



DISKUSSION
musikpädagogik



BFG Bundesfachgruppe
Musikpädagogik



Arbeitsgemeinschaft Schulmusik
an den Hochschulen für Musik in der Bundesrepublik Deutschland

wannsee
FORUM

HILDEGARD-JUNKER-VERLAG

Phasenverschiebung
Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase

S4

SONDERHEFT 2012

**Phasenverschiebung.
Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase**



WannseeFORUM, Foto: Silke Krüger

Mit freundlicher Unterstützung durch die
Friedrich Stiftung



Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase

Als viertes Sonderheft zur Zeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“ legen wir die Vorträge, Kurzreferate und Diskussionsbeiträge sowie -Zusammenfassungen jener Tagung vor, welche die Bundesfachgruppe Musikpädagogik, die Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen sowie der Arbeitsgemeinschaft Schulmusik von 16. bis 18. Februar 2012 in Berlin durchführte. Es ging um „Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase“.

Das Thema ist brennend; aber gleichwohl behindern viele ländertypische Bestimmungen, Traditionen und leider auch private Vorstellungen von fraglichem pädagogischen Nutzen Reformen in beiden Phasen der Musiklehrerausbildung, die sinnvolle und unterrichtspraktische Antworten auf die unglückseligen Bologna-Beschlüsse geben könnten.

Die Veränderungen der Musiklehrerausbildungen kurzweg als gleichsam selbstverständlich sich ergebende Folgen des Bologna Prozesses hinzunehmen oder sogar zu preisen, zumindest aber eifrig zu betreiben, scheint mir ebenso typisch für unsere bürokratiegelenkte Bildungspolitik wie katastrophal zu sein.

Wer, wie ich, als Gast die Differenzen, die Spannungen, auch die Überlastung bzw. die enttäuschte Hinnahme vieler Kolleginnen und Kollegen erlebte, wäre ratlos und resigniert nach Hause gegangen, hätten nicht viele Beiträge und ein waches Bewusstsein für manche desaströse Ausbildungswirklichkeit Mut für reformerisches Eingreifen, zumindest aber die Bereitschaft zum Mitdenken gemacht.

Sehr erfreulich am Ambiente der Tagung war ihre Zusammensetzung, und zwar aus zwei Gründen. Äußerst zu begrüßen war, was sonst oft Schwierigkeiten macht – dass drei (in Worten: drei) Verbände gleichsam einstimmig am Strang des Reformbedarfs zogen. Zu begrüßen war ferner, dass viele Berufssparten vertreten waren und einmütig miteinander diskutierten (bis auf manche, die nicht müde wurden, ihre privaten Lösungen zu bewerben).

Diese erfreulichen Zeichen, spürbar als überaus freundliche und von den verschiedenen Vorständen immer wieder gestützte Atmosphäre und Sachlichkeit, machten deutlich, dass längst nicht mehr Frontlinien zwischen den Ausbildungs- und Schultypen verlaufen (die haben sich im wörtlichen Sinne verlaufen), sondern der (wieder mal) nicht anwesenden und auch sonst zementgefüllten Bildungsbürokratie zu den Fachleuten, die „gute Willens sind“.

Das erfreulichste Zeichen des Tagungserfolges sind die Konsensbemühungen, in welche die vielen Überlegungen des Tagungsbandes münden.



Christoph Richter, Schriftleiter und Mitherausgeber der Zeitschrift
„Diskussion Musikpädagogik“ und Ihrer Sonderhefte

Inhalt

Grundgedanken zum Heft und Kongressthema

Stefan Orgass

- Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung
von erster und zweiter Ausbildungsphase** **8**
Berlin, 16. bis 18. Februar 2012

Zur Planung und zum Verlauf der Tagung

Stefan Orgass

- Zur Planung und zum Verlauf der Tagung** **10**

Tagungsprogramm

Tagungsprogramm

- Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung
von erster und zweiter Ausbildungsphase** **12**

Länder stellen die zweite Ausbildungsphase vor

Jens Renger (Koordinator der Berliner Fachseminare für Musik im Studienratsbereich)

- Gestaltung der zweiten Ausbildungsphase** **15**
gemäß Berliner Verordnung über den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter
und die zweite Staatsprüfung (VO Vorbereitungsdienst)

Wolfgang Feucht

- Ausbildung zur Musiklehrkraft in Baden-Württemberg** **17**
Vortrag BfG Tagung, Berlin Wannsee, 19. 02. 2012

Klaus Riedel

- Der reformierte Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen** **20**
Ein Einzug in ein unfertiges Haus

Mirjam Boggasch & Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Seminarschulen in der zweiten Phase der LehrerInnenbildung in Bayern 24

Bert Gerhardt

Phasenübergreifende Module 27
Das „Stuttgarter Modell“ der Lehrerbildung

Ziele und Wege des Lernens in der ersten und zweiten Ausbildungsphase

Franz Niermann

Kompetenzen: Was sollen Musiklehrer können? 35
Die „meNet Lernergebnisse“ als ein Referenz-Dokument

Das Praxissemester als Schnittstelle zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase

Peter Imort & Robert Lang

Das Praxissemester im Lehramtsstudium Musik 48
Ein Überblick über den Status quo in den deutschen Bundesländern

Marc Mönig

Portfolio 67
Ein Königsweg für die Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase?

Martina Krause

Phasenverschiebung und Phasenvernetzung durch Forschendes Lernen? 78

Innovative Seminardidaktik und Hochschuldidaktik

Georg Brunner

Innovative Hochschulveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 90

Jan-Peter Koch

Das Fachseminar in Mecklenburg-Vorpommern nach der Reform 100
Zusammenfassung der Präsentation

Klaus Riedel

**Im Dickicht von Fachlichkeit, Personenbezug, Wissenschaftlichkeit
und Kompetenzorientierung** 102
Zur Didaktik von Seminarveranstaltungen in der Lehrerausbildung

Wolfgang Feucht

Gelingende Lehrerausbildung: Praxiskern und dann die Theorien 105

Thomas Erlach

**Zusammenfassender Kommentar zu den fünf Statements
zur innovativen Seminar Didaktik** 107

Theorie und Praxis: Perspektiven für zukünftiges phasenübergreifendes Arbeiten

Stefan Orgass

Aus Unterschieden Funken schlagen 113
Ein Vorschlag zur Strukturierung des Gesprächs zwischen Erster und Zweiter Phase
der MusiklehrerInnenbildung aus der Perspektive wissenschaftlicher Musikpädagogik

Stefan Orgass

Anstelle eines Nachworts 134
(nicht nur) persönliche Überlegungen zur weiteren Arbeit
und zu Forschungsperspektiven

Anhang: Konsenspapiere

**Konsenspapier der Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (BFG)
und der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen
Hochschulen (KMpWH)**
Konsenspapier I 137
Konsenspapier II 139

Autorinnen und Autoren 141

Impressum 144

Stefan Orgass

Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase

Berlin, 16. bis 18. Februar 2012

Sehr geehrte Fachleiterinnen und Fachleiter, sehr geehrter Sprecher der Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (AG Schulmusik), lieber Uli, sehr geehrte Sprecher der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMPwH), lieber Peter, lieber Robert, sehr geehrte Mitglieder der AG Schulmusik, der KMPwH und der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, liebe Gäste, meine sehr verehrten Damen und Herren!

Nachdem vor gut zwei Jahren auf der ersten kooperativen Tagung dieser Art im Januar 2010 an der Würzburger Musikhochschule beschlossen wurde, die BFG möge weiterbestehen, hat der damals gewählte und jetzt verantwortliche Vorstand zwei Entscheidungen getroffen: *Erstens* sollte das Modell der kooperativen Tagung aufgegriffen werden, weil es sich in Würzburg, so meinten wir, bewährt hat. Und *zweitens* war zu überlegen, wie es inhaltlich-konzeptionell mit der BFG weitergehen sollte. Hierzu war lediglich an die in der Satzung (vom November 1991) in § 2 festgehaltenen Ziele und Aufgaben zu erinnern, zu denen die Verstärkung der Kooperation jener Institutionen gehört, die „künstlerisch, wissenschaftlich oder berufspraktisch im tertiären Bildungsbereich tätig sind“.

Vor diesem Hintergrund thematisch eine Tagung den Veränderungen der MusiklehrerInnenbildung zu widmen, die durch den Bologna-Prozess gesetzt sind, erschien also vollkommen mit dieser alten Aufgabe der BFG kompatibel. Und dass die sondierenden Gespräche mit der AG Schulmusik und der KMPwH – ohne weitere Umstände – zur gemeinsamen Formulierung des Tagungsthemas führten, zeigt nur, dass bei diesem Thema deutlicher Gesprächsbedarf besteht, dass also die entsprechenden, auf die verschiedenen Ausbildungsphasen bezogenen Fragen nicht nur von BFG-Mitgliedern gestellt werden, sondern dass das Thema in der Luft liegt und allen an der Gestaltung der MusiklehrerInnenbildung Beteiligten hier und da der Schuh drückt.

Ich möchte im Folgenden nur eine Frage formulieren, die mit der im Tagungsthema bemühten Metapher der „Phasenverschiebung“ zu tun hat. Sie betrifft das *Verhältnis von Theorie und Praxis in der MusiklehrerInnenbildung*, damit aber auch einen der neuralgischen Punkte des Tagungsthemas.

Phasenverschiebung kann man nur beobachten, wenn es ein Vorher und ein Nachher gibt, hier also einerseits die ehemals stärkere Trennung der Aufgaben und Ziele, die mit den stufen- oder schulformbezogenen Studiengängen Lehramt Musik (mit Abschluss Staatsexamen) verfolgt wurden, und andererseits die Neujustierung der jeweiligen Aufgaben und Ziele in den entsprechenden Bachelor- und Masterstudiengängen. Ich gehe also im Folgenden davon aus (und bin dabei hoffentlich nicht zu wohlwollend!), dass diese Neujustierung *nicht ausschließlich* durch die mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes verbundene Einsparung neu einzustellender Lehrkräfte motiviert ist, sondern zumindest auch bzw. teilweise konzeptionell begründet wird, werden kann oder zumindest werden sollte.

Bereits beim Versuch der präziseren Bestimmung des Sinns und der Qualität der genannten Neujustierung gerät man freilich ins Stocken: Soll die erwähnte Trennung der Aufgaben der ersten beiden Ausbildungsphasen – und sei es auch nur ‚ein Stück weit‘ – aufgehoben werden, also das künstlerisch-wissenschaftlich-pädagogische Studium praxisbezogener und der praktische Kompetenzen entwickelnde Vorbereitungsdienst ‚wissenschaftlicher‘ werden? Welche Vorstellungen werden mit den Zielperspektiven verbunden: In puncto Studium die Vermeidung des Praxisschocks und in puncto Vorbereitungsdienst die Vermeidung des ‚Blicks zurück im Zorn‘ auf die Irrelevanz der Inhalte des Studiums für die Unterrichtspraxis? Welche Vorstellung von Praxis wird dann aber bedient: eine Vorstellung, die von der tendenziellen Unveränderlichkeit der Schul- und Unterrichtspraxis ausgeht – was dann die auf diese Praxis bezogenen Wissenschaften zwingen würde, viel mehr, als dies bislang geschehen ist, die Kirche im Dorfe zu lassen und sich auf das im bekannten und gegenwärtigen Musikunterricht ‚Machbare‘ zu beschränken? Oder ist doch eine Vorstellung von Praxis anvisiert, die deren theoriegeleitete Änderung und Besserung nicht nur als möglich erachtet, sondern sogar favorisiert – mit Konsequenzen für die zu entwickelnden Kompetenzen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer? Dies hätte wiederum Konsequenzen für einen nicht nur reflexiven, sondern proflexiven Begriff der auf die Praxis bezogenen Wissenschaften, zu denen dann die systematische Erforschung *neuer* Möglichkeiten des Musikkernens und –lehrens gehören würde!

Bereits diese flüchtige Reflexion zeigt, dass auf der Tagung Fragen zu besprechen sein werden, deren Beantwortung das Große und Ganze berühren – unweigerlich und mit Notwendigkeit. Bei der Suche nach Spuren, wo der angedeutete innovative Geist in gegenwärtigen rechtlichen Rahmenbedingungen eine – gewisse – Rolle spielt, stößt man auf die *Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter* der KMK vom 06.03.2003. Dort heißt es bei den Angaben zu den *Gegenstände(n) des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung im Fach Musik* zum „Entwickeln und Gestalten“ – neben den „typischen Qualifikationen“ Unterrichten, Beurteilen, Erziehen und Beraten – u. a.: „Nutzung der Möglichkeiten für die schöpferische Gestaltung des Musikunterrichts“ und „Einbeziehung aktueller Trends in der Musik und neuerer Erkenntnisse in der Musikwissenschaft in den Unterrichtsprozess“.¹ – Es wird also durchaus von einer theoriegeleiteten, Unterricht *verändernden* Gestaltung des Musikunterrichts ausgegangen, was ja Konsequenzen für die in Frage stehende Phasenverschiebung zeitigen müsste, also für das Ableisten des ersten halben Jahres des Vorbereitungsdienstes während des Praxissemesters im jeweiligen Master-Studiengang.

Zwar ist nicht mehr, wie dies noch 1970 seitens des Deutschen Bildungsrates formuliert wurde, ausdrücklich vom „Innovieren“ die Rede, aber von einer vollständigen Irrelevanz musikpädagogischer Forschung, auch von Praxisforschung, die dem Ziel einer verbessernden Veränderung von Unterrichtsstrukturen dient, auszugehen, wäre inadäquat und unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen unbegründet. Vielleicht lohnt es sich, in diesem Zusammenhang an den gemeinten alten Text zum Berufsbild der Lehrerin bzw. des Lehrers zu erinnern – alt mit Blick auf die Geschichte der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Im *Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates* aus dem Jahre 1970 wird nämlich zu den „Aufgaben des Lehrers“ – wiederum neben Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten – das Innovieren gezählt:

Es gehört (...) zur Verantwortung des Lehrers, kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten, was an Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art in sein Blickfeld kommt. Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt seines Berufes geworden. Der Lehrer hat teil an der Entwicklung neuer Bildungsinhalte und an der Bestimmung von Bildungszielen. Mit dieser Aufgabenstellung wird er zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform.²

Etwas von diesem Geist würde ich mir nicht nur in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation insgesamt, sondern auch konkret für unsere Tagung wünschen. Dies würde bedeuten, die Aufgabenverteilung zwischen Studium und Vorbereitungsdienst auch (und wie ich meine: vor allem) unter diesem Gesichtspunkt zu durchdenken: Auf welche Weise können bzw. sollten sich die unterschiedlichen Perspektiven auf die unterrichtspraktische Ausbildung – die des Fachseminars bzw. der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung einerseits und die der wissenschaftlichen Musikpädagogik bzw. Musikdidaktik andererseits – ergänzen: Im Sinne sich gegenseitig verstärkender Ausbildungspraxen? In komplementären Perspektiven? Welche wären das dann? In wechselseitiger konstruktiver Kritik, aber gemeinsam ausgerichtet auf das Ziel konzeptionell begründeter Verbesserung des Musikunterrichts?

Mein herzlicher Dank gilt allen beteiligten Autorinnen und Autoren – insbesondere für die Ermöglichung einer zügigen Fertigstellung dieses Sonderheftes!

Anmerkungen

- ¹ *Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter* der KMK vom 06.03.2003, unter Punkt 7.4, Spiegelstriche 1 und 2.
- ² Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission: *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart ³1971 (¹1970), 220.

Stefan Orgass

Zur Planung und zum Verlauf der Tagung

Nach entsprechenden vorbereitenden Überlegungen seitens des Vorstands der BFG machte sich eine Gruppe, die aus Fachleiterinnen und Fachleitern (Susanne Dannhorn, Katharina Schilling-Sandvoß, Dr. Folke Augustini, Torsten Bartnitzky, Dr. Jörg Breitweg, Dr. Bert Gerhardt, Dr. Marc Mönig und Klaus Riedel) sowie aus Mitgliedern des Vorstands der BFG bestand, am 30.03.2011 an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt am Main Gedanken dazu, wie denn die zweitägige Tagung thematisch zu strukturieren sei. Die personellen Überschneidungen des Vorstands der BFG mit dem Vorstand der Konferenz Musikpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH: Robert Lang, Thomas Erlach) und mit dem Sprecher (Hans-Ulrich Schaefer-Lembeck) bzw. Mitgliedern der AG Schulmusik (Constanze Rora, Martina Krause, Werner Jank und Stefan Orgass) erleichterten die Wiederaufnahme des bereits 2010 bewährten Konzepts einer durch diese musikpädagogischen Gruppierungen gemeinsam vorbereiteten und getragenen Tagung. Sowohl KMpWH als auch AG Schulmusik brachten aufgrund von Voten ihrer Mitglieder ihre Vorstellungen in die

Planung ein, die über die genannte Sitzung hinaus per Mailkontakt fortgesetzt wurde und nach und nach die in den Einladungen sowie auf dieser Webseite nachzulesende Form fand.

Phasenverschiebung – bezogen auf das Tagungskonzept sollte der Begriff aus der Minimal Music als Metapher für die von vielen Beteiligten ‚vermeinte‘, jedenfalls in den rechtlichen Bestimmungen nirgends so apostrophierte ‚Verschiebung‘ des ersten halben Jahres des Vorbereitungsdienstes bzw. des Referendariates in das Lehramtsstudium dienen (wobei eher an eine abrupte als an eine graduelle Phasenverschiebung zu denken wäre). Diese erste Phase der Ausbildung sieht – im Vergleich zur Zeit vor dem Bologna-Prozess – vermehrte Schulpraktika vor, zu denen auch das Praxissemester zählt. Fachleiterinnen und Fachleiter (als Mitglieder der ‚Zentren für Lehrerbildung‘) sind an der Bestimmung von dessen Ausbildungszielen in Absprache mit VertreterInnen der Hochschule beteiligt und gestalten maßgeblich die jenen Zielen entsprechende Ausbildungspraxis.

Wenn auch die Vorstellung einer ‚Verschiebung‘ des ersten Halbjahrs des Referendariates in das Praxissemester des Masterstudiengangs aus rechtlichen und sicherlich auch aus – noch zu erörternden – fachlich-inhaltlichen Gründen als schief zu bezeichnen ist, so sind Korrespondenzen zwischen diesem Praxissemester und jener zweiten Ausbildungsphase nicht von der Hand zu weisen. Die Reflexion auf erste Anmutungen zu Merkmalen solcher Korrespondenzen mit dem Ziel der Bildung klarer Vorstellungen erscheint notwendig – im Sinne von: die Not der Frage nach sinnvollen Zielen für diese Phase des Studiums wendend. Welche neuen Formen der Lehrerbildung sollten also aus dieser ‚Verschiebung‘ resultieren? Wenn auch der Vergleich mit dem musikbezogenen Begriff etwas hinkt: Unter welchen Bedingungen lassen sich solche ‚resulting patterns‘ als Chance begreifen? Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer waren eingeladen, Antworten auf diese Frage zu suchen, die in Teilfragen zu entfalten waren.

Auf der Berliner Tagung wurde – wie bereits angedeutet – als ein Fokus des Fragens und Nachdenkens neben anderen Aspekten das sogenannte, während des Masterstudiengangs anzubietende Praxissemester thematisiert. Lässt sich die obligatorische Einrichtung des Praxissemesters geradezu als Verpflichtung zum Nachdenken über Fragen der Bildung und Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern begreifen, so war und ist in übergreifender Perspektive grundsätzlich über Korrespondenzen zwischen Zielen und Wegen des Lernens in der 1. und 2. Phase nachzudenken – und zwar deutschlandweit und schulformübergreifend. Dabei wurde gefragt, wie sich die unterschiedlichen Perspektiven auf die unterrichtspraktische Ausbildung – die des Fachseminars bzw. der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung einerseits und die der wissenschaftlichen Musikpädagogik bzw. Musikdidaktik andererseits – ergänzen können bzw. sollten: Im Sinne sich gegenseitig verstärkender Ausbildungspraxen? In komplementären Perspektiven? In wechselseitiger konstruktiver Kritik?

Ein gewichtiger Grund für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik besteht sicherlich in deren europäischer ‚Rahmung‘: Die im sogenannten *Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR, 23.04.2008) und inzwischen auch im *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (DQR, 22.03.2011) vorgesehenen

achtfach gestuften Qualifikationsniveaus beziehen sich auf das gesamte Schulwesen und in den letzten drei Stufen auf die drei durch Hochschulen angebotenen Zyklen Bachelor, Master und Doktorat. In den Niveaubeschreibungen des DQR wurde versucht, die Länderspezifika zu berücksichtigen, die in Deutschland für ein recht buntes Bild von Bildungswegen sorgen. Es erscheint nur vernünftig, Fragen der fachspezifischen Konkretisierung sozusagen präventiv ins Auge zu fassen und dabei die Selbstreflexion voranzutreiben, womöglich sogar zur Weiterentwicklung rechtlicher Rahmenbedingungen beizutragen.

Auf der Tagung wurden Erwartungen an die im Titel genannte Vernetzung aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert, was freilich voraussetzte, dass zunächst einmal die landes- und schulformspezifischen Unterschiede der Modelle der Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsphasen kennengelernt werden konnten (1. Phase der Tagung). Sodann wurde schulformbezogen diskutiert, welche Kompetenzen Musiklehrerinnen und Musiklehrer in den beiden Ausbildungsphasen entwickeln sollen bzw. müssen. Hierbei wurden auch die unterschiedlichen Vorstellungen von der Verschränkung von Theorie und Praxis explizit benannt und diskutiert. In diesen Diskussionen wurden vorhandene politische Rahmensetzung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) wie auch existierende konstruktive Vorschläge zu Kompetenzformulierungen wie diejenigen der meNet-Gruppe berücksichtigt (Music Education Network. Ein europäisches Netzwerk der Kommunikation und des Wissensmanagements für musikalische Bildung). Zur Vorbereitung waren den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die entsprechenden Papiere zusammen mit den Einladungen die entsprechenden Dateien zugesandt worden (2. Phase der Tagung). Überlegungen zur Gestaltung kooperativer Vermittlungsformate im Rahmen des Praxissemesters, das als Schnittstelle zwischen Erster und Zweiter Ausbildungsphase fungiert, wurden in einer 3. Phase der Tagung angestellt.

Tagungsprogramm

Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase

am 16. bis 18. Februar 2012, Wannsee-Forum, Hohenzollernstr. 14, 14109 Berlin (Tel. 030/80680-0) – initiiert von der Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG); eine Kooperation mit der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH) und der AG Schulmusik

Tagungsprogramm

Donnerstag, 16.02.2012

18.00 bis 19.30 Uhr Abendessen

19.30 bis 19.45 Uhr Begrüßung; Gedanken zur Tagung (Prof. Dr. Stefan Orgass)

1. Phase

19.45 – 21.15 Uhr

19.45 – 20.00 Uhr

20.00 – 20.15 Uhr

20.15 – 20.30 Uhr

20.30 – 20.45 Uhr

20.45 – 21.15 Uhr

Länder stellen die Zweite Ausbildungsphase vor

Präsentationen

Jens Renger, Berlin (ca. 10 Minuten Präsentation und 5 Minuten Beantwortung von Fragen)

Dr. Wolfgang Feucht, Baden-Württemberg (ca. 10 Minuten Präsentation und 5 Minuten Beantwortung von Fragen)

Klaus O. Riedel, Nordrhein-Westfalen (ca. 10 Minuten Präsentation und 5 Minuten Beantwortung von Fragen)

Mirjam Boggasch und Prof. Dr. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Dr. Bert Gerhardt und JProf. Dr. Jens Knigge, Baden-Württemberg, Stuttgarter Modell (ca. 20–25 Minuten Präsentation und 5–10 Minuten Beantwortung von Fragen)

Freitag, 17.02.2012

2. Phase

Ziele und Wege des Lernens in der 1. und 2. Phase. Umsetzung des meNet-Papiers (unter Berücksichtigung der KMK-Papiere „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter“ [06.03.2003] sowie „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ [vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010])

09.00 bis 10.00 Uhr

Das meNet-Papier (Kurzreferat von Prof. Dr. Franz Niermann)

10.00 – 12.30 Uhr

Arbeitsgruppen in Länderclustern (jeweils ca. drei Bundesländer), jeweils zusammengesetzt aus Vertretern von schulischer und hochschulischer Seite, getrennt nach Schulformen. Arbeitsauftrag: Operationalisierung ausgewählter Deskriptoren aus dem meNet-Papier nach hochschul- und seminardidaktischen Gesichtspunkten.

Länderübergreifender Austausch bezüglich der Standards für die Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrer: Welche der hier formulierten Kompetenzen werden in den Studiengängen angestrebt / entwickelt?

12.30 bis 14.00 Uhr

Mittagessen und Mittagspause

14.00 bis 15.00 Uhr

Plenum: Vorstellung der Arbeitsergebnisse

3. Phase

Das Praxissemester als Schnittstelle zwischen Erster und Zweiter Ausbildungsphase. Überlegungen zur Gestaltung kooperativer Vermittlungsformate.

15.15 – 15.45 Uhr

Ergebnisse von Umfragen in diversen Bundesländern zum Praxissemester (Beitrag KMPWH: Prof. Dr. Peter Imort; Prof. Dr. Robert Lang)

- 15.50 – 16.30 Uhr Referate
- a. Portfolio (Kurzreferat von Dr. Marc Mönig)
 - b. Forschendes Lernen (Kurzreferat von Prof. Dr. Martina Krause)
 - forschendes Lernen als Ersatz für Betreuung?
 - alltägliche Probleme im Praxissemester
 - c. Das Stuttgarter Modell (Dr. Bert Gerhardt)
- 16.30 – 18.00 Uhr Gruppenarbeit zu folgenden Aspekten:
- a. Kleine Forschungsprojekte (Leitung: Prof. Dr. Martina Krause)
 - b. Beratung und Beurteilung (Leitung: Dr. Marc Mönig)
 - c. Modularisierung und phasenübergreifendes Arbeiten: das Stuttgarter Modell (1., 2. und 3. Phase) (Leitung: Dr. Bert Gerhardt)
- 18.15 – 19.00 Uhr Plenum: Präsentation der Arbeitsergebnisse
- hierbei berücksichtigen: *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang* des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln, 14. April 2010 und ähnlich Länderbestimmungen

Samstag, 18.02.2012

4. Phase

- 09.00 – 09.50 Uhr **Seminardidaktik und Hochschuldidaktik**
Innovative Hochschullehrveranstaltungen (Prof. Dr. Georg Brunner)
- 10.00 – 10.50 Uhr Innovative Seminardidaktik (Dr. Jan-Peter Koch, Rostock; Klaus O. Riedel, Köln; Dr. Wolfgang Feucht, Rottweil; Dr. Bert Gerhardt, Andrea Amann, Stuttgart; Moderation: Klaus O. Riedel)
- 11.00 – 12.00 Uhr Ergebnisse der Tagung: Perspektiven für die Zukunft (Podiumsdiskussion mit Öffnung für das Plenum: Prof. Dr. Peter Imort, Klaus O. Riedel, Dr. Bert Gerhardt, Dr. Wolfgang Feucht, Dr. Jan-Peter Koch; Moderation: Prof. Dr. Constanze Rora)
- Ideal und Wirklichkeit
 - Synthesen, Desiderata
 - Wie soll die Arbeit fortgesetzt werden?

Jens Renger

(Koordinator der Berliner Fachseminare für Musik im Studienratsbereich)

Gestaltung der zweiten Ausbildungsphase

gemäß Berliner Verordnung über den Vorbereitungsdienst für die Lehrämter und die zweite Staatsprüfung (VO Vorbereitungsdienst)

1. Für Bewerber/innen mit 1. Staatsprüfung für ein Lehramt gilt (für alle Lehrämter): 24 Monate Vorbereitungsdienst.
2. Für Bewerber/innen mit Master-Abschluss gilt: 12 Monate Vorbereitungsdienst. Ausgenommen hiervon ist das Amt des Studienrats. Für Bewerber/innen im Studienratsbereich mit Master-Abschluss gilt: 24 Monate Vorbereitungsdienst.

Ausbildungsunterricht (10 Wochenstunden)

- selbstständiger Ausbildungsunterricht: mind. 4, höchstens 8 WS (Wochenstunden)
- Unterricht unter Anleitung/Hospitationen: mind. 2 WS

Der Schulleiter stellt die wichtigste Bezugsperson für die LAAs dar. Es heißt im Wortlaut: *„Die Schulleiterin oder der Schulleiter berät und unterstützt die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in der Schule, bewertet deren Leistungen vor Beginn des Prüfungszeitraumes und wirkt an der unterrichtspraktischen Prüfung mit.“*

- beauftragt die LAA mit selbstständigem Unterricht
- berät und unterstützt die LAA in der Schule
- kann Lehrkräfte als Mentoren beauftragen, die die LAAs unterstützen.

Fachseminar Musik (3 WS = 135 Min.)

- findet 1 Mal pro Woche bis zum Beginn des Prüfungszeitraumes statt
- mindestens 1 Unterrichtsvorführung des FSL pro Halbjahr
- mindestens 8 Unterrichtsbesuche insgesamt (4 im Rahmen des 12monatigen Vorbereitungsdienstes), das heißt: 2 Besuche pro Halbjahr
- 1 unbenotete Beurteilung pro Halbjahr (siehe „Handbuch Vorbereitungsdienst“, S. 60)
- 1 abschließendes Gutachten mit Benotung am Ende der Ausbildungszeit (siehe „Handbuch Vorbereitungsdienst“, S. 61/62)

Kriterien der Beurteilung (Auswahl)

- kein „Input“-Unterricht, sondern Förderung der Fähigkeiten zum selbstständigen Arbeiten durch Gestaltung geeigneter Lernsituationen
- breites Repertoire von Steuerungstechniken (z. B. Klassenmusizieren, Singen, Musizieren im Keyboardraum, Tanzen u.s.w.)

- Konzeption von Aufgabenstellungen: adressatengerecht und auf angemessenem Anspruchsniveau (insbesondere beim kognitiven Unterricht in der Oberstufe)
- Unterricht, der Lern- und Leistungsbereitschaft weckt und dazu führt, dass Lern- und Arbeitsstrategien erworben werden

Zusammenarbeit zwischen Berliner Musikfachseminarleitern/innen

- gemeinsame Einführungsveranstaltung aller Musik-FSL mit Schwerpunkt im Handlungsorientierten Musikunterricht
- gemeinsame Fortbildungen der Musik-FSL zu den Themen „Klassenmusizieren“ und „Tanzen“
- gemeinsamer Besuch von Fortbildungen bekannter Persönlichkeiten der aktuellen Musikpädagogik, wie z. B. Rainer Brinkmann („Szenische Interpretation von Oper“), Matthias Schwabe („Experimentelle Musik“) oder Uli Moritz („Trommeln ist klasse“)

Prüfung

1. Modulprüfung in Allgemeiner didaktischer Theorie (Modul „Unterrichten“)
 2. Modulprüfung in Allgemeiner didaktischer Theorie (Modul „Erziehen + Innovieren“)
 3. Unterrichtspraktische Prüfung im Fach Musik
 4. Unterrichtspraktische Prüfung im anderen Fach
- + Ausbildungsnote (FSL Musik, FSL d. 2. Faches, Schulleiter)
= Note der 2. Staatsprüfung.

Problem

Die Ansprüche an den Unterricht der Lehramtsanwärter/innen, die im Berliner „Handbuch Vorbereitungsdiensdt“ formuliert werden und sich in ähnlicher Weise in den „Deskriptoren“ des *meNet-Papiers* wiederfinden, sind ausgesprochen hoch. Damit Lehramtsanwärter/innen sich diesen Ansprüchen gewachsen zeigen, benötigen sie geeignete Vorbilder und vorbildliche „Stundenbilder“, durch die ihnen vor Augen geführt wird, dass es sich um Ansprüche handelt, die durchaus angemessen und realisierbar sind. Es ist aber kein Geheimnis, dass vorbildlicher Unterricht im Sinne des „Handbuchs Vorbereitungsdiensdt“ oder des *meNet-Papiers* dergestalt eine Seltenheit ist, dass sogar erfahrene Fachseminarleiter/innen sich scheuen, Unterricht vorzuführen, weil sie befürchten, selbst an den Ansprüchen zu scheitern, die sie an den Unterricht ihrer Lehramtsanwärter/innen stellen.

Keine guten Bedingungen für ein Vertrauensverhältnis zwischen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern und Auszubildenden! Ohne ein solches Vertrauensverhältnis sind aber die Chancen, durchzusetzen, was wir im Sinne des *meNet-Papiers* für erstrebenswert halten, sehr gering, und das ganze Ausbildungskonzept verliert seine Glaubwürdigkeit.

Wolfgang Feucht

Ausbildung zur Musiklehrkraft in Baden-Württemberg

Vortrag BfG Tagung, Berlin Wannsee, 19.02.2012

Die Ausbildungsgänge zur Musiklehrkraft unterscheiden sich je nach Bundesland zum Teil erheblich. Grundlage für eine Diskussion sollte eine Kenntnis der Varianten bilden. Zu diesem Zweck dient die vorliegende kurze Darstellung der entsprechenden Ausbildungen in Baden-Württemberg.

Ausbildung zur Musiklehrkraft in Baden-Württemberg



Abbildung 1: Ausbildung zur Musiklehrkraft in Baden-Württemberg

Die Ausbildung zur Musiklehrkraft in Baden-Württemberg ist von einer Differenzierung hin auf verschiedene Schularten geprägt. Die grobe Übersicht zeigt, dass das Studium für das Gymnasium an einer der staatlichen Hochschulen für Musik erfolgt, begleitet vom Studium eines Wissenschaftlichen Beifachs an einer Universität. Das Studium aller anderen Schularten wird an einer pädagogischen Hochschule absolviert. Während des Studiums ist ein Praxissemester an einer Schule zu absolvieren, wobei sich die zeitliche Einordnung von Hochschule zu Hochschule unterscheidet. Für die Studierenden an Musikhochschulen wurde dieses speziell so strukturiert, dass zeitgleich Unterricht in praktischen Fächern an der Hochschule möglich ist. Das strukturell sehr ähnliche Referendariat für die verschiedenen Schularten wird an Seminaren für die jeweiligen Schularten durchgeführt und dauert generell 18 Monate. Die Ausbildung am Seminar umfasst die Fachdidaktik in den belegten Fächern, allgemeine pädagogische Psychologie und Schulrecht. Die Veranstaltungen in den Fachdidaktiken umfassen jeweils 102 Seminarstunden. Parallel dazu sind die Referendarinnen und

Referendare an Schulen zugeteilt. Im ersten halben Jahr, von Januar bis Juli, hospitieren sie im Unterricht anderer Fachkollegen und unterrichten über Einheiten deren Klassen, begleitet und beraten von den jeweiligen Fachlehrern. Im zweiten Schuljahr führen sie im Umfang von 11 Wochenstunden eigenverantwortlich Fachunterricht durch. Die vereinfachte Grafik (Abbildung 1) darf nicht verschweigen, dass es auch im Schuldienst Baden-Württembergs einige spezielle Wege ins Lehramt gibt: Gerade in den beruflichen Gymnasien, an denen ein großer Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern ihre Hochschulreife erlangen, arbeiten häufig Lehrkräfte mit individuellen Ausbildungswegen, teilweise auch ohne das ansonsten obligate Referendariat gemacht zu haben. Auch gibt es für das Lehramt am Gymnasium einen Sonderweg eines sogenannten Verbreiterungsfaches (Jazz- und Populärmusik, Kirchenmusik oder Musikwissenschaft), das dann das Wissenschaftliche Beifach ersetzen kann.

Beispiel: Studienordnung PH Ludwigsburg, Werkhaupt- und Realschule: Musik Grundlagenmodul Hauptfach

Veranstaltungen:

- 2.1 Musikdidaktische Konzeptionen/Modelle für die Unterrichtspraxis (3 CP)
[=Begleitseminar für das ISP]
- 2.2 Musiktheorie I (2 CP)
- 2.3 Musiktheorie II + Gehörbildung (3 CP)
- 2.4 Komposition und Arrangement für die Schule. ISP-bezogenes Seminar (3 CP)
- 2.5 Musik und Medien (3 CP)
- 2.6 Berufsbezogene Musikpraxis (4 CP), alternativ
 - a. (für Melodieinstrumentalisten:) 2 Sem. Einzelunterr. schulpraktisches Akkordinstrument
 - b. (für Akkordinstrumentalisten:) 1 Sem. Einzelunterr. schulpraktisches Akkordinstrument
- 2.7 Einzelunterricht Gesang II (2 CP)
- 2.8 Einzelunterricht Hauptinstrument II (2 CP)
- 2.9 Einzelunterricht Hauptinstrument III (2 CP)
- 2.10 Grundkurs Chorleitung (2 CP)

Modulprüfung:

Klausur in 2.3 Musiktheorie und Gehörbildung; fachpraktische Prüfungen in 2.6., 2.7. und 2.9.

Anmerkungen:

Bei Anmeldung zur Prüfung sind erfolgreiche Studienleistungen aus 2.1. – 2.10. vorzulegen.
Die Prüfungsvorbereitung ist im Workload der geforderten Veranstaltungen integriert.
Die Einzelleistungen der Prüfungen werden mit einem Punktesystem bewertet, aus dem die Note der Modulprüfung hervorgeht.

Die Ausbildung in beiden Phasen ist geregelt durch die Prüfungsordnungen für die verschiedenen Schularten.¹

Die konkrete Ausformung ist auf der Basis dieser Prüfungsordnungen den Institutionen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung übertragen. Am Beispiel der Studienordnung der PH Ludwigsburg ist zu sehen, dass im Fach Musik die musikpraktische Ausbildung einen großen Raum einnimmt.

Beispiel: Studienordnung Mh Mannheim, Lehramt Musik Gymnasium, Staatsprüfung

- **Wissenschaftliche Arbeit in Musikpädagogik oder Musikwissenschaft**
- **Prüfungsfächer:**
 - Gesang
 - Instrumentalspiel (Erstinstrument)
 - Dirigieren (Chor und Orchester oder Ensemble)
 - Musiktheorie
 - Klavierspiel (Zweitinstrument) für BewerberInnen, die Klavier nicht als Erstinstrument gewählt haben
 - Musikwissenschaft
 - Musikpädagogik
- **Prüfungen erfolgen in Teilprüfungen**
- **Leistungsfach: eines der obigen**

Am Beispiel der Gesamtübersicht über die Prüfungsleistungen für das künstlerische Studium an der Musikhochschule Mannheim ist die in allen Schularten obligatorische schriftliche Arbeit ersichtlich, die an den Musikhochschulen alternativ in Musikpädagogik oder Musikwissenschaft erfolgen kann. Einem Leistungsfach wird in der Ausbildung wie in der Gesamtnote für das erste Staatsexamen ein höheres Gewicht beigemessen.

Note im Referendariat

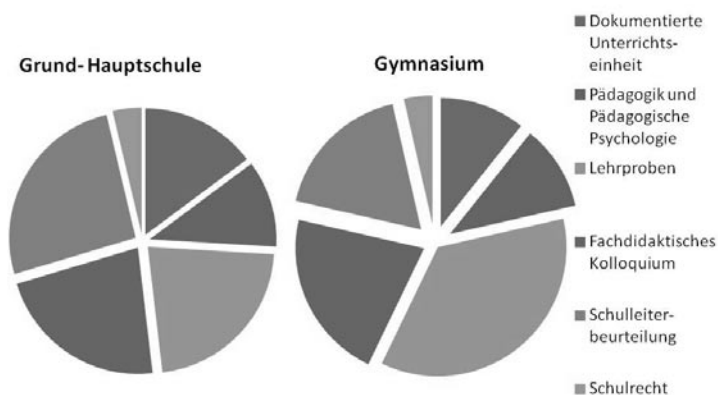


Abbildung 2: Note im Referendariat

Die vergleichende Grafik zur Gesamtnote für das Referendariat zeigt eine Angleichung der Schularten mit einer leicht stärkeren Gewichtung der Lehrproben im gymnasialen Bereich und einer dokumentierten Unterrichtseinheit in der Grund-/Hauptschule. Während Ausbildung und Einstellung im gymnasialen Lehramt mit zwei Fächern erfolgen kann, sind an den anderen Schularten grundsätzlich mindestens drei Fächer zu studieren und im Referendariat zu erlernen. Daraus ergibt sich eine stärkere Bewertung der damit mehr fachdidaktischen Kolloquien, also mündlichen Prüfungen in den Fächern.

Die Ausbildungslandschaft für das Lehramt ist derzeit durch viele äußere Faktoren Wandlungen unterworfen: Nach einer Phase des Lehrermangels sind momentan in fast allen Schularten die Einstellungszahlen teilweise rapide gesunken. Die Ausbildung für die Hauptschule wurde an den Pädagogischen Hochschulen abgelöst durch eine Ausbildung für die Sekundarstufe 1, die also auch in der Realschule Anwendung finden könnte. Die ergänzend eingeführte neue Schulform der Gemeinschaftsschule führt Lernende ab Klasse 5 aller bisherigen weiterführenden Schularten zusammen und wird Auswirkungen auf die Ausbildung der Lehrkräfte haben. Die 2011 gewählte Landesregierung, geführt von den Grünen und der SPD, hat eine Expertenkommission zur Lehrerbildung einberufen, die die bestehenden Ausbildungsstrukturen auf ihre Wirksamkeit überprüfen soll.

Quellen

Prüfungsordnungen für alle Lehrämter in Baden-Württemberg: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1189461/index.html>

Zur Expertenkommission: [http://mwk.baden-wuerttemberg.de/service/presse/pressemitteilungen/presse-detailseite/?tx_ttnews\[tt_news\]=2688](http://mwk.baden-wuerttemberg.de/service/presse/pressemitteilungen/presse-detailseite/?tx_ttnews[tt_news]=2688).

Anmerkungen

¹ Sh Quellen.

Klaus Riedel

Der reformierte Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen

Ein Einzug in ein unfertiges Haus

Wer schon einmal in ein Haus eingezogen ist, das noch nicht fertig gebaut ist, kennt das vielleicht: Vieles sieht schon so aus wie auf den Entwurfszeichnungen des Architekten. Manches wirkt aber in der Realität anders. Hier und da verhandelt man über Nachbesserungen. Das meiste ist noch provisorisch oder funktioniert nicht richtig. Die Handwerker sind hektisch, laut und es staubt. Alle sind gestresst und genervt. Der Grund für den verfrühten Einzug? Man wollte Geld sparen.

So ähnlich mögen sich die Kolleginnen und Kollegen in den neu benannten „Zentren für schulpraktische Lehrerbildung“ (im Verwaltungs-Deutsch „ZfsL“ genannt, ehemals: „Studienseminar“) gefühlt haben, als sie im November 2011 die neuen Referendarinnen und Referendare in die „reformierte“ Ausbildung aufgenommen haben. In der

neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung¹ (kurz OVP) war der „Architektur-Entwurf“ nachzulesen, aber im pragmatischen Detail war vieles unfertig und unklar. Es mussten und müssen viele vorläufige Entscheidungen getroffen und der Alltag improvisiert werden. Bei dringenden Nachfragen an höherer Stelle wurde man getröstet. Man fragte sich, warum mit einer neuen Ausbildung begonnen wurde, deren Grundlage noch nicht gegeben ist: Die Verkürzung von 24 auf 18 Monate basiert darauf, dass Inhalte des alten Referendariats in neuer Form in den Masterstudiengang vorverlegt sind. Die ersten Absolventen/innen dieser neuen Masterstudiengänge kommen allerdings erst 2015 in den Vorbereitungsdienst; die gegenwärtigen Referendarinnen und Referendare sind also gar nicht adäquat auf die neue und verkürzte Ausbildung vorbereitet. Warum also dieser vorzeitige „Einzug in ein unfertiges Haus“, das den Ausbildern so viel Nerven kostet und bei den Referendarinnen und Referendaren so viel unproduktive Unsicherheit hinterlässt? Es sind wohl ökonomische Gründe.

Das skizzierte Problem ist natürlich temporär. In drei Jahren sind möglicherweise alle derzeitigen Probleme und Belastungen ausgestanden. Also besser nach vorne schauen und nochmal den „Architekturplan“ zur Hand und die ersten „Gehversuche“ damit unter die Lupe nehmen. Was ist neu? Wie wirksam sind einzelne Aspekte und Instrumente?

Für mich sind zwei Merkmale des Vorbereitungsdienstes im Rahmen der reformierten Lehrerausbildung in NRW bemerkenswert:

1. Die bisherige Systematik der Ausbildungsinhalte über sogenannte „Lehrerfunktionen“ ist abgelöst durch sogenannte „Handlungsfelder“. Damit werden Kompetenzen des zukünftigen Lehrers bzw. der zukünftigen Lehrerin ins Zentrum der Ausbildung gerückt, die sich an einer zukunftsfähigen, an gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierten und innovierenden Praxis des Lehrberufs orientieren. Diese Praxis lässt sich durch Stichworte wie selbständiges Lernen, individuelle Förderung, kooperative Lernformen, Kompetenz- und Diagnose-orientierte Unterrichtsformen u. v. m. kennzeichnen. Dazu werden als sogenanntes „Kerncurriculum“² in der OVP sechs Handlungsfelder benannt, die jeweils durch „Handlungssituationen“, „Erschließungsfragen“ und „Inhaltliche Bezüge“ genauer skizziert und durch „Kompetenzen und Standards“ präzisiert werden. Diese sind:

- Handlungsfeld 1: Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen
- Handlungsfeld 2: Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen
- Handlungsfeld 3: Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen
- Handlungsfeld 4: Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten
- Handlungsfeld 5: Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen
- Handlungsfeld 6: Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten.

Das überwiegend in Tabellenform dargestellte Konstrukt ist die standardisierte und verbindliche Vorgabe für alle weiteren curricularen Konkretisierungsprozesse. Das bedeutet für die beteiligten Personen in den ZfsL:

- In allen „Zentren für schulpraktische Lehrerbildung“ müssen die Kolleginnen und Kollegen im Bereich der „Überfachlichen Ausbildung“, der sogenannten „Kernseminare“, ein eigenes Hauscurriculum erstellen, in Aufteilung auf die sechs Quartale der Ausbildung. Hierzu müssen Angaben gemacht werden zu konkreten „Handlungssituationen“, es müssen dazu „fachliche Bezüge“ definiert und „Erschließungsfragen“ formuliert werden. Letztere dienen der Verständlichkeit und Selbstevaluation der Referendarinnen und Referendare³.
- Die Kolleginnen und Kollegen einer Fachschaft sollen sich landesweit abstimmen über Kernpunkte ihrer Fach-Curricula in den ZfsL. Dies haben z. B. die Fachleiterinnen und Fachleiter für Musik im September 2011 auf einer zweitägigen Veranstaltung durchgeführt und ein Konsenspapier verabschiedet.
- Mit diesem landesweit abgestimmten Konsens-Papier müssen nun alle Fachschaften in den ZfsL ihre Haus-Curricula für die jeweiligen Fächer verfertigen, in enger Anbindung an die Hauscurricula der Kernseminare. Dies wiederum auch mit fachlichen Bezügen und Erschließungsfragen⁴ etc.
- Die Kolleginnen und Kollegen, die als Ausbildungsbeauftragte an den Schulen tätig sind, müssen ihrerseits Curricula erstellen auf der Basis des Kern-Curriculums und in Anbindung an das jeweilige Hauscurriculum des Kernseminars – auch wieder mit Erschließungsfragen u.s.w⁵.

Das heißt: Alle mit der Ausbildung beschäftigten Personen des Vorbereitungsdienstes haben sich inzwischen in unzählbaren Arbeitsstunden zu Hause am PC oder in diversen Arbeitsgruppen, Fachteams, auf Tagungen, Fortbildungen, Dienstbesprechungen und Konferenzen damit beschäftigt, sich über die neuen Ziele und Inhalte der Ausbildung klar zu werden, sich darüber auszutauschen, zu verständigen und gemeinsame Ergebnisse in Tabellen zu verschriftlichen. Dies scheint ein raffinierter Plan zu sein, im Sinne einer systemischer Strategie Menschen auf fachkollegialen und interkollegialen Ebenen und in ihren jeweiligen beruflichen Bezügen und Vernetzungen dazu zu bringen, ihre Arbeitsinhalte neu zu denken, sich neue Ziele zu setzen und im Rahmen der Standards eigene Wege zu beschreiten.

Die Strategie kann aber nicht funktionieren – dies zeigen die Erfahrungen des ersten Jahres, da trotz allem „good-will“ durch die unfertigen und ungünstigen Rahmenbedingungen (Baustelle) die Motivation abhanden kommt bzw. schon gekommen ist. Ergebnis ist die Verflachung des inhaltlichen Gehalts der Haus-Curricula durch die Unlust bei der Anfertigung der x. Tabelle. Es schleicht sich das Copy-and-Paste-Verfahren ein und der Stapel Papier wächst ins Unüberschaubare. Niemand will und kann das mehr lesen. So laufen die Pläne und Strategien der Aktivierung der Hauptprotagonisten der Umsetzungsarbeit am Reformprozess der reformierten Ausbildung bei den meisten ins Leere, wenn nicht sogar ins Gegenteil.

2. Der früher oft mit bitter-bösem Beigeschmack persiflierte Grundsatz der alten OVP, der/die Referendar/in sei „Subjekt seiner/ihrer Ausbildung“, erhält im neuen Vorbereitungsdienst eine neue Bedeutung und wird offensiv angegangen: Der/die Referendar/In hat es wie bisher mit drei Ausbildern zu tun (zwei Fachleiter/innen und ein/eine Kernse-

minarleiter/in). Aber nur die beiden Fachausbilder/innen sind an dem Bewertungs- und Benotungsverfahren beteiligt. Der/die Kernseminarleiter/in erhält die Funktion eines Coachs und hat keinerlei bewertende Funktion mehr.⁶ Dass man es damit ernst meint, belegt die Tatsache, dass zur Zeit alle Kernseminarleiter/innen eine aufwendige, zeittensive und teure Coaching-Ausbildung⁷ erhalten, die nach sechs Monaten mit einer Zertifizierung endet und von zwei externen Institutionen durchgeführt wird. Zum ersten Mal werden meines Wissens nach Ausbilder/innen durch eine regelrechte Ausbildung explizit auf deren Ausbildungsarbeit vorbereitet und dabei extern überprüft. Die ersten Erfahrungen dieser Coaching-Gespräche zwischen Kernseminarleitung und Referendar/in lassen erahnen, dass dies ein ganz wesentliches und sinnbringendes Ausbildungsinstrument sein wird. Hier setzt der Reformwillen der Ausbildung im Vorbereitungsdienst am Kern an, nämlich diejenigen Personen ernst zu nehmen und fit zu machen, die die Ausbildung gestalten müssen.

Leider zeigen sich aber auch hier neue Problemfelder bzw. mögliche Konstruktionsfehler: Fachausbilder/innen, die diese Ausbildung wohl nicht erhalten werden, werden noch stärker als früher als Prüfer/in wahrgenommen und es besteht die Gefahr, dass die Ausbildung nur noch als Prüfung empfunden wird. Manche/r Referendar/in versucht schon jetzt das Coaching-Gespräch zu nutzen, wie man besser mit seinem Prüfer klar kommen oder mit seinen Prüfungsdruck umgehen kann.

Wenn das neue Haus „Vorbereitungsdienst“ mal fertig sein wird und auch die Teilnehmer/innen darin adäquat vorbereitet sind (als „Master of Education“), wird sich zeigen, wie weit die systemisch und konstruktivistisch gedachten Strukturen greifen werden. Wird die wohl ernste Absicht Realität, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer besser auf ihren Beruf vorbereitet sind und die Qualität der schulischen Lernpraxis verbessert ist? Zur Zeit überwiegt bei mir Skepsis bei der politisch-medialen Ungeduld, den ökonomischen Fehlentwicklungen, dem Übereifer der politischen Entscheider beim Basteln an Strukturen und Systemen und der Missachtung der Möglichkeiten der beteiligten Menschen.

Anmerkungen

- 1 Siehe: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP_vom_10__April_2011.pdf.
- 2 Siehe: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/Kerncurriculum.pdf>.
- 3 Siehe: http://www.zfsl-koeln.nrw.de/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/curriculum-kernseminar.pdf.
- 4 Im ZfSL Köln liegen diese noch nicht vor, obwohl die Ausbildung bereits seit November läuft.
- 5 Siehe: http://www.zfsl-koeln.nrw.de/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/ausbildungsprogramm-schulen.pdf.
- 6 Siehe: http://www.zfsl-koeln.nrw.de/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/coaching-anlaesse-uebersicht.pdf.
- 7 Siehe: <http://www.studienseminar-paderborn.de/sp/downloads/coaching.pdf>.

Mirjam Boggasch & Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Seminarschulen in der zweiten Phase der LehrerInnenbildung in Bayern

Mit dem Begriff „Seminar“ wird in Bayern (wie auch an anderen Plätzen Deutschlands) eine Ausbildungseinrichtung der so genannten „Zweiten Phase“ der LehrerInnenbildung bezeichnet, die nach dem Abschluss der ersten LehrerInnenbildungsphase bzw. nach abgelegtem Ersten Staatsexamen zu absolvieren ist. Dass der wesentliche Teil dieser zweiten Phase der LehrerInnenbildung an einer Schule stattfindet, dürfte an sich nicht weiter überraschen. Dennoch, so scheint es, stellt die Einrichtung bzw. Unterhaltung von sogenannten Seminarschulen in Bayern im bundesweiten Vergleich eine gewisse Besonderheit dar, in der sich die Gestaltung des Referendariats in Bayern von den anderen Bundesländern unterscheidet.

In Bayern sind die Studienseminare als Dienststellen im Falle der Lehrämter Gymnasium und Realschule dem Kultusministerium, im Falle der Grund- und Hauptschulen den Regierungen unterstellt. Organisatorisch verläuft der Vorbereitungsdienst nach Lehramtstypen unterschiedlich. Im Einzelnen wird der Handlungsort Schule unterschiedlich bezeichnet: als Ausbildungsschule, Einsatzschule, Zweigschule oder Seminarschule. Seminarschulen finden sich allerdings lediglich im Bereich der Referendariate, also der Vorbereitungsdienste für den höheren Dienst, wozu in Bayern neben dem Lehramt an Gymnasien auch die Realschullehrämter gehören.

Vor allem in Hinsicht auf den Aspekt Seminarschule unterscheidet sich die Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes für das Realschullehramt von dem für das Gymnasium kaum. Im Folgenden wird das Referendariat für das Gymnasium als Beispiel erläutert.

Vorbereitungsdienst in Bayern (am Beispiel des Gymnasiums)

Wie der Übersichtstabelle zu entnehmen ist, gliedert sich der Vorbereitungsdienst in Bayern in drei Ausbildungsabschnitte: Im ersten Ausbildungsabschnitt (6 Monate) werden die *Studienreferendarinnen und Studienreferendare* an der Schule („Seminarschule“) ausgebildet, an der das Studienseminar eingerichtet ist. Im zweiten Ausbildungsabschnitt (12 Monate) werden die *Referendarinnen und Referendare* jeweils einer Einsatzschule zugewiesen und damit über die verschiedenen Gymnasien des Freistaats verteilt. Im dritten Ausbildungsabschnitt (6 Monate) kehren die *Studienreferendarinnen und Studienreferendare* an ihre Seminarschule zurück und schließen dort ihre Ausbildung mit den Prüfungen zum Zweiten Staatsexamen ab.

Durch die Aufteilung der Referendarinnen und Referendare auf die Seminarschulen ergibt sich eine Arbeit in Kleingruppen mit vier bis zu neun Referendarinnen und Referendaren, die von den Musikseminarlehrkräften an der Seminarschule persönlich und intensiv betreut werden können. Dies geschieht in wöchentlichen Fachsitzungen (jeweils eine Doppelstunde mit den MusikseminarlehrerInnen), im Kontakt bei

Länder stellen die zweite Ausbildungsphase vor

Abschnitte	Dauer	
I.	Seminarschule	24 Monate
	1.) Hörstunden	6 Monate
	2.) Hospitationen (andere Fächer/ Schulen)	
	3.) Lehrversuche und zusammenhängender Unterricht (Ausbildungsunterricht)	5 bis 8 Wstd.
	4.) Allgemeine Sitzungen und Fachsitzungen	
	Schulrecht/Schulkunde	6 Wstd. insges.
	Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung	
	Pädagogik	
	Pädagogische Psychologie	
	Unterrichtsfächer	2x2 Wstd
	5.) Praktika und Übungen	
	Lehrprobe 1	
II.	Einsatzschule (Zweigschule)	12 Monate
	6.) eigenverantwortlicher oder zusammenhängender Unterricht	11 Wstd.
	7.) Unterrichtsaushilfe	max. 17 Wstd. insges.
	Praktika und Übungen	
	Seminarstage	10 Tage
	(für Allgemeine Sitzungen und Fachsitzungen)	
	Lehrprobe 2	
III.	Seminarschule	6 Monate
	eigenverantwortlicher Unterricht	5 bis 8 Wstd.
	Allgemeine Sitzungen und Fachsitzungen (s.o.)	
	Unterrichtsaushilfe	
	Lehrprobe 3	

Prüfungen	Hausarbeit (ca. 30 S.), Kolloquium (30 min), Fachdidaktik (20+20 min), (Beurteilungsnote), (Noten 3 Lehrproben)
------------------	---

Begleitung	1a) Seminarvorstand (= Leiter Seminarschule)	Ernennung durch StmUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus)
	1b) Leiter Einsatzschule	
	2) Zentraler Fachberater (Seminarlehrer)	StmUK
	3) Seminarleiter (Seminarlehrer)	StmUK
	4) Seminarlehrer	StmUK (n. Vorschlag d. 1)
	5) Betreuungslehrer	Leiter Einsatzschule

Übersichtstabelle

Vor- und Nachbesprechungen der Unterrichtsstunden, bei der Unterrichtsbetreuung mit konkreten Arbeitshilfen insbesondere im ersten Ausbildungsabschnitt und beim Entwickeln, Erproben und Reflektieren von verschiedenen Unterrichtssituationen im

Musikseminar. Gleichzeitig wird das Musikleben an den Seminarschulen durch das Engagement und durch die musikalische Vielfalt eines Musikseminars bereichert. Je nach Seminar- und Schulgröße übernehmen die *Referendarinnen und Referendare* jeweils drei bis vier Klassen im Musikunterricht sowie – innerhalb des breit gefächerten Angebots im Wahlunterricht – Ensembles oder Instrumentalunterricht. Zusätzlich erhalten *Referendarinnen und Referendare* im Instrumentalunterricht an der Seminarschule die Gelegenheit, sich Grundkenntnisse im Violoncello-, Kontrabass- und ggf. E-Bass-Spiel anzueignen. Die Allgemeinen Sitzungen finden im Gesamtseminar (insgesamt zwischen 15 und 30 *Referendarinnen und Referendare* aller an der Seminarschule betreuten Fächer) ebenfalls wöchentlich an der Seminarschule bei den entsprechenden SeminarlehrerInnen statt.

Während der Ausbildung im zweiten Ausbildungsabschnitt an der Einsatzschule lernen die *Studienreferendarinnen und Studienreferendare* ein anderes Gymnasium als „vollwertiges“ Mitglied des Kollegiums kennen und erweitern durch die Erteilung von bis zu 17 Stunden im eigenverantwortlichen Unterricht ihre pädagogischen, fachdidaktischen und methodischen Erfahrungen. Während des Zweigschul-Einsatzjahres trifft sich das Musik-Seminar an fünf zweitägigen Seminartagen jeweils an der Seminarschule, um anhand der überblickartigen Seminarberichte aktuelle Fragen des Unterrichts, weitere Anregungen und Ideen austauschen oder auch konkrete Probleme des Schulalltags zu besprechen.

Im dritten und letzten Ausbildungsabschnitt an der Seminarschule stehen neben dem zum Teil eigenverantwortlichen, zum Teil durch die SeminarlehrerInnen betreuten Unterrichten die abschließenden Prüfungen im Mittelpunkt.

Quellen

Mirjam Boggasch: *Referendariat. Vorbereitungsdienst Musik in Bayern*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 42, 2. Quartal 2009, 30f.

Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II - LPO II) vom 28. Oktober 2004 (<http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/...>).

Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (http://by.juris.de/by/GymLehrZAO_BY_1992_rahmen.htm).

Bert Gerhardt

Phasenübergreifende Module

Das „Stuttgarter Modell“ der Lehrerbildung

Im Rahmen der Förderung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft in der Ausschreibung „Von der Hochschule in den Klassenraum“, welche mit 200.000.– Euro dotiert ist, wurde das „Stuttgarter Modell“ als eines von vier Pilotprojekten bundesweit ausgewählt zur fachübergreifenden und phasenvernetzten Verbesserung der Lehrerbildung. Die Laufzeit des Projektes ist angesetzt von 2010 bis 2013 und wird nun in Kooperation mit dem Kultus- und dem Wissenschaftsministerium weiterentwickelt und nach Möglichkeit verstetigt durch Implementierung in den Reformprozess der Lehrerbildung in Baden-Württemberg, welchen die neue Grün-Rote Landesregierung auf den Weg gebracht hat.

Exemplarisch wurde am relativ überschaubaren Fach Musik versucht eine stärkere Vernetzung und Abstimmung der drei Phasen der Lehrerbildung, Studium, Referendariat und Berufseingangsphase, zu ermöglichen.

Hochschule, Seminar und Ministerium arbeiten dabei gemeinsam an einer Teilmodularisierung der Lehrerausbildung, welche stärker individualisierten Bedürfnissen Rechnung tragen kann und die Verzahnung von Theorie und Praxis verbessert. Konstruktivistische Lerntheorie – „das Lernen findet beim Einzelnen statt“ – soll nicht nur für die Schule sondern auch für die Lehrerbildung hier ernst genommen werden, die Heterogenität der Lernenden und ihre unterschiedlichen Lernwege als Chance und Bereicherung genutzt werden. Studieninhalte werden frühzeitig an die Praxis im Klassenraum angebunden. Fachdidaktik, Pädagogik, Fachpraxis und Fachwissenschaft werden möglichst nah und direkt aufeinander bezogen. Dabei wird zunehmend auch die Notwendigkeit des „lifelong learning“ (3. bzw. 4. Phase) in den Blick genommen.

Eine Abstimmung der Curricula zwischen 1. und 2. Phase – auch im Hinblick auf das gemeinsam zu gestaltende Praxissemester – ergibt sich aus der deutlich verbesserten Kooperation und Kommunikation. In der Wahrnehmung des Projektteams¹ ist die Quantität der Praxisphasen (in Baden-Württemberg ein halbjährliches, vom Seminar organisiertes und begleitetes Praxissemester, das bestanden werden muss, ein 18-monatiges Referendariat am Seminar – inklusive einem ersten halben Jahr von Mentoren begleitetem Ausbildungsunterricht – sowie ein von der Hochschule begleitetes Orientierungspraktikum im 1. Semester des Studiums) absolut ausreichend; die Qualität könnte jedoch durch effizientere und verbindlichere Reflexion und Auswertung im Hinblick auf eine selbstständigere Gestaltung des gesamten Lehrerbildungsprozesses noch verbessert werden.

Die bisher stark fragmentiert wahrgenommenen Phasen und Ausbildungsteile wurden sowohl aus Sicht der Dozenten und Institutionen als auch aus Sicht der Studierenden, Referendare und Berufseinsteiger bereits in der relativ kurzen bisherigen Projektlaufzeit stärker als kontinuierlicher Prozess, mit gleichberechtigten und aufeinander zu beziehenden Elementen verstanden.

Ziel des Pilotprojektes ist die Bereitstellung übertragbarer und nachhaltiger Strukturen für andere Schularten und Fächer. Hierzu wurde eine umfangreiche wissenschaftliche Evaluation beauftragt. Diskussionen auf verschiedenen Kongressen bundesweit und im EU-Ausland, ein eigener Kongress zum Thema im Herbst 2012 in Stuttgart unter Mitwirkung der Kultusministerin des Bundeslandes sowie diverse Publikationen tragen zu diesem Entwicklungsprozess bei.

Das „Stuttgarter Modell“ ist zunächst ein Modellvorhaben zur besseren Vernetzung der einzelnen Phasen der Musiklehrerausbildung, dient also einer Optimierung des Übergangs von der Ausbildung in die Berufspraxis. Dazu haben die drei an der Musiklehrerbildung beteiligten Institutionen, die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, das Seminar für Didaktik und Lehrerbildung sowie das Regierungspräsidium Stuttgart, in Kooperation ein gemeinsames Fortbildungskonzept für Studierende, Referendare und Lehrkräfte entwickelt (*siehe hierzu auch die Ausschreibungen, Informationen und Materialien auf der eigenen Website unter www.lehrer-bilden.schulmusiker.info, dort insbesondere den Link: Ausführliches Projektpapier; Amann, Gerhardt, Scharenberg 2010*).

Bei den hieraus entstandenen Fortbildungsangeboten handelt es sich in der Regel um zweitägige Workshops, die von einem Dozenten-Team geleitet werden, das üblicherweise aus einem Schulpraktiker und einem Seminar- oder Hochschuldozenten besteht. Durchschnittlich nehmen ca. 12–20 Teilnehmer an den einzelnen Workshops teil, die derzeit in einem Abstand von etwa sechs Wochen stattfinden. Die Fortbildungsangebote sind für die drei Zielgruppen (Studenten, Referendare, Junglehrer) als gemeinsame, phasenübergreifende Veranstaltungen konzipiert. Im Anschluss werden differenzierte, individuelle Coachings angeboten, z. B. in Form persönlicher Betreuung (vor Ort, per Mail/Telefon) oder als Anschluss-Workshops.

Die Organisation des gesamten Modells erfolgt über ein zentrales, projekteigenes Sekretariat. Im Sinne eines gemeinsamen Projektmanagements erfolgt hier durch regelmäßige Sitzungen des Leitungsteams mit je einem Vertreter der drei Phasen sowie durch die fortlaufend begleitende Steuerung und Optimierung anhand der Ergebnisse der formativen Evaluation eine Abstimmung auf institutioneller Ebene. Das Marketing im Großraum Stuttgart ist hierbei ein ebenso wichtiger Faktor, um die neuartige Idee erst einmal bekannt zu machen und damit zu ermöglichen, sie wirksam werden zu lassen.

Inhaltlich konkretisiert sich dies z. B. an den Themen Kinderstimmbildung, Neue Medien im Fach Musik, Arrangieren für Schulensembles, Klassenmusizieren, Musik und Bewegung, Neue Musik, schulpraktisches Klavierspiel, Soundtechnik und Jazz/Pop-Bandpraxis.

Vorausgegangen war dem eine Bedarfsermittlung auf verschiedenen Ebenen der Befragung sowie der Diskussion und Interpretation von Erfahrungen aus allen Ausbildungsteilen. Dies wird nun fortlaufend ergänzt durch Befragungen in den Workshops und durch Eingangsdiaagnosen in Seminaren in der ersten und zweiten Phase.

Ziele des „Stuttgarter Modells“

Im Rahmen des „Stuttgarter Modells“ werden Ziele auf verschiedenen Ebenen verfolgt, die in dieser Form explizit von der begleitenden Evaluation in den Blick genommen werden.

Die Zielformulierungen beziehen sich zum einen auf die Modellebene, zum anderen auf die Ebene spezifischer Workshops und ihrer Teilnehmer.

Qualitative Weiterentwicklung der Lehrerausbildung

Die Workshops als einzigartige, gezielt phasendurchlässige Teile des Modells als potenziell modulare Bausteine der zukünftigen Lehrerausbildung sind der Kern des Modells. Die bisherigen Evaluationsdaten zeigen ausschließlich sehr gute bis gute Bewertungen. Auch die differenzierte Bewertung der Workshops hinsichtlich einzelner Qualitätsdimensionen wie bspw. Strukturierung und Methodik der Veranstaltung, Kompetenz der Dozenten, Atmosphäre der Veranstaltung etc. fällt gut und relativ homogen aus. Offenbar wurden in der Ermittlung der Bedarfe zielgerichtet Punkte herausgearbeitet, welche den Defiziten und Bedürfnissen der Teilnehmer aus allen drei Gruppen sehr gut entgegengekommen sind. Auch konnte durch der Auswahl der Workshop-Dozenten-Teams und der Anlage der Methodik der Seminare der Aspekt der Verbindung von Theorie und Praxis in vorbildlicher Weise realisiert werden.

Integration der Workshopdozenten in die Weiterentwicklung des Modells

Die Dozenten sollen eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der Modellkonzeption einnehmen und darüber hinaus Rückmeldungen zu den durchgeführten Workshops geben, die wichtig sind für die Optimierung des Modells.

Generell lässt sich ein sehr hohes Interesse seitens der meisten Dozenten verzeichnen, in die Weiterentwicklung des Modells bzw. die Umsetzung des Modells in den Workshops einbezogen zu werden. Entsprechende Kommunikationsstrukturen mussten zunächst entwickelt werden. Auf der Basis von Evaluationsergebnissen in dieser Richtung wurden sogenannte „Dozentenbriefings“ – z. B. zum Thema „Teamteaching“ – eingerichtet. Diese zeigen bei teilnehmenden Dozenten erste Effekte, wie bspw. eine engere Orientierung an der Modellkonzeption oder den Entwurf von eigenen Vorschlägen zur Optimierung der Modellimplementierung.

Unterstützung von individueller Entwicklung: Adressierung individueller Bedürfnisse und Ermöglichung von Kompetenzzuwachs

Einer der Schwerpunkte des „Stuttgarter Modells“ ist es, Lehrkräfte in ihren ersten Jahren der Berufstätigkeit zu unterstützen. Diesem Ansatz liegt die Überlegung zugrunde, dass Lernprozesse grundsätzlich individuell verlaufen und nicht von einer homogenen Kompetenzentwicklung im Prozess der Professionalisierung ausgegangen werden kann. Defizite sollen immer dann ausgeglichen werden können, wenn diese erkannt werden und als eigenes Bedürfnis auch artikulierbar werden.

Insbesondere durch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Flexibilität der Dozenten bezüglich der Inhalte der Workshops (*also: die Aufnahme vorher noch nicht vorgesehener Vertiefungen oder die kurzfristige Reaktion auf Bedarf im Verlauf des Workshops*) konnte der individuelle Bedarf in fast allen Workshops, so die Ergebnisse der Evaluation, zur Zufriedenheit der Teilnehmer erfüllt werden.

Lernerbiographien von Lehrenden sind hochgradig individuell (schon bedingt durch Wechsel innerhalb der EU und der Bundesrepublik) und nicht linear. Studierende, Referendare und Berufseinsteiger bringen bereits Kompetenzen vielfältig mit, die sie in die Ausbildung einfließen lassen können. Neben der kontinuierlichen fachlichen und didaktischen Betreuung im Studium und im Referendariat, die weiter absolut nötig sein wird, erscheint eine stärkere Öffnung der Institutionen als unbedingt wünschenswert.

Durch hohen Praxisbezug der Workshops soll insbesondere die musikpädagogische Handlungskompetenz der Teilnehmer gesteigert werden. Um eine möglichst systematische und individuelle Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, ist die Einrichtung individueller Coaching-Angebote im Anschluss an die einzelnen Workshops vorgesehen.

Ausgangspunkt waren hierbei die Erfahrungen im Bereich der umfangreichen und kostenintensiven Fortbildungen zu Neuen Medien vor einigen Jahren, die letztlich nicht quantitativ und qualitativ die gewünschte und notwendige Implementierung an den Schulen erbracht haben. Ziel des „Stuttgarter Modells“ ist es, mit diesem wichtigen Element näher an die direkte Umsetzung von neu Gelerntem im Klassenzimmer zu kommen.

Der Erfolg dieses Ansatzes lässt sich wohl am besten ermesen und ausdrücken anhand der Interview-Äußerung einer Junglehrerin: *„Das mit dem Einzelcoaching, das finde ich so effektiv, also ein paar Stunden das zu machen [...]. Das ist ein Angebot, das ich bis dahin noch nie hatte und ich bin durch und durch total glücklich.“*

Erhöhung von „Phasentransparenz“ durch phasendurchlässige Workshops

Es soll den teilnehmenden Personen aus den verschiedenen Berufs-/ Ausbildungsphasen ermöglicht werden, den Bezug der drei Phasen aufeinander gedanklich besser zu durchdringen. Daneben sollen sie sich gegenseitig durch Impulse und Feedback zur Berufspraxis unterstützen. Hierfür muss eine vergleichsweise offene, speziell aber zielgerichtete Kommunikation zwischen den Teilnehmern ermöglicht werden.

Am Beispiel der wichtigen Teilkompetenz des „Schulpraktischen Klavierspiels“ lassen sich mögliche Ergebnisse einer solchen Kommunikation gut veranschaulichen. Im Klassenzimmer muss der Lehrende in der Lage sein, auch einmal stehend und zugleich die Klasse beobachtend zu spielen und zu singen. Die Notwendigkeit dies zu Lernen wird jedoch erst durch den Praxisbezug für die meisten deutlich.

Die phasendurchlässige Konzeption der Workshops soll den Teilnehmern die gedankliche Vernetzung der verschiedenen Phasen erlauben. Teilweise gelingt dies in sehr hohem Maße: Besonders deutlich wird dies in den Interviews mit Studierenden, welche durch phasenübergreifenden Austausch einen besseren Blick für die Lage der Referendare und Lehrkräfte erhalten sowie – dadurch vermittelt – Fächer in der Hochschulausbildung neu bewerten. Eigenen Einschätzungen zufolge können die Studierenden somit die Anforderungen in der Berufspraxis besser antizipieren.

Im Allgemeinen wird von den Lehrkräften in den Interviews betont, dass der Austausch mit Berufskollegen wünschenswert ist. Ein wichtiger Aspekt hiervon ist, durch das Gespräch über das eigene Vorgehen und das Vorgehen anderer Lehrkräfte Bestätigung, aber auch produktiv störende Anregungen für die eigene Vorgehensweise zu erhalten.

Team-Teaching als Methode zur individuellen Förderung und zur besseren Verbindung von Theorie und Praxis

Die Workshop-Dozenten arbeiten i. d. R. in Paaren von zwei Personen. Dahinter steht zunächst die Idee, erfahrene Lehrkräfte gemeinsam mit Seminar- oder Hochschullehrkräften zusammenarbeiten zu lassen, um (pädagogische) Wissenschaft und Schulpraxis in den Workshops möglichst optimal aufeinander zu beziehen. Darüber hinaus können Dozenten-Teams stärker auf Einzelpersonen eingehen und haben die Möglichkeit, flexibler auf die Bedürfnisse der Gruppe zu reagieren.

Von den Teilnehmern wird der Team-Teaching-Ansatz in der Regel als gewinnbringend wahrgenommen; dies betrifft sowohl den Theorie-Praxis-Bezug, der in der Konstruktion der Dozententeams quasi personalisiert ist, als auch die individuelle Förderung. Denn gerade durch die Anwesenheit eines zweiten Dozenten kann viel flexibler auf individuelle Problemlagen eingegangen werden und bspw. Unterricht in Kleingruppen oder sogar Einzelunterricht im Rahmen der Workshops stattfinden.

In der Gesamtbewertung kann die Konzeption als tragfähig und erfolgreich beschrieben werden. Auch hier sei nochmals das Zitat einer Teilnehmerin gestattet: *„Das, was ich bisher im Stuttgarter Modell gemacht habe, hat mir alles was gebracht. Es war einfach was, womit ich im Nachhinein etwas anfangen konnte. Das wollte ich [...] mal betonen, im Vergleich zu anderen Fortbildungsformen.“*

Perspektiven des Modells

Um eine Nachhaltigkeit der hier auf den Weg gebrachten Neustrukturierung der Lehrerbildung erreichen zu können, kristallisieren sich aus Sicht der Projektkonzeption nach zweieinhalbjähriger Laufzeit des Förderprogramms einige Aspekte als besonders wichtig heraus.

Die Kooperation *zwischen* Institutionen ist ein wesentlicher Faktor für das Gelingen eines phasenübergreifenden Konzeptes. Hier ist eine Professionalisierung absolut notwendig, durchaus im Sinne eines Projektmanagements, das personenunabhängige Strukturen schaffen hilft, z. B. mit Hilfe der hierzu gängigen Tools wie einem Projektstartbrief, einem „Kick-Off-Meeting“, der Definition von Milestones und der Dokumentation von Erfahrungen. Nur so ist auch eine Übertragbarkeit für andere Fachbereiche leistbar und sinnvoll.

Innerhalb der drei beteiligten Institutionen ist vor allem die stärkere Implementierung der Projektelemente in bestehende Konzepte notwendig. Dies betrifft, aufgrund der begrenzten Geld- und Zeitressourcen bei allen Beteiligten, an erster Stelle die Anrechenbarkeit der phasenübergreifenden Module im Wahl- oder Wahlpflichtbereich (auch mit entsprechenden „Credits“). Die Bereitschaft, Theorie und Praxis noch enger aneinander zu koppeln, ist auf inhaltlicher Ebene immer wieder zu fokussieren. Die nötigen Veränderungen zielen jedoch auch auf weiter zu verändernde Prüfungs- und Examensmodalitäten, welche der individualisierten und berufspraxisorientierten Ausrichtung Rechnung tragen.

In der Bewertung des Gesamtprozesses wird auch deutlich, dass sowohl das lineare Lernen in der ersten und zweiten Phase als auch das stärker projektorientierte Lernen

seinen Platz finden müssen. Während des Praxissemesters erscheint eine kontinuierliche Betreuung im instrumentalen Hauptfach und /oder beim Gesang weiterhin als unabdingbar, ebenso wie die langfristig angelegte, vertrauensbasierte Zusammenarbeit im fachdidaktischen Seminar zur Anlage eines systematischen Kompetenzaufbaus in der zweiten Phase. Erst in dieser Kombination entsteht optimal kohärentes fachdidaktisches Wissen im Sinne berufsrelevanter Kompetenz bzw. intelligenten Wissens.

Daneben sollten die bereits begonnenen Umgestaltungen der Beratungsformen im Hinblick auf individuelles Monitoring und Coaching sowie die durchgängige – und phasenübergreifende – Arbeit mit einem Ausbildungsportfolio im Sinne der Selbstdiagnose und Prozessreflexion noch konsequenter umgesetzt werden. Die Seminare in Baden-Württemberg, die sich als didaktische Zentren profilieren konnten, haben hier einen Schwerpunkt ihrer Kompetenz in Richtung auf eine Professionalisierung der individuellen Beratung entwickelt. Auch Formen des forschenden Lernens sollen dabei – im Sinne einer überindividuellen Bewertung von Unterricht – zum Einsatz kommen.

Als verbindendes und *übergreifendes Element* der hier beschriebenen Neustrukturierung stellt sich vor allem anderen jedoch der Bewusstseinsprozess bei den Dozenten und Lehrenden – zum Beispiel durch verpflichtende Weiterbildung auf dieser Ebene, wie es im „Jenaer Modell“, einem der vier vom Stifterverband geförderten Pilotprojekte, derzeit gerade recht erfolgreich probiert wird –, aber auch bei den Studierenden, Referendaren und (Jung)-Lehrern heraus. Dies impliziert eine veränderte Erwartungshaltung im Hinblick auf ein konstruktivistisch motiviertes „lifelong learning“ bei den beteiligten Menschen. Der Mehrwert des „Stuttgarter Modells“ liegt im Besonderen im zum Teil neu begonnenen, intensivierten und bewussten Austausch und der Kommunikation der drei Phasen.

Eine *Übertragung* auf weitere Fächer (Deutsch, Französisch, Mathematik), mit denen das Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Stuttgart bereits Kooperationserfahrungen hat, wird derzeit angedacht und auf den Weg gebracht und wäre ebenso sinnvoll als erste Projekterweiterung zu evaluieren. Bereits in Konkretion ist die Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und damit dem ganzen Bereich der Grund-, Haupt-, Real- und der neuen Gemeinschaftsschulen. Im Workshop zum gemischten „Klassenorchester“, der z. T. mit Schülern vor Ort durchgeführt werden konnte, nahmen bereits Gymnasialreferendarinnen und Studierende der Sonderschulpädagogik gemeinsam teil und profitierten gegenseitig von verschiedenen Perspektiven und Haltungen. Die hierzu geplanten und ausgeschrieben Workshops werden derzeit ebenfalls evaluiert, um auszuloten an welchen Stellen aus Sicht der Betroffenen inhaltliche und methodische Schnittmengen zu identifizieren sind im Sinn einer phasen- und schulartübergreifenden Durchlässigkeit.

Literatur

Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter; Gerlach-Jahn, Anne & Klieme, Eckhard; Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) – Materialien zur Bildungsforschung Band 22. Frankfurt 2009.

Altrichter, Herbert & Peter Posch; Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1998.

Amann, Andrea; Gerhardt, Bert; Scharenberg, Sointu; Phasendurchlässige Module – das Stuttgarter Modell;

http://www.lehrer-bilden.schulmusiker.info/phasendurchlaessige_module_endfassung.pdf (URL 24.07.2012) Stuttgart 2010.

Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hg.); Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer; Münster: Waxmann 2008.

Bosse, Dorit; Dauber, Heinrich; Döring-Seipel, Elke & Nolle, Timo (Hg.); Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz, Bad Heilbrunn: Klinkhardt i. V. 2012.

Correnti, R.; An empirical investigation of professional development effects on literacy instruction using daily logs. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, H. 4 (2007), S. 262–295, 2007.

Dann, H.-D./ Humpert, W.; Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.2 (2002), 215–226, 2002.

Diem-Wille, Gertraud; Thonhauser, Josef (Hg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Studienverlag: Innsbruck 1998.

Erbring, Saskia; Pädagogisch professionelle Kommunikation: eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Baltmannsweiler.

Nakamura, Yoshiro (2008). Vielfalt in der Einheitlichkeit. Lehrerbildung unter den Bedingungen von Bologna. URL: <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=4093> (URL: 24.07.2012), 2007.

Hascher, Tina; Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: ZfPäd 51. Beiheft. Weinheim: Beltz; S. 130–148. 2006.

Huber, Birgit; Team Teaching. Peter Lang: Frankfurt a. M. 2000.

Ingvarson, L./ Meiers, M./ Beavis, A.; Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. Educational policy analysis archives, H.10 (2005), S. 1–28, 2005.

Kraft, Marco; Huckepack - gemeinsame Praxiserfahrungen und -reflexionen von Referendar/innen und Studenten/innen an der Universität Kassel. In: schulpaedagogik-heute 5/ 2012, Reform der Lehrerbildung, www.schulpaedagogik-heute.de, 2012.

Krauss, Stefan; Neubrand, Michael; Blum, Werner; Baumert, Jürgen; Brunner, Martin; Kunter, Mareike & Jordan, Alexander; Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: Journal für Mathematik-Didaktik (JMD 29, 2008) H. 3/4: Heidelberg: Springer; S. 223–258, 2008.

Knüppel, Axel; Kopra - Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase - Chancen einer praxisnahen Lehrerausbildung am Beispiel der Region Nordhessen. In: Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e.V. (Hg); Lehrkompetenzen in der Mathematik- Lehrerausbildung. <http://www.mnu.de/images/Dokumente/PDF/mnu-flt-mathematik-2009.pdf> [URL: 24.07.2012] 2009.

Kulin, Sabrina; Özdemir, Melanie; Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik, Vol. 2, No 2, S. 2–27, 2011.

Lion, Brigitte; Lenz, Werner: Vom Wissenden zum Lernenden. Lebenslanges Lernen durch Selbstmanagement. In: Üben & Musizieren. S. 32–37, April/Mai 2006.

Lipowsky, F.; Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? In: Die Deutsche Schule, H. 2 (2004), S. 462–479, 2004.

OECD (Hg.); Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf [URL: 24.07.2012], 2004.

Rein, Kersten; Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1997.

Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten & Seidel, Andreas; Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung; Potsdamer Studie zum Referendariat. Frankfurt: Peter Lang-Verlag, 2007.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder; Ländergemeinsame inhaltliche Anforde-

rungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. URL: http://www.kmk.org/leadadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (URL: 24.07.1012), 2008.

Sliwka, Anne; Professionalisierung durch Selbstregulierung: Teaching Councils in Irland, Kanada und Australien. In: *Journal für LehrerInnenbildung*. Heft 3/2008, S. 45–51, 2008.

Terhart, Ewald; Die Lehrerbildung. In: Cortina, K.S. / Baumert, J. / Leschinsky, A. / Mayer, K.U. / Trommer, L. (Ed.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg, S. 745–773, 2008.

Wolf, W. / Göbel-Lehnert, U. / Chroust, P.; Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Eine Bilanz ihrer Formen und Wirkungen anhand empirischer Untersuchungen. In: *Die Deutsche Schule*, H.4 (1999), S. 451–467, 1999.

Anmerkungen

- ¹ Leitungsteam: Prof. Dr. Sointu Scharenberg, Staatliche Hochschule für Musik, Stuttgart; StD Dr. Bert Gerhardt, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, Stuttgart; StD' Andrea Amann, Fachberaterin Musik am Regierungspräsidium Stuttgart; Evaluation: Prof. Dr. Jens Knigge, MA Alexander Borst, Staatliche Hochschule für Musik, Stuttgart.

Franz Niermann

Kompetenzen: Was sollen Musiklehrer können?

Die „meNet Lernergebnisse“ als ein Referenz-Dokument

In den „meNet-Lernergebnissen“ wird formuliert, was Lehrende des Schulfachs Musik am Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit, also am Ende ihrer Ausbildung, in der Lage sein sollten zu wissen und zu tun. Mit Hilfe dieses Dokuments können und sollen die Studien und Ausbildungen zum Musik-Lehrberuf an allen entsprechenden Institutionen in Europa (zumeist Universitäten und Musikhochschulen) neu gestaltet werden.

Im Folgenden geht es um Hintergrundinformationen, Fragestellungen, Probleme und Chancen, die sich dabei ergeben.¹

1 Hintergrund: meNet/EAS

Das Dokument „meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung“ ist eines der Produkte des EU-geförderten COMENIUS-Netzwerks „music education Network (meNet). Ein europäisches Netzwerk der Kommunikation und des Wissensmanagements für musikalische Bildung“, 2006–2009. Alle Ergebnisse dieses Netzwerk-Projektes wurden in Broschüren und DVDs veröffentlicht und finden sich umfassend auch im Internet.²

In diesem Netzwerk haben 26 Institutionen aus 11 Ländern als aktive Partner mitgearbeitet, etwa 90 Institutionen aus 23 Ländern waren assoziierte Partner des Netzwerks. Das „music education Network“ wurde initiiert, federführend realisiert und wird jetzt weiterentwickelt von der „European Association for Music in Schools (EAS)“. Von maßgeblicher Bedeutung in der Gegenwart und Zukunft sind zum einen die von den „National Coordinators“³ der EAS vorgelegten Übersetzungen des ursprünglich gleichermaßen deutsch- und englischsprachigen Dokuments in die jeweiligen Landessprachen. Zum andern geht es um das Einbringen des meNet-Dokuments in die hochschulpolitischen Gremien jeweils vor Ort, die mit der Revision von Studienplänen befasst sind.

Eine wesentliche Bedingung für die Förderung des meNet-Netzwerks seitens der EU-Kommission war die Übernahme des Auftrags, „Learning Outcomes“ für die Musiklehrerbildung in ganz Europa zu formulieren, so wie es für alle möglichen anderen Bildungsbereiche zu der Zeit auch getan wurde.

Das vorliegende Dokument bezieht sich auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulfach Musik, also auf die „Specialists“. Von ebenso großer oder gar größerer Bedeutung ist die musikbezogene Ausbildung von so genannten Gesamtlehrern, also den „Generalists“, die neben allen möglichen Inhalten auch Musik in ihren Unterricht integrieren. Das Dokument „meNet Lernergebnisse für Musik in der Ausbildung der Gesamtlehrer“ ist so gut wie fertig; es wird demnächst veröffentlicht.

2 Europa – und die Entscheidungen „vor Ort“

2.1 Umgestaltung des Bildungswesens

Der politische und bildungspolitische Kontext, in dem diese Arbeit durchgeführt wurde, war und ist gekennzeichnet durch das Bestreben, auf der Basis der Lissabon-Strategie das Bildungswesen in Europa umzugestalten. Der Terminus der „Wissensgesellschaft“ dient dabei als ein zentrales Paradigma; ihm wesentlich zugeordnet sind die Maxime des „Lebenslangen Lernens“ sowie das Begriffsduo „Innovation und Kreativität“. Hierzu wurde das hochkomplexe und ambitionierte Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung“⁴ geschaffen, darin eingeschlossen der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung und der Bologna-Prozess für die Umgestaltung des europäischen Hochschulraums.

Neben den unzähligen Initiativen und Dokumenten, die in dieser Entwicklung eine Rolle gespielt haben, soll an dieser Stelle eine besondere Aktion erwähnt werden: Die Europäische Kommission veranstaltete eine groß angelegte Konsultation „Schulen für das 21. Jahrhundert“⁵, offen für alle interessierten Institutionen, Organisationen und Personen. Die Diskussion und Formulierung des gemeinsam von meNet und EAS eingereichten Positionspapiers⁶ hatte eine große Bedeutung im Vorfeld der Ausarbeitung der „meNet-Lernergebnisse“.

2.2 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Als ein zentrales Handwerkszeug für die Ausarbeitung von Dokumenten wie den „Lernergebnissen“ kann der „Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)“ gelten.⁷ In ihm sind die Grundlagen für die weiteren Schritte zur Umgestaltung der Bildung benannt. Drei Aspekte möchte ich hier, mit dem Blick auf das meNet-Dokument, hervorheben:

1. Das Begreifen aller Bildungsinitiativen unter dem prozessualen Aspekt des Lebenslangen Lernens.
2. Die Lenkung des primären Blicks weg vom „Input“, also der möglichen Lehrpläne und Lerninhalte, der möglichen Intentionen von Lehrenden und Lernenden u.s.w., hin zum „Output“, also zur Betrachtung, welche Ergebnisse am Ende eines Ausbildungsweges im Hinblick auf darauf aufbauende weitere Ausbildungswege oder die berufliche Praxis zu erreichen sind.
3. Die Klärung, wie Lernergebnisse („Learning Outcomes“) begrifflich zu fassen sind, nämlich mit Hilfe ihrer Untergliederung in drei Bereiche: 1. Kenntnisse im Sinne von Theorie- und Faktenwissen, 2. Fertigkeiten als kognitive, praktische und methodische Fähigkeiten, Wissen anzuwenden und Probleme zu lösen, 3. Kompetenz „im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit“.

In der öffentlichen Debatte wird in der Regel der Terminus „Kompetenzen“ an Stelle des im EQR vorgesehenen, umfassenderen Begriffs „Lernergebnisse“ benutzt. Das mag am etwas sperrigen deutschen Begriff „Lernergebnisse“ liegen (im Englischen ist das „Learning Outcomes“ geläufiger). Es hat aber auch eine positive Wirkung: Es geht eben nicht nur um die Aneignung von „Kenntnissen“ („knowledge“) und „Fertigkeiten“ („skills“), son-

dem um den individuellen – verantwortungsvollen und selbständigen – Umgang damit in Lern- und Entwicklungsprozessen. Das wird mit dem Begriff „Kompetenzen“ stärker zum Ausdruck gebracht als mit dem neutraler klingenden Wort „Lernergebnisse“.

Einschlägige Debatten um die Stimmigkeit und Angemessenheit der Formulierung von Kompetenzen leiden meiner Erfahrung nach häufig unter dem unbedachten, nicht selten willkürlich erscheinenden Umgang mit diesen zentralen Begriffen. Wenn dann noch – wie meistens – Vorstellungen von „Standards“ eingebracht werden und gar das irreführende In-eins-Setzen von „Kompetenzen“ und „Standards“, dann werden die Debatten vollends unproduktiv.

Die Diskussionen um die Formulierung von Kompetenzen und deren Stellenwert in Lehr- und Studienplänen können davon profitieren, wenn als Voraussetzung die Begriffsklärungen des EQR als Konsens akzeptiert werden. Um dieses mein Plädoyer zu untermauern, zitiere ich hier vollständig die entsprechenden EQR-Definitionen:⁸

Im Sinne der Empfehlung bezeichnet der Ausdruck:

(...)

f) „Lernergebnisse“ Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert;

g) „Kenntnisse“: das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben;

h) „Fertigkeiten“ die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben;

i) „Kompetenz“ die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

Termini wie „Standards“ oder „Standardisierung“ kommen hier nicht vor; sie sind aus einer ganz anderen Welt pädagogischer Intentionen und politischer Interessen in die Debatte eingebracht worden.⁹ Das sollte m. E. in jeder Diskussion explizit zum Ausdruck gebracht werden.

Ein offener Punkt ist die Frage der Nachweisbarkeit einer Kompetenz („die nachgewiesene Fähigkeit...“). Hierauf gehe ich weiter unten ein.

2.3 Vereinheitlichung versus Profilierung

Alle Initiativen im Kontext der Umgestaltung des Bildungswesens – wie wohl überhaupt alle großen und kleinen Initiativen für „Europa“ von der Finanz- und Bildungspolitik bis

letztlich in jedes Klassenzimmer hinein – stehen im Spannungsfeld zwischen Vereinheitlichung und Eigenart, also europaweiter Gemeinsamkeit oder jedenfalls Vergleichbarkeit einerseits und nationaler, regionaler, institutioneller und personaler Besonderheit und Profilierung andererseits. Diese Spannung hat auch die Arbeit in meNet auf allen Ebenen geprägt.

Das „meNet-Lernergebnisse“-Dokument versteht sich und wird nun benutzt als ein Referenz-Papier für die Weiterentwicklung der Ausbildungskonzeptionen im Bereich der Ausbildung der Musiklehrerinnen und Musiklehrer in den europäischen Ländern, hat also in sich eine Tendenz zur Vereinheitlichung. Und gleichzeitig betonen wir die Verschiedenheit der tatsächlichen Gegebenheiten, in denen Musiklehrerbildung stattfindet, und die Notwendigkeit, stimmige regionale bzw. institutionelle Lösungen zu entwickeln.

Wenn also auf der Ebene der einzelnen europäischen Länder bzw. der Bundesländer oder Provinzen für künftige Musiklehrerinnen und -lehrer zu erwartende „Lernergebnisse“ oder „Kompetenzen“ formuliert werden, sollte das meNet-Dokument als ein Text zur Auseinandersetzung hinzu gezogen werden, nicht als Richtlinie oder Bestimmung. In den Diskussionen mag es darum gehen, was jeweils vor Ort, entsprechend der spezifischen kulturellen Bedingungen und Erfahrungen, als das Besondere zu betonen ist – und wie es mit dem für ganz Europa Formulierten, also dem meNet-Dokument, korrespondiert. Die große, emphatische Formel von der Vielfalt, die die Einheit Europas ausmache, manifestiert sich in solcher Arbeit und zeigt sich, je nach Sichtweise, von ihrer schwierigen oder ihrer attraktiven Seite.

Diese Spannung zeigt sich analog auf der Ebene der einzelnen Hochschule, die ihren Studienplan neu gestaltet: Wie weit werden die Anregungen von außen (europäische oder nationale Ebene) aufgegriffen; wie gelingt es, in Korrespondenz dazu das eigene Profil in die Formulierungen explizit einzuarbeiten?

In den Deskriptoren des meNet-Dokuments scheint durchgängig der positive Wert des „Kleinen“ durch, also des Nicht-Globalen, des Nicht-Vereinheitlichten, im Besonderen natürlich des persönlichen Lernens und Lehrens, also der Individualität. Dies zeigt sich etwa in der Betonung der Bedeutung der persönlichen Wertvorstellungen der Lehrenden, von deren individuellen Rollen im Lehr-Lern-System, der stets spezifischen Wege und Erfahrungen der Lernenden, generell deren eigene Vorstellungen und im Besonderen der eigenen musikalischen Interessen u.s.w.

Drei Beispiele (Deskriptoren A 1, 6 und 8)¹⁰ mögen das verdeutlichen:

Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung

(1) können ihre persönlichen Wertvorstellungen bezüglich Musik, musikalischer Praxis und musikalischer Bildung zum Ausdruck bringen, welche die eigene berufliche Entwicklung inspirieren und prägen können.

(6) können Lernende dabei unterstützen, sich in musikalischer Hinsicht zu orientieren, Wege im Umgang mit Musik zu finden und so ihre eigenen musikalischen Interessen und Ziele zu verfolgen.

(8) können musikalische Kreativität von Lernenden anregen sowie das Vertrauen und die Fähigkeit unterstützen, die eigenen Vorstellungen auf musikalische Weise zu kommunizieren.

2.4 Abstraktionsniveau

Das Finden eines angemessenen und sinnvoll nutzbaren Abstraktionsniveaus der „Deskriptoren“ erweist sich als der Angelpunkt beim Ausbalancieren von Vereinheitlichung und Profilierung – von dem, was tendenziell für „alle“ gilt, und der Ausdrucksform auf der jeweils konkreteren Ebene: Welche Umsetzung erfährt das, was für ganz Europa gesagt werden kann, zum Beispiel in der Slowakei oder in Irland; das, was für Deutschland gesagt werden kann, in Baden-Württemberg oder Mecklenburg-Vorpommern; das, was für alle Studierenden des Lehramts Musik gesagt werden kann, für die primär leidenschaftliche Flötenspielerin und für denjenigen, den die kirchliche Jugendarbeit zum Lehrberuf motiviert hat; das, was für eine ganze Schulklasse gesagt werden kann, für Andreas und für Anna?

Heißt dies, dass es sinnvoll ist, die „Learning Outcomes“ oder Kompetenzformulierungen von „ganz oben“ (Europa) über die Ebene der Länder und dann der Bundesländer bis hinunter zum spezifischen Studienplan an dieser oder jener Hochschule herunter zu „deklinieren“? Von Deskriptoren generell für Bildung über spezifische Bildungsbereiche bis in die einzelnen Studienfächer hinein? Analog die schulischen Lehrpläne vom abstrakten nationalen oder gar „Welt-Niveau“ Schritt für Schritt bis konkret ins Klassenzimmer hinein?

Ich bin da skeptisch und komme später darauf zurück. Zunächst ist das spezifische Abstraktionsniveau des meNet-Lernergebnisse-Dokuments zu erläutern.

Die kulturellen und institutionellen Bedingungen für die Weiterentwicklung der Ausbildung der Musiklehrerinnen und -lehrer in den verschiedenen Ländern sind extrem unterschiedlich – von relativ hoch entwickelten Traditionen etwa in Deutschland und Österreich bis hin zur mehr oder weniger gar nicht vorhandenen Musiklehrerbildung etwa in Frankreich oder in großen Teilen Spaniens. Darum war das meNet-Papier auf einem recht hohen Abstraktionsniveau zu formulieren: Es soll für alle Institutionen der Musiklehrerbildung von Nutzen sein und es soll unterschiedlichste Lösungen vor Ort anregen.

Eine Technik, das angemessene Abstraktionsniveau zu finden, war das Ausklammern von Unterscheidungen, die auf regionaler und institutioneller Ebene von hoher Bedeutung sind, etwa die spezifischen Traditionen der Lehrerbildung und ihres kulturellen Hindergrundes und Kontextes, die Verschiedenheit der Schultypen, Schularten und Schulstufen wie auch diejenige der Ausbildungsinstitutionen wie Lehrerbildungskollegs, Universitätsfakultäten, Musikhochschulen u.s.w.

An einem kleinen Beispiel mag dies verdeutlicht werden, an der ersten Hälfte des Deskriptors A 10:

... kennen unterschiedliche Wege, sich Musik hörend zu nähern und...

Das ist eine hoch-abstrakte Formulierung. Der kulturell gegebene Kontext des Erklingens und Wahrnehmens von Musik, also seine Unterschiedlichkeit etwa in Zypern, Bayern oder Wales, wird völlig ausgeblendet. Die Art der Ausbildungsinstitution (Musikhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität) wird ignoriert. Es geht in der pädagogi-

schen Perspektive nicht um Musikunterricht für 6-, 13- oder 18-Jährige. Es ist nicht die Rede von konkreten Möglichkeiten, Musik zu hören – also etwa mit Bezug zur eigenen Erfahrung, ein Instrument zu spielen oder zu singen; kontemplativ in sich versunken wie möglicherweise im Konzertsaal oder mit Kopfhörern daheim; das Verbinden des Hörens mit außermusikalischen Assoziationen und anderen inneren Vorstellungen; konzentriert auf die Machart und Struktur des jeweiligen Musikstücks; in Verbindung mit Aktivitäten wie das Sich-Bewegen oder das Malen zur Musik u.s.w. Es ist auch nicht bestimmt, wie viele verschiedene Wege man als Lehrende bzw. Lehrender an die Lernenden herantragen oder welche man präferieren sollte. Es ist nicht von bestimmten Arten und Stilen von Musik die Rede oder womöglich von einer angemessenen Korrespondenz zwischen bestimmter Musik und bestimmter Hörweise. Aber gerade weil das Abstraktionsniveau der Formulierung so hoch ist, ist der Anregungsimpuls, sich mit diesen Fragen im Kontext des eigenen Erfahrungshintergrunds z. B. an der Musikhochschule in Tallinn oder der pädagogischen Fakultät der Universität Exeter, Ljubljana oder Granada auseinanderzusetzen, so besonders hoch.

Auf den ersten Blick erscheint es logisch, sinnvoll und angemessen, die europaweit gedachten meNet-Lernergebnisse auf die Länderebene herunterzuberechnen, also, um mit dem obigen Beispiel fortzufahren, estnische, britische, slowenische und spanische Lernergebnisse- oder Kompetenzkataloge auszuarbeiten, in Großbritannien zusätzlich noch englische und walisische und in Spanien noch andalusische und baskische u.s.w. Hierin wäre dann jeweils spezifisch zu formulieren, was „unterschiedliche Wege kennen, sich Musik hörend zu nähern“ konkret jeweils heißen sollte – bzw. ob dieser Deskriptor vor Ort überhaupt relevant erscheint. Etliche der meNet-Deskriptoren wären also umzuformulieren, wegzulassen und durch andere zu ergänzen, in Estland z. B. die besondere Bedeutung des modernen Chorgesangs für die Entwicklung der Fähigkeit des Musikhörens hervorzuheben, in England die musikalisch-praktischen Erfahrungen im Bereich aktueller Popmusik, in Andalusien und Slowenien die traditionelle Volksmusik. Im nächsten Schritt wären dann auf weiterer Konkretisierungsstufe, also noch einmal weniger abstrakt, Deskriptoren zu formulieren, die als sinnvoll für die jeweiligen Ausbildungsinstitute in Tallin, Exeter, Ljubljana und Granada erachtet werden. Jeder einzelne Studierende wäre dann am Ende der Ausbildung dem Kompetenzkatalog dieses Instituts verpflichtet.

Diese scheinbar logische, lineare Technik des Herunter-„Deklinierens“ des Katalogs von der höchsten Abstraktionsebene auf die jeweils nächste Konkretisierungsebene hat viel Faszination: Sie wird, soweit ich es sehen kann, weitgehend praktiziert. Meine Skepsis, ob das auch sinnvoll gelingen kann, speist sich aus drei Quellen: Zum einen erinnert mich diese Vorgehensweise allzu stark an die Versuche des Ableitens der Unterrichtsziele von allgemeinen Erziehungszielen; als Junglehrer wurden wir dazu gedrängt, von Zielen wie „Erziehung zum mündigen Menschen“ Grobziele für Unterrichtsperioden oder -einheiten und Feinziele für die einzelnen Unterrichtsstunden oder gar deren Phasen zu formulieren. Ich persönlich habe das immer als unstimmig und sogar als unehrlich empfunden und meine, dass es sowohl im praktischen Tun des Lehrens und Lernens als auch gedanklich-theoretisch nicht richtig ist. (Darüber ist viel geschrieben worden; ich belasse es hier bei den persönlichen Anmerkungen.) Zum zweiten erscheinen mir alle Versuche des sukzessiven Herunterbrechens von der höchsten Abstraktions- zur niedrigsten Kon-

kretisierungsstufe als reine Gedanken- oder Sprachspiele, die letztlich praktisch nutzlos sind.¹¹ Und drittens macht mich skeptisch, dass die Intention des „Operationalisierens“ zumeist aufs engste verknüpft ist mit dem Bedürfnis des Kontrollierens: Je präziser formuliert werden kann, welche Lernergebnisse denn nun „wirklich konkret“ am Ende zu erreichen sind, desto besser kann man sie kontrollieren und bewerten. Hier sind wir in der Welt der Standards bzw. der Standardisierung gelandet. Die Diskussion um die „Bildungsstandards“, die „Kompetenzorientierung“ und mögliche „Kompetenzmodelle“ ist unglücklicherweise in hohem Maße geprägt oder gar überwuchert von der Frage der Kontrolle, der Überprüfung und Bewertung.

Im Unterschied zur linearen Technik des Herunter-„Deklinierens“ und Operationalisierens könnten sich offenere und dynamischere Formen des Umgangs mit den Lernergebnisse-Deskriptoren bzw. den vor Ort vorliegenden Kompetenzkatalogen entwickeln. Am Ende der Ausbildung, wenn es um die „Nachweisbarkeit“ des Erreichens der Lernergebnisse geht, könnte die Korrespondenz zwischen dem, was die Deskriptoren vorsehen, einerseits und dem, was der einzelne Studierende sich angeeignet hat, andererseits zur Debatte stehen. Die Form des Nachweises bzw. der Überprüfung oder des Assessmentverfahrens wäre dann der Diskurs (s. weiter unten: 3.5 „Nachvollziehbarkeit – Überprüfung – Assessment“). In der einschlägigen pädagogischen Fachliteratur gibt es dazu viel überzeugendes Know-how. – In jedem Fall ist das Abstraktionsniveau auch „vor Ort“ von ganz entscheidender Bedeutung.

Wie tatsächlich in den verschiedenen Ländern, Regionen und Institutionen mit dem meNet-Dokument umgegangen wird, werden wir als EAS beobachten und auswerten. Es ist mittel- und langfristig ein dynamischer Prozess intendiert, in dem sich aus dem Hin und Her der internationalen Kommunikation und des Erfahrungsaustausches immer wieder die Notwendigkeit ergeben wird, die europaweit angemessenen „Lernergebnisse“ zu revidieren, also in Inhalt und Formulierung weiterzuentwickeln.

3 Positionierung

Das hohe Abstraktionsniveau des Textes hat es ermöglicht, in wichtigen Aspekten der Musiklehrerbildung Position zu beziehen, unabhängig von der Frage, wie weit diese Position dem Konsens in dieser oder jener nationalen, regionalen oder institutionellen Tradition entspricht. Diese Positionierung deckt sich einerseits mit den persönlichen Auffassungen der Mitglieder der „Learning Outcomes“-Gruppe wie auch der anderen Partner im meNet-Projekt und sie steht andererseits weitgehend im Einklang mit den Maximen, die in den Basisdokumenten rund um die EU-Strategie „Allgemeine und berufliche Bildung“ zum Ausdruck kommen.

Gleichzeitig entspricht diese Positionierung nicht der vorherrschenden Praxis der Musiklehrerbildung und weitgehend auch nicht der beobachtbaren Realität des Lehrens und Lernens im Musikunterricht in den meisten Bildungsinstitutionen Europas. Sie korrespondiert eher mit hier und dort praktizierten und erkennbaren Tendenzen, die von den Autoren der meNet-Lernergebnisse als erstrebenswert und als zukunftssträftig angesehen werden. Sie spiegelt also keinen Mainstream, sondern bringt eine Vision zum Ausdruck, wohin sich über den Weg der sich verändernden Lehrerbildung das Lernen

im schulischen Musikunterricht des 21. Jahrhunderts entwickeln sollte.

Fünf wesentliche Punkte dieser Positionierung möchte ich hier nennen und kurz umschreiben.

3.1 Das Bild vom Lernenden

Das Dokument ist durchzogen vom Verständnis des Lernenden als eines Protagonisten auf der Bühne des selbstbestimmten Lernens. Als Protagonist kann er beanspruchen, dass er in seiner Persönlichkeit und Expertenschaft sowie in seinem kulturellen Selbstverständnis und Verhalten respektiert wird und dass die Lehr-/Lern-Prozesse damit im Einklang stehen.

Besonders deutlich wird dies etwa in Deskriptoren, die betonen, dass es im Unterricht im Wesentlichen um die Bedeutung der Musik im Leben der Schülerinnen und Schüler geht: darum beispielsweise, dass „die Rolle und Bedeutung von Musik im Leben junger Menschen“ anzuerkennen ist und dass angemessene Formen zu finden sind, „um deren musikalische Interessen und Expertisen in Unterrichtsprozesse zu integrieren“ (Deskriptor A 5).

Andererseits ist damit keineswegs ein individualisierter Unterricht gemeint. Es werden immer die Lernenden (ausschließlich im Plural) in ihrer Gesamtheit angesprochen und damit, wenn man an die Schulklasse denkt, als spezifische Gruppe, als ein stets aktuelles soziales Gebilde „im Leben der Schule und deren Umfeld“ (A 15) – so wie es auch den Vorstellungen von einer „Neuen Lernkultur“ entspricht.

Das Bild von den Lernenden und vom Unterricht ist hier auch nicht zu trennen von der prägenden Rolle und steuernden Funktion des bzw. der Lehrenden.

Obwohl die Deskriptoren aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus sprachlich eher blutleer klingen (das ist in solcher Art von Dokumenten vermutlich unvermeidlich), so lassen sie bei genauem Hinsehen im Hintergrund doch viel Auseinandersetzung, Dynamik und gar Dramatik auf der „Bühne des selbstbestimmten Lernens“ erahnen.

3.2 Das Bild vom Lehrenden

Der Lehrende wird hier ganz wesentlich identifiziert in seiner Rolle als Ermöglicher des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Andere Aspekte werden als Basis dieser Rolle und Qualifikation aufgefasst, also etwa das Wertebewusstsein, die Reflexionsfähigkeit, die musikbezogene Expertenschaft, die pädagogische Professionalität u.s.w.

Auch hier kann man über die Dynamik, die ein solches Lehrerbild und Selbstverständnis im realen Unterrichtsgeschehen bewirkt, mehr erahnen, als es in den Deskriptoren explizit formulierbar ist. Das liegt daran, dass die methodische Ebene sinnvoller Weise nicht angesprochen werden kann. Die Lernergebnisse oder Kompetenzen sind nur als Dispositionen oder Ausgangspunkte zu begreifen. Erst wenn man sich von hier aus mögliches reales Verhalten und das Handeln (Methoden, Arbeitsweisen) vorstellt, wird deutlich, wie lebendig und facettenreich der Unterricht sein wird – und wie er sich wesentlich vom herkömmlichen „Belehrungsunterricht“ unterscheidet, der z. B. auf vorbestimmtes, abprüfbares Wissen aus ist und in Distanz zum Lernen der jungen Menschen bleibt.

Ein Beispiel. Der Deskriptor A 8 lautet:

Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung können die musikalische Kreativität von Lernenden anregen sowie das Vertrauen und die Fähigkeit unterstützen, die eigenen Vorstellungen auf musikalische Weise zu kommunizieren.

Erst wenn man sich konkretes Verhalten und Handeln vorstellt, verlieren die Begriffe hier ihren Hülsencharakter: Es wird klar, dass die besondere Kreativität des Lehrenden und seine Art, musikalisch zu kommunizieren, zum Vorschein kommen und ins gemeinsame Tun hineinwirken. Die Rolle des Lehrenden geht weit über die des Ermöglichs hinaus: Er ist als Person in verschiedenen Rollen Teil des ganzen Geschehens in der Schulklasse, also des gemeinsamen Prozesses des Lernens.

Dies gilt auch und erst recht, wenn der Lehrer oder die Lehrerin Expertisen von außen (Musiker, Komponistinnen, Konzertveranstalter...) in den Unterricht integriert.

3.3 Die Auffassung von Musik, musikalischer Praxis und musikbezogenem Lernen

Das meNet-Dokument postuliert die Offenheit des Unterrichts für die Vielfalt der Arten und Stile von Musik; es betont den jeweils gegebenen Kontext, in dem Musik auch im Leben der jungen Menschen eine Rolle spielt; unterstreicht die Bedeutung der engen Verbindung von eigenem, überzeugendem Musik-Machen und der Musik-Rezeption; und es wird darin explizit auch für die Nutzung der durch neue Medien und Technologien gegebenen Möglichkeiten, einflussreich und Gewinn bringend mit Musik umzugehen, plädiert.

Es werden keine Aussagen darüber getroffen, ob bestimmte Bereiche oder Stile der Musik in der Musiklehrerbildung – und perspektivisch im schulischen Musikunterricht – von besonderer Bedeutung sein sollten: ob sie also etwa als Ausgangspunkte oder als Zielvorstellung aufzufassen sind oder ob sie gar als das eigentliche Zentrum dessen zu gelten haben, was unter Musik verstanden wird. Tatsächlich gilt in manchen Ländern (vor allem wohl in Deutschland und Österreich, zumal an den Musikhochschulen) nach wie vor die klassisch-romantische, die so genannte Kunstmusik als Fundament und Mittelpunkt der Musiklehrerbildung, in andern Ländern ist es die Volksmusik, in wieder anderen „Popular Music“ (also Stile rund um Pop, Rock, Jazz u.s.w.). Das meNet-Dokument geht davon aus, dass über solche Schwerpunktsetzungen vor Ort, in den Regionen und Institutionen, sowie individuell durch die Lehramtsstudierenden zu entscheiden ist. Wichtiger als eine generelle Präferenz für diese oder jene Art der Musik sind die Herausbildung der persönlichen musikalischen Interessen und Expertisen sowie der Respekt gegenüber dem jeweils Anderen. Das gilt für den Bereich der Ausbildung der Musiklehrerinnen und -lehrer wie auch, perspektivisch, für deren Disposition und Verhalten als Lehrende im schulischen Unterricht. – Diese allgemeinen Formulierungen, die die Gefahr allzu schnellen Konsenses in sich bergen, führen in der Realität der Auseinandersetzungen um Studienplan-Revisionen zu extrem schwierigen Fragen: Kann die Musiklehrerbildung dem Studierenden und späteren Musiklehrer wirkliche Offenheit bei der „Herausbildung der persönlichen musikalischen Interessen und Expertisen“ ermöglichen, wenn (z. B. bei

uns in Wien) von der Zulassungsprüfung über die angebotenen Studienschwerpunkte bis zu den Abschlussprüfungen die sogenannte Klassische Musik mit all den damit verbundenen Normen und Wertvorstellungen im Mittelpunkt steht? Ähnliche Fragen stellen sich an einer englischen Universität, in der z. B. die popmusikalische Praxis den zentralen Stellenwert beansprucht.

Die Frage, ob Musik als eine Form von Kunst aufzufassen ist, wird im meNet-Dokument weitgehend ausgeklammert (wenngleich an einer Stelle von „Aktivitäten und Expertisen im Bereich von Musik und Kunst“ die Rede ist, s. A 13). Allerdings wird in den Deskriptoren immer wieder der Bezug zu „Musik, die es gibt“, betont, wenn etwa Begriffe wie „stilgerecht“ oder „angemessen“ benutzt werden (Deskriptoren A 3 und A 4), wenn von sachkundiger Musik-Auswahl die Rede ist und vom Wissen und Verständnis von musikalischen Epochen, Stilen und Genres (A 3). Implizit steckt darin eine Wendung gegen eine Eigenwelt des musikpädagogischen Muszierens, wenn sie sich im schulischen Kontext verselbständigt und sich vom Bezug zu (komponierten oder sonstwie verfügbar gemachten) Musikstücken weitgehend abkoppelt. Tatsächlich sind solche Eigenwelten weit verbreitet, im Besonderen in popmusikalischen Spielweisen und nicht zuletzt durch die attraktiven Möglichkeiten, mit moderner Technologie, insbesondere mit Computern und faszinierender Musik-Software zu spielen.

In einem weiteren Bereich, der in musikpädagogischen Debatten eine große Rolle spielt, beziehen die Autorinnen und Autoren des meNet-Dokuments Position, indem sie ihn ausklammern: die Frage nach den möglichen Transfer-Wirkungen des Musikunterrichts zugunsten außermusikalischer Kompetenzen wie die Steigerung der Intelligenz, die Verbesserung des Sozialverhaltens, die Stärkung der Konzentrationsfähigkeit u.s.w. Implizit gehen die meNet-Lernergebnisse davon aus, dass diese Frage keinen sinnvollen Gegenstandsbereich der Musiklehrerbildung darstellt und dass sie nicht zu den Aufgaben und Intentionen der späteren Musiklehrerinnen und Musiklehrer gehört.

3.4 Verknüpfung von Studium und berufsbezogener Praxis

Die meNet-Lernergebnisse sind durchweg so formuliert, dass sie Erfahrungen im praktischen Umgang mit Lernenden und den beruflichen Kontext der Schule selbstverständlich einbeziehen. Um dieses Prinzip geht es: Dass man nicht zunächst „Musik studiert“ und dann die Vermittlung der erworbenen musikalischen bzw. musikalisch-praktischen Kompetenzen im schulischen Unterricht erlernt, sondern dass das „Musik-Studieren“ von Hause aus von der Einbeziehung möglicher kommunikativer und Lern-Kontexte geprägt ist und lebt.

Am schönsten kommt diese Positionierung im Deskriptor A 2 zum Ausdruck:

Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung sind in der Lage, Musik überzeugend, ausdrucksstark und stilgerecht auszuüben und können dabei die jeweils gegebenen kommunikativen Situationen und Lernkontexte angemessen berücksichtigen.

Auch in diesem Punkt spiegeln die meNet-Lernergebnisse nicht die reale Praxis der Ausbildung der Musiklehrerinnen und Musiklehrer an den meisten Ausbildungsinstitutio-

nen in Europa wider, in denen es eine große Lücke und häufig sogar einen Widerspruch gibt zwischen der künstlerischen Ausbildung z. B. am Instrument oder der Art, sich mit der Musikwissenschaft zu befassen, einerseits und der „schulpraktischen Ausbildung“ andererseits (als Problem weltweit in englischer Sprache zumeist benannt als Gegenüberstellung von „performance“ und „education“). Die meNet-Lernergebnisse plädieren für die enge Verbundenheit zwischen der künstlerisch-wissenschaftlichen Ausbildung und deren pädagogischer Zielperspektive, also des Lehrens im Fach Musik.

Es gibt im meNet-Dokument keine Anhaltspunkte dafür, in welchen Formen diese innere Verbundenheit zu ermöglichen und zu fördern ist; es wird lediglich postuliert, dass sie am Ende der Ausbildung nachweislich gegeben sein soll.

In der Regel bildet in Europa das Ende des hochschulischen oder universitären Studiums das Ende der (primären) Musiklehrerbildung („initial teacher training“) in dem Sinne, dass die Absolventen und Absolventinnen über die erwartbaren Kompetenzen verfügen und in der Lage und bereit sind, den Lehrberuf zu ergreifen. In diesem Fall sind die Aspekte des Einbeziehens „kommunikativer Situationen und Lernkontexte“, also auch der „schulpraktischen Ausbildung“, ins Studium zu integrieren. Einen Sonderfall stellt das System in Deutschland dar, wo auf das Studium das Referendariat als Ausbildungsbereich unmittelbar im Schulalltag folgt; ähnliche, wenn auch weniger profilierte Formen gibt es in Österreich (Unterrichtspraktikum, meist als „Probefahr“ aufgefasst) und in England. In diesen speziellen Fällen der „zweiphasigen Ausbildung“ werden die Formen des Integrierens von Lernkontexten in die eigene künstlerisch-wissenschaftliche Ausbildung anders zu entwickeln sein als im europaweiten Normalfall der einphasigen Lehrerbildung.

3.5 Nachvollziehbarkeit – Überprüfung – Assessment

Die Deskriptoren im meNet-Dokument benennen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, über die beginnende Lehrerinnen und Lehrer des Fachs Musik am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollen. Diese Lernergebnisse müssen nachweisbar sein. Damit stellt sich die oben bereits mehrfach nahegelegte Frage, welche Möglichkeiten es gibt, solche komplexen, über Jahre erworbenen Lernergebnisse für Außenstehende nachweisbar oder nachvollziehbar zu machen.

Auch in diesem Punkt beziehen die Autorinnen und Autoren des meNet-Dokuments eine Position, die auf der einen Seite mit der weithin gängigen Praxis des Kontrollierens, Überprüfens und Bewertens nicht vereinbar ist und die auf der anderen Seite mit dem Hand in Hand geht, was um die Termini „Neue Lernkultur“ und „Neue Leistungskultur“ herum vorgeschlagen wird.¹² Das Problem der Nachweisbarkeit und Einschätzung (Wertung) hoch komplexer Ergebnisse, wie sie das Lernen generell mit sich bringt und erst recht solches im Kontext von Kunst und Ästhetik, also etwa der Musik, ist durchaus nicht gelöst.¹³ Die meNet-Deskriptoren drängen aber, ohne es explizit zu formulieren, in eine Lösungsrichtung, in der versucht wird, sowohl der Komplexität als auch der Individualität, damit aber ein gutes Stück weit auch der Unwägbarkeit der Lernergebnisse eher gerecht zu werden. Sie wenden sich damit gleichzeitig implizit gegen eine Lösungsrichtung, wie wir sie aus der Welt der Standards und der Standardisierung kennen. Diese, die Welt

der Standards, brauchen wir in vielen Lebensbereichen, bei den Maßen und Gewichten, beim Straßen-, Brücken- und Häuserbau, in den meisten Bereichen von Industrie und Wirtschaft, von jedermanns Alltag bis hin zur Vermessung und Umgestaltung der Welt. Der Anspruch, dass es verbindliche Standards gibt, reicht sogar bis weit in viele Bereiche der Wissenschaften hinein. Mit Standards verbinden wir allgemeine Gültigkeit, direkte Vergleichbarkeit und letztlich Verlässlichkeit und Sicherheit. Im Bereich des Lernens und Lehrens gibt es nur wenig davon; und wo es das gibt, ist es zweitrangig.

Die meNet-Deskriptoren sind mit jeglicher Form von Standardisierung nicht vereinbar; die Formulierungen von „fähig sein, dieses oder jenes zu tun“ unterstellen implizit vielmehr komplexe Assessment-Verfahren, in denen es möglich ist nachweislich zu zeigen, dass bei aller individueller Profilierung die Lernergebnisse als Voraussetzung für den Einstieg in den Lehrberuf erreicht wurden.

Drei ausgewählte Assessment-Aspekte sollen hier kurz angesprochen werden; sie ausführlicher zu thematisieren, würde den hier gegebenen Rahmen sprengen. Es sind mittlerweile viele Forschungsergebnisse dazu publiziert worden.

- Lernergebnisse bzw. Kompetenzen, wie sie hier zur Debatte stehen, sollten generell nicht zum Gegenstand punktueller Prüfungen gemacht werden. In meinem Artikel „Leistungen gehören kommuniziert“¹⁴ habe ich die Aussage zitiert, Prüfungen seien „definitiv keine adäquate Möglichkeit des Darstellens von Wissen“ und generell kein brauchbares Instrument des Feststellens, Messens und Bewertens von Leistungen. Eine solche Positionierung klingt provokant, erst recht wenn sie von einer Bildungsministerin publik gemacht wird.¹⁵ Zugunsten der weiteren Entwicklung angemessener Assessment-Verfahren lohnt es sich jedenfalls, die Sinnhaftigkeit und Gültigkeit dieses Satzes in der Praxis weiterhin zu erforschen und ggf. Konsequenzen daraus zu ziehen.
- Die Aufgabe, das Erreichen von Lernergebnissen nachzuweisen, sollte eingebunden sein in mehrschichtige Verfahren, in die auch die Dokumentation und Reflexion von Arbeitswegen (z. B. mit Hilfe von Lerntagebüchern, Portfolios u.s.w.) einbezogen wird. Das die Ausbildung abschließende Assessment-Verfahren ist damit zu verstehen als der (vorläufige) Endpunkt einer Entwicklung, in der von Anfang an die Vergewisserung der eigenen Lernwege und Lernergebnisse als förderlich erlebt wurde.
- Ausgangs- und im Weiteren dann auch zentraler Kommunikationspunkt sollte die Selbstevaluation und in diesem Sinne auch die Selbstdarstellung desjenigen sein, der am Ende der Ausbildung die von ihm erreichten Lernergebnisse Anderen, Außenstehenden, überzeugend nachvollziehbar machen möchte. Ein wichtiger Aspekt des Verfahrens ist demzufolge die kritische Auseinandersetzung mit dem Selbstbild – in Auseinandersetzung mit dem „Fremdbild“ der „Assessoren“ (im Sinne von Gutachter, Auswerter) und in Konfrontation mit den vorliegenden Lernergebnisse-Deskriptoren oder vor Ort verbindlichen Kompetenz-Katalogen.

Das meNet-Lernergebnisse-Dokument kann gewinnbringend als ein Referenzpapier für die Weiterentwicklung der Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern benutzt

werden. In ihm wird auf hoher Abstraktionsstufe formuliert, was Musiklehrerinnen und Musiklehrer in Europa können, also über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sie am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollten.

In der Auseinandersetzung mit diesem Referenz-Dokument im Kontext von Studienplan-Revisionen ergeben sich viele Fragestellungen, Probleme und Chancen. Sie ranken sich um die Suche nach Lösungen für eine gute Balance zwischen Vereinheitlichung und (individueller) Profilierung sowie für ein angemessenes Abstraktionsniveau der Deskriptoren oder Kompetenzbeschreibungen jeweils „vor Ort“. Sie betreffen ferner Fragen nach den prägenden Bildern von Lernenden und Lehrenden, nach dem vorherrschenden Begriff von Musik und musikbezogenem Lernen, nach sinnvollen und praktikablen Verknüpfungen der Bildung und Ausbildung mit berufsbezogener Praxis sowie schließlich nach angemessenen Formen der Überprüfung der Nachweisbarkeit der erreichten Lernergebnisse bzw. Kompetenzen.

Im günstigen Fall führen solche Auseinandersetzungen in Prozesse, in denen nicht nur unterschiedlichste Wege in den verschiedenen europäischen Ländern und Regionen sowie in den Ausbildungsinstitutionen gegangen werden. Sondern es wird mittelfristig auch möglich sein, das bisherige meNet-Dokument zu überarbeiten, so dass von ihm wiederum neue Impulse ausgehen können.

Anmerkungen

- ¹ Der vorliegende Beitrag überschneidet sich inhaltlich teilweise mit einem früher veröffentlichten: Franz Niermann, Adri de Vugt, Sarah Hennessy, Isolde Malmberg: „meNet-Lernergebnisse“ als Handwerkszeug für die Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung in Europa, in: Diskussion Musikpädagogik, 46/2010, 49–57. Es werden hier aber Aspekte, die für die Berlin-Wannsee-Tagung bedeutsam waren, speziell herausgearbeitet.
- ² www.menet.info [24.07.2012].
- ³ Die Website der EAS: www.eas-music.org, die „Countries Sites“ der „National Coordinators“: <http://www.eas-music.org/countries> [24.07.2012].
- ⁴ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_de.htm [04.07.2012].
- ⁵ http://ec.europa.eu/education/school21/index_de.html [04.07.2012].
- ⁶ http://ec.europa.eu/education/school21/results/music_de.pdf [04.07.2012].
- ⁷ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm [04.07.2012].
- ⁸ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> [04.07.2012].
- ⁹ Franz Niermann, Isolde Malmberg: Bildungsstandards – Kompetenzen – Lernergebnisse. Lässt sich musikalische Bildung normieren? In: Musikerziehung, Oktober 2009, 15–18.
- ¹⁰ <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/topics.html?m=3&c=2&zusatz=&lang=de> [24.07.2012].
- ¹¹ Vgl. hierzu im vorliegenden Band: Klaus Riedel: Der reformierte Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen. Ein Einzug in ein unfertiges Haus.
- ¹² Vgl. hierzu die Artikel und die in ihnen angegebene Literatur im Buch von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Leistung im Musikunterricht, München 2008.
- ¹³ Reichhaltige Anregungen zum Umgang mit der Frage des Assessments im Bereich musikalischer Bildung gehen aus von den internationalen Konferenzen der „ISAME“: International Symposia on Assessment in Music Education, geplant für 2013 in Taiwan („Music Assessment and Global Diversity: Practice, Measurement, and Policy“), s. <http://conferences.dce.ufl.edu/isame> [24.07.2012]; zuvor, 2011, in Bremen (Thimothy S. Brophy, Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): Music assessment across cultures and continents: The culture of shared practice. Proceedings of the 2011 International Symposium on Assessment in Music Education, GIA Publications: Chicago (im Druck).
- ¹⁴ Franz Niermann: Leistungen gehören kommuniziert, in: Schäfer-Lembeck (Hg.), a. a. O., 15–31.
- ¹⁵ Claudia Schmied (2008): Schulgipfel „Verantwortungspartnerschaft Bildung“, http://www.bmukk.gv.at/medienspool/15792/schulgipfel_071213.pdf, S. 10f. [24.07.2012].

Peter Imort & Robert Lang

Das Praxissemester im Lehramtsstudium Musik

Ein Überblick über den Status quo in den deutschen Bundesländern

Einleitung

Als Praxissemester bezeichnen die Bundesländer ein Praktikumsformat, das zumeist in der fortgeschrittenen ersten Phase der Lehrerbildung angesiedelt ist und sich über circa ein Semester bzw. ein Schulhalbjahr erstreckt. Es trägt die Bezeichnung „koooperatives Vermittlungsformat“ zu Recht, da hier die Erste und Zweite Ausbildungsphase konzeptionell und personell intensiv zusammenwirken.

Dieser Beitrag bezieht sich auf die Erfassung zum Stand der Einführung des Praxissemesters in den einzelnen Bundesländern unter besonderer Überprüfung von fachspezifischen Gegebenheiten. Intendiert ist auch eine flankierende Übersicht zu den speziellen Artikeln in diesem Band zum Portfolio (Marc Mönig), zum Forschenden Lernen (Martina Krause) und zum phasenübergreifenden Arbeiten im Praxissemester (Bert Gerhardt).

Der Überblick versteht sich nicht als systematische, umfangreiche Expertise, so wie sie bereits verschiedentlich im Auftrag einzelner Bundesländer angefertigt wurden. Einen umfassenden Einblick in das gesamte Spektrum an Erscheinungsformen von Praxisphasen bietet beispielsweise eine Studie im Auftrag der Hansestadt Hamburg, auf die wir zu Beginn unserer Länderübersicht hinweisen. Die Informationen zum Praxissemester beruhen auf den aktuellen, offiziellen Angaben der am Ende eines jeweiligen Bundeslandes angegebenen Quelle sowie auf Informationen der in den Planungsgruppen eingesetzten beteiligten Fachkolleginnen und Fachkollegen.


Es gibt demgegenüber auch gute Gründe, das Praxissemester nicht einzuführen. Die Spanne reicht von ungeklärten Fragen im Zusammenhang der grundsätzlichen Funktion des Praxissemesters bis hin zu Finanzierungserwägungen. Verschiedene Bundesländer haben entsprechende Diskussionen geführt und sind zum Ergebnis gekommen, auf das Praxissemester zu verzichten und herkömmlichere Formate, Varianten oder Mischungen (z. B. aus Tages- und Blockpraktika) zu implementieren.

Zur besseren Übersicht sind die wichtigsten Rahmendaten neben der jeweiligen Bundesland-Grafik tabellarisch angegeben. Mit „Einführung“ ist, sofern bekannt oder geplant, der Zeitpunkt des Praxissemesters, nicht das Inkrafttreten der entsprechenden Prüfungs-/Studienordnung gemeint. Ebenso weist „Einführung“ auf die erstmals mögliche Durchführung laut Verordnung bzw. Gesetzestext hin. Unbenommen davon kann der tatsächliche Einführungszeitpunkt an den verschiedenen Hochschulstandorten eines Bundeslandes innerhalb einer gewissen zeitlichen Bandbreite variieren.



Abb. 1: Das Praxissemester in den einzelnen Bundesländern

A. Praxissemester eingeführt (alphabetisch)

	<ul style="list-style-type: none"> o Einführung: o Studiengänge: o Studiensemester: 	<p>LA Gymnasien bzw. Berufliche Schulen Wintersemester 2000–2001 bzw. Sommersemester 2002; PH-Studiengänge SS 2013</p> <p>LA Gymnasien; LA Berufliche Schulen; PH-Studiengänge LA Gymnasien: im 5. Semester LA Berufliche Schulen: in modularisierter Form im 2., 5. und 7. Semester; PH-Studiengänge 4. Semester</p>
---	--	---

Baden-Württemberg (Pädagogische Hochschulen und Musikhochschulen)

In Baden-Württemberg gibt es das Praxissemester in den Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien und im Lehramt für Berufliche Schulen (WPO bzw. KPO 2001 und mit neuer Grundlage GPO 2009). Im Praxissemester arbeiten Hochschulen, Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (für Gymnasien bzw. Berufliche Schulen) und Schulen in der Ausbildung und Betreuung der Praktikanten/innen zusammen. Die Teilnahme am gesamten Schulleben umfasst insbesondere die Begleitung des Unterrichts (Hospitation, Unterrichtsassistenz, eigene Unterrichtsversuche; insgesamt 130 Stunden, davon mindestens 30 Stunden angeleiteter eigener Unterricht). Die unterrichtliche Praxis wird in regelmäßigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitveranstaltungen aufgearbeitet. An den Schulen gibt es wie in den traditionellen Tagespraktika betreuende Lehrende; daneben wird in jeder Ausbildungsschule die Funktionsstelle eines sogenannten „Ausbildungsberaters“ eingerichtet. Dieser Lehrende soll Betreuungs-, Beratungs- und Organisationsaufgaben an der Schule wahrnehmen sowie die Verbindung zu den Hochschulen und zu Staatlichen Seminaren halten.


Für Musikstudierende des Lehramts an Gymnasien sind Sonderregelungen vorgesehen, die der Dringlichkeit kontinuierlicher Instrumentalstudien Rechnung tragen: Studierende können im Praxissemester auf Wunsch einen Wochentag für den Einzelunterricht im Soloinstrument von der Schule freigestellt werden. Die Tage der Freistellung werden in Absprache mit der Schulleitung im Anschluss nachgeholt (oder Block im Frühjahr/Sommer).

PH-Studiengänge: <http://www.ph-ludwigsburg.de/schulpraxispo2011+M52087573ab0.html>.

LA Gymnasium: <http://www.uni-stuttgart.de/studieren/angebot/lehramt/la/index.html#praxis>.

Vgl. zu sämtlichen Bundesländern auch die aktuelle Hamburger Expertise

<http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf> (Zugriff 30.07.2012).


	o Einführung: o Studiengänge: o Studiensemester:	Sommersemester 2008 Im Masterstudiengang für sämtliche Lehrämter (Primarstufe; Sekundarstufen I und II) LA Primarstufe, LA Sek. I: im 2. Semester des MA-Studiums LA Gymnasien: im 3. Semester des MA-Studiums
---	--	--

Brandenburg (Universität Potsdam)

Alle Masterstudierenden absolvieren ein Schulpraktikum von 16 Wochen. Parallel dazu besuchen sie in einem Umfang von 68 Stunden kooperative Seminare der Universität und verschiedener Lehrerfortbildungsinstitutionen. Ein Wochentag ist für diese begleitenden Veranstaltungen festgelegt.

Nach einer Hospitationsphase führen die Studierenden in jedem ihrer eigenen Fächer 30 Unterrichtsstunden durch, die anschließend ausgewertet und dokumentiert werden. Die Betreuung erfolgt durch ein Ausbildungsteam, das eine „Brückenfunktion“ zwischen Studium und Vorbereitungsdienst übernimmt. Es besteht aus Universitätsdozentinnen und -dozenten der Fachdidaktiken, SeminarleiterInnen des Landesinstituts für Lehrerbildung und der Ausbildungslehrkraft an der Schule. Das komplexe Betreuungssystem ist nicht zuletzt wegen fehlender Stundenermäßigungen für die AusbildungslehrerInnen, die eine kontinuierliche 14-wöchige Betreuung vor Ort zu leisten haben, umstritten.

<http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/hauptseiteps.html> (Zugriff 30.07.2012).


 A map of Hamburg, Germany, showing the city's outline. A small circle marks the location of Hamburg, with the text "O Hamburg" next to it. Below the map, the word "Hamburg" is written in a dark box.	<ul style="list-style-type: none">o Einführung:o Studiengänge:o Studiensemester:	<p>Seit Wintersemester 2007–2008, erstmalige Durchführung im Sommersemester 2011</p> <p>Masterstudiengänge für sämtliche Lehrämter (Primarstufe; Sekundarstufe I; Gymnasium; Sonderschule; Berufsschule)</p> <p>Im 2. und 3. Semester des MA-Studiums</p>
--	--	---

Hamburg (Universität Hamburg)

Die zentrale Schulpraxis-Konstruktion in der Art eines Praxissemesters heißt hier „Kernpraktikum“. Sie hat in der Summe das Volumen eines ganzen Semesters, ist aber auf zwei Semester aufgeteilt. Offenbar soll bewusst einer Verzahnung von Theorie und Praxis über zwei Kernpraktikums-Semester der Vorzug gegenüber einem kompakten Praxissemester gegeben werden, denn angesichts der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes in Hamburg wäre ein solches Praxissemester als vorgezogenes Referendariats-Halbjahr interpretierbar.

Das Kernpraktikum sieht in jedem der beiden Semester einen wöchentlichen Praxistag vor, an dem insgesamt mindestens 15 Unterrichtsstunden pro Semester selbstständig durchzuführen sind. Dazu gehört ein 4- bis 5-wöchiges Blockpraktikum in der jeweils anschließenden vorlesungsfreien Zeit. Die Schulpraxis wird durch ein fachdidaktisches Universitätsseminar begleitet, außerdem durch ein so genanntes „Reflexionsband“ (fachübergreifendes Reflexionsseminar) und ein fachdidaktisches Zusatzmodul (zwei Kompaktveranstaltungen), die beide in der Verantwortung des Landesinstituts für Lehrerbildung liegen.

<http://www.zlh-hamburg.de/nomenu/praxisphasen-laps/> (Zugriff 30.07.2012).

	<ul style="list-style-type: none">o Einführung:o Studiengänge: o Studiensemester:	<p>Wintersemester 2009–2010 LA an Regelschulen; LA an Gymnasien Im 5. oder 6. Semester</p>
---	---	--


Thüringen (Universität Jena)

Das Praxissemester wird seit 2009 in Thüringen nur an der Universität Jena (Jenaer Modell der Lehrerbildung) angeboten. Der konzeptionelle Schwerpunkt liegt auf der Verbindung von wissenschaftlicher Arbeit in den Seminaren mit praktischer Tätigkeit an der Schule, wobei sich der zeitliche Rahmen an den Schulhalbjahren orientiert. Angestrebt wird eine Form des „schulisch-experimentellen“ Lernens, in der Lehrende der Hochschule, Ausbildungslehrkräfte und Studierende wissenschaftliche Konzepte aus den Seminaren erproben und sich über schulische Erfahrungen vor Ort in wechselseitigen Theorie-Praxis-Verknüpfungen verständigen.

Das Praxissemester besteht aus drei Phasen, die sich überschneiden. In der Einführungsphase (ca. 6 Wochen) erhalten die Studierenden Einblicke in das Berufsfeld Schule, sie hospitieren, nehmen an Lehrerkonferenzen oder Besprechungen teil und wirken an der Erledigung schulischer Aufgaben mit. Die Unterrichtsphase (ca. 8 Wochen) kann bereits in der Einführungsphase beginnen und sich bis in die Projektphase erstrecken. Der Umfang an selbst erteiltem Unterricht sollte ca. 20–40 Unterrichtsstunden betragen. Im Sinne Forschenden Lernens stehen in der Projektphase (ca. 6 Wochen) die Bereiche Diagnostizieren–Fördern–Beurteilen und Evaluieren–Innovieren im Zentrum.

http://www.uni-jena.de/Jenaer_Modell_der_Lehrerbildung-page-198596.html (Zugriff 30.07.2012).


B. Einführung des Praxissemesters steht bevor

 A map of the city of Bremen, Germany, with a small circle indicating the location of the city. Below the map is a dark grey rectangular box with the word "Bremen" written in white text.	<ul style="list-style-type: none">o Einführung:o Studiengänge:o Studiensemester:	<p>Voraussichtlich Sommersemester 2015 Für alle dort vorgesehenen Lehrämter Im 2. Semester der MA-Studiengänge</p>
---	--	--

Bremen (Universität Bremen)

In den 1990er Jahren hatte Bremen bereits ein Praxissemester. Mit der Umstellung auf Bachelor-/Master-Strukturen wurde diese Variante zugunsten von 5 kürzeren Schulpraktika, die in der vorlesungsfreien Zeit zu absolvieren sind, aufgegeben. Mit der erneuten Lehrerbildungsreform wird das Praxissemester in Bremen ab dem Wintersemester 2012–2013 erneut eingeführt. Erstmals zum Zuge wird es demnach voraussichtlich im Sommersemester 2015 kommen.


<http://www.uni-bremen.de/studium/studienangebote/lehramt/praxiselemente-im-studium-mit-berufsziel-lehramt/praxissemester.html> (Zugriff 30.07.2012).

 <p>Niedersachsen</p>	<ul style="list-style-type: none">o Einführung:o Studiengänge: o Studiensemester:	<p>Voraussichtlich ab 2016/2017 Masterstudiengänge für die Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule) Wird in MA-Struktur integriert sein</p>
--	---	---

Niedersachsen (Universität Hannover)

Mit dem Erlass des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur wurde 2011 die rechtliche Grundlage für die Einführung von Praxissemestern an niedersächsischen Hochschulen geschaffen. Ab dem Wintersemester 2013 ist eine Bachelor/Master-Struktur für Lehramtsstudiengänge mit einer einheitlichen Dauer von 6+4 Semestern vorgesehen. Die verlängerte Masterphase (bislang 2 Semester) wird ein Praxissemester einschließen. Von der künftig stärkeren Verknüpfung eigener Erfahrungen mit der schul- und bildungswissenschaftlichen Forschung wird die Ausprägung eines erweiterten Kompetenzprofils erwartet, mit dem die Studierenden später in den nur noch einjährigen Vorbereitungsdienst gehen.


http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=29123&article_id=101533&_psmand=8 (Zugriff 30.07.2012).

 <p>Nordrhein-Westfalen</p>	<ul style="list-style-type: none">o Einführung:o Studiengänge:o Studiensemester:	<p>Frühestens ab dem Sommersemester 2013</p> <p>Alle LA-Studiengänge</p> <p>2. oder 3. Semester im MA-Studium</p>
--	--	---

Nordrhein-Westfalen (Universität Dortmund)

Das Praxissemester ist an den meisten Hochschulen Nordrhein-Westfalens seit dem WS 2011–2012 in den neuen Lehramtsstudiengängen im 2./3. Semester des Masterstudiums verankert worden. Alle Studiengänge der Lehramter sind nun auf dieselbe Dauer angelegt (6 Semester BA und 4 Semester MA). Das Praxissemester soll, laut Schulministerium NRW, für die Studierenden frühestens erstmalig ab dem Sommersemester 2013 angeboten werden. Bis zur flächendeckenden Umsetzung ist eine gewisse zeitliche Bandbreite realistisch: Bspw. planen die Universität Duisburg–Essen und die Folkwang Universität der Künste die erstmalige Durchführung voraussichtlich für das Sommersemester 2015. In der Durchführung wirken die Hochschulen, die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ehemalige Studienseminare) und die Schulen zusammen. Die Verantwortung liegt im Bereich der Hochschulen, die Lehrerausbildungszentren begleiten ausbildungsfachlich. Es soll ein gezielteres Studium ermöglicht werden, indem erste berufliche Handlungskompetenzen als Lehrerin oder Lehrer erworben und in den nachfolgenden Studienbereichen vertiefend reflektiert werden. Flankierend begleiten kleinere pädagogische und didaktische Lehrforschungsprojekte der Hochschulen die Studien.

http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/Lehramt_nach_LABG_2009/Praxissemester_Rahmenkonzeption.pdf (Zugriff 30.07.2012).

	<ul style="list-style-type: none">o Einführung:o Studiengänge: o Studiensemester:	<p>k. A. Masterstudiengänge für einen Teil der Lehrämter (Primarstufe; Sekundarstufe I an Regional- und Gemeinschaftsschulen) 2. MA-Semester</p>
---	--	--


Schleswig-Holstein (Universität Flensburg)

Die geplante künftige Struktur hat noch keinen verbindlichen Rahmen. Entwürfe sehen einen 6-semesterigen Bachelorstudiengang Bildungswissenschaften vor, in welchem jedes der ersten fünf Semester ein Praktikum mit Begleitveranstaltungen enthält. Der hierauf aufbauende 4-semesterige Master of Education schließt ein Praxissemester mit einem Arbeitsaufwand von 30 credit points ein. Die Schulpraxis soll von drei universitären Lehrveranstaltungen flankiert werden: je einem fachdidaktischen Begleitseminar für die beiden gewählten Studienfächer und einem Seminar „Professionalisierung“ im Studienbereich Bildungswissenschaft.

Planungen für das Lehramtsstudium Gymnasium weichen hiervon ab. Vermutlich wegen der schon bestehenden Kooperation der Musikhochschule Lübeck mit der Universität Hamburg wird im gymnasialen Bereich eine Praktikumsstruktur in der Art des Hamburger „Kernpraktikums“ angestrebt.

[http://www.uni-flensburg.de/portal/presse/?no_cache=1&tx_cwtpresscenter_pi1\[showUId\]=526&cHash=829656fa09](http://www.uni-flensburg.de/portal/presse/?no_cache=1&tx_cwtpresscenter_pi1[showUId]=526&cHash=829656fa09) (Zugriff 30.07.2012).

C. Einführung des Praxissemesters geplant


	<ul style="list-style-type: none">o Einführung:o Studiengänge:o Studiensemester:	<p>Geplant ab Wintersemester 2013–2014</p> <p>Masterstudiengänge für einen Teil der Lehrämter (Primarstufe;</p> <p>Sekundarstufe I)</p> <p>k. A.</p>
---	--	--

Berlin (Universität der Künste)

Eine Arbeitsgruppe aus den Vertreterinnen und Vertretern der vier Berliner Universitäten und der Senatsbildungsverwaltung wurde eingesetzt, um die Einführung eines Praxissemesters im Master of Education aller allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrämter zu planen – außer derjenigen, die später auf das Amt des Studienrats/der Studienrätin abzielen.

Für die zu reformierenden Studiengänge soll die Veränderung im Zuge der Verlängerung des Masterstudiengangs von zwei auf vier Semester stattfinden. Da eine intensive Begleitung der Schulpraxis sowohl von Seiten der Schulen als auch der Hochschulen im Gespräch ist, sind die Planungen jedoch offenbar an noch ungeklärte Fragen zur Finanzierung des Mehrbedarfs an Ressourcen gebunden.

<http://www.studieren-in-bb.de/lehramt/lehramt-in-berlin/> (Zugriff 30.07.2012).


	<ul style="list-style-type: none">o Einführung:o Studiengänge:o Studiensemester:	Praxissemester möglicherweise ab ca. 2015; Alle LA-Studiengänge mit Ausnahme LA für Berufliche Schulen k. A.
---	--	--

Hessen (Universität Kassel)

In Hessen gibt es fortgeschrittene Planungen ein Praxissemester einzuführen. Bereits im Jahr 2011 hat die hessische Landesregierung den Beschluss gefasst, ein Praxissemester für die lehrerbildenden Studiengänge einzuführen. Eine interministerielle Arbeitsgruppe erarbeitet gegenwärtig hierzu einen konkreten Vorschlag, der nach Beratung mit den Hochschulen ab dem Wintersemester 2013–2014 für neue Studienanfänger greifen soll. Zur erstmaligen Durchführung käme das Praxissemester demnach ab ca. 2015. Noch in der Diskussion sind (kritische) Fragen im Zusammenhang der Funktion (u. a. „Eignungsprüfung“ für Lehramtsstudierende?, „differenzierte Reflexion von Praxiserfahrungen“), der Revision der erst 4 Jahre alten Prüfungsordnungen und ungeklärte Finanzierungsfragen.

<http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/index.php?id=36295> (Zugriff 30.07.2012).


D. Kein Praxissemester in Planung

	o Andere Praxisphasen-Konzeption
---	----------------------------------

Bayern (Universität Augsburg)

Im bayerischen Lehrerbildungsgesetz (letzte Fassung vom 23.07.2010) ist eine Reihe von Praktika für die Lehramtsstudiengänge verbindlich festgeschrieben (Orientierungspraktikum, Blockpraktikum, studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum, zusätzliches studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum). Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum im Lehramt für Gymnasien ist allerdings nur vorgesehen, wenn die Studierenden „Doppelfach Musik“ studieren (und keine andere Wahl haben) oder das Praktikum nicht in dem anderen Unterrichtsfach der Fächerverbindung abgeleistet wird. Eine Ausnahme besteht an der Universität Regensburg: Dort gibt es ein verpflichtendes Theorie-/Praxisseminar für alle Studiengänge, im Lehramt für Gymnasien sogar mit benoteter Lehrprobe.

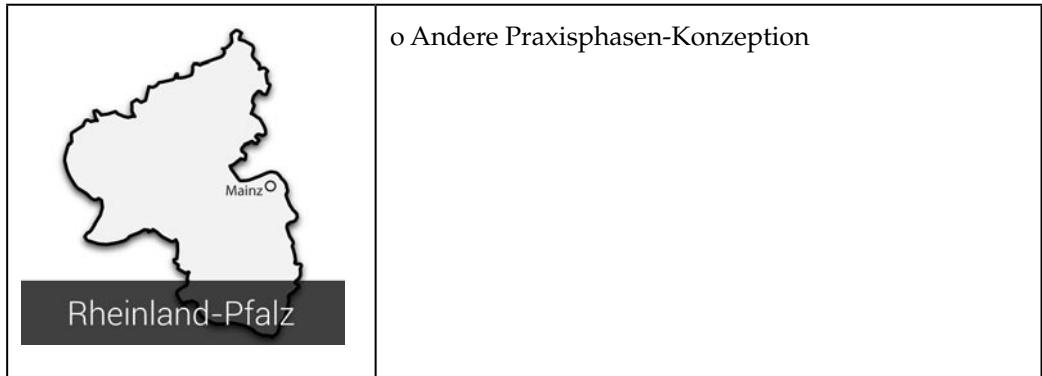
<http://www.philso.uni-augsburg.de/institute/praktamt/> (Zugriff 30.07.2012).

 <p>Mecklenburg-Vorpommern</p>	<p>o Andere Praxisphasen-Konzeption</p>
---	---

Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern ist seit Sommer 2011 erstmalig ein Lehrerbildungsgesetz in Kraft (Landtagsbeschluss vom 04.07.2011). Der Studienverlauf wurde modularisiert und als Studienabschluss ist das Staatsexamen vorgesehen. Zum Wintersemester 2012–2013 treten für alle Fächer die neuen Studienpläne in Kraft. In den neu konzipierten Lehramtsstudiengängen sind die Praxisanteile im Studium erhöht worden. Verschiedene schulpraktische Übungen bzw. Praktika (Sozial-, Orientierungs- und Hauptpraktikum) sind verbindlicher Bestandteil des Studiums. Die Strukturen und Inhalte der Lehramtsstudiengänge unterliegen momentan noch Veränderungen, die auch die Ausgestaltung der Praxisphasen betreffen können.

<http://www.uni-rostock.de/studium/studienangebot/studiengaenge-nach-studienfeldern/lehramt/> (Zugriff 30.07.2012).



Rheinland-Pfalz

Zum Wintersemester 2007–2008 wurden die lehramtsbezogenen Studiengänge an den Universitäten Kaiserslautern und Koblenz-Landau sowie zum Wintersemester 2008–2009 an den Universitäten Mainz und Trier auf Bachelor-/Master-Strukturen umgestellt. Damit ging eine grundlegende Reform der schulischen Praxisphasen einher. Mit dem sogenannten dualen Studien- und Ausbildungskonzept der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz soll eine stärkere Vernetzung von Studium und Berufspraxis und damit eine frühzeitige Orientierung in Bezug auf die späteren beruflichen Anforderungen gewährleistet werden. Die Praxisphasen gliedern sich in zwei bis drei orientierende Praktika (BA-Studiengang) und zwei vertiefende Praktika (eines davon im Bachelor- und eines im Master-Studium). Die Praktika sind zeitlich in der vorlesungsfreien Zeit angesiedelt (März – April und August – Oktober). Die zwei bis drei orientierenden Praktika werden von den Studierenden eines Lehramts an verschiedenen Schularten absolviert.

<http://schulpraktika.rlp.de/praktika/orientierende-praktika.html> (Zugriff 30.07.2012).

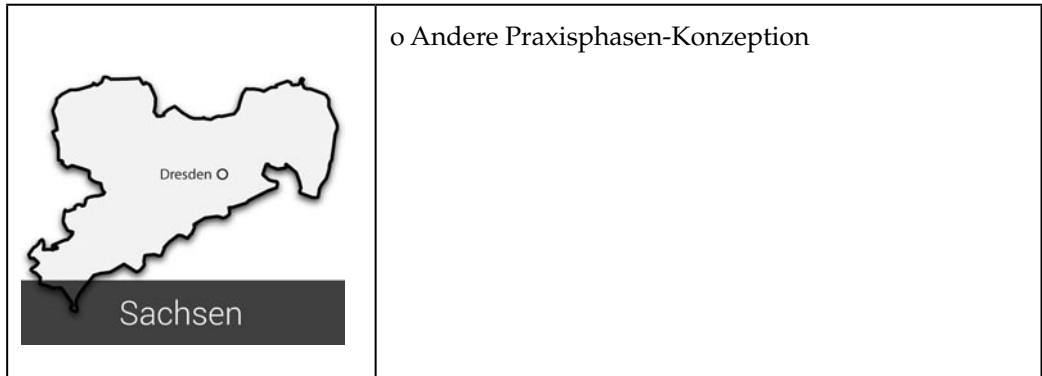


Saarland (Hochschule für Musik Saar)

Im Saarland besteht für Lehramtsstudierende ein eher konventionelles Programm schulpraktischer Studien, das zuletzt 2011 bestätigt worden ist (Amtsblatt des Saarlandes vom 17.07.2011). So sind in den Studiengängen für alle Lehrämter stets fünf mit Lehrveranstaltungen begleitete Praktika zu absolvieren:

- ein fünfwöchiges erziehungswissenschaftliches Orientierungspraktikum (OP)
- je ein semesterbegleitendes fachdidaktisches Tagespraktikum im ersten Fach bzw. in der beruflichen Fachrichtung und im zweiten Fach
- je ein vierwöchiges fachdidaktisches Blockpraktikum im ersten Fach bzw. in der beruflichen Fachrichtung und im zweiten Fach.

<http://www.uni-saarland.de/info/universitaet/zentrale-einrichtungen/zfl/praktika.html> (Zugriff 30.07.2012).

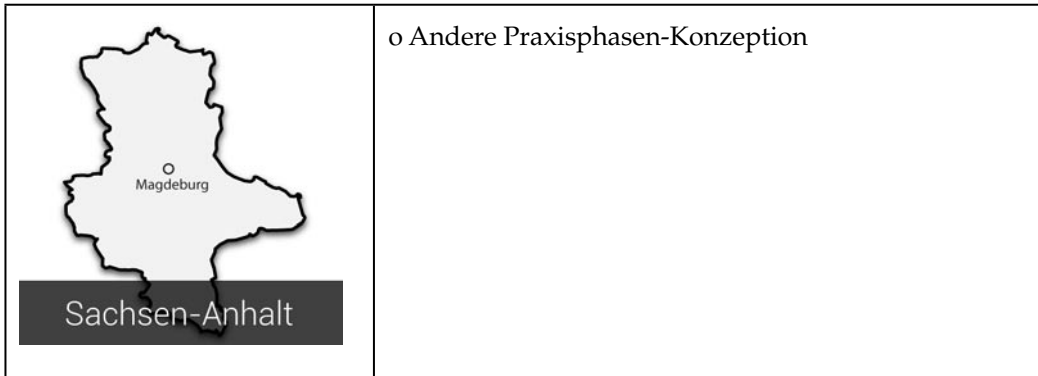


Sachsen (Hochschule für Musik und Theater Leipzig)

Momentan ist noch ein Bachelor-Masterstudiengang für Lehrämter an Grundschulen, Mittelschulen, Förderschulen und Gymnasien gültig. Die Hochschulen in Leipzig und Dresden haben angekündigt, ab dem Wintersemester 2012–2013 wieder Staatsexamensstudiengänge anzubieten. Hierzu sind entsprechende Planungsgruppen aktiv, die jedoch keine Einrichtung eines Praxissemesters beabsichtigen. Derzeitige schulpraktische Studien (SPS I – V) umfassen:

- SPS I – Blockpraktikum
- SPS II und III – Tagespraktika im 1. und 2. Kernfach
- SPS IV und V – vierwöchige Blockpraktika im 1. und 2. Kernfach
- Diese letzten zwei Blockpraktika verstehen sich als Raum, in dem wesentliche Voraussetzungen für den Vorbereitungsdienst herausgebildet werden sollen.

http://www.hmt-leipzig.de/index.php?informationen_fuer_studierende_lehramt (Zugriff 30.07.2012).



Sachsen-Anhalt (Universität Halle)

Es gelten derzeit unterschiedliche Verordnungen über die Prüfungen für die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt. Auch die in jüngerer Zeit eingesetzten Planungsgruppen haben bei keinen der Lehramtsstudiengänge die Einrichtung eines Praxissemesters empfohlen. Zurzeit müssen schulartendifferenziert folgende blockweise organisierte Praktika sowie „Schulpraktische Übungen“ (SPÜ) in der Art von Tagespraktika nachgewiesen werden:

- ein zweiwöchentliches Orientierungspraktikum (für Gymnasien: „pädagogisch-psychologisches Hospitations-“ oder „Einführungs- und Sozialpraktikum“)
- zwei Schulpraktika von insgesamt 7 Wochen (Grundschule) bzw. 8–10 Wochen Dauer (Sekundarschulen und Gymnasien)
- Schulpraktische Übungen in den Unterrichtsfächern

<http://www.medienkomm.uni-halle.de/lehre/praktikum/> (Zugriff 30.07.2012).

Zusammenfassung

Im Jahr 2012 liegen unter den Bundesländern überwiegend Entscheidungen für die Einführung von Praxissemestern vor. Damit scheint eine Mehrheit der KMK-Empfehlung von 2005 zu folgen, dass schulische Praxisphasen deutlich auszuweiten seien (sogenannter Quedlinburger Beschluss vom 02.06.2005). Die Lösungen in den einzelnen Ländern sind indes sehr individuell, etwa was den Umfang von selbstständig erteiltem Unterricht anbelangt, der auf einer Bandbreite von ca. 30 bis 70 Stunden festgelegt wird, oder in Bezug auf die Betreuungsinstanzen und Begleitveranstaltungen zur Schulpraxis. Des Weiteren ist festzustellen, dass nur in Ausnahmefällen spezielle Regelungen für das Fach Musik vorhanden sind.

Gemeinsame Tendenzen liegen in einer Verortung des Praxissemesters in der Masterphase. Es fällt auf, dass fast überall dort, wo zurzeit der Master of Education von 2 auf 4 Semester erweitert wird, auch die Entscheidung für eine signifikante Verkürzung des Vorbereitungsdienstes getroffen worden ist. Die institutionelle Zuständigkeit für Praxisphasen liegt auch im Falle der Praxissemester weiterhin fast überall bei der Hochschule. Als übliche Prüfungsform scheint sich das Portfolio herauszukristallisieren. Der Begriff „Forschendes Lernen“ taucht im Kontext der Portfoliokonzeptionen häufig im Sinne eines methodischen Bindegliedes zwischen Theorie und Praxis auf, entweder explizit (z. B. Hamburg, NRW, Thüringen und Niedersachsen) oder umschrieben.

Jenseits der offiziell veröffentlichten Informationen wird aus mehreren Bundesländern berichtet, dass Wissenschaftsministerien ambitionierte Praxissemestermodelle auf personell kostenneutraler Basis einzuführen versuchen. Es mag vor diesem Hintergrund nicht verwundern, dass sich im Kreuzfeuer scharfer bildungs- und finanzpolitischer Debatten mancherorts das geplante Praxissemester noch leicht verzögert bzw. bei den bereits beteiligten Fachkräften auf unterschiedliches Echo stößt.

Marc Mönig

Portfolio

Ein Königsweg für die Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase?

Die Arbeit mit Portfolios ist heute in aller Munde – egal, ob in Kindergarten, Schule, Universität und Hochschule oder Studienseminar. Beinahe bekommt man den Eindruck, hinter dem Begriff verberge sich ein pädagogischer Heilsbringer, der den Ansprüchen moderner, am Individuum orientierter (Aus-)Bildung gerecht zu werden vermag.

Es ist daher geboten, zu Beginn dieses Textes zunächst zu klären, was sich hinter dem Begriff „Portfolio“ überhaupt verbirgt, wo er herkommt und wie Portfolioarbeit in pädagogischen Handlungszusammenhängen definiert werden kann.

Daran anschließend wird dieser Text den Portfolio-Ansatz aus vier Perspektiven näher in den Blick nehmen: so wird er erstens allgemein auf Fragen der Lehrer(aus)bildung bezogen und es werden die dabei verfolgten Ziele, Chancen und Probleme erörtert. Zweitens wird die konkrete Umsetzung im bevölkerungsreichsten Bundesland, in Nordrhein-Westfalen, vorgestellt, wo in der gerade neu reformierten Lehrerbildung die Portfolioarbeit insbesondere für die Dokumentation der Praxisanteile der Ausbildung zum Lehrer obligatorisch verankert wurde. Drittens wird vor diesem Hintergrund im Sinne der Themenstellung der BFG-Tagung nach Chancen und Perspektiven für eine Optimierung und Weiterentwicklung der Ausbildung von Musiklehrern im Speziellen gesucht, bevor abschließend und viertens – ein wenig den Schwerpunkt der Betrachtungen verlassend – ein Blick über den Tellerrand auf die Bedeutung des Einsatzes von Portfolios im Musikunterricht mit Schülern riskiert wird.

Begriffliches

Tatsächlich liegen die Ursprünge des Begriffes „Portfolio“ weit zurück. Dieser entstammt dem Italienischen, zusammengesetzt aus dem Verb „portare“ (tragen) und dem Nomen „foglio“ (Blatt) und bezeichnete seit der Renaissance Sammelmappen der Arbeiten etwa von Künstlern oder Architekten, die zur Bewerbung an Akademien eingereicht wurden und mit deren Hilfe das Können wie auch die Entwicklung eigener Fähigkeiten nachgewiesen wurden.

Die pädagogische Nutzung von Portfolios wiederum hat ihre Wurzeln in den USA, wo man Anfang der 1980er Jahre nach zunehmender Kritik an der Effektivität eines von Multiple Choice-Tests dominierten Schulwesens nach alternativen Methoden und Formen der Leistungsüberprüfung suchte. Im deutschsprachigen Raum spielt das Portfolio in der pädagogischen Diskussion vermehrt seit Beginn des Jahrtausends sowohl in der Schule wie auch in den Universitäten und Hochschulen (insbesondere in der Lehrerbildung) eine Rolle.

Was aber genau versteht man in pädagogischen Handlungszusammenhängen unter einem Portfolio?

Thomas Häcker schlägt folgende, aus dem angloamerikanischen Sprachraum von Pearl R. und F. Leon Paulson stammende Definition vor:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen (Paulson et al. 1991, S. 60; Übers. T. H.).¹

In diese Definition ist eine Vielzahl von Umsetzungen des Portfolio-Konzeptes eingegangen. Diese lassen sich grundsätzlich auf zwei, in der Fachliteratur durchgängig mit gewissen terminologischen Unterschieden wieder zu findende Formen zurückführen: a) das Bewertungs- oder auch Produktportfolio, welches ergebnisorientiert Rechenschaft über erworbene Kompetenzen und Leistungsstände abzulegen vermag und b) das Entwicklungs- bzw. Prozessportfolio, das sich freilich auch in ein Produktportfolio umwandeln lässt, mit dem Akzent auf der Darstellung eines Lernprozesses, der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen. Insbesondere letzteres fordert von Schülern wie Studierenden, „zukünftiges Lernen selbständig und eigenverantwortlich zu planen, zu dokumentieren und auszuwerten.“²

Damit lässt sich die Portfolioarbeit durchaus in die Tradition verschiedener reformpädagogischer Ansätze stellen, insofern für ihr – wie ebenfalls Thomas Häcker feststellt – daran gelegen ist,

dass Lehrende und Lernende mittels authentischer Dokumente und Arbeiten ein möglichst umfassendes Bild von den Kompetenzen, Fortschritten und der Entwicklung der Lernenden gewinnen können, einer (Schul-)Pädagogik, die „Spurensicherung“ betreibt, um Lernwege und Lernergebnisse der Reflexion verfügbar zu machen, und zwar im Dienste weiteren, zunehmend selbständigeren Lernens.³

Die breite Rezeption des Portfolio-Ansatzes kann sicherlich auch nicht vom aktuellen bildungspolitischen Klima getrennt betrachtet werden, da dieser im Grunde drei die pädagogische Diskussion derzeit prägende Strömungen bedient:

- er folgt, erkenntnistheoretische Überlegungen des Konstruktivismus aufgreifend, der Grundidee, dass – wie auch in der zitierten Definition in besonderer Weise betont – nachhaltiges Lernen ein selbstverantworteter und selbstgesteuerter Vorgang sein muss,
- er bedient den pädagogischen Paradigmenwechsel weg von einer Input- hin zu einer Outputorientierung, der in der Stärkung und Rezeption des Kompetenzbegriffes seinen Niederschlag gefunden hat,
- er stellt insbesondere für all jene, denen eine grundlegende Skepsis zur gemeinhin praktizierten Ziffernbenotung zu Eigen ist, eine alternative Form der Leistungsüberprüfung und –bewertung dar. So lässt sich mit Portfolioarbeit eine Bewertungskultur verbinden, bei der entweder a) Lehrer und Schüler sich im Vorfeld über Bewertungskriterien verständigen müssen oder bei der b) das Portfolio als Grundlage für eine

mündliche Prüfung dienen kann oder aber die c) im Falle eines Produktportfolios z. B. bei schulscharfen Bewerbungen anstelle der Chiffrierung einer Leistung in eine Note durch einen notengebenden Vermittler (Lehrer) einen direkten Einblick des Adressaten in die Qualifikationen des Erstellers setzt (an die Stelle der Frage „Welche Note hast Du?“ tritt dabei die Frage „Was kannst Du (schon)?“).⁴

Portfolios in der Lehrer(aus-)bildung

Es verwundert vor diesem Hintergrund kaum, dass Portfolioarbeit schon vor längerer Zeit Einzug in die Lehrerausbildung gehalten hat – die Vorzüge sind gewichtig. Hier sei nachfolgend exemplarisch nur auf einige hingewiesen:

So lässt sie erstens Ausbildung als langwierigen Entwicklungsprozess begreifbar werden, welcher sich zweitens wiederum eigenverantwortlich steuern lässt, bietet Portfolioarbeit Studenten bzw. Lehramtsanwärtern doch die Möglichkeit für eine Selbsteinschätzung ihres Kompetenzerwerbs und, darauf aufbauend, Entwicklungsziele bei der Feststellung von Defiziten zu formulieren. Grundlage dabei kann ein im Vorfeld eingeführtes Raster mit dem Ausweis von Ausbildungszielen und verschiedenen (Niveau-)Kompetenzstufen sein, wodurch sich die Ausbildung in der Portfolioarbeit an Standards orientieren lässt.

Portfolioarbeit fordert drittens ihrem Wesen nach obligatorisch den von jedem neuen Lehramtsstudierenden zu leistenden Perspektivwechsel vom Schüler zum Lehrer ein und leistet so einen wichtigen Beitrag zur anfänglichen pädagogischen Professionalität.

Portfolioarbeit kann viertens helfen – wie Häcker und Winter schreiben –, einen

Zusammenhang zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung herzustellen – zumindest für den einzelnen Aspiranten, aber auch für die Ausbildungen insgesamt. Eine Voraussetzung dafür wären Standards, auf die sich alle Ausbildungssteile beziehen.⁵

Die Kehrseiten des Ansatzes deuten sich hier, durch erste Erfahrungen zum Teil bestätigt, allerdings bereits an. So überlagert eine ausgeprägte Orientierung an vorgegebenen und zu erreichenden Standards und Kompetenzstufen den konstruktivistischen Ansatz der Portfolioarbeit, da individuelle Schwerpunktsetzungen in der persönlichen Entwicklung oder auch im Lehrerleitbild nivelliert sowie Wahrnehmungen im Berufsfeld sogleich „fremdsystematisiert“ werden. Es ergibt sich damit ein Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Verallgemeinerung, zwischen Eigenständigkeit und Vorgaben.

Dies hat Konsequenzen auch für die Bewertung insbesondere von Entwicklungsportfolios. Deren grundsätzlicher Ansatz läuft, wenn er zur Bewertung von erbrachten Leistungen herangezogen wird, Gefahr, pervertiert zu werden. In diesem Sinne beschwerte sich vor nicht allzu langer Zeit ein Referendar bei mir, er habe das Gefühl seine Ausbilder hätten bei der Formulierung ihrer Endgutachten aus seinem, ihnen zuvor gezwungenermaßen zugänglich gemachten Portfolio bei der Benennung von Kritikpunkten abgeschrieben und fügte frustriert hinzu: „Wenn ich das gewusst hätte, wäre ich anders – weniger ehrlich – mit meinen Portfoliobeiträgen umgegangen.“ Insofern Bewertung

also ein Teil der Portfolioarbeit ist, ergibt sich die Gefahr, dass das Portfolio weniger selbstgesteckten, der Nachhaltigkeit verpflichteten Zielen folgt, sondern vielmehr pragmatisch geführt wird und weniger eine Selbstbildung als eine Selbstinszenierung im Vordergrund steht.

Weitere Probleme der Portfolioarbeit seien hier nur kurz angerissen:⁶

- Portfolios werden von Studierenden und Lehramtsanwärtern als wenig sinnvolle, zu erfüllende Pflicht erfahren, da sie kaum Berücksichtigung im regulären Seminarbetrieb finden,
- Reflexionsarbeiten der Studierenden und Arbeit an selbstgesteckten Zielen (eigentlich der Kern der Portfolioarbeit) werden überlagert vom Ausfüllen verpflichtender Blätter und Formulare.

Damit hängt auch der nächste Punkt zusammen. So liest man in einem Aufsatz von Thomas Winter, der die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Netzwerk Portfolioarbeit“ zusammenfasst:

- „Vorgegebene Deskriptoren werden angekreuzt, aber dies hat keine Funktion für den Prozess der Arbeit. Die Reflexion schwebt gewissermaßen in der Luft. Sie steht daher in Gefahr, Selbstbilder unhinterfragt zu fixieren.“⁷
- „Das Portfolio dient in Kombination mit Kompetenzrastern hauptsächlich zur Abrechnung erbrachter Arbeiten, es wird bürokratisch gebraucht. Die Schülerinnen und Schüler werden selbst zu Buchhaltern ihrer Arbeit gemacht.“⁸

Um den benannten Gefahren zu begegnen, sind verschiedene Maßnahmen denkbar. Zu den wichtigsten gehört meines Erachtens zum einen eine klar zu treffende Unterscheidung zwischen Bestandteilen des Portfolios, die Ausbildern und Gutachtern zugänglich gemacht werden, und solchen, die obligatorisch beim Verfasser eines Portfolios verbleiben. Damit wird die grundsätzliche Problematik zwar nicht aufgelöst, jedoch finden die verschiedenen Ziele und Funktionen von Portfolios auf diese Weise eine Entsprechung in einer Form äußerer Differenzierung.

Notwendig wäre zum anderen, Studierende und Referendare gezielt in dem Portfolioansatz dienliche Verfahren und Methoden einzuüben und dabei insbesondere grundsätzlich in verschiedene Instrumente der Praxisreflexion einzuführen.⁹

Thomas Häcker und Felix Winter fordern, um den genannten Gefahren vorzubeugen, darüber hinaus u. a. ¹⁰

- vor der Einführung der Portfolioarbeit ihre Form und ihren Zweck genau zu klären,
- die Gründe für ihren Einsatz einsichtig und nachvollziehbar zu kommunizieren (schließlich ist der ganze Ansatz von vornherein zum Scheitern verurteilt, wird er nicht aus Überzeugung vom Auszubildenden mitgetragen),
- klare Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit mit Möglichkeiten für Beratung, Präsentation und Feedback einzuräumen,
- eine intensive Begleitung zu Beginn der Portfolioarbeit, um diese zu erlernen,
- eine Kultur der Zusammenarbeit und Bereitschaft zur Portfolioarbeit sowie
- die Umsetzung des Prinzips der Partizipation: Studierende sollen in entscheidenden Phasen an Entscheidungen zum Fortgang der Portfolioarbeit teilhaben.

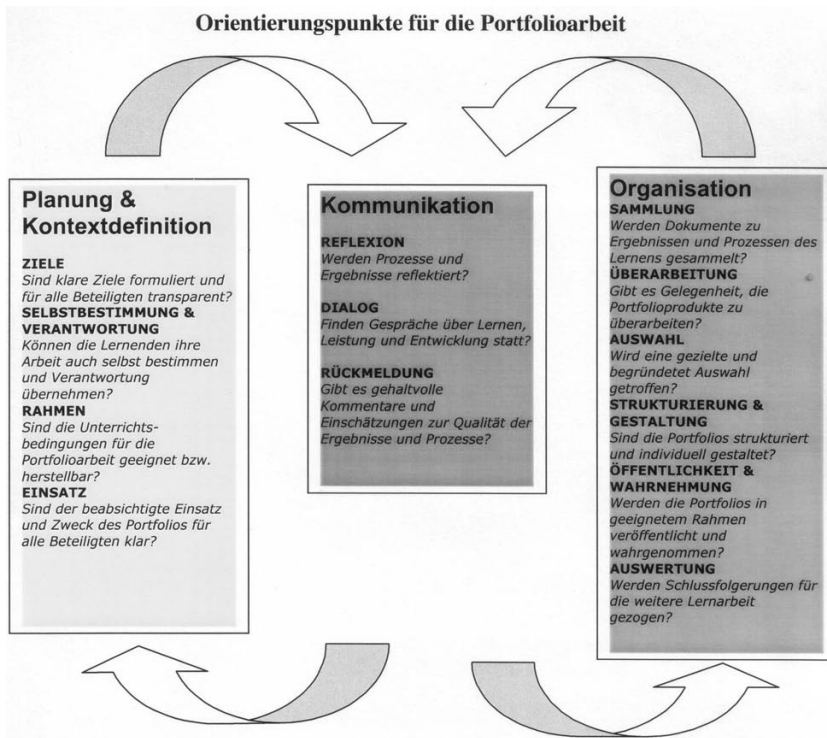


Abb. 1, Winter o. J., S. 5.

Die Arbeitsgruppe „Netzwerk Portfolio“, in der Häcker und Winter mitarbeiten, hat diese und ähnliche Forderungen in der folgenden Graphik zusammengefasst:

Portfolios in der Praxis: Beispiel Nordrhein-Westfalen

Wenden wir uns nun dem Beispiel einer praktischen Umsetzung zu. In Nordrhein-Westfalen, wo sich die Lehrer(aus-)bildung jüngst einer grundlegenden Reform u. a. mit der Einführung von drei Praktika und eines Praxissemesters im Rahmen der ersten Ausbildungsphase und der Kürzung des Referendariats auf eineinhalb Jahre ausgesetzt sah, liest man im neuen Lehrerausbildungsgesetz (LABG) in § 12: „Alle Praxiselemente werden in einem Portfolio dokumentiert.“¹¹

Näheres regelt die Lehramtszugangsverordnung, in der, einige in diesem Vortrag bereits genannte Aspekte aufgreifend, wiederum in § 13 steht:

Durch das „Portfolio Praxiselemente“ dokumentieren Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung. Den förmlichen Nachweis des erfolgreichen Abschlusses der einzelnen Ausbildungsabschnitte führen sie davon unabhängig allein durch die im Lehrerausbildungsgesetz

jeweils vorgesehenen Nachweise (...). Das Portfolio wird in der Regel ab Beginn des Eignungspraktikums bis zum Ende der Ausbildung geführt. Es dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess.¹²

Die Stoßrichtung des Ansatzes ist klar: Gedacht ist hier an kein Bewertungs-, sondern an ein individuelles Prozessportfolio, das als verbindendes Glied zwischen den praxisbezogenen Elementen in beiden Ausbildungsphasen fungieren soll. Die Abkehr von Bewertung hin zu reflexiver berufsbiographischer Entwicklung und Selbststeuerung findet später konsequent seine Entsprechung während der zweiten Ausbildungsphase in der neuen Rolle der Leiter des überfachlichen Seminars (ehemals Hauptseminar), die, von jeglicher Bewertung entbunden, zukünftig Coaching-Aufgaben übernehmen sollen.

Das Portfolio selbst soll sich aus einem Dokumenten- (etwa Produkte, Bescheinigungen), einem Reflexions- und einen standortspezifischen Teil zusammensetzen. Ersterer muss an Übergangssituationen im Studium vorgelegt werden, die Reflexionen wiederum sind Grundlage zahlreicher Beratungs-, Coaching- und Gesprächsanlässe: Bilanz- und Perspektivgespräche am Ende des Praxissemesters, Planungs- und Entwicklungsgespräche im Verlauf der gesamten Lehrerbildung. Nur auf letzteren darf in Begleitseminaren – auch zum Zwecke von Beurteilungen – Bezug genommen werden.

Orientieren soll sich die Ausbildung (und damit auch die Ausrichtung des Portfolios) gemäß eines Beschlusses der KMK an den vier Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Dies wird für das Eignungspraktikum derart konkretisiert, dass der angehende Lehramtsstudent über Standards, die aus den Beschlüssen der KMK abgeleitet und den Erfordernissen des Eignungspraktikums angepasst sind, gegliederte Reflexionsbögen mit typischen Erwerbssituationen und Indikatoren an die Hand bekommt.¹³ Ganz ähnlich geht man im Praxissemester vor, nun aber mit anderen, auf dieses ausgerichteten Standards: So soll etwa das Praxissemester-Portfolio vornehmlich Überlegungen enthalten zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht.

Klar tritt beim Portfolio nun der Charakter des Bindeglieds zwischen fachlicher und wissenschaftlicher einerseits und der praktischen Ausbildung andererseits zutage. So heißt es im Anschreiben an die Studierenden:

Das Portfolio soll Ihnen helfen, die Erfahrungen, die Sie im Rahmen des Praxissemesters machen, auf der Grundlage Ihrer vorherigen Praxiserfahrungen und Ihrer im Studium erworbenen Kompetenzen zu verarbeiten. Umgekehrt kann es Sie dabei anregen, Fragen, die sich aus der schulischen Praxis ergeben, zurück ins Studium zu tragen. Mit dem Portfolio können Sie eine Brücke schlagen zwischen Inhalten Ihres Studiums, bisherigen Erfahrungen im Rahmen schulischer Praxisphasen und dem späteren Vorbereitungsdienst.¹⁴

An der Universität zu Köln ist in Zusammenarbeit mit Kersten Reich ein Konzept für das Portfolio entwickelt worden, das drei Ziele verfolgt: die Dokumentation des individuellen Lernzuwachses, die Nutzung als Reflexionsinstrument über die eigene Rolle, Lernprozesse und -ziele sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis¹⁵. Das Portfolio gliedert sich in einen persönlichen und einen öffentlichen Teil, der „Grundlage eines persönlichen Entwicklungsgesprächs am Ende jeder Praxisphase“ ist.¹⁶ Als roter Faden sollen dabei

immer wieder zu aktualisierende persönliche Zielsetzungen dienen. Das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis versucht man darüber hinaus durch die Einforderung einer sogenannten Arbeitstheorie zu stärken:

In ihrer Arbeitstheorie reflektieren die Studierenden ihre anfangs beschriebenen subjektiven Theorien über ihre LehrerInnenrolle unter Berücksichtigung ihres neu erworbenen Wissens aus den Angeboten der Universität bzw. der ZfsL¹⁷ und ihren erworbenen Praxiserfahrungen.¹⁸

Im sich anschließenden Referendariat soll nach heutigem Stand das Portfolio dreigeteilt werden in ein Entwicklungsportfolio (der persönlichen Reflexion dienend), ein Qualifizierungsportfolio (für den Dialog mit den Seminarleitern) und ein Präsentationsportfolio (das in anschließenden Bewerbungssituationen nutzbar sein soll). Genauere Vorgaben liegen zur Zeit allerdings noch nicht vor, sie bedürfen darüber hinaus der individuellen Konkretisierung in jedem einzelnen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung.¹⁹

Die praktische Erprobung und damit die Prüfung Tragfähigkeit der Konzepte steht derzeit noch aus. Viele Fragen, die nachfolgend ohne Wertung als Reflexionsanlässe benannt werden sollen, bleiben noch offen, z. B.:

- Warum ist die Portfolioarbeit auf die Praxisphasen der Ausbildung beschränkt? Wäre nicht eine Ausweitung auch auf andere Bestandteile der Ausbildung sinnvoll?²⁰
- Wäre nicht eine Vereinheitlichung der Standards für alle Praxisphasen sinnvoll, um eine größere inhaltliche Stringenz und Anschlussfähigkeit zu gewährleisten? Ist es im Sinne größerer Stringenz also wünschenswert, ein Kompetenzraster zu entwickeln, das allen Situationen in der Ausbildung eines Lehrers, in denen Portfolio geführt wird, die identisch formulierten Standards zugrunde legt und die Differenzierung nach Ausbildungsstand beispielweise über Kompetenzstufen vornimmt?
- Wie kann vor dem Hintergrund einer Standardorientierung – sozusagen als Gegenpol – die Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzungen gestärkt werden?
- Sollen die Ausbilder in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung einen Einblick in die Portfolioarbeit während der ersten Ausbildungsphase bekommen, um Entwicklungen und Schwerpunktsetzungen bruchlos weiter begleiten zu können oder wird so eine zu der Ausbildungssituation kontraproduktive Voreingenommenheit generiert?
- Das Qualifizierungsportfolio in der zweiten Ausbildungsphase wird auch den bewertenden Ausbildern zugänglich gemacht. Wie kann hier einem unterschweligen Bewertungsdruck vorgebeugt werden? Kann das nordrhein-westfälische Modell diesbezüglich als Vorbild dienen?
- Sollte das Portfolio denn überhaupt bewertungsfreier Raum sein? Oder spricht nicht auch einiges dafür, das Portfolio vielleicht doch auch in Bewertungsprozesse mit einfließen lassen zu können, auch um verbindlicher zu sein? Schließlich ist es ein zentrales Ausbildungsinstrument und seine Bearbeitung – ernst genommen – ausgesprochen zeitintensiv.
- Unter welchen Rahmenbedingungen könnte dies geschehen? Wie können dann Individual-, Sozial- oder auch Kriteriennorm in ein sinnvolles Verhältnis zueinander gebracht werden?²¹

Ausbildung von Musiklehrern

Speziell für die Ausbildung von Musiklehrern liegen bislang zur Nutzung von Portfolioarbeit nur wenige fachspezifische Konzepte vor. Eine Ausnahme macht in NRW hier die Universität zu Köln. Studierende der Schulmusik müssen dort ein dreiteiliges Portfolio führen, das im Rahmen der Zwischenprüfung vorzulegen ist und das ihre Studienleistungen im künstlerischen (über eine Liste erarbeiteter Werke, eigene Kompositionen, eine Selbsteinschätzung etc.), im musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Bereich (jeweils u. a. über eine Liste gelesener Literatur, ein in den vorausgehenden Semestern zu erstellendes Glossar, Seminararbeiten und eine Selbsteinschätzung) dokumentiert.²² Deutlich zeigt sich, dass diese Form des Portfolios einen hohen Grad an Fremdbestimmung bei der Auswahl der Inhalte enthält und nicht nur der Reflexion dient, sondern ihr ganz wesentlich auch eine Kontrollfunktion hinsichtlich erbrachter Studienleistungen zukommt.

Eine Portfolioarbeit, der es schwerpunktmäßig um ein fruchtbares Wechselverhältnis zwischen künstlerisch-wissenschaftlicher auf der einen und schulpraktischer Ausbildung auf der anderen Seite geht, wird sich jedoch eher den Reflexionselementen zuzuwenden und meines Erachtens bewusst beide Ausbildungsschwerpunkte in die Portfolioarbeit zu integrieren, sich also nicht rein auf die Praxisphasen in der Schule zu beschränken haben.

Die primäre Perspektive ist dabei die von der Theorie der Musikpädagogik bzw. –didaktik in die Praxis des Musikunterrichts. So wäre es über entsprechende Bestandteile der Portfolioarbeit möglich, die wissenschaftliche wie auch die künstlerische (!) Ausbildung zu reflektieren, sie einem „Tauglichkeits- und Brauchbarkeitstest“ für die Praxis des Lehrerberufs zu unterziehen²³ und mit Erwartungen abzugleichen. Auf diese Weise könnte es gelingen, von vornherein einem Praxischock vorzubeugen, ein deutlicheres Berufsbild auszuschärfen, klare Schwerpunkte im Studium zu finden oder Forderungen und Erwartungen an die Praxis aus der Theorie zu formulieren (auch damit – so ist zu hoffen – von studentischer Seite die mancherorts wohlbekannten Fragen „Wozu muss ich denn das machen?“ oder „Was bringt mir das für die Praxis“ nicht mehr oder zumindest weniger pauschal, sondern inhaltlich klarer ausgeschärft und kompetenter gestellt werden).

Zuträglich könnte in diesem Zusammenhang auch sein, in den Hochschulseminaren kleine, ins Portfolio aufzunehmende Forschungsaufgaben oder Aufgaben für Praxiserkundungen zu formulieren, die während der verschiedenen Praktika, des Praxissemesters oder auch des Referendariats bearbeitet werden.²⁴ Dies könnte sogar langfristig den Boden bereiten für eine zunehmende Etablierung der in der Musikpädagogik noch ein wenig in den Kinderschuhen steckenden empirischen Unterrichtsforschung.²⁵

Über die umgekehrte Richtung von der Praxis in die Theorie wird zu Unrecht vergleichsweise wenig nachgedacht. So kann auf lange Sicht eine Portfolioarbeit beschriebenen Sinne Hinweise für eine noch mehr an den Erfordernissen der Praxis orientierte Veränderung von Studienordnungen bereitstellen oder aber – in einem ersten Schritt – auch auf die Gestaltung von Forschung und Lehre zurückwirken, wenn etwa aus den Erfahrungen in Praktika und Referendariat Fragen für die wissenschaftliche musikpäd-

agogische Forschung und Lehre generiert werden. Denn warum soll sich die Lehre an den Musikhochschulen nicht im Rahmen einer gemeinsamen Themenverhandlung (wie es etwa der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe in NRW schon seit vielen Jahren auch für den Musikunterricht vorsieht) an den Bedürfnissen und Fragen der Studierenden, die sich aus den verschiedenen Praxisphasen ergeben, orientieren? Voraussetzung dafür ist eine Haltung aller an der Ausbildung Beteiligten (Studierende, Hochschullehrer, Lehramtsanwärter, Fachleiter), die von Offenheit und Neugier, aber auch von Flexibilität und der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, geprägt ist.

Wünschenswert und hilfreich für eine entsprechende Vernetzung über Portfolioarbeit, wäre aber darüber hinaus auch eine genauere inhaltliche Abstimmung von Hochschullehre und Seminausbildung in Form einer phasenübergreifenden musikpädagogischen Konsensbildung, z. B. darüber, was denn guten Musikunterricht letztendlich ausmacht und über welche Kompetenzen ein erfolgreich in diesem Sinne arbeitender Musiklehrer eigentlich verfügen sollte. Auf diese Weise könnten Lernprozesse langfristig angelegt, inhaltliche Brüche zwischen den verschiedenen Ausbildungsorten und -phasen vermieden werden. In einem Fach, in dem sich zwischen verschiedenen musikpädagogischen Konzeptionen und den sich dahinter verbergenden Vorstellungen von Unterricht unüberbrückbare Gräben auftun, scheint dies heute allerdings leider noch ein eher frommer Wunsch zu sein.

Eine neue Methode für den Musikunterricht?

Ein letzter Gedanke sei noch erlaubt, der das Portfolio vor dem Hintergrund der Verbindung von Theorie und Praxis noch aus einer ganz anderen Perspektive beleuchtet.

So ist die Portfolioarbeit in meiner Wahrnehmung in der Arbeit als Seminausbilder im Musikunterricht noch nicht wirklich angekommen. Gleiches gilt wohl auch für den musikpädagogischen Diskurs, fördert man doch bei einer entsprechenden Literaturrecherche nur wenig Substantielles zutage. „Das Portfolio – Eine neue Methode für den Musikunterricht“ – der Titel des 2006 veröffentlichten Artikels von Wolfgang Pfeiffer²⁶ drückt eine Hoffnung aus, die sich bislang kaum erfüllt zu haben scheint.

Dies ist erstaunlich, sind doch die Chancen und Potentiale für den Musikunterricht immens. Dies hängt mit den Besonderheiten des Schulfaches Musik zusammen, da

- in die Auseinandersetzung mit Musik konstitutiv subjektive Befindlichkeiten, Vorerfahrungen und u. a. in Sozialisationsprozessen erworbene Hörpräferenzen einwirken,
- im Musikunterricht beglückende Hör- und Musiziererfahrungen möglich sind, die weder planbar sind, noch in letzter Konsequenz (mit-)geteilt werden können,
- Musik als Kunst ihrem Wesen nach für eine Vielzahl von Lesarten offen ist und sich damit einem eindeutigen, überindividuell gültigen Verstehen entzieht,
- Musikunterricht daher in vielfacher Hinsicht einen Beitrag zur Bildung der Persönlichkeit des Schülers leisten kann.

Diese kurze Auflistung mag pauschal wirken und Allgemeinplätze abarbeiten. Sie macht aber deutlich: Musikunterricht kann seinem Wesen nach kaum darauf verzichten, sich mit

dem individuellen Schüler zu beschäftigen, seine individuellen Erfahrungen und – damit zusammenhängend – seine individuellen musikalischen Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen an zentraler Stelle zum Thema zu machen. Er zeigt damit eine Affinität zu Methoden, die genau dieses ermöglichen – wie etwa die Arbeit mit Portfolios.

Dies verdeutlichen auch die Unterrichtsbeispiele für Portfolioarbeit, die Pfeiffer in seinem Aufsatz anführt: „Thema erschließendes Portfolio“ (hier dokumentiert die Portfoliosammlung „individuelles Forschen auf einem spezifischen Themengebiet“), „Musik erfinden“ (das Portfolio „hält die Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material und die Entscheidungsprozesse fest“) oder „Musik hören und interpretieren“, wo im Zentrum des Portfolios

die individuelle Auseinandersetzung mit einer musikalischen Gestaltung, einer Darstellung oder einem Stil, manifestiert durch Meinungen und Urteile, deren Begründung und Entstehung [steht]. Das Portfolio dokumentiert den Weg der SchülerIn, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu begründen und sie mit anderen Ansichten zu vergleichen.²⁷

Portfolioarbeit im Musikunterricht setzt beim Schüler an, sie macht seine Auseinandersetzung mit Musik zum Thema und ist so in hohem Maße musikalisch bildungswirksam. Unterricht gewinnt dabei für den Schüler in einem besonderen Maße subjektive Verbindlichkeit und Bedeutsamkeit.

Es wäre zu begrüßen, wenn die verordnete Arbeit mit dem Portfolio in der Lehrer-(aus)bildung auf Dauer auch zu einer verstärkten Nutzung im Musikunterricht beiträgt und in die Entwicklung entsprechender musikpädagogischer Konzepte, Ideen und Unterrichtskontexte mündet. Das wäre dann auch ein Indikator dafür, ob die Arbeit mit dem Portfolio von den dann ehemaligen Studenten und Referendaren in ihrer Ausbildung als produktiv und sinnvoll erfahren wurde.

Literatur

Häcker, Thomas: Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber 2006(a), S. 27–32.

Häcker, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber 2006(b), S. 33–39.

Häcker, Thomas/Winter, Felix: Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber 2006, S. 227–233.

Jürgens, Eiko: Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht, Sankt Augustin [©]2005.

Kricke, Maiko: Das Portfolio in der neuen NRW-LehrerInnenausbildung (BA/MA): Das Kölner Modell, Köln 2010.

Miller, Reinhold: 99 Schritte zum professionellen Lehrer: Erfahrungen, Impulse, Empfehlungen, Seelze-Velber 2004.

Orgass, Stefan: Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik, Hildesheim 2007.

Pfeiffer, Wolfgang: Das Portfolio. Eine neue Methode für den Musikunterricht, in: AfS-Magazin 22/2006, S. 10–13.

Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrerausbildungsgesetz (LABG), Düsseldorf 2009a, Download unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABG_Fassung_12_05_2009.pdf (Zugriff am 15.02.2012).

Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehramtszugangsverordnung (LZV), Düsseldorf 2009b, Download unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LZV_Stand09_06_2_.pdf (Zugriff am 15.02.2012).

Stiller, Edwin: Portfolio für den Vorbereitungsdienst, Düsseldorf 2005, Download unter: https://unity3.rzr.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien_Aktuelles/Tagungsreader.pdf (Zugriff am 15.02.2012).

Stiller, Edwin: Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxissemester, Düsseldorf 2011, https://unity3.rzr.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien_Aktuelles/Tagungsreader.pdf (Zugriff am 15.02.2012).

Vierlinger, Rupert: Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung, in: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber 2006, S. 40–45.

Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn 2006.

Winter, Felix: Was gehört zu guter Portfolioarbeit? Warum es sinnvoll erscheint, Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit zu erstellen, in: Tagungsreader „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit“, ausgearbeitet vom Netzwerk Portfolioarbeit, Download unter: https://unity3.rzr.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien_Aktuelles/Tagungsreader.pdf (Zugriff am 12.02.2012).

von Raben, Barbara: Portfolios in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. Selbstorganisiert lernen – Lernentwicklung dokumentieren, Mülheim an der Ruhr 2010.

Anmerkungen

1 Häcker 2006(b), S. 36.

2 von Raben 2010, S. 7.

3 Häcker 2006(a), S. 30.

4 Vgl. hierzu den besonders weitreichenden Ansatz von Vierlinger 2006.

5 Häcker/Winter 2006, S. 232.

6 Vgl. Winter o. J.

7 Winter o. J., S. 2.

8 Winter o. J., S. 2.

9 Entsprechende Hinweise und Vorschläge finden sich etwa in Miller 2004 oder Wahl 2006.

10 Vgl. Häcker/Winter 2006, S. 228.

11 Schulministerium 2009a.

12 Schulministerium 2009b.

13 Dieser ist im Internet abrufbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISETexte/Hinweise/portfolio/index.html>.

14 Stiller 2010, S. 6.

15 Vgl. Kricke 2010, S. 2.

16 Vgl. Kricke 2010, S. 4.

17 Zsfl = Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung.

18 Kricke 2010, S. 6.

19 In den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ehemalige Studienseminare) wird schon des Längeren mit Portfolios gearbeitet. Im Seminar Engelskirchen beispielsweise gehörten bislang die Ausformulierung des eigenen Lehrerleitbildes sowie die Durchführung und Darstellung von einem (individuell zu wählenden) Entwicklungsvorhaben je Haupt- und Fachseminar zu den obligatorischen Vorgaben. Hinzu kamen weitere, freie festzulegende Beiträge, etwa die aspektgeleitete Reflexion einer gegebenen oder beobachteten Unterrichtsstunde, die Analyse des eigenen Lehrerverhaltens o. Ä.

20 Vgl. hierzu auch Ausführungen zur Musiklehrerausbildung.

21 Vgl. Jürgens 2005, S. 45ff.

22 Vgl. <http://www.pip.uni-koeln.de/12322.html>.

23 Vgl. den oben erwähnten Ansatz der „Arbeitstheorie“ im Konzept der Universität zu Köln.

²⁴ Dies ist in Nordrhein-Westfalen durchaus vorgesehen und wird beispielweise an der Musikhochschule in Köln bereits erprobt.

²⁵ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Martina Krause in diesem Heft.

²⁶ Pfeiffer 2006.

²⁷ Alle Zitate: Pfeiffer 2006, S. 13. Vgl. auch Orgass 2007, S. 607ff., wo empfohlen wird, durch die „Prozessorientierung“ der Darstellung musikalischer Analysen (nicht nur im Musikunterricht) die Gefahr jener „Prozessvergessenheit“ zu mildern, die sich durch ‚umweglose‘ Präsentation von Analyseergebnissen ohne Berücksichtigung des Prozesses ihrer Gewinnung einstellt.

Martina Krause

Phasenverschiebung und Phasenvernetzung durch Forschendes Lernen?

Der Grundakkord des Rufs nach einer stärkeren Vernetzung bzw. Verschiebung der Lehrerbildungsphasen wird durch die Forderung nach einer grundsätzlichen Annäherung von Wissenschaft und Praxis gebildet. Hochschule und Schule sollen nicht mehr als zwei hermetisch abgeschlossene Bildungsinselformen nebeneinander existieren oder gar aneinander vorbei arbeiten, sondern nach Anschlussstellen suchen und die Lehrerbildung gemeinsam und von gegenseitigem Respekt getragen vorantreiben. Eine Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule stellt das Praxissemester dar, welches inzwischen in den meisten Bundesländern integraler Bestandteil der ersten Lehrerbildungsphase ist,¹ aber weitgehend von Vertreterinnen und Vertretern der zweiten Phase organisiert und durchgeführt wird.²

In diesem Zusammenhang setzt sich *Forschendes Lernen* als Möglichkeit der Verbindung von Wissenschaft und Praxis immer stärker durch.³ „Forschendes Lernen“ scheint sich derzeit zu einem pädagogischen Modewort zu entwickeln. Andererseits ist es in einigen Bundesländern, wie z. B. in Baden-Württemberg, nur rudimentär und nicht selten gar nicht bekannt. Es ist daher lohnend, genauer zu betrachten und zu prüfen, was sich hinter diesem „Etikett“ verbirgt, und ob es einen sinnvollen Beitrag für eine Phasenvernetzung leisten kann.

Die folgenden Überlegungen werden in vier Schritten ausgeführt. Im ersten Teil wird das Konzept des Forschenden Lernens dargestellt (1). Auf dieser Basis werden dessen Potential für die Lehrerbildung vor dem Hintergrund der Phasenverschiebung diskutiert und Chancen sowie Grenzen aufgezeigt (2), bevor einige konkrete Beispiele angeführt werden, inwiefern das Konzept auf das Fach Musik bezogen werden kann (3). Im vierten Teil werden Einwände gegen das Forschende Lernen diskutiert und Perspektiven für einen zielführenden Umgang entwickelt (4).

1 Zum Konzept des Forschenden Lernens

Beim Forschenden Lernen handelt es sich um ein „hochschuldidaktisches Lehr-Lernkonzept“ (Schneider/Wildt 2007, S. 11),⁴ welches in einer jahrzehntelangen Tradition verankert ist. Bereits 1970 gab die Bundesassistentenkonferenz einen Band heraus, in

welchem Arbeitsergebnisse des Ausschusses für Hochschuldidaktik unter dem Titel *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen* vorgestellt wurden.⁵ Dennoch hat dieses Konzept erst in den letzten Jahren verstärkt Eingang in die Lehrerbildung gefunden.⁶ Dabei ist Forschendes Lernen keinesfalls auf Lehrerbildung beschränkt; es wird z. B. auch im Seniorenstudium angewandt⁷ und in der Schule realisiert, im letzteren Fall ist es eng verwandt mit dem „explorativen“ bzw. „entdeckenden Lernen“.⁸ Im Folgenden soll jedoch der Fokus auf den Rahmen der Lehrerbildung gerichtet werden.

Nach Schneider/Wildt (2007) zielt Forschendes Lernen generell auf eine theoriegeleitete Reflexion der Unterrichtspraxis. Es stellt dabei selbst keine eigentliche Forschung dar, sondern ist primär ein hochschuldidaktisches Konzept, welchem die Intention zugrunde liegt, angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit anzubieten, eine lebenslange forschende Haltung, einen so genannten „forschenden Habitus“,⁹ zu entwickeln, um ihre eigene (spätere) Lehrpraxis selbst immer wieder kritisch-fundiert zu reflektieren. Konkret erkennen Studierende im Laufe ihres Studiums Problemfelder der Unterrichtspraxis, die z. B. durch pädagogische bzw. fachdidaktische Hochschulseminare oder durch eigene Recherchen bewusst werden. Hierzu generieren sie eine Forschungsfrage, entwickeln ein entsprechendes Untersuchungsdesign mit adäquaten Forschungsmethoden und führen ihre Forschungsprojekte in Form von Praxiserkundungen¹⁰ im Praxisfeld „Schule“ durch. Lehramtsstudierende richten also aus der im Studium gewonnenen Distanz zur eigenen Schulzeit einen – ethnologisch ausgedrückt – fremden Blick auf die Schulpraxis.

Praxiserkundungen sind nicht identisch mit dem häufig synonym gebrauchten Begriff „Praxisforschung“.¹¹ Zwar zielt Praxisforschung nach Heinz Moser darauf, die Bereiche *Praxis* und *Forschung* eng miteinander zu verzahnen und „das in den beiden Systemen erarbeitete Wissen gegenseitig anschlussfähig zu machen“ (Moser 2008, S. 6). Phänomene der Unterrichtswirklichkeit werden gleichsam von zwei Scheinwerfern aus beleuchtet; Praxis und Wissenschaft werden nicht mehr als zwei separierte, sich fremd gegenüber stehende Welten betrachtet, sondern erfahren eine wechselseitige Anerkennung.¹²

Dennoch besteht ein Unterschied zwischen *Praxisforschung*, die nach durchaus strengen wissenschaftlichen Gütekriterien erfolgt, und *Praxiserkundungen*, die eher dem Forschenden Lernen entsprechen.¹³ Forschendes Lernen kann insofern eine Brücke zwischen Theorie und Praxis darstellen, als diese „Forschung“ zwar auch nach wissenschaftlichen Kriterien erfolgt und einen distanzierten Blick auf das Handeln in der Praxis impliziert, aber dennoch in einem elementaren Rahmen und stark anwendungsorientiert durchgeführt wird. Der Aspekt des Elementaren bezieht sich dabei einerseits auf die zeitliche Begrenztheit der Projekte – Langzeitstudien kommen für Forschendes Lernen sicherlich nicht in Betracht. Andererseits erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit, sondern können auch punktuell auftretende Probleme der Praxis mit dem Ziel der Lösung (oder zumindest Verbesserung) „erforschen“.

Die Grenzen sind dabei fließend; so hat Moser Projekte mit ganz unterschiedlichem wissenschaftlichen Anspruch unter dem Begriff „Praxisforschungsprojekte“ subsumiert (Moser 2008, S. 6 ff.). Um den Unterschied zwischen Forschendem Lernen und wissenschaftlicher Praxisforschung deutlich zu machen, soll im Folgenden allerdings

nur der Begriff „Praxiserkundungen“ für das Forschende Lernen in Anschlag gebracht werden.

Grundsätzlich realisiert sich Forschendes Lernen in folgenden Schritten:¹⁴

Das Forschungsthema wird selbstständig entwickelt und die daraus abgeleitete Forschungsfrage eigenständig gestellt. Die entsprechenden Methoden werden ebenfalls selbstständig gewählt, und zwar vor dem Hintergrund des „unbegrenzten Risikos an Irrtümern“, aber auch der „Chance für Zufallsfunde“. Forschendes Lernen ist also nicht einfach gleichzusetzen mit Unterrichtshospitalation und anschließendem Erfahrungsaustausch, sondern muss wissenschaftlichen Mindestansprüchen genügen. Der nächste Schritt der Ergebnisüberprüfung erfolgt ebenfalls nach wissenschaftlichen Kriterien. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse so präsentiert, dass der Prozess, welcher zu diesen geführt hat, nachprüfbar wird.

Dabei können die Forschungsprojekte bzw. Praxiserkundungen beispielsweise zur Überprüfung von bestehenden Hypothesen über Probleme und Phänomene der Schulpraxis dienen, oder das Feld „Schule“ wird vor dem Hintergrund einer bestimmten Thematik beforscht, um daraus eine Theorie zu entwickeln; im ersten Fall wären quantitative Methoden maßgeblich, während dem letzteren qualitative Verfahren entsprechen, wobei die Grenze zwischen diesen beiden empirischen Ansätzen inzwischen nicht mehr so streng gezogen wird.¹⁵ Darüber hinaus ist die Koinzidenz von *Forschung* und *Empirie* keinesfalls zwingend; auch bildungsphilosophische oder historische Forschungsthemen mit den entsprechenden Methoden sind durchaus denkbar. Allerdings erscheinen empirische Forschungsformate insofern häufig praktikabler, als diese in der Regel auch in einem kürzeren Zeitrahmen durchführbar sind und daher möglicherweise schneller zu brauchbaren (auch im Sinne von weiter verwertbaren) Ergebnissen führen können.

Einige mögliche Verfahren, die sich in der Praxis bewährt haben, sind z. B.:

- teilnehmende oder verdeckte Beobachtung von Unterricht mit anschließender Auswertung,
- qualitative Interviews mit Lehrkräften und /oder Schülerinnen und Schülern,
- offene und geschlossene Fragebögen (letztere eher bei quantitativen Vorhaben),
- Ton- oder Videodokumentationen,
- Dokumentenanalyse (z. B. Schüleraufsätze).¹⁶

Die Studierenden forschen dabei nicht zum Selbstzweck, sondern sind motiviert durch ein aus der Unterrichtspraxis gewonnenes bzw. auf die Unterrichtspraxis bezogenes Interesse. Sie können ihre Erkenntnisse idealiter in ihrer eigenen späteren Berufspraxis, gleichsam auf einer höheren Ebene, nutzbar machen.

2 Forschendes Lernen als Möglichkeit für Phasenverschiebung

In der allgemeinen Lehrerbildung stellt das Forschende Lernen insbesondere seit dem letzten Jahrzehnt vor dem Hintergrund einer Professionalisierung des Lehrerhandelns ein zentrales Thema dar.¹⁷

Schneider/Wildt (2009) unterscheiden insgesamt sechs Typen Forschenden Lernens:

- „Typ A: Forschendes Lernen durch praktische Einführung in empirisch-wissenschaftliches Arbeiten,
- Typ B: Forschendes Lernen als Orientierung an dem Paradigma der ‚Praxisforschung‘ bzw. ‚Aktionsforschung‘,
- Typ C: Forschendes Lernen als ‚Fallarbeit‘,
- Typ D: Forschendes Lernen im Rahmen der Reflexion eigener praktischer Erfahrungen innerhalb oder außerhalb von Unterricht,
- Typ E: Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der Reflexion biographischer Zugänge zum Lehrerberuf,
- Typ F: Forschendes Lernen mit dem Schwerpunkt der interdisziplinären Integration von professionellem Lehrerwissen und -können (Schneider/Wildt 2009, S. 32).“¹⁸

Das Potential für die Realisierung einer Phasenverschiebung und Phasenvernetzung zeigt sich am ehesten in den Typen B und D, ist jedoch innerhalb der Lehrerbildung bisher nur rudimentär in den Blick genommen worden. Häufig wird das Forschende Lernen primär in der Hochschuldidaktik verortet (Typ A), oder die Schule dient lediglich als Forschungsfeld (Typ C), nicht aber als Schnittstelle zwischen den verschiedenen Lehrerbildungsphasen.

Dabei ist eine institutionelle Vernetzung im Begriff „Praxiserkundung“ angedacht. Die Motivation für ein auf die positive Veränderung der Unterrichtspraxis ausgerichtetes Forschendes Lernen gründet sich meist auf Desiderata innerhalb der ersten Ausbildungsphase, die von Studierenden oft als zu theorielastig, zu schulfrem bzw. zu wenig alltagsorientiert bemängelt wird. Häufig wird der Wunsch nach mehr Praxisorientierung laut, und das Forschende Lernen könnte hier insofern eine wichtige phasenverschiebende Funktion einnehmen, als der Horizont der Hochschule in Richtung Unterrichtspraxis noch stärker geweitet wird, ohne dass es sich dabei lediglich um ein weiteres Schulpraktikum unter anderer Etikettierung handelt.

Praktisch könnte eine Umsetzung wie folgt aussehen:

Studierende erwerben zunächst an den Hochschulen das nötige Methoden-Repertoire, also in dem Sinne, dass die Hochschule das wissenschaftlich-methodische Rüstzeug bereitstellt, damit die Praxiserkundungen überhaupt durchgeführt werden können. Die Umsetzung der Praxiserkundungen selbst erfolgt in der Schule.

Eine Vernetzung zwischen den beiden Ausbildungsphasen könnte nun dadurch angeregt werden, dass Referendarinnen und Referendare sowie Musiklehrende aller Alters- und Erfahrungsstufen von Anfang an in den Prozess der Themengengese einbezogen werden, sodass diese also nicht ausschließlich von Hochschulseite aus erfolgt. Das Konzept ist damit auch auf die dritte und vierte Phase ausdehnbar und trägt der Forderung nach kontinuierlicher professioneller Weiterentwicklung im Sinne eines lebenslangen Lernens Rechnung, indem Musiklehrende in den gesamten Prozess von der Datenerhebung bis zur Datenauswertung integriert werden und, beispielsweise im Team mit Studierenden, an der Durchführung der Projekte mitarbeiten.¹⁹ Es geht also nicht mehr nur darum, gleichsam eindimensional mehr Praxis in die Theorie einzubringen, sondern umgekehrt auch darum, mehr Theorie in die Praxis einfließen zu lassen.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Problembereiche aus der Unterrichtspraxis in Form von kleinen „Forschungsaufträgen“ explizit an Studierende heranzutragen, um aus den Ergebnissen wichtige Impulse für die eigene schulische Aus- und Weiterbildung zu erhalten. Im Sinne einer authentischen Phasenvernetzung wäre es allerdings günstiger, wenn die Forschungsfragen wirklich gemeinsam entwickelt würden. So verstanden beinhaltet die Komponente „Praxis“ in diesem Konzept eben nicht nur das Forschungsfeld, sondern das Forschende Lernen verzahnt tatsächlich beide Bereiche und kann durch den multiperspektivischen, mehrdimensionalen forschenden Blick auf die Praxis zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen sowie der Lehreraus- sowie Weiterbildung beitragen.

Exkurs: Forschendes Lernen im Praxissemester?

Das Praxissemester wird als Zeitpunkt und Ort für Forschendes Lernen gerne genutzt, und zwar mit der Begründung, dass die Studierenden einerseits schon einige Semester an wissenschaftlicher Hochschulausbildung hinter sich und andererseits bereits Tagespraktika absolviert und damit erste unterrichtspraktische Erfahrungen gewonnen haben. Die Gründe sind durchaus nachvollziehbar: Die Studierenden können in der Regel auf Praxiserfahrungen, seien sie noch so selektiv und marginal, zurückgreifen. Sie befinden sich ohnehin im Forschungsfeld „Schule“, und die Begleitveranstaltungen zum Praxissemester könnten dazu genutzt werden, Forschungsergebnisse (oder auch nur Teilergebnisse) zu reflektieren bzw. zu diskutieren.

Die Realität zeichnet aber nicht selten ein anderes Bild: Die methodische Vorbildung wird oft als defizitär beklagt, und die Forschungsfragen werden häufig gar nicht als Desiderata konturiert, sondern von Hochschuleseite aus verordnet, im schlimmsten Fall sogar aufoktroiert. Dies führt vielfach und verständlicherweise zu einer starken Unzufriedenheit bei den Studierenden, vor allem dann, wenn das Praxissemester für Forschendes Lernen regelrecht missbraucht wird und überhaupt keine Kongruenz zwischen den Forschungsfragen und dem Praxisfeld „Schule“ besteht, weil die schulischen und zeitlichen Rahmenbedingungen nicht reflexiv in den Forschungsprozess eingebunden wurden. Wenn Praxiserkundungen unter Zeitdruck und lediglich *en passant* durchgeführt werden, trägt das Konzept dem Anspruch auf wissenschaftliche Minimalstandards keine Rechnung mehr. Die gründliche Überprüfung der zugrunde liegenden Bedingungen ist für die Qualität der Ergebnisse daher unabdingbar.

3 Forschendes Lernen in der Musikpädagogik

In der Musikpädagogik wird das Konzept des Forschenden Lernens in den letzten Jahren ebenfalls diskutiert, allerdings eher punktuell. Veröffentlichungen liegen nur vereinzelt vor und beziehen sich mehr auf die Schulpraxis²⁰ als auf die Lehrerbildung.²¹

Dabei bieten sich auch im Musikunterricht gute Möglichkeiten für sinnvolle Fragestellungen, die in vielfältige Forschungsthemen überführt werden können und von denen einige beispielhaft genannt werden sollen:

- Entstehung von Unterrichtsstörungen im Fach Musik am Gymnasium,²²
- Aspekte des Klassenmusizierens,
- Einsatz von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien im Fach Musik,
- Rituale im Musikunterricht,
- Umgang mit Notation.

Konkrete Forschungsfragen, die teilweise schulformspezifisch, zum Teil schulformübergreifend ausgerichtet sind, können sein:

- Erfassen Grundschülerinnen und Grundschüler musikalische Formen eher mit Hilfe von Bewegung oder eher durch Verbalisierung?
- Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung von Musikunterricht bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne musikalische Vorkenntnisse?
- Welche Rolle spielt Musik im Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler einer Hauptschulklasse?
- Wirkt sich die Teilnahme an einer Bläserklasse auf das Interesse am Musikunterricht aus?
- Wie lassen sich Unterrichtsstörungen im Musikunterricht beschreiben und differenzieren?
- Wie nehmen Schülerinnen und Schüler Musikunterricht wahr, in dem explizit auf ihre Zuwanderungsgeschichte Bezug genommen wird?²³

Es handelt sich hier um eine bunte Mischung an Fragestellungen, die allerdings ausschließlich von Studierenden entwickelt wurden. Hier würden sich mit Sicherheit noch viele weitere Möglichkeiten auftun, um eine Verschiebung der Phasen anzustreben, sodass die Forschungsthemen weniger „hochschullastig“ sind, sondern tatsächlich aus einer Verknüpfung der jeweiligen phasenspezifischen Bedürfnisse entspringen.

Interessant – und vor allem im Hinblick auf den Musikunterricht relevant – ist die Frage, inwieweit die Forschungsfragen *musikunterrichtsspezifisch* angelegt sind bzw. sein müssen. Einige Fragen, wie z. B. die beiden letzten, ließen sich sicherlich relativ problemlos auf andere Unterrichtsfächer übertragen. Die anderen Fragen sind deutlich auf den Musikunterricht mit seinen spezifischen Voraussetzungen und Bedingungen fokussiert. Hinsichtlich der methodischen Ausrüstung der Studierenden wäre zu bedenken, dass auch musikpraktische Fähigkeiten eine Rolle spielen können, wenn die Forschungsfrage beispielsweise nicht allein mithilfe der Methode der teilnehmenden Beobachtung bearbeitet werden kann, sondern möglicherweise ein aktives Eingreifen in den Musikunterricht erfordert – etwa im Sinne eines „Qualitativen Experiments“,²⁴ welches in theoriegenerierender Absicht eingesetzt wird, um Besonderheiten des „sozialen Gegenstandes“ zu erforschen, und diesen Gegenstand, also z. B. eine Lerngruppe, dabei in unvorhersehbarer Weise verändert. Ein explorativer Eingriff in die Struktur des Musikunterrichts könnte beispielsweise dadurch erfolgen, dass die Studierenden beim Klassenmusizieren mitwirken oder sogar den Unterricht partiell übernehmen, um individuelle Prozesse und besondere Relationen innerhalb der sozialen Struktur der Lerngruppe zu rekonstruieren. Im Musikunterricht sind dabei ganz andere, nämlich musikspezifische, Kompetenzen von den Durchführenden erfordert, als dies in

anderen Unterrichtsfächern der Fall ist. Forschendes Lernen ist also durchaus nicht in beliebig untereinander austauschbaren Konzepten realisierbar, sondern muss je fachspezifisch konzipiert werden.

4 Einwände gegen und Perspektiven für Forschendes Lernen

Forschendes Lernen kann natürlich nicht als das „non plus ultra“ innerhalb der Lehrerbildung im Allgemeinen und der Musiklehrerbildung im Besonderen fungieren. Berechtigte Einwände und offene Fragen bedürfen einer fundierten Reflexion und sachlichen Diskussion, damit das Konzept nicht zu einer inflationär gebrauchten Mode-Floskel verkommt, sondern stattdessen sinnvoll umgesetzt werden kann.

Im Folgenden sollen zunächst allgemeine Kritikpunkte erörtert werden, bevor der Aspekt der Phasenverschiebung noch einmal in den Mittelpunkt gerückt wird.

Aus der Perspektive des Forschungsfelds „Schule“ wird oft der Aufwand, den das Forschende Lernen mit sich bringt, heftig kritisiert. Zunächst sind die Beachtung der rechtlichen Vorgaben und die Gewährleistung des Datenschutzes bei Video- und Tonaufnahmen mit einem erhöhten organisatorischen Aufwand verbunden, der die Beteiligten schlimmstenfalls davon abhalten kann, ihre Projekte wirklich durchzuführen.

Des Weiteren stört die Durchführung von Praxiserkundungen zwangsläufig den Unterricht – dieser Umstand ist sicherlich nicht zu leugnen und betrifft jede Form von Unterrichtsforschung. Die Problematik des Störens bezieht sich nicht nur auf Projekte, die – beispielsweise im Sinne des Qualitativen Experiments – stark in den Unterrichtsablauf eingreifen, sondern betrifft auch schon die Beobachtung des Unterrichts. Sobald fremde Personen den Unterricht begleiten, wird die „normale“ Unterrichtssituation gestört, und die am Unterricht Beteiligten werden möglicherweise in ihrer Aufmerksamkeit abgelenkt. Problematisch wird dies erst recht, wenn der Unterricht videografiert werden soll: Die Kamera erregt Aufsehen und verhindert unter Umständen einen routinierten Unterrichtsablauf, sodass die Lernenden und auch die Lehrkräfte sich vielleicht anders verhalten als sonst und die Forschungsergebnisse dadurch verfälscht werden. Die technische Umsetzung erfordert zudem ein detailliertes Know-How, um brauchbare Ergebnisse für die Auswertung zu erhalten.²⁵

Nicht zuletzt kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Personen, die „beforscht“ werden sollen, sich unsicher fühlen und den Forschungsprozess als unangenehm empfinden. Gerade bei Lehrkräften, die schon lange im Berufsleben stehen, ist dies sogar eher wahrscheinlich, denn sie fühlen sich häufig in ihrer Kompetenz angegriffen, wenn bestimmte Aspekte ihres Unterrichts beleuchtet werden sollen, und wollen möglicherweise gar nicht in eine Distanz zu ihrer eigenen Unterrichtspraxis treten. Dieses Problem kann jedoch durch die Teambildung im Forschungsprozess im Sinne einer gemeinsamen Entwicklung von Fragen und relevanten Forschungsthemen behoben oder zumindest gemildert werden. Dies macht wiederum deutlich, dass eine ausschließlich seitens der Hochschule erfolgende Vorgabe von Forschungsthemen, die von den Studierenden im Praxissemester umgesetzt werden sollen, absolut kontraproduktiv ist, da die Studierenden sich hier als forschend Lernende notwendigerweise in eine „Forscher“-Rolle begeben, die von gestandenen Lehrkräften durchaus als Kapa-

zitätsüberschreitung aufgefasst werden kann. Werden letztere aber von Anfang an in den Prozess des Forschenden Lernens eingebunden, würde dieses Problem an Schärfe verlieren: Beide Seiten können sich als gleichberechtigte Partner fühlen und nehmen sich gegenseitig ernst; die Studierenden, welche die Hochschuleseite vertreten, schauen nicht von einer höheren wissenschaftlichen Ebene auf die Unterrichtspraxis herab, und andererseits werden die Lehrenden und Lernenden aus der Praxis nicht als „Versuchskaninchen“ missbraucht. Nicht zu verhindernde Störungen des Unterrichtsalltags können somit sicherlich eher toleriert und in Kauf genommen werden.

In grundsätzlicher Hinsicht wird dem Forschenden Lernen gerne vorgeworfen, dass es sich dabei nicht um wirkliche Forschung handelt, sondern vielmehr „Forschung light“ sei, da die Praxisnähe der Forschungsfragen den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit korrumpiere und damit an der Oberfläche verbleibe. Dem ist mit Heinz Moser entgegenzusetzen, dass es durchaus Forschung aus der Perspektive der Praxis gibt²⁶ – die empirische Bildungsforschung bezieht sich schließlich ebenfalls auf das Praxisfeld „Schule“. Inhaltliche Praxisnähe kann also kein Ausschlusskriterium in wissenschaftlicher Tätigkeit sein; dies würde nur die Dichotomie „Theorie versus Praxis“ erneut bestärken und wiederum einen Hiatus zwischen beiden Bereichen aufreißen. Außerdem stellt das Forschende Lernen, wie weiter oben herausgestellt wurde, genuin gar nicht den Anspruch auf wissenschaftliche Repräsentabilität und Einschlägigkeit; dies wäre unter den zeitlichen und situativen Rahmenbedingungen auch nicht leistbar. Der Begriff „Forschendes Lernen“ impliziert, dass es sich dabei letztlich um eine Art von *Lernen* handelt, wenn auch um eine bestimmte Art, die primär nicht unbedingt mit Lernen in Verbindung gebracht werden mag. Die Grenze zwischen Forschendem Lernen als Lehr-Lernkonzept, welches in Praxiserkundungen realisiert wird, auf der einen und wissenschaftlicher Forschung auf der anderen Seite ist nicht immer exakt zu ziehen. Gerade hier liegen die Herausforderung und auch die Verantwortung der forschend Lernenden sowie deren Betreuerinnen und Betreuer gegenüber ihrem eigenen Handeln.

Eine weitere grundsätzliche Kritik bezieht sich auf den wirklichen Ertrag bzw. Mehrwert des Forschenden Lernens, wenn kritische Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis doch ohnehin Bestandteil der zweiten Phase (und nicht zuletzt auch jeder pädagogischen und künstlerischen Arbeit in der ersten Phase) ist.²⁷ Wozu ist Forschendes Lernen überhaupt notwendig?

Diesem Einwand ist zu entgegnen, dass eine wirklich forschende Haltung gegenüber der eigenen und fremden Praxis grundsätzlich etwas Anderes meint als reine Reflexion. Forschung, auch in elementarer Form, zielt auf Erkenntniszuwachs sowie auf die Erhellung von Hintergründen und Bedingungen, und sie mündet in deskriptive Aussagen. Auch wenn sich daraus zwar keine normativen Sätze linear ableiten lassen, so können diese doch einen Reflexionsprozess initiieren und die Unterrichtspraxis positiv verändern.²⁸ Forschungsergebnisse tragen dazu bei, den Boden für Reflexion zu bereiten und diese nicht im luftleeren Raum stattfinden zu lassen, sondern wissenschaftlich zu konsolidieren. Und auch wenn Forschendes Lernen nicht mit Forschung zusammenfällt, so verweist doch die Komponente „forschend“ auf eben diese Grundhaltung und weist damit über eine rein reflexive Einstellung hinaus. Es wird bei all

den Rufen nach mehr Praxis im Lehramtsstudium schnell und gerne vergessen, dass Lehren immer noch ein wissenschaftlicher Beruf ist, in welchem es nicht um den rein affirmativen Umgang mit konzeptionellen Vorgaben geht, sondern der immer auch kritische Distanz zum eigenen Tun bzw. den fremden Blick auf das eigene Tun erfordert. Diese Einstellung kann durch die Ausbildung eines forschenden Habitus' maßgeblich gefördert werden.

Hinsichtlich des Aspekts der Phasenverschiebung wird gerne eingewendet, dass eine Verortung des Forschenden Lernens innerhalb der Lehrerbildungsphasen schwierig sei. Die Probleme, die sich aus einer Verankerung des Forschenden Lernens im Praxissemester ergeben, wurden weiter oben bereits herausgestellt. Sicherlich ist eine zu frühe Umsetzung in der ersten Lehrerbildungsphase, also vor dem Praxissemester, aber auch nicht ratsam, da der distanzierte Blick ja erst einmal entwickelt werden bzw. die Distanz zum vertrauten Forschungsfeld „Unterricht“ überhaupt hergestellt werden muss. In der zweiten Lehrerbildungsphase fehlt dagegen häufig die Zeit, um nebenher noch Forschungsfragen zu entwickeln und diese in Projekte zu überführen. Eine Perspektive könnte allerdings die Anbindung der Durchführung der Praxiserkundungen sowie die Auswertung der Ergebnisse an die zweite Examensarbeit darstellen.

Die zeitliche Beanspruchung in der dritten und vierten Phase wird nicht minder häufig als Einwand gegen das Forschende Lernen erhoben. Wenn Lehrende unterrichten, beraten, beurteilen, erziehen und innovieren etc. sollen, wann sollen sie dann noch forschend lernen? Im Schulalltag geht es in erster Linie darum, den eigenen Unterricht gut durchzuführen – allein dies kostet so viel Zeit, dass an zusätzliche Praxiserkundungen, mögen sie noch so unaufwändig sein, gar nicht mehr zu denken ist.

Auch hier ist erneut zu betonen, dass der Lehrberuf wissenschaftlich fundiert ist. Die Konsequenz aus den harten Alltagsbedingungen kann nicht dahingehend gezogen werden, lediglich Überlebensstrategien zu entwickeln und dabei nur auf bestehende Konzepte zu rekurrieren. Es müssen freilich dringend Formate institutioneller und organisatorischer Art geschaffen werden, die Lehrerinnen und Lehrern den nötigen Freiraum für Forschendes Lernen ermöglichen und es somit praktikabel und realisierbar machen, was mitunter eine erhebliche Veränderung der Rahmenbedingungen in allen Lehrerbildungsphasen zur Folge haben kann.

Ausblick

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Forschende Lernen ein sehr taugliches Konzept darstellt, welches die Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis schließen und eine sinnvolle Überbrückung beider Bereiche innerhalb der Lehrerbildung leisten kann. Allerdings sind Schwierigkeiten in der Umsetzung des Konzepts nicht wegzudiskutieren. Wenn Forschendes Lernen als ein die Lehrerbildungsphasen sinnvoll verschiebendes bzw. vernetzendes Konzept implementiert werden soll, muss es dringend inhaltlich gefüllt und konzeptionell konturiert werden. Ideal sind Modelle, die eine wirkliche Verzahnung anbahnen und ermöglichen, damit das Konzept nicht einseitig in der Hochschule verortet wird und die anderen Phasen lediglich für die Bereitstellung des Forschungsfeldes verantwortlich sind. Eine „Win-Win-Situation“ könnte dadurch entstehen, wenn die Projekte wirklich im Team mit Referendarinnen und Referendaren sowie Musiklehrkräften durchgeführt werden:

- 1) Der fremde Blick auf die Unterrichtspraxis wird dadurch facettenreicher und differenzierter.
- 2) Die Lehrkräfte der zweiten und dritten bzw. vierten Phase sind an den Fragestellungen beteiligt, wenn die Themen möglicherweise aus ihren eigenen, musikunterrichtsspezifischen Praxisproblemen resultieren. Sie werden dadurch motiviert, sich auf die Restitution ihrer durch die Alltagspraxis vielleicht verschütteten forschenden Grundhaltung einzulassen, und gewinnen Einblick auch in neuere Forschungsmethoden. Die Forschungsergebnisse können ihnen als Basis für einen vielleicht schon längst notwendig gewordenen Perspektivwechsel dienen.
- 3) Die Arbeit in Teams entlastet einerseits die Studierenden, andererseits auch die Lehrkräfte selbst. Forschendes Lernen findet in sinnvoller Anbindung an die Unterrichtspraxis statt; die Forschungsfragen werden den Studierenden nicht lediglich aufgegeben, sondern gemeinsam hervorgebracht.

Hierfür sind in einem nächsten Schritt allerdings Rahmenbedingungen zu schaffen, die Forschendes Lernen überhaupt erst ermöglichen. Forschendes Lernen auf Knopfdruck würde die genannten Vorzüge konterkarieren, Forschendes Lernen durch persönliche Motivation dagegen die Gelingensbedingungen von (Musik-)Unterricht nachhaltig optimieren.

Literatur

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Barth, Dorothee/Seidel, Friederike (2007): Die Musik im Stadtteil entdecken. Wie Forschendes Lernen „versperrte“ Türen öffnen kann. In: Musik und Bildung 3/2007, S. 10–13.

Bundesassistentenkonferenz (Hg.) (2009 [1970]): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik (= Schriften der BAK, 5). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (Nachdruck).

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eberhard, Daniel Mark (2010): Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwicklung eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule. Online-Veröffentlichung unter: <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2010/1623/> (letzter Zugriff am 17. 07. 2012).

Feindt, Andreas (2000): Team-Forschung. Ein phasenübergreifender Beitrag zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In: Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert (Hg.) (2000): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 89–113.

Heß, Frauke (2004): Musikpädagogische Forschung und Lehrerbildung – Den Anfang bedenken: „Forschendes Lernen“ als obligatorisches Studienelement. In: Kimmelmeyer, Karl-Jürgen/Martin, Kai (Hg.) (2004): Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland. Hannover: Hochschule für Musik und Theater, S. 18–26.

Horstkemper, Marianne (2006): Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 119–130.

Huber, Ludwig, Hellmer, Julia/ Schneider, Friederike (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Moser, Heinz (2008): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Ettenheim: Pestalozzianum/Lambertus.

Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern (Theorie und Praxis der Musikvermittlung 6, hg. von Maria Luise Schulten)*. Berlin: Dr. W. Hopf.

Richter, Christoph (1990): Die Problematik musikpädagogischer Konzepte auf dem Hintergrund von Musikkultur und Musikinteresse. In: Schmitt, Rainer/Wilke, Rainer (Hg.) (1990): *Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Musik im Diskurs 7)*, S. 17–40.

Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Wildt, Johannes/Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg (Hg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Schlömerkemper, Jörg (2006): *Forschender Habitus im Lehrberuf*. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hg.) (2006): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 187–198.

Schneider, Ralf/Wildt, Johannes (2007): *Forschendes Lernen in Praxisstudien – ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung*. In: *Journal Hochschuldidaktik* 18, Heft Nr. 2, S. 11–15.

Schneider, Ralf/Wildt, Johannes (2009): *Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs*. In: Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Wildt, Johannes/Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg (Hg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 8–36.

Anmerkungen

- 1 Eine Übersicht über die Bundesländer, in welchen das Praxissemester eingeführt wurde, sowie über die verschiedenen Organisations- und Betreuungsformen findet sich unter <http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/11.pdf> (Zugriff am 16. 07. 2012).
- 2 In Baden-Württemberg ist die Hochschule gar nicht ins Praxissemester eingebunden; die fachdidaktischen Begleitveranstaltungen werden explizit von Fachleiterinnen und Fachleitern an Studienseminaren durchgeführt.
- 3 In Nordrhein-Westfalen beispielsweise war *Forschendes Lernen* seit in Kraft treten der Lehrerprüfungsordnung von 2003 Bestandteil der Studienordnungen an Hochschulen und substituierte die alten Modelle der Blockpraktika oder schulpraktischen Studien (vgl. Schneider/Wildt 2007, S. 11). Es ist zwar nicht obligatorisch, wird aber dennoch mit Einführung des Lehrerausbildungsgesetzes in NRW von 2009 häufig im Praxissemester eingesetzt. Dies wird ebenso in anderen Bundesländern praktiziert.
- 4 Ich favorisiere auch im Folgenden den Begriff „Konzept“ gegenüber „Modell“ und definiere „Konzept“ in Anlehnung an Christoph Richter (1990) als eine Art Vorschlag zur Planung, welcher auf einer „leitenden Idee“ beruht und mit bestimmten Intentionen verknüpft ist (Richter 1990, S. 23f.).
- 5 Vgl. Bundesassistentenkonferenz 2009 (1970).
- 6 Vgl. Roters et al. 2009; Huber et al. 2009.
- 7 Vgl. <http://www.forschendes-lernen.de/> (Zugriff am 16. 07. 2012).
- 8 Auf eine genaue Differenzierung und Abgrenzung der verschiedenen Modelle muss hier verzichtet werden.
- 9 Vgl. Horstkemper 2006; Schlömerkemper 2006.
- 10 Den Begriff „Praxiserkundungen“ verwende ich in Anlehnung an Anne Niessen; vgl. Anmerkung 23.
- 11 Vgl. Moser 2008.
- 12 Vgl. ebd., S. 13.
- 13 Vgl. ebd., S. 9.
- 14 Vgl. Bundesassistentenkonferenz 2009 (1970).
- 15 Vgl. Mayring 2002, S. 7 und 117; Mayring 2008, S. 19.

- ¹⁶ Vgl. z. B. Moser 2008, S. 67 ff.; Mayring 2002, S. 40 ff.
- ¹⁷ Vgl. Roters et al. 2009.
- ¹⁸ Auf die genaue Abgrenzung zu dem speziellen Bereich der „Aktionsforschung“, innerhalb welcher sich Lehrende gegenseitig beforschen, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Hierzu sei exemplarisch auf Altrichter/Posch 2007 hingewiesen.
- ¹⁹ Vgl. Feindt 2000.
- ²⁰ Vgl. z. B. Barth/Seidel 2007.
- ²¹ Vgl. Heß 2004.
- ²² Vgl. Eberhard 2010.
- ²³ Diese Forschungsfragen stellen eine Auswahl von Beispielen für Praxiserkundungen dar, die von Anne Niessen für einen Workshop im Rahmen der Sitzung der AG Schulmusik im Januar 2011 zur Verfügung gestellt wurden. Die Fragen wurden individuell von ihren Studierenden an der Universität zu Köln generiert und in ihrer methodischen Umsetzung und in der forschungspraktischen Durchführung in Seminaren zum Schulpraktikum begleitet. Ich danke Anne Niessen für die Bereitstellung der Beispielfragen für diese Publikation.
- ²⁴ Vgl. dazu ausführlich Lamnek 2005, S. 641 ff.
- ²⁵ Vgl. Dinkelaker/Herrle 2009.
- ²⁶ Vgl. Moser 2008, S. 9 ff.
- ²⁷ Vgl. den Beitrag von Marc Mönig in diesem Band.
- ²⁸ Zur Relevanz von Forschungsergebnissen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis vgl. Niessen 2006, S. 13 ff.

Georg Brunner

Innovative Hochschulveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Exemplarisch sollen im Folgenden Modelle möglicher Kooperationen aufgezeigt werden, die innerhalb der ersten Ausbildungsphase am Institut für Musik der Pädagogischen Hochschule (PH) Freiburg Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Referendariat) sowie Lehrkräfte aus Schulen integrieren. Ziel ist es, eine „Phasenverschiebung“ in der Praxis zu erproben, zu reflektieren und zu optimieren.

Verbindungslinien

Als Beispiele organisatorischen, personellen und informativen Charakters mögen die folgenden Maßnahmen dienen. Die mit Wirkung zum Wintersemester 2011/12 in Baden-Württemberg in Kraft getretenen Prüfungsordnungen für die Lehrämter im Primär- und Sekundarstufen I-Bereich wurden in Kommissionen erarbeitet, die sich paritätisch aus jeweils drei Vertretern der Hochschulen (Professoren) und drei Vertretern der Seminare für Didaktik und Lehrerbildung zusammensetzten. Den Vorsitz hatte ein Kollege aus den Seminaren. Geplant ist im Gegenzug, bei der demnächst erfolgenden Erstellung neuer Prüfungsordnungen für den 2. Ausbildungsabschnitt bei gleicher institutioneller Beteiligung dann den Vorsitz von den Hochschulen stellen zu lassen. Diese jeweils „andere“ Sichtweise hat sich in der Praxis bewährt. Die Sitzungen für die Erarbeitung der hochschulrelevanten Prüfungsordnung verliefen äußerst konstruktiv und befruchtend. Sie trugen dazu bei, bestehende Berührungsgängste abzubauen. Man zog an einem Strang: Es galt in gemeinsamer Arbeit aufgrund von für alle verbindlichen ministeriellen Vorgaben ein konsensfähiges Konzept zu entwickeln. Aus Sicht des Ministeriums gelang insbesondere im Fach Musik ein für alle Seiten zufriedenstellender Katalog an gewünschten Kompetenzen, der die Grundlage für alle Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg für die individuell zu erstellenden Studienordnungen an den einzelnen Standorten bildete.

Auf personeller Ebene erfolgt an der PH Freiburg in zentralen Bereichen der Musikdidaktik wie Klassenmusizieren, Teilen von Veranstaltungen zur Unterrichtsplanung und -analyse bzw. Grundlagenveranstaltungen die Vergabe von Lehraufträgen an Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis bzw. der Seminare für Didaktik und Lehrerbildung. Dies stellt eine hervorragende Ergänzung zu fachpraktischen und wissenschaftlichen Veranstaltungen dar, da eine unmittelbare Rückbindung an das zukünftige schulische Arbeitsfeld gewährleistet wird.

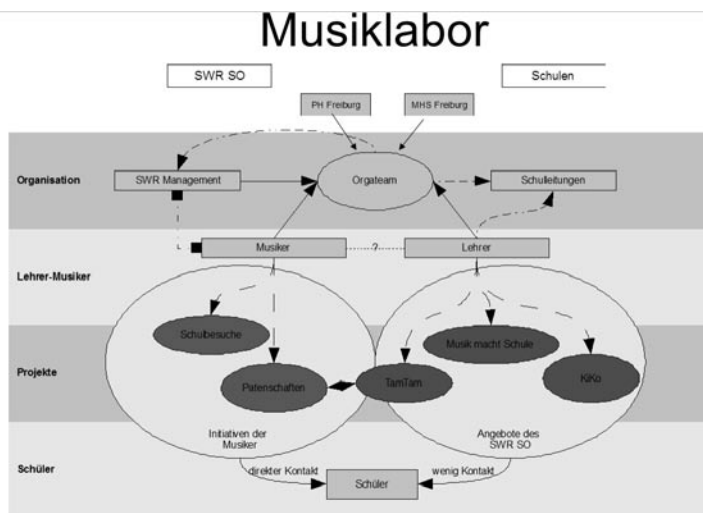
Das Institut für Musik führt mit den Vertreterinnen und Vertretern der benachbarten Seminare für Grund-, Haupt-/Werkreal- und Realschulen in Freiburg, Lörrach und Offenburg regelmäßig – in jährlichem Abstand – einen informellen Gedankenaustausch durch, bei dem Defizite und Belange beider Ausbildungsbereiche thematisiert werden. Terminlich angebunden erfolgt eine Information der Examenskandidatinnen und -kandidaten der unterschiedlichen Schularten über die 2. Ausbildungsphase durch die Seminar-

Lehrkräfte, was einen erheblichen Beitrag dazu leistet, Erwartungsängste der zukünftigen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten abzubauen. Aufgrund verschiedener Gespräche wird ab dem Wintersemester 2012/13 eine Informationsveranstaltung für Studierende nach der 1. Modulprüfung (nach dem 2. Semester) mit einer Vertretung der Seminar-schulen stattfinden, bei der inhaltlich bedeutende Aspekte des Studiums z. B. im Bereich schulpraktisches Instrumentalspiel oder Klassenmusizieren aus Sicht der Berufspraxis in den Blick der Studierenden gerückt werden sollen. Dadurch soll schon sehr früh im Studium bei den Studierenden ein Reflektieren des eigenen Ausbildungsstandes in Gang gesetzt werden: Wo stehe ich mit meinen Fähigkeiten, Kenntnissen sowie Fertigkeiten und wo muss ich hin? Wir versprechen uns durch diese Form der Beratung eine Steigerung der Effektivität des Studiums in Bezug auf die Praxisrelevanz.

Seminarveranstaltungen

Kooperation mit dem SWR

Das SWR Sinfonieorchester Baden-Baden und Freiburg startete im Herbst 2010 ein auf drei Jahre angelegtes Kooperationsprojekt mit drei Freiburger Schulen (Grund- und Realschule, Gymnasium) mit dem Titel „Musiklabor“. Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, intensive Musikvermittlung an unterschiedlichen Schularten zu erproben und zu evaluieren (s. Grafik)



copyright Peter Mall

Im Rahmen dieser Kooperation fanden am Institut für Musik der Pädagogischen Hochschule zwei Kompaktseminare (WS 10/11, WS 11/12) statt, in die Lehrkräfte aus den Kooperationsschulen als auch SWR-Musikerinnen und -Musikern eingebunden waren. Die Seminarveranstaltungen verfolgten folgende Zielsetzungen:

- Vertrautheit mit ausgewählten Werken der Kunstmusik
- Einblick in verschiedene Formen der Musikvermittlung
- Kennenlernen unterschiedlicher Zugangsweisen zur und Umgangsweisen mit Musik
- Planung, Ausarbeitung, Adaption, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsmaterialien unter Einbeziehung von Lehrkräften (Feedback) der beteiligten Schulen bzw. von Profimusikerinnen und -musikern
- Verbindung von explizitem (Theorie-)Wissen mit implizitem (Praxis-/Handlungs-/Erfahrungs-)Wissen
- Entwicklung von (möglichen) Standards für Unterrichtsmaterialien bzw. Handreichungen
- Erweiterung der „Reichweite“ der Seminarergebnisse durch Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien auf schulmusik-online.de

Beide Seminare liefen ähnlich strukturiert ab. So wurden etwa in dem Seminar im WS 10/11 mit dem Titel „Schulische und außerschulische Musikvermittlung“ zunächst an einer eintägigen Veranstaltung Grundlagen des Musikunterrichts (z. B. Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, Fragen musikalischer Sozialisation und Motivation, mögliche Transfereffekte von Musik, Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts) erarbeitet und diskutiert. Anhand ausgewählter Lernorte (z. B. JeKi, First Class Rock, Education Projekte der Berliner Philharmoniker und des Liverpool Sinfonieorchesters, des Theaters Freiburg sowie des SWR Sinfonieorchesters Baden-Baden und Freiburg) erhielten die Studierenden Einblicke in Practice-Beispiele. In Absprache mit dem SWR-Orchester lag dann der musikwissenschaftliche Fokus auf ausgewählten Stücken aus (Schüler-)Konzertprogrammen, für die vor- bzw. nachbereitende Unterrichtsmaterialien für verschiedene Schularten erstellt werden sollten. Im WS 10/12 handelte es sich um „Le Tombeau de Couperin“ von Maurice Ravel (Kinderkonzert), die 1. Sinfonie von Ludwig van Beethoven sowie das „Prélude à l'après-midi d'un faune“ von Claude Debussy (für das SWR-Schulprojekt „Musik macht Schule“: Hierzu melden sich die Schulen beim SWR für ein bestimmtes Konzert an, besuchen eine Probe und ein Musiker kommt an die Schulen). Ein Brainstorming über potentielle Umsetzungsmöglichkeiten schloss sich an die fachwissenschaftliche Erarbeitungsphase an. Diese wurden in der Folge den Lehrkräften aus den betroffenen Schulen vorgestellt, diskutiert und adaptiert. Über die Weihnachtsferien erfolgte die Ausarbeitung der Materialien. In einer weiteren Sitzung reflektierten die einzelnen Gruppen wiederum zusammen mit den Lehrkräften die bis dahin fertiggestellten Produkte. Letzte Umarbeitungen wurden vorgenommen. Die Materialien konnten anschließend über den Online-Server des Kultusministeriums publiziert und somit landesweit verfügbar gemacht werden. Gleichzeitig erprobten und evaluierten einige Studierende zusammen mit Lehrkräften ausgewählte Unterrichtsmaterialien. Da die Materialien als Handreichungen für alle Kolleginnen und Kollegen, die mit ihren Schülergruppen in die Konzerte kamen, über den online-Server des Ministeriums für die Konzertvorbereitung nutzbar waren, konnten auch diese Lehrkräfte in die Evaluation der Handreichungen eingebunden werden.

Ablaufplan WS 2010/11

Termine	Inhalte
Freitag 8.10., 9.00–17.00	Grundlagen Lernorte I (Theater Freiburg; JeKi, First Class Rock)
Freitag 19.11., 14–19.30	Lernorte II – Education Projekte (SWR, Berliner Philharmoniker, Liverpool) Inhaltliche Informationen Entwicklung von Umsetzungsideen I – in Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus den beteiligten Schulen
Besuch eines Projektes des SWR Sinfonieorchesters	
Freitag 17.12., 14–17.30	Entwicklung von Umsetzungsideen II
Freitag 14.1., 14–17.30	Ausarbeitung der Projektideen – Lehrer-Präsentation – Weiterarbeit
Freitag 28.1., 14–16.15	Überarbeitung/Korrekturen der Projekte
Proben/Aufführung/Umsetzung In den Schulen/Evaluation (mit Lehrkräften)	

Um einen Einblick in die Gestaltung der Handreichungen zu bekommen, sei hier die Inhaltsübersicht über die Materialien für die Realschule wiedergegeben. Ziel war es, modular angelegte Vorschläge zu erstellen, die möglichst ohne große Adaptionen im Musikunterricht umgesetzt werden können. Hierzu gehörte z. B. die Bereitstellung von Arbeitsblättern, Aufgaben, Lösungsblättern oder Hörausschnitte. Ebenso war es ein Anliegen, Möglichkeiten zum eigenen Musizieren (z. B. Mitspielsätze) bereitzustellen.

Informationen zu den Materialien

Die im Folgenden wiedergegebenen Materialien verstehen sich als Unterrichtsbausteine, die nicht in ihrer Gesamtheit durchgeführt werden müssen. Vielmehr ist angestrebt, dass die Lehrkraft je nach Stand der jeweiligen Klasse entsprechende Bausteine auswählt. Berücksichtigt wurden unterschiedliche Zugangs- und Umgangsweisen zu Beethoven und dessen 1. Sinfonie sowie zu Debussy „L’après midi d’un faune“. Partituren zu beiden Stücken sind unter <http://imslp.org/wiki/Category:Composers> (Beethoven: (am besten die Ausgabe von CCARH Team) erhältlich. Sehr ausführliche Informationen zur 1. Sinfonie von Beethoven unter http://ludwig0van0beethoven.tripod.com/creation2_g.html (Ausschnitt daraus S. 31ff.).

Beigefügte Hörbeispiele (HB)

HB 1: Beethoven, 1. Satz, Hauptthema (schneller Teil) ca. 12–52

HB 2: Beethoven, 1. Satz, Seitenthema T. 52–77

HB 3: Beethoven, 3. Satz, langsame Fassung zur Einstudierung des Mitspielsatzes

- HB 4: Debussy, 1. Abschnitt T. 1–5
- HB 5: Debussy, 2. Abschnitt T. 5–10
- HB 6: Debussy, 3. Abschnitt T. 11–14
- HB 7: Debussy, 4. Abschnitt T. 15–20
- HB 8: Debussy, T. 1–25
- HB 9: Beethoven-Interview

Erforderliche Materialien

- CD-Gesamtaufnahme Beethoven 1. Sinfonie, Aufnahme Debussy
- Falls die Höraufgaben aus den Unterrichtsmaterialien Beethoven GY bearbeitet werden sollen: Software zum Abspielen und Anzeige der WAVE-Dateien, z. B. „Audacity“ (Freeware) sowie PC und Beamer

Inhaltsangabe

Beethoven – Lehrerhandreichungen, S. 3

Beethoven (als Stationenarbeit oder als einzelne Bausteine für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) – ca. 3–4 Schulstunden

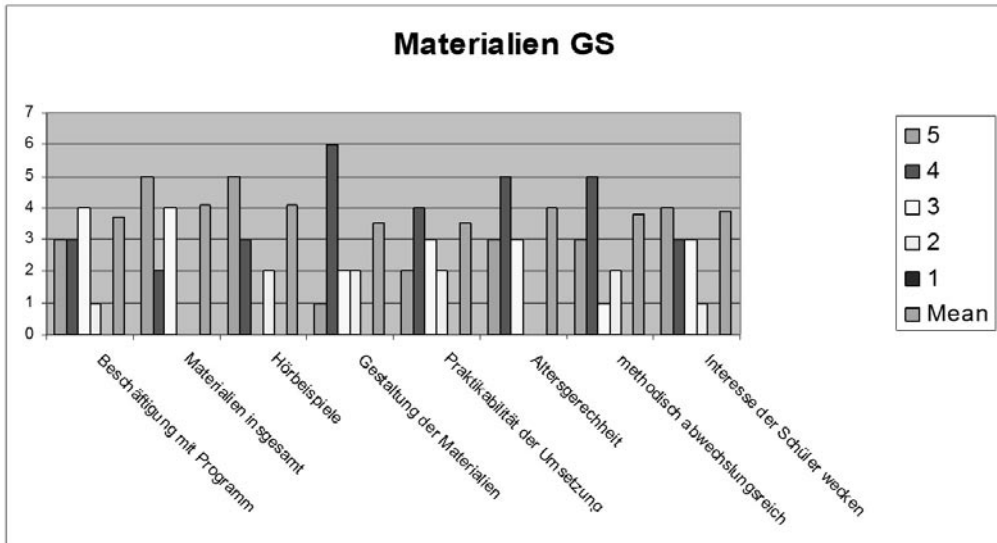
- Bausteine – Übersicht, S. 9
- Baustein 1 (B1): Die Zeit der Wiener Klassik (Mindmap, S. 13, Lösungsblatt, S. 15, Infokarten + Legekärtchen, S. 16)
- Baustein 2 (B2): Ludwig van Beethoven – das taube Genie (AB S. 19, Lösungsblatt S. 20, Interview S. 21)
- Baustein 3 (B3): Höraufgaben zu den Hauptthemen des 1. Satzes (Sonatenhauptsatzform), S. 23 (Ergänzung: Sitzordnung des Orchesters, S. 24)
- Baustein 4 (B4): Malen zum zweiten Satz, S. 25
- Baustein 5 (B5): 1. Satz: Höraufgaben, S. 26
- Baustein 6 (B6): 4. Satz: Hörpartitur, S. 27
- Baustein 7 (B7): Kreuzworträtsel, S. 28 (Lösungsblatt, S. 29)
- Baustein 8 (B8): Mitspielsatz: 1. Satz, 2. Thema, S. 30
- Baustein 9 (B9): Mitspielsatz: 3. Satz, S. 31

Analyse der Sinfonie – für die Lehrkraft, S. 32

Debussy – Materialien (auch diese Bausteine können insgesamt oder einzeln verwendet werden) – insgesamt ca. 2–3 Schulstunden

- Baustein 1 (D1): Debussy Biographie, S. 36 (Lösungsblatt, S. 37)
- Baustein 2 (D2): Arbeitsblatt Instrumente, S. 38
- Baustein 3 (D3): Debussy – die Querflöte, S. 39 (Kreuzworträtsel, S. 41)
- Baustein 4 (D4): Memory – Instrumente, S. 43
- Baustein 5 (D5): Debussy – Musik hören – Musik malen, S. 48 (Lehrerhinweise, S. 51)
- Zusatzmaterialien zum Malen zu Debussy, S. 52

Die Evaluation, die im Kontext schriftlicher Hausarbeiten durchgeführt wurde, hatte Optimierungs-, Kontroll- und Legitimationsfunktion. Sie diente als Grundlage für die Weiterentwicklung der Handreichungen.



(1 = trifft überhaupt nicht zu; 5 = trifft voll zu)

Aus den möglichen verbalen Äußerungen wurden Vereinfachungen für die 1. Klassen, mehr Flexibilität und Anschaulichkeit der Arbeitsblätter sowie Optimierung der Anregungen für fachfremd Musik unterrichtende Lehrkräfte eingefordert. Bei der Evaluation für die Sekundarstufe; wurden Zeitmarker bei den Aufgaben mit Wave-Dateien ange-regt.

Insgesamt gelang es in diesen beiden Veranstaltungen die Studierenden einerseits musikwissenschaftlich an verschiedene Musikwerke (im 2. Seminar WS 11/12 standen das „Romeo und Julia“-Ballett und die „Skythische Sinfonie“ von Sergej Prokofjew sowie „Till Eulenspiegels lustige Streiche“ von Richard Strauss im Mittelpunkt) heranzuführen, andererseits sie dazu anzuregen, ihre theoretisch-konzeptionellen sowie musiksoziologi-schen und musikpsychologischen Kenntnisse unmittelbar in praktische Unterrichtseinheiten umzusetzen. Beratung und Hilfe erhielten die Studierenden durch die Lehrkräfte, die zu bestimmten Terminen in das Seminar eingebunden waren. Einige der Studierenden nutzten darüber hinaus das Angebot, die Materialien in verschiedenen Klassenstufen selbst zu erproben. Im zweiten Durchlauf gelang zudem in der Grundschule eine Koo-peration zwischen Studierenden, Lehrkräften und SWR-Musikerinnen und -Musikern (Paten einzelner Klassen). Basierend auf den im Seminar erarbeiteten Materialien wur-den weitere Konzepte für die Schulklassen erarbeitet. Diese mündeten in eine öffentliche Präsentation.

Kooperation plus – Videoprojekt

Ebenfalls im Umfeld des SWR-Projektes entstand ein Team-Teaching-Modell der Institute für Musik und für Medien. Hintergrund dieses Seminars war die Frage: Wie kann man durch Filmproduktion das musikalische Verständnis von Jugendlichen fördern? Das Ziel des Seminars bestand darin, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern von Mittelstufenklassen (8./9. Klasse Realschule und Gymnasium, insgesamt 19 Schülerinnen und Schüler) klassische Musik, die vom SWR Sinfonieorchester Baden-Baden/Freiburg eingespielt wurde, zu interpretieren und die Interpretationen in Form von Kurzfilmen zu visualisieren. Durch diese Unterrichtsmethodik sollte erreicht werden, dass die Jugendlichen in ihren Fähigkeiten der Analyse von Musikstücken und in ihrer Einstellung zu klassischer Musik gefördert werden. Um die Zielstellung zu erreichen, wurden im Seminar zunächst von den Studierenden in eigenen praktischen Versuchen die erforderlichen Grundlagen zur eigenständigen Produktion von Filmen wie Kamerasprache, Konzeption, Drehbuch, Storyboard, Dreh und Nachbearbeitung erarbeitet und erprobt. Zum anderen wurden Übungen für den Schulunterricht zur Analyse klassischer Musik entworfen. Für die Messung der Ergebnisse sollte ein adäquates Evaluationsinstrumentarium zum Einsatz kommen (Feststellung von Präferenzen durch verbale/klingende Fragebögen; musikalisches Selbstkonzept; Bewertung der Projektarbeit).

Die Arbeit in der Seminargruppe fand zunächst an drei aufeinanderfolgenden wöchentlichen zweistündigen Terminen statt (Schaffung von Grundlagen bei den Studierenden). In der vierten Sitzung wurden in Gruppen Materialien für Lernstationen (Storyboard, Filmsprache, Hören und Analyse) sowie ein Online-Pre-Post-Test und Evaluationsfragen zum Projekt entwickelt. Die Umsetzung mit den Schülergruppen mit ihren beiden Lehrkräften erfolgte an zwei Freitag- (14–17 Uhr) und Samstagsterminen (10–15 Uhr). Die Schülergruppen durchliefen zunächst nach dem Pre-Test die einzelnen Lernstationen und fanden sich am Nachmittag des ersten Samstags zu Gruppen zusammen. Jeweils zwei Gruppen widmeten sich arbeitsgleich einem Musikstück (S. Prokofjew aus „Romeo und Julia“: „Das junge Mädchen“/„Maskenspiel“). Die Gruppen erfuhren jeweils eine Betreuung durch ein Team von zwei Studierenden. Hier mussten die gewonnen Erkenntnisse und Fertigkeiten aus den Stationen in die Praxis umgesetzt werden, d. h., sich auf ein Storyboard – orientiert an der musikalischen Analyse der Stücke – zu einigen, dieses auszuarbeiten und dann vor allem die einzelnen Takes aufzunehmen. An dem darauffolgenden Freitagnachmittag fanden die Dreharbeiten ihren Abschluss. Nach einer Einführung in ein Videoschnittprogramm konnten dann am Samstag die einzelnen Kurzfilme geschnitten werden. Eine Präsentation mit Feedback-Leitfaden sowie Post-Test und Evaluation des Projektes beendeten die Arbeit mit den Jugendlichen.

Die Lehrkräfte waren in diesem Fall nicht in die Vorbereitung involviert, allerdings erfolgte bei der Arbeit mit den Jugendlichen ein sehr kollegiales Team-Teaching mit den Studierenden. Insbesondere gruppenorganisatorische und gruppendynamische Prozesse, aber auch inhaltliche Aspekte konnten schnell kommuniziert und bei Bedarf korrigiert bzw. moderiert werden.

Im Grunde handelte es sich bei dieser Veranstaltung um ein Forschungsprojekt „en miniature“, Ausgehend von Annahmen aus der Wahrnehmungspsychologie und der

musikalischen Präferenzforschung entwickelten die Studierenden ein Modell, das nach dem Prinzip „learning by design“ vorging. Das Konzept beruht auf einem selbstständigen Umgang mit eher lebensweltlich fremder Thematik (hier: Musik von Prokofjew) mithilfe eines lebensweltlich nahestehenden Mediums (hier: Video, semiprofessioneller Videoschnitt) in Verbindung mit einer assoziativen und analytischen Zugangsweise. Die Ergebnisse der Pre-Post-Tests lassen vermuten, dass dieses Konzept durchaus Perspektiven für einen neuen methodischen Zugang im Bereich der Musikdidaktik eröffnet. Die vier filmischen Produkte wurden im schulischen Kontext öffentlich präsentiert.

In der Reflexion des Seminars wurde deutlich, dass bei einer Wiederholung des Projekts auf jeden Fall eine engere Verzahnung mit den Lehrkräften erfolgen sollte. Gerade im Bereich der musikanalytischen Arbeit mit den Jugendlichen gab es viel Unsicherheit, vor allem in Bezug auf das Vorwissen der Lerngruppe. Hier müssen noch praktikablere und überzeugendere Zugangsweisen gefunden werden, von denen man sich eine positive Rückwirkung auf die filmischen Resultate erhofft.

Ablauf der Arbeitsphase mit den Klassen

Freitag 15. Juni: 13 Uhr Vorbereitung – 14–17 Uhr mit SuS

Stationen:

- Onlinetest (OFB)
- Storyboard
- Filmsprache I
- Filmsprache II

Samstag 16. Juni, 10–15 Uhr

Hörstation:

- Storyboard schreiben
- Analyse des Storyboards/Besprechung

Musik-Analyse:

- Storyboard überarbeiten
- Umsetzung mit der Kamera

Freitag, 22.6., 14–17 Uhr

- Filmausschnitte fertig drehen [14–16 Uhr]
- Einführung in den Filmschnitt für alle [16–17 Uhr]

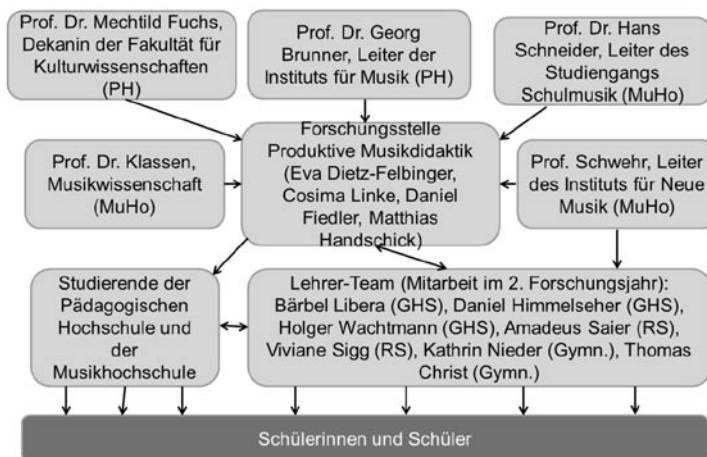
Samstag, 23.6., 10–15 Uhr

- Filmschnitt (in der Gruppe: Grobschnitt, Auswahl der Szenen, genaue Anpassung an den Musikabschnitt...) [10–12 Uhr]
- Filme fertigstellen (bei Bedarf Hilfe durch Studierende) [13–14 Uhr]
- Präsentation der Filme und Feedback mit Feedbackbogen [14–14.30 Uhr]
- Fragebogen (online bzw. Zusatzfragen in Papierform) [14.30–15 Uhr]

LQF-Projekt des Landes Baden-Württemberg

Im Frühjahr 2011 erging eine Ausschreibung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst aus dem Innovations- und Qualitätsfond (IQF) an die Hochschulen in Baden-Württemberg. Damit sollten „Kooperationsmodelle in der Lehrerbildung gefördert werden. Die Musikhochschule Freiburg sowie die Pädagogische Hochschule Freiburg bewarben sich erfolgreich um das Projekt mit dem Thema „Produktive Musikdidaktik für allgemeinbildende Schulen“. Das Projekt dient der Entwicklung und wissenschaftlichen Absicherung einer Didaktik des produktiven Musikunterrichts sowie der Bereitstellung entsprechender Ausbildungsmodule und Materialien, die sich sowohl an der spezifischen Ästhetik zeitgenössischer Musik als auch am aktuellen Stand der neurobiologischen und kognitionswissenschaftlichen Forschung orientieren und in der Lehrerausbildung an den beteiligten Hochschulen eingesetzt werden können.

Zunächst wurde eine kommunikative Infrastruktur geschaffen. Im Mittelpunkt stand die Etablierung einer Forschungsstelle für Produktive Musikdidaktik mit Sitz an der PH Freiburg. Sie besteht aus einem abgeordneten Lehrer (2/3 Stelle) sowie drei studentischen Hilfskräften von Musikhochschule und Pädagogischer Hochschule. Angedockt sind die jeweiligen Fachvertreter der Musikdidaktik beider Institutionen, die Dekanin der Fakultät II der Pädagogischen Hochschule sowie die Vertreter der Musikwissenschaft und des Instituts für Neue Musik der Musikhochschule Freiburg. In dem auf drei Jahre angelegten Projekt erfolgten zunächst Seminare und Übungen für Studierende der kooperierenden Hochschulen. Es wurden Materialien und Konzepte gesichtet, erprobt und kleine Performances durchgeführt. Ab dem 2. Projektjahr liegt der Fokus auf der Arbeit in gemischten Gruppen aus Studierenden und Lehrkräften aus verschiedenen Schularten. Aus den bereitgestellten Forschungsmitteln konnte ein Deputatsnachlass für die Lehrkräfte gewährt werden, was die Akquisition für die Mitarbeit erheblich erleichterte. In dieser gemischten Arbeitsgruppe werden Unterrichtsmodelle erarbeitet, mit Schülerinnen und Schülern erprobt und evaluiert. Daraus sollen letztlich Handreichungen für den Unterricht im Umgang mit Neuer Musik erwachsen.



Mupäd-Führerschein

In Anbetracht der Tatsache, dass Musik an der Grundschule zu über 80% fachfremd unterrichtet wird, wurde 2007 ein Format zur Nachqualifizierung von Grundschullehrkräften, der sogenannte „Mupäd-Führerschein“ an der Pädagogischen Hochschule etabliert. Er wird in einem dreisemestrigen Turnus durchgeführt. Es handelt sich um eine von den Lehrkräften selbst zu bezahlende Maßnahme. Voraussetzungen sind Interesse am Singen, eine gesunde Stimme und möglichst Grundfertigkeiten in einem Instrument. Das Modul „Didaktik“ ist als Lehrveranstaltung für die Studierenden des Instituts Musik geöffnet. Im Schnitt nehmen ca. 20–25 Lehrkräfte und ca. 5–10 Studierende daran teil. Gerade in dieser Veranstaltung kommt es durch die Mischung aus aktiven Lehrkräften und Studierenden zu einem sehr befruchtenden menschlichen wie fachlichen Austausch. Beide Seiten profitieren letztlich gegenseitig voneinander. Die Veranstaltung umfasst insgesamt 4 SWS und läuft – je nach Semester- bzw. Ferienlage – 11 bis 14 Termine.

Stimmbildung / Stimmkunde in 2 Gruppen Singen und Liedrepertoire in der Grundschule	1 SWS
Schulpraktisches Instrumentalspiel (Gitarre bzw. Klavier)	1 SWS
Fachdidaktik: Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten, Klassenmusizieren und Werkhören	2 SWS

Zusammenfassung

Die Erfahrungen in den hier vorgestellten Veranstaltungen haben gezeigt, dass die Integration von Lehrkräften – in welcher Form auch immer – grundsätzlich eine Bereicherung für die Studierenden und für den gesamten Lehrbetrieb darstellt, da eine unmittelbare Anbindung dessen, was theoretisch und praktisch erarbeitet wird, an die spätere berufliche Praxis evident wird. Allerdings erfordern derartige Seminarformate einen erheblichen organisatorischen Aufwand. Gerade die zeitliche Abstimmung muss wohl überlegt sein. Die Tatsache, dass in der Regel die Teilnahme von Lehrkräften für diese ein Additivum zu ihrem Lehrdeputat darstellt, muss eine entsprechende Attraktivität bzw. ein entsprechender Anreiz geschaffen werden, der das Engagement rechtfertigt und sozusagen eine Win-Win-Situation entstehen lässt. Als großer Vorteil hat es sich erwiesen, wenn Bedingungen geschaffen werden können, die eine Verankerung der anfallenden Stunden an der Hochschule in den normalen Lehrbetrieb der Schule erlauben.

Jan-Peter Koch

Das Fachseminar in Mecklenburg-Vorpommern nach der Reform

Zusammenfassung der Präsentation (Thomas Erlach)

Die Ausbildungsbedingungen der Musik-Referendarinnen und –referendare im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern werden als eher ungünstig angesehen. Faktisch ist es zu einer Verkürzung des Referendariats auf (terminbedingt) „gefühlte“ 12 Monate gekommen. Positiv wird allerdings bemerkt, dass die Aufgaben und die Vergütung von Mentoren und Mentorinnen inzwischen geklärt und dass die Einsetzung neuer Fachleiterinnen und Fachleiter im Gang ist.

Das (bislang landesweit einzige) Fachseminar für Musik in Rostock ist schulformübergreifend organisiert. Als problematisch stellt sich heraus, dass es aufgrund der langen Anfahrtswege nurmehr sechs Seminartermine pro Halbjahr gibt. Als Manko wird weiterhin empfunden, dass die früher üblichen Gruppenhospitationen nicht mehr möglich sind und dass wenig Zeit für das Ausprobieren eigener Unterrichtsideen bleibt. Die Referendare und Studierenden dürfen andererseits jederzeit im eigenen Unterricht des Seminarleiters hospitieren, was positiv bewertet wird.

Im Hinblick auf die Frage nach innovativen Strategien der Ausbildung werden folgende drei Punkte benannt:

1. Nutzung von Synergieeffekten durch eine engere Verzahnung von Hochschul- und Seminarbildung

Da es in Mecklenburg-Vorpommern nur eine einzige Hochschule gibt, die in der Musiklehrer-Bildung engagiert ist (HMT Rostock), sind hier organisatorische Verzahnungen zwischen Hochschule und Studienseminar einfach zu organisieren. Die schulpraktischen Übungen an der Musikhochschule Rostock werden von Herrn Koch als örtlichem Seminarleiter abgehalten. Oftmals absolvieren die Studierenden ihr Hauptpraktikum am Musikgymnasium Rostock, so dass sie als Gruppe gemeinsame didaktische Erfahrungen sammeln können. Die persönliche Bekanntschaft der Studierenden mit dem Seminarleiter führt zudem zu einer frühzeitigen Kenntnis der Anforderungen im Referendariat.

2. Referendarorientierte Seminargestaltung

Abgesehen von einigen verpflichtenden Seminarinhalten bestimmen die Referendare im Fachseminar die inhaltlichen Schwerpunkte der wenigen Sitzungen. Das Prozedere ist wie folgt: im Vorfeld eines Termins sammeln die Referendare Vorschläge für Sitzungsthemen und einigen sich auf inhaltliche Schwerpunkte. Der Seminarleiter bereitet dann die folgende Sitzung entsprechend der gewählten Thematik vor und schickt im Vorfeld Materialien herum.

3. Jährlich stattfindendes, Bundesländer übergreifendes Blockseminar

Seit 2007 existiert eine regelmäßige Zusammenarbeit der Seminare Rostock und Bielefeld/Minden in NRW. Die beiden zuständigen Seminarleiter (Herr Koch und Herr

Schmoland) veranstalten pro Jahr ein Blockseminar an einem Wochenende, das in modularer Struktur die beiden Referendargruppen zusammenführt. Themen der Module sind beispielsweise „Extremistische Musik im Musikunterricht“ oder „Recording und Arrangement als Aspekte des modernen Musikunterrichts“.

Herr Koch stellte am Ende seiner Präsentation folgende thesenartige Forderungen auf:

- An Stelle der an manchen Hochschulen üblichen Simulationen von Unterricht sollten mehr schulpraktische Übungen treten.
- Eine „praxisorientierte Hochschulausbildung“ sollte in Zusammenarbeit von Hochschullehrern und Fachleitern statt finden.
- Die Rahmenpläne/Lehrpläne der allgemein bildenden Schule sollten sich in den Hochschul-Curricula wieder finden lassen, auch z. B. in den Bereichen Musikwissenschaft und Musiktheorie.

Zusammenfassung der Präsentation von Andrea Amann (Thomas Erlach):

Entwicklung der Seminardidaktik aus der Sicht der dritten Phase der Lehrerbildung

Frau Amann referierte ihre Beobachtungen aus der Sicht der Fachberaterin der Bezirksregierung Stuttgart.

1. Beobachtungen zur dritten Phase der Musiklehrerbildung

Für den überwiegenden Teil der Berufseinsteiger nach dem Zweiten Staatsexamen war die Ausbildung gut und passend. Das Reflexionsniveau der examinierten Referendarinnen und Referendare ist in der Regel hoch. Für einen kleineren Teil stellt sich das 18monatige Referendariat als zu kurz dar. Die Angebote und die Struktur der Seminarbildung wurden in vielen Bereichen erweitert. Das gilt für bestimmte Ausbildungsinhalte (die Bereiche Neue Medien und Forschendes Lernen kamen hier hinzu), für das gezielte Eingehen auf die Vorbildung der Referendare und Referendarinnen (es gibt z. B. eine Eingangsdiagnose), für die Individualberatung (neben die Beratungen im Rahmen von Unterrichtsbesuchen treten frühzeitige Ausbildungsgespräche) und für die Bildung von Referendar-Teams zur gegenseitigen Unterstützung und Beratung.

2. Gründe für die Probleme mit dem Praxissemester

Von vielen Studierenden wird das Praxissemester (noch) nicht als erster Teil der zweiten Ausbildungsphase wahrgenommen, sondern als eine „Spielwiese“, auf welcher die generelle Eignung für den Lehrberuf erprobt wird. Eine Veränderung der Wertigkeit des Praxissemesters an den Hochschulen, vor allem bei den Studierenden, scheint notwendig. Das Praxissemester sollte „attraktiver“ gestaltet werden. Bedauert wird vor allem das Fehlen eines durchlässigen, aufbauenden Curriculums in Abstimmung mit den Studienseminaren. Bisweilen kommt es hier zu Doppelungen und Lücken.

3. Entwicklungsansätze für die Schnittstelle zwischen zweiter und dritter Phase

Die Berufseinstiegsphase ist bislang weitgehend unbegleitet. Von Seiten der Bezirksregierungen gibt es nur sehr allgemein gehaltene Angebote im Sinne von Berufseinsteiger-Kursen. Diese wären um fachspezifische Veranstaltungen zu erweitern (z. B.

Fallgruppen oder individuelles Coaching). Die Studienseminare könnten in Kooperation mit der Bezirksregierung die Berufseinstiegsphase begleiten, aber auch die Hochschulen sollten sich mit Fortbildungsangeboten beteiligen.

4. Entwicklungsansätze für die Schnittstelle zwischen Studienseminar und Ausbildungsschulen

Neben dem regelmäßigen Austausch zwischen Fachleitern und Ausbildungslehrern, der im Rahmen von Unterrichtsbesuchen ohnehin statt findet, sollte es einen engeren Kontakt z. B. in Form von Fortbildungsveranstaltungen geben. Solche gibt es in BW bisher aber nur für einen kleinen Personenkreis ohne Multiplikatoren-Effekt. Zu begrüßen wären Modelle für eine „Nachschulung“ der Lehrkräfte, welche die Studierenden im Praxissemester betreuen. Dabei sollten die Hochschulen einbezogen werden.

Klaus Riedel

Im Dickicht von Fachlichkeit, Personenbezug, Wissenschaftlichkeit und Kompetenzorientierung

Zur Didaktik von Seminarveranstaltungen in der Lehrerbildung

Zunächst ein Blick zurück: Mitte der 90er Jahre habe ich angefangen, Referendarinnen und Referendare im Fach Musik am Gymnasium und Gesamtschule in NRW auszubilden. Über die Jahre hat sich mit den Erfahrungen und Routinen ein individuelles und im Wesentlichen an Inhalten des Unterrichtsfaches Musik orientiertes Curriculum herauskristallisiert, das ich als mein persönliches Seminarprogramm stichwortartig formuliert habe. Zu Beginn eines Ausbildungsjahrgangs habe ich dies jeweils bekannt gemacht als Beleg für mein systematisches und planvolles Vorgehen in der Fachseminararbeit. Ende der 90er Jahre wurde jeder Winkel der Arbeit im Studienseminar evaluiert. Aus den Ergebnissen der von mir seit dem regelmäßig durchgeführten Überprüfungen hat sich in der Kritik an der Arbeit im Fachseminar Musik ein Topos herausgebildet: das Theorie-Praxis-Problem. Die Korrekturen an meinem Seminarprogramm hatten fortan das Ziel, dieses in den Griff zu bekommen. Aber wie? Weniger wissenschaftliches Textmaterial, weniger Theorie-Input? Dafür mehr Rezepte praktischen Handelns, wie es immer wieder gewünscht wurde? Ganze Unterrichtsreihen und Unterrichts-Material zu unterschiedlichen Themen zur Verfügung stellen? Wie konkret auf die Bedürfnisse und Nöte in den jeweiligen Phasen der Ausbildung eingehen? Wann und wie intensiv das Examen in den Blick nehmen, wenn dann durch die Noten- und Prüfungsfixierung der Ausbildungsaspekt in den Hintergrund tritt? Wie einen gemeinsamen Nenner der gerade im Fach Musik so unterschiedlichen Ausprägungen in den Ausbildungsschulen finden? Wie auf das so unterschiedliche musikalische Expertentum der Referendarinnen und Referendare Rücksicht nehmen? Wie die staatlichen Verbindlichkeiten einfordern, die in der schulischen Praxis in der Regel keine Rolle spielen (Richtlinien)?

Aus der Lösungssuche und der damit einhergehenden Selbstkritik hat sich in den letzten Jahren ein neuer Weg in der Vorgehensweise herauskristallisiert, der im Folgenden kurz skizziert wird.¹

Zunächst ist der Begriff „Programm“ bei Seite geschoben, insofern nicht mehr eine inhaltlich und zeitlich geordnete Abfolge von Themen leitend ist. Nicht mehr ein festgesetzter und routinemäßig aus alten Dateien abrufbarer Plan leitet meine Gestaltung der Sitzungen, dem sich die Referendarinnen und Referendare zuordnen müssen, nicht mehr das planvolle Vorgehen entlang eines vorgezeichneten und fixierten Weges. Ins Zentrum rückt vielmehr der Referendar/die Referendarin mit seinen/ihren Stärken, Beobachtungen, Fragen, Ideen, Herausforderungen und Problemen. Die von ihnen formulierten Anliegen zu ihrer Ausbildung sind der Ausgangspunkt des Ausbildungsprozesses. Damit ist die grundsätzliche Offenheit in der Setzung von Inhalten und Methoden gefordert. Diese Offenheit ist nicht gemeint als Beliebigkeit des „Alles-ist-möglich“. Die zu Beginn eines Prozesses bestehende Tabula-Rasa-Situation findet Orientierung in drei Grundprinzipien: **Personenbezug, Wissenschaftlichkeit, Kompetenzorientierung**. Sie markieren ein dreieckiges Handlungsfeld, in dem Flexibilität und Kreativität gefordert ist. Was mit den Begriffen gemeint ist, ist im Folgenden kurz angedeutet:

Personenbezug. Die Praxis der jeweiligen Personen, die an der Ausbildung teilnehmen, und deren Handlungsanforderungen darin sind immer und grundsätzlich Thema der gemeinsamen Arbeit in den Seminarsitzungen. Ausgangspunkt dieser gemeinsamen Arbeit daran ist das, was die Referendarinnen und Referendare in ihren konkreten schulischen Handlungen des Musikunterrichtens erleben und wo sie ihre Herausforderungen sehen. Das Fachthema einer Unterrichtsstunde, eine Fachmethode, die das Lernen leiten soll, Beobachtungen zum auf die Musik bezogenen Schülerverhalten... – all das wird zum Thema, insofern es mit dem Unterrichten im Fach Musik zu tun hat und explizit vorgetragen wird. Daraus leitet sich jeweils planvolles und an der Themenstellung orientiertes Vorgehen ab: Klärungen der Sachverhalte, Recherchen einzelner oder aller Beteiligten zur Thematik, Sichtung von Unterrichtsmaterial, Aufbereitung der Kontexte vor Ort (Schüler, Ort, Zeit, Medien...). Didaktische, pädagogische und/oder lernpsychologische Studien werden eingeholt und Reflexionen dazu finden in der Sitzungskommunikation statt, ebenso wie die Entwicklung von Alternativen und die Ausweitung auf benachbarte Themen- und Anwendungsgebiete. Wenn es sich anbietet, wird die methodische Konkretisierung gemeinsam simulativ probiert.

Thema einer Sitzung, verortet in einem Ausbildungshalbjahr, ist also nicht mehr wie früher z. B. „Anwendungsmöglichkeiten von Musikdidaktik-Konzeptionen im Vergleich“, „Didaktik der Popular-Musik im Jugendendalter“ oder „Methoden zum Erlernen des Umgangs mit dem Notationssystem“. Thema könnte vielmehr sein: „Nächste Woche soll ich in der 8. Klasse im Ausbildungsunterricht das Thema „Homophonie und Polyphonie“ behandeln – mir fällt nichts dazu ein“. Oder: „Ich habe angefangen, meinen Fünftklässlern Notenlesen beizubringen, aber die finden das totlangweilig“. Oder „Meinen Schülerinnen und Schülern fällt es schwer, ihre subjektiven Eindrücke zu Musik zu verbalisieren. Was kann ich tun?“

Wissenschaftlichkeit. Sie stellt sich nicht ein durch den Einbezug wissenschaftlicher Texte. Hier ist vielmehr eine Grundhaltung gemeint, die in der genauen Beobachtung, in der Entwicklung und im Ernst-Nehmen von Neugier und Fragestellungen, in einer planvollen, systematischen und methodisch orientierten Vorgehensweise und einer durch Reflexion gespeisten Suche nach Antworten und Lösungen besteht. Für die o. g. Themenbeispiele bedeutet dies für den Ablauf der Seminarsitzungen ein in etwa vorgezeichneter Weg, manchmal

über mehrere Sitzungen hinweg: Präzisierung der Beobachtungen bezüglich der Aufgabenstellung bis hin zur gemeinsamen Formulierung des Themas, an dem gearbeitet werden soll; Erörterung der damit verbundenen Probleme und Fragen; Hinterfragung der impliziten und expliziten subjektiven Theorien und Wertungen; Sondierung des fachlichen Terrains mit ausgiebiger Analyse der fachlichen Aspekte; Brainstorming und Anlegen von Mindmaps oder anderer kreativer Erarbeitungsformen bei der Suche nach Lösungen; Präzisierung von Lösungsansätzen im Sinne von Thesensetzungen mit Möglichkeiten der Verifikation und Falsifikation. Durchführung des Unterrichts im Sinne experimenteller Feldforschung; Auswertung der Beobachtungen und Unterrichtsdokumente; Reflexion und Ausweitung auf andere Praxisfelder und Personen.

Kompetenzorientierung. Um die Gefahr zu bannen, in der konsequenten Thematisierung der vorgefundenen Praxis mit ihren Handlungsanforderungen der Beliebigkeit zu verfallen und die Individual-Curricula der Mentoren vor Ort zur Leit-Kategorie von Inhalten und Methoden des Musikunterrichts werden zu lassen, gilt es, eine Verbindlichkeit über die Einzelfall-Situation hinaus im Blick zu halten. Hierzu ist es notwendig, kontinuierlich und in sinnvollen Zeitabständen sowohl die Standards der Lehrer-Kompetenzen in den Blick zu nehmen, wie auch diejenigen, die für die Schülerinnen und Schüler im Fach Musik in Gestalt von Kernlehrplan und Fach-Curriculum der Schule gelten. Ersteres dient der Selbstevaluation und Überprüfung der gemeinsamen Seminararbeit an legitimen Vorgaben (was kann ich schon – was soll ich können – was muss ich noch lernen?). Letzteres gilt analog dazu als leitendes Kriterium für Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler. Damit wird der/die Referendar/in in die Verantwortung geholt, sowohl den eigenen Lernweg zunehmend weitsichtiger und klarer im Blick zu nehmen, wie auch diese Erfahrungen als Paradigma des Lernens auf die Gestaltung von Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler zu übertragen. Es geht um die sinnvolle und effektive Ausgestaltung der eigenen Lernkultur als Exempel für die Gestaltungskompetenzen der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht.

Die Arbeit in den Seminar-Sitzungen im Rahmen der drei o. g. Eckpunkte ist bei aller Orientierung an den jeweils individuellen Fragen immer ein Ort der Kommunikation. Hier klärt sich, dass man mit seinen Beobachtungen und Problemen nicht allein ist. Im Austausch wird der Blick ausgeweitet und relativiert. Man profitiert von den Ideen und Gedanken der anderen. Man bemerkt im Gespräch die eigenen Lücken und Unklarheiten. Der gemeinsame Diskurs regt an und kann von den Zwängen des Alltags befreien. Die Arbeitskultur und Methodik der Seminarveranstaltungen muss dies ermöglichen. Hier kann paradigmatisch Training für den Berufsalltag stattfinden: das Erlernen einer Kommunikationskultur im Umgang mit beruflichen Themen – zum leichteren Ertragen des prinzipiellen Einzelkämpfertums im Lehrerberuf.

Anmerkungen

- ¹ Dieser „neue“ Weg hat sich über Jahre als individuelle Lösung herausgebildet, ohne dass es dazu Anleitungen oder Anweisungen gab. Inzwischen zeigt sich, dass er dem Mainstream entspricht, der z. B. in NRW seitens der Bildungspolitik mit dem Begriff „Kompetenz- und Diagnoseorientierung“ und „Individualisierung“ des Unterrichtens propagiert wird.

Wolfgang Feucht

Gelungende Lehrerausbildung: Praxiskern und dann die Theorie

Wie erwerben Lehrerinnen und Lehrer ihre Berufsp Professionalität?

Diese Frage sollte zu Beginn einer Strukturierung des Lehrerstudiums stehen. Dabei richtet sich das Augenmerk gezielt nicht darauf, wie die Studiengänge aufgebaut sind, sondern darauf, wie Lehrkräfte ihr Können wirklich erworben haben.



Bildung von Professionalität

Weiterentwicklung der eigenen Praxis
durch Elemente der Ausbildung

Vorbilder –
Entwickeln erster eigener Praxis

Zu dieser Frage gibt es erstaunliche Erkenntnisse, die unsere Ausbildungspläne teilweise in Frage stellen. Im Grunde, so lassen sich die Untersuchungsergebnisse von Jürgen Oelkers¹ deuten, bildet den Kern von Professionalität im Lehrerberuf immer eine auf irgendeine Art erlernte Praxis: Meist mit Hilfe von Vorbildern erworben und jedenfalls früh geübt und gefestigt. Überraschend ist die Reihenfolge: Der Bildung dieses Praxiskerns geht keine theoretische Ausbildung voraus!

Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know How im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen. Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind. Wenn das Ausbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in Buchform.²

Wirksam, so muss man folgern, wäre demnach sehr früh in der Ausbildung ein Praxiskontakt, und zwar mit guten Vorbildern im Lehrerberuf und kompetenter Reflexion. Ein häufig zu findendes, auch aus der Not geborenes Zufallsverfahren der Zuteilung an Schulen, oft nicht fachlich kompetent begleitet, bildet keine verlässliche Basis für professionelle Lehrerbildung.

Die weiteren Phasen der Lehrerausbildung – ob fachpädagogische Vorlesungen oder Seminare im Referendariat – haben dann an diesen Praxiskern, aber auch bestehende kognitive Dissonanzen anzuknüpfen. Dies soll geschehen auf der Basis aktueller fachdidaktischer Erkenntnisse.

Diese so wichtige Brücke zwischen Theorie und Praxis, zwischen musikpädagogischer Forschung und Schulunterricht braucht viel Sachverstand und Pflege: Die Forschung muss auf Erkenntnisse abzielen, die sich überhaupt auf die Praxisseite beziehen lassen.

Und dann ist der Bau in Verantwortung beider Seiten: In Hinweisen auf praktische Konsequenzen von Forschungsergebnissen wie in konkreten Formulierungen für den Unterricht auf die Theorie hin. Und weiter muss auch nach Bau und Bestehen der Brücke diese nicht nur weiter gepflegt, sondern auch genutzt werden, in beide Richtungen: in weiterem Forschungsinteresse der nun aus Folgerungen entstandenen Modelle des Musikunterrichts wie auch in Rückmeldungen aus der Praxis an die Forschung.

Funktionierender Dreischritt



Musikdidaktische Forschung

Forderung an Musikdidaktik

- Rückmeldeverfahren zur Praxis
- Praxisrelevante Forschung



Ausbildungsinhalte

Forderungen an Ausbildungsinhalte

- Orientierung an bereits erworbenen Praxiskern
- In Kenntnis relevanter aktueller Erkenntnisse der Musikdidaktik
- Ermöglichung der Umsetzung dieser Erkenntnisse in Praxis



Bildung der Praxis

Forderungen zur Bildung von Praxis

- Gute Vorbilder zu frühem Zeitpunkt
- In geeigneter Form und Umgebung

Der Berufseinstieg, also sowohl Referendariat als auch die ersten Berufsjahre, sollen in geeigneter Form und Umgebung stattfinden: Also einerseits an Schulen, die offen sind für überzeugenden Musikunterricht auch in neuen Formen, und andererseits mit einer bleibenden Möglichkeit der Reflexion.

Erst lernen, wie es geht, dann in Hochschule und Seminar darüber reflektieren. Aus Wissenschaft und Forschung gedeihen konkrete Vorschläge und Ideen für guten Unterricht. Schließlich lehren in einer Umgebung, die sich stets verbessern will. So kann Lehrerausbildung gelingen.

Anmerkungen

- ¹ Jürgen Oelkers fasst in seinem Artikel mehrere Studien zusammen, die die Bildung von Identität und Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern untersuchen. Es sind dies vor allem: Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Band 9) Calderhead, J.: Teachers' Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709–725. Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877–904.
- ² Jürgen Oelkers: *Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung*, in: Huwendiek (Hrsg.): *Seminar 1/2008*, S. 18–32, Hohengehren 2008, S. 21. Abrufbar unter: http://www.ganztaegig-lernen.de/media/material/Material_2/Standards_Lehrerbildung.pdf.

Thomas Erlach

Zusammenfassender Kommentar zu den fünf Statements zur innovativen Seminardidaktik

I. Gemeinsame Grundprobleme – verschiedene Lösungswege

Die fünf Statements stammen von Vertretern¹ aus drei Bundesländern mit recht unterschiedlicher Situation. Während in Baden-Württemberg (Amann, Gerhardt, Feucht) eine lange etablierte Organisationsstruktur existiert und auch die Ebene der Schuladministration in das „Stuttgarter Modell“ eingebunden ist, erscheint die Situation in Mecklenburg-Vorpommern (Koch) eher geprägt von dem Bemühen weniger Einzelpersonen, die Grundpfeiler einer professionellen Musiklehrerbildung zu festigen, wobei häufig große räumliche Distanzen die Arbeitsprozesse erschweren. Die Situation in Nordrhein-Westfalen (Riedel) ist gekennzeichnet von einer langen Phase reflexiver Klärungen und Evaluationen bezüglich geeigneter seminardidaktischer Vorgehensweisen. Inhaltlich zeigen sich allerdings große Übereinstimmungen in der Benennung problematischer Bereiche der Referendarausbildung, wenn auch in Einzelfragen unterschiedliche Akzente bei der Lösung dieser Probleme gesetzt werden.

Ein Grundkonflikt, der von allen fünf Referenten erwähnt wird, ist der Spagat zwischen systematischem, planvollem Vorgehen in der Seminararbeit während des Referendariats und dem Eingehen auf die Situation des einzelnen Referendars. In der Vergangenheit, so kann man den Text von Riedel zuspitzen, hat eine Art kopernikanische Wende vom Prinzip der systematischen Abarbeitung vorgegebener Sitzungsthemen hin zu einer etwas erweiterten Form von Fallberatung stattgefunden. Andererseits signalisiert der gleichzeitige Ruf nach Wissenschaftlichkeit und Kompetenzorientierung bei Riedel einen Wunsch nach über-individueller Verbindlichkeit inmitten dieser individuellen Problemlagen und somit nach Bestimmung des Allgemeinen im Besonderen. Koch lässt – ebenfalls im Bemühen um personenbezogene Ausbildung – seine Referendare die Themen der Sitzungen selbst bestimmen, während Gerhardt deutlicher an einem Ausbildungsplan festhält, zu dem die Bereiche „Defizite“ (gemeint: Bereiche, in denen Kompetenzen noch nicht ausgebildet sind) und „Zentrales“ (als zu dieser Obligatorik gehörig nennt er beispielsweise Singen, Klassenmusizieren, Jazz, Pop und Neue Musik) gehören – eine Form inhaltlicher Festlegung, die zwar umrisshaft ist, aber jedenfalls vom Seminarleiter verantwortet wird und nicht von den Referendaren. Ein mögliches Konfliktpotenzial bei der verstärkten Ausrichtung des Seminarunterrichts auf die individuellen Problemlagen zeigt sich meines Erachtens genau darin: in der Abgabe von Verantwortung an die Auszubildenden, die ihrerseits vom Seminar mehr erwarten als – überspitzt gesagt – nur einen organisatorischen Rahmen, um sich gegenseitig bezüglich ihres aktuellen Unterrichts zu beraten. Interessant ist auch ein Blick auf die Terminologie: alle fünf Referenten sprechen trotz deutlicher Plädoyers für Individualisierung von „Ausbildung“ der Referendare, d. h. sie verwenden einen Begriff, der Assoziationen zu einer traditionellen Handwerkslehre (ein Meister bildet seinen Schüler

aus) auslösen kann. Der an vielen Universitäten übliche Begriff der „Lehrerbildung“ akzentuiert demgegenüber eher die Tradition der akademischen Freiheit.

Eine Streitfrage unter den Kollegen der zweiten Phase scheint der Wunsch nach Trennung von Beratung und Bewertung darzustellen. Gerhardt spricht sich dafür aus, Amann zeigte sich in der Diskussion eher skeptisch. Hinter dieser Frage steckt ein Rollenkonflikt der Seminar ausbilder, der nicht lösbar ist. Steht hinter dem verständlichen Wunsch, die Last der Zensurengebung und damit die Entscheidung über die Berufschancen des Referendars abzustreifen, die Vorstellung, eine Instanz „von außen“ könnte das besser, weil sie „objektiver“ urteilt? Welche könnte das sein und wonach soll sie ihr Urteil ausrichten, wenn sie die Person vorher nicht kennt? Ein Vorteil der klassischen Koppelung von Beratung und Bewertung im Referendariat liegt eben darin, dass auch in der Beurteilung stark auf die Individualität des Referendars abgehoben werden kann. Der Nachteil kann andererseits in dem Empfinden liegen, dem Urteil einer Person, der zu vertrauen man anderthalb Jahre lang aufgefordert wurde, am Ende ausgeliefert zu sein.²

Eine weitere Problemzone innerhalb der fünf Statements stellt die Berufseingangsphase dar. Amann und Feucht gehen besonders auf diesen noch weitgehend unbeachteten Bereich ein. Während es für andere akademische Berufe wie Mediziner, Juristen und Informatiker undenkbar wäre, sich nicht regelmäßig fortzubilden, kommt dies bei Lehrern gelegentlich vor – Fortbildung ist ein vergleichsweise kleiner, meist behördlich organisierter und daher starken Reglements unterworfenen Teil der Berufspraxis. Dabei gibt es durchaus Bedarf und auch Angebote, jedoch müsste der individuelle Zuschnitt ausgebaut werden und vor allem Formen der Zusammenarbeit entwickelt werden. Da hier allerdings sehr viele Instanzen mitwirken (Bezirksregierung, Studienseminare, Schulen, Hochschulen), gestaltet sich das nicht immer so einfach wie in Stuttgart, wo eine günstige personelle Situation ein gemeinsames Agieren der beteiligten Institutionen befördert. Zu Fragen wäre vor allem nach dem Anteil der Hochschulen an dieser dritten Phase. Modelle sind hier erst in Ansätzen entwickelt.

II. Erwartungen der Referenten an die „erste Phase“, kommentiert aus universitärer Sicht

In den Statements sind einige konkrete Erwartungen an die „erste Phase“, also an die Lehrerbildung an Universitäten bzw. Hochschulen, enthalten:

Koch stellt drei explizite Forderungen auf. Die erste betrifft die Unzulänglichkeit von Unterrichtssimulationen im Studium und die Notwendigkeit einer Konfrontation der Studierenden mit realen Situationen der Schulpraxis. Feucht formuliert einen analogen Wunsch nach frühem „Praxiskontakt“. Diese Forderung erscheint zunächst insofern sinnvoll, als dieser Realitätskontakt für eine Berufsentscheidung unverzichtbar ist. Der springende Punkt ist allerdings, dass diese schulpraktischen Übungen auch begleitet werden müssen und nicht nur den Lehrkräften vor Ort überlassen werden sollten, die häufig keine Zeit für ausführliche Vor- und Nachbesprechungen haben. In Nordrhein-Westfalen ist beispielsweise die Tendenz zu beobachten, unter dem Vorzeichen des „Forschenden Lernens“ die klassische Form der „schulpraktischen Übungen“

bzw. „schulpraktischen Studien“ (mit Anwesenheit eines Hochschullehrers als Beobachter im Klassenzimmer) abzuschaffen und durch reine Selbstberichte der Studierenden im Rahmen eines Theorie-Praxis-Moduls zu ersetzen – als eine Art Selbsterforschung. Diese Entwicklung halte ich für problematisch, da die Studierenden keine fachliche Rückmeldung von außen zu ihren Unterrichtsversuchen im Praktikum mehr erhalten. Eine umstrittene Frage ist ferner, wann diese Praxisphasen im Laufe des Studiums anzusiedeln sind. Liegen sie zu früh, gar vor dem Studium (wie in NRW), so kann dies dazu führen, das Studierende frühzeitig das Alltagsgeschäft an Schulen als alternativlos erleben und es unterlassen, Ideale von Unterricht zu kultivieren, die über die eigenen Erfahrungen mit der Schulrealität hinaus gehen. Kommen sie andererseits zu spät, verpassen die Studierenden Chancen, ihre berufsbezogenen Stärken und Schwächen frühzeitig heraus zu finden und im Studium in geeigneter Weise darauf zu reagieren. Das Praxissemester im Master-Studium in einigen Bundesländern führt zwangsläufig dazu, die übrigen gesetzlich vorgeschriebenen Praktika (schulische und außerschulische) in die unteren Semester zu verschieben. Um so wichtiger ist eine gute fachliche Begleitung durch die Hochschulen. Mancherorts liegt die Praktikumsbegleitung allein in den Händen der Erziehungswissenschaften, was aus fachdidaktischer Perspektive als unhaltbarer Zustand zu beurteilen ist.

Kurzer Exkurs: In diesem Zusammenhang ist der Hinweis von Feucht zu bedenken, dass neben den inhaltlichen Elementen der Seminarausbildung die Bedeutung von Vorbildern in der Lehrerbildung äußerst wichtig ist. Ausgehend von Oelkers betont Feucht, dass in der Phase der Ausbildung und frühen Berufspraxis grundlegende Denk- und Verhaltensweisen von Lehrern später in der Regel kaum Veränderung erfahren. Was bedeutet dieser Hinweis für die „erste Phase“? Auch die Hochschullehrer kommen nicht darum herum, in ihren Veranstaltungen, mit ihrer (Hochschul-)Didaktik als Lehr-Vorbilder wahrgenommen zu werden und dies zu reflektieren. Das ist keine Simulation, sondern eine Form von erlebter Unterrichtsrealität, die Spuren in den Köpfen der Studierenden hinterlässt und auch zu Fehlschlüssen führen kann, wenn der Unterschied zwischen einem Universitätsseminar (beispielsweise zu Verfahren der Werkanalyse) und einem Oberstufenkurs nicht explizit deutlich gemacht wird. Idealerweise ist der didaktische Anspruch in beiden Fällen gleich hoch, nur das Leistungsniveau und die zu erreichenden Kompetenzen unterscheiden sich.

Die zweite Forderung Kochs bezieht sich auf eine verstärkte Zusammenarbeit von Hochschullehrern und Fachleitern. Auch diese Forderung verdient zunächst einmal deutliche Zustimmung, vor allem weil dadurch gegenseitige Vorurteile und Berührungängste abgebaut werden können. Etwas schwieriger scheint mir der Begriff „praxisorientierte Hochschulausbildung“ (Feucht spricht von „praxisrelevanter Forschung“). Universitäten haben (in der Tradition Humboldts) nicht die Aufgabe, jemanden auszubilden, sondern bieten (meist) jungen Menschen die Möglichkeit an, sich (selbst) zu bilden. Die Forderung nach Polyvalenz von Bachelor-Studiengängen unterstützt diese zunächst nicht auf eine konkrete Berufstätigkeit orientierte Akzentuierung. Gleichwohl gibt es im Musikstudium zweifellos ausbildungsnahe Elemente, vor allem im Instrumental- und Gesangsunterricht. Mit „praxisorientiert“ meint Koch aber eindeutig nicht die Musikpraxis, sondern die Unterrichtspraxis. Hier ist zu fragen, was das genau be-

deutet. Sicherlich müssen die Studierenden rechtzeitig erfahren, welche Art von Berufspraxis später auf sie zukommt. Die frühzeitige Begegnung mit Fachleitern ist – neben den erwähnten Praxisphasen – eine gute Möglichkeit hierzu. Nicht sinnvoll scheint es, den Hochschullehrern dieselben Aufgaben zuzuweisen wie den Fachleitern, da Hochschullehrer zu einem wesentlichen Teil ihrer Tätigkeit Forscher sind und daher eine andere Perspektive auf die Lehrerbildung einnehmen als Fachleiter. „Praxisorientiert“ kann hier also heißen: Die Forschungsfragen orientieren sich auch (!) an bestehenden Problemen der Unterrichtspraxis. Hochschullehrer haben andererseits auch die Pflicht, nicht nur den Ist-Zustand zu beobachten und zu erforschen, sondern auch Perspektiven für eine gute Berufspraxis von Musiklehrern aufzuzeigen und konzeptionelle Überlegungen zu bestimmten Lernfeldern und Themen des Musikunterrichts anzustellen. Diese Verantwortung sollte nicht allein an die Fachleiter als „handelnde Praktiker“ abgetreten werden.

Weiterhin fordert Koch eine Berücksichtigung der schulischen Lehrpläne in den Hochschulcurricula, auch außerhalb der im engeren Sinne musikpädagogischen Lehrveranstaltungen. Hier ist zunächst zu ergänzen: „sofern es diese Curricula gibt“. Trotz minutiös (und häufig unter Zeitdruck) verfasster Modulbeschreibungen gibt es an Universitäten und Hochschulen die (verfassungsmäßig garantierte) Tradition der Lehrfreiheit, die mancherorts auch exzessiv für Spezialinteressen genutzt wird. Als Ideal ist anzusehen, wenn die Kollegen aus der historischen und systematischen Musikwissenschaft und aus der Musiktheorie in dem Wissen handeln, dass sie an der Lehrerbildung wesentlich beteiligt sind. Nicht sinnvoll ist es allerdings, schulische Lehrpläne zur inhaltlichen Norm für Hochschulen zu erheben. Die Studierenden müssen in die Lage kommen, Erkenntnisse auf andere Fragestellungen zu transferieren. Es käme sonst zu einer Verengung auf einen (wie auch immer zu Stande gekommenen) „Kanon von Gegenständen“ und zu einem Verlust an akademischer Kultur, die – zum Glück – inhaltlich freier ist als die lehrplangeprägte Lernkultur der Schule. Entscheidend ist vielmehr, Aufgaben- und Problemstellungen der einzelnen „Fächer“ des Musikstudiums immer auch didaktisch zu reflektieren, insbesondere im Umgang mit den gespielten und behandelten Kunstwerken.

Ferner möchte ich auf eine Forderung von Amann eingehen, nämlich auf das Postulat, das Praxissemester „attraktiver“ zu gestalten. Ursache hierfür ist ihre Beobachtung, dass die Studierenden das Praxissemester eher als „Spielwiese“ ansähen, auf welcher die generelle Eignung für den Lehrberuf erprobt wird. Sie führt dies auf das Fehlen eines durchlässigen, aufbauenden Curriculums zurück. Hier werden strukturelle Probleme und auch unterschiedliche Denkweisen in Bezug auf die Motivation zum Besuch universitärer Lehrveranstaltungen deutlich. Da das Praxissemester dort, wo es eingeführt wurde oder wird, meist in der Verantwortung der Hochschulen liegt, ist es zunächst einmal eine besondere Form universitärer Lehre in Verbindung mit einem Praktikum. Es ist daher von den Studierenden weder juristisch noch pädagogisch zu verlangen, sich in dieser Zeit bereits wie verbeamtete Referendare zu fühlen und zu verhalten. Die „Gesetzmäßigkeiten“ an einer Universität sind anders als in einem Studienseminar: Normalerweise hat man hier die Wahl zwischen verschiedenen Veranstaltungen, und ein Faktor wie „Attraktivität“ bemisst sich stets auch nach den unterschiedlichen Angeboten,

zwischen denen man wählen kann. Eine Pflichtveranstaltung attraktiv zu machen, ist in der Regel nicht nötig – vielmehr sollte sie vor allem gut strukturiert und sollten die Leistungsanforderungen transparent sein. Das gilt auch für das Praxissemester. Was die Curricula betrifft, so kann man hier etwas beobachten, was meines Erachtens in vielen Bereichen des Bildungswesens der Fall ist: Die „aufnehmende“ Instanz (z. B. weiterführende Schule, Universität, Studienseminar, Bezirksregierung) wünscht sich von der nächst niedrigeren „abgebenden“ Instanz, dass diese vor allem planmäßig arbeitet und ein einheitliches Abschlussniveau produziert, während man für sich selbst ein freieres, eher situationsbezogenes Arbeiten bevorzugt. Ich plädiere dafür, auf allen Stufen der Bildungsleiter hinreichend personenbezogen und individualisiert zu arbeiten. Speziell im Fach Musik sind die biographischen Vorprägungen so vielseitig, dass curriculare Anforderungen immer ausreichende Offenheit zeitigen müssen. Eine institutionalisierte Einrichtung wie das Praxissemester darf nicht mit Erwartungen überfrachtet werden, vor allem nicht derart, dass alle Menschen, die es durchlaufen haben, einen einheitlichen Stand erreicht haben (dafür ist ein Semester zu wenig). Die von Amann erwähnten Doppelungen und Lücken können angesichts der vielen Seminar- und Hochschulstandorte nicht anders als durch Einzelgespräche herausgefunden werden.

III. Was ist innovativ?

Zuletzt noch eine Frage zur Überschrift dieses Teils der Tagung: Was ist eigentlich „innovativ“ an dieser „innovativen Seminardidaktik“? Die von Riedel skizzierte Wende vom vorgegebenen Themenplan zur situativen Problemstellung im Seminar ist vielleicht nicht so sehr eine bewusste Innovation als vielmehr eine durch die Verkürzung der Referendariatszeit und andere Ursachen bedingte Entwicklung, die mit der Individualisierung des Lernens und dem (kompensatorischen) Trend zur Kompetenzorientierung einhergeht. Begriffe wie „Forschendes Lernen“ erweisen sich bei näherem Hinsehen als nicht so neu (vgl. den Beitrag von Martina Krause). Generell kann man fragen, ob das Wort „innovativ“ nicht inflationär verwendet wird und zudem mit Bert Gerhardt darüber nachdenken, warum eigentlich „innovativ“ gleich „gut“ sein soll. Die Vorstellung, neue „Produkte“ seien besser als alte, ist sonst eher aus dem Mode- bzw. Marketing-Bereich vertraut, allerdings auch dort nicht unbedingt zutreffend. Die Aufgabe der Musikpädagogen ist die Verbesserung des Musikunterrichts, sei es mit alten oder neuen Mitteln, unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation und in kritischer Distanz zu ideologischen Vorannahmen. Mein Eindruck ist, dass die großen Linien der Lehrerbildung eher gleich geblieben sind: Die grundsätzliche Aufgabenverteilung – erst das Studium an einer Universität oder Hochschule mit dem primären Zweck der fachlichen (Selbst-)Bildung unter Einschluss der didaktischen Perspektive, dann das Referendariat als an der Berufspraxis orientierte Professionalisierung unter Anleitung – bleibt im Grundsatz institutionell erhalten. Indizien einer Phasenverschiebung sind allerdings die hier vorgeschlagenen Formen der Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Phasen sowie der Wunsch nach Einbeziehung der dritten Phase einer lebenslangen Fort- und Weiterbildung, die freilich noch ihrer Realisierung harret.

Anmerkungen

- 1 Um der besseren Lesbarkeit willen wird bei den zahlreichen im Text vorkommenden Berufs- und Personengruppenbezeichnungen das generische Maskulinum verwendet. Die entsprechende weibliche Form ist stets mitgemeint.
- 2 A propos Ausgeliefert-Sein: In NRW stellt sich die Situation zur Zeit so dar, dass die Beurteilung der Referendare zunehmend auf die Schulleiter und die Leiter der Studienseminare verlagert wird, also auf außerfachliche Instanzen (die beiden Gutachten zusammen bilden 50 Prozent der Examensnote). Nach neuer OVP verstehen sich die Langzeitbeurteilungen (Gutachten) der Fachleiter nurmehr als „Beurteilungsbeiträge“, an die der Leiter des ZfsL (= Studienseminars), der den Referendar unter Umständen kaum kennt, bei der Festsetzung seiner Benotung nicht gebunden ist. In dem einschlägigen Dokument hierzu heißt es dazu: „Gemäß allgemeiner Rechtsprechung müssen Beurteilungsbeiträge jedoch lediglich berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass die Leiterin oder der Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrausbildung dafür die Einschätzung in dem Beurteilungsbeitrag zu würdigen und sie in Beziehung zu ihren oder seinen eigenen Anschauungen und sonstigen Erkenntnissen zu setzen hat. Hierbei handelt es sich um einen Vorgang wertender Erkenntnis, der innerhalb des gerichtlich nicht überprüfbaren Bewertungsspielraums der Beurteilerin oder des Beurteilers liegt. Einer Abweichungsbegründung bedarf es insoweit grundsätzlich nicht. Eine Bindung an den Beurteilungsbeitrag besteht auch dann nicht, wenn dieser einen großen Teil des Beurteilungszeitraums abdeckt.“ (Quelle: www.pruefungsamt.nrw.de/Info_zur_Pruefung/OVP_2011/ZfsL/Hinweise_zu_den_Langzeitbeurteilungen_-ZfsL_Feb_2012_.pdf, Zugriff am 19.07.2012.) Die Grenze zur Willkür ist hier nur noch schwer zu ziehen.

Stefan Orgass

Aus Unterschieden Funken schlagen

Ein Vorschlag zur Strukturierung des Gesprächs zwischen Erster und Zweiter Phase der MusiklehrerInnenbildung aus der Perspektive wissenschaftlicher Musikpädagogik

Dass durch die Einführung eines Praxissemesters¹ während der Master-Studiengänge Lehramt Musik² das erste halbe Jahr des Referendariates ‚vorverlegt‘ worden sei, ist zum einen vor dem Hintergrund rechtlicher Sachverhalte – der unterschiedlichen Status von ReferendarInnen und Studierenden – als inadäquate Vorstellung einzuschätzen. Zum andern unterscheiden sich die Aufgaben und Zielsetzungen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase so grundlegend, dass der Sinn des Gesprächs zwischen den Vertreterinnen und Vertretern dieser Phasen nicht nur in der Klärung organisatorischer Fragen, sondern vor allem in der Verständigung über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Vorstellungen von den jeweiligen Beiträgen zur Ermöglichung wünschenswerter MusiklehrerInnenbildung erblickt werden sollte. Dies allerdings erweist das zu strukturierende Gespräch ungeachtet der Tatsache, dass es den Gesprächspartnern durch die Politik insbesondere mit Blick auf die Gestaltung des Praxissemesters in der Master-Phase auferlegt wurde, als unbedingt notwendig. In vorliegendem Beitrag wird das Augenmerk besonders auf die Strukturierung des Gesprächs zur Ermittlung der (ggf. unterschiedlichen) Hinsichten der Gesprächspartner auf die unterrichtliche Praxis (als Gegenstand der MusiklehrerInnenausbildung) gerichtet, weil aus etwaigen Unterschieden auf hoffentlich alle Beteiligten ‚erleuchtende‘ Weise womöglich Funken geschlagen werden können: U. a. werden sich solche Unterschiede in den Vorstellungen von den Beziehungen zwischen ‚Theorie und Praxis‘ bei Fachleiterinnen und Fachleitern mit Blick auf die zweite Phase der (Aus)Bildung einerseits, seitens der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die die Disziplin der wissenschaftlichen Musikpädagogik vertreten, mit Blick auf die erste Phase der MusiklehrerInnenbildung andererseits konkretisieren – Vorstellungen, die dann mit Blick auf das gemeinsam zu gestaltende Praxissemester abgestimmt werden müssen.

Zum Zwecke der Ermittlung einer Grundlage für die gesprächsweise anzustrebende Verständigung und die hoffentlich produktiv-kreative Fremdwahrnehmung (und –deutung) werden in einem ersten Teil vorliegender Arbeit die ins Gespräch zu bringenden Praxen der MusiklehrerInnenbildung und der wissenschaftlichen Musikpädagogik auf bedeutungstheoretischer Grundlage strukturiert (1). In einem zweiten Teil wird eine ‚interpraxiale‘ Verständigung anhand eines vorzustellenden Verfahrens zur Ermittlung relevanter Ausschnitte aus ‚Individualkompeten‘ der VertreterInnen der jeweils anderen Praxis (auf der Grundlage der Grounded Theory) so dimensioniert, dass Unterschiede in den Hinsichten auf die im Praxissemester gemeinsam zu gestaltende Praxis der MusiklehrerInnen(aus)bildung wechselseitig beobachtbar werden (2.).

1. Unterscheidung von vier musikbezogenen, durch wissenschaftliche Musikpädagogik zu thematisierenden Praxen und deren Korrespondenzen mit neuen Orientierungen der MusiklehrerInnenbildung der Zweiten Ausbildungsphase

Wissenschaftliche Musikpädagogik³ bezieht sich in ihren eigenen Praxen (im folgenden Diagramm kursiv) auf musikalische Praxen (normal), musikpädagogische Praxen (fett) und auf interdisziplinäre Praxen (fett und kursiv). Musikalischen Praxen sind als Inbegriff aller Weisen des Umgangs mit musikalischen Phänomenen bzw. Sachverhalten als primäre Fluchtpunkte aller Bemühungen um (organisiertes) Musik-Lernen und -lehren anzusehen. Insofern bilden musikpädagogische Praxen Kontexte zu diesen Phänomen- bzw. Gegenstandsbereichen, wie überhaupt das (Musik-)Lehren als Kontext des (Musik-)Lernens betrachtet werden muss. In interdisziplinären Praxen tritt wissenschaftliche Musikpädagogik – auf welche Weise auch immer – in Kontakt bzw. Interaktion mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen, während die Praxen der wissenschaftlichen Musikpädagogik selbst alle genannten, eben auch primär nicht-wissenschaftlichen (jedenfalls nicht konstitutiv wissenschaftlichen) Praxen in einen sinnvollen (und gegenüber anderen Systemen immer wieder neu zu legitimierenden) Zusammenhang zu bringen haben, womit ihnen – auf ihre Weise – eine vermittelnde und integrative Rolle zuwächst.

Die Praxis der MusiklehrerInnenausbildung im Referendariat verwirklicht eine Vermittlung dieser Praxen auf ihre Weise: Organisiertes Musik-Lernen hat nur Sinn, wenn es der Verbesserung musikalischer Praxen dient; durch die Phänomenalität der Lerninhalte bedingt, erscheint zumindest der fachübergreifende, wenn nicht gar der fächerverbindende Unterricht notwendig; (zumindest) die Ansprüche des Wahren und des Richtigen sind im Lehren selbst angelegt, weswegen ein Bezug zur Wissenschaft für das Musik-Lehren konstitutiv ist. Übrigens potenzieren sich diese Ansprüche durch das ‚Re-entry‘, als das sich das Lehren des Lehrens des Lernens im Referendariat begreifen lässt; dieses Lehren selbst, das sich in Fortbildungen von FachleiterInnen konkretisiert, erscheint als letztes in praxi vorfindliches Re-entry: Die Fortbildung der Fortbildner ist nur als Systemwechsel (entweder in den politischen oder den wissenschaftlichen Sektor) de facto der Fall; oder sie wird autodidaktisch realisiert. Auf solche Dreiheit von Re-entries bzw. der Subsumtion und Vierheit der Realisation der Beziehungen zwischen Lehren und Lernen wird zurückzukommen sein.

Dass die Vermittlung zwischen den in der disziplinären Matrix genannten Praxen in der Zweiten Ausbildungsphase auf andere Weise als in der wissenschaftlichen Musikpädagogik stattfindet, zeigt bspw. der Blick auf die *Kernaussagen zum neuen Vorbereitungsdienst für Lehrämter in Nordrhein-Westfalen* (5/2011). Die Orientierungen der Ausbildung werden wie folgt aufgezählt: Standard-, Wissenschafts-, Handlungsfeld- und Personenorientierung. Mit Blick auf Standardorientierung und Wissenschaftsorientierung wird auf die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) verwiesen.⁴ In dem Papier *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.09.2010 heißt es zur Standardorientierung: „Die Standards für die Bildungswissenschaften und die Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sollen eine Grundlage für die Akkreditierung und

Disziplinäre Matrix der wissenschaftlichen Musikpädagogik

				<i>Systematik: systematische Forschung zu leitenden Hinsichten der Praxen</i>				
			I/M: Musik interpretieren	I/G	musikalische Bildung			
				<i>interdisz. Forschung: integrat. Rahmen</i>				
	<i>Methodik: empir. u. histor. musikpäd. Forschung</i>		Disziplinäre Matrix der wissenschaftlichen Musikpädagogik				<i>Pragmatik: Reflexion auf wiss. rele- vante Orien- tierungs- bedürfnisse</i>	
B/M: Musik hören; Musik machen	B/G	Musik lernen				Bk/M: Begriffe/Bewe- gen/ auf Mu- sik bezogene Emotionen	Bk/G	Musik lehren; Lehr-/ Lernmittel des MU
	<i>Aussa- gen der fremden Disziplin</i>						<i>Interpre- tation v. Aus- sagen der fremden Disziplin</i>	
				<i>Topik/ Didaktik: Darstellung musikpäd. For- schungserge- bnisse und wiss. Musikdid.</i>				
			Ia/M: musikbezo- gen intera- gieren; Mu- sik lernen/ üben	Ia/G	Musik- unterricht			
				<i>wechselsei- tiger Lern- prozess der beteiligten Disziplinen</i>				

Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen bilden.“⁵ Der Begriff der Wissenschaftsorientierung fällt in dem genannten Papier nicht; es wird aber deutlich, dass zum einen „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen“ gemeint sind, die „weitgehend“ – also nicht ausschließlich – im „Studium aufgebaut“ werden sollen.⁶ Als Referenzwissenschaften kommen also die Musikwissenschaft und die wissenschaftliche Musikdidaktik in Frage. Zum andern ist im älteren wissenschaftspropädeutischen Sinne mit Blick auf die Sekundarstufe II davon die Rede, dass sich deren „Inhaltsbereiche“ im Vergleich zur Sekundarstufe I „durch einen höheren Spezialisierungs-, Komplexitäts- und Abstraktionsgrad sowie eine stärkere Forschungsorientierung auszeichnen.“⁷ Die beiden anderen Orientierungen werden in den nordrhein-westfälischen *Kernaussagen* als neu be-

zeichnet. Mit Handlungsfeldorientierung ist eine stärkere Anbindung an die Berufsfeld- und Schulrealität gemeint,⁸ mit Personenorientierung eine konsequente Unterstützung und Förderung der Referendarinnen und Referendare als erwachsene Lernerinnen und Lerner, die u. a. in einem „neuen benotungsfreien Ausbildungs- und Beratungsformat mit Coaching-Elementen“ ihren Ausdruck finden.⁹

Korrespondenzen zwischen diesen Orientierungen und den durch wissenschaftliche Musikpädagogik zu bedenkenden musikbezogenen Praxen sind durchaus möglich – und zwar mit folgenden Zuordnungen:

	Standardorientierung; vgl. Praxen der wissenschaftl. MuPäd.	
Wissenschaftsorientierung; vgl. musikalische Praxen		Personenorientierung; vgl. musikpädagogische Praxen
	Handlungsfeldorientierung; vgl. interdisziplinäre Praxen	

Diese Zuordnung beruht auf folgenden Überlegungen: Mit der Wissenschaftsorientierung der (Aus-)Bildung kommen zwei Begriffe von Angemessenheit des Umgangs bzw. der Auseinandersetzung mit Musik in den Blick: zum einen die kultur-, geschichts- und theoriebezogen sachliche Korrektheit der jeweiligen Thematisierung einer Musik, zum anderen die Berücksichtigung entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse im Kontext jener Thematisierung. Es sind dies (zu Recht) gewünschte Eigenschaften musikalischer Praxen in der Schule bzw. im Musikunterricht. Es werden also besondere Qualitäten des *Gegenstandsbezugs* dieser Praxen visiert.

Personenorientierung bezieht sich, wie die *Kernaussagen* zu verstehen geben, auf die gezielte Unterstützung der „Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit“.¹⁰ Unter Berücksichtigung von berechtigten Bedenken gegenüber dem Begriff der Lehrerpersönlichkeit¹¹ soll hier dafür plädiert werden, diesen Begriff zum Anlass zu nehmen, über sinnvolle und notwendige Handlungen (und die sie ermöglichenden Kompetenzen) der Lehrerin bzw. des Lehrers nachzudenken, Handlungen, die ein möglichst bildungsrelevantes Musik-Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen oder wenigstens dieses fördernd begleiten sollen. Auf diese Weise wird der *Subjektbezug* in einer musikpädagogischen Praxis thematisch, in der das Musik-Lehren als Kontext des Musik-Lernens fungiert. In dieser Praxis (hier: des schulischen Musikunterrichts) werden „Lehrerpersönlichkeiten“ von den Lernenden wohl dann als „entwickelt“ betrachtet werden, wenn

sie ein erquickliches, partizipatives, relevantes und kontinuierliches Musik-Lernen¹² – in der Regel bzw. zumeist – ermöglichen bzw. fördernd begleiten.

Handlungsfeldorientierung korrespondiert mit interdisziplinären Praxen unter dem Gesichtspunkt (struktureller Vergleichbarkeit) der Interaktion, des *Interaktionsbezugs*: Im schulischen Bereich konkretisiert sich Handlungsfeldorientierung in der Entwicklung der Kompetenzen, mit denen die angehenden Lehrenden des Fachs Musik den kommunikativen und organisatorischen Erfordernissen der unterrichtlichen Interaktion gerecht werden können. In der interdisziplinären Praxis von Wissenschaften (unter Beteiligung der wissenschaftlichen Musikpädagogik) realisiert sich Interaktion vor allem als wechselseitiger Lernprozess.¹³ In beiden Fällen müssen die Akteure mit jener Kontingenz umgehen, die Interaktionen schlechthin charakterisiert: Vor dem Eintritt in eine Kommunikation unter Anwesenden, als welche Interaktionen begriffen werden können, kann eine Interaktantin bzw. ein Interaktant nicht wissen, was auf sie bzw. ihn (gleichsam aus der Zukunft) zukommt. Diese Kontingenz, solche Unwägbarkeit wertzuschätzen und daher immer wieder geradezu zu suchen, kann als eine Bedingung für ein erfülltes Berufsleben begriffen werden. Für diese Art von Wagnis sind mit Blick auf die angesprochenen Praxen immer wieder neu Plädoyers zu halten.

Standardorientierung schließlich erscheint nicht nur in den zitierten, auf die Lehrerbildung bezogenen Papieren als oberstes Ziel, sondern realisiert sich aufgrund des Bologna-Prozesses im Bereich der Wissenschaft im Allgemeinen und in der wissenschaftlichen Musikpädagogik im Besonderen (auch) in Deutschland als zentrale Maßgabe. Wissenschaftliche Musikpädagogik mag die Autonomie ihrer (Forschungs-)Praxen einklagen und immer wieder (zu Recht) zu realisieren versuchen; soweit sie an Hochschulen zum größten Teil in berufsbezogenen Studiengängen verortet ist (und wohl auch bleibt), wird sie sich an den auf musikpädagogische Berufe bezogenen Direktiven aus dem politischen Bereich abzarbeiten haben. Zudem bezieht sich der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) vom 22. März 2011, der als nationale Umsetzung des *Europäischen Qualifikationsrahmens* (EQR) fungiert, in den ersten fünf der insgesamt acht Kompetenzniveaus auf das Schulwesen und mit den letzten drei Kompetenzniveaus auf die drei Zyklen Bachelor, Master und Promotion.¹⁴ Die Maßnahmen zur Gewährleistung von Vergleichbarkeit der Kompetenzen und der mit ihnen korrespondierenden Ausbildungsinhalte,¹⁵ auch die mit dieser Direktive verbundenen Festlegungen und Kontrollen werden in entsprechenden begründenden Texten vor allem mit den Themen (Bildungs-)Gerechtigkeit und Mobilität in Verbindung gebracht (zum letztgenannten Gesichtspunkt im schulischen Bereich: Schulwechsel, Klassen- bzw. Jahrgangsstufenwechsel von Sitzenbleibern; im wissenschaftlichen Bereich: Wechsel des Studienortes innerhalb von Europa). Es ist hier nicht der Ort einer grundsätzlichen Kritik.¹⁶ Im gegebenen Zusammenhang interessiert vielmehr die Korrespondenz der Ausrichtung an vergleichbaren formalen Zielen (Standardorientierung), womit die Übereinstimmung in diesem Fall sogar nicht nur als eine strukturelle zu charakterisieren ist: In ihrer Inhaltslosigkeit ist die genannte Orientierung in beiden Bereichen inhaltlich identisch – als Orientierung an einer bloß formalen Bestimmung, die auf jeweilige inhaltliche Füllungen angewiesen ist, in denen sich die Orientierung konkretisieren, ja bewähren muss (bzw. müsste). Der *Sinnbezug* (Interpretant, Sinnvorrat) soll sich also in einem formalen

Prinzip realisieren. Auch in dieser Hinsicht soll in vorliegender Arbeit für eine positive Lesart plädiert werden, ist doch mit dieser Notwendigkeit einer inhaltlichen Füllung die Chance verbunden, dass zu den Gegenständen der Gespräche zwischen Erster und Zweiter Ausbildungsphase Möglichkeiten einer fachgerechten Standardisierung gehören (werden), in denen allemal die künstlerisch-ästhetischen Besonderheiten des Fachs Musik – wie auch immer kontrovers – zu bedenken sein werden: Unwägbarkeit und Nicht-Linearität musikbezogenen Lernens und musikalisch-ästhetischer Praxen, Offenheit und Vielfalt möglicher Interpretationen derselben Musik bzw. desselben Musikstücks, Spontaneität musikbezogener kreativer Prozesse und entsprechende, nur auf das Organisatorische bzw. Formale beziehbare Planbarkeit einschlägiger Interaktionen, um nur mit wenigen Stichworten das Gemeinte zu umreißen.

Exkurs: Die obigen Überlegungen als Konkretisierung eines allgemeinen vierdimensionalen Zeichen- und Bedeutungsbegriffs

In den vier gedanklichen Schritten war auf der Grundlage der *Kernaussagen zum neuen Vorbereitungsdienst für Lehrämter in Nordrhein-Westfalen* (5/2011) von Wissenschafts-, Personen-, Handlungsfeld- und Standardorientierung die Rede. In dieser Reihenfolge wurden Eigenschaften folgender Gegenstandsbereiche, benannt in allgemeiner Form, thematisiert (es werden jeweils die Abkürzungen angegeben, die bereits im Diagramm 1 Verwendung fanden): *Objektbezug* – (auf Unterscheidungen beruhende) Eigenschaften von Phänomenen bzw. Sachverhalten in Kontexten, die als Dimension der Bedeutung des allgemeinen (bzw. generellen) Zeichenbegriffs (abgekürzt: B/G) angesprochen wird (hier also Eigenschaften der Musik bzw. des Umgangs mit ihr); *Subjektbezug* – Thematisierung der in Anschlag gebrachten Kontexte zu den Phänomenen bzw. Sachverhalten, die deren Bedeutsamkeit ermöglichen, damit auch des Beobachters sowie seiner (Unterscheidungs-)Kriterien; Musik Lehrende als Beobachter fungieren auch als ‚Kontexte‘ zum Musik-Lernen (Dimension der Bedeutsamkeit des allgemeinen Zeichenbegriffs: Bk/G) thematisch werden kann (hier also Eigenschaften der Lehrerin bzw. der Lehrers); *Interaktionsbezug* – die Interaktion (als Dimension des allgemeinen Zeichenbegriffs: Ia/G) im Sinne der Ermöglichung von Fremdreferenz und der damit einhergehenden Steigerung von Kontingenz (hier also das Handlungsfeld von Schule und Unterricht); schließlich *Sinnbezug* – das oberste Ziel, die Orientierung bzw. Maßgabe – im Sinne der Strukturierung von Selbstreferenz und der damit zu erreichenden Reduktion von Kontingenz, mithin der Interpretant als Dimension des allgemeinen Zeichenbegriffs (abgekürzt: I/G; hier also der Standardbezug als formale Zielsetzung). Sowohl die Paare B/G und Bk/G als auch Ia/G und I/G sind als interdependent zu betrachten: das erste Paar von Gegenstandsdomänen im Sinne einer Unterscheidung, die eine Beobachtung konstituiert und bei dieser implizit eine Rolle spielt, das zweite Paar von Gegenstandsdomänen im Sinne eines Antagonismus von Steigerung und Reduktion von Kontingenz. Interdependenz kann sich mit Blick auf das letztere Paar auch darin artikulieren, dass die Ermöglichung von Fremdreferenz durch Interaktion im Falle einer Verunsicherung des Individuums bzw. Subjekts als Gewährleistung kognitiver Sicherheit – bspw. durch den Bezug auf Konventionen oder Gepflogenheiten einer ‚Lebensform‘ – wahrgenom-

men und gedeutet wird und auf diese Weise zur Strukturierung von Selbstreferenz gereicht.

Diese vier Domänen sind – in weitgehender Entsprechung zu Johannes Heinrichs' Zeichenbegriff – in einer reflexionslogischen Stufung aufeinander bezogen, die hier nicht ausführlich begründet, sondern nur exponiert und nur in Formulierungen angesprochen werden kann, die jeweils Schwerpunkte bzw. Dominanzen benennen:¹⁷ Dominanz des *Gegenstandsbezugs* – Dominanz des *Subjektbezugs* oder *Selbstbezugs* – Dominanz des *Interaktionsbezugs* (in Face-to-face- oder symbolischen Interaktionen) – Dominanz des *Sinnbezugs* (des Sinn-Mediums, der Normen bzw. des Sinnvorrates). Diese Bezüge korrespondieren mit den vier Elementen des *allgemeinen Zeichenbegriffs*, der die vier Elemente B/G, Bk/G, Ia/G und I/G umfasst. Dieser Zeichenbegriff ist gleichzeitig als allgemeiner Bedeutungsbegriff aufzufassen, weil er Handlungsvollzüge und –reflexionen strukturiert, in denen Bedeutungen hervorgebracht werden.

Bei Heinrichs korrespondieren mit den genannten vier Elementen (in der oben gewählten Reihenfolge) – mit Blick auf Sprachgebrauch – die „Zeichengestalt“, das „zeichengebrauchende Subjekt“, der „Adressat“ und der „Sinnvorrat mit regulierenden Metazeichen“.¹⁸ Gegenüber dieser für musikbezogene Belange in mehrfacher Hinsicht problematischen Nomenklatur wird hier eine andere Bestimmung der Beziehung zwischen Gegenstands- und Subjektbezug favorisiert, die (nochmals) erläutert sei: Realisiert sich Gegenstandsbezug in Beobachtungen von Phänomenen bzw. Sachverhalten, deren mitlaufende andere Seite der (impliziten) Unterscheidung als Bedeutsamkeit ermöglichender Kontext angesprochen werden muss (Abkürzung: B/G), so kann sich Subjektbezug auf zwei Weisen realisieren: zum einen als thematisch gewordener Kontext zu Phänomenen bzw. Sachverhalten, also als beobachtetes beobachtendes Subjekt, zum andern als beobachteter und dann bezeichneter gegenständlicher, bedeutsamer Kontext zu einem Phänomen bzw. Sachverhalt (Abkürzung: Bk/G). Letzterer verweist allerdings wiederum auf das Subjekt, für das jeweils just dieser Kontext zu einem Phänomen bzw. Sachverhalt im Vollzug bedeutsam wird bzw. in der Reflexion bedeutsam wurde.

Der vierdimensionale *Begriff eines musikalischen Zeichens*, dessen Elemente bzw. Dimensionen im obigen Diagramm zur disziplinären Matrix der wissenschaftlichen Musikpädagogik zur Strukturierung der musikalischen Praxen gereichten, kann als eine der Konkretionen des allgemeinen Zeichenbegriffs gedeutet werden, wobei das ‚M‘ in der Abkürzung den Musikbezug der jeweiligen Dimension des Zeichenbegriffs meint:¹⁹ B/M – musikalische Bedeutung (Unterscheidungen, die im Gehörten getroffen werden) als Konkretion von B/G; Bk/M – nicht-musikalische Bedeutsamkeit (Unterscheidungen in nicht-musikalischen Domänen, die auf die Unterscheidungen im Gehörten bezogen werden) als Konkretion von Bk/G; Ia/M – Interaktion (musikbezogene Interaktionen, die auch die Lern- und Erfahrungsgeschichten konstituieren, in denen die anderen drei Dimensionen bzw. Elemente des Systems gebildet werden bzw. emergieren) als Konkretion von Ia/G; schließlich I/M – Interpretant (leitender Gesichtspunkt der Interpretation, Analogievorstellung, aufgrund derer Bk/M auf B/M bezogen wird, Vorstellung vom ästhetischen Sinn einer Musik) als Konkretion von I/G.

Hier die Zuordnungen dieses Exkurses in einer zusammenfassenden Tabelle:

„Bezüge“	Elemente des allgemeinen Zeichenbegriffs (Orgass)	semiotisches Geviert des Sprachgebrauchs (Heinrichs) ²⁰	Elemente des Begriffs eines musikalischen Zeichens (Orgass)
Gegenstandsbezug	B/G: unterscheidungsbezogenes Erfassen eines Phänomens bzw. Sachverhalts (im Kontext)	Zeichengestalt; Sigma- tik; Objektivität	B/M: musikalische Bedeutung
Subjektbezug	Bk/G: Bedeutsamkeit ermöglichender Kontext zu einem Phänomen bzw. Sachverhalt; Sub- jekt als Kontext	zeichengebrauchendes Subjekt; Semantik	Bk/M: nicht-musika- lische Bedeutsamkeit; Subjekt als musikbezo- gener Kontext
Interaktionsbezug	Ia/G: Interaktion: Er- möglichung von Fremd- referenz/Steigerung von Kontingenz	Adressat; Pragmatik	Ia/M: musikbezogene Interaktion
Sinnbezug	I/G: Interpretant: Struk- turierung von Selbstre- ferenz/Reduktion von Kontingenz	Sinngehalt; Syntax; Sinnvorrat mit regulie- rendem Metazeichen	I/M: musikbezogener Interpretant

(Ende des Exkurses.)

Indessen mögen die genannten Korrespondenzen als bloß äußerliche erscheinen. Es fehlt ein Vorschlag zu einer ins Detail gehenden Strukturierung des anzustrebenden interpraxialen Lernprozesses. Der Begründung und Entwicklung eines solchen Vorschlags („und nicht mehr“) widmet sich der zweite Teil vorliegender Arbeit. Die methodischen Mittel der Wissenschaft sollen also in den Dienst der Strukturierung eines notwendigen und in keiner inhaltlichen Hinsicht vorwegzunehmenden Gesprächs gestellt werden.

2. Ein Vorschlag zur Strukturierung eines wechselseitigen interpraxialen Lernprozesses zwischen Zweiter Ausbildungsphase und wissenschaftlicher Musikpädagogik

Der zu entwickelnde Vorschlag basiert auf einem Begriff von „Interpraxialität“, zunächst verstanden als Bezugnahme unterschiedlicher Praxen aufeinander, die nicht notwendiger Weise, sondern z. T. gar nicht oder nur in bestimmten Aspekten als wissenschaftlich zu kennzeichnen sind. Diesen Begriff gilt es zunächst zu skizzieren (2.1). Sodann sollen zwei wissenschaftliche Methoden – die als Forschungsmethode darzustellende „Forschungshaltung“ der „Grounded Theory“ und die Denkmethode der „dialektischen Subsumtion“ – so weit vorgestellt werden (2.2), dass ihre Verknüpfung in einem Vorschlag zur Strukturierung des wechselseitigen, (auch) textbasierten Kennenlernens der ins Gespräch zu bringenden Praxen einsichtig bzw. plausibel werden kann (2.3).

2.1 Begriff der ‚Interpraxialität‘; zwei wissenschaftliche, aufeinander zu beziehende Methoden für die Erstellung erläuternder Text zur jeweils eigenen Praxis und für die kriteriengeleitete Lektüre der Texte über die jeweils andere Praxis

Die ‚Durststrecke‘ der folgenden knappen Darstellung zweier wissenschaftlicher Methoden werden die Leserinnen und Leser sicherlich leichter ‚durchstehen‘, wenn zunächst darüber informiert wird, zu welchem Behufe sie diese Anstrengung auf sich nehmen sollen. Es geht um die Entwicklung eines Instrumentariums zur Strukturierung der *Selbstdarstellung* der beiden ins Gespräch zu bringenden Praxen – der Praxen der Zweiten Ausbildungsphase der MusiklehrerInnenbildung und der Praxen der wissenschaftlichen Musikpädagogik – sowie der kriteriengeleiteten Beobachtung dieser Darstellungen durch die beteiligten Vertreterinnen und Vertreter der jeweils anderen Praxen. Diese Form von Interpraxialität betont also die Differenzen zwischen den jeweiligen Hinsichten auf die gemeinsam zu gestaltende Praxis, insbesondere auf das sogenannte Praxissemester – aus den bereits eingangs erläuterten Gründen der evidenten Differenzen in den jeweiligen Sinngewandungen der beiden Praxen und der Möglichkeit, aus beobachteten Differenzen sicherlich besser Funken schlagen zu können als aus der repetierten Beteuerung einer – womöglich auch nur vermeintlichen – Übereinstimmung in den Zielen oder – schlimmer noch – des Im-gleichen-Boot-Sitzens.

Das Wort ‚Interpraxialität‘ ist einerseits eine begriffliche Neuprägung, die mit dem in der amerikanischen wissenschaftlichen Musikpädagogik eingebürgerten Begriff „praxialism“²¹ nur dem Namen nach korrespondiert, deren Referenten aber eher mit den jüngsten Arbeiten von Hermann J. Kaiser zusammenhängen, und andererseits auf den Begriff der Interdisziplinarität anspielt. *Interpraxialität meint das wechselseitige Kennenlernen von Zielen, Gegenständen und Methoden der jeweils anderen Praxis mit dem Ziel einer strukturierter Reflexion auf sinnvolle, Erkenntnisgewinn und/oder Verbesserung der jeweils eigenen Praxis sowie der Ermittlung von Zielen, Gegenständen und Methoden und der Strukturierung einer möglichen gemeinsamen Praxis.*²² – Mithilfe des allgemeinen Zeichenbegriffs lassen sich sodann vier Elemente von Interpraxialität ausmachen:

	I/G: integrativer Rahmen	
B/G: Aussagen der fremden Praxis		Bk/G: Interpretation von Aussagen der fremden Praxen
	Ia/G: wechselseitiger Lernprozess der beteiligten Praxen	

Der „integrative Rahmen“, der die ‚Strukturierung von Selbstreferenz‘ konkretisiert, bietet nur eine formale Bestimmung, kann also nur als Zielformulierung für den „wechselseitigen Lernprozess der beteiligten Praxen“, der hier die ‚Ermöglichung von Fremdreferenz‘ (vgl. Ia/G) inhaltlich füllt, verstanden werden.

2.2 „Grounded Theory“ und „dialektische Subsumtion“ – Vorstellung zweier Methoden

Die folgenden Unterkapitel bieten ‚Materialstücke‘ (M1 und M2). Sie bestehen aus umfangreicheren Zitaten von jeweils zusammenfassenden Darstellungen einerseits zur „Grounded Theory“ (von Andreas Lehmann-Wermser und Anne Niessen) und andererseits zur Methode der „dialektischen Subsumtion“ (von Johannes Heinrichs).

2.2.1 M1: „Grounded Theory“ – dargestellt als Methode zur Auswertung von Texten

Aus dem Originaltext des folgenden längeren Zitats (aus Lehmann-Wermser/Niessen 2004b, 32–34, hier die kursiven Hervorhebungen) wurden die Literaturangaben entfernt; sie beziehen sich zumeist auf Strauss 1994 (bzw. 21998).

Entwickelt wurde die *Grounded Theory* in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts in den USA von zwei dort lebenden Soziologen, nämlich von Anselm Strauss und Barney Glaser. Sie erlebten die Situation der qualitativen Sozialforschung in dieser Zeit als so unbefriedigend, dass sie in Anknüpfung an den Symbolischen Interaktionismus einen neuen Ansatz entwickelten (...). (...) Im Gegensatz zur bis dahin üblichen Technik, mit Hilfe qualitativer Forschung ein neues Forschungsfeld zu explorieren oder Hypothesen zu überprüfen, haben die Autoren ein Verfahren vorgestellt, mit dem es möglich sein soll, *Theorien* zu entwickeln (...). Die deutschen Übersetzungen von *grounded theories*, nämlich *gegenstandsbezogene* oder *gegenstands begründete Theorien*, erweisen sich aber als missverständlich, da sich Theorien stets auf einen bestimmten Gegenstandsbereich beziehen (...); dagegen spielt der amerikanische Terminus mit der Doppelbödigkeit des Begriffs *grounded*, der sowohl argumentativ ‚begründet‘ als auch ‚geerdet‘, also auf dem Boden der Tatsachen stehend bedeuten kann. Entwickelt werden sollen im Rahmen der *Grounded Theory* Theorien, die sich besonders stark an den erhobenen Daten orientieren und ‚nützlich‘ sein sollen, indem sie ‚Entdeckungen und Einsichten‘ in einem bestimmten Bereich sowie Erklärungen von Phänomenen ermöglichen (...). Wir werden bei dem englischen Begriff bleiben, weil der sich auch in der deutschsprachigen Literatur zur qualitativen Sozialforschung etabliert hat und inzwischen für einen kontrovers diskutierten, aber insgesamt anerkannten und wegweisenden Ansatz der qualitativen Sozialforschung steht. (...)23

Beim *theoretischen Sampling* gehen Datenerhebung, Datenauswertung und Entwicklung der Theorie Hand in Hand und es entscheidet sich immer wieder neu, welche und wie viele weitere Datenerhebungen vorgenommen werden. Abgeschlossen wird die Phase der Datenerhebung erst, wenn eine „theoretische Sättigung“ eingetreten ist, d. h. wenn neue Fälle keine Veränderung der Theorie mehr provozieren (...). Das *theoretische Kodieren* stellt eine weitere Technik von zentraler Bedeutung dar: Es bezeichnet ein variables Verfahren der Textauswertung, bei dem drei unterschiedliche Vorgehensweisen zur Anwendung kommen:

das *offene*, das *axiale* und das *selektive* Kodieren. Das *offene Kodieren* hat die Entwicklung von Kategorien zum Ziel, die dem Text gerecht werden. Dazu werden einzelne zentrale Dokumentenausschnitte sehr genau, Zeile für Zeile, oder sogar Wort für Wort kodiert (...). Beim *axialen Kodieren* geht es um die intensive Analyse einzelner zentraler Kategorien. Beim *selektiven Kodieren* wird, im Unterschied zum axialen Kodieren, „systematisch und konzentriert“ nach Schlüsselkategorien gesucht (...). Beim Kodieren spielt die Beachtung des Kodierparadigmas eine Rolle: Gefragt werden soll auch über das unmittelbar Offensichtliche [hinausgehend; S. O.] nach Bedingungen, Interaktionen der Beteiligten, Strategien und Taktiken sowie Konsequenzen des Berichteten (...). So werden die *Eigenschaften* der verschiedenen Kategorien gefunden. Das vielleicht wichtigste Prinzip der Arbeit besteht dabei im permanenten Vergleich der erhobenen Daten und der Suche nach weiteren Vergleichsmöglichkeiten. Die Entwicklung der *Grounded Theory* beruht letztlich auf intensivem und variablem Kodieren; dazu tritt das *Memo*-Schreiben und -Zusammenfassen: Mit Hilfe von Memos hält der Forschende alle relevanten Einfälle fest und arbeitet immer wieder mit diesen Notizen (...). Der Erfolg dieses Vorgehens wiederum hängt stark ab von der *theoretischen Sensibilität* („*theoretical sensitivity*“) des Forschenden. Damit ist seine Fähigkeit gemeint, in empirischen Daten theoretische Strukturen zu erkennen und zu benennen (...). (...)

Glaser und Strauss unterscheiden drei Elemente von Theorien: Zentrale Bedeutung besitzen die so genannten *Kategorien*, die wiederum bestimmte *Eigenschaften* aufweisen. Wichtig sind außerdem die *Hypothesen*, die sowohl die Kategorien und ihre Eigenschaften wie auch die Kategorien untereinander verbinden (...).²⁴

2.2.2 M2: Das Verfahren der „dialektischen Subsumtion“

Der Zusammenhang, den die Elemente des im obigen Exkurs erläuterten Systems ausbilden, wird durch eine bestimmte Methode bzw. Denktechnik entfaltet: durch das Verfahren der durch Johannes Heinrichs so genannten „dialektischen Subsumtion“. Er erweist sich dann als holistisch bzw. fraktal. Heinrichs führt hierzu aus (²2007, 113):

*Der Begriff von (...) Subsumtion, der hier verwendet wird, ist ein dialektischer im Unterschied zum gängigen umfangslogischen Verständnis. In letzterem handelt es sich einfach darum, dass ein Fall unter eine (z. B. juristische) Regel oder dass ein Spezielleres unter ein Allgemeineres subsumiert wird. Bei der dialektischen Subsumtion werden umgekehrt die obersten Unterscheidungen unter jede einzelne von ihnen subsumiert, so dass die oberste Gliederung sich selbst ähnlich oder, in heutiger mathematischer Ausdrucksweise, fraktal in den einzelnen Untergliederungen fortsetzt.*²⁵

Den Sinn einer solchen Prozedur erläutert Heinrichs wie folgt: Die „dialektische Subsumtion“ besteht darin,

dass ein ganzes Allgemeines als unter einer besonderen Bestimmung stehend gefasst (subsumiert) wird, und zwar so, dass alle Bestimmungen des Ganzen hologrammartig in der einzelnen Bestimmung wiederkehren. Die dialektische Subsumtion stellt also formal eine Art von Kombinatorik dar, jedoch eine solche, bei der die Grundbestimmungen mit sich selbst kombiniert, d. h. nicht multipliziert überhaupt, sondern mit sich selbst multipliziert, das heißt potenziert werden. (...) So liegt

auch die Begründung für das Verfahren der dialektischen Subsumtion – und einer Begründung bedarf es, wenn es Realgeltung haben und kein formales Spiel sein soll – in nichts anderem als im Reflexionsprinzip selbst: Von den anfänglichen Bestimmungen reflektiert (das heißt diesmal: spiegelt) jede einzelne alle anderen, von daher notwendig seinen Zusammenhang mit den anderen, von daher alle anderen. Die einzelne Bestimmung gewinnt dadurch ihren genauen Stellenwert, indem sie sich selbst in Bezug auf ihren Ort im Ganzen reflektiert.

Daraus folgt aber, dass die Methode der dialektischen Subsumtion nicht auch berechtigterweise einmal angewandt werden kann, sondern dass sie sich notwendig aus einem reflexionstheoretischen Ansatz ergibt. Sie bietet die einzige Möglichkeit, reflexiv-systemische Zusammenhänge methodisch zu erfassen.²⁶

Der Begriff der „Realgeltung“ sei im gegebenen Zusammenhang als Geltungsanspruch ontologischer Aussagen verstanden, die sich so lange als hilfreich erweisen können, wie keine auf ihren Gegenstand genauer bezogene Beschreibung bzw. Methode der Begriffsbildung mit in größerem Maße zustimmungsfähigen Resultaten angegeben werden kann.²⁷ In diesem Sinne ist auch Michael Esfelds Erläuterung des Holismus aufzufassen, die sowohl mit dem Zusammenhang der jeweils vier Dimensionen des allgemeinen Zeichenbegriffs und des Begriffs eines musikalischen Zeichens als auch mit der Methode der dialektischen Subsumtion kompatibel erscheint:

Für einen Fall von Holismus ist es notwendig und hinreichend, dass einige der Eigenschaften, die etwas zu einem Teil eines Systems der Art S machen, gegeben ein geeignetes Arrangement des betreffenden Elements mit anderen Elementen, relational sind – in dem Sinne, dass etwas diese Eigenschaft nur relativ darauf haben kann, dass es andere Elemente gibt, mit denen es ein System der Art S bildet. In Bezug darauf, diese Eigenschaften zu haben, ist ein Element ontologisch abhängig davon, dass es andere Elemente gibt, mit denen es ein System der Art S bildet. Es handelt sich hierbei um Relationen wechselseitiger ontologischer Abhängigkeit. Für jedes Element gilt, dass es in Bezug auf die genannten Eigenschaften davon abhängig ist, dass es andere Elemente gibt, mit denen zusammen es ein System der Art S bildet.²⁸

Der holistische Denkansatz wäre sicherlich noch genauer zu kommentieren; im gegebenen Zusammenhang muss die Exposition der Methode ausreichen.²⁹

2.3 Ein Vorschlag zur Strukturierung des wechselseitigen, (auch) textbasierten Kennenlernens der ins Gespräch zu bringenden Praxen

Die beiden in den Unterkapiteln 2.2.1 und 2.2.2 vorgestellten Methoden – die „Grounded Theory“ als eine Methode zur Auswertung von Texten und die „dialektische Subsumtion“ als eine Methode bzw. Denktechnik, mit deren Hilfe fraktale Zusammenhänge zwischen den Elementen holistischer Systeme sukzessive entfaltet bzw. analysiert werden können, – sollen im Folgenden aufeinander bezogen werden. Es wird also im Sinne einer Hypothese angenommen, dass sich auch Lernprozesse in interpraxialen Prozessen des wechselseitigen Kennenlernens, der Bemühungen um Verstehen mit der diesem eigenen Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen und der Ermittlung gemeinsamer Handlungs- und

Interaktionsperspektiven als holistische Systeme beschreiben lassen. Die Begründung für die Berechtigung dieser Hypothese liegt darin, dass den oben erläuterten Reflexionsstufen interpraxiale Interaktionen zugeordnet werden können, in denen die Reflexionsstufen – aus Sicht des den holistischen Zusammenhang sukzessive entfaltenden Forschers – fraktal wiederkehren bzw. – aus der TeilnehmerInnenperspektive der jeweiligen InteraktantInnen – ebenfalls fungieren.

Mit Andreas Lehmann-Wermser und Anne Niessen – und bereits aus handlungstheoretischen Gründen – wird davon ausgegangen, dass die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik zu gelten hat: „Aus der Perspektive der Subjekte lassen sich allenfalls verschiedene Grade von Reflektiertheit ‚der Praxis‘ und von Praxisbezug ‚der Theorie‘ ausmachen, aber keine prinzipielle Trennung der beiden Bereiche.“³⁰ Somit bleibt nur der diskursive Austausch über die im Zitat genannten „verschiedenen Grade“ von Reflexivität und Praxisbezug bzw. Praxisrelevanz. Dabei setzt allerdings der Anspruch zu hoch an, Theorien könnten zur Gänze praxisrelevant sein und umgekehrt könnten sich Praxen vollständig reflektieren: Das Sprechen über Tätigkeiten ist zwar selbst eine Tätigkeit, aber nicht mit dem Vollzug der thematisierten Tätigkeiten identisch; Vollzüge von Tätigkeiten werden in Teilen für ihre begriffliche Thematisierung opak bleiben, was u. a. dem Hiatus zwischen Anschauung und Begriff geschuldet ist. Insofern werden nur Theorieelemente praxisrelevant und nur Praxiselemente reflexiv werden können.

Der erwähnte diskursive Austausch muss strukturiert sein – am besten unter Berücksichtigung des mit Hilfe der „dialektischen Subsumtion“ entfalteten fraktalen bzw. holistischen Gesamtzusammenhangs. ‚Berücksichtigen‘ heißt hier freilich auch: die im Zuge der Analyse gefundenen Tätigkeiten nach ihrer jeweiligen Relevanz beurteilen. Sicherlich werden problematisch gewordene Handlungszusammenhänge eher in den Fokus des Interesses kommen als solche Handlungskontexte, die als (bisläng) unproblematisch empfunden oder beobachtet wurden. In vorliegender Arbeit wird wie erwähnt der Fokus wechselseitiger Differenzwahrnehmung für eine genauere Untersuchung favorisiert.

Mit der vorgeschlagenen Methode hängt ein nicht unbeträchtlicher Arbeitsaufwand zusammen, den auf sich zu nehmen gleichwohl empfohlen wird: Die Mühsal der Auswertung eines Textes oder mehrerer Texte, die der Selbstdarstellung der jeweils anderen Praxis dient bzw. dienen, wird sich, so wird behauptet, in dem Maße lohnen, wie das sukzessive ‚Fremdverstehen‘ eine in zunehmendem Maße erquickliche gemeinsame Gestaltung interpraxialer Bildungs- und Ausbildungsbemühungen ermöglichen wird. Zudem wird solche Textarbeit im Sinne des oben (unter 2.2.1) erläuterten „theoretical sampling“ immer knapper ausfallen können respektive immer seltener durchgeführt werden müssen. Und nicht zuletzt: Die entsprechende Arbeit kann sich sowohl für ReferendarInnen als auch für Studierende während des Praxissemesters als sinnvolle Forschungstätigkeit darstellen. Diese ginge dann freilich über ‚forschendes Lernen‘³¹ hinaus und benötigte entsprechende Zeitressourcen.

Im folgenden Diagramm bedeutet die Abkürzung „R“ „VertreterInnen des Referendariats“ und die Abkürzung „W“ „VertreterInnen der Wissenschaft“. Die folgende Angaben verstehen sich als Präzisierung der im obigen Diagramm (2.2) unterschiedenen vier Dimensionen bzw. Elemente von Interpraxialität:

Erste Ebene – Gattungen³² interpraxialer Interaktion

	I/G: Reflexivität von Praxiselementen; Praxisrelevanz von Theorieelementen: Vergleich jeweiliger Aussagen	
B/G: R – Aussagen musikdidakt. Konzepte und Konzeptionen; W – Aussagen zu Ausbildungszie- len der 2. Phase		Bk/G: R- Vorstellungen v. musikpäd. Praxis in wiss. Theorien (In- dividualkonz. v. W); W – Vorst. von Auswir- kungen wiss. Theorien in musikpäd. Praxis (Individualkonz. v. R)
	Ia/G: Vergleich der Planungen und Analysen von Lehr-/lernpraxen	

Auf dieser ersten Ebene sind die Angaben zu B/G und Bk/G chiasmisch angeordnet: Für R fungieren musikdidaktische Konzepte und Konzeptionen, wie sie durch W formuliert wurden und werden, als Gegenstände (B/G), für W umgekehrt die Aussagen zu Ausbildungszielen der Zweiten Ausbildungsphase. R werden sich hinsichtlich ihres Subjektbezuges bzw. der Bedeutsamkeit der zu untersuchenden Gegenstände insbesondere für Vorstellungen von musikpädagogischer Praxis interessieren, die in wissenschaftlichen Theorien artikuliert werden, während W die Vorstellungen von Auswirkungen wissenschaftlicher Theorien in musikpädagogischer Praxis fokussieren werden, die sich FachleiterInnen, SeminarleiterInnen, aber auch ReferendarInnen machen. In beiden Fällen werden Ausschnitte bzw. Aspekte von ‚Individualkonzepten‘³³ rekonstruiert (wegen dieser Ausschnitthaftigkeit wurden im Diagramm die Anführungszeichen hinzugesetzt). In beiden Fällen rekurren die jeweils forschend befragten Personen auf erinnerte eigene Praxen – R auf das Studium, auf dessen gleichsam private Fortsetzung als ein Teil der gegenwärtig ausgeübten Praxis und auf Fortbildungen etc. und W auf die eigene Schulzeit als SchülerInnen sowie zumeist auch als LehrerInnen, auf Gespräche mit Lehrerinnen und Lehren im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen etc. und auf Erfahrungen im Kontext der Organisation und Durchführung von Praktika für ihre Studierenden.

Können die genannten Perspektiven in Texten beschrieben werden, die auch außerhalb interaktiver Kontexte angefertigt werden können, so sollen die Texte zur Dimension Ia/G – in proflexiver, planender Hinsicht – auf der Grundlage gemeinsamer, seitens R und W zu vollziehender Unterrichtsplanung oder – unter analytisch-reflexivem Aspekt – anlässlich der teilnehmenden Beobachtung am selben Musikunterricht bzw. derselben musikunterrichtlichen Situationen bzw. Sequenzen erstellt werden. Dies stellt sicher, dass sich die miteinander zu vergleichenden Texte auf Lehr-/Lernpraxen beziehen, die zumindest ähnlich beobachtet

werden *könnten*, was im Falle der Thematisierung der Planung bzw. der Analyse von Musikunterricht in unterschiedlichen Kontexten wegen des divergierenden Gegenstandsbezuges nicht der Fall wäre. – Die Dimension I/G wurde bereits vor der Präsentation des Diagramms hinsichtlich ihrer Inhalte kommentiert. Bezüglich der mit diesen korrespondierenden Tätigkeit bleibt nur noch zu ergänzen, dass die Reflexivität von Praxiselementen und die Praxisrelevanz von Theorieelementen im direkten gesprächsweisen Vergleich thematisiert werden.

Die erste Subsumtion der vier Dimensionen der Gattungen interpraxialer Interaktion unter jede dieser Dimensionen auf der ersten Ebene führt zur zweiten Ebene der *interpraxialen Handlungsarten*. Die Abkürzungen der Dimensionen auf der Ebene der Subsumtion lassen jeweils den Zusatz ‚/G‘ aus, wenngleich er selbstverständlich gemeint ist. Diese zweite Ebene sei unkommentiert präsentiert:

1. Subsumtion: zweite Ebene – *Arten interpraxialer Handlungen:*

B/G	BK/G	Ia/G	I/G
B.B: Wechselseitige Sammlung der Aussagen	Bk.B: Strukturierung der Aussagen der fremden Praxis nach deren Maßgaben: ‚Individualkonzept‘ / ‚Grounded Th.‘	Ia.B: Gemeinsame Planung oder Reflexion von MU; teilnehmende Beobachtung musikbezog. Lehr-/Lernpraxen	B: Versuch der Konkretisierung d. Vorstellung v. Reflexivität u. Praxisrelevanz mithilfe v. Begriffen d. fremd. Praxis
B.Bk: Modifizierung der empirischen Grundlage nach Maßgabe der Deutung/des Deutungsprozesses	Bk.Bk: Strukturierung der Aussagen der fremden Praxis nach Maßgabe theoret. Hinsichten der eigenen Praxis	Ia.Bk: Vergleich der jeweiligen Aussagen: Feststellung von Gemeinsamkeiten und von Differenzen	I.Bk: Reflexion eigener Vorstellung von Reflexivität und Praxisrelevanz theorieförmiger Aussagen
B.Ia: Kontextualisierung der fremden Begriffe mit der Beobachtung von deren Anwendung	Bk.Ia: Vergleich der Interpretationen, also von Bk.B mit Bk.Bk	Ia.Ia: Metakommunikation über Möglichkeiten der Verbesserung der Vergleichspraxen	I.Ia: Artikulation der Aspekte der Modifikation jeweils eigener theorieförmiger Aussagen zur Praxisrelevanz
B.I: Beurteilung der Aussagen der jeweils fremden Praxis unter dem Gesichtspunkt der Praxisrelevanz	Bk.I: Kritischer bzw. bestätigender Selbstbezug	Ia.I: Beurteilung der interpraxialen Interaktion unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für die Verbesserung musikpäd. Praxis	I.I: Beurteilung der gemeinsamen Vorstellungen von Reflexivität u. Praxisrelevanz unter d. Gesichtspunkt ihrer Relevanz für d. Verbesserung musikpäd. Praxis

Bereits auf dieser Ebene spielen so viele Handlungsarten (nämlich 16) eine Rolle, dass eine systematische Auswertung bzw. der sukzessive Vollzug all dieser Handlungen

,bodenlos' erscheinen und auch hier und da sicherlich als irrelevant empfunden werden dürfte. Allerdings sollte der Ausschluss einer Handlungsart eine Entscheidung sein: Handlungsarten sollten dann unberücksichtigt bleiben, wenn sie aufgrund von Beobachtungen als irrelevant beurteilt – also durch die Beteiligten reflexiv eingeschätzt – wurden und nicht aufgrund des Ausbleibens differenzierter Reflexion.

Die angegebenen Handlungen wären in einen Fragenkatalog umzusetzen, damit dieser dann bei der Erstellung selbstreflexiver bzw. der Selbstdarstellung dienender Texte systematisch berücksichtigt werden könnte. Dabei sollte der gegenständliche Fokus mit Blick auf den schulischen Kontext differenziert werden. Die Gegenstände können selbst im Sinne des allgemeinen Zeichenbegriffs aufgefächert werden: B/G – konkret zu planender, durchzuführender oder zu analysierender bzw. zu bewertender Musikunterricht; Bk/G – jeweils eigene relevante Konzepte oder Theorien; Ia/G – rechtliche bzw. curriculare Bedingungen (Verordnungen, Erlasse und schulinterne Regelungen); I/G – Abgleich institutioneller Vorgaben mit eigenen leitenden Hinsichten (Reflexion auf jeweils eigene Identität der beteiligten Individuen und der Gruppe).

Das im vorigen Diagramm kursiv formatierte Feld „Bk.B“ (gemeint: BK.B/G) wird im Folgenden als einziges für die durch die Methode vorgesehenen weiteren Subsumtionsschritte ausgewählt, weil es eine Art interpraxialer Handlung benennt, die die zu fokussierende ‚Fremdwahrnehmung‘ auf besonderes griffige Weise ermöglicht, allerdings auch besonders hohe Anforderungen an die methodischen Kompetenzen der ForscherInnen stellt. Es ist genau diese Anstrengung der Ermittlung von – für die interpraxiale Interaktion relevanten – Aspekten des ‚Individualkonzepts‘ des Interaktionspartners bzw. der Interaktionspartnerin, die davor bewahrt, dass möglicherweise vorhandene Differenzen in maßgeblichen Ansichten seitens der Beteiligten unbeobachtet bleiben und dadurch zu Unstimmigkeiten oder Missverständnissen in der ausbildungsbezogenen Interaktion und Kommunikation bis hin zu Zerwürfnissen führen können. Es kommt allerdings darauf an, welche Anschlusshandlungen auf die Feststellung solcher Differenzen folgen; aber die verständigungsorientierte Kommunikation setzt die ‚Diagnose‘ zunächst voraus.

Auf der vierten Ebene (nach der 3. Subsumtion) werden also jene Klassen interpraxialer Textauswertungshandlungen im Sinne der Grounded Theory virulent, die sich im ‚gemeinsamen Handeln‘ des Ensembles aus R und W realisiert (bzw. realisieren sollte). Methodologisch gesehen stellt sich diese Position der Grounded Theory (als typischer Bottom-up-Theorie) so dar, dass die durch sie empfohlenen methodischen Schritte aufgrund des Holismus des allgemeinen Zeichenbegriffs durch die vorgesehenen drei Subsumtionen ermittelt werden. So nimmt es nicht wunder, dass das durch Strauss vorgeschlagene „Kodierparadigma“ (vgl. Materialstück M1 und im obigen Diagramm „Bk.Bk.Bk.“) selbst grosso modo den vier Dimensionen bzw. Elementen jenes Zeichenbegriffs zugeordnet werden kann: B/G – Bedingungen; Bk/GS – Konsequenzen; Ia/G – Interaktion zwischen den Akteuren; I/G – Strategien und Taktiken.³⁴

Das Ensemble der Interaktanten sollte sich also auch in diesem Kontext als Gruppe von ForscherInnen definieren; dies entspricht im Übrigen weitgehend der durch Anselm L. Strauss beschriebenen einschlägigen Seminarpraxis³⁵ – mit den beiden Unterschieden der interpraxialen Zusammensetzung der Gruppe und der Thematik der Selbstreflexion,

2. und 3. Subsumtion: dritte Ebene zu Bk.B(/G) (Strukturierung der Aussagen der fremden Praxis nach deren Maßgaben: „Individualkonzepte“/Grounded Theory) der zweiten Ebene; *Typen interpraxialer Handlungen*; vierte Ebene zur fraktalen Gliederung von Bk.B(/G) – *Klassen interpraxialer Textauswertungshandlungen gemäß der Grounded Theory* (das Kürzel für den allgemeinen Zeichenbegriff – „/G“ – wird weggelassen):

Bk.B.B: Darstellung der praxisbezogenen Aussagen der fremden Praxis	Bk.B.Bk: Feststellung der strukturierenden Aussagen/ Hierarchisierung der Kategorien	Bk.B.Ia: Feststellung v. Gemeinsamkeiten mit u. Unterschieden zu eigenen vergleichbaren Aussagen	Bk.B.I: Reflexion der Modi der Kategorisierung der Aussagen zur fremden Praxis
Bk.B.B.B: Transkription bzw. Erstellen eines Textes zur Darstellung der Aussagen der fremden Praxis	Bk.B.Bk.B: offenes und axiales Codieren	Bk.B.Ia.B: selektives Kodieren: Anstreben einer integralen Erfassung aller gefundenen Kategorien	Bk.B.I.B: inhaltliche Erläuterung d. Zusammenhangs zw. Schlüsselkategorien, Kategorien und Subkategorien
Bk.B.B.Bk: Segmentierung der Transkription bzw. des Textes (vgl. Bk.B.B.B)	Bk.B.Bk.Bk: Dimensionierung der Kategorien; evtl. Anwendung des „Kodierparadigmas“	Bk.B.Ia.Bk: Kommentierung: Darstellung von Lesarten der Kategorien und deren Vergleich	Bk.B.I.Bk: Interpretation der Beziehungen zw. den Kategorien/ ihren Dimensionen und eigenen Vorstellungen
Bk.B.B.Ia: Vergleich von Transkription und Segmentierung in der Gruppe der ForscherInnen	Bk.B.Bk.Ia: Feststellung evidenter Unterschiede zu eigenen An- und Hinsichten	Bk.B.Ia.Ia: Kommunikative Validierung des Zusammenhangs zwischen allen Kategorien	Bk.B.I.Ia: Bewertung des Textes unter dem Aspekt seiner Relevanz f. den interpraxialen Lernprozess
Bk.B.B.I: Erster Austausch in der Gruppe der ForscherInnen zu relevanten, auf den „integrativen Rahmen“ bezogenen Inhalten	Bk.B.Bk.I: Reflexion und Hierarchisierung der zentralen Unterschiede zwischen den fremd- und den eigenpraxialen An- und Hinsichten	Bk.B.Ia.I: Kommunikative Validierung speziell unter den Aspekten der ‚Reflexivität der eigenen Praxis‘ und der ‚Praxisrelevanz‘	Bk.B.I.I: Bewertung des angestrebten interpraxialen Lernprozesses aus der Perspektive der Gesamtauswertung des interpretierten Textes

die im jeweiligen Perspektivenabgleich der beteiligten Teilgruppen – W und R – besteht. Wie bereits beim Kommentar zur zweiten Ebene der Arten interpraxialer Handlungen festgestellt, sollten auch hier beobachtete, mehr oder weniger grundlegende Differenzen als Anlässe für verständigungsorientiertes Handeln aufgefasst werden. Der vorschnelle Rückzug auf eine Position der bloßen Erfüllung curricularer Vorgaben sollte vermieden werden; Differenzen werden sicherlich in unterschiedlichen Auslegungen solcher Vorgaben bestehen. Oft wird nicht mehr erreicht werden können als eine wechselseitige Pertur-

bation der beteiligten ‚Parteien‘, die immerhin die jeweiligen Praxen auf (jeweils durch die Akteure so zu beurteilende) positive Weise verändern kann. Mehr als diese Möglichkeit kann auf methodischem Wege, mit den Mitteln der Wissenschaft, nicht angestrebt werden. – Aber immerhin dieses!

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22. März 2011, http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-für-lebenslanges-le_gh3psgo.html (letzter Zugriff: 31.07.2012).

Balsinger, Philipp W.: *Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinübergreifender Wissenschaftspraxis* (Erlanger Beiträge zur Wissenschaftsforschung, hg. von Clemens Burrichter u. a.), München 2005.

Bertram, Georg W./Liptow, Jasper (Hg.): *Holismus in der Philosophie. Ein zentrales Motiv der Gegenwartsphilosophie*, Weilerswist 2002.

Bowman, Wayne D.: *The Limits and Grounds of Musical Praxialism*, in: David J. Elliott (ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*, New York 2005, 52–78.

Elliott, David J.: *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York/Oxford 1995.

Esfeld, Michael: *Holismus. In der Philosophie des Geistes und in der Philosophie der Physik*, Frankfurt am Main 2002 (englische Fassung: *Holism in Philosophy of Mind and Philosophy of Physics*, Dordrecht 2001, zugl.: Konstanz, Univ., Habil.-Schr., Februar 2000).

Faltin, Peter: *Bedeutung ästhetischer Zeichen. Musik und Sprache* (Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung, hg. von Achim Eschbach unter Mitwirkung von Viktoria Eschbach-Szabo u. a., Band 1), Aachen 1985.

Geuen, Heinz/Orgass, Stefan: *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*, Aachen 2007.

Heinrichs, Johannes: *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück*, Berlin 2004 (erweiterte Neuauflage von: *Die Logik der Vernunftkritik. Kants Kategorienlehre in ihrer aktuellen Bedeutung*, Tübingen 1986).

ders.: *Handlungen. Das periodische System der Handlungsarten* (Philosophische Semiotik Teil I). Mit einem Offenen Brief an Jürgen Habermas, 2., vollständig überarbeitete Auflage, München u. a. 2007 (erweiterte Neuauflage von: *Reflexionstheoretische Semiotik. Teil 1: Handlungstheorie. Struktural-semantische Grammatik des Handelns*, Berlin 1980).

ders.: *Sprache. Band 1: Die Zeichendimension. Das elementare Spiel der Zeichengestalten* (Philosophische Semiotik Teil II), 2., vollständig überarbeitete Auflage, München u. a. 2008 (Berlin¹1981).

Joas, Hans/Kippenberg, Hans G. (Hg.): *Interdisziplinarität als Lernprozess. Erfahrungen mit einem handlungstheoretischen Forschungsprogramm*, Göttingen 2005.

Kaiser, Hermann J.: *Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens*, in: *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott*, hg. von Andreas Eichhorn und Reinhard Schneider (Schriftenreihe der Institute für Musikpädagogik und Europäische Musikethnologie an der Universität zu Köln, Band 1), München 2011, 122–147 (auch greifbar unter <http://zfk.m.org/10-kaiser.pdf>; letzter Zugriff: 31.07.2012).

ders.: *LernArbeit*, in: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF), Band 33), Essen 2012, 17–40.

Lehmann-Wermser, Andreas/Niessen, Anne: *Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik*, in: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (Musikpädagogische Forschung, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF), Band 24), Essen 2004, 131–162 (zitiert als: „Lehmann-Wermser/Niessen 2004a“).

dies.: *„Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Re-*

geln zu verstehen sind...“ *Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung*, in: Bernhard Hofmann (Hg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (Musikpädagogische Forschung, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V., Band 25), Essen 2004, 31–49 (zitiert als: „Lehmann-Wermser/Niessen 2004b“).

Niessen, Anne: *Individualkonzepte von Musiklehrern (Theorie und Praxis der Musikvermittlung*, hg. von Maria Luise Schulten, Band 6), Münster 2006.

Orgass, Stefan: „... ohne kanonisches Wissen... sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich“ – *Kontradiktorisches zur musikalischen Bildung und ‚Uneuropäisches‘ im Werkkanon der Konrad-Adenauer-Stiftung*, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius (Hg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*, Wiesbaden 2009, 251–270.

ders.: *Über die Notwendigkeit einer Kurskorrektur im Bologna-Prozess aus musikpädagogischer Sicht: Qualifikationsrahmen, Kompetenz, Modul und Outputorientierung als problematische Parameter*, <http://www.folkwang-uni.de/fileadmin/medien/Die%20Hochschule/PDFs/Lehrende/Orgass/Orgass.2010.pdf> (letzter Zugriff: 31.07.2012).

ders.: *Musikbezogenes Unterscheiden. Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit*, in: ZGMTH (Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie) 8/1 (2011), <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/621.aspx> (zitiert als: „Orgass 2011a“; letzter Zugriff: 31.07.2012).

ders.: *Hölzernes Eisen oder zu bohrendes Brett? Überlegungen zu einem bildungsrelevanten Kerncurriculum des Fachs Musik – auf der Grundlage von Studien zu einer Historik der Musik*, in: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.) unter Mitarbeit von Klaus Mohr, *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011 (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München*, hg. von Wolfgang Mastnak, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Stephan Schmitt, Band 3), München 2011, 119–206 (zitiert als: „Orgass 2011b“).

ders.: *„Musik und Gefühl(e)‘ als Thema des Musikunterrichts? Bedeutungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Charles S. Peirce*, in: Martina Krause/Lars Oberhaus (Hg.), *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*, Hildesheim u. a. 2012, 205–237.

ders.: *Interdisziplinarität aus Sicht wissenschaftlicher Musikpädagogik*, in: Martina Krause/Stefan Orgass (Hg.), *Inter- und Transdisziplinarität in der Hochschullehre und im schulischen musikbezogenen Unterricht. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag (FolkwangStudien*, hg. von Andreas Jacob und Stefan Orgass, Band 12), Hildesheim u. a. 2013 (im Druck).

Schmücker, Reinhold: *Was ist Kunst? Eine Grundlegung*, München 1998 (zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1996/97).

Schnädelbach, Herbert: *Über Rationalität und Begründung*, in: *Philosophie und Begründung*, hg. vom Forum für Philosophie Bad Homburg (Wolfgang R. Köhler, Wolfgang Kuhlmann und Peter Rohs), Frankfurt am Main 1987, 67–83.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.09.2010*, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.

Strauss, Anselm L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Aus dem Amerikanischen von Astrid Hildenbrand. Mit einem Vorwort von Bruno Hildenbrand, München 2¹⁹⁹⁸ (1994).

Tiefel, Sandra: *Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens*, in: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 6. Jahrgang, Heft 1/2005, 65–84.

Vogt, Jürgen: *Alter Wein in neuen Schläuchen. Kommentar II zur Studie der Initiative „Bildung der Persönlichkeit“*, in: *neue musikzeitung (NMZ)* 54, 5/2005, greifbar unter <http://www.nmz.de/artikel/alter-wein-in-alten-schlaechen> (letzter Zugriff: 31.07.2012).

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Arnsberg/Nordrhein-Westfalen: *Kernaussagen zum neuen Vorbereitungsdienst für Lehrämter in Nordrhein-Westfalen* (5/2011), http://www.zfsl-arnsberg.nrw.de/Seminar_G/ServicefuerSchulen/Kernbotschaften_Neuer_VD.pdf (letzter Zugriff: 31.07.2012).

Anmerkungen

- 1 Die Inhalte vorliegender Arbeit wurden auf der Tagung nicht vorgetragen. Teilweise handelt es sich allerdings um das Ergebnis einer systematischen Reflexion auf dort Präsentiertes und Besprochenes.
- 2 Die folgenden Ausführungen beziehen sich, soweit nicht anders angegeben, auf die Verhältnisse der MusiklehrerInnen(aus)bildung in Nordrhein-Westfalen. Sie dürften aber aufgrund der flächendeckenden Umsetzung des Bologna-Prozesses (auch) im Bereich der Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland einen hohen Grad von Verallgemeinerbarkeit aufweisen.
- 3 Die folgenden in Klammern beigefügten Angaben zu Farben beziehen sich auf das nachstehende Diagramm 1. Die Kenntnis der Bedeutung der dortigen Abkürzungen ist für das Verständnis des hier zunächst zu thematisierenden Zusammenhangs musikbezogener Praxen nicht erforderlich. Die Abkürzungen werden weiter unten im *Exkurs* erläutert werden.
- 4 Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Arnsberg/Nordrhein-Westfalen 2011, S. 1.
- 5 Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010, S. 2.
- 6 A. a. O., S. 3.
- 7 A. a. O., S. 4.
- 8 Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Arnsberg/Nordrhein-Westfalen 2011, S. 1.
- 9 A. a. O., S. 2.
- 10 Ebenda.
- 11 Vgl. z. B. Vogt 2005, unter Rekurs u. a. auf einschlägige Kritik durch Theodor W. Adorno.
- 12 Vgl. hierzu Geuen/Orgass 2007. – Das Adjektiv ‚erquicklich‘ kommt gegenüber den im Titel aufgezählten wünschenswerten Eigenschaften des Musikunterrichts (Partizipation, Relevanz und Kontinuität) eine vierte Dimension in den Blick: Es handelt sich um nichts Geringeres als die Sinnressource, die sich in der wie auch immer partikularen Erfahrung eines – im aristotelischen Sinne – geglückten Lebens in musikbezogenen Praxen realisiert, einer Erfahrung, die bspw. mit der Metapher der in musikalischen Praxen bisweilen erlebbaren ‚erfüllten Momente‘ angesprochen werden kann.
- 13 Mit Blick auf interdisziplinäre Praxen der Wissenschaften vgl. insbesondere Joas/Kippenberg (Hg.) 2005, zur unterrichtlichen Interaktion Orgass 2011b und zur interpraxialen Interaktion zwischen Erster und Zweiter Ausbildungsphase weiter unten in vorliegendem Aufsatz.
- 14 Vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2011, hier die *DQR-Matrix* auf S. 6f.
- 15 Obschon „Gleichwertigkeit, nicht Gleichartigkeit der Qualifikationen“ angestrebt werden soll (a. a. O., S. 5), bleibt auch die Gewährleistung der ersteren eine Frage der Angabe von Kriterien, also von Standardisierung – wenn nicht im Sinne inhaltlicher Festlegungen auf nationaler Ebene, dann aber im regionalen oder sogar hochschulinternen Kontext – abhängig.
- 16 Vgl. dazu Orgass 2009 und ders. 2010, letztere Publikation mit Angaben zu Referenzstellen.
- 17 Dieser Gedanke wird hier von Johannes Heinrichs (2004, S. 142f., die Rede vom Sinn-Medium a. a. O., bspw. S. 129ff.) übernommen. Heinrichs unterscheidet in Korrespondenz zu den erwähnten vier Dominanzen zwischen Sigmantik, Semantik, Pragmatik und Syntax. Er vertritt eine „*Reflexionstheorie* (Dialektik) nachtranszendentaler Art“ (Heinrichs 2007, S. 43, hier die kursive Hervorhebung).
- 18 Vgl. Heinrichs 2008, S. 50. – Die Rede von der „Zeichengestalt“ mit Blick auf Musik erscheint ebenso problematisch wie die Verwendung des Begriffs „Adressat“, der ein – abzulehnendes – musikalisches Kommunikationsparadigma entspräche, und die Zuordnung des Begriffs der Syntax zur Position des Sinngehalts. In der Musikwissenschaft, bspw. bei Peter Faltin (1985) dimensioniert „musikalische Syntax“ die „Objektivität“, also den Gegenstandsbezug. Die durch das Subjekt in Anschlag gebrachten Zeichen referieren auf und konstituieren dadurch das musikalische Phänomen (den Gegenstand); dessen ‚Gestalt‘ wird von Subjekt zu Subjekt bisweilen stark voneinander abweichend wahrgenommen bzw. beobachtet.
- 19 Vgl. Orgass 2011a; ders. 2011b; ders. 2012 – Es handelt sich um einen nicht-repräsentationalen Zeichenbegriff.
- 20 Heinrichs 2008, S. 50.
- 21 Zur Begriffsgeschichte von „musical praxialism“ vgl. Bowman 2005; als Gesamtdarstellung einer entsprechenden, auf die aristotelische Unterscheidung zwischen Poiesis und Praxis rekurrierende „philosophy of music education“ vgl. Elliott 1995. Hermann J. Kaisers Begriff der „verständigen Musikpraxis“ umfasst „Herstellen, das Machen von Musik, sei es reproduzierend oder produzierend sowie *Handeln* als das Moment der Freiheit und der damit verknüpften Verantwortung für das erstellte bzw. herzustellende Produkt einerseits und der ‚selbst-bestätigenden‘ Reflexion andererseits sowie die – beides letztlich erst ermöglichende – *Schaffung von Arbeitskraft*.“ (Kaiser 2011, S. 141, hier die kursiven Hervorhebungen; in der identischen Internet-Fassung – vgl. Literaturverzeichnis

- S. 62f.; vgl. ferner ders. 2012.) – Selbst dieser im Vergleich zum amerikanischen „praxialism“ differenziertere Begriff von Praxis müsste durch eine Unterscheidung im Handlungsbegriff, nämlich derjenigen zwischen inner-subjektivem und sozialem Handeln, noch ‚feiner auflösend‘ untergliedert werden (vgl. auch Heinrichs 2007, S. 101). Dadurch würde eine Vierheit von Realisationsformen von Praxen gewonnen, die wiederum mit dem vorgestellten allgemeinen Zeichenbegriff korrespondieren würde. Vgl. hierzu Orgass 2013 (im Druck).
- 22 Philipp W. Balsinger bestimmt den Begriff von „Transdisziplinarität“ als Grenzüberschreitung „vom wissenschaftlichen zum außerwissenschaftlichen Bereich“ (Balsinger 2005, S. 184). Allerdings verbleibt dabei „der Handlungsprimat bei den Wissenschaften“ (a. a. O., 185): Dies widerspricht der Idee einer Interaktion auf Augenhöhe zwischen den PartnerInnen, die im Begriff der „Interpraxialität“ visiert ist.
- 23 Der hier ausgelassene Text hebt hervor, dass sich die *Grounded Theory* nicht auf eine Methode der Auswertung von Texten beschränkt, sondern sich auf sehr verschiedene Datengrundlagen (z. B. Bilder oder quantitativ erhobene Daten) beziehen kann (a. a. O., S. 33). Für vorliegende Arbeit ist wichtig, dass (auch) qualitative Texte mithilfe der *Grounded Theory* ausgewertet werden können.
- 24 In der weiteren Darstellung geht es um Glasers bzw. Strauss' Unterscheidung zwischen *materialen Theorien*, die sich auf den untersuchten Gegenstandsbereich beschränken, und *formalen Theorien*, die auf der Grundlage mehrerer materialer Theorien erstellt werden können (a. a. O., S. 34). Da aber die Entwicklung formaler Theorien hier nicht intendiert sind, wegen der Vielfalt der Ausbildungsstrukturen in den Bundesländern wohl auch gar nicht erstellt werden könnte, kann die bisherige Darstellung der *Grounded Theory* als für die Belange vorliegender Arbeit ausreichend betrachtet werden.
- 25 Heinrichs 2007, S. 113, hier die kursiven Hervorhebungen.
- 26 Heinrichs 2004, S. 156f. hier die Hervorhebungen durch Fettdruck und Kursivierung. Die Bezeichnung „dialektische Subsumtion“ gewinnt Heinrichs „in losem Anschluss an Ausdrucksweisen“ bei Fichte, Schelling und besonders Hegel. Die Methode wurde „in Ansätzen aber schon bei Kant (...) gehandhabt“ (a. a. O., S. 156), was nachzuweisen eines der zentralen Anliegen Heinrichs' in seinem Kant-Buch (2004) ist.
- 27 Es wird also ein ähnlich allgemeiner Begriff von Ontologie in Anschlag gebracht, wie dies bspw. bei Reinold Schmücker der Fall ist, der die Frage nach dem ontologischen Status von Kunstwerken mit der semantischen Interpretation des kunstästhetischen Essentialismus für vereinbar hält (Schmücker 1998, S. 168f.): „Es geht hier lediglich darum, zu bestimmen, von welcher Art von Gegenständen die Rede ist, wenn von Kunstwerken die Rede ist. Ich verwende die Begriffe ‚Existenz‘ und ‚Sein‘ daher als allgemeinste Bezeichnungen der Art und Weise, in der etwas ein Gegenstand ist, auf den wir uns beziehen (können).“ (A. a. O., S. 164.) Damit vertritt er gerade keine Position eines „epistemologischen Realismus“ (a. a. O., S. 169).
- 28 Esfeld 2002, S. 48, hier die kursiven Hervorhebungen. – Die „dialektische Subsumtion“ bleibt allerdings bei Esfeld unerwähnt.
- 29 Vgl. – außer der zitierten Arbeit von Michael Esfeld 2002 – die Beiträge in Bertram/Liptow (Hg.) 2002.
- 30 Lehmann-Wermser/Niessen 2004a, S. 142.
- 31 Vgl. hierzu den Beitrag von Martina Krause in vorliegendem Band.
- 32 Hier und im Folgenden wird Johannes Heinrichs' Unterscheidung zwischen (Handlungs-)Gattungen, -arten, -typen und -klassen zwecks Benennung der vier – durch drei Subsumtionsvorgänge ermittelten und zusammenhängenden – Ebenen übernommen; vgl. hierzu Heinrichs 2007, S. 114f.
- 33 Zur musikpädagogischen Rezeption und Anwendung dieses Konzeptes vgl. Niessen 2006, hier Kapitel 3 (S. 62–95) mit einer Kritik am „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“. Niessen favorisiert zu Recht ein Programm, in dem „Individualkonzepte über die Planung von Musikunterricht als Theorien mittlerer Reichweite“ (a. a. O., S. 92) erforscht werden. Dies schließt meines Erachtens nicht aus, dass *funktional in solchen Individualkonzepten* theoretische Annahmen und Überzeugungen von großer Reichweite eine *strukturierende Rolle* spielen. Mit Blick auf die in vorliegender Arbeit interessierende Klientel wären zusätzlich Individualkonzepte über Durchführung und Reflexion von Musikunterricht interessant, bei FachleiterInnen zudem solche über das Lehren des Lehrens (des Lernens) und bei WissenschaftlerInnen solche über den Stellenwert ihrer Tätigkeit für die Ermöglichung eines ‚guten Musikunterrichts‘.
- 34 Vgl. Strauss 2005, S. 57. – Sandra Tiefel unterscheidet in ihrem Vorschlag zur Modifikation des „Kodierparadigmas“ zum Zwecke verbesserter Brauchbarkeit für die Kodierung von Texten zu „erziehungswissenschaftlichen Forschungsfragen mit einem Fokus auf Biographie und Lernen“ (Tiefel 2005, S. 73f.) Fragen zu drei Analyseperspektiven (a. a. O., S. 75f.); die Zuordnungen zu den vier Elementen des allgemeinen Zeichenbegriffs werden in Klammern hinzugefügt: zur Sinnerpektive (I/G), zur Strukturperspektive (?) und zu Handlungsweisen (Ia/G). Die beiden verbleibenden Elemente des allgemeinen Zeichenbegriffs korrespondieren mit der Strukturperspektive, wenn diese als Ensemble von Fragen zu strukturellen Bedingungen des Handelns (B/G) und zu deren Relevanz (Bk/G) begriffen wird.
- 35 Vgl. a. a. O., S. 72–83 und S. 124–150.

Stefan Orgass

Anstelle eines Nachworts

*(nicht nur) persönliche Überlegungen zur weiteren Arbeit
und zu Forschungsperspektiven*

Im vorigen Beitrag wurde davon ausgegangen, dass die Akteurinnen und Akteure der Ersten und Zweiten Ausbildungsphase insbesondere aus den Unterschieden zwischen ihren Hinsichten auf die MusiklehrerInnenbildung Funken schlagen können, die dann zur Ausleuchtung des gemeinsam zu gestaltenden Raumes insbesondere des Praxissemesters genutzt werden können. Die gemeinsame Bestimmung der Kompetenzen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die so zu entwickeln sind, dass letztere als ‚gut‘ beurteilt werden kann, bestimmt die im Einzelnen zu ergreifenden Maßnahmen ‚vor Ort‘ – im Handlungs- und Interaktionszusammenhang namens Musikunterricht – entscheidend mit. Oft wird sich diese gemeinsame Bestimmung freilich im Abgleich zwischen Lesarten curricularer und (anderer) rechtlicher Vorgaben realisieren. Anders ausgedrückt: Die Zielperspektiven für diesen Unterricht sind es, an denen sich hoffentlich nicht sofort die Geister scheiden, sondern deren gemeinsame Bestimmung überhaupt erst die Fragen nach den Inhalten und Methoden der MusiklehrerInnenbildung richtig zu stellen erlauben – Fragen, die ebenfalls gemeinsam beantwortet werden sollten. Insofern lässt sich auch in dieser Hinsicht von einem Primat der gemeinsamen Zielermittlung sprechen, der durch die jeweils Beteiligten, ob FachleiterInnen, ReferendarInnen, HochschullehrerInnen und Studierende, die im Rahmen von Praktika Musikunterricht erteilen (wollen), zu beherzigen wäre.

Auf der Tagung wurden Anregungen zur Ermittlung solcher Zielperspektiven insbesondere im Beitrag von Franz Niermann über die meNet-Deskriptoren thematisiert. Die sich an dieses Referat anschließende Gruppenarbeit, die der Konkretisierung ausgewählter Deskriptoren galt (vgl. das Tagungsprogramm), ist in vorliegendem Band nicht dokumentiert; es handelte sich auch lediglich um erste Schritte auf einem Weg, den weiterzugehen meines Erachtens unbedingt notwendig wäre – bieten doch diese Deskriptoren genügend Anlässe, die *Positionierung* der Autorinnen und Autoren des meNet-Papiers (vgl. das gleichnamige Kapitel in Franz Niermanns Beitrag) mehr oder weniger kontrovers zu diskutieren. So bleibt Jens Rengers Hinweis auf ein „Problem“ als Zusatz zu seiner Präsentation ‚in der Luft hängen‘: Wie soll mit den berechtigten „Ansprüchen“ des meNet-Papiers und anderer Papiere und Verlautbarungen in Anbetracht einer ‚ganz anderen‘ Unterrichtswirklichkeit, die dazu zu zwingen scheint, die Kirche im Dorf lassen zu müssen, umgegangen werden? (In eine ähnliche Richtung tendieren die Überlegungen von Jan-Peter Koch; vgl. Thomas Erlachs durch den Autoren Koch autorisierte Darstellung.) Das inzwischen mehr als 30 Jahre alte Urteil, dass musikdidaktischen Konzepten und Konzeptionen (oftmals) der Status von „Feiertagsdidaktiken“ (Hilbert Meyer)¹ zukommt, scheint hier auf Empfehlungen zur Gestaltung der MusiklehrerInnenbildung angewandt zu werden. Reduziert sich also in diesem Kontext die Rolle der Wissenschaft auf schöne Sonntagsreden und die unschöne Rolle des schlechten Gewissens von ‚Prakti-

kern', die mit großer Berechtigung umgekehrt den Sonntagsrednern die fehlende Kenntnis ,der Praxis' vorwerfen?

Die Frage zu stellen, heißt sie bereits beantwortet zu haben: Es dürfte die Erkenntnis u. a. jenes für alle Beteiligten unbefriedigenden Zustands gewesen sein, die die PolitikerInnen zu jener Maßnahme gedrängt hat, welche in den Bestimmungen zur Einrichtung von Praxisphasen bereits während der Ersten Phase der LehrerInnenbildung Gestalt angenommen hat: Vom Forschenden Lernen (vgl. Martina Krauses Beitrag) bis zu dezidierten Unterrichtsforschungsprojekten (die sicherlich zumeist Pilotcharakter behalten werden; vgl. meinen Beitrag) zielen die jüngeren Tendenzen und Bestimmungen darauf ab, dass es weder bei den berüchtigten Predigten von Feiertagsdidaktikern noch bei einem positivistischen Praktizismus, der knietief im Bauschutt unfertiger Häuser wadet (vgl. Klaus O. Riedels einschlägigen kritischen Beitrag) oder in einem durch die organisatorischen Rahmenbedingungen unerquicklichen Ausbildungsalltag (vgl. u. a. Renger und Koch) stecken bleibt bzw. bleiben kann. – Wenn alles gut geht, möchte man sagen, denn es ist noch keineswegs ausgemacht, dass es politisch gewollt ist, dass WissenschaftlerInnen und FachleiterInnen sich wirklich und im Ernst wechselseitig perturbieren, also auf produktive Art stören sollen!²

Für einen solchen Take-off gab es allerdings auf der Tagung mehr als nur zaghafte Hinweise: So beschreiben Bert Gerhardts und Georg Brunners Beiträge jeweils Organisationsformen der Bildung und Ausbildung, die als innovativ zu bezeichnen sind und – indem sie dieses Urteil ermöglichen – ein insgesamt innovationsfreundliches Klima für die gemeinsame Arbeit von FachleiterInnen und WissenschaftlerInnen indizieren. Eine radikale Position vertritt in diesem Kontext Wolfgang Feucht mit seinem Vorschlag, die Ausbildungsbemühungen mit der – bereits durch Studierende zu machenden – Erfahrung des „Praxiskerns“ beginnen zu lassen. Übrigens schließt das von mir vorgeschlagene Programm für Forschung eine solche Entscheidung nicht aus. Für Nordrhein-Westfalen würde dies bedeuten, dass die vier vorgeschriebenen Praxisphasen (Eignungspraktikum vor dem Studien, dann Orientierungspraktikum – 3. Semester – und Berufsfeldpraktikum – 5. Semester – im Bachelor-Studium und das Praxissemester als 2. Master-Semester) immer noch nicht ausreichen!

Insgesamt ist mit dem Hinweis auf den Wunsch nach Innovation jene Perspektive benannt, die es in der weiteren Arbeit ernst zu nehmen gilt. Pointiert ließe sich formulieren: Die gemeinsame Arbeit der Akteure der Zweiten Ausbildungsphase und derjenigen der Ersten Ausbildungsphase macht nur Sinn unter dieser Perspektive. Was soll Forschendes Lernen (vgl. Martina Krauses Beitrag) bewirken, wenn es nicht – unter welcher (seitens der Beteiligten zu diskutierenden) Maßgabe und in welcher Realisationsform auch immer – Innovation bewirkt? Warum sollen die Studierenden (auch) im Praxissemester ein Portfolio führen (vgl. Marc Mönigs Beitrag), wenn dessen Inhalte nicht dazu gereichen (sollen), eine durch Innovation erwirkte Verbesserung des eigenen Lehrerhandelns und – was es eben methodisch kontrolliert zu beobachten gilt – der musikunterrichtlichen Interaktion insgesamt zu ermöglichen? Eigentlich ist diese Akzentuierung von Innovation keine übergeordnete Entscheidung für die Gestaltung der Interaktion zwischen Erster und Zweiter Phase, sondern wäre ,nur' als Folge des Ernstnehmens der ,doppelten Kontingenz' dieser Interaktion zu betrachten.

Das erwähnte innovationsfreundliche Klima (auf das auch Wolfgang Feucht zu sprechen kommt) muss freilich auch durch das Zulassen und bewusste Zulassen-Wollen des Scheiterns von Versuchen der Gestaltung von Musikunterricht charakterisiert sein. Solches Zulassen des Scheiterns muss nicht nur das immer wieder neu abzustimmende und in Geltung zu setzende gemeinsame Handlungs- und Interaktionsziel der VertreterInnen der Ersten und Zweiten Ausbildungsphase maßgeblich bestimmen, sondern eben auch zu den politisch gewollten Zielen der Neuen Lehrer(aus)bildung zählen.

Als ein wichtiger Schritt auf diesem Weg ist – u. a. – die Thematik der nächsten BFG-Ta-gung (2014) konzipiert; in Planung befindet sich eine Tagung zum Thema „Musikunterricht in der Beobachtung und Reflexion durch Hochschule und Seminar“. Auch hier werden sich die Beteiligten aufgrund der unumgänglichen „Beobachtung der Beobachtung“ zu Refle-xionen über die Aufgabe des Musikunterrichts wie auch des gemeinsamen Handelns, wo-möglich gar zur politikrelevanten Artikulation des Wünschenswerten gedrängt fühlen. Die Reflexion von etwas Bestehendem, also von Musikunterricht, wie er sich ohne gemeinsame Planungsbemühungen vollzieht, könnte die unweigerlich zu thematisierenden übergeord-neten Ziele oder gar Sinnperspektiven auf eine fruchtbarere Weise in den Blick bringen als der Versuch, diese im direkten Zugriff zu diskutieren –, denn letztere Möglichkeit könnte wiederum schnell zu einer Angelegenheit für ‚Feiertage‘ werden. Sehr wohl können dann – auf der Grundlage differenzierter wechselseitiger Kenntnis und als Folgeprojekt – ge-meinsam gewollte Innovationen hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methode und/oder Medien eines wünschenswerten Musikunterrichts bspw. in Form von qualitativen Experimenten bezüglich ihrer Umsetzbarkeit erforscht werden, – also in Experimenten, die nicht mehr als (nur) reflexiv, sondern auch als proflexiv zu charakterisieren wären.³

Der Wunsch nach Innovation, der sich nicht nur als Ergebnis wissenschaftlicher Tätig-keit, sondern jedweden reflektierten Handelns überhaupt (und auch nicht erst in Interakti-onen, hier allerdings in konstitutiver Weise) einstellen mag, wird sich so oder so in keiner Praxis realisieren lassen, die die Akteurinnen und Akteure als ‚gemütliche Angelegenheit‘ erleben könnten!

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Hilbert Meyer: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung (Scriptor Ratgeber Schule*, Band 6, hg. von Dietrich Albrecht u. a.), 12. Auflage mit aktuellen Vorbemerkungen und vollständig überarbeiteter Lese-Empfehlung, Berlin 1993 (¹1980), Xlf. und die *Kritik an Feiertagsdidaktiken*, a. a. O., S. 179–187.
- ² Alles scheint daran zu hängen, was konkret unter „curriculare(r) Abstimmung“ seitens der jeweils Beteiligten verstanden wird; vgl. die Formulierung der nordrhein-westfälischen *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang* vom 14. April 2010: „Die Kooperation zwischen Universität und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung strebt die wechselseitige Anschlussfähigkeit in der Kompetenzentwicklung der/des Studierenden an, sichert wechselseitige Einblicke in Ausbildungsinhalte und -methoden und gewährleistet eine curriculare Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen.“ Vgl. http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf, hier S. 5.
- ³ Dieser Art von qualitativer Forschung käme in einer seitens der Vertreterinnen und Vertreter der Ersten und der Zweiten Ausbildungsphase gestalteten und auf Innovation angelegten Forschungspraxis der methodische Primat zu. Vgl. Siegfried Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*, 5., überarbeitete Auflage, Basel 2010 (München/Weinheim ¹1988), 582–591 sowie – mit einer noch stärkeren Betonung des proflexiven Moments – Heinz Moser: *Grundlagen der Praxisforschung*, Freiburg im Breisgau 1995, S. 130–136.

Konsenspapier der Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (BFG) und der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH)

Aufruf zur Verbesserung der Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Konsenspapier der Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (BFG) und der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH)

Berliner Tagung „Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase“ (16. – 18. Februar 2012 Wannsee-Forum Berlin)

Die oben genannte Tagung wurde von der Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (BFG) in Kooperation mit der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH) und der Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (AG Schulmusik) in der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen (RKM) durchgeführt. In den intensiven Diskussionen kam u. a. ein Missstand in der Praxis der Bewertung von Leistungen von Lehramtsstudierenden, insbesondere aber auch von Anwärtnerinnen und Anwärtern aller Lehrämter zur Sprache:

Zunehmend werden aus Indikatoren, die zur Beschreibung von Kompetenzen in Curricula der Lehrerbildung aufgelistet wurden, kurzschlüssig „Checklisten“ unmittelbar zum Zwecke der Bewertung beobachtbarer Leistungen abgeleitet, wobei bspw. das Unspezifische von Persönlichkeitsmerkmalen notwendiger Weise unberücksichtigt bleibt. Dies ist weder fachdisziplinär noch pädagogisch sinnvoll und legitimierbar. Zudem wird durch die formalen Strukturen der Ausbildung besonders im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat der Aspekt der Beurteilung in den Vordergrund geschoben. Entwicklung und Innovation in der Bildung und Ausbildung von Lehramtsanwärtnerinnen und –anwärtern können aber nicht gelingen, wenn Studienseminare bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung zu prüfenden Instanzen degradiert werden.

Folgender Konsens wurde dazu erarbeitet:

Gegenüber der kritisierten Bewertungspraxis erscheint es als sinnvoll und notwendig, dass die künftigen Musiklehrerinnen und -lehrer *selbst* im Rahmen der Lehrerbildung die Indikatoren der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie erwerben sollen, reflektieren und möglichst präzise benennen. Solche selbst entwickelten Indikatoren ermöglichen ein hohes Maß an Reflexivität und Transparenz der *zu erzielenden Kompetenzprofile*.

Auch daraus dürfen aber nicht kurzschlüssig „Checklisten“ für die Bewertungspraxis abgeleitet werden. Vielmehr erfordert die Bewertung sowohl die notwendige Bezugnahme auf Bildungs- und Ausbildungsziele als auch Flexibilität, Individualisierung und Situationssensibilität (und wird damit zur differenzierten Beurteilung): Neben dem Blick auf

die Kompetenzen, welche Studierende und angehende Lehrerinnen und Lehrer erwerben sollen, müssen auch die individuellen Wege dorthin Beachtung finden.


Deshalb fordern die Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. sowie die Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen Sinne einer *differenzierten Rückmeldungs- und Beurteilungspraxis*:

1. Individualisierung der Beurteilung.
Dies kann geschehen z. B. durch Einbeziehung von Portfolios, die vor dem Hintergrund der anzustrebender Kompetenzen im Dialog zwischen beurteilenden und beurteilten Personen auszuwerten sind.
2. Förderung der Selbstreflexivität in der Lehrerbildung.
Dies erfordert z.B. die selbstständige Formulierung individueller Entwicklungsaufgaben seitens der Studierenden und angehenden Lehrerinnen und Lehrer sowie die Benennung von Indikatoren für den Erfolg des Entwicklungsprozesses. Im Dialog zwischen beurteilten und beurteilenden Personen können diese mit den curricular vorgegebenen Kompetenzen verglichen werden und als Grundlage für die individuelle Beratung dienen.
3. Orientierung der individuellen Beratung an Kompetenzen anstatt an Indikatoren.
Diese kann sich in der Reflexion und Benennung von Kriterien für die beispielhafte Erfüllung einer anzustrebenden Kompetenz konkretisieren, nicht aber in der Auflistung operationalisierter Indikatoren.
4. Die formalen Strukturen der Ausbildung in der zweiten Ausbildungsphase müssen Freiräume bereithalten, in denen die Beratung und das Coaching von Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern bzw. Referendarinnen und Referendaren jeweils ohne einen direkten Bezug zur Leistungsbewertung möglich sind.

Die Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. sowie die Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen fordern die für die Bildung und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verantwortlichen Behörden und Personen auf darauf hinzuwirken, dass eine kurzschlüssige Bewertung von Leistungen nur auf der Grundlage kompetenzbezogener Indikatoren-Listen unterbleibt. Sie fordern, die Leistungsbeurteilung an den drei oben genannten Maßnahmen (Punkte 1 bis 3) zu orientieren und dafür den rechtlichen Rahmen herzustellen.

Für die Bundesfachgruppe Musikpädagogik
(Prof. Dr. Stefan Orgass, 1. Vorsitzender)

Für die Konferenz Musikpädagogik an
Wissenschaftlichen Hochschulen
(Prof. Dr. Peter Imort, 1. Sprecher)



Konsenspapier der Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (BFG) und der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH)

Empfehlung zur Verbesserung der Bildung und Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern

Konsenspapier der Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (BFG) und der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH)

Berliner Tagung „Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase“ (16. – 18. Februar 2012 Wannsee-Forum Berlin)

Die oben genannte Tagung wurde von der Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. (BFG) in Kooperation mit der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen (KMpWH) und der Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (AG Schulmusik) in der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen (RKM) durchgeführt. In den intensiven Diskussionen kam u. a. ein Missstand in der Praxis der Bewertung von Leistungen von Studierenden der Lehrämter Musik, insbesondere aber auch der entsprechenden Lehramtsanwärterinnen und –anwärter zur Sprache:

Zunehmend werden aus Indikatoren, die zur Beschreibung von Kompetenzen in Curricula der Lehrerbildung aufgelistet wurden, kurzschlüssig „Checklisten“ unmittelbar zum Zwecke der Bewertung beobachtbarer Leistungen abgeleitet, wobei bspw. das Unspezifische von Persönlichkeitsmerkmalen notwendiger Weise unberücksichtigt bleibt. Dies ist weder fachdisziplinär noch pädagogisch sinnvoll und legitimierbar. Zudem wird durch die formalen Strukturen der Ausbildung besonders im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat der Aspekt der Beurteilung in den Vordergrund geschoben. Entwicklung und Innovation in der Bildung und Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern können aber nicht gelingen, wenn Studienseminare bzw. Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung zu prüfenden Instanzen degradiert werden.

Folgender Konsens wurde dazu erarbeitet:

Gegenüber der kritisierten Bewertungspraxis erscheint es als sinnvoll und notwendig, dass die künftigen Musiklehrerinnen und -lehrer *selbst* im Rahmen der Lehrerbildung die Indikatoren der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie erwerben sollen, reflektieren und möglichst präzise benennen. Solche selbst entwickelten Indikatoren ermöglichen ein hohes Maß an Reflexivität und Transparenz der *zu erzielenden Kompetenzprofile*.

Auch daraus dürfen aber nicht kurzschlüssig „Checklisten“ für die Bewertungspraxis abgeleitet werden. Vielmehr erfordert die Bewertung sowohl die notwendige Bezugnahme auf Bildungs- und Ausbildungsziele als auch Flexibilität, Individualisierung und Situationssensibilität (und wird damit zur differenzierten Beurteilung): Neben dem Blick auf

die Kompetenzen, welche Studierende und angehende Lehrerinnen und Lehrer erwerben sollen, müssen auch die individuellen Wege dorthin Beachtung finden.

Deshalb empfehlen die Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. sowie die Konferenz Musikpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen im Sinne einer *differenzierten Rückmeldungs- und Beurteilungspraxis*:

1. Individualisierung der Beurteilung.
Dies kann geschehen z. B. durch Einbeziehung von Portfolios, die vor dem Hintergrund der anzustrebender Kompetenzen im Dialog zwischen beurteilenden und beurteilten Personen auszuwerten sind.
2. Förderung der Selbstreflexivität in der Lehrerbildung.
Dies erfordert z.B. die selbstständige Formulierung individueller Entwicklungsaufgaben seitens der Studierenden und angehenden Lehrerinnen und Lehrer sowie die Benennung von Indikatoren für den Erfolg des Entwicklungsprozesses. Im Dialog zwischen beurteilten und beurteilenden Personen können diese mit den curricular vorgegebenen Kompetenzen verglichen werden und als Grundlage für die individuelle Beratung dienen.
3. Orientierung der individuellen Beratung an Kompetenzen anstatt an Indikatoren.
Diese kann sich in der Reflexion und Benennung von Kriterien für die beispielhafte Erfüllung einer anzustrebenden Kompetenz konkretisieren, nicht aber in der Auflistung operationalisierter Indikatoren.
4. Die formalen Strukturen der Ausbildung in der zweiten Ausbildungsphase müssen Freiräume bereithalten, in denen die Beratung und das Coaching von Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern bzw. Referendarinnen und Referendaren jeweils ohne einen direkten Bezug zur Leistungsbewertung möglich sind.

Die Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. sowie die Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen empfehlen daher den in der Musiklehrerbildung und –ausbildung tätigen Fachleiterinnen und Fachleitern sowie Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, eine kurzschlüssige Bewertung von Leistungen nur auf der Grundlage kompetenzbezogener Indikatoren-Listen zu vermeiden. Stattdessen sollte sich die Leistungsbeurteilung in den drei oben genannten Maßnahmen realisieren.

Für die Bundesfachgruppe Musikpädagogik
(Prof. Dr. Stefan Orgass, 1. Vorsitzender)

Für die Konferenz Musikpädagogik an
Wissenschaftlichen Hochschulen
(Prof. Dr. Peter Imort, 1. Sprecher)



Autorinnen und Autoren

Mirjam Boggasch

unterrichtete Musik und Deutsch an verschiedenen Gymnasien in Bayern und war in der Referendarsausbildung als Seminarleiterin/-lehrerin für Musik in Passau und Mühlendorf/Inn tätig. Seit 2009 ist sie Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Karlsruhe.

Prof. Dr. Georg Brunner

Studium an der Staatlichen Hochschule für Musik (Lehramt Musik an Gymnasien, 1. Staatsexamen 1984), an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft), an der Universität Augsburg (Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Schulpädagogik, Promotion 1995), Meisterkurse bei Nikolaus Harnoncourt, Ingrid Seifert, Anton Steck, Reinhard Goebel, Amandine Beyer (Violine/Historische Aufführungspraxis). 1985 bis 1987 Vorbereitungsdienst, (2. Staatsexamen 1987; Prädikat „mit Auszeichnung“). 1987 bis 1998 Studienrat an Gymnasien in Bayern; 1998-2004 Akademischer Oberrat im Fachbereich Musikpädagogik an der Universität Regensburg; Vertretung der Professur für Musikerziehung an der Universität Erlangen-Nürnberg; Herbst 2005 Rufannahme (ab 2004 Vertretung der Professur) auf die W3 Professur für Musikwissenschaft/Musikpädagogik an der PH Freiburg/Breisgau; seit Juli 2009 Vorsitzender des Arbeitskreises für Schulmusik e.V. Landesbereich Baden-Württemberg (AfS) Forschungs- und Publikationsschwerpunkte: Didaktische Grundlagen und Entwicklung von Unterrichtsmodellen (z.B. in Zusammenarbeit mit dem SWR), Unterrichtsforschung, Musiksoziologie.

Thomas Erlach

geboren 1970 in Arnsberg/Westfalen, studierte Schulmusik, Latein und Katholische

Theologie an den Universitäten München, Freiburg i. Br. und Dortmund. Nach dem Referendariat an einem Gymnasium promovierte er 2005 zum Dr. phil. mit einer Arbeit zur historischen Musikpädagogik. Seither ist er Akademischer Rat an der TU Dortmund. Seit 2010 Beirat im Vorstand der BFG.

Dr. Wolfgang Feucht

unterrichtet seit 2001 in Konstanz am Alexander von Humboldt-Gymnasium in Konstanz die Fächer Musik und Englisch. Seit 2007 ist er Fachleiter für das Fach Musik am Staatlichen Seminar für Lehrerbildung (Gymnasium) Rottweil. Seine 2011 erschienene Dissertation trägt den Titel „Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz“ und stellt anhand eines Modelles dar, wie sich musikalische Kompetenz aufbaut und wie Musikunterricht und musikdidaktische Modelle dazu beitragen können.

Dr. Bert Gerhardt

(* 1964 in Hamburg) ist als Fachberater Musik in der Lehreraus- und fortbildung in Baden-Württemberg tätig. Am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Stuttgart betreut er die Referendare im Fach Musik und im Verbreitungsfach Jazz und Populäre Musik. Lehraufträge nahm er an den Musikhochschulen in Essen (Folkwang) und Stuttgart u. a. zu Neuen Medien und zum Thema Klassenmusizieren wahr. Als Teil der Projektleitung des „Stuttgarter Modells“ werden von ihm derzeit neue Wege der Lehrerbildung in der Kooperation von Seminar, Hochschule und Regierungspräsidium entwickelt und evaluiert. Als Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Musik und Unterricht“ arbeitet er an einer wichtigen Schnittstelle von Theorie und Praxis des Musikunterrichts. Die derzeit größte deutschsprachige Linksammlung für den Musikunterricht - www.schulmusiker.info - ist als gefördertes BMBF-Projekt unter

seiner Projektleitung entstanden. Selbst Altsaxophonist, leitet Bert Gerhardt zudem immer noch mit Begeisterung an einem Musikzuggymnasium in Fellbach bei Stuttgart eine Big-Band.

Dr. phil. Peter Imort

Studium der Schulmusik, Kirchenmusik und Musikwissenschaft an den Universitäten Köln und Hamburg sowie an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg. Musikwissenschaftliche Promotion über Organisationsprozesse musikalischer Kultur im 16. Jahrhundert. Nach dem Referendariat Lehrer an Gymnasien und Lehrtätigkeit an der Universität Kassel im Bereich Musikpädagogik/Musikdidaktik. Seit 2003 Professor an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Kulturwissenschaftlich orientierte Musikforschung, Musik und Medienbildung, Gegenwärtige Musik im Unterricht.

Jan-Peter Koch

studierte gymnasiales Lehramt für die Fächer Musik und Deutsch an der Universität und der HMT Rostock. Im Jahre 2000 promovierte er an der Universität mit einer musikwissenschaftlichen Dissertation zum Thema „Rudolf Wagner-Régeny und die Zwölftontechnik“. Seit 2002 ist er Gymnasiallehrer für die Fächer Musik und Deutsch und Fachleiter in der Referendarsausbildung am IQMV. Darüber hinaus ist er als Koordinator für schulfachliche Aufgaben dafür verantwortlich, den Musikbereich am Musikgymnasium „Käthe Kollwitz“ in Rostock auf- und auszubauen. Er ist tätig im Bereich der Lehrerfortbildung und veranstaltet regelmäßig Workshops mit den Schwerpunkten „Didaktik der populären Musik“ und „Bandcoaching“. Ausdruck dieser Tätigkeit sind zahlreiche Publikationen. Jan-Peter Koch ist stellvertretender Bundesvorsitzender der „Gesellschaft für

Musikpädagogik“. Als Sänger, Pianist, Gitarrist und Saxophonist spielt er in verschiedenen Bandprojekten.

Martina Krause

studierte Schulmusik an der Folkwang-Hochschule für Musik in Essen und schloss dieses Studium mit einer Auszeichnung für besondere Examensleistungen ab. Parallel studierte sie Englisch an der Universität Essen und absolvierte ein künstlerisches Studium im Fach Klavier, welches sie mit der Künstlerischen Reifeprüfung abschloss. 2005 promovierte sie in Musikpädagogik an der Folkwang-Hochschule Essen bei Prof. Dr. Peter W. Schatt. Nach ihrer Lehrtätigkeit im Schul- und Hochschuldienst wurde sie zum Herbstsemester 2010 auf eine Professur für Musikpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim berufen und leitet seitdem den Studiengang Schulmusik. Sie ist Mitglied in zahlreichen musikpädagogischen Verbänden und zurzeit stellvertretende Vorsitzende der Bundesfachgruppe Musikpädagogik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen bildungsphilosophische Grundfragen sowie Forschendes Lernen als Vernetzung von Hochschullehre und Schulpraxis.

Robert Lang

geboren 1968 in Berlin, studierte Schulmusik, Diplom-Musikerziehung/Musiktheorie und Germanistik an der Universität der Künste und der Freien Universität Berlin. Musikwissenschaftliche Promotion über die „neapolitanische Oper“ des Settecento. Nach dem Referendariat Lehrtätigkeiten an der HdK Berlin (Musiktheorie) und der Universität Bielefeld (Musikpädagogik/Musikwissenschaft) sowie als Musiklehrer an der Bielefelder Laborschule. Seit 2007 Professor an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte liegen in der Geschichte der italienischen

Oper, in den Grundlagen fächerübergreifenden Musikunterrichts (v.a. Kunst/Musik) und im pädagogischen Umgang mit musiktheoretischen Inhalten.

Dr. Marc Mönig

studierte Schulmusik, Instrumentalpädagogik und Chordirigieren an der Folkwang Universität der Künste Essen und promovierte über die Pädagogik der Yamaha Musikschulen an der Universität der Künste Berlin. Als Kernseminar- und Fachleiter Musik am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Engelskirchen sowie als langjähriger Lehrbeauftragter an der Folkwang Universität der Künste Essen ist er in beiden Phasen der (Musik-)Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen tätig. Eine rege Publikationstätigkeit zur Praxis und Theorie des Musikunterrichts sowie die Arbeit als Chorleiter und Klavierpädagoge runden sein Tätigkeitsfeld ab.

Prof. Dr. Franz Niermann

Studium Musikpädagogik, Geschichte, Erziehungswissenschaft; Gymnasiallehrer (Berlin-Wedding), Wissenschaftlicher Assistent (Hochschule der Künste Berlin), Promotion Musikpädagogik („Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik“). Seit 1988 Professor an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. 1990-2010 Leiter des Instituts für Musikpädagogik Wien. Langjährige Vorstandstätigkeit in EAS und ISME. Initiator/Ko-Koordinator des „music education Network (meNet)“. Inhaltliche Schwerpunkte in der Musiklehrerbildung: Musizieren & Gestalten im Musikunterricht; interdisziplinäre Möglichkeiten des Umgangs mit Musik („die kunst der stunde“); Professionalisierung im Lehrberuf („accompagnato“). Weitere Themenbereiche: Aus- und Weiterbildung von Mentoren; Leistung im Musikunterricht; Ausbildungsziele/Kompetenzen; Evaluation/Assessment.

Stefan Orgass

geboren 1960 in Essen, Studium Lehramt Musik (Sekundarstufen II und I) an der Folkwang Hochschule Essen und des entsprechenden Lehramts Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum. Promotion 1995. Ab 1998 Professor für Musikpädagogik// Musikdidaktik an der Folkwang Hochschule Essen, jetzt Folkwang Universität der Künste. Seit Anfang 2010 erster Vorsitzender der Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG) und Sprecher des Forum Europäische Musikpädagogik (FEMP), seit Anfang 2011 Mitglied des Projektbeirats Europäische Musikbörse des Deutschen Musikrats. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung der musikdidaktischen Konzeption „Kommunikative Musikdidaktik“; Grundlagenfragen musikalischer Bildung, Theorie musikalischer Bedeutung sowie Unterrichtsforschung. Wichtige Buchveröffentlichungen: *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive*. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik, Hildesheim u. a. 2007; z. Zt. Arbeit an einem Grundriss der Musikpädagogik aus bedeutungstheoretischer Sicht.

Jens Renger

- Lehramtsstudium mit den Fächern Musik und Deutsch an der UdK und TU Berlin;
- Studium der Musikwissenschaft an UdK, TU und FU Berlin;
- Lehrbeauftragter für Tonsatz und Gehörbildung an der UdK Berlin;
- Promotion in Musikwissenschaft bei Rainer Cadenbach an der UdK;
- Musik- und Deutschlehrer und Fachleiter für Musik am Musikgymnasium „Carl Philipp Emanuel Bach“;
- Fachseminarleiter für Musik im Studienratsbereich der Berliner Lehrerbildung;
- seit mehreren Jahren Koordinator aller Fachseminare für Musik im Studienratsbereich der Berliner Lehrerbildung.

Klaus Riedel

studierte Musikwissenschaften, Philosophie und Kunstgeschichte in Freiburg, Köln und Bonn sowie Schulmusik an der *Hochschule für Musik und Tanz Köln*. Seit seinem Referendariat 1985 arbeitet er als Musiklehrer, seit 1991 an einem Musik-Gymnasium in Köln. Seit 1994 ist er als Fachleiter für Musik und Haupt- bzw. Kernseminarleiter am *Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (Gymnasium/Gesamtschule)* in Köln tätig. Zusätzlich ist er Lehrbeauftragter an der *Hochschule für Musik und Tanz* in Köln und Kommissionsmitglied im Schulministerium Nordrhein-Westfalen.

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Studium von Schulmusik, Gesang/Musiktheater und Musikwissenschaft, als Abschlüsse Staatsexamina, Künstlerische Abschlussprüfung und Promotion. Nach insgesamt 10 Jahre Schuldienst und nebenberuflichen Tätigkeiten (Sänger, Sprecher, Redakteur, Lehraufträge) 1998 Berufung auf eine Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater München; dort seit 2003 Leiter des MILU (Musikpädagogischen Instituts für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung).

Impressum

HERAUSGEBER

Prof. Dr. Stefan Orgass
Prof. Dr. Christoph Richter

VERLAG / REDAKTION

Hildegard-Junker-Verlag
Rothenbergpark 23
29575 Altenmedingen
Tel.: 05807/372 + Fax: 05807/1486
E-Mail: Hildegard-Junker@t-online.de

VERTRIEB

Hildegard-Junker-Verlag Hamburg
Aalwisch 21
22395 Hamburg
Tel. + Fax: 040/60441162
E-Mail: Hamburg@Junker-Verlag.de

PREIS

Heft € 12,50 (ABO von DMP)
Heft € 15,00

HERSTELLUNG UND LAYOUT

Hildegard-Junker-Verlag
Mathias Offner (Layout)

DRUCK

Druckerei Wulf, Lüneburg
ISSN 1437-4722

Sonderheft „Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase“ kann direkt über den Verlag bezogen werden.

© Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

BILDNACHWEIS

U1: <http://wannseeforum.de/download/wsf-faltblatt-einzelseiten.pdf>
S3: WannseeFORUM, Foto: Silke Krüger

Mit freundlicher Unterstützung durch die Friedrich Stiftung.

