

Zum Nacherfinden.
Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion

Musikunterricht planen und durchführen

Ein Interventionsseminar zur Förderung fachdidaktischer Handlungskompetenz

Monika Unterreiner^{1,*}

¹ Ludwig-Maximilians-Universität München

* Kontakt: Ludwig-Maximilians-Universität München,
Institut für Musikpädagogik,
Leopoldstraße 13, 80802 München
monika.unterreiner@gmx.net

Zusammenfassung: Die spezifischen Herausforderungen des Musikunterrichts an bayerischen Mittel- und Förderschulen erfordern insbesondere im Studium des Drittfaches Musik eine Anbahnung fachdidaktischer Handlungskompetenz, die sich an aktuellen Forschungserkenntnissen zur reflexiven Lehrer*innenbildung, zur Professionalisierung im Lehrberuf und zu fachspezifischen Methoden und Arbeitsweisen orientiert. Im Sommersemester 2019 wurde daher am Institut für Musikpädagogik der LMU München erstmalig ein praxisorientiertes Seminarformat installiert, das unter dem Stichwort „Interventionsseminar“ zentrale Aspekte dieser verschiedenen Forschungsansätze aufgreift und auf eine möglichst umfassende Förderung fachdidaktischer Handlungskompetenz zielt. Als Besonderheit wurde die Phase der Unterrichtsreflexion im Sinne einer „reflection-on-action“ (Schön, 1983) in die Durchführungsphase integriert. An kritischen Punkten wurde der Unterricht unterbrochen und gemeinsam mit Schüler*innen und anwesenden Seminarteilnehmer*innen nach methodisch-didaktischen Handlungsalternativen gesucht. Im nachfolgenden Beitrag werden Inhalt und Organisation dieses Seminars konzeptuell vorgestellt und die Ergebnisse mit Blick auf dessen Zielsetzung reflektiert. Grundlage dieser Reflexion sind die am Ende des Semesters erhobenen Studierendenfeedbacks (Interview und Gruppendiskussion) sowie die Erkenntnisse aus der eigenen teilnehmenden Beobachtung an den praktisch umgesetzten Unterrichtsentwürfen.

Schlagerwörter: Musikpädagogik, Mittelschule, Sonderpädagogik, Reflexion, Musikdidaktik, Professionalisierung, Musikpraxis, reflection-on-action



1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Das Unterrichten von Musik an bayerischen Förder- und Mittelschulen stellt angehende Lehrkräfte vor zahlreiche Herausforderungen. Schlagwörter wie Heterogenität, voraussetzungsloses Musizieren, Verhaltensauffälligkeiten, Mangelausstattung, Motivations- und Kompetenzdefizite oder Fachkräftemangel seien an dieser Stelle exemplarisch genannt. Eine aktuelle Studie zeigt zudem, dass ein Großteil der Mittelschüler*innen in der Regel kaum über fachspezifische Vorkenntnisse oder musikpraktische Kompetenzen verfügt, unabhängig von Alter bzw. Jahrgangsstufe (vgl. Unterreiner, 2021). Insbesondere der differenzsensible Einsatz fachspezifischer Arbeitsweisen sowie eine klientelorientierte Aufbereitung von Lehrplaninhalten erfordern von den Lehrpersonen daher ein fachspezifisches, methodisch-didaktisches Know-how, um Musikunterricht angesichts der genannten Faktoren schüler*innengerecht und praxisorientiert durchführen zu können.

In der universitären Praxis der LMU München erfolgt im Drittfach Musik¹ der notwendige Kompetenzaufbau überwiegend im Rahmen des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums (§ 34, Abs. 1, Satz 1, Nr. 4, LPO I), das zudem eine gewinnbringende Verknüpfung von Theorie und Praxis anstrebt (Bayerische Staatskanzlei, 2019, S. 1ff.). Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Beobachtung und Durchführung von Unterricht in verschiedenen Jahrgangsstufen sowie auf der zugehörigen „Vorbereitung und Analyse unterrichtlicher Vorhaben“ (Bayerische Staatskanzlei, 2019, S. 4). Die Begleitung der Studierenden während ihres Praktikums obliegt dabei einem*einer Vertreter*in der zuständigen Fachdidaktik. Eine Belegung des Faches Musik ist in diesem Zusammenhang allerdings lediglich fakultativ, da die Studierenden aus ihren studierten Drittfächern (siehe Fußnote 1) eines zur Ableistung des fachdidaktischen Praktikums auswählen. Aus diesem Grund wurden am Institut für Musikpädagogik in den letzten Jahren weitere Möglichkeiten zur Realisierung von Unterrichtsversuchen im Rahmen anderer Modulangebote geschaffen. Die Vor- und Nachbesprechungsphasen im Rahmen dieser oder praktikumbegleitender Veranstaltungen zeigten in der Vergangenheit allerdings, dass der angestrebte Kompetenzaufbau nur in Ansätzen ermöglicht werden konnte. Vor allem die flexible und klientelgerechte Entwicklung musikpraktischer Ideen sowie die didaktische Reduktion fachspezifischer Arbeitsweisen bereiteten einem Großteil der Studierenden trotz des unterstützenden Seminarangebots immer wieder Schwierigkeiten. Kritische Punkte des gezeigten Unterrichts wurden im Nachhinein von den Studierenden selbst oftmals nicht als solche erkannt; der Entwurf von Handlungsalternativen fiel entsprechend schwer und blieb für die Studierenden aufgrund fehlender Praxisanwendung oftmals relativ abstrakt. Häufig drehte sich die Stundenreflexion in Folge um die auf Papier festgehaltene Stundenartikulation, weniger um fachdidaktische oder fachinhaltliche Gütekriterien von Musikunterricht.

¹ In Bayern wählen die Studierenden der Studiengänge Grund-, Mittel- und Förderschule neben der Belegung eines Hauptfaches drei weitere Fächer, die sogenannten Drittfächer. Diese sind weniger fachwissenschaftlich, mehr fachdidaktisch ausgerichtet (vgl. LPO I § 37). Das Studium des Drittfaches Musik beginnt in der Regel im 3. Fachsemester und ist an keinerlei Zulassungsvoraussetzungen geknüpft. Die Modulpläne zielen auf eine Vermittlung musikdidaktischer, musiktheoretischer und musikpraktischer Grundlagenkenntnisse, um auch Studierenden ohne fachspezifische Vorkenntnisse ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen.

1.2 Seminarkonzept

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee des musikdidaktischen Interventionsseminars. Mit dem Ziel, Studierende praxisorientiert auf den Musikunterricht vorzubereiten und insbesondere fachdidaktische Handlungskompetenz² zu fördern, verbindet dieses Seminarkonzept die Themen Entwicklung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht als gleichwertige Inhaltsbereiche. Anhand einer intensiven und vor allem kriteriengeleiteten Verknüpfung von Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis sollen insgesamt eine gezielte, fachspezifisch ausgerichtete Unterrichtsreflexion ermöglicht sowie eine Erweiterung des methodisch-didaktischen Handlungsrepertoires angebahnt werden. An die theoretische Erarbeitung musikdidaktischer Gütekriterien schließt daher die praktische Umsetzung der daraus hervorgegangenen Unterrichtsideen an, in welche als organisatorische Besonderheit die Phase der Reflexion im Sinne einer „reflection-on-action“ (Schön, 1983) integriert ist. Dies bedeutet, dass der Unterricht an – hinsichtlich der entwickelten Gütekriterien – kritischen Punkten von der Seminarleitung unterbrochen und gemeinsam mit Schüler*innen und Seminarteilnehmer*innen nach Handlungsalternativen gesucht wird, die diesen Kriterien besser gerecht werden. Fachspezifische Schwerpunkte bildeten hierbei die Themen Klassenmusizieren und Populärmusik. Der Musikunterricht sollte zudem grundsätzlich inklusiv beziehungsweise diversitätsgerecht ausgerichtet sein. Das im Zusammenhang mit diesem Beitrag zur Verfügung gestellte Material umfasst die Arbeitsaufträge zur Entwicklung der Gütekriterien für den Musikunterricht, die Beobachtungsaufgaben für die Unterrichtsmitschau sowie ein Artikulationschema, das als Ausgangspunkt der studentischen Unterrichtsentwicklung diente.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Seminarorganisation

Das Interventionsseminar fand im Sommersemester 2019 in Zusammenarbeit mit der Mittelschule Perlacher Straße in München statt. Die Studierenden konnten die Veranstaltung im Rahmen ihres regulären Modulplanes auswählen und belegen. Für Studierende, die in diesem Semester ihr studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum in Musik ableisteten (§ 34, Abs. 1, Satz 1, Nr. 4, LPO I), war die Teilnahme am Seminar verpflichtend. Zu Beginn des Semesters erfolgten semesterbegleitend die theoretische Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Themenschwerpunkten und der Entwurf der Stundenkonzepte. Hierfür kam es vorab mittels Unterrichtsmitschau zu einer Begegnung mit den Kooperationsklassen (fünfte und sechste Klassen), die anhand konkreter Beobachtungsaufträge zu Lernvoraussetzungen und didaktischem Arrangement vor- und nachbereitet wurde. Gegen Mitte des Semesters fanden – als Blockveranstaltung organisiert – die praktischen Unterrichtsversuche sowie die zugehörigen Nachbesprechungen in den Räumen der Kooperationsschule statt. Der Unterricht konnte hierbei als Einzelperson oder im Team abgehalten werden. Den Teilnehmer*innen war es insgesamt freigestellt, ihre geplanten Unterrichtsstunden letztlich als „Interventionsstunde“ durchzuführen oder auch nicht. Aufgrund fehlender Erfahrungswerte mit diesem Seminarkonzept wurde die Freiwilligkeit in diesem Zusammenhang als zentraler Gelingensfaktor einer für alle Seiten konstruktiven und annehmbaren kollektiven „reflection-on-action“ erachtet. Insgesamt entschieden sich vier Studierende für eine entsprechende Unterrichtsdurchführung.

² Unter fachdidaktischer Handlungskompetenz wird in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Weinert (2001) und die Bekanntmachung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2007) die „Bereitschaft und Befähigung“ der Studierenden verstanden, in der Situation des Musikunterrichts als Lehrkraft „sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich“ zu agieren (KMK, 2007, S. 10). Dies setzt die Verfügbarkeit eines gewissen methodisch-didaktischen Handlungsrepertoires voraus, das situations-, fach- und klientelgerecht angewandt sowie entsprechend reflektiert werden kann.

2.2 Inhalte des Seminars

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Seminars lagen neben der Vermittlung allgemeinpädagogischer Grundlagen zu Unterrichtsplanung und Classroom-Management auf der Entwicklung von Gütekriterien für den Musikunterricht in Mittel- und Förderschulen. Eine Kombination dieser beiden Inhaltsbereiche erfolgte im Anschluss an diese theoretische Grundlegung im Rahmen der konkreten Stundenplanung sowie daran anschließend im Kontext der Unterrichtsversuche und der zugehörigen Nachbesprechungen. Sowohl die Entwicklung der Gütekriterien als auch die Planung der Musikstunden fanden innerhalb der regulären Seminarsitzungen in Gruppenarbeits- bzw. Tandemphasen statt. Wie eingangs bereits beschrieben, lag der Fokus bei der Festlegung der Gütekriterien auf der Realisierung voraussetzungsloser (Popular-)Musikpraxis in heterogenen Schulklassen.³ Als Grundlagentexte der Gruppenarbeit wurden daher Materialien zur Verfügung gestellt, die sich sowohl allgemein mit Inklusion bzw. Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht befassen (Heimlich, Wilfert, Ostertag & Gebhardt, 2018; Prengel, 2003) als auch fachspezifisch Thesen zur Güte von Musikunterricht und Musikpraxis diskutieren (Deutscher Musikrat, 2005; Rolle, 2010; Kaiser, 2010).

2.3 Ablauf der Interventionen

Während der praktischen Durchführung der Unterrichtsversuche agierten die unterrichtenden Studierenden selbstständig; die übrigen Seminar Teilnehmer*innen, Seminarleitung und Kooperationslehrkraft hielten sich beobachtend im Hintergrund. Allen lagen die Artikulationsschemata vor, anhand derer die Musikstunde nachvollzogen und sich gegebenenfalls Notizen gemacht werden konnten. Hierzu gab es keine konkreten Aufträge, lediglich im Vorfeld die mündliche Aufforderung, die Stunde mit den entwickelten Gütekriterien im Hinterkopf zu verfolgen (s. Kap. 3.1). In diesem Zusammenhang trat die Seminarleitung während des Unterrichtsverlaufs in den Vordergrund, wenn die unterrichtenden Studierenden aus methodisch-didaktischer Sicht über einen gewissen Zeitraum nicht mehr konform mit diesen festgelegten Gütekriterien handelten. Grundsätzlich wurde bei dieser Intervention folgendermaßen vorgegangen: Zuerst signalisierte die Seminarleitung der unterrichtenden Person per Handzeichen, dass sie gerne eine Intervention vornehmen möchte. Nach Blickkontakt oder anderweitiger Verständigung trat sie nach vorne und verbalisierte, was kurz zuvor zu beobachten war. Im Anschluss wurden Seminar Teilnehmer*innen und Schüler*innen gleichermaßen dazu aufgefordert, mögliche Handlungsalternativen und -ideen zu entwickeln.⁴ Die unterrichtenden Studierenden wählten eine der vorgeschlagenen Optionen aus und fuhren mit dem Musikunterricht fort.

³ Eine voraussetzungslose Musikpraxis zielt auf die Ermöglichung einer aktiven Teilnahme am musikalischen Geschehen unabhängig von musikbezogenen Vorkenntnissen bzw. Vorerfahrungen.

⁴ Ein mögliches Beispiel wäre: „Ihnen ist aufgefallen, dass diese Gruppe von Schüler*innen ihren Rhythmus noch nicht ganz sicher beherrscht. Aus diesem Grund haben Sie sich vermutlich dafür entschieden, den Rhythmus noch einmal explizit mit diesen Schüler*innen zu üben. Allerdings sind die anderen Schüler*innen in Folge seit mehreren Minuten nicht mehr Teil Ihrer Unterrichtspraxis. Haben Sie, hat jemand aus dem Seminar oder auch jemand aus der Klasse eine Idee, wie man die anderen Schüler*innen in diese spontane Übungsphase einbinden könnte?“

3 Material

Nachfolgend werden die im Interventionsseminar verwendeten Materialien vorgestellt. Diese stehen zudem als Online-Supplements zur Verfügung und umfassen den Arbeitsauftrag zur gemeinsamen Formulierung der Gütekriterien, die Beobachtungsaufträge zur Unterrichtsmitschau und eine allgemein gehaltene Artikulationsvorlage für die konkrete Stundenplanung.

3.1 Entwicklung der Gütekriterien

Das zugehörige Material besteht aus dem konkreten Arbeitsauftrag für die studentische Gruppenarbeit sowie einem tabellarischen Überblick aller in diesem Zusammenhang zur Verfügung gestellten Textquellen (Online-Supplement 1). Die Seminarteilnehmer*innen wurden in fünf Gruppen aufgeteilt, wobei sich jede Gruppe mit einem anderen Text beschäftigte. Dieser wurde entsprechend der vorgegebenen Aufgabenstellung bearbeitet und in einer Kurzpräsentation vorgestellt. Jede Gruppe entwickelte ausgehend von ihrem Text Gütekriterien, die sie im Rahmen dieser Präsentation den anderen Teilnehmer*innen vortrug und zur Diskussion stellte. Am Ende aller Präsentationen erfolgte im Kollektiv die überblicksartige Zusammenfassung aller aufgestellten Kriterien in einem Short-Paper, wobei identische bzw. ähnliche Kriterien zusammengefasst wurden. Während dieses Arbeitsschrittes legten sich die Seminarteilnehmer*innen zudem auf Schlüsselerkriterien fest, die für alle zu entwickelnden Stunden gelten sollten, sowie auf optionale Kriterien, die je nach Stundenthema oder -aufbau zu berücksichtigen waren. Besondere Aufmerksamkeit seitens der Studierenden erfuhren hierbei z.B. Kriterien wie:

- Alle Schüler*innen können sich gleichermaßen aktiv an der Musikpraxis beteiligen.
- Die Schüler*innen nehmen motiviert an der Musikpraxis teil.
- Längere Erklärphasen sind zu vermeiden.
- Ein Ordnungsrahmen ist aufrechtzuerhalten.
- Themen werden schüler*innengerecht ausgewählt.
- Gelungene Einbindung musikalischer Praxen.

Die Gütekriterien fungierten im weiteren Seminarverlauf als Leitlinie bei der Planung, Beobachtung, Durchführung und Reflexion der Musikstunden.

3.2 Kennenlernen der Schüler*innen

Um die Musikstunden adressat*innengerecht planen zu können, fanden im Vorfeld der eigentlichen Stundenkonzeptionen Unterrichtsmitschauen in den drei verschiedenen Kooperationsklassen statt (Jahrgangsstufen 5 und 6). Die Studierenden bekamen hierbei Gelegenheit, die Schüler*innen kennenzulernen und sich einen Überblick über deren musikbezogene, personale, soziale und methodische Kompetenzen zu verschaffen. Das Material „Kennenlernen der Schüler*innen“ (Online-Supplement 2) umfasst die Aufträge, die den Seminarteilnehmer*innen zur Beobachtung der Schüler*innen während der Gruppenarbeitsphase und der Präsentation (Mitschau 1 und 2) bzw. während der Klassenmusizierpraxis (Mitschau 3) an die Hand gegeben wurden. Am Anfang standen das Stundenthema sowie der den Schüler*innen vorliegende Arbeitsauftrag (Mitschau 1 und 2) bzw. der geplante Erarbeitungsinhalt (Mitschau 3). Es folgte eine Kurzbeschreibung der einzunehmenden Rolle sowie der damit verbundenen Aufgaben der Studierenden während des Beobachtungszeitraums. Die in diesem Zusammenhang festgehaltenen Eindrücke und Notizen stellten die Grundlage der im Anschluss stattfindenden Besprechung der Unterrichtsmitschauen statt. Während dieser Nachbesprechungsphasen konn-

ten zudem bei Bedarf und Interesse bei der Lehrkraft weitere Informationen zu Ausstattung, Stundenplanung, zu einzelnen Schüler*innen oder zur gesamten Schulklasse eingeholt werden.

3.3 Artikulationsschema

Das im Online-Supplement 3 abgebildete Artikulationsschema stellt eine Zusammenfassung der in den ersten Seminarsitzungen besprochenen zentralen Unterrichtsschritte einer Musikstunde dar. Es diene den Studierenden während der Planungsphase ihres Unterrichts als strukturelle Ausgangsbasis ihrer konkreten Stundenkonzeption. Das Artikulationsschema war dabei eher als Leitlinie, denn als verpflichtender Planungsrahmen zu verstehen und wurde von den Studierenden mit Blick auf ihre jeweiligen inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte flexibel gehandhabt. Als Grundlage fungierten die Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer (allgemeinpädagogisch; Meyer, 2004) sowie didaktische Konzeptionen und Überlegungen zur Planung, Beobachtung und Bewertung von Musikunterricht (Krämer, 2004; Lehmann-Wermser, 2016; Wallbaum, 2010).

4 Theoretischer Hintergrund

Das Konzept des Interventionsseminars stützt sich im Wesentlichen auf zentrale Thesen der reflexiven Lehrer*innenbildung, die in der Diskussion um die Professionalisierung von (Musik-)Lehrkräften nach wie vor einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Häcker, 2017, S. 33ff.). Ausgehend davon, „dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führt“ (vgl. Häcker, 2017, S. 33), versteht sich reflexive Lehrer*innenbildung als Vermittlerin zwischen diesen beiden Kategorien. Mit Blick auf die Komplexität des Herausforderungsprofils von Musikunterricht an Mittel- und Förderschulen wird anhand des Interventionsseminars nach einer Lösung dieses Theorie-Praxis-Problems gesucht, die auf der einen Seite der Wissenschaftlichkeit universitärer Ausbildung gerecht wird, auf der anderen Seite jedoch eine unterrichtspraktische Anwendung fokussiert (vgl. Vogt, 2002, S. 2).

Im Bezugnehmen auf Donald Schön (1983), der als eine der „Leitfiguren“ im zugehörigen Reflexions-Diskurs fungiert (Fraefel, 2017, S. 56), entstand die Idee des Seminars: Von Studierenden konzeptbasiert geplante Unterrichtsstunden werden praktisch umgesetzt und während ihrer Durchführung an kritischen Punkten im Sinne einer „reflection-on-action“ (Schön, 1983) unterbrochen. Bei diesem Konzept, „tritt die Person aus dem Handlungsfluss heraus [...] [und wechselt] zum Reflexionshandeln als bewusstem Nachdenken über vorgängige Situationen“ (Leonhard & Abels, 2017, S. 47). Mit Hilfe dieses „distanzierten Blicks auf das eigene Denken und Handeln“ wird die Situation „potentiell reorganisierbar und für den sozialen Austausch [...] mittelbar“ (Leonhard & Abels, 2017, S. 47). Leonhard und Abels betrachten diese Art der Reflexion aufgrund der damit einhergehenden Möglichkeit zur äußeren Intervention im Gegensatz zum intuitiv-improvisierenden Konzept der „reflection-in-action“ (Schön, 1983) als durchaus geeignet, um Reflexionskompetenz im Sinne einer „reflective practice“ anzubahnen (Leonhard & Abels, 2017, S. 52–53).⁵ Während sie die im Rahmen des Lehramtsstudiums stattfindende kollektive Reflexion „relevanter Situationen“ jedoch auf die Arbeit mit Reflexionsmaterialien (Portfolio etc.) oder Videoaufzeichnungen beschränken, steht im Interventionsseminar dagegen die praktisch gehaltene Unterrichtsstunde im Mittelpunkt. Die äußeren Interventionen dieser Stunden werden von der Seminarleitung initiiert und in die Phase einer gemeinsamen „reflection-on-action“ überführt. Mit dem

⁵ Im Rekurs auf Hilbert Meyer definieren die Autor*innen Reflexionskompetenz in diesem Zusammenhang als „Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen aufeinander zu beziehen und dadurch eine reflexive Distanz zur eigenen Berufsarbeit herzustellen“ (Meyer, 2003, S. 101).

Anliegen, Unterrichtsreflexion und „Erfahrung-Machen als kollektive soziale Praxis“ sowohl theoriebasiert als auch praxisorientiert zu ermöglichen (Leonhard & Abels, S. 52), zielt das Seminar insgesamt auf eine Anbahnung beziehungsweise Förderung fachdidaktischer Handlungskompetenz (s.o.). Anhand dieses situativen Nachdenkens über kritische Punkte des Unterrichtsverlaufs sollten vor dem Hintergrund einer kriteriengeleiteten Stundenplanung methodisch-didaktisches Handeln bewusst gemacht und das zugehörige Handlungsrepertoire mit einem Fokus auf musikpraktisches Unterrichten in stark heterogenen Schulklassen erweitert werden (vgl. Kap. 1). Im Vordergrund standen daher ein gewissermaßen angeleitetes beziehungsweise geführtes In-Beziehung-Setzen von Praxis (die eigene Handlung) und Theorie (im Seminar vermitteltes Konzept) und der daraus resultierende Erkenntnisgewinn mit Blick auf zukünftige Unterrichtssituationen.

5 Erfahrungen

Im Zusammenhang mit dem Interventionsseminar fanden zwei unterschiedliche Formen von Studierendenfeedback statt. An den Stundenreflexionen nahmen alle während der Unterrichtsmitschau anwesenden Studierenden (n=11) im Rahmen einer moderator*innengeleiteten Gruppendiskussion teil. Zentrale Inhalte dieser Diskussion wurden gemäß den Kriterien teilnehmender wissenschaftlicher Beobachtung in einem vorstrukturierten Verlaufsprotokoll festgehalten (Greve & Wentura, 1997; Ergebnisse hierzu finden sich in Kap. 5.2). Am Feedback zum Seminarformat nahmen nur diejenigen Studierenden teil, die selbst Unterricht gezeigt hatten (n=4). Da hier schwerpunktmäßig evaluiert werden sollte, ob und inwiefern die Interventionen aus Perspektive der unterrichtenden Personen als eher gewinnbringend/förderlich oder eher kontraproduktiv/hemmend wahrgenommen wurden, beschränkten sich die zugehörigen Gespräche auf diese Studiengruppe. Die Datenerhebung erfolgte hier im Rahmen leitfadengestützter, teilstrukturierter Interviews, die aufgenommen und vollständig in Standardorthografie transkribiert wurden. Mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA erfolgten nach dem Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015) die Systematisierung und die Analyse des verschriftlichten Datenmaterials.

5.1 Evaluation: Feedback der Studierenden

Die vier Studierenden, deren Unterricht wie beschrieben unterbrochen wurde, bewerten die Seminarform insgesamt positiv. Neben der Relevanz der Inhalte für den späteren Lehrberuf werden insbesondere folgende Aspekte hervorgehoben: Die Besprechung kritischer Situationen im konkreten Stundenkontext wird als wertvolle Erfahrung beschrieben, da sie einerseits zu einem gewissen Bewusstseinsgrad über das eigene methodisch-didaktische Handeln verhalf und andererseits Handlungsalternativen im Anschluss direkt umgesetzt werden konnten. Hierbei empfanden es die Studierenden als konstruktiv, dass die Ideen und Äußerungen der Schüler*innen als gleichberechtigt miteinbezogen wurden. Mehrfach bringen die Studierenden zur Sprache, dass sie aufgrund des Seminars eine genauere Vorstellung bezüglich der Planung und Durchführung von musikpraktischen Stunden gewonnen hätten. Die Interventionen an sich beschreiben die Studierenden hinsichtlich Zeitpunkt und Anzahl als angemessen. Sie geben weiter an, dass sie sich während der Interventionen sowohl als Lehrperson als auch in ihrer Persönlichkeit wertgeschätzt fühlten und daher die Unterrichtsunterbrechung seitens der Seminarleitung nicht als unangenehm, sondern als Hilfestellung empfanden. Es wird in diesem Zusammenhang allerdings angemerkt, dass der Erfolg eines solchen Seminars, beziehungsweise die dafür notwendige „Wohlfühlatmosphäre“ (IP 2) in Abhängigkeit von der Kommunikationsform der Seminarleitung beziehungsweise dem Beziehungsverhältnis zwischen Seminarleitung und Seminarteilnehmer*innen zu betrachten ist. Eher kritisch eingeschätzt werden Interventionen, die den Ordnungsrahmen betrafen. Als Beispiel

wird angeführt, dass die Seminarleitung mit einem Hinweis auf eine Zunahme von Störungsquellen und Zwischenrufen intervenierte, die unterrichtende Person nach eigener Einschätzung allerdings „*alles im Griff*“ hatte (IP 3). Da die Studierenden hier individuelle Vorstellungen und Maßstäbe mitbringen, fühlten sich manche von ihnen bei einer diesbezüglichen Unterbrechung in ihrer Handlungskompetenz verkannt oder waren zumindest kurzzeitig irritiert. Als mögliche Alternative wurde während der Nachbesprechung vorgeschlagen, eine derartige Intervention nur auf ein vereinbartes Zeichen der unterrichtenden Person hin anzubahnen.

5.2 Reflexion aus Perspektive der Seminarleitung

Abschließend werden die Seminarergebnisse mit Blick auf die eingangs beschriebenen Zielsetzungen reflektiert: zielführende Unterrichtsreflexion und Erweiterung des methodisch-didaktischen Handlungsrepertoires. Grundlage dieser kurzen Zusammenfassung ist das Verlaufsprotokoll, das während der gemeinsamen Stundenreflexionen aller Studierenden (Gruppendiskussionen) geführt wurde (s.o.). Die im Anschluss an die Unterrichtsversuche stattfindende moderator*innenengeleitete Diskussion⁶ basierte auf den zur Verfügung gestellten Artikulationsschemata der gezeigten Musikstunden.

In der Auswertung der Beobachtungsprotokolle zeigte sich, dass sich die Reflexionsgespräche ausgehend von den gemeinsam entwickelten Gütekriterien überwiegend mit folgenden Fragestellungen beschäftigten: War die Unterrichtsstunde fachspezifisch ausgerichtet? Wurde genügend differenziert beziehungsweise inklusiv gearbeitet? Wurden die geplanten musikalischen Praxen ausreichend verwirklicht? Verließ die Stunde abwechslungsreich oder gab es Phasen beispielsweise zu langer Fokussierung auf die Lehrkraft? War die Verlaufsplanung insgesamt der Thematik und der Klientel angemessen?

Die Diskussion bewegte sich hierbei auf zwei Ebenen: Zum einen wurden in der Umsetzung gelungene Aspekte und Gütekriterien bestätigt und gegebenenfalls ausführlicher analysiert. Zum anderen wurden zu wenig berücksichtigte Kriterien angesprochen, und es wurde mit Blick auf das Gesamtziel der Unterrichtsstunde nach methodisch-didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten gesucht. Insgesamt wurden von den Studierenden die verschiedenen Unterrichtsphasen hinsichtlich der im Seminar entwickelten Gütekriterien zielführend reflektiert und wesentliche kritische Punkte im Unterrichtsverlauf erkannt sowie auf unterschiedliche Handlungsalternativen hin analysiert.

Im Vergleich zu Stundenbesprechungen vergangener Seminare verlief die Nachbesprechung somit insgesamt zielorientierter und musste weniger angeleitet werden. Ein wesentlicher Vorteil des Seminarkonzeptes bestand hierbei darin, dass kritische Situationen und deren Entstehungszusammenhänge aufgrund der damit einhergehenden Interventionen noch im Gedächtnis waren und somit auch im Nachhinein konstruktiv diskutiert werden konnten. Durch das Finden methodisch-didaktischer Alternativen aus der Praxis heraus ergaben sich zudem Anknüpfungspunkte, die in der Nachbesprechung für den Entwurf weiterer möglicher Handlungsoptionen genutzt wurden. Insbesondere die zeitliche Nähe von Unterrichtsversuch, Intervention und Reflexion hatte den Effekt, dass zentrale inhaltliche und methodisch-didaktische Aspekte des Unterrichtsverlaufs in der Nachbesprechung präsent waren und nicht erneut vergegenwärtigt werden mussten.

Das Feedback der Studierenden lässt zudem darauf schließen, dass es anhand der Seminarstruktur zu einer anschaulichen und praxisrelevanten Verknüpfung von theoretischem Konzept (z.B. Klassenmusizieren oder Inklusion) und unterrichtsbezogener

⁶ Die Moderator*innen wurden jeweils vor der Unterrichtsmitteilung festgelegt. Ausgehend von Artikulationsschema, Gütekriterien und eigenen Beobachtungsnotizen war es diesen weitgehend selbst überlassen, welche Schwerpunkte sie bei der Stundenreflexion setzten. Lediglich der grobe Ablauf wurde im Vorfeld mündlich abgesprochen: 1. Dank/Wertschätzung, 2. Raum für Äußerungen der unterrichtenden Person, 3. Kriteriengeleitete Besprechung (positives Feedback – Kritik/Anregungen – Alternativen – ...), 4. Abschluss.

Umsetzung kam. Rückmeldungen der Kooperationslehrkraft und der Schüler*innen betreffen einen Mehrwert des Interventionsseminars aus Perspektive schulischer Praxis. Insbesondere die gleichwertige Einbindung der Schüler*innen in die Lösungsfindung während der Interventionsphasen wurde in diesem Zusammenhang als positive Erfahrung beschrieben. Auch die Studierenden profitierten von den Lösungsansätzen der Schüler*innen, die oftmals erstaunlich pragmatisch und zugleich klientelorientiert ausfielen. Mit Blick auf die gesetzten Ziele hat das Interventionsseminar daher durchaus die Erwartungen erfüllt.

Rückblickend kritisch zu betrachten ist der erhöhte Aufwand bei der Organisation des Seminars, der sich insbesondere durch die Koordination verschiedener Seminarformate sowie die notwendigen Absprachen mit der Partnerschule ergab. Die Zielsetzungen des Seminars verlangten zudem eine gewisse unterrichtspraktische sowie schulformbezogene Expertise der Seminarleitung. Nur so konnten bereits in den vorbereitenden Sitzungen schulartspezifische und praxisrelevante Faktoren in der Unterrichtsplanung ausreichend berücksichtigt werden. Dies betrifft gleichermaßen das Wahrnehmen sowie angemessene Einschätzen kritischer Punkte während der Unterrichtsvorführung hinsichtlich ihrer Bedeutung im Kontext der Gesamtstunde sowie mit Blick auf die vereinbarten Gütekriterien. Beide Aspekte können rückblickend als zentrale Gelingensfaktoren der unterrichtlichen Interventionen sowie des gesamten Seminars betrachtet werden. Im Falle fehlender schulpraktischer Expertise müsste daher eine aktive Lehrkraft von Seminarbeginn an die Unterrichtsvorbereitungen unterstützen und im besten Fall auch die Interventionen anleiten. Die Seminarleitung erlangte zudem aufgrund der genannten Funktionen einen gewissen Expert*innenstatus, der zumindest in den Reflexionsgesprächen zu relativieren versucht wurde. Die Studierenden waren hier eingeladen, die Interventionsmomente der Seminarleitung hinsichtlich Auswahl und Verfahrensweise durchaus auch kritisch zu diskutieren. Dieses Angebot wurde überwiegend von den vier Personen, die selbst Unterricht gezeigt hatten, angenommen. Mit Blick auf eine Fortsetzung des Seminars könnte dieser Punkt noch mehr berücksichtigt werden, beispielsweise anhand einer vorbereitenden Seminarsitzung, die sich gezielt mit dem Status der Seminarleitung auseinandersetzt, oder auch mittels einer entsprechenden Erweiterung des Beobachtungskataloges.

Darüber hinaus stellten sich die Interventionen als durchaus sensible Phasen heraus, in denen auf die Persönlichkeiten der Schüler*innen sowie der unterrichtenden Studierenden gleichermaßen Rücksicht genommen werden musste. Dies erforderte seitens der Seminarleitung eine beständige diesbezügliche Reflexion der eigenen Kommunikation und damit einhergehend einen dauerhaften „Balanceakt“ zwischen Wertschätzung und konstruktiver Kritik, um weder Schüler*innen noch Studierende ungewollt bloßzustellen oder einzuschüchtern.

Literatur und Internetquellen

- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (2019). Organisation der Praktika für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I. *BayMBl.*, (250), 1–10. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.verkuendung-bayern.de/files/baymbl/2019/250/baymbl-2019-250.pdf>.
- Deutscher Musikrat (Hrsg.). (2005). *Sieben Thesen zur Musik in der Schule*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: http://www.miz.org/dokumente/musik_in_der_schule.pdf.
- Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gerhardt, B. (2009). Populäre Musik im Unterricht? Plädoyer für einen übergreifenden Ansatz. In J.-A. Sohns & R. Utikal (Hrsg.), *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung* (S. 163–277). Weinheim & Basel: Beltz.
- Greve, W., & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., Wilfert, K., Ostertag, C., & Gebhardt, M. (2018). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S®) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, H.J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *ZfKM – Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 47–68. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://zfmk.org/10-kaiser.pdf>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Zugriff am 10.09.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf.
- Krämer, R.-D. (2004). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Augsburg: Wißner.
- Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner.
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2003). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 99–115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Prenzel, A. (2003). Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. *frühe Kindheit*, 6 (3). Zugriff am 10.09.2021. Verfügbar unter: <http://liga-kind.de/fk-603-prenzel/>.
- Rolle, C. (2010). Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In J. Terhag & G. Maas (Hrsg.), *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen: 50 Jahre populäre Musik in der Schule* (S. 48–57). Marschacht: Lugert.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot: Arena.
- Unterreiner, M. (2021, in Vorbereitung). *Versteckte Anerkennungsmechanismen. Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen*. München: Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität.
- Vogt, J. (2002). Paxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrausbildung. *ZfKM – Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–18. Zugriff am 10.09.2021. Verfügbar unter: https://www.zfmk.org/02-vogt_b.pdf.

- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik*, 26 (5), 4–17.
- Wallbaum, C. (Hrsg.). (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms.
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Unterreiner, M. (2022). Musikunterricht planen und durchführen. Ein Interventionsseminar zur Förderung fachdidaktischer Handlungskompetenz. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 42–52. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4901>

Online-Supplements:

- 1) Material zur Entwicklung von Gütekriterien für den Musikunterricht
- 2) Material „Kennenlernen der Schüler*innen“
- 3) Material „Artikulationsschema“

Online verfügbar: 24.01.2022

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>