

Materialien zur Musiklehrer*innenbildung

**Hrsg. von Daniela Neuhaus,
Christiane Lenord & Gabriele Puffer**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

Jahrgang | 2022, Heft 2

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 4 | Heft 2 | 2022

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2022. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

Daniela Neuhaus, Christiane Lenord & Gabriele Puffer

Materialien zur Musiklehrer*innenbildung. Editorial 1

Zum Nacherfinden: Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion

Anna Immerz & Eva-Maria Tralle

Das Biographon.

Ein Instrument zur künstlerischen Reflexion der musikalischen Biographie 8

Helen Hammerich, Oliver Krämer & Maximilian Piotraschke

Mein Konzept von Musikunterricht – eine Standortbestimmung

in Bezug zu aktuellen musikdidaktischen Positionen.

Studierende begründen und diskutieren musikdidaktische Überzeugungen

vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen 16

Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker

Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren.

Ein musikpädagogisches Seminar nach dem Prinzip des Forschenden Studierens 29

Monika Unterreiner

Musikunterricht planen und durchführen.

Ein Interventionsseminar zur Förderung fachdidaktischer Handlungskompetenz 42

Luise Zuther

Reflexion von Lernprozessen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht

im Fach Musik auf Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns 53

Zum Nacherfinden: Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Susanne Dreßler

Montessori-Pädagogik in der Musiklehrer*innenbildung?!
Musikdidaktische Betrachtungen eines Seminarkonzepts samt Materialsammlung ... 61

Mirjam Sigl

Kunst, Musik und Sport in Szene gesetzt.
Bilderbücher als Ausgangspunkt für ein transdisziplinäres Theaterprojekt 72

Gabriele Schellberg & Claudia Haydn

Bilderbücher musikalisch gestalten.
Ein Workshop zum fächerübergreifenden Arbeiten
für Grundschullehrkräfte und Studierende 81

Steven Schiemann

Ästhetische Erfahrungen von Musik begünstigen.
Szenische Interpretationen und gemeinsames Musizieren
im Seminar „Musikgeschichte“ der Lehramtsausbildung
zum Werk „March of the Women“ von Ethel Smyth 92

Esther-Marie Verbücheln & Michael Ahlers

Qualitätsmerkmale musikbezogener Applikationen für das Klassenmusizieren.
Ein Seminarbaustein für die universitäre Lehrkräftebildung 103

Julia Wieneke

Musikdidaktische Konzeptionen als „Massive Open Online Course“ (MOOC).
Eine Chance für die Lehrer*innenbildung? 113

Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung

Katharina Höller, Jan Duve, Thilo Hildebrand,

Johanna Langner & Ulrike Kranefeld

Reflexionsanlässe schaffen.
Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte
zur Musiklehrer*innenbildung 121

Christiana Voss & Verena Freytag

Interdisziplinarität als Chance.
Ästhetisch-künstlerische Praxis in Musik, Tanz und
bildender Kunst erproben und reflektieren 139

Lukas Janczik & Uta Czynnick-Leber

Portfolioimpulse als Eingriff in Prozesse der Ästhetischen Forschung.
Reflexion einer Konzeption für das
fächerübergreifende Projektseminar *Crossover* 150

Editorial

Materialien zur Musiklehrer*innenbildung

Editorial

Daniela Neuhaus^{1,*}, Christiane Lenord² & Gabriele Puffer³

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

² *Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart*

³ *Universität Augsburg*

* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät 1 – Musikpädagogik,
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
neuhaus@uni-wuppertal.de*

Zusammenfassung: Mit der „Qualitätsoffensive Lehrbildung“ des BMBF rückt die Musiklehrer*innenbildung unter neuen Schwerpunktsetzungen in den Fokus musikpädagogischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Dieses Themenheft bündelt Materialien aus acht Qualitätsoffensive-Projekten sowie freie Beiträge. Vorgestellt werden hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion und zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte. Ergänzt werden sie durch Beiträge, die das Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung zum Thema haben. Das Editorial erläutert den Entstehungskontext der Materialien und gibt einen Überblick über deren Anordnung und inhaltliche Schwerpunktsetzungen.

Schlagwörter: Musiklehrer*innenbildung, Hochschuldidaktik, hochschuldidaktisches Material, Reflexion, Forschendes Lernen



Musiklehrer*innenbildung im Fokus

Fragen nach dem Berufsbild, nach den Motiven von (zukünftigen) Musiklehrkräften für die Studien- und Berufswahl sowie nach der Gestaltung des Lehramtsstudiums werden in der Musikpädagogik seit den 1970er-Jahren immer wieder diskutiert.¹ Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ haben diese Themen neue Aufmerksamkeit erfahren, verbunden mit neuen Schwerpunktsetzungen: Die Förderrichtlinien geben zentrale Themen wie Kohärenz, Theorie-Praxis-Bezug, Inklusion und Digitalisierung vor. Die musikpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsprojekte sind in interdisziplinäre Kontexte eingebunden. Darüber hinaus sind das Entwickeln hochschuldidaktischer Formate, die Gewinnung von Forschungsergebnissen und strukturelle Maßnahmen eng miteinander verknüpft.

Hierin liegt ein besonderer Reiz der vielfältigen Projekte,² aber auch eine große Herausforderung. In einem „kleinen“ Fach wie der Musikpädagogik fehlen häufig die Forschungsgrundlagen, auf denen innovative hochschuldidaktische Formate überhaupt erst entwickelt werden können. So gilt es immer von Neuem zu bestimmen, worin spezifisch fachliche Aspekte des Professionalisierungsprozesses von Musiklehrkräften liegen können und sollen. Zu fragen ist auch, inwieweit generische Konzepte zu Professionalisierung und Professionalität für die Lehrer*innenbildung im Fach Musik übernommen werden können, wo sie gegebenenfalls adaptiert, modifiziert oder ergänzt werden müssen. Beispielhaft genannt seien hier die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff (z.B. Puffer, 2021; Verbücheln & Ahlers, S. 103–112 in diesem Heft), der professionellen Wahrnehmung von Musikunterricht (z.B. Lenord, 2020) und dem Reflexionsbegriff (z.B. Neuhaus, 2019a, 2019b; Höller, Duve, Hildebrand, Langner & Kranefeld, S. 121–138 in diesem Heft).

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderung hat sich 2015 eine Gruppe von musikpädagogisch Forschenden innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zusammengefunden. Deren Mitglieder tauschen sich zweimal jährlich über Fragen der Musiklehrer*innenbildung aus.³ Immer wieder geht es dabei um eine fachbezogene Ausschärfung zentraler Konzepte und Begriffe, aber auch um Fragen nach dem Verhältnis von Forschung und Entwicklung. Darüber hinaus wird konkretes hochschuldidaktisches Material für die Musiklehrer*innenbildung nach dem Vorbild der Materialwerkstatt (Schweitzer, Heinrich & Streblov, 2019) vorgestellt und gemeinsam diskutiert.

Daraus entstand der Wunsch, das entwickelte Material in einer gemeinsamen Publikation zu bündeln. Im Unterschied zu Handreichungen für den Musikunterricht, die in zahlreichen Zeitschriften für Musiklehrkräfte aufbereitet zugänglich sind, werden hochschuldidaktische Materialien selten veröffentlicht und sind oft schwer aufzufinden. So freuen wir uns umso mehr, dass in diesem Themenheft 14 ganz unterschiedliche Texte von insgesamt 27 Autor*innen verschiedener Institutionen vielfältiges Material für die Verwendung in der hochschulischen Musiklehrer*innenbildung anbieten. Ein Teil der Materialien stammt aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“; andere sind im Rahmen weiterer Projekte entstanden oder haben ihren Ursprung im universitären Lehralltag.

Die Beiträge lassen sich in drei Bereiche gliedern, die im Folgenden kurz skizziert werden: hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion, Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte sowie Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung.

¹ Für einen ausführlicheren Überblick siehe Neuhaus (2008) sowie Lessing & Stöger (2018).

² Alle Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sind hier aufgeführt: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/SiteGlobals/Forms/lehrerbildung/projektkarte/projektkarte_formular.html?nn=325220; Zugriff am 30.12.2021.

³ Einen Überblick über die Gruppe und einen Teil der Projekte geben die Texte von Neuhaus & Puffer (2019, 2021). Die Gruppe steht über die Qualitätsoffensive hinaus allen an Fragen und Konzepten der Musiklehrer*innenbildung Interessierten offen.

Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion

„Reflexion“ ist im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu einem zentralen Schlagwort avanciert, mit dem umfassende Erwartungen für einen gelingenden Professionalisierungsprozess verbunden werden. Zahlreiche Veröffentlichungen machen Vorschläge, wie der Begriff zu fassen sei und welche Merkmale gelungene Reflexionsprozesse kennzeichnen (z.B. von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold & Wengert-Richter, 2010; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Auch im musikpädagogischen Diskurs wurde der Begriff in den letzten Jahren vermehrt aufgegriffen (z.B. De Baets & Buchborn 2014; Neuhaus 2019a, 2019b).

Im Fokus stehen dabei häufig Rückblicke auf die eigene Biografie, ein Thema, das auch *Anna Immerz* und *Eva-Maria Tralle* in ihrem Beitrag aufgreifen. Sie stellen ein Material vor, das Studierende dazu anregen soll, ihre eigene künstlerische Biografie zu reflektieren. Eingebettet in die Auseinandersetzung mit Fragen und Erkenntnissen der Biografieforschung stellen Studierende ihren musikalischen Lebenslauf in einer Audio-datei dar, verknüpfen klangliches Material mit eigenen Erinnerungen und hinterfragen Vorgehen und Ergebnis.

Die besonderen biografischen Erfahrungen von Musikstudierenden greift auch das Projekt von *Helen Hammerich*, *Oliver Krämer* und *Maximilian Piotraschke* auf. Hier sollen die Studierenden ihre Vorstellungen über Musikunterricht reflektieren (vgl. auch Neuhaus, 2020). Die Autor*innen rücken die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen musikdidaktischen Positionen in den Mittelpunkt. Die Studierenden sind angehalten, sich ihre eigenen musikdidaktischen Überzeugungen bewusst zu machen und gleichzeitig die verschiedenen theoretisch erarbeiteten Aspekte mit ihren Beobachtungen und Erfahrungen im Praxisjahr zu verknüpfen.

Die Institution Musikhochschule nehmen *Thade Buchborn*, *Eva-Maria Tralle* und *Jonas Völker* als Möglichkeit, Reflexivität im Hinblick auf Interkulturalität im eigenen peerkulturellen Umfeld zu entwickeln. Sie folgen dem Prinzip des „Forschenden Studierens“ und vermitteln so den Studierenden gleichzeitig Grundkompetenzen in der Forschung mittels Dokumentarischer Methode.

Neben diesen Texten, die vor allem selbstbezogene Reflexion sowie die Verknüpfung musikpädagogischen Wissens mit eigenen Erfahrungen und Überzeugungen in den Mittelpunkt stellen, bieten die Texte von *Monika Unterreiner* und *Luise Zuther* einen stärker an der Verknüpfung von Wissen und Unterrichtsgestaltung orientierten Zugang zu Reflexion an.

Monika Unterreiner stellt ein Material vor, das Studierende zur kriterienorientierten Beobachtung von Unterricht anregt und sie unterstützt, an konkreten Punkten des Unterrichtsgeschehens mögliche Handlungsalternativen zu generieren und abzuwägen. Inhaltlich steht ein an den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen orientierter, motivierender Musikunterricht im Bereich Klassenmusizieren an Förder- und Mittelschulen im Zentrum.

Luise Zuther dagegen nimmt Musikunterricht anhand des Basismodells pädagogischen Handelns nach Oser (1996) in den Blick. Anhand verschiedener Leitfragen analysieren die Studierenden zuvor geplante Musikstunden und überarbeiten diese anschließend. Das Modell bietet im Hinblick auf Musikunterricht viele Anknüpfungsmöglichkeiten, kann aber von den Studierenden auch für die Unterrichtsreflexion in ihren anderen Fächern produktiv genutzt werden.

Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Im Fokus der nächsten Gruppe von Beiträgen stehen fachbezogene Wissensbestände und Kompetenzen, die im Rahmen der Musiklehrer*innenbildung vermittelt werden sollen. Den Anfang machen fünf hochschulische Lernangebote, die in möglichst unterrichts-

naher Weise Lehrkompetenzen angehender Primar- und Sekundarstufe-I-Lehrkräfte fördern sollen. Den Abschluss – und inhaltlich-methodischen Kontrapunkt – bildet ein Projekt, das einen innovativen Weg zur Vermittlung von Wissen über musikdidaktische Modelle (bzw. musikdidaktische Konzeptionen) beschreitet.

Susanne Dreßler stellt ein Seminarkonzept für die Musiklehrer*innenbildung im Primarbereich vor, das sich an Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik orientiert. Dabei nimmt sie die Besonderheiten von „Montessori-Glocken“ als Lernmaterial in den Blick und stellt Einsatzmöglichkeiten für musikalisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Produktionsprozesse dar. Mit ihren Ausführungen zu den Potenzialen der Glocken für das Experimentieren mit und für das Erfinden von Musik erweitert sie das Repertoire an Lehr- und Lernmaterialien zu Montessori-Glocken, das sich bislang auf Konzepte zur Vermittlung musiktheoretischer Aspekte konzentrierte.

Bilderbücher bilden den Ausgangspunkt der Materialien von *Gabriele Schellberg* und *Claudia Haydn* sowie von *Mirjam Sigl*. Beide Seminarkonzepte sind in der bayerischen „Basisqualifikation“ für das Lehramt Grundschule verortet.⁴

Mirjam Sigls Seminar bereitet Studierende ohne Fachausbildung in Musik auf die Herausforderungen eines fachübergreifenden Unterrichts in den Fächern Kunst, Musik, Sport sowie Deutsch/Darstellendes Spiel vor. Ausgehend vom Konzept des Elementaren Musiktheaters nach Wilhelm Keller (Kriss & Blauensteiner, o.J.) erhalten die Studierenden Gelegenheit, zu einem Bilderbuch ein eigenes szenisches Spiel zu entwickeln und die dabei gemachten künstlerisch-ästhetischen Primärerfahrungen zu reflektieren.

Aus demselben Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stammt das Material von *Gabriele Schellberg* und *Claudia Haydn*. Auch sie knüpfen am Elementaren Musiktheater an. Das Material dient einerseits dazu, den Studierenden eigene Erfahrungen mit der Vertonung eines Bilderbuchs zu ermöglichen; andererseits soll es später von ihnen für den eigenen Musikunterricht genutzt werden können. Wiederum liegt der Schwerpunkt auf einer fächerübergreifenden Perspektive, die Kunst, Musik und Sport einbezieht.

Um ästhetische Primärerfahrungen geht es auch im Beitrag von *Steven Schieman*. Im Zentrum steht der „March of the Women“ von Ethel Smyth (1858–1944). Die Komposition gilt als „Hymne“ der englischen Suffragetten-Bewegung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Ein Lernvideo und Materialien für eine Szenische Interpretation von Musik und Theater zielen auf den kombinierten Erwerb von musikgeschichtlichem Fachwissen, musikdidaktischem Wissen und Erfahrungen. Die Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext der Musik erlaubt aber auch das Herstellen von Bezügen zu Protestbewegungen der Gegenwart (z.B. Fridays for Future).

Zwei weitere Beiträge stellen Möglichkeiten der Vermittlung musikpädagogischer Inhalte mit Unterstützung digitaler Medien vor. *Esther-Marie Verbücheln* und *Michael Ahlers* widmen sich der Frage, wie professionelle Kompetenzen im Bereich Klassenmusizieren mit musikbezogenen Apps durch eine Kombination aus Präsenz- und E-Learning-Phasen vermittelt werden können. Anhand eines gemeinsam entwickelten Kriterienkatalogs sowie eigener musikpraktischer Erfahrungen erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Einsatzes von Musik-Apps für das Klassenmusizieren.

Julia Wieneke widmet sich der digitalen Vermittlung musikdidaktischer Konzeptionen im Rahmen eines Massive Open Online Course (MOOC). Sie erläutert den Aufbau des umfangreichen Materials und beschreibt mögliche Nutzungsszenarien im Rahmen von Flipped-Classroom-Konzepten. Neben Videos stehen Skripte und weiterführende Materialien zur Verfügung; auch das Sammeln von Badges ist möglich. Alle Kursinhalte stehen als Open Educational Resources für die Nutzung in anderen Kontexten frei zur Verfügung.

⁴ Siehe dazu <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV162244>true>; Zugriff am 30.12.2021.

Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung

Die Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt* ist nicht nur ein Ort der Präsentation und Diskussion konkreten hochschuldidaktischen Materials, sondern auch des übergeordneten Nachdenkens über Fragen der Lehrer*innenbildung. Die drei letzten Beiträge dieses Themenhefts betrachten, ausgehend von konkreten Seminarkonzepten, Musiklehrer*innenbildung im Hinblick auf die Frage nach unterschiedlichen Zugängen zu Reflexion sowie den Chancen interdisziplinärer Auseinandersetzung mit ästhetisch-künstlerischen Praktiken.

Katharina Höller, Jan Duve, Thilo Hildebrand, Johanna Langner und Ulrike Kranefeld stellen unterschiedliche hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexionsprozessen aus verschiedenen Projekten vor. Ausgehend von digitalen Lernsettings zum Musik-Erfinden, zum Sprechen über Musik und zur Inklusion diskutieren sie die Impulse vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zum Reflexionsprozess und stellen Verknüpfungen zwischen ihren unterschiedlichen Zugängen her.

Der Beitrag von *Christiana Voss und Verena Freytag* beschreibt die gemeinsame Entwicklung eines interdisziplinären Seminarkonzepts, das Studierende der Fächer Sport, Musik und Kunst darauf vorbereiten soll, in ihrem Beruf ergebnisoffene ästhetisch-künstlerische Gestaltungsprozesse anzuregen und zu begleiten. Die begleitende Evaluation hat die Dozentinnen immer wieder zum Nachdenken gebracht und zur Anpassung des Seminarkonzepts geführt. Insbesondere die Verknüpfung der drei Fachperspektiven erlebten sie dabei als fruchtbar.

Zum Nachdenken regt auch der Beitrag von *Lukas Janzcik und Uta Czyrnik-Leber* an. Sie stellen ein interdisziplinäres Projektseminar vor, in dem Studierende im Sinne des Konzepts „Ästhetischer Forschung“ performativ-künstlerisch tätig werden. Wesentlicher Bestandteil solcher nicht-wissenschaftlicher Forschungsprozesse ist die Dokumentation der angewandten künstlerisch-ästhetischen Praktiken in einem Tagebuch, die durch gezielte Portfolioimpulse unterstützt wird. Dabei sehen sich die Autor*innen in einem Spannungsverhältnis zwischen der Intention, den Studierenden möglichst viel Freiraum für den individuellen ästhetischen Forschungsprozess zu gewähren, und der institutionellen Vorgabe, die Prozesse und Ergebnisse prüfungsrelevant benoten zu müssen.

Literatur und Internetquellen

- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchborn, T., Tralle, E.-M., & Völker, J. (2022). Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren. Ein musikpädagogisches Seminar nach dem Prinzip des Forschenden Studierens. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 29–41. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4900>
- De Baets, T., & Buchborn, T. (Hrsg.). (2014). *The Reflective Music Teacher* (European Perspectives on Music Education, Bd. 3). Rum: Helbling.
- Dreßler, S. (2022). Montessori-Pädagogik in der Musiklehrer*innenbildung?! Musikdidaktische Betrachtungen eines Seminarkonzepts samt Materialsammlung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 61–71. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4903>
- Hammerich, H., Krämer, O., & Piotraschke, M. (2022). Mein Konzept von Musikunterricht – eine Standortbestimmung in Bezug zu aktuellen musikdidaktischen Positionen. Studierende begründen und diskutieren musikdidaktische Überzeugungen vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 16–28. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4899>

- Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J., & Kranefeld, U. (2022). Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 121–138. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4909>
- Immerz, A., & Tralle, E.-M. (2022). Das Biographon. Ein Instrument zur künstlerischen Reflexion der musikalischen Biographie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 8–15. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4898>
- Janczik, L., & Czynnick-Leber, U. (2022). Portfolioimpulse als Eingriff in Prozesse der Ästhetischen Forschung. Reflexion einer Konzeption für das fächerübergreifende Projektseminar „Crossover“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 150–162. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4911>
- Kriss, M., & Blauensteiner, S. (o.J.). *Elementares Musiktheater: Musik, Bewegung, Tanz und Sprache*. Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <https://elementares-musiktheater.com>.
- Lenord, C. (2020). Professionelle Wahrnehmung von Musikunterricht durch Unterrichtsvideos – kreativ und strukturiert. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 247–252). Münster: Waxmann.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Stritmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lessing, W., & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 132–142). Münster: Waxmann.
- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Köln: Dohr.
- Neuhaus, D. (2019a). Konzepte zur Förderung von Reflexionsfähigkeit als Beitrag zur Professionalisierung aus musikpädagogischer Sicht. In G. Puffer, A. Becker, F. Körndle & K. Sprau (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Professionalität. Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag* (S. 207–219). Innsbruck: Helbling.
- Neuhaus, D. (2019b). Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 222–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuhaus, D. (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs: „Meine musikdidaktische Position“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 32–39. <https://doi.org/10.4119/DIM AWE-3896>
- Neuhaus, D., & Puffer, G. (2019). Musikpädagogische Projekte in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. *Diskussion Musikpädagogik*, (83), 47–55.
- Neuhaus, D., & Puffer, G. (2021). Musiklehrkräftebildung gemeinsam neu denken: Das Netzwerk musikpädagogischer Projekte in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Kurzporträt. *Newsletter der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*, 4 (2). Zugriff am 30.12.2021. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/musiklehrkraeftebildung-gemein-lehrerbildung-im-kurzportraet.html.
- Oser, F. (1996). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (2. Aufl.) (S. 773–800). Marquartstein: PimS.

- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)*, 12, 1–71. Zugriff am 11.01.2022. Verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/207>.
- Schellberg, G., & Haydn, C. (2022). Bilderbücher musikalisch gestalten. Ein Workshop zum fächerübergreifenden Arbeiten für Grundschullehrkräfte und Studierende. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 81–91. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4905>
- Schiemann, S. (2022). Ästhetische Erfahrungen von Musik begünstigen. Szenische Interpretationen und gemeinsames Musizieren im Seminar „Musikgeschichte“ der Lehramtsausbildung zum Werk „March of the Women“ von Ethel Smyth. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 92–102. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4906>
- Schweitzer, J., Heinrich, M., & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Sigl, M. (2022). Kunst, Musik und Sport in Szene gesetzt. Bilderbücher als Ausgangspunkt für ein transdisziplinäres Theaterprojekt. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 72–80. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4904>
- 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>
- Verbücheln, E.-M., & Ahlers, M. (2022). Qualitätsmerkmale musikbezogener Applikationen für das Klassenmusizieren. Ein Seminarbaustein für die universitäre Lehrkräftebildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 103–112. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4907>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-144>
- Voss, C., & Freytag, V. (2022). Interdisziplinarität als Chance. Ästhetisch-künstlerische Praxis in Musik, Tanz und bildender Kunst erproben und reflektieren. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2),–. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4910>
- Wieneke, J. (2022). Musikdidaktische Konzeptionen als „Massive Open Online Course“ (MOOC). Eine Chance für die Lehrer*innenbildung? *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 113–120. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4908>
- Zuther, L. (2022). Reflexion von Lernprozessen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Fach Musik auf Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 53–60. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4902>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Neuhaus, D., Lenord, C., & Puffer, G. (2022). Materialien zur Musiklehrer*innenbildung. Editorial. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4993>

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>

Zum Nacherfinden.
Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion

Das Biographon

Ein Instrument zur künstlerischen Reflexion der musikalischen Biographie

Anna Immerz^{1,*} & Eva-Maria Tralle^{1,*}

¹ Hochschule für Musik Freiburg

* Kontakt: Hochschule für Musik Freiburg,

Schwarzwaldstr. 141,

79102 Freiburg i.Br.

a.immerz@mh-freiburg.de; e.tralle@mh-freiburg.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird das *Biographon* als Instrument zur künstlerischen Reflexion der musikalischen Biographie vorgestellt, welches theoretisch an Überlegungen zur Biographiearbeit anknüpft und Professionalisierungsprozesse angehender Musiklehrer*innen befördert. Das *Biographon* wurde im Rahmen eines musikpädagogischen Seminars mit Lehramtsstudierenden an der Hochschule für Musik Freiburg erstmalig angewandt und erprobt. In diesem Artikel werden die Seminarkonzeption und die Aufgabenstellung des Reflexionsinstruments vorgestellt und theoretisch eingebettet sowie Studierendenergebnisse der *Biographone* und die Erfahrungen der Seminarleiterinnen besprochen.

Schlagwörter: Biographiearbeit, musikalischer Lebenslauf, Musiklehrer*innenbildung, Professionalisierung



1 Einleitung

In diesem Beitrag wird das *Biographon*¹ als ein Instrument zur künstlerischen Reflexion der eigenen musikalischen Biographie vorgestellt. Diese Form der Reflexion ist für die Professionalisierung von Musiklehrer*innen von Bedeutung, da sie die eigene Biographie zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht, entlang dessen eigene Lern- und Entwicklungsprozesse aufgedeckt und abgebildet werden können. Damit stellt das Reflexionsinstrument *Biographon* im Rahmen der Lehrer*innenprofessionalisierung einen musikalisch-künstlerischen Zugang der Biographiearbeit dar.

An der Hochschule für Musik Freiburg teilen zwei Forschungsprojekte aus den Bereichen „Interkulturalität im Musikunterricht“ und „Umgang mit der Stimme im Musikunterricht“ des Projekts „Kooperative Musiklehrer/-innenbildung Freiburg (KoMuF)“² eine biographieanalytische Perspektive mit Blick auf Musiklehrer*innen. Aus dieser Schnittmenge ist die Idee für ein musikpädagogisches Seminar und im Rahmen dessen die Konzeption des hier vorliegenden Materials entstanden.

Das vorgestellte Material gibt einen Überblick über die Struktur des Seminars „Biographische Perspektiven auf Musikunterricht“ und legt den Fokus auf die Erstellung des *Biographons*. Außerdem werden Arbeitsergebnisse der Studierenden und Erfahrungen der Seminarleiterinnen beschrieben.

2 Didaktischer Kommentar

Das Arbeitsmaterial wurde an der Hochschule für Musik Freiburg entwickelt und im hochschuldidaktischen Kontext in der Lehrveranstaltung „Biographische Perspektiven auf Musikunterricht“ im Sommersemester 2020 eingesetzt. Bei diesem Seminar handelt es sich um ein Wahllangebot im Rahmen der musikpädagogischen Lehrveranstaltungen, das offen ist für Bachelor- und Masterstudierende Lehramt Musik. Die Lehrveranstaltung verfolgt mit Blick auf die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden den Ansatz, wissenschaftliche und selbstreflexive Anteile zum Thema Biographie zu verbinden, und thematisiert somit gleichermaßen Aspekte der wissenschaftlichen Biographieforschung und der praxisorientierten Biographiearbeit. Im inhaltlichen Zentrum beider Ansätze steht die Biographie, welche in der Biographieforschung „dazu genutzt wird, zu allgemeinen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zu kommen“ (Miethe, 2017, S. 25). Die Biographiearbeit hingegen zielt auf „biografisches Verstehen und Weiterentwicklung der Biografen selbst“ (Miethe, 2017, S. 25) ab und stellt dafür die Arbeit mit und an der eigenen Biographie ins Zentrum.

Ein Fokus des Seminars liegt neben dem Kennenlernen der Hintergründe und Paradigmen der Biographieforschung auf der Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Forschungsarbeiten, die einen biographischen Ansatz verfolgen. Vor diesem wissenschaftlichen Hintergrund wird mit der Arbeit am *Biographon* eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie verfolgt. Ziel ist es, ein Bewusstsein für die eigenen Muster musikalischen Lernens zu schaffen sowie mit Blick auf das zukünftige berufliche Handeln eine reflektierte Handhabung der eigenen musikalischen Prägungen zu etablieren (vgl. Roth-Vormann & Klenner, 2019). Wenn beispielsweise in diesem Reflexionsprozess „Wohlfühlgenres“ oder musikalische Präferenzen offenbart werden, geht es nicht darum, diesen entgegenzuwirken und die Studierenden in Richtung eines „omnivorous music teacher“ (Westerlund, 2019, S. 511) auszubilden. Vielmehr liegt der Fokus des pädagogischen Ansatzes darauf, entsprechende biographische Strukturen zu erkennen und auf dieser Basis „Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten“ (Miethe, 2017, S. 24).

¹ *Biographon* ist eine Wortkreation aus den griechischen Wörtern βίος (vios, bios) – das Leben, γραφέας (grapheús) – Schreiber und φωνή (phoné) – Laut, Ton, Stimme.

² Das KoMuF-Projekt ist Teil der zweiten Förderlinie „Leuchttürme der Lehrerbildung ausbauen“ (2016–2021) des Förderprogramms „Lehrerbildung in Baden-Württemberg“.

Die Autorinnen haben das *Biographon* im Rahmen einer musikpädagogischen Veranstaltung für Studierende im Lehramtsstudium entwickelt und erprobt. Im Hinblick auf Reflexionsprozesse, welche die zukünftige Tätigkeit als Musiklehrer*in betreffen, wird der Einsatz des *Biographons* für Studierende in der Mitte bzw. am Ende des Studiums empfohlen, sodass eine gewisse zeitliche Rückschau auf die Studienerfahrungen gegeben ist. Selbstverständlich kann das *Biographon* mit einer anderen Zielsetzung aber auch zu Beginn des Studiums eingesetzt werden. Des Weiteren könnte das *Biographon* im Rahmen musikdidaktischer Begleitveranstaltungen während des Praxissemesters Verwendung finden. Zudem eignet sich das Reflexionsinstrument auch für den Professionalisierungsprozess in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung und könnte in die musikdidaktischen Veranstaltungen des Vorbereitungsdienstes eingebettet werden.

3 Material – Das *Biographon*

Im Sommersemester 2020 erstreckte sich die Lehrveranstaltung „Biographische Perspektiven auf Musikunterricht“ über 14 Semesterwochen und wurde aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen digital abgehalten. Dabei wechselten sich synchron stattfindende Seminarsitzungen in Form von Videokonferenzen und asynchrone Lehrinhalte als Selbststudiumsanteile ab (siehe Tab. 1).

Seminarinhalte	Unterrichtsform	Didaktische Anmerkung
1. Einführung	Synchrone Lehre: Videokonferenz	Kennenlernen der Seminarteilnehmenden und Brainstorming „Biographie“
2. Essay „Meine musikalische Lebensgeschichte“	Asynchrone Lehre: Selbststudium	Erinnerungsprozess als Vorbereitung für die Erstellung des <i>Biographons</i>
3. Aktueller Forschungsstand zum Thema	Asynchrone Lehre: Selbststudium	Einführung in die Forschungsperspektive zum Thema Biographie
4. Fallbezogene Biographiearbeit	Synchrone Lehre: Videokonferenz	Diskussion Forschungsstand und inhaltlicher Austausch auf Grundlage der Essays
5. Biographiearbeit in der Lehrer*innenbildung	Asynchrone Lehre: Selbststudium	Verknüpfung von Biographiearbeit mit professionsspezifischem Fokus Lehramt
6. Biographieforschung in der Musikpädagogik	Asynchrone Lehre: Selbststudium	Einblicke in musikpädagogische Forschungsprojekte: Biographie & Stimme und Biographie & Interkulturalität
7. Vorbereitung Projektarbeit: „Das <i>Biographon</i> “	Synchrone Lehre: Videokonferenz	Diskussion Selbststudiums-inhalte und Vorstellung der Aufgabe sowie Klärung von inhaltlichen und technischen Fragen
8. Konzeption mit Ideen- und Materialfindung	Asynchrone Lehre: Selbststudium	Erarbeitung einer persönlichen Konzeption des <i>Biographons</i> auf Grundlage des Essays
9. Fertigstellung der Konzeption		
10. Kurzpräsentation der Konzeption	Synchrone Lehre: Videokonferenz	Begleitende Seminarsitzung zur Unterstützung und für den Austausch der Studierenden
11. Erstellung des <i>Biographons</i>	Asynchrone Lehre: Selbststudium	Materialbeschaffung bzw. -erstellung von Audiodateien zur Umsetzung des <i>Biographons</i>
12. Fertigstellung des <i>Biographons</i>		
13. Präsentation der <i>Biographie</i>	Synchrone Lehre: Videokonferenz	Präsentation der künstlerischen Produkte und Resümee des Arbeits- und Reflexionsprozesses
14. Transfer Musikunterricht und Seminarabschluss	Synchrone Lehre: Videokonferenz	Diskussion zu Erkenntnissen und Schlussfolgerungen in Bezug auf den Musikunterricht

Tabelle 1: Konzeption der Lehrveranstaltung „Biographische Perspektiven auf Musikunterricht“ und Strukturierung der Seminarinhalte des *Biographons*

Im Folgenden wird nun auf die für das *Biographon* grundlegenden Seminarinhalte und Arbeitsschritte eingegangen, die in Tabelle 1 farbig hinterlegt sind (Sitzungen 2 und 4 sowie 7 bis 13). Die Studierenden verfassen zu Beginn des Semesters im Selbststudium einen Essay zum Thema „Meine musikalische Lebensgeschichte“, in welchem der instrumentale Werdegang und persönliche biographische Erfahrungen im Umgang mit Musik im Allgemeinen erinnert werden. Die Aufgabenstellung dazu lautet wie folgt:

„Erzählen Sie Ihre musikalische Lebensgeschichte! Es soll nicht ausschließlich um Ihren instrumentalen Werdegang gehen, sondern um Ihre biographischen Erfahrungen im Umgang mit Musik im Allgemeinen. Geben Sie dabei gerne persönliche Einblicke. Beachten Sie, dass Ihre Erzählung (Umfang ca. 5 Seiten) Grundlage ist für das weitere Arbeiten im Seminar. Sie entscheiden selbst, welche Erlebnisse Sie verschriftlichen und mit den anderen Seminarteilnehmenden teilen möchten.“

Die Verschriftlichung des Essays und der dadurch ausgelöste Erinnerungsprozess dienen einem persönlichen Involviert-Sein der Studierenden in die Thematik Biographie und der Vorbereitung für die Erstellung des *Biographons*. Die von den Studierenden verfassten Essays werden im Sinne einer biographisch orientierten Fallarbeit (vgl. Lüsebrink, 2014) aufgegriffen und in der Gruppe besprochen (Sitzung 4), wodurch eine Perspektivenvielfalt auf die Biographien der Studierenden ermöglicht wird und möglicherweise weitere Erinnerungen angeregt werden (vgl. Miethe, 2017, S. 34).

Die Arbeitsanweisung zur Erstellung des *Biographons* wird von den Seminarleiterinnen einige Wochen später in einer gemeinsamen Seminarsitzung (Sitzung 7) vorgestellt, in welcher auch Fragen zum Inhalt und zur technischen Umsetzung geklärt werden können.

*„Erstellen Sie ein **Biographon**, indem Sie eine Audiodatei entwickeln, in der Sie Ihren persönlichen musikalischen Lebenslauf als ein künstlerisch-klangliches Produkt darstellen. Sie können dabei Musikbeispiele, aktuelle Einspielungen, Stimmen, private historische Tonaufnahmen, Archivmaterialien usw. nutzen. Ihrer Kreativität und Ihrem Erinnerungsvermögen sind dabei keine Grenzen gesetzt!“*

In den folgenden beiden Wochen erarbeiten die Studierenden entsprechende Konzepte und finden geeignetes Material. Sie dokumentieren ihre Arbeitsschritte in Form eines schriftlichen Begleitkommentars auf Grundlage des folgenden Arbeitsauftrags:

„Dokumentieren Sie die einzelnen Projektphasen, indem Sie Ihre Ideen, Überlegungen und Erkenntnisse in einem den Arbeitsprozess begleitenden Dokument schriftlich festhalten. Orientierung geben Ihnen dabei folgende Leitfragen:“

- **Ideenfindung & Materialsichtung:** Welches klangliche Material möchte ich berücksichtigen? Bei historischen Aufnahmen: In welchem Kontext ist die Aufnahme entstanden? Wie digitalisiere ich ggf. historische Aufnahmen?*
- **Konzeption & Entwicklung:** Was ist mir mit Blick auf meinen musikalischen Lebenslauf wichtig im *Biographon* darzustellen? Wie baue ich mein *Biographon* auf? Gibt es ein Leitmotiv?*
- **Biographische Reflexionsprozesse:** Was fällt mir auf? Ggf. auftauchende Erinnerungen und deren Einordnung.“*

Der Zwischenstand der Projektideen wird auf Grundlage des Begleitkommentars in Form einer Kurzpräsentation vorgestellt (Sitzung 10). So können sich die Studierenden untereinander austauschen und sich gegenseitig mit den Ideen ihrer Konzeptionen inspirieren. Ziel dieses Austausches ist es, die eigene Konzeptionsidee des *Biographons* zu schärfen und gegebenenfalls zu erweitern. Dazu trägt zum einen die Verbalisierung des Projektzwischenstands bei, zum anderen kann das Erkennen paralleler oder unterschiedlicher biographischer Muster in der Konzeption und Umsetzung des *Biographons* im Vergleich mit den anderen Studierenden diesen Prozess befördern.

Unter Berücksichtigung der Rückmeldungen und Ideen der Seminargruppe findet die Fertigstellung des Produkts in den folgenden zwei Wochen erneut im Selbststudium statt.³ Abschließend präsentieren die Studierenden ihre künstlerischen Produkte und resümieren rückblickend den Arbeitsprozess unter Zuhilfenahme des Begleitkommentars (Sitzung 13). In der Seminargruppe werden die dazu entstehenden Eindrücke geteilt und gemeinsam diskutiert.

4 Theoretischer Hintergrund

Das *Biographon* wurde als hochschuldidaktisches Werkzeug entwickelt, um die Professionalisierung von angehenden Musiklehrer*innen mithilfe eines künstlerischen Reflexionsprozesses voranzutreiben. Im Unterschied zu anderen hochschuldidaktischen Reflexionsansätzen innerhalb der Musikpädagogik (z.B. Prantl & Wallbaum, 2018), liegt hier ein künstlerischer Reflexionsstil vor. Im Mittelpunkt steht dabei die Reflexion lebensgeschichtlich relevanter musikalischer Erfahrungen. Damit wird der im Fachdiskurs wiederholt vorgebrachten Forderung nachgekommen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie in der Ausbildung angehender Musiklehrer*innen zu thematisieren (vgl. z.B. Heyer, 2016; Niessen, 2006b; Stübe, 1995).

Erfahrungen, die sich im biographischen Wissen akkumulieren (Alheit, 1989; Dau-sien, 1997), kommt insofern eine große Bedeutung zu, als sie für das alltägliche Handeln von Lehrer*innen in der Schule als potenziell handlungsleitender gelten als theoretisch-kognitive Wissensbestände (Lüsebrink, Messmer & Volkmann, 2014). In Analogie zu Sportlehrer*innen (vgl. Volkmann, 2008) kann man auch bei Musiklehrer*innen davon ausgehen, dass die Lebensgeschichte mit ihren individuellen Erfahrungen „zu einer Art Hintergrundfolie“ (Volkmann, 2008, S. 17) für das berufliche Handeln wird (vgl. z.B. Niessen, 2006a, S. 332–334). Der Perspektivwechsel vom „Musik ausüben“ zum „Musik unterrichten“ stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, die mit persönlicher Identität zu tun hat und Musiklehrkräfte zu „biografischen Sonderfällen“ (Lessing & Stöger, 2018, S. 139) macht. So scheint es naheliegend, pädagogische Professionalität als Ergebnis einer prozesshaften Verschränkung von privaten und berufsbezogenen biographischen Erfahrungen zu betrachten und einer individualisierten Auffassung von pädagogischer Professionalität im Lehrer*innenberuf Raum zu geben (vgl. Terhart, 2011, S. 209). In diesem Sinne stellt die Reflexion des eigenen Geworden-Seins in der Ausbildung angehender Lehrer*innen eine Bedingung für professionelles und kompetentes Lehrhandeln dar (vgl. Bolland, 2011).

5 Erfahrungen

Im Rahmen dieses Beitrags ist es leider nicht möglich, die *Biographone* selbst zum Klingen zu bringen, da die klanglichen Produkte der Studierenden nicht anonymisiert werden können. Stattdessen wird im Folgenden eine Beschreibung der Ergebnisse entlang der im Arbeitsauftrag aufgeführten Leitfragen vorgenommen.

In der Arbeitsanweisung zur Erstellung des *Biographons* wurde die Länge der Audiospur bewusst offengelassen und auf eine Minutenangabe verzichtet, um den Arbeits- und Reflexionsprozess der Studierenden nicht einzuschränken. Die Länge der entstandenen *Biographone* bewegt sich zwischen drei und neun Minuten. Unter den verwendeten Audiomaterialien finden sich u.a. Audiospuren von Vorspiel- oder Übesituationen in der Kindheit, Mitschnitte von privaten Musiziersituationen mit der Familie, aktuelle Eigeneinspielungen bzw. Eigenproduktionen sowie Ausschnitte aus professionellen Studioaufnahmen. Das verwendete Material bezieht sich beispielsweise auf mit dem Heimatort

³ Die Studierenden des Sommersemesters 2020 arbeiteten bei der Erstellung ihrer *Biographone* vorwiegend mit den Audioprogrammen *Audacity* und *Logic Pro*.

verbundene Alphornmelodien mit Vogelgezwitscher, Erinnerungen an Schlaflieder in der Kindheit, erste tastende Begegnungen mit dem Klavier bei Verwandtenbesuchen, Erinnerungen an den Musikunterricht und Arbeitsgemeinschaften in der Schule, das Singen von Liedern auf langen Autofahrten und Wanderungen, kreative Klangexperimente in der Kindheit, Lieblingssongs in der Jugend, erinnerte „Hits“ aus Musikvereinen und Schulensembles, prägende bzw. persönlich relevante Werke, Stücke aus der Aufnahmeprüfung und vieles mehr. Dabei wird auf vielfältige Weise an dem Material gearbeitet: Es wird im Original eingesetzt oder teilweise auch durch Soundeffekte verfremdet. Die Übergänge zwischen den einzelnen Audiospuren sind mittels Ein- und Ausblendung, *crossfade*-Überlagerungen oder in Form von harten Brüchen gestaltet. Außerdem entstehen polyphone und kanonische Überlagerungen einzelner Audiospuren.

Die konzeptionellen Ansätze der Studierenden sind ebenso vielseitig wie die Audiomaterialien: Neben dem chronologischen Aufbau der erinnerten musikalischen Biographie wählt ein Studierender das Prinzip der durchgängigen Abwechslung von Populärmusik und Klassik, womit er die Parallelität dieser beiden Genres mit Blick auf seine Biographie zum Ausdruck bringt. Ein weiteres *Biographon* folgt einer dreiteiligen Form mit durchgängigem Metrum und bezieht sich damit auf drei biographische Phasen „*im Prozess des Autonom- bzw. Erwachsenwerdens*“⁴, an deren Ende die musikalische Eigenständigkeit bzw. die Entwicklung eines persönlichen Stils steht.

Die weiteren Erkenntnisse zur Entwicklung und zum Einsatz des hier vorgestellten Materials beruhen auf den Erfahrungen der Seminarleiterinnen und auf den Rückmeldungen der Studierenden aus der Semesterevaluation im Sommersemester 2020. Die Seminarinhalte zur Vorbereitung und Erstellung des *Biographons* wurden weitgehend als Selbststudiumsanteile konzipiert. Die Kurzpräsentationen der Studierenden zum Projektzwischenstand (vgl. Tab. 1: Sitzung 10) und die Präsentationen der Ergebnisse am Ende des Semesters (Sitzung 13) zeigen, dass die Studierenden ihrer Aufgabe eigenständig nachgekommen sind. Ebenso sprechen die vielfältigen Konzeptionen, der kreative Umgang mit den klanglichen Materialien sowie der Facettenreichtum der Produkte dafür, dass die Aufgabe bei den Studierenden auf Interesse und Neugierde gestoßen ist und der zeitliche Rahmen innerhalb der Seminarkonzeption (vier Wochen Selbststudium sowie vorbereitende und begleitende Seminarsitzungen) für die Ausführung der Aufgabenstellung ausreichend ist.

Bei der Frage, was sie aus dem Seminar mitnahmen, antworteten die Studierenden in der Semesterevaluation unter anderem mit „*Klarheit über die musikalische Laufbahn*“ und „*Selbstreflexion*“, was davon zeugt, dass die intendierten Reflexionsprozesse über die musikalische Lebensgeschichte angestoßen wurden. Die mit dem Einsatz des *Biographons* verbundenen Ziele konnten also erreicht werden. Eine Studierende äußerte sich diesbezüglich in ihrem Resümee aus dem Begleitkommentar wie folgt:

Durch die reflexive Analyse der Tonspur konnte ich mir bewusst werden, was für mich im Kontakt mit Musik bedeutend war. Nachzuvollziehen, welche musikalischen Ereignisse inwiefern prägend waren und wie eine musikalische Tätigkeit aus der anderen entsprang, war von großem Wert für das Verstehen des eigenen musikalischen Hintergrunds.

So zeigen die Seminarerfahrungen mit dem *Biographon*, dass bei den Studierenden durch das Reflexionsinstrument sowohl der Blick auf die zurückliegende musikalische Biographie angeregt wird als auch Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für die spätere Berufstätigkeit abgeleitet werden. Als ein Beispiel für diesen Transferprozess eignet sich die Erkenntnis eines Studierenden, dass der Musikunterricht der Schule in seiner biographischen Tonspur keine Rolle spielte. Mit Blick auf eine zukünftige Tätigkeit als Musiklehrer motiviere ihn diese Beobachtung, Musikunterricht über größere Projektarbeiten oder fächerübergreifenden Unterricht so zu gestalten, dass er in Erinnerung bleibt.

⁴ Diese Aussage stammt aus dem schriftlichen Begleitkommentar des Studierenden.

Es wird deutlich, dass Konzeption und technische Umsetzung eines *Biographons* unauflöslich mit biographischen Reflexionsprozessen verwoben sind. Die Erkenntnismomente der Studierenden geben Hinweise darauf, dass biographische Erinnerungen zur musikpädagogischen Diskussion im Rahmen der Lehrer*innenbildung anregen und Potenziale für die Professionalisierung angehender Musiklehrer*innen bereithalten.

Literatur und Internetquellen

- Alheit, P. (1989). Erzählform und „soziales Gedächtnis“. In P. Alheit & E. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung* (S. 123–147). Frankfurt a.M. & New York, NY: Campus.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dausien, B. (1997). „Weibliche Lebensmuster“ zwischen Erfahrung, Deutung und Tradition. In J. Mansel, G. Rosenthal & A. Tölke (Hrsg.), *Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung* (S. 231–243). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heyer, R. (2016). *Musiklehramt und Biographie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10011-7>
- Lessing, W., & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 132–141). Münster & New York, NY: Waxmann.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit, dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 444–457.
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 21–40.
- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. (3., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Niessen, A. (2006a). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Berlin: LIT.
- Niessen, A. (2006b). Musiklehrer werden, sein und bleiben – Profession und Persönlichkeit in Ausbildung und Berufsalltag. Ein musikpädagogisches Seminar in der Ausbildung von Musiklehrern für Grund-, Haupt- und Realschulen an der Universität zu Köln. *Diskussion Musikpädagogik*, 32 (6), 4–13.
- Prantl, D., & Wallbaum, C. (2018). The Analytical Short Film in Teacher Education: Report of an Accompanying Research Study in University Teaching. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 317–333). Hildesheim: Olms.
- Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019). Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 53–59. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1539>
- Stübe, G. (1995). Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung. In G. Maas (Hrsg.), *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien* (S. 216–224). Essen: Die Blaue Eule.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim et al.: Beltz.
- Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten*. Wiesbaden: VS.

Westerlund, H.M. (2019). The Return of Moral Questions: Expanding Social Epistemology in Music Education in a Time of Super-Diversity. *Music Education Research*, 21 (5), 503–516. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665006>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Immerz, A., & Tralle, E.-M. (2022). Das Biographon. Ein Instrument zur künstlerischen Reflexion der musikalischen Biographie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 8–15. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4898>

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>

Zum Nacherfinden.
Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion

Mein Konzept von Musikunterricht – eine Standortbestimmung in Bezug zu aktuellen musikdidaktischen Positionen

Studierende begründen und diskutieren
musikdidaktische Überzeugungen
vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen

Helen Hammerich¹, Oliver Krämer¹ & Maximilian Piotraschke^{1,*}

¹ Hochschule für Musik und Theater Rostock,
*QLB-Projekt: PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten
im Rahmen des Verbundprojekts „LEHREN in M-V“*
* Kontakt: hmt ||| Hochschule für Musik und Theater Rostock,
Institut für Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Theaterpädagogik,
Beim St.-Katharinenstift 8, 18055 Rostock
zlb@hmt-rostock.de

Zusammenfassung: Das vorzustellende Material ist innerhalb des Musiklehr-
amtsstudiums an der Hochschule für Musik und Theater Rostock ein zentraler Bau-
stein der Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen zum *Praxisjahr Schule*. Im
Zusammenhang mit ersten Erfahrungen als Lehrende im zukünftigen Berufsfeld
Schule zielt das Material darauf ab, dass die Studierenden:

- sich mit verschiedenen fachdidaktischen Positionen vertraut machen, die den Ho-
rizont des aktuellen Diskurses aufspannen,
- dadurch ein Verständnis für die Pluralität musikdidaktischer Konzeptionen ent-
wickeln,
- innerhalb dieser Pluralität ihre eigene Position finden und ihre musikdidaktischen
Überzeugungen im Lichte der Theorien plausibel begründen können,
- Unterschiede zu den Positionsbestimmungen der Mitstudierenden innerhalb der
Seminargruppe konstruktiv diskutieren und
- dabei die Wurzeln der eigenen Überzeugungen reflektieren und hinterfragen und
dadurch zu einem Denken in didaktisch begründeten Alternativen angeregt wer-
den.

Schlagwörter: *Praxisjahr Schule*, musikdidaktische Konzeptionen, Gruppen-
puzzle, Reflexion eigener didaktischer Überzeugungen, musikdidaktisches Bedeu-
tungsfeld, Portfolioarbeit



1 Einleitung

Das Vermögen, sicher und kritisch mit musikdidaktischer Theorie umzugehen, ist ein wichtiges akademisches Ziel des Lehramtsstudiums im Fach Musik. Konzeptionen von Musikunterricht sind kein Selbstzweck, sondern bieten einen Referenzrahmen, um Unterrichtshandeln im Vorhinein zu planen, um es im Nachhinein zu evaluieren und um es aus der Distanz heraus kritisch zu hinterfragen. Das Herzstück des Materials sind ein zweidimensionales Positionierungsfeld zur Verortung des eigenen musikdidaktischen Standpunktes sowie begleitende Texte, welche die Pole des Feldes schlaglichtartig beschreiben. Ergänzende Reflexionsimpulse für die Portfolioarbeit runden das Material ab. Ziel ist es, die Studierenden zu befähigen, sich ihrer musikdidaktischen Überzeugungen bewusst zu werden. Dass diese Überzeugungen individuell variabel sind und dass die Diskussion und Reflexion verschiedener Positionen fruchtbare Einsichten für zukünftiges Handeln bereithalten, ist der übergeordnete gedankliche Ausgangspunkt dieses Materials.

Der folgende Beitrag ordnet das Material zunächst in den Kontext des Musiklehramtsstudiums an der Hochschule für Musik und Theater Rostock ein. Anschließend wird das Material didaktisch kommentiert, um es leichter zugänglich zu machen. Nach der Darlegung und Diskussion der theoretischen Hintergründe schließt der Beitrag mit dem Einblick in Seminarerfahrungen und Studierendenreflexionen ab.

2 Didaktischer Kommentar

Das Musiklehramtsstudium an der hmt Rostock gliedert sich unabhängig von den verschiedenen Lehramtern, die an der Hochschule studiert werden können, in drei übergeordnete Studienfelder: *Musik gestalten*, *Musik erschließen* und *Musik vermitteln*. Diese Studienfelder funktionieren als parallel verlaufende Lernstrecken und münden am Studienende jeweils in künstlerische bzw. wissenschaftliche Abschlussprüfungen im Rahmen des ersten Staatsexamens.

Das Studienfeld *Musik vermitteln*, um das es hier insbesondere geht, gestaltet das Fach Musikpädagogik mit spezifisch musikdidaktischen Inhalten: Neben fachdidaktisch unterschiedlich fokussierten Seminaren findet in der Mitte des Studiums eine intensive Auseinandersetzung mit Unterrichtspraxis im Rahmen des so genannten *Praxisjahres Schule* statt.¹ Das *Praxisjahr Schule* ist eine neuartige, hochschuleigene Langzeitpraktikumsvariante, bei der die Studierenden in gemischter Seminargruppe (vom Grundschullehramt bis zum Lehramt Gymnasium) im fünften und sechsten Semester ein ganzes Jahr lang ihr zukünftiges Berufsfeld erkunden und – durch ausgebildete Fachmentor*innen betreut – Erfahrungen im Unterrichten von Musik sammeln.

Das Vorbereitungsseminar und die begleitenden Kolloquien zum *Praxisjahr Schule* sind zugleich Lernorte, an denen Studierende sich vertiefend mit fachdidaktischer Theorie auseinandersetzen. In dieser Phase ihres Musiklehramtsstudiums entscheidet sich, ob fachdidaktisches Theoriewissen als relevant für schulisches Handeln wahrgenommen wird oder nicht. Dafür ist es wichtig, dass der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis gut gelingt: durch angemessen aufbereitete Materialien, konstruktive Aufgabenstellungen und eine anbahnende Moderation, die dafür sorgt, dass Unterrichtsbeobachtungen und eigene Unterrichtserfahrungen im Kontext fachdidaktischer Theorien für zukünftiges Handeln gewinnbringend beleuchtet werden. Indem das hier vorgestellte Material vertiefte theoretische Auseinandersetzungen anregt und vorbereitet, übernimmt es eine Brückenfunktion im Hinblick auf den weiteren Studienverlauf im Anschluss an das *Praxisjahr Schule*.

¹ Eine detaillierte Beschreibung des *Praxisjahres Schule* findet sich unter: <https://www.hmt-rostock.de/studium/probe-praxisjahr-schule/>; Zugriff am 18.09.2021. Siehe außerdem: Hammerich, Krämer & Piotraschke (2021).

Kernelement des Materials ist ein zweidimensionales kartesisches Koordinatensystem, das durch zwei sich kreuzende bipolar etikettierte Bedeutungsachsen aufgespannt wird.² Im Folgenden wird dieses Koordinatensystem von uns als *musikdidaktisches Bedeutungsfeld* bezeichnet. Während auf der horizontalen Bedeutungsachse der *aufbauende Musikunterricht* und die *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume* als musikdidaktische Standpunkte einander gegenüberliegen, sind auf der vertikalen Bedeutungsachse der *interkulturelle Musikunterricht* und der *kulturzentrierte Ansatz* als Pole aufgetragen. Die Studierenden bekommen kurze Fachtexte an die Hand, in denen die jeweilige fachdidaktische Position im Hinblick auf Inhalte, Methoden und Zielsetzungen griffig repräsentiert ist.

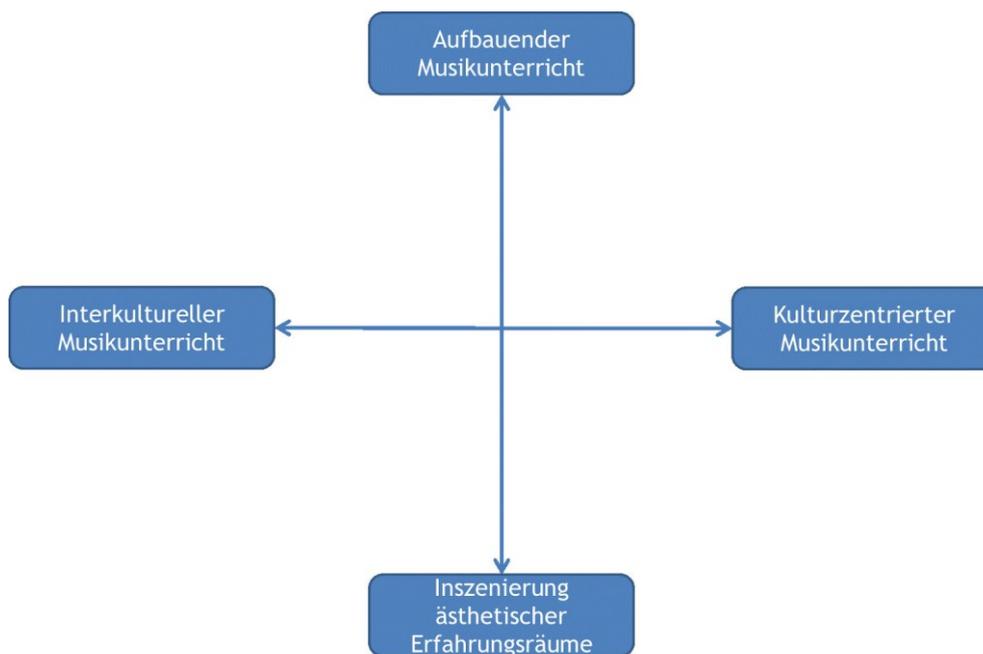


Abbildung 1: Musikdidaktisches Positionierungsfeld zur Verortung des eigenen musikdidaktischen Standpunkts (eigene Darstellung)

Die vier Texte, die hier als Positionspapiere die Materialgrundlage der zuvor skizzierten Seminareinheit bilden, haben jeweils eine Länge von ein bis zwei Seiten, so dass sie innerhalb der Seminarsitzung in einer kurzen Lese- und Erarbeitungsphase inhaltlich gut zu erfassen sind. Um für die zeitlich parallele Erarbeitung auf eine vergleichbare Länge zu kommen, mussten zwei der Texte im Vorfeld gekürzt werden. Die Texte fungieren lediglich als gut geeignete Beispiele für die verschiedenen Pole des musikdidaktischen Positionierungsfeldes und können daher auch durch andere, inhaltlich ähnlich gelagerte fachdidaktische Texte ersetzt werden.

² Das lat. Verb *coordinare* bedeutet „zuordnen“. In diesem Sinne ist auch das hier vorgestellte zweiachsige Ordnungssystem zu verstehen: als eine Struktur, innerhalb derer sich ein eigener Standpunkt verorten und im Verhältnis zu den vier vorgegebenen inhaltlichen Polen bestimmen lässt. Dabei geht es nicht um mathematische Eindeutigkeit, sondern um die Klärung von Verhältnissen: Wo stehe ich? In welchem Quadranten? Weiter außen, zum Rand hin? Oder doch weiter innen, näher zur Mitte? Für ein solches, semantisch ausdifferenziertes Positionierungsfeld gibt es verschiedene Beispiele in der Fachliteratur – allerdings mit uneinheitlicher Benennung: In der empirisch angelegten Psychologie und Musikpsychologie der 1960er- und 1970er-Jahre spricht man vom „semantischen Raum“ (vgl. z.B. Kleinen, 1975, S. 52), obwohl es sich um eine zweidimensional flächige und keine dreidimensional räumliche Struktur handelt. Im Zusammenhang mit Feedback-Seminarmethoden kursiert auch der Begriff der „Vier-Felder-Matrix“.

Innerhalb des Feldes gibt es keine „richtige“ Positionierung. Vielmehr lebt die Einheit von der Diskussion der individuellen Positionen im Anschluss an die Lektüre. Die bewusste Anpassung der eigenen Verortung aufgrund von Praxiserfahrungen oder Argumenten aus dem Plenum ist möglich, aber nicht zwingend.

Nachfolgend wird der fachdidaktische Kontext der verwendeten Texte kurz beleuchtet.

2.1 Werner Jank (2012): Aufbauender Musikunterricht – Eine Grundlage für gelingendes Klassenmusizieren

Der Text von Werner Jank ist ein gutes Jahrzehnt nach den ersten Veröffentlichungen zur Konzeption des aufbauenden Musikunterrichts (Bähr, Gies, Jank & Nimczik, 2001, 2003; Gies, Jank & Nimczik, 2003) in einem Kongressband des Arbeitskreises für Schulmusik erschienen. In äußerster Kürze werden hier die Zielsetzungen des aufbauenden Musikunterrichts, dessen Entstehungshintergründe sowie die lernpsychologischen und didaktischen Grundprinzipien dieser Konzeption zusammengefasst. Weil er wegen der programmatischen Verknappung und holzschnittartigen Zuspitzung der zentralen Grundgedanken (schrittweise angeleiteter planmäßiger Kompetenzaufbau, ausgehend von aktivem musikalischem Handeln) schnell zu erfassen ist, bietet sich der vorliegende Text für die Erarbeitung im Seminarkontext ganz besonders an.³

2.2 Christian Rolle (1999): Zur unterrichtlichen Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume

Bei dem Text von Christian Rolle handelt es sich um einen stark gekürzten Auszug aus dem zusammenfassenden Schlusskapitel seiner Dissertationsschrift (vgl. Rolle, 1999, S. 161–164). Zentral ist hier der Gedanke, dass es beim Lehren nicht um die Präsentation und Vermittlung von Lernstoff geht. Wichtig ist stattdessen die Schaffung solcher Unterrichtssituationen, in denen – ausgehend von klanglichen Ereignissen – ästhetische Erfahrungsprozesse stattfinden können: Erfahrungsprozesse, in denen Lernende die Musik zunächst für sich selbst als bedeutsam erleben, in denen sie sich aber auch untereinander über musikalische Deutungsansätze austauschen und sich beim gemeinsamen Komponieren oder Improvisieren über geeignete musikalische Gestaltungsmittel verständigen müssen. Dabei bestimmen die Reflexionsprozesse der Lernenden ebenso wie ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse den Fortgang des Unterrichts ganz wesentlich mit.

2.3 Hans Jünger (2003): Prinzipiell interkulturell! Ein Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht

Der Musikpädagoge Hans Jünger geht grundsätzlich von kulturell diversen Situationen in der Schule aus, die als Vorbedingung das Unterrichtsgeschehen wesentlich prägen. Unterrichtssituationen sind deshalb kulturell divers, weil Lehrende und Lernende verschiedenen Generationen mit entsprechend unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen angehören, weil die Lernenden verschiedene ethnische Hintergründe haben und weil sie sich darüber hinaus unterschiedlichen Szenen zugehörig fühlen. Mit Blick auf diese Ausgangslage und vor dem gedanklichen Hintergrund der *Eine-Welt-Musiklehre*⁴ Wolfgang Martin Strohs spricht sich Hans Jünger dafür aus, bei allen Themen des Musikunterrichts interkulturell vergleichend zu arbeiten und durchweg Musiken verschiedener Kulturen in den Unterricht einzubeziehen.

³ Der Text von Werner Jank ist eine extrem verknappte Darstellung der Position des aufbauenden Musikunterrichts. Vor allem im Hinblick auf die Dimension der Kulturererschließung hat die Konzeption des AMU inzwischen eine deutliche Differenzierung erfahren (vgl. Jank, 2021).

⁴ Die Eine-Welt-Musiklehre ist eine musikdidaktische Unterrichtskonzeption des Musikwissenschaftlers Wolfgang Martin Stroh (vgl. 2005, S. 185–192), der sich dabei wesentlich auf eine Publikation des US-Amerikaners David Reck (1991) bezieht.

Der vorliegende Textauszug ist die gekürzte Fassung eines Artikels, der in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* erschienen ist und inhaltlich auf einem Vortrag des Autors beim Bundeskongress des Arbeitskreises für Schulmusik im Jahr 2002 in Berlin beruht. Für die Erarbeitung im Seminar wurden hier vor allem die Passagen zur Geschichte der interkulturellen Musikerziehung und die illustrierenden Beispielanalysen einschlägiger Schulbuchmaterialien herausgelassen.

2.4 Clemens Kühn (2009): Musik als Kunst – Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht?

Im Unterschied zu den anderen Texten skizziert der Musiktheoretiker und Schulbuchautor Clemens Kühn in seiner im Jahr 2009 in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* erschienenen Glosse keine in sich geschlossene musikdidaktische Position, sondern will nach eigenem Bekunden mit bewusst provokant zugespitzten Thesen eher Impulse zur inhaltlichen Diskussion über zeitgemäßen Musikunterricht setzen und dadurch Anlass zu einer (aus seiner Sicht nötigen) Kurskorrektur geben. Ausgangspunkt für die Formulierung der Thesen war die Kritik an seinem Schulbuch *Musik erforschen. Ein Arbeitsbuch zu „Ordnungen in der Musik“* (Kühn, 2008), das die Lehrinhalte ausschließlich an Beispielen europäischer Kunstmusik exemplifiziert.

Ausgehend von der Grundannahme, dass Musikunterricht vor allem „Unterweisung in Kunst“ sei und den Lernenden „musikalische Gegenwelten anzubieten“ habe, die über deren musikalisches Alltagsleben hinausgehen, proklamiert der hier vorliegende Text einen didaktischen „Vorrang [...] abendländischer Kunstmusik“ (Kühn, 2009, S. 3) als der vermeintlich „eigenen Kultur“ (Kühn, 2009, S. 3). Kühns Haltung hat in den folgenden beiden Heftausgaben der Zeitschrift tatsächlich eine Diskussion ausgelöst und Fachkollegen zu kontroversen Antworten provoziert (Schläbitz, 2009; Ehrenforth, 2009; Stubbenvoll, 2009).

3 Das Material

3.1 Erschließung der Texte und Standortbestimmung vor der Praxisphase (Online-Supplements 1, 2 und 3)

Der Einsatz des Materials im Seminarkontext erfolgt in zwei Schritten als Kombination aus einem Gruppenpuzzle (vgl. Greving & Paradies, 2011, S. 181–186) und anschließender Positionierung im musikdidaktischen Positionierungsfeld.

Der methodische Mehrwert des Gruppenpuzzles liegt darin, dass sich die Studierenden „nicht nur arbeitsteilig und kooperativ in kleinen Gruppen etwas selbstständig erarbeiten können, sondern auch selber als Vermittler von Wissen gefordert sind, also auch didaktische Fähigkeiten entwickeln müssen“ (Greving & Paradies, 2011, S. 182). Mit der Methode des Gruppenpuzzles lassen sich in abwechslungsreicher Form rasch ein vertieftes Verständnis der zugrundeliegenden Texte und eine Klärung der vier musikdidaktischen Positionen herstellen, die als Pole für die anschließende Verortung des eigenen musikdidaktischen Standpunktes dienen sollen.

Im Unterschied zur inhaltlich möglichst sachgenauen Texterschließung im Gruppenpuzzle geht es bei der anschließenden Positionsbestimmung um die Integration eigener Erfahrungen und die Anbahnung selbstreflexiver Prozesse. Die Selbstverortung der Studierenden innerhalb des musikdidaktischen Positionierungsfeldes ähnelt anderen Methoden zur Einschätzung und Bewertung, zur Meinungs- und Urteilsfindung wie bspw. der Positionslinie oder dem Meinungsbarometer (vgl. Schäfer, 2019, S. 9).

Das Material wird zum ersten Mal im Vorbereitungsseminar unmittelbar vor dem Beginn des *Praxisjahres* eingesetzt (Dauer: insgesamt 90 Min.). Bei der Verwendung des Materials sollten vorbereitend einige Aspekte bedacht werden:

- Gruppenbildung: Jede Person in einer Stammgruppe erhält einen anderen Text zur Bearbeitung. Dementsprechend findet die Arbeit in Gruppen mit jeweils vier Personen statt. Insgesamt werden vier Expert*innengruppen geplant. Bedacht werden sollte, dass Gruppentische vorbereitet und markiert werden müssen und die Studierenden entsprechend eingeteilt werden.
- Bereitstellung der Materialien: Die Fachtexte liegen in den Stammgruppen jeweils einmal als Kopien aus (Online-Supplement 1). Darüber hinaus bekommen alle Studierenden ein begleitendes Arbeitsblatt an die Hand (Online-Supplement 2).
- Vorbereitung des Seminarraums: Der Seminarraum sollte einerseits genügend Platz für die ungestörte Arbeit der Teilgruppen während des Gruppenpuzzles haben und andererseits viel freie Fläche bieten, um das Positionierungsfeld mit einer Schnur am Boden auszulegen oder einem Kreppband aufzukleben. Die Gegenpositionen an den Enden beider Achsen werden mit A3-Blättern markiert (Online-Supplement 3).

Table 1: Seminarablauf der ersten Standortbestimmung vor der Praxiserfahrung

Phase / Methode	Studierendenaktivitäten / Impulse	Zielsetzung
Texterschließung / Gruppenpuzzle (60 Min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Lesephase in den Stammgruppen (20 Min.): <i>Notieren Sie sich Verständnisfragen zum Text, die Sie innerhalb der Expertengruppe klären wollen, und Aspekte, die Sie inhaltlich diskutieren möchten.</i> • Diskussion der Texte in den Expert*innengruppen (20 Min.): <i>Verständigen Sie sich innerhalb der Expert*innengruppe auf drei Kernsätze, die den Inhalt des Textes möglichst genau widerspiegeln.</i> • Präsentation in den Stammgruppen (20 Min.): <i>Informieren Sie sich (mit Bezug auf die drei Kernsätze) in den Stammgruppen gegenseitig über die verschiedenen musikdidaktischen Positionen und diskutieren Sie deren jeweilige Potenziale.</i> 	Die Studierenden erschließen sich gegensätzliche Positionen des fachdidaktischen Diskurses, indem sie ihren individuellen Lesertrag im Verhältnis zu alternativen Lesarten auf drei Kernaussagen kondensieren und auf der Basis dieser Kernaussagen die anderen Mitglieder ihrer Stammgruppe informieren.
Standortbestimmung / Positionierung innerhalb des musikdidaktischen Positionierungsfeldes (30 Min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Positionierung im Raum (5 Min.): <i>Wo verorte ich den Musikunterricht, der mir für meine berufliche Zukunft vorschwebt?</i> • Auswertung und Diskussion (20 Min.): Zunächst kommen alle Studierenden zu Wort, die das von sich aus wollen. Im Anschluss daran werden Extrempositionen (weit außen) aufgegriffen, und Personen, die in der Mitte des musikdidaktischen Positionierungsfeldes stehen, werden gezielt angesprochen. Im Anschluss an die Diskussion und den Austausch der Argumente bekommen die Studierenden die Möglichkeit, sich ggf. noch einmal anders aufzustellen und die Position zu wechseln. • Eintragen der Position im Koordinatenkreuz im Material (5 Min.): <i>Notieren Sie maximal fünf Sätze zur Begründung Ihrer Positionierung! Ihre Notizen dienen am Ende des Praxisjahres als Grundlage für die Ausarbeitung der Texteinlage für das Portfolio.</i> 	Die Studierenden orientieren sich innerhalb des Spektrums fachdidaktischer Positionen, bestimmen einen eigenen Standort und vertreten diesen argumentativ in der Semindiskussion. Auf diese Weise hinterfragen die Studierenden ihre Position, verändern sie bewusst oder behalten sie bei.

3.2 Erneute Standortbestimmung nach der Praxisphase (Online-Supplement 4)

Gegen Ende des *Praxisjahres* wird das Material wieder aufgegriffen: Im letzten Kolloquium erfolgt eine erneute Standortbestimmung (Dauer: insgesamt 90 Min.). Eventuelle Veränderungen der eigenen musikdidaktischen Überzeugungen werden vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen diskutiert und anschließend schriftlich reflektiert. Die Verschriftlichung geht als eine der abschließenden Einlagen in das begleitende Portfolio zum *Praxisjahr Schule* ein.

Tabelle 2: Seminarablauf der zweiten Standortbestimmung nach der Praxiserfahrung

Phase / Methode	Arbeitsaufträge / Impulse	Ziel
Standortbestimmung / musikdidaktisches Bedeutungsfeld (45 Min.)	Positionierung der Schulgruppen ⁵ im Raum (25 Min.): <i>Welche Art von Musikunterricht haben wir an unserer Schule bei unserer Mentorin bzw. unserem Mentor schwerpunktmäßig erlebt? Umreißen Sie eine für die Einordnung repräsentative Unterrichtssituation.</i>	Die Studierenden reaktivieren und vergleichen ihre Unterrichtsbeobachtungen. Sie diskutieren sie anhand konkreter Unterrichtsszenen und einigen sich auf eine Position im Raum, die den von ihnen beobachteten Musikunterricht repräsentiert.
	Individuelle Positionierung im Raum (5 Min.): <ul style="list-style-type: none"> • <i>Welche Art von Musikunterricht habe ich selbst im zurückliegenden Praxisjahr schwerpunktmäßig erteilt?</i> Ggf. ein erneuter Positionswechsel (5 Min.): <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wohin möchte ich mich entwickeln?</i> 	Die Studierenden reflektieren den Unterricht, den sie selbst erteilt haben, und benennen ggf. Diskrepanzen zum Unterrichtsideal, das sie anstreben.
	Eintragen der verschiedenen Positionen in das Material (= Online-Supplement 2: Koordinatenkreuz, 10 Min.): <i>Notieren Sie sich Stichpunkte zu den verschiedenen Positionen.</i>	Die Studierenden bringen ihre Einsichten in knappen Formulierungen zur Sprache.
	Ausarbeitung als Texteinlage für das Portfolio (45 Min.): <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nehmen Sie sich die Notizen vom Anfang des Praxisjahres wieder vor: Vergleichen Sie Ihre Positionen vor und nach dem Praxisjahr.</i> • <i>Wenn es Veränderungen gibt: Können Sie diese an konkrete Unterrichtssituationen rückbinden und solche Schlüsselmomente benennen oder verdanken sich die Veränderungen eher akkumulierten Erfahrungen über das gesamte Praxisjahr hinweg?</i> • <i>Beschreiben Sie Ihre Idealkonzeption von Musikunterricht. Was benötigen Sie an theoretischen und praktischen Fähigkeiten, um diese Idealvorstellung umzusetzen? Welche Konsequenzen hat das für Ihre inhaltlichen Schwerpunktsetzungen im weiteren Studienverlauf?</i> 	Im Zuge der schriftlichen Reflexion begründen die Studierenden Verstetigungen und Verschiebungen ihrer eigenen Überzeugungen. Sie werden darüber hinaus dazu angeregt, alternative Lehrstrategien als fruchtbare Impulse für die eigene Praxis zu verstehen.

⁵ Die Studierenden absolvieren ihr *Praxisjahr* in festen Kleingruppen an ausgewählten Partnerschulen.

Die hier für die zweite Hälfte des Kolloquiums vorgesehene Phase der Verschriftlichung für das Portfolio muss nicht zwingend innerhalb der Seminarsitzung stattfinden, sondern kann individuell auch zu Hause geschehen, falls z.B. die Zeit dafür nicht ausreicht.

3.3 Durchführungsalternative: eine einzige Standortbestimmung

Die Auseinandersetzung mit den musikdidaktischen Positionen und die eigene Verortung innerhalb des Spektrums können auch nur einmalig im Anschluss an die Praxisphase oder in anderen musikdidaktischen Seminarskontexten stattfinden. Dann lesen die Studierenden am besten alle vier Texte bereits in Vorbereitung auf die Seminarsitzung. Das Seminar beginnt in diesem Falle mit einer kurzen Arbeitsphase in vier Gruppen, die zu jeweils einem der Texte drei Kernaussagen formulieren, die sie sich zur inhaltlichen Reaktivierung anschließend im Plenum gegenseitig vorstellen. Die Arbeitsaufträge und Impulse entsprechen ansonsten der wiederholten Positionsbestimmung nach der Praxisphase (siehe oben). Als Arbeitsblatt steht das Online-Supplement 4 zur Verfügung.

4 Theoretischer Hintergrund

Spätestens seit den 1970er-Jahren ist der fachdidaktische Diskurs von einer Pluralität musikdidaktischer Konzeptionen bestimmt. Standen damals in der Anfangsphase einer wissenschaftlich fundierten Musikdidaktik zunächst vor allem Fragen des Musikhörens und der Interpretation von Musik im Vordergrund der Auseinandersetzung, so erweiterte sich das Spektrum der fachdidaktischen Ansätze ab der Mitte der 1970er-Jahre zunächst durch die Hinwendung zu verstärkter Handlungsorientierung und durch die Integration von Rock- und Popmusik in den Unterricht, in den 1990er-Jahren dann auch durch den Einfluss interkultureller Musikerziehung, lebensweltlich orientierter Musikdidaktik und kunstspartenübergreifender, fächerverbindender Unterrichtsansätze.

Die beiden Dimensionen des hier konstruierten musikdidaktischen Positionierungsfeldes spiegeln exemplarisch zentrale Streitpunkte des aktuellen musikdidaktischen Diskurses seit der Jahrtausendwende wider. Die horizontale Dimension bezieht sich auf das Kulturverständnis, das dem Musikunterricht zugrunde liegt: Die Frage, wie eng oder weit der kulturelle Horizont gezogen wird, entscheidet letztlich wesentlich darüber mit, welche Musik bzw. welche Musiken überhaupt Eingang in den Unterricht finden und wie diese Musiken thematisiert werden – ob sie gleichberechtigt nebeneinander oder im Hierarchiegefälle zueinander stehen. Die zweite Dimension, die hier verhandelt wird, bezieht sich auf verschiedene Auffassungen vom Lehren und Lernen: Von der Frage, an welchen Verständnissen musikbezogenen Lernens sich der Musikunterricht orientiert, hängt schließlich auch ab, welche Rolle die Lernenden in diesem Unterricht spielen, welche Mitgestaltungsmöglichkeiten sie haben und in welcher Weise sich musikalische Identität und Individualität entwickeln können.

4.1 Dimension 1: Musikunterricht zwischen interkultureller Offenheit und monozentrischer Kulturauffassung

In der Frage nach der inhaltlichen Weite oder Enge des dem Musikunterricht zugrunde liegenden Kulturverständnisses spiegelt sich auch die politisch motivierte Leitkultur-Debatte wider, die im Jahr 2000 durch eine Rede des CDU-Parlamentariers Friedrich Merz losgetreten wurde. Nach den islamistischen Terroranschlägen des 11. September 2001 hat dieses sich in der Leitkulturidee verdichtende Gegenbild zum Konzept der multikulturellen Gesellschaft weiter um sich gegriffen und schließlich zu einem geistigen Klima geführt, in dem restaurative Ideen wieder breiten Nährboden finden.

Ein konkretes Beispiel dafür, wie solche politischen Hintergründe bis in den Zuschnitt von Schulfächern hineinwirken können, ist die *Bildungsoffensive zur Neuorientierung*

des Musikunterrichts: ein 19-seitiges Grundsatzpapier der CDU-nahen Konrad-Adenauer-Stiftung (2004), auf das die musikpädagogische Fachwelt unter anderem wegen der eurozentrischen Verengung der Perspektive und der propagierten Wiederausrichtung des Musikunterrichts am abendländischen Werkekanon entsprechend kritisch reagierte (Kaiser et al., 2006).

Allerdings muss die monozentrische Perspektive nicht zwingend politisch motiviert sein: Angesichts der stetig wachsenden Fülle potenzieller Inhalte des Musikunterrichts kann die Fokussierung auf eine Musikkultur mit dem entsprechenden Musikbestand auch aus didaktischen Reduktionsentscheidungen heraus motiviert sein und prinzipiell im Sinne des exemplarischen Lernens begründet werden. Anstatt auf Orientierung innerhalb der Vielfalt zielt eine solche didaktische Haltung bewusst auf begrenzte Expertise in einem klar umrissenen Ausschnitt aus dem weiten Spektrum musikkultureller Erscheinungsformen.

4.2 Dimension 2: Musikunterricht zwischen Prinzipien aufbauenden Lernens und dem Primat ästhetischer Erfahrung

Nachdem um die Jahrtausendwende die Ideen des Konstruktivismus vermehrt Eingang auch in pädagogische Theorien gefunden und zu einem individualisierenden Blick auf Lehr-Lern-Prozesse geführt hatten, kam nach dem so genannten PISA-Schock mit der sich daran anschließenden Kompetenzorientierung eine Sichtweise auf Lernprozesse ins Spiel, die Lernwege und Lernerfolge in der Schule durch eine klare Output-Orientierung besser als zuvor evaluieren und damit letztlich optimieren wollte. Abgestufte Bildungsstandards für die einzelnen Fächer sollten dabei den Weg eines graduell aufbauenden Lernens markieren und die Vergleichbarkeit fachlicher Lernfortschritte sicherstellen.

In der Musikdidaktik spielt sich dieser Disput um die „richtigen Wege des Lernens“ seit den 2000er-Jahren zwischen ästhetisch-philosophisch begründeten Positionen rund um die Inszenierung musikalischer Erfahrungsräume durch Projektunterricht, szenische Interpretation oder Kompositions- und Transformationsprojekte einerseits und der lerntheoretisch fundierten, kompetenzorientierten Konzeption des aufbauenden Musikunterrichts andererseits ab.

Die Auseinandersetzung spiegelt sich auch in zwei dialogisch gehaltenen Buchbeiträgen wider, in denen jeweils zwei Koautoren inhaltlich aufeinander reagieren und dabei die eigene Position in der Konfrontation mit den Argumenten des Gegenübers schärfen. Unter der Überschrift „Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?“ kreuzen zunächst Werner Jank und Wolfgang Martin Stroh argumentativ die Klinge (Jank & Stroh, 2006). Vier Jahre später erlebt die Auseinandersetzung unter der Überschrift „Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren“ mit anderen Kontrahenten eine Neuauflage (Gies & Wallbaum, 2010).

5 Erfahrungen

5.1 Didaktische Erfahrungen mit dem Einsatz des Materials

Die beschriebene Durchführungsvariante zu nur einem Zeitpunkt war die ursprüngliche Form, in der das Material zum Einsatz kam: Die Verortung am Ende des *Praxisjahres* diente als abschließender Reflexionsimpuls und schlug die Brücke zur theoretischen Vertiefung in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der folgenden Studiensemester. Auf der Grundlage unserer Evaluationen wurden die theoretischen Inhalte aus dem Begleitseminar heraus in ein neu eingerichtetes Vorbereitungsseminar verlagert, um dem intensiven Schulalltag innerhalb des *Praxisjahres* noch mehr Raum zu geben. Stattdessen finden inzwischen an den Schlüsselstellen des *Praxisjahres* längere Kolloquien statt, in denen die Studierenden in verschiedenen Gruppenkonstellationen und vor unterschiedlichen theoretischen Hintergründen ihre schulischen Erfahrungen reflektieren.

Theoretische Inhalte des Vorbereitungsseminars (wie die hier vorgestellten musikdidaktischen Positionen) bilden dafür den Ankerpunkt.

Aus der Weiterentwicklung des Seminarskontextes erklärt sich auch die oben beschriebene Neuausrichtung des Materials als Vorher-Nachher-Vergleich: Der Vorteil ist, dass die Wahrnehmung von Positionsveränderungen vor dem Hintergrund der Praxiserfahrung möglich wird. Das Wissen um die verschiedenen fachdidaktischen Positionen hat sich bereits soweit gesetzt, dass es sowohl zur Einordnung des beobachteten Musikunterrichts der Mentorin bzw. des Mentors als auch zur Verortung des eigenen Unterrichts zur Verfügung steht.

Eine der ursprünglichen Zielsetzungen des Materials bleibt dabei erhalten: Anhand des individuellen Ausblicks auf eigene Idealvorstellungen von Musikunterricht kommen theoretische und praktische Desiderate zur Sprache, die konkrete Ansprüche an das restliche Studium stellen. Im besten Fall ergeben sich in der Folge sehr konkrete individuelle Entwicklungsanliegen der Studierenden, die sich nicht nur als fachdidaktische, sondern auch als künstlerisch-praktische oder fachtheoretische Schwerpunktsetzungen niederschlagen können.

5.2 Erfahrungen der Studierenden in den Texten für das begleitende Portfolio

Den Abschluss des Praxisjahres Schule bilden die Abgabe eines Portfolios und ein darauf aufbauendes Bilanzgespräch mit den Hochschullehrenden. In diesen Gesprächen kommt die eigene fachdidaktische Positionierung der Studierenden zur Sprache. Bei der Durchsicht der Portfoliotexte ist festzustellen, dass sich die Positionen der Studierenden durch den Praxiskontakt eher stabilisieren.⁶ Wenn es Veränderungen in der Positionierung gibt, so sind diese in der Regel graduell. Die späteren Positionierungen nahezu aller Studierenden bleiben innerhalb des eingangs gewählten Quadranten, wobei Verschiebungen in Richtung der Extreme oder in Richtung der Mitte annähernd gleich häufig verteilt sind. Ausnahmen bilden Anfangspositionen, die direkt auf oder sehr dicht an einer Achse gewählt wurden und die sich nun leicht von dieser Achse entfernen und dabei gegebenenfalls auch den Quadranten wechseln:

Während meine Position im Oktober starken Bezug auf den Interkulturellen Musikunterricht nahm und ich mich eindeutig in die Richtung der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume stellte, ist meine Position im Juni immer noch von den beiden Konzeptionen geprägt, aber zentraler und offener gegenüber den anderen beiden musikdidaktischen Konzeptionen. Das hängt mit meinen Erfahrungen aus dem Praxisjahr zusammen, die neben den theoretischen Konzepten meine Idealvorstellung verändern und vielleicht realistischer machen.⁷

In ihren schriftlichen Reflexionen des musikdidaktischen Selbstverortungsprozesses sind sich die Studierenden darüber hinaus weitgehend einig darin, dass die Herausbildung eines verlässlichen Personalstils des Unterrichtens erst in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung stattfinden kann, weil es dafür noch mehr Raum zum selbstverantwortlichen Ausprobieren im Unterricht und zudem auch des Kontakts und des Austausches mit überzeugenden Kolleg*innen im Fachbereich bedarf, wie folgende Auszüge aus den Portfolioeinlagen von Studierenden im *Praxisjahr 2020–2021* belegen:

Zwischen meiner gewünschten Positionierung und der Realität bilden sich Differenzen, die hoffentlich durch Erfahrungen ausgeglichen werden können. Deswegen vermute ich sichtbare Veränderungen auch eher während des Referendariats oder später als Lehrerin [...].

⁶ Sowohl eine Stabilisierung als auch eine Veränderung der Position sind denkbare Varianten, je nachdem, ob die Praxiserfahrung bestärkend oder verunsichernd auf das eigene Konzept von Musikunterricht einwirkt.

⁷ Mit freundlicher Genehmigung zweier Studierender (Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Grundschulen) können wir hier Ausschnitte aus ihren Reflexionstexten des Portfolios veröffentlichen.

Erst durch eine gewisse Routine und durch das Ausprobieren von konkreten Ansätzen mit Schülerinnen und Schülern werde ich meinen Weg finden.

Ich denke, dass sich meine Position in den kommenden Jahren nicht so schnell ändern wird. Vorstellbar wäre aber, dass sich meine Einstellung mit zunehmender praktischer Erfahrung ab dem Referendariat ändert. Wenn andere MusiklehrerInnen mit anderer Auffassung als meiner den Musikunterricht so überzeugend gestalten, dass die Kinder viel lernen und sich musikalisch gut entwickeln, wird meine Meinung sicherlich entsprechend beeinflusst. In dem Fall würde ich meine eigene Einstellung wohl überdenken und positive Aspekte aus anderen Bereichen übernehmen.

Allerdings zeigen die Texte der Studierenden auch, dass das beschriebene Seminar material und die damit verbundenen Aufgabenstellungen durchaus als Entwicklungsimpuls (z.B. im Hinblick auf die interkulturelle Perspektive) verstanden werden und als Anregung zum Erwerb weiteren Hintergrundwissens in den folgenden Studiensemestern dienen können:

Im Laufe meines Studiums werde ich mir zudem noch mehr Wissen über verschiedene Musikulturen aneignen und somit hoffentlich mehr zum Interkulturellen Musikunterricht hinwachsen.

Schreiben hilft dabei, sich dessen bewusst zu werden, was man tut. Das gilt nicht nur für die Studierenden im Hinblick auf die nachträgliche Verschriftlichung ihrer Einsichten im Portfolio. Die Auf- und Ausarbeitung des Seminar materials für die Veröffentlichung im Rahmen der Materialwerkstatt setzte auch bei uns einen erneuten, vertieften Diskussionsprozess in Gang, der die zuvor formulierten Arbeitsimpulse, die verwendeten Begrifflichkeiten und Arbeitsmaterialien noch einmal gründlich auf den Prüfstand stellte.

Literatur und Internetquellen

- Bähr, J., Gies, S., Jank, W., & Nimczik, O. (2001). Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In K. Pilnitz, B. Schüssler & J. Terhag (Hrsg.), *Musik in den Medien – Medien in der Musik* (Musikunterricht heute, Bd. 4) (S. 230–245). Oldershausen: Lugert.
- Bähr, J., Gies, S., Jank, W., & Nimczik, O. (2003). Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. *Diskussion Musikpädagogik*, 5 (19), 26–39.
- Ehrenforth, K.H. (2009). Offener Brief – Zu Clemens Kühn: „Musik als Kunst – Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht“ DMP 41 (1. Quartal 2009). *Diskussion Musikpädagogik*, 10 (42), 4–7.
- Gies, S., Jank, W., & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, 3 (9), 4–22.
- Gies, S., & Wallbaum, C. (2010). Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren? In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen, 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (Musikunterricht heute, Bd. 8) (S. 83–91). Oldershausen: Lugert.
- Greving, J., & Paradies, L. (2011). *Unterrichts-Einstiege* (8., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hammerich, H., Krämer, O., & Piotraschke, M. (2021). Vorbereitung von Studierenden auf erste Unterrichtsversuche im Fach Musik. Partner-Peer-Teaching als Vorbereitung auf das *Praxisjahr Schule*. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (1), 1–12. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4206>
- Jank, W. (2012). Aufbauender Musikunterricht. Eine Grundlage für gelingendes Klassenmusizieren. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (Musikunterricht heute, Bd. 9) (S. 273–275). Oldershausen: Lugert.

- Jank, W. (Hrsg.). (2021). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Jank, W., & Stroh, W.M. (2006). Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse? In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit* (Musikunterricht heute, Bd. 6) (S. 52–64). Oldershausen: Lugert.
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell! Ein Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 5 (17), 15–21.
- Kaiser, H.J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt, J., et al. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kleinen, G. (1975). *Zur Psychologie musikalischen Verhaltens*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.). (2004). *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative „Bildung der Persönlichkeit“*. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.kas.de/de/einzeltitel/-/content/bildungsoffensive-durch-neuorientierung-des-musikunterrichts>.
- Krämer, O. (2020). Mit Profilen arbeiten. In N. Heukäufer & R. Hüttmann (Hrsg.), *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Aufl.) (S. 175–183). Berlin: Cornelsen.
- Kühn, C. (2008). *Musik erforschen. Ein Arbeitsbuch zu „Ordnungen in der Musik“*. Altenmedingen: Hildegard-Junker.
- Kühn, C. (2009). Musik als Kunst – Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 10 (41), 3–4.
- PrOBe – Praxisphasen orientierend begleiten. (o.J.). *Praxisjahr Schule und Musikmentoring*. Rostock: Hochschule für Musik und Theater Rostock. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.hmt-rostock.de/studium/probe-praxisjahr-schule/>.
- Reck, D. (1991). *Musik der Welt*. Aus dem amerik. Engl. übers. v. J. Frey. Hamburg: Rogner & Bernhard.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Schäfer, S. (2019). *55 Methoden Deutsch. Einfach, kreativ, motivierend* (5. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Schläbitz, N. (2009). Wider den Konformismus des „Unzeitgemäßen“. *Diskussion Musikpädagogik*, 10 (42), 3–4.
- Stroh, W.M. (2005). Musik der einen Welt im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 185–192). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Stroh, W.M. (o.J.). *eine welt musik lehre*. Oldenburg: Universität Oldenburg. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/eineweltmusiklehre/>.
- Stubenvoll, M. (2009). Offener Brief – Zu Clemens Kühn: „Musik als Kunst – Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht“ DMP 41 (1. Quartal 2009). *Diskussion Musikpädagogik*, 10 (43), 58–59.

Beitragsinformationen⁸**Zitationshinweis:**

Hammerich, H., Krämer, O., & Piotraschke, M. (2022). Mein Konzept von Musikunterricht – eine Standortbestimmung in Bezug zu aktuellen musikdidaktischen Positionen. Studierende begründen und diskutieren musikdidaktische Überzeugungen vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 16–28. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4899>

Online-Supplements:

- 1) Literaturlauswahl zum Thema
- 2) Musikdidaktisches Positionierungsfeld
- 3) Musikdidaktische Positionen
- 4) Musikdidaktisches Positionierungsfeld (Durchführungsalternative)

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>

⁸ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1914B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und den beiden Autoren.

Zum Nacherfinden.
Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion

Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren

Ein musikpädagogisches Seminar
nach dem Prinzip des Forschenden Studierens

Thade Buchborn^{1,*}, Eva-Maria Tralle^{1,*} & Jonas Völker^{1,*}

¹ Hochschule für Musik Freiburg

* Kontakt: Hochschule für Musik Freiburg,
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1, 79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de
e.tralle@mh-freiburg.de
j.voelker@mh-freiburg.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag präsentieren und erläutern wir unser Seminar-konzept zum Thema „Interkulturalität und Musikunterricht“ nach dem Prinzip des Forschenden Studierens. Im Sinne einer reflexiven Lehrer*innenbildung ist Forschendes Studieren ein hochschuldidaktisches Prinzip, das auf die Entwicklung von Reflexivität als einem Hauptmerkmal pädagogischer Professionalität zielt. Im Zentrum des Seminars erschließen sich die Studierenden Forschungszugänge zum Themenfeld, indem sie dominierende Topoi, Verständnisse und Alltagstheorien von Interkulturalität sowie implizite Wissensbestände rekonstruieren, die in ihrem eigenen peerkulturellen Umfeld des Hochschullebens in Bezug auf den Umgang mit Interkulturalität handlungsleitend wirksam sind. Dazu werden u.a. Gruppendiskussionen mit Mitstudierenden aus verschiedenen Studienbereichen der Hochschule erhoben und in Anlehnung an die Forschungsschritte der Dokumentarischen Methode interpretiert.

Schlagwörter: Forschendes Studieren, Interkulturalität, Musiklehrer*innenbildung, Dokumentarische Methode, Implizites Wissen, kollektive Orientierungen



1 Einleitung

Gelegenheiten zum interkulturellen (Musik-)Lernen zu schaffen, ist eine zentrale Anforderung an schulisches Lernen und an einen zeitgemäßen (Fach-)Unterricht (vgl. u.a. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3). Um angehende Lehrer*innen auf diese pädagogische und fachdidaktische Aufgabe vorzubereiten, stellt die Auseinandersetzung mit Interkulturalität eine wichtige Aufgabe in der Lehrer*innenbildung dar. Allerdings verweisen (Musik-)Lehrer*innen in aktuellen Studien darauf, dass sie im Rahmen ihrer Ausbildung nur unzureichend auf den Umgang mit Interkulturalität vorbereitet worden seien (vgl. Buchhorn, 2020; Tralle, 2020), was darauf hindeutet, dass die Thematik im Studienverlauf vielfach zu wenig berücksichtigt wird.

Der vorliegende Beitrag beinhaltet einen Überblick über das Konzept, die Inhalte und hochschuldidaktischen Zugänge des Seminars „Interkulturalität und Musikunterricht“, in dem (musik-)pädagogische und (musik-)didaktische Perspektiven auf das Themenfeld erörtert werden. Wir gehen insbesondere der Frage nach, wie Studierende des Lehramts Musik sich das Themenfeld Interkulturalität und Musik(-unterricht) mit Hilfe eines an der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) orientierten Verfahrens forschend erschließen können. Durch die Konzeption des Seminars nach dem hochschuldidaktischen Prinzip des Forschenden Studierens (Thünemann, Schütz & Doğmuş, 2020) wird den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, neben dem Erwerb von Professionswissen eine forschende Haltung einzunehmen und im Sinne einer reflexiven Lehrer*innenbildung (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017) eigene Standpunkte und Haltungen im Hinblick auf den Interkulturalitätsbegriff zu hinterfragen und zu differenzieren. Vor diesem Hintergrund erörtern wir, welche Potenziale ein entsprechender Ansatz für eine wissenschaftlich fundierte und forschungsorientierte Musiklehrer*innenbildung eröffnet (vgl. Heberle, Kranefeld & Ziegenmeyer, 2019).

Die aktuelle kulturwissenschaftliche sowie musikpädagogische Diskussion zum Thema Interkulturalität orientiert sich an dynamischen Kulturkonzepten, die hybride Übergangsphänomene berücksichtigen und statische (häufig ethnisch-holistische) Beschreibungsmuster überwunden haben (vgl. u.a. Welsch, 1995; Reckwitz, 2004; Barth 2008). Für die Schule bzw. einen kultursensiblen schulischen Musikunterricht kommt einem entsprechenden Verständnis von Kultur und den Verhältnissen von Kulturen zueinander eine besondere Bedeutung zu. Weder musikalische Interessen noch Praxen von Schüler*innen lassen sich entlang bspw. ethno-nationaler Zugehörigkeiten festschreiben. Zudem gilt es als überholt, die Musikkultur ganzer Länder oder Kontinente (z.B. „die“ Musik Afrikas) in einer pauschalisierenden und kulturessenzialistischen Art und Weise darzustellen (vgl. Cvetko, 2020). Darüber hinaus partizipieren sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen im Sinne eines hybriden musikkulturellen Identitätsverständnisses an unterschiedlichen (musik-)kulturellen Praxen.

Vor dem Hintergrund dieser Uneindeutigkeit von Musik(-kulturen) wird die Frage, welche Musik im Unterricht wie und mit welchem Ziel thematisiert werden sollte, zu einer komplexen und sich immer wieder von neuem stellenden Herausforderung für Musiklehrer*innen. Zugleich zeigen unsere eigenen Studien im Themenbereich Interkulturalität und Musikunterricht (Buchhorn, 2020; Buchhorn & Bons, 2021; Tralle, 2020; Völker, 2020), dass sich sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte in der Alltagspraxis vielfach an statischen, ethnisch-holistischen und normativen, eurozentristisch an westlicher klassischer Musik ausgerichteten Kulturkonzepten orientieren.

Verschärft wird diese Problematik dadurch, dass wir in unseren Forschungen eine Diskrepanz zwischen dem Wissen um normative Verhaltenserwartungen und der tatsächlichen Handlungspraxis ausmachen konnten. Während die Akteur*innen auf expliziter Ebene allgemein anerkannte Zieldimensionen interkulturellen Lernens wie z.B. die

Forderungen nach Anerkennung, Integration, Vielfalt und Gleichwertigkeit von Kulturen¹ teilen, orientieren sie ihr unterrichtliches Handeln vielfach an den oben genannten, aus Sicht des Diskurses überholten Kulturkonzepten (vgl. Buchhorn, 2020; Tralle, 2020). In ähnlicher Weise haben auch Dođmuş und Karakaşođlu (2016) die zentrale Bedeutung von Alltagswissen bzw. Überzeugungen (Wischmeier, 2012) mit Bezug auf Anforderungen wie Heterogenität, Interkulturalität und kulturelle Diversität für pädagogisches Handeln herausgearbeitet. Das lässt darauf schließen, dass es in der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Interkulturalität im Studium neben dem Aufbau von Professionswissen auch der Förderung der Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte bedarf, um in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien auch das Hinterfragen handlungsleitend wirksamer Normen und impliziter Wissensbestände von (zukünftigen) Pädagog*innen anzuregen.

2 Didaktischer Kommentar

Ein etabliertes hochschuldidaktisches Prinzip zur Förderung der Reflexionsfähigkeit ist das Konzept des Forschenden Lernens (vgl. Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019). In der Anlage unseres Seminars haben wir uns daher am hochschuldidaktischen Prinzip des Forschenden Studierens (vgl. Thünemann et al., 2020) orientiert. Die Lehrveranstaltung ist so konzipiert, dass die Studierenden „mittels eigener (und begleiteter) Forschungsaktivitäten eine für ihren zukünftigen schulpädagogischen Beruf relevante forschende Haltung, Reflexivität und Professionswissen erlangen können“ (Thünemann et al., 2020, S. 125). Darin liegt aus unserer Sicht in Hinblick auf die spätere Berufspraxis ein Mehrwert gegenüber rein praxisbezogenen oder bildungstheoretisch orientierten Seminaren zum Themenfeld, da Studierenden die Möglichkeit eröffnet wird, die Komplexität des Umgangs mit Interkulturalität im pädagogischen Alltag sowie die „darin verortete[n] strukturelle[n] Dilemmata des Feldes Schule sowie Routinen der Praxis zu erkennen und zu reflektieren“ (Thünemann et al., 2020, S. 127).

Den Forschungszugang haben wir an grundlegende Annahmen und Analyseschritte der Dokumentarischen Methode (DM) angelehnt. Die Studierenden haben ihre Daten im Rahmen von Gruppendiskussionen erhoben und entlang der (für die DM konstitutiven) Unterscheidung von formulierender und reflektierender Interpretation ausgewertet. Dieses Vorgehen eröffnet einen empirischen „Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9). Alltagstheorien können somit ebenso zugänglich werden wie implizite Wissensbestände. Im Seminar werden die rekonstruierten handlungsleitenden Wissensbestände der Lehramtsstudierenden mit (musik-)pädagogischen Theorien und Konzepten sowie empirischen Befunden zum Themenfeld Interkulturalität in Beziehung gesetzt.

Eine Besonderheit des Vorgehens besteht darin, dass die Studierenden zunächst (abweichend von der sonst üblichen Praxis der Dokumentarischen Methode) als „Erforscher*innen ihrer Selbst“ agieren, ihre eigenen impliziten Wissensbestände und kollektiven Orientierungen herausarbeiten und dabei elementare Analyseschritte kennenlernen, bevor sie sich selbst in der Rolle von Forschenden Anderen zuwenden. Dabei gehen wir von der Annahme aus, dass die im Forschungsprozess gesammelten Erfahrungen sowie Kenntnisse über kollektive Wissens- und Handlungsmuster einen reflektierten

¹ Die hier genannten Schlagworte finden sich u.a. in verschiedenen Curricula für das Fach Musik wieder (vgl. Buchhorn, Schmauder, Tralle & Völker, 2021). Exemplarisch hierfür dient folgende Passage aus dem baden-württembergischen Bildungsplan für das Fach Musik (Sek. 1): „Musik kann [...] wesentlich zur Integration des Individuums in unsere vielgestaltige Gesellschaft und zum interkulturellen Dialog beitragen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3). Durch ihre explizite Nennung auf bildungspolitischer Ebene entsprechen die beschriebenen Zieldimensionen institutionellen Anforderungen und Normen.

Umgang mit dem Thema Interkulturalität ermöglichen und Auswirkungen auf die zukünftige (Unterrichts-)Praxis der Studierenden haben werden.

Die folgende Abbildung 1 illustriert den angestrebten (Reflexions-)Prozess. Im Sinne der Systemtheorie Niklas Luhmanns soll sich im Verlauf des Seminars ein Übergang vollziehen von den Beobachtungen erster zu den Beobachtungen zweiter Ordnung (vgl. Luhmann, 1998).² Letztere werden auf zwei (Reflexions-)Ebenen in das Seminarskonzept integriert:

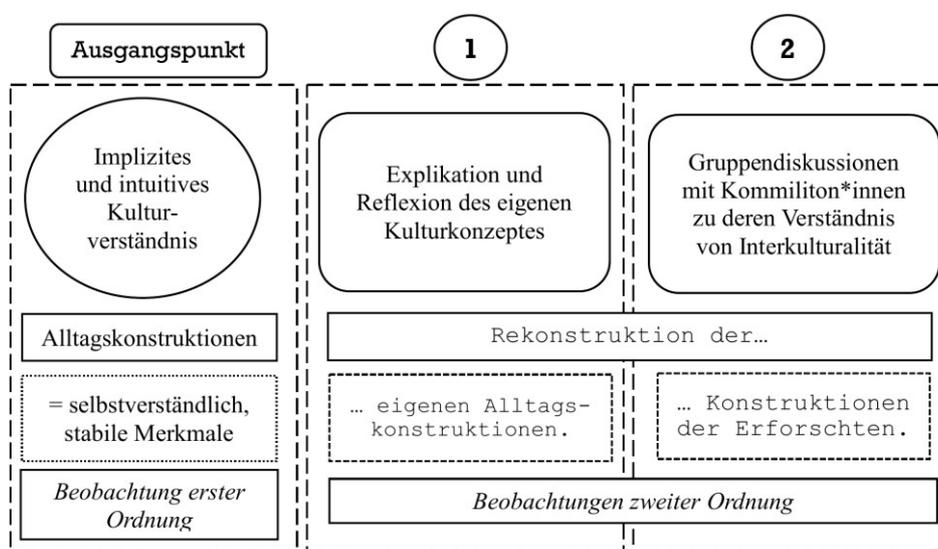


Abbildung 1: Reflexionsprozesse vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen

Das Seminar richtet sich insbesondere an Studierende des Lehramts Musik. Es wurde im Sommersemester 2018 an der Hochschule für Musik Freiburg und in überarbeiteter Form 2019 an der Hochschule für Musik Trossingen entwickelt und durchgeführt. Die Forschung der Studierenden zielt auf die Rekonstruktion des situationsbezogenen Handelns von Kommiliton*innen in ihrem alltäglichen Erfahrungsraum Hochschule. Mit der Rolle als Forscher*innen ist eine Hilfsidentität geboten, die die Distanzierung vom eigenen Studienalltag erleichtern soll. Die Erkenntnisse zum Bildungsraum Hochschule lassen sich schließlich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zum schulischen Alltag in Beziehung setzen.

² Beobachtungen erster Ordnung vollziehen sich in der Praxis. Sie zeichnet sich durch ihre Selbstverständlichkeit aus. Es ist normal, das Eine (und nichts Anderes) zu sehen, zu fühlen, zu wollen, zu tun. Dagegen beschreibt eine Beobachtung zweiter Ordnung das Beobachten des Beobachters; vgl. hierzu Luhmann, 1990, S. 9: „Auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung, auf der Ebene der Beobachtung von Beobachtern identifiziert man [...] Systeme, die ihre Umwelt oder sich selber beobachten.“

3 Das Material

Das Seminar beginnt mit einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff (vgl. u.a. Beer, 2012; Hammel, 2007), einem Überblick über die Diskursstränge Interkulturellen Lernens in der Musikpädagogik (vgl. u.a. Knigge, 2012; Niessen & Lehmann-Wermser, 2012) sowie einer Analyse ausgewählter unterrichtspraktischer Konzeptionen (vgl. u.a. Ott, 2012; Merkt, 1993; Stroh, 2011). Vor dem Hintergrund dieses theoretischen und didaktischen Wissens setzen sich die Studierenden mit Hilfe eines an der Dokumentarischen Methode orientierten Verfahrens zunächst mit den eigenen Präkonzepten auseinander und rekonstruieren schließlich die impliziten sowie expliziten Wissensbestände, die den Umgang mit Interkulturalität im Hochschulalltag von Mitstudierenden leiten (vgl. Abb. 1 auf der vorherigen Seite). Mit dieser Seminaranlage streben wir an, dass der Aufbau von Fach- und Professionswissen, die intendierte Entwicklung einer forschenden Haltung sowie die Reflexion eigener und fremder Standpunkte im Seminar eng aufeinander bezogen erfolgen können. Dies spiegelt sich auch in der Abfolge der Themen und Inhalte der einzelnen Sitzungen:

Sitzung	Form	Inhalt
1 <i>Schritt 1</i> ³	Gruppendiskussion und theoretischer Input	Kulturbegriff: Gruppendiskussion zum alltagssprachlichen Verständnis und theoretische Einordnung; Arbeit mit Fachtexten
2	Stationenlernen	Entwicklungsgeschichte und Diskursstränge der Interkulturellen Musikpädagogik inkl. Kennenlernen einzelner unterrichtspraktischer Konzeptionen (s.o.)
3	Gruppenarbeit und Diskussion	Sichtung von Bildungs- und Studienplänen vor dem Hintergrund eines dynamischen Kulturbegriffs
4 <i>Schritt 2</i>	Forschungswerkstatt I & Vortrag	Analyse der Gruppendiskussion zum Kulturbegriff in Anlehnung an die Dokumentarische Methode; Input zum Gruppendiskussionsverfahren
5 <i>Schritt 3</i>	Erhebungsphase	Erhebung der Gruppendiskussionen mit Kommiliton*innen
6	Blick in die Forschung	Schüler*innenperspektiven im interkulturell orientierten Musikunterricht
7	Blick in die Forschung	Lehrendenperspektiven im interkulturell orientierten Musikunterricht
8	Forschungswerkstatt II	Präsentation und Vergleich der Themenverläufe aus den erhobenen Gruppendiskussionen (s. Abb. 2 auf der übernächsten Seite)
9 <i>Schritt 4</i>	Forschungswerkstatt III	Identifikation von Themenschwerpunkten und Entwicklung einer Fragestellung im Hinblick auf die Hausarbeit
10	Vortrag und Diskussion	Internationale Perspektiven; Rückblick und Ausblick

Tabelle 1: Das Seminar im Überblick (das im folgenden beschriebene Material bezieht sich auf die grau hinterlegten Sitzungen)

³ Die Schritte 1–4 nehmen Bezug auf unsere Gliederung im folgenden Abschnitt.

Im Folgenden stellen wir nun in vier Schritten den Weg des Forschenden Studierens und die im Seminar verwendeten Materialien vor.

Schritt 1: Den eigenen Kulturbegriff in der Gruppe diskutieren

Um zu Beginn des Seminars Vorwissen zum Themenfeld zu aktivieren und eine selbst-reflexive Perspektive zu eröffnen, sind die Studierenden aufgefordert, sich in einer Gruppendiskussion zunächst „aus dem Bauch heraus“ über ihr Verständnis von Kultur auszutauschen. Der Gesprächsimpuls hierfür lautet:

„Kultur ist ein sehr häufig gebrauchter Begriff in unserer Alltagskommunikation. Dabei bestehen verschiedene Vorstellungen darüber, was damit eigentlich gemeint ist. Vermutlich kennt auch ihr den Begriff in verschiedenen Kontexten. Besprecht in den nächsten Minuten, was ihr mit Kultur assoziiert und in welchen Kontexten ihr den Kulturbegriff verortet: Wann sprecht ihr selbst von Kultur? Wie wird der Begriff bspw. medial vermittelt?“

Die Diskussion wird für eine detailliertere Interpretation in Schritt 2 aufgezeichnet. Direkt nach der Diskussion findet aber zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff und dessen Relevanz für die Musikpädagogik sowie mit didaktischen Positionen zum interkulturellen Musikunterricht statt. Die in der Gruppendiskussion hervorgebrachten eigenen Kulturkonzepte der Teilnehmenden dienen in der Auseinandersetzung mit Diskurspositionen aus Wissenschaft und Didaktik immer wieder als Bezugspunkte.

Schritt 2: An einer ausgewählten Passage implizite und explizite Wissensbestände erkennen

Zur Vorbereitung der vierten Seminarsitzung (vgl. Tab. 1 auf der vorherigen Seite) wählen die Seminarleiter*innen eine interaktional besonders dichte und repräsentative Passage aus der Diskussion aus und erstellen ein Transkript (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite). Nach einer Einführung in die Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode sind die Studierenden aufgefordert, sowohl die Inhalte des Gesprächsauszuges als auch die Art und Weise, wie diese diskutiert wurden, zu analysieren und somit die eigenen Alltagstheorien und implizit wirkenden Orientierungen zum Kulturbegriff zu reflektieren. Die Arbeit mit dem Transkript sowie das Anwenden der Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode zielen darauf ab, eine Distanz der Studierenden zu ihrem in der Diskussion hervorgebrachten Vorwissen herzustellen. Dadurch ist es den Studierenden möglich, einen Wechsel von der Teilnehmenden- zur Forschendenperspektive zu vollziehen.

Darstellung von Ebenen der Dokumentarischen Interpretation am Beispiel einer Gruppendiskussion unter Musiklehramtsstudierenden zum Verständnis des Begriffs „Kultur“

[...]

<p>1 Df: Man könnt=ja dann auch fast sagen dass (.) jede Kultur um den 2 Begriff Interkulturalität reinzubringen in sich (.) 3 interkulturell is also es gibt ja dann fü-jede Kultur hat eigene 4 Einflüsse und (.) ihre eigene Geschichte und (.) genau was dann 5 also jede Kultur hat ihre eigene Entstehungsgeschichte mit 6 v-verschiedenen Einflüssen=und (.) ich würd (.) dann fast sagen 7 dass (.) jede Kilt- äh Kultur interkulturell, is; n=Stück weit; 8 Em: Den (.) da- 9 Df: und sich dann die Kulturen halt irgendwie nochmal <u>mischen</u> also 10 (.) klar: es=is irgendwie schon abgegrenzt aber es hat 11 wahrscheinlich auch alles irgendwo (.) vielleicht auch weit 12 in=er Vergangenheit=ne Verknüpfung; 13 ?f: mhm 14 Em: Denk da hat man ja (.) kann man ja grundsätzlich sagen man hat 15 in in jedem Kulturkreis diese (.) ähm (.) ja diesen Unterschied 16 in zwei Dimensionen; einmal die (.) quasi wenn ich sag ich schau 17 mir den Kulturbegriff heute an und vor äh zweihundert Jahren, und 18 dann kann man genauso natürlich den Querschnitt machen und sagen 19 ich schau mir den Kulturbegriff <u>heute</u> an und nehme hundert 20 verschiedene Leut und äh die haben alle irgendwie so=n bisschen 21 ihre eigene äh (.) Sicht dadrauf das heißt man hat quasi so=ne 22 doppelte äh (2) ja so=n doppelten Unterschied einmal halt 23 zeitlich äh über die Zeit, und einmal halt äh zu einem Zeitpunkt 24 quasi durch den Querschnitt äh (.) der Gesellschaft 25 Ff: "ja" dazu was [Df] gesagt hat vielleicht noch ähm (.) wenn 26 man jetzt so zum Beispiel über die Kultur (.) äh denkt die man 27 jetzt (.) in Deutschland hat gehört ja vielleicht mittlerweile 28 auch dazu dass in der (.) "deutschen" Kultur sag=ich mal (.) ähm 29 andere Kulturen mit <u>drin</u> sind grad auch durch Einwanderung oder 30 ähm (.) solche Sachen dass halt quasi die (.) ähm (.) Kultur des 31 eigenen Landes teilweise auch schon beinhaltet Kulturen anderer 32 Länder aufzunehmen und (Unverständlich/sich dann so) zu mischen 33 irgendwie da auch Schnittmengen zu finden was ja eigentlich (.) 34 auch <u>bereichernd</u> ist, gut des is jetzt sehr subjektiv; ähm (.) 35 aber dass man quasi dann nicht sagen kann (.) in Deutschland 36 leben zwei Kultur=n oder fünfzig? oder hundert sondern dass halt 37 quasi in der deutschen Kultur die andern quasi auch schon mit (.) 38 verankert sind 39 Gf: Und vielleicht dazu weil du jetzt grad gesagt hast im eigenen 40 Land frag=mich mich wo sind überhaupt die Grenzen für eine Kultur 41 also (.) macht man des für eine Stadt für ein Dorf für ein Land 42 für ein Kontinent (.) also; 43 ?f: "Des stimmt; ja" 44 Em: Also ich denk da kann man äh von klein auch nach groß irgendwie 45 denken dass (.) äh (.) natürlich (.) äh hat man hier=n ganz 46 an-anderen (.) äh (.) ja so Satz an Traditionen als jetzt in 47 Hamburg vielleicht und trotzdem (.) äh kann man irgendwie sagen 48 wenn man irgendwie von kleiner nach größer geht haben wir immer 49 noch mehr gemeinsam dann zum Beispiel die in Hamburg wohnen die 50 auch in Deutschland leben als jetzt mit (.) Menschen die in Japan 51 leben also deshalb eben 52 Df: "L könnt- det- J" deswegen find ich ist des=n Begriff den 53 man einfach nich (.) <u>begrenzen</u> sollte. also 54 Af: Ja ich glaub es=is wie du gesacht das mit den Ebenen also einfach 55 klar ausdrücken in welcher Ebene man (.) sich jetzt (.) äh (.) 56 drüber unterhält oder so.</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Kulturen sind in sich interkulturell</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Historische Dimension und Einflüsse von außen</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Deutsche Kultur und Kulturen in Deutschland</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Regionale Grenzen von Kulturen</p>	<p>Proposition +</p> <p>argumentative Elaboration</p> <p>(Differenzierung)</p> <p>Propositionale Validierung und Elaboration im Modus der Exemplifizierung</p> <p>Performativische Validierung von Em / argumentative Elaboration + Elaboration im Modus der Exemplifizierung von Df</p> <p>Differenzierung im Modus einer Frage / Zwischenproposition</p> <p>Perform. Validierung Validierung im Modus der Exemplifizierung</p> <p>Argumentative Elaboration Echte Konklusion im Modus einer Synthese</p>
--	---	--

Orientierungen und Common-Sense Theorien

Kulturen sind regional gebunden
Kulturen sind dynamisch und in sich vielfältig / „interkulturell“ (auch in ihrer historischen Dimension)
Der Kulturbegriff kann sich auf unterschiedliche (regionale) Ebenen beziehen

Abbildung 2: Transkript und Beispielinterpretation einer exemplarischen Passage aus der „Kulturdiskussion“

Schritt 3: Gruppendiskussionen mit Kommiliton*innen erheben und interpretieren

Schließlich sind die Studierenden aufgefordert, nun auch im Erhebungsprozess die Forscher*innenrolle zu übernehmen und Gruppendiskussionen zum Interkulturalitätsbegriff unter Kommiliton*innen verschiedener Studiengänge an der Musikhochschule zu erheben. Ziel der eigenen Erhebungen ist es, dominierende Topoi, Verständnisse und Alltagstheorien von Interkulturalität sowie implizite Wissensbestände zu rekonstruieren, die

im eigenen peerkulturellen Umfeld der Musikhochschule in Bezug auf den Umgang mit Interkulturalität handlungsleitend wirksam sind. Damit soll eine Sensibilisierung für die eigenen impliziten Konzepte zu Interkulturalität erreicht werden, vor deren Hintergrund mögliche Konsequenzen für (musik-)pädagogische Praxiszusammenhänge diskutiert werden können. Die Musikhochschule, die in der Regel stark durch eine internationale Studierendenschaft geprägt ist, gilt gemeinhin als ein Lernort, an dem besondere Formen interkultureller Begegnung zum Alltag gehören (vgl. Aratnam, Schmid & Preite, 2016), wenngleich die musikkulturellen Bezugspunkte der Studierenden und Lernenden, die unabhängig vom Herkunftsland der Akteur*innen überwiegend an der musikalischen Praxis westlich-klassischer Musikausübung orientiert sind, verglichen mit der enormen Vielfalt und Breite gegenwärtiger Musikkultur auf der Welt als ausschnittshaft und homogen beschrieben werden können. Für die geplanten Erhebungen stellt der Lernort der Seminarteilnehmenden demnach ein spannendes Forschungsfeld dar.

Zum Initiieren der Gruppendiskussionen dient allen Studierendengruppen⁴ der folgende Gesprächsimpuls:

„Wir arbeiten derzeit in einem Musikpädagogikseminar zum Themenfeld Interkulturalität und Musikunterricht. In diesem Zusammenhang möchten wir herausarbeiten, wie Studierende Interkulturalität in ihrem Alltag erleben und wahrnehmen. Deshalb würden wir heute gerne ein Gruppendiskussionsverfahren mit euch durchführen. Für diese Gruppendiskussion ist es wichtig, dass sich Menschen in einem zwanglosen, möglichst normalen, alltagsnahen Gespräch miteinander unterhalten, die einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilen – so wie ihr als Kommilitonen an der Musikhochschule.“

Wir werden uns aus eurer Gesprächsrunde zurückziehen, damit wir euer Gespräch nicht stören oder beeinflussen. Wir kommen erst wieder in den Kreis zurück, wenn euer Gespräch zu einem Ende gekommen ist. Das kann aber gut und gerne 45–60 Minuten dauern. Im Anschluss an euer Gespräch gibt es dann eine Phase, in der wir Nachfragen stellen werden: zu Punkten, die besonders interessant waren, oder zu Punkten, die für uns als Außenstehende unklar geblieben sind. Ihr habt jetzt also etwa eine Stunde Zeit, miteinander über eure Erfahrungen, Erlebnisse und euren Umgang mit Interkulturalität an der Musikhochschule ins Gespräch zu kommen.“

Nach der Erhebung werden Themenverläufe der Gruppendiskussionen erstellt und Passagen identifiziert, die für die übergeordnete Forschungsfrage des Seminars besonders relevant sind oder sich durch eine hohe interaktive Dichte auszeichnen.

In der folgenden Seminarsitzung stellen die Studierenden die einzelnen Gruppendiskussionen auf Grundlage der Themenverläufe vor und berichten von ihren Erfahrungen bei der Erhebung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede – z.B. hinsichtlich der behandelten Themen und der Gesprächsatmosphäre – werden im Vergleich mit den anderen Erhebungen erörtert. In unserer Erprobung des Seminarkonzeptes wurden hierbei Besonderheiten deutlich, die auch auf die Zusammensetzung der Studierendengruppen (z.B. Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Studiengängen und Instrumentengruppen, Nationalität, Geschlecht) zurückgeführt werden konnten.

Vor dem Hintergrund der im theoretischen Seminarteil rezipierten Literatur zum interkulturellen Musikunterricht sind die Studierenden nun aufgefordert, aus dem Datenmaterial Passagen auszuwählen und ihre spezifische Forschungsfrage entsprechend der thematischen Besonderheiten auszudifferenzieren. Die zur weiteren Interpretation ausgewählten Passagen werden transkribiert und in Anlehnung an die Forschungsschritte der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2014) interpretiert.

⁴ Im Rahmen der beiden durchgeführten Seminare wurden insgesamt sechs Gruppendiskussionen mit drei bis fünf Diskussionsteilnehmenden erhoben, die zwischen 38 und 77 Minuten dauerten.

Schritt 4: Die Ergebnisse vergleichen und vor dem Hintergrund des Fachdiskurses diskutieren

Ein letzter Forschungsschritt besteht nun darin, die Ergebnisse der eigenen Sequenzanalysen mit den Ergebnissen anderer Gruppen zu vergleichen und nach Homologien und Differenzen in themengleichen Passagen in der eigenen und in anderen Gruppendiskussion(en) zu suchen. Auf diese Weise lassen sich die Besonderheiten der eigenen Ergebnisse klarer herausarbeiten.

Die Studierenden arbeiten ihre Interpretationen bzw. Rekonstruktionen schließlich im Rahmen schriftlicher Hausarbeiten aus. Dabei diskutieren sie ihre Ergebnisse auch im Hinblick auf bestehende Konzeptionen und Theorien zur Interkulturellen Musikpädagogik. Bei der Ausarbeitung der schriftlichen Hausarbeiten können sich die Studierenden an einer Handreichung orientieren (siehe Online-Supplement).

4 Theoretischer Hintergrund

Das Seminarkonzept beinhaltet theoretische Bezüge auf mehreren Ebenen. Ausgangspunkt unserer Konzeption bilden die in der Einleitung (Kap. 1) entfalten kulturtheoretischen und musikpädagogischen Überlegungen zu unterschiedlichen Kulturbegriffen sowie die empirischen Erkenntnisse zum Spannungsverhältnis zwischen pädagogisch-normativem Anspruch und den Logiken der Unterrichtswirklichkeit in Bezug auf den Umgang mit Interkulturalität. Das Wissen um die große Bedeutung von Alltagstheorien und Überzeugungen für pädagogisches Handeln hat uns zu der Entscheidung geführt, Studierenden eben jene Wissens Ebene im Format des Forschenden Studierens mit Hilfe der Dokumentarische Methode reflexiv zugänglich zu machen (vgl. Kap. 2). Die Praxeologische Wissenssoziologie fundiert dieses Verfahren methodologisch und stellt somit einen weiteren theoretischen Bezugspunkt dar. Schließlich generieren die Rekonstruktionen der Studierenden zumindest im Ansatz theoretische Erkenntnisse zu handlungsleitenden Wissensbeständen im Erfahrungsraum Musikhochschule. Dies wollen wir im Folgenden abschließend ausführen.

5 Erfahrungen

Die entstandenen Hausarbeiten geben Aufschluss darüber, inwieweit die eingangs formulierten Ziele – Anbahnung und Förderung einer reflexiven und forschenden Haltung sowie der Vermittlung von Professionswissen – im Rahmen des Seminars erreicht werden konnten.

Insgesamt sind aus den erhobenen Gruppendiskussionen eine Vielzahl spannender Fragestellungen und Interpretationen entstanden, die die Studierenden im Kontext wissenschaftlicher Positionen diskutieren konnten. Abbildung 3 auf der folgenden Seite gibt einen Überblick über die identifizierten Themen der erhobenen Gruppendiskussionen sowie über die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den Hausarbeiten:

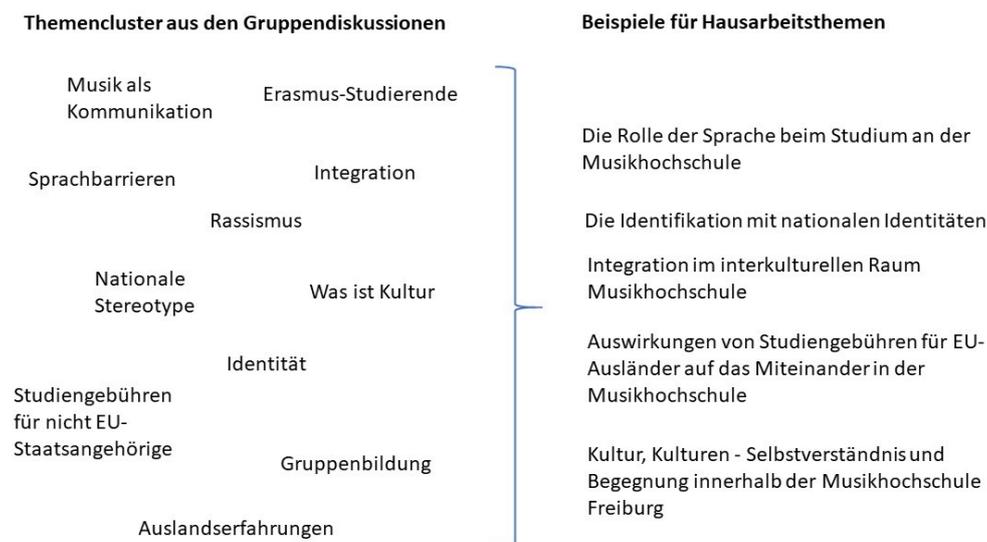


Abbildung 3: Themen der Passagen und Hausarbeiten

Exemplarisch wollen wir den Gewinn einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den erhobenen Gruppendiskussionen am Beispiel der Hausarbeit von Hannah Juval Lessing zum Thema „Kulturelle Verständnissphären im Raum Musikhochschule“ verdeutlichen. Ausgehend von einer theoretischen Beschäftigung mit dem Kulturbegriff in Bezug auf den Hochschulkontext beschreibt Lessing die Hochschule vor dem Hintergrund ihrer Interpretation der erhobenen Gruppendiskussion als einen Ort, der hinsichtlich des Verständnisses von Kultur in zwei Räume geteilt werden kann: Einerseits fungieren nationale Grenzen als Distinktionsmerkmal (Sprache, Charaktereigenschaften, kulturelles Erbe); andererseits markiert der Umgang mit Musik eine Trennlinie („Klassische“ Musik als kollektiv geteilter Erfahrungsraum über nationale Identitäten hinweg).

Insgesamt konstatiert die Studentin, „dass das Selbstverständnis der Studierenden derzeit eher einseitig geprägt ist und nationale Zugehörigkeiten Ankerpunkte für kulturelle Zugehörigkeiten bilden“ (Lessing, 2018, S. 17). Als Fazit und damit als Resultat der reflexiven Auseinandersetzung mit den empirischen Analysen formuliert Lessing:

„Insgesamt aber, dieses Fazit möchte ich ziehen, glaube ich, dass eine Transformation des Verständnisses weg von Nationalitäten hin zu transkulturellen Selbstverständnissen, so wie es sich innerhalb der von mir betrachteten Diskussion bereits in einer Dimension findet, für kulturelles Miteinander an der Hochschule bereichernd wäre.“ (Lessing, 2018, S. 18)

Das Beispiel zeigt, dass die Studentin durch das Prinzip des Forschenden Studierens neue Erkenntnisse über den (eigenen) Lernraum der Musikhochschule gewinnen und in diesem Reflexionsprozess auf theoretische Positionen aus dem Themenfeld zurückgreifen konnte. Daran wird deutlich, dass die Schwerpunktsetzung des Seminars auf die Auseinandersetzung mit impliziten und expliziten Wissensbeständen im Umgang mit Interkulturalität in der Hochschule für das Themenfeld wichtige Reflexionsprozesse angestoßen hat.

Wegen des zeitlichen Rahmens unserer Lehrveranstaltung war es notwendig, einen inhaltlichen Fokus zu setzen, sodass wir aufgrund der eingangs dargelegten Erwägungen entschieden haben, die Förderung der Reflexionskompetenz und die Vermittlung von Professionswissen in Verbindung mit einer Auseinandersetzung mit handlungsleitend wirksamen impliziten Wissensbeständen und Alltagstheorien ins Zentrum des Seminars zu rücken. Obwohl das Fehlen schulpraktischer Zugänge bemängelt wurde, lässt sich aus Äußerungen und schriftlichen Ausarbeitungen der Studierenden schließen, dass sie den

Zusammenhang von Selbstreflexion, Forschung im Umfeld der Hochschule und der theoretischen Beschäftigung mit dem Thema als interessant und relevant erlebten. Ausgehend von diesen Rückmeldungen wäre es aus unserer Sicht zukünftig ideal, das vorgestellte Seminar in einem kohärenten Modul im Zusammenhang mit einer musikdidaktischen und unterrichtspraktisch ausgerichteten Lehrveranstaltung zum Themenfeld anzubieten. Insgesamt legen die Arbeitsergebnisse nahe, dass die Studierenden durch die Einnahme einer forschenden, wissenssoziologischen Analysehaltung die notwendige Distanz aufbauen konnten, mit der eine reflexive Betrachtung des Interkulturalitätsbegriffs vor dem Hintergrund des eigenen musikhochschulischen Alltags möglich wurde.

Aus unserer Sicht hat das vorgestellte Seminarkonzept auch losgelöst von der thematischen Fokussierung auf Interkulturalität Potenziale sowie Anwendungs- und Einsatzmöglichkeiten. So verfolgen wir im Rahmen des Masterpflichtmoduls „Forschen in der musikpädagogischen Praxis“ an der Hochschule für Musik Freiburg einen vergleichbaren Ansatz, indem wir die Studierenden über drei Semester dazu anleiten, Musikunterricht zu beforschen bzw. forschend zu reflektieren. Erste daraus resultierende Arbeiten rekonstruieren beispielsweise einen kollektiv geteilten Musikbegriff innerhalb eines Musiklehrer*innenkollegiums oder widmen sich der Frage nach anerkennenden und verletzenden Interaktionen im Musikunterricht. Die Beispiele machen deutlich, dass forschende Zugänge neue Perspektiven auf pädagogische Praxis eröffnen und somit insbesondere dann, wenn sie curricular kohärent eingebettet sind (vgl. Buchhorn, Brunner, Fiedler & Balzer, 2018), einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrkräften in der ersten Ausbildungsphase leisten können.

Literatur und Internetquellen

- Aratnam, G.J., Schmid, S., & Preite, L. (2016). Musikhochschulen und Migration: Tradiertere Transformierung und transformative Tradierung am Beispiel der urbanen Region Basel. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität: Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 381–401). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_20
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (Augsburger Schriften, Forum Musikpädagogik, Bd. 78). Augsburg: Wißner.
- Beer, B. (2012). Kultur und Ethnizität. In B. Beer & H. Fischer (Hrsg.), *Ethnologie. Eine Einführung* (S. 53–73). Berlin: Dietrich Reimer.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Buchhorn, T. (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer*innenbildung und Forschung. In T. Buchhorn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 9–32). Hildesheim: Olms.
- Buchhorn, T., & Bons, V. (2021). “And It Turns Out that It only Has Two Chords”. Secondary School Music Teachers’ Orientations on Dealing with Learners’ Music Cultures in the Classroom in Germany. In A. Brunner & H. Liechti (Hrsg.), *Pop – Power – Positions. Global Relations and Popular Music* (Vibes – The IASPM

- D-A-CH Series 1) (S. 21–36). Berlin: IASPM D-A-CH. Zugriff am 13.01.2022. Verfügbar unter: http://vibes-theseries.org/wp-content/uploads/2021/03/Buchborn-Bons_And-it-Turns-Out-that-It-Only-Has-Two-Chords_2021.pdf.
- Buchborn, T., Brunner, G., Fiedler, D., & Balzer, G. (2018). Kunst, Wissenschaft, Pädagogik: Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 87–100). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_6
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M., & Völker, J. (2021). Diversity in School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. *Zfkm – Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5 (Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education, hrsg. v. C. Heß & J. Honnens), 35–60. Zugriff am 11.01.2022. Verfügbar unter: <https://zfkm.org/sonder21-Buchborn%20et%20al.pdf>.
- Cvetko, C. (2020). Interkulturalität als Anspruch der Musikpädagogik? Ausgewählte Motive zu Afrika im Musikunterricht. In T. Buchhorn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 235–247). Hildesheim: Olms.
- Doğmuş, A., & Karakaşoğlu, Y. (2016). Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“. Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 87–106). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_6
- Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. *Zfkm – Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–21. Zugriff am 05.01.2022. Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/07-hammel.pdf>.
- Heberle, K., Kranefeld, U., & Ziegenmeyer, A. (2019). Einleitung in den Band. In K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester. Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik – Ein Studienbuch* (S. 25–53). Augsburg: Wißner.
- Lessing, H.J. (2018, unveröffentlicht). *Kulturelle Verständnissphären im Raum Musikhochschule. Kultur, Kulturen – Selbstverständnis und Begegnung innerhalb der Musikhochschule Freiburg*. Wissenschaftliche Seminararbeit an der Hochschule für Musik Freiburg im Rahmen der Lehrveranstaltung „Interkulturalität und Musikpädagogik“ im Sommersemester 2018, geleitet von Thade Buchhorn, Eva-Maria Tralle und Jonas Völker.
- Luhmann, N. (1990). *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97005-3>
- Luhmann, N. (1998). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. *Musik und Unterricht*, (22), 4–7.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Bildungsplan 2016 – Musik*. Zugriff am 05.01.2022. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_MUS.pdf.
- Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (2019). Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens. In K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester. Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 15–27). Münster: Waxmann.

- Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2012). *Aspekte interkultureller Musikpädagogik – Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner.
- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik – Ein Studienbuch* (S. 111–138). Augsburg: Wißner.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3: Themen und Tendenzen* (S. 1–20). Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Stroh, W.M. (2011). Der erweiterte Schnittstellenansatz. In A. Eichhorn (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 307–317). München: Allitera. Zugriff am 05.01.2022. Verfügbar unter: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf>.
- Thünemann, S., Schütz, A., & Doğmuş, A. (2020). *GOresearch* – Konzeptionelle Zugänge zum Forschenden Studieren im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium. In T. Hoffmeister, H. Koch & P. Tremp (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Studiengangprofil. Zum Lehrprofil einer Universität* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28825-9_9
- Tralle, E.-M. (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? In T. Buchhorn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 202–217). Hildesheim: Olms.
- Völker, J. (2020). „... als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchhorn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–187). Hildesheim: Olms.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45 (1: Migration und Kultureller Wandel, hrsg. v. Institut für Auslandsbeziehungen), 39–44.
- Wischmeier, I. (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeptionen und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 167–189). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Buchhorn, T., Tralle, E.-M., & Völker, J. (2022). Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren. Ein musikpädagogisches Seminar nach dem Prinzip des Forschenden Studierens. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 29–41. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4900>

Online-Supplement:

Interkulturalität und Musikunterricht – Anforderungen an die wissenschaftliche Hausarbeit

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>

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 Seminarskonzeptes 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 Seminarteilnehmer*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 Seminarteilnehmer*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>

Zum Nacherfinden.
Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion

Reflexion von Lernprozessen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Fach Musik auf Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns

Luise Zuther^{1,*}

¹ Universität Osnabrück

* Kontakt: Universität Osnabrück,
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik,
Neuer Graben/Schloss,
49074 Osnabrück
lzuther@uni-osnabrueck.de

Zusammenfassung: Ziel der viermonatigen schulischen Praxisphase in der niedersächsischen Lehrer*innenbildung ist die Befähigung der Studierenden zur Reflexion von Unterricht und zur Auseinandersetzung mit ihren pädagogischen Überzeugungen und Kompetenzen als Lehrkraft. Der folgende Beitrag geht auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit am Beispiel ausgewählter Unterrichtsplanungen für den Musikunterricht ein. Die Studierenden analysieren und reflektieren auf der Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns nach Fritz Oser exemplarisch Lernprozesse in ausgewählten Unterrichtssituationen. Das vorliegende Material diente während der Corona-Pandemie in musikpädagogischen Online-Veranstaltungen der Universität Osnabrück zur Reflexion von Unterrichtsentwürfen.

Schlagwörter: Reflexion, pädagogische Situation, Professionalisierung, Praxisphase



1 Einleitung

Lehrpersonen erleben in ihrem beruflichen Alltag vielfältige Situationen, in denen sie planvoll und pädagogisch professionell handeln müssen. Die Fähigkeit zur Reflexion ist dabei von besonderer Bedeutung. Die Grundlagen hierfür werden bereits in schulischen Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums gelegt. Das vorgestellte Material zielt auf die Reflexion ausgewählter pädagogischer Situationen im Musikunterricht ab und lenkt den Fokus auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Entwickelt und erprobt wurde es als Ersatzleistung im Fach Musik der Universität Osnabrück im Rahmen einer viermonatigen Schulpraxisphase, die aufgrund der Corona-Pandemie als Online-Veranstaltung durchgeführt wurde. Ziel der Reflexion war die Sensibilisierung der Studierenden für die Planung und Gestaltung individueller Lernprozesse von Schüler*innen im Musikunterricht. Gleichzeitig bot sich die Möglichkeit, gemeinsam mit den Studierenden diejenigen professionsbezogenen Überzeugungen zu hinterfragen, auf deren Grundlage sie ihren Unterricht planen. Die diesem Beitrag als Online-Supplement beigefügte Präsentation erläutert das dem Arbeitsauftrag an die Studierenden zugrunde liegende Konzept der Basiselemente pädagogischen Handelns nach Fritz Oser (1996). Der Arbeitsauftrag enthält die von den Studierenden geforderten Arbeitsschritte.

2 Didaktischer Kommentar

In den niedersächsischen Masterstudiengängen für das Lehramt an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen absolvieren die Studierenden ein Praktikum im Umfang von 18 Unterrichtswochen. Sie besuchen zur Praktikumsvorbereitung, -begleitung und -nachbereitung universitäre Lehrveranstaltungen, die jeweils von einem Lehrenden-Tandem – bestehend aus einem*einer Fachdidaktiker*in der Universität und einem*einer Lehrbeauftragten für die Praxisphase – kooperativ geplant und durchgeführt werden. Ziel dieser Kooperation ist die Verbindung der forschungs- und wissenschaftsbasierten ersten Ausbildungsphase an der Universität mit der darauffolgenden schulpraktischen Ausbildung. Der Lehrauftrag wird in der Regel von Fachseminarleiter*innen der fachbezogenen Studienseminare wahrgenommen. In der Praxisphase erfahren die Studierenden die alltägliche Schulpraxis, werden dabei von Mentor*innen betreut, führen eigene Unterrichtsversuche durch und reflektieren ihren eigenen Unterricht sowie ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen als Lehrperson (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2021).

Im Durchgang 2020 wurde die Osnabrücker Praxisphase aufgrund der Corona-Pandemie nach vier Wochen auf Online-Veranstaltungen umgestellt. Die Studierenden konnten ihr Praktikum an den Schulen nicht fortsetzen. Der Umfang und die Inhalte der nun alle zwei Wochen online stattfindenden universitären Begleitveranstaltung wurden der besonderen Situation angepasst. Die an der Universität beteiligten Fächer entwickelten Ersatzleistungen, die es ermöglichten, das Praxissemester als Studien- und Prüfungsleistung anzurechnen und den Studierenden eine in ihrer Dauer nicht absehbare Verlängerung des Studiums zu ersparen. Im Fach Musik gab es zwei aufeinander aufbauende Ersatzleistungsaufgaben, die von den Studierenden zu Hause bearbeitet und deren Ergebnisse in den Seminarsitzungen besprochen und diskutiert wurden. Das hier vorgestellte Material bezieht sich auf die zweite Aufgabe und damit auf die zweite Seminarhälfte.

In der ersten Ersatzleistungsaufgabe erstellten die Studierenden auf der Grundlage einer selbst gewählten thematischen Einheit aus der ihnen bereits bekannten Publikation *Musikdidaktik Grundschule* von Mechtild Fuchs (2015) eine exemplarische Unterrichtsstunde einschließlich Stundenverlaufsplan, Kompetenzformulierung und didaktischer Begründung. Die schulischen Rahmenbedingungen (Klassenstufe, Lernstand und Ausgangslage der Schüler*innen) legten die Studierenden selbst fest. Ihre Entwürfe stellten

sie in einer Online-Sitzung vor und erweiterten sie nach einer Rückmeldung aller am Seminar beteiligten Studierenden und Lehrenden um eine allgemeinpädagogische und fachdidaktische Reflexion. In die Diskussion im Seminar und in ihre Reflexion brachten die Studierenden darüber hinaus ihre schulischen Erfahrungen aus vorangegangenen Praktika und aus Unterrichtssimulationen ein, die sie innerhalb der Vorbereitungsveranstaltung geplant und durchgeführt hatten.

Für die zweite Ersatzleistungsaufgabe, um die es in diesem Beitrag geht, wählten die Studierenden die jeweils zentrale Erarbeitungs- oder Lernsituation aus ihrem Unterrichtsentwurf aus. Analyse und Reflexion der Situation erfolgten auf Basis des allgemeinpädagogischen Konzepts der „Basiselemente pädagogischen Handelns“ nach Fritz Oser. Das Modell von Oser wurde herangezogen, da es den individuellen Lernakt der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt und so für die Reflexion unterrichtlicher Lernprozesse gerade im Musikunterricht besonders geeignet erschien.

Zuvor war den Studierenden Osers Modell in einer Präsentation vorgestellt worden (s. Online-Supplement). Zusätzlich stand ihnen der Artikel von Oser (1996) zum Selbststudium zur Verfügung. Danach erhielten sie den Arbeitsauftrag zur Reflexion der selbstständig gewählten Situation aus der von ihnen entworfenen Unterrichtsstunde (s. Kap. 3: Das Material). Die Entscheidung über die Form der Verschriftlichung war ihnen überlassen (z.B. Fließtext, Stichpunkte, Übersicht). Ihre Arbeitsergebnisse stellten sie in der nachfolgenden Online-Sitzung zur Diskussion.

In den kommenden Semestern soll überprüft werden, ob sich das Modell auch als Grundlage zur Nachbesprechung und Reflexion von Unterrichtsbesuchen im Fach Musik eignet. Ebenso denkbar ist der Einsatz zur Reflexion von beobachtetem oder selbst durchgeführtem Unterricht in weiteren Praktika, im Referendariat oder zur eigenständigen Nutzung als vollständig ausgebildete Lehrkraft – insbesondere in Musik, aber auch in anderen Fächern. Im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung kann das Modell für die Reflexion von Unterrichtsaufzeichnungen, Unterrichtssimulationen und schulischen Beispielsituationen genutzt werden (vgl. Wallbaum, 2010). Mit einer anderen als der hier vorgestellten Schwerpunktsetzung ist die Verwendung des Basismodells pädagogischen Handelns nach Oser auch für die Reflexion von Überzeugungen der Studierenden bezüglich der Lernprozesse von Schüler*innen sinnvoll, weil pädagogische Handlungen und deren Begründungen von Lehrpersonen in der Regel an persönliche Überzeugungen gebunden sind (vgl. Oser & Blömeke, 2012, S. 416).

3 Das Material

Das im Folgenden vorgestellte Material besteht aus einer Präsentation sowie einem Arbeitsblatt. Die Präsentation gibt einen Überblick über das von Oser (1996) entwickelte Konzept der Basiselemente pädagogischen Handelns (s. Online-Supplement). Die folgende Abbildung 1 zeigt den Arbeitsauftrag für die Studierenden.

Arbeitsauftrag

Fritz Oser: „Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur“

Wählen Sie *eine* für Sie charakteristische pädagogische Situation* aus ihrer in Auseinandersetzung mit der Publikation von Fuchs (2015) entwickelten Unterrichtsplanung aus. Gehen Sie anschließend folgendermaßen vor:

1. Beschreiben Sie in wenigen Sätzen die von Ihnen ausgewählte Situation.

2. Stellen Sie für jedes der fünf Elemente nach Oser mögliche und aus Ihrer Sicht sinnvolle Bezüge zu der von Ihnen beschriebenen Situation her. Erläutern Sie diese Bezüge so konkret wie möglich.

3. Reflektieren Sie ihre Beobachtungen:

- Verändert das jeweilige Basiselement nach Oser Ihre Unterrichtsplanung für die von Ihnen beschriebene Situation?
- Beeinflussen einzelne Basiselemente Ihr Lehrer*innenhandeln?
- Worin bestehen konkrete Änderungen aufgrund Ihrer Beschäftigung mit den Basiselementen? Welche Aspekte der Planung und (gedachten) Durchführung betrachten Sie anders als bisher?

* Mit dem Begriff „pädagogische Situation“ ist hier eine zentrale Lern- bzw. Erarbeitungssituation der Unterrichtsstunde gemeint, in der die Lehrperson die Schüler*innen dazu anleitet, etwas Neues zu lernen / zu üben / zu erschließen / zu präsentieren / zu reflektieren.

Abbildung 1: Arbeitsauftrag

4 Theoretischer Hintergrund

Lernprozesse von Schüler*innen sind in der Musikpädagogik des Grundschulalters bislang wenig erforscht (vgl. Lehmann-Wermser, 2021, S. 21f.; Schneider, 2021, S. 34). Im Sinne der Mehrperspektivität innerhalb der Meta-Reflexivitätsforschung werden daher im vorliegenden Material fachdidaktische Inhalte mit allgemeinpädagogischen verbunden (vgl. Cramer, Emmerich, Harant, Merk & Drahm, 2019, S. 415). Die Anwendung eines allgemeinpädagogischen Konzepts im musikpädagogischen Kontext trifft in der Praxisphase mit Studierenden für das Lehramt an Grundschulen und in der Sekundarstufe I auf besondere Resonanz, da die Studierenden dieser Lehrämter oft ein höheres pädagogisches Interesse aufweisen als Studierende im Lehramt für die Sekundarstufe II (vgl. Rothland, 2014, S. 359). In den folgenden beiden Abschnitten wird auf Osers Basismodell pädagogischen Handelns und auf Lernprozesse im Musikunterricht als Teil der musikpädagogischen Professionalisierung eingegangen.

Das Basismodell pädagogischen Handelns nach Oser (1996)

Osers Modell pädagogischen Handelns erhebt als allgemeinpädagogisches Modell des Lernens den Anspruch, die Grundstrukturen von Lernprozessen systematisch abzubilden. Es stellt den Lernakt der Schülerin bzw. des Schülers in den Mittelpunkt und enthält zwei besonders für das Verständnis musikalischer Lernprozesse relevante Aspekte: Es strukturiert den Lernprozess in einer ausgewählten Situation und erleichtert die systematische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Die Übertragbarkeit der einzelnen Basiselemente speziell auf Musikunterricht wird im Folgenden eingehender erläutert.

Das erste Basiselement, das den Lernakt beeinflusst, ist die *Situationsschaffung*. Im schulischen Kontext bereitet die Lehrperson die Lernsituation meist im Vorfeld vor. Mit dem Element der *Situationsschaffung* ist darüber hinaus auch das im Musikunterricht oft zentral wichtige spontane Handeln angesprochen, also die Schaffung und Veränderung der Situation in der Situation selbst. Das spontane Reagieren und Handeln der Lehrperson sowie die Anpassung der ursprünglichen Planung an die Situation sind im Musikunterricht besonders wichtig, etwa bei Präsentationen von Schüler*innenkompositionen und musikalischen Improvisationen, deren Verlauf von der Lehrperson nicht planend antizipiert werden kann.

Das zweite Element ist die *Präsupposition*. Die Lehrperson traut den Schüler*innen über deren aktuellen Fähigkeitsstand hinaus weitere Fähigkeiten zu. Oser sieht dieses Element zentral und spricht auch von „einer Pädagogik des Zu-Trauens“. Als ästhetisches Fach stehen die Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken der einzelnen Schüler*innen im Musikunterricht mehr als in anderen Fächern im Mittelpunkt. Die Musiklehrkraft soll Präsupposition praktizieren, indem sie den Schüler*innen zutraut und sie dazu ermutigt, ihre individuellen ästhetischen Erfahrungen und Eindrücke zu kommunizieren und sich dabei persönlich und zugleich verständlich und sachangemessen auszudrücken.

Das dritte Element ist die *Fehlerkultur*. Den Schüler*innen wird ein sinnvoller Umgang mit Fehlern vermittelt. Im Musikunterricht gibt es nicht nur richtige und falsche Lösungen, insbesondere, wenn das persönliche Empfinden und der eigene Musikgeschmack gewürdigt und unterstützt werden. Vergleichbar etwa mit dem Kunstunterricht ist im Musikunterricht eine Fehlerkultur im Sinne einer offenen Diskussions- und Begründungskultur wichtig, in der individuelle Ansichten akzeptiert und respektiert werden.

Das vierte Element ist die *Präsenz im Nachvollzug*. Die Lehrkraft ist als teilnehmende Person in der Lernsituation präsent und vollzieht die individuellen Denkabläufe der Lernenden nach. Im Musikunterricht ist es unerlässlich, dass die Lehrkraft sich empathisch in die einzelnen Schüler*innen hineinversetzt, um ihre individuellen ästhetischen Wahrnehmungen und Entscheidungen nachvollziehen zu können.

Das fünfte Element ist die *Selbstwirksamkeit*. Die Schüler*innen reflektieren ihr eigenes Lernen. Das Bewusstmachen des Lernprozesses führt zu einer Optimierung des Lernens. In den oft heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht soll sich jedes Kind seinen individuellen Lernprozess und Lernfortschritt bewusst machen und befähigt werden, die Motivation und Freude an der Lösung musikalischer Aufgaben ohne externe Motivation aufrechtzuerhalten.

Oser's Basismodell pädagogischen Handelns wird im vorliegenden Material zur Reflexion der Planung und Gestaltung von Lernprozessen im Musikunterricht eingesetzt. Reflexion ist zentraler Bestandteil der Ausbildung pädagogischer Professionalität (vgl. Häcker, 2019, S. 84). Es handelt sich dabei um einen „Zustand, in dem sich eine denkende Person über ihre Annahmen, ihre Meinung sowie ihr Verhalten im Klaren wird“ (Hilzensauer, 2017, S. 27). Ziel von Reflexion ist es, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, indem bereits vergangene Situationen analysiert werden (vgl. Hilzensauer, 2017, S. 27; Völschow & Kunze, 2021, S. 13f.). Für die eingehende reflexive Erfassung von Lernprozessen ist die Auswahl einer exemplarischen pädagogischen Situation sinnvoll (vgl. Schultheis, 1999, S. 304).

Lernprozesse im Musikunterricht als Teil musikpädagogischer Professionalisierung

In der aktuellen musikpädagogischen Diskussion rücken die Anregung und Optimierung der Lernprozesse einzelner Schüler*innen immer mehr in den Vordergrund; zudem ist die Befähigung zur Analyse und Begleitung individueller Lernprozesse der Schüler*innen ein wichtiger Teil musikpädagogischer Professionalisierung. Nach Küntzel (2006) ist Musikunterricht besonders nachhaltig, wenn die Persönlichkeit der einzelnen Schüler*innen und damit der jeweils individuelle Lernprozess im Zentrum des Unterrichts stehen. Ziel ist es, dass die Kinder angeleitet durch die Lehrperson selbstbestimmt lernen und ihnen ein Zugang zu Musik ermöglicht wird, indem sie sich im Sinne der ästhetischen Kompetenz selbst als Künstler*innen wahrnehmen und erleben (vgl. Küntzel, 2006, S. 57; Oravec, 2006, S. 122). Die Musiklehrer*innenbildung setzt sich daher vermehrt mit der Beschaffenheit und Qualität individueller Lernprozesse auseinander. Dieser Aspekt findet sich fachübergreifend in den Ausführungen Helmkes (2014) zur Unterrichtsqualität:

„Schulischer Unterricht ist kein Selbstzweck, sondern verfolgt als Hauptziel die Ermöglichung, Anregung und Aufrechterhaltung individueller Lernprozesse. [...] Die Qualität (im

Sinne von ‚Güte‘) des Unterrichts bemisst sich konsequenterweise primär daran, ob auf Seiten der Schüler Lernprozesse initiiert werden und wie nachhaltig diese sind. ‚Guter‘ Unterricht hieße demnach ‚lernwirksamer‘ Unterricht. [...] Für eine Vorstellung der Angriffspunkte und Wirkungsweisen von Prinzipien effektiven Unterrichts ist es nötig, sich ein Bild der ablaufenden individuellen *Lernprozesse* zu machen. Ohne Wissen über Prozesse, die beim Lehren und Lernen ablaufen, ist effektives Unterrichten schwer möglich. Nur so lässt sich schlüssig begründen, welche das Lernen anregenden, unterstützenden und verstärkenden Elemente das Unterrichtsangebot enthalten muss. Solange spezifische Unterrichtsmethoden oder -techniken nicht auf Lernprozesse beziehbar sind, kann ihre Wirkung nicht empirisch überprüft werden; ‚Listen‘ oder ‚Kataloge‘ mit Merkmalen müssen dann beliebig erscheinen.“ (Helmke, 2014, S. 18)

Im Vergleich zu anderen Fächern ist die Heterogenität der Schüler*innen im Musikunterricht besonders stark ausgeprägt (dazu z.B. Hasselhorn & Lehmann, 2015; Linn, 2017; Niessen, 2015). Dies betrifft insbesondere die Grundschule als Einheitsschule, in der alle Kinder unabhängig von ihren Fähigkeitsständen gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Oravec, 2006, S. 116). Umso wichtiger ist es, dass angehende Musiklehrpersonen für die individuellen Lernprozesse der Schüler*innen sensibilisiert werden.

5 Erfahrungen

In der letzten Sitzung der Begleitveranstaltung am Ende des Semesters gaben die Studierenden zu den gestellten Ersatzleistungen ihr Feedback ab. Die Rückmeldungen waren bezogen auf das Basismodell pädagogischen Handelns von Oser äußerst positiv. Bei der reflektierenden Auseinandersetzung mit einer musikpädagogischen Situation fand eine besondere Sensibilisierung statt. Die Fokussierung auf eine ausgewählte Situation der entworfenen Unterrichtsstunde unter Berücksichtigung von Oser's Basiselementen ermöglichte den Studierenden eine tiefergehende Reflexion und führte zu einer Sensibilisierung für Aspekte, die sonst unbemerkt und unreflektiert geblieben wären. Die Studierenden entdeckten mit Hilfe des Basismodells Probleme ihrer Unterrichtsplanung, die ihnen vorher nicht bewusst waren. So gaben sie an, aufgrund des Elements der *Situationschaffung* genauer über die Planung ihrer Unterrichtsstunde bzw. der Situation nachgedacht zu haben. Beim Element der *Präsupposition* äußerten die Studierenden, dass sie die Schüler*innen in ihrem Unterricht mehr bestärken und dazu ermutigen wollen, sich auszuprobieren, um ihnen einen größeren Freiraum für Kreativität zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang wurde ihnen deutlicher, dass es im Musikunterricht im Sinne einer *Fehlerkultur* oft keine ausschließlich richtigen oder falschen Aufgabenlösungen gibt. Ihnen wurde beim Element der *Präsenz im Nachvollzug* bewusst, dass sie sich mehr in die Schüler*innen hineinversetzen können, um auf diese Weise ihr unterrichtliches Handeln stärker als bisher auf die Bedürfnisse und Wahrnehmungen der Kinder abzustimmen. Aufgrund der Reflexion des Unterrichtsentwurfs bezogen auf das Element der *Selbstwirksamkeit* wollten die Studierenden künftig bewusster darauf achten, dass sie zentrale Erkenntnisse und Einsichten aufgrund individueller Erfahrungen von Schüler*innen gemeinsam mit ihnen dokumentieren sowie reflektieren und die Schüler*innen darauf aufmerksam machen, was genau sie in der geplanten Stunde persönlich gelernt haben. Die Ausprägung der einzelnen Elemente war von der jeweiligen Unterrichtsstunde und der ausgewählten Situation abhängig. Hervorgehoben wurden in allen Fällen die breite Anwendbarkeit des Modells auf verschiedene Situationen und Themenbereiche sowie die Möglichkeit des Transfers auf andere Unterrichtsfächer.

Literatur und Internetquellen

- Cramer, C., Emmerich, M., Harant, M., Merk, S., & Drahm, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Fuchs, M. (2015). *Musikdidaktik Grundschule*. Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, J., & Lehmann, A.C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 163–176). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung von Unterricht* (5., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Küntzel, B. (2006). Die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts. In M. Fuchs & G. Brunner (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht* (S. 57–65). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A. (2021). „... es kömmt drauf an ...“. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Music Education between (Self-)Reflections and Interventions* (S. 15–31). Münster: Waxmann.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Siegen: universi.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). „GHR 300“ – Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen. Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/studium_master_ghr_300/ghr-300-101533.html.
- Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms „Jedem Kind ein Instrument“. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4 (1), 106–118. <https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.21318>
- Oravec, L. (2006). Spezifische Konzeptionen für den Musikunterricht in der Grundschule? In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 113–127). Darmstadt: Wißner.
- Oser, F. (1996). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (S. 773–800). Marquartstein: PimS.
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415–421.

- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 349–385). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_42
- Schneider, M.G. (2021). Concept Maps. Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Music Education between (Self-)Reflections and Interventions* (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Schultheis, K. (1999). Die pädagogische Situation. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Allgemeinen Pädagogik. In T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.), *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 303–317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.30965/9783657779499_018
- Völschow, Y., & Kunze, K. (2021). Einleitung. In Y. Völschow, & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 9–21). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.3>
- Wallbaum, C. (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Lichte der Theorien*. Hildesheim: Olms.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zuther, L. (2022). Reflexion von Lernprozessen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Fach Musik auf Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 53–60. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4902>

Online-Supplement:

Präsentation

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>

Zum Nacherfinden.
Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Montessori-Pädagogik in der Musiklehrer*innenbildung?!

Musikdidaktische Betrachtungen eines Seminarkonzepts
samt Materialsammlung

Susanne Dreßler^{1,*}

¹ Europa-Universität Flensburg

* Kontakt: Europa-Universität Flensburg,
Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung,
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
susanne.dressler@uni-flensburg.de

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt ein an Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik angelehntes Seminarkonzept der Musiklehrer*innenbildung für den Primarbereich vor. Dafür werden die Besonderheiten der Montessoriglocken und ihre Einsatzmöglichkeiten für musikalisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Produktionsprozesse thematisiert, denn die Potenziale für das Experimentieren mit und Erfinden von Musik mit Montessoriglocken sind bislang in Lehr-Lernmaterialien nicht ausgeführt worden. Vielmehr standen Aspekte der Musiktheorie im Vordergrund (Wilms, 2010).

Schlagwörter: Montessori-Pädagogik, Experimentieren mit Musik, Grundschule, Lehrer*innenbildung, Lernwerkstatt, musikalische Aneignung



1 Einleitung

In diesem Beitrag wird Material für Lehrveranstaltungen im Rahmen der Musiklehrer*innenbildung an Hochschulen vorgestellt. Es wurde von der Verfasserin für die Hochschullehre an der Europa-Universität Flensburg (EUF) entwickelt. Es erweitert den Einsatz der Montessoriglocken über die bisher geläufigen Möglichkeiten zur Musiktheorie (vgl. Wilms, 2010) hinaus, indem es Ansätze zum Experimentieren mit Klängen und Erfinden von Musik präsentiert. In Anlehnung an die von der Verfasserin entfalteten Perspektiven des Zeigens von Stellvertreterobjekten in musikpädagogischen Handlungen (vgl. Dreßler, 2014) verdeutlicht das vorliegende Material Einsatzmöglichkeiten, wie eine Vertiefung der *ästhetisch-klanglichen* sowie der *musizierpraktischen Perspektive* des Glockeninstrumentariums in Lehr-Lernsituationen gelingen kann (Dreßler, 2014, S. 43).¹

Das Material ist geeignet, um bei Lernenden musikalische Aneignungsprozesse zu evozieren, die ihren Ausgangspunkt bei musikalisch faszinierendem oder irritierendem Klangmaterial nehmen (vgl. Dreßler, 2021) und eine ästhetische Wahrnehmungshaltung fördern. Das zu den Montessoriglocken entwickelte Material ist selbst nach den Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik erstellt worden und veranschaulicht diese dadurch auf einer Metaebene. Darüber hinaus steht es exemplarisch für eine Form des offenen Stationenmodells² im Fach Musik (Munser-Kiefer, 2014, S. 367).

2 Didaktischer Kommentar

Das hier präsentierte Montessoriglockenmaterial kann in der Musiklehrer*innenbildung an Hochschulen sowie an Grund- (und ggf. weiterführenden) Schulen eingesetzt werden. Es wurde für die Hochschullehre konzipiert und folgte hierbei den Prinzipien der Pädagogik nach Maria Montessori sowie den theoretischen Bezügen von Lernwerkstattarbeit als Prinzip und einem Verständnis von musikalischen Aneignungsprozessen, die bildend sind (vgl. Kap. 4). Darüber hinaus eignet es sich auch für den Einsatz in der Grundschule; allerdings wären dafür einige Anpassungen (sprachlich, material) vorzunehmen. Im Folgenden werden zunächst die Einsatzmöglichkeiten reflektiert.

2.1 Der Einsatz in Lehrangeboten der Musiklehrer*innenbildung an der EUF

2.1.1 In der Lernwerkstatt Musik

In der Flensburger Lernwerkstatt Musik kam das Material im Rahmen eines 120-minütigen Workshops zum Einsatz. Die Teilnehmenden waren freiwillig anwesend und entsprechend neugierig auf die Inhalte. Es handelte sich um Studierende quer durch die Teilstudiengänge Musik, also sowohl aus dem polyvalenten Bachelor- als auch aus den lehramtsbezogenen Masterstudiengängen für Grund- und Sekundarschule.

¹ Mit Stellvertreterobjekten ist gemeint, dass „Dinge stellvertretend für ein anderes stehen. Sie sind Vermittler-Dinge in Bildungsprozessen [...]. Sie stehen entweder stellvertretend für Musikinstrumente in ihrer Ganzheit oder stellvertretend für bestimmte Einzelperspektiven“. Demgemäß entfaltet die Verfasserin fünf Perspektiven, die Stellvertreterobjekte fokussieren können, nämlich: (1) die physikalisch-naturwissenschaftliche Perspektive (z.B. Tonerzeugung), (2) die handwerklich-bauliche (z.B. Bauweise), (3) die spieltechnische (z.B. Spielweise), (4) die musizierpraktische (z.B. musizierendes Zusammenspiel) und (5) die ästhetisch-klangliche (z.B. Klangqualität, -vielfalt, -faszination) Perspektive.

² „Beim *offenen Stationenmodell* sind Reihenfolge und Zeit frei wählbar sowie alle Aufgabentypen [...] denkbar. Offene Stationenmodelle können räumlich unterschiedlich organisiert sein: Beim *Stationenlauf* verteilen sich die Lerneinheiten im Klassenraum und die Schüler arbeiten in der Regel direkt an der Station“ (Munser-Kiefer, 2014, S. 367).

Im Vorfeld des Workshops wurden die Räumlichkeiten entsprechend einer vorbereiteten Lernumgebung nach Montessori (vgl. Kap. 4.1) gestaltet. Die verschiedenen Stationen wurden für einen Stationenlauf angelegt und entsprechend ausgestattet (Stuhlkreis, Arbeitstisch, „lebendiges Instrument“).

Im Workshop stand die Selbsterfahrung gemäß der Lernwerkstattarbeit als Prinzip (vgl. Kap. 4.3) im Vordergrund. Die teilnehmenden Studierenden waren hierbei in der



Rolle der Lernenden und durchliefen die verschiedenen Stationen vollumfänglich. Im Anschluss an jede Praxisphase der Station gab es Gelegenheit für Reflexionen: Dabei wurden die methodischen Grundpositionen der Montessori-Pädagogik am konkreten Beispiel erörtert und weiterführende Überlegungen für die Umsetzung in der Schule angestellt. Im Anschluss an den Workshop erhielten die teilnehmenden Studierenden ein Handout mit den wesentlichen Informationen. Das Material selbst steht allen Studierenden in der Lernwerkstatt Musik der EUF zur freien Benutzung zur Verfügung.



2.1.2 In Lehrveranstaltungen der Lehramtsbildung für Grundschule Musik

Die Teilnehmer*innen dieser Lehrveranstaltung sind allesamt Masterstudierende für das Lehramt an Grundschulen. Die Seminareinheit wurde sowohl im Rahmen des Begleitseminars zum Praxissemester durchgeführt als auch in der Lehrveranstaltung „Musik und Vermittlung an Grundschulen“.



In beiden Lehreinheiten stehen i.S. einer ergänzenden Rahmung die Verzahnung mit wissenschaftlicher Literatur zum Themenfeld „Mit Musik experimentieren“ und „Über Musik sprechen“ sowie die Anbindung an die Fachanforderungen Musik im Vordergrund. Die Seminareinheit fokussiert also deutlich mehr den Transfer in die Grundschule und die damit verbundenen Chancen und Grenzen ihres schulischen Einsatzes, wie etwa die Auswahl der Stationen, Umgang mit begrenzten Räumlichkeiten, Umgang mit Lautstärke und Gruppengröße, kindgemäße Aufbereitung der Arbeitsmaterialien u.a.m.

2.2 Einsatzmöglichkeiten an der Grundschule

Vielfältige Umgangsweisen mit Musik

Die Montessoriglocken und das hier präsentierte Material können auch im Musikunterricht in der Grundschule eingesetzt werden. Einige Studierende, die auch Teilnehmer*innen der Flensburger Lehrveranstaltungen waren, haben dies in ihren Praktika erprobt. Für den Grundschuleinsatz sollte das Material jedoch angepasst werden, beispielsweise sprachlich, aber auch in der Aufbereitung als laminierte Kärtchen.

Bezugnehmend auf die Kompetenzbeschreibung im Fach Musik für die Grundschule in Schleswig-Holstein fokussiert das Material sowohl den Kompetenzbereich „Musik gestalten“ mit dem Handlungsfeld „Aktion“, insbesondere „Musik mit Instrumenten gestalten“ sowie „Musik erfinden und arrangieren“, als auch den Kompetenzbereich „Musik erschließen“ mit den Handlungsfeldern „Rezeption“ und „Reflexion“ (MBWK, 2018, S. 13; s. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

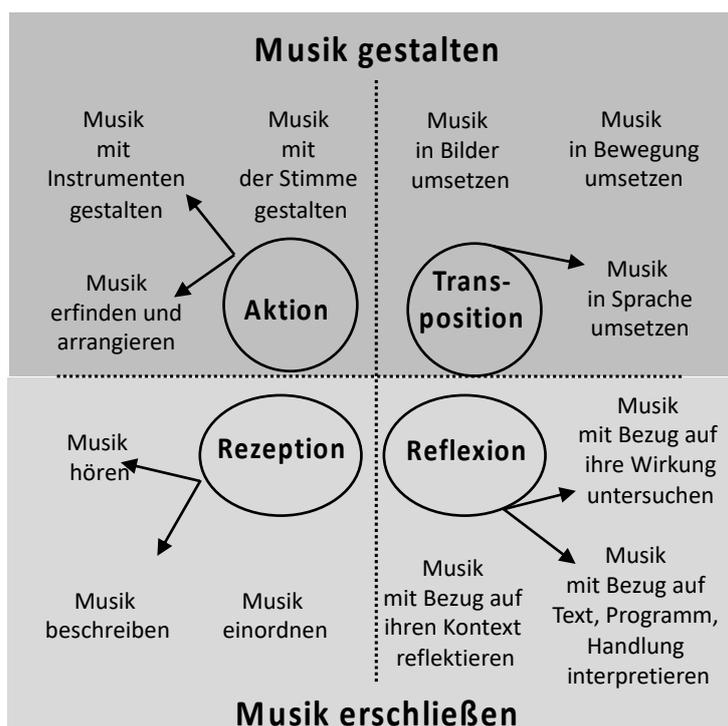


Abbildung 1: Kompetenzquadrat aus Fachanforderungen Musik für die Grundschule (Markierungen: S.D.)

Die entwickelten fünf Stationen können entweder an einem Montessori-Projekttag alleamt durchlaufen werden, oder aber es können einzelne Stationen als ein Schwerpunkt ausgewählt werden. Hierfür eignen sich die Stationen 1 und 2 für den Bereich „Musik erfinden“ sowie „Musik hören“, „Musik beschreiben“ und „Musik untersuchen“. Die Station 3 fokussiert Aspekte von Musiktheorie („Musik einordnen“), und die Stationen 4 und 5 initiieren das gemeinsame Musizieren („Musik gestalten“) sowie nochmals das „Musik erfinden“. Weil die Glocken handlich sind, sind auch bewegungsorientierte Übungen denkbar.

Die mit den Aufgabenstellungen initiierten Prozesse sind musikalisch bildend.³ Möglichkeiten der Selbstkontrolle, Auswahl und Freiheit machen die Lernenden gemäß Maria Montessori zu „Lehr- und Baumeistern ihrer selbst“, insofern sie „selbsttätig [...] Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben“ (Rolle, 1999, S. 157). Darüber hinaus ermöglicht das Material eine Vielzahl an innerer Differenzierung⁴ und Individualisierung, wovon hier nur eine kleine Auswahl nachfolgend präsentiert werden kann.

³ Zum Verständnis von musikalischer Bildung sei u.a. auf Jürgen Vogt (2014, S. 55–56) verwiesen. Für den Bildungsbegriff sei Christian Rolle (1999, S. 157) angeführt, wonach unter *Bildung* der „selbsttätige, riskante und unabschließbare Prozeß der Erfahrung, in dem Menschen in Interaktionen mit anderen veränderte Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung erwerben“, verstanden wird.

⁴ Möglichkeiten der inneren Differenzierung können nach Schorch (2007, S. 186–187) sein: *quantitative Differenzierung* (d.i. die Differenzierung nach Aufgabenumfang), *qualitative Differenzierung* (also nach Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad), *methodische Differenzierung* (u.a. nach dem Grad der Lehrer*innenhilfe) sowie *mediale Differenzierung* (Differenzierung nach Abstraktionsgrad der Unterrichtsmittel). Alle diese Formen werden in den hier entwickelten Übungen unterschiedlich berücksichtigt, sodass die Lernenden gemäß ihrer Voraussetzungen individuell gefördert werden können.

3 Das Material

Das hier vorgestellte Material gibt Impulse zu Einsatzmöglichkeiten des Instrumentariums der Montessoriglocken (s. Abb. 2).



Ein vollständiger großer Glockensatz besteht aus zwei identischen chromatischen Tonsätzen von c' bis c'' mit insgesamt 26 Glocken. Optisch unterscheiden sich die beiden Tonsätze lediglich hinsichtlich der Farbe der Holzsockel: Es gibt einen braunen sowie einen weiß-schwarzen Glockensatz. Jede Glocke ist klingend demnach zweimal vorhanden. Darüber hinaus sind die Glocken in ihrem weiteren Äußeren vollkommen identisch.

Abbildung 2: Montessoriglocken

Orientiert an der Methode des Stationenlernens werden in diesem Beitrag Vorschläge für fünf Stationen zum Einsatz der Montessoriglocken gemacht. Jede Station initiiert unterschiedliche musikalische Aneignungsprozesse bei den Lernenden.

Dafür werden konkrete ausformulierte Anweisungen sowie ergänzende Materialien dargelegt (s. Online-Supplement).⁵ Die fünf Stationen werden – auch in Passung zu den einzelnen Bereichen der Handlungsfelder der Fachanforderungen Musik für die Grundschule in Schleswig-Holstein (s.o.) – wie folgt entwickelt und benannt:

- (1) Klängen nachspüren & Klänge gestalten
- (2) Klänge beschreiben
- (3) Tonhöhen sortieren und benennen
- (4) Musizieren und Dirigieren
- (5) Klanggeschichten erfinden

Für jede Station gibt es mehrere Übungen unterschiedlicher Komplexitätsgrade. Die Lernenden können – je nach Gestaltung der Einheit – selbstständig nach ihren Interessen wählen oder werden von der Lehrkraft durch die Übungen geführt. Darüber hinaus sind die Übungen der Stationen an unterschiedliche Sozialformen und Arbeitsorte gebunden. Dies wird durch Symbole auf den Anweisungskarten deutlich gemacht.⁶



... das heißt: im Stuhlkreis bzw. im Stehkreis
(meist als Gruppenübung)



... das heißt: am Tisch
(meist als Einzel- oder Partnerübung)



... das heißt: am „lebendigen Instrument“⁷
(als Partner- oder Gruppenübung)

⁵ Wenngleich die Anweisungen bereits kindgemäß aufbereitet sind, müssten sie für den jeweils konkreten Grundschuleinsatz ggf. sprachlich und grafisch angepasst werden.

⁶ Gleichwohl können die meisten Übungen variable Sozialformen annehmen, es kann also flexibel differenziert werden.

⁷ Für das „lebendige Instrument“ wird eine Notenzeile mit Krepp-Klebeband auf den Fußboden des Raumes geklebt, möglichst über die gesamte Raumbreite. Die Lernenden können entweder entsprechend große Notenköpfe auf der Notenzeile anbringen oder sich selbst auf die entsprechende Notenposition stellen. Beim gemeinsamen Musizieren bilden sie zusammen das „lebendige Instrument“.

Das Material zielt vorrangig darauf ab, bei den Lernenden eine ästhetische Wahrnehmungshaltung zu fördern, wie sie für Zugänge zum Experimentieren mit Musik angestrebt wird,

„[...] in denen sich ein zweckfreier Gebrauch der Sinne mit einer sensiblen und offenen Haltung verbindet, bei der vorschnelle Bedeutungszuweisungen und Wertungen vermieden werden und stattdessen eine konzentrierte Distanz zum musikalischen Geschehen aufgebaut wird, die es erlaubt, den formalen Qualitäten und Implikationen der jeweiligen Klagsituation sinnlich nachzuspüren“ (Handsick, 2015, S. 182).

Demnach werden die vorgeschlagenen Übungen in solche wahrnehmungsfördernden Situationen eingebunden.

Weiteres Material und Hinweise

Für die Umsetzung wird ein ausreichend großer Raum benötigt, alternativ mehrere kleinere Räume. Die Räumlichkeiten sind gemäß den Anforderungen der Stationen vorzubereiten mit Stuhlkreis, Arbeitsbereichen am Tisch, dem „lebendigen Instrument“ am Fußboden. Es empfiehlt sich, die Montessoriglocken mit dem entsprechenden Notennamen zu versehen (z.B. mit einem Klebepunkt unter dem Holzfuß). Das erleichtert der Lehrkraft das Vorbereiten und Zuordnen zu den einzelnen Stationen.

Für die Übungen der Station 2 müssen Begriffskärtchen mit einer Vielzahl an Adjektiven sowie freie Kärtchen vorbereitet werden (s. Online-Supplement). Die Übungen zu den Stationen 3 und 4 enthalten ergänzendes Material wie Notenkarten (s. Online-Supplement) sowie Möglichkeiten der Selbstkontrolle gemäß den Montessori-Prinzipien (z.B. Auflösung auf der Rückseite der Notenkarten). Für die Übungen am „lebendigen Instrument“ braucht man bewegliche Notenköpfe in angemessener Größe (z.B. farbiger Schaumgummi) sowie vorbereitete Notenschnipsel von Kinderliedern (z.B. „Bruder Jakob“). Die Station 5 bezieht geeignete Bilder- bzw. Kinderbücher zum Verklänglichen ein (z.B. *Die große Wörterfabrik* [De Lestrade & Decampo, 2010] oder die Kinderbücher von Antje Damm, z.B. *Der Besuch* [2015]).

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 Theoretische Fundierung zur Pädagogik Maria Montessoris

Maria Montessori (1870–1952) war eine Vorreiterin für eine kindgemäße Pädagogik, die das Kind als „Lehr- und Baumeister seiner selbst“ betrachtet (Waldschmidt, 2010, S. 43). Als Ärztin und Pädagogin beobachtete sie die ihr anvertrauten Kinder⁸ genau und entfaltete darauf basierend ihre pädagogische Theorie.

Von besonderer Relevanz für den vorliegenden Kontext sind ihre Betrachtungen zur kindlichen Entwicklung und die daraus resultierenden methodischen Grundpositionen. Aus ihren Beobachtungen leitete Maria Montessori ab, dass jedes Kind *sensible Phasen* durchläuft, in denen bestimmte Aspekte besonders gut gelernt werden können (Waldschmidt, 2010, S. 45–49). Sie beschreibt die *Polarisation der Aufmerksamkeit*, d.h. die Fähigkeit der Kinder, sich in eine Sache, die sie fasziniert, vollständig zu versenken (Waldschmidt, 2010, S. 50–51). Diese Intensität der Konzentration braucht zwei Voraussetzungen: eine angemessene Auswahl an Lerngegenständen, die in eine *vorbereitete Lernumgebung von progressivem Interesse*⁹ eingebunden sind. Zudem müssen sich die Kinder auf die Sache einlassen (können) (ebd.). Grundlage dafür ist *der absorbierende Geist* der Kinder, wonach Kinder ihre Umwelt über Sinneseindrücke wahrnehmen, die sie gleich einem Schwamm aufsaugen (Waldschmidt, 2010, S. 43–45).

⁸ 1907 eröffnete Maria Montessori in Rom ein Kinderhaus (Casa dei Bambini). Hier beobachtete sie die Kinder und entfaltete u.a. das Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit (Heimlich, 2015, S. 116).

⁹ „Die Umgebung muß den Neigungen und dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen, es herausfordern und einen weiterführenden Lernprozess bewirken.“ (Waldschmidt, 2010, S. 98)

Montessori fordert eine „*neue Welt*“ durch eine „*neue Erziehung*“ (Waldschmidt, 2010, S. 71) und überantwortet den Erwachsenen die Aufgabe, ihre Rolle in der Erziehung zu überdenken und neu zu gestalten (Waldschmidt, 2010, S. 55). Dem Leitspruch „*Hilf mir, es selbst zu tun*“ folgend, sollen sich die *Lehrenden nunmehr als Lernbegleiter*innen* verstehen, die den Lernprozess ihrer Schüler*innen initiieren, organisieren und beobachtend begleiten.¹⁰ Dazu gehören auch die Vorbereitung und Gestaltung einer kindgemäßen Lernumgebung.

„Wenn wir von ‚Umgebung‘ sprechen, so verstehen wir darunter die Gesamtheit all der Dinge, die das Kind frei in ihr auswählen und so lange nutzen kann, wie es will, also gemäß seinen Neigungen und seinem Bedürfnis nach Tätigkeit“ (Montessori, 1977, S 72, zit. n. Heimlich, 2015, S. 118).

Diese *vorbereitete Umgebung* (Waldschmidt, 2010, S. 57) ermöglicht, dass die Lernmaterialien für die Schüler*innen erreichbar und nachvollziehbar geordnet sind. Sie sollte „von progressiven Interessen“ gestaltet sein, interessante Aktivitätsmomente enthalten, freie Wahl und Bewegung sowie Kontinuität des Lernprozesses ermöglichen (Waldschmidt, 2010, S. 98). Zudem fordert Montessori *Freiheit und Altersmischung*. Freiheit meint hier einerseits das Prinzip der Freiarbeit. Darüber hinaus bedeutet Freiheit aber auch, dass die Lernmaterialien eine selbstständige Fehlerkontrolle enthalten, sodass die Schüler*innen wirklich frei in der Bearbeitung sind. Altersmischung erachtet Montessori als optimal für das kooperative Arbeiten der Kinder (Waldschmidt, 2010, S. 60ff.).

Alle Montessori-Materialien¹¹ sind nach bestimmten Kriterien gestaltet: (a) Sie isolieren eine bestimmte Schwierigkeit, (b) sie ermöglichen eigenständige Fehlerkontrolle, (c) sie sind ansprechend gestaltet und haben dadurch einen hohen Aufforderungscharakter, (d) sie aktivieren die Kinder, und (e) sie sind nur in begrenztem Umfang vorhanden, sodass sich die Lernenden ganz auf den jeweiligen Gegenstand einlassen (Heimlich, 2015, S. 118–119). Auf die Montessoriglocken gewendet heißt das: Sie isolieren das Phänomen der Tonhöhenunterschiede, indem sie äußerlich identisch aussehen und nur durch das Hören unterschieden werden können. Indem man auf der Fußunterseite der Glocken bspw. den Notennamen mit einem Klebepunkt aufbringt, ist eine selbstständige Fehlerkontrolle möglich. Sie sind ästhetisch ansprechend, weil sie hochwertig gestaltet und (nicht nur) für Kinderhände gut zu greifen sind. Ihr zarter Klang ist aktivierend genauso wie die Faszination der Tonhöhenunterschiede bei gleichem Äußeren. In der Regel verfügt eine Institution (Schule, Musikschule, Hochschule) über einen Glockensatz bestehend aus 26 Glocken, sodass jede Tonhöhe nur zweimal vorhanden ist. Dazu gibt es Ergänzungsmaterial und -mobiliar.

Das entwickelte und hier vorgestellte Material vertieft die Prinzipien der Montessori-Pädagogik insofern, als dass pro Station eine bestimmte Umgangsweise mit Musik fokussiert wird. Eine anregende und auffordernde Gestaltung der Handlungsimpulse aktiviert die Lernenden. Wenngleich das Lernangebot an jeder Lernstation begrenzt ist, ermöglicht es dennoch Wahlfreiheit sowie kooperatives Arbeiten an den Stationen. Zudem unterstützt das Material das Versenken in die Aufgabe und adressiert die Lernenden als „Lehr- und Baumeister ihrer selbst“. Die Einbindung in die Formate der Hochschullehre erfolgte unter Beachtung jener zentralen Aspekte der vorbereiteten Umgebung, der veränderten Lehrer*innenrolle, der Wahl- und Bewegungsfreiheit und der Selbsttätigkeit. Die entwickelten Stationen bilden eine Lernumgebung von progressivem Interesse, sowohl chronologisch als auch der Wahl- und Bewegungsfreiheit folgend.

¹⁰ „Sie vergleicht den Erwachsenen mit einem Diener, das Kind mit dem Herrn [...], denn unsere Aufgabe ist es, ‚dem Kind dazu zu verhelfen, von sich aus zu handeln, zu wollen und zu denken‘“ (Waldschmidt, 2010, S. 55).

¹¹ Besonders bekannt und verbreitet sind die Sinnesmaterialien sowie die Sprach- und Mathematikmaterialien. Zur Materialvielfalt siehe auch: <https://www.nienhuis.com/de/de/>; Zugriff am 09.04.2021.

4.2 Musikalische Aneignungsprozesse beim Experimentieren mit Musik

Aneignung ist als Begriff lange Zeit eher beiläufig und in einem umgangssprachlichen Sinne in fachdidaktischen und pädagogischen Schriften verwendet worden. Er wurde vor allem im Dual mit Vermittlung gebraucht, um Lernprozesse zu beschreiben. In jüngster Zeit hat sich die Verfasserin mit „Aneignung“ in der Musikpädagogik befasst und Bestimmungsmerkmale eines mehrdimensionalen musikpädagogischen Aneignungsbegriffs entfaltet (Dreßler, 2021).

Grundlegend für musikalische Aneignungsprozesse ist die Begegnung mit dem musikalisch Fremden. Dieses musikalisch Fremde oder Faszinierende muss auditiv wahrgenommen werden. Die Begegnung eröffnet spezifische musikalische Aneignungsräume und führt zunächst zu einer Irritation und schließlich – nach geprüfem Urteil – zu einer Auseinandersetzung damit in diesem Aneignungsraum¹². Wengleich die Irritation individuell ist, so ist die Auseinandersetzung an soziale Kontexte in diesen Aneignungsräumen gebunden. Die Beteiligten geraten bestenfalls in einen „ästhetischen Streit“ (Wallbaum, 2009, S. 225f.), indem sie „um die ästhetische Attraktivität bzw. Gelungenheit“ eines ästhetischen Produkts ringen (ebd.). In diesem Ringen vertiefen sie ihre ästhetische Wahrnehmungshaltung. Für Aneignung ist das Prozesshafte, der Vollzug, das Versenken in die Sache wesentlich (und weniger das entstehende Produkt). Als Ergebnis von Aneignung verändert sich nicht nur der Aneignende, sondern auch der Gegenstand der Aneignung (die musikalische Praxis) und schließlich der konkrete musikalische Aneignungsraum (Dauth & Dreßler, in Vorbereitung). Basierend auf diesem Begriffsverständnis können in musikpädagogischen Lehr-Lernsituationen musikalische Aneignungsprozesse initiiert werden, die bildend sind. Das hier vorgestellte Montessoriglocken-Material fußt auf dem hier skizzierten Begriffsverständnis und den damit einhergehenden musikpädagogischen Implikationen (Dreßler, 2021, S. 19) und intendiert im Zusammenhang mit den faszinierenden (bisweilen ungewöhnlichen) Klangmöglichkeiten der Montessoriglocken musikalische Aneignungsprozesse bei den Lernenden.

4.3 Lernwerkstatt als Ort und Lernwerkstattarbeit als Prinzip

Das Montessoriglockenmaterial wurde zunächst für einen Workshop im Rahmen der Lernwerkstatt Musik an der Europa-Universität Flensburg entwickelt. Lernwerkstätten sind ein besonderes Format der Hochschullehre mit eigenen Lehr-Lern-Prinzipien. An deutschen Hochschulen existieren Lernwerkstätten bereits seit den 1970er-Jahren. Ziel ist, dass sich die Lehrenden selbst als Lernende erfahren und auf Grundlage dieser Erfahrungen zukünftige Lernprozesse besser (d.h. kindgemäßer) gestalten können (vgl. Wedekind & Schmude, 2017, S. 186). Seitdem entwickelt sich die Lernwerkstatt-Landschaft vielfältig und divers.¹³ Gemeinsam ist allen Konzepten, dass sie der Lernwerkstattarbeit als Prinzip folgen. Dabei handelt es sich um „begleitete, theoriegeleitete und -begleitende sowie reflexive Lernprozesse“ (Wedekind & Schmude, 2017, S. 190), in denen sich die Studierenden selbstständig interessanten Fragestellungen oder Phänomenen zuwenden (ebd.). Während die Lehrenden dabei vor allem als Begleiter dieser Lernprozesse fungieren, gilt für die Rolle der Lernenden: „1. Fragen lernen [...], 2. Selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten [...], 3. Individuelles und gemeinsames Arbeiten [...], 4. Reflexion und Dokumentation des eigenen Lernprozesses“ (Verbund europäischer Lernwerkstätten, 2008, S. 8, zit. in Wedekind & Schmude, 2017, S. 188).

¹² Mit dem Raumbegriff in der Musikpädagogik befasst sich die Dissertationsschrift von Timo J. Dauth (in Vorbereitung). Eine weitere Publikation (Dauth & Dreßler, in Vorbereitung) setzt sich – basierend auf dem Verständnis eines relationalen Raumbegriffs (Löw, 2015) – mit dem musikalischen Aneignungsraum auseinander.

¹³ So gibt es Forschungswerkstätten, Lern- oder Didaktische Labore, DigiLabs (vgl. Universität Würzburg), fachlich gebundene sowie fächerverbindende Lernwerkstätten (vgl. Universität Erfurt) oder auch schulförmerspezifische Konzepte (vgl. Grundschullernwerkstatt der Universität Kassel).

Die Montessoriglocken selbst sowie das entwickelte Material werden in der Lernwerkstatt Musik der EUF für alle zugänglich aufbewahrt.¹⁴ Indem das Material dem Prinzip der Lernwerkstattarbeit folgt, kann es produktiv mit einem Lehren und Lernen nach Montessori verknüpft werden. Darüber hinaus ist es dadurch möglich, dass sich die Studierenden in unterschiedliche Rollen einfühlen: Indem sie selbst die entwickelten Stationen durchlaufen, dabei eigene Fragen an ihr entstehendes musikalisches Material stellen, ihren individuellen und kooperativen musikalischen Aneignungsprozess gestalten und reflektieren, erfahren sie die Rolle des Lernenden. In der Reflexion der durchlaufenen musikalischen Prozesse erfolgt ein Perspektivwechsel, und die Studierenden betrachten die Rolle der Lehrenden. Hier diskutieren sie bspw. Möglichkeiten und Herausforderungen für die Gestaltung von Musikunterricht in der Grundschule. Die Studierenden werden somit selbst zum „Lehr- und Baumeister ihrer selbst“.

5 Erfahrungen und Perspektiven

Die bislang mit dem Material zum Glockeninstrumentarium gemachten Erfahrungen zeigen, dass es möglich und wichtig ist, auf diese Weise die ästhetische Wahrnehmungshaltung zu fördern. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Potenzial der Montessoriglocken weit über ihren Einsatz für Musiktheorie und Notenlehre hinausreicht. Vielmehr sind sie ein eigenes, musikalisch-ästhetisches Klanginstrumentarium, das sich für das Experimentieren mit und Erfinden von Musik, für die Verklangerung von Bildmaterial, für das Gestalten und Beschreiben von Klängen und vieles andere mehr eignet. Aufgrund ihres charakteristischen und faszinierenden Klanges können die Glocken Aneignungsprozesse auslösen. In individuellen oder kooperativen Prozessen (initiiert durch die Übungsanweisungen und unterstützend begleitet durch die Lehrkraft) können streithafte Auseinandersetzungen über die ästhetische Qualität von Klängen geführt werden.

Es liegt auf der Hand, dass die Aneignungsprozesse bei den Studierenden von anderer Qualität sind als die von Grundschüler*innen. Reflexionen über Klangqualitäten können aufgrund der sprachlichen Kompetenz von Erwachsenen ganz anders geleitet und geführt werden. Demgegenüber sind Kinder möglicherweise freier für kreative und ergebnisoffene Gestaltungsprozesse, weil sie unvoreingenommener an das Instrumentarium herantreten. Das hier entwickelte Material begegnet diesen Schwierigkeiten, indem es bspw. sprachliches Vokabular an die Hand gibt oder konkrete Impulse setzt für das musikalische Experimentieren.

Leider sind die Glocken (neben den Geräuschdosen) das nahezu einzige musikalische Montessorimaterial. Die hier vorgelegte Materialsammlung erweitert das bislang zu den Glocken vorliegende Material (Wilms, 2010) um den Aspekt der Förderung der ästhetischen Wahrnehmungshaltung. Die positiven Erfahrungen in der Lehrer*innenbildung legen nahe, in Zukunft weiteres musikdidaktisches Instrumentarium und Material zu entwickeln, das den Prinzipien der Montessori-Pädagogik entspricht und sich für den musikpädagogischen Einsatz in Hochschule sowie in Schule eignet.¹⁵

¹⁴ Zudem kann das Gesamtmaterial für Schulpraktika ausgeliehen werden.

¹⁵ Im Rahmen einer Hausarbeit in einem musikdidaktischen Seminar an der EUF hat eine Studentin in Anlehnung an Montessori sog. „Stille-Material“ entwickelt und reflektiert.

Literatur und Internetquellen

- Damm, A. (2015). *Der Besuch*. Frankfurt a.M.: Moritz.
- Dauth, T.J. (in Vorbereitung). *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung*. Dissertationsschrift. Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Dauth, T.J., & Dreßler, S. (in Vorbereitung). Zum Verhältnis von Raum und Aneignung in musikpädagogischen Interaktionen. Eine (begriffs-)theoretische Betrachtung. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (Musikpädagogik im Diskurs, 5). Düren: Shaker.
- De Lestrade, A., & Docampo, V. (2010). *Die große Wörterfabrik*. München: Mixtvision.
- Dreßler, S. (2014). Mit und an den Dingen zeigen! Stellvertreterobjekte in musikpädagogischen Handlungen. *Diskussion Musikpädagogik*, (64), S. 40–49.
- Dreßler, S. (2017/2021). *Montessori-Glocken. Selbst erstelltes Material für Klangerkundungen und Prozesse des Musikerfindens*. Flensburg: Europa-Universität Flensburg, Lernwerkstatt Musik
- Dreßler, S. (2021). Von der „Definitions-macht der Begriffe“. Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung‘ als Begriff. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–25. Zugriff am 09.09.2021. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/21-dressler.pdf>.
- Handschick, M. (2015). Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 180–199). Innsbruck: Helbling.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löw, M. (2015). *Raumsoziologie* (8. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MBWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein) (Hrsg.). (2018). *Fachanforderungen Musik Primarstufe/Grundschule*. Kiel: MBWK.
- Munser-Kiefer, M. (2014). Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4., erg. u. aktual. Aufl.) (S. 365–369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24). Kassel: Bosse.
- Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, J. (2014). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 37–63). Münster & Berlin: LIT.
- Waldschmidt, I. (2010). *Maria Montessori. Leben und Werk* (3., aktual. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2., veränd. Aufl.) (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 27). Kassel: Bosse.
- Wedekind, H., & Schmude, C. (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In M. Kekeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Forschung und Lehre* (S. 185–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilms, H. (2010). *Das Montessori-Musikmaterial, Teil 1: Die Glocken* (2., überarb. Aufl.). Reutlingen: Ursula Riedel.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Dreßler, S. (2022). Montessori-Pädagogik in der Musiklehrer*innenbildung?! Musikdidaktische Betrachtungen eines Seminarkonzepts samt Materialsammlung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 61–71. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4903>

Online-Supplement:

Materialsammlung

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>

Zum Nacherfinden.

Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Kunst, Musik und Sport in Szene gesetzt

Bilderbücher als Ausgangspunkt für ein transdisziplinäres Theaterprojekt

Mirjam Sigl^{1,*}

¹ Universität Passau

* Kontakt: Universität Passau,
Philosophische Fakultät,
Innstraße 40, 94032 Passau
Mirjam.Sigl@uni-passau.de

Zusammenfassung: Im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde an der Universität Passau im Rahmen des Projekts SKILL (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung) ein Lehr-Lern-Format entwickelt, das sich durch eine fächerübergreifende Verbindung fachdidaktischer Studieninhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport (KuMuSp) auszeichnet und im Team-Teaching durchgeführt wird. Ziel der Entwicklung des Lehrprojekts war, das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden des Lehramts Grundschule zu stärken, die die Fächer Musik, Sport und Kunst nicht studieren, aber später unterrichten müssen. In Anlehnung an das Konzept des Elementaren Musiktheaters entwickeln und präsentieren die Studierenden ein szenisches Spiel, das Elemente aus den Fächern Kunst, Musik und Sport enthält. Inhaltlicher Ausgangspunkt sind Bilderbücher. Im Beitrag werden die Konzeptionierung von fächerübergreifenden Projektwochenenden und Gedanken zur „De-Fragmentierung“ der beteiligten Fächer in der universitären Lehre dargestellt. Die Seminargestaltung sowie konkrete Warming-up-Übungen und eine Liederliste zu Bilderbüchern finden sich im Online-Supplement. Arbeitsergebnisse des szenischen Spiels zu erprobten Bilderbüchern, Erfahrungen der Studierenden sowie *lessons learned* aus bisher zehn Modellseminaren mit über 200 Studierenden runden den Beitrag ab.

Schlagwörter: Lehrer*innenbildung, Grundschule, fachfremdes Unterrichten, Basisqualifikation, Kunst, Musik, Sport, Elementares Musiktheater, Klassentheater



1 Einführung

Das hier vorgestellte Modellseminar ist als „Basisqualifikation Kunst“ eine unbenotete Pflichtveranstaltung für alle Studierenden des Lehramts Grundschule, die das Fach Kunst weder als Unterrichtsfach noch im Rahmen der „Dreierdidaktik“ studieren. In Bayern wählen Studierende des Lehramts Grundschule ein Unterrichtsfach (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) sowie drei weitere „Didaktikfächer“, die neben Grundschulpädagogik und -didaktik, Erziehungswissenschaften und Gesellschaftswissenschaften studiert werden. Da in der Regel aus den drei Fächern Kunst, Musik und Sport kombinatorisch nur ein bis zwei Fächer wählbar sind, müssen die Studierenden in den nicht studierten Fächern eine sogenannte Basisqualifikation nachweisen, die auf fachfremdes Unterrichten im späteren Schulalltag vorbereitet.

Seit 2017 wird an der Universität Passau an dieses ursprünglich rein auf das Fach Kunst ausgerichtete Seminar ein Projektwochenende angehängt, das fächerübergreifendes Arbeiten in den Fokus rückt. Nach der Einführung in kunstdidaktische Themen¹ entwickeln die Studierenden ausgehend von verschiedenen Bilderbüchern ein eigenes Elementares Musik- und Bewegungstheater unter Einbezug von Darstellungs-, Musik- und Bewegungselementen, das der Seminargruppe präsentiert wird.

2 Didaktischer Kommentar

Der *LehrplanPLUS* Bayern fordert explizit die Zusammenarbeit mit anderen Fächern. Konkret werden in den Fächern Kunst, Musik und Sport sowie Deutsch Figuren- und Maskentheater, darstellendes Spiel, Musiktheater und Bewegungstheater genannt. Um künftige Lehrer*innen auf diese spätere Herausforderung vorzubereiten, wird das Elementare Musiktheater im Rahmen eines Projektwochenendes an der Universität Passau von der Themenwahl bis zur fertigen Aufführung durchgeführt.

„Die Begegnung mit Musik [...] Tanz oder Theater [...] ermöglicht ein umfassendes Erleben künstlerischen Ausdrucks, das Erschließen persönlicher Bedeutungen und begründeter Haltungen.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, S. 114).

Es ist davon auszugehen, dass eine Lehrkraft motivierter ist, mit Schüler*innen ein Theaterprojekt an der Schule zu initiieren, wenn sie zuvor selbst erlebt hat, wie viel Freude das gemeinsame Singen, Musizieren und Gestalten auf der Bühne machen kann. Denn häufig wird das Theaterspiel als Lehrplaninhalt auch bewusst ans Schuljahresende gestellt und vernachlässigt. Dabei bietet es vielfältige Möglichkeiten, Kinder individuell in ihren Stärken zu fördern. Auch das Team-Teaching mit Kolleg*innen anderer Fachbereiche ist sowohl in der Schule als auch in der Universität sehr wertvoll für das eigene lebenslange Lernen.

Das Konzept des Elementaren Musiktheaters ist hierfür ein idealer Ausgangspunkt. Es entstand im Rahmen der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg. Der Komponist und Musikpädagoge Wilhelm Keller führte diese Spielform erstmals 1988 mit einer inklusiven Gruppe durch; die Musik- und Tanzpädagogin Manuela Widmer führte das Konzept weiter, leuchtete es didaktisch aus und verbreitet es (Kriss & Blauensteiner, o.J.). Ausgangspunkt sind meist Bilderbücher oder Geschichten. Bilderbücher regen die Fantasie an und laden ein zur kreativen Freiheit. Die häufig verwendete Reimsprache lädt zudem ein zur stimmlichen Auseinandersetzung mit dem Text. Grundgedanken des Elementaren Musiktheaters sind, dass die

¹ Die „Basisqualifikation Kunst“ wird im Umfang von drei Semesterwochenstunden angeboten. Zwei Semesterwochenstunden werden anteilig für die Einführung in kunstdidaktische und kunstpraktische Themen verwendet. Das Projektwochenende zum Elementaren Musiktheater umfasst den zeitlichen Rahmen einer Semesterwochenstunde.

Wünsche und Möglichkeiten aller Mitwirkenden im Vordergrund stehen, diese auf allen Ebenen selbst kreativ tätig werden und die Gestaltungsmittel ausgewogen sind. Dabei ist es ein besonderes Anliegen, dass die Lernenden selbstständig agieren (vgl. Widmer, 2004).

Organisatorisch könnte ein fächerübergreifendes Theaterseminar an Hochschulen sowohl im Bereich der Sportdidaktik als auch in Kunst- oder Musikdidaktik verortet werden. Denkbar ist auch ein Angebot als fächerübergreifende Basisqualifikation für alle Studierenden des Lehramts Grundschule. Wenn es die Rahmenbedingungen zuließen und der organisatorische Aufwand nicht so groß wäre, könnten Lehramtsstudierende sogar nach ersten eigenen Erfahrungen ein Elementares Musiktheater in ihren Praktikumsschulen initiieren und begleiten, um das neu Gelernte in der Praxis zu erproben. Da innerhalb der Basisqualifikationen aber sehr viele Fähigkeiten, Kompetenzen und Inhalte in kurzer Zeit vermittelt werden sollen,² bleibt das wohl eine Wunschvorstellung. Darüber hinaus ist ein Elementares Musiktheater als Projekt auch im außerschulischen Kontext ohne Altersgrenze beziehungsweise generationenübergreifend denkbar – beispielsweise im Bereich der Community Music.

3 Das Material

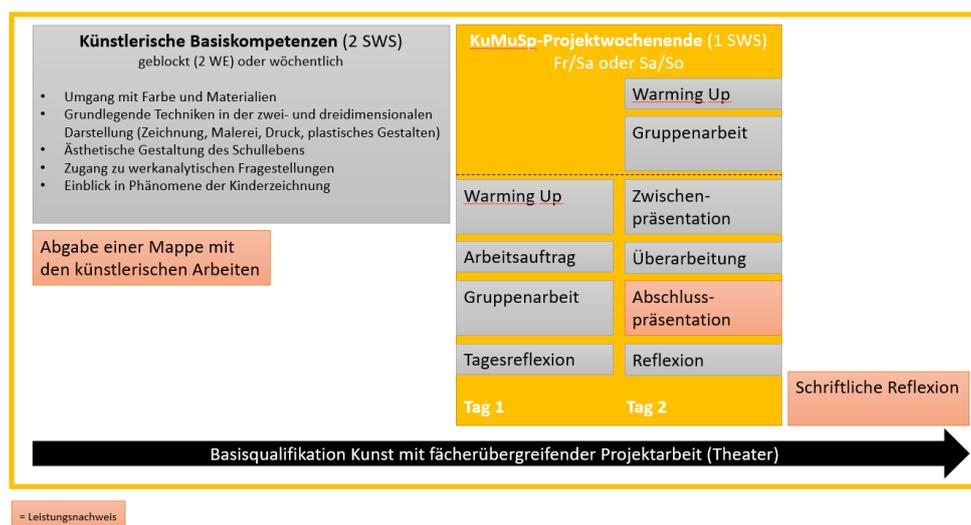


Abbildung 1: Das Konzept der „Basisqualifikation Kunst“ im Überblick³

Die Einführung in kunstdidaktische Themen erfolgt im Umfang von zwei Semesterwochenstunden wöchentlich oder geblockt im „Atelier“ der Universität Passau. Das fächerübergreifende Projektwochenende findet an einem Wochenende zu Semesterende extern an der Grund- und Mittelschule Passau Neustift statt. Grund für diese Auslagerung sind ideale räumliche Bedingungen mit Bühne, Aula, Musikraum sowie unterschiedlichen Räumen zur Arbeit in Kleingruppen. Die Einführung in musik- und sportdidaktische Themenbereiche erfolgt nicht im Rahmen dieses Seminars, sondern im gewählten Unterrichts- oder Didaktikfach beziehungsweise in der Basisqualifikation Musik oder Sport. Die Studierenden erhalten aber aus diesen beiden Fächern während des Warming-

² Einige bayerische Universitäten vergeben für die „Basisqualifikationen“ keine ECTS Punkte. Ein größerer zeitlicher Umfang für eine erweiterte Basisqualifikation und damit verbunden mehr Arbeitsaufwand wären den Studierenden schwer zu vermitteln. Die Vielzahl der Studierenden würde zudem für ein Team-Teaching-Seminar, das limitiert ist auf 25 Personen, einen deutlich erhöhten Personalbedarf bedeuten. Deshalb ist die gängige Praxis an der Universität Passau, dass aus der Basisqualifikation Kunst Bereiche zugunsten einer fächerübergreifenden Projektarbeit umgewidmet werden.

³ Siehe dazu auch <https://www.phil.uni-passau.de/kunstpaedagogik/studium-und-lehre/basisqualifikation-kunst/>; Zugriff am 21.12.2021.

ups praktische Impulse, die als Handwerkszeug fürs spätere Theaterspiel zu verstehen sind.

Im Rahmen des KuMuSp-Projektwochenendes entwickeln die Studierenden eigenverantwortlich ein szenisches Spiel und setzen dies unter Einbezug von Darstellungs-, Musik- und Bewegungselementen in einer Präsentation um.

Dabei ...

- experimentieren sie mit unterschiedlichen Gestaltungsprinzipien und Gestaltungselementen,
- bringen sie eigene Ressourcen in die Projektarbeit ein,
setzen sie fächerverbindende Elemente bewusst ein,
- arbeiten sie in der Gruppe kooperativ zusammen,
- analysieren sie die Projektarbeit hinsichtlich schulischer Umsetzbarkeit.⁴



Abbildung 2: Kunst-Musik-Sport Kompetenzmodell

Das Online-Supplement enthält Informationen zu Ablauf und Arbeitsaufträgen des Seminarwochenendes sowie ergänzendes Material in Form einer Liederliste.

4 Theoretischer Hintergrund: De-Fragmentierung

„Typischerweise finden wir im Lehramtsstudium viele oft unabhängig voneinander unterrichtete Disziplinen und Fächer: Dies sind je nach Schulform die Fachwissenschaften [...] und ihre dazugehörigen Fachdidaktiken sowie die Psychologie und die Erziehungswissenschaft“ (Köstler, 2019, o.S.).

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ haben wir in unserem Projekt SKILL Bezüge zwischen den Fachdidaktiken Kunst, Musik und Sport hergestellt, um auf dieser Grundlage professionelle Handlungskompetenzen bei den Studierenden aufzubauen, die sie in Verbindung mit wachsender Selbstwirksamkeitserwartung im Beruf als Lehrer*innen benötigen. Künftige Lehrkräfte erhoffen sich vom Studium eine adäquate Vorbereitung aufs spätere Unterrichten. Die Realität zeigt aber auch, dass bis zu 80 Prozent später fachfremd Musik unterrichten (Schellberg, 2005, 2017). Daher ist unser Anliegen auch eine Stärkung im motivationalen Bereich.

In Anlehnung an Mayer, Ziepprecht und Meier (2018) kann die Art der praktizierten Vernetzung und De-Fragmentierung als transdisziplinäres Team-Teaching-Modell bezeichnet werden. Dozierende aus den Fächern Kunstpädagogik und Musikpädagogik stehen während des KuMuSP-Projektwochenendes als Lernbegleiter*innen und Ansprechpartner*innen zur Verfügung und geben konstruktives Feedback zum laufenden Arbeitsprozess in der Kleingruppe. Die Perspektive der Sportpädagogik wird von den Studierenden selbst eingebracht: Die Arbeitsgruppen werden gezielt unter Beteiligung von Studierenden gebildet, die Musik oder Sport als Unterrichts- oder Didaktikfach gewählt haben (vgl. Kap. 1: Einführung).

Transdisziplinärer Austausch zwischen den beteiligten Disziplinen findet in dafür vorgesehenen Phasen statt. Während des einführenden Warming-ups werden von den Do-

⁴ Das Kunst-Musik-Sport-Kompetenzmodell wurde in Anlehnung an den LehrplanPLUS für die bayerischen Grundschulen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014) während des Projekts SKILL an der Universität Passau entwickelt.

zierenden die beiden vertretenen Fachdisziplinen und ihre Perspektive auf die Vernetzung vorgestellt und methodisch eingebracht. Die personell nicht vertretene Perspektive der Sportpädagogik wird nach Möglichkeit mitgedacht. Die Vernetzung der Inhalte und Perspektiven der beteiligten Disziplinen liegt während der Projektarbeit hauptsächlich bei den Studierenden, die damit ausgehend von ihren individuellen Ressourcen als Akteur*innen der Vernetzung fungieren. Um dies zu ermöglichen, schaffen die Dozierenden jeweils im Vorfeld des Projektwochenendes ein strukturiertes Arbeitsumfeld, das neben den im Online-Supplement vorgestellten Aktivitäten auch Materialien wie Lieder, Gestaltungsideen und Unterrichtsmaterial zum jeweiligen Bilderbuch umfasst.

5 Erfahrungen

5.1 Zentrale Evaluationsergebnisse

Dieses transdisziplinäre Projektwochenende hat unter anderem zum Ziel, die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden auch in ihren nicht studierten Didaktikfächern aus dem Bereich Kunst, Musik und Sport zu erhöhen. Um den Erfolg des Konzepts zu überprüfen, wurden zu Beginn der kunstdidaktischen Basisveranstaltung und am Ende des Projektwochenendes die Studierenden gefragt, wie sie ihre künstlerischen, sportlichen und musikalischen Kompetenzen auf einer Skala von Eins bis Zehn selbst einschätzen. Zusätzlich wurden die Items zur Selbstwirksamkeitserwartung nach Schwarzer und Jerusalem (1999) fachspezifisch adaptiert und im Rahmen eines Prä-Post-Designs eingesetzt.

Die wichtigsten Ergebnisse aus sieben evaluierten Modellseminaren sind, dass sich im Mittel nach dem Seminar die persönliche Einschätzung in allen Fächern erhöht; der größte Zuwachs ist im Fach Kunst feststellbar, die Unterschiede in den Mittelwerten sind im Fach Kunst signifikant. Sowohl mit Blick auf das Fach Kunst als auch im Kontext fächerübergreifenden Unterrichtens lässt sich feststellen, dass sich Studierende am Ende des Seminars signifikant besser auf das spätere Unterrichten vorbereitet fühlen. Die quantitativ ausgewerteten Prä-Post-Fragebögen zum KuMuSp-Projektwochenende liefern dagegen keine aussagekräftigen Ergebnisse zu Lern- und Motivationserträgen. Möglicherweise war der Zeitraum eines Wochenendes für eine wahrnehmbare Änderung zu kurz bemessen. Auch die Rahmenbedingungen der Befragung – unmittelbar nach dem Auftritt auf der Bühne – waren womöglich ungünstig gewählt.

5.2 Feedback durch die Studierenden

Über die Ergebnisse der Fragebogen-Studie hinaus deuten auch die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewerteten schriftlichen Reflexionen, die etwa vier Wochen nach Seminarenden abgegeben wurden, auf eine positive Wirkung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden hin. In der folgenden kleinen Auswahl von Reflexionen zeigen sich darüber hinaus weitere für die Studierenden relevante Aspekte:

- *Ich finde es wichtig, ausgewählte Methoden und Inhalte auch selbst auf „Tauglichkeit“ zu prüfen und mögliche Probleme frühzeitig zu erkennen.*
- *Das Projekt hat vor allem in Form des Blockseminars sehr viel Spaß gemacht, da der längere Zeitraum sinnvoll für die Erarbeitung war.*
- *Ich hätte mich davor mit großer Wahrscheinlichkeit nicht mit meiner Klasse an ein Theaterstück herangetraut. Das Wochenende hat mir in gewisser Weise die Angst davor genommen und gleichzeitig auch vielzählige Umsetzungsmöglichkeiten gezeigt.*
- *Durch die Zusammenarbeit in der Gruppe erzielen die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht nur Fortschritte in dem Bereich, in dem sie sich selbst bereits als hoch einschätzen, sondern auch in den für sie weniger attraktiven Fächern.*

- *In diesem Seminar wurde mir erst klar, wie einfach sich die drei Fächer miteinander verknüpfen lassen. Aus diesem Grund bin ich mittlerweile positiv gestimmt und kann erwartungsvoll auf die Zeit als Lehrkraft sehen.*
- *Mittlerweile bereue ich es, nicht Kunst als Didaktikfach gewählt zu haben.*
- *Durch die Präsentation auf der Bühne habe ich gelernt, dass man sich nicht vor anderen schämen muss, besonders, wenn sie in derselben Situation sind, wie man selbst. [...] Zudem lernt man, mehr Selbstbewusstsein zu haben und in die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen.*
- *Abschließend kann ich nur sagen, dass ich mir viel mehr Seminare wünschen würde, die so praxisorientiert und fächerverbindend aufgebaut sind.*
- *Auch, wenn ich vor dem Seminar wenig Lust auf den Blockteil hatte, weil es samstags Uni bedeutet, war ich positiv überrascht. Im Gegensatz zu anderen Blockseminaren hatte ich hier konstant etwas zu tun [...]. Beide Dozentinnen scheinen viel Spaß am Fach zu haben, was sehr mitreißend wirkt. Bitte behaltet diese lockere Atmosphäre bei. Es nimmt wirklich die Angst vor der Thematik „Theater“.*

5.3 Persönliche Reflexion aus Lehrenden-Sicht

Räumlichkeiten

Der erste Durchlauf dieses Modellseminars fand in den Kunst- und Musikfachräumen der Universität Passau in zwei unterschiedlichen Gebäuden statt. Diese Vorgehensweise hat sich als nicht sinnvoll erwiesen, da eine kontinuierliche Betreuung der Studierenden auf diese Weise nicht gewährleistet werden konnte und auch die Dozierenden so nicht miteinander als Tandem interagierten. Bei einem derartigen Projekt sollten alle Teilnehmenden „unter einem Dach“ und nur durch kurze Wege voneinander getrennt sein. Für die Arbeit in Kleingruppen sind separate Arbeitsräume bzw. -ecken aber durchaus sinnvoll. Deshalb fand das Projektwochenende ab dem zweiten Modellseminar außerhalb regulärer Schulzeiten extern an der Grund- und Mittelschule Passau Neustift statt, wo Fachräume sowie Bühne und Aula zur Verfügung stehen.

Gruppenzusammensetzung

Sofern sich dies beeinflussen lässt, ist eine ausgewogene Belegung des Seminars durch Musik- und Sportstudierende wünschenswert, damit die Perspektiven aller beteiligten Fächer einigermaßen gleichberechtigt eingebracht werden können. Im Rahmen unserer Modellseminare waren die Musikdidaktikstudierenden meistens unterrepräsentiert, was dazu führte, dass der musikalische Part oft Einzelpersonen übertragen wurde, die Musik studieren. Viele Gruppen haben sich jedoch überwunden und unabhängig vom gewählten Fach oder der absolvierten „Basisqualifikation Musik“ gemeinsam musiziert.

Die Größe der Arbeitsgruppen variierte innerhalb unserer Modellseminare von vier bis neun Personen. Es hat sich herausgestellt, dass eine größere Gruppe mehr Qualität in die szenische Umsetzung bringt, da einerseits mehr Ideen in den kreativen Arbeitsprozess einfließen und andererseits natürlich auch mehr Personen für die einzelnen Rollen und Aufgaben zur Verfügung stehen. Die Vergrößerung der Gruppenstärke führte zu variantenreicherer Instrumentierung sowie zum Einbau von kleinen Choreografien. Mehr als zehn Personen sind im universitären Kontext jedoch nicht empfehlenswert, damit tatsächlich auch alle Teilnehmenden individuell gefordert werden können.

Warming-up

Es hat sich als zielführend herausgestellt, die Warming-up-Übungen zu kontextualisieren. Wird den Studierenden das „Wozu“ dieser Übungen nicht klar, können sie als langwierige Kennenlernspiele missverstanden werden. Außerdem wurde es von Seiten der Studierenden positiv rückgemeldet, dass beide Dozierende an den Übungen teilnahmen,

da dies eine Atmosphäre auf Augenhöhe begünstigt. Es wirkte sich zudem positiv aus, die einzelnen Übungen auf beide Projektstage zu verteilen, sodass die Studierenden auch am zweiten Tag aufgelockert in den Arbeitsprozess in der Kleingruppe starten.

Arbeit mit Bilderbüchern

Bei der Auswahl der umzusetzenden Bilderbücher ist darauf zu achten, dass diese nicht zu viel Text haben und genügend „bewegte“ Ereignisse, verteilt auf mehrere Rollen, darin vorkommen. Die Studierenden müssen darauf hingewiesen werden, dass es nicht die Aufgabe ist, das gewählte Buch 1:1 auswendig zu lernen oder es vorgelesen im Sinne einer Klanggeschichte darzustellen. Texte dürfen in gestalterischer Freiheit variiert, gekürzt und umgeschrieben werden. Außerdem ist es jeder Kleingruppe selbst überlassen, welche Szenen sie zur Darstellung auswählt. Der Fokus liegt beim szenischen Spiel und bei der künstlerischen Gestaltung sowie beim Einbezug sportlicher und musikalischer Elemente. Das Motto lautet „Weniger ist mehr!“ und „Mut zur Übertreibung“. Das angebotene Begleitmaterial wurde von den meisten Gruppen gesichtet, jedoch nur rudimentär verwendet. Es machte den Studierenden offensichtlich mehr Freude, eigene Ideen umzusetzen, als vorhandenes Material einzustudieren.

Arbeitsatmosphäre

In den Reflexionen der Studierenden wurde besonders die kreative Freiheit positiv bewertet und regulären Universitätsseminaren gegenübergestellt. Voraussetzung für solch gelingende „Freiarbeit“ ist eine gut vorbereitete Lernumgebung. Dies ist für die Lehrenden mit erhöhtem Arbeitsaufwand im Vorfeld verbunden, weil umfassendes Material transportiert und bereitgestellt werden muss. Bewegt man sich jedoch in einem Schulhaus, kann sehr vieles auch nach Bedarf aus den einzelnen Fachräumen organisiert werden.

Insgesamt ist es sehr schön zu beobachten, wie sich die Studierenden an die im universitären Kontext ungewöhnliche Freiheit gewöhnen und immer tiefer in ihre Arbeit in der Kleingruppe einsteigen, bis die volle Aufmerksamkeit auf das eigene Stück gelenkt ist, auf das so gut wie alle Gruppen nach der Aufführung stolz zurückblicken. Sie melden die Atmosphäre als „*angenehm*“ und „*auf Augenhöhe*“ positiv zurück. Entscheidend ist dabei auch die Grundhaltung der Dozierenden, die gerade in kreativen Arbeitsphasen die Kontrolle auch abgeben und loslassen müssen. Leistungsdenken und eine hierarchische Haltung sind hier fehl am Platz, da die Lernenden so ihre Angst, etwas falsch machen zu können beziehungsweise einer Bewertung durch die Dozierenden zu unterliegen, nicht ablegen können. Die Studierenden wissen, dass die Lernbegleiter*innen jederzeit ansprechbar sind und bei Fragen oder Problemen unterstützend eingreifen. In einem Seminar darf auch miteinander gelacht werden!

Präsentation

Eine Zwischenpräsentation vor der eigentlichen Abschlussaufführung ist unbedingt anzuraten, da sehr viele Gruppen davor den Bühnenraum nur rudimentär nutzen und schließlich erst auf der Bühne merken, was schon funktioniert und wo noch Übungsbedarf ist. Fehlende(s) Timing und notwendige Absprachen werden spätestens hier deutlich. Dabei erwies es sich als nicht zielführend, beide Aufführungen vor der gesamten Seminargruppe zu präsentieren. Eine Zwischenpräsentation (zu diesem Zeitpunkt muss das Stück noch nicht finalisiert sein) nur vor den Dozierenden ermöglicht ein intensives Reflexionsgespräch und den Austausch verschiedener Alternativoptionen. Die Studierenden sind meist dankbar für Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge, die als Idee und Angebot verstanden werden sollen. Außerdem werden dadurch Witze und lustige Szenen nicht vorweggenommen, was die Spannung des Publikums bei der Abschlusspräsentation im Plenum aufrechterhält: Bis zu diesem Zeitpunkt wissen die Kleingruppen voneinander nicht, was die jeweils anderen Gruppen einstudiert haben. Generell

wäre es auch eine Option, bereits die Zwischenpräsentation zu filmen. Wir haben aus Zeitgründen darauf verzichtet und nur das Endergebnis als Video festgehalten.

Evaluation und Reflexion

Eine schriftliche Evaluation unmittelbar nach der Aufführung ist kritisch zu hinterfragen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Studierenden nach der Präsenz auf der Bühne ziemlich erschöpft und ausgelaugt sind. In dieser Phase haben die meisten wenig Interesse daran, einen Fragebogen auszufüllen. Gerade offene Fragen wurden hier gar nicht oder nur mit wenigen Stichworten beantwortet.

Auch die mündliche Reflexionsrunde fiel in einigen Kursen sehr zäh aus. Es hängt jedoch stark von der Gruppendynamik ab, ob auch am Ende eines anstrengenden Wochenendes noch sinnvolle und aussagekräftige Gespräche geführt werden können. Eine Leitfaden-orientierte schriftliche Reflexion – etwa zwei Wochen nach dem Seminar und nach Sichtung des Videos – hat sich als nachbereitendes Feedback bewährt.

Team-Teaching

Teamarbeit und Kooperation zwischen verschiedenen Dozierenden mit unterschiedlicher Fachperspektive brauchen Zeit und ein gegenseitiges Kennenlernen. Auch Kompromissbereitschaft, Flexibilität, Spontaneität und Loslassen der eigenen Zügel stellen eine Herausforderung dar. Wer bringt welche Kompetenzen und Inhalte ein? Wer übernimmt welchen Part? Was dient der Lerngruppe? Wie strukturieren wir das Seminar? Wenn man sich darauf einlässt, kann man sich in der Zusammenarbeit wirklich ergänzen und auch voneinander lernen.

6 Arbeitsergebnisse und Ausblick

Im Verlauf von zehn Projektwochenenden entstanden viele kreative Ideen der Studierenden. Ein „Ich-bin-Ich“-Rap, ein Karton-Haus „zum Anziehen“ oder ein Gold-Esel, der bei „Bricklebrit“ echte Geldstücke ins Publikum warf, sind nur Ausschnitte aus der Vielfalt sehenswerter Ergebnisse. Auch ein wandelndes Bühnenbild mit an schwarzer Kleidung angehefteten Tonpapier-Elementen, farbige Halbmasken zum Wenden oder eine Boomwhacker- oder Djemben-Choreografie hatten eine gute Wirkung aufs Publikum.

Insgesamt kann als Fazit gezogen werden, dass die Studierenden aufblühen, wenn sie sich einmal an die kreative Freiheit im universitären Kontext gewöhnt haben und die Angst vor Fehlern ablegen. Die Gruppendynamik ist dabei maßgeblich für den Arbeitsflow und die Qualität der Ergebnisse. Wir hoffen, dass wir diese Form von Begegnung, Interaktion und Projektarbeit nach Ende des Distanzlernens wieder aufleben lassen können, da die Begeisterung fürs Spielen nur durchs eigene Musizieren und Interagieren in der Gruppe verinnerlicht werden kann.

Literatur und Internetquellen

- Albrecht-Schaffer, A. (2015). *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen* (7. Aufl.). München: Don Bosco.
- Albrecht-Schaffer, A. (2016). *Schattentheater für Kinder. Das Praxisbuch für das Spiel mit Licht und Schatten*. München: Don Bosco.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>.

- Köstler, V. (2019). *Projektvorstellung: Didaktische Labore – Wie die Universität Passau der Fragmentierung im Lehramtsstudium entgegenwirkt*. Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/projektvorstellung-didaktische-labore.html.
- Kriss, M., & Blauensteiner, S. (o.J.). *Elementares Musiktheater: Musik, Bewegung, Tanz und Sprache*. Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <https://elementares-musiktheater.com>.
- Legler, W. (2007). Spielen und Inszenieren. In C. Kirchner (Hrsg.), *Kunstunterricht in der Grundschule. Ziele, Inhalte, Techniken. Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr* (S. 86–99). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mayer, J., Ziepprecht, K., & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9–20). Münster: Waxmann.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26) (S. 78–93). Essen: Blaue Eule.
- Schellberg, G. (2017). Musik in der Grundschule – ohne Studium? *Neue Musikzeitung*, 66 (3). Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.nmz.de/artikel/musik-in-der-grundschule-ohne-studium>.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin, R. Schwarzer.
- Wagner, E. (2009). *Im klingenden Märchenwald. Klanggeschichten, Lieder und Tänze* (mit CD). München: Don Bosco.
- Wagner, E. (2016). *Das klingende Märchenschloss. Klanggeschichten, Lieder und Tänze* (mit CD). München: Don Bosco.
- Weber, T. (2016). *Literacy-Projekt zum Bilderbuch „Das kleine Ich bin Ich“*. Kempen: Buch Verlag Kempen.
- Widmer, M. (2004). *Spring ins Spiel. Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen. Ein Handbuch*. Boppard a.R.: Fidula.

Weiterführender Link:

Projekt SKILL an der Universität Passau: <https://www.skill.uni-passau.de/>; Zugriff am 31.12.2021.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Sigl, M. (2022). Kunst, Musik und Sport in Szene gesetzt. Bilderbücher als Ausgangspunkt für ein transdisziplinäres Theaterprojekt. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 72–80. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4904>

Online-Supplement:

Seminargestaltung, Bewegungskanon, Liederliste Bilderbücher

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>

Zum Nacherfinden.

Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Bilderbücher musikalisch gestalten

Ein Workshop zum fächerübergreifenden Arbeiten
für Grundschullehrkräfte und Studierende

Gabriele Schellberg^{1,*} & Claudia Haydn^{1,*}

¹ Universität Passau

* Kontakt: Universität Passau,

Philosophische Fakultät,

Innstraße 40, 94032 Passau

gabriele.schellberg@uni-passau.de; Claudia.Haydn@uni-passau.de

Zusammenfassung: Vor allem in der Grundschule sind Klassenlehrkräfte gefordert, die vielseitig aufgestellt am besten alle Fächer ihrer Schulart unterrichten sollen, dabei aber nicht alle Fächer studiert haben. Dies trifft insbesondere für das Fach Musik zu, das nur von etwa einem Fünftel der Lehramtsstudierenden gewählt wird. Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde ein fächerübergreifendes Modellseminar in Anlehnung an das Konzept des Elementaren Musiktheaters entwickelt. Darin sollen Lehrende gestärkt und motiviert werden, auch „fachfremd“ freudvoll und selbstbewusst zu unterrichten. Den Abschluss des Projektzeitraums bildet ein Symposium mit Workshops, in denen Herangehensweisen und Gestaltungsmöglichkeiten aus der fachdidaktischen Sicht der drei Fächer Musik, Kunst und Sport – beispielhaft konkretisiert an Mira Lobes Buch *Das kleine Ich bin ich* – aufgezeigt werden. In diesem Beitrag werden Möglichkeiten der musikalischen Gestaltung ausgewählter Bilderbuchszene präsentiert. Das vorgestellte Material kann sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch von Lehrkräften direkt in der Grundschule eingesetzt werden.

Schlagwörter: Musikunterricht, Grundschule, Lehrer*innenbildung, Weiterbildung, Bilderbuch, Klanggestaltung, Musik erfinden, Kompetenzorientierung



1 Einleitung

Damit alle Lehramtsstudierenden grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten auch in Fächern erwerben, die sie nicht in ihren Fächerkanon gewählt haben, müssen sie in Bayern sogenannte „Basisqualifikationen“ für Kunst, Musik und Sport besuchen. Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde innerhalb des Projekts „Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung“ (SKILL) der Universität Passau das Teilprojekt „Kunst-Musik-Sport“ entwickelt, das durch die interdisziplinäre Verbindung fachdidaktischer Studieninhalte dieser Fächer gekennzeichnet ist. Die Lehrer*innenbildung an der Universität Passau möchte durch die Einführung dieser Modellseminare der Tatsache Rechnung tragen, dass angehende Lehrkräfte bereits während des Referendariats auch Fächer unterrichten müssen, die sie nicht studiert haben. In diesem neuen Seminarkonzept für die Basisqualifikation sollen Studierende die Themen der Fächer als aufeinander beziehbar erleben und transferierbare Kompetenzen erwerben. Die Fachkompetenzen in den nicht studierten Fächern sollen erhöht und Selbstwirksamkeitserwartungen gestärkt werden, so dass sich die (zukünftigen) Lehrkräfte zutrauen, auch die nicht studierten Fächer zu unterrichten.

Wie kann man nun die drei Fächer sinnvoll zusammenbringen? Im Modellseminar geschah dies durch die Umsetzung verschiedener Bilderbücher in der Form eines „Elementaren Musiktheaters“. In diesem Beitrag wird vorgestellt, wie das Bilderbuch *Das kleine Ich bin ich* von Mira Lobe musikalisch „in Szene gesetzt“ werden kann. Ausgehend von ausgewählten Textstellen als Grundlage für die Vertonung werden Arbeitshilfen für die Vorgehensweise bei der Klanggestaltung sowie fachspezifische und überfachliche Kompetenzerwartungen für den Musikunterricht der Grundschule aufgezeigt. Das Material im Online-Supplement enthält Arbeitsaufträge und weitere Materialien für den Workshop.

2 Didaktischer Kommentar

Das hier vorgestellte Material ist als Workshop konzipiert und wurde als Teil des Symposiums „Kunst, Musik und Sport in Szene gesetzt“ im März 2019 an der Universität Passau durchgeführt.¹ Teilnehmende waren Studierende und Grundschullehrkräfte, die zum großen Teil Musik nicht als Fach studiert hatten, was auf etwa 75 Prozent der Grundschullehrkräfte in Deutschland zutrifft. Auch unter den Passauer Lehramtsstudierenden sind es nur etwa 20 Prozent, die Musik als Didaktik- bzw. Nebenfach wählen. Häufig fühlen sich Studierende nicht „musikalisch“ genug und trauen sich das Fach Musik nicht zu (Schellberg, 2005). Daher wählen sie eher Sport oder Kunst.² Neben dem Anbahnen musikalischer Fachkompetenz hat deshalb in der Basisqualifikation Musik auch die Förderung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen eine große Bedeutung (Schellberg, 2018).

Die im Folgenden vorgestellte Vorgehensweise der Entwicklung eines szenischen Spiels wurde im Zuge eines Symposiums zur fächerübergreifenden Projektarbeit „Kunst-Musik-Sport“ gemeinsam von Lehramtsstudierenden und Grundschullehrenden (als Lehrer*innenfortbildung) erprobt und kann auch auf den schulischen Musikunterricht übertragen werden. Das Material kann von Lehrkräften direkt in der Grundschule eingesetzt werden, von Studierenden z.B. im Rahmen eines studienbegleitenden Praktikums. Hochschullehrende können es in Seminaren der Basisqualifikation oder in Didaktikseminaren für den Musikunterricht in der Grundschule verwenden.

¹ Vgl. <https://www.skill.uni-passau.de/lehrprojekte/kumusp/symposium-2019/> sowie <https://www.phil.uni-passau.de/fakultaetsorganisation/dekanat/aktuelles/meldung/detail/kunst-musik-und-sport-neue-ideen-fuer-die-aesthetische-bildung-1/>; Zugriffsdatum 31.12.2021.

² In Bayern müssen angehende Grundschullehrkräfte mindestens eines der Fächer Kunst, Musik oder Sport als (nicht vertieftes) Unterrichtsfach oder als Nebenfach („Dritteldidaktik“) studieren.

Während der Laufzeit des Projekts SKILL/KuMuSp wurde in verschiedenen Modellseminaren die Umsetzung von Bilderbuch-Vorlagen in Form eines Elementaren Musiktheaters erprobt (s. den Beitrag von Miriam Sigl, S. 72–80 in diesem Heft). Am Projektende wurde auf Grundlage der dabei gemachten Erfahrungen für das Symposium das Beispiel des Bilderbuch-Klassikers *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe (1972ff.) gewählt. Hieran sollte nicht nur Studierenden, sondern im Rahmen einer Lehrer*innenfortbildung auch „fachfremden“ Grundschullehrkräften aufgezeigt werden, wie sich unter Einbezug der Fächer Kunst, Musik und Sport ein fächerübergreifendes Theaterprojekt mit einfachen Mitteln realisieren lässt.

Die Teilnehmenden schlüpfen im Workshop in die Rolle von Schüler*innen, um Aufgaben und Herausforderungen einer möglichen Unterrichtsgestaltung am eigenen Leib erleben und nachvollziehen zu können (Handlungsebene). Dabei nutzen sie auch Materialien, wie man sie in der Schule verwenden könnte (Gruppenarbeitsaufträge, Liedblatt), um Anregungen für deren Gestaltung zu erhalten. Um ihre didaktisch-methodische „Werkzeugkiste“ zu füllen, reflektieren sie anschließend das Erlebte, fokussieren angewendete Prinzipien, Methoden etc. (Reflexionsebene; vgl. das Konzept des „pädagogischen Doppeldeckers“, Oberhaus, 2016).

Worum geht es in dem Bilderbuch?

„Das kleine Ich bin ich ist ein kleines, nicht näher bestimmbares, buntes Tier, das auf der Suche nach seiner Identität ist. Das bunte Tier spaziert über eine Blumenwiese und trifft einen Frosch. Der Frosch möchte wissen, was für ein Tier es ist. Das kleine Ich-bin-ich weiß keine Antwort. Verzweifelt fragt es nun verschiedene andere Tiere (Pferde, Fische, weiße Vögel, Nilpferde, Papageien, Hunde), ob jemand wisse, wer es sei. Doch keiner weiß es. Das kleine Ich-bin-ich fragt sich schließlich: ‚Ob’s mich etwa gar nicht gibt?‘ Plötzlich trifft es die Erkenntnis wie ein Blitz. Das bunte Tier erkennt: ‚Sicherlich gibt es mich: Ich bin ich!‘ Das kleine Ich-bin-ich freut sich und gibt seine Erkenntnis sogleich an alle anderen Lebewesen weiter.“ (Das kleine Ich-bin-ich. Zugriff am 31.12.2021; verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Das_kleine_Ich-bin-ich)

Das kleine Ich bin ich kann im Unterricht der Grundschule auch als Modell für die Schüler*innen fungieren, mit dessen Hilfe den Fragen nach dem eigenen Sein, nach den eigenen Stärken, Schwächen, typischen Merkmalen und Besonderheiten nachgegangen werden kann. Nach dem Kennenlernen der Geschichte im Deutschunterricht und der parallelen künstlerischen Auseinandersetzung im Kunst- bzw. Werken-und-Gestalten-Unterricht (zum Beispiel durch Malen von Ich-bin-ich-Bildern, Gestalten einer Ich-bin-ich-Puppe) erfolgt das musikalische „In-Szene-Setzen“ im Musikunterricht. Dazu lernen die Schüler*innen zunächst ein passendes Lied bzw. passende Lieder zur Rahmenhandlung des Buches kennen, singen und begleiten diese altersgerecht. In einem zweiten Schritt transformieren sie dann ausgewählte Textabschnitte in Kleingruppen in instrumentale Klangbilder bzw. Klanggeschichten.

Um dieses Modell mit Schüler*innen umsetzen zu können, müssen (angehende) Lehrkräfte

- das Erfinden von Musik als einen wichtigen Inhalt des Musikunterrichts an der Grundschule kennen,
- über das didaktisch-methodische Knowhow verfügen, diese Inhalte sachgerecht und nutzerbezogen zu vermitteln,
- ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen
- und dadurch ihr Selbstvertrauen bzw. ihre Selbstwirksamkeit stärken, um kompetent in die Berufspraxis gehen zu können.

Um Lehrkräfte und Studierende mit der zuvor beschriebenen möglichen Unterrichtsgestaltung vertraut zu machen, ist es unabdingbar, dass Hochschuldozierende bzw. Fortbildner*innen den dargestellten Sachverhalt, zugehörige Lehrplanintentionen sowie theoretische Hintergründe (vgl. Kap. 4) genau kennen.

Nachfolgende Kompetenzen können die Teilnehmenden im Rahmen des Workshops zum Buch von Mira Lobe entwickeln, um im Beruf die vorgeschlagene Vorgehensweise (vgl. Kap. 3) zu vermitteln. Sie ...

- kennen einen möglichen Ablauf einer „musikalischen Bilderbuch-Improvisationsstunde“ (Phasenstrukturmodell),
- beschreiben Aufgaben von Lehrkräften im Rahmen einer solchen Stunde (Moderation, Lernbegleitung),
- nennen Gelingensfaktoren für diese Stunde (Lernumgebung, Instrumentenaufbau, nutzerbezogene Materialien, ...),
- beschreiben Varianten der Klangbild-, Klanggeschichtengestaltung (simultanes, nachgestaltetes Spiel),
- benennen unterstützende Materialien (Klangbild, Klanggeschichtenablauf-Bogen, Reflexionssprechblasen etc.),
- erkennen Chancen in der schüler*innenorientierten Unterrichtsgestaltung in Form von Gruppenarbeit (musikalische Exploration, Motivation, soziales Lernen etc.),
- verbessern ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten,
- verlieren Hemmungen im Umgang mit dem Fach, fachlichen Inhalten, dem Instrumentarium etc. und gelangen dadurch zu einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung.

3 Das Material

Im Laufe des Symposiums konnten die Teilnehmenden drei verschiedene Workshops in den Fächern Kunst, Musik und Sport besuchen. Diese widmeten sich alle dem Buch *Das kleine Ich bin ich* und stellten Herangehensweisen und Gestaltungsmöglichkeiten des Buches aus ihrer fachdidaktischen Sicht vor. Im Folgenden wird nur der Musik-Workshop dargestellt. Dort stand die musikalische Inszenierung eines Textausschnitts im Mittelpunkt, mithilfe einer Klangbild- bzw. Klanggeschichtengestaltung und eines Liedes (siehe Gruppenarbeits-Aufträge im Online-Supplement). Der Workshop wurde dreimal hintereinander für drei Gruppen zu je 30 Minuten in einem Musikseminarraum der Universität Passau durchgeführt.

Für den Workshop wurden nachfolgende Materialien zur Verfügung gestellt (siehe Online-Supplement):

- (1) geeignetes Instrumentarium (passend zur „Klangtabelle“),
- (2) vier buchspezifische differenzierte Gruppenarbeitsaufträge zur Klangbild- bzw. Klanggeschichtengestaltung zur ausgewählten Textpassage (Vorlage für die unterrichtliche Praxis),
- (3) das Liedblatt zu „Das kleine bunte Tierchen“ (Musik und Text: Thomas Raber)³,
- (4) eine Liederübersicht mit weiteren zum Buch passenden Songs,
- (5) eine allgemeine Vorlage mit kompetenzorientierten Arbeitsaufträgen zum Erfinden von Klangbildern und -geschichten
- (6) sowie eine Klangtabelle mit Vorschlägen zur instrumentalen Gestaltung von typischen Klangereignissen (z.B. verschiedene Geräusche, Tiere, Wetter), die auch in der Arbeit mit anderen Bilderbüchern oder Texten als Arbeitsgrundlage dienen können.

³ Verfügbar unter: http://www.ratom-edition.com/liederfundkiste/noten/dasbuntetierchen_0001.pdf; Zugriff am 31.12.2021.

Da im Musikunterricht der Grundschule solche unterrichtlichen Phasen in der Regel in Gruppenarbeit gestaltet werden und die Workshop-Teilnehmenden während der Durchführung der musikalischen Übung gleichzeitig in die Rolle der Schüler*innen schlüpfen sollten, wurde das Material (1) so gestaltet, dass es auch für die Nutzung in der Schule als Grundlage dienen kann. Neben der genannten Improvisationstätigkeit kann das Singen von passenden Liedern sowohl das Lernen unterstützen und vertiefen als auch dazu beitragen, eine Erzählung musikalisch zu umrahmen. Aus diesem Grund kamen die Materialien (2) und (3) zum Einsatz. Um darüber hinaus nicht nur konkrete Wege zur musikalischen Gestaltung des ausgewählten Buches aufzuzeigen, sondern die Teilnehmenden auch zur Weiterarbeit anzuregen, wurden die Materialien (4) und (5) zur Verfügung gestellt.

Für jeden Workshop-Durchlauf stand nur wenig Zeit zur Verfügung. Deshalb wurde der Raum entsprechend vorbereitet, um den Teilnehmern einen schnellen Überblick zu ermöglichen und einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten:

- acht Tische als Quadrat in der Raummitte angeordnet; Stühle außen (Arbeitsplätze für die Teilnehmenden);
- zwei bis drei Tische an der Wand; darauf Bildkarten mit Tieren aus dem Buch (Ich-bin-ich, Nilpferd, Pferd, Frosch, Papagei, Hund, Schmetterlinge, Fische, Kuh) und jeweils passende Instrumente bzw. Alltagsgegenstände zur Vertonung;
- Instrumentenausstellung als Ideengeber für die eigene Gestaltungsphase;
- Flipcharts mit den Notenblättern der Liedersammlung zum Buch (Liederausstellung als Inspirationsquelle für die Weiterarbeit);
- Tisch mit einer Ausstellung weiterer im Projekt SKILL verwendeter Bilderbücher.

Ablauf: Nach einer kurzen Begrüßung, Vorstellung und der Erklärung des Workshop-Ablaufs wurde die Handhabung besonderer Instrumente (Summschmetterling etc.) besprochen. Anschließend wurden die Teilnehmenden in vier Gruppen eingeteilt; die Arbeitsaufträge wurden erklärt; die Gruppenmitglieder begannen ihre Arbeit, begleitet von den Dozierenden. Nach einer Präsentation und Reflexion der Gruppenergebnisse erfolgte das Einstudieren des Liedes „Das kleine bunte Tierchen“. Hierbei wurde in Kurzform der strukturelle Aufbau einer „klassischen“ Liedereinführungsstunde berücksichtigt: Stimmbildung, Liedvorstellung durch die Lehrkraft, Text- und Melodieeinführung, Liedgestaltung mit Farbinstrumenten (Grundtonbegleitung mit Boomwhackers).

Bei der *Arbeit an Klangbildern* (= dem Vertonen einer „bildlichen“ Szene ohne Text) dient den Lernenden lediglich eine nicht näher beschriebene Szenerie, wie zum Beispiel die Wiese, als Ausgangspunkt. Zu dieser werden während eines Brainstormings anhand von Leitfragen mögliche Gestaltungsideen entwickelt, z.B.: Welche Tiere leben in einer Wiese (Grillen, Bienen, Blindschleichen, Schmetterlinge)? Welche Geräusche kannst du auf einer Wiese hören? Diese können später bei der Vertonung unterstützend herangezogen werden.

Beim *Erfinden von Klanggeschichten* (= Vertonen eines Textes, z.B. Gedicht, Erzählung etc.) dient eine ausgewählte Textstelle als Grundlage für die Vertonung. Diese überprüfen die Gruppenmitglieder zuerst hinsichtlich geeigneter Klangereignisse, um diese im zweiten Schritt in Musik zu übertragen. Instrumente, Alltagsgegenstände oder auch Klangerzeugungsmöglichkeiten des eigenen Körpers und der eigenen Stimme werden in Bezug auf ihre Klangvielfalt sowie verschiedene Spielweisen bzw. stimmliche Techniken untersucht, und es wird überlegt, inwiefern sie die benötigten „Geschichtenklänge“ zu den ausgewählten Bildern und Textpassagen treffend widerspiegeln.

Weiterhin wird festgelegt, ob die Verklanglichung der Textpassage nachgestaltend (1) oder simultan zum Lesevortrag (2) erfolgt. Bei Variante 1 liest eine von der Gruppe bestimmte Person den Textauszug abschnittsweise mit Klangpausen vor, in denen die mu-

sikalische Aktion ausgeführt wird. Bei Variante 2 wird der Text vorgelesen und die Vertonung gleichzeitig ausgeführt. Variante 1 hat den Vorteil, dass die Musik auch als solche noch bewusster wahrgenommen werden kann. Steht das musikalische Konzept (Instrumentenauswahl, Vertonungsarten, Ausführende, Leser*in, Vortragsart), wird dieses eingeübt, um schließlich der ganzen Klasse in einer Präsentationsphase vorgestellt zu werden.

Um die abschließende *Reflexionsphase* noch zielgerichteter zu gestalten, können die Gruppenpräsentationen auf Video aufgezeichnet werden. Dabei werden Fragen angesprochen wie:

- Ist der Textinhalt/Ist die zugrundeliegende Szene „[NAME]“ musikalisch erkennbar bzw. in der Musik zu hören?
- Passen ausgewähltes Instrument und dessen Spielweise zum Klangereignis?
- War der Vortrag verständlich? Waren Leselautstärke und Musik ausgewogen?
- Gab es neue Ideen/neue Spieltechniken/neue Instrumente? Wenn ja, wo? Zu welchem Zweck wurden diese eingesetzt?
- Wie hat die Zusammenarbeit in der Gruppe geklappt? Haben sich alle in die Gestaltung eingebracht? Wie seid ihr vorgegangen, als ihr euch zwischen mehreren Ideen entscheiden musstet?
- Was hast du Neues dazugelernt? Was nimmst du aus der Stunde mit?

Die Fragen geben dieser Phase Struktur und sorgen dafür, dass die Wertschätzung der Mitlernenden gezielter erfolgt und nicht in einem allgemeinen „Das war schön. Das war nicht schön“-Geplänkel verbleibt. Hilfreich ist hier oftmals der Einsatz von Satzanfängen, die in der Klasse/im Musikraum in Form von Sprechblasen visualisiert sind, z.B.:

- „Das Thema getroffen hat ..., weil ...“;
- „Interessant fand ich die Instrumentenauswahl von ..., weil ...“;
- „Das hat mir gut gefallen, weil ...“;
- „Die Idee von/mit ... fand ich ..., weil ...“;
- „Das war neu für mich: ...“;
- „Die Zusammenarbeit bei ... hat gut geklappt/sollte noch verbessert werden, weil ...“
- usw.

Sollte genügend Zeit sein, kann sich an die Reflexionsphase eine Überarbeitungsphase anschließen, in der Verbesserungstipps aufgegriffen und umgesetzt werden. Zwar liegt am Ende einer Schulstunde oder eines Workshops der Fokus auf der gegenseitigen, wertschätzenden und kriteriengeleiteten Beurteilung der verschiedenen Gruppenergebnisse; darüber darf aber nicht vergessen werden, dass am Schluss der improvisatorischen Tätigkeit nicht nur das endgültige Produkt gesehen werden darf, sondern auch der Weg dorthin. Denn er ist es, bei dessen Bewältigung die Schüler*innen (und die Teilnehmenden des Workshops) viele neue Erkenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen (selbstentdeckend) aufspüren, erleben und erwerben können.

Die Sequenz hat demnach folgende fachspezifische (fsp) sowie überfachliche (üf) Kompetenzerwartungen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, S. 23ff., 237ff.):

Die Schüler*innen

- begleiten und gestalten Texte mit verschiedenen musikalischen Ausdrucksmitteln (fsp);
- improvisieren mit Stimme, (selbst gebauten) Instrumenten, Alltagsgegenständen und Bodypercussion, um verschiedene Klänge bewusst auszuwählen (fsp);
- wenden variable Spieltechniken auf dem Orff-Instrumentarium an (fsp);

- singen Lieder auswendig oder mit Texthilfen, um ihr Liedrepertoire zu erweitern (fsp);
- nutzen ausgewählte Wiedergabemedien zur musikalischen Reflexion (fsp);
- entwickeln Interesse und Offenheit, gegenseitigen Respekt sowie Toleranz gegenüber anderen Menschen mit ihren spezifischen Vorstellungen und Verhaltensweisen (üf; Handlungsfeld: Interkulturelle Bildung);
- erfahren ein differenziertes ästhetisches Wahrnehmen, Erleben und Gestalten als Bereicherung des Lebens und der eigenen Persönlichkeit (üf; Handlungsfeld: Kulturelle Bildung);
- nutzen Medien bewusst und reflektiert für schulische Zwecke (üf; Handlungsfeld: Medienbildung);
- haben Respekt vor anderen Standpunkten und sind fähig, Kompromisse zu schließen, die der Gemeinschaft nützen (üf; Handlungsfeld: Soziales Lernen);
- kommunizieren situationsangemessen und bedienen sich einer treffenden, angemessenen und wertschätzenden Ausdrucksweise (üf; Handlungsfeld: Sprachliche Bildung);
- respektieren unterschiedliche Überzeugungen und handeln aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft (üf; Handlungsfeld: Werteerziehung);
- erkennen die Verschiedenheit der Schüler*innen und können nachvollziehen, dass in der gezielten Kopplung individueller Stärken eine Chance für das Gelingen eines gemeinsamen Projektes liegt (üf);
- erleben Anerkennung in der Präsentation eigener (musikalischer) Ergebnisse und stärken somit ihr positives Selbstkonzept (üf).

Eine mögliche Unterrichtssequenz für den Musikunterricht:

- Wir singen das Lied „[TITEL]“ (z.B. „Bin das kleine Ich bin ich“ von Gerti Straka).
- Wir begleiten unser „Ich-bin-ich“-Lied mit Farbinstrumenten (z.B. Boomwhackers).
- Wir vertonen eine Szene aus dem Bilderbuch *Das kleine Ich bin ich* (z.B. Szene 1: Ich-bin-ich und Frosch).
- *Optional: Wir vertonen weitere Szenen aus dem Bilderbuch „Das kleine Ich bin ich“.*
- Wir nehmen eine Musik-Bildergeschichte zu unserer „Ich bin ich“-Szene mit Video auf.

Für die Unterrichtssequenz wird folgendes Material benötigt:

- Bilderbuch *Das kleine Ich bin ich* von Mira Lobe;
- entsprechendes Liedmaterial (siehe Liederübersicht im Online-Supplement);
- Farbinstrumente, z.B. Boomwhackers, farbige Tischglocken, Round-Sound-Tubes;
- Gruppenarbeitsaufträge mit Textvorlagen zur zu vertonenden Szene;
- vielfältiges Instrumentenangebot, z.B. Orffinstrumente, Effektinstrumente (z.B. Vogelwasserpfeifen), selbst gebaute Summschmetterlinge (Bastelanleitung: <https://www.schule-und-familie.de/experimente/experimente-mit-ton/die-summbiene.html>; Zugriff am 31.12.2021);
- Alltagsgegenstände wie Tierstimmen-Geräuschedosen (z.B. Kuh);

- pentatonisch gestimmtes Glockenspiel (z.B. in f[♯], g[♯], a[♯], c^{♯♯}, d^{♯♯}, vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=UlxLDBr76HI>; Zugriff am 31.12.2021) oder pentatonische Kalimba (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=jbBjBbI3NEk>; Zugriff am 31.12.2021);
- iPads zur Videoproduktion;
- Bilder für die Videoproduktion (fächerübergreifend im Kunstunterricht erstellen).

4 Theoretischer Hintergrund zum Erfinden von Musik

Um Studierende, die Musik nicht als Fach gewählt haben, zu ermutigen, später Musik zu unterrichten, hat sich die in Passau implementierte Basisqualifikation Musik als sehr wirksam erwiesen (Schellberg, 2018). Wichtige Faktoren zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung sind demnach Gelingenserfahrungen durch einfache musikalische Aktivitäten, Fachwissen, musikdidaktisches Wissen, schulrelevantes Material, ein gutes Rollenmodell in der Person der Seminarleitung und positive Erfahrungen durch die Freude beim Musizieren. Im Seminarkonzept werden alle Inhalte des Musikunterrichts vorgestellt, praktisch erprobt und reflektiert. Dazu gehört auch das Erfinden von Musik, das nicht zuletzt auch deshalb geschätzt wird, da keine Notenkenntnisse erforderlich sind, um kreativ mit Klängen umzugehen.

Das Erfinden von Musik ist eine zentrale Facette der menschlichen Musikalität und Kreativität und wesentlicher Bestandteil jedes musikalischen Entwicklungsprozesses (Reitinger, 2018). Es kann in Form von Improvisation, Komposition oder Verbindung verschiedener künstlerischer Ausdrucksbereiche (Bild, Bewegung, Sprache, Musik) geschehen. Daher werden die Begriffe Musik-Erfinden, Improvisieren und Komponieren nicht immer trennscharf verwendet. Mit dem Prozess des Komponierens sind Aktivitäten des Experimentierens, Improvisierens, Notierens, Vorspielens, Nachahmens, Hörens und Sprechens über Musik verbunden. Dem musikalischen „In-Szene-Setzen“ liegt das grundlegende Ausdrucksbedürfnis des Menschen zugrunde, die Welt hörend und nachahmend zu erfassen, sie dadurch zum Klingen zu bringen und für sich begreif- und verstehbar zu machen. Auditive Eindrücke wie Umweltgeräusche von Fahrzeugen oder Tieren in Sprache bzw. Klänge zu übertragen, ist einer der ersten Bausteine von Sprachentwicklung und musikalischer Explorationsfreude. Diese kommt bei der musikalischen Gestaltung eines Bilderbuchs in Form der Produktion von Klangbildern und Klanggeschichten zum Tragen.

Reitinger (2018) unterscheidet für das Komponieren mit Kindern drei Zielebenen: die *musikalisch-spieltechnische Zielebene* (Einblick in spieltechnische und klangliche Besonderheiten des Instrumentariums durch Exploration), die *kognitive Zielebene* (Gespräche zur Beschreibung des Gehörten und dessen Wirkung) und die *affektiv-soziale und persönlichkeitsbildende Zielebene* (Freude am gemeinsamen Komponieren, Musizieren und Aufführen der selbst komponierten Stücke zu wecken als übergeordnetes Ziel; Musik als individuelle Ausdrucksgestaltung empfinden und für sich entdecken, dass Musik auch emotional für sie bedeutsam wird).

Krämer (2018) nennt drei methodische Grundformen in der Improvisationsdidaktik: (1) *Explorationsaufgaben*, die auf Klangsensibilisierung und Klangdifferenzierung abzielen und sich auf unterschiedliche Klangbereiche beziehen können wie die Möglichkeiten der Stimme und die Fülle körpereigener Klänge, (2) *Improvisationsspiele*, die das musikalische Kommunizieren und Interagieren innerhalb der Gruppe in den Mittelpunkt stellen, und (3) *Gestaltungsaufgaben*, die oft von außermusikalischen Impulsen ausgehen wie die improvisatorische Verklanglichung von Gedichten und Geschichten von Bildern, Szenen, Filmsequenzen oder Bewegungsfolgen (Krämer, 2018, S. 324f.). Diese Form liegt bei unserer vorgestellten Bilderbuchgestaltung vor und schließt die Explorationsaufgaben zu Beginn mit ein.

Die Förderung der bei Kindern vorhandenen spontanen musikalischen Ausdrucksbereitschaft stellt nicht nur ein notwendiges Gegengewicht zur sonst meist geforderten Aneignung vorhandener Musik dar, sondern fördert Kinder auch in ihrer gesamten Persönlichkeit (Reitinger, 2018). Schüler*innen erwarten in der Regel, dass ihnen gesagt wird, was sie zu tun haben. In der Improvisation entsteht aber eine gewisse Unsicherheit und Haltlosigkeit, deren Bewältigung Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Entscheidung-Treffen, Selbstvertrauen-Erlangen und Selbstreflexion fördern kann (Barth, 2016, S. 51). Die genauen kompetenzorientierten Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit in den Materialien dieses Beitrags ermöglichen einen sicheren Rahmen, innerhalb dessen gestalterische Freiräume ausgenutzt werden können.

Aufgrund des großen musikpädagogischen sowie allgemein bildungsrelevanten Potenzials wird der Lernbereich „Produktion von Musik“ auch von Bildungsplänen umfassend eingefordert. So ist das musikalische „In-Szene-Setzen“ von Bilderbüchern Teil der Lernbereiche 1 (Sprechen – Singen – Musizieren) und 3 (Bewegung – Tanz – Szene) des bayerischen Grundschul-Lehrplans (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014), bei dem die Schüler*innen Erzählungen mit verschiedenen musikalischen Ausdrucksmitteln (Lautstärke, Tempo, Tonhöhe, Tondauer, Besetzung) und Klangerzeugern (Stimme, Instrumente, Alltagsgegenstände) künstlerisch gestalten sollen. Dabei erproben die Lernenden eigene musikalische Möglichkeiten und durchdringen grundsätzliche Gestaltungsprinzipien von Musik. Beim Erschaffen eines kreativen Gesamtkunstwerkes machen sie ästhetische Erfahrungen, welche die Entwicklung musikbezogener Werthaltungen ermöglichen. Vielfältige musikalische Kompetenzen können so aufgebaut und angewendet werden.

Im real existierenden Schulmusikunterricht scheinen produktive Methoden allerdings noch immer eine marginale Rolle zu spielen (Fiedler & Handschick, 2014, S. 6). Kranefeld und Voit vermuten als mögliche Ursachen für die geringe Prävalenz des Musik-Erfindens im aktuellen Musikunterricht u.a. die mangelnde Verankerung und Thematisierung des Musik-Erfindens in der Musiklehrer*innenbildung (Kranefeld & Voit, 2020, S. 7).

5 Erfahrungen

Die beschriebenen Materialien wurden im Rahmen eines Symposiums zur fächerübergreifenden Projektarbeit „Kunst-Musik-Sport“ eingesetzt. Teilnehmende ohne Erfahrung beim Musik-Erfinden (insbesondere Grundschullehrende) gaben zu, bisher aus Unsicherheit, wie und womit dieses Thema anzugehen sei, diesen Teilbereich vermieden zu haben. Zu Beginn des Workshops stieß die Handhabung besonderer Instrumente (wie Summschmetterlinge) auf reges Interesse. In der Reflexion zeigten sich manche Teilnehmer*innen überrascht vom Klangeindruck und von den neu entdeckten Möglichkeiten der Klangerzeugung. Die Erprobung passender Verklänglichungen mit den bereitgestellten Instrumenten und Materialien zur Bilderbuchszene des „Ich bin ich“ war für viele ein neues Erlebnis. Mit Spannung wurde beobachtet, wie und mit welchen Klangeffekten die anderen Gruppen ihren Textabschnitt musikalisch umsetzten. Die genauen Anleitungen in der Gruppenarbeit wurden in der Reflexion als hilfreich empfunden, ließen aber noch genügend Raum für eigene Gestaltungsideen. Die eigene praktische Erfahrung und die weiteren angebotenen Materialien ermutigten die Teilnehmer*innen, das Erfinden von Klanggeschichten zukünftig auch in ihren Unterricht zu integrieren.

Studierende, die am Basisqualifikationsprojekt im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung teilnahmen, konnten in einer Befragung am Semesterende viele Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens anhand von Bilderbuchszenen nennen. Sie führten u.a. Formen der Textarbeit (z.B. Textgestaltung, Drehbuchschreiben), Einsatzmöglichkeiten der Stimme (z.B. Stimmlaute, Darstellung von Gefühlen), Einsatzmöglichkeiten von Instrumenten (z.B. Motive für Charaktere, Klangeffekte), künstlerische

Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. Bühnenbild, Masken), verschiedene Darstellungsformen (z.B. Schattenspiel, Stabpuppen) und den Einbezug weiterer Fächer auf.

Die spezielle Form der fächerübergreifenden Basisqualifikation als Theaterprojekt konnte aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Projekts SKILL/KuMuSP, mangelnder Ressourcen und hoher Studierendenzahlen nicht allen Lehramtsstudierenden der Universität Passau angeboten werden. Auch in der „normalen“ Basisqualifikation Musik hat das „Musik-Erfinden“ seinen festen Platz, und wo möglich werden die regulären Basisqualifikationskurse um fächerübergreifende Aspekte erweitert. Die hier angebotenen Materialien einer exemplarischen Vorgehensweise regen hoffentlich dazu an, das Thema „Musik-Erfinden“ stärker in die Lehre und in den Unterricht zu integrieren.

Literatur und Internetquellen

- Barth, M. (2016). Improvisation. Von der Faszination des Augenblicks. *Musik in der Grundschule*, (1), 50–53.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Zugriff am 21.12.21. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>.
- Fiedler, D., & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Freiburg i.Br.: Pädagogische Hochschule Freiburg. Zugriff am 21.12.21. Verfügbar unter: https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/413/file/Fiedler_Handschick_Produktive_Methoden_im_Test.pdf.
- Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 319–326). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., & Voit, J. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Lobe, M., & Weigel, S. (1972ff.). *Das kleine Ich bin ich*. Wien: Jungbrunnen.
- Oberhaus, L. (2016). Der musikpädagogische Doppeldecker. Über ein grundlegendes Dilemma von Unterrichtssimulationen in Musik. *nmz – neue musikzeitung*, 65 (9). Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.nmz.de/artikel/der-musikpaedagogische-doppeldecker>.
- Das kleine Ich-bin-ich*. (o.V.). (Letzte Bearbeitung am 04.02.2020.) Zugriff am 21.12.21. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Das_kleine_Ich-bin-ich.
- Reitinger, R. (2018). *Musik erfinden mit Kindern im Vor- und Grundschulalter. Umriss eines methodisch-didaktischen Konzeptes* (KOMPÄD. Handreichungen zur Kompositionspädagogik). Zugriff am 21.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.komp.aed.de/artikel/modelle/renate-reitinger-musik-erfinden-mit-kindern-im-vor-und-grundschulalter/>.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26) (S. 78–93). Essen: Blaue Eule.
- Schellberg, G. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der „Basisqualifikation Musik“. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39) (S. 145–168). Münster: Waxmann.
- Sigl, M. (2022). Kunst, Musik und Sport in Szene gesetzt. Bilderbücher als Ausgangspunkt für ein transdisziplinäres Theaterprojekt. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 72–80. https://doi.org/10.11576/di_mawe-4904

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schellberg, G., & Haydn, C. (2022). Bilderbücher musikalisch gestalten. Ein Workshop zum fächerübergreifenden Arbeiten für Grundschullehrkräfte und Studierende. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 81–91. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4905>

Online-Supplement:

Liederübersicht, Gruppenarbeitsaufträge, allgemeine Vorlage mit kompetenzorientierten Arbeitsaufträgen zum Erfinden von Klangbildern und -geschichten, Klangtabelle

Online verfügbar: TT.MM.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>

Zum Nacherfinden.

Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Ästhetische Erfahrungen von Musik begünstigen

Szenische Interpretationen und gemeinsames Musizieren
im Seminar „Musikgeschichte“ der Lehramtsausbildung
zum Werk „March of the Women“ von Ethel Smyth

Steven Schiemann^{1,*},
unter Mitarbeit von Jessica Schäffer¹ und Joris Rose¹

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Karlsruhe,

Institut für Musik,

Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe

steven.schiemann@ph-karlsruhe.de

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Beitrages für das Seminar Musikgeschichte der Lehramtsausbildung Musik an der Sekundarstufe steht das Werk „March of the Women“ von Ethel Smyth (1858–1944), welches als „Hymne“ der englischen Suffragetten-Bewegung gilt. Audiodateien zur musikalischen Begleitung, ein Lernvideo und Materialien für eine Szenische Interpretation von Musik und Theater (SIMT) zielen auf den kombinierten Erwerb von Fachwissen, musikdidaktischem Wissen und Primärerfahrungen. Dieses Vorgehen könnte auch für den schulischen Musikunterricht genutzt werden. Die geschichtliche Referenz auf die englische Frauenbewegung des 20. Jahrhunderts ermöglicht einen Bezug zu aktuellen Protesten der Gegenwart, z.B. „Black-Lives-Matter-Movement“ und „Fridays-for-Future-Bewegung“. Bewusst wurde ein Werk einer Komponistin in den Fokus gerückt, um auf die Rolle von Musikerinnen und Komponistinnen in der Musikgeschichte aufmerksam zu machen.

Schlagwörter: Musikgeschichte, ästhetische Erfahrung, Komponistinnen, Szenische Interpretation von Musik und Theater, Musiklehrer*innenbildung, Musik und Politik, Protest, Feminismus



1 Einleitung

Das universitäre Seminar „Musikgeschichte“ findet im Rahmen der Musiklehrer*innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe statt. Es rückt, neben musikhistorischen und musikwissenschaftlichen Inhalten, zwei weitere Bereiche in den Fokus: ein Werk einer Komponistin, um auf die Rolle von Musikerinnen und Komponistinnen in der Musikgeschichte aufmerksam zu machen, und das erfahrungsorientierte Lernen durch die Szenische Interpretation von Musik und Theater (SIMT; Brinkmann, Kosuch & Stroh, 2013).

Als Ausgangspunkt wird das Werk „March of the Women“ der Komponistin Ethel Smyth (1858–1944) aufgegriffen und dessen Stellenwert als „Hymne der Frauenrechtsbewegung“ verdeutlicht. Damit werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen soll am Beispiel der Biografie von Ethel Smyth gezeigt werden, dass Frauen in der Musikgeschichte sowohl als Komponistinnen als auch als soziale Aktivistinnen eine prominente Rolle spielten. Zum anderen soll der exemplarische Blick auf ihr Werk dazu beitragen, auf alternative Lesarten von Musikgeschichte aufmerksam zu machen, beispielsweise die Identifikation männlich dominierter Strukturen im „allgemeinen“ musikhistorischen Wissensbestand (z.B. Rieger, 1981) oder um auf Denkansätze aus anderen Kontexten, wie z.B. den Postkolonialismus- oder den LGBTQ+-Denkansätzen¹, zu integrieren (s. bspw. Beiträge in Reitsamer & Liebsch, 2015).

Die Methode der SIMT soll den Studierenden einen erfahrungsorientierten Zugang zu den Inhalten des Musikgeschichte-Seminars ermöglichen. Das Konzept der SIMT schafft einen Rahmen, innerhalb dessen einerseits ästhetische Erfahrungen angebahnt und andererseits individuelle Vorstellungen und Orientierungen der Studierenden eingebracht werden können. Auf diesem Weg soll auch das musikdidaktische Wissen bzw. das Methoden-Repertoire der Studierenden erweitert werden. Stehen den Studierenden bereits eigene (erste) Erfahrungen mit der Durchführung der SIMT als Teilnehmer*in eines Musikgeschichte-Seminars zur Verfügung, erleichtert dies sicherlich den Transfer der SIMT in den eigenen (späteren) schulischen Musikunterricht als Praktikant*in oder als Lehrperson.

Im Online-Supplement werden neben der Notation (Supplements 1.1 und 1.2) zwei Audiodateien der Komposition „March of the Women“ zur Verfügung gestellt. Eine instrumentale Fassung (Supplement 1.3) und eine instrumental begleitete Gesangsfassung (Supplement 1.4) sollen das praktische musikalische Tun anregen sowie die folgende SIMT unterstützen. Die methodische Durchführung einer SIMT wird anhand eines Lernvideos zu „March of the Women“ (Supplement 2.1) vorgestellt. So können sich Studierende und Dozent*innen von dieser Methode und deren konkreter Anwendung einen Eindruck verschaffen. Das Online-Supplement enthält außerdem schriftliche Arbeitsmaterialien und Rollenkarten für die Gestaltung einer eigenen Umsetzung im Musikgeschichte-Seminar (Supplement 2.2).

2 Didaktischer Kommentar

Das Seminar „Musikgeschichte“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ist darauf ausgerichtet, neben der vorrangigen Erarbeitung fachwissenschaftlicher Grundlagen auch deren schulische musikpädagogische Umsetzung miteinzubeziehen. Das Material wurde vor der Covid-19-Pandemie in der Präsenzlehre eingesetzt und kann für Gruppen bis zu 30 Personen verwendet werden.

¹ Das Akronym LGBTQ+ ist eine Abkürzung aus dem englischen Sprachraum für „Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer“ (lesbische, schwule, bisexuelle, transgender und queere Personen). Das „+“-Zeichen oder auch Sternchen als Platzhalter zeigen die Offenheit für weitere Geschlechtsidentitäten an (vgl. Agostinone-Wilson, 2017, S. 909–912).

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche leitenden Absichten hinter der Auswahl des Stückes „March of the Women“ sowie dem Einsatz der SIMT standen und wie ein Transfer vom eigenen Lernen in der Hochschule (Fachwissen und fachdidaktische Methoden) zum schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe hergestellt werden kann.

2.1 Zur Auswahl des Stücks

Ethel Smyths Bedeutung als Komponistin wurde von namhaften Musikern ihrer Zeit bestätigt, beispielsweise von Sir Thomas Beecham, Bruno Walter, Felix Mottl und Arthur Nikisch. Ihre Werke wurden in Ur- und Folgeaufführungen an den großen Opernhäusern und Konzertbühnen des 20. Jahrhunderts aufgeführt (Unsel, 2004). Das Stück „March of the Women“ wurde ausgewählt, da es zu den bekanntesten Werken von Ethel Smyth zählt (Unsel, 2004).²

Die hohe Popularität des Stückes „March of the Women“ führte dazu, dass das „Geschichtsbild“ von Ethel Smyth nicht durch ihre künstlerischen Leistungen und Kompositionen dominiert wurde, sondern vorrangig durch ihr Engagement in der Suffragetten-Bewegung (Unsel, 2004). Bereits zu ihren Lebzeiten kritisierte Ethel Smyth „die Nichtbeachtung, die ihrem Werk von (musik-)historischer Seite zukam“ (Unsel, 2004, o.S.). Diese Gegebenheiten können Anlass zur Diskussion darstellen, warum das musikalische Schaffen von Ethel Smyth so wenig Beachtung fand. Lag es daran, dass die männlich dominierte Musikwissenschaft Komponistinnen überwiegend geringer schätzte? Oder überstieg die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Ethel Smyths Einsatz und Komposition für die Frauenbewegung ihr musikalisches Lebenswerk so eindeutig, dass alle weiteren Kompositionen und musikalischen Werke davor „verblasen“? Andererseits lässt sich Ethel Smith auch wahrnehmen als eine Frau, die sich in stark nationalistisch geprägten Zeiten des 20. Jahrhunderts als Komponistin und Schriftstellerin behauptete, sich dadurch ein finanzielles Auskommen sichern konnte und sich zudem mutig und engagiert für das Frauenwahlrecht einsetzte.

2.2 Zur Auswahl der Methode

Um die Thematik auch für Studierende „erfahrbar“ machen zu können, wurde die Methode der SIMT ausgewählt. Sie erscheint dafür geeignet, da sie darauf abzielt, individuelle Konstruktionen von Bedeutungen fiktionaler Realitäten in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens zu rücken (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 6). Als eine erfahrungsorientierte Methode der Interpretation soll sie den Teilnehmenden dazu verhelfen, Bedeutungen von (fiktionaler oder „wirklicher“) Realität nicht „herauszufinden“, sondern diese „aufgrund der individuellen Lebenserfahrung“ selbst zu konstruieren (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 6). Die Rolle des*der Spielleitenden ist es nicht, die Teilnehmenden vorgegebene Bedeutungen nachspielen zu lassen, sondern darauf zu achten, dass Verfahrensschritte und „Spielregeln des Konstruierens“ (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 6) eingehalten werden und individuelle Deutungen entwickelt werden können. Im Seminar werden Techniken der SIMT eingesetzt, um sich in Aspekte der Entstehung und Verwendung des Stückes „March of the Women“ einzufühlen. In einem weiteren Arbeitsschritt können dann die in die SIMT der Studierenden hineingeflossenen individuellen Vorstellungen, Werte und Lebenserfahrungen näher betrachtet werden. Dabei sollen auch Themenbereiche wie z.B. die Bedeutung und das Ansehen von Komponistinnen angesprochen werden (s. Online-Supplement 2.2).

² Das Stück eignet sich als „populärer“ Aufhänger. Das musikalische Oeuvre von Ethel Smyth umfasst beispielsweise auch die Oper „The Wreckers“, den Liedzyklus „Four Songs“ oder das Doppelkonzert für Violine und Horn aus dem Jahr 1927 (Unsel, 2004).

2.3 Zum Transfer auf den schulischen Musikunterricht

Das Seminar ist methodisch so aufgebaut, dass Vorgehensweisen aus dem Seminar sowohl für Lehramtsstudierende als auch, in vereinfachter Form, für Schüler*innen der Sekundarstufen eingesetzt werden könn(t)en. Mit den Lehramtsstudierenden wird diese Doppelfunktion des Materials anhand des Drei-Tetraeder-Modells (Prediger, Leuders & Rösken-Winter, 2017) thematisiert und reflektiert (s. Abb. 1).

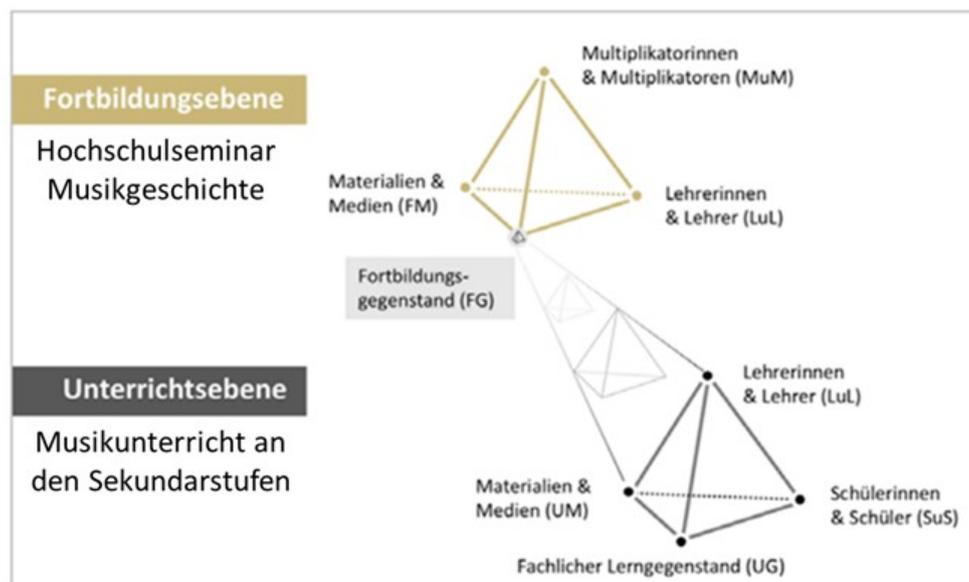


Abbildung 1: Zwei Ebenen des Tetraeder-Modells: Doppelperspektive auf die Fortbildungsebene des Hochschulseminars und die Ebene des Musikunterrichts. Lerngegenstand der Fortbildungsebene ist das gesamte Tetraeder der Unterrichtsebene (in Anlehnung an Prediger et al., 2017, S. 165).

Den Studierenden werden anhand dieses Modells, welches auf dem *didaktischen Dreieck* aufbaut, die drei Ebenen „Unterrichtsebene“ (Musikunterricht), „Fortbildungsebene“ (Hochschulseminar) und „Qualifizierungsebene“ (von Fortbildenden, Dozent*innen etc.) bewusst gemacht. Jedes Tetraeder verfügt über Kanten und vier Seitenflächen. Diese strukturieren die Interdependenzen zwischen dem fachlichen Gegenstand, den Materialien und Medien sowie den Akteur*innen der Lehr- und Lernprozesse (auf der Fortbildungsebene sind dies die Studierenden und die*der Dozierende, auf der Unterrichtsebene die Schüler*innen und die Lehrperson) (vgl. Prediger et al., 2017, S. 163).

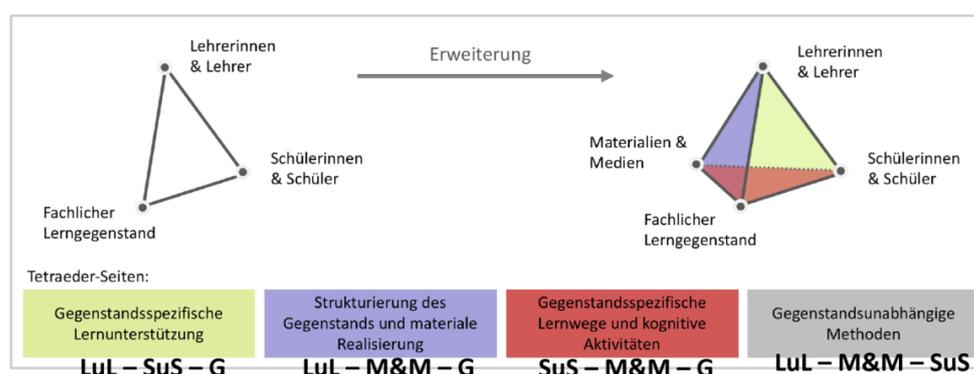
Für das vorliegende Seminar sind ausschließlich zwei der drei Ebenen relevant, nämlich die Unterrichtsebene (Musikunterricht) und die Fortbildungsebene (Hochschulseminar „Musikgeschichte“). Die Umsetzung des Tetraeder-Modells für die Musikunterrichtsebene wirft vier Fragestellungen auf (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite; Prediger et al., 2017, S. 163);³ diese sollen von den Studierenden diskutiert und ggf. auch schriftlich bearbeitet werden:

- „1. Gegenstandsspezifische Lernunterstützung (LuL – SuS – G, rechte Seitenfläche, grün): Wie kann eine gegenstandsspezifische Lernunterstützung durch die Lehrperson erfolgen, damit sich die Lernenden dem fachlichen Gegenstand [hier z.B. dem Fachwissen über Ethel Smyth; St.S.] nähern können?
2. Strukturierung des Gegenstands und materiale Realisierung (LuL – MuM – G, linke Seitenfläche, lila): Was macht den fachlichen Lerngegenstand im Kern aus?

³ Als Beispiel sind hier nur die Fragebereiche für die Unterrichtsebene dargestellt. Für die Fortbildungsebene würden die folgenden vier Fragen analog zu stellen sein.

Wie lässt er sich in Sinnzusammenhängen strukturieren und wie kann er mit Materialien und Medien aufbereitet werden?

3. Gegenstandsspezifische Lernwege und kognitive Aktivitäten (SuS – MuM – G, untere Seitenfläche, rot): Welche gegenstandsspezifischen kognitiven Aktivitäten [hier z.B. Reflexionsprozesse über Komponistinnen; St.S.] und Lernprozesse lassen sich durch geeignete Materialien und Medien, z.B. durch Aufgaben sowie durch Lernunterstützung anstoßen und fördern?
4. Gegenstandsunabhängige Methoden (LuL – MuM – SuS, hintere Seitenfläche, grau): Welche pädagogischen und unterrichtsmethodischen Möglichkeiten sind gegenstandsübergreifend für die Gestaltung des Unterrichts geeignet?“ (Prediger et al., 2017, S. 163).



Anmerkungen: LuL = Lehrerinnen und Lehrer; SuS = Schülerinnen und Schüler; G = fachlicher Gegenstand; M&M = Materialien und Medien.

Abbildung 2: Didaktisches Tetraeder-Modell zur Verknüpfung von Theorie, Praxis und Empirie: Erweiterung zum didaktischen Tetraeder (Prediger et al., 2017, S. 162)

Mit den Studierenden sollte nach Beendigung der fünf Phasen der SIMT (s. Online-Supplement 2.2) aus der Situation des „Selber-Erlebens“ herausgetreten und auf der Basis des Erlebten reflektiert und diskutiert werden, wie die ästhetischen Erfahrungen (folglich) für Schüler*innen im Musikunterricht der Sekundarstufen zu begünstigen wären. Um die Diskussion zu unterstützen, bietet es sich an, sowohl die bereits vorgestellten theoretischen Grundlagen der SIMT (z.B. Brinkmann et al., 2013) als auch die des Tetraeder-Modells (Prediger et al., 2017) zu nutzen.

3 Das Material

Das Material besteht aus zwei Komponenten, die sowohl unabhängig voneinander als auch nacheinander eingesetzt werden können. Wenn die Materialien kombiniert werden sollen, so empfiehlt es sich, zunächst eine musikalische Erarbeitung der Gesangsmelodie vorzunehmen (Materialien dazu s. Online-Supplement 1) und dann die Szenische Interpretation (Online-Supplement 2) durchzuführen. Im Folgenden werden die Vorgehensweisen näher beschrieben.

3.1 Audiodateien: „March of the Women“

Die Audiodateien sollen das Singen des Liedes „March of the Women“ für die Anwendung in der SIMT vorbereiten und unterstützen. Die Einstudierung der Gesangsstimme des Liedes kann sowohl lehrer*innenzentriert erfolgen als auch dezentral (Studierende üben einzeln und/oder in Kleingruppen, evtl. verteilt auf mehrere Räume). Die Materialien aus dem Online-Supplement 1 können dafür je nach individuellem Bedarf herangezogen und kombiniert werden.

3.2 Szenische Interpretation von Theater und Musik: „March of the Women“

Das Material zur Durchführung der SIMT beinhaltet ein elfminütiges Lernvideo (s. Online-Supplement 2.1). Dieses kann entweder vorab (in der Seminarplanungsphase) oder gemeinsam im Plenum mit den Studierenden (in der Durchführungsphase des Seminars) angesehen werden. So können die Beteiligten genauere Vorstellungen von der Durchführung und von nötigen Adaptionen für die eigene Seminargruppe gewinnen. Das Online-Supplement 2.2 beinhaltet alle für das szenische Spiel nötigen Beschreibungen, Anweisungen, Erzähltexte und Rollenkarten.

Das Verfahren der SIMT wird, sofern es den Studierenden noch unbekannt ist, in einer Vorbereitungsveranstaltung zunächst theoretisch erläutert (Brinkmann et al., 2013), durch Videoausschnitte angereichert (Links zu den Videoplaylists: siehe Stroh, o.J.) und mit einfachen Warm-Ups und Übungen (Brinkmann et al., 2013, S. 10–17) zu jeder der fünf Phasen der SIMT erlebbar gemacht. Die Dauer dieser Vorbereitungsphase auf die SIMT kann bis zu zwei Seminarsitzungen à 90 Minuten betragen. In einer Folgesitzung kann dann die SIMT zu „March of the Women“ (Online-Supplement 2.1) durchgeführt werden. Dafür sollten mindestens 80 Minuten eingeplant werden.

Es bietet sich an, für jede Phase der SIMT eine Kleingruppe aus Studierenden als Anleitende zu benennen. Diese bereiten die Durchführung jeder Phase vor (s. Online-Supplement 2.2). Zum besseren Verständnis kann jede Kleingruppe ihre Durchführung kurz dem*der Hochschuldozierenden vorab zeigen. Die*der Hochschuldozierende sollte die anleitenden und spielenden Studierenden beobachten und gegebenenfalls so unterstützen, dass ihr „Rollenschutz“ gewahrt bleibt und sie grundsätzlich aus ihrer Rolle heraus agieren (und nicht von sich persönlich sprechen). Geeignete Materialien, Instrumente, Hintergründe, Schminke, Beleuchtung und Verkleidungsstücke müssen vorab organisiert werden.

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 Ästhetische Erfahrungen begünstigen

Die hier vorgestellten Materialien sollen eine subjektive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Inhalt und dem Kontext des Werkes „March of the Women“ anregen. Vor allem durch die konkrete Ausgestaltung der SIMT sollen aber auch ästhetische Erfahrungen begünstigt werden. Bislang liegt keine allgemeingültige Definition des Begriffs „ästhetische Erfahrung“ vor (Zirfas, 2015, S. 37). Im musikpädagogischen Diskurs breit rezipiert ist die Theorie ästhetischer Erfahrungen von Seel (1996, 2000).⁴ Musikdidaktische Konzepte (z.B. Rolle, 1999, 2010; Wallbaum, 2000, 2010) gehen meist davon aus, dass ästhetische Wahrnehmung „zu einer Erfahrung werden [kann], die Bedeutung für das sonstige Leben gewinnt. Sie kann die Perspektive auf die Welt und das eigene

⁴ Bei Seel (z.B. 1996) finden sich drei verschiedene Modi ästhetischer Erfahrung bzw. Wahrnehmung, so auch bei Deines, Liptow und Seel (2013, S. 11–17). Diese Modi beschreiben einen phänomenologischen, einen epistemischen und einen existenziellen Begriff der ästhetischen Erfahrung (Deines et al., 2013, S. 11–17) und wurden in der Musikpädagogik breit rezipiert (z.B. Rolle, 1999, S. 89–110).

Handeln verändern“ (Eusterbrock & Rolle, 2020, S. 87). Diese „erhoffte transformative Kraft“ (Eusterbrock & Rolle, 2020, S. 88) von ästhetischen Erfahrungen wird als gewichtiges Argument dafür angeführt, sie als „Ausgangspunkt für Konzepte musikalischer Bildung [...] und für musikdidaktische Modelle“ (Eusterbrock & Rolle, 2020, S. 88) zu nutzen.

Die Methode der SIMT teilt mit den genannten musikdidaktischen Konzepten das Anliegen, vor dem Hintergrund des systemischen Konstruktivismus das Besondere individueller Erfahrungen der Teilnehmenden herauszuarbeiten und zu würdigen (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 8–9); den Lernenden soll Musik als eine „ästhetische Aneignung von Wirklichkeit“ nahegebracht werden. Auf diese Weise kann einerseits zu einer „Vertiefung des Musikerlebens“ beigetragen und andererseits ein Beitrag zur Reflexion des Sprechens über Musik (Inhalt und Sprachgestalt) geleistet werden (vgl. Brandstätter, 2005, S. 234).

4.2 Musikgeschichte und Musikpädagogik

Eine aktuelle Auffassung des Verhältnisses von Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik ist die einer „Kooperation“, bei der gemeinsame Schnittmengen „u.a. in der Frage nach der Konstruktion von Geschichte, ihrer narrativen Fundierung und kulturellen Kontextualisierung existieren“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 57). Musikgeschichtliche Wissensbestände sind demnach nicht „objektiv“ bzw. objektivierbar, sondern „eine kollektive Reproduktion, die auf Narrationen beruht“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 58). Dies geht aus Sicht der Autor*innen mit einem Verlust von analysebasierten Leitkriterien zur Werk-, Gattungs- und Komponist*innen-Betrachtung einher (vgl. Oberhaus & Unseld, 2018, S. 58; Urbanek, 2016, S. 69). In der Auseinandersetzung mit Musikgeschichte sind folglich auch „theoretische Leerstellen zu füllen“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 57).

Oberhaus und Unseld verweisen zwar nicht direkt darauf, die „ästhetischen Erfahrungen“ zu betonen, jedoch verdeutlichen sie, dass „Geschichtlichkeit von Musik in ganz unterschiedlicher Weise zum Thema“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 59) im Musikunterricht gemacht werden sollte. An dieser Stelle setzt das vorliegende Seminkonzept an und nutzt den Bereich der ästhetischen Erfahrungen als gemeinsame Schnittstelle beider Disziplinen.⁵

4.3 Feministischer Hintergrund

Noch in einem weiteren Aspekt trägt das Seminkonzept Oberhaus' und Unselds Forderungen Rechnung: Die Autor*innen kritisieren, dass „grundlegende Selektionsmechanismen“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 59) dazu führten, dass z.B. Werke von Komponistinnen in musikgeschichtlichen Kontexten weniger Beachtung fänden als die ihrer männlichen Kollegen. Das bringt den kulturell-geschichtlichen Hintergrund der Frauenbewegung und des Feminismus ins Spiel.

Materialien für die (schulische) musikpädagogische Auseinandersetzung mit Komponistinnen finden sich nur spärlich (z.B. Heckmann, 2016, Tadday, 2020, und für den schulischen Musikunterricht z.B. Prinz & Funk, 1999). Die musikbezogene Geschlechterforschung und ihre musikpädagogische Umsetzung werden allgemein noch als Forschungsdesiderat betrachtet (vgl. Heß, 2018, S. 80). Es gibt nur wenige Untersuchungen, die den Blick auf genderbezogene Aspekte schulischer Musikpädagogik richten (Meier, 2008; Heß, 2015, 2017, 2018). Der Entstehung einer „Frauen-Musik-Forschung“

⁵ Einschränkung muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Szenische Interpretation den Anspruch einer „Vermittlung von musikhistorischer Faktizität“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 59) nicht einlösen kann. Die Szenische Interpretation strebt diese Umsetzung auch gar nicht an. Ihr Fokus liegt darauf, individuelle Ausdrucksformen der Teilnehmenden zu konstruieren, zu re- oder zu dekonstruieren (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 8).

kann auf die Mitte der 1970er-Jahre zurückdatiert werden (Grotjahn, 2007). Die Ursachen des jahrhundertelangen Ausschlusses von Frauen aus allen Bereichen der Musikgeschichte, -wissenschaft und -pädagogik wurden von Rieger (1981) dargelegt und führten zu weiteren Forschungen, z.B. der historischen Biografik (Borchard, 2004; Rode-Breymann, 2009) und der kanonkritischen Geschlechterforschung (Citron, 2007; Klassen, 2020; Lochhead, 2020; Sofer, 2020) sowie zur Herausgabe eines *Lexikons Musik und Gender* (Kreutziger-Herr & Unseld, 2010). In der dritten Phase wurde der Geschlechtsbegriff zu einem intersektionalen Gleichberechtigungsverständnis erweitert, der seitdem generell alle Personen, z.B. auch aus der LGBTQ+-Community, in die Debatte miteinbezog (vgl. Jaluvka, 2020, S. 13–14). Auch in der letzten und gegenwärtigen Phase geht der kritische und reflektierte Blick auf die Repräsentationen von Frauen und Queer (Philip, Thomas & Wood, 1994) in der (Musik-)Wissenschaft (vgl. Reitsamer, 2019, S. 604). Die Einführung in einen kritischen Diskurs über die Kontinuität kolonialer Logiken wie die Zentrierung auf männlich-weiße und eurozentrische Perspektiven, wie sie in den Gender Studies diskutiert werden, bieten sich an dieser Stelle an.⁶

5 Erfahrungen

Die Materialien werden seit drei Semestern in der Seminarreihe „Musikgeschichte – Komponist*innen von der Klassik bis zur Gegenwart“ eingesetzt. Zur Durchführung des Lehrkonzeptes liegen keine empirischen Evaluationsdaten vor. Jedoch wurde beobachtet, dass dieses Seminarkonzept zu einem vermehrten Interesse an der Methode der SIMT und zur Diskussion des Themenbereichs der „Rolle von Frauen in der Musik“ geführt hat. Dies zeigte sich unter anderem durch verstärkten Einsatz der SIMT in von Studierenden selbst gestalteten Präsentationen und Praxisphasen. Zudem fanden im Plenum des Seminars Diskussionen und Vergleiche zur Rolle von Frauen in anderen Genres (z.B. Schriftstellerinnen, bildende Künstlerinnen, Pop- und Rap-Sängerinnen) und weiteren geschichtlichen Epochen oder Kulturen statt. Die vermehrte Entwicklung studentischer Lehreinheiten mit der SIMT und über „Komponistinnen“ in anderen Seminaren und in Schulpraktika sowie eine sich mehrende Anzahl von selbstgewählten Bachelor- und Masterarbeitsthemen (z.B. Schäffer, 2021; Schock, 2020) können ebenso als Indikatoren für gesteigertes Interesse der Studierenden an diesen beiden Gebieten gedeutet werden.

Zu den Schwächen des Materials zählen allerdings der hohe Arbeitsaufwand bei der Erstellung und der Durchführung der SIMT (Material, Räume, Instrumente, Kostüme etc.). Zudem fehlen noch adäquate Feedbackformate für Studierende, welche in der Lage sind, den Grad bzw. Anteil der ästhetischen Erfahrungen und die möglichen Auswirkungen der Arbeit im Seminar auf die Rezeption des Themas „Komponistinnen“ zu erheben (zum Evaluationsproblem der SIMT vgl. z.B. Stroh, 2017).

Literatur und Internetquellen

- Agostinone-Wilson, F. (2017). Gender, Sexuality, and Marxism. In M.A. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_272
- Borchard, B. (2004). Mit Schere und Klebstoff. Montage als wissenschaftliches Verfahren in der Biographik. In C. Heymann-Wentzel & J. Lass (Hrsg.), *Musik und Biographie. Festschrift für Rainer Cadembach* (S. 30–45). Würzburg: Königshausen & Neumann.

⁶ Diese können als Einstieg in die Gender Studies in den Musikwissenschaften (z.B. Kortendiek, Riegraf & Sabisch, 2019; Kreutziger-Herr & Unseld, 2010) oder als Vertiefung eines „Doing Genders“ mit Komponistinnen (s. Heckmann, 2016) genutzt werden. Aus Platzgründen können diese Vorgehensweisen jedoch im vorliegenden Seminarkonzept nur angedeutet, aber nicht weiter ausgeführt werden.

- Brandstätter, U. (2005). Sprechen über Musik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 233–235). Kassel: Bosse.
- Brinkmann, R.O., Kosuch, M., & Stroh, W.M. (2013). *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater*. Handorf: Lugert.
- Citron, M.J. (2007). Women and the Western Art Canon: Where Are We Now? *Notes*, 64 (2), 209–215. <https://doi.org/10.1353/not.2007.0167>
- Deines, S., Liptow, J., & Seel, M. (2013). Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In S. Deines, J. Liptow & M. Seel (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eusterbrock, L., & Rolle, C. (2020). Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel* (Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik) (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 9) (S. 82–103). Münster: LIT.
- Grotjahn, R. (2007). Musik: Frauen- und Geschlechterforschung in der Musikwissenschaft. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 766–777). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_93
- Heckmann, R. (2016). *Tonsetzerinnen: Zur Rezeption von Komponistinnen in Deutschland um 1800*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heß, F. (2015). Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 313–336). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839428221-016>
- Heß, F. (2017). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19166-5>
- Heß, F. (2018). Genderforschung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 77–80). Münster: Waxmann.
- Jaluvka, M.O. (2020). *The Exclusion of Women in Music: An Exploration of the Western Canon*. Dissertation. Boone, NC: Appalachian State University. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/345092033.pdf>.
- Klassen, J. (2020). Genie oder kein Genie, ist nicht die Frage. Perspektiven auf Clara Wieck Schumanns Kompetenzerwerb. *zgmth – Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 17 (1), 103–115. <https://doi.org/10.31751/1036>
- Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 65). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0>
- Kreutziger-Herr, A., & Unseld, M. (Hrsg.). (2010). *Lexikon Musik und Gender*. Kassel: Bärenreiter.
- Lochhead, J. (2020). Music's Vibratory Enchantments and Epistemic Injustices. Reflecting on Thirty Years of Feminist Thought in Music Theory. *zgmth – Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 17 (1), 15–29. <https://doi.org/10.31751/1031>
- Meier, M.D. (2008). *Musikunterricht als Koedukation? Eine dreijährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule*. Göttingen: Cuvillier.
- Oberhaus, L., & Unseld, M. (2018). Historische Musikwissenschaft. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 55–59). Münster: Waxmann.
- Philip, B., Thomas, G., & Wood, E. (Hrsg.). (1994). *Queering the Pitch: The New Gay and Lesbian Musicology*. London: Routledge.

- Prediger S., Leuders, T., & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 159–177.
- Prinz, U., & Funk, V. (Hrsg.). (1999). *Musik um uns. Komponistinnen*. Stuttgart: Schroedel & Metzler.
- Reitsamer, R. (2019). Musikwissenschaften: Geschlechterforschung und zentrale Arbeitsgebiete. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 65). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_122
- Reitsamer, R., & Liebsch, K. (Hrsg.). (2015). *Musik, Gender, Differenz: intersektionale Perspektiven auf musikkulturelle Felder und Aktivitäten*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rieger, E. (1981). *Frau, Musik und Männerherrschaft*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Rode-Breymann, S. (2009). Orte und Räume kulturellen Handelns von Frauen. In A. Kreuziger-Herr & K. Losleben (Hrsg.), *History/Herstory. Alternative Musikgeschichte* (S. 186–197). Wien: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/9783412333768-012>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 197–223). Hildesheim et al.: Olms.
- Schäffer, J. (2021). *Schulmusikbücher als Initiator eines neuen Bildes von Frauen in der Musik?* Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- Schock, V. (2020). *Die Szenische Interpretation von Liedern im Musikunterricht der Grundschule*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (2000). *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.
- Sofer, D. (2020). Specters of Sex. Tracing the Tools and Techniques of Contemporary Music Analysis. *zgmth – Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 17 (1), 31–63. <https://doi.org/10.31751/1029>
- Stroh, W.M. (Hrsg.). (2017). *Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Bd. 8). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/3019/1/BIS-Schriftenreihe-Band-8-Materialien.pdf>.
- Stroh, W.M. (o.J.). *Szenische Interpretation von Musik*. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/szene/>.
- Tadday, U. (Hrsg.). (2020). *Rebecca Saunders* (Musik-Konzepte, Heft 188/189). München: edition text+kritik.
- Unsold, M. (2004). Ethel Smyth. In B. Borchard & N. Noeske (Hrsg.), *MUGI – Musikvermittlung und Genderforschung: Lexikon und multimediale Präsentationen*. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: http://mugi.hfmt-hamburg.de/Artikel/Ethel_Smyth.
- Urbanek, N. (2016). musik. geschichte. erzählen. Thesen zu einer musikalischen Historik (nebst verstreuten Vorbemerkungen). In L. Oberhaus & M. Unseld (Hrsg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte: Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 51–74). Münster: Waxmann.

- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27). Kassel: Bosse.
- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83–93). Hildesheim et al.: Olms.
- Zirfas, J. (2015). Ästhetisches Borderlining. Die Grenze, die Bildung und die minima aesthetica. In W. Lohfeld & S. Schittler (Hrsg.), *Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater* (S. 32–47). Weinheim: Beltz Juventa.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schiemann, S. (2022). Ästhetische Erfahrungen von Musik begünstigen. Szenische Interpretationen und gemeinsames Musizieren im Seminar „Musikgeschichte“ der Lehramtsausbildung zum Werk „March of the Women“ von Ethel Smyth. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 92–102. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4906>

Online-Supplements:

- 1.1 „March of the Women“: Notation Melodie
- 1.2 „March of the Women“: Vierstimmige Notation
- 1.3 „March of the Women“: Audio Klavier
- 1.4 „March of the Women“: Audio Klavier + Gesang
- 2.1 Lernvideo „March of the Women“
- 2.2 Materialien zur Szenischen Interpretation

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>

Zum Nacherfinden.
Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Qualitätsmerkmale musikbezogener Applikationen für das Klassenmusizieren

Ein Seminarbaustein für die universitäre Lehrkräftebildung

Esther-Marie Verbücheln^{1,*} & Michael Ahlers¹

¹ Leuphana Universität Lüneburg

* Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg,
Zukunftszentrum Lehrkräftebildung (ZZL),
Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg,
esther.verbuecheln@uni.leuphana.de

Zusammenfassung: Das Entwicklungsteam Musik des ZZL-Netzwerks (Zukunftszentrum Lehrkräftebildung) zielt auf die Verbesserung der Lehramtsausbildung im Bereich des Klassenmusizierens ab. Dieser Beitrag stellt den Seminarbaustein „Qualitätsmerkmale von Musik-Apps“ des gemeinsam entwickelten Blended-Learning-Seminars „Digitales Klassenmusizieren“ vor. Die Arbeit des Entwicklungsteams, didaktische Überlegungen sowie eine detaillierte Vorstellung der drei Seminarsitzungen inklusive Online-Supplements stehen im Mittelpunkt des Beitrags. Abschließend werden eine theoretische Fundierung, die Evaluation des Seminars sowie ein Ausblick auf die Begleitforschung vorgenommen.

Schlagerwörter: Musikunterricht, Kompetenzorientierung, digitales Klassenmusizieren, Musik-Apps, Blended Learning, Lehrkräftebildung, professionelle Lehrkompetenz



1 Einleitung

Wie kann die Vermittlung professioneller Kompetenzen im Bereich des Klassenmusizierens verbessert werden? Der Beantwortung dieser Frage widmet sich das Fach Musik innerhalb des Handlungsfeldes *Kompetenzorientierter Unterricht* im Rahmen des Projekts *ZZL-Netzwerk 2.0*. Ergebnis der ersten zwei Projektjahre ist unter anderem ein Blended-Learning-Seminar für die Lehramtsausbildung zum Thema *Digitales Klassenmusizieren*, welches in den Studiengängen der Primar- und Sekundarstufe universell eingesetzt werden kann. Im vorliegenden Beitrag wird der Seminarbaustein *Qualitätsmerkmale von Musik-Apps* vorgestellt und näher beschrieben. Kompetenzen wie das Erkennen von Problemstellen, Potenzialen und Herausforderungen beim Klassenmusizieren mit digitalen Applikationen sollen hier auf didaktischer, technischer und organisatorischer Ebene vermittelt werden. Darüber hinaus sollen die Studierenden Spezifika digitaler Musik-Apps benennen und diese anhand von Qualitätsmerkmalen in Bezug auf den schulischen Einsatz selektieren können.

Die Grundlage für die Entwicklung des Seminarbausteins bildet eine Sammlung von Analysen musikbezogener Applikationen (= Musik-Apps¹) für das Klassenmusizieren, aus denen ein Katalog von Qualitätskriterien für den Einsatz im Musikunterricht abgeleitet wurde (s. Online-Supplement 2). Als weiteres Fundament des Konzepts dienen Unterrichtsentwürfe für den schulischen Musikunterricht, die unter Einbezug geeigneter Musik-Apps inklusive passender Materialien erstellt und evaluiert wurden. So konnten Kompetenzfacetten des digitalen Klassenmusizierens für Schüler*innen abgeleitet und multiperspektivische Videovignetten zur Reflexion von Klassenmusizierstunden erstellt werden. Ermöglicht wurden die Entwicklung des Seminars und die dargestellten Vorarbeiten durch die hierarchiefreie Zusammenarbeit eines phasenübergreifenden Entwicklungsteams, derzeit bestehend aus acht Lehramtsstudierenden, sieben Lehrkräften – inklusive dreier Fachseminarleiter*innen sowie einer Referendarin – und zwei Wissenschaftler*innen. Grundlage des Materials ist damit ein inter-institutionelles Verständnis kompetenzorientierten Klassenmusizierunterrichts sowie kompetenzorientierter Lehrkräftebildung. Auf dieser Basis konnten auch Unterrichtsmaterialien gemeinsam erstellt werden, welche im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“ einen Beitrag zum digital gestützten, kompetenzorientierten Aufbau von Lehr- und Lernexpertise leisten.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Blended Learning mit *myWiki*

Das für das Lehramtsstudium universell einsetzbare Seminar könnte mit entsprechenden Modifikationen auch in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sowie in Fortbildungen eingesetzt werden. Das Seminar ist im Blended-Learning-Format gestaltet; demnach werden Präsenz- und E-Learning-Phasen miteinander verknüpft (Himpsl-Gutermann, 2017). Voraussetzung dafür ist die Möglichkeit, eine digitale Lernplattform zu nutzen. So kann das Seminar sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden bis ins kleinste Detail vorbereitet werden; weiterführende Informationen lassen sich zur Verfügung stellen. Den Studierenden steht eine individuelle Vor- und Nachbereitung offen, und Sitzungen können im E-Learning-Format durchgeführt werden.

Um einen gemeinsamen virtuellen Arbeitsbereich für Studierende und Dozierende herzustellen, wird die browserbasierte Software *myWiki*² verwendet. Deren freie und umfangreiche Gestaltungsmöglichkeiten sind optimal geeignet, um auch der Herstellung

¹ Unter Musik-Apps werden in diesem Artikel sämtliche Applikationen verstanden, mit denen Musik – hier im Kontext von Musikunterricht – erzeugt, verändert, visualisiert oder aufbereitet werden kann.

² Arbeitsplattform der Leuphana-Universität, basierend auf der Wiki-Software *Confluence*.

kreativer und vielfältiger multimedialer Ergebnisse Raum zu bieten. Die Beteiligten können sich einerseits über die Blog- und Nachrichtenfunktionen austauschen und koordinieren; andererseits sind dort bereits alle Arbeitsaufträge und -materialien hinterlegt. Die Studierenden arbeiten auf der Plattform an gemeinsamen Projekten oder laden ihre in Präsenz erstellten Ergebnisse auf den dafür bereits vorstrukturierten Seiten hoch. Für jeden Seminarbaustein und die jeweiligen Seminarsitzungen sind Zusammenfassungen und/oder Lernziele für die Studierenden formuliert, so dass diese zu jedem Zeitpunkt die Zielsetzung der Sitzung transparent nachvollziehen können. Am Ende des Seminars steht den Studierenden eine gut strukturierte und mit vielen Ergebnissen gefüllte Online-Umgebung zur Verfügung, die auch nach Ende des Seminars noch Zugriffe auf die gesicherten Inhalte ermöglicht.

Gleichzeitig dient der Online-Seminarraum auch der langfristigen und von der*dem Dozierenden unabhängigen Implementierung des Seminars in die universitären Strukturen. So ist es möglich, jeder Sitzung einen „Lehrkommentar“ anzufügen, der für die Studierenden unsichtbar ist. Dort wird der Ablauf der jeweiligen Seminarsitzung in einer Tabelle beschrieben, welche die einzelnen Phasen, Zeiträume, das geplante Seminaregeschehen, die Arbeitsaufträge, die benötigten Materialien und Links sowie die geplanten Sozialformen enthält (s. Online-Supplement 1). Die*der Dozierende bekommt dadurch alle nötigen Informationen, um sich auf die Seminarsitzungen vorbereiten zu können. Zusätzlich werden dort, nach Beendigung des Seminars, die Ergebnisse der Studierenden gesammelt, um der*dem Dozierenden im nachfolgenden Semester als Orientierungshilfe zu dienen. Seiten mit Arbeitsaufträgen werden so freigeschaltet, dass sie für Studierende zwar sichtbar, aber nicht zu bearbeiten sind. Die Arbeitsbereiche der Studierenden hingegen sind für alle freigeschaltet, um gemeinsam Ergebnisse erzeugen zu können. Durch die Einbindung der Videos über die universitätsinterne Plattform *myVideo*³ ist es möglich, Unterrichtsvideos zu streamen und somit einer ausgewählten Personengruppe ohne Downloadfunktion zur Verfügung zu stellen. Auch nach Projektende können solche Seminarbausteine weiterentwickelt, an verschiedenen Stellen universitär verankert und adaptiert werden.

2.2 Entwicklung eines (Teil-)Modells professioneller Lehrkompetenz

Da in der musikdidaktischen Forschung bisher kein Kompetenzmodell der professionellen Lehrkompetenz im Kontext von kompetenzorientiertem Klassenmusizieren existiert, war es Aufgabe des Entwicklungsteams, anhand eigener Analysen und Diskussionen des vorliegenden Themenbereichs vorläufige Standards festzulegen oder eigene Definitionen zu erarbeiten. Im Rahmen der geplanten Begleitforschung werden diese evaluiert, angepasst, ausdifferenziert und erweitert.

Die herausgearbeiteten und dennoch vorläufigen Kompetenzfacetten für das digitale Klassenmusizieren (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite) umfassen Professionswissen und situationsspezifische Fähigkeiten in folgenden Bereichen (vgl. auch Kap. 4): Grundlagen des Klassenmusizierens – Ziele, Funktionen und die curriculare Anbindung, Wissen über Qualitätsmerkmale von Musik-Apps für den Klassenmusizierunterricht, Adaptive Lernunterstützung beim Klassenmusizieren, Planen und Reflektieren von Lernsettings für den digitalen Klassenmusizierunterricht sowie Klassenführung und die Gestaltung der Lernumgebung beim Klassenmusizieren. Dabei kommt der Kompetenz, Qualitätskriterien für die Auswahl von Musik-Apps selbstständig entwickeln und anwenden zu können, eine besondere Bedeutung zu. Kontinuierlich werden neue Arten von Musik-Apps entwickelt, was eine ebenso kontinuierliche Anpassung und Erweiterung der Qualitätskriterien zu deren Auswahl für das Klassenmusizieren erforderlich macht.

³ Arbeitsplattform der Leuphana-Universität, basierend auf dem Video-Content-Management-System *panopto*.

Es genügt daher nicht, den Studierenden lediglich eine aktuelle Auswahl von Musik-Apps zur Verfügung zu stellen.

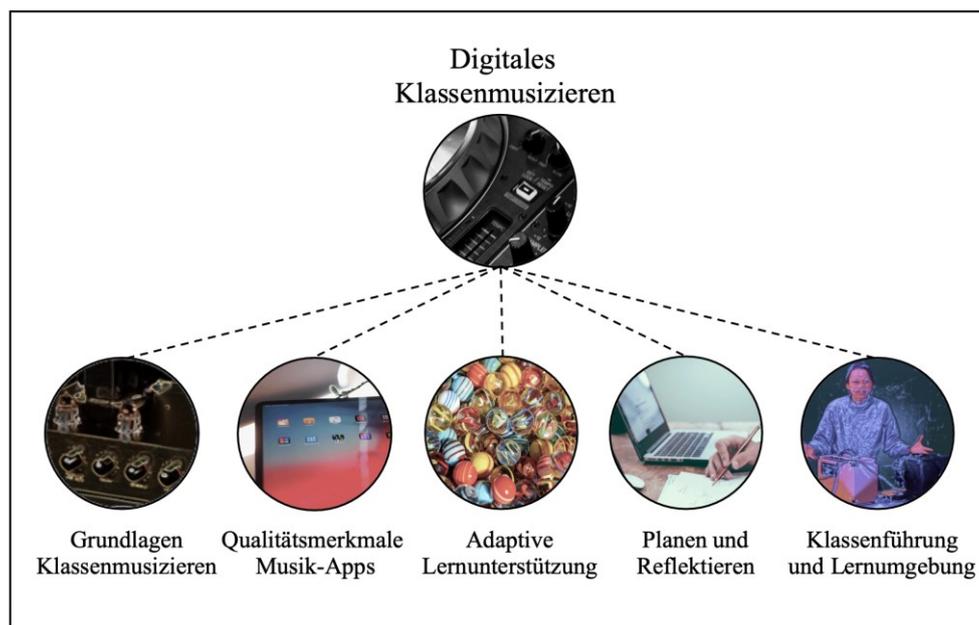


Abbildung 1: Kompetenzfacetten des digitalen Klassenmusizierens

Der hier vorgestellte Seminarbaustein besteht aus drei Seminarsitzungen, wobei eine Online-Sitzung durch zwei Präsenz-Sitzungen gerahmt wird. Die Arbeit mit den Apps wird im Seminar grundsätzlich nach dem Prinzip *Bring Your Own Device* durchgeführt. Alternativ gibt es jedoch die Möglichkeit, für den Zeitraum des Seminars über das Projekt angeschaffte iPads zu nutzen, die mit vorinstallierten Apps ausgestattet sind.

3 Das Material

In diesem Kapitel wird der Seminarbaustein *Qualitätsmerkmale von Musik-Apps* vorgestellt und im Detail beschrieben. Die Studierenden erarbeiten anhand explorativer, theoretischer und reflexiver Zugänge Qualitätsmerkmale für die Auswahl von Musik-Apps für den Einsatz beim Klassenmusizieren. Außerdem werden verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Musik-Apps im Klassenmusizieren ausprobiert und reflektiert.

3.1 Seminarsitzung (Präsenz): Einführung in Musik-Apps

Eine Einführung in die Arbeit mit Apps beim Klassenmusizieren wird in der ersten Seminarsitzung in Präsenz vorgenommen (s. Online-Supplement 1). Den Anfang bildet ein explorativer Zugang über gemeinsames Musizieren mit Musik-Apps. Daran anknüpfend werden eigene Qualitätsmerkmale für den Einsatz im Klassenmusizieren erarbeitet. Die Arbeit beginnt mit einer Phase der Vorwissensaktivierung und einer Hinführung zum Thema Apps. Im ersten Arbeitsauftrag sollen die Studierenden in Tandems ihnen bereits bekannte Apps vorstellen, ausprobieren und die Schwerpunkte der Apps im (digitalen) *myWiki*-Arbeitsbereich *Merkmale Musik-Apps* sammeln. Eine kleine Sammlung aktueller Musik-Apps⁴ wird als Tipp bereitgestellt und kann von Studierenden genutzt werden, die zu diesem Zeitpunkt noch keine Vorerfahrungen mit Musik-Apps sammeln konnten.

⁴ Siehe Online-Supplement 2. Diese Liste sollte regelmäßig durch die Dozierenden aktualisiert werden, um der Kurzlebigkeit der Apps entgegenzuwirken.

In einer anschließenden Zwischensicherung wird im Plenum der Arbeitsbereich *Merkmale Musik-Apps* in Kürze gesichtet, diskutiert und bei Bedarf sortiert, damit die Apps für die weitere Arbeit verfügbar sind.

In der anschließenden Erarbeitungsphase sollen Kleingruppen ein vorbereitetes Musikstück mit frei gewählten Apps musizieren. Hierfür ist eine freie Interpretation der Hook-Line des Songs *Popcorn* von Hot Butter vorgesehen. Ein Leadsheet sowie eine Verlinkung zum Song sind im Bereich des zweiten Arbeitsauftrags für alle Studierenden hinterlegt. Ziel dieses Auftrags ist es, durch einen explorativen und praktischen Zugang Möglichkeiten des Musizierens mit Apps kennenzulernen.

Bei der Kurzvorstellung der Ergebnisse werden diese Möglichkeiten diskutiert und anhand des niedersächsischen Kerncurriculums⁵ in Bezug zu Einsatzmöglichkeiten im Klassenmusizieren gesetzt. Die Beurteilung und Bewertung des Erlebten sowie die Einsatzmöglichkeiten der Apps werden im entsprechenden *myWiki*-Arbeitsbereich gesammelt. Als abschließender Sicherungsschritt werden Qualitätsmerkmale für Apps herausgearbeitet, klassifiziert und evaluiert. Der*dem Dozierenden liegt die vom Entwicklungsteam erarbeitete Tabelle *Qualitätsmerkmale von Musik-Apps* (s. Online-Supplement 2) vor, um den Studierenden Hilfestellung bei der Erarbeitung eigener Qualitätsmerkmale geben zu können. Am Ende dieser Seminarsitzung stehen eine erste Sammlung und Strukturierung der induktiv erarbeiteten Qualitätsmerkmale sowie die Identifikation von Einsatzgebieten der Apps im Klassenmusizieren.

3.2 Seminarsitzung (Online): Theorie Musik-Apps

In einem nächsten Schritt steht die Fundierung der praktischen Erfahrungen durch die Erarbeitung eines theoretischen Inputs im Mittelpunkt (s. Online-Supplement 1). Auf Grundlage dessen wird über die ersten drei hier beschriebenen Sitzungen hinweg die Mindmap *Qualitätskriterien Musik-Apps für das Klassenmusizieren* kontinuierlich erweitert und fachspezifisch ausdifferenziert. Dieser Prozess ist als Online-Sitzung geplant, da ein großer Anteil der Seminarsitzung der Arbeit mit Kriterienkatalogen und auf freiwilliger Basis dem Lesen von Texten gewidmet ist. Die Online-Plattform bietet eine gute Möglichkeit, die erworbenen Erkenntnisse online und dennoch im Team kollaborativ zu erarbeiten und zu sammeln.

Für den ersten Arbeitsauftrag werden den Studierenden verschiedene übergreifende Kriterienkataloge zur Bewertung von Apps zugeteilt. Die ausgewählten Kataloge (s. Online-Supplement 2) beziehen sich auf die Auswahl von Apps für den Einsatz in der Schule, unterscheiden sich jedoch stark in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Form, um einen möglichst differenzierten Zugang zur Erstellung von Kriterienkatalogen zu ermöglichen. Die Studierenden sollen diese kritisch untersuchen, die bisher erstellten Kategorien reflektieren und deduktiv erweitern. Als Hilfestellung werden, zur freiwilligen Nutzung, Texte (s. Online-Supplement 2) sowohl zu Heuristiken als auch zu musikdidaktischen Überlegungen zur App-Musik zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse werden in der dafür vorgesehenen Mindmap veröffentlicht, sodass diese allen Studierenden als Grundlage für den zweiten Arbeitsauftrag dienen können. Wichtig ist der Verweis auf die fristgerechte Fertigstellung dieses Arbeitsschritts, da der zweite Arbeitsauftrag darauf aufbaut.

Beim zweiten Arbeitsauftrag sollen die Qualitätskriterien anhand der Analyse konkreter Musik-Apps erprobt und gegebenenfalls erweitert bzw. modifiziert werden. Die Analyseergebnisse zu jeder App werden auf eingerichteten Bereichsseiten gesammelt und dienen den Studierenden als ein Überblick über derzeit aktuelle Musik-Apps und

⁵ Bezugspunkt zur schulischen Kompetenzorientierung ist die Darstellung des kompetenzorientierten Unterrichts im niedersächsischen Kerncurriculum (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012).

ihre Qualität für den Einsatz im Klassenmusizieren. Parallel werden die herausgearbeiteten und weiter präzisierten Kategorien der Qualitätskriterien in einer Mindmap zusammengeführt.

3.3 Seminarsitzung (Präsenz): Praxis Musik-Apps

In der Abschlussitzung zur Thematik *Qualitätsmerkmale von Musik-Apps* wird auf die unterschiedlichen Formen des Einsatzes von Apps im Klassenmusizieren – konventionell, hybrid, digital – eingegangen, und die Einsatzmöglichkeiten werden miteinander verglichen (s. Online-Supplement 1). Der Arbeitsauftrag dieser Seminarsitzung besteht aus dem Musizieren eines ausgewählten Songs in Gruppen. Dabei wird der Song, in diesem Fall ein Arrangement von *Lose Yourself* von Eminem, ausgewählt und in drei unterschiedlichen Formen musiziert. Eine Gruppe musiziert auf „konventionelle Art“, also mittels akustischer oder elektronischer Instrumente, die zweite in hybrider Form und die letzte Gruppe ausschließlich mit Musik-Apps.

Nach der Präsentation der Ergebnisse wird in der abschließenden Besprechung auf die Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Potenziale und Herausforderungen der verschiedenen Formen des Klassenmusizierens eingegangen. Diese Erkenntnisse werden dabei noch einmal mit den Ergebnissen der Online-Sitzung zusammengeführt; gegebenenfalls werden die Qualitätsmerkmale für die Auswahl von Apps noch einmal angepasst oder erweitert.

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 Klassenmusizieren und Umgang mit Heterogenität

Ziel des Blended-Learning-Seminars soll die Befähigung sein, mit heterogenen Klassen kompetenzorientiert zu musizieren. Der Begriff „Klassenmusizieren“ kennzeichnet den praktischen Umgang mit Musik, also musikbezogenes Handeln und aktives Musizieren im allgemeinbildenden Unterricht. Dabei können ganz unterschiedliche Aspekte fokussiert werden, wie zum Beispiel der musikalisch-praktische Bereich, die Gestaltung von Musik oder die Erfahrung klangästhetischer Phänomene (Pabst-Krueger, 2013). Dem praktischen Umgang mit Musik werden im Unterricht „spezifische und effektive Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten“ (Geuen, 2005, S. 44) zugesprochen; daher plädiert Pabst-Krueger (2013) für die Implementierung von Hochschulseminaren zur Entwicklung künstlerisch-pädagogischer Fähigkeiten bei Studierenden.

Vergleichbar mit den bisher vorliegenden Implementierungen zu Schüler*innenkompetenzen⁶ können auch den Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu professionellen Kompetenzen von Musiklehrkräften keine allgemeingültigen fachspezifischen Anforderungen zugrunde gelegt werden (Puffer & Hofmann, 2017). Inhaltlicher Bezugspunkt zur Modellierung der hier zu vermittelnden professionellen Kompetenzen ist deshalb die Darstellung des kompetenzorientierten Unterrichts im niedersächsischen Kerncurriculum (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012).

Eine wichtige Rolle spielt dabei der professionelle Umgang mit Heterogenität. Dabei wird auf einen Heterogenitätsbegriff zurückgegriffen, der sich sowohl auf sozio-kulturelle Differenzkategorien bezieht als auch auf fähigkeitsbezogene Differenzen zwischen Schüler*innen (Budde, 2017). Dem Seminar liegt also ein weit gefasster Inklusionsbegriff zu Grunde, der unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt. Die

⁶ Der Kompetenzbegriff wird bereits in den Musik-Curricula der Länder verwendet, jedoch fehlt den teilweise sehr divergenten Ausführungen eine systematisierte Grundlage (Hasselhorn & Knigge, 2018). Zunehmend gibt es auch Projekte wie KoMus, KOPRA-M und MARKO, welche sich mit der Erarbeitung und Validierung von Teil-Kompetenzmodellen für den Musikunterricht auseinandersetzen. Auch auf dem Gebiet der musikpraktischen Kompetenzen konnte bereits ein Strukturmodell validiert werden; jedoch wurden dabei nicht quantifizierbare Kompetenzfacetten wie beispielsweise die künstlerisch-ästhetischen Qualitäten ausgenommen (Hasselhorn, 2015).

von Frohn (2019) entwickelten Unterrichtsstandards für kompetenzorientiertes, inklusives Lehren und Lernen bilden eine wichtige Grundlage für die Gestaltung der Seminarbausteine.

4.2 Digitalisierung im schulischen Musikunterricht

In den Kerncurricula der Bundesländer wird der Digitalisierung eine hohe Bedeutung zugewiesen; auch für das Fach Musik wird die Nutzung digitaler Medien gefordert. Eigene Forschungen deuten jedoch bisher auf einen eher geringen Einsatz digitaler Medien innerhalb musikpraktischer Umgangsweisen im Musikunterricht hin (Ahlers, 2018). Um dem entgegenzuwirken, wurden in den letzten Jahren eine Reihe musikdidaktischer Hilfestellungen entwickelt: Dem Anliegen Godaus (2018) nach einer Ausarbeitung von Spezifikationen von Musik-Apps als Strukturierungselement, um der immensen Vielfältigkeit entgegenzuwirken, konnten Ahner, Heitinge, Hertzsch und Flad gerecht werden. Ihnen gelang mit dem „didaktischen Clustermodell“ eine gute Strukturierungsgrundlage zur Einordnung verschiedenster Funktionsweisen von Musik-Apps (Ahner et al., 2019). Die Hinweise von Ahner et al. auf die schnellen technologischen Veränderungen und die Notwendigkeit der Überprüfung der genannten Apps vor deren schulischem Einsatz verweisen auf eine zusätzliche notwendige Kompetenz der Lehrkräfte: Wissen darüber, welche Qualitätskriterien Musik-Apps erfüllen müssen, um beim Klassenmusizieren eingesetzt zu werden. Diese Fragestellung steht daher im Zentrum des Seminarbausteins *Qualitätsmerkmale von Musik-Apps*. Daneben wird einem zweiten Anliegen Godaus nachgegangen, indem die „Differenzierung von Lernprozessen mit Apps gegenüber Lehr-/Lern-Kontexten ohne Apps“ (Godau, 2018, S. 341) besonders in der dritten Seminarsitzung fokussiert und mit den Studierenden untersucht wird.

4.3 Spezifische professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften

Die Entwicklung der Seminarbausteine geschah auf Grundlage des durch Blömeke und Kaiser (2017) ausgearbeiteten generischen Kompetenzmodells für Lehrkräfte. Angebahnt und gefördert werden sollen sowohl Professionswissen als auch situationsspezifische Fähigkeiten. Die situationsspezifischen Fähigkeiten – Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung – sollen im Verlauf des Seminars insbesondere durch die Reflexion multiperspektivischer Videovignetten und individueller Praxisphasen gefördert und erweitert werden. Im hier dargestellten Seminarbaustein wird zunächst das Professionswissen der Studierenden erweitert, um eine Grundlage zur anschließenden Schulung der situationsspezifischen Fähigkeiten zu schaffen.

Da die Kultusministerkonferenz seit ihrem Beschluss von 2016 von der universitären Lehre die Förderung fachdidaktischer Kompetenzen unter Verwendung digitaler Medien fordert, legt das Entwicklungsteam einen Schwerpunkt auf das digitale Klassenmusizieren. In dem Beschluss werden sowohl der inhaltliche und methodische Einbezug digitaler Medien als auch eine Implementierung digitaler Arbeitsformate verlangt (KMK, 2016). Die Notwendigkeit der Gestaltung eines Blended-Learning-Formats wurde dadurch noch unterstrichen. Um der hohen Bedeutung digitaler Medien und Arbeitsformate in der Lehrkräftebildung Rechnung zu tragen, wird der Bereich des Professionswissens (Blömeke & Kaiser, 2017) in unserem Verständnis durch das TPACK-Modell von Koehler und Mishra konkretisiert. Dieses bietet eine gute Basis für die Professionalisierung von Lehrkräften mit dem Fokus auf das technologisch-pädagogische Inhaltswissen (2009). Gleichmaßen wie das Modell professioneller Kompetenzen des Lehrkräftehandelns (Blömeke & Kaiser, 2017) baut es auf den Wissensdomänen nach Shulman (1987) auf. Neu ist dabei die Verknüpfung der Facetten „Allgemeines pädagogisches Wissen“ (PK) und „Fachwissen“ (CK) mit „technologischem Wissen“ (TK). Dem „Fachdidaktischen Wissen“ nach Shulman (PCK) werden technologisch-inhaltliches Wissen (TCK)

und technologisch-pädagogisches Wissen (TPK) hinzugefügt. Im hier vorgestellten Seminarbaustein wird zunächst das Professionswissen im Bereich CK, TK und TCK geschult sowie in ersten Zügen das PCK und TPK. In den nachfolgenden Seminarbausteinen steht neben den situationsspezifischen Fähigkeiten insbesondere die Erweiterung des Professionswissens in den Bereichen PK, PCK und TPK im Mittelpunkt.

5 Erfahrungen und Ausblick

Das dargestellte Seminar wird derzeit im Wintersemester 2021/22 an der Leuphana Universität erstmalig im Projektbandseminar mit Musiklehramtsstudierenden des ersten Mastersemesters eingesetzt. Der in diesem Beitrag fokussierte Seminarbaustein wurde bereits durchgeführt. Eine kontinuierliche Evaluation des Seminars findet anhand der Rückmeldungen des Dozierenden, der Seminarteilnehmer*innen und durch eine stetige teilnehmende Beobachtung sowie videographische Erhebungen ausgewählter Seminarsitzungen statt. Es wurde in der Durchführung bereits deutlich, dass auch auf Niveau des Masterstudiums teils umfangreiche und fachlich gehaltvolle Texte mitunter mehr Zeit in der Bearbeitung und Durchdringung in Anspruch nahmen. Dies hat Einfluss auf die hierfür eingeplanten Zeitkontingente, welche den Studierenden zur Verfügung gestellt werden.

Die erste Erhebung der Begleitstudie, bei der das gesamte Seminar als Intervention (Hascher & Schmitz, 2010) dient, konnte bereits durchgeführt werden. Die zweite Erhebung ist in der letzten Woche der Vorlesungszeit geplant. Die offen gestellten Fragen beziehen sich auf eine Beobachtungsaufgabe zu einer ausgewählten Videovignette sowie auf das Vorverständnis der Studierenden zum kompetenzorientierten Klassenmusizieren. Die Videovignette und die Fragen zum Vorverständnis beziehen sich auf die vom Entwicklungsteam herausgearbeiteten Kompetenzbereiche (s. Kap. 4). Der Fokus bei der Auswertung der Reflexionsaufgaben liegt auf der Analyse der professionellen Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Bereich des kompetenzorientierten Klassenmusizierens. Daher lautet die Fragestellung: „Wie konstituieren sich professionelle Kompetenzen von Musiklehramtsstudierenden in Bezug auf das kompetenzorientierte Klassenmusizieren?“ Die Auswertung der erhobenen Daten wird anhand der inhaltlich-strukturierenden und der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) vorgenommen. Die Ergebnisse werden in die interdisziplinären Erkenntnisse zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften, im Speziellen das Professionswissen (Koehler & Mishra, 2009) sowie die situationsspezifischen Fähigkeiten (Blömeke & Kaiser, 2017), eingebettet und diskutiert.

Literatur und Internetquellen

- Ahlers, M. (2018). *Digitale Medien im Musikunterricht*. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 12.01.2022. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Expertise_Digitale_Medien_im_Musikunterricht_Ahlers_01.pdf.
- Ahner, P., Heiting, D., Hertzsch, L., & Flad, T. (2019). *Music Apps – Unterrichten mit Smartphones und Tablets*. Mainz: Schott.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the Development of Teachers' Professional Competencies as Personally, Situationally and Socially Determined. In D.J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (S. 783–802). Thousand Oaks, CA: SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402042.n45>
- Budde J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*.

- Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2019). Kompetenzorientierung und Inklusion – eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 15–38. <https://doi.org/10.4119/hlz-2437>
- Geuen, H. (2005). „Das Ordnen des Tuns“: Musikmachen im Klassenverband als integratives Unterrichtsprinzip. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. Beiträge des Münchner Symposions 2005 (S. 36–47). München: Allitera.
- Godau, M. (2018). Besonderheiten musikpädagogischer Praxis mit Apps – Ergebnisse einer explorativen Studie zum Lernen mit Smarttechnologien in Musik-AGs. In J.-P. Koch, C. Rora & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikkulturen und Lebenswelt* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 3) (S. 328–346). Aachen: Shaker.
- Hascher, T., & Schmitz, B. (2010). Pädagogische Interventionsforschung – Überblick und Perspektiven. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 7–11). Weinheim: Juventa.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J., & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 197–207). Münster: Waxmann.
- Himpl-Gutermann, K. (2017). Selbstlernphasen und E-Learning. In K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit* (S. 103–115). Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 12.01.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60–70.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2012). *Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 5–10. Musik*. Zugriff am 12.01.22. Verfügbar unter: <http://www.cuvo.nibis.de>.
- Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Aufl.) (S. 158–167). Berlin: Cornelsen.
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2017). FALCO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALCO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–290). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Beitragsinformationen⁷**Zitationshinweis:**

Verbücheln, E.-M., & Ahlers, M. (2022). Qualitätsmerkmale musikbezogener Applikationen für das Klassenmusizieren. Ein Seminarbaustein für die universitäre Lehrkräftebildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 103–112. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4907>

Online-Supplements:

- 1) Lehrkommentare und Onlineseminarsitzung
- 2) Materialien des Seminarbausteins

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>

⁷ Das ZZL-Netzwerk an der Leuphana Universität Lüneburg wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. (Förderkennzeichen: 01JA1903) Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Zum Nacherfinden.

Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Musikdidaktische Konzeptionen als „Massive Open Online Course“ (MOOC)

Eine Chance für die Lehrer*innenbildung?

Julia Wieneke^{1,*}

¹ Universität Mozarteum, Department Innsbruck

* Kontakt: Universität Mozarteum, Department Innsbruck,
Universitätsstr. 1,
6020 Innsbruck, Österreich
julia.wieneke@moz.ac.at

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt die Hintergründe und Organisation eines umfassenden Online-Kurses zur Geschichte musikdidaktischer Konzeptionen. Der Aufbau des MOOCs mit den sieben Modulen wird kurz vorgestellt, und es werden die verfügbaren zusätzlichen Materialien beschrieben. Der Kurs auf der iMooX-Plattform ermöglicht durch die offene Lizenzierung als „Open Educational Resource“ (OER) auch eine Bearbeitung durch die Nutzer*innen und eröffnet dadurch weitere Verwendungsweisen in der universitären Lehre und darüber hinaus. Einige Ideen für die Einbindung in der Lehrer*innenbildung werden vorgestellt, und es wird ein Einblick gegeben in die Erfahrungen und das bisherige Feedback, seit der Kurs im November 2020 online gegangen ist.

Schlagerwörter: MOOC, musikdidaktische Konzeptionen, Lehrer*innenbildung, Musikunterricht, Flipped Classroom



1 Einleitung

Im Rahmen des Beitrags wird eine Videoreihe zu musikdidaktischen Konzeptionen in Form eines „Massive Open Online Course“ (MOOC) vorgestellt, die von Lehrenden in der Musiklehrer*innenbildung in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden kann. Die Behandlung historischer Konzeptionen¹ in der Musikdidaktik ist traditioneller Bestandteil der Musiklehrer*innenbildung, und sie ist in vielen Studiengängen an Musikhochschulen und Universitäten nach wie vor verankert. Der Wert der Thematik wird vor allen Dingen darin gesehen, dass die Beschäftigung mit fachdidaktischen Vorstellungen und der Nachvollzug historischer Konzeptionen wesentlich zum Aufbau von Wissen über die verschiedenen Ziele und Vorgehensweisen im Musikunterricht beitragen. Zudem können Studierende und angehende Lehrer*innen ihre auch biografisch geprägten Vorstellungen von Musikunterricht kritisch reflektieren lernen. Dies empfiehlt sich nicht zuletzt deshalb, weil Studien Hinweise dafür liefern konnten, dass Berufsanfänger*innen, um eine Überforderung und Überlastung in der für sie neuen Handlungssituation zu vermeiden, auf biografisch bewährte und vertraute Inhalte und Strukturen von Unterricht zurückgreifen (Cloetta, Dann & Müller-Fohrbrodt, 1987; Terhart, 2006). Die Entwicklung des hier im Fokus stehenden MOOCs geschah einerseits vor dem wahrgenommenen Bedarf an entsprechenden Lehrmaterialien, andererseits vor teils beschränkten Zeitkontingenten für musikpädagogische Lehrveranstaltungen in modularisierten Studiengängen.²

Der MOOC besteht insgesamt aus sieben Modulen (bzw. *Lektionen*, wie sie auf iMooX genannt werden), wobei die Module 1 bis 6 für einen Workload mit zwei Semesterwochenstunden ausgelegt sind. Das letzte Modul wiederum ist in zwei Teile unterteilt und entsprechend doppelt so umfangreich. Diese Struktur in Arbeitswochen ist allerdings flexibel und muss keinesfalls eingehalten werden. Die Module sind mehr oder weniger chronologisch angeordnet und umfassen eine kurze Geschichte der *musischen Erziehung* (1) bzw. der Musikpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, *Alts Orientierung am Kunstwerk* (2), die *didaktische Interpretation* (3) von Ehrenforth und Richter, die Curriculuminitiative der *auditiven Wahrnehmungserziehung* (4), den *erfahrungerschließenden Musikunterricht* nach Nykrin sowie die *musikalisch-ästhetische Bildung* (5) Rolles, den *aufbauenden Musikunterricht* (6) und im letzten Modul (7) einen Überblick über die Entwicklung der *Rock-Popmusikdidaktik*, die *interkulturelle Musikpädagogik*, *Inklusion und Gender im Musikunterricht*, die *Lebensweltorientierung* sowie das *Klassenmusizieren*.

Aus der Fülle möglicher Themen für die Videos wurden bei der Auswahl einerseits solche Konzeptionen herausgegriffen, deren Einfluss bis heute durch die Aufnahme in die Überblicks- und Studienliteratur gesichert scheint. Andererseits wurden bewusst auch solche Konzeptionen aufgegriffen, deren Bedeutung sich erst über längere Zeiträume oder durch Weiterentwicklungen und Verknüpfungen mit anderen Bereichen gezeigt hat (z.B. die auditive Wahrnehmungserziehung oder die interkulturelle Musikpädagogik). Dabei wird im MOOC selbst an verschiedenen Stellen kritisch über die Themenwahl und die damit im Umkehrschluss einhergehenden Leerstellen – wie z.B. eine sich derzeit entwickelnde Medienpädagogik im Musikunterricht – reflektiert.

Perspektivisch ist die Lernvideoreihe *Musikdidaktische Konzeptionen* so angelegt, dass sie in beliebigen Kontexten von allen Nutzer*innen ausschnitthaft oder im Ganzen in die universitäre Lehre eingebunden und als Ausgangspunkt für intensive Diskussionen sowie eigene Unterrichtsentwürfe der Studierenden oder als Ausgangspunkt zur Analyse von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien dienen kann. Die Plattform iMooX

¹ Auf die Unterscheidung zwischen „Konzeptionen“ und „Konzepten“ bei einigen Autor*innen soll an dieser Stelle hingewiesen werden (Schatt, 2007, S. 86f.). In diesem Beitrag wird von Konzeptionen gesprochen, da es sich zumeist um umfassende Vorstellungen von Musikunterricht handelt.

² Diese sind dabei nicht zu verwechseln mit fachdidaktischen Angeboten, die zumeist praktikumsbegleitend und praxisbezogen angelegt sind. Solche Lehrveranstaltungen erhalten zunehmenden Raum und Wert innerhalb der universitären Ausbildung.

(www.imoox.at), auf der der MOOC angesiedelt ist, wird von der Technischen Universität Graz gehostet und hat sich der Bereitstellung von frei zugänglichen und offen lizenzierten pädagogischen Materialien verschrieben, den so genannten „Open Educational Resources“ (OER). Somit können die Videos und weitere Inhalte jederzeit kostenlos von allen Menschen nach einer Anmeldung per E-Mail-Adresse aufgerufen und angeschaut werden. Nutzer*innen, die bereits ein Benutzerkonto einer österreichischen Bildungsinstitution, eine sogenannte „eduID“ haben, können die dort hinterlegten Benutzerkonten verwenden, sodass keine gesonderte Neuanmeldung nötig wird.

2 Didaktischer Kommentar

In erster Linie bietet sich das Material zur Verwendung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung an. In der Vorbereitung stand die Idee des *Flipped-Classroom*-Konzepts (Lundin, Rensfeldt, Hillman, Lantz-Andersson & Peterson, 2018) im Vordergrund, in der die Vermittlung von Wissen und Inhalten aus den eigentlichen Lehrveranstaltungen ausgelagert wird. Studierende eignen sich durch die Auseinandersetzung mit den Videos, Texten und Materialien diese Hintergründe im Vorfeld an. Das „Auslagern“ der Erstbegegnung mit den historischen Inhalten und Texten in den digitalen Raum ermöglicht den Studierenden eine selbstgesteuerte Lernorganisation, die sich an ihre zeitlichen und räumlichen Bedingungen flexibel und ganz individuell anpassen lässt. Die Videos können unterbrochen oder mehrfach angeschaut werden, Studierende können sich je nach präferiertem Lernstil z.B. Notizen machen oder aber die zusätzlichen Materialien begleitend einsetzen. Diese Flexibilität stellt einen großen Vorteil von *Blended-Learning*-Angeboten dar; allerdings sollte das selbstständig erworbene Wissen in einem zweiten Schritt gemeinsam reflektiert, diskutiert und an die musikpädagogische Praxis angebunden werden. In den dazwischenliegenden Wochen bzw. Zeiten sollten die Themen daher im Rahmen von Seminarveranstaltungen aufgegriffen werden. Es bietet sich dann entweder eine Vertiefung einzelner Themen z.B. in Form intensiver und kritischer Auseinandersetzung mit der Originalliteratur an; aber auch andere, eher praxisorientierte Weiterführungen sind denkbar. So könnte z.B. die Aufgabe gestellt werden, eine Unterrichtsstunde zu entwerfen, die die Merkmale und Grundsätze einer bestimmten Konzeption zum Ausgangspunkt nimmt, oder ein Blick in Lehrbücher geworfen werden, um zu reflektieren, inwiefern bestimmte Prinzipien auf welche Weise ihren Niederschlag gefunden haben.

Eines der wesentlichen Anliegen bei der Erstellung der Videos war es, Studierenden und anderen Nutzer*innen die Möglichkeit zu geben, zumindest kurze Ausschnitte aus historisch relevanter Literatur anzuhören (bzw. teilweise anzusehen) und die entsprechenden Bücher und Materialien zumindest einmal zu sehen. Auf diese Weise soll Neugier auf die originale Literatur geweckt werden, und die Zuhörer*innen werden an mehreren Stellen entsprechend dazu aufgefordert, sich selbst ein Bild von den Texten zu machen. Auch inhaltliche Fragen werden zu einigen Zeitpunkten gestellt, an denen das Video gestoppt und über eigene Vorstellungen oder mögliche Kritikpunkte nachgedacht werden soll. Um die Verwendung allerdings möglichst flexibel zu halten, wurde der Einsatz von Fragen im MOOC direkt beschränkt. Allerdings ist es durch die offene Lizenz denkbar, dass Hochschullehrende die Videos des MOOCs extrahieren und im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Studierenden weiter bearbeiten, z.B. indem weitere Fragen oder Elemente eingebunden werden – hierfür gibt es eine Vielzahl an kreativen Möglichkeiten (siehe dafür z.B. das Tool H5P unter <https://h5p.org/interactive-video>). Auch die Bearbeitung oder Ergänzung von einzelnen Videos durch Studierende selbst und eine Kommentierung der Inhalte wären denkbar. In diesem Sinne bieten die Videos letztendlich auch eine Basis für eine inhaltliche Weiterentwicklung.

Über die Verwendung des MOOCs in der universitären Lehre hinaus steht der Kurs aber letztendlich allen Personen zur Verfügung, d.h. von interessierten Oberstufenschüler*innen, die sich über das Studienfeld Lehramt Musik informieren möchten, bis hin zu pensionierten Musikliebhaber*innen oder Studierenden anderer Fächer können alle Menschen diesen Kurs auf eine ganz individuelle Weise nutzen. Die Bereitstellung der Transkripte in PDF-Form macht auch für Menschen mit geringeren Deutschkenntnissen, z.B. aus künstlerischen oder künstlerisch-pädagogischen Studiengängen, eine Übersetzung möglich und kann Einsichten in die Entwicklung der Musikdidaktik im deutschsprachigen Raum bieten. Nicht zuletzt könnte sich der MOOC auch für den Einsatz in der Seiteneinstiegs-Ausbildung in den Lehrberuf anbieten. Selbstverständlich ersetzt kein Kurs ein grundständiges Studium oder die musikpädagogischen und fachdidaktischen Inhalte der verschiedenen Begleitformate im Seiteneinstieg; er kann aber zum Verständnis grundlegender Themen und Vorgehensweisen in der Musikdidaktik beitragen.

3 Das Material

Jedes Modul umfasst zwischen zwei und fünf thematisch abgegrenzte Videos und eine ergänzende kurze Einführung im Umfang von insgesamt 40 bis maximal 65 Minuten (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Die Videos stellen vorlesungsartig jeweils eine Konzeption oder auch einen abgegrenzten Themenbereich in der Hinführung vor, und sie verweisen – wo immer möglich – auf die Originalliteratur, aus der zentrale Thesen und Erklärungen direkt zitiert oder vorgelesen werden. Viele Videos enthalten zusätzliche Verlinkungen auf kurze Bonus-Aufnahmen, in denen weitere Originalpassagen vorgelesen werden, die für das Verständnis als nicht unbedingt notwendig angesehen und daher ausgelagert wurden. Außerdem werden – wo immer möglich – begleitend zum Text Bilder, Fotos oder Grafiken verwendet, um eine gewisse Abwechslung zu ermöglichen. Zusätzlich zu den Videos enthält jedes Modul ein Transkript des gesprochenen Textes zum Download sowie eine ausführliche Liste der verwendeten Literatur inklusive der Seitenzahlen und der notwendigen Verweise auf die Urheberschaft.³ Außerdem besteht die Möglichkeit, am Ende jedes Moduls ein Self-Assessment zu absolvieren, welches jeweils zum Erhalt eines Lektionen-*Badges*⁴ führt. Die erfolgreiche Absolvierung aller Self-Assessments führt ebenfalls zur Auszeichnung in Form eines Abschluss-*Badges* für den gesamten Kurs. Die Kursstruktur mit geschlossenen Testformen (darunter Multiple Choice, Zuordnung, wahr/falsch und Kurzantworten) wurde als Vorgabe durch den Anbieter iMooX gemacht, da auf diese Weise Nachweise vergeben werden können, ohne dass der MOOC zu jeder Zeit inhaltlich aktiv betreut werden muss. Allerdings sind Teilnahme und Nutzung der Self-Assessments auf rein freiwilliger Basis vorgesehen und stellen zu keiner Zeit ein Zugangshindernis für die Nutzung weiterer Module dar.

Für einen Überblick in alle Materialien finden Sie den Link zur Startseite des Kurses auf der iMooX-Plattform (<https://imoox.at/course/MuKo>).

³ Die Verwendung der Texte und Bilder wurde in allen Fällen mit den Verlagen und Rechteinhaber*innen geklärt, und die Materialien wurden zur Nutzung im angegebenen Rahmen freigegeben.

⁴ Lektionen-*Badges* sind digitale Auszeichnungen in Form eines Bildes.

Nr.	Titel der einzelnen Videos Modul					
1	Musische Erziehung – von Jugendmusikbewegung bis Adorno (41:17)	Jugendmusikbewegung (4:37)	Musische Erziehung (5:42)	Kestenberg-Reform (9:59)	Musikpädagogik im Dritten Reich (7:00)	(Neo-) Musische Erziehung und Adornos Kritik (11:11)
2	Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk – Michael Alt (1968) (39:54)	Biografie von Michael Alt (4:50)	Überblick über das Buch und Kapitel 1 (13:06)	Funktionsfelder des Musikunterrichts – Reproduktion, Theorie und Information (9:57)	Funktionsfelder des Musikunterrichts – Interpretation (9:50)	
3	Didaktische Interpretation von Musik (40:42)	Verstehen und Auslegen – Karl Heinrich Ehrenforth (1971) (13:46)	Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation – Christoph Richter (1976) (25:25)			
4	Auditive Wahrnehmungserziehung (42:21)	Bildungsreform und Curriculum (11:09)	Auditive Wahrnehmungserziehung – Theoretische Hintergründe (10:53)	Das Unterrichtsmaterial „Sequenzen“ (10:02)	Vom Einfluss des „Scheiterns“ (8:29)	
5	Erfahrungsererschließende Musikerziehung und musikalisch-ästhetische Bildung (39:43)	Bildung durch „musikbezogene Erfahrung“ (6:52)	Erfahrungsererschließende Musikerziehung – Rudolf Nykrin (1978) (9:03)	Musikalisch-ästhetische Bildung – Christian Rolle (1999) (20:50)		
6	Aufbauender Musikunterricht (50:26)	Wilfried Gruhns theoretische Grundlegung des Musikunterrichts (11:36)	Der (musikalische) Kompetenzbegriff (7:34)	Aufbauender Musikunterricht (22:26)	Schulbücher und Materialien (7:07)	
7	Weitere Entwicklungen I (65:40)	Die Anfänge der Rock/Popmusikdidaktik (33:55)	Interkulturelle Musikpädagogik (27:17)			
8	Weitere Entwicklungen II (50:29)	Inklusion und Gender im Musikunterricht (12:42)	Lebensweltorientierung / Toposdidaktik (14:05)	Klassenmusizieren im (oder als?) Musikunterricht (18:16)	Abschluss des MOOC (5:26)	

Abbildung 1 (eigene Darstellung)

4 Theoretischer Hintergrund

Der Stellenwert der historischen Entwicklungen der Musikdidaktik zeigt sich unter anderem darin, dass es in den letzten drei Jahrzehnten eine ganze Reihe an Buchpublikationen gegeben hat, die mehr oder weniger konkret auf die Verwendung als Studienliteratur hin angelegt bzw. in dieser Weise genutzt wurden (Gruhn, 1993; Ehrenforth, 2005; Schatt, 2007; Jank, 2013; Lehmann-Wermser, 2016). Wilfried Gruhn und Karl-Heinrich Ehrenforth ordnen die musikdidaktischen Konzeptionen in eine gesamthistorische Betrachtung der *Musikerziehung* (Gruhn, 1993) bzw. der *musikalischen Bildung* (Ehren-

forth, 2005) ein und behandeln die Konzeptionen dementsprechend aus der übergeordneten Perspektive des musikalischen Lernens bzw. der musikalischen Bildung. In Peter W. Schatts Buch (2007) wird dagegen eine Einführung in das Fach Musikpädagogik als Studienfach angestrebt, sodass auch hier ein bestimmter Fokus gelegt wird, nämlich die Kategorisierung und Beschreibung möglicher Studieninhalte. In allen drei Werken finden sich jedoch zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine Verwendung in Lehrveranstaltungen, die den Fokus auf eine Darstellung der Entwicklung musikdidaktischen Denkens legen. Gerade Wilfried Gruhns Erstauflage der *Geschichte der Musikerziehung* ist inzwischen allerdings fast dreißig Jahre alt, und dadurch fehlen darin zentrale Weiterentwicklungen nach der Jahrtausendwende. Den konkretesten Bezug zur Behandlung musikdidaktischer Konzeptionen in Lehrveranstaltungen der ersten Ausbildungsphase liefert das von Andreas Lehmann-Wermser herausgegebene Werk mit dem Titel *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (2016). Hier zeichnen verschiedene Autor*innen wesentliche Entwicklungen der Musikdidaktik nach, und da die Veröffentlichung nur wenige Jahre zurückliegt, werden auch einige Lücken der anderen Publikationen geschlossen. Für die Entwicklung der Transkripte des MOOCs spielen alle diese Bücher eine Rolle; darüber hinaus kann auch noch auf ein nicht veröffentlichtes Vorlesungsskript von Werner Jank aus dem Jahr 1986 von der Universität Oldenburg zurückgegriffen werden. Allerdings ist es das Anliegen der Autorin, möglichst oft die Stimmen aus den Originalpublikationen hör- und erfahrbar zu machen und möglichst viele unterschiedliche Positionen und Perspektiven aufzuzeigen. Zudem ist der Anspruch, im Rahmen des MOOCs die Verbindungen der Musikdidaktik in Bezug auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen im Bildungswesen aufzuzeigen, sodass hier teilweise andere Bezüge hergestellt werden als in den Grundlagenwerken.

5 Erfahrungen

Der MOOC *Musikdidaktische Konzeptionen* ist seit November 2020 auf der Plattform iMooX online gestellt. Zu Beginn wurde Woche für Woche jeweils ein Modul freigeschaltet, und es gab eine Betreuung durch die Autorin. Allerdings wurden die plattform-eigenen Foren bis auf die technische Betreuung kaum in Anspruch genommen, und es kam zu keinem inhaltlichen Austausch. Dies mag vor allem an der Unverbindlichkeit der Nutzung liegen, da der Kurs zu diesem Zeitpunkt nicht von Studierenden einer Lehrveranstaltung, sondern von allgemein interessierten Personen besucht wurde, die nicht zu einer Teilnahme an Diskussionen auf der Plattform verpflichtet sind und über deren Nutzungsintensität keine Informationen bestehen. Da alle Personen auf der Plattform auch für die Kurserstellerin unsichtbar sind, kann nur wenig über das individuelle Profil der bisher über 260 angemeldeten Teilnehmer*innen gesagt werden. Allerdings lässt sich aus den vorhandenen Kommentaren in den Foren, aus dem privaten Mailverkehr und aus Angaben der Evaluation so viel schließen, dass sich neben Studierenden sehr unterschiedliche, auch internationale Teilnehmer*innen angemeldet haben – eine recht breite Streuung an Interessierten also.

Insgesamt ergibt die standardisierte Evaluation am Ende der ersten acht Wochen durch die Betreiberplattform bis auf wenige Kritikpunkte in Bezug auf Betreuung und Austausch ein sehr positives Bild. Bei den offenen Fragen wird insbesondere die aufwändige und umfangreiche inhaltliche, sprachliche und technische Gestaltung hervorgehoben. Der Kurs ist seitdem dauerhaft online, und da zu verschiedenen Zeiten immer wieder sprunghafte Anstiege in der Anmeldung beobachtet werden können, erscheint die ständige Verfügbarkeit sinnvoll und notwendig. Von Seiten einer österreichischen Musikuniversität wurde der Kurs in der Zwischenzeit für Seiteneinsteiger*innen zur Teilnahme empfohlen.

In der eigenen Lehre der Autorin war der Kurs im SS 2021 als *Distance-Learning-Angebot* im Freien Wahlfach (1 ECTS) für alle Studierenden der Kunstuniversität Graz

geöffnet. Die Teilnehmer*innen studierten auf Lehramt, aber auch im künstlerischen Hauptfach und waren von überwiegend internationaler Herkunft. Dies bedeutete einerseits eine höhere Arbeitsbelastung für die Studierenden, da sie die Videos teils mehrfach anschauen und parallel dazu mit den Transkripten arbeiten mussten. Gerade die Skripte wurden andererseits äußerst positiv aufgenommen, da sie zur Nacharbeit bzw. zum Verständnis wesentlich beitragen konnten. Die Begleitung der Lehrveranstaltung fand allerdings nicht auf der Plattform selbst, sondern im Moodle-System der Kunstuniversität Graz statt, da hier die Privatsphäre der Beteiligten in Foren gewährleistet werden konnte und ein geschützter Raum für Austausch und Diskussion geboten wurde. Zu den einzelnen Modulen gab es entweder Videositzungen oder/und schriftliche Reflexionsaufgaben in Form von Lerntagebuch- und Foreneinträgen. Das Lerntagebuch diente dabei dem bewertungsfreien Nachdenken über die eigenen Erfahrungen während des Semesters. So ergab sich mit einer Studierenden ein längerer Austausch über die geschlossenen Fragen der Modultests, die sie zunächst als ungewohnt empfand und bei deren Beantwortung sie teilweise Probleme hatte. Dies führte zu einiger Frustration auf ihrer Seite, die sich zum Ende des Kurses hin allerdings auflöste, da sie eine andere Herangehensweise entwickeln konnte.

Die Reflexionsaufgaben innerhalb der einzelnen Module führten zu teils ergiebigen und interessanten Beiträgen der Studierenden, die z.B. die Frage nach einem Werkkanon aufwarfen oder sich darüber Gedanken machten, wie es Lehrpersonen überhaupt gelingen kann, in einer Lerngruppe die Interessen und die Motivation von 30 verschiedenen Persönlichkeiten aufzugreifen. Allerdings ist auffällig, dass die Diskussionen oftmals nur so lange geführt wurden, bis die Vorgaben (z.B. „Schreiben Sie zwei Beiträge und kommentieren Sie mindestens eine Aussage eine*r Kommiliton*in“) erfüllt waren. Gerade an dieser Stelle erscheint es wesentlich, solche Themen aus der Studierendengruppe heraus in Präsenzlehrveranstaltungen aufzugreifen und ihnen entsprechenden Platz einzuräumen, damit Diskussionen nicht frühzeitig zum Erliegen kommen.

Zusammenfassend gesehen stellt der MOOC ein offenes Angebot für den Einsatz im Rahmen von Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung dar und kann dabei sowohl in Gänze als auch in einzelnen Teilen Verwendung finden. Die Autorin freut sich über Rückmeldungen zur Nutzung, weiterführende Ideen und Austausch mit dem Ziel, die Lehre in der Musiklehrer*innenbildung für die Zukunft mitzugestalten.

Literatur und Internetquellen

- Cloetta, B., Dann, H.D., & Müller-Fohrbrodt, G. (1987). Schulrelevante Einstellungen junger LehrerInnen und ihr konservativer Wandel im Beruf. Eine Replik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 761–770.
- Ehrenforth, K.H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen: von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim a.Ts.: Wolke.
- Jank, W. (1986). *Einführung in didaktische Modelle des Musikunterrichts. Du und die Musikdidaktik*. Unveröffentlichtes Vorlesungsskript der Universität Oldenburg.
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Neuaufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch*. Augsburg: Wissner.
- Lundin, M., Rensfeldt, A.B., Hillman, T., Lantz-Andersson, A., & Peterson, L. (2018). Higher Education Dominance and Siloed Knowledge: a Systematic Review of

- Flipped Classroom Research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (1), 1–30. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0101-6>
- Schatt, P.W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58 (5), 42–47.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wieneke, J. (2022). Musikdidaktische Konzeptionen als „Massive Open Online Course“ (MOOC). Eine Chance für die Lehrer*innenbildung? *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 113–120. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4908>

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>

Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung

Reflexionsanlässe schaffen

Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung

Katharina Höller^{1,*}, Jan Duve¹, Thilo Hildebrand¹,
Johanna Langner¹ & Ulrike Kranefeld¹

¹ Technische Universität Dortmund
* Kontakt: TU Dortmund,
Institut für Musik und Musikwissenschaft,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
katharina3.hoeller@tu-dortmund.de

Zusammenfassung: Für Lehramtsstudierende im Fach Musik besteht eine zentrale Herausforderung darin, sich im Laufe ihres Studiums innerhalb der Pluralität oftmals unverbunden nebeneinanderstehender fachdidaktischer Konzeptionen zu orientieren. Dabei müssen sie nicht nur mit divergierenden Zieldimensionen, sondern zudem mit unterschiedlichen Gegenstandsverständnissen umgehen. Deshalb bedarf es einer reflexiven Musiklehrer*innenbildung, die durch sorgfältig entwickelte Impulse Reflexionsprozesse initiiert und damit eigene fachdidaktische Positionierungen der Studierenden für die spätere Berufspraxis anbahnt. Im Beitrag werden Erträge der Entwicklung von hochschuldidaktischen Lehr-/Lernformaten in den BMBF-geförderten Projekten „Degree 4.0“, „K4D“ und „DoProfil“ an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund dargestellt. Die Projekte zielen auf die Förderung von Reflexionsprozessen und reflexionsbezogenen Dispositionen (wie einer reflexiven Haltung) und nehmen dabei digitale, teils videobasierte Lernsettings zum Musik-Erfinden, zum Sprechen über Musik und zur Inklusion im Musikunterricht in den Blick.

Schlagerwörter: reflexive Lehrer*innenbildung, Musikdidaktik, videobasierte Fallarbeit, Design-based Research, Musik-Erfinden, Sprechen über Musik, Kollaboration, Inklusion



1 Einleitung

Reflexion nimmt als „Konsensformel in der Lehrer_innenbildung“ (Leonhard, 2020, S. 14) einen besonderen Stellenwert bei der Professionalisierung von Lehrkräften ein, insbesondere in der Zieldimension der Entwicklung einer reflexiven Haltung bezogen auf die Bewältigung spezifischer struktureller Herausforderungen des Unterrichts. Zu diesen gehören etwa die Intransparenz von Lern- und Bildungsprozessen, die Kontingenz unterrichtlichen Handelns und die Komplexität interaktionsbezogener Handlungen im Unterricht (Leonhard, 2020, S. 16). All dies erschwert einen schnellen analytischen Zugriff auf das Unterrichtsgeschehen, zumal dieses kaum in einfachen Wenn-Dann-Beziehungen zu fassen ist. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, setzen insbesondere fallbasierte Lernformate auf die Anregung von Reflexivität bei Studierenden. Durch die „handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem Fall“ (Schmidt & Wittek, 2020, S. 31) können etwa internalisierte Deutungen offengelegt und irritiert (Kolbe & Combe, 2008), verschiedene Lesarten einer Situation hervorgebracht, theoretische Bezüge auf den Fall angewendet (Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2017) oder gedankenexperimentell Handlungsalternativen entwickelt werden (Leonhard, 2020).

Gerade auch angesichts der Pluralität musikdidaktischer Konzepte und Modelle (Jank, Knigge & Niessen, 2020) und der spezifischen Herausforderungen, die sich beispielsweise im Umgang mit dem flüchtigen Medium Musik, mit den heterogenen Ausgangslagen von Schüler*innen und bei der Anleitung und Begleitung musikalischer Praxisphasen im Unterricht ergeben, stellt die Anbahnung einer reflexiven Haltung ein lohnenswertes und notwendiges Ziel in der hochschulischen Ausbildung von Musiklehrkräften dar. Möchte man die an dem Anspruch einer reflexiven Lehrer*innenbildung orientierten fallbasierten Ansätze nutzen, bedarf es einer sorgfältigen Entwicklung musikdidaktischer Lehr-/Lernformate, die etwa Fragen nach der „Form der Darbietung von Unterrichtssituationen“ (Heins & Zabka, 2019, S. 923), nach der Unterstützung von Reflexionsprozessen (Göbel & Gösch, 2019) und nach der sinnvollen Einbettung in musikdidaktische Kontexte bearbeitet. Diese wurden bislang nur vereinzelt in der Musikpädagogik aufgegriffen (Heberle, 2018b; Neuhaus, 2020). Vor diesem Hintergrund zielen wir mit mehreren Projekten an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund auf die Entwicklung und Beforschung von musikdidaktischen Reflexionsanlässen.

Dabei verstehen wir in Anlehnung an von Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019, S. 149) Reflexion als „ein[en] Prozess des strukturierten Analysierens [...] mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen/Überzeugungen [...] (weiter-)zuentwickeln“, indem diese in Beziehung gesetzt werden mit „dem eigenen, situationspezifischen Denken und Verhalten (z.B. bei der Betrachtung einer Situation, der Bearbeitung einer Aufgabe [...])“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 149). Dabei beschreiben von Aufschnaiter et al. die Zielsetzung der persönlichen Weiterentwicklung auf Seiten der Studierenden als notwendige Voraussetzung für Reflexionsprozesse. Somit können Reflexionsanlässe, wie sie in diesem Artikel dargestellt werden, nur als Aufforderungen bzw. Angebote zur Reflexion verstanden werden, nicht aber als Garantien für die Initiierung von Reflexionsprozessen.

Zudem beziehen sich unsere Aufgabenformate im Anschluss an Häcker (2017) mit der Ausrichtung auf die Theorier reflexion, die Selbstreflexion und die Struktur reflexion auf drei verschiedene Gegenstände reflexionsbezogener Fallarbeit, die punktuell miteinander vernetzt werden und übergreifend als theoretische Fundierung unseres Vorgehensweise fungieren. In Anlehnung an das Konzept der Theorier reflexion nach Häcker (2017) zielen wir erstens auf die Anwendung und Aneignung theoriebezogenen fachdidaktischen Wissens in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Situationen, etwa mit Primärerfahrungen in musikalischen Praxisphasen (siehe Aufgabenformat in Kap. 2.4) oder mit videografisch dokumentierten authentischen Unterrichtssituationen

(siehe Aufgabenformat in Kap. 3). Zweitens steht auch die „Selbstreflexion“ (Häcker, 2017, S. 39) im Sinne einer Dekonstruktion „internalisierte[r] Deutungs- und Handlungsmuster“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 886) im Vordergrund. In unseren Beispielen betrifft dies sowohl die Irritation ästhetischer Vorstellungen (siehe Kap. 2.3) als auch die Reflexion der eigenen Beteiligung an Kollaborationsprozessen (siehe Kap. 2.4) oder der Mitwirkung an Differenzkonstruktion in musikalischen Praxisphasen (siehe Kap. 4). Diese sind den Studierenden ansonsten meist nicht unmittelbar für die Selbstbeobachtung zugänglich. Häcker (2017, S. 39) benennt außerdem die Dimension der „Strukturreflexion“, die in den Aufgabenformaten in Kapitel 2.3 und Kapitel 4 eingeblendet wird, wenn Studierende für Dilemmata bei der Leistungsbewertung oder Handlungsantinomien im Umgang mit Differenz sensibilisiert werden sollen.

Als grundlegende Voraussetzung für die Beschäftigung mit den Reflexionsgegenständen verstehen wir mit von Aufschnaiter et al. (2019) das strukturierte Analysieren im Sinne eines detaillierten Wahrnehmens. Deshalb berücksichtigen alle Aufgabenformate das Einüben von Methoden für eine analytische Wahrnehmung, das sowohl bei videografierten musikpädagogischen Unterrichtssituationen als auch bei der Untersuchung eigener (audiografisch festgehaltener) Erfahrungen in musikalischen Praxisphasen zum Tragen kommt. In Ausnahmefällen (siehe Kap. 3) werden die Analysemethoden selbst zum Reflexionsgegenstand, etwa wenn die Reichweite induktiver gegenüber deduktiven Zugänge(n) auf das Datenmaterial reflektiert und dabei gleichzeitig die Schulung wissenschaftlicher Erkenntniswege angesteuert wird. Auch wenn die im Folgenden vorgestellten Aufgabenformate jeweils einen der drei Reflexionsgegenstände besonders akzentuieren, bleiben die Ansätze doch von der Überzeugung getragen, dass gerade in der Verbindung von Theoriereflexion, Selbstreflexion und Strukturreflexion der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens am besten begegnet werden kann.¹

Methodisch orientiert sich unser Vorgehen am Dortmunder Modell fachdidaktischer Entwicklungsforschung, das einen heuristischen Rahmen für die Entwicklung und Beforschung von Aufgaben in zyklischen Design-Experimenten (im Sinne wiederkehrender Erhebungen) bietet (Prediger, Link, Hinz, Hußmann, Ralle & Thiele, 2012; Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle, 2013).

Dabei werden exemplarisch ausgewählte Verhaltensweisen gegenüber Musik² fokussiert: Im Mittelpunkt stehen sowohl das Musik-Erfinden (Kap. 2), zu dem vielfältige Reflexionsimpulse im Kontext des Forschungsverbunds ModusM³ entwickelt werden, als auch das Sprechen über Musik (Kap. 3). Darüber hinaus werden Reflexionsanlässe zu musikalischen Praxisphasen auch vor der Folie „reflexive[r] Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015) und des Umgangs mit Heterogenität entwickelt (Kap. 4). Im Folgenden werden zu diesen Themenfeldern hochschuldidaktische Designs präsentiert und mit einer Diskussion zu den Zielsetzungen, Potenzialen und Problemstellen der Lehr-/Lernformate verbunden.

¹ So kritisiert Häcker (2017) die „Logik der Perfektionierung individuellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns“ (Häcker, 2017, S. 39), bei der Prozesse der Selbstreflexion theoretisch unterkomplex seien und strukturelle Handlungsbedingungen ausgeblendet werden, und fordert für eine reflexive Lehrer*innenbildung eine Vernetzung der verschiedenen Reflexionsgegenstände.

² Üblicherweise ist musikdidaktisches Denken durch die Umgangsweisen mit Musik (Produktion, Reproduktion, Transposition, Rezeption, Reflexion) nach Venus (1969) strukturiert.

³ „ModusM – Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens“ ist ein hochschulübergreifendes Forschungs- und Entwicklungsprojekt, an dem Wissenschaftler*innen der Technischen Universität Dortmund, der Universität Bielefeld, der Musikhochschule Lübeck und der Hochschule für Musik Freiburg i.Br. beteiligt sind. Das gemeinsame Ziel besteht in der forschungsbasierten Entwicklung von Konzepten für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung, die produktionsdidaktische Methoden wie das Improvisieren und Komponieren in das Zentrum des Musikunterrichts rücken (vgl. <https://modusm.de/>; Zugriff am 15.10.2021).

2 Reflexionsanlässe zum Musik-Erfinden

2.1 Relevanz und Begründung des Lerngegenstands

Mit der Entwicklung von reflexionsfördernden Lehr-/Lernformaten zum Musik-Erfinden reagieren mehrere musikpädagogische Entwicklungsforschungsprojekte an der TU Dortmund auf eine von Kranefeld und Voit (2020, S. 7) beschriebene „paradoxe Situation in der deutschsprachigen Musikpädagogik“: Einerseits wird dem Musik-Erfinden ein besonderes Potenzial für die Förderung musikalischen Lernens und Denkens (Barrett, 1998) sowie kreativer Fähigkeiten (Buchborn, Theisohn & Treß, 2019) im Musikunterricht zugesprochen (Kranefeld & Voit, 2020, S. 7). Außerdem sind das Komponieren und Improvisieren unter dem Kompetenzbereich „Produktion“ in den Kernlehrplänen vieler Bundesländer für alle Altersstufen verankert. Andererseits spielen nach einer Fragebogenerhebung unter Schüler*innen aus der Sekundarstufe I und II von Fiedler und Handschick (2014) produktive Methoden und somit auch das Musik-Erfinden im schulischen Musikunterricht offenbar „noch immer eine marginale Rolle“ (Fiedler & Handschick, 2014, S. 1). Deshalb betonen Kranefeld und Voit (2020) die Notwendigkeit, das Musik-Erfinden stärker in der Musiklehrer*innenbildung zu thematisieren und letztlich zu verankern.

Daneben zeigen Studien der empirischen Unterrichtsforschung die Komplexität von Prozessen des Musik-Erfindens und deren Begleitung (Kranefeld, 2008b; Buchborn et al., 2019; Duve, 2020; Mause, 2020). Daher sollte die Beschäftigung mit dem Musik-Erfinden in der Hochschullehre bei den Studierenden ein analytisches Verständnis der Prozesse der Schüler*innen beim Musik-Erfinden fördern. Da außerdem davon auszugehen ist, dass das Handeln von Musiklehrkräften durch ihre ästhetischen Vorstellungen beeinflusst wird (Odena & Welch, 2009; Weidner, Weber & Rolle, 2019), sollte eine Reflexion solcher internalisierten Deutungen angeregt werden.

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass das exemplarische Einfinden in und Erproben von Praxen des Musik-Erfindens (verbunden mit entsprechenden Reflexionsprozessen im Sinne einer Selbstreflexion) notwendig sind, um später das Musik-Erfinden im Unterricht anregen und begleiten zu können.

Vor diesem Hintergrund zielen die folgenden Lehr-/Lernformate auf die Entwicklung geeigneter Reflexionsanlässe, die sich zum einen auf videografierte Gruppenkompositionsprozesse im schulischen Musikunterricht (Kap. 2.2 und 2.3) und zum anderen auf Praxiserfahrungen zur Kollaboration beim Musik-Erfinden im Hochschulseminar beziehen (Kap. 2.3).⁴

2.2 Analytische Zugriffe auf Gruppenkompositionsprozesse anbahnen

Um fachdidaktische Reflexionsprozesse auf Gruppenkompositionen anzuregen, können Unterrichtsvideos geeignete Anlässe sein, da sie den Studierenden die Arbeit an konkreten Fällen, losgelöst vom unmittelbaren Handlungsdruck der Praxis, ermöglichen (Krammer, 2014; Buddeberg et al., 2018). Die Anbahnung analytischer Zugriffe auf Gruppenkompositionen erscheint insofern relevant, als sich solche Prozesse oft durch eine große Eigendynamik und Komplexität auszeichnen und daher im laufenden Unterrichtsgeschehen einem Nachvollzug von Lehrenden entziehen. Dafür spielt auch die Verschränktheit von Interaktionen auf musikalischer, körperlicher und verbalsprachlicher Ebene eine zentrale Rolle (Kranefeld, 2008b).

⁴ Die Lernformate entstehen in zwei Teilprojekten des Projekts „K4D“. Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2001 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen: Katharina Höller (Teilprojekt zur videobasierten Initiierung reflexiver Praktiken), Thilo Hildebrand (Teilprojekt zur digitalen Kollaboration).

Thematisch bezieht sich das Lehr-/Lernformat auf die Frage, welche Rolle intertextuelle Verweise in Prozessen des gemeinsamen Musik-Erfindens spielen können. Bei offenen Kompositionsaufgaben greifen Schüler*innen nämlich häufig auf ihnen bekannte Musik oder Versatzstücke zurück (Kranefeld, 2008a; Theisohn, Buchborn, Treß & Völker, 2020). Dabei wird die Frage nach der Bedeutung sogenannter Referenzstiftung in der Literatur der Kompositionsdidaktik durchaus kontrovers diskutiert (Friedrich, 2016; Zill, 2016). Deshalb wird dieses Thema für ein Aufgabenformat zur Anbahnung analytischer Zugriffe auf Gruppenkompositionen aufgegriffen: Mithilfe von Unterrichtsvideos kann beobachtet und analysiert werden, wie Schüler*innen im komplexen Geschehen des gemeinsamen Komponierens intertextuelle Verweise einbringen und ggf. in ihre Komposition einarbeiten.

Konkret erhalten die Studierenden einen längeren Videoausschnitt eines Gruppenkompositionsprozesses einer 7. Klasse,⁵ bei dem die beteiligten Jungen mehrfach Versatzstücke aus ihrer Peer-Kultur zitieren (etwa die Titelsongs von Pokemón und Caillou oder Musikvideos aus der Serie Phinneas & Ferb). Die Studierenden suchen zunächst in dem Videoausschnitt kollaborativ nach Sequenzen,⁶ die Referenzstiftungen enthalten, identifizieren gemeinsam die vermutlich zitierten Originale und wählen dann eine Videosequenz aus, die sie unter dem Aspekt der Referenzstiftung genauer in den Blick nehmen möchten. Die Studierenden sollen dabei entlang von spezifischen Analysefragen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Versatzstücken gelangen. Die Analysefragen (in Anlehnung an Kranefeld, in Vorbereitung) regen beispielsweise dazu an, zwischen dem Original und dem Zitat zu vergleichen, um zu analysieren, in welchem Aneignungsmodus die Schüler*innen das zitierte Original reproduzieren und adaptieren. Außerdem richten die Fragen die Aufmerksamkeit darauf, wie das Zitat in die Interaktion eingebracht wird und auch durch koordinative Handlungen (wie Blickkontakte oder Gesten) im musikalischen Spiel der Gruppe verhandelt wird. Um solche aus analytischen Wahrnehmungsprozessen gewonnenen Erkenntnisse auch mit Perspektiven bestehender musikdidaktischer Positionen in Beziehung zu setzen, verfassen die Studierenden vor und nach der Analyse ein individuelles Memo, in dem sie, in Auseinandersetzung mit divergierenden Ausschnitten fachdidaktischer Literatur (Zill, 2016; Friedrich, 2016), selbst Stellung beziehen sollen, inwiefern musikalische Referenzstiftung bei Gruppenkompositionsaufgaben erlaubt oder unterbunden werden sollte. Ziel ist es, die mehrdimensionale Bedeutung von Referenzstiftung in Gruppenkompositionsprozessen im Rahmen der Videoanalyse zu erkennen und damit verknüpft eine Auseinandersetzung mit und Aneignung von unterschiedlichen musikdidaktischen Positionen (im Sinne einer „Theoriereflexion“; Häcker, 2017, S. 39) zu initiieren.

2.3 Musikbezogene Vorstellungen von Studierenden irritieren

Unter der Annahme, dass die Bewertungen und Einschätzungen von Schüler*innenkompositionen von den mitgebrachten Vorstellungen der Musiklehrkräfte abhängig sind, ist das Sichtbarmachen und ggf. anschließende Irritieren musikbezogener Vorstellungen von Studierenden ein weiteres notwendiges Ziel reflexionsorientierter Fallarbeit (Artmann et al., 2017).

Das didaktische Vorgehen zielt darauf, Reflexion als „*rekursive, [...] selbstbezügliche Form des Denkens*“ (Häcker, 2017; Hervorh. i.O.) anzuregen, bei der die Studierenden eigene implizite ästhetische Vorstellungen von gelungenen Schüler*innenkomposi-

⁵ Das Video stammt aus einem Kompositions- und Forschungsprojekt der Musikhochschule Freiburg (Projekt „Komuf“; vgl. <https://www.mh-freiburg.de/forschung/forschungsprojekte/kooperative-musiklehrerinnenbildung-komuf>; Zugriff am 15.10.2021). In dem Videoausschnitt erarbeiten „Lernende der 7. Jahrgangsstufe in Fünfergruppen eine Komposition und nutzen dabei ihre Stühle als Instrumentarium“ (Buchborn et al., 2019, S. 72).

⁶ Für die Aufgabe annotieren die Studierenden die Videosequenz gemeinsam auf der digitalen Lernplattform „Degree 4.0“. Neben der Annotation bietet die Plattform die Möglichkeit zur gemeinsamen Online-Kodierung und zum Online-Videoschnitt.

tionen erkennen und hinterfragen. Konkret ist die Aufgabengestaltung durch ein dreistufiges Vorgehen strukturiert: Zunächst sichten die Studierenden zwei Videos von Gruppenaufführungssituationen⁷ und haben im Anschluss daran die Aufgabe, eine Rückmeldung an die Gruppe zu verfassen, in der sie Anregungen zur Weiterarbeit geben sollen. In einem weiteren Schritt soll die Rückmeldung eines anderen Studierenden hinterfragt werden, indem die Studierenden die darin herangezogenen impliziten Gütekriterien für eine gelungene Schüler*innenkomposition herausarbeiten und diskutieren. Um im Anschluss daran diese Gütekriterien in ihrer Reichweite zu reflektieren, haben die Studierenden die Aufgabe, musikalische „Gegenbeispiele“ zu finden, die die übergreifende Gültigkeit der Gütekriterien in Frage stellen.⁸ Schließlich reflektieren die Studierenden im letzten Aufgabenschritt ihre eigenen, zuvor formulierten Rückmeldungen nach demselben Schema wie in Schritt zwei. In einem abschließenden Memo werden die Studierenden aufgefordert, Stellung zu beziehen, wie man mit dem Dilemma didaktisch umgehen könnte, einerseits offene Aufgabenstellungen initiieren zu wollen, gleichzeitig aber zu einer Bewertung als Lehrperson verpflichtet zu sein. Dabei zeigt sich in den Memos, dass die vorherige Auseinandersetzung mit eigenen musikbezogenen Vorstellungen von gelungenen Schüler*innenkompositionen die Studierenden dazu veranlassen kann, sehr differenziert darüber nachzudenken, wie mit dem genannten Dilemma didaktisch umgegangen werden könnte. Das Aufgabenformat zielt also nicht nur auf die Irritation eigener ästhetischer Vorstellungen (im Sinne von Selbstreflexion), sondern ebenso darauf, fachspezifische Dilemmata als strukturelle Bedingungen musikdidaktischen Handelns in Überlegungen zur Leistungsbewertung miteinzubeziehen (im Sinne einer Strukturreflexion).

2.4 Für Gelingensbedingungen digital-kollaborativer Lehr-/Lernformate zum Musik-Erfinden sensibilisieren

Neben videografischen Perspektiven bildet auch die Reflexion von eigenen musikalischen Praxisphasen im Seminar ein wichtiges Element für die Einbettung des Musik-Erfindens in die Lehrer*innenbildung. Als eine mögliche Gelingensbedingung des Musik-Erfindens in Gruppen kann die produktive Zusammenarbeit innerhalb der Lerngruppen gesehen werden. Besonders relevant erscheint es, den Aspekt der Kollaboration in digitalen Lehr-/Lernsettings zu thematisieren, da diese neue Herausforderungen oder Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit sich bringen können (Biasutti, 2015; Aigner, 2017; Duve, 2020). Ziel ist es, dass Studierende für Problemstellen und Gelingensbedingungen digital-kollaborativer Settings sensibilisiert werden. Um dies zu erreichen, sollen durch geeignete Reflexionsanlässe neue Perspektiven auf die Zusammenarbeit in Online-Gruppenkompositionen eröffnet werden. Dafür sollen die Studierenden die eigenen Erfahrungen aus einer Praxisphase reflektieren. Daher steht die eingangs genannte „Selbstreflexion“ (Häcker, 2017, S. 39) im Zentrum des Lehr-/Lernformats, die im weiteren Verlauf um eine Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen, im Sinne einer „Theoriereflexion“ (Häcker, 2017, S. 39), ergänzt wird. Grundlegende Annahme ist hier, dass durch eine retrospektive Reflexion der eigenen Kollaborations-Erfahrung eine wichtige Voraussetzung für die didaktisch sinnvolle Gestaltung entsprechender Lehr-/Lernsettings mit Schüler*innen geschaffen wird.

⁷ Die Videos zeigen Gruppenaufführungssituationen eines Musikkurses der 12. Klasse eines Gymnasiums. Die Schüler*innen hatten zuvor die Aufgabe, innerhalb von 15 Minuten eine Gruppenkomposition zu dem Thema „Sonnenaufgang – Die Welt erwacht“ zu erstellen. Das Video stammt aus dem Forschungsprojekt „LinKo – Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen“ (vgl. <https://www.musik.tu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle/forschungsprojekte/linko/>; Zugriff am 15.10.2021).

⁸ Beispielsweise könnten Studierende anhand der Formulierung „Das Stück könnte mehr Abwechslung haben“ das dahinterliegende Gütekriterium „Abwechslungsreichtum“ herausarbeiten. Anschließend sind die Studierenden dazu aufgefordert, nach Stücken oder Genres zu suchen, die dieses Kriterium in Frage stellen (wie etwa Minimal Music, die auf repetitive Strukturen setzt).

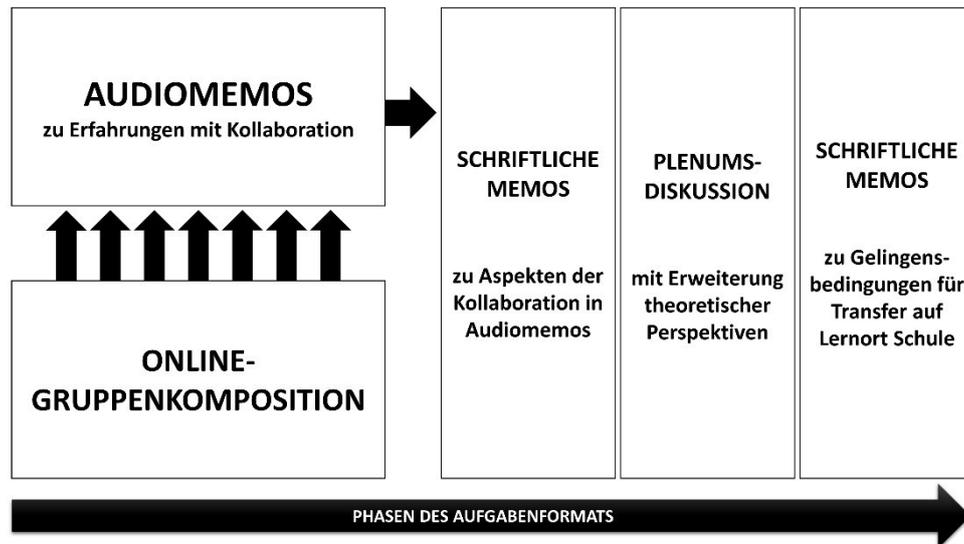


Abbildung 1: Ablauf des Aufgabenformats „Kollaboration“

Das Aufgabenformat zeichnet sich durch eine Verzahnung einer Praxisphase (Online-Gruppenkomposition) mit mehreren Reflexionsphasen aus ((Audio-)Memos, Plenumsdiskussion), wobei letztere den Kompositionsprozess sowohl begleiten als auch zu einem retrospektiven Nachdenken über die eigene Praxis auffordern (vgl. Abb. 1). Konkret sammeln die Studierenden in der mehrwöchigen Praxisphase eigene Erfahrungen im Kollaborieren beim Musik-Erfinden, indem sie an einer sogenannten Soundscape-Composition (Westerkamp, 1994; Schafer, 2002) arbeiten. Parallel dazu halten sie – ähnlich wie in einem Lerntagebuch (Petko, 2013) – ihre Eindrücke, Erfahrungen und Überlegungen in Hinblick auf Kollaboration als Audiomemos fest. Dieser erste Reflexionsschritt dient sowohl der Dokumentation für spätere Zugriffe als auch einem ersten, niederschweligen Durchdenken der eigenen Erfahrungen. Denn „reflektierendes Denken vollzieht sich *rekursiv, abständig* bzw. *distanziert*, im *Nachhinein* und wird damit eine Erkenntnisquelle, die Einsichten *über* etwas ermöglicht“ (Häcker, 2017, S. 24; Hervorh. i.O.).

Für eine weitere Vertiefung folgt nach Abschluss der Praxisphase der zweite Reflexionsschritt auf Grundlage des generierten persönlichen Audiomaterials. Die Studierenden werden dazu aufgefordert, in Einzelarbeit ihre Audiomemos zu systematisieren, indem sie diejenigen Aspekte, die ihnen in Bezug auf Kollaboration relevant erscheinen, in schriftlichen Memos festhalten. Durch diesen Schritt „distanziert sich [der*die Schreibende] von der Handlung, analysiert und bewertet sie und entwirft mitunter neue Handlungsalternativen“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 115). Dem Vorgehen liegt dabei die Annahme zugrunde, dass die strukturierte Analyse von eigenen (hier audiografisch festgehaltenen) Erfahrungen für die Initiierung selbstreflexiver Prozesse förderlich wird.

Anschließend werden die individuell reflektierten Erfahrungen in eine Plenumsphase eingebracht und mit einer theoriebezogenen Auseinandersetzung zum Gegenstand der Kollaboration verbunden. Auf diese Weise soll zu einer Erweiterung der eigenen Perspektive um neue theoriebezogene Sichtweisen (Häcker, 2017) beigetragen werden. Dazu werden pointiert formulierte Kerngedanken theoretischer Texte zur Kollaboration⁹

⁹ Im Bildungswissenschaftlichen Bereich können das z.B. Theorien zur positiven Interdependenz (Johnson, Johnson & Smith, 2014; Roschelle & Teasley, 1995) oder zu der an einigen Stellen für Kollaboration geforderten Komplexität der Aufgabenstellung sein (Brandt & Nührenböcker, 2009; Weinberger, Hartmann, Kataja & Rummel, 2020; Korten, 2020). Beispiele für Aspekte aus fachspezifischen Kontexten sind ein besseres Zeitmanagement in Online-Kompositionen (Biasutti, 2015) oder die Rolle von Dingen beim gemeinsamen Komponieren in digitalen Settings (Duve, 2020; 2021, im Druck). Eine beispielhafte Zuspitzung kann so aussehen: „Das Zeitmanagement ist in Online-Gruppenkompositionen viel besser“.

eingesetzt, die von der Lehrperson je nach Verlauf der Diskussion eingebracht werden. Da solche Impulse sowohl aus dem Bereich der Bildungswissenschaften als auch aus fachspezifischen Kontexten stammen, können so auf Basis verschiedener wissenschaftlicher Blickrichtungen die eigenen Erfahrungen hinterfragt werden (Leonhard & Abels, 2017).

Der letzte Schritt des Aufgabenformats sieht einen Transfer der bisherigen Erfahrungen auf spätere Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht vor. Die Studierenden werden dazu aufgefordert, über mögliche Gelingensbedingungen und didaktische Problemstellen beim Einsatz digital-kollaborativer Lehr-/Lernsettings im Musikunterricht nachzudenken und diese in schriftlichen Memos festzuhalten. Hierbei ist anzunehmen, dass die Studierenden auf Grundlage der eigenen Erfahrungen und deren Verknüpfung mit theoretischen Perspektiven für die spezifischen Herausforderungen der Initiierung und Begleitung von digital-kollaborativen Kompositionsprozessen im Unterricht sensibilisiert werden können.

3 Reflexionsanlässe zum Sprechen über Musik

3.1 Relevanz und Begründungszusammenhang des Lerngegenstands

Gespräche über rezipierte Musik, die von ersten Höreindrücken der Schüler*innen ausgehen, spielen im Musikunterricht eine zentrale Rolle. Gerade im Musikunterricht kann jedoch die Gestaltung und Durchführung von Gesprächen über Musik, insbesondere das Reagieren auf eine große Vielfalt möglicher Äußerungen, eine Herausforderung für angehende und unerfahrene Lehrer*innen darstellen (Jank, Meyer & Ott, 1986; Kranefeld, 2010). Gespräche erweisen sich insbesondere dann als besonders komplex und schwierig antizipierbar, wenn, wie in der Musikpädagogik teils gefordert, Freiräume zur individuellen Sinnhervorbringung gewährt (Orgass, 1999, S. 12) und entsprechend vielfältige „musikalische Denkwege“ (Kranefeld, 2010, S. 98) möglich werden.

Auf diese Herausforderung reagierend, wird ein videobasiertes Lehr-/Lernformat zur Vorbereitung auf das Praxissemester Musik entwickelt, welches Orientierungswissen anbieten und Reflexionsanlässe im Hinblick auf den Umgang mit dem musikbezogenen Sprechen von Schüler*innen schaffen soll.¹⁰ Ziel des Formats ist es, die Studierenden für die Komplexität und mögliche Vielgestaltigkeit musikbezogenen Sprechens sowie für die Problematik einer angemessenen Systematisierung musikbezogener Äußerungen und Gespräche zu sensibilisieren. Zugleich gilt es, Reflexionsprozesse über Systematisierungsansätze aus der Theorie anzubahnen. Dabei fungiert das herangezogene theoretische Wissen einerseits im Sinne von Häcker et al. (2017, S. 39) als „wissenschaftliches Reflexionswissen“ und damit als „andere Perspektiv[e]“ (Häcker et al., 2017, S. 39) auf die Praxis. Andererseits gilt es, Potenziale der Theorie für die Erfassung und Gestaltung musikbezogener Gespräche zu hinterfragen und damit die Erklärungsreichweite der Theorie für die Praxis zum Gegenstand von Reflexion zu machen.

Um diese Ziele zu erreichen, bildet die „handlungsentlastete Auseinandersetzung“ (Kunze, 2017, S. 215) mit Unterrichtsvideos an konkreten Fällen die Basis der Seminararbeit, um für die „Komplexität der Praxis“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 886) zu sensibilisieren und diese analytisch nachvollziehbar zu machen.¹¹

¹⁰ Die iterative Entwicklung und Beforschung von Lehr-/Lernformaten erfolgt im Teilprojekt „Musik“ des fächerübergreifenden Projekts „DEGREE 4.0“ an der TU Dortmund. Das zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2130 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Johanna Langner.

¹¹ Ein ähnlicher Ansatz wird auch in den Kapiteln 2.1 und 2.2 in diesem Beitrag verfolgt.

3.2 Reflexionsprozesse über Systematisierungsmöglichkeiten musikbezogenen Sprechens anbahnen

Im Folgenden werden zentrale Überlegungen der Entwicklungsarbeit für ein Lehr-/Lernformat vorgestellt, welches im Sinne eines polyvalenten hochschuldidaktischen Bausteins für den Einsatz in unterschiedlichen Seminaren konzipiert ist und jeweils thematisch sinnvoll in den Seminarkontext eingebunden werden kann. Es wird dabei das Ziel verfolgt, Potenziale, Schwierigkeiten und Grenzen von Systematisierungen des musikbezogenen Sprechens erfahrbar und diskutierbar zu machen.

Als Reflexionsanlässe werden in diesem Zusammenhang die Nutzung und Verzahnung sowohl induktiver als auch deduktiver Zugriffe auf videografierte bzw. transkribierte musikbezogene Gespräche im Kontext des schulischen Musikunterrichts verstanden. *Induktiv* meint in diesem Zusammenhang die Bildung eigener Kategorien oder Kategoriensysteme aus dem Material heraus und damit den Versuch einer Systematisierung des musikbezogenen Sprechens durch die Studierenden. *Deduktiv* meint dagegen die Anwendung und damit einhergehende Validierung bestehender, auf das Sprechen über Musik bezogener Kategoriensysteme auf das Video- bzw. Transkriptmaterial. Da sowohl der induktive als auch der deduktive Zugang zum Material Potenziale für das oben genannte Ziel bergen, wird eine Anwendung beider Zugangsweisen auf dasselbe Material angestrebt – auch mit Blick auf ggf. dadurch entstehende Synergieeffekte. Bezogen auf beide Zugänge besteht dabei grundsätzlich die Möglichkeit, dass auch die jeweilige Methode als spezifischer Erkenntnisweg zum Gegenstand von Reflexion werden kann, etwa wenn die unterschiedliche Reichweite induktiver und deduktiver Zugänge auf das Datenmaterial reflektiert wird oder wenn generell die Reichweite der Analyseergebnisse im Hinblick auf die sinnvolle Gestaltung einer schulischen Praxis eingeschätzt wird.

Der induktive Zugriff auf das Material erfolgt in Anlehnung an das Verfahren des offenen Kodierens, welches im Rahmen der Grounded Theory Methodology als „assoziatives Brainstorming [...] mit dem Ziel der Bildung [...] von Begriffen höheren Allgemeingrades“ (Breuer, 2010, S. 80) verstanden wird. Dieser Schritt setzt voraus, dass bei den Studierenden wenig ausgeschärftes theoretisches Vorwissen vorhanden ist und sie explorativ mit dem Material umgehen können. Die Studierenden werden in dieser Phase dazu angehalten, eigenständig Systematisierungsversuche des musikbezogenen Sprechens vorzunehmen. Dem gemeinsamen offenen Kodieren in Gruppen wird dabei ein besonderes Potenzial zugesprochen, „reichhaltige und kreative“ (Breuer, 2010, S. 80) Ideen zu generieren und somit unterschiedliche Perspektiven auf ein vorliegendes musikbezogenes Gespräch sowie auf mögliche Systematisierungen zu eröffnen. Im Aufgabendesign gilt es dabei zu berücksichtigen, dass Studierende mit Kodierverfahren i.d.R. keine oder kaum Vorerfahrungen haben und entsprechend in einer vorangehenden Übung zunächst mit den Grundideen und Zielen des Verfahrens vertraut gemacht werden müssen. Wesentlich ist zudem, dass nicht eine stimmige Entwicklung und Systematisierung von Kategorien angestrebt werden kann, sondern das Generieren von Ansätzen und Ideen. Bereits durch solche Versuche kann die Vielfalt an Systematisierungsmöglichkeiten in Anbetracht der Komplexität der Gespräche verdeutlicht werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn unterschiedliche Lösungen der Studierenden miteinander konfrontiert und verglichen werden. Wie dieser Prozess der Kategorienbildung durch das Aufgabendesign gezielt angeregt und unterstützt werden kann, ist eine Frage zur weiteren Beforschung und Entwicklung des Aufgabendesigns.

Ergänzend sollen Potenziale einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit Video- bzw. Transkriptmaterial anhand eines fachspezifischen, theoretischen Kategoriensystems im Lehr-/Lernsetting nutzbar gemacht werden.¹² Anhand der Anwendung theoretischer Kategorien sollen zum einen vertiefende Reflexionsprozesse zu Besonderheiten musikbezogenen Sprechens im Kontext des Musikunterrichts angeregt werden. Zum anderen wird ein solches theoretisches Kategoriensystem im Kontext des Lehr-/Lernsettings als Systemisierungsangebot verstanden, welches in der Konfrontation von Theorie und authentischer Unterrichtspraxis hinsichtlich seiner praktischen Eignung zur Erfassung musikbezogener Gespräche erprobt und reflektiert werden kann. Buddeberg et al. (2018) betonen, dass auf „ein (Wieder-)Auffinden bestehender didaktischer Systemisierungen, also das theoriegeleitete Kategorisieren und Klassifizieren von Unterrichtsszenen“ (Buddeberg et al., 2018, S. 73), im Sinne einer reflexiven Lehrer*innenbildung weitere Reflexionsanlässe folgen müssten. Entsprechend darf ein solcher Schritt nicht für sich stehen, sondern sollte in eine Diskussion über Potenziale, Schwierigkeiten und Grenzen des deduktiv erprobten Kategoriensystems sowie von Möglichkeiten der Systemisierung musikbezogener Gespräche im Allgemeinen münden, die auch unter Rückbezug auf sowohl induktive als auch deduktive Kodiererfahrungen erfolgen kann.

Zu klären bleibt weiterhin, wie beide Zugangsweisen möglichst produktiv miteinander verzahnt werden können. So werden beispielsweise Fragen danach verfolgt, inwieweit die Abfolge offenes Kodieren, theoriegeleitetes Kodieren und eine Konfrontation beider Zugänge produktiv sein kann, um vielfältige Perspektiven sowohl auf musikbezogene Gespräche als auch auf mögliche Systemisierungen und deren Stärken und Schwächen zu generieren.

4 Reflexionsanlässe zur Differenzkonstruktion in musikalischen Praxisphasen

4.1 Relevanz und Begründung des Lerngegenstandes

Die Hinwendung zur Reflexion im Rahmen der Lehrer*innenbildung erfährt in Bezug auf Heterogenität und Inklusion eine besondere Wendung: So sind durch das Konzept des „doing difference“ (West & Fenstermaker, 1995; für die Musikpädagogik: Heberle, 2019), also das Verständnis, dass Differenz situativ und sozial konstruiert wird, die Bedeutung der eigenen Überzeugungen und Haltungen sowie deren Reflexion im Rahmen der sogenannten „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015; Lütje-Klose, Langner, Serke & Urban, 2012) besonders in den Vordergrund getreten. Dem Musikunterricht wird traditionell ein hohes inklusives Potenzial zugeschrieben, etwa im Rahmen von Klassenmusizieren oder gemeinsamer Projektarbeit (Schilling-Sandvoß, 2013; Kranefeld, Heberle, Lütje-Klose & Busch, 2014). Neuere Studien zeigen jedoch auch Prozesse der Exklusion und Differenzkonstruktion in musikalischen Praxisphasen oder beim Musik-Erfinden (Heberle, 2018a; Kranefeld & Heberle, 2020; Duve, 2021, im Druck). Ein zentrales Ziel inklusionsorientierter Musiklehrer*innenbildung ist also auch eine Sensibilisierung für die „eigene fortlaufende Beteiligung an Prozessen der Differenzkonstruktion“ (Buddeberg et al., 2018). An der TU Dortmund widmet sich das Projekt „DoProfiL“¹³ fachübergreifend wie fachspezifisch der Erforschung und Entwicklung

¹² Eingesetzt wurden an dieser Stelle bislang exemplarisch die „Sechs Formen ästhetischer Kommunikation“ nach Kleimann (2005), die von Rolle und Wallbaum im Diskurs um das Konstrukt des „ästhetischen Streits“ (2011) aufgegriffen wurden. Dabei erfolgte entsprechend eine Einbindung in den theoretischen Kontext des ästhetischen Streits. (Denkbar ist es, hier alternativ auch andere Systemisierungen des musikbezogenen Sprechens aufzugreifen).

¹³ Das „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung – DoProfiL“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Jan Duve.

entsprechender Lernformate. In diesem Kapitel soll eine in diesem Zusammenhang entwickelte Seminarkonzeption vorgestellt werden.

Im Rahmen der „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015) wird Differenz als ein Produkt sozialer Interaktion verstanden, in die Benachteiligungen eingeschrieben sein können (Budde, 2015). Vor diesem Hintergrund erscheint die Schaffung von Reflexionsanlässen besonders bedeutsam: So „kommt der (Selbst-)Reflexion eine zentrale Bedeutung zu, da Haltungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern als zentrale Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts angenommen werden“ (Buddeberg et al., 2018, S. 74). Das Ziel der vorgestellten Seminarkonzeption ist es also, Reflexionsanlässe in Bezug auf Differenzkonstruktion, insbesondere im Rahmen musikalischer Praxisphasen, zu schaffen. Konkret bedeutet das im Rahmen des vorgestellten Aufgabenformats, dass die *eigene* musikalische Praxis der Studierenden im Hinblick auf Einstellungen zu und Beteiligung an exkludierenden Prozessen und Differenzkonstruktionen reflektiert werden soll. Forschung zu kasuistischer Lehrer*innenbildung stellt dafür das Potenzial der Fallarbeit mit eigenen Videos heraus (Kleinknecht & Schneider, 2013). Entsprechend wird im Seminar explizit eine Gruppenkompositionsphase eingebaut und videografiert. Im weiteren Verlauf analysieren die Studierenden an diesem Material ihre eigenen Praktiken der Differenzkonstruktion. Im Zentrum steht dabei – neben der Erkenntnis, dass in solche Praxisphasen Prozesse der Differenzkonstruktion eingeschrieben sein können – vor allem die Reflexion der eigenen Haltungen und Einstellungen anhand konkreter musikalischer Praxis. Diese Reflexionsprozesse werden als wichtige Gelingensbedingungen für Inklusion an der Schule benannt (Lütje-Klose et al., 2012).

4.2 Inklusionsbezogene Reflexionsprozesse in musikalischen Praxisphasen anbahnen

In der Musiklehrer*innenbildung wurde mit dem Analytical Short Film (Prantl & Wallbaum, 2017) bereits eine Methode entwickelt und beforscht, die speziell für die inklusionsbezogene Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Überzeugungen erprobt wurde (Buddeberg et al., 2018). Der Analytical Short Film (ASF) ist ein besonderes „Produkt“, das von den Studierenden im Seminarkontext angefertigt wird:

„Unter einem ASF wird hier ein Ensemble aus einem Short Film (SF) und einer dazugehörigen Complementary Information (CI) verstanden. Der SF ist dabei eine Videosequenz von 2–3 Minuten Dauer, die Ausschnitte einer (idealerweise mehrperspektivisch) gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunde darstellt. Dieser SF gehört notwendig mit einem Text zusammen (CI), der die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet.“ (Prantl & Wallbaum, 2017, S. 290)

In dem entstehenden Produkt kommen dabei idealerweise die „eigenen fundamentalen Annahmen“ (Prantl & Wallbaum, 2017, S. 291) zur Geltung und können dann mit den ASFs anderer Studierendengruppen kontrastiert werden, um die Tatsache zu unterstreichen, dass vielfältige Perspektiven auf ein und dasselbe Material möglich sind. Dabei ermöglicht diese Methode die „Sichtbarmachung der eigenen subjektiven Perspektive sowie der theoriegeleiteten Reflexion“ (Buddeberg et al., 2018, S. 79), auch, weil „Haltungen nicht nur im Gespräch diskutiert, sondern auch thesenartig in einem Produkt festgehalten werden“ (Buddeberg et al., 2018, S. 81). Im Rahmen des vorgestellten Seminars wird die ASF-Methode gemäß den Erkenntnissen zur Reflexion eigener Praxis (Kleinknecht & Schneider, 2013) abgewandelt, da Studierende aus dem Videomaterial, das ihre eigene musikalische Praxis zeigt, einen ASF erstellen.

Das Seminar gliedert sich in drei zentrale Phasen:

- (1) die Kompositionsphase, in der in Gruppen ein gemeinsames Stück erarbeitet wird; diese wird für die Erstellung der ASFs aufgezeichnet;
- (2) eine Theoriephase, in der Studierende mit Literatur zum Konzept des Doing Difference, zu musikspezifischen Differenzlinien oder mit Unterrichtsforschung zur Inklusion in Kompositionsphasen konfrontiert werden;¹⁴
- (3) die Erstellung des Analytical Short Film. Dazu bereiten die Studierenden individuell das Material vor, indem sie relevante Passagen begründet identifizieren, den ASF in Kleingruppen erstellen und ihre Produkte im Seminar präsentieren.

So werden eigene Haltungen und Perspektiven zweimal beleuchtet: Bereits bei der Szenenauswahl und der Vorbereitung des Schnitts in der Gruppe werden Differenzkonstruktionen beim Komponieren thematisiert. Später können durch den Vergleich der entstandenen ASFs im Plenum weitere, möglicherweise auch kontrastierende inklusionsbezogene Konstruktionen und Haltungen der anderen Seminarteilnehmer*innen zum Gegenstand von Reflexion werden. Die von Häcker (2017) als „Strukturreflexion“ bezeichnete Ebene spielt im Seminar außerdem eine Rolle, indem explizit Dilemmata und Antinomien thematisiert werden, die im Zusammenhang mit Differenzkonstruktion und Inklusion entstehen und „Balanceakte“ (Kranefeld & Heberle, 2020, S. 182) der Akteur*innen auslösen können. So sprechen etwa Trautmann und Wischer (2011, S. 132) von einer grundlegenden „Differenzierungsantinomie“, wenn sich Lehrer*innen „sowohl gleichförmig als auch differenzierend gegenüber Schüler*innen verhalten [müssen]“. *Balanceakte* entstehen auch angesichts der Tatsache, dass Differenzierungsmaßnahmen gleichzeitig immer auch Stigmatisierung bedeuten können oder dass der Versuch, bestimmte Differenzlinien zu neutralisieren, zum Aufrufen anderer Differenzlinien führen kann (Kranefeld & Heberle, 2020; Duve & Kranefeld, 2021, in Vorbereitung).

Die Adaption der Arbeit mit eigenem Videomaterial zur Erstellung von Analytical Short Films ist zum jetzigen Zeitpunkt ein Novum. Diese Variation ist möglicherweise eine kritische Gelenkstelle: Die vertiefte Arbeit mit eigenem Videomaterial wird in der Forschung häufig als zunächst befremdlich oder abschreckend beschrieben (Buddeberg et al., 2018).¹⁵ Die Tatsache, dass Studierende ihre eigene musikalisch-künstlerische Praxis in den Videos bearbeiten müssen, könnte sich außerdem als Hürde für die Betrachtung der Ebene von Differenzkonstruktion erweisen, da sich eventuelle ästhetische Bewertungen und Assoziationen gewissermaßen vordrängen. Auf der anderen Seite entfaltet die Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos aber auch eine erhöhte Motivation und Authentizität (Kleinknecht & Schneider, 2013) und kann möglicherweise gerade durch die (eventuell auch unangenehme) Selbsterfahrung in besonderem Maße für die Anbahnung von Reflexionsanlässen geeignet sein.

5 Diskussion und Ausblick

Vergleicht man die zuvor skizzierten und in Teilen bereits erprobten Lehr-/Lernformate, so zeigen sich vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, Reflexion – verstanden als Theorie-, Selbst-, Strukturreflexion – in der Musiklehrer*innenbildung anzulegen: Zum Sprechen über Musik (Kap. 3) und zur Analyse und Bewertung von Schüler*innenkompositionen (Kap. 2.2 und 2.3) werden passende Vignetten videografierten Unterrichts ausgewählt und durch spezifische Analyseaufträge aufbereitet. Dabei sind Videoausschnitte

¹⁴ Die Notwendigkeit einer soliden theoretischen Fundierung für die Schnittarbeit wird auch in der Diskussion bisheriger ASF-Seminarkonzepte betont (Buddeberg et al., 2018; Prantl & Wallbaum, 2017).

¹⁵ Gemäß den Kodier- und Analyseprozessen bei qualitativ-interpretativer Unterrichtsforschung (besonders dem offenen Kodieren, s.o.) ist diesem Irritationsmoment dabei auch ein gewisses Erkenntnispotenzial zuzuschreiben.

von Musikunterricht nicht per se reflexionsfördernd; vielmehr bedarf es, um Reflexion zu initiieren, „sorgfältig konstruierte[r] und in signifikante Inhalte eingebettete[r] Lernaufgaben“ (Krammer & Hugener, 2005, S. 60). Die Ansätze aus den Kapiteln 2.4 und 4 zielen auf die Reflexion eigener ästhetischer Praxis in den jeweiligen Seminaren, hier in Bezug auf Fragen der Kollaboration bzw. Differenzkonstruktion. Für diese Zielsetzung kommen Reflexionsanlässe wie die Erstellung eines prozessbegleitenden Audiotagebuchs sowie die Erstellung eines Analytical Short Films zum Tragen. Damit werden die fallbasierten Formate, die sich vorwiegend mit Unterrichtssituationen auseinandersetzen (Schmitt & Wittek, 2020), erweitert um die Reflexion eigener musikalischer Praxis im Seminar. Dabei liegt den Ansätzen die Annahme zugrunde, dass durch das Durchlaufen und Reflektieren eigener musikalischer Praxisphasen ein besseres Verständnis für die spätere Anleitung und Begleitung entsprechender Phasen angelegt werden kann.

Übergreifend zeigt sich, dass gerade die Zusammenführung der einzelnen Reflexionsgegenstände einen wichtigen Stellenwert in der Entwicklung der Aufgabenformate erhält. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass das strukturierte Analysieren erst durch die Vernetzung mit bestehender Theorie, mit eigenen Erfahrungen oder mit der Aufmerksamkeit für strukturell bedingte Handlungsdilemmata und -antinomien langfristig eine (Weiter-)Entwicklung notwendiger professioneller Fähigkeiten anbahnen kann. So zeigt sich beispielsweise in Kapitel 2.3, dass eine Reflexion der eigenen ästhetischen Vorstellungen von gelungenen Gruppenkompositionen zwar wichtig ist, ihren Wert aber erst entfaltet, wenn mit ihr auch Handlungsdilemmata bei der Leistungsbewertung aufgezeigt werden und die Studierenden für diese auf Grundlage der Selbstreflexion besonders sensibilisiert werden können.

Grundsätzlich nehmen wir ein enges Wechselverhältnis von Reflexionsprozessen mit „reflexionsbezogenen Dispositionen“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 152) wie spezifischen Wissensbeständen, einer kritisch-reflexiven Haltung (Häcker, 2017) oder einer Bereitschaft zur Reflexion (Goebel & Neuber, 2019) an. So ist zum einen davon auszugehen, dass eine hohe Reflexionsbereitschaft zu gelingenden Reflexionsprozessen beitragen kann (von Aufschnaiter et al., 2019). Zum anderen belegen empirische Befunde, dass das Initiieren von Reflexionsprozessen auch die Reflexionsbereitschaft von Studierenden erhöhen kann (Göbel & Neuber, 2020). Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit die reflexionsbezogenen Dispositionen durch die von uns gestalteten Reflexionsanlässe tatsächlich positiv beeinflusst werden und die spätere Unterrichtspraxis verändern können.

Weiterhin spielen zur Entwicklung der vorgestellten Lehr-/Lernsettings Fragen nach einer sinnvollen Kontextualisierung und Reihenfolge einzelner Gestaltungselemente eine Rolle, wobei beispielsweise untersucht wird, inwieweit sich eine Phase auf eine andere auswirkt und eine ideale Verzahnung (bspw. von Phasen des offenen und anschließend theoriegeleiteten Kodierens) gestaltet werden kann. Als weiterer gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsaspekt spielt z.B. auch die Frage nach dem Stellenwert und dem Potenzial der Arbeit mit Unterrichtsvideos (statt Transkripten) für das jeweilige Lehr-/Lernsetting eine Rolle.

Hierfür bedarf es einer systematischen Erschließung der initiierten Aufgabenbearbeitungsprozesse, um zu erkunden, wie im Kontext der Lehr-/Lernformate individuelle Reflexionsprozesse ablaufen und wie Reflexion im Sinne einer reflexiven Praktik auch in Gruppengesprächen rekonstruiert werden kann. Gleichzeitig sollten grundlegende Problemstellen einer reflexiven Musiklehrer*innenbildung rekonstruiert werden. So konnte beispielsweise im Rahmen der Beforschung des Lehr-/Lernformats zur Irritation internalisierter Deutungen (Kap. 2.3) eine Persistenz pauschaler, musikbezogener Vorstellungen rekonstruiert werden. Die Analyse der Gruppengespräche verweist damit auf eine grundlegende Problemstelle bei der Reflexion ästhetischer Gütekriterien – nämlich auf die Resistenz gegenüber Irritation, die von den mitgebrachten Vorstellungen der Studie-

renden abhängig ist (Höller & Kranefeld, in Vorbereitung). Des Weiteren kann die Beforschung der initiierten Prozesse auch auf zu erwartende Nutzungspraktiken der Studierenden verweisen – etwa bei der Online-Kollaboration mit Digital Audio Workstations (Kap. 2.4). Bei der gemeinsamen Auswertung der Kollaborationserfahrungen analysieren die Studierenden, dass nur das Bereitstellen eines Kommunikationskanals keine hinreichende Bedingung für gelingende, digitale Kollaboration darstellt. Sie sehen besonders bei der Kommunikation im Chat die Schwierigkeit, komplexe, kompositorische Ideen auszutauschen und zu verhandeln. Diese Ergebnisse sind wichtig, um Gelingensbedingungen digital-kollaborativer Lehr-/Lernformate zu identifizieren und für eine bessere Lernbegleitung vorzubereiten. Forschungsfragen, ob und wie Studierende dafür tatsächlich sensibilisiert werden können, schließen sich an.

Auf diese Weise können für die einzelnen Aufgabenformate spezifische lokale Theoriebeiträge entwickelt werden, die sowohl Problemstellen als auch Potenziale einer reflexiven Musiklehrer*innenbildung identifizieren.

Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101–126.
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie* (Forum Musikpädagogik, Bd. 144). Augsburg: Wissner.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), 216–233.
- Barrett, M. (1998). Researching Children's Compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice. In B. Sundin (Hrsg.), *Children Composing* (Musikpädagogik, Bd. 1998, 1) (S. 10–34). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Biasutti, M. (2015). Assessing a Collaborative Online Environment for Music Composition. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 49–63.
- Brandt, B., & Nührenbörger, M. (2009). Kinder im Gespräch über Mathematik. *Die Grundschulzeitschrift*, 23 (222/223), 28–33.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6>
- Buchborn, T., Theisohn, E., & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40) (S. 69–86). Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft) (S. 21–38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (2), 165–175.
- Buddeberg, M., Duve, J., Grimminger-Seidensticker, E., Heberle, K., Hornberg, S., Karber, A., et al. (2018). Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 73–91). Münster: Waxmann.

- Duve, J. (2020). Komponieren am Raster. Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 97–110). Münster: Waxmann.
- Duve, J. (2021, im Druck). Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen. Eine Videostudie zur Rolle der Dinge beim Musik-Erfinden mit Loops und Samples. In A. Nießen, V. Weidner & V. Krupp (Hrsg.), *AMPF – Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung. Tagungsband 2020/21*.
- Duve, J., & Kranefeld, U. (2021, in Vorbereitung). Macht das Instrument den Unterschied? Soziomaterielle Dimensionen der Differenzkonstruktion im Musikunterricht. In *DoProfil, Bd. 2*.
- Fiedler, D., & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Freiburg i.Br.: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Friedrich, B. (2016). *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der Musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Göbel, K., & Gösch, A. (2019). Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 277–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göbel, K., & Neuber, K. (2020). Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. *Empirische Pädagogik, 34* (1), 64–78.
- Häcker, T.H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heberle, K. (2018a). Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39) (S. 115–130). Münster: Waxmann.
- Heberle, K. (2018b). „Und das ist eben das, was sie konstruiert ...“. Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstruktion im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester. In M. Artmann, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 169–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 10). Münster: Waxmann.
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogik, 65* (6), 904–925.
- Höller, K., & Kranefeld, U. (in Vorbereitung). *Was ist eine gelungene Schüler*innenkomposition? Muster und Problemstellen in Gruppengesprächen bei der Irritation von musikbezogenen Studierenden-Vorstellungen*.
- Hußmann, S., Thiele J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (Fachdidaktische Forschungen der GFD) (S. 25–42). Münster et al.: Waxmann.

- Jank, W., Knigge, J., & Niessen, A. (2020). Musikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H.J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 262–288). Münster: Waxmann.
- Jank, W., Meyer, H., & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H.J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 7) (S. 67–131). Laaber: Laaber.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3–4), 85–118.
- Kleimann, B. (2005). Wie sprechen und urteilen wir über Kunst? In C. Jäger & G. Meggle (Hrsg.), *Kunst und Erkenntnis* (KunstPhilosophie, Bd. 6) (S. 95–117). Paderborn: mentis.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What Do Teachers Think and Feel When Analyzing Videos of Themselves and Other Teachers Teaching? *Teaching and Teacher Education*, (33), 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Kolbe, F.-U., & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–904). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_36
- Korten, L. (2020). *Gemeinsame Lernsituationen im inklusiven Mathematikunterricht – Zieldifferentielles Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand des flexiblen Rechnens in der Grundschule*. Dissertation. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30648-9>
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175.
- Krammer, K., & Hugener, I. (2005). Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Explorationsstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 51–61.
- Kranefeld, U. (2008a). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen. Musik und Kunst vermittelt. Festschrift für Klaus-Ove Kahrman* (S. 147–161). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (2008b). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A.C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 78–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2010). Perspektivwechsel: Den musikalischen Denkwegen der Schülerinnen und Schüler folgen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule* (S. 97–115). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (in Vorbereitung). *Praktiken intertextuellen Verweisens beim Musik-Erfinden in Gruppen*. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., & Heberle, K. (2020). *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B., & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 35). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., & Voit, J. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>

- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2019). *Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe (TriLAN)*. Projektbeschreibung aus Forschungsantrag, bewilligt vom Schweizerischen Nationalfonds SNF im September 2019. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz – FHNW.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 14–28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B., & Urban, M. (2012). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst“. Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–65). Münster: Waxmann.
- Neuhaus, D. (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs. „Meine musikdidaktische Position“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 32–39. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3896>
- Odena, O., & Welch, G. (2009). A Generative Model of Teachers' Thinking on Musical Creativity. *Psychology of Music*, 37 (4), 416–442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>
- Orgass, S. (1999). Musikalische Bildung als soziale Kategorie – Musikunterricht als bildungsrelevante Praxis. Überlegungen aus Sicht Kommunikativer Musikdidaktik. *Musik & Bildung*, (6), 10–15.
- Petko, D. (2013). Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von lerntagebuch.ch. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 206–214). Münster: Waxmann.
- Prantl, D., & Wallbaum, C. (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In A.J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38) (S. 289–308). Münster: Waxmann.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Ralle, B., & Thiele J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65 (8), 452–457.
- Rolle, C., & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K.H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). München: kopaed.

- Roschelle, J., & Teasley, S.D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In C. O'Malley (Hrsg.), *Computer Supported Learning* (NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences) (S. 69–97). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-85098-1_5
- Schafer, R.M. (2002). *Anstiftung zum Hören. Hundert Übungen zum Hören und Klänge Machen*. Basel: Musik Verlag Nepomuk.
- Schilling-Sandvoß, K. (2013). Lernprozesse im Musikunterricht individuell fördern. *nmz – neue Musikzeitung*, 11, 37.
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. *HLZ – Herausforderung Lehrerbildung*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Theisoehn, E., Buchborn, T., Treß, J., & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschield, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte et al. (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Weinheim: Beltz Juventa.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Weidner, V., Weber, J., & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse* (S. 73–96). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4
- Weinberger, A., Hartmann, C., Kataja, L.J., & Rummel, N. (2020). Computer-unterstützte kooperative Lernszenarien. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie* (S. 229–246). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_20
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Westerkamp, H. (1994). *Bauhaus und Soundscape Studies – Exploring Connections and Differences*. Goethe Institut, Tokio, 3. Oktober 1994. Zugriff am 17.10.2021. Verfügbar unter: https://www.hildegardwesterkamp.ca/writings/writingsby/?post_id=16&title=%E2%80%8Bbauhaus-and-soundscape-studies---exploring-connections-and-differences-
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 7). Berlin: LIT.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J., & Kranefeld, U. (2022). Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 121–138. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4909>

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>

Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung

Interdisziplinarität als Chance

Ästhetisch-künstlerische Praxis in Musik, Tanz und bildender Kunst erproben und reflektieren

Christiana Voss¹ & Verena Freytag^{1,*}

¹ Universität Kassel

* Kontakt: Universität Kassel,
FB 01, Institut für Musik,
Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung,
Mönchebergstr. 1, 34125 Kassel
freytag@uni-kassel.de

Zusammenfassung: Im Rahmen dieses Beitrags möchten wir zum Nachdenken über Potenziale und Herausforderungen interdisziplinärer Seminarsettings anregen. Wir stellen ein Projekt vor, in dem die Fachgebiete Musikpädagogik, Kunstpädagogik, Sportpädagogik (Tanz) und Ästhetische Bildung (Grundschullehramt) gemeinsam ein Seminarconcept entwickelt haben, das Studierende des Lehramts auf die Initiierung und Begleitung ästhetisch-künstlerischer Gestaltungsprozesse vorbereiten soll. Der Schwerpunkt des Artikels liegt auf der Darstellung und Diskussion von Evaluationsergebnissen, die uns zur Weiterentwicklung des Seminarconzepts angeregt haben.

Schlagwörter: Tanz, Musik, Kunst, ästhetische Bildung, künstlerische Praxis, Exploration, Gestaltungsprozesse, interdisziplinär, Überzeugungen, Reflexion



1 Einleitung

In den Curricula der ästhetischen Fächer wird gefordert, dass Schüler*innen im Unterricht explorativ und gestaltend tätig werden, und in den pädagogischen Fachdiskursen wird ästhetisch-künstlerischen Produktionsprozessen eine hohe Bildungsrelevanz zugesprochen (vgl. z.B. Wallbaum, 2001; Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012; Rat für Kulturelle Bildung, 2015; Jeismann & Kranefeld, 2021). Die Beantwortung der Frage, wie angehende Lehrer*innen darauf vorbereitet werden können, ästhetisch-künstlerische Prozesse im schulischen Kontext zu initiieren und zu begleiten, bedarf hochschuldidaktischer Praxisforschung (vgl. z.B. Huber, 2011; Altrichter, Posch & Spann, 2018). Mit dem Ziel, die fachdidaktische Expertise aus den verschiedenen ästhetischen Fächern zusammenzuführen und gemeinsam ein Lehr-Lern-Arrangement zu entwickeln, das angehende Lehrer*innen auf die Initiierung und Begleitung explorativer und gestalterischer Prozesse vorbereitet, ist an der Universität Kassel in Kooperation der Fachgebiete Musikpädagogik, Kunstpädagogik, Sportpädagogik (Tanz) und Ästhetische Bildung (Grundschullehramt) ein interdisziplinäres Seminarekonzept entstanden.

Im Rahmen dieses Beitrags stellen wir unsere interdisziplinäre Perspektive auf das den ästhetischen Fächern gemeinsame Praxisfeld der Initiierung und Begleitung ästhetisch-künstlerischer Prozesse vor. Zudem legen wir offen, in welcher Weise Ergebnisse aus unserer Begleitforschung das Nachdenken angeregt und die Weiterentwicklung des Lehr-Lern-Arrangements vorangetrieben haben. Wir möchten damit Impulse für den interdisziplinären Austausch über ergebnisoffene Gestaltungsprozesse im (hochschul-)didaktischen Kontext und Anknüpfungspunkte für Seminareentwicklungen und weitere Forschung geben.

2 Interdisziplinarität als Chance

Das Seminar ist in einem Teilprojekt des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das BMBF geförderten Projekts „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET) der Universität Kassel entstanden. Das interdisziplinäre Seminarekonzept verfolgt vor allem zwei Ziele: Zum einen sollen der Austausch über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fachkulturen und eine Diskussion über Theorien und Konzeptionen zu ästhetisch-künstlerischer Praxis angeregt werden, und zwar sowohl auf der Ebene der Dozent*innen als auch auf der Ebene der Studierenden der verschiedenen Fächer; zum anderen zielt das Konzept darauf ab, bei den Studierenden eine „experimentierende Haltung“ zu fördern.

Mit ästhetisch-künstlerischer Praxis meinen wir in diesem Beitrag gleichermaßen einen ästhetischen, d.h. die Sinne einbeziehenden und aktivierenden, explorativen Umgang mit verschiedenen Materialien, bei dem ergebnisoffene, spielerische Prozesse im Mittelpunkt stehen und es weniger um die Entwicklung eines Produkts geht, wie auch den künstlerischen, gestalterischen und formgebenden Umgang mit Material.

Das Besondere des hier beschriebenen Projekts liegt in der interdisziplinären Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden der Fächer Musik, Kunst und Sport. Die Herkunft der Studierenden aus unterschiedlichen Disziplinen bringt eine besonders große Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven auf künstlerische Praxis mit sich. Wenn es gelingt, ein Lehr-Lern-Setting zu schaffen, in dem die Studierenden die künstlerische Praxis ihrer Kommiliton*innen kennenlernen und in dem eine Verständigung über unterschiedliche Konzepte, Überzeugungen, Bedeutungszuweisungen und Wertungen entsteht, kann dies die Reflexion über bestehende Überzeugungen anregen. Zudem kann die interdisziplinäre Arbeit Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen ästhetischen Feldern generieren und das ästhetisch-künstlerische Handlungsrepertoire der Teilnehmenden erweitern. Bei der Konzeption des Seminars gingen

wir davon aus, dass sich die verschiedenen Kenntnisse und Expertisen produktiv nutzen lassen.

Der Umstand, dass alle Studierenden in einem Bereich als Expert*innen und in den anderen als Noviz*innen agieren konnten, gab uns die didaktische Chance, ästhetisch-künstlerische Praxis auf besonders vielfältige Weise erfahrbar und reflektierbar machen zu können: Die Arbeit in einem vertrauten Bereich kann in besonderem Maße vorhandenes Vorwissen, biografisch entwickelte Überzeugungen, Einstellungen, Vorannahmen und Handlungsmuster aktivieren, die dann gezielt zum Gegenstand von Reflexion gemacht werden können. Das Agieren in einer ungewohnten ästhetischen Praxis ermöglicht es, Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren, die nah an der Perspektive von Schüler*innen sind, die sich auf ungewohntes Terrain künstlerischer Praxis begeben.

Wir gehen davon aus, dass in künstlerischer Praxis Lernerfahrungen gemacht werden können, die Denk- und Handlungsweisen verändern und erweitern können, indem sie eine veränderte Wahrnehmung des Gegenwärtigen anregen. Mit dieser Annahme ist ein Lernverständnis verbunden, das wir als „Lernen als Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2012) bezeichnen. Ein so verstandenes Lernen ist weniger auf ein reibungsloses Erreichen eines Ziels oder die Akkumulation von Wissen und Kompetenz ausgerichtet, sondern akzentuiert den Prozess bzw. den Vollzug des Lernens. Gerade in Reibungen, Brüchen und Krisen liegt ein Anlass für Lernerfahrungen: „Nicht zielerreichendes, sondern Gegenwart gewinnendes, sich etwas vergegenwärtigendes Lernen ist gemeint. Verlangsamung des Blicks, Erschwerung der Form, Aufmerksamkeit für Brüche und Widersprüche“ (Rumpf, 1987, S. 185). Weil dieses Lernverständnis sich vom Lernen, wie es Schüler*innen und Studierende unter ergebnis- und leistungsorientierten Bedingungen erfahren, unterscheidet, ist es uns ein Anliegen, die hier skizzierte, den ästhetischen Fächern genuin verbundene Perspektive auf das Lernen erfahrbar zu machen.

Insbesondere im Rahmen der Teilnahme an ungewohnter ästhetischer Praxis sahen wir das Potenzial, sich aufmerksam, neugierig, aber vielleicht auch befangen dem Explorieren und Improvisieren hinzugeben und Lernerfahrungen im oben beschriebenen Sinne zu machen, die anschließend zum Gegenstand der Reflexion über das Lernen in ästhetisch-künstlerischen Prozessen werden können.

Auch wir Dozentinnen waren nur in einem Bereich Expertinnen und in den anderen Anfängerinnen und mussten bei der Konzeption des Seminars an vielen Stellen auf die Expertise der Kolleginnen vertrauen. Diese Tatsache klingt zunächst banal, ist aber aus unserer Sicht eine wichtige Bedingung für das Gelingen des Seminars. Wir waren in dem interdisziplinären Zusammenschluss gefordert, in einen Dialog zu treten und im Austausch mit den Kolleginnen der anderen Sparten unsere eigenen künstlerischen wie fachdidaktischen Positionen zu reflektieren. Durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit entstanden zahlreiche Impulse und Fragen auf unterschiedlichen Ebenen, und zwar:

Auf der emotional-sozialen Ebene:

- Wie erlebe ich mich in einer mir ungewohnten ästhetischen Tätigkeit?
- Wie unterscheidet sich die Zusammenarbeit mit Personen, die man bereits kennt, von der Zusammenarbeit mit Personen, die man neu kennenlernt?
- Wie unterscheidet sich künstlerische Praxis in der Gruppe von künstlerischer Einzelarbeit?

Auf der fachpraktischen Ebene:

- Wie unterscheidet sich künstlerische Praxis in einem Bereich, in dem man über Vorerfahrungen und Expertise verfügt, von künstlerischer Praxis in einem Bereich, der einem noch fremd ist?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden sich zwischen Explorations- und Gestaltungsprozessen in Kunst, Musik und Tanz?

Auf der fachdidaktischen Ebene:

- Welche Lernerfahrungen sind im Rahmen von ästhetisch-künstlerischer Praxis möglich?
- Welche methodischen Hilfen benötige ich, um mich auf eine ungewohnte ästhetische Praxis einlassen zu können?
- Wie lässt sich Experimentieren in Musik, Kunst und Tanz anregen?
- Wie lassen sich die Bereiche Kunst, Musik und Tanz verbinden?

3 Zum Aufbau der Seminare

Insgesamt wurden drei Seminare durchgeföhrt. Während sich das erste Seminar auf sieben doppelstündige Seminarsitzungen und einen zweitägigen Seminarblock aufteilte, fanden das zweite und dritte Seminar als viertägige Blöcke statt, denen jeweils ein Einführungstermin vorangestellt war. Die Blockveranstaltungen wurden in einem Tagungshaus angeboten und schlossen Übernachtungen mit ein.

Auch wenn die Inhalte in jedem unserer drei Seminare durchgeföhrt jeweils variierten, so war die Grundstruktur doch immer die gleiche. Zunächst wurden Einheiten in den Bereichen Musik, Tanz und bildende Kunst durchgeföhrt. Die Einheiten waren prozessorientiert, und ihr wesentliches Ziel lag darin, einen spielerischen, experimentierenden Umgang mit verschiedenen Materialien in Musik, Kunst und Bewegung anzuregen. In allen Bereichen ging es zunächst darum, die Wahrnehmung zu sensibilisieren und das Experimentieren mit dem Material (Klang, Bewegung oder Farbe/Papier) zu initiieren. In der Musik geschah dies über Stimmexperimente mit dem eigenen Vornamen¹, eine rhythmische Erkundung von Körperklängen (Body-Percussion) und die klangliche Erkundung von Tontöpfen. In der bildenden Kunst wurde beispielsweise damit begonnen, dass die Teilnehmer*innen mit verschiedenen Zeichenmaterialien (Kohle, Kreide, Bleistift) mit geschlossenen Augen auf einer großen Papierbahn Linien zogen und sowohl mit der Art und Weise, wie das Zeichenmaterial gehalten wurde, als auch mit Zeichenbewegungen (z.B. Größe, Schwung, Druck) experimentierten.² Im Tanz wurde in einer Einheit mit sogenannten Tanzsäcken experimentiert, und es wurden verschiedene Körperfigurationen erprobt (Wand, Schraube, Kugel oder Linie).³

Im zweiten Teil des Seminars entwickelten die Studierenden in Gruppen, aufbauend auf den vorangegangenen explorativen Phasen, eigene künstlerische Gestaltungen. Das Thema war ihnen hierfür freigestellt, wurde aber durch einen vorangegangenen Themenfindungsprozess in der Gesamtgruppe angeregt. Es fanden nach jeder Einheit sowie am Ende des Seminars intensive Reflexionen in der gesamten Gruppe statt. Außerdem wurde Literatur zu künstlerischen Verfahren und Methoden in den verschiedenen ästhetischen Feldern hinzugezogen (z.B. Heil & Seydel, 2009; Schneider, 2017). In Exkursen wurden zudem Arbeiten und Arbeitsweisen verschiedener Künstler*innen vorgestellt und diskutiert.

¹ Die Stimmexperimente basieren auf einem Material von Hans Schneider (2017, S. 38).

² Eine andere Aufgabe aus dem Bereich Kunst zum Thema „Körper_Spur_Bewegung“ wird in Wetzel (2019), S. 44–47, näher beschrieben.

³ Tanzsäcke sind ca. 160–180 cm lange Schläuche aus einem elastischen Stoffmaterial in unterschiedlichen Farben. Die Tänzer*innen steigen komplett in den Sack und sind von außen nicht mehr erkennbar. Die Tanzsäcke sind nach allen Seiten hin dehnbar, so dass sich durch die Bewegungen und Körperformen der Tänzer*innen die Formen und Figuren der Stoffschläuche verändern.

4 Evaluation der Seminare

Das von uns entwickelte Seminarkonzept haben wir mehrfach erprobt und nach jedem Durchgang auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse modifiziert. Im Folgenden stellen wir die Hauptschwierigkeiten und die daraus gewonnenen Erkenntnisse vor, mit denen wir uns nach den verschiedenen Seminaredurchgängen auseinandergesetzt haben.

An jedem Seminaredurchgang nahmen insgesamt ca. 15 bis 20 Lehramtsstudierende der Fächer Musik, Kunst und Sport teil. Die Seminare wurden bei allen drei Durchgängen von den gleichen vier Dozentinnen geleitet. Für die formative Evaluation des Seminars wurde die Datenerhebung prozessorientiert am Seminarverlauf ausgerichtet. Die Datenerhebung erfolgte über leitfadengestützte qualitative Interviews, Gruppendiskussionen sowie Fragebögen mit offenen Fragen und Reflexionsimpulsen. Außerdem konnte das Forscherinnenteam auf Reflexionsmappen der Studierenden und auf teilnehmende Beobachtungen aus den Seminaren zurückgreifen. Die Daten wurden in Anlehnung an das mehrschrittige Analyseverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Die Analyse begann mit einer explorativen, offenen Kodierung relevanter Textauszüge. Dabei standen nach den Seminaren jeweils andere Aspekte im Fokus der Auswertung.

5 Reflexionen und Weiterentwicklungen auf der Grundlage ausgewählter Evaluationsergebnisse

5.1 Doppelrolle und Schulfokus erschweren ein Sich-Einlassen auf ästhetisch-künstlerische Prozesse

Um erste Lehrerfahrungen mit offenen Gestaltungsprozessen zu ermöglichen und so einen Wechsel von der Perspektive der Lernenden in die der Lehrenden anzubahnen, bietet sich neben Unterrichtsversuchen im schulischen Kontext der Ansatz des Peer-Teachings an, bei dem Lehr-Lern-Situationen geschaffen werden, in denen Studierende andere Studierende unterrichten. Diesem Ansatz folgend entwickelten wir zunächst ein Seminarkonzept, in dessen Rahmen Studierende eines Studienfachs in der Rolle der Lehrenden ihre Kommiliton*innen aus den anderen beteiligten Studienfächern durch ästhetisch-künstlerische Prozesse in Musik, bildender Kunst und Tanz begleiten sollten. Mit Unterstützung der Dozentinnen der verschiedenen Studienfächer bereiteten die Studierenden Seminarabschnitte vor, die dann eine Person aus der Planungsgruppe mit den fachfremden Studierenden durchführte. Aufgabe der Studierenden in der Rolle der Lehrenden war es, ihre Kommiliton*innen aus den anderen Fächern zum Experimentieren mit einem ausgewählten Material anzuregen und einen Gestaltungsprozess zu initiieren und zu begleiten. Im Anschluss an die Peer-Teachings wurden die Lehr-Lern-Situationen aus der Perspektive der Lehrenden, der Lernenden und der Beobachter*innen gemeinsam reflektiert. Obwohl dieser Ansatz hochschuldidaktisch betrachtet sinnvoll erschien, entschieden wir uns nach Abschluss des ersten Seminaredurchgangs dafür, ihn nicht weiter zu verfolgen. Unsere begleitende Beobachtung sowie die Auswertung der Seminarreflexionen zeigten, dass sich die Doppelrolle hemmend auf eine Auseinandersetzung der Studierenden mit den ästhetisch-künstlerischen Prozessen auswirkte. Anstatt sich mit den Eigenheiten ästhetisch-künstlerischer Prozesse auseinanderzusetzen, wurden bei den Studierenden vor allem allgemeine Überzeugungen zu gutem Unterricht aktualisiert. Bemühungen um Reibungslosigkeit und Risikoarmut bestimmten maßgeblich das Handeln.

Also ich bin erstmal gespannt und hoffe, dass alles soweit klappt. (M)

Es geht mir durch den Kopf, ob ich, wir als Gruppe, genügend vorbereitet sind, ob es natürlich so funktioniert, wie es auch im Vorlauf funktioniert hat [...]? (KA)

Also gerade aktuell eher, was ich vorbereiten muss, damit das Konzept, was ich in der kleinen Gruppe ausprobiert habe, in der großen Gruppe auch funktioniert. (KB)

Ich hoffe, dass ich mich an alles erinnern kann, was wir geplant haben. Ich habe zwar einen Verlaufsplan, aber die Bewegungsabfolgen sich zu merken, da hoffe ich, dass das funktioniert und ich hoffe, dass wir alle Spaß haben werden. (T)

Die Daten deuten darauf hin, dass die Einstellungen, die Studierende in Bezug auf „idealen“ Unterricht haben, mit den Anforderungen ästhetisch-künstlerischer Praxis nur schwer vereinbar sind (vgl. Freytag, Mutschall & Voss, 2019.). Lernprozesse scheinen dann „gut“ zu sein, wenn sie reibungslos und planungsgemäß ablaufen. In den Peer-Teachings zeigte sich in der Gruppe der Lernenden eine deutliche Tendenz zur „schnellen Lösung“ (Jeismann & Kranefeld, 2021, S. 137), wie sie auch in Studien zu Gestaltungsprozessen mit Schüler*innen beobachtet wurde. Die Studierenden in der Rolle der Lernenden hielten tendenziell an ihren ersten Ideen fest; sie diskutierten und erprobten kaum Alternativen. Die Studierenden in der Rolle der Lehrenden bewerteten die schnellen Lösungen teilweise als Unterrichtserfolg. Sie verfügten scheinbar nicht über ein Handlungsrepertoire, um die Arbeitsprozesse ihrer fachfremden Kommiliton*innen zu vertiefen, und zogen sich auf die Rolle des „Zeitankündigers“ (M) zurück.

[...] also am Anfang in der ersten Phase, da war ich ja wirklich sozusagen die Impulsgeberin und diejenige, auf die geachtet wird, ähm, aber das hing ja auch überhaupt damit erstmal zusammen, dass einfach ein Anfang geschaffen werden musste, der irgendwie angeleitet sein sollte und ansonsten war ja meine Aufgabe, hauptsächlich die Gruppen zu betreuen und selbst da musste ich nicht viel eingreifen und nicht helfen, sondern eigentlich habe ich immer nur so danach gefragt, wie weit die einzelnen Gruppen sind und war eigentlich so der Zeitankündiger. Also so wirklich lehrend würde ich mich nicht bezeichnen. (M)

Ich habe einleitend funktioniert und dann beobachtet mehr und mich zur Verfügung gestellt, wenn Fragen da waren. (KA)

Ein gelungener Gestaltungsprozess zeichnete sich in der Vorstellung der Studierenden durch das „Funktionieren“ einer Aufgabenstellung aus, durch die die Lernenden zum produktorientierten Handeln animiert werden und durch welche die reibungslose, zügige und krisenfreie Entstehung eines Produkts garantiert wird.

Diese Erkenntnisse veranlassten uns dazu, im zweiten Seminareldurchgang darauf zu verzichten, Studierende die Rolle der Lehrenden einnehmen zu lassen. Stattdessen setzten wir den Fokus deutlicher auf eigenes ästhetisch-künstlerisches Erleben und dessen Reflexion.

5.2 Sicherheits- und Zugehörigkeitsgefühl als Voraussetzung für das Experimentieren und Gestalten

Problematisch an dem zweiten Seminareldurchgang war, dass hier mehrere Studierende Schwierigkeiten hatten, sich für ästhetisch-künstlerische Tätigkeiten zu öffnen. Als Grund hierfür ließ sich im Rahmen der Auswertung der Abschlussreflexionen ein Mangel an Sicherheitsgefühl identifizieren, der wiederum auf mangelndes Zugehörigkeitsgefühl und mangelndes Kompetenzerleben zurückzuführen war (vgl. Freytag et al., 2019). Das mangelnde Zugehörigkeitsgefühl ließ sich vor allem auf eine zu kurze Phase des gegenseitigen Kennenlernens sowie auf ungünstigen Sprachgebrauch zurückführen. Zum einen benutzten einige Studierende, aber auch Lehrende, Begriffe, die von den fachfremden Studierenden nicht verstanden wurden, was zu Gefühlen von Ausgeschlossenheit und mangelnder Kompetenz führte. Zum anderen nahmen einige Studierende die Adressierung der Gruppen mit Bezug auf die verschiedenen Fachrichtungen als separierend wahr.

Für mich haben einige Übungen in den angeleiteten Phasen (Materialerprobungen) nicht so gut funktioniert, da die Gruppe sich wenig kennengelernt hatte und es daher noch kein

Gruppengefühl oder einen „Schutzraum“ gab, in dem man es eher wagt, sich in seiner Fachdisziplin von bekannten Konzepten zu lösen bzw. in einer fremden Fachdisziplin wirklich auszuprobieren. (MARELIH102)

Besonders der Kategorisierung in Gruppen stehe ich sehr kritisch gegenüber. Es wurde ständig von den Sportlern, Künstlern und Musikern gesprochen, und da man als „Sportler“ eventuell nur sehr wenige oder keine Erfahrungen mit den anderen beiden Disziplinen hatte, wurde ich das Gefühl nicht los, nicht als gleichwertig anerkannt zu werden [...]. Dies betrifft nicht nur die Studierenden untereinander, sondern insbesondere die Dozenten. (SIHAROH21)

Eine regelrechte Kategorisierung in Gruppen war unübersehbar. (MAKAURG20)

Problematisch war es dann, als die jeweilig disziplinvertrauten Personen gesprochen haben und die vermehrte Verwendung von Fachbegriffen aufkam, die für Fachfremde unverständlich waren. (SUFAROEL30)

Vogt weist darauf hin, dass negative affektive Zustände kreativem Arbeiten im Weg stehen, da sie die Risikobereitschaft herabsetzen und dazu führen, dass auf bewährte Lösungsstrategien zurückgegriffen wird (vgl. Vogt, 2010, S. 166). Um den negativen affektiven Zuständen entgegenzuwirken, die einige Studierende im Seminar erfahren hatten, achteten wir bei der Planung des dritten Seminars darauf, dass die Studierenden langsam und in schützenden Rahmenbedingungen ins künstlerische, tänzerische und musikalische Experimentieren und Gestalten hineingeführt wurden und der Kontakt zwischen den verschiedenen Studiengängen möglichst früh im Seminar hergestellt wurde. Wir legten hier also zunächst den Schwerpunkt weniger auf inhaltliche Fragen als auf Beziehungsarbeit und Kommunikation. Die Studierenden sollten zunächst durch motivierende spielerische Elemente miteinander in Kontakt kommen, Vertrauen in die eigenen gestalterischen Fähigkeiten gewinnen und Hemmungen, sich vor Mitstudierenden im Modus des Experimentierens zu zeigen, überwinden. Die Auswertung des dritten Seminars zeigt, dass es sich gelohnt hat, zunächst Wert darauf zu legen, dass sich die Studierenden kennenlernen und in Ruhe Vertrauen aufbauen. Wir gehen davon aus, dass der Erfolg des gesamten Seminars letztlich hierauf beruht und dass durch das Schaffen sowohl von Schutz- als auch von Begegnungsräumen im Rahmen des Einstiegs anschließende intensive ästhetisch-künstlerische Erfahrungsprozesse ermöglicht wurden.

Am ersten Veranstaltungstag erstaunte mich, wie sehr die Hemmschwelle, vor anderen zu experimentieren und sich zu zeigen, erst durch die Klang- und Tonübungen und letztlich vor allem durch die Bewegungsübungen mit und ohne Tanzsack heruntergesetzt wurde. (BIANREF90)

Mit dem ersten Arbeitsauftrag, einen Vokal auf verschiedene Weisen zu realisieren und dies mit DirigentIn einzuüben, lockerte die Stimmung auf und förderte die Interaktion zwischen uns. Es war schön zu merken, dass keine(r) der TeilnehmerInnen in irgendeiner Weise peinlich berührt war und sich alle auf das Seminar einließen. (PEANBEK11)

Am 27.02.18 begann die Seminarzeit auf dem Sensesstein, indem wir einige Stimm- und Namensübungen, sowie Klatschspiele mit unseren Namen durchführten. Interessant war dabei für mich, dass ich mich auf Nebengeräusche einlassen und das Umfeld mit meinen Kommilitonen sehr sensibel wahrnehmen musste. (IRBEANL271)

5.3 Interdisziplinarität als Chance

Das Ziel des Seminars, über das Explorieren, Experimentieren und Gestalten in Musik, Tanz und bildender Kunst in einen spartenübergreifenden Austausch über ästhetisch-künstlerische Prozesse in den Künsten zu kommen und eine experimentierende Haltung anzuregen, wurde vor allem in dem dritten Seminarsdurchgang erreicht. Dies führen wir insbesondere darauf zurück, dass hier „Störfaktoren“, wie der verfrühte Fokus auf die Lehrendenperspektive (vgl. Kap. 5.1) und das Erleben von Unsicherheit (vgl. Kap. 5.2), reduziert werden konnten. Erst in dem dritten Durchgang ist es uns gelungen, dass die

Studierenden fächerübergreifend – nahezu ohne Vorbehalte und Hemmungen – miteinander arbeiten konnten. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass sich die einzelnen Teilnehmer*innen in den abschließenden eigenen Gruppengestaltungen selbstverständlich mischten und miteinander arbeiteten. Es war von außen zeitweise nicht mehr erkennbar, wer welche Expertise aus welcher Disziplin einbrachte, da gemeinsam intensiv mit einem Material experimentiert oder gearbeitet wurde. Wie in den Seminarreflexionen deutlich wird, wurden die Kommiliton*innen der anderen Fächer nun nicht mehr als Konkurrenz, sondern als Bereicherung erlebt, wodurch auch neue „Denkweisen“ erfahren werden konnten. Das Kennenlernen anderer Perspektiven und künstlerischer Herangehensweisen wurde von den Studierenden als bereichernd erlebt.

Das lag aber nicht an den Gestaltungsprozessen an sich, sondern viel mehr an dem dadurch entstandenen Austausch mit Studenten anderer Fachbereiche. Diese hatten auf einige Dinge teilweise völlig unterschiedliche Sichtweisen, was mich doch sehr beeindruckt hat. Ich fand die interdisziplinäre Zusammenarbeit insgesamt sehr spannend. (SATHURK90)

Eines unserer Ziele, sich in der Auseinandersetzung mit Verfahren und Methoden anderer Disziplinen neuen Erfahrungen zu öffnen und Routinen aufzubrechen, scheint erreicht worden zu sein. Die eigene individuelle künstlerische Praxis sowie die individuellen Perspektiven auf Musik, Tanz und bildende Kunst konnten zumindest ansatzweise weiterentwickelt werden.

Ich habe einige neue Sichtweisen und Herangehensweisen an verschiedene Themen erproben und erfahren können und mich in Dingen ausprobiert, die ich sonst wahrscheinlich nie ausprobiert hätte. (MOJOTHH140)

Somit hatte man die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und aus seinen eigenen Mustern und Schemata auszubrechen und einmal einen Weg zu verfolgen, den man sonst vielleicht eher nicht beschritten hätte. (SAKADOS310)

Dabei schreiben die Studierenden in den Reflexionen gerade dem Austausch, dem Dialog und auch dem „Streit“ eine wichtige Bedeutung zu. In den Seminarreflexionen kommt zum Ausdruck, dass diese Auseinandersetzung nicht als lästig und belastend, sondern im Gegenteil als fruchtbar erlebt wurde.

Während des gesamten Gruppenprozesses war es wichtig, sich auch auf verschiedene Meinungen und teils auch komplett entgegengesetzte Meinungen einzulassen und einen gemeinsamen Konsens zu finden. Man musste die doch sehr klar voneinander abgrenzbaren Disziplinen unter einen Hut bekommen. Dies machte die Gruppenarbeit absolut spannend und eröffnete für mich völlig neue Denkweisen. (SUFAROEL30)

Insgesamt hat mich beim Seminar überrascht, wie sehr man durch sein Studium geprägt ist. Dabei empfand ich es als total spannend, wie jeder seine eigene Disziplin und sein eigenes Wissen in den Gruppenarbeitsprozess mit einbringen konnte. Außerdem habe ich es sehr genossen, mich in die Rolle eines anderen Fachbereichs hineinzusetzen und Kriterien mitzubekommen, auf die innerhalb dieser Disziplin sehr viel Wert gelegt wird. (GILEAUL133)

Auch der Austausch über ästhetisch-künstlerische Konzepte und Verfahren sowie über das gemeinsame praktische Arbeiten an verschiedenen Gegenständen wurde als gewinnbringend erlebt. In gemeinsamen Lernprozessen konnten den Studierenden neue Perspektiven auf ihr Handeln und auf die Handlungsmöglichkeiten in ästhetisch-künstlerischen Prozessen der Bereiche Musik, Tanz und bildende Kunst eröffnet werden. Auch die Reflexion über bestehende Konzepte und Überzeugungen wurde durch das Seminar angeregt.

Obwohl der Fokus des zweiten und dritten Seminars deutlich auf eigenen Erfahrungsprozessen der Studierenden und deren Reflexion lag, wurde die Lehrperspektive nicht aufgegeben. In den Reflexionsphasen im Seminar und auch in den Abschlussreflexionen

wurde sie vielfach eingenommen. Während die auf Lehr-Lern-Kontexte bezogenen Reflexionen im ersten Seminar stark durch einen Abgleich mit bestehenden Überzeugungen zu „gutem Unterricht“ im Allgemeinen bestimmt waren, sind die lehr-lern-bezogenen Reflexionen in den anderen beiden Seminaren deutlich enger an die Spezifika ästhetisch-künstlerischer Praxis und die darin potenziell möglichen Lernerfahrungen geknüpft:

Besonders nützlich und angenehm fand ich, dass sich durch manche Übungen eine Loslösung vom „schönen Ergebnis“ bzw. einem lähmenden Ergebniszwang einstellte. Manche Methode sah explizit vor, das Erdachte wieder loszulassen, zu verwerfen, eine Auswahl zu treffen und Verschiedenes auszuprobieren. Dies kam mir immer wieder als das Wort „Scheiternsroutine“ in den Sinn und begleitete mich so durch das Seminar. Auch ein Denken in den Grenzen der Machbarkeit wurde ausgehebelt, als es darum ging, Gestaltungsideen unabhängig von der eigenen Durchführung zu konzipieren. Übungen, die an diesen Punkten ansetzen, halte ich auch für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern für sehr fruchtbar und insbesondere dort wichtig, wo die Fähigkeit zu experimentellem Vorgehen angesichts eines schulisch etablierten Leistungs- und Normierungsdenkens nicht als selbstverständlich erachtet werden kann. (MARELIH102)

6 Diskussion

In unserer Einstiegserhebung vor dem ersten Seminar zeigte sich, dass nahezu alle Studierenden über Erfahrungen mit ästhetisch-künstlerischen Gestaltungsprozessen verfügten und dass die meisten dieser Erfahrungen in der eigenen Schulzeit lagen. Lediglich die Studierenden der bildenden Kunst berichteten über umfangreichere derartige Erfahrungen im Rahmen ihres Studiums. Eine systematische und theoriegeleitete Reflexion der eigenen künstlerischen Praxis schien insgesamt kaum stattgefunden zu haben.

In der Professionsforschung zum Lehrer*innenhandeln wird auf die handlungsleitende Wirksamkeit subjektiver Theorien und Überzeugungen hingewiesen (vgl. Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 642). Um in der schulischen Praxis nicht von impliziten Überzeugungen oder eingeschliffenen Handlungsrouninen, sondern von jeweils angemessen fachlich, pädagogisch und didaktisch motivierten Überlegungen geleitet handeln zu können, müssen bestehende Handlungsrouninen und Überzeugungen als solche bewusst erkannt und gegebenenfalls verändert werden. Da biografisch gewachsene Überzeugungen äußerst stabil sind und ihre Veränderung in der Regel nicht ohne Krisenmomente möglich ist, in denen etablierte Normen, Werte und Deutungsmuster erschüttert werden (vgl. Reusser et al., 2011, S. 645), negative Affektzustände zugleich aber dazu verleiten können, in bewährte Handlungsrouninen zu verfallen, bedarf es für die Bearbeitung bestehender Überzeugungen und Handlungsmuster besonderer Rahmenbedingungen, die gleichermaßen irritierend wie schützend sind. Die Auswertung der Seminarreflexionen lässt darauf schließen, dass insbesondere das dritte Seminar einen solchen geeigneten Rahmen bieten konnte. Entscheidend für das Gelingen des Seminars schien zu sein, dass ein zu frühes Einnehmen der Rollen von Lehrenden, was den Fokus von der ästhetisch-künstlerischen Praxis auf allgemeinpädagogische und -didaktische Überlegungen lenkt, vermieden wurde. Zudem erwies es sich als sehr förderlich, den Studierenden der verschiedenen Bereiche frühzeitig die Möglichkeit zu geben, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu erleben. Unter den Bedingungen des dritten Seminars zeigte sich, dass ein interdisziplinärer Kontext eine Fülle von Differenz-Erlebnissen⁴ schaffen kann, die zur Reflexion und zur Modifikation bestehender Überzeugungen und Handlungsmuster anregen.

⁴ Differenz-Erlebnisse werden hier mit Taibi „als Erlebnisse verstanden, in denen Differenzen zwischen den eigenen normativen Vorstellungen und dem tatsächlich wahrgenommenen Geschehen auftreten.“ (Taibi, 2013, S. 135)

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (Hrsg.). (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bockhorst, H., Reinwand, V., & Zacharias, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Freytag, V., Mutschall, F., & Voss, C. (2019). Förderung einer experimentierenden Lernhaltung – Lehrer(innen)handeln in offenen gestalterischen Prozessen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung* (S. 84–96). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heil, C., & Seydel, F. (2009). Methodisches Handeln in der Kunst – Fragmente eines Gespräches mit Till Krause. *Kunst und Unterricht*, 75–78.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59 (4), 118–124.
- Jeismann, A.-L., & Kranefeld, U. (2021). (Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 135–154). Münster: Waxmann.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchges. Aufl.). München: Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846753064>
- Rat für Kulturelle Bildung. (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Eigenverlag. Zugriff am 18.09.2021. Verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_ZurSache_ES_final.pdf.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rumpf, H. (1987). *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim: München.
- Schneider, H. (2017). *musizier aktionen – frei streng lose*. Büdingen: Pfau.
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Dissertation. Köln: Universität zu Köln. Zugriff am 18.09.2021. Verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/5319/>.
- Vogt, T. (2010). *Kalkulierte Kreativität – Die Rationalität kreativer Prozesse*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92340-6>
- Wallbaum, C. (2001). Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. In M. v. Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (S. 245–260). Essen: Die Blaue Eule.
- Wetzel, T. (2019). Körper_Spur_Bewegung. In T. Wetzel & R. Mügel (Hrsg.), *Ins Gespräch kommen über... Die ästhetische Praxis von Schülerinnen und Schülern* (S. 44–47). Kassel: kassel university press GmbH.

Beitragsinformationen⁵**Zitationshinweis:**

Voss, C., & Freytag, V. (2022). Interdisziplinarität als Chance. Ästhetisch-künstlerische Praxis in Musik, Tanz und bildender Kunst erproben und reflektieren. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 139–149. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4910>

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>

⁵ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1805 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Nachdenken über Musiklehrer*innenbildung

Portfolioimpulse als Eingriff in Prozesse der Ästhetischen Forschung

Reflexion einer Konzeption
für das fächerübergreifende Projektseminar „Crossover“

Lukas Janczik^{1,*} & Uta Czyrnick-Leber^{2,*}

¹ Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Kunst- und Musikpädagogik

² Universität Bielefeld,
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abteilung Sportwissenschaft

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
lukas.janczik@uni-bielefeld.de; uta.leber@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Das interdisziplinäre Projektseminar „Crossover“ zielt auf eine performativ-künstlerische Auseinandersetzung mit einem Semesterthema ab, welches in einer Kleingruppen-Performance mit dazugehöriger Reflexion als Prüfungsleistung mündet. Hierbei spielen sowohl musikalische und künstlerische Inhalte als auch bewegungsbezogene Aspekte eine Rolle. Methodisch ist das Seminar an das Konzept der Ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen, 2012) angelehnt. Da Ästhetische Forschung einen selbstbestimmten und ergebnisoffenen Prozess impliziert, stellt uns die Übertragung des Konzepts in den Hochschulkontext vor Herausforderungen. Aufgrund der festgelegten Prüfungsleistung und der damit einhergehenden zu vermittelnden ästhetischen Praktiken entwickelt sich ein Spannungsfeld zwischen den angestrebten freien individuellen Prozessen und den hochschulorganisatorischen Vorgaben. Um diesem zu begegnen, erweitern wir das – im Konzept der Ästhetischen Forschung vorgesehene – Dokumentationsinstrument des Tagebuchs durch gezielte Portfolioimpulse, die eine Erprobung und Reflexion der zu vermittelnden ästhetischen Praktiken anstreben. Im Beitrag wird die Konzeption des Seminars dargestellt. Die Portfolioimpulse werden als Möglichkeit evaluiert, obligatorische Inhalte in Prozesse der Ästhetischen Forschung zu integrieren.

Schlagwörter: Interdisziplinarität, Ästhetische Forschung, Lehramt, Kunst, Musik, Sport, Portfolioarbeit, Evaluation



1 Einleitung

Das Projektseminar „Crossover“ ist eine fächerübergreifende universitäre Lehrveranstaltung in der Masterphase der Studiengänge Musikpädagogik, Sportwissenschaft und Kunstpädagogik für das Lehramt an Grundschulen.¹ Die Arbeitsweise im Seminar ist dadurch gekennzeichnet, dass ein fachunabhängiges Thema auf vielschichtiger Art und Weise über einen Zeitraum von mehreren Wochen bearbeitet wird. Den Abschluss der Arbeit bildet in jedem Semester eine Kleingruppen-Performance mit dazugehöriger Reflexion als Prüfungsleistung. Im Wintersemester 2020/21, das aufgrund der Pandemie online durchgeführt wurde, war es das Thema *Kontakt*, welches die Studierenden facettenreich durch musikalische Inhalte sowie Aspekte von Bewegung und bildender Kunst behandelten.

Ziel des Seminars ist zum einen die Förderung „vielseitige[r] musikpraktische[r] Fähigkeiten und ästhetische[r] Kompetenzen“ (Kultusministerkonferenz, 2019, S. 41). Zum anderen geht es darum, durch „selbstverantwortliche Lernprozesse [...] zur Entwicklung von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen in Bezug auf ästhetische Problemstellungen beizutragen und das Reflexionsvermögen zu fördern“ (Handschick, Stark, Biard, Delitala-Möller & Möller, 2018, S. 139). Methodisch orientiert sich die Seminargestaltung am Konzept der Ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen (2012). Es integriert die Anwendung einer Vielzahl künstlerisch-ästhetischer Praktiken und deren Reflexion, so dass den eben genannten Anforderungen entsprochen werden kann. Ästhetische Forschung führt „zu Erkenntnisformen [...], die ästhetisches Denken als eine Fähigkeit des Menschen ausbilden, sich der Welt in ästhetisch-künstlerischen Akten zu nähern“ (Kämpf-Jansen, 2012, S. 22.). Eine übergreifende, leitende Thematik dient der sinnhaften Verknüpfung der Praktiken. Insgesamt handelt es sich um ein Gesamtkonzept, das auch für den schulischen Kontext adaptierbar ist.

Leitendes Prinzip Ästhetischer Forschung ist die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit verschiedenartigen Ausgangspunkten, die aus einem Reservoir vorwissenschaftlicher, wissenschaftlicher und künstlerisch-ästhetischer Praktiken gespeist wird. „Sie ist weitestgehend frei in den Organisations- und Entscheidungsformen“ (Kämpf-Jansen, 2012, S. 22). Durch den universitären Kontext geht es aber im Rahmen des Seminars immer auch um die Vermittlung bestimmter performativer Inhalte und Praktiken, die durch entsprechende Prüfungsleistungen zu dokumentieren sind. Aus dieser Notwendigkeit heraus ergänzen wir die in der Ästhetischen Forschung vorgesehene freie Dokumentation in Form eines Tagebuchs durch den Einsatz gezielter Portfolioimpulse zur Vermittlung, Erprobung und Reflexion ästhetischer Praktiken. Der folgende Beitrag befasst sich mit der Frage, inwieweit solche Portfolioimpulse eine gangbare Möglichkeit darstellen, im Spannungsfeld zwischen der freien, selbstbestimmten Vorgehensweise der Ästhetischen Forschung und den hochschulorganisatorischen Anforderungen beiden Ansprüchen Rechnung zu tragen.

Hierbei interessiert insbesondere, inwiefern aus Sicht der Studierenden die von uns Lehrenden hineingegebenen Impulse den weitgehend selbstständig geführten Prozess der Ästhetischen Forschung beeinflusst haben. In diesem Zusammenhang gilt es zu eruieren, ob unsere Form der Seminargestaltung tatsächlich eine Möglichkeit darstellt, das Konzept auch im Kontext der Lehrer*innenbildung anzuwenden. Für einen Überblick stellen wir zunächst das Konzept der Ästhetischen Forschung vor und skizzieren nachfolgend die von uns Lehrenden gegebenen Portfolioimpulse. Abschließend werden konkrete Einblicke in Arbeitsprozesse und -ergebnisse von Studierenden aus dem Wintersemester 2020/21 gegeben. Hierfür skizzieren wir beispielhaft den künstlerischen „Weg“ einer Studierenden anhand ihres Portfolios und versuchen nachfolgend am Beispiel des

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor*innenteam.

Impulses „Ästhetische Transformation“ den Einfluss der Portfolioimpulse für den Forschungsprozess anhand von drei Portfolio-Stimulated-Recall-Interviews (Janczik & Voit, 2020) exemplarisch zu reflektieren.

2 Ästhetische Forschung

Das Konzept „Ästhetische Forschung“ entstammt ursprünglich der Kunstpädagogik.

„Am Anfang steht eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit; ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier; ein Phänomen, ein Werk, eine Person (fiktiv oder authentisch), eine Gegebenheit oder Situation; ein literarisches Thema, ein Begriff, ein komplexer Inhalt oder etwas anderes“ (Kämpf-Jansen, 2012, S. 19).

Im Zuge eines weitgehend eigenverantwortlichen Arbeitens greifen die Forschenden auf Alltagserfahrungen, wissenschaftliche und künstlerische Verfahren sowie die eigene ästhetische Praxis zurück, um neue, vielschichtige Erkenntnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit dem zu Erforschenden zu erlangen und die Ergebnisse in einem ästhetischen Produkt zusammenzuführen. Hierbei bildet

„alles, was je wahrgenommen wurde, [...] ein großes Reservoir ästhetischer Möglichkeiten, aus dem jeweils die ausgewählt, variiert oder modifiziert wird, die den eigenen Intentionen oder auch einem experimentellen Interesse entspricht bzw. nahe kommt“ (Kämpf-Jansen, 2012, S. 21).

Mit dieser subjektiv-interpretativen Herangehensweise grenzt sich Helga Kämpf-Jansen einerseits von einem reinen Nachvollzug einer künstlerischen Praktik ab und fordert stattdessen deren individuelle Adaption. Andererseits grenzt die klare Betonung von Subjektivität das Vorgehen beim Ästhetischen Forschen auch klar gegen wissenschaftliche Forschung ab.

Die Zielvorstellungen eines ästhetischen Forschungsprozesses sind dabei individueller Natur, können sich im Laufe des Prozesses wandeln und konkretisieren. „Ästhetische Forschung hat nur Sinn, wenn man sich auf den Weg begibt, ohne ein bereits vorhersehbares Ergebnis erhalten zu wollen“ (Kämpf-Jansen, 2012, S. 276). So gestalten sich auch Arbeitsaufträge offen und prozessorientiert, zielen aber im Kern auf eine Erkundung eines „Startthemas“ ab. Die Forschenden kombinieren in einer intensiven Auseinandersetzung ihre subjektiven Erfahrungswelten mit objektiven Gegebenheiten und bilden dadurch ein Konglomerat an Perspektiven. Durch die jeweils individuelle Bezugnahme auf Grundlage der eigenen Erfahrungen sollen immer auch Prozesse der Selbstreflexion angeregt werden, die den Forschungsprozess vorantreiben oder in eine andere Richtung lenken können. Dabei werden insbesondere Momente der Umgestaltung oder gar des Abbruchs als essenziell für den Prozess gesehen – insbesondere, wenn vermeintliche „Nebenschauplätze“ (Kämpf-Jansen, 2012, S. 262) schriftlich oder bildlich festgehalten und als Teil der Arbeit identifiziert werden. Um dies zu gewährleisten, werden die Forschenden angeregt, ihre Arbeitsprozesse in Form eines Tagebuchs zu dokumentieren. Die dabei entstehenden schriftsprachlichen oder bildlichen Zeugnisse dienen als Grundlage für eine reflexive Auseinandersetzung mit Forschungsgegenstand, Prozess und (Zwischen-)Produkten. Indem Erfahrungen „fixiert werden und so gleichsam als Vergegenständlichung in Bildern und Texten sichtbar vorliegen, werden sie produktiv“ (Kämpf-Jansen, 2012, S. 262). Dies ermöglicht im späteren Verlauf des Prozesses Rückgriffe, die wiederum die Ergebnisebene anreichern können.

Aus den solchermaßen gelegten „Spuren“ formen sich ästhetisch-künstlerische Ergebnisse, die die Auseinandersetzungen sichtbar machen. Die resultierenden Darstellungsformen sind individuell und können sowohl künstlerische als auch wissenschaftliche Elemente beinhalten. In der Regel handelt es sich um performative, multimediale Ausstellungen von Erfahrungen, Gedanken und Emotionen, die im Laufe des Prozesses auf ästhetisch-künstlerische Art und Weise fixiert bzw. transformiert werden.

Für die Lehrer*innenbildung bietet der Ansatz zum einen Möglichkeiten künstlerisch-ästhetischer Primärerfahrungen, die über die spezifischen und vertrauten Wege des bisher studierten Fachs (Kunst, Musik oder Sport) hinausreichen. Zum anderen ist davon auszugehen, dass sich Techniken der Ästhetischen Forschung auch im schulischen Unterricht nutzen lassen.

3 Konkrete Impulse neben freier Dokumentation – gezielte Eingriffe in den Prozess

In einem Hochschulseminar wie „Crossover“ mit seinen zeitlichen Limitierungen und einer erforderlichen Abschlussprüfung kann die Ergebnisebene nicht so offen ausfallen, wie im Grundkonzept der Ästhetischen Forschung vorgesehen. Aus diesem Grund ergänzen wir die in der Ästhetischen Forschung vorgesehene freie Dokumentation in Form eines Tagebuchs durch gezielte Portfolioimpulse zur Vermittlung, Erprobung und Reflexion ästhetischer Praktiken. Wir erhoffen uns dadurch einen selbstbestimmten Prozess, in den die vermittelten Praktiken integriert werden. Die Portfolioimpulse werden deshalb weitgehend offen formuliert, so dass eine individuell-inhaltliche Integration bzw. Adaption möglich ist. Im Kern jedes Impulses steht also eine künstlerisch-ästhetische Praxis, die zur Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Thema genutzt werden soll. Wir streben hierdurch eine Erweiterung des persönlichen Erwartungshorizonts an, ohne eine Fortführung des individuellen Prozesses zu behindern. Im Idealfall kann das finale performative Produkt von beidem profitieren.

Der Prozess der Ästhetischen Forschung wird durch einen kurzen Einleitungstext (Kämpf-Jansen, o.J.) über das Konzept angeregt und nachfolgend durch die wöchentlich von uns eingegebenen Portfolioimpulse ergänzt. Um die Auseinandersetzung mit den Impulsen zu intensivieren, werden die Teilergebnisse der Bearbeitungen bei dem jeweils nachfolgenden Veranstaltungstermin in Kleingruppen – im Sinne eines Forschungskolloquiums – dargelegt und diskutiert. Geleitet werden die Diskussionen jeweils von dem Ziel, die Relevanz des bearbeiteten Impulses für den individuellen Forschungsprozess herauszuarbeiten.² So soll zum einen eine retrospektive, selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit gefördert werden; zum anderen wird der individuelle Forschungsweg durch die verschiedenen fachlichen Expertisen der anderen Studierenden angereichert. Im Zuge dessen können auch Arbeitsweisen aus anderen Fächern nachvollzogen und ggf. für den eigenen Prozess in modifizierter Form adaptiert werden.

Durch einen ersten Portfolioimpuls aufgefordert, legt jede*r Studierende*r eine Mindmap an, die zu einem ersten Austausch in Kleingruppen anregt. Auf diesem Weg können die unterschiedlichen Assoziationen zum Semesterthema (im WS 2020/21: *Kontakt*), die die Studierenden beispielsweise in Form von Kunstwerken, Musik, Bewegungsvideos, Texten etc. festgehalten haben, nachvollzogen werden. Erwartungsgemäß wird dieser erste Schritt durch die jeweilige fachkulturelle Expertise der Studierenden geleitet, indem sie sich über das spezifische und vertraute Medium ihres Faches ausdrücken. Für den Sport ist dies der Körper, für die Kunst das Bild und für die Musik eben die Musik. Um über die eigenen fachlichen Grenzen hinaus Erfahrungen in anderen ästhetischen Bereichen sammeln zu können, werden die Studierenden über weitere Portfolioimpulse zu einem „Medienwechsel“ herausgefordert. Für ein interdisziplinäres Arbeiten und insbesondere für Ästhetische Transformationsprozesse setzen wir dabei die Annahme voraus, dass es immer eine Mehrdeutigkeit von Kunstwerken gibt (Oberhaus, 2009; Eco, 1977).

² Obwohl die Modulabschlussprüfung in diesem Beitrag nur wenig Berücksichtigung findet, soll dennoch angemerkt werden, dass durch die individuelle Bearbeitung der Portfolioimpulse innerhalb des Seminars ein Grundverständnis dieser Arbeitsweise zur späteren Gestaltung einer Gruppenperformance gelegt wird. Des Weiteren können auch einzelne Ergebnisse aus dem Seminar modifiziert und somit in das Prüfungsprodukt integriert werden.

Zum besseren Verständnis werden die von uns im WS 2020/21 gegebenen Impulse hier konkret aufgeführt:

Portfolioimpuls zur Erstellung einer Mindmap

Recherchiert zum Thema *Kontakt* und erstellt eine Mindmap. Diese kann sich sowohl auf wissenschaftliche als auch auf künstlerische Aspekte beziehen und soll zudem Eure Assoziationen mit dem Thema beinhalten.

Portfolioimpuls für eine Ästhetische Transformation³

Führt eine ästhetische Transformation auf der Grundlage eines Mediums zum Thema *Kontakt* durch. Schreibt eine Kurzreflexion über Eure Vorgehensweise (vgl. Brandstätter, 2013).

Portfolioimpulse unter Einsatz des Mediums Körper

Gestaltet einen (öffentlichen) Ort mithilfe Eures Körpers. Stellt Euch vorab folgende Frage: Wie kann die Nutzung eines Ortes umgedeutet werden? Fotografiert diese Gestaltung mit Eurer Handykamera. Erfindet einen Titel zu Eurem Foto (vgl. Klinge, 2016).

Improvisiert oder gestaltet auf Grundlage der „Bewegungswerkzeuge“ von Marco Jodes eine Bewegungssequenz über 2 Minuten (vgl. Jodes, 2020; Freytag, 2016).

Portfolioimpuls unter Einsatz des Mediums Musik

Erstellt eine Komposition zum Thema *Kontakt* mit Hilfe der App *Pocket Composer*. Nutzt hierfür Klänge, die Euch in Eurem Alltag begegnen.

Portfolioimpulse unter Einsatz des Mediums Bild

Erstellt eine Fotostrecke aus sechs Portraits von Euch. Das erste zeigt Euer „mimikfreies Originalgesicht“. Für die weiteren versucht, Euch in Situationen Eures Lebens hineinzusetzen, in denen Ihr zu Jemandem oder Etwas *Kontakt* hattet. Erinnert Euch an Euer Gefühl und Eure Reaktion in dem Moment des *Kontaktes*. Versucht, Eure Mimik aus den damaligen Situationen erneut zu finden und in den Fotos festzuhalten (vgl. Bernhardt, 2019; Schels, 2019).

Alle aus den Portfolioimpulsen resultierenden Arbeitsergebnisse wurden von den Studierenden in ihrem Portfolio festgehalten und auf der Plattform *Mahara*⁴ der Universität Bielefeld hochgeladen. Im Folgenden möchten wir anhand eines Beispiels Einblicke in den Forschungsprozess einer Studierenden geben.

4 Einblicke in einen Forschungsprozess

Annas⁵ erste Gedanken zum Semesterthema *Kontakt*, angeregt durch den Portfolioimpuls zur *Erstellung einer Mindmap*, waren sehr facettenreich (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Sie beschäftigte sich unter anderem mit Unterthemen wie Körperkontakt, Kontakt in Zeiten der Pandemie und Haut- bzw. Augenkontakt. Außerdem bezog sie zum Beispiel semantische und wissenschaftliche Perspektiven mit ein und gab konkrete Beispiele aus den Bereichen Kunst, Musik und Tanz, die sie mit ihren Unterthemen in Verbindung brachte.

³ „Ästhetische Transformation“ beschreibt einen Prozess, in dem ein Bezugsmedium aus einer ästhetischen Disziplin, wie zum Beispiel ein Bild oder ein Bewegungsablauf, umgeformt wird in ein Produkt aus einer anderen ästhetischen Disziplin (Brandstätter, 2013). Grundannahme ist dabei, dass die beiden Bereiche durch eine Analogie verbunden sind – nach Brandstätter (2008, S. 190) eine „Idee des Dazwischen“.

⁴ *Mahara* ist eine Online-Plattform, die den Nutzer*innen das Führen von E-Portfolios ermöglicht. Diese können in einer flexiblen Struktur durch das Einfügen von Texten, Bildern, Video- und Audiodateien angelegt und verändert werden.

⁵ Die Namen der Studierenden wurden geändert.

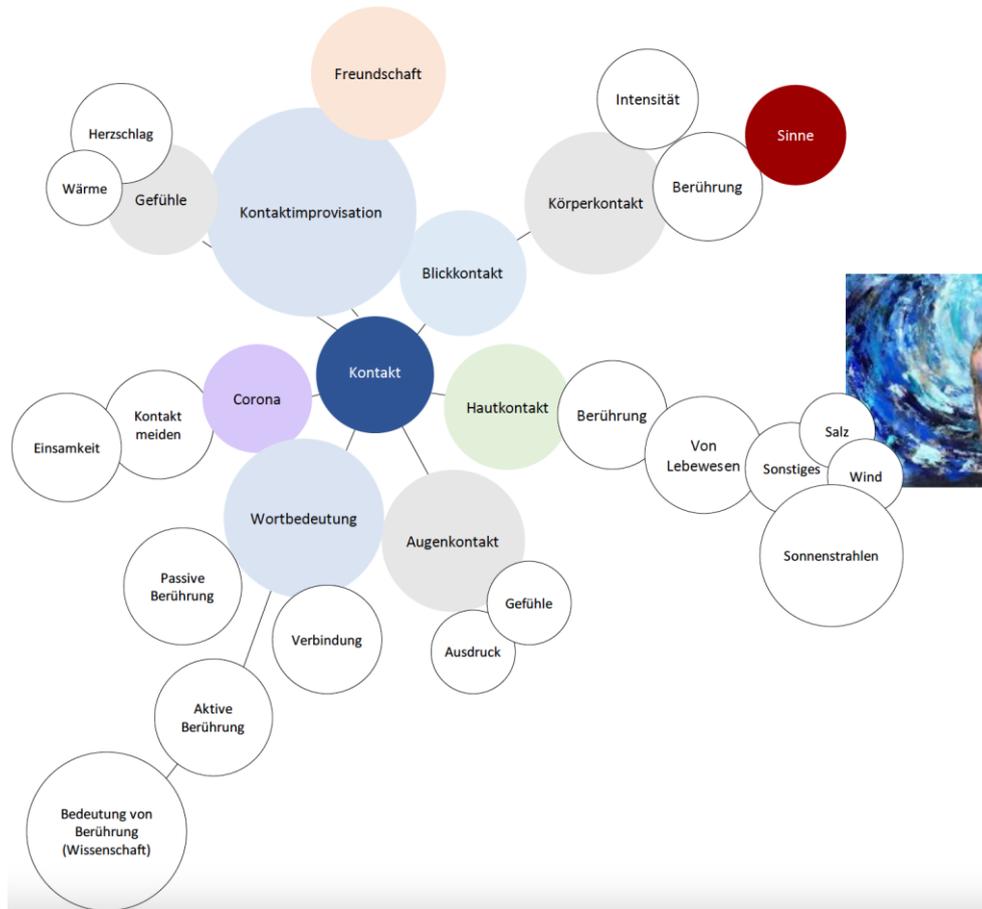


Abbildung 1: Ausschnitt von Annas Mindmap zum Semesterthema *Kontakt*

Im weiteren Verlauf fokussierte Anna ihre Auseinandersetzung mit dem Thema *Kontakt* im Kontext ihrer Heimat – einer Insel. Somit wurde der Kontakt zum Meer, zu Salz und zu Wind thematisches Zentrum des Forschungsprozesses, und sie bezog auch die Bearbeitung der folgenden Impulse darauf. Anna nutzte unter anderem Salz als Material für bildende Kunst, erstellte einen Soundscape (Klanglandschaft) vom Strand und verfasste lyrische Texte zum Thema Meer und Wind. Zudem erstellte sie unter anderem Fotografien von Salz auf der Haut (s. Abb. 3) und nutzte Salz zur Darstellung von Schallwellen, indem sie dieses auf eine über ein Glas gespannte Klarsichtfolie legte, Schall erzeugte und die Bewegungen der Salzkörner videografierte (s. Abb. 4; beide auf der folgenden Seite). Des Weiteren setzte sich Anna theoretisch und praktisch mit der Salzgewinnung auseinander.

eigene Salzgewinnung



Abbildung 2: Annas Dokumentation der eigenen Salzgewinnung

Salz auf der Haut



Abbildung 3: Fotografie Anna: Salz auf der Haut

Töne mit Salz sichtbar machen

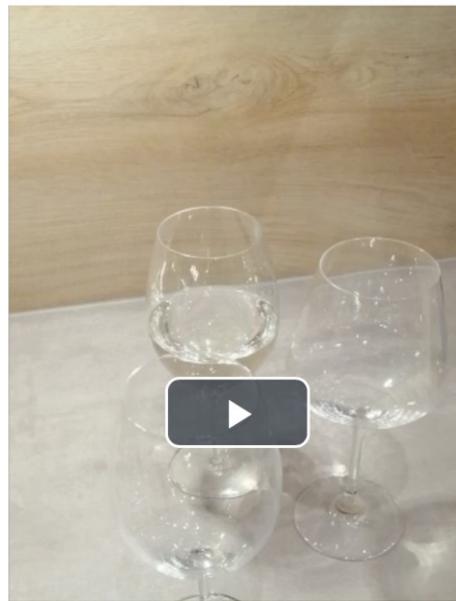


Abbildung 4: Screenshot von Annas Video:
Töne mit Salz sichtbar machen

Zusammenfassend lassen sich neben der Bearbeitung der Impulse auch selbstgesteuerte Aktivitäten in Annas Portfolio erkennen.

5 Einfluss der Portfolioimpulse auf den Prozess der Ästhetischen Forschung

Um erste Eindrücke über das Zusammenspiel des eigenständigen Prozesses mit der obligatorischen Bearbeitung der Impulse zu erlangen, führten wir nach dem Seminar mit drei Teilnehmer*innen Portfolio-Stimulated Recall-Interviews⁶ (vgl. Janczik & Voit, 2020). Der Fokus bei den Interviews lag auf der Frage, inwiefern die Impulse den selbstständigen Prozess der Ästhetischen Forschung beeinflussten und ggf. lenkten. Exemplarisch gehen wir im Folgenden auf den Impuls *für eine Ästhetische Transformation*⁷ ein, da dieser von allen interviewten Studierenden als für sie bedeutsam angegeben wurde. Wir erhofften uns durch die Interviews erste Eindrücke davon, inwiefern die Impulse die Prozesse tangieren, gegebenenfalls in diese integriert werden oder sie stören. Zunächst werden die „Transformationen“ der drei Studierenden skizziert, um anschließend deren Einfluss auf den weiteren Arbeitsprozess herauszuarbeiten und zu reflektieren.

Anna stieß im Rahmen der Erstellung ihrer Mindmap (s. Abb. 1 auf der vorherigen Seite) auf eine Aktmalerei von Karin Greife (Abb. 1 sowie Abb. 5 auf der folgenden Seite). Bei ihrer Recherche nach Transformationsmöglichkeiten für den nachfolgenden Impuls entdeckte sie Salz als Gestaltungsmedium. Anna nutzte dieses Material als Bindeglied für die Transformation und veränderte auf diesem Weg den Stellenwert der Thematik *Salz* von einer inhaltlichen Bezugnahme hin zum Medium der Gestaltung (Abb. 6 auf der folgenden Seite). Die inhaltlichen Aspekte fanden dabei weiterhin Berücksichtigung:

⁶ „Das Portfolio wurde in den Interviews nach der Methode des Stimulated Recall [...] als Stimulus genutzt, um über die Gedanken [...] bei der Bearbeitung der Portfolioimpulse zu sprechen. Während des Interviews wurde eine Kamera auf das Portfolio gerichtet, um Gesprächsanlässe im Anschluss an das Interview nachvollziehen zu können“ (Janczik & Voit, 2020, S. 133–134).

⁷ Vgl. Fußnote 3.

Mein Ziel mit diesem Bild war es, das Raue des Salzes auf das Bild zu bringen. Fährt man mit den Fingern über das Bild, kann man kleine Salzkristalle ertasten. Außerdem entstehen durch das Salz verschiedene Effekte auf dem Papier, welche man direkt mit Salz in Verbindung bringt. Das Salz hinterlässt ein Muster, welches man mit Eisblumen am Fenster vergleichen kann. Durch die wasserverdünnte Aquarellfarbe konnte zudem Wasser, Meer oder auch die Luft dargestellt werden – Begriffe, die ebenfalls mit „Salz auf der Haut“ in Verbindung gebracht werden können.



Abbildung 5: Karin Greife (2018):
„Nackte Haut und Wellen“



Abbildung 6: Malerei Anna

Auch nach dieser ersten Portfoliobearbeitung hat Anna – wie oben herausgestellt – das Thema *Salz* in ihrem Prozess weiter in den Fokus gestellt. Im Interview gibt Anna an, sich auch nach der Transformation mit verschiedenen Facetten des Salzes beschäftigt zu haben. Das Thema *Salz* bildete somit einen Schwerpunkt ihrer weiteren Ästhetischen Forschung. Im Zusammenhang mit dem gesamten Prozess hat demnach im Zuge der Ästhetischen Transformation eine Auseinandersetzung auf thematisch-inhaltlicher Ebene stattgefunden. Ob die Transformation der Ausgangspunkt für die weitere thematische Fokussierung war oder sich die Bearbeitung des Impulses durch die thematische Schwerpunktsetzung in den selbstgesteuerten Prozess integriert hat, ist nicht zu erkennen. Es lässt sich allerdings festhalten, dass die Erprobung der ästhetischen Praktik einen Teil des Prozesses darstellte und nicht abgespalten von diesem durchgeführt wurde.

Annas Kommilitonin Lena transformierte ein Bild in Bewegung, arbeitete also ausgehend vom Medium Bild mit dem Medium Körper. Als Bezugspunkt nutzte Lena das Ölgemälde „you’re not from around here“ von Ralf Neumüller (s. Abb. 7 auf der folgenden Seite). Aus diesem erarbeitete sie interpretativ einige Merkmale, die sie mit ihrer persönlichen Lebenswelt verglich und nachfolgend als Elemente der Analogie in ihrem transformatorischen Prozess übersetzte.



Abbildung 7: Ralf Neumüller (2019): „you're not from around here“

Abbildung 8: Screenshot Bewegungssequenz Lena

In ihrer schriftlichen Reflexion im Portfolio gibt Lena dazu an:

Die Bewegungen repräsentieren die Merkmale des Bildes: Sehnsucht, Traurigkeit, Trostlosigkeit und den Wunsch, Kontakt zur Außenwelt zu halten. Um das zu repräsentieren sind die Bewegungen überwiegend fließend, kreieren allerdings auch ein Momentum von Stille und Taubheit. Sie entziehen sich allerdings auch einer Zuordbarkeit und lassen entdecken.

Im Interview wird deutlich, dass Lena durch die Methode der Ästhetischen Transformation verschiedene Zugangsebenen für ihre ästhetische Praxis gefunden hat:

Sich einfach mal Sachen anzugucken, die zwischen den Produkten liegen sozusagen. Von Künstlern zum Beispiel, wie das Bild. Dass man auch für sich da einen Bezug zu hat. Und einen Bezug zu findet. Und das so ein bisschen auf sein eigenes Leben projiziert und da eben auch Anknüpfungspunkte findet.

Zudem hat sie die Arbeitsweise der Transformation auch für ihren weiteren Forschungsprozess übernommen. Des Weiteren gibt sie an, dass sie die Methode der Transformation weiterhin genutzt habe, um Ideen und Anknüpfungspunkte aus ihrem Leben im Rahmen der Ästhetischen Forschung in eine ästhetische Praxis zu übersetzen. Die Ästhetische Transformation hatte somit nicht vorrangig, wie bei Anna, eine thematisch-inhaltliche Relevanz für den gesamten Prozess; bei Lena diente der Impuls vielmehr der Erweiterung ihres Reservoirs an ästhetischen Praktiken.

Der dritte Interviewpartner, Tobias, transformierte das musikalische Werk „Kontakte“ von Stockhausen in eine bildliche Collage aus Teilen der Partitur (s. Abb. 9 auf der folgenden Seite), arbeitete also ausgehend vom Medium Musik mit dem Medium Bild. Er beschreibt als Verbindungselement der zwei Bereiche den „Moment des ‚Verschmelzens‘“, den er in der Musik durch das Zusammentreffen von analogen und elektronischen Klängen ausgemacht hat. Tobias überführte dies in eine visuelle Darstellung der Partitur, die er in platinenartigen Strukturen anordnete. Diese fungieren für ihn als ein Symbol für die digitale Ebene. Außerdem lassen die Strukturen für Tobias eine „stimulierende Synthese im Bild“ entstehen, die den Übergang von analog zu digital darstellt.

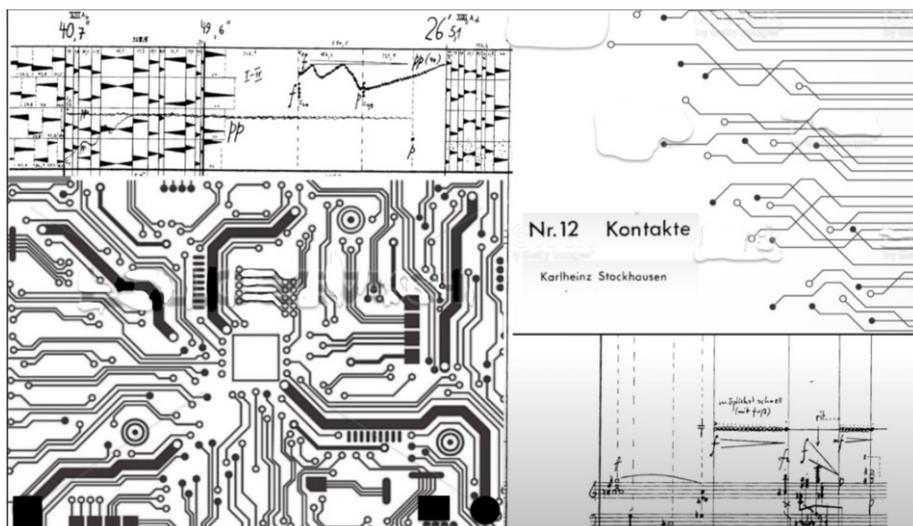


Abbildung 9: Bildcollage Tobias

Im Interview gibt Tobias an, dass sich durch die Durchführung einer ästhetischen Transformation seine Sichtweise auf die Thematik *Kontakt* erweitert hat:

Dass man da irgendwie so ein Gefühl dafür bekommen hat. Dass man das wirklich, also dieses Kontakt-Thema auf ganz vielen einzelnen Ebenen durchleuchten kann.

Die Ästhetische Transformation hat ihm somit die Vielfalt von Anknüpfungspunkten deutlich gemacht, die er auf die Thematik *Kontakt* transferierte.

Vergleicht man den Einfluss des Portfolioimpulses der Ästhetischen Transformation auf die folgenden Prozesse der drei Interviewpartner*innen, so lassen sich drei unterschiedliche Ebenen festmachen: Für Anna stellte der Impuls durch den Bezugspunkt *Salz* den thematischen Ausgangspunkt für den weiteren Prozess dar bzw. der Impuls gab Anlass für eine thematische Ausdifferenzierung. Bei Lena führte die Umsetzung des Portfolioimpulses zu einer Sensibilisierung für Bezugspunkte zwischen zwei Produkten. Zudem nutzte sie die Methode der Transformation weiterhin, um Ideen und Anknüpfungspunkte aus ihrem Leben in eine ästhetische Praxis zu überführen. Tobias reflektierte durch seine Ästhetische Transformation insbesondere die Möglichkeiten dieser Arbeitsweise und erkannte somit verschiedene neue Zugänge für das Semesterthema *Kontakt*.

Dementsprechend führte die Erprobung der Methode bei den interviewten Studierenden zum einen zur Anreicherung ihres Reservoirs an ästhetischen Praktiken: Alle nutzten die Arbeitsweise der Transformation auch im weiteren Verlauf ihres Arbeitsprozesses. Zum anderen wurden durch die Methode thematisch-inhaltliche Aspekte und Umgangsweisen mit einem Produkt oder einer Thematik offengelegt und für den weiteren Prozess nutzbar gemacht.

6 Fazit und Ausblick

Das Konzept der Ästhetischen Forschung als methodische Grundlage für die Seminar-gestaltung des fächerübergreifenden Projektseminars „Crossover“ wird von uns Lehrenden als äußerst gewinnbringend bewertet. Die Ergänzung dieser Methode durch die Portfolioimpulse hat das prozessorientierte Vorgehen im Seminar im besonderen Maße und aus unserer Sicht zumindest bei den drei interviewten Studierenden positiv geprägt. Durch die Interviews konnten wir natürlich keine verallgemeinerbaren Erkenntnisse erlangen, sondern nur erste Einblicke hinsichtlich des Einflusses der Impulse auf die Arbeitsprozesse der interviewten Studierenden gewinnen.

Die gegebenen Impulse sollten das Reservoir an künstlerisch-ästhetischen Praktiken der Studierenden bewusst erweitern, auch im Hinblick auf die Abschlussprüfung. Die Integration der Bearbeitungen in den individuellen Prozess wurde von den drei Studierenden different vollzogen. Neben der reinen Adaption der jeweiligen Praxis haben die Studierenden durch die Bearbeitung des Impulses weitere thematisch-inhaltliche Zugänge und Differenzierungen erlangen können. Des Weiteren können wir feststellen, dass sich die geschilderten Auseinandersetzungen der Studierenden mit dem Semesterthema nicht nur auf die Bearbeitung der Impulse beschränkten, sondern durch diese vor allem angereichert wurden. Der für das Konzept Ästhetischer Forschung grundlegende selbstbestimmte, eigenständige Prozess ist bei den interviewten Studierenden aus unserer Sicht trotzdem vollzogen worden.

Inwieweit die durch die Portfolioimpulse vermittelten Arbeitsweisen zu Lasten einer eigenen Verfahrensexploration bzw. -modifikation – wie sie von Helga Kämpf-Jansen gefordert wird – ging bzw. inwieweit von den Studierenden eigentlich präferierte Verfahren und Strategien dadurch nicht angewendet wurden, kann auf Grundlage der Interviewdaten nicht beantwortet werden. Diese Frage gilt es aber weiterhin kritisch im Auge zu behalten. Auch im Hinblick auf die inzwischen gesichteten Prüfungsprodukte, in denen weitgehend die im Seminar erlernten Praktiken angewendet wurden, stellt sich bei einigen Studierenden die Frage, ob durch das Einfließen der Impulse nicht ein wichtiges Element der Ästhetischen Forschung – der eigenständig forschende Zugang auch zu Verfahrensweisen und Praktiken – (häufig) verloren gegangen ist. Wird der Forschungsprozess ausschließlich von den eigenen Intentionen gesteuert, dann sind die Forschenden im ursprünglichen Sinne darauf angewiesen, ihnen bekannte Praktiken zu modifizieren, zu adaptieren und zu kombinieren, um gewisse Herausforderungen zu meistern. Durch die Portfolio-Impulse wurde den Studierenden ein großer Teil von Praktiken zur Reproduktion bereitgestellt, sodass eine selbständige Verfahrensexploration zum Teil nicht nötig war. Die Konsequenzen dieses Umstands gilt es in den folgenden Semestern weiter zu ergründen.

Als durchgehend gewinnbringend hat sich herausgestellt, dass die Portfolioimpulse thematisch-inhaltlich neutral formuliert wurden. So konnten diese von den Studierenden für ihre individuellen Prozesse gut adaptiert und in die Bearbeitungen integriert werden. Neben den in diesem Beitrag dargestellten positiven Beispielen müssen wir allerdings auch feststellen, dass manche Studierenden die Arbeitsweise im Seminar offenbar als überfordernd erlebten. Diesen Studierenden geeignete, auch lenkende Hilfestellungen im Rahmen des freien Gesamtkonzepts zu geben, stellt eine Herausforderung für die kommenden Semester dar.

Wir sind der Auffassung, dass die geschilderte „Variante“ des Konzepts „Ästhetische Forschung“ auch für andere (musikalische) Gestaltungsprozesse im Kontext Hochschule nutzbar ist. So könnten beispielsweise auch produktorientierte Kompositionsprozesse methodisch durch das Konzept geleitet werden. Erste Anregungen hierzu bietet Ursula Brandstätter, die Bereiche der Ästhetischen Forschung für „musikalische Dinge“ (2006, S. 159) adaptierte. Die Bezugnahme von Musik auf die Erfahrungen im Forschungsprozess auch für andere, nichtmusikalische (ästhetische) Bereiche, beispielsweise durch ästhetische Transformationsprozesse, könnte diese Überlegungen erweitern und ein Gerüst für eine Seminarkonzeption liefern. Natürlich müsste ein Konzept, das ein freies, selbständiges und prozessorientiertes Arbeiten anstrebt, für die (lenkenden) Rahmenbedingungen der Hochschule bzw. des Seminars (weiter) modifiziert und evaluiert werden. Unsere ersten Eindrücke zeigen uns aber, dass die Arbeit mit Portfolioimpulsen eine gangbare Möglichkeit darstellt, diesem Spannungsfeld zu begegnen. Allerdings sind die thematisch-individuelle Adaption der Impulse und der bewusste Freiraum für die Weiterarbeit von entscheidender Bedeutung, damit die dadurch vermittelten Inhalte in die eigenständigen Prozesse integriert werden können.

Literatur und Internetquellen

- Bernhardt, C. (2019). *Nonverbale Kommunikation im Recruiting*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25276-2>
- Brandstätter, U. (2006). Über musikalische Dinge. Drei Thesen zur Ästhetischen Forschung befragt aus dem Blickwinkel einer Musikpädagogin. In M. Blohm, C. Heil, M. Peters, A. Sabisch & F. Seydel (Hrsg.), *Über Ästhetische Forschung. Lektüren zu Texten von Helga Kämpf-Jansen* (S. 159–164). München: kopaed.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik*. Köln: Böhlau.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst*. Göttingen: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211561>
- Eco, U. (1977). *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freytag, V. (2016). „Etwas der Dingwelt entrücken“ – Künstlerische Verfahren nutzen auch im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 65 (12), 356–362.
- Greife, K. (2018). *Nackte Haut und Wellen*. Zugriff am 20.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.malerei-kg.de/produkt/gemaelde-weiblicher-akt-haut-nackte-haut-und-wellen/>.
- Handsick, M., Stark, L., Biard, E., Delitala-Möller, L., & Möller, A. (2018). Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten. Überlegungen zu interdisziplinären und übertragbaren Formaten der Kulturvermittlung für heterogene Lerngruppen. In M. Peschel & M. Kelkel (Hrsg.), *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten* (S. 138–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Janczik, L., & Voit, J. (2020). Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven* (S. 127–151). Münster: Waxmann.
- Jordes, M. (2020). *Jetzt erst recht! Mach mit!* Zugriff am 20.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.talking-art-toolbox.de/2020/04/14/jetzt-erst-recht-workshops-tanz-mit-marco-jodes>.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (3., geringfügig korrig. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Kämpf-Jansen, H. (o.J.). *Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Seminarpapier und Diskussionsgrundlage*. Zugriff am 15.12.2020. Verfügbar unter: http://www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/service/arbeitshilfen/Seminarpapier_AESTH%20FORSCHUNG.pdf.
- Klinge, A. (2016). Kulturelle Schulentwicklung und Sport – eine unmögliche Allianz?! *Sportunterricht*, 65 (12), 363–369.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Zugriff am 20.11.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Neumüller, R. (2019). *you're not from around here*. Zugriff am 20.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.pinterest.de/pin/206532332899368953/>.
- Oberhaus, L. (2009). „... an den Fransen erkennt man das Gewebe“. Potenziale künstlerischer Transformationsprozesse im fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 49–65). Essen: Die Blaue Eule.
- Schels, W. (2019). Ganz nah dran. Fotografien von Walter Schels. *Süddeutsche Zeitung*. Zugriff am 20.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/walter-schels-fotografien-1.4570019>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Janczik, L., & Czyrnick-Leber, U. (2022). Portfolioimpulse als Eingriff in Prozesse der Ästhetischen Forschung. Reflexion einer Konzeption für das fächerübergreifende Projektseminar „Crossover“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 150–162. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4911>

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>