

Knigge, Jens

"Vielfalt oder Chaos? 'Musikalische Bildung' und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium" – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer

Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 147-157*



Quellenangabe/ Reference:

Knigge, Jens: "Vielfalt oder Chaos? 'Musikalische Bildung' und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium" – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 147-157* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-82014 - DOI: 10.25656/01:8201

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-82014>

<https://doi.org/10.25656/01:8201>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jens Knigge/
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)

Responses to Diversity

Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld
globaler und lokaler Veränderungen



Impressum

1. Auflage

Copyright © 2013 by Staatliche Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Urbanstr. 25, 70182 Stuttgart

Umschlaggestaltung BÜRO PETIT, Cathrin Rapp

Inhalt

<i>Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst</i> Vorwort	5
<i>Bernd Clausen</i> Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen	8
<i>Jens Knigge</i> Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde	41
<i>Martina Krause-Benz</i> (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive	72
<i>Peter Graf</i> Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden	85
<i>Sointu Scharenberg</i> Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?	103

<i>Hsin-Yi Li</i>	
„Musik ist meine Sprache“– Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesishe Musikstudierende in Deutschland	123
<i>Joachim Kremer</i>	
Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium	133
<i>Jens Knigge</i>	
„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer	147
<i>Hendrikje Mautner-Obst</i>	
Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichtsstunde	158
<i>Anne Niessen</i>	
Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“	171
<i>Kati Hannken-Illjes</i>	
Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kinder	195
<i>Anhang</i>	
Autorinnen und Autoren	204
Programm Veranstaltungsreihe „Responses to Diversity“	208
Programm Symposium „Integration durch Musik“	209

Jens Knigge

„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer¹

Einleitung

Joachim Kremer plädiert an verschiedenen Stellen für ein Nachdenken über die Rolle und das Potential der historischen Musikwissenschaft im Rahmen des Schulmusikstudiums. Ebenso ist ihm an der Reflexion des Verhältnisses aller am Schulmusikstudium beteiligten Fächer gelegen, insbesondere dem Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik:

„[...] die Kompetenzen der am Schulmusikstudium beteiligten Fächer zu nutzen, um den Reichtum der Musik erlern- und erfahrbar zu machen [...].“ (Kremer 2009a, S. 13)

„[...] weil jeder Musikunterricht nicht nur pädagogische, sondern auch in der Sache liegende Fragen berührt, wäre es naheliegend, dass Musikpädagogik und Musikwissenschaft [...] gemeinsam die Kreativität aufbringen und miteinander wie in einem Forschungslabor die aktuell bestehenden Möglichkeiten und Notwendigkeiten ausloten.“ (Kremer 2009b, S. 9)

Nicht zuletzt stellt Kremer aber auch die Struktur des gesamten künstlerisch-wissenschaftlichen Studiums auf den Prüfstein, wenn er in seinem Beitrag fragt, ob die vielen Fächer und Angebote, die innerhalb des Schulmusikstudiums zu absolvieren sind, in ihrer Vielfalt tatsächlich zu „musikalischer Bildung“ führen oder aber vielmehr ein unverbundenes „Chaos“ ergeben.

Den von Kremer in seinem Beitrag, aber auch innerhalb verschiedener früherer Publikationen vorgetragenen Gedankengängen ist m. E. zunächst einmal durchaus zuzustimmen. Trotzdem möchte ich im Folgenden einige ergänzende Anmerkungen beisteuern, und zwar aus mindestens zwei Gründen: Zum einen erscheint mir eine spezifisch musikpädagogische Perspektive auf die Thematik sinnvoll, wenngleich diese keineswegs quer zu Kremers Gedanken liegt, sondern viel eher komplementär und bestätigend ausfallen wird. Zum anderen möchte ich das Angebot eines gemeinsamen musikpädagogisch-musikwissenschaftlichen Nachdenkens annehmen, das ich zuallererst als Herausforderung begreife, nämlich dahingehend, wie so ein gemeinsames Nachdenken überhaupt aussehen und welche konkreten Auswirkungen es für das Schulmusikstudium haben könnte bzw. sollte.

¹ Beim hier vorliegenden Text handelt es sich um eine geringfügig überarbeitete Fassung des Vortrags im Rahmen der Stuttgarter „Responses to Diversity“-Reihe; der Duktus der mündlichen Darstellung wurde bewusst erhalten.

1. Zwei (musikpädagogische) Begründungsversuche für eine vernetzte Vielfalt des Studiums

Während Kremer (verständlicherweise) primär aus musikwissenschaftlicher Perspektive argumentiert, werde ich zunächst ein klein wenig ausholen, um darzulegen, inwieweit die vorgebrachten Argumente und Schlussfolgerungen anschlussfähig an musikpädagogische Überlegungen sind. Zur Entfaltung der musikpädagogischen Perspektive möchte ich aus der Fülle sich anbietender Diskurse zwei Bereiche herausgreifen:

- Zum einen muss im Rahmen eines Nachdenkens über die Struktur der Lehrerbildung die bildungspolitische Dimension eine Rolle spielen.
- Zum anderen erscheint der bildungstheoretische Diskurs innerhalb der Musikpädagogik an dieser Stelle relevant und fruchtbar. Konkret wird es dabei um die Begründungen und Ziele von Musikunterricht innerhalb des allgemein bildenden Schulsystems gehen; oder anders formuliert: Was hat Musikunterricht mit musikalischer Bildung zu tun?

(A) KMK-Standards/Anforderungen für die Lehrerbildung (2004/2008)

2004 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004) veröffentlicht. Hierin sind „die Kompetenzen beschrieben, die in den Ausbildungen für die Lehrämter erworben werden müssen.“ Unterschieden werden dabei vier Kompetenzbereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Da sich die Standards auf den Bereich der Bildungswissenschaften beziehen, spielen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte an dieser Stelle quasi keine Rolle. Hierfür wurden vier Jahre später die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK 2008/2010) verabschiedet. Schaut man sich dort nun das Kompetenzprofil für das Fach Musik an, so trifft man fast ausschließlich auf Kompetenzformulierungen, die sich aus der vernetzten Anwendung von Fähigkeiten und Wissen der einzelnen Fächer des Schulmusikstudiums ergeben; ein Beispiel:

„Studienabsolventinnen und -absolventen [...] verfügen über Wissen und praktische Erfahrungen mit der Musik verschiedener Kulturen und Genres und können so den unterschiedlichen musikalischen Präferenzen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und ihnen produktive Auseinandersetzungen mit eigenen und fremden musikalischen Welten ermöglichen.“ (KMK 2008/2010, S. 32)

Nimmt man diese Kompetenzbeschreibung in ihrem umfassenden Anspruch ernst, so müssten für den Aufbau der Kompetenz im Rahmen des Studiums mindestens die folgenden Disziplinen eine Rolle spielen: instrumentales Fach/Gesang, Musikwissenschaft/Ethnomusikologie, Musiksoziologie/Musikpsychologie, Musikdidaktik. Ohne an dieser Stelle auf jedes der genannten Fächer im Detail eingehen zu können, so dürfte doch klar sein, dass es sowohl um *Inhalte*, als auch um die Nutzung von *Theorien* und *Methoden* der einzelnen Fächer geht.

Zunächst ist dieser Befund relativ banal, denn, so fragt man sich, wie sollte es auch sonst sein? Musikunterricht kann ja nur im Zusammenspiel der unterschiedlichen

Kompetenzfacetten eines Musiklehrers gelingen, zumindest wenn dieser einen umfassenden und bildenden Anspruch hat. Dieser nicht sonderlich überraschenden Erkenntnis, dass der Musiklehrerberuf die verschiedenen Lehrerkompetenzen simultan und in zahlreichen Kombinationen erfordert, steht nun aber das Ausbildungscurriculum gegenüber, in dem fein säuberlich nach künstlerisch-praktischen und wissenschaftlich-theoretischen Fächern getrennt und dann jeweils noch in verschiedene Unterbereiche differenziert wird. Dass diese Ausbildungsstruktur nicht per se schlecht ist und durchaus in der Lage sein könnte, die geforderten Lehrerkompetenzen zu erzielen, steht m. E. außer Frage. Infrage steht jedoch, inwiefern eine solche Ausbildungsstruktur wirklich systematisch dafür Sorge trägt, oder anders formuliert: Wer kümmert sich eigentlich darum, dass die im Studium relativ unverbunden nebeneinander stehenden Fächer später so ineinander greifen, dass eine kompetente Lehrkraft dazu befähigt wird, qualitativ hochwertigen Musikunterricht zu erteilen? Auch an diesem Punkt stimme ich mit Kremer überein, der das Fehlen einer systematischen Verbindung bzw. den stringenten Bezug der vielfältigen Studieninhalte auf das Berufsziel hin vermisst:

„Die Schulmusikstudierenden unserer Hochschulen kennen seit langem dieses Problem der überbordenden Vielfalt ihres Studiengangs, und nötig wäre, seitens der Organisatoren der Studiengänge, diese im studentischen Alltag auch belastende Vielfalt und vor allem ihre Verbindung zu thematisieren. Die vage Hoffnung, irgendwie werden sich alle Teilaspekte schon verbinden, entbehrt jeder Rechtfertigung und ist als Grundüberzeugung einer Ausbildung mit akademischem oder gar universitärem Anspruch ungeeignet (und zudem unwürdig).“ (Kremer 2011, S. 248)

Die eigentlich interessante Frage, wie denn die Verbindung der Teilaspekte evtl. geleistet werden könnte, möchte ich für einen Moment noch aufschieben und zuvor auf die zweite musikpädagogische Perspektive etwas näher eingehen.

(B) Bildungstheoretischer Diskurs innerhalb der Musikpädagogik

Wie der Begriff der Bildung, so hat auch der Begriff ‚musikalische Bildung‘ eine lange Geschichte, die jedoch an dieser Stelle nicht im Detail dargestellt werden kann (im Überblick s. Vogt 2012). Interessant für unseren Zusammenhang ist aber die Tatsache, dass eine gewisse begriffliche Konsolidierung im bildungstheoretischen Diskurs der Musikpädagogik der letzten zwei Jahrzehnte zu beobachten ist. Besonders einflussreich ist hierbei das Verständnis von ‚musikalischer Bildung‘, wie es Hermann Joseph Kaiser in vielen Publikationen expliziert hat (u. a. Kaiser 2002). In Abgrenzung zu anderen musikbezogenen Bildungsvorstellungen betont Kaiser zunächst, „dass Musik kein Set an potentiell bildungsrelevanten Kunstwerken ist“ (Vogt 2012, S. 15). Kaiser sieht in Musik vielmehr „eine Form (bzw. eine Vielzahl an Formen) menschlicher Tätigkeit“, die „vor allen Dingen dadurch bildungsrelevant [wird], dass sie zum Gesamt der individuellen Lebenspraxis in eine gehaltvolle Beziehung gesetzt wird“ (Vogt 2012, S. 15). Diese Sichtweise – Musik nicht als „Werk“, sondern als Praxis zu begreifen – kann sich auf einen breiten Konsens in der Musikpädagogik stützen, sodass sich auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene zunehmend ein Denkmodell von Musikunterricht durchsetzt, das von der ‚usuellen‘ Musikpraxis ausgeht, nämlich: der Gebrauchspraxis, die Schülerinnen und Schüler mit in den Musikunterricht bringen.

Kaiser plädiert dafür, diese usuelle² Praxis als prinzipiellen Ausgangspunkt für musikpädagogisches Nachdenken und entsprechende konzeptionelle und methodische Ansätze zu begreifen und weist dem Musikunterricht schließlich die Aufgabe zu, die usuelle in eine verständige Musikpraxis zu überführen (u. a. Kaiser 2002). Dass die Ermöglichung einer verständigen Musikpraxis wiederum zwangsläufig auf die bereits genannte Vielfalt von Musiklehrerkompetenzen und die damit einhergehende Notwendigkeit einer vielfältigen Ausbildung verweist, zeigt sich bei näherer Betrachtung des Begriffes ‚verständig‘:

„Verständige Musikpraxis dagegen ist das Ineins von musikbezogenen Tätigkeiten [...] und distanzierender Reflexion, das über den ‚Gegenstand Musik‘ hinausgeht. Der differenzierte individuelle Umgang damit wird für das musizierende, über Musik nachdenkende Subjekt thematisch. Es wird im ‚Gegenstand Musik‘ sich selbst zum Thema (der Auseinander-Setzung). Dabei geht es keineswegs nur um Fragen technischer Art wie z. B. Habe ich richtig gespielt? Ist mein Tempo dem Stück angemessen? produktiv: Gibt es in meiner Produktion eine Logik des Aufbaus? Welcher harmonischen, formalen und instrumentalen Mittel habe ich mich bedient? usf. Es geht vielmehr um die Reflexion des Bezuges, den ich als hörendes, musizierendes usf. Subjekt gegenüber meinen musikbezogenen Tätigkeiten einnehme.“ (Kaiser 2010, S. 51)

Auf Basis des Kaiserschen Verständnisses von musikalischer Bildung lässt sich zusammenfassend festhalten, dass

- Musik als Praxis zu verstehen ist;
- in Bezug auf die Gestaltung von Ermöglichräumen für musikalische Bildung (= Musikunterricht) jede Musik potentiell bildungsrelevant sein kann;
- gilt: Kenntnis der ‚Sache Musik‘ (Musiktheorie, Musikgeschichte etc.) ≠ musikalische Bildung, aber: keine Bildung ohne Kenntnis!³
- ein bildender Musikunterricht die Transformation von usueller in verständige Musikpraxis anstrebt.

Musikalische Bildung im Kaiserschen Sinne ist für vorliegenden Zusammenhang also in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Erstens legt dieses Bildungsverständnis nahe, dass

² „Aber Musik ist ja nicht nur in der Praxis musikalischer *Bildung* zugegen, sondern auch in *Gebrauchs*-praxen. Damit meine ich alle jene Formen von Handlungszusammenhängen und jene Situationen, in denen Musiken nicht ausschließlich selbstzweckhaft eingebunden sind, sondern in denen das Musikmachen, das Hören und Spielen von Musik, das Darüber-Reden usf. persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt ist. Darunter fallen alle Formen vom geselligen Gebrauch von Musik bis hin zum professionellen Umgehen mit ihr“ (Kaiser 2002, S. 11; Herv. im Original). Oder an anderer Stelle: „Der Begriff Usuelle Musikpraxis meint das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren. Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musikmachens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen, die Artikulation der durch Musik angeregten emotionalen Befindlichkeiten“ (Kaiser 2010, S. 51).

³ Zwangsläufig spielt hierbei auch musikbezogenes Wissen eine wichtige Rolle: „Ein Bild von Musik in sich entwickeln, dieses gelingt jedoch nicht ohne Kenntnis der betreffenden Sache. Kenntnis in ästhetischen Tätigkeitsfeldern, hier der Musik, ist nicht ohne musikalische Praxis denkbar“ (Kaiser 2002, S. 10).

ein Schulmusikstudium mit (einem in Bezug auf die Studierenden⁴) bildendem Anspruch keine Struktur von isoliert nebeneinander existierenden wissenschaftlichen und künstlerischen Teildisziplinen haben sollte. Da erst das „Ineins“ von künstlerischem Tun und distanzierender Reflexion zu verständiger Musikpraxis führt, erscheint es sinnvoll, die Studierenden bei der Reflexion ihrer musikbezogenen Tätigkeiten dahingehend zu unterstützen, das Fächer mit tendenziell stärker künstlerisch-praktischem Schwerpunkt systematisch mit den Fächern in Verbindung gebracht werden, die von Hause aus einen stärker reflektierenden Charakter haben. Zweitens stellt die Transformation von usueller in verständige Musikpraxis, die durch die Studierenden im späteren Berufsleben bei Schülern angestoßen werden soll, eine große Herausforderung dar, die nur durch umfassend (aus-)gebildete Lehrkräfte geleistet werden kann.⁵

Diese überblicksartigen Ausführungen mögen genügen, um zu zeigen, dass die von Kremer eingeforderte ganzheitliche Betrachtung des Studienfaches Schulmusik und die sich daraus zwangsläufig ergebende Frage nach den Schnittstellen zwischen den Fächern sowohl auf bildungspolitischer als auch auf bildungstheoretischer Ebene Unterstützung findet.

2. Auf der Suche nach den Schnittstellen im Schulmusikstudium

Es stellt sich nun also die Frage, was ein ganzheitlicherer Blick auf das Schulmusikstudium für praktische Folgen haben müsste, insbesondere: welche „Schnittstellen“ (Kremer 2011, S. 248) zwischen den Fächern im Rahmen der gegebenen curricularen Struktur fruchtbar gemacht werden könnten?

Ein ganz radikaler Vorschlag liegt natürlich auf der Hand: Man schafft das nach Fächern differenzierende Curriculum ab und bildet zukünftig fächerübergreifend aus. Diese Idee erscheint mir nicht nur aufgrund ihrer kaum realistischen Umsetzungsmöglichkeit wenig zielführend, sondern vor allem aufgrund von Ergebnissen aus der Bildungsforschung. Hier zeigt sich nämlich deutlich die große Bedeutung einer soliden fachwissenschaftlichen, -praktischen und -didaktischen Ausbildung (z. B. Czerwenka & Nölle 2010). Damit ist die Situation nicht gerade einfacher geworden, denn einerseits wird die Vielfalt des Studiums als Problem identifiziert, andererseits bestätigt die Forschung jedoch deren Sinnhaftigkeit.

M. E. ist diesem Dilemma nicht mit revolutionären strukturellen Maßnahmen zu entkommen, sondern vielmehr mit einem Umdenken bei den beteiligten Akteuren. Bernd Clausen hat es im Eröffnungsvortrag der „Responses to Diversity“-Reihe folgendermaßen formuliert: „Musiklehrerbildung fehlt eine musikpädagogisch zielführende Hochschuldidaktik“ (vgl. auch Clausen in diesem Band, Kap. 4). Gemeint ist damit, dass die an der Ausbildung beteiligten Fächer zu stark aus ihrer eigenen Logik heraus denken, dass es oftmals darum geht, gute Musiktheoretiker, gute Musikwissen-

⁴ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Ausführungen von Kaiser primär auf den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen bezogen sind. Aus meiner Sicht spricht jedoch nichts dagegen, diese theoretischen Überlegungen auch für den hochschulischen Kontext fruchtbar zu machen.

⁵ Der Frage, inwiefern eine Lehrkraft selber bestimmte musikalische Bildungsprozesse durchlaufen haben sollte, um auch bei Schülern entsprechende Prozesse ermöglichen zu können, kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Plausibel erscheint aber auf jeden Fall die Annahme, dass dadurch mindestens die Wahrscheinlichkeit für Bildungsprozesse erhöht wird.

schaftler, hervorragende Instrumentalisten etc. auszubilden, ohne dabei jedoch im Blick zu haben, in welchem Verhältnis die fachspezifischen Kompetenzen zum späteren Lehrerberuf stehen.⁶ Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers hat das vor kurzem folgendermaßen auf den Punkt gebracht – wobei er allerdings nicht nur die Musiklehrerbildung sondern die Lehrerbildung insgesamt im Blick hatte:

- „Die Ausbildung orientiert sich an der Logik von [...] Disziplinen und hofft auf Transfereffekte hin zum Berufsfeld, die sie nicht selbst kontrolliert.
- Die jetzige Form der Modularisierung verschärft das Problem, weil damit Serien von einzelnen Prüfungsleistungen aufgeschichtet werden,
- die keinen Zusammenhang ergeben und lediglich das Studienfach bedienen,
- ohne die Bedeutung für den Beruf erfahrbar zu machen.“ (Oelkers 2012, S. 15)

Als Gegenentwurf hierzu – und an diesem Punkt treffen sich m. E. die Autoren Clausen, Kremer und Oelkers – müsste die Musiklehrerbildung vielmehr als hochschulische Querschnittsaufgabe verstanden werden, deren primäres Ziel es ist, gute Lehrkräfte auszubilden. Folglich müsste sich jedes einzelne Fach fragen, welchen Beitrag zu diesem Ziel es zu leisten im Stande ist.

Sehr wahrscheinlich genügt es aber nicht, solch ein Umdenken nur auf der Ebene von Fächern zu erreichen. Empirische Studien aus der Schweiz zeigen, dass für die Zielorientierung eines Studiums die Ebene der Dozenten die entscheidende ist, denn in der Regel werden die Ziele und Inhalte der Hochschullehre schlicht von den Präferenzen der Dozenten gesteuert (Oelkers 2002, S. 13); platt gesagt: Was den Dozenten gerade brennend interessiert, das wird meist auch im Zentrum seiner Lehre stehen. Erst dann, wenn der einzelne Hochschullehrende vor Abgabe seines Lehrangebots reflektiert, in welchem Verhältnis das Angebot zu den Zielen der Lehrerausbildung steht, ist das Umdenken auf der entscheidenden Ebene angekommen.

Auf dieser Ebene müsste nun konkret überlegt werden, wo die Schnittstellen zwischen den Fächern liegen und wie diese ausgestaltet werden können. Die Erstellung eines entsprechenden Konzepts ist sicherlich ein aufwendiges Unterfangen und kann nicht im Rahmen dieses Beitrags geleistet werden. Trotzdem soll im abschließenden Abschnitt der Versuch unternommen werden, zumindest etwas konkreter zu werden.

3. Ausblick: Ausgestaltung von Schnittstellen

(1) Das „Stuttgarter Modell“ (Scharenberg, Gerhardt & Amann 2010) ist ein Kooperationsprojekt der Stuttgarter Musikhochschule, des Stuttgarter Studienseminars sowie des dortigen Regierungspräsidiums mit dem Ziel, die verschiedenen Ausbildungsphasen einer Musiklehrkraft besser miteinander zu vernetzen. Geleistet wird dies u. a. durch Workshop-Angebote, an denen Studierende, Referendare und Lehrkräfte (also: Personen aus allen Phasen der Lehrerbildung) gemeinsam teilnehmen. Interessant

⁶ Siehe hierzu auch die eindeutigen bildungspolitischen Vorgaben: „Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss“ (KMK 2010, S. 2).

sind die Evaluationsergebnisse zum „Stuttgarter Modell“ (Borst & Knigge i. Vorb.; Gerhardt 2012); hier zeigt sich nämlich recht deutlich, dass die Idee einer phasenübergreifenden und vernetzten Ausbildungsstruktur durchaus erfolgversprechend ist. Vor allem bei den Studierenden ist festzustellen, dass sie das Studienangebot anders wahrnehmen und nutzen, sodass eine stärkere Orientierung am Ausbildungsziel ‚Lehrer‘ erfolgt. Wenngleich dieser Befund in Bezug auf die Wirkung struktureller Maßnahmen hoffnungsvoll stimmen kann, so kann eine direkte Übertragung dieser vertikalen Vernetzung der Phasen auf unseren Zusammenhang, nämlich: die horizontale Vernetzung von Inhalten und Fächern, vermutlich nicht ohne weiteres erfolgen.

Übertragbar scheint aber ein weiteres Detail des „Stuttgarter Modells“. Dort wird die Vernetzung nämlich nicht nur auf Teilnehmerebene betrieben, sondern auch auf der Ebene der Dozenten. Die Dozenten arbeiten in Teams aus zwei bis drei Personen, die in der Regel den verschiedenen Phasen, aber auch verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten zugeordnet werden können. Aus methodischer Sicht handelt es sich hierbei also um ‚Team Teaching‘. So naheliegend und (vermeintlich) einfach dieser Ansatz ist, so scheint mir doch in der gemeinsamen Gestaltung von Lehrveranstaltungen ein immenses – und bislang größtenteils ungenutztes – Potential in Bezug auf eine stärkere Vernetzung der Fächer des Schulmusikstudiums zu liegen. ‚Team Teaching‘ hat außerdem zwei entscheidende Vorteile: (a) Es ist konzeptionell sehr gut ausgearbeitet (z. B. Frommherz & Halfhide 2003) und (b) empirisch bereits intensiv erforscht (z. B. Steinert et al. 2006). Die Studien zeigen dabei eindeutig, dass ein qualitativ hochwertiger Team-Teaching-Ansatz substantielle Effekte erzielt, und zwar sowohl auf der Ebene der Schüler/Studierenden als auch – und das ist mindestens ebenso beachtlich – auf der Ebene der Lehrenden.

(2) Für den zweiten Vorschlag greife ich die Forderung Kremers auf, Musikpädagogik und Musikwissenschaft sollen sich „im Prinzip des Forschens, des Fragens und des ‚Wissen-Wollens‘ treffen“ (Kremer 2009b, S. 9). Auch hierfür stellt die Erziehungswissenschaft bzw. die Hochschuldidaktik ein bereits erprobtes Konzept bereit, das in den Fachdidaktiken in den letzten Jahren zunehmend zum Einsatz kommt, nämlich den Ansatz des ‚forschenden Lernens‘ (z. B. Niessen 2008; Schneider & Wildt 2007). ‚Forschendes Lernen‘ meint grundsätzlich eine theoriegeleitete Reflexion von Lehren und Lernen. Studierende sollen hierbei eine eigene fachdidaktische Forschungsfrage entwickeln, die sie dann mit geeigneten Methoden bearbeiten. In Abhängigkeit von der Fragestellung spielen verschiedene Fächer, d. h. verschiedene Inhalte, Theorien und Methoden eine Rolle, sodass in der Regel mehrere Dozenten gemeinsam solche Forschenden-Lern-Projekte betreuen (müssen). Übergeordnetes Ziel ist dabei immer, den Studierenden die Möglichkeit einer lebenslangen forschenden Haltung zu eröffnen, oder wie Roters et al. (2009) es ausdrücken: eines „forschenden Habitus“.

(3) Mein vorletzter Punkt ist auf einer ganz anderen Ebene angesiedelt. Im Rahmen der neuen baden-württembergischen Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (GymPO I) ist ein neues Prüfungsformat vorgesehen, das den Überlegungen von Kremer sowie denen des vorliegenden Beitrags durchaus entgegen kommen könnte: die sogenannte ‚integrative Prüfung‘. In der Prüfungsordnung heißt es dazu:

„Die Bewerber legen eine [...] integrative Teilprüfung, in der mehrere Fächer verbunden werden (Prüfungsdauer: etwa 40 Minuten) ab. [...] die Fächerkombination

für die integrative Teilprüfung sowie Prüfungsschwerpunkte wählen sie in Absprache mit ihren Prüfern.“ (GymPO I, Anlage C, Kap. 3)

Es gibt bisher noch keine praktischen Erfahrungen mit diesem Prüfungsformat und es wurden – zumindest in meiner Wahrnehmung – auch noch keine konkreteren Überlegungen angestellt, wie denn dieses Format tatsächlich ablaufen könnte. Dass hierbei gerade in Bezug auf den Gedanken einer stärkeren Vernetzung der Fächer enormes Potential liegt, ist m. E. offensichtlich; dieses Potential auszugestalten und zu nutzen, wird in den nächsten Semestern die Aufgabe aller Lehrenden sein.

(4) Die Studierenden sind bislang nur sehr am Rande vorgekommen, und zwar in dem Sinne, dass zwar viel die Rede davon war, wie für Studierende Studieninhalte und -strukturen organisiert bzw. re-organisiert werden könnten, aber an keiner Stelle, welche Rolle die Studierenden selber in diesem Prozess einnehmen müssten, an dessen Ende ein vielfältig vernetztes Studium zu kompetenten und sich bildenden Musiklehrern führen soll. Ohne die Studierenden wird der Prozess der Vernetzung jedoch kaum stattfinden können, denn sie müssen ihn schließlich selbst leisten. Entsprechend wäre zu überlegen, wie Studierende dabei unterstützt werden können, die Vielfalt des Studiums auf einer ganz persönlichen Ebene für die individuellen Studienbedürfnisse und -ziele zu nutzen und zu reflektieren. Ein hilfreiches ‚Tool‘ könnte in diesem Zusammenhang das ‚Portfolio‘⁷ sein.

Portfolios (z. B. Brunner, Häcker & Winter 2006) sind insbesondere hilfreich, individuelle Entwicklungsprozesse sichtbar und der Reflexion zugänglich zu machen. Für den vorliegenden Zusammenhang sind Portfolios außerdem geeignet, weil sie an den übergeordneten Zielen der Ausbildung orientiert sind und nicht an einem einzelnen Fach. Somit können Portfolios die Vielfalt des Studiums abbilden und dies über den gesamten Studienverlauf hinweg, sodass eine kontinuierliche Reflexion von Studienangeboten, von deren Nutzung und der darauf basierenden persönlichen Entwicklung erfolgen kann.

Die Studierenden aktiv in den Prozess mit einzubeziehen, ist auch von daher naheliegend – eigentlich: zwingend –, da als Argument für das Umdenken der Bildungsbegriff ins Feld geführt wurde; und zwar ein Bildungsbegriff in der Humboldtschen Tradition, in dessen Zentrum immer das Subjekt steht, nämlich das sich bildende Subjekt. In diesem Zusammenhang wird von Bildungstheoretikern immer wieder darauf hingewiesen, dass Bildung von Außen weder verordnet noch erzwungen werden kann. Was Pädagogik bzw. alle an der Ausbildung von Lehrkräften beteiligten Fächer jedoch leisten können – und das mag die starke Fokussierung des Beitrags auf strukturelle und

⁷ „Portfolios sind Mappen, in denen Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und alle Arten von Präsentationen bis hin zu audio-visuellen Dokumentationen oder Kunstwerken eigenständig von Lernern gesammelt und gesondert reflektiert werden. Das Portfolio soll während einer Ausbildungs- oder Lernphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse (pieces of evidence) gezielt zu beobachten und schriftlich oder in anderer Form dokumentiert festzuhalten. Gleichzeitig soll dieser Vorgang gezielt reflektiert werden, um vor schematischen Übernahmen zu schützen und eigenständige Urteile zu fördern. Portfolios sind in der Regel dabei immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert. Es werden Produkte und Prozesse dokumentiert und reflektiert, die Bemühungen, Ergebnisse und möglichst Fortschritte von Lernern darstellen helfen. So kann eine Analyse des Lernprozesses einsetzen, die das Lernen selbst zum Gegenstand einer Reflexion nimmt, um eine methodische Lernkompetenz auszubilden und kontinuierlich zu verbessern“ (Reich 2012).

inhaltliche Maßnahmen etwas entschuldigen – ist die Schaffung von Rahmenbedingungen, die Bildungsprozesse ermöglichen. Die Nutzung der Rahmenbedingung bleibt dann letztlich jedem einzelnen überlassen, oder wie Kaiser es formuliert: „Bildung muss von den daran beteiligten Subjekten gewollt und selbst in die Wege geleitet werden“ (Kaiser 2002, S. 14).

Literatur

- Borst, Alexander & Knigge, Jens (i. Vorb.): *Evaluation des Stuttgarter Modells – Abschlussbericht*. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.
- Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Czerwenka, Kurt & Nölle, Karin (2010). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 362–380). Münster: Waxmann.
- Frommherz, Brigitte & Halfhide, Therese (2003). *Teamteaching an Unterstufen-Schulklassen der Stadt Zürich*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf [13.8.2013].
- Gerhardt, Bert (2012). Phasenübergreifende Module – Das „Stuttgarter Modell“ der Lehrerbildung. *Diskussion Musikpädagogik* (Sonderheft 4), 27-43.
- Kaiser, Hermann J. (2002): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf> [13.8.2013].
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [13.8.2013].
- Kremer, Joachim (2009a). Das Erkennen und Nutzen von Potentialen: Die Musikwissenschaft im Studiengang Schulmusik. *TransPositionen* (3), 12-13.
- Kremer, Joachim (2009b). Von der Geschichtlichkeit der Musik, oder: Bildungsanspruch und Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik* (43), 4-10.
- Kremer, Joachim (2011). Bildung ohne Wissen und Inhalte? Oder: Worum geht es bei der Beschäftigung mit Musik? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik; Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München 3, S. 236–252). München: Allitera.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [13.8.2013].
- KMK (2008/2010). *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [13.8.2013].

- Niessen, Anne (2008). Musiklehrer/innen als lebenslange Lerner. Theorie und Praxis der Praxiserkundungen in der Musiklehrerbildung. In B. Clausen, C. Rolle & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen. Beiträge und Berichte 2005 bis 2007* (BFG-kontakt 4, S. 95–110). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Oelkers, Jürgen (2002): *Ruine Lehrerbildung: Abriss oder Neuaufbau?* Vortrag auf der Fachtagung „Spannungsfeld Lehrer(fort-)bildung – Funktionen, Richtungen, Perspektiven“ am 24.5.2002, Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung im Schloss Meissen. Verfügbar unter: http://dvlfb.de/akttag/meissen/referate/oelkers_html/ruine_lab.htm#_ftn1 [13.8.2013].
- Oelkers, Jürgen (2012): *Neue Wege in der Lehrerbildung: Erfahrung mit Strukturwandel*. Vortrag an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart am 27. Oktober 2012. Verfügbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/StuttgartLABdef.pdf> [13.8.2013].
- Reich, Kersten (2012). Portfolio. In K. Reich (Hrsg.), *Methodenpool*. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html [13.8.2013].
- Roters, Bianca, Schneider, Ralf, Koch-Priewe, Barbara, Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scharenberg, Sointu, Gerhardt, Bert & Amann, Andreas (2010). *Phasendurchlässige Module. Das Stuttgarter Modell*. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/stuttgart_von_der_hochschule_in_den_klassenraum.pdf [13.8.2013].
- Schneider, Ralf & Wildt, Johannes (2007): Forschendes Lernen in Praxisstudien – ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18 (2), 11-15.
- Steinert, Brigitte, Klieme, Eckhard, Maag Merki, Katharina, Döbrich, Peter, Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185-204. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/pdf/ZfPaed_2006_2_Steinert_Klieme_MaagMerki_Doebrich_Lehrerkooperation_Schule_D_A.pdf [13.8.2013].
- Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [13.8.2013].