

Jank, Werner; Schilling-Sandvoß, Katharina

## Spannungsfelder. Musiklehrer\*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung

Krettenauer, Thomas [Hrsg.]; Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich [Hrsg.]; Zöllner-Dressler, Stefan [Hrsg.]: *Musiklehrer\*innenbildung. Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018.* München : Allitera 2018, S. 149-160. - (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München; 6)



### Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner; Schilling-Sandvoß, Katharina: Spannungsfelder. Musiklehrer\*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung - In: Krettenauer, Thomas [Hrsg.]; Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich [Hrsg.]; Zöllner-Dressler, Stefan [Hrsg.]: *Musiklehrer\*innenbildung. Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018.* München : Allitera 2018, S. 149-160 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184760 - DOI: 10.25656/01:18476

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184760>

<https://doi.org/10.25656/01:18476>

### 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

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Musiklehrer\*innenbildung: Veränderungen und Kontexte**

**Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018**

Herausgegeben von Thomas Krettenauer, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck  
und Stefan Zöllner-Dressler

**Allitera Verlag**

Dezember 2018

Allitera Verlag

Ein Verlag der Buch&media GmbH, München

© 2018 Buch&media GmbH, München

© 2018 der Einzelbeiträge bei den Beiträger\*innen

Projektbetreuung: Dietlind Pedarnig

Satz und Umschlaggestaltung: Johanna Conrad

Gesetzt aus der The Sans und der Aldus

Printed in Europe · ISBN 978-3-96233-089-7

Allitera Verlag

Merianstraße · 80637 München

Fon 089 13 92 90 46 · Mail [info@allitera.de](mailto:info@allitera.de)

[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

# Inhalt

Vorwort .....	9
Einleitung .....	13
<b>1 KONTEXTE .....</b>	<b>21</b>
Stefan Zöllner-Dressler	
Zeitdiagnostische und bildungspolitische Bezüge .....	23
Stefan Orgass	
„Vor der eigenen Haustüre kehren“: Für eine Selbstreflexion wissenschaftlicher und praktisch-unterrichtsbezogener Musikpädagogik .....	35
Lars Oberhaus	
Künstler*innen in Kitas? Zur musikalischen Ausbildungs- und Berufssituation von ErzieherInnen und transprofessioneller Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden .....	49
Margret Stumpfögger	
Musiker*innen an Grundschulen in Frankreich (musiciens intervenant à l'école) Ein innovativer Beruf im Dienst kultureller Bildung für alle? .....	59
Christine Löbber / Annette Ziegenmeyer	
Beziehungsqualitäten in der schulischen Musizierpraxis Entwicklung eines Instruments zur Gestaltung gelingender Momente .....	71
Wolfgang Feucht	
Musikpädagogik, Nachhaltigkeit und die hilfreiche interkulturelle Perspektive .....	83
Stefan Pausch	
Bericht zum Workshop <i>Zeitdiagnostische und bildungspolitische Bezüge</i> .....	95

<b>2 MUSIK ALS THEORETISIERTE .....</b>	<b>101</b>
Robert Lang	
Hinweise zum Workshop <i>Musik als Theoretisierte</i> .....	103
Andreas Ickstadt	
Zum Bezug musiktheoretischer Curricula der Lehramtsstudiengänge zur späteren Berufspraxis .....	117
Bernd Clausen	
Inter-, Transkulturalität, Diversität Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung ..	125
Werner Jank / Katharina Schilling-Sandvoß	
Spannungsfelder Musiklehrer*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung .....	149
Benedikt Ruf	
Bericht über den Workshop <i>Musik als Theoretisierte</i> Was bedeutet Theoretisieren von Musik? Bestandsaufnahme und Perspektiven ..	157
<b>3 MUSIK ALS KLINGENDE .....</b>	<b>167</b>
Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck	
Klingendes Hervorbringen in der Musiklehrer_innenbildung Hinweise zur Arbeit des Workshops <i>Musik als Klingende</i> .....	169
Heinrich Klingmann	
Verständigungsschwierigkeiten Musikalische Umgangsformen und Musiklehrer*innenbildung .....	183
Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck	
Zeigen lernen, wie Schüler_innen gut Klingendes hervorbringen können Thesen zu einem Desiderat der Musiklehrer_innenbildung .....	199
Verena Seidl	
Bericht zum Workshop <i>Musik als Klingende</i> .....	205

<b>4 MUSIKUNTERRICHT</b> .....	<b>211</b>
Thomas Krettenauer	
<i>Alles bleibt anders</i>	
Musiklehrer*innenbildung und Musikunterricht – Aspekte einer Diskurs- und Problemgeschichte .....	213
Julia Lutz und Gabriele Schellberg	
<b>Popmusik in der Grundschullehrer*innenbildung</b>	
Angebote, Hintergründe und Perspektiven .....	227
Dirk Zuther	
<b>Informelles Lernen und Popmusik</b> .....	239
Thomas Erlach	
<b>Wem gehört die Oper?</b>	
Musiktheaterpädagogik zwischen Opernhaus, Schule und Universität .....	253
Sebastian Herbst	
<b>Praktische Theorie und theoretische Praxis forschend entdecken</b>	
Perspektiven und Möglichkeiten des (musik-)unterrichtlichen Kompetenzerwerbs Lehramtsstudierender im Rahmen des Praxissemesters .....	265
Anja Bossen	
<b>... und nun auch noch Sprachbildung?</b>	
Sprachsensibler Musikunterricht zwischen Indienstnahme und Eigeninteresse des Fachs .....	277
Lucie Wohlgenannt	
<b>Bericht zum Workshop <i>Musikunterricht</i></b> .....	289

<b>5 MENTOR*INNENARBEIT .....</b>	<b>295</b>
Isolde Malmberg	
<b>Auf einer mehrspurigen Autobahnbrücke</b>	
Die Statuspassage am Beginn des Musiklehrberufs .....	297
<b>EXTERNE BEOBACHTUNGEN (NACHWORT) .....</b>	<b>311</b>
Michael Kaufmann	
<b>Wahrnehmungen und Eindrücke .....</b>	<b>313</b>
<b>Anhang</b>	
Autorinnen und Autoren .....	319

## Spannungsfelder

Musiklehrer\*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung

### 1 Ein kurzer Blick zurück

Das in der Überschrift genannte Spannungsfeld begleitet die Diskussion über die Musiklehrerbildung spätestens seit der Kestenberg-Reform, in Ansätzen auch schon seit der beginnenden Professionalisierung von Musiklehrern im 19. Jahrhundert.<sup>1</sup>

Unser »kurzer Blick zurück« richtet sich auf die Zeit seit den 1970er-Jahren: Im Gefolge der grundlegenden Umstrukturierungen im Deutschen Bildungswesen wurden damals auch die Aufgaben, Strukturen, Ziele und Inhalte der Lehramtsstudiengänge für Musik intensiv diskutiert und manchenorts stark verändert. Beispiele dafür waren der Modellversuch zur Entwicklung neuer Ausbildungsgänge in Nordrhein-Westfalen<sup>2</sup> und das Studienfach Musik im Rahmen der einphasigen Lehrerbildung in Oldenburg. Letzteres bezog sich u. a. auf die Entwicklung eines Selbstverständnisses des Schulfachs Musik als *Auditive Wahrnehmungserziehung*.<sup>3</sup> In Oldenburg führte diese Entwicklung u. a. zu einer intensiven Zusammenarbeit der künstlerischen, musikwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile im Rahmen eines Projektstudiums, das die Schulpraktika sowie das Referendariat integrierte und Inhalte in das Studium aufnahm, die nicht zum traditionellen Bestand gehörten (z. B. experimentelle zeitgenössische Musik, Impro-

<sup>1</sup> KESTENBERG 2009/1921, S. 85–89, ABEL-STRUTH 1985, S. 424–428.

<sup>2</sup> HÖHNEN ET AL. 1978, darin insbesondere Kapitel II: »Entwicklung von Konzepten«, u. a. mit einem Beitrag von RICHTER 1978.

<sup>3</sup> Vgl. FRISIUS 1972.



visation, Populäre Musik und die damals so genannte »apparative Praxis«).<sup>4</sup>

Eine weitere Verdichtung von Tagungen und Publikationen zur Musiklehrerbildung ließ sich Mitte der 1990er-Jahre beobachten. Daran war ein Mitautor dieses Beitrags selbst intensiv beteiligt, der heute mit erheblicher Irritation feststellen muss, dass manche Texte von damals ihre Aktualität in keiner Weise eingebüßt haben.<sup>5</sup>

Auf den Tagungen der Bundesfachgruppe Musikpädagogik blieb Musiklehrerbildung als Thema übrigens stets präsent.

## 2 Studien- und Prüfungsordnungen

In Studienordnungen und curricularen Vorgaben lassen sich Antworten auf ein Ausbalancieren des Spannungsfeldes zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung finden. Mit dem Blick u. a. auf Studien- und Prüfungsordnungen verschiedener Ausbildungsstandorte in unterschiedlicher institutioneller Verankerung kann hier keine grundlegende Analyse des Feldes erfolgen. Es sollen jedoch beispielhaft Blitzlichter gegeben werden, ohne damit Repräsentativität, Validität oder Allgemeingültigkeit zu beanspruchen.

Erstes Beispiel: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* in der Fassung von 2017, mit denen die KMK für alle Länder verbindliche Eckpunkte vorgibt, innerhalb derer die einzelnen Hochschulen Schwerpunkte setzen und Anforderungen differenzieren. Als übergeordnete Zielvorstellung wird formuliert:

»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.«<sup>6</sup>

Im Kompetenzprofil der Primarstufe werden entscheidende Referenzpunkte klarer benannt: »Die Studienabsolventinnen und -absolventen haben den Auftrag der Grundschule, Bildung grundzulegen, theoretisch-systematisch und

<sup>4</sup> Vgl. KNOLLE 1976.

<sup>5</sup> Vgl. etwa JANK 1996, BÄHR/JANK/OTT/SCHÜTZ 1996.

<sup>6</sup> SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 2017, S. 3 (Hervorhebungen im Original).

forschungsorientiert erschlossen, anwendungsorientiert erprobt und wissenschaftsbasiert reflektiert.«<sup>7</sup>

Zwei weitere Beispiele: Studienordnungen für das Lehramt an Grundschulen aus zwei verschiedenen Bundesländern (Niedersachsen, Hessen) mit unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen (Universität, Musikhochschule).<sup>8</sup>

Ein kurzer Blick auf die Rahmenbedingungen zeigt, dass es nicht um eine Vergleichbarkeit gehen kann, diese Rahmenbedingungen bilden aber den Hintergrund, auf dem Zielsetzungen einzuordnen sind.

Hessen hat mit einer Studiendauer von sechs Semestern einen der kürzesten Grundschulstudiengänge in der Bundesrepublik. In der *Studien- und Prüfungsordnung für die Lehramter der Goethe-Universität Frankfurt am Main* ist der Workload für jedes der drei studierten Fächer mit jeweils 32 Creditpoints festgelegt.<sup>9</sup> Aus der Präambel des *Fachspezifischen Anhangs Musik* für das Lehramt an Grundschulen der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main lässt sich die Orientierung am Berufsfeld eindeutig ablesen.<sup>10</sup> Die »Qualifizierung der Studierenden als Lehrerinnen und Lehrer für elementares Musizieren und Musiklernen«<sup>11</sup>, wie es dort heißt, zielt aber nicht kurzschlüssig auf unmittelbare Anwendungstauglichkeit der erworbenen Kompetenzen, sondern findet im Kontext des Aufbaus und der Erweiterung der persönlichen musikalischen und wissenschaftlichen Kompetenzen statt.

An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg folgt einem polyvalenten Zwei-Fächer-Bachelor im Grundstudium (drei Jahre) eine Spezialisierung auf die Grundschule im zweijährigen Masterstudiengang. Der Anteil für das Fach Musik umfasst einen Workload von 69 Creditpoints. Grundlegende Zielsetzungen des Studiums sind:

<sup>7</sup> SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 2017, S. 64.

<sup>8</sup> Wir haben Studienordnungen für die Grundschule gewählt, weil dort der Studienumfang im Fach Musik in der Regel geringer ist, als bei den anderen Lehramtern. Aus diesen Studienordnungen lässt sich daher umso deutlicher herauslesen, welche Studieninhalte und -ziele als unverzichtbar für das Studium gesehen werden. Ein vertiefender Vergleich müsste auch quantitative Aspekte in der Verteilung einzelner Lehrveranstaltungen auf unterschiedliche Ausbildungsbereiche oder die jeweils formulierten Kompetenzen umfassen.

<sup>9</sup> JOHANN WOLFGANG GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN 2016, § 4 Abs. 3.

<sup>10</sup> HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND DARSTELLEND KUNST FRANKFURT AM MAIN 2014, S. 1. Dieser *Fachspezifische Anhang zur SPOL* ist Teil der genannten Studien- und Prüfungsordnung der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

<sup>11</sup> Ebd.

## 2 Musik als Theoretisierte

- »Praktisch-künstlerische, theoretische und wissenschaftliche Kompetenzen im Umgang mit vielfältigen Formen von Musik, die für unsere Gegenwart bedeutsam sind,
- die Kenntnis ihrer kulturwissenschaftlichen Einbettung und
- die Fähigkeit, diese Zusammenhänge Schülerinnen und Schülern der Grundschulen didaktisch begründet zu vermitteln.«<sup>12</sup>

Im Vergleich zur Frankfurter Formulierung wird hier die wichtige Oldenburger Geschichte eines Verständnisses von Musik als gesellschaftlicher Praxis deutlich, die sich in unterschiedlichen Musikkulturen mit je unterschiedlichen Bedeutungen und Funktionen für die Menschen ausprägt.

## 3 Teilaspekte zum Spannungsverhältnis schulpraktische Orientierung – wissenschaftliche Fundierung

Wir greifen ohne Vollständigkeitsanspruch an zwei Beispielen jeweils einen Teilaspekt heraus, an dem die auf das Fach Musik bezogene Forderung der KMK nach einer »deutlichen Orientierung an schulischen Aufgabenfeldern und schulrelevanten Themen«<sup>13</sup> interpretiert werden kann.

### Teilaspekt 1:

#### Wissenschaftliche Musikpädagogik – praktische Musikpädagogik

Das Spannungsfeld von schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung, oft verkürzt auf die Begriffe Praxis und Theorie, ist im Titel unseres Beitrags schon als Ausgangspunkt benannt. Sigrid Abel-Struth unterschied in diesem Kontext im *Grundriß der Musikpädagogik* 1985 zwischen wissenschaftlicher und praktischer Musikpädagogik.<sup>14</sup> Stefan Hörmann und Eva Meidel trennen zwischen wissenschaftlicher Musikpädagogik, nicht-wissenschaftlicher Musikdidaktik und der Musikunterrichtspraxis.<sup>15</sup>

Unabhängig von der Benennung interessiert aber vor allem das zwischen diesen Feldern bestehende oder formulierte Verhältnis. Sigrid Abel-Struth fordert hier eine klare Trennung der Aufgaben und sieht in der Überschneidung und

<sup>12</sup> UNIVERSITÄT OLDENBURG 2014, S. 1.

<sup>13</sup> SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 2017, S. 37.

<sup>14</sup> ABEL-STRUTH 1985, S. 72-74.

<sup>15</sup> Vgl. HÖRMANN/MEIDEL 2016, S. 45-49.

Vermischung der Eigenschaften das Grundproblem der Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrerbildung, weil der Blick für die spezifischen Funktionen beider Bereiche und die jeweils eigenen Maßstäbe getrübt werde. Auf Dauer werde das musikpädagogische Theorie-Praxis-Problem nur zu lösen sein, »wenn praktische und wissenschaftliche Musikpädagogik ihre jeweils eigenen Funktionen wahrnehmen und verantworten«. <sup>16</sup>

Eine Kernkompetenz von Musiklehrerinnen und -lehrern ist die Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von musikbezogenen Lehr-Lern-Prozessen. Mit Blick darauf erscheint uns eine scharfe Trennung von wissenschaftsbezogener Musikpädagogik und praxisorientierter Musikdidaktik im Rahmen des Lehramtsstudiums problematisch, sondern vielmehr ihre Verschränkung nötig. Auch im Studium gilt es Vermittlungskompetenz in einer Verbindung von wissenschaftlichen und praktischen Anteilen in den Blick zu nehmen, Praxiserfahrungen nicht nur als Ergänzung in Form von Praktika und Hospitationen, sondern durch Integration in das musikpädagogische Studium zu gestalten, Fragestellungen für die Praxis aus der Theorie abzuleiten und aus der Praxis Material für theoriegeleitete Reflexion zu erhalten – mithin eine wissenschaftlich begleitete und reflektierte Praxis bzw. die Haltung eines wissenschaftlich reflektierenden Praktikers zu entwickeln.

Es ist deshalb zu diskutieren, was Musikpädagogik als Wissenschaft für die Unterrichtspraxis leisten kann. Konsens lässt sich vermutlich darin finden:

- ☐ Die Wissenschaft ermöglicht eine Reflexion des musikpädagogischen Handelns,
- ☐ kann Grundlage sein für musikdidaktische Modelle und Konzeptionen,<sup>17</sup>
- ☐ kann didaktisches Nachdenken um neue Perspektiven erweitern oder einen Perspektivwechsel ermöglichen.

Sie gibt nicht unmittelbar Handlungsanleitung und ermöglicht keinen unmittelbaren Anwendungsbezug, steht aber als ein regulatives Prinzip hinter den Entscheidungen über das konkrete Handeln auf der Basis normativer Orientierungen.

Ein dem entsprechender, komplexer Erfahrungs- und Lernprozess der Studierenden stellt sich nicht automatisch ein. Vielmehr muss das Studium einen Rahmen gestalten, der die aktive Konstruktion des Verhältnisses durch die (zukünftigen) Lehrenden erfordert, damit diese daraus ein eigenes begründetes Verständnis

<sup>16</sup> ABEL-STRUTH 1985, S. 73.

<sup>17</sup> Vgl. ABEL-STRUTH 1975, S. 19.

reflektierten Unterrichtshandelns entwickeln können. Ewald Terhart betont in diesem Zusammenhang:

»Der Erfolg des erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiums hängt wesentlich davon ab, ob es den Studierenden gelingt, in der Verbindung von theoretischen und schulpraktischen Studien das Verhältnis der erarbeiteten Theorie-Positionen zu den erfahrenen Praxis-Situationen zu reflektieren und so eigene erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktisch begründete Standpunkte vorzutragen, zu reflektieren und ggf. zu revidieren.«<sup>18</sup>

### Teilaspekt 2:

#### Das Fachliche und der Berufsbezug im Studium

Noch mehr als für andere Fächer gilt für Musik, Kunst und Sport, dass das Fachliche durch den Bereich der Fachwissenschaft(en) nicht einmal annähernd abgedeckt ist, sondern das Fachlich-Praktische einschließt. In Musik ist das einerseits die fachlich relevante *künstlerische Praxis*, andererseits (soweit sich dies überhaupt trennen lässt) die für den Fachunterricht relevante *schulpraktisch* orientierte musikalische Praxis.

Das Problemfeld zwischen fachlichem und beruflichem Bezug ist komplex. Wir greifen nur einen Punkt heraus, nämlich den der Anteile der Ausbildungsfächer im Studium. Dabei beziehen wir uns als Beispiel auf die Fächeranteile, wie sie das Curriculum für den gymnasialen Studiengang im Rahmen der klassischen Orientierung an der Frankfurter Musikhochschule vorgibt.<sup>19</sup> Die Zahlen der folgenden Tabelle schließen *nicht* ein das Schulpraxissemester und die darauf bezogene zweistündige Begleitveranstaltung, ebenso wenig die Stunden eines Schwerpunktmoduls (7 Creditpoints), das aus einem der genannten Fachgebiete (jedoch nicht Musikpädagogik) zu wählen ist.

<sup>18</sup> TERHART 2000, S. 70f.

<sup>19</sup> Das Beispiel kann keine Repräsentativität beanspruchen und berücksichtigt nicht die durch verschiedene Rahmenbedingungen von gymnasialen Musikstudiengängen an Universitäten.

Fachgebiete	Künstlerische Praxis	Schulbezogene musikalische Praxis	Theorie und Hören	Musikwissenschaft	Musikpädagogik	Summe
Creditpoints (CP)	47	24	17	14	14	116
CP in %*	40 %	21 %	15 %	12 %	12 %	100 %
Präsenzzeit in Stunden	725	155	245	140	150	1415
Präsenzzeit in %*	51 %	11 %	17 %	10 %	11 %	100 %

\*Gerundet

Tabelle: Verteilung der Creditpoints und der Präsenzzeit auf die Fachgebiete des Lehramtsstudiums für Gymnasien (klassische Ausrichtung) an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (HfMDK) Frankfurt am Main<sup>20</sup>

Eine inhaltliche Auswertung im Hinblick auf den Titel unseres Beitrags ist aus verschiedenen Gründen nicht ganz einfach (das wäre bei Beispielen aus anderen Hochschulen nicht anders): Z. B. ist zu fragen, ob und in welchem Umfang die Stunden des Fachgebiets »Theorie und Hören« der wissenschaftlichen Fundierung, der schulpraktischen Orientierung oder der musikalisch-künstlerischen Profilierung zuzuordnen wären. Außerdem könnte eine solche Zuordnung keine Trennschärfe beanspruchen, denn die Mehrzahl der Ausbildungsfächer reicht in alle drei Bereiche hinein.

Die Tabelle zeigt: Weder die wissenschaftliche Fundierung noch die schulpraktische Orientierung bilden an der HfMDK das Zentrum des Fachs, sondern die musikalisch-künstlerische Profilierung.

Das bedeutet: Wir bilden in erster Linie zur Musikerin bzw. zum Musiker aus, nicht zum Wissenschaftler oder Pädagogen, aber auch nicht in erster Linie zum schulpraktischen Musizieren. Aus der Sicht der Anforderungen der KMK (s. S. 150) ist dies ein Missverhältnis. Dabei liegt das Problem nicht primär im quantitativen Verhältnis zwischen den wissenschaftlichen und den schulpraktisch orientierten Studienanteilen, sondern einerseits in der – im Vergleich mit den künstlerischen Fächern – insgesamt geringen Stundenausstattung, andererseits im qualitativen Verhältnis zwischen wissenschaftlichen und schulpraktisch orientierten Studienanteilen, weil sie oft isoliert nebeneinander stehen und eine Vernetzung nach aller Erfahrung immer wieder Schwierigkeiten mit sich bringt. Das ist das Feld der seit eh und je diskutierten Theorie-Praxis-Probleme der Lehrerbildung allgemein, das bis heute, trotz aller historischen und aktuellen Versuche, als nicht befriedigend gelöst betrachtet werden muss.

<sup>20</sup> Auf Basis eigener Berechnungen aus dem aktuell gültigen *Fachspezifischen Anhang* der Studien- und Prüfungsordnung (HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND DARSTELLENDEN KUNST FRANKFURT AM MAIN 2015).

Allein schon die Frage der Bedeutung der künstlerisch-ästhetischen Eigenerfahrung Lehramtsstudierender für ihren späteren Beruf führt zu weiteren komplexen Fragestellungen und kontroversen Diskussionen, wie Blicke in die Fachgeschichte zeigen: Ralf Meißner z. B. sprach im Rahmen einer Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vor genau 25 Jahren – 1993 in Berlin – von einem »Grundwiderspruch zwischen künstlerischer Orientierung und Berufsbezogenheit«. <sup>21</sup> Eine ausführliche Analyse dieses widersprüchlichen Verhältnisses hatte weitere 15 Jahre früher Christoph Richter vorgelegt. <sup>22</sup> Es stimmt nachdenklich, dass Richters Ergebnisse von damals weitestgehend auch die Situation von heute noch beschreiben und kaum einer seiner gut begründeten Vorschläge in der Ausbildungswirklichkeit der Lehramtsstudiengänge wirklich umgesetzt wurde (z. B. die enge Zusammenarbeit des künstlerischen Unterrichts mit dem Unterricht in musikalischer Analyse, Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und schulpraktischen Übungen); <sup>23</sup> diese Zusammenarbeit wird zwar durchaus verschiedentlich von einzelnen Lehrenden der künstlerischen Fächer gepflegt, ist curricular in den Studienplänen jedoch nicht wirklich verankert. <sup>24</sup>

## 4 Schlussgedanken

Das Spannungsfeld zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung verweist auf *quantitative Probleme*, nämlich auf solche der relativen Anteile der einzelnen Ausbildungsfächer im Gesamtgefüge der Studiengänge, jedoch auch auf den realen Umfang der Anteile in absoluten Zahlen.

Noch einmal zur Situation in Frankfurt, nun aber wieder im Studiengang für die Grundschule: Der Anteil des Fachs Musik in diesem nur sechssemestrigen Studiengang umfasst 32 Creditpoints und dennoch – eigentlich die Bologna-Vorgaben überdehnend – 33,25 Semesterwochenstunden (SWS). Die Anteile der Fächer wurden hier in der jüngsten Reform (2015) mit diesen Stundenzahlen festgelegt. <sup>25</sup>

Künstlerische Fächer 5,25 SWS, schulisch orientierte musikalisch-praktische

<sup>21</sup> MEISSNER 1995, S. 68.

<sup>22</sup> RICHTER 1978.

<sup>23</sup> RICHTER 1978, S. 350–353.

<sup>24</sup> Vgl. jedoch JANK / SCHILLING-SANDVOSS 2017.

<sup>25</sup> HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND DARSTELLENDEN KUNST FRANKFURT AM MAIN 2014.

Fächer 18 SWS (in diese fließen in geringem Maß Anteile ein wie Ensembleleitung, Musiktheorie und Arrangieren), wissenschaftliche Fächer 10 SWS.

Der Hintergrund für diese im Vergleich zum gymnasialen Studiengang deutlich andere Akzentsetzung: Wenn die Rahmenbedingungen zu wenige Credits und Stunden zur Verfügung stellen, dann gibt es kaum etwas zu verteilen – die KMK-Anforderungen sind dann nicht einlösbar. Ein solcher Rahmen zwingt zu Entscheidungen, die die reale Stundenzahl einzelner Fächer extrem gering ansetzt und/oder wichtige Inhalte als selbstständige Fächer streicht.

Das Spannungsfeld zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung verweist auch auf *qualitative Probleme*: Vor dem Hintergrund sehr geringer – vor allem in den Studiengängen für die Primar- und die Sekundarstufe I oft zu geringer – Stundenzahlen ist manchenorts in keinem Ausbildungsbereich ein wirklich fundiertes Studium möglich. Das führt zu deutlich verringerten Handlungsspielräumen und Möglichkeiten der Absolventinnen und Absolventen, sofern sie sich die entsprechenden Kompetenzen nicht außerhalb des Studiums selbstständig aneignen.

Wissenschaftliche Fundierung und schulpraktische Orientierung sind weder Gegensätze noch Alternativen. In der jüngeren Diskussion dieser Themen wird jedoch z. T. die Entwicklung der wissenschaftlichen musikpädagogischen Reflexion dem Erwerb von unterrichtspraktisch orientierten Kompetenzen gegenübergestellt, ja geradezu entgegengestellt.<sup>26</sup>

Unsere Rede von Spannungsfeldern versucht, solche unfruchtbaren Polarisierungen zu vermeiden und als Thema die Fragen zu benennen, wie denn erstens beide Aspekte miteinander in ein produktives, konstruktives Verhältnis gesetzt werden könnten. Von dort aus muss zweitens gefragt werden, wie ein entsprechender Aneignungsprozess auf Seiten der Lehramtsstudierenden aussehen könnte. Denn die auf das Lernen und Lehren von Musik und auf Musikunterricht bezogene Wissenschaft – wie auch immer sie definiert wird – ist ja in den Köpfen der Studierenden nicht einfach »da« oder »nicht da«, sondern bedarf der Aneignung im Rahmen eines Lernprozesses. Wie dieser gestaltet werden sollte, hat Heinz Antholz bereits 1976 beschrieben:

»Wissenschaftlichkeit als principium – das meint einen in Stufen aufsteigenden und sich »grundsätzlich« durchhaltenden »Anfang«. Denn auch Forschenden vollzieht sich in Lernstufen:

<sup>26</sup> Exemplarisch: KRAUSE-BENZ 2016, z. B. S. 230, S. 240 (mit der Begriffskonstruktion einer »Verpraxialisierung der Musiklehramtsbildung«), S. 243.



## 2 Musik als Theoretisierte

- ☛ Lernen der Forschung: wissenschaftliche Techniken und Methodenbestände, Theoriebildung, Problem- und Diskussionsstand.
- ☛ Selber forschen lernen in actu et praxi: kleinere, zumeist noch monoperspektivische Ansätze, z. B. Mikro-Research in der pädagogischen ›Praxisforschung‹, erste Inhaltsanalysen.
- ☛ Forschung betreiben, Projekte mit vorantreiben im komplexen, zumeist interdisziplinären Problem- und Methodenverbund, was nur mit dem ›arbeitenden‹ Wissen und Können der beiden ersten Studienstufen möglich und effizient ist.«<sup>27</sup>

### Literatur

- ABEL-STRUTH, SIGRID (1975): *Musik-Lernen als Gegenstand von Hochschullehre. Zur Diskussion zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik*. In: ANTHOLZ, HEINZ/GUNDLACH, WILLI (Hg.): *Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen*. Düsseldorf, S. 9–21
- DIES. (1985): *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz
- ANTHOLZ, HEINZ (1976): *Wissenschaftlichkeit als Prinzip der Musiklehrerausbildung im Spiegel ihres Mißverständnisses*. In: NOLL 1976, S. 63–73
- BÄHR, JOHANNES/JANK, WERNER/OTT, THOMAS/SCHÜTZ, VOLKER (1996): *Thesen zur Studienreform*. In: SCHÜTZ, VOLKER (Hg.): *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie*. Oldershausen, S. 211–214
- CLAUSEN, BERND/CVETKO, ALEXANDER J./HÖRMANN, STEFAN/KRAUSE-BENZ, MARTINA/KRUSE-WEBER, SILKE (Hg.) (2016): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. Münster/New York
- FRISIUS, RUDOLF (1972): *Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. Fachwissenschaftliche Grundlagen*. In: KRAUS, EGON (Hg.): *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche*. Mainz, S. 156–167
- HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND DARSTELLEND KUNST FRANKFURT AM MAIN (2014): *Fachspezifischer Anhang zur SPOL (Teil III) für das Studienfach Musik im Studiengang L1 vom 23.10.2014*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: [www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/files/studium\\_lehre/FB2/Lehramt/L1\\_L2\\_L5/2015\\_05\\_06\\_Aenderung\\_Fachspezifischer\\_Anhang\\_Musik\\_L1\\_Inkraftsetzung.pdf](http://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/files/studium_lehre/FB2/Lehramt/L1_L2_L5/2015_05_06_Aenderung_Fachspezifischer_Anhang_Musik_L1_Inkraftsetzung.pdf) [zuletzt überprüft am 10.07.2018]
- DIES. (2015): *Fachspezifischer Anhang zur SPOL (Teil III) für das Studienfach Musik im Studiengang L3 vom 18.05.2015*. Online verfügbar unter: [www.hfmdkfrankfurt.info/hochschule/fachbereiche/fb-2-lehraemter-wissenschaft-und-komposition/lehramt-gymnasium-l3/](http://www.hfmdkfrankfurt.info/hochschule/fachbereiche/fb-2-lehraemter-wissenschaft-und-komposition/lehramt-gymnasium-l3/) [zuletzt überprüft am 13.08.2018]

<sup>27</sup> ANTHOLZ 1976, S. 67f.

- HÖHNEN, HEINZ W. ET AL. (Hg.) (1978): *Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik*. Regensburg, Mainz
- HÖRMANN, STEFAN / MEIDEL, EVA (2016): *Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fach-strukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik*. In: CLAUSEN, BERND ET AL. 2016, S. 11–68
- JANK, WERNER (Hg.) (1996): *Schulmusik – ein Studium im Umbruch. Probleme – Perspektiven – Pläne*. Mannheim
- JANK, WERNER / SCHILLING-SANDVOSS, KATHARINA (2017): *Vernetzung curricularer Kerne – Zwischenbericht zu einem curricularen Entwicklungsprojekt an der HfMDK Frankfurt am Main*. In: GRITSCH, BERNHARD / GÖLLES, VIKTORIA (Hg.): *Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung*. Innsbruck u. a., S. 135–145.
- JOHANN WOLFGANG GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN (2016): *Studien- und Prüfungsordnung für Lehramtsstudiengänge mit dem Abschluss erste Staatsprüfung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 18. Juli 2016*. Online verfügbar unter: [www.uni-frankfurt.de/63261859/10\\_Allgemeine\\_Studien-Pruefungsordnung](http://www.uni-frankfurt.de/63261859/10_Allgemeine_Studien-Pruefungsordnung) [zuletzt überprüft am 13.08.2018]
- KESTENBERG, LEO (2009 / 1921): *Musikerziehung und Musikpflege*. In: GRUHN, WILFRIED (Hg.): *Leo Kestenberg – Gesammelte Schriften 1*. Freiburg i. Br., S. 21–130
- KNOLLE, NIELS (1976): *Der Studiengang »Musik / Auditive Kommunikation« an der Universität Oldenburg (Rahmen – Planungen – Erfahrungen)*. In: NOLL 1976, S. 189–207
- KRAUSE-BENZ, MARTINA (2016): *Musiklehrerbildung oder -ausbildung? Warum wissenschaftliche Musikpädagogik notwendig ist*. In: CLAUSEN, BERND ET AL. 2016, S. 229–246
- MEISSNER, RALF (1995): *Blick zurück ohne Zorn – aber mit Stirnrunzeln. Musikstudienräte reflektieren ihre Ausbildung*. In: KNOLLE, NIELS / OTT, THOMAS (Hg.): *Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern*. Mainz u. a., S. 65–70
- NOLL, GÜNTHER (Hg.) (1976): *Musikpädagogik in der Studienreform. Dokumentation einer öffentlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 9.–12. Oktober (Forschung in der Musikerziehung 1976)*. Mainz
- RICHTER, CHRISTOPH (1978): *Die künstlerische Ausbildung*. In: HÖHNEN ET AL. (1978), S. 301–365
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2017): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 10.12.2017)*. Online verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [zuletzt überprüft am 10.07.2018]
- TERHART, EWALD (2000) (Hg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim / Basel

## 2 Musik als Theoretisierte

---

UNIVERSITÄT OLDENBURG (2014): Fachspezifische Anlage für das Fach Musik. Online verfügbar unter: [www.uni-oldenburg.de/nc/studium/studiengang/?id\\_studg=568&tab=pruefungen](http://www.uni-oldenburg.de/nc/studium/studiengang/?id_studg=568&tab=pruefungen) [zuletzt überprüft am 10.07.2018]