

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 Lehrämtern, 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.

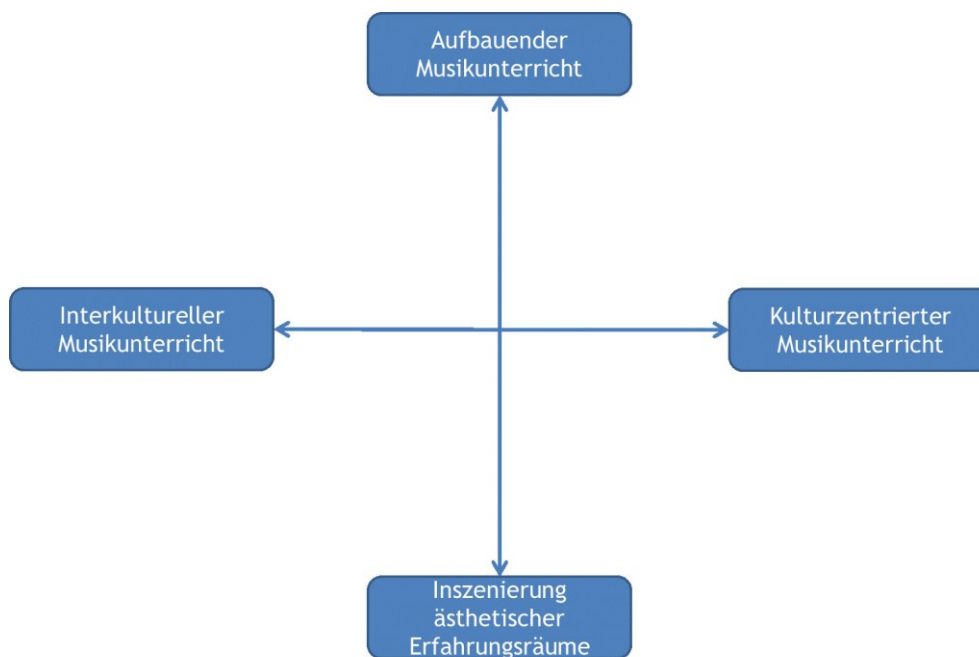


Abbildung 1: Musikdidaktisches Positionierungsfeld zur Verortung des eigenen musikdidaktischen Standpunkts (eigene Darstellung)

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-Phase 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 Leseertrag 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.