

Susanne Stamm

**Kompetenzen angehender Musiklehrkräfte im Bereich
Klassenmusizieren.
Eine Expertenbefragung**

1 Einleitung

Diskussionen darüber, was eine gute (Musik-)Lehrkraft ausmacht, haben eine lange Tradition. Als Idealbild einer ausgebildeten Musiklehrkraft beschreibt Schmidt 1982 eine redliche, neugierige, angstfreie und freiheitliche, humorvolle, faire, geduldige, glaubwürdige und tolerante Person, die darüber hinaus ebenso Lust und die Fähigkeit hat, sich musikalisch und körperlich auszudrücken, „Unanschauliches veranschaulichen“ kann und im Sinne von parodierendem Spiel, [...] amüsanter Variation“ etc. zu „feiern“ (Schmidt 1982, S. 155 ff.). Aktuelle Kompetenzformulierungen erläutern, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten (angehende) (Musik-)Lehrkräfte verfügen sollen. Neben Idealbildern gibt es außerdem verschiedene Rollenbilder. Dabei wird versucht, jenseits von Idealen zu erfassen bzw. zu strukturieren, wie Musiklehrkräfte sich selbst wahrnehmen bzw. wie sie von außen wahrgenommen werden. Insbesondere für die Musiklehrkraft ist dabei die Verortung im Spannungsfeld Künstler-Pädagoge bzw. Künstler-Wissenschaftler-Pädagoge als zentral anzusehen. Im Rahmen der Reform der Musiklehrerausbildung entwickelte Kestenbergs 1922 das teils umstrittene Konzept einer „Synthese zwischen dem Erzieher, Künstler und Wissenschaftler“ (Kestenbergs und Günther 1925, S. 6), das als ein „Drei-Säulen-Modell“ in der Ausbildung von Musiklehrern zu verstehen ist. Die Frage, inwiefern sich Musiklehrkräfte selbst in genanntem Spannungsfeld verorten, ist im deutschsprachigen Raum empirisch bisher noch wenig untersucht (vgl. Bailer 2009, S. 217). Malmbergs (2012) ermittelt im Rahmen einer Untersuchung der Projektmethode im Musikunterricht über 30 verschiedene Rollenbilder von Lehrenden und Lernenden. Diese werden u. a. anhand der Kestenbergschen Rollendeterminanten geclustert. Dem Künstler zugehörig sind dabei beispielsweise Aussagen wie „Musiker, Sängerin“, „Ensembleleiter“ oder „Instrumental-

lehrerin“. Unter dem Oberbegriff „Pädagogin, Pädagoge“ werden Begriffe wie „Erzieherin“, „Anstifter“, „Herausforderer“ etc. zusammengefasst. Rollenbilder wie „Lehrgangsleiter“, „fachlich-inhaltlicher Berater“ oder „Musikkritikerin“ werden der Kategorie des Wissenschaftlers zugerechnet (vgl. ebd., S. 289). Nach Malmberg zeigen sich „auffallend viele“ (ebd.) Rollenbilder im Bereich „Pädagogin, Pädagoge“. Im Rahmen einer empirischen Studie zu Musikerziehung im Berufsverlauf befragt Pecher-Havers (vgl. Pecher-Havers 2009) in einer qualitativen Interviewstudie österreichische Musiklehrkräfte zum Spannungsfeld Künstler-Pädagoge. Alle Interviewten verorten sich dabei deutlich als letzteres. Zum Teil erfolgt eine klare Ablehnung der Bezeichnung „Künstler“ für die eigene Person. Die beiden Berufsrollen Künstler bzw. Pädagoge werden von einigen Teilnehmern als zwei „gleich starke, widerstreitende Pole“ (ebd., S. 109) erlebt, innerhalb derer eine (berufliche) Positionierung stets neu erfolgen muss. Die quantitative Erhebung von Bailer (2009) im Rahmen der Studie zeigt, dass etwa 34% der Befragten über eine hohe und 40% der Befragten über eine niedrige Künstleridentität verfügen (vgl. ebd., S. 218).

Die Frage, welche Kompetenzen (angehende) Musiklehrkräfte benötigen, ist empirisch bisher kaum durchdrungen. Erkenntnisse aus Untersuchungen der Bildungswissenschaften (vgl. dazu z. B. Oser und Oelkers 2001) bzw. anderer Fachwissenschaften (vgl. dazu z. B. Baumert et al. 2011) können jedoch nur begrenzt übertragen werden. Insbesondere vor dem Hintergrund des seit den 1980er Jahren wachsenden Trends zu musikpraktischem Unterricht (vgl. dazu u. a. Bähr et al. 2001, S. 131) und der klaren Verankerung des aktiven Musizierens im Klassenverband in den Curricula und Bildungsplänen stehen gezielte musikpädagogische Forschungen noch aus.

2 Methode

Für die Ermittlung der für das Klassenmusizieren benötigten (Lehr-) Kompetenzen wurden Experteninterviews nach Bogner, Menz und Littig (Bogner et al. 2014) geführt. Die geführten Interviews gehören zu der Form der „fundierenden Experteninterviews“ (vgl. ebd., S. 22

ff.). Neben Sachwissen spielte dabei auch die „subjektive Dimension“ (ebd., S. 25) des Wissens eine zentrale Rolle. Im Fokus standen die beiden folgenden Fragen:

- Welche (Lehr-)Kompetenzen benötigen (angehende) Musiklehrkräfte für das Klassenmusizieren?
- Inwiefern können Rollenbilder mit den Aussagen zum Thema Klassenmusizieren verknüpft werden?

Als Experte werden nach Bogner, Menz und Littig Personen verstanden, die über einen „Wissensvorsprung“ (ebd., S. 19) in einem spezifischen Bereich verfügen. Das Wissen soll zudem über soziologische Wirkmächtigkeit verfügen, d. h. „in besonderer Weise praxiswirksam und damit orientierungs- und handlungsleitend für andere Akteure“ sein (ebd., S. 14). Konkret werden vier Typen von Experten unterschieden: 1. Diejenigen, die sich dem Klassenmusizieren in der Theorie nähern, 2. Lehrkräfte, die das Klassenmusizieren praktizieren (d. h. Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen), 3. Personen, die zukünftige Lehrkräfte im Bereich des Klassenmusizierens ausbilden sowie 4. Menschen, die in Fort- und Weiterbildungen Lehrkräfte schulen. Jeder der befragten Experten (n=8) war mindestens einem genannten Typ zugehörig. Weitere Auswahlkriterien waren Alter, Geschlecht, Forschungshintergrund sowie Lehrerfahrung an Schule, Universität bzw. Hochschule und/oder in Fort- und Weiterbildung. Die qualitativen Leitfadenterviews wurden in Anlehnung an Mayring (2010) mittels MAXQDA ausgewertet. Dabei wurden induktiv und deduktiv Kategorien gebildet.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse überblicksweise sowie im Detail anhand der Darstellung der Fälle E2 und E8 dargestellt. Diese unterscheiden sich in den sogenannten „Vergleichsdimensionen“ (Kelle und Kluge 2010, S. 13) musikbezogene Tätigkeiten, Intentionen, Stellenwert des Klassenmusizierens, Kompetenzen sowie Rollenbilder.

Musikbezogene Tätigkeiten

In der Literatur findet sich zum Begriff des Klassenmusizierens keine eindeutige Definition. Die Frage, ‚welche‘ bzw. ‚wie viel‘ musikalische Praxis das Klassenmusizieren beinhaltet, wird unterschiedlich beantwortet. Die verschiedenen Ansätze sind zum Teil geprägt von der in der Geschichte der Musikerziehung kontrovers geführten Diskussion darüber, wie viel Praxis Musikunterricht umfassen soll bzw. darf. Diese Divergenz spiegelt sich auch in den Aussagen der befragten Experten wider. Das Spektrum erstreckt sich dabei zwischen der Beschränkung auf instrumentales bzw. vokales Musizieren und dem vielfältigen Einbezug musikbezogener Tätigkeiten (Klassenmusizieren als instrumentales und vokales Musizieren, Bewegen zu Musik etc.).

Für E8 bedeutet Klassenmusizieren in einem weiteren Sinne, dass „die Klasse zusammen Musik [macht]“ und sie ergänzt: „Das kann dann alles mit einschließen“. In einem engeren Sinne sei lediglich das instrumentale Musizieren zu verstehen. E2 bezieht sich in seiner Definition des Begriffs vor allem auf das instrumentale und vokale Musizieren.

Intentionen

In Bezug auf Intentionen des Klassenmusizierens, also die Frage, warum Musik im Klassenverband gemacht werden soll, werden vielfältige Erklärungsansätze genannt. Die Kodierung der Interviews erfolgt hierbei in Erweiterung der Systematik von Bähr und Pabst-Krüger (vgl. Bähr 2005, S. 165; Pabst-Krueger 2013, S. 161 ff.). Deduktiv gewonnene Kategorien wurden dabei wörtlich übernommen bzw. adaptiert und durch aus dem Datenmaterial direkt abgeleitete, d. h. induktiv kodierte Kategorien ergänzt.

E2 und E8 unterscheiden sich dabei zunächst in quantitativer Hinsicht: Während E2 acht Begründungsaspekte nennt, führt E8 neun an. Dabei gibt es durchaus Gemeinsamkeiten: Die Intentionen Musizieren um seiner selbst willen bzw. als Ritual, Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen, Erfahrung ästhetischer Praxis, Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung, Vermittlung von Spaß und Motivation sowie Erzeugung musikalischen Denkens bzw. Verständnis musikalischer Strukturen werden von beiden Be-

fragten genannt. Darüber hinaus bezieht sich E2 auf den Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten bzw. die Einführung von Spieltechniken und die Förderung kreativer Potentiale. E8 beschreibt die Ansätze Veranschaulichung oder musikpraktischer Zugang, Schaffung musikalischer Primärerfahrungen als Grundlage für Abstraktion und Theoriebildung sowie das Kennenlernen einer Freizeitperspektive.

Stellenwert des Klassenmusizierens

Der Stellenwert des Klassenmusizierens im Musikunterricht wird von den Experten unterschiedlich gewertet. E2 und E8 bilden dabei die Pole des Spektrums aller Äußerungen ab: Während E2 das Klassenmusizieren als „Zentrum“ bzw. „Zweck von Musik“ betrachtet, empfindet E8 das Musizieren in der Klasse als wichtigen „Teil [...] des allgemeinbildenden Musikunterrichts“ neben anderen Bereichen, denen „auch [...] Rechnung [ge]tragen“ werden soll.

Kompetenzen

Der Begriff der Kompetenz wird im Sinne eines „Modebegriffs“ in unterschiedlichen musikpädagogischen Kontexten vielfältig bzw. in mehrdeutiger Weise verwendet (vgl. Knigge 2014). Eine im deutschsprachigen Raum „häufig verwendete und bekannte Kompetenzdefinition“ (Müller 2010, S. 32) stammt von Franz Weinert:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002, S. 27 f.)

Auch in der musikpädagogischen empirischen Forschung wird diese Definition verwendet (vgl. z. B. Niessen et al. 2008; Knigge 2010). Unklar ist jedoch, was Kompetenz im Zusammenhang mit dem Klassenmusizieren beinhaltet. Die von Weinert beschriebenen „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert 2002, S. 27) dienten in der Expertenbefragung als Ausgangspunkt, von dem ausgehend der Begriff der klassenmusizierspezifischen (Lehr-) Kompetenzen empirisch ‚gefüllt‘ wurde. Dazu wurden aus dem Material Kategorien gebildet

(induktives Kodieren), die für die weitere Instrumentalisierung überführt bzw. sprachlich abstrahiert wurden: Die so entstandenen Items wurden zum Teil aus anderen Studien übernommen bzw. orientieren sich an Formulierungen genannter Untersuchungen (vgl. Oser 2001; Müller 2010).

Aus den Experteninterviews konnten insgesamt 70 verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten abgeleitet werden, die zusammen die (Lehr-)Kompetenzen im Bereich Klassenmusizieren beschreiben. Diese werden zunächst in die Dimensionen allgemeinpädagogisch bzw. musikbezogen gegliedert. Die weitere Strukturierung der allgemeinen (Lehr-)Kompetenzen erfolgte in Anlehnung an Oser (vgl. Oser 2001) und Müller (vgl. Müller 2010). Da im Bereich des Klassenmusizierens für (Musik-)Lehrkräfte meines Erachtens keine empirisch validierten Kompetenzmodelle existieren, auf die zurückgegriffen werden könnte, erscheint die Untergliederung der musikbezogenen Dimension komplexer. Neben der intuitiv-heuristischen Strukturierung der Experten kommen für die Dimensionalisierung verschiedene theoretische Ansätze in Betracht. Zum einen können aus Definitionen und Anforderungen des Klassenmusizierens relevante Felder abgeleitet werden (vgl. z. B. Bähr 2005, S. 160; Wallbaum 2005, S. 72 und S. 86; Günther und Ott 1984, S. 194). Zum anderen gibt es Ansätze, bei denen versucht wird, Musizieren bzw. Musizierprozesse aufzugliedern (vgl. dazu z. B. Venus 1984, S. 21 f.; Stadler Elmer 2000, S. 22 ff.; Jank et al. 2013, S. 125; Elliott 1995, S. 40). Damit ergibt sich in Anlehnung an genannte Autoren folgendes Bild¹:

¹ Das vorliegende ‚Modell‘ ist im Sinne eines ersten Entwurfs zu bewerten und bedarf der weiteren (empirischen) Überprüfung. Jank et al. sind der Auffassung, dass „eine widerspruchsfreie Dimensionierung musikalischer Kompetenz [...] nicht möglich“ ist (Jank et al. 2013, S. 127).

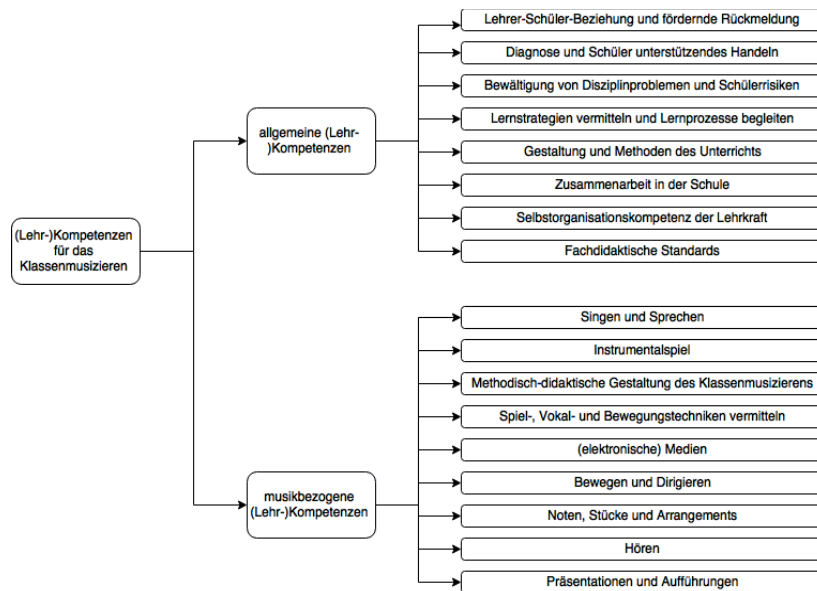


Abbildung 1: Dimensionalisierung der (Lehr-)Kompetenzen für das Klassenmusizieren

Im Folgenden sollen nun wieder die Positionen von E2 und E8 gegenübergestellt werden. Ermittelte Unterschiede beziehen sich hierbei auf instrumentales Musizieren, künstlerisches Hauptfach, Arrangieren und Stückauswahl, Aufbau bzw. Ansatz und Progression sowie auf weitere Aspekte.

Im Bereich des instrumentalen Musizierens nennt E2 keine einzelnen Instrumente, sondern bleibt vergleichsweise allgemein. Elementar- und Orffinstrumente werden deutlich abgewertet. So bezeichnet E2 Steckbundmonochorde als „unsinnige Erfindung“, Boomwhackers als „Uninstrument“ und das Orff’sche Instrumentarium als „Subkultur“. In Bezug auf das Klavierspiel gehen die Anforderungen an (angehende) Musiklehrkräfte dabei über das reine Begleiten auf dem Instrument hinaus: E2 betont die Fähigkeit, Schüler zu begleiten und gleichzeitig Kontakt zu ihnen zu halten bzw. sie nonverbal anzuleiten. Ferner soll in verschiedenen Stilen und verschiedenen Formen (interpretativ, improvisatorisch etc.) musiziert werden. E8 spricht

sich dafür aus, dass Lehrende „in mehreren wichtigen Instrumentengruppen grundsätzliche Erfahrung haben“ sollen. Neben der eigenen Spieltechnik werden dabei ebenso Fähigkeiten im Bereich Instrumentaldidaktik und der methodisch-didaktischen Gestaltung des Klassenmusizierens geschildert. Das Beherrschen von Klavier oder Gitarre wird vor allem unter dem Aspekt „schulpraktischen Instrumentalspiels“ als bedeutend gewertet.

In Bezug auf das künstlerische Hauptfach (angehender) Musiklehrkräfte erwartet E2 eine „möglichst gediegene musikalisch-handelnde, künstlerische Kompetenz“. Als „fundierte [...] Musiker“ sollen sie in der Lage sein, stilistisch vielfältig, in verschiedenen Formen (interpretativ, improvisatorisch etc.) und mit „persönlichem Profil“ zu musizieren. Auch für E8 ist ein künstlerisches Hauptfach von Bedeutung, jedoch mit einer anderen Akzentuierung. „Im Sinne von kunstmusikalische[r] Differenzierung“ soll das „Künstlerische natürlich nicht ganz auf[ge]geben werden“. Lehrende sollen in der Lage sein, stilistisch vielfältig auf hohem Niveau und in verschiedenen Formen zu musizieren. Beide Experten sind sich darüber einig, dass gerade der Vortrag auf dem eigenen künstlerischen Hauptinstrument bzw. eine Gesangsdarbietung Schüler beeindruckt und zur Akzeptanz der Lehrkraft beiträgt.

Arrangements sollen E2 folgend auf hohem Niveau erstellt werden können. Er votiert dafür, dass Lehrende „einen vierstimmigen Satz ohne mit der Wimper zu zucken aus dem Ärmel schreiben“ können. Stücke und Arrangements sollen, zum Beispiel anhand gesangspädagogischer Kriterien, beurteilt und eingesetzt werden können. Bei der Auswahl bzw. Gestaltung von Stücken und Arrangements sind weiterhin Authentizität und stilistische Vielfalt zu berücksichtigen. Letzteres ist für E8 ebenfalls von Bedeutung. Als Kriterium für die Auswahl bzw. Gestaltung von Stücken und Arrangements wird besonders der Aspekt der Binnendifferenzierung angesprochen. Arrangements sollen vor allem „für schulische Zwecke und nicht nur für irgendetwas Gedachtes, was vielleicht Musiktheoretiker interessiert“ erstellt werden.

In Bezug auf Ansatz, Aufbau und Progression des Klassenmusizierens fordert E2, Schüler ernst zu nehmen und sie dort „ab[zu]hole[n], wo sie sind“. Von dort aus soll dann Leistung entwickelt werden. Für

E8 steht besonders die Binnendifferenzierung im Vordergrund. Daneben gibt es weitere Aspekte, die lediglich von E8 berücksichtigt wurden. Dies sind beispielsweise Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem Bereich Bewegung und Tanz, Themen wie Organisation und Klassenordnung, sowie der Umgang mit Lärm, Disziplinproblemen und destruktiven Personen. Außerdem sind für E2 öffentlichkeitswirksame Aufführungen mit der Gruppe sowie der Einsatz von zur Verfügung stehenden Mitteln (Finanzen, Ausstattung etc.) relevant.

Rollenbilder im Zusammenhang des Klassenmusizierens

Wie gezeigt, konnten insgesamt 70 verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten ermittelt werden, der Durchschnitt lag bei 33,5. Dabei fällt auf, dass eine relativ hohe Differenz zwischen den beiden Zahlen vorliegt. Wie kann dieser Unterschied erklärt werden? Zum einen stehen die genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit dem individuellen Begriffsverständnis von Klassenmusizieren bzw. den individuellen Vorstellungen von Musikunterricht. So bezieht beispielsweise E2 das Tanzen nicht in „seinen“ Begriff des Klassenmusizierens mit ein; folglich werden im weiteren Verlauf des Interviews keine auf Tanz bezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt. Zum anderen deuten die Unterschiede auf unterschiedliche Vorstellungen über die Rolle der Musiklehrkraft im Bereich des Klassenmusizierens hin².

Wie können die Rollenbilder von E2 und E8 charakterisiert werden? Im Spannungsfeld der von Kestenbergs entwickelten Rollendeterminanten Künstler, Pädagoge und Wissenschaftler sind die Aussagen von E2 vorrangig dem Bild des Künstlers zuzurechnen. Neben der direkten Verwendung des Begriffs „Künstler“, „künstlerisch ausgerichtetes Lehramtsstudium“ etc. sprechen auch die bereits beschriebenen Differenzierungen zum Klassenmusizieren tendenziell für eine Zuordnung zum Rollenbild Künstler. Der Aspekt der Herausforde-

² Eine alternative Erklärung könnte darin bestehen, die Äußerungen lediglich als unvollständig, als Momentaufnahme im Rahmen des Interviews zu bewerten. Da die Experten im Vorfeld über die Kriterien des Wissensvorsprungs und der Wirkmächtigkeit des Wissens definiert und ausgewählt worden sind (Bogner et al. 2014, S. 13, 17 f.) scheint diese Deutung wenig plausibel.

zung, der von Malmberg dem Rollenbild „Pädagoge“ zugeordnet wurde (Malmberg 2012, S. 289), findet sich jedoch auch bei E2. Eine eindeutige Zuordnung zum Rollenbild des Künstlers oder des Pädagogen lässt sich daher nicht treffen. Auch das von E8 skizzierte Bild lässt sich nicht zweifelsfrei in eine der drei Rollendeterminanten eingruppiieren. Zwar fordert auch E8 ein „künstlerisches Lehramt“ und betont, dass sich „ein Lehrer [...] seiner Sache da auch sicher“ sein soll. Darüber hinaus werden jedoch weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedenen Instrumenten sowie in Bezug auf Pädagogik bzw. Didaktik und Methodik gefordert. Der „Schulbereich“ (im Sinne von schulpraktisch ausgerichtetem Theorie- oder Gesangsunterricht) darf nicht als „unkünstlerisch“ betrachtet werden. Auch die von E8 genannten Intentionen sowie der dem Klassenmusizieren zugeordnete Stellenwert lassen sich schwerlich unter einen traditionellen Künstlerbegriff zusammenfassen.

Insgesamt erscheint die Einteilung in Künstler oder Pädagoge oder Wissenschaftler problematisch. Um dennoch gegensätzliche Positionen in den Aussagen der beiden Experteninterviews zu veranschaulichen, können als Metaphern die Begriffe ‚Experte‘ und ‚Allrounder‘ gebraucht werden. Verknüpft mit den Aussagen von E2, steht der ‚Experte‘ für eine eher künstlerische Orientierung. Der Begriff ist dabei nicht in Rückgriff auf Adorno (vgl. Adorno 1968, S. 15 f. und S. 23 ff.) oder andere zu verstehen, sondern dient vorrangig der Illustration. Ein „Allrounder“, verknüpft mit den Aussagen von E8, bezeichnet laut Duden eine Person, die „wendig“ und „vielseitig interessiert ist“ sowie „Kenntnisse und Fähigkeiten auf zahlreichen Gebieten besitzt und anwendet“ (Duden 2015). Der Begriff wurde nicht in Hinblick auf seine Verwendung in anderen Konzeptionen (vgl. z. B. Oser und Oelkers 2001) ausgewählt; im Vordergrund steht der Veranschaulichungscharakter. Er soll nicht in dem Sinne verstanden werden, dass der Allrounder kein Experte ist. Vor allem im Zusammenhang der Debatte um den Pädagogen als Künstler (vgl. dazu u. a. Seipel 2013, S. 239 ff.) können andere Deutungsmöglichkeiten des Expertenbegriffs aufgezeigt werden. Als weitere denkbare Metaphern können auch ‚Tiefe‘ bzw. ‚Breite‘ dienen. Beide Begriffspaare bleiben letztlich angreifbar, sie spitzen zu und vereinfachen. Daher dienen sie vor allem illustrativen Zwecken.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Klassenmusizieren ist ein breites Feld mit vielfältigen Herausforderungen für (angehende) Lehrkräfte. Mittels einer Expertenbefragung erfolgte eine erste Annäherung an benötigte (Lehr-)Kompetenzen. Die Studie ist als explorativer Zugang zum bisher wenig empirisch durchdrungenen Klassenmusizieren zu verstehen. Neben der kleinen Fallzahl (n=8) sind weitere (mögliche) Limitierungen zu berücksichtigen: Die Experten formulieren zum Teil auf unterschiedlichen Abstraktions- bzw. Konkretionsniveaus; Vollständigkeit kann nicht gewährleistet werden. In Bezug auf das entwickelte Modell (bzw. die Vorstufe eines Modells) gelten folgenden Einschränkungen: Äußerungen, die sich auf „Wissen“ beziehen, wurden nicht einbezogen. Motivationale, soziale und volitionale Aspekte konnten aus forschungsökonomischen Gründen lediglich ansatzweise berücksichtigt werden. Im Zusammenhang mit der Diskussion um Kompetenzformulierungen in den Curricula (vgl. dazu im Überblick Knigge 2010, S. 25 ff.; Knigge und Lehmann-Wermser 2008, S. 71 ff.) wird angemerkt, dass es sich dabei nicht um ‚echte‘ Kompetenzen handelt, sondern lediglich um eine Auflistung musikalischer bzw. musikbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wie ist das entwickelte Modell zu interpretieren? Gegen eine bloße Aufzählung spricht der Rückbezug auf die Definition von Weinert als theoretische Fundierung, eine nähere Beschreibung und Einordnung der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Experten sowie die empirische und theoretische Dimensionalisierung. Der vorliegende Ansatz kann den sogenannten Kompetenzstrukturmodellen zugeordnet werden. Unklar ist, ‚wie viele‘ Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Verteilung benötigt werden, um „kompetent“ zu sein. Auch die Frage, wie stark diese ausgeprägt sein müssen, ist noch offen. Für eine weitere Fruchtbarmachung muss das entwickelte Modell weiter entwickelt werden: Eine (quantitative) Evaluation, die Definierung von Kompetenzniveaustufen sowie das Entwickeln geeigneter Testinstrumente sind Aufgaben zukünftiger Forschung. Vorliegende Studie kann auf verschiedenen Ebenen als Diskussionsanlass dienen. Leitfragen können dabei die folgenden sein: Wie sieht eine ideale Ausbildung im Bereich Klassenmusizieren aus? Welche Stärken und Schwächen hat das Studium, welche habe ich als Lehrender? Wie

verorte ich mich im Spannungsfeld Künstler-Pädagoge bzw. Experte-Allrounder? Inwieweit gibt es die Möglichkeit einer individuellen Profilbildung? Wie kann ich der Vielfalt des Klassenmusizierens konstruktiv begegnen (Kooperationen etc.)? Gerade vor dem Hintergrund der Verankerung des aktiven Musizierens in den Curricula und Rahmenlehrplänen der allgemein bildenden Schulen ist das Reflektieren, Diskutieren und die Weiterentwicklung von Lehrerbildung in Bezug auf Klassenmusizieren von hoher Bedeutung. Klassenmusizieren wird als Teil von Musikunterricht verstanden und sollte damit gleichfalls Teil der ersten Phase der Ausbildung im Lehramt sein. Dabei wird deutlich, dass dies Schwerpunktsetzungen und Profilbildungen auf individueller und institutioneller Ebene erfordert – und zwar nicht nur in Bezug auf Klassenmusizieren, sondern ebenso bezogen auf den Musikunterricht und die -lehrerausbildung im Allgemeinen. Eine möglichst große Breite an unterschiedlichen Profilen, welche die jeweils individuellen Besonderheiten und Stärken von Schulen, Ausbildungsinstitutionen und (angehenden) Musiklehrern betont, führt dabei zu einer für die Bildungslandschaft wünschenswerten Vielfalt.

Literatur

ADORNO, THEODOR W. (1968): Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

BÄHR, JOHANNES (2005): Klassenmusizieren, in: Jank, Werner (Hg.): Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, S. 159–167.

BÄHR, JOHANNES / JANK, WERNER / SCHWAB, CHRISTOPH (2001): Musikunterricht und Ensemblespiel im Rahmen der Kooperation von allgemein bildender Schule und Musikschule, in: Kraemer, Rudolf-Dieter / Rüdiger, Wolfgang (Hg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis (= Forum Musikpädagogik, Bd. 41), Augsburg: Wißner, S. 131–152.

BAILER, NORALDINE (2009): Teil B: Die quantitative Auswertung, in: Bailer, Noraldine (Hg.): Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine

empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer, Wien: Universal Edition, S. 175–247.

BAUMERT, JÜRGEN / BLUM, WERNER / KUNTER, MAREIKE / NEUBRAND, MICHAEL (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann.

BOGNER, ALEXANDER / LITTIG, BEATE / MENZ, WOLFGANG (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden: Springer. Duden (2015): Allrounder, der, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Allrounder> (19.06.2015).

ELLIOTT, DAVID JAMES (1995): Music matters. A new philosophy of music education, New York, Oxford: Oxford University Press.

GÜNTHER, ULRICH / OTT, THOMAS (1984): Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis (= Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 12), Wolfenbüttel: Mösel.

JANK, WERNER / GIES, STEFAN / BÄHR, JOHANNES / GALLUS, HANS ULLRICH / NIMCZIK, ORTWIN (2013): Aufbauender Musikunterricht, in: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, S. 92–131.

KELLE, UDO / KLUGE, SUSANN (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 15), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KESTENBERG, LEO / GÜNTHER, WALTHER (1925): Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Lehranstalten in Preußen. Amtliche Bestimmungen (= Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, Bd. 13), Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

KNIGGE, JENS (2010): Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. Dissertation, Universität Bremen, Bremen, <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00012006.pdf> (05.01.2015).

KNIGGE, JENS (2014): Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik. Verwendung, Kritik, Perspektiven, in: Vogt, Jürgen / Heß, Frauke / Brenk, Markus (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6), Berlin: Lit, S. 105–135.

KNIGGE, JENS / LEHMANN-WERMSENER, ANDREAS (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik - Eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?), <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf> (05.01.2015), S. 60–98.

MALMBERG, ISOLDE (2012): Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 9), Wien, Berlin: Lit.

MAYRING, PHILIPP (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim, Basel: Beltz.

MÜLLER, KATHARINA (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

NIESSEN, ANNE / LEHMANN-WERMSENER, ANDREAS / KNIGGE, JENS / LEHMANN, ANDREAS C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (Sonderedition 2), <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (26.11.2013), S. 1–32.

OSER, FRITZ (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in: Oser, Fritz / Oelkers Jürgen (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur, Zürich: Rüegger, S. 215–342.

OSER, FRITZ / OELKERS, JÜRGEN (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur, Zürich: Rüegger.

PABST-KRUEGER, MICHAEL (2013): Klassenmusizieren, in Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, S. 158–168.

PECHER-HAVERS, KATHARINA (2009): Der Musikerzieher im Spannungsfeld zwischen „Künstler“ und Pädagoge, in: Bailer, Noraldine (Hg.): Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer, Wien: Universal Edition, S. 109–119.

SCHMIDT, HANS CHRISTIAN (1982): Der Lehrer im Musikunterricht, in: Bastian, Hans Günther / Klöckner, Dieter (Hg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag, Düsseldorf: Schwann, S. 152–170.

SEIPEL, BENJAMIN (2013): Musiklehrende und das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden. Dissertation, Hochschule für Musik und Tanz Köln, Köln.

STADLER ELMER, STEFANIE (2000): Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten (= Wege. Musikpädagogische Schriftenreihe, Bd. 12), Aarau: Nepomuk.

VENUS, DANKMAR (1984): Unterweisung im Musikhören (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 30), Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

WALLBAUM, CHRISTOPHER (2005): Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht?, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1), München: Allitera, S. 71–94.

WEINERT, FRANZ E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.