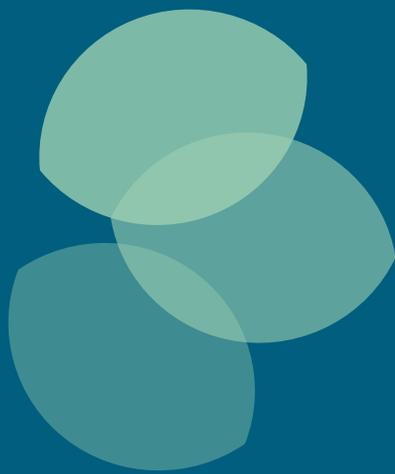


Lehrpersonen im
künstlerischen
Bereich und
ihre Professionalisierung



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 3
2024

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Evi Agostini, Universität Wien
Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Redaktion

Fabian Michel, B. A.
Theresia Pantzer, Mag.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

24. Jahrgang (2024)
Heft 3

Lehrpersonen
im künstlerischen Bereich und
ihre Professionalisierung

Eveline Christof
Tanja Obex
(Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Theresia Pantzer, Mag.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonent*innenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	13
01	16
<i>Eveline Christof</i> Lehrpersonen des Fachs Musik im Feld Schule und Hochschule. Selbstbild versus vermutetes Fremdbild	
02	28
<i>Andreas Lehmann-Wermser</i> Musiklehrkräfte. Vorgeschichten, Anforderungen und Rollenkonflikte	
03	38
<i>Isolde Malmberg</i> Berufswahlentscheidung Musiklehrkraft. Warum sich musik-affine junge Menschen <i>gegen</i> den Musiklehrberuf entscheiden	
04	50
<i>Elisabeth Sattler, Marion Thuswald und Anna Pritz</i> Von Schulpraxis im künstlerischen Lehramtsstudium erzählen ... Einblicke in Interviews mit Absolventinnen und Absolventen	
05	60
<i>Philipp Saner, Seraina Hürlemann und Rudolf Kämpf</i> Umgang mit Vulnerabilität als Schlüsselkompetenz für Musiklehrpersonen	

72	06 <i>Anna Theresa Roth, Joana Grow und Andreas Lehmann-Wermser</i> Unterricht wahrnehmen und interpretieren. Ein videovignettenbasiertes Seminarkonzept zu musikdidaktischen Konzeptionen
84	07 <i>Magdalena Reicht-Steinmayr</i> Performativität im Musikunterricht
94	08 <i>Christian Martinsich</i> Zwischen künstlerischem und pädagogischem Selbstverständnis. Ein auto-sozioanalytischer Selbstversuch
106	09 <i>Sabine Mommartz und Lara Messerli</i> Selbsterkenntnis in pädagogisch-künstlerischen Fächern: eine curriculare Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen?
124	10 <i>Beate Hennenberg, Kathrin Fabian und Denise Csida</i> „Who creates my framework conditions?“ Lehrende künstlerischer Fächer und Inklusion im Erasmus-Projekt ALIISA
134	11 <i>Julia Köhler</i> Von der Kunst, Theater zu unterrichten
145	REZENSION
153	AGENDA
155	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Eveline Christof
Tanja Obex

„Globaler Wandel und planetarische Veränderungen machen gemeinsame Anstrengungen immer dringlicher. Auch das wäre eine sinnvolle Form des ‚doing future‘.“
(Aleida Assmann, 2022, S. 683)

Die Sinnhaftigkeit technologisch-managerialen Lernens wird angesichts der planetaren Katastrophe und damit verschränkter gesellschaftlicher Problemlagen mehr und mehr in Frage gestellt (vgl. Scherrer & Obex, i. E.). Stattdessen sei jenen Bildungsinhalten der Vorzug zu geben, die eine Entwicklung der Kreativität fördern, denn sie stärke nicht zuletzt jene überfachlichen Kompetenzen (Liebau et al., 2009), die von unterschiedlichen Seiten als Voraussetzung für die ‚Problemlösung‘ globaler Krisen propagiert werden: Imaginations- und Antizipationsfähigkeiten (Miller, 2018). Kreativität und Vorstellungsvermögen, Fantasie und Imagination entwickeln sich insbesondere in ästhetischen Lernerfahrungen, die sich vor allem in künstlerischen Unterrichtsfächern realisieren. Waren vor einigen Jahren noch Befürchtungen zu hören, dass künstlerische Fächer in schulischen Lehrplänen marginalisiert werden (Köhler, 2019; Liebau et al., 2009), hat sich das Blatt heute ein Stück weit verändert: Zahlreiche Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen heben die Bedeutung künstlerischer Fächer und Inhalte für Bildungsprozesse hervor (siehe dazu Sippl & Rauscher, 2022), und künstlerische Bildung erfährt auch politisch und gesellschaftlich mehr Aufmerksamkeit (Timm et al., 2020). In diesem Schwerpunktheft wollen wir daher die Aus- und Weiterbildung, also die Professionalisierung von Lehrpersonen künstlerischer Fächer in den Blick nehmen, denn im Vergleich zur Forschung über Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen der sogenannten schulischen Haupt- oder Kernfächer wissen wir in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften wenig über (angehende) Lehrpersonen in den künstlerischen Fächern (vgl. Hermann, 2020). Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Problemlage, halten wir es für wegweisend, Fragen, die die Musik- und Kunstpädagogik bearbeitet, sichtbar werden zu lassen. Die das Thema leitende These ist, dass Studierende und Lehrende der Kunstfächer spezifische Merkmale aufweisen und mit spezifischen Herausforderungen im schulischen Alltag konfrontiert sind. Die im Heft versammelten Beiträge sind breit aufgefächert, und sie sollen als Schlaglichter Überlegungen zum Stellenwert künstlerischer Schulfächer anregen.

Eveline Christofs eröffnender Beitrag beschäftigt sich mit Musiklehrpersonen, deren Überzeugungen und dem Stellenwert von Musik im Kanon der Schulfächer. Mit einer exemplarischen qualitativen Interviewstudie wurden dazu die Selbst- und (vermutete) Fremdsicht von angehenden und schon länger im Beruf stehende Musiklehrer*innen erhoben und danach gefragt, was das für die Ausbildung von Musiklehrpersonen bedeutet. Der anschließende Text von *Andreas Lehmann-Wermser* fragt nach den Vorgeschichten, Anforderungen und Rollenkonflikten von Lehrpersonen künstlerischer Fächer. Davon ausgehend werden Widersprüche beschrieben, die typisch für den schulischen Alltag von Musiklehrkräften sind. Ausgehend vom Lehrpersonenmangel untersucht *Isolde Malmberg* Berufswahlentscheidungen von musikaffinen jungen Menschen, die sich gegen ein Lehramtsstudium Musik entschieden haben. Ergebnisse aus Interviews und Gruppendiskussionen verdeutlichen, dass die Eignungsprüfung eine immense Hürde darstellt und die Motivation, sich für ein Musiklehramt zu entscheiden, sinken lässt. In einem Fazit formuliert sie Strategien für Hochschulen und Universitäten zur Erhöhung der Anmeldungen für ein Lehramtsstudium Musik.

Elisabeth Sattler, *Marion Thuswald* und *Anna Pritz* thematisieren in ihrem Beitrag professionalisierungsrelevante Aspekte in den Schulpraxisphasen der künstlerischen Lehramtsstudien „Kunst und Gestaltung“ sowie „Technik und Design“. Die Ergebnisse von Interviews mit Absolvent*innen zeigen sowohl geteilte strukturell spannungsreich-ambivalente als auch individuell unterschiedliche Elemente im Professionalisierungsprozess auf.

Die nachfolgenden zwei Beiträge setzen sich mit von Kunstlehrpersonen erwartenden Kompetenzen auseinander: *Philipp Saner*, *Seraina Hürlemann* und *Rudolf Kämpf* folgen der Einsicht, dass der Körper für musikalisches Handeln und Erleben eine zentrale Rolle spielt, und sie verstehen Musizieren als Akt des Hörbar-Werdens, der mit einer erhöhten Vulnerabilität verbunden ist. Der Umgang mit dieser Vulnerabilität sei für Musiklehrpersonen eine Schlüsselkompetenz, den sie anhand der Analyse von zwei biografischen Interviews rekonstruieren. Dabei wird deutlich, dass sich Vulnerabilität von Lehrer*innen in verschiedenen Erscheinungsformen zeigt, die biografisch gewachsen sind. Die professionelle Wahrnehmung ist das Thema des Beitrags von *Anna Theresa Roth*, *Joana Grow* und *Andreas Lehmann-Wermser*: Sie sei eine wesentliche Fähigkeit von Musiklehrpersonen, die bis-

lang wenig Beachtung in der Forschung und vor allem in der (Aus-) Bildung erfährt. Dieser Leerstelle widmet sich das Seminarkonzept des Programms *Innovation plus*, dessen Ziel neben der Vermittlung grundlegender musikdidaktischer Konzeptionen die professionelle Wahrnehmung ist. Der Forschungsbeitrag fasst erste Evaluationsergebnisse zusammen.

Magdalena Reicht-Steinmayr gibt einen Einblick in ihre kürzlich abgeschlossene Dissertation, in welcher sie zwei theoretische Zugänge – das Konzept der Performativität und Prinzipien künstlerischer Forschung – untersucht und deren genuine Eigenschaften für einen ereignisreichen schulischen Musikunterricht nutzbar machen will. Der Text erläutert neben den theoretischen Zugängen auch eindrücklich Möglichkeiten der schulpraktischen Umsetzung. Methodisch einen ganz anderen Blick auf Professionalisierungsprozesse legt *Christian Martinsich*: Ausgehend von einem berufsbiografischen Verständnis von Professionalität wählt er das Format der Auto-sozioanalyse, um das Spannungsfeld zwischen Künstler*in-Sein und Pädagog*in-Sein sowie dessen Veränderung über die Berufsjahre hinweg sichtbar werden zu lassen.

Sabine Mommartz und *Sarah Messerli* fragen danach, ob Selbsterkenntnis in pädagogisch-künstlerischen Fächern eine curriculare Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen sein sollte. Es werden die Ergebnisse einer Studie präsentiert, die wesentliche Faktoren für die Identitätsentwicklung von Lehrpersonen erhebt. Die Autorinnen nennen die Fähigkeit, mit einer forschenden Haltung bewusst zu imaginieren, als die zentrale Kompetenz angehender Lehrpersonen, um Selbstkonzept-Setzungen zu reflektieren. Inwiefern Selbsterkenntnis eine institutionelle Aufgabe sein kann und sollte, wird im Beitrag diskutiert und kritisch hinterfragt.

Beate Hennenberg, *Kathrin Fabian* und *Denise Csida* setzen sich in ihrem Beitrag mit dem Wert inklusiver künstlerischer Bildung auseinander: Dazu stellen sie das Erasmus+-Programm ALIISA (All In – International Inclusive Society in Arts) vor, dessen Ziel in der Entwicklung eines Weiterbildungsmodells für den inklusiv-kunstpädagogischen Bereich liegt. Die Ausgangslage zur Konzeption der Weiterbildung waren Interviews mit Kunstpädagog*innen der Partnerländer Finnland, Litauen und Österreich, und die Autorinnen legen den Fokus der Ergebnisdarstellung auf das Selbstverständnis inklusiv unterrichtender Kunstpädagog*innen.

Julia Köhler widmet sich im abschließenden Beitrag den Spezifika und Herausforderungen von Lehrpersonen künstlerischer Fächer und insbesondere der Kunst, Theater zu unterrichten. Obwohl Theater in der österreichischen Schule nicht als eigenes Fach gilt, nimmt das darstellende Spiel im Sinn von Theater in vielen Schulen eine wichtige Rolle ein. Die Autorin geht in ihrem Text dabei Fragen nach, inwieweit das Unterrichtsgeschehen innerhalb des Unterrichtsfachs Theater spezifische Gestaltungsprinzipien aufweist, welcher Begriff von Lernen verwendet wird, welche Rolle Theaterlehrer*innen einnehmen und wie sich in diesem Setting Feedback und Leistungsbeurteilung gestalten. Neben der Absicht, mit dem Schwerpunktheft Einblicke in die Professionalisierung von Lehrpersonen künstlerischer Fächer zu geben, verfolgen wir auch ein viel breiteres Ziel: Vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Problemlagen sollen die Beiträge zum Nachdenken darüber anstoßen, wie wir Schule künftig leben wollen. Sind bildungspolitische Initiativen, die beabsichtigen, Kunstfächer zusammenzulegen und so die Marginalisierung von künstlerischen Fächern in der Schule maskieren, sinnvoll? Könnten nicht andere Zugänge und/oder andere Fächerverbindungen Möglichkeiten bieten, auf die dringenden Probleme unserer Zeit zu reagieren? Müssen wir wirklich weiterhin einen dominanten Fächerkanon aufrechterhalten? Wäre es nicht an der Zeit, über radikale Veränderungen der Ausgestaltung der Bildungsinstitution Schule zu sprechen? Wir meinen, dass es nottut, die verschiedenen schulischen Disziplinen nicht weiterhin gegeneinander auszuspielen, die Hierarchisierungen zwischen ihnen nicht zu reproduzieren. Stattdessen möchten wir dazu ermutigen, interdisziplinär und *gemeinsam* Konzepte, Programme und Initiativen zu entwickeln, die ihre Grundlagen selbst – also Bildung, Erziehung, Schule und Unterricht – einer Kritik unterziehen, und die es wagen, anders zu denken und diesem ‚Neuen‘ auch bildungspolitisch Gehör zu verschaffen.

Literatur

- Assmann, A. (2022). Doing Future – ökologische und kulturelle Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 177–686). Studienverlag.
- Hermann, A. (2020). *Kunst studieren, Kunst lehren? Berufsbiografische ‚Vorgeschichten‘ und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden im Gymnasiallehramt der Bil-*

- denden Kunst in Baden-Württemberg*. Heidelberg University Library. Abgerufen am 29.05.2024, unter <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/6825/>
- Köhler J. (2019). Kulturelle Bildung als pädagogische Aufgabe von Schule. *Schulheft*, 172(4), 7–17.
- Liebau, E., Terlinden, R. & Zirfas, J. (2009). Schule und Kunst. Vorwort. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 7–9). transcript.
- Miller, R. (Ed.). (2018). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. Routledge.
- Scherrer, M. & Obex, T. (i. E.). Terrestrisch werden! Transformatorische Bildung mit Bruno Latour. In H. Schildermans, A. Rohstock, M. Rieger-Ladich & K. Wortmann (Hrsg.), *Bruno Latour: Pädagogische Lektüren*. Springer VS.
- Sippl, C. & Rauscher, E. (Hrsg.). (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag.
- Timm, S., Scheunpflug, A., Costa, J. & Kühn, C. (2020). Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 11–22). Waxmann.

Christof, Eveline, Prof. Dr.,
 Professorin für Bildungswissenschaften,
 Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis der mdw
 (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien).
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionalisierung von Lehrpersonen,
 Reflexionswissenschaftliche Forschung, Allgemeine Didaktik,
 Lehr-, Lern- und Bildungsforschung.
christof@mdw.ac.at

Obex, Tanja, PhD,
 Universitätsassistentin,
 Fachbereich Bildungswissenschaften
 am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis der mdw
 (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien).
 Arbeitsschwerpunkte:
 Pädagogisches Ethos und Professionalität,
 Bildung und Dekolonialität, Bildung für nachhaltige Entwicklung,
 Wissens- und Wissenschaftsforschung.
obex@mdw.ac.at

BEITRÄGE

01

Eveline Christof

Lehrpersonen des Fachs Musik
im Feld Schule und Hochschule.
Selbstbild versus vermutetes Fremdbild

02

Andreas Lehmann-Wermser

Musiklehrkräfte. Vorgeschichten,
Anforderungen und Rollenkonflikte

03

Isolde Malmberg

Berufswahlentscheidung Musiklehrkraft.
Warum sich musik-affine junge Menschen
gegen den Musiklehrberuf entscheiden

04

Elisabeth Sattler, Marion Thuswald und Anna Pritz

Von Schulpraxis im künstlerischen
Lehramtsstudium erzählen ...
Einblicke in Interviews mit
Absolventinnen und Absolventen

05

*Philipp Saner, Seraina Hürlemann
und Rudolf Kämpf*

Umgang mit Vulnerabilität als
Schlüsselkompetenz für Musiklehrpersonen

06

*Anna Theresa Roth, Joana Grow
und Andreas Lehmann-Wermser*
Unterricht wahrnehmen und interpretieren.
Ein videovignettenbasiertes Seminarkonzept
zu musikdidaktischen Konzeptionen

07

Magdalena Reicht-Steinmayr
Performativität im Musikunterricht

08

Christian Martinsich
Zwischen künstlerischem und
pädagogischem Selbstverständnis.
Ein auto-sozioanalytischer Selbstversuch

09

Sabine Mommartz und Lara Messerli
Selbsterkenntnis in pädagogisch-künstlerischen
Fächern: eine curriculare Aufgabe
der Ausbildungsinstitutionen?

10

*Beate Hennenberg, Kathrin Fabian
und Denise Csida*
„Who creates my framework conditions?“
Lehrende künstlerischer Fächer und Inklusion
im Erasmus-Projekt ALIISA

11

Julia Köhler
Von der Kunst, Theater zu unterrichten

01

Eveline Christof

Lehrpersonen des Fachs Musik im Feld Schule und Hochschule. Selbstbild versus vermutetes Fremdbild

Abstract • Dieser Beitrag geht den Bildern nach, die Lehrer*innen und Lehramtsstudierende des Schulfaches Musik haben, und dem Stellenwert, den das Fach Musik im Kanon der Schulfächer aus ihrer Sicht innehat. Dazu wird zunächst der Stellenwert von Musik im Kanon der Schulfächer thematisiert und die spezifischen Herausforderungen von Lehrpersonen künstlerischer Fächer skizziert. Im Anschluss werden überblicksartig Forschungsergebnisse zu berufsspezifischen Überzeugungen von Lehrpersonen künstlerischer Fächer gesammelt, bevor die Ergebnisse einer eigenen Interviewstudie präsentiert werden. Aus diesen Ergebnissen, die insbesondere das Selbstbild und das vermutete Fremdbild fokussieren, werden schließlich Implikationen für die Lehrer*innenbildung formuliert.

Schlagworte/Keywords • Berufsbezogene Überzeugungen, Musiklehramt, Selbst- vs. Fremdbild, Musik im Schulfächerkanon

Musik¹ im Kanon der Schulfächer²

Eine Studierende aus dem Masterstudium Lehramt Musik, die seit ein paar Monaten bereits Stunden in der Schule übernommen hat, erzählt aus ihren ersten Erfahrungen im Kollegium: „Nachdem ich mich bei einem Kollegen, der Mathematik und Chemie unterrichtet vorgestellt habe, meinte er ‚ah ja eh, Musik, ja trallalla Singen mit den Kindern, das ist doch schön und so wichtig für ihren Ausgleich‘.“

Es gibt sie also noch immer, die Einteilung der Schulfächer in Haupt- und Nebenfächer, wobei sich zunehmend der Begriff der Schularbeitsfächer – also Gegenstände, in denen die Leistung mit Schularbeiten gemessen wird und jene Nicht-Schularbeits-Fächer, die mit anderen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung operieren, zumindest im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu etablieren scheint. Wobei hier zu hinterfragen ist, was Schularbeiten so besonders macht und was den Unterschied zwischen schriftlichen Tests und Schularbeiten ausmacht. Eine weitere Form Schulfächer einzuteilen bzw. ihre Wertigkeit im Feld Schule zu bestimmen, ist die Anzahl der Schulstunden pro Woche, die auf dem Stundenplan stehen. Eindeutig zu erkennen ist, dass Mathematik, Deutsch und einer oder mehreren lebenden Fremdsprachen eine größere Anzahl an Schulstunden pro Woche gewidmet sind als künstlerischen Fächern. Testergebnisse und das, worin Schüler*innen getestet werden, bestimmen zusätzlich den Wert der Fächer in der Gesellschaft, gleich einer von außen festgelegten Norm. Diese Normierung ist keineswegs natürlich gegeben, sondern wird von gewählten Parteien und deren entsendeten Vertreter*innen – die oft keine fachliche Expertise besitzen – bestimmt. Festgelegt werden hiermit Themen, die wichtig und Standards, die zu erreichen sind. Es wird vorgegeben, in welchen Fächern getestet wird, und diese haben somit eine gewisse Vorrangstellung. Sie sind die wichtigen Fächer, die jene Kompetenzen vermitteln, die in der Schule unbedingt erworben werden müssen. Damit bestätigen sich diese Fächer somit selbst als Hauptfächer. Künstlerisches und kreatives Denken werden nicht getestet. Das Fehlen von künstlerischen Fähigkeiten in den aktuellen,

1 Aktuell, im Schuljahr 2023/2024 heißt das Schulfach, in welchem Musik unterrichtet wird in Österreich noch „Musikerziehung“, es wird nach dem neuen Lehrplan umbenannt in Musik.

2 Zwar widmet sich dieser Beitrag explizit dem Fach Musik; es ist aber davon auszugehen, dass die Erkenntnisse auch auf andere künstlerische Fächer übertragbar wären.

standardisierten Testprogrammen führt aber zu einer Marginalisierung dieser Fächer (Eisner, 2007):

„Sobald man Kernfächer identifiziert hat, wird alles was nicht zum Kern gehört, entweder marginalisiert oder es fehlt in unseren Programmen. So legitimieren wir die fehlende Aufmerksamkeit von Kunst und Fantasie, indem sie an den Rand von Bildung rücken, anstatt in den Kernbereich.“ (ebd., S. 114)

Aus der Sicht von Eisner (ebd.) würden aber genau die künstlerischen Fächer in das Zentrum von Bildung gehören, weil die Auseinandersetzung mit Kunst ein enormes und vielfältiges Potenzial für Bildungsprozesse besitzt. Durch Festsetzung was und wie getestet wird, wird eine Abstufung und eine Wertung geschaffen, die naturgegeben scheint, aber durch eindeutige Ziele und Setzungen von außen – durch die (Bildungs-)Politik – bestimmt wird. Darüber hinaus drohen künstlerischen Fächern immer dann Kürzungen, wenn es um Einsparungen im Bildungssystem geht, weil ihr individueller sowie ihr gesellschaftlicher Nutzen und ihre Effizienz immer wieder hinterfragt werden.

Künstlerische Fächer haben jedoch eine lange Tradition und sind eng mit der Kultur und der Geschichte einer Gesellschaft verbunden, sie sind somit ein wichtiger Faktor im Kanon der Fächer, da es eine zentrale Aufgabe der Schule für die Gesellschaft ist, die herrschende Kultur zu tradieren, Heranwachsende zu sozialisieren und für ihre Enkulturation – nicht nur für Schüler*innen aus anderen Ländern – Sorge zu tragen. Schule erfüllt hier eine wesentliche, für die Stabilität einer Gemeinschaft verantwortliche gesellschaftliche Funktion. Künstlerische Fächer haben im Kanon der Schulfächer einen besonderen Stellenwert.

„Die Künste sind kein überflüssiger Luxus, sondern – gemeinsam mit den Wissenschaften – das wesentlich definierende Element schulischer Bildung. In bildungspolitischen Aktions- und Ausbauplänen wird der hohe Wert kultureller (Schul-)Bildung immer wieder betont. Sie sei elementarer Bestandteil allgemeiner Bildung, sie leiste einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Kreativität und stärke die Voraussetzungen zum Erwerb fachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen.“ (Liebau et al., 2009, S. 7)

Kulturelle Bildung und die Beschäftigung mit Kunst und Musik haben in der Schule einen enorm wichtigen Auftrag zu erfüllen – Kunst und Musik für Schüler*innen erfahrbar und erlebbar zu machen. Die Begegnung mit Kunst und Kunstwerken aller Art und die eigene Betäti-

gung als im erweiterten Sinne Künstler*in haben demnach eine bildende Wirkung, die ebenso in andere – nicht künstlerische Bereiche und Fächer – ausstrahlen und auch dort wirken kann. „Man hofft auf den Transfer, auf die Nebenwirkungen, auf Prävention gegen Drogen, Gewalt etc., auf bessere Gesundheit, bessere Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, bessere Aufmerksamkeit, bessere allgemeine Lernfähigkeit“ (Liebau, 2013, S. 28).

Die Wirkungen der Auseinandersetzung mit Kunst in allen Facetten auf andere Bereiche, wie allgemeine oder soziale Kompetenzen, sogenannte Schlüsselkompetenzen, ist im Fokus vieler Forschungsansätze zu finden (vgl. Rittelmeyer, 2010; Bamford, 2010), wobei hier viele Bereiche noch nicht untersucht sind. Kompetenzen, die im Kunstunterricht erworben werden, haben aber ebenso einen allgemeinen Nutzen. Durch die Etablierung standardisierter Tests, wie der PISA-Studie wurde fachlicher und überfachlicher Kompetenzerwerb immer mehr in den Fokus gerückt, da diese Studien zufolge hatten, dass schulischer Erfolg nur mehr an Output, dem Erreichen von Standards und hohen Scores gemessen wird. Diese Outputorientierung der Schule hat auch zu einem veränderten Lehrer*innenbild und einer anderen Rolle von Lehrenden geführt, da seitdem nicht die Schüler*innen und ihr Lernen im Mittelpunkt stehen, sondern das Erreichen von hohen messbaren Leistungen. Das führt auch zu einer veränderten Wahrnehmung der einzelnen Fächer im Feld Schule, wie schon zuvor thematisiert.

(Angehende) Lehrpersonen des Fachs Musik

Lehramtsstudierende von künstlerischen Fächern (hier speziell bezogen auf Musik) stehen dabei vor noch größeren Herausforderungen als Studierende anderer Schulfächer. Sie entwickeln sich im Laufe ihres Studiums nicht nur fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch weiter, sie durchlaufen auch eine Entwicklung als Musiker*innen. Da sie durch diesen Aspekt der Kunst, der eng mit ihrer biografischen Entwicklung verbunden ist, auch eine sehr persönliche Nähe zu ihrem Fach haben, vertreten sie das Fach innerhalb der Schule auch ganz anders: Sie leben dieses Fach, sie *sind* dieses Fach mit ihrer ganzen Person, indem sie selbst – neben einer Lehrperson – immer Musiker*in *sind*. Die künstlerischen Fächer haben in der Schule im Kanon der Fächer eine ganz eigene Rolle und ganz spezifische Aufgaben zu erfüllen,

die mehr mit Bildung des ganzen Menschen als mit Ausbildung von spezifischen Kompetenzen zu tun haben. Das wird bspw. durch empirische Forschungsergebnisse bewiesen, die belegen, dass eine Reihe von Kompetenzen über ästhetische Bildungsprozesse erworben werden (personale, soziale, künstlerische, kulturelle, ästhetische, praktische, reflexive und lernbezogene Fähigkeiten) (vgl. Didi et al., 1993). Die Kunst und demnach auch der Kunst- bzw. Musikunterricht hat eine eigene Stellung im Kanon der Schulfächer, denn er entzieht sich in vielen Teilen von seiner Bestimmung und seinen Grundkomponenten in gewisser Weise den Maßstäben der anderen Unterrichtsfächer. Das Besondere an Kunst ist, dass man sie nicht systematisch erwerben kann, man kann sie nicht haben, besitzen oder messen. Zwar gibt es auch im Kunstunterricht, hier bezogen auf den Musikunterricht, Wissensbestände, wie Theorien- und Faktenwissen, das von den Schüler*innen erlernt werden kann, aber der eigene Zugang zur Musik muss von den Schüler*innen selbst erschlossen werden und das ist schwer in das herkömmliche Schulnoten-Schema der Beurteilung und in eine Notenskala einzuordnen.

Deshalb sind auch Lehrer*innen künstlerischer Fächer vor ganz besondere Herausforderungen gestellt und müssen sich mit diesen Spezifika, diesen besonderen Zugängen und diesen Eigenheiten ihrer zukünftigen Tätigkeit in angemessener Weise auseinandersetzen und diese im Rahmen ihrer Ausbildung reflektieren.

„Lehrer der Künste sind besondere Lehrer, weil ihr Gegenstand ein besonderer ist und besondere Formen des Wissens und Könnens erfordert: Kunstvermittlung ist eine besondere pädagogische Kunst, weil sie den Umgang mit Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung, Gestaltung gleich doppelt, nämlich auf der Ebene der pädagogischen Kunst und zugleich auf der Ebene der freien Kunst fordert.“ (Liebau, 2009, S. 56)

Diese Wertung, die die einzelnen Gegenstände durch normative Festsetzungen und daran anschließenden bspw. Stundenverteilungen erfahren, führen in weiterer Folge dazu, dass auch die Lehrpersonen, die diese Fächer unterrichten, einer Wertung unterliegen. Das wirkt sich wiederum auf die Studiengänge und schließlich auf die Wahrnehmung der Fächer und der eigenen Stellung im Kollegium aus oder zumindest in der subjektiven Sicht auf die vermutete eigene Stellung, die in den Augen der anderen dem Fach und somit auch diesen Lehrpersonen zugeschrieben wird.

Der Einfluss von berufsbezogenen Überzeugungen auf das Denken und Handeln von Lehrpersonen

Lehramtsstudierende bringen in ihr Studium ausgeprägte Überzeugungen, in der Form von subjektiven Theorien oder berufsbezogenen Überzeugungen über Unterricht, Lehren und Lernen und die Rollen von Schüler*innen und Lehrer*innen im Feld Schule mit. Diese berufsbezogenen Überzeugungen haben sie durch jahrelange eigene Teilnahme am Feld Schule gewonnen. Diese berufsbezogenen Überzeugungen sind einerseits wahrnehmungssteuernd und handlungsdisponierend, sie weisen darüber hinaus eine hohe Stabilität gegenüber Veränderungen auf (Reusser & Pauli, 2014; Christof, 2016). Sie bilden eine stabile Basis an mitgebrachten Einstellungen gegen die das wissenschaftsbasierte Wissen, das im Studium vermittelt wird, oft nur schwer ankommt und mit welchem sich die akademische Lehre im pädagogischen wie im fachdidaktischen Bereich unbedingt beschäftigen muss. Die lange Zeit als Schülerin und als Schüler steht einer relativ kurzen Phase der Ausbildung gegenüber, in welcher neues Wissen über Schule, Lehren und Lernen sowie andere Aspekte, wie Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen, erlernt und neue Routinen eingeübt werden sollen. Über lange Jahre entwickelte Einstellungen und Überzeugungen brauchen Zeit, um verändert bzw. weiterentwickelt zu werden. Diese ins Studium mitgebrachten Werte, persönlichen und berufsbezogenen Überzeugungen stellen einerseits den Hintergrund dar, wie die Angebote, die das Studium bereitstellt, um sich zu einer professionellen Lehrperson zu entwickeln, wahrgenommen werden, und andererseits üben diese Überzeugungen einen überaus mächtigen Einfluss darauf aus, wie unterrichtliche Handlungen geplant und umgesetzt werden kann.

Es ist im Rahmen der Ausbildung notwendig, Studierende damit zu konfrontieren, dass sie ein großes Repertoire an Eindrücken, Erfahrungen, Werten und Überzeugungen in die Ausbildung mitbringen und dass diese ihre Wahrnehmung der Ausbildung – ihrer Prinzipien, Themen, Inhalte und fundamentaler Ideen des Curriculums – wesentlich und wirkmächtig beeinflussen. Allein diese Konfrontation stellt einen wichtigen ersten Schritt zur Anregung und zugleich zum Aufbau von Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden dar. Wichtige Themen sind

also die persönlichen, berufsbezogenen Überzeugungen als Teil der Subjektiven Theorien, welche Lehramtsstudierende bezogen auf die Rollen der im Feld Schule agierenden Personen und ihre Vorstellungen von guten Lehrpersonen, gutem Unterricht aber auch bezogen auf die Stellung ihrer eigenen Unterrichtsfächer mitbringen, aufzugreifen, zu thematisieren und zu reflektieren.

Forschungen und Erkenntnisse aus der Musikpädagogik

Aus dem Bereich der Musikpädagogik gibt es zu dieser Thematik interessante Forschungsansätze, welche die dargestellten Begriffe noch weiter ausdifferenzieren. Hammel (2011) untersucht bspw. die Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrer*innen mittels einer *Grounded-Theory* Studie. Sie stellt einen weitflächigen Forschungsstand zum Thema Selbstkonzeptforschung vor und geht vielen möglichen Richtungen nach, aus welchen Theorien zum Thema Selbstkonzept kommen, eben auch der empirischen (meist quantitativen) Selbstkonzeptforschung sowie dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien und der Selbstkonzeptforschung von Lehrpersonen bis hin zur Spezifik von Selbstkonzepten von Musiklehrer*innen. Sie grenzt sich schließlich von den vorgestellten Theorien ab und definiert das Selbstkonzept als „Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen“ (Hammel, 2011, S. 374).

Niessen (2006a und 2006b) geht auch vom Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988) aus und kritisiert deren Grundlagen. Nach der Definition von Groeben et al. (1988) umfassen Subjektive Theorien „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (ebd., S. 19). Niessen (2006b) kritisiert, dass Theorien in pädagogischen Zusammenhängen keine eindeutigen Prognosen abgeben können, da Pädagogik keine Technologie ist. Niessen (ebd.) geht zwar von den Eckpunkten des Konzepts des Forschungsprogramms Subjektive Theorien aus, entscheidet sich jedoch einen neuen Begriff zu verwenden: den des *Individualkonzepts*. „Der erste Teil des Begriffs akzentuiert die Anbindung an das Subjekt, im Begriff ‚Konzept‘ treffen Planmäßigkeit im Sinne

der Konstruktion von Zusammenhängen und Vorläufigkeit im Sinne eines ständigen Wandels aufeinander“ (ebd., S. 179). Niessen (2006a und 2006b) untersucht mit diesem Konzept, wie Musiklehrpersonen über die Planung und Durchführung ihres Unterrichts denken. Hier sind durchaus Parallelen zu den zuvor vorgestellten berufsbezogenen Überzeugungen zu verorten.

Ein Beispiel zur Reflexion der eigenen Rolle und der Stellung des eigenen Faches in der (Hoch-)Schule – hier bezogen auf das Unterrichtsfach Musik – wird im Folgenden dargestellt.

Interviews zur Rolle des Fachs Musik in der Schule und Hochschule

Es wurden insgesamt sechs leitfadengestützte Interviews (vgl. Lamnek & Krell, 2026, S. 313ff) geführt: drei mit schon länger im Beruf stehenden Musiklehrpersonen und drei mit Studierenden des Lehramts Musik, drei Frauen und drei Männern. Das Sampling wurde zufällig, nach Vermittlung über persönliche Kontakte zusammengestellt. Die Personen waren der Interviewerin³ nicht bekannt. Die Gespräche dauerten im Schnitt ca. 50 Minuten und wurden nach dem Konzept der Subjektiven Theorien in Anlehnung an Groeben und Scheele (2010) (vgl. auch Christof, 2016) ausgewertet.

Die Fragestellung in den Gesprächen fokussierte sich darauf, welches Bild Lehramtsstudierende des Schulfaches Musik bezogen auf die Rolle des Fachs Musik im Kanon der Fächer und von Musiklehrer*innen im Kollegium haben. Wie sie das Fach Musik und die Rolle von Musiklehrer*innen in ihrer eigenen Schulzeit wahrgenommen haben und wie sie das aktuell im Studium wahrnehmen. Weiters wurde danach gefragt, welche Rolle und Stellung sie in der Schule dem Fach Musik generell und Musiklehrer*innen zuschreiben und wie sie glauben, dass sie in diese Rollen von den Lehrpersonen anderer Fächer gesehen werden. Im Interview wurde nach Situationen bzw. Geschichten auch aus der eigenen Schulzeit gesucht, in denen die Stellung von Musik

3 An dieser Stelle bedanke ich mich bei den Lehrpersonen und den Studierenden, die einen Einblick in ihre Gedanken zur Rolle vom Fach Musik in der Schule gegeben haben und meiner Studienassistentin Lena Gerlach, die die Interviews geführt, transkribiert und in einem ersten Schritt ausgewertet hat.

und Musiklehrer*innen sichtbar werden. In der Auswertung wurden die Subjektiven Theorien der Befragten zur Stellung des Schulfachs Musik rekonstruiert⁴. Die hier dargestellten Ergebnisse geben Einblicke in eine laufende Studie, die sich in weiterer Folge intensiver den Konstruktionsweisen von Hierarchisierungen der Schulfächer und der Situiertheit von Musikpädagog*innen in den Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule widmen wird.

Ergebnisse der Interviews: *Selbstbild versus vermutetes Fremdbild*

Die Rolle des Fachs Musik in der Schule besteht vor allem darin, die musikalische Gestaltung von Festen und Feiern sowie im Rahmen von Konzerten, unabhängig vom Schwerpunkt der Schule, zu übernehmen und so einen geeigneten Rahmen für Schulveranstaltungen zu bereiten. Für das *Standing* des Fachs Musik ist es wichtig, dass das Team von Musiklehrer*innen an einem Strang zieht, damit es gut und von allen wahrgenommen wird. Die gesellschaftliche Bedeutung vom Fach Musik wird von den Befragten nicht sehr hoch eingeschätzt. Betont wird, dass Schüler*innen durch Musik anregt werden, sich persönlich zu entwickeln und gleichzeitig die Absicht verfolgt wird, für jede*n eine passende Einbindung etwa in Konzerte zu ermöglichen. Sichtbar wird der geringe Wert, der dem Fach Musik beigemessen wird, etwa daran, dass Eltern bei Konzerten nur solange bleiben, bis ihr Kind gesungen oder gespielt hat oder auch daran, dass seitens der Eltern wenig Interesse am schulischen Geschehen in Musik vorhanden ist. Im Kontext von Elternsprechtagen wird Musik als unwichtig wahrgenommen und Musiklehrpersonen werden nicht von den Eltern aufgesucht. An Schwerpunktschulen hingegen spielt Musik als Fach eine wichtige Rolle und wird dort als Hauptfach gesehen, was sich bspw. darin zeigt, dass in Musik Schularbeiten geschrieben werden. Wohingegen

4 Die Interviews und die Auswertung erheben selbstverständlich keinerlei Anspruch auf Verallgemeinerung und können sicher nicht die Meinung von Studierenden des Lehramts Musik generell abdecken bzw. repräsentieren. Abseits von individuellen Faktoren können aber Rückschlüsse auf das Feld Schule, wie das Fach Musik wahrgenommen und welche Stellung ihm zugeschrieben wird, gezogen werden, da alle befragten Personen durch die strukturellen Bedingungen der Felder (Hoch-)Schule in ihren Handlungen und Sichtweisen geprägt wurden.

die Rolle an Schulen ohne Musikschwerpunkt geringer ist, hier wird es als Nebenfach bzw. als Fach zur Bespaßung oder Rahmung von Festen gesehen. Konzerte und Repräsentationen werden als sehr positiv wahrgenommen und werden auch von Lehrer*innen anderer Fächer oftmals geschätzt.

Im Studium an einer Musikuniversität fühlen sich Lehramtsstudierende in ihrem Stellenwert innerhalb der Universität deutlich herabgesetzt gegenüber jenen Studierenden, die Konzertfach oder Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) studieren. Die Befragten nennen alle eine Abstufung, wobei zuoberst das Studium Konzertfach steht, dann mit Abstand im Ranking das Studium Instrumental- und Gesangspädagogik (Musikschullehrpersonen) und dann zuletzt das Lehramtsstudium Musik kommt. Sichtbar wird dies an folgenden Szenarien:

„Musikerziehung studiert man, wenn es für nichts anderes gereicht hat, also für Konzertfach oder IGP. Und bei der Gestaltung von Programmen für Klassenabende und Konzerte kommen immer zuerst MEler*innen, dann immer besser werdend IGPler*innen und zuletzt die Konzertfachlehrer*innen zu ihren Auftritten. So in etwa, das Beste kommt zum Schluss.“ (IP2_3, Z 696f)⁵

Das Schulfach Musik wird von Studierenden anderer Fächer durchaus als positiv wahrgenommen, wenn man etwa auch über das aufwendige Aufnahmeverfahren Bescheid weiß oder Instrumente spielen kann. Aus Sicht der Schule hängt die Wertigkeit des Faches von Faktoren ab wie das Vorhandensein eines Schulbuchs oder durch die Etablierung eines eigenen Musik-Schwerpunkts. Meistens wird Musik jedoch als Nebenfach gesehen. Die Bedeutung des Faches wird von vielen Kolleg*innen nicht gesehen. Musiklehrer*innen wünschen sich Wertschätzung für das Fach und auch die Anerkennung der Wichtigkeit für die Gesellschaft. „Das Fach Musik ist mehr als ein bisschen Singen und Klatschen“ (IP2_1, Z 883f). Aus Sicht der Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden ist Musik wichtig für soziale Aspekte im Klassenverband, ebenso für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen, Musik soll Begeisterung wecken, Bezug zum Alltag der Schüler*innen herstellen, denn es ist ein Fach, das alle bestmöglich integrieren kann.

5 IGPler*innen (Studierende der Studienrichtung Instrumental- und Gesangspädagogik; Musikschullehrpersonen) vs. MEler*innen (Musiklehrer*innen) vs. Konzertfachstudierende

Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Noch immer gilt für (angehende) Lehrpersonen das Unterrichtsfach Musik als ein Nebenfach. Das wirkt sich auch auf die Wahrnehmung der eigenen Stellung als Studierende an einer Musikuniversität und die damit verbundenen Zuschreibungen aus. Studierende des Lehramts Musik werden an der Musikuniversität als weniger exzellente Musiker*innen wahrgenommen und auch als solche behandelt, indem sie weniger oft bzw. mit geringerem Status ihr musikalisches Können in Klassenabenden oder Konzerten zur Schau stellen können. Diese Konkurrenz zwischen Fachwissenschaft und Lehramt zeigt sich über die Fachgrenzen und an allen Universitäten mit Lehrer*innenbildung, denn in allen Fachbereichen werden Lehrpersonen als bestenfalls „halbe“ Fachexpert*innen gesehen. Lehrpersonen erfüllen generell andere Aufgaben in der Gesellschaft, als reine Fachexpert*innen, weil sie neben ihrem Fach auch Fachdidaktik und Pädagogik studieren müssen, um ihr Fachwissen dann in angemessener Form in der Schulpraxis den Schüler*innen vermitteln zu können. Das stellt eine hochspezialisierte und höchst verantwortungsvolle Aufgabe dar, die eine auf diese Ziele hin professionsspezifisch fokussierte Ausbildung benötigt. In den Lehramtsstudien gilt es, diese Tatsachen in angemessener Form zu thematisieren und stigmatisierende Zuschreibungen für Lehrpersonen und Fächer in Haupt- und Nebenfächer zu reflektieren. Das Lehramtsstudium, nicht nur jenes von angehenden Musiklehrpersonen, muss Angebote, Räume und Zeiten zur Verfügung stellen, damit zukünftige Lehrpersonen eigene mitgebrachte berufsbezogene Überzeugungen reflektieren und ein positives und ihren Aufgaben angemessenes Bild ihrer genuinen Aufgaben entwickeln können. So entkommt der Lehrberuf dem Deprofessionalisierungsschub, und er kann (wieder) zu einem in der Gesellschaft höchst angesehenen Beruf gemacht werden. Auf diese Weise wird auch dem Lehrpersonenmangel entgegengesteuert, denn die Aufwertung der pädagogischen Arbeit in Schulen führt auch zur größeren Attraktivität des Lehramtsstudiums.

Literatur

- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Waxmann.
- Christof, E. (2016). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer. Professionalisierung durch Reflexion* (Habilitationsschrift). Universität Innsbruck.

- Didi, H.-J., Fay, E., Kloft, C. & Vogt, H. (1993). *Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive* (Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Berufsbildung). Institut für Bildungsforschung.
- Eisner, E. W. (2007). Ästhetisches Lernen. In M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 113–118). Beltz.
- Groebe, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke Verlag.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory Studie*. Lit Verlag.
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 111–139). Transcript Verlag.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Liebau, E. (2009). Schulkünste. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 47–65). Transcript Verlag.
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21/2013) (S. 27–41). Springer VS.
- Liebau, E., Terlinden, R. & Zirfas, J. (2009). Schule und Kunst. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 7–9). Transcript Verlag.
- Niessen, A. (2006a). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Lit Verlag.
- Niessen, A. (2006b). Individualkonzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 175–200). Die Blaue Eule.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 642–661). Waxmann.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten*. Athena Verlag.

Christof, Eveline, Prof. Dr.,
 Professorin für Bildungswissenschaften,
 Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis der mdw
 (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien).
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionalisierung von Lehrpersonen,
 Reflexionswissenschaftliche Forschung, Allgemeine Didaktik,
 Lehr-, Lern- und Bildungsforschung.
christof@mdw.ac.at

Musiklehrkräfte. Vorgeschichten, Anforderungen und Rollenkonflikte

Abstract • Diese Ausgabe beschäftigt sich mit den Lehrkräften in künstlerischen Fächern. Dahinter steckt die Annahme, dass sie gemeinsame Merkmale haben, die sie von Lehrkräften der Mathematik oder der Fremdsprachen unterscheiden. Das erscheint plausibel, muss man doch beispielsweise in den künstlerischen Fächern eine Eignungsprüfung ablegen, die in der Regel eine längere Vorbereitungszeit erfordert; in Musik sind mehrere Jahre erforderlich um die entsprechenden Kompetenzen zu erlangen. Doch wäre das eine eher oberflächliche Argumentation. Deshalb soll in diesem Beitrag zunächst nach Befunden in der allgemeinen Professionalisierungsforschung gefragt werden, die für Musik zu konkretisieren sind. In einem anschließenden Teil wird – ausgehend vom Aspekt der Kreativität und deren Förderung – nach spezifischen Widersprüchen gefragt, die sich für Musiklehrkräfte ergeben.

Schlagworte/Keywords • Professionalisierung, Berufswahl, Motivation, Kreativität

Wer wird Lehrkraft?

„Befürchtungen einer gewissen ‚Negativauslese‘ werden insbesondere in Zeiten der Unter- oder Überversorgung mit Lehramtsabsolventen laut. Das Phänomen der Selbstselektion berührt jedoch unabhängig von der Versorgungslage im Bildungssystem die paradigmatische Auseinandersetzung um die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, insbesondere die Frage, welche Eigenschaften eine professionelle Lehrerpersönlichkeit kennzeichnen.“ (Ziegler, 2009).

Gibt es überhaupt Persönlichkeitsmerkmale, die für Lehrkräfte typisch (und vielleicht günstig) sind? Die Erziehungswissenschaft hat für Lehrkräfte insgesamt nach solchen Merkmalen gefragt. Dabei zeigte sich in einigen Studien, dass Lehramtsstudierende in einem standardisierten Modell von fünf Persönlichkeitsmerkmalen („Big Five“) insgesamt „extravertierter“ und „verträglicher“ sind (Foerster, 2022). Das ist sicherlich günstig für einen Beruf, der hohe Sensibilität und gute Kommunikationsfähigkeiten verlangt. Allerdings sind die Zusammenhänge schwach und werden nicht in allen Studien bestätigt. Aber man kann vermuten, dass bei Musikaffinen, die mit verbaler und nonverbaler Kommunikation vertraut sind und Auftritte verschiedenster Art kennen, diese Persönlichkeitsmerkmale nicht schwächer ausgeprägt sind (Schurig et al., eingereicht).

Zu den persönlichen Dispositionen gehört auch die Studienmotivation. Dabei wird oft nach schulformspezifischen Unterschieden gesucht. Auch hier sind die Befunde uneinheitlich, aber es zeigt sich eine Tendenz, dass unter den Gymnasialstudierenden eine fachliche Orientierung stärker ausgeprägt ist als unter den Studierenden für die Sekundarstufe I und die Volksschule (im Überblick Rothland, 2011a). Das wird im Zusammenhang des Lehramts Musik besonders zu beachten sein. Schaut man auf sog. Herkunftsmerkmale, so sind bei Lehramtsstudierenden Frauen überrepräsentiert. In Deutschland betrug ihr Anteil an den Schulen insgesamt 73,1 % (Foerster, 2022, S. 85), im Lehramt für die mit der österreichischen Volksschule vergleichbaren Grundschule deutlich höher¹. Hingegen betrug der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund nur 6 %. Beide Verteilungen sind

¹ In Österreich werden die Zahlen etwas anders erhoben. An den allgemeinbildenden Pflichtschulen betrug der Frauenanteil gemessen in Vollzeitäquivalenten 81,4 % (Statistik Austria, o. J.).

im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft eher ungünstig, was die Vertrautheit mit anderen Lebenswelten und Identifikationsmechanismen angeht. Hinsichtlich der sozialen Herkunft ist das Lehramt eine typische Mittelschichtsoption: Etwa zwei Drittel stammen aus der Mittelschicht, ein weiteres Viertel aus der sog. „oberen Dienstklasse“. Der Anteil der Studierenden aus gehobener oder hoher sozialer Herkunft schwankt zwischen 57,4 % (für die Sekundarstufe I bzw. 1. bis 5. Klasse in der AHS) und 61,4 % für die Grundschule (Rothland, 2011b). Allerdings scheint diese Tendenz gegenwärtig zurückzugehen (Ziegler, 2009, S. 414).

Interessant ist dabei, dass die sog. „Berufsvererbung“ bei Lehramtsstudierenden fast so hoch ist wie bei Arztberufen; in einer Stichprobe mit Teilnehmenden aus dem gesamte deutschsprachigen Raum lag diese Quote bei Erstsemestern bei 21 % (Rothland et al., 2015). Nun gelten diese Befunde nicht für alle Fächer und Fachkombinationen gleichermaßen (siehe Foerster, 2022, S. 80). Für Musik etwa gelten aufgrund der spezifischen Biographie und verbunden damit des sozialen Hintergrundes besondere Bedingungen. Darauf sei im Folgenden eingegangen.

Wer wird Musiklehrkraft?

Die genannte Berufsvererbung dürfte bei Lehramtsstudierenden in Musik besonders hoch liegen. In einer etwas älteren Studie unter Lehramtsstudierenden in Wien gaben 17,0 % der Studierenden an, dass der Vater im Lehrberuf sei, für die Mütter traf das sogar bei 30,4 % der Befragten zu (Huber, 2006, S. 98f). Zusätzlich kommt hier noch ein weiterer Faktor zum Tragen. Die Intensität musikalischer Praxen allgemein ist (in der Terminologie des französischen Bildungssoziologen Raymond Boudon) durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte beeinflusst. Viele Untersuchungen haben den Einfluss der Familie und speziell der Eltern für den Prozess der musikalischen Sozialisation und Kompetenzentwicklung zeigen können; so gaben in der o. g. Wiener Studie 75,1 % an, im Familienkontext früh musiziert zu haben (Huber, 2006, S. 100). Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, wie wichtig diese frühe biographische Phase für die Musikaffinität ist. In einer Studie unter Schülerinnen und Schülern wiesen Harnischmacher und Knigge (2017) nach, wie sowohl die musikbezogene Kompetenz als auch das Kom-

petenzerleben im Musikunterricht positiv durch elterlichen Einfluss beeinflusst wurden. Die Hürde der Eignungsprüfung zu überspringen ist daher für jene einfacher, die früh elterliche Unterstützung für alle Aspirationen erhalten² (vgl. Stöger & Lessing, 2018, S. 139).

In älteren Studien zur Berufswahl bei Studierenden im Lehramt Musik wird „meist [...] vermutet, für die Musikstudierenden stünde weniger das Interesse am Lehrerberuf als die Begeisterung für den Gegenstand Musik und die Möglichkeit zum Wechsel in künstlerische Studiengänge bei der Studienwahl im Vordergrund“ (Neuhaus, 2007, S. 287). Tatsächlich aber beschreiben verschiedene Autorinnen, dass in diesem Personenkreis die Motivation zur fundierten Vermittlung der Musik im Vordergrund steht (z. B. Neuhaus, 2007; auch Bailer, 1999). Es sind keine verhinderten Künstlerinnen und Künstler, sondern genuin an der Vermittlung Interessierte, die breite und individuelle Ausbildung suchen und zu schätzen wissen (Weiß & Kiel, 2010) – und dies über alle Lehramtsstudiengänge hinweg. Man kann eher von einer „Positivauslese“ ausgehen. Was bedeutet das für den Unterricht in Musik?

Das ästhetische Fach Musik im Schulkontext

Dass pädagogische Intentionen allgemein im Schulkontext spezifischen Zwängen und Widersprüchen unterliegen ist ein Allgemeinplatz. Auch diese Zeitschrift hat sich den Antinomien bereits gewidmet. Werner Helsper formulierte: „Immer wieder wird auf das Dilemma und Widersprüche verwiesen, in die Lehrer (!) hinsichtlich der Selektionsfunktion der Schule und ihrer Notenbeurteilung gestellt werden“ (Helsper, 2001, S. 84). Und für die ästhetischen Fächer hatte bereits 1990 Klaus Holzkamp prägend formuliert, ästhetische Erfahrungen seien „Sperrgut“ für die pädagogische Kiste (vgl. Fante, 2021, S. 195). Einige Aspekte der Dilemmata lassen sich am Beispiel von „Kreativität“ veranschaulichen.

Kreativität ist ein zentraler Begriff im Diskurs der ästhetischen Fächer. Das gilt für den eher populärwissenschaftlichen Diskurs, demzufolge ästhetische Fächer die Kreativität fördern. Das gilt aber auch für den

² Das wird von den Studierenden auch so wahrgenommen, wie ein interessantes, bislang unveröffentlichtes Projekt Michaela Schwarzbauers mit Studierenden des Lehramtes am Mozarteum ergab.

bildungswissenschaftlichen Diskurs insbesondere in den anglo-amerikanischen Ländern. Hier wird der Kreativität, verstanden u. a. als divergentem Denken, als eine der „Four C’s“ neben „communication“, „cooperation“ und „critical thinking“ eine zentrale Bedeutung für Bildung im 21. Jahrhundert zugewiesen (z. B. Villiers, 2022). Das hat überall auch in den Curricula seinen Niederschlag gefunden. Der Lehrplan von 2023 etwa für die österreichischen Mittelschulen hebt die Bedeutung der Kreativität für den allgemeinen Bildungsauftrag hervor (Bundesministerium, 2023). Die Musikpädagogik hat darauf reagiert und Kreativität allgemein thematisiert (z. B. Stöger & Lessing, 2018; Schwarzbauer & Steinhauser, 2020). Auch gibt es Versuche, sich ihr aus psychometrischer Sicht zu nähern (z. B. Hasselhorn, 2022). Viele Studien, auch außerhalb der musikpädagogischen Arbeitsfelder, beschäftigen sich auf einer Makro-Ebene mit ihr, d. h. es werden *vor* und *nach* einer pädagogischen, Kreativität fördernden Intervention spezifische Tests (wie z. B. der „Torrence Test of Creative Thinking“) durchgeführt (sog. „prä-post-Design“) (Kupers et al., 2019). Zeigt der zweite Test kreativere Leistungen wird von der Förderlichkeit der Intervention ausgegangen.

Nun ist derlei forschendes Vorgehen zwar plausibel, für die Praxis aber letztlich nicht hilfreich: Es beantwortet nämlich (mindestens) zwei Fragen *nicht*: Interessant wäre, welchen Stellenwert Kreativität und ihre Förderung im Musikunterricht für Lehrkräfte hat. Und wie gehen Lehrkräfte mit der o. g. paradoxen Situation um?

In der Theorie halten Lehrkräfte die Förderung der Kreativität für wichtig. Auch hier gibt es nur wenig „harte Fakten“. Aber in der Studie von Huber hielten 95,1 % der Studierenden die Förderung des kreativen Ausdrucks der Lernenden für „wichtig“ oder gar „sehr wichtig“ (Huber, 2006, S. 107). Freilich scheinen Lehrkräfte das nur selten im Unterricht umzusetzen, denn mehr als die Hälfte der Befragten in einer Wiener Studie bemängelten „eine methodisch einfallslose Unterrichtsgestaltung, in der die Kreativität unberücksichtigt blieb“ (Bailer, 2006, S. 114). Auch Julia Weinstein (2024) kommt in ihrer Befragung amerikanischer Musiklehrkräfte zu einem ähnlichen Ergebnis, so dass Stavrou und Neophytou zusammenfassen: „the music teacher profession as a whole continues to falter in its attempts to make creative thinking come alive in the minds of the teachers“ (2017, S. 34). Könnte es sein, dass Lehrkräfte von einem Automatismus ausgehen, bei dem Kreativität bei jeglicher Art von Musikmachen entstände? Oder wird die

Kreativitätsförderung vernachlässigt, weil sie im Dilemma zwischen individuellem „divergentem“ Denken und den stets auf Normierung und Zensierung ausgelegtem Schulsystem feststeckt? Oder dass Lehrpersonen die lehrpersonenzentrierte, intensive Detailarbeit an musikalischen Aufführungen mit jenen von der Forschung herausgearbeiteten Merkmalen förderlicher Gestaltung verwechseln, bei denen u. a. die aktive Rolle der Lernenden, die Rückmeldung durch Lehrpersonen oder die Ausarbeitung von Ideen eine große Rolle spielen (vgl. Odena, 2018)? Oder dass sie die eigene kreative Rolle mit der Kreativitätsförderung bei Lernenden vermischen? Stavrou und Neophytou legen das in ihrer genannten Befragung zypriotischer Lehrkräfte nahe.

Es lohnt sich auf der Mikro-Ebene zu schauen, wie sich kreatives Denken entwickelt. Die niederländische Psychologin Elisa Kupers hat in der Analyse von Situationen aus dem Instrumentalunterricht zeigen können, wie kreative Ergebnisse in einem Wechselspiel zwischen Lehrperson und Lernenden mit offenen Fragen und detaillierter Rückmeldung, aber auch in wiederholten kleinen Schritten des Erfindens, Überprüfens und Ausarbeitens entstehen (Kupers, 2014; Kupers et al., 2017; Kupers et al., 2018). Insbesondere der Rückmeldung kommt dabei eine wichtige Funktion zu: „It is important to provide students with feedback that will help them develop their own ideas without excessive use of prescriptive recommendations that may stifle creativity“ (Weinstein, 2024, S. 90). Nur unter diesen Bedingungen können weiterführende Ziele erreicht werden. „Practice expressing creative ideas and making creative decisions may support identity formation of young people and help them build skills needed for success in their future lives and careers“ (ebd.). Das aber würde voraussetzen, dass Lehrkräfte über ein Repertoire von Rückmeldeoptionen verfügen, dass sie kreative Prozesse individuell erkennen und fördern können (vgl. Lehmann-Wermser, 2020).

Tatsächlich aber verfügen Musiklehrkräfte nicht über diesen Handwerkszeug. In Weinsteins Befragung gaben 63,6 % an, ein in den USA gängiges Verfahren für die Bewertung kreativer Leistungen nicht zu kennen (ebd., S. 96). Auch Stavrou und Neophytou finden die Praktiken „not *that* creative“ (Stavrou & Neophytou, 2017, S. 44). Es scheint, dass die gegenwärtig anzutreffenden Praktiken in diesem Gebiet einerseits von fehlendem Handwerkszeug geprägt sind – eine Aufgabe für die Hochschuldidaktik! –, andererseits aber auch von dem eingangs genannten Spannungsverhältnis zwischen Normierung und

Standardisierung einerseits und divergierendem Denken und Entfaltung von Kreativität als Auftrag und Ziel andererseits. Diesen Auftrag anzunehmen wäre für Musiklehrkräfte wichtig, stellt aber zugleich auch eine Aufgabe dar, die sich in manchen anderen Fächern nicht auf die gleiche Weise stellt.

Literatur

- Bailer, N. (1999). *Musikerziehung als Beruf? Eine Befragung*. Universal-Ed.
- Bailer, N. (2006). „...ich bin doch Musiklehrer und Musiker!“: Über die sich verändernde Bedeutung von Musik in der (berufs-)biographischen Entwicklung junger MusiklehrerInnen. In N. Bailer & M. Huber (Hrsg.), *Youth – music – socialization: Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung* (S. 111–122). Inst. für Musiksoziologie.
- Bundesministerium (2023). Lehrplan der Mittelstufe. BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023 – Nr. 1. Abgerufen am 17.03.2024, unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.html
- de Villiers, R. (2022). *The Handbook of Creativity & Innovation in Business*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2180-3>
- Fante, J. (2021). Der Einfluss Klaus Mollenhauers auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs: Eine exemplarische Rezeptionsanalyse der Jahre 2000–2010. In D. Erdmann & K. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft aus der Distanz* (S. 161–226). Göttingen University Press.
- Foerster, F. (2022). Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 75–94). Verlag Julius Klinkhardt.
- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *b-em*, (8), 1–21. Abgerufen am 13.08.2024, unter <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/136/292>
- Hasselhorn, J. (2022). Kreativität im Musikunterricht in Zeiten von Kompetenzorientierung: Entwicklung eines Modells kreativer Kompetenzen in Musik. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 159–174). Waxmann.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns — Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 83–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9_6
- Huber, M. (2006). Das musikalische Vorleben der Musikerziehung-Studierenden in Wien. In N. Bailer & M. Huber (Hrsg.), *Youth – music – socialization: Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung* (S. 95–110). Inst. für Musiksoziologie.

- Kupers, W. E. (2014). *Socially situated music lessons* (Dissertation). Rijksuniversiteit Groningen.
- Kupers, E., van Dijk, M. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Creativity in the Here and Now: A Generic, Micro-Developmental Measure of Creativity. *Frontiers in Psychology, 9*, 2095. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02095>
- Kupers, E., van Dijk, M. & van Geert, P. (2017). Changing Patterns of Scaffolding and Autonomy During Individual Music Lessons: A Mixed Methods Approach. *Journal of the Learning Sciences, 26*(1), 131–166. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1259624>
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G. & van Geert, P. (2019). Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. *Review of Educational Research, 89*(1), 93–124. <https://doi.org/10.3102/0034654318815707>
- Lehmann-Wermser, A. (2020). Kreativität und Leistungsmessung? Feuer und Wasser? Spint und Vanilleeis? In M. Schwarzbauer & K. Steinhauser (Hrsg.), *Einwürfe: Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik. „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht* (S. 152–167). LIT Verlag.
- Neuhaus, D. (2007). „Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als...“. Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 287–304). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25127>
- Odena, O. (2018). *Musical Creativity Revisited: Educational Foundations, Practices and Research. SEMPRE Studies in the Psychology of Music Ser.* Routledge.
- Rothland, M. (2011a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Waxmann.
- Rothland, M. (2011b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Waxmann.
- Rothland, M., König, J. & Drahm, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift Für Bildungsforschung, 5*(2), 129–144. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0124-1>
- Schurig, E., Busch, V., Schurig, M., Lehmann-Wermser, A., Hienen, T. & Lin, H.-R. (eingereicht). *School off, Music on. Dimensions of young Adult's Practices after Finishing School.*
- Schwarzbauer M. & Steinhauser K. (Hrsg.). (2020). *Einwürfe: Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik. „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht.* LIT Verlag.
- Statistik Austria (o. J.). Lehrpersonen an Schulen exklusiv Karenzierte im Schuljahr 2022/2023. Abgerufen am 17.03.2024, unter <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen>
- Stavrou, N. E. & Neophytou, G. K. (2017). The Creative Music Teacher. In R. Girdzi-jauskiene & M. Stakelum (Eds.), *Creativity and Innovation* (pp. 31–49). Helbling.
- Stöger, C. & Lessing, W. (2018). Forschung zum Lehrer. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse.* Waxmann.
- Weinstein, J. R. (2024). Assessing Creativity in the Music Classroom. A Survey of Practices in the USA. In M. Haning & A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Assessment in Music Education. Unity and Diversity* (pp. 89–105). GIA.

- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer: Motive und Selbstbild. *b-em*, 1(2), 6–18. Abgerufen am 13.08.2024, unter <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/38/83>
- Ziegler, B. (2009). Zur Genese von Professionalität: Berufsfindungs- und Berufswahlprozesse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 413–423). Beltz.

Lehmann-Wermser, Andreas, Prof. Dr.,
Professor i. R.
am Institut für musikpädagogische Forschung Hannover.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsforschung,
soziale Ungleichheiten in der Musikvermittlung.
lehmann-wermser@edukatione.de

03

Isolde Malmberg

Berufswahlentscheidung
Musiklehrkraft.

Warum sich musik-affine
junge Menschen *gegen*
den Musiklehrerberuf entscheiden

Abstract • Warum sich ein junger Mensch für oder gegen ein Studium und den Beruf des/der Musiklehrer*in entscheidet, hat unterschiedliche Gründe. Etwa 30 hochschulische und universitäre Standorte nahmen diese Frage genauer in den Blick und erhoben in einer deutschlandweiten bottom-up Studie, warum sich junge musik-affine Menschen für oder gegen das Musiklehramt entscheiden. Der vorliegende Text zeigt Ergebnisse der qualitativen Teilstudie aus Brandenburg. Es konnten verschiedene Gründe festgemacht werden: Von der großen Hürde der Eignungsprüfung und unklaren Anforderungen, über gesamtgesellschaftliche Abwertungen des Berufes oder unklare Studien- und Berufsbilder. Im Ausblick werden im Text auch Folgestrategien für musiklehrerbildende Institutionen eröffnet.

Schlagworte/Keywords • Berufswahlentscheidung, Berufswahlmotive, Lehramt, Musik, Musiklehrer*in

Einführung

Musiklehrkräfte werden allerorts gesucht. In Österreich und Deutschland wirkt der seit Jahren bestehende Musiklehrer*innenmangel bereits in das ganz konkrete Geschehen im schulischen Musiksaal hinein: Musikunterricht wird zum Teil fachfremd gegeben oder muss sogar entfallen. Dieser Mangel wirkt ebenso in die lehrer*innenbildenden Institutionen: Neu aufgelegte Quereinstiegsprogramme qualifizieren Musiker*innen in ihren mittleren Karrierephasen für die Schule, immer früher „ziehen“ Schulen bereits Lehramtsstudierende in die Unterrichtsverpflichtung – man könnte das, was hier passiert, als eine Art selbstgewähltes duales Lehramtsstudium bezeichnen. Musikhochschulen, pädagogische Hochschulen, Universitäten und Berufsverbände (Bundesverband Musikunterricht, o. J.), sie alle bemühen sich intensiv um Bewerber*innen, denn es mangelt nicht nur an Musiklehrkräften an Schulen, sondern auch die Studien- und Bewerber*innenzahlen im Musiklehramt gehen zurück. Neben solchen Governance-Strategien steigt gleichzeitig auch die Zahl an Forschung zum Lehramtsstudium, zu Motivationen und Voraussetzungen bei jungen Menschen am Studieneinstieg als dem ersten „kritische Übergang“ auf dem Weg der Professionalisierung (Guarino et al., 2006; Grüneberg & Süß, 2022; Rothland, 2011a, 2011b; Watt & Richardson, 2007), an Forschung zum Zusammenhang zwischen Studienwahlmotivation und Erfolg im Studium (Künsting & Lipowski, 2011) und zur Lehrer*innenmotivation (Kunter, 2011).

Aus Sicht einer lehrer*innenbildenden Institution geht es neben der Ausbildung auch um die Selektion (Terhart, 2014, S. 148). Das heißt, neben dem Angebot einer attraktiven und lernwirksamen Lehrer*innenbildung muss darauf geachtet werden, überhaupt erst einmal die „richtigen“ jungen Menschen zu finden. Es geht – nunmehr im Falle Musik – für die Institutionen darum, mehr als bisher auch jene jungen Menschen anzusprechen und mehr über sie zu erfahren, die eigentlich alle Voraussetzungen für ein Musiklehramtsstudium erfüllen würden, die sich aber dennoch *dagegen* entscheiden: also um mehr Wissen über die Negativauswahl Musiklehramtsstudium.

Im Herbst 2023 formierten sich zahlreiche deutsche Musikhochschulen und Universitäten, um dieser Frage genauer auf den Grund zu gehen. In der bottom-up Studie MULEM-EX (MUSikLEhrer:innenMangel – eine EXplorative Studie zum Musiklehrkräftemangel und zum Rückgang der Studierendenzahlen) entstanden an mehr als 30 Standorten im Studi-

enjahr 2023/24 etwa 70 kleinere und größere qualitative Studien (Einzelinterviewstudien, rekonstruktive Studien mittels Gruppendiskussionen), die von einer deutschlandweiten quantitativen Studie flankiert wurden. Alle Studien flossen in einer Meta-Studie zusammen, die im Juni 2024 politischen Entscheidungsträger*innen präsentiert wurde (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024). MULEM-EX fragt: *Welche kollektiven Wissensbestände und (stereotypen) Berufsvorstellungen haben Schüler*innen und Studierende in Bezug auf den Beruf einer Musiklehrkraft und eines Lehramtsstudiums Musik? Welche Aspekte sprechen für jungen musikaffine Menschen gegen das Studium, welche Bilder von Eignungsprüfungen und Hürden existieren und wodurch werden diese Bilder geprägt?*

Der Standort Universität Potsdam untersuchte dabei die Region Brandenburg: Sieben Masterstudierende bearbeiteten im Wintersemester 2023/24 die MULEM-EX-Fragen innerhalb eines Forschungsseminars und führten qualitative Erhebungen mit verschiedenen Fokussen und Zielgruppen durch, die in fünf Masterarbeiten und zwei ausführliche Seminararbeiten mündeten. Sie wurden dabei von weiteren fünf Studierenden als Forschungsassistent*innen (bei Literaturrecherche, Aufarbeiten sensibilisierender Konzepte, Co-Coding, Erstellen eines kollektiven Forschungsposters usw.) unterstützt. Das Gesamtergebnis wurde auf einer Tagung mithilfe eines Forschungsposters präsentiert und nutzt dem Standort Potsdam zur Strategieentwicklung bei der Bewerber*innenakquise.

Der vorliegende Beitrag beschreibt zunächst einige Aspekte der theoretischen Basis des Forschungsfeldes, bietet Einblicke in die Forschungsmethodik und schließlich ausgewählte Ergebnisse aus unserer Studie. Er schließt mit daraus abgeleiteten Strategien für lehrerbildende Institutionen, denn nicht nur mögliche Ausschlussgründe, sondern auch die aus den Ergebnissen erwachsenen Zukunftsstrategien haben die Studierenden der Uni Potsdam intensiv diskutiert.

Berufswahlentscheidung (Musik-)Lehramt – ausgewählte Aspekte zum Forschungsstand

Die Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums gilt in der einschlägigen Forschung als eine persönliche Voraussetzung für die professionelle Entwicklung. Was wissen wir bisher darüber, wer sich

für oder gegen das (Musik-)Lehramt entscheidet und warum? Forschungen zu Motivationsgründen der Berufswahl oder zur Berufswahlsicherheit in Bezug auf musikpädagogische Berufe nehmen bisher vor allem jene jungen Menschen in den Blick, die bereits im Musiklehramtsstudium angekommen sind oder dieses durchlaufen haben – und nicht jene, die sich dagegen entschieden haben. Die Erkenntnisse bilden jedoch auch für unsere Forschungsfrage eine relevante Basis.

Berufswahlmotive Lehramt

Die pädagogischen und fachlichen Interessen eines jungen Menschen gelten im deutschsprachigen Raum als vorherrschende Motive für die Studienwahl Lehramt (vgl. Göller & Besser, 2021, S. 309). Richardson und Watt (2005) untersuchten Gründe für die Berufswahl Lehramt. Ihre Untersuchung basiert auf einer Erwartungs-Wert-Theorie sowie auf internationalen empirischen Befunden zur Berufswahlmotivation. Folgende Faktoren gelten demnach als entscheidend für die Berufswahl Lehramt (vgl. Cramer, 2016, S. 40):

- die *Bewertung der beruflichen Anforderungen* (z. B. Arbeitsbelastung)
- die *aus der Berufstätigkeit resultierenden Erträge* (z. B. sozialer Status)
- die *selbst wahrgenommene Fähigkeit zu unterrichten* (z. B. arbeitsbezogener Erfolg)
- die *Bedeutung von Vorzügen für die eigene Person* (z. B. berufliche Sicherheit)
- die *Bedeutung des sozialen Engagements* im Beruf (z. B. Erhöhung von Chancengleichheit) sowie
- die *Frage, ob die Entscheidung für das Lehramt eine Verlegenheitslösung* ist.

Diese Merkmale werden stark durch sozialisatorische Einflüsse geprägt, etwa durch Erfahrungen mit Lehrpersonen in der eigenen Schulzeit (vgl. ebd.). Im deutschsprachigen Raum dominieren weiters intrinsische Motive bei der Berufswahl Lehramt, insbesondere das Hauptmotiv, *mit Kindern arbeiten zu wollen*. Diese Motive variieren jedoch nach Schulart: Während bei angehenden Gymnasiallehrer*innen die *fachliche Orientierung* besonders stark ausgeprägt ist, zeigen Studierende der Primar- und Sonderpädagogik stark ausgeprägte *pädagogische Motivationen* (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 56).

Studien- und Berufswahlmotive angehender Musiklehrkräfte

In ihrer Studie zur Studien- und Berufswahlmotivation angehender Musiklehrkräfte stellten Weiß und Kiel (2010, S. 2) fest, dass sich die fachspezifische Motivation dieser Gruppe im Allgemeinen nicht wesentlich von der angehender Lehrkräfte anderer Fächer unterscheidet. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch darin, dass mit der Wahl von Musik als Fach die höhere Anforderung der Eignungsprüfung verbunden ist. Im Vergleich zu anderen Fächern bedeutet dies, dass Studierende eine *ausgeprägte, längerfristig vor dem Studium bestehende intrinsische Motivation für Musik* besitzen müssen, um diese Prüfung zu bestehen (vgl. Weiß & Kiel, 2010, S. 2; Buchborn & Clausen, 2023). In der Regel eignen sich angehende Musiklehrkräfte über viele Jahre hinweg Fähigkeiten auf mindestens einem Instrument an, um sich auf diese Prüfung vorzubereiten. Bailer (2019) kommt in ihrer Untersuchung „Wege in das Lehramtsstudium“ in Österreich zum Schluss, dass die durchschnittliche Dauer des Instrumentallernens vor der Eignungsprüfung bei 6,7 Jahren liegt. Dementsprechend begleitet die instrumentale und vokale Praxis die Studierenden über längere Phasen ihrer Kindheit und Jugend hinweg und es muss gezielt Privatunterricht in Anspruch genommen werden (vgl. Bailer, 2019, S. 45). Im Studium setzt sich dieser intensive Fokus auf musikalische Praxis fort, begleitet von hohen Anforderungen und dem Bedürfnis nach kontinuierlicher Weiterentwicklung der musikalischen Fähigkeiten (vgl. Weiß & Kiel, 2010, S. 12).

Wenn also Ewald Terhart (2014, S. 148) darauf verweist, dass Selektion im Lehramt ein weniger wichtiger Faktor sei als die Qualität der Ausbildung, so muss dies für Musik relativiert werden: Selektion spielt in unserem Fach eine zentrale Rolle. Die Berufswahlmotivation Musiklehramt erfordert einen längerfristigen und zielgerichteten Vorlauf.

In der Studie zur Studienwahlmotivation von Daniela Neuhaus (2007, S. 296), wurde festgestellt, dass angehende Musiklehrkräfte vor allem eine *solide Grundausbildung in Musik* anstreben. Das Musiklehramtsstudium ist breit angelegt und bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Vertiefung der eigenen Fähigkeiten. Einige Studierende sehen das Musiklehramtsstudium daher als Grundlage für andere Studiengänge (ebd.). Die Untersuchung von Weiß und Kiel (2010, S. 12) kommt

zu einem ähnlichen Schluss und betont das *Motiv einer polyvalenten Qualifikation* bei angehenden Musiklehrkräften. Ihrer Ansicht nach bereitet das Studium nicht nur auf den Lehrberuf vor, sondern eröffnet auch Möglichkeiten für Tätigkeiten im außerschulischen Bereich.

Bailer (2019, S. 65f) identifiziert *drei verschiedene Studierendenprofile mit jeweils unterschiedlichen beruflichen Zielen, von schulischem Musikunterricht bis Erwachsenenbildung und Musikschule*: das Profil des „Musiklehrer[s]/Musiklehrerin“, das Profil des „pädagogische[n] Patchworker[s]“ und des „künstlerische[n] Patchworker[s]“. Die Musiklehrer*in-Gruppe hat als klares Berufsziel den Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen, wobei das Interesse an einer Anstellung an einer Musikschule eher gering ist. Die pädagogische(n) Patchworker*innen können sich sowohl vorstellen als Musiklehrer*in an einer allgemeinbildenden Schule zu arbeiten als auch als Instrumental- bzw. Gesangslehrer*in oder als Chor-/Blasmusik-/Orchester-/Ensembleleiter*in. Im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen erachten sie auch den Beruf der/des Pädagog*in im Sozialbereich und in der Erwachsenenbildung als signifikant eher wahrscheinlich (vgl. Bailer, 2019, S. 65f). Die „künstlerischen Patchworker“ zeigen vor allem ein künstlerisches Interesse und halten es daher für wahrscheinlich, als Musiklehrer*in an einer allgemeinbildenden Schule oder als Instrumental- oder Gesangslehrer*in zu arbeiten. Sie sehen aber auch eine Karriere als freiberufliche Musiker*in als Möglichkeit. Als eines ihrer wichtigsten Studienwahlmotive wird die „*Verbesserung der eigenen künstlerischen Kompetenzen*“ genannt (Bailer, 2019, S. 65f). Unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit liegen die zentralen fachbezogenen Motive in der „Beherrschung des Hauptinstruments“ und in der „Freude am Instrumentalspiel“ (ebd., S. 48). Zusammenfassend kann man daher im Gegensatz zu anderen Fächern vermuten, dass die Studienwahlmotivation im Verhältnis zur Berufswahlmotivation in Musik höhere Bedeutung hat.

Weiterhin zeigen Weiß und Kiel (2010, S. 2) auf, dass angehende Musiklehrkräfte in der Regel danach streben, *Schüler*innen mit vielfältigen Voraussetzungen zu fördern*, darunter begabte Lernende sowie solche mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Musik wird möglicherweise als ein Medium betrachtet, um auf diese Schüler*innen besser eingehen zu können.

MULEM-EX Brandenburg: Sample und methodisches Vorgehen

Die Teilprojekte von MULEM-EX Brandenburg erfassten Haltungen und Motivationen junger, musikkaffiner Menschen in Brandenburg (BB), die sich zum großen Teil bereits gegen das Musiklehramt entschieden hatten. Sie gehören unterschiedlichen Gruppen an: Chöre, Jugendorchester, Musikschüler*innen, Studierende und Sekundar- sowie Primarlehramtsstudierende, welche *nicht* das Fach Musik studieren. Eine Studie befragte Oberstufenschüler*innen *vor* einer solchen Entscheidung. Tabelle 1 zeigt die einzelnen Inhaltsfokusse und auch die Diversität der befragten Gruppen.

Tab. 1: Inhalte, Sample und Methodik der Teilstudien in MULEM-EX Brandenburg

Inhaltsfokus	Befragte, Alter	Methodik	N
Motivationen gegen die Berufswahl Musiklehrer*in bei jungen Chorist*innen	Landesjugendchor BB, 18–27	Einzelinterviews	7
Entscheidungsgründe gegen das ML-Studium bei jungen Instrumentalist*innen	Musikschüler*innen, 16–18	Einzelinterviews	6
Entscheidungsgründe gegen das ML-Studium bei musikkaffinen Primarlehramtsstudierenden	Musikkaffine Grundschul-Studierende, die nicht Musik studieren, 19–24	Einzelinterviews	8
Motive der Negativwahl Musiklehramt bei Lehramtsstudierenden versus Nicht-Lehramtsstudierenden	Musikkaffine Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende, 21–28	Einzelinterviews	4 + 4
Motivationen für/gegen Musiklehramt bei Oberstufenschüler*innen	Oberstufenschüler*innen, 16–19	Gruppendiskussion*	4
Motivationen gegen Musiklehramt bei Orchestermusiker*innen	Musiker*innen Landesjugendorchester, 20–25	Gruppendiskussion	2
Motivationen gegen Musiklehramt bei Chorist*innen eines partizipativ geführten Chors	Chorist*innen, 29–35	Gruppendiskussion	2

* Anmerkung: Je Gruppe nahmen 3–5 Befragte teil.

Vier Studierende forschten in Form von Einzelinterviewstudien und drei nutzten das Gruppendiskussionsverfahren zu ihrer Datenerhebung. Für die Einzelinterviewstudien stand ein teilstandardisierter Interviewleitfaden des Gesamtprojektes MULEM-EX zur Verfügung, den die Forschenden für sich leicht adaptierten. Seine Anlage folgte dem problemzentrierten Interview (PZI) nach Andreas Witzel (2000) und enthielt vorbereitete offene sowie ad-hoc Fragen. Die Gruppendiskussionen erfolgten nach dem Aufbau: erzählgenerierende Eingangsfragen, Rück- und Verständnisfragen zur Narration sowie ergänzende Fragen zu weiteren Themenfeldern. Alle Audioaufnahmen wurden transkribiert und offen mithilfe der Software MAXQDA induktiv codiert (Strauss & Corbin, 1996). Codieren und die Kategorienbildung erfolgten zum Teil innerhalb der Forschungsgruppe, zum Teil wurde doppelt, zum Teil einfach codiert.

Ausgewählte Ergebnisse

Es finden sich ganz unterschiedliche Gründe, warum die Befragten sich gegen das Musiklehramt entscheiden, die Ergebnisse können hier nur beispielhaft dargestellt werden. Ich wähle jene aus, die die Forschenden als besonders eindeutig bezeichnen, die besonders oft aufgefunden wurden oder von Befragten sehr eindringlich dargestellt wurden. Jeweils nenne ich ein Ergebnis in Form einer These (die die Forschenden auch so für unsere Präsentationen formulierten), dann die befragte Zielgruppe und führe die These kurz aus.

- Bei musik-affinen Grundschulstudierenden liegen die Hauptgründe für die Entscheidung gegen das Musiklehramtsstudium erstens in der Scheu vor der Eignungsprüfung sowie zweitens in der mangelnden Transparenz der zugehörigen Anforderungen (Studie zu Grundschulstudierenden, die nicht Musik studieren).
- Zwischen Anforderungen, die bei Eignungsprüfungen verlangt werden und Fähigkeiten von durchschnittlich musikinteressierten Abiturient*innen besteht eine große Differenz, die viele davon abhält, ein Musiklehramtsstudium zu beginnen (Studie zu Schüler*innen einer Musikschule).

In beiden Fällen geht es um die *Hürde der Eignungsprüfung* – einmal insbesondere für Primarlehramtsstudierende, die an der Universität Potsdam das Fach Musik als ein Hauptfach wählen könn(t)en. Hier

kommt hinzu, dass – wählen sie das Hauptfach nicht – Musik trotzdem (ein kleinerer) Teil ihres allgemeinbildenden Studiums bleibt. Die *Unklarheit über Anforderungen*, die zu einem Gefühl der Überforderung und der Vermeidung führt, ist in beiden Thesen herauszulesen.

Es findet sich auch die vorhersehbare Tatsache, dass die Entscheidung gegen das Musiklehramt einfach eine *fachunabhängige Entscheidung gegen den Lehrberuf* sein kann. Die hierzu aufgefundenen Aussagen schließen direkt an die in 2.1. genannten allgemeinen Motivationsfaktoren *sozialer Status* und *berufliche Sicherheit* an. In unserer Befragung wurden sie für das Musiklehramt negativ bewertet:

- Die Gesellschaft bringt Lehrkräften an Schulen zu wenig Wertschätzung entgegen (Studie zu Landesjugendchorist*innen).
- Der Beruf der Lehrkraft bietet fehlende Aufstiegsmöglichkeiten und begrenzte Gehaltsentwicklung (Studie zu Chorist*innen in partizipativem Chor).

Die nächste These entstand vor Aussagen, in denen die Befragten zwar den Musiklehrberuf als attraktiv bewerteten, jedoch das Musiklehramt zum jetzigen Zeitpunkt abgewählt, und gleichzeitig als ein später wählbarer Weg gesehen wird. Hier scheint möglicherweise das Wissen um die Quereinstiegsprogramme, die aktuell angeboten werden, also die *Quereinstiegsoption* als ein Negativfaktor zu wirken:

- Die Entscheidung gegen das Musiklehramtsstudium ist zwar eine Entscheidung gegen das Studium, aber nicht automatisch eine Entscheidung gegen den Musiklehrberuf, dieser bleibt eine – möglicherweise mittelfristige – Option (Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende).

Die nächste These fasst Aussagen zusammen, in denen die Befragten die *Inhalte des Musikstudiums als unattraktiv* oder *für schulischen Musikunterricht als unzureichend* bezeichneten – und zwar vor allem hinsichtlich der (von ihnen vermuteten) Musikgenres: Es wird in einigen Aussagen als zu popularmusiklastig beschrieben (wenn die eigenen Interessen z. B. an einem klassischen Instrument liegen) in anderen als musikalisch zu konservativ für Schule (Studie zu Landesjugendorchester) gerahmt:

- Das Musikstudium wird hinsichtlich der Musiziergenres als entweder nicht passend zu eigenen Musikinteressen, oder aber zur Musikwelt der Schüler*innen eingeschätzt.

Auch die folgende These greift die Breite der beruflichen Optionen auf, die die jungen Menschen für sich selbst sehen und nutzen wollen – hier wird zusätzlich die *musikalische Tätigkeit* als etwas gerahmt, dem die Befragten lieber *in ihrer Freizeit* und unbelastet nachgehen möchten:

- Musik möchte als Hobby erhalten werden, die beruflichen Interessen der Befragten sind breit (Studie zu Landesjugendchorist*innen).

Ausblick als mögliche Zukunftsstrategien

Aus den musikalischsten, intelligentesten und motivierten Studierenden werden keine guten Musiklehrkräfte, wenn die Ausbildung nicht die notwendigen Kompetenzen vermittelt. Umgekehrt wird die beste Institution Schwierigkeiten haben, kompetente Lehrkräfte auszubilden, wenn sich Personen mit wenig geeigneten Motiven für die Ausbildung entscheiden oder aber die Geeigneten aus verschiedenen Gründen den Zugang nicht suchen oder finden.

Die Studie MULEM-EX zeigte uns am Standort, welche Motive gegen ein Musiklehramt sprechen können und klärte Punkte, an denen wir nun arbeiten möchten – diese können möglicherweise auch für weitere Standorte interessant sein. Es erscheint uns zentral, die Hürde der Eignungsprüfung zu verkleinern, ohne gleichzeitig ihren künstlerischen Anspruch zu vermindern: Gezielte Beratung, mehr Information auf Social Media wie Instagram als einem für die Zielgruppe gut erreichbaren Ort und transparente Bewertungsweisen sind hier gangbare Wege. Auch die längerfristige Studienvorbereitung möchten wir für eine breitere Zahl an jungen Menschen barrierefreier gestalten, zum Beispiel über Tutor*innensysteme zur Vorbereitung oder dem Konzept der „Musikmentor*innen“ (hier werden Oberstufenschüler*innen an der Musikuniversität als Musiktutor*innen für die Schule ausgebildet und unterstützen z. B. in Chor- oder Orchesterproben). Wir haben nicht zuletzt gelernt, dass sowohl die Bilder vom Musikstudium als auch jene des Berufes Musiklehrer*in stark divergieren und – zumindest bei unseren Befragten – viel enger und reduzierter sind als die realen Möglichkeiten. Auch hier können wir ansetzen, indem wir diese Berufsbilder besser klären, etwa spannende Profile aus dem Berufsalltag zeigen (in denen etwa auch klar wird, dass Musizieren neben einem Berufsalltag sehr wohl weiter praktiziert wird) oder

Schnupperstunden an Schulen vor oder zu Beginn des Studiums anbieten. Dies alles, um qualitätvollen Musikunterricht, so wie er laut Curriculum jedem jungen Menschen zusteht, weiterhin abzusichern.

Literatur

- BMU – Bundesverband Musikunterricht (o. J.). *Musiklehrer:in werden! Eine Perspektive für Musikbegeisterte!* Abgerufen am 13.08.2024, unter <https://www.bmu-musik.de/musiklehrer-werden/>
- Buchborn, T. & Clausen B. (2023). Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: historische, juristische und empirische Perspektiven. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 153–190). Waxmann.
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik (2024) (Hrsg.). *MULEM-EX Musiklehrkräfte-mangel – eine explorative Studie. Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik*. Bundesfachgruppe Musikpädagogik e. V. Abgerufen am 20.08.2024, unter <https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/982472ec6b74ca76fe9733ec55263592194617/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf>
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Springer VS.
- Göller, R. & Besser, M. (2021). Studienwahlmotive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge. *Studiengangübergreifende Vergleiche und Profilanalysen*, 37(4), 305–321. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000317>
- Grüneberg, T. & Süß, A. (2022). *Warum Lehrer:in werden? Analyse zu Basismotiven und Studienmotivation*. wbv.
- Guarino, C. M., Santibañez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76, 173–208.
- Haag, L. & Streber, D. (2020). *Lehrerpersönlichkeit. Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 105–114.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.527–539). Waxmann.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Neuhaus, D. (2007). „Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als...“. Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 287–304). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:25127>

- Neuhaus, D. (2021). Pädagogische Vorerfahrungen von Studierenden des Lehramts Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–22.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2005). ‚I’ve decided to become a teacher‘: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Rothland, M. (2011a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268–295). Waxmann.
- Rothland, M. (2011b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 243–267). Waxmann.
- Strauss, A. & Corbin J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Terhart, E. (2014). Entscheiden sich die Richtigen für ein Lehramtsstudium – und wer sind die Richtigen? In B. Spinath (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung* (S. 143–158). Springer VS
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. *Die Deutsche Schule*, 90, 64–78.
- Watt, H. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors influencing teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1–18. <https://doi.org/10.62563/bem.v201038>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung. Theories, Methods, Applications*, 1(1), 1–9.

Malmberg, Isolde, Prof. Dr.,
 Professorin für Musikpädagogik und -didaktik
 an der Universität Potsdam.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Mentoring, Praxisphasen im Lehramtsstudium,
 Entwicklungsorientierte Forschung/DBR,
 Weiterbildung von Musiklehrenden,
 Internationale Musikpädagogik.
malmberg@uni-potsdam.de

04

*Elisabeth Sattler,
Marion Thuswald und Anna Pritz*

Von Schulpraxis im künstlerischen Lehramtsstudium erzählen ... Einblicke in Interviews mit Absolventinnen und Absolventen

Abstract • Der vorliegende Beitrag gibt professionalisierungsrelevante Einblicke in eine Interviewstudie mit Absolvent*innen des künstlerischen Lehramtsstudiums, die als Lehrer*innen die Fächer „Kunst und Gestaltung“ und/oder „Technik und Design“ in der Sekundarstufe unterrichten. Die zwischen 10/2023 und 02/2024 durchgeführte Studie wird vom bildungswissenschaftlichen Fachbereich am Institut für das künstlerische Lehramt (IKL) an der Akademie der bildenden Künste Wien verantwortet und fragt danach, wie Lehrpersonen retrospektiv die Schulpraxisphasen im Lehramtsstudium erzählend reflektieren.

Schlagworte/Keywords • pädagogische Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, episodische Interviews, Schulpraxis, Berufseinstieg

In Interviews Schulpraxiserfahrungen reflektieren

Schulpraxis ist ein Teil jedes Lehramtsstudiums in Österreich. Wie wird dieser Bereich des Studiums von Absolvent*innen des künstlerischen Lehramts rückblickend wahrgenommen? Der vorliegende Beitrag gibt Einblicke in eine Interviewstudie mit Absolvent*innen, die als Lehrer*innen die Fächer „Kunst und Gestaltung“ und/oder „Technik und Design“ in der Sekundarstufe unterrichten. Die zwischen 10/2023 und 02/2024 durchgeführte Studie wird vom bildungswissenschaftlichen Fachbereich am Institut für das künstlerische Lehramt (IKL) an der Akademie der bildenden Künste Wien verantwortet und lud Absolvent*innen ein, retrospektiv von ihren Schulpraxisphasen und dem Berufseinstieg zu erzählen.

Die ca. 45-minütigen episodischen Interviews wurden von BA-Studierenden des IKLs geführt. Als Gesprächspartner*innen standen Absolvent*innen des Diplomstudiums im künstlerischen Lehramt wie auch Absolvent*innen der derzeit laufenden BA-MA-Lehramtsstudien am IKL zur Verfügung.¹ Die episodischen Interviews (Flick, 2011) zielen im Rahmen der Interviewstudie auf Narrativ-Episodisches und Figuren der Reflexion ab, die sich in Erzählungen über schulpraktische Situationen im Studium, ggf. im einjährigen Unterrichtspraktikum² und dem darauffolgenden Berufseinstieg (Diplomstudium) oder in der Induktion als Berufseinstiegsphase (BA- und MA-Studium)³ zeigen. Zwischen problemzentriertem Interview und narrativem Interview positioniert eignet sich das episodische Interview für unser Forschungsdesign, weil wir an der Erhebung subjektiven Wissens, persönlicher Erfahrungen

1 Wir danken den Studierenden der Lehrveranstaltung „Schule als System“ aus dem WS 2023/24 für die Durchführung der Interviews und den Interviewpartner*innen sehr herzlich für ihre Gesprächsbereitschaft.

2 Das einjährige Unterrichtspraktikum schloss an das Diplomstudium Lehramt an und diente der praktischen Ausbildung der angehenden Lehrer*innen, ähnlich dem Referendariat in Deutschland, aber ohne abschließende Prüfung. Das seit der Umstellung auf die BA/MA-Lehramtsstudien nicht mehr existente Unterrichtspraktikum umfasste den Unterricht in einer Klasse pro studiertes Fach (begleitet durch eine Betreuungslehrperson), Hospitationen im Unterricht von anderen Lehrpersonen, Teilnahme an Schulveranstaltungen und Begleitseminare an der Pädagogischen Hochschule.

3 Mit der Umstellung auf BA/MA-Studien und das neue Lehrer*innen-Dienstrecht wurde statt des Unterrichtspraktikums die Induktionsphase eingeführt. Die Induktion ist nicht Teil der Ausbildung, Voraussetzung für die Induktion ist ein Dienstverhältnis an einer Schule.

und Einschätzungen gepaart mit Professionswissen interessiert sind. Die acht leitfadenbasierten Interviews wurden transkribiert und anonymisiert sowie in Fallbeschreibungen thematisch auf Erzählungen von Schulpraxiserfahrungen und deren Reflexionen fokussiert.

Der Beitrag greift die vielfältigen Dimensionen von Schulpraxiserfahrungen im künstlerischen Lehramtsstudium auf, etwa im Spannungsfeld der Positionierungen als Studierende – Lehrer*in, Künstler*in – Pädagog*in, Hospitierende – Unterrichtende (Dreyer, 2005; Peez, 2009; Hoyer-Neuhold & Lampl, 2015) und fragt spezifisch danach, welche Bedeutungen Schulpraxiserfahrungen in den künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächern zugeschrieben werden. Die Schulpraxisphasen verstehen wir als Kristallisationspunkte der fünf Teilbereiche des Lehramtsstudiums, wenn und weil sich dort Können und Wissen aus den Studienbereichen künstlerisch-gestalterische Praxis, Pädagogik/Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft in praxi verbinden bzw. verbinden sollen (Pritz et al., 2023). Die interviewten Personen sind zum Interviewzeitpunkt an ostösterreichischen Schulen in der Sekundarstufe (AHS, BHS) tätig und haben jene Unterrichtsfächer studiert, in denen sie gegenwärtig Schüler*innen unterrichten. Alle haben vor oder knapp nach ihrem Berufseinstieg das Diplom- oder MA-Lehramtsstudium abgeschlossen. Die jetzige Situation vieler Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe in Österreich ist eine andere als die der Interviewpartner*innen: Derzeit arbeiten viele Lehrer*innen ohne fachspezifischen Studienabschluss für die unterrichteten Fächer, Quereinsteiger*innen kommen ohne Lehramtsstudium an die Schulen und viele Studierende im Lehramt steigen bereits im BA-Studium in den Beruf ein. Die Studien- und Berufswege der hier Interviewten sind überwiegend (noch) von einem klaren Nacheinander – etwa Diplomstudium, dann Unterrichtspraktikum, dann Berufseinstieg – geprägt, während die gegenwärtige Situation vieler Lehramtsstudierender von einer Gleichzeitigkeit (von Studium, Berufstätigkeit, Induktionsphase etc.) gekennzeichnet ist.

Können dennoch für die aktuelle Situation relevante Erkenntnisse aus dieser Interviewstudie gezogen werden? Die Ergebnisse der Studie sind trotz veränderter Rahmenbedingungen für curriculare Arbeit, die Gestaltung des Berufseinstiegs und allgemeine professionsbezogene Fragen insofern relevant, als sie Bedingungen und Lernerfahrungen zur Sprache bringen, die Lehrer*innen rückblickend als förderlich, hinderlich oder auch ambivalent thematisieren. Gleichzeitig machen sie

deutlich, dass Professionalisierung als mehrschichtiger, vieldimensionaler und nicht-linearer Prozess zu verstehen ist.

Der folgende Abschnitt gibt Einblicke in die Erzählungen vom Prozess des Ankommens in Schule als Lehramtsstudierende*r, wobei zunächst ein kurzer Fokus auf Hospitationen gelegt wird und dann einige zentrale Figurationen aus den Narrationen zu Schulpraxiserfahrungen gezeigt werden. Der daran anschließende Teil eröffnet die Erzählräume vom Berufseinstieg in Schule im Spektrum von „Sprüngen ins kalte Wasser“, „neuen Freiräumen“ und „Nicht-so-ganz-überfordert-Fühlen“, bevor wir mit kurzen Anmerkungen zur Professionalisierung schließen.

Als Lehramtsstudierende in der Schule ankommen

Die Lehrer*innen sprechen in den Interviews über ihre Erfahrungen als Hospitant*innen bzw. Praktikant*innen im Rahmen ihrer künstlerisch-gestalterischen Lehramtsstudien. Sie erzählen davon aus einer gegenwärtigen Lehrer*innen-Professionalität, in der sie nach den ersten Jahren in der Schule fürs Erste angekommen sind.

Hospitationen

Fachspezifische wie auch nicht-fachliche Hospitationen sind Teil des BA- und MA-Lehramtsstudiums am IKL. Die Erzählungen der interviewten Personen eröffnen ein Spektrum der Verortung von Hospitationserfahrungen zwischen handlungsentlastetem Zuschauen, Nähe zu Schüler*innen und herausforderndem Rollenwechseln.

Das genannte Spektrum der Erfahrungen enthält das **handlungsentlastete Zuschauen** als relevanten Bestandteil dieser Professionalisierungsphase. Interviewperson (IP) E erzählt, dass dadurch ein inhaltliches Mitlernen ebenso möglich war wie Beobachtungen der Lehrperson, ihrer Art und Weise sich im Raum zu bewegen, den Schüler*innen zu begegnen etc. Dieses handlungsentlastete Zuschauen wird im Rückblick als „wertvoll“ (IP E) empfunden. Geschildert wird aber auch von Erlebnissen, in denen sich die Hospitant*innen situativ aufgefordert fühlten, ihre beobachtende Rolle zu verlassen und

Verantwortung zu übernehmen, etwa um potenzielle Verletzungen zu verhindern. Zudem wird davon erzählt, wie die Hospitant*in zu einer Bezugsperson für die Schüler*innen wird, der Geheimnisse anvertraut werden.⁴

Dieser **Nähe zu Schüler*innen folgt ein herausfordernder Rollenwechsel**, sobald von der Hospitation zum Unterrichten derselben Schüler*innen übergegangen wird: Dieser Transformationsprozess von der Vertrauensperson beim Hospitieren, der „Freizeitpädagogin“ (IP E), hin zur Lehrperson, die sowohl unterrichtet als auch beurteilt, wird als fordernder Prozessschritt beschrieben.

Schulpraxis

Die eigenen Schulpraxiserfahrungen während des Studiums werden divers beschrieben und reichen von hilfreicher Praxisbegleitung, über ein Sich-Sicherer-Erleben bis hin zu Praxiserfahrungen, die als Negativfolie für das eigene Handeln als Lehrer*in gelesen werden. Dabei bezieht sich die Vielgestaltigkeit der Erfahrungen sowohl auf die Wahrnehmung der Schulformen und -stufen; auf die Lehrpersonen, die die Schulpraxis als Mentor*innen begleiten, wie auch auf die räumlichen und materiellen Ressourcen in der Schule; die Voraussetzungen der Schüler*innen und die Organisation und universitäre Begleitung der Praxis, die mehr oder weniger Freiraum und Unterstützung bieten, sowie auf die Selbstwahrnehmung als Unterrichtende.

Als **hilfreiche Praxiserfahrungen** werden solche beschrieben, wo die Begleitung der Praxis von den schulischen Mentor*innen und/oder den LV-Leiter*innen als gut erlebt wird: Berichtet wird etwa, dass die Aufforderung zur genauen Vorbereitung und die Vor- und Nachbesprechung von Unterricht retrospektiv als hilfreich dafür wahrgenommen wird, die für Lehramtsstudierende zur Verfügung stehenden Handlungsräume als (angehende) Lehrer*in zu erproben – auch wenn

⁴ Diese aus der Nähe mit den Schüler*innen resultierenden professionellen Spannungen in der begleitenden Lehrveranstaltung besprechen zu können, wird als sehr wichtig beschrieben, um einen angemessenen Umgang damit zu finden und letztlich in diesem Fall die Mentorin in herausforderndes Wissen miteinbeziehen zu können. Beispielsweise erzählt IP E von der Situation, in der die Schüler*innen sie als Vertrauensperson adressieren und informieren, dass ein Schüler verbotenerweise ein Springmesser mit in die Schule bringt (vgl. IP E).

eine solch genaue Vorbereitung im gegenwärtigen Schulalltag nicht möglich sei. Als nachhaltig hilfreich wird von Interviewperson H der Hinweis der Mentorin eingeschätzt, den Schüler*innen etwas zuzutrauen („Don't baby them!“).

Die Interviewperson E verweist auf die positive Erfahrung, dass die Mentor*innen auf die Situation der Studierenden gut eingehen und ihnen Freiraum zum Erproben offen halten konnten. Gemeinsame Reflexionsräume in den begleitenden Lehrveranstaltungen am IKL werden als unterstützend wahrgenommen, wenn sie die Möglichkeit bieten, in einer wertschätzenden Atmosphäre offen über Herausforderungen beim Unterrichten zu sprechen. Auch bei der gemeinsamen Reflexion der Video-Aufnahme einer selbst gehaltenen Unterrichtssequenz wird der Wert dieser Erfahrung betont, die als positiv und klärend hinsichtlich der eigenen Präsenz, Stimme etc., eingeschätzt wird: „Das hat mir total die Augen geöffnet, das empfand ich als sehr hilfreich für mein jetziges Tun“ (IP A).

Aus ihrer jetzigen Position als Lehrer*in zurückblickend beschreibt die Interviewperson D ein „**Sicherer-Werden**“, ein sich in Entwicklung erleben durch die unterschiedlichen Praktika hindurch und spricht vom Unterrichtspraktikum als einem Zeitraum, in dem sich vieles erst über die Zeit entwickeln würde und wo „man dann sicherer ist mit dem, was man tut und in welchen Unterrichtssituationen man sich wohlfühlt.“ (IP D) Bereits erprobte Konzepte und Materialsammlungen aus den Schulpraktika, auf die zurückgegriffen werden kann, helfen in der herausfordernden Zeit des Berufseinstiegs. Wenn solche hingegen fehlen, etwa weil in den Praktika in anderen Schulstufen unterrichtet wurde als im Berufseinstieg, erhöht das den Stress in der Berufseinstiegsphase.

Hervorgehoben wird von mehreren Interviewpartner*innen, dass es wichtig war, unterschiedliche Schulen, schulische Bedingungen und Lehrpersonen zu erleben – nicht nur, aber auch, weil sich die angehenden Lehrer*innen dadurch klarer werden konnten, an welchen Schultypen bzw. welche Altersgruppe sie gerne unterrichten wollen und/oder welche schulischen Bedingungen ihnen wichtig sind.⁵ Insofern

⁵ Interviewperson E beschreibt die Schulpraxiserfahrungen in der Mittelschule als hilfreich, weil erlebbar wurde wie „ur-wichtig“ (IP E) und „super-anstrengend“ (IP E) die professionelle Arbeit von Lehrer*innen dort ist. Sie zieht aus der Erfahrung bei aller Wertschätzung den Schluss, gerne mit Oberstufenschüler*innen arbeiten zu wollen.

eröffnen Schulpraktika Erfahrungsräume, in denen sich die Lehramtsstudierenden in ihrem Selbstverständnis als *In-Entwicklung* erfahren und zu neuen (Selbst-)Einschätzungen gelangen.

Verwiesen wird dabei immer wieder auch auf **irritierende und herausfordernde schulpraktische Erfahrungen**: So werden etwa von den Interviewpartner*innen C, E und H Lehrpersonen im Praktikum beschrieben, die für sie als Negativfolie dafür dienen, wie sie als Lehrer*innen nicht sein wollen. Dabei grenzen sie sich insbesondere von einem als respektlos erlebten Umgang mit den Schüler*innen und mangelndem Zutrauen den Schüler*innen gegenüber ab. Als irritierend wird auch das Fehlen von Werkräumen und Materialien in der Schule beschrieben, ebenso wie Lehrpersonen, die keinerlei Offenheit für andere Zugangsweisen als ihre eigenen zeigen.

Manche Schulpraxis-Erfahrungen scheinen erst im Rückblick, aus der Perspektive gegenwärtiger Berufspraxis, zu irritieren: IP H spricht etwa von einem „gestellten Praxismoment“, in dessen Inszenierung alle Beteiligten eingebunden gewesen seien: Die Schüler*innen wären immer „überfreundlich“ (IP H) gewesen, es musste in der Schulpraxis selten mit Unterrichtsstörungen umgegangen werden und die Unterstützung der Mentor*innen würde eine Pseudo-Schulerfahrung provozieren. Interviewperson H kritisiert rückblickend die fehlende Möglichkeit, in eigener Verantwortung und ‚ungesichert‘ Unterrichtserfahrungen in der Schulpraxis zu machen. Eine andere Interviewperson wünscht sich in der Retrospektive, Team-Teaching in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen gut gelernt und erprobt zu haben (vgl. IP A).

Berufseinstieg

In den episodischen Interviews ist auch die Phase des Berufseinstiegs – bei den Diplomstudium-Absolvent*innen mit dem Unterrichtspraktikum, bei den Masterstudien-Absolvent*innen mit der Induktion – eine relevante Professionalisierungsphase. Aus dieser werden vielschichtige, auch in sich schwankende Erfahrungen benannt:

Interviewperson D beschreibt sich als „**nicht so ganz überfordert**“ (IP D) im Berufseinstieg, weil doch auch gut vorbereitet, also „irgendwie dazwischen“ (IP D). Der Berufseinstieg wird vielfach als eine Phase

des Hinterfragens, als „sicher eine unsichere, einfach eine sehr unsichere Phase“ (IP E) benannt. Interviewperson E verbindet ihn mit der Suche danach, „welcher Teil des Lehrkörpers man im Rahmen dieser Summe an diversen Personen in Schule sein kann, damit Schüler*innen in ihren Eigenheiten ebenso die Eigenheiten der Lehrer*innen erleben können“ (IP E). Mit dieser Formulierung wird sowohl die konstitutiv nötige Diversität im Lehrkörper als differenzierte Folie für die Eigenheiten der Schüler*innen als auch der Prozessschritt benannt, sich als bestimmter, eigenständiger Teil eines diversen Kollegiums zu verstehen. Auch IP C benennt die Phase des Berufseinstiegs als verunsichernd und spannungsreich, i. S. von „interessant und stressig“ (IP C). Diese Erfahrung beschreibt Interviewperson F mit „schwankend zwischen ur-toll und ich weiß nicht, ob ich das aushalte“ (IP F). Als zentral unterstützend in den fordernden Phasen werden die Präsenz einer Fachgruppe (also ein Zusammenschluss von Lehrer*innen bestimmter Fächer), positive Erfahrungen im Team-Teaching und ein gutes Gesprächsklima in der Schule (vgl. IP F) eingeschätzt.

Die Phase des Berufseinstiegs nach dem Unterrichtspraktikum wird von IP A auch als **befreiend** erlebt erzählt, weil damit die „überwachende Situation“ (IP A) wegfällt:⁶

„Es war in Wirklichkeit einfach nur das Unterrichtspraktikum und diese überwachende Situation weggefallen. Mit dem Bewusstsein, dass ich immer wieder zu den Lehrpersonen, die mich da auch betreut haben, zurückgehen kann und rückfragen kann, und die trotzdem einfach auch Bezugspersonen geworden sind im System, war Berufseinstieg dann eher so ein bisschen auch was Befreiendes, was Auflockerndes.“ (IP A)

Interviewperson F bezeichnet den Berufseinstieg als Erfahrung von „**richtig Ins-kalte-Wasser-Springen**“ (IP F). Mit der gleichen Metapher fasst auch Interviewperson H diese Professionalisierungsphase: „Es hat sich wirklich so wie Ins-kalte-Wasser-Springen angefühlt am Anfang, aber war auch schön – stressig, aber schön“ (IP H). Es wird benannt, dass das Grundgefühl der Sicherheit im Unterrichten fehle und so zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs nicht klar gewesen sei, „wie es sich für mich alleine im Unterricht anfühlen wird“ (IP H).

⁶ Von den besonderen strukturellen und kommunikativen Herausforderungen des Berufseinstiegs in jener Schule, die die Interviewperson selbst auch als Schüler*in besucht hat, berichtet IP G.

An Professionalität herantasten ...

Die hier eröffneten ersten analytischen Einblicke in die Forschungsarbeit mit den episodischen Interviews lassen diese als materiale Dokumentationen von geteilten strukturell spannungsreich-ambivalenten, wie auch von individuell unterschiedlichen Elementen in den Professionalisierungsprozessen erscheinen.

Es wird deutlich, dass der Prozess des Ankommens als Lehrer*in in der Schule neue Entwicklungsperspektiven und -schritte erfordert und eröffnet: „Ja, also Entwicklung auf jeden Fall. Also. Ein Schritt definitiv hin zu so einer Professionalisierung“ (IP D).

Gegen die lauter werdenden Stimmen, effizient und schnell für den *Klasse Job*⁷ ‚fit zu machen‘, verweisen die Ergebnisse der Interviewstudie auf notwendige Studien- und Erprobungszeiten in fachlicher wie pädagogischer Hinsicht. So formuliert Interviewperson H etwa gouvernementalitätskritisch: „Auch wenn es schön wäre, wenn man gleich in den ersten vier Jahren ein super-funktionierendes Zahnrad ist für das System, ist man noch nicht fertig in dem Beruf angekommen, sondern braucht auch mal Praxis, Praxis, Praxis, Praxis“ (IP H). Selbst nach Jahren der begleiteten Schulpraxisphasen im (künstlerischen) Lehramtsstudium bedarf es auch im Berufseinstieg eines Zeitraums, um in der nun beruflichen Praxis die entstehenden neuen Lehr- und Lernräume fachlich, pädagogisch und erfahrungsbasiert zu gestalten: „Es ist ein Lernprozess, genauso für mich wie es für die Schüler*innen einer ist. Es ist ein Herantasten an eine Professionalität“ (IP H).

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2009). *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Springer VS.
- Dreyer, A. (2005). *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: Eine qualitativ empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. kopaed.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Springer VS.

⁷ Unter „Klasse Job“ läuft die Kampagne des österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Anwerbung von Lehrer*innen: <https://klassejob.at/>

- Hoyer-Neuhold, A. & Lampl, L. (2015). Rolle von Praktikant_innen und Anfänger_innen in der Hierarchie pädagogischer Institutionen. In A. Czejkowska, R. Ortner & M. Thuswald (Hrsg.), *facing differences: Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung* (S. 113–124). Löcker.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). De Gruyter.
- Peez, G. (2009). *Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben – Professionalisierung mittels autobiografisch-narrativer Interviews*. kopaed.
- Pritz, A., Sattler, E. & Thuswald, M. (2023). Mehr Praxis im künstlerischen Lehramtsstudium! Welche Praxis? Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Schulpraxis. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(1), 18–27. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-01>

Sattler, Elisabeth, Prof. Dr.,
 Professorin
 am Institut für das künstlerische Lehramt,
 Akademie der bildenden Künste Wien.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Bildungstheorien, Subjektivitätsstudien,
 Allgemeine Erziehungswissenschaft mit
 Fokus auf künstlerische Lehramtsstudien.
e.sattler@akbild.ac.at

Thuswald, Marion, Dr.,
 Universitätsassistentin
 am Institut für das künstlerische Lehramt,
 Akademie der bildenden Künste Wien.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Pädagogische Professionalisierung,
 sexuelle Bildung und Kunstpädagogik,
 Intersektionalität und Lernen.
m.thuswald@akbild.ac.at

Pritz, Anna, Dr.,
 Assistenzprofessorin
 am Institut für das künstlerische Lehramt,
 Akademie der bildenden Künste Wien.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Schulpädagogik, Inklusion,
 Allgemeine Didaktik an der Schnittstelle zur Fachdidaktik
 der künstlerisch-gestalterischen Fächer,
 bildungswissenschaftliche Begleitung von Schulpraxis.
a.pritz@akbild.ac.at

05

*Philipp Saner, Seraina Hürlemann
und Rudolf Kämpf*

Umgang mit Vulnerabilität als Schlüsselkompetenz für Musiklehrpersonen

Abstract • Ausgehend von biographischen Interviews mit Primarlehrpersonen analysiert der Beitrag Vulnerabilitätserfahrungen in musikalischen Bildungsprozessen. Vulnerabilität wird als grundlegende Eigenschaft von Zwischenmenschlichkeit verstanden, wobei musikalische Interaktionen sowohl für den klingend exponierten als auch für den hörend berührten Körper Situationen erhöhter Verletzlichkeit darstellen. Die Erzählungen zeigen, dass Lehrende und Lernende im Musikunterricht vulnerabel werden, was sich sowohl limitierend wie auch ermöglichend auf das musikalische Lernen auswirkt. Ein verständiger Umgang mit Vulnerabilität präsentiert sich als Schlüsselkompetenz in der Ausbildung von Musiklehrpersonen.

Schlagnworte/Keywords • Musikalische Bildung, Vulnerabilität, Körperlichkeit, Biographische Interviews, Situierete Bildung

Einleitung

An der PH NMS Bern besteht seit dem Jahr 2021 das Weiterbildungsangebot MAPS (Musik an Primarschulen), das Lehrpersonen adressiert, die sich musikalisch und musikpädagogisch weiterentwickeln und Musik in ihrem Unterrichtsalltag stärken wollen. Im Zuge der ersten Durchführungen wurden insgesamt acht Teilnehmende zu musikbezogenen Erfahrungen in ihrer Biografie und ihrer Wahrnehmung des eigenen Unterrichts befragt. Ziel der Befragungen war es, besser zu verstehen, mit welchen Anforderungen sich die Lehrpersonen im Musikunterricht konfrontiert sehen, um sie gezielt zu unterstützen. Entstanden sind reichhaltige Erzählungen, die es ermöglichen, individuelle musikalische Bildungsprozesse zu rekonstruieren und in Bezug zu den Unterrichtsschilderungen zu setzen.

Im Analyseprozess traten insbesondere die soziale und körperliche Dimension von musikalischem Lernen hervor. Der Körper, der singend und spielend Klänge produziert sowie hörend von diesen berührt wird, spielt in den Erzählungen eine zentrale Rolle. Wie sich die Musik im Körper anfühlt und welches neue Wissen dabei entsteht, lässt sich zugleich nicht vom sozialen Raum trennen, in dem die Erfahrung stattfindet. Musikalische Erfahrung wird somit begreifbar als eine Erfahrung der Bezogenheit auf andere und die Welt, in der dem Körper eine besondere Rolle zukommt und die deshalb mit einer erhöhten Verletzlichkeit einhergeht.

In den folgenden Abschnitten wollen wir in aller Kürze Einblick in Vulnerabilitätstheorien innerhalb wie außerhalb der Bildungswissenschaften geben und dabei auch auf aktuelle internationale Diskussionen in der Musikpädagogik Bezug nehmen. Anhand des Datenmaterials wird anschließend beispielhaft aufgezeigt, wie sich Vulnerabilitätserfahrungen in den Erzählungen der befragten Lehrpersonen präsentieren. Wie auch Sabine Mommartz (im Schwerpunktheft) in ihren Analysen aufzeigen konnte, wurde ersichtlich, dass insbesondere negative Erfahrungen zu einem vermeidenden Verhalten im Unterricht führen können und dadurch den pädagogischen Handlungsspielraum einschränken. Als Fazit der Analyse wird im abschließenden Teil argumentiert, dass ein verständiger Umgang mit Vulnerabilität als wichtige Grundvoraussetzung für einen gelingenden Musikunterricht und damit als Schlüsselkompetenz für angehende Musiklehrpersonen verstanden werden muss.

Musik, Körperlichkeit und Vulnerabilität

Dass der Körper für musikalisches Handeln und Erleben eine zentrale Rolle spielt, ist an sich keine neue Erkenntnis und spiegelt sich auch im Schweizer Lehrplan 21, der die „Verbindung der Sinne“ und die „Einheit von Körper, Musik und Bewegung“ als didaktische Grundsätze ausweist (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, 2022, S. 443). Auch die Idee, dass der Körper nicht nur im ausführenden Sinne am musikpädagogischen Geschehen beteiligt ist, sondern dass das Wissen, welches im Musikunterricht verhandelt wird, zu einem großen Teil ein Körperwissen darstellt, gewinnt in den letzten Jahren in verschiedenen Forschungskontexten an Bedeutung. „Erleben und Verstehen von Musik“ (Oberhaus & Stange, 2017) werden zunehmend als Einheit gedacht, was zu einem erweiterten Musikbegriff führt, der nicht nur Beziehungen zwischen Klängen, sondern auch solche zwischen Menschen, Räumen, Körpern und Kulturen umfasst. Was hingegen in der deutschsprachigen Musikpädagogik bisher weniger diskutiert wird, sind die spezifischen Formen von Vulnerabilität, die mit einem relationalen Musikverständnis unweigerlich einhergehen. Vulnerabilität als konstitutive Eigenschaft von Zwischenmenschlichkeit, die in unserer Körperlichkeit wurzelt, dient in einer Vielzahl von Theorien unter anderem als Grundlage von Empathie, Gewaltfreiheit und ethischem Handeln (Cole, 2016). Im musikpädagogischen Kontext wird Butlers (2004) ontologische Vulnerabilität, in der wir stets den Blicken und Berührungen anderer ausgesetzt sind, von Schei (2023) um die auditive Dimension erweitert, wobei sie vom „audible body“ (Schei, 2023, S. 309) spricht. Musizieren wird dabei als ein Akt des Hörbar-Werdens verstanden, der sowohl für den musizierenden Körper wie auch das Publikum eine erhöhte Vulnerabilität mit sich bringt, die tiefe emotionale Erfahrungen, aber auch anhaltende Verletzungen ermöglicht. Das Begriffspaar „receptivity“ (Empfänglichkeit) und „susceptibility“ (Anfälligkeit), das MacGregor (2024) mit Bezug zu Cole (2016) einführt, erwies sich in der Analyse als besonders fruchtbar. Vulnerabilität wird dabei nicht nur als die Gefahr, verletzt zu werden und andere zu verletzen, sondern auch als Voraussetzung für (musikalisches) Lernen verstanden.

Außerhalb der Musikpädagogik stößt der Vulnerabilitätsbegriff auch in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften auf zunehmendes

Interesse. Ausgehend von der Einsicht, dass sich Vulnerabilität nicht vermeiden lässt, sondern grundlegend für zwischenmenschliche Beziehungen ist, wird etwa darauf hingewiesen, dass gerade der Versuch, auf keinen Fall zu verletzen, oft zu neuen Vulnerabilitäten führt. Diese äußern sich beispielsweise „im Nichtzumuten von körperlichen Anstrengungen, im Hinnehmen jeglicher Leistung als ‚kompetent‘, im Nicht-Fordern von Entwicklungsmöglichkeiten, im Eingehen auf alle Interessen oder auch in der kritiklosen Akzeptanz jeglicher Entscheidung als ‚autonom‘“ (Stöhr et al., 2019, S. 7).

Im Folgenden wollen wir beleuchten, wie die erhöhte Vulnerabilität, die musikalischem Handeln innezuliegen scheint, von den befragten Lehrpersonen erlebt wird und wie sie damit umgehen.

Studie und Methode

Die unten präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf narrativ fundierte, biographische Interviews (Marotzki, 2000, 2006; Schütze, 1983), welche im Rahmen einer Weiterbildung geführt wurden. Bei den Teilnehmenden handelt es sich um Lehrpersonen der Primarschulstufe in der Schweiz, welche eine generalistische Ausbildung mit einem breiten Fächerprofil durchlaufen haben. Insgesamt wurden neun Interviews von jeweils etwa einer Stunde geführt. Die Interviews orientierten sich an einem Leitfaden, aufbauend auf den Arbeiten von Sabine Momartz (in Vorb.). Sie wurden auf Schweizerdeutsch geführt und bei der Transkription übersetzt. Für die Auswertung wurden die Interviews einer Narrativanalyse (Kohler Riessmann, 2008; Meyer, 2018) unterzogen, welche sich an einer Kategorie-Formfokussierten Lesart (Lieblich et al., 1998) orientierte. Im Folgenden wurden aufgrund der limitierten Platzverhältnisse zwei Interviews zur exemplarischen Darstellung unserer Forschungsergebnisse ausgewählt. Hannes' und Annas Lebenswege unterscheiden sich unter anderem durch ihr Alter und ihre Geschlechtsidentität deutlich, was sich auch in ihren Erfahrungen mit Musik spiegelt. Die Interviews sind innerhalb unseres Datenmaterials deshalb besonders geeignet, die Vielfalt von Vulnerabilitätserfahrungen aufzuzeigen.

Ergebnisse

Vulnerabilität in der musikbezogenen Biografie

Hannes: Der Kampf um Anerkennung

Hannes hat als Quereinsteiger eher spät in den Beruf gefunden und übt diesen zum Zeitpunkt des Interviews seit fünf Jahren in einer 3. und 4. Klasse aus. Er erzählt vom Klavierunterricht und dem Üben zuhause, das von ambivalenten Gefühlen begleitet ist. Vom Trommeln in einem Ensemble, das er als Erfolgsgeschichte erlebt. Von der Jugendgruppe in der Kirche, wo er das Gitarrenspiel erlernt sowie den Chor begleitet und vom Tanzen mit seiner Frau, das ihm guttut, aber auch stets Überwindung kostet. Trotz vieler positiver Erfahrungen erzählt Hannes insgesamt die Geschichte einer schwierigen Beziehung zu Musik, die von Misserfolgen geprägt ist: „Immer, wenn es denn darauf ankommt (...) mache ich Fehler“ (Pos. 98). Mit Situationen, in denen es „darauf ankommt“, ist wiederum vor allem das Vorspielen auf dem Klavier gemeint. Egal wie viel er übt, um der erhöhten Vulnerabilität im Hörbar-Werden entgegenzuwirken; stets passiert ein Fehler und der ganze Auftritt ist in seinen Ohren „vermasselt“ (Pos. 118).

Trotzdem wird aber auch in Hannes' Geschichte deutlich, dass Vulnerabilität nicht nur Verletzungen, sondern auch bereichernde und transformatorische Erlebnisse ermöglicht. Hannes beschreibt das Tanzen als etwas, das ihm persönlich und kulturell fremd bleibt und mit inneren Widerständen verbunden ist. Er grenzt sich in der Erzählung von Menschen aus afrikanischen Ländern ab, für die er glaubt, dass das Tanzen etwas Selbstverständliches und Vertrautes hat. Es scheint sich in Hannes' musikalischem Identitätsnarrativ eine Dichotomie zu öffnen zwischen einer westlichen Musikkultur, die er im klassischen Klavierunterricht verortet, und einer „afrikanischen“ Musikkultur, die etwas mit Tanzen zu tun hat. Während Hannes am Klavier als jemand hörbar werden will, der das Instrument beherrscht und Sicherheit ausstrahlt, geht es beim Tanzen um ein Loslassen dieses Bedürfnisses nach Anerkennung, was ihn Überwindung kostet. Wenn es ihm jedoch gelingt, erlebt er das Tanzen als „Riesenspass“ und als Möglichkeit, sich selbst und die Welt für eine kurze Zeit anders zu erleben.

Anna: Etwas Nahes, das von innen kommt

Anna hat vor vier Jahren ihre Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule abgeschlossen und arbeitet seither als Lehrerin in einer 5. und

6. Klasse. Auch für Anna hat Musik eine wichtige Bedeutung im Leben. Sie erzählt vom Flötenunterricht, der Brassband, dem Klavierspielen und vom Musizieren in einer Kirchenband, die sie auch leitet. Als sie noch bei ihren Eltern wohnte, gehörte es zu ihrer täglichen Gewohnheit, Klavier zu spielen, um sich zu entspannen. In der Wohngemeinschaft fällt ihr dies heute jedoch schwerer, da das Klavier gut hörbar ist in der Wohnung. Nur wenn niemand zuhause ist, fühlt sie sich frei, sich musikalisch auszudrücken und auch zu improvisieren: „Es ist mir ein bisschen un (...) also jaaa (...) Weiss nicht. Es ist halt etwas, das von innen rauskommt. (lacht) Und dann (...) ist es mir etwas sehr Nahes, ja.“ (Pos. 71–73) Wie bereits Hannes bringt auch Anna zum Ausdruck, dass eine musikalische Aufführung nie nur als eine Aufführung von Klängen, sondern immer auch als Aufführung des Selbst verstanden werden muss. Im Gegensatz zu Hannes, der in der Musik nach einem Ideal der Kontrolle und Souveränität strebt, ist für Anna Musik jedoch ein Raum für Intimität und Selbstaussdruck. Die Anwesenheit von anderen verunmöglicht es ihr, befreit zu musizieren. Auch in Annas Erzählung zeigt sich also die Vulnerabilität im musikalischen Handeln sowohl als Empfänglichkeit für transformatorische Erlebnisse, in denen sie „alles vergessen“ kann, wie auch als Anfälligkeit für Verletzungen durch die Ohren der anderen.

Vulnerabilität im Musikunterricht

Hannes: Der Auftritt im Klassenzimmer

Hannes' Vulnerabilitätserfahrungen in der eigenen Lebensgeschichte haben ihn auch für die Vulnerabilität im Musikunterricht sensibilisiert. Er erzählt eine Anekdote aus seiner eigenen Schulzeit, als seine Klasse kollektiv das Vorsingen verweigerte, was tatsächlich dazu führte, dass der Musiklehrer davon absah. Selbst würde er entsprechend auch nie ein Kind vor der Klasse vorsingen lassen. Zugleich stellt er sich aber auch die Frage, ob „[ich] fast zu wenig fordere, (...) dass ich jetzt zu fest Rücksicht nehme“ (Pos. 462).

Hannes beschreibt auch, wie er versucht seine eigene Vulnerabilität im Musikunterricht zu reduzieren. Dabei steht für ihn erneut das Klavierspielen im Zentrum. Er beschreibt, wie er lange geübt hat, um ein Stück im Unterricht auf dem Klavier begleiten zu können. „Aber ich habe von den Kindern, n (...) nicht so das Gefühl gehabt, ou toll, jetzt begleitet er mit dem Klavier. L (...) lieber, lieber Playback, das mögen sie lieber“ (Pos. 258–261). Die mangelnde Wertschätzung und Aner-

kennung seines musikalischen Beitrags durch die Schüler*innen ist für Johannes verletzend oder in seinen Worten: „ein bisschen ein Dämpfer“ (Pos. 267). Nur selten begleitet er daher Lieder selbst am Klavier. Dafür hat er begonnen, am Computer Playbacks für seinen Unterricht zu erstellen. Dies bereitet ihm ebenfalls Freude, scheint jedoch weniger Potenzial für Verletzungen zu bergen, da ihm so keine Fehler bei der Aufführung passieren können.

Diese Strategie, die Vulnerabilität der Aufführung zu vermeiden und trotzdem Kreativität zu ermöglichen, beginnt er auch als didaktisches Werkzeug zu nutzen, indem er die Schüler*innen mit Apps Musik produzieren lässt. Den Kindern scheint diese Form des Musizierens Freude zu bereiten, Hannes hält sie gleichzeitig aber für einen „Beschiss“ (Pos. 565), da nun einerseits der für ihn scheinbar doch zentrale Aspekt des Auftritts für die Schüler*innen wegfällt und andererseits er selbst sich auch stärker zurücknehmen kann und die Klasse weniger anleiten muss. Im Gegensatz zu den besonders intensiven musikalischen Erfahrungen, die er selbst zum Beispiel im Chorsingen gemacht hat, erscheint ihm das digitale Musikproduzieren eher als Spielerei. Ob dies auch von den Schüler*innen so erlebt wird, bleibt hingegen unklar. Dagegen spricht, dass die einzige Sequenz, in der Hannes die Reaktion eines einzelnen Schülers beschreibt, gerade einen Jungen betrifft, den er zuvor als „amusikalisch“ (Pos. 760) wahrgenommen hatte und der dann „so happy“ (Pos. 760) war, als er auf diese Weise Musik machen konnte.

Anna: Sicherheit in den Strukturen suchen

Auch Anna erlebt sich im Musikunterricht in einer vulnerablen Position, da sich das Intime und Nahe, das Musik für sie im Privaten auszeichnet, nur schwer ins Klassenzimmer übertragen lässt. Genau wie zuhause, wo sie sich gerne strikt an den Notentext hält, wenn sie weiss, dass jemand sie hören kann, sucht sie auch im Musikunterricht nach äusseren Strukturen, die Halt versprechen. Diese scheinen jedoch nicht die erhoffte Erleichterung zu bringen:

„Ich komme oft immer wieder in das Denken hinein (...) Nein, es muss perfekt sein. Wir haben dies so gelernt. Wir müssen alle sechs Bereiche vom Lehrplan müssen wir ein (...) ein (...) dingseln u (...), und (...) dies muss ich auch noch machen und (...) und dann ist es dann nicht so genau und dann (...) ist es meistens im Vorherein, habe ich schon einen Stress. (lacht)“ (Pos. 163–164)

Mit dem Anspruch, dass ihr Unterricht „perfekt“ sein und sich jederzeit am Lehrplan orientieren muss, geht eine Schwierigkeit einher, sich auf Neues einzulassen: „Und dann blockt es gerade ab, dann... ehm... stresst es mich schon im Voraus, bevor ich überhaupt etwas angefangen habe“ (Pos. 159). Die Strategie, Vulnerabilität zu vermeiden, indem Unvorhergesehenes vermieden wird, ist im Klassenzimmer schwer umzusetzen und führt zudem dazu, dass gerade auch die bedeutsamen Erlebnisse, die sie privat beim musikalischen Experimentieren macht, unzugänglich bleiben.

Was ihre eigenen Fähigkeiten in den verschiedenen Kompetenzbereichen des Lehrplans betrifft, fühlt sich Anna grundsätzlich sicher und kann im Gegensatz zu Hannes auch gut mit eigenen Fehlern umgehen. Wie bei Hannes ist es aber auch bei Anna das Tanzen, das ihr Mühe bereitet; insbesondere, wenn es keine definierten Tanzschritte gibt. Da das freie Tanzen jedoch ein expliziter Wunsch ihrer Schüler*innen war, baut sie es trotzdem in den Unterricht ein. Interessanterweise konstruiert auch Anna beim Tanzen einen Zusammenhang zu kulturellen Zugehörigkeiten, wobei die Tanzbegeisterung für sie mit dem „Balkan-Hintergrund“ einiger Schüler zu tun habe, wo es „völlig normal [ist], dass Männer tanzen“ (Pos. 208). Anna ist spürbar berührt von diesen Erfahrungen, in denen sie den Eindruck hat, dass die migrantisierten Kinder in der Klasse sich auf eine besondere Weise ausdrücken können. Sie nimmt auch selbst an der Aktivität teil und erlebt dies als „sehr befreiend“, wobei es auch „überhaupt keine Rolle“ (Pos. 192) spiele, dass sie nicht tanzen könne.

Diskussion

Die Beispiele von Hannes und Anna zeigen, wie vielseitig Vulnerabilitätserfahrungen in musikbezogenen Narrativen sein können. Vulnerabilität wird sowohl als ermöglichender wie auch als limitierender Faktor für musikalisches Handeln erkennbar und verweist auf die zentrale Bedeutung von Körperlichkeit und Relationalität in musikalischen Bildungsprozessen. Beide Befragten beschreiben, wie sie Musik als eine Tätigkeit erleben, in der sie sich selbst offenbaren. Während Hannes die frustrierende Erfahrung macht, im musikalischen Vortrag stets in seiner Unvollkommenheit offenbar zu werden, fürchtet sich Anna davor, zu viel von sich preiszugeben. Beide erleben deshalb den

Musikunterricht als eine Situation der erhöhten Vulnerabilität für sich selbst und sind sich auch der Vulnerabilität der Kinder bewusst. Die Strategien zur Vermeidung von Vulnerabilität führen jedoch bei Hannes zum Gefühl, zu wenig von den Schüler*innen zu fordern, und bei Anna zu einer Hemmung, spontan zu handeln und Unvorhergesehenes zuzulassen.

Auch die Tatsache, dass beide einen Zusammenhang zwischen Kultur resp. Herkunft und musikalischem Handeln konstruieren, zeigt, dass im Musikunterricht nicht nur Klänge, sondern stets auch Identitäten und Werte verhandelt werden. Anna glaubt in dem Handeln der Kinder mit Migrationshintergrund einen anderen Begriff von Männlichkeit zu erkennen. Sie begegnet diesem zwar wertschätzend und sieht Musikunterricht in diesem Moment als einen Raum, in dem Differenzen normalisiert werden können. Es wird in beiden Erzählungen aber auch deutlich, wie die Befragten eine nicht-westeuropäische Herkunft mit einer höheren Körperlichkeit assoziieren und dadurch eine Differenz reproduzieren, die in Zusammenhang mit der erhöhten Vulnerabilität migrantisierter Menschen steht.

Ein Musikunterricht, der Situationen der Anfälligkeit vermeiden und zugleich jene der Empfänglichkeit erhöhen will, scheint eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Thema Vulnerabilität vorauszusetzen. Die Interviews sowie erste Versuche in der Lehre an der PH NMS Bern zeigen, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie ein geeigneter Startpunkt sein kann. Im Zentrum der Weiterführung des Projekts stehen nun die Fragen, inwiefern Schule und Hochschule als soziale Räume Anfälligkeit befördern und Empfänglichkeit verhindern und mit welchen Methoden die Beziehungslogiken in diesen Räumen transformiert werden können, um einen vulnerabilitäts-sensiblen Musikunterricht zu ermöglichen.

Literatur

- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (Hrsg.). (2022). *Lehrplan 21 für die Volksschule des Kantons Bern*. Kanton Bern. Abgerufen am 09.06.2024, unter <https://be.lehrplan.ch/>
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. Verso.
- Cole, A. (2016). All of Us Are Vulnerable, But Some Are More Vulnerable than Others: The Political Ambiguity of Vulnerability Studies, an Ambivalent Critique. *Critical Horizons*, 17(2), 260–277. <https://doi.org/10.1080/14409917.2016.1153896>
- Kohler Riessmann, C. (2008). Narrativ analysis. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 539–540). Sage Publications.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. (Eds.). (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. SAGE.
- MacGregor, E. H. (2024). Characterizing musical vulnerability: Toward a typology of receptivity and susceptibility in the secondary music classroom. *Research Studies in Music Education*, 46(1), 28–47. <https://doi.org/10.1177/1321103X231162981>
- Marotzki, W. (2000). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 175–186). Rowohlt.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 59–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_4
- Meyer, S. (2018). Editorial. *Fabula*, 59(1–2), 1–7. <https://doi.org/10.1515/fabula-2018-0001>
- Mommartz, S. (in Vorb.). *Die Pädagogische Imagination. Ein methodischer Ansatz zur Arbeit mit dem musikalischen Selbstkonzept in der Musiklehramtsausbildung* (Dissertation). Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main.
- Oberhaus, L. & Stange, C. (2017). *Musik und Körper*. transcript Verlag.
- Schei, T. B. (2023). The Vulnerability in Being Heard: Care in the Supervision of Music Students. In K. S. Hendricks (Ed.), *The Oxford Handbook of Care in Music Education* (pp. 307–317). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780197611654.013.28>
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napoles, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M. & Zirfas, J. (2019). *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20305-4>

Saner, Philipp, MA in Music Pedagogy,
wiss. Mitarbeiter
im fachdidaktischen F&E-Schwerpunkt „Musik an Primarschulen“,
PH NMS Bern,
Dozent an der PH Schaffhausen,
Doktorand in Musikpädagogik an der LMU München.
Arbeitsschwerpunkte:
Künstlerische Musikpädagogik, Forschendes Lernen,
Vulnerabilität im Musikunterricht.
philipp.saner@phnmsbern.ch

Hürlemann, Seraina, Dr.,
wiss. Mitarbeiterin und Co-Leiterin
des fachdidaktischen F&E-Schwerpunkts „Musik an Primarschulen“,
PH NMS Bern.
Arbeitsschwerpunkte:
Musikbezogene Biografien,
Ungleichheit- und Machtstrukturen im Musikunterricht.
seraina.huerlemann@phnmsbern.ch

Kämpf, Rudolf,
Co-Leiter
des fachdidaktischen F&E-Schwerpunkts „Musik an Primarschulen“,
Dozent für Fachdidaktik Musik,
PH NMS Bern,
Dozent für Chorleitung und Vokalensemble, ZHdK.
Arbeitsschwerpunkte:
Brückenschlag Lehre und Forschung.
rudolf.kaempf@phnmsbern.ch

06

*Anna Theresa Roth, Joana Grow
und Andreas Lehmann-Wermser*

Unterricht wahrnehmen und interpretieren. Ein videovignettenbasiertes Seminarkonzept zu musikdidaktischen Konzeptionen

Abstract • Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften umfasst neben Dispositionen wie beispielsweise Professionswissen auch situationsspezifische Fähigkeiten wie Wahrnehmen und Interpretieren, die im Konzept der professionellen Wahrnehmung beschrieben und ausdifferenziert werden. An der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover wurde ein neues Seminarkonzept für das musikpädagogische Einführungsmodul entwickelt, das neben der Vermittlung grundlegender musikdidaktischer Konzeptionen im Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung die professionelle Wahrnehmung der Studierenden fördert. Zentrales Element des Seminars stellt die Arbeit mit Videovignetten dar – sowohl in Selbstlerneinheiten als auch in Seminarsitzungen.

Schlagnworte/Keywords • Professionelle Wahrnehmung, Blended Learning, Videovignetten, Professionalisierung

An der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover wurde im Rahmen eines durch das Programm „Innovation plus“ des Landes Niedersachsen geförderten Projekts ein neues Seminarkonzept für das musikpädagogische Einführungsmodul entwickelt. Ziel des einwöchigen Blockseminars ist, neben der Vermittlung grundlegender musikdidaktischer Konzeptionen auch die professionelle Wahrnehmung der Studierenden zu fördern und somit eine Verzahnung von Theorie und Praxis zu ermöglichen. Als Blended-Learning-Konzept beinhaltet das Seminar neben Präsenzsitzungen auch Selbstlerneinheiten, die als interaktive Videovignetten gestaltet wurden. Der vorliegende Beitrag stellt nach einem kurzen Überblick über das Konzept der Professionellen Wahrnehmung das über zwei Durchläufe weiterentwickelte und evaluierte Seminarkonzept vor.

Professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften

Die professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften beschreibt die Fähigkeit, unterrichtsbezogene Situationen zu erfassen. Die empirische und theoretische Auseinandersetzung mit diesem Konzept geht zurück auf ein Modell von Sherin (2007), das zwischen zwei Hauptprozessen der professionellen Wahrnehmung unterscheidet: *selective attention* und *knowledge-based reasoning* (S. 384). Der erste Prozess bezieht sich auf das Identifizieren von relevanten Ereignissen in einer Unterrichtssituation bei gleichzeitiger Nichtbeachtung anderer, weniger relevanter Ereignisse. *Knowledge-based reasoning* hingegen bezeichnet den Vorgang, das wahrgenommene Ereignis auf der Basis von Wissen (z. B. über Fachinhalte, die Lerngruppe oder didaktische Prinzipien) zu verarbeiten.

Auch im aktuellen Diskurs zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften finden Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit Berücksichtigung. Das von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) entwickelte theoretische Rahmenmodell professioneller Kompetenz geht vom Handeln in Situationen mit professionellem Anforderungscharakter aus und bezieht neben kognitiven auch volitionale, affektive und motivationale Aspekte ein. Das Bindeglied zwischen Dispositionen und Performanz bilden dabei die situationsspezifischen Fähigkeiten Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden.

Zur professionellen Wahrnehmung von Lehrkräften finden sich zahlreiche Studien aus erziehungswissenschaftlicher wie fachdidaktischer Perspektive. Grundlegende Forschung zielt darauf ab, den Prozess der Wahrnehmung zu beschreiben sowie Subprozesse empirisch auszudifferenzieren (z. B. Lazarevic, 2017; Hoth, 2016). Daneben finden sich Arbeiten, die die professionelle Wahrnehmung messen, um Unterschiede zwischen Gruppen unterschiedlicher Expertise zu erforschen und zu erklären (z. B. Reuker, 2018; Stürmer & Seidel, 2015). Das vorliegende Seminarkonzept knüpft insbesondere an solche Studien an, die die Wirksamkeit videobasierter Interventionen auf die professionelle Wahrnehmung von Studierenden in den Blick nehmen. So konnte der positive Effekt von Seminaren, die die Auseinandersetzung mit Videofällen inkludieren, auf die professionelle Wahrnehmung beispielsweise im Bereich Klassenführung (Hellermann et al., 2015), Lernunterstützung (Meurel & Hemmer, 2020) und Heterogenitätssensibilität (Junker et al., 2020) nachgewiesen werden. In der musikpädagogischen Lehrkräftebildung werden Videovignetten bereits vielfach genutzt, um theoriebasierte Reflexionsprozesse anzustoßen (vgl. Höller et al., 2023). Bisherige Settings beziehen sich jedoch eher auf Einzelaspekte musikalischer Umgangsweisen (z. B. Komponieren: Grow & Meyer, i. Dr.), nicht auf die Einführung in didaktische Konzeptionen.

Seminarkonzept

Das vorliegende Seminar stellt das erste musikpädagogische Seminar dar, das die Studierenden des fächerübergreifenden Bachelors mit Erstfach Musik besuchen. In diesem Seminar setzen sich die meisten der Teilnehmer*innen zum ersten Mal auf wissenschaftlicher Basis aus der Perspektive angehender Lehrkräfte mit (Musik-)Unterricht auseinander. Aus diesem Grund wurde eine Kombination fachspezifischer und generischer Seminarinhalte ausgewählt, um einen umfassenden Blick auf Unterricht zu eröffnen und gleichzeitig eine tiefere Auseinandersetzung mit fachspezifischen Grundlagen zu ermöglichen. Im Folgenden werden zunächst die Seminarinhalte vorgestellt und die Gestaltung der interaktiven Videovignetten erläutert, die im Rahmen des Seminars eingesetzt wurden. Anschließend folgt ein Überblick über den Seminarverlauf.

Seminarinhalte

Als *generische Inhalte* wurden für das Seminar drei zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht ausgewählt, die in Modellen zu Unterrichtsqualität eine große Rolle spielen (Helmke, 2022; Praetorius et al., 2020; Kunter & Voss, 2011; Klieme et al., 2001):

- **Kognitive Aktivierung** als Bereitstellung von Lerngelegenheiten, die zu einer aktiven und vertieften Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen anregen;
- **Lernbegleitung** als Strukturierung und Unterstützung von Lernprozessen und
- **Klassenführung** als Steuerung des Geschehens im Klassenraum „mit dem Ziel, die zur Verfügung stehende Lernzeit optimal zu nutzen“ (Kunter & Voss, 2011, S. 88).

Diese Qualitätsdimensionen gelten als zentral für den Unterricht aller Fächer, sind aber jeweils fachspezifisch auszdifferenzieren. So verwies Kranefeld (2021) beispielsweise auf die Besonderheiten von Klassenführung in musikpraktischen Unterrichtsphasen und schlug diesbezüglich den Begriff „Klassenführung *in Musik*“ (S. 427) vor.

Den *fachspezifischen Inhalt* des Seminars bilden drei grundlegende konzeptionelle Diskurslinien der Musikdidaktik: Aufbauender Musikunterricht, Musikalisch-ästhetische Bildung und Interkulturelle Musikpädagogik.

Aufbauender Musikunterricht zielt darauf ab, Kindern und Jugendlichen eine „verständige Musikpraxis“, also „eine aktive, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe am Musikleben“ (Jank, 2021, S. 121) zu ermöglichen. Das Konzept unterscheidet zwischen den drei Praxisfelder *Kulturen erschließen, musikalisches Gestalten durch vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln* sowie *musikalische Fähigkeiten aufbauen*, die im Unterricht gleichermaßen berücksichtigt werden sollen. Zentrales Gestaltungsmerkmal eines Aufbauenden Musikunterrichts ist der stufenweise Aufbau von rhythmischen und melodischen Fähigkeiten sowie deren Anwendung in verschiedenen Dimensionen musikalischer Kompetenz (z. B. singen, Instrumente spielen, Musizieren anleiten, bearbeiten und erfinden).

Das Konzept der **Musikalisch-ästhetischen Bildung** versteht Bildung als „selbsttätige[n], riskante[n] und unabschließbare[n] Prozeß der Er-

fahrung“ (Rolle, 1999, S. 186). Ziel eines Musikunterrichts in diesem Sinne ist, Schüler*innen musikalische Bildung durch ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Ästhetische Erfahrungen bezeichnen dabei selbstzweckhafte „Begegnungen zwischen einer ästhetisch eingestellten Wahrnehmung und einem ästhetischen Objekt“ (Wallbaum, 2009, S. 284).

Interkulturelle Musikpädagogik zeigt sich weniger als Konzept, sondern mehr als Bündel verschiedener Linien des musikpädagogischen Diskurses. In jüngerer Zeit werden insbesondere verschiedene Kulturbegriffe diskutiert, die (interkulturellem) Musikunterricht zugrunde liegen. Barth (2008) unterscheidet diesbezüglich zwischen einem normativen, einem ethnisch-holistischen und einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff.

In diesem kurzen Überblick wird deutlich, dass es sich bei den drei thematischen Schwerpunkten um recht unterschiedliche Standpunkte des musikpädagogischen Diskurses handelt, die verschiedenste Bereiche von Musikunterricht betreffen. Insbesondere Aufbauender Musikunterricht und Musikalisch-ästhetische Bildung bilden mit ihren konträren Schwerpunktsetzungen zwei Enden einer Skala, auf der Lehrkräfte sich positionieren müssen. Aspekte der Interkulturellen Musikpädagogik zeigen sich als Querschnittsaufgabe von Musikunterricht, die bei jeglicher Unterrichtsplanung mitbedacht werden sollte.

Gestaltung der Selbstlerneinheiten

Kernelemente des Seminars sind Unterrichtsvideographien und insbesondere zwei interaktive Videovignetten (Roth et al., 2024a, 2024b), die im Rahmen des Blended-Learning-Konzepts zum Selbststudium eingesetzt wurden. Die Videovignetten wurden von den Studierenden zu Hause bearbeitet und in den anschließenden Seminarsitzungen aufgegriffen.

Der Einsatz von Unterrichtsvideos ermöglicht, Unterrichtsrealität in ihrer Komplexität schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt des Studiums zum Gegenstand zu machen. Für die Erstellung der Selbstlerneinheiten wurden bereits vorliegende Unterrichtsvideos aus verschiedenen Forschungsprojekten gesichtet und zu den Seminarschwerpunkten

passende Sequenzen ausgewählt. Die Verwendung von Vignetten als sehr kurzen Videoausschnitten (ca. 2:30 Minuten) ermöglicht das wiederholte Betrachten der Videos.

In den interaktiven pdf-Dokumenten werden die Videovignetten mit Aufgabenstellungen und Ausschnitten didaktischer Texte kombiniert. Der Aufbau der Vignetten folgt in Anlehnung an das Braunschweiger Modell (Grow et al., 2019) drei Schritten:

- Schritt 1: Beobachten und Beschreiben des Unterrichtsgeschehens
- Schritt 2: Erarbeiten des didaktischen Konzepts
- Schritt 3: Verknüpfung von theoretischem Hintergrund und Beobachtungen

Der erste Schritt besteht aus einer offenen Phase des Beobachtens, gefolgt von Beobachtungsaufgaben, die das Handeln von Schüler*innen oder Lehrkraft fokussieren. Im zweiten Schritt erfolgt die textbasierte Erarbeitung von Hintergrundwissen zum jeweiligen didaktischen Konzept (Aufbauender Musikunterricht bzw. Musikalisch-ästhetische Bildung). Hierfür wurden Ausschnitte didaktischer Texte ausgewählt und um lektürebegleitende Aufgabenstellungen ergänzt. Der dritte Schritt dient der Anwendung des erworbenen Wissens. Mithilfe von Beobachtungsaufträgen sollen Studierende Merkmale des didaktischen Konzepts in der Videovignette erkennen und beschreiben. Die Vignette verbindet somit eine videographierte Unterrichtssequenz mit Aufgaben, die das fokussierte Beobachten fordern (*selective attention*) als Voraussetzung für das dann folgende Analysieren und Interpretieren unter Hinzunahme von Wissen (*knowledge-based reasoning*), welches insbesondere durch Texte zur Verfügung gestellt wird. Die Beobachtungsaufgaben rahmen den Fokus der Beobachtung und reduzieren dadurch die Komplexität der Anforderung. Indem eine Vignette auf diese Art und Weise mit verschiedenen Foki betrachtet wird, bleibt die Komplexität des Geschehens dennoch erfahrbar.

Seminarablauf

Tag 1: Einführung in die Arbeit mit Videovignetten

In der ersten Seminarsitzung erfolgt zunächst eine textbasierte Erarbeitung der oben (S. 75) genannten Qualitätsdimensionen. Anschließend wenden die Studierenden das erworbene Wissen als Beob-

achtungsdimensionen auf ein Unterrichtsvideo an. In verschiedenen Übungen werden die eigenen Beobachtungen in Bezug auf die Trennung von Beschreibung, Interpretation und Bewertung reflektiert. Die drei Qualitätsdimensionen werden an den folgenden Tagen als Beobachtungshilfen bei der Analyse immer wieder aufgegriffen.

Tag 2: Aufbauender Musikunterricht

Die Studierenden bereiten sich mithilfe einer interaktiven Videovignette vor. In der Videovignette finden sich neben Beobachtungsaufgaben auch Textausschnitte, anhand derer sie sich das Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts erschließen. Im letzten Schritt arbeiten sie Merkmale des Konzepts anhand des Unterrichtsvideos heraus.

In der Seminarsitzung werden nach Besprechung der Selbstlerneinheit verschiedene Unterrichtsplanungen bearbeitet und in Bezug auf das Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts reflektiert. Anschließend diskutieren die Studierenden positive Aspekte und Kritikpunkte an diesem Konzept.

Tag 3: Musikalisch-ästhetische Bildung

Wieder bereiten sich die Studierenden anhand einer weiteren Videovignette eigenständig vor. Die Videovignette zu Musikalisch-ästhetischer Bildung enthält neben Beobachtungsaufgaben auch textbasierte Aufgaben zum Begriff der ästhetischen Erfahrung. Abschließend erarbeiten die Studierenden daran Merkmale der didaktischen Inszenierung ästhetischer Erfahrungen.

In der Seminarsitzung beschäftigen sich die Studierenden anknüpfend an die Selbstlerneinheit zunächst textbasiert mit den Merkmalen verschiedener Arten ästhetischer Wahrnehmung und wenden das erworbene Wissen im Rahmen einer Beobachtungsaufgabe zu der Videovignette aus der Selbstlerneinheit an. Anhand eines weiteren Videos werden Gelingensbedingungen für ästhetische Erfahrungen diskutiert. Den Abschluss des dritten Seminartags bildet eine Gruppendiskussion, in der die Studierenden die Konzepte Aufbauender Musikunterricht und Musikalisch-ästhetische Bildung einander gegenüberstellen.

Tag 4: Der Kulturbegriff im Musikunterricht

Zur Vorbereitung der Seminarsitzung erarbeiteten die Studierenden textbasiert die verschiedenen Bedeutungsebenen von Kulturbegriff-

fen. In der Sitzung selbst analysieren sie Unterrichtsmaterialien in Bezug auf den zugrundeliegenden Kulturbegriff sowie Merkmale von Aufbauendem Musikunterricht und Musikalisch-ästhetischer Bildung. Anschließend wird den Studierenden mithilfe der Visualisierung von Stationen ihres musikalischen Werdegangs die Möglichkeit zur Selbstreflexion in Bezug auf die Bedeutungen von Kultur im Studium und in der eigenen musikalischen Praxis eröffnet.

Tag 5: Interpretationswerkstatt

Die abschließende Seminarsitzung findet im Werkstattcharakter statt. Die Studierenden arbeiten in Gruppen an verschiedenen Unterrichtsvideos. Sie beschreiben das Geschehen, interpretieren und bewerten dieses vor dem Hintergrund der im Seminar behandelten Beobachtungsdimensionen und Konzepte. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Evaluation

Im Rahmen einer Evaluationsstudie wurde untersucht, ob das dargestellte Seminarconcept dazu geeignet ist, die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung zu fördern. Hierzu wurde ein Online-Fragebogen mit fünf kurzen Videosequenzen erstellt, der zu jedem Video jeweils zwei offene Fragen enthielt. Die Videosequenzen zeigen Szenen aus Musikunterrichtsstunden, die mit den im Seminar behandelten Themen in Verbindung stehen. Die Fragen beinhalten verschiedene Beobachtungsschwerpunkte (z. B. „Was konnten Sie in dieser Situation in Bezug auf die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler*innen beobachten?“). Die Befragung wurde als Prä-Post-Design mit 25 Studierenden des 1. Fachsemesters im fächerübergreifenden Bachelorstudiengang mit Hauptfach Musik, die das Seminar im Wintersemester 2022/23 belegt haben, durchgeführt. Die Auswertung der offenen Antworten erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

Es zeigte sich, dass die Studierenden nach dem Seminar mehr lernrelevante Merkmale in den Unterrichtsvideos erkennen (T1: $M = 10,28$; $SD = 5,88$; T2: $M = 13,04$; $SD = 5,53$). Dabei traten allerdings große individuelle Unterschiede in der Entwicklung der professionellen Wahrnehmung auf. So gab es neben Studierenden, die bereits vor dem Se-

minar eine hohe Anzahl lernrelevanter Merkmale identifizieren und dies nach dem Seminar noch steigern konnten, auch Studierende, die nach dem Seminar weniger lernrelevante Merkmale identifizierten. Da bei diesen Studierenden gleichzeitig auch die Länge der Antworten abnahm, könnten motivationale Aspekte bei der Testdurchführung hierfür eine Erklärung sein.

Diskussion

Mit dem Blended-Learning-Konzept und der Arbeit mit interaktiven Videovignetten konnten in beiden Semindurchläufen positive Erfahrungen gemacht werden. So konnte in den Präsenzsitzungen eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit den thematisierten Konzeptionen erfolgen, da die Studierenden bereits über grundlegendes Wissen verfügten. Die Studierenden waren in der Lage, die behandelten Inhalte nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch mit Bezug zur Unterrichtspraxis zu diskutieren. Ein erster Schritt in Richtung der Verzahnung von Theorie und Praxis erscheint somit gelungen. Es wurden aber auch Herausforderungen bei der Entwicklung und der Arbeit mit den Vignetten deutlich, die sich mit der Fachspezifik der gewählten didaktischen Konzepte erklären lassen und insbesondere in zwei Aspekten hervortreten.

Zum einen war die Auswahl einer geeigneten Videovignette insbesondere für das Konzept der Musikalisch-ästhetischen Bildung schwierig, da sich ästhetische Erfahrungen auf innere, nicht direkt sichtbare Prozesse beziehen. Hier wurde die Strategie verfolgt, geeignetes Videomaterial zu finden, das auf der visuellen Ebene zumindest Anhaltspunkte für diesbezügliche Interpretationen bietet.

Zum anderen wurde bei der Entwicklung der Videovignetten deutlich, dass solch kurze Unterrichtsausschnitte immer nur Bruchstücke der umfangreichen didaktischen Konzepte abbilden können. Insbesondere übergreifende Ziele und konzeptionelle Elemente lassen sich nur aus dem Verlauf einer Unterrichtsstunde bzw. über mehrere Unterrichtsstunden hinweg rekonstruieren. Durch die Betrachtung einzelner Szenen besteht die Gefahr, dass Studierende das jeweilige didaktische Konzept auf die eigentlich exemplarisch herausgearbeiteten Merkmale reduzieren. Im Seminar wurde versucht, dem mit ergänzenden Informationen zur Einbettung der Videovignette (z. B. Position

im Stundenverlauf, Unterrichtsverlauf vor und nach der betrachteten Szene) sowie Gesprächsimpulsen (z. B. „Wie könnte es nach dieser Szene weitergehen? Was sollte in der nächsten Unterrichtsstunde passieren?“) zu begegnen.

Das Seminarkonzept bietet schon zu Beginn des Studiums eine Einführung in die Arbeit mit Videovignetten und somit eine Grundlage für die Förderung der professionellen Wahrnehmung. An die hier entwickelten Fähigkeiten wird im weiteren Studienverlauf auf vielfältige Weise angeknüpft, z. B. in Beschreibung und Interpretation von Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der an das Seminar anschließenden Praxishospitation. Daneben bieten sich weitere Möglichkeiten für den Einsatz von Vignetten im Sinne einer kohärenten, Theorie und Praxis verzahnenden Lehre.

Literatur

- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (Forum Musikpädagogik, Bd. 78). Wißner.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Grow, J. & Meyer, S. (i. Dr.). Videovignetten als Medium der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Musiklehrer*innenbildung: Eine Seminarkonzeption zum Komponieren mit Apps in der Grundschule. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*.
- Grow, J., Günther, F. & Weber, B. (2019). Videovignetten als Reflexionstool. In S. Kaufeld & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 427–440). Springer.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(2), 97–109.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung*. Kallmeyer.
- Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J. & Kranefeld, U. (2022). Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung. *Die Materialwerkstatt*, 4(2), 121–138.
- Hoth, J. (2016). *Situationsbezogene Diagnosekompetenz von Mathematiklehrkräften. Eine Vertiefungsstudie zur TEDS-Follow-Up-Studie*. Springer.
- Jank, W. (Hrsg.). (2021). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Aufl.). Cornelsen.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K. & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>

- Klieme, E., Schlümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 221–233.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Lazarevic, C. (2017). *Professionelle Wahrnehmung und Analyse von Unterricht durch Mathematiklehrkräfte. Eine fallrekonstruktive Studie*. Springer.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Meurel, M. & Hemmer, M. (2020). Geographieunterricht videobasiert analysieren – Konzeption und Evaluation eines videobasierten Lernsettings zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 106–118). Universitätsverlag Hildesheim.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 409–446.
- Reuker, S. (2018). „Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern“ – Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 31–52.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Roth, A. T., Grow, J. & Lehmann-Wermser, A. (2024a). *Videovignette Aufbauender Musikunterricht*. Abgerufen am 27.08.2024, unter <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/1d7377eb-dd0c-4bbe-8943-ee5a9363805e>
- Roth, A. T., Grow, J. & Lehmann-Wermser, A. (2024b). *Videovignette Musikalisch-ästhetische Bildung und Produktionsdidaktik. Ästhetische Erfahrungen im Musikunterricht*. Abgerufen am 27. 08.2024, unter <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/8f9e2f7b-0107-4bec-8236-f6c18033a4e3>
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers’ professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 383–395). Taylor and Francis.
- Stürmer, K. & Seidel, T. (2015). Assessing Professional Vision in Teacher Candidates: Approaches to Validating the Observer Extended Research Tool. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1). 54–63. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000200>
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2., veränd. Aufl.). Qucosa.

Roth, Anna Theresa,
wiss. Mitarbeiterin
am Institut für musikpädagogische Forschung Hannover.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrkräfteprofessionalisierung, Differenzkonstruktionen,
Vermittlung von Musikgeschichte.
anna.roth@hmtm-hannover.de

Grow, Joana, Prof. Dr.,
Professorin
am Institut für musikpädagogische Forschung Hannover.
Arbeitsschwerpunkte:
Kompositionspädagogik, Sprachbildung,
Differenzkonstruktionen,
Vermittlung von Musikgeschichte.
joana.grow@hmtm-hannover.de

Lehmann-Wermser, Andreas, Prof. Dr.,
Professor i. R.
am Institut für musikpädagogische Forschung Hannover.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsforschung,
soziale Ungleichheiten in der Musikvermittlung.
lehmann-wermser@edukatione.de

07

Magdalena Reicht-Steinmayr

Performativität im Musikunterricht

Abstract • Der Beitrag geht der Frage nach, wie es Musiklehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen gelingen kann, einen ereignisreichen, potenziell performativen Musikunterricht zu realisieren. Dabei wird zuerst das Konzept der Performativität und der Mehrwert eines ereignisreichen Musikunterrichts erläutert. Danach wird eine Umsetzung der vorliegenden Ideen im Kontext einer Unterrichtswirklichkeit diskutiert. Anregende und greifbare Inspirationen bieten ein abschließender Einblick in die Forschungstätigkeit künstlerisch Forschender und ein skizzierter, interdisziplinärer Austausch mit Künstlerischer Forschung, der im Zentrum meiner 2024 finalisierten Dissertation steht.

Schlagworte/Keywords • Performativität, Ereignis, Künstlerische Forschung

Das Konzept der *Performativität* wird seit mehr als zehn Jahren im musikpädagogischen Kontext verhandelt. Federführend agiert dabei Martina Krause-Benz (2010, 2013, 2016, 2018), die diesen außermusikalisch geprägten Terminus in den Diskurs einbringt und über die Jahre hinweg konkretisiert, inwiefern sich eine performative Perspektive auf Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen lohnt.

Ursprünge der Performativität

Es ist der um 1900 in Europa immer lauter werdende Ruf nach einer „Befreiung“, und „neue[n] Wertschätzung des Leibes“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 23), der performativen Ideen den Weg bereitet: Der Wunsch nach einer Aufwertung des Körpers, der dem menschlichen Geist bisher untergeordnet und als dichotom verhandelt wird, drängt gerade in verschiedenen kulturellen Kontexten zu einem Perspektivenwechsel: Definierte sich beispielsweise der Theaterbetrieb bisher als und vor dem Hintergrund eines bestehenden Werkekanons, der immer wieder rezipiert und aufgeführt wurde, so interessiert sich Max Herrmann¹ nun als einer der ersten für die individuellen *Aufführungen* bestehender Texte, die er als stets einmalige, unwiederbringliche, nicht wiederholbare und wesentlich *körperliche* Interaktion zwischen Akteur*innen und einem wechselnden Publikum charakterisiert.

Die mit diesem Perspektivenwechsel einhergehende Beobachtung, dass sich Kultur im weitesten Sinne nicht nur im geschriebenen Wort, sondern auch in der *körperlichen* Aufführung zeigt und einsichtig wird, bringt etablierte Hierarchien ins Wanken: Im Kontext von Kirche und Religion äußert sich eine performative Wende in einem regen Interesse für religiös motivierte Rituale, die als körperlich ausgeführte Handlungen nun nicht mehr ausschließlich als Ausdruck, sondern auch als Wurzel und Nährboden religiösen Lebens verstanden werden. Dass Kultur, ja Religion sich in und durch körperliche Praxis mitunter erst begründet oder weiterentwickelt und es womöglich „nicht Mythen, Lehren und Dogmen seien, die eine religiöse Gemeinschaft begründen, sondern die von allen gemeinsam vollzogenen Rituale“ versinnbildlicht eine neue, körperbewusste Perspektive, die zunächst vielerorts auch „schockier[t]“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 15).

1 Germanist aus Berlin, 1865–1942 (vgl. Fischer-Lichte, 2012, S. 19)

Aufwertung und Begründung musikbezogener Praxis

Krause (2010) erkennt gerade in diesen ursprünglichsten Ideen der Performativität eine „substanzielle“ (S. 90) Möglichkeit, sich von einer „falsch verstandenen Dichotomie Praxis versus Theorie“ (Krause, 2010, S. 88) im Musikunterricht zu lösen und darüber hinaus das „Musikmachen im schulischen Musikunterricht hinreichend [zu] begründen“ (Krause-Benz, 2013, S. 56): Beobachtet und bewertet man Musikunterricht mit einer performativen Brille, so rückt gerade die körperlich ausgeführte (musikalische) Praxis der Schüler*innen in den Fokus, die als *Aufführung*, und damit als Umgebung verstanden wird, in der sich Kultur selbst abbildet oder gar (weiter-)entwickelt. Diese Überlegung erscheint sinnvoll: Die aktive Musikpraxis ist schließlich häufig die Voraussetzung dafür, dass sich „musikalischer Sinn [...] bzw. Musik überhaupt erst [...] *konstituiert*“ (Krause-Benz, 2013, S. 57). Durch das musikalische Tun der Kinder entsteht Musik – also der Unterrichtsgegenstand selbst!

Eine performative Perspektive auf Musikunterricht ermöglicht es, einen „Eigensinn“ und eine selbstreferentielle „Eigenlogik“ (Vogt, 2004, S. 6) einer Musizierpraxis von Schüler*innen zu rechtfertigen. Das Konzept der Performativität bietet so ein fruchtbares Gegenargument wenn es darum geht, eine vielerorts nach wie vor gängige „traditionelle [...] Entgegensetzung von Theorie und Praxis“ (Heß et al., 2018, S. 7) aufzulösen, die im Musikunterricht mitunter auch hierarchisch ausgelebt wird: Das aktive Musizieren wird „funktional dem Denken untergeordnet“ (Krause, 2010, S. 84), wenn die Musizierpraxis der Schüler*innen beispielsweise als Vorstufe oder zum Zwecke der „Einübung“ einer nachfolgend verhandelten „Theorie“ eingesetzt und verstanden wird – eine für Krause-Benz nur unzureichende und wenig befriedigende „Legitimationsgrundlage für [das] Musikmachen“ (Krause, 2010, S. 84) im Unterricht. Durch eine performative Brille kann das musikalische Tätigsein der Kinder nun nicht mehr als funktionalisierte „Unterrichtsmethode“, sondern als selbstständiger „Inhalt“ (Rolle, 2006, S. 109) des Unterrichts nachhaltig begründet und damit aufgewertet werden.

Zur Bildungsrelevanz performativer Unterrichtspraxis

Aus den bisherigen Ausführungen ließe sich schnell schließen, dass eine jede Musiziersituation im Musikunterricht als „performativ“ bezeichnet werden könnte. Es gilt aber, diesen Begriff mit Bedacht einzusetzen und ihn nicht, wie von Krause-Benz (2018) in aktuelleren Schriften kritisiert, „reduktionistisch, inflationär und normativ [zu gebrauchen]“ (S. 31).

Tatsächlich ist eine Unterrichtssituation nur dann als *performativ* zu charakterisieren, wenn sie „ereignishaft“ auftritt und damit auch „ein spezifisches Bildungspotential für Lernende besitzt“ (Krause-Benz, 2016, S. 69).

Als „ereignishaft“ ist eine Unterrichtspraxis dann zu beschreiben, wenn sie über Eigenschaften verfügt, die auch dem philosophischen Ereignisbegriff zugesprochen werden. Nicht nur im Kontext der Philosophie, sondern auch im Volksmund bezeichnet ein *Ereignis* etwas, das sich vom Alltäglichen abhebt und uns auf besondere Weise auffällig wird. Mit einem Verweis auf Peter Zeilinger beschreibt Krause-Benz das Ereignis gar als „Störung der gewohnten [...] Ordnung“ (Krause-Benz, 2016, S. 70): Das erlebte Geschehen ist uns nicht vertraut. Es übersteigt unseren bisherigen Erfahrungsschatz und lässt sich nicht sofort erklären oder in vorhandene Denkstrukturen einordnen. Etablierte Handlungsmuster, um spontan und adäquat auf diese neue Situation zu reagieren, fehlen (noch).

In Moment einer solchen „Erklärungsnot“ wird das Ereignis mitunter als ambivalenter oder gar labiler „Zwischenraum“ (Hirsch & Steiner, 2014, S. 321) erlebt, den es nun produktiv zu bewältigen gilt. Gerade dieser vielleicht sogar unangenehme, als *liminal* bezeichnete „Zustand des ‚Dazwischen‘“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 47) bietet aber eine Chance: Er drängt uns regelrecht dazu, bestehende Denk- und Handlungsmuster zu adaptieren, nachhaltig zu *verändern* oder gar *neu auszubilden* um der neuartigen Situation Herr*in zu werden. Ereignishaften Momenten haftet somit ein wirklichkeitskonstituierendes und transformierendes Potenzial. Ein solches habe ich als Musiklehrerin erst kürzlich in meiner 2a Klasse spüren dürfen: Eine sehr musikalische, äußerst talentierte Schülerin hatte sich bereit erklärt, ihr Blockflötenquartett in die Schule einzuladen um ihren Mitschüler*innen eine Auswahl von Stücken zu präsentieren, die die Gruppe für einen anstehenden Wettbewerb

einstudiert hatte. Während anfangs noch einige Kinder angesichts der Vorstellung eines „Blockflötenkonzerts“ kicherten, so machte sich im Verlauf der Stunde ein Umdenken breit: Das virtuose Spiel der gleichaltrigen Instrumentalist*innen und der neuartige Klang verschiedener Epochen und unterschiedlicher Flötentypen hinterließ staunende, beeindruckte Gesichter und veränderte spürbar und nachhaltig ein bestehendes, von Klischees geprägtes Bild der Blockflöte.

Vor dem Hintergrund eines Bildungsbegriffs ist diese transformierende Eigenart des Ereignisses für die Musikpädagogik von Interesse, denn:

„Von Bildung sollte [...] immer [...] dann die Rede sein, wenn die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen angesichts musikbezogener Situationen und Problematiken sich als unzureichend oder zumindest als diskussionswürdig erweisen und verändert werden müssen.“ (Vogt, 2018, S. 181)

Krause-Benz (2016) spricht in diesem Kontext von einer „Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts“ und plädiert konsequenterweise für einen „Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, in welchem Ereignisse stattfinden (können)“ (S. 69).

Hier schließt sich auch der Kreis zur Performativität, denn „[i]nsofern in diesem [ereignishaften] Zwischenraum eine neue Wirklichkeit für die Beteiligten hergestellt wird, eignet ihm eine performative Qualität“ (Hirsch & Steiner, 2014, S. 321). Folglich sind nur jene Unterrichtssituationen als *performativ* zu charakterisieren, in denen Schüler*innen gefordert sind neue Denk- und Handlungsmuster auszubilden und dann in diesem Sinne auch tatsächlich wirklichkeitskonstituierend agieren:

„Wird beispielsweise nur schablonenhaft nach vorgegebenen Mustern musiziert, würde dies eine Unterdrückung der performativen Kraft der Schülerinnen und Schüler bedeuten. Sie würden dann nämlich eine vorgegebene Wirklichkeit *darstellen*, anstatt musikalische Wirklichkeit *herzustellen*, sowie ein vorgegebenes Verhältnis zur Musik *ausführen*, anstatt ihr eigenes Verhältnis zur Musik *aufzuführen*.“ (Krause-Benz, 2018, S. 43–44)

Die Umsetzung eines ereignisreichen Unterrichts

Die konsequente Aufforderung, als Musiklehrkraft einen Musikunterricht zu realisieren, „in welchem Ereignisse stattfinden“ (Krause-Benz, 2016, S. 69) und der die „performative Kraft“ (Krause-Benz, 2018,

S. 43) der Kinder befördert offenbart sich bei genauerem Hinschauen aber als komplexes Vorhaben: Der Versuch, ein Ereignis im Unterricht zu *planen* oder zu *erzeugen* erweist sich gar als Widerspruch, da sich nicht bestimmen oder vorhersagen lässt, *was* jemanden zum Ereignis wird. Ob sich *etwas* vom Alltäglichen abhebt und überhaupt als ereignishaft erfahren wird ist subjektiv und „hängt [...] von der Wahrnehmung [der einzelnen Schüler*innen] ab“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 111). Weil sich das Ereignis inhaltlich nicht fassen lässt, kann es auch nicht in Stundenplanungen integriert oder im Unterricht methodisch „anvisier[t]“ (Hirsch, 2016, S. 9) werden. Vielmehr verlangt die Umsetzung eines ereignisreichen Unterrichts von Lehrenden, „Bestimmungen für Unbestimmtes setzen zu müssen, und mit Unverfügbarem verfügend umzugehen“ (Hirsch & Steiner, 2014, S. 338).

Angesichts dieser inhaltlichen „Unverfügbarkeit“ (Krause-Benz, 2016, S. 72) erscheint ein ereignisreicher Unterricht utopisch. Der Unfassbarkeit des Ereignisses zum Trotz zeigt sich Krause-Benz jedoch überzeugt, dass die Forderung nach einem ereignisreichen Unterricht „nicht eine Kapitulation der bzw. des Musiklehrenden [...] zur Folge haben muss“ (2016, S. 74): Wenn sich auch das Ereignis *per se* nicht erzeugen lässt, so liege es doch in der Möglichkeit der Musiklehrenden „Bedingungen [...] zu schaffen“ (Krause-Benz, 2018, S. 45), die das „Eintreffen [von Ereignissen] begünstigen“ (Krause-Benz, 2016, S. 71).

Implikationen für die Schulpraxis – Anregungen aus der künstlerischen Forschung

Wie sich die erforderte „Bereitung eines fruchtbaren Bodens, auf welchem Ereignisse [...] stattfinden können“ (Krause-Benz, 2016, S. 83) nun in Bezug auf eine konkrete Unterrichtswirklichkeit äußert, wird in der bestehenden musikpädagogischen Literatur bisher nur vorsichtig und „zweifellos unkonkret“ (Krause-Benz, 2016, S. 84) behandelt. Es fehlt an unterrichtsrelevanten Anregungen und erprobten Erfahrungsberichten, die eine Vorstellung davon geben, wie Lehrende *unverfügbaren* Ereignissen den Weg bereiten und die Chancen für ihr Eintreffen im Musikunterricht erhöhen könnten.

Um diesem Mangel zu begegnen und v. a. Lehrenden in der Praxis neue Perspektiven zu eröffnen, unternahm ich im Zuge meiner Dissertation (Reicht-Steinmayr, 2024) den erstmaligen Versuch eines in-

terdisziplinären Austausch zwischen Musikpädagogik und künstlerischer Forschung. Künstlerisch Forschende haben sich im Laufe meiner Forschungstätigkeit als erfahrene Expert*innen für die *Initiierung* performativer, ereignishafter Praxis erwiesen: Ein rhizomartiges Studium von u. a. 26 künstlerischen Forschungsprojekten an der Künstlerisch-Wissenschaftlichen Doktoratsschule (KWDS) der Kunstuniversität Graz (KUG) hat inspirierende Möglichkeiten aufgezeigt, wie das „Eintreffen“ von Ereignissen im Rahmen einer Kunstpraxis „begünstig[t]“ (Krause-Benz, 2016, S. 71) werden kann.

Als zentrales Instrument künstlerischer Forschung hat sich dabei das bewusste, absichtliche *Agieren an Grenzen und in Grenzbereichen* identifizieren lassen: Indem Künstlerische Forscher*innen in ihrer Kunstpraxis bestehende Grenzen aufgreifen und thematisieren bzw. selbst (teilweise auch irritierende) Spannungsfelder eröffnen, um sich darin zu versenken, bereiten sie potenziellen Ereignissen den Weg. Dies soll anhand eines künstlerischen Forschungsprojekts von Gitarristin Jessica Kaiser skizziert werden: Kaiser (2022) widmet ihre Arbeit dem „Duo-spiel“, das sie als ambivalentes „Spannungsfeld von Autonomie und Einheit“ betont. Im Rahmen öffentlicher Konzerte testen und strapazieren Kaiser und ihre Duopartnerin die Grenzen von Autonomie und Einheit, indem sie sich während ihres Musizierens in immer wechselnden Abständen voneinander positionieren oder teilweise auch bewusst voneinander wegschauen um einander später wieder anzublicken.

In diesem Grenzbereich machen sich die Forscher*innen ein gewisses „Nichtwissen oder Noch-nicht-wissen [sic]“ (Borgdorff, 2011, S. 48) auf besondere Weise „strategisch zunutze“ (Bippus, 2012, S. 16): In einer „Forschung in der Kunst“ – die Borgdorff auch treffend als „performative Perspektive“ (Borgdorff, 2009, S. 30) charakterisiert – wird die individuelle Kunstpraxis zu einem „Raum“, in dem bisher Unbestimmtes, „Ungedachte[s], [...] Unerwartete[s]“ (Borgdorff, 2011, S. 48), also potenziell *Ereignishaftes* „vor die Anschauung [gebracht werden]“ (Mersch, 2015, S. 55) kann.

Abschluss und Ausblick

Es erschien mir notwendig, die gewonnen Eindrücke aus der Kunstforschung im Rahmen meiner Dissertation auch in einen potenziellen Schulkontext zu übertragen und dort zu erproben. Wenngleich es nur

bei der Simulation einer Unterrichtsrealität im Zuge eines Forschungsseminars mit bereits in der Praxis stehenden Musiklehrenden blieb, so hat sich dennoch gezeigt, dass die involvierten Personen die vorgelegten und diskutierten Inspirationen aus der Kunstforschung sofort für einen Schulkontext adaptieren und für sich nutzen konnten. Der erste Versuch eines interdisziplinären Austauschs zwischen Musikpädagogik und künstlerischer Forschung hat sich damit als fruchtbar und zielführend erwiesen.

Im Seminar wurde zudem deutlich, dass vielen Unterrichtsideen, die Musiklehrende in ihrem Unterricht bereits umsetzen, performatives und damit ein skizziertes, spezifisch bildungsrelevantes Potenzial innewohnt – man denke z. B. an den Einsatz transpositorischer Elemente, die schon Dankmar Venus (1984) beschreibt. Es bedarf aber einer „taktische[n] Performanz“, d. h. ein „Wissen um die Besonderheit der Performativität, [...] [die] reflektierte Wahrnehmung und [den] bewusste[n] Umgang mit diesem Sachverhalt“ (Hirsch & Steiner, 2014, S. 332), um das bildungsrelevante Potenzial performativer Unterrichtspraxis überhaupt erkennen und ausschöpfen zu können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Integration von künstlerischen Forschungsgesten in die Aus- und Weiterbildung von Studierenden und Lehrenden künstlerischer Unterrichtsfächer anbietet, um die Eigenart und den Mehrwert eines ereignisreichen und potenziell performativen Unterrichts, sowie eine taktische Performanz in Theorie und für die Praxis zu vermitteln.

Literatur

- Bippus, E. (Hrsg.). (2012). *Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens* (2. Aufl.). diaphenes.
- Borgdorff, H. (2009). Die Debatte über Forschung in der Kunst. In A. Rey & S. Schöbi (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. subTexte 03* (S. 23–51). Zürcher Hochschule der Künste.
- Borgdorff, H. (2011). Wo stehen wir in der künstlerischen Forschung?. In J. Ritterman, G. Bast & J. Mittelstraß (Hrsg.), *Kunst und Forschung. Können Künstler Forscher sein?* (S. 29–55). Springer Verlag.
- Fischer-Lichte, E. (2016). *Performativität. Eine Einführung* (3. Aufl.). transcript Verlag.
- Heß, F., Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hrsg.). (2018). *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Hirsch, M. (2016). Einleitung. In M. Hirsch (Hrsg.), *Musik(unterricht) angesichts von Erenissen* (wiener reihe musikpädagogik 1) (S. 9–14). Waxmann.

- Hirsch, M. & Steiner, J. (2014). Musizieren und Unterrichten im Dazwischen. Überlegungen zur Bedeutung von Performativität für die Musikdidaktik. In W. Hasitschka (Hrsg.), *Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft* (S. 319–343). Löcker Verlag.
- Kaiser, J. (02.05.2022). *Die musikalische Zweierbeziehung – zur Interaktion in Duo-Besetzungen*. Abgerufen am 02.05.2022, unter <https://doctorartium.kug.ac.at/drartium/drartium/doktorandinnen/jessica-kaiser/>
- Krause, M. (2010). Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 77–100). Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Krause-Benz, M. (2013). „Hier wird Musik gemacht!“. Reflexionen über das Musizieren im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 59(3), 55–59.
- Krause-Benz, M. (2016). Zur Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts. In M. Hirsch (Hrsg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* (wiener reihe musikpädagogik 1) (S. 69–86). Waxmann.
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 31–48). Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Mersch, D. (2015). Rezeptionsästhetik/Produktionsästhetik/Ereignisästhetik. In J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, C. Schenker & G. Toro Pérez (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 49–57). diaphanes.
- Reicht-Steinmayr, M. (2024). *Lernen und Forschen in der Kunst. Performativität in Musikpädagogik und Künstlerischer Forschung* (Dissertation). Kunstuniversität Graz.
- Rolle, C. (2006). Verordnete Freiheit oder beliebige Verbindlichkeit oder: Wie soll über die Inhalte des Musikunterrichts entschieden werden?. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 96–124). ConBrio.
- Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören*. Noetzel Verlag.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *ZfKM – Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–17. Abgerufen am 04.01.2024, unter <https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2018). Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen-Forschung-Diskurse* (S. 177–181). Waxmann.

Reicht-Steinmayr, Magdalena, Mag. PhD,
Senior Lecturer
am Institut für Musikpädagogik, Kunstuniversität Graz,
Musiklehrerin an einer Grazer AHS.
Arbeitsschwerpunkte:
Mentoring angehender Musiklehrer*innen,
interdisziplinärer Austausch zwischen Musikpädagogik
und Künstlerischer Forschung.
magdalena.reicht-steinmayr@kug.ac.at

Zwischen künstlerischem und pädagogischem Selbstverständnis. Ein auto-sozioanalytischer Selbstversuch

Abstract • Musikpädagog*innen finden in der Schule oft wenig Raum für ihre künstlerische Seite. Im Studium besonders mit der Heranbildung eines eigenständigen künstlerischen-Ichs beschäftigt, ist dann der*die Pädagog*in gefragt: Das kann zu einem Spannungsfeld, zwischen Pädagog*in und Künstler*in-Sein, führen. Im Beitrag wird die Methode der Auto-sozioanalyse angewendet, um persönlich erlebte Situationen des Autors retrospektiv und in Bezug zu ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit reflektieren zu können. Deutlich wird, dass die Bedingung der Möglichkeit der musikalischen Förderung von Kindern und Jugendlichen eine Entwicklung von Lehrpersonen hin zu einem pädagogisch-künstlerischen Selbstverständnis ist.

Schlagworte/Keywords • Auto-sozioanalyse, Musikpädagogik, Berufsbiografische Professionalisierung, Selbstverständnis

„Um den anderen zu emanzipieren,
muss man selbst emanzipiert sein.

Man muss sich selbst
als Reisenden des Geistes verstehen,
ähnlich allen Reisenden als intellektuelles Subjekt,
das an der gemeinsamen Fähigkeit
der intellektuellen Wesen teilhat.“
(Jacques Rancier, 2009, S. 47)

Februar 2024: Es ist 13.47 Uhr, zwei Minuten nach Ende der Musikstunde. Ich setze mich nochmals ans Klavier. Das Outro von Hold back the river im Ohr fange ich wieder an zu spielen. Im Hintergrund höre ich die letzten Schülerinnen der 2. Klasse singend hinausgehen: „oh–oh–oh...“ Die Stimmen werden leiser und verklingen. (Ich spiele weiter, mein Spiel wird freier, verselbständigt sich.) Beim Zwischenspiel war plötzlich eine besondere Stimmung da: weiche klingende „Oh’s“. Ruhig, stimmungsvoll. (Meine Finger spielen weiter.) Der Einsatz im nachfolgenden Refrain war ziemlich genau am Offbeat, plötzlich wieder kraftvoll. Von allen? Moritz stand nicht mehr auf seinem Platz, überhaupt die Ordnung nicht so wie zu Beginn. Egal. Egal? Am Beginn waren sie so unruhig, gerade Moritz konnte sich nicht auf das Singen einlassen. (Mein Spiel verlangsamt sich, Akkordzerlegungen folgen). Wieso waren am Ende dann alle so dabei? Waren es meine Blicke? Die zum Singen auffordernden Worte? Die Freude am gemeinsamen Singen oder einfach die Musik? Nicht, dass jede*r mitgesungen hat: Lina und Maya sind dagestanden und haben geschaut, einfach zugehört! Als Teil des Ganzen. Sollen wir nächste Stunde den Song nochmal machen, ein Teil könnte noch genauer werden. Ob diese Stimmung wieder so aufkommt? Vielleicht besser ein neues Lied? (Die Tür geht auf, eine Kollegin betritt den Raum, meine nachklingenden Gedanken finden ein jähes Ende.) Ahja, der Chor beginnt. (Ich beende mein Spiel.)

Momente dieser Art nach einer gefühlt wunderbaren musikalischen Sequenz sind in mehrerer Hinsicht wertvoll: Für mich als Musiker, weil die Interpretation des Songs nach meinen Kriterien stimmig ist. Für mich als strukturgebenden Lehrer, weil meine methodische Planung und die im Moment flexiblen Reaktionen adäquat waren. Für mich als Pädagogen, weil es mir zusammen mit der Gruppe gelungen ist, an einem gemeinsamen Produkt mit freudvoller Energie zu arbeiten. Für die Zukunft, weil ich für die nächsten schwierigen Musizierphasen

einen positiven Bezugspunkt habe. Soweit mein Lehrer-Ich. Hätte ich so eine Situation bei einer Hospitation erlebt, würde mein Mentor-Ich hier nachfragen: Was ist dir im Musizierprozess denn besonders gelungen? Nenne zumindest drei konkrete Dinge! Was hast du genau gemacht? Wie hast du Anweisung gegeben? Besonders mit dem Ziel, gelungene Momente des Unterrichts – solche gibt es immer – sichtbar und damit wieder abrufbar zu machen.

Mit dem vorliegenden Text möchte ich mich auf Spurensuche nach eigenen Momenten des Zauderns, Mit-mir-Haderns, in voller Zufriedenheit sein und so nach meiner eigenen professionellen Entwicklung begeben. Dabei verwende ich das Format der Autosozioanalyse, „indem ich mich (*auto*) vor dem Hintergrund der Verwobenheit in bestimmte Kontexte (*sozio*) [...] zum Gegenstand der Reflexion mache“ (Otterspeer, 2021, S. 160). Nach Otterspeer „steckt in dieser Vorgehensweise ein besonderes Potenzial kritischen Denkens, das über eine narzisstische Reflexion hinausweist“ (ebd., S. 160f). Er rekurriert damit auf Pierre Bourdieu (2002/2017), der die gesellschaftliche Bedingtheit des Subjekts in eigener Selbstreflexion in den Mittelpunkt rückt. Dieses Vorgehen der Autosozioanalyse greift Didier Eribon (2022) in *Rückkehr nach Reims* auf und entwickelt sie weiter. Dabei geht es nicht um das Zurschaustellen eigener Erfahrungen und Befindlichkeiten. Vielmehr um das, was an sozialen Prägungen (in diesem Fall meine musikerzieherische Sozialisation) und systemischen Denkweisen dahinterstehen. Bourdieu bezeichnet das Verfahren als teilnehmende Objektivierung, indem es um einen fortlaufenden Abgleich von kritischer Selbstreflexion und Objektivierung der eigenen (gesellschaftlichen) Alltagserfahrungen geht (Bourdieu, 2002/2017, S. 133). So vollzieht sich hier „die Rückwendung auf die eigene Person stets in erkenntnistiftender Absicht“ (Rieger-Ladich & Grabau, 2018, S. 791).

Im Mittelpunkt des Textes steht für mich die Auseinandersetzung mit meinem Selbstverständnis als Musiklehrer: zwischen dem Künstler- und Pädagogen-Sein¹. Dieses Spannungsfeld wird im Speziellen für das Fach Musik als Konflikt beschrieben (Bouij, 2000; Bailer, 2009; Krause-Benz, 2018) und das nicht nur im Zuge der beruflichen Rollenfindung. „Für Musiklehrer*innen bedeutet das, dass die Polarität

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass es weitere Aushandlungsprozesse auf anderen Ebenen gibt, wie z. B. den Konflikt mit Erwartungshaltungen, „hin- und hergezerrt zwischen den Erwartungen der am Schul- und Berufsleben beteiligten Akteure wie Schülern, Kollegen oder Eltern“ (Dreßler, 2017, S. 92)

zwischen Rollenidentitäten als Pädagog*in und der als Künstler*in alle Phasen der Berufsbiografie begleitet“ (Ebel, 2021, S.167). In der Beschäftigung mit Verganem begeben mich auf Spurensuche: In welchen Phasen meiner Entwicklung habe ich diese erlebt bzw. erlebe sie? Wie hat sich diese für mich dargestellt? Wo könnten Quellen für die Entstehung liegen?

Ich möchte in retrospektiver Weise auf einzelne Szenen meiner Vergangenheit als Lehrer und Mentor blicken. Diese reflektiere und interpretiere ich mit meinem heutigen Blick im Sinne der teilnehmenden Objektivierung. Dabei nutze ich das Potenzial, das in der Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven (Otterspeer, 2021) liegt, nicht nur meine gelebte Erfahrung, sondern vielmehr die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dafür zu erkunden. Mit diesem Vorgehen lege ich ein berufsbiografisches Verständnis von Professionalität (Terhart, 2011) zugrunde und leite daraus Implikationen für die Lehrer*innenbildung ab.

Beim ersten Anlauf geschafft

September 1998: Monate des intensiven Übens und Vorbereitens zählen sich aus, Zulassungsprüfung in Musikerziehung geschafft. Meine Ausgangsbedingungen waren nicht die besten: Besuch eines ‚normalen‘ Gymnasiums mit fördernder Musiklehrerin und privatem Klavier- und Gesangsunterricht, da kein Platz in einer Musikschule zu finden war. Durch viel Üben und autodidaktisches Musiklehre und Gehörbildungs-Training habe ich genug Fähigkeiten erworben, um die Prüfung zu schaffen. Schon beim Beratungsgespräch wird klar: musikalisch mit Gruppen arbeiten top, künstlerisch muss ich mich sehr anstrengen. Was damals in aller Kürze fast schon salopp mitgeteilt wurde, sollte sich als Selbstzweifel in mir für lange Zeit manifestieren: Bin ich künstlerisch gut genug?

Zweifel wirken sich (nicht) aus

März 2000: Ich übe das erste Mal im Rahmen einer Lehrveranstaltung einen Kanon mit einer 5. Klasse ein: *By the rivers of Babylon*. Konzentriert auf richtige Schlagtechnik, korrekte Tonangabe und gutes Vor-

singen, achte ich kaum auf die Schüler*innen. Als singstarke Klasse ist das klangliche Produkt gut, nur was sagt mir die Körpersprache über die Befindlichkeit der Schüler*innen? Liegt es an mir oder singen sie einfach gut? Wo kann ich sie unterstützen, gibt es Entwicklungsmöglichkeiten? Ich habe kaum einen Blick dafür, bin mit meinem eigenen Tun beschäftigt genug.

Hadern, und immer wieder Hadern

November 2003: Mit erfolgreichem Lehramtsstudium im Gepäck, darf ich mich jetzt Musiklehrer nennen. Wunderbare Jahre mit intensivem Instrumentalunterricht, öffnenden künstlerischen Erfahrungen und eine fundierte theoretische Ausbildung liegen hinter mir. Vor mir eine 2. Klasse, scheinbar ohne jeden Sinn für Musik. Laut, kaum zur Ruhe zu bringen, musikalische Arbeit schier unmöglich. Immer wieder starte ich Versuche mit immer wieder anderen Methoden ins Singen und Musizieren zu kommen. Musik, gleichgültig in welcher Form, führt meist zu nichts. Der Tipp „lass sie einfach abschreiben“ – klappt besser, aber das ist doch nicht meine Erwartung an Musikunterricht!? Um nichts unversucht zu lassen, studiere ich ein kleines Musical ein. Der größte Erfolg daran ist, dass wir es aufführen.

„Praxisschock“ ist das Stichwort, das in so einem Kontext in früheren Publikationen häufig zu lesen war (Smit et al., 2015). Dass die Transitionsphase im Übergang von Studien- in die Berufswelt geprägt von neuen Herausforderungen, abhängig von Kompetenzen und Problemlösungsfähigkeiten, unterschiedlich und individuell anders abläuft (Nairz et al., 2023), werde ich später als Mentor oft erleben. Denn durch strukturbedingte Herausforderungen und „die sprunghaft angestiegene Komplexität eigenverantwortlichen beruflichen Handelns kann das berufliche Selbstkonzept ins Wanken geraten“ (Keller-Schneider & Hericks, 2022, S. 1232). Auch für mich in der Schule beginnt eine neue Phase. Neben der Beschäftigung mit organisatorischen Aufgaben, steht die Auseinandersetzung mit meiner pädagogischen Haltung im System Schule ganz oben auf meiner Agenda. Vieles, das ich durch die Arbeit mit Jugendgruppen gelernt habe, lässt sich hier nicht verwirklichen. „Du musst strenger sein!“ – ein gut gemeinter Rat, den ich noch öfters hören sollte. Ja, er hilft – vordergründig läuft es besser. Auf der Strecke bleibt aber die Beziehung zu den Kindern

und Jugendlichen und letztendlich mein pädagogisches Verständnis. Mein Künstler-Ich meldet sich fortan nur selten. Es entwickelt sich im außerschulischen Bereich langsam weiter und blitzt hie und da bei Schulfestlichkeiten, wo Musik plötzlich wichtig ist, auf. Im Unterricht hat es zu dieser Zeit keinen Platz. Meine Erwartungshaltung an mich ist es, im Unterricht praktikable Lösungen zu finden, um Musizieren zu können. Durch das Ausblenden meines Künstler-Ichs in unterrichtlichen Situationen gerät es selten mit meinem Pädagogen-Ich in Konflikt. Ich befinde mich mitten in einem Prozess, indem das an der Uni gelebte Verständnis (zumindest so, wie ich es verstanden hatte) von Musikunterricht gehörig durcheinandergeschüttelt und zerlegt wird. Langsam baue ich ein anderes, für mich passendes, wieder zusammen.

Es gelingt!

Juni 2006: Mein erstes großes Schulprojekt! Mit Hinblick auf das Mozartjahr gelingt es durch vielfältige Beiträge die *Hochzeit des Figaros* episodenhaft zu erzählen. Die Aufführungen werden zum Erfolg. Energie und Fokus in den Proben haben für mich eine neue Qualität. Mozarts Musik für diverse Ensembles umzuarrangieren, Tänze einzustudieren und Arien am Klavier zu begleiten, bieten mir die Gelegenheit, eigene künstlerische Impulse zu setzen.

Stillschweigend (ohne es damals zu bemerken) habe ich über diese Form der Projekte einen Weg gefunden, mein Künstler-Ich in meine Schultätigkeit einzubringen. Fortan sollte sich dieser besonders in der Arbeit in „Unverbindlichen Übungen“ und Projekten fortsetzen. Mein musikalisches Selbstverständnis hat neben der musikalisch-praktischen Seite, die für mich vor allen Dingen für den Musikunterricht relevant ist, eine sichtbare zweite Seite bekommen: das „musikalisch-künstlerische Selbstkonzept“ (Niessen, 2007, S. 32). Es öffnet die Möglichkeit, eigene künstlerische Ideen in schulischem Kontext mit Schüler*innen zu entwickeln und umzusetzen. Auch mein pädagogisches Selbstverständnis bekommt eine neue Perspektive: Das projekthafte über den Unterricht hinaus-Arbeiten ermöglicht ein anderes Tun und individuelleres Eingehen auf Schüler*innen.

Intermezzo

Die nächsten Jahre: Mein Unterricht läuft. Ich kann mich auf meine Kompetenzen verlassen und habe (meistens) Freude bei meiner Arbeit. Vieles ist Routine geworden. Durch meine Tätigkeit als Mentor wird diese erfreulicherweise oft mit neuen Sichtweisen belebt. Damit öffnen sich neue Dimensionen, auf Schule und auf Musikunterricht zu blicken, offenen Widersprüche als Lehrer und Mentor ausgesetzt zu sein und sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Malmberg, 2020). Sie dienen als Motor, die eigene Reflexivität und Professionalisierung am Laufen zu halten, und dazu, einem pädagogischen Schlendrian zu entkommen.

Drei Mal Gelungenes, trotzdem solche Selbstzweifel

April 2023: Ich sitze in meiner Rolle als Mentor mit einer Gruppe von vier Studierenden nach einer Musikstunde im Rahmen der Unterrichtslehre im Schulhof. Wir reflektieren den Einstudierprozess eines Liedes. Ich versuche besonders gelungene Momente zu fokussieren. Anfangs dauert es, bis die Studentin etwas sagt; zu stark ist die gewohnte Fixierung auf Misslungenes im Kopf: „Den Rhythmus der 1. Strophe hat die Klasse gut eingeübt. [...] Mein Aviso für den Refrain war klar!“ Als das Gespräch in Richtung Entwicklungsmöglichkeiten geht, meint sie: „Bevor ich an die Uni kam, dachte ich, ich bin ganz gut auf meinem Instrument, doch nach zwei Semestern Instrumentalunterricht habe ich das Gefühl, gar nichts mehr zu können.“ Diese Aussage trifft mich. Wie kann es sein, dass jemand, der das Instrument so beherrscht und mit diesem in der Klasse gut umgehen kann, solche Gedanken hat? Wieso diese Selbstzweifel? Der weitere Gesprächsverlauf zeigt, dass es den anderen ähnlich geht. „Im Schulmusikstudium spielt die Ausbildung der künstlerischen instrumentalen und vokalen Fähigkeiten des einzelnen Studierenden eine große Rolle“ (Niessen, 2007, S. 32), und „auf diese Weise werden die Fähigkeiten als Musiklehrer im Ausbildungs-Code abgewertet, wohingegen das Vermögen, Musiker zu sein, als das Höchste oder Schwierigste anerkannt wird“ (Bouij, 2000, S. 9). Unbestritten bleibt der hohe Stellenwert für die persönliche Entwicklung. Es entzündet sich jedoch eine Diskussion über deren Relevanz

für die Schule, besonders in Hinblick auf bisherige schulpraktische Erfahrungen, denn „nur selten nimmt für [...] Lehrkräfte die persönliche Weiterentwicklung in den pädagogischen und didaktischen Belangen einen ähnlich hohen Stellenwert in ihrem Studium ein wie auf dem künstlerisch-musikalischen Gebiet“ (Artner, 2018, S. 46).

Und nun?

Mai 2024: Den Beginn des Textes im Kopf wende ich mich der Gegenwart zu, geprägt von den bruchstückhaft beschriebenen Erfahrungen. So stehe ich wieder und wieder am Prüfstand; in der eigentlich komfortablen Position, (scheinbar) zu wissen, was ich als Lehrer wofür tue und brauche. Ich beschäftige mich wiederholt und immer wieder aufs Neue mit meinem Handeln und Können, meinen Überzeugungen und meinem Selbstverständnis. Wohin möchte ich mich weiterentwickeln? Wofür will ich mir im Unterricht Zeit nehmen, wem oder was Raum geben? Was brauchen meine Schüler*innen?

Als Mentor gibt es Möglichkeiten, das Selbstverständnis der Mentees zu thematisieren. Genauer *darauf* schauen ist gerade in der Übergangsphase von Studium zur Schule wichtig. Ob und wie konflikthaft das Spannungsfeld zwischen Pädagog*in und Künstler*in wirklich ist, hängt stark von individuellen Prägungen und dem eigenen Umgang damit ab. Ausgeprägte künstlerische Fähigkeiten allein reichen jedenfalls nicht aus, um im Schulalltag zu bestehen und können sogar hinderlich sein, wenn das pädagogische Selbstverständnis nicht beachtet wird.

„Of course, it seems very useful for future music teachers to receive excellent voice training as well as instrumental instruction – and this training taking place at music universities would stress the quality of the artistic aspect. On the other hand, we know that artistic training is not at all a guarantee of successful music teaching in schools. Quite a number of experts in the field even claim that the music teacher should be a teacher in the first place, and not a musician or even an artist.“ (Malmberg, 2019, S. 40)

Neben der Behandlung subjektiver Überzeugungen in Bezug auf (Musik-)Unterricht und Schule, sollte gerade in der Musiklehrer*innenausbildung genug Raum für die Arbeit am eigenen Selbstverständnis im Spannungsfeld Künstler*in – Pädagog*in sein. Die Transitionsphase

von Studierenden zu Lehrenden, die unabhängig vom Fach jedem Professionalisierungsprozess innewohnt, ist komplex und emotionsgeladen, ähnlich einer Fahrt über eine unbekannte „sechsspurige Autobahnbrücke“ (Malmberg, 2018, S. 303). Es würde helfen, wenn dieses Bewusstsein von vielen an der Ausbildung Beteiligten mitgetragen werden würde, um die Fahrt über diese Brücke gut zu unterstützen. Und auch auf der anderen Seite angekommen, ist es wichtig, regelmäßig anzuhalten, in den Rückspiegel zu blicken und nach neuen Wegen zu suchen. Oder um es mit den Worten von Jacques Rancier auszudrücken: „Überall ist diese Reflexion, diese Rückkehr zu sich selbst möglich [...], die unbedingte Aufmerksamkeit auf seine intellektuellen Tätigkeiten [...] indem man dieselbe Intelligenz auf Eroberung neuer Gebiete schickt“ (2009, S. 50).

Wenn ich an nun an Schule denke, kommen mir zuerst die Kinder und Jugendlichen in den Sinn. Musik soll eine wichtige Rolle spielen; aber nicht ob der künstlerischen Profilierung der Lehrer*innen Willen, sondern um musikalische Interessen zu wecken, zu fördern, und so Fähigkeiten zu stärken. Dies kann besser gelingen, wenn das *eigene* künstlerische im pädagogischen Selbstverständnis aufgeht. Meines Erachtens wäre es hinsichtlich der Professionalisierung von Musiklehrkräften besonders wichtig, einen berufsbiografischen Ansatz von Professionalität stärker zu betonen. Dieses Professionalitätsverständnis, das quer zum kompetenz- bzw. strukturtheoretischen Ansatz liegt und davon ausgeht, dass Professionalisierung ein lebensweltlich-dynamisches Geschehen ist, fristet ein „Schattendasein“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 83). Die von mir beschriebenen Erfahrungen dienen als Hinweise, das Spannungsfeld zwischen Pädagog*in und Künstler*in, das professionelle Handlungsmuster strukturiert, in den unterschiedlichen Phasen der Ausbildung, im Fortbildungsangebot sowie in der Mentor*innenausbildung zu berücksichtigen. So kann es gelingen, den auch an anderen Stellen beschriebenen Konflikt des Selbstverständnisses von Musiklehrkräften als Kernproblem und Spezifik zu begreifen und kostbare pädagogische Erfahrungen im Sinne einer unabgeschlossenen, fortwährenden Professionalisierung immer wieder aufs Neue ‚wirksam‘ werden zu lassen.

Literatur

- Artner, B. (2018). *MusikerzieherInnen im Spannungsfeld zwischen KünstlerInnen und PädagogInnen? Eine empirische Untersuchung* (Diplomarbeit). Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Bailer, N. (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musikerzieherinnen und Musikerzieher* (2. Aufl.). Universal-Edition.
- Bouij, C. (2000). Was lernt man eigentlich in der Musiklehrerausbildung? *Musik & Bildung*, 3(0), 2–9.
- Bourdieu, P. (2017). *Ein soziologischer Selbstversuch* (6. Aufl., dt Erstausgabe). Suhrkamp. (Originalausgabe 2002)
- Dreßler, S. (2017). Pädagogisches Ethos des Musiklehrers – Überlegungen zum subjektiv wahrgenommenen „Eingewohntsein“ zwischen Pädagogik und Kunst. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikpädagogik im Diskurs Bd. 2: Lehrer als Künstler* (S. 92–108). Shaker Verlag.
- Ebel, C. (2021). Der Ansatz der beruflichen Rolle als Möglichkeit der Phasenverzahnung in der Musiklehrer*innenbildung. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 163–179). Waxmann.
- Eribon, D. (2022). *Rückkehr nach Reims* (21. Aufl., dt Erstausgabe). Suhrkamp. (Originalausgabe 2016)
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung Bd.2.* (S. 1231–1250). Springer.
- Krause-Benz, M. (2018). Musiklehrer als Künstler? *Diskussion Musikpädagogik*, 18(77), 26–30.
- Malmberg, I. (2018). Auf einer mehrspurigen Autobahnbrücke. Die Statuspassage am Beginn des Musiklehrerberufs. In U. Schäfer-Lembeck, S. Zöllner-Dressler & T. Krettenauer (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018* (S. 297–309). Allitera.
- Malmberg, I. (2019). Transitions between art and pedagogy: Mentoring music teacher novices in Austria. *Global Education Review*, 4(4), 39–53.
- Malmberg, I. (2020). Antinomien des Mentoring. *schulheft*, 180, 29–45.
- Nairz, E., Feldmann, K. & Lehner, S. (2023). Praxisschock? Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Abgerufen am 21.04.2024, unter https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Berufseinstieg_Lehrerin_2023.pdf
- Niessen, A. (2007). Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik*, 33(07), 30–40.
- Otterspeer, L. (2021). Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autoethnographie als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 159–173). Textem.
- Rancier, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Passagen Verlag.

- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2018). Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufstiegers. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 788–804.
- Smit, R., Helfenstein, S. & Guldemann, T. (2015). Unterrichtskompetenz im ersten Berufsjahr. Kein Praxisschock, aber eine Risikogruppe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(4), 33–38.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 202–224). Beltz.

Martinsich, Christian, Mag.,
Lehrer und Mentor am GRg3,
Universitätsassistent
am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis der mdw.
Arbeitsschwerpunkte:
Schnittstelle Studium und Schule,
theaterpädagogische Arbeit im Musikunterricht.
martinsich@mdw.ac.at

09

*Sabine Mommartz
und Lara Messerli*

Selbsterkenntnis in pädagogisch-künstlerischen Fächern: eine curriculare Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen?

Abstract • Mit dem Systemwechsel der Musikausbildung in der Schweiz erfolgte eine Trennung der Studiengänge in pädagogische und nicht-pädagogische Ausbildungen. Diese Trennung spiegelt sich bis heute in einer Dichotomie von Pädagog*in vs. Künstler*in und einer Abwertung des pädagogischen Berufs bei den Studierenden wider und hat Einfluss auf deren Berufskonzepte. Der Beitrag plädiert für eine systematische Reflexion musikalischer Selbstdispositionen in der Ausbildung. Ein gemeinsames Imaginieren kann als zentrale Kompetenz für die berufliche Identitätsentwicklung identifiziert werden (Mommartz, in Vorb.). Inwieweit Selbsterkenntnis als institutionelle Aufgabe gesehen werden „kann“, wird kritisch reflektiert.

Schlagworte/Keywords • Pädagogische Imagination, Selbsterkenntnis, systematische Reflexion, Professionalisierungsprozesse

Einleitung

Bildungsprozesse können als individuelle Professionalisierungsprozesse verstanden werden, die sich vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebensbiografie herausbilden. Sie werden aber auch durch politische und institutionelle Rahmenbedingungen konturiert, die als unmittelbare Einflüsse auf das persönliche fachspezifische Berufsverständnis mit seinen jeweiligen Praktiken mitzudenken sind. An den Hochschulen entwickeln Studierende fachliche und überfachliche Kompetenzen, die einen Teil ihrer Berufsidentität bilden. Die Kompetenzen gründen auf bereits erworbenen Fähigkeiten und den damit einhergehenden Selbstkonzeptzuschreibungen, welche sich im Zuge der gesamten Identitätsentwicklung eines Menschen herausbilden (Harter, 2012; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976). Über ihre Selbstkonzepte beschreiben Menschen, wie sie sich selbst und ihre Fähigkeiten im jeweiligen Fach wahrnehmen (Greve, 2000, 2018; Hellmich, 2011). Domänenspezifische Selbstkonzepte werden subjektiven Überzeugungen zugeordnet (Rieche et al., 2018). In musikpädagogischen Kontexten können musikalische Selbstkonzepte als entscheidende Variablen von musikalischen Lernprozessen bezeichnet werden, welche über die Selbstwahrnehmung die Motivation (Creech et al., 2020; Spychiger, 2017, 2018a) und das musikalische ‚Commitment‘ (Wenger, 1998) einer Person maßgeblich steuern.

In der Studie von Mommartz (in Vorb.) kann gezeigt werden, dass Lernstrategien von Musiklehramtsstudierenden, die sich aus dem musikalischen Selbstkonzept ableiten lassen, einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsplanung und das Unterrichtshandeln haben können. Im Zuge des aktuellen Anspruchs der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung an Hochschulen (Studer et al., 2023)¹ kann die Kenntnis um das Konstrukt des Selbstkonzeptes sowie das Wissen um die eigenen Dispositionen als ein Professionalisierungsanspruch formuliert werden (Mommartz, in Vorb.; Niessen, 2006; Spychiger, 2018a).

1 Studer et al. (2023) weisen auf das Netzwerk HOPE hin, dessen Akronym für ein Hochschulnetzwerk für Persönlichkeitsbildung steht. Das Netzwerk setzt sich aus Lehrenden, Forschenden und Freiberuflichen zusammen, welche sich für das Themenfeld der Persönlichkeitsentwicklung im Hochschulkontext interessieren und engagieren. „Ziel dieses offenen Netzwerks ist, die Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung als relevantes Kompetenzset im Wahrnehmungsraum wichtiger Stakeholder zu stärken sowie Hochschulen bei der Integration von Modulen, Methoden und Inhalten zur Persönlichkeitsentfaltung in ihren Curricula zu unterstützen“ (Studer et al., 2023, S. 4).

Die Autorinnen empfehlen daher, die systematische Reflexion auf der Ebene der Selbstkonzepte in unterschiedlichen Settings als festen Bestandteil der curricularen Ausbildung zu etablieren und entsprechende Zeiträume einzuplanen². Zur Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen stellen sie ein Ausbildungsformat vor. Am Ende des Beitrages wird diskutiert, inwiefern Selbsterkenntnis³ – als Teil der Persönlichkeitsentwicklung – als institutionelle Aufgabe gesehen werden „darf“ und ob durch die geforderte curriculare Beschäftigung mit Selbstkonzeptentwicklungen diese mit einem Leistungsaspekt versehen werden und damit die Freude an der Selbstentwicklung unter dem gleichen Mythos der Leistungsgesellschaft ‚verspielt‘ wird.

Es wird als schwierig erachtet, einen Imperativ der Selbsterkenntnis zu formulieren, da Zielvorgaben und normative Aussagen mit der höchst individuellen Persönlichkeitsentwicklung nicht vereinbar sind. Deshalb plädieren die Autorinnen für eine Ausgewogenheit oder einen Mittelzustand (Noack Napoles, 2020) zwischen dem in der Philosophie begründeten Anspruch auf Selbsterkenntnis (Cassirer, 2007) und dem sokratischen Anspruch der Sorge um sich selbst (Foucault, 1982/2019).

Institutionelle Rahmenbedingung für Professionalisierung in künstlerisch-pädagogischen Fächern in der Schweiz

Um die Einführung eines Schulungsformats hinsichtlich der Begleitung von Musiklehramtsstudierenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung an Hochschulen zu implementieren, muss zunächst ein Blick auf die historisch gewachsenen Ausbildungsstrukturen der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung in der Schweiz geworfen werden.

² Behringer, Langnickel und Link (2023) fordern, dass Hochschulen „gruppale Sprechräume [...] zur Reflexion (un-)bewusster biografischen Dynamiken“ (Behringer et al., 2023, S. 35) zur Verfügung stellen.

³ In dem Text verwenden wir die Begriffe Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung nicht trennscharf und verstehen sie als einen Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Das Konzept der Selbstverwirklichung wurde im Bereich der Tiefenpsychologie entwickelt beschreibt u.a die Selbstwerdung als einen lebenslangen Prozess. Aber auch hier gibt es keine einheitliche Definition (Zoglowek, 1995, S. 25).

Mit dem Systemwechsel der Musikausbildung in der Schweiz im Jahre 1999 und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen erfolgte eine Trennung der Studiengänge in pädagogische und nicht-pädagogische Ausbildungen⁴. Zuvor war die Musikausbildung in der Schweiz an den Konservatorien angeschlossen. Alle Ausbildungsgänge begannen mit einem pädagogischen Grundstudium und konnten unabhängig der Instrumentenwahl mit einem Konzertdiplom abgeschlossen werden. Unter verschärften Vorgaben konnte anschließend eine Solist*innenausbildung absolviert werden, was jedoch nur wenige wagten (Genner, 2006, S. 5). Dadurch konstellierte sich eine durch die Strukturen implizierte Hierarchisierung, wobei jede*r die musikpädagogische Tätigkeit mit dem Grundstudium antreten durfte, die offizielle Solist*innenlaufbahn als Musiker*in hingegen nur wenigen Auserwählten vorbehalten blieb. Die neu konzipierten berufsqualifizierenden pädagogischen Studiengänge sollten einerseits die ‚Employability‘⁵ für das Berufsfeld berücksichtigen und andererseits die pädagogische Ausbildung aufwerten.

Durch die Tertiarisierung der Ausbildungen und die Ansiedlung an Fachhochschulen wurden nicht nur neue Schwerpunkte gesetzt, das gesamte Berufsbild der Musiklehrperson geriet dabei ins Wanken (Huber et al., 2021, S. 43). Die Musiklehrer*innenbildung stand jetzt zunehmend im Fokus der allgemeinen Professionalisierung von Lehrpersonen. Zur Weiterentwicklung, zur Harmonisierung und zur Standardisierung im Zuge der Bologna-Reform erschien es wichtig, sich stärker an der eigenen Disziplin, der musikpädagogischen Forschung⁶, zu orientieren (Spychiger, 2018b, S. 381). In der Schweiz wurde die Musikpädagogik traditionell als angewandte Disziplin verstanden (Spychiger, 2013b), die im Zuge der Tertiarisierung zwar „allmählich ein reflektiertes Bewusst-

⁴ Die Aussagen stützen sich auf den Bericht einer vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) eingesetzten Arbeitsgruppe (Genner, 2006).

⁵ Der Begriff ‚Employability‘ wird als Beschäftigungsfähigkeit bezeichnet. „Employability in fact designates the ability of finding, fulfilling and keeping work (whether employed or independent is irrelevant). Knowledge, skills and competences have to be maintained and refined in order to keep pace with the constantly changing outside world. The term might be used in the sense of ‚survivability‘ including cultural, intellectual, practical, societal and financial contentment“ (EHEA, o. J.).

⁶ Wir subsumieren unter der Musikpädagogischen Forschung alle Felder der Musikpädagogik. Sie „umfasst die Bereiche der schulbezogenen Musikpädagogik, ebenso wie die der EMP sowie der Instrumental- und Gesangspädagogik; auch Bereiche Rhythmik sowie Musik und Bewegung/Tanz in pädagogischen Kontexten“ (Niessen, 2018, S. 415).

sein [...] als akademische Disziplin“ (Spychiger, 2013b, S. 43) erlangte, in der Deutschschweiz⁷ jedoch, im Gegensatz zu Deutschland oder Österreich, (noch) nicht auf eine (eigene) wissenschaftliche Tradition zurückblicken kann (Huber et al., 2021, S. 44). Das hat zur Folge, dass Musikdidaktik, die sich nach Puffer (2018) „als wissenschaftliche Disziplin mit fachdidaktischer Forschung für das Schulfach Musik“ (Puffer & Hofmann, 2022, S. 498) definiert, an den Hochschulen (noch) nicht explizit als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Lehre fungiert.

Die oben benannte Dichotomie und Wertung des Pädagogischen versus des Künstlerischen konnte bis anhin bestenfalls von den Musiklehrpersonen noch mit der Bezeichnung als „pädagogisch tätige*r Künstler*in“ (Huber & Blanchard, 2014, S. 2) innerlich ausbalanciert und nach außen legitimiert werden. Dass sich eine Musiklehrperson aber zusätzlich zu dieser ‚Zwei-Teilung‘ noch „als forschende Person“ (Huber & Blanchard, 2014, S. 2) begreift, ist trotz der aktuellen vielversprechenden Entwicklungen der sich forschend professionalisierenden Community (Huber et al., 2021, S. 45) noch nicht im Curriculum angehender Musiklehrpersonen angekommen und kann hier als Desiderat formuliert werden.

Im Zuge der von den Hochschulen geforderten Persönlichkeitsentwicklung (Studer et al., 2023), zu der auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie gehört (Christof, 2009), kann das Anwenden verschiedener Forschungswerkzeuge wie Interviewführung, Transkription und Auswertung, sowie die Bereitschaft für unbekannte Ausgänge als konstitutive Gelingensbedingungen in den Lehrveranstaltungen eingeübt werden.

Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulausbildung

Die Bildungsbiografie eines Menschen beginnt lange vor der Berufswahl. Bis dahin gibt es viele entscheidende, oft prägende berufs- oder schulbiografische Erfahrungen. Mit der Berufswahl sind diese nicht vergessen, sondern werden Teil der beruflichen Identität und fließen in die Berufsausübung ein. In ihrer Schrift „Individuale Konzepte von Musiklehrpersonen“ plädiert Niessen (2006) dafür, dass es „wünschens-

⁷ Für einen Überblick über die Entwicklung der Musikpädagogischen Forschung in der Romandie siehe Zulauf, 2021.

wert wäre [...] dass Studierende in die Lage versetzt werden, diese [biografischen] Einflüsse zu erkennen und sie in ihrer Bedeutung zu erfassen“ (Niessen, 2006, S. 335). Die Bedeutung und Wichtigkeit, die Niessen schon damals postulierte, scheint heute in den Hochschulen angekommen zu sein und hat sich bereits zu einem imperativen Bestandteil der curricularen Ausbildung entwickelt (Studer et al., 2023).

Musikalische Selbstkonzepte als vermittelnde Variablen in musikalischen Lernprozessen und als Basis von Lehrhandlungen

Berufsbiografien sind immer auch Lernbiografien. Die Wichtigkeit des Konstrukts des domänenspezifischen Selbstkonzepts für Lernprozesse wurde bereits in vielen Studien belegt (Harter, 2012; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976). Ein weiterer Grund, warum die Bedeutung des Selbstkonzepts nicht nur für musikalische Lern- sondern auch für Lehrprozesse in den Blick genommen werden sollte, liegt zum einen in seiner Zeitperspektive⁸ (Greve, 2000, S. 16; Moore & Lemmon, 2001) und zum anderen darin, dass es als Teil der Dispositionen (Shavelson, 2020) einer Person gesehen werden kann. Während Subjektive Theorien längerer Reichweite⁹ auf der Ebene des ‚Menschenbildes‘ (Wahl, 2002, S. 231) anzusiedeln sind, werden Subjektive Theorien (Groeben, 1988) kürzerer Reichweite in Form von Handlungsprototypen gespeichert. Letztere erleichtern Alltagsroutinen, kommen meist in Stresssituationen zum Einsatz und weisen eine hohe, kaum veränderbare Struktur auf (Wahl, 1991). Das Konstrukt des Selbstkonzepts lässt sich auch in diese Kategorie einordnen. Einerseits geht es um die Frage nach ‚wer

8 Der Begriff der Zeitperspektive beschreibt in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass eine Person, die sich in einer aktuellen Situation befindet, die sie stark mit einer biografischen Erfahrung verbindet, von dieser Erfahrung ausgehend eine Zukunftsperspektive entwirft. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die bewusste pädagogische Arbeit besteht, ‚alte‘ Selbstbilder aus vergangenen Erfahrungen herauszulösen und diese bzgl. ihrer Aktualität hin zu überprüfen, um gegebenenfalls ein neues Selbstbild imaginieren und in die Zukunft projizieren zu können (Mommartz, in Vorb.).

9 Die Diskussion, ob das Konstrukt des Selbstkonzeptes zu den Subjektiven Theorien mit ihren „komplexen Aggregaten von Konzepten [...] [welche in einer Person über] implizite Argumentationsstrukturen verbunden sind“ (Groeben 1988, S. 18) gelten, wird immer wieder diskutiert und kann hier nicht abschließend beantwortet werden.

wir sind‘ und ‚was wir können‘ (Spychiger, 2007, 2013a, 2017, 2018a) und andererseits kommt durch die Reflexivität auch die Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1993) ins Spiel. Musikalische Selbstkonzepte haben einen reziproken Charakter (Wood & Tesser, 2008, S. 207) und agieren wie Schwingtüren. Sie ordnen neue Erfahrungen in das bestehende System ein, koordinieren die antizipierten Erfahrungen mit den Zuschreibungen musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und wirken direkt auf die intrinsische Motivation (Creech et al., 2020; Hallam, 2008; Sychiger, 2021; Tesser et al., 2002) und das „Commitment“ (Wenger, 1998) einer Person in ihren Lernprozessen. Auch wenn das Konstrukt des Selbstkonzeptes als veränderbar angesehen werden kann (Rieche et al., 2018), macht sich bei Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen, in denen auf vielen Ebenen neue Handlungsmuster eingeübt werden, jeweils das Spannungsverhältnis von „Reflexivität und Routine“ bemerkbar (Wahl, 2002, S. 229).

Im Folgenden wird das Dissertationsprojekt kurz skizziert und ein Peer-Interview-Setting vorgestellt, in dem Studierende durch eine systematische und methodische Reflexion der eigenen Biografie dabei unterstützt werden können, ihre eigenen Setzungen musikalischer Dispositionen (Behringer et al., 2023) zu erkennen.

Forschungskontext und methodische Herangehensweise

In dem Promotionsprojekt wurde der Frage nachgegangen, wie die eigenen Setzungen in den musikalischen Selbstkonzepten erkannt werden können. Zunächst wurden 12 narrative Leitfadenterviews (Marotzki, 2000; Schütze, 1983) mit Studierenden durchgeführt und mit der Methode der Reflexive Grounded Theory nach Breuer et al. (2019) ausgewertet. Zu einem späteren Zeitpunkt wurde eine Intervention in Form von vier Lehrveranstaltungen, in denen das Wissen über das Konstrukt des musikalischen Selbstkonzeptes sowohl theoretisch erfasst als auch praktisch erprobt werden sollte¹⁰, durchgeführt. Dabei wurde versucht, den Studierenden in unterschiedlichen

¹⁰ Im Rahmen der Intervention ging es darum, das theoretische Konstrukt mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Dabei war die Evaluierung des Konstruktes nicht Gegenstand der Untersuchung.

Übungsaufgaben Erfahrungen zu ermöglichen, in denen sie sich auf vielfältige Weise selbst darstellen können (Mummendey et al., 1995). Der Blick der Reflexion richtete sich sowohl nach außen, auf die institutionellen und persönlichen Rahmenbedingungen der Akteur*innen, als auch nach innen, auf eigene Kompetenzzuschreibungen, Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen (Aeppli & Lötscher, 2017, S. 165). Insbesondere in dieser nach innen gerichteten Reflektion wurde versucht, die Konturen der Setzungen im Selbstkonzept zu erfassen (Berndt et al., 2017). Musikalische Selbstkonzepte sind in ihrer Konstitution und in den Konturen nicht „sichtbar“ und für die Beteiligten höchstens über die Reflexion erkennbar (Spychiger, 2017, S. 267). Die Übungen sollen deshalb die Studierenden befähigen, a) ihre bereits vielfältigen musikalischen Erfahrungen und Einschreibungen in ihr Selbstkonzept zu rekonstruieren und bewusst zu machen und b) diese Erkenntnisse dann in einem Reflexionsraster bewusst in die bestehenden Strukturen ihres Selbstkonzeptes einordnen zu können (Wahl, 2002)¹¹.

Ergebnisse und Überführung zur Biografischen Arbeit in einer Peergroup

Die Auswertung der Studie hat gezeigt, dass die Fähigkeit, bewusst zu imaginieren, als die zentrale Kompetenz zur Erkennung der eigenen Setzungen bezeichnet werden kann¹². Basierend darauf wurde unter dem Begriff „Pädagogische Imagination“¹³ ein strukturiertes Vorgehen für die Arbeit am Selbstkonzept beschrieben. Dabei wurde die

11 Der Aufbau der Übungen orientierte sich u. a. an den von Wahl (2002) vorgeschlagenen Schritten: 1) Bewusst machen und 2) Reflexive Bearbeitung. Den letzten, dritten Schritt, in dem neue Handlungs-Prototypen eingeübt werden, war nicht Bestandteil der Intervention. Detailliert Ausführungen sind in der Dissertationsschrift zu finden (Mommartz, in Vorb.).

12 Die Imagination wird als „Resonanzsystem zwischen Wahrnehmung, Vorstellen und Denken [...] begriffen“ (Sowa, 2012, S. 20) und „erlaubt uns über unsere Grenzen hinweg andere Perspektiven einzunehmen und ein ‚Anderssein‘ zu erfahren“ (Wenger, 1998). Dabei können über Metaphern und Sprachsymbole neue Selbst- und Umweltbezüge hergestellt werden (Jung, 2017; Moser, 2000; Whitton, 2018).

13 Das 5-stufige Verfahren hier vorzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Eine ausführliche Darstellung erfolgt in der Dissertationsschrift von Mommartz (in Vorb.).

Haltung des „Forschenden Lernens“¹⁴ und die damit einhergehende Fähigkeit, mit Unsicherheit und Nichtwissen umgehen zu können, als wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit der eigenen Biografie identifiziert (Zdunek, 2019).

Im Rahmen der Rückführung und Überprüfung der Theorie in der Praxis wurde ein spezifisches Peer-Mentoring entwickelt und einer testweisen Anwendung unterzogen. Studierende führten untereinander nach dem biografischen Leitfaden aus dem Forschungsprojekt narrative Interviews (Marotzki, 2000; Schütze, 1983) durch. Analog zum oben vorgestellten Projekt kodierten alle Beteiligten die Interviews (Breuer et al, 2019) und analysierten diese dann im Gespräch mit der jeweiligen Interviewpartner*in. Dieses Setting, integriert in die Lehramtsausbildung, ermöglicht eine systematische Arbeit an den musikalischen Selbstkonzepten der Lehramtsstudierenden in einer forschenden Haltung. Die hier skizzierte Arbeit kann als Voraussetzung für die zukünftige Arbeit der Studierenden mit ihren Schüler*innen sowie der Förderung deren musikalischer Selbstkonzepte formuliert werden (vgl. Mommartz, in Vorb.).

Im Anschluss sollen beispielhaft Ausschnitte aus dem Gespräch einer Peergroup wiedergegeben werden. Im Fokus steht die Besprechung des biografischen Interviews von Mia¹⁵, welche sich am Ende der Ausbildung zur Musiklehrperson für Sekundarstufe 2 befindet und auch an der gemeinsamen Analyse beteiligt ist. Um sich auf die Gespräche in den Peergroups einlassen zu können, versucht Mia bewusst, eine distanziert forschende und sich-selbst-explorierende Haltung einzunehmen. Diese Situation in der Gruppe verlangt untereinander ein großes Vertrauen und gegenseitige Wertschätzung in den sensiblen Phasen der Selbsterkenntnis¹⁶. Um die Gesprächsausschnitte zu verstehen, werden zunächst kurz die biografischen Eckdaten von Mia vorgestellt.

14 Zdunek macht die Unterscheidung zwischen „Forschen-Lernen“ und „Forschendem Lernen“. Ersteres lässt eine forschende Haltung erhoffen, wohingegen zweiteres ein didaktisches Prinzip beschreibt, wobei Zdunek darauf hinweist, dass noch „kaum ausgearbeitet didaktische Konzepte zu Forschenden Lernens“ existieren (Zdunek, 2019, S. 81).

15 Der Name wurde aus Persönlichkeitsschutzgründen anonymisiert.

16 In der Arbeit von Mommartz (in Vorb.) werden Rahmenbedingungen für Peer-Gespräche ausführlich beschrieben.

**„Eigentlich müsste ich diese Trennung machen,
damit es zusammenkommt in mir.“**

Biografische Gespräche in der Peergroup

Mias Eltern sind Berufsmusiker*innen. Die Mutter trägt die Musik mit ihren Auftritten als Konzertpianistin ins „Außen“ und ist sehr auf ihre künstlerische Entwicklung fokussiert. Der Vater hingegen, Mia beschreibt ihn als Gitarre spielender und komponierender „Tüftler“, behält die Musik im „Innern“ und hegt den Wunsch, seine Liebe zur Musik anderen zu vermitteln. Beide Elternteile unterrichten an der Hochschule, an welcher Mia ihren ersten Master in Jazz-Klavier absolviert hat. Ihre musikalische Biografie ist eng mit ihren Eltern verquickt. Im Masterstudium erblickt Mia in einer Prüfungssituation den Namen ihrer Mutter auf dem Bewertungsblatt eines Jurors. Seither glaubt sie, dass sie auch alle vorhergegangenen, bestandenen Prüfungen nur bestanden hat, weil die Dozierenden ihre Eltern kennen. Im Interview gesteht Mia dann auch, dass sie eigentlich lieber das Studium auf Gesang gemacht, aber die Prüfung nicht geschafft hätte. Zu einem späteren Zeitpunkt während des Studiums trennen sich Mias Eltern.

Im Gespräch mit der Peergroup taucht die Metapher eines „Schachbretts“ auf. Mia erklärt, dass sich diese schwarzen und weißen Felder, die in ihr nicht zusammenkommen können, erst durch die Beschäftigung mit ihrer Biografie und dem genauen Hinschauen auf die damalige Ausbildungssituation konstelliert haben. In der Grauzone hatte Mia immer Angst, in eine Wertung gegenüber ihrem Vater zu verfallen und wollte gleichzeitig auch nicht die Position ihrer Mutter einnehmen, weil die Mutter den Vater künstlerisch nicht achte. Mia stand dadurch auch ihrer eigenen Bewunderung der Mutter sehr ambivalent gegenüber.

Peer 4: Als du vorhin sagtest, deine Eltern sind wie zwei Pole, hast du deine Mutter als in sich sicher und den Vater eher als unsicher beschrieben und hast auf einmal von einer ‚Wertung‘ gesprochen. Wieso ist da eine Wertung, das war doch jetzt einfach eine Beschreibung, oder?

Mia: (kurze Pause). Ja eigentlich hast du recht. Aber ich werte eben doch, und möchte es aber nicht und dann verbiete ich mir die Wertung und alles wird in mir wieder grau und undurchsichtig ...

Nach einer Weile realisiert Mia, dass das Schachbrett symbolisch für die beiden Elternteile in ihrem Innern steht. Sie erklärt der Gruppe, dass sich diese schwarzen und weißen Felder erst jetzt durch die Be-

schäftigung mit ihrer Biografie und dem genauen Hinschauen auf die damalige Ausbildungs-Situation konstatiert haben. Dadurch entsteht in Mia zum ersten Mal das Gefühl, dass sie „sich sein darf“ und ihren eigenen Standpunkt einnehmen kann.

Mia: Das (dieser Bereich der Eltern) [war] bis jetzt einfach quasi grau. Die beiden Aspekte haben diesen Prozess irgendwie miteinander [gemacht], [aber es] fühlt sich eher an wie-

Peer 1: ... Schachmatt?

Peer 2: Als du den Standpunkt deiner Mutter beschrieben hast? Das war ja nicht mehr grau ...

Mia: Ja, in dem Moment war es, wie wenn es eine Farbe bekommt oder zumindest sich klar trennt in Schwarz und Weiss. Und diese Aspekte sind ja beide in mir. Und dass ich jetzt da bin und über das reden kann, heisst, ich begeben mich aus der Grauzone. (...) Quasi, wenn ich mir jetzt sage, dass ich mir einen ‚Gap‘ mache, um drauf schauen zu können, bevor es mit mir tut oder? Und jetzt hat jede Seite einen Standpunkt und eine Kommunikationsebene, weil sie sich beide definieren.

Peer 1: Du sagtest doch, dass du das Bedürfnis hast, den Vater jeweils vom Standpunkt der Mutter und die Seite vom Vater vom Standpunkt der Mutter aus zu verstehen. Jetzt kannst du als Mia die Mutter verstehen und als Mia den Vater verstehen. Du hast also eine Distanz zu den beiden Aspekten.

Peer 2: Ich habe das Gefühl, (...) da ist jetzt zumindest eine dritte ...

Peer 3: ... Eine dritte Position? (...)

Peer 4: Eigentlich müssten deine Mutter und dein Vater sich [in dir] einfach nur erlauben, so zu sein, wie sie sind. Und gegenseitig ihr Naturell sozusagen vollständig anerkennen. Wenn sie so sein dürfen, wie sie sind, dann ist ein wenig wie dieser Moment von diesem Daheim-Seins, ohne Wertung.

Mia: Und sie wären dann [in mir] wie die Ergänzung voneinander. Und ich muss sie ja eigentlich nicht wirklich trennen, nur schärfen und anerkennen. Und so fallen sie zusammen in eine Ganzheit.

Diskussion

Im Interview mit Mia und ihrer eigenen Biografie-Arbeit innerhalb des Peer-To-Peer-Mentorats lassen sich persönliche wie auch die zu Beginn formulierten institutionellen Rahmenbedingungen ablesen. Mia

unterliegt dem „Stress“, Künstlerin und eine gute Pianistin zu sein, was ihr zunächst nicht bewusst zugänglich ist. Dies wird einerseits durch das Studium an sie herangetragen, andererseits durch die Tatsache, dass ihre Eltern erfolgreiche Musiker*innen sind, noch akzentuiert. Um die Orientierungslosigkeit, den Leistungsdruck und das Spannungsverhältnis in sich nicht wahrnehmen zu müssen, versucht sie die beiden Elternaspekte, den der erfolgreich nach außen orientierten Mutter und den, des nach innen gerichteten Vaters in einer Grauzone zu lassen und hofft dabei, dass sie irgendwie ohne ihr Zutun zusammenkommen. In dem Moment, als sie sich mit der Biografie auseinandersetzt, fühlt sie im Gespräch mit den Peers eine bewusste Wertung, die sich zunächst als eine schmerzliche Trennung anfühlt (schwarz und weiß). Doch dies ermöglicht ihr einen distanzierten, dritten (professionellen) Standpunkt einzunehmen und so die beiden zunächst als Gegensätze, aber auch als Teil des gleichen ‚Games‘ zu identifizieren. Durch den Blick und die Fragen der Peers kann Mia ihren eigenen Blick letztendlich schärfer stellen und merkt, dass ihr Wunsch, als Musikerin gesehen zu werden, auch dem Wunsch nach Abgrenzung von ihren Musiker*innen-Eltern entspricht. Indem sie diesen Wunsch ausspricht, kann sie eine „gegenwärtige Konstruktionsleistung und Selbstaktualisierung“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 168) vollziehen und die beiden Prinzipien Vater-Musiker und Mutter-Musikerin klar vor und in sich sehen. Das Heraustreten aus der Dichotomie der Eltern erlaubt es ihr, ihr eigenes ambivalentes Verhältnis zur künstlerischen Leistung und pädagogischen Vermittlung zu erkennen und sich selbst in eine Außenposition zu begeben. Sie erlaubt sich damit den Wunsch, sich selbst (besser) kennenzulernen und dadurch „Einigkeit mit sich selbst [zu erlangen]“ (Spychiger, 2018a, S. 256). Dies ermöglicht ihr, später ein entspanntes Verhältnis zu ihrem Klavierspiel zu entwickeln. Die Frage, wie das Individuum sein Selbst erkennen kann und welche Methoden in einem Ausbildungskontext hierfür geeignet sind, weist eine ähnliche Komplexität auf wie die derzeit hochaktuellen, postkolonialen Diskurse über soziale und kulturelle Praktiken (Alkemeyer et al., 2013; Kruse, 2009). Die Anerkennung anderer Kulturen aus der eigenen Kultur und den eigenen Setzungen heraus erscheint (beinahe) unmöglich. Die eigenen Selbst-Strukturen durch die eigene Brille, also mit den eigenen Selbstsetzungen und über das eigene Selbst-Bewusstsein zu erkennen, erweist sich als äußerst schwierig. Es ist daher erforderlich, einen neuen, fremden

Blick¹⁷ von außen zu gewinnen und einen gemeinsamen Dialog zu initiieren, mit dem das eigene System in einem Differenzverhältnis zum Anderen reflektiert werden kann (Bateson, 1979/1987).

Im Peer-to-Peer-Mentorat wurde dieses Differenzverhältnis der Erfahrungs- und Bewertungssysteme ersichtlich. Die Peergroup versuchte herauszufinden, wo es Situationen gibt, bei denen Mia für sich eine eigene Konsequenz-Logik, beispielsweise die Grauzone erschafft, die die anderen als erstaunlich oder gar irritierend erlebten. Diese Irritation resultierte aus dem Aufeinandertreffen divergierender Lebensentwürfe und Lebenspraxen. Eine Hilfe für die Annäherung an die Setzungen von Mia war die Metapher des Schachbretts. Durch die Metapher wurde ein sprachliches Metaphern-Umfeld (Schmitt et al., 2018) geschaffen, welches in seiner Konsequenz-Logik der Gruppe half, die Komplexität von Mias Setzungen sprachlich zu erfassen. In der Resonanz konnte Mia die Fragen der Peers am eigenen System abgleichen. Die Gruppe konnte gemeinsam Mechanismen aufschlüsseln und Mia die dabei neu gewonnenen Selbsterkenntnisse mit dem Selbstbild abgleichen, um folglich auch ihre Handlungsoptionen neu zu bewerten (Wahl, 2002)¹⁸.

Wie eingangs beschrieben, haftet aber dem „souveränen Zugriff auf das ‚Selbst‘ [...] eine eigentümliche und spannungsreiche Doppelstruktur an“ (Mayer et al., 2013, S. 7). Biografische Erfahrungen und das sich daraus entwickelnde Selbstkonzept sind in erster Linie Privatsache (Niessen, 2006, S. 336; Schlette, 2018)¹⁹. Wie gezeigt werden konnte, ist die bewusste Arbeit mit den eigenen Setzungen zentral für die Entwicklung eines professionellen Berufsverständnisses. Dass Bildungsinstitutionen die Bedeutung dieser Arbeit berücksichtigen, ist Teil ihres Leistungsauftrags, birgt aber die Gefahr, dass dieser intime, persönliche Bereich plötzlich in einem institutionellen Rahmen in eine Art Öffentlichkeit gestellt wird. Diese Doppelstruktur zeigte sich auch

17 Dieser Blick entspricht dem Blick, wie er in der Pädagogischen Imagination beschrieben wird (Mommartz, in Vorb.).

18 In jedem Transformationsprozess – und Bildungsprozesse gehören dazu (Koller, 2012) – braucht es nach einer Phase des Erkennens, des reflexiven Bearbeitens und der anschließenden Neusetzung, dem Einüben von „Handlungsprototypen“ (Wahl, 2002), eine Neu-Orientierung. Diese Orientierung würde verlangen, dass Normen, Werte oder „Tugenden“ (Zdunek, 2023) gesetzt werden. Doch dies kann nicht die Aufgabe von Hochschulen sein.

19 In dem Sammelband von Schlette (2018) finden sich unterschiedliche Beiträge zu der Frage: „Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar?“

zu Beginn des Gesprächs mit Mia. Auf die freie Eröffnungsfrage des Interviews, wie es ihr ginge, antwortet sie: „Ich habe Angst, dass ich mich selbst verfälsche und schon selbst mit dem Analytiker dahinter [gehe] und [mich dann] präsentiere, [bewusst] geformt quasi“ (Mia, Pos. 78).

Die aktuell an den Hochschulen geforderte Arbeit auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung unterliegt grundsätzlich der Autonomie jedes Einzelnen (Frankfurt, 2001) und „verbietet es, normative Orientierungen als Werterhaltung einer Person zu bestimmen“ (Zdunek, 2023, S. 16).

Diese Tatsache erzeugt bei den Studierenden oft ein Gefühl des Vakuums, da sie sich in allen sonstigen Kompetenzbereichen an Kompetenz- und Bewertungsrastern orientieren können. Für die Persönlichkeitsentwicklung, die im Bereich der Selbstkompetenz²⁰ angesiedelt ist, gibt es jedoch keine festen Werte, außer dem diffusen Anspruch „besser werden zu wollen“. Eine Möglichkeit wäre es, sich „für die Reflexion zur Persönlichkeitsentwicklung an menschlichen Praxen“ (Zdunek, 2023, S. 12) zu orientieren. Doch welche Praxen wie und wem als Orientierungshilfe gelten können, muss dennoch jede Person für sich entscheiden.

Unabhängig von der Werteorientierung scheint es äußerst wichtig, dass sich zu der Aufforderung der Selbsterkenntnis keine Selbstoptimierungsgedanken hinzustellen, damit der Mythos der Leistungsgesellschaft nicht auch auf die eigene Kreativität der Selbstentwicklung greift. Dem Credo „Erkenne dich selbst“ sei hier unbedingt die Aufforderung der „Sorge um sich selbst“ (epimeleia heatou) (Foucault, 1982/2019, S. 86) hinzugefügt. In der Reflexion des Geworden-Seins und im Werdens (Schütze, 2021) sollten immer wieder ein Mittelzustand (Noack Napoles, 2020) und eine dritte Position (wie bei Mia) gefunden werden, welchem sich die Freude am Leben, an der Berufsausübung und dem „einfach So-Sein“ hinzugesellen kann.

Mia hat jetzt einen Masterabschluss in Gesang und arbeitet als Musiklehrperson auf der Sekundarstufe 2.

20 Zdunek (2019, S. 74) weist darauf hin, dass dies unterschiedlich gehandhabt wird. Einmal wird die Methodenkompetenz als vierte Kompetenz formuliert und einmal als Schnittmenge der anderen drei Kompetenzen.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflektionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen—Zugänge—Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Transcript.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bateson, G. (1987). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Suhrkamp. (engl. Originalausgabe 1979)
- Behringer, N., Langnickel, R. & Link, P.-C. (2023). In J. Studer, S. Sotoudeh & E. Abplanalp (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (1. Aufl., S. 34–60). hep.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer.
- Cassirer, E. (2007). *Versuch über den Menschen* (R. Kaiser, Ed.; Vol. 488). Meiner. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2839-0>
- Christof, E. (2009). *Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview*. Löcker.
- Creech, A., Varvarigou, M. & Hallam, S. (2020). *Contexts for music learning and participation: Developing and sustaining musical possible selves*. Palgrave Macmillan.
- EHEA (o. J.). *Employability, Definitions*. EHEA. Abgerufen am 03.09.2024, unter <https://ehea.info/pid34423/employability.html>
- Foucault, M. (2019). *Hermeneutik des Subjekts* (4. Aufl.). Suhrkamp. (franz. Originalausgabe 1982)
- Frankfurt, H. G. (2001). *Freiheit und Selbstbestimmung. Ausgewählte Texte* (hrsg. von M. Betzler & B. Guckes). Akademie Verlag.
- Genner, S. (2006). *Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an Schweizer Musikhochschulen. Bericht einer vom BBT eingesetzten Arbeitsgruppe*. SBFI. Abgerufen am 03.09.2024, unter <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/ausbildungsniveau-musikhochschulen.html>
- Greve, W. (2000). *Psychologie des Selbst*. Psychologie Verlags Union Beltz.
- Greve, W. (2018). *Das Selbst*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/009>
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorien‘. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke. Abgerufen am 03.09.2024, unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-27658>
- Hallam, S. (2008). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., p. 960). Oxford University Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hellmich, F. (Hrsg.). (2011). *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Kohlhammer GmbH.
- Huber, J. & Blanchard, O. (2014). Zwischen Kanon und Soziokultur—Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, 5(9). Abgerufen

- am 13.08.2024, unter [https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Olivier-Blanchard J%C3%BCrg-Huber-Text_n%C2%B09.pdf](https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Olivier-Blanchard%20J%C3%BCrg-Huber-Text_n%C2%B09.pdf)
- Huber, J., Camp, M.-A., Blanchard, O., Chatelain, S., Joliat, F., Steiner, R. & Zurmühle, J. (2021). *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz/Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse*. Chronos Verlag. <https://doi.org/10.33057/chronos.1627>
- Jung, M. (2017). *Symbolische Verkörperung*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-155223-6>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Kruse, J. (2009). Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). <https://doi.org/10.17169/FQS-10.1.1209>
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Narrative Identität und Positionierung. Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5(1), 166–183.
- Marotzki, W. (2000). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77–172. <https://doi.org/10.1007/BF01322177>
- Mayer, R., Thompson, C. & Wimmer, M. (Hrsg.). (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1>
- Mommartz, S. (in Vorb.). *Die Pädagogische Imagination. Ein methodischer Ansatz zur Arbeit mit dem Musikalischen Selbstkonzept in der Musiklehrer*innenbildung* (Dissertationsprojekt). Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main.
- Moore, C. & Lemmon, K. (Eds.). (2001). *The self in time: Developmental perspectives*. L. Erlbaum.
- Moser, K. S. (2000). *Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen*. Pabst.
- Mummendey, H. D., Eifler, S. & Melcher, W. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Hofgrefe.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Lit Verlag.
- Niessen, A. (2018). Entwicklung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen—Forschung—Diskurse*. Waxmann.
- Noack Napoles, J. (2020). Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 505–513). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19264>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 497–518. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>
- Rieche, H., Fischer, A. K., Geißler, C., Eitel, A., Brunner, G. & Renkl, A. (2018). *Wenn Schülerinnen und Schüler glauben, unmusikalisch zu sein: Erkennen angehende Musik-Lehrkräfte solche Überzeugungen?* (Beiträge Empirischer Musikpädagogik). Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Musik.
- Schlette, M. (Hrsg.). (2018). *Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar? Axel Honneths Freiheitstheorie in der Diskussion*. Campus.

- Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Springer.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554624>
- Shavelson, R. J. (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 37–53. <https://doi.org/10.25656/01:21773>
- Shavelson, R., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sowa, H. (Hrsg.). (2012). *Bildung der Imagination. 1. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung*. Athena.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 9–20.
- Spychiger, M. (2013a). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben & Musizieren, Zeitschrift Für Instrumentalpädagogik und Musikalisches Lernen*, 30(6), 18–21.
- Spychiger, M. (2013b). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik*, 60, 42–44.
- Spychiger, M. (2017). Musical self-concept as a mediating psychological structure. From musical experience to musical identity. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *The Oxford Handbook of Musical Identity* (pp. 267–287). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0015>
- Spychiger, M. (2018a). Identität und Selbstkonzept. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niesen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundbegriffe—Forschung—Diskurse* (S. 253–259). Waxmann.
- Spychiger, M. (2018b). Themen, Methoden und Perspektiven musikpädagogischer Lernforschung. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen—Handlungsfelder—Positionen* (S. 380–411). Helbling.
- Spychiger, M. (2021). Motivation and developing a musical identity. In A. Creech, D. A. Hodges & S. Hallam (Eds.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 254–268). Routledge.
- Studer, J., Sotoudeh, S. & Abplanalp, E. (Hrsg.). (2023). *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (1. Aufl.). hep.
- Tesser, A., Stapel, D. A. & Wood, J. V. (Eds.). (2002). *Self and motivation: Emerging psychological perspectives*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10448-000>
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Dt. Studien-Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241. <https://doi.org/10.25656/01:3831>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Whitton, J. (2018). *Fostering imagination in higher education*. Routledge.

- Wood, J. V. & Tesser, A. (Eds.). (2008). *The self and social relationships*. Psychology Press.
- Zdunek, A. (2019). Forschendes Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Aktuelles aus Forschung und Praxis* (1. Aufl.). hep.
- Zdunek, A. (2023). Praxen, Tugenden und Phronesis – ein Ansatz zur normativ orientierten Reflexion im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. In J. Studer, S. Sotoudeh & E. Abplanalp (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (1. Aufl.). hep.
- Zoglowek, H. (1995). *Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers*. Peter Lang.
- Zulauf, M. (2021). Le rôle de la recherche dans le développement de l'éducation musicale scolaire. In J. Huber, O. Blanchard, S. Chatelain, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz* (1. Aufl.). Chronos.

Mommartz, Sabine, Prof.,
Leiterin der Professur Musikpädagogik im Kindesalter,
Fachhochschule Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte:
musikpädagogische Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung,
insb. die Erforschung des musikalischen Selbstkonzepts und
dessen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts.

Sabine.Mommartz@fhnw.ch

Messerli, Lara,
Musiklehrperson Sek II,
Klinische Heil- und Sozialpädagogin i.A.,
Stiftung Wartheim Muri.

Arbeitsschwerpunkte:
Musikpädagogik, Kinder- und Jugendpsychiatrie,
insb. die Erforschung von psychischen Transformationsprozessen
im Musikunterricht.

lara.messerli@unifr.ch

10

*Beate Hennenberg,
Kathrin Fabian und Denise Csida*

„Who creates my
framework conditions?“
Lehrende künstlerischer Fächer und
Inklusion im Erasmus-Projekt ALIISA

Abstract • Inklusive Bildung stellt einen bildungspolitischen Auftrag für Österreich dar. Mit dem Ziel einer qualitätvollen lebenslangen Bildung aller Lernenden wird das Bildungssystem vor die Aufgabe gestellt, seine Strukturen und Praktiken zu verändern. Im Rahmen des Erasmus+-Projektes ALIISA (All In – International Inclusive Society in Arts) wurde von hochschulischen, schulischen und außerschulischen Kunstpädagog*innen der Partnerländer Finnland, Litauen und Österreich ein Weiterbildungsmodell für den inklusiv-kunstpädagogischen Bereich entwickelt. Anhand von Interviews wurde die inklusive künstlerische Bildung thematisiert.

Schlagnworte/Keywords • Inklusive künstlerische Bildung, inklusive Fachdidaktik, Erasmus+-Projekt, Weiterbildungsmodell, pädagogisches Selbstverständnis

Inklusion in künstlerischer Bildung

Bildungsangebote in künstlerischen Fächern zu gestalten, die unterschiedliche Bedingungen Lernender in den Blick nehmen, kann für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen. Die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität von Schüler*innen stellte sich seit der Etablierung der Pädagogik als akademisches Fach (Breyer & Erhardt, 2014). Haben pädagogische Gedanken wie Differenzierung und Individualisierung insbesondere den sonderschulischen Bereich geprägt (Breyer & Erhardt, 2014), rückte die Frage nach einem geeigneten Umgang mit der Vielfalt von Schüler*innen seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 (BMASGK, 2016) mit der Forderung nach inklusiver Bildung verstärkt in das allgemeinpädagogische Bewusstsein. Seit damals besteht in Österreich eine an die Bildungspolitik gerichtete völkerrechtlich bindende Verpflichtung, Maßnahmen zu treffen, inklusiven Unterricht langfristig politisch zu verankern.

Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, den Unterricht so zu gestalten, dass allen Lernenden die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (Deutsche UNESCO-Kommission e. V., 2014).

Im schulischen Bereich wird Fächern wie Sport, Kunst oder Musik häufig besonderes Potenzial für inklusive Bildung nachgesagt (Oravec et al., 2022). Kunst- und kulturpädagogische Fächer erlauben im Gegensatz zu anderen schulischen Fächern sprachfreie wie sprachgebundene Zugänge zu einem gemeinsamen Lerngegenstand (BMU, 2019). Inklusives Potenzial bestehe in seiner partizipationsförderlichen Ausrichtung auf gemeinschaftliches Tun und einer Berücksichtigung ganzheitlicher Lernangebote im Sinne emotionaler, sozialer und kognitiver Interaktion (Gerischer, 2017).

Zur Situation inklusiver künstlerischer Bildung in Österreich

Der Begriff der Inklusion in der internationalen pädagogischen Diskussion hat zwar seine Wurzeln in den Bemühungen um die Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderungen, er ist aber ebenso ein Kon-

zept des schulischen Umgangs mit Diversität im Unterricht allgemein (UNESCO, 2005). Dabei könne Inklusion als „Anspruch, der auf individuelle oder gruppenbezogene Erfahrungen von Stigmatisierung, Marginalisierung, Entrechtung und Ausschluss antwortet und sich in der Forderung nach Nicht-Diskriminierung, Anerkennung, Zugehörigkeit und selbstbestimmter Teilhabe an der Gesellschaft“ (Dederich, 2017, S. 71) artikuliere, beschrieben werden. Im Jahr 2012 wurde in Österreich der Nationale Aktionsplan Behinderung als Strategie zur Umsetzung der UN-BRK erstellt, dessen Hauptziele im Bereich der Bildung die Schaffung inklusiver Modellregionen und die Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildungsangeboten im Rahmen der Pädagog*innenbildung waren (BMASK, 2012). Ausgehend von diesen Zielsetzungen wurde im Rahmen der Neugestaltung der Lehrer*innenbildung (PädagogInnenbildung NEU) das Sonderschullehrerstudium abgeschafft und Basiskompetenzen zu inklusiver Pädagogik verpflichtend in die Curricula der Primar- und Sekundarschullehrer eingeführt (Holzinger et al., 2019).

Erasmus+-Projekt All In – International Inclusive Society in Arts

ALIISA war ein Kooperationsprojekt der Savonia University of Applied Sciences (Finnland) zusammen mit der Vilnius University Šiauliai Academy (Litauen) und der mdw (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien)¹. Dieses Projekt schloss 2020–2023 an das 2017–2019 an der mdw stattfindende Erasmus+-Projekt Inclusive Pedagogy in Arts – Europe an, das einen internationalen Austausch über Modelle inklusiven Musizierens anstrebte.

Gemeinsam mit einem international zusammengesetzten Team aus (hochschulischen) Kunstpädagog*innen wurde ein Weiterbildungsmodell für Studierende musik-, tanz- und kunstpädagogischer Studienrichtungen entworfen. Das Curriculum umfasste eine Orientierungsphase zu inklusiver Bildung, eine Learning-, Teaching- und Trainings (LTT)-Workshopwoche, eine Praxisphase im Feld, online Webinars, Reflexionen und eine abschließende Evaluation. Die LTT-Woche, Kern-

¹ Zu den weiteren Partnern zählten *Ich bin O. K.*, der Kultur- und Bildungsverein von Menschen mit und ohne Behinderung (Wien), und das Kuopio Conservatory.

bestandteil des Programms, zielte auf die Vermittlung relevanter inklusionsspezifischer fachdidaktischer und überfachlicher Kompetenzen sowie ihre Anwendung in inklusiven Settings ab und diente der künstlerisch-inklusive Begegnung, dem Austausch und der Selbsterfahrung. Im Anschluss an diese Phase des Curriculums betreuten die Lehrenden die Studierenden in deren selbstgewähltem Praxisfeld.

Methode

Von März bis Juni 2022 wurden leitfadengestützte Interviews mit zwölf projektbeteiligten Kunst- und Kulturpädagog*innen der hochschulischen, schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit per Zoom geführt und ausgewertet. Die Befragten konnten neben einem Studium oder einer Ausbildung mindestens zwei oder mehr einschlägige Qualifizierungen und/oder Spezialisierungen im Bereich inklusive Kunstpädagogik vorweisen, sind somit langjährig im Feld verankert. Ausgangspunkt der Forschung waren Erfahrungen inklusiv Lehrender im Bereich internationaler kultureller Bildung. Die Ergebnisse sollen zu einem besseren Verständnis inklusiver künstlerischer Bildung beitragen und professionsbezogene Erfahrungen im Feld aufzeigen, um damit relevante Dynamiken sichtbar zu machen.

Die leitfadengestützten Interviews wurden anhand der Text-Sortier-Technik (TST) (Beywl & Schepp-Winter, 2000), ein auf Grundlage konventioneller Textverarbeitungsprogramme basierendes Auswertungsverfahren für qualitative Daten, ausgewertet. Dabei folgt auf eine Phase des offenen Kodierens die Bildung übergeordneter Kategorien durch axiales Kodieren. Dadurch soll ein sinnvoll verdichtetes Kategoriensystem mit hoher Aussagekraft gebildet werden. Die qualitative Auswertung basiert auf den Prinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010) sowie der qualitativen Inhalts- und thematischen Analyse (Guest et al., 2020; Mayring, 2016).

Ergebnisse: Das pädagogische Selbstverständnis inklusiv unterrichtender Kunstpädagog*innen

Von Interesse für die Auswertung sind die professionsbezogenen überindividuellen und individuellen Einstellungen, die sich im Rahmen

von Studium und Tätigkeit (weiter-)entwickeln und das pädagogische Denken und Handeln prägen. Diese lebenslang ausdifferenzierbare professionelle Haltung erscheint nach Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) als „ein hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht [...]. (S. 107)“.

Die inhaltlichen Bereiche der Interviews deckten als Hauptkategorien (1) den gesellschaftspolitischen Wert inklusiver künstlerischer Bildung sowie (2) die Fachentwicklung und (3) als Kernkategorie das pädagogische Selbstverständnis ab.

Gesellschaftspolitischer Wert inklusive kultureller Bildung

Die Interviewten geben an, dass die Bedeutung der kulturellen Bildung für eine inklusive gesellschaftliche Entwicklung darin liege, im Rahmen kunstpädagogischer Angebote zu lernen, mit Diversität aufgeschlossen umzugehen, unterschiedliche Menschen in Kontakt zu bringen und ein Miteinander zu ermöglichen:

„It is simply important for pedagogy students to always understand their own work in the context of a broader societal development. [...] Not just in the ability to somehow play in an opera house for three hours in the evening. But that we connect people across generations, across nations, across social classes. (T.)“

Dabei geht es Pädagog*innen darum, lösungsorientiert zu arbeiten, um allen Menschen Teilhabe an den Angeboten zu ermöglichen. Einen wichtigen Aspekt dabei stellt die Erfahrung von Zugehörigkeit in der Gruppe dar. Die Erfahrung von Gemeinschaft mittels gemeinsamer kunstpädagogischer Aktivitäten kann dabei über eine „common language“ (P.) der Kunst erzielt werden.

„And so you don't leave anyone behind and you have this core area of synchronization with others, this confirmation that you experience, again in terms of belonging – this is my group, they speak the same language, we sound in unison. We sound homophonic. That this homophony is taken really seriously as an entry-level building block. (T.)“

Befragte Lehrende handeln in dem Bewusstsein, Teil einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu sein und den öffentlich-rechtlichen Auftrag der Inklusion zu unterstützen. Sie sehen ihr eigenes Handeln als wichtig im Hinblick auf die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen an und setzen sich für Veränderungen der schulischen Gegebenheiten ein.

Fachentwicklungen

Alle Expert*innen sind maßgeblich an neuen Entwicklungen in ihrem Fach beteiligt, was Inklusion als Entwicklungsaufgabe (Ainscow et al., 2006) entspricht. Sie vertreten die Haltung, Kunst allen zugänglich zu machen. Dafür benötige es geeignete Methoden: „I think its something we just very value and if we here say that art belongs to everyone, I think we have to speak the methods how we can do that in practice that art really belongs to everyone. (I.)“

Von einer Unterrichtenden wurde im Laufe ihrer Berufstätigkeit das Konzept der entwicklungsdynamischen Beobachtung mitentwickelt und beforscht (Garnitschnig & Neira Zugasty, 2006). Mehrere Lehrende zeigen sich an interprofessionellem Austausch, Kern einer inklusiven Entwicklung, interessiert:

„[...] you look beyond your own horizons but instead learn what others are saying, you feel validated in addition to the suggestions that you naturally get and that is actually quite a satisfaction for the path you have taken when others have come up with similar concepts use similar ideas and similar methods and it is also a sign of diversity when others don't do exactly the same thing, but rather go their own way – that is also the core of inclusive development. (T.)“

Eigeninitiative und kreative Herangehensweisen sind wichtig. Daher legen die Interviewten Wert darauf, theoretische Inhalte, fachlichen Austausch und praktische Erfahrungen zu verbinden. Im Sinne eines verbesserten Theorie-Praxis-Transfers setzen sie sich dafür ein, Studierenden frühzeitig Praxiserfahrungen zu ermöglichen.

Das pädagogische Selbstverständnis inklusiver Kunst- und Kulturpädagog*innen

Das pädagogische Selbstverständnis, bestehend aus professionsbezogenen Positionierungen und Einstellungen, lässt sich anhand der Interviews wie folgt beschreiben: Die Befragten zeichnen sich insbesondere durch eine sozialpolitisch verantwortungsbewusste Einstellung aus und begreifen ihr Tun als im größeren Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung stehend. Oft setzen sie sich neben ihrer Lehrtätigkeit dafür ein, Inklusion auch in Bereichen wie Hochschulentwicklung oder Bildungspolitik voranzubringen. Sie handeln lösungsorientiert und beschreiben sich als aufmerksam bezüglich Barrieren, die das Lernen beeinträchtigen. Die Reflexion über pädagogische Situationen prägt das pädagogische Denken und Handeln.

Diskussion

Versteht man unter Inklusion die Realisierung von Werten in bestimmten Kontexten und jedes Handeln als wertebasiert (Ainscow et al., 2006), so kann für den dargestellten Bereich festgestellt werden, dass inklusives Verständnis auf einem – allen Lernenden zustehenden – Anspruch auf umfassende Bildungsangebote und unterstützende Rahmenbedingungen basiert. Dabei bezieht es sich auf Werte wie Zugehörigkeit, Gemeinschaft und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Auf Ebene des Lehrer*innenhandelns zeigt sich der Stellenwert einer kontinuierlichen persönlich-beruflichen Weiterentwicklung sowie von Zusammenarbeit und Teamwork. Das zum Ausdruck gekommene pädagogische Selbstverständnis der Lehrkräfte weist einen deutlichen Bezug zu dem Konzept *Profil of Inclusive Teachers* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022) auf, das unter Beachtung der internationalen Literatur von einer Expert*innengruppe entwickelt wurde. Vor dem Hintergrund der PädagogInnenbildung NEU unterstützte das ALIISA-Projekt eine Professionalisierung im Bereich der inklusiven Didaktik im kunst- und kulturpädagogischen Bereich. Die vermittelten inklusivpädagogischen Inhalte sind allgemeingültig und auf verschiedene fachliche Kontexte übertragbar. Ein fachdidaktisch interprofessioneller Zugang in der Pädagog*innenbildung kann darüberhinaus Synergien im Umgang mit künstlerischen Zugän-

gen in kunst- und kulturpädagogischen Fächern und darüber hinaus stärken.

Inklusive Fachdidaktiken können daher von interprofessionellem Austausch und einer Öffnung der Fachgrenzen profitieren. Das im Rahmen des Erasmus+-Projekts ALIISA entstandene Weiterbildungsprogramm stellt ein innovatives Modell dar, durch das internationale Kompetenzen inklusiver Fachdidaktiken gebündelt werden, um die internationale Entwicklung anzuregen und über Fachgrenzen hinweg das pädagogische Denken und Handeln zu reflektieren.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion?* Routledge.
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (2000). *Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden* (QS Nr. 29; Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe). Abgerufen am 13.08.2024, unter https://univation.org/download/QS_29.pdf
- BMASGK (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Neue deutsche Übersetzung.* Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz.
- BMASK (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag.* Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- BMU (2019). *Inklusion. BMU-Position zur Inklusion im Musikunterricht* (BMU-Positionen 2/2019). Bundesverband Musikunterricht e. V.
- Breyer, C. & Erhardt, M. (2014). Inklusive Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Abgerufen am 13.08.2024, unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197/203>
- Dederich, M. (2017). Ethische Aspekte der Inklusion. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 71–73). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erw. Aufl.). Abgerufen am 13.08.2024, unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Profil for Inclusive Teacher Professional Learning. Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion.* Abgerufen am 13.08.2024, unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_Professional_Learning.pdf
- Garnitschnig, K. & Neira Zugastay, H. (2006). *Rhythmik als Movens der Entwicklung der psychischen Funktionen.* Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und Universität Wien.
- Gerischer, C. (2017). Warum Soziale Arbeit inklusive Musikpädagogik braucht. In B. Jank & A. Bossen (Hrsg.), *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration, Bd. 1* (S. 67–80). Universitätsverlag Potsdam.

- Guest, G., Namey, E. & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLOS ONE*, 15(5), e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (Version 1, S. 63–98). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Oravec, L., Köb, S. & Boer, D. (2022). Einstellungen Musiklehrantsstudierender gegenüber schulischer Inklusion. Eine Fragebogen-Studie. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 99–121). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26272>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3, unveränd. Aufl.). Beltz.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Hennenberg, Beate, Dr. Mag.,
Assistenzprofessorin
am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis (IMP),
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusive musikalische Bildung,
Inklusive Musikdidaktik und Diversität in Bildungsprozessen.
hennenberg@mdw.ac.at

Fabian, Kathrin, BA MA,
Projektmitarbeiterin
am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis (IMP),
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusive musikalische Bildung,
Inklusive Musikdidaktik und Diversität in Bildungsprozessen.
kathrin.fab@gmail.com

Csida, Denise, BA MA,
Studienassistentin
am Institut für Musikwissenschaft und Interpretationsforschung (IMI),
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusive musikalische Bildung,
Inklusive Musikdidaktik und Diversität in Bildungsprozessen.
denise.csida@students.mdw.ac.at

11

Julia Köhler

Von der Kunst, Theater zu unterrichten

Abstract • Der These folgend, dass Lehrkräfte der Kunstfächer spezifische Merkmale aufweisen, möchte ich mich mit Überlegungen zu Kompetenzen und Praktiken von Lehrer*innen auseinandersetzen, die das Fach Theater (Darstellendes Spiel) in der Schule unterrichten, auch wenn aus österreichischer Perspektive das Unterrichtsfach Theater in keinem Lehrplan verankert ist.

Unterstützend sind dabei die Fragen (1) inwieweit das Unterrichtsgeschehen innerhalb des Unterrichtsfachs Theater spezifische Gestaltungsprinzipien aufweist, (2) was für ein Begriff von Lernen verwendet wird, (3) was für eine Rolle Theaterlehrer*innen dabei einnehmen und (4) wie Theaterlehrer*innen mit Feedback und Leistungsbeurteilung umgehen?

Schlagworte/Keywords • Theaterpädagogik, Theater als Unterrichtsfach, Theaterlehrer*innen, theatrales Lernen

Die Theaterpädagogik und das Fach Theater in Österreich

Die Theaterpädagogik und Theater als Fach sind eng miteinander verbunden, sie haben allerdings unterschiedliche Schwerpunkte und Ziele. Die Theaterpädagogik versteht sich in ihren praktischen Zugängen als kreativer, sozialer, ästhetischer und kollektiver Interaktionsprozess, um Subjekte in Lehr-Lernsituationen zu unterstützen und zu fördern. Theaterpädagogische Wege sind weder primär dem Theater zuzuordnen noch haben sie genuin pädagogische Ziele. Die Theaterpädagogik verbindet beide Perspektiven zu einer eigenständigen Disziplin (vgl. Köhler, 2017, S. 129) und ist in sowohl außerschulischen wie schulischen Bereichen einzusetzen. Das Spannungsfeld zwischen künstlerischer Auseinandersetzung und pädagogischer Zielrichtung wird immer wieder beschrieben und ist in Arbeitsprozessen ein ernstzunehmender Faktor.

Im schulischen Kontext werden theaterpädagogische Ansätze sowohl im Fachunterricht als auch im Rahmen des expliziten Theaterunterrichts verwendet, um Schüler*innen ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und deren kreative Fähigkeiten zu fördern. Theaterwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden bilden die theoretische Rahmung, um das Verständnis für Theatergeschichte, Theatertheorie und dramatische Strukturen zu vertiefen. Sowohl die Theaterpädagogik wie auch explizit das Fach Theater tragen dazu bei, ein umfassendes Verständnis und eine Wertschätzung für Theater als Kunstform, als gesellschaftskritischen Spiegel sowie dessen pädagogische Möglichkeiten zu fördern.

Das Fach Theater (ich verwende im Folgenden diesen Begriff synonym mit der Bezeichnung Darstellendes Spiel) ist neben Musik und der bildenden Kunst als schulisches Kunstfach anzuerkennen, so Ole Hruschka (2012). Auch Eckart Liebau, Leopold Klepacki und Jörg Zirfas (2009) schreiben dem Fach Theater existenzielle Berechtigung im Fächerkanon der Schule zu. Als Gründe dafür nennt Liebau u. a. die Komplexität im Umgang mit den wesentlichen sozialen und kulturellen Kompetenzen wie „Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, sprachlicher und körperlicher Ausdruck, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Phantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Bewegung und Beweglichkeit“

(Liebau et al., 2009, S. 61). Das Theater „als ‚unreine‘ Kunstform vereint Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. und die damit verbundene inhaltliche und kulturelle Komplexität und genuine Interdisziplinarität, die kein anderes Schulfach abbildet“ (Liebau et al., 2009, S. 161).

Die möglichen Gründe aufzuzählen, warum dieses Fach bis dato in Österreich nicht in die regulären schulischen Lehrpläne implementiert wurde, würde hier den Rahmen sprengen. Jürgen Oelkers (2012) vermutet in diesem Zusammenhang, dass die jeweilig gesellschaftlich bedingten Werteskalen mit den jeweiligen gesellschaftspolitischen und ökonomischen Maßstäben für den curricularen Inhalt verantwortlich sind. So „setzt der Staat Ressourcen ein, damit Mindeststandards vermittelt werden, die lebensfähig sein sollen. Auf dieser Linie ist Mathematik wichtiger als Musik und erhält im Curriculum signifikant mehr Zeit, obwohl der Bildungswert beider Fächer identisch ist“ (Oelkers, 2012, S. 152). Tendenzen, die künstlerischen Fächer in den schulischen Lehrplänen zunehmend zu marginalisieren, sind seit geraumer Zeit erkennbar. Es ist sehr bedauerlich, dass diverse Arbeitsgruppen der künstlerischen Fächer, die von ministerieller Seite initiiert und über einige Legislaturperioden hinweg unterstützt wurden, in den letzten Jahren sukzessive wieder verschwanden.

Auch wenn die Bemühungen Theater als Fach in die Curricula aufzunehmen, bis dato scheitern, scheint die Tatsache relevant, dass auf Grund des Engagements von einzelnen Lehrkräften und überzeugten Schulleitungen auch österreichweit das Fach an einzelnen Schulstandorten bis hin zur Matura unterrichtet wird.

Gestaltungsprinzipien innerhalb des Fachs Theater

Die Gestaltungsprinzipien im Fach Theater umfassen eine Vielzahl von Konzepten und Techniken, die dazu dienen, eine wirkungsvolle und nachhaltige theaterpädagogische Erfahrung zu schaffen. Grundlage hierfür sind prinzipiell lernendenzentrierte Ansätze. Durch Improvisation, Rollenspiele, szenische Interpretation oder andere Theaterübungen, können die Lernenden kreative Ausdrucksformen entwickeln und wichtige Fähigkeiten wie kritisches Denken und Selbstaussdruck erlernen. Kooperation bzw. Teamarbeit fördert dabei die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Schüler*innen. Durch das gemein-

same Erarbeiten von Szenen oder Stücken lernen diese, aufeinander Rücksicht zu nehmen, sich zuzuhören, sich gegenseitig zu unterstützen und Konflikte konstruktiv zu lösen. Selbstreflexion und Empathie wird durch das Hineinversetzen in andere Personen und den damit einhergehenden Perspektivwechsel, grundlegend ermöglicht. Durch die Darstellung verschiedener Charaktere kann Empathiefähigkeit gestärkt und ein somit tieferes Verständnis für sich selbst und andere entwickelt werden. Letztendlich schafft ein kreativer Zugang vielfältige Möglichkeiten der Selbstentfaltung. Die Schüler*innen werden ermutigt, ihre eigenen Ideen, Gefühle und Erfahrungen kreativ auszudrücken. Sie können ihre Stimme finden, ihre Fantasie entfalten und ihr Selbstbewusstsein stärken, indem sie auf der Bühne stehen und ihre Geschichten erzählen.

Die Arbeit mit dem Medium Theater „fordert und fördert alle wesentlichen sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, [...] Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, sprachlicher und körperlicher Ausdruck, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Phantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Bewegung und Beweglichkeit“ (Liebau et al., 2009, S. 61).

Theaterpädagogische Ansätze in der Schule legen den Fokus auf die Schüler*innen, die im Mittelpunkt jedes Lernprozesses stehen. Die Lernangebote und Lernaktivitäten werden so gestaltet, dass die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden. Statt dem Unterricht passiv zu folgen, werden die Schüler*innen aktiv in den kreativen Prozess einbezogen. Somit wird, neben rezeptiven Phasen, die produktive Auseinandersetzung mit sich selbst und den Anderen explizit gefördert.

Lernen im Theaterunterricht

Grundsätzlich sind erfahrendes, mimetisches, leibliches und ästhetisches Lernen Bestandteile theatralen Lernens. Darüber hinaus kann theatrales Lernen als eine besondere Form des sozialen Lernens beschrieben werden. Unter theatralem Lernen können somit jene Lernprozesse verstanden werden, die in der Verschränkung von ästhetischen und sozialen Erfahrungen vollzogen werden. Der Begriff Ästhetik wird in diesem Zusammenhang als menschliche Möglichkeit bezeich-

net, sich selbst, die Anderen und die Welt sinnlich, also in Bezug auf unsere Wahrnehmung zu erfahren (vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 193f). Während es sich innerhalb ästhetischer Lernprozesse um „die sinnliche Selbstvergewisserung“ (Wiese et al., 2006, S. 29) in der Entwicklung von bewussten Ausdrucksformen zur Problemlösung handelt, geschieht das theatrale Lernen stets innerhalb eines Gruppenvollzugs und kann demgemäß auch als kollektiver Lernprozess wahrgenommen werden. Die (inter-)aktive Aneignung von Welt im Kontext der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem (den) anderen, beschreibt Käte Meyer-Drawe als Lernen im Sinne der „Geschichte des Lernenden selbst, den konflikthaften Prozess seiner Veränderungen, deren Dynamik in diesem Selbstentzug wurzelt“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 190). Somit ist Lernen in der kreativen leiblichen Auseinandersetzung mit den Anderen zu verstehen, innerhalb dessen „sich ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Eigenem und Fremden herstellt, aus dem Neues hervorgehen kann“ (Westphal, 2004, S. 16).

Im theatralen Lernprozess wird der eigene Körper explizit als Medium des Lernens eingesetzt. Dies bedeutet, dass Veränderungsprozesse, wie von Meyer-Drawe (2008) beschrieben, bewusst vollzogen werden. Der Körper wird somit zum zentralen Instrument, durch den Erfahrungen gemacht und Lerninhalte verinnerlicht werden. Diese körperliche Auseinandersetzung ermöglicht es den Lernenden, ihre eigenen Bewegungen, Gesten und körperlichen Reaktionen wahrzunehmen und zu analysieren, was zu einem tieferen Verständnis und einer bewussteren Integration des Gelernten führt. Durch die direkte Beschäftigung mit dem eigenen Körper und dessen Dynamik können Lernprozesse gezielt reflektiert werden.

Theatrales Lernen berührt sowohl das kognitive als auch das sinnliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen. Dies bedeutet, dass die sinnlichen und affektiven Anteile von Erlebnissituationen bewusst gemacht werden, wodurch es möglich wird, diese zu „begreifen“, zu Erfahrungen zu verarbeiten und sie anderen mitzuteilen. Aus dem Erleben entsteht eine nachhaltige Erfahrung, oder wie Meyer-Drawe (2008) formuliert: „Wenn man Lernen nicht auf Erkennen reduzieren will, sondern im strengen Sinne als Erfahrung begreift, dann kommt der sinnlichen Wahrnehmung eine besondere Stellung zu“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 193).

Die Rolle der Lehrkraft im Fach Theater

Da Theater als Kunstform menschliche Erfahrungen und Emotionen erforscht, sind die Anforderungen, die an Theaterlehrer*innen gestellt werden vielfältig und umfassen sowohl fachliche als auch pädagogische Kompetenzen. Grundlegend verfügen Theaterlehrer*innen über fundierte Kenntnisse u. a. in den Bereichen Schauspiel, Regie, Dramaturgie, Bühnentechnik, dramatische Literatur, Theaterpädagogik und -geschichte und sind in der Lage Theaterproduktionen zu (beg-)leiten. Die Aufgaben der Theaterlehrkraft bestehen darin, einen klaren Rahmen zu schaffen, indem Spielregeln aufgestellt werden (wie im Kontext eines allgemeinen Classroom Managements), vorbereitete Aufgaben nachvollziehbar formuliert werden (Vorbereitung und Zielsetzung der Unterrichtsstunde), Impulse gesetzt werden (Motivation der Schüler*innen), Lernvorgänge beobachtet werden und das Unterrichtsgeschehen reflektiert wird bzw. Feedback gegeben wird (vgl. Hattie, 2015). Theaterlehrer*innen verstehen die Prinzipien des Unterrichtens und sind in der Lage, Lehrpläne zu entwickeln, die die künstlerische Entwicklung der Schüler*innen fördern. Sie wissen die individuellen Stärken der Schüler*innen zu stärken ohne dabei verletzend oder einschüchternd zu agieren. Ihre Fähigkeit, Ideen effektiv zu vermitteln, ist entscheidend für den Erfolg im Unterricht. Im Theater ist Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung. Theaterlehrer*innen können auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen eingehen, diese aber auch als Gruppe wahrnehmen. Sie fördern Teamarbeit und zeigen den Schüler*innen, wie wichtig es ist, kooperativ mit anderen zusammenzuarbeiten, sei es bei der Inszenierung von Stücken oder in improvisierten Übungen. Theaterlehrer*innen schaffen eine offene und inklusive Umgebung, in der Vielfalt erst gar nicht in Frage gestellt wird. Sie ermutigen ihre Schüler*innen, Geschichten aus verschiedenen Perspektiven zu erkunden und schaffen so eine lebendige und respektvolle Gemeinschaft im Klassenzimmer. Theaterlehrer*innen schaffen ein unterstützendes und respektvolles Umfeld, in dem sich die Schüler*innen wohl fühlen und kreativ entfalten können. In den obigen Aufzählungen werden Kompetenzen genannt, die Theaterlehrer*innen allerdings nur marginal von Lehrkräften aller anderen Fächer unterscheidet. Auch die Fähigkeit, dass Theaterlehrer*innen individuelle Bedürfnisse erkennen und zur Selbstentfaltung ermutigen, ist noch kein explizites Merkmal.

Was macht die Lehrkraft, die Theater unterrichtet besonders? Theaterlehrer*innen sind, so Hruschka, mit einer „Vielzahl von widersprüchlichen Aufgaben und Anforderungen konfrontiert“ (Hruschka, 2016, S. 46), derer sie sich bewusst sind und mit denen sie verantwortungsvoll und im Sinne der Schüler*innen umgehen. Laut Hruschka gilt für die Theaterlehrkräfte folgendes Anforderungsprofil:

„Theaterlehrer bewegen sich [...] meistens im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Auftrag und künstlerischer Autonomie. Dabei nehmen sie in ihrer Funktion als Spielleitung auf den verschiedenen Ebenen Verantwortung wahr. Sie stellen im Idealfall die organisatorischen Bedingungen für den Proben- und Aufführungsprozess sicher und prüfen szenische Verfahren auf ihre (künstlerische) Adäquatheit; sie sorgen für ein ensembleorientiertes Spielprinzip und transparente Bewertungskriterien; sie moderieren assoziative Gespräche und initiieren themen- und situationsgerechte Improvisationen – und sie helfen schließlich, ein konzeptionelles Gerüst aus schlüssigen, bildhaften Grundsituationen zu erstellen bzw. die verschiedenen Einfälle unter dramaturgischen Gesichtspunkten zu verdichten.“ (Hruschka, 2012, S. 171)

Dorothea Hilliger (2009) beschreibt die Anforderungen an eine Theaterlehrkraft wie folgt:

„Ein Theaterlehrer muss vor allem die aktuellen Entwicklungen auf dem Theater aufmerksam verfolgen, für eine Gruppe immer wieder neue szenische Arbeitsfelder aufschließen, dafür Methoden und aktuelle Diskussionen in der Theaterpädagogik kennen, sich mit Texten und Themen nicht nur intellektuell, sondern auch persönlich auseinandersetzen, Probenprozesse planen, Projekte strukturieren, eine Gruppe durch Krisen steuern, auf einzelne Spieler sensibel reagieren und sie energisch fordern können, unerwartete Situationen meistern.“ (Hilliger, 2009, S. 337f)

Eine Theaterlehrkraft ermöglicht es einen Raum zu schaffen, in dem Schüler*innen nicht nur die Theorie des Theaters und diverse Theater Techniken erlernen, sondern darüber hinaus Selbstbewusstsein und -vertrauen aufbauen, ihre Kreativität entfalten und wichtige lebenslange Fähigkeiten wie Teamarbeit, Kommunikation und Problemlösung entwickeln können.

Dementsprechend geht es der Lehrperson nicht darum, mit theatralen Mitteln Inhalte eines anderen Schulfachs zu vermitteln, Theater gleichsam als Vehikel für fachentsprechenden Stoff zu verwenden, sondern die theatrale Kunst um ihrer selbst willen zu fördern und dieses Tun in seiner Wirkung zu reflektieren. Theaterlehrer*innen sind Ex-

pert*innen in der Kunst des Theaters, die eine einzigartige Mischung aus pädagogischer Professionalität, kreativer Inspiration und einem tiefen Interesse für die darstellenden Künste als Fach mitbringen. Voraussetzung, um Theater zu unterrichten, ist die Ergebnisoffenheit, die es jungen Menschen ermöglicht sich in einem handlungsenthobenen Raum, wertungsfrei, auszuprobieren. Hruschka spricht von Paradoxien, da Lehrer*innen einerseits „jeden Anspruch auf Erziehung oder Belehrung“ (Hruschka, 2016, S. 46) aufgeben, aber ihnen andererseits in der schulischen Hierarchie die Rolle der Lehrkraft inhärent ist. Zusammenfassend folgt das Fach Theater besonderen fachdidaktischen Prinzipien, die sich zwischen Regeleinhaltung und größtmöglichen individuellen Gestaltungsspielraum, zwischen vermeintlicher Formlosigkeit und äußerster Konzentration, wie Volker Jurké (2016, S.186) es beschreibt, bewegen.

Leistungsbeurteilung und Feedback

Rückmeldungen sind entscheidend, um die künstlerische Entwicklung der Schüler*innen zu fördern und ein tieferes Verständnis für die Welt (des Theaters) zu ermöglichen. Allerdings ist die Rolle der Lehrkraft „wie jede andere gesellschaftliche Rolle mit bestimmten Attributen, Erwartungen und Vorschriften verbunden, die seitens der Gesellschaft an ihn als Träger einer Rolle heran getragen werden und die dessen soziale Identität und dessen Bewusstsein von sich selbst bestimmen“ (Enzelberger, 2001, S. 228). Dieser These und der Logik des Schulsystems folgend werden im Fach Theater, wie in allen anderen Schulfächern auch, erbrachte Leistungen mit Ziffernnoten bewertet. In Bezug auf diese Beurteilung nehmen Theaterlehrer*innen eine besondere Position ein, da sich viele Praktiken, die im Theaterunterricht vollzogen werden, einer normierten Notenskala entziehen.

Prinzipiell ist es notwendig, wie in allen Unterrichtsfächern auch, klare Kriterien aufzustellen, um die Leistungen der Schüler*innen zu bewerten bzw. diese Anforderungen transparent zu machen. Teilleistungen wie z. B. rezeptives Wissen über Theatertheorie, über historische Kontexte, aber auch die Vor- und Nachbereitung kreativer Aufgabenstellungen können innerhalb eines Curriculums punktuell abgeprüft werden. Darüber hinaus können andere Formate dazu beitragen, Rückmeldungen zu, wie Ulrike Hentschel es beschreibt, „Praktiken des Beobach-

tens, Beschreibens, Improvisierens, Intervenierens und Strukturierens“ (Hentschel, 2016, S. 217) geben. Portfolios und Reflexionen können dazu beitragen sich nicht ausschließlich auf die traditionelle Notengebung zu verlassen. Im Schulbuch „Theater. Epochen und Verfahren“ (2021) ist von einer unterrichtsbegleitenden „Theater-Kladde“ die Rede, die vermutlich auch als Mittel zur Bewertung verwendet werden kann. Sie soll den Schüler*innen ermöglichen, ihre künstlerische Entwicklung zu dokumentieren und zu reflektieren (Hruschka & Mende, 2021).

Feedback, das dezidiert nicht an Ziffernnoten angebunden ist, lässt einen größeren Spielraum der Rückmeldung zu. Sowohl mündliches als auch schriftliches Feedback sind gängige Methoden. So kann formatives Feedback während des Gestaltungsprozesses eine ständige Weiterentwicklung ermöglichen und hilft den Schüler*innen so, ihre Leistung zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen. Mündliches Feedback kann auch direkt nach einer Übungssequenz oder einer Aufführung gegeben werden, während schriftliches Feedback detaillierter sein kann und konkrete Anleitungen für Verbesserungen enthält.

Resümee und Ausblick

Die Funktion und Position von Theaterlehrer*innen ist auf mehreren Ebenen besonders. Zum einen fehlen auf institutioneller Ebene die Vorbilder und zum anderen changiert die Position der Theaterlehrkraft zwischen pädagogischem Auftrag und künstlerischer Freiheit. Im Unterschied zum Musik- oder Kunstunterricht, so Johannes Kup, „besteht der Theaterunterricht [...] in einem projektförmig organisierten künstlerischen Prozess, an dessen Ende in der Regel eine Aufführung oder Präsentation steht“ (Kup, 2016, S. 196). Den Weg, neben den wissenschaftlichen Fächern die Kunst in der Schule nachhaltig zu verankern, gehen im internationalen Kontext, viele Länder. In Österreich wäre der erste Schritt von Seiten der Politik anzuerkennen, dass das Fach einen bedeutenden Bildungswert beinhaltet, vor allem in Zeiten in denen kreative, kulturelle, sprachliche und inklusive Kompetenzen gefördert werden müssen, um den zukünftigen Generationen das notwendige Wissen und Können mitzugeben.

Ein zweiter Schritt wäre eine grundständige Ausbildung für Lehrer*innen in diesem Fach zu ermöglichen, um zur Professionalisierung beizutragen. Ein langer Weg, der sich lohnt zu gehen.

Literatur

- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Juventa.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hentschel, U. (2016). Theater lehren – Theater lernen – Theater probieren. Überlegungen zu einer praxeologischen Didaktik der Theaterpädagogik. In U. Hentschel (Hrsg.), *Theater lehren. Didaktik probieren* (S. 202–236). Schibri.
- Hilliger, D. (2009). „Theater kann man studieren! Zur Lehrerausbildung für das Schulfach Theater“. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Schule – Ein Handbuch zur kulturellen Bildung* (S. 331–341). transcript.
- Hruschka, O. (2012). „Theaterpädagogik in der Schule“. In C. Nix, D. Sachser & M. Streisand (Hrsg.), *Theaterpädagogik. Lektionen 5* (S. 66–81). Theater der Zeit.
- Hruschka, O. (2016). *Theater machen*. UTB/Wilhelm Fink.
- Hruschka, O. & Mende, J. (Hrsg.). (2021). *Theater. Epochen und Verfahren. Darstellendes Spiel/Sekundarstufe II*. Westermann.
- Jurkú, V. (2016). Theater lieben und Theater lehren. In U. Hentschel (Hrsg.), *Theater lehren. Didaktik probieren* (S. 182–192). Schibri.
- Köhler, J. (2017). *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. kopaed.
- Kup, J. (2016). Von der Bildung einer Haltung. Für eine reflexive Didaktik des Schulfachs Theater. In U. Hentschel (Hrsg.), *Theater lehren. Didaktik probieren* (S. 193–201). Schibri.
- Liebau, E., Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Juventa.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink Verlag.
- Oelkers, J. (2012). Schule, Kultur und Pädagogik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwald & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 151–154). kopaed.
- Westphal, K. (2004). Bildungsprozess durch Theater: Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aesthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In K. Westphal (Hrsg.), *Lernen als Ereignis* (S. 15–48). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiese, H.-J., Günther, M. & Ruping, B. (2006). *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Schibri.

Köhler, Julia, Dr.,
Senior Lecturer am Institut für Bildungswissenschaft/
Zentrum für Lehrer*innenbildung,
Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogische Professionalität,
Kulturelle Bildung, Theaterpädagogik.
julia.koehler@univie.ac.at

REZENSION

Köhler, K. & Weiß, L. (2021). Schwierige Gespräche in der Lehrer_innenbildung meistern. Der Leitfaden für Seminarleitungen, Mentor_innen und Schulleitungen. Weinheim: Beltz. 112 Seiten, ISBN 978-3-407-25871-7

Das praxisorientierte Handbuch wurde von Katja Köhler und Lorenz Weiß geschrieben und richtet sich laut den Autor*innen sowohl an Seminarleitungen, Mentor*innen und Schulleitungen. Die Verfasser*innen sind beide Seminarrektor*innen in der Lehrer*innenausbildung von Grundschullehrer*innen und thematisieren in dieser Publikation die Leitung von Gesprächen mit Lehrpersonen. Die Führung von Gesprächen in der Lehrerbildung ist von entscheidender Bedeutung, da sie die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte stärkt, dadurch die Qualität des Unterrichts verbessern kann und die Reflexion sowie kontinuierliche berufliche Entwicklung fördert. Zusätzlich trägt sie zur effektiven Zusammenarbeit innerhalb der Schulgemeinschaft bei, unterstützt die Entwicklung von Führungskompetenzen und ist essenziell für die Konfliktlösung und -prävention. Zugrunde liegt dieser Publikation der Gedanke der *Stärkenorientierung*, sodass Lehrpersonen in Gesprächen weniger Widerstände zeigen und den Nutzen des Gesprächs für sich selbst entdecken. Gerade das Führen von (schwierigen) Gesprächen kann durch Emotionen, Erwartungen und auch Herausforderungen belastet sein. Dadurch sind Gesprächspartner*innen manchmal weniger offen oder befinden sich in einer Rechtfertigungsposition. Dieses Praxishandbuch soll auf Basis einer stärkenorientierten Gesprächsführung Werkzeuge und Analyseinstrumente bieten. Aufgegriffen werden darin Mitarbeiter*innen- und Entwicklungsgespräche, Reflexionsgespräche für das Schul- und Unterrichtsleben sowie anlassbezogene Gespräche. Schwerpunkte dieser Publikation sind das Aufzeigen verschiedener Gesprächsprobleme sowie Tipps und Handlungsalternativen im Umgang mit diesen Schwierigkeiten.

Aufbau und Inhalt

Das Buch umfasst 112 Seiten und ist in elf Kapitel aufgeteilt, wobei diese je nach Thema von zwei bis 21 Seiten enthalten. Zu Beginn des Buches gehen die Autor*innen auf Voraussetzungen für ein gelingendes Miteinander im Gespräch ein. Hierbei wird davon ausgegangen,

dass eine Gesprächssituation von Unsicherheit geprägt sein kann. Daher wird als Gelingensbedingung für gute Gespräche auf die Bedeutung von Empathie, Akzeptanz und Kongruenz verwiesen. Besonders ausführlich wird das Aktive Zuhören als Methode vorgestellt, um über den Aufbau von Rapport, das Verbalisieren von emotionalen Erlebnisinhalten und Paraphrasieren eine besondere Beziehung im Gespräch und eine offene Atmosphäre zu fördern. Aber auch auf organisatorische und inhaltliche Vorbereitungsmöglichkeiten für ein gelingendes Gespräch wird kurz eingegangen.

Als zugrundeliegende Haltung des Buches wird in Kapitel 2 (S. 15ff) die *Stärkenorientierung* erläutert. Dabei fördert das Hervorheben von Stärken im Gespräch die positiven Emotionen. Die Autor*innen definieren: „Stärken sind persönliche Kraftspeicher und verbinden die Fähigkeiten und Kompetenzen (Können) und die Interessen (Wollen) der Lehrkräfte zur Weiterentwicklung.“ (S. 17) Die Vorteile dieses Ansatzes werden ausführlich formuliert. Zudem wird in Anlehnung an das von Seligman (2012) entwickelte Konstrukt zur Theorie des Wohlbefindens (*PERMA* = positive Emotion, Engagement, Relationship, Meaning und Accomplishment) von den Autor*innen eine Adaptierung für die stärkenorientierte Gesprächsführung vorgestellt. Es wird verdeutlicht, dass es nicht um ein Verleugnen von Schwächen geht und dass Stärken je nach Perspektive auch Schwächen in sich tragen können. Daher ist gerade der „Abgleich auch von Selbst- und Fremdwahrnehmung [in Entwicklungsgesprächen] unabdingbar notwendig.“ (S. 23)

Nach einer Begründung für die Stärkenorientierung wird in Kapitel 3 erläutert, mit welchen Fragen und Handlungsalternativen Entwicklungsgespräche stärkenorientiert geführt werden können. Dafür wird immer von einer Problemstellung ausgegangen, wie zum Beispiel, wenn Lehrpersonen nur von ausweglosen Situationen erzählen, Lehrkräfte die eigene Fortschritte schwer erkennen können oder Lehrkräfte, die emotional belastet sind. Anschließend wird eine Idee für das Gespräch mit Bezug zum grundlegenden Problem formuliert, Tipps für die Gesprächsleitung aufgelistet, kurz das mögliche Vorgehen zusammengefasst und eine Beispielfrage skizziert. So findet sich für jede Situation ein Leitfaden als Vorbereitung.

Nach der Darstellung von Handlungsmöglichkeiten bei Entwicklungs- und Fördergesprächen fokussiert Kapitel 4 das Reflektieren des Schul- und Unterrichtsleben der Lehrpersonen. Hierbei werden die Phasen (1) Auftragsklärung und Kontrakt, (2) Wirklichkeitskonstruktion sowie

(3) Möglichkeitskonstruktion und Abschluss anhand konkreter Fragen, Handlungsmöglichkeiten und Tipps erläutert. Die Ausführungen beziehen sich vermehrt auf das Schulleben insgesamt. Für Reflexionsgespräche bezogen auf den Unterricht verweisen die Autor*innen auf ihr 2015 erschienenes Buch „Unterricht kompetenzorientiert nachbesprechen. Lehrproben – Unterrichtsbesuche – Kollegiale Hospitationen“. In Kapitel 5 werden Karten als Kopiervorlage vorgestellt, durch die Gesprächsinhalte visualisiert und Zusammenhänge sichtbar gemacht werden können.

Kapitel 6 thematisiert anlassbezogene Gespräche. Hierbei werden Beurteilungseröffnungen, ebenfalls wieder Entwicklungsgespräche, Gespräche aufgrund einer Fürsorgepflicht, Schlichtungsgespräche, Exzellenzgespräche und Willkommensgespräche angesprochen. Für ein besseres Verständnis wird jeweils die Schrittfolge mit Tipps für die Vorbereitung, die Begrüßung sowie das Ziel, die Eröffnung und Differenzierung, Rückfragen der Lehrperson, die persönliche Entwicklung und der Abschluss in tabellarischer Form vorgeschlagen. Zudem wird aufgegriffen, in welche Richtung die Aufmerksamkeit der Gesprächsleitung gehen soll.

Auf schwierige Situationen in Gesprächen wird in Kapitel 7 eingegangen. Hier werden in Aufzählungsform Handlungsmöglichkeiten aufgelistet, wenn die Lehrkraft im Gespräch schweigt oder sich nicht äußert, wenn im Gegensatz dazu die Lehrperson nicht mehr aufhört zu sprechen, wenn das Gegenüber unfreundlich ist oder sogar die Gesprächsleitung verbal angreift.

Nach schwierigen Gesprächssituationen durch das Gegenüber wird in Kapitel 8 auf Irrwege und schwierige Rollen seitens der Gesprächsleitung eingegangen. Dabei werden verschiedene Fehlformen im Gespräch wie Rechthaber*innen, Dauerredner*innen, Moralapostel usw. angesprochen und Vorschläge aufgezeigt, wie man nach Bewusstwerden dieser ungünstigen Formen an Kommunikationsverhalten als Gesprächsleitung darauf reagieren kann.

Abschließend wird in Kapitel 9 und 10 auf das *Dramadreieck* eingegangen. Dabei geht es um Kommunikation auf Augenhöhe in Anlehnung an die Transaktionsanalyse nach Eric Berne (2001). Das Dramadreieck wurde von Stephan Karpman 1968 konzipiert und stellt schematisch immer wiederkehrende Abläufe und die drei Rollentypen *Opfer*, *Retter* und *Verfolger* dar (vgl. S. 82ff). Dadurch wird die Dynamik bzw. werden die Interaktionsmuster in immer wieder auftretenden Konflikten

zwischen gleichen Personen dargestellt. Indem das Dramadreieck als Analysehilfe herangezogen wird, können Kommunikationsstrukturen aufgedeckt werden und die Gesprächsleitung kann durch eine bewusste neutrale Position Beziehungsdramen in Gesprächen entschärfen. Die einzelnen Rollen *Opfer*, *Retter* und *Verfolger* werden sehr ausführlich erläutert und es wird aufgezeigt, wie die Gesprächsleitung auf Zuschreibungen durch Gesprächsteilnehmer*innen reagieren kann. Anschließend werden häufige Muster, die sich im Dramadreieck einordnen lassen, benannt und der Umgang damit erläutert. Zu jedem Muster wird die Gesprächssituation dargestellt, die Analyse der Situation gezeigt, Reflexionsbereiche vorgeschlagen und Ausstiegsmöglichkeiten zur Diskussion sowie Handlungsmöglichkeiten bei besonders hartnäckigen Fällen beschrieben. Abschließend wird im Kapitel über das Dramadreieck das *Gewinnerdreieck* von Acey Choy (1990) als Ausstiegsmöglichkeit und Weiterentwicklung des Dramadreiecks vorgestellt. Dabei werden die Charakteristika der drei Rollen Opfer, Retter und Verfolger positiv genutzt und konstruktiv im Gespräch umgewandelt. Dadurch begegnen sich die Gesprächsteilnehmer*innen wieder auf Augenhöhe und der Blick wird auf die Lösung gelegt. Indem eruiert wird, wer was zur Lösung beitragen kann, werden Kraft und Energie aller Beteiligten positiv genutzt.

Zum Abschluss wird in Kapitel 11 darauf verwiesen, dass Gesprächsleitungen Belastungen ausgesetzt sind und daher achtsam mit sich umgehen sollen. Als Vorschlag für einen gelungenen Umgang mit dem eigenen Wohlbefinden werden Impulsfragen aufgelistet, die auf einer Landkarte visualisiert werden könnten.

Diskussion

Vor allem die beispielhaften Fragestellungen und vielen Reflexionshinweise sind sehr hilfreich für die Vorbereitung schwieriger Gespräche. Sowohl Handlungsmöglichkeiten als auch Perspektiveneinnahmen durch die Gesprächsleitung werden sehr ausführlich thematisiert. Dadurch können sich Schul- und Teamleitungen, die schwierige Gespräche vorzubereiten und zu führen haben, mit möglichen Fehlerquellen, notwendigen Aufgaben der Gesprächsleitung und vielen praktischen Hinweisen und Tipps auseinandersetzen und dadurch zu einem konstruktiven Gespräch beitragen und dieses professionell leiten.

Bezogen auf den Titel des Buches könnte eine falsche Erwartungshaltung der Leser*innenschaft entstehen. Mit der Lehrer*innenbildung

fokussieren die Autor*innen die Professionalisierung und Entwicklung über die gesamte Berufsspanne von Lehrpersonen, weniger die Ausbildung. Für Reflexionsgespräche bezogen auf den Unterricht und damit häufige Reflexionsanlässe während der Lehrer*innenausbildung scheint die Ausgabe von Katja Köhler und Lorenz Weiß (2015) zu kompetenzorientierter Nachbesprechung von Unterricht eher relevant zu sein.

Mancherorts ist die Struktur des Buches nicht durchgängig und Wiederholungen zeigen sich. Zu Beginn ist von Empathie, Akzeptanz, Kongruenz, aktivem Zuhören und guter Vorbereitung als Basis für eine gelungene Gesprächsführung die Rede. In Kapitel 3 wird dann von einer Haltung und von fünf wichtigen Aspekten hierbei gesprochen. Dabei wird ebenfalls wieder Empathie und Aktives Zuhören erwähnt, nun aber ergänzt durch Offenheit und Respekt – wobei damit inhaltlich teilweise dasselbe gemeint wird wie zu Beginn die Begrifflichkeiten für eine gelungene Gesprächsführung. Weiters wird in diesem Zusammenhang auch von Ich-Botschaften gesprochen, wobei diese weniger einer Haltung als einer förderlichen Kommunikationsfähigkeit (vgl. Bay, 2021) zugeordnet werden könnten.

Weiters wäre an manchen Stellen weiterführende Literatur wünschenswert. So könnte die Leser*innenschaft bei Interesse tiefer in die Thematik eintauchen. Zudem werden wichtige Informationen über z. B. die Stärkenorientierung oder das Dramadriek genannt, aber welche Inhalte von den Autor*innen stammen oder sich auf Literaturverweise beziehen, ist teilweise nicht ersichtlich. Gerade im achtsamen Umgang mit dem eigenen Wohlbefinden von Gesprächsleitungen wäre noch eine Vertiefung wünschenswert. Eine Grafik für ein Beispiel einer persönlichen Landkarte wäre unterstützend, aber vor allem Hinweise zu beispielsweise Supervision für den Umgang mit dem belastenden und schwierigen Alltag wären hilfreich.

Empfohlen kann dieses Buch vor allem Schulleitungen oder auch Teamleitungen werden, die Fördergespräche mit Lehrpersonen führen und den Schulalltag mit Lehrpersonen reflektieren. Das Wissen über einen gewinnbringenden Ablauf sowie über förderliche Fragestellungen und die Dynamik in einem Gespräch ermöglicht eine professionelle Vorbereitung und Leitung von vor allem schwierigen Gesprächen. Zudem kann das Buch Lehrpersonen empfohlen werden, die angehende Lehrkräfte in der Ausbildung begleiten und hierbei Entwicklungsgespräche führen. Dadurch können Erlebnisse im Schulleben reflektiert und Pro-

fessionalisierungsprozesse unterstützt werden. Dieses Buch gibt dabei Lehrpersonen in Führungspositionen viele Anstöße, um selbstkritisch die eigene Gesprächsleitung zu reflektieren, Gespräche zu analysieren, schwierige Gespräche vorzubereiten und dadurch zukünftig lösungs- sowie stärkenorientierte Gespräche anzubahnen.

Literatur

- Bay, R. (2021). *ICH-Botschaften und DU-Botschaften – über das Beziehungsgerangel in Gesprächen*. Expert Verlag.
- Berne, E. (2001). *Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen*. rororo.
- Choy, A. (1990). The Winner's Triangle. *Transactional Analysis Journal*, 20(1), 40–46. <https://doi.org/10.1177/036215379002000105>
- Karpman, S. B. (1968). *Fairy Tales and Script Drama Analysis*. Abgerufen am 13.08.2024, unter <https://karpmandramatriangle.com/pdf/DramaTriangle.pdf>
- Köhler, K. & Weiß, L. (2015). *Unterricht kompetenzorientiert nachbesprechen. Lehrproben – Unterrichtsbesuche – Kollegiale Hospitationen*. Beltz.
- Seligan, M. (2012) *Flourish. Wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens*. Nicholas Brealey Publishing.

Schauer, Gabriele, Mag^a. Drⁱⁿ.,
Senior Lecturer (Post doc)
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
gabriele.schauer@uibk.ac.at

AGENDA

(Stand 01.10.2024)

Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen: Zur Brücke zwischen Schule und Wissenschaft

Informationen:

<https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/medien-und-oeffentlichkeit/events/tagung-der-ph-fhnw-zu-foerderung-sozio-emotionaler-kompetenzen>

23.10. bis 24.10.2024

Brugg-Windisch,
Schweiz

VignA Symposium South Africa

Informationen:

<https://www.up.ac.za/cf-vignasouthafrica/>

24.10. bis 25.10.2024

Pretoria,
Südafrika

Transformative Bildung an Schulen und Hochschulen

Informationen:

<https://phsalzburg.at/news/transformative-bildung-an-schulen-und-hochschulen/>

25.10. bis 26.10.2024

Salzburg,
Österreich

Umwelt in der Berufsbildung – Wege zu einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung an den Lernorten

Informationen:

<https://sgab-srfp.ch/>

28.10.2024

Olten,
Schweiz

AESF-Herbsttagung 2023

Informationen:

<https://www.uni-muenster.de/EW/ife/arbeitsbereiche/inklusion/tagungen/index.html>

03.11. bis 04.11.2024

Münster,
Deutschland

14.11. bis 16.11.2024
Oldenburg,
Deutschland

**Sportlehrkräftebildung –
Hochschuldidaktik im Spiegel der Forschung.
Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik**

Informationen:

<https://uol.de/sport/veranstaltungen/jahrestagung-2024-dgfe-kommission-sportpaedagogik>

16.11.2024
Zürich (und online),
Schweiz

**Evidenzbasierte Diagnostik und
Förderung bei Lernschwierigkeiten**

Informationen:

https://www.hfh.ch/event/evidenzbasierte-diagnostik-und-foerderung-bei-lernschwierigkeiten-tagung?srsId=AfmBOoof7x6tsm_Zf6yOl6iY10DCVJIhqA92YA2SGLUmn5hOhHNIq9tW

23.11.2024
Zürich,
Schweiz

Tagung „Lernen 4 bis 9“

Informationen:

<https://phzh.ch/ueber-die-phzh/aktuell/veranstaltungen/veranstaltung/?anlassId=144610241>

10.01. bis 11.01.2025
Innsbruck,
Österreich

**Formale Bildung in einer pluralen Gesellschaft.
Bildungswissenschaften und
Fachdidaktiken im Diskurs**

Informationen:

<https://www.uibk.ac.at/de/congress/fbpg2025/>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Seit 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an die jeweiligen Herausgeber*innen des Hefts.

03/2025 Professionalisierung von Schulleitenden

(Herausgeber*innen: Bernhard Hauser, bernhard.hauser@phsg.ch, Esther Dominique Klein, dominique.klein@tu-dortmund.de)

Schulleitende beeinflussen in einer Schule Arbeitsklima und Lernatmosphäre und sind für eine zielorientierte Gestaltung der schulischen Arbeit zuständig. Ihr strategisches Handeln ist in höchstem Maße bedeutsam für die Lernfortschritte der Lernenden (sowohl der Schüler*innen, als auch Lehrkräfte): Sie tun dies durch die Philosophie der Gespräche mit Mitarbeitenden, durch die Wirkung auf die Unterrichtsqualität durch individuelle und teamorientierte Weiterbildung, durch die strategische Gestaltung von Schulentwicklungsmaßnahmen, durch die Förderung eines Selbstverständnisses lebenslanger Expertisierung, und durch viele andere Aspekte ihres Tuns. Lehrpersonen sind Expertinnen und Experten für das Lernen – in der Regel mit viel Lehrfreiheit. Die Führung von Menschen mit dieser Art von hoher Expertise ist anspruchsvoll. Denn sie besteht weniger in der Ausgabe von Verordnungen, Anweisungen und Befehlen, sondern vor allem darin, Lehrpersonen gewinnend anzuregen, gemäß ihrer Fähigkeiten und

Bedürfnisse zu fördern und einzusetzen, sowie zur Weiterentwicklung ihres professionellen Handelns zu motivieren.

In der Presse tauchten in den letzten Jahren zum einen Berichte auf über Unzufriedenheit mit der Art der Führung bis hin zu Kündigungen ganzer Gruppen von Lehrpersonen (zum Beispiel in der Schweiz), zum andern (z. B. in Deutschland) über die Belastung, fehlende Unterstützung von Schulleitungen bis hin zu deren verbreitetem Wunsch nach Berufswechsel. Das Thema ist also aktuell.

In diesem Heft sollen Formen der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in den deutschsprachigen Ländern beschrieben und diskutiert werden, allenfalls mit einem Vergleich zu in diesem Bereich besonders wirksamen Ländern (wie z. B. Singapur). Welche Aspekte der Professionalisierung tragen in besonderem (bzw. geringem) Ausmaß dazu bei, dass Schulleitende in der Praxis sowohl über eine hohe Akzeptanz bei den Lehrpersonen verfügen als auch diese zu nachhaltigem Unterrichten bewegen können? Welche Unterstützung benötigen Schulleitende für ihre Professionalisierung „on the job“? In welchem Zusammenhang stehen Aus- und Fortbildung mit Fragen der Belastung und Beanspruchung von Schulleitenden? Wie gelingt es, besonders erfolgreiche Lehrpersonen für den Beruf der Schulleitung zu gewinnen? Welche professionellen Kompetenzen stehen in der Schulleitungsaus- und Weiterbildung im Vordergrund? Wie stellen Bildungssysteme das Selbstverständnis her, wonach stete Weiterbildung und Professionalisierung eine alltägliche Angelegenheit darstellen?

Deadline für offenen Call: 30. September 2024

Erscheinungstermin: September 2025

04/2025 Antidemokratische Positionen. Analysen und Antworten der Lehrpersonenbildung

(Herausgeberinnen: Caroline Bühler, caroline.buehler@phbern.ch, Anke B. Liegmann, anke.liegmann@uni-due.de)

Diskriminierungsprävention hat mit Blick auf von sozialer Ausgrenzung bedrohte Gruppen (u. a. Frauen, queere Menschen, Menschen mit Behinderung, Menschen im Migrationskontext etc.) zunehmend Eingang in die (bildungswissenschaftliche) Lehrer*innenbildung gefunden (z. B. KMK, 2022). Sie zielt darauf, (angehende) Lehrkräfte für

einen reflexiven Zugang zu ihrer eigenen sozialen Position zu sensibilisieren, um gesellschaftliche, individuelle und strukturelle Diskriminierungsmuster zu vergegenwärtigen, Schüler*innen unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund Anerkennung entgegenzubringen und Diskriminierung zu vermeiden. Diese normativen Werte lassen sich letztlich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (UN-Vollversammlung, 1948) zurückführen, an der z. B. auch UN-Menschenrechtskonventionen wie zuletzt die UN-Behindertenrechtskonvention orientiert sind. Aus dieser Herausforderung resultieren curriculare Verbindlichkeiten, die auf der Tatsache beruhen, dass ein empirisch belegbarer Informations- und Handlungsbedarf besteht: Schlechtere Leistungen von benachteiligten Gruppen legen u. a. die Annahme nahe, dass es im Schulsystem (unbewusste) Diskriminierungen und Benachteiligungen gibt – und dies auch durch Lehrkräfte.

Die Aktivitäten rechter und rechtsextremer Parteien und Gruppen lassen jedoch die berechtigte Vermutung zu, dass pluralistisch-welttoffene, diskriminierungskritisch und differenzsensibel handelnde Lehrkräfte sich zunehmend Anfeindungen ausgesetzt sehen (z. B. Denunziationsplattformen der AfD). Lehrpersonen brauchen daher nicht nur Wissen über potenzielle Diskriminierung und deren Auswirkungen, sondern auch Handlungsstrategien, die sie stärken, um sich antidemokratischen Positionen und Angriffen widersetzen zu können.

Hier setzt das Heft 4/2025 des Journal für LehrerInnenbildung an.

Erwünscht sind theoretische, empirische und konzeptionelle Beiträge zu diesen Fragen und ihren Schnittfeldern:

- Wie lassen sich antidemokratische Über- und Angriffe (auf Lehrkräfte) quantitativ und qualitativ beschreiben?
- Wer sind die Akteur*innen von demokratieverletzenden Aktionen und welche schulischen Strukturen ermutigen bzw. hindern sie?
- Wie sind Menschenrechte und deren Verteidigung in bildungswissenschaftlichen Curricula verankert bzw. wie lassen sie sich verankern?
- Wie lassen sich antidemokratische Einstellungen erkennen? Welche Handlungsstrategien gibt es und wie erfolgreich sind sie?

Literatur

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. Sekretariat

der Kultusministerkonferenz. Abgerufen am 26.08.2024, unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

UN-Vollversammlung (1948). *Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Resolution 217 A [III] vom 10.12.1948)*. United Nations. Abgerufen am 26.08.2024, unter <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger>

Deadline für den offenen Call: 31. Dezember 2024

Erscheinungstermin: Dezember 2025

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Theresia Pantzer

Lehrpersonen im künstlerischen Bereich und ihre Professionalisierung

journal für lehrerInnenbildung

no. 3/2024

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Lehrpersonen des Fachs Musik im Feld Schule und Hochschule.
Selbstbild versus vermutetes Fremdbild

02

Musiklehrkräfte. Vorgeschichten, Anforderungen und Rollenkonflikte

03

Berufswahlentscheidung Musiklehrkraft.
Warum sich musik-affine junge Menschen *gegen* den Musiklehrberuf entscheiden

04

Von Schulpraxis im künstlerischen Lehramtsstudium erzählen ...
Einblicke in Interviews mit Absolventinnen und Absolventen

05

Umgang mit Vulnerabilität als Schlüsselkompetenz für Musiklehrpersonen

06

Unterricht wahrnehmen und interpretieren.
Ein videovignettenbasiertes Seminarkonzept zu musikdidaktischen Konzeptionen

07

Performativität im Musikunterricht

08

Zwischen künstlerischem und pädagogischem Selbstverständnis.
Ein autosozioanalytischer Selbstversuch

09

Selbsterkenntnis in pädagogisch-künstlerischen Fächern:
eine curriculare Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen?

10

„Who creates my framework conditions?“
Lehrende künstlerischer Fächer und Inklusion im Erasmus-Projekt ALIISA

11

Von der Kunst, Theater zu unterrichten

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS