

Jahrgang 2023, ISSN: 2748-8497

Zitationsvorschlag: Herbst, Sebastian (2023). Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht. Begriff, Kompetenzbereiche und Perspektiven eines künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels. *üben & musizieren.research*, 3, 23–62. Online verfügbar unter:
https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2023_herbst

Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht *Begriff, Kompetenzbereiche und Perspektiven eines künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels*

Lessons in artistic-pedagogical music making *Term, areas of competence and perspectives of an artistic- pedagogical instrumental play*

Sebastian Herbst

Abstract

This paper focuses on instrumental teaching in curricular sub-areas of teacher education programs that aim for the specific use of instruments by teachers in pedagogical situations of music making with students at school. This non-soloistic and non-concert-oriented way of making music in classrooms is defined by a variety of terms from German speaking authors. This discourse, however, shows to be both confusing and imprecise in many ways. The conceptual imprecision can be seen as the cause of the ambiguities regarding the competencies deemed considered necessary as well as the higher education didactic design of those lessons.

Therefore, in the first part of this article the variety of terms is discussed and the proposal for the term artistic-pedagogical music making is presented and put up for discussion. This is followed by a systematic presentation of the areas of competence considered necessary in the relevant literature. The second part of the thesis examines the extent to which the developed areas of competence are part of the music pedagogical study programs. For this purpose, the module manuals and examination regulations at the North Rhine-Westphalian locations of

music teacher education are examined via qualitative content analysis. Based on these results, didactic perspectives and research perspectives for the field of lessons in artistic-pedagogical music making are derived in conclusion.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Musizierunterricht in curricularen Teilbereichen der MusiklehrerInnenbildung, die auf den spezifischen Einsatz von Instrumenten durch Lehrende in pädagogischen Situationen des Musizierens mit Schülerinnen und Schülern in der Schule abzielen und vorbereiten. Zur Bezeichnung dieser nicht-solistischen und nicht-konzertanten Art des Musizierens im Klassenzimmer werden im deutschsprachigen Fachdiskurs eine Vielzahl von Begriffen verwendet. Dieser Diskurs erweist sich jedoch in vielerlei Hinsicht als verwirrend und unpräzise. Die begriffliche Unschärfe kann zudem als Ursache für Unklarheiten in Bezug auf die als notwendig erachteten Kompetenzen und die hochschuldidaktische Gestaltung des Unterrichts gesehen werden.

Daher werden im ersten Teil dieses Artikels die Begriffsvielfalt diskutiert und der Vorschlag für den Begriff des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels erörtert und zur Diskussion gestellt. Daran schließt sich eine systematische Darstellung der in der einschlägigen Literatur als notwendig erachteten Kompetenzbereiche an. Im zweiten Teil des Artikels wird untersucht, inwieweit die entwickelten Kompetenzbereiche Bestandteil der musiklehrerbildenden Studiengänge sind. Zu diesem Zweck werden die Modulhandbücher und Prüfungsordnungen an den nordrhein-westfälischen Standorten der MusiklehrerInnenbildung mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden abschließend didaktische Perspektiven und Forschungsperspektiven für den Unterricht im künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel abgeleitet.

1. Schulpraktisches Instrumentalspiel in der LehrerInnenbildung

In einem zeitgemäßen Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen, der unterschiedliche Formen des gemeinsamen Musizierens ermöglicht, kommen Musiklehrende immer wieder in die Situation, das Musizieren der Schülerinnen und Schüler durch eigenes Instrumentalspiel auf unterschiedliche Art und Weise zu unterstützen. So ist beispielsweise „die Begleitung des Gesangs [...] traditionelles Kernelement des Musikunterrichts“ (Kraler, 2019, S. 9). Darüber hinaus spielen Lehrende Instrumente zur Begleitung von tänzerischen, musiktheatralischen o. a. Ausdrucksformen, als Korrepetierende beim vokalen und/oder instrumentalen Musizieren von Schülerinnen und Schülern, zur Darstellung musikhistorischer oder musiktheoretischer Sachverhalte, im Rahmen verschiedener Formen des instrumentalen Klassenmusizierens oder, wenn auch eher selten, in der solistischen Live-Darbietung von Musikstücken (Redmann, 2005, S. 225). Musiklehrende sollten daher über ausreichende Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen des Instrumentalspiels verfügen.

Diese Forderung ist bereits 1971 von Helmut Böhmer formuliert worden, der die Entwicklung entsprechender Kompetenzen als Hauptziel der berufsbezogenen Instrumental-

ausbildung sieht und als zwingend für den Erfolg von Musikunterricht erachtet.¹ Walter Bialek (2012) liefert dazu zwei Begründungen. Er ist der Ansicht,

„dass kompetente, spontane Demonstrationen unterschiedlichster Arten am Klavier während des Unterrichts und auch im AG-Bereich dauerhaft ein sehr geeignetes Mittel sind, Begeisterung zu transportieren und dadurch bei den Schülern Aufgeschlossenheit zu erreichen und Interesse gegenüber dem Fach ‚Musik‘ zu wecken“ (Bialek, 2012, S. 22).

Zudem stärken seiner Meinung nach Fähigkeiten in diesem Bereich die Vorbildfunktion sowie die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern, denn

„ein Kunstlehrer, der nicht spontan zeichnen kann, würde ebenso wenig ernst genommen wie ein Französischlehrer, der sich in seinem sprachlichen Ausdruck ausschließlich reproduzierend an Textvorlagen klammert oder diese Fremdsprache nur über Sprach-CDs zu vermitteln versucht. Ebenso verhält es sich mit einem Musiklehrer, der in Ermangelung souveräner Fertigkeiten im (schulpraktischen) Klavierspiel beispielsweise Aktivitäten wie etwa das gemeinschaftliche Singen oder Musizieren im Klassenverband deutlich reduziert oder gänzlich ausspart“ (ebd., S. 25f.).

Ein wichtiger und mittlerweile fest in den Studienplänen der musiklehrerbildenden Studiengänge verankerter Studienbereich zur Ausbildung dieser Kompetenzen ist, neben dem künstlerischen Instrumental- und Gesangsunterricht im Haupt- und Nebenfach, der in Deutschland häufig als „Schulpraktisches Klavierspiel“ bzw. „Schulpraktische Liedbegleitung“ oder kurz „Schupra“ bezeichnete Studienbereich. Historisch betrachtet haben das Schulpraktische Instrumentalspiel und der sich daraus entwickelte Studienbereich eine lange Tradition, deren Wurzeln bis in das Jahr 1934 zurückreichen, „in dem Schulmusikstudierende erstmalig vom damaligen [Weimarer] Stadtorganisten Johannes Köhler im schulpraktischen Einsatz des Klaviers unterrichtet wurden“ (Seipel, 2013, S. 80). Dabei stand vor und nach dem Zweiten Weltkrieg insbesondere das Volkslied im Mittelpunkt des Musikunterrichts, sodass Musiklehrende Fertigkeiten im sogenannten Volksliedspiel benötigten (Bialek, 2012, S. 11) und darin im Rahmen des Tonsatzunterrichts unterrichtet wurden (Seipel, 2012, S. 80f.). Mit Blick auf die Prüfungsordnungen und Modulhandbücher heutiger Lehramtsstudiengänge im Fach Musik zeigt sich eine größere inhaltliche und stilistische Vielfalt (siehe Kapitel 4). Daher vermutet Johannes Steiner (2012) wahrscheinlich zu Recht, dass mit der Entwicklung unterschiedlicher musikdidaktischer Konzeptionen und Neuausrichtungen des Musikunterrichts eine Veränderung bezüglich der Verwendung des Klaviers im Unterricht einhergeht, die sich auf die zu erwerbenden Kompetenzen im Studienbereich des schulpraktischen Klavierspiels auswirken müssten. Er stellt dazu erste Überlegungen mit Blick auf ausgewählte musikdidaktische

¹ Er schreibt dazu: „In der spezifisch berufsbezogenen Instrumentalausbildung der später im Fach Musik unterrichtenden Lehrerstudierenden müssen das schulpraktische Spiel und die Entwicklung der dazu notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten Hauptziel der gesamten Arbeit sein. Das Niveau der auf diesem Gebiet erreichten Fertigkeiten wird den Erfolg der fachlichen Arbeit im Unterricht und in der außerunterrichtlichen Tätigkeit wesentlich bestimmen, da diese Fertigkeiten im Gegensatz zu anderen weder heute noch in Zukunft durch technische Mittel, wie Tonband, Schallplatte usw., zu ersetzen sind“ (Böhmer, 1971, S. 9).

Konzeptionen vor,² die zu weiteren Forschungsarbeiten bezüglich der angenommenen Zusammenhänge einladen.³

Heute ist das Fach „an beinahe allen [Hochschul-]Standorten in Deutschland [...] mit Professuren besetzt und seine Berechtigung im Fächerkanon der Lehramtsstudiengänge allgemein anerkannt“ (Vom Stein, 2019, S. 22). Einen wesentlichen Beitrag zur (Weiter)Entwicklung hat der „Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel“ geleistet, der seit 1989 an der Weimarer Hochschule für Musik Franz Liszt stattfindet (Seipel, 2013, S. 81). Nicht zuletzt als Zeugnis für die Etablierung und Professionalisierungsbemühungen des Studienbereichs bis hin zur Einrichtung von Fachbereichen (z. B. HMDK Stuttgart⁴, HfM Mainz⁵) ist neben der Berufung von Professuren zudem auf die aktuell 25 Mitglieder starke Arbeitsgemeinschaft Klavierpraxis innerhalb der Gesellschaft für Musiktheorie sowie auf die AG Schulpraktisches Klavierspiel hinzuweisen, die sich 1992 im Kontext des ersten Bundeswettbewerbs „Schulpraktisches Klavierspiel Grotrian-Steinweg“ in Weimar gründete und seit 2022 an die Gesellschaft für Musiktheorie angeschlossen ist.

Trotz der Anerkennung des Fach- und Studienbereichs sowie der Weiterentwicklungsbemühungen der Vertreterinnen und Vertreter stellt Seipel fest, dass systematische historische und empirische Untersuchungen zum schulpraktischen Klavierspiel kaum vorhanden sind und „die mangelnde wissenschaftliche Reflexion über SPK [...] als Indikator für dessen insgesamt sehr lückenhafte methodische und didaktische Aufarbeitung gelten [kann]“ (Seipel, 2013, S. 83). Dass sich dies in den letzten Jahren nicht grundlegend geändert hat, bestätigt Reinhard Blum, der dem Unterricht im schulpraktischen Klavierspiel attestiert, dass „eine genaue inhaltlich-methodische Präzisierung bzw. Differenzierung bislang nicht erkennbar [ist]“ (Blum, 2019, S. 25). Eine fehlende inhaltliche Präzisierung bestätigt sich beispielsweise bereits durch die Vielzahl möglicher Bezeichnungen des Studienbereichs, die in Kapitel 2 dargestellt werden.

Insgesamt zeigt die Tatsache fehlender Präzisierung und Forschung zum einen ein großes Forschungsdesiderat für einen wichtigen musizierpädagogischen Studienbereich im Kontext der LehrerInnenbildung auf und stellt zum anderen durch die fehlende gemeinsame Basis die im Studienbereich unterrichtenden Musizierpädagoginnen und Musizierpädagogen vor Herausforderungen. Um die Potenziale des Studienbereichs im Kontext der LehrerInnenbildung herausarbeiten und in der musizierpädagogischen Praxis zielgerichtet nutzen zu können, ist hier zwingend eine inhaltliche Klärung herbeizuführen, zu der dieser Text mit einem

² In einem Unterricht nach der kunstwerkorientierten Didaktik sieht er das Klavierspiel der Lehrenden innerhalb der Interpretation von bereits vorhandenen Musikstücken, im Rahmen der erfahrungserschließenden Musikerziehung hingegen in der Unterstützung des Umsetzens „von vorhandenen Bewegungserfahrungen der Schüler/innen beim kreativen Gestalten neuer choreografischer Sequenzen“ (Steiner, 2012, S. 24). Innerhalb der Konzeption der auditiven Wahrnehmungserziehung findet das Klavierspiel der Lehrenden nach Steiner seinen Einsatz für „unkonventionelle Spieltechniken und Klangbildungen“ (ebd.) und im handlungsorientierten Musikunterricht zur Initiierung und Unterstützung des gemeinsamen Musizierens.

³ Ausgehend von diesen Überlegungen könnte zudem die Frage gestellt werden, inwiefern die curriculare Ausgestaltung des Studienbereichs sowie die konkrete Umsetzung der Lehrenden im Unterricht an einem spezifischen Hochschul- oder Universitätsstandort einen Hinweis auf das zumindest implizite Denken dieser Personen über guten Musikunterricht gibt.

⁴ <https://www.hmdk-stuttgart.de/unsere-hochschule/fakultaeten-und-institute/fakultaet-i/institut-fuer-musikwissenschaft-musikpaedagogik-und-aesthetik/schulpraktisches-klavierspiel/> [Zugriff am 08.12.2022].

⁵ <https://www.musik.uni-mainz.de/schupra/> [Zugriff am 08.12.2022].

ersten Vorschlag beitragen möchte. Erst auf der Grundlage einer begrifflichen Klärung sowie der Präzisierung von Inhalten und Zielen im Kontext des jeweiligen Studiengangs und der beruflichen Anforderungen kann eine sinnvolle didaktisch-methodische Aufbereitung des Unterrichts in diesem Studienbereich erfolgen. Damit versteht sich dieser Text als Appell für weitere Forschungen und Diskussionen sowie letztlich als Beitrag zur Verbesserung der musizierpädagogischen Praxis im Kontext des genannten Studienbereichs.

Ausgehend von einer kritischen Diskussion der vielfältigen, sich aber als problematisch erweisenden Bezeichnungen für den Studienbereich (Kapitel 2), wird in Kapitel 3 begründet der Vorschlag für die Bezeichnung des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts bzw. Instrumentalspiels entfaltet und zur Diskussion gestellt. Auf dieser Grundlage erfolgt zur weiteren inhaltlichen Präzisierung des Studienbereichs in Kapitel 4 eine systematische Darstellung der in der einschlägigen Literatur als notwendig erachteten Kompetenzbereiche. Inwiefern und in welchem Ausmaß die herausgearbeiteten Kompetenzbereiche auch in die Pläne der musiklehrerbildenden Studiengänge eingearbeitet sind, wird am Beispiel der musiklehrerbildenden Standorte in Nordrhein-Westfalen bearbeitet. Dazu werden die Modulhandbücher und Prüfungsordnungen der Standorte mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht. Aus diesen Ergebnissen werden abschließend in Kapitel 6 hochschuldidaktische Perspektiven für einen künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht in der MusiklehrerInnenbildung sowie weitere Forschungsperspektiven abgeleitet.

2. Zur Problematik der Begriffsvielfalt

Im Rahmen des Studiums einschlägiger Literatur und Studienbeschreibungen finden sich eine Fülle unterschiedlicher Bezeichnungen und Beschreibungen, die für den Bereich des Schulpraktischen Instrumentalspiels verwendet werden. Hierzu gehören „(Schulpraktische) Liedbegleitung“ (z. B. Universität Bielefeld, 2021a, S. 8), „(Volks-)Liedspiel“ (Reichel, 1961, S. 15), „Liedbegleitenspiel“ (Wagner, 2018, S. 141), „Schulpraktisches Klavierspiel“ (z. B. Universität zu Köln, 2014a, S. 6; Seipel 2013, S. 80; Bialek, 2012), „Schulpraktisches Instrumentalspiel“ (z. B. Hochschule für Musik Detmold, 2016b, S. 8; Universität Siegen, 2021, S. 72; Steiner, 2019, S. 88), „Liedbegleitung im schulischen Kontext“ sowie „Schulische Instrumentalpraxis“ (z. B. Universität Paderborn, 2016a, S. 16), „Schulpraktisches Musizieren“ (Wagner, 2018, S. 142), „Schulpraktisches Akkordspiel“ (Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg, 2015), „akkordisches Begleiten“ (Pöcksteiner, 2018, S. 70), „Instrumentalspiel mit anwendungsbezogener Orientierung“ (z. B. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2019f, S. 884) und „Erarbeitung eines [...] praxisorientierten Repertoires an Begleitmustern und -techniken für den schulischen Musikunterricht“ (z. B. Universität Paderborn, 2016d, S. 10), „Chorpraktisches Klavierspiel“⁶ (Henning, 2019, S. 107), „Populäre Klavierbegleitung“ (Bialek, 2012, S. 12; Hochschule für Musik, Theater und Medien, 2021, S. 18), „Selbstbegleitetes Singen“ (Steiner, 2019, S. 85), „freies Instrumentalspiel“ (Reichel, 1961, S. 11),

⁶ Siehe zudem das Lehrangebot zum „Chorpraktischen Klavierspiel“ der Chorakademie Baden-Württemberg. <https://chorakademie-bw.de/chorpraktisches-klavierspiel-bcv/> [Zugriff am 26.12.2022].

„Liedbegleitung, Improvisation, Partiturspiel“ (z. B. Hochschule für Musik und Tanz Köln, 2014a, S. 2) sowie die häufig in Österreich zu findende Bezeichnung der „Klavierpraxis“, eine Veranstaltung, die im Rahmen des Studienplans als „Klavierpraktikum“ bezeichnet wird (z. B. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 2019, S. 25).

Zunächst fällt auf, dass das Klavier als einziges Instrument explizit benannt wird. Bernd Redmann verortet „das Klavier im Zentrum schulischer Musizierpraxis“ (Redmann, 2005, S. 225) und Steiner hält es „aufgrund seines Aufbaus und seiner möglichen Spielformen [für] enorm vielfältig einsetzbar“ (Steiner, 2019, S. 90). Bialek sieht das Klavier „im gesamten Praxisbereich quasi als universelles (Demonstrations-)Instrument“ (Bialek, 2012, S. 17), für das es „keine vergleichbare instrumentale Alternative [...] gibt“ (ebd.), und Heike Henning ist der Ansicht, dass Instrumente wie Gitarre oder Akkordeon im Rahmen der Kinderchorleitung „in ihren Möglichkeiten dem Klavier meist unterlegen“ (Henning, 2019, S. 101), hingegen „klavierpraktische Kompetenzen grundlegend, hilfreich oder notwendig“ (ebd.) sind. Die Mehrheit der von Richard Pöcksteiner befragten Studierenden aus dem Primarstufenbereich wählt jedoch im Rahmen ihres Studiums die Gitarre (Pöcksteiner, 2018, S. 5) und nutzt diese im Unterricht für die Liedbegleitung in popularmusikalischen Kontexten (ebd., S. 70). Sie weisen dabei auf folgende Vorteile hin:

„Auf der Gitarre ist es normalerweise in relativ kurzer Zeit möglich, Liedbegleitung zu erlernen. Die schnelle und unkomplizierte Nutzbarkeit des Instruments im Unterricht wird positiv bewertet. Die Gitarre ist transportabel. [...] Die Anschaffungskosten sind überschaubar“ (ebd., S. 38).

Während den pragmatischen Gründen sicher zuzustimmen ist, ist zu bezweifeln, dass ein umfassender Kompetenzerwerb im Bereich der genannten Liedbegleitung auf der Gitarre einfacher zu erzielen wäre als auf einem anderen Instrument, wenn man ein gewisses Niveau, das für ein authentisch-motivierendes, musikalisch ausdrucksstarkes Spiel notwendig ist, berücksichtigt. Die Diskussion über Vor- und Nachteile einzelner Instrumente im Kontext des Instrumentalspiels von Lehrenden im Musikunterricht möchte ich an dieser Stelle jedoch nicht weiterverfolgen, sondern die oben genannten und häufig synonym verwendeten Bezeichnungen mit Blick auf die Tätigkeit der Lehrenden zunächst instrumentenunabhängig diskutieren.⁷ Dabei zeigt sich meines Erachtens, dass alle der verwendeten Bezeichnungen nicht ganz unproblematisch sind, wie ich im Folgenden darstellen möchte.

Blickt man auf Bezeichnungen, die die Abgrenzung zu anderen Formen des Instrumentalunterrichts im Studium durch die Hinzufügung eines Praxisbegriffs versuchen, lassen sich diese auch in einem Sinne verstehen, der genau genommen jedem anderen Instrumentalunterricht ohne Praxisbegriff im Namen die Praxis bzw. das Gestalten musikalischer Praxen abschreiben könnte. Dies ist unter Berücksichtigung eines weiten Musizierbegriffs, wie ihn beispielsweise Katharina Bradler (2020, S. 114f.) vorschlägt, problematisch, denn sie versteht demnach jedes Musizieren aus einer Perspektive des Performativen als Ereignis in sozialen Beziehungen sowie als eine Tätigkeit, die als Praxis kontextuell in Abhängigkeit der Umwelt dieser Praxis

⁷ Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen instrumentenspezifischen spieltechnischen Herausforderungen sowie die Rolle verschiedener Instrumente im Kontext spezifischer musikalischer Praktiken wäre mit Blick auf das schulpraktische Instrumentalspiel ebenso lohnend wie die Bearbeitung der Frage über die Möglichkeit der Ausbildung von Multiinstrumentalistinnen und -instrumentalisten auf einem zu bestimmenden Niveau innerhalb der vorgesehenen Studienzeit eines Lehramtstudiums.

stattfindet.⁸ Dass ein solcher Musizierbegriff auch für das Instrumentalspiel von Musiklehrenden im Musikunterricht sinnvoll heranzuziehen ist, liegt auf der Hand, da die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer gemeinsamen musikalischen Praxis wesentlicher Bestandteil des Musizierens im Unterricht ist. Dennoch suggerieren Zusätze wie „schulpraktisch“ (z. B. Universität Bielefeld, 2021a, S. 8), „praxisorientiert“ (z. B. Universität Paderborn, 2016d, S.10) oder „anwendungsbezogen“ (z. B. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2019f, S. 884), dass Klavierspiel oder Liedbegleitung im schulbezogenen Kontext anders funktionieren könnte bzw. müsste als in der (pädagogischen) Musizierpraxis außerhalb von Schule und Unterricht, was zunächst einmal zu diskutieren wäre. Aus diesen Gründen sind auch die Bezeichnungen „Schulpraktisches Musizieren“ (Wagner, 2018, S. 142) oder „Schulpraktisches Instrumentalspiel“ (Steiner, 2019, S. 88) eher ungünstig. Sie lösen zudem den Fokus auf das Instrumentalspiel der Lehrenden tendenziell auf, der hier mit Blick auf die Ausbildung der zukünftigen Lehrenden im dazugehörigen Studienbereich eingenommen werden soll. So könnte darunter nämlich ebenso das Musizieren der Schülerinnen und Schüler ohne Instrumentalspiel der Lehrperson im Kontext von Schule gemeint sein. Dies würde jedoch das Instrumentalspiel der Lehrenden unberücksichtigt lassen und im Rahmen der LehrerInnenbildung damit einen Studienbereich berühren, der nicht im Zusammenhang des originären Bereichs des schulpraktischen Instrumentalspiels, sondern in Seminaren im thematischen Zusammenhang eines Klassenmusizierens o. Ä. zu verorten wäre.

Dennoch ist die den Bezeichnungen zugrundeliegende Orientierung an den Anforderungen schulischer Praxis interessant, da auf diese Weise im Unterricht der Studierenden als zukünftige Lehrende nicht die spieltechnisch-künstlerischen Aspekte allein, sondern stets im Zusammenhang didaktischer Fragestellungen bearbeitet werden müssten, wie im folgenden Zitat zum „Schulpraktischen Klavierspiel“ angedeutet wird:

„Die Bezeichnung Schulpraktisches Klavierspiel (SPK) wird in den folgenden Ausführungen für Formen des Klavierunterrichtes verwendet, dessen Inhalte und Methoden sich im Gegensatz zu solistischem Klavierunterricht primär an den Anforderungen schulischer Praxis orientieren“ (Seipel, 2013, S. 80).

Grundsätzlich ließe sich in diesem Sinne eine Bezeichnung wie „Klavierspiel im schulpraktischen Kontext“ oder „Klavierspiel im unterrichtspraktischen Kontext“ konstruieren. Eine solche Bezeichnung öffnet jedoch wiederum den Raum für alle denkbaren Praxen des Klavierspiels und schließt damit beispielsweise auch den solistisch-konzertanten Vortrag einer Beethoven-Sonate im Unterricht mit ein. Der dazu notwendige Kompetenzerwerb ist im Lehramtsstudium jedoch originär im Haupt- oder Nebenfachunterricht, nicht aber im Unterricht im Bereich des sogenannten Schulpraktischen Instrumentalspiels verortet.

Interessant in Bezug auf die Berücksichtigung von Aufgaben der Lehrenden, die über das Instrumentalspiel selbst hinausgehen, ist die Bezeichnung „Dirigentes Klavierspiel“ (Hochschule für Musik Nürnberg, 2021, S. 8). Die Bezeichnung stammt zwar nicht aus einem Lehramtsstudiengang, sondern aus dem Lehrplan des Bachelorstudiengangs Dirigieren der Hochschule für Musik Nürnberg, weist aber auf eine der zusätzlichen Anforderungen an

⁸ Weitere Überlegungen zur Bedeutung von Bezeichnungen mit Praxisbegriff ergeben sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Praxisbegriffe (für eine Übersicht zu unterschiedlichen Praxisbegriffen siehe z. B. Uhden, 2015, S. 104–114).

Musikpädagoginnen und -pädagogen beim Instrumentalspiel im Unterricht hin. So treffend die Bezeichnung jedoch für einen Teilaspekt des Unterrichtshandelns ist, eignet sie sich dennoch durch diese Fokussierung auf den einen Teilaspekt ebenfalls nicht als übergreifende Bezeichnung für den Studienbereich. Gleiches gilt für andere inhaltliche Fokussierungen auf einzelne Teilaspekte, da sie einen an sich inhaltlich und stilistisch breiten Gegenstands- und Handlungsbereich zu sehr einschränken. Dies zeigt sich beispielsweise für den Begriff der „Korrepetition“, bei dem Steiner zurecht Bezüge zu Teilaufgaben im Unterricht (Steiner, 2019, S. 89) sieht. Das Instrumentalspiel von Lehrenden im Musikunterricht erfolgt jedoch vor dem Hintergrund weiterer Aufgaben als die von Korrepetitorinnen und Korrepetitoren im Theater, deren „Aufgabe das Einstudieren der Solopartien (Oper, Ballett) am Klavier ist“ (Dahlhaus und Eggebrecht, 2001, S. 239). Ebenso gilt die Problematik einer Fokussierung von Teilaspekten des Unterrichts und Unterrichtens für einen Fokus auf die Praxis der Chorarbeit („chorpraktisches Klavierspiel“, Henning, 2019, S. 107), für stilistische Fokussierungen („Populäre Klavierbegleitung“, Bialek, 2012, S. 12; Hochschule für Musik, Theater und Medien, 2021, S. 18) oder in Bezug auf konkrete Spielweisen wie das Akkordspiel oder das freie Spiel und Improvisieren ohne Noten („Schulpraktisches Akkordspiel“, Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg, 2015; „Freies Instrumentalspiel“, Reichel, 1961, S. 11). Und auch die Bezeichnung des „Selbstbegleiteten Singens“ (Steiner, 2019, S. 85) ist aus gleichem Grunde nicht geeignet, da sie weitgehend unabhängig von der Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler nur diejenigen Situationen fasst, in denen die Lehrenden selbst (mit-)singen. Zu berücksichtigen sind hier jedoch vor allem Formen des Musizierens in direkter Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern (Steiner, 2012, S. 15).

Die Bezeichnung „Liedspiel, Improvisation, Partiturspiel“ (z. B. Bialek, 2012, S. 12) bzw. „Liedbegleitung, Improvisation, Partiturspiel“ (z. B. Hochschule für Musik und Tanz Köln, 2014a, S. 2) versucht eine solche Fokussierung auf einzelne Aspekte durch die Aufzählung unterschiedlicher Teilaspekte zu vermeiden. Allerdings ist auch hier fraglich, ob damit alle für eine gute Ausbildung erforderlichen Elemente des Studienbereichs gefasst sind. Zudem stehen die Begriffe nicht auf gleicher inhaltlicher Ebene, da Improvisation und ggf. auch Partiturspiel je nach Definition durchaus Bestandteile des Begriffs Liedspiel sein könnten. Dabei sind die Bezeichnungen „Liedspiel“ oder auch „Liedbegleitenspiel“ (Wagner, 2018, S. 141)⁹ erneut aus Gründen der Fokussierung auf in Liedform komponierter Musik problematisch. In der Kombination als „Liedbegleitung“ (z. B. Folkwang Universität der Künste Essen, 2021b, S. 6) kommt erschwerend hinzu, dass Begleitung die Trennung in Haupt- und Nebensache suggeriert, „jedoch in vielen Fällen musikalischer Äußerungen eine Unterscheidung zwischen Hauptsache und Begleitmoment nur schwer oder mit Gewaltbarkeit zu treffen ist“ (Schwindt-Gross, 1994/2016). Auch im Musikunterricht ist anzunehmen, dass das Instrumentalspiel der Lehrenden beim gemeinsamen Musizieren mit den Schülerinnen und Schülern nicht zwingend die Funktion der begleitenden Nebensache übernehmen muss.

⁹ Das Liedspiel ist geprägt durch das gleichzeitige Spielen einer Melodiestimme sowie einer harmonischen und rhythmischen Begleitung. Das Liedbegleitenspiel verzichtet hingegen auf das Spielen der Melodie, da Lehrende und/oder Schülerinnen und Schüler singen (Wagner, 2018, S. 141).

Insgesamt erweckt die Diskussion der Begriffsvielfalt den Anschein,

„dass es unmöglich erscheint, die inhaltliche Breite dieses Ausbildungsfachs sprachlich komprimiert und gleichzeitig umfassend darzustellen. [...] Alle Sprachkreationen scheitern bei ihrem Versuch, die mannigfaltigen pianistischen, musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Anforderungsbereiche unter einer knappen sprachlichen Konstruktion inhaltlich zu subsumieren“ (Bialek, 2012, S. 11).

Die begriffliche Unschärfe führt jedoch dazu, dass die Entwicklung eines Curriculums sowie die inhaltlich-methodische Ausgestaltung in dieser Unklarheit erfolgen müssen. Aus diesem Grund können aus meiner Sicht die Begriffsvielfalt sowie inhaltliche Unschärfe als verantwortlich für die von Seipel kritisierte „lückenhafte methodische und didaktische Aufarbeitung“ (Seipel, 2013, S. 83) sowie „mangelnde wissenschaftliche Reflexion“ (ebd.) gesehen werden. Im Folgenden soll daher der Versuch einer begrifflichen Klärung unternommen werden, indem die Bezeichnung des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels begründet vorgeschlagen und zur Diskussion gestellt wird.

3. Zum Begriff des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels

Blickt man auf die Vielfalt der oben genannten Bezeichnungen, so lassen sich zunächst folgende Aspekte als wesentlich für den Studienbereich ableiten: Allgemein steht die Ausbildung von Musizierfertigkeiten der Studierenden außerhalb des Instrumentalspiels im sogenannten Haupt- und Nebenfachunterricht im Zentrum, was durch die Abgrenzungs- bzw. inhaltlichen Fokussierungsbemühungen deutlich wird, die den Unterschied zum Haupt- und Nebenfachunterricht markieren sollen. Auf diese Weise werden zum einen verschiedene Musikstile, Anlässe und Spielweisen in diversen musikalischen Praxen einbezogen, die für das Instrumentalspiel von Lehrenden im Musikunterricht als relevant erachtet, jedoch nicht als explizite Inhalte des künstlerischen Haupt- und Nebenfachunterrichts gesehen werden. Zum anderen wird das Musizieren der zukünftigen Lehrenden auf einem Instrument im Kontext von Schule und Unterricht und den damit verbundenen Anforderungen an ihr pädagogisches Handeln betrachtet, indem auf die Interaktion der Lehrenden mit Schülerinnen und Schülern beim Musizieren hingewiesen wird. Für eine übergeordnete Bezeichnung des Studienbereichs ist daher von Interesse, dass es sich um einen „Kernbereich des berufsfeldbezogenen künstlerisch-praktischen Anforderungsprofils in der Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Musik“ (Seipel, 2013, S. 26) handelt, in dem nicht ausschließlich der Blick auf die Kompetenzen der Studierenden im Bereich des Instrumentalspiels gerichtet, sondern ebenso der pädagogisch-didaktische Kontext des Musizierens im Musikunterricht an Schulen berücksichtigt wird. Diese Perspektive entspringt im Grunde einem Denken im Sinne der traditionellen Trennung dieses Studienbereichs von einem Unterricht im künstlerischen Haupt- oder Nebenfach. Inwiefern die starke oder gar strikte Trennung der zwei Musizierunterrichtsbereiche sinnvoll ist, wäre sicher mit Blick auf die jeweiligen Vor- und Nachteile sowie die Auswirkungen auf die Bezeichnung und inhaltlich-methodische Ausgestaltung des

Studienbereichs zu diskutieren.¹⁰ An dieser Stelle soll die Trennung zunächst beibehalten werden.

In Anlehnung an Steiner, der das selbstbegleitete Singen sowohl in einem ausschließlich künstlerischen Kontext (Singer-Songwriter) als auch in einem künstlerisch-pädagogischen Kontext (Musikunterricht) sieht (Steiner, 2019, S. 90) sowie in Anlehnung an die Unterscheidung von künstlerischen sowie künstlerisch-pädagogischen Studiengängen möchte ich die Bezeichnungen des künstlerischen Instrumentalspiels neben der Bezeichnung des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels, das im Studium im Rahmen eines künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts gelehrt würde bzw. bereits gelehrt wird, vorschlagen.¹¹ Mit dem Begriff des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels soll zum einen deutlich werden, dass auch das Musizieren der Lehrenden im Kontext des Musikunterrichts mit Schülerinnen und Schülern als künstlerisches Musizieren zu verstehen ist. Zum anderen sollen mit dem Begriff die pädagogischen Anforderungen an Musiklehrende im Kontext von Unterricht angemessen in den Blick genommen werden, die zum Instrumentalspiel hinzukommen und/oder die Art und Weise des Instrumentalspiels maßgeblich beeinflussen (z. B. unterstützendes Spiel einzelner Stimmen im Chor).

Dass der Begriff des Künstlerischen in diesem Vorschlag hervorgehoben wird, mag vor dem Hintergrund einiger Quellen zum Studienbereich zunächst verwundern. Bereits die aktuell übliche Unterscheidung in einen künstlerischen und schulpraktischen Unterricht unterstellt Letzterem implizit, „weniger künstlerisch zu sein als die entsprechenden klassischen Unterrichtsformen“ (Seipel, 2013, S. 23). Und in Bezug auf die Gestaltung des Studiums von Musiklehrenden schreibt Ekkehard Kreft bereits 1978: „Die Maxime künstlerischer Kompetenz und technischer Perfektion, wie sie für den Instrumentalsolisten zu gelten hat, kann nicht für alle Musikberufe, vornehmlich nicht für die pädagogischen, oberstes Ziel sein“ (Kreft 1978, S. 131). Aus ähnlicher Perspektive fordern Werner Abegg et al.: „Der Unterricht sollte den Studierenden nicht handlungsfähig als Künstler, sondern als Musiklehrer machen“ (Abegg et al., 1980, S. 36).

Im Zusammenhang solcher Betrachtungen scheint jedoch häufig ein Verständnis künstlerischen Musizierens durch, das erst auf der Basis ausgeprägt entwickelter spieltechnisch-motorischer Fertigkeiten möglich ist oder sich gar aus einer motorischen Virtuosität

¹⁰ Zur Frage der Integration beider Studienbereiche ist auf den Text von Reinhard Blum (2021) hinzuweisen, der den Vorschlag einer Klavierpraxis als integratives künstlerisches Hauptfach unterbreitet. Notwendig dazu ist es seiner Meinung nach, „alle erdenklichen klavierbezogenen Lehr-/Lernzugänge sowie deren methodisch-didaktische Potentiale zu identifizieren und jenseits stilistischer, inhaltlicher oder ausbildungsbezogener Aspekte in ganzheitlicher Weise zusammenzuführen“ (Blum, 2021, S. 22). Ein Standort, an dem mittlerweile eine Verbindung der beiden üblicherweise voneinander getrennten Teilbereiche stattfindet, ist die Musikhochschule Lübeck, an der das Fach „Angewandtes Klavierspiel“ angeboten wird (siehe dazu: <https://www.mh-luebeck.de/studium/bewerbung/voraussetzungen/bachelor-of-arts/> [Zugriff am 26.12.2022]). Schließlich sei noch auf die Tagung der Arbeitsgemeinschaft Schulmusik 2016 hingewiesen, deren Hauptthema die Verortung des Fachs Schulpraktisches Klavierspiel vs. angewandtes Klavierspiel vs. künstlerisches Klavierspiel in Relation zum Pflichtfach Klavier war.

¹¹ Die sprachliche Nähe der Bezeichnungen deutet bereits auf Synergieeffekte hin, die genutzt werden können, wenn Überschneidungen und gegenseitige Befruchtungsmöglichkeiten thematisiert und umgesetzt werden, ohne eine vollständige Integration der Bereiche durch die Aufhebung der Trennung zu fokussieren.

allein ergibt.¹² Im Gegensatz zum künstlerischen Anspruch wird dann hingegen für den hier im Zentrum stehenden Studienbereich mit Kategorien aus dem Bereich des anwendungsbezogenen Handwerks argumentiert und zugleich eine solide Leistung sowie Freude, aber nicht zwingend Perfektion eingefordert. So wird beispielsweise formuliert, „dass es sich beim Klavier um ein wichtiges Werkzeug zur Gestaltung von Musikunterricht handelt“ (Seipel, 2013, S. 21) und „spieltechnische Virtuosität im Unterricht weniger gefragt“ (Pöcksteiner, 2018, S. 59f.) sei. In ähnlicher Weise äußerte sich eine studentische Interviewpartnerin in der Studie von Pöcksteiner: „Wir müssen ja nicht so perfekt sein, aber die Freude, die Freude musst du vermitteln können; die musst du selber auch haben“ (Pöcksteiner, 2018, S. 79). Und die Befragten bei Brunner erachten „nicht die überwiegend künstlerische Ausbildung auf einem einzelnen Instrument [als wichtig], sondern de[n] Erwerb von musikpraktischen Fertigkeiten, die auf die Schulsituation anwendbar sind“ (Brunner, 2009, S. 8).

Reichel sieht dies bereits 1961 etwas differenzierter. Er ist zwar ebenfalls der Meinung, dass im Lehramtsstudium keine Konzertpianistinnen und -pianisten ausgebildet werden sollen. Allerdings formuliert er zugleich einen hohen Anspruch an Studierende, denn „der Schulmusiker [...] [müsse] danach trachten, seine Technik, sein Gestaltungsvermögen, seine Literaturkenntnis in der Richtung des berufsmäßigen Pianisten zu entwickeln“ (Reichel, 1961, S. 11). Hinter dieser Annahme steht im Grunde eine Idee, die auch Reinhard Blum einige Jahre später formuliert. Er geht davon aus, dass „ein angemessenes künstlerisches und instrumentales Niveaue“ (Blum, 2019, S. 26) die Voraussetzung für adäquates künstlerisch-pädagogisches Instrumentalspiel sei. Bialek sieht deshalb eine künstlerische Ausbildung am Klavier als zwingend erforderlich,

„denn eine im künstlerischen Klavierunterricht erlernte Technik und alle erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich der musikalischen Epochen, der Literatur- und auch der Stilkunde sind von unschätzbarem Wert für authentisches Klavierspiel im schulpraktischen Bereich“ (Bialek, 2012, S. 20).

Und auch Wolfgang Lessing macht am Beispiel einer fiktiven Studentin, die zunächst eine solistische Klavierlaufbahn anstrebte, dann aber Interesse an musikpädagogischen Fragestellungen entwickelte, deutlich, dass angemessen hoch entwickelte Kompetenzen im Kontext des Musikunterrichtens durchaus nützlich sein können:

„Die Studentin muss im Rahmen ihrer neuen beruflichen Identität zwar vielleicht keine Liszt-Etuden mehr spielen, aber sie benötigt durchaus hochentwickelte pianistische Kompetenzen – freie Improvisation, Blattspiel, Liedbegleitung, Erfahrungen im Jazz-Pop-Bereich“ (Lessing, 2021, S. 82).

Inwiefern sich der künstlerische Klavierunterricht positiv auf das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel auswirken könnte, untersuchte Seipel (2013) in seiner empirischen Studie. Ein positiver Effekt konnte jedoch nicht belegt werden, da die befragten Lehrenden „ihre Ausbildungen in klassischem Klavierspiel zum einen und im Schulpraktischem Klavierspiel zum anderen als weitgehend disparate Lernprozesse“ (Seipel, 2013, S. 228) bezeichneten, was für ein Erleben der Studienbereiche als strikt getrennte Bereiche spricht. Dieses Ergebnis stellt

¹² In diesem Verständnis wäre es jedoch kaum möglich, alle Lehramtsstudierenden auf einem Instrument zu einem wirklich künstlerisch-pädagogischen Spiel zu befähigen, wenn das Instrument nicht zugleich als Hauptfach belegt werden würde. Dies hätte dann im Zweifel Konsequenzen für die Möglichkeiten der Hauptfachwahl von Lehramtsstudierenden.

aber nicht zwingend einen positiven Effekt in Frage. Es ist eher anzunehmen, dass der Unterricht in den beiden Studienbereichen getrennt erteilt wurde und daher mögliche Synergieeffekte nicht zielgerichtet genutzt wurden, sodass es entweder deswegen zu keinen positiven Auswirkungen gekommen ist oder die Studierenden den Effekt nicht bewusst wahrgenommen haben. Dass ein positiver Effekt denkbar ist, zeigt sich hingegen bei Steiner (2012). In seiner Studie findet sich bei den Befragten nicht nur ein signifikanter Zusammenhang zwischen Klavier als Hauptinstrument und der Verwendung des Klaviers als Vortragsinstrument im Unterricht, sondern ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Befragten mit Hauptfach Klavier und den Fertigkeiten in Partiturspiel und Improvisation (Steiner, 2012, S. 145 und S. 164). Zudem nutzen die Befragten mit Hauptfach Klavier auch häufiger das Klavier beim Chorsingen (ebd., S. 147). Bei entsprechend sinnvoller Gestaltung der Studienangebote könnte dieser Effekt eventuell deutlicher sein. Für empirisch gesicherte Erkenntnisse wären jedoch weitere Studien unbedingt notwendig. Diese sollten dann in einem Feld stattfinden, das im Vorfeld bewusst mit Blick auf mögliche Synergieeffekte beider Teilbereiche konzipiert ist.

Die angedeuteten Synergieeffekte beziehen sich neben der Spieltechnik u. a. auf vielfältige Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich der Literatur-, Stil- und Epochenkunde sowie der Improvisation und dem Blattspiel. Hier wird meines Erachtens noch einmal deutlich, dass künstlerisches Musizieren nicht ausschließlich als ein Musizieren auf einem möglichst hohen spieltechnisch-motorischen Niveau zu verstehen ist. Sinnvoller – nicht nur im Kontext des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels – erscheint daher ein Verständnis künstlerischen Musizierens, das über den Aspekt motorischer Fertigkeiten durch Berücksichtigung weiterer wesentlicher Aspekte künstlerischen Musizierens deutlich hinausgeht. Im Rahmen des hier vorgeschlagenen Begriffs sollen künstlerisches Musizieren und die künstlerische Arbeit im künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht daher im Folgenden in Anlehnung an Dartsch zudem gekennzeichnet sein durch die „Tugenden der Liebe, der Bereitschaft zum Einlassen auf die Musik, der Achtsamkeit, des Strebens nach Verschmelzung, der Offenheit für Kritik und Selbstkritik sowie des Feilens“ (Dartsch, 2019, S. 48). Die Orientierung an diesen Tugenden als grundlegende Haltung der Musizierenden ist zunächst unabhängig vom jeweiligen spieltechnisch-motorischen Niveau möglich, aber grundlegende Voraussetzung für ein authentisch-motivierendes Musizieren im Musikunterricht mit Schülerinnen und Schülern. Diese Orientierung ist das, was „das Künstlerische ausmacht“ (Dartsch, 2019, S. 46). Dennoch soll ein solches Verständnis damit nicht zugleich die Chance des Anstrebens eines hohen spieltechnisch-motorischen Niveaus in einem Hauptfach negieren, wenn der Unterricht ebenfalls einem künstlerischen Musizierverständnis folgt und Studierende auf dem Instrument im Zusammenhang und durch umfangreich erworbene spieltechnische Fertigkeiten zu künstlerischer Gestaltungsfähigkeit im Instrumentalspiel befähigt werden. Vielmehr gehe ich vor dem Hintergrund der Annahme von Synergieeffekten davon aus, dass auf diese Kompetenzen im Bereich künstlerischer Gestaltungsfähigkeit bzw. der grundlegenden künstlerischen Orientierung im Sinne von Dartsch dann auch im künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel auf einem eventuell anderen Instrument zurückgegriffen werden kann, und zwar auch dann, wenn das Gespielte motorisch weniger anspruchsvoll ist. Denn auch eine einfach rhythmisierte, akkordische Begleitung eines Songs im Unterricht entfaltet mit entsprechendem künstlerischen

Ausdruck durch Gestaltungswillen großes Potenzial für das Handeln der Schülerinnen und Schüler. Ein weitgehend ausdrucksloses Instrumentalspiel von Lehrenden würde für Schülerinnen und Schüler hingegen wenig motivierend sein und die Chance der Öffnung musikalisch-ästhetischer Gestaltungs- und Erfahrungsräume verpassen.

Zu Recht sieht Ortwin Nimczik also in der Bezeichnung „Schulpraktisches Klavierspiel“ eine „gehörige [...] Portion Understatement“, mit der von Musiklehrenden

„eine Vielzahl von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen verlangt [wird], gepaart mit künstlerischer Kompetenz, stilistischer Sicherheit in vielen Bereichen, großem musikalischem Einfühlungsvermögen und der besonderen Fähigkeit zu unmittelbarer musikalischer Aktion und Reaktion“ (Nimczik, 1998, S. 20).

Hans Bäßler unterstreicht das, indem er den Studienbereich zwingend zu den künstlerischen Fächern zählt: „Wer diesen Gesichtspunkt leugnet [...], zerstört die Vermittlung von Kunst durch das Klavier“ (2000, S. 53). Aus meiner Sicht kann der vorgeschlagene Begriff des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels hier Abhilfe schaffen, indem er die Kunst und Pädagogik als gleichwertige Partnerinnen berücksichtigt, aus denen sich gleichermaßen die Ansprüche an den Studienbereich des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts und letztlich die Ansprüche an die Studierenden und zukünftigen Lehrenden ergeben.¹³

4. Kompetenzbereiche des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels

Ausgehend von dem zuvor vorgeschlagenen Oberbegriff des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels ist es für eine weitere Präzisierung des Studienbereichs notwendig, die im künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht zu erwerbenden Kompetenzen¹⁴ zu sammeln und zu systematisieren. Betrachtet man Aussagen zu den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des

¹³ Auch wenn dies über diesen Text hinausgeht, möchte ich nicht vergessen zu erwähnen, dass der vorgeschlagene Begriff noch weitere Interpretationsmöglichkeiten mit Blick auf das Unterrichten als künstlerische Tätigkeit ermöglicht. So sieht beispielsweise Seipel (2013) künstlerisches Handeln nicht nur im Musizieren selbst, sondern auch im damit verbundenen pädagogischen Handeln. Er begründet das damit, „dass die Kunst des schulischen Klavierspiels vor allem darin besteht, den Prozess des gemeinsamen Musizierens motivierend und abwechslungsreich zu gestalten und dabei gleichzeitig pädagogisch handlungsfähig zu bleiben. Gelingt dies, so kann von einer künstlerischen Leistung in einem pädagogischen Sinne gesprochen werden“ (Seipel, 2013, S. 233). Weitere Anschlussmöglichkeiten bieten Christopher Wallbaum (2018), der ein Verständnis von Unterrichtsgestaltung als Komponieren darlegt sowie folgende Überlegung von Gerhard Mantel, der Kunst und Pädagogik nicht als Gegensatzpaar versteht: „Pädagogik ist also die Kunst, aus einer prinzipiellen Unsicherheit heraus in jeder neuen Situation gemeinsam mit dem Schüler ein Kunstwerk zu schaffen – und sei es nur eine gelungene Unterrichtsstunde. Da der andere anders ist, erfordert dies – auf der Basis wachsender Erfahrung – die Bereitschaft, immer neue Wege zu suchen. Ist das nicht auch eine Definition von Kunst? Wer sagt also, dass Unterrichten keine Kunst ist?“ (Mantel, 2008, S. 37).

¹⁴ In Anlehnung an die vorgeschlagene Arbeitsdefinition zum Kompetenzbegriff von Silvia Müller, die ein, je nach disziplinärem Kontext, variierendes Verständnis des Kompetenzbegriffs herausarbeitet (Müller, 2022, S. 32–42), werden unter Kompetenz im Folgenden „alle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sämtliche Wissensbestände verstanden“ (Müller, 2022, S. 42), die Musiklehrende im Bereich des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels benötigen. Daher finden sich in Abbildung 1 zu den aus der Literatur zusammengetragenen Kompetenzen des „künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels“ sowohl Aspekte prozeduralen Wissens als auch Aspekte deklarativen Wissens, die eingesetzt werden können, um in unterschiedlichen Situationen „Probleme“ im Bereich des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels zu lösen.

künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels im Unterricht, trifft man auf ebenso vielfältige dafür als notwendig erachtete Kompetenzen, wodurch der hohe Anspruch an Musiklehrende in diesem Bereich noch einmal sehr deutlich wird:

„Wer eine Schulklasse auf dem Klavier begleitet, ist ein wahrer Meister des Multitaskings: Scheinbar aus dem Nichts setzt er abstrakte Akkordsymbole in einen stimmigen, stilistisch angemessenen Satz um. Dabei berücksichtigt er Größe und sängerisches Vermögen seiner Klasse sowie den Erarbeitungsstand des Liedes. Er erfindet Vor-, Zwischen- und Nachspiele, gibt Einsätze, motiviert mit freundlicher Miene zum Mitsingen und lenkt die Gruppe mit allen musikalischen und körpersprachlichen Mitteln“ (Sepp, 2014, S. 404).

In diesem Zitat werden bereits eine Reihe notwendiger Kompetenzen im Bereich des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels genannt, die sich zum einen auf musizierpraktisch-künstlerische und zum anderen auf (musizier-)didaktische Kompetenzen beziehen und sich gegenseitig ergänzen. Seipel moniert jedoch, dass es für die entsprechenden Studiengänge hochschulübergreifend keine Standards für das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel gibt, die Inhalte, Kompetenzen und Prüfungsformen festlegen und die Ausgestaltung der Lehre damit in der Verantwortung der einzelnen Hochschule bzw. der einzelnen Lehrenden selbst liege (Seipel, 2013, S. 83f.). Letzteres gilt aber grundsätzlich auch für andere curriculare Teilbereiche des Studiums, denn ein Großteil der Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung der Lehre liegt üblicherweise bei den Hochschulen und letztlich in der inhaltlichen Planung der Dozierenden. Auch der Kritik an fehlenden Standards ist nicht in Gänze zuzustimmen, denn die Sichtung von Lehrangebotsbeschreibungen sowie der fachbezogenen Literatur erweckt einen anderen Eindruck bezüglich der musizierpraktischen Kompetenzbereiche. So benennt beispielsweise Redmann (2005, S. 225) sieben Funktionen für das Klavierspiel in der Schule, die bereits auf einige Kompetenzbereiche hinweisen. Ein Vorschlag für eine systematische Darstellung der Kompetenzbereiche findet sich bei Steiner (2012, S. 20 und S. 31–34), der eine Systematisierung auf der Grundlage der Lehrveranstaltungsbeschreibungen für Klavierpraxis in den Studiengängen Lehramt aller österreichischen Standorte vorgenommen hat. Weitere Versuche systematischer Darstellungen finden sich bei Bialek (2012, S. 63–68), der auf der Grundlage einer Befragung ehemaliger Studierender eine Übersicht über die Unterrichtsinhalte an drei niedersächsischen Standorten dargestellt hat, sowie bei Blum (2019, S. 34), der auf der Grundlage der Ergebnisse bei Bialek eine Zuordnung zu den Lernfeldern des Instrumentalspiels, wie sie Barbara Busch und Barbara Metzger (2016, S. 233) strukturieren, unternommen hat. Auch wenn die jeweilig zu erreichenden Niveaustufen dabei recht unkonkret bleiben, zeigt sich dennoch, dass sich einige Überschneidungen bzw. Gemeinsamkeiten erkennen lassen, die auf eine gewisse implizite Übereinkunft im Sinne von Standards hinweisen.¹⁵

¹⁵ Es ist interessant, dass die zur Sprache kommenden Kompetenzbereiche gar nicht so neu sind. Auch wenn zu berücksichtigen ist, dass die folgende Passage in einem inhaltlich sowie zeitgeschichtlich anderen Kontext entstanden ist, zeigt dies ein Blick auf die Vorrede zum *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*. Hier stellt Carl Phillip Emanuel Bach 1753 dar, was von Klavierspielerinnen und Klavierspielern neben der Interpretation festgesetzter Stücke noch zu verlangen ist. Er schreibt, „daß ein Klavierspieler Fantasien von allerley Art machen soll; daß er einen aufgegebenen Satz nach den strengsten Regeln der Harmonie und Melodie aus dem Stegereif durcharbeiten [...]; daß er die Wissenschaft des Generalbasses in seiner völligen Gewalt haben [...] soll; daß er diesen Generalbaß manchmal aus Partituren von vielen Linien, bey unbezieferten, oder ofte gar

Darüber hinaus ist noch auf zwei in der Literatur zu findende Formen dichotomer Darstellungen von notwendigen Kompetenzbereichen hinzuweisen. Bialek unterteilt in „einen notengebundenen und einen notenungebundenen, also improvisatorisch geprägten Teil“ (Bialek, 2012, S. 21), wobei er bei Letzterem „profunde Kenntnisse und Fertigkeiten in den Teildisziplinen Harmonielehre, Satz-/Stillehre und Gehörbildung bzw. Klanganalyse [...] [sowie] umfassende epochen- und stilübergreifende Literaturkenntnisse auch aus den Bereichen der E- und U-Musik“ (ebd., S. 22) als Voraussetzung sieht. Diese Unterteilung eignet sich jedoch nur wenig für eine systematische Darstellung einzelner Teilkompetenzen, da die zwei Hauptkategorien große Schnittmengen aufweisen. Zum Beispiel lassen sich die als erforderlich erachteten weiteren musikbezogenen Kompetenzen nicht nur einem der genannten Bereiche zuordnen. Darüber hinaus spart dieser Vorschlag eine Vielzahl an Musikkulturen aus, deren Qualitäten sich z. B. nicht nur im Kontext von Harmonik und Satz ergründen lassen. Allerdings ist dem Vorschlag sinnvoll zu entnehmen, dass musikbezogene Kompetenzen, die über die Kompetenzen im Instrumentalspiel hinausgehen, ebenso wichtig für das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel sind.

Steiner unterscheidet hingegen in spieltechnische und schulpraktische Fertigkeiten und fokussiert damit zum einen den Bereich musiziermotorischer Kompetenzen sowie zum anderen den unterrichtspraktischen Bereich, in dem er „kommunikative und musizierunterstützende Fähigkeiten [...], die für eine Umsetzung von musikpraktischen Unterrichtssequenzen in der Klassensituation erforderlich sind“ (Steiner, 2012, S. 15) verortet. Diese Unterteilung weist eine deutlich größere Trennschärfe auf, sodass daran angeknüpft werden soll. Da der Begriff des Spieltechnischen jedoch ausschließlich die musiziermotorischen Kompetenzen umfasst, soll im Folgenden mit den Kategorien „musizierpraktische Kompetenzbereiche“ sowie „(musizier-)didaktische Kompetenzbereiche“ weitergearbeitet werden. Zudem wird der Hinweis von Bialek auf notwendige weitere musikbezogene Kompetenzen aufgenommen, sodass als dritte Kategorie die Kategorie „musikbezogene Kompetenzbereiche“ eingeführt werden soll.¹⁶

Die drei vorgeschlagenen Hauptkategorien sollen im Folgenden als mögliche Bezeichnungen für übergeordnete Teilkompetenzbereiche des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels genutzt werden, die sich gegenseitig ergänzen. Diesen Teilkompetenzbereichen werden zudem einzelne Aspekte zugeordnet, die zum einen aus den oben genannten Versuchen einer systematischen Darstellung hervorgehen und zum anderen angereichert werden durch als

pausierenden Bässen [...] ziehen und dadurch die Zusammenstimmung verstärken soll“ (Bach, 1753, S. 1f.). Bereits hier finden sich also u. a. Improvisation, Blatt- und Partitur-Spiel sowie das Spiel nach einem Zeichensystem wieder.

¹⁶ Darauf, dass Studierende im Bereich der musizierpraktischen Kompetenzen aufgrund der gleichzeitig erforderlichen (musizier-)didaktischen Kompetenzen besonders souverän sein müssen, weist Bialek hin, denn „muss sich eine Lehrkraft sichtbar angestrengt (und damit von Schülern wahrgenommen) auf das Klavierspiel (und/oder den Gesang) konzentrieren, leidet darunter nicht nur des Lehrers Gesangsqualität, sondern als Konsequenz daraus auch das klangliche Gesamtergebnis und zudem auf Dauer auch die Akzeptanz der Lehrkraft“ (Bialek, 2012, S. 23). Derselben Meinung ist auch Pöcksteiner. Er ergänzt dabei aber mit einem Hinweis auf die musikbezogenen Kompetenzen: „Das Singen mit Instrumentalbegleitung in der Schule erfordert komplexe musikalische Fähigkeiten. Es reicht bei weitem nicht aus, das Instrument halbwegs zu beherrschen. Musikalisch-methodische Flexibilität in unterrichtlichen Unterrichtssituationen, ein ausgeprägtes musikalisches Gehör, Anpassung des Unterrichtsmaterials an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder, usw. sind dafür unerlässlich“ (Pöcksteiner, 2018, S. 5f.).

wesentlich für das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel erachtete Aspekte aus einschlägiger Literatur, die dazu im Folgenden auszugsweise zitiert wird. Insgesamt ergibt sich daraus in Abbildung 1 eine Übersicht zu den in der Literatur genannten musikbezogenen, musizierpraktischen sowie (musizier-)didaktischen Kompetenzbereichen des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels.

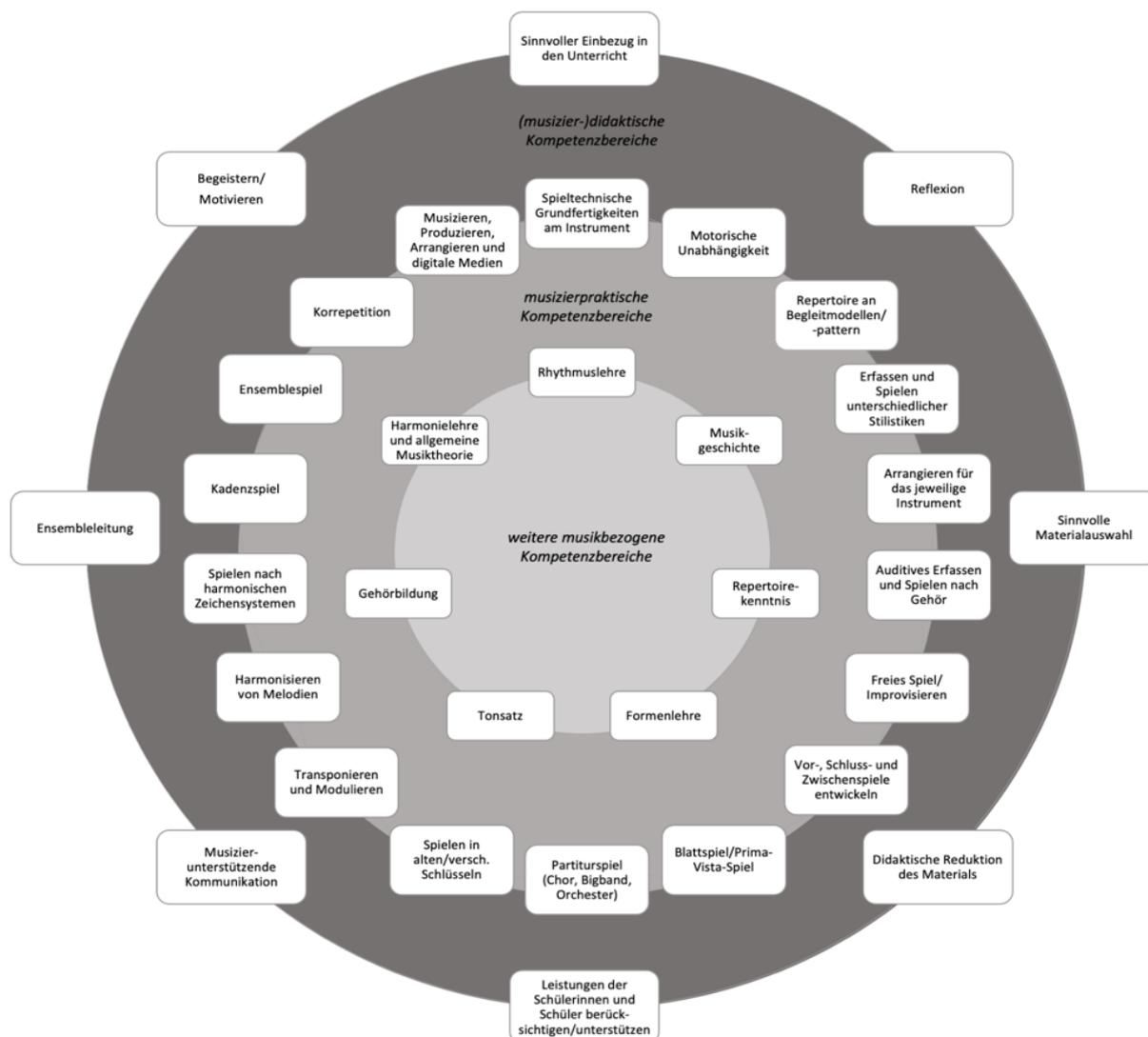


Abb. 1: Kompetenzbereiche des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels

Im Kern finden sich die musikbezogenen Kompetenzbereiche als Grundlage und Bezugssystem für die Ausbildung musizierpraktischer Kompetenzen im Bereich des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels. Hierzu gehören Kompetenzen im Bereich der Rhythmuslehre, Musikgeschichte, Repertoirekenntnis, Formenlehre, Tonsatz, Gehörbildung, Harmonielehre und allgemeine Musiktheorie, denn

„ein professionelles (unterrichtsgerechtes) Spielen ohne Noten auf dem Klavier setzt [...] profunde Kenntnisse und Fertigkeiten in den Teildisziplinen Harmonielehre, Satz-/Stillehre und Gehörbildung bzw. Klanganalyse

voraus. Zudem sind umfassende epochen- und stilübergreifende Literaturkenntnisse auch aus den Bereichen der E- und U-Musik notwendige Voraussetzung für ein authentisches, improvisatorisch-reproduzierendes Klavierspiel“ (Bialek, 2012, S. 22).

Dabei sind die einzelnen Bereiche sinnvollerweise nicht für sich, sondern anwendungsbezogen auf das musizierpraktische Tun zu betrachten: „Ausgangspunkt und Motor des schulpraktischen Spiels muß die Arbeit am Instrument, das Hören und Spielen, die Improvisation, sein – niemals die Theorie!“ (Böhmer, 1971, S. 11). Der Bereich der Gehörbildung könnte hier also zum Beispiel nicht im Sinne des klassischen Gehörbildungsunterrichts gedacht werden, sondern in Bezug auf das Hören als eine der wichtigsten Fertigkeiten von Musikerinnen und Musikern, von dem alles Musizieren ausgeht und in dem alles Musizieren mündet (Doerne, 2019, S. 59).

Der Blick auf den umfangreichen mittleren Ring zu den Bereichen musizierpraktischer Kompetenzen für das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel erweckt den Eindruck, dass es sich um einen Studienbereich handelt, „in dem alles Niedergang findet, was im klassischen Klavierunterricht nicht zum Tragen kommt, was Musiklehrende jedoch für ihre Unterrichtspraxis beherrschen sollten“ (Henning, 2019, S. 107; Bezug auf ein Interview mit Prof. Stefan Bauer der Hochschule Franz Liszt Weimar). Das ist nachvollziehbar, da sich auf dieser Ebene auch die Synergieeffekte zum künstlerischen Haupt- und Nebenfachunterricht ergeben und einige der folgenden Teilaspekte sowohl für den künstlerischen als auch für den künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht zutreffen. Ausgehend von spieltechnischen Grundfertigkeiten auf dem jeweiligen Instrument¹⁷ als grundlegende Voraussetzung zeigen sich eine Fülle von weiteren musizierpraktischen Anforderungen an Musiklehrende. Notwendig sind zum Beispiel „die Unabhängigkeit zwischen linker und rechter Hand bzw. zwischen Singen und Klavierbegleitung“ (Steiner, 2012, S. 185) sowie ein Repertoire an Begleitmodellen bzw. Begleitpatterns, das ein flexibles Handeln am Instrument ermöglicht. Auf Letzteres weisen auch die Daten bei Seipel hin, der dies als „stabil-flexibles Handeln“ (Seipel, 2013, S. 226) bezeichnet:

„Auf einer abstrakteren Ebene zeigte sich jedoch, dass die ‚Beweglichkeit‘ am Klavier häufig durch ein vermeintlich entgegengesetztes Vorgehen, nämlich durch die Anwendung stabiler, mehr oder weniger feststehender Handlungselemente sichergestellt wird. Diese Elemente lassen sich – je nach Gesprächspartner – auf unterschiedlichen Ebenen identifizieren. Für einige Lehrende sind es Akkordfolgen oder Begleitmodelle, für andere sind es ganze Stücke, die besonders sicher und routiniert beherrscht werden. Es zeigt sich, dass Lehrende (unabhängig von ihrem individuellen Leistungsstand) über derartige Versatzstücke verfügen, die es ihnen ermöglichen, den Unterricht pianistisch flexibel und handlungsorientiert zu gestalten“ (ebd., S. 225f.).

Dabei ist es wichtig, dass unterschiedliche Stilistiken hörend erfasst werden und anschließend flexibel mit Hilfe entsprechender Begleitmodelle auf dem Instrument umgesetzt werden können, sodass die notwendigen musizierpraktischen Kompetenzen auch „den bewussten Einsatz stilistischer Merkmale“ (Wagner, 2018, S. 142) umfassen. Dass hierzu zum einen Fähigkeiten im Bereich des auditiven Erfassens und Spielens nach Gehör sowie im Bereich des

¹⁷ Selbstverständlich sind im Rahmen des selbstbegleiteten Singens über die Koordinationsfähigkeit des Singens und Spielens hinaus auch grundlegende Kompetenzen im Bereich des Singens erforderlich. Für diesen Text soll die übliche Trennung dieses Kompetenzbereichs jedoch beibehalten und davon ausgegangen werden, dass diese gesondert im Gesangsunterricht erworben werden. Überlegungen zu einer integrierten oder sich gegenseitig ergänzenden Ausbildung wären jedoch spannend.

stilgerechten Arrangierens für das jeweilige Instrument nützlich sind, dürfte klar sein. „Beim Singen von Popsongs wird bei der Begleitung versucht, die Bandspielweise auf das Piano zu übertragen. So werden z. B. perkussive Schlagzeugrhythmen mit E-Basslinien am Klavier imitiert usw.“ (Steiner, 2012, S. 183). Dies weist bereits auf einen weiteren Kompetenzbereich hin, nämlich den des freien und improvisierenden Spiels, wozu eine Reihe von möglichen Anlässen und Formen denkbar sind. Hierzu gehören z. B. das „improvisierende Spielen und Begleiten“ von Liedern und Songs sowie das „Improvisieren von Vor-, Zwischen- und Nachspielen“ (Reichel, 1961, S. 12).

„Die Improvisation, das freie Erfinden und Verarbeiten musikalischen Materials, spielt in der gesamten Musikerziehung eine sehr wichtige Rolle. [...] Eine ihrer Anwendungsmöglichkeiten im schulpraktischen Spiel liegt im Erfinden von Vor-, Zwischen- und Nachspielen zu Liedern. Wenn auch keineswegs jede Liedbegleitung durch Vor-, Zwischen- und Nachspiele ausgeweitet werden muß, so gehören solche Improvisationen doch zu den Grundfertigkeiten im schulpraktischen Spiel“ (Böhmer, 1971, S. 43).

Darüber hinaus zählt dazu aber auch das Improvisieren anhand von Vorlagen wie „Harmoniefolgen, rhythmische[n] Modelle[n], Skalen, Intervallfolgen, Bilder[n], Bewegungsformen, Taktarten, Gedichte[n] oder Themenimpulse[n]“ (Seipel, 2013, S. 82). Und mit dem freien Spiel einher geht schließlich auch das Blattspiel bzw. Prima-Vista-Spiel. In einer Ankündigung zum 15. Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel Grotrian-Steinweg wird dessen Bedeutung herausgestellt: „Gerade für künftige Musiklehrer sind die Kompetenzen der freien Improvisation sowie auch des Vom-Blatt- und Partitur-Spiels ganz wesentlich für eine lebendige Vermittlung des Unterrichtsstoffs.“¹⁸ Für die genannten Bereiche des Spielens nach Gehör, des Improvisierens sowie des Blattspiels spricht Bialek mit Bezug auf das Klavierspiel von einer erforderlichen pianistischen Spontaneität für Unterrichtssituationen, die durch unvorhersehbare Impulse von Schülerinnen und Schülern „qualitativ hochwertiges pianistisches Handeln/Improvisieren vom Lehrer verlangen“ (Bialek, 2012, S. 24).

Weitere Kompetenzen sind im Bereich des Partiturspiels von u. a. Chor-, Bigband- und Orchesterpartituren erforderlich. Henning schränkt dies jedoch ein, denn sie ist der Meinung, dass es in der Regel ohnehin Klavierauszüge von den Werken gibt und vor allem im Rahmen der Chorarbeit das Spiel von Einzelstimmen im harmonischen Zusammenhang für die Sängerinnen und Sänger hilfreicher sei. Wichtig ist ihrer Meinung daher „das Erlernen musikalisch logischer Reduktionen der Chorpartitur bis zur Reduktion auf das harmonische Gerüst“ (Henning, 2019, S. 108), sodass hier von einem an der Partitur orientierten Spiel die Rede sein kann.

Eng verbunden mit den musikbezogenen Kompetenzbereichen der Harmonielehre und allgemeinen Musiktheorie sind Fähigkeiten wie das Spielen in verschiedenen, ggf. auch alten Schlüsseln als wichtige Kompetenz im Bereich des Partiturspiels, das (spontane) Transponieren von Einsingübungen und ganzen Musikstücken sowie das Modulieren und das Harmonisieren von Melodien. Hinzu kommt das Spiel nach harmonischen Zeichensystemen (Akkordschreibweise, Generalbass) und das Kadenzspiel, das häufig im Rahmen der Eignungsprüfungen zur Aufnahme in das Studium geprüft wird. Darüber hinaus sind noch zwei wichtige

¹⁸ siehe HfM Weimar, <https://www.hfm-weimar.de/bundeswettbewerb-schulpraktisches-klavierspiel-grotrian-steinweg/15-bundeswettbewerb-schulpraktisches-klavierspiel-grotrian-steinweg-2022/der-wettbewerb/>.

Kompetenzbereiche bezüglich des gemeinsamen Musizierens zu berücksichtigen: Zum einen sind Kompetenzen im Bereich des Ensemblespiels notwendig, da das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel von Lehrenden häufig im Zusammenhang des gemeinsamen Musizierens in der Klasse steht. Zum anderen sind Musiziersituationen anzuführen, in denen von den Lehrenden auch Fähigkeiten des Korrepetierens erforderlich sind.

Und schließlich ist noch auf einen recht jungen Kompetenzbereich des Musizierens, Produzierens und Arrangierens unter Einbezug digitaler (Hilfs-)Mittel, Medien und Instrumente hinzuweisen. Hierzu zählen beispielsweise das „Arrangieren des Liedmaterials mittels einschlägiger Software“ (Blum, 2019, S. 28) sowie das Musizieren von Musik, „die nur durch die Einbeziehung von elektr. Instrumenten (Keyboard, Synthesizer) oder Computern [sowie Tablets und Smartphones – Anm. d. Autoren] darstellbar werden können“ (Redmann, 2005, S. 225). Die besondere Rolle von Sounds in der aktuellen Populärmusik, die „in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt aufgrund ihrer zunehmenden Schulrelevanz wesentlichen Einfluss auf die inhaltlich-methodische Ausgestaltung der Klavierpraxis“ (Blum & Steiner, 2019, S. 111) genommen hat, sowie die Möglichkeiten des Musizierens und Musikproduzierens mit digitalen Medien weisen darauf hin, dass der Bereich des Musizierens, Produzierens und Arrangierens unter Einbezug digitaler (Hilfs-)Mittel, Medien und Instrumente zukünftig weiter an Relevanz gewinnen dürfte.

Der äußere Ring weist schließlich auf Kompetenzbereiche des (musizier-)didaktischen Handelns hin, wobei die beiden zuvor genannten musizierpraktischen und weiteren musikbezogenen Kompetenzen als Voraussetzung erachtet werden. Eine Lehrperson berücksichtigt beispielsweise „Größe und sängerisches Vermögen [...] [der] Klasse sowie den Erarbeitungsstand des Liedes, [...] gibt Einsätze, motiviert mit freundlicher Miene zum Mitsingen und lenkt die Gruppe mit allen musikalischen und körpersprachlichen Mitteln“ (Sepp, 2014, S. 404). Daher sollten Lehrende in der Lage sein, den Einsatz des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels sinnvoll in den Unterricht einzubeziehen und dahingehend zu reflektieren, das Material sinnvoll auszuwählen und ggf. vor dem Hintergrund der Leistungen der Schülerinnen und Schüler didaktisch zu reduzieren und anzupassen. Darüber hinaus sollten sie in der Lage sein, mit Hilfe „kommunikative[r] und musizierunterstützende[r] Fähigkeiten“ (Steiner, 2019, S. 89) sowie mit Hilfe von expliziten Techniken der Ensembleleitung mit den Schülerinnen und Schülern während des Spiels zu kommunizieren und schließlich mit Unterstützung des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels die Schülerinnen und Schüler zu begeistern und zu motivieren.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass sich manche Schwerpunkte, Wechselbezüge und spezifische Anforderungsniveaus der Kompetenzbereiche möglicherweise schularten- und jahrgangsspezifisch unterscheiden können. Eine differenzierte schularten- und jahrgangsspezifische Betrachtung kann hier nicht erfolgen, ergibt sich jedoch auch nicht aus der Literatur. Hierzu wäre weitere Forschung notwendig. Im Folgenden soll daher eine Analyse der standortbezogenen Angebote in NRW im Bereich des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels mit Blick auf die aktuelle Umsetzung an Hochschulen und Universitäten vorgenommen werden, auf deren Grundlage ein Vergleich zwischen der Umsetzung und den

als wichtig erachteten Aspekten in der Literatur herausgearbeitet werden kann und ggf. auch erste Hinweise auf jahrgangs- oder schulartenspezifische Unterschiede sichtbar werden.

5. Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht an den Hochschul- und Universitätsstandorten in Nordrhein-Westfalen

Um den Umfang, die Rahmenbedingungen und die kompetenzbezogenen Schwerpunkte des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts in den Lehramtsstudiengängen der musiklehrerbildenden Universitäts- und Hochschulstandorte in NRW sowie dessen inhaltliche Verortung in die Modulstruktur der Studiengänge zu bestimmen, werden die aktuell gültigen Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen der angebotenen Bachelor-/Master-Musikstudiengänge Lehramt Grundschule, Sonderpädagogik, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe), Gymnasium und Gesamtschule sowie Berufskolleg untersucht.¹⁹ Hierzu wird zum einen untersucht, zu welchem Zeitpunkt, in welchem Stundenumfang und in welcher Unterrichtsform Unterricht im künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel angeboten und mit welcher Prüfungsform der entsprechende Teil des Studiums abgeschlossen wird.²⁰ Dazu wird jede Veranstaltung, welche in der Ausrichtung den Kriterien eines künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts entspricht, unabhängig vom Instrument, auf das sie sich bezieht, in die Analyse einbezogen.²¹ Zum anderen wird auf dieser Grundlage die konkrete inhaltliche Ausrichtung des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts anhand der genannten Kompetenzbereiche sowie dessen inhaltliche Einbindung in die Modulstruktur der Studiengänge inhaltsanalytisch in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet.

5.1 Studienzeitpunkt, Workload, Unterrichtsform und Prüfungen

In der Übersicht in Abbildung 2 sind alle musiklehrerbildenden Standorte in NRW mit ihren jeweiligen Lehramtsstudiengängen hinsichtlich des Angebots im künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel dargestellt. Hier findet sich zum einen eine Übersicht über die Verortung der Angebote im Studienverlaufsplan der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie eine Information über den Umfang des Angebots in Form der Angabe des Workloads, der sowohl die

¹⁹ Zu den Standorten gehören Bielefeld, Detmold, Dortmund, Essen, Köln (Universität und Musikhochschule), Münster, Paderborn, Siegen und Wuppertal. Am Standort Bielefeld musste auf die Auswertung des Masterstudiengangs HRSGe verzichtet werden, da dieser voraussichtlich erst 2024 akkreditiert wird. Auf Rückfrage wurde jedoch darauf hingewiesen, dass im Masterstudiengang kein Unterricht im Bereich des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels vorgesehen sein wird.

²⁰ An dieser Stelle gilt mein herzlicher Dank Phillip Gosmann, der bei der Analyse der Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen sowie der grafischen Darstellung der Ergebnisse (s. Abb. 2) intensiv mitgearbeitet hat.

²¹ Bezogen auf das angebotene Instrument zeigt sich insgesamt eine Konzentration auf das Klavier. Manche Studiengänge bieten sowohl Veranstaltungen für Klavier als auch Veranstaltungen für Gitarre an. Letztere sind teilweise als Pflichtbelegung vorgesehen, zum Teil aber auch Bestandteil eines Wahlpflichtangebots. Gelegentlich wird auch allgemein von einem Akkordinstrument gesprochen, wobei sich die reale Durchführung aber von der beschriebenen Fokussierung auf das Klavier mit eventuellen Ergänzungen im Bereich des Gitarrenspiels nicht unterscheidet. Andere Akkordinstrumente werden nicht genannt.

Kontakt- als auch die Selbststudienzeit berücksichtigt. Zusätzliche Angaben zum Workload in eckigen Klammern ergeben sich durch zusätzlich wählbare Angebote im Bereich des Wahlpflichtangebots und beziehen sich auf die in gestrichelten Linien dargestellten Angebote im Verlaufsplan. Ebenfalls als Wahlpflichtangebot wurde ein Hauptfachunterricht im Fach „Schulpraktische Liedbegleitung“ behandelt, da dieses Fach mit der Aufnahme des Studiums gewählt wurde. Angebote, die im Verlaufsplan mit Antennen zu beiden Seiten gekennzeichnet sind, verstehen sich als Angebote, die im dargestellten Semesterumfang innerhalb eines durch die Antennen angegebenen Zeitraums belegt werden sollen.

Universitäten	Studiengang	Bachelor: Workload / Unterrichtsform / Prüfungsform						Master: Workload / Unterrichtsform / Prüfungsform				Workload gesamt	
		1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester		
Bielefeld	GS (vertieft)		90h / E / P3										90h
	HRSGe		90h / E / P3										90h
Detmold	GyGe			150h / ? / P1									210h [240h]
	GyGe HF, Lied.			540h [690h] / ? / P1									540h [690h]
Dortmund	GS		60h / GU1 / P3	60h / GU1 / P3									90h [150h]
	SoPäd		60h / GU1 / P3	60h / GU1 / P3									90h [150h]
	HRSGe		60h / GU1 / P3	60h / GU1 / P3									90h [150h]
	GyGe		60h / E / P1	60h / E / P1									90h
	BK		60h / E / P1	60h / E / P1									90h
Essen	GS		60h / GU2 / -	120h / GU2 / P2									240h
	HRSGe		60h / E / -	60h / E / P2									180h
	GyGe		90h / E / P2	90h / E / P2									180h
Köln (Uni)	SoPäd												60h
	HRSGe												60h
Köln HMVT	Z. HF, Lied.		120h / GU3 / P2	120h / GU3 / P2									= 570h
	GyGe		30h / GU3 / -	120h / GU3 / P2									210h
	Z. HF, G.		60h / GU3 / P2										= 270h
	Z. HF, Kl.		60h / GU3 / -										= 330h
	BK		30h / GU3 / -	90h / GU3 / -									270h
	Z. HF, G.		30h / GU3 / -	30h / GU3 / -									= 330h
Münster	GS (vertieft)		60h / GU1 / -										120h [210h]
	HRSGe		90h / GU1 / -										240h
	GyGe		90h / GU1 / -										240h
	BK		90h / GU1 / -										240h
Paderborn	GS		150h / E, GU2 / -										180h
	SoPäd		150h / E, GU2 / -										180h
Siegen	HRSGe		120h / E, GU2 / -										180h
	GS		30h / E / P3	30h / E / P3									90h
	HRSGe		30h / E / P3	30h / E / P3									60h
	GyGe		30h / E / P3	30h / E / P3									60h
	BK		30h / E / P3	30h / E / P3									60h
Wuppertal	GS		30h / GU1 / P3	120h / ? / P1									90h [210h]
	SoPäd		30h / GU1 / P3	120h / ? / P1									30h
	HRSGe		30h / GU1 / P3	120h / ? / P1									90h [210h]
	GyGe		60h / ? / P3	60h / ? / P3									120h
	BK		60h / ? / P3	60h / ? / P3									60h

Abb. 2: Studienzeitpunkt, Workload, Unterrichts- und Prüfungsform des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts²²

²² GS = Lehramt für Grundschulen; SoPäd = Lehramt für sonderpädagogische Förderung; HRSGe = Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen; GyGe = Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen; E = Einzelunterricht; GU1 = Gruppenunterricht ohne Hinweis auf die Gruppengröße; GU2 = Gruppenunterricht mit bis zu drei Personen; GU3 = Gruppenunterricht mit mehr als drei Personen; P1= Abschluss mit benoteter Einzelprüfung; P2 = Abschluss mit einer Prüfung, die in eine benotete fachpraktische Prüfung integriert ist; P3 = Abschluss mit einer unbenoteten Prüfung; P4 = neben einer benoteten Prüfung im Bachelorstudiengang kann wahlweise noch eine weitere benotete Prüfung im Masterstudiengang absolviert werden; ? = entsprechende

Betrachtet man die Verortung des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts im Studienverlaufsplan, so zeigen sich Standorte, die entsprechende Angebote zu Beginn des Studiengangs einplanen, Standorte mit Angeboten zum Ende des Studiums sowie Standorte, die die Angebote über die gesamte Bachelor- und Masterphase regelmäßig oder punktuell verteilen. Standorte mit Angeboten zu Beginn des Studiums verorten den Unterricht im künstlerisch-praktischen Instrumentalspiel dabei eher in Modulen zum künstlerischen Instrumental- und Gesangsunterricht und/oder in Modulen im Bereich Gehörbildung und Harmonielehre, während Standorte mit Angeboten in der zweiten Hälfte des Studiums die Angebote eher in inhaltlich anders gelagerten Modulen vorsehen. Insgesamt ist hier jedoch zu berücksichtigen, dass auch die Rahmenbedingungen des zweiten Unterrichtsfachs sowie der Studienangebote im Bereich Bildungswissenschaften die Möglichkeiten der Verortung dieser Angebote mitbestimmen und einschränken. Inwiefern hier also standortdifferierende Ideen zur Herstellung der Kohärenz der Studienangebote vorliegen, kann nicht genau bestimmt werden. Zu vermuten ist jedoch, dass Standorte mit Angeboten in der zweiten Hälfte des Studiums eher eine Ausrichtung des Angebots denken, die den pädagogischen Teil fokussiert und auf das bevorstehende Unterrichten im Praxissemester als fester Bestandteil nordrhein-westfälischer Lehramtsstudiengänge sowie im Referendariat vorbereitet.

Bezogen auf den zeitlichen Umfang zeigen sich bei der Analyse des vorgesehenen Workloads ohne Berücksichtigung der Studiengänge mit Hauptfach „Schulpraktische Liedbegleitung“ kleine Unterschiede in Bezug auf das gewählte Lehramt. Studierende im Musikstudiengang Lehramt Sonderpädagogik haben im Mittelwert einen vorgesehenen pflichtmäßigen Workload von 90 Stunden, im Lehramt Grundschule sowie HRSGe ca. 120 Stunden, im Lehramt Gymnasium und Gesamtschulen ca. 162 Std. und im Lehramt Berufskolleg 144 Stunden. Dabei fällt auf, dass insbesondere die Hochschulstandorte, aber auch die Universitätsstandorte Münster und Paderborn das Feld mit einem Workload von um die 200 Stunden anführen. An der Hochschule für Musik und Tanz Köln wächst der Workload in den Studiengängen Berufskolleg sowie Gymnasium und Gesamtschulen zum Teil auf um die 300 Stunden, wenn das Hauptfach Klavier oder Gesang gewählt wird. Besonders hoch ist der Workload nachvollziehbarerweise dann, wenn, wie an den Musikhochschulen Detmold und Köln möglich, im Rahmen des Musiklehramtsstudiums Gymnasium und Gesamtschulen das Hauptfach „Schulpraktische Liedbegleitung“ gewählt wurde. Hier erreicht der Workload einen Umfang von 540 bis zu 690 Stunden.

Information zur Unterrichts- oder Prüfungsform in den Dokumenten nicht vorhanden; Z. HF = Zusätzliche Angebote bei Hauptfach Klavier (Kl.), G (Gesang) oder Liedbegleitung (Lied.); (vertieft) = als vertieftes Fach mit erweitertem Umfang studiert.

Tabelle 1: Gerundete Mittelwerte sowie Minimal- und Maximalwerte des pflichtmäßigen Stundenumfangs

	<i>M</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Sonderpädagogische Förderung			
Musikhochschulen	-	-	-
Universitäten	90 h	30 h	180 h
Musikhochschulen & Universitäten	90 h	30 h	180 h
Grundschule			
Musikhochschulen	240 h	240 h	240 h
Universitäten	102 h	60 h	180 h
Musikhochschulen & Universitäten	120 h	60 h	240 h
Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule			
Musikhochschulen	180 h	180 h	180 h
Universitäten	115 h	60 h	240 h
Musikhochschulen & Universitäten	120 h	60 h	240 h
Gymnasien und Gesamtschulen			
Musikhochschulen	200 h	180 h	210 h
Universitäten	127 h	60 h	240 h
Musikhochschulen & Universitäten	162 h	60 h	240 h
Berufskolleg			
Musikhochschulen	270 h	270 h	270 h
Universitäten	112 h	60 h	240 h
Musikhochschulen & Universitäten	144 h	60 h	270 h

Berücksichtigt man jedoch nur die Universitätsstandorte, so sinkt der Mittelwert für Lehramt Grundschule auf ca. 102 Stunden, Lehramt HRSGe kommt auf ca. 115 Stunden, Lehramt Gymnasium und Gesamtschulen auf ca. 127 Stunden und das Lehramt Berufskolleg auf ca. 112 Stunden. Der geringste Workload ist im Musiklehramtsstudiengang Sonderpädagogik an der Universität Wuppertal zu verzeichnen. Hier sind gerade mal 30 Stunden vorgesehen, während in den anderen Studiengängen des Standortes mehr Stunden vorgesehen sind. Mit Blick auf alle Standorte ist das Angebot an der Universität Köln und zum größten Teil auch an der Universität Siegen mit 60 Stunden am geringsten, während Standorte wie Paderborn oder Münster zum Teil das Dreifache bis Vierfache des Workloads dieser Standorte verlangen. Auffällig ist schließlich noch, dass sich an vielen Standorten der Workload in Bezug auf verschiedene Studiengänge nicht oder zumindest nicht wesentlich voneinander unterscheidet. Betrachtet man jedoch Unterschiede wie den höheren Workload im Studiengang Grundschule an der Universität Siegen im Verhältnis zu den anderen Studiengängen des Standortes, den andersherum deutlich geringeren Workload im Studiengang Grundschule an der Universität Münster im Verhältnis zu den anderen Studiengängen des Standortes, aber nicht zuletzt auch den bereits angesprochenen deutlich geringeren Workload im Studiengang Sonderpädagogik an der Universität Wuppertal, so liegt die Vermutung nahe, dass nicht ausschließlich inhaltliche Gründe, sondern auch außerhalb des Fachs liegende Rahmenbedingungen die Entscheidungen über den möglichen Umfang maßgeblich mitbestimmen.

Die Diskussion um den Workload ist schließlich aber auch vor dem Hintergrund der Unterrichtsform zu betrachten. Während einige Standorte Einzelunterricht (E) anbieten, findet an anderen Standorten Gruppenunterricht oder eine Kombination aus Gruppenunterricht und Einzelunterricht statt. Die Größe der Gruppe ist zum Teil nicht näher spezifiziert (GU1), zum Teil beträgt sie bis zu drei Personen (GU2) und an der Hochschule für Musik und Tanz Köln umfasst die Gruppe mehr als drei Personen (GU3). Vor diesem Hintergrund ist der in Essen

vorgesehene Workload von 240 Stunden im Musikstudiengang Lehramt Grundschule im Vergleich zu den 180 Stunden in den anderen Studiengängen des Standortes neu zu betrachten, da der Unterricht im Studiengang Grundschule in Gruppen bis zu drei Personen und in den anderen Studiengängen im Einzelunterricht stattfindet. Auch die bereits angesprochene geringe Zahl von 30 Stunden im Studiengang Sonderpädagogik an der Universität Wuppertal stellt sich noch einmal neu dar, da auch dieses Angebot im Gruppenunterricht durchgeführt wird. Es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass der Gruppenunterricht nicht zwingend als Nachteil betrachtet werden muss, da sich hierdurch u. a. Potenziale im Bereich des gemeinsamen Musizierens als wesentlicher Bestandteil des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels ergeben (s. Ensemblespiel unter den musizierpraktischen Kompetenzbereichen).

Abschließend seien noch die vorgesehenen Prüfungen beschrieben. An den meisten Standorten sind benotete Einzelprüfungen vorgesehen (P1) oder Prüfungen, die in eine benotete fachpraktische Prüfung integriert sind (P2).²³ Unbenotete Prüfungen (P3) finden sich hingegen hauptsächlich in Wahlpflichtangeboten oder als eine Art Zwischenprüfung.²⁴ Nur an den Standorten Bielefeld sowie Wuppertal sind ausschließlich unbenotete Prüfungen vorgesehen. Inwiefern sich die jeweilige Prüfungsform beispielsweise auf das (Übe-)Engagement von Studierenden auswirkt, wäre in weiteren Studien zu ergründen und vor dem Hintergrund der Überlegungen zum kompetenzorientierten Prüfen (z. B. Frölich-Steffen, Ouden und Gießmann, 2019; Walzik, 2012) zu diskutieren.

5.2 Kompetenzbereiche und Modulverknüpfungen

Die inhaltsanalytische Auswertung der konkreten inhaltlichen Ausrichtung der Angebote erfolgte auf der Grundlage des in Kapitel 1.3 deduktiv entwickelten Kategoriensystems zu den notwendigen Kompetenzbereichen für das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel und wurde in wenigen Punkten am Material induktiv erweitert. Die Analyse erfolgte dabei zunächst hinsichtlich des Bezugs auf die musizierpraktischen und (musizier-)didaktischen Kompetenzbereiche (s. Abb. 3). Im Anschluss wurden die Unterkategorien zur Kategorie der weiteren musikbezogenen Kompetenzbereiche als mögliche Modulverknüpfungen bewertet. Aus dieser Perspektive wurden daher die anderen Angebote des Moduls, in dem das Angebot zum künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel verortet ist, hinsichtlich ihres Bezugs auf die Unterkategorien des Bereichs weiterer musikbezogener Kompetenzbereiche kategorisiert (s. Abb. 4). Da sich die Darstellungen in den Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen der Standorte hinsichtlich der Länge und der Form zum Teil deutlich unterscheiden, wurde bei der Darstellung der Ergebnisse bewusst auf eine numerische Einzelfalldarstellung von Kategorien und Standorten zugunsten einer Fokussierung auf erkennbare Schwerpunkte verzichtet. Aus demselben Grund wurden die Ergebnisse hinsichtlich der Größe der Symbole zur Anzeige der Häufigkeit des Auftretens von Kategorien auch spaltenweise berechnet, sodass diese nur innerhalb der jeweiligen Spalte betrachtet werden können. Und schließlich ist bei dieser

²³ Am Standort Detmold kann neben einer benoteten Prüfung im Bachelorstudiengang wahlweise noch eine weitere benotete Prüfung im Masterstudiengang als Bestandteil eines Moduls absolviert werden (P4).

²⁴ Im letzteren Fall sind zum Erweis des Abschlusses von einzelnen Semestern zum Teil auch keine Prüfungen vorgesehen (-). Die Prüfung findet dann in der zuletzt belegten Veranstaltung statt.

Analyse natürlich zu berücksichtigen, dass nur die explizit genannten Kompetenzbereiche erfasst werden konnten. Implizite, eventuell für selbstverständlich gehaltene oder in informellen Gesprächen vereinbarte Bereiche bleiben somit unberücksichtigt. Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass die explizit genannten Bereiche besonderen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts nehmen, sodass die Begriffe, die im Vordergrund stehen auch tendenziell einen größeren Teil im Rahmen des Unterrichts und der Prüfungen einnehmen dürften.



Abb. 3: (Musizier-)didaktische und Musizierpraktische Kompetenzbereiche im Rahmen des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts an den musiklehrerbildenden Standorten in NRW

In Abbildung 3 zeigt sich, dass in allen Studiengängen der Erwerb musizierpraktischer Kompetenzen im Fokus des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts steht. (Musizier-)didaktische Kompetenzen fallen demgegenüber deutlich weniger ins Gewicht. An erster Stelle ist die aufgrund der häufigen Nennung induktiv hinzugefügte Kategorie *Liedbegleitung*²⁵ zu nennen, die insbesondere dann im Zentrum steht, wenn man die Kategorie *Repertoire an Begleitmodellen/-pattern* in die Richtung der Kategorie *Liedbegleitung* denkt, was häufig in den Modulbeschreibungen zu erkennen ist. Ebenfalls besonders häufig werden Kompetenzen

²⁵ Die Kategorie *Liedbegleitung* wurde hinzugefügt, da diese Bezeichnung aufgrund der geläufigen Bezeichnung des Fachbereichs als Ganzes häufig verwendet wird. Dabei ist jedoch nicht immer eindeutig, ob sich alle Kompetenzbereiche oder eben die des ausschließlichen Begleitens von Liedern gemeint sind. Es ist aber davon auszugehen, dass die Verwendung des Begriffs im Rahmen der Modulbeschreibungen und der Titel der Veranstaltungen großen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts nimmt.

im Bereich *freies Spiel und Improvisation*, im *Erfassen und Spielen unterschiedlicher Stilstiken* (sowohl auf Begleitmodelle als auch auf das Improvisieren bezogen) sowie im *Partiturspiel* genannt. Bei letzterer Kategorie zeigt sich, dass diese im Rahmen der Studiengänge Lehramt Berufskolleg und Lehramt Gymnasium und Gesamtschule eine größere Rolle spielt als in anderen Studiengängen. Insbesondere im Studiengang Sonderpädagogik ist das Partiturspiel so nicht zu finden. Ein weiterer Zusammenhang zeigt sich beim Vergleich universitärer Standorte mit Musikhochschulstandorten, an denen das Partiturspiel eine größere Rolle zu spielen scheint, aber auch verstärkt die Ausbildung für das Lehramt Gymnasium erfolgt. Bei dem Vergleich von Universitäten und Musikhochschulen ist zudem auffällig, dass dem freien Spiel und Improvisieren an Musikhochschulen ein größeres Gewicht zukommen.

Weitere relevante Kompetenzbereiche, die etwas spezifischere Kompetenzen benennen, sind *Spieltechnische Grundfertigkeiten am Instrument*, *Blattspiel/Prima-Vista-Spiel*, *Literaturspiel*, *Motorische Unabhängigkeit im Rahmen des selbstbegleiteten Singens*, *Entwickeln von Vor-, Schluss- und Zwischenspielen* sowie *Spielen nach harmonischen Zeichensystemen*, nach Akkordschreibweise und zum Teil auch im Generalbass. Darüber hinaus sind weitere musizierpraktische Kompetenzbereiche wie *Transponieren/Modulieren*, *Harmonisieren von Melodien* oder *Arrangieren* nur einzeln vertreten. Induktiv hinzugefügt wurden unter anderem die *Anwendung musiktheoretischer Kenntnisse*, die sich aufgrund der unspezifischen Bezeichnung auf verschiedene andere Bereiche beziehen könnte, das *Ensemblespiel* als Form und Übung des gemeinsamen Musizierens, das ausdrücklich so benannte *klangorientierte Spielen* und *rhythmische Spielen*. Das *Musizieren, Produzieren und/oder Arrangieren unter Verwendung digitaler Medien* kam ebenfalls nur an einem Standort vor,²⁶ wobei auch hier nicht ganz eindeutig ist, ob sich der Teil der Modulbeschreibung ausdrücklich auf den künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht oder auf die anderen Teilbereiche des Moduls bezieht.

„Die Studierenden vertiefen ihre instrumentalen Fertigkeiten auch in der Liedbegleitung auf dem Klavier,[sic!] und können einfache Partituren zur Vorbereitung einer Ensembleprobe darstellen, darüber hinaus auch Tontechnik und Musik-Software zur Gestaltung von Klängen nutzen, um schulpraktische Projekte zu erarbeiten.“²⁷

Im Gegensatz zur Literatur gar nicht erwähnt wird das *Spielen in alten bzw. verschiedenen Schlüsseln*, das aber durchaus durch das *Partiturspiel* abgedeckt ist, die *Korrepitition* sowie erstaunlicherweise auch das *Kadenzspiel*, das immerhin Teil vieler Eignungsprüfungen der Standorte ist.

Im Rahmen der (Musizier-)didaktischen Kompetenzbereiche finden sich in den Modulbeschreibungen vereinzelt Hinweise auf die Arbeit zum *sinnvollen Einbezug des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels in den Unterricht*, die Vermittlung einer *schulbezogenen Repertoirekenntnis* sowie die *Unterstützung und Berücksichtigung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler*. Seltener wird auf die Kategorien *Begeistern/Motivieren*, *Reflexion* des

²⁶ Inwiefern eine stärkere Berücksichtigung dieses Kompetenzbereichs im Rahmen des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels an Musikhochschulen und Universitäten vor dem Hintergrund der Bedeutung von Soundproduktionen in poplarmusikalischen Kontexten sinnvoll wäre, bedarf weiterer Überlegungen, die hier nicht diskutiert werden können, aber an anderer Stelle unbedingt bearbeitet werden sollten.

²⁷ Universität Siegen 2021, Fachprüfungsordnung für das Fach Musik, Lehramt Gymnasium und Gesamtschule, S. 62.

künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels und dessen Planung in Unterrichtssituationen sowie *Ensembleleitung* Bezug genommen. Kompetenzen zur *sinnvollen Materialauswahl*, zur *didaktischen Reduktion* sowie zur *musizierunterstützenden Kommunikation* werden nicht explizit genannt. Die erstgenannten Kategorien könnten jedoch eventuell in Teilbereiche des *sinnvollen Einbezugs in den Unterricht* und die zuletzt genannte Kategorie in den Bereich *Ensembleleitung* integriert werden.

Bei der Betrachtung der anderen Teilbereiche der jeweiligen Module, deren Bestandteil der künstlerisch-pädagogische Musizierunterricht ist, bestätigt sich die Vermutung, dass das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel häufig in Module für die künstlerische Ausbildung mit den Teilbereichen *Haupt-/Nebenfachunterricht*, *Chor-/Ensembleleitung* und *Dirigieren* sowie *Stimmbildung/Gesangsunterricht* integriert ist (siehe Abbildung 4). Zu diesem Bereich gehören ebenso die etwas weniger genannte Kategorien wie *Ensemblespiel*, *Bandarbeit*, *Gruppenimprovisation* und *Sprecherziehung*. An Musikhochschulen sind zudem verstärkt Modulverknüpfungen im Bereich der *Harmonielehre und allgemeinen Musiktheorie* sowie der *Gehörbildung* zu finden. Diese Verknüpfungen sind an universitären Standorten weniger abgebildet. Zu diesem Bereich hinzu kommen auch die etwas weniger häufig genannten Bereiche *Arrangieren*, *Tonsatz* und *Formenlehre*.

Codesystem	Alle Standorte	Universitäten	Musikhochschulen	SUMME
Modulverknüpfungen				0
Haupt-/Nebenfachunterricht (Instrumental/Vokal)	■	■	■	134
Chor-/Ensembleleitung; Dirigieren	■	■	■	90
Musikpädagogik	■	■	■	70
Stimmbildung/Gesangsunterricht	■	■	■	58
Harmonielehre und allgemeine Musiktheorie	■	■	■	56
Gehörbildung	■	■	■	50
Gruppen-/Klassenmusizieren	■	■	■	40
Musik und Bewegung	■	■	■	32
Arrangieren	■	■	■	30
Analyse	■	■	■	28
Ensemblespiel	■	■	■	26
Schwerpunktveranstaltung Jazz-Rock-Pop	■	■	■	24
Kinderstimmbildung	■	■	■	22
Bandarbeit	■	■	■	22
Tonsatz	■	■	■	20
Sprecherziehung	■	■	■	20
Rhythmuslehre/Percussion	■	■	■	16
Formenlehre	■	■	■	16
Gruppenimprovisation	■	■	■	14
Musikgeschichte	■	■	■	10
Instrumentenkunde	■	■	■	8
Musikwissenschaft	■	■	■	6
Sound Design/Neue Medien	■	■	■	6
Wissenschaftliches Arbeiten	■	■	■	4
Liedrepertoire	■	■	■	2
Σ SUMME	402	248	154	804

Abb. 4: Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht und seine Modulverknüpfungen

Dennoch zeigen sich hin und wieder auch Modulverknüpfungen mit musikpädagogisch ausgerichteten Veranstaltungen. Hierzu gehören allgemeine musikpädagogische und musikdidaktische Veranstaltungen ebenso wie Veranstaltungen in den Bereichen *Gruppen-/Klassenmusizieren, Musik und Bewegung* und *Kinderstimmbildung*. Weitere Verknüpfungen konnten in den Bereichen *Rhythmuslehre und Percussionspiel, Musikgeschichte, Instrumentenkunde, allgemeine musikwissenschaftliche Angebote, Sound-Design und neue Medien, wissenschaftlichem Arbeiten* sowie *Liedrepertoire* verzeichnet werden. Darüber hinaus werden zum Teil Veranstaltungen mit stilistischem *Schwerpunkt im Bereich Jazz-Rock-Pop* angeboten, die neben anderen Veranstaltungen den musizierpraktischen Kompetenzbereich des *Spielens und Erfassens unterschiedlicher Stilistiken* bereichern dürfte.

Bei der Analyse der Modulbestandteile wird insgesamt deutlich, dass nur selten bis gar nicht auf synergetische Ergänzungen mit anderen Studienelementen verwiesen wird oder diese gar explizit gefordert werden. Gelegentlich lassen sich Hinweise auf die Verwendung des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels im Bereich des Klassenmusizierens oder der Chor- und Ensembleleitung finden. Konkrete, sich gegenseitig befruchtende Kooperationen werden jedoch nicht benannt. Und auch gemeinsame Prüfungen ergeben sich nur in Verbindung mit dem künstlerischen Haupt- oder Nebenfach.

6. Fazit und Ausblick

Die Analyse der Modulhandbücher und Prüfungsordnungen der musiklehrerbildenden Studiengänge an den Standorten in NRW zeigt, dass der künstlerisch-pädagogische Musizierunterricht im Studium schwerpunktmäßig im Zusammenhang des Studienbereichs des künstlerischen Instrumentalspiels verortet ist. Zudem ist ein Schwerpunkt auf die musizierpraktischen Kompetenzbereiche festzustellen. Dies ist mit Bezug auf die Ausführungen in Kapitel 3 zunächst nachvollziehbar, da ein die Schülerinnen und Schüler motivierendes sowie musikalisch ausdrucksstarkes künstlerisch-pädagogisches Instrumentalspiel entsprechende Kompetenzen am Instrument erfordert. Auf der anderen Seite ist aber der didaktische Bereich innerhalb der Veranstaltungen selbst sowie mit Blick auf deren Modulzuordnungen zu wenig berücksichtigt und sollte aus meiner Sicht dringend gestärkt werden. Die Verknüpfung mit musikpädagogischen und musizierpädagogischen Veranstaltungen innerhalb der Module ist nur ansatzweise zu erkennen, und die konkrete Thematisierung (musizier-)didaktischer Fragestellungen im Rahmen des künstlerisch-pädagogischen Unterrichts kaum. Hier ergeben sich meines Erachtens Möglichkeiten zur Verbesserung des Studienbereichs durch Stärkung der pädagogisch-didaktischen Anteile.

Großes Potenzial könnte diesbezüglich beispielsweise ein ausdrücklich mit anderen Veranstaltungen kooperierender sowie situiert konzipierter künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht haben. Neben der Ausbildung künstlerischer Kompetenzen am Instrument würden

sich in einem solchen Unterricht eine Vielzahl von situierten Lernanlässen²⁸ und Übungsmöglichkeiten für das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel ergeben, die reflektiert werden und zu didaktischen Fragestellungen und Diskussionen führen könnten. Auf diese Weise wäre es möglich, den didaktischen Teil des künstlerisch-pädagogischen Musizierunterrichts zu stärken und den künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht für Studierende als kohärentes Lernangebot²⁹ innerhalb des Studiums erlebbar zu machen. Möglichkeiten der Einbettung mit Räumen für situierte Lernanlässe könnten sich beispielsweise in Veranstaltungen zum gemeinsamen Musizieren in der Klasse, innerhalb von schulbezogenen Praxisphasen, bei Kammermusikprojekten sowie bei Chor- und Ensembleproben ergeben. Isabel Gabbe (2019) sieht zudem die Möglichkeit, einige Kompetenzen im künstlerischen Hauptfachunterricht auszubilden:

„Es scheint, dass schulpraktische Kompetenzen an einem Repertoirestück nicht vermittelbar sind. Doch bin ich überzeugt: Die Erarbeitung einer Sonatine durch beispielsweise Reduktion, Variation, Improvisation und Transposition nach dem Motto ‚Alles ist erlaubt, nur nicht Alles spielen!‘ bietet die Möglichkeit zu tieferem Verständnis der Komposition mit gleichzeitigen [sic!] Gewinn an klavierpraktischen Fertigkeiten für den Schulalltag“ (Gabbe, 2019, S. 47).

Neben Überlegungen zu situierten Lernformen im Unterricht wäre dann konsequenterweise auch über situierte Prüfungsformen nachzudenken, die möglicherweise dahingehend überarbeitet werden könnten, dass Prüfungen in wirklich musizierpädagogischen Situationen stattfinden und auch Kompetenzen, die über das reine Instrumentalspiel hinausgehen, bewertet würden.

Im Rahmen weiterer musizierpädagogischer Forschung zum künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel im Kontext der MusiklehrerInnenbildung wäre der hier vorgelegte Begriffsvorschlag zu diskutieren und gegebenenfalls um weitere Vorschläge zu ergänzen. Zudem sind die Überschneidungen, Grenzen und möglichen Synergieeffekte des Studienbereichs mit Blick auf den Studienbereich des künstlerischen Haupt- und Nebenfachunterrichts und anderen Studienbereichen (z. B. Klassenmusizieren) zu bestimmen. Erst auf dieser Grundlage lässt sich ein sinnvolles Lehr-Lern-Konzept für die Studierenden entwickeln, und zwar ebenso auf der Ebene der gesamten Studiengangskonzeption als auch auf der Ebene der einzelnen Unterrichtsstunde im künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel.

²⁸ Insbesondere die LehrerInnenbildung eignet sich in besonderem Maße „für situierte Lernformen [...], gerade weil Lehrerhandeln ein außerordentlich komplexes Aufgabengebiet ist“ (Fölling-Albers, Hartinger & Hafizović, 2004, S. 729). Dies gilt, wie die umfangreiche Abbildung 1 zu den Kompetenzbereichen deutlich macht, ebenso für das künstlerisch-pädagogische Instrumentalspiel als nur ein Teilbereich des Musiklehrerhandelns. Zu den zentralen Merkmalen situiertes Lernbedingungen gehören u. a. Authentizität, Mehrperspektivität, Berücksichtigung unterschiedlicher Kontexte, Reflexionsprozesse und die Gestaltung aktiver und selbstorganisierter Lernprozesse (ebd., S. 727f.).

²⁹ „Kohärenz als systematische und ‚sinnhafte Verknüpfung‘ der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium erstreckt sich [...] über mehrere Ebenen: Kohärenz innerhalb einer Lehrveranstaltung, innerhalb eines Moduls, innerhalb eines Studienbereichs bzw. einer Säule, zwischen Studienbereichen bzw. Säulen, zwischen hochschulischen Lehrveranstaltungen und Praxisphasen. Jenseits dieser Lehrangebotsperspektive tangiert Kohärenz auch die Frage der funktionalen Einbettung von Lernanlässen im Rahmen der Selbststudienzeit, Wahl- und Vertiefungsoptionen, im Kontext von Studienprojekten, Prüfungen, Abschlussarbeiten, Auslandssemestern usw.“ (Scheidig, 2020, S. 92).

Weitere relevante Forschungsfelder, die im Text bereits angedeutet wurden, sind die konkrete hochschuldidaktische Ausgestaltung von Unterricht und Prüfungen, instrumentenspezifische Fragestellungen mit Blick auf die Wahl des Instruments zum künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel, der Einfluss musikdidaktischer Konzeptionen auf die Gestaltung des Studienbereichs sowie die Rolle digitaler Medien in popularmusikalischen Kontexten und deren Einbezug im Rahmen des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels. Darüber hinaus wäre eine Befragung zu den Inhalten und Methoden des Unterrichts der Lehrenden wichtig, die Studierende aktuell im künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiel unterrichten. Was wird gelehrt? Warum werden welche Inhalte und Kompetenzen als wichtig erachtet? Wie ist der Unterricht methodisch gestaltet? Inwiefern findet eine Orientierung an der musikunterrichtlichen Praxis statt? Wie werden Prüfungen gestaltet? Welche Veränderungen sollten vorgenommen werden, um den Studienbereich und die Studienerfolge aus der Sicht der Lehrenden weiterzuentwickeln? Durch die Erhebung der aktuellen Praxis im künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht könnten beispielsweise die in diesem Text aus einschlägiger Literatur sowie den Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen herausgearbeiteten Ergebnisse zu den Kompetenzbereichen überarbeitet und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus könnte die Befragung von Expertinnen und Experten mögliche Perspektiven für die weitere Diskussion und Forschung aufzeigen.

Literatur

- Abegg, W., Böhle, I., Geck, M., Hellkuhl, A., Merkt, I., Probst, W. (1980). Zum Stellenwert der künstlerisch-praktischen Ausbildung im Rahmen eines sich wandelnden Musiklehrerstudiums. In W. Gieseler und Rudolf Klinkhammer (Hg.), *Künstlerische Praxis und Musiklehrausbildung, Dokumentation einer wissenschaftlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 18.–20.10.1979 in der Hochschule für Musik, München* (S. 33–39). Mainz: Schott.
- Bach, C. P. E. (1753). *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. Mit Exempeln und achtzehn Probe-Stücken in sechs Sonaten*. Berlin: Verlegung des Auctoris (Selbstverlag).
- Bäßler, H. (2000). Rechenschaftsbericht des Bundesvorsitzenden – eine Ortsbeschreibung. Weimar II – nicht nur der Wettbewerb „Schulpraktisches Klavierspiel“. *VDS-Magazin*, Nr. 3/2000.
- Bauer, S. (2021). *Livestream „Verrückte Zeiten“: Drei Fragen an Moderator Prof. Stefan Bauer zum Konzert des Schupra-Wettbewerbs*. Online verfügbar unter https://www.hfm-weimar.de/ueber-uns/detailansicht/?tx_jobase_pi2%5BjoNewsDetail%5D=1480&tx_jobase_pi2%5BjoRefererId%5D=&tx_jobase_pi2%5Baction%5D=news&tx_jobase_pi2%5Bcontroller%5D=Elements&cHash=6b628df1e000ef5130293ec1a5df3b997/ [Zugriff am 19.02.2022].
- Bialek, W. (2012). *Schulpraktisches Klavierspiel. Bestandsaufnahme der Ausbildung in Niedersachsen – bundesweiter Stichprobenvergleich – Ausblick*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Blum, R. (2021). Klavierpraxis. Aspekte eines integrativen künstlerischen Hauptfachs. In R. Blum, J. Steiner (Hg.), *Klavierpraxis und Selbstbegleitetes Singen* (S. 19–34). Münster Waxmann.

- Blum, R. (2019). Künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel. In R. Blum, J. Steiner (Hg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 25–45). Münster: Waxmann.
- Blum, R., Steiner, J. (2019). Resümee und Ausblick: Klavierpraxis im Wandel. In Dies. (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 111–113). Münster: Waxmann.
- Böhmer, H. (1971). *Liedspiel und Liedbegleitung. Leitfaden des schulpraktischen Klavierspiels*. Berlin: Volk und Wissen.
- Bradler, K. (2020). Funktionen des Musizierens. Eine musikpädagogische Spurensuche auf den Fersen von Wilhelm Schmid und Dieter Mersch. In K. Bradler, A. Michel (Hg.), *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 109–122). Münster: Waxmann.
- Brunner, G. (2008). Was ist guter Musikunterricht? Aus der Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern. *mip-journal*, 23/2008, 6–11.
- Busch, B. & Metzger, B. (2016). Inhalte des Instrumentalunterrichts. In B. Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 232–253). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dahlhaus, C., Eggebrecht, H. H. (Hg.) (2001). *Brockhaus Riemann Musiklexikon. E-K*. Mainz: Schott Musik International.
- Dartsch, M. (2019). *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2019.
- Doerne, A. (2019). *Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*. Mainz: Schott.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Mörtl-Hafizović, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 727–747.
- Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg (2015). *Studienplan. Didaktikfach Musik Grundschule*. Stand: 20.05.2015.
https://www.musik.phil.fau.de/files/2018/12/Studienplan_Tabelle_DID_GS_ab_WS_2014.pdf [Zugriff am 26.12.2022].
- Frölich-Steffen, S., Ouden, H.; Gießmann, U. (2019). *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten. Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gabbe, I. (2019). „Alles ist erlaubt, nur nicht Alles spielen!“ – Gewinnbringender Einsatz von klassischen Stücken für das Schulpraktische Klavierspiel. In R. Blum, J. Steiner (Hg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 47–60). Münster: Waxmann.
- Henning, H. (2019). Die Kunst des Chorbegleitens – Klavierpraxis aus chorpädagogischer Perspektive. In R. Blum, J. Steiner (Hg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 101–109). Münster: Waxmann.
- Hochschule für Musik Nürnberg (2021). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung (FSPO) für den Studiengang Bachelor Dirigieren (künstlerische Ausbildung) mit der Abschlussbezeichnung „Bachelor of Music (B. Mus.)“ an der Hochschule für Musik Nürnberg vom 29. September 2020*. In der Fassung der Änderungssatzung vom 14. Juli 2021.
- Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (2021). Studienordnung für das Erste Fach (Major) Musik im Fächerübergreifender Bachelorstudiengang (FüBA) an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. In: *Verkündungsblatt der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover*, 6/21.
- Kraler, C. (2019). Vorwort: Wohin führen „Klaviertheorie und traditioneller Musikunterricht?“. In R. Blum, J. Steiner (Hg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 7–9). Münster: Waxmann.

- Kreft, E. (1978). Instrumentalunterricht. In W. Gieseler (Hg.), *Kritische Stichwörter Musikunterricht* (S. 131). München: Wilhelm Fink.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lessing, W. (2021). Lebenslanges Lernen als Aufgabe und Herausforderung für Musikhochschulen. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze, T. Krettenauer (Hg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie & Praxis* (S. 69–90). Münster: LIT.
- Mantel, G. (2008). Kunst und Pädagogik – ein Widerspruch? Auf der Suche nach künstlerischen Kriterien. In F. Grimmer, W. Lessing (Hg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*. Mainz: Schott Music.
- Müller, S. (2022). *Kompetenzen von Lehrenden im Studienfach Elementare Musikpädagogik*. Münster: Waxmann.
- Nimczik, O. (1998). Schulpraktisches Klavierspiel – ein wichtiges Fach in der Musiklehrerbildung. *VDS-Information*, Nr. 142, 12/1998, 20.
- Pöcksteiner, R. (2018). *...singen soll sie können. Musikalische Kompetenzen für die Primarstufe am Beispiel Singen und Gitarre*. Kassel: university press.
- Redmann, B. (2005). Schulpraktisches Klavierspiel. In S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik* (S. 225). Kassel: Gustav Bosse.
- Reichel, W. (1961). *Schulpraktisches Musizieren. Anleitung und Übungsbuch für das Volksliedspiel, Transponieren, Improvisieren und Partiturspiel in der Musikerziehung für die Musiklehrerausbildung und -weiterbildung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Scheidig, F. (2020). Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung. In K. Rheinländer, D. Scholl (Hg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 89–105). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwindt-Gross, N. (1994/2016). Artikel Begleitung. In L. Lütteken (Hg.), *MGG Online*. Kassel/Stuttgart/New York. Zuerst veröffentlicht 1994, online veröffentlicht 2016.
- Seipel, B. (2013). *Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden*. Köln: Dohr.
- Sepp, A. (2014). Schulpraktisches Klavierspiel zwischen Kunst und Kompromiss. Das Konzept einer dynamischen Liedbegleitung. In G. Brunner, M. Fröhlich (Hg.), *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechthild Fuchs* (S. 403–413). Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.
- Steiner, J. (2019). Selbstbegleitetes Singen in der Schule – Musikalische Prozesse leiten und gestalten. In R. Blum, J. Steiner (Hg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 85–100). Münster: Waxmann.
- Steiner, J. (2012). *Klavierpraxis im Musikunterricht. Analysen zum Musizieren mit Schulklassen*. Augsburg: Wißner.
- Uhden, P. (2015). Musik als Praxis. Schriften Online: Musikpädagogik – 3. Leipzig: Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig.
- Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (2019). *Rahmencurriculum für das Bachelorstudium Lehramt und die Fachcurricula aus den Unterrichtsfächern Musikerziehung Instrumentalmusikerziehung*. Genehmigt mit Beschluss des Senats vom 12.4.2019.
- vom Stein, P. (2019). Zurück in die Zukunft. Historische und aktuelle Perspektiven für den Klavierunterricht. In R. Blum, J. Steiner (Hg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 11–23). Münster: Waxmann.

- Wagner, R. (2018). Schulpraktisches Klavierspiel und inklusives Musizieren im schulischen Kontext. In A. Bossen, B. Jank (Hg.), *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration. Projektberichte und Studienmaterial* (S. 139–151). Potsdam: Universitätsverlag.
- Wallbaum, C. (2018). Unterrichtsgestaltung als Komponieren. Das musikdidaktische Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen und Neue Musik. In Handreichungen zur Kompositionspädagogik. https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Wallbaum_13.6.18.pdf [Zugriff am 26.12.2022].
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Modulhandbücher, Prüfungsordnungen & Studienverlaufspläne der musiklehrerbildenden Studiengänge in NRW

Bielefeld

- Universität Bielefeld (2021a). Modulhandbuch Musik/Bachelor of Arts: Fach (Grundschule) [FsB vom 01.07.2021]. Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Version vom 17.08.2021.
- Universität Bielefeld (2021b). Modulhandbuch Musik/Bachelor of Arts: Schwerpunktfach (Grundschule) [FsB vom 01.07.2021]. Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Version vom 17.08.2021.
- Universität Bielefeld (2021c). Modulhandbuch Musik/Bachelor of Arts: Fach (Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen) [FsB vom 01.07.2021]. Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Version vom 17.08.2021.
- Universität Bielefeld (2021d). Modulhandbuch Musik/Master of Education: Fortsetzung Fach (Grundschule) [FsB vom 01.07.2021]. Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Version vom 17.08.2021.
- Universität Bielefeld (2021e). Modulhandbuch Musik/Master of Education: Fortsetzung Schwerpunktfach (Grundschule) [FsB vom 01.07.2021]. Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Version vom 17.08.2021.

Detmold

- Hochschule für Musik Detmold, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn (2016a). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Musik (LA I) und dem Erweiterten Unterrichtsfach Musik (LA II) an der Hochschule für Musik Detmold. 20. September 2016.
- Hochschule für Musik Detmold, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn (2016b). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Musik (LA I) und dem Erweiterten Unterrichtsfach Musik (LA II) an der Hochschule für Musik Detmold. 20. September 2016.
- Hochschule für Musik Detmold (2017a). Studienbuch B. Ed. Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen PO Version 2016. Erweitertes Unterrichtsfach Musik. Stand: 24.08.2017.
- Hochschule für Musik Detmold (2017b). Studienbuch B. Ed. Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen PO Version 2016. Unterrichtsfach Musik. Stand: 24.08.2017.
- Hochschule für Musik Detmold (2017c). Studienplan M. Ed. Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen PO Version 2016. Erweitertes Unterrichtsfach Musik. Stand: 07.03.2017.

Hochschule für Musik Detmold (2017d). Studienplan M. Ed. Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen PO Version 2016. Unterrichtsfach Musik. Stand: 07.03.2017.

Hochschule für Musik Detmold (2019a). Ordnung zur Erweiterung des Lehramtsstudiengangs mit dem Abschluss Bachelor of Education an der Hochschule für Musik Detmold vom 10.07.2019.

Hochschule für Musik Detmold (2019b). Ordnung zur Erweiterung des Lehramtsstudiengangs mit dem Abschluss Master of Education an der Hochschule für Musik Detmold vom 10.07.2019.

Dortmund

TU Dortmund (ab WS 2016/2017a). Modulhandbuch zum Bachelorstudium für ein Lehramt an Grundschulen „nicht vertieftes Fach“. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017b). Modulhandbuch zum Bachelorstudium für ein Lehramt an Grundschulen „vertieftes Fach“. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017c). Modulhandbuch zum Bachelorstudium für ein Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen und Berufskollegs. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017d). Modulhandbuch zum Bachelorstudium für ein Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017e). Modulhandbuch zum Bachelorstudium für ein Lehramt an Schulen mit sonderpädagogischer Förderung. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017f). Modulhandbuch zum Masterstudium für ein Lehramt an Grundschulen „nicht vertieftes Fach“. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017g). Modulhandbuch zum Masterstudium für ein Lehramt an Grundschulen „vertieftes Fach“. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017h). Modulhandbuch zum Masterstudium für ein Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen und Berufskollegs. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017i). Modulhandbuch zum Masterstudium für ein Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. + Studienverlaufsplan.

TU Dortmund (ab WS 2016/2017j). Modulhandbuch zum Masterstudium für ein Lehramt an Schulen mit sonderpädagogischer Förderung. + Studienverlaufsplan.

Essen

Folkwang Universität der Künste Essen (2018a). Modulhandbuch für das Studienfach Musik im Studiengang Musik mit Lehramtsoption Gymnasien und Gesamtschulen, B. A. zur Fachprüfungsordnung vom 31.01.2018.

Folkwang Universität der Künste Essen (2018b). Modulhandbuch für das Studienfach Musik im Studiengang Musik mit Lehramtsoption Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, B. A. zur Fachprüfungsordnung vom 31.01.2018.

Folkwang Universität der Künste Essen (2018c). Fachprüfungsordnung für das Studienfach Musik im Masterstudiengang mit Lehramtsoption Grundschulen (M. Ed.) an der Folkwang Universität der Künste vom 25.07.2018.

Folkwang Universität der Künste Essen (2018d). Modulhandbuch für das Studienfach Musik im Studiengang Musik mit Lehramtsoption Grundschulen, M. Ed. zur Fachprüfungsordnung vom 17.01.2018.

Folkwang Universität der Künste Essen (2018e). Fachprüfungsordnung für das Studienfach Musik im Masterstudiengang mit Lehramtsoption Gymnasien und Gesamtschulen (M. Ed.) an der Folkwang Universität der Künste vom 25.07.2018.

- Folkwang Universität der Künste Essen (2018f). Modulhandbuch für das Studienfach Musik im Studiengang Musik mit Lehramtsoption Gymnasien und Gesamtschulen, M. Ed. zur Fachprüfungsordnung vom 25.07.2018.
- Folkwang Universität der Künste Essen (2018g). Fachprüfungsordnung für das Studienfach Musik im Masterstudiengang mit Lehramtsoption Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (M. Ed.) an der Folkwang Universität der Künste vom 25.07.2018.
- Folkwang Universität der Künste Essen (2018h). Modulhandbuch für das Studienfach Musik im Studiengang Musik mit Lehramtsoption Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, M. Ed. zur Fachprüfungsordnung vom 25.07.2018.
- Folkwang Universität der Künste Essen (2021a). Fachprüfungsordnung für das Studienfach Musik im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption Grundschulen (B. A.) an der Folkwang Universität der Künste vom 24.02.2021.
- Folkwang Universität der Künste Essen (2021b). Modulhandbuch für das Studienfach Musik im Studiengang Musik mit Lehramtsoption Grundschulen, B. A. zur Fachprüfungsordnung vom 24.02.2021.
- Folkwang Universität der Künste Essen (2021c). Fachprüfungsordnung für das Studienfach Musik im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption Gymnasien und Gesamtschulen (B. A.) an der Folkwang Universität der Künste vom 24.02.2021.
- Folkwang Universität der Künste Essen (2021d). Fachprüfungsordnung für das Studienfach Musik im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption Haupt-, Real-, Sekundar-, und Gesamtschulen an der Folkwang Universität der Künste vom 24.02.2021.

Köln (Musikhochschule)

- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2012a). Modulhandbuch. 4.3 Musik für das Lehramt an Berufskollegs – Bachelor. Stand: 13.07.2012.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2012b). Modulhandbuch. 4.4 Musik für das Lehramt an Berufskollegs – Master. Stand: 02.07.2012.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2012c). Modulhandbuch. 4.5 Musik (Großfach) für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Schwerpunkt Elementare Musikpädagogik – Bachelor. Stand: 30.10.2012.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2012d). Modulhandbuch. 4.7 Musik (Großfach) für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Schwerpunkt Instrumental-/Gesangspädagogik – Bachelor. Stand: 30.10.2012.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2012e). Modulhandbuch. 4.9 Musik (Großfach) für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Schwerpunkt Kirchenmusik – Bachelor. Stand: 13.07.2012.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2013): Studienverlaufsplan für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Stand: 10.10.2013.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2014a). Modulhandbuch. Musik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen – Bachelor. Version vom 5.2.2014.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2014b). Modulhandbuch. Musik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen – Master. Version vom 18.2.2014.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2014c): Studienverlaufsplan für das Lehramt an Berufskollegs. Stand: 18.02.2014.
- Hochschule für Musik und Tanz Köln (2014d): Studienverlaufsplan Master Musik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Stand: 18.02.2014.

Köln (Universität)

- Universität zu Köln (2014a). Modulhandbuch. Master of Education Unterrichtsfach Musik. Studienprofil Lehramt an Grundschulen. Fassung 30.06.2014. + Anhang 10 aus Prüfungsordnung.
- Universität zu Köln (2014b). Modulhandbuch. Master of Education Unterrichtsfach Musik. Studienprofil Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Fassung 30.06.2014. + Anhang 13 aus Prüfungsordnung.
- Universität zu Köln (2014c). Modulhandbuch. Master of Education Unterrichtsfach Musik. Studienprofil Lehramt Sonderpädagogische Förderung. Fassung 30.06.2014. + Anhang 11 aus Prüfungsordnung.
- Universität zu Köln (2019a). Modulhandbuch. Bachelor of Arts. Lehramt an Grundschulen. Unterrichtsfach Musik. Zuletzt geändert am 03.07.2019. + Anhang 10 aus Prüfungsordnung.
- Universität zu Köln (2019b). Modulhandbuch. Bachelor of Arts. Lehramt an Haupt-, Real-Sekundar- und Gesamtschulen. Zuletzt geändert am 03.07.2019. + Anhang 13 aus Prüfungsordnung.
- Universität zu Köln (2019c). Modulhandbuch. Bachelor of Arts. Lehramt für Sonderpädagogische Förderung. Zuletzt geändert am 03.07.2019. + Anhang 11 aus Prüfungsordnung.

Münster

- Westfälische Wilhelm-Universität Münster (2018a). Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Berufskollegs an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 09.07.2018.
- Westfälische Wilhelm-Universität Münster (2018b). Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 09.07.2018.
- Westfälische Wilhelm-Universität Münster (2018c). Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 09.07.2018.
- Westfälische Wilhelm-Universität Münster (2018d). Prüfungsordnung für das Fach Musik/Musikpraxis und Neue Medien zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 09.07.2018.
- Westfälische Wilhelm-Universität Münster (2019a). Este Ordnung zur Änderung der Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb Zwei-Fach-Modells an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 09.07.2018 vom 01.07.2019.
- Westfälische Wilhelm-Universität Münster (2019b). Este Ordnung zur Änderung der Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 09.07.2018 vom 01.07.2019.
- Westfälische Wilhelm-Universität Münster (2019c). Este Ordnung zur Änderung der Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 09.07.2018 vom 01.07.2019.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2019d). Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Berufskollegs mit dem Abschluss „Master of Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 01.07.2019.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2019e). Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss „Master of Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 01.07.2019.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2019f). Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Abschluss „Master of Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 01.07.2019.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2019g). Prüfungsordnung für das Fach Musik zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Abschluss „Master of Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 01.07.2019.

Paderborn

Universität Paderborn (2016a). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Musik an der Universität Paderborn. Vom 29. Juli 2016.

Universität Paderborn (2016b). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Musik an der Universität Paderborn. Vom 29. Juli 2016.

Universität Paderborn (2016c). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt für Sonderpädagogische Förderung mit dem Unterrichtsfach Musik an der Universität Paderborn. Vom 29. Juli 2016.

Universität Paderborn (2016d). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Musik an der Universität Paderborn. Vom 29. Juli 2016.

Universität Paderborn (2016e). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Musik an der Universität Paderborn. Vom 29. Juli 2016.

Universität Paderborn (2016f). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt für Sonderpädagogische Förderung mit dem Unterrichtsfach Musik an der Universität Paderborn. Vom 29. Juli 2016.

Siegen

Universität Siegen (bis WS 2020/2021). Akkreditierung der lehrerbildenden Studiengänge an der Universität Siegen. Akkreditierungsantrag der Fächer Kunst und Musik. Modulhandbücher (Musik).

Universität Siegen (2021). Fachprüfungsordnung (FPO-B) für das Fach Musik im Bachelorstudium an der Universität Siegen. Vom 16. April 2021.

Wuppertal

Bergische Universität Wuppertal (2014a). Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Musik im Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts an der

- Bergischen Universität Wuppertal. Vom 17.11.2014. + Studienablauf Musik im Kombinatorischen Bachelor of Arts.
- Bergische Universität Wuppertal (2014b). Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Musik im Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Education – Sonderpädagogische Förderung an der Bergischen Universität Wuppertal. Vom 07.10.2014.
- Bergische Universität Wuppertal (2017a) Modulhandbuch zu der Prüfungsordnung Teilstudiengang Musik im Studiengang Master of Education – Lehramt für Sonderpädagogische Förderung. Stand: 5.10.2017.
- Bergische Universität Wuppertal (2017b). Modulhandbuch des Studiengangs Musik im Bachelor of Education – Sonderpädagogische Förderung. Stand: 20. April 2017.
- Bergische Universität Wuppertal (2018). Modulhandbuch des Studiengangs Musik im Master of Education – Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Stand: 19. Juni 2018.
- Bergische Universität Wuppertal (2019a). Modulhandbuch zu der Prüfungsordnung Teilstudiengang Musik für Gymnasien und Gesamtschulen im Kombinatorischen Studiengang mit dem Abschluss Bachelor of Arts. Stand: 17.06.2019. + Idealtypischer Studienverlaufsplan Bachelor Musik für das Lehramt GymGe.
- Bergische Universität Wuppertal (2019b). Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Musik für Gymnasien und Gesamtschulen im Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts an der Bergischen Universität Wuppertal. Vom 06.08.2019.
- Bergische Universität Wuppertal (2019c). Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Musik im Kombinationsstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit dem Abschluss Master of Education an der Bergischen Universität Wuppertal. Vom 11.11.2019. + Modulübersicht im Teilstudiengang Musik.
- Bergische Universität Wuppertal (2019d). Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Musik im Kombinationsstudiengang Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss Master of Education an der Bergischen Universität Wuppertal. Vom 11.11.2019. + Modulübersicht im Teilstudiengang Musik.
- Bergische Universität Wuppertal (2019e). Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Musik im Kombinationsstudiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Abschluss Master of Education an der Bergischen Universität Wuppertal. Vom 11.11.2019. + Modulübersicht im Teilstudiengang Musik.
- Bergische Universität Wuppertal (2019f). Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Musik im Kombinationsstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Abschluss Master of Education an der Bergischen Universität Wuppertal. Vom 11.11.2019. + Modulübersicht im Teilstudiengang Musik.
- Bergische Universität Wuppertal (2020). Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang Musik des Studiengangs Master of Education – Lehramt für Sonderpädagogische Förderung an der Bergischen Universität Wuppertal. Vom 10.10.2020. + Studienablauf Musik im Master of Education Sonderpädagogische Förderung.

Sebastian Herbst

Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart

Urbanstraße 25

70182 Stuttgart

Deutschland

E-Mail: sebastian.herbst@hmdk-stuttgart.de

Sebastian Herbst: Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht

Forschungsschwerpunkte: Sprechen und Sprache in musizierpädagogischen Kontexten, Musizierbezogenes Lehren und Lernen (in hybriden Lernräumen), Klassenmusizieren und (inklusive) musizierpädagogische Arbeit in Kooperationen, Praxisphasen und forschendes Lernen in der (phasenvernetzenden) LehrerInnenbildung, Videobasierte Unterrichtsforschung und videobasierte Intervision in der reflexiven LehrerInnenbildung

Stichworte zur Verschlagwortung: *Schulpraktisches Klavierspiel, Liedbegleitung, künstlerisch-pädagogisches Instrumentalspiel, Kompetenzen, Musiklehrerbildung*

Gutachter: Daniel Prantl, Tobias Usbeck