

Musikalische Bildung in der Grundförderung

Die Bedeutung des Verfassungsartikels

BV Art. 67a / Abs. 2

der Schweizerischen Bundesverfassung

für die Ausbildung und Professionalisierung

von Primarlehrpersonen im Fach Musik

und den Musikunterricht der Primarschule

Band 1 von 2

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität

München

vorgelegt von

Letizia A. Ineichen

Luzern, Schweiz

2021

Erstgutachterin: Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marc-Antoine Camp,
Hochschule Luzern - Musik

Mündliche Prüfung: 15. Februar 2021

„Nichts nützt dem Staat so wie die Musik.“

Jean-Baptiste Molière (1622 - 1673)

Französischer Komödiendichter und Schauspieler

Aus: „Der Bürger als Edelmann“, 1672

Danke!

Für die wertvolle Unterstützung, für den kritischen Austausch, für die substantiellen Hinweise, für die aufschlussreichen Begegnungen und die aufmunternden Worte gilt mein besonderer Dank

- meiner Professorin Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel
- meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Marc-Antoine Camp
- Herrn Dr. phil., Dr. theol. Walter Weibel
- meiner Familie, allen voran meinem Mann und meinen Eltern
- den verschiedenen Personen und Interviewpartnerinnen und -partnern, die mir einen fachlich fundierten und professionellen Einblick in die Materie ermöglichten
- meinen Freundinnen.

INHALTSVERZEICHNIS

I	EINLEITUNG	1
II	AUSGANGSLAGE	4
1	BV ART. 67A – MUSIKALISCHE BILDUNG	4
III	GRUNDLAGEN	8
2	BILDUNGSSYSTEM SCHWEIZ	8
2.1	ÜBERSICHT ÜBER DAS BILDUNGSSYSTEM SCHWEIZ	8
2.2	WICHTIGE GESETZGEBUNGEN	11
2.2.1	<i>BV Artikel 61a. Bildungsraum Schweiz</i>	12
2.2.2	<i>BV Artikel 62. Schulwesen</i>	13
2.2.3	<i>BV Artikel 67. Förderung von Kindern und Jugendlichen</i>	14
2.2.4	<i>BV Artikel 69. Kultur</i>	14
2.2.5	<i>Art. 11 und 12 Kulturfördergesetz</i>	15
2.3	AKTUELLE BILDUNGSREFORMEN	17
2.3.1	<i>HarmoS</i>	17
2.3.2	<i>Lehrplan 21</i>	21
2.3.2.1	Aufbau und Struktur des Lehrplans 21	22
2.4	NATIONALE BILDUNGSZIELE	24
3	DAS FACH MUSIK IN DER BILDUNG UND AUSBILDUNG	26
3.1	DAS FACH MUSIK IM FÄCHERKATALOG DER OBLIGATORISCHEN SCHULE.....	26
3.1.1	<i>Wochenstundentafel nach HarmoS</i>	26
3.1.2	<i>Der Lehrplan 21 im Fach Musik</i>	29
3.2	DAS FACH MUSIK IN DER AUSBILDUNG VON PRIMARLEHRPERSONEN AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN	31
4	MUSIKPÄDAGOGISCHE BILDUNGSPOLITIK NATIONAL	36
4.1	SITUATION VOR ANNAHME VON BV ART. 67A <i>MUSIKALISCHE BILDUNG</i>	37
4.1.1	<i>Situationsanalyse Musikalische Bildung von Expertinnen und Experten</i>	37
4.1.1.1	Die Situation des Musikunterrichts innerhalb der obligatorischen Schulzeit	38
4.1.1.2	Die Situation um die Ausbildung von Musiklehrpersonen.....	40
4.1.2	<i>Bericht Bundesrat, Musikalische Bildung Schweiz, 2005</i>	41
4.2	INITIATIVE <i>JUGEND + MUSIK</i> . PARLAMENTARISCHER PROZESS	46
4.3	VOLKSABSTIMMUNG BV ART. 67A <i>MUSIKALISCHE BILDUNG</i> VOM 23. SEPTEMBER 2012	53
4.4	UMSETZUNG DES NEUEN VERFASSUNGSARTIKEL 67A.....	54
4.4.1	<i>Zwischenbilanz Umsetzungsbestrebungen BV Art. 67a/ Abs. 2</i>	57

4.5	KULTURPOLITIK DES BUNDES. KULTURBOTSCHAFT 2016 – 2020	62
4.5.1	<i>Zwischenbilanz Kulturförderung 2016-2020. Ein Zwischenbericht von Ende April 2018</i>	64
5	MUSIKPÄDAGOGISCHE BILDUNGSPOLITIK INTERNATIONAL.....	66
5.1	GLOBAL MUSIC EDUCATION POLICIES	67
5.1.1	<i>UN - Kinderrechtskonventionen</i>	69
5.1.2	<i>Road Map for Arts Education – UNESCO Weltkonferenz Lissabon, 2006</i>	71
5.1.3	<i>Seoul Agenda. Goal for the Development of Arts Education. UNESCO Weltkonferenz Seoul 2010</i>	75
5.2	INTERNATIONAL MUSIC EDUCATION ORGANIZATIONS AND THEIR POLICIES	77
5.3	EUROPEAN MUSIC EDUCATION ORGANIZATIONS AND THEIR POLICIES	78
5.3.1	<i>Bonn Declaration für musikalische Bildung in Europa</i>	79
5.3.2	<i>New European Agenda for Music, 2018</i>	81
6	FAZIT UND AUSBLICK	84
IV	PROBLEMSTELLUNG UND FRAGESTELLUNG	86
7	PROBLEMSTELLUNG	86
8	FRAGESTELLUNGEN	93
8.1	ÜBERGEORDNETE FRAGESTELLUNG	93
8.2	HAUPTFRAGE	94
8.3	SUBFRAGEN	94
9	HYPOTHESEN UND ZIELSETZUNGEN	95
V	FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHER RAHMEN	98
10	DER BERUFSEINSTIEG.....	99
10.1	SCHLÜSSELPHASE MIT POTENTIAL	99
10.2	MODELLE ZUR GESTALTUNG DER BERUFSEINSTIEGSPHASE	103
10.2.1	<i>Kollegiale Praxisgruppen</i>	103
10.2.2	<i>Mentoratsprogramm</i>	106
10.2.3	<i>Weitere Angebote</i>	107
11	FACETTEN DER PROFESSIONALITÄT	108
11.1	PROFESSIONALITÄT IM LEHRBERUF.....	108
11.1.1	<i>Strukturtheoretischer Ansatz</i>	110
11.1.2	<i>Berufsbiographischer Ansatz</i>	113
11.1.3	<i>Kompetenztheoretischer Ansatz</i>	114
11.2	DER KOMPETENZBEGRIFF – EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG.....	116
11.3	WISSEN UND KÖNNEN ALS KERN DER PROFESSIONALITÄT	117
11.3.1	<i>Topologie der professionellen Wissensdomänen</i>	118
11.3.2	<i>Wissensformen</i>	119

11.4	PROFESSIONELLE HANDLUNGSKOMPETENZ	120
11.4.1	<i>Heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz</i>	<i>121</i>
12	FACETTEN VON PROFESSIONALISIERUNG	127
12.1	BERUFSBIOGRAPHISCHE MODELLE VON PROFESSIONALISIERUNG	128
12.1.1	<i>Stufenmodell nach Fuller und Brown.....</i>	<i>129</i>
12.1.2	<i>Phasenmodell nach Huberman.....</i>	<i>130</i>
12.2	KOMPETENZTHEORETISCHE MODELLE VON PROFESSIONALISIERUNG	132
12.2.1	<i>Modell der Kompetenzentwicklung nach Frey</i>	<i>132</i>
12.2.2	<i>Das Experten-Novizen-Modell nach Dreyfus und Dreyfus</i>	<i>133</i>
12.2.3	<i>Rahmenmodell der Entwicklung von Professionalität durch Professionalisierung.....</i>	<i>136</i>
12.3	ENTWICKLUNGSAUFGABEN BEI BERUFSEINSTIEG	138
12.3.1	<i>Kanon-Modelle von Entwicklungsaufgaben</i>	<i>139</i>
12.3.2	<i>Professionalisierung durch Entwicklungsaufgaben</i>	<i>142</i>
13	MUSIKUNTERRICHT IM KONTEXT VON QUALITÄT UND HOCHWERTIGKEIT	145
13.1	RELEVANZ VON MUSIKALISCHER BILDUNG DURCH MUSIKUNTERRICHT	145
13.1.1	<i>Zieldimensionen und Zielvorstellungen des Musikunterrichts.....</i>	<i>147</i>
13.1.2	<i>Didaktische Grundsätze.....</i>	<i>155</i>
13.1.3	<i>Musikpädagogische Haltungen, Lehr-Lern-Philosophien und Konzeptionen.....</i>	<i>157</i>
13.2	MUSIKALISCHE KOMPETENZ ALS GRUNDLAGE FÜR KOMPETENZMODELLE, CURRICULA UND KOMPETENZORIENTIERUNG	160
13.2.1	<i>Verständnis von musikalischer Kompetenz</i>	<i>160</i>
13.2.2	<i>Kompetenzmodelle und Curricula.....</i>	<i>162</i>
13.2.3	<i>Kompetenzorientierung im Musikunterricht</i>	<i>164</i>
13.2.4	<i>Diskussion nach Bildungsstandards.....</i>	<i>167</i>
13.3	QUALITÄT VON (MUSIK-)UNTERRICHT.....	169
13.3.1	<i>Unterrichtswirksamkeit</i>	<i>169</i>
13.3.2	<i>Qualitätsmerkmale von Unterricht.....</i>	<i>172</i>
13.3.3	<i>Qualitätsmerkmale von Musikunterricht</i>	<i>176</i>
13.4	HERAUSFORDERUNGEN VON MUSIKUNTERRICHT	182
13.4.1	<i>Komplexität von Musikunterricht.....</i>	<i>183</i>
13.4.2	<i>Von inneren und äusseren Einflussfaktoren</i>	<i>184</i>
14	PROFESSIONALITÄT UND PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRPERSONEN IM FACH MUSIK	190
14.1	WISSEN UND KÖNNEN ALS KERN DER PROFESSIONALITÄT IM MUSIKUNTERRICHT	190
14.2	PROFESSIONELLE KOMPETENZEN VON LEHRPERSONEN IM FACH MUSIK	193
14.2.1	<i>FALKO-M. Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen im Fach Musik</i>	<i>199</i>
14.3	PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN MUSIC TEACHER EDUCATION	202
14.3.1	<i>The Context of Professional Knowledge in Music Teacher Education</i>	<i>202</i>
14.3.2	<i>The Understanding of Knowledge</i>	<i>203</i>
15	FAZIT UND AUSBLICK	206

VI	EMPIRISCHER TEIL	209
16	METHODIK	209
16.1	QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG	209
16.1.1	<i>Curriculum Analyse</i>	211
16.1.2	<i>Qualitative Interviews</i>	212
16.1.2.1	Leitfadeninterview	212
16.1.2.2	Qualitative Inhaltsanalyse.....	213
16.2	GRUPPENDISKUSSION	216
16.3	AKTIONSFORSCHUNG	217
16.3.1	<i>Aktionsforschung in der Professionalisierung von Lehrpersonen</i>	219
17	CURRICULUM-ANALYSE: PROFESSIONALISIERUNG IN DER AUSBILDUNG	221
17.1	STICHPROBE UND FORSCHUNGSFRAGEN	221
17.2	ERHEBUNG.....	222
17.3	AUSWERTUNG	223
18	ERGEBNISSE DER CURRICULUM-ANALYSE	224
18.1	AUSBILDUNGSZEIT UND ECTS	224
18.2	AUSBILDUNGSMODELL: ALLROUNDPROFIL, MEHRFACHPROFIL.....	226
18.3	FACHSTRUKTUREN UND MODULINHALTE.....	226
18.3.1	<i>Pädagogische Hochschule Bern</i>	230
18.3.2	<i>Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz</i>	230
18.3.3	<i>Pädagogische Hochschule Luzern</i>	231
18.3.4	<i>Pädagogische Hochschule St. Gallen</i>	232
18.3.5	<i>Pädagogische Hochschule Zürich</i>	233
19	QUALITATIVE INTERVIEWSTUDIE MIT BERUFSEINSTEIGERINNEN UND BERUFSEINSTEIGER	234
19.1	FORSCHUNGSFRAGEN	235
19.2	STICHPROBE	236
19.3	ERHEBUNG.....	238
19.4	AUSWERTUNG	239
19.4.1	<i>Kategorien</i>	239
19.5	REFLEXION AKTIONSFORSCHUNG IM KONTEXT DER INTERVIEWSTUDIE.....	244
20	ERGEBNISSE DER INTERVIEWSTUDIE	245
20.1	VERSTÄNDNIS VON MUSIKUNTERRICHT.....	245
20.2	BERUFSEINSTIEG: ANFORDERUNGEN	250
20.3	BERUFSEINSTIEG: HERAUSFORDERUNGEN	253
20.3.1	<i>Musikalisch-fachliche Herausforderungen</i>	254
20.3.2	<i>Fachdidaktische Herausforderungen</i>	257
20.3.3	<i>Pädagogische und organisatorische Herausforderungen</i>	259

20.3.4	<i>Herausforderung mit Blick auf die Vorbereitung und die Planung</i>	261
20.3.5	<i>Herausforderung mit Blick auf den Lehrplan 21 und den Lernstand der Lernenden</i>	264
20.3.6	<i>Herausforderungen mit Blick auf die (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen</i>	266
20.3.7	<i>Persönliche Aspekte von Herausforderungen</i>	269
20.4	BERUFSEINSTIEG: BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN	270
20.4.1	<i>Musikalisch-fachliche Bewältigungsstrategien</i>	271
20.4.2	<i>Fachdidaktische Bewältigungsstrategien</i>	272
20.4.3	<i>Pädagogische und organisatorische Bewältigungsstrategien</i>	273
20.4.4	<i>Bewältigungsstrategien mit Blick auf die Vorbereitung und die Planung</i>	274
20.4.5	<i>Bewältigungsstrategien mit Blick auf den Lehrplan 21 und den Lernstand der Lernenden</i>	276
20.4.6	<i>Bewältigungsstrategien mit Blick auf die (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen</i>	278
20.4.7	<i>Persönliche Aspekte von Bewältigungsstrategien</i>	279
20.5	KOMPETENZPROFIL DER LEHRPERSON FÜR DEN MUSIKUNTERRICHT	282
20.6	AUSBILDUNG UND PROFESSIONALISIERUNG	286
20.6.1	<i>Ausbildungsprogramm und Praxisrealität</i>	287
20.6.2	<i>Retrospektive: Kompetenzbildung in der Ausbildung</i>	289
20.6.3	<i>Lücken im Ausbildungsprogramm</i>	290
20.6.4	<i>Professionalisierung nach Studienabschluss</i>	292
20.7	STELLENWERT UND (BILDUNGSPOLITISCHE) RAHMENBEDINGUNGEN	293
20.7.1	<i>Stellenwert persönlich</i>	294
20.7.2	<i>Stellenwert im schulischen Umfeld</i>	295
20.7.3	<i>Stellenwert anhand der (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen</i>	299
20.7.4	<i>Musikunterricht der Zukunft</i>	300
21	GRUPPENDISKUSSION MIT EXPERTINNEN UND EXPERTEN	303
21.1	STICHPROBE	304
21.2	ERHEBUNG.....	306
21.3	AUSWERTUNG	307
21.4	REFLEXION AKTIONSFORSCHUNG IM KONTEXT DER GRUPPENDISKUSSION	307
22	ERGEBNISSE DER GRUPPENDISKUSSION	309
22.1	VERSTÄNDNIS VON MUSIKUNTERRICHT.....	309
22.2	BERUFSEINSTIEG: ANFORDERUNGEN	310
22.3	BERUFSEINSTIEG: HERAUSFORDERUNGEN	311
22.4	KOMPETENZPROFIL DER LEHRPERSON FÜR DEN MUSIKUNTERRICHT	312
22.5	AUSBILDUNG UND PROFESSIONALISIERUNG	313
22.6	STELLENWERT UND (BILDUNGSPOLITISCHE) RAHMENBEDINGUNGEN	314
22.7	BEDEUTUNG VON BV ART. 67A/ ABS. 2 FÜR DIE AUSBILDUNG	315

VII FAZIT	318
23 DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	318
23.1 HYPOTHESE 1: ANFORDERUNGEN, HERAUSFORDERUNGEN	318
23.2 HYPOTHESE 2: VERSTÄNDNIS VON HOCHWERTIGEM MUSIKUNTERRICHT	322
23.3 HYPOTHESE 3: PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRPERSONEN.....	325
23.4 HYPOTHESE 4: AUSBILDUNGSPROGRAMME AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN.....	330
23.5 HYPOTHESE 5: (BILDUNGSPOLITISCHE) RAHMENBEDINGUNGEN UND STELLENWERT	333
24 ZUSAMMENFASSUNG	337
24.1 POTENTIALE IN DER UMSETZUNG VON BV ART. 67A/ ABS. 2 – HOCHWERTIGER MUSIKUNTERRICHT	341
24.1.1 <i>Potential Ausbildung</i>	341
24.1.2 <i>Potential Musikunterricht bei Berufseinstieg</i>	343
24.1.3 <i>Potential nationale und internationale Bildungspolitik</i>	344
25 AUSBLICK.....	346
26 SCHLUSSPUNKT.	347
LITERATURVERZEICHNIS	351
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	364
TABELLENVERZEICHNIS.....	365
ANHANG A: BILDUNGSSYSTEM SCHWEIZ	366
ANHANG B1: CURRICULUM-ANALYSE. KURZÜBERSICHT AUSBILDUNGSPROGRAMME	367
ANHANG B2: CURRICULUM-ANALYSE. DETAILÜBERSICHT MODULE UND INHALTE	368
ANHANG C1: INTERVIEWSTUDIE. ANFRAGESCHREIBEN	369
ANHANG C2: INTERVIEWSTUDIE. INTERVIEW-LEITFADEN.....	370
ANHANG C3: INTERVIEWSTUDIE. KODIER-LEITFADEN	371
ANHANG D: EXPERTINNEN- UND EXPERTENBEFRAGUNG. LEITFADEN	375

I EINLEITUNG

Vorwort

Ausgangspunkt des Forschungsinteresses bildet ein persönlicher Impuls, den Verfassungsartikel BV Art. 67a in Bezug auf dessen Absatz 2 und den schulischen Musikunterricht in der Grundförderung genauer zu betrachten. Besonders die Formulierung «*Bund und Kantone sind zuständig für einen hochwertigen Musikunterricht*» regte zu Recherchen und Nachforschungen an und gestaltet sich als ein wesentlicher Treiber des Interesses. Nach der Aufarbeitung des politischen Prozesses und sechs Pre-Interviews mit Persönlichkeiten¹ aus Bildung, Bildungspolitik, Kulturpolitik und Musikpädagogik, welche sich in ihren Tätigkeiten mit BV Art. 67a auseinandersetzten, reift die Erkenntnis, dass die Schwierigkeit einer gelingenden Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 im föderalistischen Prinzip liegt. Der Föderalismus bildet in der Schweizerischen Bildungspolitik wohl das stärkste Element und regelt die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Kantonen nach dem Subsidiaritätsprinzip. Das heisst: Die Zuständigkeit des Bildungswesens, genauer gesagt der Volksschule liegt in der Kompetenz der Kantone. Der Bund greift nur dann ein, wenn eine einheitliche Regelung verlangt ist oder auferlegt

¹ Interviews mit:

Dr. Hans Ambühl. Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2000 – 2017). Interview am 07.09.2017.

Stefano Kunz. Geschäftsführung des Schweizerischen Musikrats, SMR (2012 – 2018). Vizepräsident des europäischen Musikrats, EMC (2014 – 2018). Interview am 24.11.2017.

Armon Caviezel. Mitinitiant der Volksinitiative jugend + musik. Präsident des Verbands Schweizer Schulmusik. Interview am 04.12.2017.

Prof. Josef Scheidegger. Ehemaliger Dekan der Fakultät für Schulmusik der Musikhochschule Luzern. Schulmusiker in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Präsident der europäischen Arbeitsgemeinschaft für Schulmusik (1997 – 2005). Interview am 18.12.2017

Prof. Elisabeth Karrer. Pädagogische Hochschule St. Gallen. Vorstandsmitglied Musik und Rhythmik/ Musik & Bewegung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnenbildung. Mitarbeit im Projektteam Lehrplan 21, Zyklus I. Interview am 20.12.2017

Dr. phil. Stefan Müller-Altermatt. Nationalrat. Präsident der parlamentarischen Gruppe Musik. Interview am 13.12.2018

Aufgaben die Kraft der Kantone übersteigen. Auf der Grundlage dieses politischen Grundprinzips halten sich daher wirkungsvolle Umsetzungsbestrebungen hinsichtlich BV Art. 67a / Abs. 2 bis dato in Grenzen. Daher kann es als Chance erachtet werden, die Ausdeutung von BV Art. 67a / Abs. 2 vor dem Hintergrund eines hochwertigen Musikunterrichts, dessen Zielsetzungen und zentralen Faktoren zu ergründen und daraus neue Herangehensweisen für eine nachhaltige Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 zu gewinnen.

Das Fach Musik gehört in den Bildungsauftrag der obligatorischen Schule / der Volksschule². Als Ort der kulturellen Bildung bedeutet musikalische Grundbildung die Förderung von Kreativität, performativen Fertigkeiten und ästhetischem Sinn sowie die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur (BKD, 2016, S. 2). Im Lehrplan 21 werden die Ziele des Musikunterrichts wie folgt definiert:

„Der Musikunterricht an der Volksschule sichert einen einzigartigen Zugang zur kulturellen Bildung und basiert auf einem erweiterten Musikverständnis [...]. Er bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich in vielfältiger Weise mit sich selbst, der Gruppe und der kulturellen Umwelt auseinanderzusetzen. Die Motivation für einen aufbauenden und anhaltenden musikalischen Übungs- und Lernprozess wird in erster Linie aus positiven Erlebnissen und Freude im Umgang mit Musik gewonnen. Musikalischen Ausdruck erfahren und differenzieren sowie rezeptive und reflexive Musikbegegnung bilden das Fundament für die Entwicklung von musikalischer Kompetenz. Dies geschieht durch einen aktiv handlungsbezogenen Umgang mit Musik, welcher Stimmerfahrung, Hörerfahrung, Körpererfahrung, instrumentale Erfahrung, ästhetische Erfahrung sowie angewandtes musikalisches Wissen beinhaltet. Die Arbeit an den Kompetenzen des Fachbereiches Musik ermöglicht die handlungs- und anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen. Die Schülerinnen und Schüler sammeln musikalische Erfahrungen über vielfältiges, gemeinsames Erleben von Musik (ebd. 2016) .

Diese Zielformulierung des Lehrplans 21 und die bereits dargelegte Forderung von BV Art. 67a, Absatz 2 nach einem „hochwertigen Musikunterricht“ stellen unter den gegebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht nur hohe Anforderungen an die Lehrpersonen und deren Professionalisierungsprozess, sondern auch an die Ausbildungen und Ausbildungsprogramme an Pädagogischen Hochschulen.

Die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik nimmt demzufolge in der Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 eine Schlüsselfunktion ein und bildet eine zentrale

² Kindergarten/ Eingangsstufe, Primarschule, Sekundarstufe I

Schnittstelle in der Trias zwischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen, Ausbildung und Musikunterricht in der Praxis.

Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Schlüsselfunktion der Ausbildung und im Wissen um die Relevanz von BV Art. 67a / Abs. 2 interessiert im Folgenden eine eingehende Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrperson für das Fach Musik. Dies im Kontext von Lehre und Ausbildung in Bezug auf den geforderten hochwertigen Musikunterricht. Diese Auseinandersetzung soll neue Erkenntnisse und Herangehensweisen für die Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 hervorbringen:

- *Für die Ausbildung und Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen*
- *Für den Musikunterricht in der Praxis und*
- *Für die nationale und internationale musikpädagogische Bildungspolitik*

Nach der *Einleitung I* wird in der *Ausgangslage II* eine eingehende Beschreibung des Verfassungsartikel Art. 67a *Musikalische Bildung* vorgenommen. Entlang der *Grundlagen III* erfolgt sodann ein Überblick über das Schweizerische Bildungssystem, über das Fach Musik in der Bildung und Ausbildung sowie über die nationale und internationale musikpädagogische Bildungspolitik. Hierin findet sich ebenso die Aufarbeitung des gesamten politischen Prozesses rund um BV Art. 67a wieder. Auf der Basis der dargelegten Grundlagen werden *Problemstellung und Fragestellung IV* formuliert. Problemstellung und Fragestellung bilden Ausgangslage für die Aufarbeitung von *Forschungsstand und theoretischen Rahmen V* rund um den Berufseinstieg, die Professionalisierung und Professionalität wie auch den Musikunterricht. Im Folgenden geht auf der Basis des erarbeiteten Forschungsstands der *Empirische Teil VI* hervor, welcher neben einer Curriculum-Analyse, eine Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger und eine Gruppendiskussion unter Expertinnen und Experten miteinschliesst. Die Erkenntnisse des empirischen Teils werden im *Fazit VII* auf der Grundlage des Forschungsstands und theoretischem Rahmen als auch entlang der Fragestellung und Hypothesen besprochen. Daraus leiten sich unter verschiedenen Blickwinkeln Potentiale für die Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 ab.

II AUSGANGSLAGE

1 BV Art. 67a – Musikalische Bildung

1. Bund und Kantone fördern die musikalische Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen.
2. Sie setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht an Schulen ein. Erreichen die Kantone auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts an Schulen, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.
3. Der Bund legt unter Mitwirkung der Kantone Grundsätze fest für den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalischer Begabter.

Abbildung 1: Art. 67a (neu) Musikalische Bildung. Schweizerische Bundesverfassung³

Ausgangslage der nachfolgenden Darlegungen bildet der 2012 in der Schweizerischen Bundesverfassung verankerte Verfassungsartikel Art. 67a *Musikalische Bildung* und die darin angesprochenen Ebenen: Grundförderung⁴, Breitenförderung⁵ und Begabungsförderung⁶ (Abbildung 1).

Ein besonderer Fokus gilt der musikalischen Grundförderung an der obligatorischen Schule, welche in Absatz 2 verankert ist. Hervorgehend daraus setzen sich Bund und Kantone im

³ BV Art. 67a Musikalische Bildung. (Online 25.08.20)

⁴ Grundförderung meint die musikalische Förderung an den Schulen: Im Speziellen an der obligatorischen Volksschule aber auch in den weiterführenden Schulen bis und mit Tertiärbereich (vgl. Bericht zur Umsetzung von Art. 67a BV auf Bundesebene. 2013. S.8).

⁵ Als Breitenförderung versteht sich der Zugang zu musikalischer Bildung für Kinder und Jugendliche in der Schule, in den Musikschulen als auch in musikalischen Vereinigungen: Musikvereine, Jugendmusiken, Jugendorchester, Jugendchöre etc. (vgl. Bericht zur Umsetzung von Art. 67a BV auf Bundesebene. 2013. S.20).

⁶ Förderung von musikalisch begabten Kindern und Jugendlichen. Schweizerisches Förderkonzept: Spezifische Musikangebote, Musikklassen sowie PreCollege, als Vorstufe und Vorbereitung für ein Musikstudium (vgl. Bericht zur Umsetzung von Art. 67a BV auf Bundesebene. 2013. S.10).

Rahmen ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht wie auch für die Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts an Schulen ein.

Am 23. September 2012 nehmen das Schweizerische Stimmvolk und sämtliche Stände⁷ in einer nationalen Volksabstimmung den Verfassungsartikel BV Art. 67a *Musikalischen Bildung* mit beachtlichen 73% Ja-Stimmen an. In drei Absätzen verankert BV Artikel 67a *Musikalische Bildung* die musikalische Breitenförderung, die musikalische Grundförderung der obligatorischen Schule sowie die musikalische Begabungsförderung in der Schweizerischen Bundesverfassung. Nachfolgend werden die drei Absätze dargelegt:

BV Art. 67a / Absatz 1 macht die musikalische Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen zu einer staatlichen Aufgabe, für die sowohl Bund als auch Kantone zuständig sind.

BV Art. 67a / Absatz 2 bezieht sich auf die musikalische Grundförderung während der obligatorischen Schulzeit und verlangt, dass sich Bund und Kantone für einen «hochwertigen Musikunterricht» an Schulen einsetzen. Dem Grundverständnis von Föderalismus entsprechend, liegt die Umsetzung des Bildungsauftrages vorerst in der Kompetenz und der Hoheit der Kantone. So spielt das Bildungsgesetz (BiG) der jeweiligen Kantone dabei eine entscheidende Rolle. Bereits in Absatz 1 von BV Art. 67a sind die Kantone verpflichtet, die Förderung von musikalischer Bildung sicherzustellen. In Absatz 2 wird die Förderung der musikalischen Bildung im Bereich der Grundförderung über den Weg einer Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts angestrebt und konkretisiert. Was das Einschreiten des Bundes betrifft; dieser erlässt erst dann Vorschriften, resp. greift erst dann ein, wenn die Kantone auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts an der obligatorischen Schule erreichen.

⁷ «Volk» meint die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger der Schweiz, «Stände» sämtliche 26 Kantone. Zur Annahme einer Abstimmungsvorlage muss in bestimmten Fällen zusätzlich zum Volksmehr (Mehrheit aller Stimmbürgerinnen und Stimmbürger) auch die Mehrheit der Kantone (Stände) einer Vorlage zustimmen. Die Bedingungen für das Ständemehr sind in Art. 140 Abs. 1 der Bundesverfassung definiert.

BV Art. 67a / Absatz 3 nimmt sowohl auf die musikalische Breitenförderung als auch die musikalische Begabungsförderung Bezug. Beides sind Förderbestrebungen, die vorwiegend im ausserschulischen Bereich liegen und so den Zugang zu vielseitigem Musizieren ermöglichen. Absatz 3 unterliegt nicht dem Bildungsgesetz des jeweiligen Kantons, sondern findet in Art. 12 und 12a im Kulturfördergesetz des Bundes Konkretisierung. Dies bedeutet, dass der Bund hinsichtlich musikalischer Begabungsförderung regulatorisch aktiv werden kann (vgl. Kap. 2.2).

Mit der Verankerung der musikalischen Bildung in der Bundesverfassung setzt die Schweiz neben der Sportförderung (BV Art. 68)⁸ ein, auch international viel beachtetes Zeichen gegenüber der musikalischen Förderung von Kindern und Jugendlichen.

Eine Schwierigkeit in der Umsetzung des Bundesverfassungsartikels musikalische Bildung besteht in den unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten entlang der verschiedenen Absätze innerhalb des Artikels. Geht es um die schulische Förderung sind nach föderalistischem Prinzip und dem Subsidiaritätsgedanke die Kantone mit den jeweiligen Bildungsgesetzen in der Zuständigkeit der Umsetzung. Handelt es sich aber um eine außerschulische und nationale Förderbestrebung liegt die Kompetenz in der Verantwortung des Bundes und wird gerade in Absatz 3 von BV Art. 67a über das Kulturfördergesetz abgehandelt.

In der weiteren Auseinandersetzung mit BV Art. 67a interessiert vor allem der Blick auf den zweiten Absatz des Artikels, welcher sich über den Musikunterricht an der obligatorischen Schule der musikalischen Grundförderung annimmt und letztlich in der Umsetzungskompetenz der jeweiligen Kantone liegt.

Entlang dieser Perspektive erfolgt in den anschliessenden Grundlagen eine Auslegeordnung in Form eines Überblicks über das Schweizerische Bildungssystem, über wichtige Gesetzgebungen und zentrale Bildungsreformen (Kap. 2). Ebenso zentral in dieser Gesamtbetrachtung ist die Auseinandersetzung mit den grundlegenden Rahmenbedingungen des Fachs Musik sowohl in der Bildung im Bereich der Grundförderung wie auch in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik auf der Primarstufe (Kap. 3).

⁸ BV Art. 68 Sport. (Online 25.08.20)

Die Aufarbeitung des politischen Prozesses rund um die Entstehung, Verankerung und Umsetzung von BV Art. 67a *Musikalische Bildung* dient in der weiteren Darlegung der Entwicklung einer umfassenden und breiten Sichtweise. Sie benennt, hervorgehend aus dem politischen Prozess aktuell bestehende Lücken und Hindernisse in der Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 (Kap. 4)

Im Kontext dieses nationalen Verfassungsartikels ist die Betrachtung von internationalen Konventionen und Bestrebungen hinsichtlich der kulturellen und musikalischen Bildung und Ausbildung von Interesse (Kap. 5) Sie erweitert den Horizont und ermöglicht in der weiterführenden Diskussion neue Blickwinkel in Bezug auf eine globale bildungspolitische Haltung hinsichtlich musikalischer Bildung in der Grundförderung und dem Musikunterricht an der obligatorischen Schule.

III GRUNDLAGEN

2 Bildungssystem Schweiz

Unter dem Aspekt der musikalischen Bildung nach Art. 67a der Bundesverfassung und den drei, im vorangehenden Kapitel dargelegten Artikelabsätzen, wird im Folgenden das schweizerische Bildungssystem der obligatorischen und nachobligatorischen Stufe betrachtet und die Bedeutung der Artikelabsätze für die jeweiligen Schulstufen aufgezeigt.

Fakt ist, das Bildungswesen der Schweiz ist vom Eintritt in die obligatorische Schulzeit bis hin zur Tertiärstufe Staatsaufgabe. Die Verantwortung für das Bildungswesen tragen jedoch je nach Stufe entweder die Kantone oder der Bund gemeinsam mit den Kantonen. So liegt, gemäss föderalistischem Prinzip, die Zuständigkeit für das Bildungswesen der obligatorischen Schulzeit bei den 26 Kantonen. Erst in der nachobligatorischen Bildung (Berufsbildung, allgemeinbildende Schulen, Hochschulen) teilen sich Bund und Kantone die Zuständigkeiten und tragen die Verantwortung entsprechend gemeinsam. (EDK, 2019; EDK & SBFJ, 2019)

2.1 Übersicht über das Bildungssystem Schweiz

Das Schweizer Bildungssystem⁹ (Anhang A1) gliedert sich in die obligatorische Schulzeit und in die nachobligatorische Bildung. Die obligatorische Schulzeit dauert elf Jahre und setzt sich aus Primarstufe (inklusive Kindergarten und/ oder Eingangsstufe¹⁰) und Sekundarstufe I zusammen. Die Primarstufe dauert acht Jahre und beginnt mit einem zweijährigen Kindergarten oder den ersten zwei Jahren einer Eingangsstufe. Bei Eintritt in die Schulpflicht sind die Kinder meist vierjährig. Im Anschluss daran folgen sechs weitere Primarschuljahre (1.- 6. Klasse). Die

⁹ [Das Schweizerische Bildungssystem](#). (Online 04.09.20)

¹⁰ Als Eingangsstufe werden verschiedene Formen von altersgemischten oder jahrgangsgemischten Schulmodellen verstanden wie z.B. Basisstufe oder Grundschule, in welchen der individuellen Entwicklung und dem unterschiedlichen Lerntempo entsprechend Zeit und Raum gegeben wird.

Sekundarstufe I umfasst in der Regel drei Jahre¹¹ vom siebten bis zum neunten Schuljahr. Auf der Sekundarstufe I sind verschiedene Modelle von Organisationsformen üblich, wobei Schülerinnen und Schüler entweder in allen oder in einzelnen Fächern in Leistungsgruppen unterrichtet werden (EDK, 2019).

Gemäss der Konferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektoren (EDK, 2019) besuchen rund 95% aller Schülerinnen und Schüler in der Schweiz unentgeltlich die öffentliche Schule ihrer Wohngemeinde. Neben der Vermittlung von Fachwissen nimmt die Schule eine wichtige Integrationsfunktion wahr, in welcher Schülerinnen und Schüler mit sozial, kulturell und sprachlich unterschiedlichem Hintergrund zusammenleben und zusammenlernen. Aufgrund der Viersprachigkeit des Landes ist je nach Sprachgebiet eine andere Unterrichtssprache Standard: Deutsch, französisch, italienisch oder rätoromanisch (EDK, 2017), die ebenso in der Entwicklung der Lehrplanreform berücksichtigt wurden. In der weiteren Auseinandersetzung um die *musikalische Bildung* gemäss BV Art. 67a/ Abs. 2 stehen sowohl die Primarstufe wie auch die Sekundarstufe I im Zentrum. Auf diesen Stufen findet die musikalische Grundförderung statt, so wie sie in BV Art. 67a/ Abs. 2 proklamiert und verankert ist. Für diese Grundförderung sind, nach föderalistischem Prinzip, in erster Instanz die Kantone zuständig. Aufgabe der Gemeinde ist es, den jeweiligen Schulbetrieb zu organisieren und zu verantworten (EDK, 2017).

Die nachobligatorische Bildung wird über Angebote der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe geregelt. Die Sekundarstufe II beinhaltet hierbei neben der beruflichen Grundbildung auch allgemeine Schulen wie Gymnasien und Fachmittelschulen. Die gymnasiale Matura und die Fachmittelschulen sind als allgemeinbildende Ausbildungsgänge nicht berufsqualifizierend. Sie bereiten auf eine Ausbildung auf Tertiärstufe vor.

In den berufsbegleitenden Ausbildungen der beruflichen Grundbildung erlernen die Jugendlichen einen Beruf. Der Aufbau einer Berufslehre beruht auf einem dualen System, in welchem sich berufliche Grundbildung in den Lehrbetrieben und schulischer Unterricht an Berufsschulen ergänzen. Rund zwei Drittel der Jugendlichen entscheidet sich nach der obligatorischen Schulzeit für eine duale Berufslehre, rund ein Drittel besucht einen allgemeinbildenden Ausbildungsgang. Der Abschluss der Berufslehre führt zu einem beruflichen Fähigkeitsausweis,

¹¹ Im Kanton Tessin dauert die Sekundarstufe I vier Jahre, die Primarschule sieben Jahre.

kann aber auch mit einer Berufsmatura und damit verbunden mit dem Zutritt zur Tertiärstufe abgeschlossen werden (EDK, 2019).

Die *musikalische Bildung* unterliegt in der nachobligatorischen Bildung nicht mehr der Grundförderung und somit den Grundsätzen von BV Art. 67a / Abs. 2. Vielmehr kommt hier über die Absätze 1 und 3 die Breiten- und die Begabungsförderung zur Geltung, welche vorwiegend in Form von ausserschulischen Angeboten¹² stattfindet.

Der curriculare Musikunterricht findet in der nachobligatorischen Schulzeit auf Stufe der Gymnasien und Fachmittelschulen meist über Wahl- oder Wahlpflichtangebote¹³ statt. In der beruflichen Grundbildung/ den Berufsschulen bilden Angebote hinsichtlich *musikalischer Bildung* in Form von Musik-Freikursen oder Musik-Wahlfächern eine äusserst seltene Ausnahme.

Ebenfalls in den Bereich der nachobligatorischen Bildung fallen sämtliche Angebote im Bereich der Tertiärstufe. Ausbildungen an Universitäten und Hochschulen¹⁴ oder im Rahmen der höheren Berufsbildung¹⁵. Die verschiedenen Hochschulen bieten sowohl akademische wie auch praxisbezogene Studiengänge an (EDK, 2019).

Einen Bezug zu BV Art. 67a *Musikalische Bildung* ergibt sich hierbei indirekt. So zum Beispiel unter dem Fokus eines Studiums an einer Musikhochschule, wobei damit vorwiegend die in Absatz 3 formulierte Begabungsförderung verbunden ist. Auch unter dem Fokus eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule lassen sich verschiedene Aspekte von BV Art. 67a erkennen: Dabei rückt die musikalische Ausbildung und Bildung im Fach Musik für eine Zielstufe der obligatorischen Schulzeit in den Vordergrund.

¹² Musikschule, Musiklager, musikalische Jugendformationen (Orchester, Blasmusik), PreCollege, Vorkurs Konservatorium, etc.

¹³ Gymnasium und Fachmittelschule, Musikunterricht nachobligatorische Schulzeit: Wahlfach Musik, Wahlpflichtfach Musik, Ergänzungsfach Musik, Schwerpunktfach Musik, Angebote im Bereich Ensemble (Orchester, Chor) und Instrument (Instrumentalunterricht)

¹⁴ Hochschule: Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule

¹⁵ Höhere Berufsbildung: Eidgenössische Berufsprüfungen, höhere Fachprüfungen, höhere Fachschulen)

Zur nachobligatorischen Bildung gehört ebenso der Bereich der Weiterbildung, welcher eine breite Vielfalt von Angeboten wie auch (institutionellen) Zuständigkeiten beinhaltet (EDK & SBFJ, 2019). Trotz der Tatsache, dass die Weiterbildungsangebote meist über die Erwachsenenbildung angesiedelt sind, finden sich dennoch immer wieder Weiterbildungen im Bereich der musikalischen Bildung, welche sich direkt oder indirekt mit BV Art. 67a und dessen Intention der musikalischen Förderung von Kindern und Jugendlichen überschneidet¹⁶.

Ein viel zitierter Erfolgsfaktor des schweizerischen Bildungssystems liegt in der hohen Durchlässigkeit über die verschiedenen Stufen hinweg. So sind denn, sofern die notwendigen Qualifikationen vorliegen, die Möglichkeiten eines Eintritts in Schulen oder in Ausbildungsgänge vielfältig (EDK, 2019). Hinsichtlich musikalischer Bildung sind musikalische Qualifikationen nur in Ausnahmefällen, beispielsweise bei Eintritt an eine Musikhochschule, Selektionskriterium für ein Studium. Bestimmte musikalische Qualifikationen sind in der musikalischen Bildung für die Aus- und teilweise für die Weiterbildung ein notwendiges Selektionskriterium.

2.2 Wichtige Gesetzgebungen

Die Bundesverfassung klärt neben BV Art. 67a *Musikalische Bildung* ebenso die relevanten Gesetzgebungen hinsichtlich Bildung, Schulwesen und schulischer wie auch kultureller Förderung. So sind in der Auseinandersetzung um die musikalische Bildung und den Musikunterricht in der obligatorischen Schulzeit nachfolgend erläuterte Artikel der Bundesverfassung von Bedeutung.

Um diese Gesetzgebungen im Kontext von BV Art. 67a gleichermassen einordnen zu können, sind wichtige gesetzliche Zusammenhänge und Auswirkungen in Bezug auf BV Art. 67a zu klären. Neben den referenzierten, übergeordneten Artikeln der Bundesverfassung (BV) spielt das Kulturfördergesetz des Bundes (KFG) vor allem in Bezug auf Absatz 3 von BV Art. 67a ebenfalls eine zentrale Rolle.

¹⁶ Weiterbildungsformate von Pädagogischen Hochschulen und Musikhochschulen in Bezug auf den schulischen Musikunterricht oder den Musikunterricht auf der Primarstufe, für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

2.2.1 BV Artikel 61a. Bildungsraum Schweiz

Entlang des Artikels 61a¹⁷ klärt die Bundesverfassung die Aufgaben und Zuständigkeiten des Bildungsraumes Schweiz. Bund und Kantone sorgen dabei, im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten, für eine hohe Bildungsqualität und Durchlässigkeit über die verschiedenen Schulstufen, resp. Bildungsangebote hinweg. In diesem Artikel wird ebenso das föderalistische Prinzip angesprochen, wonach die Kantone die Bildungshoheit besitzen. Im Bereich der obligatorischen Schule, mit Primarstufe und Sekundarstufe I, liegt die Kompetenz bei den Kantonen und Gemeinden. Die Regelungskompetenz zwischen der Sekundarstufe II liegt mehrheitlich in der Hoheit der Kantone, teils auch beim Bund (Maturitätszeugnisse). Für die berufliche Grundbildung ist ausschliesslich der Bund zuständig.

- ¹ Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz.
- ² Sie koordinieren ihre Anstrengungen und stellen ihre Zusammenarbeit durch gemeinsame Organe und andere Vorkehren sicher.
- ³ Sie setzen sich bei der Erfüllung ihrer Aufgaben dafür ein, dass allgemeinbildende und berufsbezogene Bildungswege eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung finden.

Abbildung 2: BV Art. 61a. Bildungsraum Schweiz¹⁸

Absatz 1 von BV Art. 61a verlangt eine hohe Qualität des Bildungsraumes Schweiz, wobei wenig ersichtlich wird, wie sich dies konkret äussern soll. Hohe Bildungsqualität mag mit verschiedenen Faktoren zusammenhängen: Qualität der Schule, Qualität der Infrastruktur, Qualität der Lehrenden, Qualität der vermittelten Inhalte, Qualität einer umfassenden und ganzheitlichen Bildung. In dieser losen, unvollständigen Aufzählung sind einige Anknüpfungspunkte an den Verfassungsartikel *musikalische Bildung* BV Art. 67a / Abs. 2 zu erkennen: Hohe Bildungsqualität, respektive der formulierte Qualitätsgedanke, geht einher mit der Forderung nach einem „hochwertigen Musikunterricht“.

¹⁷ Angenommen in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, in Kraft seit 21. Mai 2006.

¹⁸ BV [Art. 61a](#). Bildungsraum Schweiz. (Online 25.08.20)

2.2.2 BV Artikel 62. Schulwesen

Der vorliegende Artikel der Bundesverfassung regelt die Zuständigkeiten für das Schulwesen und zeigt abermals und nun sehr deutlich auf, dass die Kantone in erster Instanz für das Schulwesen verantwortlich sind. Sie stehen in der Pflicht gegenüber der obligatorischen, öffentlichen Grundschule und den Förderschulen wie beispielsweise der Sonderschule. Über die interkantonale Koordination der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) werden Schuleintrittsalter, Schulpflicht sowie die Dauer und Ziele der jeweiligen Bildungsstufen harmonisiert. Diese Bestrebungen wurden über das Projekt HarmoS geregelt (vgl. Kap. 2.3.1). Grundsätzlich gilt, dass der Bund nur dann eingreift, wenn auf dem Koordinationsweg keine Einigung erzielt werden kann und allfällige Unstimmigkeiten auftreten.

- 1 Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.
- 2 Sie sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offensteht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich.¹⁹
- 3 [...] Sonderschulung bis zum vollendeten 20. Altersjahr.²⁰
- 4 Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.²¹
- 5 Der Bund regelt den Beginn des Schuljahres.²²
- 6 Bei der Vorbereitung von Erlassen des Bundes, welche die Zuständigkeit der Kantone betreffen, kommt der Mitwirkung der Kantone besonderes Gewicht zu.²³

Abbildung 3: BV Art. 62. Schulwesen²⁴

¹⁹ Angenommen in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, in Kraft seit 21. Mai 2006.

²⁰ Angenommen in der Volksabstimmung vom 28. Nov. 2004, in Kraft seit 21. Mai 200.

²¹ Angenommen in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, in Kraft seit 21. Mai 2006.

²² Angenommen in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, in Kraft seit 21. Mai 2006.

²³ Angenommen in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, in Kraft seit 21. Mai 2006.

²⁴ BV [Art. 62. Schulwesen](#). (Online 25.08.20)

In Bezug auf BV Art. 67a/ Abs. 2 zeigt dieser Artikel deutlich auf, dass die Kantone in der Pflicht sind, das Schulwesen zu regeln. Das heisst mitunter, dass die Kantone zuständig sind für ausgebildete und qualifizierte Lehrpersonen, wie auch für die Harmonisierung der Ziele der Bildungsstufen. Letzteres ist ebenso mit der Ausarbeitung eines adäquaten Lehrplanes und der Festlegung von Fachinhalten wie auch mit der Setzung einer sinnvollen Wochenstundentafel/ Stundentafel verbunden.

2.2.3 BV Artikel 67. Förderung von Kindern und Jugendlichen

Quasi als Einleitung zu BV Art. 67a verankert der vorliegende Artikel 67²⁵ die Förderung von Kindern und Jugendlichen im Gesamtkontext von Förderung explizit in der Bundesverfassung. Absatz 2, spricht ebenso wie in BV Art. 67a bereits die ausserschulische Arbeit und Förderung von Jugendlichen an, welche in Ergänzung zu bestehenden kantonalen Massnahmen ebenso vom Bund unterstützt werden kann. Dies wird in BV Art. 67a/ Abs. 3 mit der musikalischen Breiten- und Begabungsförderung, welche dem Kulturfördergesetz unterstellt sind, ebenso zum Vorschein.

¹ Bund und Kantone tragen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben den besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Rechnung.

² Der Bund kann in Ergänzung zu kantonalen Massnahmen die ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterstützen.²⁶

Abbildung 4: BV Art. 67. Förderung von Kindern und Jugendlichen

2.2.4 BV Artikel 69. Kultur

Was einst als Grundprinzip des föderalistischen Systems festgelegt wurde, findet sich auch im folgenden Artikel wieder: Für den Bereich Kultur stehen vorerst die Kantone in der Pflicht. Unterstützung seitens des Bundes erfolgt zum einen unter Berücksichtigung der kulturellen

²⁵ BV Art. 67. Förderung von Kindern und Jugendlichen. Angenommen in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, in Kraft seit 21. Mai 2006 (Online 25.08.20)

²⁶ Angenommen in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, in Kraft seit 21. Mai 2006.

und sprachlichen Diversität des Landes, zum andern im Hinblick auf gesamtschweizerische kulturelle Bestrebungen und musikalischen als auch künstlerischen Förderungen im Bereich der Ausbildung.

- ¹ Für den Bereich der Kultur sind die Kantone zuständig.
- ² Der Bund kann kulturelle Bestrebungen von gesamtschweizerischem Interesse unterstützen sowie Kunst und Musik, insbesondere im Bereich der Ausbildung fördern.
- ³ Er nimmt bei der Erfüllung seiner Aufgabe Rücksicht auf die kulturelle und die sprachliche Vielfalt des Landes.

Abbildung 5: BV Art. 69. Kultur²⁷

Gerade Absatz 2 von BV Art. 69 verweist darauf, dass der Bund gesamtschweizerische Bestrebungen im Sinne des Subsidiaritätsprinzips unterstützend fördert. Eine Förderung, die hinsichtlich BV Art. 67a vor allem in Bezug auf Absatz 3, der Breiten- und Begabungsförderung mit entsprechenden Programmen, vorgenommen werden kann. Die Grundförderung, Abs. 2 von BV Art. 67a, ist darin nicht eingeschlossen.

2.2.5 Art. 11 und 12 Kulturfördergesetz

Neben den dargelegten Artikeln der Bundesverfassung ist in der Auseinandersetzung mit BV Art. 67a *Musikalische Bildung* auch das Bundesgesetz über die Kulturförderung (KFG) von Wichtigkeit. Das Kulturfördergesetz stützt sich auf Artikel 69 BV und definiert die kulturpolitischen Leitlinien des Bundes sowie Instrumente zur Steuerung der Kulturförderung und regelt Zuständigkeiten wie Kompetenzverteilung zwischen Kantonen, Gemeinden, Städten und Behörden. Nach Annahme und Verankerung von BV Art. 67a in der Bundesverfassung folgt hinsichtlich Absatz 1 und 3 des Artikels die Überarbeitung und Ergänzung des Kulturfördergesetz, welche ab Januar 2016 in Kraft tritt.

Sowohl Artikel 67a BV, Absatz 1 und Absatz 3 wie auch Art. 69 BV finden sich so denn im Kulturfördergesetz über Artikel 11 *Nachwuchsförderung* und Artikel 12 *Förderung der*

²⁷ BV Art. 69. Kultur. (Online 25.08.20)

musikalischen Bildung wieder. Beide Artikel des Kulturfördergesetzes verorten in sich die musikalische Breiten- und Begabungsförderung (vgl. BV Art. 67a, Art 3).

Bestehender Artikel 12 des KFG wurde durch die Absätze 2 und 3 erweitert und zusätzlich mit einem Artikel 12a²⁸, welcher die Tarife an Musikschulen regelt, ergänzt. Diese Artikel-Ergänzung der Musikschul-Tarife, welche sich vorwiegend auf Absatz 3 von BV Art. 67a bezieht, ist für die Umsetzung der ausserschulischen Musikbildung in BV Art. 67a / Abs. 3 bedeutsam, jedoch für vorliegende Arbeit nicht relevant. Neben den kantonalen Leistungen wirkt der Bund in den erwähnten Förderbereichen hinsichtlich Artikel 11 und Artikel 12 des KFG über zielgerichtete Förderprogramme (bspw. *j+m*) unterstützend und ergänzend mit.

KFG Art. 11 – Nachwuchsförderung

Der Bund kann den kulturellen und künstlerischen Nachwuchs durch Massnahmen fördern, die dem Erwerb und der Vertiefung der erforderlichen Erfahrungen dienen.

KFG Art. 12 – Förderung der musikalischen Bildung

- ¹ Der Bund fördert in Ergänzung zu kantonalen und kommunalen Bildungsmassnahmen die musikalische Bildung.
- ² Er fördert Aus- und Weiterbildung von Leiterinnen und Leitern sowie das Angebot an Musiklagern und Musikkursen für Kinder und Jugendliche. Dazu führt er das Programm „Jugend und Musik“.²⁹
- ³ Er kann den Vollzug des Programms „Jugend und Musik“ auf Dritte übertragen.³⁰

Abbildung 6: KFG Art. 11 und 12. Nachwuchsförderung musikalische Bildung.³¹

Die Darlegung der relevanten Artikel der Bundesverfassung in Bezug auf BV Art. 67a zeigt einerseits die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Kanton im Bereich von Bildung, Schule und kultureller Förderung auf. Auf diesem Verständnis bauen die weiteren Betrachtungsweisen von BV Art. 67a auf. Vor allem in der Auseinandersetzung mit Absatz 2 des Artikels, welchem der Hauptfokus der vorliegenden Arbeit gilt, ist die Kantonshoheit in Bildungsfragen

²⁸ KFG Art. 12a Tarife an Musikschulen.

²⁹ Eingefügt durch Ziff. I des BG vom 19. Juni 2015, in Kraft seit 1. Jan. 2016.

³⁰ Eingefügt durch Ziff. I des BG vom 19. Juni 2015, in Kraft seit 1. Jan. 2016.

³¹ KFG Art. 11 Nachwuchsförderung und KFG Art. 12 Förderung der musikalischen Bildung. (Online 25.08.20)

relevant. Demnach liegt die Zuständigkeit und Verantwortung in der Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 in den Händen der Kantone. Diese unterschiedlichen Zuständigkeiten innerhalb des Bundesverfassungsartikels 67a vereinfachen dessen Umsetzung gerade in Bezug auf Absatz 2 und dessen Verbindung zu den kantonalen Bildungsgesetzen nicht.

Auch wenn die Kantone in erster Instanz in der Zuständigkeit für das Bildungswesen sind, beauftragt der Bund die EDK, die Eckwerte des Schweizerischen Bildungssystems zu regeln und koordinieren. Aus den vergangenen Jahren gehen zwei wichtige Bildungsreformen hervor, welche das gesamtschweizerische Bildungssystem der obligatorischen Schule betreffen. Die Harmonisierung der obligatorischen Schule unter dem HarmoS-Konkordat (HarmoS) im Jahr 2007 (Kap. 2.3.1) und ab 2010 die Ausarbeitung eines sprachregionalen Lehrplans für die Deutschschweiz, dem Lehrplan 21 (Kap. 2.3.2), als direkte Antwort und Umsetzung von HarmoS. Dennoch wird über die Harmonisierung der obligatorischen Schule und das HarmoS-Konkordat noch vor Verankerung von BV Art. 67a/ Abs. 2 in der Bundesverfassung entschieden, dennoch beeinflussen HarmoS wie auch der neue Lehrplan 21 die in BV Art. 67a / Abs. 2 formulierte und geforderte musikalische Grundförderung im Musikunterricht der obligatorischen Schule.

2.3 Aktuelle Bildungsreformen

2.3.1 HarmoS

Mit dem Projekt HarmoS strebt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)³² ab 2006 mit Vertreterinnen und Vertretern aus allen 26 Kantonen die Harmonisierung³³ der obligatorischen Schule an. Mit dieser initiierten Harmonisierung gleichen die Kantone die obligatorische Schule einander (weiter) an und definieren desweiteren für das 4., 8. und 11. Schuljahr die Grundkompetenzen für die Schulsprachen, die Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Kap. 2.4). Die Kantone leisten damit auf nationaler Ebene einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, sichern die

³² Die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz setzt sich aus den Bildungsdirektorinnen und Bildungsdirektoren der 26 Kantone der Schweiz zusammen.

³³ Bisher führte jeder Kanton sein eigenes Schulsystem. Es bestanden rund 26 unterschiedliche Systeme.

Durchlässigkeit im Bildungssystem und bauen Mobilitätshindernisse wie beispielsweise bei Wohnortswechsel ab.

Am 21. Mai 2006 wird der revidierte Bildungsartikel in einer Volksabstimmung mit der grossen Mehrheit von 86% von Volk und Ständen³⁴ angenommen und in der Verfassung verankert. Nach dem Prinzip der Subsidiarität sind die Kantone durch die Verfassung verpflichtet, die Eckwerte des Bildungswesens anzugleichen. Sollte auf dem Koordinationsweg der Kantone keine Einigung zustande kommen, kann der Bund die dazu notwendigen Vorschriften erlassen³⁵ (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV), SR 101. Schulwesen. Art. 62, 2006). In der Folge verabschiedete die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) am 14. Juni 2007 einstimmig eine interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)³⁶. Diese tritt am 1. August 2009 in Kraft und umfasst derzeit 15 Kantone³⁷. Elf Kantone sind dem Konkordat (noch) nicht beigetreten, davon sieben³⁸ durch ablehnende Volksabstimmungen. Die verfassungsmässige Pflicht besteht indes für alle Kantone. Daher zeigt sich, dass auch die dem Konkordat nicht beigetretenen Kantone sich an der Harmonisierung beteiligen (EDK, 2007). Die Eckwerte gemäss BV Art. 62, Schulwesen (vgl. Kap. 2.2) sehen eine zwingende Strukturharmonisierung von Schuleintritt, Dauer der Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen und deren Übergänge sowie die Anerkennung der Abschlüsse (EDK, 2007).

³⁴ «Volk» meint die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger der Schweiz, «Stände» alle Kantone. Zur Annahme einer Abstimmungsvorlage muss in bestimmten Fällen zusätzlich zum Volksmehr (Mehrheit aller Stimmbürgerinnen und Stimmbürger) auch die Mehrheit der Kantone (Stände) einer Vorlage zustimmen.

³⁵ Revidierter Bildungsartikel, Art. 62 Absatz 4 der Bundesverfassung: „Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften“ (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (BV), SR 101. Schulwesen. Art. 62, 2006)

³⁶ HarmoS – Konkordat. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. (EDK, Erziehungsdirektoren Konferenz, 2007)

³⁷ Schaffhausen, Glarus, Waadt, Jura, Neuenburg, Wallis, St. Gallen, Zürich, Genf, Tessin, Bern, Freiburg, Basel-Stadt, Solothurn Basel-Land

³⁸ Luzern, Graubünden, Thurgau, Nidwalden, Uri, Zug, Appenzell Ausserrhoden. Beitritt von vier Kantonen noch offen: Obwalden, Schwyz, Aargau, Appenzell Innerrhoden

Das HarmoS-Konkordat formuliert neben den übergeordneten Zielen der obligatorischen Schule (Grundbildung, Sprachenunterricht) ebenso die strukturellen Eckwerte (Einschulung, Dauer der Schulstufe), wie auch Instrumente zur Systementwicklung und Qualitätssicherung (Bildungsstandards, Lehrpläne, Lehrmittel, Evaluationsinstrumente, Bildungsmonitoring) und zur Gestaltung des Schultags (Blockzeiten, Tagesstrukturen).

Artikel 3 des Konkordats definiert die übergeordneten Ziele in der Grundbildung der obligatorischen Schule. Dessen Absatz 2 benennt den Erwerb der grundlegenden Kenntnisse und Kompetenzen, welche Zugang zu weiterführenden allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II ermöglichen. Dieser grundlegende Kompetenzaufbau soll dabei in den Bereichen Sprachen; Mathematik und Naturwissenschaften; Sozial- und Geisteswissenschaften; Musik, Kunst und Gestaltung sowie Bewegung und Gesundheit stattfinden.

Absatz 2d des dritten Artikels bezieht sich im Konkreten auf den Bereich Musik, Kunst und Gestaltung und fordert eine praktische, künstlerische und gestalterische Grundbildung, in welcher Kreativität, manuelles Geschick, ästhetischer Sinn sowie Kunst- und Kulturkenntnisse gleichermaßen gefördert werden (EDK, 2007).

- 2** Während der obligatorischen Schule erwirbt jede Schülerin und jeder Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen, welche den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht, insbesondere in folgenden Bereichen:
- [a-c]** Sprachen, Mathematik, Geistes- und Sozialwissenschaften
 - d** **Musik, Kunst und Gestaltung:** eine auch praktische Grundbildung in verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Bereichen, ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität, manuellem Geschick und ästhetischem Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur
 - [e]** Bewegung und Gesundheit

Abbildung 7: HarmoS-Konkordat Art. 3. Grundbildung.
(EDK, 2007, S. 2)

Artikel 3 des HarmoS-Konkordats benennt hierbei die Bereiche der Grundbildung. Es handelt sich dabei um eine nicht abschliessende Aufzählung. Weitere Bildungsinhalte können bei Bedarf von Kantonen und Schulen hinzugefügt werden. Die Konkretisierung der Grundbildung

geschieht letztlich über die Lehrpläne, die nationalen Bildungsziele und Bildungsstandards³⁹ (EDK, 2007, S. 5, Art. 7). Bildungsstandards sowie die harmonisierten Instrumente wie Lehrpläne, Lehrmittel, Evaluationsmittel (HarmoS-Konkordat Art. 8) und der Sprachenunterricht (HarmoS-Konkordat Art. 4) werden über das Konkordat festgelegt (EDK, 2007). Eine weitere, für vorliegende Arbeit wichtige, Bestimmung des HarmoS-Konkordats ist die Festlegung der Instrumente zur Systementwicklung und Qualitätssicherung welche in Artikel 7 bis 10 des Konkordats niedergeschrieben sind.

Artikel 7 benennt die Festlegung von nationalen Bildungsstandards, welche auf der Basis der harmonisierten Unterrichtsziele vorgenommen und wissenschaftlich entwickelt und validiert werden sollen. Die Rede ist dabei von zwei Kategorien von Bildungsstandards. Zum einen die Leistungsstandards, die pro Fachbereich auf einem Kompetenzniveau-Referenzrahmen beruhen und zum anderen Standards, welche Bildungsinhalte oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht beschreiben. (EDK, 2011, S. 6)

Bedeutsam ist ebenso Artikel 8 des Konkordats, welcher sich mit Lehrplänen, Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten befasst. Absatz 1 und 2 legen fest, dass die Lehrpläne wie auch die Koordination von Lehrmitteln auf sprachregionaler Ebene harmonisiert werden (Abs. 1). Lehrpläne, Lehrmittel, Evaluationsinstrumente und Bildungsstandards sollen desweiteren gemäss Absatz 2 aufeinander abgestimmt sein. Was in der Folge zur Ausarbeitung von sprachregionalen Lehrplänen führt (EDK, 2011, S. 7).

So wird nach Annahme des HarmoS-Konkordats die in Artikel 8 formulierte Harmonisierung der Lehrpläne in einem weiteren grossen Projekt in den verschiedenen Sprachregionen initiiert und ausgearbeitet. Vorreiterin in der dadurch erforderten verstärkten interkantonalen Zusammenarbeit ist die Romandie⁴⁰, welche alsbald einen Entwurf eines sprachregionalen

³⁹ Nationale Bildungsziele (Bildungsstandards) beschreiben, welche Grundkompetenzen die Schülerinnen und Schüler in Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften bis am Ende des 2., 6. und 9. Klasse erwerben sollen (HarmoS 4., 8., 11. Der 2-jährige Kindergarten wird hier mitgezählt).

⁴⁰ Französischsprachige Schweiz

Rahmenlehrplans für die Volksschule (PECARO⁴¹) erarbeitet, aus dem später der Plan d'études romand entsteht (D-EDK, 2015, S. 4).

2.3.2 Lehrplan 21

Für die Ausarbeitung eines sprachregionalen Lehrplans der Deutschschweiz, formieren sich die drei deutschsprachigen EDK-Regionalkonferenzen⁴² der Ostschweiz, der Nordwestschweiz und der Zentralschweiz. Sie bilden ab 2011 die deutschsprachige Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK), welche als Subkommission der EDK in der Umsetzung des HarmoS-Konkordats zusammenarbeiten (EDK, 2011, S. 25). Die Hauptziele dieser sprachregionalen Zusammenarbeit besteht in der Harmonisierung der Lehrpläne, in der Koordination der Lehrmittel und in der Entwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten (EDK, 2011). Hervorgehend aus dieser Zusammenarbeit entsteht für die Deutschschweiz der Lehrplan 21, welcher zwischen 2010 und 2014 erarbeitet und den Kantonen im Herbst 2014 zur Einführung freigegeben wird. Mit diesem neuen Lehrplan 21 werden in den 21 Kantonen der Deutschschweiz und dem Fürstentum Liechtenstein die Bildungsprogramme der Volksschule harmonisiert. Nach der Ausarbeitung des Lehrplans 21 und dessen Einführung von allen 21 Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein beschliessen die drei EDK-Regionalkonferenzen, die D-EDK per Ende 2018 aufzulösen. Ab 2019 liegt dementsprechend der Fokus in der interkantonalen Bildungszusammenarbeit der Deutschschweizer Kantone wiederum verstärkt bei den Regionen und den Regionalkonferenzen.

Mit der Einführung der harmonisierten sprachregionalen Lehrpläne für die Volksschule (Deutschschweiz: Lehrplan 21, Französische Schweiz: Plan d'études romand, Italienische

⁴¹ Plan cadre romand. Rahmenlehrplan für die Westschweizer Kantone.

⁴² NW-EDK: Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz

BKZ: Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz

EDK-Ost: Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein

Schweiz: Piano di studio)⁴³ setzen die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone⁴⁴ den Artikel 62 der Bundesverfassung (Kap. 2.2) sowie Artikel 8 des HarmoS-Konkordats (Kap. 2.3.1) und damit die Harmonisierung der Ziele der Volksschule um. Die gesamtschweizerische Harmonisierung von Schuleintrittsalter, Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen, Übergänge im System und Anerkennung von Abschlüssen erleichtert den Wohnortwechsel von Familien und schulpflichtigen Kindern. Sie bietet überdies eine wichtige Grundlage in der Koordination von Lehrmittel und deren Entwicklung, als auch in der Entwicklung von Instrumenten zur förderdiagnostischen Leistungsmessung. Für die Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen ist ein gemeinsamer Lehrplan eine wichtige Entwicklung hinsichtlich einer inhaltlichen Harmonisierung der Aus- und Weiterbildungsprogramme (D-EDK, 2014).

2.3.2.1 Aufbau und Struktur des Lehrplans 21

Der Lehrplan 21 unterteilt die elf Schuljahre der obligatorischen Schule in drei Zyklen. Zyklus 1 umfasst zwei Jahre Kindergarten sowie die ersten zwei Jahre der Primarstufe (bis Ende 2. Klasse). Zyklus 2 beinhaltet die folgenden vier Jahre der Primarstufe von der 3. bis zur 6. Klasse. Zyklus 3 bildet die Sekundarstufe I von der 7. bis zur 9. Klasse ab. In den sechs Fachbereichen *Sprachen; Mathematik; Natur-Mensch-Gesellschaft; Gestalten; Musik sowie Bewegung und Sport* formuliert der Lehrplan 21 Kompetenzen, welche die Lernenden bis zum Ende eines Zyklus, resp. bis ans Ende der Volksschule erwerben sollen. Die Bereiche *Medien und Informatik* sowie *Berufliche Orientierung* fliessen in Form von Modulen mit fächerübergreifenden Aufgaben in den Lehrplan ein. Unter der Leitidee einer *Nachhaltigen Entwicklung* sind in den Fachbereichs- und Modullehrplänen ebenso Themen wie *Politik, Demokratie und Menschenrecht; Globale Entwicklung und Frieden; Wirtschaft und Konsum* sowie *Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung* verankert (D-EDK, 2016c, S. 4). Sämtliche Fachlehrpläne und

⁴³ Der neue, harmonisierte Lehrplan trägt in der Deutschschweiz die Bezeichnung «Lehrplan 21», in der französischen Schweiz die Bezeichnung «Plan d'études» und in der italienischen Schweiz die Bezeichnung «Piano di studio». In der Folge wird in dieser Arbeit in diesem Zusammenhang mit dem Lehrplan nur mehr vom Lehrplan 21 gesprochen.

⁴⁴ An der Erarbeitung des Lehrplans 21 beteiligten sich die Kantone: Aargau, Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Glarus, Graubünden, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schaffhausen, Schwyz, Solothurn, St. Gallen, Thurgau, Uri, Wallis, Zug und Zürich.

Modullehrpläne bestehen zusätzlich aus überfachlichen Kompetenzen, mit welchen die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen⁴⁵ der Lernenden gefördert werden (D-EDK, 2016c, S. 4).

Die Strukturierung der Fach- oder Modullehrpläne sieht wie folgt aus: Auf einer ersten Ebene sind Kompetenzbereiche definiert, welche dann in Handlungs- oder Themenaspekte gegliedert sind. Zu jedem Handlungs-/Themenaspekt werden eine Vielzahl von Kompetenzen formuliert. Für jede Kompetenz wird der erwartete Aufbau an Wissen und Können innerhalb des jeweiligen Zyklus beschrieben. Kompetenzen werden über einen bestimmten Zeitraum (Zyklus) kontinuierlich, im Sinne eines zyklischen, wiederkehrenden Lernens, erworben und über Kompetenzstufen ausdifferenziert. Entlang der Kompetenzstufen formuliert der Lehrplan 21 verbindliche Grundansprüche, welche pro Zyklus ausgewiesen und erreicht werden müssen (D-EDK, 2016c, S. 8). Dieser zyklische Kompetenzaufbau birgt in sich wachsende Verstehensanforderungen, erhöhte Komplexität in Anforderungssituationen sowie einen zunehmenden Grad an Selbstständigkeit, was wiederum eine Zunahme an Faktenwissen, Konzeptwissen und Prozesswissen mit sich bringt (D-EDK, 2016c, S. 7).

Die Entwicklungen rund um den harmonisierten Lehrplan 21 sind für den Verfassungsartikel der *musikalischen Bildung*, BV Art. 67a/ Abs. 2, insofern von Wichtigkeit, da der Lehrplan 21 zum einen das Bildungsprogramm den fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzaufbau wie auch Kompetenzerwerb hinsichtlich des Musikunterrichts an der obligatorischen Schule festlegt. Dieser Kompetenzaufbau sowie die Struktur des Lehrplans 21 im Fach Musik werden in Kapitel 0 ausführlich dargestellt.

Neben der Harmonisierung der Lehrpläne fordert das HarmoS-Konkordat in Art. 7 zudem die Festlegung von nationalen Bildungsstandards auf der Basis der harmonisierten Unterrichtsziele und damit verbunden des harmonisierten Lehrplans (vgl. Kap. 2.3.1). Diese weitere

⁴⁵ Personale Kompetenzen: Selbstreflexion, Selbstständigkeit, Eigenständigkeit. Soziale Kompetenzen: Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt. Methodische Kompetenz: Sprachfähigkeit, Information nutzen und Aufgaben/ Probleme lösen (D-EDK, 2016a, S. 14ff.)

Bildungsreform wird im folgenden Kapitel dargestellt, sind doch allfällige nationale Bildungsziele und Bildungsstandards auch für das Fach Musik und Artikel 67a / Abs. 2 BV von Bedeutung.

2.4 Nationale Bildungsziele

Im Juni 2011 beschliesst die EDK nationale Bildungsziele für vier Fachbereiche. Damit entscheiden die 26 Kantone über eine wichtige Grundlage in der Umsetzung von Art. 7 des HarmoS-Konkordats (EDK, 2018). Die nationalen Bildungsziele sollen in den vier Fachbereichen *Schulsprache*⁴⁶, *Fremdsprachen*, *Mathematik* und *Naturwissenschaften* die Grundkompetenzen beschreiben, welche die Schülerinnen und Schüler bis am Ende des 4., des 8. und des 11. Schuljahres der obligatorischen Schule erwerben sollen. Die Grundkompetenzen stehen für den Kern der schulischen Bildung und umfassen die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das grundlegende Wissen der vier Fächer. Sie bilden weder den gesamten Lernstoff der obligatorischen Schule noch den gesamten Lernstoff des jeweiligen Faches ab. Der Erwerb der Grundkompetenzen ist jedoch für die weitere schulische Bildung wesentlich. Im Sinne der Harmonisierung und der harmonisierten Bildungsziele fliessen die Grundkompetenzen in alle sprachregionalen Lehrpläne ein, welche die Gesamtheit aller Bildungsziele beinhalten. (EDK, 2018)

Für das Fach Musik sind bis heute noch keine nationalen Bildungsziele definiert, obschon die Forderung nach nationalen Bildungszielen und Bildungsstandards auch mit Blick auf BV Art. 67a / Abs. 2 im Raum steht.

Auf eine Interpellation⁴⁷ von Frau Nationalrätin Munz vom September 2016 antwortet der Bundesrat⁴⁷ in seiner Stellungnahme vom 16. November 2016 wie folgt:

„Im Rahmen der Harmonisierung der Ziele der obligatorischen Schule sind die Kantone dabei, ihre Lehrpläne in den Sprachregionen anzugleichen. In den sprachregionalen Lehrplänen "Plan d'études romand", "Lehrplan 21" und "Piano di studio" des Kantons Tessin

⁴⁶ Je nach Sprachregion verschieden: Deutschschweiz > Deutsch; französische Schweiz > Französisch; italienische Schweiz > Italienisch, romanische Schweiz > romanisch.

⁴⁷ Interpellation Nationalrätin [Munz](#). Online: 02.02.20 (vgl. Fussnote ¹⁰⁰)

werden erstmals verbindliche Inhalte für den Musikunterricht der Primar- und der Sekundarstufe I festgelegt. Wenn die drei regionalen Lehrpläne umgesetzt sind, wird die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) nationale Bildungsziele für den Musikunterricht prüfen, die schweizweite Gültigkeit haben.“

So ist die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards für das Fach Musik zwar ein Thema, wird jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht als prioritär erachtet und scheint auch heute noch wenig aktuell zu sein.

Auf der Grundlage des HarmoS-Konkordats und den dadurch initiierten fachlichen Diskussionen wurde mitunter das Fach Musik neu betrachtet. Diese Betrachtung führte dazu, dass mit der Einführung des Lehrplan 21 von alten, meist aus den 1990er Jahren bestehenden Musiklehrplänen Abschied genommen. Das Fach Musik wurde neu unter der Lupe der Kompetenzorientierung und des fachlichen Kompetenzaufbaus diskutiert. Mit Blick auf den Fächerkatalog der obligatorischen Schule wurde hierbei ebenso die Wochenstundentafel/ resp. Stundentafel überarbeitet und angeglichen, diese jedoch nicht gesamtschweizerisch harmonisiert. Diese Thematik wird im folgenden Kapitel aufgegriffen und vor dem Hintergrund von BV Art. 67a/ Abs. 2 beleuchtet. Das Fach Musik steht dabei im Fokus von Bildung und Ausbildung: Der Bildung an der obligatorischen Schule und der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule.

3 Das Fach Musik in der Bildung und Ausbildung

3.1 Das Fach Musik im Fächerkatalog der obligatorischen Schule

3.1.1 Wochenstundentafel nach HarmoS

Das Fach Musik gehört zum obligatorischen Fächerkanon der Volksschule. Es ist in allen Kantonen und über alle Stufen hinweg als obligatorisches Unterrichtsfach verankert. Die D-EDK spricht auf der Basis des Lehrplans 21 Annahmen für die Verteilung der Unterrichtszeit aus (vgl. D-EDK, 2014, S. 13) und geht dabei im Fach Musik von je zwei Wochenlektionen von der 1. bis zur 6. Klasse aus. Über die definitive Anzahl Wochenlektionen pro Klasse (und Fach) entscheidet jeder Kanton im Sinne des föderalistischen Prinzips eigenständig. Dies führt dazu, dass die Wochenstundentafel in den einzelnen Unterrichtsfächern und in Bezug auf das Fach Musik von Kanton zu Kanton divergiert.

Auswertung der Stundentafeln der D-CH Kantone für die Umsetzung des Lehrplans 21													Primarstufe	
MUSIK Schuljahr 2019_20		Schulwochen pro Jahr	Min. pro Lektion	Wochenlektionen						Summe 1. - 6. Klasse				Bemerkungen
Kanton	Fachbezeichnung			Zyklus I		Zyklus II				Wochenlektion	60'-W-Std.	45'-W-Lekt.	Total 45'-Lekt.	
				1. KI	2. KI	3. KI	4. KI	5. KI	6. KI					
NW EDK														
AG	Musik / Musikgrundschule	39	45	2	2	1	1.5	1.5	2	10	7,5	10	390	
BE	Musik	38,5	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	462	
BL	Musik	38	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	456	
BS	Musik (und Bewegung)	38	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	456	je 1 Lekt. Musik, 1 Lekt. Musik und Bewegung
FR	Musik	38	50	2	2	2	2	2	2	12	10	13	507	
SO	Musik	38	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	456	
VS	Musik	38	45	2	2	2	2	1,5	1,5	11	8	11	418	
LU														
LU	Musik	38	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	456	
NW														
NW	Musik	38	45	2	2	2	2	1	1	10	8	10	380	
OW														
OW	Musik	38	45	2	2	2	2	1	1	10	8	10	380	
SZ														
SZ	Musik	39	45	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	9	7	9	351	
UR														
UR	Musik	38	45	2	2	2	2	1	1	10	8	10	380	
ZG														
ZG	Musik	38	45	1	1	1	1	1	1	6	5	6	228	
AI														
AI	Singen/Musikerziehung	39,5	45	1	1	1	1	1	1	6	4,5	6	237	
AR														
AR	Musik / Musik. Grundschule	40	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	480	1/2. KI: inkl. Musik. Grundschulung
GL														
GL	Musik	39	45	2	2	1	2	2	2	11	8	11	429	1.-3. KI: Lektionen aus Gesamtbereich D, NMG, BG/TTG und MU auf einzelne Fächer aufgeteilt
GR														
GR	Musik	38	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	456	
SG														
SG	Musik	39	50	2	2	2	2	1	2	11	9	12	477	inkl. Musik. Grundschule
SH														
SH	Musik	39	45	3	3	2	2	2	2	14	11	14	546	inkl. Musik. Grundschule
TG														
TG	Musik	39	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	468	
ZH														
ZH	Musik	39	45	2	2	2	2	2	2	12	9	12	468	
Mittelwert		38,5	45,5	1,9	1,9	1,8	1,9	1,6	1,7	11	8	11	423	
Minimum		38	45'	1	1	1	1	1	1	6	5	6	228	
Maximum		40	50'	3	3	2	2	2	2	14	11	14	546	
Differenz (Min > Max)		2	5'	2	2	1	1	1	1	8	6	8	318	
Richtwert												12		
<ul style="list-style-type: none"> Summe der Lektionen liegt im Bereich +/- 1 Lektion zum Richtwert Summe der Lektionen liegt im Bereich von +2 Lektion oberhalb des Richtwertes Summe der Lektionen liegt im Bereich 2-3 Lektionen unterhalb des Richtwertes Summe der Lektionen liegt im Bereich von 4-6 Lektionen unterhalb des Richtwertes 														
Hinsichtlich Gültigkeit der Stundentafeln sind die kantonalen Beschlüsse massgebend.														

Abbildung 8: Umsetzung WOST. Deutschschweizer Kantone nach LP21. Schuljahr 2019/20.
 (Eigene Darstellung. Basis-Quelle: Stundentafeln der Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe I : Schuljahr 2019-2020)

Abbildung 8 gibt eine Übersicht über die kantonale Setzung der Wochenstunden im Fach Musik von der 1. bis 6. Klasse des Schuljahres 2019/ 20⁴⁸. Betrachtet werden dabei die Wochenstundentafeln der 21 Deutschschweizer Kantone, die nach Lehrplan 21 unterrichten.

Der Mittelwert der jährlichen Schulwochen beläuft sich auf 38.5 Schulwochen, wobei in den meisten Kantonen von einem 45minütigen Unterrichtsgefäss ausgegangen wird. Lediglich die Kantone Freiburg und St. Gallen unterrichten in 50'- Zeitgefässen.

Etwas mehr als die Hälfte der Lehrplan 21-Kantone richtet sich nach den Empfehlungen der D-EDK und setzt auf dieser Basis zwei Wochenlektionen Musikunterricht von der 1. bis zur 6. Klasse, respektive 12 Wochenlektionen während der Primarschulzeit, in den Bereich des Richtwertes⁴⁹. Der Kanton Schaffhausen (SH) hebt sich vom Richtwert deutlich ab. Hier besuchen die Schülerinnen und Schüler von der 1. bis 6. Klasse insgesamt 14 Wochenstunden Musikunterricht, wobei dem Zyklus I (inkl. musikalische Grundschule) jeweils drei Wochenstunden zugesprochen sind. In Bezug auf Stundendotation und Ausbildungszeit auf Primarschulebene zeichnet sich somit der Kanton Schaffhausen als alleiniger, positiv in Erscheinung tretender Spitzenreiter. Unterhalb des Richtwerts, de facto negativ abweichend, stehen fünf Kantone: Aargau, Nidwalden, Obwalden, Schwyz und Uri. Sie bewegen sich im Bereich von 2-3 Lektionen unterhalb des EDK-Richtwertes von 12 Wochenlektionen über die sechs Primarschuljahre hinweg. In diesen Kantonen bewegt sich die Anzahl Wochenlektionen über die Primarstufe hinweg zwischen 9 Lektionen (Schwyz) und 10 Lektionen (Aargau, Nidwalden, Obwalden, Uri). Auffallend hierbei ist, dass die Stundenkürzungen im Vergleich zu den EDK-Richtlinien vorwiegend im Zyklus II, meist auf der Stufe der 5. und 6. Klasse vorgenommen werden. Was wiederum bedeutet, dass auf dieser Stufe teils nur noch eine Lektion Musikunterricht pro Woche stattfindet (Nidwalden, Obwalden, Uri).

Weit unterhalb den D-EDK Empfehlungen der Unterrichtszeit und Stundendotationen liegen die Kantone Zug und Appenzell Innerrhoden. Mit nur einer Wochenlektion Musik von der 1. bis zur 6. Klasse wird hier dem Grundgedanken der musikalischen Grundförderung mit Abstand am wenigsten Rechnung getragen. Festzustellen ist, dass der Kanton Appenzell Innerrhoden trotz dieser massiven Kürzung keine Anpassungen an den Kompetenzziele des

⁴⁸ Minimale Veränderungen im Vergleich zum Schuljahr 2018/19. Kanton Aargau SJ 18/19: 468h/ 12 Wochenlektionen.

⁴⁹ +/- 1 Lektion über/ unter dem Richtwert von 12 Lektionen.

Lehrplan 21 vornimmt. Der Lehrplan 21 wird gemäss Mustervorlage⁵⁰ übernommen. Dieser Sachverhalt wirft unweigerlich Fragen bezüglich Erreichbarkeit und Umsetzbarkeit des Lehrplans 21 auf. Anders hingegen geht der Kanton Zug mit dem Lehrplan 21 um und passt diesen mit Kürzungen an die entsprechenden Lektionenzahl und Gegebenheiten an.

Der Mittelwert der Summe aller Musiklektionen von der 1. bis zur 6. Klasse über die 21 Kantone hinweg beträgt rund 423 Lektionen in Bezug auf die Primarschulzeit pro Kind. Schülerinnen und Schüler des Kantons Schaffhausen besuchen während ihrer Primarschulzeit rund 546 Lektionen Musikunterricht, wogegen jene aus den Kantonen Zug nur gerade 229 Lektionen, jene aus dem Kanton Appenzell Innerrhoden 237 Lektionen Musikunterricht erhalten. Im Vergleich zum Mittelwert erhalten damit Schülerinnen und Schüler dieser beiden letztgenannten Kantone rund die Hälfte weniger Musiklektionen (Zug: 228 Lektionen; Appenzell Innerrhoden: 237 Lektionen). Schülerinnen und Schüler hingegen aus dem Kanton Schaffhausen erhalten fast einen Drittel mehr Lektionen (546 Lektionen) im Vergleich zum Mittelwert (vgl. Abbildung 8). Die meisten Kantone bewegen sich mit einer Abweichung von +80 /-70 um den Mittelwert.

Diese Darlegungen verdeutlichen, dass rund ein Drittel der Deutschschweizer Kantone hinsichtlich Wochenstundentafel im Fach Musik von den Empfehlungen und Annahmen der EDK abweicht. Zwar wird mit dem HarmoS-Konkordat (vgl. Kap. 2.3.1) die Dauer der Schulstufen und die wichtigsten Ziele der obligatorischen Schule harmonisiert, nicht aber eine Harmonisierung der Wochenstundentafel der einzelnen Fächer über die Kantone hinweg angestrebt. Dies führt zu einem föderalistischen Flickenteppich puncto musikalischer Bildung während der obligatorischen Schulzeit: Unterschiedliche Ausgangslagen, heterogene Voraussetzungen und einer ungleichen Gewichtung. Die Frage, ob dies ebenso ein Abbild des Stellenwerts des Faches Musik im föderalistisch organisierten Fächerkatalog ist, taucht dabei unweigerlich auf. Durch BV Art. 67a / Abs. 2 wird den Kantonen massgeblich die Zuständigkeit für einen hochwertigen Musikunterricht übertragen. Ob und inwiefern Überlegungen zu einem, als auch das Bestreben nach einem hochwertigen Musikunterricht in die kantonale Ausarbeitung der Wochenstundentafel einfließen konnte, ist vorderhand nicht erkennbar. In der aktuellen

⁵⁰ Basis: EDK-Empfehlung von 12 Wochenlektionen von der 1.- 6. Klasse. Dh. je 2 Wochenlektionen pro Schuljahr.

Handhabung zeigt sich nicht nur die föderalistische Vielfalt, sondern implizit und vor dem Hintergrund eines möglichen Bezugs zum Verfassungsartikel ebenso die Relativität des Gegenstands der «Hochwertigkeit». Diese Relativität scheint gegeben zu sein, solange nicht klar ist wie die Definition von «hochwertig» zu verstehen ist: Sei dies auf der Grundlage von geleisteter Ausbildungs- oder Unterrichtszeit, von Inhalten und Kompetenzbildung, von qualitativ-messbaren Kriterien des Musikunterrichts, von Rahmenbedingungen, von Qualifikationen oder von bildungspolitischen Vorgaben.

Gerade deswegen eröffnen sich in der Betrachtung der Situation um die Wochenstundentafel (zuhanden der Erziehungsdirektorenkonferenz und der Kantone), verschiedene Fragen, die hinsichtlich BV Art. 67a / Abs. 2 weiteren Diskussionsbedarf aufzeigen:

1. Welche Überlegungen stecken hinter der Setzung der Wochenstundentafeln der einzelnen Kantone? Inwiefern werden hierbei die Fachlehrpläne und deren Inhalte mitgedacht?
2. Wie ist es möglich, in der bestehenden Vielfalt und den unterschiedlichen Setzungen der Wochenstundentafel den gleichen Kompetenzaufbau zu gewährleisten resp. zu messen?
3. Welche Instrumente der Qualitätssicherung sind mit der Setzung der Wochenstundentafel verbunden?

3.1.2 Der Lehrplan 21 im Fach Musik

Im Folgenden wird der Lehrplan 21 im Fach Musik lediglich in groben Zügen dargestellt und soll einer Übersicht über die Struktur des musikalischen Kompetenzaufbaus und der sechs formulierten Kompetenzbereiche gleichen. In Kapitel 13.2 der theoretischen Rahmung findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lehrplan 21 unter dem Fokus der fachlichen Ziele, der didaktischen Grundsätze und des differenzierten Kompetenzaufbaus unter dem Aspekt der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik statt.

Der Lehrplan 21 im Fach Musik bildet sich aus sechs Kompetenzbereichen, welche quasi als musikalische Kernkompetenzen den Fachbereich Musik umfassend darstellen und nach innen wie nach aussen einen aktiven handelnden Umgang mit Musik beschreiben.

Das Kompetenzmodell Musik (Abbildung 9) bildet sich auf dieser Basis aus einem Fundament, einem Mittelbau und einem Oberbau von musikalischen Kompetenzbereichen ab. Das Fundament, *Praxis des musikalischen Wissens (MU.6)*, wird aus den musiktheoretischen Aspekten Notation, Rhythmus, Melodie, Harmonie und musikalische Strukturen gebildet. Der Mittelbau als Ort der konkreten musikalischen Aktivität und Handlung gestaltet sich über die vier Kompetenzbereiche *Singen und Sprechen (MU.1)*, *Hören und Sich-Orientieren (MU.2)*, *Bewegen und Tanzen (MU.3)*, *Musizieren (MU.4)*. Schliesslich bildet der Kompetenzbereich *Gestaltungsprozesse (MU.5)*, den Oberbau und ermöglicht Raum für gestalterische Prozesse.

Gestaltungsprozesse MU.5			
<ul style="list-style-type: none"> • Themen musikalisch erkunden und darstellen • Gestalten zu bestehender Musik, experimentieren, improvisieren • Musikalische Auftrittskompetenz 			
Singen und Sprechen MU.1	Hören und Sich-Orientieren MU.2	Bewegen und Tanzen MU.3	Musizieren MU.4
<ul style="list-style-type: none"> • Stimme im Ensemble • Stimme als Ausdrucksmittel • Liedrepertoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Akustische Orientierung • Begegnung mit Musik in Geschichte, Gegenwart und Kulturräumen • Bedeutung und Funktion von Musik 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensomotorische Schulung • Körperausdruck zu Musik • Bewegungsanpassung an Musik und Tanzrepertoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Musizieren im Ensemble • Instrument als Ausdrucksmittel • Instrumentenkunde
Praxis des musikalischen Wissens MU.6			
<ul style="list-style-type: none"> • Handlungs- und praxisorientiertes Erfahren von musikalischen Strukturen • Rhythmus, Melodie, Harmonie • Notation 			

Abbildung 9: Lehrplan 21. Kompetenzmodell Musik. Schwerpunkte Kompetenzbereiche.
(Eigene Darstellung, Basis D-EDK, 2016b, S. 6)

Die jeweiligen Kompetenzbereiche sind in sich in je zwei bis drei Handlungsfelder unterteilt, welche wiederum über Kompetenzstufen ausdifferenziert und feinstrukturiert werden, so dass ein kumulativer und zyklischer Lernprozess innerhalb der Handlungsfelder entlang der Kompetenzstufen stattfinden kann.

Die Lehrperson nimmt in der Umsetzung des Lehrplans 21 im Fach Musik eine entscheidende Rolle ein. Vor dem Hintergrund und im Wissen darum, dass musikalisches Lernen und Musikunterricht nicht nur die musikalisch-fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, sondern ebenso ihre personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen⁵¹, übernimmt die Lehrperson eine wichtige Rolle im musikalischen Lernprozess. Sie ist zugleich Vorbild, Mitgestalterin und Begleitperson der musikalischen und individuellen Lernprozesse der Lernenden. Aufgrund dieser Tatsache und unter dem Blickwinkel von BV Art. 67a/ Abs. 2 und dessen Forderung nach einem hochwertigen Musikunterricht lohnt sich ein Blick auf die Ausbildungssituation an Pädagogischen Hochschulen, welche im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

3.2 Das Fach Musik in der Ausbildung von Primarlehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen

Mit dem Aufbau von Pädagogischen Hochschulen ab dem Jahr 2000 nimmt die traditionsreiche Lehrerbildung an Lehrerinnen- und Lehrerseminaren oder ähnlichen Institutionen in einer einschneidenden Bildungs- und Strukturreform ein Ende. Die schweizweit rund 150 Einrichtungen der traditionellen Lehrerbildung⁵² werden mit dem Ziel einer Vereinfachung und Vereinheitlichung der Ausbildungsstrukturen durch die Pädagogischen Hochschulen ersetzt (Vögeli-Mantovani, 2011). Bis zu diesem Zeitpunkt findet die Lehrerbildung an staatlichen oder privaten Lehrerseminaren statt, wobei die Ausbildungszeit für Primarlehrpersonen je nach Kanton oder Seminar fünf oder sechs Jahre beträgt (Grunder, 2012). In der Folge werden die Pädagogischen Hochschulen von der Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) in einem Mandat beauftragt, die Ausbildung

⁵¹ Unter personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen werden Fähigkeiten wie Kooperationsfähigkeit, Umgang mit Vielfalt, Selbstreflexion, Eigenständigkeit, Sprachfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit verstanden.

⁵² Ausbildung von Lehrpersonen an Lehrerinnen- und Lehrerseminaren oder in spezifischen Institutionen

einer genügenden Anzahl von qualifizierten Lehrpersonen für die unterschiedliche Schulstufen⁵³ sicherzustellen.

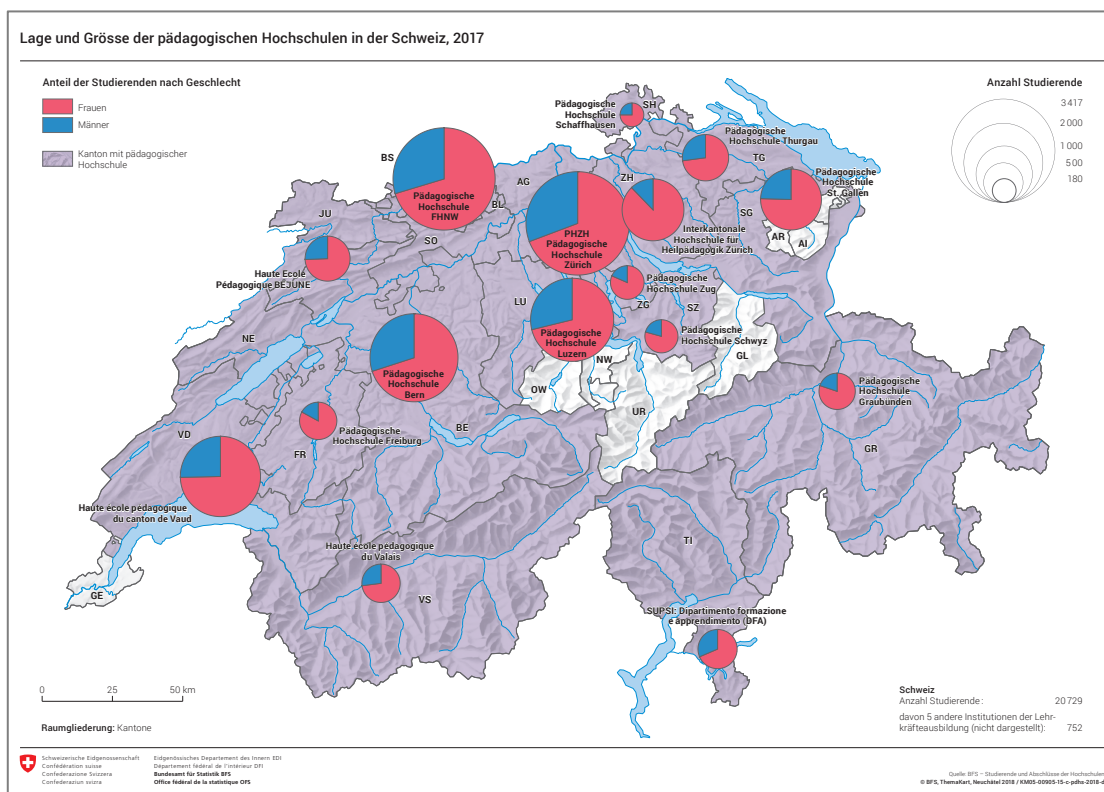


Abbildung 10: Lage und Grösse der pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, 2017. (BFS, 2018)

Wie Abbildung 10 zeigt, gibt es schweizweit aktuell 16 Pädagogische Hochschulen⁵⁴ (Stand 2018). Die Ausbildung findet in der jeweiligen/ oder vorherrschenden Landessprache statt. Entsprechend findet die Ausbildung in der Westschweiz entweder in Französisch oder dann zweisprachig in Deutsch und Französisch, im südlichen Tessin in Italienisch und im Kanton Graubünden dreisprachig, in Deutsch, Italienisch und Romanisch statt⁵⁵. Für die Zulassung zur

⁵³ Vorschule, Primarschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II; Sonderpädagogik, Psychomotorik, Berufsschule, Sportschule

⁵⁴ Von anfänglichen 12 Pädagogischen Hochschulen auf 16 gemäss aktueller Karte: Das Konkordat der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) wird seit 2013 von den jeweiligen Kantonen getragen und in die Pädagogischen Hochschulen Luzern, Schwyz und Zug geteilt. Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich wird auf der Karte als weitere Pädagogische Hochschule geführt.

⁵⁵ HEP Vaud: Französisch. HEP BeJuNe: Französisch. HEP Freiburg: Zweisprachig; Deutsch und Französisch. SUPSI/ Tessin: Italienisch. PH Graubünden: Dreisprachig; Deutsch, Italienisch, Romanisch. Alle übrigen PH's: Deutsch.

Ausbildung zur Lehrperson für die Primarstufe ist entweder eine gymnasiale Maturität, eine Fachmaturität Pädagogik oder eine Berufsmaturität mit einer Ergänzungsprüfung erforderlich (vgl. Kap. 2.1). Zugelassen zum Studium werden aber auch Personen, welche eine Aufnahmeprüfung an die Pädagogische Hochschule (meist verbunden mit dem Besuch eines Vorbereitungskurses) erfolgreich absolvieren oder über ein Sur-Dossier-Verfahren⁵⁶ eine Studienbewilligung erhalten. Diese zahlreichen Möglichkeiten der Studienzulassung sind unter anderem auf die erzielte Durchlässigkeit des schweizerischen Bildungssystems zurückzuführen (vgl. Kap. 2.1). Sie bilden vor allem in Bezug auf den COHEP-Auftrag, welcher die Sicherstellung einer genügenden Anzahl von qualifizierten Lehrpersonen fordert, einen wichtigen Zugang zur quantitativen Ausbildung von Lehrpersonen.

Die Ausbildungsdauer ist seit der Bologna-Reform über alle Pädagogischen Hochschulen hinweg harmonisiert, variiert jedoch je nach Studiengang. Lehrpersonen für den Kindergarten, die Unterstufe und die Primarstufe schliessen nach einem dreijährigen Vollzeitstudium mit einem Bachelordiplom ab (vgl. Vögeli-Mantovani, 2011, S. 6). Je nach Ausbildungsprofil der Pädagogischen Hochschule werden die Lehrpersonen für sieben bis zehn Unterrichtsfächer ausgebildet. In einem Allround-Profil werden die angehenden Lehrpersonen für sämtliche Fächer der Primarstufe ausgebildet. Dieser Profil-Typus wird an 9 von 16 Pädagogischen Hochschulen in der Primarstufen-Ausbildung verfolgt. An den sieben weiteren Pädagogischen Hochschulen erfolgt die Ausbildung entlang eines Mehrfach-Profiles (vgl. Tabelle 1).

Neben den vorgegebenen Fächern wie Mathematik, Deutsch, Natur-Mensch-Gesellschaft und einer Fremdsprache (entweder Englisch oder Französisch) wählen die angehenden Lehrpersonen hierbei je nach Ausbildungsort drei bis vier Wahlpflichtfächer. Im Wahlpflichtfach-Angebot stehen die Fächer: Bewegung und Sport, Musik, Bildnerisches Gestalten, Technisches und Textiles Gestalten.

⁵⁶ Personen ohne gymnasiale Maturität. Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung aus anderen Berufsrichtungen, älter als 30 Jahre. Aufnahmeverfahren: Persönliches Portfolio/ Dossier, ggf. Assessment.

Tabelle 1: Institutionen der Lehrerinnen und Lehrerbildung im Überblick. Stand 2019.
(Eigene Darstellung)

Kantone	Institution	STUDIENGÄNGE			Sprachen	STUDIENPROFIL PRIMARSTUFE
		Vorschule/ Kindergarten	Primarschule	Sek I		Studium Primar Lehrbefähigung für
AG, BL, BS, SO	Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz / PH FHNW	✓	✓	✓	D	7 von 9 Fächer
BE	Pädagogische Hochschule Bern / PH Bern	✓	✓	✓	D	7 von 9 Fächer
BE, JU NE	Haut Ecole Pédagogique – BEJUNE / HEP – BEJUNE	✓	✓	✓	F	8 von 9 Fächer
FR	Pädagogische Hochschule Freiburg / PH FR Haut Ecole Pédagogique Fribourgeoise / HEP FR	✓	✓	✗	D / F	8 von 9 Fächer
GE	Université de Genève Institute universitaire de formation des enseignants du secondaire / IUFE	✓	✓	✓	F	alle Fächer
GR	Pädagogische Hochschule Graubünden / PH GR Alta scuola pedagogica die Grigioni / AS – PGR Scola auta da pedagogia dal Grischun / SAPGR	✓	✓	✗	D / I / RG	alle Fächer
LU	Pädagogische Hochschule Luzern / PH Luzern	✓	✓	✓	D	7 von 9 Fächer
SG	Pädagogische Hochschule St. Gallen / PHSG	✓	✓	✓	D	alle Fächer
SH	Pädagogische Hochschule Schaffhausen / PHSH	✓	✓	✗	D	8 von 10 Fächer
SZ	Pädagogische Hochschule Schwyz / PHSZ	✓	✓	✗	D	alle Fächer
TG	Pädagogische Hochschule Thurgau / PHTG	✓	✓	✓	D	alle Fächer
TI	Dipartimento della formazione e dell'apprendimento / SUPSI-DFA	✓	✓	✓	I	alle Fächer
VD	Haut Ecole Pédagogique du Canton de Vaud / HEP VD	✓	✓	✗	F	alle Fächer
VS	Haut Ecole Pédagogique du Valais / HEP-VS Pädagogische Hochschule Wallis / PH-VS	✓	✓	✗	D / F	alle Fächer
ZG	Pädagogische Hochschule Zug / PH Zug	✓	✓	✗	D	alle Fächer
ZH	Pädagogische Hochschule Zürich / PHZH	✓	✓	✓	D	7 von 9 Fächer

Das Fach Musik wird also, sofern die Hochschule nicht das Allroundprofil verfolgt, als Wahlpflichtfach angeboten. Das heisst, dass es nicht obligatorisch ist und dementsprechend nicht von allen Studentinnen und Studenten belegt wird. Über den Anteil der Studierenden, welche das Fach Musik im Mehrfachprofil studieren, liegen von den sieben betroffenen Pädagogischen Hochschulen keine Angaben vor.

Aufgrund dieser Tatsache, dass nicht zwingend alle Lehrpersonen über eine Unterrichtsbefähigung im Fach Musik verfügen, entsteht hier ein kritisches Vakuum hinsichtlich

- *genügend qualifizierten Lehrpersonen für den Musikunterricht*
- *eines flächendeckenden Unterrichts nach Lehrplan 21 gemäss Studentafel der Primarschule (WOST)*

und folgedessen ebenso hinsichtlich

- *einer Chancengerechtigkeit im Kontext des musikalischen und kulturellen Lernens im bestehenden Fächerkanon der Primarstufe.*

In diesem Zusammenhang ist oft die Sprache von fachfremdem⁵⁷ Musikunterricht oder fachfremd unterrichtenden Personen, welche unter anderem stattfindenden oder nicht stattfindenden Musikunterricht in der Grundförderung verantworten. Diese Tatsache und Problematik werden in Kapitel 4.4.1 und 13.4.2 eingehend besprochen.

⁵⁷ Fachfremder Musikunterricht meint Musikunterricht, welcher von Lehrpersonen gehalten wird, die über keine fachliche Ausbildung verfügen. Fachfremd Musikunterrichtende meint Personen, die über keine fachliche Ausbildung verfügen, das Fach zu unterrichten. Gemeinsamer Nenner: Keine fachliche Ausbildung!

4 Musikpädagogische Bildungspolitik national

Wie kam es zur Verankerung der *musikalischen Bildung* in der Bundesverfassung? Auf welchen Grundlagen wurde dieser Artikel erarbeitet und wie sah die Situation hinsichtlich *musikalischer Bildung* vor dessen Annahme im Jahr 2012 aus? Wie stehen Bund und Kantone der Umsetzung von BV Art. 67a gegenüber und welche Umsetzungsbestrebungen wurden bis anhin vorgenommen? Diese Leitfragen liegen dem folgenden Kapitel zugrunde, in welchem der politische Prozess rund um BV Art. 67a und die *musikalische Bildung* aufgearbeitet und als Folge davon die nationale musikpädagogische Situation beschrieben wird.

Auf der Grundlage von verschiedenen Berichten wird die musikpädagogische Situation vor Annahme von BV Art. 67a/ Abs. 2 in Bezug auf den Musikunterricht der obligatorischen Schule wie auch auf Ausbildungsprogramme für Lehrpersonen des Fachs Musik dargelegt (Kap. 4.1.). Sämtliche parlamentarische Bestrebungen und politischen Vorstösse zur *musikalischen Bildung* aus der Zeit vor BV Art. 67a werden aufgegriffen und dargelegt. Sie führen zur Besprechung des gesamten politischen Prozesses der Initiative *jugend + musik* (BV Art. 67a) bis hin zur Abstimmung und Verankerung des Artikels in der Schweizerischen Bundesverfassung (Kap. 4.2 und Kap. 4.3). In der Folge werden die Umsetzungsbestrebungen in den Bereichen Grundförderung, Breitenförderung und Begabungsförderung nach Annahme des Artikels bis heute aufgezeigt (Kap. 4.4). Wobei in diesem Zusammenhang ebenso auf die Kulturbotschaft 2016-2020 und den darin verankerten Umsetzungsbestrebungen zu BV Art. 67a zur Sprache kommt (Kap. 4.5).

Unter dem Fokus der Grundförderung musikalischer Bildung, welche Absatz 2 von Art. 67a der Bundesverfassung prägt, scheint eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem politischen Prozess aus verschiedener Sicht interessant und unumgänglich. Sie zeigt die verschiedenen Förderbestrebungen musikalischer Bildung auf, welche mittels politischer Instrumente initiiert wurden. Sie stellt ab 2004 annähernd bis heute den Ist-Zustand der musikalischen Bildung in verschiedenen Etappen dar. Damit verbunden fragt sie sich nach erzielten und ausstehenden Umsetzungsintentionen und sie zeigt den Hebel des Kräfteverhältnisses zwischen den verschiedenen Verantwortlichen auf.

4.1 Situation vor Annahme von BV Art. 67a *Musikalische Bildung*

4.1.1 Situationsanalyse *Musikalische Bildung* von Expertinnen und Experten

Für die Erstellung des Berichts *Musikalische Bildung in der Schweiz* (vgl. Kap. 4.1.2), welcher im Frühjahr 2005 erschien, beauftragte das Bundesamt für Kultur (BAK) im Voraus Expertinnen und Experten aus dem Bereich der musikalischen Bildung je einen Bericht aus ihrem jeweiligen Spezialgebiet zu verfassen. Es entstanden elf Expertinnen- und Expertenberichte⁵⁸. Ziel des daraus resultierenden Materialienbandes war eine möglichst breite Auslegeordnung und Einschätzung: Beschreibung Ist-Zustand, Formulierung von Lücken, Hinweis auf Optimierungsmassnahmen (BAK, 2004, S. 2). Auf der Grundlage dieser Berichte und des darin ausgebreiteten Fachwissens entstand sodann der Bericht des Bundesrates⁵⁹ *Musikalische Bildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung* (vgl. Kap. 4.1.2) (*Bundesrat der Schweiz, 2005*).

Für vorliegende Arbeit ist hervorgehend aus dem Materialienband (BAK, 2004) der Expertenbericht von Bruno Schaller⁶⁰ zur Einschätzung der Situation des Musikunterrichts in der Volksschule interessant (vgl. 4.1.1.1). Aufschlussreich vermag ebenso der Bericht von Dr. Hans Peter

⁵⁸ 11 Berichte zu Schwerpunkten musikalischer Bildung: Singen und Musizieren von Geburt bis Schuleintritt, Musikunterricht innerhalb der obligatorischen Schulzeit, Musikausbildung am Gymnasium (Sek II), Stand der Dinge und Diskussion an Musikhochschulen und Konservatorien, Ausbildung von Musiklehrkräften, Universitäre Musikwissenschaft in der Schweiz, Musikalische Bildung an Musikschulen, Vereinigungen und Institutionen, Jugend + Musik, Musik auf der Quartärstufe (Erwachsenenbildung), Aus- und Weiterbildung im Bereich der Volksmusik, Pop/ Rock.

⁵⁹ Bundesamt für Kultur (BAK) erstellt den Bericht unter Einbezug des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) und des Bundesamtes für Bildung und Wirtschaft (BBW) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

⁶⁰ Bericht von Bruno Schaller, Primarlehrer und Schulmusiker Kanton Freiburg. (BAK, 2004, S. 169)

Müller⁶¹ und Stefan Herrenschwand sein, welcher die Sicht auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer auf der Tertiärstufe lenkt (vgl. 4.1.1.2).

4.1.1.1 Die Situation des Musikunterrichts innerhalb der obligatorischen Schulzeit

Der Bericht von Bruno Schaller, welcher von der Schweizerischen Konferenz Schulmusik zusammengestellt wurde, betrachtet sowohl die Situation des Musikunterrichts der Primarschule als auch der Sekundarstufe I (BAK, 2004, S. 20f). Musikalische Bildung hat die Aufgabe

«...das Interesse für eine musikalische Sprache zu wecken, den Lernenden verschiedene Musiksparten näher zu bringen, die unterschiedlichen musikalischen Ausdrucksmittel im aktiven Musizieren zu erfahren, heranwachsende Talente zu fördern und qualifizierte Zuhörerinnen und Zuhörer heranzubilden.» (BAK, 2004, S. 20)

Diese Aufgaben musikalischer Bildung werden über die Ziele und die Inhalte des Fachs Musik in den jeweiligen kantonalen Lehrplänen⁶² festgehalten. Der Musikunterricht soll dabei auf der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden aufbauen und über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der Musik den Erfahrungshorizont zu erweitern. Diese Vorgaben, so der Bericht, ermöglichen ein grosses Mass an Freiraum und bilden sich je nach Ausbildungsstand und Interessenslage der Lehrperson in der Unterrichtsqualität „von seriös bis quasi vernachlässigend“ ganz unterschiedlich ab (BAK, 2004, S. 21). Auf der Sekundarstufe I, so der Bericht fortsetzend, wird das Fach Musik nicht selten überhaupt nicht mehr erteilt, wobei über die Gründe dieser Schwierigkeit „oft grosszügig hinweggeschaut wird“ (ebd. 2004, S. 21). Die wöchentliche Stundendotation beläuft sich 2004 in der Primarschule auf eine bis zwei Lektionen, allenfalls eine zusätzliche Musikstunde (Freifach) über die Grundschule. Der Unterricht wird grösstenteils von der Klassenlehrperson erteilt. Anders hingegen auf der Sekundarstufe

⁶¹ Bericht von Dr. Hans Peter Müller, damaliger Direktor des Instituts für Lehrerinnen und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Kanton und Universität Bern und von Stefan Herrenschwand, Seminarlehrer, Musik-Dozent in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bern. (BAK, 2004, S. 167f)

⁶² Bemerkung: Bis zur Einführung des Lehrplans 21 ab dem Schuljahr 2015/ 16 verfolgten alle Kantone einen separaten, eigenständigen (kantonalen) Lehrplan. Die meisten Lehrpläne im Fach Musik stammen aus dem Jahr 1993.

II. Hier ist der Musikunterricht über fast sämtliche Kantone⁶³ hinweg mit einer Wochenlektion pro Schuljahr dotiert und wird von ausgebildeten, spezialisierten Schulmusikerinnen und Schulmusikern erteilt. Gekoppelt mit den Fächern Zeichnen und Gestalten (Bildnerisches Gestalten) wird das Fach Musik im neunten Schuljahr oft als Wahlpflicht- oder Freifach angeboten. Eine Koppelung, die in Anbetracht des Anrechts auf eine umfassende künstlerisch-musikalische Bildung zu einem verhängnisvollen Ausspielen der Kunstfächer führen kann, so der Bericht (BAK, 2004, S. 22). Trotz diesen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen wird gemäss des Berichts an vielen Sekundarstufen kein Musikunterricht mehr erteilt⁶⁴ (ebd. 2004, S. 23). Auf der Primarstufe gibt es grundsätzlich keine separaten Budgets für die Schulmusiklektionen, so der Bericht. Auf der Sekundarstufe I werden fachspezifische Budgets gesprochen, was im Vergleich zur Primarstufe der Ausgestaltung des Faches Musik meist einen anderen Spielraum ermöglicht. Finanzierung von Weiterbildungen laufen über ein schulisches Globalbudget, welches für die Weiterbildung von Lehrpersonen aller Stufen und sämtlicher Fachrichtungen zur Verfügung steht. Ein gesondertes Budget für Weiterbildungen im Fachbereich Musik existiert nicht (ebd. 2004, S. 24).

Der Bericht betrachtet den Systemwechsel vom Lehrerinnen- und Lehrerseminar zur Pädagogischen Hochschule kritisch und weist auf die dadurch verursachte Verkürzung der musikalischen Ausbildung, die Reduktion der Ausbildungszeit und Lektionenzahl hin. Folgedessen, so der Bericht, könnte dies bereits kurzfristig negative Auswirkungen auf die alltägliche Unterrichtspraxis haben, da noch „schlechter ausgebildete Lehrpersonen das Fach unterrichten“ (ebd. 2004, S. 26) – so fehlenden mitunter gesamtschweizerischen Vorgaben in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ebd. 2004, S. 27). Weitere Herausforderungen ortet der Bericht in der Stellung des Faches, im Mangel an qualifizierten Schulmusikerinnen und Schulmusikern für

⁶³ Die Kantone Bern, Tessin und St. Gallen verlangen auf der Oberstufe über alle Schuljahre hinweg je 2 Lektionen Musikunterricht pro Woche.

⁶⁴ Als exemplarische Beispiel greift der Bericht eine Situation in Kerzers (Kanton Freiburg) auf, wo aufgrund fehlender Fachlehrperson ganze Klassen während eines Jahres keinen Musikunterricht besuchen konnten (BAK, Bundesamt für Kultur, 2004, S. 23).

die Sekundarstufe I sowie in (inner-)kantonal bestehenden Lohnunterschieden⁶⁵(ebd. 2004, S. 26). Die ungleichen Chancen und Möglichkeiten, welche zwischen finanzarmen und finanzstarken Kantonen bestehen, können sich auf ein Unterrichtsfach wie Musik, mit schwacher Stellung im Gesamtkontext, negativ auswirken (ebd. 2004, S. 27). Daher fordert der Bericht, dass ein Minimum an Infrastrukturforderungen gesamtschweizerisch durchgesetzt und mitfinanziert werden. Hinsichtlich Unterrichtsqualität und Lehrplanarbeit bedarf es einer Überwachung und Kontrolle, eine eigentliche Qualitätskontrolle, welche indirekt die Stellung des Faches Musik wiederum begünstigen könnte. Und schliesslich soll in der obligatorischen Schule die Lektionenzahl auf zwei Wochenstunden pro Schuljahr gesamtschweizerischen angeglichen werden (ebd. 2004, S. 28).

Der Situationsbericht von Bruno Schaller zeichnet ein düsteres Bild des Musikunterrichts an der obligatorischen Schule, indem er zahlreiche offensichtliche Herausforderungen und Lücken benennt, welche für eine Qualitätsoptimierung des Faches von Bedeutung sind: Unterrichtsqualität, Verbindlichkeit von Lehrplan und Lektionen, Ausbildung Lehrpersonen, Finanzielle Rahmenbedingungen punkto Infrastruktur, Weiterbildung, Lohnverhältnis, Systematische Qualitätskontrolle, Stellenwert und Stellung des Faches im Fächerkatalog.

4.1.1.2 Die Situation um die Ausbildung von Musiklehrpersonen

Ausgehend von den Rahmenbedingungen des Kanton Bern schildern Dr. Hans Peter Müller und Stefan Herrenschwand die Situation um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese Schilderungen unterliegen generalisierenden Hinweisen mit gesamtschweizerischer Relevanz und sind für ein umfassendes Verständnis der Situation bedeutsam. Handlungsbedarf hinsichtlich der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen im Fach Musik auf der Primarstufe verortet der Bericht in der Vorbildung der Studierenden. Je nach Vorbildung der Studierenden⁶⁶ kann

⁶⁵ Beispiel Kanton Freiburg: Diplomierter Schulmusiker, diplomierter Schulmusiker mit Abschluss an Fachhochschule verdient weniger als Kolleginnen und Kollegen, die über einen universitären Abschluss verfügen.

⁶⁶ Maturandinnen, Maturanden ohne weiterführenden Musikunterricht. Das heisst, ohne Schwerpunktfach, ohne Wahlpflichtfach oder ohne Ergänzungsfach Musik. (BAK, 2004, S. 83)

sich dies auf einen aufbauenden, gut geplanten und durchgeführten Musikunterricht auswirken. Zudem mag es sein, dass Studierende mit geringer Affinität zu Musik und ohne jegliche instrumentalen Vorkenntnisse mit Klassen musizieren müssen. Eine solche integrale Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Musik betrachtet der Bericht entsprechend kritisch und plädiert für eine Zusatzausbildung im Fach Musik für Vorschule und Primarschule. Somit würden spezialisierte Lehrpersonen den Musikunterricht zugunsten weniger kompetenten Lehrpersonen teilweise oder ganz übernehmen (BAK, 2004, S. 81).

4.1.2 Bericht Bundesrat, *Musikalische Bildung Schweiz*, 2005

Auf der Grundlage des ausgearbeiteten Materialbandes zur Situation der musikalischen Bildung (vgl. Kap. 4.1.1) und den dazu eingeholten Situationsanalysen und Expertenberichten (vgl. Kap. 4.1.1.1 und Kap. 4.1.1.2), veröffentlicht der Bundesrat im Frühjahr 2005 einen umfassenden Bericht zur musikalischen Bildung in der Schweiz⁶⁷, welcher unter der Leitung des Bundesamtes für Kultur⁶⁸ erarbeitet wurde. Der vorliegende Bericht des Bundesrates bildet in Form einer Bestandesaufnahme die aktuelle Situation ab und zeigt Massnahmen für die musikalische Aus- und Weiterbildung auf. Zudem gibt er Antwort auf hängige parlamentarische Postulate und Vorstösse.

⁶⁷ Bericht *Musikalische Bildung in der Schweiz*. Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung (Bundesrat der Schweiz, 2005).

⁶⁸ Vgl. 59: BAK unter Einbezug des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) und des Bundesamtes für Bildung und Wirtschaft (BBW) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Konkret handelt es sich hierbei um eine Interpellation⁶⁹ von Nationalrat Remo Gysin *Musikförderung durch den Bund*⁷⁰ und um Motionen⁷¹ von Ständerat Hans Danioth *Förderung der Musikausbildung*⁷², von Nationalrätin Käthi Bangerter *Förderung der Musikausbildung*⁷³ und

⁶⁹ Die Interpellation ist ein parlamentarisches Handlungsinstrument, in welcher ein Ratsmitglied, die Mehrheit einer Kommission oder auch eine Fraktion vom Bundesrat eine Auskunft über innen- oder aussenpolitische Ereignisse oder Angelegenheiten fordert. [Interpellation](#). (Online 30.07.2019)

⁷⁰ [Interpellation 01.3322](#) Musikförderung durch den Bund. Eingereicht am 20.06.2001 von Nationalrat Remo Gysin (SP). Mit dem Kulturartikel 69 erhält der Bund die zur Förderung der Musik. Der Bundesrat erhielt den Auftrag erhalten bis spätestens Ende 2000 einen Bericht zur Musikförderung des Bundes vorzulegen, in welchem der Bundesrat zur Umsetzung des Artikels 69 Stellung nimmt. Der Bericht des Bundesrates blieb bis Mitte 2001 ausstehend, die Musikförderung durch den Bund blockiert. Nationalrat Remo Gysin stellt aufgrund dieser Situation Fragen zu Händen des Bundesrates bezüglich des Konzepts und des Zeitplans zur Erstellung und Erfüllung des Berichts als auch der Handhabung der divergenten Artikel 69 (Förderung der Kunst und Musik, insbesondere im Bereich der Ausbildung) und Artikel 62 (kantonale Schulhoheit). Eine weitere Frage Gysins bezieht sich auf die Installation eines eidgenössischen Gesetzes zur Musikförderung sowie deren inhaltliche und terminliche Vorstellungen (Gysin, 2001). (Online 24.08.20)

⁷¹ Eine Motion dient als parlamentarisches Handlungsinstrument. Damit erhält der Bundesrat den Auftrag, einen Entwurf oder eine Massnahme zu einem Erlass der Bundesversammlung. Einer Motion müssen beide Räte (National- und Ständerat) zustimmen. [Motion](#). (Online 30.07.2019)

⁷² [Motion 99.3502](#) Förderung der Musikausbildung. Eingereicht am 06.10.1999 von Ständerat Hans Danioth (CVP). Hans Danioth verlangt vom Bundesrat für den Art. 69/ Abs. 2 der BV gesetzliche Grundlagen zu schaffen, um eine landesweite und ganzheitliche Förderung der Musikausbildung zu ermöglichen. Ziele: 1. Pflege und Förderung der Musik, insbesondere des Singens in der Schule. 2. Fachdidaktische, organisatorische und finanzielle Voraussetzungen für die Ausbildung von Lehrpersonen im Fach Musik gesamtschweizerisch harmonisieren und verstärken. 3. Zusammenarbeit mit den Kantonen und weiteren Trägern der Musikausbildung durch die Bildung einer Fachgruppe Musik und gegebenenfalls eines schweizerischen Kurszentrums Musik koordinieren (Danioth, 1999). (Online 24.08.20)

⁷³ [Motion 99.3528](#) Förderung der Musikausbildung. Eingereicht am 07.10.1999 von Nationalrätin Käthi Bangerter (FDP). Die Motion von Nationalrätin Käthi Bangerter ist identisch mit derjenigen des Ständerats Hans Danioth (vgl. 72 / Motion 99.3502) (Bangerter, 1999). (Online 24.08.20)

von Nationalrätin Lucrezia Meier-Schatz *Jugend und Musik*⁷⁴. Alle diese parlamentarischen Vorstösse verlangen eine grundsätzliche Aufwertung des Schulfachs Musik, der Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Musik, der intensiven Förderung sowohl von schulischen als auch von aussermusikalischen Aus- und Weiterbildungsangeboten und der Klärung der Situation zwischen Bund und Kantonen. Sie stehen im Zusammenhang mit der Umsetzung von BV Art. 69 Kultur (vgl. Kap. 2.2) welcher in Absatz 2⁷⁵ darauf verweist, dass der Bund „kulturelle Bestrebungen von gesamtschweizerischem Interesse unterstützen sowie Kunst und Musik, insbesondere im Bereich der Ausbildung, fördern“ kann. Da die Themen des Berichts des Bundesrates sowohl die Kulturpolitik als auch Bildungspolitik betreffen, beteiligten sich an dessen Ausarbeitung neben dem Bundesamt für Kultur (BAK) auch das damalige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) sowie das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF). Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) beteiligte sich ebenso an der Ausarbeitung des Berichts. Zur Erörterung der Bestandesaufnahme lagen dem Bericht zwei Kernfragen zu Grunde:

1. *Welche Möglichkeiten hinsichtlich musikalischer Bildung stehen wem, zu welchen Bedingungen offen?*
2. *Wo werden Aus- und Weiterbildungen angeboten und wer ist dafür zuständig? (Bundesrat der Schweiz, 2005, S. 1)*

⁷⁴ [Motion 01.3482 Jugend und Musik](#). Eingereicht am 27.09.2001 von Nationalrätin Lucrezia Meier-Schatz (CVP). Die Motion Meier-Schatz verlangt beziehungsweise auf BV Art. 69/ Absatz 2 und auf das sich in Erarbeitung befindende Kulturfördergesetz, dass die Belange von Jugend und Musik in diesem Gesetzesentwurf spezifisch Eingang findet. Dabei müssen folgende Bereiche des Gesetzes in Zusammenarbeit mit den Kantonen berücksichtigt und geregelt werden: 1. Förderung der schulischen und ausser-schulischen Ausbildung von Kindern und Jugendlichen, 2. Förderung der Aus- und Weiterbildung von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, 3. Förderung der nationalen und internationalen Begegnung musizierender Jugendlicher (Meier-Schatz, 2001). (Online 24.08.20)

⁷⁵ BV Art. 69 / Absatz 2: Der Bund kann kulturelle Bestrebungen von gesamtschweizerischem Interesse unterstützen sowie Kunst und Musik, insbesondere im Bereich der Ausbildung fördern (Bundesverfassung Art. 69 Kultur, 2000).

Auf der Grundlage des Materialbandes fasst der Bundesrat die bestehenden Lücken, Herausforderungen und Handlungsfelder für den Musikunterricht der obligatorischen Schule wie folgt zusammen (Bundesrat der Schweiz, 2005, S. 24):

„Der Musikunterricht in der Schweiz wird heute, so die Meinung der Expertinnen und Experten, auf sehr unterschiedlichem Niveau erteilt. Es fehlen [...] gesamtschweizerische Vorgaben, etwa in Form von verbindlichen Lernzielen für jede Schulstufe. In dieselbe Richtung zielt die Forderung nach Koordination und Mitfinanzierung der Lehrmittel durch den Bund. Auch die Anzahl Lektionen ist nicht standardisiert, sondern variiert von Kanton zu Kanton, teilweise von Schule zu Schule. Zusätzlicher Musikunterricht in Form von Freifächern oder Projekten müsste nach Ansicht der Fachleute ausgebaut werden.“

Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heben die Expertinnen und Experten die nicht vorhandene Standardisierung in der Ausbildung hervor, erwähnen unter anderem die Wichtigkeit einer angemessenen musikalisch-fachdidaktischen Ausbildung und betrachten die liberalen Zulassungsbedingungen für die Ausbildung im Fach Musik eher kritisch. Diese beschriebenen Lücken benennt der Bundesrat unter dem Fokus des Qualitätsaspekts wie folgt (Bundesrat der Schweiz, 2005, S. 25):

„Die Qualitätsunterschiede des Musikunterrichts basieren nicht nur auf der Vielfalt der Lernziele und Lehrpläne, sondern auf der [...] gesamtschweizerisch wenig standardisierten und nicht immer ausreichenden Ausbildung der Lehrkräfte. Nach Meinung der in diesem Bericht zu Rate gezogenen Fachleute fehlt den Lehrkräften auf Stufe Kindergarten wie auf Primarstufe eine angemessene Ausbildung in Musik, weshalb sie im Unterrichten überfordert sind, sofern sie nicht eine besondere Neigung zum Fach haben. Da die Zulassungsbedingungen für die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen die musikalischen Fähigkeiten der Studierenden nicht berücksichtigen, ist das Vorwissen unterschiedlich gross. Eine Option wäre beispielsweise eine als Freifach angebotene Zusatzausbildung für das Unterrichtsfach Musik.“

Neben den geschilderten Lücken in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen rückt der Bericht *Musikalische Bildung Schweiz* des Bundesrates die gute Ausbildung von Musiklehrpersonen für die Sekundarstufe I in ein positives Licht. Eine Herausforderung hinsichtlich des Musikunterrichts auf der Sekundarstufe I ortet der Bericht im zukünftigen Mangel an

Fachlehrerinnen- und Fachlehrermangel im Fach Musik. Auf diese Situation, so der Bericht, ist man noch zu wenig vorbereitet (Bundesrat der Schweiz, 2005, S. 25). Der Bericht des Bundesrates (2005, S. 33) weist in seinem Massnahmenkatalog explizit auf die föderalistischen Zuständigkeiten im Schulwesen hin, in welcher der Musikunterricht an der obligatorischen Schule in der Verantwortung der Kantone liegt und damit verbunden auch die Lehrpläne, Lehrmittel und die Stundentafel. Geht es um finanzielle oder infrastrukturelle Ressourcen sind neben dem Kanton auch die Gemeinden⁷⁶ zuständig.

In der Diskussion um Fachstrukturen und Rahmenbedingungen, welche von den Expertinnen und Experten als Entwicklungsbedarf angesprochen werden, weist der Bund sowohl auf das laufende Projekt der Harmonisierung der obligatorischen Schule (vgl. Kap. 2.3.1) als auch auf die Erarbeitung des neuen Rahmenlehrplans für die Deutschschweiz (vgl. Kap. 2.3.2) hin. In Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verweist der Bundesrat in seinem Bericht auf die Zuständigkeit der Kantone und der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK). Letztere ist als Anerkennungsorgan für die Lehrdiplome zuständig. Weitere Ausbildungsgänge anzubieten, obliegt in der Kompetenz der Institutionen. In der Darlegung der Situation rund um den Musikunterricht ist insbesondere die separate Stellungnahme der EDK (Bundesrat der Schweiz, 2005, S. 6), auf den Bericht des Bundesrates, von Interesse. Die EDK weist auf die Relation und Widersprüchlichkeit der vorliegenden Situationsanalysen durch die Expertinnen und Experten. Diese seien von den Expertinnen und Experten defizit-orientiert vorgenommen und folgedessen Wünsche und Lücken einander gleichgestellt worden. Zudem erscheint das Fach zu dominant. Identische Situationen in anderen Fächern würden dabei ausgeblendet, was in sich keiner objektiven Gesamtschau entspricht.

In diesen abschliessenden Stellungnahmen von Bund und EDK zementieren sich somit die bestehenden föderalistischen Strukturen und Rahmenbedingungen und die damit verbundenen geringen erstinstanzlichen Hebel des Bundes. So scheint die Situationsanalyse zwar eine wichtige Bestandesaufnahme und ein Abbild des Musikunterrichts zu sein, dennoch bleibt die Wirkungskraft vor allem in Bezug auf politische Weichenstellungen und

⁷⁶ Kanton und die jeweilige Gemeinde finanzieren gemeinsam die kommunale Regelschule / Volksschule.

Optimierungsbestrebungen unter dem vorliegenden föderalistischen Deckmantel äusserst bescheiden.

Mit den Hinweisen auf die laufenden Bestrebungen zu HarmoS und zum neuen Lehrplan 21 ist für Bund und EDK der von den Expertinnen und Experten formulierte Handlungsbedarf erfüllt. Zwar mag die Kritik an der subjektiven Sichtweise der Expertinnen und Experten in der Stellungnahme der EDK in einer Weise nachvollziehbar sein, dennoch fassen diese Expertenkenntnisse auf einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachgebiet – fragt sich höchstens, welche Personen denn sonst eine solche Situationsanalyse hätten vornehmen sollen. Ausgehend von den Ergebnissen der Situationsanalyse und dem darauf referenzierten Bericht des Bundesrates mit abschliessenden Stellungnahmen des Bundes und der EDK, wird unweigerlich die Frage nach dem Stellenwert des Faches Musik und der Qualität einer ganzheitlichen Allgemeinbildung laut. Tatsache ist, das Fach Musik weist zentralen Handlungs- und Entwicklungsbedarf auf den Ebenen Unterricht, Ausbildung und Rahmenbedingungen auf. Dies negiert auch die EDK nicht. HarmoS und Lehrplan 21 bilden diesbezüglich Aspekte einer Optimierung.

4.2 Initiative *jugend + musik*. Parlamentarischer Prozess

Wie wichtig die *musikalische Bildung* den Schweizerinnen und Schweizern scheinbar ist, wird in einer folgenden weiteren politischen Bestrebung, der eidgenössischen Volksinitiative *jugend + musik* ersichtlich. Die Volksinitiative wird am 18. Dezember 2008 mit 153 626 gültigen Unterschriften⁷⁷ in der Bundeskanzlei eingereicht und von dieser im Januar 2009 gutgeheissen und zur Debatte in den Räten ausgearbeitet.

Dem Initiativkomitee gehören namhafte Personen aus der Politik und Musikkreisen an⁷⁸ mitunter die heutige Bundesrätin und Pianistin, Simonetta Sommaruga. Die Initiative wird

⁷⁷ Damit eine Volksinitiative auf Bundesebene zustande kommt, müssen innerhalb von 18 Monaten 100'000 Unterschriften gesammelt werden.

⁷⁸ Dem Initiativkomitee gehören 26 Urheberinnen und Urheber an, ua.: Christine Egerszegi (Nationalratspräsidentin 2006/07, Ständerätin, FDP); Peter Bieri (Ständerat, CVP); Dr. Alois Koch (ehemaliger Rektor Musikhochschule Luzern); Simonetta Sommaruga (damalige Nationalrätin, heutige Bundesrätin, SP); Hektor Herzog (Präsident von *jugend + musik* 2007 – 2017). [Komitee Volksinitiative j+m](#)

massgeblich von deren Präsidentin und damaligen FDP-Ständerätin Christine Egerszegi geprägt, welche sich mit viel Herzblut für die Initiative im späteren aber auch für die Ausarbeitung der Kulturbotschaft 2016 – 2020 (Kap. 4.5) engagierte.

Ausgangslage für die Initiative *jugend + musik* bildet der Bericht *Musikalische Bildung Schweiz* des Bundesrates (vgl. Kap. 4.1.2)⁷⁹. Die Initiative *jugend + musik* will die Kompetenzordnung zwischen Bund und den Kantonen im Schulbereich in Bezug auf das Fach Musik ändern. Demnach soll gemäss vorgeschlagenem neuem Artikel 67a/ Abs. 2 der Bundesversammlung, der Bund die Kompetenz erhalten, Grundsätze für den Musikunterricht an Schulen festzulegen, die für alle Kantone verbindlich sind (Bundesrat der Schweiz, 2009). Dieses generelle Ziel wird von den Initianten mit drei weiteren Teilzielen präzisiert (Bundesrat der Schweiz, 2009, S. 12):

- a. *Kinder und Jugendliche sollen im obligatorischen Schulunterricht einen Musikunterricht erhalten, welcher der Qualität⁸⁰ des Unterrichts in anderen Fächern entspricht.*
- b. *Kinder und Jugendliche sollen Unterstützung erfahren, wenn sie sich an Musikschulen ausbilden lassen.*
- c. *Kinder und Jugendliche mit besonderen musikalischen Begabungen sollen gefördert werden.*

Erreicht werden sollen benannte Teilziele über die Verbesserung der Unterrichtsqualität, über die Anhebung von Pflichtstunden für das Fach Musik, über die Einführung von Lernzielen und Standards für das Fach Musik in der obligatorischen Schule sowie über die Verankerung des Fachs Musik an Pädagogischen Hochschulen, wobei letzteres betreffend einem Lehrkräftemangel im Fach Musik entgegnet werden soll. (Bundesrat der Schweiz, 2009, S. 12).

Gerade hinsichtlich der Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen

⁷⁹ Der Bericht dient als Botschaft des Bundesrates zur Volksinitiative und bildet die Ausgangslage für die Entstehung der Initiative *jugend + musik*.

⁸⁰ Verbesserung der Qualität des Musikunterrichts durch: Anhebung der Pflichtstunden für das Fach Musik, Einführung von Standards und Lernzielen für das Fach Musik im obligatorischen Schulunterricht, Verankerung der Musik als Pflichtfach an Pädagogischen Hochschulen, um einem Lehrkräftemangel im Fach Musik an der Volksschule vorzubeugen.

formulieren die Initianten eine weitere Zielsetzung, resp. Forderung (IG Jugend und Musik, 2011):

„Der Bund kann sich nicht ernsthaft um eine qualifizierte Ausbildung der Lehrpersonen eines anerkannten und wichtigen Schulfachs entziehen. Der Bund muss aufgrund seiner Hochschul- und Fachhochschulkompetenzen zusammen mit den Kantonen Grundsätze für die Ausbildung der Lehrpersonen entwickeln. Wir wollen eine Ausbildung der Lehrpersonen im Fach Musik, die es erlaubt, die im Lehrplan gesetzten Ziele zu erreichen.“

Auf dieser Basis verlangt die, vom Schweizer Musikrat (SMR) und 60 Organisationen und Verbänden (mit rund 500'000 Mitgliedern) getragene Initiative *jugend + musik*, die Änderung der Bundesverfassung vom 18. April 1994 wie folgt:

Art. 67a (neu) - Musikalische Bildung

- ¹ Bund und Kantone fördern die musikalische Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen.
- ² Der Bund legt Grundsätze fest für den Musikunterricht an Schulen, den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalisch Begabter.

Abbildung 11: Art. 67a (neu) – Musikalische Bildung. Vorschlag der Initiative *jugend + musik*.
(Bundesrat der Schweiz, 2009)

In seiner Stellungnahme (Bundesrat der Schweiz, 2009, S. 14) würdigt der Bundesrat die Initiative und anerkennt das wichtige gesellschaftliche Anliegen guter musikalischer Bildung. Auch wenn die Initiative basierend auf Bildungs-, Kultur- sowie Kinder und Jugendförderung den „fundamentalen Wertvorstellungen der Bundesverfassung“ entspricht, beantragt der Bundesrat die eidgenössischen Räte⁸¹, die Initiative ohne Gegenentwurf abzulehnen. Der Bundesrat weist daraufhin, dass im schulischen Bereich, der vorgeschlagene neue Art. BV 67a/ Abs. 2 in klarem Widerspruch zur Bildungsverfassung der Schweiz steht und die kantonalen

⁸¹ Ständerat (kleine Kammer) und Nationalrat (grosse Kammer) des Schweizerischen Bundesparlamentes. Der Ständerat repräsentiert die Kantone und setzt sich aus 46 Vertreterinnen und Vertretern zusammen. Die Halbkantone (Appenzell-Innerrhoden, Appenzell-Ausserrhoden, Basel-Land, Basel-Stadt, Obwalden, Nidwalden) haben je einen Ständeratssitz, alle übrigen Kantone zwei. Der Nationalrat zählt 200 Mitglieder und vertritt das Schweizer Volk. Die 200 Sitze werden nach der Bevölkerungszahl auf die 26 Kantone verteilt. Jeder Kanton hat mindestens einen Nationalratssitz.

Bestrebungen zur Harmonisierung der obligatorischen Schule⁸². unterläuft. Die vorgesehene Kompetenzzuweisung zur Grundsatzgebung im Fach Musik an den Bund, würde bedeuten, dass die Kantone wesentliche Kompetenzen im Bereich Bildungswesen an den Bund abgeben müssten. Der Bund als solches würde in das bisher austarierte und bewährte System der Kompetenzverteilung im schulischen Bereich zwischen Bund und Kantone eingreifen. Eine Kompetenzverschiebung einzig im Fach Musik wäre, gemäss Bundesrat, nicht sinnvoll. Desweiteren nimmt der Bundesrat zur geforderten Verbesserung der Qualität des Musikunterrichts der Initiative wie folgt Stellung (Bundesrat der Schweiz, 2009, S. 15):

1. *Stundendotation*: Das Fach Musik ist im Vergleich mit anderen Fächern angemessen dotiert. In der obligatorischen Schulzeit fällt der Anteil an Musikunterricht auf 4 - 8 Prozent. Zahlreiche Kantone bieten zudem Musikunterricht in Form eines Freifachs (z.B. Schulchor) an.
2. *Inhaltliche Standards*: Der Bundesrat verweist auf die laufenden Bestrebungen zur gesamtschweizerischen Harmonisierung wichtiger Eckwerte⁸³ im Bildungswesen unter dem HarmoS-Konkordat (vgl. Kap. 2.3.1).
3. *Ausbildung der Lehrkräfte*: Die Mängel in der Ausbildung, wie bereits im Bericht des Bundesrates⁸⁴ erwähnt, werden aufgegriffen. Er verweist auf den veränderten Stellenwert aufgrund des Wechsels des Ausbildungssystems, auf die fehlenden Eignungsabklärungen auf Hochschulstufe und auf die Tatsache, dass Musik an Pädagogischen Hochschulen im Fächercurriculum als Wahlpflichtfach angeboten wird. Dies wiederum kann zu einem Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen fürs Fach Musik führen. Die Verbesserung dieser Situation liegt indes nicht in den Händen des Bundes, sondern in den Händen der pädagogischen Hochschulen und steht somit in kantonaler Zuständigkeit.

⁸² BV Art. 62 / Abs. 1. Schulwesen: Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.

⁸³ Schuleintrittsalter, Schulpflicht, Dauer und die Ziele der einzelnen Bildungsstufen.

⁸⁴ vgl. Bericht Musikalische Bildung Schweiz, S. 24- 26 und S. 34 (Bundesrat der Schweiz, 2005)

Die Initiative *jugend + musik* und die Stellungnahme des Bundesrates wurden in einer darauffolgenden parlamentarischen Debatte von April 2010 bis März 2012 behandelt. In der Herbstsession 2010 stimmt der Nationalrat⁸⁵ entgegen der Empfehlung des Bundesrats der Initiative mit 126 zu 57 Stimmen zu und empfiehlt sie Volk und Ständen⁸⁶ der Annahme. Ein direkter Gegenentwurf⁸⁷ (vgl. Tabelle 2), welcher von einer Minderheit der Parlamentarierinnen und Parlamentarier vorgestellt wurde, wird abgelehnt. Der Ständerat⁸⁸ lehnt die Initiative ab, beschliesst jedoch aufgrund der breiten Unterstützung der Initiative in der Bevölkerung, eine Lösung über den direkten Gegenentwurf anzustreben, in welcher die Bildungshoheit der Kantone bestehen bleibt. Am 9. März 2011 stimmt der Ständerat dem bereinigten Gegenentwurf⁸⁹ zu. Die Mehrheit des Ständerats beantragte die Ablehnung der Initiative und die Annahme des Gegenvorschlags. Aufgrund der unterschiedlichen Haltungen von Nationalrat (Annahme Initiative) und Ständerat (Annahme des Gegenvorschlags, Ablehnung der Initiative) und der Einsicht, dass innerhalb der gesetzlichen Frist (Sommer-session 2011) keine Einigung zwischen den beiden Räten zustande kommen würde, beschlossen die beiden Kammern⁹⁰ die Fristverlängerung der Debatte um ein Jahr, bis zum 18. Juni 2012. In der folgenden Debatte in den beiden Räten tritt der Nationalrat ohne Gegenstimme auf den Gegenentwurf ein. Er empfiehlt Volk und Ständen erneut, den Bundesbeschluss über die Volksinitiative anzunehmen

⁸⁵ Der Nationalrat ist Teil des Bundesparlaments in Bern und zählt 200 Abgeordnete, die das Schweizer Volk vertreten. Die 200 Sitze werden nach der Bevölkerungszahl auf die 26 Kantone verteilt. Jeder Kanton hat mindestens einen Sitz.

⁸⁶ Eine Initiative wird dem Volk als auch den Ständen (Kantone) vorgelegt und verlangt sowohl das Volksmehr wie auch das Ständemehr. Ständemehr: Stimmt in einem Kanton die Mehrheit der Stimmbevölkerung für eine Initiative, so fällt auch die Ständestimme positiv aus. Ein Ständemehr bedeutet, dass die Mehrheit aller Ständestimmen (Stimmen der Kantone / 23 Stimmen, da die sechs Halbkantone je eine halbe Stimme erhalten) erreicht ist.

⁸⁷ Als Antwort auf eine Initiative schlägt das Parlament einen andern Verfassungsartikel vor. Wird die Initiative vom Initiativkomitee nicht zurückgezogen, gelangt der Gegenentwurf gleichzeitig mit der Initiative zur Abstimmung.

⁸⁸ Der Ständerat ist ebenso Teil des Bundesparlaments in Bern und wird als die „kleine Kammer“ bezeichnet. Er setzt sich aus 46 Abgeordneten zusammen, die die Schweizer Kantone vertreten. Jeder Kanton ist mit zwei Mitgliedern vertreten. Die sechs Halbkantone haben je einen Sitz.

⁸⁹ Die Bezeichnung «bereinigt» daher, da in einem ersten Vorschlag die Begabungsförderung durch Bund und Kantone zu stark favorisiert wurde.

⁹⁰ National- und Ständerat

und zwar Initiative UND Gegenentwurf, sowie in der Stichfrage⁹¹ den Gegenentwurf vorzuziehen. In der Differenzbereinigung in der kleinen Kammer, spricht sich der Ständerat hinsichtlich Initiative gegen den Beschluss des Nationalrates aus. Aufgrund dessen erfolgt in der weiteren Beratung des Gegenentwurfs eine Erweiterung⁹² von Absatz 2, wonach die Kompetenzen des Bund auszubauen sind und dieser entsprechend Vorschriften erlassen kann, sofern auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts zustande kommt.

Die Initianten willigen auf dieser Grundlage in der Folge ein, im Falle einer Annahme des Gegenentwurfes, wie dieser in der Fassung des Ständerates vorliegt, die Initiative *jugend + musik* in der ursprünglichen Form zurückzuziehen. Folgedessen schliesst sich der Nationalrat diskussionslos dem Gegenentwurf zur Initiative in der Version des Ständerats an. Die parlamentarische Schlussabstimmung dieses Geschäfts findet am 16. März 2012 statt. Beide Kammern, Nationalrat wie Ständerat, nehmen in dieser Abstimmung den Gegenentwurf zur Initiative mit grosser Mehrheit an⁹³.

Noch am selben Tag zieht das Initiativkomitee ihre ursprüngliche Initiative *jugend + musik* zugunsten des Gegenentwurfs *Bundesbeschluss über die Jugendmusikförderung* zurück.

Nachfolgend werden die ursprünglich Initiative *jugend + musik* und der parlamentarische Gegenentwurf *Bundesbeschluss über die Jugendmusikförderung* einander gegenübergestellt.

⁹¹ Wird den Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern eine Initiative mit Gegenvorschlag vorgelegt, entscheiden diese mittels Stichfrage, welche der Vorlagen in Kraft treten soll, falls beide angenommen werden.

⁹² Minderheitsantrag zu Absatz 2 von Ständerätin Anne Seydoux-Christe (CVP): Mit 25 zu 16 Stimmen angenommen. «Bund und Kantone setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht an Schulen ein.», mit Ergänzung Seydoux-Christe: «Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts an Schulen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften» (Bundesrat der Schweiz, 2012, S. 7).

⁹³ Nationalrat: Annahme Gegenentwurf mit 156 zu 31 bei 8 Enthaltungen.
Ständerat: Annahme Gegenentwurf mit 31 zu 6 bei 6 Enthaltungen.

Tabelle 2: Initiative jugend + musik und Gegenentwurf Bundesbeschluss über die Jugendmusikförderung (Eigene Darstellung)

Ursprüngliche Initiative	Gegenentwurf als Abstimmungsvorlage
Bundesbeschluss über die Volksinitiative jugend + musik 16. März, 2012	Bundesbeschluss über die Jugendmusikförderung (Gegenentwurf zu jugend + musik) 16. März, 2012
<p>I Die Bundesverfassung wird wie folgt geändert:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bund und Kantone fördern die musikalische Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen. 2. Der Bund legt Grundsätze fest für den Musikunterricht an Schulen, den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalisch Begabter. 	<p>II Die Bundesverfassung wird wie folgt geändert:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bund und Kantone fördern die musikalische Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen. 2. Sie setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht an Schulen ein. Erreichen die Kantone auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts an Schulen, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften. 3. Der Bund legt unter Mitwirkung der Kantone Grundsätze fest für den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalisch Begabter.
<p>II</p> <p>Sofern die Volksinitiative nicht zurückgezogen wird, wird sie zusammen mit dem Gegenentwurf (Bundesbeschluss vom 15. März 2012 über die Jugendmusikförderung) Volk und Ständen nach dem Verfahren gemäss Artikel 139b der Bundesverfassung zur Abstimmung unterbreitet.</p>	<p>II Dieser Gegenentwurf wird Volk und Ständen zur Abstimmung unterbreitet. Sofern die Volksinitiative jugend + musik nicht zurückgezogen wird, wird er zusammen mit der Volksinitiative nach dem Verfahren gemäss Artikel 139b der Bundesverfassung Volk und Ständen zur Abstimmung unterbreitet.</p>
<p>III</p> <p>Die Bundesversammlung empfiehlt Volk und Ständen, die Initiative abzulehnen und den Gegenentwurf anzunehmen</p>	

In der Volksabstimmung vom 23. September 2012 wird dem Schweizer Stimmvolk sodann der Gegenentwurf *Bundesbeschluss über die Jugendmusikförderung* zur Abstimmung an der Urne vorgelegt.

4.3 Volksabstimmung BV Art. 67a *Musikalische Bildung* vom 23. September 2012

Das Schweizer Stimmvolk und alle Stände bekennen sich in der Abstimmung vom 23. September 2012 mit einer deutlichen Mehrheit von 73% Ja-Stimmen zum Verfassungsartikel Art. 67a *Musikalische Bildung* (Gegenentwurf zur ursprünglichen Initiative) der Schweizerischen Bundesverfassung (Abbildung 12). Dieses aussergewöhnlich positive Abstimmungsresultat⁹⁴ wird als Zeichen der hohen Akzeptanz musikalischer Bildung gewertet. Musikalische Bildung in Form von Grundförderung, Breitenförderung und Begabungsförderung ist seither unter dem Artikel 67a in der Schweizerischen Bundesverfassung verankert. In der Folge beauftragt der Bundesrat eine Arbeitsgruppe mit der Ausarbeitung von Massnahmen zur Umsetzung des Verfassungsartikels.

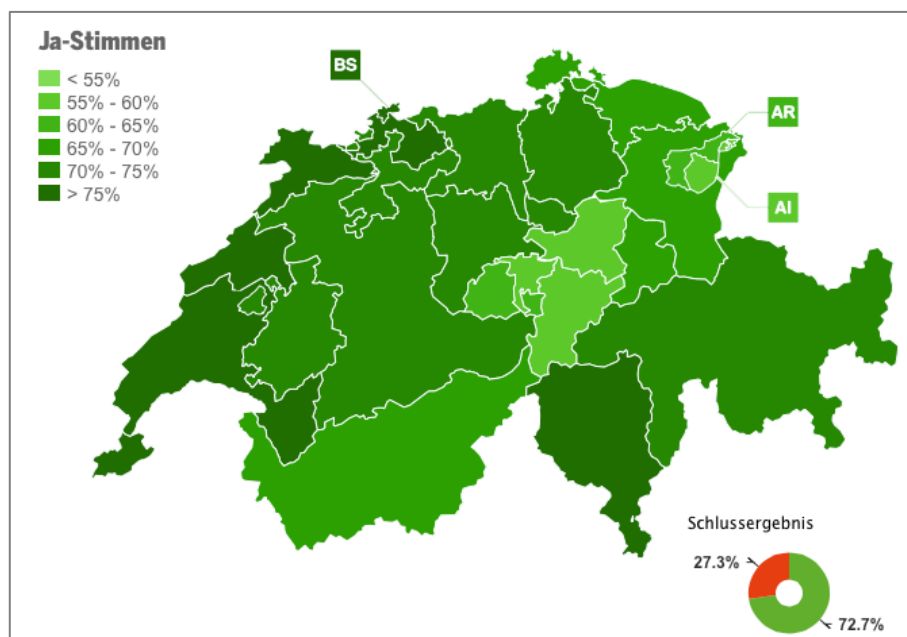


Abbildung 12: Abstimmung BV Art. 67a - *Musikalische Bildung*. Ergebnisse der 26 Kantone. (Tagesanzeiger 23.09. 2012)

⁹⁴ Anmerkung: Aussergewöhnlich hoher Ja-Stimmen-Anteil für die Annahme der Initiative. In den Jahren zwischen 2010 und 2019 von 82 Abstimmungen nur wenige Initiativen mit einem Ja-Stimmenanteil über 70%. 2010: Verfassungsartikel über die Forschung am Menschen (77%), 2012: Bundesbeschluss über die Regelung der Geldspiele zugunsten gemeinnütziger Zwecke (87,1%), 2013: Asylgesetz (AsylG) (78.4%), 2014: Bundesbeschluss über die medizinische Grundversorgung (88,1%), 2017: Bundesbeschluss über die Ernährungssicherheit (78,7%), 2018: Bundesbeschluss über die neue Finanzordnung 2021 (84.1%), 2018: Bundesgesetz über Geldspiele (72.9%), 2018: Velo-Initiative (73.6%). (BFS, Bundesamt für Statistik, 2020)

4.4 Umsetzung des neuen Verfassungsartikel 67a

Umgehend an die Annahme der Volksinitiative beauftragte der Bundesrat eine Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Musikverbände, Kantone, Städte und Gemeinden⁹⁵ damit, mögliche Massnahmen zur Umsetzung von BV Art. 67a auf Bundesebene zu prüfen und bewerten. Nicht vertreten in der Arbeitsgruppe war eine Vertretung seitens Schulmusik (z. B. Schulmusikverband, VSSM). In einer 2013 veröffentlichten Auslegeordnung und Analyse der aktuellen Situation um die musikalische Bildung, benennt die Arbeitsgruppe drei Handlungsfelder hinsichtlich Umsetzung von BV Art. 67a (BAK, 2013, S. 4):

1. Chancengerechtigkeit
2. Qualitätssicherung
3. Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren⁹⁶

Auf der Basis der drei erörterten Handlungsfeldern formuliert die Arbeitsgruppe einen Massnahmenkatalog mit 37 möglichen Massnahmen, wovon 32 in Bundeskompetenz liegen. Unter Wahrung der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Kantonen und der Berücksichtigung des laufenden HarmoS-Konkordats inklusive Ausarbeitung des Lehrplan 21 benennt die Arbeitsgruppe im Bereich der obligatorischen Schule Handlungsbedarf in der Zusammenarbeit von Schule und Musikschule sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Zudem wurden drei weitere Massnahmen formuliert, welche jedoch nicht in der Kompetenz des Bundes sondern in derjenigen der Kantone (M8), der EDK (M9) oder von Gemeinden und Schulen (M36) liegen (BAK, 2013, S. 36):

⁹⁵ Vertreten in der Arbeitsgruppe sind: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Schweizerischer Städteverband (SSV), Schweizerischer Gemeindeverband (SGV), Verein „jugend + musik“, Interessengemeinschaft „Jugend und Musik“, Verband Musikschulen Schweiz (VMS), Schweizer Musikrat (SMR), Konferenz Musikhochschulen Schweiz (KMHS), Schweizerischer Blasmusikverband (SBV).

⁹⁶ Zusammenarbeit zwischen Volksschule, Musikschulen, Musikhochschulen, Laienmusik, Bund, Kantone, Städte und Gemeinden

Massnahme 8: *Sicherstellung der für den Musikunterricht erforderlichen Fachkompetenzen bei Lehrkräften auf Primar- und Sekundarstufe I.*

Massnahme 9: *Anerkennung der Unterrichtsbefähigung auf Primar- und Sekundarstufe I von Musiklehrpersonen ohne Lehrdiplom für die Volksschule*

Massnahme 36: *Festlegung von Grundsätzen zur Zusammenarbeit zwischen Schulen und Musikschulen.*

Bemerkenswert in der Auslegeordnung der Massnahmen ist, dass gerade im schulischen Bereich der Grundförderung, in welchem aus vorangehender Situationsanalyse und Bestandaufnahme zahlreiche Lücken und entsprechendes Entwicklungspotential geortet wurde, wenig konkrete Massnahmen formuliert wurden. Was zum einen an der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Kantone liegen mag, aber auch sicherlich daran, dass sich in der Arbeitsgruppe keine Vertretung aus dem Bereich der Schulmusik stark machen konnte.

Hervorgehend aus diesem Massnahmenkatalog formulierte die Arbeitsgruppe prioritäre Massnahmen unter Betrachtung folgender Kriterien:

1. *Inhaltliche Wichtigkeit*
2. *Kosten-/ Nutzenverhältnis*
3. *Praktikabilität (Umsetzbarkeit, Verwaltungsaufwand, etc.)*
4. *politische Konsensfähigkeit*

Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die prioritär formulierten Massnahmen. Sie beziehen sich vorwiegend auf die Bereiche Breitenförderung und Talentförderung und obliegen der Kompetenz des Bundes. Dies bedeutet, dass sie grösstenteils über das Kulturfördergesetz (vgl. KFG Art. 69, Kap. 2.2) abgehandelt werden.

Tabelle 3: Priorisierte Massnahmen zur Umsetzung von BV Art. 67a.
(BAK, Bundesamt für Kultur, 2013, S. 4)

Breitenförderung	Talentförderung
Chancengleichheit	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Verankerung eines obligatorischen Angebots von Musik als Freikurs an Berufsfachschulen 2. Subventionierte Tarife an Musikschulen für Berufsschülerinnen und -schüler (Anhebung der Altersgrenze) 3. Ausweitung und Finanzierung der Angebote zur musikalischen Früherziehung an den Musikschulen 4. Regelung zur Ausgestaltung reduzierter Schultarife an Musikschulen für finanzschwache Familien 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schaffung der Voraussetzungen für eine Berufslehre mit zeitgleicher intensiver musikalischer Tätigkeit 2. Regelung zur Ausgestaltung reduzierter Schultarife an Musikschulen für Begabte 3. Ausbildungsbeiträge für Schülerinnen und Schüler an PreColleges
Qualitätssicherung	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mindeststandards zur staatlichen Anerkennung von Musikschulen 2. Erhöhung der staatlichen Struktur- und Projektbeiträge im Laienbereich 3. Förderung der Ausbildung von Musiklehrkräften im Laienbereich insbesondere durch Musikhochschulen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vorgaben des Bundes zu den Talentschulen auf Sekundarstufe II (z.B. Eintrittsbedingungen und Qualitätssicherung) 2. Staatliche Finanzierung der PreColleges 3. Ausbau der Förderung von nationalen Jugendmusikformationen, -festivals und -wettbewerben
Zusammenarbeit	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schaffung regionaler Musikschulzentren für Begabte in Zusammenarbeit zwischen Musikschulen

4.4.1 Zwischenbilanz Umsetzungsbestrebungen BV Art. 67a/ Abs. 2

Nach Ausarbeitung der konkreten Umsetzungsmassnahmen folgen ab 2016 erste Zwischenberichte und Zwischenbilanzen zum Stand der Umsetzung von BV Art. 67a. Was die Umsetzungsbestrebungen von BV Art. 67a/ Abs. 2 und der damit verbundenen Förderung der musikalischen Bildung im Musikunterricht an der obligatorischen Schule angeht, werden diese von verschiedenen Seiten her äusserst kritisch betrachtet.

In der Zeitschrift *Bildung Schweiz* beanstandet Hofstetter⁹⁷ (2016a, S.12f), dass seit der Annahme des Verfassungsartikels nur sehr wenig passierte und sowohl Volksschulen als auch Musikschulen zu den eigentlichen Verlierer der Umsetzung von BV Art. 67a gehören. Sowohl Volksschulen als auch Musikschulen wurden in der Umsetzung weder inhaltlich noch finanziell berücksichtigt. Anstelle eines fälligen Bildungsgesetzes, welches die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure der schweizerischen Musikpädagogik regelt, stützt sich die Umsetzung vorwiegend auf das Programm Jugend + Musik (j+m). Hofstetter sieht so denn Handlungsbedarf in der fehlenden Verständigung zwischen den Akteuren wie Bund und Kantonen, Schulen und Musikschulen sowie Pädagogischen Hochschulen und Musikhochschulen, aber auch in einer systematischen Prüfung der Unterrichtsqualität im Fach Musik an Volksschulen und Musikschulen. Als Massnahmen schlägt Hofstetter (2016a, S. 13) unter anderem vor, dass

- *sich Pädagogische Hochschule und Musikhochschule über fachliche Mindestanforderungen an Lehrpersonen, die zum Erteilen des Faches Musik auf Primar- und Sekundarstufe I notwendig sind, verständigen.*
- *Die Ausbildungswege von Pädagogischen Hochschulen und Musikhochschulen überprüft werden und ein Zugang zu fachlichen Vertiefungsmodulen an der jeweiligen Partnerhochschule möglich wird.*
- *Der Musikunterricht auf der Primarstufe wo nötig durch speziell ausgebildete Lehrpersonen stattfindet, damit Allrounderinnen und Allrounder zu entlasten.*
- *Die Musikhochschulen ihr musikalisches Angebot an Weiterbildungsprogramm für Lehrpersonen an den Volksschulen ausbauen.*

Hofstetter (2016a) fordert desweiteren auf, sowohl Bund und Kantone in der Umsetzung des

⁹⁷ Beat Hofstetter, professioneller Saxophonist und Dozent für Schulmusik an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW).

Verfassungsartikels 67a ernsthaft in die Pflicht zu nehmen. Wer jedoch Bund und Kantone stärker in die Pflicht nehmen soll und wie dies konkret passieren sollte, darüber ist der Zwischenbilanz nichts zu entnehmen.

Der Schweizerische Musikrat⁹⁸ (SMR) bezeichnet in seiner Zwischenbilanz die Situation um die Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 hinsichtlich der Grundförderung an der Volksschule als frustrierend und schwierig (Kunz, 2017):

„Ausgerechnet in jenem Bereich, in dem die Musikkreise den grössten Handlungsbedarf geortet hatten und der letztlich zur Volksinitiative motivierte, tut sich am wenigsten. Zum einen bremst hier die föderale Struktur und die Bildungshoheit der Kantone, die es einem nationalen Verband sehr schwer macht, sich einzubringen und den Umsetzungsprozess auch auf dieser staatlichen Ebene voranzutreiben. Zum andern fehlte bis jetzt zum Teil auch die Handhabe, da die Kantone stets darauf verweisen konnten, dass ja der Verfassungsartikel mit dem Lehrplan 21 umgesetzt werde. Da dieser nun mehr und mehr eingeführt wird, kommt nun der Moment, an dem die Kantone den Tatbeweis erbringen müssen» (Kunz, 2017).

Zudem, so der SMR weiter, bringt die Popularität des Programms j+m und dessen erfolgreiche Einführung den Nachteil mit sich, dass damit die Umsetzung von BV Art. 67a in den Köpfen vieler Parlamentarierinnen und Parlamentarier getätigt ist, ohne die noch zahlreichen hängigen und anstehenden Massnahmen zu berücksichtigen (Kunz, 2017).

Der Verband der Schweizer Schulmusik (VSSM) befragte 2017 die Bildungsdirektorinnen und Bildungsdirektoren sämtlicher Kantone zur Umsetzung und zu den Auswirkungen rund um BV Art. 67a/ Abs. 2 im Bereich der Grundförderung an der Volksschule (VSSM, 2017)⁹⁹. Das

⁹⁸ Stefano Kunz, Leiter der Geschäftsstelle des Schweizerischen Musikrats von 2012 – 2018. Ab 2018 Leiter Politische Arbeit, Schweizerischer Musikrat (SMR).

⁹⁹ 1. Entspricht die Stundentafel der Volksschule im Bereich Musik den Vorgaben des LP21 der D-EDK? 2. Welche Auswirkungen hat der Bundesbeschluss BV 67a a, insbesondere Absatz 2? 3. Sind Spar- resp. Abbaumassnahmen im Fach Musik im Gange oder geplant? 4. Ist die Versorgung des Fachs Musik (Lehrpersonen mit Abschluss Musik) an der Volksschule auf allen Stufen sichergestellt? 5. Stellen die Ausbildungsgänge Ihrer Pädagogischen Hochschule (resp. Konkordat) die Grundversorgung des Musikunterrichts sicher?

Vorgehen, wenn auch wissenschaftlich nicht aufs Äusserste fundiert, bildet als Zwischenfazit der Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 die momentane Lage des Faches Musik in den Kantonen ab. In Bezug auf die empfohlene Stundentafel für das Fach Musik erkennt der VSSM aus dieser Befragung, unterschiedliche Handhabungen in den Kantonen. Verschiedene Kantone erfüllen die Anforderungen hinsichtlich Stundentafel nicht, wodurch die Erreichung der Ziele des neuen Lehrplan in Frage gestellt wird (VSSM, 2017, S. 18).

Da sich einige Kantone erst in der Einführungsphase des neuen Lehrplans befinden, fällt die Frage hinsichtlich Auswirkungen von BV Art. 67a/ Abs. 2 noch sehr verallgemeinernd aus und bezieht sich vorwiegend auf die Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts. Der VSSM weist darauf hin, dass damit jedoch die Sicherstellung eines hochwertigen Musikunterrichts, wie er in Absatz 2 verlangt wird, noch nicht gewährleistet ist (VSSM, 2017, S. 24). Betreffend Sparmassnahmen zeichnen die meisten Kantone vordergründig das Bild einer weissen Weste. Dennoch erachtet der VSSM das Nichteinhaltung der empfohlen Stundenzahl sowie die Situation von fachfremd erteiltem Musikunterricht oder nicht-stattfindendem Musikunterricht als indirekte Sparmassnahmen (VSSM, 2017, S. 27). Und schliesslich zweifelt der VSSM hinsichtlich der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule und der Möglichkeit der Fachabwahl im individuellen Fächercurriculum an einer längerfristigen Sicherstellung des Faches Musik auf allen Stufen der Volksschule. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Befragung plädiert der VSSM für Musik als Pflichtfach im Fächerkanon einer Primarstufenausbildung und begrüsst desweiteren die Möglichkeit, nach Abschluss des Studiums, noch die Unterrichtsbefähigung für das Fach Musik erlangen zu können (VSSM, 2017, S. 33 und 41).

Im Grunde genommen bringen die Erkenntnisse aus der VSSM-Umfrage wenig Neues ans Tageslicht. Abermals wird von den Erziehungsdirektionen die Kantonsheit der Lektionenzahl sowie die Harmonisierungsbestrebungen entlang der Projekte HarmoS und des Lehrplans 21 aufgezeigt. Schade werden in dieser Befragung keine Qualitätsaspekte erfragt: Fachfremder Musikunterricht (vgl. ⁵⁷), Inhalte und Ziele des Unterrichts, Qualitätskontrolle der Lehrpersonen, Ausbildungsstand der Lehrpersonen, etc. Die Umfrage ermöglicht zwar einen Blick in die Umsetzungsbestrebungen von BV Art. 67a/ Abs. 2 in den verschiedenen Kantonen. Sie bleibt aber letztlich punkto Forderungen und konkreter Massnahmen an der Oberfläche. Ein weiterer parlamentarischer Vorstoss in Form einer Interpellation hinsichtlich Umsetzung von BV

Art. 67a / Abs. 2 folgt von Nationalrätin Martina Munz¹⁰⁰. Sie bittet den Bundesrat in ihrer Interpellation «Umsetzung des neuen Verfassungsartikels 67a zur Förderung der musikalischen Bildung» (Munz, 2016) um Stellungnahme, über die seit der Annahme von BV Art. 67a getroffenen Massnahmen im Bereich der schulischen und ausserschulischen Förderung sowie den Stand der Erarbeitung von Grundsätzen für den Zugang der Jugend zum Musizieren und der Förderung musikalisch Begabter.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Diskussion ist vor allem die Frage 2 der Interpellation Munz (vgl. ¹⁰⁰) von Bedeutung. Der Bundesrat nimmt zur Interpellation Munz im November 2016 Stellung. In seiner Antwort verweist er auf die in der Kulturbotschaft 2016-2020 (Kap. 4.5) verankerten Umsetzungsbestrebungen, welche sich im Bereich der Breitenförderung und Talentförderung vorwiegend auf die Absätze 1 und 3 des Artikels beziehen. Auf die zweite Frage der Interpellation Munz und den damit zusammenhängenden Umsetzungsbestrebungen hinsichtlich Absatz 2 von BV Art. 67a verweist der Bundesrat abermals auf die Zuständigkeiten im Bildungsbereich. Die Kantone sind gegenüber dem Ausmass an Förderung musikalischer Bildung grundsätzlich frei. Rechenschaft wird gegenüber dem kantonalen Parlament und der kantonalen Bevölkerung abgelegt. Der Bundesrat verfügt über keine

¹⁰⁰ [Interpellation 16.3764](#) Umsetzung des neuen Verfassungsartikels 67a zur Förderung der musikalischen Bildung. Eingereicht am 29.09.2016 von Nationalrätin Martina Munz (SP). (Online 24.08.20)

Martina Munz fordert in ihrer Interpellation, vier Jahre nach Annahme von BV Art. 67a eine erste Bilanz über die Umsetzung des Verfassungsartikels und die Förderung der musikalischen Bildung. «Die Umsetzung des Artikels zur Förderung der musikalischen Bildung der Jugend in der Schweiz liegt als Folge der föderalen Strukturen mehrheitlich in den Händen der Kantone. Durch die Sparbemühungen der Kantone wird die Förderung der musikalischen Bildung nur sehr zurückhaltend umgesetzt. Dadurch sind kaum Fortschritte feststellbar, und in vielen Kantonen sind sogar gegenteilige Tendenzen spürbar, besonders an den Musikschulen, die in vielen Kantonen mit Kürzungen ihrer Subventionen kämpfen. Allerdings ist es Sache des Bundes, gestützt auf den neuen Verfassungsartikel Grundsätze festzulegen und Vorschriften zu erlassen, wenn die Kantone auf dem Koordinationsweg nicht die nötige Harmonisierung erreichen. Insbesondere bei der Begabtenförderung drängen sich Grundsätze des Bundes auf, um in allen Kantonen die Förderung von Talenten zu gewährleisten». Nationalrätin Munz formuliert dazu folgende Fragen welche direkt Absatz 2 des Artikels und damit die musikalische Grundförderung betreffen:

1. «Welche Massnahmen wurden seit Annahme des neuen Verfassungsartikels getroffen, um die musikalische Bildung von Kindern und Jugendlichen zu fördern (detailliert nach Kantonen)?»
2. «Welche Massnahmen wurden getroffen, um einen hochwertigen Musikunterricht an den Schulen zu erreichen (detailliert nach Kantonen)? Sind die Koordinationsbemühungen der Kantone erfolgreich, oder muss der Bund Vorschriften erlassen, um eine Harmonisierung zu erreichen, wie in der Verfassung vorgesehen?» (Munz, 2016)

Gesamtübersicht zu den von den Kantonen getroffenen Massnahmen in Bezug auf den Artikel 67a BV. Die Ziele des Musikunterrichts werden über die laufenden Reformprojekte angestrebt. Nach Einführung der sprachregionalen Lehrpläne wird die EDK nationale Bildungsziele mit schweizweiter Gültigkeit für den Musikunterricht prüfen. Über den zeitlichen Horizont dieser Bestrebung gibt es keine Anhaltspunkte. Im Nationalrat wurde die Diskussion um die im September 2016 eingereichte Interpellation Munz vorerst lange aufgeschoben, bis dann im September 2018 das Geschäft aufgrund der Nicht-Behandlung innerhalb der Zweijahresfrist abgeschlossen wurde.

Auch wenn die Interpellation zur *musikalischen Bildung* vom Bundesrat abgeschoben und vom Parlament als nicht dringlich entschieden wurde, glimmt die Flamme der politischen Diskussion um BV Art. 67a und dessen Umsetzungsbestrebungen in regelmässigen Abständen immer wieder auf. Ein gänzliches Verstummen dieser Debatte ist bis anhin nicht vorstellbar, sind doch noch zu viele Fragen zu klären. Bereits im Juni 2019 folgt mittels Postulats¹⁰¹ eine weitere Anfrage an den Bundesrat. Nationalrätin Rosmarie Quadranti¹⁰² (2019) bittet den Bundesrat aufzuzeigen, mit welchen Massnahmen die Aufgaben, welche sowohl in der Kultur als auch in der Bildung anzusiedeln sind, durch das Bundesamt für Kultur (BAK) und das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) gelöst werden können. Sie spricht hierbei unter anderem die zweiseitige Situation von BV Art. 67a an, in welchem Absätze des Artikels dem Kulturförderungsgesetz unterstehen und andere dem Bildungsgesetz unterliegen (Quadranti, 2019). Zwar gehören Bildung und Kultur zusammen, so Nationalrätin Quadranti in ihrem Postulat, dennoch sind diese verwaltungstechnisch klar getrennt. Aufgrund der Doppelfinanzierung ist es daher heute nicht möglich, einen Teil einer Aufgabe dem SBFI und den andern Teil dem BAK zuzuordnen. Im Zusammenhang mit BV Art. 67a bedeutet dies, dass die

¹⁰¹ Ein Postulat ist wie die Interpellation und die Motion ein parlamentarisches Handlungsinstrument. Dieses beauftragt den Bundesrat zu prüfen, ob zu einem Erlass der Bundesversammlung ein Entwurf oder eine Massnahme zu treffen ist. Ein Postulat ist dann angenommen, wenn ihm ein Rat (entweder National- oder Ständerat) zustimmt. (Online 24.08.20)

¹⁰² Postulat 19.3725 Wenn Musik nicht nur Kultur und Technorama und Verkehrshaus nicht nur Museum sind. Eingereicht am 20.06.2019 von Nationalrätin Rosmarie Quadranti (BDP). Der Bundesrat wird gebeten aufzuzeigen, mit welchen Massnahmen Aufgaben, die in der Kultur als auch in der Bildung anzusiedeln sind, durch das Bundesamt für Kultur als auch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation gelöst werden können (Quadranti, 2019). (Online 24.08.20)

Umsetzung auf Gesetzesebenen bis anhin ausschliesslich im Rahmen des Kulturfördergesetzes und damit durch das BAK erfolgte oder sich auf die Kulturförderung beschränken musste und nicht auf die Bildung erstrecken konnte. Ein solches «Entweder-oder» so Quadranti, ist nicht zeitgemäss und verhindert beste Lösungen, die nun in Form von vernetztem Denken und Handeln erfordert sind. Quadranti fordert in ihrem Postulat eine Anpassung der bisherigen Praxis. So soll in der Umsetzung von BV Art. 67a die kulturpolitischen Aspekte dem Bundesamt für Kultur zugeordnet werden, während bildungspolitische Aspekte – im Wissen um die kantonale Bildungshoheit - dem SBFI zugeteilt werden. Der Bundesrat soll demnach aufzeigen, wie er hierbei die Handhabung vom «Entweder-oder» zum «Sowohl-als-auch» und der damit verbundenen Zuteilung auf zwei Ämter lösen und umsetzen kann (Quadranti, 2019). Nationalrätin Quadranti wird bei den Parlamentswahlen im Herbst 2019 nicht mehr wiedergewählt. Das Postulat von ihr wird im September 2020 vom Nationalrat abgeschrieben.

4.5 Kulturpolitik des Bundes. Kulturbotschaft 2016 – 2020

Die Kulturpolitik des Bundes wird basierend auf dem Kulturfördergesetz von 2012 an in einem Vierjahres-Programm dem Parlament zur Debatte und Abstimmung vorgelegt. Darin sind sämtliche gesetzlichen Verankerungen geregelt sowie Ziele, Entwicklungs- und Unterstützungsmassnahmen und Finanzierungen in den verschiedenen Kultursparten (ua. Musik, Jugend, Literatur, Bildende Kunst, Film etc.) über vier Jahre hinweg festgelegt. Die Kulturpolitik 2016 – 2020 greift in ihrer Botschaft ebenso die Umsetzung von BV Art. 67a in Bezug auf dessen Absatz 1 und 3 auf. Ein wichtiger Bestandteil in der Beratung zur Kulturbotschaft 2016 – 2020 ist die Rechtsbestimmung für das Programm *jugend + musik* (j+m), welche das Parlament nach Annahme von BV Art. 67a erliess.

Mit Inkrafttreten dieses Kulturfördergesetzes (KFG) auf den 1. Januar 2012, ist der Bund gemäss Art. 12¹⁰³ des KFG für die Förderung der musikalischen Bildung verpflichtet (*Bundesgesetz über die Kulturförderung vom 11. Dezember 2009. SR 442.1. Förderung der musikalischen Bildung Art. 12, 2016*). Demnach sollen Kinder und Jugendliche beim Erwerb und bei der Entwicklung ihrer musikalischen Kompetenzen im ausserschulischen Bereich mittels gezielter Massnahmen unterstützt werden. Bestehende Massnahmen zur Förderung der musikalischen Bildung will die Kulturbotschaft 2016 – 2020 vorwiegend auf der Ebene der Breitenförderung (Abs. 1) und Talentförderung (Abs. 3) fortführen und ausbauen¹⁰⁴. So sollen etwa nationale Musikformationen, Musikwettbewerbe und Musikfestivals verstärkt Unterstützung erhalten.

Als wichtigste Neuerung in der Kulturbotschaft 2016 – 2020 wird die Einführung des Programmes *jugend + musik* (j+m) erwähnt. *jugend + musik* verfolgt das Ziel, Kinder und Jugendliche zur musikalischen Aktivität zu führen und eine ganzheitliche Entwicklung und Entfaltung unter pädagogischen, sozialen und kulturellen Gesichtspunkten zu fördern. Das Grundkonzept des Programmes wurde im Austausch verschiedener Musikorganisationen¹⁰⁵ erarbeitet. *jugend + musik* unterstützt neben Musiklager und Musikkursen für Kinder und Jugendlichen von 6 – 20 Jahren ebenso die Aus- und Weiterbildung von Leiterinnen und Leiter dieser Lager und Kurse.

¹⁰³ Art. 12 KFG, Förderung der musikalischen Bildung:

1. Der Bund fördert in Ergänzung zu kantonalen und kommunalen Bildungsmassnahmen die musikalische Bildung.
2. Er fördert die Aus- und Weiterbildung von Leiterinnen und Leitern sowie das Angebot an Musiklagern und Musikkurse für Kinder und Jugendliche. Dazu führt er das Programm «Jugend und Musik» (in Kraft seit 01.01.2016).
3. Er kann den Vollzug des Programms «Jugend und Musik» auf Dritte übertragen (in Kraft seit 01.01.2016).

¹⁰⁴ In der Vernehmlassung der Kulturbotschaft 2016-2020 äussern sich einige Verbände (Eidgenössischer Orchesterverband, Hochschule Luzern, Jugend + Musik, Konferenz Musikhochschulen Schweiz, Musikschulen und Musikvereine (gemeinsame Stellungnahme, 117 Organisationen), Schweizerischer Musikrat, Verband Musikschulen Schweiz, Kanton Zug, an der kompletten Ausklammerung der schulischen musikalischen Bildung sowie der fehlenden Bezugnahme zur Lehrerbildung.

¹⁰⁵ Eidgenössischer Jodlerverband EJV, Eidgenössischer Orchesterverein EOV, Konferenz Musikhochschulen der Schweiz KMHS, Schweizer Blasmusikverband SBV, Schweizerischer musikpädagogischer Verband SMPV, Verband Musikschulen Schweiz VMS, Verein «jugend und musik», Verein Schweizer Kinder- und Jugendchor-Förderung SKJF

Es basiert analog des Programmes *Jugend und Sport / J+S* auf den drei Säulen: Aus- und Weiterbildung von j+m-Leiterinnen und Leiter, Musikkursen und Musiklager.

Eine weitere Massnahme im Bereich der Breitenförderung wurde in Bezug auf alle staatlich unterstützten Musikschulen gesprochen, welche zukünftig verbilligte Musiktarife für Schülerinnen und Schüler sowie für Berufsfachschülerinnen und -schüler bis zum Abschluss der Sekundarstufe II anbieten sollen. Die Musikschultarife müssen mindestens ein Drittel unter den Erwachsenentarifen liegen. Besonders begabte Schülerinnen und Schüler sind Spezialtarife anzubieten, die sich nach der Zahl der besuchten Unterrichtseinheiten richtet.

Im Rahmen der Beratung zur Kulturbotschaft 2016 – 2020 verabschiedet das Parlament einen Betrag von 17.3 Millionen Franken für die Förderung der musikalischen Bildung, gestützt auf das Kulturförderungsgesetz (KFG). Von diesen rund 3.5 Mio. Franken sind durchschnittlich deren 2.5 Mio. Franken für das Programm *jugend + musik* vorgesehen.

Die Kulturbotschaft 2016-2020 verortet BV Art. 67a / Abs. 2 nicht in ihrer Kompetenz und verweist auf die Zuständigkeit der Kantone und deren Bildungsgesetze. Entsprechend benennt die Kulturbotschaft 2016-2020 diesbezüglich weder Massnahmen und Bestrebungen noch spricht sie finanzielle Unterstützung aus.

4.5.1 Zwischenbilanz Kulturförderung 2016-2020. Ein Zwischenbericht von Ende April 2018

In einem Ende April 2018 veröffentlichten Zwischenbericht nimmt das Bundesamt für Kultur Stellung zur Umsetzung der vier geplanten Neuerungen¹⁰⁶ in Bezug auf die Breiten- und Talentförderung von BV Art. 67a. Erkennbar daraus wird, dass das Programm *jugend + musik* seit 2016 etappenweise eingeführt wird: Zertifizierungskurse für angehende Leiterinnen und Leiter, finanzielle Unterstützung von ersten Musikkursen und Musiklagern. Bis Ende 2017 konnte das Programm *jugend + musik* rund 8300 Jugendliche erreichen, rund 400 j+m-Leitende

¹⁰⁶ Stärkung der bestehenden Massnahmen zur Förderung von nationalen Musikformationen, Musikwettbewerben und Musikfestivals (substanzielle Erhöhung der Fördermittel. Einführung des Programms «Jugend und Musik» (J+M) zur Unterstützung von Musiklagern und Musikkursen für Kinder und Jugendliche. Festlegung von Tarifvorgaben an staatlich geförderten Musikschulen, die den chancengleichen Zugang von Kindern und Jugendlichen sicherstellen. Prüfung von Möglichkeiten, um die Aufnahmechancen von Schweizer Nachwuchsmusikerinnen und -musikern an Musikhochschulen zu verbessern.

zertifizieren sowie ungefähr 240 Musikkurse und Musiklager durchführen. Als nächste Umsetzungsschritte stehen die Installierung eines Qualitätssicherungssystems sowie die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen an (BAK, 2018, S. 11). Im Bereich der Förderung von nationalen Musikformationen, Musikwettbewerben und Musikfestivals lancierte das BAK für die Jahre 2017 und 2018 je eine Ausschreibung zur Einreichung von Projektgesuchen. Mit sieben Organisationen, die im Bereich der musikalischen Förderung von Jugendlichen eine lange Tradition aufweisen und langfristig ausgerichtet sind, wurden daraufhin für die Jahre 2018-2020 eine Leistungsvereinbarungen abgeschlossen¹⁰⁷. Hinsichtlich der Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 3 und der damit verbundenen neuen gesetzlichen Bestimmung der Musikschularife wird der Bund voraussichtlich im Hinblick auf die Kulturbotschaft 2021-2024 eine Evaluation vornehmen. Ebenso wird die Frage nach einer spezifischen Begabtenförderung für die Kulturbotschaft 2021-2024 geprüft (BAK, 2018, S. 11).

Mit diesen Darlegungen wird ersichtlich, dass die Breitenförderung (Art. 67a/ Abs. 1) und die Begabungsförderung (Art. 67a/ Abs. 3) schrittweise Konkretisierung erfahren und durch neu initiierte Programme vorangetrieben werden. Es ist davon auszugehen, dass mit dieser kontinuierlichen Weiterentwicklung von Absatz 1 und Absatz 3 dem Grundgedanken der musikalischen Bildung im ausserschulischen Bereich Folge geleistet wird und so die Bestrebungen von BV Art. 67a erfüllt werden. Diese Umsetzungsbestrebungen sind auch in der neuen Kulturbotschaft 2021 – 2025¹⁰⁸ bereits wieder verankert und mit entsprechenden Zielsetzungen, Massnahmen und finanziellen Mitteln berücksichtigt.

Und was die Grundförderung an obligatorischen Schulen, Absatz 2 von BV Art. 67a angeht: Hier braucht es unter der Berücksichtigung des diesbezüglichen Kräfteverhältnisses zwischen Bund und Kantonen sowie den bisherigen Umsetzungsbestrebungen andere Herangehensweisen. Andere Herangehensweisen, welche den thematischen Blickwinkel öffnen, eine Horizonterweiterung ermöglichen, weitere Ausdeutungen zulassen und gegebenenfalls Erkenntnisse aus den Bestrebungen und Diskussionen der internationalen musikpädagogischen Bildungspolitik miteinbeziehen.

¹⁰⁷ ua. Nationales Jugendblasorchester, Schweizer Jugendchor

¹⁰⁸ Kulturbotschaft 2021-2025 von Mai bis September 2019 in der Vernehmlassung. An der Bundesratssitzung vom 26.02.20 vom Bundesrat verabschiedet und an das Parlament überwiesen.

5 Musikpädagogische Bildungspolitik international

Wie vorangehend formuliert, braucht es neue Herangehensweisen in der Betrachtung von BV Art. 67a / Abs. 2 und der musikalischen Grundförderung. Nach der nationalen Auseinandersetzung scheint daher ein Blick über die nationalen Grenzen hinweg in wegweisende Referenzdokumente der musikalischen und kulturellen Bildung lohnenswert. Diese Darlegung der aktuellen Diskussion im internationalen Kontext der *music education policy* vermag im Abgleich mit BV Art. 67a / Abs. 2 womöglich ein gemeinsames Verständnis gegenüber der musikalischen Bildung schärfen und neue Perspektiven einer nachhaltigen Zusammenarbeit eröffnen.

Es gibt eine Vielzahl von Menschenrechten, welche seit 1948 von der UNO-Generalversammlung verabschiedet wurden und in einer entsprechenden internationalen Charta der Menschenrechte festgehalten sind. Artikel 26 des Menschenrechtsabkommens verankert in zwei Absätzen das allgemeine Recht auf Bildung und Persönlichkeitsentfaltung¹⁰⁹. Ein explizites Menschenrecht auf kulturelle Bildung besteht (noch) nicht. Nach Fuchs (2012) könnte ein solches jedoch aus verschiedenen Menschenrechten abgeleitet werden: Dem Menschenrecht auf Bildung und kultureller Teilhabe oder auch über den Bildungsaspekt des Menschenrechts der kulturellen Vielfalt. Fuchs verfolgt hier einen durchaus interessanten Gedanken: Ein Menschenrecht auf kulturelle Bildung, welches sich aus dem Zusammenspiel von Bildung und kultureller Teilhabe ergibt und zudem die musikalische Bildung als Teilaspekt kultureller Bildung miteinschliesst.

¹⁰⁹ UNO-Generalversammlung von 1948. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. [Artikel 62](#) – das Recht auf Bildung. (Online 24.08.20)

Artikel 62 (1): «Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.

Artikel 62 (2): Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zum Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein. (UNO Generalversammlung, 1948)

Der Wert kultureller Bildung und die Wichtigkeit diesbezüglicher Förderung wird international vor allem durch die United Nations (UN) sowie deren Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), in bedeutenden Bestrebungen, Konventionen und Erlassen formuliert und angestrebt. Sie werden im Folgenden mit Blick auf die Relevanz hinsichtlich einer internationalen Diskussion um musikalische Bildung, vorwiegend im Kontext mit der Grundbildung, besprochen.

5.1 Global music education policies

Werden die globalen Vereinbarungen, Abkommen und Grundlagen zur Förderung der musischen und künstlerischen Bildung betrachtet, treten vorwiegend die Bestrebungen der UN und der UNESCO in den Vordergrund. Die UN formuliert 1989 in ihren **UN-Kinderrechtskonventionen** das Recht auf Bildung und Persönlichkeitsentfaltung sowie die Teilhabe am künstlerischen und kulturellen Leben für alle (vgl. Kap. 5.1.1). Die UNESCO nimmt sich in zwei umfassenden UNESCO-Weltkonferenzen in Lissabon (2006) und Seoul (2010) dem Thema der Arts Education an. Hervorgehend aus der Konferenz in Lissabon entsteht eine **Road Map for Arts Education** als Leitfaden und Orientierungsrahmen für die Stärkung der kulturellen Bildung und weist dabei eine tragende Rolle den Kunsterziehenden und Lehrpersonen sowie den Bildungsinstitutionen und Bildungsministerien zu (vgl. Kap. 5.1.2). Aus der Weltkonferenz von Seoul entsteht auf der Grundlage der bestehenden Road Map von Lissabon die **Seoul-Agenda** (vgl. Kap. 5.1.3). Ein Aktionsplan, welcher einerseits das übergeordnete Ziel verfolgt, das volle Potential qualitativ-hochwertiger künstlerisch-kultureller Bildung zu erreichen. Und andererseits Bildungssysteme im Bestreben eines nachhaltigen, lebenslangen kulturellen und sozialen Lernens unterstützt. Die drei Hauptziele der Road Map von Lissabon werden darin mit gezielten Handlungsempfehlungen und Aktionen erweitert:

1. *Die Sicherstellung des Zugangs zu künstlerischer und kultureller Bildung*
2. *Die Qualitätssicherung von Konzeptionen und Durchführungen von künstlerischen und kulturellen Bildungsprogrammen*
3. *Die Anwendung von künstlerischen und kulturellen Bildungsprinzipien und -praktiken (vgl. Kap. 5.1.3).*

Gerade in Bezug auf eine flächendeckende musikalische Bildung in der Grundförderung, welche sich sowohl national wie auch international etabliert, sind diese Hauptziele von hoher Relevanz.

Ein weiteres Abkommen, welches die kulturelle Bildung stärkt, ist das **UNESCO-Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen** (UNESCO, 2005). Dieses formuliert mitunter das Recht eines Menschen auf kulturelle Selbstbestimmung sowie auf eine unabhängige Kulturpolitik aller Nationen; nicht umsonst wird dieses Abkommen als *Magna Carta* der internationalen Kulturpolitik bezeichnet. In Artikel 10¹¹⁰ fordert das Übereinkommen unter anderem Bildungs- und Bewusstseinsbildungsprogramme in der Öffentlichkeit für kulturelle Vielfalt sowie Bildungs-, Ausbildungs- und Austauschprogramme im Bereich der Kulturwirtschaft (ebd. 2005, S. 9). Der 2007 in Kraft getretenen Konvention traten bis 2018 145 UNESCO-Mitgliedstaaten und die Europäische Union bei (Stand 2019¹¹¹).

Die Schweiz hat das Übereinkommen im Juli 2008 ratifiziert. Grundsätzlich würden sich hierin sehr gut Aspekte der musikalischen Bildung verorten. Das Bundesamt für Kultur, welches sich für die schweizerische Umsetzung des Übereinkommens verantwortlich zeigt, agiert jedoch mit verschiedenen Massnahmen vor allem in den Bereichen *kulturelles Erbe* und *Film- und Kunstförderung*. Obschon das Abkommen die kulturelle Förderung eher auf einer übergeordneten, professionellen Ebene der Kulturwirtschaft und der Wirtschaftskraft betrachtet und dabei den Fokus nur bedingt auf die kulturelle und musische Förderung auf der Ebene der Grundförderung an obligatorische Bildungsinstitutionen richtet, bildet dieses für eine umfassende Diskussion rund um die Stärkung der kulturellen Bildung eine wichtige Grundlage. Mittels Förder- und Ausbildungsprogrammen sollen dabei Kreativität und Ausdrucksformen gestärkt werden. Beide Aspekte, Ausdrucksformen wie Kreativität, sind letztlich aber ebenso

¹¹⁰ Artikel 10. Bildung und Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit: Die Vertragsparteien a) stärken und fördern das Verständnis für die Bedeutung, die dem Schutz und der Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen zukommt, unter anderem durch Bildungsprogramme und Programme zur Förderung der Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit. b) [...]. c) bemühen sich, die Kreativität zu fördern und die Herstellungskapazitäten zu stärken, indem sie Bildungs-, Ausbildungs- und Austauschprogramme im Bereich der Kulturwirtschaft einrichten. [...].

¹¹¹ Übersicht aller Vertragsstaaten des Übereinkommens zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. (Online 25.08.20)

wichtige Parameter der musikalischen Bildung in der Grundförderung. Insofern würde dieses Übereinkommen auch Potential bieten, die musikalische Bildung hierin zu verankern.

5.1.1 UN - Kinderrechtskonventionen

Mit den *Konventionen über die Rechte des Kindes* (United Nations, 1989) schafft sich die UN ein wichtiges internationales Instrumentarium für die Menschenrechte des Kindes. Als eine der neun internationalen Menschenrechtsverträgen fasst die Kinderrechtskonvention verschiedene Einzelregelungen zum Schutz des Kindes in einer allgemeinen Erklärung zusammen und verleiht ihr entsprechende Gewichtung. Die Bedeutung der Kinderrechtskonventionen scheint unbestritten und wird durch alle Mitgliedstaaten, ausser den USA, ratifiziert¹¹².

Mit dem Ziel, die Lage des Kindes in aller Welt zu verbessern, formuliert die UN-Kinderrechtskonvention in 54 Artikeln die Rechte des Kindes mit weltweitem Geltungsanspruch. Jedes Kind hat demnach ein Recht auf *freie Meinungsäusserung*, einen Anspruch an *Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit*, ein Recht auf *das erreichbare Höchstmass an Gesundheit*, ein Recht auf *Bildung* sowie ein Recht auf *Ruhe, Freizeit und Spiel* (United Nations, 1989). Gerade letztere zwei Rechte sind für vorliegende Arbeit unterstützend: In *Artikel 28* verankert die Konvention das *Recht auf Bildung, Schule und Berufsbildung* auf der Grundlage der Chancengleichheit und postuliert unter anderem den obligatorischen und unentgeltlichen Besuch der Grundschule für alle (Unicef, 1989, S. 32):

¹ Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um dieses Recht auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere
a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen.

Abbildung 13: Artikel 28. UN-Kinderrechtskonvention. Recht auf Bildung.¹¹³

¹¹² In der Schweiz treten die Kinderrechtskonventionen nach Übereinkommensgenehmigung durch die Vereinigte Bundesversammlung am 13. Dezember 1996 auf den März 1997 in Kraft treten. (Online 25.08.20)

¹¹³ UN-Kinderrechtskonvention. (Online 25.08.20)

Derweil Artikel 29 die Bildungsziele beschreibt, worin Bildung darauf ausgerichtet sein muss, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes zur vollen Entfaltung zu bringen.“ (Unicef, 1989, S. 34)

- ¹ Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf ausgerichtet sein muss
- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.

Abbildung 14: Artikel 29. UN-Kinderrechtskonvention. Bildungsziele.¹¹³

Was, wenn nicht die musisch-künstlerische Bildung, spielt gerade für die Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit, für die Stärkung und Formung von Talenten eine wichtige Rolle und Ressource?

Artikel 31 der Kinderrechtskonvention bekräftigt dementsprechend in dessen Abs. 1 das Recht des Kindes auf «die freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben» (Unicef, 1989, S. 35). Derweil im folgenden zweiten Absatz die Vertragsstaaten aufgefordert werden, «das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben» zu achten, dieses zu fördern und im Sinne der Chancengerechtigkeit «die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung zu fördern» (ebd. 1989, S. 35)

- ¹ Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemässe aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.
- ² Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.

Abbildung 15: Artikel 31. UN-Kinderrechtskonvention. Kulturelles, künstlerisches Leben.¹¹³

Mit dieser Verankerung der obligatorischen Bildung in der Grundschule, der Teilhabe am künstlerischen, kulturellen Leben sowie der Bereitstellung von adäquaten Möglichkeiten spricht sich mit den United Nations (UN) eines der höchsten internationalen Gremien für die

Förderung der kulturellen und damit eingeschlossen auch der musikalischen Bildung aus. Eine bedeutsame Grundlage für die globale Förderung kultureller, künstlerischer und musikalischer Bildung, auf welcher zukünftig noch mutiger und bewusster aufgebaut werden soll.

5.1.2 Road Map for Arts Education – UNESCO Weltkonferenz Lissabon, 2006

Eine weitere Bestrebung und Bestärkung hinsichtlich der kulturellen Bildung ist die aus der UNESCO-Weltkonferenz in Lissabon hervorgehende, *UNESCO Road Map for Arts Education* (2006). Sie bildet sowohl einen praktischen wie auch theoretischen Leitfaden und Orientierungsrahmen für die Stärkung der kulturellen Bildung und nimmt sich der Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert an. Auf dem Grundverständnis, dass kreative und kulturelle Entwicklung eine Grundfunktion von Bildung ist, werden Strategien aufgezeigt und formuliert, welche für die Implementierung und Förderung kultureller Bildung im Bildungswesen notwendig sind (UNESCO, 2006). Gerade in Bezug auf eine nachhaltige und qualitativ hochwertige kulturelle und künstlerische Bildung von Lernenden hebt die Road Map die Qualifikation von Kunsterziehenden und Lehrpersonen als wesentliche Strategie für effektive kulturelle Bildung in den Vordergrund. Demnach kann qualitativ hochwertige kulturelle Bildung nur dann geschehen, wenn die Kunsterziehenden und Lehrpersonen über eine entsprechende Qualifikation verfügen. Innerhalb dieses Rahmens müssen gemäss Road Map zwei Hauptziele verfolgt werden (ebd. 2006, S. 9):

1. *„Lehrpersonen, Kunstschaffende und andere müssen Zugang zu entsprechenden Materialien und entsprechender Ausbildung haben. Kreatives Lernen kann nur durch kreatives Unterrichten erfolgen.“*
2. *„Förderung kreativer Partnerschaften auf allen Ebenen zwischen Ministerien, Schulen, Lehrpersonen und Vertreterinnen und Vertreter der Kunst, der Wissenschaft und von öffentlichen Institutionen.“*

Für die Erreichung beider Zielsetzungen und damit verbunden die Bestrebung nach einer wirksamen kulturellen Bildung sind gemäss Road Map zwei grundlegende Strategien zu verfolgen: Zum einen sollen Partnerschaften zwischen Bildung, kulturellem Umfeld und den Akteuren und Akteurinnen gebildet werden. Zum andern braucht es in Bezug auf die Kunstvermittlung eine angemessene und wirksame Ausbildung von Lehrpersonen und Kunstschaffenden (ebd. 2006, S. 9). Letztgenannte Strategie ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, wird doch

die Ausbildung von Lehrpersonen für die Vermittlung von Kunst und darin eingeschlossen Musik und Musikunterricht als zentrale Aufgabe und wichtiger Erfolgsfaktor für eine nachhaltige kulturelle Bildung betrachtet. Gute Ausbildungsprogramme für Lehrpersonen und Kunsterziehende, so die UNESCO-Road Map, fördern Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf eine künstlerische Disziplin, auf fächerübergreifende Ausdrucksformen, auf die Unterrichtsdidaktik, auf das fächerübergreifende Lehren, auf die Ausgestaltung des Lehrplans, auf eine geeignete Beurteilung und Evaluation kultureller Bildung sowie auf schulische und außerschulische Möglichkeiten kultureller Bildung. Eine fundierte Ausbildung von Lehrpersonen und Kunsterziehenden verlangt ebenso lokale und nationale Richtlinien und Standards für die Ausbildung (ebd. 2006, S. 10f.). Auf der Basis der formulierten Strategien bekräftigt die UNESCO-Weltkonferenz ihre abschliessenden Überlegungen als Empfehlungen. Für vorliegende Arbeit besonders relevant sind dabei folgende Überlegungen, resp. Empfehlungen hinsichtlich musikalischer Bildung (ebd. 2006, S. 16f.):

- *Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht, durch kulturelle Bildung einen Sinn für Ästhetik, Kreativität, kritisches Denkvermögen und ihre Fähigkeit zur Reflexion zu entwickeln.*
- *Heutige Gesellschaften müssen pädagogische und kulturelle Strategien entwickeln, die kulturelle und ästhetische Werte und Identitäten vermitteln und erhalten, so dass kulturelle Vielfalt gefördert und verbessert wird und sich friedliche, wohlhabende und nachhaltige Gesellschaften entwickeln können.*
- *Es ist notwendig, den Wert und die Anwendbarkeit von Kunst im Lernprozess sowie ihre Rolle bei der Entwicklung kognitiver und gesellschaftlicher Fähigkeiten zu anerkennen: Die Förderung von innovativem Denken und Kreativität, die Förderung von Verhaltensweisen, Werten und gesellschaftlicher Toleranz, die Anerkennung von Vielfalt*
- *Kulturelle Bildung verbessert das Lernen und die Lernfähigkeit durch flexible Strukturen und die Relevanz für die Lernenden sowie durch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Lernsystemen und Ressourcen*
- *Kulturelle Bildung kann die Bildungsqualität durch die Entwicklung breit gefächerter, übergreifender Qualifikationen und Fähigkeiten sowie die Erhöhung der Motivation und der aktiven Mitarbeit der Lernenden während des Unterrichts verbessern.*

In der heutigen kulturellen Gesellschaft zählt der Bedarf an Kreativität und Fantasie zu einer der grössten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Ein Bedarf, welcher durch kulturelle Bildung gedeckt werden kann und in sich die Entwicklung kognitiver und gesellschaftlicher Fähigkeiten, die Förderung von innovativem Denken, von Kreativität von Werten wie beispielsweise Anerkennung und Toleranz mit sich bringt. Den Wert der kulturellen Bildung und der gesellschaftlichen Multikulturalität gilt es besonders auch in Bezug auf die soziokulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Entwicklungen der Gegenwart zu achten. Sie bringen nicht nur einen Reichtum an kulturellem Erbe mit sich, sondern tragen ebenso ein grosses materielles wie auch immaterielles Potential in sich. Als Form der ethischen und gesellschaftlichen Bildung ist kulturelle Bildung zugleich ein Grundinstrument für die soziale Integration. Kulturelle Bildung und darin immer auch inbegriffen musische Bildung ermöglicht die Entwicklung breit gefächerte sozialer, personaler, kognitiver und interdisziplinärer Qualifikationen und Fähigkeiten und trägt in sich das Potential, die Bildungsqualität zu verbessern. Eine solche Verbesserung der Bildungsqualität kann aber nur über eine hohe Qualität von kultureller Bildung effektiv sein (ebd. 2006, S. 16f.).

Trotz all den positiven Bekundungen und Hervorhebungen gegenüber dem Potential und dem Wert kultureller Bildung steht diese zahlreichen Herausforderungen gegenüber. Denn, wer legt schon Wert auf kulturelle Bildung? In der Tat zeigt sich, dass in verschiedenen Ländern die Bildungspolitik kaum Wert auf kulturelle Bildung legt, was sich in einer Isolation und Abwertung des Wissensgebietes äussert (ebd. 2006, S. 17). Oft ist erkennbar, dass die Anliegen von Bildungs- und Kultursystemen meist voneinander losgelöst sind und die jeweiligen Agenden parallel oder entgegengesetzt verlaufen. Hinsichtlich Lehrerbildungsprogrammen zeigt sich, dass diese punkto kultureller Bildung unzureichend sind und darin Kunst und Bildung nicht in angemessener Form vermittelt werden. Trotz den bestehenden, vielfältigen Erfahrungen in kultureller Bildung wurde dieser Bereich bis anhin weder systematisch erforscht noch aufgearbeitet. Und letztlich bilden auch die Budgets für kulturelle Bildung immer wieder eine Herausforderung. Sie sind entweder inexistent oder unzureichend, um eine kontinuierliche Arbeit und Weiterentwicklung abzudecken (ebd. 2006, S. 17).

Bildungsinstitutionen, Schulen und Lehrpersonen sind aufgefordert, auf den Wert der kulturellen Bildung in der Öffentlichkeit hinzuweisen, die Teilnahme und den Zugang zu Kunst für alle Kinder als Kernstück der Bildung zu erachten, Ressourcen und Lehrmaterialien für die

Vermittlung und Weiterbildungen von Vermittelnden bereitzustellen (UNESCO, 2006, S. 18). Aber auch die Politik und einflussreiche Entscheidungsträgerinnen und -träger sind aufgefordert, kulturelle Bildungspolitik als Bindeglied zwischen Gemeinden, pädagogischen und gesellschaftlichen Institutionen und der Arbeitswelt wahrzunehmen, kulturelle Bildung angemessen zu finanzieren und diese im Lehrplan zentral zu verankern sowie die Qualität der kulturellen Bildung über professionelle Ausbildungsprogramme und qualifizierte Lehrpersonen zu verbessern und von qualifizierten Lehrpersonen zu unterrichten (UNESCO, 2006, S. 19). In Bezug auf Schulen, Lehrpersonen und Ausbildungsprogramme fordert die Road Map die UNESCO und andere zwischenstaatliche Organisationen auf, die Ausbildung von Lehrpersonen in Theorie und Praxis zu fördern, interdisziplinäre und fächerübergreifende Bildungsprogramme zur Förderung der kulturellen Bildung zu entwickeln sowie Programme im Bereich der Forschung und lebenslanges Lernen für Expertinnen und Experten zu schaffen (UNESCO, 2006, S. 20f.).

Mit dem Dokument *Road Map for Arts Education* schafft die UNESCO eine umfassende, vielschichtige und mehrperspektivische Auseinandersetzung mit der kulturellen Bildung als unerlässlichen Bestandteil einer umfassenden Bildung. Die drei Weltverbände *International Drama/Theatre and Education Association (IDEA)*, *International Society for Education through the Arts (InSEA)* und *International Society for Music Education (ISME)* weisen in einer gemeinsamen Stellungnahme auf ihre einzigartige Positionierung hinsichtlich Förderung professioneller Praxis und politischer Massnahmen im Feld der kulturellen Bildung hin.

Als gemeinsame Allianz streben sie eine schnelle Umsetzung der politischen Massnahmen sowie die Zusammenarbeit mit Regierungen, Netzwerken, Bildungsinstitutionen und weiteren Partnern im Bereich der kulturellen Bildung an, die ihre Visionen teilen. IDEA, InSEA und ISME fordern die UNESCO auf, «kulturelle Bildung zum zentralen Angelpunkt in einer weltweiten Agenda für die nachhaltige Entwicklung der Menschheit und den sozialen Wandel zu machen» (Deutsche UNESCO-Kommission, 2008, S. 56ff.).

Aus der *Road Map for Arts Education* gehen zwar weder konkrete Massnahmen noch konkrete Bestrebungen hervor, dennoch bildet dieses Dokument einen wichtigen theoretischen und praktischen Referenzrahmen, um die qualitative Entwicklung kultureller und damit verbunden musikalischer Bildung zu fördern und anzustreben.

5.1.3 Seoul Agenda. Goal for the Development of Arts Education. UNESCO Weltkonferenz Seoul 2010

Mit der Seoul Agenda, welche Entwicklungsziele für die künstlerische und kulturelle Bildung formuliert, geht aus der zweiten UNESCO Weltkonferenz für kulturelle Bildung ein weiteres wichtiges Dokument, aufbauend auf der *Road Map for Arts Education*, hervor. Mit dem Ziel, das volle Potenzial qualitativ hochwertiger künstlerischer und kultureller Bildung zu erreichen sowie Bildungssysteme hinsichtlich künstlerischer und kultureller Bildung zu verbessern, dient die Seoul Agenda als Aktionsplan. Dieser konkretisiert die drei Hauptziele der *Road Map for Arts Education* mit durch praktische Strategien oder gezielte Handlungsempfehlungen (United Nations, 2010).

Die **erste Zielsetzung** fordert die Sicherstellung des Zugangs zu künstlerischer und kultureller Bildung. Die Anwendung und Umsetzung von künstlerischer und kultureller Bildung in unterschiedlichen Bereichen soll hierbei sowohl als Strategie als auch als Hauptpfad zur Zielerreichung dienen (United Nations, 2010, S. 3ff.):

1. Bekräftigung der künstlerischen und kulturellen Bildung als Basis für eine ausgeglichene kreative, kognitive, emotionale, ästhetische und soziale Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und lebenslang Lernenden
2. Förderung der Umgestaltung von Bildungssystemen und -strukturen durch künstlerische und kulturelle Bildung
3. Einführung von Systemen lebenslangen und generationenübergreifenden Lernens in über und durch kulturelle und künstlerische Bildung.

Handlungsempfehlungen zu genannten Strategien sieht die Seoul Agenda im Anwenden und in der Umsetzung von politischen Strategien, in der Sicherstellung und Nutzung von Synergien im Bereich Bildungsinstitutionen, Bildungsangebote, Fachbereiche und Interdisziplinarität (ebd. 2010, S. 3ff.)

Als **zweite Zielsetzung** nimmt sich die Seoul-Agenda der Qualitätssicherung von Konzeptionen und Durchführungen von künstlerischen und kulturellen Bildungsprogrammen an. Auf der Grundlage dieser Zielsetzung will sie Qualitätsstandards für die künstlerische und kulturelle Bildung unter Berücksichtigung der lokalen Bedürfnisse, der kulturellen Kontexte und der

Infrastruktur setzen. Auch die Bestrebung einer nachhaltigen Ausbildung und Weiterbildung für Personen, die in der künstlerischen und kulturellen Bildung tätig sind sowie die schulische und außerschulische Zusammenarbeit zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen sind in dieser Zielsetzung eingeschlossen. Zudem soll auch der Austausch zwischen Praxis und Forschung als weiterer Aspekt der Qualitätssicherung verfolgt werden. Eine solche strategische Ausrichtung erfordert Handlungsempfehlungen in verschiedene Richtungen und in unterschiedlichen Dimensionen: Neben den hohen Standards für die Bildungsprogramme sind auch entsprechende Qualifikationen für die Lehrenden und Kunstvermittelnden zentral sowie angemessene Ressourcen sowohl für die Qualitätssicherung und Evaluationen als auch für die Schaffung von Kooperationen und Partnerschaften (ebd. 2010, S. 6ff.).

Die Anwendung von künstlerischen und kulturellen Bildungsprinzipien und -praktiken, um damit heutige soziale und kulturelle Herausforderungen zu bewältigen, verlangt die **dritte Zielsetzung** der Seoul-Agenda. So soll unter anderem das kreative und innovative Potenzial der Gesellschaft durch die künstlerische und kulturelle Bildung gesteigert werden und im Hinblick auf die soziale und kulturelle Lebensqualität erkannt und gestaltet werden. Kulturelle und künstlerische Bildung trägt eine Vorreiterrolle in Bezug auf die Förderung der sozialen Verantwortung, des sozialen Zusammenhalts, der kulturellen Vielfalt, des interkulturellen Dialogs und den globalen Herausforderungen von Frieden bis Nachhaltigkeit. Das erfordert die Umsetzung einer künstlerischen und kulturellen Bildung in allen Schulen und in außerschulischen Einrichtungen, welche die Förderung von innovativen, kreativen Kapazitäten und junger Bürgerinnen und Bürger in den Vordergrund stellt. Es erfordert aber auch die Anerkennung des Stellenwerts und des Potentials von künstlerischer und kultureller Bildung für eine sich stetig weiterentwickelnde Gesellschaft, anstehende globale Herausforderungen und multiple Anforderungen (ebd. 2010, S. 8ff.).

Die Seoul-Agenda ist zugleich ein Appell an die UNESCO-Mitgliedstaaten, an professionelle Organisationen und Verbände und an die Zivilgesellschaft, die ausgearbeiteten Leitziele, Strategien und Handlungsempfehlungen umzusetzen. In diesem gemeinsamen Effort soll sich das volle Potential qualitativ hochwertiger kultureller Bildung entfalten, um dadurch Bildungssysteme zu optimieren, wichtige soziale und kulturelle Zielsetzungen zu erreichen und lebenslanges Lernen zu erreichen (United Nations, 2010, S. 2).

5.2 International music education organizations and their policies

Auf internationaler Ebene setzt sich der, 1949 gegründete, **Internationale Musikrat** (International Music Council, IMC) quasi als Dachorganisation von rund 1000 Organisationen in über 150 Ländern bestehend aus nationalen Musikräten sowie internationalen, nationalen und regionalen Musikorganisationen¹¹⁴ für die Angelegenheiten und Bestrebungen rund um die musikalische Bildung ein. Auftrag und Ziele seiner Bestrebungen stützt der IMC auf der Basis der UN-Menschenrechte und der darin formulierten Rechte auf Bildung und kulturelle Teilhabe sowie des UNESCO-Übereinkommens zur kulturellen Bildung (vgl. Kap. 5.1).

Der Internationale Musikrat befürwortet den Zugang zur Musik für alle und setzt sich an vorderster Front für die Förderung der musikalischen Bildung ein. Er proklamiert dies anhand von fünf Musikrechten¹¹⁵ für alle Kinder und Erwachsenen sowie für alle Künstlerinnen und Künstler der Musiksparte (Abbildung 16).

Fünf Musikrechte / Five Music Rights (IMC)¹¹⁵

- 1 Das Recht aller Menschen auf freien musikalischen Ausdruck.
- 2 Das Recht aller Menschen, musikalische Fähigkeiten zu erwerben.
- 3 Das Recht aller Menschen auf Zugang zu musikalischen und kulturellen Aktivitäten durch Teilnahme, Zuhören, Kreation und Information.
- 4 Das Recht für Kulturschaffende auf geeignete Ausstattung, um ihre Kunst auszuüben und durch alle Medien zu kommunizieren.
- 5 Das Recht für Kulturschaffende, gerechte Anerkennung und Bezahlung für ihre Arbeit zu erhalten.

Abbildung 16: Five Rights of Music. International Music Council (IMC)

Vor allem die Grundrechte 1 bis 3 sind für den Fokus auf die musikalische Grundbildung zentral. Sie bilden die Grundlage für die musikalische Bildung und Förderung von musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten als Bestandteil einer umfassenden und ganzheitlichen Bildung im Bereich der (schulischen) Grundförderung. Die fünf musikalischen Grundrechte bilden eine

¹¹⁴ International Music Council (IMC). [Structure](#). (Online Stand 25.08.20)

¹¹⁵ International Music Council (IMC). Music Rights we stand for. [5 Music Rights](#). (Online Stand 25.08.20)

wichtige und besondere Grundlage in der Diskussion und der Stärkung um die musikalische Bildung. Nichtsdestotrotz stellt sich die Frage, inwiefern diese Grundrechte dem breiten Publikum der Öffentlichkeit, bekannt und bewusst sind, eingefordert werden und in der politischen Diskussion Gewicht und Substanz verleihen wie erhalten.

5.3 European music education organizations and their policies

Der, 1972 als europäische Unterorganisation des IMC gegründete **Europäische Musikrat** (European Music Council, EMC) setzt sich für die musikalischen Bestrebungen auf Europäischer Ebene ein. Entlang eines umfassenden Netzwerkes fördert der EMC musikalische Bestrebungen in den Bereiche Musikausbildung, Kreation, Performance, Partizipation, Produktion und musikalisches Erbe. Analog des IMC fungiert auch der EMC als Beratungsgremium für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, in dem dieser die politischen Entwicklungen in Bezug auf Musik und Kultur auf europäischer Ebene mitdiskutiert und mitgestaltet sowie die Interessen und Bedürfnisse des Musiksektors vertritt.

Der Rat der Europäischen Union befasst sich als weiteres Gremium eingehend mit der kulturellen Förderung und beschliesst 2007 die Annahme einer europäischen Kulturagenda der *European Agenda for Culture in a Globalizing World*¹¹⁶. Diese stützt sich sowohl auf das UNESCO-Übereinkommen zum *Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*¹¹⁷ als auch auf der Tatsache, dass Kultur und Kreativität wichtige Treiber für die persönliche und die gesellschaftliche Entwicklung, den sozialen Zusammenhalt, das Wirtschaftswachstum inklusive Generierung von Arbeitsplätzen, Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit bildet (EU. European Union, 2007b).

¹¹⁶ (EU. European Union, 2007a)

¹¹⁷ Das Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (UNESCO, 2005) gilt allgemein als die „Magna Carta“ der internationalen Kulturpolitik. Es definiert mitunter das Recht eines Menschen auf kulturelle Selbstbestimmung und formuliert ebenso das Recht auf eine unabhängige Kulturpolitik aller Nationen. Das Übereinkommen fordert in Artikel 10 unter anderem Bildungs- und Bewusstseinsbildungsprogramme für kulturelle Vielfalt sowie Bildungs-, Ausbildungs- und Austauschprogramme im Bereich der Kulturwirtschaft (ebd. 2005, S. 9).

Auf dieser Tatsache beruhend definiert die Europäische Kulturagenda 2007 drei strategische Zielsetzungen, in welchen (a) die kulturelle Vielfalt und der interkulturelle Dialog, (b) die Kultur als Katalysator für Kreativität im Rahmen der Strategie von Lissabon für Wachstum, Beschäftigung, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit¹¹⁸ und (c) die Kultur als wesentlicher Bestandteil der internationalen Beziehungen der Europäischen Union gefördert werden (ebd. 2007b, S. 2).

5.3.1 Bonn Declaration für musikalische Bildung in Europa

Gemeinsam mit Akteuren der musikalischen Bildung befasst sich der Europäische Musikrat 2011 mit der Umsetzung und Adaption der *Seoul-Agenda* (Kap. 5.1.3) auf den europäischen Bereich der musikalischen Bildung. Die daraus resultierende *Bonn Declaration* (2011) greift zentrale Kriterien hinsichtlich der Entwicklung musikalischer Bildung auf und ruft unter Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips, lokale, regionale, nationale und europäische Key-Leader auf, allgemeine Richtlinien für eine musikalische Bildung zu definieren und umzusetzen. Drei Hauptziele gehen aus der *Seoul Agenda* hervor:

1. Zugang zur musikalischen Bildung
2. Qualität und soziale
3. kulturelle Herausforderungen

Sie stehen alle in enger Wechselwirkung und decken die wichtigsten Kriterien künstlerischer und kultureller Bildung ab. Die *Bonn Declaration* greift diese Hauptziele auf und überträgt sie spezifisch auf die musikalische Bildung in Europa (EMC. European Music Council, 2011).

¹¹⁸ Die Lissabonner Strategie geht im Jahr 2000 aus dem EU-Sondergipfel in Lissabon hervor. Das von den europäischen Staats- und Regierungschefs verabschiedete Programm hatte zum Ziel, die EU bis 2010 zu einem der führenden Wirtschaftsräume (wettbewerbsfähig, dynamisch, wissensgestützt) zu machen.

Zielsetzung 1: *Sicherstellung des Zugangs zu künstlerischer und kultureller Bildung als grundlegenden und nachhaltigen Bestandteil einer hochwertigen Erneuerung von Bildung*

Damit wird ein besonderes Augenmerk auf die Beschaffenheit der Lernumgebung, die Erfüllung der Bedürfnisse von Lernenden und den Zugang zur musikalischen Bildung für alle. Das Recht auf musikalische Bildung und aktive Teilhabe an Musik, soll allen Menschen unabhängig von Alter und Hintergrund gewährt werden. Auf dieser Basis und im Sinne der *fünf musikalischen Grundrechte* (vgl. Kap. 5.2) des Internationalen Musikrats, setzt sich die *Bonn Declaration* für eine umfassende musikalische Bildung im Bereich der schulischen Förderung ein. Diese soll einem konstanten Prozess unterliegen, einen verpflichtenden Teil im Lehrplan aller Schulen Europas einnehmen, in verschiedenen Kontexten mit einer grossen Reichweite stattfinden, die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln, sowohl soziale als auch technische Entwicklungen miteinbeziehen und die fächerübergreifenden, interdisziplinären und kooperativen Erfahrungen fördern (EMC, 2011, S. 2).

Zielsetzung 2: *Die Qualität der Konzeption und Durchführung von künstlerischen und kulturellen Bildungsprogrammen sichern*

Mit dem formulierten Qualitätsanspruch an musikalische Bildung überprüft die *Bonn Declaration* inwieweit Ausbildungsinstitutionen von Lehrpersonen selbst den Qualitätsansprüchen gerecht werden. In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für das Fach Musik fordert die *Declaration* eine Ausbildung, die auf der Grundlage aktueller Lehr- und Lernmethoden stattfindet und deren Ergebnisse in die Weiterentwicklung der Lehrpläne einfließen. Der Aspekt der Weiterbildung wird mit kontinuierlichen beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten für Musiklehrpersonen verfolgt. Im Wissen darum, dass qualitative hochwertige musikalische Bildung ebenso zur Persönlichkeitsentfaltung beiträgt, fordert die *Bonn Declaration* eine kontinuierliche lebenslange musikalische Bildung von der frühen Kindheit an. Die Qualitätssicherung soll über qualitativ hochwertige Evaluierungsmethoden für alle Bereiche der musikalischen Bildung, so auch für den Musikunterricht an Schulen, erreicht werden. Wobei zur Qualitätsentwicklung auch die Förderung von Kooperationen zwischen Musikerinnen, Musikern und Lehrpersonen unterstützend sein kann, wie auch einen verstärkten Austausch von best-practice Beispielen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene (EMC, 2011, S. 3).

Zielsetzung 3: *Die Anwendung von Prinzipien und Praktiken künstlerischer und kultureller Bildung, als Beitrag zur Bewältigung der heutigen sozialen und kulturellen Herausforderungen*

Die Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen Individuum und Gesellschaft wird in der letzten Zielsetzung gefordert. Sie befasst sich mit dem intrinsischen und extrinsischen Wert von Musik und musikalischer Bildung sowie mit dem Potential von Musik hinsichtlich sozialer Verantwortung und interkulturellem Dialog. Es braucht die Anerkennung und Berücksichtigung aller musikalischen Kulturen, um der Förderung der kulturellen Vielfalt und des interkulturellen Dialogs gerecht zu werden. Musik dient gegenüber diesen sozialen wie kulturellen Herausforderungen als Brückenbauerin. Entsprechend fordert die *Bonn Declaration* eine kontextorientierte musikalische Bildung, die den gesellschaftlichen Wandel berücksichtigt und ein interkulturelles und soziokulturelles Training als integralen Bestandteil in der Ausbildung von Musiklehrpersonen einschliesst. In Bezug auf die Infrastruktur des Musikunterrichts verlangt die *Bonn Declaration* eine adäquate Ausstattung von musikalischen Bildungseinrichtungen, die es ermöglicht, auf Trends angemessen und schnell reagieren zu können (EMC, 2011, S. 4)

Aus den drei Zielsetzungen hervorgehend formuliert die *Bonn Declaration* eine abschliessende Empfehlung an politische Entscheidungsträgerinnen und -träger auf lokaler, nationaler und europäischer Ebene. Sie fordert auf, sich in Bezug auf die musikalische Bildung für einen gleichberechtigten und demokratischen Zugang für alle einzusetzen; den Erhalt der musikalischen Bildung als Grundlage für erfolgreiches Lernen zu erkennen; die öffentliche Finanzierung und Zugang zu musikalischer Bildung zu sichern; finanzielle Mittel für die kontinuierliche qualitativ hochwertige Weiterbildung von Lehrenden bereitzustellen; für eine hochwertige musikalische Ausbildung der Lehrenden einzustehen sowie nachhaltige Gesetzgebungen im Bereich der musikalischen Bildung zu entwerfen und last but not least Finanzierungsmodelle zur Qualitätssicherung und Evaluierung der musikalischen Bildung zu generieren (EMC, 2011, S. 4).

5.3.2 New European Agenda for Music, 2018

Als wichtiges Dokument geht 2018 die *European Agenda for Music* aus der Arbeit des Europäischen Muskrates hervor. Deren Ziel sowohl in der Vernetzung der unterschiedlichen Sparten

des Musiksektors als auch in der Formulierung einer gemeinsamen Vision und Strategie liegt. Als Kernziele im Bereich der Bildung fordert die *European Agenda for Music* das Recht auf musikalische Bildung für alle von Kindheit an – ungeachtet der körperlichen Fähigkeiten, des Geschlechts, des Alters, der sozialen, kulturellen oder geographischen Herkunft sowie der wirtschaftlichen Verhältnisse.

Neben der außerschulischen Förderung dient der Musikunterricht an Schulen hierzu als wirksamer Weg um dies umzusetzen. Wobei in diesem Zusammenhang ebenso die durch den Musikunterricht initiierte musikalische, soziale und persönliche Förderung angesprochen wird, die jedem Kind bereits in jungen Jahren erfahrbar gemacht werden soll (EMC. European Music Council, 2018, S. 9).

In Bezug auf die musikalische Bildung und Förderung an Schulen formuliert die *European Agenda for Music* folgende Prioritäten (ebd. 2018, S. 9): Die Sicherstellung des Zugangs und der Teilnahme an Musik für alle, die Sicherstellung einer ausreichenden und nachhaltigen Finanzierung des Musikunterrichts (schulisch und außerschulisch), die Entwicklung und Erhaltung der Qualität des Musikunterrichts an Schulen. Konkrete Empfehlung und mögliche Massnahmen zur Umsetzung dieser drei Prioritäten (Zugang, Finanzierung, Qualität) sind wie folgt abgeleitet (ebd. 2018, S. 9):

- *Das Fach Musik als Pflichtfach ab der Grundschule (Zugang)*
- *Eine bessere Ausbildung und lebenslange Weiterbildung für Musiklehrpersonen (Qualität)*
- *Die Gewährleistung der Qualitätssicherung von Lehrpersonen und Lehrplänen durch Bewertungen und Rückmeldung (Qualität)*
- *Sicherstellung von stabilen Arbeitsverträgen für die Musiklehrpersonen (Finanzierung und Qualität)*
- *Förderung des kreativen als auch unternehmerisches Denken im Klassenzimmer und Einsatz von neuen Medien und neue Musik-Technologien im Musikunterricht (Zugang, Qualität, Finanzierung)*

Einige dieser genannten Empfehlungen beziehen sich vordergründig nur indirekt auf den Musikunterricht, wirken sich aber letztlich direkt auf den Musikunterricht aus. So zum Beispiel der Gedanke der Qualitätssicherung, welcher im Zusammenhang mit der Ausbildung und Weiterbildung der Musiklehrpersonen als auch mit der konkreten Evaluation von Lehrperson/ Unterricht und Lehrplan auftaucht. Ein weiterer Qualitätsgedanke in Bezug auf die musikalische Förderung ist in der Bestrebung, Musik als Pflichtfach von der Grundschule an, erkennbar. Dies führt zu einer aufbauenden musikalischen Förderung in der Schule von Kindheit an und mag im besten Falle positive Auswirkungen auf die personale, soziale und musikalische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Im Curriculum des Schweizer Schulsystems wird Musik seit jeher als Pflichtfach vom Kindergarten an deklariert.

Indirekt positiv auf die Qualität des Musikunterrichts können sich auch stabile Arbeitsverträge auswirken. In der Schweiz sind sowohl Anstellungsbedingungen und Anstellungsverträge rechtlich geklärt, genau definiert und mit einem entsprechenden Arbeitnehmerschutz versehen. Die Forderung nach stabilen Arbeitsverträgen für Musiklehrpersonen, so wie sie den Handlungsempfehlungen zu entnehmen ist (EMC, 2018, S. 9), werden in der Schweiz erfüllt.

Hinsichtlich der empfohlenen Massnahmen, die einen direkten Bezug zum Musikunterricht haben (kreatives und unternehmerisches Denken, verschiedene Medien und Technologien) scheint auf den ersten Blick die Verbindung zu den Prioritäten «Qualitätssicherung» und «nachhaltige Finanzierung» bedingt nachvollziehbar. Inwiefern die *European Agenda for Music* ihre Prämissen und Bestrebungen im europäischen Musiksektor konkretisiert, einfordert und evaluiert ist der Agenda ebenso wenig zu entnehmen, wie Hinweise über Zuständigkeiten.

6 Fazit und Ausblick

Die Darlegung der nationalen Situation rund um BV Art. 67a *Musikalische Bildung* sowie die Betrachtung der internationalen Sachlage zeigen, dass die Relevanz musikalischer Bildung über verschiedene nationale wie internationale Bestrebungen und vor allem über die Verankerung in zentralen Papieren und Dokumenten (vgl. BV Art. 67a, Kap. 4.2 *Initiative Jugend + Musik*, Kap. 5.1.2 *Road Map*, Kap. 5.1.3 *Seoul Agenda*, Kap. 5.2 *Five Music Rights*, Kap. 5.3.1 *Bonn Declaration*, Kap. 5.3.2 *New European Agenda for Music*) immer wieder hervorgehoben wird. Sei dies direkt und explizit als musikalische Bildung oder auch implizit und indirekt über die kulturelle Bildung.

All diese Bestrebungen zielen auf eine Verbesserung der Situation rund um die musikalische Bildung und den Musikunterricht in der Grundförderung auf der Basis der (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen. Die Diskussion hierbei wird häufig über Aspekte wie Stellenwert, Legitimation, Curriculum und Qualität geführt. Dennoch sind diese Bestrebungen selten zu konkreten Massnahmen und Umsetzungsbestrebungen ausformuliert. Sie bleiben sowohl im nationalen wie im internationalen Kontext noch stark als paragraphische Konstrukte form- und zeitlos stehen. Im Grundsatz fordern jedoch sämtliche Bestrebungen und dargelegten Referenzdokumente auf, musikalische Bildung in einem übergeordneten Kontext zu betrachten und in der Folge über die nationalen Grenzen hinweg in einen internationalen Diskurs treten und für eine starke globale musikalische Bildung einzustehen. *Empowering music education!*

Eine interessante Grundlage hinsichtlich Förderung musikalischer Bildung bilden die Bonn Declaration von 2011 (Kap. 5.3.1) und die New Agenda for Music 2018 (Kap. 5.3.2). Als aktuelle europäische Dokumente greifen sie zeitnah die Thematik und Problematik des Musikunterrichts auf und stehen in direkter Linie zum Schweizerischen Bundesverfassungsartikel BV Art. 67a / Abs. 2 *Musikalische Bildung* und dem Musikunterricht in der obligatorischen Schule. Die Nähe dieser drei Referenzdokumente wirft förmlich die Frage nach Kooperation und Zusammenspiel der beiden Gremien, Europäischer Musikrat (EMC) und Schweizer Musikrat (SMR), auf.

Im Wissen darum, dass die Grundlagen einer starken Musikpädagogik resp. *music education policy* in den (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen wie auch bestehenden

Gesetzgebungen (vgl. Kap. 2.2, Kap. 5.1.1, Kap. 5.2) liegen, ist es die Aufgabe einer starken *music education policy* gute Rahmenbedingungen und Grundlagen für die musikalische Bildung im Bereich der Grundförderung an obligatorischen Schulen auszuhandeln.

Nach Kertz (2018) geht es hierbei unter anderem darum entsprechende Bildungsangebote bereitzustellen, Standards für die Ausbildung von Lehrpersonen zu generieren, Lehrpläne zu entwickeln, Budgetfragen zu klären sowie für das Fach Musik in Form von Lobbyarbeit und Interessenvertretung einzustehen. Um hierbei zugunsten der Sache und des Fachs erfolgreich agieren zu können, erfordert dies eingehende Kenntnisse von politischen/ parteipolitischen Prozessen und Strukturen, von politischen Stimmungslagen und Ausrichtungen sowie über die entscheidende politische Lobbyarbeit (Kertz-Welzel, 2018, S. 80f).

Mit anderen Worten, musikalische Bildung kann nur so stark sein, wie deren Exponentinnen und Exponenten, welche sich für optimale Rahmenbedingungen einsetzen. Neben dem Aushandeln von nationalen Konditionen (vgl. Kap. 2.3.1 *HarmoS*, Kap. 2.3.2 *Lehrplan*, Kap. 2.4 *Nationale Bildungsziele*, Kap. 2 *Fach Musik in Bildung und Ausbildung*) liegt eine wichtige Kraft hinsichtlich Stärkung musikalischer Bildung ebenso im internationalen Austausch. National wie international geht es darum, musikalische Bildung von Grund auf zu stärken: In der Zusammenarbeit von verschiedenen Fach- und Politgremien, in einer starken Community von Interessensvertreterinnen und -vertretern sowie Lobbyistinnen und Lobbyisten wie auch in qualifizierten Lehrpersonen und starken Stakeholdern. Bedeutsam für die Schweiz ist diesbezüglich eine starke Position und ein gutes politisches Netzwerk des Schweizerischen Musikrats. Forschungsprojekte im Bereich von *music education policy* sind national wie international gefragt denn je und begünstigen ein gemeinsames, zielorientiertes Vorschreiten ebenso.

Gerade im Zuge von Globalisierung und der damit einhergehenden Transformation braucht es eine, von unten nach oben, von innen nach aussen, im Kleinen wie im Grossen gestärkte musikalische Bildung mit starken bildungspolitisch aktiven Exponentinnen und Exponenten. Sie bilden wichtige Treiber, um bestehende Referenzdokumente und Bestrebungen im Feld der musikalischen Bildung national wie international vernetzt voranzutreiben und zu konkretisieren.

IV PROBLEMSTELLUNG UND FRAGESTELLUNG

7 Problemstellung

In der Forderung nach einem hochwertigen Musikunterricht vereinen sich bisherige Darlegungen der verschiedenen nationalen wie auch internationalen bildungspolitischen Bestrebungen sowie Erkenntnisse aus der nationalen wie internationalen bildungspolitischen Diskussion um die musikalische Bildung. Hochwertiger Musikunterricht bildet den gemeinsamen Nenner und Kernpunkt, welcher in verschiedenen nationalen wie internationalen Forderungen immer wieder aufs Neue angestrebt wird und an denen solange festgehalten wird, bis eine nachhaltige Umsetzung eine selbstverständliche Realität wird resp. ist. Diese Selbstverständlichkeit hinsichtlich musikalischer Bildung und eines hochwertigen Musikunterrichts verliert nicht selten im Wissen um bildungspolitische Prozesse und Zuständigkeiten an Wirkungskraft und Umsetzungsperspektive.

Gerade in Bezug auf BV Art. 67a/ Abs. 2 *Musikalische Bildung* weist der Bund, dem föderalistischen Prinzip entsprechend, die Verantwortung für den Bereich der Grundförderung den Kantonen zu. Diese haben sich im Rahmen Ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht an der obligatorischen Schule einzusetzen. Auf den Passus ‚hochwertigen Musikunterricht‘ gehen weder Bund noch Kantone erklärend ein. Beide Instanzen verweisen in der Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 auf das Projekt HarmoS und die Einführung des neuen Lehrplans 21, in welchem die Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts angestrebt und der musikalische Kompetenzerwerb vom Kindergarten bis zum Ende der obligatorischen Schule beschrieben wird.

Die für die Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 installierte Arbeitsgruppe sieht Handlungsbedarf auf der Ebene des Musikunterrichts an obligatorischen Schulen (vgl. Kap. 4.4) sowohl hinsichtlich Fachkompetenz von Lehrpersonen als auch des Lehrkräftemangels und formuliert folgende Massnahmen (BAK, Bundesamt für Kultur, 2013, S. 35):

1. Die „Sicherstellung der für den Musikunterricht erforderlichen Fachkompetenzen bei Lehrkräften auf Primar- und Sekundarstufe I.“
2. Die „Anerkennung der Unterrichtsbefähigung auf Primar- und Sekundarstufe I von Musiklehrpersonen ohne Lehrdiplom auf der Volksschule.“

Letztere vorgeschlagene Massnahme der Anerkennung von Unterrichtsbefähigung ohne Lehrdiplom für die Volksschule ist insofern obsolet, da sie einen bildungspolitischen Richtungswechsel in der Ausbildung von Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe bedeuten würde. Seit jeher gilt diesbezüglich das Grundprinzip, keine Monofachlehrpersonen für die Primar- und Sekundarstufe auszubilden. Die Studierenden der Primarstufe werden generalistisch in sechs oder mehr Fächern ausgebildet¹¹⁹.

Bleibt unter diesen bildungspolitischen Voraussetzungen noch die genaue Betrachtung der ersten Massnahme, die *Sicherstellung der erforderlichen Fachkompetenz der Lehrpersonen im Fach Musik*.

Die Arbeitsgruppe will dadurch verhindern, dass das Fach Musik, mangels qualifizierter Lehrpersonen von unqualifizierten Lehrpersonen unterrichtet wird oder folgedessen Musiklektionen ausfallen resp. Musikunterricht nicht stattfindet. Als logische Konsequenz davon müssen zukünftig mehr Lehrpersonen für das Fach Musik auf Primar- und Sekundarstufe ausgebildet werden. Zudem regt die Arbeitsgruppe an, die musikpädagogische Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen für alle angehenden Lehrpersonen der Primarstufe mit minimalen Anforderungen¹²⁰ für obligatorisch zu erklären und dafür mehr ECTS-Credits zu sprechen.

Die *Sicherstellung der erforderlichen Fachkompetenz der Lehrpersonen* bringt neben der erforderten Quantität an unterrichtenden Lehrpersonen für das Fach Musik zwingend auch die Diskussion um deren Qualität mit. Der Fachkompetenz der Lehrperson kommt in der professionellen und kompetenten Gestaltung und Umsetzung eines hochwertigen Musikunterrichts eine entscheidende Rolle zu. Dieser darin angesprochene Professionalisierungsprozess hin zu

¹¹⁹ Vgl. Lehrerin/Lehrer für die Primarstufe einschliesslich Kindergarten und Eingangsstufe. <https://www.edk.ch> (Online, 18.09.20)

¹²⁰ Minimale Anforderungen während der Ausbildungszeit in den Bereichen Stimmbildung, Singen und Musizieren setzen.

fachlicher Kompetenz wird massgeblich in den Ausbildungsprogrammen an Pädagogischen Hochschulen gestaltet, angehende Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg zum kompetenten, professionellen und fachspezifischen Lehrhandeln begleitet.

Mit anderen Worten: Die Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Fach Musik und der damit einhergehende Professionalisierungsprozess (auch bei Berufseinstieg) sind für eine effektive Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 entscheidend.

In der Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 soll die Diskussion um einen hochwertigen Musikunterricht daher

1. aus der Sicht der Ausbildung und des Professionalisierungsprozesses von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik und den damit verbundenen Ausbildungsprogrammen¹²¹ an Pädagogischen Hochschulen geführt werden
2. aus der Sicht des Musikunterrichts in der Praxis und der dadurch entstehenden Wechselwirkung zwischen Praxis und Ausbildung geführt werden.

Hochwertiger Musikunterricht als Qualitätsmerkmal steht und fällt mit der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, deren Weichen wiederum in der Ausbildung gelegt werden. So steht denn die Annahme zentral, das Fundament hochwertigen Musikunterrichts in der Ausbildung vorzufinden. Im Fokus des Professionalisierungsprozesses von (angehenden) Lehrpersonen wie auch von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, welcher in der Ausbildung und in der ersten Berufsphase massgeblich angeschoben wird, liegt der Fokus immer auf dem wechselseitigen Blick und dem Zusammenspiel zwischen ‚Ausbildung‘ und ‚Musikunterricht in der Praxis‘¹²². Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bilden eine wichtige Brücke zwischen Ausbildung und Praxisrealität. Sie befinden sich einerseits noch nahe an den Inhalten und dem Kompetenzaufbau der Ausbildung und sind andererseits als berufstätige Lehrpersonen täglich mit der Praxisrealität konfrontiert. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger werden in dieser sensiblen Berufseinstiegsphase durch das unmittelbare „learning on

¹²¹ Auswirkung ebenso auf die Weiterbildungsprogramme der Pädagogischen Hochschulen. Die vorliegende Arbeit fokussiert sich bewusst auf die Ausbildungsprogramme der Pädagogischen Hochschulen.

¹²² Der Lehrplan 21 dient dabei als bildungspolitische Rahmenbedingung.

the job“ professionalisiert. Hierbei findet ein Abgleich zwischen Praxisrealität und angeeigneten Kompetenzen, Wissen und Können der Ausbildung statt. In der Literatur wird die Phase des Berufseinstiegs hinsichtlich Professionalisierung als sehr wichtige und sensible Phase betrachtet (vgl. Keller-Schneider, 2009a; Keller-Schneider & Hericks, 2017; Henecka & Lipowsky, 2002; Kräler, 2008; Herrmann & Edelstein, 2002; Messner & Reusser, 2000).

Als verbindendes Element dieses wechselseitigen Zusammenspiels zwischen Ausbildung und Praxis und gleichzeitig auch als bildungspolitische Rahmenbedingung der neue, sprachregional harmonisierte Lehrplan 21¹²³ (Kap. 2.3.2). Dieser knüpft sowohl an die Erfahrungen des heutigen schulischen Musikunterrichts an und formuliert fachliche wie auch überfachliche Kompetenzansprüche für die Lernenden. Er bildet ein Steuerungsinstrument für den Unterricht auf der Primarstufe als auch für die Ausbildung von Lehrpersonen im Fach Musik.

Der, in Abbildung 17 dargestellte wechselseitige Blick zwischen Ausbildung, Musikunterricht in der Praxis und den bildungspolitischen Rahmenbedingungen (Lehrplan 21) erfordert

1. die Auseinandersetzung mit musikalisch-fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen, die in der Ausbildung gelehrt und im Musikunterricht der Praxis gefordert werden
2. die Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Herausforderungen, die der Musikunterricht in der Praxis unter den bestehenden Bedingungen für Lehrpersonen / resp. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit sich bringt.

Zudem bedarf es

3. gleichermassen einer Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Strukturen und Rahmenbedingungen, die der Verfassungsartikel BV Art. 67a / Abs. 2 implizit miteinschliesst.

¹²³ Der Lehrplan 21 wurde unter Einbezug von Lehrpersonen aus der Schulpraxis und ausgehend ihrer Kenntnisse der Schulrealität entwickelt.

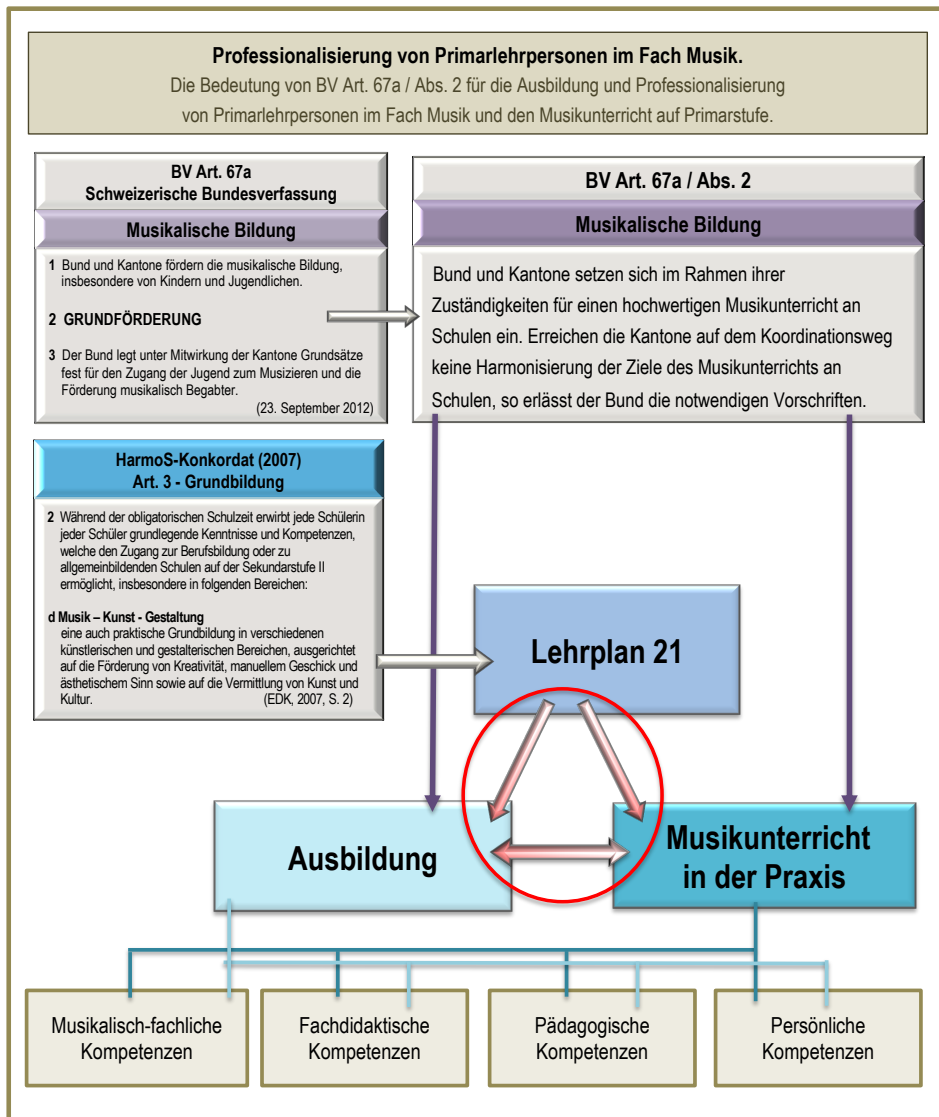


Abbildung 17: Professionalisierung von Primarlehrpersonen im Fach Musik.
(Eigene Darstellung)

A) Lehrplan → Ausbildung

Unter dem Blickwinkel der Ausbildung stellt sich ausgehend vom Lehrplan 21 die Frage, wie Ausbildungsprogramme den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrpersonen verstehen und wie dabei auf dem Fundament bildungspolitischer Rahmenbedingungen, dem Lehrplan 21, musikalisch-fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen vermittelt wie auch gelehrt werden und in Bezug auf den Musikunterricht praxisnah aufgearbeitet werden (vgl. Abbildung 17: LP 21 → Ausbildung).

B) Lehrplan → Musikunterricht in der Praxis

Der Blick ausgehend vom Lehrplan 21 auf den Musikunterricht in der Praxis generiert die Frage, mit welchen Anforderungen und Herausforderungen Lehrpersonen resp. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Musikunterricht konfrontiert sind, um den Ansprüchen des Lehrplans 21 gerecht zu werden. Und weiterführend, mit welchen musikalisch-fachlichen¹²⁴, fachdidaktischen¹²⁵ und pädagogischen¹²⁶ Kompetenzen sowie persönlichen Kompetenzen und Ressourcen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger diese Anforderungen und Herausforderungen angehen (vgl. Abbildung 17: LP 21 → Musikunterricht in der Praxis).

Diese direkten Erkenntnisse aus der Praxis- und Alltagsrealität des Musikunterrichts sind wiederum gewinnbringend für Gestaltung der Ausbildung und Lehre.

C) Ausbildung ↔ Musikunterricht in der Praxis

In der Wechselwirkung zwischen Ausbildung und Musikunterricht in der Praxis eröffnen sich Fragen zu den Ausbildungsschwerpunkten (Curricula, Ausbildungsinhalte, Kompetenzaufbau, LP21) und Ausbildungsmodellen¹²⁷ der Pädagogischen Hochschulen sowie zur Ausbildungs-Praxis-Realität und den daraus resultierenden Anforderungen und Herausforderungen für

¹²⁴ Musikalisch-fachliche Kompetenz: Musikalische, instrumentale und vokale Fertigkeiten (künstlerische Fähigkeiten) und das Wissen über fachliche Inhalte auf der Basis des Lehrplans (vgl. Puffer & Hofmann, 2017).

¹²⁵ Das Wissen über Lehr- und Lernprozesse, über die musikbezogene Kognition, über Lernwege der Schülerinnen und Schüler, über Vermittlungs- und Darstellungsformen sowie über das Potential von Aufgabenstellungen, Lernmaterialien (vgl. Puffer & Hofmann, 2017).

¹²⁶ Wissen über Klassenführung, individuelle Lernbegleitung, Lernberatung, diagnostische Kompetenz, Beziehungskompetenz, etc. (vgl. Puffer & Hofmann, 2017).

¹²⁷ Monofach-, Mehrfach-, Allroundprofil: In der Ausbildung von angehenden Primarlehrpersonen für das Fach Musik werden an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz verschiedene Fachprofile verfolgt. Dein Studium nach Mehrfach-Profil bedeutet, dass die angehenden Lehrpersonen in sieben bis neun Fächer ausgebildet werden. Dabei muss Musik nicht zwingend Bestandteil der Fächerwahl sein, weil es oft als Wahlpflichtfach angeboten wird. Ein Allround-Profil hingegen bildet die angehenden Lehrpersonen in sämtlichen Fächern aus, die auf der Primarstufe unterrichtet werden (meistens sind dies 10 Fächer). Dementsprechend erfolgt auch die Ausbildung im Fach Musik für alle Studierenden. Das Monofach-Profil, in welchem lediglich ein Fach studiert wird, wird in der Regel nur auf der Sekundarstufe II angeboten. Im Fach Musik findet diese Ausbildung in der Schweiz meist an Musikhochschulen statt. In der Ausbildung von Primarlehrpersonen kommt das Monofach-Profil nicht vor.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger (vgl. Abbildung 17: Ausbildung ↔ Musikunterricht in der Praxis).

Um der Zielsetzung und Forderung nach einem hochwertigen Musikunterrichts gemäss BV Art. 67a/ Abs. 2 gerecht zu werden, ist eine Auseinandersetzung mit dem Professionalisierungsprozess während der Ausbildung und beim Berufseinstieg wesentlich. Das Wissen um die Anforderungen und Herausforderungen, die der Musikunterricht hinsichtlich Kompetenzen und (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen an die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger stellt, ist dabei zentral und bildet eine wichtige Komponente in der Diskussion. Zusätzlich verlangt diese Forderung nach einem hochwertigen Musikunterricht auch eine Auseinandersetzung mit Ausbildungsprogrammen an Ausbildungsinstitutionen sowie den verschiedenen Korrelationen, die zwischen Ausbildung, Praxis und bildungspolitischen Vorgaben bestehen und entstehen.

In diesem beschriebenen erziehungswissenschaftlichen, musikpädagogischen als auch bildungspolitischen Spannungsfeld rund um die Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik, rund um die Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht der Praxis sowie rund um die bestehenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen bewegt sich die vorliegende Arbeit. Sie leistet einen wichtigen Beitrag in der nationalen wie auch internationalen Diskussion um hochwertigen Musikunterricht, wie dies BV Art. 67a / Abs. 2 *Musikalische Bildung* fordert. Die dadurch initiierte, vernetzte Betrachtung des Musikunterrichts entlang der Ebenen *Ausbildung*, *Praxis* und *Rahmenbedingungen* sowie die Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Herausforderungen des Musikunterrichts in der Praxis in Bezug auf den damit verbundenen Professionalisierungsprozess, ist einmalig und für die weiterführende bildungspolitische und musikpädagogische, nationale wie auch internationale Diskussion von wichtigem Bestandteil.

In der Betrachtung von hochwertigem Musikunterricht unter beschriebener Ausgangslage können ebenso weitere direkte oder indirekte Faktoren beeinflussend sein: Finanzierung, Rahmenbedingungen und Infrastruktur des Praxisorts, Wochenstundenquantität, effektiv abgehaltene Lektionen, Lehrplanfülle, Personalbestand von fachlich qualifizierten Lehrpersonen, wie auch Qualitätssicherungsinstrumente.

8 Fragestellungen

Die Forderung nach einem hochwertigen Musikunterricht, wie sie in BV Art. 67a / Abs. 2 formuliert wird und welche, wie aufgezeigt, auch im internationalen Kontext einen zentralen Kernpunkt musikpädagogischer Bestrebungen bildet, steht wie ein Fels in der Brandung. Von diesen Bestrebungen darf und soll nicht gelassen werden. Trotzdem bedarf es einer Öffnung des Fokus - von den vorgegebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen hin auf die Ebene der Ausbildung und des Musikunterrichts in der Praxis und der damit verbundenen Professionalisierung. Diese Öffnung vermag in der Auseinandersetzung des dargelegten Wechselspiels zwischen *Ausbildung – Musikunterricht in der Praxis – bildungspolitischen Vorgaben* andere Perspektiven und Zugänge generieren, deren Erkenntnisse unmittelbar in die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik fließen. Eine mögliche Herangehensweise, um die Forderung nach einem hochwertigen Musikunterricht im Abgleich mit Praxis und Ausbildung zu konkretisieren und der Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 neuen Schub zu verleihen.

8.1 Übergeordnete Fragestellung

Welche Bedeutung hat der Bundesverfassungsartikel Art. 67a / Abs. 2 BV in der Ausbildung und Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik und für den Musikunterricht auf Primarstufe?

Die Veranschaulichung der übergeordneten Fragestellung verlangt in sich nach Differenzierung und Konkretisierung. So ergeben sich aus den vorangehenden Erläuterungen weitere präzisierende Fragen (Hauptfrage, Subfragen), welche Grundlage der folgenden Arbeit und den damit zusammenhängenden Forschungsbestrebungen sein werden. Die daraus abgeleitete Hauptfrage bezieht sich auf die Anforderungen und Herausforderungen, welche von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Musikunterricht der Praxis wahrgenommen werden und fragt in dieser Hinsicht nach der Bedeutung für die Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen für das Fach Musik auf Primarstufe.

8.2 Hauptfrage

Wie gestalten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger der Primarstufe ihren Musikunterricht nach Lehrplan 21?

Die sechs ergänzenden Subfragen werden aus fünf Themenfeldern generiert, welche die Hauptfrage bedingen, tangieren und/ oder beeinflussen: Berufseinstieg, Verständnisklärung, Professionalisierung, Ausbildung und Ausbildungsprogramm, Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen.

8.3 Subfragen

Anforderungen, Herausforderungen, Bewältigungsstrategien

1. Welchen Anforderungen und Herausforderungen im Hinblick auf den schulischen Musikunterricht sehen sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gegenübergestellt? Welche Strategien nutzen sie zur Bewältigung dieser Anforderungen und Herausforderungen?
2. Welche musikalischen, fachlich-fachdidaktischen, pädagogischen Kompetenzen und welche persönlichen Ressourcen erachten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als zentral für das Unterrichten des Faches Musik?

Verständnis von hochwertigem Musikunterricht

3. Welches Verständnis von 'hochwertigem Musikunterricht' bringen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger aus Sicht der Praxis hervor.

Professionalisierung von Lehrpersonen

4. Wie können Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrem Professionalisierungsprozess auch nach Beendigung des Studiums, bei Berufseinstieg, unterstützt werden?

Ausbildungsprogramm an Pädagogischen Hochschulen

5. Wie bereiten Pädagogische Hochschulen in ihren Ausbildungsprogrammen auf einen 'hochwertigen Musikunterricht' nach Lehrplan 21 vor? Welche musikalisch-fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen werden dabei vermittelt? Inwiefern kommen diese erworbenen Kompetenzen im Musikunterricht zum Tragen?

(Bildungspolitische) Rahmenbedingungen und Stellenwert

6. Welche Auswirkungen hat die Umsetzung des Verfassungsartikels 67a / Absatz 2 auf Lehrpläne, Curricula, Schulen, Bildungsinstitutionen und bildungspolitische Entscheidungen? Welche Herausforderungen entstehen dabei aus bildungspolitischer Sicht? Welche Bedeutung und Relevanz hat der Verfassungsartikel 67a im internationalen Kontext und für den internationalen Diskurs und zukünftige Forschungsbestrebungen?

9 Hypothesen und Zielsetzungen

Auf der Grundlage von übergeordneter Frage, Hauptfrage und der sechs formulierten Subfragen verdichten nachfolgend formulierte Hypothesen und Zielsetzungen das weitere Vorgehen und das Forschungsvorhaben. Die Hypothesen und Zielsetzungen korrelieren dabei mit den jeweiligen Fragestellungen.

Hypothese 1

Anforderungen, Herausforderungen, Bewältigungsstrategien

Der Musikunterricht in der Primarschule (VA 67a, Absatz 2, Grundförderung) bringt für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger verschiedene Anforderungen und Herausforderungen in der Interaktion zwischen Kompetenzerwerb (Ausbildung), Kompetenzvermittlung (Praxis), Praxissituation und bildungspolitischen Rahmenbedingungen mit sich.

Zielsetzungen Hypothese 1

- Aufzeigen und benennen der Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht von Lehrpersonen bei Berufseinstieg bezogen auf die Gesamtsituation Musikunterricht (inkl. LP21)
- Benennen und verorten von Bewältigungsstrategien der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gegenüber den bestehenden Anforderungen und Herausforderungen.

Hypothese 2

Verständnis von hochwertigem Musikunterricht

BV Art. 67a fordert in Absatz 2 einen 'hochwertigen Musikunterricht' in der Praxis, ohne dabei konkret zu werden. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger befinden sich auf der Zeitachse noch nahe an der Ausbildung (Wissenschaft) obschon sie mitten in der Berufspraxis stehen. Die Erschliessung des Verständnisses von 'hochwertigem Musikunterricht' vermag im Abgleich der Sichtweisen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wie auch Expertinnen und Experten Konkretisierung erfahren.

Zielsetzungen Hypothese 2

- Klären des Verständnisses von 'hochwertigem Musikunterricht' aus Sicht von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger (Sicht der Praxis).
- Klären des Verständnisses von 'hochwertigen Musikunterricht' aus Sicht von Expertinnen und Experten / Dozierenden der Pädagogischen Hochschule (Sicht der Ausbildung).

Hypothese 3

Professionalisierung von Lehrpersonen

Der Berufseinstieg bildet eine wichtige Phase in der Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, in welcher wichtige professionsspezifische Kompetenzen und Haltungen (professionelle Handlungskompetenzen) in Bezug auf die Lehrtätigkeit entwickelt werden. Trotzdem sind Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger nach Beendigung der Ausbildung im Fach Musik oft sich selbst überlassen. Eine adäquate Unterstützung auch in der Berufseinstiegsphase fehlt. Sie würde jedoch den Anspruch an einen 'hochwertigen Musikunterricht' positiv begünstigen.

Zielsetzung Hypothese 3

- Aufzeigen und benennen, wie Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrem Professionalisierungsprozess auch nach Abschluss der Ausbildung aus ihrer Sicht unterstützt werden können und wer (Institution, Junglehrberatungen, Fachberatungen, Pädagogische Hochschulen) diese Unterstützung bereitstellen kann.

Hypothese 4

Ausbildungsprogramme an Pädagogischen Hochschulen

Die Ausbildungsprogramme im Fach Musik an Pädagogischen Hochschulen sind sehr unterschiedlich, dennoch fördern sie angehende Lehrpersonen in ihrem musikalisch-fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzerwerb. Sie befähigen angehende Lehrpersonen, einen fachlich kompetenten Musikunterricht zu leisten, in welchem die im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen im Sinne eines 'hochwertigen Musikunterricht' gefördert und erreicht werden.

Zielsetzungen Hypothese 4

- Aufzeigen und benennen von Ausbildungsprogrammen und Ausbildungsschwerpunkten, welche den fünf grössten Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz zugrunde liegen und zu einer Unterrichtsbefähigung im Fach Musik führen.
- Aufzeigen und benennen der Professionskompetenzen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wie auch Dozierende für das Unterrichten des Faches Musik und einen hochwertigen Musikunterricht als zentral erachten.

Hypothese 5

(Bildungspolitische) Rahmenbedingungen und Stellenwert

Mit der Verankerung des Verfassungsartikels *Musikalische Bildung* Artikel 67a in der Bundesverfassung legt die Schweizer Bevölkerung ein klares Bekenntnis zur musikalischen Bildung der Jugend, zur vielfältigen Musiktradition des Landes und indirekt auch zur kulturellen Bildung ab. Trotz dieses Hintergrundes ist es Tatsache, dass der Musikunterricht in der Grundförderung (an obligatorischen Schulen) mit Herausforderungen (Rahmenbedingungen, Strukturen, Umsetzung) konfrontiert ist.

Zielsetzungen Hypothese 5

- Aufzeigen von Herausforderungen im Zusammenhang mit bestehenden Rahmenbedingungen und Strukturen, sowie der Umsetzung und Handhabung in der Praxis.
- Darlegen von Aspekten, die den Stellenwert des Faches Musik in der Praxis aus Sicht von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, widerspiegeln.

V *FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHER RAHMEN*

Hochwertiger Musikunterricht gründet im Zusammenspiel und der Wechselseitigkeit von Ausbildung, Musikunterricht in der Praxis und bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

In der aus der Problemstellung hervorgehenden Frage nach der Bedeutung von BV Art. 67a/ Abs. 2 für die Ausbildung von angehenden Primarlehrpersonen im Fach Musik bietet der wechselseitige Blick auf beschriebene Trias die Ausgangslage, hochwertigen Musikunterricht unter der Lupe von Professionalisierung zu betrachten. Denn in der Professionalisierung und den einhergehenden Professionalisierungsprozessen steckt neben dem Potential der Professionalität auch ein Qualitätspotential, Musikunterricht nachhaltig wirksam und hochwertig zu gestalten. Die Phasen der Ausbildung und des Berufseinstiegs nehmen punkto Kompetenzbildung und Professionalisierung eine wichtige Funktion im Professionalisierungsprozess ein, welche bewusst wie auch sorgfältig zu nutzen und zu gestalten ist. Die darin initiierte Bildung und Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz quasi hin zur Professionalität, um das Fach Musik wirksam gestalten zu können bildet dabei eine anzustrebende Grösse, eine oberste Maxime.

Im Folgenden findet vorerst eine Auseinandersetzung mit den Themen des Berufseinstiegs (Kap. 10), der Professionalisierung (Kap. 11) und dem daraus hervorgehenden, erwünschten Zustand der Professionalität (Kap. 12), vorwiegend auf der Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Perspektive und deren Forschungsstand statt. Auf dieser Basis folgt anschliessend eine musikpädagogische Auseinandersetzung mit der Thematik des Musikunterrichts im Kontext von Qualität und Hochwertigkeit (Kap. 13) sowie der Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik (Kap. 14).

10 Der Berufseinstieg

Die Phase des Berufseinstiegs wird im Zusammenhang mit Professionalisierung und der Bildung professioneller Kompetenzen in der Literatur immer wieder als äusserst wichtige und sensible Phase benannt. Die Bedeutung dieser Phase wird in Kapitel 10.1 mittels verschiedener Betrachtungen und Forschungserkenntnisse aus der Literatur besprochen. Für eine bewusste Gestaltung des Berufseinstiegs gehen aus der Praxis verschiedene obligatorische wie fakultative Betreuungs- und Begleitungsmodelle hervor, welche seitens EDK verabschiedet und von den jeweiligen Kantonen verantwortet werden. Kapitel 10.2 stellt anhand bestehender Programme den Status Quo in der staatlichen Professionalisierung beim Berufseinstieg vor.

10.1 Schlüsselphase mit Potential

In der Ausbildung werden angehende Lehrerinnen und Lehrer anhand verschiedener Sequenzen und Übungsfelder im Praxisfeld auf den Berufseinstieg vorbereitet. Dennoch ist der eigentliche Berufseinstieg mit der Übernahme der vollen Verantwortung über die Lehrtätigkeit und die damit verbundenen Aufgaben eine unvergleichbare Hürde dazu. Die Anfangsphase der Berufstätigkeit wird daher nicht umsonst als besonders sensible Phase in der Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, als Schlüsselphase für das Ankommen im Beruf und desweiteren auch für die berufliche Weiterentwicklung betrachtet.

In der Ausbildung und Entwicklung eben dieser professionellen Kompetenzen spricht Hericks (2006) von drei Phasen der Kompetenzbildung. Die erste Phase dient der Vermittlung von berufsrelevanten, wissenschaftlichen Grundlagen und findet im Ausbildungskontext statt. In einer zweiten Phase werden berufliche Handlungskompetenzen im Praxisfeld an Ausbildungsschulen oder in Studienseminaren erarbeitet und geformt. Ausbildung und Praxisfeld stehen sich in dieser Phase unmittelbar gegenüber. Die dritte und letzte Phase beginnt mit dem Berufseintritt und umfasst die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen. Hericks nennt diese Phase als «Lernen im Beruf», grundsätzlich eine Phase, die berufslebenslang anhält (2006, S. 20).

Zwar leitet Hericks die Phasen vom Lehrerbildungsmodell Deutschlands ab, in welchem die Phasen funktional und organisatorisch getrennt sind. Dennoch ist dieses Modell auch in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erkennen, wobei die Phasen 1 und 2 aufgrund der Ausbildungssystematik gekoppelt sind und nebeneinander herlaufen.

Die Anfangsphase der Berufstätigkeit bringt eine intensive Auseinandersetzung mit den Praxisrealitäten und der Komplexität der Anforderungen mit sich, welche in den praktischen Lehr- und Lernsequenzen im Praxisfeld während der Ausbildung nur annähernd, jedoch bestimmt nicht vollumfänglich abgebildet werden können. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger übernehmen bei Berufseinstieg die volle Verantwortung über eine Klasse¹²⁸, über das unterrichtliche Geschehen und die vielfältigen Aufgaben rund um den Unterricht. Die Anforderungen und Herausforderungen, so Keller-Schneider (2009b, S. 146) und Keller-Schneider/Hericks (2017, S. 303), steigen in der Phase des Berufseinstiegs unmittelbar und sprunghaft an. Diese Komplexität und Dynamik kann in der Ausbildung durch Praktika und Lehrsequenzen im Praxisfeld nur bedingt vorweggenommen werden (ebd. 2017).

Die Betrachtung von Kompetenzentwicklung kontinuierlichen Vorgang erschöpft sich daher nicht in einem «einmaligen Volltanken an der Tankstelle Hochschule, sondern ist ein spiralförmigen Prozess mit Schleifen und Wiederholungen auf unterschiedlichen Niveaus, bei dem sich wissenschaftliches Wissen, Einstellungen und Wahrnehmungen sowie Können gegenseitig beeinflussen und ergänzen» (Henecka & Lipowsky, 2002, S. 263f.). In diesem Verständnis ermöglicht die Bewältigung von Herausforderungen und Anforderungen neue Erkenntnisse und Erfahrungen, welche wiederum verschiedene professionsrelevante Bereiche erschliessen. Durch diesen spiralförmigen Prozess passieren bedeutsame professionsspezifische Einstellungen, Prägungen, Routinen, Kompetenzen und berufliche Identifikation (vgl. Kraler, 2008; Herrmann & Hertramph, 2000b; Terhart, 2000; Hericks & Kunze, 2008).

Messner und Reusser (2000) betrachten die berufliche Entwicklung in ähnlicher Weise: Sie findet über den Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen und der Bildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen statt. Gerade letztere bilden das Fundament der eigenen berufsbezogenen Identität im biographischen Verlauf von Ausbildung und

¹²⁸ Als Klassenlehrperson oder auch als Fachlehrperson

Berufstätigkeit. Je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen verläuft daher die berufliche Entwicklung individuell unterschiedlich (Messner & Reusser, 2000, S. 157).

Eine weitere Verdeutlichung, weshalb der Berufseinstieg als besonders zentrale Phase der Berufsbiographie betrachtet wird, nehmen Herrmann und Hertrampf (2000a) vor. Sie leiten hervorgehend aus den Ergebnissen ihrer Studie die Erkenntnis ab, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in der Phase des Berufseinstiegs unter dem bestehenden zeitlichen und oft auch physischen Druck Einstellungen und Routinen entwickeln, welche in den folgenden Jahren in der Regel beibehalten werden und so sedimentartig die Berufsausübung charakterisieren (Herrmann & Hertrampf, 2000a, S. 54). Erkennbar aus all diesen Aussagen wird die Bedeutsamkeit des Berufseinstiegs als sensible Phase, in welcher durch die Komplexität der realen Anforderungen und Herausforderungen entscheidende Prägungen und Einstellungen sowie die berufsrelevante Kompetenzbildung passiert.

Die Bedeutsamkeit des Berufseinstiegs und der hierin auf der Basis gemachter Erfahrungen stattfindenden Prägungen in der Berufsbiographie unterstreicht ebenso die EDK in ihrer offiziellen Stellungnahme zur Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. EDK, 1996) und auch die deutsche Direktion Bildungswesen der OECD als Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2004, S. 52).

In der Literatur werden als Berufseinstiegsphase die ersten Jahre der Übernahme der Berufsrolle verstanden, wobei verschiedene Annahmen über die Dauer dieser Phase hervorgehen. Einige bedeutende Studien fokussieren sich dabei auf die ersten zwei bis sieben Jahre (vgl. Huberman, 1991; Terhart, 1998; Messner & Reusser, 2000; Henecka, H. P. & Lipowsky, F., 2002; Lipowsky, 2003). Wang et al. (2008) betrachtet die ersten zwei Jahre als sensible Phase und als kritischer Zeitraum der professionellen Entwicklung.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger entwickeln nach Kräler (2008) in der Phase des Berufseinstiegs individuelle professionsspezifische Kompetenzen und Einstellungen in Bezug auf den Unterricht, die Beurteilung, das professionsspezifische Selbstverständnis und die Arbeitsorganisation. So geht es beispielsweise im Zusammenhang mit Unterricht darum, einen eigenen methodisch-didaktischen Stil zu finden, die notwendige Fachkompetenz in den verschiedenen Fächern zu erlangen und einen fachspezifischen Umgang mit Beurteilungs- und Benotungskonzepten zu gewinnen. Die Arbeit und der Austausch mit dem Lehrerkollegium

fördert den Aufbau eines aktiven Selbst- und eines passiven Fremdbildes und stärkt entlang der persönlichen Reflexion ebenso das professionsspezifische Selbstverständnis. Das professionelle Selbstverständnis fungiert dabei als Pool, in welchem sich sowohl pädagogische wie auch fachliche Haltungen, Einstellungen und Prägungen formieren und bilden. In Bezug auf einen gelingenden Berufseinstieg spielt auch die Auseinandersetzung mit den persönlichen Ressourcen, mit der Arbeitsorganisation und dem Zeitmanagement eine wichtige Komponente (Kraler, 2008, S. 5). Dieses Potential der Berufseinstiegsphase und das damit verbundene Lernen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in einem neuen Kontext hebt Keller-Schneider (2009a) ebenso hervor. Sie weist dabei auf die Beanspruchung und Belastung hin, welche die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz durch die zunehmende Komplexität und die multiplen, zeitgleich verlaufenden und erforderten Aufgaben in der Anfangsphase mit sich bringt (Keller-Schneider, 2009a, S. 112).

Beanspruchungen und Belastungen, so konstatieren dies auch Oser und Renolds (2005), gehen in der Erfüllung der Berufsanforderung und der Weiterentwicklung von Handlungskompetenz miteinander einher. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger müssen mit diesen Belastungen einen Umgang finden und auf der Basis des bestehenden Professionswissens das individuelle und persönliche Können in den jeweiligen Situationen weiterentwickeln (ebd. 2005).

Hervorgehend aus diesen Darlegungen wird ersichtlich, dass der Berufseinstieg aus der Literatur als eine besonders wichtige und äusserst sensible Phase in der Bildung und Entwicklung der professionellen Kompetenzen bildet. Kompetenzen, Einstellungen, Haltungen und Prägungen in Bezug auf die Tätigkeit als Lehrperson passieren durch die direkten und unmittelbaren Praxiserfahrungen und beeinflussen die weitere berufsbiographische Entwicklung. Um dieser Phase gerecht zu werden und die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrer Entwicklung – auch in Bezug auf den Musikunterricht - möglichst optimal zu begleiten, bedarf es einer adäquaten Ausgestaltung dieser Phase.

10.2 Modelle zur Gestaltung der Berufseinstiegsphase

Ein wichtiger Aspekt der Berufseinstiegsphase ist die konzeptionelle und strukturelle Gestaltung. Berufseinstieg soll und muss unbedingt begleitet werden, damit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sich in ihrer professionellen Entwicklung und in der Aneignung einer professionellen Handlungskompetenz gestützt und begleitet werden. Zwar richten sich die meisten dieser Ansätze auf den Berufseinstieg mit seinen umfassenden Aufgaben und sehen ab von spezifischen Auseinandersetzungen mit einzelnen Fächern. Dennoch bringen die Ansätze nützliche Überlegungen und Professionalisierungsbestrebungen mit sich, welche ebenso auf die Ebene des Musikunterrichts und auf die Professionalisierung im Fach Musik bei Berufseinstieg übertragen werden können (vgl. COHEP, 2007; EDK, 1996).

10.2.1 Kollegiale Praxisgruppen

Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) veröffentlicht 1996 eine Studie, in welcher sie sich mit konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung der Berufseinstiegsphase auseinandersetzt. Darin werden vier idealtypische, den Berufseinstieg zunehmend besser gestaltende Modelle ausgebreitet, die heuristische Funktion für die Entwicklung eines optimierten Modells haben. Jedes Modell bringt sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich, welche für die Gestaltung der Berufseinstiegsphase zu berücksichtigen sind.

1. **Anpassungsmodell:** Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger werden durch Übernahme von bestehenden Werten, Normen und Einstellungen möglichst rasch und effektiv ins Berufsfeld eingeführt. Dieses Sozialisationsmodell kann als Chance gesehen werden, sofern die Berufseinstiegenden auf eine Schulhauskultur treffen, in welcher Reflexion und Zusammenarbeit verfolgt werden und Rückhalt wie Unterstützung erfahren. Die Kehrseite zeigt eine Schulkultur, in welcher die Lehrpersonen als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer agieren und informelle Strukturen im Vordergrund stehen. Eine solche Situation kann zur Isolation der Junglehrperson führen (EDK, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 1996; COHEP, 2007).
2. **Unterstützungsmodell:** Die spezifischen Bedürfnisse der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger stehen in dieser aussergewöhnlichen Lebens- und Berufsphase im

Vordergrund. Unterstützungsmassnahmen sollen zielgerichtet sein, um Probleme und Belastungen durch Beratung oder Entlastung abzufedern. In der erzielten Abfederung des abrupten Übergangs von Ausbildung und Berufseinstieg liegen die Chancen des Modells. Es führt jedoch dazu, Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als Problemgruppe zu stigmatisieren, welche durch die Abgabe oder das Aufschieben von Verantwortung gegenüber Problemen und Problemlösungen dequalifiziert werden (EDK, 1996, S. 39f.).

3. **Modell der verlängerten Ausbildung:** Ansatz dieses Modells bietet die Ergänzung der Grundausbildung durch weitere Ausbildungselemente, welche berufsbegleitend erworben werden. Die Phase der Berufseinführung wird genutzt, die Ausbildung zu vervollständigen und den Theorie-Praxis-Transfer zu schärfen. In diesem Transfer liegen dann die Chancen, wenn ein echter Bezug zwischen Theorie und Praxis erlebt werden kann. Gefahr ist die Verschulung der jungen Berufsleute und das Herausögern des Berufseintritts und nebenher die naheliegende Kopplung mit Beurteilung, resp. Beurteilungsinstanzen (EDK, 1996, S. 40ff).
4. **Modell der professionellen Entwicklung:** Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger werden als kompetente, berufsfähige Lehrpersonen mit der Fähigkeit und Bereitschaft der Praxisreflexion und der kollegialen Kooperation betrachtet. Die Berufseinführung dient hier als erste Phase einer professionellen Entwicklung im Beruf und ein Vertraut-Machen mit entsprechenden Methoden. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger erleben und erlernen darin ein professionelles Selbstverständnis, welches auf einer steten Überprüfung und Weiterentwicklung ihrer Arbeit basiert. Die Herausforderung des Modells liegt vor allem in der von Beginn an geforderten kritisch-distanzierten Reflexionsfähigkeit, welche Berufseinsteigende in der eigentlichen Phase des Routinenaufbaus und der Komplexitätsreduktion ebenso hemmen und/ oder verunsichern kann (EDK, 1996, S. 42f).

Alle diese dargelegten Modelle befassen sich mit einem möglichst reibungslosen Start in den Berufsalltag. Modell 1 bis 3 werden als „Defizitmodelle“ bezeichnet, da diese den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger Defizite in der Performanz (Modell 1), in der Fähigkeit zur Problembewältigung und im Umgang mit Belastungen (Modell 2) sowie im didaktischen,

pädagogischen oder psychologischen Bereich (Modell 3) unterstellen. Einzig Modell 4 betrachtet die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als kompetente, fertig ausgebildete Berufsleute (ebd. 1996, S. 37). Hervorgehend aus den Erkenntnissen der vier dargelegten idealtypischen Modelle leitet die EDK aus Modell 2 bis 4 ein Modell der „kollegialen Kooperation und Praxisreflexion“.

Modell kollegiale Kooperation und Praxisreflexion EDK

Das Modell versteht Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als Berufsleute, die den Berufseinstieg aktiv gestalten und mittels professioneller Methoden ihre ersten beruflichen Erfahrungen verarbeiten und reflektieren. Das Professionalisierungsmodell *kollegiale Kooperation und Praxisreflexion* wird dabei über folgende Kernpunkte strukturiert: Kooperation, Praxisreflexion, bedürfnisorientierte Fortbildung, Entlastung sowie der Einbezug der Schule (ebd. 1996, S. 43ff.).

Die EDK fordert anhand dieses Professionalisierungsmodelles die Kantone zu einer institutionalisierten, obligatorischen Berufseinführung für alle Lehrpersonen auf, in welcher Fragen aus der Praxis den Ausgangspunkt bilden. Ziel dieser einjährigen Berufsbegleitung ist die Aneignung eines professionellen Methodenrepertoires, um im Umgang mit komplexen Alltags- und Entscheidungssituationen kompetent zu werden (ebd. 1996).

Mit Blick auf die Bedeutung eines erfolgreichen Berufseinstiegs und der professionellen Weiterentwicklung im Praxisfeld zeigt sich sehr wohl die Wichtigkeit, den Berufseinstieg möglichst bewusst zu leiten und zu begleiten. Die übergeordnete Verantwortung liegt hierbei zwar bei den Kantonen. In der Umsetzung ist jedoch letztlich jede einzelne Schule entscheidend und in der Verantwortung gegenüber den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern.

Ein solches Professionalisierungsprogramm bringt viele Facetten des Schulalltages ans Licht. Es kann gerade mit Blick auf den Professionalisierungsprozess im Fach Musik interessante Ansätze und Möglichkeiten bieten, die fachspezifische Professionalisierung auf der Grundlage der Praxisrealität weiterzuentwickeln.

10.2.2 Mentoratsprogramm

Ein weiterer Ansatz hinsichtlich begleiteter Berufseinführung und Professionalisierung «on the job» sind schulbasierte Mentoratsprogramme. Diese stammen ursprünglich aus dem anglo-amerikanischen Raum (teacher induction programmes) und haben sich mittlerweile in unserem Raum aber ebenso etabliert (vgl. Hobson, A. J. et al., 2009; Gutzwiller et al., 2015). Mentoring meint die nahe Betreuung und Unterstützung einer erfahrenen Lehrperson beim Berufseinstieg einer Junglehrperson, mit dem Ziel, die berufliche Handlungskompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dass diese Form der Unterstützung von Junglehrpersonen für Schulen wie auch für das Bildungssystem gewinnbringend ist, bestätigen verschiedene Studien. Eine erfolgreiche Unterstützung und Begleitung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger basiert jedoch auf einigen Gelingensbedingungen. So ist es mitunter zentral, wie die Mentorinnen und Mentoren selektioniert werden und auf ihre Aufgaben vorbereitet werden. Aber auch ein gelingendes Zusammenspiel und eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Mentorin und Mentee¹²⁹ wird als Erfolgsfaktor betrachtet (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011b; Hobson, A. J. et al., 2009). Gutzwiller et al. (2015) folgern auf der Grundlage genannter Gelingensbedingungen, dass sowohl die individuellen Faktoren der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wie auch die Rahmenbedingungen des schulischen Umfeldes und des neuen Arbeitsplatzes in der Ausgestaltung des Berufseinstiegs eine zentrale Bedeutung zu kommt. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind angehalten, ihre professionelle Entwicklung in der Berufseinstiegsphase über zentrale Berufseinführungsprogrammen (s.o.), gezielte Weiterbildungsangebote oder auch in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit im schulischen Umfeld stetig und kontinuierlich weiterzuführen. Für einen gelingenden Berufseinstieg im Fach Musik bietet ein spezifisches Mentoratsprogramm eine Chance und Möglichkeit, die fachliche Entwicklung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu unterstützen, begleiten und voranzutreiben. Den Schulleitungen kommt in diesem Zusammenhang eine verantwortungsvolle Aufgabe zu, in dem sie kompetente und versierte Lehrpersonen des Teams als Mentorin oder Mentor für die Berufseinsteigenden bestimmen.

¹²⁹ Als Mentee wird die Berufseinsteigerin, der Berufseinsteigerin bezeichnet, welche von einer erfahrenen Person (Mentorin, Mentor) begleitet und betreut, also mentoriert wird.

10.2.3 Weitere Angebote

Die verschiedenen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz¹³⁰ nehmen sich der Thematik der Berufseinführung an. So werden neben den bereits erwähnten und üblichen Modellen der *kollegialen Praxisgruppe* und den *Mentoratsprogrammen* verschiedene zielgerichtete Angebote für einen gelingenden Berufseinstieg angeboten.

In einer ersten Phase unmittelbar bei Berufseinstieg sind mehrheitlich Angebote in Form von Planungswochen, Kursen zu zentralen Themenfeldern¹³¹ oder auch Supervisionsangebote hinsichtlich Unterstützung im Professionalisierungsprozess vorzufinden. Fachdidaktische und fachliche Professionalisierungsprozesse explizit in Bezug auf den Musikunterricht und das Fach Musik sind hier nicht zu erkennen.

Weiterbildung und Weiterbildungskurse werden meist in der abschliessenden Phase der Berufseinführung angeboten. Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger entwickeln anhand spezifischer Themen ihr fachdidaktisches, fachliches und auch pädagogisches Wissen weiter. Gerade unter den Weiterbildungskursen sind meist auch (thematische, fokussierte) Kurse zum Fach Musik wählbar. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur fachspezifischen Professionalisierung im Musikunterricht.

In der Betrachtung und Darstellung dieser Modelle und Programme ist die Gemeinsamkeit erkennbar, den Berufseinstieg möglichst bewusst zu leiten und zu begleiten und dadurch die Entwicklung der professionellen Handlung im und durch den Berufsalltag bestärkend voranzutreiben. Durch einen bewusst gestalteten Berufseinstieg kann der Professionalisierungsprozess nach der Ausbildung aktiv gestaltet werden. In diesem Kontext erscheint eine eingehende Auseinandersetzung mit der Thematik der Facetten von Professionalität und Professionalisierung, wie sie in den folgenden Kapiteln vorgenommen wird, naheliegend und aufschlussreich. In Bezug auf die Professionalisierung im Fach Musik bei Berufseinstieg ist erkennbar, dass spezifische und konkrete Angebote hierzu fehlen.

¹³⁰ vgl. Berufseinstieg / Weiterbildung: [PH St. Gallen](#), [PH Zürich](#), [PH FHNW](#), [PH Bern](#), [PH Luzern](#) (Online 25.08.20)

¹³¹ Beurteilung, Klassenführung, Individualisierung-Differenzierung, Zusammenarbeit mit den Eltern, Gesprächsführung, Selbstmanagement etc.

11 Facetten der Professionalität

Die Frage nach Professionalität und Professionalisierung ist grundsätzlich vor dem Hintergrund eines geklärten Professionsverständnisses zu beantworten. Professionalisierung führt zur Professionalität. Demnach wird mit Professionalität ein Zustand der Kompetenz verstanden. Professionalität weist, im Gegensatz zur Professionalisierung, bereits auf eine hohe Qualität in der Ausübung und im Ausführen von Arbeitsschritten hin, quasi als spezifischer Modus des Berufshandelns, welcher implizit Rückschlüsse auf die berufliche Handlungskompetenz der professionellen Person zulässt (Nittel, 2000, S. 71). Hericks und Stelmaszyk (2010) sprechen davon, dass Professionalität einen bestimmten erreichten Zustand der Könnerschaft charakterisiert (2010, S. 232).

Doch welche Bedeutung hat nun Professionalität in Bezug auf die Schule, den Unterricht, die Lehrperson? Anhand von drei aus der Literatur hervorgehenden Bestimmungsansätzen von Professionalität wird diese entlang strukturtheoretischer, berufsbiographischer und kompetenztheoretischer Aspekte in Kap. 11.1 besprochen. Die kompetenztheoretische Betrachtung von Professionalität steht im Zentrum der weiteren Auseinandersetzung. So erfolgt auf dieser Basis in Kap. 11.2 eine Begriffsbestimmung. Wissen und Können werden im Folgenden als Kern von Professionalität betrachtet und in Kap. 11.3 dargelegt. Die Grundlage dazu bieten Shulmans (1986) Topologie der professionellen Wissensdomänen und die verschiedenen Wissenstypen, welche in gekonnter Ausübung zu professioneller Handlungskompetenz führen. Vor diesem Hintergrund werden in Kap. 11.4 abschliessend die Facetten und Parameter professioneller Handlungskompetenz anhand des heuristischen Modells von Baumert und Kunter (2006) aufgezeigt und besprochen.

11.1 Professionalität im Lehrberuf

Nach Meyer (1997) liegt Professionalität im Lehrhandeln dann vor, wenn

«die Lehrerin oder der Lehrer komplexe schulpädagogische Situationen elegant, zeitsparend und unter Nutzung ihres Expertenwissens löst und an der bewussten Weiterentwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit arbeitet. Dabei orientiert sie sich am Berufsethos der Lehrerschaft. Sie kooperiert mit ihren Kolleginnen in einer Berufssprache und ist bereit,

ihr Handeln methodisch kontrolliert zu überprüfen und zu rechtfertigen» (Hilbert Meyer, 1997, S. 44)

Im Gegensatz zum Begriff der Professionalisierung, welcher auf die Entwicklung des gesamten Berufs angelegt ist, ist der Begriff der Professionalität eng mit dem Individuum und seiner Handlungskompetenz verbunden. Eine Handlungskompetenz, die sich vor allem in konkreten Situationen messen und anwenden lässt. Terhart (2007) betrachtet dabei die Professionalität im Lehrberuf in Bezug auf den Auftrag der Lehrperson, ihre Kompetenz, ihr Wissen und Können sowie die Art und Weise diesen Auftrag zu erfüllen. Dementsprechend fokussiert der Begriff Professionalität sowohl Inhalt und Prozess als auch Ziele in der Professionalisierung eines Berufes.

Dass die Auslegung gegenüber der pädagogischen Professionalität in der Literatur und Forschung verschiedenartige Ansätze und Zugänge hervorbringt, liegt aufgrund der vielseitigen Deutbarkeit auf der Hand. Combe & Helspers (2007) zeigen in ihrem Standardwerk „Pädagogische Professionalität“ die verschiedenen Ansätze übersichtlich auf. So basieren aktuelle Diskussionen um das pädagogische Professionsverständnis auf

- *strukturtheoretischen Ansätzen (vgl. Arnold Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2004; Oevermann, 1996)*
- *kompetenztheoretischen Ansätzen (vgl. Kunter et al., 2011; Baumert & Kunter, 2006; Tenorth, 2006)*
- *berufsbiographischen Ansätzen (Terhart, 2011; Keller-Schneider, 2010; Hericks, 2006).*

Gerade letzter Ansatz des berufsbiographischen Zugangs vereint, basierend auf dem Verständnis einer kontinuierlichen Entwicklung von Kompetenzen und der Bildung einer professionellen Haltung und Einstellung, sowohl den strukturtheoretischen als auch den kompetenztheoretischen Ansatz. Hericks (2006) formuliert basierend auf dem berufsbiographischen Ansatz das Entwicklungsaufgabenkonzept (vgl. Kap. 12.3 und Kap. 12.3.2) welches in zahlreichen Forschungsbestrebungen zum Berufseinstieg Einzug findet (vgl. Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2011b).

Genannte drei Ansätze suchen nach Antworten, die den professionellen Charakter von pädagogischen Berufen in deren genuinen Eigenarten erfassen. Mit unterschiedlichen begrifflichen

und methodischen Mitteln betrachten sie gleiche, überlappende und unterschiedliche Bereiche, Aspekte und Schwerpunkte der Lehrerprofessionalität. Sie stehen einander in unterschiedlichen Verhältnissen gegenüber. So sind sie teilweise nicht-berührend, teilweise direkt-konfrontativ oder dann auch inhaltlich-kongruent und zeigen auf, was unter einer gelungenen oder eben nicht gelungenen Professionalität aus dem jeweiligen Standpunkt zu verstehen ist (Terhart, 2013, S. 78). Ebenso werden die entscheidenden Faktoren oder das «dynamisierende Momentum», wie es Terhart benennt, zur professionellen Entwicklung aus den drei Perspektiven anders betrachtet: Ausbildung, Fortbildung, berufliche Erfahrungsbildung, kollegiale Zusammenarbeit, Selbstreflexion sowie mögliche Mischformen dieser Elemente (ebd. 2013, S. 79ff.).

11.1.1 Strukturtheoretischer Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz basiert massgeblich auf den professionstheoretischen Arbeiten des Soziologen Ulrich Oevermann (1996, 2002, 2008). Dieser versucht das Charakteristische des Lehrberufs mittels eines handlungslogischen Modells zu bestimmen und rekonstruiert darin das pädagogische Handeln aus dessen Eigenarten und Handlungsproblemen. Demnach zeichnet sich professionelle Pädagogik dadurch aus, dass die professionelle Person auf das jeweilige Entscheidungsproblem von Klienten eine stellvertretende Deutung vornimmt, um deren Handlungsfähigkeit wieder herzustellen (Rapold, 2012, S. 21)¹³². Oevermann bezieht sich dabei auf die Wahrung der Autonomie der Lernenden. In diesem Prozess schafft die Lehrperson als professionelle Person eine Einheit aus zwei widersprüchlichen Elementen: Sie wendet, so Oevermann, einerseits universelle Regeln an und muss andererseits den spezifischen Fall verstehen (1996, S. 146ff).

Zwar mag der Alltag von Lehrpersonen von vermeintlichen Routinen geprägt sein, dennoch ist er von Ungewissheit durchzogen. Dies verdeutlicht, die Tatsache, dass pädagogische Handlungen einem dynamischen Interaktionsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden unterliegen

¹³² Zu erwähnen hierbei ist, dass Oevermann in seinen Ansätzen von seinen Forschungen im psychotherapeutischen Feld ausgeht und dadurch in seinem quasi-therapeutischen Modell vor allem von der Zusammenarbeit zwischen Therapeutin und Patient ausgeht.

und in Bezug auf eine sinnhafte Annäherung an den spezifischen Gegenstand nicht standardisierbar sind. Dieses Mass an Unsteuerbarkeit und Undurchschaubarkeit oder auch an Widersprüchlichkeit des beruflichen Handelns, der beruflichen Aufgaben und Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt wird in der Wissenschaft immer wieder aufgegriffen und diskutiert (vgl. Combe, 2007; Helsper, 2003, S. 142). Helsper spricht hierbei von einer „Ungewissheitsantinomie“, die darin gründet, dass Lehrerinnen und Lehrer

„einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt, andererseits aber eine „Technologie“ besitzen, um ihre Absicht sicher stellen zu können. Sie müssen also im Modus des „Als ob“ Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde.“ (Helsper, 2003, S. 146)

Lehrpersonen als professionelle Personen sind demnach mit komplexen Aufgaben konfrontiert, deren Einzelelemente in sich widersprüchliche Strukturen und Antinomien aufweisen: Es muss das eine getan werden, ohne das andere zu lassen. Helsper (2007) geht von fünf konstitutionellen Antinomien des Lehrerhandelns aus. Diese werden von verschiedenen Autoren rezipiert, teilweise erweitert (vgl. Helsper, 2007, S. 530ff.; Terhart, 2011, S. 206, 2013, S. 67ff.):

1. Dilemma *Nähe versus Distanz*: Zuneigung, Beziehungskultur im Spannungsfeld von Selektionsorientierung, Fachlehrerprinzip und rollenspezifischem Handeln.
2. Dilemma *Subsumption versus Rekonstruktion*: Spezifik des Einzelfalls ohne Regel und Kausalketten im Spannungsfeld von Fallrekonstruktion. Jede Schülerin und Schüler sowie jede Situation muss unter den gegebenen Rahmenbedingungen situativ und adäquat rekonstruiert und erfasst werden.
3. Dilemma *Einheit versus Differenz*: Formale Gleichberechtigung aller Lernenden im Spannungsfeld von Individualität und individuellen Bedürfnissen.
4. Dilemma *Organisation versus Interaktion/ Kommunikation*: Autonom gestaltete Interaktionsräume im Spannungsfeld von organisationalen Strukturen mit abstrakten Zeit-, Raum- und Verfahrensregelungen
5. Dilemma *Heteronomie versus Autonomie*: Autonomie der Lernenden im Spannungsfeld von Schulpflicht und Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

Wird man sich dieser Antinomien bewusst, stellt sich die berechtigte Frage, inwiefern die Lehrperson als professionelle Person diesen Aufgaben und Herausforderungen überhaupt gerecht werden kann.

Professionalität äussert sich folgedessen in der Fähigkeit, mit den verschiedenen Spannungen und Antinomien sachgerecht umgehen zu können. Ein kompetenter und reflektierter Umgang mit Unsicherheit und Unvorhergesehenem wird somit im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück der pädagogischen Professionalität und treibt die berufliche Weiterentwicklung massgeblich voran (Terhart, 2011, S. 206).¹³³ Für die Gestaltung einer Arbeitsgemeinschaft, welche ihre Basis in der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden bildet, kommt der Ko-Konstruktion, dem aktiven Zusammenwirken, wie auch einer substantiellen Partizipation eine zentrale Bedeutung zu, um den bestehenden Antinomien zu begegnen. Auf diese kooperative Diskurshaltung sind Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger nicht immer vorbereitet oder sie fühlen sich ihr gegenüber nicht gewachsen (Košinár, 2014, S. 27). Gerade in der Phase des Berufseinstiegs ist es daher bedeutsam, Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Ausbalancieren von Antinomien und von Unsicherheiten zu begleiten.

Kritik gegenüber der Theoretisierung der Lehrerprofessionalität, wie diese aus strukturtheoretischer Sicht vorgenommen wird, äussert sich Tenorth (2006). Er betrachtet eine solche Entwicklung für die Professionalität im Lehrerberuf als problematisch und als negativ folgenreich, da hierbei das strukturelle Zentrum der pädagogischen Arbeit der Lehrperson „antinomisch“, „unbestimmt“ und unsteuerbar betrachtet wird und dadurch in einem Widerspruch zur alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis stehe. Aufgrund der fehlenden Alltagserfahrungen und -erkenntnisse, welche plausibel erklärbar gemacht werden können, verliert der strukturtheoretische Ansatz für Tenorth den Geltungsanspruch. Zwar estimiert Tenorth, dass Unterricht „Unplanbarkeit“ aufweisen kann, trotzdem muss dieser nicht zwingend scheitern.

¹³³ Das strukturtheoretische Professionsverständnis gründet vorwiegend auf den professionstheoretischen Arbeiten von Oevermann (1996, 2002, 2008). Aber auch Helsper (2000; 2004, 2007) und Combe und Kolbe (2008) setzten sich damit auseinander. Bei der Entfaltung des Konzepts, setzen die Vertreter der Strukturtheorie unterschiedliche Akzente.

Vielmehr ist Unterricht von Leistungen geprägt, die dem Unterricht selbst oder dem Handeln der Lehrperson zuzuschreiben sind, was sich wiederum in der Professionalität der Lehrperson zu zeigen vermag (vgl. Tenorth, 2006, S. 581ff.).

Weitere Kritik gegenüber des strukturtheoretischen Ansatzes, äussern ebenso Baumert und Kunter (2006, S. 427). Sie erkennen in diesem Professionalisierungsmodell keinen konzeptionellen Weg zum Grundproblem des professionellen Lehrerhandelns, dies auch aufgrund der starken therapeutischen Orientierung. Diesen von Baumert und Kunter kritisierten therapeutische Ansatz des Lehrhandelns erkennt Helsper (2007) hingegen als eine Funktion des pädagogischen Handelns und stützt so Oevermann. Würde die therapeutische Dimension ausgeblendet werden, kämen Tendenzen von Deprofessionalisierung zur Geltung. Lehrpersonen sind nicht zur der Wissensvermittlung sondern auch der Pflege eines professionellen Umgangs und der Gestaltung einer reflektierten und bewussten Beziehung mit den Lernenden verpflichtet (Helsper, 2007, S. 570).

Trotz dieser Kritik ist der strukturtheoretische Ansatz nach wie vor von Bedeutung. Gerade die Ebene der Lehrperson als handelnde Person innerhalb der vorgegebenen Strukturen, welche dadurch in den Mittelpunkt des Professionsdiskurses gestellt wird, spielt in diesem Ansatz eine entscheidende Rolle.

11.1.2 Berufsbiographischer Ansatz

Der berufsbiographische Ansatz versteht Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem [sic!], wobei die Prozesse des Kompetenzaufbaus, der Kompetenzentwicklung, der Übernahme eines beruflichen Habitus sowie der Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung sowie die Verknüpfung von privater Lebensführung und beruflicher Karriere im Mittelpunkt stehen. Dabei wird die Vorstellung von Lehrerprofessionalität über die stärker individuell konnotierte, und lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise erweitert. Ein Ansatz, welcher den kontinuierlichen Entwicklungsprozess, welcher innerhalb einer Berufsbiographie stattfindet, abbildet. (Terhart, 2011, S. 208)

Nach Terhart (ebd. 2011) kann und soll sich Professionalität berufsbiographisch entwickeln – hier besteht ebenso eine Schnittstelle zum kompetenztheoretischen Konzept, welches ebenso die Entwicklung von Expertise anstrebt. Er geht von der Hypothese aus, dass Lehrpersonen im

Verläufe ihrer Berufspraxis verschiedene Phasen durchlaufen, die typische Aufgaben und Lösungsstrategien mit sich bringen. Eine Lehrperson hat dementsprechend bei Berufseinstieg andere Aufgaben zu bewältigen als nach fünf, zehn, zwanzig Berufsjahren. Durch diesen kontinuierlichen Professionalisierungsprozess entwickeln sich auch Lösungsstrategien und Handlungsmuster weiter. Der berufsbiographische Ansatz wird sowohl in Konzepten der quantitativen (Lebenslaufforschung) als auch in solchen der qualitativen Forschung (Biographieforschung) verwendet (vgl. Terhart, 2011, S. 208).¹³⁴

11.1.3 Kompetenztheoretischer Ansatz

Auf der Basis der verschiedenen Aufgaben, die der Lehrberuf mit sich bringt, beschreibt der kompetenztheoretische Ansatz die Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen, welche für die Bewältigung dieser Aufgaben und Anforderungen erforderlich sind. Ausgangspunkt dieser Bestimmung sind sowohl deduktive wie auch induktive Erkenntnisse, in welchen die professionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Lehrperson anhand ihres Wissens, ihrer Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsrouninen auf ihren Zweck betrachtet und formuliert werden (Terhart, 2011, S. 207). Nach Terhart (ebd. 2011) ist eine Lehrperson dann professionell, wenn sie «in den verschiedenen Anforderungsbereichen [...] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt», welche durch die Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ zusammengefasst werden. So zeigt sich die professionelle Handlungskompetenz einer Lehrperson massgeblich in der kompetenten Bewältigung und sachgerechten Haltung gegenüber der Vielzahl von Anforderungen¹³⁵, denen eine Lehrperson gegenübersteht. Professionalität wird am Erreichen des definierten Kompetenzniveaus sowie am Effekt des Lehrhandelns und dem Lern- und Erfahrungszuwachs der Lernenden gemessen, wobei auch das kompetenteste Lehrhandeln einer situativen Unsicherheit unterliegt und der Erfolg grundsätzlich zufällig ist. Professionelle Handlungskompetenz gründet massgeblich in den beruflichen und persönlichen Fähigkeiten einer Lehrperson, ihrer

¹³⁴ Die Diskussion um den berufsbiographischen Ansatz wird ua. von Huberman (1991), Terhart (1991), Terhart, Czerwenka, Erich, Jordan, und Schmidt (1994) und von Hericks (2006) bedeutend gestaltet.

¹³⁵ Unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beurteilen, beraten, individuelle Weiterbildung, kollegiale Schulentwicklung, Selbststeuerungsfähigkeit, etc.

Voraussetzung in Bezug auf Vorwissen, ihrer Überzeugungen, Einstellungen und auf ihren Handlungsrountinen. Faktoren, die in der Professionalisierung wichtige Pfeiler bilden (Terhart, 2011, S. 207f.) Deshalb, so Tenorth (2006), erfordert pädagogisches Handeln neben der Planung des Nicht-Planbaren, einen festen Rahmen für offene Ergebnisse sowie einen Umgang mit der Alltäglichkeit von Überraschungen. Dies alles steht und fällt mit der Professionalität der Lehrperson und findet auf der Grundlage statt, der

«Herstellung guter Ordnung, die prozessfähig macht, die ergebnisbezogene Arbeit ermöglicht, die es erlaubt, Lerngeschichten zu kreieren, die jede Lerngruppe für sich aufbaut, ohne den Kontakt zu den allgemeinen Zielen zu verlieren. Dafür muss die Lehrperson Experte werden, hierin besteht seine Professionalität, sie verbindet das Ethos angesichts einer unbestimmten Aufgabe mit der Kompetenz, die diese Aufgabe bearbeitbar macht.»
(Tenorth, 2006, S. 588f.)

Der kompetenztheoretische Ansatz geht, wie vorangehend ersichtlich, vorwiegend von der Expertise-Forschung¹³⁶ aus. Zudem liegen ihm die Taxonomien der für den Lehrberuf wichtigen Wissensformen von Shulman (1987; 2004) zugrunde. Auch Bromme (1992, 1997), Baumert und Kunter (2006) und Hattie (2009) gestalten die Diskussion massgeblich mit.

Für die weitere Auseinandersetzung hinsichtlich Professionalisierung vor allem im späteren Verlauf dieser Arbeit auch in Bezug auf das Fach Musik, sind die aus dem kompetenztheoretischen Ansatz hervorgehenden Professionalisierungsmodelle von Bedeutung, welche professionelle Kompetenz anhand unterschiedlicher berufsspezifischer Voraussetzungen definieren. Dennoch wohnt in jeglichem Lernen und in jeglicher Kompetenzentwicklung auch immer ein individueller berufsbiographischer Aspekt inne, die in diesem Prozess der Professionalisierung hin zur Professionalität immer auch berücksichtigt und mitgedacht werden sollen.

¹³⁶ Die Expertise-Forschung erforscht den Prozess der Professionalisierung quasi von der Anfängerin, dem Anfänger hin zur Expertin, zum Experten. Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass fachspezifisches Wissen und fachspezifische Fähigkeiten die Basis von Expertise bilden (vgl. Gruber & Ziegler, 1996)

11.2 Der Kompetenzbegriff – eine Begriffsbestimmung

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff und das Verständnis von Kompetenzen wurde im vergangenen Jahrzehnt von zahlreichen Autoren geführt. Die zwischenzeitlich unüberschaubare Literaturfülle bringt ebenso vielfältige und unterschiedliche Herangehensweisen, Dimensionierungen und Definitionen mit sich und widerspiegelt den komplexen Begriffsgegenstand. Ausgehend vom Wortstamm (lat. *competentia*) bezieht sich «Kompetenz» zum einen auf die Fähigkeit von Personen, Anforderungen zu bewältigen. Zum andern ist damit die Legitimation für eine bestimmte Aktion, einen bestimmten Handlungsvollzug verbunden.

Kompetenz geht aus individuellen und/ oder kollektiven Lern- und Entwicklungsprozessen hervor, die zu bewältigende Anforderungen und Herausforderungen der Lebens-, Lern-, oder Arbeitswelt mit sich bringen. Der Vorgang des Bewältigens verlangt das Zusammenwirken von unterschiedlichen Faktoren wie Motivation, Ziele, Kenntnisse und Fertigkeiten, die situativ an die Anforderungen und Herausforderungen gebunden sind. Demnach bilden Aspekte wie Wissen, Wollen, Können, Handeln und Reflektieren eine wichtige Grundlage für Kompetenz (vgl. Jung, 2010, S. 2). Das psychologisch-pädagogische Kompetenzverständnis basiert auf angeborenen und/ oder erworbenen Fähigkeiten, die situativ und zielgerichtet aktiviert, eingesetzt und überprüft werden (Jung, 2010, S. 9). Eine in der Erziehungswissenschaft vielfach verwendete Definition von Kompetenz stammt von Weinert (2002a). Dieser versteht Kompetenz als

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

Frey (2006) erweitert die Definition von Weinert mit einer Konkretisierung, welche darauf hinweist, dass Handlungen unter der Beachtung von «Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln» stattfinden und kompetente Personen neben der Lösung der Situation, den Prozess reflektieren und bewerten, folgedessen das persönliche Handlungsrepertoire weiterentwickeln (Frey, 2006, S. 126). Und auch Klieme spezifiziert den Kompetenzbegriff weiter, wonach Kompetenzen die grundlegenden Handlungsanforderungen spiegeln, welchen Lernende in der jeweiligen Domäne ausgesetzt sind. Schlüsselkompetenzen entwickeln sich hierbei in der

vielfältigen, flexiblen und variablen Nutzung wie auch der zunehmenden Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen. Lehrerkompetenz, so Terhart, beruht auf «wissenschaftlich fundiertem Wissen, situativ flexibel anwendbaren Routinen und auf einem besonderen Berufsethos, das handlungsleitende Wertmassstäbe repräsentiert» (Terhart, 2000, S. 54f.).

Unter dem Fokus der verschiedenen Eigenschaften von Kompetenz, resümiert sowohl Keller-Schneider (2009a) als auch Jung (2010) das Zusammenwirken von propositionalem und deklarativem Wissen (Fähigkeiten, Kenntnisse), von fallbezogenem Erfahrungswissen, resp. Können (Fertigkeiten) und von Wollen (Motivation, Werthaltungen) als Voraussetzung für Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. Keller-Schneider, 2009b, S. 147; Jung, 2010, S. 14). Damit spricht Keller-Schneider die verschiedenen Wissensdomänen und Wissensformen an, die massgeblich von Shulman (1986) hervorgehen. Die Beschreibung dieser Wissensformen wird im folgenden Kapitel 11.3 detailliert vorgenommen. Jung sieht in der Kompetenzentwicklung die höchste Form des ganzheitlichen Lernens. Diese kann nur dann passieren, wenn die individuellen und kontextuellen Bedingungen gegeben sind, um erforderliches Wissen und Können zielgerichtet anzuwenden. Sie impliziert neben den konkreten Denk-, Lern- und Handlungsprozessen ebenso strategische Zielplanung und systematische Schrittfolgen der Zielerreichung sowie permanente Reflexion über die prozessualen Handlungsweisen (vgl. Jung, 2010, S. 14; Košinár, 2014, S. 68).

11.3 Wissen und Können als Kern der Professionalität

Wissen und Können und damit gemeint das deklarative, prozedurale und strategische Wissen bilden unbestritten die zentralen Komponenten von professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Dennoch besteht über die Struktur und Topologie des professionellen Wissens und Könnens, die unterschiedlichen Wissenstypen sowie die Genese professionellen Wissens und Könnens aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Annäherung wenig Übereinstimmung (vgl. Bromme, 1997; Neuweg, 2005).

11.3.1 Topologie der professionellen Wissensdomänen

Die Diskussion um Lehrerwissen und die damit verbundenen zentralen Wissensarten wird in den 80er Jahren massgeblich von Shulman (1986), später dann von Bromme (1992) geprägt. Auf der Suche nach einem verlässlichen Rahmenkonzept und einer Topologie des professionellen Wissens unterscheiden Shulman und Bromme fünf Wissensarten, die sich in der Literatur weitgehend durchgesetzt haben (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Keller-Schneider, 2010; Košinár, 2014, S. 32f):

1. *Pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge)*: Stützt sich auf pädagogische, psychologische, soziologische und allgemeindidaktische Konzepte (Keller-Schneider, 2010, S. 57) beispielsweise hinsichtlich Klassenführung, Disziplin, Lernmotivation, Lernbegleitung etc. Das pädagogische Wissen der Lehrperson basiert auf deren berufsethischen und pädagogisch-philosophischen Einstellungen.
2. *Fachwissen (subject-matter content knowledge)*: Damit ist das spezifische Wissen der jeweiligen Fachdisziplinen gemeint. Je nach Ausbildungsstufe und Ausbildungsprogramm gestaltet sich der Umfang und das Niveau dieses Wissens unterschiedlich. Die Lehrperson sollte in jedem Falle weit über das erforderliche und das zu vermittelnde Schulfach-Wissen verfügen.
3. *Fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge)*: Inhaltswissen, welches über die sachlogische fachliche Unterrichtsstruktur verwendet und aus dem aus dem Erfahrungswissen und dem pädagogisch-psychologischen Wissen generiert wird. Dabei sollen über sinnvolle Repräsentationsformen thematische Inhalte so aufbereitet werden, dass diese verständlich erscheinen. Von den Lehrpersonen sind dazu Kenntnisse über Material und Anschauungsmöglichkeiten wie auch verschiedene Vermittlungsansätze erforderlich. Formen der Repräsentation sollten. Keller-Schneider (2010, S. 57) fügt an, dass hierbei ebenso ein Wissen über die «fachlogische Abfolge von Erkenntnis-schritten» von Bedeutung ist und Fehlerquellen zu erkennen und Strukturänderungen zu ermöglichen.
4. *Curriculares Wissen (curriculum knowledge)*: Zusammenstellung und Übersicht des relevanten Wissens für die jeweiligen Fächer. Dieser Wissenskanon muss nicht zwingend mit der Logik der Fachdisziplinen gleich sein, da ebenso subjektive Vorstellungen über

Zielvorstellungen miteinfließen. Unter dem erweiterten Begriff des horizontalen curricularen Wissens verbindet sich die Kenntnis der Lehrperson hinsichtlich fächerübergreifender und fächerverbindender curricularer Elemente.

5. *Organisationswissen (knowledge of educational context)*: Diese Wissensform wird von Shulman später hinzugefügt. Organisationswissen meint das Wissen über Bildungsziele, -zwecke und -werte sowie deren philosophischen und historischen Hintergründe.

Im Folgenden erweitern Shulman (1987) und Bromme die Wissenstopologie um die Bereiche der Psychologie des Lerners (*knowledge of learners*) und die des bildungstheoretischen und bildungshistorischen Wissens (*foundations of education*) (Shulman, 1986; vgl. Bromme, 1992, S. 96–98). Sie betrachten aber das Dreigestirn der Wissensdomänen im *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogischen Wissen* als Kernkategorien des professionellen Wissens von Lehrpersonen. Das professionelle Wissen von Lehrpersonen, so die Autoren, entwickelt sich auf der Grundlage der Interaktion der verschiedenen Wissensarten und von praktischen Erfahrungen und beeinflusst je nach individuellem fachlichem Grundverständnis das professionelle Wissen und das unterrichtliche Handeln (vgl. Shulman, 1986; Bromme, 1992, S. 98–100).

11.3.2 Wissensformen

Neben den dargelegten Taxonomien und Klassifikationen von Inhaltsbereichen hinsichtlich des Lehrerwissens nimmt Shulman (1986) eine weitere Differenzierung anhand von drei Wissensformen, die das Lehrerwissen repräsentieren vor. Folgedessen kann jede Wissensdomäne in propositionales, kasuistisches und strategisches Wissen gegliedert sein.

Unter dem *propositionalen Wissen* wird das Prinzipien- und Regelwissen verstanden, welches anhand einfacher Aussagen formuliert wird und auf drei Bereiche zurückzuführen ist: auf wissenschaftliche, empirische Forschungsergebnisse (*Prinzipien*), auf praktische Erfahrungen (*Maximen*) und auf moralisch-ethische Überlegungen und Normierungen (*Normen*). Auf Erfahrungen basierend können Wissensinhalte und Handlungsabläufe situationspezifisch angewendet werden (vgl. Bach, 2013, S. 133; Košinár, 2014, S. 33f).

Das *kasuistische Wissen* bezieht sich auf einen übergeordneten Fall und beinhaltet eine theoretische Behauptung, respektive setzt bereits eine gewisse (theoretische) Abstraktion voraus. Ähnlich wie beim propositionalen Wissen (Prinzipien, Maximen, Normen) differenziert Shulman ebenfalls drei Typen kasuistischen Wissens. *Prototypen* verdeutlichen und veranschaulichen theoretische Prinzipien. *Präzedenzfälle* vermitteln Maximen der Erfahrung. *Parabeln* verdeutlichen Normen und Werte und haben für die berufsethische Verpflichtung eine hohe Bedeutung (Bach, 2013, S. 134). Nach Keller-Schneider (2010, S. 58) wird Fallwissen «intuitiv durch Nachahmung» oder durch eigene Erfahrung erworben.

Strategisches oder auch prozedurales Wissen wird dann entwickelt, wenn propositionales oder kasuistisches Wissen zur Lösung einer Handlungssituation nicht ausreichen. Dieser dadurch stattfindende Analyseprozess zwischen propositionalem und kasuistischem Wissen generiert ein praktisches, strategisches Handlungswissen oder eine «praktische Klugheit», welche aus der Kontrastierung und Gegenüberstellung der widersprüchlichen Prinzipien hervorgeht. Shulman bezeichnet dieses Wissen auch als «Kontrollwissen». (Bach, 2013, S. 134)

Die beschriebenen Wissensformen wie auch Wissenstopologien zeigen in ihrem Ausmass und Umfang die Vielseitigkeit und Feingliederung von Professionalität aus. Verschiedene Mosaiksteine führen zu einem vollkommenen Bild. Das mag ebenso für das Bild der Professionalität zählen – sind doch unterschiedlichste Parameter dazu zuständig. Ein gelingendes Zusammenspiel von Wissen in unterschiedlichen Formen führt zu Kompetenz und befähigt mitunter zu Handlungskompetenz. In Bezug auf das unterrichtliche Handeln ist gerade diese professionelle Handlungskompetenz von besonderer Bedeutung.

11.4 Professionelle Handlungskompetenz

Ausgehend von Weinerts Kompetenzbegriff (2001) prägt dieser ebenso den Begriff der professionellen Handlungskompetenz, welche sich vor allem in der Bewältigung beruflicher Anforderungen widerspiegelt:

“The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. Together, this system specifies the prerequisites required to fulfil the demands of a particular professional position” (Weinert, 2001, S. 51, 2002a, S. 27f).

Professionelle Handlungskompetenz ist somit eine wichtige Voraussetzung für kompetentes berufliches Handeln. Es ist mehrdimensional begründet, beinhaltet sowohl eine kognitive Komponente als auch eine affektiv-motivationale Komponente und vollzieht sich demzufolge als dynamisches Wechselspiel verschiedener Kompetenzaspekte. Professionelle Handlungskompetenz scheint unter den jeweiligen bestehenden, individuellen Voraussetzungen, erlernbar.

11.4.1 Heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz

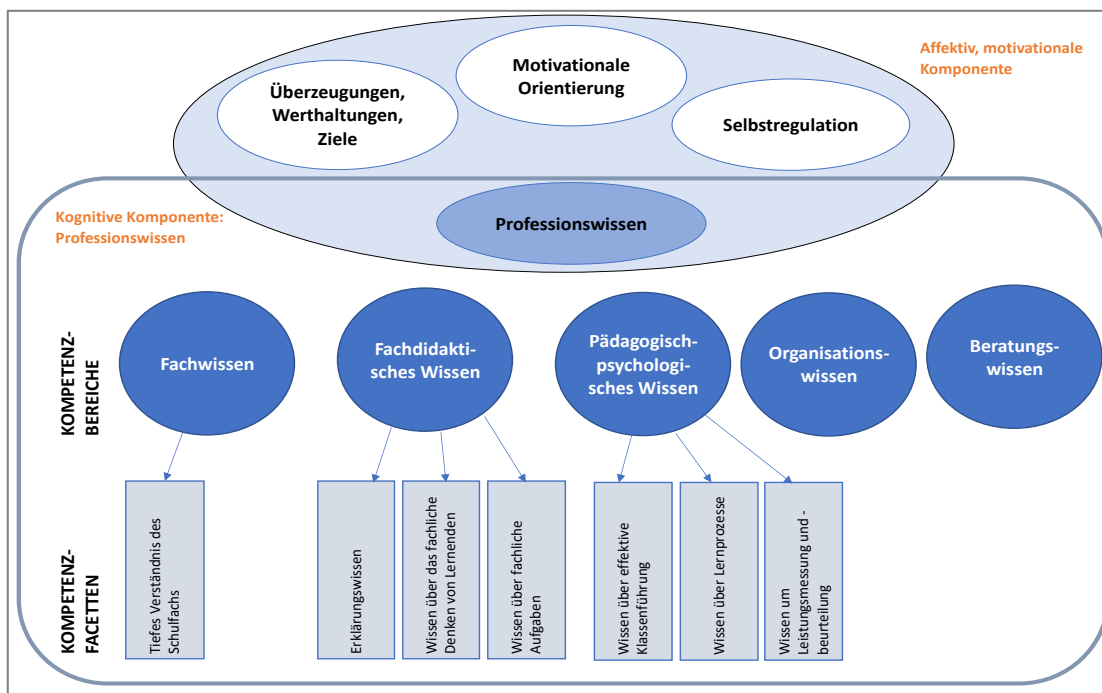
Baumert und Kunter (Kunter et al., 2011, S. 33) formulieren in einem generischen, nicht hierarchischen Strukturmodell (Abbildung 18) der professionellen Kompetenz professionelles Handeln als Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen und Können, aber auch aus professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen. Die motivationale Orientierung wie auch die Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation sind ebenso wichtige Parameter in diesem Zusammenspiel.

Das Modell von Baumert und Kunter (Kunter et al., 2011) bildet die Grundlage für das viel beachtete Forschungsprojekt COACTIVE¹³⁷ welches die professionelle Handlungskompetenz anhand des Mathematikunterrichts untersucht und wurde in Anlehnung an Weinerts

¹³⁷ Das Forschungsprogramm COACTIVE «Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz» entwickelt einen umfassenden, empirischen Zugang zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. Es bezieht sich auf das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen von Mathematiklehrpersonen unter Einbezug der affektiv-motivationalen Kompetenzen, um sowohl die Struktur der professionellen Kompetenz wie auch die Determinanten und Konsequenzen von Kompetenzunterschieden empirisch zu belegen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011)

Verständnis von Handlungskompetenz (vgl. 2001) entwickelt. Es findet seinen zentralen Bestandteil und Kern in den Theorien von Shulman (1986) und Bromme¹³⁸ (1992) zur Lehrprofessionalität und zum professionellen Wissen von Lehrpersonen wie auch in der Betrachtung von professioneller Handlungskompetenz, wie diese durch Weinert (2002b) formuliert wurde. Baumert und Kunter unterscheiden in ihrem generischen Kompetenzmodell zwischen motivational-affektiven und kognitiven Kompetenzdimensionen, nach welchen sich professionelle Kompetenz entlang der vier folgenden Aspekte charakterisieren lässt:

1. *Professionswissen: Wissen und Können*
2. *Überzeugung und Werthaltungen*
3. *Motivation*
4. *Selbstregulation*



¹³⁸ Expertenansatz: Wissen und Können der Lehrperson stehen für die Bewältigung zentraler Anforderungen und Herausforderungen im Lehrberuf. Ein erfolgreiches Handeln von Lehrpersonen baut auf dem Wissen und Können auf, welches in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Sequenzen gewonnen und durch die Berufserfahrung weiterentwickelt wurde (vgl. Bromme, 2008, S. 159).

Abbildung 18: Modell professioneller Handlungskompetenz
(Baumert und Kunter 2006, Kunter et al. 2011, S. 32)

Die verschiedenen kognitiven und motivational-affektiven Kompetenzdimensionen werden im Folgenden beschrieben und in ihre Zusammenhänge gesetzt:

Kognitive Komponente

***Professionswissen** gliedert sich in die Bereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, sowie Beratungswissen und Organisationswissen. Dabei bildet ein fundiertes Fachwissen das Fundament, um fachdidaktisches Wissen¹³⁹ zu entwickeln. Das pädagogisch-psychologische Wissen bezieht sich auf generelles Wissen der Klassenführung, Classroom-Management, Unterrichtsmethoden, Aspekte der Diagnostik, Lernprozesse und Heterogenität. Aufgrund der häufig auftretenden Beratungssituationen im Schulkontext wird das Beratungswissen als essentiell angesehen. Auch das Wissen über das Bildungssystem und dessen Einrichtungen müssen als Organisationswissen Teil der professionellen Kompetenz einer Lehrkraft sein (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 35f.; Kunter et al., 2011, S. 482f.).*

Das Professionswissen setzt sich aus fünf übergeordneten Wissensdomänen oder Kompetenzbereichen zusammen. Die Nähe zu Shulmans Wissensdomänen (vgl. Kap. 11.3) ist darin sehr gut erkennbar. Die im Modell formulierten Kompetenzbereiche des Wissens werden in sich durch verschiedene Kompetenzfacetten ausdifferenziert und durch konkrete Indikatoren operationalisiert.

Motivational-affektive Komponente

***Überzeugungen und Werthaltungen** sie sind Teil des professionellen Handelns und beinhalten Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen und Zielsysteme für Curriculum und Unterricht im jeweiligen Fachbereich. Op't*

¹³⁹ Fachdidaktisches Wissen beinhaltet: Wissen um das didaktische und diagnostische Potential von Aufgaben und deren typischer Herausforderungen für die Lernenden, die curriculare Abstimmung der Inhalte, methodisch-didaktische Lehr- & Lernstrategien, diagnostische Kompetenz, Methodenrepertoire von unterschiedlichen Darstellungs- und Erklärungsvarianten.

Eynde et al. (2002) definieren pädagogisch relevante Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen und der individuelle Richtigkeitsglaube genügt (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 497; Op't Eynde et al., 2002).

Motivationale Orientierung und Selbstregulation ist eng mit der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit¹⁴⁰, der intrinsischen Motivation, der Belastungsfähigkeit und Resilienz der eigenen Person verbunden. Selbstwirksamkeitserwartungen regulieren verschiedene Parameter im Handlungsprozess: Die Zielsetzung des Handelns und ihr Anspruchsniveau, die Anforderung und deren Beständigkeit sowie die Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Intentionen und den Umgang mit Erfolg und Misserfolg. Die dabei stattfindende Feedback-Schleife führt zu Kompetenzerfahrungen und reguliert die Selbstwirksamkeitserwartung zusätzlich (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 501f.). Intrinsische Motivation, Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrpersonen weisen eine direkte Korrelation zum Unterricht und der Wertschätzung des Unterrichtens auf, welche die Motivation der Lernenden beeinflusst (ebd. 2006, S. 503f.). Einige nicht evidente empirische Studien gehen von der Annahme aus, dass ein sichtbares Engagement der Lehrperson Modellwirkung auf das Verhalten der Lernenden hat (ebd. 2006, S. 504). Baumert und Kunter gehen in der Diskussion um Enthusiasmus der Lehrperson von einem theoretischen Personenmerkmal aus und bezeichnen diesen als Komponente einer intrinsisch motivationalen Orientierung, welcher den Grad des emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit beschreibt (ebd. 2006, S. 504). Die Fähigkeit der Selbstregulation und damit gemeint der verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen bilden eine wichtige Komponente im Bereich der professionellen Handlungskompetenz, welche die Qualität des Unterrichtens als auch der Berufsausübung beeinflussen (ebd. 2006, S. 504). Motivationale Orientierung und Selbstregulation nehmen in der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zentrale Funktionen ein, die für die

¹⁴⁰ Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung einer Lehrperson, über die notwendigen Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen auszuführen, die zur Zielerreichung führen – und zwar auch dann, wenn es Barrieren zu überwinden gibt.

psychische Dynamik, die Aufrechterhaltung der Intention sowie die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verantwortlich sind.

Als Voraussetzung für ein langfristig effektives Handeln von Lehrpersonen und der Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz werden die Verbindung und das Wechselspiel zwischen der kognitiven Komponente (Professionswissen) und der affektiv-motivationalen Komponente (Überzeugung und Werthaltung, Motivation, Selbstregulation) betrachtet (vgl. Kunter et al., 2011, S. 33).

Professionelle Handlungskompetenz entsteht also entlang eines zyklischen Prozesses durch die Anwendung des erlernten Wissens aus der Lehre und dessen Anwendung, Adaption und Vernetzung in der Praxis. Das dabei resultierende und gewonnene fallbezogene und propositionale Wissen wird in die bestehenden Wissensstrukturen integriert, wodurch die professionelle Handlungskompetenz wächst. Diese bildet nun die neue Grund- und Ausgangslage für den weiteren Entwicklungsprozess und die Aneignung weiterer professioneller Handlungskompetenzen.

Das von Baumert und Kunter (2006) entwickelte Modell der professionellen Handlungskompetenz wurde im Folgenden in verschiedene Fachbereiche übertragen. Puffer und Hofmann (2017) adaptieren das Modell für das Fach Musik und erforschen auf dieser Basis in ihrer FALKO¹⁴¹-Studie die fachspezifischen professionellen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen im Fach Musik. In Kap. 14.2.1 findet eine eingehende Auseinandersetzung mit dieser Studie statt.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik der professionellen Handlungskompetenz entlang des Modells von Baumert und Kunter (COACTIVE) oder spezifisch Puffer und Hofmann (FALKO) bildet für die vorliegende Arbeit einen zentralen Aspekt. In der Betrachtung von Professionalität und der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen im Fach Musik als auch von

¹⁴¹ FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Interdisziplinäres Forschungsprojekt der Universität Regensburg. Ergründung der fachspezifischen Lehrerkompetenzen in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik und Religion. Vgl. Kap. 14.2.1.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind dargelegte Aspekte von affektiv-motivationalen und kognitiven Kompetenzdimensionen wichtige Einflussgrößen, um den Prozess hin zur Professionalität wirksam zu gestalten. Ein hochwertiger Musikunterricht kann nur dann fruchtbaren Boden finden, wenn Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Kompetenzbildung unterstützt und bestärkt werden. Diese Erkenntnis führt folglich zur Auseinandersetzung mit dem Prozess der Professionalisierung.

12 Facetten von Professionalisierung

Auch die Frage nach Professionalisierung ist grundsätzlich nur vor dem Hintergrund eines geklärten Professionsverständnisses zu beantworten. Professionalisierung führt zur Professionalität. Demnach ist damit der Prozess hin zur Professionalität verbunden, welcher mit dem Aufbau spezifischer Kompetenzen verbunden ist. Terhart (2011) bezeichnet Professionalisierung als den Prozess des Hineinwachsens in die Rolle, in den Status und in die entsprechenden fachspezifischen Kompetenzen im Sinne von „becoming professional“. Dabei strebt Professionalisierung über die Ausbildung und Entwicklung hinweg eine spezifische Handlungskompetenz an und äussert sich sowohl als individueller als auch als kollektiver Prozess (2011, S. 203f.). Combe (2005) versteht Professionalisierung als aktiver Prozess, in welchem Erfahrungen aktiv gesammelt und erworben werden müssen – und in diesem Sinne ein Sich-Einlassen auf die Anforderungen bedeutet. So sind angehende Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung gefordert, sich mit gelehrtem Wissen auseinanderzusetzen, dieses über bisherige Erfahrungen und Kenntnisse in ihre subjektiven Wissensstrukturen zu integrieren und in Schulsituationen handlungswirksam anzuwenden (Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 307). Wie bereits im Zusammenhang mit den verschiedenen Bestimmungsansätzen von Professionalität formuliert, weist Professionalisierung zum einen eine kompetenztheoretische, zum anderen eine berufsbiographische Komponente auf.

In Bezug auf den Prozess der Professionalisierung gehen aus der Literatur entlang dieser beiden Ansätze verschiedene Modelle von Professionalisierung hervor. Sie zeigen ähnliche wie abweichende Ansätze des Professionalisierungsprozesses auf und werden in der folgenden Abhandlung besprochen.

Professionalisierung meint also vielseitigen und facettenreichen Prozess hin zur Professionalität – «becoming professional» (Terhart, 2011). Dieser Prozess wird im Folgenden vorerst über eine Annäherung an den Begriff vorgenommen.

Aus der Literatur gehen verschiedene Ansätze und Betrachtungsweisen des Professionalisierungsprozesses hervor. So beschreibt Kap. 12.1 zwei gängige berufsbiographische Modelle von Professionalisierung von Fuller/ Brown (1975) und Huberman (1991). Beide Modelle erkennen in diesem Prozess der Professionalisierung verschiedene Phasen. Anders hingegen die

Herangehensweise von kompetenztheoretischen Modellen, wie sie in Kap. 12.2 vorgestellt werden. Die Definition über Kompetenzen und Kompetenzzuwachs bildet hierbei die Grundlage der Betrachtung. Um professionelle Kompetenz zu erlangen, so die logische Weiterführung der verschiedenen Modelle, braucht es Aufgaben, Aufgabenstellungen, die zur Weiterentwicklung dienen. Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) sprechen hierbei von Entwicklungsaufgabe – explizit beim Berufseinstieg. Diese Kanon-Modelle von Entwicklungsaufgaben werden in Kap. 12.3.1 besprochen. Abschliessend wird in Kap. 12.3.2 hervorgehend aus der Betrachtung der Entwicklungsaufgaben deren Ansatz zur Professionalisierung besprochen.

12.1 Berufsbiographische Modelle von Professionalisierung

Die Entwicklung professioneller Kompetenzen ist mit einem Prozess verbunden, welcher sich von der Ausbildung bis in die Berufspraxis hinein zu einem lebenslänglichen Vorgang entwickelt. Die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen sind für einen erfolgreichen Berufseinstieg bedeutsam, was jedoch nicht zwingend bedeuten muss, dass dieser Berufseinstieg dann gelingt. Die Phase des Berufseinstiegs ist für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger verbunden mit einer Sozialisation in den Beruf als auch mit der Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen im unmittelbaren und direkten Praxisfeld. Diese Entwicklung der professionellen Kompetenzen wird in der Literatur als berufsbiographischer Entwicklungsprozess betrachtet, in welchem verschiedene Phasen durchlaufen werden. Terhart (2001) spricht dabei von einem „berufsbiographische Entwicklungsproblem“. Keller-Schneider (2010) zeigt auf, dass die Berufsbiographie von Lehrpersonen von phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben und Phasen der Kompetenzentwicklung geprägt wird, die sich in zunehmender Verdichtung und Vernetzung von Wissensfacetten und Erfahrungen äussert. Im Folgenden werden zwei Modelle der Professionalisierung und der Entwicklung professioneller Kompetenz auf der Grundlage des berufsbiographischen Ansatzes besprochen, die in der Literatur häufig rezipiert werden.

12.1.1 Stufenmodell nach Fuller und Brown

Fuller und Brown erstellen auf der Basis von rund 300 Lehrerstudien ein Idealmodell der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen, welches Ziele, Anforderungen und Sorgen einer Lehrperson im Verlaufe der beruflichen Entwicklung von der Anfängerin, dem Anfänger bis hin zur Expertin, dem Experten beschreibt. Dieser häufig rezipierte Ansatz fokussiert den Berufseinstieg von Lehrpersonen unter der berufsbiographischen Perspektive.

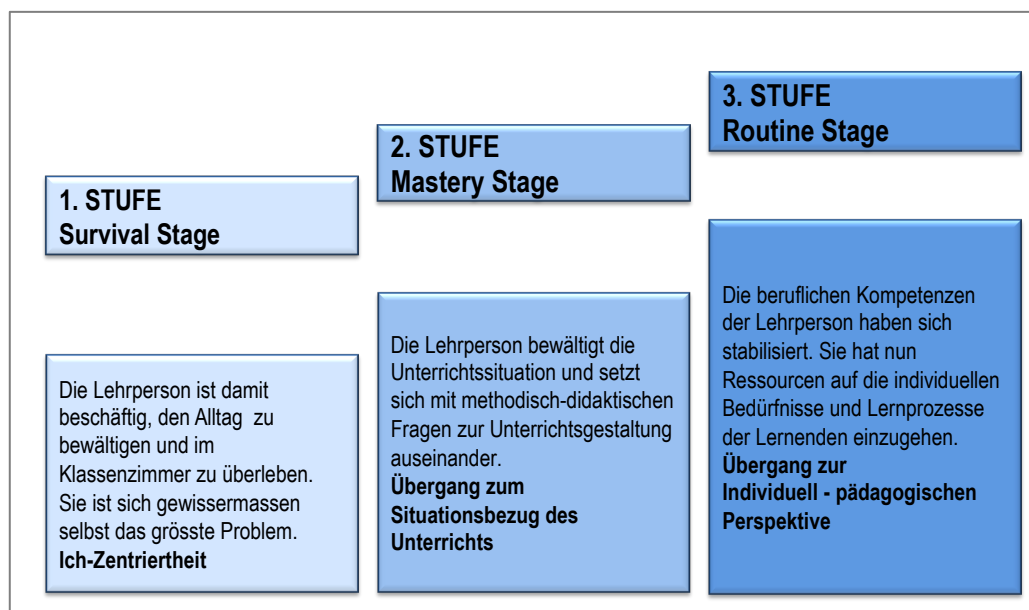


Abbildung 19: Stufenmodell des Lehren-Lernens nach Fuller & Brown (1975)

Das Stufenmodell (Abbildung 19) gliedert sich in drei Stufen (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 159f; Hericks, 2006, S. 41; Košinár, 2014, S. 73)

1. *Survival stage:* In dieser Phase geht es vorwiegend darum zu überleben. Die Lehrpersonen setzt sich darin fast gänzlich mit ihren persönlichen Schwierigkeiten auseinander und ist sich sozusagen das grösste Problem selbst. Grob gesagt gilt es, in dieser Phase im Klassenzimmer zu überleben und den Schulalltag irgendwie zu bewältigen.
2. *Mastery stage:* Phase der beruflichen Stabilisierung. Dabei steht die Bewältigung von Unterrichtssituationen und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Fragen zur Gestaltung des Unterrichts im Vordergrund. Ein Übergang also von der Ich-Zentriertheit der Lehrperson zum Situationsbezug des Unterrichts.

3. *Routine stage*: Fuller & Brown gehen davon aus, dass sich die beruflichen Kompetenzen der Lehrperson stabilisiert haben und die Lehrperson nun fähig ist, auf die individuellen Bedürfnisse, Entwicklungen und Lernprozesse der Lernenden einzugehen und diese bestmöglich zu begleiten.

Das Modell steht als Idealmodell der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Lehrpersonen da. Nicht die Realentwicklung wird dabei beschrieben, sondern einen «idealen Möglichkeitsraum der Entfaltung von beruflichen Handlungskompetenzen» (Terhart et al., 1994, S. 23). Kritik am Modell wird unter anderem dadurch geäußert, dass es nicht von unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten ausgeht. Zudem bezieht sich das Modell lediglich auf den Unterricht, nicht aber auf andere Kompetenzbereiche des Lehrhandelns. Ebenso macht das Modell in der Benennung der Phasen keine Angaben zu zeitlichen, berufsbiographischen Lebensabschnitten. Die Berufseingangsphase wird in diesem Stufenmodell einseitig dargestellt, in der Funktion als unterrichtende Lehrperson geht es in diesen Phasen vorwiegend darum zu überleben (Hericks, 2006, S. 41).

12.1.2 Phasenmodell nach Huberman

Ein weiterer berufsbiographischer Ansatz folgt von Huberman (1991), der in seiner in seiner Studie rund 160 Biographien von Sekundarlehrpersonen der Westschweiz analysiert. Auf der Grundlage dieses empirischen Materials entwirft er ein Modell, welches die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen abbildet sowie verschiedene mögliche Professionalisierungsverläufe im berufsbiographischen Verlauf aufzeichnet (Abbildung 20). Huberman arbeitet in seinem Modell verschiedene Phasen aus, denen er bestimmte Berufsjahresspannen zuordnet. Für die vorliegende Arbeit ist der Blick auf die ersten beiden Phasen interessant, welche im Folgenden besprochen werden. Nach Darlegung Hubermans äussern sich die erste und zweite Phase für alle beteiligten Lehrpersonen des Forschungsprojekts im Wesentlichen übereinstimmend. Die Phase des Berufseinstiegs setzt Huberman auf das erste bis drittes Berufsjahr an. In dieser Phase sind «Überleben» und «Entdecken» die zentralen Themen. In der darauffolgenden Stabilisierungsphase, welche zwischen dem vierten bis sechsten Berufsjahr angelegt ist, sind die Probleme des Anfangs überwunden. Routine stellt sich ein, die grundlegenden

Unterrichtstechniken sind vertraut. Es besteht eine Identifikation mit dem Lehrperson-Sein (vgl. (Košinár, 2014; Kraler, 2008; Messner & Reusser, 2000). Im weiteren Verlauf fällt die Entwicklung bedingt durch (berufs-)biographische oder situative Umständen oder auch aufgrund der Persönlichkeitsentwicklung sehr unterschiedlich aus.

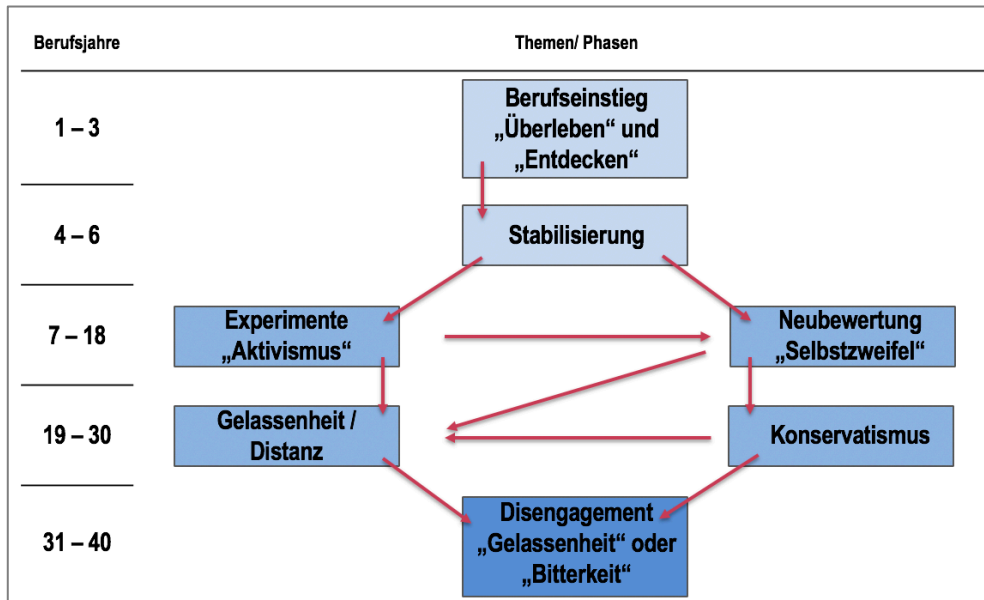


Abbildung 20: Phasenmodell nach Huberman (1991)

Beide dargelegten Modelle von Fuller und Brown (1975) und Huberman (1991) zeigen auf, dass der Professionalisierungsprozess in verschiedenen Phasen verläuft, in welchen sich die jeweiligen Stufen entweder über einen Kompetenzzuwachs definieren oder ebenso auch über die berufliche Zufriedenheit, den Umgang mit Zielen, Sorgen oder Handlungsebenen (vgl. Košinár, 2014, S. 75). Während sich das Stufenmodell von Fuller und Brown (1975) ausschliesslich auf die Unterrichtsebene bezieht und die weiteren Tätigkeitsfelder des Lehrberufs vernachlässigt, berücksichtigt Hubermans (1991) Phasenmodell auch Merkmale wie Engagement, Zielvorstellungen und emotionale Befindlichkeit (ebd. 2014).

12.2 Kompetenztheoretische Modelle von Professionalisierung

Nach Weinert (2002a) braucht es unterschiedliche, hochentwickelte Fähigkeiten um kompetent handeln zu können. Diese Fähigkeiten werden je nach dem der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzklasse zugeordnet. Ähnlich argumentiert Keller-Schneider (2009b), sie sieht im Zusammenspiel von propositionalem, deklarativem Wissen (Fähigkeiten und Kenntnisse), fallbezogenen Erfahrungen/ Können (Fertigkeiten) und Wollen (Werthaltungen, Motivation) die Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozesse. Für Jung (2010) beinhaltet Kompetenzentwicklung «konkrete Denk-, Lern- und Handlungsprozesse, die strategische Zielplanung, systematische Schrittfolgen der Zielerreichung und permanente Reflexion über die prozessualen Handlungsweisen implizieren» (Jung, 2010, S. 14). Der Kompetenzerwerb, so Jung weiter, ist nur dann planbar und systematisierbar, wenn die geeigneten individuellen und kontextuellen Bedingungen gegeben sind und der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten unter geeigneten Lernumständen erfolgen kann (vgl. Jung, 2010, S. 14f; Košinár, 2014, S. 68).

In den zahlreichen theoretischen Modellen der Kompetenzentwicklung lassen sich solche Überlegungen immer wieder auffinden. Baumert und Kunter (2006) sehen ein weiteres Ziel der Konzeptualisierung von Kompetenzen, in der Möglichkeit die allgemeine Ebene zu verlassen und die Konzentration vermehrt auf Fragen der interindividuellen und intraindividuellen Kompetenzunterschiede zu legen (Baumert & Kunter, 2006, S. 505).

12.2.1 Modell der Kompetenzentwicklung nach Frey

Ein einfaches Modell (Abbildung 21) mit stark verallgemeinertem Ablauf hinsichtlich Kompetenzentwicklung entwirft Andreas Frey (2006). Über drei Entwicklungsebenen baut er die Kompetenzentwicklung auf, dabei erscheint jede nächsthöhere Ebene als Gruppierung der jeweils darunter liegenden Ebene. Die oberste Ebene bildet dabei die *Kompetenz*, welche alle Fähigkeiten zu einer Einheit verbindet. Die mittlere Ebene wird durch die *Fähigkeit* gebildet. Sie stellt ein eigenes theoretisches Gebilde dar und vereint alle physischen und psychischen Fertigkeiten. Die unterste Ebene steht für die *Fertigkeit*. Sie verkörpert das konkrete, inhaltlich bestimmte Wissen, welches durch Übung konkretisiert wurde. Allen drei Ebenen liegt die

Tätigkeit, die Handlung, als organisierende und zentrale Aktivität zugrunde, durch welche Entwicklungsprozesse überhaupt erst ausgelöst werden können. Aus der Synthese der vernetzten Kompetenzgebiete entsteht im Verlaufe des dargelegten Prozesses Handlungskompetenz (vgl. Frey, 2006, S. 142; Košinár, 2014, S. 69).

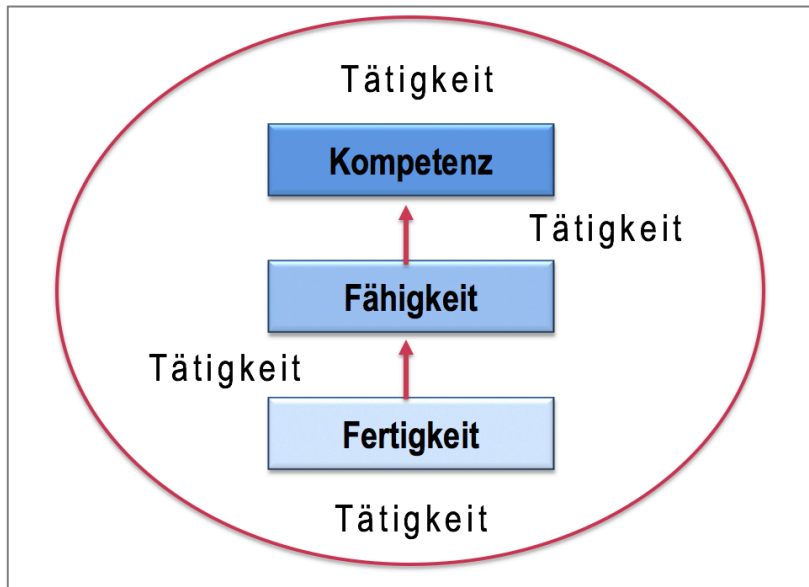


Abbildung 21: Modell der Kompetenzentwicklung nach Frey (2006)

12.2.2 Das Experten-Novizen-Modell nach Dreyfus und Dreyfus

Die unter 12.1.1 und 12.1.2 dargelegten Modelle von Fuller und Brown (1975) und Huberman (1991) zeigen die Entwicklungsschritte auf, die unter einer lernförderlichen Arbeitsatmosphäre zu erwarten sind. Dennoch geben sie keinen Einblick in die Entwicklungsprozesse und damit verbunden, in fördernde und hemmende Faktoren für die Entwicklung von Kompetenzen. Ein bis heute vielfach rezipiertes Modell der Konzeptentwicklung stammt aus der Kognitionspsychologie. Dreyfus und Dreyfus (1987) beschreiben in einem fünfstufigen Novizen-Experten Modell (Abbildung 22) die berufliche Entwicklung als sukzessiven Aufbau von professionellen Fähigkeiten und professionellem Wissen. Gemessen an den Qualitäten ihres beruflichen Handelns durchläuft eine Lehrperson im Professionalisierungsprozess verschiedene Stadien. In diesem Prozess entsteht eine Neuorientierung des Denkens, in dem sich Wissen vom *knowing-that* zum *knowing-how* transformiert (vgl. Neuweg, 2004; Keller-Schneider & Hericks, 2011b). Explizites Wissen als „Orientierungs- und Überblickswissen“ transformiert

sich in diesem Prozess zu implizitem Wissen, welches letztlich auf einem „erfahrungsbasierten, fachsystematischen Vertiefungswissen“ (Košinár, 2014, S. 70). In diesem Prozess der Kompetenzentwicklung findet gewissermassen eine Umstrukturierung und Neuorganisation von Wissen statt. Expertinnen fällt es dabei schwer, ihr Wissen zu benennen, da dieses entsprechend weder messbar noch formalisierbar ist und sich vorwiegend in den Strukturen des Handelns zeigt (vgl. Košinár, 2014, S. 70).

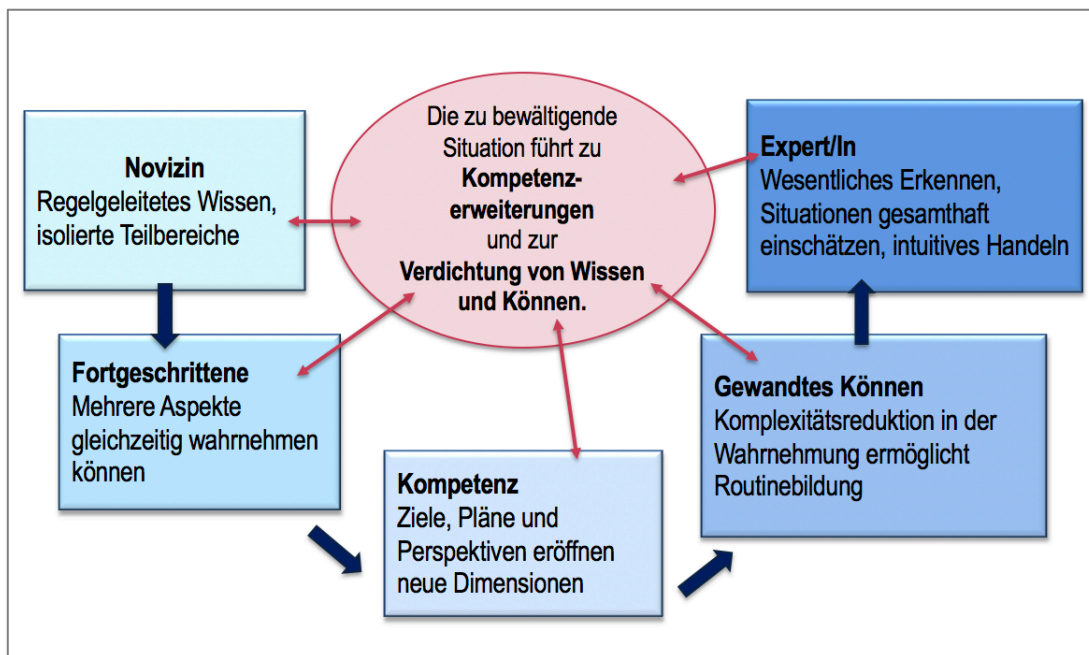


Abbildung 22: Fünfstufiges Experten-Novizenmodell nach Dreyfus und Dreyfus (1987)

Verschiedene Autoren rekurrieren in ihren Werken auf das Experten-Novizenmodell von Dreyfus und Dreyfus, so auch Messner, Keller-Schneider und Košinár. In der folgenden Darstellung werden die Beschreibungen zu den einzelnen Schritten aus den verschiedenen Abhandlungen zusammengeführt (vgl. Messner & Reusser, 2000; Keller-Schneider, 2008; Košinár, 2014):

Novizenstadium: Regeln und Merkmale sind handlungsleitend. Der Novize, die Novizin verfügt über Informationen, Wissen und kontextfreie Regeln, welche meist ohne Sensibilität auf die Gesamtsituation, auf einzelne Lernende oder auf Ereignisse angewendet werden. Die Handlungen im Novizenstadium sind wenig adaptiv und unflexibel – gelernte Fakten und Merkmale werden als bare Wahrheiten betrachtet. Hektik tritt in

Situationen der Unterrichtsstörung auf und äussert sich häufig in einem rigiden Verhalten. (vgl. Košinár, 2014, S. 70ff.)

Fortgeschrittene Anfänger/-innen: In diesem Stadium verfügen die Lernenden über Handlungserfahrungen im Berufsfeld, an denen sie sich orientieren können. Ein wichtiger Lernschritt basiert auf der Reflexion und dem Erkennen von bedeutungsvollen, wiederkehrenden Erfahrungen. Zunehmende Beweglichkeit und ein Repertoire von Verhaltensmöglichkeiten erweitern den Handlungsspielraum. Entsprechend können mehrere Aspekte gleichzeitig erfasst werden und Regeln als Richtlinien wahrgenommen werden. (vgl. Košinár, 2014, S. 70ff.)

Kompetenzstadium: Aufgrund der Analyse des Unterrichtsgeschehens und der wachsenden Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung verfügt die lernende Person im Kompetenzstadium über flexible Handlungspläne in unterschiedlichen Standardsituationen. Die handelnde Lehrperson wird im Kompetenzstadium für Zielsetzungen und Planungen verantwortlich, welche Regeln und Richtlinien übergeordnet sind. Auch wenn die Handlungen in der Regel zielgerichtet und reflektiert sind und nicht mehr als kontextfreie Automatismen in Erscheinung treten, fehlt in schwierigen Situationen der abschliessende Sinn für das Wesentliche. (vgl. Košinár, 2014, S. 70ff.)

Gewandtes Können: In diesem Stadium setzt der Reduktionsprozess auf der Basis einer guten Situationsverarbeitung und des intuitiv einsetzbaren Wissens ein. Die geschulte Wahrnehmung und die Erfahrungen im Zusammenhang mit Maximen und Situationstypen führen dazu, dass für die Lehrperson die Komplexität von Situationen abnimmt. Die Situation kann als Ganzes (intuitiv) wahrgenommen werden, die Planungen erfolgen mit einer Zielsicherheit. Entscheidungen für bestimmte Verhaltensweisen werden jedoch noch bewusst getroffen. (vgl. Košinár, 2014, S. 70ff.)

Expertenstadium: Expertinnen und Experten verfügen über ein internalisiertes Handlungswissen. Sie sind in der Lage, routiniert und angemessen auf eine Vielfalt von Unterrichtssituationen zu reagieren. Ihre Entscheidungen werden nicht mehr analytisch vorgenommen, sondern holistisch intuitiv und angemessen, quasi-automatisch. Die Handlungen sind gekennzeichnet durch ein routiniertes Wahrnehmen, Entscheiden, Handeln und vernetztes Denken. Die Zielsetzungen gründen auf komplexen

theoretischen und praktischen Hintergründen. Schnell kann hier der Eindruck entstehen, dass die Anforderungen an das Lehrhandeln leicht und deshalb auch für Laien zu meistern sind. Das wirkliche «Können» stellt sich ein. (vgl. Košinár, 2014, S. 70ff.)

Wird das Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987) auf die Lehrerbildung übertragen sind zum einen die individuellen Verläufe der Kompetenzentwicklung hervorzuheben. Zum andern ist es durchaus möglich, dass sich Studierende bereits zu Beginn der Praxisausbildung des Studiums in verschiedenen, unterschiedlichen Stadien befinden. Gibt es Studierende, die bereits im zweiten oder dritten Stadium stecken, vermag es daneben auch solche Studierende geben, die im Novizenstatus starten. Der Prozess ist als spiralförmig und dynamisch zu verstehen und dadurch in sich niemals wirklich abgeschlossen (vgl. Košinár, 2014, S. 70ff.). In der logischen Folge bedeutet dies, dass Professionalisierungsprozesse auf jeglicher Stufe (Ausbildung und/oder Berufseinstieg) verstärkt aus individualisierender Perspektive betrachtet werden müssen.

12.2.3 Rahmenmodell der Entwicklung von Professionalität durch Professionalisierung

Hervorgehend aus den dargelegten Ansätzen der Professionalisierung bleibt die Frage offen, inwiefern diese bereits den Prozess der Entwicklung von Professionalität beschreiben – und, ob dieser Prozess überhaupt beschrieben werden kann. Dreyfus und Dreyfus (1987) verstehen Kompetenzentwicklung als stufenförmig, in welchem komplexe, vertiefte Wissensstrukturen chronologisch aufgebaut werden (vgl. Abbildung 22).

Keller-Schneider (2010) wiederum sieht die Voraussetzung für Kompetenzentwicklung in der aktiven Verarbeitung von Erlebnissen und einer bewussten Reflexion von Erfahrungen im Kontext der subjektiven Berufsauffassung und den darauf basierenden Zielen (vgl. Keller-Schneider, 2010, S. 65). Dieser Prozess der metakognitiven, retrospektiven Beurteilung erlebter Situationen fordert Ressourceneinsatz und bedingt Beanspruchung, um das eigene Handlungsrepertoire auf diesen Erkenntnissen basierend zu erweitern. Kompetenzentwicklung und Kompetenzzuwachs bedeuten dementsprechend mehr als lediglich die Verdichtung und Vernetzung von Wissen und Handlungserfahrungen. Dazu bedarf es aber auch der Bereitschaft, sich dieser Anforderung sowie neuen Erfahrungen und Umdeutungen zu stellen und

gegebenenfalls Irritationen zu erfahren oder auszuhalten (Keller-Schneider, 2010, S.65; Košinár, 2014, S. 75f.). Die hier angedeutete Dynamik des Prozesses der Kompetenzentwicklung greift Keller-Schneider in ihrem Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung auf (Abbildung 23). Sie weist darin auf die Bedeutung der Einschätzung der individuellen Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten für die Bereitschaft Anforderungen zu anzunehmen und zu bearbeiten (Keller-Schneider, 2010, S. 113; Keller-Schneider & Hericks, 2011b, S. 24). Anforderungen, die als bedeutsam erachtet werden und unter der Einschätzung der eigenen Voraussetzungen und Bedingungen positiv ausfallen, werden als Herausforderung angenommen (Pfeil «ja»). Werden die Anforderungen als nicht relevant oder die persönlichen Ressourcen als nicht ausreichend betrachtet, wird von einer Bearbeitung der Anforderung abgesehen (Pfeil «nein»).

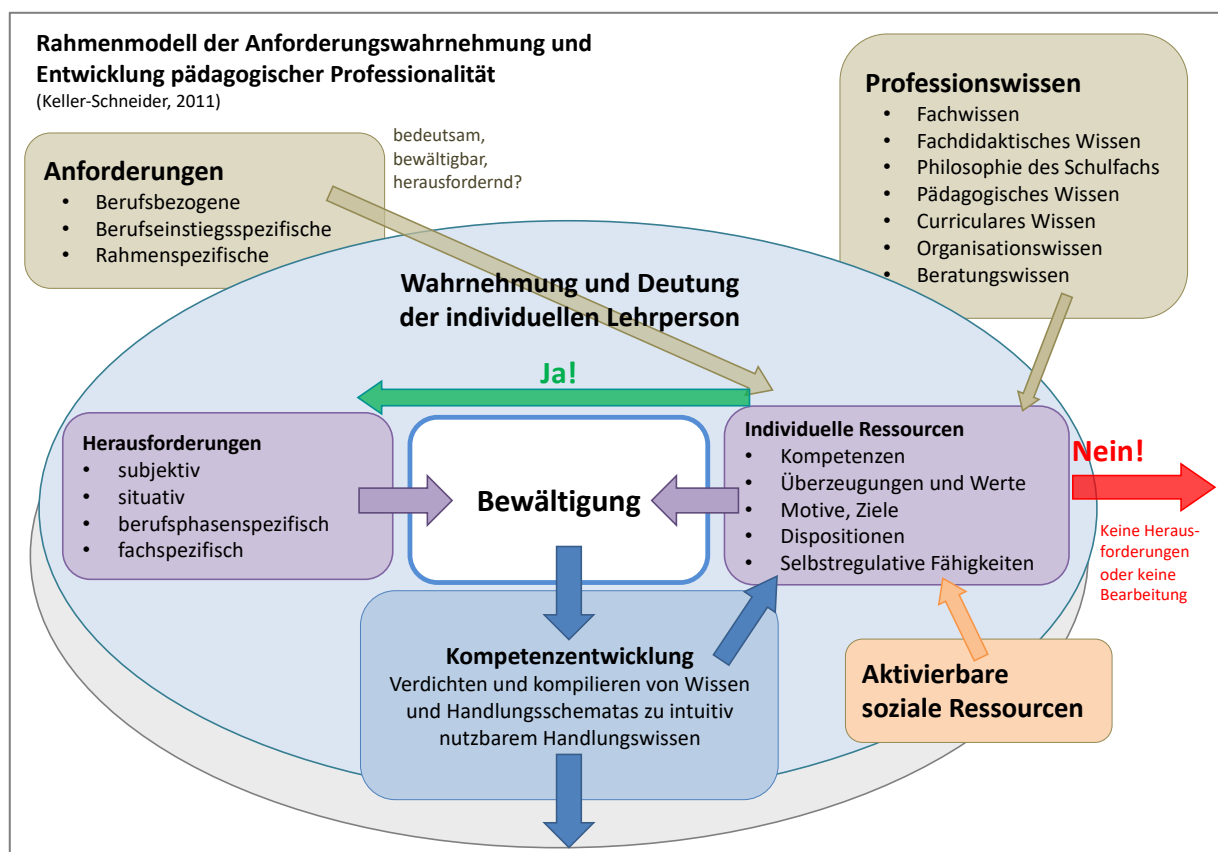


Abbildung 23: Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung
(Keller-Schneider & Hericks, 2011b, S. 302)

Keller-Schneiders dargelegtes Rahmenmodell zeigt sehr schön die verschiedenen Komponenten des Professionalisierungsprozesses. Mit andern Worten: Der Prozess der Professionalisierung ist immer ein Zusammenspiel zwischen verschiedenen kognitiven und affektiv-motivationalen Aspekten aber auch Aspekten, der subjektiven Wahrnehmung von Herausforderung und Anforderung sowie der individuellen und aktivierbaren Ressourcen. Letztlich liegt es in der Hand jeder einzelnen Lehrperson, inwieweit und in welchem Ausmass sie sich professionalisieren lässt.

Dennoch können typische Aufgaben eines Professionalisierungsprozesses beschrieben und zusammengefasst werden. In der Literatur ist dabei oft die Sprache von Entwicklungsaufgaben. Zwei Kanon-Modelle von Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) werden im folgenden Kapitel besprochen.

12.3 Entwicklungsaufgaben bei Berufseinstieg

Das Konzept von Entwicklungsaufgaben stammt ursprünglich von Havighurst (1948). Entwicklungsaufgaben beschreiben einmalige Entwicklungsschritte im Leben eines Menschen, die es im Sinne von «Marksteinen» der individuellen Entwicklung (Krapp & Weidenmann, 2006) zu lösen gilt. Die Bewältigung dieser Entwicklungsschritte eröffnet neue Möglichkeiten und Perspektiven. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben baut auf dem lernenden Menschen auf, welcher sich mit der Umwelt austauscht und seine Entwicklung und Biographie aktiv mitgestaltet (Keller-Schneider, 2009b, S. 148).

Entwicklungsaufgaben bei Berufseinstieg formulieren zentrale berufliche Anforderungen, die es in diesem Professionalisierungsprozess zu bewältigen gibt. Je nach gewählten Bearbeitungsstrategien sowie individueller und habitueller Struktur ergeben sich verschiedene Entwicklungsverläufe in der (Berufs-)Biographie. Die gewählten Strategien zur Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe geben wiederum Rückschlüsse auf Kompetenzen in Form von Wissen und Können. Diese werden ebenso als Voraussetzung und Grundlage für die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben angesehen. Der Berufseinstieg als solches erfordert eine Fülle von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung und beinhaltet verschiedene Phasen in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.

12.3.1 Kanon-Modelle von Entwicklungsaufgaben

Ein vielbeachtetes Kanon-Modell von Entwicklungsaufgaben stammt von Uwe Hericks (2006). Ausgehend von einer Interviewstudie mit Berufseinsteigenden, die über zwei Jahre hinweg halbjährlich aus ihrem beruflichen Alltag erzählten, rekonstruiert Hericks deren Professionalisierungsprozess und leitet davon das Modell der Entwicklungsaufgaben ab. Entwicklungsaufgaben definiert Hericks dabei wie folgt (2006, S. 60):

«Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll.»

Im Kontext des Lehrhandelns werden die gesellschaftlichen Anforderungen als die jeweiligen spezifischen Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes gedeutet. Vorliegende Definition bestätigt, dass es spezifische Anforderungen im Lehrhandeln gibt, dass es sich dabei um strukturierte Anforderungen handelt, die sich in wenige Kernkategorien ordnen lassen und dass diese Anforderungen Teil des individuellen Entwicklungsprozesses sind und für eine Weiterentwicklung nicht zu hintergehen sind. All diese Voraussetzungen bilden die Grundlage, um spezifische Strukturen und Anforderungen des Lehrhandelns als berufliche Entwicklungsaufgaben zu erfassen (Hericks, 2006, S. 61). Die Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben führt im Professionalisierungsprozess zur Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen wie auch zur Stärkung und Stabilisierung der beruflichen Identität als Lehrperson. Hericks geht von spezifischen Strukturen und Anforderungen des schulischen Handlungsfeldes aus, mit welchen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger konfrontiert und die beruflichen Entwicklungsaufgaben beschrieben werden können. Mit Blick auf das didaktische Dreieck von *Lehrperson – Lernende – Lernstoff* im Kontext der Institution Schule benennt Hericks vier Teilbereiche des pädagogischen Handelns und formuliert deren Entwicklungsaufgaben mit ihren jeweiligen Kernaussagen (2006, S. 62f., 92) wie folgt:

Entwicklungsaufgabe Kompetenz/ Eigene Person als Berufsperson: Einsetzen und erweitern der fachlichen und personalen Kompetenzen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen. Umgang mit den eigenen Ressourcen, mit Grenzen und mit Schwächen. Vermitteln zwischen den eigenen Handlungskompetenzen und den Erwartungen. Eigener Stil im Umgang mit den Lernenden finden.

Entwicklungsaufgabe Vermittlung: Ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittlerin von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten entwickeln. Klärung der Auswahl von Fachinhalten, Methoden und Herangehensweisen wie auch der Voraussetzungen der Lerngruppe.

Entwicklungsaufgabe Anerkennung: Ein Konzept der pädagogischen Wahrnehmung der Lehrperson-Lernenden Beziehung und der Ziele des pädagogischen Handelns. Im Mittelpunkt stehen die Lernenden, für deren fachliche und persönliche Kompetenzentwicklung die Lehrpersonen ua. Verantwortung tragen.

Entwicklungsaufgabe Institution: Erkennen und mitgestalten der Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Rahmenbedingungen. Entwicklung eines Konzeptes der Kooperation im Kollegium.

Auch Keller-Schneider (2010) leitet aus einer induktiv-empirischen Untersuchung die Anforderungen des Berufseinstiegs ab. In der inhaltsanalytischen Auswertung der Stichwortprotokollen aus Supervisionssitzungen bedient sie sich der vier Entwicklungsaufgaben von Hericks als Hauptkategorien. Ausgehend von den Ergebnissen ihrer Studie nimmt Keller-Schneider in der Benennung der Entwicklungsaufgaben kleine Akzentverschiebungen im Vergleich zu Hericks vor. Sie spricht von folgenden vier Entwicklungsaufgaben (2010, S. 121f.):

Rollenfindung, Vermittlung, Führung, Mitgestaltung

In weiterführenden, gemeinsamen Überlegungen leiten Keller-Schneider und Hericks (Keller-Schneider & Hericks, 2011a, 2011b) eine einheitliche Bezeichnung und Beschreibung der vier Entwicklungsaufgaben her. Die ersten drei Entwicklungsaufgaben beziehen sich dabei auf das

didaktische Dreieck *Lehrperson – Lernende – Lerninhalt*. Da sich Professionalisierungsprozesse aber stets innerhalb eines institutionellen Rahmens situieren, wird dieses über die vierte Entwicklungsaufgabe *Institution* aufgegriffen.

1. **Entwicklungsaufgabe identitätsbildende Rollenfindung:** Entwicklung einer beruflichen Identität. Anforderung eigenen fachlichen und personalen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Erfordernisse einzusetzen (Keller-Schneider & Hericks, 2011a, S. 22f). Umgang mit den eigenen Ressourcen, mit Grenzen und Schwächen erkennen und darin Potential für die Weiterentwicklung sehen. Persönlicher Stil als Lehrperson finden (Hericks, 2006, S. 100). Besondere Herausforderung: Ausbalancieren des Verhältnisses von Person und Rolle und im Ausräumen der antinomischen Struktur des Lehrhandelns (Hericks, 2006, S. 109; Keller-Schneider & Hericks, 2011a, S. 23)
2. **Entwicklungsaufgabe adressatenbezogene Vermittlung:** Vermittlung von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten erfordert die Fähigkeit, Inhalte, Methoden und Denkstile der Unterrichtsfächer auf die Voraussetzungen der Lerngruppe abzustimmen (Hericks, 2006, S. 110ff.). „Berufseinsteigende sind gefordert, eine Passung der fachlichen Anforderungen an den Lernprozess der Lernenden zu entwickeln und diese in ihren individuellen Lernentwicklungen zu fördern“ (Keller-Schneider & Hericks, 2011a, S. 23).
3. **Entwicklungsaufgabe anerkennende Führung:** Anforderungen der Wertschätzung, der Anerkennung des Individuums und der Klassenführung. Entwicklung eines Konzepts der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung zur Persönlichkeitsentwicklung und der Ausbildung von sozialen, gesellschaftlichen und fachlichen Kompetenzen der Lernenden (vgl. Košinár, 2014, S. 63). Gegenseitiges Verhältnis der Anerkennung unter dem Aspekt der Partizipation und im Bewusstsein der Antinomie *Nähe-Distanz* (Hericks, 2006, S. 122 und 129). Keller-Schneider (2010) verweist hier stärker auf die Entwicklungsaufgabe Führung im Sinne von Lenkung des Individuums, des Kollektivs und des Aufbaus eines anerkennenden Arbeitsklimas durch direkte oder indirekte Führungshandlungen (2010, S. 112).
4. **Entwicklungsaufgabe mitgestaltende Kooperation:** Erkennen und einschätzen der institutionellen Anforderungen und Rahmenbedingungen, deren Mitgestaltung sich auf

die kollegiale Kooperation zielt. Handeln von Berufseinsteigenden ist in den institutionellen Rahmen eingebunden, und die jeweiligen Mitbestimmungsmöglichkeiten sind angemessen ausbalanciert (Hericks, 2006, S. 92; Keller-Schneider, 2010, S. 112; Košinár, 2014, S. 63).

Mit der gemeinsamen Weiterentwicklung des Kanon-Modells¹⁴² von Entwicklungsaufgaben verdeutlichen Keller-Schneider und Hericks (2011a) die Anforderungen der Entwicklungsaufgaben. Sie zeigen damit auf, dass das Lehrhandeln spezifische Anforderungen mit sich bringt, welche sich je nach Berufsphase, nicht aber in Bezug auf die unterschiedlichen Schulstufen unterscheiden. Diese Anforderungen sind nach Keller-Schneider und Hericks (2011a) grundsätzlich strukturierbar und kategorisierbar. Für einen Kompetenzzuwachs müssen die Anforderungen durchlaufen werden, jedoch unter Berücksichtigung der bestehenden Ressourcen als realistisch und bewältigbar eingeschätzt werden (Keller-Schneider & Hericks, 2011b, S. 24; Košinár, 2014, S. 61)

12.3.2 Professionalisierung durch Entwicklungsaufgaben

Professionelle Kompetenzen der Lehrperson entwickeln sich aus dem Prozess des Bewältigungshandelns und des Lösen von Entwicklungsaufgaben. Sie entstehen in einem Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativen Fähigkeiten (Keller-Schneider & Hericks, 2011b, S. 301)

Hericks (2006) greift für die Beschreibung der Anfangsphase des Berufseinstieg auf das berufsbiographische Stufenmodell des Lehren-Lernens von Fuller und Brown (Kap. 12.1.1) zurück. Er bezeichnet die Berufseinstiegsphase als „Erfahrung einer anfänglichen, massiv erlebten und mit starken Selbstzweifeln verbundenen Überforderungssituation, der man sich plötzlich und schutzlos ausgesetzt sehen kann“ – es geht also ums Überleben (Hericks, 2006,

¹⁴² Einige dieser Erkenntnisse hinsichtlich Funktion und Wichtigkeit von «Anforderungen» postulierte Hericks auf der Grundlage seines eigenen Kanon-Modells. Sie wurden eingangs dieses Kapitels bereits erwähnt (Hericks, 2006, S. 61)

S. 15). Es scheint aufgrund dieser Beschreibung nachvollziehbar, dass sich der Blick in dieser Phase vor allem auf die eigene Person und die persönlichen Ressourcen richtet, welche in der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung im Zentrum stehen. Berufseinsteigende befassen sich in dieser Phase vorwiegend mit den eigenen Ansprüchen und Möglichkeiten, mit dem Umgang von Ressourcen und Grenzen, mit der Wirkung des eigenen Tuns und der eigenen Persönlichkeit auf die Lernenden, mit Rückmeldungen, deren Umsetzung und mit der Entwicklung von Handlungssequenzen und Ritualen, damit ein erstes „Überleben im Klassenzimmer“ funktioniert (Hericks, 2006, S. 423).

Die zweite Entwicklungsaufgabe der *adressatenbezogene Vermittlung* (vgl. Kap. 12.3.1) und des unterrichtlichen Gegenstandes rückt erst dann ins Blickfeld, wenn sich in der ersten Entwicklungsaufgabe erste Routinen einstellen, respektive wenn nach Fuller und Browns Stufenmodell die *mastery stage* (vgl. Kap. 12.1.1) erreicht ist (Košinár, 2014, S. 86). Die persönliche Unterrichtsqualität entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit den fachlichen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden, mit der Wahl von lerngruppengerechten Fachinhalten und Vermittlungsmethoden und mit der Planung von Unterrichtseinheiten und Beurteilungsmomenten. Dieser Prozess kann nur gelingen, wenn sich die Lehrperson den eigenen Zielvorstellungen und Erwartungen bewusst ist (Hericks, 2006, S. 423). Berufseinsteigende, so Hericks, nähern sich über die Entwicklungsaufgabe *adressatenbezogene Vermittlung* und der Auseinandersetzung mit Lernprozessen der nächsten Entwicklungsaufgabe der *anererkennen- den Führung* an. Verfügt eine Lehrperson über die grundlegenden Handlungskompetenzen, rücken die Lernenden als Adressaten für die fachlichen Lernprozesse stärker ins Bewusstsein. Lernprozesse können seitens der Lehrperson bewusster begleitet und gelenkt werden (Košinár, 2014, S. 86). Die vierte und letzte Entwicklungsaufgabe bezieht sich auf die Institution und die mitgestaltende Kooperation. Sie bildet die Ebene ab, auf welcher das Verhältnis der ersten drei Entwicklungsaufgaben. Hericks (2006) geht davon aus, dass die letzte Entwicklungsaufgabe erst dann zum Zug kommt, wenn sich die andern drei „bis zu einem gewissen Grad subjektiv tragfähig ausgebildet haben“ (2006, S. 424).

Professionalisierung kann nur dann gelingen, wenn die Entwicklungsaufgaben nach den ihnen innewohnenden Anforderungen angenommen und gelöst werden und damit

konsequenterweise auch eine bestimmte Prozessfolge eingehalten wird (2006, S. 448). Professionelle Entwicklung hängt zudem von der Reflexionsfähigkeit gegenüber den verschiedenen Entwicklungsaufgaben und ihren Binnenstrukturen als auch der Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Schwierigkeiten welche sich aus dem Lehrhandeln ergeben, ab (ebd. 2006; Košinár, 2014, S. 87).

In Bezug auf eine umfassende Auseinandersetzung mit der Thematik der Professionalisierung können diese theoretischen Darlegungen der Entwicklungsaufgaben mittels konkreter Transfers auf die Professionalisierung im Fach Musikunterricht neue Sichtweisen, Herangehensweisen und Möglichkeiten eröffnen. Sie scheinen für die weitere Betrachtung aufschlussreich und gewinnbringend.

13 Musikunterricht im Kontext von Qualität und Hochwertigkeit

Die Auseinandersetzung mit Professionalisierung und Professionalität führt direkt zur Betrachtung von Musikunterricht im Kontext von Qualität und Hochwertigkeit. Hochwertiger Musikunterricht, wie dies BV Art. 67a/ Abs. 2 fordert, verlangt eine Qualität, welche mit der Professionalität einer Lehrperson steht und fällt. So interessiert es im Folgenden vorerst den konkreten Blick auf die Eigenheiten von Musikunterricht zu richten. Inwiefern Musikunterricht bildungsrelevant ist, erfragt Kap. 13.1, indem es Zieldimensionen und Zielvorstellungen, didaktische Grundsätze sowie pädagogische Haltungen und Lehr-Lern-Philosophien bespricht. Musikalische Kompetenz bildet eine entscheidende Grundlage, um Musikunterricht kompetenzorientiert zu gestalten. Auf dem Verständnis musikalischer Kompetenz gründen schliesslich auch Curricula, Kompetenzmodelle und Diskussionen um Bildungsstandards, aber auch Grundsätze zu kompetenzorientiertem Musikunterricht. Diese Bestimmungskraft musikalischer Kompetenz wird in Kap. 13.2 besprochen. Und dennoch, die Diskussion um hochwertigen Musikunterricht kann nicht geführt werden, ohne sich mit den Kriterien der Unterrichtsqualität und Unterrichtswirksamkeit auseinanderzusetzen. Kap. 13.3 nimmt sich entsprechend dieser Thematik an, wobei Unterrichtsqualität vorerst auf einer bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Sichtweise besprochen wird, danach auf den Musikunterricht transferiert wird. Musikunterricht unter dem Aspekt von Qualität und Hochwertigkeit zu betrachten heisst auch, sich mit den bestehenden Herausforderungen auseinanderzusetzen. Entsprechend geht Kap. 13.4 auf die inneren wie äusseren Einflussfaktoren und Herausforderungen ein.

13.1 Relevanz von musikalischer Bildung durch Musikunterricht

Wann ist Musikunterricht bildungsrelevant? Ist es dann, wenn am Ende des Prozesses ein (musikalisches) Produkt vorliegt? Oder dann, wenn entlang des Curriculums Kompetenzen oder auch Leistungsstandards erfüllt werden? Es scheint, dass die Bildungsrelevanz von Musikunterricht verschiedene Ebenen aufweisen kann. Zum einen die Ebene, in welcher die Rede von Kompetenzen, Standards aber auch Leistungsmessungen ist. Hierbei handelt es sich im weiteren Sinne um ein Bildungsmonitoring und eine Qualitätsaufgabe. Musikunterricht erscheint in diesem Kontext als Gefäss, in welchem musikbezogenes Wissen systematisch angeeignet und

gelernt wird, in welchem musikalische Fähigkeiten erworben und entwickelt werden und in welchem das Element des Übens für den Aufbau musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten bedeutsam wird (vgl. Rolle, 2011, S. 41f). Losgelöst von der konstruierten Ebene des Monitorings und der Qualität vermag die Bildungsrelevanz auch in einem ästhetischen Zugang liegen, in welchem das emotionale Erleben und die künstlerische Erfahrung mit Musik im Mittelpunkt stehen. Rolle (2011, S. 44) sieht genau in dieser ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Musik eine wichtige Legitimation und Bildungsrelevanz von Musikunterricht. In der Gegenüberstellung dieser beiden Ebenen bedeutet dies letztlich, sich hinsichtlich musikpädagogischer Überlegungen und Bildungsrelevanz von Musikunterricht immer wieder die Frage zu stellen,

«in welchen Formen sollte Musik in der Schule vorkommen, damit sie Bedeutung für die Bildungsprozesse hat, die wir uns dort wünschen?» (Rolle, 2011, S. 47).

Rolle folgert sodann, dass (2011, S. 48) Musikunterricht als ästhetische Praxis bildungsrelevant ist. Dort, wo Musik ästhetisch wahrgenommen werden kann, beim Musizieren, Improvisieren, Komponieren, beim Musikhören, Tanzen, Interpretieren. Losgelöst vom alleinigen Paradigma der ästhetischen Praxis, welches Rolle vorwiegend vertritt, stellt sich die Frage, ob die Bildungsrelevanz von Musikunterricht nicht aus einer erweiterten Perspektive betrachtet werden muss. Eine Perspektive, die zum Schluss kommt, dass es für einen bildungsrelevanten Musikunterricht sowohl die beschriebenen organisationalen und strukturierten Vorgaben hinsichtlich Monitorings und Qualität wie auch den Anspruch an eine ästhetische Auseinandersetzung und Praxis braucht. Da wo die ästhetische Praxis mit den verschiedenen musikalischen Handlungen und Aktionen (Singen, Hören, Bewegen, Tanzen, Musizieren, Experimentieren, Gestalten etc.) im Sinne eines systematischen Aufbaus musikalischer Kompetenzen entlang eines Curriculums gefördert wird, verbinden, beeinflussen und begünstigen sich beide Ebenen. Diese These könnte noch durch ein zusätzliches Element ergänzt werden: Musikunterricht kann dann bildungsrelevant sein, wenn die Lernenden im Fokus stehen und darin Anregungen, Methoden und Freiräume erhalten und in ihrem (musikalischen) Selbstbildungsprozess unterstützt werden. Ein Element, welches sich in der Konzeption des aufbauenden und kompetenzorientierten Musikunterrichts wiederfindet (vgl. Kap. 13.1.3.).

Bevor Konzeptionen und Ansätze oder auch Haltungen und Lehr-Lern-Philosophien von Musikunterricht betrachtet werden, ist festzuhalten, dass Musik von verschiedenen Ebenen her eine Bildungsrelevanz attestiert wird. Dem schulischen Musikunterricht als solches wird dabei eine entscheidende Rolle beigemessen. Hierbei stellt sich ausgehend von der Bildungsrelevanz von Musikunterricht die Frage, nach den Zielen und Zielsetzungen, welcher Musikunterricht im schulischen Kontext verfolgt oder zu verfolgen hat.

13.1.1 Zieldimensionen und Zielvorstellungen des Musikunterrichts

Die Frage nach den Zielen des Musikunterrichts und der damit einhergehenden musikalischen Bildung, bringt aus der Literatur verschiedene Ansätze und Arten von Zielsetzungen hervor. Übergeordnete Zielsetzungen, die einer Makroebene anzugliedern sind und oft eine Grundeinstellung oder auch Haltung gegenüber dem Musikunterricht und dem Musiklernen einnehmen, zielen auf den Sinn und Nutzen des musikalischen Lernens im Kontext der Persönlichkeitsbildung und der Relevanz für die Gesellschaft ab.

Lehrpläne und Bildungscurricula halten fest, wie die auf der Makroebenen formulierten Zielsetzungen über einen konkreten Kompetenzaufbau und über Standards erreicht werden soll. Auf der Mikroebene finden sich Zielsetzungen, welche aus dem konkreten Musikunterricht, als Gefäss des Musiklernens hervorgehen. Dies geschieht meist auf der Basis eines strukturierten Lehr- und Lernprozesses, in welchem musikalische Kompetenzen erworben und aufgebaut werden und letztlich wiederum die Zielsetzungen der Meso- und der Makroebene bedingen.

Ist die Sprache von Zielsetzungen findet sich darin eine Auseinandersetzung mit dem Lehr- und Lernprozess wieder, in welchem sich sowohl Lehrziele wie auch Lernziele als Zielsetzungen abbilden. Der Begriff 'Lehrziele' jedoch, ist nach Abel-Struth (1978, S. 14) zu eng gefasst, da sich hierin die alleinige Zielbestimmung durch den Lehrenden ohne Einsichten der Lernenden und Berücksichtigung des Lehrplanes annehmen lässt. Hingegen bildet der Begriff 'Lernziele' den, unter anderem, durch das Lehren angestrebten Prozess des Lernens ab und ermöglicht zudem methodische Zielbeschreibungen im fachbezogenen Zusammenhang (ebd. 1978). Abel-Struth (1978) definiert den Begriff des musikalischen Lernziels folgendermassen:

«Es gibt geplante und ungeplante musikalische Lernvorgänge. Sie beeinflussen sich gegenseitig. [...] Das Ziel musikalischen Lernens hat im Musik-Lehrplan bzw. Musik-Curriculum die Funktion, das Ziel anzugeben, zu dem das musikalische Lernen hinführen soll und demgemäss dieses Lernen geplant wird. Das Ziel musikalischen Lernens gibt das angestrebte Lern-Resultat an, den Soll-Zustand.» (Abel-Struth, 1978, S. 24f.)

Übergeordnete Ziele des Musikunterrichts auf der Makroebene sind oftmals aus der gesellschaftlichen Relevanz musikalischer Bildung heraus formuliert und finden sich als allgemeine Leitziele in Bildungs- oder Lehrplänen wieder. Sie nehmen Bezug zu Idealen und Vorstellungen des Musiklernens, sind mitunter als «generalisierende Proklamationen¹⁴³» formuliert und aufgrund gesellschaftlicher Normen und Werten aufgestellt. Kraus (zitiert in Kaiser & Nolte, 1989) sieht die zentrale Intention von Musikunterricht im Leitbild eines *mündigen Verhaltens*:

«Wichtigstes Bildungsziel des Musikunterrichts ist die Erziehung zur musikalischen Urteilsfähigkeit. Der gesellschaftliche Auftrag des Musikunterrichts ist Vorbereitung und Befähigung zur Teilnahme am Musikleben und zur Veränderung der musikalischen Wirklichkeit. Mit andern Worten: Zielsetzung des Musikunterrichts ist die bewusste Teilhabe des Menschen an der Musikkultur.» (Kaiser & Nolte, 1989, S. 105)

Diese Intention der Teilnahme an Musikleben und der kulturellen Teilhabe wird auch heute in den verschiedenen Bildungsplänen verfolgt. Der Lehrplan 21 (D-EDK, 2016b) definiert diese Ziele der Makro- wie auch der Mesoebene entlang der Aspekte Kunst-Kultur-Gesellschaft. Musikunterricht wird darin als wichtigen Ort kultureller Bildung betrachtet, in welchem das Bilden und Schärfen eines ästhetischen Urteils mittels eines aktiven Umgangs mit Musik gefördert wird (ebd. 2016b, S. 2). Die musikalische Grundbildung und die darin enthaltene Förderung von Kreativität, performativen Fertigkeiten und ästhetischem Sinn sowie die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur thront als übergeordnetes Ziel musikalischer Bildung. So wird denn Musikunterricht als einzigartige Zelle musikalischer Bildung und Förderung betrachtet,

¹⁴³ Abel-Struth, 1978, S. 13

welcher über ein erweitertes Musikverständnis¹⁴⁴ den Zugang zu kultureller Bildung fördert. Diese erweiterte Musikverständnis schliesst ebenso die Bereiche Rhythmik, Musik und Bewegung als auch Elemente des Tanzes ein (ebd. 2016b, S. 2). Grundpfeiler eines aufbauenden und anhaltenden, motivierenden musikalischen Übungs- und Lernprozesses bilden positive Erlebnisse im Umgang mit Musik. Die Entwicklung musikalischer Kompetenz gründet dabei auf dem Erfahren musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten sowie der Rezeption und Reflexion von Begegnungen mit Musik. In einem aktiven und handlungsbezogenen Umgang mit Musik werden solche Entwicklungen über Stimmerfahrung, Hörerfahrung, Körpererfahrung, instrumentale und ästhetische Erfahrung sowie über ein angewandtes musikalisches Wissen ermöglicht (ebd. 2016b).

In ähnlicher Weise beschreibt Biegholdt (2013) die ideellen Ziele von Musikunterricht, wobei ein guter Musikunterricht das Ziel verfolgt, den Lernenden eine vielfältige musikalische Entwicklung zu ermöglichen, sie zu fördern und herauszufordern. Wie bereits in den Grundlagen des Lehrplans 21 (D-EDK, 2016b) erwähnt, hebt auch Biegholdt (2013) hervor, dass Musikunterricht neben einer individuellen, musikalischen Entwicklung, ebenso das Ziel der kulturellen Teilhabe verfolgt, eine Sprachfähigkeit in Bezug auf Musik anstrebt und die Weitergabe von Bildungsgut ermöglicht (Biegholdt, 2013, S. 15f.). Fuchs (2015) greift diese, von Biegholdt genannten ideellen Ziele von Musikunterricht auf. Sie verweist darauf, dass in aktuellen didaktischen Ansätzen «das Schwergewicht durchgängig auf dem Kind als Adressat des Musikunterrichts [...] und dem Primat der musikalischen Handlung als Ausgangspunkt des musikalischen Lernens» liegt (2015, S. 88). Die wesentlichen Zielsetzungen des Musikunterrichts auf der Grundlage eines Vergleichs von Lehrplänen und Zielsetzungen, so Fuchs desweiteren, sind in den Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz übereinstimmend – auch wenn teils andere Formulierungen und Schwerpunktsetzungen gewählt werden. Fuchs erkennt in den Zielsetzungen vier Gruppierungen, die sich auf den allgemeinen Bildungswert, auf den Aufbau von musikalischen Fähigkeiten, auf die Erschliessung von Musikkulturen wie auch auf die Gestaltung von Musik und die Erfahrung in ihrer ästhetischen Qualität beziehen (Mechtild Fuchs, 2015, S. 89):

¹⁴⁴ Ein Musikverständnis, welches ebenso die Bereiche Rhythmik, Musik und Bewegung als auch Elemente des Tanzes einschliesst.

Der allgemeine Bildungswert von Musikunterricht wird mitunter durch die Freude und Interesse an Musik, die aktive Teilhabe an musikalischen Prozessen wie auch über einen sinnstiftenden Umgang mit Musik definiert und zeigt oftmals die Ergebnisse eines geglückten Musikunterrichts auf. Der Aufbau von musikalischen Fähigkeiten ist gekennzeichnet durch das Entwickeln von musikalischen Anlagen, Kompetenzen und Fähigkeiten; durch das Erfahren von Gesetzmässigkeiten, durch das kompetente musikalische Handeln. Über das bewusste Wahrnehmen von musikalischen Phänomenen, über die Reflexion von Musik und ihren Gesetzmässigkeiten wie auch über die Vermittlung von Informationen und Kenntnissen zu Musik und dem Kennenlernen von musikalisch-kulturellen Praxen findet die Erschliessung von Musikkulturen statt. Eine letzte Zielsetzungsgruppierung erkennt Fuchs in Bezug auf die Gestaltung von Musik und die Erfahrung der ästhetischen Qualität, welche sich über die Anleitung zum eigenen musikalischen Gestalten, über die ästhetische und sinnliche Erfahrung und Wahrnehmung wie auch in der die Entfaltung einer musikalischen Ausdrucksfähigkeit äussern.

Auch wenn dieser beschriebene allgemeine Bildungswert von Musikunterricht noch so simpel klingen mag: Er ist ausschlaggebend für einen gelingenden Musikunterricht und somit für sämtliche weitere von Fuchs (2015) formulierten Zielgruppierungen und steht quasi als übergeordnete Zielsetzung des Musikunterrichts. In Fuchs Erkenntnissen zu den Zielsetzungen verschiedener Lehrpläne und der daraus hervorgehenden Zielgruppierungen finden sich unter anderem die Grundlagen des Lehrplans 21 wieder. Auch hierin lassen sich Äusserungen zum allgemeinen Bildungswert des Musikunterrichts, zum Aufbau von musikalischen Fähigkeiten, zur Erschliessung von Musikkulturen wie auch zur Gestaltung von Musik und dem Erfahren ästhetischer Qualitäten erkennen:

«Der Musikunterricht an der Volksschule sichert einen einzigartigen Zugang zur kulturellen Bildung und basiert auf einem erweiterten Musikverständnis, das auch Rhythmik/Musik und Bewegung sowie Elemente aus dem Tanz miteinbezieht. Er bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich in vielfältiger Weise mit sich selbst, der Gruppe und der kulturellen Umwelt auseinanderzusetzen. Die Motivation für einen aufbauenden und anhaltenden musikalischen Übungs- und Lernprozess wird in erster Linie aus positiven Erlebnissen und Freude im Umgang mit Musik gewonnen. Musikalischen Ausdruck erfahren und differenzieren sowie rezeptive und reflexive Musikbegegnung bilden das Fundament

für die Entwicklung von musikalischer Kompetenz. Dies geschieht durch einen aktiv handlungsbezogenen Umgang mit Musik, welcher Stimmerfahrung, Hörerfahrung, Körpererfahrung, instrumentale Erfahrung, ästhetische Erfahrung sowie angewandtes musikalisches Wissen beinhaltet. Die Arbeit an den Kompetenzen des Fachbereiches Musik ermöglicht die handlungs- und anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen. Die Schülerinnen und Schüler sammeln musikalische Erfahrungen über vielfältiges, gemeinsames Erleben von Musik.» (D-EDK, 2016b, S. 2)

Von den Zielen der Makro- und der Mesoebene hin zu den konkreten Zielen der Mikroebene eröffnet sich die Frage, nach den Lernzielen des Musikunterrichts.

In der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen von Musikunterricht wird die behavioristisch orientierte, allgemein-didaktische Lernzieltaxonomie von Bloom et al. (1976) und Krathwohl, Bloom und Masia (1978) als wichtige Grundlage genutzt und auf die Umgangsweisen mit Musik adaptiert. Nach dem Taxonomie-Modell teilen sich die Lernziele des Unterrichts auf inhaltlicher Ebene in die Bereiche *kognitive*¹⁴⁵, *affektive*¹⁴⁶ und *psychomotorische*¹⁴⁷ Lernziele ein – in einer Weiterentwicklung ist im späteren zusätzlich die Sprache von sozialen¹⁴⁸ Lernzielen. Bloom et al. verfolgen mit den ersten drei Bereichen die grundlegenden Formen des menschlichen Verhaltens: denken (kognitiv), fühlen (affektiv) und handeln (psychomotorisch). Kaiser und Nolte (1989, S. 99) üben am taxonomischen Lernziel-Ansatz in der musikpädagogischen Auslegung Kritik, da sich darin die Hoffnung nicht erfüllt, zu einem eindeutigen Klassifikationsschema musikalischer Lernziele zu gelangen. Sie verorten

¹⁴⁵ Lernziele in welchen die Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln. (Bloom & Engelhart, 1976, S. 20)

¹⁴⁶ Lernziele, welche die Veränderung von Interesse, von Einstellungen und Werten sowie die Entwicklung von Wertschätzung und Anpassungsvermögen beschreiben. (Bloom & Engelhart, 1976, S. 21)

¹⁴⁷ Lernziele, die nach Krathwohl et al. (1978) «Wert legen, auf eine muskuläre oder motorische Fähigkeit, auf den Umgang mit Material oder Gegenständen oder auf eine Handlung, die neuromuskuläre Koordination erfordert»

¹⁴⁸ Lernziele, welche die soziale Entwicklung fokussieren.

den Grund in deren Komplexität, welche oftmals mehrere Zielbereiche anspricht und aufgrund dessen nicht eindeutig einer bestimmten Lernzielgruppe zu verorten ist.

Abel-Struth (1978), geht in ihrer Monographie «Ziele des Musiklernens» von einem spezifischen Ordnungssystem für musikbezogene Lernziele aus, in welchem sie die verschiedenen Ziel-Typologien des Musiklernens auf der Basis ihrer Intentionen beschreibt. Die verschiedenen Ziel-Typen unterliegen einer gemeinsamen intentionalen Grundform, welche einer Gruppe von Zielen zugrunde liegt (Abel-Struth, 1978, S. S. 108).

«Es wird die Frage nach Ziel-Typen gestellt, d. h. nach der jeweils gemeinsamen Grundform der Intention, die einer Gruppe von Zielen zugrunde liegt; es wird auf die prägnanten Muster zurückgeführt, die die unterschiedlichen Ziel-Intentionen am reinsten darstellen. Diese Typen sind nicht ausformulierte einzelne Ziel-Angaben, sondern Konstrukte aus verschiedenen Teilen von Ziel-Angaben, die das, was einer Gruppe von Ziel-Intentionen gemeinsam ist, in möglichst reiner Form darstellen. Die Ziel-Typologie ist die Ordnung von Ziel-Intentionen musikalischen Lernens durch die Bildung von Ziel-Typen.» (Abel-Struth, 1978, S. 108)

Abel-Struth spricht hierbei von einem idealen, einem materialen, medialen und realen Ziel-Typus und definiert diese wie folgt:

Idealer-Ziel-Typus: Dieser Typus beschreibt vorwiegend auf übergeordneter Ebene die Zielsetzungen von Musikunterricht. Er weist das Merkmal auf, dass er «von einem für den Menschen grundsätzlich als sinnvoll angesehenen Wirkungs-Zusammenhang zwischen seiner psychischen Disposition und Musik» ausgeht, «und in dieser musikalischen Einwirkung auf den Menschen das bestimmende Ziel der menschlichen Begegnung mit Musik» sieht (ebd. 1978, S. 109). Abel-Struth unterteilt den idealen Ziel-Typus in zwei Ausprägungen: Den «Leitbild-Typus» und «Humanum-Typus». Der Leitbild-Typus ist an ein Leitbild und an eine Sozialisation des Menschen gebunden, welcher sich nur an wertvoller Musik, vor allem Kunstmusik, entwickeln kann. Dieser Typus ist jedoch aufgrund dieser Eigenschaften historisch überholt und kritikwürdig (ebd. 1978). Der «Humanum-Typus» verfolgt den Ansatz, dass Musik «stets gewünschter Anteil menschlichen Lebens ist», und zwar unabhängig von ethnischen oder historischen Situationen (1978, S. 110). Abel-Struth benennt die Grundschwäche des idealen Ziel-Typus, welche in der Ungenauigkeit als

Zielkategorie liegen und kaum eine musikdidaktische Präzisierung erlaubt. Der ideale Ziel-Typus ist grundsätzlich auf der Makroebene von Zielsetzungen und Zieldimensionen von Musikunterricht anzugliedern.

Materialer Ziel-Typus: Nach Abel-Struth richtet die Intention dieses Typus auf das musikalische Material und seine kognitive wie technische Bewältigung: Musiktheorie, Gehörbildung, Analyse, Systematik der Musikgeschichte, technische Fertigkeiten (1978, S. 110). Demnach bildet also die Bewältigung des konkreten Materials die Zielsetzung und geht direkt aus dem Musikunterricht hervor.

Medialer Ziel-Typus: Der mediale Ziel-Typus nutzt die Musik als Medium aussermusikalischer Ziele, welche politisch oder religiöser Art sein können oder auch über soziale wie auch therapeutische Programme definiert sind. Anbetracht dieser Zielsetzungen bringt Abel-Struth an der Geschichte der Musikpädagogik Kritik an, welche sich breitwillig für solch mediale Ziele vereinnahmen liess und „nicht das der Sache gemässe Verhalten und Lernresultate im Sachbereich der Musik vordringlich anstreben, sondern Musik als Medium aussermusikalischer Ziele einsetzen.“ (1978, S. 115).

Realer Ziel-Typus: Diese Ziele formuliert Abel-Struth als Erwartung von Verhaltensänderungen und ordnet ihm die realen Ziele des musikalischen Lernens im weitesten Sinne zu. So sollen die musikalischen Verhaltensweisen so konkret als möglich an Einsichten zum Lernverhalten gekoppelt sein, mit musikalischen Inhalten kombiniert werden und so die angestrebten Verhaltensziele intentional einbeziehen (1978, S. 128). Abel-Struth differenziert diesen Typus noch in allgemeine Ziele und konkrete reale Ziele. Die Sympathie Abel-Struths zu diesem Ziel-Typus ist vor allem hinsichtlich behavioralen Zielen „die operationalen Definitionen musikalischer Lernziele mit angebundene musikalischen Inhalten (1978, S. 126)“, erkennbar.

Dennoch bescheinigt sie, dass „ein völlig durchoperationalisierter Lehrgang der Musik [...] an wesentlichen Zielen des Musikunterrichts vorbeilaufen kann (ebd. 1978)“.

In der Betrachtung dieser Ziel-Typologien nach Abel-Struth wird wenig klar, was denn die übergeordneten wie auch konkreten die Ziele des Musikunterrichts sind, da diese lediglich gruppiert werden. Nach Vogt (Dartsch et al., 2018) bleibt daher eine „unaufgelöste Spannung zwischen den musikdidaktisch praktikablen realen Lernzielen, die jedoch normativ leer bleiben, und den sinnstiftenden *idealen* Zielen, bei denen nicht klar ist, wie sie didaktisch verlässlich anvisiert werden können“ (2018, S. 178). Nicht immer sind Intention und Realisierung hinsichtlich des musikalischen Lernens nachvollziehbar. So können, *ideale* Ziele als übergeordnete Zielsetzungen nur in Kombination mit *materialen*, *medialen* wie auch *realen* Zielen im Musikunterricht konkret verfolgt werden. Musikunterricht hingegen kann diese Zieledimensionen jedoch beeinflussen. Auch scheint es, dass die Abgrenzung des *realen* Ziel-Typus zu den anderen Typologien, nicht trennscharf ist und es daher lohnenswert ist, diesen vorwiegend aus der Perspektive der Verhaltensdimension zu betrachten. Obschon alle vier Typologien in sich Intentionen des Musiklernens verfolgen, sind diese unterschiedlichen Ebenen anzuordnen. Grundsätzlich lässt sich hier eine Unterscheidung zwischen *konkreten Zielformulierungen* vornehmen, welche auf den *realen* und den *materialen* Zielen basieren und solchen idealen Zielen, welche Aussagen zum Sinn des Musikunterrichts beinhalten. Nicht immer lassen sich durch diese vier Typologien die konkreten Ziele des Musikunterrichts operationalisieren.

Dieses beschriebene Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Ziel-Typologien löst sich jedoch in der Diskussion um musikalische Kompetenz geradezu auf: Kompetenzen können in gewisser Weise ‚*ideal*‘ sein, in dem sie auf eine unabsehbare Zeit ausgerichtet werden lebenslang gesteigert werden können und trotzdem sind sie durch die Operationalisierbarkeit und die Überprüfbarkeit in erster Instanz immer ‚*real*‘ (vgl. Dartsch et al., 2018, S. 180)

Harnischmacher (2012) geht in seinem Ordnungssystem von Lernzielen von einer hierarchischen Perspektive aus: Er greift die verschiedenen Ebenen der Zielsetzungen des Musikunterrichts auf und verortet dieser auf der Subjektebene (Lernende, Lehrende) und der Objektebene (Lerngegenstand, Kompetenzaufbau etc.) und differenziert innerhalb deren zwei weitere Zielebenen: Eine *molekulare* oder eine *molare* Zielebene (2012, S. 209).

Die molekulare Zielebene bezieht sich auf den Nahbereich des Musikunterrichts und geht auf konkrete Handlungsschritte des Unterrichtens ein. Zielsetzungen hierbei sind sowohl fachbezogen als auch fachbildend und bringen das Ureigene, die Eigenständigkeit wie auch die

Differenzmerkmale des Faches Musik gegenüber den anderen zum Vorschein. Die molekulare Zielebene zeichnet sich entsprechend als praxisnahe Zielebene aus, in welchen die Ausdeutung und Umsetzung musikdidaktischer Konzepte zum Tragen kommen (ebd. 2012). Die molare Zielebene korrespondiert mit den Erziehungs- und Wissenschaftssystemen und ist hierarchisch höher angesiedelt als die molekulare Zielebene. Sie bringt die übergeordneten Ziele des Musikunterrichts mit sich und bildet, analog zu Abel-Struths idealem Ziel-Typus, die allgemeinen Aufgaben schulischen Musikunterrichts in Bezug auf die Schule und die Umwelt ab. Sie übernehmen dementsprechend die Funktion der Legitimation von schulischem Musikunterricht und dienen zudem als Grundlage für politische Diskussionen, welche sich wiederum auf die molekularen Zielebene und praxisnahen Zielsetzungen auswirken kann. Neben der Legitimation von schulischem Musikunterricht tragen auf der molaren Ebene ebenso die regulativen Ideen von musikpädagogischen Konzepten, Theorien und Grundhaltungen (Harnischmacher, 2012, S. 211f.). Das Modell dieser hierarchischen Ordnung von Lernzielen nach Harnischmacher erlaubt es, durch die beiden polarisierenden Ausrichtungen, Lernziele anschaulich einzuordnen. Allgemeine Lernziele des Musikunterrichts und des Musikkernens von konkreten, häufig auf den Musikunterricht einflussnehmenden, Lernzielen zu unterscheiden.

Hervorgehend aus diesen Erläuterungen wird erkennbar, dass die verschiedenen Ebenen der Zielsetzungen aufeinander einwirken und einander bedingen. In der Literatur werden diese Zielebenen zwar unterschiedlich benannt, dennoch gleicht sich die innere Ordnung und (hierarchische) Gruppierungen dieser verschiedenen Ansätze. Nach dem Top-Down-Ansatz wird von der Makro- über die Meso- hin zur Mikroebene der erwünschte musikalische Kompetenzaufbau, die musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten angestrebt, welche zu einer musikalischen Mündigkeit, respektive zu einer musikalisch kompetenten und mündigen Persönlichkeit führt, welche wiederum wichtiges Glied der Gesellschaft und der kulturellen Teilhabe darstellt.

13.1.2 Didaktische Grundsätze

Aber auch didaktische Grundsätze bilden Leitlinien des Lernens, der verschiedenen Zielebenen und Zielsetzungen von Musikunterricht und stehen implizit wie explizit in Verbindung

mitmusikpädagogischen Haltungen und Lehr-/ Lernphilosophien. In Form von übergeordneten Grundsätzen beschreiben diese, wie das Lehren und Lernen von musikalischen Prozessen und der musikalische Kompetenzerwerb aufgebaut und gestaltet werden soll. In Bezug auf das Fach Musik formuliert der Lehrplan 21 acht grundlegende didaktische Grundsätze (D-EDK, 2016b, S. 3):

- *Musikunterricht geht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden ein und erkennt die **Heterogenität und Vielfalt** an musikalischen Erfahrungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als Chance.*
- *Musikunterricht heisst ebenso **Lernen mit allen Sinnen**. Das Fundament musikalischer Entwicklung bildet die Einheit von Körper, Musik und Bewegung. So steht die musikalische Wahrnehmung am Beginn jeder musikalischen Aktivität und jedes gestalterischen Prozesses.*
- *Musikunterricht ermöglicht **eigengestalterische Prozesse**, in welchen die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Merkmale und Zusammenhänge von Musik entdecken und in ihrem Selbstausdruck und ihrer Kreativität gestärkt werden.*
- *Musikunterricht und musikalisches Lernen basiert auf den Grundpfeilern **Handeln, Wissen und Können**. Über die Handlung wird die Aneignung von Wissen ermöglicht wie auch das Können gefördert. Nicht zwingend muss die Handlung zu Beginn des Lernprozesses stehen.*
- *Musikunterricht schafft Raum für einen regelmässigen **Übungsprozess** als wichtige Lernmethode im Aufbau grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten. Üben meint wiederholen in unterschiedlichen Varianten, meint vergleichen, beurteilen, verfeinern, analysieren und anwenden.*
- *Musikunterricht führt, in einer Zeit, in der Musik im Alltag omnipräsent ist, zum **aktiven Zuhören** hin. Dies Schulung und Entwicklung des aktiven (Zu-)hörens begleitet jede Musiklektion und bildet Ausgangspunkt für jede musikalische Aktivität. Hierbei bietet sich auch die Möglichkeit auf das musikalische Umfeld und die aktuelle Musikwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler einzugehen sowie Angebote der **Musikvermittlung** an den verschiedenen Kulturorten zu nutzen.*

- *Musikunterricht und das musikalische Lernen fördern den Aufbau und die Bildung einer musikalischen **Fachsprache**, welche über alle Zyklen hinweg gefördert wird.*

13.1.3 Musikpädagogische Haltungen, Lehr-Lern-Philosophien und Konzeptionen

Neben den didaktischen Grundsätzen als Leitlinie des musikalischen Lernprozesses zeigen musikpädagogische Konzeptionen in ihrer Vielfalt auf, nach welcher Haltung und Einstellung, nach welchen Gütekriterien Musikunterricht verstanden werden kann und die verschiedenen Zielebenen (Makro, Meso, Mikro) erreicht werden.

Sie gehen meist aus einem aktuellen (fach-)theoretischen Diskurs hervor und berücksichtigen bestehende kulturelle und politische Bedingungen, wobei sie sich meist auf Annahmen über eine beobachtbare Praxis der Musik im Musikunterricht stützen (vgl. Harnischmacher, 2012, S. 183). Die bestehende Vielfalt an musikpädagogischen Haltungen, Lehr-Lern-Philosophien und Konzeptionen bestätigt das Abbild von kontroversen Diskursen und verschiedenen Standpunkten, die oft für sich alleinstehen und wenig aufeinander eingehen und Vernetzungen aufgreifen.

Gerade mit Blick auf einen handelnden, kompetenzorientierten Musikunterricht, wie dies durch den Lehrplan 21 vermittelt wird, zeigen die im Folgenden dargestellten musikpädagogischen Konzeptionen Aspekte eines kompetenzorientierten und handlungsorientierten Musikunterrichts auf, welche den musikalischen Kompetenzerwerb und -aufbau unterstützen. Vorerst aber lohnt es sich, diesen aktuell häufig zitierten, **handelnden oder handlungsorientierten Musikunterrichts** genauer zu betrachten. Denn Musizieren und musikbezogenes Handeln werden heute nicht nur mehr als wichtigste Begleiter des Musikunterrichts verstanden, sondern vielmehr als wichtigste Grundlage des Musiklernens und als Medium musikalischer Erfahrung, wie dies zahlreiche unterrichtspraktische Beiträge der letzten Jahre belegen (vgl. Jank, 2013, S. 112). Musikunterricht ohne musikalisches Handeln der Schülerinnen und Schüler, ohne ästhetische Auseinandersetzung, würde so Jank (ebd. 2013) an seiner grundlegenden Legitimation und Existenz verlieren. Der Praxisbegriff im Umgang mit Musik beinhaltet zwei wesentliche Bedeutungsebenen: 1. Musik als gesellschaftliche Praxis, 2. Musik im Sinne

des handelnden Umgangs mit Musik als praktische Tätigkeit und musikalische Aktivität¹⁴⁹. Beide Bedeutungsebenen stehen in einer Wechselbeziehung – so gibt es beispielsweise Musik in als gesellschaftliche Praxis nur dann, wenn diese in einem gesellschaftlichen Kontext konkret «gemacht» wird (Professionelle, Verein, DJ etc.). Andererseits braucht es den handelnden Aspekt und das Musizieren, für welchen die Schule einen wichtigen Raum für den Erwerb und Aufbau musikalischer Kompetenzen bietet. Diesen bezeichnenden Zusammenhang zwischen Handeln und Lernen geht bereits aus früheren Lerntheorien hervor. Hans Aebli (2011) sieht im Handeln die Grundstrukturen von Lernen, welches eine schrittweise Verinnerlichung, Systematisierung und sprachliche Kodierung des Gegenstands der Handlung bedeutet. Handlung und Erfahrung bilden die Grundpfeiler des spiralförmigen Lernens, in welchem Handeln die Grundlage von Lernerfahrungen bildet und zugleich den Lernenden ermöglicht, ihre Handlungskompetenzen anhand Lernerfahrungen weiterzuentwickeln:

«Wir betrachten das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen. [...]. Die Operationen des Denkens entwickeln sich aus der Handlung heraus. [...] die Lernprozesse müssen immer wieder mit der Handlung einsetzen.» (Aebli, 2011, S. 386)

Vielseitiges musikbezogenes Handeln sowie musikalische Aktivitäten stehen in einem **aufbauenden Musikunterricht** im Zentrum. Das Konzept von Stefan Gies, Ortwin Nimczik, Werner Jank und Johannes Bähr geht zurück auf das Jahr 2000. Aufbauender Musikunterricht geht auf die Ausbildung der musikalischen Grundkompetenzen ein – auf die aktive, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe an musikalischen Prozessen und Aktivitäten. Das Musikmachen bildet dabei die Grundlage der Auseinandersetzung mit Musik, wobei methodisch-didaktisch klare und kontinuierlich aufbauende Lernschritte verfolgt werden, in welchen die musikalischen Fähigkeiten und Kenntnisse aufgebaut und bereitgestellt werden. Diese Fähigkeiten sollen im musikalischen Gestalten angewendet und zur Erschliessung von Musik der eigenen Kultur und von anderen Kulturräumen genutzt werden. Die Anforderungen liegen im Verfolgen des klar strukturierten Aufbaus, in der Auseinandersetzung und Vernetzung der drei definierten Praxisfelder «musikalisches Gestalten», «Aufbau musikalischer Fähigkeiten», und

¹⁴⁹ musizieren, üben, improvisieren, komponieren, tanzen, gestalten, hören etc.

«Erschliessung von Kultur» und in einer kompetenten Lehrperson, welche die Lernenden bewusst durch diesen Lernprozess führt (vgl. Biegholdt, 2013, S. 18; Jank, 2013, S. 92)

Nahe an der Konzeption des aufbauenden, aktiven und handelnden Musikunterrichts, wie dies Gies et al. (2001) verstehen, knüpft Stadler Elmer (2000, S. 24f.) an. Sie benennt als Grundlage der Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten das Zusammenspiel von 'hören', 'sich in Verbindung mit Musik bzw. Klängen bewegen' und dem 'Erzeugen und Gestalten von Lauten und Klängen' (vgl. Jank, 2013, S. 79). Im Bewusstsein, dass hiermit die Lehrperson indirekt betroffen ist und vor allem im Prozess des Vermittelns und Initiierens musikalischer Prozesse gefordert ist, scheint dieser Ansatz insofern interessant, weil er Kompetenzen anspricht, die Lehrpersonen selbst können, resp. beherrschen müssen, um sie danach erfolgreich zu vermitteln. Aufbauender Musikunterricht, so Jank (2013, S. 125), greift das Wechselspiel der Grundbereiche des musikalischen Handelns nach Stadler Elmer auf und plädiert für musikalische Unterrichtsvorhaben, die eine besonders intensive Auseinandersetzung mit Musik ermöglichen. Dabei besteht die Hauptaufgabe in der Erschliessung von musikalischen Praxen, in der Integration aller Beteiligten hinsichtlich gemeinsamer Ziele und in der Vernetzung der drei Praxisfelder des aufbauenden Musikunterrichts (*Erschliessung von Kultur, musikalisches Gestalten, musikalische Fähigkeiten aufbauen*). Die wichtigsten Dimensionen für den Aufbau musikalischer Fähigkeiten und musikalischer Kompetenz liegen im *Singen, Hören und Beschreiben, Bewegen und Musizieren anleiten, Instrument spielen, Bearbeiten und Erfinden, Lesen und Notieren, Kontexte herstellen* (Jank, 2013, S. 117). Die von Jank genannten Dimensionen musikalischer Kompetenz finden sich nahezu 1:1 in den sechs Kompetenzbereichen des Lehrplans 21 wieder. So ist der Aufbau musikalischer Fähigkeiten über die Kompetenzbereiche Singen und Sprechen (MU.1), Hören und sich Orientieren (MU.2), Bewegen und Tanzen (MU.3), Musizieren (MU.4), Gestaltungsprozesse (MU.5), Praxis des musikalischen Wissens (MU.6) abgebildet (vgl. Kap. 13.2.2).

Musikalische Kompetenz wird demnach im aktiven und handelnden Umgang mit dem konkreten musikalischen Subjekt / Gegenstand, in konkreten musikalischen Momenten und in der bewussten musikalischen Handlung initiiert, gefördert und gebildet. Doch was meint, musikalische Kompetenz genau? Welche Merkmale und Kriterien weit musikalische Kompetenz auf? Es bietet sich geradezu an, diesen Fragen im Folgenden nachzugehen.

13.2 Musikalische Kompetenz als Grundlage für Kompetenzmodelle, Curricula und Kompetenzorientierung

13.2.1 Verständnis von musikalischer Kompetenz

Was bedeutet nun musikalische Kompetenz? Grundlage der Betrachtung dieser Fragestellung ist die Klärung des Verständnisses von Kompetenz. So wird im Folgenden Kompetenz entlang Weinerts Kompetenzdefinition (vgl. Kap. 11.2) verstanden, welche sich mittlerweile in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen, in der empirischen Bildungsforschung wie auch in den fachdidaktischen Diskursen etabliert hat. Klieme spezifiziert den Kompetenzbegriff hinsichtlich spezifischer (fachlicher) Domänen und zeigt auf, dass Kompetenzen die grundlegenden Handlungsanforderungen spiegeln, welchen Lernende in der jeweiligen Domäne ausgesetzt sind. Schlüsselkompetenzen entwickeln sich in der vielfältigen, flexiblen und variablen Nutzung und der zunehmenden Vernetzung von konkreten, fachlichen Kompetenzen. Der Erwerb von domänenspezifischen Kompetenzen muss in einem systematischen Aufbau von „intelligentem Wissen“ liegen (vgl. Eckhard & Hartig, 2007, S. 21f; Joller-Graf et al., 2014, S. 16f).

Diese Darlegungen zeigen implizit auf, dass sich Kompetenz einerseits durch eine kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition ausweist und andererseits auf der Ebene der mentalen Voraussetzung eine motivationale, volitionale und soziale Disposition beinhaltet.

Im Kontext von domänenspezifischen, musikalischen Kompetenzen bedeutet dies, dass Lernsituationen generiert werden, in welchem zum einen Wissen und Fertigkeiten systematisch aufgebaut werden und zum andern dieses erworbene Wissen flexibel in neue, andere Situationen transferiert werden kann. Ein zentrales Element im Erwerb musikalischer Kompetenz bildet die musikalische Handlung und Tätigkeit, aus welcher musikalische Handlungskompetenz hervorgeht. Nach Fuchs (2015, S. 95) entwickelt sich musikalische Handlungskompetenz aus vielfältigen musikalischen Tätigkeiten. Grundelemente dazu bilden die verschiedenen musikalischen Tätigkeitsfelder oder Kompetenzbereiche. So findet der Aufbau von musikalischen Kompetenzen nach Jank (2013, S. 92), auf der Grundlage eines aktiven, handelnden, teilhabenden, musikalisch-kulturell verbindenden und aufbauenden Musikunterrichts entlang der verschiedenen Kompetenzbereiche gefördert.

Gruhn (2003) fasst diese Erkenntnis etwas weiter und geht dem zentralen Merkmal musikalischer Bildung auf den Grund, welches er in der musikalischen Kompetenz findet. Musikalische Bildung als übergeordnete Ebene, in welchem sich Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen vereinen, äussert sich in der musikalischen Kompetenz, welche sich über verschiedenen Erscheinungs- und Ausdrucksformen äussert:

«Musikalische Bildung zeigt sich in dem Vermögen, Musik musikalisch erfahren, erleben, darstellen zu können. Nicht Wissen in Musik, sondern Kompetenz in Musik ist ihr Merkmal – Kompetenz, die sich in Produktion und Reproduktion, Improvisation und Interpretation, Empathie und kritischer Beobachtung niederschlägt. Musikalische Bildung hat, wer eigene musikalische Gedanken angemessen ausdrücken, fremde darstellen und verstehen sowie beide beurteilen und gegebenenfalls verändern kann» (Gruhn, 2003, S. 120)

Musikalische Handlungskompetenz basiert demnach in einer Gegenüberstellung und einem Zusammenwirken von «Wissen über Musik» und von «Kompetenz in Musik». Das bedeutet, dass musikalische Kompetenz im Sinne von kompetentem Musikhandeln Kenntnis und Können voraussetzt. Darin impliziert ist zugleich die Zuständigkeit wie auch die Verantwortung, welche seitens Lehrpersonen und Schülerinnen wie Schüler wahrgenommen wird. Musikalisches Lernen respektive der Aufbau von musikalischen Kompetenzen findet massgeblich über die musikalische Aktivität und Handlung statt, aus welcher entsprechende Handlungskompetenzen aufgebaut werden. Dieser Prozess des Kompetenzerwerbs erfordert Übernahme von Verantwortung der verschiedenen am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure. «Kompetenz» als musikpädagogisches Lernziel bedeutet, die Lernenden zu bestärken, sich als kompetent Musikhandelnde zu verstehen. Wobei hierin wiederum Harnischmachers (2012) molare Ebene ins Spiel kommt (vgl. Harnischmacher, 2012, S. 226; Kaiser, 2001, S. 9).

Musikalische Handlungskompetenz wird entlang des Lehrplans 21 (2016b) über einen linearen und kumulativen Kompetenzaufbau verfolgt, in welchem die Facetten einer Kompetenz durch die Wiederholung in unterschiedlichen Zusammenhängen und in verschiedenen Differenzierungsstufen erarbeitet werden. Dadurch verfügen die Schülerinnen und Schüler zunehmend über Erfahrung, Können und musikalisches Wissen, um das Gelernte in Transfersituationen kompetenzorientiert anzuwenden. Die musikalischen Erfahrungen und

das musikalische Erleben der Schülerinnen und Schüler sowie deren Reflexion steht im Zentrum des Musikunterrichts (D-EDK, 2016b, S. 3). Diese Haltung hinsichtlich musikalischer Handlungskompetenz basiert massgeblich auf der Kompetenzdefinition, wie sie F.E. Weinert (2002a) formuliert.

Obschon sich der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik zwischenzeitlich etabliert hat, bestehen hinsichtlich musikalischer oder auch musikbezogener Kompetenz immer noch einige Unklarheiten. Zwar hat sich ein einheitliches Verständnis gegenüber musikalischer Kompetenz mit dem Ziel der Output-Orientierung entwickelt und sich der Kompetenzbegriff auch in der Musikpädagogik über Curricula, Weiterbildungsformate, didaktische Materialien bis hin in die Forschung etabliert. Dennoch weist Knigge (2014) auf drei noch bestehende Problemstellen hin: Unpräzise, nicht ausreichend explizierte oder fehlende Beschreibung des konkreten Kompetenzverständnis in curricularen Dokumenten; Versuch der Umformulierung alter Curricula zu kompetenzorientierter Trübung; synonyme Verwendung von Kompetenz- und Bildungsbegriff. Knigge ordnet diese Erkenntnisse unter anderem der Tatsache zu, dass aus der musikpädagogischen Forschung bis anhin nur wenige theoretisch fundierte und empirisch validierte Kompetenzmodelle hervorgingen (vgl. Niessen et al., 2008; Jordan et al., 2012; Hasselhorn & Lehmann, 2014).

13.2.2 Kompetenzmodelle und Curricula

Werden heutige Curricula miteinander verglichen, so ist feststellbar, dass diese nicht nur Ähnlichkeit in Bezug auf die Zielsetzungen aufweisen, sondern oft auch im Bereich von Arbeitsfeldern und Kompetenzbereichen übereinstimmen. Knigge und Lehmann-Wermser (2008) eruieren aus einer Untersuchung von musikpädagogischen Kompetenzmodelle in deutschen Lehrplänen drei Kernbereiche, welche häufig als Kompetenzbereich, Arbeitsfeld, Inhaltsbereich oder auch Umgangsweise benannt werden (2008, S. 62f): Zum einen den Bereich der musikalischen Praxis „*Musik machen*“, welcher sowohl produktive als auch reproduktive Umgangswesen beinhaltet. Zum andern den Bereich des Wahrnehmens von und des Wissens über Musik „*Musik hören und verstehen*“. Und letztlich findet sich ebenso der Bereich „*Musik umsetzen*“, welcher den Transfer in andere musikalische oder ästhetische Kunstformen beschreibt. Diese benannten Kompetenzbereiche gehen ebenso aus dem Lehrplan 21. Die darin

formulierten sechs Kompetenzbereiche beinhalten direkt wie auch indirekt die von Knigge und Lehmann eruierten Aspekte „Musik machen“, „Musik hören und verstehen“ und „Musik umsetzen“ (vgl. Abbildung 9).

Gestaltungsprozesse MU.5			
<ul style="list-style-type: none"> • Themen musikalisch erkunden und darstellen • Gestalten zu bestehender Musik, experimentieren, improvisieren • Musikalische Auftrittskompetenz 			
Singen und Sprechen MU.1	Hören und Sich-Orientieren MU.2	Bewegen und Tanzen MU.3	Musizieren MU.4
<ul style="list-style-type: none"> • Stimme im Ensemble • Stimme als Ausdrucksmittel • Liedrepertoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Akustische Orientierung • Begegnung mit Musik in Geschichte, Gegenwart und Kulturräumen • Bedeutung und Funktion von Musik 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensomotorische Schulung • Körperausdruck zu Musik • Bewegungsanpassung an Musik und Tanzrepertoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Musizieren im Ensemble • Instrument als Ausdrucksmittel • Instrumentenkunde
Praxis des musikalischen Wissens MU.6			
<ul style="list-style-type: none"> • Handlungs- und praxisorientiertes Erfahren von musikalischen Strukturen • Rhythmus, Melodie, Harmonie • Notation 			

Abbildung 24: Lehrplan 21. Kompetenzmodell Musik. Schwerpunkte Kompetenzbereiche.

(Eigene Darstellung, Basis D-EDK, 2016b, S. 6)

Der Aspekt „Musik machen“ findet sich im Mittelbau des LP21-Kompetenzmodells wieder, am Ort der konkreten musikalischen Handlung und Aktivität. So wird im Kompetenzbereich *Singen und Sprechen* (MU.1) die Auseinandersetzung mit der Stimme, dem persönlichen stimmlichen Ausdruck wie auch das einstimmige, mehrstimmige, chorische, solistische Singen gefördert. Über sämtliche Lehrplanzyklen hinweg wird die Erarbeitung eines umfassenden und vielfältigen Liedrepertoires über verschiedene Zeiten, Kulturen und Stilarten verfolgt. Der Kompetenzbereich *Hören und Sich-Orientieren* (MU.2) lässt Schülerinnen und Schüler bewusst an Hörprozesse beteiligen und ermöglicht ihnen über Hörmomente eine Begegnung mit Musikgeschichte, Gegenwart und den verschiedenen Kulturräumen. Eine differenzierte Körperwahrnehmung und ein bewusster Umgang mit Ausdrucksformen bilden das Fundament der sensomotorischen Entwicklung als wichtige Basis für einen handlungsbezogenen Umgang mit Musik. Dieses Phänomen wird durch den Kompetenzbereich *Bewegen und Tanzen* (MU.3) aufgegriffen und erarbeitet. Dabei wird über die verschiedenen Stufen hinweg ebenso ein entsprechendes Tanzrepertoire erarbeitet. Musizieren in verschiedenen Formen, Konstellationen und mit verschiedenen Instrumenten sowie der Wissensaufbau im Bereich der

Instrumentenkunde, aber auch die Förderung der instrumentalen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird durch den Kompetenzbereich *Musizieren* (MU.4) in den Fokus gerückt.

Weiter erwähnen Knigge und Lehmann-Wermser (2008) die Dimension von «Musik hören und verstehen», welche der Lehrplan 21 konkret über den Kompetenzbereich Hören und Sich-Orientieren (MU.2) aufgreift. Knigge und Lehmann-Wermser geht es in dieser Dimension aber ebenso um die Aneignung von musikalisch strukturiertem und systematisiertem Wissen, welche im Kompetenzbereich *Praxis des musikalischen Wissens* (MU.6) des Lehrplans 21 zum Vorschein kommen.

Das Fundament des musikalischen Handelns bildet der Kompetenzbereiche *Praxis des musikalischen Wissens* (MU.6). Hierin werden musikalische Strukturen und die elementare Musiklehre in steter Verbindung mit dem handelnden, praxisorientierten und aktiven Moment der Kompetenzbereiche des «Mittelbaus» erfahrbar gemacht. Musikalisches Lernen und musikalischer Kompetenzaufbau passieren über das Entdecken, Experimentieren und Improvisieren mit Stimme, Rhythmus, Körper, verschiedenen Instrumenten und Medien. Diesen Raum für Kreativität, eigenständige Ideen und das Umsetzen von Musik, wie ihn Knigge/ Lehmann-Wermser betonen, greift der Lehrplan 21 über den Kompetenzbereich *Gestaltungsprozesse* (MU.5) auf. Schülerinnen und Schüler werden darin in ihrer musikalischen Präsenz, in ihrer Auftrittskompetenz und in ihrer Ausdruckfähigkeit bestärkt und gefördert. Das Zusammenspielen und die Verbindung der sechs verschiedenen Kompetenzbereiche und den damit formulierten Kernkompetenzen musikalischen Lernens und Handelns, im Sinne eines ganzheitlichen Lernens, steht bildet die Grundlage des musikalischen Kompetenzerwerbs. Mittels musikalischer, praktischer und gestalterischer Prozesse auf der Basis der Kompetenzbereiche MU.1 bis MU.4 werden theoretische Inhalte (MU.6), wie auch musikalische Sachverhalte erkundet, sichtbar und erfahrbar gemacht (MU.5) (D-EDK, 2016b, S. 6ff).

13.2.3 Kompetenzorientierung im Musikunterricht

Das Ziel von kompetenzorientiertem Musikunterricht sind kompetente Schülerinnen und Schüler. Was bedeutet, dass Lernende entlang eines kompetenzorientierten Musikunterrichts und systematischen Kompetenzaufbaus zu musikalisch kompetenten und gebildeten Persönlichkeiten heranwachsen.

Dazu bedarf es fachliche wie auch methodische Entscheidungen hinsichtlich Unterrichtsplanung, damit das notwendige Wissen und Können wie auch die erwünschte musikalische Handlungskompetenz aufgebaut werden können. Die Erschliessung einer solchen anforderungsreichen Situation findet über verschiedene kognitive wie motivational-affektive Komponenten statt: Faktenwissen; konzeptuelles, prozedurales und metakognitives Wissen; Motivation und Einstellung sowie Handlungsmöglichkeiten. Diese verschiedenen Aspekte der Kompetenzorientierung greift der Lehrplan 21 auf und spezifiziert sie in Bezug auf einen kompetenzorientierten Musikunterricht wie folgt:

Kompetenzorientierter Musikunterricht ist ausgerichtet auf einen aktiven, handlungsbezogenen und aufbauenden Umgang mit Musik, welcher die Anwendung von neu erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten wie auch Wissen in konkreten musikalischen Aufgabenstellungen ermöglicht. Ein solcher kompetenzorientierter Musikunterricht findet auf der Basis der verschiedenen Kompetenzbereiche statt und ermöglicht eine Verbindung von Stimmerfahrung, Hörerfahrung, Körpererfahrung, instrumentaler wie auch ästhetischer Erfahrung sowie des angewandten musikalischen Wissens. Neben den fachlichen Zielsetzungen fördert ein kompetenzorientierter Musikunterricht die überfachlichen Kompetenzen, baut auf dem Vorwissen und den musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden auf und initiiert immer auch eine Reflexion über den individuellen, persönlichen Lernprozess. (D-EDK, 2016b, S. 6)

Welchen Merkmalen unterliegt nun ein kompetenzorientierter (Musik-)Unterricht, um diese Anforderungen zu erfüllen? Die Pädagogische Hochschule Luzern bringt auf der Grundlage des fachlichen Diskurses wie auch der Verdichtung von Fachliteratur einen Katalog von acht Merkmalen hervor, die einen kompetenzorientierten Unterricht charakterisieren (vgl. Joller-Graf et al., 2014, S. 24f). Die acht Merkmale sind in Bezug auf einen kompetenzorientierten Unterricht allgemein formuliert und lassen sich auf die verschiedenen Fachbereiche und Domänen problemlos transferieren. Jedes dieser acht Merkmale ist explizit mit der Lernaktivität resp. mit deren Auswirkung auf die Schülerinnen und Schüler verbunden. Kompetenzorientierung lässt sich folgedessen nicht durch die äusseren Merkmale der Unterrichtsgestaltung definieren. Vielmehr lässt sich Kompetenzorientierung an einer bestimmten, dahinterliegenden Absicht festmachen, welche Erkenntnisse ermöglicht, ein vertieftes und flexibles Verständnis aufbaut, Fertigkeiten einübt und Probleme löst (Joller-Graf et al., 2014, S. 22ff):

Kumulativer Kompetenzaufbau, authentische Anforderungssituationen, Verknüpfung von Instruktion und Konstruktion, Binnendifferenzierung und Individualisierung, transparente Erwartungen, Erfolgserlebnisse ermöglichen, Feedback von andern, Erkenntnisse durch Reflexion.

In der Reflexion dieser Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts fällt auf, dass dieser nahe an dem gestaltet wird, was aktuell in der Fachliteratur als „guter Unterricht“ hervorgeht (vgl. Meyer 2003, 2010, 2018; Helmke 2007, 2009, 2010) und wie dieser in Kap. 13.3.2 und Kap. 13.3.3 beschrieben wird. Kompetenzorientierter Unterricht ist entlang der acht charakteristischen Merkmale mit dem Anspruch verbunden, für die Schülerinnen und Schüler nachweisbar positiv und wirkungsvoll strukturiert zu sein. Nach Blum et al. (2012) muss sich jede einzelne Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit daran messen, „inwieweit sie zur Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schülerkompetenzen beiträgt“. Entsprechend ist nicht die Frage nach dem was ‚durchgenommen‘ wurde zentral, sondern diejenige nach „Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?“ (vgl. Blum et al., 2012, S. 15f). Der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler rückt dabei, auch in Anlehnung an Hatties Studie „Visible learning“ (Hattie, 2009) in den Blick der Lehrperson:

«If the teacher's lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning» (Hattie, 2009, S. 252).

Vor diesem Hintergrund nimmt die Lehrperson im kompetenzorientierten Musikunterricht eine zentrale Funktion ein. Sie agiert als musikalisch interessierte und kompetente Person und weiss den musikalischen Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der acht Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts im Fokus eines systematischen Kompetenzaufbaus, welcher sowohl die kognitive wie auch die motivationale, volitionale und soziale Ebenen beinhaltet. Kompetenzorientierter Musikunterricht fördert sowohl die musikalisch-fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als auch die ihre personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Die Lehrperson ist in diesem anforderungsreichen Setting zugleich Vorbild, Mitgestalterin und Begleitperson der musikalischen und individuellen Lernprozesse der Lernenden (vgl. Kap. 14.2).

13.2.4 Diskussion nach Bildungsstandards

Knigge und Lehmann-Wermser (2008, S. 61) kommen in ihrer Untersuchung von Lehrplänen zum Schluss, dass die deutsche Musikpädagogik von einheitlichen und „guten“ Bildungsstandards für den Musikunterricht noch weit entfernt ist. Zwar mag diese Äusserung vor 12 Jahren in Bezug auf die deutsche Situation gemacht worden sein, dennoch ist sie in Bezug auf die Bildungsstandards im Fach Musik in der Schweiz heute noch aktuell. Nationale Bildungsziele bestehen in den sogenannten Hauptfächern Mathematik, Deutsch, Fremdsprache und Naturwissenschaften (vgl. Kap. 2.4) nicht aber in Bezug auf das Fach Musik. So mag, in Anbetracht dieser Lücke, die Auseinandersetzung für das Fach Musik interessant sein, wie sich denn „gute“ Bildungsstandards definieren lassen. Nach Klieme (zitiert in Mechtild Fuchs, 2015, S. 91) äussern sich gute Bildungsstandards in dem sie sich auf einen Kernbereich konzentrieren, kumulatives und vernetztes Lernen anstreben, knapp und nachvollziehbar sind, an Lernende und Lehrende anspruchsvolle Anforderungen richten und sich unterrichten lassen. In dieser Definition nach guten Bildungsstandards vereinen sich Erkenntnisse um die Kompetenzorientierung wie auch um die Kriterien guten Musikunterrichts. Dies obschon Kompetenz, so Klieme desweiteren, keine hinreichende, aber doch notwendige Voraussetzung von Bildung ist.

Wie allerdings Knigge und Lehmann-Wermser (2008) aufzeigen, sind solche Standards für den Musikunterricht noch nicht alltäglich. Doch, woran mag das liegen?

Fuchs (2015, S. 91) zeigt auf, dass die Probleme von einheitlichen Standards für den Musikunterricht in der Eigenheit des Faches liegen. So lasse sich unter anderem der Kern ästhetische Bildung nur schwierig in Kompetenzstandards fassen und ebenso bereitet auch die Standardisierung von individuellen kreativen und künstlerischen Prozessen Schwierigkeiten. Zudem liegt eine weitere Herausforderung der Standardisierung ebenfalls in der Heterogenität von Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schülern. Explizit gemeint ist damit die Möglichkeit der Nutzung von ausserschulischen, musikalischen Förderangeboten (Instrumentalunterricht, Chor, Tanzgruppen etc.). Und letztlich benennt Fuchs auch die latente Gefahr eines „learning to the test“. Eine Realität im Musikunterricht, welche durch beschränkte Standards auf der Ebene des abprüfbaren Faktenwissens zwar häufig vorgenommen wird, nicht jedoch dem Grundverständnis von Kompetenzorientierung und den dadurch hervorgehenden Kompetenzstandards im Sinne eines pluralistischen und kreativen, ganzheitlichen und vielseitigen Musikunterrichts entsprechen (ebd. 2015).

Diese dargelegten Probleme und Herausforderungen zeigen auf, dass genau diese Auseinandersetzung mit Bildungsstandards eine wichtige, dem Fach geschuldete Diskussion, ist. Eine Auseinandersetzung, die neben generalisierten und dennoch fachspezifischen Standards auch den Aufbau der zentralen musikalischen Kompetenzen im musikalischen Lernprozess von Schülerinnen und Schülern konkretisiert und benennt. Auch für den grösseren bildungspolitischen Kontext hinsichtlich Stellung des Fachs im Fächerkanon und der (in regelmässigen Abständen) wiederkehrenden Diskussion um Legitimation scheint diese Auseinandersetzung von hoher Wichtigkeit. Findet darin keine Weiterentwicklung statt, bewegt sich diese Diskussion weiterhin zwischen Curriculum-Analyse und Entwicklung von Kompetenzmodellen.

Niessen et al. (vgl. 2008, S. 3f) betrachtet die bestehenden Forschungsdefizite auch im Hinblick auf die Formulierung von (nationalen) Bildungsstandards, welche keine unterrichtlichen Inhalte beschreiben sondern die Erfassung und Überprüfung von Kompetenzen formulieren und mit der Kompetenzorientierung zusammenhängen, kritisch. Denn, um Kompetenzen zu messen und dadurch Unterrichtserfolg überprüfen zu können, sind solche Standards bedeutend. Weder die Musikpädagogik noch die Musikpsychologie liefern, so Niessen et al. (ebd. 2008), fachspezifische Kompetenzmodelle. Mögliche Antworten hierzu gründen in einer allfälligen Skepsis von Musikpädagogen gegenüber Kompetenzstandards, wie dies auch Hess erwähnt, wonach es fraglich ist, «ob die Entwicklung von Kompetenzstandards jenseits der Wissensabfrage leistbar und wünschenswert ist» (Hess et al., 2004, S. 95). Andere Gründe hinsichtlich fehlender Forschungsbestrebungen mögen in der Tatsache liegen, dass musikalische Lernprozesse vielschichtig und schwierig festzuhalten sind und zudem viele musikalische Kompetenzen, welche im Musikunterricht erworben werden, nicht kollektiv überprüft werden können. An diesem Punkt sollte die Diskussion weitergeführt werden, denn in der Auseinandersetzung mit Kompetenzstandards und Kompetenzorientierung wohnt ebenso der Anspruch und das Bestreben nach einem qualitativen Musikunterricht bei, welches wiederum gekoppelt ist an die Frage, was guten Musikunterricht bedingt oder wie sich ein solcher äussert?

So mag denn ein möglicher Ansatz in Bezug auf die Formulierung von nationalen Bildungsstandards in der Schweiz, in der vielseitigen Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung und in der Reflexion um Kriterien guten Musikunterrichts liegen. Denn letztlich liegt gerade in gutem Musikunterricht wiederum die entscheidende Grundlage für eine wirksame und erfolgreiche musikalische Kompetenzbildung.

13.3 Qualität von (Musik-)Unterricht

13.3.1 Unterrichtswirksamkeit

Was aber sind Faktoren, die Lernerfolg bedingen und dem Unterricht eine hohe Wirksamkeit wie auch Qualität attestieren?

Aus der Bildungswissenschaft gehen einige Modelle hervor, die den Zusammenhang zwischen Professionalität der Lehrpersonen, Schul- und Unterrichtsqualität sowie der Wirkung von Unterricht in Form von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen abbilden. Die Komplexität von Unterricht wurde mittels dieser Modelle stark reduziert, so dass sie Hinweise liefern und Eingriffsmöglichkeiten bieten, die praktisch genutzt oder empirisch überprüft werden können (vgl. Bauer, 2011, S. 51). Ein solches Modell, welches die verschiedenen Ebenen im Kontext von Unterricht analysiert, bringt Helmke (2010) mit dem *Angebot-Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit* (vgl. Abbildung 25) hervor.

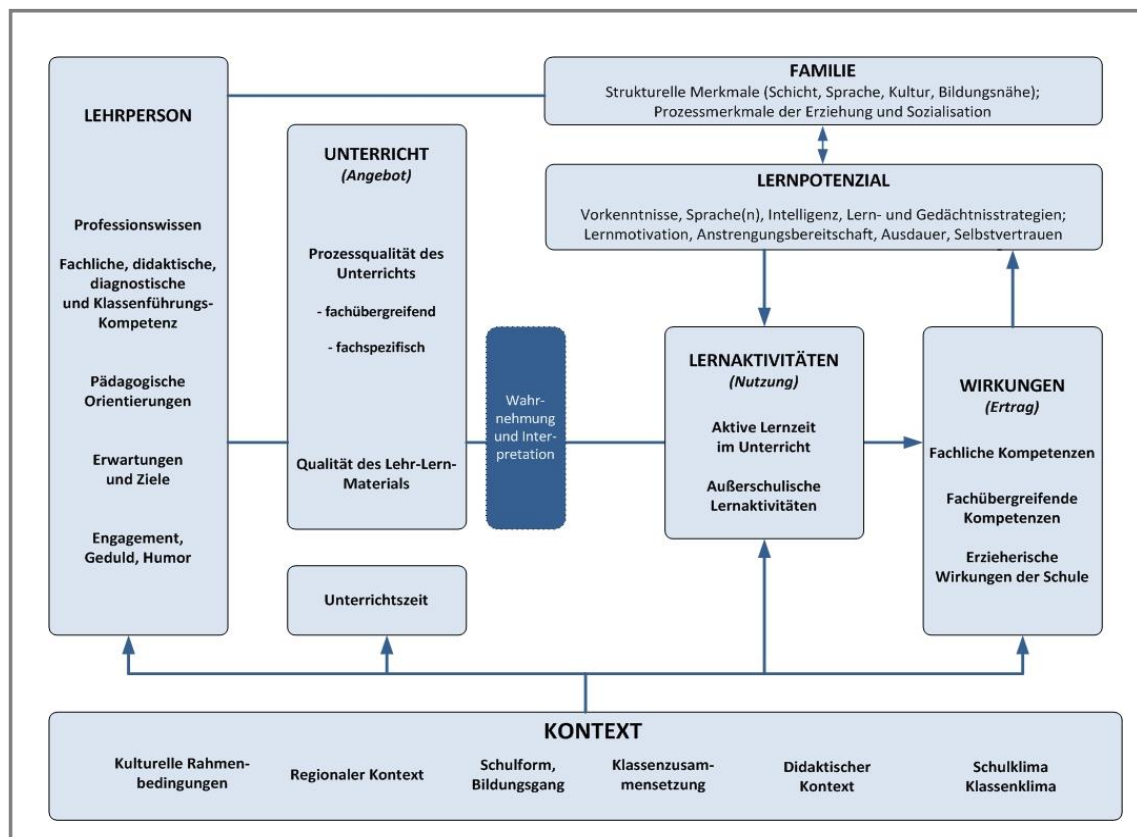


Abbildung 25: Angebot-Nutzungsmodell von Helmke (2010, S. 73)

In diesem umfassenden Modell sind sowohl Zielkriterien wie auch Wirkungsweisen von Unterricht abgebildet und integriert die einzelnen Faktoren von Unterrichtsqualität. Die verschiedenen Ebenen von Kontextbedingungen und Wirkungsbezügen, die Nutzungs- und Verarbeitungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie die «Konstitution» der Lehrperson werden darin berücksichtigt und abgebildet.

Helmke (2010) geht hierbei von zwei Perspektiven aus, von welchen die Qualität von Unterricht betrachtet werden kann: Von der *Prozessebene* und der *Produktebene*. Die Prozessebene beschreibt die Interaktionsprozesse und Lehr-Lernprozesse, welche im Unterricht stattfinden. Die *Produktebene* misst die Qualität von Unterricht, unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts, anhand von Zielkriterien. Unterricht stellt also gemäss Helmke ein Angebot dar, dessen Wirksamkeit von der Nutzung der Lernenden abhängt. Das Modell bildet das komplexe Zusammenspiel wie auch die Wechselwirkung von zentralen, Lernerfolg bedingenden Einflussfaktoren ab, wie beispielsweise der Qualität der Lehr-Lernprozesse oder die Kompetenz der Lehrperson.

Helmkes Modell benennt acht wesentliche Faktoren, die auf Unterrichtsqualität einwirken: *Merkmale der Lehrperson, des Unterrichts und des Kontexts* sowie in Bezug auf die Lernenden, *Merkmale der Familie, des individuellen Lernpotentials, von Lernaktivitäten und der Wirkung von Unterricht* aber auch von *Mediationsprozessen*, welche in der Abbildung aus dem Bereich *Wahrnehmung und Interpretation* hervorgehen. Neben den beschriebenen acht Faktoren beruht das Modell auf verschiedenen Grundprinzipien, welche im Folgenden erklärt werden und wirksamen Unterricht massgeblich prägen, bestimmen und beeinflussen (vgl. Helmke, 2010, S. 73ff)

- a) **Angebot und Nutzung:** *Unterricht repräsentiert in seiner Gesamtheit ein Angebot. Ob Lernen wirksam ist, hängt nach Helmke davon ab, ob und wie dieses Angebot auch in Anbetracht der emotionalen, volitionalen und motivationalen Prozesse seitens der Lernenden genutzt wird. Diese Nutzung des Angebots ist demnach abhängig von den Vorkenntnissen, von Lernmotivation wie auch Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler aber auch von deren individuellen Ausgangslage und dem Klassenkontext. (vgl. Helmke, 2010, S. 74f)*

- b) **Lehrperson und -expertise:** Das Unterrichtsangebot wird massgeblich von der Lehrperson und ihrer Expertise beeinflusst. Hierbei sind fachspezifische und fachdidaktische Kompetenzen neben den Bereichen Klassenführung und Diagnostik von entscheidender Bedeutung. (vgl. Helmke, 2010, S. 78f)
- c) **Prozessqualität des Unterrichts:** Diese verdeutlicht sich an den Erfolgskriterien guten Unterrichts und in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. (vgl. Helmke, 2010, S. 78f)
- d) **Unterrichtsquantität:** Zeitliche Faktoren und vorgegebene Wochenstundentafel beeinflussen das Unterrichtsangebot. Für den Unterrichtserfolg entscheidend ist dabei die effektiv genutzte Lernzeit, oder aktive Lernzeit, für die Lernprozesse der Lernenden. (vgl. Helmke, 2010, S. 80f)
- e) **Qualität des Lehr-/ Lernmaterials:** Die Qualität von Lehr- und Lernmaterialien und der damit einhergehende Lehrstil wie auch das Lernverhalten beeinflussen die Unterrichtsqualität. (vgl. Helmke, 2010, S. 82f)
- f) **Familie und Lernpotential:** Die individuellen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern, die sich in kognitiver, motivationaler und auch volitionaler Form wie Intelligenz, Vorkenntnisse, Lernstrategien, Selbstkonzepte, Motivation, Emotion, Angst äussern, beeinflussen das Lernen massgeblich. Aber auch das Elternhaus wirkt sich aus verhaltensgenetischer und sozialisationstheoretischer Sicht, beeinflussend auf das Lernverhalten und Lernpotential aus. (vgl. Helmke, 2010, S. 82f)
- g) **Mediationsprozesse:** Lernerfolge entstehen nicht direkt aus dem Unterrichtsangebot. In diesem Kontext sind individuelle Verarbeitungsprozesse wie etwa der Prozess der Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichtsangebots, das Verhalten der Lehrperson wie auch Lern- und Denkprozesse oder Motivationen und Emotionen mitverantwortlich. (Helmke, 2010, S. 82ff)
- h) **Wirkungen:** Unterricht bringt eine beabsichtigte wie auch eine unbeabsichtigte Wirkung hervor. Diese gehen meist über das fachliche Lernen und den beabsichtigten Wissens-, resp. Kompetenzaufbau hinaus. Um Unterricht und dessen Wirkung zu beurteilen sind Zielkriterien erforderlich und entscheidend. (vgl. Helmke, 2010, S. 84)

- i) **Kontext:** *Der jeweilige Kontext wirkt sich auf die Unterrichtsgestaltung und den Unterrichtserfolg aus. Grosse Bedeutung wird dem Klassenkontext beigemessen, da dieser in einem dynamischen Verhältnis zur Unterrichtsqualität steht – da sich Unterricht an der Leistungsbereitschaft, den Lernvoraussetzungen und Motivationen als auch der sozialen Zusammensetzung einer Klasse oder Gruppe orientiert. (vgl. Helmke, 2010, S. 86f)*

In der Reflexion dieser Grundprinzipien auf der Basis der acht Faktoren ist die Vielschichtigkeit von Unterricht und dessen Wirksamkeit gut erkennbar. So wird die Qualität von Unterricht stets durch verschiedene sich direkt oder indirekt bedingende, bewusste wie auch unbewusste Faktoren beeinflusst. Diese Erkenntnisse und Grundlagen bieten sich geradezu an, sich mit den konkreten Kriterien guten Unterrichts auseinanderzusetzen, respektive die Prinzipien und Merkmale guten Unterrichts zu konkretisieren.

13.3.2 Qualitätsmerkmale von Unterricht

Zwar mag, wie soeben gesehen, die Lehrperson mit ihrer professionellen Kompetenz, mit ihrem fachlichen, pädagogischen und didaktischen Wissen und Können ein wichtiger Treiber für die Unterrichtsqualität sein, gleichwohl sind auch verschiedene weitere Kontextfaktoren für eine hohe Unterrichtsqualität ausschlaggebend (Helmke, 2010).

Die Fragen nach den wesentlichen Prinzipien von effektiver Unterrichtsgestaltung wurde in der Bildungsforschung über verschiedene Ansätze verfolgt und über klassifizierende Kataloge zusammengeführt. So stammt eine erste international bedeutende Merkmalsliste aus der Feder von Brophy¹⁵⁰ (1999). Auf diese Ausführungen stützen sich im Folgenden ebenso Gudjons (2006), Meyer (2010) und Helmke (2010). Im Kontext der deutschsprachigen Literatur und Auseinandersetzung mit Gütekriterien von Unterricht werden die Kriterienkataloge von Meyer und Helmke am häufigsten rezipiert (vgl. Helmke, 2004, 2009, 2010; Meyer, 2010,

¹⁵⁰ Brophy zählt folgende Kriterien zu Schlüsselfunktionen guten Unterrichts (übersetzt in die deutsche Sprache): 1. Unterstützendes Klima im Klassenzimmer, 2. Lerngelegenheiten, 3. Orientierung am Lehrplan, 4. Aufbau einer Lern- und Aufgabenorientierung, 5. Innerer Zusammenhang der Inhalte, 6. Vertiefendes Gespräch, verständnisorientierte Lehrer-Schüler-Interaktion, 7. Übung und Anwendung, 8. Unterstützung der Lerntätigkeit, 9. Lehren von Strategien, 10. Kooperatives Lernen, 11. Kriteriumsorientierte Beurteilung, 12. Leistungserwartungen. (Brophy, 1999; vgl. Helmke, 2004, S. 123)

2018). Der von Gudjons (2006), formuliert Kriterienkatalog¹⁵¹ stimmt mit Helmke und Meyer inhaltlich weitgehend überein, besteht jedoch lediglich aus sieben Merkmalen für den Unterricht. Diese Kriterienkataloge guten Unterrichts sind zugleich Instrumente zur Qualitätssicherung und dienen der Diagnose und Verbesserung von Unterricht. Sie sind aber auch Orientierungspunkte in der Planung und Realisierung von Unterricht (Helmke, 2007). Helmke wie Meyer entwickeln einen Katalog mit 10 Kriterien für guten Unterricht, wobei in der Gegenüberstellung dieser Kriterienkataloge nur wenige Abweichungen erkennbar sind. Der Grundgedanke, auch im Abgleich mit Brophy und Gudjons, scheint identisch: So können die Merkmale guten Unterrichts sich in verschiedener Weise bedeutsam auf die Kompetenzentwicklung auswirken. Zum einen sind Merkmale erkennbar, die eine direkte Auswirkung auf den Lernprozess haben (z.B. Strukturiertheit), zum anderen handelt es sich um Merkmale, die wichtige motivationale Lernvoraussetzungen wie etwa Motivation, Lernfreude und Selbstvertrauen beeinflussen und dadurch einen indirekten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung ausüben. Tabelle 4 stellt die Merkmalslisten der Qualitätskriterien guten Unterrichts von Helmke (2010) und Meyer (2010) einander gegenüber.

Tabelle 4: Qualitätskriterien guten Unterrichts von Helmke (2010) und Meyer (2010)

	Helmke <i>10 Merkmale der Unterrichtsqualität</i>	Meyer <i>10 Merkmale für guten Unterricht</i>
1	Klassenführung	Klare Strukturierung des Unterrichts
2	Klarheit und Strukturiertheit	Hoher Anteil echter Lernzeit
3	Konsolidierung und Sicherung	Lernförderliches Klima
4	Aktivierung	Inhaltliche Klarheit
5	Motivierung	Sinnstiftendes Kommunizieren
6	Lernförderliches Klima	Methodenvielfalt
7	Schülerorientierung	Individuelles Fördern
8	Kompetenzorientierung	Intelligentes Üben
9	Umgang mit Heterogenität	Transparente Leistungserwartung
10	Angebotsvariation	Vorbereitete Umgebung

¹⁵¹ Gudjons benennt folgende sieben Merkmale für einen effektiven Unterricht: 1. Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses mit deutlichen Leistungserwartungen, 2. Effektiver Umgang mit der Lernzeit, 3. Methodenvielfalt und funktionaler Wechsel der Arbeitsformen, 4. Gezieltes, sinnhaftes Üben, 5. Positives Unterrichtsklima und förderliche Arbeitsatmosphäre, 6. Gesprächs- und Feedbackkultur, Metaunterricht und Metakognition, 7. Individuelle Diagnostik und Förderung aller Lernenden (vgl. Gudjons, 2006, S. 42–49)

Meyer (2010, S. 18) verwendet für die Formulierung seiner Kriterien fünf Konstruktionsregeln. So sind erstens alle zehn Merkmale beobachtbar. Zweitens treffen die Merkmale auf alle am Unterrichtsprozess Beteiligten zu, es ist weder ausschliesslich für Lernende noch für Lehrende. Desweiteren sind die Merkmale drittens für verschiedene Unterrichtsformen formuliert, viertens fächerübergreifend handhabbar und fünftens in Bezug auf die Unterrichtsqualität gleichberechtigt zu betrachten. Trotzdem, so Helmke (2010), handelt es sich bei diesen formulierten Qualitätsmerkmalen stets um allgemeine Kriterien. Das bedeutet ebenso, dass die Wirksamkeit eines Unterrichtsmerkmals, welches sich an unterschiedlichen Verhaltensweisen beobachten lässt, immer auch davon ab, welche anderen Merkmale in diesem Kontext vorliegen. So sind denn sowohl die von Helmke als auch von Meyer benannten Unterrichtskriterien auf der Grundlage eines kurzfristig wirksamen, effektiven Unterrichts benannt und beziehen sich nur annähernd auf eine langfristige, nachhaltige Wirksamkeit von Unterricht.

Die Grenzen hinsichtlich Messbarkeit der vorgelegten Kataloge zeigen sich darin, dass sich diese vorwiegend über den kognitiven Lernerfolg erheben lassen. Zwar gibt es Merkmale wie Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung oder auch Aktivierung und Motivierung, die in der deutschsprachigen Bildungsforschung über den Zusammenhang von Merkmal und Wirkung empirisch gut erforscht sind. Dennoch bleibt in diesen Forschungsbestrebungen meist unberücksichtigt, welche weitreichende und nachhaltige Wirkung von Unterricht über die einzelnen Merkmale gegeben ist (vgl. 2010). Gerade eine solche Auseinandersetzung in hinsichtlich Kriterien eines nachhaltig wirksamen Unterrichts kann die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität bis in die Fachbereiche hinein positiv beeinflussen.

Eine jüngst häufig rezipierte Studie hinsichtlich Faktoren von Unterrichtsqualität und deren Nachhaltigkeit nimmt diejenige von John Hattie *Visible Learning* (vgl. Steffens & Höfer, 2014) ein. Dieser formuliert hervorgehend aus einer breitangelegten Meta-Meta-Analyse¹⁵² *138 Faktoren für und gegen Lernerfolg*. Hierbei wurden anhand die zentralen Ergebnisse einzelner Studien erfasst und mit Hilfe eines statischen Verfahrens miteinander in Beziehung gesetzt, wodurch die Effektstärken der einzelnen Einflussfaktoren bestimmt und thematisch in

¹⁵² Eine der grössten Datenbasis der bisherigen Unterrichtsforschung!

folgende Gruppen gegliedert wurden: *Lernende, Familie, Schule, Lehrende, Curricula und Unterricht*. Unabhängig davon, ordnet Hattie in seiner Studie den Lernenden selbst den grössten Lernerfolg zu. Dieser basiert auf dem Vorwissen, auf den kognitiven Fähigkeiten, auf dem sozioökonomischen Status sowie dem Elternhaus aber auch auf schülerbezogene Persönlichkeitsmerkmale, Konzentration, Motivation, Engagement, Selbstkonzept, Lernstrategien oder auch Leistungsangst. Lehren und Lernen, so die Studie, ist miteinander unwillkürlich verzahnt, wobei der Lehrperson in diesem ganzen Prozess des Lernens eine entscheidende Rolle beigemessen wird. So stellt Hattie in der allgemeinen Betrachtung der Unterrichtswirksamkeit die Lehrperson in den Mittelpunkt des Lernerfolgs (Steffens & Höfer, 2014, S. 8f). Auf dieser Erkenntnis formuliert Klieme et al. (2006, S. 131) die drei Basisdimensionen des Lehrhandelns:

1. *strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung,*
2. *unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima,*
3. *kognitive Aktivierung, zu der je nach fachlichem Kontext [...] herausfordernde, offene Aufgaben [...] und generell ein diskursiver Umgang mit Fehlern gehören kann.*

Ausschlaggebend für die Unterrichtsqualität, für einen wirksamen Unterricht wie auch für effektive Lehr-/Lernprozesse, so die Erkenntnis aus den verschiedenen Darlegungen, fusst massgeblich auf den Kompetenzen der Lehrperson. Diese trägt die Verantwortung über einen strukturierten Unterricht, in welchem (individuelle) schülerorientierte Lernprozesse entlang von überlegten Aufgabenstellungen in einem lernförderlichen Lernklima unter klaren Leistungserwartungen angeleitet und durchgeführt werden und zu einem nachhaltigen Kompetenzzuwachs führen.

Der Rolle Lehrperson wird dabei, wie bereits in Kap. 13.2.3 in Bezug auf einen kompetenzorientierten Musikunterricht gefolgert und mehrfach erwähnt, eine entscheidende Rolle zugeschrieben. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrperson wird in Kap. 14.2 vorgenommen. Vor dem Hintergrund eines wirksamen Unterrichts drängt sich im Folgenden die Frage auf, wie sich Unterrichtsqualität im Fach Musik äussert oder messen lässt.

13.3.3 Qualitätsmerkmale von Musikunterricht

Was zeichnet nun aber guten Musikunterricht aus und wie lässt sich dieser messen?

Zwar sind die meisten der nun dargelegten Modelle zur Unterrichtsqualität fachunspezifisch formuliert und benennen vorwiegend die allgemeinen Kriterien von gutem Unterricht, doch geht es letztlich darum, die fachspezifischen Eigenheiten gerade entlang dieser allgemeinen Kriterien zu konkretisieren. Punkto Qualitätskriterien im Fach Musik gehen aus der musikpädagogischen Forschung kaum empirische Arbeiten hervor (vgl. Niessen et al., 2008; Knigge & Lehmann-Wermser, 2008; Vogt, 2008; Feucht, 2011). Obgleich dieser Situation, adaptiert und transferiert Biegholdt (2013) die zehn Kriterien guten Unterrichts von Meyer (2010) auf den Musikunterricht. Auch Fuchs (2015) formuliert einen Katalog von zehn Kriterien von Grundbedingungen des musikalischen Lernens. Diese, wenn auch nicht empirisch validierten Anwendungen der fachunspezifischen Qualitätsmerkmale auf den Musikunterricht, eröffnen dennoch neue Perspektiven und ermöglichen neue Denkansätze hinsichtlich Unterrichtsqualität.

Biegholdts Adaption von Meyers Qualitätskriterien bietet eine der wenigen Ausdeutungen von Qualitätskriterien und -merkmale in Bezug auf den Musikunterricht. Sie werden daher nachfolgend eingehend besprochen (2013, S. 21ff). Meyer (2010) nennt als erstes und wichtigstes Qualitätskriterium die **klare Strukturierung des Unterrichts** und meint damit den erkennbaren 'roten Faden' welcher Unterricht sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrperson eine klar strukturiert. Die Strukturierung als solches bezieht sich auf alle Dimensionen des unterrichtlichen Handelns – auf die Ziel-, die Inhalts-, die Sozial-, die Prozess- und die Raumstruktur (vgl. Meyer, 2003, S. 38). Eine klare Strukturierung zeigt sich unter anderem in einer verständlichen, zielstufenangepassten Lehrersprache, in der Definition der Rollen, in klaren Aufgabenstellungen und der jeweiligen Unterrichtsschritte sowie in der guten Vorbereitung der Lehrperson und geeignetem Lernmaterial. Für den Musikunterricht ist dieses Gütekriterium besonders relevant bilden sich in der klaren Benennung von Lernzielen, Aufgabenstellungen, Unterrichtsschritten wie auch Erarbeitungsprozessen einen strukturierten und gut rhythmisierten, aufbauenden musikalischen Erarbeitungs- und Lernprozess ab. Hierin übernehmen die Lernenden die Verantwortung über ihr eigenes musikalisches Lernen und den individuellen Lernprozess. Die Lehrperson steht den Lernenden in diesem Prozess als musikalisch und fachlich kompetente Person zur Seite (vgl. Biegholdt, 2013, S. 21).

Mit dem zweiten Qualitätskriterium benennt Meyer (2010) den **hohen Anteil an echter Lernzeit** und meint damit die von den Schülerinnen und Schülern effektiv genutzte Nettozeit, in welcher am individuellen Kompetenzerwerb und- aufbau gearbeitet werden kann. Gerade in Bezug auf den Musikunterricht verlangt dieses Kriterium von der Lehrperson eine hohe Aufmerksamkeit in Bezug auf die verschiedenen Vorkenntnisse und Lernniveaus wie auch die zur Verfügung stehende Lernzeit (Zeitmanagement). Mit einer durchdachten Wahl an motivierenden und herausfordernden Aufgabenstellungen sowie passenden Sozialformen kann die Lernzeit für musikalische Aufgabenstellungen vollumfänglich ausgenutzt werden und können sich die Schülerinnen und Schüler am aktiv Lernprozess beteiligen. Gerade für den Musikunterricht vermag diese Qualitätskriterium aber auch eine Herausforderung darstellen, schlagen sich in der Realität häufig auch Disziplinarstörungen auf die effektive Lernzeit nieder (vgl. Biegholdt, 2013, S. 21).

Ein **lernförderliches Unterrichtsklima** erwähnt Meyer (2010) als drittes Qualitätsmerkmal guten Unterrichts. Dieses ist gekennzeichnet durch gegenseitigen Respekt, einen verantwortungsvollen Umgang mit Personen und Gegenständen sowie einem wertschätzenden Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden als auch Lernenden einander gegenüber. Die Relevanz in Bezug auf den Musikunterricht ist darin erkennbar, dass die Lehrperson ua. gefordert ist, die individuellen Lernfortschritte der Lernenden zu erkennen, den verschiedenen individuellen, musikalischen Ausdrucksformen Raum zu geben wie auch die musikalische Präferenzen der Schülerinnen und Schüler wertzuschätzen. Dennoch spielen hinsichtlich Lernklima gerade im Musikunterricht den Lernenden eine wichtige Rolle zu. Nur kleine Momente und Äusserungen entscheiden in der Gruppendynamik der Klasse über «top oder flop», über «Interesse oder Desinteresse» (vgl. Biegholdt, 2013, S. 21). In Anbetracht dessen ist es gerade für den Musikunterricht wichtig, dass die Lehrperson ebenso über Strategien hinsichtlich Classroom-Management (vgl. Kertz-Welzel, 2006) verfügt.

Die Forderung nach **inhaltlicher Klarheit** stützt sich gewissermassen auf Kriterium eins, hebt aber nochmals die Wichtigkeit der Stimmigkeit von Zielgerichtetheit hervor, welche über Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen passiert (vgl. Meyer, 2003, S. 38). Zwischen diesen Entscheidungsparameter besteht eine Wechselwirkung, welche sich auf den Verlauf der Unterrichtsstunde und den darin stattfindenden Kompetenzerwerb auswirkt. Für den Musikunterricht heisst dies, dass Lernziele personalisiert werden, die musikalischen Unterrichtsangebote einer inneren Differenzierung unterliegen und die gewählten

Unterrichtsmethoden den musikalischen Kompetenzerwerb positiv unterstützen. In Anbetracht der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden im Fach Musik, ist diesem Kriterium ein besonderes Augenmerk beizumessen (vgl. Biegholdt, 2013, S. 21).

Sinnstiftendes Kommunizieren über die musikalischen Tätigkeiten zwischen Produktion und Rezeption gehört zu den Grundbedingungen eines guten Musikunterrichts. Solche Gespräche sollen für die Lernenden Sinn machen, indem sie vorhandenes Wissen mit neuem Wissen verknüpfen, den musikalischen Lernstoff in eigenen Worten wiedergeben und sich dem Verständnis der Fachsprache annähern, indem sie aber auch kritische, weiterführende Fragen in Bezug auf die musikalische Arbeit formulieren und Brücken zu behandelten musikalischen Inhalten schlagen. Diese Gespräche geben direkt wie indirekt ein Feedback auf den jeweiligen Lernprozess. (vgl. Biegholdt, 2013, S. 22).

Als weiteres zentrales Kriterium von Unterrichtsqualität benennt Meyer (2010) die **Methodenvielfalt**. Nach Meyer (2003) liegt Methodenvielfalt dann vor, wenn «der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken, Handlungs- und Verlaufsmuster des Unterrichts genutzt wird, wenn die Sozialformen variiert und verschiedene Grundformen des Unterrichts praktiziert werden» (2003, S. 39). Der Musikunterricht lebt von einer Methodenvielfalt, in welchem die Lernenden anhand von verschiedenen Methoden musikalische Prozesse wirksam angehen und bestreiten können, welche aber ebenso die individuellen Lernprozesse begünstigen und letztlich eine Vielfalt an Lernwegen, Herangehensweisen und Übetchniken hervorbringt. Gerade in Bezug auf den musikalischen Lernprozess geht es darum, Methoden situativ auszuwählen, damit gesetzte Lernziele, Inhalte und Kompetenzen erreicht und erworben werden können. (vgl. Biegholdt, 2013, S. 22)

Individuelles Fördern als Qualitätsmerkmal stellt gerade im Musikunterricht aufgrund der beschränkten Unterrichts- und Lernzeit eine hohe Anforderung an die Lehrperson. Damit gemeint sind spezifische Lernstandsdiagnosen, mittels welchen über eine innere Differenzierung des Unterrichtsangebotes die individuellen Lernprozesse der leistungsschwachen als auch leistungsstarken Schülerinnen und Schüler gestützt werden (vgl. Hilbert Meyer, 2003, S. 39). Für den Musikunterricht bedeutet dies, dass die Lehrperson die Lernenden in die Lernstandsdiagnose miteinbezieht und sie über den Aufbau von musikalischen Lernstrategien in ihrem individuellen Kompetenzerwerb unterstützt. Keine einfache Aufgabe in Anbetracht der meist vorliegenden Heterogenität der Lerngruppe, der effektiv vorhandenen Unterrichtszeit, der oft minimal ausgestatteten Infrastruktur des Musikzimmers und des beschränkten

Raumangebots. Dennoch gehört die individuelle fachliche Förderung zur verantwortungsvollen Aufgabe einer Lehrperson (vgl. Biegholdt, 2013, S. 22)

Intelligentes Üben erwähnt Meyer (2010) als achttes Qualitätskriterium und meint damit das fortwährende, spiralförmige Wiederholen, Üben und Festigen von Gelerntem. Die Anwendung von vielfältigen, auf den Sachverhalt bezogene Übungsstrategien wirkt sich dabei effektiv auf den Lernprozess aus. So kann sich in Bezug auf den Musikunterricht die intelligente, häppchenweise und stete Repetition von musikalischen Abläufen, von Choreografien, von musiktheoretischen Sachverhalten, von Rhythmusfolgen etc. den Lernprozess sehr wirksam beeinflussen (vgl. Biegholdt, 2013, S. 22)

Die **Äusserung von klaren Leistungserwartungen** bietet den Lernenden in ihrem Lernprozess eine wichtige Leitlinie. Dies können, so Meyer (2003, S. 42), «sowohl verbale als auch nonverbale Mitteilungen und Vereinbarungen über Lernziele, Aufgabenstellungen, Methoden wie auch Niveau der Zielerreichung sein». Darin eingeschlossen sind ebenso formelle oder informelle, formative oder auch summative Leistungskontrollen, welche den jeweiligen Lernfortschritt benennen. Musikalische Leistungserwartungen sind von der Lehrperson klar kommuniziert und in den verschiedenen Übungs- und Vertiefungsangeboten erkennbar. Zudem erfasst die Lehrperson den jeweiligen musikalischen Lernprozess und formuliert eine entsprechende Rückmeldung (vgl. Biegholdt, 2013, S. 22)

Als letztes Qualitätskriterium führt Meyer (2010) die **vorbereitete Umgebung** auf. Guter Musikunterricht steht und fällt mit einer guten Vorbereitung der Lehrperson, mit ansprechendem und lernwirksamen Lernmaterialien, mit einer guten Unterrichtsorganisation wie auch mit der funktionalen Einrichtung des Unterrichtszimmers und der Unterrichtsmaterialien für einen reibungslosen und zielgerichteten Musikunterricht (vgl. Biegholdt, 2013, S. 22)

Fuchs (2015, S. 102f) führt einige von Biegholdt, respektive Meyer formulierten Qualitätsmerkmalen von Musikunterricht auch in ihrem Kriterienkatalog auf. Dieser beschreibt die Grundbedingungen, der nachhaltigen musikalischen Kompetenzentwicklung von Kindern (der Grundschule):

- **Handlung vor Wissen – Klang vor Zeichen.** *Notation und Erklärungen sollen erst dann in Spiel gebracht werden, wenn die Lernenden über ausreichende musikalische Erfahrung verfügen.*

- **Musik musikalisch vermitteln.** Verbale Anweisungen durch die musikalische Kommunikation und Aktion ersetzen.
- **Üben und Wiederholen:** Musiklernen beinhaltet psychomotorische Prozesse und mentale Repräsentationen, zu deren Entfaltung es neben Zeit, Wiederholungen und Übegelegenheiten braucht.
- **Musikalische Fähigkeiten Schritt für Schritt entwickeln:** Der Aufbau von musikalischen Fähigkeiten beruht auf einem schrittweisen Aufbau in welchem das Anspruchsniveau allmählich erweitert wird.
- **Neues vom Körper aus erarbeiten:** Neue musikalische Impulse werden vorerst an der Stimme oder am Körper erarbeitet, bevor diese auf ein Instrument etc übertragen werden.
- **Lernfortschritte erfahrbar machen, Rückmeldungen geben:** Das Erkennen von persönlichen Lernfortschritten basiert auf realistischen Rückmeldungen.
- **Ausgleich von lehrerzentriertem und selbstgesteuertem Lernen:** Neben den lehrerzentrierten Unterrichtsformen wächst musikalische Kompetenz auch in den konstruktiven Freiräumen, in welchen eigene Ideen und Aufgabenstellungen verfolgt werden.
- **Alle Kinder sind im Boot:** Differenzierende Lernaufgaben sind notwendig, um den unterschiedlichen und individuellen Lernstände gerecht zu werden und musikalischen Kompetenzerwerb allen zu ermöglichen.
- **Die musikalischen Gebrauchspraxen der Kinder einbeziehen:** Musik und musikalische Momente aus der Lebenswelt der Lernenden einbringen, konkretisieren und würdigen.
- **Musik will aufgeführt werden:** Aufführungen, Präsentationen in verschiedenen Formen steigern und bestätigen die musikalische Kompetenz.

Biegeholdt (2013) wie auch Meyer (2010) zeigen im jeweilig formulierten Katalog von zehn Kriterien die wichtigen Bestandteile musikalischen Lernens auf. Es finden sich in der Auslegung dieser Kataloge einige Übereinstimmungen, die von der Strukturierung und der effektiven Nutzung von Übegelegenheiten hin zur Sinnstiftung und einem durchdachten, vorbereiteten Unterricht führen, in welchem sowohl Lernmethoden wie auch Aufgabenstellungen auf den

individuellen Lernprozess ausgerichtet wird und in welchem die musikalische Handlung als musikalisches Produkt im Zentrum steht.

Fernab von den allgemeingültigen und domänenspezifisch adaptierten Qualitätskriterien guten Unterrichts erfragt Brunner (2009) Lehrpersonen, Eltern und Lernende danach, was denn guten Musikunterricht auszeichnet. Obschon die Untersuchung nicht repräsentativ ist, gibt sie dennoch ein Bild von den unterschiedlichen Vorstellungen guten Musikunterrichts. Auffallend dabei ist, dass aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler diese eine eher passive Rolle im Musikunterricht leicht bevorzugen¹⁵³, dennoch den praktischen Umgang mit Musik positiv bewerten (Brunner, 2009, S. 9). Eltern hingegen favorisieren die aktive Einbindung der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht über das Singen, das Musizieren oder projektorientierte Arbeiten, Gruppenarbeiten und Schülerreferate. Aber auch die Rezeption, das Werkhören und die Reflexion erachten die Eltern für einen guten Musikunterricht als wichtig. Musikunterricht soll nicht einseitig sein und soll die Kinder mit neuen Inhalten konfrontieren. So stellen die Eltern den Erwerb von musikalischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen vor den oft zitierten Sekundäreffekten wie Kreativität, Sozialverhalten etc. ins Zentrum. Für guten Musikunterricht, so die Ergebnisse der Elternbefragung desweiteren, braucht es Lehrpersonen mit «besonderen pädagogischen» Kompetenzen. Gelingenden Musikunterricht stützt sich ebenso auf einen positiven Stellenwert an der Schule und in der Gesellschaft (ebd. 2009, S. 8f). Lehrpersonen selbst nennen auf die Frage von Qualitätskriterien für einen guten Musikunterricht zuerst die Kompetenzen der Lehrperson und deren organisatorische wie auch fachliche und instrumentale Fähigkeiten. Als wesentlich betrachten die Lehrpersonen die schulpraktischen Fertigkeiten wie Liedbegleitung, Bandpraxis/ Gruppenmusizieren und Percussion. Folgedessen erachten die Lehrpersonen nicht die künstlerische Ausbildung auf dem Instrument entscheidend, sondern viel mehr die musikpraktischen Fertigkeiten bezogen auf die Schulsituation (ebd. 2009, S. 8f). Praktisches Musizieren, Handlungs- und Schülerorientierung in Verbindung mit der Aktivierung der Lernenden stehen im Zentrum eines guten Musikunterrichts – wobei Musikunterricht dann als gelingend wahrgenommen wird, wenn ein intensiver Lehrperson-Lernenden-Kontakt stattfindet. Keine Rolle in Bezug auf die Merkmale

¹⁵³ Musik hören, Lieblingsmusik vorstellen, Infos über verschiedene Musikarten und das Leben von Musikerinnen und Musikern erhalten etc.

guten Musikunterrichts spielt aus Lehrpersonensicht die Erfüllung des Lehrplans, was in Anbetracht der Kriterien guten Unterrichts doch erstaunt. Faktoren wie Infrastruktur, Lehr- und Lernmaterialien, Instrumentarium aber auch Lage der Musikstunde im Stundenplan, Stunden-deputat, Klassengrösse und Stellenwert des Musikunterrichts werden von den Lehrpersonen ebenso als bedeutend eingestuft. Und letztlich wird auch hier die Bedeutung der Lehrperson als einer der wichtigsten Faktoren im Gefüge von gutem und gelingendem Musikunterricht hervorgehoben (Brunner, 2009, S. 8).

Der Lehrperson wird im Zusammenhang mit den Lehr-Lernprozess, mit einem gelingenden Musikunterricht als auch mit den Unterrichtskriterien guten Musikunterrichts eine entscheidende Rolle zugewiesen. Hervorgehend aus der Befragung von Brunner (2009) verorten Lehrpersonen die Gelingensbedingungen von Musikunterricht in Bezug auf ihre Rolle in der Authentizität, Begeisterungsfähigkeit und positiven Ausstrahlung, in der Durchsetzungskraft und Selbstsicherheit sowie in der vokalen, instrumentalen und praxisorientierten Kompetenz (Brunner, 2009, S. 8).

Die Frage nach wirkungsvollen Lehrerkompetenzen und professionellen Handlungskompetenzen unter dem Aspekt der Professionalisierung bildet in der Forschung Ausgangspunkt für zahlreiche Forschungsbestrebungen, für wissenschaftliche Beiträge und Fachartikel und zeigt auf, dass sie immer wieder von Neuem bewegt. Spezifischer Auseinandersetzung mit dieser Frage aus musikpädagogischer Sicht bleiben jedoch marginal. Um die verschiedenen Qualitäten einer Lehrperson im Fach Musik und deren professionelle Kompetenzen zu erfassen, lohnt sich im Zusammenhang mit vorliegender Arbeit dennoch mehrperspektivische Blick auf diese Frage. So bietet die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen im Musikunterricht, welche im folgenden Kapitel vorgenommen wird, durchaus auch Basis für neue Erkenntnisse.

13.4 Herausforderungen von Musikunterricht

Es lohnt sich, in der Auseinandersetzung mit Hochwertigkeit und Qualität von Musikunterricht, in der Frage nach professionellen Lehrerkompetenzen für das Fach Musik und in Betrachtung der Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik, einen Blick auf die

Herausforderungen des Musikunterrichts als solches zu werfen. Aus der Literatur gehen verschiedene Hinweise Herausforderungen des Musikunterrichts hervor. Diese sind jedoch nur selten empirisch belegt. Herausforderungen und Problemfelder, welche den Musikunterricht betreffen, sind denn so unterschiedlich wie auch vergleichbar. Neben den fassbaren und konkret verortbaren Unterschieden wie beispielsweise Wochenstundentafel, Lehrplan 21-Fülle, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien soll ein Bewusstsein hinsichtlich Unterschiede und Herausforderungen auch in Bezug auf die soziokulturellen, personellen wie auch infrastrukturellen Bedingungen der einzelnen Schulen gelegt werden.

13.4.1 Komplexität von Musikunterricht

Nach Abel-Struth (2005, S. 115) ist Unterricht und als solches auch Musikunterricht ein Lern-Lehrprozess, welcher einer hohen Faktorenkomplexität unterliegt und besonderen Merkmalen, wie Planmässigkeit, Institutionalisierung (Schule, Musikschule, Verein etc.) und Professionalisierung von Lehrenden aufweist. Der Aspekt der Planung hebt dabei die Eigenart des Lehrens und Lernens hervor, welches gezielt geplant und durchgeführt werden soll und im Grundsatz keiner „Zufälligkeit“ unterliegen darf. Dennoch widerspiegelt sich in dieser Planbarkeit von Unterricht auch die Herausforderung einer Abhängigkeit zwischen Planung und Lehrperson. Zwar bestimmt die Lehrperson im besten Falle entlang des Lehrplans Kompetenzaufbau und Inhalte des Unterrichts – jedoch unterliegt die Gewichtung (auch in Bezug auf Dauer, Zielsetzungen, Methodik, Überprüfung) einer subjektiven Bestimmung. Und dennoch, so Abel-Struth, ist nur dann von Musikunterricht zu sprechen, wenn es sich um zielgerichtete, geplante musikalische Lehr-Lernprozesse durch professionelle Musiklehrpersonen handelt. In Bezug auf die drei formulierten Merkmale von Unterricht betont Abel-Struth (2005) deren hohes Mass an gradueller Differenzierung, aber auch die verschiedenen Faktoren, welche in ihrem jeweiligen Zusammenspiel wie auch im Einzelnen wenig geklärt sind.

So beschreibt Abel-Struth Unterricht desweiteren als

„ein hochkomplexer Vorgang, an dem ungezählte, kaum beschriebene Faktoren beteiligt sind, in ständigem Wechsel ihrer Kombination, ihrer graduellen Ausprägung und ihrer wechselseitigen Abhängigkeit“ (2005, S. 115).

Sie klärt somit die Aussage der hohen Faktorenkomplexität von Unterricht als Lern-Lehrprozess. Eine Faktorenkomplexion, die in sich ein weitläufiges Netz von nicht ausdifferenzierten Faktoren vereint, welche den Lern-Lehrprozess durch das musikalische Material, die unterschiedlichen musikalischen Umgangsweisen und die vielfältigen Verhalten gegenüber Musik beeinflussen (Abel-Struth, 2005, S. 118). Eine solche Komplexität von Musikunterricht benennt auch Willke (zitiert in Litschauer, 1998a, S. 32) und verortet sie in vier verschiedenen Dimensionen. Die sachliche Komplexität, welche die Relativierung und Relation, die Vielschichtigkeit, die verschiedenen Verständnisebenen und die Gegenwart aktueller Kultur von Musik erschliesst. Die soziale Komplexität, durch welche die verschiedenen Akteure und Rollen (Lernende, Lehrende) des Musikunterrichts erkennbar werden. Die zeitliche Komplexität als entscheidende Voraussetzung für einen zielführenden und ertragreichen Musikunterricht und die operative Komplexität, in welcher Ziele, Zwecke, Aktionen/ Handlungen des Musikunterrichts in einer „relativen“ Autonomie definiert werden. Nicht immer ist hierbei die objektive Messbarkeit dieser verschiedenen Dimensionen jedoch gegeben. Dennoch liegt ein wichtiger Ankerpunkt der offensichtlichen Herausforderungen des Musikunterrichts in der musikalischen Sozialisation der Lernenden. Musiklernen oder Begegnungen mit Musik beginnen meist schon vor Schuleintritt und werden massgeblich vom soziokulturellen Umfeld beeinflusst. So bringen denn Schülerinnen und Schüler neben Erwartungen auch persönliche musikalische Erfahrungen, Fertigkeiten unter Umständen auch Vorurteile mit sich, welche die Möglichkeiten und Chancen des Musikunterrichts entscheidend beeinflussen. Auf diesem Hintergrund formuliert denn Noll das zentrale Problem des Musiklernens unter anderem wie folgt:

„Zentrales Problem des Musiklernens heutzutage ist es, die unterschiedlichen musikalischen Verhaltensweisen und Erwartungen der Schüler [sic] aufzufangen (...).“ (Noll zitiert nach Litschauer, 1998b, S. 11)

13.4.2 Von inneren und äusseren Einflussfaktoren

Jank (2013, S. 86f.) weist in Bezug auf den Musikunterricht an der obligatorischen Schule auf eine Vielzahl von Herausforderungen hin: So leidet der Stellenwert des Faches Musik unter der sinkenden Stundenanzahl und der Tatsache, dass das Fach in der Oberstufe teilweise gar abgewählt werden kann und zudem nicht promotionsrelevant ist. In der obligatorischen

Schule fällt das Fach aufgrund Musiklehrermangel und Mangel an gut ausgebildeten Fachlehrpersonen überdimensional oft aus¹⁵⁴ oder wird fachfremd¹⁵⁵ unterrichtet.¹⁵⁶ Desweiteren verortet Jank bildungspolitische Herausforderungen in Bezug auf die aktuelle Entwicklung und Neuorientierung der Lehrpläne an Bildungsstandards und auf die, durch den Pisa-Schock resultierende, Blickverengung der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion auf die Hauptfächer (Jank, 2013, S. 86f.).

Das Fach Musik galt im Fächerkatalog der obligatorischen Schulen jahrelang als unbestrittener Bestandteil. Im Zuge von Sparmassnahmen sowie Schul- und Fachreformen steht das Fach Musik schon seit längerem unter erheblichem Legitimationsdruck¹⁵⁷. So wird das Fach Musik heute immer öfter auch als Teil des Fächerverbundes der ästhetischen Fächer oder anderen Gruppierungen geführt und unterrichtet. Jank (2013) sieht die Ursache des geringen Prestiges und Stellenwert des Musikunterrichts auf verschiedenen Ebenen: Von Lernenden über Eltern/ Erziehungsberechtigte, Lehrerkollegien Eltern, Lehrerkollegien bis hin zu Politikern. Oftmals ist hier eine Anerkennung weder sichtbar noch erkennbar (Jank, 2013, S. 86f.). Ein weiterer nicht zu verachtender Faktor liegt darin, dass das Fach Musik in der obligatorischen Schule seit jeher nicht als Promotionsfach zählt. Biegholdt (2013) unterstreicht diese Aussagen, indem er aufzeigt, dass das Fach Musik gegenüber andern Fächern oft als «weiches» Fach bezeichnet wird und im gesamten Fächerkanon einen ausgleichenden Charakter einnimmt. Was zwar

¹⁵⁴ Hierbei handelt es sich um Richtwerte aus Deutschland die sich auf rund 80% fachfremder Musikunterricht belaufen. Es ist davon auszugehen, dass die Zahl mehr oder weniger gesichert ist, auch wenn selten deren konkrete Quelle und der Weg der Ermittlung erwähnt wird. In Studien und Fachliteratur wird diese Angabe von Fuchs (2003, S. 5, 2015), Schellberg (2005, S. 78), Hammel (2011, S. 51), Jank (2013, S. 86).

¹⁵⁵ Vgl. ⁵⁷: Fachfremder Musikunterricht meint Musikunterricht, welcher von Lehrpersonen gehalten wird, die über keine fachliche Ausbildung verfügen. Fachfremd Musikunterrichtende meint Personen, die über keine fachliche Ausbildung verfügen, das Fach zu unterrichten. Gemeinsamer Nenner: Keine fachliche Ausbildung!

¹⁵⁶ Hierbei handelt es sich vorwiegend um Zahlen aus Deutschland, welche in verschiedenen Studien (vgl. Schellberg, 2005; Hammel, 2011) belegt wurden. Über die Situation hinsichtlich fachfremden Musikunterrichts in der Schweiz, liegen keine verlässlichen Daten vor.

¹⁵⁷ Aufgrund der aktuellen Corona-Situation soll es in Deutschland Bundesländer (z.B. Baden-Württemberg und Schleswig-Holsteingeben) die ein Totalverbot von schulischem Musikunterricht vorschreiben. Die Deutsche Orchestervereinigung appelliert an die Verantwortlichen der Bundesländer, massvolle Regelungen für die musikalische Bildung an Schulen zu treffen. (Schweizer Musikzeitung, 2020). (Online 25.08.20)

nachvollziehbar erscheinen mag, darf keinesfalls unterschätzt oder gar belächelt werden. Welches Fach, wenn nicht die Musik, bringt gerade in der geforderten Verbindung von kognitiven, emotionalen und motorischen Aspekten einen ganzheitlichen, verbindenden Kompetenzerwerb mit sich und erfasst dadurch den erweiterten schulischen Auftrag der Persönlichkeitsbildung vollumfänglich?

Hofstetter (2016a) sieht die Herausforderungen in Bezug auf die Schweiz gegenüber des Faches Musik an der obligatorischen Schule in der fehlenden Verständigung der Akteure wie Bund und Kanton, Schule und Musikschule, Pädagogischen Hochschule und Musikhochschulen. Im Bildungsmonitoring der vergangenen Jahre kam das Fach Musik nicht zur Geltung, folglich fehlen systematische Erhebungen zum Fach. Die Studierendenzahl an Pädagogischen Hochschulen, die das Fach Musik belegen, liegt gemäss Hofstetter durchschnittlich unter 50% aller Studierenden von Zyklus I und II¹⁵⁸. Demnach ist davon auszugehen, dass das Fach Musik in den kommenden Jahren vermehrt fachfremd unterrichtet wird. Zudem äussert sich Hofstetter (Hofstetter, 2016b) gegenüber der Einführung des neuen Lehrplans 21 und der Unterrichtsqualität kritisch: „Ich glaube, dass die Mehrheit der Lehrpersonen an den Volksschulen nicht in der Lage sein wird, die Schülerinnen und Schüler zu den verlangten Kompetenzen zu führen, weil sie fachlich zu wenig dafür gebildet sind.“ Auf die fehlende fachliche und pädagogische Ausbildung, respektive auf die fehlende Professionalisierung im Fach Musik verweist ebenso der Verband Schweizer Schulmusik (VSSM), jedoch im Zusammenhang mit der Umsetzung des Verfassungsartikels 67a. Entscheidende Massnahmen sind deshalb im Bereich der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Musikhochschulen zu treffen (Hofstetter, 2016a, S. 13).

Aus der Absolventinnen- und Absolventen-Befragung der Pädagogischen Hochschule Luzern, welche 2017 vom Bundesamt für Statistik (BFS) durchgeführt wurde und mit Erhebungen der Jahre 2008, 2013 und 2015 verglichen wurde geht folgendes Bild hinsichtlich des Musikunterrichts in der Praxis (Kindergarten bis 6. Klasse) hervor (vgl. Zulliger et al., 2019):

¹⁵⁸ Zyklus I: Eintrittsstufe/ Kindergarten bis 2. Klasse. Zyklus II: 3.- 6. Klasse.

Tabelle 5: Übersicht Absolventinnen-Befragung PH Luzern. Unterricht im Fach Musik
(Zulliger et al., 2019, S. 36)

	2008 <i>n=64</i>	2013 <i>n=74</i>	2015 <i>n=83</i>	2017 <i>n=90</i>
Ungenutzte Lernbefähigung	5%	9%	11%	13%
Unterricht im Fach Musik, mit Lehrbefähigung	65%	56%	60%	68%
Unterricht im Fach Musik, ohne Lehrbefähigung, fachfremd	30%	35%	29%	19%

Obschon die in Tabelle 5 dargestellte Situation lediglich die Situation von Abgängerinnen und Abgängern der PH Luzern abbildet und Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Hochschulen nicht zugänglich sind, sind folgende Erkenntnisse festzuhalten:

1. Der Prozentsatz an ungenutzten Lernbefähigungen im Fach Musik nimmt von 2008 bis 2017 stetig zu. Es stellt sich die Frage nach dem «weshalb?»
2. Der Prozentsatz von Unterricht im Fach Musik ohne Lehrbefähigung nimmt von 2008 bis 2017 ab. Waren es von 2008 bis 2015 noch rund 30% fachfremde Unterrichtstätigkeit aller Befragten, sind es 2017 noch 19%. Zwar zeichnet sich hier - zumindest hervorgehend aus der PH Luzern - eine positive Entwicklung hinsichtlich fachfremden Musikunterrichtes ab, dennoch handelt es sich hierbei noch immer um rund 1/5 aller Befragten. Im Zuge um die Qualitätsdiskussion von Musikunterricht müsste gerade diese Tatsache des fachfremden Unterrichts genauer und konsequenter betrachtet und verfolgt werden.

Diese Absolventinnen- und Absolventen-Befragung bilden zwar eine Momentaufnahme, stehen aber doch im Zeichen einer wichtigen Qualitätssicherung. Eine Qualitätssicherung zugunsten der Ausbildung, des Faches und auch zugunsten des bildungspolitischen Diskurses.

Das Fach Musik hat neben diesen äusseren Einflussfaktoren auch mit hausgemachten Problemen umzugehen. So interessieren die Gründe, weshalb das Fach Musik innerhalb des Fächerkanons immer wieder an den Rand gedrängt wird und mitunter um den eigenen Status oder um Legitimation zu kämpfen hat?

Gies et al. (2001) verweisen dabei auf die fehlende oder geringe Kontinuität im Musikunterricht sowie auf einen Musikunterricht, der sich wenig an der Musikpraxis als vielmehr an der Vermittlung theoretischer Inhalte ausrichtet. Die Autoren sprechen hierbei eine vorwiegend deutsche Realität des Musikunterrichts dieser Zeit an. Hinzu kommen widersprüchliche oder unterschiedliche Vorstellungen und Wünsche von Lehrpersonen und Lernenden aufgrund unterschiedlicher Erwartungen. Auch die Tatsache, dass Wissensbestände und Inhalte des Faches Musik einem raschen Wandel ausgesetzt sind, welche sich auf Planung und Gestaltung des Unterrichts auswirken und oftmals eine höhere Bedeutsamkeit besitzen, als normative Vorgaben des Lehrplans, bilden eine zusätzliche Herausforderung (vgl. G. Brunner, 2009; Wallbaum, 2010, S. 129; Jank, 2013, S. 70ff). Kraemer (2007, S. 129ff.) weist zudem auf das unterschiedliche Verständnis von musikpädagogischen Konzeptionen und Haltungen (vgl. Kap. 13.1.3) hinsichtlich Musik und Musikunterricht hin und deren divergierenden, heterogenen pädagogischen Umgang, deren Auslegung und Einsatz sowie die an das Lehrhandeln erforderlichen fachspezifischen Anforderungen.

Werden die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schüler betrachtet, ist durchaus eine grosse Heterogenität feststellbar. Diese bildet sich meistens aus den unterschiedlichen Vorkenntnissen von solchen Lernenden, die aussermusikalische Erfahrungen und musikalische Grundkenntnisse mitbringen (z.B. Instrumentalunterricht an der Musikschule besuchen) und solchen, keine Vorkenntnisse mitbringen. Biegholdt (2013, S. 27) erwähnt im Zusammenhang mit der bestehenden, meist grossen Heterogenität der Lerngruppe die Unterschiede im häuslichen Umgang mit Musik. Das Anfangsniveau einer Lerngruppe ist, so Biegholdt desweiteren, «nicht bestimmbar». Daher gibt es auch keinen «Nullpunkt», an welchem angesetzt werden kann. Auch wenn diese beschriebene Heterogenität einer Lerngruppe grundsätzlich als reale Normalität betrachtet werden kann, hat sie doch gerade im Fach Musik eine aussergewöhnlich hohe Relevanz. Die Lehrperson ist aufgrund dieser Tatsache gefordert, ihren Unterricht gezielt mittels Individualisierung und konsequenter Differenzierung zu gestalten, um den verschiedenen Lernvoraussetzungen und Lernniveaus der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (vgl. Biegholdt, 2013, S. 28)

Ein weiterer Hinweis bezüglich Herausforderungen des Musikunterrichts liefert Kertz (2006). Sie weist daraufhin, dass sich weltweit Lehrpersonen mit Disziplinarproblemen im

Musikunterricht konfrontiert sehen und verortet die Gründe in den Besonderheiten des Faches, im Stellenwert des Faches aus Sicht der Lernenden sowie in der pädagogisch nicht sinnvollen Randstunden-Situierung des Faches im Stundenplan (Kertz-Welzel, 2006, S. 238). Eine methodische Problematik sieht Kertz (ebd. 2006) in der Vielfalt der möglichen musikalischen Aktivitäten und den damit verbundenen verschiedenen Sozialformen. Daraus ergebe sich ein Konfliktpotential, welches durch eine schwierige entwicklungspsychologische, soziale oder persönliche Situation der Lernenden verstärkt werden kann. Folgedessen attestiert Kertz der Persönlichkeit der Lehrperson und ihrer Kommunikationsfähigkeit eine wichtige Bedeutung (vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 238).

Eine wichtige Rolle in diesem Kontext nimmt das Classroom-Management ein, welches sich auf die organisatorischen Aspekte des Unterrichts, auf Planung, Lehrplan, Ressourcen, Lernprozess-Begleitung der Lernenden und Antizipation von möglichen Problemen bezieht (Kertz-Welzel, 2006, S. 238). Sie verweist dabei auf Moore (2002), welche das Ziel von Classroom-Management nicht zwingend in der Minimierung von Unterrichtsstörungen sieht, sondern hauptsächlich in der Optimierung des musikalischen Lernens. Das Rezept eines erfolgreichen musikalischen Lernens, so Moore (2002) weiter, beginnt bei der Lehrperson und liegt in einer Kombination von guten Techniken und Strategien des Classroom-Managements, in qualitativen Lernerfahrungen und in einem aktiven Miteinbezug der Lernenden (vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 238f.):

«A combination of good classroom management strategies and techniques, quality learning experiences, and active involvement by students is needed to ensure successful music learning, performances, and appreciation. This all begins with the teacher.» (Moore et al., 2002, S. 21; vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 238f.)

Umso mehr bedeuten diese dargelegten Facts und Hinweise auf die Herausforderungen des Musikunterrichts, dass es für die Qualität und Beständigkeit des Musikunterrichts wie auch dessen Legitimation im Fächerkanon von Wichtigkeit ist, dass dieser von kompetenten Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet wird – denn wie Moore et al. (2002) formuliert:

“This all begins with the teacher.”

(Moore et al., 2002, S. 21; vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 238f.)

14 Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik

Wie aber zeichnet sich die professionelle Kompetenz einer Musiklehrperson aus? Welche Kompetenzen, welches Wissen und Können, welche Fertigkeiten zeichnen in Bezug auf die professionelle Kompetenz eine Musiklehrperson aus? Welche Merkmale weist der Professionalisierungsprozess an sich auf?

Entlang dieser Fragestellungen nehmen sich die folgenden Kapitel einer Auseinandersetzung aus Sicht der musikpädagogischen Forschung an. Die musikpädagogische Forschung agiert hierbei oft auf der Basis allgemeiner Modelle oder Erkenntnisse aus der Bildungs- und Sozialforschung. Wissen und Können bildet auch im Musikunterricht den Kern von Professionalität. In Kap. 14.1 wird dies entlang der bekannten Wissensdomänen von Shulman (1986) besprochen und mit drei Thesen von Hofmann-Ocon (2009) unterlegt. Die Bedeutung professioneller Kompetenzen für das Fach Musik wird in Kap. 14.2 aufgegriffen. Auf der Grundlage der professionellen Handlungskompetenz wird diese anhand von verschiedenen musikpädagogischen Quellen und Erkenntnissen in Bezug auf den Musikunterricht konkretisiert. Puffer und Hofmann (2017) entwickeln für die Studie FALKO ein Modell der professionellen Handlungskompetenz in Bezug auf den Musikunterricht. Hierin vereinen sich sowohl musikpädagogische wie auch erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf die Professionalisierung, auf Wissensdimensionen und affektiv-motivationale wie auch kognitive Kompetenzdimensionen. Das abschliessende Kap. 14.3 betrachtet die Thematik der Professionalisierung in Bezug auf den Musikunterricht aus der Perspektive des internationalen Diskurses und bringt überlappende wie auch neue Erkenntnisse und Herangehensweisen hervor.

14.1 Wissen und Können als Kern der Professionalität im Musikunterricht

Der Fokus der musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses der vergangenen Jahre richtete sich eher auf die Lernenden denn auf Lehrenden. Im Zusammenhang mit Lehrpersonen für das Fach Musik gingen empirische Forschungen bislang vorwiegend auf deren Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer & Harnischmacher, 2016), auf deren Identität und Selbst- wie Individualkonzepte (Spychiger, 2013, 2017; Niessen, 2006, 2008) auf Berufsbiographien oder die musikalische Sozialisation von Lehrpersonen für das Fach Musik ein. Das unterrichtliche Handeln und der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen

im Fach Musik ist jedoch noch wenig erforscht. Zwar richtet sich die aus der Bildungs- und Sozialforschung hervorgehende allgemeine Diskussion um Professionalisierung zunehmend auf die Binnenstrukturen und die typischen Handlungsprobleme, die dem Lehrberuf zugrunde liegen. Dennoch steckt im Fach Musik eine solche fundierte empirische Theoriebildung und Konzeptualisierung der professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen wie auch Erkenntnisse in Bezug auf das Lehrerwissen und den Komponenten für wirksames, kompetentes Lehrhandeln bisweilen noch in den Anfängen (Puffer & Hofmann, 2017, S. 251). Dies mag daran liegen, dass Konzepte dessen, was Musiklehrpersonen auszeichnet, traditionell stark von den Vorstellungen idealtypischer Lehrpersönlichkeit geprägt sind und im bisherigen Diskurs Shulmans theoretischer Ansatz des Professionswissens wenig Beachtung fand (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7). Die Frage des Professionswissens von Musiklehrpersonen greift Hofmann (2011) zwar auf. Dennoch fehlen in unseren Breitengraden in Bezug auf die Musiklehrperson und den Musikunterricht bislang eine Ausdeutung und Definition der verschiedenen Wissensdomänen (vgl. Kap 11.3)

- *Fachwissen (content knowledge)*
- *Fachdidaktisches Wissen (pedagogical knowledge)*
- *Curriculares Wissen (curriculum knowledge)*

Anders in den USA, in welchen seit den 1990er Jahren Konzepte zur Optimierung der Ausbildung und Weiterbildung von Musiklehrpersonen unmittelbar Bezug auf Shulmans Wissensdomänen des Professionswissens nehmen (vgl. Puffer & Hofmann, 2017, S. 252).

Hoffmann-Ocon (2009) formulieren zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik drei Thesen. Auch wenn damit vorwiegend die Ausbildung von Monofachlehrpersonen auf der Sekundarstufe I und II angesprochen ist, lassen sich hieraus einige Erkenntnisse für die Ausbildung von angehenden Musiklehrpersonen auf der Primarschule ableiten. Hoffmann-Ocon stellt die drei Thesen entlang der beiden Denkfiguren „Musiklehrperson als Künstler“ und „Musiklehrperson als gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern forschende Person“ dar:

These 1: *Die Funktion, die sich Lehrpersonen mit dem Fach Musik im Schulleben zuweisen (Ausgestaltung von Schulfeiern durch Chöre und Instrumentalgruppen) fördert eher die Orientierung an einer Art Geniekult.*

Hoffmann-Ocon schildert hierbei das zweiseitige Bild der Musiklehrperson, welche für oftmals über öffentliche schulische Auftritte wahrgenommen wird: „Die scheinbare Aufwertung der Musiklehrperson im Zusammenhang mit Schulaufführungen ging einher mit einer Geringschätzung des alltäglichen Klassemusikunterrichts“ (2009, S. 233). Mit anderen Worten, die Musiklehrperson musste, weil sie alles ein bisschen kann, wenig aber spezialisiert, gegen das Bild einer musikalischen Allrounderin, eines musikalischen Allrounders ankämpfen.

These 2: *Ein Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrpersonen könnte in der Ausbildung darauf liegen, dass zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen darauf vorbereitet werden, Paradoxien auszuhalten.*

Der Mehrfachcharakter von Musikunterricht – Musik als Wissenschaft, als Kunst, als Technik, bringt verschiedene Paradoxien, Antinomien und Dilemmata hervor. Eine erste Antinomie knüpft an These 1 an, in welcher die Lehrperson neben „schulische Festivitäten mit dem Hauch des musikalischen Künstlertums und der Hochkultur begleiten“, daneben aber ebenso adäquate, schülerorientierte Arrangements für den Alltag entwerfen. Eine zweite Antinomie, welche Hoffmann-Ocon anspricht betrifft die verschiedenen Erwartungsebenen an den Unterricht und an die Lehrperson hinsichtlich der Kompetenzbildung der Schülerinnen und Schüler. Das pädagogische und professionelle Handeln der Lehrperson gleicht dabei, mit Blick auf die verschiedenen Rollen und fachspezifisch verlangten Kompetenzen, einem anspruchsvollen Balanceakt. Hierin steckt ebenso eine Diskussion um die nachweisbare Wirkung des professionellen Lehrhandelns. (2009, S. 235ff)

These 3: *Professionelle Lehrerexpertise für das Unterrichtsfach Musik entwickelt sich vor allem im Aufbau eines didaktischen Blickes, in Abkehr von einem Künstlertum und in Zugewandtheit zu forschenden Fragen.*

Hoffmann-Ocon baut diese These auf Erkenntnissen hervorgehend aus Studien bezüglich Korrelation von Fachstudium und Schülerleistungen und deren Auswirkungen. Nicht die Solistenreife der Musiklehrperson soll dabei im Vordergrund stehen, sondern viel mehr ihre Fähigkeit,

den Unterricht fachadäquat didaktisch zu gestalten und zu leiten und sich forschenden Fragen zu stellen.

Alle drei Thesen sind in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung und der Professionalität von Lehrpersonen im Fach Musik von Interesse, da sie sowohl die fachlichen, fachdidaktischen, musikalisch-künstlerischen wie auch pädagogischen Kompetenzen einer Lehrperson ansprechen. Angehende Musiklehrpersonen, so Hofmann-Ocon (2009), benötigen neben ihrer künstlerischen Qualifikation auch eine pädagogische Ausbildung mit fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Elementen (vgl. ebenso Hofstetter, 2006, S. 11). Professionswissen könne, so Hoffmann-Ocon, kein blosses Applikationswissen sein, vielmehr zeichnet es sich durch Eigenständigkeit und schwierige Vermittelbarkeit aus (Hoffmann-Ocon, 2009, S. 235). Auch Gensick (2006) weist daraufhin, dass die Arbeitssituation von Lehrpersonen im Fach Musik, sehr viel komplexer ist, als das den professionell Handelnden zur Verfügung stehende Wissen. Für einen professionell angeleiteten Musikunterricht heisst dies, dass es in der musikalischen Vermittlung auch um Sinnauslegungen und Problemdeutungen geht (Hoffmann-Ocon, 2009, S. 236).¹⁵⁹

14.2 Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Fach Musik

Den Anforderungen, welche Musikunterricht an die Kompetenz von Lehrperson stellt, nimmt sich die Literatur zwar an, Äusserungen und Sichtweisen bleiben jedoch meist subjektiv. Sie entsprechen eher individuellen Haltungen und Wahrnehmungen und sind oft individuell bezogen auf musikpädagogische Konzeptionen ausgelegt.

Wie lassen sich solche Professionskompetenzen bestimmen? Welche Kompetenzmodelle liegen den Professionskompetenzen zugrunde? Muss eine Lehrperson diese Kompetenzen,

¹⁵⁹ Neue professionstheoretische Fassungen, die sich mit der Ausbildung von Lehrpersonen befassen, weisen in der Ausbildung auf verschiedene Wissensformen hin. Handlungswissen aus der Praxis steht dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber. Praxis und Theorie bedingen sich. Hinzu kommt, abgeleitet aus dem Handlungswissen, das professionelle Relationierungswissen und das Reflexionswissen aus den Erziehungswissenschaften (vgl. Hoffmann-Ocon, 2009, S. 236).

welche sie vermittelt, auch beherrschen können? Wie steht es in diesem Kontext um die fachliche, professionelle Überhöhung?

Es scheint unbestritten, dass eine Lehrperson, die das Fach Musik unterrichtet, über Kenntnisse des Musiklernens verfügt und dieses Wissen konsequenterweise in ihr Lehrhandeln miteinbezieht. Jedoch: Genügen hierfür lediglich die Kenntnisse allein, oder ist nicht auch das Können in Form von Fertigkeiten und Fähigkeiten verlangt?

Der Lehrplan 21 betrachtet die Lehrperson im Musikunterricht als musikalisch interessierte und kompetente Person. Vor dem Hintergrund und im Wissen darum, dass musikalisches Lernen und Musikunterricht nicht nur die musikalisch-fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, sondern ebenso ihre personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Umgang mit Vielfalt, Selbstreflexion, Eigenständigkeit, Sprachfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit, übernimmt die Lehrperson eine wichtige Rolle, wenn nicht verschiedene Rollen, im musikalischen Lernprozess. Sie ist zugleich Vorbild, Mitgestalterin und Begleitperson der musikalischen und individuellen Lernprozesse der Lernenden (vgl. D-EDK, 2016b). Diese verschiedenen dargestellten Rollen, verbunden mit unterschiedlichen Aufgaben, lassen eine Widersprüchlichkeit und Diskrepanz entstehen, die für die Lehrperson auch eine Herausforderung darstellen kann. Abel-Struth (2005) fasst diese Diskrepanz wie folgt zusammen:

«Die Erwartungen an diejenigen, die Musik lehren, sind ausserordentlich unterschiedlich [...]» (2005, S. 428).

Ob Abel-Struth hier „lediglich“ die oberflächlichen Erwartungen meint, oder ob sich dahinter nicht auch die Erwartungen hinsichtlich Professionskompetenz der Lehrperson verstecken, bleibt offen – möglich kann es durchaus sein. Das Spannungsfeld der verschiedenen Rollen und Erwartungen zeigt auch Kron (zitiert in Litschauer, 1998a, S. 88) auf, in welchem sich Lehrpersonen seitens Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schule, Öffentlichkeit, bildungspolitische Rahmenbedingungen und nicht zuletzt auch gegenüber der eigenen, persönlichen Erwartungshaltung bewegen.

Diese Fülle von Erwartungen widerspiegelt eine weitere Komplexität, welche an unterschiedliche Professionskompetenzen und Handlungskompetenzen gekoppelt ist und diese von der Lehrperson entsprechend auch fordert (ebd. 1998a, S. 88):

1. Fachliche Kompetenz
2. Instrumentelle Kompetenz als Summe der didaktischen Fähigkeiten
3. Reflexive Kompetenz als Fähigkeit, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren
4. Soziale Kompetenz als Fähigkeit, das pädagogische und organisatorische Handeln auch seitens der Lernenden zu begreifen

Aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen wie auch fachspezifischen Entwicklungen heraus bilden sich verschiedene Kriterienkataloge, die im Grunde genommen nur wenige Abweichungen voneinander aufweisen. Diesen Kriterienkatalogen liegen spezifische Vorstellungen von gutem und wirksamem (Musik-)Unterricht gegenüber und bilden oft Ausgangslage zur Konzeptualisierung und Modellierung der professionellen Kompetenzen einer Lehrperson. Hervorgehend aus der Kompetenzdiskussion um Weinert richtet sich der allgemeine Fokus von professioneller Kompetenz der Lehrperson auf vier grundlegenden Kompetenzen (vgl. Helmke & Schrader, 2006):

1. *Fachliche Kompetenz*
2. *Didaktische Kompetenz*
3. *Diagnostische Kompetenz*
4. *Klassenführungskompetenz*

Einen anderen Ansatz wählen Puffer und Hoffmann (2017) welche sich vorerst nur indirekt auf Professionskompetenzen von Lehrpersonen für das Fach Musik stützen, sich aber mit konkreten musikalischen und inhaltlichen Überlegungen des Musikunterrichts befassen. Beide Überlegungen, deren Konsens trotz innerfachlichen Differenzen unbestritten ist, entstammen der FALKO-Studie (vgl. Kap. 14.2.1):

1. Musikpraxis und damit gemeint, gemeinsames Singen und Musizieren im Klassenverband, leisten einen entscheidenden Beitrag zur musikalischen Bildung (Hasselhorn & Lehmann, 2014, S. 79).
2. Der musikalisch-ästhetischen Erfahrung kommt im Unterricht besondere Bedeutung zu (Jank, 2013, S. 123f.).

Die inhaltlichen und musikalischen Aspekte von Musikunterricht rücken in den Fokus der Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik und die Modellierung professioneller Handlungskompetenzen. Puffer und Hoffman (2017) sprechen hierbei von einer «verständigen Musikpraxis». Musikunterricht soll dabei an die bereits vorhandenen musikbezogenen Praxen und Erfahrungen anknüpfen, die die Lernenden ausserhalb der Schule gewinnen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, den Lernenden musikalisches Handwerkszeug und musikbezogenes Wissen zu vermitteln, Angebote der Reflexion und der Erweiterung zu machen, ohne den Anspruch einer Normierung zu verfolgen. Inhaltliche Ansatzpunkte unter dem Aspekt der «verständigen Musikpraxis» bilden das gemeinsame Musizieren, die Improvisation oder Komposition, das Hören von Musik sowie die Reflexion und die Kommunikation (vgl. Jank, 2013, S. 92ff. und 115f.). Die Bezeichnung «verständige Musikpraxis» verdeutlicht somit neben einer Zielperspektive auch eine inhaltlich-methodische Perspektive in deren Zentrum ein handelnder Umgang mit Musik steht (Puffer & Hofmann, 2017, S. 249).

Eine weitere Herangehensweise an die Frage nach den wichtigsten Kompetenzen von «guten» Musiklehrpersonen oder eben der idealen Musiklehrperson bieten Pembroke und Craig (2002, S. 796). Sie bilden, hervorgehend aus der Forschungsliteratur der letzten rund sechzig/ resp. siebenzig Jahren, Persönlichkeitsmerkmale von Musiklehrpersonen ab (vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 261):

- **Internal Qualities:** *Broad interests, confident, responsible, creative, emotionally stable, enthusiastic, happy/ optimistic, independent, self-control/ self-discipline.*
- **Relating to Others:** *caring/ empathetic, emotional sensitivity, encouraging, extroverted, friendly, gentle, humble, sense of humor, interested in students, relaxing, trusting.*
- **Social control / Group management:** *authoritative, cooperative, fair, flexible, exhibiting leadership, patient, persistent, realistic.*

Demzufolge bringt eine gute Musiklehrperson Qualitäten im Bereich Persönlichkeit (breit interessiert, kreativ, optimistisch), Beziehungsfähigkeit (empathisch, freundlich, humorvoll, vertrauenswürdig) und Führungsfunktion (autoritär, kooperativ, geduldig, realistisch) mit sich.

Zwar mag diese Fülle von Persönlichkeitsmerkmalen in der Wirksamkeit von Musikunterricht eine zentrale Komponente bilden, dennoch scheinen sie viel mehr als fachunspezifische, allgemeingültige Kriterien für sämtliche Fächer von Bedeutung. Die zentralen fachspezifischen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen einer Lehrperson für den Musikunterricht werden in vorangehender Darlegung ausgeblendet.

Lautzenheiser (1992), dessen Veröffentlichungen und Beschreibungen zu gutem Musikunterricht und den Kompetenzen einer guten Musiklehrperson aufgrund werbewirksamer Vermarktung von Ideen und Produkten nicht unbestritten sind, definiert sieben Kompetenzen einer guten Musiklehrperson, die für vorliegende Diskussion trotzdem interessant scheinen (vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 263). Demnach kennzeichnet sich eine gute Musiklehrperson über die sieben C's aus:

Competence, Commitment, Communication, Confidence, Consideration, Concentration und Cooperation (Lautzenheiser, 1992, S. 36ff.; vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 263).

In diesem Sinne verfügt eine gute Musiklehrperson über adäquate Kompetenzen und Wissen sich weiterzubilden, setzt sich mit überzeugenden kommunikativen Qualitäten für ihr Fach, die Lernenden und den Unterricht ein. Sie ist selbstbewusst, übernimmt Verantwortung im beruflichen Handeln und agiert je nach Situation flexibel und angemessen. Zudem richtet sie hohe Erwartungen an den Unterricht und motiviert so die Lernenden zu einem entsprechenden Lernzuwachs (vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 263). Lautzenheiser hebt vor allem die Bedeutung einer guten Kommunikation hervor. Zudem sieht er in einer positiven Haltung gegenüber den Lernenden und dem Unterricht sowie klaren und erreichbaren Zielen für Lernende als auch Lehrende weitere Gelingensbedingungen für guten Musikunterricht (vgl. Kertz-Welzel, 2006, S. 263). Es sind dies Faktoren, die im Professionalisierungsprozess von Musiklehrpersonen von Bedeutung und Interesse sein können.

Harnischmacher et al. (2017) stellen ihrer Studie die Verbindung zwischen unterrichtsbezogenen Überzeugungen, Zielvorstellungen und Motivation her. Zielvorstellungen bilden einen wichtigen Aspekt von Überzeugung im Lehrhandeln. Sie sind Teile des Überzeugungssystemen und interagieren mit subjektiven Lehr-Lerntheorien, epistemologischen Überzeugungen und Handlungsplänen im Unterrichtsverlauf (Baumert & Kunter, 2006; vgl. Harnischmacher et al.,

2017, S. 270). Baumert und Kunter erkennen in Zielvorstellungen ebenso eine regulative Wirkung im Handlungsverlauf des unterrichtlichen Geschehens (Baumert & Kunter, 2006, S. 501; vgl. Harnischmacher et al., 2017 ebd.). Ein Indikator für fachdidaktische Kompetenz ortet Bromme (1997) im Wissen um Ziele und deren Transformation in schülerorientierte Lerngelegenheiten (vgl. Harnischmacher et al., 2017 ebd.). Harnischmacher et al. (2017) sehen zwischen Kompetenz und Motivation einen engen Zusammenhang – dies auch in der logischen Folge aus Weinerts (2002a) Kompetenzdefinition. Zudem, so die Autoren, basiert die Motivation von Musiklehrpersonen massgeblich auf selbstbezogenen Überzeugungen (vgl. Kap. 14.2.1) und wird als integralen Bestandteil einer Theorie des Lehrens und Lernens von Musik betrachtet (Harnischmacher et al., 2017, S. 273). Die Motivation musikpädagogischen Handelns, die Selbstreflexion und die Musizierpraxis einer Musiklehrperson beeinflussen deren Kompetenzorientierung. Motivation kann nach Harnischmacher et al. (2017, S. 282) als Mediator für Lehrerfahrung und Selbstreflexion betrachtet werden. Motivation und Kompetenzorientierung von Lehrpersonen können demnach als Indikatoren für ein hohes Interesse, eine hohe Arbeitszufriedenheit und folgedessen als Ausdruck eines hohen persönlichen Engagements gewertet werden (vgl. Dartsch et al., 2018, S. 226).

Die Auseinandersetzung um die professionellen Kompetenzen einer Lehrperson für das Fach Musik zeichnet zwar ein vielseitiges noch aber ein wenig konkretes Bild. Vielseitig daher, weil diese Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und ergründet wird, dabei unterschiedliche Ansätze zum Vorschein kommen. Die Zusammenstellungen hinsichtlich Professionskompetenz zeigen Richtungen auf, was für die professionelle Kompetenz entscheidend sein kann und wie sich eine solche entfalten und zeigen kann. Die Kriterienkataloge reichen hier von Persönlichkeitsqualitäten und Fähigkeiten hin zu Kompetenzkategorien, welche dem erziehungswissenschaftlichen Kontext entstammen. Konkrete Hinweise auf die zentralen Kompetenzen einer Lehrperson für das Fach Musik werden jedoch keine gemacht. Eine vertiefte und wegweisende Auseinandersetzung mit dem Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen für das Fach Musik und der Bildung professioneller Handlungskompetenzen auf der Basis bildungswissenschaftlicher Professionalisierungsmodelle liefern Puffer und Hofmann in ihrer FALKO-Studie, welche im folgenden Kapitel dargestellt wird.

14.2.1 FALKO-M. Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen im Fach Musik

Motivation und Ansatzpunkt für das interdisziplinäre Forschungsprojekt FALKO¹⁶⁰ (Fachspezifische Lehrerkompetenzen) an der Universität Regensburg bildet die COACTIV-Studie, welche sich mit dem Professionswissen von Mathematiklehrpersonen auseinandersetzt. Analog der COACTIV-Studie verfolgt das Projekt FALKO das Ziel, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen der Sekundarstufe in den unterschiedlichen, am Projekt beteiligten Fächern und Fachdidaktiken, zu erforschen. Der verfolgte Schwerpunkt auf das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen entstammt der Grundlage der Studie COACTIV, welche sich eben dieser beiden Domänen bedient und die sich zusammen mit dem pädagogischen Wissen als Kernkategorien des Lehrwissens etablierten (vgl. Shulman, 1986). Das professionelle Wissen aus den Wissensdomänen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen wurden für die verschiedenen Fächer des Projekts FALKO konzeptualisiert und operationalisiert, um diese über Messungen in Form verschiedener Testverfahren sichtbar und zugänglich zu machen. Das Forschungsprojekt FALKO-M von Puffer und Hofmann (2017) setzt sich mit den fachspezifischen Lehrerkompetenzen im Fach Musik auseinander und befasst sich mit den Voraussetzungen, die notwendig sind um den Musikunterricht als Musiklehrperson erfolgreich zu gestalten. Im Zentrum steht die Fragestellung, inwieweit Professionswissen von Musiklehrpersonen konzeptualisiert und empirisch erfasst werden kann (vgl. Puffer & Hofmann, 2017, S. 246).

Als Grundlage der Studie dient das Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Kap. 11.4.1), welches von Baumert und Kunter (2011, S. 32) im Zusammenhang mit COACTIV-Studie entwickelt wurde. Puffer und Hofmann adaptieren dieses Modell auf das Fach Musik und fokussieren sich im Speziellen auf die Kompetenzfacetten Fachwissen und fachdidaktisches Wissen.

¹⁶⁰ FALKO: Interdisziplinäres Forschungsprojekt der Universität Regensburg. Ergründung der fachspezifischen Lehrerkompetenzen in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik und Religion.

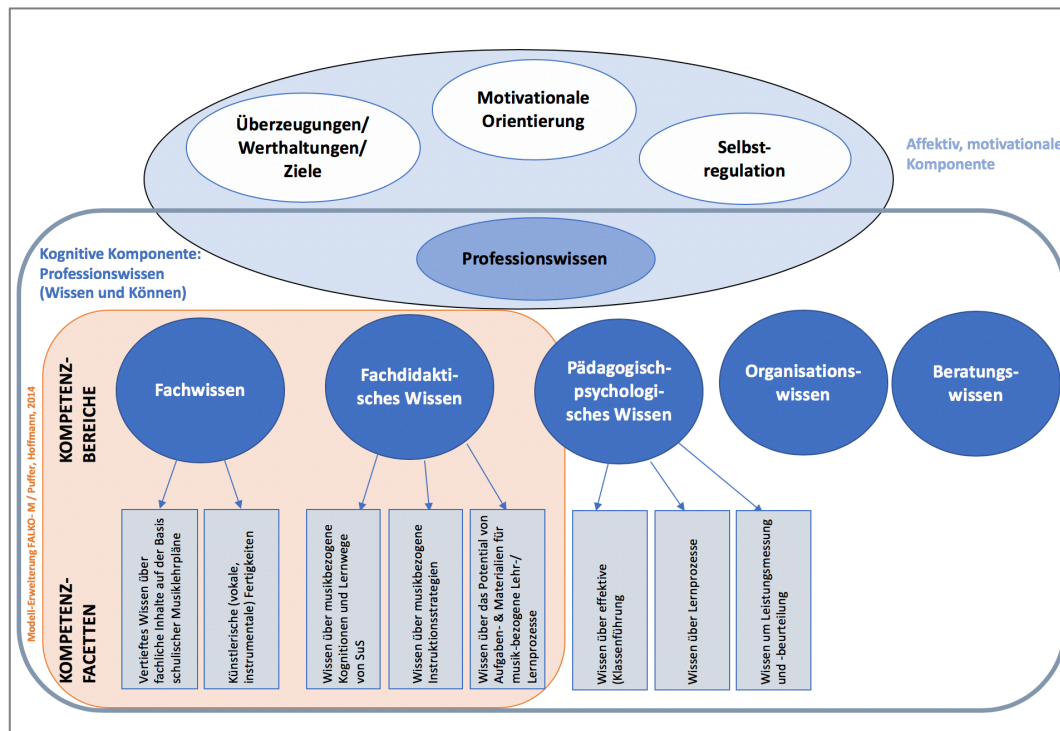


Abbildung 26: Modell professioneller Handlungskompetenz. Adaption FALCO-M.

(Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Puffer & Hofmann, 2017)

Eine wesentliche Aufgabe der Musiklehrperson im Klassenunterricht ist es, die Lernenden im Erwerb und Ausbau von musikbezogenen Kompetenzen zu fördern und zu begleiten. Nach Jank (2013) sind dies die Dimensionen des Musizierens und musikbezogenen Handelns, des fachbezogenen Wissens, der musikspezifischen Fähigkeiten und der Erschließung von Musikkultur (2013, S. 95ff.). Für die Musiklehrperson resultiert daraus ein breites Spektrum von Anforderungen, für dessen Erfüllung ein differenziertes und vielfältiges fachdidaktisches Professionswissen notwendig ist (vgl. Puffer & Hofmann, 2017, S. 254). Entlang dieser Erkenntnisse konzeptualisieren Puffer und Hofmann (2017) die Kompetenzfacette des fachdidaktischen Wissens von Lehrpersonen für Studie FALCO-M über folgende drei Facetten:

Kompetenzfacette «fachdidaktisches Wissen» Musik

Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien: Wissen über verschiedene Arten und Formen der Demonstration von Lerninhalten, einschliesslich des musikpraktischen Vormachens, Wissen um anschauliche Illustrationen und anhörliche Beispiele, Wissen um Strategien, musikbezogene Gestaltungs- und Übeprozesse mit einer Gruppe zu initiieren, zu fördern und anzuleiten (ebd. 2017, S. 254).

Wissen über musikbezogene Kognitionen, Lernwege und Schwierigkeiten von Lernenden: Wissen über typische Fehler der Lernenden im kognitiven als auch im psychomotorischen Bereich, Antizipieren von Lernschwierigkeiten, spezielle sensorische Fähigkeiten wie z.B. das diagnostische Hören (ebd. 2017, S. 254).

Wissen über das Potential von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse: Wissen über Lehr- und Lernmöglichkeiten, Wissen über die Nutzung und Anwendung von Unterrichtswerken und Lehrerhandreichungen, Fähigkeit Materialien zu beurteilen, Potentiale zu erschliessen und ideenreich weiterzudenken.

Kompetenzfacette «Fachwissen» Musik

Die Kompetenzfacette Fachwissen konkretisieren Puffer und Hofmann (2017) für die Studie als Wissen über unterschiedliche Epochen, Kulturen und Genres als auch über historische, kulturelle und soziale Kontexte, Wissen über Musiker, Wissen über Notation und Beschreibung von Noten sowie als Wissen über Musikmedien und Musiktechnik (ebd. 2017, S. 257).

Puffer und Hofmann setzen sich in ihrer Studie lediglich mit den Kompetenzfacetten *Fachwissen* und *Fachdidaktik* auseinander, dennoch ist die darin vorgenommene Konzeptualisierung der professionellen Handlungskompetenz der Lehrperson aufschlussreich. Erstens gab es diesbezüglich für das Fach Musik noch keine zielführenden und konkreten Forschungsansätze. Zweitens stützt dieser vorliegende Forschungsansatz und die daraus gewonnenen Daten und Erkenntnisse Shulmans Annahme des Zusammenspiels von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen als zweifaktorielle Struktur des fachspezifischen Professionswissens¹⁶¹ (vgl. Shulman, 1986; Puffer & Hofmann, 2017, S. 278). Und drittens bieten die Konzeptualisierung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens sowohl für quantitative als auch für qualitative Forschungsbestrebungen interessante Anhaltspunkte und Ausgangspunkte.

¹⁶¹ Diese Annahme konnte in der Studie FALKO-M auf der Grundlage der gewonnenen Daten ebenso gestützt werden.

14.3 Professional Knowledge in Music Teacher Education

Eine aufschlussreiche Sammlung verschiedener Artikel europäischer und amerikanischer Autoren zur Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen für das Fach Musik veröffentlichten Georgii-Hemming, Burnard und Holgerson (2016a). Sie befassen sich darin sowohl mit der Bedeutung und Funktion verschiedener, für Musiklehrpersonen relevanter Wissensformen als auch mit der Entwicklung des und deren Professionswissens.

14.3.1 The Context of Professional Knowledge in Music Teacher Education

«There is a wide acceptance that good, professional music teaching is a complex task involving a person acting professionally in education and developing an occupational self with well-founded educational values and high degree of expertise» (Bauer, 1999; vgl. Georgii-Hemming et al., 2016a, S. 7).

Bauer verdeutlicht die breite Erkenntnis, dass guter, professioneller Musikunterricht eine komplexe Aufgabe ist, die ein hohes Mass an Fachwissen erfordert. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden braucht es eine Lehrperson, die neben fundierten pädagogischen Werten ebenso ein starkes berufliches Selbstverständnis mitbringt. Ein weiterer allgemeiner Konsens angesichts der Parameter guten Musikunterrichts findet sich darin, dass dieser auf Fachwissen basiert, gut organisiert, reflektiert und geplant ist und sich durch ein effektives Classroom-Management auszeichnet, in welchem die Lernenden in ihren individuellen Lernprozessen unterstützt werden (Alexander, 2008; Finney & Harrison, 2010; Harrison, 2011; vgl. Georgii-Hemming et al., 2016a, S. 8). Burnard (2016, S. 10) misst eine grundlegende Bedeutung den Auszubildenden und Dozierenden von angehenden Musiklehrpersonen bei. Deren wesentliche Fähigkeit, neben der kritischen Analyse von kulturellen und politischen Diskursen, ebenso die Auseinandersetzung mit der kollektiven und individuellen Haltung gegenüber des Faches als auch das Engagement in laufenden (politischen) Debatten ist. So fordert Burnard (2016) auf, sich für die grundsätzlichen Zwecke und theoretischen Grundlagen der nationalen Standards stark zu machen, damit letztlich eine Synergie zwischen Lehrplan, Pädagogik und Haltung/ resp. Bewertung entstehen kann. Sie sieht sie in der Zusammenarbeit von Auszubildenden/ Musik-Dozierenden und Musiklehrpersonen im Praxisfeld eine wichtige Herausforderung hinsichtlich Professionalisierung. Damit kann ein gemeinsames Verständnis gegenüber Qualitätsvorstellungen des Faches geschaffen als auch die Frage nach dem in der Praxis

geforderten Professionswissen reflektiert werden. (Burnard, 2016, S. 11). Es ist die Aufgabe der Musik-Dozierenden sich einzusetzen für die Entwicklung

- *von hochqualifizierten und motivierten Lehrpersonen für das Fach Musik, die sich für die persönliche und fachliche professionelle Weiterentwicklung engagieren und einen Sinn für die gemeinsame berufliche Verantwortung entwickeln, um so die Standards zu erhöhen.*
- *proaktiver und leistungsstarker Musiklehrerverbände, welche über die Bereitstellung von Fortbildungsmöglichkeiten hinausgeht und dem Wunsch der Öffentlichkeit nach musikalischer Förderung und Entwicklung von Kindern im Mittelpunkt ihrer Berufung stellt.*
- *einer lebendigen und vernetzten Musiklerngemeinschaft, welche eine Klassenzimmer-Isolation von Musiklehrpersonen verhindert (Burnard, 2016, S. 12).*

14.3.2 The Understanding of Knowledge

Die Diskussion um das Konzept der Wissensdomänen und des Professionswissen (vgl. Kap. 11.3) im Kontext musikalischer Bildung greift Georgii-Hemming (2016) auf. Sie führt hierbei einen anderen Ansatz ins Feld, für welchen sie Material aus einer Studie mit schwedischen music teacher- Studierenden verwendet. Diese wurden danach befragt, was «Wissen» im Zusammenhang mit musikalischer Bildung meint, welches die Charakteristika verschiedener Wissensformen sind und wie sich diese in der Ausbildung manifestieren. Georgii-Hemming beruft sich in der Gegenüberstellung der Wissensformen auf Aristoteles, welcher Wissen in drei verschiedene Arten gliederte (2016, S. 21):

Episteme: *Wissen. Wissenschaftliches Wissen und Verstehen. Wissen darüber, wie Mensch und Welt zusammenwirken und funktionieren.*

Techne: *Kunst. Praktisches und technisches Wissen. Kompetenzen in der Kreation, Herstellung, Produktion.*

Phronesis: *Sinn. Zwischenmenschliches Wissen verbunden mit dem ethischen, sozialen und politischen Leben.*

In Bezug auf die Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Musik und das Unterrichten des Faches Musik beschreibt Georgii-Hemming, auf der Basis der Studie die drei Wissensformen wie folgt:

Episteme bildet das wissenschaftliche Wissen in der Ausbildung, welches vorwiegend in den theoretischen pädagogischen Kursen aufgegriffen wird. Die Art des Wissens bezieht sich hierbei auf theoretische Konzeptionen und Reflexionen, die oft im Zusammenhang mit Praxiserfahrungen daraus hervorgehenden Reflexionen verständlich und nachvollziehbar wird (Georgii-Hemming, 2016, S. 24f.). *Techne* versteht Musik als künstlerisches Wissen, welches Kreativität, Vorstellungskraft und Ausdruck von Ideen und Emotionen umfasst. In der Ausbildung wird dieses über Reproduktionen wie singen, musizieren, komponieren, leiten initiiert, welche eine wichtige Rolle im musikalischen Ausdrucksvermögen einnehmen. Dieses Wissen, so Georgii-Hemming, ist teilweise intuitiv und unmittelbar – und steht in einer dialogischen Beziehung mit dem analytischen Wissen (ebd. 2016, S. 26f.). *Techne* versteht aber Musik ebenso als Kunstform, wobei sie eine Fülle von Ausdrucksweisen mit sich bringt: Musizieren und Singen, Improvisieren, Arrangieren, Komponieren oder Interpretieren von Musik, Transkribieren und Hören von Musik aber auch im Bewegen und Tanzen zu Musik. Hinsichtlich *Techne* liegt ein wichtiger Fokus in der Ausbildung erstens in der Auseinandersetzung mit den praktischen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, in welchen die individuellen musikalischen Kompetenzen entwickelt und gefördert werden. Zweitens in der Vermittlung von fachdidaktischem Wissen im Sinne von möglichen Unterrichtsmethoden und -strategien und praktischen Anwendungsmöglichkeiten im Klassenzimmer und in der Interaktion mit Lernenden (ebd. 2016, S. 28f.). *Phronesis* bezieht sich auf das Wissen, welches im zwischenmenschlichen Umgang und Austausch gefordert ist. Es bildet oft ein Momentum und erfordert daher von der Lehrperson Einfühlungsvermögen und situative Flexibilität. Ein Wissen, das in der Ausbildung nicht über Regeln und Rezepte lernbar ist, sondern sich vorwiegend über subjektive und intersubjektive Erfahrung und Reflexion implizit bildet (ebd. 2016, S. 29f.). Die Aneignung von Wissen und somit ebenso die Professionalisierung ist und bleibt auch nach der Ausbildung ein lifetime-Projekt (Georgii-Hemming, 2016, S. 33).

Benner (2010) betrachtet in seiner Definition das professionelle Wissen als Verbindung und Brücke zwischen dem alltäglichen Wissen und Handeln und dem wissenschaftlichen Wissen und Handeln (Benner, 2010; vgl. Georgii-Hemming et al., 2016a, S. 189):

«professional knowledge is needed when everyday knowledge is no longer sufficient to deal with the increasing complexity of professional demands on teachers, especially in relation to working with other professions and in their accountability to parents and the community and situation in everyday practice.

Dementsprechend ist professionelles Wissen dann notwendig, wenn das Alltagswissen nicht mehr länger ausreicht, um der Komplexität der beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Aus dem professionellen Wissen wächst so die professionelle Handlungskompetenz (Georgii-Hemming et al., 2016a, S. 189f.).

Holgersen und Holst (2016) diskutieren, welche Art von Wissens Musiklehrpersonen der Vorschule, der Primarschule und der Musikschule benötigen. Sie gehen davon von Shulman fünf Wissensdomänen (vgl. Kap. 11.3) aus. Die Autoren weisen dabei auf eine Kritik hin, die im Zusammenhang mit Ausbildungsprogrammen von Musiklehrpersonen immer wieder auftaucht:

Die bestehende Lücke zwischen dem zur Verfügung gestellten Wissen aus der Ausbildung und dem erforderlichen Wissen in der Praxis. Entsprechend stellen sie die Frage, wie diese verschiedenen, in der Praxis relevanten Wissensformen und Kompetenzen der Praxis in der Ausbildung (überhaupt) abgebildet sind.

Holgersen und Holst erkennen, dass in der Ausbildung von Lehrpersonen im Fach Musik für die obligatorische Schule sowohl das pädagogische und das fachdidaktische wie auch das Fachwissen gelehrt und diese im Zusammenhang mit praktischen Lernsequenzen reflektiert und vertieft werden. Dennoch genügt das alleinige praktische Wissen nicht, um den Herausforderungen des Musikunterrichts gerecht zu werden. Vielmehr soll, so die Autoren, in der Ausbildung der Fokus auf die fachdidaktischen und musikpädagogischen Kompetenzen gelegt werden, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Professionalisierung von Lehrpersonen ist davon abhängig, inwiefern diese fähig sind, die verschiedenen Wissensarten im Unterricht reflektiert zu integrieren (Holgersen & Holst, 2016, S. 68f.).

15 Fazit und Ausblick

Hervorgehend aus diesen vorangehenden Darlegungen wird ersichtlich, wie vielschichtig und komplex der Prozess der Professionalisierung von Lehrpersonen ist. Dem Berufseinstieg kommt in diesem Prozess eine bedeutende Rolle zu, da während dieser sensiblen Phase berufliche Einstellungen, Haltungen und Prägungen wie auch die beruflichen, professionellen Handlungskompetenzen über die unmittelbare Berufspraxis entwickelt und geformt werden. Kompetenz und Professionalität wachsen hierbei ebenso auf der Grundlage von Erfahrungswissen und Reflexion. Zwar werden Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in der Phase des Berufseinstiegs über verschiedene Professionalisierungsprogramme unterstützt und begleitet, dennoch fällt auf, dass diese meist allgemeiner Art stattfinden. Professionalisierungsprogramme hinsichtlich Musikunterrichts und dem Fach Musik sind nur sehr selten oder meist überhaupt nicht vorzufinden.

Professionalität entsteht über den Vorgang der Professionalisierung und damit verbunden durch die Entwicklung von professionellen Handlungskompetenzen. Nach Terhart (2007) ist Professionalität als solches eng mit dem Individuum und dessen Handlungskompetenzen verbunden, wobei sich deren Handlungskompetenz in konkreten Situationen äussert. Wichtige Parameter spielen dabei der Umgang mit dem Bildungsauftrag, das Wissen und Können sowie die situationsbezogene Herangehensweise. Letztlich geht es um den Aufbau von Kompetenz, welcher immer mit einem berufsbiographischen Aspekt einher geht. Ziel in der Ausbildung und Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen und Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist die Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz. Neben den berufsbiographischen Aspekten erschliesst sich eine solche Handlungskompetenz in einer affektiv-motivationalen und kognitiven Komponente, wie dies Baumert und Kunter (2006) in ihrem generischen Modell der professionellen Handlungskompetenz ableiten. Überzeugung und Haltung, motivationale Orientierung wie Selbstregulation spielen dabei ebenso eine entscheidende Rolle wie Wissen und Können als Professionswissen. Auf dieser Grundlage bildet Professionalisierung ein aktiver Prozess, in welchem die professionellen Handlungskompetenzen schritt-, stufen-, phasenweise aufgebaut werden und dabei verschiedene Stadien durchlaufen werden (vgl. Fuller & Brown, 1975; Huberman, 1991; Frey, 2006; Dreyfus & Dreyfus, 1987). Keller-Schneider und Hericks (Keller-Schneider & Hericks, 2011b) veranschaulichen in ihrem Rahmenmodell den Vorgang der Entwicklung von Professionalität durch

Professionalisierung und verdichten wie ergänzen die Bestandteile des generischen Modells von Baumert und Kunter (2006). Neben den affektiv-motivationalen und den kognitiven Komponenten des Professionswissens, entwickelt sich professionelle Handlungskompetenz im Rahmenmodell von Keller-Schneider und Hericks ebenso aus den bestehenden Anforderungen, Herausforderungen und letztlich aktivierbaren Ressourcen. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Herangehensweisen der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz eröffnet neben dem Blick auf die verschiedenen Aspekte auch eine Sicht auf das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren wie auch auf die Komplexität und Sensibilität eines solchen Professionalisierungsvorgangs.

Gerade in Bezug auf die Professionalisierung im Fach Musik vermag eine bewusste und konkrete Auseinandersetzung mit diesen verschiedenen Parametern wiederum neue Perspektiven und Herangehensweisen eröffnen. Denn hier besteht in der musikpädagogischen Forschung und Arbeit nicht nur Handlungsbedarf, sondern auch ein grosses unberührtes, unerforschtes Potential. Mögliche weiterführende Herangehensweisen in der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Professionalisierungsprozess und der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im Fach Musik ergeben sich gegebenenfalls in der Ausdeutung und Weiterentwicklung der von Keller-Schneider und Hericks (Keller-Schneider & Hericks, 2011b) formulierten Entwicklungsaufgaben bei Berufseinstieg.

Gerade in der Betrachtung der Professionalisierung im Fach Musik zeigen sich einige Einflussfaktoren, welche die Kompetenzbildung von angehenden Lehrpersonen oder Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger beeinflussen. Wissen und Können bildet dabei stets den Kern der Professionalität. Dieses Professionswissen setzt sich in Bezug auf das Fach Musik aus dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und dem curricularen Wissen (vgl. Hofmann, 2011) zusammen und wird über die musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten massgeblich geprägt. Zwar zeigen Puffer und Hofmann (2017) in ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz, auf der Basis des generischen Modells von Baumert und Kunter, eine mögliche Herangehensweise und Ausdeutung vor allem der Facetten Fachwissen und fachdidaktisches Wissen auf. Dennoch fehlt in Bezug auf die fachliche Professionalisierung eine umfassende und konkrete Veranschaulichung der Wissensdomänen und der zentralen Kompetenzen einer Musik-Lehrperson grösstenteils. Für diese wichtige Erschliessung und konkrete Auslegung des Professionalitätsverständnisses entlang der Wissensdomänen und zentralen Kompetenzen,

welche das Fach Musik erfordert, vermag die Betrachtungsweise von Georgii-Hemming et al. (2016b) sinnvoll ergänzend miteinbezogen werden.

Georgii-Hemming et al. (2016b) betrachten Professionalisierung als Zusammenspiel von *episteme*, *techne* und *phronesis*. Ein Zusammenspiel, in welchem sich das wissenschaftliche Wissen, das künstlerische Wissen und das Beziehungswissen einander bedingen und dementsprechend daraus die fachliche Kompetenz und Professionalität einer Lehrperson hervorgeht.

In der Auseinandersetzung mit den professionellen Kompetenzen einer Lehrperson für das Fach Musik wird ersichtlich, dass die Fachliteratur und Forschung wenig konkrete Ansätze hervorbringen. Gerade im Kontext der Frage nach «hochwertigem Musikunterricht» spielt aber die Frage nach Professionalität der Lehrperson eine entscheidende Rolle. Hierin geht es mitunter auch darum, den Musikunterricht als vielschichtiges und zuweilen auch «turbulentes» Feld zu betrachten, welches verschiedene Anforderungen an die Lehrperson stellt und sie gleichermassen immer wieder mit unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert.

Das von der Lehrperson wahrgenommene Spannungsfeld zwischen Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht eröffnet sich als Hotspot und Schlüsselstelle in der Entwicklung professioneller Kompetenz, resp. im fachlichen Professionalisierungsprozess. Dieses Spannungsfeld, welches in der musikpädagogischen Forschung kaum erforscht. Es bietet sich demnach für eine eingehende, fundierte Auseinandersetzung an und bildet daher die Grundlage für den folgenden empirischen Teil.

Der Blick in die Praxis wie auch in die Ausbildung schafft hierbei Grundlage, den Professionalisierungsprozess unter diesen Perspektiven besser zu verstehen und im Abgleich mit den theoretischen Erkenntnissen gewinnbringend für die zukünftige musikpädagogische Arbeit aufzubereiten.

VI EMPIRISCHER TEIL

16 Methodik

Das vorliegende mehrteilige Forschungsvorhaben beruht zum einen auf einer Curriculum-Analyse, in welcher die Ausbildungsprogramme der fünf grössten Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz analysiert werden. Die Gütekriterien der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse bieten hierbei eine wichtige Leitlinie. Zum andern bildet eine qualitative Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Kern und Hauptteil des Forschungsvorhabens, wobei die Auswertung des Datenmaterials mittels qualitativer Inhaltsanalyse vorgenommen wird und auf einer Mischform der Kategorienbildung beruht: Auf der Grundlage der Theorie werden deduktive Oberkategorien gebildet, welche im Verlaufe des Forschungsprozesses und Auswertungsverfahrens durch induktive Ober- und Unterkategorien erweitert, ergänzt oder ausdifferenziert werden. Auf der vorliegenden Basis werden die strukturierten Forschungsergebnisse anhand der bestehenden Theorien und Hypothesen überprüft, allenfalls weiterentwickelt und da wo möglich weitere Theorien und Hypothesen generiert. Ein dritter und abschliessender Teil des Forschungsprojekt besteht in einer Gruppendiskussion. Hierbei werden die Ergebnisse der Interviewstudie in einer Expertenrunde besprochen, diskutiert und Kernpunkte zusammengefasst und abschliessend dargestellt. Um diese Forschungsvorhaben im Kontext der qualitativen Sozialforschung (Kap. 16.1) einzubetten, werden im Folgenden die einzelnen Forschungsmethoden und deren Aspekte besprochen.

16.1 Qualitative Sozialforschung

Qualitative Forschung ist nach Flick, von Kardoff und Steinke (2017) ein Oberbegriff für unterschiedliche Forschungsansätze. Flick et al. betrachten die qualitative Sozialforschung als deutendes und verstehendes Verfahren, welches über das Interaktionsgeschehen einer konstruierten sozialen Wirklichkeit entsteht:

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick et al., 2017, S. 14)

Fünf methodologische Prämissen und Forderungen bilden das Grundgerüst qualitativen Denkens: Die Forderung nach Subjektbezogenheit der Forschung, die Forderung nach Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte sowie die Forderung, diese in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung zu erfassen und letztlich die Forderung nach einer Verallgemeinerung und Generalisierung der Ergebnisse (Mayring, 2016, S. 19).

Subjektbezogenheit: Menschen und Subjekte bilden den Gegenstand und stehen im Zentrum humanwissenschaftlicher Forschung. Entsprechend sollen die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein (Mayring, 2016, S. 20). Die soziale Wirklichkeit ist in diesem Kontext abhängig vom erforschten Subjekt. Sie konstruieren und zeichnen die Welt, so wie sie diese wahrnehmen (Kergel, 2018, S. 45f.).

Deskription: Eine umfassende und genaue Beschreibung der Situation und des Gegenstandsbereichs steht am Ausgangspunkt jeder Analyse (Mayring, 2016, S. 21)

Interpretation: Bereits die Hermeneutik weist darauf hin, dass mit subjektiven Intentionen verbunden ist, was von Menschen hervorgebracht wird. Dementsprechend liegt der Untersuchungsgegenstand in der qualitativen Sozialforschung nie vollkommen offen, sondern bedarf durch Interpretation erschlossen zu werden. Handlungen können von den verschiedenen, am Forschungsprozess beteiligten Personen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden (Mayring, 2016, S. 22).

Natürliches, alltägliches Umfeld: Humanwissenschaftliche Phänomene sind stark situationsabhängig. Forschungssituationen im Labor werden aufgrund ihrer künstlich-konstruierten Anlage kritisiert. Auch wenn Forschungszugang zur Realität eine Verzerrung mit sich bringen, zielt die qualitative Forschung darauf, Unschärfen zu verringern und möglichst das Abbild der natürlichen, alltäglichen Lebenssituation darzulegen (Mayring, 2016, S. 23).

Verallgemeinerbarkeit: Eine Verallgemeinerbarkeit stellt sich im Verlaufe des qualitativen Forschungsprozesses nicht automatisch ein. Diese muss immer im spezifischen Einzelfall schrittweise begründet werden können – weshalb Ergebnisse auch für andere Situationen und Zeiten gelten (Mayring, 2016, S. 24).

Qualitative Sozialforschung wird geprägt von Prinzipien wie Offenheit und Flexibilität, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse sowie Explikation (Lamnek & Krell, 2016, S. 33). Forschende werden im Untersuchungsprozess angehalten, möglichst offen gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, welche folgedessen wiederum in die Generierung und Formulierung von Hypothesen einfließen. Flexibilität im Forschungsprozess ermöglicht die Schärfung und Fokussierung des Blickwinkels und bezieht sich ebenso auf die Wahl des Erhebungsverfahrens. Flexible Erhebungsverfahren ermöglichen, sich an den Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anzupassen und damit situativ umzugehen. Der qualitative Forschungsprozess lebt durch die Kommunikation und Interaktion zwischen Forschenden und Erforschten. In diesem Sinne vereint Forschung als Kommunikation auch das Bewusstsein, dass die Sicht auf die Wahrheit oder Interpretation perspektivenabhängig ist (ebd. 2016, S. 33). Verhaltensweisen und Aussagen sowie prozesshafte Abbildungen und Ausschnitte werden in der qualitativen Forschung als Prozess einer reproduzierten und konstruierten sozialen Realität betrachtet. Forschungsgegenstand wie auch Forschungsakt beinhalten eine Reflexivität, die sich in der Analyse des untersuchten sozialen Phänomens und in deren Interpretation derjenigen. In der Explikation wird die Erwartung an die Forschenden bekundet, die Einzelschritte der Untersuchung offen zu legen, Regeln der Datenerhebung und Interpretation transparent zu machen und somit die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, der Interpretationen und der damit verbundenen Intersubjektivität der Forschungsergebnisse zu sichern (Lamnek & Krell, 2016, S. 33f.).

16.1.1 Curriculum Analyse

Die Analyse von Curricula hat zum Ziel die verschiedenen Bildungsprogramme und Lehrpläne unter bestimmten Aspekten wie Ziele, Inhalte, Gewichtung, Ordnung etc. zu betrachten und vergleichen. Curriculum als solches kommt in der Lehre und Ausbildung eine Orientierungs- und Steuerungsfunktion zu, welche Lehrpersonen in ihrem didaktischen Handeln unterstützen soll. Gerade im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel von der Input-Steuerung zur Output-Steuerung erhalten Schulen und

Lehrende eine grössere Autonomie in der Gestaltung und Auswahl von Inhalten (vgl. Hericks & Kunze, 2008, S. 747; Künzli et al., 2013, 1999; Künzli & Hopmann, 1998).

Im vorliegenden Kontext werden die Ausbildungsprogramme von fünf Pädagogischen Hochschulen analysiert und verglichen. Die Auswertung des Materials passiert entlang einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kap. 16.1.2.2) in welcher das Material nach bestimmten Kategorien geordnet und strukturiert ausgewertet wird.

16.1.2 Qualitative Interviews

Im Vordergrund eines Interviews liegt das Ergründen und Erfahren von Motiven, Sichtweisen, Meinungen und Einstellungen. Qualitative Interviews werden dabei oft mit einer kleinen Anzahl von Personen vorgenommen (Einzelinterview, Gruppeninterview). Die ausgewählten Personen werden in Bezug auf die Thematik und Fragestellung als Schlüsselpersonen betrachtet, deren Aussagen und Sichtweisen untereinander verglichen werden. Für das Interview werden auf methodischer Ebene unstrukturierte¹⁶² und halbstrukturierte¹⁶³ Fragen verwendet (Lamnek & Krell, 2016, S. 313)

16.1.2.1 Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview oder fokussierte Interview, wie in der empirischen Sozialforschung synonym häufig verwendet, findet in einer Atmosphäre statt, in welcher ein offenes Gespräch entstehen kann (Moser, 2015, S. 117). Moser geht dabei von einer Atmosphäre aus, in welcher die interviewende Person die Rolle einer neutralen ZuhörerIn einnimmt, keine suggestiven Fragen stellt und den Gesprächsfluss stetig wachhält, so dass Themenbereiche vertieft und vollständig besprochen werden können. Die befragte Person soll dabei ungestört sprechen können. Ein Gesprächsleitfaden, mit den zentralen Leitfragen zu den wichtigsten Themen und Inhaltsbereichen dient als Hilfestellung für die Durchführung des Interviews. Um unterschiedliche Typen von Daten zu erhalten unterscheidet Merriam (1988) sechs Frageformen (vgl.

¹⁶² Bei unstrukturierten Fragen strukturiert die interviewte Person den Inhalt des Interviews oder der Aussagen selbst. Die gestellten Fragen werden als Impulse betrachtet, welche die befragte Person in keine Richtung lenken soll.

¹⁶³ Im Gegensatz zu den unstrukturierten Fragen geben die strukturierten Fragen eine Richtung vor.

Moser, 2015, S. 118): *Erfahrungs- und Verhaltensfragen, Meinungs- und Wertungsfragen, Gefühlsfragen, Wissensfragen, Sinnesfragen, Hintergrund- und biographische Fragen.*

In der vorliegenden Interviewstudie hat das gewählte Verfahren zum Ziel, Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger über ihren Musikunterricht und dessen Herausforderungen und Anforderungen reflektierend erzählen zu lassen. Das Gerüst des Interviews wird dabei aus Fragestellungen der sechs, oben dargelegten, Frageformen gebildet.

16.1.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode hat sich in der qualitativen Forschung als Auswertungsverfahren etabliert. Das Vorgehen ermöglicht Interviews, Texte, Bilder oder auch Videoaufnahmen über ein zuvor festgelegtes Kategoriensystem auszuwerten. Kategorien und Fälle werden dabei miteinander systematisch verglichen und in eine analytische Ordnung gegliedert – im Bewusstsein, dass jedes Gespräch, jeder Text, jedes Bild und jede Videographie in der qualitativen Inhaltsanalyse eine einmalige Form der Kommunikation aufweisen (Kergel, 2018, S. 140ff.). Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht ein theoriegeleitetes, am Material entwickeltes Kategoriensystem. Dieses legt die Aspekte fest, die am Material erforscht oder aus dem Material herausgefiltert werden sollen (Mayring, 2015, S. 114). Die induktive Kategorienbildung wird im Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse als Interpretationsleistung erachtet, in welchem durch die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ein Kategoriensystem entsteht. Die Theoriebildung geschieht hierbei schrittweise und wird während des Untersuchungsprozesses stetig weiterentwickelt. Nach Mayring und Brunner stellt die induktive Kategorienbildung «eine der wichtigen qualitativen inhaltsanalytischen Techniken» dar (vgl. Kergel, 2018, S. 136). Im Gegensatz dazu die deduktiven Kategorienbildung, in welcher die Kategorien auf der Grundlage der Theorie entwickelt werden.

Mayring (2015) entwirft für das inhaltsanalytische Vorgehen ein allgemeines Verlaufsmodell in neun Schritten, welches bei jeder Anwendung der Inhaltsanalyse sukzessive durchlaufen wird (Mayring, 2015, S. 61ff.; Lamnek & Krell, 2016, S. 486ff.):

1. *Festlegung des Materials: Welches Material aus den Interviewprotokollen wird analysiert? Auswahl von Materialausschnitten, die sich auf den Forschungsgegenstand, die Forschungsfrage beziehen.*
2. *Analyse der Entstehungssituation: Informationen über den Entstehungszusammenhang des Interviewprotokolls. Interviewte Personen; emotionaler und kognitiver Hintergrund der Befragten; soziokultureller Rahmen; Beschreibung der Erhebungssituation.*
3. *Formale Charakteristika des Materials: Beschreibung in welcher Form das Material vorliegt.*
4. *Richtung der Analyse: Was genau soll aus dem Material herausinterpretiert werden? Aussage über den Autor? Über den soziokulturellen Hintergrund? Über Wirkungen?*
5. *Theoretische Differenzierung der Fragestellung: Die Fragestellung der Analyse ist vorab genau geklärt, ist theoretisch an den bisherigen Forschungsstand gebunden und wird mittels Subfragen differenziert.*
6. *Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik: Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung – oder eine Kombination dieser Analysetechniken. Festlegung des Ablaufmodells sowie Festlegung und Definition der Kategorien/ des Kategoriensystems*
7. *Definition der Analyseeinheiten: Textteile des Interviewprotokoll bestimmen, welche ausgewertet werden sollen. Festlegen der Kodiereinheit¹⁶⁴, Kontexteinheit¹⁶⁵ und Auswertungseinheit¹⁶⁶.*
8. *Analyseschritte des Materials: Analyseschritte gemäss Ablaufmodell des Analyseverfahrens (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) mittels Kategoriensystem.*
 - a. *Zusammenfassung: Reduktion des Materials, Erhalten der wesentlichen Inhalte, durch Abstraktion eines überschaubaren Corpus als Abbild des Grundmaterials schaffen. Durch Auslassen, Generalisierung, Konstruktionen, Integrationen,*

¹⁶⁴ Kodiereinheit: Legt den kleinsten Materialbestandteil fest, der ausgewertet werden darf und was der minimale Textteil für die Zuordnung in eine Kategorie ist.

¹⁶⁵ Kontexteinheit: Legt den grössten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.

¹⁶⁶ Auswertungseinheit: Legt fest, welche Teile nacheinander ausgewertet werden.

Selektionen und Bündelungen abstrakte Aussagen gewinnen und das Material paraphrasieren. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material.

- b. *Strukturierung: Herausfiltern einer bestimmten Struktur aus dem Material. Querschnitt durch das Material unter den festgelegten Ordnungskriterien unter vorher festgelegten Ordnungskriterien. Einschätzung des Materials auf der Grundlage bestimmter Kriterien. Herausfiltern einer inhaltlichen Strukturierung (zusammenfassen und extrahieren bestimmter Inhaltsbereiche), formalen Strukturierung (nach formalen Kriterien strukturieren), typisierenden Strukturierung (Typisierung nach markanten Ausprägungen im Material) oder einer skalierenden Strukturierung (Material nach Dimensionen in Skalenform einschätzen). Für die strukturierende Auswertung weist Mayring (2015, S. 97) auf einige Regeln hin.*

1. *Definition der Kategorien:* Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
 2. *Ankerbeispiel:* Konkrete Textstellen kennzeichnen, die unter eine Kategorie fallen und im Sinne eines Ankerbeispiels als exemplarisches Beispiel für eine Kategorie dienen.
 3. *Kodierregeln:* Dort wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, werden Regeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen.
9. *Zusammenstellen der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung:* Individuelle Darstellungen der Einzelfälle werden generalisiert und zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien führen. (Mayring, 2015, S. 61ff.; Lamnek & Krell, 2016, S. 486ff.)

Vorliegende Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wurde nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv. Das neunstufige Verfahren wurde schrittweise erarbeitet. Die Auswertung der Curriculum-Analyse wie auch der Gruppendiskussion wurden auf der Basis und den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen, wobei diese dabei vorwiegend zur Strukturierung und Darlegung des Materials diente.

16.2 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion, oder auch Fokusgruppe genannt (engl. focus group), ist eine geplante Diskussion zu einem mit dem Forschungsinteresse verbundenen Thema. Mittels Diskussion werden dabei Meinungen, Haltungen und Einstellungen der Diskussionsteilnehmenden erfasst und gesammelt. Der Kommunikationsprozess der Diskussion gleicht einem Alltagsgespräch und verfolgt eine authentische Erhebungssituation, Kommunikativität und Offenheit. Nach Flick (2017) dient die Gruppendiskussion entweder dazu, Einzelmeinungen zu erheben, die in validierter Form vorliegen, oder um Gruppenmeinungen, losgelöst vom Individuum zu erfragen. Dabei können bereits vorhandene Meinungen oder auch der Entstehungs-, resp. Aushandlungsprozess von Meinungen untersucht werden. (Lamnek & Krell, 2016, S. 384ff.; Baur & Blasius, 2014, S. 581ff.) Die Gruppendiskussion zeichnet sich durch eine hohe Multifunktionalität aus. Sie kann sich beliebig an den jeweiligen Gegenstand, an das jeweilige Thema, an die jeweiligen Erkenntnisabsichten oder an die Zielgruppe anpassen und kann thematisch den unterschiedlichen Lebensbereichen entnommen werden (Beruf, Familie, Freizeit, etc.). Meinungen, Haltungen oder auch Einstellungen zur erfragten Thematik können dabei abgeholt werden, aber auch Normen, Werte, Sanktionen können diskutiert und Ideologien oder Philosophien ausgelegt werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 389).

Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsvorhaben dient die Gruppendiskussion als Expertinnen- und Expertenrunde, der Diskussion und dem Besprechen von Erkenntnissen aus der Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger. Dabei sollen zum einen die Ergebnisse der Interviewstudie diskutiert werden, zum anderen Meinungen, Haltungen und Einstellungen der Expertinnen und Experten abgeholt werden.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie musste die geplante und zeitnah bevorstehende Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten abgesagt werden. Die Expertinnen und Experten wurden angehalten, auf der Grundlage der Erkenntnisse der Interviewstudie, ihre Sichtweisen schriftlich zu formulieren, was letztlich einer schriftlichen Expertinnen- und Expertenbefragung glich. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung wurden entlang der Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und zusammengestellt.

16.3 Aktionsforschung

Der Begriff Aktionsforschung geht mit der englischen Bezeichnung „action research“ einher und bezeichnet eine Methode der Handlungsforschung. Gerwin (1984) erklärt Aktionsforschung neben Handlungsforschung ebenso auch als „aktivierende Sozialforschung“. Rapoport (1987) sieht die Aktionsforschung als gelungene Zusammenarbeit von Praktikern und Forschern. Als Ausrichtung der sozialwissenschaftlichen Forschung wurde Aktionsforschung in den 1940er-Jahren maßgeblich von Kurt Lewin geprägt (Lewin, 1946). Lewin definiert Aktionsforschung „action research“ wie folgt:

„Die für die soziale Praxis erforderliche Forschung lässt sich am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik beschreiben. Sie ist eine Art Tat-Forschung (action research), eine vergleichende Forschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine, zu sozialem Handeln führende Forschung. Eine Forschung, die nichts als Bücher hervorbringt, genügt nicht“ (Lewin, 1968).

In diesem Sinne plädierte Lewin für ein neues Verhältnis zwischen Wissenschaft und „Erkenntnisobjekt“, so dass „Handeln, Forschen und Erziehung“ miteinander einhergehen (Lewin, 1968). Auch Moser (1989) definiert Aktionsforschung im Sinne von Lewin als Prozess, der praktisches Handeln und wissenschaftliches Arbeiten als gemeinsames Handeln zwischen Forschenden und Forschungsobjekt auffasst. Ein inzwischen klassischer Anspruch an Aktionsforschung, der ebenso eine symmetrisch gestaltete Kommunikationsstruktur unter den Forschungsbeteiligten verlangt. Entlang der Definitionen von Lewin (1968) und Moser (1989) lassen sich zwei generelle Eigenschaften von Aktionsforschung ableiten, die dieser Forschung eigen sind:

- 1. Die Position der forschenden Person wird in der Aktionsforschung verschoben oder erweitert. Forschung wird hier von diesen Personen vorgenommen, die selbst Teil des zu untersuchenden Feldes sind.*
- 2. Ein wesentlicher Aspekt im Forschungsprozess ist das Handeln und die durch Handlung entstehende Veränderung im Untersuchungsfeld. Aktionsforschung beruht auf einem zyklischen Forschungsprozess, in welchem sich die Forschungsfrage aus der Reflexion einer Praxissituation bildet.*

Aus diesen oben formulierten Eigenschaften von Aktionsforschung lassen sich ebenso ihre Ziele ableiten. Aktionsforschung setzt mit dem Grundgedanken, konkrete Probleme aus der Praxis genauer zu betrachten und deren Handlungsqualität durch ein direktes, reflektiertes und soziales Interagieren zu verbessern, an Fragen in der Praxis und Ausbildung an. Dabei nimmt der Forschungsprozess entweder einen explorativen¹⁶⁷ oder einen evaluativen¹⁶⁸ Charakter ein und beinhaltet entweder ein Entwicklungsinteresse¹⁶⁹ oder ein Erkenntnisinteresse¹⁷⁰ (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 11ff.). Die Gütekriterien eines Aktionsforschungsprozesses unterscheiden sich von den klassischen Gütekriterien eines empirischen Forschungsprozesses. Objektivität, Reliabilität und Validität beruhen auf dem Gedanken der Wiederholung (Replikation) und bilden wichtige Eckpfeiler und sind für den Aktionsforschungsprozess nach wie vor relevant. Zwar können bei der Überlagerung von Forschungsprozessen durchaus auch Diskrepanzen entstehen: Perspektiven von anderen Personen und/ oder Funktionen, Perspektiven durch andere Forschungsmethoden oder auch Perspektiven aus der Untersuchung ähnlicher Situationen. Solche Diskrepanzen können unterschiedliche Ursachen haben. Entweder beruhen sie auf methodischen Schwächen oder sie zeigen tatsächlich vorhandene unterschiedliche Perspektiven auf. Altrichter et al. (2018, S. 13ff.) weisen ebenso auf pragmatische Gütekriterien hin und meinen damit Kriterien, die im praktischen Handeln der Aktionsforschung realisierbar und überprüfbar sind. Der Forschungsprozess wird praktisch verträglich so gestaltet, dass er in der Praxis in einem sinnvollen Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag, mit einem entsprechenden Methodenrepertoire, durchgeführt werden kann. Hierbei werden Methoden wie Interviews, Beobachtungen, Tagebuch etc. zentral.

¹⁶⁷ Die forschende Person nimmt eine Bestandesaufnahme in Bezug auf die Fragestellung vor. Die Interpretation der Daten passiert dabei meist induktiv, über Beobachtungsdaten.

¹⁶⁸ Zuvor definierten Ziele werden überprüft. Die Datenauswertung wird meist deduktiv, auf der Grundlage von theoretischen Erwartungen vorgenommen.

¹⁶⁹ Das Entwicklungsinteresse basiert auf Fragen, welche die Ziele oder das erwünschte Handeln zur Optimierung/ resp. zur Weiterentwicklung der Situation betreffen.

¹⁷⁰ Das Erkenntnisinteresse bezieht sich zum besseren Verständnis einer Situation auf Fragen im Zusammenhang mit dem Wissenserwerb.

16.3.1 Aktionsforschung in der Professionalisierung von Lehrpersonen

Aktionsforschung im Bildungsbereich beschreiben Elliott (1991) wie auch (Altrichter et al., 2018) wie folgt:

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (vgl. Elliott, 1991; Altrichter et al., 2018).

Wie bereits in Kap. 16.3 beschreiben die Verbesserung der Arbeitsqualität in einem Praxisbereich ein wesentliches Merkmal der Aktionsforschung. Für den Bereich der Schule und Bildung leiten sich folgende Intentionen ab: Aktionsforschung soll einerseits Lehrpersonen unterstützen, Herausforderungen aus der Praxis zu erkennen und diese auf der Grundlage von Innovationen aber auch Weiterentwicklung zu überprüfen und zu bewältigen. Andererseits kann Aktionsforschung auch zur Weiterentwicklung der individuellen und praktischen Theorien der Lehrpersonen dienen, indem sie über die Handlungsoptimierung hinausgeht und dadurch einen Beitrag zur Professionalitätsentwicklung leistet. Aktionsforschung im Kontext mit der Professionalisierung von Lehrpersonen ist also ein steter Prozess von Handlung, Reflexion und Erkenntnis. Auf dieser Basis findet eine Weiterentwicklung statt – der Professionalisierungsprozess schreitet voran.

“Professionalism is based upon understanding as a framework of action and understanding is always provisional” (Altrichter & Posch, 2007).

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird Aktionsforschung vor dem Hintergrund einer explorativen Forschung verwendet mit dem Erkenntnisinteresse und Ziel, die Situation im Musikunterricht von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Kontext des Berufseinstiegs zu erfassen. Dabei findet keine direkte Forschung in der Praxis statt. Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger werden in Form einer Interviewstudie befragt. Sie reflektieren dabei die Situation um den Berufseinstieg, um Anforderungen und Herausforderungen, welche der Musikunterricht mit sich bringt, um das ideale Kompetenzprofil für den Musikunterricht, aber auch um bildungspolitische Rahmenbedingungen und Stellenwert sowie um die Fachausbildung an der Pädagogischen Hochschule.

Als wichtige Exponentinnen und Exponenten des Prozesses gestalten die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Forschungsprozess aktiv mit. Durch die Reflexion und den damit

verbundenen Abgleich zwischen Praxisrealität, Ausbildung und bildungspolitischen Rahmenbedingungen wie auch Stellenwert tragen sie zu einer Weiterentwicklung in Bezug auf die Professionalisierung im Musikunterricht während der Ausbildung und bei Berufseinstieg bei. Die Auseinandersetzung mit BV Art. 67a/ Abs. 2 erfährt so eine wichtige Horzonterweiterung, welche für die fortsetzende Arbeit von Nutzen sein kann. Die Ergebnisse und Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung werden sowohl in die Ausbildung wie auch in die Praxis zurückgespiegelt und der wissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft zur Verfügung gestellt.

17 Curriculum-Analyse: Professionalisierung in der Ausbildung

Die Auseinandersetzung mit hochwertigem Musikunterricht nach BV Art. 67a / Abs. 2 und dessen Zielsetzungen, Anforderungen, Herausforderungen wie auch Rahmenbedingungen fordert im vorliegenden Kontext eine Diskussion rund um die Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik und um diesbezüglich unabdingbare professionelle (Handlungs-) Kompetenzen. Diese erforderten professionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten bringen in der logischen Folge auch die Auseinandersetzung mit der Ausbildung und den jeweiligen Ausbildungsprogrammen an den Pädagogischen Hochschulen mit sich. Denn gerade die Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Musik nimmt im Zusammenhang mit dem Professionalisierungsprozess eine wegweisende Schlüsselposition ein, deren Substanz Ausstrahlung und Folgewirkung für einen (späteren) gelingenden Musikunterricht aufweist. Insofern interessiert es im Folgenden, wie die Ausbildungsprogramme für angehende Lehrpersonen im Fach Musik an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen ausgestaltet ist. Welche Schwerpunktsetzungen, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede sind hierbei erkennbar.

17.1 Stichprobe und Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund dieser aufgezeigten Überlegungen, wie auch der unter Kap. 3.2 vorgenommenen Darlegung der bestehenden Ausbildungsmodellen¹⁷¹ in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe lohnt sich der Blick auf die Ausbildungsprogramme im Fach Musik¹⁷² der fünf grössten Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz: Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zürich.

¹⁷¹ Allround-Profil oder Mehrfach-Profil. Zur Information: Das Monofach-Profil, in welchem lediglich ein Fach studiert wird, wird in der Regel nur auf der Sekundarstufe II angeboten. In der Ausbildung von Primarlehrpersonen kommt entweder das Allround- oder das Mehrfachprofil zur Anwendung, nicht aber das Monofach-Profil.

¹⁷² Unter dem Fach „Musik“ werden alle musikbetreffenden Fächer, die im Angebot einer Pädagogischen Hochschule stehen, verstanden: Fachdidaktik Musik, Schulpraktisches Instrumentalspiel, Instrument, Rhythmik, Chor, etc.

Hierbei interessieren folgende Fragen:

1. *Welche Ausbildungszeit steht für das Fach Musik zur Verfügung?*
2. *Welches Ausbildungsmodell wird verfolgt?*
3. *Wie sehen die Fachstrukturen¹⁷³ und Modulinhalte aus?*
 - Welches Professionswissen, welche Kompetenzen, welche musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten und fachdidaktischen Themen werden in den Ausbildungsprogrammen verfolgt und als zentral erachtet?
 - Ist ein Bezug zum Lehrplan 21 Musik und dessen Kompetenzschwerpunkte/ Kompetenzbereiche erkennbar?
 - Lassen sich aus den verschiedenen Ausbildungsprogrammen Schwerpunkte, Gemeinsamkeiten, Unterschiede erkennen?

17.2 Erhebung

Das Datenmaterial bildet sich anhand der bestehenden Fachdossiers und Modulplänen sowie aus Informationen und Erläuterungen, welche die jeweiligen Fachleitungen Musik der verschiedenen Pädagogischen Hochschule zustellten. Ergänzende Recherchen auf den jeweiligen PH-Websites und allfällige Nachfragen komplettierten das Material (Stand: Juni 2019). Auf der Grundlage oben formulierter Fragestellungen (Kap. 17.1) wurde das Datenmaterial in Bezug auf Ausbildungsmodell, Ausbildungsdauer, Fachstrukturen, Modulinhalte und Kompetenzen, allfällige Hinweisen zu fachdidaktischen Themen sowie zur Vermittlung und Förderung der Kompetenzen des Lehrplans 21 zusammengestellt. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Schwerpunkte wurden in dieser analysierenden Betrachtung herausgefiltert und festgehalten. Eine umfassende Zusammenstellung dieser Kriterien liegt in tabellarischer Form als Übersicht dem Anhang dieser Arbeit bei (Anhang B1 und Anhang B2).

¹⁷³ Unter dem Begriff „Fachstrukturen“ werden Strukturen und Angebote wie Modulunterricht, Schulpraktisches Instrumentalspiel, freiwilliger Instrumentalunterricht, Rhythmik, Chor, etc. verstanden.

17.3 Auswertung

Die Auswertung des Materials wurden entlang der wichtigsten Leitlinien und Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), wie diese in Kap. 16 dargelegt sind, vorgenommen. Das vorliegende Datenmaterial der verschiedenen Ausbildungsprogramme wurde entlang der Fragestellungen strukturiert. Als Kernpunkte der Strukturierung dienten nachfolgende Hauptkategorien: Ausbildungszeit und ECTS, Ausbildungsmodell, Fachstrukturen und Modulinhalte. Die Hauptkategorie Fachstrukturen und Modulinhalte wurde in sich noch in die Bereiche fachlicher Kompetenzaufbau, musikalischer Kompetenzaufbau, fachdidaktischer Kompetenzaufbau wie auch die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan 21 aufgeteilt. Ziel der Strukturierung war die Differenzierung des bestehenden Materials, um dieses auf bestehender Grundlage besser einschätzen zu können (Mayring, 2015, S. 65ff).

Aus der Analyse und Zusammenstellung der verschiedenen Curricula geht im folgenden Kapitel 18 eine Gegenüberstellung der Ausbildungsprogramme im Fach Musik für angehende Primarlehrpersonen hervor.

18 Ergebnisse der Curriculum-Analyse

Die Ergebnisse der Curriculum-Analyse werden im Folgenden nach den beschriebenen Hauptkategorien *Ausbildungszeit und ECTS*, *Ausbildungsmodell*, *Fachstrukturen und Modulinhalt* dargestellt. Sie bilden die Ausbildungsprogramme gemäss ihrer kontextuellen, organisatorischen und inhaltlich-fachlichen Gewichtung ab. In der Darstellung der Ergebnisse werden hervorgehend aus den Hauptkategorien ebenso Schwerpunktsetzungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ausbildungsprogrammen aufgegriffen und benannt. Die Darstellung der Ergebnisse wird wertfrei vorgenommen.

18.1 Ausbildungszeit und ECTS

Die Curriculums-Analyse basiert auf der Grundlage des von der EDK definierten Minimalprogrammes der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarschule. Demgemäss definiert die EDK lediglich den Rahmen der Berufsstudien von 36-54 ECTS-Punkten, resp. 20% - 25% des Ausbildungsprogrammes¹⁷⁴. Dabei wird jedoch nicht definiert, was sich alles unter den «Berufsstudien» subsummiert, geschweige denn, wie eine Praktikumswoche von ECTS-Punkten her auszugestalten ist. Neben dieser Minimalanforderung punkto Berufsstudien, formuliert die EDK keine weiteren Vorgaben hinsichtlich der weiteren Ausbildungsinhalte und Ausgestaltung des Ausbildungsprogrammes. So bestehen im Bereich der Fachdidaktik und Fachwissenschaften keine Mindestanforderungen an Ausbildungszeit und ECTS-Punkten.

Die Ausbildungszeit an den fünf untersuchten Pädagogischen Hochschulen variiert zwischen drei Semestern (PH Zürich), vier Semestern (PH Bern, PH FHNW) und sechs Semestern (PH St. Gallen, PH Luzern). Den jeweiligen Ausbildungen ist gemein, dass sie sich aus einer fachdidaktischen Ausbildung (FD) und einer instrumentalen Ausbildung/ schulpraktisches Instrumentalspiel (SIS) zusammensetzen. Dennoch schlägt sich die unterschiedliche Ausbildungsdauer konsequenterweise auch auf die ECTS-Punkte nieder. Hierin bilden sich sowohl die obligatorischen Module der Fachdidaktik (FD) wie auch des schulpraktischen Instrumentalspiels (SIS)

¹⁷⁴ EDK Anerkennung der Hochschuldiplome nach gesamtschweizerischen Mindestanforderungen. [Anerkennung EDK](#)

ab. Über die fünf Pädagogischen Hochschulen hinweg sind dabei grosse Unterschiede erkennbar, die sich sowohl in der Anzahl ECTS für die gesamte Musik-Ausbildung als auch in der Anzahl ECTS für die Fachdidaktik und für die schulpraktische Instrumentalbildung zeigen.

In nachfolgender **Tabelle 6** wird dies ersichtlich: Die Ausbildung an der PH FHNW wird insgesamt mit 8 ECTS-Punkten (6 FD, 2 SIS), an der PH Zürich mit 9 ECTS-Punkten (5 FD, 4 SIS) und an der PH Bern mit 10 ECTS-Punkten (8 FD, 2SIS) verrechnet. Am meisten ECTS-Punkte für die Ausbildung sprechen die PH St. Gallen mit 13 ECTS-Punkten (10FD, 3SIS) und die PH Luzern mit 15 ECTS Punkte (10 FD inkl. Chor, 6 SIS). Die fachdidaktische Ausbildung variiert hierbei zwischen 5 bis 10 ECTS-Punkte, diejenige des schulpraktischen Instrumentalspiels zwischen 2 und 6 ECTS-Punkten. Im Wissen darum, dass ECTS-Punkte mit Ausbildungszeit korrelieren und ein ECTS-Punkt rund 25-30 Stunden¹⁷⁵, zeichnen sich hierbei grosse Unterschiede in der fachlichen Ausbildung ab.

Zur Veranschaulichung: Wird die Anzahl der ECTS-Punkte der niedrigsten und der höchst dotierten Ausbildung nach ECTS-Punkten betrachtet, ergibt sich ein Delta von 8 ECTS-Punkten, was umgerechnet einen Unterschied von 200 – 240 Stunden Ausbildungs- und Studienzzeit hinsichtlich fachlichem Kompetenzaufbau bedeutet.

Tabelle 6: Kurzübersicht Studiengänge, Ausbildungsprofil, Ausbildungsdauer der fünf ausbildungstärksten Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz
(Eigene Darstellung)

	PH Bern		PH FHNW		PH Luzern		PH St. Gallen		PH Zürich	
Studiengänge	VUS = Kindergarten bis 2. Klasse MS = Mittelstufe, 3. - 6. Klasse		KU = Kindergarten und 1. - 3. Klasse PS = Primarschule, 1. - 6. Klasse		KU = Kindergarten und 1. - 2. Klasse PS = Primarschule, 1. - 6. Klasse		Typus A = Kindergarten und 1.- 3. Klasse Typus B = Primarschule, 1. - 6. Klasse		KU = Kindergarten und 1. - 2. Klasse PS = Primarschule, 1. - 6. Klasse	
Ausbildungsprofil	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach		Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach		Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach		Allround-Profil Alle Fächer werden studiert!		Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach	
Fachdidaktische Ausbildung (FD) & ECTS	4 Semester	8 ECTS	4 Semester	6 ECTS	6 Semester * inkl. Chor	10 ECTS	6 Semester	10 ECTS	3 Semester	5 ECTS
Schulpraktisches Instrumentalspiel (SIS) & ECTS	4 Semester	2 ECTS	2 Semester	2 ECTS	6 Semester	6 ECTS	1- 3 Semester	3 ECTS	4 Semester	4 ECTS
Total ECTS		10 ECTS		8 ECTS		16 ECTS		13 ECTS		9 ECTS

¹⁷⁵ Ein ECTS-Punkt steht für 25 bis 30 Arbeitsstunden. Ein volles Studienjahr entspricht 60 ECTS-Punkten.
(Online 25.08.20)

18.2 Ausbildungsmodell: Allroundprofil, Mehrfachprofil

Die Ausbildung nach Allround-Profil, in welchem alle Unterrichtsfächer studiert werden, wird einzig an der Pädagogische Hochschule St. Gallen verfolgt. An den übrigen vier Pädagogischen Hochschulen (PH Bern, PH FHNW, PH Luzern, PH Zürich) wird die Ausbildung entlang des Mehrfachprofils gestaltet. An diesen Hochschulen wählen die Studierenden sieben von neun Fächern aus dem Fächerkatalog von Pflicht- und Wahlpflichtfächern¹⁷⁶ aus und erlangen in den jeweilig gewählten Fächern eine Lehrbefähigung. Das Fach Musik wird an den vier Pädagogischen Hochschulen PH Bern, PH FHNW, PH Luzern und PH Zürich als Wahlpflichtfach angeboten: Es kann studiert werden, muss aber nicht (vgl. Tabelle 6). Eine Selektionierung vor Studienbeginn, beispielsweise mittels eines Eintrittstests oder einer Aufnahmeprüfung oä., wird an keiner der vier Pädagogischen Hochschulen vorgenommen. Die Eintrittshürden sind also niederschwellig. Das Fach Musik kann von allen Studierenden, die dies wollen und entsprechend wählen, studiert werden.

Bezüglich Studierendenzahlen für das Fach Musik gehen aus den Dokumentationen der jeweiligen Pädagogischen Hochschulen und der getätigten Recherchen keine Angaben hervor. Im Kontext mit der Ausbildung von genügend Lehrpersonen für das Fach Musik und als Antwort auf den fachfremden Unterricht und BV Art. 67a / Abs. 2 scheint dies jedoch ein zentraler Richtwert zu sein, welchen es (nicht nur) innerhalb der Hochschule konsequent zu überwatchen gilt und gälte.

18.3 Fachstrukturen und Modulinhalte

Wird die inhaltliche Ausgestaltung der verschiedenen Ausbildungsprogramme betrachtet, ist festzustellen, dass sich diese über die fünf Pädagogischen Hochschulen hinweg im Grossen und Ganzen ähnlich sind. Auffallend ist, dass zu Beginn der Ausbildung oft die Grundlagen der

¹⁷⁶ Erfolgt das Studium nach dem Mehrfachprofil, ist es üblich, dass folgende vier obligatorische Fächer von allen Studierenden der Primarstufe zu belegen sind: Mathematik, Deutsch, Natur-Mensch-Gesellschaft und eine Fremdsprache (Englisch oder Französisch). Drei weitere Fächer werden individuell dazu gewählt: Bewegung und Sport, Bildnerisches Gestalten, Technisches und Textiles Gestalten, Musik sowie eine zweite Fremdsprache (Englisch oder Französisch), vgl. Kap. 3.2

Musiktheorie thematisiert oder aufgearbeitet werden. Dies in einem speziell dazu angelegten Modul (Orientierungsmodul, Grundlagenmodul) oder als Inhalt in einem ersten fachdidaktischen Modul. So dann wird auf der Grundlage eines handlungs- und kompetenzorientierten Verständnisses von Musikunterricht über die jeweilige Ausbildungszeit hinweg ein kumulativer fachspezifischer Kompetenzaufbau angestrebt. Dieser Kompetenzaufbau beinhaltet zum einen die Arbeit an den musikalisch-künstlerischen Kompetenzen wie vokale, instrumentale und musikpraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten. Zum andern zeigt sich punkto fachspezifischem Kompetenzaufbau der fünf Hochschulen eine verbindliche Linie in der Vermittlung von musikpädagogischem, fachdidaktischem und methodischem Wissen und Können sowie im Aufbau eines entsprechenden Handlungsrepertoires für den Musikunterricht. Hierbei werden relevante Themen und Aspekte des Unterrichts in den Fokus gerückt: Planung und Gestaltung von Musikunterricht, Individualisierung und Differenzierung im Musikunterricht, fachdidaktische und methodische Konzeptionen, Bewerten und Beurteilen von Musikunterricht, aber auch Rahmenbedingungen und Lehrplan des Musikunterrichts.

Eine sozusagen «invisible» Leitlinie im kumulativen Kompetenzaufbau der fünf verschiedenen Ausbildungsprogramme bildet oft der Bezug zu den sechs Kompetenzbereichen des Lehrplans 21: Singen und Sprechen, Hören und Sich-Orientieren, Bewegen und Tanzen, Musizieren, Praxis des musikalischen Wissens und Gestaltungsprozesse.

Die Gegenüberstellung der fünf verschiedenen Ausbildungsprogramme zeigt vor allem, dass ein musikalisch-künstlerischer Kompetenzaufbau von Bedeutung ist, um Musikunterricht im Sinne einer handlungs- und kompetenzorientierten Herangehensweise erteilen zu können. Desweiteren wird ebenso ersichtlich, dass die grundlegenden fachdidaktischen Themen, Aspekte und Fragestellungen rund um den Musikunterricht sich grundsätzlich von Hochschule zu Hochschule nicht verändern. Diese fachdidaktischen Themen werden unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit sowie je nach Binnenstruktur der Ausbildung und der damit verbundenen Modulgestaltung aufgegriffen und bearbeitet.

Hinsichtlich Instrumentalausbildung respektive schulpraktisches Instrumentalspiel oder der instrumentalen Liedbegleitung zeigen sich, wie bereits unter Kap. 18.1 angesprochen, grosse Unterschiede unter den fünf Pädagogischen Hochschulen. Zum einen in der unterschiedlichen

Dauer der Ausbildung: Diese reicht von zwei Semestern (PH Bern, FHNW)¹⁷⁷ hin zu drei oder vier Semestern (PH St. Gallen, PH Zürich)¹⁷⁸ bis zu sechs Semestern (PH Luzern)¹⁷⁹. Angestrebt wird an allen Hochschulen ein Kompetenzaufbau im Bereich der Liedbegleitung und der instrumentalischen Kompetenz, die Fähigkeit und Fertigkeit also, eine Klasse mit dem Instrument anzuleiten und begleiten zu können. Dabei wird während der Ausbildung meist der Aufbau eines geeigneten stufengerechten Liedrepertoires verfolgt.

Neben der Ausbildungsdauer unterscheiden sich ebenso die jeweils gewählten Formen des Instrumentalunterrichts. An zwei Hochschulen findet dieser vorwiegend in Form von Einzelunterricht statt (PH Luzern¹⁸⁰, PH FHNW). Alle andern drei Hochschulen wählen eine Mischform aus Partnerunterricht, Unterricht in Gruppen oder Ensembles. Zudem zeigen sich im Bereich des Instrumentalunterrichts auch Varianten, welche den Bereich der Stimmbildung und Aufbau vokaler Kompetenzen integrieren (PH Bern, PH Zürich). Im Bereich der vokalen Kompetenzbildung wird an den meisten der dargestellten Pädagogischen Hochschulen auf das fakultative Angebot des Chores oder Hochschulchores sowie Gesangsunterricht/ Stimmbildung hingewiesen. Die Chorarbeit als obligatorischen Bestandteil der fachlichen Ausbildung verfolgt einzig die PH Luzern. Unterstützungsangebote hinsichtlich des fachlichen Kompetenzaufbaus bieten die PH Bern und die PH Zürich in Form von Tutorien oder Ateliers an. Zusätzlich finden sich eine Vielzahl von Freifächern und Wahlangeboten im Zusammenhang mit Musik, welche ebenso den musikalischen Kompetenzaufbau fördern. Eine ausführliche Zusammenstellung in Form einer Übersicht über die verschiedenen Ausbildungsprogramme, Semestermodule und Modulinhalte findet sich im Anhang (Anhang B1 und B2) dieser Arbeit wieder (vgl. PH Bern, 2019; PH FHNW, 2017b; PH Luzern, 2019b; PH St. Gallen, 2015; PH Zürich, 2019)

¹⁷⁷ Vgl. (PH Bern, 2019) und (PH FHNW, 2017a und 2017b)

¹⁷⁸ Vgl. (PH St. Gallen, 2015) und (PH Zürich, 2019)

¹⁷⁹ Vgl. (PH Luzern, 2019a und 2019b)

¹⁸⁰ Offiziell Tandemunterricht. In der Realität aufgrund der Heterogenität der Tandems in der Regel Einzelunterricht (halbe Lektion).

Es bietet sich im Folgenden an, diese Vielfalt in den verschiedenen Ausbildungsprogrammen der fünf Pädagogischen Hochschulen genauer zu beleuchten und auf Schwerpunkte oder Spezifitäten hinzuweisen.

Tabelle 7: Übersicht Ausbildungsprogramme der fünf ausbildungstärksten Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz (Eigene Darstellung)

	PH Bern	PH FHNW	PH Luzern	PH St. Gallen	PH Zürich				
Studiengang (PS relevant)	VUS = Kindergarten bis 2. Klasse MS = Mittelstufe, 3.-6. Klasse	KU = Kindergarten und 1.-3. Klasse PS = Primarschule, 1.-6. Klasse	KU = Kindergarten und 1.-2. Klasse PS = Primarschule, 1.-6. Klasse	Typus A = Kindergarten und 1.-3. Kl. Typus B = Primarschule, 1.-6. Klasse	KU = Kindergarten und 1.-2. Klasse PS = Primarschule, 1.-6. Klasse				
Profil	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach	Allround-Profil Alle Fächer werden studiert!	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach				
Übersicht über die Musikausbildung Fachdidaktik Form: Einzel, PA, Gruppe, Klasse	VUS / 6 ECTS 1. Sem: Orientierungsmodul, Wahlpflicht 2. Sem: - 3. Sem: Musikpädagogisches Handeln (3 ECTS) 4. Sem: Musik unterrichten (3 ECTS) 5. od. 6. Sem: Wahlmodule, FD Vertiefung (2 ECTS)	KU und PS / 8 ECTS (Instrument integriert) Grundstudium (2 Semester) / 4 ECTS 1. und 2. Semester: - Fa/Wi 1/FW: Instrument Einzel (2 ECTS) - Fa/Di 1 (FD): Veranstaltung (2 ECTS) Hauptstudium (4 Sem.) / 4 ECTS - FW 2: musik-musikpraktische Kompetenzen (2 ECTS) - FD 2: Veranstaltung (2 ECTS)	KU / 12 ECTS 1. Sem: Grundlagen Schulmusik (1 ECTS) 2. Sem: FD Grundlagen Musik und Rhythmik (2 ECTS) 3. Sem: Musik, Wahrnehmung und Entwicklung A (2 ECTS) 4. Sem: Musik, Wahrnehmung und Entwicklung B (1 ECTS) 5. Sem: Gruppenmusizieren (1 ECTS), Rhythmik Anw. (2 ECTS) 6. Sem: Musikalische Schulprojekte (2 ECTS), Bachelorabschluss Musik und Rhythmik (1 ECTS) PS / 10 ECTS 1. Sem: Grundlagen Schulmusik (1 ECTS) 2. Sem: Schulmusik (1 ECTS) 3. Sem: Singen und Leiten (1 ECTS), Umsetzen (2 ECTS), Chor (2 ECTS) 4. Sem: Hören, Sehen, Verstehen, Umsetzen (2 ECTS), Chor (2 ECTS) 5. Sem: Gruppenmusizieren, Halbmodul (1 ECTS) 6. Sem: Musik im Schullalltag, Integrierter BA-Abschluss (2 ECTS)	Typus A und B / 10 ECTS 1. Sem: Musiktheorie, Singen, Rhythmus (2 ECTS) 2. Sem: Musikalisches Lernen - Rhythmus (2 ECTS) 3. Sem: Musikalisches Lernen - Tonraum (2 ECTS) 4. Sem: Musikal. Lernen - Rhythmik, Tanz (2 ECTS) 5. Sem: Fachdidaktik Musik (2 ECTS) 6. Sem: Wahlmodul Gestalter/ Musik / Sport	KU / 9 ECTS 1. Sem: Basiskomp. Musik & Performance (1 ECTS) 2. Sem: Musik & Perform. Didaktik 1&2 (2 ECTS) 3. Sem: Musik & Performance Didaktik 3 (2 ECTS) 4. Sem: Musik & Performance Coaching (2 ECTS) 5. Sem: Musik & Performance Didaktik 4 (2 ECTS) PS / 5 ECTS 1. Sem: - 2. Sem: Fachdidaktik 1 (2 ECTS) 3. Sem: Fachdidaktik 2 (1 ECTS) 4. Sem: - 5. oder 6. Sem: Fachdidaktik 3 mit integrierte Schulpraxis (2 ECTS)				
	MS / 8 ECTS 1. Sem: Orientierungsmodul, fakultativ 2. oder 3. Sem: Musik und Musikpädagogik (5 ECTS) 4. od. 5. Sem: Musik unterrichten (3 ECTS) 5. od. 6. Sem: Wahlmodule, FD Vertiefung (2 ECTS)	MS / 2 ECTS 1. Sem: Instrument Einzel (0.5 ECTS) 2. Sem: Instrument Einzel (0.5 ECTS) 3. Sem: Ateller Gesang / Instrument (0.5 ECTS) 4. Sem: Instrument Partner (0.5 ECTS)	KU / 2 ECTS 1. Sem: Einzel (1 ECTS) 2. Sem: Einzel (1 ECTS) PS / 2 ECTS 1. Sem: Einzel (1 ECTS) 2. Sem: Einzel (1 ECTS)	KU und PS / 6 ECTS 1. Sem: Instrument A (1 ECTS) 2. Sem: Instrument B (1 ECTS) 3. Sem: Instrument C (1 ECTS) 4. Sem: Instrument D (1 ECTS) 5. Sem: Instrument E (1 ECTS) 6. Sem: Instrument F (1 ECTS)	Typus A und B / 3 ECTS - Abschluss nach 1.-3. Semester - Unterricht in Zweiergruppen	KU Instrument und Liedbegleitung / 3 ECTS 3. Sem: Instrument und Liedbegleitung 1 (1 ECTS) 5. Sem: Instrument und Liedbegleitung 2 (1 ECTS) 6. Sem: Instrument und Liedbegleitung 3 (1 ECTS) PS Schulpraktische Liedbegleitung / 4 ECTS 4 Semester wovon: 3 Semester mit Instrumental-Dozierenden 1 Semester mit Stimmbildner, Fokus Stimme			
Schulpraktisches Instrumentalspiel Formen: Einzel, PA, Gruppe, Klasse	VUS / 2 ECTS 1. Sem: Instrument Einzel (0.5 ECTS) 2. Sem: Instrument Einzel (0.5 ECTS) 3. Sem: Ateller Gesang / Instrument (0.5 ECTS) 4. Sem: Instrument Partner (0.5 ECTS)	KU / 2 ECTS 1. Sem: Einzel (1 ECTS) 2. Sem: Einzel (1 ECTS)	KU / 3 ECTS Im 2. und 6. Semester als Teilmodul integriert im 4. und 5. Semester	Keine Information	Keine Information				
Rhythmik	VUS / 2 ECTS Musik und Bewegung, 3. Semester	Keine Information	KU / 1 ECTS 5. Sem: Orff-Instrumente und deren stufenspezifische Anwendung, integriert PS / 1 ECTS 5. Sem: Orff-Instrumente, Perkussionsinstrumente, pers. Instrument, Teilmodul (6 Veranstaltungen)	Keine Information	Keine Information				
Gruppenmusizieren	Keine Information	Keine Information	KU / 1 ECTS 5. Sem: Orff-Instrumente und deren stufenspezifische Anwendung, integriert PS / 1 ECTS 5. Sem: Orff-Instrumente, Perkussionsinstrumente, pers. Instrument, Teilmodul (6 Veranstaltungen)	Typus A und B / 2 ECTS 4. Sem: Gruppenmusizieren: Orff und pers. Instrument 6. Sem: Gruppenmusizieren: Orff und pers. Instrument	Keine Information				
Chor	Keine Information	Keine Information	PS / 1 ECTS 3. & 4. Semester	Freifach / 1 ECTS	Wahlangebot				
Ensemble, Freifächer	Diverse Freifachangebote	Keine Information	Chor Vertiefungsangebot Musik	Freifächer / 1 ECTS - Chor, Ensemble, Band, div. Instrumente - Musical mit Blockwoche & Proben (3 ECTS)	- Hochschulchor und Hochschulband - Tanz- und Theaterangebote - Klassenlager Instrumentenbau / Neue Medien				
Spezielles Anderes	Tutorial „Sicherer Singen“ (bei Bedarf)	Individueller Studienschwerpunkt Musik / 11 ECTS - 3 Module à 2 ECTS (6 ECTS) Individuelle Arbeitsleistung (5 ECTS)	Keine Information	Möglichkeit zum Erwerb der Lehrbefähigung „Musikalische Grundschule“ mit 14 ECTS → 3. Studienjahr	Atelier: wöchentlich Unterstützung von Doz. - Atelier Basiskompetenzen / Stimme / Fachdidaktik - Atelier Klavier und Atelier Gitarre				
Ausbildungsdauer	4 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss	4 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss	6 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss	6 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss	3 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss				
ECTS Fachdidaktik	VUS: 8 ECTS	MS: 8 ECTS	KU: 6 ECTS	PS: 6 ECTS	KU: 9 ECTS	PS: 5 ECTS			
ECTS Instrument	VUS: 2 ECTS	MS: 2 ECTS	KU: 2 ECTS	PS: 2 ECTS	KU: 3 ECTS	PS: 4 ECTS			
Total ECTS oblig. Ausbildung Musik	10 ECTS	10 ECTS	8 ECTS	8 ECTS	18 ECTS	16 ECTS	13 ECTS	12 ECTS	9 ECTS

18.3.1 Pädagogische Hochschule Bern

Die für die Primarstufe relevanten Studiengänge *Vorstufe und Unterstufe* (VUS, Kindergarten bis 2. Klasse) sowie die *Mittelstufe* (MS, 3.-6. Klasse) bieten im ersten Semester ein Orientierungsmodul zu den Grundlagen der Musiktheorie an, welches die musiktheoretische Basis schafft. Dieses Modul ist für den Studiengang VUS als Wahlpflichtfach, für den Studiengang MS fakultativ zu belegen.

Die fachdidaktische Ausbildung findet sowohl im VUS als auch in der MS über drei Semester statt. Die Module der drei Semester werden dabei wie folgt benannt: *Musikpädagogisches Handeln* (VUS) oder *Musik und Musikpädagogik* (MS), *Musik unterrichten* (VUS und MS) und *Wahlmodule fachdidaktische Vertiefung*. Im Studiengang VUS findet zusätzlich während eines Semesters ebenso eine Ausbildung im Bereich Musik und Bewegung/ Rhythmik statt.

Der fachliche Kompetenzaufbau über die verschiedenen Module hinweg zeigt einen Aufbau vom stimmlichen, musikpraktischen und musiktheoretischen Kompetenzen, eine Weiterentwicklung der eigenen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine Auseinandersetzung mit den Kompetenzbereichen des Lehrplans 21. Begleitend dazu sind musikpädagogische und didaktisch-methodische Aspekte und Theorien des musikalischen Lehrens und Handelns Teil des Kompetenzaufbaus in der Ausbildung. So soll über die Ausbildungszeit hinweg zum einen ein breites didaktisch-methodisch fundiertes Handlungsrepertoire aufgebaut werden, zum andern ein breites stufenspezifisches Musizier-Repertoire in den Bereichen Singen, Musizieren, Hören, Bewegen.

Der schulpraktischen Instrumentalunterricht findet während vier Semestern statt: Zwei Semester im Einzelunterricht, ein Semester im Partnerunterricht, sowie ein Semester als Gesangsatelier oder Instrumental-Ensemble. Zusätzlich zu bestehendem obligatorischen fachdidaktischem und instrumentalen Ausbildungsprogramm bestehen im letzten Studienjahr fakultative musikalische Wahlangebote. (vgl. PH Bern, 2019)

18.3.2 Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Zwei Studiengänge der PH FHNW sind für die Primarschule relevant: *Kindergarten und Unterstufe* (Kindergarten bis 3. Klasse) sowie der Studiengang *Primarschule* (PS, 1.-6. Klasse). Das Studium wird von der Struktur her in beiden Studiengängen ähnlich aufgebaut. Die

viersemestrige fachdidaktische Ausbildung wird mit zwei Semestern Fachwissenschaften und zwei Semestern Fachdidaktik gestaltet. Im Bereich der Fachdidaktik bezieht sich die Kompetenzbildung auf den Aufbau und der Vermittlung von musikpädagogischem und musikdidaktischem Wissen und Können unter Einbezug der persönlichen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden. Dabei wird auf unterschiedliche fachdidaktische Konzeptionen zurückgegriffen, um so die Gestaltung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen verständlich zu machen. Im Bereich der Fachwissenschaften stehen die individuellen und persönlichen musikalischen und musikpraktischen Kompetenzen der Studierenden im Zentrum. Damit verbunden sind ebenso ein handlungsorientierter Zugang zu und ein Umgang mit den verschiedenen Kompetenzbereichen des Lehrplans 21. Integriert im Modul der Fachwissenschaften ist zudem die zweisemestrige Kompetenzbildung im Bereich des schulpraktischen Instrumentalunterrichts. (vgl. PH FHNW, 2017a, 2017b)

18.3.3 Pädagogische Hochschule Luzern

An der Pädagogischen Hochschule in Luzern wird die Primarstufe sowohl im Studiengang *Kindergarten und Unterstufe* (KU, Kindergarten bis 2. Klasse) als auch *Primarstufe* (PS, 1.-6. Klasse) abgedeckt.

Das erste Semester dient dem Aufbau der musiktheoretischen Kompetenzen und wird in beiden Studiengängen gleich gestaltet. Die eigentliche fachdidaktische Ausbildung erfolgt vom 2. bis zum 6. Semester. Dabei unterscheiden sich die fachdidaktischen Module je nach Studiengang. Im Studiengang KU wird die fachdidaktische Ausbildung durch Module wie *Fachdidaktische Grundlagen Musik und Rhythmik*, *Musikalische Wahrnehmung und Entwicklung A*, *Musikalische Wahrnehmung und Entwicklung B*, *Gruppenmusizieren* und *Musikalische Schulprojekte* gestaltet. Das Fach *Rhythmik* ist als zusätzlicher Schwerpunkt der musikalischen Ausbildung als Teilmodul in den Modulen integriert. Der Studiengang PS baut die fachdidaktische Ausbildung entlang der Module *Schulmusik*, *Singen und Leiten*, *Hören-Sehen-Verstehen-Umsetzen*, *Gruppenmusizieren* und *Musik im Schulalltag mit integrierter Bachelorprüfung* auf. Die fachliche Kompetenzbildung basiert auf einem kumulativen Aufbau von musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, von musikpädagogischem, fachdidaktischem und methodischem Wissen und Können sowie auf der Auseinandersetzung mit den Kompetenzbereichen des Lehrplans 21. Auf der Grundlage des instrumentalen, vokalen und fachdidaktischen Wissens

verfolgt die Kompetenzbildung den Aufbau eines fundierten, ganzheitlichen und vernetzten Handlungsrepertoires für die Gestaltung und Begleitung von musikalischen Lernprozessen. Schulpraktischer Instrumentalunterricht findet in beiden Studiengängen über sechs Semester hinweg im Einzelunterricht statt. Während des dritten und vierten. Semesters besuchen die Studierenden der Primarstufe den Chor. Im Studiengang KU wird auf Studienjahr 19/20 neu ein Chorgefäss installiert, dieses bezieht sich ebenfalls auf des dritten und vierten Ausbildungssemester. Sowohl die fachdidaktische wie auch die instrumentale Ausbildung dauert sechs Semester. (vgl. PH Luzern, 2019a, 2019b)

18.3.4 Pädagogische Hochschule St. Gallen

Die Pädagogische Hochschule St. Gallen bietet sowohl einen Studiengang *Kindergarten bis 3. Klasse* (Typus A) und einen Studiengang *Primarschule 1.- 6. Klasse* (Typus B) an. Beide Studiengänge verfolgen den gleichen modularen Aufbau. Die fachdidaktische Ausbildung findet über sechs Semester hinweg statt, wobei das erste Semester mit dem Modul *Singen, Musiktheorie, Rhythmus* als Grundlagensemester dient. Danach folgt die eigentliche fachdidaktische Ausbildung in den Modulen *Musikalisches Lernen Schwerpunkt Rhythmus, Musikalisches Lernen Schwerpunkt Tonraum, Musikalisches Lernen Schwerpunkt Körpererfahrung Rhythmik Tanz, Fachdidaktik Musik*. Das Modul des sechsten Semesters wird als Wahlmodul *Gestalten/ Musik/ Sport* gestaltet. Über die sechs Semester hinweg findet ein kumulativer Kompetenzaufbau statt. Dabei werden die musiktheoretischen Grundlagen erarbeitet und die verschiedenen musikalischen und vokalen Kompetenzen entlang der Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 aufgebaut. Über musikpädagogische Konzeptionen und damit verbunden den Aufbau eines didaktisch-methodischen Handlungsrepertoires wird die Gestaltung, Anleitung und Begleitung von musikalischen Lernsequenzen verfolgt.

Das Schulpraktische Instrumentalspiel findet an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in beiden Studiengängen über ein bis drei Semester in Zweiergruppen statt. Gruppenmusizieren mit Orff- und eigenen Instrumenten wird über zwei Semester hinweg angeleitet.

Chor und diverse Ensembles können als Freifächer gewählt werden. Ebenso bietet sich im 3. Studienjahr des Studiengangs Typus A die Möglichkeit zum Erwerb der Lehrbefähigung *Musikalische Grundschule*. (vgl. PH St. Gallen, 2015)

18.3.5 Pädagogische Hochschule Zürich

Wie die anderen vier zuvor dargestellten Pädagogischen Hochschulen führt auch die Pädagogische Hochschule Zürich zwei Studiengänge, die für die Primarstufe relevant sind: Studiengang *Kindergarten und Unterstufe* (KU, Kindergarten bis 2. Klasse) und Studiengang *Primarschule* (PS, 1.-6. Klasse). Die Kompetenzbildung im Studiengang KU findet über fünf Semester statt und nennt sich *Musik und Performance/ Didaktik* und *Coaching*. Anders im Studiengang PS, in welchem die fachdidaktische Kompetenzbildung über drei Semester hinweg aufgebaut wird. Der kumulative Kompetenzaufbau verfolgt dabei neben der Vertiefung der individuellen musikalischen und musiktheoretischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die Vermittlung von musikdidaktischen Verfahrensweisen und Prinzipien für einen stufengerechten, handlungsorientierte und praxisnahen Musikunterricht, dessen Planung und Durchführung. Hierbei findet ebenso eine Auseinandersetzung mit den Kompetenzbereichen des Lehrplans 21 statt und mit dem Anleiten und Begleiten von musikalischen Lernprozessen.

Der Kompetenzaufbau hinsichtlich schulpraktischer Liedbegleitung findet während vier Semestern in Zweiergruppen statt, wovon in einem Semester der Fokus auf die Stimme und die Stimmbildung gelegt wird. Zur Unterstützung des persönlichen Lernprozesses stehen den Studierenden wöchentliche, fakultative Atelierangebote zur Verfügung, in welchen der Kompetenzaufbau unterstützend begleitet wird: Basiskompetenzen-Stimme-Fachdidaktik, Klavier, Gitarre. (vgl. PH Zürich, 2019)

Im Kontext mit der Fragestellung, welche Bedeutung BV Art. 67a / Abs. 2 für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik hat, wird ersichtlich, dass den Ausbildungsprogrammen – so unterschiedlich diese, wie soeben ersichtlich, ausgestaltet und gehandhabt werden – eine zentrale Rolle zusteht. Eine solche Gegenüberstellung von Ausbildungsprogrammen im Fach Musik vermag zudem Gelegenheit bieten, über die Hochschulen hinweg in einen Dialog zu treten und sich über Bildungsauftrag und dessen Herangehensweisen und Ausgestaltung wie auch eine zukünftige Positionierung des Faches im Übergeordneten wie auch im Konkreten auszutauschen. Eine Diskussion, die mitunter durch die Erkenntnisse der spezifischen Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, wie diese im nachfolgenden Kapitel 19 vorgenommen wird, angeregt und verdichtet werden kann.

19 Qualitative Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger

Die Annahme und der Ausgangspunkt des Forschungsinteresses, dass 'hochwertiger Musikunterricht' in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik gründet, wurden in der Problemstellung bereits dargelegt. Stichworte wie Berufseinstieg, Anforderungen und Herausforderungen, Praxisrealität, Ausbildung, Professionalisierung, bildungspolitische Rahmenbedingungen tauchen in diesem Zusammenhang direkt auf.

Aus der vorangehenden Curriculum-Analyse wird ersichtlich, dass die Ausbildung für das Fach Musik an den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen zwar ganz unterschiedlich verläuft, aber innerhalb der jeweiligen Ausbildung ein kumulativer, logischer und durchdachter Kompetenzaufbau angestrebt wird. Diese in der Ausbildung gebildeten und geformten Kompetenzen gilt es im anspruchsvollen Praxisfeld anzuwenden. Hierbei bringt die Praxisrealität des täglichen Musikunterrichts meist unerwartete Anforderungen und Herausforderungen an Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit sich. Dieser Thematik von Anforderungen und Herausforderungen bei Berufseinstieg nimmt sich die qualitative Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger an und stellt unter anderem nachfolgende Fragen ins Zentrum:

Welche Anforderungen und Herausforderungen erleben Junglehrpersonen im Musikunterricht bei Berufseinstieg? Wie wird das in der Ausbildung aufgebaute Fachverständnis in der Praxisrealität umgedeutet, weiterentwickelt oder in Frage gestellt? Welche Kompetenzen erachten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als besonders wichtig für einen gelingenden Musikunterricht? Bestehen aus Sicht der Praxis Lücken in der Ausbildung und in Ausbildungsprogrammen? Wie betrachten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger die (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen? Wie schätzen sie den Stellenwert des Fachs Musik im schulischen Umfeld ein? Und was heisst dies für den zukünftigen Musikunterricht, für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik?

19.1 Forschungsfragen

Diese vorangehend lose formulierten Fragen führen zum Kern der Fragestellungen, welche unter Kap. 7 und Kap. 8 erörtert wurden und als Basis dem Forschungsteil unterliegen. In der folgenden Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wird die Situation rund um den Musikunterricht auf der Grundlage nachfolgender Hauptfrage erkundet:

Wie gestalten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger der Primarstufe ihren Musikunterricht nach Lehrplan 21?

Diese übergeordnete Hauptfrage richtet den Blick in die Berufspraxis von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger und ergründet deren Sicht und Erfahrungen rund um den Musikunterricht bei Berufseinstieg. Thematisiert werden dabei die wahrnehmbaren Anforderungen und Herausforderungen, welche Musikunterricht mit sich bringt aber auch mögliche Bewältigungsstrategien diesen Anforderungen und Herausforderungen zu begegnen. Im Zusammenhang mit BV Art. 67a/ Abs. 2 und der Forderung nach 'hochwertigem Musikunterricht' wird ebenso das persönliche Verständnis der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Abgleich derer Erkenntnisse aus Ausbildung und Praxis angesprochen. Aus diesen Erkenntnissen wächst die Betrachtung rund um die Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik, welche mittels Blick auf die Kompetenzbildung und die erwünschten Lehrpersonen-Kompetenzen wie auch aus dem erlebten Ausbildungsprogramm an der Pädagogischen Hochschule ergründet und thematisiert wird. Letztlich eröffnet die Reflexion um den Stellenwert und die bildungspolitischen Rahmenbedingungen von Musikunterricht eine weitere Sichtweise in der Diskussion um BV Art. 67a / Abs. 2. Diese dargelegten Themen finden sich in den sechs ausformulierten Subfragen wieder, welche unter Kap. 8 abgebildet sind.

Anhand dieses vielschichtigen Blicks in die Praxis werden die unter *III. Grundlagen (Kap. 2 – 6)* und *V. Forschungsstand und theoretischer Rahmen (Kap. 10 – 15)* erarbeiteten Aspekte Ausbildung im Fach Musik, musikpädagogische Bildungspolitik, Berufseinstieg, Professionalität, Professionalisierung und Unterrichtsqualität in Bezug auf den Musikunterricht erforscht und untersucht.

19.2 Stichprobe

Die Stichprobenbildung und Auswahl der für den Untersuchungsgegenstand typischen Vertreterinnen und Vertreter passierte nach theoretischen Gesichtspunkten auf einer kriteriengeleiteten Auswahl: Die Interviews wurden mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger geführt, die im ersten bis dritten Berufsjahr unterrichten und in ihrem Fächercurriculum Musik studierten und zum Zeitpunkt des Interviews Musikunterricht erteilen. Sie bilden die verschiedenen Stufen der Primarschule (1./2. Klasse, 3./4. Klasse, 5./6. Klasse) möglichst gleichmässig ab und unterrichten alle nach dem neuen Lehrplan 21, nach welchem sie während des Studiums ausgebildet wurden. Die Berufseinsteigenden schlossen ihre Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern ab.

Für die Kontaktaufnahme wurde im Vorfeld eine Adressdatei sämtlicher ehemaliger Studierenden der Pädagogischen Hochschule Luzern mit Bachelorabschluss im Fach Musik, unter Berücksichtigung der zuvor festgelegten Kriterien angefertigt. Ein Anfrageschreiben wurde nach Genehmigung der Hochschulleitung und der Fachleitung des Departements Musik der Pädagogischen Hochschule den Studienabgängerinnen und Studienabgänger der Jahre 2016, 2017 und 2018¹⁸¹ über den Fachleiter Musik zugestellt (Anhang C1).

Die Anfrage stiess bei den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auf reges Interesse. Von April bis Juni 2019 wurden 21 Interviews mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger geführt, deren Durchführung je nach Wunsch der interviewten Person entweder am jeweiligen Schulort/ im Schulzimmer oder an der Pädagogischen Hochschule in Luzern stattfand.

Die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interviews verteilte sich wie folgt auf das erste bis dritte Berufsjahre:

Fünf Teilnehmende unterrichten in ihrem ersten Berufsjahr, neun Teilnehmende im zweiten Berufsjahr und sieben Teilnehmende unterrichten in ihrem dritten Berufsjahr. An der Studie nahmen 18 Lehrerinnen und drei Lehrer teil. Fünf Teilnehmende unterrichten auf der Unterstufe (1./2. Klasse), zehn Teilnehmende auf der Mittelstufe I (3./4. Klasse) und sechs

¹⁸¹ Studienstart 2013 = Abschluss 2016; Studienstart 2014 = 2017; Studienstart 2015 = Studienabschluss 2018. Sofern nach regulärem Studienprogramm unterwegs.

Teilnehmende auf der Mittelstufe II (5./6. Klasse) der Primarschule. Die drei männlichen Teilnehmer der Studie unterrichten auf der Mittelstufe I (1 Berufseinsteiger) und auf der Mittelstufe II (2 Berufseinsteiger).

Die 21 Studienteilnehmenden unterrichten in den Kantonen Luzern, Nidwalden, Obwalden, Zug und Aargau. In allen Kantonen ausser dem Kanton Aargau findet der Musikunterricht nach dem Lehrplan 21 statt. Die zwei Teilnehmenden aus dem Kanton Aargau gaben an, dass sie den Musikunterricht ebenso nach Lehrplan 21 gestalten, da sie in der Ausbildung danach ausgebildet wurden und die Einführung des Lehrplans 21 auf das Schuljahr 20/21 bevorsteht (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Übersicht Stichprobe nach Berufsjahr, Geschlecht, Unterrichtsstufe und Kantone
(Eigene Darstellung)

	Berufseinsteigerinnen	Berufseinsteiger	
1. Berufsjahr	3	2	5
2. Berufsjahr	9	-	9
3. Berufsjahr	6	1	7
Total	18	3	21

Unterstufe 1./2. Klasse	Mittelstufe I 3./4. Klasse	Mittelstufe II 5./6. Klasse	
1	2	2	5
1	6	2	9
3	2	2	7
5	10	6	21

Kantone
Luzern Nidwalden Obwalden Zug Aargau

19.3 Erhebung

Die qualitativen Interviews fanden in Form von Einzelinterviews auf der Grundlage eines Leitfadens statt. Der auf der Grundlage der Forschungsfragen basierende Interviewleitfaden enthielt bewusst offene Fragestellungen, um die verschiedenen Erkenntnisse und Ansichten der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger individuell subjektiv zu erfassen und auf deren Antworten mit Folgefragen situativ einzugehen. Im Verlaufe der Interviewdurchführung wurde der Interviewleitfaden mit Erkenntnissen aus vorangegangenen Interviews differenziert.

Die Gliederung des Leitfadens (Anhang C2) ist wie folgt vorgenommen:

Als Einstieg in das Interview wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, ihre persönliche musikalische Biographie erzählend darzulegen. Der anschließende Hauptteil gliederte sich entlang der Forschungsfragen in die deduktiv hergeleiteten Aspekte

- A* *Verständnisklärung*
- B* *Berufseinstieg:*
 - a) Anforderungen, b) Herausforderungen, c) Bewältigungsstrategien*
- C* *Kompetenzprofil der Lehrperson für den Musikunterricht*
- D* *Ausbildung und Professionalisierung*
- E* *Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen*

Unter dem Aspekt 'Verständnisklärung' (A) wurde das Verständnis sowohl von kompetenzorientiertem als auch hochwertigem Musikunterricht aus Sicht der Praxis erfragt.

Die Anforderungen und Herausforderungen des Musikunterrichts bei Berufseinstieg in Bezug auf die musikalisch-fachlichen, die fachdidaktischen, die pädagogischen sowie die organisatorischen Kompetenzen wurden unter dem Aspekt 'Musikunterricht in der Praxis' (B) ergründet. Hier folgten ebenso Fragen zu Anforderungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit den Lehrplan 21 als auch mit dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Abschliessend wurden unter diesem Aspekt Bewältigungsstrategien hinsichtlich der wahrgenommenen Anforderungen und Herausforderungen erfragt. Von diesen Erkenntnissen abgeleitet wurden die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gebeten, das ideale Kompetenzprofil einer Lehrperson für das Fach Musik zu beschreiben. Diese Fragen finden sich unter dem Aspekt 'Kompetenzprofil der Lehrperson für den Musikunterricht' (C).

Die Fragen unter dem Aspekt 'Ausbildung und Professionalisierung' (D) richteten sich gezielt auf das Ausbildungsprogramm, mögliche Ausbildungslücken sowie den Professionalisierungsprozess nach Beendigung des Studiums.

Zu guter Letzt folgten Fragen hinsichtlich '(bildungspolitischen) Rahmenbedingungen' (E). Sie fokussierten die aktuelle Situation um den Musikunterricht in der Praxis und im schulischen Umfeld der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger unter den bestehenden (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen. Mit einem Ausblick, in welchem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie über den zukünftigen Musikunterricht Gedanken machten, wurde das Interview abgeschlossen.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen 40 und 80 Minuten. Sämtliche Interviews wurden unter Einwilligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem Aufnahmegerät aufgenommen.

19.4 Auswertung

Im Anschluss an die Interviews wurden diese in Form von Volltranskriptionen mit dem Transkriptionsprogramm F4 transkribiert. Die Interviews wurden mittels eines generierten Codes anonymisiert. Für die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews diente ein Kategoriensystem, welches sowohl deduktiv auf Basis der Theorie als auch induktiv aus den Erkenntnissen des Materials entwickelt wurde (vgl. Kap. 19.4.1). Die Auswertung der Interviews wurde mit dem Software-Programm MAXQDA2018 vorgenommen. Dieses erlaubte, das vorliegende Datenmaterial sinnvoll und optimal zu strukturieren und codieren bzw. zu kategorisieren.

19.4.1 Kategorien

Die Kategorienbildung entstand entlang der Forschungsfragen. Die unter Kap.1.1 beschriebenen fünf Aspekte des Interview-Leitfadens¹⁸². Sie entsprechen zugleich den thematischen Einheiten, welche als Hauptkategorien hervorgehen. Sie wurden vorwiegend deduktiv aus der

¹⁸² A) Verständnisklärung, B) Berufseinstieg: Anforderungen, Herausforderungen, Bewältigungsstrategien. C) Kompetenzprofil der Lehrperson für den Musikunterricht, D) Ausbildung und Professionalisierung, E) (bildungspolitische) Rahmenbedingungen

Theorie abgeleitet. Innerhalb der jeweiligen Hauptkategorie wurden sowohl deduktive, aus der Theorie abgeleitete, als auch induktive, aus dem Material entwickelte, Subkategorien gebildet. Entsprechend entstand eine Kombination zwischen deduktiven und induktiven Subkategorien, welche der Analyse zugrunde lagen.

Für eine saubere Strukturierung wurde den jeweiligen Haupt- und Unterkategorien neben einer Definition, ein passendes Ankerbeispiel und, da von notwendig, eine Codierregel zugewiesen (vgl. Mayring, 2015, S. 61ff.). (Anhang C3)

Anhand der Forschungsfragen wurde das Datenmaterial in mehreren Schritten kategorisiert, analysiert und verdichtet. Dabei wurden die Kategorien- und Unterkategorienbildung in mehreren Interpretationsschritten und Rückkoppelungen hinterfragt, fortlaufend überprüft und gegebenenfalls nochmals überarbeitet.

Die Analyse des Datenmaterials basiert auf der Grundform der inhaltlichen Strukturierung, welche nach Mayring (2015) das Ziel verfolgt, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen (Mayring, 2015, S. 103). Aus dem vorhandenen Datenmaterial der 21 geführten Interviews wurden entlang der Haupt- und Unterkategorien insgesamt 1260 Zuordnungen generiert.

Eine Übersicht über die fünf Hauptkategorien, deren Unterkategorien sowie die Anzahl zugeordneter Codes und Subcodes gibt Tabelle 9. Anschliessend erfolgt die Beschreibung der Hauptkategorien A-E.

Tabelle 9: Ordnungsübersicht der Kategorien und Unterkategorien
(Eigene Darstellung)

Thematische Einheiten (Codes)	Anzahl Codes	Teilthema (Subcodes)	Anzahl Subcodes
A Verständnis von Musikunterricht	189	A1 Inhaltliche Gestaltung, Schwerpunkte	44
		A2 Persönliche Motivation	32
		A3 Persönliche Überzeugung, Zielsetzung	30
		A4 Kompetenzorientierter Musikunterricht	32
		A5 Hochwertiger Musikunterricht	32
		A6 Verhältnis Theorie und Praxis	19
Ba Berufseinstieg: Anforderungen	54	Ba1 Kompetenzen der Lehrperson	11
		Ba2 Planung, Vorbereitung, Absprachen	27
		Ba3 Lehrplan 21	16
Bb Berufseinstieg: Herausforderungen	318	Bb1 Musikalisch-fachliche H.	31
		Bb2 Fachdidaktische H.	24
		Bb3 Pädagogische H.	30
		Bb4 Organisatorische H.	21
		Bb5 Planung, Vorbereitung, Absprachen	33
		Bb6 Lernstand der SuS	56
		Bb7 Lehrplan 21	35
		Bb8 (bildungspolitische) Rahmenbedingungen	65
		Bb9 Persönliche Aspekte	23
Bc Berufseinstieg: Bewältigungsstrategien	179	Bc1 Musikalisch-fachliche BWS	27
		Bc2 Fachdidaktische BWS	32
		Bc3 Pädagogische BWS	41
		Bc4 Organisatorische BWS	4
		Bc5 Planung, Vorbereitung, Absprachen, Beratung	30
		Bc6 Persönliche Ressourcen	45
C Kompetenzprofil der Lehrperson für den Musikunterricht	88	C1 Fachwissen, fachliche Kompetenz	5
		C2 Fachdidaktisches Wissen/ Kompetenz	15
		C3 Pädagogisches Wissen/ Kompetenz	23
		C4 Musikalisch (-künstlerische) Kompetenz	35
		C5 Überzeugung, Haltung	10
D Ausbildung und Professionalisierung	226	D1 Ausbildungsprogramm vs. Praxistauglichkeit	65
		D2 Retrospektive Kompetenzbildung Ausbildung	43
		D3 Lücken im Ausbildungsprogramm	62
		D4 Professionalisierung nach Studienabschluss	56
E Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen	166	E1 Stellenwert persönlich	17
		E2 Stellenwert im schulischen Umfeld	82
		E3 Stellenwert anhand bildungspolitischer RB.	35
		E4 Musikunterricht der Zukunft	32
	1260		

A Verständnis von Musikunterricht

Die Äusserungen der Interview-Teilnehmerinnen und Teilnehmer rund um das Verständnis von Musikunterricht wurden in sechs, vorwiegend deduktiv abgeleitete Unterkategorien eingeteilt. Zur Sprache kommen hierbei Äusserungen über die inhaltliche Gestaltung und Schwerpunkte im Musikunterricht (A1), über die persönliche Motivation (A2) aber auch über die persönliche Überzeugung sowie persönliche Zielsetzungen im Musikunterricht (A3). Das Verständnis von kompetenzorientiertem Musikunterricht (A4) als auch dasjenige von hochwertigem Musikunterricht (A5) sowie das Verständnis gegenüber Theorie und Praxis (A6) bilden weitere Unterkategorien. Über das Verständnis von Musikunterricht wurden insgesamt 189 Codes generiert.

Ba Berufseinstieg: Anforderungen

54 Codes wurden im Bereich der Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg vorgenommen. Die Subkategorien strukturieren Äusserungen zu den Anforderungen im Bereich Kompetenzen der Lehrperson (Ba1), zur Unterrichtsplanung in Bezug auf Vorbereitung, Planung und Absprachen (Ba2) und zum Lehrplan 21 (Ba3). Diese Unterkategorien sind sowohl deduktiv als auch induktiv abgeleitet.

Bb Berufseinstieg: Herausforderungen

Der Aspekt Herausforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg bildet mit 318 Kodierungen die grösste Hauptkategorie. Durch die Ziselierung in neun deduktiv und induktiv abgeleitete Unterkategorien werden die Herausforderungen folgendermassen aufgefächert und differenziert: Musikalisch-fachliche (Bb1), fachdidaktische (Bb2), pädagogische (Bb3), organisatorische (Bb4), Unterrichtsplanung-Vorbereitung-Absprache (Bb5), Lernstand der Schülerinnen und Schüler (Bb6), Lehrplan 21 (Bb7), (bildungspolitische) Rahmenbedingungen (Bb8) sowie persönliche Aspekte (Bb9).

Bc Berufseinstieg: Bewältigungsstrategien

Die 179 Kodierungen zu Bewältigungsstrategien hinsichtlich der Anforderungen und Herausforderungen werden analog der Unterkategorien der Herausforderungen vorgenommen. So gliedern sich die Nennungen in die, deduktiv hergeleiteten, Unterkategorien: Musikalisch-fachliche (Bc1), fachdidaktische (Bc2), pädagogische (Bc3) und organisatorische (Bc4) Bewältigungsstrategien. Aber auch Bewältigungsstrategien im Bereich der Unterrichtsplanung-

Vorbereitung-Absprache (Bc5) und der persönlichen Ressourcen (Bc6) bilden Bestandteil dieser Kategorie.

C Kompetenzprofil der Lehrperson für den Musikunterricht

Das Kompetenzprofil der Lehrperson wurde in 88 Kodierungen reflektiert. Die Unterkategorien bilden sich aus den Bereichen: Fachwissen und fachliche Kompetenz (C1), fachdidaktisches Wissen/ Kompetenz (C2), Pädagogisches Wissen/ Kompetenz (C3), musikalisch (-künstlerische) Kompetenz (C4) und Überzeugung/ Haltung (C5). Die Unterkategorien sind vorwiegend deduktiv hergeleitet.

D Ausbildung und Professionalisierung

Diese mit 226 Äusserungen kodierte Hauptkategorie gliedert sich in die vier Unterkategorien: Ausbildungsprogramm im Blick der Praxistauglichkeit (D1), Retrospektive auf die Kompetenzbildung in der Ausbildung (D2), Lücken im Ausbildungsprogramm (D3) sowie die Professionalisierung nach Studienabschluss (D4). Die Herleitung der Unterkategorien erfolgt sowohl deduktiv als auch induktiv.

E Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen

Stellenwert und Rahmenbedingungen des Musikunterrichts werden in der letzten Hauptkategorie zusammengefasst und mit 166 Äusserungen kodiert. Hierbei gliedern sich die sowohl deduktiv als auch induktiv hergeleiteten Unterkategorien auf den persönlichen Stellenwert (E1), auf den Stellenwert von Musikunterricht im schulischen Umfeld (E2), auf den Stellenwert anhand von (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen (E3) und auf den Musikunterricht der Zukunft (E4).

19.5 Reflexion Aktionsforschung im Kontext der Interviewstudie

Die vorliegende Form von Aktionsforschung, welche über die Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger passierte, brachte viele interessante und aufschlussreiche Momente und Situationen mit ehemaligen Studierenden mit. Der Austausch und das Erfahren oder auch Lernen von diesen Junglehrpersonen war sehr gewinnbringend, ebenso deren spürbare Lebendigkeit und Reflektiertheit dem Unterrichtsfeld und Musikunterricht. Es erstaunte, wie selbstkritisch, ehrlich und offen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger die Situation um den Musikunterricht reflektierten und beschrieben.

Meine Rolle als Interviewerin und als deren ehemalige Dozentin probierte ich ebenso reflektiert, wie auch vorsichtig wahrzunehmen. Obschon diese Rollen-Verknüpfung auch kritisch betrachtet werden kann, war es mein Ziel, mich so neutral wie möglich, so interessiert und wissbegierig wie möglich zu zeigen. Viele Gesprächssituationen ermöglichten es, nahe am Inhalt zu bleiben und über weiterführende oder klärende Fragen in die Tiefe zu tauchen. Das Bedürfnis des Austausches, der dadurch initiierte direkte Austausch wie auch das Hinhören stiessen bei den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auf ein positives Echo. Diese Form der Aktionsforschung bringt für alle am Prozess beteiligten einen Mehrwert hervor, aus Sicht der Praxis wie auch aus Sicht der Lehre, so die Rückmeldungen. Zukünftig birgt dieses Format des Austausches und der Zusammenarbeit das Potential, weitere interessante und wichtige Forschungsfelder aus beiden Perspektiven zu betrachten und zu entschlüsseln.

20 Ergebnisse der Interviewstudie

Die Ergebnisse der Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger werden im Folgenden nach den beschriebenen Hauptkategorien A) *Verständnis von Musikunterricht*, B) *Berufseinstieg: Anforderungen, Herausforderungen, Bewältigungsstrategien*, C) *Kompetenzprofil der Lehrperson*, D) *Ausbildung und Professionalisierung* sowie E) *Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen* gegliedert. Sie bilden die individuelle Relevanz, die persönliche Schwerpunktsetzung, aber auch mehrfach Nennungen und entsprechende Gewichtungen wie Hervorhebungen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ab.

20.1 Verständnis von Musikunterricht

Die interviewten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger verstehen Musikunterricht in Bezug auf die **inhaltliche Gestaltung** und die **Setzung von Schwerpunkten** als ein aktives Musikerlebnis, in welchem die musikalische Handlung im Vordergrund steht. So werden die Kompetenzbereiche des Lehrplans in der Verbindung von musikalischen Aktivitäten wie Singen, Bewegen, Tanzen, Musizieren erfahren und darin ebenso die musikalischen Grundlagen erarbeitet. Musikunterricht, so der Grundtenor der Befragten, soll Freude und Spass bereiten und als Auflockerung dienen sowie positive Erfahrungen im Umgang mit Musik ermöglichen.

Die **persönliche Motivation** das Fach Musik zu unterrichten ist häufig gekoppelt mit positiven Erlebnissen und Erfahrungen im Umgang mit Musik und mit erlebten Vorbildern. Immer wieder spielt dabei Musik im Alltag der Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Die Motivation Musikunterricht zu erteilen kann sich in verschiedenen Formen äussern. So stehen unter anderem der Wunsch, die persönliche Freude und Leidenschaft an Musik weitergeben zu können, als Motivation.

„Ich glaube, weil ich selber sehr Spass daran habe. Und ich denke, wenn man das selber sehr gerne macht, dann fällt es einem auch einfacher, das weiterzugeben und man hat selber auch Spass daran, das zu unterrichten. Ich denke, das spüren die Kinder auch. Dass man es übertragen kann.“ (JL 1334_05 / 29-30)

Oder die Motivation basiert auf der Herausforderung, und bildet den eigentlichen Grund dranzubleiben und dem, während der Ausbildung aufwendig Gelernten, gerecht zu werden.

„Es ist auch die persönliche Motivation. Ich weiss, ich habe jetzt drei Jahre eigentlich in das investiert. Ich habe an der PH viel gelernt. Und es wäre schade, das jetzt einfach wegzuerwerfen und aufzugeben. Weil ich weiss, wenn ich nicht dranbleibe, dann geht es relativ schnell verloren.“ (AG 1556_06/ 159-160)

Die persönliche Motivation in Bezug auf die Lernenden und den Unterricht begründen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger oft mit dem Strahlen der Kinderaugen, mit der Freude und Begeisterungsfähigkeit der Kinder, mit der guten Unterrichts- und Lernatmosphäre sowie mit den musikalischen Erfolgserlebnissen. So werden denn die Freude und Motivation der Kinder als ansteckend empfunden. Sie wirken sich positiv auf die Motivation der Lehrperson aus und setzen da und dort Kräfte für neue musikalische Projekte und einen gelingenden Musikunterricht frei.

Musikunterricht tut gut! Eine **Überzeugung und Haltung**, deren Begründung auch im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen steht. So wird durch die musikalische Aktivität das soziale Lernen gefördert und das Gemeinschaftsgefühl resp. die soziale Verbundenheit gestärkt. Implizit kommen hier ebenso die überfachlichen Kompetenzen zur Sprache. Eine weitere Überzeugung gegenüber der Wichtigkeit des Faches äussert sich in der Motivation, das Fach zu unterrichten, und in der Feststellung, dass dieses im Schulalltag untergehen würde, jedoch zwingend seinen Platz braucht. An dieser Feststellung und Überzeugung knüpfen die persönlichen Zielsetzungen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger an.

Die Bandbreite der **persönlichen Ziele des Musikunterrichts** ist sehr vielseitig und reicht vom Weitergeben der Freude der Lehrperson,

„Für mich ist es extrem wichtig, dass die Freude an der Musik den Kindern weitergegeben wird.“ (GM 1312_02/ 20)

zum Erleben von Freude und Spass am Unterricht und zur Mitbestimmung der Lernenden im Unterricht,

„Für die Kinder ist mir wichtig, dass sie Freude haben. Das ist eigentlich so für mich das Wichtigste, an Musik. Und eben nicht nur am Singen, einfach wirklich am Unterricht. Und deshalb beziehe ich sie oft noch mit ein, dort halt vor allem auch bei der Liederwahl. Ich merke einfach, dann sind sie voll dabei, wenn sie auch noch mitbestimmen können.“ (JS 1434_12 / 15-16)

bis hin zur Vermittlung der relevanten konkreten musikalischen Inhalte und Grundlagen.

„Mein Ziel für diese Klasse ist, dass ich sie auf ein Niveau bringe, wo ich sagen kann, die Basis an Grundwissen und Theorie - also Theorie, einfach so ein bisschen die Noten, das Solmisieren, Rhythmusachen, dass sie das wirklich haben und nach zwei Jahren auch können.“ (OK 1534_18 / 95)

Im Zuge der Arbeit mit dem Lehrplan 21 und der damit verbundenen Kompetenzorientierung ist die Frage nach dem **Verständnis von kompetenzorientiertem Musikunterricht** aus Sicht der Praxis noch wenig erforscht. Hervorgehend aus den Interviews zeigt sich, dass ein kompetenzorientierter Musikunterricht Bezug zum Alltag und zur Lebenswelt der Lernenden schafft. Handelndes und spielerisches Lernen sind die Basis des musikalischen Lernens, in welchem die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihrem Lernstand gefördert werden. Kompetenzorientierter Musikunterricht findet auf der Grundlage des Lehrplans statt und verbindet die verschiedenen Kompetenzbereiche miteinander, wobei die Lehrmittel hierzu eine gute Orientierungshilfe bieten.

„Mir ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Musikwissen sicherlich dazugewinnen, sei es im theoretischen Bereich wie auch im praktischen Bereich. Dass sie ausprobieren können und ihre Kompetenzen, die sie in der Theorie aufgebaut haben, auch anwenden können. Das ist sicherlich kompetenzorientiert. Aber auch, dass sie eigene Sachen einbringen können. Und dass ich als Lehrperson halt auch schaue, wo die SuS stehen und dort versuche anzuknüpfen. Oder wenn es ein aktuelles Thema gibt, dass man dies probiert aufzugreifen, also Verknüpfungen macht.“ (CK 1456_16 / 13)

Im Zentrum von kompetenzorientiertem Musikunterricht stehen das Musikerleben sowie die Freude und Lust an musikalischen Aktivitäten und am Entdecken von Neuem. Das musikalische Handeln bildet einen wichtigen Ausgangspunkt im Zusammenhang mit dem musikalischen Lernprozess der dadurch verfolgten Kompetenzbildung und Kompetenzerweiterung.

„Eindeutig das Musikerleben, dass das ins Zentrum kommt. Auf verschiedensten Ebenen die Musik kennenlernen, das habe ich das Gefühl, ist das Wichtigste, weil dann automatisch viele Themen miteinander verknüpft werden. Dass auch nicht die Theorie im Zentrum steht, sondern wirklich das Machen. Und dann durch das Machen gewisse theoretische Sachen vielleicht entdeckt werden. Also zuerst das Machen, dann die Theorie.“ (MB 1334_04 / 52)

Aus den Aussagen geht hervor, dass sich das Verständnis von kompetenzorientiertem Musikunterricht vermehrt auf inhaltliche und methodisch-didaktische Überlegungen stützt. Äußerungen gegenüber hochwertigem Musikunterricht sind hingegen in Bezug auf die Qualität der Lehrperson und des Unterrichts sowie dessen Rahmenbedingungen konkreter. So zeigt sich anhand der Interviews, dass sich das **Verständnis von hochwertigem Musikunterricht** grob in die drei Bereiche aufteilen lässt: *Lehrperson – Unterricht – Rahmenbedingungen*

Die **Lehrperson** wird in den Interviews immer wieder als wichtigstes Glied für einen gelingenden hochwertigen Musikunterricht erwähnt. Wichtige Aspekte für einen hochwertigen Musikunterricht werden in der Professionalität, der Qualität und Kompetenz der Lehrperson gesehen. Dabei spielen sowohl die fachlichen als auch die musikalischen Kompetenzen der Lehrperson eine wichtige Rolle.

„Auch die Qualität der Lehrperson selber, dass sie sicher ist im Singen, im Instrument spielen, in der Theorie an sich, ich denke, das ist eine wichtige Grundlage für hochwertigen Musikunterricht.“ (NN 1412_08 / 73)

Darunter wird ebenso die Professionalität der Lehrperson verstanden

„Ich denke, das Wichtigste ist sicher die Professionalität der Lehrpersonen. Oder etwas sehr Wichtiges. Und dass die Lehrperson Freude hat am Musikunterricht.“ (VS 1534_19/ 49)

und auch die automatisierten, routinierten fachlich-musikalischen Kompetenzen der Lehrperson, welche der Lehrperson ermöglichen, die verschiedenen Ebenen des Unterrichts zu erfassen.

„Dass die Lehrperson nicht mit sich selber beschäftigt ist, das ist schon mal sehr wichtig aus meiner Sicht. Dass sie musikalisch so hochstehend ist, dass sie sich auf die Klasse konzentrieren kann und nicht auf das eigene Üben.“ (MB 1334_04/ 58)

Die Musikalität der Lehrperson als besonderer Aspekt wird neben dem musikalisch-fachlichen Können in den Interviews hie und da hervorgehoben.

„Ich finde ein hochwertiger Musikunterricht kann stattfinden, wenn die Lehrperson ausgebildet ist in diesem Fach. Man muss selber auch eine gewisse Musikalität mitbringen, man muss Interesse und Freude dabei haben.“ (JH 1412_09/ 16)

Eine kompetente und motivierte Lehrperson verantwortet den Musikunterricht. Als hochwertig wird der Unterricht dann erachtet, wenn dieser vorbereitet ist, vielfältig und abwechslungsreich ist und unter Einbezug verschiedenster Methoden der Wissensvermittlung gestaltet wird. Analog des kompetenzorientierten Musikunterrichts zeichnet sich hochwertiger Musikunterricht auch über den Lebensweltbezug sowie einen aktiv handelnden, motivierenden und schülerzentrierten Unterricht und Kompetenzerwerb entlang des vorgegebenen Lehrplans aus. Dabei bietet der Unterricht Zugang für alle Schülerinnen und Schüler gemäss ihres jeweiligen Lernstands.

„Sicher eine kompetente Lehrperson. Dass man Zeit hat für die einzelnen Schülerinnen und Schüler (SuS) und auf sie eingehen kann. Dass man die Materialien und Instrumente zur Verfügung hat für den

Unterricht. Dass man versucht das Wissen auf unterschiedliche Arten zu vermitteln, nicht nur auf eine Weise. Und das mit den SuS beinhaltet auch, dass man genug Zeit für jeden einzelnen SuS hat.“ (CK 1456_16 / 16)

Auch die Rahmenbedingungen werden als Aspekt für einen hochwertigen Musikunterricht gesehen. Hierbei folgen einerseits Äusserungen zur Infrastruktur und Ausstattung, wobei die Rede oft von einem entsprechenden Musikraum wie auch von genügend spielbaren Instrumenten für den Musikunterricht (Orff-Instrumente, Kleinperkussion) ist. Auch die Lehrmittel werden von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger oft erwähnt. Es ist nicht üblich, dass Schülerinnen und Schüler im Fach Musik über ein Lehrmittel/ resp. ein Arbeitsheft verfügen. Reflektiert werden in diesem Zusammenhang ebenso die formalen Rahmenbedingungen wie die Verbindlichkeit und Vorgabe der Wochenstundentafel und die damit verbundene Setzung des Fachs Musik in der Stundentafel/ im Stundenplan.

„Dass man einen Raum zur Verfügung hat, mit Musikinstrumenten. Geeignete Lehrmittel, und irgendwie auch eine Verbindlichkeit.“ (GM 1312_02/44)

Neben einer bewussten Gestaltung des Musikunterrichts und einer aktiv handelnden Herangehensweise führt die Diskussion um hochwertigen Musikunterricht ebenso zu Äusserungen zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Neben der Erkenntnis, dass die Theorie eine wichtige Grundlage für das musikalische Lernen bildet, wird gleicherweise die Anwendbarkeit der Theorie in der Praxis hervorgehoben.

„Mir ist wichtig, dass die Kinder nicht nur die Theorie lernen, sondern dass sie die Theorie auch irgendwie anwenden können.“ (LE 1456_14/ 26)

Wo aber beginnt hochwertiger Musikunterricht? Beginnt dieser bereits während der Ausbildung oder erst bei Berufseinstieg? Dazu folgende Äusserung und Feststellung:

„Für mich beginnt dies schon vorher, nämlich mit der Ausbildung. Ich finde es sehr schwierig, wenn jemand keinen Musikunterricht an der PH hatte und dies unterrichten sollte, also, die machen's dann einfach gar nicht, was ich dann noch schlimmer finde.“ (VdS 1312_03 / 17)

In der Reflexion der persönlichen Einstellung gegenüber dem Musikunterricht geht aus den Interviews hervor, dass Freude und Motivation am und im Unterricht wichtige Grundpfeiler im Musikunterricht bilden. Diese Grundpfeiler werden in den Interviews in verschiedenen und

losen Zusammenhängen immer wieder erwähnt und deren Bedeutung für das Lernen wie auch das Lehren hervorgehoben.

Die Aussagen bezüglich des Verständnisses von kompetenzorientiertem Musikunterricht beziehen sich meist auf einen handlungsorientierten Musikunterricht, in welchem die Kompetenzen des Lehrplanes erarbeitet werden, individuelle Voraussetzungen berücksichtigt und Transferleistungen ermöglicht werden. Hingegen führt die Beschreibung von hochwertigem Musikunterricht demgegenüber noch etwas weiter, wobei der Fokus des Zusammenspiels von *Lehrperson – Unterricht – Rahmenbedingungen* dabei noch ausgeprägter zur Geltung kommt. Die Lehrperson, so die Überzeugung der Befragten, übernimmt im Zusammenhang mit einem motivierenden, kompetenzorientierten und hochwertigen Musikunterricht eine entscheidende Rolle. Eine Rolle, die gerade im Musikunterricht bei Berufseinstieg mit zahlreichen Anforderungen verbunden ist. Es sind dies Anforderungen, deren Relevanz und Ausmass sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger erst in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld so richtig bewusst werden und entsprechend beschreiben und benennen können.

20.2 Berufseinstieg: Anforderungen

Nachfolgende Darlegung geht auf die Anforderungen ein, welche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bei Berufseinstieg wahrnehmen. Interessant hierbei ist, dass die Anforderungen häufig (erst) in der konkreten Auseinandersetzung mit Musikunterricht so richtig bewusst erfasst und benannt werden.

Im vorangehenden Kapitel 20.1 wurde dargelegt, dass die Qualität der Lehrperson für einen gelingende und hochwertigen Musikunterricht entscheidend ist. Die **Kompetenz der Lehrperson** wird denn auch im Zusammenhang mit den Anforderungen immer wieder erwähnt. Kompetent muss sie sein, die Lehrperson. Sie muss über ein gutes, wenn nicht sattelfestes Wissen und Können verfügen und nebenbei ebenso vokale und instrumentale Kompetenzen besitzen, um den Musikunterricht zu erteilen und den Ansprüchen des Lehrplan 21 zu genügen

„Also ich denk, bei den Anforderungen, auch jetzt für mich gesehen als Lehrperson, ist's halt eben, dass ich die Sachen kann, dass ich singen kann, dass ich vorsingen kann, dass ich das Instrument beherrsche. [...].“

Und ich hab schon gemerkt, Musik ist ein Fach, wo man selber ziemlich sattelfest sein muss, dass man ein guten Unterricht machen kann.“ (OK 1534_18/ 43, 51)

aber auch um die Lernenden in ihrem Lernprozess adäquat zu unterstützen, sie zu fordern und fördern.

„[...] weil es fordert von mir als Lehrperson viele Kompetenzen, um dann viel von den Kindern zu fordern.“ (MB 1334_04/ 135)

Aus der Gegebenheit heraus, als Lehrperson in den eigenen persönlichen Kompetenzen des Musikunterrichts gefordert zu sein, geht eine weitere Anforderung hervor, welche die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger formulieren: Sich weiterzubilden. Weiterbildung und Weiterentwicklung als Teil der persönlichen **Professionalisierung**. Angesprochen werden dabei verschiedene Formen von Weiterbildung, mit dem Ziel, neue Ideen auszuprobieren und hungrig zu bleiben – was sich wieder auf die Kompetenz der Lehrperson, auf die Qualität des Unterrichts und auf die Motivation von Lernenden und Lehrenden auswirkt.

„Anforderungen, da ist vor allem eben auch, dass man sich selber weiterbildet. Dass man nicht stehen bleibt, immer wieder neue Ideen versucht umzusetzen. Und da muss man selber das Futter suchen.“ (MB 1334_04/ 65)

Anforderungen werden ebenso an die pädagogischen Kompetenzen der Lehrperson gestellt, wenn es darum geht, den Unterricht zu verantworten und zu planen. So weisen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auf die Anforderungen im Bereich der **Unterrichtsplanung und Vorbereitung** hin. Eine verlässliche Unterrichtsplanung gehört gemäss Interviewaussagen zur Vorbereitung des Musikunterrichts. Die groben Strukturen des Unterrichts werden häufig über die Jahresplanung gelegt, welche auf den Grundlagen des Lehrplans basiert und anhand der Inhalte eines Lehrmittels vermittelt und vollzogen wird.

„In der Musik schauen wir immer, bei den Jahresplanungen den Lehrplan an. Was sind die Ziele, wo finden wir die Kompetenzen, die Kompetenzstufen im Krescendo¹⁸³, wo fehlen sie uns, wie könnten wir sie erweitern und sammeln Ideen. Und dann schauen wir, wie wir dies verteilen während des Jahres. Aber dann das Umsetzen liegt dann an mir selber. Die Zusammenarbeit im Team machen wir mehr für die Orientierung.“ (JH 1412_09/ 10)

¹⁸³ Krescendo: Lehrmittel für den Musikunterricht für die 1.- 6. Primarklasse

Der aktive Planungsprozess, in welchem eine Jahres- oder Semesterplanung aufgesetzt und der Unterricht in seiner Grob- oder Feinstruktur geplant werden, geschieht entweder alleine oder in der Zusammenarbeit mit Teamkolleginnen und -kollegen. Passiert das Erstellen der Jahresplanung und die Vorbereitung des Unterrichts alleine, ist dies meist mit einem fehlenden Austausch im Team zusammenhängend. Hingegen wird das Ausarbeiten der Jahresplanung im Team oder in der Stufe oft als Orientierung und Abgleich betrachtet, wobei die Umsetzung des Unterrichts wieder individuell geschieht.

„Also bei uns gibt es eigentlich keinen Austausch. Ich mache einfach alleine, vor allem in Musik, weil ich glaube, bei vielen geht es ein bisschen in den Hintergrund, und sie machen dann noch irgendetwas, und das wäre sicher mehr, wenn es Fachlehrpersonen gäbe.“ (JS 1434_12/ 20)

Der **Lehrplan 21** stellt sowohl an die Lehrpersonen als auch an die Schülerinnen und Schüler Ansprüche und Anforderungen. Aus den Interviews geht eine Dichte von diesbezüglichen Äusserungen hervor. Nicht immer können hierbei Anforderungen und Herausforderungen klar getrennt werden. Einige der formulierten Anforderungen sind in sich ebenso Herausforderungen. Als Anforderungen in Bezug auf den Lehrplan 21 werden seitens Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mitunter die Fülle des Lehrplans und die Breite der Kompetenzen, über welche die Lehrperson verfügen soll, genannt.

„Ich finde vor allem, dass der Lehrplan 21 an uns Lehrpersonen einen riesen Anspruch hat. Zum einen die Fülle, die da drin ist, finde ich, ist einfach nicht umsetzbar. Und dann halt alle Kompetenzen, die wir selber mitbringen sollten.“ (KM 1356_07/ 69)

Die inhaltliche Dichte vor allem im Bereich der theoretischen Grundlagen gepaart mit dem zeitlichen Faktor der zur Verfügung stehenden Lektionenzahl und Vermittlungszeit, wird als Anforderung immer wieder betont.

Und es ist relativ viel Theorie, in diesem Kompetenzbereich Praxis des musikalischen Wissens, da steckt relativ viel, was die Kinder in den anderen Bereichen dann auch umsetzen können, aber es sind hohe Anforderungen, um dies in den Zeitgefässen irgendwie zu erarbeiten. (JS 1434_12/ 40)

Wobei diese Anforderungen hinsichtlich der (zeitlichen) Umsetzung und der Vermittlungstiefe wiederum relativiert wird und oft über die vielseitige Begründbarkeit und den bestehenden Gestaltungsfreiraums erklärt wird.

„Grundsätzlich kann man recht viel machen und das irgendwo drin verankern, ohne grosse Schwierigkeiten. Man kann alles begründen.“ (CK 1456_16/ 28)

„Also ich finde, der Lehrplan ist schon umsetzbar, aber man darf sich auch nicht zu stark vornehmen, dass ich da nun alles abdecken muss. Man muss ja nicht alles vertieft erarbeiten. Es ist ja gut, wenn man es einfach auch mal ein bisschen anschneidet.“ (JH 1412_09/ 24)

Dies vermag mitunter dazu führen, dass sich letztlich die Anforderungen und die Verbindlichkeit im Fach Musik gegenüber anderen Fächern anders anfühlen.

„Die Ansprüche und die Verbindlichkeit, das ist halt schon so ein Thema. Wir müssen ja eigentlich den Lehrplan erfüllen. Aber die Verbindlichkeit für mich, als Lehrperson, fühlt sich weniger verbindlich an, nun diese Ziele und Kompetenzen zu erreichen vom Musik-Lehrplan gegenüber dem Mathematik-Lehrplan.“ (SW 1512_17/ 41)

Die von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger erwähnten Anforderungen zeigen auf, mit welcher Vielzahl sich diese in ihrem unterrichtlichen Wirken konfrontiert sehen. Nur zu schnell können diese Anforderungen seitens Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auch als Herausforderungen wahrgenommen werden, wie dies im folgenden Kapitel hervorgehend aus den Interviewaussagen aufgezeigt wird.

20.3 Berufseinstieg: Herausforderungen

«Einfach die hundert Augen, die man haben muss...» (MB 1334_04/62)

Hervorgehend aus den Interviews benennen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger eine Fülle von Herausforderungen, denen sie im Musikunterricht begegnen. Die Wordcloud¹⁸⁴ (Abbildung 27) stellt die 30 meistgenannten Herausforderungen in Bezug auf den Musikunterricht dar.

Als Spitzenreiter unter diesen 30 genannten Herausforderungen kristallisieren sich der Umgang mit dem **Instrument/ Begleitinstrument** und damit verbunden die erweiterten **instrumentalen Fertigkeiten** wie auch die **Heterogenität** der Klasse. Diese rückt ebenso über das

¹⁸⁴ Leseprozess Wordcloud: Grösse des Wortes korreliert mit der Anzahl Nennungen. Je grösser ein Wort/ ein Begriff desto mehr Nennungen in den Interviews!

mangelhafte **Vorwissen** und den unterschiedlichen **Lernstand** der Lernenden ins Blickfeld und wirkt sich auf die **Organisation** des Unterrichts aus.



Abbildung 27: Top 30 der Herausforderungen im Musikunterricht
(Darstellung generiert aus MAXQDA / Analyse Herausforderungen)

Um dieser Fülle von Herausforderungen in der anschließenden Darlegung gerecht zu werden, werden sie nach den folgenden Gesichtspunkten strukturiert:

- *musikalisch-fachliche Herausforderungen, fachdidaktische Herausforderungen und pädagogische und organisatorische Herausforderungen*
- *Herausforderungen mit Blick auf: Die Vorbereitung und Planung, den Lehrplan und den Lernstand der Lernenden, die (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen*

20.3.1 Musikalisch-fachliche Herausforderungen

Unter den musikalisch-fachlichen Herausforderungen werden Herausforderungen im Bereich des Fachwissens und der fachlichen Kompetenzen aber auch Herausforderungen im Bereich der vokalen, instrumentalen und allgemeinen musikalischen Fertigkeiten betrachtet.

Nicht zwingend werden die grundlegenden instrumentalen Fertigkeiten als Herausforderung betrachtet. Viel eher sind es die erweiterten musikalischen Fertigkeiten, welche in sich das

koordinative Momentum des Begleitens, Anleiten und Singen beinhalten. So wird das **Instrumentalspiel** vor den Schülerinnen und Schülern als herausfordernd betrachtet, wenn der Lehrperson das Lied und die Begleitakkorde noch zu wenig geläufig sind. Dadurch richtet sich die Konzentration auf die Begleitung und das Instrumentalspiel, wobei die Ressource, die Schülerinnen und Schüler anzuleiten, schlicht weg fehlt.

„Eine Herausforderung ist das Begleiten mit dem eigenen Instrument, also das ist extrem schwierig. Einfach die hundert Augen, die man haben muss, und Arme und Beine im Moment, wo man mit der Klasse musiziert. Das ist extrem schwierig.“ (MB 1334_04/ 62)

Einige Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger reflektieren das Erlangen einer Routine und Unabhängigkeit im Instrumentalspiel und sehen darin eine entscheidende Gelingensbedingung.

„Ich habe gemerkt, dass wenn ich mich auf den Text oder auf die Gitarre konzentriere, sehe ich nicht, wenn zwei Schüler Blödsinn machen oder ich sehe nicht was passiert. Also diese Routine zu bekommen und die Gitarre als Nebensache zu benutzen.“ (SW 1512_17/ 28)

Wird die Herausforderung gegenüber den erforderten instrumentalen Fertigkeiten zu gross, stellt sich nicht selten auch Resignation ein.

„Ich weiss, dass ich selber mit der Gitarre nicht begleiten kann, weil es einfach nicht möglich ist.“ (LE 1456_14/ 163)

Der Umgang mit aktuellen Songs oder Pop-Songs und die daraus hervorgehenden musikalischen Herausforderungen werden von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern gerade in Bezug auf die instrumentale Liedbegleitung hervorgehoben. Die Herausforderung und Komplexität des Instrumentalspiels wachsen aufgrund der erweiterten, anspruchsvolleren Akkorde, Akkordfolgen, Begleitmuster, Begleitrhythmen aber auch Songmelodien.

„Und bei diesen modernen Liedern war die Herausforderung, die kann ich mit der Gitarre nicht begleiten, es war dann einfach Karaoke über YouTube oder irgendwie, weil ich gar nicht in der Lage war, die zu begleiten, weil die Akkorde extrem schwierig sind oder auch das Tempo gar nicht gepasst hat.“ (LE 1456_14/ 37)

„Die Schülerinnen und Schüler auf der 5./6. Klasse, die wollen diese Pop-Songs und was man überall so hört. Und irgendwie muss ich dann schauen, wo bekomme ich erstens mal diese Songtexte und die Noten dazu, und dann muss ich das selber singen und spielen können. Das fordert mich selber heraus. Und dann

sollte ich im Unterricht noch hören, ob sie das jetzt richtig machen, wenn ich eigentlich schon mit mir beschäftigt bin.“ (AG 1556_06/ 50)

Im Bereich der persönlichen vokalen Kompetenzen benennen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger kaum Herausforderungen. Hie und da folgen Äusserungen zu musikalischen Herausforderungen, die auf die Bereiche Bewegen und Tanzen oder eben auch auf das umfassende Musizieren mit der Klasse Bezug nehmen. Erkennbar ist dabei, dass diese jeweilige musikalische Tätigkeit (tanzen, bewegen, musizieren) dann aufgrund der mangelnden Kompetenz der Lehrperson den Schülerinnen und Schülern vorenthalten wird:

„Ich kann wirklich einfach nicht tanzen. Ich kann mir auch die Abfolgen nicht merken und dann sollte ich vor eine Klasse stehen und ihnen einen Tanz beibringen und die Freude dabei vermitteln. Das geht irgendwie einfach nicht.“ (KM 1356_07/ 71)

„Ich hatte zum Beispiel das Problem, oder habe es immer noch, dass ich bei eher komplizierten Sachen, wo ich mich nicht so zuhause fühle, beispielsweise das Orff-Instrumentarium, [...] dann tendenziell auch eher weglasse. Definitiv einfach, weil ich es zu wenig kann.“ (PB 1434_11/ 35)

Auch die persönlichen musikalischen Kompetenzen werden kritisch betrachtet. Hier kommen einerseits die Zweifel zur Sprache, ob die persönlichen musikalischen Kompetenzen ausreichend sind. Andererseits geht aus den Aussagen auch ein spürbarer Wille hervor, sich diesen Herausforderungen anzunehmen.

„Ich habe das Gefühl, ich bin musikalisch vielleicht nicht so weit begabt, so breit gefächert, sozusagen, dass ich jetzt wirklich den ganzen Lehrplan 21 einwandfrei abdecken könnte, auch mit meinen musikalischen Kompetenzen.“ (SB 1556_20 / 142)

Herausforderungen im Bereich des Fachwissens und der fachlichen Kompetenzen zeigen auf, dass ein gewisses Basiswissen vorhanden ist, einem erweiterten, vernetzten Wissen jedoch hie und da auch Grenzen gesetzt sind

„Mein eigenes Wissen, also, inwieweit kann ich wirklich kompetent Auskunft geben oder wie weit reicht da mein eigenes Wissen?“ (LE 1456_14/ 36)

oder die fundierte Aufbereitung der Wissens- und Kompetenzlücke mit einem beträchtlichen Zeitaufwand verbunden ist.

„Und dieses Wissen (zum Einsatz von Rhythmusinstrumenten) muss ich mir irgendwie aneignen. Und ich merke es bei mir, ich könnte Stunden damit verbringen, irgendwie etwas nachzulesen, wie etwas funktioniert oder wie ich etwas einsetzen könnte, und so weiter.“ (AG 1356_06/ 98)

Schwierigkeiten bereitet oft der Umgang mit den Themen Instrumentation und Transposition auf der Basis von Spielweisen, Instrumente im Zusammenspiel, transponieren von Melodien und Akkorden.

„Und was ich auch gemerkt hab, was für mich sehr schwierig ist, wenn ich ein Lied hab, das Akkorde hat, die ich nicht spielen kann oder die sehr schwierig sind, zum Beispiel das umschreiben. Da hab ich keine Ahnung, welche Möglichkeiten hätte ich für diesen Begleitakkord.“ (OK 1534_18/ 129)

Das eine ist, über die musikalischen Kompetenzen zu verfügen, das andere, diese auch im Unterricht gezielt einzusetzen und den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. Die Vermittlung der musikalischen Kompetenzen weist in Form der Umsetzungskompetenz in die Didaktik und Fachdidaktik über, worin wieder neue Herausforderungsfelder entstehen.

„Ich habe das Gefühl, mit meinen musikalischen Kompetenzen, das war eben eine Herausforderung, ich habe die musikalische Kompetenz zum Unterrichten gehabt, aber wie setze ich das um? Wie bringe ich das rüber?“ (SB 1556_20/ 113)

20.3.2 Fachdidaktische Herausforderungen

Herausforderungen hinsichtlich didaktischer Herangehensweisen ergeben sich in der Vermittlung und in der Erarbeitung von musikalischen Kompetenzen und dem damit zusammenhängenden Lernprozess. Beobachtbar ist dabei, dass zahlreiche fachdidaktische Herausforderungen im Zusammenhang mit der Thematik des Individualisierens und Differenzierens stehen und letztlich den unterschiedlichen Lernstand der Schülerinnen und Schüler ansprechen.

Die in den Schilderungen erwähnte grosse Heterogenität innerhalb der Klasse fordert die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger spürbar. So zeichnet sich die Spannbreite der verschiedenen Lernstände der Schülerinnen und Schüler dadurch aus, dass es Lernende gibt, welche bereits über ein beachtliches (Vor-)Wissen (auch aufgrund des Unterrichts an der Musikschule) besitzen und solche, die sehr wenig (Vor-)Wissen mitbringen.

„Was mache ich mit den Kindern, die eine Melodie nach einmal schon spielen können? Und was mache ich mit denen, die das nach zehn Mal noch nicht haben? Das Differenzieren eigentlich, die Unterschiede zwischen den Kindern.“ (NN 1412_08/ 86)

Im Umgang mit dieser immer wieder benannten Herausforderung erwähnen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ein fehlendes ausgereiftes Methoden- und Handlungsrepertoire, um adäquat auf den individuellen Lernprozess und die unmittelbare Praxisrealität Bezug nehmen zu können.

„Wie kann ich den Unterricht so machen, dass die einen nicht überfordert sind, die andern sich nicht langweilen?“ (OK 1534_18/48)

„Es ist einfach unglaublich schwierig manchmal, die ganze Gruppe. Das, was wir gelernt haben in der Fachdidaktik, wie man umgehen muss, [...], man wurde wie nicht darauf vorbereitet, wie das ist, in der Realität, wenn man da ein Kind hat, das zum Beispiel sich wirklich nicht konzentrieren kann, da hat man eines, das kann Taktgefühl nicht und dort... dann ist man manchmal so an einem Punkt, wo man denkt, „und jetzt? Was mache ich?“.“ (FK 1456_15/86-87)

Die beschriebene Heterogenität der Klasse und der unterschiedliche Lernstand der Schülerinnen und Schüler führt in Bezug auf die Adaption des Lehrmittels und eine sinnvolle Handhabung und Umsetzung weiteren Herausforderungen und Fragen.

„Was ich eine Herausforderung finde, man hat das Lehrmittel - wie adaptiere ich das Lehrmittel und wie kann ich den verschiedenen Niveaus der Klasse gerecht werden? (JH 1412_09/18)

Herausforderungen werden auch in Bezug auf die eigentliche Vermittlung der Inhalte, unbeachtet der Heterogenität, wahrgenommen. Vor allem im Kontext mit der anwendungsorientierten Vermittlung der Theorie fordert die passende fachdidaktische Herangehensweise heraus.

„Eine extreme Herausforderung ist, wie kriege ich jetzt Theorie und Praxis so verknüpft, dass das vielleicht einfacher, verständlicher ist? Gerade Theorie, dass sie das wirklich gleich anwenden können oder wie bearbeite ich die Kompetenzen, wenn ich jetzt nicht ein Lehrmittel habe, das Lehrplan 21 abgestützt ist.“ (LE 1456_14/64)

Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger erwähnen hierbei auffallend oft die praktische Anwendung der Theorie und die sinnvolle fachdidaktische Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis.

„Aber eben, diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis, finde ich, ist eine Herausforderung, dass man das wirklich immer gut umsetzen kann, dass man dann die Theorie immer gleich anwenden kann.“ (SB 1556_20/144)

20.3.3 Pädagogische und organisatorische Herausforderungen

Die Trennschärfe zwischen den pädagogischen und den organisatorischen Herausforderungen ist nicht immer klar gegeben, beinhalten doch pädagogische Herausforderungen viele Aspekte der Organisation, der Klassenführung und des Classroom-Managements. Im Folgenden werden die aus den Interviews hervorgehenden pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen zusammengefasst dargelegt.

Die Organisation der Klasse in Bezug auf die Disziplin, auf Klassenführung, Klassenregeln und Classroom-Management erfordert von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gerade im Musikunterricht eine bewusste, bestenfalls antizipierte Auseinandersetzung.

„Also die grösste Herausforderung war, die Organisation vom Unterricht. Also selbst „wie baue ich das auf, dass ich die Klasse unter Kontrolle habe, zum Beispiel, wenn ich in einen Singsaal gehe?“ Oder, ja, einfach wenn ich ein Lied singe? Es ist für sie einfach ein Fach, das halt ein bisschen offener ist.“ (JL 1334_05/ 31)

Aber auch die Organisation und Automatisierung von Abläufen und Regeln während des Unterrichts fordern heraus und verlangen eine bewusste Herangehensweise.

„Schon nur am Anfang, wie stelle ich zum Beispiel die Schüler ums Klavier auf, wenn ich mit Ihnen singe. ... wen stelle ich wohin? was funktioniert? Man muss mit ihnen Abläufe trainieren, bis es dann irgendwann automatisch funktioniert.“ (RB 1312_01/ 23)

Organisationale Kompetenzen in Bezug auf die Binnenorganisation der Klasse und des Musikunterrichts vermischen sich hierbei häufig mit pädagogischen Kompetenzen, in welchen es darum geht, die Klasse optimal anzuleiten und zu führen, was in der Vielzahl von Anforderungen und der Vielschichtigkeit des Unterrichtsbetriebs auch als Herausforderung wahrgenommen werden kann.

„Das Classroom-Management, das sehr wichtig ist. Insbesondere im Musikunterricht, wo es halt auch mal etwas lauter zugeht, wo Ortswechsel nötig sind, wo vielleicht jeder noch ein Instrument in den Händen hält. Dass man einfach die Klasse sehr gut im Blick hat, dass man gut erklären muss, dass man Sachen schon vorwegnimmt, dass gar keine Fragen kommen.“ (PB 1434_11/ 39)

Die Organisation der Klasse und des Unterrichts während aktiven, handelnden Sequenzen bringt oft aufgrund der fehlenden oder mangelhaft gewarteten Instrumente Herausforderungen mit sich.

„Ich hab nicht 20 Djembes zur Verfügung, sondern nur fünf. Also wie mache ich das jetzt, dass trotzdem alle aktiviert sind und nicht nur einfach drei Kinder spielen und die andern machen dann nichts.“ (RB 1312_01/26)

Aus den Interviews geht hervor, dass das Material nicht selten ungenügend gewartet ist und meist auch zu wenig Lehrmittel und Arbeitshefte, Material und Instrumente zur Verfügung stehen. Mitunter gehen aus den erwähnten organisatorischen Herausforderungen auch fachdidaktische Herausforderungen hervor.

„Und was ich immer noch schwierig finde, ist, das Musizieren mit den Orff-Instrumenten und Perkussion zu organisieren. Weil man muss ja allen irgendwie zeigen, wie die Melodie geht, wie der Rhythmus ist. Und es können trotzdem nicht grad alle auf einmal machen. Und was macht man mit den anderen Kindern? Das finde ich immer noch mega anspruchsvoll.“ (NN 1412_08/82)

„Ein Problem ist auch, dass wir nicht genügend Bücher haben dort, und dass die Gemeinde auch nicht so viel Geld hat leider. [...]. Und für mich war es auch dieses Jahr nicht möglich, einen ganzen Satz (Arbeitshefte) für nächstes Jahr zu bestellen. Ich habe nur ein Buch und muss dann halt rauskopieren.“ (SB 1556_20/65-66)

Gleichfalls entscheidend wie auch herausfordernd erachten die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger die Organisation der Klasse in Bezug auf das Lernklima und eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre, in welcher die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess differenziert begleitet werden können. Gerade im Bereich der Differenzierung ergeben sich ebenso Überschneidungen mit den fachlich-musikalischen als auch fachdidaktischen Herausforderungen und Kompetenzen.

„Ja, dann auch das Organisieren fand ich mega schwierig am Anfang. Wie ich so zwei, oder auch nur eine Lektion gut organisieren kann, dass die Kinder dabeibleiben und nicht zu viel Rambazamba ist, dass sie doch noch konzentriert arbeiten können.“ (NN 1412_08/81)

„Und dann so die pädagogische Kompetenz, wie organisiere ich die Klasse, dass ich allen gerecht werde? Und wie organisiere ich mich mit der Klasse, damit ich sie einerseits mit der Gitarre begleiten kann und ich gleichzeitig im Griff habe, wer was macht? Das finde ich schon extrem eine Herausforderung.“ (AG 1356_06/54)

Und bei all dem wird Musikunterricht mit all seinen Facette als schwieriges Unterrichtsfach betrachtet, welches die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger stets aufs Neue herausfordert.

„Musik ist eines der anspruchsvollsten Fächer. Wirklich. Nebst Sport. Weil es so breit gehalten werden kann, weil es von der Organisation, von der Klassenführung her echt anspruchsvoll ist.“ (RB 1312_01/ 52)

„Ich finde, die Musik ist eines der schwierigsten Fächer die Schülerinnen und Schüler ruhig zu halten, weil sie teils in einem völlig anderen Setting sind, im Musikraum oder auch wenn wir im Kreis sind. Und dass man hier mit dem Differenzieren ansetzen muss, das muss man unbedingt berücksichtigen und beherrschen oder sich sicherlich Gedanken dazu machen.“ (CK 1456_16/ 43)

Auch die Motivation der Lernenden wird, je höher die Stufe, von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger vermehrt als Herausforderung wahrgenommen, welche mit viel pädagogischem und organisatorischem Geschick angegangen werden muss.

„Die Heterogenität ist sicher eine riesen Herausforderung. Danach das Alter und die Motivation. Meine jetzige Klasse findet Musik einfach zum „Ko...“. Sie sind einfach höchst unmotiviert.“ (KM 1356_07/ 41)

Eine Herausforderung die Motivation der Schülerinnen und Schüler aufrechtzuerhalten, sehen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auch im Stellenwert des Fachs sowie der Tatsache, dass das Fach nicht promotionsrelevant ist, was vor allem aus Interviewaussagen mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger der Mittelstufe II hervorgeht.

„Musik ist nicht wichtig, das zählt ja nicht für den Übertritt. Dazu kommt dann auch die fehlende Motivation. Ja, das ist so ein bisschen die grösste Herausforderung, glaub ich. Wie mach ich den Unterricht so spannend, dass man nicht abhängt, obwohl man eigentlich weiss, es ist nicht wichtig.“ (LE 1456_14/ 120)

20.3.4 Herausforderung mit Blick auf die Vorbereitung und die Planung

Unter den Anforderungen (Kap. 20.2) reflektieren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger unter anderem die Zusammenarbeit und den Austausch im Team, mit den Fachlehrpersonen und mit der Lehrperson der musikalischen Grundschule.

Aus den Interviewaussagen wird erkennbar, dass sich einige diesbezügliche Anforderungen letztlich als Herausforderungen kristallisieren. Nicht immer verlaufen Zusammenarbeit und Austausch reibungslos, nicht immer findet ein solcher statt.

„Und ich war auf weiter Flur ganz alleine. Und am Anfang schon ziemlich überfordert. Einfach so, wie soll ich jetzt das machen?“ (GM 1312_02/ 25)

Immer wieder erwähnen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, dass sie als «Einzelkämpferin, als Einzelkämpfer» oder eben allein unterwegs sind und aufgrund dessen den Unterricht eigenständig vorbereiten und planen. Dies mitunter auch deshalb, da innerhalb des Teams keine Zusammenarbeit im Fach Musik gepflegt wird.

„Es gibt nicht wirklich einen Austausch in der Schule, weil ich auch gemerkt habe, wenn es Musik geht, dann bin ich neben der Grundschullehrerin die einzige, die Musik macht.“ (VS 1312_03/12)

„Ich habe alleine vorbereitet, weil mein Team, Musikunterricht im klassischen Sinne nicht macht.“ (SW 1512_17/17)

Zuweilen fehlen Übergabe-Gespräche bei Klassenübernahme, so dass die Herausforderung darin besteht, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu erahnen und anhand dessen vorzubereiten und zu planen.

„Und für mich war es schwierig, weil vom Schulhaus her keine Vorgaben kommen, was wird in der 5./6. Klasse genau durchgenommen? Und ich wusste auch nicht genau, was sie in der 3./4. Klasse gemacht haben. Es war ein bisschen schwammig für mich.“ (SB 1556_20/48)

Vor allem auf der Unterstufe (1./2. Klasse), wo meist eine Lektion Musikunterricht über die musikalische Grundschule abgedeckt wird, weisen die Berufseinsteigerinnen auf die fehlende Zusammenarbeit und den fehlenden Austausch bezüglich Inhalte und Kompetenzerarbeitung hin.

„Herausforderungen..., sicherlich die Zusammenarbeit mit dieser anderen Lehrperson (Grundschule), die ja auch irgendwie etwas macht. Die würde ich mir sowieso anders wünschen, dass man da besser aufeinander eingeht. [...]. Doch die Musik & Bewegung Lehrperson scheint wie ihr Programm zu haben – [...] und doch denke ich, die Zusammenarbeit könnte besser sein. Ich verstehe sowieso nicht ganz, welche Rolle sie im Ganzen hat. Also wenn man den Musikunterricht anschaut, welche Rolle sie hat, welche Rolle ich habe - im ganzen Musikunterricht.“ (SW 1512_17/30)

Meist wird hierbei das stille Gesetz – den Berufseinsteigerin und Berufseinsteiger oft vorenthaltene Gesetz verfolgt, dass sich die Grundschullehrperson um die theoretischen Grundlagen im Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler kümmert, wobei auch hier die Sprache von fehlenden Absprachen und einem fehlenden Austausch zum Vorschein kommt, welche Junglehrpersonen zusätzlich fordert.

„Und die Grundschullehrperson, die Zusammenarbeit war dort einfach sehr schwierig. Die hatte einfach ihr Programm, und Absprachen gab es bei uns gar nicht. Es hiess einfach immer, „ja, sie deckt das ab, und

Theorie haben sie“, und am Ende von zwei Schuljahren kam sie und sagte, wie wenig die Kinder können. Und das fand ich auch schwierig.“ (GM 1312_02/ 48)

Hinsichtlich Vorbereitung auf den Unterricht wird weniger die Unterrichtsplanung als Herausforderung betrachtet, viel mehr der zeitliche Aufwand zum Planen, zum Vorbereiten und zum Üben der persönlichen musikalischen Kompetenzen:

„Dann eine Herausforderung ist auch der Zeitaufwand, also für hochwertigen Musikunterricht, braucht es doch ziemlich Vorbereitung. Sei das auch nur das regelmässige Üben des Repertoires zu Hause. Also das finde ich, darf man nicht unterschätzen.“ (MB 1334_04/ 63)

Gerade unmittelbar bei Berufseinstieg zeigt sich, dass die zeitlichen Ressourcen für die Vorbereitung des Musikunterrichts nicht vorhanden sind oder aufgrund anderer Prioritäten vernachlässigt werden.

„Ich habe im ersten Semester auch die Zeit nicht gehabt, den Musikunterricht so richtig zu planen, wie ich es eigentlich viel lieber machen würde.“ (VS 1534_19/33)

Und trotzdem wird die inhaltliche Fülle, welche in einer Lektion, in einer Unterrichtssequenz oder gar in einer Jahresplanung Platz haben sollte, bereits in der Vorbereitung und Planung als latenter Stressfaktor angesehen und als Overload bezeichnet.

Es ist wirklich ein Overload am Anfang. Man hat vielleicht schon eine Jahresplanung gemacht. Dann hat man den Lehrplan 21[...]. Dann kommt aber noch das Schuljahresmotto, und dazu solltest du auch noch etwas machen. Und dann an der Schulfasnacht wird auch noch etwas gesungen und ja, es kommt so ganz viel auf einmal. Dann fallen da nochmals Lektionen weg... (FI 1434_10/99-100)

Manchmal fehlt es ebenso an Erfahrungswissen und Ideen von möglichen Herangehensweisen oder am Rüstzeug mit den Planungsstrukturen (Jahresplanung, Grobplanung, Feinplanung) umzugehen.

„Und auch, wie ich das genau angehe, wie ich das mache, wie ich die Lektionen plane, das Schuljahr. Das war für mich schon eine Herausforderung.“ (SB 1556_20/ 76)

Das Fach Musik und die Stundentafel oder eben das Fach Musik und die Berechtigung im wöchentlichen Curriculum: Es scheint, dass die wöchentliche Setzung der Musikstunde im Stundenplan keine Selbstverständlichkeit ist. So wird denn auch die bewusste Einplanung des Faches im regelmässigen, wöchentlichen Verlauf neben all den andern Fächern, als Herausforderung angesehen.

„Und was auch eine Herausforderung war, wie verpacke ich das in meine Studentafel, dass es regelmässig stattfindet? (JL 1334_05/ 33)

„Das ist bestimmt auch so eine Herausforderung von Anfang an, den Musikunterricht einzuplanen. [...] weil, das ist leider schon noch so, dass man denkt, dass man die Klasse Ende Jahr weitergibt und sie bis 100 Minus und Plus und Malrechnen können.“ (SW 1512_17/ 32)

20.3.5 Herausforderung mit Blick auf den Lehrplan 21 und den Lernstand der Lernenden

Der Lehrplan an sich wird sehr kontrovers betrachtet. Zum einen ist den Interviewaussagen zu entnehmen, dass der Kompetenzanspruch gerade im Zyklus II hoch ist und von den Schülerinnen und Schülern viel verlangt. Zum einen ist die Fülle an Kompetenzen erschlagend, zum andern wird das Festhalten an diesen Kompetenzen aufgrund des Kompetenz- und Lernstands respektive des fehlenden Vorwissens der Lernenden zu einem schier unmöglichen Seiltanz.

„Der Lehrplan verlangt auf der 5./6. Klasse schon viel, wo ich finde, dass man das fast nicht schafft. Vor allem wenn man Kinder hat, die fast kein musikalisches Wissen mitbringen, ist das schon sehr schwierig.“ (CK 1456_16/30)

Viele Klassen, so die Interviewaussagen, sind bei Übernahme nicht auf dem Kompetenz- und Lernstand, auf welchem sie gemäss Lehrplan 21 sein sollten, was die reibungslose Weiterarbeit an den musikalischen Kompetenzen erschwert.

„Ich glaube da liegen die Herausforderungen darin, dass die Klasse nicht auf dem Stand ist und ich sie nicht auf diesen Stand bringen kann mit der Zeit und den Ressourcen, die ich habe. Das ist die grösste Herausforderung.“ (FM 1556_21/ 25)

Diese fehlende oder ungenügende Zeit für den eigentlichen Kompetenzaufbau, wie dies der Lehrplan erfordert, und das Zeitgefäss von einer Lektion Musikunterricht pro Woche wird hinsichtlich Kompetenzerreichung sehr kritisch, wenn nicht als ein Ding der Unmöglichkeit betrachtet.

Grundsätzlich habe ich das Gefühl, dass es viele Sachen sind, die sie schlussendlich können sollten, für die wenige Zeit, die wir zur Verfügung haben. Es kommt auch auf die Anzahl Lektionen an, die wir fürs Fach Musik haben - das fällt einfach ins Gewicht, wenn ich all diese Kompetenzen sehe, die ich erfüllen soll. (VS 1312_03/ 30)

„Man hat die Vorgaben vom Lehrplan und möchte die ja auch durchbringen, aber die Zeit reicht fast nicht, wenn man ihnen auch Raum lassen will.“ (FI 1434_10/ 70)

Neben all diesen Äusserungen hinsichtlich Lehrplan-Erreichung mag es zuweilen auch sein, dass diese Forderungen in den Hintergrund rücken und viel mehr die eigentliche Praxisrealität in den Vordergrund rückt, wobei die Richtschur des Lehrplans meist aufgrund individueller Vorlieben in den Hintergrund rückt.

„Ich muss sagen, manchmal geht es ein bisschen vergessen, immer da reinzuschauen, ich weiss schon, dass es irgendwo dort drin ist. Immer diesen Lehrplan zu konsultieren ist aber ein bisschen mühsam - vor allem weil er einfach so offen ist.“ (CK 1456_16/ 28)

Ergänzend zu dieser kontroversen Betrachtung des Lehrplans geht aus den Aussagen ebenso hervor, dass dieser als guter Leitfaden über die musikalische Kompetenzbildung hinweg betrachtet wird, in welchem die zentralen musikalischen Kompetenzbereiche abgebildet sind. Die eigentliche Umsetzung aber verantwortet letztlich jede einzelne Lehrperson:

„Ich denke, es ist ein guter Leitfaden - aber wie man es dann macht, das kann man ja dem Lehrplan nicht entnehmen. Und das ist ja dann die grosse Arbeit. Es ist schon wichtig, dass die Kinder in den verschiedenen Bereichen gefördert werden.“ (JH 1412_09/ 24)

Auf der einen Seite verlangt der Lehrplan einen Kompetenzaufbau über die verschiedenen Schuljahre hinweg, auf der anderen Seite steht die Lehrperson den Lernenden gegenüber, die ganz unterschiedliche musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten aufweisen. Diese Spanne zwischen Lehrplan-Vorgabe und Lernstand der Schülerinnen und Schüler betrachten denn die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als sehr herausfordernd. Dabei wird die grosse Heterogenität des Lernstands der Lernenden besonders hervorgehoben.

„Man kommt in eine Klasse und die Schere ist halt riesig. Und das, das war für mich eigentlich die grösste Herausforderung.“ (OK 1534_18/ 175)

Die Rede ist von Lernenden, die ein Instrument spielen und dadurch über ein musikalisches Basiswissen verfügen bis hin zu Lernenden, die kein Instrument spielen und entsprechend wenig bis kein Grundwissen mitbringen.

„Also bei mir vor allem war es diese riesige Heterogenität, die da war. Zum einen vom Könnensstand her [...]. Dass einfach die Kinder, die Instrumente spielen, manchmal gelangweilt sind und andere einfach toujours überfordert, egal, ob man das dann herunterbricht auf den Stoff der 3. Klasse, also ja, schon da gar nicht mitkommen.“ (KM 1356_07/39)

Das fehlende Grundwissen ist bei Klassenübernahme dann immer wieder auch Thema. So verfügen die Schülerinnen und Schüler meist nicht über den Lernstand, über welchen sie gemäss Lehrplan 21 auf dieser Stufe verfügen müssten. Das erschwert letztlich die Anknüpfung an das Lehrmittel und den geplanten Lernstoff

„Und eben, dass einfach die Schülerinnen und Schüler nicht auf diesem Niveau sind, auf dem sie eigentlich sein sollten, zum Beispiel in der dritten Klasse. Da sehe ich einfach die Herausforderungen.“ (GM 1312_02/83)

und erfordert gegebenenfalls eine vollständige Überarbeitung der Planung:

„Bei der Umsetzung hab ich gemerkt, dass das ziemlich schwierig ist, weil die Kinder, sehr viel Grundwissen fehlt. Also ich weiss nicht, was die die ersten zwei Jahre gemacht haben, aber ich hab gemerkt, da ist eigentlich fast nichts da. Und jetzt musste ich meine ganze Planung über den Haufen werfen und hab's ganz anders aufgebaut.“ (OK 1534_18/15)

Sodann führt diese Heterogenität ebenfalls zu Überlegungen hinsichtlich Differenzierung und differenzierender Lernangebote im Unterricht. Der Anspruch damit den verschiedenen Lernniveaus gerecht zu werden, die dazu notwendigen Ressourcen zu haben und auch selbst über das notwendige Wissen und Können zu verfügen, wird als Herausforderung betrachtet:

„Das ist halt schon so die Herausforderung. Man kann nicht auf alle eingehen in der Musik. Weil alle an einem anderen Ort stehen. Das finde ich manchmal schwierig, auf alle einzugehen, wenn man die ganze Klasse hat.“ (CK 1456_16/19)

„Und was ich auch schwierig finde, dass sie auf extrem verschiedenen Niveaus sind. Es gibt Kinder, die haben schon seit vier Jahren Musikschulunterricht, andere spielen kein Instrument und dass dann jedes Kind gefordert wird und nicht über- oder unterfordert ist. Das ist sehr schwierig, dass dort genug Material da ist, dass ich alles anbieten kann.“ (JN 1434_13/48)

20.3.6 Herausforderungen mit Blick auf die (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden die Herausforderungen mit Blick auf die bildungspolitischen Vorgaben aber auch die vorhandenen Ressourcen hinsichtlich Infrastruktur und Ausstattung (Instrumente, Lehrmittel) aus den Interviews dargelegt.

Die Wochenstundentafel gibt die Anzahl Lektionen für das Fach Musik vor. Über die meisten Stufen hinweg wird das Fach Musik mit zwei Unterrichtslektionen pro Woche kontingentiert. In vereinzelt Kantonen findet auf der 5./6. Klasse nur noch eine Lektion Musik statt – ebenso

auf der 1./2. Klasse, in welcher die zweite Lektion durch die musikalische Grundschule¹⁸⁵ geführt wird. Aus den Interviews wird erkennbar, dass die Fülle an Kompetenzen, die zu vermitteln sind und die dazu verfügbaren Zeitressourcen kritisch betrachtet, wenn nicht diametral auseinander gehen.

„Diese eine Lektion ist einfach sehr wenig. Man kommt wie nicht voran. Es ist auch für die Kinder, kaum hat man angefangen, kann man alles wieder aufräumen.“ (AG 1356_06/ 112)

Eine Realität, welche bereits in der Auseinandersetzung mit Herausforderungen hinsichtlich Planung und Vorbereitung erwähnt wird. Mitunter fehlt aufgrund des kleinen Stundendotation die Zeit, um den Prozess der musikalischen Kompetenzbildung in die Tiefe zu verfolgen. Zudem erschwert der reale Lernstand der Schülerinnen und Schüler ein Erreichen der Lehrplanvorgaben während der vorgegebenen Lektionenzahl von maximal zwei Stunden pro Woche.

„Sehr wenig Zeit für sehr viele Ziele. Also, eine Lektion ist selten eine Lektion.“ (FI 1434_10/ 69)

Zudem ist ein bewusster Umgang mit der echten Lernzeit gefordert, da diese aufgrund der speziellen Unterrichtsorganisation, des Zimmerwechsels oder auch der fachspezifischen Anlage von Einführungen und Erklärungen oftmals gekürzt wird.

„Also ich wäre froh, wenn ich jetzt vielleicht zwei Lektionen hätte. Weil bis man es nur erklärt hat, sind zehn Minuten vorbei, und dann hab ich noch eine halbe Stunde, je nachdem, was man macht, bis man das Material vorne hat, kann man schon fast wieder zusammenräumen. Das ist die Herausforderung.“ (LE 1456_14/ 138)

Die Selbstverständlichkeit, das Fach Musik wie jedes andere Fach im Stundenplan zu setzen und diese Lektion auch durchzuführen, wie dies bereits in Kap. 20.3.4 beschrieben wird, scheint nicht gegeben zu sein. Die Äusserungen der Interviews zeigen, dass das Fach Musik aufgrund von anderen Terminen ausgelassen wird, als Puffer für andere Fächer dient und im Stundenplan oft als Randstunde gesetzt ist.

„Also eben, ich habe eine Lektion Musik in der Woche und meine Lektion ist Freitagnachmittag. Problemfall ist, es ist Freitagnachmittag, nach einer Schulwoche, schon mal das ist die Herausforderung für viele. Dann

¹⁸⁵ In der 1. und 2. Klasse wird eine von zwei Musiklektionen als musikalische Grundschule gestaltet. Diese Lektion wird von ausgebildeten Lehrpersonen für Rhythmik, Musik und Bewegung oder der musikalischen Grundschule geleitet.

ist Freitagnachmittag vielfach mit irgendwelchen Herbstwanderungen oder Spezialprogramm. Fällt sehr oft aus, aus diesem Grund.“ (LE 1456_14/ 60)

Ein interessanter Aspekt, welcher aus einem Interview hervorgehend genannt wird, ist die fehlende/ vernachlässigte musikalische Grundbildung oder musikalische Aktivität, welche vom Elternhaus ausgeht. Immer weniger Kinder scheinen zu Hause mit Musik, mit dem musikalischen Lernen und mit dem Singen in der Familie konfrontiert. Und auch die Feststellung, dass immer weniger Kinder ein Instrument lernen, kommt zum Vorschein.

„Ich finde, dass Kinder heute noch weniger Instrumente spielen, [...] und dass da wie von zuhause auch ein bisschen die Vorbildung sozusagen fehlt.“ (SB 1556_20/ 199-200)

Das Raumangebot wird kritisch betrachtet. Es fehlt an Räumen oder an einem spezifischen Musiksaal. Ist ein Musiksaal vorhanden, wird dieser meist mit allen anderen Klassen im Schulhaus wie auch mit der musikalischen Grundschule geteilt.

„Was ich als eine Herausforderung erachte sind die Räume, wir haben ziemlich kleine Räume, wir haben nicht wirklich ein Musikzimmer.“ (JH 1412_09/ 41)

„Rahmenbedingungen ist so die Problematik, wir haben 12 Klassen im Schulhause und einen Musikraum mit Instrumenten.“ (LE 1456_14/ 124)

Wie bereits in den organisatorischen Herausforderungen erwähnt, fallen hinsichtlich infrastruktureller Rahmenbedingungen zuweilen Äusserungen hinsichtlich des vorhandenen Instrumentariums. In seltenen Fällen ist dies in gutem Zustand und in entsprechender Anzahl oder als Klassensatz vorhanden. Meist zeigen die Aussagen, dass zu wenig Instrumente vorhanden sind und/ oder diese zudem schlecht gewartet sind,

„Das andere sind die Instrumente. Es hat einen Musikraum, es hat einige Trommeln, Xylophone, Klangstäbe, aber sehr wenige.“ (FM 1556_21/ 30)

was dazu führt, dass die Lehrpersonen sich zugunsten des Musikunterrichts selbst organisieren.

„Instrumentarium ist so mittel, es sind einige Klangstäbe vorhanden, aber nicht mehr, eigentlich. Ich glaube, da kauft jede Lehrperson für sich persönlich ein.“ (MB 1334_04/ 152)

In eine ähnliche Richtung belaufen sich Äusserungen zu den Lehrmitteln resp. Arbeitshefte für die Schülerinnen und Schüler. Auch solche scheinen nicht in Hülle und Fülle, meist nicht einmal als Klassensatz, vorhanden zu sein.

„... dass wir eigentlich gar kein Lehrmittel haben.“ (SW 1512_17/ 16)

„Ein Problem ist auch, dass wir nicht genügend Bücher haben dort, ...“ (SB 1556_20/ 65)

20.3.7 Persönliche Aspekte von Herausforderungen

Unter diesem Kapitel kommen Interviewaussagen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zum Vorschein, welche nochmals die Situation rund um die Herausforderungen im Musikunterricht als Ganzes betrachten. Sie sind erfüllt mit starken Emotionen und einer beeindruckenden Ehrlichkeit.

Der bereits erwähnte Overload (Kap. 20.3.4) zu Beginn des Berufseinstiegs, das Konfrontiert-Sein mit den unzähligen Anforderungen des Schulalltags und die Fülle von Verpflichtungen beschreiben die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in den Interviews mit den Worten «durchkommen»,

„Ehrlich gesagt war musste ich am Anfang einfach irgendwie durchkommen durchs erste und auch das zweite Jahr.“ (VS 1312_03/ 20)

«überleben»,

„Wenn du aus der PH rauskommst, auch wenn du drei Jahre daran studiert hast, es ist so anders. Und dann musst du einfach mal irgendwie überleben.“ (MB 1334_05/ 109)

«schwimmen»

„Es sind so die Punkte, dadurch, dass ich von der Musik her persönlich selber das Gefühl habe, ich hatte nicht viel Boden, bin ich am Anfang der Ausbildung an der PH ein bisschen geschwommen. Konnte das aber auffangen, weil ich mir dem auch bewusst war. Und ich finde aber, nachher, im Berufseinstieg, bin ich relativ schnell wieder ins Schwimmen reingekommen, weil eben viel auf einen reinprasselt.“ (AG 1356_06/ 153)

Dieses Ankommen und über Wasser halten in der Praxis und die Konfrontation mit all seinen Realitäten verlangt von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ebenso ein Annehmen der situativen Gegebenheiten:

„Ich kam mit sehr viel Motivation aus dieser Ausbildung heraus für Musikunterricht, weil man lernt sehr vieles eins zu eins, Sachen, die man anwenden kann und dann merkt man plötzlich, die Realität ist einfach so ein bisschen anders.“ (FI 1434_10/ 76)

Nicht selten bedeutet dies, die persönliche Motivation am Musikunterricht nicht zu verlieren, ein sinnvolles Einteilen der Ressourcen

„Also ja, da ist es wirklich so, da muss ich aufpassen, dass ich nicht selber die Freude verliere. Weil sie einfach so unmotiviert sind.“ (KM 1356_07/ 42)

und ein optimistisches Gemüt, welches sich ermuntert, stets dranzubleiben!

„Ich finde, man darf einfach nie aufgeben, man muss einfach immer weiter probieren, auch wenn etwas nicht klappt.“ (SB 1556_20/ 226)

Bei all diesen vielen Herausforderungen, mit welchen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger konfrontiert sind, steht das oben zitierte «Nie-Aufgeben» sinnbildlich fürs Dranbleiben und die spürbare Motivation und Freude, vielleicht auch den persönlichen Anspruch der Interviewpersonen, sich diesen Herausforderungen zu stellen, diese anzunehmen und weiterhin einen motivierenden und guten Musikunterricht zu erteilen. Dieser Fokus führt im folgenden Kapitel in die Betrachtung von Bewältigungsstrategien und Herangehensweisen gegenüber bestehenden Herausforderungen.

20.4 Berufseinstieg: Bewältigungsstrategien

«Nie aufgeben und weiter probieren auch wenn etwas nicht klappt!» (SB 1556_20/ 226)



Abbildung 28: Top 15 der Bewältigungsstrategien
(Darstellung generiert aus MAXQDA /Herausforderungen)

Sinnbildlich für das «Nie-Aufgeben» und das «Weiter-Probieren» reflektieren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Folgenden ihre Bewältigungsstrategien, um die bestehenden Herausforderungen anzugehen. Die 15 meistgenannten Begrifflichkeiten in Bezug auf die Bewältigungsstrategien werden aus der vorangehenden Wordcloud (Abbildung 28) ersichtlich. Aus den Interviewaussagen erkennbar ist, dass sowohl Motivation wie auch Freude entscheidende Faktoren bilden, sich den bestehenden Herausforderungen anzunehmen.

20.4.1 Musikalisch-fachliche Bewältigungsstrategien

Fit sein auf dem Instrument, aber auch die Unabhängigkeit zwischen Instrumentalspiel, Singen und Anleiten zu haben, heisst, üben – üben – üben! Diese Erkenntnis geht aus zahlreichen Interviewaussagen hervor, in welchen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger aufzeigen, dass sie ihre instrumentalen und auch vokalen Fertigkeiten über das Üben von Liedern und des Instrumentes vertiefen und dadurch Routine gewinnen.

„Da muss ich sicher selber viel können, ich muss gut vorbereitet sein, denn wenn ich ein Lied singen will und es nicht kann, dann funktioniert das nicht. Gerade auch für ein neues Lied oder wenn ich es noch nicht so gut kenne, dann muss ich vorher die Melodie x-mal für mich spielen, die Akkorde rausschreiben und das für mich mehrmals durchgehen bis ich das Gefühl habe, dass ich es kann, ohne dass die SuS mich drausbringen, wenn sie falsch singen.“ (VS 1312_03/ 24)

Ist die Lehrperson in der Liedbegleitung unsicher, überträgt sich dies auf die Schülerinnen und Schüler.

„Ich übe alle Lieder, bevor ich sie mit den Kindern spiele, weil ich wirklich auch sicher sein möchte, bevor ich vor die Kinder trete.“ (SB 1556_20/ 114)

Geübt wird aber auch deshalb, weil sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger der noch fehlenden musikalischen Kompetenzen oder allenfalls auch Routinen bewusst sind und sich diesen durch das Dranbleiben und die weitere Auseinandersetzung annehmen. Hierbei tauchen neben Aussagen zum konkreten instrumentalen, vokalen Üben und entsprechenden Weiterbildungen

„Aber halt auch wirklich aus dem Aspekt heraus, dass ich erst an der PH gelernt habe, Gitarre zu spielen, und innerhalb von drei Jahren eigentlich das Gefühl habe, ich kann ein bisschen etwas, aber es ist einfach wie noch nicht so stark vorhanden. Aus diesem Grund habe ich dann letztes Jahr als Weiterbildung Gitarrenunterricht für Lehrpersonen, im Weiterbildungsprogramm.“ (AG 1356_06/ 139-140)

auch eben solche zum Fachwissen auf, wonach dieses über die Recherche oder persönliche Vertiefung erweitert wird.

„Wenn ich etwas nicht verstehe, dann google ich das oder versuche, im Buch nachzulesen. Oder ich habe ja auch den Kommentarband, dann kann ich auch dort nachschauen, wie jetzt das mit der Theorie genau funktioniert oder so.“ (SB 1556_20/ 143)

Um die musikalischen Kompetenzen im Schulalltag immer wieder anzuwenden sowie Sing- und Musiziersequenzen spontan in den Tagesverlauf einzubauen, hat sich eine Berufseinsteigerin kurzerhand ein eigenes Klavier für das Schulzimmer gekauft. Dies als persönliche Lösung gegenüber des bestehenden Raum- und Infrastrukturproblems aber auch um die persönliche Freude und die Motivation musikalische Sequenzen regelmässig und fächerübergreifend einzusetzen.

„Also ich habe mir dann einmal das Klavier hier gekauft, also das Piano, für das Schulzimmer, das ich hier habe. Dass ich hier unterrichten kann.“ (GM 1312_02/ 52)

20.4.2 Fachdidaktische Bewältigungsstrategien

«Ausprobieren» und «sich getrauen» als Erfolgsrezept! Entlang dieser zwei Verben bündeln sich die Interviewaussagen. Lernen und Erfahrungen sammeln durch Ausprobieren, sich getrauen Neues zu wagen,

„Das Wichtigste ist, dass man sich getraut und etwas macht.“ (GM 1312_02/ 102)

neue Methoden auszuprobieren

„Ich habe vieles einfach mal ausprobiert und geschaut, ob es klappt oder nicht.“ (NN 1412_08/ 93)

und dadurch die Klasse immer differenzierter wahrzunehmen, das eigene Methodenrepertoire auszubauen und fachdidaktische Sicherheit zu erlangen:

„Ich glaube, das Erfolgsrezept ist Dinge auszuprobieren und das was klappt zu vertiefen, weil man muss auch die Gruppe kennenlernen.“ (JH 1412_09/ 12)

Die Anwendung von verschiedenen Methoden, verschiedene Herangehensweisen und Übungsformen, verschiedene Formen des Visualisierens und Erklärens aber auch spielerische Sequenzen, regelmässiges Wiederholen und eine sinnvolle Rhythmisierung zeigen eine Vielzahl von fachdidaktischen Bewältigungsstrategien, welche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger anwenden, um ihr fachdidaktisches Repertoire zu erweitern.

„Aus verschiedenen Richtungen angehen. Also bei den Tonleitern mal mit dem Klavier, mal mit Kärtchen legen, verschieden Spiele und so verschiedene Übungsformen anwenden.“ (CK 1456_16/ 24)

20.4.3 Pädagogische und organisatorische Bewältigungsstrategien

Ein bewusstes Classroom-Management, so die gebündelten Interviewaussagen, scheint ein weiteres Erfolgsrezept, um die pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen von Musikunterricht anzugehen. Dabei spielt mitunter eine durchdachte Organisation der Klasse eine wichtige Rolle.

„Ja, da muss man einfach pädagogisch sich überlegen, wie man das organisieren kann - so Classroom-Management.“ (NN 1412_08/ 90)

Dabei gilt es, sich im Voraus Gedanken über Regeln, Verhaltens- und Handlungsweisen über die Einführung und Handhabung von Regel, über den Umgang mit Unterrichtsstörungen aber auch über die Pflege von Ritualen zu machen.

„Man muss sich auch im Vorherein überlegen, wie ich mit Unterrichtsstörungen umgehe, wie ich den ganzen Unterricht rhythmisiere“ (JH 1412_09/ 36)

Aber auch Klarheit in der Formulierung der Aufträge, der Organisation und den Erwartungen führen dazu, dass Unterricht letztlich geregelt stattfinden kann.

„Ich lege vor allem Wert darauf, dass es einen geregelten Unterricht ist, dass ich ihnen klar sage, was ich verlange, ...“ (JL 1334_05/ 49)

Mittels der Anwendung von kooperativen Lernformen, der Arbeit in Gruppen wird das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler gestärkt, welches sich wiederum auf den Unterricht, die Arbeitsatmosphäre und das Lernklima auswirkt.

„Pädagogische Kompetenzen, ich arbeite oft auch so in zwei Gruppen, wo sie sich auch gegenseitig helfen müssen. Ein bisschen vom andern zu lernen.“ (CK 1456_16/ 22)

Gerade in gemischten Klassen, die zwei Schuljahre enthalten, können Formen des kooperativen Lernens oder der Arbeit in Lerntandems nützlich sein und die Lehrperson entlasten.

„Was ich auch oft mache, sind so Übungen, wo Viertklässler den Drittklässlern helfen dürfen und können.“ (JN 1434_13/ 76)

Motivation sowie eine gute Beziehungskompetenz begünstigen ein Herangehen an die bestehenden Herausforderungen. Motivieren durch andere Unterrichtsettings, durch einen vielfältigen Unterricht und durch das Eingehen auf aktuelle Themen.

„Wenn ich mich darauf einlasse, ein Lied zu üben, das die Schüler gerne singen, sei es ein Rap oder was auch immer, dann kann ich ihre Motivation stärken, aber sie sind ja dann auch motiviert.“ (FM 1556_21/21)

Und manchmal mag eine mögliche Strategie auch diejenige sein, das Ganze kompromisslos durchzuziehen.

„Manchmal einfach durchziehen, und denken: „die, die wollen, die können, und die, die nicht wollen, machen halt nicht mit.“ (KM 1356_07/44)

Der Umgang mit fehlendem Material und fehlenden Instrumenten wie auch Räumlichkeiten für den Unterricht gehen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger relativ pragmatisch an. Sie finden sich mit der aktuellen Gegebenheit ab, entwickeln Alternativen und überlegen sich eine sinnvoll mögliche Organisation.

„Beim Material oder bei den Instrumenten, die zum Teil fehlen, da muss man sich einfach überlegen, wie man es organisieren will.“ (NN 1412_08/90)

20.4.4 Bewältigungsstrategien mit Blick auf die Vorbereitung und die Planung

Von Absprachen mit erfahrenen Lehrpersonen, über die Abkopplung, zum eigenen „Wursteln“ und zum Besuch von Weiterbildungskursen, so benennen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ihre Bewältigungsstrategien hinsichtlich der Vorbereitung, des Planens und der Absprachen. Eine mögliche Strategie vermag dabei folgende sein:

„Ich habe einfach mal zu unterrichten angefangen und mal irgendwas gewurstelt (Planung).“ (KM 1356_07/103)

Andere Äusserungen zeigen, wie wichtig eine gute Planung für den Unterricht erachtet wird und dabei auch die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan, den Kompetenzen und einer möglichen Setzung im Jahresverlauf.

„Das A und O ist eine Planung, die steht und die klappt.“ (RB 1312_01/28)

„Es ist wichtig, dass man sich am Anfang mit dem Lehrplan 21 auseinandersetzt und die wichtigsten Punkte und Kompetenzen rausnimmt und sich überlegt, wie diese übers Jahr verteilt werden.“ (JH 1421_09/26)

Das schrittweise Vorgehen in der Vorbereitung und Planung des Unterrichts, wie dies während der Ausbildung gelernt wurde, bietet auch in der Phase des Berufseinstiegs eine wichtige Struktur:

„Also ich mach auch jetzt die Planung noch so, dass ich schau, welche Kompetenzen möchte ich erreichen? Und dann schau ich, was für Material habe ich? Und wie kann ich jetzt den Unterricht aufbauen? (OK 1534_18/107)

Der Austausch im Team, in der Stufengruppe oder mit der Lehrperson der musikalischen Grundschule, sprich mit erfahrenen Lehrpersonen im Fach Musik, wird von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger häufig als Stütze hinsichtlich bestehender Herausforderungen betrachtet. Erwähnt dabei eine fachliche und emotionale Begleitung, die als klärend und unterstützend wahrgenommen wird.

„Ich habe mich dann an die Grundschul-Lehrerin gewendet und sie gefragt, wie sie das macht.“ (VS 1312_03/11)

Aber auch ein ungezwungener Austausch ist wichtig, in welchem Material ausgetauscht wird, neue Ideen für den Unterricht mitgegeben und die Vorbereitung erleichtert wird:

„Wir tauschen uns regelmässig aus, ich gebe mein Material weiter, ich bekomme auch Material, so ergibt sich dann das.“ (JL 1334_05/25)

„Wir tauschen uns auf unserer Stufe auch viel aus, welche Lieder, dass wir singen. Bei uns ist sowieso ein reger Austausch - also wir speichern eh alles auf dem Laufwerk ab, wo alle zugreifen können - so dass man eh alles austauscht.“ (CK 1456_16/49)

Nicht immer ist diese Unterstützung gegeben. Der fehlende Austausch innerhalb des Teams kann ebenso dazu führen, dass sich die Junglehrperson abkoppelt und das ganze Setting Musikunterricht autonom organisiert, einen eigenen Weg geht und somit auch Projekte selbst initiiert.

„Ich habe mich dann ein bisschen abgekoppelt und dann eben selbstständige Projekte gemacht, wie zum Beispiel das Musical.“ (GM 1312_02/53)

Auch der Besuch von Weiterbildungen wird von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger hervorgehoben. Die dabei erworbenen Inputs bestärken und unterstützen in der Vorbereitung und Planung, später sicher auch in der Durchführung des Unterrichts.

„Und selber halt auch Weiterbildungen besucht bei Frau Jakobi. Oder auch, ich war drei Tage im Forum für Schulmusik und habe dort sehr viele Inputs auch bekommen.“ (GM 1312_02/53)

20.4.5 Bewältigungsstrategien mit Blick auf den Lehrplan 21 und den Lernstand der Lernenden

Welche Strategien wählen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, um mit der Fülle des Lehrplans 21 und den verschiedenen Lernniveaus der Schülerinnen und Schüler umzugehen?

Ein mögliches Vorgehen dabei ist, den Lehrplan auf das Essentielle und die wichtigsten Schwerpunkte der jeweiligen Stufe zu minimieren und so einen Überblick über das Ganze zu erhalten.

„Also wenn man den Lehrplan anschaut, dann ist es schon erschlagend. Aber jetzt, ich habe es ja runtergebrochen. Eben, dann steht halt einfach „Kanon“ bei mir und nicht der ganze Vers. Und dann finde ich eigentlich, ist es machbar.“ (VS 1534_19/83)

Die Abhandlung der theoretischen Inhalte vor allem in der 5./6. Klasse wird reduziert, allenfalls innerhalb eines Liedes oder einer konkreten musikalischen Aktivität besprochen und bearbeitet. Dieser eher zurückhaltende Umgang mit Theorie steht als Kompromisslösung für den Erhalt der Motivation der Schülerinnen und Schüler gegenüber.

„Ich schaue sicher, dass ich die Theorie auf einem Minimum halte, damit sie einigermaßen motiviert bleiben. [...]. Ich versuche einfach möglichst, aktuell zu sein. Und sie da abzuholen und die Theorie vielleicht im Lied drin zu vermitteln. (KM 1356_07/56,58)

Und letztlich kann es Resignation oder ein objektiver und pragmatischer Umgang mit der Praxisrealität sein, sich damit abzufinden, dass die Ziele des Lehrplans 21 der jeweiligen Stufe nicht erreicht werden. Trotzdem gilt es aber dranzubleiben und das zu erreichen, was aus der aktuellen Situation noch zu schöpfen ist.

„Also schlussendlich, ich werde es ja nicht schaffen. Ich mache einfach das, was geht mit der Zeit. Ich versuche die Zeit, die ich habe mit der Klasse intensiv zu nutzen und mehr liegt nicht drin.“ (FM 1556_21/27)

Der unterschiedliche Lernstand der Schülerinnen und Schüler und ein adäquater, bewusster Umgang damit beschäftigen und fordern die Berufseinsteigenden stark. Dies geht aus den Interviewaussagen sehr klar hervor. Dabei kommen unterschiedliche Ansätze und differenzierte Überlegungen zur Sprache. Es sind Aussagen, die sich direkt auf das Unterrichtsgeschehen und

die Lernenden beziehen in Form von Differenzierungsansätzen, welche der Heterogenität Rechnung tragen. Darunter fallen Hinweise zu unterschiedlichen Lernsettings, zu differenzierenden Aufgabenstellungen, zu Niveau-Gruppen

„Verschiedene Niveau-Gruppen machen, dass man dort vielleicht einen Grundstoff vermittelt, der für alle Kinder obligatorisch ist und dann weiterführende Aufgaben definiert, wo die Kinder auch einmal selbstständig arbeiten können oder ein eigenes Niveau aussuchen dürfen.“ (JN 1434_13/ 51)

wie auch zu einer möglichen Binnendifferenzierung

„Die Binnendifferenzierung, dass man versucht, ein Thema vielleicht auf drei verschiedene Arten anzupacken. Dass es einen Grundanspruch gibt, einen weiterführenden und einen Anspruch, der vielleicht ein bisschen tiefer angesetzt wurde.“ (JS 1434_13/ 62)

Zum andern folgen von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ebenso Äusserungen in Bezug auf methodische Ansätze. Da ein entsprechendes Handlungsrepertoire für den Musikunterricht noch nicht so bekannt oder geläufig ist, erfolgt der Methoden-Transfer aus den Erfahrungen von anderen Fächern:

„Beim Differenzieren habe ich mir überlegt, was ich in den anderen Fächern mache, und das dann angewendet auf die Musik.“ (NN 1412_08/ 96)

Neben Überlegungen im Bereich von Differenzierung und Individualisierung folgen auch Hinweise, wie mit den gegebenen Anforderungen des Lehrplans 21, dem unterschiedlichen Lernstand der Schülerinnen und Schülern begegnet werden kann. Mögliche Herangehensweisen bilden dabei das Heruntersetzen und Anpassen der Anforderungen an den Lernstand der Klasse, die Vermittlung der Theorie mit einem praktischen Bezug

„Habe das Niveau einfach ihnen noch viel mehr angepasst und habe mir jetzt gesagt, „lieber, sie haben den Stoff der 3./4. Klasse weder gar nichts“. Und dann versuche ich, Theorie und jetzt hier vor allem eben Singen einfach zu kombinieren, dass es abwechslungsreich ist.“ (KM 1356_07)

oder auch das regelmässige Wiederholungen des Lernstoffs.

„Ich schaue, wo sie stehen, und beginne ein bisschen weiter unten. Also die Anforderungen setze ich nach unten. Regelmässige Wiederholungen mache ich mit ihnen.“ (JS 1434_12/ 48)

Und manchmal braucht es einfach auch Zeit, einen geeigneten Umgang mit der gegebenen Lernstand-Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu finden.

„Bei der Schere, bei dieser grossen Herausforderung habe ich die Lösung noch nicht so ganz gefunden.“ (FI 1434_10/ 89)

Oder es findet seitens der Lehrperson eine Resignation statt, sich mit dieser Thematik fundiert und auf die Klasse bezogen adäquat zu verhalten.

„Wenn ich die Heterogenität anschau, das habe ich aufgegeben, wenn ich ehrlich bin. Da gehe ich jetzt einfach den Kompromiss ein, dass sie manchmal dasitzen und die Sachen schon wissen.“ (KM 1356_07/57)

20.4.6 Bewältigungsstrategien mit Blick auf die (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen

Auch wenn die bildungspolitischen Rahmenbedingungen grundsätzlich gegeben sind, äussern sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger hinsichtlich möglicher Bewältigungsstrategien. Zur Sprache kommen hierbei Überlegungen zur Frage, wer überhaupt das Fach Musik unterrichtet. So soll es möglich sein, dass Lehrpersonen, die sich in diesem Fach nicht kompetent fühlen, dies abgeben dürfen.

„Ich finde einfach, dass man es unbedingt intern lösen soll, wenn man Musik nicht unterrichten möchte - einfach nicht zu unterrichten ist einfach nicht gut.“ (VS 1312_03/47)

Mit anderen Worten: Das Fach Musik soll von Lehrpersonen unterrichtet werden, die qualifiziert und kompetent sind. So, dass dieses Fach wie jedes andere Fach im Wochenverlauf regelmässig stattfindet und entlang von fixen Unterrichtsstunden abgehalten wird.

„Und ich find Musik halt, ich merk, dass viele Lehrpersonen das nicht so gern unterrichten, das geht extrem unter. Und das war für mich so ein bisschen, wenn ich's selber mach, weiss ich, dass ich's mach. Und ich zieh's, ja, also ich mach die Musikstunde immer. Die ist für mich wie eine Mathe- oder Deutschstunde, ist einfach fix.“ (OK 1534_18/25)

In Verantwortung des Faches steht letztlich die Lehrperson selbst. Dieses Bewusstsein zu schaffen heisst auch, dass sich die Lehrpersonen hinsichtlich des Stellenwertes des Fachs Musik immer wieder auch selbst in die Pflicht nehmen müssen.

„Und da denke ich, müssten wir uns Lehrpersonen eigentlich selber ein bisschen an der Nase nehmen und versuchen, der Musik ihren Platz zu geben, den sie eigentlich haben sollte und in meinen Augen auch verdient hätte.“ (PB 1434_11/109)

20.4.7 Persönliche Aspekte von Bewältigungsstrategien

Unter den persönlichen Aspekten von Bewältigungsstrategien äussern sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu persönlichen Zielsetzungen, Motivation und Überzeugungen, welche in sich eine innere Haltung gegenüber dem Musikunterricht spiegeln.

Persönliche Zielsetzungen können im Umgang mit den Herausforderungen eine Leitlinie sein und eine wichtige Perspektive vermitteln. So äussern sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger immer wieder dazu, wie wichtig es ihnen ist, die Musik erfahrbar und erlebbar zu machen. Dabei werden über das handelnde Lernen die musikalischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufgebaut. Das Verfolgen einer festgelegten Zielsetzung, eines konkreten musikalischen Anlasses wie beispielsweise ein musikalischer Auftritt, eine Aufführung, ein Konzert führt zudem zu einer verdichteten Lern- und Arbeitsatmosphäre, in welcher Freude und Motivation wichtige Treiber bilden.

„Wir haben auch schon den Eltern etwas vorgespielt. Dann sind sie richtig dabei und das motiviert sie für das ganze Fach.“ (JS 1413_12/ 50)

„Und wir haben ein Ziel, ein Konzert mit den anderen beiden Klassen zu machen. Das finde ich etwas sehr Wichtiges, dass man auf etwas hinarbeitet, das man dann zeigen kann.“ (CK 1456_16/ 26)

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler bildet einen entscheidenden Faktor für den Musikunterricht. Zum einen ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler über musikalische Aktivitäten zu motivieren, zum andern profitiert aber auch die Lehrperson von der Motivation der Lernenden.

„Meiner Meinung nach ist es wichtig, dass diese Motivation von mir auf die Schüler überschwappen kann. Dass sie diese Lust auch bekommen auf die Musik und Freude an der Musik haben.“ (JN 1434_13/ 72)

Erfolgslebnisse schaffen dabei sowohl für Lehrende wie Lernende wichtige Ankerpunkte im Lern- und Arbeitsprozess.

„Ich glaube meine eigene Motivation und auch die Motivation der Schüler kann man ja auch stärken, wenn man daran arbeitet. Je mehr man macht, dann hat man auch Erfolgserlebnisse.“ (FM 1556_21/ 21)

In Verbindung mit Motivation wird auch die Freude genannt. Die Freude an Musik kann wachsen, wenn die Lehrperson auch Freude zeigt in ihrem Unterrichten und in ihren musikalischen

Handlungen. Mit der angesprochenen Freude lassen sich auch Herausforderungen besser meistern. Die Freude, welche im Musikunterricht erlebbar sein kann, spornt an dranzubleiben.

«Persönlich einfach die Freude daran trotzdem halt zu behalten. Dass man da das angehen kann. Es klingt vielleicht naiv, aber wenn man selbst die Freude hat, geht's halt besser durch.» (FI 1434_10/ 88)

Eine Bewältigungsstrategie, die Herausforderungen des Musikunterrichts anzugehen, kann auch in der persönlichen Haltung und Überzeugung wachsen. Die Überzeugung, dass das Fach Musik neben dem musikalischen Lernen ebenso das soziale Lernen und damit verbunden die Klassengemeinschaft wie auch die Persönlichkeitsbildung beeinflusst.

Die Überzeugung von mir ist, dass ich mit Musik sehr viel bewirken kann: Man kann die Klassengemeinschaft fördern, man kann einfach mal sein und machen und sich bewegen und muss nicht still dasitzen. Man kann die Kreativität ausleben lassen. Ich finde es einfach ein tolles Fach. [...]. Mein Ziel ist es das den Kindern weitergeben zu können. (JH 1412_09/ 22)

In diesem ganzheitlichen Lernen sollen die Schülerinnen und Schülern erfahren, wie wichtig und bereichernd Musik für ihr Leben sein kann

Ich bin der Überzeugung, dass Musikunterricht sehr wichtig ist für die Kinder. Ich sehe das nun auf der Unterstufe... es beinhaltet ja so vieles - also nicht nur Rhythmusgefühl oder Stimmbeherrschung - sondern auch so das Auswendiglernen, so das Kognitive [...]. Und auch im ganzen Unterricht kann man es so gut einbauen, als Auflockerung. Es hat einfach so etwas Positives, das ich wirklich überzeugt bin, dass es dies braucht und ich möchte dies auch weiterhin auch noch bewusster Musikunterricht machen. (SW 1512_17/ 38)

und möglicherweise auch als Hobby entwickeln kann, in welchem persönliche Stärken und Vorlieben gepflegt werden können

„Aber ihnen das eben einfach zu zeigen, wie wichtig und wie schön Musik ist und sein kann. Und wie bereichernd das auch sein kann im Leben, das ist auch eine Überzeugung, dass sie das wirklich auch mitbekommen, dass das etwas ist wie Sport, wie eine Art Hobby, wo man sich wirklich darin verlieren kann, in etwas eintauchen kann.“ (SB 1556_20/ 127)

Auch die Überzeugung, dass dieses Fach einen wichtigen Ausgleich zu den «Leistungsfächern» darstellt und für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Abwechslung schafft, geht aus den Interviewaussagen hervor. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger leben diese Überzeugung, indem sie viel Musik machen oder das Fach Musik bewusst in ihrem Stundenplan setzen.

Generell die Haltung, Musikunterricht hat halt nicht die Wichtigkeit wie die Hauptfächer. Dem probiere ich ein wenig entgegenzuwirken, in dem ich viel Musik mache. So merken die Kinder, dass dies Platz hat und sie vermissen, wenn wir dann weniger Musik machen. (JH 1412_09/ 43)

Die Bewusstseinschärfung, dass die persönliche Haltung der Lehrperson ebenso Schlüssel für einen gelingenden Musikunterricht sein kann, wird folgendermassen reflektiert

„Und dann sieht man eben auch, dass man doch etwas erreichen kann, und vor allem die Haltung spielt glaube ich auch eine grosse Rolle.“ (JL1334_05/ 56)

Unter Umständen braucht es manchmal auch den Mut, all die Herausforderungen auf der sachlichen Ebene mit der nötigen Distanz zu betrachten und persönliche Maximen gegenüber dem Musikunterricht zu relativieren.

„Wenn man sich ein bisschen mehr zurücklehnen kann und sagt „ist halt so, macht auch nichts“, das ist glaube ich wirklich auch ein Prozess, den ich durchgemacht habe. Ein bisschen lockerer das ganze sehen, dann fällt es einem viel einfacher.“ (JL1334_05/ 57)

Die Hoffnung, dass mit Routine und Erfahrung die Herausforderungen besser oder anders bewältigt werden können und nicht alles durchgequetscht werden muss, kann im Professionalisierungsprozess während des Berufseinstiegs ebenso hilfreich sein.

„... und mir ist bewusst, ich habe noch keine Routine darin. Mit der Zeit wird's dann vielleicht anders.“ (FI 1434_10/ 74)

Aber auch der Besuch von Weiterbildungen bietet die Gelegenheit über neue Impulse und Anregungen zum Musikunterricht gegebene Herausforderungen anzugehen und die musikalischen Lernsituationen mit neuen Impulsen zu gestalten. Stillstand würde wohl Stagnation bedeuten.

„Dass man als Lehrperson auch erkennt, dass man sich selber immer ein bisschen weiterbilden muss und ausprobieren und etwas trauen, sonst stagniere ich auch.“ (JH 1412_09/45)

Und immer wieder wachsen über die bewusste Reflexion von bestehenden Situationen ebenso Erkenntnisse hinsichtlich Bewältigungsstrategien und möglichen Vorgehensweisen.

„Ich habe mich dann einfach selber probiert zu reflektieren - was will ich und wieso will ich das und dann irgendwie so konnte ich dann meine Motivation wieder ein bisschen anheben.“ (FM 1556_21/ 19)

Und das Bewusstsein, dass bei einer allfälligen Abgabe des Faches Musik an eine Fachlehrperson, all das über die Zeit «mühsam» erarbeitete Wissen und Können relativ schnell wieder verloren gehen würde, ist häufig auch Ausgangspunkt der Strategie dranzubleiben, und zeigt mitunter auch die persönliche Haltung gegenüber dem Fach auf.

„Einerseits für mich persönlich, ich weiss, wenn ich jetzt eigentlich das Fach Musik abgeben würde, dann weiss ich, in einem Jahr kann ich es nicht mehr unterrichten. Weil dann ist bei mir persönlich, dann fällt das wie weg. Und ich verliere wirklich alles wieder.“ (AG 1356_06/ 61)

Die besprochene Bündelung von Anforderungen, Herausforderungen aber auch Bewältigungsstrategien, welche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Musikunterricht bei Berufseinstieg erfahren und anwenden, führt mit sich ebenso die Auseinandersetzung mit den zentralen Kompetenzen oder dem idealen Kompetenzprofil, welches eine Lehrperson im Fach Musik auszeichnet. Im folgenden Kapitel werden die diesbezüglichen Interviewergebnisse dargelegt.

20.5 Kompetenzprofil der Lehrperson für den Musikunterricht

Wie sieht denn das ideale Kompetenzprofil einer Lehrperson für den Musikunterricht in der Wahrnehmung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger aus? Diese Auseinandersetzung mit den notwendigen Kompetenzen für den Musikunterricht wird im Folgenden aus den Interviewaussagen erschlossen.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind sich einig, dass eine Lehrperson über ein **fachliches Wissen** respektive ein Grundwissen und eine fachliche Überhöhung verfügen muss.

„Der Theorie-Aspekt, man muss wissen, von was man spricht. Eine gewisse fachliche Überhöhung soll auf jeden Fall da sein.“ (FI 1434_10/ 162)

Wobei die Aussage nach fachlicher Überhöhung schnell relativiert wird, da es grundsätzlich um ein fachliches Grundwissen geht, nicht aber über erweiterte Kenntnisse in musiktheoretischen Fragen.

„Fachwissen, dass man die Grundlagen kennt. Ich glaube nicht, dass eine riesige Überhöhung mit Intervallkunde und weiss ich was direkt notwendig ist und wenn, dann kann man das nachschauen. Aber ein bisschen eine Überhöhung schadet sicher nicht.“ (PB 1434_11/ 48)

Dieses fachliche Grundwissen bildet die Basis der Wissensvermittlung im Musikunterricht. Entsprechend muss die Lehrperson wissen, wovon sie spricht.

„Sie sollte schon ein Grundbasiswissen der Musik haben. Wenn man noch niemals etwas von Solmisation oder einer Tonleiter gehört hat, dann geht das einfach nicht so ganz auf, wenn man das unterrichten sollte.“ (CK 1456_16/ 41)

Das fachdidaktische Wissen und die **fachdidaktischen Kompetenzen** der Lehrperson sind hingegen entscheidend, um den Musikunterricht mit einem vielseitigen Methodenrepertoire passend zu rhythmisieren und durchzuführen. So zeigen die Interviewaussagen auf, dass stufengerechte Settings mit einer spielerischen, handelnden Herangehensweise an den Lernstoff wichtig sind und diese eine Lehrperson entsprechend beherrschen muss. Die Lehrperson soll ebenso über die fachdidaktischen Kompetenzen verfügen, den Lernstoff stufengerecht zu vermitteln, theoretische Grundlagen mit geeigneten Methoden zu bearbeiten und den Unterricht über eine bewusste Rhythmisierung zu gestalten.

„Also man versucht, diese Theorie, die sehr abstrakt ist für manche Kinder, die keine Ahnung haben von Noten und Notenlinien und so, dass man das einfach spielerisch beibringt und das so auf ein Niveau runterbringt, dass der grösste Teil mitkommt.“ (GM 1312_02/ 106)

Mit Blick auf das pädagogische Wissen und die **pädagogischen Kompetenzen** einer Lehrperson erachten die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger die Fähigkeit auf die Lernenden einzugehen und eine Beziehung herzustellen zentral. Die Lehrperson, soll fähig sein, das musikalische Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv zu unterstützen und diese für das Fach zu begeistern und motivieren.

„Und halt sicher pädagogische Kompetenzen, die sehr wichtig sind. Dass man einfach die Beziehung zur Klasse gut pflegen kann und auch gerade in einem so lebendigen Fach, die Klasse zu begeistern, aber auch zu führen vermag.“ (PB 1434_11/ 79)

Eine Lehrperson im Fach Musik soll aber auch Kompetenzen hinsichtlich Organisation der Klasse und des Unterrichts sowie einer klaren Klassenführung mitbringen. Das situative Erfassen der Unterrichtssituation und den Einbezug aller Lernenden in den Lernprozess gehört ebenso zu wichtigen Fähigkeiten einer Lehrperson.

„Sie muss sicher eine Klasse führen können und vor allem eine Klasse mit grosser Diskrepanz, also sehr unterschiedlichen Anforderungen der Kinder. Die Kinder dort abholen können, wo sie stehen.“ (AG 1356_06/97)

Die mitunter angesprochene Heterogenität erfordert von der Lehrperson ein spezifisches Wissen im Bereich des Differenzierens und des Individualisierens, ein diesbezügliches Methoden- und Handlungsrepertoire, welches sich sowohl in fachdidaktischen, pädagogischen als auch organisatorischen Kompetenzen zeigt. Entlang dieser Kompetenzbündelung gelingt es der Lehrperson die Lernsettings für die Lernenden passend zu gestalten.

„Und pädagogisch - ich finde, die Musik ist eines der schwierigsten Fächer die SuS ruhig zu halten, weil sie teils in einem völlig anderen Setting sind. Und dass man hier mit dem Differenzieren ansetzen muss, das muss man unbedingt berücksichtigen und beherrschen oder sich sicherlich Gedanken dazu machen.“ (CK 1456_16/43)

Die pädagogischen Kompetenzen einer Lehrperson gehören mitunter zu den zentralen Kompetenzen. Sie bilden zusammen mit den musikalischen Kompetenzen das Fundament. Und wer weiss, vielleicht gelingt es da und dort, bei einem funktionierenden Zusammenspiel besagter Kompetenzen auch die künstlerischen Kompetenzen noch weiterzuentwickeln.

„Als Basis sind die pädagogischen und die musikalischen die wichtigsten zwei. Die bilden so wie das Fundament. Und anschliessend kann man mit der künstlerischen oben aufbauen.“ (MB 1334_04/117)

Inwiefern die Lehrperson **musikalisch-künstlerische Kompetenzen** mitbringen muss, reflektieren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Folgenden kontrovers. Einerseits fällt die Aussage, dass Musikunterricht ohne die musikalischen Kompetenzen einer Lehrperson nicht funktionieren kann.

„Musikalisch - das habe ich schon von andern gehört - man braucht die musikalische Sicherheit. Weil wenn man die nicht hat, dann macht man es nicht.“ (SW 1512_17/51)

Demgegenüber ist ebenso vernehmbar, dass die Lehrperson nicht sonderlich musikalisch sein muss, lediglich begeistern soll. Anstelle der künstlerischen Kompetenzen werden von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger eher die instrumentalen Kompetenzen der Lehrperson als wichtig erachtet

„Ich finde eine Lehrperson muss nicht ausserordentlich musikalisch sein, sondern sie muss begeistert sein. Ein Instrument ist wichtig, spielen zu können aber das muss nicht super sein, es reicht, wenn man das begleiten kann.“ (JH 1412_09/36)

„Im musikalischen Bereich sicher, dass man ein Instrument spielen kann, also ein Begleitinstrument. Dann ganz wichtig finde ich die Stimmbildung, also dass man sich vor allem wohl fühlt, man muss ja nicht perfekt singen können, aber man muss sich sicher fühlen.“ [...].

Gerade im Bereich der instrumentalen und vokalen Kompetenzen braucht die Lehrperson eine gewisse Sicherheit vorzuweisen, in welcher die persönliche Singstimme ohne weiteres angewendet werden kann und Akkorde oder Begleitmuster für die Begleitung geläufig sind:

„Es ist wichtig, dass eine Musiklehrperson ein Instrument spielen kann zum Begleiten. [...]. Ich finde auch wichtig, dass die Lehrperson singen kann. Ich meine, wenn sie das nicht beherrscht, dann können dies die SuS auch nicht gut abnehmen.“ (CK 1456_16/ 39-40)

„Also wenn man ein Lied mit einfachen Dreiklängen begleiten kann und nicht rausfliegt, dann genügt das. [...] Man muss sich getrauen, ein Lied vorzusingen oder eine Strophe vorzusingen, aber die Kinder, die schauen jetzt nicht, ob man jeden Ton haargenau trifft.“ (GM 1312_02/ 101-104)

Die künstlerische Kompetenz der Lehrperson wird hervorgehend aus den Aussagen oft mit Kreativität verbunden, selten mit künstlerisch virtuos, hochstehenden Fertigkeiten hinsichtlich des Instrumentalspiels.

„Künstlerisch würde ich vielleicht eher ein bisschen zurückstellen, vielleicht mehr im Bereich Kreativität, was dann gefragt ist, wie kann ich das machen mit den Kindern, dass es ihnen Spass macht? (JL 1334_05/ 76)

Es geht in Bezug auf die künstlerische Kompetenz darum, die Fantasie der Schülerinnen und Schüler anzuregen, Freiräume zu ermöglichen, als Lehrperson flexibel und spontan auf Situationen reagieren zu können und den bestehenden Gestaltungsspielraum sinnvoll auszunützen.

„Und künstlerisch, vor allem in den Bereichen, wo man gestalten darf. Etwas erfinden, Fantasie brauchen, vielleicht auch ein Arrangement gestalten für die Kinder, da muss man künstlerisch wahrscheinlich auch gut unterwegs sein.“ (JN 1434_13/ 99)

Die künstlerische Kompetenz im Sinne einer musikalisch hochstehenden, virtuos, Fertigkeit ist neben den musikalischen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen schlicht das Tüpfchen auf dem i/I !

„Es braucht sicher die pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen und weil es Musik ist, auch die musikalischen Kompetenzen. Ich sage, wenn diese da sind, ist es schon super. Und wenn dann noch die

künstlerische Kompetenz dabei ist, ist das das i-Tüpfchen. Es ist sicher schön, wenn da jemand ist, der dies mit Leidenschaft und mit vollem Einsatz macht und dann das wirklich auch noch künstlerisch noch voll umsetzen kann.“ (VS 1312_03/ 41)

Musikunterricht steht und fällt mit der Lehrperson!

Wichtige Kompetenzen und Faktoren bilden hierbei die Begeisterungsfähigkeit der Lehrperson, die sichtbare Freude und Motivation am Fach und an den Inhalten aber auch den Umgang mit den Lernenden. Die Fähigkeit, zu begeistern und motivieren aber auch eine spürbare und erlebbare positive intrinsische Überzeugung und Haltung gegenüber dem Fach sind ausschlaggebende Gelingensbedingungen.

„Der Musikunterricht steht und fällt für mich eigentlich mit der Lehrperson, mit ihrer Vorbereitung, mit ihren Grundlagen, mit ihren Fähigkeiten.“ (PB 1434_11/ 92)

In der Reflexion um die relevanten Kompetenzen einer Lehrperson, welche das Fach Musik verlangt, zeichnen die Berufseinsteigerinnen in ihren Aussagen ein vielschichtiges Bild von musikalisch-fachlichen, von fachdidaktischen als auch von pädagogisch und organisatorischen und im Kleinen auch von künstlerischen Kompetenzen, welche der Musikunterricht in der Praxis erfordert. In der logischen Folge lohnt sich nachfolgend ein Blick in die Ausbildung. Sie spielt in der Auseinandersetzung mit der Kompetenzentwicklung und -bildung von angehenden Lehrpersonen eine entscheidende Rolle.

20.6 Ausbildung und Professionalisierung

„... dass ich persönlich Fortschritte gemacht habe in dieser Zeit...“ (AG 1356_06/ 86)

Wie reflektieren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger das Ausbildungsprogramm in Bezug auf die Realität in der Praxis? Wie sehen sie die erlebte Ausbildung in der Retrospektive in Bezug auf die Professionalisierung? Wo orten sie in Bezug auf die Praxisrealität Lücken im Ausbildungsprogramm? Welche Möglichkeiten sehen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, ihre Professionalisierung auch nach Studienabschluss voranzutreiben?

Dieser Blick ausgehend von der Praxis auf das Ausbildungsprogramm generiert eine Fülle und eine Vielfalt von Aussagen, die nachfolgend dargelegt und abgebildet werden. Die Aussagen

der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger beziehen sich dabei ausschliesslich auf das Studienprogramm an der Pädagogischen Hochschule Luzern.



Abbildung 29: Top 10 der genannten Lücken im Ausbildungsprogramm
(Darstellung generiert aus MAXQDA / Lücken im Ausbildungsprogramm)

20.6.1 Ausbildungsprogramm und Praxisrealität

Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger attestieren der Ausbildung der PH Luzern eine gute Abwechslung zwischen Theorie und Praxisanwendung, Instrumentalunterricht und Chorpraxis. In Bezug auf die Berufspraxis wird die hohe Praxisorientierung der Ausbildung geschätzt, welche über die Verbindung und Veranschaulichung von konkreten und aktiven Praxissequenzen vermittelt wurde. Der Aufbau von Fachwissen und von fachdidaktischem Wissen entlang der Anwendung und Umsetzung einer handlungsorientierten Musikdidaktik wird in den Interviewaussagen stark hervorgehoben. So war es für den Berufseinstieg hilfreich, bereits über ein Grundgerüst an konkreten Erfahrungen und Ideen in den verschiedenen Kompetenzbereichen des Lehrplans zu verfügen sowie die bestehenden Lehrmittel fundiert zu kennen.

„Wichtig sind mir, die verschiedenen Aspekte des Unterrichts anzuschauen. Das finde ich eben, das macht man hier (PH Luzern) unglaublich gut. Singen, Leiten, Musizieren, Tanzen, Dirigieren, das Xylophon/ Orff-

Instrumente spielen, das Musizieren im Ensemble, dass dem auch Raum gegeben wird. Da finde ich wirklich, habe ich mich unglaublich gut vorbereitet gefühlt.“ (FI 1434_10/ 137)

Die Umsetzung des Gelernten im Praxisfeld bringt dann aber hie und da auch Herausforderungen oder neue Erkenntnisse hervor. So wird nicht zwingend die Praxistauglichkeit des Gelernten angezweifelt, viel eher fühlt sich die Umsetzung je nach Praxisumfeld (Klasse) und Gegebenheit (Lektionenzahl) herausfordernd an:

„Mein allgemeiner Eindruck bezüglich Anforderungen und Herausforderungen: Ich kam mit sehr viel Motivation aus dieser Ausbildung heraus für den Musikunterricht, weil man lernt sehr vieles eins zu eins, Sachen, die man anwenden kann, und dann merkt man plötzlich, die Realität ist einfach so ein bisschen anders.“ (FI_1434_10/ 76)

Dieser Schritt der Umsetzung des Gelernten ist mitunter gleichgesetzt mit einem aktiven „Hineinknien“ und Heranwagen, Ausprobieren und Tun – einer aktiven Eigenleistung. Die Treiber hierbei liegen oft in der eigenen Motivation wie auch im eigenen Mut, allenfalls auch im Selbstvertrauen:

„Die Ideen sind mir schon geblieben - auch die Tänze, die Kinder finden das super. Auch die Arbeit mit dem Lehrmittel, die genaue Auseinandersetzung war nützlich. Man fühlt sich in der Praxis schon so, doch man hat etwas... aber dann folgt halt einfach noch den Schritt der Umsetzung.“ (VS 1312_03/ 35)

Dass der Instrumentalunterricht über die drei Jahre hinweg eine wichtige Basis für den Musikunterricht in der Praxis bildet, zeigen die Interviewaussagen ebenso auf. So wird es als sinnvoll erachtet, ein Begleitinstrument wie Klavier, Gitarre, Akkordeon oder Keyboard zu lernen, mit welchem man Lieder in der Praxis begleiten kann. Hierbei wird ebenso der Aufbau des Liedrepertoires hervorgehoben, welches während der Ausbildung erarbeitet wird. Dieses dient bei Berufseinstieg als sichere Stütze, um mit den Schülerinnen und Schülern in die Liedarbeit einsteigen zu können.

„Auf den Klavierunterricht bezogen, ich finde es super, dass wir da ein Liederrepertoire gemacht haben und dass wir auch ein Liederrepertoire singen mussten im Musikunterricht - das kann man einfach einsetzen und 1:1 übernehmen.“ (VS 1312_03/ 35)

Auch wenn das Fach Musik während der Ausbildung als zeitintensiv und herausfordernd wahrgenommen wurde, zeigen die Interviewaussagen auf, dass sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger am Ende der Ausbildung für den Berufseinstieg vorbereitet fühlten

„Musik ist halt eines der Fächer, das sehr aufwendig ist mit Instrumentalunterricht, mit Chor und sonst allem, was so läuft. Aber ich denke, wenn man Musik unterrichten möchte, braucht es all diese Bereiche. Es ist wirklich eines der Fächer, wo ich sagen muss, da hat mir so gut wie nichts gefehlt am Ende.“ (JL 1334_05/ 114-115)

und das Verhältnis von Aufwand und Investition sich letztendlich ausbezahlt.

„Wenn ich so zurückdenke ans Studium, dann finde ich wirklich, ich habe in Musik mit Abstand, ich musste zwar viel investieren, aber ich habe mit Abstand am meisten profitiert.“ (AG 1356_06/ 108)

20.6.2 Retrospektive: Kompetenzbildung in der Ausbildung

Wie fand aber die notwendige Kompetenzbildung im Fach Musik in der Ausbildung statt? Wie sehen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger diese Form von Kompetenzbildung rückblickend?

Die Aussagen zeigen auf, dass über die Ausbildung hinweg ein Bewusstsein über die verschiedenen Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 und die vielfältigen Aspekte des Musikunterrichts geschaffen wurde. Dieses Bewusstsein ist gekoppelt mit der Auseinandersetzung von fachlichen und theoretischen Grundlagen, welche für den Wissensaufbau grundlegend sind.

Der kumulative Kompetenzaufbau über die sechs Semester hinweg, in welchem das erste Semester mit den Grundlagen der Musiktheorie gestaltet ist, erachten die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Nachhinein sinnvoll. In diese Reflexion miteinbezogen ist sowohl der persönliche Lernprozess wie auch der unmittelbare Bezug in die Berufspraxis.

„Wir haben viel über den Lehrplan 21 thematisiert, so dass ich den eigentlich sehr gut kenne. Das finde ich gut, auch wie der Platz gefunden hatte in der Ausbildung. Wir waren in der Ausbildung sehr viel praktisch unterwegs - am Anfang war aber der Schwerpunkt auf der Theorie sehr gut und nachher ging es wirklich um fachdidaktische Fragen.“ (JH 1412_09/ 31-32)

Für den kumulativen musikalischen Kompetenzaufbau wird das Lernen eines Begleitinstrumentes von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger rückblickend ebenso als wichtig erachtet.

„Was für mich nützlich ist, ist eigentlich einerseits, dass ich persönlich Fortschritte gemacht habe in dieser Zeit, was das Instrument angeht, und was so die Herangehensweise an Lieder, Lieder singen angeht. Das ist so das, was ich finde, von dem habe ich extrem profitiert.“ (AG 1356_06/ 86)

Die Ausbildung und der darin stattfindende umfassende Kompetenzaufbau werden als fordernd erachtet. Rückblickend wächst die Erkenntnis, dass diese (hohen) Anforderungen in der Ausbildung mit Blick auf die Berufspraxis gut und sinnvoll waren.

„Aber es wird doch einiges gefordert in der Ausbildung, und da bin ich froh, dass so viel gefordert wird. Weil es, ich würde sagen, eines der anspruchsvollsten Fächer zum Unterrichten ist.“ (MB 1334_05/ 132)

Trotzdem kann es auch sein, dass die Ausbildungszeit von drei Jahren für einen guten Kompetenzaufbau auch als zu wenig erachtet wird.

„Ich habe so das Gefühl, dass drei Jahre Musikunterricht an der PH mit jeweils zwei Lektionen pro Woche für gewisse einfach zu wenig ist, dass man da genügend Vorwissen hat, dass man auch beruhigt oder professionell dieses Fach unterrichten kann.“ (LE 1456_14/ 141)

20.6.3 Lücken im Ausbildungsprogramm

Auf die Frage, wo die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger aus der Sicht der Praxis, Lücken im Ausbildungsprogramm erkennen, folgen zahlreiche konkrete Hinweise.

Die Ausgestaltung des ersten Semesters, in welchem vor allem die Grundlagen der Musiktheorie erarbeitet wird, mag Diskussionsstoff bieten für andere Kursformen, in welchen auf die verschiedenen Lernstände der Studierenden bewusst reagiert wird. In der Vermittlung der Rahmenbedingungen des Musikunterrichts und dem damit verbundenen Blick auf die Wochenstundentafel wünschen sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ebenso die Thematik der musikalischen Grundschule aufzugreifen und über deren Handhabung und Anlage zu informieren: Welche Funktion, welche Rolle hat die Lehrperson der musikalischen Grundschule? Wie viele Lektionen steht der musikalischen Grundschule zu diese? Wie kann eine mögliche Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrpersonen aussehen?

„Was ich mir nicht sicher bin, die Musik & Bewegung/ Grundschul-Lehrperson. Ich wusste gar nicht was das ist, ich wusste nicht mal, dass es die gibt oder ob dies einfach im Kanton Luzern ist, ob dies obligatorisch ist. Weil für mich war das so... ah, die gibt es noch, ja was muss ich denn noch machen?“ (SW 1512_17/ 57)

Zudem gehen aus den Interviewaussagen ebenso Themen hervor, die Bereiche der fachdidaktischen Umsetzung betreffen wie Heterogenität der Klasse, Differenzieren und Individualisieren im Musikunterricht

„Also eigentlich halt auch bessere Methoden, wie man mit der Klasse den Musikunterricht gestalten kann, wenn man viele SuS hat und auch unterschiedliche Niveaus in der Klasse - also noch vermehrt differenziert in der Klasse.“ (CK 1456_16/ 45)

aber auch das exemplarische Planen von Musikunterricht

„Wie sieht es in der Jahresplanung aus? Wie mache ich eine in der Musik über zwei Jahre? Wo setze ich Schwerpunkte? Was erwarten, zum Beispiel, Lehrpersonen von der Oberstufe; welche Erwartungen haben sie an uns Primarlehrer? Wo können wir Schwerpunkte, Akzente setzen, dass sie das gut weiterführen können? Und Beispiele vielleicht auch mit dem altersdurchmischten Lernen, Umsetzungsmöglichkeiten.“ (JL 1334_05/ 79)

und die Thematik der Beurteilung und Bewertung im Musikunterricht, welche von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als schwierig und herausfordernd bezeichnet wird.

„Ja, eben Beurteilung, das finde ich sicher sehr wichtig. Also Beurteilung allgemein, im gesamten Musikunterricht.“ (VS 1534_19/ 105)

Auch wenn diese Themen in der Ausbildung behandelt werden, erlangen sie mit dem direkten Bezug zur Praxisrealität nochmals eine andere Gewichtung.

Überdies zeigen die Aussagen ebenso auf, dass die antizipierende Auseinandersetzung mit der Organisation von Musikunterricht und darin eingeschlossen pädagogischen Fragen zu Regeln, Handhabungen

„Was mir eher ein bisschen gefehlt hat, ist das pädagogische Wissen, wie man einen Musikunterricht gut organisieren kann.“ (NN 1412_08/ 155)

oder auch zu Raumgestaltung und Umgang mit Infrastruktur und Instrumenten, den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrem Berufseinstieg nützlich sein können.

„Und vielleicht vermehrt noch ein bisschen auf Organisation eingehen, Thema Singsaal oder Musiksaal, was es da braucht oder was ich mir da im Vornherein überlegen muss, bevor ich das durchführe. (JL 1334_05/ 81)

Die Instrumentalpraxis kann bereits in der Ausbildung noch gezielter gefördert werden, in dem die Studierenden nicht nur im Instrumentalunterricht, sondern auch in den Schulmusikseminaren vermehrt zum Begleitinstrument greifen und begleiten.

„Ich habe ja Gitarre gelernt, ich habe Unterricht gehabt, aber ich habe dann immer nur vor meinem Gitarrenlehrer gespielt, aber ich konnte nie vor einer Gruppe das sozusagen üben, ausser wenn ich mal im Praktikum war oder so. Das hat mir so gefehlt, die Übung, bevor ich dann in die Klasse komme.“ (SB 1556_20/ 182-183)

20.6.4 Professionalisierung nach Studienabschluss

Hinsichtlich der Begleitung des Professionalisierungsprozesses zeigen die Interviewaussagen auf, dass sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bereits während der Ausbildung eine bewusstere Unterstützung wünschen. So benennen sie unter anderem die Betreuung und der Besuch der Dozierenden während Musikunterrichtslektionen in den Praktika

„Während der Ausbildung fände ich es super, wenn die Mentorat-Lehrpersonen oder auch sonst die, die besuchen kommen, nicht immer Fächer besuchen wie zum Beispiel Mathe.“ (FK 1456_15/ 191)

sowie die stufenspezifische Begleitung gleich unmittelbar vor Berufseinstieg, welche konkrete Auseinandersetzungen mit der Zielstufe ermöglichten.

„Dass man vielleicht auch so stufenspezifisch schaut, „Wo gehst du hin? in welche Klasse gehst du? Und wie gehst du das jetzt von Anfang an gleich an? Wenn du die ersten Tage in den Musikunterricht kommst, wie gehst du da vor? Wie holst du die Kinder ab am Anfang?“ (SB 1556_20/ 212)

Bei Berufseinstieg äussern die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Wunsch, allgemein noch besser begleitet zu werden. Dies kann über die Begleitung im Team, über die Begleitung in Praxisgruppen, während des obligatorischen Vorbereitungskurses im Sommer oder auch über ein individuelles Coaching passieren. Gerade die persönliche Begleitung bei Berufseinstieg im Sinne einer «begleitenden, leitenden Hand» wird immer wieder angesprochen. Der Wunsch auf Coaching-Möglichkeiten zurückzugreifen, Sprechstunden von Dozierenden gerade nach Studienabschluss zu nutzen und Praxisgruppen mit einer professionellen, fachdidaktischen Beratung oder eben auch halbjährliche/ jährliche Austauschtreffen an der PH zu besuchen scheint zentral.

„Eine Sprechstunde, wo man sich noch Fragen stellen kann, oder eben, vielleicht nicht mal Fragen stellen, sondern mit der Gitarre vorbeikommen kann und dann das Lied anschauen: „Wie soll ich jetzt dieses Muster begleiten? Wie kann ich jetzt das umsetzen? Ich habe das zwar gelernt, bin mir aber nicht mehr ganz sicher. Wie soll ich jetzt das angehen?“ (SB 1556_20/ 215)

So die Möglichkeit nach 1-3 Jahren wäre auch ein Austausch mal interessant. Ideen austauschen, Fragen klären oder auch mit Dozenten nochmals zusammensitzen und Peer-Feedbacks geben oder einholen oder auch Ideen sammeln, das wäre schon sehr toll. (VS 1312_03/ 54)

„Aber ich denke, gerade im ersten Jahr, oder in den ersten zwei Jahren wäre das extrem spannend, wenn in dieser Austauschgruppe noch eine Lehrperson oder eine Dozentin, ein Dozent dabei ist, welche das ein bisschen leitet und da noch Inputs geben kann.“ (FI 1434_10/ 223)

Zudem zeigen die Interviewaussagen auf, dass die Professionalisierung ebenso über ein gutes Weiterbildungsprogramm und Kursangebot sowie über Workshops und Impulsveranstaltungen im fachdidaktischen wie auch instrumentalen und vokalen Bereich gestützt und gefördert werden kann. Die Lust und das Interesse nach Weiterbildungen taucht, so die Feststellung aus den Aussagen, meist erst mit dem allmählichen Ankommen im Beruf, welcher verbunden ist mit einem ersten, wichtigen Erfahrungsschatz auf, nämlich im zweiten oder dritten Berufsjahr auf.

„Jetzt fände ich eine Weiterbildung noch cool, weil jetzt hat man Erfahrungen, man kennt das Lehrmittel ganz, man weiss, wo man Fragen hatte in der Planung, in der Organisation. Ja, jetzt wäre es eigentlich auch spannend.“ (JS 1434_12/120)

„Und jetzt im dritten Jahr habe ich zum Beispiel das Forum für Schulmusik besucht und habe gemerkt, ja, jetzt bin ich froh um Impulse. Weil jetzt weiss ich, wie das pädagogische Musizieren langsam beginnt zu fruchten, man hat seine Linie gefunden, wie man methodisch vorgehen kann. Und dann ist man plötzlich wieder offen für neue Impulse, Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten.“ (MB 1334_04/164)

20.7 Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen

Anhand ihrer Erfahrungen und aus Sicht der Praxis machen sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auf verschiedenen Ebenen über den Stellenwert von Musikunterricht Gedanken. Dieser wird vorerst auf der persönlichen Ebene betrachtet, danach im schulischen Umfeld, wobei der Blick aufs Team, auf den Schulalltag und auf die Eltern gerichtet wird. Der Stellenwert anhand der gegebenen Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Vorgaben wird in einem dritten Schritt vorgenommen.

Im Zusammenhang mit dem Stellenwert werden die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger abschliessend gebeten, sich Gedanken über den zukünftigen Musikunterricht zu machen: Wie wird dieser aussehen? Welche Schwerpunkte, welche Herausforderungen, welche Herangehensweisen werden verfolgt?

20.7.1 Stellenwert persönlich

In der Reflexion um den persönlichen Stellenwert ist erkennbar, dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger das Fach Musik nicht abgeben, weil dieses auch ausserhalb des Musikunterrichts noch Möglichkeiten bietet, musikalisch zu arbeiten.

„Im neuen Jahr würde ich das Fach Musik nicht abgeben, weil man dann viel mehr eigentlich neben dieser Lektion noch mehr im Unterricht einfach so als Pause singen könnte, so als Einstieg.“ (GM 1312_02/ 129)

Aber auch weil es zu schade wäre, all das Gelernte und die während der Ausbildung investierte Zeit aufs Spiel zu setzen. Nicht dranbleiben würde bedeuten, dass die erworbenen Fertigkeiten schnell verloren gehen würden.

„Es ist auch die persönliche Motivation. Ich weiss, ich habe jetzt drei Jahre eigentlich in das investiert. Ich habe an der PH viel gelernt. Und es wäre schade, das jetzt einfach wegzuwerfen und aufzugeben. Weil ich weiss, wenn ich nicht dranbleibe, dann geht es relativ schnell verloren.“ (AG 1356_06/ 159-160)

Ein weiterer persönlicher Grund, das Fach Musik zu unterrichten, bildet die Haltung und Überzeugung gegenüber der Wichtigkeit des Faches, für welches es sich lohnt einzustehen. Hierbei ist in den Interviewaussagen erkennbar, dass von sogenannten «Hauptfächern» und den «andern Fächern» gesprochen wird. Die Hauptfächer scheinen in ihrer Anlage unantastbar, die «andern Fächern» bieten Spielmasse.

„Generell die Haltung, Musikunterricht hat halt nicht die Wichtigkeit wie die Hauptfächer. Dem probiere ich ein wenig entgegenzuwirken, in dem ich viel Musik mache. So merken die Kinder, dass dies Platz hat und sie vermissen, wenn wir dann weniger Musik machen.“ (JH 1412_09/ 43)

Der bewusste Umgang mit dieser «Spielmasse» bedeutet aus Sicht des persönlichen Stellenwerts, ein Zeichen für das Fach Musik zu setzen.

„Also ich habe noch nie eine Musiklektion gestrichen, weil ich mit dem Deutsch-Thema nicht durchkomme. Ich stehe sozusagen für den Musikunterricht ein, weil ich weiss, er sollte genauso wichtig sein wie andere Fächer auch.“ (FI 1434_10/ 96)

Hie und da wirkt der persönliche Stellenwert auch als eine Art von Kontrollmechanismus: Die Stunde findet ohne Wenn und Aber statt! Sie wird entsprechend der Wochenstundentafel im Stundenplan verankert und eingeplant.

„... wenn ich's selber mach, weiss ich, dass ich's mach. Und ich zieh's, ja, also ich mach die Musikstunde immer. Die ist für mich wie eine Mathe- oder Deutschstunde, ist einfach fix.“ (OK 1534_18/ 25)

Auch wenn der Stellenwert des Faches anerkannt wird, zeigen die Interviewaussagen ebenso auf, welchen vermeintlich stärkeren Argumenten der persönliche Stellenwert hinsichtlich des Musikunterrichts unterliegt. So wird deutlich, dass Musik in der Rangfolge der Fächer nicht obenan steht und der Stofffülle und den inhaltlichen Anforderungen der sogenannten «Hauptfächer» schnell weichen muss,

„Oder es gibt viele Fächer, wo halt auch aus unserer Sicht wichtiger sind als Musik, wie eben diese Übertrittsfächer; ich kann nicht einfach mal Deutsch ausfallen lassen, dann muss halt wirklich manchmal Musik dranglauben [...]. Aber Musik ist schon ein Fach, wo eher mal ausgelassen wird als irgendwo verschoben.“
(LE 1456_14/79)

die Prioritäten im Falle eines zeitlichen Engpasses meist zugunsten der Hauptfächer und gegen das Fach Musik gelegt werden

„Aber es ist halt schon so, wenn irgendwie Zeit knapp wird, und wir sind im Rückstand mit den Sachen, die wir alle machen müssen bis Ende Jahr, dann merkst du einfach, das erste, das du kippst, ist meistens die Musiklektion. Dass du die einfach weglässt. Ist eigentlich sehr schade.“ (VS 1534_19/37)

oder eben auch eine fixe Setzung im (Wochen-)Stundenplan nicht zwingend gegeben ist.

„Es sind ja zwei Lektionen pro Woche, wo ich Musik habe. Und ich muss ehrlich sagen, eine Lektion ist mir wichtig, die findet immer statt, aber die andere Lektion, die geht manchmal wirklich auf andere, auf ein anderes Fach drauf, ja.“ (JL 1334_05/36)

Und manchmal widerspiegelt der persönliche Stellenwert einfach nur die Realität, einen gewissen Pragmatismus oder eben auch eine Ehrlichkeit, die schon fast bezeichnend ist:

„Grundsätzlich, tönt vielleicht doof, aber grundsätzlich unterrichte ich's einfach, weil ich diese Stunde unterrichten muss, ...“ (LE 1456_14/21)

20.7.2 Stellenwert im schulischen Umfeld

Im schulischen Umfeld wird dem Musikunterricht sehr unterschiedlich begegnet. Aus den Aussagen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gehen vorwiegend Äusserungen in Bezug auf das Team, die Schulhaus-Kultur und teils auch auf die Eltern hervor.

Hat der Musikunterricht im schulischen Umfeld einen positiven Stellenwert, wird auf die gute Zusammenarbeit und den wertvollen Austausch im Team hingewiesen, stehen spezielle Zeitgefässe für schulische Anlässe mit musikalischen Momenten zu Verfügung, gibt es

musikalische Schulhausrituale oder werden kleinere wie auch grössere Musikprojekte als Gesamtschule oder in Stufenteams erarbeitet.

*„Bei mir in der Schule wird Musik als wichtig erachtet. Wir singen auch an jedem Anlass beim Einstieg und zum Abschluss. Wir haben so drei, vier Schullieder, die eigentlich jede Stufe kennt. Das ist so wie ein Ritual.“
(NN 1412_08/ 171)*

Zudem folgen hier auch positive Äusserungen gegenüber der Ausstattung des Musikraums und der bestehenden Infrastruktur.

„Wie gesagt, Musik ist bei uns im Schulhaus ein grosses Thema. Wir hatten ein Musikprojekt und das war wirklich eine tolle Erfahrung, weil auch wirklich Lehrpersonen, die sonst keinen Musikunterricht geben, mitgemacht haben, auf unterschiedlichste Art und Weise.“ (AG 1356_06/ 110)

Musikunterricht erhält dann Wertschätzung, wenn ein sichtbares Produkt (Konzert, Auftritt, offenes Singen etc.) nach aussen entsteht oder innerhalb der Klasse spezielle Projekte gelebt oder Projektwochen gestaltet werden.

„Also in meinem ganz nahen Umfeld, meine 5.-Klass-Lehrpersonen, dort findet eigentlich der Musikunterricht sehr regelmässig und auch sehr künstlerisch statt. Wir legen da einen grossen Wert darauf, dass, wie gesagt, mit dem Chorprojekt, dass die Kinder das erleben, dass sie die Musik spüren, unsere Leidenschaft, dass wir das vermitteln können.“ (FK 1456_15/ 159)

Auf der gegenüberliegenden Seite äussert sich der geringe Stellenwert des Faches anhand von verschiedenen Situationen, welche meist im Kontext des Teams oder des schulischen Umfelds erfahren werden. Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger benennen hierbei unter anderem die kaum vorhandene Zusammenarbeit und den fehlenden Austausch im Team

„Leider ist der Musikunterricht fast kein Thema. Weil ich einfach der Meinung bin, dass an unserer Schule eine zu grosse Gewichtung auf Leistungs- oder Kernfächer herrscht, dass die zu sehr gewichtet werden. Musik ist einfach noch nebenbei, muss man machen; es ist manchmal so diese Philosophie, das finde ich sehr schade.“ (MB 1334_04/ 139)

oder stellen sich anhand von Erlebnissen die Frage, wer denn innerhalb des Teams alles Musikunterricht leistet.

„Und ich frag mich, wieviele Lehrpersonen überhaupt Musik machen. Auch wenn ich Fragen stelle. Wenn ich zum Beispiel manchmal frag, ja, „wie könnte ich das oder das machen?“ Und ich weiss nicht, ob das Problem ist, dass sie selber das nicht können, oder ob sie's nicht machen.“ (OK 1534_18/ 142)

Manchmal bezeichnet sich das Team schlicht als «unmusikalisch» und «inkompetent», das Fach zu unterrichten, so dass neben der Berufseinsteigerin, dem Berufseinsteiger nur wenige Personen im Team Musik wirklich auch unterrichten.

„Das ist auch das Tragische, weshalb ganz viele Lehrpersonen das Fach wieder abgeben. Weil sie das gar nicht wollen. Weil sie das Gefühl haben, überfordert zu sein, das nicht zu können, das nicht zu wollen, diesen Stress.“ (FK 1456_15/ 138)

Hie und da ist auf der Unterstufe erkennbar, dass die Verantwortung gegenüber dem Fach auf die Grundschullehrperson abgeschoben wird und wenige bis keine Verbindlichkeiten bestehen oder auch Kontrollmechanismen fehlen.

„Einerseits, dass einfach niemand wirklich das Fach Musik, also in diesem Schulhaus die meisten Lehrpersonen das Fach Musik nicht ernst nehmen. Und das eigentlich so wie abschieben an die Musikschullehrpersonen.“ (GM 1312_02/ 48)

„Da wird dann halt auch sehr viel abgeschoben auf diese Musik & Bewegung Lehrperson. Also abgeschoben meine ich die Verantwortung, weil man denkt, dass die doch schon viel macht und auch ausgebildet ist dafür und die Lehrpersonen nicht wirklich.“ (SW 1512_17/ 61)

Angesprochen werden auch die Lehrpersonen, welche das Fach Musik unterrichten müssen, obwohl sie darauf nicht ausgebildet sind.

„Aber bei mir im Schulhaus sind wir zu zweit, und der Rest der Lehrpersonen hat entweder das Fach Musik nicht ausgebildet oder findet, sie sei zu wenig kompetent, um etwas beibringen zu können.“ (JL 1334_05/ 87)

Die bereits erwähnte Tatsache, dass die Musikstunde für andere Termine und Fächer eingesetzt wird, zeichnet ein Bild des Stellenwert von Musikunterricht und wirft indirekt auch ein Bild auf die bestehenden oder eben nicht bestehenden Kontrollmechanismen innerhalb des Teams und der zuständigen Kontrollstellen oder Kontrollmechanismen wie Schulleitung der kantonale Volksschulbildung.

„Häufig hört man auch von älteren Lehrpersonen oder Lehrpersonen, denen Musik nicht so wichtig ist, dass man da lieber mal noch einmal Mathe macht oder Deutsch und die Musikstunde dann ausfallen lässt.“ (JN 1434_13/ 87)

Wie bereits in der Darlegung des persönlichen Stellenwerts unter Kap. 20.7.1 ersichtlich, lässt sich eine Kategorisierung zwischen Hauptfächern und Nebenfächern respektive «ändern

Fächern» ausmachen. Diese Konnotationen fallen auch im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung des Stellenwerts im schulischen Umfeld. Hierbei wird ein anderer Aspekt gewichtet, wonach Musik kein Übertrittsfach ist und daher seitens des Teams oder seitens der Schülerinnen und Schüler wie auch der Eltern als weniger wichtig taxiert wird

„Eben, es ist ein Fach, das nicht zählt. Es gibt eine Note, aber es interessiert niemanden. Ja, oder auch Aussagen von Zuhause, „ja, was willst du mit Musik? Interessiert eh niemanden“, also auch vorbelastet von den Eltern.“ (LE 1456_14/ 40-41)

„Also ich merke es seitens der Eltern oder der Teamkollegen, dass Musik nicht den gleichen Stellenwert hat wie für mich. Das merkt man auch in der Stundentafel, die im Vergleich zu Mathematik oder auch Deutsch im Fach Musik halt schon viel weniger dotiert ist. Und auch die Haltung... ja Musik, das machen zwar viele gerne, aber es ist quasi nicht so wichtig.“ (VS 1312_03/ 19)

Der Fokus der Leistung und des Übertrittsfachs verunmöglicht unter Umständen den Blick auf das Ganze. Die Wichtigkeit musikalischer Bildung im Sinne einer ganzheitlichen Bildung und in Bezug auf verschiedene Entwicklungsaspekte der Schülerinnen und Schüler. Die Interviewaussagen zeigen, dass es hier hinsichtlich Bewusstseinsbildung, Aufklärung, dranbleiben, einstehen und einfordern noch Potential gibt.

„Und ich denke, man vergisst, wie wichtig das Gesamte zu sehen ist, die musischen Fächer sind wichtig für ganz viele Entwicklungsschritte der Kinder.“ (JL 1334_05/ 95)

„Und auch eine Herausforderung ist wahrscheinlich so das Ansehen des Fachs Musik, von den Eltern, von den Lehrpersonen, von den Kindern. Man hat so das Bild: „Das ist ein bisschen Singen, und nicht so wichtig“, ja, das merke ich nur schon, die Klassenlehrperson gibt von Ferien zu Ferien immer so ein bisschen den Stoffplan den Eltern. Und das Fach Musik und BG und Werken kommt da gar nicht drauf.“ (JS 1434_12/ 41)

Eine Herausforderung, welche das Fach Musik mitbringt und sich auf den Stellenwert im schulischen Umfeld auswirkt, ist die Motivation der Schülerinnen und Schüler. So zeigen die Interviewaussagen sehr deutlich, dass das Gelingen von Musikunterricht letztlich mit der Lehrperson, mit ihren Kompetenzen, durch ihre Motivation und Freude, steht und fällt.

„Ich glaube der Musikunterricht hängt sehr stark von der betreffenden Lehrperson ab. Das ist im Vergleich zu anderen Fächern, gibt es da ein starkes Gefälle würde ich sagen.“ (FM 1556_21/ 41)

20.7.3 Stellenwert anhand der (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen zeigen sich in Aussagen zur Wochenstundentafel, zum Lehrplan, zu bestehenden Sparmassnahmen aber auch zur Ausbildung der Lehrperson für das Fach Musik. Die Dotation von Musikunterrichtslektionen ist über die Kantone und Schulstufen hinweg nicht harmonisiert – minimal wird eine Lektion pro Woche verlangt, maximal deren zwei Lektionen. Gerade die Situation mit einer Wochenstunde wird von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger kritisch betrachtet. So entsteht hier eine Diskrepanz zwischen inhaltlicher Fülle und Verpflichtung des Lehrplans gegenüber dieser einen Lektion. Eine Lektion Musikunterricht wird als zu wenig erachtet und verleitet da und dort dazu, diese Stunde weniger seriös anzugehen oder zu streichen. Lehrmittel, die auf dem Lehrplan 21 basieren und diese bestehende 1-Lektion-Situation aufgreifen, gibt es nicht.

„Und wir haben nur eine Stunde Musik. In der ersten ist vielleicht Musikgrundschule und noch eine Stunde, nachher in der 3./4. ist es wirklich nur eine Stunde [...] und das finde ich einfach viel zu wenig. Und da besteht eindeutig die Gefahr, dass man denkt, dass sich diese eine Stunde gar nicht lohnt.“ (MB 1334_05/143)

Bezüglich der Rahmenbedingungen werden ebenso die bestehenden Infrastrukturen und die Ausstattung (Instrumente und Medien) für einen zeitgemässen Musikunterricht auf Primarstufe kritisch betrachtet. Die Aussagen zeigen, dass dies stark abhängig von der jeweiligen Schulgemeinde ist: Es gibt entweder keinen Musikraum, welcher benützt werden kann oder dieser ist bereits stark ausgelastet.

„Wir hier sind sehr gut ausgerüstet im Moment, wir haben auch einen Singsaal, wir haben einen riesen Raum voller Instrumente, den wir nutzen können. Instrumente, die wir ins Schulzimmer nehmen können und so weiter.“ (PB 1434_11/105-107)

Hinzu kommt die Realität, dass es häufig an Musikinstrumenten fehlt, falls solche vorhanden sind, befinden sich diese in einem schlechten Zustand kaputt. Auch fehlende Lehrmittel und vor allem Arbeitshefte für die Schülerinnen und Schüler kommen unter den Rahmenbedingungen zur Sprache. Die Forderung nach einem hochwertigen Musikunterricht bezieht sich neben den fachlichen Inhalten ebenso auf Infrastruktur, Ausstattung sowie Lehrmittel und Lehrmaterialien damit professionell unterrichtet werden kann.

Eine fehlende Qualitätssicherung wie auch Musikunterricht, welcher nicht stattfindet

„Aber in der Musik interessiert es eigentlich niemanden, wenn man es nicht machen würde. Das finde ich dann schade, wenn ... ja, weshalb machen wir dann eigentlich einen Lehrplan. Finden wir es wichtig als Gesellschaft? Ist es uns das wichtig?“ (FM 1556_21/ 41)

oder welcher von fachfremden Lehrpersonen ohne Unterrichtsbefähigung für den Musikunterricht gehalten wird, geben ebenso ein Bild zum Stellenwert und den bildungspolitischen Rahmenbedingungen und nehmen die Schulleitungen in die Pflicht.

„Werken, Handarbeiten, Sport oder auch die Fremdsprachen darf man nur unterrichten, wenn man das Diplom abgeschlossen hat. Auf Musik achtet sozusagen niemand. Das ist einfach noch so diese Lektion, die man dann geben muss. Und ob man das kann oder will, auf das wird dann meist keine Rücksicht genommen.“ (GM 1312_02/ 46)

„Für mich beginnt dies schon vorher, nämlich mit der Ausbildung. Ich finde es sehr schwierig, wenn jemand keinen Musikunterricht an der PH hatte und dies unterrichten sollte... das gibts bei uns im Team... also, die machen's dann einfach gar nicht, was ich dann noch schlimmer finde.“ (VS 1312_03/ 17)

Ob der Verfassungsartikel BV Art. 67a *Musikalische Bildung* hinsichtlich seines Absatz 2 bis anhin wirklich etwas bewirkte, mag unter diesen Umständen kritisch hinterfragt zu werden.

„Also, ja, mit diesem Verfassungsartikel, finde ich, ist jetzt überhaupt noch nicht viel passiert. Eher das Gegenteil, dass man halt überall streicht. Und die Hauptfächer einfach immer noch in den Vordergrund rückt.“ (GM 1312_02/ 133)

Um den bildungspolitischen Rahmenbedingungen, einem positiven Stellenwert wie auch dem Verfassungsartikel gerecht zu werden, sind zum einen die Schulleitungen in der Pflicht, andererseits aber auch die Ausbildungsstätten, welche kompetente Lehrpersonen für das Fach formen.

„Es scheint mir wichtig, dass wir als Lehrpersonen kompetent sind, dass wir ausgebildet sind, dass man nicht einfach Personen in den Musikunterricht/ an dieses Fach heranlässt, die keine Ausbildung haben und das Gefühl haben, ja ich muss ja nur ein bisschen Musik machen.“ (JH 1412_09/ 45)

20.7.4 Musikunterricht der Zukunft

Abschliessend machen sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auf der Grundlage vorangehender Stellenwert-Reflektion Gedanken zum Musikunterricht der Zukunft. Wie sieht dieser aus? Wird er sich verändern? Bleibt er gleich? Gibt es neue, andere, weitere Schwerpunkte?

Der Musikunterricht bleibt grundsätzlich so, wie er ist. Es gibt kaum Veränderungen oder auch Optimierungen auch in Bezug auf die Rahmenbedingungen.

„Ich weiss auch nicht, ob es sich gross verändert wird. Je nach Gesellschaft, je nach Ideen im Kopf, wie gross der Konkurrenzkampf ist, wie gut man sein muss in der Schule usw. Aber ich glaube, es wird sich ungefähr so weiterentwickeln oder so bleiben, wie es jetzt ist.“ (JL 1334_05/ 104)

Geäussert wird ebenso die Hoffnung, dass der Musikunterricht im Fächerkatalog bestehen bleibt, dass er «besser» wird in Bezug auf die aktuelle Situation, dass ihm mehr Bedeutung zugestanden wird und dass Kontrollmechanismen von Seiten der Schulleitung besser funktionieren.

«Könnte mir aber auch solche Lösungen vorstellen, dass Lehrpersonen unterstützt werden, zB. oder das Schulleitungen oder dass irgendwie mehr überprüft wird, was umgesetzt wird.“ (FM 1556_21/ 47)

Interessant sind Gedanken bezüglich weiterer Formen von Musikunterricht, welche zum einen Klassenprojekte betreffen und zum andern auch die Schule als Ganzes in die Pflicht nehmen: Schulhaus-Singen, Schulchor, Tanzgruppen etc.

„Und dann auch von der Schule her, mehr Angebote schaffen: Ein Chor, Schulchor zum Beispiel. Das Spielen in einem Ensemble, Tanzen in einer Tanzgruppe, dass es wie so mehr Angebote gibt.“ (NN 1412_08/ 138)

Ein Potential für den Musikunterricht wird im projektartigen und themenbezogenen Arbeiten gesehen, welches auch eine Öffnung der bestehenden Zeitgefässe bedeuten würde und aktuelle Themen wie zB. Digitalisierung und neue Medien berücksichtigt.

„Ich könnte mir vorstellen, dass er wahrscheinlich auch mit der Digitalisierung mitgehen wird. Dass da irgendwie Programme entstehen, wie diese Musik gefördert werden kann. Es ist schwierig, ich denke aber trotzdem, er wird auch analog bleiben, wenn man denkt ans gemeinsame Musizieren mit Musikinstrumenten, Singen. Das wird wahrscheinlich gleich bleiben.“ (JN 1434_13/ 132)

Eine Möglichkeit wird auch darin erkannt, dass die Lehrperson zukünftig vermehrt von professionellen Musikerinnen und Musiker im Unterricht unterstützt wird oder dieser gleich an externe Experten abgegeben wird.

„Beim Musikunterricht kann ich mir vorstellen, dass mehr externe Personen kommen, die wirklich auch professionell sind. Die vielleicht Musikunterricht mit der Klassenlehrperson gemeinsam machen oder die einfach mit der Klasse Musikunterricht machen.“ (FM 1556_21/ 44)

Gerade die Fragestellung nach dem Musikunterricht der Zukunft gibt interessante Aufschlüsse, inwiefern Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger das Fach Musik betrachten, wo neben dem Status quo auch Chancen, Möglichkeiten oder auch interessante Weiterentwicklungen stattfinden können und worauf im Speziellen geachtet werden soll resp. muss.

Die vielseitigen und vielschichtigen Ergebnisse der Interviewstudie werden in Kap. 22 in einer eingehenden Diskussion und einem Abgleich mit den Grundlagen und dem theoretischen Rahmen besprochen und weiterverarbeitet.

Zuvor werden in den nachfolgenden zwei Kapiteln (Kap. 21 und Kap. 22) anhand einer Gruppendiskussion unter Expertinnen und Experten die Ergebnisse der Interviewstudie betrachtet und diskutiert. Diese Gegenüberstellung der Sicht der Praxis und der Ausbildung bildet in der Erschliessung der Bedeutung von BV Art. 67a / Abs. 2 ein weiteres wichtiges Mosaikstück. Sie eröffnet gleichzeitig auch die Möglichkeit aus Sicht der Lehre und Ausbildung vorerst die Praxissituation zu reflektieren, allenfalls ein Verständnis zu schaffen und in einer möglichen Fortsetzung in einen konstruktiven Dialog zu treten.

21 Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten

Nach Flick (2017) dienen Gruppendiskussionen dazu, bereits vorhandene Meinungen oder Entstehungs- und Aushandlungsprozesse von Meinungen zu untersuchen (vgl. Vogl S. in Baur & Blasius, 2014, S. 581ff). Dabei werden Einstellungen gegenüber eines, durch den Forschungsgegenstand bestimmten Bereichs in einer offenen, freundlichen Atmosphäre diskutiert und erhoben.

Entlang der formulierten Fragestellungen (Kap. 8), welche der Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zugrunde liegt, werden die Erkenntnisse und Resultate der Interviewstudie in einer Gruppendiskussion unter Expertinnen und Experten der Ausbildung betrachtet und diskutiert. Unter dem Blickwinkel der Ausbildung werden dabei die Kernaussagen aufgegriffen und entlang von Leitfragen diskursiv besprochen. Leitlinie der Diskussion bilden die, aus der Interviewstudie bereits vordefinierten und bekannten Aspekte A-E, welche zusätzlich durch den Aspekt F ergänzt wurden:

- A Verständnis von hochwertigem Unterricht
- B Berufseinstieg:
 - a) Anforderungen, b) Herausforderungen, c) Bewältigungsstrategien
- C Kompetenzprofil der Lehrperson für den Musikunterricht
- D Ausbildung und Professionalisierung
- E Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen
- F Bedeutung von BV Art. 67a/ Abs. 2 für die Ausbildung

In einer abschliessenden Phase der Gruppendiskussion, werden die aus dem Diskussionsprozess gewonnenen Erkenntnisse aus Expertensicht in Bezug zu BV Art. 67a/ Abs. 2 gestellt und dessen Bedeutung für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen im Fach Musik kritisch reflektiert. In diese abschliessende Betrachtung fliessen dabei sowohl Aspekte eingangs dargelegter Grundlagen (vgl. IV, *Grundlagen*) als auch des theoretischen Rahmens (vgl. V, *Forschungsstand und theoretischer Rahmen*).

Die Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten aus der Lehre bildet ein weiteres Puzzleteil in der Gesamtbetrachtung von BV Art. 67a/Abs. 2 und dessen Bedeutung für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik. Ziel dieser Auseinandersetzung ist denn auch ein Abgleich der Erkenntnisse aus der Praxis mit der Sichtweise von Lehre und Ausbildung. Die dadurch initiierte Reflexion über den Musikunterricht in der Praxis, die damit verbundenen Anforderungen und Herausforderungen sowie die notwendigen professionellen Kompetenzen der Lehrperson und bestehende Ausbildungsprogramme führen dabei zu einer die Schärfung des Bewusstseins hinsichtlich Professionalisierung im Musikunterricht und desweitern zu einem fachlichen Qualitätsbewusstsein.

Anmerkung

Aufgrund der einschneidenden und rasanten Entwicklung rund um die *COVID-19-Pandemie* und der damit verbundenen landesweiten Hochschulschliessung sowie dem Verbot von Versammlungen und Sitzungen, sah ich mich wenige Tage vor der Durchführung der Gruppendiskussion gezwungen, diese abzusagen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion erhielten daraufhin die Leitfragen der Gruppendiskussion als kommentierten Fragebogen mit der Bitte der Beantwortung, resp. schriftlichen Stellungnahme, zugestellt. In diesem Sinne wurde aus der ursprünglich geplanten und vorbereiteten Gruppendiskussion eine schriftliche Befragung auf der Grundlage eines Fragebogens.

21.1 Stichprobe

Die Stichprobenbildung und Auswahl der für die Gruppendiskussion typischen Vertreterinnen und Vertreter wurde nach theoretischen Gesichtspunkten und auf einer kriteriengeleiteten Auswahl vorgenommen. Die Gruppendiskussion, resp. die schriftliche Befragung wurde mit acht Dozierenden des Fachbereichs Musik der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführt. Sie alle sind Expertinnen und Experten in Bezug auf die musikpädagogische und fachdidaktische Lehre und Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. Es handelt sich dabei um

Dozierende der Bereiche; Instrumentalunterricht¹⁸⁶ (4) und Gruppenmusizieren/ Ensemble (1) sowie sämtlichen Stufen der Schulmusik¹⁸⁷ (3) (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Übersicht Stichprobe Expertinnen und Experten Gruppendiskussion (Eigene Darstellung)

	Instrumental- unterricht	Ensemble	Schulmusik
PH Luzern	Gitarre (2)	Gruppen- Musizieren (1)	Kindergarten/ Unterstufe (1)
	Klavier (1)		Primarstufe (1)
	Gesang (1)		Sekundarstufe (1)
	4	1	3

Die Gruppendiskussion/ resp. die schriftliche Befragung wurde bewusst nur mit Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschule Luzern durchgeführt: Zum einen handelt es sich dabei um eine Realgruppe (Baur & Blasius, 2014, S. 584), die auch ausserhalb der Diskussion/ der Befragung intensiv zusammenarbeitet. Zum andern diskutieren und reflektieren die Expertinnen und Experten die Kernaussagen der Interviewstudie, der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche im Verlaufe der letzten Jahre allesamt ihre Ausbildung an der PH Luzern abschlossen und damit die Dozierenden unmittelbar betrifft. Die schriftliche Befragung wurde von Mitte März bis Mitte April 2020 durchgeführt¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Gitarre und Klavier

¹⁸⁷ Kindergarten/ Unterstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I

¹⁸⁸ Die ursprünglich geplante Gruppendiskussion vom Donnerstag, 19. März 2020 musste aufgrund der damaligen rasanten Entwicklungen rund um COVID-19 abgesagt werden. Hochschulen wurden in der Schweiz per 16. März verpflichtet auf Online-/ resp. Fernunterricht zu wechseln – ein Zustand, welcher bis Semesterende im Juni 2020 anhielt. Aufgrund dieser Situation erfolgte auf der Grundlage der geplanten Gruppendiskussion eine schriftliche Befragung von Dozentinnen und Dozenten in den Monaten März und April 2020.

21.2 Erhebung

Die Gruppendiskussion/ resp. schriftliche Befragung wurde entlang eines Leitfadens aufgebaut, welcher dem Anhang dieser Arbeit vorliegt (Anhang D). Die Fragestellungen und/ oder formulierten Thesen wurden bewusst offen, teils auch provokativ dargelegt, um die Diskussion und ein kritisches Nachdenken anzuregen. Der Diskussionsleitfaden greift sowohl die Hauptfrage wie auch die formulierten Subfragen mit den damit verbundenen, jeweiligen Aspekten auf. Angestrebt wurde eine zunehmende thematische Verengung der Diskussion/ der Befragung, damit sich Kernaussagen und Kernpunkte verdichten (vgl. Vogl in Baur & Blasius, 2014, S. 583).

Die Gliederung des Leitfadens äussert sich wie folgt:

Als Einstieg in die Diskussion wurden die Expertinnen und Experten nach dem Verständnis von hochwertigem Musikunterricht aus Ihrer Sicht gefragt. Anschliessend wurden Sie mit diesbezüglichen Kernaussagen der Interviewstudie konfrontiert und danach gefragt, inwiefern in Bezug auf das Verständnis die Lehre und Praxis voneinander abweichen.

Der folgende Hauptteil der Gruppendiskussion gliederte sich entlang der Aspekte: Kompetenzen und Kompetenzprofil, Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht, Ausbildungsprogramm und Professionalisierung sowie Stellenwert und Rahmenbedingungen. All diese Aspekte wurden jeweils mit Zitaten und Kernaussagen der Interviewstudie unterlegt und der Gruppendiskussion/ resp. der Befragung unterbreitet. Diese bewusst stimulierend (provokativ, kritisch, irritierend, ernüchternd, bejahend, pragmatisch) gewählten Zitate verfolgten das Ziel, einerseits die Sicht der Praxis auf die Lehrer und Ausbildung zu transferieren, andererseits anhand dieses Reflexionsmomentum, die Lehre und Ausbildung in sich zu reflektieren.

Unter dem Aspekt 'Kompetenzen' wurde analog zur Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Einsteiger das Kompetenzprofil einer Lehrperson für das Fach Musik nun aus Sicht der Expertinnen und Experten diskutiert. Hierbei diente folgende Fragestellung als Ausgangspunkt von Überlegungen: Über welche musikalisch-fachlichen, welche fachdidaktischen und welche pädagogischen Kompetenzen muss eine Lehrperson für das Fach Musik verfügen?

Entlang von Zitaten aus der Interviewstudie wurden die Aspekte 'Anforderungen' und 'Herausforderungen' des Musikunterrichts bei Berufseinstieg dargelegt und im Folgenden das

Bewusstsein und die Herangehensweise an solche Anforderungen und Herausforderungen während der Ausbildung wie auch deren Bedeutung für die Ausbildung erfragt.

In Bezug auf den Aspekt der 'Professionalisierung' während und nach der Ausbildung wurde den Expertinnen und Experten Kernaussagen der Interviewstudie zu Lücken im Ausbildungsprogramm und zur vorgenommenen Retrospektive auf die Ausbildung unterbreitet. Die Diskussion/ Befragung setzte sich entsprechend mit dem Professionalisierungsprozess während und nach der Ausbildung auseinander und ging einem allfälligen Handlungsbedarf aus Sicht der Expertinnen und Experten auf die Spur. Der Aspekt 'Stellenwert' und die '(bildungspolitischen) Rahmenbedingungen' von Musikunterricht wurden mit Zitaten aus der Interviewstudie unterlegt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehre diskutiert und reflektiert.

In einem abschliessenden Teil der Gruppendiskussion/ schriftlichen Befragung nahmen die Expertinnen und Experten zu BV Art. 67a / Abs. 2 und dessen Bedeutung für die Ausbildung Stellung und gingen der Frage nach, wie aus Ausbildungssicht eine erfolgreiche Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 gewährleistet werden kann.

21.3 Auswertung

Die eingegangenen Fragebogen wurden mittels eines generierten Codes anonymisiert. Die Strukturierung und Auswertung des Materials wird entlang der Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse auf der Basis der zuvor definierten Aspekte und des bestehenden Kategoriensystems der Interviewstudie (vgl. Kap. 19.4.1) vorgenommen.

21.4 Reflexion Aktionsforschung im Kontext der Gruppendiskussion

Sinn und Ziel der Aktionsforschung im Feld der Professionalisierung von Lehrpersonen ist der Blick über den Tellerrand hinweg: Aus der Praxis in die Lehre - aus der Lehre in die Praxis. Dieser wechselseitige Blick ermöglicht das Verstehen von Situationen und Gegebenheiten sowie das (gemeinsame) Reflektieren und Weiterentwickeln der jeweiligen Frage, des jeweiligen Feldes. Dieses Verständnis bildete den Mittelpunkt in der Betrachtung der Ergebnisse der Interviewstudie aus Expertinnen- und Expertensicht.

Die unmittelbare Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Praxis führte zu einer intensiven und ausführlichen Reflexion der Expertinnen und Experten. Hierbei spielt sicherlich die Nähe zur Materie an sich wie auch die eigene Involviertheit hinsichtlich inhaltlicher Ausbildung und «emotionaler» Verbindung mit den ehemaligen Studierenden, eine Rolle. Zwar mögen diese Nähe und der damit verbundene Fokus auf die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern im Forschungsprozess in Bezug auf eine objektive Betrachtung Trübungen erzeugen, dennoch zeugten die jeweiligen Stellungnahmen von einer umsichtigen und kritischen Herangehensweise. Meine Rolle als Moderatorin, als Leiterin dieses Forschungssettings wie auch als Kollegin gestaltete ich kritisch reflektiert, unter Wahrung grösstmöglicher Objektivität. Ich stellte fest, dass die verschiedenen schriftlichen Stellungnahmen der Expertinnen und Experten nicht nur Antworten mit sich brachten, sondern dass sich entlang der Fragen, Kernaussagen und Zitaten mittels ergänzender Hinweise und Kommentare sozusagen eine Diskussion übers Papier ergab.

Dies wiederum führte mich zur Erkenntnis, dass solche Diskussionen

- a) einen wichtigen Boden für den gemeinsamen Blick auf die Materie bieten
- b) das gemeinsame Weiterdenken bestärken und
- c) lohnenswert und von den verschiedenen Beteiligten gewünscht sind.

Aus dieser Erkenntnis und in diesem Sinne wächst die Einsicht, dass Aktionsforschung im Feld der Musikpädagogik, in Bezug auf den Musikunterricht, ein grosses Potential mit sich bringt, welches sich lohnt noch offensiver anzugehen.

22 Ergebnisse der Gruppendiskussion

Analog zur Darlegung der Ergebnisse der Interviewstudie in Kap. 22 werden im Folgenden die Ergebnisse der Gruppendiskussion/ resp. der schriftlichen Befragung dargelegt, wobei sich die Darlegung in die zuvor festgelegten Aspekte¹⁸⁹ (vgl. Kap. 21) strukturiert. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse bilden sowohl individuelle Aussagen und Gewichtungen wie auch eine Gesamtsicht des Kollektivs ab.

22.1 Verständnis von Musikunterricht

Expertinnen und Experten heben in ihren Aussagen hervor, dass für einen hochwertigen Musikunterricht die Kompetenz der Lehrperson entscheidend ist. So werden sowohl die „handwerklichen“ (vokal, instrumental) wie auch die pädagogischen und methodisch-didaktischen Fähigkeiten angesprochen, welche Grundlage zur fachlichen Überhöhung der Lehrperson bieten. Die Lehrperson muss die Fähigkeit besitzen, die Schülerinnen und Schüler für die musikalische Arbeit und den Musikunterricht zu begeistern. Ein hochwertiger Musikunterricht ist ziel- und handlungsorientiert und vereint die Vielfalt der musikalischen Aktivitäten und Handlungsfeldern. Gerade die erwünschte Handlungsorientierung, so die Expertinnen und Experten verlangt aber nach einem Reflexionsvermögen der Lehrperson. Ein Reflexionsvermögen, welches die musikalische Handlung mit Wissens- und Verstehensaspekte abgleicht und zu eigenen Herangehensweisen führt, worin ebenso die individuellen Möglichkeiten berücksichtigt sind. Weitere Aspekte, die hochwertigen Musikunterricht nach Meinung der Expertinnen und Experten auszeichnen, sind gute Unterrichtsmaterialien aber auch geeignete Musikinstrumente für den Unterricht, einen adäquaten Musikraum.

In der Frage nach der Abweichung zwischen Lehre und Praxis wird nochmals die Relevanz der Kompetenz der Lehrperson hervorgehoben und in Erinnerung gerufen, dass ein solcher Kompetenzaufbau in der Regel Zeit und Kontinuität verlangt. Aufgrund dessen fällt auch die Frage

¹⁸⁹ A) Verständnis von Musikunterricht, B) Berufseinstieg: Anforderungen, Herausforderungen, Bewältigungsstrategien, C) Kompetenzprofil der Lehrperson, D) Ausbildung und Professionalisierung sowie E) Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen, F) Bedeutung BV Art. 67a/ Abs. 2 für die Ausbildung

nach Grundkompetenzen (vor allem Grundlagen Musiktheorie), die zu Beginn des Studiums erfordert werden dürfen und auf denen der weitere Kompetenzaufbau vorgenommen werden kann.

Einig sind sich die Expertinnen und Experten dahingehend, dass der Kompetenzaufbau auch nach Beendigung des Studiums weitergeht und gerade in der Phase des Berufseinstiegs in der unmittelbaren Praxis von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger viel verlangt. In dieser Phase, so eine Expertenmeinung, fehlen den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger Hilfestellungen. So wissen diese zwar oft, was sie zu lehren und vermitteln haben, aber weniger, wie sie dies in der konkreten Umsetzung angehen. Hier setzen indirekt auch andere Aussagen der Expertinnen und Experten an, die eine Diskrepanz zwischen Ausbildung und Praxis in der Umsetzungskompetenz sehen. Während der Ausbildung bieten sich in Praktika verhältnismässig wenig Möglichkeiten auszuprobieren und umzusetzen. Meist sind solche im Praxisfeld begleiteten Möglichkeiten, sehr abhängig von der Haltung der Lehrperson gegenüber dem Fach Musik. Diese Heterogenität ist bis in die Ausbildung spürbar. In diesem Zusammenhang fällt das Wort „Verbindlichkeit“. So wird zunehmen seitens Expertinnen und Experten festgestellt, dass gegenüber des Fachs Musik - unter vorgehaltener Hand - wenig Verbindlichkeit besteht und diese nur selten Kontrolle erfährt. Trotzdem liegt es an der Ausbildung, Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger für das Fach Musik und einen motivierenden Musikunterricht zu begeistern und unter Berücksichtigung vorliegender Erkenntnisse notwendige Hilfestellungen und Begleitmassnahmen im Professionalisierungsprozess in Betracht zu ziehen.

22.2 Berufseinstieg: Anforderungen

Das Bewusstsein gegenüber den Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg, welche von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger vielseitig und zahlreich formuliert wurden, bejahen die Expertinnen und Experten und reflektieren dies in Bezug auf die Lehre folgendermassen: Sinn und Ziel der Ausbildung ist die angehenden Lehrpersonen in ihren individuellen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten so zu bestärken, dass sie fähig sind und vor allem sich getrauen, Musikunterricht zu gestalten. Die Freude an der Materie sowie eine Grundmotivation bilden dazu wichtige Faktoren. Für die Ausbildung bedeutet dies in Bezug auf die instrumentale Kompetenz, dass sie sich in dieser Performanz von Instrument und

Stimme vor der Klasse wohlfühlen. Dazu gehört, dass sie verschiedene Varianten kennenlernen, wie Lieder begleitet werden können und diese Begleitungen je nach individuellem Stand vereinfacht resp. angepasst werden können. Dieser Vermerk zum individuellen Lernen kommt auch seitens Schulmusik zum Tragen: Die grosse Heterogenität der Studierenden im Bereich der musikalischen Kompetenzen, welche sich bereits zu Beginn des Studiums zeigen, ist ein Fakt, welcher immer wieder Anlass zu Diskursen gibt. So geht es zum einen darum, die Studierenden in der Ausbildung abzuholen und in ihren musikalischen Kompetenzen möglichst individuell zu fördern und hierbei eine möglichst geringe Verluststreuung zu erzielen. Und trotzdem stösst die fachliche Individualisierung in Bezug auf Flexibilität im Gesamtverbund des Studien- und Modulbetriebs an ihre Grenzen. Die Hauptschwierigkeit im Ganzen, so eine Expertenmeinung, liegt darin, das Üben der musikalischen Kompetenzen zu erfahren, zu erlernen, aufzubauen und anzuwenden. Gerade dieser Umsetzungsprozess der musikalischen Kompetenzen, so eine weitere Experten-Erkenntnis, sollte zu einer Lernkultur führen, in welcher die Studierenden immer wieder den Praxisbezug herstellen. Kann dieser nicht vorgenommen werden, ist seitens der Dozierenden eine Intervention oder Unterstützung gefordert.

22.3 Berufseinstieg: Herausforderungen

Aus den Interviews hervorgehend benennen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger eine Vielzahl von Herausforderungen, welchen sie sich bei Berufseinstieg gegenübersehen. Wie aber greift die Ausbildung diese Herausforderungen auf und macht sie innerhalb der Lehre zum Thema? Welche Bedeutung erkennen die Expertinnen und Experten in diesen Aussagen für die Ausbildung und wie gehen sie damit um?

Es zeigt sich, dass die Expertinnen und Experten diese Diskussion und Fragen von unterschiedlichen Herangehensweisen betrachten. So werden hinsichtlich bestehender und bekannter Herausforderungen in der Ausbildung konkrete Gefässe geschaffen, in welchen Praxissituationen bspw. anhand von Videographien reflektiert und besprochen werden. In einer anderen Herangehensweise führt die Erkenntnis «ohne Umsetzungskompetenz – keine Chance» dazu, dass die Stoffmenge zugunsten der Bildung von Umsetzungskompetenz reduziert wird. Die Stoffmenge wird hierbei reduziert und der Fokus auf die Reflexion oder Erprobung von konkreten Umsetzungsmöglichkeiten gelegt. Das bedeutet auch, so die Aussagen der Expertinnen und Experten, dass die Studierenden in der Umsetzung ihrer instrumentalischen Kompetenzen im

Klassenkontext angehalten werden, sich auf das Wesentliche zu reduzieren, um nebenan noch Ressourcen für andere Herausforderungen zu haben. Im Grunde genommen heissen diese von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger benannten Herausforderungen für die Ausbildung, dass die Studierenden während der Ausbildung angehalten werden an in ihrem musikalisch-fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzaufbau konsequent dranzubleiben. Die Aufgabe und Steuerung der Ausbildung basiert im Wesentlichen darauf, die Studierenden zu bestärken, Erfolgserlebnisse zu vermitteln, Selbstvertrauen aufzubauen und sie über praxisnahe Formate am individuellen Kompetenzaufbau und am kritischen Mitdenken und Reflektieren zu halten. Die Ausbildung kann Leitlinien und Hilfsmittel aufzeigen und zur Verfügung stellen, welche die angehenden Lehrpersonen/ resp. Berufseinsteigerinnen und Berufseinstieger in ihrem unterrichtlichen Handeln stützen und mit bestem Beispiel und hoher Ausbildungsqualität ein Exempel setzen.

Trotzdem sehen die Expertinnen und Experten eine beachtliche Schwierigkeit der formulierten Herausforderungen auch darin, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihren Klassen (zu) oft mit einem fehlenden Kompetenzaufbau, einer fehlenden Lernlinie im Fach Musik und folgedessen mit einer grossen Lernstand-Heterogenität der Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden.

Gerade die Thematik der Heterogenität gilt es innerhalb der Ausbildung über Differenzierungsaspekte in der Fachdidaktik aufzugreifen. Hinsichtlich des fehlenden Kompetenzaufbaus und der fehlenden Lernlinie gilt es bereits in der Ausbildung die angehenden Lehrpersonen zu motivieren, sich für das Fach Musik aber auch für die Lehrplanerfüllung einzusetzen. Gerade in Bezug auf die Lehrplanerfüllung sind grundsätzlich die Kontroll- und Aufsichtsinstanzen (Schulleitungen) in der Pflicht. Eine Pflicht, die gegenüber einem gelingenden Musikunterricht und Kompetenzaufbaus sowie eines motivierenden Berufseinstiegs im Fach Musik eingefordert werden muss.

22.4 Kompetenzprofil der Lehrperson für den Musikunterricht

In der Frage nach den musikalisch-fachlichen, den fachdidaktischen wie auch den pädagogischen Kompetenzen einer Lehrperson im Fach Musik wird von den Expertinnen und Experten sehr einheitlich beantwortet. Demnach muss eine Lehrperson über fachlich-musikalische Kompetenzen verfügen, mittels welchen sie fähig ist, den Unterricht, instrumental, vokal, aber

auch vom fachlichen Wissen her zu gestalten. Die Aussagen zu fachlichen Fähigkeiten beziehen sich hierbei meist auf die Kenntnisse der theoretischen Grundlagen, auf die instrumentalen und vokalen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie auf ein musikalisches Grundverständnis, welches ermöglicht, den Unterricht in musikalischen Zusammenhängen und entsprechenden Lernarrangements zu gestalten. Wobei letzteres ebenso die Ebene der fachdidaktischen Kompetenzen anspricht. Diese Kompetenzebene betrachten die Expertinnen und Experten ebenso als entscheidend für den Musikunterricht, in welcher die konkrete Umsetzung des fachlichen Wissens erfragt und gefragt ist und in Bezug auf den Lehr- und Lernprozess eine hohes Reflexionsvermögen der Lehrperson erfordern. So ist hierbei die Sprache von einem sinnvollen Einbezug der Lehrmittel, von individualisierten Lernsettings, von Stufenbezogenheit und von Kenntnis über musikalische Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen. Die pädagogischen Kompetenzen einer Lehrperson im Fach Musik werden von den Expertinnen und Experten ebenso hervorgehoben, unter anderem auch als übergeordnet betrachtet. So spielen diese in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen und die Umsetzung von Unterrichtsideen anhand eines entsprechenden Methodenrepertoires und anhand eines bewussten Classroom-Managements eine Rolle. Aber auch die Begeisterungsfähigkeit einer Lehrperson erachten die Expertinnen und Experten als zentrale Kompetenz, Schülerinnen und Schüler in ihrem musikalischen Lernprozess zu motivieren, fördern und fordern.

22.5 Ausbildung und Professionalisierung

Hinsichtlich Ausgestaltung des Professionalisierungsprozesses während und nach der Ausbildung gehen von den Expertinnen und Experten unterschiedliche Signale hervor. Während der Ausbildung wird seitens Expertinnen und Experten der Professionalisierungsprozess über die konkrete, praktische Umsetzung in den Modulen, dem Instrumentalunterricht oder in Instrumentalpodien erwähnt. Grundsätzlich wird der hohe Praxisbezug als (grosses) Plus bewertet. Trotzdem steht im Zusammenhang mit dem Professionalisierungsprozess demgegenüber auch die Erkenntnis, dass in Praxissituationen zu wenig auf musikalische Umsetzungen und Lernprozesse insistiert, konkrete Aufträge erteilt sowie deren Umsetzung gefordert und reflektiert wird. Um eine Effektivität sicherzustellen bedeutet dies seitens der Musik-Dozierenden, die Studierenden in ihren praktischen Lernsituationen (im Praktikum, im Praxisfeld) enger zu begleiten und praktische Umsetzungen einzufordern.

Möglichkeiten im Aufbau von musikalischen Kompetenzen und im Vorantreiben des Professionalisierungsprozesses sehen die Expertinnen und Experten desweiteren in einem fächerübergreifenden Umgang und einer fächerübergreifenden Herangehensweise mit Musik. Einige Äusserungen zeigen auf, dass die aktuell laufende Studienplanreform¹⁹⁰ innerhalb der PH Luzern ebenso eine Chance bietet, bis anhin brachliegende Themen in der Modulsetzung aufzugreifen. Aber auch die instrumentalen, vokalen und schulmusikalischen Kompetenzen stärker als Einheit und Zusammenspiel zu betrachten und entsprechend neue Gefässe zu entwickeln.

In der Auseinandersetzung mit dem Professionalisierungsprozess nach der Ausbildung benennen die Expertinnen und Experten interessanterweise keine konkreten Gefässe oder Handhabungen. Sie erkennen aber deren Wichtigkeit und reflektieren nützliche und mögliche Formen einer Unterstützung im Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigerinnen und Berufseinstieg nach der Ausbildung. Diese Aussagen zeigen zum einen das Interesse an einer sorgfältigen Begleitung im Professionalisierungsprozess auch nach der Ausbildung auf und weisen andererseits auf diesbezüglichen Handlungsbedarf hin. Lose formulierte Möglichkeiten sehen die Expertinnen und Experten in Austauschgefässen während der ersten Berufsjahre, in einem adäquaten Weiterbildungsangebot für das Fach Musik oder in individuellen Musik-Sprechstunden¹⁹¹ für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger. Einen übergeordneten Handlungsbedarf, so eine Expertenmeinung, besteht in der Ausbildung zukünftig darin, die Thematik der bestehenden Heterogenität innerhalb der Klassen aufzugreifen und aus Sicht der Lehre zu beantworten, resp. zu gestalten.

22.6 Stellenwert und (bildungspolitische) Rahmenbedingungen

Aus Sicht der Expertinnen und Experten geht es in der Ausbildung ebenso darum, die angehenden Lehrpersonen in ihrem musikalischen Selbstbewusstsein und ihrer Persönlichkeit zu

¹⁹⁰ Studienplanreform, SPR 21 – greift auf Herbstsemester 21. Auswirkungen für die Ausbildung im Fach Musik: Umstrukturierung resp. sanfte Restrukturierung von Modulen im Bereich der Schulmusik und des schulpraktischen Instrumentalspiels. Schaffung eines gemeinsamen Ausbildungsgefässes/ Moduls zwischen Schulmusik, schulpraktisches Instrumentalspiel, Gesang und Gruppenmusizieren (Ensemble).

¹⁹¹ Diese Äusserung stammt ursprünglich aus einem Interview mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger und wurde den Expertinnen und Experten als Zitat vorgelegt.

stärken. Ein optimales Curriculum in der Ausbildung mag in diesem Sinne eine zentrale Rolle spielen, um kompetente Lehrpersonen für das Fach Musik auszubilden. Aufgabe der Ausbildung ist es ebenso, die Wichtigkeit musikalischer Bildung aufzuzeigen und anhand der vielfältigen Möglichkeiten im Schulalltag in Bezug auf ein Unterrichtsteam, auf die Klasse wie auch auf eine Schulhauskultur zu konkretisieren. Aufgabe der Ausbildung ist es ebenso während der Ausbildungszeit eine positive Haltung für das Fach Musik zu entwickeln, in welcher ein Bewusstsein für das Fach Musik und dessen Legitimation im Fächerkatalog und dessen Forderung an Kompetenzbildung geschaffen wird. Denn, so die Meinungen der Expertinnen und Experten, zeigt und steuert sich der Stellenwert des Fachs Musik massgeblich an der Haltung der einzelnen Lehrpersonen, des Teams und einer lebendig-musikalischen Schulkultur. Diese wichtigen Scharniere gilt es bewusst zu berücksichtigen und zu pflegen. Auch Schulleitungen und Schulbehörden nehmen hinsichtlich des Stellenwertes musikalischer Bildung eine wichtige Funktion ein: So gehört das Fach Musik zu einem allgemeinen Bildungsauftrag, dessen Durchführung grundsätzlich überprüft werden müsste. Ein diesbezügliches Controlling der zuständigen Behörden und Zuständigkeiten würde, so eine Expertenmeinung, die Qualität des Unterrichts begünstigen. Desweiteren sehen die Expertinnen und Experten eine weitere Controlling-Aufgabe darin, Lehrpersonen einzustellen, die über die notwendige Ausbildung und die entsprechende Lehr- und Unterrichtsbefähigung für das Fach Musik verfügen. Letztere formulierten Hinweise liegen zwar nicht in der Kompetenz der Ausbildung. Jedoch muss sich die Ausbildung der Verantwortung und Aufgabe bewusst sein, genau auf solche Situationen resp. Missstände hinzuweisen und für eine hochwertige musikalische Bildung, einen hochwertigen Musikunterricht bereits in der Ausbildung eine Lanze zu brechen.

22.7 Bedeutung von BV Art. 67a/ Abs. 2 für die Ausbildung

Musikalische Bildung geht einher mit einem ganzheitlichen Verständnis von Persönlichkeitsbildung, welches mitunter eine Art Kulturgut und Kulturhandwerk miteinschliesst. In diesem Sinne, so die Äusserungen der Expertinnen und Experten, geht es in der Ausbildung vor allem darum, die angehenden Lehrpersonen in der Bildung eines musikalisch-pädagogischen Ehrencodex zu unterstützen, worin Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen geformt und geprägt werden. Insofern wird BV Art. 67a/ Abs. 2 von den Expertinnen und Experten für die Umsetzung eines hochwertigen Musikunterrichts als sehr relevant betrachtet. Mittels

bewusster Ausgestaltung des Ausbildungscurriculums und der Professionalisierung hat die Ausbildung die Möglichkeit, die Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 positiv zu beeinflussen. Hierbei wird seitens Expertinnen und Experten vor allem eine umfassende und handlungsorientierte Ausbildung betont. Dabei wird unterstützenden Tutoraten, Austauschgruppen sowie gezielten Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen einen hohen Stellenwert beigemessen. Von den Expertinnen und Experten wird die Selektion vor Studienbeginn kontrovers diskutiert. Zum einen würde eine solche Selektion eine andere Qualitätsgrundlage während der Ausbildung wie auch im Berufsfeld schaffen, zum andern wirkt sich dies konsequenterweise negativ auf die erforderliche Quantität von ausgebildeten Lehrpersonen für das Fach Musik aus. Angebot und Nachfrage geraten aus dem Lot, folgedessen schleichen sich Themen wie fachfremder Musikunterricht oder Streichung des Musikunterrichts ein, was sich wiederum auf den Stellenwert sowie den Anspruch an einen hochwertigen Musikunterricht nach BV Art. 67a/ Abs. 2 auswirkt.

Gerade der bewusste Umgang mit den äusseren Faktoren wie positiver Stellenwert, Wichtigkeit des Fachs im Fächerkatalog, Controlling, Einhalten der Wochenstundentafel, Qualifikation der Lehrperson, Infrastruktur und gute Rahmenbedingungen können die Umsetzung des Verfassungsartikels begünstigen, so die Expertinnen und Experten. Es stellt sich die Frage, so eine Expertenmeinung, ob es sinnvoll ist, dass die Pädagogischen Hochschulen mit der Ausbildung qualifizierter Lehrpersonen alleine für die Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 garantieren oder ob hierfür nicht auch Musikhochschulen mit einem Auftrag der Ausbildung spezifischer Lehrpersonen beauftragt werden sollten. Dieser Ansatz ist jedoch in sich widersprüchlich und missachtet die Ausbildungshoheit der Pädagogischen Hochschulen. In der Diskussion um Garantie und Gewährleistung der Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 benennen die Expertinnen und Experten die Wichtigkeit, sich als Pädagogische Hochschule aktiv in der bildungspolitischen Diskussion einzubringen. Als Expertinnen und Experten des Faches Musik liegt es ebenso in deren Verantwortung, auf die bestehenden Diskrepanzen zwischen Vorbildung, Ausbildung, fachlichen Ansprüchen, Realitäten im Praxisfeld und bestehende Missstände hinzuweisen und gemeinsam für einen hochwertigen Musikunterricht nach BV Art. 67a/ Abs. 2 einzustehen.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion/ resp. Befragung der Expertinnen und Experten legen in ihrer Fülle einen interessanten Blick auf den Musikunterricht und ermöglichen einen Perspektivenwechsel von der Ausbildung in die Praxis, wobei dadurch wiederum neue

Erkenntnisse in Bezug auf einen hochwertigen Musikunterricht gemäss BV Art. 67a / Abs. 2 aber auch die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik gewonnen werden können.

Das durchgeführte Forschungsvorhaben bestehend aus den drei Teilen, Curriculum-Analyse, Interviewstudie mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger und Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten führte in sich die Zielsetzung, die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik und damit verbunden auch die Professionalisierung hinsichtlich des Faches Musik unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Diese verschiedenen Blickwinkel ermöglichen einen differenzierten Blick in der weiteren Auseinandersetzung der Bedeutung von BV Art. 67a / Abs. 2 für den Musikunterricht.

Im Folgenden werden sodann die Ergebnisse des Forschungsteils auf der Basis der Grundlagen (III/ Kap. 2- 6) und der theoretischen Rahmungen (V/ Kap. 10- 15) diskutiert.

VII FAZIT

23 Diskussion der Ergebnisse

Auf der Grundlage der in Kap. 8 formulierten Hypothesen werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der verschiedenen Forschungsbestrebungen (Curriculum-Analyse, Interviewstudie und Expertinnen/ Experten-Befragung) mit den Erkenntnissen des aktuellen Forschungsstands, der theoretischen Rahmung und Bestandteilen des Grundlagenkapitels abgeglichen und diskutiert.

23.1 Hypothese 1: Anforderungen, Herausforderungen

Der Musikunterricht in der Primarschule (VA 67a, Absatz 2, Grundförderung) bringt für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger verschiedene Anforderungen und Herausforderungen in der Interaktion zwischen Kompetenzerwerb (Ausbildung), Kompetenzvermittlung (Praxis), Praxissituation und bildungspolitischen Rahmenbedingungen mit sich.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind während des Berufseinstiegs mit ganz unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert. Es sind Anforderungen, welche sich aus dem beruflichen Handeln wie Unterrichtsgestaltung und -entwicklung, Klassenführung und -organisation sowie letztlich der vollen Übernahme von Verantwortung ergeben. Diese Konfrontation mit der Praxisrealität bringt je nach persönlichen Ressourcen der Berufseinsteigerin, des Berufseinsteigers unterschiedliche Herausforderungen mit sich (vgl. Kap. 10). Keller-Schneider und Hericks (2017) weisen auf den sprunghaften Anstieg von Anforderungen und Herausforderungen während dieser Phase und zeigen hin. Für die Bewältigung ebendieser Anforderungen und Herausforderungen sind entsprechende professionelle Handlungskompetenzen erforderlich. Handlungskompetenzen und professionsspezifische Einstellungen, welche zwar während der Ausbildung initiiert und geprägt werden, jedoch vorwiegend im Umgang mit der Berufspraxis entfaltet, entwickelt und professionalisiert werden müssen (vgl. Henecka & Lipowsky, 2002; Hericks & Kunze, 2008; Herrmann & Hertramph, 2000; Kräler, 2008; Terhart, 2000).

Das von Puffer und Hoffmann (2017), auf der Grundlage von Baumert und Kunter (2006) adaptierte Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen im Fach Musik verdeutlicht das Zusammenspiel von affektiv-motivationalen und kognitiven Komponenten für die Generierung professioneller Kompetenzen. So beeinflussen sich Aspekte wie Überzeugung, Werthaltung, motivationale Orientierung, Selbstregulation und Professionswissen gegenseitig (vgl. Abbildung 26). Das Professionswissen wird dabei über die Aspekte Fachwissen, fachdidaktisches Wissen pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen definiert (vgl. Bromme, 1992; Shulman, 1986). Beide Komponenten, kognitive wie affektiv-motivationale, wirken sich bedeutend auf die Wahrnehmung und Deutung von Anforderung aus und bilden wichtige Grössen, in der Bewältigung der Herausforderungen.

Hervorgehend aus den Ergebnissen der dreiteiligen Forschung wird ersichtlich, dass gerade professionelle Handlungskompetenzen für einen gelingenden Musikunterricht entscheidend sind, um den Anforderungen wie auch den Herausforderungen zu begegnen. Hierbei werden Aspekte des Professionswissens als kritisch betrachtet und hervorgehoben. Mit Blick auf die musikalisch-fachlichen Kompetenzen wird ersichtlich, dass gerade die instrumentalen und vokalen Fertigkeiten und Fähigkeiten oft thematisiert werden. Zwar, so der Grundtenor, verfügen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger über eine gute Grundlage und Vorbereitung für die Berufspraxis, dennoch fühlen sie sich, in Bezug auf die Vielschichtigkeit des Unterrichts und des unterrichtlichen Geschehens gefordert oder zuweilen auch überfordert. Auch hinsichtlich fachdidaktischen und der organisationalen Kompetenzen zeigen sich Anforderungen und Herausforderungen, die auf methodisch-didaktische Fertigkeiten oder Kompetenzen im Bereich der Unterrichtsgestaltung, des Classroom-Managements und der Klassenführung zurückzuführen sind. Es zeigt sich, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in der Phase des Berufseinstiegs oft lediglich reagieren können und wenig vorausschauend agieren. Nichts desto trotz ist erkennbar, dass eben solche Situationen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger anregen oder dazu zwingen, sich mit bestehenden Herausforderungen auseinanderzusetzen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Kräler (2008) spricht hierbei von einem spiralförmigen Prozess, in welchem sich bedeutsame Routinen und Kompetenzen einstellen. Aus den Forschungsergebnissen wird ebenso deutlich, dass sich Anforderungen und Herausforderungen im Bereich der kognitiven Komponenten auf die affektiv-motivationale Komponente auswirkt, was wiederum in den verschiedenen Modellen

von Baumert & Kunter (vgl. Abbildung 18), Puffer und Hofmann (vgl. Abbildung 26) wie Keller-Schneider (vgl. Abbildung 23) hervorgeht.

Die Expertinnen und Experten der Ausbildung zeigen sich gegenüber dieser Vielzahl an genannten Anforderungen und Herausforderungen wachsam und erkennen, dass gerade die affektiv-motivationale Komponente eine entscheidende Basis bietet, um angehende Lehrpersonen, Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger für einen wirkungsvollen Musikunterricht zu begeistern. Die Aufgabe der Ausbildung wird darin erkannt, sich vermehrt mit den Praxisrealitäten auseinanderzusetzen und auf diese eine Antwort oder eine antizipierende Haltung zu entwickeln. Musikunterricht, so die Grundhaltung, lebt entscheidend von den professionellen Handlungskompetenzen der Lehrperson. Folgedessen soll in der Ausbildung an einem motivierenden, handlungsorientierten und aufbauenden Musikunterricht (vgl. Kap.13.1.3), nahe an der Praxisrealität, festgehalten werden.

Helmkes Angebot-Nutzen-Modell (vgl. Abbildung 25) bildet in verdichteter Form die Komplexität von Musikunterricht als solches ab, welche schon Abel-Struth (2005) benennt. Die professionellen Handlungskompetenzen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind daher immer in einem grösseren Kontext zu verstehen. Zwar wirken sich diese direkt auf den Unterricht aus, beeinflussen die Lernaktivitäten und haben Folgewirkung auf den Lernertrag. Dennoch werden die professionellen Handlungskompetenzen massgeblich von Faktoren wie Lernpotential oder kontextualen Bedingungen gefordert, beeinflusst und geprägt. Das Zusammenspiel beider Ebenen, der Lehr-Lernprozess-Ebene mit Input und Output-Orientierung als auch der kontextualen Ebene (Lernstand, Heterogenität, Klassenzusammensetzung, Schulklima, familiäre Prägung etc.) beeinflusst die Unterrichtsqualität (vgl. Kap. 13.3). Gerade diese Komplexität von direkt und indirekt beeinflussbaren zuweilen auch nicht beeinflussbaren Faktoren führt dazu, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger die Situation des Musikunterrichts als Overload von Anforderungen und Herausforderungen wahrnehmen und ihr mittels pragmatischen, fatalistischen oder kalkülen Überlebensstrategien wie „durchkommen – überleben – schwimmen“ begegnen. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger müssen lernen, mit dieser Komplexität zu leben und darauf schrittweise eine Antwort zu finden. Eine mögliche Antwort darauf lässt sich in der Konkretisierung der Entwicklungsaufgaben nach Keller-Schneider und Hericks (2011a) finden, welche unter der Hypothese 3 genauer ins Auge gefasst werden.

Im Sinne eines umfassenden Blicks auf das unterrichtliche Geschehen ist es von Wichtigkeit, die Komplexität von Angebot und Nutzen, wie auch von Prozessen und Produkten, welche Unterricht beinhalten, in der Ausbildung in Bezug auf den Musikunterricht konkret zu thematisieren. Mögliche Diskussionsgrundlage hierfür kann die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Zielebenen von Musikunterricht bilden. Ziele hinsichtlich gesellschaftlicher Relevanz, Lehrziele und Lernziele. Oder auch Ziele auf der Grundlage der molekularen, praxisnahen Ebene oder der molaren, übergeordneten Ebene wie diese von Harnischmacher (2012) beschrieben werden (vgl. Kap. 13.1.1).

Meist wird in der Ausbildung die molekulare Zielebene gestärkt. Im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung und Stärkung der angehenden Lehrpersonen, des Fachs und des Musikunterrichts, erschliesst sich für die Ausbildung ein Potential, in dem verstärkt die molare Zielebene wiederum in den Fokus zu nehmen. Über die Sinnstiftung werden so die affektiv-motivationalen Komponenten geprägt, was sich wiederum auf die Resilienz im Umgang mit Herausforderungen auswirkt.

Bildungspolitische Anforderungen werden an die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger vorwiegend über die Vorgaben der Wochenstundentafel und des Lehrplans im Fach Musik gestellt (vgl. Kap. 3.1). Herausforderungen gehen hierbei in Bezug auf die Fülle und Vorgaben des Lehrplans hervor. Diese stehen, wie die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bekräftigen oft diametral zur Lektionenzahl und dem effektiv erforderten Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Seitens Ausbildung gilt es daher einerseits, die Studierenden auf die Vermittlung der erforderten Kompetenzen des Lehrplans vorzubereiten und mit den bildungspolitischen Vorgaben vertraut zu machen, aber auch auf ihr verantwortliches, berufsethisches Handeln hinzuweisen und auszubilden. Andererseits ist es die Aufgabe der Ausbildung, angehende Lehrpersonen auf einen qualitativ hochwertigen Musikunterricht vorzubereiten und mit wichtigen Kompetenzen für die Begleitung und Gestaltung von Lernprozessen auszustatten (vgl. Kap. 13.2.3), so dass Lernen im Musikunterricht trotz aller Anforderungen und Herausforderungen stattfinden kann.

Aus all den Anforderungen und Herausforderungen, der Dynamik und Komplexität von Unterricht, welche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger erfahren, wird ersichtlich, dass die wichtigsten Treiber des Professionalisierungsprozesses im Zusammenspiel der motivational-affektiven und der kognitiven Komponenten liegen. Es sind dies Parameter, die in der

Ausbildung, mittels eines durchdachten Curriculums und in der Phase des Berufseinstiegs entscheidend geprägt und geformt werden können.

23.2 Hypothese 2: Verständnis von hochwertigem Musikunterricht

BV Art. 67a fordert in Absatz 2 einen 'hochwertigen Musikunterricht' in der Praxis, ohne dabei konkret zu werden. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger befinden sich auf der Zeitachse noch nahe an der Ausbildung (Wissenschaft) obschon sie mitten in der Berufspraxis stehen. Die Erschliessung des Verständnisses von 'hochwertigem Musikunterricht' vermag im Abgleich der Sichtweisen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wie auch Expertinnen und Experten Konkretisierung erfahren.

Über hochwertigen Musikunterricht gehen aus der Literatur keine Aussagen hervor. Auch im Zusammenhang mit BV Art. 67a wird dieser Passus weder von fachlichen noch von (bildungs-)politischen Gremien konkretisiert (vgl. Kap. 1). Die Betrachtung von Hochwertigkeit fordert und impliziert eine Auseinandersetzung mit der Frage nach Unterrichtsqualität und derartigen Qualitätskriterien. Helmke (2010) wie Meyer (2010) Qualitätskriterien von Unterricht und setzen sich mit der Frage auseinander, was denn guten Unterricht bedingt. Biegholdt (2013) adaptiert Meyers Kriterienkatalog und konkretisiert diesen in Bezug auf den Musikunterricht. Einige dieser adaptierten Kriterien sind jedoch in Bezug auf den Musikunterricht sehr unspezifisch gehalten und lassen sich in ihrer Allgemeingültigkeit ebenso auf andere Fachbereiche übertragen. Fuchs (2015) gestaltet ihren Kriterienkatalog aus einer Mischform von eigenständig formulierten Kriterien und solchen, welche aus dem Katalog von Meyer (2010) abgeleitet sind. Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Qualität bleibt allen Kriterienkatalogen gleich. Im folgenden Abgleich der Qualitätskriterien aus der Literatur und den Forschungsergebnissen soll eine Horizonterweiterung und Konkretisierung in Bezug auf den Musikunterricht ermöglicht werden. Die Sicht der Forschung wird dabei aus dem Blick in Curricula, von Stimmen aus der Praxis und der Lehre/Ausbildung gebildet.

Helmke (2010) verweist explizit darauf, dass neben verschiedenen Kontextfaktoren vor allem die Lehrperson mit ihrer professionellen Kompetenz, ihrem fachlichen, pädagogischen und didaktischen Wissen und Können für die Unterrichtsqualität ausschlaggebend ist. Diese Erkenntnis, dass hochwertiger Musikunterricht mit der Lehrperson steht und fällt, geht aus der Forschung auf allen Ebenen sehr deutlich hervor. Vor allem die fachlichen und musikalischen

Kompetenzen sind für einen hochwertigen Musikunterricht entscheidend. Gemeint sind hierbei fachliche-musikalische, handwerkliche wie didaktisch-methodische Kompetenzen, welche in deren Anwendung bereits über das Novizen-Stadium (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1987) und die von Fuller & Brown (1975) formulierte Survival-Stage führen. Kompetenzen, welche es den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger erlauben, nebenbei die verschiedenen Ebenen des Unterrichts und dessen Dynamik zu erfassen. Neben der Kompetenz der Lehrperson spielt aber ebenso deren Motivation und Begeisterung für das Fach eine wichtige Rolle, was sich wiederum auf ein lernförderliches Klima auswirkt. In den Forschungsergebnissen ist in diesem Kontext die Sprache von einer Grundmotivation gegenüber des Fachs. Desweiteren zeichnet sich hochwertiger Musikunterricht dadurch aus, dass dieser vorbereitet und abwechslungsreich aufgebaut ist und klaren Zielsetzungen unterliegt. Hervorgehoben wird in dieser Auseinandersetzung ebenso die Fähigkeit der Lehrperson auf die unterschiedlichen Lernniveaus der Schülerinnen und Schüler einzugehen und individuell zu fördern. Musikunterricht wird dann als hochwertig betrachtet, wenn dieser entlang eines aktiven, handelnden Lernens stattfindet, in welchem theoretische Aspekte in praktischer Anwendung veranschaulicht werden. Dieses Kriterium lässt sich in der Literatur annähernd Meyers Methodenvielfalt (vgl. Tabelle 4) zuordnen, geht aber viel mehr als fachspezifisches Qualitätsmerkmal hochwertigen Musikunterrichts hervor. Die Forschungsergebnisse zeigen zudem auf, dass auch Rahmenbedingungen wichtige Faktoren für einen hochwertigen Musikunterricht bilden. Damit gemeint sind Rahmenbedingungen in Bezug auf die Infrastruktur und Ausstattung (Raum, Instrumente, Lehrmittel) aber auch in Bezug auf die Verbindlichkeit hinsichtlich Stundentafel und der Unterrichtsbefähigung/ resp. Ausbildung der Lehrperson. Abschliessend wird als Kriterium hochwertigen Musikunterrichts die Reflexionsfähigkeit und das Reflexionsvermögen der Lehrperson als wichtige Kompetenz erwähnt. Eine Gabe, welche ihr erlaubt, die musikalische Handlung mit Wissens- und Verstehensaspekten abzugleichen und so den Musikunterricht situativ angepasst zu gestalten.

Einige dieser Ergebnisse aus der Forschung finden sich in den verschiedenen, dargelegten Kriterienkatalogen der Literatur wieder. Im Vordergrund stehen dabei vor allem die Qualitätskriterien Klarheit, Strukturierung, Motivation, Lernförderliches Klima, Individualisieren (vgl. Helmke, 2010; Hilbert Meyer, 2010; Mechtild Fuchs, 2015; Biegholdt, 2013). Abel-Struth fasst diese entscheidenden und wirksamen Kriterien in Bezug auf den Musikunterricht zusammen, indem nur dann von Musikunterricht zu sprechen ist, wenn es sich um zielgerichtete, geplante

musikalische Lehr- und Lernprozesse durch professionelle (ausgebildete) Lehrpersonen für das Fach Musik handelt (Abel-Struth, 2005).

Die Dichte und Aussagekraft der aus den Forschungsergebnissen hervorgehenden Kriterien eines hochwertigen Musikunterrichts verlangt förmlich danach, diese ebenso in Form eines Kriterienkatalogs darzustellen, wie dies nachfolgend vorgenommen wird. Als wichtigstes Kriterium wird an erster Stelle die Kompetenz der Lehrperson aufgeführt. Alle folgenden Kriterien unterliegen weder einer inneren noch einer äusseren Gewichtung.

Tabelle 11: Kriterien hochwertigen Musikunterrichts aus der Sicht von Praxis und Ausbildung. Resultate der qualitativen Interviews und der Expertenbefragung.
(Eigene Darstellung)

	Praxis und Ausbildung <i>10 Merkmale hochwertigen Musikunterrichts</i>
1	Kompetenz der Lehrperson
	Klarheit und Strukturiertheit
	Motivation und Begeisterung
	Vorbereitung, Planung, Rhythmisierung
	Zielorientierung
	Handlungsorientierung
	Theorie-Praxis-Bezug
	Reflexionsfähigkeit
	Infrastruktur, Ausstattung
	Verbindlichkeit Wochenstundentafel, Lehrplan

Die Zusammenstellung des Kriterienkatalogs wie auch die vorangehende Beschreibung und Umrahmung konkretisieren den Passus hochwertiger Musikunterricht und lassen ihn dadurch fassbarer erscheinen.

23.3 Hypothese 3: Professionalisierung von Lehrpersonen

Der Berufseinstieg bildet eine wichtige Phase in der Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, in welcher wichtige professionsspezifische Kompetenzen und Haltungen (professionelle Handlungskompetenzen) in Bezug auf die Lehrtätigkeit entwickelt werden. Trotzdem sind Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger nach Beendigung der Ausbildung im Fach Musik oft sich selbst überlassen. Eine adäquate Unterstützung auch in der Berufseinstiegsphase fehlt, würde aber den Anspruch an einen 'hochwertigen Musikunterricht' begünstigen.

Das Gefühl der Einzelkämpferin oder des Einzelkämpfers und des Alleine-Seins auf weiter Flur, welches von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gerade in Bezug auf den Musikunterricht immer wieder benannt wird, betont eine zentrale Gegebenheit in der Professionalisierungsdiskussion bei Berufseinstieg. Seitens der Wissenschaft und Forschung wird die Wichtigkeit, den Berufseinstieg möglichst professionell zu begleiten, immer wieder hervorgehoben. So gehen aus den allgemeinen Professionalisierungsbestrebungen einige konzeptuelle und strukturelle Modelle hervor, wie die Berufseinstiegsphase sinnvoll begleitet und unterstützt werden kann (vgl. Kap. 10.1). In der Deutschschweiz findet die Begleitung des Berufseinstiegs mehrheitlich über das Modell der kollegialen Kooperation und der Praxisreflexion statt, wonach Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in Form einer Praxis- und Supervisionsgruppe von einer erfahrenen Lehrperson betreut und begleitet werden. Die Teilnahme an diesem Professionalisierungsprogramm ist obligatorisch. Auf der Ebene der Schule und des Unterrichtsteams wird die Berufseinstiegsphase oft über ein Mentoratsprogramm (vgl. Kap. 10.2) gestaltet.

Hinsichtlich Professionalisierung und Gestaltung des Berufseinstiegs im Fach Musik sind aus der Literatur keine diesbezüglich spezifischen Hinweise und aus den Forschungsergebnissen nur wenige Äusserungen ersichtlich. Meist lassen diese Äusserungen darauf schliessen, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Unterricht entweder innerhalb einer Gruppierung (Schulhaus-Team, Unterrichtsteam, Kommilitoninnen) vorbereiten oder sie bei Fragen und Unklarheiten in die Offensive gehen und Unterstützung suchen. Dennoch zeigen die Forschungsergebnisse, dass sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gerade eine

solche professionelle, fachliche Begleitung während des Berufseinstiegs noch intensiviert, konkretisiert und institutionalisiert wünschen. Erwähnt werden dabei folgende Formen

- Fachliche Begleitung im Team oder in der Praxis-Supervisionsgruppe
- Fachliche Impulse und Begleitung während des Vorbereitungskurses im Sommer
- Individuelles Coaching von Expertinnen/ Experten: Fachdidaktik, Instrument
- Sprechstunden bei PH-Dozierenden: Fachdidaktik, Instrument
- Austauschtreffen an der PH, jährlich/ halbjährlich
- Impulsveranstaltungen und Workshops an der PH
- Weiterbildungskurse

Die sorgfältige Begleitung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Fach Musik in der Phase des Berufseinstiegs ist auch seitens der Expertinnen und Experten von Relevanz und Interesse. Die Feststellung, dass aus der aktuellen Praxis keine spezifischen Programme hervorgehen, weist auf eine Lücke mit Potential hin.

Keller-Schneider und Hericks (2011a) benennen verschiedene Entwicklungsaufgaben, welche im Professionalisierungsprozess bei Berufseinstieg zu lösen sind. Diese Entwicklungsaufgaben werden als Marksteine in der individuellen Entwicklung verstanden und beinhalten zentrale berufliche Aufgaben. Kompetenzbildung und Professionalisierung findet dabei über Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien auf der Basis des vorhandenen Wissens und Könnens statt. Nachfolgend werden die vier, von Keller-Schneider und Hericks (2011a) formulierten Entwicklungsaufgaben, mit den Ergebnissen der Forschung abgeglichen und den Versuch eines Transfers auf die Professionalisierung im Fach Musik und den Musikunterricht vorgenommen. Ausgangslage für die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben bildet die Bereitschaft, sich den bestehenden Anforderungen anzunehmen und diese mit den individuellen Ressourcen, dem aktuellen Professionswissen und den zur Verfügung stehenden Handlungskompetenzen anzugehen (vgl. Abbildung 26).

1. **Identitätsbildende Rollenfindung:** In Bezug auf die Professionalisierung im Fach Musik, bedeutet dies, dass sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit der Rolle der Lehrperson, welche Musikunterricht anleitet und verantwortet, identifiziert. Damit ist ebenso der bewusste Umgang mit den Antinomien des Lehrhandelns

verbunden (vgl. Kap. 11.1). Dieser gelingt dann, wenn die fachlichen und personalen Kompetenzen und Qualitäten ermöglichen, sich den verschiedenen Herausforderungen von Unterricht und Beruf zu stellen. Dazu ist eine Reflexionsfähigkeit erforderlich, die Stärken, Schwächen sowie persönliche Ressourcen realistisch einzuschätzen vermag.

Die Forschungsergebnisse heben hervor, dass sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in Bezug auf den Musikunterricht sehr wohl kritisch reflektieren. Identität in der Rolle, so die Ergebnisse, erleben Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger dann, wenn sie sich fachlich kompetent fühlen. Dieses Kompetent-Werden ist oft Ergebnis verschiedener Bewältigungsstrategien, welche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger anwenden, wenn Herausforderungen anstehen. Genannt werden Strategien wie „dranbleiben“ oder „üben – üben – üben“, um musikalisch-fachliche, instrumentale wie methodisch-didaktische Routine zu gewinnen. Auch die regelmässige Anwendung im Schulalltag, das Ausprobieren von verschiedenen Methoden und Herangehensweisen sowie die antizipierende Auseinandersetzung mit bestehenden Herausforderungen sind Strategien, sich dieser Entwicklungsaufgabe zu stellen. Dabei, so die Ergebnisse der Forschung, spielt die persönliche Einstellung und Motivation eine entscheidende Rolle.

- 2. Adressatenbezogene Vermittlung:** Die Vermittlung von musikalischen und kulturellen Fachinhalten erfordert ein Fachwissen sowie die Fähigkeit, Inhalte, Methoden und Herangehensweise auf die Schülerinnen und Schüler des Musikunterrichts abzustimmen. Berufseinsteigerinnen sind gefordert, fachliche Anforderungen und individuelle Bedürfnisse einander anzugleichen.

Aus den Forschungsergebnissen zeigt sich, dass gerade die Thematik der fachlichen Überhöhung und des Fachwissens, gepaart mit dem zur Verfügung stehenden Methodenrepertoire, Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger stark fordert. Zwar fühlen sich die Berufseinsteigerin und Berufseinsteiger für die Gestaltung des Musikunterrichts entlang der Grundlagen und des Basiswissens fachlich kompetent. Einem weiterführenden und vernetzten Wissen sind aber oftmals Grenzen gesetzt. Fachdidaktische Hürden eröffnen sich in der Wissensvermittlung. Hier fehlt es den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an Umsetzungsideen und einem adäquaten, ausgereiften Methoden- und Handlungsrepertoire, um Wissen sinnvoll zu vermitteln, individuelle Lernprozesse zu steuern oder situative und unmittelbar die

Unterrichtsmomente zu gestalten. Im Grunde genommen sind dies allesamt Aspekte von didaktischen Grundsätzen des Musikunterrichts, welche ebenso aus dem Lehrplan 21 hervorgehen (vgl. Kap. 13.1.2). Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass sich gerade die Heterogenität der Klassen, die unterschiedlichen Lernniveaus und die fehlenden Kompetenzgrundlagen nach Lehrplan als eine der ganz zentralen Herausforderungen für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger kristallisiert. Es sind Herausforderungen im Sinne einer Entwicklungsaufgabe, welche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auffordert, sich über Individualisierungs- und Differenzierungsmethoden, über andere Methoden oder einen allfälligen Methoden-Transfer aus andern Fachbereichen Gedanken zu machen. Auch wenn diese Bewältigungs- und Weiterentwicklungsbestrebungen aus den Forschungsergebnissen deutlich hervorgehen, stellt sich aufgrund der Fülle dieser Anforderungen und Herausforderungen auch Resignation ein. Seitens der Ausbildung wird erkannt, dass die Frage nach der Wissensvermittlung, nach dem „Wie?“, einerseits anhand von Reflexionssequenzen und andererseits über das Einfordern der Durchführung konkreter Praxisaufträgen bewusster fokussiert und gewichtet werden muss.

- 3. Anerkennende Führung:** Ein gelingender Musikunterricht basiert auf einem Klima der Wertschätzung, der Anerkennung des Individuums sowie einer klaren Klassenführung. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind gefordert sich diesen Umgang im Konkreten vorzustellen und darin das Verhältnis und die Antinomie von Nähe-Distanz kritisch zu reflektieren.

Lernen ist Beziehung. Ohne funktionierende Beziehung sind Lehr- und Lernprozesse nur bedingt wirkungsvoll. Dass Wertschätzung, lernförderliches Klima aber auch Klarheit und Klassenführung die Unterrichtsqualität beeinflussen, wurde im Zusammenhang mit den Qualitätskriterien guten Unterrichts (vgl. Kap. 13.3) wie auch den aus den Forschungsergebnissen hervorgehenden Qualitätskriterien hochwertigen Musikunterrichts aufgezeigt. So bilden Wertschätzung, Freude und Motivation wichtige Faktoren den Musikunterricht mit und für die Schülerinnen und Schülern zu gestalten. Nicht umsonst geht aus den Forschungsergebnissen hervor, dass musikalische Momente auch ausserhalb des Unterrichts oft gelebt werden, da sie die Atmosphäre, Stimmung und das Lernklima positiv beeinflussen.

In Bezug auf die vorliegende Entwicklungsaufgabe zeigen die Forschungsergebnisse im Konkreten auf, dass gerade eine gute und klare Klassenführung im Musikunterricht das A und O

ist, diese jedoch die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger fordert. Sie führt dazu, dass sich diese antizipierenden Überlegungen zum Classroom-Management, zu Regeln, Ritualen und organisationalen Abläufen machen müssen, um den pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen gerecht zu werden. Die Wichtigkeit dieses Aspekts wird auch von Kertz-Welzel (2006) benannt (vgl. Kap. 13.4.2). Eine gute Klassenführung, ein gutes Classroom-Management, bildet gerade im Professionalisierungsprozess im Fach Musik eine wichtige Komponente. Dabei ist zu bedenken, dass gerade das Fach Musik durch seine vielseitige aktive Handlungsorientierung eine Dynamik mitbringt, welche mitunter als Alleinstellungsmerkmal unter den Fächern im Fächerkanon hervorgehoben werden kann. Nur wenn es gelingt, in der Dynamik des Fachs und des fachlichen Lernens, ein klares Classroom-Management zu verfolgen, können Lehr- und Lernprozesse wirkungsvoll verlaufen. Expertinnen und Experten erkennen mit Blick auf das Ausbildungscurriculum, dass gerade diese Eigenheit musikalischen Lernens während der Ausbildung noch verstärkt hervorgehoben und beantwortet werden kann.

- 4. Mitgestaltende Kooperation:** Gerade in Bezug auf das Fach Musik bedeutet diese Entwicklungsaufgabe für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, in aktiver kollegialer Kooperation das musikalische Leben der Schule mitzugestalten.

Es zeigt sich in Bezug auf die Gestaltung und Entwicklung musikalischer Momente innerhalb der Schule und des Schulhauses, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger erst in einer späteren Phase des Berufseinstiegs dafür Ressourcen frei haben. Motivation, Selbstvertrauen sowie fachlich-musikalische Kompetenzen sind ausschlaggebend, sich auf diese musikalische Entwicklungsaufgabe einzulassen. So ist in den Forschungsergebnissen die Sprache von musikalischen Schulhausprojekten (Theater, Musical etc), von Chorprojekten und gemeinsamen Singstunden oder klassenübergreifenden Musikstunden. Es zeigt sich ebenso, dass solche Engagements auf die Eigeninitiative von musikbegeisterten und musikversierten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zurückzuführen sind. Beteiligte wie Schulhausteam und Schule reagieren darauf positiv und betrachten solche musikalischen Momente als sinnstiftend, gemeinschaftsfördernd und motivierend, so dass sie sich auf die Schulhauskultur auswirken oder innerhalb der Schule institutionalisiert werden. Der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe mag aber ebenso eine Kehrseite beiwohnen: Nicht alle Schulen und Teams zeigen sich offen und leben eine musikalische Kultur oder einen musikalischen Austausch in Form kollegialer

Kooperation, was zur Folge hat, dass sich entweder Ernüchterung oder eine „Jetzt-erst-recht-Haltung“ einstellt. Die Forschungsergebnisse seitens Ausbildung und Curriculum verweisen auf den Wert und die Wichtigkeit der Heranführung an musikalische Projekte bereits während der Ausbildung. Jedoch fehlen gerade solche musikalische Projektwochen im aktuellen Ausbildungsprogramm aufgrund Fächerschwerpunkten, Sparmassnahmen und Kürzungen des Ausbildungsprogramms.

Hervorgehend aus der Betrachtung und Konkretisierung der Entwicklungsaufgaben nach Keller-Schneider und Hericks (2011a) in Bezug auf den Musikunterricht fällt einmal mehr auf, dass Professionalisierung über einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess der Kompetenzbildung, entlang verschiedener Stufen und Stadien führt (vgl. Kap. 13.2). Henecka und Liposwky verdeutlichen dies in ihrer Aussage, wonach Professionalisierung nicht ein einmaliger Prozess an der „Tankstelle Hochschule“ ist, sondern sich als spiralförmiger Prozess des Schleifens und Formens versteht (2002).

23.4 Hypothese 4: Ausbildungsprogramme an Pädagogischen Hochschulen

Die Ausbildungsprogramme im Fach Musik an Pädagogischen Hochschulen sind sehr unterschiedlich, dennoch fördern sie angehende Lehrpersonen in ihrem musikalisch-fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzerwerb. Sie befähigen angehende Lehrpersonen, einen fachlich kompetenten Musikunterricht zu leisten, in welchem die im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen, im Sinne eines 'hochwertigen Musikunterricht' gefördert und erreicht werden.

Die Frage nach Kompetenzen und Kompetenzbildung geht mit der Auseinandersetzung der verschiedenen professionellen Wissensdomänen einher, welche massgeblich von Shulman (1986) und Bromme (1992) gestaltet wird. In der Literatur setzen fünf Wissensarten durch, welche Bestandteil zahlreicher Kompetenzmodelle sind. Eines bleibt diesen Wissensarten in Bezug auf den Transfer ins Fach Musik gemein: Die Tatsache, dass dabei Wissen meist in Form eines kognitiven Prozesses, selten aber handelnd oder mechanisch verstanden wird. Gerade mit Blick auf die künstlerischen Fächer mag dies zu einer nicht adäquaten Eingrenzung resp. Ausgrenzung führen. Die Modelle der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Puffer & Hofmann, 2017) begreifen die Wissensdomänen als kognitive Komponente und Professionswissen, welche im Zusammenspiel mit den affektiv-

motivationalen Komponenten zu einer professionellen Handlungskompetenz führen. Dabei machen Keller-Schneider und Hericks (2011b) in ihrem Rahmenmodell ersichtlich, dass sich professionelle Handlungskompetenz erst dann einstellt, wenn die wahrgenommenen Anforderungen und Herausforderungen über die Handlung bewältigt werden. Hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen einer Lehrperson für den Musikunterricht und der Fragen nach deren idealem Kompetenzprofil, gehen aus den Forschungsergebnissen folgende Erkenntnisse hervor:

Eine Lehrperson für das Fach Musik soll fachlich im Sinne einer Überhöhung auf der Grundlage des Basiswissens, kompetent sein. Sie ist kompetent, den Musikunterricht entlang von verschiedenen Methoden und Herangehensweisen fachdidaktisch zu gestalten. Mittels ihrer pädagogischen Kompetenz gelingt es der Lehrperson, sich auf die Lernenden einzulassen, die Klasse und den Unterricht gut zu organisieren und auf bestehende Heterogenität im Klassenverband einzutreten. Musikalisch-künstlerische Kompetenzen sind von der Lehrperson vorwiegend im instrumentalen und vokalen Bereich verlangt, so dass sie fähig ist, Lieder anzuleiten, zu begleiten und musikalisch zu führen. Künstlerische Kompetenzen werden der Lehrperson nicht zugewiesen. Eine Konkretisierung der idealen und zentralen Kompetenzen einer Lehrperson für das Fach Musik hervorgehend aus den Forschungsergebnissen dieser Arbeit, welche in dieser Form bisher in der Literatur noch keine konkrete Ausdeutung und Konkretisierung fand.

Im Abgleich mit den verschiedenen Ausbildungsprogrammen der fünf grössten Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz zeigt sich, hervorgehend aus deren Modulkarten und Modulbeschreibungen, dass diese fachspezifischen Kompetenzen aufgebaut werden, jedoch je nach Ausbildungsschwerpunkten, Curriculum, Ausbildungszeit und Credits sehr unterschiedlich gewichtet werden.

Eine Lücke eröffnet sich anhand der Forschungsergebnisse in der bewussten Begleitung und Betreuung der fachlichen Kompetenzbildung während der Ausbildung in Praxissequenzen (Praxistage, Praktikum etc). Das konsequente Einfordern der Durchführung von praktischen Sequenzen und die professionelle Auswertung oder Reflexion in Ausbildungs- und Lehrsequenzen so die Forschungsergebnisse, besteht noch Optimierungspotential. Denn gerade dieses „learning on the job“ während der Ausbildung legt erste, entscheidende Schritte im Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrpersonen. Diese Phase bewusst zu begleiten ist Aufgabe der (musikpädagogischen) Ausbildung.

Lautzenheiser (vgl. Kertz-Welzel, 2006) reduziert die Kompetenzen einer guten Lehrperson im Fach Musik auf 7 C's (vgl. Kap. 14.2). Im Abgleich mit den Forschungsergebnissen zeigt sich, dass sich einige dieser 7 C's hierin ebenfalls wiederfinden lassen:

- *Competence*: Die Lehrperson verfügt *fachliche und fachdidaktische* Kompetenzen, den Unterricht zu gestalten.
- *Commitment, Confidence, Consideration, Cooperation*: Pädagogische Kompetenzen befähigen die Lehrperson den Musikunterricht in einer lernförderlichen Atmosphäre motivierend zu gestalten. Auch Einstellung und Haltung sind dabei von Bedeutung.

Die Bedeutung und Tragweite der drei Wissenformen nach Aristoteles *Episteme, Techne und Phronesis* (vgl. Kap. 14.3) und deren Gegenüberstellung durch Georgii-Memming (2016b) bestätigen sich aus den Forschungsergebnissen wie folgt:

- *Episteme*, als wissenschaftliches Wissen wird in der Ausbildung vor allem über die Bildung der fachlichen Kompetenzen entlang von Theorien und Konzeptionen vorgenommen, hervorgehend aus der Curriculum-Analyse auch in Form von Vorlesungen gelehrt.
- *Techne*, als künstlerisches Wissen, welches Kreativität, Vorstellungskraft, Ideengenerierung umfasst, bildet sich in der Ausbildung in den musikalisch-instrumentalen und vokalen Kompetenzen, aber auch in den fachdidaktischen Kompetenzen (Umsetzungsideen, Umsetzungswissen) ab. In den Forschungsergebnissen wird diese Kompetenz immer wieder auch als praktisch-handelnde oder handwerkliche Kompetenz beschrieben.
- *Phronesis*, als Beziehungswissen äussert sich in der Ausbildung in der Formung und Entwicklung von pädagogischen Kompetenzen und in der Hinführung zu einer wertschätzenden, motivierenden Lernatmosphäre, in welchem die Lehrperson die einzelnen Schülerinnen und Schüler individuell wahrnimmt und ihnen achtsam, einführend begegnet. Es handelt sich hierbei um eine Kompetenz, die nur bedingt gelernt werden kann und nicht über Rezepte erlernbar ist.

Mit Blick auf die Ausbildungsprogramme im Fach Musik ist erkennbar, dass vor allem Episteme und Techne gelehrt werden. Episteme als Form der Vermittlung von Theorien und Konzeptionen wird jedoch aus dem Fachverständnis heraus relativ unmittelbar in die Techne und damit in eine handlungsorientierte Umsetzung, Erfahrung überführt. Die Tendenz, Episteme zwar als Grundlage des Wissens zu verstehen, diese meist im Gleichschritt mit fachdidaktischen Aspekten der praktischen, künstlerischen Umsetzung zu erweitern, ist dem Verständnis eines kompetenzorientierten wie handlungsorientierten Musikunterricht zuzuführen (vgl. Kap. 13.1.3 und Kap. 13.2). Phronesis als weitere Wissensform stellt sich herausgehend aus den Forschungsergebnissen weniger aus den explizit formulierten Curricula und Modulkarten heraus. Vielmehr passiert diese Form der Wissensvermittlung implizit zwischen den Zeilen der Lehrveranstaltungen und findet vor allem auch über die allgemeine berufspraktische und die erziehungswissenschaftliche Ausbildung Einzug.

23.5 Hypothese 5: (Bildungspolitische) Rahmenbedingungen und Stellenwert

Mit der Verankerung des Verfassungsartikels *Musikalische Bildung* Artikel 67a in der Bundesverfassung legt die Schweizer Bevölkerung ein klares Bekenntnis zur musikalischen Bildung der Jugend, zur vielfältigen Musiktradition des Landes und indirekt auch zur kulturellen Bildung ab. Trotz dieses Hintergrundes ist es Tatsache, dass der Musikunterricht in der Grundförderung (an obligatorischen Schulen) mit Herausforderungen (Rahmenbedingungen, Strukturen, Umsetzung) konfrontiert ist.

Aus der Darlegung der Wochenstundentafel (vgl. Kap. 3.1.1) ist erkennbar, dass diese in Bezug auf die Lektionenzahl im Fach Musik über die verschiedenen Kantone hinweg sehr unterschiedlich gehandhabt und gesetzt wird. Diese Ungleichheit führt auf der einen diffusen Ebene zu einer Gewichtung der Fächer und einer invisiblen Stellungnahme punkto fachlichen Stellenwerts, auf der andern Ebene zu unterschiedlichen Ellen in der musikalischen Kompetenzbildung aber gleicher Ausdeutung und Handhabung des Lehrplans 21 (vgl. Kap. 3.1.2), wobei gerade diese Kompetenzbildung über alle Kantone hinweg über den harmonisierten Lehrplan 21 vorgenommen werden soll.

Vor dem Hintergrund der Wochenstundentafel und des Lehrplans 21 zeigen die Forschungsergebnisse sehr deutlich, dass deren Handhabung und Erfüllung die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger immer wieder mit Herausforderungen konfrontiert. Zum einen wird die

inhaltliche Stofffülle betont, welche in Bezug auf die bestehende Lektionenanzahl als unrealistisch taxiert wird. Zum andern erschwert der reale, heterogene Lernstand der Schülerinnen und Schüler ein Erreichen dieser Lehrplanvorgaben. In der Praxis wird nicht selten von „Hauptfächern“ und „andern Fächern“ gesprochen wird. So wird alles getan, um die Zielsetzungen der Hauptfächer zu erfüllen. Das Fach Musik wird in der logischen Konsequenz bewusst zur Spielmasse und verzeichnet nicht selten auf dieser Grundlage Abstriche. Fehlende Lernzeit, die sich wiederum auf die musikalische Kompetenzbildung auswirkt. Mitunter kann es sein, dass das Fach Musik schon gar nicht mehr fix im Stundenplan verankert wird, was wiederum die Frage nach der Kontrollinstanz und der Qualitätssicherung seitens der Schulleitung und Behörden eröffnet. Und trotzdem, gibt es auch Good News, in dem sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger spürbar und ersichtlich für den Musikunterricht stark machen und die Musiklektionen ohne Wenn und Aber durchführen.

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des HarmoS-Konkordats macht sich die EDK stark für nationale Bildungsziele (vgl. Kap. 2.4 und Kap. 13.2.4). Vorerst werden diese Grundkompetenzen am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres für vier Fachbereiche formuliert. Das Fach Musik wartet bis anhin, auch mit Blick auf die Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 auf eine derartige Formulierung. Eine Formulierung nationaler Bildungsziele für das Fach Musik ist gerade im Rahmen der vorliegenden Abhandlung bildungspolitischer Rahmenbedingungen und des Stellenwerts des Fachs äusserst erwünschenswert. Sie würde neben einer Stärkung des Fachs im Fächerkanon ebenso als Instrument der Qualitätssicherung bedeutsam sein. Aus der Forschung gehen jedoch hinsichtlich nationaler Bildungsziele keine Äusserungen hervor.

Aus der Wissenschaft und Literatur gehen indirekt nur wenig Äusserungen hinsichtlich des fachlichen Stellenwerts hervor. Hie und da sind solche in Randnotizen oder zwischen den Zeilen erkennbar, wobei die Sichtweisen auf den Stellenwert, neben der Glorifizierung des Transfer-Effekts, welcher wissenschaftlich längst widerlegt wird, mehrheitlich verhalten kritisch ausfallen. Das Fach wird geschätzt, jedoch nicht überschätzt. Es wird geduldet, jedoch meist nicht mehr. Jank (2013) konkretisiert den sinkenden Stellenwert des Fachs anhand der sinkenden Lektionenanzahl, anhand des Mangels an ausgebildeten Lehrpersonen was zu fachfremdem Unterricht oder zu nicht-stattfindendem Unterricht führt. Ursachen des geringen Prestiges, so Jank (ebd.) sind auf Ebenen der Politik, des schulischen Umfelds sowie der individuellen

Haltung der Lehrperson zu verorten, auch Hofstetter (2016a) unterstreicht diese Feststellung (vgl. Kap. 13.4.2) und wird durch die Forschungsergebnisse ebenso bestätigt. Gerade die Tatsache, dass Musikunterricht immer wieder von Lehrpersonen unterrichtet wird, welche über keine fachliche Unterrichtsbefähigung verfügen oder dass Musikunterricht aufgrund anderer Prioritäten der Lehrperson gar nicht stattfindet, bestätigt sich in den Forschungsergebnissen. Abermals eröffnen sich hier Fragen nach fachlicher Verantwortung, aber auch nach Kontrollinstanzen, welche Musikunterricht evaluieren und qualifizieren. Ein vernachlässigter Stellenwert lässt sich auch mit Blick auf vorhandene Infrastrukturen, Medien und Lehrmittel im Fach Musik feststellen. Mitunter fehlt es an Räumen, an einer spezifischen Raumausstattung mit (genügend) Instrumenten, aber auch an der Bereitstellung von Lehrmitteln.

Was die Umsetzung von BV Art. 67a angeht: Die Arbeitsgruppe welche zur Umsetzung von BV Art. 67a installiert wurde, weist unter anderem in Bezug auf Absatz 2 auf Handlungsbedarf in der Sicherstellung der erforderlichen Fachkompetenz für den Musikunterricht hin (vgl. Massnahme 8, Kap. 4.4). Mit anderen Worten, verlangt sind professionell ausgebildete Lehrpersonen, welche eine fachliche Qualifikation verfügen. Angesprochen werden dabei sowohl die Sicherstellung der fachlichen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule als auch der Einsatz von fachlich qualifizierten Lehrpersonen im Berufsfeld. Hofstetter formuliert mögliche Massnahmen, welche die Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 begünstigen.

Im Grunde genommen tendieren Hofstetters vorgeschlagene Massnahmen dahin, die Musikhochschulen für die Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Musik auf Primarstufe zu befähigen. Hierbei geht aber Folgendes vergessen:

- *Die Ausbildungshoheit von Primarlehrpersonen liegt bei den Pädagogischen Hochschulen*
- *Auf Primarstufe werden keine Monofach-Lehrpersonen ausgebildet (vgl. Kap. 7 und ¹²⁷)*
- *Pädagogischen Hochschulen bilden „gesamtpädagogische“ Lehrpersonen aus, welche über ein fundiertes fachspezifisches wie auch allgemein didaktisches, methodisches und pädagogisches Wissen verfügen.*

Trotzdem benennt Hofstetter in seinem formulierten Handlungsbedarf hinsichtlich systematischer Qualitätsüberprüfung und -sicherung im Musikunterricht der Grundförderung eine Lücke, die sich auch aus der vorangehenden Diskussion der Forschungsergebnisse erschliesst.

Es stimmt, dass der Musikunterricht in der Grundförderung mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert ist. Es ist gut, sich diese vor Augen zu führen und sich somit ebenfalls der wichtigen Scharnierstellen bewusst zu werden. Scharnierstellen mit Blick auf die Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 auf einen hochwertigen Musikunterricht und auf die Professionalisierung von Lehrpersonen für das Fach Musik liegen sowohl in der Ausbildung, im Musikunterricht bei Berufseinstieg aber auch in der Bildungspolitik.

Es handelt sich hierbei um Scharnierstellen, welche allesamt wichtige Potentiale in der Umsetzung und Realisierung von BV Art. 67a/ Abs. 2 mit sich führen. Potentiale im Sinne von Chancen, Herangehensweisen und Handlungsoptionen.

24 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der *Bedeutung des Verfassungsartikels BV Art. 67a Musikalische Bildung / Absatz 2 für die Ausbildung und Professionalisierung von Primarlehrpersonen im Fach Musik* auseinander.

BV Art. 67a verankert in seinem zweiten Absatz die musikalische Bildung in der Grundförderung und fordert Bund und Kantone auf, sich für einen hochwertigen Musikunterricht einzusetzen. Diese Forderung nach einem hochwertigen Musikunterricht ist jedoch in der praktischen Umsetzung mit zahlreichen unüberwindbaren Hürden bestückt, da die Verantwortung in Bezug auf Bildungsfragen nach föderalistischem Prinzip bei den Kantonen liegt. Diese in sich klar strukturierten, bisweilen unhintergehbaren föderalistischen Mechanismen des Schweizerischen Bildungssystems werden hervorgehend aus den Grundlagen aufgezeigt. Aktuelle Bildungsreformen wie HarmoS und Lehrplan 21 stehen zwar grundsätzlich positiv zu BV Art. 67a / Abs. 2, dennoch eröffnen sich in den daraus hervorgehenden kantonalen Wochenstundentafeln im Fach Musik bedeutsame Ungleichheiten in der Lektionenzahl, welche sich folgedessen auf die musikalische Bildung niederschlägt. Mit der differenzierten Darlegung des gesamten politischen Prozesses, von der Initiative hin zu den Umsetzungsbestrebungen von BV Art. 67a / Abs. 2 werden abermals die politischen Mechanismen veranschaulicht, welche ein sinnvolles Vorantreiben der Umsetzungsbestrebungen verhindern (vgl. Kap. 2). Aus diesen Darlegungen verstärkt sich die Erkenntnis, dass es, losgelöst von bildungspolitischen Prozessen, andere Wege und Herangehensweisen braucht, um der Forderung von BV Art. 67a / Abs. 2 in Bezug auf einen hochwertigen Musikunterricht gerecht zu werden.

Entsprechend drängt sich die Frage nach dem Fundament hochwertigen Musikunterrichts auf. Dieses, so die Annahme in der vorliegenden Arbeit, liegt in der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen für das Fach Musik. Hochwertiger Musikunterricht als Qualitätsmerkmal steht und fällt mit der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen und ist verbunden mit einem Professionalisierungsprozess während der Ausbildung, aber auch in der sensiblen Phase des Berufseinstiegs. Das dadurch entstehende Wechselspiel zwischen Ausbildung und Musikunterricht in der Praxis eröffnet hinsichtlich hochwertigen Musikunterrichts und Professionalisierung wirkungsvolle und neue Horizonte. Verbindendes Element, respektive Steuerungsinstrument zwischen Ausbildung und Musikunterricht in der Praxis bilden die

bildungspolitischen Rahmenbedingungen wie beispielsweise der harmonisierte Lehrplan 21. Für ein besseres Verständnis dieses Wechselspiels, der Gestaltung von Professionalisierungsprozessen wie auch der Modellierung eines hochwertigen Musikunterrichts ist ein direkter Blick in die Praxis und in Ausbildungsprogramme von Nutzen. Aus Sicht der Praxis und der Ausbildung interessieren hierbei vor allem Hinweise auf *Anforderungen und Herausforderungen*, auf das *Verständnis von «hochwertigem Musikunterricht»*, auf *professionelle Kompetenzen und Professionalisierungsprozesse* sowie auf *bildungspolitische Rahmenbedingungen und Stellenwert des Fachs*.

Die Zusammenstellung von Forschungsstand und theoretischer Rahmung (vgl. Kap. 10 – 15) zeigt die Komplexität des Professionalisierungsprozesses von Lehrpersonen. Dem Berufseinstieg wird dabei eine entscheidende Funktion zugeordnet, da sich während dieser Phase Einstellungen, Haltungen aber auch professionelle Handlungskompetenzen auf den Grundlagen der Ausbildung weiterentwickeln und festigen. Der Professionalisierungsprozess führt dabei über verschiedene Stufen, innerhalb welcher Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden. Wahrnehmbare Anforderungen und Herausforderungen führen dazu, sich diesen Aufgaben zu stellen, was sich in der Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz niederschlägt. Diese Handlungskompetenz formt sich aus affektiv-motivationalen Komponenten wie Einstellung, Haltung, Motivation, Selbstregulation und aus der kognitiven Komponente des Professionswissens. Aus der Fachliteratur wie Forschung gehen hinsichtlich spezifischen, professionellen Handlungskompetenzen einer Lehrperson für das Fach Musik wenig konkrete Nennungen hervor. Professionalität spielt aber gerade vor dem Hintergrund eines hochwertigen Musikunterrichts eine entscheidende Rolle. In der Betrachtung des Gefäßes „Musikunterricht“ wird ersichtlich, mit welchen inneren wie äusseren Anforderungen und Herausforderungen eine Lehrperson im Musikunterricht konfrontiert ist. Es sind dies Anforderungen, die von persönlichen Kompetenzen, über bildungspolitische Rahmenbedingungen hin zum eigentlichen Stellenwert des Faches führen.

Hervorgehend aus der Verdichtung der Empirie (Kap. 16 – 22) zeigen sich in Bezug auf fünf der Problemstellung zugeordnete Hypothesen, folgende Erkenntnisse:

1. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger stehen im Musikunterricht bei Berufseinstieg einer Vielzahl von Anforderungen und Herausforderungen gegenüber, welche sich aus dem beruflichen Handeln und der vollen Übernahme von Verantwortung ergeben. Für die Bewältigung dieser Anforderungen und Herausforderungen spielen die professionellen Handlungskompetenzen wie bspw. musikalisch-fachliche und fachdidaktische Kompetenzen eine entscheidende Gelingensbedingung. Sie wirken sich ebenso auf die affektiv-motivationale Komponente aus. Die Aufgabe der Ausbildung wird darin erkannt, sich vermehrt mit den Praxisrealitäten auseinanderzusetzen und auf diese eine Antwort oder eine antizipierende Haltung zu entwickeln.
2. Hochwertiger Musikunterricht impliziert Qualität. Diesen Qualitätskriterien auf der Spur lassen sich aus der Praxis und Ausbildung folgende Merkmale hinsichtlich eines hochwertigen Musikunterrichts generieren: *Kompetenz der Lehrperson, Klarheit und Strukturiertheit, Motivation und Begeisterung, Vorbereitung- Planung-Rhythmisierung, Zielorientierung, Handlungsorientierung, Theorie-Praxis-Bezug, Reflexionsfähigkeit, Infrastruktur, Ausstattung, Verbindlichkeit Wochenstundentafel-Lehrplan.*
3. Der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen geschieht über Entwicklungsaufgaben, welche über die Wahrnehmung von Anforderung und Herausforderung auf der Basis der individuellen Ressourcen stattfindet. Ein solcher Entwicklungsprozess muss gerade in Bezug auf das Fach Musik von professionellen Expertinnen und Experten der Ausbildung bewusst initiiert, gesteuert und begleitet werden. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger aber auch Expertinnen und Experten betonen und erkennen die Relevanz entsprechender Programme, denn die erstmalige „Tankstelle Hochschule“ (vgl. Henecka & Lipowsky, 2002) genügt für die professionelle Anleitung eines „hochwertigen Musikunterrichts“ nicht. Gerade für die fachliche Professionalisierung beim Berufseinstieg, so zeigen dies die Ergebnisse der Forschung, fehlen jedoch Professionalisierungsprogramme und -formate. Folgedessen sind spezifische, adäquate Weiterbildungsprogramme und Professionalisierungsangebote gefordert.
4. Eine kompetente Lehrperson für das Fach Musik zeichnet sich durch fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenz aus. Instrumentale und vokale Kompetenzen sind für den Musikunterricht unerlässlich. Die bewusste Begleitung und Betreuung in

der Professionalisierung während der Ausbildungsphase vor allem im Bereich von praktischen Sequenzen führt, seitens Ausbildung, Optimierungspotential mit sich.

5. Gerade der Blick auf die (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen und den Stellenwert des Fachs eröffnen zahlreiche Herausforderungen, denen sowohl die Ausbildung, vorwiegend aber die Praxis gegenüberstehen. Hervorgehoben werden dabei Herausforderung in den Bereichen: Wochenstundentafel, Lehrplan-Anforderungen, Unterrichtsqualifikationen, fachfremder Unterricht, Infrastruktur, Instrumente, Lehrmittel und vor allem auch hinsichtlich des Stellenwerts auf verschiedenen Ebenen. Es zeichnet sich ab, dass sich vor allem im Bereich der Kontrolle und Qualitätssicherung hinsichtlich eines hochwertigen Musikunterrichts beträchtliche Lücken eröffnen.

Forschung, theoretische Rahmung und Empirie verdeutlichen, welchen Herausforderungen Musikunterricht als solches, vor allem aber ein effektiver Professionalisierungsprozess im Fach Musik während der Ausbildung und in der Phase des Berufseinstiegs gegenüberstehen. Dennoch gilt es diese Herausforderungen zugunsten der Forderung nach einem hochwertigen Musikunterricht, wie dies BV Art. 67a / Abs. 2 verlangt, gerecht zu werden. Die (konzeptuelle) Erfüllung dieser Forderung steht als oberste Maxime im Raum und ist so greifbar nahe wie noch nie!

Wurde einleitend darauf verwiesen, dass es in der Betrachtung der Erfüllung und Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 neue Wege braucht, geht es nun darum, diese sich aus den vorangehenden Darlegungen erarbeiteten entscheidenden Scharnierstellen zu benennen und konkretisieren. Es sind dies Scharnierstellen, die in sich bedeutsame Potentiale für die zukünftige Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 und die Erfüllung eines hochwertigen Musikunterrichts bilden und mitführen: Scharnierstellen und Potentiale als Handlungsoptionen und mögliche Herangehensweisen in den Bereichen Ausbildung, Berufseinstieg und Bildungspolitik. Sie werden im Folgenden dargelegt.

24.1 Potentiale in der Umsetzung von BV Art. 67a/ Abs. 2 – hochwertiger Musikunterricht

24.1.1 Potential Ausbildung

Die Ausbildung als Fundament eines hochwertigen Musikunterrichts lässt sich als Rohdiamant in der Umsetzung von BV Art. 67a / Art. 2 bezeichnen. Um dessen Strahlkraft wirkungsvoll hervorzuheben, lassen sich mit Blick auf die Ausbildung verschiedene Potentiale entlang vier Ebenen herausfiltern und zuordnen. Diese Potentiale können ebenso als Handlungsempfehlungen gedeutet werden.

1. Ebene: Ausbildungspersönlichkeiten

- Dozierende sind sich des didaktischen Doppeldeckers¹⁹² bewusst und lehren nach dessen Grundsätzen: Theorie-Praxis-Transfer, Vorbildwirkung, Beispielhaftigkeit einer Lehre und Ausbildung nahe an der realen Praxissituation.
- Die Qualität der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen gilt es auch hinsichtlich Qualitätssicherung zu reflektieren.
- Mit der Anstellung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschule wird ein wichtiger Grundstein zu Beginn eines wirksamen, nachhaltigen Kreislaufes gelegt.

2. Ebene: Ausbildungscurriculum

- In der Lehre und über die Schulmusikgremien der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen hinweg ein gemeinsames Verständnis über die zentralen professionellen Handlungskompetenzen einer Lehrperson für das Fach Musik schärfen und schaffen. Konkretisierung der Wissensdomänen. Transfer und Integration dieser Erkenntnisse ins Ausbildungsprogramm der jeweiligen Pädagogischen Hochschulen.
- Das Ausbildungsprogramm bildet den Kompetenzerwerb der zentralen professionellen Handlungskompetenzen ab.

¹⁹² Prinzip der Kongruenz von Lehr- und Lernprozessen in Lehrveranstaltungen. Der behandelte Lerngegenstand deckt sich mit den entsprechenden Lehr- und Lernaktivitäten. Theorie-Praxis-Transfer.

- Ausgestaltung und Ausdifferenzierung des Ausbildungscurriculums mit Blick auf den Professionalisierungsprozess unter Einbezug der Erkenntnisse aus der Praxis (Anforderungen und Herausforderungen oder den abgeleiteten Kriterien hochwertigen Musikunterrichts)
- Über die Pädagogischen Hochschulen hinweg Mindestanforderungen in der Ausbildung von Primarlehrpersonen für das Fach Musik formulieren (fachlicher Aufbau, Kompetenzerwerb)
- Dialog hinsichtlich Ausbildungsprogrammen und qualitativen Standards im Fach Musik unter den Pädagogischen Hochschulen schärfen (Qualitative Diskussion der Ausbildung)
- Politische Setzung der Ausbildungseinheiten, ECTS, Ausbildungsdauer, Curricula muss geführt werden (Quantitative Diskussion)

3. Ebene: Kompetenzbildung und Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen

- Formierung und Förderung der professionellen Handlungskompetenzen entlang eines aufbauenden Curriculums
- Bei den Studierenden ein aktives Bewusstsein über den sogenannten Doppeldecker (Theorie-Praxis-Transfer, Vorbildwirkung, Beispielhaftigkeit) aufbauen
- Molare, übergeordnete Zielebene bewusst hervorheben. Sinnstiftung und gesellschaftliche Relevanz musikalischer Bildung thematisieren.
- Professionelle Kompetenzbildung über Reflexionsmomente anleiten und gestalten. Bestandteil darin: Die konsequente Reflexion von handelnden, praktischen Lehrsequenzen.
- Initiieren und einfordern von praktischen Umsetzungen im Praxisfeld.
- Unterrichtsbesuche und Unterrichtsbesprechungen der Dozierenden in Praxissequenzen von Studierenden. Enge Begleitung der Fachdidaktik-Dozierenden im Musikunterricht während Praktika.
- Handlungswissen, Umsetzungswissen generieren und einfordern
- Forschungsanlässe und Aktionsforschungen im Praxisfeld initiieren

4. Ebene: Realität Musikunterricht in der Praxis

- Auseinandersetzung mit den Praxisrealitäten. Antworten auf Heterogenität, Lernstand, Anforderungen des Lehrplans, Eigenheiten des Musikunterrichts.
- Einstellung und Haltung, Überzeugung und Motivation hervorgehend aus der Ausbildung formieren auch hinsichtlich einer fachlichen Verantwortung
- Vorbereiten auf Anforderungen und mögliche Herausforderungen, welche Musikunterricht mit sich bringt

24.1.2 Potential Musikunterricht bei Berufseinstieg

Das Potential liegt in der bewussten fachlichen Begleitung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger während der Berufseinstiegsphase. Eine solche professionelle Begleitung und Unterstützung beeinflusst den Professionalisierungsprozess.

Mögliche Formate können wie folgt aussehen:

- Praxis- und Supervisionsgruppe Musik, Peer-Austausch,
- Einführungsprogramme: Begleitung in der Vorbereitungsphase des Berufseinstiegs
- Kollegiale Praxisberatung
- Individuelles Coaching oder Mentoring-Programme von Expertinnen/ Experten
- Sprechstunden bei PH-Dozierenden
- Impulsveranstaltungen, Workshops
- Austauschtreffen an der PH, jährlich/ halbjährlich
- Zielgerichtete, thematische Weiterbildungskurse

24.1.3 Potential nationale und internationale Bildungspolitik

Die Scharnierstelle Bildungspolitik mit Blick auf nationale wie internationale Potentiale vermag auf den ersten Blick eine besondere Herausforderung bilden, dennoch lassen sich hierin einige Potentiale erkennen:

1. Nationale Bildungspolitik

Die bildungspolitische Diskussion muss zukünftig vermehrt über den Qualitätsaspekt in der Grundförderung geführt werden. Organe, Fachgremien, Exponentinnen und Exponenten sind gefordert, bildungspolitische Entscheidungen in Bezug auf die musikalische Bildung und den Musikunterricht, kritisch zu betrachten und zu hinterfragen.

- Zukünftige Entscheidungen hinsichtlich Wochenstundentafel, Lehrplan, bildungspolitische Reformen aktiv mitbestimmen und mitgestalten.
- Nachfrage bei der EDK in Bezug auf die Diskrepanz der unterschiedlichen kantonalen Wochenstundentafel und der Verwendung gleicher, nicht angepasster Lehrpläne im Fach Musik
- Prüfung eines kantonal verbindlichen Lehrmittels oder eines Lehrmittel-Obligatoriums für das Fach Musik
- Einfordern von nationalen Bildungszielen für das Fach Musik oder zumindest verbindlichen Mindeststandards für das Fach Musik (vgl. LP21)
- Einfordern von Qualitätssicherungs- und Kontrollmechanismen in Bezug auf den Musikunterricht.
- Situationsbericht Musikunterricht zuhanden der kantonalen Bildungsdepartemente formulieren. Thema: Kontrollinstanzen und Qualitätssicherung Musikunterricht, fachfremder Unterricht, nicht-stattfindender Unterricht, fachliche Professionalisierung, zunehmender Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen für das Fach Musik
- Pädagogische Hochschulen und Musikhochschulen: Synergien und Ressourcen hinsichtlich musikpädagogischer Ausbildung über Kooperationen ausloten und stärken.
- Mobilisierung von Fachgremien (ua. SMR, VSSM) politischen Exponentinnen und Exponenten und von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen. Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 mittels des Aufzeigens von weiteren Möglichkeiten und

Herangehensweisen einfordern. Starke Gremien bilden. Lobbyarbeit leisten. Dranbleiben, nicht aufgeben, einstehen!

- Schweizerischer Musikrat: Reaktivierung und Erstarkung des Gremiums. Bewusstsein um die Funktion hinsichtlich musikalischer Bildung in Erinnerung rufen. Pflege des politischen Netzwerkes. Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 vorantreiben.

2. Internationale Bildungspolitik

- Globalisierung und Internationalisierung: Sich über die Nationen hinweg stark machen für die Selbstverständlichkeit musikalischer Bildung und diesbezüglich entsprechenden Mitteln. *In music education we trust – in music education we stand for!*
 - Einfordern der Umsetzungen von bestehenden Bestrebungen und Konzeptionen, speziell der New European Agenda for Music
- Zusammenarbeit in globalen und internationalen Fach- und Politgremien stärken
- Zusammenarbeit und Austausch des Schweizerischer Musikrats mit internationalen Gremien wie dem Europäischen Musikrat vorantreiben.
- Internationale Forschungsbestrebungen hinsichtlich music education policy und politics fördern und vorantreiben.

25 Ausblick

Aus der vorangehenden Zusammenstellung der verschiedenen Potentiale für die Realisierung eines hochwertigen Musikunterrichts wird erkennbar, wie vielfältig die Möglichkeiten im Grunde genommen sind. So bieten sich sowohl seitens Ausbildung, Berufsfeld wie auch Bildungspolitik Gelegenheiten, sich für einen hochwertigen Musikunterricht einzusetzen.

Mit Blick auf die übergeordnete Frage der Bedeutung der Ausbildung in der Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 zeigt sich, dass gerade die Ausbildung eine entscheidende Rolle in der Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik einnimmt. So kommt dem Professionalisierungsprozess innerhalb der Ausbildung wie auch während des Berufseinstiegs eine ausnehmend wichtige Bedeutung zu. In diesen Phasen werden angehende Lehrpersonen in der Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen gefördert, in einer positiven Haltung und Einstellung gegenüber dem Fach bestärkt und befähigt, hochwertigen Musikunterricht zu gestalten. Denn, «hochwertiger Musikunterricht» baut auf den professionellen Kompetenzen einer Lehrperson auf.

Diese wichtige Funktion der Ausbildung soll und muss zukünftig noch stärker wahrgenommen und geprägt werden. Mit Blick auf den Musikunterricht in der Praxis, gilt es, Professionalisierungsprozesse wie Ausbildungsprogramme äusserst wirkungsvoll und bewusst zu gestalten. Auch der Blick ins Praxisfeld und Begegnungen mit der Praxis können und müssen seitens Ausbildung mit Blick auf die Professionalisierung umsichtig angegangen werden. Desweiteren zeigt sich ebenso, dass Forschungen im Praxisfeld des Musikunterrichts verstärkt initiiert und vorgenommen werden sollen. Sie eröffnen wirkungsvolle Rückschlüsse mit Sicht auf Ausbildung und Praxis und können die Qualität von Ausbildung und Musikunterricht in der Praxis positiv beeinflussen.

26 Schlusspunkt.

Aus den vorangehenden Betrachtungen wird klar: Der Kern der Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 liegt massgeblich in der Ausbildung von qualifizierten und kompetenten Primarlehrpersonen für das Fach Musik.

Wir brauchen seitens Ausbildung qualifizierte Dozierende an den Pädagogischen Hochschulen, welche die angehenden Lehrpersonen in ihrem fachlichen Kompetenzerwerb in der Ausbildung unterstützen. Sie, die Dozierenden, stehen am Beginn eines entscheidenden Kreislaufes in der Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 und des damit verbundenen hochwertigen Musikunterrichts. Es braucht über die Pädagogischen Hochschulen hinweg ebenso ein gemeinsames Verständnis über die zentralen professionellen Handlungskompetenzen, welche Musikunterricht erfordert und in der Konsequenz entsprechende Ausbildungsprogramme, die sich nach diesen Erkenntnissen ausgestalten. Es braucht ausserdem innerhalb der Ausbildung definierte Mindestanforderungen und Mindeststandards des Ausbildungsprogrammes für das Fach Musik in Bezug auf ECTS, Ausbildungsdauer und fachliche Inhalte, Curriculum.

Angehende Lehrpersonen sollen und müssen in der Ausbildung in ihrem professionellen Kompetenzerwerb gefördert und gefordert werden und sich der gesellschaftlichen Relevanz musikalischer Bildung bewusst werden. Es ist von Wichtigkeit, dass angehende Lehrpersonen während ihrer Ausbildung mit musikalischen Sequenzen im Praxisfeld konfrontiert werden, darin Erfahrungen machen und diese Erkenntnisse in der Ausbildung aufgegriffen und ausgewertet werden. Eine handlungsorientierte Ausbildung nahe an der Praxis und in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Musikunterrichts der Praxis bildet eine entscheidende Gelingensbedingung in der Professionalisierung als auch in der Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2.

Dazu bedarf es ebenso verstärkten Forschungsbestrebungen im Praxisfeld und im Musikunterricht der Praxis. Diese Erkenntnisse gilt es in die Ausbildung einfließen zu lassen und dadurch eine Ausbildung nahe an den Realitäten des Praxisfelds zu gestalten. Die Ausbildung und Professionalisierung im Fach Musik kann nur dann gewinnbringend sein, wenn sich Praxis und Lehre gegenseitig realistisch bedingen und voneinander lernen.

Seitens der Ausbildung braucht es ein verstärktes Bewusstsein und eine Auseinandersetzung damit, dass der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen für das Fach Musik mit abgeschlossenem Studium nicht beendet ist, sondern beim Berufseinstieg in der Konfrontation mit dem Praxisfeld erst richtig beginnt. Im Sinne eines lebenslangen Lernens ist dazu eine bewusste fachliche und professionelle Begleitung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in der Phase des Berufseinstiegs mit spezifischen Unterstützungs-, Coachings- und Professionalisierungsangeboten gefordert.

Wir brauchen seitens Bildungspolitik verlässliche Ansagen und Rahmenbedingungen in Bezug auf einen hochwertigen Musikunterricht. Diese Forderung ist gekoppelt mit kantonal verbindlichen Wochenstundentafeln, in welchem das Fach Musik über alle Kantone hinweg mit mindestens zwei Wochenstunden belegt sein soll. Es braucht, losgelöst von nationalen Bildungszielen, verbindliche Mindeststandards für das Fach Musik sowie verbindliche Lehrmittel für das Fach Musik auf deren Grundlagen der musikalische Kompetenzaufbau über die Volksschule hinweg kumulativ vorgenommen werden kann. Zuhanden der kantonalen Erziehungsdirektoren bedarf es eines Situationsberichts in Form einer aktuellen Bestandesaufnahme aus dem Fach Musik. Besondere Betrachtung hierbei soll den fehlenden Kontrollmechanismen und Kontrollinstanzen, dem fachfremden Musikunterricht, dem nichtstattfindenden Musikunterricht und dem zunehmenden Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen für das Fach Musik zu kommen. Auch die fehlende Qualitätssicherung im Fach Musik an der obligatorischen Schule soll dabei aufgegriffen werden. Infolgedessen ist ein Qualitätsmonitoring und Qualitätsreporting zuhanden der kantonalen Erziehungsdirektoren zu erwägen.

Acht Jahre nach Verankerung des Verfassungsartikels BV 67a in der Bundesverfassung ist die politische Lobbyarbeit notwendig und zu intensivieren. Ansonsten droht dieser besondere, weltweit wohl singuläre Bundesverfassungsartikel hinsichtlich seiner Relevanz und Umsetzbarkeit in die Bedeutungslosigkeit zu verschwinden.

Wir brauchen daher starke und politisch vernetzte, nationale Interessenvertreterinnen und Interessenvertreter für Musikpädagogik, gekoppelt mit einer überzeugenden Lobbyarbeit für das Fach Musik. Ein Netzwerk von politischen und fachlichen Exponentinnen und Exponenten,

welches sich für die Interessen und Herausforderungen des Fachs, dessen Relevanz als auch für einen hochwertigen Musikunterricht gemäss BV Art. 67a / Abs. 2 einsetzt.

Dieses Netzwerk zu bilden, steht unter anderem in der Kompetenz des Schweizerischen Musikrats. Ein Gremium, welches zwingend wieder erstarken und wahrgenommen werden muss. Dieses Gremium hat die Aufgabe, die politische Interessensvertretung und das Lobbying für die Musik auf nationaler Ebene sicherzustellen und sich für die Förderung musikalischer Bildung einzusetzen.

National wie international geht es darum, musikalische Bildung von Grund auf zu stärken: In der Zusammenarbeit von verschiedenen Fach- und Politgremien, einer starken Community von Lobbyistinnen und Lobbyisten wie auch qualifizierten Lehrpersonen für das Fach Musik und Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen.

Forschungsprojekte im Bereich von *music education* und *music education policy* sind national wie international gefragter denn je und begünstigen ein gemeinsames, zielorientiertes Vortreiben der musikalischen Bildung in Bezug auf einen hochwertigen Musikunterricht ebenso.

Um musikalischer Bildung und dem Bestreben nach einem hochwertigen Musikunterricht gerecht zu werden, braucht es neben all dem überzeugende und starke Stimmen:

- *Starke Stimmen, die sich für eine gelingende Professionalisierung im Fach Musik, in der Ausbildung wie auch in der Berufspraxis einsetzen.*
- *Starke Stimmen, die für einen hochwertigen Musikunterricht eintreten.*
- *Starke Stimmen, die bildungspolitische Entscheidungen in Bezug auf den Musikunterricht kritisch betrachten und hinterfragen.*
- *Starke Stimmen, die auf Potentiale und Chancen wie auch auf die Missstände des gehaltenen und nicht gehaltenen Musikunterrichts in der Praxis hinweisen.*
- *Starke Stimmen, die auch acht Jahre nach Annahme von BV Art. 67a / Abs. 2 immer noch an dessen Umsetzung glauben und daran arbeiten.*
- *Starke Stimmen, die sich den vorangehend formulierten Potentialen (Kap. 24.1) verpflichten.*

„Nichts nützt dem Staat so wie die Musik!“

Der Kreis dieser Arbeit schliesst sich mit dem Blick auf das eingangs abgebildete Zitat von Molière. Dieses leicht plakative und nach Anerkennung heischende Zitat lässt eine weiterführende, sich nach innen richtende Frage in den Vordergrund treten:

Was wäre Musik ohne die musikalische Bildung?

Eine erfolgreiche musikalische Bildung und deren Umsetzung in der Grundförderung an der obligatorischen Schule steht und fällt mit der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen im Fach Musik. Sie hängt entscheidend von einer starken nationalen wie international aktiven und bildungspolitisch vernetzten musikpädagogischen Community ab.

Dafür lohnt es sich einzustehen und einer wirksamen und nachhaltigen Umsetzung von BV Art. 67a / Abs. 2 auf der Basis eines hochwertigen Musikunterrichts gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, S. (1978). *Ziele des Musik-Lernens. Teil 1: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd.12)*. Mainz: Schott. Schott.
- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2., ergänzte Auflage). Mainz: Schott.
- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. Routledge.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- BAK, Bundesamt für Kultur. (2004). *Musikalische Bildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung. Materialienband zum Bericht des Bundesrates. Einschätzungen und Bericht von Expertinnen und Experten*. (S. 171). Bundesamt für Kultur, BAK.
- BAK, Bundesamt für Kultur. (2013). *Umsetzung von Art. 67a BV auf Bundesebene. Bericht der Arbeitsgruppe*. EDI. BAK.
- BAK, Bundesamt für Kultur. (2018). *Botschaft zur Förderung der Kultur in den Jahren 2016–2020. (Kulturbotschaft 2016–2020). Zwischenbericht per Ende April 2018*. <https://www.parlament.ch/centers/documents/de/bericht-wbk-kulturbotschaft-2018-05-d.pdf>
- Bauer, K.-O. (1999). On Teacher's Professional Self. In M. Lang, J. Olson, H. Hansen, & W. Bünder (Hrsg.), *Changing Schools. Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (S. 193–228). Renningen: Garant.
- Bauer, K.-O. (2011). Modelle der Unterrichtsqualität. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung: Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 51–74). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- BFS, Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2018). *Lage und Grösse der pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, 2017*.
- BFS, Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2020). *Eidgenössische Volksabstimmungen: Detaillierte Ergebnisse 1848 - 2020*.

-
- Biegholdt, G. (2013). *Musik unterrichten: Grundlagen, Gestaltung, Auswertung*. Hannover: Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Bloom, B. S., & Engelhart, M. D. (Hrsg.). (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Blum, W., Drücke-Noe, C., & Hartung, R. (2012). *Bildungsstandards Mathematik: Konkret: Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen und Fortbildungsideen* (O. Köller, Hrsg.; 6. Aufl.). Cornelsen.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* (1. Aufl.). Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. (Bd. 3, S. 177–212).
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Brophy, J. E. (1999). *Teaching*. International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Brunner, G. (2009). Was ist guter Musikunterricht. Aus Sicht von Lehrern, Schülern, Eltern. *mip-journal. musik-impulse. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht*, 24, 6–11.
- Burnard, P. (2016). The Context for Professional Knowledge in Music Teacher Education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education*. Routledge.
- Bundesgesetz über die Kulturförderung (Kulturförderungsgesetz KFG) vom 11. Dezember 2009. SR 442.1. Förderung der musikalischen Bildung Art. 12, (2016).
- Bundesrat der Schweiz. (2005). *Musikalische Bildung in der Schweiz Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung. Bericht des Bundesrates. (Bericht aufbauend auf dem Experten-Bericht, 2004)*.
- Bundesrat der Schweiz. (2006). *Volksabstimmung vom 21. Mai 2006. Erläuterungen des Bundesrates. Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung*.
- Bundesrat der Schweiz. (2009). *09.095 Botschaft zur Volksinitiative „jugend + musik“* [Botschaft].
- Bundesrat der Schweiz. (2012). *09.095 Jugend und Musik. Volksinitiative. Differenzen. Amtliches Bulletin. Ständerat Frühjahrssession 2012*.
- Bundesverfassung Art. 69 Kultur, (2000).
- Bundesverfassung SR 101. Schulwesen. Art. 62, (2006).
- COHEP. (2007). *Bericht zur Situation der Berufseinführung von Lehrpersonen der Volksschulen*. COHEP.
- Combe, Arno. (2005). Lernende Lehrer. Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (1. Auflage, S. 69–90). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, Arno. (2007). Pädagogische Professionalität. Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Belastung von Grundschullehrkräften. In Arno Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* ([5. Auflage], S. 501–522). Berlin: Berlin: Suhrkamp.

-
- Combe, Arnold, & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage, S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse*. Münster: Waxmann.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2014). *Lehrplan 21. Rahmeninformationen* (S. 24). Luzern: Geschäftsstelle D-EDK. <https://www.lehrplan21.ch>
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.). (2015). Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.). (2016a). Lehrplan 21. Grundlagen. In *Lehrplan 21*. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.). (2016b). Lehrplan 21. Musik. In *Lehrplan 21*. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.). (2016c). Lehrplan 21. Überblick. In *Lehrplan 21*. Luzern: Geschäftsstelle D-EDK.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2008). *Kulturelle Bildung für Alle: Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010*. Deutsche UNESCO-Kommission.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Berlin, Hamburg: Rowohlt.
- Eckhard, K., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 11–29.
- EDK, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. (Dossier 40A).
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (2007). *HarmoS-Konkordat. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar. Entstehungsgeschichte und Ausblick. Instrumente*. Bern. EDK.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2018). Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: In vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen (Stand 05.04.2018).
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2017). Kurzbeschreibung *Bildungssystem Schweiz*. <https://www.edk.ch> (Online 04.09.20)
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2019). Grafik *Das Bildungssystem Schweiz*. <https://www.edk.ch> (Online 04.09.20)
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren & SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2019). *Das schweizerische Bildungswesen*.

-
- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. *Studentafeln der Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe I : Schuljahr 2019-2020 = Grilles-horaires de la scolarité obligatoire: Degrés primaire et secondaire I : Année scolaire 2019-2020.* (2019).
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* Open University Press.
- EMC. European Music Council (Hrsg.). (2011). *Bonn Declaration.*
- EMC. European Music Council (Hrsg.). (2018). *European Agenda for Music. 2nd Edition.* Messner Medien GmbH.
- EU. European Union. (2007a). Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions *on a European agenda for culture in a globalizing world.*
- EU. European Union (Hrsg.). (2007b). *Entschiessung des Rates zu einer europäischen Kulturagenda (2007 / c 287/01).* Amtsblatt der Europäischen Union.
- Feucht, W. (2011). *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz: Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts?* Düren: Shaker.
- Finney, J., & Harrison, C. (2010). *Whose music education is it? : The role of the student voice.* National Association of Music Educators.
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (Hrsg.). (2017). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. Berlin, Hamburg: Rowohlt
- Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung, 59*(2), 125–145.
- Fuchs, M. (2003). „Was Hänschen nicht lernt...“. Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule. *Praxis Grundschule, 26*(6), 5–8.
- Fuchs, M. (2012). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung.* München: Kopaed.
- Fuchs, M. (Hrsg.). (2015). *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (1. Auflage). Innsbruck: Helbling.
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education* (S. 25–52).
- Gensicke, D. (2006). *Irritation pädagogischer Professionalität: Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen* (1. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Georgii-Hemming, E. (2016). Music as Knowledge in an Educational Context. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education.* Routledge.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P., & Holgersen, S.-E. (2016a). *Professional knowledge in music teacher education.* Routledge.
- Gerwin, J. (1984). Aktionsforschung. In G. Rexilius & S. Grubitzsch (Hrsg.), *Psychologische Grundbegriffe* (S. 17–23). Berlin, Hamburg: Rowohlt.
- Gies, S., Jank, W., & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik, 9/2001,* 4–22.

-
- Gruhn, W. (2003). *Lernziel Musik: Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Hildesheim: Olms.
- Grunder, H.-U. (2012). *Lehrerseminar*. Historisches Lexikon der Schweiz, HLS.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur—Veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gutzwiller, E., Näpflin, C., Tettenborn, A., & Künzle, R. (2015). *Forschungsbericht zum Projekt „Individuelle und kontextuelle Faktoren beim Berufseinstieg von Lehrpersonen der Schweizer Volksschule“* (Forschungsbericht Nr. 52). Pädagogische Hochschule Luzern in Kooperation mit dem LCH.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster: LIT.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung: Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2., unveränd. Auflage). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C., Blum, K., & Hofbauer, V. C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music education and cultural studies* (1. Auflage, S. S. 269-287). Münster: Waxmann.
- Harrison, C. (2011). *Musical pathways*. National Association of Music Educators.
- Hasselhorn, J., & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbareren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and equity* (S. 77–93). Münster: Waxmann
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks in Education*. McKay.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Hannover: Klett/ Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (1. Auflage). Hannover: Klett/ Kallmeyer.
- Helmke, A. (2010). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In B. Schaal (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayrischen Qualitätsagentur; eine Publikation des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)*. (S. 69–108). Münster: Waxmann.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. *Schulmagazin 5 bis 10*, 9, 5–13.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit—Ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

-
- Helsper, W. (2007). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Arno Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (5. Aufl., S. 521–569). Berlin: Suhrkamp.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 5–19.
- Henecka, H. P., & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. In H. Melenk (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg* (S. 251–266). Fillibach.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., & Kunze, I. (2008). Forschung zu Didaktik und Curriculum. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erw. Aufl., S. 747–778). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hericks, U., & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (S. 213–236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herrmann, U., & Edelstein, W. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim: Beltz.
- Herrmann, U., & Hertramph, H. (2000a). Der Berufsanfang des Lehrers—Der Anfang von welchem Ende? *Die Deutsche Schule*, 92. Jg.(Heft 1), 54–65.
- Herrmann, U., & Hertramph, H. (2000b). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 172–191.
- Hess, F. M., Gesellschaft für Musikpädagogik, & Verband der Musikpädagogen (Hrsg.). (2004). *Qualität von Musikunterricht an Schulen und Musikschulen: Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung*. G. Bosse.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
- Hofbauer, V. C., & Harnischmacher, C. (2016). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung* (1. Aufl. 2017). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hoffmann-Ocon, A. (2009). Gedanken zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Musik. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Bd. 27, S. 231–241).
- Hofmann, B. (2011). Experten für Musiklehre. Auf der Suche nach der „guten“ Musiklehrkraft. In M. D. Loritz, A. Becker, D. M. Eberhard, & R. D. Kraemer (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag*. (S. 95–103). Wißner.
- Hofstetter, B. (2006). Von der Kunst auch in der Schule Künstler zu sein. *Schweizer Musikzeitung*, 1, 11–12.
- Hofstetter, B. (2016a). An vielen Schulen wird kaum musiziert. *Bildung Schweiz*, 9, 12–15.
- Hofstetter, B. (2016b). Die Kunst in die Schulen tragen. *Schweizer Musikzeitung*.
-

-
- Holgersen, S.-E., & Holst, F. (2016). Knowledge and Professionalism in Music Teacher Education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education*.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Göttingen: Böhlau.
- IG Jugend und Musik (Hrsg.). (2011). *Argumentarium Verfassungartikel „Musikalische Bildung“*.
- Jank, W. (Hrsg.). (2013). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6.). Berlin: Cornelsen.
- Jian Wang, Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2),
- Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U., & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenz-orientierten Unterricht. Begriffe, Hintergründe, Möglichkeiten* (S. 48). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4* (2012), 500–521.
- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb: Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.
- Kaiser, H. J. (2001). Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik & Bildung*, 33(3), 5–10.
- Kaiser, H. J., & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik: Sachverhalte - Argumente - Begründungen; ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz: Schott.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- Keller-Schneider, M. (2009a). Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), 108–112.
- Keller-Schneider, M. (2009b). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 37 (2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011a). Beanspruchung Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(2), 20–31.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011b). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
-

-
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen—Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 301–317.
- Kergel, D. (2018). *Qualitative Bildungsforschung: Ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kertz-Welzel, A. (2006). *Every child for music: Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA*. Die Blaue Eule.
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing music education: A framework*. Indiana University Press.
- Klieme, E., Lipowsky, F., & Rakoczy, K. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel, L. Allolio-Näcke, Prenzel-Allolio-Näcke, & Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, F. Heß, & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. München: LIT-Verl.
- Knigge, J., & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?* S. 60–98.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Stuttgart: Budrich.
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik: Eine Einführung in das Studium* (2., verbesserte Auflage). Augsburg: Wißner.
- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase—Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. *Schulverwaltung. Spezial*, 10(1), 4–7.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B., & Dreesmann, H. (1978). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klumann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunz, S. (2017). Umsetzung von Art 67a BV: Eine Zwischenbilanz. *Schweizer Musikzeitung*, 5.
- Künzli, R., Bähr, K., Fries, A. V., Cohisla, G., Rosenmund, M., & Seliner-Müller, G. (Hrsg.). (1999). *Lehrplanarbeit: Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Rüegger.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W., & Rosenmund, M. (Hrsg.). (2013). *Der Lehrplan—Programm der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Künzli, R., & Hopmann, S. (1998). *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik*. Rüegger.

-
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lautzenheiser, T. (1992). *The art of successful teaching: A blend of content & context*. GIA Publications.
- Lehmann-Wermser, A., & Krause-Benz, M. (Hrsg.). (2013). *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Bd. 34). Münster: Waxmann.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lewin, K. (1968). *Die Lösung sozialer Konflikte—Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik* (3. Auflage). Christian Verlag-Bad Nauheim.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf: Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Litschauer, A. (1998a). *Grundlagen des Musikunterrichts: Eine Einführung in die Musikdidaktik*. Bern: Haupt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *18* (2), 157–171.
- Meyer, Hilbert. (1997). *Schulpädagogik. Für Fortgeschrittene* (Bd. 2). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 10/03, 36–43.
- Meyer, Hilbert. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbricht. (2010). *Zehn Merkmale guten Unterrichts*.
- Moore, M. C., Batey, A. L., & Royse, D. M. (2002). *Classroom management in general, choral, and instrumental music programs*. MENC, the National Association for Music Education.
- Moser, H. (1987). *Praxis der Aktionsforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Kösel-Verlag.
- Moser, H. (1989). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel-Verlag.
- Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung*. (6., überarbeitete und ergänzte Auflage). Freiburg im Br.: Lambertus.
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (3. Auflage). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern* (M. L. Schulten, Hrsg.; Bd. 6). München: LIT-Verlag.
- Niessen, A. (2008). Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), 16.

-
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J., & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. München: Bertelsmann.
- OECD, (Hrsg.). (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern Länderbericht: 78*.
- Österreichische UNESCO-Kommission. (2006). *UNESCO Dokumente zur Kulturellen Bildung. Leitfaden für Kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education). Seoul Agenda: Entwicklungsziele für Kulturelle Bildung*.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage, S. 70–183). Berlin: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing Students' Mathematics-Related Beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 13–37). Springer Netherlands.
- Oser, F., & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen—Über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 119–140).
- PH Bern. (2019). Studienplan Vorschulstufe und Primarstufe. Gültig ab Herbstsemester 2019. Genehmigt am 30. April 2013. Ergänzt am 30. Januar 2015, am 1. Juli 2016, am 20. Juni 2017, am 9. Februar 2018, am 2. Juli 2018 und am 27. August 2019. https://www.phbern.ch/studienplan_ivp_2013_rev_hs19.pdf (Online 20.09.20)
- PH Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). (2017a). 112.2. Anhang A: Studienplan Bachelorstudiengang Primarstufe. <https://www.fhnw.ch/de/rechtliche-dokumente-und-rechtserlasse/rechtserlasse-ausbildung/anhang-a-studienplan-bachelorstudiengang-primarstufe.pdf> (Online 20.09.20)
- PH Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). (2017b). 112.2. Anhang B: Modul- und Modulgruppenbeschreibungen Bachelorstudiengang Primarstufe (Primarklassen 1 bis 6) <https://www.fhnw.ch/de/modul-und-modulgruppenbeschreibungen-bachelorstudiengang-primarstufe-primarklassen-1-bis-6.pdf> (Online 20.09.20)
- PH Luzern. (2019a). Bachelorstudiengang Primarstufe. Ausbildung zur Lehrperson für sechs- bis zwölfjährige Kinder. https://www.phlu.ch/AB_PS_Flyer-Bachelorstudiengang-PS_201908.pdf (Online 20.09.20)
- PH Luzern. (2019b). Musik. Fachkonzept für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. https://www.phlu.ch/MK_Fachflyer-Musik-PS_201909.pdf (Online 20.09.20)
-

-
- PH St. Gallen. (2015). Studienführer Studiengang Kindergarten und Primarstufe. Studiengang Sekundarstufe I. https://www.phsg.ch/Studium/Kindergarten-und-Primarstufe/Studium/170608_PHSG_Studienfuehrer_Ausgabe_August_2015.pdf (Online 20.09.20)
- PH Zürich (2019). Modulplan Primar H19. <https://stud.phzh.ch/de/studiengange/Primar> (Online 20.09.20)
- Pembrook, R., & Craig, C. (2002). Teaching as a Profession. In R. Colwell, C. P. Richardson, & Music Educators National Conference (U.S.) (Hrsg.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (S. 786–817). Oxford University Press.
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, R. H. Mulder, & J. Baumert (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: Mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 245–287). Münster: Waxmann.
- Rapold, M. (Hrsg.). (2012). *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (3., unveränderte Auflage). Esslingen: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rapoport, R. N. (1987). *New Interventions for Children and Youth: Action-Research Approaches*. Cambridge University Press.
- Rolle, C. (2011). Wann ist Musik bildungsrelevant. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung—Ansprüche und Wirklichkeiten: Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik; Beiträge der Münchner Tagung 2011* (S. 41–55). München: Allitera-Verl.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Grundschulalter* (S. 78–93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schweizer Musikzeitung (Hrsg.). (2020). *Schulmusik darf nicht verboten werden Symbolbild*. 07/20.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, February, 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57 (No. 1), 1–23.
- Shulman, L. S., & Wilson, S. M. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (1st ed). Jossey-Bass.
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben & Musizieren*, 30 (6), 18–21.
- Spychiger, M. (2017). Musical self-concept as a mediating psychological structure. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of musical identities* (S. 267–287). Oxford University Press.
- Stadler Elmer, S., & Papoušek, H. (2000). *Spiel und Nachahmung: Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Basel: HSB Nepomuk.
- Steffens, U., & Höfer, D. (2014). *Die Hattie-Studie. Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven. Hintergrundartikel zur Studie von John Hattie „Visible Learning“ (2009)*. Institut für Qualitätsentwicklung.
- Tagesanzeiger Schweiz. (2012, 23.09.12). Musikunterricht wird dem Sport gleichgesetzt. *Tagesanzeiger*.

-
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jahrgang, Heft 4, 580–597.
- Terhart, E. (Hrsg.). (1991). *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (Hrsg.). (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Berlin: P. Lang.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf. Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 560–585). Innsbruck: Studienverlag.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In Arno Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* ([5. Aufl.], S. 448–472). Berlin: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis—Neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202–224.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (Hrsg.). (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Berlin: P. Lang.
- UNESCO (Hrsg.). (2006). *Leitfaden für kulturelle Bildung. Road Map for Arts Education. UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung Kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon, 6.-9. März 2006*.
- UNESCO (Hrsg.). (2005). *Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*.
- Unicef. (1989). *UN-Kinderrechtskonvention*. unicef.ch.
- United Nations, E., Scientific and Cultural Organization UN. United. (1989). *UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes*.
- United Nations, E., Scientific and Cultural Organization UN. United (Hrsg.). (2010). *Second World Conference on Arts Education. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*.
- UNO Generalversammlung (Hrsg.). (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*.
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*.
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den theoretischen Überlegungen und einem Kompetenzmodell für das Fach Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*.
- VSSM, Verband Schweizer Schulmusik (2017). *Umfrage des VSSM zum Fach Musik in der Volksschule in allen antonen der Schweiz* (S. 1–47).
-

-
- Wallbaum, C. (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Saganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002a). *Leistungsmessungen in Schulen* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002b). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen* (1. Auflage, S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Zulliger, S., Näpflin, C., Tettenborn, A., Gellersen, N., & Meier, J. (2019). *Erstbefragung der Absolventinnen und Absolventen der PH Luzern durch das BFS 2017. Ergebnisdarstellung und Vergleiche mit anderen Pädagogischen Hochschulen 2017 und den Vorjahren 2015, 2013 und 2008* (Forschungsbericht Nr. 73). Pädagogische Hochschule.

Parlamentarische Vorstösse und Anfragen im Zusammenhang mit BV Art. 67a / Abs. 2

- Die Bundesversammlung – Das Schweizer Parlament. Parlamentswörterbuch. <https://www.parlament.ch/de/über-das-parlament/parlamentswörterbuch> (Online, 28.08.20)
- Bangerter, K. (1999). *Motion 99.3528. Förderung der Musikausbildung*. Nationalrätin Käthi Bangerter (Die Bundesversammlung, Hrsg.).
- Danioth, H. (1999). *Motion 99.3502. Förderung der Musikausbildung*. Ständerat Hans Danioth (Die Bundesversammlung, Hrsg.).
- Gysin, R. (2001). *Interpellation 01.3322. Musikförderung durch den Bund*. Nationalrat Remo Gysin. (Die Bundesversammlung, Hrsg.).
- Meier-Schatz, L. (2001). *Motion 01.3482. Jugend und Musik*. Nationalrätin Lucrezia Meier-Schatz. (Die Bundesversammlung, Hrsg.).
- Munz, M. (2016). *Interpellation 16.3764. Umsetzung des Verfassungsartikels 67a zur Förderung der musikalischen Bildung*. Nationalrätin Martina Munz.
- Quadranti, R. (2019). *Postulat 19.3725. Wenn Musik nicht nur Kultur oder Technorama und Verkehrshaus nicht nur Museum sind*. Nationalrätin Rosmarie Quadranti.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1:	ART. 67A (NEU) MUSIKALISCHE BILDUNG. SCHWEIZERISCHE BUNDESVERFASSUNG.....	4
ABBILDUNG 2:	BV ART. 61A. BILDUNGSRAUM SCHWEIZ	12
ABBILDUNG 3:	BV ART. 62. SCHULWESEN.....	13
ABBILDUNG 4:	BV ART. 67. FÖRDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN.....	14
ABBILDUNG 5:	BV ART. 69. KULTUR	15
ABBILDUNG 6:	KFG ART. 11 UND 12. NACHWUCHSFÖRDERUNG MUSIKALISCHE BILDUNG.	16
ABBILDUNG 7:	HARMOS-KONKORDAT ART. 3. GRUNDBILDUNG.	19
ABBILDUNG 8:	UMSETZUNG WOST. DEUTSCHSCHWEIZER KANTONE NACH LP21. SCHULJAHR 2019/20.....	26
ABBILDUNG 9:	LEHRPLAN 21. KOMPETENZMODELL MUSIK. SCHWERPUNKTE KOMPETENZBEREICHE.	30
ABBILDUNG 10:	LAGE UND GRÖSSE DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN IN DER SCHWEIZ, 2017.	32
ABBILDUNG 11:	ART. 67A (NEU) – MUSIKALISCHE BILDUNG. VORSCHLAG DER INITIATIVE JUGEND + MUSIK.	48
ABBILDUNG 12:	ABSTIMMUNG BV ART. 67A - <i>MUSIKALISCHE BILDUNG</i> . ERGEBNISSE DER 26 KANTONE.....	53
ABBILDUNG 13:	ARTIKEL 28. UN-KINDERRECHTSKONVENTION. RECHT AUF BILDUNG.	69
ABBILDUNG 14:	ARTIKEL 29. UN-KINDERRECHTSKONVENTION. BILDUNGSZIELE. ¹¹³	70
ABBILDUNG 15:	ARTIKEL 31. UN-KINDERRECHTSKONVENTION. KULTURELLES, KÜNSTLERISCHES LEBEN. ¹¹³	70
ABBILDUNG 16:	FIVE RIGHTS OF MUSIC. INTERNATIONAL MUSIC COUNCIL (IMC)	77
ABBILDUNG 17:	PROFESSIONALISIERUNG VON PRIMARLEHRPERSONEN IM FACH MUSIK.....	90
ABBILDUNG 18:	MODELL PROFESSIONELLER HANDLUNGSKOMPETENZ.....	123
ABBILDUNG 19:	STUFENMODELL DES LEHREN-LERNENS NACH FULLER & BROWN (1975).....	129
ABBILDUNG 20:	PHASENMODELL NACH HUBERMAN (1991)	131
ABBILDUNG 21:	MODELL DER KOMPETENZENTWICKLUNG NACH FREY (2006).....	133
ABBILDUNG 22:	FÜNFSTUFIGES EXPERTEN-NOVIZENMODELL NACH DREYFUS UND DREYFUS (1987).....	134
ABBILDUNG 23:	RAHMENMODELL DER ANFORDERUNGSWAHRNEHMUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG	137
ABBILDUNG 24:	LEHRPLAN 21. KOMPETENZMODELL MUSIK. SCHWERPUNKTE KOMPETENZBEREICHE.	163
ABBILDUNG 25:	ANGEBOT-NUTZUNGSMODELL VON HELMKE	169
ABBILDUNG 26:	MODELL PROFESSIONELLER HANDLUNGSKOMPETENZ. ADAPTION FALKO-M.	200
ABBILDUNG 27:	TOP 30 DER HERAUSFORDERUNGEN IM MUSIKUNTERRICHT	254
ABBILDUNG 28:	TOP 15 DER BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN	270
ABBILDUNG 29:	TOP 10 DER GENANNTEN LÜCKEN IM AUSBILDUNGSPROGRAMM.....	287

Tabellenverzeichnis

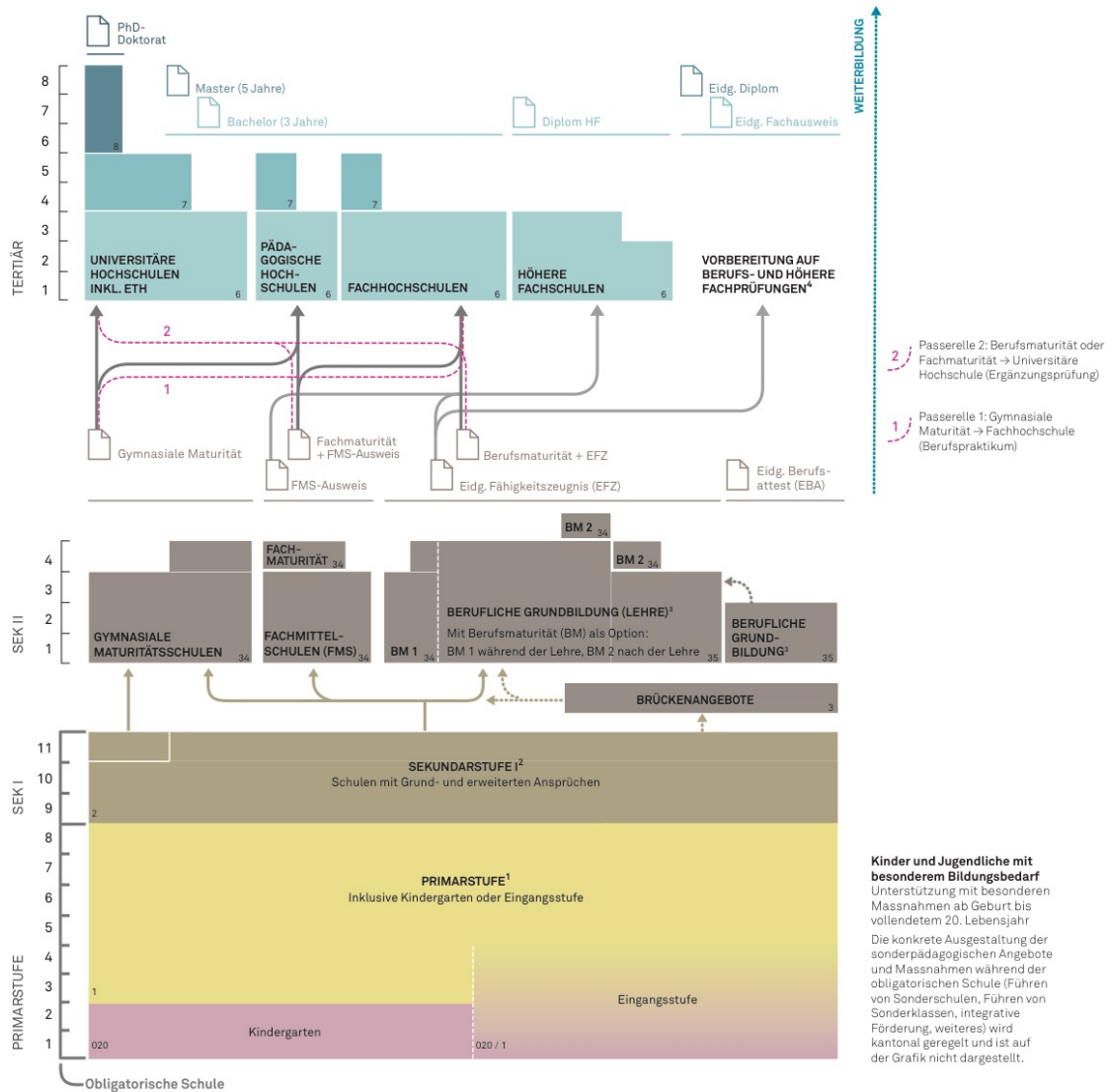
TABELLE 1:	INSTITUTIONEN DER LEHRERINNEN UND LEHRERBILDUNG IM ÜBERBLICK. STAND 2019.	34
TABELLE 2:	INITIATIVE JUGEND + MUSIK UND GEGENENTWURF BUNDESBESCHLUSS ÜBER DIE JUGENDMUSIKFÖRDERUNG.....	52
TABELLE 3:	PRIORISIERTE MASSNAHMEN ZUR UMSETZUNG VON BV ART. 67A.	56
TABELLE 4:	QUALITÄTSKRITERIEN GUTEN UNTERRICHTS VON HELMKE (2010) UND MEYER (2010)	173
TABELLE 5:	ÜBERSICHT ABSOLVENTINNEN-BEFragung PH LUZERN. UNTERRICHT IM FACH MUSIK	187
TABELLE 6:	KURZÜBERSICHT STUDIENGÄNGE, AUSBILDUNGSPROFIL, AUSBILDUNGSDAUER DER FÜNF AUSBILDUNGSSTÄRKSTEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN DER DEUTSCHSCHWEIZ.....	225
TABELLE 7:	ÜBERSICHT AUSBILDUNGSPROGRAMME DER FÜNF AUSBILDUNGSSTÄRKSTEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN DER DEUTSCHSCHWEIZ	229
TABELLE 8:	ÜBERSICHT STICHPROBE NACH BERUFSJAHR, GESCHLECHT, UNTERRICHTSSTUFE UND KANTONE	237
TABELLE 9:	ORDNUNGSÜBERSICHT DER KATEGORIEN UND UNTERKATEGORIEN	241
TABELLE 10:	ÜBERSICHT STICHPROBE EXPERTINNEN UND EXPERTEN GRUPPENDISKUSSION.....	305
TABELLE 11:	KRITERIEN HOCHWERTIGEN MUSIKUNTERRICHTS AUS DER SICHT VON PRAXIS UND AUSBILDUNG. RESULTATE DER QUALITATIVEN INTERVIEWS UND DER EXPERTENBEFRAGUNG.	324

ANHANG

Anhang A: Bildungssystem Schweiz

Grafische Darstellung des Schweizerischen Bildungssystems. (EDK 2019; EDK & SBFI, 2019)

DAS BILDUNGSSYSTEM SCHWEIZ



© EDK CDIP CDEP CDPE, August 2019

ISCED | International Standard Classification of Education 2011

- ISCED 8
- ISCED 7
- ISCED 6
- ISCED 4
- ISCED 34 + 35
- ISCED 2
- ISCED 1
- ISCED 020

¹ Zwei Jahre Kindergarten resp. die beiden ersten Jahre einer Eingangsstufe: in der Mehrheit der Kantone ins Obligatorium eingebunden

² Sekundarstufe I: Kanton Tessin mit vierjähriger scuola media (gemäss Ausnahmebestimmung in Art. 6 HarmoS-Konkordat). Übertritt in gymnasiale Maturitätsschulen nach 10. Schuljahr möglich

³ Berufliche Grundbildung (Lehre): Ausbildung im Lehrbetrieb + Unterricht an Berufsfachschule + Besuch überbetrieblicher Kurse. Bei gewissen Berufen kann der Abschluss der beruflichen Grundbildung in einem schulischen Vollzeitangebot erworben werden (z.B. Lehrwerkstätte, Handels- oder Informatikschule).

⁴ Eidg. Berufsprüfung / Eidg. Fachausweis = ISCED 6; Höhere Fachprüfung / Eidg. Diplom = ISCED 7

Anhang B1: Curriculum-Analyse. Kurzübersicht Ausbildungsprogramme

Übersicht über die verschiedenen Ausbildungsprogramme der Pädagogischen Hochschulen Bern, FHNW, Luzern, St. Gallen, Zürich. (Eigene Darstellung)

	PH Bern	PH FHNW	PH Luzern	PH St. Gallen	PH Zürich
Studiengang (PS relevant)	VUS = Kindergarten bis 2. Klasse MS = Mittelstufe, 3. - 6. Klasse	KU = Kindergarten und 1. - 3. Klasse PS = Primarschule, 1. - 6. Klasse	KU = Kindergarten und 1. - 3. Klasse PS = Primarschule, 1. - 6. Klasse	Typus A = Kindergarten und 1. - 3. Kl. Typus B = Primarschule, 1. - 6. Klasse	KU = Kindergarten und 1. - 3. Klasse PS = Primarschule, 1. - 6. Klasse
Profil	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach	Allround-Profil Alle Fächer werden studiert	Mehrfachprofil / 7 von 9 Fächer Musik als Wahlpflichtfach
Übersicht über die Musikausbildung Fachdidaktik Form: Einzel/PA, Gruppe, Klasse	VUS / 6 ECTS 1. Sem: Orientierungsmodul, Wahlpflicht 2. Sem: - 3. Sem: Musikpädagogisches Handeln (3 ECTS) 4. Sem: Musik unterrichten (3 ECTS) 5. od. 6. Sem: Wahlmodul: FD Vertiefung (2 ECTS)	KU und PS / 8 ECTS (Instrument integriert) Grundstudium (2 Semester) / 4 ECTS - FW1: FPW: Instrument Einzel (2 ECTS) - FoD1 (FD): Veranstaltung (2 ECTS) Hauptstudium (4 Sem) / 4 ECTS - FW 2: musik-musikpraktische Kompetenzen (2 ECTS) - FD 2: Veranstaltung (2 ECTS)	KU / 12 ECTS 1. Sem: Grundlagen Schulumusik (1 ECTS) 2. Sem: PD Grundlegendes Musik und Rhythmik (2 ECTS) 3. Sem: Musik, Wahrnehmung und Entwicklung B (1 ECTS) 4. Sem: Musik, Wahrnehmung und Entwicklung B (1 ECTS) 5. Sem: Gruppenmusizieren (1 ECTS), Rhythmik Anw. (2 ECTS) 6. Sem: Musikalische Schulpraktik (2 ECTS) Bachelorabschluss Musik und Rhythmik (1 ECTS) PS / 10 ECTS 1. Sem: Grundlagen Schulumusik (1 ECTS) 2. Sem: Schulumusik (1 ECTS) 3. Sem: Singen und Leiten (1 ECTS) 4. Sem: Hören, Sehen, Verstehen, Umsetzen (2 ECTS), Chor (2 ECTS) 5. Sem: Gruppenmusizieren, Halbmodul (1 ECTS) 6. Sem: Musik im Schulleben, integrierter BA-Abschluss (2 ECTS)	Typus A und B / 10 ECTS 1. Sem: Musiktheorie, Singen, Rhythmus (2 ECTS) 2. Sem: Musikalisches Lernen - Rhythmus (2 ECTS) 3. Sem: Musikalisches Lernen - Tonraum (2 ECTS) 4. Sem: Musikal. Lernen - Rhythmik, Tanz (2 ECTS) 5. Sem: Fachdidaktik Musik (2 ECTS) 6. Sem: Wahlmodul Gestalten/Musik/Sport	KU / 9 ECTS 1. Sem: Basiskomp. Musik & Performance (1 ECTS) 2. Sem: Musik & Perform. Didaktik (2 ECTS) 3. Sem: Musik & Performance Didaktik (2 ECTS) 4. Sem: Musik & Performance Coaching (2 ECTS) 5. Sem: Musik & Performance Didaktik (2 ECTS) PS / 5 ECTS 1. Sem: - 2. Sem: Fachdidaktik 1 (2 ECTS) 3. Sem: Fachdidaktik 2 (1 ECTS) 4. Sem: - 5. od. 6. Sem: Fachdidaktik 3 mit Integrierte Schulpraxis (2 ECTS)
Schulpraktisches Instrumentalspiel Formen: Einzel/PA, Gruppe, Klasse	VUS / 2 ECTS 1. Sem: Instrument Einzel (0,5 ECTS) 2. Sem: Instrument Einzel (0,5 ECTS) 3. Sem: Akteur Gesang / Instrument (0,5 ECTS) 4. Sem: Instrument Partner (0,5 ECTS)	KU / 2 ECTS 1. Sem: Einzel (1 ECTS) 2. Sem: Einzel (1 ECTS)	KU und PS / 6 ECTS 1. Sem: Instrument A (1 ECTS) 2. Sem: Instrument B (1 ECTS) 3. Sem: Instrument C (1 ECTS) 4. Sem: Instrument D (1 ECTS) 5. Sem: Instrument E (1 ECTS) 6. Sem: Instrument F (1 ECTS)	Typus A und B / 3 ECTS - Abschluss nach 1. - 3. Semester - Unterrichten in Zweiergruppen	KU Instrument und Liebbegleitung / 3 ECTS 3. Sem: Instrument und Liebbegleitung 1 (1 ECTS) 5. Sem: Instrument und Liebbegleitung 2 (1 ECTS) 6. Sem: Instrument und Liebbegleitung 3 (1 ECTS) PS Schulpraktische Liebbegleitung / 4 ECTS 4. Semester wovon: 3 Semester mit Instrumental-Dozierenden 1 Semester mit StimmbildnerIn, Fokus Stimme
Rhythmik	VUS / 2 ECTS Musik und Bewegung, 3. Semester	Keine Information	KU / 3 ECTS Im 2 und 6. Semester als Teilmodul integriert im 4. und 5. Semester	Keine Information	Keine Information
Gruppenmusizieren	Keine Information	Keine Information	KU / 1 ECTS 5. Sem: Off-Instrumente und deren stufenspezifische Anwendung, integriert	Typus A und B / 2 ECTS 4. Sem: Gruppenmusizieren Off und pers. Instrument 6. Sem: Gruppenmusizieren Off und pers. Instrument	Keine Information
Chor	Keine Information	Keine Information	PS / 1 ECTS 5. Sem: Off-Instrumente, Perkussionsinstrumente, pers. Instrument, Teilmodul (6 Veranstaltungen)	Freifach / 1 ECTS	Wahlangebot
Ensemble, Freifächer	Diverse Freifachangebote	Keine Information	Chor Vertiefungsangebot Musik	Freifächer / 1 ECTS - Chor, Ensemble, Band, div. Instrumente - Musical mit Blockwoche & Proben (3 ECTS)	- Hochschüler und Hochschulband - Tanz und Theaterangebote - Klassensieger Instrumentenbau / Neue Medien Ateliers: wöchentlich Unterstützung von Doz. - Atelier: Basiskompetenzen / Stimme / Fachdidaktik - Atelier Klavier und Atelier Gitarre
Spezielles Anderes	Tutorial „Sichere Singen“ (bei Bedarf)	Individueller Studienscheitpunkt Musik / 11 ECTS - 3 Module 3,2 ECTS (6 ECTS) Individuelle Abschiebung (5 ECTS)	Keine Information	Möglichkeit zum Erwerb der Lehrauftrag „Musikliche Grundschule“ mit 14 ECTS → 3. Studienjahr	
Ausbildungsdauer	4 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss	4 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss	6 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss	6 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss	3 Semester Ausbildung / Bachelorabschluss
ECTS Fachdidaktik	VUS: 8 ECTS	MS: 8 ECTS	KU: 12 ECTS	Typus A und B: 10 ECTS	KU: 9 ECTS
ECTS Instrument	VUS: 2 ECTS	MS: 2 ECTS	KU: 6 ECTS	Typus A und B: 3 ECTS	KU: 3 ECTS
Total ECTS oblig., Ausbildung Musik	10 ECTS	10 ECTS	18 ECTS	13 ECTS	12 ECTS
					9 ECTS

Anhang B2: Curriculum-Analyse. Detailübersicht Module und Inhalte

Erweiterung Anhang B2: Übersicht Module, Inhalte, Kompetenzen. (Eigene Darstellung)

	PH Bern	PH FHNW	PH Luzern	PH St. Gallen	PH Zürich
Studiengang	VIS + Kindergarten bis 2. Klasse MS + Mittelsstufe, 3. - 6. Klasse	KJ + Kindergarten und 1. - 3. Klasse PS + Primarschule, 1. - 6. Klasse	KJ + Kindergarten und 1. - 2. Klasse PS + Primarschule, 1. - 6. Klasse	Typus A + Kindergarten und 1. - 3. St. Typus B + Primarschule, 1. - 6. Klasse	KJ + Kindergarten und 1. - 2. Klasse PS + Primarschule, 1. - 6. Klasse
1. Semester	VIS und MS Orientierungsmodul Grundlagen Musiktheorie (VIS = Wahlpflicht, MS = Zusatz)	KJ Fachdidaktik (4 ECTS) Gene Ausbildung - Musikunterricht im Alltag von Kindergarten und Schule - Musikdidaktische Konzepte, Lehrmittel, Materialien, Medien - Stufen- und muskbezogene Handlungsformen, musikalische Aktivitäten (Improvisation, Reproduktion, Improvisation, Komposition, Hörer, Musizieren, Bewegen, Tanzen, Singen, Gestalten, Verstärken) - Musikunterricht in verschiedenen Settings (situation, individuell, durchführbar und bewerten) - Englische und theoretische Grundlagen zur musikalischen Entwicklung und zum muskbezogenen Lernen von Kindern - Beurteilen und Fördern, Individualisieren, Differenzieren	KJ und PS (1 ECTS) Grundlagen Musiktheorie (1 ECTS) Wissen und Können als Voraussetzung für die Vermittlung. Lernprozess in der Vorbildrolle. Instrumentarium an Fertigkeiten für die Darbietung verlangt eine permanente Auseinandersetzung, ein regelmäßiges Üben und Singen/Reinhalten. - Singen von einfachen bis anspruchsvollen Liedern - Umgang mit Rhythmus und Metrik - Umsetzen von Rhythmus und Metrik (unter Einbezug von Solfège und Rhythmusprobe) - Anwendung der allgemeinen musikalischen Grundlagen (musikalische Begriffe, Notation, Intervalle, Rhythmuswerte, Metrum, Takt, Solfège, Tonarten (Dur/Moll), Beweise in Dur/Moll mit Umkehrungen, Vortragsbezeichnungen)	Differenzierung Gestalten/ Musik/ Bewegung/ Sport Grundlagen Musiktheorie, Singen, Rhythmus	Basiskompetenz Musik und Performance (ECTS) Ereignis von grundlegendem faktischem Wissen und Können, auf welchem die fachdidaktische Ausbildung aufbaut.
2. Semester	KEINE MODULARBEIT	KJ Fachwissenschaften (4 ECTS) Gene Ausbildung - Musikwissen Können und Wissen - Individuelle musikalische Begäfte - Aktuelle Konzepte zum muskbezogenen Lernen - Stimmliche, harmonisch-melodische, instrumentale, rhythmisch-motivische Fertigkeiten und musktheoretisches Wissen - Vielfältige Hörerfahrungen als Grundlage für Repräsentationen - Bedeutung von Musik als Kommunikations- und Gestaltungsmittel - Verschiedene musikalische Gestaltungsformen (Improvisation, Komposition, Transposition)	Grundlagen Musik / Rhythmus (1 ECTS) - Funktionale der periodischen Impulse und Entwicklung der Kindersinne kennenlernen - Liedersport für die Zuhilfenahme - Bewegung und Lied, Warm Up kennenlernen und anwenden - Persönliche und koordinative Fertigkeiten im Grundspiel erweitern - Bewegtes Sitzen und persönliche Präzision im Raum erforschen - Vertikales Wissen und Können am musikalischen Grundlagen und Fertigkeiten - Stimmliche Fertigkeiten aufbauen, Umgang, Auseinandersetzung mit der eigenen Stimme - Aufbau eines Repertoires an Stimmlichen und Kinderlieder - Aufbau koordinativer Fähigkeiten und Bewegungskonzepte unter Einbezug von Lied und Bewegungsmaterial aufbauen, erproben, bewerten, vertiefen, reflektieren.	Typus A Musikalisches Lernen: Rhythmus (2 ECTS) - Über Singen, sprechen, hören, bewegen, musizieren und nachdenken - Puls, Takt, Rhythmus über Musik erfahren und anwenden - Rhythmische Grundelemente wahrnehmen und mit Stimme, Bewegen, Musizieren umsetzen - Lieder für Kindergarten und Primarschule rhythmisch und melodisch richtig singen	KJ Musik und Performance Didaktik 1 & 2 (2 ECTS) - Elementare Musiktheorie zur Beschreibung von einfachen musikalischen Elementen - Gestaltliche Grundelemente von Musik und Bewegung: Zeit, Raum, Dynamik, Form - Akustische Wahrnehmung: Intervalle, Akkorde, Dreiklänge, Geräusche und Klangfarben, Pulsation, Beat, Offbeat, Metrum - Körperwahrnehmung - Raum und Bewegung, Sensorik - Stimmgebung, Stimmliche, instrumentale, szenische Improvisation, Konzept: über aussermusikalische Vorlagen - Liebegleitung auf dem persönlichen Instrument und verschiedenen schülerorientierten Instrumenten umsetzen. - Basis Theoretische/Didaktische Begriffe/Konzepte
3. Semester	Vorschul/ Unterstufe Musikpädagogisches Handeln (3 ECTS) - Eigenes Vorhaben, Vorstellungen, Werthaltungen in Bezug auf Musik und Musikunterricht reflektieren - Grundgedanken zur Musik, Musikpädagogik und didaktischen Methoden erschliessen und in UR Vorhaben transferieren - Stimmliche, muskpädagogische, theoretische Voraussetzungen & Kenntnisse bei Planung und Gestaltung von Mu/UR anwenden, einsetzen. - Unterrichtsplanung organisieren, umsetzen, reflektieren - Techniken, Methoden der Liedvermittlung, -begleitung - Aufbau eines breiten stufenübergreifenden Repertoires im Bereich Singen, Musizieren, Hören, Bewegen - Auseinandersetzung mit mu/gä Lehrmitteln, Unterrichtsfilmen - Eigene Ressourcen nutzen, mu/praktische und mu/theoretische Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen, erweitern, vertiefen	3 bis 5 Semester 4	Musikalische Wahrnehmung und Entwicklung A (2 ECTS) - Musikalische Strukturen anhand von Liedern und Hörbeispielen wahrnehmen, reflektieren und ein vorstages Musikerebens führen in Dialogen und Spielen für die Zuhilfenahme. - Aufbau eines Bewegungs- und Tanzrepertoires. Singen und Laufen (1 ECTS) - Bewusstler Umgang mit Sprich- und Singstücken lernen - Kinder bei Zuhilfenahme und so zu einem Musizieren führen - Zweistimmige Grundstücke in Singeliedern/Dirigieren, Gruppen - Verschiedene und für die Zuhilfenahme geeignete Lieder singen - Mitglied in den Sinnen der Kinder erkennen, benennen, mit eigenen Mitteln angehen - Verschiedene Materialien und Materialien kennenlernen, Lehrplan-Wissen - Kennenlernen von verschiedenen Lied- und Unterrichtsformaten - Unterrichtsformaten, Songtexte, -Festlegung	Typus A Musikalisches Lernen: Tonraum (2 ECTS) - Musikische und tonale Grundelemente im Tonraum (Hauptfakt, Aufbau, Melodie und Tonart, Pentatonik, Tonleiter) und in Liedformen (Kanon bzw) erfahren und anwenden. - Möglichkeiten der stufenübergreifenden, vielseitigen Liedvermittlung, Liedgestaltung, Stimmgebung erarbeiten - Repertoire von Liedern für die Kindergartenstufe.	KJ Musik und Performance Didaktik 3 (1 ECTS) - Stimmliche, instrumentale, szenische Gestaltung und Erziehung Einsatz Klavier & Stimmglocken - Zuhilfenahme/Lehrpläne: Bewegungslieder, Takt, Rhythmus und Off- und Intonations - Rhythmische Grundelemente wahrnehmen und mit Stimme, Bewegen, Musizieren umsetzen - Integrierte Unterrichtsprojekte: Bewegungszentren/Arten und Unterrichts - Liebegleitung auf dem persönlichen Instrument und verschiedenen schülerorientierten Instrumenten - Bewegungsbegleitung und Forwbringungen unterstützen - Elementare Musiktheorie zur Beschreibung von einfachen musikalischen Elementen, Notation, rhythmische Zeichen, etc.
4. Semester	Mittelstufe Musik unterrichten (1 ECTS) - Unterrichtsplanung, -durchführung, Beurteilung und Diagnostik, Beratung und Begleitung, Klassenführung - Vertiefen des musikalischen, musktheoretischen Repertoires (Stimme, Instrumente, fürf, Umgangswissen, Lehrmittel, didaktische Methoden, musikalische Lehrformen) - Gestaltliche musikalischer Lernprozesse (nach in AdL-Klassen) - Planen, begleiten, beurteilen von musikalischen Lernprozessen - Erfahrungen mit Instrumental-, Vokalensemble, Ensembleleitung, Spielzette, Arrangements	2 Semester im Hauptstudium / ab 2. Studienjahr PS Fachdidaktik (4 ECTS) Gene Ausbildung - Musikpädagogisches und musktheoretisches Wissen, Können und Handeln, zur Gestaltung von sit- und handlungsorientierten Lernprozessen - Musikpädagogische Konzepte und didaktischen Gestalten von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen - Methodenrepertoire für stufenübergreifende musikalische Lernprozesse - Planung, Durchführung, Auswertung von Musikunterricht (Lernen und Entwicklung) - Lernprozesse beurteilen, bewerten (Diagnostik und Beurteilung) - Kompetenzentwicklung entliche Kompetenzen und Fertigkeiten	Musikalische Wahrnehmung und Entwicklung B (1 ECTS) - Freie und vorgegebene Bewegungsweisen /Tanz aufbauen und umsetzen - Anhand der Parameter Zeit, Kraft, Raum und Form Aufgaben und Spiele für die Zuhilfenahme erarbeiten, unterrichten, vertiefen - Erkennen und analysieren musikalischer Strukturen und Musik erheben, hören, sieht- und großher machen. Kurze Hörbeispiele für die Zuhilfenahme erarbeiten - Bewegungsarten entwickeln und persönliche Bewegungsrepertoire erweitern	Typus A Musikalisches Lernen: Rhythmus, Tanz (2 ECTS) - Differenzielle Körperbewegung und muskbezogener Einsatz - Anleiten von kreativen, phantasievollem Bewegungen zu Musik - Musikalische Gestaltungsprozesse von Sit zu hören, unterrichten, vertiefen. - Tanz und kreative Bewegungsarten zu komponieren und improvisieren Musik aus unterschiedlichen Epochen und Kulturen - Körperarbeit im Bezug auf das Erleben von Musik, funktionelle und ästhetische Bewegung - Kompositionen von Notizen und Tönen - Wechselwirkung von Notation und Musik als Basis des musikalischen Lernens - Differenzierung in der zielorientierten Wahrnehmungsschulung und Sensorik - Einsatz von Objekten, Materialien und poetischer Sprache in der Verbindung von Musik & Bewegung	KJ Musik und Performance Coaching (2 ECTS) - Planung von Unterrichtssequenzen - Prozess von musikalischen, szenischen, theatralen Tätigkeiten erproben, festlegen - Reflexion der musikalischen und theatralen Aktivitäten durch vielfältigen Einsatz von Körper und Stimme - Sit und in der Lage, die Sit musikalischen Prozess anzuleiten, zu begleiten und zu fördern. - Erfahrungen aus dem Musikunterricht der berufspraktischen Ausbildung werden reflektiert und als Basis der individuellen Kompetenzentwicklung genutzt. - Die Studierenden erlernen die Grundraster der forderorientierten Beurteilung und Bewertung im Musikunterricht und können diese aufbauen, kompetenzorientierten Musikunterricht planen und durchführen.
5. Semester	Vorschul/ Unterstufe Musik unterrichten (1 ECTS) - Unterrichtsplanung, -durchführung, Beurteilung und Diagnostik, Beratung und Begleitung, Klassenführung - Vertiefen des musikalischen, musktheoretischen Repertoires (Stimme, Instrumente, fürf, Umgangswissen, Lehrmittel, didaktische Methoden, musikalische Lehrformen) - Gestaltliche musikalischer Lernprozesse (nach in AdL-Klassen) - Planen, begleiten, beurteilen von musikalischen Lernprozessen - Erfahrungen mit Instrumental-, Vokalensemble, Ensembleleitung, Spielzette, Arrangements	PS Fachdidaktik (4 ECTS) Gene Ausbildung - Biografisches Selbstverständnis als Basis für die individuelle musikalische Ausbildung - Historischer Wert von musikalischen, harmonischen und musktheoretischen Strukturen von Musik - Elementare Grundlagen und Zusammenhänge von Musik und Bewegung - Grundwissen zur musikalischen und motorischen Entwicklung von Kindern - Eigene Erfahrungen im Umgang mit Stimme, Bewegung, Tanz, Improvisation und Reflektion - Formen des musikalischen Lernprozesses der Kinder - Fördern der periodischen Fertigkeiten im Singen, im Spielen von Instrumenten im Hinblick auf die schulpädagogischen Erfordernisse - Nonverbale, musikalisch-kommunikative Prozesse - Wechselwirkung Bezug von Körper und grafischen Symbolen. - Wissen um musikalische Ästhetik - Kennen und Anwenden von Konzepten zur musktheoretischen und rhythmischen Orientierung (relative Solfège, Rhythmusprobe) - Differenzierung des Wahrnehmungsvermögens, benennen musikalischer Phänomene mit Fachbegriffen - Musiktheoretischen Grundlagen als fachspezifischen Hintergrund des musikpädagogischen Handelns. - Digitale Medien und muskbezogenes Lernen	Verein, Sehnen, Verarbeiten (2 ECTS) - Die verschiedenen Lebens- und Entwicklungsstadien der musikalischen Wahrnehmung und Materialien kennenlernen. Lehrplan-Wissen - Wissen um Rahmenbedingungen, Lehrplan, Kompetenzen, Lehrmittel, Lehrmaterialien - Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmung, fachdidaktische Aufarbeitung von schülerorientierten Hörbeispielen, Hörwahrnehmung - Vertiefung der bei der Zuhilfenahme erarbeiteten Fertigkeiten - Anwendung von Notation und Klang zu erheben, insbesondere die praktische Anwendung von Solfège und Rhythmus - Musiktheoretische Grundlagen - Methodisch-didaktische Herangehensweisen, inhaltliche Vertiefung, Aufbau des melodischen, rhythmischen, formalen Musikens - Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung, Kompetenzbereichen und den Kompetenzen des Lehrplans. Gruppiertes Musik (2 ECTS) - Mit Objekten und Materialien vielfältig, musikalisch-bewegte Unterrichtssequenzen für die Zuhilfenahme erarbeiten und umsetzen, Fachübergreifende rhythmisch-musikalische Aktivitäten erarbeiten - Musizieren und Experimentieren in der Kleingruppe mit klängen - Notation, persönliche Instrumente, Off- und Intonationsinstrumente - Anweisung von Fertigkeiten in der Bewegungsbegleitung - Erleben, planen, durchführen, bewerten - Gruppeninstrumente, Spieltechniken, Arrangements und Improvisationstechniken mit klängen Materialien, periodischem Instrument, Off- und Perkussioninstrumenten	Typus B Musikalisches Lernen: Rhythmus, Tanz (2 ECTS) - Differenzielle Körperbewegung und muskbezogener Einsatz - Anleiten von kreativen, phantasievollem Bewegungen zu Musik - Musikalische Gestaltungsprozesse von Sit zu hören, unterrichten, vertiefen. - Tanz und kreative Bewegungsarten zu komponieren und improvisieren Musik aus unterschiedlichen Epochen und Kulturen - Körperarbeit im Bezug auf das Erleben von Musik, funktionelle und ästhetische Bewegung - Kompositionen von Notizen und Tönen - Wechselwirkung von Notation und Musik als Basis des musikalischen Lernens - Differenzierung in der zielorientierten Wahrnehmungsschulung und Sensorik - Einsatz von Objekten, Materialien und poetischer Sprache in der Verbindung von Musik & Bewegung	KJ Musik und Performance Didaktik 3 (1 ECTS) - Weiterführung Stimmgebung, Körperarbeit - Erweiterung des musikalischen und instrumentalen Fertigkeiten - Musikische und Gestaltungsprozesse in ihrem Kontext - Zeitgenössische Tanz- und Theaterproduktionen - Auseinandersetzung mit interkulturellen Institutionen und Events - Liebegleitung und Anleitung der Klasse mit persönlichem Instrument
6. Semester	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul Gestalten/ Musik / Sport	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester / Wahlmodul ab HS2 - Praktisches Seminar, Inhalte: Schulmusik und Fachdidaktik - Förderung der eigenen stimmlichen Fertigkeiten, Umgang mit der Kindersimme. - Die Auseinandersetzung mit Musikwerken aus Geschichte und Gegenwart trägt den Studierenden auf, wie sie ganzheitlich auf der Zuhilfenahme geeignete Werke erarbeiten können (aktive Musikhören). - Interdisziplinäre Einblicke und Begleiterscheinungen mit Rhythmusinstrumenten oder mit dem Körper werden selber erlernt und umgesetzt. - Die Studierenden erfahren im Bereich Improvisation die Musik als Ausdruck- und Gestaltungsmittel und lernen, wie sie mit Kindern eigenständige Zusammenhänge erheben können.
7. Semester	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul Gestalten/ Musik / Sport	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester / Wahlmodul ab HS2 - Praktisches Seminar, Inhalte: Schulmusik und Fachdidaktik - Förderung der eigenen stimmlichen Fertigkeiten, Umgang mit der Kindersimme. - Die Auseinandersetzung mit Musikwerken aus Geschichte und Gegenwart trägt den Studierenden auf, wie sie ganzheitlich auf der Zuhilfenahme geeignete Werke erarbeiten können (aktive Musikhören). - Interdisziplinäre Einblicke und Begleiterscheinungen mit Rhythmusinstrumenten oder mit dem Körper werden selber erlernt und umgesetzt. - Die Studierenden erfahren im Bereich Improvisation die Musik als Ausdruck- und Gestaltungsmittel und lernen, wie sie mit Kindern eigenständige Zusammenhänge erheben können.
8. Semester	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester Anzahl aus verschiedenen didaktisch-pädagogischen - fachbezogenen Themen	Wahlmodul Gestalten/ Musik / Sport	Wahlmodul im 1. oder 6. Semester / Wahlmodul ab HS2 - Praktisches Seminar, Inhalte: Schulmusik und Fachdidaktik - Förderung der eigenen stimmlichen Fertigkeiten, Umgang mit der Kindersimme. - Die Auseinandersetzung mit Musikwerken aus Geschichte und Gegenwart trägt den Studierenden auf, wie sie ganzheitlich auf der Zuhilfenahme geeignete Werke erarbeiten können (aktive Musikhören). - Interdisziplinäre Einblicke und Begleiterscheinungen mit Rhythmusinstrumenten oder mit dem Körper werden selber erlernt und umgesetzt. - Die Studierenden erfahren im Bereich Improvisation die Musik als Ausdruck- und Gestaltungsmittel und lernen, wie sie mit Kindern eigenständige Zusammenhänge erheben können.

Anhang C1: Interviewstudie. Anfrageschreiben

Forschungsprojekt Dissertation

Interviewstudie Musikunterricht und Berufseinstieg

Forschungsvorhaben - Musikunterricht und Berufseinstieg

Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht von BerufseinsteigerInnen

Luzern, Januar 2019

Liebe Absolventinnen und Absolventen der PH Luzern

Sie haben an der PH Luzern im Studiengang PS das Fach Musik studiert und unterrichten nun in Ihrem ersten, zweiten oder dritten Berufsjahr das Fach Musik auf der Primarstufe.

Im Rahmen meines Dissertationsprojekts an der Ludwig-Maximilians-Universität in München (bei Frau Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel) erforsche ich die Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht beim Berufseinstieg (1.-3. Berufsjahr).

Eine solche Auseinandersetzung mit der Situation im Musikunterricht in der Praxis ist schweizweit einmalig und für die zukünftige Qualität von Musikunterricht (Ausbildung, Weiterbildung, Praxis) von Wichtigkeit. Ein Forschungsvorhaben, welches sowohl von der PH Luzern, von der Fachschaft Musik PH Luzern als auch vom Institut Musikpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität in München unterstützt wird.

Um möglichst repräsentative und aussagekräftige Ergebnisse im Rahmen dieses Praxisforschungsprojekts gewinnen zu können, bin ich auf Ihre Unterstützung angewiesen.

Ich würde mich sehr glücklich schätzen und freuen, wenn Sie ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse zum Musikunterricht während Ihres Berufseinstiegs in einem ca. 60-minütigen Interview reflektieren und preisgeben.

Wann findet die Interviewstudie statt?

Frühling bis Herbst 2019

Wer kann sich an der Interviewstudie beteiligen?

Absolventinnen und Absolventen der PH Luzern, die sich im 1.-3. Berufsjahr befinden und das Fach Musik auf der Primarstufe unterrichten – unabhängig ob eine oder beide Lektionen und unabhängig des Unterrichtspensums.

Wie ist der konkrete Ablauf?

In einem max. 60-minütigen Interview reflektieren Sie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zum Musikunterricht in der Berufseinstiegsphase (1.- 3. Berufsjahr).

Das Interview findet in Absprache mit Ihnen entweder in Ihrer Nähe oder in Luzern statt. Der Interviewtermin wird gemeinsam festgelegt.

Wie gehe ich mit Ihren persönlichen Daten um?

Ihre persönlichen Daten und Aussagen werden verschlüsselt, anonymisiert und streng vertraulich behandelt. Ihr Name wird in keiner Weise veröffentlicht.

Ist Ihr Interesse geweckt?

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich mich in meinem Forschungsvorhaben unterstützen und sich eine Teilnahme an dieser Interviewstudie vorstellen können.

Bitte melden Sie mir bis am 15. April ihr Interesse an der Teilnahme über ...

Für Fragen stehe ich Ihnen gern auch unter ... zur Verfügung.

Aus der Musik – für die Musik!

Mit besten Grüssen

Letizia Ineichen

Letizia A. Ineichen, Dozentin Musik, PH Luzern

Anhang C2: Interviewstudie. Interview-Leitfaden

Dissertation INL		Interview Berufseinstieg & Musikunterricht	
Leitfragen-Interview			
Musikunterricht und Berufseinstieg			
Ouvertüre			
Name, Vorname			<input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> m
Instrument an der PH			
Berufsjahr	<input type="checkbox"/> 1. Jahr	<input type="checkbox"/> 2. Jahr	<input type="checkbox"/> 3. Jahr <small>Abschluss PH</small>
Beschäftigungsgrad	<input type="checkbox"/> 30 – 49 %	<input type="checkbox"/> 50 – 74 %	<input type="checkbox"/> 75 – 100 %
Funktion	<input type="checkbox"/> Klassen-LP	<input type="checkbox"/> Fach-LP	
Klasse	<input type="checkbox"/> 1. Kl.	<input type="checkbox"/> 2. Kl.	<input type="checkbox"/> 3. Kl. <input type="checkbox"/> 4. Kl. <input type="checkbox"/> 5. Kl. <input type="checkbox"/> 6. Kl.
Einschätzung der persönlichen Kompetenzen für den Mu/UR, bei Berufseinstieg	1= sehr hoch	2= mittel	3=gering
Einschätzung der persönlichen Kompetenzen für den Mu/UR, jetzt	1= sehr hoch	2= mittel	3=gering
<p><i>Nachfolgendes Interview ist Teil des Dissertationsprojekts um den Verfassungsartikel 67a. Dieser benennt in Absatz zwei die musikalische Bildung in der Grundförderung/obligatorischen Schule. Bund und Kantone sind demnach für einen hochwertigen Musikunterricht zuständig. In der Annahme, dass das Fundament hochwertigen Musikunterrichts in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für das Fach Musik liegt, entstand dieses Interview. Der wechselseitige Blick zwischen Ausbildung und Praxis, zwischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Praxis und die daraus resultierenden Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht sind dabei zentral. Das Interview fokussiert sich auf die BerufseinstiegsInnen. Diese sind einerseits der Ausbildung nicht zu weit entfernt, stecken andererseits mitten in der Praxis. Zudem bildet der Berufseinstieg mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen eine wichtige Phase.</i></p>			
Einverständniserklärung			
<p>Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich mit der Teilnahme am oben genannten Forschungsprojekt einverstanden bin. Das Interview darf aufgezeichnet werden. Die dabei gewonnen Daten dürfen in anonymisierter Form verwendet werden. Die Interviewaussagen werden nur in Ausschnitten zitiert, nicht aber als ganzes Interview veröffentlicht.</p> <p>Die Dissertantin versichert, dass Daten wissenschaftlich korrekt, sorgfältig und vertraulich behandelt werden.</p> <p>Ich bin damit einverstanden, im besprochenen Dissertationsprojekt ein/ mehrere Interviews zu geben:</p> <p><input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Ort, Datum: Unterschrift:</p> <p>Dissertantin: Letizia A. Ineichen</p> <p>Ort, Datum: Unterschrift:</p> <p>Letizia A. Ineichen 1</p>			
Dissertation INL		Interview Berufseinstieg & Musikunterricht	
1 Einleitung			
1. Erzählen Sie ihre musikalische Biographie von Kindheit bis heute.			
2 Hauptteil			
2.1 Verständnis von Musikunterricht			
2. Wie gestalten Sie den Musikunterricht? Was ist Ihnen wichtig?			
3. Wie gehen Sie Musikunterricht an? Vorbereitung? Absprachen auf der Stufe?			
2.2 Verständnis von Kompetenzorientierung			
4. Was ist aus Ihrer Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?			
5. Was ist aus Ihrer Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie max. 5 Stichworte.			
2.3 Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg			
6. Welches sind die für Sie typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?			
7. Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?			
8. Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?			
Halten Sie in Ihrem Musikunterricht bisher auch Krisen zu bewältigen? Wie gingen Sie diese an?			
2.4 Anforderungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21			
9. Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?			
10. Mit welchen persönlichen Strategien gehen Sie diese Anforderungen/ Herausforderungen an?			
11. Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Herausforderungen an?			
2.5 Ausbildung und Praxisrealität			
12. Welches Wissen (Konzepte, Theorien, Methoden, rules & tools, fachdidaktisches Wissen, implizites Wissen) aus der Ausbildung ist für Sie in der Umsetzung von Musikunterricht wichtig?			
13. Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus Ihrer Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?			
Wie bereitet der Ausbildungsgang PH für die FS-Musik auf einen hochwertigen Musikunterricht nach LP21 und die bestehenden Herausforderungen in der Praxis vor?			
Dissertation INL		Interview Berufseinstieg & Musikunterricht	
14. Wo bestehen Ihrer Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würden Sie aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?			
2.6 Schnittstelle Musikpädagogik und Bildungspolitik			
15. Wie charakterisieren Sie die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld? in der Schweiz? im Allgemeinen?			
16. Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?			
3 Abschluss und Blick in die Zukunft			
<ul style="list-style-type: none"> Wie sieht der Musikunterricht an der obligatorischen Schule auf Grundlage des Verfassungsartikels 67a in Zukunft aus? Haben Sie Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinstiegende weiterentwickelt werden kann? 			
Dissertation INL		Interview Berufseinstieg & Musikunterricht	
Letizia A. Ineichen 3			

Anhang C3: Interviewstudie. Kodier-Leitfaden

Leitende Fragestellungen und Zielsetzungen der qualitativen Interviews

Deduktive Kategorienbildung

- A. Verständnis von hochwertigem Musikunterricht (Sicht Praxis)
- B. Anforderungen und Herausforderungen bei Berufseinstieg
- C. Professionalisierung von Lehrpersonen
- D. Ausbildung & Ausbildungsprogramm an Pädagogischen Hochschulen
- E. (bildungspolitische) Rahmenbedingungen und Stellenwert

Kodierleitfaden

- 1. Definition der Kategorie → *Kategorienrepräsentation, Murphy 2002, (Baur & Blasius, 2014, S. 549)*
- 2. Ankerbeispiel → *Prototypentheorie, Murphy 2002, (Baur & Blasius, 2014, S. 551)*
- 3. Kodierregel → *Theorie der Entscheidungsgrenzen, Murphy 2002, , (Baur & Blasius, 2014, S. 551)*

- Deduktiv → aus den Theorien
- Induktiv → aus den Interviews

HK /SK	Bezeichnung der Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
A	Verständnis von Musikunterricht			
A1	Inhaltliche Gestaltung von Musikunterricht, Schwerpunkte, Wichtigkeiten	Äusserungen zu inhaltlichen Aspekten und zur Gestaltung des Musikunterrichts: Kompetenzbereiche nach LP21, Lehrmittel, musikalische Aktivitäten	„Dass viel gesungen wird, dass viel praktiziert wird, gespielt wird, dass es sehr handelnd ist. Was ich gar nicht sehe, einen Musikunterricht, der einfach irgendwie an den Pulten stattfindet mit einem Blatt davor.“ (1313_GM)	Nennung von musikalischen Aktivitäten, vom Umgang mit den verschiedenen Kompetenzbereichen des LP21, von der Arbeit am Lehrmittel, von musikalischen Sequenzen-
A2	Persönliche Motivation	Äusserungen zur persönlichen Motivation gegenüber dem Musikunterricht. Antrieb, Motivation das Fach Musik zu unterrichten.	„Das ist nicht so schwierig, wenn man gerne Musik hat. Da hat man automatisch selber Motivation.“ (1456_CK)	nur persönliche Aspekte: - Hervorgehend aus Erlebnissen/ Erkenntnissen aus dem Musikunterricht - Musikbiographie, persönliche musikalische Tätigkeiten
A3	Persönliche Überzeugung, Zielsetzung	Äusserungen zur persönlichen Überzeugung und Haltung, zu Zielsetzungen gegenüber dem Musikunterricht.	„Weil ich eben überzeugt bin, dass Musik etwas sehr wichtiges ist im Leben.“ (1556_SB)	Keine Äusserungen zu Motivation. Überzeugung gegenüber des Musikunterrichts (Haltung) und persönlichen wie inhaltlichen Zielsetzungen die verfolgt werden.
A4	Kompetenzorientierter Musikunterricht	Erklärung, was kompetenzorientierter Musikunterricht in der Px bedeutet: Hinweise auf Inhalte, Kompetenzen und Kompetenzbereiche, Lernprozesse der SuS, Merkmale des kompetenzorientierten UR	„Für mich ist es einerseits wichtig, dass die Kinder dort abgeholt werden, wo sie stehen. Also das heisst, dass sie wirklich wie zu dem, was sie können, etwas neues dazulernen.“ (1356_AG)	Nur Erklärungen zum Verständnis von kompetenzorientiertem Musikunterricht > klare Trennung von Zielsetzungen, Überzeugung, Motivation.
A5	Hochwertiger Musikunterricht	Erklärungen, was hochwertiger Musikunterricht in der Px bedeutet: Hinweise auf Inhalte, Kompetenzen, Haltungen, Äusserungen, Zielsetzungen, Rahmenbedingungen etc.	„Anknüpfend an der Welt der Kinder, also lebensnah. Belebend. Nachhaltig. Vielleicht auch, dass die Kinder positiv auf das gestellt sind, dass sie nicht ein schlechtes Gefühl haben, wenn sie wissen, dass sie Musikunterricht haben. Sondern, dass sie sich freuen.“ (1312_01_RB)	Explizit Hinweise auf hochwertigen Musikunterricht. Stichworte. Beschreibungen. Beispiele
A6	Verhältnis Theorie & Praxis	Äusserungen zum Umgang mit der Vermittlung von musiktheoretischen Grundlagen in der Praxis. Verhältnis von Theorie und Praxis im Unterricht.	„Also, mir ists eben wichtig, dass die Kinder nicht nur die Theorie lernen, sondern dass sie die Theorie auch irgendwie anwenden können...“ (1456_LE)	Hinweise wie mit Theorie und Praxis (Anwendung) umgegangen wird.

HK /SK	Bezeichnung der Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
Ba	Anforderungen Musikunterricht			
Ba1	Kompetenz der Lehrperson	Äusserungen zur musikalischen, pädagogischen, fachlichen Kompetenz der LP, zu Kompetenzbereichen LP21, Rahmenbedingungen.	„Also ich denk, bei den Anforderungen, auch jetzt für, für mich gesehen als Lehrperson, ist's halt, eben, die Anforderung ist, dass ich die Sachen kann, zum Beispiel, dass ich's kann, dass ich singen kann, dass ich vorsingen kann, dass ich das Instrument beherrschen kann.“ (1534_OK)	Nur Anforderungen in Bezug auf die Kompetenzen der Lehrperson (fachlich, fachdidaktisch, musikalisch, pädagogisch).
Ba2	Vorbereitung, Planung, Absprachen	Äusserungen zur Form der Vorbereitung (EA, PA, Team), Jahresplanung, Lektionsplanung, Lehrmittel, Absprachen und Austausch im Team oder mit der Fachlehrperson	„Ich habe schon eine Jahresplanung gemacht, also hauptsächlich auch so mit Krescendo mich darauf gestützt. Und ja, jetzt mache ich eigentlich die Jahresplanung, und dann immer wieder so ein bisschen genauer.“ (1434_J5)	Trennen von Äusserungen, die herausfordernde Situationen in der Planung, in der Zusammenarbeit ansprechen.
Ba3	Lehrplan 21	Äusserungen zum LP 21, Ansprüchen, Verbindlichkeiten, Inhalte in Bezug auf die SuS und die LP	„Ich finde vor allem, dass er an uns Lehrpersonen einen riesen Anspruch hat.“ (1356_KM)	Vorsicht: Gewisse Anforderungen können in sich auch als Herausforderungen gedeutet werden.
BB	Herausforderungen im Musikunterricht			
Bb1	Musikalisch- fachliche Herausforderungen	Äusserungen zum Umgang mit instrumentalen, vokalen Fertigkeiten, mit fachlichen Kompetenzen wie zB. transponieren, zu fachlichen Anforderungen	„Eine Herausforderung ist das Begleiten mit dem eigenen Instrument, also das ist extrem schwierig. Einfach die hundert Augen, die man haben muss, und Arme und Beine im Moment, wo man mit der Klasse musiziert. Das ist extrem schwierig.“ (1434_MB)	Nur Herausforderungen in Bezug auf den Musikunterricht an der Schule. Nicht Ausbildung an der PH.
Bb2	Fachdidaktische Herausforderungen	Äusserungen zum Umgang mit Lehrmitteln, curricularen Inhalten und Themen, didaktischem und diagnostischem Potential von Aufgaben (Differenzierung), fachspezifische Methoden/ Methodenrepertoire von unterschiedlichen Darstellungs- und Erklärungsvarianten, Lehr- und Lernstrategien, diagnostische Kompetenz	„Dann sicher auch, ja, wie, wie gestalte ich den Unterricht, dass ich die Kinder, dass ich's so abdecken kann, es gibt Kinder, die spielen schon ein Instrument, die kennen Noten; s' gibt Kinder, die kennen keine Noten, spielen kein Instrument. Wie kann ich den Unterricht so machen, dass die einen nicht überfordert sind, die ändern sich nicht langweilen?“ (1534_OK)	Nur Herausforderungen in Bezug auf den Musikunterricht an der Schule. Nicht Ausbildung an der PH. Nur Äusserungen zur Fachdidaktik (Didaktik, Methodik des UR, Gestaltung, Lehrmittel)

Bb3	Pädagogische Herausforderungen	Äusserungen zu Lernenden-Lehrenden-Beziehung, zu einer lernfördernden Unterrichtskultur, Klassenführung, Classroom-Management, Aspekte der Diagnostik, Lernprozesse, Heterogenität (Differenzierung)	„Das Classroom-Management, das sehr wichtig ist. Insbesondere im Musikunterricht, wo es halt auch mal etwas lauter zugeht, wo Ortswechsel nötig sind, wo vielleicht jeder noch ein Instrument in den Händen hält. Dass man einfach die Klasse sehr gut im Blick hat, dass man gut erklären muss, dass man Sachen schon vorwegnimmt, dass gar keine Fragen kommen.“ (1434_11_PB)	Nur Herausforderungen in Bezug auf den Musikunterricht an der Schule. Nicht Ausbildung an der PH. Nur Äusserungen zu pädagogischen Aspekten: Beziehung, Klassenführung, Classroom-Mgm.
Bb4	Organisatorische Herausforderungen	Äusserungen zum Umgang mit Organisation (Klasse, Instrumente, Musiziersequenzen) im Musikunterricht	„Schon nur am Anfang, wie stelle ich zum Beispiel die Schüler ums Klavier auf, wenn ich mit Ihnen singe... wer stelle ich wohin, was funktioniert. Man muss mit ihnen Abläufe trainieren - wenn wir ums Klavier stehen, dann machen wir es so und dann üben wir dies am Anfang, bis es dann irgendwann automatisch funktioniert.“ (1312_RB)	Nur Herausforderungen in Bezug auf den Musikunterricht an der Schule. Nicht Ausbildung an der PH. Nur Äusserungen zur Organisation des Unterrichts: Regeln, innere Führung/ Organisation der Klasse.
Bb5	Vorbereitung, Planung, Absprachen	Äusserungen zur Form der Vorbereitung (EA, PA, Team), Jahresplanung, Lektionsplanung, Lehrmittel, Absprachen und Austausch im Team, administrativer Arbeit, Zeitmanagement	„Und für mich war es schwierig, weil vom Schulhaus her keine Vorgaben kommen, was wird in der 5./6. Klasse genau durchgenommen? Und ich wusste auch nicht genau, was sie in der 3./4. Klasse gemacht haben. Es war ein bisschen schwammig für mich.“ (1556_SB)	Nur Herausforderungen in Bezug auf den Musikunterricht an der Schule. Nicht Ausbildung an der PH. Handhabung bezüglich Vorbereiten und Planen von Musikunterricht, wie auch auffälligen Absprachen.
Bb6	Lernstand der SuS	Äusserungen zum Lernstand der SuS: Lernniveau und Heterogenität in Bezug auf die musikalisch-fachliche Kompetenzen im Abgleich mit dem LP21.	„Also bei mir vor allem war es diese riesige Heterogenität, die da war. Zum einen vom Könnensstand her, und das sehe ich nur schon innerhalb einer Klasse. Dass einfach die Kinder, die Instrumente spielen, manchmal gelangweilt sind und andere einfach toujours überfordert.“ (1356_KM)	Nur Lernstand der SuS. Heterogenität. Wissensstand. Vorwissen. Verbindlichkeit Lehrplan.
Bb7	Lehrplan 21	Äusserungen zum Lehrplan, Handhabung der Kompetenzbereiche, inhaltliche Grundansprüche, persönlicher Umgang mit dem LP21	„Also, wenn man den Lehrplan anschaut, dann ist es schon erschlagend.“ (1556_V5)	Herausforderungen in der Arbeit mit dem Lehrplan für die SuS, Klasse als auch für die LP.
Bb8	(bildungspolitische) Rahmenbedingungen	Äusserungen zur Wochenstundentafel, zur Anlage der Musiklektion, Zeitgefässen, Infrastruktur, Räume, Instrumentarium,	„Die Räume, wie auch das Zeitgefäss und halt auch die Stellung. Mit diesem Verfassungsartikel finde ich, ist jetzt überhaupt noch nicht viel passiert. Eher das Gegenteil, dass man halt überall streicht.“ (1312_GM)	Keine Äusserungen zu persönlichen Rahmenbedingungen. Nur strukturelle, infrastrukturelle und bildungspolitische RB.

Bb9	Persönliche Aspekte	Äusserungen zur persönlichen Situation. Überforderung, Herausforderung > Situation Berufseinstieg persönlich.	„Mein eigenes Wissen, also, inwieweit kann ich wirklich kompetent Auskunft geben.“ (1456_LE) „Ehrlich gesagt war musste ich am Anfang einfach irgendwie durchkommen durchs erste und auch das zweite Jahr.“ (1312_VS)	Keine Hinweise auf fachliche Kompetenzen und Rahmenbedingungen. Nur Reflexion der persönlichen Situation und Handhabung.
Bc	Bewältigungsstrategien			
Bc1	Musikalisch- fachliche Strategien	Hinweise zur persönlichen Herangehensweise und zum persönlichen Umgang mit musikalisch-fachlichen Fragen und Herausforderungen (instrumental, vokal und fachliche Themen und Grundlagen).	„Einerseits, in den musikalischen Kompetenzen, ich selber muss das Instrument beherrschen und muss auch das Singen beherrschen, damit ich überhaupt sehen oder hören kann, was von den Kindern kommt, ob sie das richtig machen.“ (1356_AG)	Trennschärfe beachten zwischen musikalisch-fachlichen und fachdidaktischen Strategien.
Bc2	Fachdidaktische Strategien	Hinweise zur persönlichen Herangehensweise und zum persönlichen Umgang mit fachdidaktischen Fragen und Herausforderungen.	„Fachdidaktisch ist auch die Frage, wie ich den Unterricht gestalte. Ich schaue, dass ich verschiedene Sequenzen erarbeite, nicht nur im Kreis singe, sondern sie auch selber etwas erarbeiten lasse.“ (1412_JH)	Trennschärfe beachten zwischen musikalisch-fachlichen und fachdidaktischen Strategien.
Bc3	Pädagogische Strategien	Hinweise zur persönlichen Herangehensweise und zum persönlichen Umgang mit pädagogischen Fragen und Herausforderungen.	„So im pädagogischen Bereich die Regeln, die ich mit den SuS abmache.“ (1312_VS)	Trennschärfe beachten zwischen pädagogischen und organisatorischen Strategien.
Bc4	Organisatorische Strategien	Hinweise zur persönlichen Herangehensweise und zum persönlichen Umgang mit organisatorischen Fragen und Herausforderungen.	„Beim Material oder bei den Instrumenten, die zum Teil fehlen, da muss man sich einfach überlegen, wie man es organisieren will.“ (1412_NN)	Trennschärfe beachten zwischen pädagogischen und organisatorischen Strategien.
Bc5	Vorbereitung, Planung, Austausch, Beratung, Unterstützung	Hinweise auf Austausch im Team, Tipps holen von erfahrenden LP's	„Und selber halt auch Weiterbildungen besucht bei Frau Jakob. Oder auch, ich war drei Tage im Forum für Schulumusik und habe dort sehr viele Inputs auch bekommen.“ (1312_GM)	Nur persönliche Strategien und Herangehensweisen im Umgang mit Vorbereitung, Planung und Austausch zum Musikunterricht.
Bc6	Persönliche Ressourcen (Überzeugung, Haltung, Motivation, Zielsetzungen)	Äusserungen zur persönlichen Motivation, zur Haltung und Einstellung, zu Zielsetzungen	„Einerseits für mich persönlich, ich weiss, wenn ich jetzt eigentlich das Fach Musik abgeben würde, dann weiss ich, in einem Jahr kann ich es nicht mehr unterrichten. Weil dann ist bei mir persönlich, dann fällt das wie weg. Und ich verliere wirklich alles wieder.“ (1356_AG)	Nur persönliche Reflexion zu Zielsetzungen, Haltungen, Überzeugungen und Motivation.

HK /SK	Bezeichnung der Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
C	Professionalisierung / Professionelle Handlungskompetenzen der LP / Ideales Kompetenzprofil der Lehrperson			
C1	Fachwissen / fachliche Kompetenzen	Äusserungen zum erforderlichen Fachwissen / fachliche Kompetenzen einer Lehrperson, welches für den Musikunterricht notwendig ist.	„Der Theorie-Aspekt, man muss wissen, von was man spricht. Eine gewisse fachliche Überhöhung soll auf jeden Fall da sein.“ (1434_FI)	Keine fachdidaktischen, pädagogischen, musikalischen Kompetenzen. Nur Äusserungen zum Fachwissen, zu den fachlichen Kompetenzen.
C2	Fachdidaktisches Wissen / Fachdidaktische Kompetenzen	Äusserungen zum erforderlichen fachdidaktischen Wissen / fachdidaktische Kompetenzen einer Lehrperson, welches für den Musikunterricht notwendig ist.	„...da ist auch das Wissen über die Vermittlung der Theorie - aber das geht dann auch ins Fachdidaktische rein.“ (1312_VS)	Keine musikalischen, keine pädagogischen und musikalischen Kompetenzen. Nur Äusserungen zu fachdidaktischen Kompetenzen.
C3	Pädagogisches Wissen / pädagogische Kompetenzen	Äusserungen zum erforderlichen pädagogischen Wissen / pädagogische Kompetenzen einer Lehrperson, welches für den Musikunterricht notwendig ist.	„Und deshalb, sicherlich diese Führungskompetenzen finde ich extrem wichtig. Und einfach, vor der Klasse stehen und auch das Erklären, also sei das bei einem Lied oder bei einem theoretischen Teil.“ (1434_FI)	Keine fachdidaktischen, musikalischen, fachlichen Kompetenzen. Nur Äusserungen zu pädagogischen Kompetenzen.
C4	Musikalisch-(künstlerischen) Kompetenz	Äusserungen zu den erforderlichen musikalisch-künstlerischen Kompetenzen einer Lehrperson, welches für den Musikunterricht notwendig sind	„Und was ich ganz wichtig finde und jetzt auch immer mehr merke, auch mit dem Begleitinstrument sehr sicher sein. Also wenn ich selbst Mühe habe, ein Stück zu spielen, dann merkt man dann oft, dass es bei den Kindern dann auch nicht so flüssig läuft.“ (1434_JN)	Keine pädagogischen, fachdidaktischen, fachlichen Kompetenzen. Nur Äusserungen zur musikalisch-künstlerischen Kompetenz.
C5	Persönliche Motivation, Überzeugung, Haltung, Zielsetzung	Äusserungen zu persönlichen Überzeugungen und (Wert-)Haltungen im Zusammenhang mit dem Musikunterricht aber auch zur Motivation und zu den Zielsetzungen.	«... und der Musikunterricht steht und fällt für mich eigentlich mit der Lehrperson, mit ihrer Vorbereitung, mit ihren Grundlagen, mit ihren Fähigkeiten. Ich denke, man kann sich auch sehr viel aneignen, aber das ist halt immer mit sehr viel Zeit und Fleiss verbunden.“ (1434_PB)	Nur persönliche Reflexion zu Zielsetzungen, Haltungen, Überzeugungen und Motivation.

HK /SK	Bezeichnung der Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
D	Ausbildung / Ausbildungsprogramme			
D1	Ausbildungsprogramm vs Praxisrealität/ Praxistauglichkeit	Sind die Inhalte und Kompetenzen, die in der Ausbildung aufgebaut und entwickelt wurden in der Praxis 'brauchbar'? Ausbildung und Abgleich mit der Praxis.	„Ich finde, grundsätzlich wird es eigentlich sehr gut aufgebaut, das praktische Wissen wie auch das Fachwissen. Also ich habe mich sicher gefühlt, ich habe auch das Gefühl gehabt, alle Bereiche werden abgedeckt in der Ausbildung.“ (1412_NN)	Nur Äusserungen in Bezug auf das Ausbildungsprogramm und die Praxistauglichkeit: Praxis-Kompatibilität und Anwendung der, in der Ausbildung gelehrt und gelernten Kompetenzen/ Fertigkeiten und Inhalte.
D2	Retrospektive (Kompetenzbildung in der) Ausbildung	Wahrnehmung und Einschätzung der Ausbildung aus der Retrospektive.	„Wenn man gerne Musik hatte, dann war die Ausbildung an der PH ein sehr gewinnbringendes Fach - aber es war wirklich sehr zeitintensiv mit dem Instrument, dem Chor, den Modulen. Es war schon sehr viel. Aber ich hab's als sehr gewinnbringend erlebt.“ (1412_JH)	Nur reflektive Betrachtungen und Äusserungen in Bezug auf das Ausbildungsprogramm. Keine Optimierungshinweise.
D3	Lücken im Ausbildungsprogramm	Hinweise auf Lücken und Versäumnisse im Ausbildungsprogramm: Inhalte, Themen welche in der Praxis/ im Schulalltag aktuell und wiederkehrend sind...	„Sicher das Differenzieren. Da mag ich mich nicht erinnern, dass das je Thema war im Musikunterricht. Und auch vielleicht mal überlegen, wie man eine Lektion von A bis Z organisieren kann, vielleicht auch in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Je nachdem, wie eine Jahresplanung ungefähr aussehen sollte.“ (1412_NN)	Nur Hinweise und Äusserungen in Bezug auf Lücken im Ausbildungsprogramm, welche sich aus der Sicht der Praxis eröffnen.
D4	Professionalisierung nach Studienabschluss	Äusserungen dazu, wie die Professionalisierung nach der Ausbildung begleitet und unterstützt werden kann	„Es muss nicht eine Art Weiterbildung sein, aber dass wie die Idee, nach einem halben Jahr, oder halbjährlich, treffen sich diejenigen, die wollen, zu einem Austausch, was hat sich bewährt in der Praxis? Wo gibt es Stolpersteine? Und dass man eigentlich immer im Hinblick, wenn man beim Beruf einsteigt, trotzdem noch irgendwie eine Art Begleitung hat, mit den Fachdozenten, wenn man eine Frage hat, oder wenn man irgendwie etwas wissen muss.“ (1312_GM)	Aspekt: Professionalisierung nach der Ausbildung – bei Berufseinstieg. Möglichkeiten und Ideen.

HK /SK	Bezeichnung der Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
E	Stellenwert Musikunterricht			
E1	Stellenwert persönlich, biographisch	Persönliche Wertung, Haltung gegenüber Musikunterricht	„Es sind ja zwei Lektionen pro Woche, wo ich Musik habe. Und ich muss ehrlich sagen, eine Lektion ist mir wichtig, die findet immer statt, aber die andere Lektion, die geht manchmal wirklich auf andere, auf ein anderes Fach drauf, ja.“ (1334_JL)	Nur persönlicher Bezug, persönliche Haltung und Handhabung.
E2	Stellenwert im schulischen Umfeld (Schule, Team, Schulalltag, Eltern, etc.)	Haltung gegenüber Musikunterricht im schulischen Umfeld: Team, Schule, Eltern, etc.	„Und auch eine Herausforderung ist wahrscheinlich so das Ansehen des Fachs Musik, von den Eltern, von den Lehrpersonen, von den Kindern. Man hat so das Bild: „Das ist ein bisschen Singen, und nicht so wichtig“, ja, das merke ich nur schon, die Klassenlehrperson gibt von Ferien zu Ferien immer so ein bisschen den Stoffplan den Eltern. Und das Fach Musik und BG und Werken kommt da gar nicht drauf.“ (1434_JS)	Nur Hinweise auf die Haltung und Handhabung im schulischen Umfeld, im Team. Keine Interpretationen. Belege der aktuellen Situation.
E3	Stellenwert anhand bildungspolitischer Rahmenbedingungen	Haltung, Stellung des Musikunterrichts in Anbetracht der bildungspolitischen Rahmenbedingungen.	Ich finde, dass es überhaupt nicht geht, dass Lehrpersonen, die keine Ahnung haben oder auch das Gefühl haben, dass Musik nicht so wichtig ist, dies unterrichten. (1312_VS)	Nur bildungspolitische Aspekte / Rahmenbedingungen / Vorgaben. Keine Vermischung mit persönlichen Aspekten.
E4	Musikunterricht der Zukunft	Äusserungen zur Zukunft des Musikunterrichts (Veränderungen, Status Quo), etc. Utopie, Wünsche, Träume...	„Beim Musikunterricht kann ich mir vorstellen, dass mehr externe Personen kommen, die wirklich auch professionell... Die Zeit haben, die wirklich professionelle Musiker sind. Die vielleicht Musikunterricht mit der Klassenlehrperson gemeinsam machen oder die einfach mit der Klasse Musikunterricht machen.“ (1556_FM)	Blick in die Zukunft. Aufzeigen, benennen der Möglichkeiten.

D Ausbildungsprogramm und Professionalisierung

Die folgenden Kernaussagen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger nehmen Bezug auf das Ausbildungsprogramm, auf Lücken im Ausbildungsprogramm und auf den Professionalisierungsprozess. In der abgebildeten Word-Cloud sind die 10 meistgenannten „Lücken“ abgebildet.

Ausbildungsprogramm	Lücken
„Musik ist halt eines der Fächer, das sehr aufwendig ist mit Instrumentalunterricht, mit Chor und sonst allem, was so läuft. Aber ich denke, wenn man Musik unterrichten möchte, braucht es all diese Bereiche. Es ist wirklich eines der Fächer, was ich sagen muss, da hat mir so gut wie nichts gefehlt am Ende.“	„Ja, eben Beurteilung, das finde ich sehr wichtig. Also Beurteilung allgemein, im gesamten Musikunterricht.“
„Wichtig sind mir, die verschiedenen Aspekte des Unterrichts anschauen. Das finde ich eben, das macht man hier (PH Luzern) unglaublich gut. Singen, Leiten, Musizieren, Tanzen, Dirigieren, das Klaphorn spielen, das Musizieren im Ensemble, dass dem auch Raum gegeben wird. Da finde ich wirklich, habe ich mich unglaublich gut vorbereitet gefühlt.“	„Ich habe ja Gitarre gelernt, ich habe Unterricht gehabt, aber ich habe dann immer nur vor meinem Gitarrelehrer gespielt, aber ich konnte nie vor einer Gruppe das rausgeben üben, ausser wenn ich mal im Praktikum war oder so. Das hat mir so gefehlt, die Übung, bevor ich dann in die Klasse komme.“
„Auf den Klavierunterricht bezogen, ich finde es super, dass wir da ein Liedrepertoire gemacht haben und dass wir auch ein Liedrepertoire singen mussten im Musikunterricht - das kann man einfach einsetzen und 1:1 übernehmen.“	„Also eigentlich halt auch bessere Methoden, wie man mit der Klasse den Musikunterricht gestalten kann, wenn man viele Sachen hat und auch unterschiedliche Niveaus in der Klasse - also noch vermehrt differenziert in der Klasse. Evidenterweise von einer relativ homogenen Gruppe ausgegangen. Und die Klassen sind halt in diesem Fach schon recht heterogen und es ist schwierig, mit allen das gleiche zu machen.“
„Was für mich nützlich ist, ist eigentlich einseitig, dass ich persönlich Fortschritte gemacht habe in dieser Zeit, was das Instrument angeht, und was so die Herangehensweise an Lieder, Lieder singen angeht. Das ist so das, was ich finde, von dem habe ich extrem profitiert.“	„Wie sieht es in der Jahrsplanung aus? Wie mache ich eine in der Musik über zwei Jahre? Wo setze ich Schwerpunkte? Was erwarten, zum Beispiel, Lehrpersonen von anderen Stufen? [...] Und Beispiele vielleicht auch mit dem altersdurchmischten Lernen, Umsetzungsöglichkeiten.“
„Und ich merke jetzt extrem, ich finde, wir haben hier an der PH sehr viel tolle Sachen gelernt, also Musik war für mich sehr streng, sehr anspruchsvoll, ich musste viel investieren für das Fach. Und ich finde, ich habe sehr, sehr viel profitiert, aber ich merke, die Umsetzung jetzt mit nur einer Lektion, ich habe wie keine Chance.“	
Professionalisierung	Die 10 meistgenannten Lücken
„Dass man vielleicht auch so stufenspezifisch schaut, „Wo gehst du hin“ in welche Klasse gehst du? Und wie gehst du das jetzt von Anfang an gleich an? Wenn du die ersten Tage in den Musikunterricht kommst, wie gehst du da vor? Wie hältst du die Kinder ab am Anfang?“	
„Nach der Ausbildung unbedingt auch Weiterbildungsangebote.“	
So die Möglichkeit nach 1-3 Jahren wäre auch ein Austausch mal interessante. Ideen austauschen, Fragen klären oder auch mit Dozenten nochmal zusammenzusetzen und Free-Kreidboards geben oder einhalten oder auch Ideen sammeln, das wäre schon sehr toll.“	
„Eine Sprechstunde, wo man sich nach Fragen stellen kann, oder eben, vielleicht nicht mal Fragen stellen, sondern mit der Gitarre vorbeikommen kann und dann das Lied anschauen... Wie soll ich jetzt dieses Muster begleiten? Wie kann ich jetzt das umsetzen? Ich habe das zwar gelernt, bin mir aber nicht mehr ganz sicher. Wie soll ich jetzt das angehen?“	

7. Wie gestalten wir an der PH Luzern den Professionalisierungsprozess während und nach der Ausbildung? Gibt es aus Sicht der Lehre Handlungsbedarf? Welche Möglichkeiten bestehen?

8. Stellenwert und Rahmenbedingungen

8. Welche Bedeutung haben nachfolgende Zitate und Aussagen im Zusammenhang mit dem Stellenwert und den (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen für die Lehre?

Persönlicher Stellenwert	Stellenwert im schulischen Umfeld
„... wenn ich's selber mach, weiss ich, dass ich's mach. Und ich zieh's, ja, also ich mach die Musikstunde immer. Die ist für mich wie eine Mothe- oder Deutschstunde, ist einfach fix.“	„Bei mir in der Schule wird Musik als wichtig erachtet. Wir singen auch an jedem Anlass beim Einstieg und zum Abschluss. Wir haben so drei, vier Schullehrer, die eigentlich jede Stufe kennen. Das ist so wie ein Ritual.“
„Es ist auch die persönliche Motivation. Ich weiss, ich habe jetzt drei Jahre eigentlich in das investiert. Ich habe an der PH viel gelernt. Und es wäre schade, das jetzt einfach wegzurufen und aufzugeben. Weil ich weiss, wenn ich nicht drinstehe, dann geht es relativ schnell verloren.“	„Einerseits, dass einfach niemand wirklich das Fach Musik, also in diesem Schulhaus die meisten Lehrpersonen das Fach Musik nicht ernst nehmen. Und das eigentlich so wie ausüben an die Musikschullehrpersonen.“
„Das ist schon die Herausforderung, den Lehrplan zu berücksichtigen. Und das Fach Musik auch fix einzuplanen und vorzubereiten.“	„Das ist auch das Tragische, weshalb ganz viele Lehrpersonen das Fach wieder abgeben. Weil sie das gar nicht wollen. Weil sie das Gefühl haben, überfordert zu sein, das nicht zu können, das nicht zu wollen, diesen Stress.“
„Es sind ja zwei Lektionen pro Woche, wo ich Musik habe. Und ich muss ehrlich sagen, eine Lektion ist mir wichtig, die findet immer statt, aber die andere Lektion, die geht manchmal auf ein anderes Fach drauf, ja.“	„Und ich denke, man vergisst, wie wichtig das Gesamte zu sehen ist, die musischen Fächer sind wichtig für ganz viele Entwicklungsschritte der Kinder.“
„Aber es ist halt schon so, wenn irgendwie Zeit knapp wird, und wir sind im Rückstand mit den Sachen, die wir alle machen müssen bei Ende Jahr, dann merkt du einfach, das erste, das du kipst, ist meistens die Musikstunde. Dass du die einfach weglässt. Ist eigentlich sehr schade...“	
(bildungspolitische) Rahmenbedingungen	
„Es scheint mir wichtig, dass wir als Lehrpersonen kompetent sind, dass wir ausgebildet sind, dass man nicht einfach Personen in den Musikunterricht an dieses Fach herment, die keine Ausbildung haben und das Gefühl haben, ja ich muss ja nur ein bisschen Musik machen.“	
„Werkeln, Handarbeiten, Sport oder auch die Fremdsprachen darf man nur unterrichten, wenn man das Diplom abgeschlossen hat. Auf Musik achtet sozusagen niemand. Das ist einfach noch so diese Lektion, die man dann geben muss. Und ob man das kann oder will, auf das wird dann meist keine Rücksicht genommen.“	
Ich finde es sehr schwierig, wenn jemand keinen Musikunterricht an der PH hatte und dies unterrichten sollte... das gibts bei uns im Team... also, die machen's dann einfach gar nicht, was ich dann noch schlimmer finde.“	

3 Abschluss – Blick auf den Verfassungartikel 67a

Der Verfassungartikel 67a fordert in Absatz 2 einen hochwertigen Musikunterricht an der obligatorischen Schule für welchen Bund und Kantone zuständig sind. Hervorgehend aus den Erkenntnissen dieser Gruppendiskussion und im Abgleich zwischen Lehre und Praxis/ Sichtweise der Praxis, stellt sich – mit Blick auf den Verfassungartikel - nachfolgende abschliessende Frage:

9. Welche Bedeutung hat der Verfassungartikel 67a/ Abs. 2 für die Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Musik?

10. Wie kann, aus Sicht der Ausbildung der PH Luzern, die Umsetzung des Verfassungartikels 67a/ Abs. 2 BV gewährleistet werden?

Musikalische Bildung in der Grundförderung

Die Bedeutung des Verfassungsartikels
BV Art. 67a / Abs. 2
der Schweizerischen Bundesverfassung
für die Ausbildung und Professionalisierung
von Primarlehrpersonen im Fach Musik
und den Musikunterricht der Primarschule

Band 2 von 2

Transkriptionen

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Letizia A. Ineichen

Luzern, Schweiz

2021

Erstgutachterin: Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Zweitgutachter: Prof. Dr. Marc-Antoine Camp,
Hochschule Luzern - Musik

Mündliche Prüfung: 15. Februar 2021

INHALTSVERZEICHNIS

A	TRANSCRIPTIONEN DER INTERVIEWS MIT BERUFSEINTSTEIGERINNEN UND BERUFSEINSTEIGER	1
A1	INTERVIEW RB 1312_01	1
A2	INTERVIEW GM 1312_02.....	8
A3	INTERVIEW VS 1312_03.....	18
A4	INTERVIEW MB 1334_04	23
A5	INTERVIEW JL 1334_05.....	33
A6	INTERVIEW AG 1356_06	40
A7	INTERVIEW KM 1356_07	49
A8	INTERVIEW NN 1412_08	58
A9	INTERVIEW JH 1412_09	66
A10	INTERVIEW FI 1434_10	72
A11	INTERVIEW PB 1434_11.....	86
A12	INTERVIEW JS 1434_12	93
A13	INTERVIEW JN 1434_13.....	101
A14	INTERVIEW LE 1456_14	110
A15	INTERVIEW FK 1456_15.....	120
A16	INTERVIEW CK 1456_16	130
A17	INTERVIEW SW 1512_17.....	136
A18	INTERVIEW OK 1534_18	144
A19	INTERVIEW VS 1534_19.....	155
A20	INTERVIEW SB 1556_20.....	163
A21	INTERVIEW FM 1556_21	175
B	TRANSKRIPTION DER GRUPPENDISKUSSION / BEFRAGUNG MIT EXPERTINNEN UND EXPERTEN	180
B1	HOCHWERTIGER MUSIKUNTERRICHT. VERSTÄNDNIS.	180
B2	HOCHWERTIGER MUSIKUNTERRICHT. LEHRE UND PRAXIS.....	182
B3	KOMPETENZEN	183
B4	ANFORDERUNGEN	184
B5	HERAUSFORDERUNGEN. THEMATISIERUNG WÄHREND DER AUSBILDUNG.....	185
B6	HERAUSFORDERUNGEN. BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN IN DER AUSBILDUNG.....	187
B7	AUSBILDUNG UND PROFESSIONALISIERUNG.	188
B8	STELLENWERT UND PROFESSIONALISIERUNG.	189
B9	BV. ART. 67A / ABS. 2 MUSIKALISCHE BILDUNG. BEDEUTUNG FÜR DIE AUSBILDUNG.....	191
B10	UMSETZUNG VON BV. ART. 67A / ABS. 2. SICHT DER AUSBILDUNG.	192

A *TRANKSRIPTIONEN DER INTERVIEWS MIT BERUFSEINSTEIGERINNEN UND BERUFSEINSTEIGER*

A1 **Interview RB 1312_01**

Datum des Interviews: 03.04.2019	Dauer des Interviews: ca. 45 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: RB 1312_01
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 05.04.2019

2 **LI: Wie sieht ihre musikalische Biographie von Kindheit bis heute aus? Erzählen Sie!**

Ich habe schon mit fünf Jahren begonnen Klavier zu spielen und ich war noch so klein, dass ich gar nicht nach unten ans Pedal gelangen konnte. Das ist so meine erste musikalische Erinnerung, dass meine Klavierlehrerin immer nach unten kriechen musste um das Pedal zu drücken. Ich habe dann aber glaub ich so nach drei Jahren aufgehört, weil ich bin irgendwie wie nicht über den - klar am Anfang muss man viel üben - aber ich bin wie nie über den Punkt hinausgekommen wo ich fand, so jetzt kann ich es wirklich gut und dann habe ich aufgehört. Dann wieder zwei drei Jahre später wieder begonnen und dann in der Kantonsschule wieder mit Klavier begonnen. Dann habe ich die PH besucht und habe da weiter gemacht mit Klavier. Das so ein bisschen zum Instrumentalen.

Vom Gesanglichen her, ich habe zu Beginn der Kantonsschule mit Sologesang begonnen und war da auch im Chor meiner Kantonsschule und war dann auch ein Jahr im PH-Chor logischerweise und auch mal im Tessin in der Musikwoche und so weiter. Und jetzt singe ich einfach noch im Chor bei DT und spiele immer noch ein bisschen für mich Klavier.

Das war für mich - also ich habe ja nie mega viel Musik und irgendwie so mega gut gemacht. Aber einfach, ich habe gemerkt, dass es so etwas ist, das mir sehr viel Spass macht und mich auch beruhigt. Es war auch immer mein Lieblingsfach in der Schule. Ich kann mich auch nur noch an den Musikunterricht von der 1. Klasse erinnern. Ich weiss noch die Lieder, die wir gesungen haben - das war wirklich immer das, worauf ich mich am meisten gefreut habe - vor allem aufs Singen - das habe ich einfach schon immer gemocht.

Meine Eltern haben das nicht wirklich gefördert. Sie haben auch gesagt, wenn du nicht mehr Klavierspielen willst, dann hörst du auf, aber sie haben natürlich auch immer wieder gesagt, wenn ich wieder begonnen habe, ja natürlich kannst du wieder einsteigen. Aber meine Eltern sind gar nicht auf der musikalischen Schiene. Auch meine Schwester nicht. Immer so ein bisschen auf der Kunstrichtung. Aber das hat ja auch ein bisschen miteinander zu tun. Musik ist ja auch Kunst.

7 **LI: Wie gestalten Sie den Musikunterricht? Was ist Ihnen wichtig?**

Es geht mir vor allem darum, die Kinder auch ein bisschen aus dem Schulalltag - weil man sagen kann, für viele ist es schon noch streng, wenn sie noch so klein sind und sich nicht gewohnt sind ihren Platz zu haben, dort zu sitzen über eine gewisse Zeit. Sie ein bisschen da rauszuholen und vor allem - ich habe immer das

Gefühl, nach der Stunde sind sie lebendiger - und dass sie dort ein bisschen die Glückshormone ausschütten können. Ist immer so ein bisschen aus diesem gefangenen, ja Alltag herausholen zu können. Das ich das machen kann.

9 Mir ist es auch sehr wichtig, dass sie dort aus sich herauskommen dürfen, dass sie sich da auch zeigen dürfen, wenn sie sich getrauen. Ich habe vorher auch überlegt: Es ist ein bisschen ähnlich wie der Sportunterricht. Es gibt Kinder, die kommen mit ganz unterschiedlichen Vorläuferkompetenzen. Klar ist es im Rechnen auch so. Aber ich habe das Gefühl, es ist ja bei uns auch so, es gibt die Kinder, die haben ein Flair zur Musik, die haben das Gespür, die mögen das, anderen sagt das überhaupt nichts. Es geht mir darum, den Unterricht so zu gestalten, dass ich trotzdem alle ein bisschen erreiche.

10 **LI: Wie gehen Sie an den Musikunterricht heran? Vorbereitung? Absprachen Stufe?**

11 Also ich richte mich nach dem Lehrplan und schaue, dass ich, wenn ich zu Beginn in den Sommerferien eine Jahresplanung erstelle, dass ich da schaue, dass ich möglichst alle diese sechs Bereiche, die es ja gibt, abdecke. Ich finde es aber, man kann es überhaupt nicht so trennen. Es läuft ineinander hinein - und das ist etwas, das mir wichtig ist. Ich glaube es ist, zum Beispiel wenn man ein Lied einführt, dann hat man ja den Bereich „Singen“ aber man kann ja noch ganz viel hineinpacken. Und das finde ich eigentlich das Spannende. Ich finde es so schön, dass man in der Musik sich selber einbringen kann und ich glaube, das ist auch etwas, das von Lehrperson zu Lehrperson sehr verschieden ist, weil im Rechnen hat man das Rechnungsbuch und man hält sich da so ein wenig dran. Klar, wir haben das Krescendo, es gibt auch ein Lehrmittel. Aber man hat extrem viele Freiheiten, schon nur, wie das Liederrepertoire aussieht und da bringt man natürlich seine Persönlichkeit sehr fest mit ein.

12 **LI: Was ist Ihre Motivation Musikunterricht zu erteilen?**

13 Weil ich glaube, dass Musik jedem gut tut. Ja, weil ich wirklich das Gefühl habe, man kann sich da verwirklichen. Und weil es halt für mich etwas ist, das ich schon immer geliebt habe, glaub ich auch so ein bisschen, dass ich das den Kindern weitergeben kann. Ich habe auch ein Klavier im Schulzimmer. Und meine Schüler am Schnuppermorgen, als Sie dann vom Kindergarten zu mir kamen dann glaube ich, sind dann nach Hause und haben dann gesagt: S wird schon gut, weil wir haben dann ein Klavier im Schulzimmer.

14 Ja, ich glaube, diese Freude Ihnen mitzugeben. Jemand anders hat da so sein Bein im Sport und kann es dort. Ich finde, das macht den Beruf auch sehr spannend, dass man seine Stärken eigentlich auch so gut einsetzen kann. Und die vielen Freiheiten finde ich schon sehr schön.

15 **LI: Was ist aus Ihrer Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?**

16 Ich musste mir mal wieder ein bisschen überlegen, was bedeutet das eigentlich für mich - habe da wieder ein bisschen geschaut. Also es bedeutet ja eigentlich, dass die Kinder Fertigkeiten erwerben können, die sie dann nachher im realen Leben anwenden. Und ich habe mich dann gefragt, ja was heisst das nun konkret für den Musikunterricht. Da ist mir zum Beispiel spontan auch in den Sinn gekommen, wenn man zum Beispiel das Hören schult mit den Kindern, sich auf das konzentriert. Dass sie dann vielleicht später, wenn sie dann draussen sind am Spielen, dass sie sich wie von selbst auch auf diese Geräusche achten können, um das gehts ja dann. Das in realen Situationen anzuwenden.

17 Oder eben sei es irgendwie ein Ton, der sie irgendwie fasziniert, bei dem sie dann was rausfinden können. Ich finde es auch immer sehr spannend, wenn man die Kinder auch mal machen lässt und mit ihnen schaut, was sie selber entwickeln können. Wenn man da gewisse Sachen mit ihnen thematisiert, dann sind sie dann nachher vielleicht ein bisschen geschulter auf das.

18 Für mich hat Musik sehr viel mit dem Körper zu tun. Ich glaube es ist, je länger je mehr wichtiger, mit den Kindern eben diese Körperwahrnehmung zu schulen und einfach auch auf den Körper eingehen zu können. Musik hat ja so viel damit zu tun. Es muss ja überhaupt nicht in jeder Stunde eine Achtsamkeitsübung sein,

aber man kann das auch sehr gut immer wieder in den Unterricht einbauen. Auch beim Rechnen kann man sowas einbauen. Das finde ich bei Musik auch. Klar, ich habe zwei Lektionen pro Woche im Stundenplan - eine wird ja immer noch von der Musik & Bewegung - einer anderen Lehrperson unterrichtet. Was ich natürlich sehr schade finde, aber eben, für mich ist es nicht so - klar ich mache sicher diese 45' pro Woche, aber ich steh so viel auf mit den Kindern, als Bewegungspause und singe ein Lied. Konzentration. Eben das erdet die Kinder ja auch manchmal wieder. Und man muss halt auch draufeingehen. Wenn man merkt, dass sie sehr wild sind, dann macht man eher etwas, wo sie es rauslassen können, wenn sie schlapp und müde sind, weckt man sie wieder.

19 **LI: Was ist aus Ihrer Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie max. 5 Stichworte.**

20 Anknüpfend an der Welt der Kinder, also lebensnah. Belebend. Nachhaltig. Vielleicht auch, dass die Kinder positiv auf das gestellt sind, dass sie nicht ein schlechtes Gefühl haben, wenn sie wissen, dass sie Musikunterricht haben. Sondern, dass sie sich freuen - dass sie mit einem guten Gefühl davonkommen. Dass es auch nicht darum geht, ein Kind alleine vorsingen zu lassen. So motivierend. Und erlebend.

21 **LI: Welches sind die für Sie typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?**

22 Es ist eine grosse Herausforderung ist sicher mal, den Lehrplan irgendwie einhalten zu können. Ich habe's wieder ein bisschen angeschaut und gedacht, das ist schon sehr reichhaltig und sehr viel, was da im Lehrplan drin verpackt ist. Klar, man kann sagen, viele Sachen baut man eigentlich in einem anderen Fach ein, sei es so mit Wahrnehmung oder Körperschulung. Aber anderes.... ja, ich glaube sicher der Lehrplan ist eine Herausforderung. Und in der Musik vor allem die Klassenführung und die Organisation.

23 Schon nur am Anfang, wie stelle ich zum Beispiel die Schüler ums Klavier auf, wenn ich mit Ihnen singe. Das muss man ja zuerst ich ein bisschen für sich herausfinden... wer stelle ich wohin, was funktioniert. Man muss mit ihnen Abläufe trainieren - wenn wir ums Klavier stehen, dann machen wir es so und dann üben wir dies am Anfang, bis es dann irgendwann automatisch funktioniert.

24 Es gibt ja auch die Kinder, wenn es dann Instrumente gibt und sie spielen dürfen in der ganzen Klasse. Es wird auch zum Teil laut, ist sicher auch am Anfang eine Herausforderung. Ich finde aber eigentlich, das hat im Musikunterricht sehr viel Platz. Weil ohne Töne entsteht ja auch keine Musik.

25 Vom Organisieren her und von der Klassenführung her - sie sitzen ja nicht am Pult und rechnen irgendwelche Sachen aus oder schreiben einen Brief. Sondern, es ist lebendig, sie sind miteinander. Da kann es natürlich auch sein, dass sie sich ein wenig aufschaukeln, gegenseitig. Und da muss man für sich herausfinden, wo sind meine persönlichen Grenzen - wo ist es noch im gesitteten Rahmen und wo läuft es aus dem Ruder.

26 Oder eben - wie organisiere ich das jetzt. Ich habe vielleicht nicht 20 Djembes zur Verfügung, sondern nur fünf. Also wie mache ich das jetzt, dass trotzdem alle aktiviert sind und nicht nur einfach drei spielen und die andern machen dann nichts.

27 **LI: Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

28 Ich glaube vom fachdidaktischen her geht sicher mal darum, das A und O ist eine Planung, die steht und die klappt. Klar, manchmal wirft man es über den Haufen, ist mir schon bewusst, aber wenn man sich im Vorhinein schon irgendwie diese Gedanken macht, ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass es nachher klappen würde.

29 Vom pädagogischen her - das ist das was ich vorhergesagt habe. Mir ist das Prinzip des Scaffolding in den Sinn gekommen. Man gibt den Kindern Instrumente, man gibt ihnen ein Lied und dann schaut man, leitet man an, gibt Ideen, probiert aus zusammen und dann hat man eine Phase wo die Kinder selber etwas erarbeiten miteinander. Dürfen Sie vorführen und dann spricht man danach darüber - wie war das jetzt. Das man gar

nicht den Weg immer vorgeben muss, sondern dass es so das Scaffolding ist - also das Stützen und sich zurücknehmen, wenn man merkt, das Gerüst steht mehr oder weniger.

30 Es gibt natürlich schon Schüler, die nützen solche Musikstunden, wo es Freiheit gibt, auch sehr aus. Dort geht dann die Post ab. Dort habe ich dann kein Problem zu sagen, so du machst mal fünf Minuten Pause, du schaust mal ein bisschen zu. Es tut ja den Kindern auch manchmal gut, wenn sie sich wieder beruhigen können und sich herausnehmen.

31 Von den musikalischen Kompetenzen her: Man muss natürlich wissen, was man den Kindern beibringen will und man muss natürlich das selbst können. Wenn man da selber unsicher ist, dann wird es dann wahrscheinlich schwierig und das spüren ja die Kinder sicher auch und dann kann es da im Chaos enden.

32 **LI: Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

33 Weil ich glaube, das ist ja genau spannend und dort lernt man ja - klar, wenn sie da am Platz sitzen und ihr Arbeitsblatt haben, dann sind es ja andere Kompetenzen, die man mit den Kindern erarbeitet, wie wenn man Ihnen zum Beispiel Instrumente gibt und sie etwas selber erarbeiten sollen.

34 Ich glaube es ist wichtig, so diese Kreativität zu leben. Es ist ja sehr kreativ - und die Kinder bringen sich da hinein und man sieht da auch sehr - es kommen auch viele Selbstkompetenzen, die da von den Kindern verlangt sind. Ich habe da die Anforderung, dass ich von allen Kindern etwas sehen möchte. Also ich will dann nicht, dass wenn es eine Gruppenarbeit gibt und sie spielen dann mit den Boomwhackers dann möchte ich dann nicht, dass einfach einer da sitzt und nichts macht. Mir ist es dann schon wichtig, dass sie immer wieder versuchten miteinander etwas zu erarbeiten. Da finde ich es sehr spannend zu schauen, welche Kinder nehmen da welche Rollen ein. Wie bringen sie sich ein, in welchen Gruppen funktioniert es, in welchen Gruppen funktioniert es nicht - irgendwann kennt man ja seine Pappenheimer und teilt die dann so ein, dass es funktionieren sollte. Und bei einigen - ich finde das schon schön zu sehen - manche Kinder gehen dann plötzlich sehr auf und denkt dann, oh wow, das wusste ich gar nicht. Und bei anderen Kindern ist man dann vielleicht auch - ich hätte gedacht, das Kind bringt sich mehr ein. Das finde ich genauso wichtig, diese überfachlichen Kompetenzen wie jetzt die fachlichen.

35 Ich finde, die Musik ist dann wirklich auch so ein Fach, wo man sehr viel auch über so zu Beginn des Schuljahres, wenn die Klasse zu mir kam, kannten sie sich ja noch nicht - und Musik ist so etwas verbindendes und ich glaube viele steigen da auch über die Musik mit den Kindern ein. Das gibt einem das Gefühl von „wir singen alle das gleiche Lied, wir sind eine Gruppe“. Das sind so meine Motivationen, Überzeugungen, Ziele, die ich habe.

36 **LI: Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?**

37 Dass der Lehrplan sehr offen formuliert ist. Ich habe etwas gesehen, wo steht die Kinder können zweistimmig im Kanon singen, das ist ja jetzt konkret. Ok. Aber sonst steht so viel mit „können Erfahrungen sammeln“, „können mit Instrumenten eine Geschichte vertonen“ das wäre zwar auch eher konkret. Aber da so herausfinden, was genau gemeint und welche Kompetenzen möchte ich damit schulen. Für mich geht es schon ein bisschen darum, eine Auswahl zu treffen. Ich glaube nicht, dass es in der Praxis möglich ist, in jedem Fach, jede Kompetenz abzudecken.

38 **LI: Welche Kompetenzen stellen Sie ins Zentrum? Welche sind Ihnen besonders wichtig?**

39 Sicher so das in der Gruppe Singen, das Miteinander, in der Gruppe das Erlebnis für sich haben. Das liegt mir schon am Herzen. Und all das, wo es dann darum geht kreativ zu wirken. Eine Klanggeschichte zu gestalten, ein Erlebnis zu verklänglichen, das weiterzuführen, ein Instrument kennenzulernen, damit ein Konzert, eine Aufführung zu gestalten. So die Gestaltungsprozesse und das Musizieren selber?

40 Klar, man hat dann auch noch so die Praxis des Musikalischen Wissens. Das muss man natürlich auch mache, denn ich habe das Gefühl, wenn ich die Klasse weitergebe in die 3. Klasse, fragt mich die Lehrperson wahrscheinlich nicht, wieviele Klanggeschichten hast du gemacht, wieviel hast du das Körpergefühl der Schüler trainiert, sondern können sie jetzt dieses ta und diese ta-te, können sie die Viertelnote und die Achtelnote. Und das ist natürlich auch das, wo man nachher darauf achtet, weil man auch weiss, dass da in den oberen Klassen auch noch mehr kommt und sie noch mehr wolle.

41 Mir ist es aber sehr wichtig, dass die Musiktheorie so zu verpacken, dass die Kinder gar nicht verstehen, dass es die Musiktheorie ist. Ich versuche da immer mir zu überlegen, wie könnte ich das machen, dass es die Kinder verstehen. Zum Beispiel bei ta und ta-te habe ich ihnen die Geschichte von einem Mann und einer Frau, die so heissen, erzählt und dann haben wir die Figuren gebastelt und die Noten ausgeschnitten und damit so Stäbchen gemacht und dann konnten sie mit diesen Theater spielen. Ich glaube, sie wissen nun was ta und ta-te ist. Manchmal finde ich es wie nachhaltiger, wenn man es ein bisschen ausweitet und einen Bogen herum macht und nicht einfach sagt, das ist diese Note und das diese - vor allem wenn sie noch so klein sind in der Unterstufe. Das ist für mich der Reiz an dieser Stufe, weil man da wirklich noch so schön mit symbolischen, bildlichen Sachen arbeiten kann.

42 Meine 3. Klässler, die ich als erstes gehabt habe, die sprechen nun immer noch vom Mister ta und ta-a. Die haben sich dies nun wirklich so gemerkt. Das finde ich eigentlich noch schön. Ich finde, das ist eigentlich auch die Aufgabe, das so zu verpacken, dass sie es nachher können und auch erleben. Zum Beispiel mit der Solmisation und mit den Noten, dass sie das auch wirklich verstehen. Wir haben da an der PH ja auch viele Inputs erhalten, wie man das so machen kann, dass es nachhaltig wirkt. Oder eben die Treppe raufspringen oder Eselsleitern für die Zeichen bilden, das ist nicht nur einfach das do, sondern, das könnte ja ein Stein sein, wo man drauf sitzt. Ja so das Bildliche, das ist mir allgemein auch in vielen Fächern sehr wichtig.

43 **LI: Welches Wissen (Konzepte, Theorien, Methoden, rules & tools, fachdidaktisches Wissen, implizites Wissen) aus der Ausbildung ist für Sie in der Umsetzung von Musikunterricht wichtig?**

44 Dass wir vor allem das Lehrmittel genau und gut angeschaut haben - und praktisch jede Seite des Lehrmittels besprochen und durchgeführt haben. Ich habe mir da wirklich alles reingeschrieben und kann da nun wirklich echt profitieren. Viele Lieder, die wir gelernt haben, wo man jetzt wie sich nicht mehr selbst beibringen muss. Sondern man kann die nun einfache - sei es vom Instrumental- oder vom Musikunterricht. Das sind so verschiedene Dinge. Es ist so sehr breit gehalten.

45 Ich finde das wirklich, Musik ist eines der Fächer, wo ich mich nach der PH am sichersten gefühlt habe. Einfach, weil ich finde, es hat sehr viel Platz gehabt für Anwendungsbeispiele und Durchführen, Ideen, die wir wirklich nachher genau durchführen können. Ich habe es nur wenig als ein theorielastiges Fach empfunden - klar, die Musiktheorie wurde am Anfang aufgefrischt, aber so wie ich mich erinnere wurde sehr wenig mit irgendwelchen Studien oder wo man da so auswendig lernen musste und sagt, man macht das so und so - sondern sehr praxisnah. Das hat mir wirklich auch gut gefallen.

46 Auch die LN's die wir da auch machen mussten. Ich kann mich noch erinnern, einer war, wir mussten ein Liederrepertoire zusammenstellen und über jedes Lied und wie wir es einführen - also ich benütze das jetzt. Wieso nicht. Ich find wirklich, es war eines der Fächer wo man sehr gut vorbereitet war nach der PH.

47 **LI: Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus Ihrer Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?**

48 Ich würde sagen, es braucht alle drei, also musikalische, künstlerische und pädagogische Kompetenzen. Wenn man nur eine pädagogische oder didaktische Vorstellung hat, wie man das vermitteln könnte, dann würde dieser Teil fehlen - dann wäre man zu weit weg von den Kindern. Wenn man jetzt keine musikalischen Kompetenzen hat, ist das auch schwierig - ist ja auch wenn ich nicht weiss, wie man Plus rechnet, dann ist es auch schwierig das den Kindern beizubringen, wenn ich es nicht verstehe. Und das Künstlerische, vielleicht ist das

so ein bisschen die Freude, die man den Kindern vermittelt - oder auch die Ideen oder das Kreative und auch das Nicht-so-Einengende. Künstler sagt man ja, die haben einen so weiten Horizont und den Kindern vermitteln, es gibt nicht nur einen Weg, der richtig ist, sondern es gibt mehrere. Oder auch das falsch - richtig. Das ist im Musikunterricht so - ja, das ist im Rechnen klarer, ob es nun richtig ist oder falsch. Klar, auch ein Lied kann falsch gesungen werden aber je nach Alter... für mich, ich komme von der Unterstufe, und dort legt man den Schwerpunkt ja auch - ich würde nie einem Kind sagen, das war nicht richtig, auch wenn es falsch getönt hat - es geht ja dort um andere Kompetenzen, die mit den Kindern erarbeitet werden sollen.

49 **LI: Wo bestehen ihrer Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würden Sie aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?**

Ich bin vom Krescendo nicht der grösste Fan. Also ich mache vieles selber. Ich nehme Ideen raus und habe es auch nicht für alle meine Kinder bestellt. Für die Kinder, die können eh nicht lesen, was dort drin steht in der 1. Klasse und es hat so viel Text finde ich. Es nützt auch nichts, wenn man es nicht wirklich braucht mit den Kindern, dieses Heft zu kaufen. Ich finde manchmal die Ideen... ich weiss nicht, mir entspricht es einfach nicht so. Manche Lieder finde ich gut, weil sie gewisse Sachen mit den Kindern aufnehmen oder weil sie die schulen... aber ich kann da irgendwie nicht so ganz dahinter stehen - das volle Programm durchzuführen.

50
51 Was man noch ändern könnte? Ich finde es gut, wenn man das Krescendo so genau anschaut, aber vielleicht auch noch eine andere Richtung hineinbringen. Vielleicht auch von uns selber. Es war viel Erarbeitung. Das finde ich ja eigentlich schon gut, da bringt man sich ja auch selber hinein aber vielleicht, dass das noch ein bisschen mehr von dem wäre.

Ich bin mir nun nicht so sicher, wie wir uns auf die Praktika vorbereiteten - in andern Fächern hatten wir Zeit, die Grobplanung zu schreiben - ich glaube in der Musik haben wir das nie so gemacht. Eine solche Vorbereitung auf das Praktikum während des Unterrichts, weil es ist ja schon, das wichtigste während der Ausbildung. Oder auch das Reflektieren danach, weil Musik ist eines der anspruchsvollsten Fächer. Wirklich. Nebst Sport. Weil es so breit gehalten werden kann, weil es von der Organisation, von der Klassenführung her echt anspruchsvoll ist. Man hat auch das Bild im Kopf, Musikunterricht gleich singen - aber wenn man es eben hochwertig machen möchte, dann gehts schon darum ein bisschen mehr darin zu verpacken und weiterzudenken und auch fächerverbindend arbeiten. Klar, dass wenn man das Thema „Hase“ hat, dann ist man das und macht im Musikunterricht eine Klanggeschichte zum Thema „Hase“ oder singt ein Hasen-Lied, was auch immer.

52
53 Vielleicht noch ein bisschen mehr die Praxisideen - ja so ein bisschen mehr austauschen, das war in Musik nun nicht so sehr Schwerpunkt, wie in anderen Fächern.

Was wir sicher gemacht haben, so Ideen zum Thema Einsingen und zu Liedern, das haben wir immer alles auf Moodle geladen - an das kann ich mich noch erinnern. Da bekommt man viele Ideen. Aber dass man das in den Stunden nach dem Praktikum dieses sinnvoll reflektiert und bearbeitet. Einfach, weil Musik halt schon... auch von der Stundenanzahl her - in der Mathe habe ich fünf Lektionen, NMG sechs, Musik eine. Aber es ist ja trotzdem etwas, das genug Platz einnehmen sollte.

54
55 **LI: Wie charakterisieren Sie die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld? in der Schweiz? Im Allgemeinen?**

Ich habe es vorher schon ein bisschen angetönt, ich glaube für viele ist es einfach ein bisschen „naja, Musik! - ah, das ist eine Lektion, da kann man ein bisschen durchatmen und da muss ich nun nicht so viel investieren und vorbereiten, wie in anderen Fächern.“ Es gibt auch immer mehr Lehrpersonen, auch bei mir im Team, viele, die sagen, ich würde Musik wirklich gerne abgeben. Weil sie sich es nicht zutrauen, weil sie sagen, ich kann nicht gut singen, diese Freude halt nicht so da ist. Da finde ich schon sinnvoll, wenn es Personen machen, die den Funken auch herüberbringen können.

57 **LI: Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?**

Ich glaube, wenn man in der 6. Klasse zum Beispiel, da hat man ja nur noch eine Lektion. Ist das jetzt immer noch so - ah, das hat jetzt gerade geändert, es sind wieder zwei. Ja, das ist gut so. Weil ich weiss von meinem Praktikum her an einer 6. Klasse, da hatte ich nur eine Stunde - ich war da richtig enttäuscht - ich hätte da gerne noch mehr unterrichtet. Dieser Verfassungsartikel sagt ja, das muss gefördert werden. Weil das eben
58 wie Sport entgegenwirkt oder andere Kanäle bei den Kindern angeht oder aktiviert. Und man sagt ja, so viel wie die armen Kindern nun im Stress sind und so viel Druck schon auf sich haben - das stimmt, da bin ich völlig einverstanden mit der Stundenanzahl, die sie haben und dann noch dies und jenes... Musik wäre jetzt genau so ein Fach, wo man einfach vor allem schwächere Kinder fördern könnte und denen einen Platz gibt.

Also ich meine schwächere Kinder - Kinder, die nicht gut sind im Schreiben, Deutsch, Rechnen, die Mühe haben schulisch, die können da in der Musik aufgehen und aufblühen. Dann ist es einfach schade, wenn man
59 die Stunden kürzt oder sagt, dass da nun weniger sein muss. Aber das ist klar, dass meine Meinung als leidenschaftliche Musiklehrerin so tönt.

60 **LI: Wie sieht der Musikunterricht an der obligatorischen Schule auf Grundlage des Verfassungsartikels 67a in Zukunft aus?**

Ich hoffe natürlich, dass es nicht weniger wird, dass man trotzdem noch dem Fach genug Bedeutung schenkt. Ich glaube aber schon, dass nun so langsam eine Umstrukturierung im Bildungssystem aufkommt. Auf der anderen Seite wurden jetzt zum Beispiel im Werken eine Stunde auf der 5./6. gekürzt - das sind ja auch so
61 Kunstfächer. Ich kann keine Prognose abgeben. Es könnte in die Richtung gehen von „wir müssen mehr Platz für diese Fächer schaffen“ oder in die Richtung von „wir brauchen nochmals eine Stunde Deutsch, weil die Sprache wichtige ist“. Natürlich, klar, aber... aber auf der anderen Seite hat es Studien, wie fest die Kinder - je jünger sie sind umso mehr unter Druck und Stress stehen - und dem sollte man entgegenwirken.

62 **LI: Haben Sie Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

Was mir stark geholfen hat - ich war immer noch in diese fachdidaktischen Beratungen gegangen. Ich weiss nicht, ob das im Fach Musik viele gemacht haben. Aber ich könnte mir vorstellen, dass das noch etwas ist, wo man noch individuell gecoach werden könnte. Weil, in der Gruppe getraut man sich vielleicht nicht manchmal etwas zu fragen. Wenn man da wirklich 1:1 mit einem Dozenten oder einer Dozentin hinsitzen kann, dann wird wirklich sehr gut unterstützt. Vielleicht auch, dass man etwas in kleineren Gruppen mit Studierenden
63 bespricht - oder eben eine Planung, dass man mal eine Vierergruppe zu sich nicht. Ich bin mir nun auch nicht so sicher, wieviele Praxislehrpersonen hier gute Rückmeldungen geben können. Eben weil für viele Musik etwas - also bei mir im Team ist es so - also ja ich kann kein Instrument, aha CD und dann ist es klar, dass eine andere Rückmeldung von so einer Praxislehrperson kommt, wie jemand, der jetzt eine Musikausbildung an der PH zum heutigen Stand erhalten hat.

64 **LI: Wie gelingt es Ihnen, dass Sie das Fach Musik weiterhin so motiviert unterrichten?**

Ich glaube nicht, dass es bei mir mal anders sein wird. Manchmal - wenn irgend etwa nicht funktioniert, oder wenn ich gerade wütend bin, wenn sie mich nerven, dann sag ich „so, jetzt stehen wir alle auf, gehen wir ans Klavier und singen ein Lied“. Dann bin ich wieder glücklich und dann gehts allen wieder gut. Nein, das stimmt,
65 weil es ist ja erwiesen, dass Musik auch Glückshormone ausschüttet, also im Singen. Ich finde einfach, dass dies stimmt - es geht nachher den Kindern besser und mir geht es besser. Dann haben wir uns alle wieder gerne.

A2 Interview GM 1312_02

Datum des Interviews: 12.04.2019	Dauer des Interviews: ca. 45 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: GM 1312_02
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 08.05.2019

2 LI: Erzähle deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

GM: Ich denke, in der Kindheit schon haben wir sehr viel gesungen, auch zu Hause. Für meine Eltern war
3 wichtig, dass wir mit Musik in Kontakt kommen. Sie selber haben, oder meine Mutter jedenfalls hat auch mal
ein Instrument gespielt.

Dann so richtig an einen Unterricht kann ich mich in der 1., 2. Klasse erinnern, als wir dann die musikalische
4 Grundschule gehabt hatten. Ich hatte dann da auch ein Jahr Blockflötenunterricht, in einer Gruppe. Habe
dann in der 3. Klasse dann aber auf Klavierunterricht gewechselt und den eigentlich bis zur Matura weiter-
verfolgt, im Einzelunterricht.

5 Selber so in der Schule kann ich mich erinnern, dass die 3./4.-Klass-Lehrerin so Mundörgeli hatte. Die hatten
wir in der Schulzeit, was ich sehr toll fand.

6 Und dann in der 5./6. hatten wir leider einfach nur ein bisschen Singen, so einmal in der Woche, im Singsaal.
Aber so theoriemässig hatten wir sehr wenig.

7 Dann in der Kantonsschule waren dann zwei Jahre im Untergymnasium Musik obligatorisch. Da kam ich zum
ersten Mal mit Theorie in Kontakt.

8 Und dann in der dritten bis zur fünften hatte ich dann auch das Wahlfach Musik. Wir mussten da entscheiden
zwischen Musik und Bildnerischem Gestalten.

9 Ja, und dann gab es dann einen Wechsel an die PH, und dort hatte ich dann Klavier weiterhin als Instrument
gewählt, und dann auch zwei Jahre Gesangsunterricht.

10 Ich war noch ein Jahr im Austauschjahr, und durfte dort im Chor und in der Band mitspielen, und das war wie
integriert im Stundenplan. Band war dreimal in der Woche und Chor zweimal. Und dort hatte ich auch sehr
viel Aufführungen. Und habe einfach, wie das eigentlich Spass macht, wie man mit Kindern, dass wir da zu-
sammen als Gruppe da irgendetwas bewirken konnte.

11 Und dann, jetzt bin ich ja Primarlehrerin, hatte in der Unterstufe Musik, momentan unterrichte ich keine
Musikstunden.

12 Letztes Jahr war ich in einem Projektchor, da haben wir Abba aufgeführt.

14 *In diesem Projektchor singst du aber im Moment nicht?*

15 Nein, das war einfach so für das Projekt. War ein Kirchenchor, der das Projekt Abba über ein halbes Jahr
gemacht hat. Bin mir jetzt aber am überlegen, ob ich nächsten Sommer vielleicht wieder in einen Projektchor
gehe.

16 *Wo warst du denn im Austauschjahr?*

17 In Minnesota, USA. In der Highschool. Da hat es einfach in den Stundenplan gepasst. Aber es war eigentlich,
etwa 70% der Schüler und Schülerinnen, also wir waren eine kleine Schule, aber waren im Chor oder in der
Band oder in beidem.

18 Und die Band, die hatten auch jeweils vor den Football-Matches gespielt, so als Pep-Band mässig, und wir hatten auch drei, vier Konzerte. Und jedes Mal, wenn irgendwelche Feindlichkeiten stattfanden, war die Band oder der Chor präsent.

19 **Du hast die 1./2. Klasse unterrichtet, jetzt momentan unterrichtest du das Fach Musik aber nicht. Dennoch: wie hast du den Musikunterricht gestaltet? Was war dir wichtig?**

20 Für mich ist es extrem wichtig, dass die Freude an der Musik den Kindern weitergegeben wird. Dass viel gesungen wird, dass viel praktiziert wird, gespielt wird, dass es sehr handelnd ist. Was ich gar nicht sehe, einen Musikunterricht, der einfach irgendwie an den Pulten stattfindet mit einem Blatt davor.

21 *Hattest du einen Musiksaal?*

22 Nein, leider nicht. Vielleicht zur Situation in der Unterstufe, hatten wir ja musikalische Grundschule. Und so in meinem ersten Jahr hatte die musikalische Grundschullehrerin das Gefühl, wir machen drei Projekte mit den Kindern. Ein Weihnachtsprojekt und dann im Sommer auch noch ein Singen. Und da hatten wir, ich selber in der Schule einfach viel gesungen, diese Lieder.

23 **Wie gehst du den Musikunterricht an, auch in der Vorbereitung? Sprichst du dich ab auf der Stufe? Bereitest du den speziell vor? Wie passiert das?**

24 Es war ziemlich schwierig, als ich hier ankam. Weil mir wurde immer gesagt von den anderen Lehrpersonen, „ja, Musikunterricht wird von der musikalischen Grundschule abgedeckt, selber wird nichts gemacht“.

25 Also es ist so der Tenor bei der Unterstufe. Leider singen auch, war ich die einzige Lehrperson, die auch im Klassenzimmer gesungen hat. Und ich war auf weiter Flur ganz alleine. Und am Anfang schon ziemlich überfordert. Einfach, „wie soll ich jetzt das machen?“, weil von einer Seite und von musikalischen Grundschullehrern, die sagten dann, „ja, Theorie und Lehrplan 21 und so, deckt sie ab“.

26 Und dann habe ich halt einfach ein bisschen geschaut und vorbereitet, dass ich einzelne Stücke auswähle und da dazu etwas mache. Ich konnte dann auch zwei Weiterbildungskurse besuchen bei Frau Jakobi-Murer, und habe mich dann entschieden, auch in der ersten Klasse am Ende ein Musical zu machen mit den Kindern. Das war so wie das Highlight.

27 Und dann haben wir im zweiten Semester sehr viel auf dieses Musical hingearbeitet.

28 **Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?**

29 Ich finde, Musik erzählt irgendetwas und sie lockert auf, den Kindern macht es extrem Freude und ich finde, wenn sie etwas auf etwas hinarbeiten können, dass sie später auch vortragen können, oder etwas zeigen können, was sie können, dann ist das schön zu sehen. Weil es ist so, Mathematik hat man das wenig.

30 Auch die Verbindung mit dem Elternhaus, dass man etwas vorführt, oder beim Osternsingen im Altersheim, dass man eine Freude machen kann den älteren Leuten, ich denke, das hat auch sehr viel mit Auftrittskompetenz zu tun.

31 **Dieses Jahr unterrichtest du nicht Musik; hast du das abgewählt, oder war das einfach aufgrund der Stundenplankonstellatation?**

32 Also eigentlich schon aufgrund der Stundenplankonstellatation. Weil meine Parallellehrperson kann kein Englisch unterrichten, und da musste ich sozusagen ihre drei Lektionen übernehmen, und dann musste ich drei Lektionen abgeben. Und das war dann Sport und Musik, leider.

33 **Wie ist Musik da dotiert?**

34 Eine Lektion. Erste bis sechste Klasse. (Kanton Zug)

35 **Die Grundschule ist die 1./2. Klasse?**

36 Ja.

37 Noch zusätzlich eine Lektion?

38 Ja, also laut Stundentafel hätte man in der ersten, zweiten Klasse je eine Lektion — ah nein, stimmt nicht. Man hat drei Lektionen für BG und Musik. In der Woche. Und zusätzlich kommt dann eigentlich noch diese musikalische Grundschule dazu. Aber das ist nicht wie eine Lektion mehr, sondern die wird einfach integriert. Also die Stundenplantaftafel geht eigentlich gar nicht auf.

39 Und nachher, ab der dritten bis sechsten Klasse ist es einfach nur noch eine Lektion.

40 Ja.

41 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?

42 Das ist, wenn alle diese Kompetenzbereiche Hören, Singen, Bewegen, Musizieren, Gestalten, Theorie, Praxis, wenn man die verknüpft. Aber nicht einzeln, sondern irgendwie an einem Lied vielleicht irgendwie kombinieren kann. Und wenn man die auch beachtet. Also dass man nicht nur singt, sondern eben auch musiziert oder dann auch etwas mal aufführt. Weil da völlig verschiedene Ansätze von Musik gebraucht werden.

43 Der Verfassungsartikel besagt im zweiten Absatz, dass Bund und Kantone für einen hochwertigen Musikunterricht zuständig sind. Was ist für dich hochwertig aus der Sicht deiner Praxis?

44 Dass man einen Raum zur Verfügung hat, mit Musikinstrumenten. Geeignete Lehrmittel, und irgendwie auch eine Verbindlichkeit. Weil momentan diese Verbindlichkeit nicht hier ist.

45 *Das musst du mir erklären.*

46 Werken, Handarbeiten, Sport oder auch die Fremdsprachen darf man nur unterrichten, wenn man das Diplom abgeschlossen hat. Auf Musik achtet sozusagen niemand. Das ist einfach noch so diese Lektion, die man dann geben muss. Und ob man das kann oder will, auf das wird dann meist keine Rücksicht genommen. Und dann sehe ich auch Verbindlichkeit, irgendwie, ich weiss jetzt von dieser dritten Klasse, die hatten ausser dieser musikalischen Grundschule nichts in Musik in der 1./2. Klasse. Also wird's auch schwierig für mich, aufzubauen. Und das gleiche auch oben, wenn die Lehrperson irgendwie etwas macht, fängt jeder wieder von neuem an. Und das Niveau ist in Musik auch sehr, sehr schwach. Also jetzt bei dieser Klasse.

47 Welche Herausforderungen sind dir beim Berufseinstieg im Musikunterricht begegnet?

48 Einerseits, dass einfach niemand wirklich das Fach Musik, also in diesem Schulhaus die meisten Lehrpersonen das Fach Musik nicht ernst nehmen. Und das eigentlich so wie abschieben an die Musikschullehrpersonen. Und die Musikschullehrperson, die Zusammenarbeit war dort einfach sehr schwierig. Die hatte einfach ihr Programm, und Absprachen gab es bei uns gar nicht. Es hiess einfach immer, „ja, sie deckt das ab, und Theorie haben sie“, und am Ende von zwei Schuljahren kam sie und sagte, wie wenig das die Kinder können. Und das fand ich auch schwierig.

49 Und auch den Platz, den Raum, also wir haben eine Aula, die ist aber eigentlich die ganze Woche am Morgen besetzt von der Musikschullehrperson, für den Kindergarten bis zur zweiten Klasse. Die hat dort auch Instrumente von der Musikschule, die sie gebraucht.

50 Und wir dürfen die Instrumente nutzen, müssen aber fragen und ja, irgendwie ist es einfach, ja, macht man halt hier in den Schulzimmern Musik, und da fehlt einfach der Platz.

51 Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?

52 Mit allen irgendwie. Also ich habe mir dann einmal das Klavier hier gekauft, also das Piano, für das Schulzimmer, das ich hier habe. Dass ich hier unterrichten kann.

53 Ich habe mich dann ein bisschen abgekoppelt und dann eben selbstständige Projekte gemacht, wie zum Beispiel das Musical. Und selber halt auch Weiterbildungen besucht bei Frau Jakobi-Murer. Oder auch, ich war drei Tage im Forum für Schulmusik und habe dort sehr viele Inputs auch bekommen, was kann ich machen, wenn man keine Instrumente hat? Oder wie bastle ich einfache Instrumente?

54 Und ich versuch einfach so, das einzufließen.

55 *Also sehr viel Eigeninitiative, die du da reinsteckst.*

56 Ja.

57 *Wo hast du das Schulmusikforum besucht?*

58 In Bern.

59 *Bei Kurt Rohrbach?*

60 Es waren verschiedene. Es war im Muristalden, drei Tage. Und da konnte man wie Workshops... Kurt Rohrbach war auch da, aber auch Andrew Bond, Stephanie Jakobi-Murer... Da konnte man sich wie entscheiden, ich gehe heute das schauen, heute morgen, am Nachmittag das.

61 Das war sehr bereichernd.

62 Wahrscheinlich auch sehr praxisorientiert.

63 Ja. Also ich kann mich da erinnern, Frau Jakobi-Murer hat auch ihr neues Lehrmittel Tipolino vorgestellt, und auch gleich einige Übungen gemacht mit der ganzen Gruppe. Oder da war eine, die sehr viel mit Tanz gemacht hat.

64 Sehr viel, dass man gleich umsetzen kann, konnte.

66 **Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an? Wieso machst du das?**

67 Weil ich einfach finde, dass Musik ein nicht so kopflastiges Fach ist wie andere Fächer. Und da wir in der Schule sowieso sehr viel Kopflastiges machen, finde ich, eignet sich Musik sehr gut, so zwischen Pausen. Und ich finde es immer auch erstaunlich, wenn man im Kreis anfängt, mit einem Rhythmus zu klatschen, dann plötzlich alle Kinder einsteigen und dann ist plötzlich ruhig, und dann kann man weitermachen. Und ich denke, einfach so diese Kompetenz, eben auch Aufführungskompetenz, wenn man etwas präsentiert, das macht die Kinder auch stolz.

68 Ich selber hatte sehr Mühe, auch in der Oberstufe, vor eine Klasse zu stehen oder vor Leuten zu stehen und irgendetwas zu sagen. Und ich finde, gerade das Fach Musik bringt die Kinder vielleicht ein bisschen dazu, dass sie lockerer etwas präsentieren oder vor Leute stehen.

69 Und man kann die Vielfalt, die wir im Schulzimmer haben, im Fach Musik sehr gut kaschieren. Also, einer, der nicht singen kann, der spielt dann halt irgendwie Schlaghölzer oder ein Instrument und diejenigen, die vielleicht begabter sind, wenn sie ein Instrument spielen, können dort vielleicht etwas in der Begleitung machen. Und so findet man für jeden eigentlich so irgendwie einen Job.

70 **Das heisst, dass du auch sehr individuell damit umgehst, mit den verschiedenen Fähigkeiten dieser Kinder.**

71 Ja. Oder auch beim Musical, da gab es Sprechrollen, die waren riesig, und dann gab es solche, da war ein Satz im ganzen Musical dabei. Aber die Kinder waren so stolz, dass sie schlussendlich dabei waren, und dort eine Rolle hatten, auch wenn es nur irgendwie ein Hahn war, und auch mitsingen konnten, und das war einfach schön zu sehen.

73 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen beim Berufseinstieg und in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?

74 Im Kanton Zug generell wurde der Lehrplan 21 um etwa drei Viertel gekürzt.

75 Ich kann Ihnen sonst nachher gerne einen Auszug zeigen.

76 *Auf wann wurde der gekürzt? Wir starten jetzt im Sommer mit dem Lehrplan 21 und das Fach wurde wirklich rigoros gekürzt.*

77 *Kannst du mir das mal zustellen? Das würde mich sehr interessieren. — Ja. — Also wie wurde es gekürzt, vor allem von den Kompetenzstufen her oder Kompetenzen?*

Ja, sie haben wie den Lehrplan 21 genommen und dann haben sie Kompetenzen so wie ausgeblendet, also
78 zum Beispiel zweistimmig singen wird nicht mehr verlangt, bis zur 6. Klasse. Also, dass sie ihre Stimme halten können, diese Kompetenz. Die ist wie ausgeblendet.

79 Und dann haben wir nach dieser Lehrplan-Reduktion noch einen kleinen Inhalt, den wir eigentlich noch beibringen sollten. Das hat dann für mich auch Auswirkungen auf die Lehrmittel.

80 Ich werde nächstes Jahr wieder Musikunterricht geben in der vierten Klasse, aber wenn ich das Crescendo jetzt durchschaue, dann ist das eigentlich viel zu hoch für das, was sie laut diesem Lehrplan können müssten.

81 Und dich denke, ich finde kein, ich muss es dann einfach selber zusammensuchen.

82 Ich kann wie nicht ein Lehrmittel nehmen und das als Leitfaden benutzen.

83 Und eben, dann auch, dass einfach die Schülerinnen und Schüler nicht auf diesem Niveau sind, auf dem sie eigentlich sein sollten, zum Beispiel in der dritten Klasse. Da sehe ich einfach die Herausforderungen.

Das finde ich jetzt sehr interessant, weil kannst dir vorstellen, dass die meisten sagen, ja, der Lehrplan 21 ist
84 fast erschlagen von der Kompetenzfülle her. Und jetzt kommst du und sagst, bei uns wurde der so gekürzt, dass eigentlich eigentlich interessante oder wichtige Kompetenzen wieder verloren gehen oder zumindest untertauchen.

Also es hat zu tun, weil, im Kanton Zug haben sie ja lange diskutiert, wie, wo streichen sie. Und das war dann
85 schlussendlich Musik. Diese eine Lektion bleibt. Und in anderen Kantonen haben sie ja zwei Lektionen Musik, und jetzt haben sie wie gesehen, dass das gar nicht machbar ist, diese Kompetenzvielfalt, aber es wird einfach gestrichen. Aber ein kompatibles Lehrmittel gibt es dann nicht wirklich.

86 Also wir hätten immer noch so das Crescendo so als Wahlobligatorium. Aber irgendwie also, wird es schwierig.

87 Welche Kompetenzbereiche/welche Kompetenzen stellst du ins Zentrum Ihres Musikunterrichts? Oder versuchst du, alle möglichst ausgewogen zu behandeln?

Ich versuche eigentlich schon, ein bisschen alles zu behandeln. Was ist einfach relativ schwierig finde, ist die
88 Theorie. Das irgendwie kindesgerecht zu verknüpfen, auch mit dem Hintergrund, dass in meiner Klasse sehr viele Kinder kein Instrument spielen.

89 Aus diesem Grund finde ich das eigentlich eher eine schwierigere Kompetenz.

90 Aber ich lege auch einen grossen Wert auf das Gestalten, und ich merke auch, wenn man den Kindern sagt „am Schluss werden wir das aufführen“, dann ist die Motivation viel grösser.

91 Also wenn du ihnen ein Ziel vorgibst, dann...

92 Ja. Also es muss nicht mal konkret sein, aber so à la „wir werden das mal aufnehmen“ oder „wir werden eine CD machen oder wir werden ein Abschlusskonzert machen, und wenn wir jetzt da gut arbeiten, dann kommen

wir dort hin, und wenn wir nicht so weit kommen, dann müssen wir halt schauen“ Aber dann sind sie meistens mit grösserer Motivation, und auch der Output ist viel grösser.

93 Du steckst mitten in der Praxis und hast irgendwann mal die Ausbildung an der PH besucht. Kannst du diese Dinge, die wir vermittelt haben, also bestimmte Wissens Elemente oder auch Konzepte oder Theorien, oder vielleicht auch (unv.) und Tools. Kannst du die in der Praxis anwenden oder kommen die konkret zur Anwendung?

94 Ja, ich finde, vor allem der Instrumentalteil, als wir da ein Instrument lernen mussten oder durften, habe ich sehr viel dazugelernt. Vor der Ausbildung konnte ich noch nicht begleiten, obwohl ich etliche Jahre Klavier spielte. Aber die Motivation zum Begleiten war nicht da. Ich denke, das ist etwas sehr Unterstützendes für den Unterricht, wenn man dann ein Lied einfach kurz schnell begleiten kann, ohne gross zu üben müssen im Vorfeld.

95 Ich fand eigentlich die ganze Ausbildung in Musik sehr praxisorientiert. Und so die einen Spiele, vor allem im Verlauf der Ausbildung, so ab dem zweiten, dritten Jahr, die Spiele oder auch, dass wir mal diese Lehrmittel, das Krescendo angeschaut haben.

96 Und wenn ich das jetzt durchschaue, kommen wir immer wieder Ideen.

97 „Ah, das haben wir gemacht“ Das hat mir sehr viel gebracht.

98 Denkst du, dass eine Lehrperson, die Musik unterrichtet, musikalische und/oder künstlerische Kompetenzen haben?

99 Also, wenn jetzt eine Person kommt und Musik unterrichtet ohne Ausbildung?

100 *Doch, schon mit Ausbildung.*

101 Also, eigentlich, das denke ich jetzt, das musikalische Niveau muss nicht weiss nicht wie hoch sein. Also wenn man ein Lied mit einfachen Dreiklängen begleiten kann und nicht rausfliegt, dann genügt das, denke ich, mal von der ersten bis zur vierten Klasse sicher.

102 Aber das wichtigste ist einfach die Freude und der Wille. Weil im schlimmsten Fall, gab es auch schon, dass ich irgendwelche Lieder, die Kinder wollten ein Poplied singen, dass ich das dann trotzdem mit CD einmal gemacht habe. Und ich denke, das ist auch machbar und die Kinder freuen sich auch, wenn sie mal mit CD singen können. Das wichtigste ist, dass man sich getraut und etwas macht.

103 Und braucht eine Musiklehrperson künstlerische Kompetenzen? Muss sie künstlerisch versiert sein?

104 Das würde ich jetzt auch nicht so hoch... Es wäre schön, oder ich denke, man muss sich getrauen, ein Lied vorzusingen oder eine Strophe vorzusingen, aber die Kinder, die schauen jetzt nicht, ob man jeden Ton haargenau trifft, sondern...

105 Und welche pädagogischen Kompetenzen sind für den Musikunterricht wichtig?

106 Dass man alle integriert, also sozusagen die Vielfalt, dass man die in den Musikunterricht integriert. Und dass man diese ganz irgendwie auf spielerische Art und Weise angeht. Also man versucht, diese Theorie, die sehr abstrakt ist für manche Kinder, die keine Ahnung haben von Noten und Notenlinien und so, dass man das einfach spielerisch beibringt und das so auf ein Niveau runterbringt, dass der grösste Teil mitkommt.

107 Weil da merkt man schon, die Kinder, die auch ein Instrument spielen, und diejenigen, die gar kein Instrument (unv.)

108 Ich denke, man muss den Musikunterricht auf die Stufe bringen, dass der grösste Teil der Klasse, die kein Instrument spielen, auch mitkommen.

109 Weil sonst schalten die ab.

110 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen, anderen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

Wie schon gesagt, ich fand die Ausbildung eigentlich sehr umfassend. Was ich jetzt ändern würde, wenn ich etwas ändern könnte, wäre das erste Studienjahr, mit dem Klatschen und der Solmisation. Ja, bei uns wurde schon gemunkelt, dass die Solmisation nicht mehr im Lehrplan 21 drin ist und ich denke, ja, gerade auch,
111 wenn man schon eine Vorbildung in Musik hat, schon das Gymnasium oder so, es war eigentlich Repetition vom 1. & 2. Klass-Stoff Gymnasium, und dann denke ich so, ja, hätte man vielleicht eher etwas anderes machen können in diesen Stunden.

Und für diejenigen, die das noch nicht hatten (Theorie) oder das brauchen, das wie so als freiwilligen Kurs anbieten. Und dafür mehr, ja, ich war bei Ihnen, unter anderem in den Lektionen, und da gab es schon noch
112 Unterschiede zwischen den Dozenten. Und ich finde es einfach wichtig, dass man mit den Studierenden das auf diesem Niveau macht, wie man es dann im Unterricht auch machen sollte.

Mit der Einführung, mit den Spielen, dass man das auch gleich ausprobiert. Weil alles, das man ausprobiert hat, merkt man sich besser und führt man dann eher auch im Unterricht durch.
113

Und da nützt mir sehr wenig, wenn ich einfach ein Dossier habe mit irgendwelchen Spielen, aber ich gar nicht so richtig weiss, wie die gehen, und dann macht man's eben auch nicht. Und das ist eigentlich schade.
114

Und was ich gerne noch mehr gehabt hätte, wäre so, der Schwerpunkt wurde sehr auf das Krescendo gelegt, und so einen Einblick vielleicht noch in andere Lehrmittel von Musik, oder „wie bereite ich jetzt eine Kompetenz vor, wenn ich jetzt nachher nicht ins Krescendo gehen kann?“
115

Weil nicht alle das Krescendo haben oder, bei meinem Fall, das irgendwie nicht so viel Sinn macht.
116

Und auch, was ich bei den Weiterbildungen gemerkt habe, dass das Fach Musik so, wie kann man das in anderen Fächern einbinden?
117

Und wie kann ich einfache Instrumente nehmen, also, ich fand die Idee super von Frau Jakobi-Murer mit den chinesischen Stäbchen, das als Schlaghölzer zu nehmen, oder mit Deckeln hatten wir so Kastagnetten gemacht.
118

Und sie hat das uns gezeigt, und ich habe sie danach gebastelt, und das war nicht so viel Aufwand und kostet auch nicht viel, weil gerade, wenn man gar keine Instrumente hat, sind so Hinweise einfach nützlich.
119

120 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld, mit anderen Lehrpersonen?

Ich habe mal mit dem Schulleiter gesprochen, über diese Problematik mit dem Krescendo, auch, dass es ein weiterführendes Lehrmittel eigentlich ist.
121

Und es nicht viel Sinn macht, wenn ich in der 5./6. Klasse mit Krescendo arbeite möchte, aber bis dahin haben sie noch nichts gemacht.
122

Es wäre eigentlich einen Aufbau, also müsste es ja irgendwie eine Verbindlichkeit sein. Aber da wird man eigentlich mehr oder weniger vertröstet, weil die Musik nicht so die Priorität Nummer eins ist.
123

Jetzt auf Hinblick vom nächsten Schuljahr, haben wir jetzt zu dritt eigentlich eine Dreiergruppe gebildet mit meiner Parallelehrperson, die jetzt auch aus der PH kommt und die mir schon gesagt hat, dass sie vor dem Musikunterricht Angst hat, und eigentlich am liebsten das Fach Musik abgeben wolle, aber das jetzt nicht geht, also haben wir jetzt so eine Dreiergruppe gebildet, und wir werden jetzt mal diesen Lehrplan vom Kanton Zug durchgehen und versuchen, Einheiten zu gestalten, einfach, auf einfacher Basis einfach auf Lehrplan 21 vom Kanton Zug mit verschiedenen Lehrmitteln; Krescendo, Mosaik, und was es sonst noch gibt.
124

Dass wir so wie Blöcke selber, zusammen, zu dritt, so aufbauen.
125

126 Also das tönt eigentlich so, dass da sehr viel Herzblut in den Musikunterricht gesteckt wird. Es gibt aber auch Lehrpersonen, die die Stunde ausfallen oder abdecken lassen durch die Musik von Bewegungs- oder Grundschul-Lehrpersonen. Findet der Musikunterricht denn prinzipiell statt? Wie steht man ihm so in eurem Team gegenüber?

127 Man spricht nicht so drüber. In der Unterstufe weiss ich jetzt persönlich, dass die meisten das auf die Musikschule/ Grundschule abschieben. Also der findet schon statt, das ist in Halbklassen. Und dann gibt es vielleicht noch ein, zwei Lehrpersonen, die noch ein bisschen singen. Aber mehr gibt es dann nicht. Und dann auf der 3./4., also jetzt, die Fachlehrperson, die bei mir Musik gibt, die macht jede Woche Musik, aber ich sehe nicht so einen wirklich riesen Fortschritt bei den Kindern.

128 Und dann ist da noch die Fachlehrperson-Problematik, dass sie einfach sehr viel Zeit braucht, bis die Klasse überhaupt zuhört und ruhig ist.

129 Und wenn ich jetzt schaue, was sie dieses Jahr gemacht hat mit den Kindern, dann ist das sehr wenig, finde ich jetzt. Im neuen Jahr würde ich das Fach Musik nicht abgeben, weil man dann viel mehr eigentlich neben dieser Lektion noch mehr im Unterricht einfach so als Pause singen könnte, so als Einstieg.

130 Aber wenn man das wie extern gibt, dann ist es einfach ein bisschen schwierig, also in Bereich der Absprache und Zeit.

131 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?

132 Die Räume, wie auch das Zeitgefäss und halt auch die Stellung.

133 Wenn man jemand fragt, was muss jemand können nach der Schulzeit, dann wird keiner wahrscheinlich musikalische Kompetenzen sagen. Also, ja, mit diesem Verfassungsartikel, finde ich, ist jetzt überhaupt noch nicht viel passiert. Eher das Gegenteil, dass man halt überall streicht. Und die Hauptfächer einfach immer noch in den Vordergrund rückt. Und das spiegelt sich dann auf die Eltern ab, die mir dann sagen, „ja, im (unv.), Musik ist nicht wichtig, wenn mein Kind nicht mitmacht, sondern wichtig ist, dass es Mathe und Deutsch und so macht.“

134 Und es ist einfach der Stellenwert, auch in der Gesellschaft. Und ich denke, wenn jemand eine schlechte Note hat, ja, auch von den Eltern, da wird kaum jemand reklamieren kommen, wenn das Fach Musik nicht stattfinden. Aber wenn das Fach Mathematik nicht stattfindet, dann hat man 20 Eltern vor der Türe.

135 Wie sieht der Musikunterricht an der obligatorischen Schule in Zukunft aus?

136 Ich hoffe schon, dass er bleibt. Ich denke, dass er einfach so wie ein festes Gefäss, Platz haben müsste. Und vielleicht auch so ein bisschen eine Form wie, dass man die alten Lehrpersonen einbinden sollte.

137 Also wir haben auch schon drüber gesprochen, beim Projekt, als ganze Schule zu machen. Fand ich eigentlich eine tolle Idee, durch unsere personellen Wechsel und so ist diese Idee leider wieder begraben worden.

138 Aber so eine Idee à la „man singt das ganze Schulhaus dreissig Minuten jede Woche zusammen mit dem Ziel, irgendwann eine Aufführung zu machen“, irgendwie in diese Richtung, dass man dieser Musik wieder eine grössere Stellung gibt.

139 Aber ich glaub auch nicht, dass er einfach gestrichen wird im Schulzimmer. Weil es braucht immer geeignete Ideen für Pausen, und da ist einfach Singen schon auch praktisch. Und da auch Kinder sehr viel mit Musik zu tun haben, auch in der Freizeit, halt mit Radio und auch Musik hören, ja, wird das nicht aussterben. Denke ich nicht.

141 Hast du Anregungen oder Wünsche, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?

142 Ich selber habe einfach ein bisschen gemerkt, man startet, man hat so viele Sachen im Kopf, und man muss ja eben mal diese Klasse zum Laufen bringen.

Und vielleicht wäre eine Idee, weiss nicht, ob das machbar ist, aber dass man wie, das habe ich auch gemerkt
143 in anderen Kontexten in der Schule, man kommt in die Schule, man hat eine eigene Klasse, und plötzlich werden einige Aspekte wichtig.

Wie zum Beispiel die Hochbegabung, weil man hat jetzt einen Schüler, der hat eine Hochbegabung. Und dann
144 habe ich immer gedacht, jetzt wäre es eigentlich hilfreich, wenn ich diese Vorlesung über die Hochbegabung nochmals hätte. Denn man geht dann eigentlich immer mit einer anderen Ansicht wieder an das Problem, an die Thematik heran.

Vielleicht wäre das wie eine Idee, eine Art Weiterbildung, dass man irgendwie nach, ja, es ist wieder mit
145 Aufwand verbunden, aber so wie nach einem Jahr oder so, dass es wieder einen Austausch oder eine Austauschplattform gibt.

Es muss nicht eine Art Weiterbildung sein, aber dass wie die Idee, nach einem halben Jahr, oder halbjährlich,
146 treffen sich diejenigen, die wollen, zu einem Austausch, was hat sich bewährt in der Praxis? Wo gibt es Stolpersteine?

Und dass man eigentlich immer im Hinblick, wenn man beim Beruf einsteigt, trotzdem noch irgendwie eine
147 Art Begleitung hat, mit den Fachdozenten, wenn man eine Frage hat, oder wenn man irgendwie etwas wissen muss.

148 Das gibt es ja eigentlich schon, jetzt gerade in Luzern gibt es ja so eine Art.

Aber es werden dann halt Themen angesprochen wie Elternarbeit oder „wie führe ich Gespräche?“ oder
149 Klassenführung. Aber es ist nicht so auf die einzelnen Fächer.

150 *Also du sprichst diese Praxisgruppen an?*

Ja. Also ich war dort nicht, ich war einfach am Sommerkurs. Aber jetzt gerade in meiner Situation, jetzt sind
151 wir da zu dritt, und wir stellen irgendetwas zusammen. Und da wäre es für uns jetzt toll, wenn wir einen Samstagmorgen oder einen Mittwochnachmittag oder so irgendwie vielleicht mit anderen zehn, die irgendetwas bewirken möchten auf der Stufe, in dem Fach irgendwie etwas zu kreieren oder noch Inputs zu holen.

*Wie ist es denn im Sommerkurs? Wäre es da auch interessant, wenn da eine Person aus der Fachschaft Musik
152 einen Tag dort anwesend ist, wo man andocken kann? Kurz vorbeikommen, Jahresplanung zeigen, besprechen, Fragen klären... oder gibt es da gar nicht gross Zeit dazu? Wie war das?*

Also den Sommerkurs fand ich eigentlich sehr gut aufgebaut. Es gab sicher auch Zeit, das Problem ist, habe
153 ich jetzt einfach gemerkt, im ersten Jahr, es sind so viele Fächer, es sind so viele Sachen, an die man denken muss, dann ist halt irgendwie, irgendwo muss man, ja, Sie hören's wahrscheinlich nicht gerne, aber irgendwie irgendwo sparen. Das ist bei den Fächern wie BG, und das ist ein Fach wie Musik.

154 Also da muss man glaub zuerst schauen, dass man eben Mathematik und Deutsch auf die Reihe bekommt.

Und darum denke ich, hat es mehr Potenzial, wenn man vielleicht nach dem zweiten Jahr, oder wenn man
155 ins zweite Jahre einsteigen könnte, wenn man, ja, vielleicht nicht einen ganzen Sommerkurs hätte, sondern vielleicht so einzelne Tage, wo man sich wieder auf ein Fach konzentrieren könnte.

*Finde ich ein ganz guter Hinweis. Ich bin mir sehr bewusst, am Anfang habt ihr andere Dinge, die zuerst ganz
156 wichtig sind. Aber so wie du das gesagt hast, dass zum Beispiel schon bald mal ein halbjährliches Treffen stattfindet, wenn sich wirklich nachher Fragen generieren oder Situationen, wo man vielleicht Unterstützung braucht oder so.*

157 Ja, oder so Past-practice. Das finde ich auch, also ich habe jetzt das Weiterbildungsprogramm angeschaut von der PH Zug, und die haben jetzt, es wurde ja ein neues Lehrmittel eingeführt im NMG Nah-Tech, und die haben jetzt, finde ich, sehr interessant, ich hatte letztes Jahr dazu den Einführungskurs, und jetzt wird's obligatorisch bei uns.

158 Und jetzt haben sie irgendwie nächsten Frühling so einen Austauschmorgen.

159 Und da ist wie eine Dozentin, nehme ich an, dort, und diejenigen, die sich anmelden, können ihre past-practice und Fragen mitnehmen. Und einfach diesen Austausch müsste einfach wirklich mit denen, die interessiert sind, dürfte nicht obligatorisch sein, sonst bringt's nichts. Und dass man einfach auch Ideen dort gleich ausprobieren kann. Dass jeder etwas mitnimmt vom Unterricht, was er toll fand, und das mit der Gruppe macht, und dann hat er wieder eine weitere Idee. Und dann hat man dann vielleicht auch Platz für ein Fach wie Musik zum Vorbereiten, weil dann läuft der Rest ja eigentlich schon.

160 *Sonst noch Anregungen?*

161 Ich finde halt immer noch, die Gewichtung müsste stärker werden, und dass nur ausgebildete Lehrpersonen Musik unterrichten sollten.

162 Also dass man das so ein bisschen behandelt wie bei den anderen Fächern. Ist nicht gefährlich aber irgendwie, es ist schon vielfältig, also man sollte schon irgendwie ein Instrument spielen können.

163 Und wenn man das selber nicht kann und dann von der Schulleitung einfach gesagt wird „du musst jetzt das Fach Musik unterrichten“, das kann nicht so gut gehen.

164 Wie gelingt es dir, weiterhin das Fach Musik so motiviert zu unterrichten?

165 Eben mit meiner Gruppe, der Dreiergruppe (lacht).

166 Nein, ich finde einfach, ich möchte so, eigentlich mein Ziel ist so, all zwei Jahre in jeder Klasse so eine Art Musikprojekt zu machen. Ob jetzt das ein Musical ist oder in Richtung Theater geht, oder so in diese Richtung, dass man solche Projekte mit den Kindern macht, weil da bekommt man auch sehr viel zurück.

167 Ja, weiter dranbleiben.

168 *Ganz herzlichen Dank für diese super interessanten Ausführungen, die du da gemacht hast. Ich denke, ich kann da sehr viel mitnehmen, vor allem finde ich wirklich sehr eindrücklich, wie du gewisse Dinge auf den Punkt gebracht hast, und auch sehr kritisch betrachtetest. Dass es halt manchmal neben allen anderen Fächern, die wichtig sind; du hast noch das Fach Musik, du hast noch BG, wann machst du was? Wo brennt's gleich am meisten? Wo braucht es jetzt deine Aufmerksamkeit? Es geht ums Prioritäten setzen, oder?*

169 Ja, was eigentlich schade ist, aber man muss. Sonst überlebt man den Berufseinstieg wirklich nicht.

A3 Interview VS 1312_03

Datum des Interviews: 12.06.2019	Dauer des Interviews: ca. 45 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: VS 1312_03
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 14.06.2019

2 LI: Erzählen Sie ihre musikalische Biographie von Kindheit bis heute

3 In der Kindheit allgemein da habe ich nicht wirklich viel von Musik mitbekommen. Vielleicht, dass meine Mama mal mit mir Musik angehört hat, aber nun nicht speziell zum Beispiel ein Lied gesungen. Das ist mehr im Kindergarten zum Vorschein gekommen. Wir hatten einen Kindergartenlehrer, der sehr musikalisch war und heute auch Kinderliedermacher ist. Er dann ab und zu eigene Lieder geschrieben und mit uns im Kindergarten gesungen oder hat uns das Xylophon zum Ausprobieren hingestellt und hat uns so auch musizieren lassen.

4 In der Schule, an die erste Klasse kann ich mich gar nicht erinnern. Aber dann von der 2.- 4.Klasse hatten wir eine Lehrperson, die war sehr theater- und musikinteressiert - da hatten wir auch ein Musical aufgeführt, wo wir singen und spielen durften. In der 5./6. Klasse hatten wir einen Lehrer, der hat ebenfalls viel Musik gemacht und gesungen und uns mit der Gitarre begleitet. Das ist nun so von der Schule her.

5 Selber durfte ich ab der 2. Klasse Blockflöte lernen, in der 4. Klasse dann Altblockflöte und dann in der 5. & 6. Klasse habe ich dann auch noch Tenor- und Bassflöte gelernt zu spielen. Es hat mir einfach sehr viel Spass gemacht und gefallen, dies zu lernen. Irgendwann habe ich dann gemerkt, dass Einzelunterricht langweilig ist und mit einer Blockflöte wo soll man da schon mitspielen... so in einem Blockflötenensemble, doch das gab es in meiner Nähe nicht. Zudem hat die Blockflötenlehrerin aufgehört, als ich in der 6. Klasse war - so habe ich mich entschieden, ein anderes Instrument zu lernen. Ich habe mich dann für die Klarinette entschieden, weil man damit sehr viel machen kann - sehr tief und sehr hoch spielen und weil ich auch die Musikgesellschaft im Dorf gehört habe. Ich durfte dann auch von der Musikgesellschaft das Instrument ausleihen - bin ab der 7. Klasse in den Unterricht und nach einer Vortragsübung nach einem Jahr hat mich die Präsidentin des Musikvereins gefragt, ob ich gerne in die Musikgesellschaft reingucken möchte. Ich entschied mich dafür - es war am Anfang noch ziemlich schwierig... einfach mit dem Instrument selber... aber es hat sich mit der Zeit einfach so weiterentwickelt. Ich war da rund 10 - 11 Jahre, zwischendurch trat ich noch einem anderen Verein bei, wo ich auch hauptsächlich Klarinette spielte.

6 In der FMS hatte ich immer Klarinettenunterricht. Dort hatte ich das Gefühl, dass es nun so langsam gehen würde - und das Instrument so funktioniert, wie ich es gerne habe. Ich spiele bis heute noch Klarinette.

7 An der PH habe ich dann angefangen Klavier zu lernen. Heute spiele vor allem im Unterricht Klavier und noch für einen kleinen Chor. Im kleinen Chor üben wir eigentlich mehr zum Plausch einmal im Monat - das sind drei Frauen und ich begleite am Klavier. An der PH habe ich noch den Chor belegt.

8 LI: Wie gestalten Sie den Musikunterricht? Was ist Ihnen wichtig?

9 Dass die Kinder sicher einmal Spass an Musik haben grundsätzlich. Dass es nicht nur ein Liedersingen ist, sondern, dass wir das Singen üben und dies nachher auch noch gestalten. Eigentlich muss ich meinen SuS gar nichts sagen, die machen von selbst Bewegungen, weil sie sich so den Text besser merken können... oder auch mit Orff-Instrumenten zu begleiten oder auch mit rhythmischen Instrumenten oder mit Gegenständen, die gerade herumliegen oder auch mit den Sitzkisten... Ich versuche meistens zu kombinieren, dass es nicht nur ein Liedersingen ist, das ist manchmal halt so aber dann ist es unter Umständen auch ein Kanon, oder dass wir Gruppen bilden. Einfach, dass es immer ein wenig abwechslungsreich erscheint.

10 **Wie gehen Sie den Musikunterricht an?**

Zu Beginn habe ich im Lehrerteam nachgefragt, wie das gehandhabt wird und habe vor allem auch den Schulleiter gefragt. Wir hatten damals gerade die Situation, dass alle Klassenlehrpersonen neu begonnen haben. Der Schulleiter meinte dann, dass die Handhabung etwas unterschiedlich sei, dass auch kein fixes Lehrmittel verwendet werden muss. Ich habe mich dann an die Grundschul-Lehrerin gewendet und sie gefragt, wie sie das macht. Sie sagte mir, dass sie es wichtig finde, dass Kinder viel erleben und erfahren können und nicht bloss Theorie vermittelt erhalten.

In diesem Sinne gibt es nicht wirklich einen Austausch in der Schule, weil ich auch gemerkt habe, wenn es Musik geht, dann bin ich neben der Grundschullehrerin die einzige, die Musik macht. So habe ich mich vor allem mit andern aus der PH Zeit zusammengesetzt und ausgetauscht und auch zusammen geplant. Ich arbeite mit einer Jahresübersicht, die gegliedert ist von Ferien zu Ferien. Darin sind die Überlegungen drin, welche Inhalte in dieser Zeit behandelt werden könnten - und natürlich auch die speziellen Feste und Zeiten, die sich sehr oft auch mit der Musik verbinden lassen.

13 Die Musikgrundschule hat eine Lektion Musikunterricht, die andere mache ich als Klassenlehrperson.

14 **LI: Was ist aus Ihrer Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?**

Schon das, was ich bereits angesprochen habe. In dem ich versuche, die verschiedenen Kompetenzbereiche miteinander zu verbinden. Nicht nur ein reines Lieder-Singen mache, sondern auch den Gestaltungsprozess oder auch die Theorie versuche reinzunehmen (was ist ein Takt, was ist ein Rhythmus?) - das ich das so miteinander verknüpfen kann. Ich finde ebenso, dass jede SuS die Möglichkeit haben sollte, Erfahrungen zu machen - nicht nur die starken SuS. Alle sollen an einem Instrument sitzen und ausprobieren - oder auch wer will soll ein Solo singen und nicht nur derjenige, der es wirklich kann?

16 **LI: Was ist aus Ihrer Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie max. 5 Stichworte.**

Für mich beginnt dies schon vorher, nämlich mit der Ausbildung. Ich finde es sehr schwierig, wenn jemand keinen Musikunterricht an der PH hatte und dies unterrichten sollte... das gibts bei uns im Team... also, die machen's dann einfach gar nicht, was ich dann noch schlimmer finde. Für mich gehört es dann auch dazu, dass die Kinder Freude haben, auch an der Musik selber und dass sie viel erfahren und erleben dürfen. Also nicht Theorie auf dem Blatt, sondern wirklich ausprobieren und schauen, wie es klingt, wenn wir zum Beispiel einen Rhythmus auf verschiedenen Instrumenten spielen. Also so musikalische Momente schaffen.

18 **LI: Welches sind die für Sie typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?**

Bei mir war die Zeit definitiv eine grosse Herausforderung. Irgendwie merkt man allgemein - also ich merke es seitens der Eltern oder der Teamkollegen, dass Musik nicht den gleichen Stellenwert hat wie für mich. Das merkt man auch in der Stundentafel - die im Vergleich zu Mathematik oder auch Deutsch im Fach Musik halt schon viel weniger dotiert ist. Und auch die Haltung... ja Musik, das machen zwar viele gerne, aber es ist quasi nicht so wichtig. Das war für mich schwierig, weil ich es trotzdem gut machen wollte.

Ehrlich gesagt war musste ich am Anfang einfach irgendwie durchkommen durchs erste und auch das zweite Jahr. Dann ist es halt schon so, dass man auch aufgrund der anderen Fächer die Prioritäten anders setzt, als beliebt. Ich habe mir dann immer wieder probiert zu sagen, dass ich mir die Zeit nehmen soll und das ganze trotzdem so gut machen wollte wie es ging. Und für mich war und ist es halt immer noch so, dass ich Musik sehr gerne mache und ich finde es eben auch sehr wichtig für die Kinder. Andere machen vielleicht ein Spiel am Morgen, ich sitze dann ans Klavier und mache Musik mit den Kindern - auch als Ritual.

21 Ich habe ein Keyboard in meinem Schulzimmer. Aber zu Beginn war es schon so, dass ich ziemlich entdecken
musste, welches Instrumentarium im Schulhaus vorhanden ist. Ich habe gemerkt, dass wir doch sehr viel
Instrumente haben - aber das wird nun vor allem von mir und der Grundschullehrerin genutzt.

22 Bei den Instrumentenbedienung gab es auch Herausforderungen seitens der SuS - also nicht alle Kinder konn-
ten mit den Instrumenten so umgehen, wie ich mir dies wünschte. Aber das war gerade am Anfang schwierig,
bis dann eine gemeinsame Regel aufgesetzt wurden. Dann ging es dann gut.

23 **LI: Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehen Sie diese Anfor-
derungen und Herausforderungen an?**

24 Ich muss sagen, dass ich viel mit dem Bauchgefühl mache, einfach weil ich sehr vieles intuitiv und unbewusst
mache. So im pädagogischen Bereich die Regeln, die ich mit den SuS abmache. Bei den musikalischen Kom-
petenzen - da muss ich sicher selber viel können, ich muss auch gut vorbereitet sein, denn wenn ich ein Lied
singen will und es nicht kann, dann funktioniert das nicht. Gerade auch für ein neues Lied oder wenn ich es
noch nicht so gut kenne, dann muss ich vorher die Melodie x-mal für mich spielen, die Akkorde rausschreiben
und das für mich mehrmals durchgehen bis ich das Gefühl habe, dass ich es kann, ohne dass die SuS mich
drausbringen, wenn sie falsch singen.

25 Fachdidaktisch habe ich einige Sachen von der PH Zeit im Kopf - so zum Beispiel die Möglichkeiten des Musik-
Puzzles oder die verschiedenen Herangehensweisen an ein Lied. Ja, solche Sachen schon. Oder auch mal zu-
erst einen Tanz machen, bevor wir dann singen.

26 **LI: Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Anfor-
derungen und Herausforderungen an?**

27 Weil ich selbst gemerkt habe, dass mir die Musik zu meiner Schulzeit aber auch heute sehr viel hergibt. Auch
als Auflockerung für mich selber. Ich merke es auch bei den Kindern, dass sie dann wieder ganz anders drauf
sind, wenn wir Musik machen, singen oder tanzen. Dann sieht es meistens schon wieder ganz anders aus.
Auch so strahlende Gesichter.

28 Meine persönlichen Ziele, wenn ich die lachenden Gesichter vor mir habe, dann habe ich schon viel erreicht
für mich. Und auch wenn ich vermitteln kann, dass Musik Spass machen kann und auch sonst helfen kann,
wenn mal was Schwieriges ist, das es dann wie eine Auflockerung sein kann und es wieder Spass macht.
Solche Sachen auch, die ich erlebt habe und die Kinder es auch realisieren.

29 **LI: Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?**

30 Grundsätzlich und allgemein habe ich das Gefühl, dass es viele Sachen sind, die sie schlussendlich können
sollten, für die wenige Zeit, die wir zur Verfügung haben. Es kommt auch auf die Anzahl Lektionen an, die wir
fürs Fach Musik haben - das fällt einfach ins Gewicht, wenn ich all diese Kompetenzen sehe, die ich erfüllen
soll. Die Musikgrundschule mach schon sehr sehr viel, das merke ich, aber man merkt auch, welchen Lern-
stand die Kinder aus dem Kindergarten mitbringen. Ich beginne da schon ziemlich weit unten.

31 Die Kompetenzen, auch wenn ich nicht alle erreiche, sind aber dann schon realistisch gesetzt und sollten
machbar sein.

32 **LI: Welche Kompetenzbereiche/ welche Kompetenzen stellen Sie ins Zentrum Ihres Musikunterrichts?**

33 Das Singen, Tanzen, Musizieren ergibt sich einfach sehr gut automatisch und der Gestaltungsprozess dann
auch. Ich finde mit es mit der Theorie noch ein bisschen schwierig, aber ich denke, wenn man dann die 3. und
4. Klasse hat, dann wird es dann einfacher. Mit den Kleinen muss man es sehr handelnd machen, damit sie
wirklich auch realisieren um was es geht. Die Musiklehrperson kriegt das aber sehr gut hin, denn wenn ich
das noch einmal erwähne, dann ist da für die Kinder klar. Ich tausche mich dann auch immer auch mit der
Musikgrundschullehrperson aus, damit ich dann vor allem festigen, repetieren und musizieren kann.

34 **LI: Welches Wissen (Konzepte, Theorien, Methoden, rules & tools, fachdidaktisches Wissen, implizites Wissen) aus der Ausbildung ist für Sie in der Umsetzung von Musikunterricht wichtig?**

Ich weiss, dass es sehr viele hatte, das mir gut gefallen hatte und wo ich das Gefühl hatte, dass ich dies gut gebrauchen kann. Doch wenn man dann in der Praxis ist, ist es halt von der Situation her schwierig. Auf den Klavierunterricht bezogen, ich finde es super, dass wir da ein Liederrepertoire gemacht haben und dass wir auch ein Liederrepertoire singen mussten im Musikunterricht - das kann man einfach einsetzen und 1:1 übernehmen. Aber auch so die Ideen fürs Einsingen oder die Lied Einführung - diese vielen Ideen, das fand ich super. Das schenkt einem auch Zeit in der Vorbereitung. Ich habe vieles, das ich noch weiss und mir denke, dass ich das so machen könnte aber dann kommt halt einfach immer wieder das mit der Zeit - dass ich zu wenig Zeit habe von den Lektionen her und dass es auch viel Zeit in der Vorbereitung braucht. Aber eben...
35 die Ideen sind mir schon geblieben - auch die Tänze, die Kinder finden das super. Auch die Arbeit mit dem Lehrmittel, die genaue Auseinandersetzung - die war schon nützlich. Man fühlt sich in der Praxis schon so, doch man hat etwas... aber dann folgt halt einfach noch den Schritt der Umsetzung. Je nach Klasse funktioniert das super und manchmal halt auch nicht - also sehr situativ.

36 **LI: Wo bestehen ihrer Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würden Sie aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?**

Mir ist es vor allem wichtig, dass die Auseinandersetzung mit dem Lehrmittel beibehalten wird - dass man eine Seite vorbereiten und vorstellen muss. Dass wir da auch den inhaltlichen Aufbau über die Stufen erlebt haben und Inputs zur Durchführung erhielten. Ich finde, das kann man immer machen. Auch so die praktischen Sachen - die sind dann einfach wichtig für die Praxis.

37
38 Mit den Instrumenten zum Beispiel stellt sich für mich die Frage, wie ich die Instrumente einsetzen kann oder auch wie ich damit umgehe, wenn ich nicht so viele Instrumente für alle Kinder habe.

Für mich passt das Ausbildungsprogramm so wie es war. Ich konnte viel mitnehmen - es war stimmig im Aufbau und mit dem Praxisbezug und auch das erste Semester mit den Grundlagen und der Theorie. Das war zwar für mich nicht so notwendig, weil ich es schon kannte, aber für die die darin nicht so sicher waren, für die war dieser Aufbau gut.
39

40 **LI: Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus Ihrer Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?**

Es braucht sicher die pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen und weil es Musik ist auch die musikalischen Kompetenzen. Ich sage, wenn diese da sind, ist es schon super. Und wenn dann noch die künstlerische Kompetenz dabei ist, ist das das i-Tüpfchen. Es ist sicher schön, wenn da jemand ist, der dies mit Leidenschaft und mit vollem Einsatz macht und dann das wirklich auch noch künstlerisch noch voll umsetzen kann.
41

Musikalische Kompetenzen, da ist auch das Wissen über die Vermittlung der Theorie - aber das geht dann auch ins Fachdidaktische rein. Aber in den musikalischen Kompetenzen, dass die Lehrperson auch ein Lied singen kann - also wenn sie einfach singen kann ... und wenn sie noch ein Instrument spielen kann, ist das auch super, weil dies einfach auch so viel her gibt. Sonst macht man das halt mit dem CD-Player ... aber grundsätzlich sollte Musik schon gemacht werden.
42

Pädagogische Kompetenzen die muss jede Lehrperson mit sich mitbringen. Grundsätzlich sollte eine Musiklehrperson einfach noch eine Ahnung von Musik haben. Wenn die Lehrperson dann auch noch künstlerisch sein kann, dann wäre dies sehr schön. Aber wenn man die andern zwei Kompetenzen gut kann, dann ist das schon sehr gut.
43

44 **LI: Wie charakterisieren Sie die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld?**

45 Neben der Grundschullehrperson und mir macht in unserem Team eigentlich kaum jemand Musik. Das finde ich einfach sehr schade. Ich merke das dann, wenn ich Projekte mit mehreren Klassen habe, es ist nicht so, dass ich das nicht gerne mache - die SuS machen das sehr gerne und möchten dann auch am liebsten nicht mehr aufhören.

46 Ich merke dann die Haltung auch bei den Eltern, wenn es um die Noten geht... „Ja, es ist nicht so schlimm, wenn das Kind in der Musik nicht gerade eine 6, 5.5 oder 5 hat - Hauptsache Mathe, Deutsch und Mensch/Umwelt muss stimmen“. Das andere sind die musischen Fächer, wo es schön ist, dass sie noch da sind. Das höre ich hie und da von den Eltern. Und dennoch ist es eben dann trotzdem toll.

47 Ich finde einfach, dass man es unbedingt intern lösen soll, wenn man Musik nicht unterrichten möchte - einfach nicht zu unterrichten ist einfach nicht gut.

48 **LI: Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?**

49 Die Haltung ist halt einfach, dass Musikunterricht nicht so wichtig ist, neben den andern Fächern. Und die Strukturen und Rahmenbedingungen sind je nach Kanton auch ein bisschen anders - wir haben eigentlich nur eine Lektion und ich keinen Lehrplan 21 (weil ich aber bereits auf den LP21 ausgebildet bin, unterrichte ich auch auf dieser Grundlage). Und ich weiss ehrlich gesagt auch nicht, was der Aargauer Lehrplan verlangt - wahrscheinlich nicht viel, sage ich nun einfach so. Da ist es natürlich auch kein Wunder, wenn die Lehrpersonen das Gefühl haben, dass das nicht so wichtig ist und lieber die Leistungsfächer unterrichten.

50 **LI: Wie sieht der Musikunterricht an der obligatorischen Schule auf Grundlage des Verfassungsartikels 67a in Zukunft aus?**

51 Ich wünsche mir, dass sich der Musikunterricht verändert. Ich finde, dass es überhaupt nicht geht, dass Lehrpersonen, die keine Ahnung haben oder auch das Gefühl haben, dass Musik nicht so wichtig ist, dies unterrichten. Musik ist genau so einfach wie die andern und verdient den gleichen Stellenwert.

52 **LI: Haben Sie Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

53 Ich wünsche mir grundsätzlich mehr Zeit oder weniger Druck. Irgendwie hat man das Gefühl, dass noch so viele andere Sachen sind, die auch noch gemacht werden sollten. Und dann will ich das eigentlich gar nicht, dass ich nicht so viel Zeit für die Musik aufwenden kann - das ist sehr schade. Deshalb habe ich für mich entschieden, dass wenn ich jeden Morgen schon ein bis zwei Lieder mit den Kindern singe oder einen Tanz mache, dann habe ich immerhin so schon etwas gemacht.

54 So die Möglichkeit nach 1-3 Jahren wäre auch ein Austausch mal interessant. Ideen austauschen, Fragen klären oder auch mit Dozenten nochmals zusammensitzen und Peer-Feedbacks geben oder einholen oder auch Ideen sammeln, das wäre schon sehr toll. So ein bisschen Börse mässig...

55 **LI: Wie gelingt es Ihnen, weiterhin so motiviert das Fach Musik unterrichten zu können?**

56 Ich mache einfach privat immer Musik und merke, wieviel mir Musik gibt. oder nur schon, wenn ich mit der Klasse ein Lied singe und merke, dass es der Klasse Sass macht, dann stellt dies auch mich zufrieden.

A4 Interview MB 1334_04

Datum des Interviews: 15.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 45 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: MB 1334_04
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 14.06.2019

2 LI: Erzähle deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

3 Das beginnt schon in der Kindheit, vor allem durch das Aufwachsen in Südamerika habe ich dort schon den Rhythmus kennengelernt und die Folklore von Südamerika.

4 Praktiziert habe ich das weniger, aber ich glaube, das ist so ins Herz gegangen.

5 Und zum ersten Mal gespürt, wie Musik auch berühren kann, wie das Gefühle auslöst.

6 Anschliessend sind wir in die Schweiz gekommen, und da haben mich meine Eltern in die Schulmusik eingebracht, weil sie selber viel Musik gemacht haben, mit Blockflöte und dann immer mehr Richtung Blasinstrumente, Es-Horn und dann schlussendlich mein Hauptinstrument Posaune.

7 Habe da viel Unterricht gehabt und noch relativ wenig Ensemble-Erfahrung, bin dann aber in die FMS gegangen und da kamen dann immer mehr Musikgruppen dazu, wo ich in einem Jazz-Orchester mitgespielt habe, und dort eigentlich mehr genossen habe, dass die Trompeter und Saxophonisten so gut waren (lacht), aber es zu wenig Posaunisten hatte und, aber ich genoss es.

8 Und dann hier an der PH die Gitarre. Das war so der letzte instrumentale Eindruck oder das letzte Instrument, das ich gelernt habe.

9 Ja, immer wieder auch Chorlager, solche Sachen, die ich besucht habe.

10 Also ein stetiger Begleiter, auf meinem Lebensweg, die Musik.

11 *Machst du heute noch Musik?*

12 Eindeutig am meisten in der Schulklasse, oder in der Schule. Durch meine Eltern ab und zu, früher hatten wir immer das Familienorchester bei jeder Hochzeit oder so, haben wir als Familie gespielt.

13 Das jetzt leider nicht mehr, obwohl ich jetzt wieder motiviert wäre, in der Pubertät war das manchmal schwieriger. Oder für, meine Mutter hat so einen Familienchor, wo ich manchmal mithelfe.

14 *Und dort singst du mit?*

15 Da singe ich mit, genau.

16 *Und Posaune spielst du noch?*

17 Posaune kommt eindeutig zu kurz. Da das wirklich mit Ansatz und Training zu tun hat, da ich keine Stunden mehr habe und ein Musikverein einfach zu aufwändig ist, fehlt mir dort im Moment die richtige Nische. Ich stelle mir so wie etwas Wöchentliches, Unkompliziertes vor in einer Gruppe, und das habe ich noch nicht gefunden. Aber dafür halte ich die Augen offen.

18 *Erzähl doch kurz von Südamerika. Wenn du Folklore sagst, hast du da einfach oft Musik gehört, oder hat euer Umfeld viel Musik gemacht? Wie war der Musikkontakt?*

19 Der Musikkontakt war vor allem an den Dorffesten. Da haben sie viel Musik gemacht, im Dorf selber waren das ganz einfache Instrumente, die vor allem einen Rhythmus drin hatten. Eine Trommel und wie ein Alphorn, das aber nur so (*imitiert das Instrument*), also — *du kannst die Melodie noch* — ja, die ist voll drin. Und dann

noch ein Kuhhorn, das aber auch nur einen Ton kann. Und das ist so der erste musikalische Bezug mit der Latino-Musik. Und nachher haben einfach auch meine Eltern, immer, wenn sie in die Schweiz gekommen sind mit uns, hatten sie bald wieder Heimweh und haben dann diese Musik wieder gehört, und so kamen dann auch Mercedes Sosa oder solche, oder Bacha, solche Gruppen kamen dann dazu.

20 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

21 Ich habe ganz klar gemerkt, etwas vom Wichtigsten ist, dass die Kinder keine Hemmungen haben. Das ist glaube ich wirklich mein Hauptziel, weil es mich jedes Mal so schmerzt, wenn die Eltern oder erwachsene Menschen sagen, sie können nicht singen, oder die Lehrperson habe ihnen gesagt, sie sängen falsch. Und ich möchte einfach nicht diese Lehrperson sein, die ihnen das gesagt hat.

22 Ich möchte wirklich ganz klar, dass bei jedem Kind ein Ton rauskommt, und dass dieser mit Freude rauskommt, egal, wie er eigentlich tönt. Also das ist mein Ziel, dass sie trauen, zu singen. Null Hemmungen. Weil ich merke, dass das in der dritten/vierten Klasse teils schon zum Thema werden kann.

23 Bereitest du den Musikunterricht speziell vor? Sprecht ihr euch in der Stufe ab? Wie läuft die Vorbereitung ab?

24 Also auf Stufenebene haben wir das Stufensingen, das sind alle 3./4.-Klassen aus dem Schulhaus, die sich alle zwei Wochen treffen zum Singen, und da habe ich inzwischen die Leitung übernommen. Und da haben wir einfach ein Singheft, das wir zusammen zusammenstellen, und nachher diese Lieder repertoiremässig singen.

25 *Was sind das so für Lieder?*

26 Die haben sich immer mehr geändert, ich habe immer mehr meinen Geschmack reingebracht.

27 Am Anfang waren das noch die klassischen Schullieder, Mani Matter, *Die Blöde Ufzgi*, *Badwannepirate*, und mir war das mit der Zeit ein bisschen zu eintönig. Ich habe jetzt versucht, auch afrikanische Lieder reinzubringen, die auswendig gehen und in der Gruppe extrem stark klingen.

28 Also das kann *Aye* sein, *Osi buku*, *Janie Mama*, so diese drei Lieder. Damit auch Kanon möglich ist und Linard Bardill habe ich auch genommen, und dort auch ein bisschen szenisches Spiel reingebracht, *de Bär im Chäller*, da sind wir leise und nachher der Refrain, da springen wir hoch. Einfach, dass da der Körper auch miteinbezogen wird, weil es sonst disziplinarisch extrem schwierig ist, wenn wir nur mit dem Liedblatt singen. Ich habe gemerkt, mit der Zeit, wenn das Bewegungen hineinkommen, sind sie viel mehr dabei, und das Ziel von mir ist auch, keine Pausen dazwischen. Also ziemlich flüssig.

30 *Ist das eine Lektion?*

31 Ja, Halbe-Stunde-Lektion.

32 *Du leitest diese Sequenz eigentlich vollkommen?*

33 Inzwischen schon, ja. Ich kann bei einem Kanon die anderen Lehrpersonen verteilen auf die Gruppen. Aber sonst vorne bin ich der Haupt-Hampelmann (lacht).

34 *Und du begleitest die Lieder auch?*

35 Mit der Gitarre.

36 *Spielen die anderen Lehrpersonen mit?*

37 Nein, das ist das Schwierigste, dass mir die Arme fehlen, die sind an der Gitarre, da bin ich doppelt gefordert und da bin ich wirklich kaputt nach dieser Stunde. Aber es entsteht dort auch viel spontan, je nach Stimmung von den Kindern, aber auch von mir. Ich merke, Musik ist bei mir auch ziemlich tagesformabhängig. Manchmal geht's besser, manchmal weniger.

38 *Wie kommt das Stufensingen bei den Kindern an?*

39 Das ist schwierig zu spüren, aber ich glaube, sie haben ihr... Das Einführen von Liedern, das harzt jeweils ein bisschen. Das ist auf diese grosse Gruppe extrem schwierig, das braucht einfach Energie. Aber sobald ein Lied gut läuft, gut klingt und sie mit vollem Einsatz dabei sein können, dann bin ich überzeugt, dass die meisten voll dabei sind.

40 Dass es dann Spass macht.

42 Also da habt ihr so dieses Stufensingen, und sonst? Sprecht ihr euch bezüglich Musikunterrichts auf der Stufe ab, oder planst du das ziemlich für dich?

43 Das ist ziemlich für mich. Also schulintern haben wir im Fach Musik eigentlich keine Zusammenarbeit, da bin ich selber unterwegs. Die Vorbereitung läuft eigentlich immer so, dass ein neues Lied Thema ist, dann sicher Repertoire, und zum Teil noch ein bisschen Instrumental. Ich habe im Werken mit den Kindern immer mehr Instrumente gemacht. Also sie haben Trommeln und verschiedene Rhythmus-Orff-Instrumente, die ich mit ihnen gemacht habe. Und ich versuche, die auch immer wieder einzubauen.

44 Was ich auch am Trainieren bin, aber auch für mich eine riesen Herausforderung ist, sind Circle-Songs. Finde ich mega schwierig, aber es hat mir dort den Ehrgeiz hineingenommen, aber ich merke, dass auch ich manchmal Hemmungen habe, diesen einzustudieren, weil ich mir das nicht gewohnt bin zu improvisieren. Und dann mit ihnen spontan etwas aufzubauen. Also das möchte ich mehr machen, aber bin ich selber noch nicht auf einem zufriedenstellenden Niveau.

46 *Supertoller Aspekt, Circle-Songs, jedoch...*

47 ...mega schwierig,

48 Ja, wirklich herausfordernd.

49 Die Gefahr ist immer auch, dass man mit dem ersten Impuls, den man gibt, schon zu schwierig ist. Ja.

50 Aber wir üben weiter. Und ich auch.

51 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht in Bezug auf die Praxis?

52 Eindeutig das Musikerleben, dass das ins Zentrum kommt. Das auf verschiedensten Ebenen die Musik kennenlernen, das habe ich das Gefühl, ist das Wichtigste, weil dann automatisch viele Themen miteinander verknüpft werden. Dass auch nicht die Theorie im Zentrum steht, sondern wirklich das Machen. Und dann durch das Machen gewisse theoretische Sachen vielleicht entdeckt werden. Also zuerst das Machen, dann die Theorie.

54 *Und mit dem Machen verstehst du so das Handeln? Du bist mit den Kindern in einer Aktivität, und dann geht ihr auf die Suche nach möglichen Theorien?*

55 Genau, ja. Oder dass wir es kombinieren, das Trommelspiel, und dass es dann immer abstrakter wird.

56 Dass es am Anfang nur auswendig ist, nachher kommen plötzlich irgendwelche Punkte, und plötzlich kommen konkrete Achtel, oder irgendwie so. So versuche ich es aufzubauen.

57 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

58 Ich habe mir notiert, dass die Lehrperson nicht mit sich selber beschäftigt ist, das ist schon mal sehr wichtig aus meiner Sicht. Dass sie musikalisch so hochstehend ist, dass sie sich auf die Klasse konzentrieren kann und nicht auf das eigene Üben. Und dass nicht nur das Singen ab CD geübt wird, dass das ein Teilbereich ist, den man absolut machen kann, aber dass auch A-Capella, mit Instrumenten, mit Gitarrenbegleitung, ganz vielfältig, das finde ich hochwertigen Musikunterricht. Dann auch wenig Unterbrechungen, also einen roten Faden drin haben.

59 Das ist mir auch wichtig.

61 **Welches sind die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?**

Eine Herausforderung ist das Begleiten mit dem eigenen Instrument, also das ist extrem schwierig. Einfach die hundert Augen, die man haben muss, und Arme und Beine im Moment, wo man mit der Klasse musiziert. Das ist extrem schwierig.

Dann eine Herausforderung ist auch der Zeitaufwand, also für hochstehenden Musikunterricht oder hochwertigen, habe ich das Gefühl, braucht es doch auch ziemlich Vorbereitung. Sei das auch nur das regelmässige Üben des Repertoires zu Hause. Also das finde ich, darf man nicht unterschätzen.

Und auch eine Herausforderung ist, zu akzeptieren, dass es manchmal Lärm macht, den Raum geben zum Lärm machen, aber auch die nötige Disziplin drin haben. Dass es nicht nur ein Zirkus ist, sondern auch eine gewisse Disziplin vorhanden ist. Weil dann, ich glaube, die Kinder haben das auch noch gerne, wenn doch alle am gemeinsamen Strick ziehen und nicht jeder für sich musiziert.

Anforderungen, da ist vor allem eben auch, dass man sich selber weiterbildet. Dass man nicht stehen bleibt, immer wieder neue Ideen versucht umzusetzen. Und da muss man selber das Futter suchen.

67 **Hast du auch Herausforderungen wahrgenommen, die vonseiten der Schüler an dich getreten sind? Oder war es vor allem der Lärmfaktor?**

Das Sich-Getrauen zu singen. Das ist sicher manchmal ein Aspekt, dass sie sagen, „woah, ich kann das nicht, der kann das viel besser“. Das ist manchmal schwierig. Auslachen, also, die sozialen Aspekte, eigentlich auch in der Musik. Dass das den Kindern auch bewusst ist, dass nicht alle gleich tönen. Wie umgehen mit dem?

69 *Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?*

Die musikalischen, ist eigentlich auch durch persönliches Training. Ich habe gemerkt, wenn ich ein Lied gut kann, mit Begleiten, Rhythmus und so weiter und auch Fan bin von diesem Lied, dass es dann zehnmal einfacher geht, ein Lied einzuführen.

Die fachdidaktischen Kompetenzen, ja, es ist noch schwierig, weil das hängt bei mir so eng zusammen mit den musikalischen, da mache ich gar nicht so einen grossen Unterscheid.

Aber bei den pädagogischen, das sind allgemein, finde ich, in der Musik könnte man so viele Grundregeln, Grundnormen von unserer Gesellschaft eigentlich hineinverpacken, und da diese, auch in der Musik einzuführen, das ist sicher wichtig, dass man das kann.

73 Dass man das schafft.

75 **Was ist deine Motivation, Überzeugung und dein Ziel beim Unterrichten von Musik?**

Meine Überzeugung ist klar, dass es etwas sehr ichtiges ist, die Musik. Weil durch Freude und Gefühle etwas, vieles automatisch gelernt werden kann. Die Gruppenerlebnisse, das Zusammenleben in der Gruppe, das wird eigentlich automatisch beim Musizieren zusammen geübt. Und da bin ich mir 100% sicher, dass das wichtig ist.

Und Motivation, da ist sicher meine Mutter ein Vorbild, was für sie für Chorarbeit leistet mit ihren Kindern. Dass wenn man sieht, wie jemand es schafft, aus einer Gruppe so viel herauszuholen, dann macht das extreme Lust, dies bei der eigenen Gruppe auch umzusetzen. Also das ist die Motivation.

Das Ziel ist wie gesagt, am Anfang, dass jedes Kind wenigstens mal versucht hat, zu singen und die Hemmungen zu „übersingen“.

79 Und die Haltung, dass ich dafür einstehe, dass Musik immer einen Platz im Schulalltag hat. Das gehört so ein bisschen gekoppelt mit der Überzeugung, eigentlich.

81 **Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21? Im Kanton Aargau...**

82 Wir haben noch nicht gewechselt, wir sind jetzt in dieser Wechselphase drin.

83 *Du kannst auch einfach von der Lehrplanarbeit sprechen.*

84 Ja, im Moment ist es so, dass ich relativ wenig in den Lehrplan schaue. Aber ich habe trotzdem den Lehrplan 21 von der PH her noch relativ aktuell, aber auch wieder jetzt in all diesen Weiterbildungen in den Lehrplan 21 geschaut.

85 Ich persönlich finde es gar nicht so eine grosse Herausforderung, weil es eigentlich mit dem Lehrplan 21 vermehrt in diese Richtung geht, wie ich mir guten Musikunterricht vorstelle.

86 Es ist eigentlich sehr mit meinen Vorstellungen von Musikunterricht verbunden, und es ist eigentlich schön zu sehen, dass der meine Haltung unterstützt.

87 Ich denke eher, die Chancen vom Lehrplan zu sehen, auch, was für Vorschläge er gibt, dass man das als Resource nutzt und das Kennenlernen, das ist vielleicht auch eine Herausforderung, dass man den erforscht und nicht nur liest, was man machen muss, sondern auch schaut, wo der Lehrplan einen unterstützt.

88 Weil ich jemand bin, der nicht so immer wieder in den Lehrplan schauen geht.

89 Ich habe so ein Urvertrauen, dass vieles trotzdem irgendwie hineinverpackt werden kann.

91 **Wenn du den Musikunterricht planst zu Beginn des Jahres, machst du da eine Jahresplanung und schaust, ob die Kompetenzen ungefähr abgedeckt sind?**

92 Ich kombiniere ein bisschen. Manchmal spontan; und längerfristig, wenn ich jetzt wieder vermehrt solche Projekte machen möchte. Dann habe ich das Gefühl, dass ein Lehrplan wahrscheinlich mehr Unterstützung noch liefern kann, dass ich da wie den roten Faden finden kann.

93 *Also die Lehrplanarbeit kommt dir entgegen und der Lehrplan 21 bringt ganz viel Gutes mit sich.*

94 Ich bin positiv eingestellt, ja. — *Schön* — dass er unterstützend wirkt.

95 **Welche Kompetenzbereiche/ welche Kompetenzen stellst du ins Zentrum Ihres Musikunterrichts?**

96 Ja, ich denke, Gesang und Stimme ist viel drin, das ist wahrscheinlich mein Hauptkompetenzbereich. Auch Rhythmus. Was weniger vorkommt ist so das Ensemble, die Ensemblebereiche, oder das Instrumentale. Das kommt weniger.

97 Tanz und Bewegung: Bewegungen sind vorhanden, Tanz eher weniger. Das hat einfach mit meinem Können ein bisschen zu tun. Aber Schwerpunkt ist so auf den ersten Bereichen. Auswendig weiss ich sie nicht mehr. — *Singen und Sprechen*. — Was ist noch? Rhythmus.

98 *Ja, genau, Praxis des musikalischen Wissens, so der rhythmische Bereich. Es würde noch das Hören geben.*

99 Genau, das Hören, ein bisschen dort versuche ich auch, immer wieder Beispiele hineinzubringen, ja. Mehrstimmig singen, ich weiss nicht, ob das auch bei der ersten Kompetenzstufe ist oder schon bei einer anderen. — *Ja* — bei der ersten. Dass das sicher auch vorkommt. Ich glaube, das ist der Schwerpunkt. Eindeutig. Weil mit dem vorhandenen Material, welches wir in der Schule haben, sind dies die am besten umsetzbaren Kompetenzbereiche.

101 **Welches Wissen, Methoden, Konzepte konntest du konkret aus der Ausbildung mitnehmen und in deinen Berufsalltag einfliessen lassen?**

102 Etwas, das mir extrem geholfen hat, ist das Dirigieren. Das finde ich wirklich super. Weil dort lernt man, vor einer Gruppe zu stehen. Und das ist ja schlussendlich fast das Kerngeschäft im Musikunterricht. Diese Situation hast du so oft, dass du vor einer Gruppe stehst und diese richtig leiten musst. Und da hat das Dirigieren sehr geholfen.

103 Dann das «Ausbeindeln» von Liedern, dass man die nicht nur singt und steif hier steht, dass man Bewegungen hineinbringt, ergänzt mir Orff-Instrumenten, so, also die vielfältige Herangehensweise an Lieder. Allgemein die Lieder, die man singt, dass die dann später als Repertoire genutzt werden können.

104 Und der persönliche Instrumentalunterricht, finde ich extrem wertvoll.

105 *Diese Semesterdossiers, die wir euch gegeben haben, brauchst du die noch so zwischendurch? Schaust du da noch rein?*

106 Es ist so, wenn du die Ausbildung fertig hast, dann vergisst du für einen Moment alles. Du kommst und, ich glaube in dir drin, unbewusst, wendest du Sachen von der PH an. Aber nicht bewusst. Und erst mit der Zeit kommen diese Sachen langsam.

107 Wenn du merkst, jetzt musst du wieder schnell nachschauen oder so, dann kommt dir plötzlich wieder ein Dossier in die Hände. Und ich glaube, für diesen Moment ist es dann super. Aber ich bin noch nicht an diesem Punkt. Es ist immer noch am sich setzen und im Moment bin ich noch selber im Dschungel am durchkämpfen.

108 Aber ich glaube, dieser Moment wird plötzlich kommen, wenn ich da wieder reinschaue und wieder neue Impulse holen muss. Neu sind sie ja eigentlich nicht, aber sie müssen wieder aktiviert werden.

109 Und das ist allgemein so, wenn du aus der PH rauskommst, irgendwie, auch wenn du drei Jahre daran studiert hast, es ist so anders. Und dann musst du einfach mal irgendwie überleben.

110 Und ja, mit der Zeit erst entwickelt es sich.

111 Was ich auch sagen kann, das Crescendo, mit dem arbeite ich fast nicht. Wir hätten es auch als Lehrmittel bei uns, aber ich habe wie das Gefühl, das ist so aufbauend von der ersten Klasse an bis weit nach oben. Und weil die Zusammenarbeit in der Gesamtschule nicht so gross ist, sind da wie zu viele Lücken vorhanden, manchmal. Dass es wie schwierig ist, zu wissen, wie weit meine Vorgängerin mit der Klasse kam und wo ich mit ihnen einsteigen soll.

112 Dass es eigentlich zu schön fließend, aufbauend ist. Das finde ich noch schwierig. Das habe ich beim Crescendo ein bisschen gemerkt. Dass ich jetzt eigentlich mit den 3./4.-Klässlern zum Teil Sachen mache, die im Crescendo schon bei der 1./2. Klasse drin sind.

114 *Also dass da vielleicht auch der Lernstand der Kinder etwas fehlt für die 3./4. Klasse.*

115 Ja. Weil ein paar haben Instrumentalunterricht und können die Sachen schon, und ein paar haben einfach von Tuten und Blasen keine Ahnung. Und das ist noch schwierig. Weil der schöne Aufbau, wie er vom Crescendo eigentlich gut vorgegeben wird, nicht vorhanden ist.

116 **Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus deiner Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?**

117 Ich persönlich finde, als Basis sind die pädagogischen und die musikalischen die wichtigsten zwei. Die bilden so wie das Fundament. Und anschliessend kann man mit der künstlerischen oben aufbauen. Aber die musikalische ist einfach das Handwerk, dass man das gut versteht.

118 Und die pädagogische kann vielleicht gar nicht nur hier an der PH geübt werden, das ist ein laufender Prozess, aber es können Situationen generiert werden, wo das wie trainiert werden kann.

119 Also mit dem Dirigieren finde ich, da wird ganz fest das Pädagogische auch angeschaut und kombiniert mit dem Musikalischen. Das finde ich eigentlich sehr cool, wenn die zwei miteinander verknüpft sind.

121 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

122 Wir haben das Transponieren zum Beispiel, das Ensemble-Spiel, haben wir ja gehabt mit dem Xylophon. Und das fand ich eigentlich so wertvoll. Aber es war so eine Schnellbleiche.

123 Und da habe ich im Vergleich, zum Beispiel mit meiner Schwester, die jetzt hier Oberstufe, Sekundarstufe studiert, habe ich das Gefühl, sie machen im ersten Jahr so viel schon, wie wir vielleicht zum Teil auf drei Jahre verteilt gehabt haben. Ist vielleicht ein höherer Standard, aber zum Beispiel auf der Akkord-Lehre, oder Transponieren, diese Sachen würde ich persönlich extrem spannend finden, weil so auch der instrumentale Teil für den Musikunterricht vielleicht noch mehr zum Tragen kommen würde. Dass man da noch ergänzen könnte, für Kinder, die nicht in den privaten Instrumentalunterricht gehen können.

124 Dass die Kinder auch mit Instrumenten in Berührung kommen und nicht nur Orff-Instrumente. Und das würde ich persönlich extrem spannend finden. Oder eben auch die Kinder, die ein Instrument spielen, da fehlt mir manchmal die Kompetenz, die einbauen zu können. Das würde ich eigentlich extrem gerne machen, es ist aber noch schwierig.

125 Die Musiklehrer bieten zwar immer an, dass ich ihnen die Noten mitgebe, aber irgendwie auf den Klassenverband transferieren ist dann immer noch eine andere Geschichte.

126 Und da würde ich gerne eigentlich noch mehr erlebt haben.

128 *Also verstehe ich dich richtig, grundsätzlich würdest du die Module so stehen lassen?*

129 Sonst habe ich den Musikunterricht hier immer extrem praxisnah empfunden.

130 Also da finde ich, ist er sehr gut.

131 Du hast ihn praxisnah empfunden und das funktioniert so auch in der Praxis, nach drei Jahren Erfahrung.

132 Ja, ich glaube, ich wäre nicht so gut vorbereitet gewesen für den Musikunterricht ohne dieses Fach. Das ganz klar. Vielleicht merkt man es nicht bewusst. Aber es wird doch einiges gefordert in der Ausbildung, und da bin ich froh, dass so viel gefordert wird. Weil es, ich würde sagen, eines der anspruchsvollsten Fächer zum Unterrichten ist.

133 *Weshalb?*

134 Weil so viele Ebenen in einem Fach verpackt sind. Ich finde es viel schwieriger als zum Beispiel Mathematik. Da kann man auch viele Ebenen hineinbringen, aber es ist trotzdem themenspezifischer und in der Musik kann man sehr schnell viele Themen hineinverpacken.

135 Und damit es auch gut wird, muss man das auch machen, finde ich. Also ich bin froh, gut ausgebildet worden zu sein. Weil ich finde es auch schade, wenn da ein Qualitätsverlust vorhanden ist, weil es fordert von mir als Lehrperson viele Kompetenzen, um dann viel von den Kindern zu fordern.

136 Um das ideal zu zu machen, braucht es eine gute Ausbildung, finde ich.

138 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in deinem schulischen Umfeld? Im Team? In der Schweiz? Im Allgemeinen?

139 Leider ist der Musikunterricht fast kein Thema. Weil ich einfach der Meinung bin, dass an unserer Schule eine zu grosse Gewichtung auf Leistungs- oder Kernfächer herrscht, dass die zu sehr gewichtet werden. Musik ist einfach noch nebenbei, muss man machen; es ist manchmal so diese Philosophie, das finde ich sehr schade.

Er findet zwar statt, aber ich glaube, oft — um das nicht negativ zu werten, aber das Begleiten mit einem Instrument, zum Beispiel, dass die Lehrpersonen sich das selber gar nicht zutrauen. Und dadurch auf einfache Methoden wie die CD zurückgreifen.

141 Das finde ich persönlich schade, wenn das nur so stattfindet.

142 Und deshalb bin ich froh, wenn man an der PH ein Instrument lernt. Aber ich glaube, es ist schwierig, sich nachher auch zu trauen, mit dem vor die Klasse zu stehen. Und da trauen sich nicht alle.

Und wir haben nur eine Stunde Musik. In der ersten ist vielleicht Musikgrundschule und noch eine Stunde, nachher in der 3./4. ist es wirklich nur eine Stunde. Und nachher 5./6., da bin ich nicht sicher, ob das wieder zwei Lektionen sind. Aber 3./4. ist wirklich nur eine Stunde, und das finde ich einfach viel zu wenig. Und da besteht eindeutig die Gefahr, dass man denkt, dass sich diese eine Stunde gar nicht lohnt. Oder dass man die anderen Fächer so ausgiebig plant und macht, dass dann der Musikunterricht nur noch ganz klein nebenbei gemacht wird. Und das finde ich schade, diese Tendenz.

144 **Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?**

Die Rahmenbedingung mit einer Lektion finde ich eigentlich viel zu wenig. Also da finde ich, sollte mehr Raum sein. Die Haltung ist oft so, dass Musik zwar etwas Wichtiges ist, aber die Umsetzung hapert dann manchmal. Man denkt, es ist wichtig, aber macht dann trotzdem nicht mehr.

Und dann muss man sich manchmal auch an der eigenen Nase nehmen und die Wertschätzung, die ist eigentlich schon vorhanden. Vor allem, wenn etwas entsteht. Dass den Menschen, den Eltern glaube ich schon bewusst ist, dass das etwas Schönes ist.

147 Aber auch die Eltern sind im Leistungsdruck drin und dann lassen sie lieber den Musikunterricht auf der Seite und fokussieren sich auf anderes. Das ist manchmal so ein bisschen die Haltung, die auch existiert, finde ich.

Strukturen: Da bin ich mit der Musikschule manchmal ein bisschen zu wenig informiert, aber ich frage mich, wieviel Zugang auch Kinder aus weniger privilegierten Familien hätten, da ein Instrument zu lernen. Und da finde ich, da darf sicher auch nicht gespart werden, um auch diesen Menschen das zu ermöglichen, weil sie vielleicht manchmal in Mathe oder Deutsch Schwierigkeiten haben, und dann ist es umso schöner, dass die Musik etwas Internationales und gut verständlich ist, gut gemacht werden kann und Freude bereitet. Da muss man unbedingt auch den Zugang ermöglichen.

149 Das finde ich sehr wichtig.

151 **Wie sieht die Infrastruktur bei euch an eurer Schule aus? Habt ihr genügend Räumlichkeiten, Instrumente usw.?**

152 Instrumentarium ist so mittel, es sind einige Klangstäbe vorhanden, aber nicht mehr, eigentlich.

Ich glaube, da kauft jede Lehrperson für sich persönlich ein. Das ist nicht so generell, und die Schulmaterialien, die sind oft ein bisschen kaputt oder so. Also man merkt, dass das Budget lieber in Lehrmittel investiert wird als in so etwas.

154 **Und Räume?**

155 Die sind vorhanden. Also da sind sicher die Schulzimmer, die unterschiedlich gross sind. Ich habe ein sehr grosses, da habe ich viel Platz.

156 Und wir haben eine Aula mit Klavier und Bühne, die eigentlich sehr gut ist, um zu tanzen und zu musizieren. — *Habt ihr das Musical (unv.), habt ihr* — das hat dort stattgefunden.

158 Wie sieht der Musikunterricht der Zukunft aus? Wird er sich verändern? Werden andere Schwerpunkte gesetzt?

Ich hoffe es schwer, dass mit dem Lehrplan 21, so mit diesem Fächerübergreifenden, dass musische Fächer Platz gewinnen, dass da die Haltung entsteht, dass man da auch etwas hineinverpacken kann, das aus den Kernfächern kommt. Also dieses Fächerverknüpfende, ich hoffe, dass das noch mehr kommt. Dass die Ressourcen sicher nicht verkürzt werden, sondern dass die eher für musische Fächer grösser gemacht werden. Vor allem die musischen Fächer, dass das Emotionale auch immer noch Platz haben wird, und nicht die Leistungsgesellschaft durchdrückt. Das ist mir für die Zukunft wichtig.

Und da auch, dass die Kantone und so die Ressourcen ermöglichen und die Strukturen bereit machen. Aber ich glaube, die tolle Arbeit muss von der Basis kommen. Also dass wir den Raum vom Kanton, von oben herab bekommen, aber die Gestaltung des Raumes von unten herauf machen. Also ich glaube nicht, dass guter Unterricht oder Musikunterricht befohlen werden kann. Also befohlen schon, dass es wie ein Artikel gibt, der vorschreibt, was eingebunden werden muss, aber dass er von unten herauf gestaltet wird. Aus eigener Motivation von Lehrpersonen, dass er von den Eltern unterstützt wird, dass denen bewusst ist, dass es etwas Wichtiges ist. Und dass die Kinder von klein auf in die Welt der Musik hineingebracht werden.

162 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende verbessert und weiterentwickelt werden kann?

Von mir gesprochen, in den ersten drei Jahren des Unterrichtens bin ich eigentlich noch froh gewesen, selber das umzusetzen, was ich vorher gelernt habe. Selber zuerst mal das zu erleben. Ich wäre jetzt da gar nicht bereit gewesen, zu viele Angebote zu nutzen. Da findet eine Orientierungsphase statt, also bei mir war das so.

Und jetzt im dritten Jahr habe ich zum Beispiel das Forum für Schulmusik besucht, in Bern, und habe gemerkt, ja, jetzt bin ich froh um Impulse. Weil jetzt weiss ich, wie das pädagogische Musizieren langsam beginnt, zu fruchten, man hat seine Linie gefunden, wie man methodisch vorgehen kann. Und dann ist man plötzlich wieder offen für neue Impulse, Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten. Aber das hat bei mir jetzt wirklich erst nach drei Jahren angefangen, diesen Hunger nach neuen Impulsen.

165 Hattest du also keine Phasen, in denen du fandest, es wäre gut, diese Dinge mit jemandem anzuschauen?

166 Die wichtigsten Bezugspersonen in diesen Momenten sind doch die Parallelklassenlehrpersonen.

Aber man muss sich leider beim Berufseinstieg so viel auf administrative Sachen konzentrieren, dass das kreative Umsetzen eindeutig auch zu kurz kommt, manchmal, und dass man dort aussen rum eben nicht so viel spricht und das deshalb selber umsetzt.

Und diese kreativen Umsetzungen erst jetzt, wo das langsam ein bisschen gefestigter ist, Platz bekommen. Also das war bei mir schon so, und der direkte Moment, dass ich mal wirklich Hilfe gebraucht hätte in Musik, den gab es fast nicht.

169 Weil ich es halt doch auch als ein Fach anschau, das ich besonders gerne mache und ich in anderen Fächern mehr Mühe habe, zu schauen, dass meine Kinder auf ein gewisses Level kommen.

171 Das tönt nach einem durchdachten und sorgfältigen Unterricht, den du hier leistet.

172 Mal mehr, mal weniger. Jetzt, wo das Fundament langsam gelegt ist, gibt es Platz, um immer mehr Gedanken umzusetzen. Das merke ich nach drei Jahren, dass da Raum entsteht.

173 Wie gelingt es dir, weiterhin so motiviert das Fach Musik zu unterrichten?

174 Erfolgserlebnisse wie dieses Projekt, zum Beispiel, die Zeichen, dass das zwar ein Aufwand ist, aber was gibt es Schöneres, das als meinen Job haben zu dürfen?

175 Dass ich so etwas aufbauen kann, und nachher so viele Menschen glücklich machen kann. Das ist das Wunderschöne am Musikunterricht. Dass man die Herzen berühren kann.

176 Merkst du das bei deinen Schülerinnen und Schülern?

177 Eindeutig. Wenn ich es schaffe, sie für etwas zu motivieren und sie voll bei der Sache sind, dann geben sie mir diese Energie wieder zurück. Dann ist etwas physisch zwar anstrengend, aber nicht psychisch.

178 Und das ist schön, wenn man da eigentlich mentale Kraft schöpfen kann, weil man eher das Gegenteil hört, „die Kinder saugen mich aus, ich bin ausgepowert“.

179 Aber wenn man in dem Kraft schöpfen kann, finde ich das extrem wertvoll.

A5 Interview JL 1334_05

Datum des Interviews: 10.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 35 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: JL 1334_05
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 08.06.2019

2 LI: Erzähle deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

JL: Ich habe sehr früh mit der Musik begonnen, ich war vor allem während der Primarzeit, war so der Start. Also konfrontiert wurde ich ja vom Elternhaus aus sowieso, weil meine Eltern beide mit Musik zu tun haben, beruflich auch so unterwegs sind. Ich selber war während der Primarzeit im Kinderchor und habe dort mehrere Jahre mitgesungen. Zudem habe ich aber der ersten Klasse ein Jahr Blockflötenunterricht genommen und ab der zweiten Klasse habe ich dann mit der Querflöte begonnen.

4 Und ja, das war so über die Primarzeit meine musikalische Begegnung.

Ab der Oberstufe habe ich dann die ersten zwei Jahre an der Kanti, war ich im Untergymnasialen Chor, und ab der zweiten Kanti, würde ich sogar sagen, ging ich in die Jugendmusik der Gemeinde. Young Wind Band heisst die. Und ja, das mit Querflöten spielen und so, das lief alles parallel noch weiter. Weiter dann während der Kanti war ich noch in der Bigband mit meiner Querflöte, und ja, habe dort halt Musikunterricht genossen. Und so Maturazeit, war ich vor allem in verschiedenen Orchestern aushelfen, also ich war zum Beispiel in der Feldmusik R, oder in B war ich da aushelfen. Bei diversen Orten habe ich da mitgespielt.

Und auch so diese Zeit, war ich noch im H-Chor in Luzern, habe ich ein Jahr mitgesungen. Stimmbildung habe ich auch noch genommen, zwei Jahre waren es, glaube ich.

Und dann ging's so weiter, komme ich an die PH, dann habe ich mit dem Klavierspielen gestartet.

Habe dann halt auch hier den Musikunterricht bzw. die Ausbildung zur Musiklehrerin an der Primarschule bekommen. Ging dann so weiter, und gleichzeitig ging ich dann auch fix in einen Verein, mit der Querflöte.

In die Feldmusik R, Blasorchester Feldmusik R heisst die.

Und dann habe ich aber mit dem Querflötenspielen, also mit dem Unterricht an der Musikschule gestoppt. Das war glaube ich noch zweites, drittes PH-Jahr, bis dann war ich noch dort im Unterricht.

Ja, und jetzt bin ich Musiklehrerin und habe parallel noch zwei Dirigentenkurse gemacht, wurde da noch ein bisschen weitergebildet, auch vor allem theoretisch, mit dem Musikwissen, und dann bin ich jetzt so wie, habe ich mein Wissen, so wie's jetzt steht.

13 *Und du wirst schon bald eine Brassband übernehmen?*

14 Genau.

15 *Und hast du an der Kanti Wahlpflicht- oder Schwerpunktfach Musik belegt?*

16 Nicht Schwerpunktfach, man musste ab der 5. Kanti entscheiden zwischen Musik und bildnerischem Gestalten, da habe ich Musik belegt. Aber es war nicht mein Schwerpunktfach.

17 *Gesungen hast du jetzt vorwiegend eher im Chor; Stimmbildung, bist du so singend noch tätig?*

18 Eigentlich gar nicht mehr, nur noch im Klassenzimmer. Aber selber mit der Stimme leider nein. Also es ist ein bisschen, ja. Also die Zeit fehlt ein bisschen dazu, ja.

19 *Heisst, dass du wirklich stark instrumental unterwegs bist?*

20 Genau, ja.

21 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

22 Wichtig ist mir, dass ich etwas übermitteln kann, dass die Kinder etwas lernen. Und zwar möglichst viele Kinder und vor allem mit viel Freude. Ich finde Musikunterricht sehr schwierig, weil es sind Kinder, die kommen mit verschiedenen Interessen, und es gibt Kinder, die haben eigentlich so gut wie nichts mit Musik zu tun, auch von zuhause aus nie gross Bezug bekommen oder gehabt.

23 Mir ist einfach wichtig, dass ich ihnen möglichst darüber erzählen kann, damit sie etwas lernen, damit sie Freude haben, aber damit sie es auch üben können. Also auch praktische Beispiele, so. Dass sie es ein bisschen kennenlernen, einfach immer stückchenweise einige Inputs, dass sie das aufnehmen können über die zwei Jahre, die sie bei mir sind.

24 Und bereitest du den Musikunterricht speziell vor? Sprecht ihr euch in der Stufe ab? Wie läuft die Vorbereitung ab?

25 Wir haben die Jahresplanung, die mit der Parallelklasse läuft. Wir haben sicher, wir arbeiten zur selben Zeit am selben Thema, aber die Umsetzung ist dann individuell, würde ich jetzt sagen. Wir tauschen uns regelmässig aus, ich gebe mein Material weiter, ich bekomme auch Material, so ergibt sich dann das.

26 *Arbeitet ihr mit einem Lehrmittel?*

27 Ich nicht. Meine Parallelklasse ja.

28 Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

29 Ich glaube, weil ich selber sehr Spass daran habe. Und ich denke, wenn man das selber sehr gerne macht, dann fällt es einem auch einfacher, das weiterzugeben und man hat selber auch Spass daran, das zu unterrichten. Ich denke, das spüren die Kinder auch. Dass man es übertragen kann.

30 Welches sind die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

31 Also die grösste Herausforderung war, denke ich, die Organisation des Unterrichts. Also selbst „wie baue ich das auf, dass ich die Klasse, grob gesagt, unter Kontrolle habe, zum Beispiel, wenn ich in einen Singsaal gehe?“ Oder, ja, es ist, einfach wenn ich ein Lied singe, oder, es ist für sie einfach ein Fach, würde ich sagen, welches halt ein bisschen offener ist.

32 Es ist offener Unterricht, und das war für mich die grösste Herausforderung, „wie gehe ich damit um, dass ich nicht nur die böse Lehrerin sein muss und sie aber trotzdem Spass daran haben?“ Und das war so ein wichtiger Punkt für mich, es sind halt einfach spezielle Rahmenbedingungen.

33 Und was auch eine Herausforderung war, oder so, wie verpacke ich das in meine Stundentafel, ohne dass, oder dass es regelmässig stattfindet? Weil ganz viele andere Themen und Fächer eben auch ganz viel hergeben und du musst es durchführen und so weiter.

34 Das war für mich eine grosse Herausforderung, wie gehe ich mit dem Musikunterricht um? Ich weiss für mich selber, es ist mega wichtig, aber kann ich das zu 100% so umsetzen, wie ich zufrieden bin? Oder wie ich es eigentlich gerne möchte. Das war auch noch eine grosse Herausforderung, für mich so eine Lösung zu finden über diese Jahre.

35 Aber es ist nicht so, dass du bezüglich Stundentafel schauen musst, „uh, ich hätte hier in den anderen Fächern noch zu arbeiten, ja, das geht jetzt zu Lasten der Musik“.

36 Es sind ja zwei Lektionen pro Woche, wo ich Musik habe. Und ich muss ehrlich sagen, eine Lektion ist mir wichtig, die findet immer statt, aber die andere Lektion, die geht manchmal wirklich auf andere, auf ein anderes Fach drauf, ja.

37 Weil einfach schlichtweg anderes auch ansteht.

38 Genau.

39 Hast du auch Herausforderungen wahrgenommen, die von Seiten der Schülerinnen und Schüler an dich getreten sind?

40 Ja, also ich denke, eine Herausforderung für die Kinder ist, Musik zu verstehen. Das ist für gewisse Kinder wirklich eine Herausforderung. Wenn sie nie etwas gross davon gehört haben, nur in der Schule. Dann ist es für mich schwierig für mich, mit 22 Kindern zu schauen, wie heissen die Töne richtig? Bis es das letzte Kind verstanden hat, ist das mega schwierig.

41 Und ich denke, für sie ist es auch schwierig, so mich verstehen zu können in diesem Moment oder das ganze überhaupt zu verstehen.

42 Es ist komplex, und es ist vor allem einfach Lernen, und ja, und halt einfach herausfordernd. Es ist wirklich themenabhängig, auch mal mit Instrumenten zu spielen, aber das nicht auf Anhieb zu können, und was machst du, wenn ein Kind es nicht kann, und es ruft dich, es braucht dich? Und dann braucht dich noch ein anderes, einfach, mit der ganzen Situation umzugehen.

43 Und halt einfach auch, für sie eine Herausforderung, dieser offene Unterricht zu verstehen, damit umgehen zu können, denke ich.

44 Wie hast du den Lernstand der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen?

45 Ist ganz unterschiedlich. Also ich merke, die Kinder, die selber ein Instrument spielen und in die Musikschule gehen oder so, die verstehen das viel einfacher. Für die braucht es nicht so viel zu erklären. Dann ist es einfach schwierig für mich, sie können es sofort, direkt, und die anderen können, verstehen gar nichts. Das ist schon noch schwierig, das merkt man sehr gut.

46 Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

47 So fachdidaktisch... Ich würde eher so pädagogische Kompetenzen, so mehr halt auch den Umgang mit ihnen, wie kann ich sie motivieren? Halt auch mehr so Organisation vom Unterricht.

48 Ich glaube, so musikalische Kompetenzen, das macht es mir vielleicht einfach einfacher, weil ich selber nicht studieren muss, wie das jetzt funktioniert, weil ich es ihnen gut vorgehen, vormachen kann.

49 Das ist vielleicht mein Vorteil, aber ja, ich lege vor allem Wert darauf, dass es einen geregelten Unterricht ist, dass ich ihnen klar sage, was ich verlange, so im Bereich, ja, Fachdidaktik. Gehört da rein.

50 Um die bestehenden Herausforderungen anzugehen, brauche ich alle drei Kompetenzen. Es ist ein Zusammenspielen von allen dreien, würde ich sagen, die alle trotzdem wichtig sind.

51 Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

52 Ich glaube, für mich war spannend, so ein Prozess durchzulaufen. So für mich Ziele zu setzen, was kann ich machen, damit es besser läuft?

53 Oder, wie gehe ich das Ganze an? Zum Beispiel gehe ich jetzt seltener in den Singsaal. Weil ich einfach merke, es ist viel schwieriger, ihnen etwas beizubringen, wenn wir im Singsaal sind. Wir gehen, wenn ich im

Schulzimmer erklärt habe, was läuft, dann gehen wir. Und ich denke, das hat es mir jetzt ein bisschen vereinfacht, wirklich auch Motivation aufzubauen in diesem Fach.

54 Und ja, weil ich im privaten Leben sehr viel mit Musik in Kontakt komme, macht es mir einfacher oder war es einfach für mich, die Motivation aufrechtzuerhalten, so.

55 Und wenn man, wir haben zum Beispiel im letzten Jahr so eine kleine Weihnachtsgeschichte erzählt mit Liedern, begleitet und gesungen, und wenn man sieht, dass man trotzdem etwas erreichen kann mit der Klasse, macht es viel mehr Spass.

56 Und dann sieht man eben auch, dass man doch etwas erreichen kann, und vor allem die Haltung spielt glaube ich auch eine grosse Rolle.

57 Wenn man sich ein bisschen mehr zurücklehnen kann und sagt „ist halt so, macht auch nichts“, das ist glaube ich wirklich auch ein Prozess, den ich durchgemacht habe. Ein bisschen lockerer das ganze sehen, dann fällt es einem viel einfacher.

58 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?

Also eigentlich bin ich glücklich mit dem Lehrplan 21, wie er so ist. Er hat sehr viele Facetten, die er aufzeigt, und viele Bereiche. Ich denke vor allem, die Schwierigkeit ist, vieles oder alles mit den Kindern zu machen, so dass es ihnen bleibt. Schlussendlich machst du das, über die zwei Jahre kannst du schon jeden Bereich abdecken, der da vorgegeben ist, aber dann hast du es einmal gemacht, und dann kommen sie in die 5. Klasse und dann weiss ich nicht, was alles hängengeblieben ist. Das finde eigentlich noch eine grosse Herausforderung.

60 Du gibst ihnen so kleine Inputs zu jedem Bereich, und dann lässt du sie gehen, und das ist eigentlich schade. Obwohl, ich finde eigentlich, man kann es auch gut kombinieren, wenn man es schlaue macht. Aber manchmal fehlt auch ein bisschen die Zeit, zum dann das wirklich so gut zu machen, und so, dass ihnen alles oder möglichst vieles bleibt.

61 Wie arbeitest du denn mit dem Lehrplan 21?

62 Ich habe die erste Jahresplanung mit dem Lehrplan 21 gemacht und die zweite dann auch, also es ist ein Zweijahreszyklus, und habe geschaut, was ich im ersten Jahr nicht gemacht habe und habe dann das im zweiten Jahr geplant.

63 Und aufgrund von dem eigentlich dann die Bereiche geschaffen, die wir bearbeitet haben. Aber jetzt so im dritten Jahr habe ich wenig nachgeschaut. Es kommt schon mal vor, dass ich wieder nachschaue und gucke, was noch so hineingehört. Aber ich dachte, wenn ich die Bereiche so oder so abgedeckt habe, dann... Aber ich habe mich schon sehr daran orientiert, ja, dass das wirklich, es ist sogar ziemlich alles abgedeckt.

64 Welche Kompetenzbereiche/ welche Kompetenzen stellst du ins Zentrum Ihres Musikunterrichts?

65 Ja, das ist vor allem Rhythmus, Rhythmusprache, wo ich finde, das brauchen sie dann später so oder so auch. Solmisation, dieser Bereich. Notenlehre.

66 Was zum Beispiel weniger jetzt kommt, eben, zum Beispiel Bewegung und Tanz, das macht bei mir eher wenig aus, das mache ich integriert zum Beispiel mit einem Lied, wo man sich dazu bewegt oder so.

67 Ja, solche Sachen. Aber es ist vor allem Rhythmusprache und —Praxis, musikalisches (unv.) — genau, und auch auf Gesang lege ich teilweise noch so einen Wert, dass sie gemeinsam singen können, dass wir auch mal einen Kanon singen können, finde ich, irgendwie so Ton treffen und genau dranbleiben an einem Stück oder Lied, finde ich für mich persönlich auch noch wichtig.

68 Welches Wissen, Methoden, Konzepte konntest/kannst du konkret aus der Ausbildung mitnehmen und in deinen Berufsalltag einfließen lassen?

69 Ich habe so überlegt; Theorien sind mir nicht viele eingefallen, oder gar keine. Aber mir sind vor allem, was mir auch geholfen hat in den ersten Jahren, die praxisbezogenen Beispiele, die wir gemacht haben. Wir haben auch das Lehrmittel angeschaut, wir haben geschaut, wie wir das umsetzen können. Ich glaube, so ein bisschen die Abwechslung zwischen Theorieinputs und aber auch Praxisinputs, also Theorieinputs, mehr so zum Beispiel das Aufwärmen der Stimme oder im ersten Jahr einfach grundlegende Theorien.

70 Das war so eine gute Mischung, ich denke, aus dem konnte ich viel mitnehmen.

71 Und auch das Material, welches wir bekommen haben, also ich habe auch diese Hefte vom Studium, die habe ich noch nicht weggelegt, ein bis zwei davon habe ich sogar bei mir im Unterricht, in der Schule, die ich auch wieder brauche, der manchmal etwas nachschaue.

72 Ich glaube, das war entscheidend. Dass man viele Beispiele bekommen hat, die man wirklich auch übernehmen und anwenden konnte.

73 Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus deiner Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig? Welche braucht eine Lehrperson und weshalb?

74 Musikalische und fachliche Kompetenzen braucht die Lehrperson sicherlich. Also eine gewisse Basis an Wissen muss vorhanden sein, einfach Grundwissen von der Musik.

75 Pädagogisch sicher auch, wie sie das anwenden kann, oder wie sie das ganze vermitteln möchte.

76 Künstlerisch würde ich vielleicht eher ein bisschen zurückstellen, vielleicht mehr im Bereich Kreativität, was dann gefragt ist, wie kann ich das machen mit den Kindern, dass es ihnen Spaß macht? Oder irgendwelche Einfälle haben, ein Tanz erfinden oder so (lacht). Das braucht es sicherlich auch.

77 Es kommt immer ein bisschen auf die Stufe an, Primar würde ich sagen, braucht es künstlerisch sicher ein bisschen mehr, Oberstufe braucht es sicherlich auch, aber ich denke, ein bisschen weniger, weil die Kinder doch weniger Bewegungsdrang haben, sage ich mal. Kannst ja einen Unterricht nicht einfach nur dreiviertel Stunden lang nur sitzend machen.

78 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

79 Ich glaube, so ein Punkt, habe ich mir notiert, ist so, wie sieht es in der Jahresplanung aus? Wie mache ich eine in der Musik über zwei Jahre? Wo setze ich Schwerpunkte? Was erwarten, zum Beispiel, Lehrpersonen von der Oberstufe; welche Erwartungen haben sie an uns Primarlehrer? Wo können wir Schwerpunkte, Akzente setzen, dass sie das gut weiterführen können? Und Beispiele vielleicht auch mit dem altersdurchmischten Lernen, Umsetzungsmöglichkeiten.

80 Dass es Sinn macht, wiederholt, was zu wiederholen oder was es ihnen neues bringt.

81 Und vielleicht vermehrt noch ein bisschen auf Organisation eingehen, Thema Singsaal, was es da braucht oder was ich mir da im Vorherein überlegen muss, bevor ich das durchführe.

82 Und vielleicht auch, es kann auch sein, dass ich das einfach vergessen habe, so Umgang mit solchen, für die das mega schwer ist, und wie ich das mache. Der kann es und der kann es überhaupt nicht.

83 Du sprichst viele Dinge an, die nachher wirklich mit der Praxis verknüpft sind, oder was euch nachher erwartet: Jahresplan, Räumlichkeiten, Organisatorisches, wie geht man damit um? Andere Lernformen, ADL, und so der unterschiedliche Lernstand der Kinder. Fachdidaktisch gesehen, gibt es da auch noch Möglichkeiten, die Ausbildung weiterzuentwickeln?

Das finde ich, ja. Also mir ist nicht gross etwas eingefallen. Für mich war Musik eines der Fächer, die für mich
84 sehr vieles abgedeckt haben, und wo ich nachher aus der PH ging und sagte: „Okay, doch, ich bin vorbereitet
für den Beruf“.

85 Und eben, wie vorhin gesagt, es ist wirklich eine gute Mischung gewesen zwischen Theorie und dann Beispie-
len, es war für mich eigentlich eine gute Mischung, auch mit Klavierunterricht und Chor und allerlei halt, so.

**86 Schnittstelle Bildungspolitik und Musikpädagogisch, du arbeitest in einem Schulhaus, in einem Team; wie
nimmst du da den Musikunterricht wahr?**

87 Ich nehme es so war: Wenn die Lehrperson gerne Musik macht und persönlich etwas damit zu tun hat, dann
ist es Begeisterung da. Aber bei mir im Schulhaus sind wir zu zweit, und der Rest der Lehrpersonen hat ent-
weder das Fach Musik nicht ausgebildet oder findet, sie sei zu wenig kompetent, um etwas beibringen zu
können.

88 Und deshalb, bei so musikalischen Projekten, sind es immer dieselben Personen, die da involviert sind.

89 Dann ist die Gewichtung auch anders, das merkt man, denke ich, schon auch im Unterricht. Also ein paar von
uns haben jetzt Fachlehrpersonen, und die sind natürlich schon motiviert und haben auch grosses Wissen.

90 Aber der Unterricht findet soweit statt.

91 Ja. Ich glaube, wenn man das mit einer Fachlehrperson abdeckt, dann findet der Musikunterricht so oder so
regelmässig zwei Lektionen in der Woche statt. Das ist wahrscheinlich sogar ein Vorteil für die Kinder. Denke
ich jetzt.

92 *Und wenn du sagst, es gibt auch Lehrpersonen, die zwar unterrichten, die Ausbildung aber nicht haben, wie
läuft denn das? Was machen die?*

93 Wir haben es jetzt gerade so, dass sie sagen, sie möchten es nicht unterrichten, weil sie nicht ausgebildet
worden sind. Das hat bei uns auch grosse Diskussionen gegeben. Finde ich eigentlich auch sinnvoll so, weil
wenn du nicht viel weisst oder nicht viel Wissen hast in diesem Bereich, wie möchtest du dann etwas beibrin-
gen? Du musst selber immer wieder informieren, wie es geht und wie man etwas machen muss. Ich glaube,
dann bringt es den Kindern nicht sehr viel. Dann singt man ein bisschen, ein, zwei Lieder so, und dann lernt
man ein bisschen etwas, aber eher oberflächlich.

**94 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Hal-
tung, Wertschätzung gegenüber?**

95 Ich denke, dass der Musikunterricht nicht so ein hohes Ansehen hat. Und zwar einfach aufgrund dessen, dass
die Noten für nichts entscheidend sind. Also weder für Übertritt noch für die Oberstufe, wo man dann dort
steht. Also einfach jetzt notenmässig, nicht alles andere. Und ich denke, man vergisst, wie wichtig das Ge-
samte zu sehen ist, die musischen Fächer sind wichtig für ganz viele Entwicklungsschritte der Kinder.

96 Aber da es wirklich einen kleinen Punkt ausmacht in dem Ganzen, wird es in der Gesellschaft, würde ich sogar
sagen, Fächern wie Deutsch, Mathe oder NMG so oder so untergestuft. Und das ist eigentlich sehr, sehr
schade.

97 Kannst du dir vorstellen, dass der Musikunterricht gar nicht benotet wird?

98 Könnte ich mir vorstellen.

99 *Würde das irgendwelche Unterschiede ausmachen?*

100 Ich würde sagen nein. Sofern der Musikunterricht wirklich stattfindet. Aber ich finde, also ich spreche aus
meinen eigenen Erfahrungen, dann bist du weniger unter Druck, dann noch die Prüfung machen zu müssen
am Ende des Themas. Weil ich denke, sie nehmen immer etwas mit, wenn du das ein bisschen solide vorbe-
reitest und durchführst. Und dann machst du die Prüfung eigentlich, damit du die Prüfung gemacht hast, und

das ist so... Und dann gibt es Kinder, die haben in Musik eine 3-4, und das finde ich einfach so, dann nimmst du ihnen die Freude von etwas, bei dem sie sich eigentlich Mühe geben und etwas lernen möchten. Also ich finde, Musikunterricht könnte, zumindest auf der Primarstufe, eigentlich ohne Noten stattfinden.

101 Finde ich grundsätzlich eine spannende Überlegung.

102 Wie sieht der Musikunterricht der Zukunft aus? Wird sich etwas verändern?

103 Ich denke, mit dem neuen Lehrplan hat man auch gesehen, dass die Musik doch nicht zu vergessen ist. 5./6. Klasse hat wieder eine Lektion mehr bekommen, wenn ich das richtig im Kopf habe.

Ich denke schon, dass er wichtig ist, und er wird auch nicht verschwinden, das denke ich nicht, weder aus der Studententafel noch aus der Schule. Ja, es ist eine schwierige Frage, wie es kommen wird. Ich weiss auch nicht, ob es sich gross verändert wird. Je nach Gesellschaft, je nach Ideen im Kopf, wie gross der Konkurrenzkampf ist, wie gut man sein muss in der Schule usw. Aber ich glaube, es wird sich ungefähr so weiterentwickeln oder so bleiben, wie es jetzt ist. Vermute ich.

105 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende verbessert oder weiterentwickelt werden kann?

106 Gute Frage (überlegt). Ich weiss gar nicht, was für Angebote es im Moment gibt, also ich weiss nicht, ob es solche Gruppen gibt, wo man sich regelmässig austauschen kann, oder ob sich Dozenten bereit erklären, ein offenes Gehör zu haben für Berufseinsteiger, wenn Fragen aufkommen.

107 Dass man weiss, wenn man geht, dass man jederzeit Fragen kann, wenn man etwas nicht weiss.

108 Aber sonst... Weiss es nicht. Fällt mir nichts ein. Was man besser machen könnte, wo wir besser unterstützt, nein.

109 Ich glaube, wenn du schulintern ein gutes Team hast und Lehrpersonen hast, die dich unterstützen, braucht es rundherum wie nicht noch Unterstützung, weil du auf die zurückgreifen kannst.

110 Aber wenn du eine Lehrperson bist, die auf sich selbst gestellt ist, dann denke ich, wäre es vielleicht hilfreich, wenn irgendwo noch Möglichkeit besteht, um Unterstützung zu erhalten. So, denke ich.

111 *Diese Unterstützung, siehst du die eher in Kursform, oder so Eins zu eins, oder wie?*

112 Wahrscheinlich eins zu eins, weil jeder so für sich wahrscheinlich das Problem an einem anderen Ort hat. Wobei, man kann es schätzungsweise auch kopieren, weil die Probleme werden ja ungefähr dann am selben Ort auftauchen, denke ich (lacht).

113 Wahrscheinlich. Hast du sonst noch etwas, das du uns als ausbildende Institution mitgeben möchtest, wo du findest, das sollten wir uns nochmals gut anschauen?

114 Also grundsätzlich war ich sehr zufrieden. Musik ist halt eines der Fächer, das sehr aufwendig ist mit Instrumentalunterricht, mit Chor und sonst allem, was so läuft.

115 Aber ich denke, wenn man Musik unterrichten möchte, braucht es all diese Bereiche. Ich glaube, wie vorhin gesagt, es ist wirklich eines der Fächer, wo ich sagen muss, da hat mir so gut wie nichts gefehlt am Ende.

116 Wie gelingt es dir, weiterhin so motiviert das Fach Musik zu unterrichten?

117 Wenn ich die Erfolge bei den Kindern sehe. Das ist so eigentlich mein grösster Antrieb. Dass ich sehe, sie haben das jetzt geschafft, irgendeine Begleitung zu einem Stück zu machen oder so, in einer Gruppe, was schwierig ist. Und dann setzen wir es zusammen und es läuft einfach. Und sie haben dann Freude und ich habe Freude, und ich glaube, das ist die grösste Motivation, wenn wir zusammen etwas erreichen. Und das war, glaube ich, auch von Anfang an entscheidend, dass ich jetzt zu diesem Zeitpunkt sagen kann, dass ich Musikunterricht cool finde in der Primarschule, dass ich das gerne mache.

A6 Interview AG 1356_06

Datum des Interviews: 10.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 35 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: AG 1356_06
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 08.06.2019

2 LI: Erzähle deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

AG: Der erste Kontakt mit Musik, sicher als kleines Kind mit meinen Eltern, irgendwo Kassetten und Hörbücher. Und nachher in der Schule halt, also ich hatte vor der Schule Rhythmik-Unterricht, und dann in der
3 Schule hatten wir auch Musikunterricht mit viel Singen. Ich habe dann Xylophon gespielt, und nach dem Xylophon bin ich eingestiegen und habe ungefähr zwei, drei Jahre Akkordeon gespielt.

4 Und dann aber lange nichts mehr gemacht. Also da so ungefähr 5.,6. Primarklasse endet so eigentlich ein bisschen das Musikalische. Ich habe mich dann viel mehr für den Sport entschieden.

5 Wieder in Kontakt mit der Musik kam ich dann an der PH.

6 *Welches Instrument hast du an der PH gespielt?*

7 Ich habe Gitarre gewählt. Meine Idee war, dass das praktisch für mich ist, um auch mal mitzunehmen in ein Lager. Ein Klavier nimmt man nicht so schnell mit. Ja. Das war eine riesige Herausforderung.

8 Gerade, weil halt der musikalische Weg von mir sehr lange und weit weg war.

9 Und wenn ich jetzt so einfach mal den Bezug sehe zu jetzt, zu meiner Ausbildung oder zu meiner Zeit in der Oberstufe, wir hatten schon so ein bisschen Musiktheorie, aber überhaupt nicht viel. Es ging vor allem ums Singen und wir hatten da noch Tanzen und das war für mich schon ein bisschen eine Herausforderung, die Ausbildung.

10 *Das Akkordeon hast du nie mehr in die Hand genommen?*

11 Nein (lacht).

12 *Bereust du es nicht?*

13 Es gab schon Momente, wo ich gedacht habe „Hätte ich doch“. Aber handkehrum ist es heute glaube ich noch so, dass mir Sport mehr zusagt als der Musikunterricht. Ist einfach so.

14 *Was machst du denn sportlich?*

15 Ich spiele Tennis und Handball. Ich trainiere im Moment plus minus zwei Mal Tennis und mindestens noch einmal Handball. Und jetzt im Moment im Sommer habe ich am Wochenende noch Tennismatches, und im Winter habe ich dann, was ich weniger an Tennis mache, mehr an Handball.

16 *Es scheint, dass du ausgelastet bist...*

17 Ja.

18 *Dennoch ist da einiges Musikalisches vorhanden.*

19 Ja.

20 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

21 Also beim Musikunterricht mit den Kindern jetzt so, abgesehen davon, dass es wirklich nur eine Lektion pro Woche ist, was ich sehr schwierig finde, ist es mir vor allem wichtig, dass die Kinder erleben können. Das

heisst, wir versuchen, mit verschiedenen Instrumenten, mit Rhythmussprache, viel in der Rhythmik, wir singen aber auch, wir hatten auch im Schulhaus ein Musikprojekt. Das war sehr interessant. Und es ist auch so, dass wir jedes Jahr einen Schulsong einstudieren mit der ganzen Schule. Also Musik hat schon eine Bedeutung bei uns an der Schule, und trotzdem, wie gesagt, für mich ist wirklich das Wichtigste, dass die Kinder Spass haben.

22 *Was ist euer diesjähriger Schulsong?*

23 Schritt für Schritt von Kunz. Aber wir ändern den Text immer ein bisschen auf unsere Schule.

24 *Wart ihr das mit dem Cup-Song?*

25 Nein. Das war die Schule G. Aber das ist auch schon länger her.

26 **Bereitest du den Musikunterricht speziell vor? Sprecht ihr euch in der Stufe ab? Wie läuft die Vorbereitung ab?**

Das plane ich mit einer Kollegin, sie ist zusätzlich eine IF-Lehrperson¹. Die gibt bei den anderen Klassen diese
27 Musikstunde. Oder diese Musiklektionen. Sie hat aus meiner Sicht noch ein bisschen mehr Erfahrung und ein grösseres Wissen, was die Musik betrifft, und ich kann extrem viel profitieren von ihr.

28 Und das macht es für mich einfach auch ein bisschen einfacher, weil sie vor allem auch mich unterstützen kann.

Und wir haben es so gehandhabt, bei uns in Sachseln ist es so, dass die Kinder von unten nicht mit dem Krescendo kommen, und das heisst, dass wir nicht auf dem aufbauen können. Das heisst, ich muss immer
29 wieder schauen, was die Kinder schon können. Und wir nehmen wirklich so punktuell gewisse Themen, die wir sinnvoll finden, aus dem Krescendo heraus und alles andere versuchen wir irgendwie so ein bisschen zusammenzuwürfeln.

30 **Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht in Bezug auf die Praxis?**

Für mich ist es einerseits wichtig, dass die Kinder dort abgeholt werden, wo sie stehen. Also das heisst, dass
31 sie wirklich wie zu dem, was sie können, etwas Neues dazulernen. Und das ist, finde ich, in diesem Fach, sehr schwierig, weil man Kinder hat, die ein Instrument spielen, die können schon sehr viel, die können Noten lesen, die verstehen das, die lernen das extrem schnell.

32 Und dann gibt es Kinder, die haben gar nichts, die haben keine Ahnung von Notenlesen und so, und weil sie es in der vorherigen Schulkarriere nicht genau so lernen, ist es dann ziemlich ein grosser Unterschied.

Und bei mir ist dann das Wichtige, wirklich in der 5./6. Klasse, wo ich merke, dass die Kinder zum Teil sowieso
33 Motivationsschwierigkeiten haben, dass ich dann in der Musik wirklich nicht mehr zu viel Theorie einbaue. Das ist wirklich so das, was ich in der Praxis merke. Die Motivation, wenn ich auch noch im Musikunterricht mit Theorie komme, dann finden sie dann schnell mal, „ugh“.

34 *Was machst du denn, wenn du nicht Theorie machst?*

35 Rhythmik, mit den Instrumenten, wir tanzen, wir haben jetzt mit den Glockenspielen ein Lied einstudiert und einen Kanon versucht zu spielen, und ich habe sie aber auch selbst noch ausprobieren lassen.

36 Ja, und halt mit ganz einfachen Sachen. Sie lernen eigentlich anhand vom Glockenspiel auch noch etwas mit Notenlernen. Es ist so ein bisschen kombiniert. Diese Theorie ist wie so ein bisschen verpackt.

37 *Also es scheint stark handelnd zu sein. Die Schülerinnen und Schüler sind aktiv und entdecken so die Theorie.*

¹ IF-Lehrperson: Lehrperson der integrierten Förderung

38 Ja, genau.

39 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

40 Erfahrungen sammeln mit Instrumenten.

41 Rhythmusgefühl entwickeln.

42 Freude, Spass auch an Bewegung.

43 Die Stimme ausloten können, so, wie weit geht's nach oben oder nach unten?

44 Ja, es geht wirklich so um Erfahrungen mit der Stimme, mit Bewegung, mit Musik.

45 Welches waren die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

46 Die Herausforderung für mich war, dass ich selber lange keine Musik mehr gemacht hatte. Ich kam von der Ausbildung und hatte schon so zwei, drei Ideen und hatte mich eigentlich auch gefreut.

47 Und dann so zu merken, gerade in der 5.,6. Klasse mit nur einer Lektion, man kommt extrem nicht weit.

48 Und dann so zu merken, dass es Kinder gibt, die können fast schon mehr oder die sind zum Teil gleich weit wie ich selber, also die haben teils ein extrem gutes Gehör, und sind schon superstark.

49 Und dann trotzdem denen Kindern gerecht zu werden, die wirklich superstark sind, aber auch denen gerecht werden, die eigentlich kein oder nur wenig mitbringen. So dieser Spagat zwischen Langeweile und Überforderung. Das war für mich schon noch eine Herausforderung, weil ich selber auch nicht so sicher bin. Also das ist meine Wahrnehmung.

50 Und so die Anforderungen, eben, eigentlich so die Schülerinnen und Schüler auf der 5./6. Klasse, die wollen diese Pop-Songs und was man überall so hört. Und irgendwie muss ich dann schauen, wo bekomme ich erstens mal diese Songtexte und die Noten dazu, und dann muss ich das selber singen und spielen können. Das fordert ich selber heraus. Und dann sollte ich im Unterricht noch hören, ob sie das jetzt richtig machen, wenn ich eigentlich schon mit mir beschäftigt bin.

51 Das ist wie so, das merke ich, das war für mich schon so, ja (lacht).

52 Du sprichst interessante Dinge an. Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

53 Ich finde, es ist eigentlich eine Mischung aus allem. Einerseits, in den musikalischen Kompetenzen, ich selber muss das Instrument beherrschen und muss auch das Singen beherrschen, damit ich überhaupt sehen oder hören kann, was von den Kindern kommt, ob sie das richtig machen. Das ist dann ja auch wieder, was darf ich von den Schülern an musikalischer Kompetenz erwarten? Wie müssen sie das treffen? Genau in dem Alter, wo sie auch noch den Stimmbruch haben, ich muss mich fragen, ob ich auf die Knaben eingehen soll, die jetzt plötzlich tiefer singen. Und vielleicht auch auf die Mädchen, die doch noch die hohe Stimmlage brauchen.

54 Und dann so die pädagogische Kompetenz, wie organisiere ich die Klasse, dass allen gerecht werde? Und wie organisiere ich mich mit der Klasse, damit ich sie einerseits mit der Gitarre begleiten kann, und ich gleichzeitig im Griff habe, wer was macht? Das finde ich schon extrem eine Herausforderung.

55 Und dann so im Fachdidaktischen, ja, einfach das Ganze. Das ganze Drumherum, das irgendwie zusammenbringen.

56 Und ich merke jetzt extrem, ich finde, wir haben hier an der PH sehr viel tolle Sachen gelernt, also Musik war für mich sehr streng, sehr anstrengend, ich musste viel investieren für das Fach.

57 Und ich finde, ich habe sehr, sehr viel profitiert, aber ich merke, die Umsetzung jetzt mit nur einer Lektion, ich habe wie keine Chance.

Also zum Beispiel ein Einsingen, das ist praktisch unmöglich, weil bis ich mit den Kindern eingesungen habe...
58 Wir müssen auch noch das Zimmer wechseln, dann ist eine Viertelstunde, zwanzig Minuten vergangen, dann habe ich vielleicht noch zehn Minuten, und dann läutet die Glocke.

59 Also mit einer Lektion pro Woche ist es sehr schwierig. Diese Strukturen sind halt so gegeben.

60 Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

Einerseits für mich persönlich, ich weiss, wenn ich jetzt eigentlich das Fach Musik abgeben würde, dann weiss
61 ich, in einem Jahr kann ich es nicht mehr unterrichten. Weil dann ist bei mir persönlich, dann fällt das wie weg. Und ich verliere wirklich alles wieder.

62 Und das ist so das, was mich, mit meiner Bildung, mich persönlich als Lehrperson angeht.

Das andere ist, ich persönlich weiss, ich habe in der Schule, wir haben zwar schon öfters gesungen, aber eben,
wie gesagt, 5./ 6. Klasse kann ich mich wirklich praktisch nicht mehr erinnern, was wir in Musik gemacht
63 haben. Und mir ist es einfach ein Anliegen, dass die Kinder das erleben. Rhythmussprache, finde ich, das Taktgefühl und der Rhythmus, das begleitet uns. Musik hören wir überall. Und ich finde es wichtig, dass die Kinder da etwas mitnehmen und auch einmal so die Abwechslung zum kopflastigen Unterricht, einfach mal drauf los.

64 Obwohl es auch anspruchsvoll ist, weil man zum Teil denken muss, weil, eben, die Theorie ist so ein bisschen mehr verpackt.

Aber es holt die Kinder wie noch auf einem anderen Weg ab. Und das merke ich stark. Die Kinder lieben es,
wenn sie sich bewegen können in Musik, sie lieben es, wenn sie singen können. Sie lieben es, wenn es einfach
65 mal drauflos geht, ohne noch irgendwie lange etwas zu schreiben oder so. So das Direkte, genau. Das ist so das.

66 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?

Ich sehe einfach, der Lehrplan 21 hat extrem hohe Ansprüche, gerade für Schülerinnen und Schüler, die nicht
oder wenig an musikalischer Bildung mit sich bringen auf freiwilliger Basis. Jene, die kein Instrument lernen
67 wollen oder wie auch immer, für die finde ich die Ansprüche, die der Lehrplan 21 stellt, sehr hoch. Ich merke das auch jetzt, eben, wie gesagt, auch im Zusammenhang mit der Anzahl Lektionen, die wir jetzt zur Verfügung haben auf der 5./6., ich hätte keine Chance, mit der Klassen ein Crescendo durchzukriegen.

68 Geschweige denn Dur und Moll und all das noch anzuschauen.

Und für viele ist bereits die Notenlehre, als ich mache Notenlehre mit ihnen, einfach weil ich weiss, sie müssen
69 es in der Oberstufe auch bis zu einem gewissen Grad können, und es ist für gewisse wirklich eine Herausforderung.

70 Und das finde ich schon, ja, irgendwo eine Diskrepanz.

71 Was können die Kinder, was haben wir für ein Zeitgefäss zur Verfügung, was sollten sie können?

72 Wurde der Lehrplan für den Kanton Obwalden aufgrund der 1-Lektion-Dotation angeglichen?

73 Der ist ziemlich genau gleich wie im Kanton Luzern.

75 Ja.

76 Welche Kompetenzbereiche/ welche Kompetenzen stellst du ins Zentrum Ihres Musikunterrichts?

77 Ja, ich denke wirklich, bei mir fehlt wirklich so ein bisschen die Theorie weg. Ich setze den Schwerpunkt wirklich so ein bisschen aufs Erleben, mit Rhythmusprache, und halt weniger so das ganze Dur/Moll-Thema, das lassen wir weg. Weil schlichtweg einfach keine oder zu wenig Zeit vorhanden ist.

78 *Und erleben heisst für dich musizieren, singen?*

79 Ja.

80 *Bewegen und Tanzen?*

81 Ja, das kommt auch dazu.

82 *Und Musik hören?*

83 Machen wir auch. Aber ist dann meistens so ein bisschen, ja, wie soll ich sagen? Die Kinder lieben Musik, das merkt man, das begleitet sie sowieso im Alltag. Es ist schon so, wenn ich jetzt zum Beispiel, jetzt starten wir dann mit dem Thema Samba, wir haben gerade noch ein Kind gekriegt, das von Brasilien in die Schweiz gezogen ist, und das ist jetzt super zum kombinieren. Und da werden wir sicher auch Musik hören und darüber sprechen, was das für Musik ist und woher die kommt und so.

84 Aber es ist, eben, mit nur einer Lektion steht dann halt schon wirklich das andere im Fokus.

85 **Welches Wissen aus der Ausbildung ist für dich, jetzt, für einen gelingenden Musikunterricht, nützlich?**

86 Was für mich nützlich ist, ist eigentlich einerseits, dass ich persönlich Fortschritte gemacht habe in dieser Zeit, was das Instrument angeht, und was so die Herangehensweise an Lieder, Lieder singen angeht. Das ist so das, was ich finde, von dem habe ich extrem profitiert.

87 Was ich auch extrem super fand, ist so diese ganze Thematik mit der Stimmauslotung, mit Einsingen und eben Nicht-Einsingen, schauen, wie die Kinder da stehen, wo sie sind, wie ich sie auch spielerisch abholen kann. Von dem, finde ich, habe ich extrem viel profitiert.

88 Was ich jetzt merke, so vor allem 5./6. Klasse, ist, dass wir eigentlich in der Ausbildung, diese drei Jahre, dass wir sehr viel Lieder gehabt haben, die man auf der 1./2. Klasse vielleicht noch super umsetzen kann, für die Kinder in der 5./6. Klasse ist es dann schon eher langweilig. Das habe ich extrem gemerkt.

89 Und die Lieder, die dann höher waren, die wir einfach für uns auch geübt haben, um uns weiterzubringen, die sind dann für solche Kinder wieder zu hoch. Zu anspruchsvoll.

90 Und das merke ich schon, ich musste mir wirklich einen grossen Teil an Liedersammlung neu anschaffen. Und das fand ich am Anfang jetzt, im ersten, zweiten Jahr sehr anspruchsvoll.

91 *Was hast du für Lieder gewählt, um in der Klasse zu singen?*

92 Es ist unterschiedlich. Einerseits kommen viele solche Popsongs, die sie wollen, die sie sich wünschen, und dann sind sie Feuer und Flamme. Und das andere ist, wir haben zum Beispiel das Thema „Unsterblich“ gehabt, da haben wir wirklich noch alte Lieder genommen. Und sie finden es toll, aber doch irgendwo merkt man jetzt, es ist ein bisschen (unv.), ich merke, sie wollen so aktuelle Songs.

93 Und das finde ich extrem schwierig. Also ich, auch für mich persönlich.

94 Das auch auszuhalten.

95 Ja. Oder ihnen auch mal aufzuzeigen, warum wir jetzt nicht immer nur Popsongs singen, sondern halt wirklich auch mal noch etwas Älteres.

96 **Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus deiner Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?**

97 Pädagogisch: Sie muss sicher eine Klasse führen können und vor allem eine Klasse mit grosser Diskrepanz, also sehr unterschiedlichen Anforderungen an die Kinder. Die Kinder dort abholen können, wo sie stehen.

Künstlerisch finde ich, braucht es einfach extrem viel Kreativität. Und es braucht aber musikalisch ein grosses Wissen. Das bedeutet zum Beispiel, wenn ich jetzt, ich sage mal, wenn ich irgendwie mit Rhythmus etwas machen will, es gibt unzählige Rhythmusinstrumente. Ich muss irgendwie wissen, wie ich diese einsetzen kann. Und dieses Wissen muss ich mir irgendwie aneignen. Und ich merke es bei mir, ich könnte Stunden damit verbringen, irgendwie etwas nachzulesen, wie etwas funktioniert oder wie ich etwas einsetzen könnte, und so weiter.

99 Und da bin ich froh, kann ich jetzt persönlich auf Lehrpersonen bei uns im Schulhaus zurückgreifen, die einfach mehr Erfahrung haben.

100 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

101 Eigentlich, wie bereits erwähnt, finde ich, man dürfte den Fokus noch ein bisschen mehr auf die höhere, auf die Stufen der 5./6. Klasse setzen. Das ist einfach das, was mir persönlich teilweise ein bisschen gefehlt hat.

102 Aber das ist halt auch, weil ich relativ schnell schon wusste, dass ich 5./6. Klasse unterrichten werde.

103 Ansonsten finde ich wirklich, was zum Beispiel noch toll wäre, wir haben auch mal Boomwhackers und so eingesetzt. Und dass wirklich zum Teil auch solche Sachen...

104 Ich finde, es ist sehr viel auf die Stimme und das Singen ausgelegt, es hat schon Teile drin, wo der Rhythmus eine grosse Rolle spielt, aber ich merke, für die Kinder ist das fast interessanter jetzt, in der 5./6. Klasse, das Musizieren. Weniger die Stimmanwendung.

105 Auch, weil ich merke, gerade für die Knaben ist das Singen in der 5./6. Klasse eher so etwas, wofür sie sich schämen. Gerade, wenn so der Stimmbruch kommt und es beginnt so ein bisschen zu quietschen, dann sind sie extrem unsicher und dann macht ihnen das Singen auch keinen Spass.

106 Es ist wirklich so, ich merke, ich kann sie dann wieder, wenn ich zwischendurch wieder etwas mache mit Rhythmus oder mit Musizieren, dann kann ich sie viel besser abholen.

107 Die Ausbildungsmodule... würdest du diese so lassen?

108 Ja. Ich finde schon, dass sie sinnvoll zusammengesetzt sind. Wenn ich so zurückdenke ans Studium, dann finde ich wirklich, ich habe in Musik mit Abstand, ich musste zwar viel investieren, aber ich habe mit Abstand am meisten profitiert.

109 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in deinem schulischen Umfeld? In der Schweiz? Im Allgemeinen?

110 Wir haben, wie gesagt, Musik ist bei uns im Schulhaus ein grosses Thema. Wir hatten ein Musikprojekt und das war wirklich eine tolle Erfahrung, weil auch wirklich Lehrpersonen, die sonst keinen Musikunterricht geben, mitgemacht haben, auf unterschiedlichste Art und Weise.

111 Und es ist wie so rausgekommen, dass eigentlich jeder Mensch irgendwie musizieren kann. Und das finde ich so faszinierend, und das ist auch so ein bisschen die Stimmung bei uns im Team zum Thema Musik.

112 Und wir haben die Diskussion immer wieder, auch beim Vorbereiten mit meiner Arbeitskollegin, dass wir einfach finden, diese eine Lektion ist einfach sehr wenig. Man kommt wie nicht voran. Es ist auch für die Kinder, kaum hat man angefangen, kann man alles wieder verräumen. Und wir haben jetzt uns für das nächste Jahr sogar überlegt, ob wir einfach nur noch all zwei Wochen, dafür zwei Lektionen machen sollen. Und irgendwie ist das auch nicht so prickelnd. Weil dann ist wieder wie eine Woche, wo man nochmals ein

musisches Fach weniger hat für die Schüler. Also ich fände es glaub einfach auch für die Kinder toll, wenn es eine Lektion mehr wäre. Einfach, ich finde, das geht so wie ein bisschen verloren.

113 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber? Nebst dieser einen Lektion, die du benannt hast?

114 Ich glaube wirklich, das ist so das Grösste.

115 Das zweite ist selbstverständlich das ganze Material. Ich finde, wir sind jetzt an der Schule Sachsen nicht schlecht ausgerüstet. Und von dem her denke ich, das ist jetzt bei uns sicher gut.

116 Ich meine, bei diesem Musikprojekt hat einer von uns mit einer Gruppe in dieser ganzen Woche Cajons selber hergestellt, und wir haben jetzt circa 23 selbstgebastelte Cajons.

117 Und das lässt natürlich viel Spielraum zu.

118 Aber ich denke, die Ressourcen müssen vorhanden sein, sonst kann man noch so versuchen, einen tollen Musikunterricht zu gestalten.

119 Also habt ihr einen Singsaal? Wie sieht das bei euch aus?

120 Ja. Wir haben eigentlich für drei Schulhäuser zwei Musikräume. Und es hat bei beiden gut Material vorhanden.

121 *Das heisst Boomwhackers, Orff-Instrumente...*

122 Ja. Genau. Perkussions-Instrumente, es hat sogar ein Schlagzeug in einem Raum. Es hat ein Klavier, sogar E-Gitarren zum Ausprobieren, falls man jetzt da mit den Schülern etwas machen möchte.

123 Oder wenn jemand sehr begabt ist.

124 Ja, ich finde, es hat wirklich viel.

125 *Also das tönt sehr wertschätzend. Da erhält die Musik einen Stellenwert?*

126 Ich denke, wir haben halt, in diesen Räumlichkeiten findet auch noch Musikschulunterricht statt. Und darum hat es dort sicher auch noch so Material, was die brauchen. Und die 1.-/2.-Klässler haben so Grundschulmusikunterricht, und das findet auch in diesen Räumlichkeiten statt. Also von dem her ist Sachsen eigentlich schon noch drauf und dran.

127 Also wir haben wirklich auch von der Musikschule her, der Leiter von der Musikschule, dem ist sehr wichtig, dass man die begabten Musikkinder da fördert. Also ich hatte jetzt in diesem Schuljahr sogar das Gespräch, ob ein Schüler von mir während der Sportlektion aus der Schule darf für die Musik.

128 Und da bin ich persönlich nicht nur abgeneigt, solche Sachen zuzulassen, aber jetzt bei diesem Kind war es schwierig, weil ich wusste, dass er auch koordinativ nicht sehr stark war. Darum war das Abschätzen für mich wichtiger, dass er den Sport nicht verpasst. Aber ich finde es eigentlich eine gute Sache, weil Kinder, die in Mathematik begabt sind, die fördert man auch, also warum nicht auch die Kinder, die in Musik stark sind, fördern? Wenn es das zulässt.

129 Wie sieht der Musikunterricht der Zukunft aus?

130 Schwierig zu sagen. Ich persönlich finde, gerade, wenn ich jetzt bei uns schaue, an der Oberstufe haben wir einen Musiklehrer, der wirklich Musik studiert hat, glaube ich noch einen Teil, oder einfach wirklich sehr begabt ist, und ich finde, wenn so jemand Musik unterrichtet, ist das für die Kinder sehr wertvoll.

131 Weil ich finde, man spürt einfach so eine Motivation, die den Kindern auch weitergegeben wird.

132 Ich finde, es kommt sehr drauf an, was die Lehrperson, die Musik unterrichtet, für eine Haltung hat.

133 Und dann auch noch, wenn man als Klassenlehrperson selber nicht Musik unterrichtet, was dann auch noch die Haltung von der Klassenlehrperson gegenüber diesem Fach ist. Ich finde, das ist spürbar für die Kinder.

134 **Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

135 Ich glaube wirklich, wenn man so in ein Team kommt, wo bereits viel Know-how vorhanden ist, ist es schon gut, wenn man da Unterstützung von diesen Personen bekommt.

136 Für mich persönlich wäre es, ja, ich glaube, da hätte ich noch profitiert, wenn das erste halbe Jahr für mich selber, so rein das Gitarrenspielen mit einem Liederrepertoire irgendwie begleitet gewesen wäre.

137 Dass ich wirklich mit dieser Person anschauen könnte, das und das Lied würde ich eigentlich gerne umsetzen, was habe ich für Möglichkeiten? Wie kann ich das begleiten? Auf was muss ich achten?

138 So ein bisschen dieser Aspekt.

Aber halt auch wirklich aus dem Aspekt heraus, dass ich erst an der PH gelernt habe, Gitarre zu spielen, und innerhalb von drei Jahren eigentlich das Gefühl habe, ich kann ein bisschen etwas, aber es ist einfach wie noch nicht so stark vorhanden.

140 Aus diesem Grund habe ich dann letztes Jahr als Weiterbildung Gitarrenunterricht für Lehrpersonen, im Weiterbildungsprogramm — Habt ihr das in Obwalden? — Ja, im Nori-Lehrprogramm ist das drin.

Und ich habe das eigentlich in Anspruch genommen und hatte dann aber wirklich eigentlich ein bisschen Pech mit dem Gitarrenlehrer. Er hat mich mehr wie ein Schüler behandelt und wollte mit mir Töne lernen und konnte so nicht auf mich und meine Bedürfnisse eingehen.

142 Und das war relativ verschwendete Zeit für mich.

143 *War das ein Eins-zu-Eins-Coaching?*

144 Ja.

145 *Und wie oft warst du da?*

146 Es waren zehn Lektionen. Also es ist eigentlich aufwändig und zeitintensiv.

Und ich habe wirklich für mich gedacht, okay, es ist eigentlich gut, weil dann nehme ich die Gitarre wirklich regelmässig wieder in die Hand. Weil das ist jetzt halt nicht mehr so, man hat noch viel anderes zu tun, Elternkontakt und so weiter.

148 Und ich, wo wirklich viel Sport mache, da geht's halt manchmal ein bisschen unter.

149 Das ist wie so das, da muss ich mich wirklich ein bisschen in den Arsch klemmen.

150 Also es war dann auch nich so, dass du dem Gitarrenlehrer deine Schwerpunkte, an denen du arbeiten möchtest, mitteilen konntest?

Ich habe zwei-, dreimal probiert, und er hat gesagt, er bringt etwas, und am nächsten Mal hat er alles wieder vergessen. Aber ich glaube, das liegt wirklich ein bisschen daran, dass ich ein bisschen eher Pech hatte. Ich habe auch von anderen gehört, dass es eine super Sache ist.

Und was ich mir für dieses Jahr auch schon überlegt habe, man kann dort auch Stimmbildung weiterentwickeln, diese Weiterbildung gibt es auch. Und ich habe mir das auch schon überlegt. Dass ich im Singen wieder sicherer werde.

153 Es sind so die Punkte, dadurch, dass ich von der Musik her persönlich selber das Gefühl habe, ich hatte nicht viel Boden, bin ich am Anfang der Ausbildung an der PH ein bisschen geschwommen.

Konnte das aber auffangen, weil ich mir dem auch bewusst war. Und ich finde aber, nachher, im Berufseinstieg, bin ich relativ schnell wieder ins Schwimmen reingekommen, weil eben viel auf einen reinprasselt. Und mit nur einer Lektion bleibt man einfach viel weniger dran.

156 Hast du sonst noch Anregungen, wie die Professionalisierung bei Berufseinstieg unterstützen und weiterentwickeln könnten?

157 Nein, mir kommt gerade nichts mehr Weiteres in den Sinn. Ich glaube, das sind schon die wichtigsten Punkte, oder so, wie es mir erging.

158 Wie gelingt es dir, weiterhin so motiviert das Fach Musik zu unterrichten?

159 Es ist auch die persönliche Motivation. Ich weiss, ich habe jetzt drei Jahre eigentlich in das investiert. Ich habe an der PH viel gelernt. Und es wäre schade, das jetzt einfach wegzuwerfen und aufzugeben.

160 Weil ich weiss, wenn ich nicht dranbleibe, dann geht es relativ schnell verloren.

A7 Interview KM 1356_07

Datum des Interviews: 06.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 40 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: KM 1356_07
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 25.05.2019

2 LI: Erzähle mir deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

KM: Also, ich habe das ein bisschen vorbereitet. Angefangen habe ich mit Xylophon. Das war so mein erstes
 3 Instrument. Dann ab der dritten Klasse habe ich mit der Querflöte angefangen. Und das eigentlich bis heute, aber Unterricht hatte ich bis 21.

Dann habe ich mir die Blockflöte beigebracht, weil ich dachte, wenn ich das nicht habe, fehlt mir etwas, weil
 alle anderen (Kinder)Blockflöte spielen. Habe ein Jahr Gesang genommen und dann aber wieder aufgehört.
 4 Dann hatte ich ab 16 Jahren mit Klavier angefangen an der Kanti. In der PH ab 21 die Gitarre. Und nachher habe ich während der Kanti ein Auslandjahr in Amerika gemacht, da bin ich ins Singen reingerutscht. Das mache ich eigentlich auch bis heute.

Habe nach der PH den Kirchenchor in F für knapp 2 Jahre geleitet. Ja, das war ein Experiment (lacht). Ja,
 während der Kanti habe ich den Vorkurs an der Musikhochschule gemacht, aber mit der Querflöte. Und heute
 5 ist es vor allem der Gesang, wo ich mich jetzt so anfänglich von Musical, Klassik eher jetzt Richtung Pop gewendet habe.

*Wie muss ich mir deine heutige musikalische Tätigkeit vorstellen? Singst du irgendwie in einem Chor? Spielst
 6 du Flöte, oder dirigierst du noch?*

Nein, ich dirigiere nicht mehr, ich habe den Chor abgegeben. Das wurde mir wie zu viel, alles. Oder nein, ich
 7 muss es vielleicht so sagen, es ist eher ein Seniorenchor, wenn man Durchschnittsalter anschaut.

Und es war wie Unterrichten auf einem anderen Level, sagen wir's mal so (lacht). Und das habe ich mir nicht
 als Ausgleich vorgestellt. Nein, heute singe ich so an Hochzeiten, in der Kirche wirklich manchmal jetzt an
 8 grösseren Feiertagen mit der Flöte und mit dem Gesang, wo ich mit Felder Stefan, ich weiss nicht, ob du den kennst, der begleitet mich am Klavier. Und sonst gehe ich wöchentlich nach Bern in den Gesangsunterricht und habe jetzt angefangen, so ein bisschen Lieder aufzunehmen selber.

9 Genau, das ist so, was aktuell läuft.

10 Wurdest du denn in einer besonders musikalischen Familie gross?

11 Nein, gar nicht. Sonst macht eigentlich niemand Musik.

12 Also hast du diese Freude an der Musik selbst entdeckt?

Ja, also ich weiss, aber eher fern verwandt, dass eine Seite schon musikalisch ist, aber nicht jetzt meine Onkel
 13 und Tanten. Es ist wie noch eine Art Generation weiter weg. Die sind schon musikalisch. Aber sonst jetzt bei mir in der näheren Familie eigentlich nicht.

14 Also sehr breit, was du da alles aufzählst und wie du heute noch da drin bist.

15 Ja, es hat sich so ein bisschen gewandelt, das Ganze.

Aber die Aussicht „ich würde gerne mal Musik studieren“ mit dem Vorkurs, den du da noch belegt hast, diesen
 16 Gedanken hast du nicht? Oder liebäugelst du?

17 Ich habe einfach Angst, dass wenn ich Musik studieren würde, dass ich die Freude verliere. Weil ich habe eigentlich während der Kantizeit immer Querflöte an der Hochschule genommen, oder Unterricht dort genommen. Und das hat mich wie ein bisschen verheizt. Ich habe es zwar gerne gemacht, aber da war so die Einstellung „unter drei Stunden am Tag üben geht gar nichts“.

18 Und das war dann auch der Grund, warum ich die Flöte irgendwie zwei Jahre lang nicht mehr angefasst habe. Und deshalb möchte ich, oder habe ich die Einstellung, ich mache nur noch das, was mir gefällt. Also es ist nicht auszuschliessen, dass ich vielleicht irgendwann mal in irgendeine Richtung, sei es Hochschule oder nicht, etwas mache. Aber im Moment glaube ich nicht.

19 *Hast du das Schwerpunktfach Musik besucht?*

20 Ja.

21 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

22 Mir ist das Singen sehr wichtig. Das hat für mich wie den höchsten Stellenwert, weil es sind halt die Instrumente, die wir immer griffbereit haben. Und ich finde, sie tragen einen grossen Teil zum Klassenklima bei, so ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Im Unterricht selber ist es mir wichtig, dass es für sie auch ein bisschen eine Auflockerung ist, und ich brauch's manchmal auch, als Auflockerung. Oder zum Strukturieren, jetzt nicht nur in den Lektionen fix. Mir ist wichtig, dass es Aktualität hat, also dass ich Lieder singe, gerade auf meiner Stufe, die aktuell sind, weil das motiviert sie einfach mehr.

23 Und die Theorie einfach möglichst einfach und kindnah, also dass sie sich mit Eselsbrücken die Sachen besser vorstellen können, weil es doch recht abstrakt ist.

24 Was ich weiss, das habe ich mir auch aufgeschrieben, ich decke sicher noch nicht so breit ab, wie man sollte. Also zum Beispiel der Einsatz der Instrumente oder so, das ist etwas, das weiss ich, das mache ich viel zu wenig. Weil es mir manchmal einfach zu umständlich ist. Genau.

25 Bereitest du den Musikunterricht irgendwie speziell vor? Habt ihr Stufengruppen, wo ihr vorbereitet, oder machst du das für dich? Oder trifft ihr da irgendwelche Absprachen?

26 Ich habe versucht, mit meinem Gspänli den Musikunterricht zu planen. Das hat nicht funktioniert, weil wir einfach nicht gleich ticken, irgendwie. Und jetzt aber ganz aktuell, ich weiss nicht, ob du Franziska Hofstetter kennst, sie hat ja den Kirchenchor vor mir geleitet, und daraus hat sich's so ergeben, dass wir zusammen angefangen haben, zu planen.

27 Und jetzt sind wir eben an der Musik. Ja, das ist jetzt auf das nächste Schuljahr schon bezogen, aber da versuchen wir, die vier Semester zu nehmen und die Theorie darüber zu verteilen und dann wie so Themen-Inputs machen, wo wir die Kompetenzen abdecken können. Das ist jetzt so das neuste Projekt.

28 Aber ansonsten bis hierhin habe ich es eigentlich selber vorbereitet. Manchmal habe ich mich mit Mirjam ein bisschen ausgetauscht. Und dann habe ich einfach versucht, die Theorie ein bisschen zu verteilen und dann eben, was mir mir Spass gemacht hat.

29 Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

30 Also wenn ich mich zum Beispiel an letztes Jahr erinnere, da habe ich eigentlich gänzlich Theorie weggelassen, fast, aufgrund dieser vier Klassen, und da hat es mich einfach extrem motiviert, dass ich mit einem Lied, das einen lustigen Text hat, die Kinder einfach so begeistern konnte. Und das hat mich dann wiederrum auch begeistert. Und das finde ich einfach das Schönste, wenn ich sehe, dass sie Freude dran haben.

31 Oder wenn wir ein Lied singen, und sie dann, jede Zeile irgendwie mit einer Geste, ohne dass ich etwas gesagt habe, dann nachspielen. Und einfach so Sachen, das erfüllt mich selber auch.

32 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht aus Sicht der Praxis?

Ich finde, dass man das Musikwissen, und das ist ja sehr breit, dass man das anwendbar aneignet, also sprich, dass man es durchs Handeln eigentlich erlernt und dann nachher etwas umsetzen kann. Dass es nicht nur in
33 der Theorie bleibt, sondern, dass sie nachher etwas können. Also Beispiel: sie haben den 6/8-Takt, dass wir dann halt dazu zu einem Lied irgendwie einen Rhythmus dazu als Begleitmuster machen, oder sie selber einen Rap dazu machen. Einfach irgendwie etwas, das sie anwenden können. Das finde ich für mich.

34 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

35 Ich finde, dass die Kinder sicher aktiv sein sollten. Also hohe Aktivität. Dass es sie motiviert, finde ich wichtig, dass es hochwertig ist. Spielerisch. Damit das Kind nahe ist.

36 Nachher eben die Theorie, dass sie in der Praxis anwendbar ist und dadurch erlernt wird.

Und natürlich auch, ich finde, die Lehrperson kompetent ist. Und was ich auch finde, was eigentlich sehr
37 wichtig ist, dass wir die Ressourcen hier haben, die Instrumente, die Räumlichkeiten, weil sonst findet ich einfach, ist vieles schon mal einfach nicht umsetzbar.

38 Welches sind die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

Also bei mir vor allem war es diese riesige Heterogenität, die da war. Zum einen vom Könnensstand her, und
39 das sehe ich nur schon innerhalb einer Klasse. Dass einfach die Kinder, die Instrumente spielen, manchmal gelangweilt sind und andere einfach toujours überfordert, egal, ob man das dann herunterbricht auf den Drittklass-Stoff, also ja, schon da gar nicht mitkommen.

40 Wenn ich's auf Dritte bis Sechste übertrage, dann ist es eigentlich einfach noch hoch 10. Ja, das bringt man dann eigentlich wirklich fast nicht zusammen, wenn man das ganze auf die Theorie überträgt.

Es gibt sicher auch Sachen, die super umsetzbar sind. Ich habe mit den Kindern ein Mundart-Konzert gemacht und da habe ich wirklich versucht, verschiedene Elemente einzubauen. Und da hatte dann wirklich jedes Kind, egal, ob dritte oder sechste Klasse, seinen Part. Und dann wurde etwas anderes denke ich dabei gelernt, weder wenn man jetzt strikt nach dem Lehrplan geht. Was ich nicht schlechter finde, aber ja, die Heterogenität ist sicher eine riesen Herausforderung. Nachher, Alter und Motivation. Meine jetzige Klasse findet Musik einfach zum Kotzen, auf Deutsch gesagt. Sie sind einfach höchst unmotiviert. Also, im Kreis sein, zum Singen stehen, „nein, das ist uns viel zu streng. Was müssen wir jetzt patschen und klatschen, ist ja völlig uncool.“ Lieder, da kann ich Shallow, das jetzt im Radio kommt, bringen, ist auch doof.

42 Also ja, da ist es wirklich so, da muss ich aufpassen, dass ich nicht selber die Freude verliere. Weil sie einfach so unmotiviert sind.

43 Tust du was dagegen?

Manchmal einfach durchziehen, und denken: „die, die wollen, die können, und die, die nicht wollen, machen halt nicht mit“. Dann versuche ich wirklich, einfach kindische Lieder schon gar nicht anzusingen. Ich gehe auch nicht nach Crescendo, gänzlich nicht.

Habe das Niveau einfach ihnen noch viel mehr angepasst, habe mir jetzt gesagt, „lieber, sie haben dritte/vierte Klasse weder gar nichts“. Und dann versuche ich, Theorie und jetzt hier vor allem eben Singen einfach zu kombinieren, dass es abwechslungsreich ist.

46 Aber ich kann es nicht völlig auffangen. Also ich sehe, ob sie motiviert sind oder nicht. Es ist so, ja.

47 Also so Alter und Motivation kann ich sehr gut nachvollziehen.

48 Und gibt es noch weitere Herausforderungen, denen du begegnet bist?

Das Lehrmittel. Obwohl ich es in der Ausbildung als ein gutes Lehrmittel angeschaut habe und das Gefühl
49 hatte, „doch, das gibt was her“, finde ich es einfach in der Praxis zu wenig gut, irgendwie gibt es mir zu wenig
her.

Auch da wieder, ich finde, es ist viel zu wenig darauf abgestimmt, wie man noch differenzieren könnte. Die
Lieder, ich meine, ich verstehe es, es ist schwierig, weil man kann ja das nicht auf zehn Jahre aktuell halten.
50 Aber für eine sechste Klasse, das motiviert sie einfach nicht. Ja, und ich finde es recht einseitig, also wenn wir
jetzt am Planen sind fürs nächste Jahr und wir zum Beispiel als Block sagen, wir möchten „Volksmusik um die
Welt“ oder so, dann gibt das so viel her, sei das von den Liedern, oder vom Hintergrundwissen, einfach so
das Lebensnahe fehlt mir irgendwo so ein bisschen. Es ist wie so zu fest verkopft, finde ich.

Und zum Teil auch zu schwierig. Also wenn ich an Akkorde denke, und sie wissen noch nicht mal, was ein D
51 ist auf der Tonleiter, dann wird es schwierig.

**53 Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforde-
rungen und Herausforderungen an?**

54 Ich weiss jetzt nicht, ob ich das alles so trennen würde. Für mich ist das alles so ein bisschen ein Kuchen (lacht)

55 *Kannst es auch gerne zusammenehmen. Nimm raus, was dir nicht passt.*

Ich schaue sicher, dass ich die Theorie auf einem Minimum halte, damit sie einigermassen motiviert bleiben.
56 Dann eben, habe ich gemerkt, dass Projekte sie motivieren. Wobei ich auch finde, dieses Jahr würde ich mir
das nie zumuten. Weil ich finde, da muss schon auch etwas kommen.

Aber wenn was da ist, dann finde ich das sicher etwas, das in kurzer Zeit intensiv relativ viel bringt. Und sie
57 auch sehr aktiv dabei sind. Wenn ich die Heterogenität und so anschau, das habe ich aufgegeben, wenn ich
ehrlich bin. Da gehe ich jetzt einfach den Kompromiss ein, dass sie manchmal da sitzen und die Sachen schon
wissen.

58 Ich versuche einfach möglichst, aktuell zu sein. Und sie da abzuholen, und die Theorie vielleicht im Lied drin
zu vermitteln.

59 *An bestehenden Dingen?*

60 Genau. Dass sie es nicht so fest merken. Sonst auch überlisten, manchmal, also bei meinem jetzigen, sobald
ich sage, wir machen die Türe auf, damit man es draussen hört, singen alle viel lauter und viel schöner.

Ja, sie kommen dann manchmal selber so weit, dass sie möchten, dass wir die Tür aufmachen. Oder dass wir
61 uns vorstellen, wir sind auf einer weltberühmten Bühne als Chor vertreten, so solche Sachen. Oder halt
manchmal eben auch Boomwhackers, oder Kazoos, das motiviert auch.

**62 Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du diese Anforde-
rungen und Herausforderungen an?**

63 Weil, wie gesagt, also ich glaube so das letzte Jahr, das ist das, was mir gezeigt hat, diese Freude, die man
haben könnte.

Und ich kann vielleicht einfach so als Beispiel sagen, ich war eben, wie vor einem halben Jahr, war ich mal
64 wieder da und habe die Kinder besucht, und das wirklich Erste, dass sie gesagt haben, war: „Wissen Sie noch,
wie wir geprobt haben auf diesen Auftritt?“ Und ich meine, das ist das, was ihnen nachher bleibt.

65 Und das ist das, was mich irgendwie antreibt. In der Hoffnung, bei irgendwem macht es Klick und die Freude
kommt irgendwie an.

66 *Und nächstes Jahr hast du wieder eine andere Klasse.*

67 Kann ich wieder probieren und schauen, ja. Ich denke, man muss sich einfach anpassen an ihre Einstellung und das Beste draus machen, je nach dem.

68 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?

69 Ich finde vor allem, dass er an uns Lehrpersonen einen riesen Anspruch hat.

70 Zum einen die Fülle, die da drin ist, finde ich, ist einfach nicht umsetzbar.

Und dann halt alle Kompetenzen, die wir selber mitbringen sollten. Ich denke jetzt an mich, mit dem Tanz. Ich kann wirklich einfach nicht tanzen. Ich kann mir auch die Abfolgen nicht merken und dann sollte ich vor eine Klasse stehen und ihnen einen Tanz beibringen und die Freude dabei vermitteln. Das geht irgendwie einfach nicht.

Oder ja, begleitend, das meiste kann ich schon begleiten, aber es sind halt einfach, wenn man dann daran denkt, dass es ja eben ein hochwertiger Unterricht sein sollte, stelle ich mir dann halt etwas anderes darunter vor.

Und ich fände, dass man da vielleicht Experten beiziehen könnte, die jetzt eben im Tanz super sind. Und die würden dann vielleicht eine Einheit von vier Lektionen oder so machen. Das finde ich, wäre schon eine Option, wie es dann gelingen würde. Ohne dass ich alles können muss als Lehrperson. Das ist sicher ein Punkt.

74 Dann habe ich vorher schon gesagt, ich finde einfach zu wenig Instrumente.

Nebst dem eigentlich noch fast schlimmer finde ich einfach die Räumlichkeiten. Jetzt möchte ich mit ihnen einen Klassen-Song machen, ja wohin schicke ich sie? Ich kann ja nicht mit sechzehn und vier Gruppen hier drin musizieren, das geht einfach nicht.

76 Und dann motiviert es mich wirklich auch gar nicht, so etwas zu machen.

77 *Also es ist auch ein grosser organisatorischer Aufwand damit verbunden. Wenn du mal was machen möchtest?*

Ja, Aufwand, und ob es überhaupt möglich ist. Und dann hätte ich zwar einen Musikraum, aber was mache ich in einem Musikraum? Das ist eigentlich fast wieder das Gleiche wie im Schulzimmer, finde ich. Und dann hast du vielleicht sechs Trommeln, ich habe die Vision, dass jeder eine Trommel hat. So, ja, vielleicht ist das utopisch, aber da sind halt einfach die Möglichkeiten begrenzt. Und ich finde halt auch, dass die Anforderungen an die Kinder zu hoch sind. Also ich finde es völlig überhöht, wenn ich jetzt an die Theorie denke.

79 *Kannst du das kurz mit einem Beispiel erläutern?*

80 Ich komme wieder mit den Akkorden. Das habe ich glaube ich selber in der Kanti zum ersten Mal gehört. Vielleicht habe ich es vorher nicht wahrgenommen, ich weiss es nicht.

81 Aber jedenfalls, wie gesagt, wenn die Theorie von vorher schon nicht gefestigt ist, und es ist ja sehr aufbauend, dann bringt man das fast nicht hin.

Und es hat dann aus meiner Sicht auch zu wenig Material da, wo man es dann anwenden könnte und den Sinn dahinter sieht. Weil meine fragen mich andauernd: „warum müssen wir?“ Und da immer eine schlaue Antwort zu finden, finde ich schwierig.

83 Wie arbeitest du konkret mit dem Lehrplan 21?

84 Also im Moment brauche ich ihn definitiv sicher zu wenig. Und das ist jetzt auch mein Ziel für nächstes Jahr, deshalb haben wir auch die Planung da schon ganz anders aufgebaut. Im Moment habe ich wie gesagt einfach meine Theorie, die ich verteile, mein Singen.

85 Dann schaue ich vielleicht noch, wo ich ein Bodypercussion oder ein Instrument einsetzen kann. Hören kommt ganz sicher viel zu kurz. Selber mit eigenen Instrumenten kommt auch viel zu kurz, das habe ich schon gesagt.

86 Und jetzt, wie gesagt, aufs nächste Schuljahr, da haben wir wirklich die Kompetenzen oben aufgelistet, schauen uns ein Kernthema an und was es abdeckt.

87 Und wenn nicht alles im Themenbereich abgedeckt ist; was können wir anreichern, damit es sicher pro Semester einmal alles abgedeckt ist? So.

88 Welches Wissen, Methoden, Konzepte konntest du konkret aus der Ausbildung mitnehmen und in deinen Berufsalltag einfließen lassen?

89 Ich glaube, so die Ideenvielfalt, die man bekommen hat. Was macht man jetzt aus einer Seite? Ja, ich erinnere mich halt, als wir da zum Beispiel die Kazoos oder die Boomwhackers, einfach solche Sachen, das hat mich selber motiviert, und das hat mich dann auch motiviert, das in die Klasse zu bringen. Und so die konkreten, eigenen praktischen Erfahrungen, glaube ich, an der Ausbildung, das ist so das, was ich so hauptsächlich mitgenommen habe.

90 Die Gitarre sicher, obwohl ich sie im Moment nicht mehr so viel brauche. Aber das ist etwas. Dann das Dirigieren, das hat mir halt vor allem dann privat viel weitergeholfen.

91 Die Ideen, die wir gesammelt haben zur Liedführung, zum Einsingen.

92 Ja, wirklich eigentlich das Konkrete.

93 Die Theorie, die wusste ich schon, zum einen, zum anderen hat mir das nicht so viel zusätzlich gebracht, würde ich sagen.

94 Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus deiner Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?

95 Also allgemein jetzt, bei mir in der Klasse?

96 Ja.

97 Also ihnen zu vermitteln, dass alle irgendwie musikalisch sein können. Dass alle gut klingen. Meine Kinder haben extreme Hemmungen. Ich habe sie mal singen lassen und sie durften alleine ins stille Kämmerlein und sich selbst aufnehmen und da kamen Stimmen heraus, wo ich dachte, „wow, was ist das?“

98 Und die zeigen sich in der Klasse einfach gar nicht, weil sie so Angst haben.

99 So das denke ich. Ihre eigene Stimme an sich selber einfach musikalisch kennenlernen. Die Freude, wie gesagt, vermitteln, egal, ob man jetzt weiss, was der Achtel ist oder nicht. Dass die trotzdem bleibt. Und ich wiederhole mich, aber einfach diese Theorie vereinfacht. Spielerisch.

100 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

101 Also wenn ich jetzt zurückschaue, was ich mir wünschen würde, würde ich mir wünschen, dass wir an der Ausbildung zum Beispiel eben selber so konkrete Einheiten planen würden. Halt nicht, wie es im Krescendo steht, sondern... ja, ich bin jetzt überzeugt von dem, was wir machen, im Moment. Ohne dass ich jetzt irgendwie überheblich klingen will. Aber dass wir zum Beispiel sagen, „hey, ich finde, das ist ein cooler Input oder ein cooles Thema“, es können ja auch Tiere sein oder irgendetwas.

102 Und dass man dann vielleicht wie in der Gruppe eine Einheit plant, die man nachher, wenn man anfängt, mitnehmen kann. Und durch das, dass es so viele Studierende sind, hätte man wie schon so einen Fundus, den man dann brauchen könnte.

103 Weil ich erinnere mich, ich habe einfach mal zu unterrichten angefangen und mal irgendwas gewurstelt.

104 Das wäre so was, was ich mir vorstellen können.

105 Und halt vielleicht, zyklusbezogen, dass es Zyklus 2 wäre, wenn man diese Ausbildung macht.

Sicher die Differenzierung. Die hat mir ein bisschen gefehlt, obwohl ich mir bewusst bin, dass es halt einfach
106 schwierig ist, oder manchmal fast nicht machbar. Grad „was macht man mit den Kindern im Musikunterricht,
die schon viel wissen?“

Dann hätte ich es auch irgendwie cool gefunden, wir haben zwar Lieder in der Gitarre und im Klavier gehabt,
107 und auch in den Unterrichtseinheiten. Aber dass man vielleicht wie eine Sammlung gemacht hätte, „was
könnte ich für den Morgeneinstieg brauchen? Oder Lektionseinstieg? Oder Geburtstage?“ Weil die sind ja
alle irgendwo da und jeder hat so sein eigenes.

108 Aber dass man da einfach noch mehr teilt und mehr sammelt, dass man dann für sich das nehmen kann, was
man gut findet. Und das, denke ich, inspiriert dann auch.

109 So die Verknüpfung eben von diesen Kompetenzbereichen, ich glaube, das könnte man vielleicht noch mehr.

110 Ja, ich glaube auch, die Kinder, wie stehen sie zur Musik? Und wie könnte ich das als Ausgangspunkt nehmen?
Oder in unserem Alltag: wo finden wir die Musik?

Es gibt ja immer noch, bei uns jedenfalls, Eltern, die sind im Jodelclub oder andere, die spielen die E-Gitarre
111 oder so, oder sind in der Guggenmusik. Irgendwas, dass man das vielleicht auch so als Anknüpfungspunkt
nehmen würde.

**112 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld? in
der Schweiz? Im Allgemeinen?**

Also im Team ist Musik eigentlich kein Thema, das ist einfach so etwas, das nebenher plätschert. So, „es läuft
113 einfach“ und jeder macht mal, und wenn halt mal eine Stunde fehlt, ist auch nicht so schlimm, manchmal
auch ein bisschen Auffangbecken, würde ich jetzt sagen.

114 Von zuhause, ein Kind hat mir auf einer Rückmeldung geschrieben, „Musik finde ich doof, weil meine Mutter
findet das auch. Und ich weiss nicht, warum ich das machen muss“.

Also ich glaube so, weil die Leistung immer mehr zählt, wird da halt auch von zuhause aus immer mehr ver-
115 mittelt, dass das nicht so wichtig ist, dass es wichtig ist, dass das Kind in Mathe, Deutsch und in den Sprachen
gut ist.

116 Und wenn es da eine 3 hat oder so, dann ist das nicht so tragisch. Und das spürt man, finde ich, im Unterricht.
Ausser natürlich, sie haben ein Umfeld, wo das gepflegt wird. Und das merkt man dann wiederum auch.

117 Das ist so ein bisschen, ja, „Schule, nicht speziell“ und sonst eher schlecht. Oder nicht weiss wie gut.

**118 Was kann man gegen die Herausforderungen, denen der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingun-
gen, Strukturen, Haltung und Wertschätzung gegenübersteht, machen?**

119 Finde ich sehr schwierig. Also sehr viel ist halt schon einfach mit Finanzen verbunden.

Ich denke, eben, diese mehr Instrumente, das kostet einfach, wobei ich finde, wenn man den Anspruch hat,
120 es soll professioneller und hochwertiger werden, dann finde ich, ist es ein Muss. Räume, es geht ins Gleiche.
Die kann man halt nicht herzaubern.

121 Ich denke, Wertschätzung, könnte man vielleicht schon noch zusätzlich mehr gewinnen, wenn man mehr an
die Öffentlichkeit geht mit Musik.

122 Was wiederum halt einfach für die Lehrperson einen riesen Aufwand ist, der innerhalb der Lektionen alleine glaube ich nicht aufzufangen ist.

123 Und dann ist die Frage: will man die Bereitschaft aufbringen und so viel reingeben?

124 Aber ich denke, wenn dann so ein Projekt gelingt, dann kommt die Wertschätzung schon entgegen, und die Eltern und die Gemeinschaft sieht, wie gerne die Kinder das machen.

125 Und sicher darauf ansprechen, finde ich. Darüber sprechen, finde ich auch noch wichtig. Dass man nicht das Gefühl hat, dass es ja läuft, weil niemand was sagt.

127 Wie sieht der Musikunterricht der Zukunft aus? Bleibt er gleich oder verändert er sich grundlegend?

128 Ich weiss nicht, wie er aussehen wird. Was ich gut fände, wenn man halt Gruppen zum Beispiel macht, irgendwie Einheiten, wo alle zusammen sind, wo man gemeinsam musiziert, wo's nicht drauf ankommt. Und wenn man den Anspruch hat, eben an dieses „man lernt wirklich was, man kann es und man wendet es an“, dass man halt vielleicht heterogene Gruppen macht oder so, wo Motivation und Können miteinfließen.

129 Wobei, das hat auch Vor- und Nachteile, also ich meine, das kann auch stigmatisierend sein. Wenn man die Kinder so auseinanderreißt, „ich bin schlecht, und ich bin unmotiviert und so“.

130 Aber so, wie es jetzt ist, finde ich es halt auch nicht immer motivierend, für beide Seiten.

131 Man muss so einem Anspruch genügen, was manchmal nicht realistisch ist.

132 Oder dass man einfach sagt, „wir haben zwar Ziele, die wir verfolgen, aber es ist nicht gesetzt, dass man die auch zu erreichen hat“. Sondern, einfach, „das wäre das Optimum, man probiert, da hinzukommen“, was man jetzt schon ein bisschen versucht, sich zu sagen.

133 Aber dass halt auch von aussen nicht der Anspruch kommt, dass die Kinder dahin kommen müssen. Dass der Druck einfach nicht so da ist. Oder vielleicht gar keine Noten setzen. „Besucht“.

134 Und was sicher auch noch, das kommt mir gerade noch in den Sinn, die Musik ist immer mehr elektronisch, ich finde halt, da müsste man sich auch der Zeit anpassen und vielleicht irgendwann mal mit Computer Lieder kreieren, Musik auf so einer Art machen, kennen lernen.

135 Hast du weitere Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen und für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?

136 Ich finde, vermitteln, dass man nicht alles umsetzen muss, sondern eben, „wie kann ich mit verhältnismässig wenig Aufwand das Optimum herausholen, ohne nachher ein schlechtes Gewissen haben zu müssen?“

137 *Bist du froh um ein Angebot von Kursen, die ihr besuchen könnt; Unterstützungsfelder?*

138 Nein, finde ich gar nicht. Das Problem finde ich einfach rückblickend. Dass einige einfach ein Jahr noch brauchen, um selber die Theorie zu beherrschen.

139 Und das finde ich eigentlich das Hauptproblem. Theoretisch gesehen, wenn jetzt das mal schon vorausgesetzt werden dürfte und man dafür ein Semester oder ein Jahr oder was ich immer, Anwendung in der Praxis hätte, und dann eben gemeinsam vorbereiten könnte, und vielleicht etwas schon umsetzen könnte oder das einer Lehrperson zum Probeumsetzen geben könnte, oder irgend sowas. Und dann, wie ich schon gesagt habe, das dann mitnehmen könnte.

140 Ich glaube so Sachen, wie Erfahrungen sammeln, oder ja, das es nicht nur auf dem Papier bleibt, sondern dass es raus geht, schon mal. Das fände ich schon so, das hat man dann halt wie zu wenig Zeit.

Sonst, ja, es ist halt noch schwierig. Ich finde halt auch da, es ist ja nicht nur bei uns im Schulzimmer, dass
141 man zu wenig Zeit hat, um alles zu machen. Aber ja, das Optimum wäre halt, wenn man diese verschiedenen
Sachen halt alle selber auch super lernen könnte, wie das Tanzen. Aber das kann man ja nicht.

142 Und einfach das vermitteln, dass es okay ist, wenn man es nicht kann. Und die Kinder dann halt vielleicht als
eine Einheit sich selber einen Tanz beibringen. Dass es dann so abgehakt ist, irgendwie.

143 Wie gelingt es dir, weiterhin motiviert das Fach Musik zu unterrichten?

Ich glaube, dass ich mir selber ein bisschen Freiraum schaufle, einfach. Dass ich frecherweise einfach sage,
ja, gewissermassen halte ich mich an die Vorgaben, und das andere nehme ich mir einfach raus, dass es mir
144 selber auch noch Freude macht. Und manchmal denke ich auch, ich hätte mir jemanden gewünscht, der mich
motiviert hätte oder der mir beiläufig etwas übers Singen oder über sonst etwas gesagt hätte, so, das moti-
viert mich manchmal auch, das den Kindern weiterzugeben.

145 Und ich meine, klar schätzen das nie alle. Aber vielleicht gibt es ein Kind, das nachher mal sagt, „ja, das habe
ich da mal gehört und das hat mich motiviert“ Irgendwie so.

147 *Schön. Behalte das unbedingt bei. Es wäre schade, wenn du da deine Talente nicht mehr leben könntest. Wis-
sen eigentlich die Kinder, wie toll du Musik machst? Hast du ihnen mal Kostproben gegeben?*

Also ich singe einfach im Rahmen von unseren Liedern. Sie sagen's so durch die Blume. Hatte ich auch schon
148 das Gefühl, es hat ihnen gefallen. Aber sie würden es jetzt nie so auf dem Tablett servieren. Nein, ich glaube,
sie realisieren nicht, also, ja, ich glaube, es ist ihnen auch egal. Aber es ist auch okay.

A8 Interview NN 1412_08

Datum des Interviews: 13.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 40 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: NN 1412_08
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 08.06.2019

2 LI: Erzähle deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

3 NN: Ich hatte schon sehr früh Bezug zur Musik, mein Vater spielt Gitarre und hat viel gesungen mit uns, hat
auch an Anlässen gespielt oder einfach für sich, und da habe ich schon viel Musik auch gehört.

4 Und auch im Quartier für uns Kinder hat er im Garten gespielt und wir haben dazu getanzt.

Und dann so richtig selber Musik gemacht habe ich in der ersten Klasse, denke ich, in der Rhythmik. Und aber
5 der zweiten und bis zur dritten Klasse hatte ich Xylophon-Unterricht, wir mussten da entweder Blockflöte
oder Xylophon wählen, ich habe da zwei Jahre Xylophon gespielt.

6 Und ab der vierten Klasse bis dritte, Ende Sekundarstufe habe ich Harfe gespielt und dann auch noch länger
als Schwerpunktfach Musik im Gymnasium, also vier Jahre Kurzzeitgymnasium, auch noch die Harfe.

7 Und an der PH dann drei Jahre Gitarren- und zwei Jahre Gesangsunterricht.

8 Ich habe auch aber der Sekundarstufe acht bis zehn Jahre, ich weiss es nicht mehr so genau, in einem Orches-
ter gespielt, Harfenorchester, (unv.) hat das geheissen.

9 Und wir hatten da etwa ein, zwei Konzerte pro Jahr zusammen.

10 Und vor den Konzerten immer so sechs bis acht Proben.

Und dann habe ich drei-, viermal mit einem Streichorchester zusammengespielt, von Ebikon, Michel Gsell
11 war da der Leiter, habe ich ein paar Konzerte mitgemacht, und einmal mit dem Blasorchester von xy, im KKL
war das.

12 Und im GyMi habe ich glaube ich zweimal im Kammerchor gesungen und in der PH auch im PH-Chor.

13 Und seit zwei Woche singe ich jetzt in einem Vokalensemble in Luzern.

15 *Wie kommst du dazu?*

16 Eine Kollegin von der PH singt da und ich habe ein bisschen Ausschau gehalten nach einem Chor, der mir
passt. Und bin dann mal schauen gegangen, und es hat gepasst, und jetzt singe ich da mit.

20 *Du hast die Harfe gespielt. Wie bist du darauf gekommen?*

Ich war am Instrumenten-Parcours, und habe da jedes Instrument angeschaut, ein bisschen ausprobiert, dann
21 war die Wahl zwischen Panflöte und Harfe, und für die Panflöte hätte ich nach D gemusst in die Musikschule,
und Harfe war in E.

22 Und das war vom Weg her halt näher, deshalb war's die Harfe.

23 *Und hat dir dies Spass gemacht?*

24 Ja.

26 Es ist anspruchsvoll, ja, man muss schon dranbleiben.

27 Aber vor allem nachher, als ich dann mit anderen zusammenspielen konnte, da hat es mir noch mehr Spass gemacht. Da waren wir etwas 8-10 Harfen und ja, das macht dann schon Spass, wenn man nicht alleine ist.

28 *Hast du eine französische Harfe gespielt?*

29 Ja, mit Pedal. Also zuerst hat man ja eine Hakenharfe, da verschiebt man die Halbtöne mit so Haken. Und dann gibt es eine Konzertharfe, die ist dann mit Pedal.

30 *Und heute spielst du nicht mehr?*

31 Nein — Schade — es ist mir dann verleidet, irgendwie. Ich habe mehr Freude am Singen und am Gitarrenspielen. Ich habe sie zwar noch, aber bin jetzt schon sicher ein Jahr nicht mehr dran gesessen.

33 *Hast du am Gymnasium das Schwerpunktfach oder Wahlpflichtfach Musik besucht?*

34 Schwerpunktfach.

35 *Das heisst, vier Jahre relativ intensiv. — Ja. Sind denn deine Eltern besonders musikalisch?*

36 Mein Vater schon, meine Mama nein (lacht) weniger.

37 *Macht ihr immer noch Musik?*

38 Ja, also mein Vater spielt immer noch ganz oft Gitarre. Einfach meistens für sich. Und ich spiele jetzt manchmal an Geburtstagen oder so, weil die Schwester von meinem Freund singt ganz gut, und wir machen da manchmal so kleine Projekte, Geburtstage.

42 *Das tönt nach einer sehr musikalischen Biographie. Das heisst, Musik ist dir wichtig.*

43 Ja, sehr.

44 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

45 Das Wichtigste ist mir das Singen mit den Kindern, definitiv. Weil es ein Gemeinschaftsgefühl gibt und ich habe das Gefühl, es stärkt auch den Klassenzusammenhalt.

46 Ich probiere, möglichst jeden Morgen mit Singen zu starten, das geht jetzt diese zwei Jahre noch nicht so gut, weil ich halt in verschiedenen Klassen bin und auch mit der Pensenpartnerin braucht es halt mehr Absprachen.

47 Aber nächstes Jahr möchte ich wirklich jeden Morgen fix mit Musik starten.

48 Ja, sonst für den Musikunterricht ist mir wichtig, dass ich die Theorie auch mit dem Praktischen verbinden kann, dass sie nicht nur die Notennamen einfach so auf Blatt lernen, sondern dann auch mit dem Xylophon, zum Beispiel, anwenden.

49 Das ist mir da auch wichtig.

51 Bereitest du den Musikunterricht speziell vor? Planung? Sprecht ihr euch in der Stufe ab?

52 Nein, bei Musik machen wir es für uns. Ich nehme meistens das Crescendo so ein bisschen als Anhaltspunkt, die Schüler haben es aber nicht.

53 Nehme da manchmal Ideen raus und überlege mir, bei der Jahresplanung vor allem, was für Ziele ich habe, auch mit dem Lehrplan, was sie am Ende vom Schuljahr können sollten, und dann teile ich das so ein.

54 Und für eine Lektionsplanung schaue ich wirklich, was es im Crescendo hat, was ich sonst noch im Ordner habe, von der PH zum Beispiel, und stelle dann so etwas zusammen.

55 *Also grundsätzlich gehst du von einer Jahresplanung aus.*

56 Ja.

57 *Tauscht ihr euch dabei aus oder hast du das alles selbst zusammengestellt?*

58 Also das Krescendo hat ja eigentlich schon mehr oder weniger eine Jahresplanung, ich habe es dann für mich ein bisschen angepasst.

59 Wir schauen im Team immer auch, dass wir fächerübergreifend arbeiten.

Dann schaue ich auch, letztes Mal hatten wir im NMG das Thema Tiere, dann habe ich das Krescendo „im Zoo“ durchgenommen. Und so schaue ich auch, dass es passt, auch von den anderen Themen her. Geht natürlich nicht immer. Einfach so gut es geht.

62 Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

63 Das Strahlen der Kinder zu sehen.

Ich habe jetzt wirklich eine sehr musikalische Klasse gerade, und die singen so gerne und bewegen sich dann auch automatisch zu den Liedertexten, und man kann auch gut mit ihnen musizieren und es macht einfach, es macht Spass. Tolle Atmosphäre.

66 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht in Bezug auf die Praxis?

67 Ich denke, das Wichtigste ist, dass man sich ein Ziel setzt. Eine Kompetenz, die man erreichen möchte. Und da, auch zu überlegen: „Wie kann ich das Ziel oder die Kompetenz allen Kindern zugänglich machen?“

In xy ist die Differenz riesig zwischen den Kindern, einige sind schon super gut, weil sie ein Instrument spielen, andere haben noch nie ein Instrument gespielt, haben wenig Erfahrung. Und da ist es für mich wichtig, dass jedes Kind die Grundkompetenz mal erreicht. Und dann kann man immer noch nach oben öffnen. Denke, das ist das Wichtigste bei „kompetenzorientiert“, dass man die Grundkompetenzen weiss und dann von da aus weiterarbeitet.

70 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

71 Ich finde, hochwertiger Musikunterricht ist, wenn man die Theorie, wie schon gesagt, mit der Praxis verbindet. Dass es nicht nur Wissen ist, sondern auch Anwenden. Das ist für mich das Wichtigste.

72 Und am besten verknüpft miteinander, nicht separat die Theorie anschauen und dann in der nächsten Lektion oder in einem halben Jahr dann das anwenden. Weil dann haben es die Kinder schon wieder vergessen.

Und hochwertig ist für mich auch, dass alle Kinder einen Zugang haben. Also sehr differenziert, ist mir auch wichtig. Weil da hängen Kinder schnell ab, die die Notennamen schon lange kennen, da müssen die ja nicht mehr unbedingt dabei sein, können schon weiter. Auch die Qualität der Lehrperson selber, dass sie sicher ist im Singen, im Instrumentspielen, in der Theorie an sich, ich denke, das ist eine wichtige Grundlage für hochwertigen Musikunterricht.

75 Welches sind die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

76 Ein Punkt, den ich aufgeschrieben habe, war, das fehlende oder qualitativ schlechte Material bei uns im Schulhaus. Wir haben sehr wenige Orff-Instrumente, nur zwei Xylophone zum Beispiel. Auch am Anfang vom Schuljahr, letztes Jahr, hatte es auch keine, also es hat schon Boxen gehabt, aber ich konnte es nicht mein Handy damit verbinden, und das war irgendwie aufwendig, zum das nachher organisieren.

77 Auch Rollpianos hätte ich jetzt zum Beispiel gut gebrauchen können in der 5. Klasse, um die Moll- und Dur-Tonarten durchzunehmen. Ja, einfach so das Material, das fehlt. Oder einfach schlecht ist.

78 *Mit Material meinst du die Instrumente?*

79 Ja, vor allem. Die Einrichtung im Singsaal.

80 *Sonst noch?*

Ja, dann auch das Organisieren fand ich mega schwierig am Anfang. Wie ich so zwei, oder auch nur eine
81 Lektion gut organisieren kann, dass die Kinder dabeibleiben und nicht zu viel Rambazamba ist, dass sie doch
noch konzentriert arbeiten können.

Und was ich immer noch schwierig finde, ist, das Musizieren mit den Orff-Instrumenten und Perkussion zu
82 organisieren. Weil man muss ja allen irgendwie zeigen, wie die Melodie geht, wie der Rhythmus ist. Und es
können trotzdem nicht grad alle auf einmal machen. Und was macht man mit den anderen Kindern? Das finde
ich immer noch mega anspruchsvoll.

83 Und dann mit den Kindern, die keine Ahnung haben von Rhythmusgefühl, zum Beispiel, also ja, einfach das
Organisieren von einem Musizierunterricht.

84 *So ziemlich lebendiges Treiben, oder?* — ja, sehr (lacht) man muss voll dabei sein. —

85 *Sprichst du da auch den Lernstand an, wenn du sagst, Kinder, die kein Rhythmusgefühl haben?*

Schon auch, ja, der Lernstand ist so unterschiedlich, das macht es auch schwierig, genau. Was mache ich mit
86 den Kindern, die eine Melodie nach einmal schon spielen können? Und was mache ich mit denen, die das
nach zehn Mal noch nicht haben?

87 Das Differenzieren eigentlich, die Unterschiede zwischen den Kindern.

89 **Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforde-
rungen und Herausforderungen an?**

Beim Material oder bei den Instrumenten, die zum Teil fehlen, da muss man sich einfach überlegen, wie man
es organisieren will. Dass man zum Beispiel in Gruppen arbeitet, eine Gruppe arbeitet an einem Arbeitsblatt,
90 zum Beispiel, etwas Theoretischem. Mit der anderen Gruppe macht man das Musikalische mit den Instru-
menten. Ja, da muss man einfach pädagogisch sich überlegen, wie man das organisieren kann - so Classroom-
Management.

91 *Und wie machst du das andere?*

Ich habe sicher mal erfahrene Lehrpersonen gefragt, eine, die das schon jahrelang macht und auch ganz viel
92 musiziert mit den Kindern, habe ich gefragt. Und sie hat mir dann auch Tipps gegeben, wie ich das organisie-
ren kann, dass es für die Kinder einfacher ist, für mich zum Merken, „wer hat schon gespielt?“

93 Ich habe vieles einfach mal ausprobiert und geschaut, ob es klappt oder nicht.

Also bei einem war zum Beispiel schwierig, eine Begleitmelodie, die ziemlich anspruchsvoll war, haben wir
94 dann zuerst gesungen, dann hatten sie es schon im Kopf, und dann haben wir es trocken gemacht, ohne
Instrument, den Ablauf, und dann sind wir erst zum Instrument gegangen.

95 Also wie Vorarbeit, bevor man dann ans Instrument geht, statt direkt starten und dann klappt es sowieso
nicht.

96 Beim Differenzieren habe ich mir überlegt, was ich in den anderen Fächern mache, und das dann angewendet
auf die Musik.

Die Schwachen unterstützen und die Starken fordern, das geht im Nachhinein eigentlich ziemlich einfach,
97 indem man den Schwächeren zum Beispiel die Notennamen aufschreibt als Hilfe, dann können sie es so über-
tragen. Die Starken kann man schwierigere Melodien geben, ja.

99 **Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du diese Anforde-
rungen und Herausforderungen an?**

100 Also mein Ziel ist es, dass am Schluss alle die grundlegenden Kompetenzen haben und alle motiviert bleiben, dabeibleiben können, und dann ist es einfach wichtig, dass man differenzierten Unterricht macht.

101 Denke, einfach auch an unserem Schulort ist das mega wichtig. Differenzieren.

Jetzt sprichst du von den Zielsetzungen; du möchtest, dass die Grundkompetenzen vorhanden sind. Was ist denn die intrinsische Motivation? Du weisst einfach, das ist im Lehrplan, oder gibt es noch andere Motivationsgründe?

103 Also mir persönlich ist die Musik ja sowieso wichtig, und ich denke, das ist sicher ein Grund, weshalb ich den Kindern auch möglichst viel mitgeben möchte.

104 Mein persönliches Ziel ist jetzt nicht unbedingt, dass sie alles super, die Theorie mega gut können, aber dass sie einfach Freude daran haben und das anwenden können, und einfach mitmachen können, ob jetzt auf hohem oder auf tieferem Niveau, das spielt eigentlich nicht so eine Rolle, also mir persönlich. Hauptsache, sie geben ihr Bestes und sind dabei.

105 Jedes Kind auf seinem Stand.

106 Ja.

108 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?

109 Ich finde ihn grundsätzlich gut umsetzbar. Man hat ja auch Lehrmittel, die einem helfen, den umzusetzen, das Krescendo ist ja schon nach Lehrplan 21. Und das gibt einem schon sehr viele Ideen und Tipps, und das setzt den Lehrplan auch schon gut um.

110 Ich persönlich finde gewisse Kompetenzen, vor allem in der 5./6., sehr anspruchsvoll. Und ich finde es zum Teil auch sinnlos, dass Kinder, die sowieso nie ein Instrument spielen werden oder noch nie eins gespielt habe, Ganz-& und Halbtonschritte verstehen müssen, Akkorde und Solmisation.

111 Also ich erinnere mich nicht daran, dass ich das auf der Primarstufe können musste.

112 Ich glaube, ich musste das in der Kanti/ Gymi können, aber nicht in der Primarschule.

113 Ich finde, zum Teil ist es ziemlich anspruchsvoll, die Sachen.

114 *Du sprichst vor allem diese Kompetenzen im Bereich Praxis des musikalischen Wissens an, resp. der theoretischen Grundlagen.*

115 Genau, ja.

116 Eben weil du oft auch erlebst, dass die Bandbreite wahnsinnig gross ist.

117 Ja, für Kinder, die ein Instrument spielen, ist es weniger ein Problem, aber für Kinder, die das noch nie gespielt haben, da bringt's das einfach nicht.

121 Welche Kompetenzbereiche/ welche Kompetenzen stellst du ins Zentrum des Musikunterrichts?

122 Ja, das Musizieren auf jeden Fall. Das Singen an sich. Was gibt es noch? Tanzen zum Teil, kommt auch im Sport jetzt grad bei mir im Moment.

123 *Was ist denn bei den Kindern zurzeit aktuell im Singen? Was machst du da?*

124 Wir sind jetzt grad an einem kleinen Projekt mit den zwei ersten Klassen, weil wir beide mehr singen wollen, wir Lehrpersonen.

125 Und wir singen jetzt grad einfach so eher einfachere, natürlich für die Erstklässler, so, „Jimba Jimba“, „Salibponani“, „Der Kuckuck und der Esel“, „Rägeboge“, also die Viertklässler singen eigentlich alles, für die ist nichts zu kindisch oder so. Die machen da bei allem mit.

127 Welches Wissen, Methoden, Konzepte konntest du konkret aus der Ausbildung mitnehmen und in deinen Berufsalltag einfließen lassen?

Ich denke, das Wichtigste bei mir ist das Gitarrenspielen. Das brauche ich auch jeden Tag. Ja, ist wie eine Grundlage für mich. Dann das Liederrepertoire, das ich da an der PH aufbauen konnte, ist sicher auch sehr
128 nützlich, dann muss man nicht jedes Lied neu lernen. Das Singen, also Gesangsunterricht, hat mir auch sehr viel gebracht. Dann auch das Wissen über Stimmstörungen, zum Beispiel. Was man da machen kann. Was man machen kann zum Einsingen, einzelne Übungen.

129 Dann grundsätzlich eigentlich das Theoriewissen, ist auf jeden Fall notwendig.

130 Also das habe ich jetzt zwar nicht aus der PH, sondern eher aus der Kanti schon mitgenommen.

Und beim Musizieren auch die Begleitmöglichkeiten, wie man mit den verschiedenen Instrumenten begleiten
131 kann. Und auch das Singen und Leiten, hat mir viel gebracht. Habe auch schon einen kleinen Chor geleitet an der Schule.

132 Und hast du dich wohl gefühlt?

133 Ja. Es war noch interessant, das mal richtig live anzuwenden.

134 Es waren irgendwie vier Klasse oder so.

138 Das Theoriewissen, das du angesprochen hast, ist ja immer ein bisschen in der Kritik. Hat es dennoch Berechtigung?

139 Es hat auf jeden Fall seine Berechtigung, vor allem für Leute, die den Vorkurs gemacht haben, vielleicht weniger Grunderfahrung oder Grundwissen haben.

140 Für die ist das auf jeden Fall notwendig.

141 Aber ich habe das Gefühl, die, die an der Kanti waren und vor allem die mit Schwerpunktfach Musik, für die war das, also für mich war es jetzt zu einfach (lacht) Zu langweilig.

142 Kommen wir nachher noch drauf. Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus deiner Sicht bei einer Lehrperson für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?

143 Im musikalischen Bereich sicher, dass man ein Instrument spielen kann, also ein Begleitinstrument. Klavier oder Gitarre, oder das Akkordeon, gibt's ja auch noch.

Dann ganz wichtig finde ich die Stimmbildung, also dass man sich vor allem wohl fühlt, man muss ja nicht
144 perfekt singen können, aber man muss sich sicher fühlen. Weil das merken die Kinder schnell, wenn du dich unsicher fühlst, und dann fühlen sie sich auch nicht sicher beim Singen.

145 Dann auch, wie man das Musizieren machen kann, die Begleitideen, das ist sicher sehr wichtig im musikalischen Bereich.

146 Wie siehst du die künstlerische Kompetenz? Braucht es die?

147 Also, wie man ein Lied umsetzt?

148 Ja, zum Beispiel. Oder so, wirklich so künstlerische Fähigkeiten, Fertigkeiten auf dem Instrument.

Ah, nein. Auf dem Instrument, da begleite ich und ich kann jetzt auch nicht mega gut Gitarre spielen, aber
149 gut genug, um ein Lied begleiten zu können. Ich denke, auf dem Instrument, da reicht es, wenn man die Akkorde kennt und ein paar Begleitmuster, aber nein, künstlerisch, das geht fast schon zu weit. Also einfach sicher begleiten.

151 Und die pädagogischen Kompetenzen?

Ich denke, da gehört dazu, dass man weiss, was im Lehrplan steht. Was auf welcher Stufe gelernt werden
152 muss oder sollte. Auch, wie man einen Unterricht organisieren kann, also grundsätzlich. Ja, das ist sicher, also
ich denke, musikalisch und pädagogisch, diese Bereiche sind sicher wichtig.

**153 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest
du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?**

Ich finde, grundsätzlich wird es eigentlich sehr gut aufgebaut, das praktische Wissen wie auch das Fachwissen.
154 Also ich habe mich sicher gefühlt, ich habe auch das Gefühl gehabt, alle Bereiche werden abgedeckt in der
Ausbildung.

155 Was mir eher ein bisschen gefehlt hat, ist das pädagogische Wissen, wie man einen Musikunterricht gut or-
ganisieren kann.

156 Das habe ich gefunden, hat ein bisschen gefehlt.

158 *Was würdest du inhaltlich reinnehmen?*

Sicher das Differenzieren. Da mag ich mich nicht erinnern, dass das je Thema war im Musikunterricht. Und
159 auch vielleicht mal überlegen, wie man eine Lektion von A bis Z organisieren kann, vielleicht auch in den
verschiedenen Kompetenzbereichen.

160 Je nachdem, wie eine Jahresplanung ungefähr aussehen sollte.

161 Das Semester, als das Lehrmittel angeschaut wurde, ich habe das so in Erinnerung, dass fast nur das
Krescendo im Fokus war.

162 Und ich denke, da wäre es wichtiger, mehr vom Lehrplan auszugehen, weil ja nicht alle Studenten nachher
mit dem Krescendo arbeiten.

163 Und ich es auch nicht in jedem Fall perfekt finde. Also ich finde, ich kann jetzt nicht alles so übernehmen, wie
es dort drin ist.

Deshalb finde ich es wichtiger, wenn man vom Lehrplan statt vom Lehrmittel ausgeht. Ja, vielleicht auch zu
164 den verschiedenen Kompetenzen, dass man wie Tipps bekommt, oder mehr Ressourcen zu den verschiede-
nen Kompetenzen, was ich da praktisch brauchen kann, was für Lehrmittel, was für Arbeitsmittel.

165 Wie ich eine Kompetenz umsetzen kann.

**Interessante Hinweise. Sonst noch was? Wenn ich dich richtig verstehe, dann könnte man die Module so
lassen, die findest du sinnvoll im Aufbau.**

**167 Aber noch anreichern, eben, „wie organisiere ich den Unterricht“, wirklich die Kompetenzen und den Lehr-
plan ins Zentrum setzen, in den Modulen selbst, und dass man so vor allem auch über praktische Tipps die
Ressourcen noch aufbauen kann.**

Und das Thema von vorhin, wegen der Theorie, dass man da vielleicht ein Wahlmodul draus macht, dass man
168 eine Prüfung am Anfang machen muss, und wenn man die besteht, dann muss man das nicht mehr machen,
und wenn man die nicht besteht, dann muss man dieses Modul besuchen.

Absolut verständlich. Ich finde das ganz wichtig, diese Rückmeldungen wirklich eins zu eins aus der Praxis zu
169 haben; manchmal diskutieren wir solche Dinge, aber sind dann unsicher, ob wir sollen oder nicht. Es ist gut,
aus deiner Sichtweise solche Dinge zu hören.

**170 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in deinem schulischen Umfeld? In
der Schweiz? Im Allgemeinen?**

171 Bei mir in der Schule wird Musik als wichtig erachtet. Wir singen auch an jedem Anlass beim Einstieg und zum
Abschluss. Wir haben so drei, vier Schullieder, die eigentlich jede Stufe kennt. Das ist so wie ein Ritual.

Ich habe auch schon, es entstehen viele verschiedene Projekte, die mit Musik zu tun haben, habe auch schon,
172 eben was ich vorhin schon gesagt habe, das war ein Projekt mit der Musikschule zusammen, da wo ich geleitet
habe.

Im Altersheim haben wir da ein Konzert gemacht. Und dann mache ich eben mit der anderen Lehrperson
173 noch, mit den zwei ersten Klassen noch ein kleines Musikprojekt. Und auch die anderen Klassen, da ist die
Musik eigentlich schon ziemlich ein grosser Bestandteil. Bei den meisten.

**177 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Hal-
tung, Wertschätzung gegenüber?**

178 Ich denke, dass halt wegen den Kosten, vor allem, dass es schwierig wird oder ist.

179 Dass der Raum oder der Platz fehlt, das Material, wie bei mir zum Beispiel, fehlt.

180 Dass man auch Stunden streicht, ich habe gelesen, dass in anderen Kantonen zum Beispiel nur eine Lektion
Musikunterricht erteilt wird.

181 Dass man da einfach bei der Musik spart, weil es für einige Politiker vielleicht nicht so wichtig ist. „Das ist ja
nicht so, muss man nicht so unterstützen, kann man auch zuhause“. Ich denke, das Finanzielle.

182 Wie sieht der Musikunterricht in Zukunft aus?

Für mich müsste der Instrumentalunterricht zugänglicher gemacht werden für Kinder, die aus ärmeren Fami-
lien stammen. Dass man da die Kosten dem Einkommen anpasst zum Beispiel. Weil sich das viele Familien
gar nicht leisten können. Nur schon das Instrument kostet, und dann noch der Unterricht. Das wäre sehr
183 förderlich, denke ich, für alle Kinder. Oder dass man das halt wie in die Schule integriert, das Instrument, aber
das ist auch schwierig. Und dann auch von der Schule her, mehr Angebote schaffen. Ein Chor, Schulchor zum
Beispiel. Das Spielen in einem Ensemble, Tanzen in einer Tanzgruppe, dass es wie so mehr Angebote gibt.
Gibt es beim Sport ja schon ziemlich viele, in der Musik jetzt weniger.

184 *Aber das Gefäss Musikunterricht bleibt grundsätzlich bestehen.*

185 Ja, ich denke schon.

**187 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen und für
Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

Vielleicht von der PH, ich weiss jetzt gar nicht, ob es, ich bin so in einer Praxisgruppe drin, die aus verschie-
188 denen Schulen, Lehrpersonen zusammenkommen zu einem Thema. Das wäre vielleicht etwas, weil es sehr
praxisbezogen ist.

189 Ich habe mich noch nie informiert, ob es Weiterbildungen gibt zu diesem Thema.

190 Ich war vom Klett-Verlag bei einem Workshop, da war das Thema Musizieren. Es hat mir schlussendlich nicht
so viel gebracht.

192 Wie gelingt es dir, weiterhin so motiviert das Fach Musik zu unterrichten?

193 Bei mir ist die Musik einfach sonst allgemein ein wichtiger Teil im Leben und ein Hobby. Und deshalb verliere
ich die Motivation wahrscheinlich eher nicht.

A9 Interview JH 1412_09

Datum des Interviews: 22.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 45 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: JH 1412_09
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 26.05.2019

2 LI: Erzählen Sie ihre musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

Ich war schon immer musikbegeistert. Ich habe mit neun Jahren mit dem Gitarrenunterricht gestartet. Für mich war schon als kleines Kind klar, ich will Gitarre spielen - das kam nicht von meinen Eltern sondern, das war meine Idee. Ich habe dann auch so in Gitarrenensemble gespielt, was ich dann weniger attraktiv fand - aber doch etwa sechs Jahre. Habe mich auch mit E-Gitarren Unterricht probiert, aber das war nicht so meines.

3 Also ich war lange im Gitarrenunterricht auch in der Berufsschule. Hatte auch sporadisch Gesangsunterricht, mal länger mal kürzer und hatte auch als Kind Auftritte. Ich habe da Nidwaldner Lieder gesungen und gespielt. Es gibt es auch heute noch, dass ich mit meinem Bruder an Hochzeiten oder so singe und spiele. Er spielt mit der Bassgeige und singt die 2. Stimme, ich Gitarre. Wir hatten so auch letztes Jahr beim Theater mitgewirkt. Also als Hobby immer wieder dran.

4 Wenn ich einen Auftritt habe, dann übe ich schon intensiv. Aber ich probe schon mehrmals in der Woche einfach so für mich. So nach Lust und Laune. Ich bin ja auch viel dran mit den Kindern oder ich übe etwas für die Schule - da habe ich zu Hause meinen Freiraum.

5 An der PH hatte ich 3 Jahre Gitarrenunterricht, weil ich dachte, dass ich da meine Fertigkeiten verbessern und vertiefen will.

6 LI: Wie gestalten Sie den Musikunterricht? Was ist Ihnen wichtig?

7 Da ich gerade 1. Klässler habe, ist für mich in der Musik am wichtigsten, dass diese Kinder Freude an Musik bekommen, wenn sie es noch nicht haben. Meistens sind sie ja schon begeistert und trotzdem gibt es ja auch Kinder, die mit wenig Begeisterung an die Musik herangehen. Ich selber habe sehr viel Freude an der Musik und ich möchte das weitergeben.

8 Für mich ist es auch wichtig, dass die Kinder merken, es ist ein Gemeinschaftserlebnis, wir machen das zusammen und zusammen kann man viel bewirken. Sei es zum Beispiel zusammen einen Ton suchen oder einen Kanon auszuprobieren. Da sind wir jetzt dran, das ist sehr schwierig aber die Kinder sind dann sehr stolz, wenn es klappt. Oder auch wie tönt denn ein Ton laut oder leise... ich improvisiere manchmal auch, wenn ich merke, dass ich sie an einem Punkt habe, dann machen wir da mal weiter. Ich bereite Sachen vor und nehme aber auch immer Inputs rein. Für mich ist auch wichtig, dass ich dem Lehrplan folgen kann, verwende das Crescendo als Leithilfe - aber für mich ist wichtig, dass ich das möglichst alles verknüpfen kann und nicht einfach sage, nun üben wir etwas vom Rhythmus und jetzt klatschen wir. Sondern viel mehr, dass ich das in einem Lied verpacken kann. Es sind hohe Erwartungen, was mir wichtig ist, aber schlussendlich ist wirklich am wichtigsten, dass die Kinder Freude haben, sich bewegen können und Musik erleben und erlernen können.

9 LI: Wie gehen Sie Musikunterricht an? Vorbereitung? Absprachen auf der Stufe?

10 In der Musik schauen wir immer, bei den Jahresplanungen den Lehrplan an. Was sind die Ziele, wo finden wir die Kompetenzen, die Kompetenzstufen im Crescendo, wo fehlen sie uns, wie könnten wir sie erweitern und sammeln Ideen. Und dann schauen wir, wie wir dies verteilen während des Jahres. Aber dann das Umsetzen liegt dann an mir selber. Die Zusammenarbeit im Team machen wir mehr für die Orientierung.

11 Ich habe im Moment in der 1. Klasse eine Lektion Musikgrundschule. Dann habe ich nur noch eine Lektion, die ich unterrichte. Ich probiere diese wirklich zu machen und da die verschiedenen Kompetenzbereiche einzubeziehen. Manchmal gibt es auch, dass ich die Lektion nicht schaffe, dann mache ich halt die folgende Woche zwei Lektionen. Ich versuche wirklich, dass ich ein Lied erarbeite und nicht einfach ein bisschen singe, sondern, dass ich mir dazu überlege, was mache ich damit wirklich. Kann ich das mit dem Rhythmus verbinden, kann ich das solmisieren.

12 Wir machen viel kleine Einstiege neben dieser Lektion. Ich denke eigentlich nicht in Lektionen. Ich singe viel als Einstieg ein Lied, wir haben auch schon unsere Namen solmisiert oder geklatscht. Dann gibt es manchmal Tage, wo sie mir ihren Namen vorklatschen wenn sie ins Schulzimmer kommen - ich probiere einfach immer wieder Neues aus. Für mich ist einfach wichtig, dass ich einfach nicht nur singe. Weil ich höre viel, dass nur gesungen wird - und es gibt so viel mehr. Ich habe ja auch noch nicht den perfekten Musikunterricht gefunden - aber ich glaube das Erfolgsrezept ist Dinge auszuprobieren und das was klappt zu vertiefen, weil man muss auch die Gruppe kennenlernen.

13 **LI: Was ist aus Ihrer Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?**

14 Ich finde es schwierig. Also, was heisst kompetenzorientiert. Ich finde schon, dass es die Bereiche abdeckt, die der Lehrplan vorgibt, weil ich alle Bereiche des Lehrplans wichtig finde. Sei es singen, mit Instrumenten, hören, orientieren, auch Tanz, sich bewegen und das dann auch gestalten. Also das muss vorhanden sein. Man kann nicht immer alles abdecken, aber irgendwie verbinden. Dass die Kinder das erleben. Ich finde auch, kompetenzorientierter Unterricht ist, wenn Kinder ausserhalb vom Schulzimmer Musik anwenden, die wir zusammen erarbeitet haben, zB mit einem Rhythmus irgendein Lied, dann ist es mitgegeben worden. Und wenn wir als Lehrperson eben auch Musikmuffel anstecken können. Das gehört auch zu einem kompetenzorientierten Musikunterricht. Und nicht nur, dass man streng sagt, ich mache das nun nach LP21 und schaue, habe ich das nun abgedeckt, sondern dass man auch flexibel und spontan sein kann und die Kinder ausprobieren lässt. Wenn Kinder Inputs haben, die auch ernst nehmen, weil diese Ideen müssen auch Platz haben.

15 **LI: Was ist aus Ihrer Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie max. 5 Stichworte.**

16 Hochwertig ist ja etwas mit einem hohen Niveau. Ich finde ein hochwertiger Musikunterricht kann stattfinden, wenn die Lehrperson ausgebildet ist in diesem Fach. Man muss selber auch eine gewisse Musikalität mitbringen, man muss Interesse und Freude dabei haben - ich wiederhole mich, aber ich finde, wenn die Lehrperson selber keine Freude hat, kann solch ein Musikunterricht gar nicht stattfinden. Hochwertig ist ein hochgestecktes Ziel. Es braucht viel Übung, es braucht viel Vorbereitung - man kann nicht nur ein Lied nehmen und sagen, so wir singen nun ein bisschen, die Lehrperson muss auch fähig sein, dieses Lied zu analysieren: Ist es überhaupt geeignet für diese Stufe, wie kann ich es einbringen, kann ich irgendetwas Rhythmisches oder eine Bewegung dazu machen, kann ich den Text ändern... Das geht nur, wenn man eine gewisse Musikalität mitbringt und die Ausbildung dazu hat.

17 **LI: Welches sind die für Sie typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?**

18 Es beginnt bei kleinen, aber wichtigen Sachen wie zum Beispiel Rituale. Wie setzte ich diese ein, damit die Klasse weiss, dass sie nun ruhig sein muss, dass sie zuhören soll und in diesem Moment nicht Musik machen soll. Die Klasse anzuleiten - das müssen die auch alle lernen und ich muss selber auch merken, ob das funktioniert, ob ich hier noch mit dem Instrument nun dazuspielen und leiten kann. Was ich eine Herausforderung finde, man hat das Krescendo als Lehrmittel - ich finde es ist ein gutes Lehrmittel aber etwas für wirklich leistungsstarke Kinder. Wie adaptiere ich das Lehrmittel und wie kann ich den verschiedenen Niveaus der Klasse gerecht werden? Es gibt Kinder in meiner Klasse, die spielen schon Instrumente und dann habe ich andere, die sitzen da und ich muss mit der Gitarre zu ihnen gehen, damit ich sie höre, die haben wenig Motivation. Wie komme ich dem nun gerecht, dass ich alle ins gleiche Boot nehmen kann. Also diese grosse

Heterogenität. Auch wenn irgendwann mal ein Input kommt, ein theoretischer, in welchem sie etwas bearbeiten müssen... dann ist die Frage, wie ich so Einzelarbeitphasen einbauen kann und was ich mit den Kindern mache, die das schon gut können. Und wie bringe ich das fertig in diesem Schulzimmer, dass alle Platz haben und alle an etwas arbeiten.

19 **LI: Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

Pädagogische Kompetenzen, gerade so Rituale und wie man das so alles aufbaut, da kommen ja diese sehr gross zum Vorschein: Wie reagiere ich auf Unterrichtsstörungen, wie reagiere ich auf Misserfolge oder auch was mache ich mit Kindern, die sich nicht präsentieren wollen weil sie zu scheu sind, ich denke, die pädagogischen Kompetenzen helfen schon sehr im Musikunterricht. Die fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen liegen sehr nahe. Fachdidaktisch ist auch die Frage, wie ich den Unterricht gestalte. Ich schaue, dass ich verschiedene Sequenzen erarbeite, nicht nur im Kreis singe, sondern sie auch selber etwas erarbeiten lasse. Musikalische Kompetenz ist indem ich mich persönlich in der Vorbereitungszeit weiterbilde oder ausprobieren, wie ich das umsetzen könnte. Da brauche ich die fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen, auf was muss ich achten, damit es beispielsweise keine Störungen gibt, wie mache ich die Gruppeneinteilungen oder eben auch die Heterogenität zu berücksichtigen.

21 **LI: Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

Ich finde Musikunterricht, für das ich nur eine Lektion habe, ist ein sehr aufwändiges Fach. Die Motivation ist sicher einmal, dass ich selber Musik liebe und es gerne mache und es auch nicht als Arbeit empfinde. Deshalb ist es für mich auch keine Belastung, wenn ich in der Freizeit etwas musikalisch erarbeiten muss. Die Überzeugung von mir ist, dass ich mit Musik sehr viel bewirken kann: Man kann die Klassengemeinschaft fördern, man kann einfach mal sein und machen und sich bewegen und muss nicht still hier sitzen. Man kann die Kreativität ausleben lassen. Ich finde es einfach ein tolles Fach. Musik umgibt uns ja jeden Tag - wieso denn nicht auch in der Schule? Mein Ziel ist es das den Kindern weitergeben zu können.

23 **LI: Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?**

Die Arbeit mit dem Lehrplan ist schon sehr viel. Es ist zwar machbar, wenn man es etwas miteinander verknüpft. Man muss ja nicht alles vertieft erarbeiten - es ist ja gut, wenn man es einfach auch mal ein bisschen anschnidet. Ich denke, es ist ein guter Leitfaden - aber wie man es dann macht, das kann man ja dem Lehrplan nicht entnehmen. Und das ist ja dann die grosse Arbeit. Es ist schon wichtig, dass die Kinder in den verschiedenen Bereichen gefördert werden: etwas hören, ihre Gefühle preisgeben können aber wie können die Lehrpersonen das umsetzen. Oder auch das einstimmige Singen - ist ja gut und recht, aber was mache ich beispielsweise mit einem Kind, das den Ton nie hat und den Ton nicht abnehmen kann. Also ich finde, der Lehrplan ist schon umsetzbar, aber man darf sich auch nicht zu stark vornehmen, dass ich da nun alles abdecken muss. Es sind ja vier Jahre im ersten Zyklus.

25 **LI: Wie gehen Sie in der Arbeit mit dem Lehrplan 21 vor?**

Ich mache das in der Jahresplanung, dass ich mir grob überlege, welche Inhalte und Themen wann kommen und verteile dann die Kompetenzbereiche - ich schaue, dass ich immer alle Kompetenzbereiche etwas streife und das so spiralförmig aufbaue. Es ist wichtig, dass man sich am Anfang mit dem Lehrplan 21 auseinandersetzt und die wichtigsten Punkte und Kompetenzen rausnimmt und sich überlegt, wie diese übers Jahr verteilt werden.

27 Wir mussten ja den Lehrplan ziemlich gut kennen - ich konnte den während des Studiums fast auswendig... inzwischen nicht mehr ganz aber dennoch hilft dieses Wissen sehr.

28 **LI: Welche Kompetenzbereiche/ welche Kompetenzen stellen Sie ins Zentrum Ihres Musikunterrichts?**

29 Das Singen. Ich finde dies auch etwas sehr Wichtiges auf der Unterstufe, dass viel gesungen wird. Viel singen auch als Einstieg, als Pausen, als Auflockerung - einfach immer wieder. Häufig machen wir dann zu jedem Lied noch irgendwelche Bewegungen dazu - die Kinder entwickeln dann selbst auch Bewegungen dazu und können sich dann auch den Text besser merken. Es kommt dann einfach viel freier, wenn sie so singen.

30 **LI: Welches Wissen (Konzepte, Theorien, Methoden, rules & tools, fachdidaktisches Wissen, implizites Wissen) aus der Ausbildung ist für Sie in der Umsetzung von Musikunterricht wichtig?**

31 Wir haben viel über den Lehrplan 21 thematisiert, so dass ich den eigentlich sehr gut kenne. Das finde ich gut - auch wie der Platz gefunden hatte in der Ausbildung. Wir waren in der Ausbildung sehr viel praktisch unterwegs - am Anfang war aber der Schwerpunkt auf der Theorie sehr gut... so wie heissen die Notennamen, die Dreiklänge, die Rhythmen etc... und nachher ging es wirklich um fachdidaktische Fragen, wie man Liedereinführungen macht, wie Einsingen gestaltet werden etc. Also diese Unterlagen nehme ich zwar wenig hervor, kann sie aber dennoch gut gebrauchen - das ist sehr nützlich. Wenn man gerne Musik hatte, dann war die Ausbildung an der PH ein sehr gewinnbringendes Fach - aber es war wirklich sehr zeitintensiv mit dem Instrument, dem Chor, den Modulen. Es war schon sehr viel. Aber ich habes als sehr gewinnbringend erlebt. Auch das halbe Semester Orff-Instrumente oder auch das Dirigieren... das setze ich auch ein bisschen ein, so für den Anfang und den Schluss eines Liedes. Es ist also wirklich sehr vielfältig.

32 Ja, ich finde wirklich, in der Ausbildung war der Musikunterricht wirklich sehr hochwertig.

33 **LI: Wo bestehen ihrer Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würden Sie aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?**

34 Diese Herausforderung, die ich erklärt habe, die kann man nicht in einem Studium erlernen - das kommt dann wirklich mit der Praxis. So Erfahrungen in der Musik sammeln, da wächst man rein... Ich fand Musik so wie wir dies in der Ausbildung hatten sehr gut. Ich finde wirklich, dass wir sehr viel profitieren konnten.

35 **LI: Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus Ihrer Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?**

36 Pädagogisch muss man sicher gut gewappnet sein, weil doch immer etwas passiert, die Klasse ist in Bewegung, in Aktion es wird gesungen, getanzt, geklatscht. Man muss sich auch im Vornherein überlegen, wie ich mit Unterrichtsstörungen umgehe, wie ich den ganzen Unterricht rhythmisiere - so die Sachen, die ich schon erwähnt habe. Wie greift man eben auch Dinge auf, ohne dass man ein Kind bloss stellt. Es gibt also viele pädagogischen Fragen oder Sachen, die man beachten muss. Ich finde eine Lehrperson muss nicht ausserordentlich musikalisch sein, sondern sie muss begeistert sein. Ein Instrument ist wichtig, spielen zu können aber das muss nicht super sein, es reicht, wenn man das begleiten kann. Ich finde es gut, dass man an der PH ein Instrument lernt und wenn man das nachher auch ein bisschen zum Begleiten einsetzt, dann reicht das. Künstlerisch: Ja, es braucht viel Kreativität im Unterricht - auch sich zu getrauen, etwas spontan abzuändern... weil fachdidaktisch ist so die Theorie, was mache ich, wie mache ich das... aber künstlerisch... das braucht so die Spontaneität auch die Meinungen und Ideen der Kinder reinzunehmen und hier weiterzuarbeiten und allenfalls anderes wegzulassen. Auch so, dass es spannend bleibt und die Kinder begeistert bleiben... also situativ zu erfassen, was es gerade braucht.

37 **LI: Wie charakterisieren Sie die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld? in der Schweiz? Im Allgemeinen?**

38 Es wird über den Musikunterricht gesprochen, es wird auch ausgetauscht über den Musikunterricht. Die Fachlehrperson der anderen Klasse hat einfach eine Lektion Musik - und da macht sie jeweils eine super Stunde. Aber es bleibt dann in dieser Lektion und wird dann sonst nicht viel Musik gemacht. Wir tauschen uns aber häufig aus und ich gebe den anderen Lehrpersonen Lieder, die ich gerade zu einem Thema habe - oder auch Ideen. Gewisse Themen haben wir aber auch gemeinsam vorbereitet zB. der Karneval der Tiere.

39 Und doch muss man sagen, ist Musik etwas, was leider auch bekannt ist, in den Hintergrund gestellt wird. Es wird viel häufiger über NMG oder über Mathe gesprochen und ausgetauscht und geschaut, dass die Inhalte da durchgebracht werden. Dann scheitert Musik ein bisschen oder wird in die Enge gedrängt oder weggedrängt oder es findet zu wenig Platz - auch wird es manchmal gestrichen... Was ich dann sehr schade finde. In meinem Team sind nun alle recht musikbegeistert aber auch nicht in einem Übermass. Es ist ein Fach wie alle andern auch.

40 **LI: Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?**

41 Was ich als eine Herausforderung erachte sind die Räume, wir haben ziemlich kleine Räume, wir haben nicht wirklich ein Musikzimmer und die Instrumente sind in einem andern Zimmer, die kann man ausleihen... ich habe seit einem halben Jahr einige Trommeln und andere Sachen ausgeliehen - aber die werden nicht so gebraucht. Das finde ich schon sehr schade, dass der Platz fehlt. Es gibt Tänze, die ich im Sport mache, damit ich mehr Platz habe... Aber sonst fehlt es mir, dass ich einfach so spontan Orff-Instrumente hervornehmen kann und begleiten und Kinder einsetzen kann. Das ist eine grosse Organisation - ich muss es von diesem Raum ins Schulzimmer holen und dann wo verstaeue ich es im Schulzimmer... es ist verbunden mit einem Aufwand.

42 Herausforderung finde ich auch die Wertschätzung. Viele Menschen hören Musik, aber es gibt so viele Menschen, die finden, dass Musikunterricht nicht wichtig ist. Beim Elterngespräch wird es erwähnt und wenn die Bewertung zB. tiefer ist als in der Mathe, dann ist es nicht so schlimm. Das ist schon schade. Aber ist dann toll, wenn man Kinder hat, die musikalisch sind und vielleicht in anderen Kindern nicht so stark sind und man dies aber auch wertschätzen kann.

43 Generell die Haltung, Musikunterricht hat halt nicht die Wichtigkeit wie die Hauptfächer. Dem probiere ich ein wenig entgegenzuwirken, in dem ich viel Musik mache. So merken die Kinder, dass dies Platz hat und sie vermissen, wenn wir dann weniger Musik machen.

44 **LI: Wie sieht der Musikunterricht an der obligatorischen Schule auf Grundlage des Verfassungsartikels 67a in Zukunft aus?**

45 Generell beobachte ich, dass weniger Kinder in die Musikschule/ in den Instrumentalunterricht gehen - so, dass die Musikschulen eher weniger Schüler haben, weil die Kinder immer mehr verschiedene Aktivitäten neben der Schule haben - vor allem auch sportliche Aktivitäten. Es ist aber eine schwierige Frage, wie sich der Musikunterricht entwickelt. Es scheint mir wichtig, dass wir als Lehrpersonen kompetent sind, dass wir ausgebildet sind, dass man nicht einfach Personen in den Musikunterricht/ an dieses Fach heranlassen, die keine Ausbildung haben und das Gefühl haben, ja ich muss ja nur ein bisschen Musik machen - ich finde, wenn dieser Satz kommt, hat man schon zu wenig Ahnung von Musikunterricht. Dass man als Lehrperson auch erkennt, dass man sich selber immer ein bisschen weiterbilden muss und ausprobieren und etwas trauen, sonst stagniere ich auch. Aber es gibt ja auch gute Angebote, in welchem zB. Experten kommen oder wo man Instrumente lernen kann. Man muss sich einfach als Schule manchmal auch darauf einlassen und nicht, dass das die Interessen einer einzigen Lehrperson sind.

46 **LI: Haben Sie Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen und für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

47 Workshops mit den Klassen - so wie dies die Theaterpädagogik macht. Die bieten so Workshops an, in welchem die in die Klasse kommen und bei Projekten mithelfen. Vielleicht wäre dies auch interessant, dass die vor Ort helfen können, wenn zB. Lehrpersonen sich nicht sicher fühlen. Dass man in Workshops gehen kann - letztlich bietet ja Musik so viel Möglichkeiten. Aber es ist halt immer ein Zeit- und ein Geldfaktor, was man dann so an Weiterbildungen macht. Aber so externen Experten ins Schulzimmer lassen, das wäre sehr interessant. Aber hier ist es auch wichtig, dass man ein gutes Team hat und nachfragen kann.

48 **LI: Was ihre Motivation weiterhin guten Musikunterricht zu leisten?**

49 Ja ich glaube, das ist einfach auch meine Leidenschaft zu Musik. Durch das habe ich die Motivation. Und auch die Momente, wo du merkst, dass es bei den Kindern angekommen ist und ihnen total Spass macht.

A10 Interview FI 1434_10

Datum des Interviews: 17.04.2019	Dauer des Interviews: ca. 75 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: FI 1434_10
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 04.05.2019

2 LI: Wie sieht deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute aus. Erzähle!

FI: Es war spannend, sich darüber Gedanken zu machen, mal wieder. Also ich bin grundsätzlich in einer sehr musikalischen Familie aufgewachsen. Also meine Mutter war Lehrerin als musikalische Früherzieherin, oder
 3 wie man dem sagt. Und deshalb wurde auch zuhause immer viel musiziert, an Weihnachten, Geburtstagen und allem. Jetzt macht sie Musik-Kinesiologie, also es ist immer noch ein Punkt. Also ist immer- Musik war immer sehr präsent bei uns.

Deshalb ging ich und meine Geschwister, wir gingen auch in die Früherziehung. Ich weiss nicht mehr, wie alt
 4 ich da war, aber früh war das auf jeden Fall. Anschliessend habe ich etwa mit sechs oder sieben Jahren begonnen, Klavierunterricht zu nehmen. Dies habe ich etwa sechs Jahre lang gemacht. Aufgehört habe ich dann wegen meiner Klavierlehrerin.

Ich mag nicht so Noten lesen; ich mach es, ich kann es auch, ich bin aber sehr ein Hörmensch und spiele oft nach Gehör und sie wollte dann mir nicht mehr die Lieder vorher vorspielen, dass ich die Noten lesen muss und
 5 dann mochte ich nicht mehr. Ich habe auch immer gerne gesungen, aus diesem Grund war ich auch das einzige Mädchen in der Primarschule; wir konnten wählen zwischen Blockflöte und Djembé. Ich habe immer gesagt, ich will ein Instrument, bei dem man dazu singen kann. Deshalb habe ich dann Djembé gespielt. Die Blockflöte kommt dann später noch bei mir hinein.

Dann ab der 5. Klasse habe ich auch noch Keyboard gespielt, hat mir ein Keyboard gekauft, kurzen Unterricht
 6 genommen, aber dann auch nicht mehr mehr. Ich habe lieber Klavier gespielt. Wir hatten ein Klavier zuhause. Dann war ich auch in der Schülerband ab der 5. Klasse. Es ist einfach ein Freifach, das man wählen kann, immer am Mittwoch über den Mittag. Und dann hat man da Covers gespielt, ich habe gesungen und manchmal Klavier gespielt. Bis unser Musiklehrer uns dann mir und einem Gitarristen vorgeschlagen hat, „Kommt, macht doch eine eigene Band, ich stell euch den Raum zur Verfügung“. So hatten wir dann angefangen zu viert. Also ein Gitarrist, ein Schlagzeuger, mein Bruder am Bass und ich am Gesang. Eine Band hatten wir da gegründet dann, zuerst Covers, und irgendwann habe ich dann angefangen, selbst Lieder zu schreiben.

8 *Wie alt warst du da?*

Also ich habe die Klasse übersprungen, ich war in der 7. Klasse, aber wäre in der 6. Klasse gewesen, also zwölf,
 9 dreizehn. Circa so. Ja, und ich habe dann einfach vor allem mit der Band oft geprobt und hat noch so kleine, also, im Raum von Interlaken, wo ich aufgewachsen bin; Auftritte nichts Grosses, aber es hat gereicht, dass es Spass gemacht hat.

Dann habe ich mir auch noch selbst Gitarre beigebracht, weil mir gemerkt haben, mit einer Gitarre ist es manch-
 10 mal schwierig, wenn er solieren will und keine Begleitgitarre ist.

Und dann habe zuerst einfach selbst mit YouTube, anschliessend so ein halbes Jahr lang noch Gitarrenunter-
 11 richt auch genommen.

Und inzwischen einfach so Akkorde spielen, begleiten kann ich; ich bezeichne mich nicht aber als Gitarristin,
 12 das jetzt wirklich nicht. Es reicht, zum Begleiten, zum Singen und am Lagerfeuer Musik zu machen.

13 Ja, und dann habe ich an der Fachmatura Pädagogik, ich habe die FMS gemacht, dann noch die Fachmatura Pädagogik, das erste Mal Blockflöte spielen müssen, dürfen, sollen. Es ging in die Hose. Also ich kann's nicht mehr, aber ich habe's mal gemacht.

14 Dann ging ich an die PH, dort habe ich den Gitarrenunterricht besucht, weil ich ja Klavier schon kann und ich dachte, ich will mich dort, ich war bei PE, drei Jahre, und das hat mir sehr gut gefallen. Ich habe mir dann auch irgendwann eine Ukulele gekauft und das auch so ein bisschen autodidaktisch, so ein bisschen auch zum Begleiten.

15 Und dann eben der Chor an der PH. Und jetzt seit letztem Sommer bin ich im Chor in W. Bin dort durch eine Freundin gekommen.

17 *Seid ihr am Gesangsfest?*

18 Ja, ja. Ich weiss nicht, ob ich mitgehen kann. Weil im Moment geh ich nicht proben, so. Aber ja, es wäre geplant, dort zu gehen — Super — genau. Ja. Und eben allgemein einfach Musik war immer so, war mir immer wichtig.

19 *Aber in der Band spielst du nicht mehr?*

20 Nein, das haben wir aufgelöst nach etwa einem halben Jahr, Jahr, nach dem ich in Luzern war, weil die Band ist halt in Interlaken. Und dann musste ich jedes Wochenende nach Hause gehen, um zu proben. Und wenn dann mal nicht, dann hatte man plötzlich zwei, drei Wochen keine Probe mehr, und dann kommt man auch nicht vorwärts.

21 Und auch die Musikstilrichtung ging ein bisschen auseinander. Ich habe eine eher feine Stimme, also eher eine zarte Stimme. Und gerade der Gitarrist und der Schlagzeuger wollten eher in die härtere Richtung. Und dann haben wir irgendwann gemerkt, es ist nicht mehr so ganz kompatibel, und dann hat man sich aufgelöst.

22 Und ich habe jetzt hier in Luzern einfach zwei, drei Mal so an einen kleinen unplugged-Sachen, am Pillow Song Loft in Stans zum Beispiel, hatte ich mit Glenn eben einmal auch, so kleine Sachen, oder einfach das Jammen mit den Freunden oder so. Aber eine Band per sé habe ich keine, nein.

23 *Das tönt musikalisch, wie du da drin bist!*

24 Ja, ich mach's auch gern. Und es fehlt mir auch, eben, wenn ich im Moment nicht so viel Musik machen kann.

26 **Musikunterricht: Wie gestaltest du Musikunterricht? Was ist dir wichtig?**

28 Ich habe gemerkt, für mich ist eigentlich am wichtigsten, dass die Kinder eine positive Erfahrung mit der Musik machen können. Also dass sie eben wirklich das Musizieren, das Miteinander, dass das so im Zentrum liegt. Dass gesungen wird miteinander, dass sie Instrumente spielen, dass sie in Berührung kommen mit der Musik. Weil es gibt je länger je mehr, dass Kinder auf der Primarstufe gar keinen Kontakt mehr zur Musik haben.

29 Und deshalb versuche ich auch, meinen Unterricht so zu gestalten, also ich orientiere mich einerseits, also in dem letzten, in diesem Jahr habe ich eine Jahresplanung erhalten, die es so gab über diese zwei Jahre. Ich gebe jetzt auf der vierten Klasse Musik. Habe ich mich einerseits an dieser orientiert. Und dann natürlich auch am Lehrplan; was genau müssen sie jetzt können, vor allem eben im theoretischen Bereich? Das Crescendo nehm ich da auch noch zur Hilfe, weil's dort wirklich auch gute Ideen hat.

30 Ich merke einfach, für mich ist's extrem wichtig, dass in jeder Lektion Musik gemacht wird. Ich merke, mein Fokus liegt nicht so ganz auf der Theorie, also mir ist's wichtig, dass sie in Berührung kommen auch damit. Aber wir werden, wenn wir nachher sonst (unv.) näher darauf eingehen können — Genau — Mir ist es wirklich wichtig, dass einfach diese Freude an der Musik da ist, dass man nicht mit Musikunterricht etwas Negatives verbindet.

31 Klar, es gibt Kinder, die kommen lieber und andere weniger gerne. Das ist mir klar, aber ich habe jetzt die Erfahrung gemacht auf der Primarstufe, ich habe auf verschiedene Stufen gearbeitet; wenn man selbst mit

Freude daran geht, es sind trotzdem noch Kinder, auch die 5.-, 6.-Klässler, und dann kann man sie auch da abholen. Das möchte ich, das ist so meine Vision im Musikunterricht, ja.

33 Wie gehst du denn den Musikunterricht an? Bereitest du den Musikunterricht speziell vor? Sprecht ihr euch da zum Beispiel auf der Stufe oder im Team speziell ab?

34 Ich habe nicht per se ein Stufenspänli, weil das in einem anderen Schulhaus ist. Die Dritte und Vierte sind die einzigen Klassen, die nur einmal geführt werden im Eischachen-Schulhaus, wo ich unterrichte. Und deshalb gibt es da keine Absprache bezüglich des Musikunterrichts.

35 Ich bereite ihn so vor, dass ich in der Jahresplanung sehe, was steht an? Also zum Beispiel jetzt Instrumentenkunde oder die absoluten Notennamen, hatte ich jetzt gerade bei den Viertklässlern. Dann schaue ich an, was steht dazu im Krescendo? Dort hat es ja eher zu viel als zu wenig Ideen für die Umsetzung jetzt, was man alles machen kann.

36 Was mir im Krescendo im Moment ein bisschen fehlt, sind die Übungsmaterialien, dann schaue ich halt im Internet nach, gibt es irgendwelche Dossiers? Oder stelle ich halt selber etwas zusammen, um es zu üben. Und bereite ich den Unterricht so vor. Inzwischen mit dem Wissen, dass es vielleicht eine halbe Stunde ist und nie 45 Minuten bei den Kindern.

37 Und inzwischen habe ich auch gelernt, dass es sehr viel Zeit braucht, gerade ein Lied einzuführen, oder gerade jetzt diese Theorieblöcke; ich versuche sie kurz zu machen, aber dafür repetitiv, weil ich erschlag sie sonst meistens damit, vor allem die Kinder, die noch nie damit in Kontakt gekommen sind.

38 Was ich auch mache, ist, ich spreche mich auch oft mit TM, sie gibt Musikunterricht, auch da wo ich unterrichte, an der Musikschule. Sie ist eine sehr erfahrene Musikerin, finde ich, auch als Lehrperson; da frage ich manchmal auch bei ihr nach, „hey, wie hast du das da gemacht?“ Und das hilft mir auch sehr fest.

39 Sie ist leider nicht so oft im Schulhaus. Ich merke auch, ich bin zum Beispiel bei uns auf der Stufe, erste, zweite, dritte, vierte, vor allem dritte, vierte, eigentlich die einzige, wo wirklich voll Musik gerne macht auch, und das merkt man dann auch, dass wenn ich nachfrage, zum Beispiel, die, die die dritte Klasse hatte, die Musiklehrerin, von der ich jetzt übernommen habe, „ja wie hast du das gemacht? Ich möchte es wieder aufgreifen“ - „Oh, das habe ich noch gar nicht gemacht“, oder „ja, wir haben’s kurz angeschaut“

40 Also, das ist zum Beispiel etwas, das mir ein bisschen fehlt. In dem Moment, so, dieser Austausch, abgesehen von TM, aber sie ist nur einen Tag in der Woche da.

42 Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

43 Meine Freude daran. Ich war selbst in der Schule ein, ich bin immer noch ein unglaublich hibbeliger Mensch. Ich habe einfach gemerkt, dass solcher Unterricht, es geht nicht darum, dass sie sich austoben sollen und die Klaviertastatur zerschlagen sollen. Aber ich habe einfach die Erfahrung gemacht, im Musikunterricht kann man die Kinder wieder anders abholen. Das bringen grundsätzlich diese Fächer mit sich, die nicht im Klassenzimmer sind, sei es der Werk-, Sport- oder eben der Musikunterricht.

44 Werken kann ich nicht so gut, deshalb mach ich’s auch nicht. Ich mach’s auch nicht gerne, deshalb mach ich’s nicht.

45 Aber der Musikunterricht... Ich möchte wie so, ich habe nicht den Anspruch, dass alle dieselbe Freude an der Musik haben wie ich. Mir ist bewusst, dass nicht alle Kinder Musik gerne haben, das ist auch in Ordnung.

46 Aber für mich ist es wie ein Ausgleich. Dieses Musische auch zu fördern, dass man eben auch die andere Hirnhälfte, also dieses ganze, es ist ja auch wissenschaftlich belegt, wie wichtig das das ist. Und ich merke einfach, ich komm der Klasse auf einer anderen Ebene näher. Ich lerne die Klasse auch anders kennen.

47 Es ist unglaublich schön, wenn diese Kinder die Lieder im Gang wieder singen, die man gesungen hat, oder die Tänze auch tanzt.

48 Das ist so meine Motivation, dass ich weiss, was der Unterricht mit Kindern machen kann, weil ich selbst die Erfahrung bei mir gemacht habe, aber auch, in Praktika oder jetzt eben selbst im Unterricht.

50 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?

Über das habe ich mir viele Gedanken gemacht, weil ich habe bei dieser Frage immer „kompetenzorientierter Unterricht“, und dann darunter die Frage „was ist hochwertiger Musikunterricht?“, und da merk ich so ein bisschen die Schnittstellen, aber andererseits auch ein bisschen der Widerspruch, weil wenn ich mich an den Kompetenzen im Lehrplan 21 orientiere, und ich finde ganz vieles am Lehrplan 21 im Fachbereich Musik super, aber gerade im Theoriebereich merk ich manchmal einfach, für mich ist jemand, der kompetent ist im Musik machen oder im Musikunterricht, also ein Kind, welches sich wohl fühlt in der Musik, welches mitsingt, welches mitgehalten kann.

Für mich hat es aber weniger damit zu tun, ob es mir eine perfekte Solmisation hinkriegen kann auf der Primarstufe jetzt. Oder ob es fehlerfrei alle absoluten Notennamen kann und den Violinschlüssel richtig zeichnen kann. Ich finde es wichtiger, dass man im Kreis miteinander im Takt diese Body-Perussion-Sachen machen kann. Dass man in einem Kreis tanzt, dabei sein kann, dass man mitsingt, dass man sich auch wieder erinnert an die Lieder.

53 Dass man erkennt, das ist jetzt schneller, es langsamer, es ist traurig, es glücklich, ob man jetzt Moll oder Dur benutzt, sei dahingestellt. Alles jetzt auf der Primarstufe natürlich.

Und ganz vieles von Lehrplan 21 unterstützt meine Annahme ja auch. Ausser das in der Theorie. Der Theorieteil, wo ich dann einfach wirklich merke, manchmal so, ist jetzt für mich nicht hochwertiger Unterricht, wenn ich mich an dem orientiere, sondern eher, kompetenzorientierter Unterricht ist für mich wirklich, wenn man mit der Musik arbeitet, wenn die Musik zum Werkzeug wird und man damit etwas macht. Und das Hintergrundwissen, ja, auf jeden Fall, damit kann man auch arbeiten. Ist für mich in dem Moment einfach nicht Priorität.

56 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

57 Abwechslungsreich. Kinder-, schülerzentriert. Musikalisch. Motivierend. Stärkend.

58 *Kannst du «Musikalisch» beschreiben?*

59 Einfach, dass wirklich viel Musik gemacht wird und nicht nur davon gesprochen wird.

60 Auch so der handelnde Aspekt, den du hier betonst?

Genau. Man muss nicht gleich das grösste Instrument rausnehmen, es können auch Schlagstöcke sein, Boomwhackers, Xylophon; oder bewegt, dass man das nicht im Klassenzimmer macht, sondern im Singsaal, wenn es einen Singsaal hat. Dass man wirklich die Musik macht, dass es ein separates Fach ist.

63 Welches sind die für dich die zentralen, typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht beim Berufseinstieg, die du erlebt hast?

64 Also ich habe mir da als erstes notiert, die grosse Schere beim Niveau der Kinder. Das ist in jedem Fach so, das ist mir bewusst. Man hat gute und weniger gute Sportler in der Klasse. Aber im Musikunterricht, gerade in der vierten Klasse, in der ich im Moment unterrichte, das sind Welten.

Ich habe Kinder, die spielen Klavier, Querflöte, irgendein Instrument, die können Noten lesen, die können im Takt mitschlagen, die sind auf Tour. Die sind teilweise fast schon unterfordert. Und dann habe ich Kinder, die noch nie in Kontakt mit einem Instrument gekommen sind, abgesehen vom Singen in der Schule noch nie sonst mit Musik in Kontakt gekommen sind. Und aus diesem Grund sind für sie zum Beispiel absolute Notennamen eine Fremdsprache und unglaublich abstrakt.

66 Man weiss das im Voraus auch, aber was mache ich dann mit denen, die schon voll dabei sind? Und ich spreche jetzt nicht nur von der Theorie, sondern auch sich wieder an den Text erinnern. Einfach, man ist schon musikalisch, man fühlt sich wohl in der Musik. Wie gehe ich mit ihnen um, dass sie trotzdem merken, dass sie noch etwas dazulernen, dass da noch etwas passiert?

67 Aber dass ich trotzdem mit den anderen Kindern, und das ist der Grossteil der Klasse, arbeiten kann und sie abholen kann, ohne dass eine Gruppe wie zurückbleibt. Und was ich auch gemerkt habe, ist der Zeitaspekt. Diese zwei Lektionen in der Woche, neben meiner persönlichen Meinung, dass es zu wenig ist, weil es eigentlich wichtiger wäre, aber auch rein objektiv betrachtet; es ist auch zu wenig Zeit in dem Moment.

68 Wenn man den Anspruch hat, mit den Kindern einerseits wirklich die Musik zu machen und zu singen, aber eben auch der trotzdem wichtige, es klingt vielleicht, als wär's nicht wichtig, aber ich find's trotzdem wichtig, auch das Hintergrundwissen dazu den Kindern vermitteln kann. Und das aber so zu machen, dass die Motivation dabeibleibt. Deshalb mein ich, ich kann nicht eine ganze Lektion lang mit ihnen einen Theorieblock machen in dem Moment. Sie wollen singen. Aber gleichzeitig möchte ich ja diese Theorie ihnen näherbringen. Und das finde ich noch immer eine grosse Herausforderung, ein Thema in dieser Zeit rüberbringen, wie es steht im Lehrplan oder in einer Grobplanung, und das innerhalb von zwei Lektionen pro Woche. Eben auch noch mit dieser grossen Schere.

69 Dann habe ich noch geschrieben: Sehr wenig Zeit für sehr viele Ziele. Also, eine Lektion ist selten eine Lektion. Man hat dann noch den Wechsel von Klassenzimmern und bis man starten kann und es ist meist noch ein bisschen wilder, was meiner Meinung nach auch gut ist, kommt natürlich immer drauf an, welche Lehrperson hat welche Klasse.

70 Man hat die Vorgaben vom Lehrplan und möchte die ja auch durchbringen, aber die Zeit reicht fast nicht, wenn man ihnen auch Raum lassen will für das und nicht nur kurz „ah, sie haben sich jetzt zu Musik bewegt, ich kann das jetzt abhaken, eine Lektion und gut ist“. Das ist dann nicht die Realität. Das ist ein weiterer Punkt.

71 Dann habe ich aufgeschrieben, die Organisation: sei dies Raum oder Infrastruktur. Ich habe jetzt unterschiedliche Erfahrungen gemacht, im Moment bin ich in einem Schulhaus mit einem grossen Musiksaal, mit Klavier und vielen Instrumenten. Aber jetzt auch nicht so, dass ich ein Klassensatz von vielen Instrumenten hätte. Das nicht. Es gibt auch Schulhäuser, bei denen sieht es sehr mager aus. Und das merke ich, ist auch eine grosse Herausforderung. Man kommt mit einem grossen Rucksack mit Ideen, man sammelt viele Ideen hier an der PH, das find ich ganz toll. Aber man merkt dann, man hat gar nicht die Möglichkeiten, das alles umzusetzen, aus organisatorischen Gründen, weil die Infrastruktur lässt das vielleicht gar nicht zu, das Instrument ist gar nicht da. Oder weil man eine Klasse hat, bei der zum Beispiel das Musizieren in der Gruppe mit Xylophonen schlichtweg nicht möglich ist, wenn nicht noch eine IF-Lehrperson¹ oder Heilpädagogin im Raum stehen würde. Es reichen zwei, drei Kinder der Klasse, es reicht auch schon ein Kind, die das in dem Moment nicht zulassen. Und ich habe bis jetzt noch nie die Erfahrung gemacht, dass von einer IF-Stunde¹ Musikunterricht gesprochen wurde, was ich auch verstehe.

72 Aber es schränkt eine Lehrperson auch ein bei der Umsetzung, weil es teilweise dann wirklich nicht geht.

73 Eine weitere Herausforderung ist, wie bereits angesprochen, die Theorie. Ich finde diese sehr hochstehend, vor allem auch für die 5./ 6. Klasse. In der 5. Klasse, die ich letztes Jahr hatte, habe ich die Erfahrung gemacht mit dem Solmisieren und den Noten, das ist halt einfach sehr hochstehend.

74 Ich habe einfach gemerkt, es fliesst alles zusammen, auch mit dem Zeitaspekt. Dass es einfach wirklich wie ein Durchquetschen ist, „ich muss jetzt mit ihnen noch dieses Ta-ge-te-ge noch anschauen und durchbringen und eine Prüfung machen“, weil ich brauche ja eine Note. Und dann quetscht man es so wie durch, und mir ist klar, mir ist bewusst, ich habe noch keine Routine darin. Mit der Zeit wird's dann vielleicht anders.

75 Für Kinder, die vorher noch nie mit Musik zu tun hatten, wird's wirklich, also es ist wirklich eine Fremdsprache für sie. Es ist auch so, im Moment sind wir noch in diesem Wandel drin vom Lehrplan 21, was wird jetzt umgesetzt, was nicht? Und ich kann halt nicht davon ausgehen, dass eine Klasse seit drei Jahren dem Lehrplan entsprechend unterrichtet wurde, und deshalb dann Kinder in der 5. Klasse antreffen kann, die noch nie von absoluten Notennamen gehört haben. Das gibt's halt einfach auch. Ich denke, in ein paar Jahren wird dann das wieder anders sein, weil dann das wirklich eingespielt ist.

76 Mein allgemeiner Eindruck bezüglich Anforderungen und Herausforderungen: Man kommt mit extrem viel, also ich kam mit sehr viel Motivation aus dieser Ausbildung heraus für Musikunterricht, weil man lernt sehr vieles eins zu eins Sachen, die man anwenden kann, und dann merkt man plötzlich, die Realität ist einfach so ein bisschen anders.

77 Es lässt dies vorerst gar nicht erst zu. Das ist in jedem Fach so, dass man merkt, „es kommt noch so viel sonst dazu“. Und dann ist noch irgendwie ein Fest in der Schule, und dann muss man dieses Lied auch noch singen. Und dann wird das noch auf den Musikunterricht verschoben, und man kommt dann am Anfang noch gar nicht dazu, diese pfannenfertigen Sachen, die man hier angeschaut hat in der Ausbildung, so umzusetzen. Es entspricht nicht der Realität in dem Moment.

78 Aber eben, auch in allen anderen Fächern war dies jeweils mein Eindruck, wenn man am Anfang kommt und merkt, „weniger ist viel mehr“.

79 Das Durchstieren von seinen pfannenfertigen Sachen geht in dem Moment halt einfach nicht.

81 *Also auch so ein bisschen das Ankommen im Fach selbst?*

82 Genau. Und auch wirklich merken, ja, es braucht halt Zeit, bis sie den Platz haben und diese Anordnung geht jetzt nicht, weil die lenken einander immer ab oder Halbkreis, nein, find ich jetzt trotzdem nicht so gut. Wie will ich das Klavier haben, dass ich sie trotzdem sehe? Um solche Dinge muss ich mir vorher Gedanken machen. Klar, in einem Praktikum schon, aber da kommen wir wieder in eine neue Schule, in eine neue Klasse. So wie's mir jetzt funktioniert, könnte genauso sein, dass das nächste Jahr überhaupt nicht funktioniert mit der Klasse. Und all das, dieses Ankommen, dem räumt man wie weniger Wert zu, das überlegt man noch gar nicht so in der Ausbildung, ja. Habe ich das Gefühl.

84 **Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

85 Sicherlich der Austausch mit den erfahrenen Musikpersonen, das hat mir sehr viel gebracht, eben mit dieser TM. Oder auch in einer Praxisgruppe oder einfach der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Oder einfach mal eine Musterlektion, wie man sie im Internet finden kann, versuchen zu durchzuführen. Und dann, das habe ich an der PH gelernt, zu reflektieren und wirklich schauen, was geht und was nicht.

86 Wirklich auch mit dem Crescendo zu arbeiten, aber nicht zu sehr daran...

87 Das Crescendo bietet pro Doppelseite so viele gute Ideen an, aber dass man wie lernt, dann das wirklich Wichtige herauszunehmen. Klar, wenn die Klasse brennt für das Thema, unbedingt noch mehr dazu machen. Aber wie so der Mut zur Lücke.

88 Persönlich einfach die Freude daran trotzdem halt zu behalten. Dass man da das angehen kann. Es klingt vielleicht naiv, aber wenn man selbst die Freude hat, geht's halt besser durch.

89 Bei der Schere, bei dieser grossen Herausforderung habe ich die Lösung noch nicht so ganz gefunden. Sicherlich manchmal halt wie zwei Gruppen machen, das nützt mir manchmal auch, dass ich sagen kann, die eine Gruppe arbeitet bereits etwas anderes, und mit denen, die Mühe haben, kann ich's nochmal anschauen.

90 Das geht aber auch nur, wenn ich das in einem Fachunterricht sonst mal machen kann. Habe ich jetzt so gelernt.

91 Aber für mich am meisten sicherlich der Austausch mit Erfahrenen, und beim Crescendo beim Lehrerkommentar mich zu orientieren.

93 **Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

94 Was nicht das Ziel ist: Ich muss nicht aus allen einen Mozart machen. Das behalte ich mir schon mal im Hinterkopf, weil wenn man die Lernziele liest, oder die Kompetenzen liest und ich dann immer sage, das ist so hochstehend, dann habe ich sehr oft vergessen: Es ist nicht das Ziel, dass das alle perfekt können. Dass man die Ziele sich so steckt, dass sie auch erreichbar sind.

95 Ich bin überzeugt, dass Musik gut tut. Und aus diesem Grund sollen sie mit der Musik in Kontakt kommen. Das wiederum ist auch meine Motivation, wenn ich durch die Erfahrung sehen kann, wie ein Kind in einem anderen Fachunterricht nicht so dabei ist, aber plötzlich mitsingt, vielleicht immer noch schräg, aber es macht mit und hat Freude und ist motiviert. Dieses Abholen der Kinder, das ist so die Motivation.

96 Meine Haltung gegenüber dem Musikunterricht ist: er ist viel zu unterbewertet, also ihm wird viel zu wenig Bedeutung zugeschrieben. Ich finde es unglaublich wichtig und vertrete dann auch diese Haltung. Also ich habe noch nie eine Musiklektion gestrichen, weil ich mit dem Deutsch-Thema nicht durchkomme. Ich stehe sozusagen für den Musikunterricht ein, weil ich weiss, er sollte genauso wichtig sein wie andere Fächer auch.

98 **Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen im Berufseinstieg, bei der Arbeit, im Musikunterricht mit dem Lehrplan 21?**

99 Es ist wirklich ein Overload am Anfang. Man hat vielleicht schon selbst eine Jahresplanung gemacht oder man hat eine Jahresplanung, die schon steht.

100 Dann hat man den Lehrplan 21, wo super Sachen drinstehen und auch konkret, meiner Meinung nach. Dann kommt aber noch das Schuljahresmotto, und dazu solltest du auch noch etwas machen. Und dann an der Schulfasnacht wird auch noch etwas gesungen und ja, es kommt so ganz viel auf einmal. Dann fallen da nochmals Lektionen weg oder dann...

101 Es ist grundsätzlich ein unglaublich guter Leitfaden, der Lehrplan 21. Also ich finde, gerade so im Zyklus 1, finde ich, ist es wirklich so geschrieben, das, was ich finde, was auch so wichtig ist, also ich spreche jetzt von meiner Überzeugung; dieses Bewegen, dieses Miteinanderfühlen, im ersten Zyklus, finde ich super formuliert. Auch ein sehr guter Leitfaden, in dem Moment wirklich so „was soll ich machen?“

102 Ich weiss einfach aus der Dritten, Vierten; ich finde das Crescendo super aufgebaut, es ist ja nicht ein obligatorisches Lehrmittel, das finde ich auch gut im Sinn von: Ich kann daraus zücken und nehmen, was ich will. Aber ich muss nicht nur das, ich muss nicht alles durchmachen, weil das wäre sehr, sehr viel. Bei gewissen Seiten könnte man ein Semester dran verweilen. Ich finde, dass es sehr gut abgestimmt ist auf den Lehrplan 21.

103 Ich finde es wirklich ein guter Leitfaden, für mich ist es einfach ein Leitfaden, der vor allem für musikalische Kinder umsetzbar ist. Klar, ich habe vorher gesagt, die Ziele kann man ja auch ein bisschen herunterschrauben. Aber grundsätzlich ist es sehr hochstehend. Jetzt bin ich auch wieder beim Singen, Sprechen. Das nachher auch so umzusetzen. Ich habe mich wiederum durchgebllickt beim Lehrplan, damit ich weiss, wovon wir sprechen, und ein Ziel ist: „Ihre Stimme entdecken, festigen; Töne mit der Stimme sicher treffen.“ Klar, wir schauen an, was machen wir mit Brummern oder Falsch-Sängern, aber das ist so schwer, das dann umzusetzen, wenn du noch 17,18 andere Kinder in der Klasse drin hast. Das ist für mich so ein bisschen die Schnittstelle zwischen der Theorie von Lehrplan 21 und dann von der praktischen Umsetzung.

104 Dass es für musikalische Kinder gut umsetzbar ist. Aber für den Durchschnitt oder für die darunter ist es sehr schwierig. Nicht alles; das Singen und das Musizieren im Ensemble, eigentlich alle ersten fünf, ich kann sie nicht alle aufzählen. Dort ist es etwas anders.

Aber ich meine wirklich so den Teil mit dem richtigen Singen, wo es auf die einzelne Stimme drauf an kommt, mehrstimmig singen, finde ich extrem schwierig, wenn es darum geht, eine zweite Stimme zu halten, wenn man ja einstimmig den Ton schon nicht treffen kann.

Und auch mit der Solmisation oder mit dem Notenschreiben, dass sie eine Partitur schreiben sollen und das dann auch umsetzen sollen; ich finde das super, ich finde das so toll, dass man das angehen soll. Aber die Erwartung, dass das die Kinder können, finde ich viel zu hoch in dem Moment.

Das kann ich mit meinen Klaviermädchen oder -jungen machen, aber wenn ich jetzt meine Viertklässler anschau, und die sollten das Ende sechste Klasse können, da bin ich leider davon überzeugt, dass das nicht bei allen gehen wird und man gar nicht erst zum Probieren kommen wird, weil es einfach zu hochstehend ist in dem Moment.

109 Gehst du diese Herausforderung an? Welche Strategien hast du?

110 Teilweise bin ich schon ein bisschen ohnmächtig. Ich versuche es sicherlich.

111 Das nicht angehen wäre ja, wenn man es einfach streicht, was ja Lehrpersonen wirklich auch machen, einfach sagen, „das Theoretische habe ich nicht gemacht, ich will mit ihnen einfach nur das Singen machen“.

112 Das mache ich jetzt nicht so, weil es mir auch wichtig ist.

Ich merke dann aber schon, wenn ich eine Prüfung mache, muss man halt auch mit Noten, von den absoluten Notennamen zum Beispiel, und dann sehe ich, dass nachdem wir so lange geübt haben, ein Dossier zusammengestellt und geübt, geübt, mit Kärtchen und allem und immer wieder, und es eigentlich doch nur ein Abzählen wäre. Und klar, es gibt die, die das nicht gelernt haben, ich spreche jetzt nicht von denen. Aber dann gibt es solche, die immer wieder gekommen sind, mit Karteikarten und allem und so, aber es wie einfach nicht geht. Aber ich weiss, das hat man in anderen Fächern ja auch.

Ich gehe es so weit an, dass ich die Zeit mir nehme in dem Moment, und dann halt wirklich, manchmal halt, seien das irgendwelche Spiele, die man auch mal in einer Pause machen kann, obwohl dann gar nicht Musikunterricht wäre, aber irgendwie schnell ein Tafel-Fussball oder so irgendetwas, sie dort ein bisschen abholen, dass es einfach immer wieder kommt, weil, sind ja beim Expliziten, Impliziten auch ein bisschen, also wenn ich den groben Brocken mache eine Lektion lang, habe ich die Erfahrung gemacht, das geht nicht so gut. Ich versuch dann halt einfach, in Kleineres und im Spielerischen einzubauen. Aber das gelingt auch nicht immer. Schlussendlich gibt's dann einfach die, die's können, und die, die's nicht können.

116 Welche Kompetenzbereiche/welche Kompetenzen stellst du ins Zentrum deines Musikunterrichts?

117 Ich denke, ich versuche schon, über alles drüber irgendwie einen Bogen zu schliessen zu können. Es wäre aber gelogen, wenn ich sagen würde, ich gebe der Kompetenz von den Theorieaspekten besonders viel Bedeutung.

118 Ich denke, das rutscht ein bisschen zurück in dem Moment, weil mir, das hat auch mit meiner persönlichen Einstellung zu tun, extrem wichtig ist, dass Musik gemacht wird.

119 Dass gesungen wird, dass getanzt wird, dass Bewegung drin ist.

Aber es ist sicherlich so, dass wenn ich sehe, ich habe diese Themen in der Jahresplanung und im Lehrplan drin und will diese abgedeckt haben, und nicht einfach nur „ich habe eine Lektion dazu gemacht“, sondern ich will sie abgedeckt haben.

Und deshalb habe ich zum Beispiel jetzt bei der Jahresplanung bei solch einem Brocken, einem Theorieteil, die Notennamen oder das Klatschen, die Takte, dann habe ich gesagt, ich mache nicht zuerst Schweizer Reise und dann das, sondern halt immer wie zusammengenommen, dass man halbe Lektion eher die Bewegung, das Singen, das Tanzen, und dann noch ein bisschen von der Theorie oder im besten Fall, dass man es verknüpfen kann. Dass man halt nachsingt, was man jetzt aufgeschrieben hat.

- 122 Oder wir haben so ein großes Klavier zum Draufstehen am Boden, da haben sie auch Spass dran.
- 123 Also, einfach so.
- 124 Aber das ist mir schon auch wichtig, weil sonst muss es dann die nächste Lehrperson ausbaden.
- 125 So eine gewisse Allgemeinbildung im theoretischen Teil der Musik gehört für mich genau so dazu, sonst würde ich mir ja selbst widersprechen, wenn ich sage, dass der Musikunterricht so wichtig ist.
- 127 Jetzt schauen wir auf das Ausbildungsprogramm: Welches Wissen aus der Ausbildung, sei das Theorie, Übungen, Konzepte, kannst du anwenden und erachtest du als nützlich für die Umsetzung im Musikunterricht?**
- 128 Ich habe gemerkt, dass das Modul Singen und Leiten, sei es jetzt halt das sture Dirigieren, aber wirklich auch, „wie geht man das jetzt an?“
- 129 Es ist schön und gut, wenn wir sagen „wir lernen jetzt ein neues Lied“.
- Aber ich habe während meiner Ausbildung in diesen drei Jahren sehr, sehr gut lernen können, wie ich ein Lied mit den Kindern bearbeite. Was mache ich mit einem schwierigen Text? Mit einer schwierigen Melodie? Wann spiele ich es vor? Wann singe ich es vor? All dieses, wie man ein Lied einer Klasse näher bringt und es dann auch verbessern kann. All dies, finde ich, habe ich in der Ausbildung sehr gut gelernt.
- 130
- Das Gleiche bei den Tänzen: Dass man nicht nur davon gesprochen hat, sondern dass man zum Beispiel montags morgen um 8 Uhr einen Ringtanz gemacht hat. Dass das wirklich Tänze sind, die wir eins zu eins anwenden können. Das ist grundsätzlich das, was ich am Musikunterricht an der PH im Vergleich zu anderen Fächern extrem geschätzt habe.
- 131
- Ich habe vorher meinen Rucksack angesprochen: Ich finde, dass ich den Rucksack sehr gut füllen konnte. Und nicht nur mit Einstellungen von mir und „wie gehe ich damit um?“, sondern wirklich konkrete Beispiele, Dossiers, Einsing-Übungen, die wir erarbeitet haben.
- 132
- Dass man nicht immer nur Do-Re-Mi-Fa-So-La-Ti-Do, sondern dass man den Skilift nimmt, oder solche Dinge. Die Musik auf das Niveau der Kinder herunterbrechen und sie dort abholen, und so ein Einsingen machen oder so ein Tanz beibringen. Das ist etwas, wo ich finde, das haben wir hier an der PH extrem gelernt.
- 133
- Ebenfalls auch, was es ausmacht, wie die Lehrperson vor einem steht. Eben so dieses motivierte, wenn der Dozent vor einem steht und einfach auch Freude daran hat. Dass man dann eben auch am Montagmorgen irgendwie abgeholt werden kann. Dass das wirklich auch wichtig ist. Was mir ganz fest in Erinnerung blieb, was für mich so wie eine Art Brandmarke war, war das erste Semester, der Theorieunterricht. Und ich kam mit einem theoretischen Wissen hier hin, aber es war ein grosser Schlag in dem Moment. Sogar für mich, das klingt jetzt ein bisschen, (unv.) ich das nicht, es gab ja wirklich Leute, die hatten kein Problem mit dem, weil sie in einem Chor oder etwas sind. Aber ich fand's extrem happig in dem Moment, ich glaube vor allem, weil es im ersten Semester war.
- 134
- Und so tief und so viel, und so nicht Primar, so nicht Freude, so nicht Musik in dem Moment, und mir ist ganz klar, dass man diese fachliche Überhöhung und alles. Ich habe einfach gemerkt, das explizite Unterrichten im ersten Semester von dieser Theorie war für ganz viele: „Ich werde nie Musik unterrichten“ Und das ist schade, weil alles, was nachher gefolgt ist, hat überhaupt nichts mehr damit zu tun gehabt. Also es ist wie, ich sage allgemein nicht, man soll nicht die Theorie erlernen. Ja nicht. Und gerade wir als Lehrpersonen, das ist unglaublich wichtig, dass dieses Wissen da ist, und nicht einfach nur „Ich kann das G einzeichnen“, sondern wirklich, dass eine Überhöhung da ist, das auf jeden Fall. Aber es hat einem regelrecht erschlagen zu Beginn. Und ich habe dann einfach auch bei mir und bei anderen festgestellt, dass eine Unsicherheit bezüglich des Musikunterrichtens da war.
- 135
- So in einem ersten Praktikum, plötzlich „Nein, ich will nicht Musik unterrichten“. Ich habe so schlecht Erfahrungen gemacht, obwohl ja die meisten dann durchgekommen sind an der Prüfung, aber darum geht es in dem
- 136

Moment ja nicht. Sondern wirklich, ja, es war ein grosser Mocken und hat einem so ein bisschen das Selbstvertrauen weggenommen.

137 Dann habe ich mir aufgeschrieben: Wichtig sind mir, die verschiedenen Aspekte des Unterrichts anzuschauen. Das finde ich eben, das macht man hier unglaublich gut. Singen, Leiten, Musizieren, Tanzen, Dirigieren, das Xylophonspielen, das Musizieren im Ensemble, dass dem auch Raum gegeben wird. Da finde ich wirklich, habe ich mich unglaublich gut vorbereitet gefühlt.

138 Was mir persönlich gefehlt hat, war ein bisschen, wie bringe ich gewisse Inhalte den Kindern näher? Eben jetzt auch vor allem im theoretischen Teil. Ich wurde zwar ausgebildet, die Theorie zu verstehen, aber mir hat dann ein Modul oder ein Halbmodul gefehlt, oder ein Input diesbezüglich, wie bringe ich jetzt das einer Klasse bei?

139 Weil ich habe's zwar jetzt begriffen. Ich kann das, ich konnte es vielleicht früher nicht, jetzt kann ich's oder ich konnte es schon immer. Wie bringe ich das kindesgerecht rüber?

140 Und auf jeden Fall gibt es gute Empfehlungen im Krescendo, das ist mir schon klar. Aber in der Ausbildung hat mir dieser Teil gefehlt, das Rüberbringen, oder eben auch das Umgehen in dem Moment, mit der Schere, mit der Herausforderung ‚Ich habe Kinder, die in der vierten Klasse noch nie Notenlinien gesehen haben‘ oder nicht wissen, was das genau ist.

141 Dieser Teil habe ich gesagt, hat mir ein bisschen gefehlt. Die Schere habe ich bereits erwähnt.

142 Das mit dem Dozenten habe ich auch bereits gesagt, das ist unglaublich wichtig, dass das wirklich alle Dozenten, ich war glaub bei allen, die ihr habt. Und klar, man mag jemanden mehr oder weniger, aber die Motivation war immer da und man hat auch wirklich gemerkt, man macht es für sich. Und nicht den Dozenten zuliebe. Und das finde ich unglaublich gut.

143 Eben beim ersten Semester war's so ein bisschen „eh“, aber das ist halt einfach meine persönliche, weil ich halt wirklich zu kämpfen hatte in dem Moment. Und ich dachte, ich kann Musik und...

145 *Standest du kurz vor der Fachabwahl?*

146 Nein, das nicht. Das andere Fach, also Französisch, wäre nicht in Frage gekommen, und nein, Musik mach ich so gerne, und ich wusste auch von anderen höheren Semestern, dass es anders wird.

147 Aber es war schon so, „phhh“, vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt wäre es anders gewesen, aber man kommt mit einer Erwartung, man lernt hier unterrichten, Musik, und dann kommt einfach grad zuerst der Brocken, obwohl er unglaublich wichtig ist, also versteh mich da bitte nicht falsch.

148 Aber abgewählt hätte ich jetzt nicht, ich weiss, dass bei vielen stand es zur Diskussion und wurde dann vielleicht nicht gemacht, weil die anderen beiden Fächer einfach das grössere Übel dann waren.

149 Und sie waren im Nachhinein auch froh, haben sie's nicht gemacht.

150 Das auf jeden Fall.

151 Von diesen Leuten, mit denen ich engen Kontakt habe, habe ich das Gefühl oder bin ich überzeugt, war niemand negativ gegenüber diesem Musikunterricht an der PH eingestellt, weil man wirklich konkret daran gearbeitet hat. Es war nicht einfach nur irgendwas, sondern pfeifenfertig, wie man dem auch sagt. Und auch ein Austausch und abwechslungsreich. Eben der Rucksack, ich find das unglaublich toll, es hat auch einen hohen Praxisbezug.

152 Aber eben so wie dieser letzte Schritt fällt dann wie ein bisschen weg, bei einzelnen Themen, wie kann ich's jetzt rüberbringen?

154 Auch dieser Umgang mit der Diversität, habe ich mir noch notiert.

156 *Das sind interessante Inputs, die du uns da gibst. Und vor allem, ich kann das nachvollziehen mit dem ersten Semester.*

157 Auf der anderen Seite kann's ja auch sein, es ist wie zum Ausleben. Das verstehe ich schon auch, lieber dann schon als später. Aber... — Nicht mal sonderlich. — Nicht, Okay. — Nein.

159 Welche musikalischen, künstlerischen, pädagogischen Kompetenzen braucht eine Musiklehrperson?

160 Beim Musikalischen finde ich sicher, dass die Lehrperson singen kann, dass vorgesungen werden kann. Weil sonst klappt dieses Vor- und Nachsingen nicht. Ich find's unglaublich wichtig, dass sie ein Instrument spielen kann, zur Begleitung.

161 Ich habe gar nichts dagegen, dass man auch Playback ablässt, es ist manchmal wirklich toller, manchmal klingt ein Lied, wenn die Kinder es unbedingt haben wollen, auch besser mit CD, weil es sonst viel zu tief wäre für sie, aber sie merken es ja nicht mit der CD. Aber sonst, ich finde, man muss ein Instrument spielen können.

162 Der Theorie-Aspekt, man muss wissen, von was man spricht. Eine gewisse fachliche Überhöhung soll auf jeden Fall da sein.

163 Vielleicht noch künstlerisch?

164 Weiss ich gerade nicht genau, was damit gemeint ist. Kannst du mir ein Beispiel geben?

165 *Denkst du dass es wichtig ist, dass zum Beispiel eine Person, die Musik unterrichtet, nebenbei noch künstlerisch tätig ist, zum Beispiel in einem Chor singt oder in einem Orchester spielt, oder eigene kreative Projekte verfolgt?*

166 Nicht zwingend. Ich finde, wenn die Freude im Musikunterricht da ist und übergebracht werden kann, finde ich, ist es keine Voraussetzung für mich, dass man nebenbei im musikalischen Bereich sonst noch etwas macht. Aber ich finde, das Künstlerische, sei das Malen, Basteln, was weiss ich, eben dieses Musische, dafür muss man schon etwas haben.

167 Also ich kann überhaupt nicht zeichnen. Aber einfach so, ein bisschen dieses Feuer haben. Ich weiss nicht, ob das in das Künstlerische reingeht. Aber einfach in diesem Aspekt.

168 Und pädagogische Kompetenzen, inwiefern braucht sie diese?

169 Pädagogische Kompetenzen, ja, unglaublich. Unglaublich. Ich denke, man kann noch so ein Ass sein in der Musik sein, kann jenste Instrumente spielen, drei Ateliers nebenbei haben und zwei Chöre führen, also es ist nicht gegeben, dass es einen guten Unterricht gibt.

170 Ich gehe nicht vom Gegenteil aus, aber ich bin davon überzeugt, es ist unglaublich wichtig, auch pädagogische Kompetenzen zu haben. Es ist schlussendlich trotzdem Schule, es ist auch Unterrichten. Und es ist meiner Meinung nach teilweise sogar anspruchsvoller, weil es in einem anderen Setting ist, in einem anderen Raum, andere Sitzordnung.

171 Ich bin selbst sehr fest tätig während dem Singen. Im Mathe ja, in der Erklärung bin ich auch fest dran, und nachher, wenn die einzelnen Kinder zu mir kommen. Aber im Musikunterricht, ich begleite sie, ich singe mit ihnen, ich mach selbst wirklich mit. Und deshalb, sicherlich diese Führungskompetenzen finde ich extrem wichtig. Und einfach, vor der Klasse stehen und auch das Erklären, also sei das bei einem Lied oder bei einem theoretischen Teil. Einfach das überbringen können und mit ihnen anschauen, das ist nicht jedem in dem Moment gegeben.

172 Und das ist auch etwas, das man lernen kann oder etwas, dass man hier an der Schule, in der Ausbildung auch lernt.

174 Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen? Was erscheint dir diesbezüglich als Berufseinsteigerin wichtig?

175 Ich denke, das, was ich vorhin angesprochen habe.

176 Es ist schon sehr vieles unglaublich gut und wirklich brauchbar.

177 Das, was ich vorher angesprochen habe mit „wie bringe ich das weniger Lustige in dem Moment den Kindern rüber? Wie kann ich das verpacken?“

178 Und vielleicht auch, aber man kann auch sagen, das liegt in der Verantwortung der Lehrperson selbst, wie und wo finde ich gutes Übungsmaterial?

179 Also wir sind ja schon in die Bibliothek gegangen und alles, aber es ist so viel. Und das Krescendo bietet ja grundsätzlich einfach eine Doppelseite zu einem Thema, aber damit ist es ja noch nicht geübt.

180 Und vielleicht das auch so ein bisschen, oder vielleicht, dass man das sogar während der Ausbildung erstellen kann. Also ich weiss nicht, ob ich da jetzt zu weit gehe, aber dass man vielleicht, sei das Dossiers zusammenstellen, oder eben auch schaut, wo finde ich konkret was?

181 Also wie gesagt, in der Bibliothek haben wir das ja schon auch gemacht. Aber dann kopiert man einfach alle Seiten raus und macht da irgendwie ein Dossier. Und dann ist auf dieser Seite wieder das und hier und dort.

182 Es gibt schon gewisse Kopiervorlagen im Krescendo, welche sehr gut zu benützen sind, aber zum Beispiel die Lernkontrollen im Krescendo sind dann teilweise meiner Meinung nach zu kurz oder zu klein, oder sprechen nicht so das an, wo man selbst den Fokus so gesetzt hat. Dass man vielleicht diesbezüglich auch noch das Übungsmaterial noch ein bisschen genauer anschaut.

183 Und eben dann noch das ‚wie rüberbringen‘.

185 Schnittstelle zwischen Musikpädagogik und Bildungspolitik: Musikunterricht wird teilweise sehr kontrovers gehandhabt, diskutiert. Wie erlebst Du den Musikunterricht in deinem näheren Umfeld? Wie charakterisierst du ihn da?

186 Also wie er angeschaut wird?

187 *Ja, genau, oder wie er gehandhabt wird.*

188 Grundsätzlich finde ich, dass ihm zu wenig Bedeutung gegeben wird, zu wenig wertgeschätzt wird, und diesbezüglich teilweise auch zu wenig ernst genommen wird. Ich habe jetzt schon zwei, drei Mal, wenn man mit jemandem über den Musikunterricht gesprochen hat, und sagt, „phuu, wie macht man jetzt das?“ Und dann kam als Antwort: „ach, das habe ich weggelassen, ich habe einfach gesungen“.

189 Oder als ich die vierte Klasse übernommen hatte und es ist eine unglaublich tolle Lehrerin, die sie vorher hatte, die dann auch gesagt hat, ja, „den Theorieteil habe ich kurz mal angeschaut aber nicht wirklich gemacht.“ Dass teilweise dann auch die Einstellung zu dem halt wirklich eher negativ ist. Und dann es nicht so umgesetzt wird, wie es geplant wäre. Und das wiederrum birgt dann diese Schwierigkeiten.

190 Wenn man von Anfang das so macht, könnte es ja schon gehen, wäre es glaub ich eine weniger grosse Herausforderung.

191 Und zusätzlich, eben diese zwei Lektionen, das ist wirklich, finde ich, zu wenig. Weil man will oder soll das andere ja auch machen. Aber es heisst einfach immer, ja, „der Musikunterricht ist... ja chli go singe“

192 Und ich nehme wahr, dass auch Leute, die auch sonst selbst gerne Musik machen, sei das jetzt auch die, die im Lehrberuf tätig sind oder irgendwo ganz anders, grundsätzlich, wenn man dann sagt, „ah, man hat nur zwei Lektionen Musik“, dass es einfach so ist, „ah, Musik, ja, macht man so irgendwie.“

193 Aber auch von höheren Stellen, wenn man irgendwie mit jemandem am politisieren ist, über wieviel Stunden Arbeit und Lohn und Ferien und alles, und dann bringe ich immer wieder mal den Musikunterricht zur Sprache, und ich habe einfach festgestellt, dass der wirklich nicht als so wichtig erachtet wird, wie er in meinen Augen,

aber ich denke auch in den Augen von ganz vielen anderen eigentlich wäre, und das ist unglaublich schade. Weil wenn es dann darum geht, etwas für den Musikunterricht einzufordern, stösst man viel schneller auf Ablehnung im Vergleich dazu, wenn man in Mathe wieder eine Begabtenförderung, oder auch IF¹.

194 Im IF weder für die ganz Guten in Musik noch für die ganz Schlechten in Musik kriege ich eine IF-Stunde zugesprochen. Ich will nicht, dass es weniger in Mathe oder Deutsch hätte, verstehe mich da nicht falsch. Aber schon nur, dass es das da nicht gibt, zeigt doch eigentlich, wie das gehandhabt wird.

195 Aber da könnte man jetzt eine ganze Diskussion über Noten geben und welcher Fokus und alles machen.

196 Aber einfach, ich finde, es wird ihm viel zu wenig Bedeutung und «Ernstheit» gegeben.

198 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?

199 Ich habe Angst, dass man plötzlich noch mehr streicht. Oder dass man's nur noch all zwei Wochen macht. Ich denke, im Moment ist die Bildung und das Schulsystem in einem stetigen Wandel, das ist mir schon klar.

200 Aber im Moment wird ja viel darüber gesprochen, was soll in der Schule, und wieviel und wieviel für jeden und alles.

201 Und ich denke, die Herausforderung ist, dass der Musikunterricht sich behaupten kann. Dass ihm die Wichtigkeit zugesprochen wird, und dass es nicht einfach plötzlich nur noch als Freifach da ist.

Oder als, man singt mal wieder, oder man hat nicht mehr ein Fach dafür, sondern den Auftrag, dazwischen ab und zu ein bisschen zu singen. Ich denke, das ist so ein bisschen die Schwierigkeit. Ja, ich denke, deshalb ist es 202 so wichtig, wenn da die Haltung steht, dass man sich da trotzdem einsetzt. Ich denke, es wird nie darüber diskutiert, ob man Mathematik machen soll. Ich liebe Mathe, ich unterrichte es gerne, mach es gerne. Aber über das würde man nie diskutieren.

203 Aber der Musikunterricht ist jetzt schon einige Male, wieder mehr Lektionen, wieder weniger. Ich denke, dort halt ist einfach eine Herausforderung.

205 Wie sieht der Musikunterricht in der Zukunft aus? Wird er sich ändern, oder bleibt er? Was denkst du?

206 Ich denke, er sollte bleiben und er wird auch bleiben. Ich hoff das ganz, ganz fest. Ich habe mir da auch ‚fächerübergreifend‘ aufgeschrieben.

207 In der ersten, zweiten, in den Praktika, da singt man immer wieder dazwischen und alles. Aber ich merke, umso höher die Stufe, in der man ist, umso weniger hat es da den Platz dafür, oder hatte man das Gefühl.

208 Aber ich finde, es bietet sich in jedem Fach irgendwie an, sei das als Bewegungs-pause oder irgendetwas, dass man die Musik wirklich auch ins Klassenzimmer holt in dem Moment, und nicht nur den Musiksaal hat.

209 Auch mit den NMG*-Themas (*Fach: Natur-Mensch-Gesellschaft) und so, dass man da nicht nur so kurz ein Lied dazu singt, weil man jetzt Steinzeit hat, ein Steinzeit-Rap nehmen, sondern halt wirklich...

210 Ja, aber allgemein, die Fächer da, ich denke allgemein, dass in der Schule die Fächer mehr geöffnet werden oder werden sollten.

211 Dass man nicht mehr stur 45 Minuten Mathe, 45 Deutsch, 45 Musik, sondern eine Öffnung, und dann vielleicht themen- oder projektmässig gearbeitet werden sollte.

212 Aber das ist einfach so ein Stammtischgerede, wo man am Abend vielleicht mal beim Feierabendbier diskutiert hat.

214 Was denkst du, wo und wie können wir die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen und Berufseinsteigenden unterstützen?

215 Es gibt ja die Praxisgruppen der PH. Und das ja ist grundsätzlich etwas Tolles, dass man sich da trifft. Aber dort geht es nie um den Musikunterricht.

216 Was ja auch gut ist, also im Sinn von, da geht es auch um Klassenlehrerin, Strukturen, Ämtli-Plan, also da geht es wirklich so ums Ankommen als Lehrperson.

217 Ich könnte mir vorstellen, ich weiss nicht, in welchem Rahmen das möglich ist, dass so was ähnliches wirklich jetzt auf den Musikunterricht gestützt extrem wertvoll sein könnte.

218 Dass man sich dann wirklich mit fünf, sechs, welche auf der gleichen Stufe sind, aber vielleicht das schon vor dem Abschluss bekannt ist, wenn man dann schon weiss, wo man unterrichtet, natürlich. Dass einfach dieser Austausch stattfinden kann und vielleicht im ersten Jahr noch geleitet ist. Oder ein bisschen geleiteter ist.

219 Weil ich habe in der Praxisgruppe, ich konnte bisher einfach nur zweimal gehen, weil ich immer krankgeschrieben war, ich hatte Michelle Boxler als Praxisgruppenleiterin. Und diese Leitung hat so gut getan in dem Moment, wir haben uns einerseits ausgetauscht und sie hat dann noch eigene Ideen hineingebracht.

220 Und ich kann mir einfach gut vorstellen, und das spricht auch für Sie als Dozenten, dass dieser Austausch extrem wertvoll sein könnte im Bezug auf die Musik.

221 Weil es würden ihn vielleicht auch nicht alle annehmen wollen oder alle machen, aber einfach bei dem, dass man sich nicht jede Woche, nicht all zwei Wochen, aber einfach zusammen sich trifft und über den Musikunterricht spricht.

222 Dann kann man Dossiers austauschen, man kann... Klar kann man das auch machen, ohne dass die PH involviert ist, das ist mir auch bewusst.

223 Aber ich denke, gerade im ersten Jahr, oder in den ersten zwei Jahren wäre das extrem spannend, wenn da noch Lehrperson oder eine Dozentin, ein Dozent dabei ist, welche das ein bisschen leitet und da noch Inputs geben kann.

224 Weil eben, ich habe im Moment kein Klassenspänli, ich habe niemanden in einer Parallelklasse. In vielen Schülhäusern funktioniert das vielleicht so oder so, dass man sich mit einer Lehrperson trifft, welche schon länger unterrichtet. Die das gleiche Fach hat. Aber ich habe jetzt die Erfahrung gemacht, es gibt auch Schulen, bei denen ist das nicht so. Keine Parallelklasse. Und es gibt wieder eine andere Sicht, eine neue Idee.

226 **Was machst du, dass das Fach Musik weiterhin so motiviert unterrichten kannst? Auch wenn deine Wege jetzt etwas weiterführen.**

227 Ich habe dir ja gesagt, dass Primar nicht so meins ist. Aber ich bin im Musikunterricht am authentischsten in dem Moment. Ich muss ihnen nicht irgendwie vorgaukeln, dass ich das jetzt mega spannend finde, dass man jetzt so minusrechnen kann, sondern ich mach's so gerne. Ich begleite gerne am Klavier, ich singe auch gerne. Ich merke, dass das einfach auch rüberkommen kann.

228 Und klar, manchmal denke ich mir „oh mene“, also wirklich, furchtbarer Unterricht gewesen, wieder laut und alles. Aber ich merke, auch wenn ich jetzt davon erzähle, ich mach's gerne. Und da bräuchte es viel, das mir die Motivation nimmt.

229 Und wenn ich dann sehe, und das ist glaub ich auch wirklich das Schöne an dieser Stufe, dass sie dann trotzdem...

230 Dann bringst du deine eigene Ukulele mit. Und dann dürfen sie auch ein bisschen rum, also so.

231 Es sind halt wirklich noch Kinder. und die sind diesbezüglich sehr dankbar, was solche Dinge dann betrifft.

232 Und das motiviert mich extrem. Und eben auch, dass ich mich dann null verstellen muss.

A11 Interview PB 1434_11

Datum des Interviews: 09.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 35 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: PB 1434_11
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 08.06.2019

2 LI: Wie sieht deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute aus? Erzähle!

3 PB: Also grundsätzlich sind meine Eltern auch schon recht musikalisch, sie haben gerne Musik, ich wurde schon früh familiär damit konfrontiert.

4 Oder dass mein Vater ein Instrument gespielt hat oder so.

5 Ich selbst habe auch viel so Kassetten gehört, und nicht unbedingt Hörspiele wie andere Kinder, sondern halt Abba, zum Beispiel.

6 Ich habe dann in der zweiten Klasse begonnen, Gitarrenunterricht zu nehmen.

7 Bis zur zweiten Kanti durchgehend, und habe da auch so ein bisschen meine Biographie schreiben können in der Musik.

8 Sonst halt Schulmusikunterricht, ganz normal, wo ich sehr gerne sang, das hat mir am meisten Spass gemacht. Und das ist mir auch heute noch sehr wichtig.

9 Dann habe ich einfach selbst weiter Musik gemacht, als ich nicht mehr in den Gitarrenunterricht ging, bis dann zur PH, wo das wieder Pflichtfach wurde, wo ich aber dank meinen Gitarrendozenten sehr viel Freiheit hatte. (lacht)

10 Und auch heute bin ich noch sehr musikalisch, mache gerne Musik, auch zum Beispiel in der Pfadi, am Lagerfeuer. Ich glaube, das ist so das, was für mich die Essenz ausmacht, das Zusammensein, und zusammen Musik machen.

12 Hast du in der Kanti Wahlpflicht- oder Schwerpunktfach Musik gehabt?

13 Nein, ich habe da Spanisch als Schwerpunktfach und Bildnerisches Gestalten als Wahlpflichtfach gehabt.

14 Also nur Grundlagenfach Musik, bis zur dritten Kanti wahrscheinlich.

15 Genau, so in dem Stil, und nachher noch der normale Musikunterricht, den man glaub ich nachher auch noch hat, ja.

17 Was ist dir bei der Gestaltung des Unterrichts wichtig?

18 Am wichtigsten ist mir, die Freude an der Musik zu vermitteln, und den Kindern diese Leidenschaft, die ich für die Musik empfinde, weitergeben zu können.

19 Und das ist jetzt bei mir spezifisch am ehesten das Zusammensingen, worauf ich einen Schwerpunkt lege, das bedeutet mir persönlich einfach sehr viel und das möchte ich weitergeben, dass sie sich später daran noch erinnern können. Und selbstverständlich gehören dann auch noch die Grundlagen dazu, die man erarbeiten muss, und was halt alles auch Pflichtstoff ist, aber für mich so, mein Herz schlägt für das.

21 Bereitest du den Musikunterricht speziell vor? Sprecht ihr euch in der Stufe ab? Wie läuft die Vorbereitung ab?

22 In der Stufe eigentlich nicht, ich mache das ganz selbstständig und arbeite mit dem Lehrmittel Krescendo 3/4, halt je nach Schuljahr einmal mit der 3, einmal mit der 4. Dann wechsle ich so ab.

23 Und ich versuche in der Gestaltung meines Musikunterrichts, immer darauf zu achten, dass ich ein bisschen Krescendo, also ein bisschen Pflichtstoff drin habe, und dann ein bisschen Singen, und immer noch etwas Spezielles, sei dies ein eigener Tanz entwickeln, sei dies ein Rap schreiben, irgendwie so was. Dass ich ein bisschen eine Durchmischung drin habe.

25 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht in Bezug auf die Praxis?

26 Für mich ist wichtig, dass die Kinder beispielsweise diese Bühnenpräsenz erlangen. Diese Kompetenz, etwas zu präsentieren. Also ich mache es sehr oft, dass ich sie etwas vorklatschen oder vorsingen lasse, dass sie wirklich etwas vorzeigen können. Das hat für mich in der Musik einen grossen Wert, wo ich denke, dass sich das auch auf andere Fächer, zum Beispiel bei Vorträgen oder so, wieder gut auswirken kann. Also dieses Handelnde, das Machen, und nicht nur das Aufnehmen, sondern wirklich etwas selbst produzieren und selbst ausprobieren. Dass sie das können und sich auch trauen.

27 Was ist denn aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

28 Ich glaube, man kann das nicht so direkt sagen, was hochwertig ist und was nicht, weil jede Lehrperson hat ihren eigenen Stil und ihre eigenen Sachen, die ihr wichtig sind.

29 Für mich ist hochwertiger Musikunterricht, wenn sicher etwas gelernt wird im Sinne von „es wird mal Musiktheorie vermittelt, so die Grundlagen sind dabei“, und gleichzeitig gehen die Kinder aber mit einem Lächeln raus, oder singen das Lied, das man gesungen hat, noch beim Rausgehen. Wenn sie etwas davon mitnehmen.

30 Gerade, weil sonst eigentlich so viele Kopffächer da sind, dass die Musik doch ein bisschen Freiraum lässt.

32 Welches sind die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

33 Ich denke, insbesondere sich an Dinge heranzuwagen, die man noch nicht so gut kennt. Also das ist von Person zu Person unterschiedlich, ich weiss von vielen Mitstudierenden, die sich nicht so getraut haben, dann vor der Klasse ein Instrument zu spielen, das sie in ihren Augen nicht perfekt beherrschen.

34 War für mich jetzt nicht so eine Sache, weil ich schon lange ein Instrument spiele.

35 Aber ich hatte zum Beispiel das Problem, oder habe es immer noch, dass ich bei eher komplizierten Sachen, wo ich mich nicht so zuhause fühle, beispielsweise das Orff-Instrumentarium, das ist so etwas, das ich nie gemacht habe, was ich nicht wirklich kenne, ausser kurz von der PH, und was ich dann tendenziell auch mal ein bisschen eher weglass. Definitiv einfach, weil ich es zu wenig kann.

36 Und das ist so die Herausforderung, sich dann trotzdem an was heranzuwagen, auch wenn es herausfordernd wirkt. Und nicht sagen: „Ja, ist ja nur eine Lektion, ja, jetzt haben wir keine Zeit mehr dafür.“

38 Gibt es auch Herausforderungen, die von Seiten der Schülerinnen und Schüler an dich treten, die der Unterricht mit sich bringt?

39 Ich denke, das ist fächerunabhängig, natürlich. Das Classroom-Management, das sehr wichtig ist. Insbesondere im Musikunterricht, wo es halt auch mal etwas lauter zugeht, wo Ortswechsel nötig sind, wo vielleicht jeder noch ein Instrument in den Händen hält. Dass man einfach die Klasse sehr gut im Blick hat, dass man gut erklären muss, dass man Sachen schon vorwegnimmt, dass gar keine Fragen kommen.

40 Und man muss sich halt drauf einstellen, dass auch nicht alle Schüler so begeisterungsfähig sind für dieses Fach. Und dass man das dann halt auch so akzeptiert, dass nicht jeder dieselbe Begeisterung für ein Projekt oder etwas aufbringen kann.

42 Wie hast du denn den Lernstand der Kinder erlebt?

43 In meiner Klasse jetzt sehr gut, sie hatten vorher schon einen Musiklehrer oder einen Klassenlehrer, der auch Dirigent ist in einer Musikgesellschaft. Dementsprechend war der Stand dieser Klasse schon wirklich recht

gut, sie nehmen auch sonst Musikunterricht oder lernen Instrumente, also ich empfand die Grundlagen schon als sehr gut, auf das, ja, ich konnte auf etwas aufbauen.

44 Das ist aber sehr toll. Das höre ich so wenig, interessanterweise.

45 Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

46 Ja, ich denke, je nach Herausforderung braucht es all diese.

Grundsätzlich musikalische Kompetenzen braucht es, man muss das, was man tut, im Griff haben, ansonsten
47 kann man sich nicht auch noch auf die Klasse konzentrieren, wenn das Lied, das man begleiten sollte, nicht funktioniert.

Fachwissen einfach, dass man die Grundlagen kennt. Ich glaube nicht, dass eine riesige Überhöhung mit In-
48 tervallkunde und weiss ich was direkt notwendig ist, und wenn, dann kann man das nachschauen. Aber ein bisschen eine Überhöhung schadet sicher nicht.

Und generell ist halt all das, was man auch als Klassenlehrer braucht oder als Lehrperson im Generellen, be-
49 sonders in der Musik wichtig, wie auch bei anderen musischen Fächern. Weil es halt manchmal halt hoch hergeht und die Kinder das auch gerne tun.

51 Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

Ich glaube, es gibt genug Fächer, die ich unterrichte, weil es einfach dazugehört, weil ich mache das auch
52 gerne und es ist schön mit den Kindern, aber es gibt auch trockenere Fächer, so gesagt. Und die Musik hat halt den Vorteil, dass man auch mal ausbrechen kann, und die Stunden gehen so schnell rum. Und weil ich es auch für mich persönlich im Privaten als eine Leidenschaft betrachte, ist das schön, wenn man es mit dem Beruf verbinden kann.

53 Ich werde auch nächstes Jahr dann noch in einer weiteren Stufe Musik unterrichten, also, ist schön, wenn man das auch so ausbauen kann.

54 Und verfolgst du mit deinem Musikunterricht irgendwelche persönlichen Zielsetzungen, abgesehen von den Zielsetzungen des Lehrplan 21?

55 Jetzt nicht, dass ich direkt ein Ziel gesetzt hätte für mich, aber für mich, ich möchte einfach den Kindern diese Erinnerung mitgeben. Ich hatte selbst eine 3./4.-Klasslehrerin, die da mit Gitarre die Klasse begleitet hat, und mir ist das bis heute geblieben. Und ich wünsche mir, ich weiss nicht ob es klappt, aber ich wünsche mir, dass das meinen Kindern in meiner Klasse auch als positive Erinnerung bleibt.

56 Weil es gibt genug Musiklehrpersonen, die halt einfach die CD drücken, habe ich das Gefühl. Und das finde ich persönlich jetzt schade. Ist einfach meine Meinung, wo ich finde, dabei geht ein bisschen was verloren.

57 So dieses Erlebnis.

58 Das Erlebnis und wirklich so das Selbst-im-Geschehen-drin-sein.

59 Ganz genau, ja.

61 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?

62 Ich muss ehrlich gesagt sagen, dass ich mich mit dem Lehrplan in der Musik eher wenig befasse. Ich stütze mich da ganz fest auf das Lehrmittel und gehe mal davon aus, dass es das in etwa erfüllt.

63 Da ich weiss, dass jetzt spezifisch im Krescendo so der Bereich Tanzen noch nicht so fest abgedeckt ist, versuche ich, das noch ein bisschen mehr einzubringen, abgesehen vom Lehrmittel. Und sonst ist halt so, man geht davon aus, dass man den erfüllt, man kontrolliert sich ab und zu, aber es ist halt schon so, dass der Lehrplan von den meisten sicher erfüllt wird mit guten Grundlagen.

64 Dass es aber auch immer Kinder gibt, die vielleicht kein Instrument spielen, die sich dem nicht so öffnen können, und vielleicht dann halt die Kompetenzen auch nicht erreichen. Aber das ist halt wie in jedem anderen Fach einfach eine Begabungs- und Übungssache.

66 Du hast eingangs erwähnt, dass du viel singst, dass du das ins Zentrum des Unterrichts stellst. Also kann man sagen, der Bereich Singen/Sprechen ist ein Schwerpunkt deiner Arbeit? Gibt es noch andere Kompetenzbereiche, die du in den Vordergrund stellst?

67 Grundsätzlich ist es für mich schon das Singen, und alles andere läuft so, würde ich sagen, in gleicher Beteiligung nebenher.

68 Also eben, bei meiner Jahresplanung schaue ich immer darauf, dass ich einmal halt das Tanzen in den Vordergrund rücke, dann ist das vier Wochen lang wichtig und wird viel geübt. In einem anderen Quartal ist es halt vielleicht eben Sprechgesang oder so etwas. Dann ist es irgendwie das gemeinsame Musizieren, jetzt werden wir dann starten mit einem Klassenkonzert, wo wir die Lieder irgendwie vortragen, vielleicht noch mit Moderation. Also je nach Quartal stelle ich etwas anderes ins Zentrum. Aber einfach so das Singen zieht sich für mich wie ein roter Faden durch.

69 Der Rest ist halt einfach so aufgeteilt.

71 Welches Wissen, Methoden, Konzepte konntest/kannst du konkret aus der Ausbildung mitnehmen und in deinen Berufsalltag einfließen lassen?

72 Es sind jetzt nicht so unbedingt fixe Theorien, wo ich irgendwelche Autoren nennen könnte, auf die ich mich beziehe, das eher nicht. Es ist eher mehr dieses Gefühl, das ich mitnehme an die vergangenen Musikstunden, wo ich mich zurückerinnere, „aha, wir haben ja mal mit diesen Tassen irgendwie was gemacht, oder wir haben mal diesen Tanz gemacht“. Und so ein bisschen das Gefühl, wie ich eine Musikstunde organisieren kann. Dass es einen Theorieteil gibt, wo man vielleicht eher sitzend agiert, und dann auch noch einen Bewegungsteil, so ein bisschen dieses generelle Gefühl, das ich mitgenommen habe. Zählt für mich mehr, ich könnte jetzt nicht spezifisch etwas nennen.

74 Welche Kompetenzen (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) braucht eine Musiklehrperson für einen gelingenden Musikunterricht?

75 Ich glaube, man muss da schon differenzieren: Ist es eine Musiklehrperson oder ist es wirklich eine gute Musiklehrperson.

76 Ich denke, mit einem gewissen Grundwissen kann man Musik unterrichten, man kann sich da ein bisschen überhöhen und man kann das tun. Aber um das wirklich hochwertig und gut und mit Herzblut zu machen, muss man schon auch selbst schon ein bisschen Musik gemacht haben oder den persönlichen Bezug dazu haben. Weil es lebt dann halt mehr.

77 Ich zeige auch oft irgendwie noch ein Video von einem Konzert, wo ich war, oder irgendwie so was, und ich denke, davon lebt dann der Musikunterricht und das bleibt auch.

78 Und wenn man da stur nur nach Buch und nach den Grundlagen, die man hat, unterrichtet, ist es ein bisschen wenig. Geht auch, aber ja...

79 Und halt sicher pädagogische Kompetenzen, die sehr wichtig sind. Dass man einfach die Beziehung zur Klasse gut pflegen kann und auch gerade in einem so lebendigen Fach, die Klasse zu begeistern, aber auch zu führen vermag.

81 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken im Ausbildungsprogramm? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

82 Ich empfand den Musikunterricht an der PH, im Gegensatz jetzt auch zu anderen Fächern, als sehr bereichernd. Ich finde, ich habe viel mitnehmen können in den einzelnen Semestern. Es war auch, von mir aus gesehen, gut aufgeteilt in die einzelnen Bereiche.

83 Jetzt einfach für mich persönlich, ich hätte gerne noch mehr ein bisschen mit Instrumenten oder so kurzem Ausprobieren von Begleiten von Liedern mit irgendwelchen Gurken oder Ratschen oder solchen Sachen. Ich glaube, wenn ich das noch mehr hätte machen können, würde ich es jetzt auch mehr tun.

84 Dasselbe auch ein bisschen mit Orff-Instrumenten, das waren glaube ich sechs Veranstaltungen oder so, wenn ich mich nicht täusche. Und es war spannend, es war ein spannender Einblick, aber ich fühle mich zu wenig sicher im Moment, um da einfach ohne weiteren, grösseren Aufwand das tun zu können im Unterricht, wo ich in anderen Bereichen das Gefühl habe, ich bin so sicher, dass ich nicht einen riesen Aufwand betreiben muss.

85 *Das ist ein guter Hinweis. Würdest du denn grundlegend keine anderen Module oder Bausteine noch reinnehmen?*

86 Nein, ich denke nicht.

87 Was vielleicht noch eine Idee wäre, wäre zum Beispiel beim Tanzen. Ich bin da nicht so der Spezialist, beziehungsweise ich kann es, wenn ich es übe, aber ich vergesse die Schrittfolgen sehr schnell, und ich denke immer wieder zurück, mir hätte es geholfen, hätte es die Möglichkeit geben, sich da zum Beispiel im Unterricht selbst aufzunehmen oder so ein, ja, man muss es immer selber wissen, man kann es auch freiwillig gestalten. Aber wenn ich jetzt noch Videos hätte von damals, in einer Gruppe zu tanzen oder so, könnte man es schnell anschauen, „ah ja, so ging das“, anstatt per Blatt rechts, links, die Schrittfolgen wieder herzuleiten.

88 Das ist dann oft eher komplizierter, als es einfach übers Auge zu machen. Ich denke, das würde mir helfen.

90 Das kann ich gut nachvollziehen. Könnte ich gleich machen mit meiner Klasse, die ich noch habe.

91 **Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in deinem schulischen Umfeld? In der Schweiz? im Allgemeinen?**

92 Ich denke, es gibt sehr grosse Unterschiede, und der Musikunterricht steht und fällt für mich eigentlich mit der Lehrperson, mit ihrer Vorbereitung, mit ihren Grundlagen, mit ihren Fähigkeiten. Ich denke, man kann sich auch sehr viel aneignen, aber das ist halt immer mit sehr viel Zeit und Fleiss verbunden.

93 Und es gibt für mich da grosse Unterschiede, wo einige halt vielleicht nicht diese Erfahrung im Bereich Musik haben, das Fach unterrichten, weil es gefordert oder gewünscht wird von der Schulleitung oder weil es einfach Leute braucht, und die das dann halt auch nicht gleich beibringen können wie jemand, der damit auch privat in Berührung kommt, der Erfahrung hat, der Beispiele nennen kann.

94 Ich finde, es ist sehr unterschiedlich, ich denke auch, dass es in der jetzigen Ausbildung so gemacht wird, dass es fähige Musiklehrer hat, als es vielleicht früher gab, wenn ich jetzt so ältere Musiklehrerinnen und -lehrer anschau an meiner Schule. Aber eben, es steht und fällt mit der Person.

96 *Habt ihr hier irgendeine spezielle musikalische Schulkultur?*

97 Nein, gibt es nicht, ausser unter den Lehrern gibt es so ein kleines Ensemble, das irgendwie einmal im Jahr, beim Schulschlussessen gemeinsam auftritt.

98 Aber das ist nur freiwilligerweise und lehrpersonenspezifisch.

99 Sonst gibt es das eigentlich nicht, ich könnte mir das aber gut vorstellen, in Zukunft irgendwie mit einem Schullied oder irgendwie sowas.

100 Ich denke, es würde die soziale Kultur sicher stärken.

101 Aber wir haben es jetzt nicht.

103 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?

104 Ich denke, generell in den musischen Fächern wird in Zukunft eher ein bisschen heruntergeschraubt, halt auch bildungspolitisch. Das nehmen wir ja jetzt in anderen Fächern bereits wahr. Ich könnte mir auch vorstellen, dass sich das auch auf den Musikunterricht auswirkt.

105 Wir hier sind sehr gut ausgerüstet im Moment, wir haben auch einen Singsaal, wir haben einen riesen Raum voller Instrumente, den wir nutzen können.

106 Instrumente, die wir ins Schulzimmer nehmen können und so weiter.

107 Also ich sehe da kein Problem. Allerdings ist es schon so, wenn wir anschauen, dass wir auf der 3./4. Klasse ja zwei Lektionen in der Woche haben, in der 5./6. glaube ich nur noch eine, wenn ich da richtig bin, dann ist das halt schon wenig.

108 Und es ist schon so, ich merke das auch als Klassenlehrerin, sehr oft muss man noch irgendwie Organisatorisches machen, oder noch schnell etwas sagen, oder ein Wochenziel noch besprechen mit den Kindern, und da halt in den anderen Fächern auch dieser Druck von Noten und von Leistung und von Beurteilung sehr stark da ist, packt man das dann automatisch manchmal in Fächer wie die Musik, wo dann halt Unterrichtszeit eigentlich verloren geht. Einfach, weil es aufgrund von Begabungsförderung, IF¹ usw. organisatorisch manchmal nicht anders möglich ist.

109 Und da denke ich, müssten wir uns Lehrpersonen eigentlich selber ein bisschen an der Nase nehmen und versuchen, der Musik ihren Platz zu geben, den sie eigentlich haben sollte und in meinen Augen auch verdient hätte.

111 Wie sieht der Musikunterricht in Zukunft aus? Wird er sich verändern?

112 Schwierig. Da Musik etwas ist, das lebt und was sich auch verändert in der Popkultur und in der Musik, dass es verschiedene Genres gibt, es gibt immer wieder neue Musik. Heutzutage mit YouTube und der Globalisierung sehen wir Musik von überall. Ich denke, das wird sich auch auf den Musikunterricht auswirken, finde ich auch schön so, wenn man neue Sachen kennenlernen darf. Das ist so das Positive. Ich denke aber auch, dass vielleicht auch ältere Traditionen genau durch das verloren gehen könnten, weil dann das nicht mehr so „cool“ ist.

113 Und wie gesagt, was da bildungspolitisch noch passiert, ist für mich auch ungewiss. Ob man mehr Ökonomie setzt als auf lustvollen Unterricht.

115 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?

116 Ich denke, auch hier ist es wieder von den ausbildenden Personen abhängig.

117 Ich durfte jetzt das so erleben, dass ich mich sehr unterstützt fühlte, indem ich während der Ausbildung immer die Möglichkeit hatte, Fragen zu stellen, mir Hilfe zu holen, und auch danach habe ich mich ja mal bei dir noch gemeldet, wegen einem Tanz oder so.

118 Und diese Möglichkeit finde ich sehr wertvoll, dass man sich noch Rat holen kann. Weil man dann halt gerade etwas Neues ausprobiert, was man sonst vielleicht nicht tun würde, wenn man keine Unterstützung bekommt.

119 Also ich könnte mir sehr gut vorstellen, dass vielleicht diese Begleitung noch mehr forciert würde, oder dass man diese Möglichkeit zum Kontakt oder mal, ich weiss nicht, wie das finanziell auch möglich ist, irgendwie

eine Unterrichtsbegleitung, wenn sich jemand sehr unsicher fühlt oder die Klasse immer in der Musik nicht im Griff hat, dass man vielleicht mit Besuchen noch was machen könnte.

120 Aber ich weiss nicht, wie das dann umsetzbar wäre.

121 Aber grundsätzlich so, die Möglichkeit zum Kontakt und zur Unterstützung finde ich sehr wichtig und auch hilfreich, wenn man die hat.

122 Und wenn man die auch als Ausbildender so vermittelt, den Studierenden.

124 Wie gelingt es dir, weiterhin so motiviert das Fach Musik zu unterrichten?

125 Kann ich nicht mal nur auf den Musikunterricht beziehen, sondern generell Unterricht. Für mich ist der Lehrberuf zwar ein Beruf, aber es ist auch, ich komme jeden Morgen sehr gerne in die Schule.

126 Ich sage immer: "Wo hat man das, dass am Morgen einem 20 Kinder anschauen und im Chor „guete Morge Frau B“ singen?" Wo hat man das?

127 Und es macht mir einfach generell sehr viel Spass.

128 Es gibt auch traurige Momente, ganz klar, aber so dieser Kontakt und das mit den Kindern, das macht es aus, weshalb ich es so gerne mache.

129 Und in der Musik, wo ich persönlich einen Bezug habe, ist das halt noch stärker der Fall als irgendwie in der Mathe oder so, was halt auch ein Fach ist, das man zwar spannend gestalten kann, aber vielleicht etwas mehr auf Leistung, Schreiben, Stillsitzen fokussiert ist als auf Ausprobieren und Ausleben. — Mit Leib und Seele eine Lehrperson, oder? — Ich glaub schon, ja.

A12 Interview JS 1434_12

Datum des Interviews: 13.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 35 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: JS 1434_12
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 24.06.2019

2 LI: Erzähle deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

JS: Als Kind war ich so in einem Kindersingen mit meiner Mutter und einem Freund, und wir haben da viele
3 Singspiele und Rhythmusspiele gemacht, und zuhause eigentlich auch viel gesungen, einfach mit den Eltern,
am Abend oder immer wieder.

4 Und dann bin ich in die Rhythmik gegangen im Kindergarten und in der ersten Klasse.

Dann habe ich mit Xylophon gestartet, in der zweiten Klasse wahrscheinlich, und habe Xylophon gespielt. Und
5 in der dritten Klasse Flautin gespielt, so eine kleine Holzquerflöte, also wie eine Blockflöte, die man schon so
quer spielt, damit ich dann nachher Querflöte spielen konnte, in der vierten oder fünften Klasse.

Und das habe ich bis ins Gymi, also die ganze Sek, und die ersten zwei Jahre im Gymi habe ich das gemacht.
6 Und habe dann auf Gitarre gewechselt, im Gymi und an der PH. Weil ich das einfach besser brauchen konnte.
Und Querflöte ist ein bisschen...

7 Ich war noch im Orchester in der Primarschule, mit der Querflöte. Und dann im PH-Chor, im Gymi-Chor und
letztes Jahr war ich im Not for sale bei (unv.) So ein bisschen Chorerfahrung, ja.

8 Und jetzt gerade Musikunterricht und sonst mache ich nicht so viel, manchmal zuhause ein bisschen Gitarre
spielen, aber...

9 *Am Gymi, hast du das Schwerpunkt- oder das Wahlpflichtfach Musik besucht?*

10 Nein. Ich hatte PPP (Pädagogik, Psychologie, Philosophie), und ich glaube, wir mussten auch ein Instrument
spielen. Aber ich hätte es auch sonst... Ja, irgendwie war das ein bisschen inbegriffen.

11 *Sind deine Eltern oder deine Familien speziell musikalisch?*

12 Nein, gar nicht (lacht). Wir haben einfach so gesungen, Singspiele und so, wie beim Wandern oder so.

13 Nein, sie sind nicht so musikalisch.

14 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

15 Jetzt für die Kinder ist mir wichtig, dass sie Freude haben, das ist eigentlich so für mich das Wichtigste, an
Musik. Und eben nicht nur am Singen, einfach wirklich am Unterricht. Und deshalb beziehe ich sie oft noch
mit ein, dort halt vor allem auch bei der Liederwahl. Ich merke einfach, dann sind sie voll dabei, wenn sie
auch noch mitbestimmen können.

16 Und dann ist mir schon auch wichtig, dass sie Sachen, die wir lernen, anwenden können, und eigentlich zeigen
können. Und ja, das klappt nicht immer ganz so, wie ich mir es vielleicht wünschen würde. Aber es ist ein
grosses Ziel.

17 *Kannst du ein Beispiel machen?*

18 Also zum Beispiel, was ich auch schon gemacht habe, wir haben Rhythmus und Pentatonik durchgenommen,
da habe ich probiert, dass sie selber in kleinen Gruppen so ein ganz kleines Lied schreiben. Einfach so, dass

sie es anwenden können, dass sie irgendwie einen Rhythmus schreiben können und dazu sprechen können. Solche Sachen. Will ich manchmal noch ausprobieren.

19 Bereitest du den Musikunterricht speziell vor? Sprecht ihr euch in der Stufe ab? Wie verläuft die Vorbereitung?

20 Also bei uns gibt es eigentlich keinen Austausch. Ich mache einfach alleine, vor allem in Musik, weil ich glaube, bei vielen geht es ein bisschen in den Hintergrund, und sie machen dann noch irgendetwas, und das wäre sicher mehr, wenn es Fachlehrpersonen gäbe. Also einfach Musikfachlehrpersonen, dass man sich da zusammmentut. Und jetzt macht jede Klassenlehrperson irgendetwas.

21 Du selbst, hast du eine Jahresplanung oder eine Quartalsplanung?

Ich habe schon eine Jahresplanung gemacht, also hauptsächlich auch so mit Krescendo mich darauf gestützt.
22 Und ja, jetzt mache ich eigentlich die Jahresplanung, und dann immer wieder so ein bisschen genauer. Ich habe mir schon Spielraum offen gelassen.

23 Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

Ich finde es wirklich schön, weil für die Kinder ist es etwas Wichtiges und etwas Schönes, vor allem das Praktische. Und es ist ja viel praktisch, eigentlich. Ich habe das Gefühl, das tut einem im Schulalltag gut. Und ich würde auch, wenn ich keine Musik hätte, einfach musikalische Spiele oder Lieder einbauen im Unterricht. Ich finde das zentral. — So zwischendurch — Genau. Passend zu einem M&U-Thema oder, ja.

25 — Dass es irgendwo — dass es einfach Platz hat, genau.

26 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?

27 Also für mich ist es schon, wenn man mit dem Lehrplan arbeitet, mit dem Krescendo arbeitet und die Kompetenzen eigentlich der Schüler sich, eben, wenn sie das anwenden können, das ist für mich kompetenzorientierter Musikunterricht.

28 Wenn er darauf ausgelegt ist. Und das ist aber einfach, in der Realität ist es ein bisschen schwierig. Weil ich merke, dass die Kinder jetzt, wenn ich sie in der 3./4. Klasse erhalte, einfach noch nicht so ein hohes Niveau haben oder vielleicht einfach so ein bisschen zusammen gesungen haben, aber auch nicht irgendwie professionell. Und dann ist es irgendwie schwierig, dann muss man viel aufbauen an ihrer musikalischen Kompetenz.

29 *Also heisst das auch ein Stück weit, dass der Lernstand fehlt oder anders ist, als du erwartet hast.*

30 Ja, finde ich.

31 *Und wenn du sagst, dass man das anwenden kann, meinst du da auch, dass es in Richtung Handlungsorientierung geht?*

32 Genau. Also dass man irgendwie etwas begleiten oder selber erarbeiten kann, wie man das mit dem Rhythmus begleitet.

33 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

Ich habe mir da überlegt: Hochwertiger Musikunterricht hängt stark von der Lehrperson ab. Dass sie kompetent ist. Und da habe ich gedacht, wenn man so sein kann, wie ihr jetzt an der PH unterrichtet, das ist für mich
34 hochwertig, weil man kann einfach vors Klavier mitspielen und es ist so sehr lebendig und eben sehr kompetent von den Dozierenden her. Und das wäre für mich hochwertiger Unterricht. Dass die Lehrperson kompetent ist, und somit werden es auch die Schüler relativ schnell. Das ist einfach so.

35 Also dass das eigentlich wie der Auslöser ist, das Fundament.

36 Ich habe das Gefühl, ja. Und das motiviert dann auch die Schüler extrem, wenn man eine ganz sichere, kompetente Musiklehrperson hat, ja. Das ist halt schwierig, nach der Ausbildung irgendwie so superkompetent — ausser man ist das wirklich selber begabt. Ja. Das wäre das Optimale.

37 **Welches sind die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?**

38 Es ist glaube ich wirklich teilweise auch meine Kompetenz, die ist okay, und sie reicht auch gut. Aber wenn sie höher wäre, dann würden mir glaube ich noch mehr Ideen kommen oder ich könnte mehr Sachen irgendwie toll umsetzen, die ich vielleicht gerne würde.

39 Und dann ist eine Herausforderung auch die Zeit, weil gerade als Fachlehrperson, also in dieser Klasse bin ich acht Lektionen, das ist noch cool. Aber trotzdem habe ich so viele Sachen, die ich in der Klasse machen muss, abgemacht mit der Klassenlehrperson, und dann merke ich einfach, wie Musik oft so ein bisschen leidet. Oder wenn man dann noch irgendeinen Fototermin mit dem Fotografen hat, dann ist es am ehesten diese Lektion Musik, die ich dann kürze. Ja, so dieser Zeitfaktor.

40 Und dann will ich auch genügend Zeit haben zum Singen mit den Kindern, oder ein musikalisches Spiel machen mit den Kindern. Und dann hat es so viele Sachen im Krescendo, und da wirklich auch auszuwählen, ja, ich kann nicht alles machen. So Schwerpunkte setzen in den Inhalten — ja, ich finde, das ist eine Herausforderung. Und es ist relativ viel Theorie, eigentlich, in diesem Kompetenzbereich Praxis des musikalischen Wissens, da steckt relativ viel, was die Kinder in den anderen Bereichen dann auch umsetzen können, aber es sind hohe Anforderungen, und die in den Zeitgefässen irgendwie zu erarbeiten.

41 Und auch eine Herausforderung ist wahrscheinlich so das Ansehen des Fachs Musik, von den Eltern, von den Lehrpersonen, von den Kindern. Man hat so das Bild: „Das ist ein bisschen Singen, und nicht so wichtig“, ja, das merke ich nur schon, die Klassenlehrperson gibt von Ferien zu Ferien immer so ein bisschen den Stoffplan den Eltern. Und das Fach Musik und BG und Werken kommt da gar nicht drauf.

42 Aber ich finde, so würde es auch Gewicht erhalten. Wir machen da auch etwas, und es ist wichtig. Das sind so Herausforderungen.

43 **Hast du auch Herausforderungen wahrgenommen, die von Seiten der Schülerinnen und Schüler an dich getreten sind?**

44 Also für die Kinder ist, ich glaube wirklich, dass ich dort merke, dass sie nicht so von Beginn an viel Musik hatten, vielleicht. Wenn man eine Lehrperson hat, die sehr viel mit ihnen singt und so wie in einem Chor vielleicht auch ein bisschen mit ihnen übt und dranbleibt, dann merkt man das nachher. Und das ist für die Kinder eigentlich auch schon eine Herausforderung, zu hören, auf die anderen, eigentlich nur schon das Singen. Und auch wirklich von der Theorie her, also Rhythmen, was sie eigentlich keine Ahnung hatten, viele hatten keine Ahnung, ja, ich habe sie da am Anfang fast ein bisschen überfordert.

45 Also ich habe ein bisschen geschaut, wo sie stehen, und dann schnell gemerkt, ja, ich weiss nicht, Musik war vielleicht nie so ein bewusstes Fach bei ihnen, und zum Singen, stelle ich mir vor. In der ersten/zweiten Klasse.

46 Aber ich habe das Gefühl, das ändert jetzt auch ein bisschen, wenn das Krescendo, also wenn die erste/zweite Klasse auch ein bisschen mit dem Krescendo arbeitet. Sollte ja der Aufbau schon besser werden.

47 **Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

48 Ich schaue, wo sie stehen, und beginne ein bisschen weiter unten. Also die Anforderungen setze ich nach unten. Regelmässige Wiederholungen mache ich mit ihnen.

49 Ich probiere vor allem, sie zu motivieren für das Ganze, dass sie dabei sind.

Und eben, was sie auch Freude haben, wenn ich mit der Gitarre mit ihnen Lieder singe und spiele, und ich glaube, dann ist wie eine Grundmotivation gegeben oder wir haben auch schon für die Eltern etwas vorgespielt. Und dann sind sie richtig dabei und das motiviert sie dann, so eigentlich für das ganze Fach. Eben, ich nehme das Crescendo zur Hilfe und passe es an. Ich mache manchmal auch einfache Sachen, die ich merke, wären jetzt wichtig oder gut.

51 Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

Ich habe das Gefühl, für die Kinder oder für alle Menschen ist Musik so etwas Wichtiges, und sie haben eigentlich einen Zugang und sie machen das gerne. Und ich finde, das Fach sollte eigentlich mehr Ansehen bekommen, weil es so etwas Wichtiges ist.

Zum Beispiel gerade auch Kinder, die eine andere Sprache sprechen oder sonst irgendwie Probleme haben, in der Musik sind sie wie auf einer anderen Ebene und alle haben so einen Platz dort. Also es kommt so von innen heraus.

Und es wäre auch schön, wenn viele Kinder ein Instrument spielen könnten. Weil sie haben es auch schon mitnehmen dürfen, und dann haben sie so Freude, wenn sie mit ihrem Instrument etwas zeigen können.

Und ich finde, das ist dann wirklich eine Kompetenz, oder? Wenn sie auf einem Instrument Noten lesen, spielen können, vorspielen. — Unbedingt, ja. Also eigentlich ein Kompetenzbündel, der zusammenkommt — Ja, genau.

Ja, und eben, ich merke, wenn ich es im Unterricht einbaue, sie haben einfach Freude. So hauptsächlich Singen oder Bodypercussion, solche Sachen.

57 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21? Du hast die Verbindung Lernstand — Lehrmittel schon angesprochen...

Also das sicher, ja, und vor allem dann in der 5./6. Klasse, denke ich, werden die Anforderungen einfach sehr hoch. Und dann eben auch von der Zeit her, zum Beispiel das Darstellen, wie auch das Musizieren. Also Darstellen, Tanzen, Bewegen, so, wie auch das Musizieren kommen bei mir eher zu kurz, aber wir haben das Tanzen auch noch im Sport, und auch ein bisschen abgesprochen, dass wir im Sport eher so wirklich einen Tanz machen, und bei mir eher Bewegungen zum Singen, so.

Ja, es ist einfach schwierig, alle diese Bereiche wirklich gut einzubinden.

Und dann habe ich das Gefühl, dass die Praxis des musikalischen Wissens irgendwie doch noch wichtig ist, dass sie dies schlussendlich anwenden können.

Hören ist im Crescendo eigentlich noch gut verankert.

62 Gibt es einen Bereich, wo du merkst, dort bist du hauptsächlich tätig?

Singen und Sprechen. Eher in dem und im Hören und in der Praxis des musikalischen Wissens. Und so darstellen, also so präsentieren — die Gestaltungsprozesse — Genau. Teilweise. Aber wir haben eben schon für die Eltern etwas gemacht, und ich finde, da übt man dann ja dafür. Und ich werde jetzt dann bis zum Sommer, dass sie in Kleingruppen wie noch etwas präsentieren können.

64 Welches Wissen, Methoden, Konzepte konntest du konkret aus der Ausbildung mitnehmen und in deinen Berufsalltag einfließen lassen?

Das Dirigieren. So das erkennen. Gitarre war sehr, ist sehr wichtig, dass wir das Instrument wirklich drei Jahre gespielt haben. Dann die Solmisation. Die brauche ich einerseits für mich, um die Melodie zu erfinden, und einfach da so den Zugang, weil ich hatte den so halb von meiner Ausbildung vorher. Und ich finde so etwas

wichtig, mir nützt es sehr viel. Und ja, im ersten Jahr haben wir ja so ein bisschen einen Aufbau von unserem Wissen, oder?

66 Ja, so die theoretischen Grundlagen.

Genau. Das finde ich schon auch wichtig. Ich finde, die Module sehr gut aufgebaut. Über die sechs Semester hinweg. Die Chorerfahrung auch. Ich finde, da kann man viel profitieren. Oder sieht auch immer wieder so ein Einsingen und irgendwann hat man es so ein bisschen drin, vielleicht.

68 Und ein Semester ist für Krescendo. Finde ich auch wichtig.

69 Da könnte man fast noch mehr, weil man ja wirklich nachher mit diesem Lehrmittel arbeitet. Ja, gut, jeder muss es wieder für sich kennenlernen.

70 Oder ja, wie mache ich das in einer Jahresplanung? Wie schaffe ich es, das alles aus dem Krescendo irgendwie so rund in ein Jahr zu bringen? Wäre vielleicht auch noch spannend, so.

71 Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus deiner Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?

72 Ich glaube, musikalisch wäre jetzt hier das Wichtigste. Weil wenn jemand wirklich sehr kompetent ist, dann sind die Schüler voll dabei. Egal, wie pädagogisch man dann noch agiert.

73 Also, aber das ist halt selten, dass man wirklich jemanden so kompetentes hat.

Und dann ist es sicher, wenn man hier so nicht glänzt, wie wahrscheinlich viele, ist es sicher wichtig, dass man auch pädagogisch weiss, wie mit den Situationen umzugehen, mit der ganzen Klasse, gerade im Fach Musik, wo es einfach ein bisschen komplexere Klassensituationen manchmal sind oder unruhiger.

75 Und wenn man da noch so eine Lust hat, künstlerisch, ja, ich glaube, das merken die Kinder. Wenn die Lehrperson wie einfach noch ihren Teil dazu bringt.

76 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

77 Also ich finde, musikalisch wird das getan, was man tun kann, im Rahmen der Ausbildung.

78 Und künstlerisch ist für mich so etwas Persönliches, das kann angeregt werden, aber das Pädagogische wäre jetzt das einzige, wo man jetzt vielleicht noch mehr...

79 Oder vielleicht sogar einen Auftrag hat, den in der Schule umzusetzen und auszuprobieren, wie der (unv.), ja, dass man da vielleicht sich noch auf die Herausforderungen auch vorbereiten kann, in der Klasse.

80 Passen denn die Module in Bezug auf die Praxis?

81 Ja, ich finde schon. Zum Beispiel das Musizieren mit dem Xylophon, ich weiss nicht, wer das nachher wirklich umsetzt, weil es sehr ein grosses Projekt wäre, also ja, und einfach Ressourcen und Material braucht. Aber es ist trotzdem cool. Es zeigt so eine Möglichkeit. Von daher finde ich alle Module eigentlich sehr wichtig, ja. Und sehr sinnvoll.

82 Also sollte man nicht gross andere Akzente setzen?

83 Höchstens noch Krescendo, vielleicht. Weil wir nachher wirklich mit dem arbeiten sollten.

84 Krescendo also vertiefter anschauen?

85 Ja, also wir haben es schon ein Semester lang gehabt.

Wir haben aber vielleicht noch in andere Lehrmittel reingeblickt. — Ja, das kann sein — oder dann halt, weisst du, wenn das zwölf Einheiten sind, zwei Fallen weg für Prüfungen, dann hast du je drei Einheiten für jedes Kreschendo — das ist einfach nicht so viel — Ja. Aber ich nehme das gerne so entgegen.

87 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in deinem schulischen Umfeld? In der Schweiz? Im Allgemeinen?

Also das, was ich schon ein bisschen gesagt habe, so das Ansehen vom Musikunterricht, das ist beim Instrumentalunterricht sehr hoch, es wird sehr angesehen, wenn ein Kind ein Instrument spielt. Und die Eltern fördern dies eigentlich auch. Und der Musikunterricht in der Schule ist nicht so speziell angesehen von irgendjemandem, habe ich das Gefühl. Von den Lehrpersonen teilweise sehr, und teilweise auch gar nicht.

Es kommt wirklich drauf an, wieviel Freude die Lehrpersonen selber haben am Unterricht. Ich finde, der Musikunterricht müsste wie allgemein in der Gesellschaft mehr Akzeptanz noch bekommen. Dass das genau so zur Ausbildung der Kinder gehört. Ist noch nicht so ins Verständnis geraten, habe ich das Gefühl.

90 *Wie erreichen wir das?*

91 Ich habe schon auch das Gefühl, durch so kleine Sachen, wie wenn die Lehrpersonen halt auch kommunizieren, was in Musik gemacht wird, oder, ja, wenn die Lehrpersonen das selber auch mehr gewichten.

92 Man hat immer das Gefühl, Mathe und Deutsch ist so das Steckenpferd.

93 *Sprecht ihr denn in eurem Team über den Musikunterricht?*

94 Nein. Es ist wirklich, ja...

95 Und es gibt auch wenig Schulhausprojekte, wo man mal ein Lied singt oder so.

Die gibt es auch nicht so. Einzelne Klassen machen manchmal ein Musical oder so, zum Abschluss. Das habe ich mir auch überlegt. Und das sagen die Musiklehrpersonen uns auch: Gemeinsame Projekte mit der Klasse und mit den Musiklehrpersonen zu gestalten und zu präsentieren. Das würde schon auch Sinn machen. Ich habe das Gefühl, da kann man wirklich schulintern dann nach aussen eigentlich einiges erreichen. Und das machen die Kinder eigentlich auch immer sehr gerne. Solche Projekte sind eigentlich das Schönste für sie. Die Aussenwirkung des Fachs auch nach aussentragen.

97 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?

98 Also sicher die Lektionen, zwei Lektionen wären ja eigentlich, aber viele kürzen das immer wieder und so leidet Musik von allen Fächern als erstes. Das ist sicher so.

Dann Zusammenarbeit, ich weiss nicht, das ist wahrscheinlich in anderen Teams mehr. Aber man arbeitet dann eher noch im NMG zusammen, und Musik überlässt man dann so ein bisschen den Freiraum allen. Ich denke, wenn man da zusammenarbeitet, würde mehr entstehen.

100 Oder halt auch ein Projekt entstehen, ja.

Und Haltung, Wertschätzung: Wenn die Lehrperson schon mal so eine Haltung haben, dann geht das auch auf die Kinder und vielleicht auch auf die Eltern. Kommt sicher viel von der Lehrperson aus. Und eigentlich ja auch von der Schulleitung. Und ich finde, im Lehrplan ist es ja jetzt eigentlich gut verankert und es wird auch etwas gefordert.

102 Es ist nicht einfach ein bisschen Singen. Und von daher sollte es eigentlich so über die Stufen durchdringen, dass es etwas Wichtiges ist.

103 Hoffen wir, dass sich da etwas tut. Was denkst du, wie sieht der Musikunterricht der Zukunft aus?

104 Ich denke, dass er grundsätzlich, mit Krescendo, Lehrplan — gut, andere Kantone haben andere Lehrmittel — schon kompetenzorientierter wird und eigentlich mehr geschätzt, gewichtet wird. Sicher auch mit der Ausbildung.

105 Ich weiss nicht, wie man früher ausgebildet wurde.

106 Aber ich finde, das Fach Musik nimmt an der PH eigentlich viel Raum ein. Und das ist schon mal eine gute Grundlage.

107 Ich könnte mir schon vorstellen, dass es ein bisschen an Wichtigkeit zulegt.

108 Ich hoffe es auch. Aber ich glaube, es kommt auch auf die Gemeinden drauf an. In U ist eher so Leistung etwas Wichtiges, und dass die Kinder an die Kanti gehen können. Und da wird anderes fokussiert, gerade von den Eltern. Und dann in Gemeinden, eben vielleicht mit vielen fremdsprachigen Kindern, wo auch die Lehrpersonen schneller einen Zugang über die Musik suchen. Ist wahrscheinlich auch von der Gemeinde abhängig.

109 *Brachliegendes Potenzial?*

110 Ja, ich habe schon das Gefühl.

111 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?

112 Also sicher, ich denke Praktikum ist etwas Wichtiges, aber da haben wir ja Besprechungen mit euch. Ich weiss nicht, ob man das vielleicht noch stärker etwas zusammen vorbereiten könnte, oder in Gruppen. Eben so kleine Aufträge, vielleicht, sogar für in den Halbtagen im Praktikum oder so, dass man da... Ich meine, im ersten Jahr hat man nie einen Auftrag für Musik, von der Lehrperson, mit diesen Bausteinen.

113 Aber dass es vielleicht da auch...

114 *Hattet ihr das sonst von allen Fächern?*

115 Sicher Mathe, Deutsch, NMG. Werken glaube ich erst im Praktikum. Aber an diesen Halbtagen, wo man wirklich auch einen Auftrag bekommt.

116 Oder dass halt die PH mal einen Auftrag gibt. Und so wirklich: „Wie gehe ich damit um? Also, wie arbeite ich mit dem Lehrmittel im Unterricht?“

117 Oder ja, vielleicht auch — aber das gehört nicht mehr zur Ausbildung — so nach ein, zwei Jahren Weiterbildung.

118 Ihr habt ja das Studium abgeschlossen, und jetzt: Was können wir noch tun für euch?

119 *Jetzt, wo ihr schon im Berufsfeld seid.*

120 Jetzt fände ich eine Weiterbildung noch cool, weil jetzt hat man Erfahrungen, man kennt das Lehrmittel ganz, man weiss, wo man Fragen hatte in der Planung, in der Organisation. Ja, jetzt wäre es eigentlich auch spannend.

121 Es ist schon so, während dem Studium kann man glaube ich teilweise noch so viel lernen und anwenden probieren, vieles kommt dann wirklich durch die Erfahrung wieder auf.

122 *Und die Weiterbildung, die siehst du vor allem in den Bereichen Lehrmittel, Planung und Organisation?*

123 Ja, für mich wäre das jetzt schon so. Und auch so konkrete Ideen, wie noch einmal, wir haben ja auch manchmal aus dem Lehrmittel etwas angewandt.

124 Dass das vielleicht jemand auch wieder mal vorzeigen, oder wie er das macht.

125 Oder halt auch jetzt nicht etwas aus dem Lehrmittel, aber sonst etwas, das man wirklich gut brauchen kann im Musikunterricht. So Praxisbeispiele, ja.

126 *Also du stellst dir eine Mischung aus Weiterbildung und Austausch zwischen Peers vor.*

127 Ja. Aber beim Austausch ist manchmal einfach so, was dann wirklich rauskommt, hält sich im Rahmen. Einfach, weil viele dann müde sind am Abend oder nicht so gut vorbereitet sind. Und das, ja, deshalb müsste schon auch etwas, sagen wir, von den Dozenten oder so, wirklich noch dargeboten werden, an Beispielen auch.

128 Oder vielleicht auch, was sie gesehen haben an Beispielen.

129 Und austauschen könnte man sich ja immer, ich kenne viele Lehrpersonen.

130 Man müsste das wirklich auch fördern.

131 Wie schaust du, dass du weiterhin so motiviert das Fach Musik unterrichten kannst?

132 Also wirklich, glaube ich, auch über die Kinder. Weil es für sie etwas Schönes ist. Und das motiviert mich auch sehr. Und wir haben oft schöne Momente zusammen, im Musikunterricht, wo man merkt, dass sie Freude haben, und in der Pause weitersingen oder klatschen, ja, wo es wie weitergeht.

A13 Interview JN 1434_13

Datum des Interviews: 08.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 40 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: JN 1434_13
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 25.05.2019

2 LI: Wie sieht deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute aus? Erzähle!

JN: Ich wurde eigentlich schon sehr früh mit Musik konfrontiert. Wir haben früher in der in der Familie immer
3 Kinderlieder gesungen, Gute-Nacht-Geschichten, alles musikalisch, oder das Gute-Nacht-Gschichtli gehört bis zum Einschlafen, mit verschiedenen Liedern.

4 Von daher hatte ich schon ziemlich viel Erfahrung gesammelt.

Ich habe dann in der ersten Klasse den Blockflötenunterricht besucht, das habe ich dann weiter gemacht bis
5 in die 6. Klasse. Neu dazugekommen ist noch die Tenor-Blockflöte, weil ich noch in einem Ensemble gespielt hatte. Und in der dritten Klasse hatte ich mit dem Klavierunterricht begonnen. Und bis in die 5. Kanti hatte ich Klavierunterricht.

Und daneben bin ich noch in einem Streicherensemble gewesen. Habe ich die Begleitung machen dürfen auf
6 dem Klavier mit meinen beiden Schwestern. Und wir spielen auch heute immer noch oft zusammen, Geige und Oboe. Und da haben wir so ein kleines Trio, dasd wir manchmal an Familienanlässen wieder Stücke hervornehmen und spielen, von Klassik über Filmmusik, wirklich alles, durch's Band.

7 *So eine Leidenschaft von dir?*

8 Ja, schon sehr. Genau.

9 Und deine Eltern, sind die irgendwie speziell musikalisch? Oder wie hast du das mitbekommen?

10 Eigentlich gar nicht, meine Mama hat mal Mandoline gespielt, früher, und Blockflöte. Und mein Papa hat gar kein Instrument gespielt.

11 *Was hat dich denn zur Musik gezogen?*

12 Ich habe immer sehr gerne gesungen, das hat mir Spass gemacht, mit meinen Eltern und Schwestern zu singen. Und es hat gute Laune gemacht, und man hatte ein gutes Gefühl dabei.

14 *Aber du hast nie in einem Chor mitgesungen?*

15 Nein, habe ich nie gemacht.

16 *Wahrscheinlich einfach so die Ausbildungschöre an der Kanti und an der PH.*

17 Genau. Nicht mal an der Kanti (lacht), nein. Ich hatte ein halbes Jahr Gesangsunterricht, ich glaube sogar hier an der PH, und dann habe ich aber nicht mehr weitergemacht.

18 Ich wollte einfach sicher sein, dass es auf dem richtigen Weg, wie ich unterwegs bin, und es war eigentlich alles okay.

19 Und deshalb habe ich dann gesagt „ich übe jetzt selber weiter, das schaff ich schon irgendwie“.

20 *Hast du Schwerpunktfach Musik belegt?*

21 Nein.

22 *Wahlpflichtfach Musik?*

23 Auch nicht. Nein. Ich war mehr auf dem künstlerischen Weg unterwegs, ich hatte Grundfach Bildnerisches Gestalten und Schwerpunktfach Bildnerisches Gestalten.

24 *Und da hat's dich gar nie gereizt,...*

25 Doch sehr, das war eine Qual für mich, zu entscheiden. Ich habe immer gesagt, entweder gehe ich völlig auf die Schiene Musik, oder völlig auf die Schiene Kunst, und dann habe ich mich schliesslich für die Kunst entschieden. Aber ich habe bis in die 5. Klasse trotzdem noch Klavierunterricht genommen und war auch lange noch im Ensemble, von dem her hatte ich doch noch einen Hintergrund in der Musik.

26 *An der PH hast du Klavier weitergemacht?*

27 Genau, ja.

28 *Gut. Und jetzt?*

29 Jetzt spiele ich für mich, selber noch, Stücke. Ich nehme manchmal auch wieder alte Stücke hervor. Schau, ob ich's noch kann. Und mit den Schülern spiele ich sehr viel gemeinsam.

30 Begleitend, vor allem, singend, und mit meinen zwei Schwestern haben wir ab und zu noch einen kleinen Auftritt. Und mit meinem Freund, der spielt auch sehr gut Klavier, dann sing ich manchmal und er begleitet mich. Das ist auch sehr schön.

31 *Also durch und durch mit Musik beseelt.*

32 Genau, mache ich sehr gerne.

33 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

34 Ganz sicher, dass es den Schülern Freude macht. Irgendein Lied oder Bekanntes, das sie schon kennen, das ihnen Freude macht, einsetzen und dann dort anknüpfen. Oder bei ihren eigenen Musikinstrumenten, die sie spielen, versuche ich die immer irgendwie in den Unterricht miteinzubeziehen. Jetzt haben wir gerade ein Stück von Bligg musikalisch umgesetzt, jetzt sind wir da voll am üben, wir wollen es ihm dann auch senden, dass er uns vielleicht irgendwie noch einen Kommentar dazu gibt. Auch Theorie muss auch dazugehören, finde ich, ist wichtig. Nicht einfach nur singen und Spass haben und musizieren, sondern, dass man dabei auch noch etwas lernt, wenn möglich, möglichst spielerisch. Dass es auf beiden Stufen machbar ist, also für die 3.- und für die 4.-Klässler.

35 Planst du denn den Musikunterricht besonders? Also macht ihr das in eurer Stufengruppe, oder bist du da einzeln unterwegs?

36 Meistens schauen wir in den Sommerferien bereits die Themen an, die wir über's Jahr gerne machen möchten. Also zu zweit, vor allem. Und jetzt haben wir angefangen, mit der älteren Lehrperson noch so die Theorieblöcke, jetzt diese Jahr haben wir Peter und der Wolf genauer unter die Lupe genommen, letztes Jahr war es der Karneval der Tiere. Und da haben wir so Theorieblöcke vorbereitet, auch mit Arbeitsblättern, die wir dann gemeinsam gebraucht haben.

37 *Das tauscht ihr untereinander aus?*

38 Genau, ja. Oder Ideen haben vielleicht noch andere, oder irgendwelche praktischen Sachen, die wir dann ausprobieren könnten, Tänze oder irgend so was noch.

39 Aber so, dass du jetzt nicht alles selbst entwickeln oder erfinden musst.

40 Nein, die Ideen haben wir meistens gemeinsam, und dann kann jeder selber auch noch spezialisieren oder dazu machen, was noch nicht da ist.

41 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht in der Praxis?

42 Ich finde es wichtig, dass alle diese Bereiche abgedeckt sind, also vom Tanzen über Theorieunterricht, Singen, gemeinsam musizieren, also all diese verschiedenen Kompetenzen gehören für mich dazu. Auch selber mal etwas gestalten dürfen, vielleicht mal rhythmisch begleiten, also all das gehört eigentlich dazu für mich. Vor allem wichtig ist mir, dass das ausgewogen ist, dass die Theorie und Praxis so miteinander verknüpft werden können, dass man Freude hat am Musizieren und auch Lust an der Musik hat und Neues entdecken kann dabei.

43 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

Hochwertig bedeutet für mich eben dieses Ausgewogene zwischen der Theorie und der Praxis, dass man nicht nur Musikwissen, also diese Rhythmik und absolute Notennamen und solche Sachen vermittelt, sondern, dass gleichzeitig auch die Freude erhalten bleibt, eben jetzt auch mit dem gemeinsamen Musizieren und Singen.
44 Das finde ich sehr wichtig. Eben diese Freude haben, und Neues ausprobieren, das finde ich auch ganz wichtig. Nicht immer in den alten Mustern drinbleiben, sondern auch wieder auf die Ideen, vielleicht von Schülern, eingehen, die sie mitbringen, das finde ich auch wichtig. Und trotzdem dann auch noch die verschiedenen Bereiche vom Lehrplan abdecken können, das finde ich natürlich auch wichtig.

45 Das schaue ich immer im Voraus, so die obligatorischen Themen, die ich gerne machen möchte im Jahr, und die kann ich dann immer noch ergänzen mit anderen Ideen.

46 Welches sind die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

Eine grosse Herausforderung war das ADL, weil wir 3./4. Klasse gemischt sind. Im ersten Jahr war es relativ einfach, weil man dann mehr oder weniger selbst so entscheiden konnte, welche Themen man nimmt. Und jetzt im zweiten Jahr ist es schwieriger, weil die einen Kinder wissen schon extrem viel, weil ich mit denen letztes Jahr schon viel gearbeitet habe, und dass die dann nicht den Spass verlieren, oder schon sagen „ah, das haben wir schon mal gehabt, wieso müssen wir noch einmal?“ Dass man das ihnen irgendwie noch auf eine andere Art beibringen kann.

48 Und was ich auch schwierig finde, dass sie auf extrem verschiedenen Niveaus sind.

49 Es gibt Kinder, die haben schon seit vier Jahren Musikschulunterricht, andere spielen kein Instrument, haben keinen musikalischen Hintergrund, und dass dann jedes Kind gefordert wird und nicht über- oder unterfordert ist, das ist sehr schwierig, dass dort genug Material da ist, dass ich alles anbieten kann.

50 Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

51 Fachdidaktische Kompetenzen, da sicher auch mit den Niveaus, verschiedene Niveau-Gruppen machen, dass man dort vielleicht einen Grundstoff vermittelt, der für alle Kinder obligatorisch ist, und dann weiterführende Aufgaben definiert, wo die Kinder auch einmal selbstständig arbeiten können oder ein eigenes Niveau aussuchen dürfen.

52 Geht so ein bisschen in die Richtung vom Churer-Modell, dass dort unterschiedliche Ansprüche vorgegeben werden, die die Kinder auch aussuchen können.

53 *Du sprichst eigentlich von der Differenzierung, oder?*

54 Ja. Sehr, ja.

55 Welche musikalischen Kompetenzen brauchst du, um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken, wenn du merkst, die haben einen völlig unterschiedlichen Stand?

56 Meistens versuche ich dann eben, mit den Instrumenten, dass sie mal ihr Instrument mitnehmen und das irgendwie probieren einzubinden. Dann sind sie schon mal gefordert, weil das Niveau dort ist je nach dem

auch noch nicht ganz so weit entwickelt, und dann können sie dort weiteren und so ihr Wissen einbringen, denn der Rest funktioniert ja schon.

57 Oder was ich auch mache, irgendwie Rhythmen, schwierige, oder leichtere Rhythmen, dass die Kinder, die noch kein gutes Rhythmusgefühl haben, mit einfacheren Rhythmen arbeiten können.

58 Manchmal auch Xylophonbegleitungen, auch schwierigere oder einfachere, dass sie dort aussuchen können, oder vielleicht wirklich nur ein Akkord, der dann kommt, wenn ich den Einsatz gebe, und so weiter.

59 Und du von deiner Seite bringst hier eigentlich sehr viel musikalische Kompetenz mit, oder? Dass du sie da anweiten kannst, so wie's mir scheint.

60 Ja, wenn möglich schon, ja.

61 Gibt es noch pädagogische Kompetenzen?

62 Es wäre einfach die Binnendifferenzierung, hätte ich jetzt gesagt, wie ich schon angesprochen habe bei den fachdidaktischen Kompetenzen. Dass man versucht, ein Thema vielleicht auf drei verschiedene Arten anzupacken. Dass es einen Grundanspruch gibt, einen weiterführenden und einen Anspruch, der vielleicht ein bisschen tiefer angesetzt wurde.

63 Und geht ihr das jetzt auf eurer Stufe auch schon so an? Das tönt ja eigentlich super; Grundanspruch, dann weiter.

64 Das ist vor allem fürs nächste Jahr geplant. Ich und die ältere Lehrperson, wir werden nächstes Jahr mit Churer-Modell starten. Also wir versuchen jetzt, das umzusetzen.

65 Und da wird dann wahrscheinlich im Musikunterricht auch ein ähnliches Modell aufgelegt werden. Wir sind jetzt schon ein bisschen dran, wir versuchen, schon einige Aufgaben so anzupacken, damit das für nächstes Jahr nicht mehr so viel ist.

66 Aber vorbereiten werden wir das dann wirklich ab den Sommerferien, vor allem im Churer-Modell.

67 *Und richtet ihr auch das Schulzimmer so ein?*

68 Genau, ja. Da sind wir dann auch schon am Planen.

69 *Da bin ich sehr gespannt, wie das dann auch im Musikunterricht ankommt.*

70 Wir musizieren ja auch schon viel zusammen, da ist man sowieso schon im Kreis, oder irgendwie in so Gruppen aufgeteilt, oder man arbeitet in Postenarbeiten. Da ist es auch einfacher, wenn das Zimmer anders eingerichtet ist.

71 Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

72 Meiner Meinung nach ist es wichtig, dass diese Motivation von mir auf die Schüler überschwappen kann. Also dass sie diese Lust auch bekommen auf die Musik, und Freude an der Musik haben.

73 Und ich weiss einfach aus eigener Erfahrung, dass es manchmal langweilig sein kann im Musikunterricht, weil man schon vieles kann. Und deshalb will ich auch die starken Schüler fordern, dass sie da Themen und Übungen haben, die sie auch herausfordern.

74 Gleichzeitig weiss ich, dass es schwierig ist, auch für Kinder, die schwach sind und vielleicht ein weniger musikalisches Gehör haben oder Rhythmusgefühl, dass die dann auch überfordert sein können, wenn man zu schnell zu viel verlangt. Und deshalb finde ich es wichtig, diese Balance zu halten aus einfach und schwierig.

75 Vielleicht einfach zu starten und dann das Niveau Schritt für Schritt zu erhöhen.

76 Was ich auch oft mache, sind so Übungen, wo Viertklässler den Drittklässlern helfen dürfen und können. Oder starke mit schwachen Schülern zusammenarbeiten.

77 Aber auch da muss ich vorsichtig sein, nicht, dass es dann Mini-Lehrpersonen werden und mich dann ersetzen und ihnen dann langweilig wird, sondern dass das auch ausgewogen bleibt.

78 Welche musikalischen Kompetenzen sind für dich zentral, für dich als Lehrperson?

Sicher ein Wissen über die Musik schon haben, also verschiedene Musikstile kennen, auch rhythmisch und melodisch sicher sein. Und was ich ganz wichtig finde und jetzt auch immer mehr merke, auch mit dem Begleitinstrument sehr sicher sein. Also wenn ich selbst Mühe habe, ein Stück zu spielen, dann merkt man dann oft, dass es bei den Kindern dann auch nicht so flüssig läuft. Und deshalb muss ich mich manchmal selber ein bisschen an der Nase nehmen, dass ich das im Voraus gut für mich übe, dass es dann flüssig bleibt und wird. Und das sind vor allem die musikalischen Dinge, die ich wichtig finde, und pädagogisch halt auch wirklich, diese Niveaus bilden zu können.

80 Es ist einfacher in einer Einfach-Klasse, würde ich sagen. Weil dort alle mehr oder weniger schon die gleiche Voraussetzung haben, vom Schuljahr davor, und dann gemeinsam ins neue Schuljahr starten. Dann kann man dort weiterknüpfen.

81 Und hier hat es wirklich zwei verschiedene Standpunkte, die man abholen muss.

83 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?

84 Meine Herausforderung ist vor allem, alle Bereiche irgendwann einmal abzudecken innerhalb des Schuljahres. Dass ich nicht zu stark in einem Bereich bleibe und mich dann dort verliere.

85 Sondern dass ich mir irgendwo eine Deadline setze und sage, „hey, jetzt muss ich weiter, jetzt kann ich nicht mehr noch vertiefen“.

86 Und es wird halt sehr schwierig, wenn viele Stunden noch ausfallen, weil es sind ja nur schon zwei Lektionen Musik.

87 Besonders jetzt vor den Sommerferien, wo viele Brücken oder Feiertage sind, dass ich irgendwie zu meinen Stunden komme in der Musik. Häufig hört man auch von älteren Lehrpersonen oder Lehrpersonen, denen Musik nicht so wichtig ist, dass man da lieber mal noch einmal Mathe macht oder Deutsch und die Musikstunde dann ausfallen lässt. Das finde ich eigentlich sehr schade, da poche ich immer drauf, dass die trotzdem durchgeführt wird. Ich habe es jetzt auch immer auf den Montag und Dienstag gesetzt, die fallen dann weniger aus als der Donnerstag und Freitag.

88 *Baust du auch im Unterricht zwischendurch eine musikalische Aktivität mit deinen Kindern? Oder machst du das vorwiegend in der Musikstunde?*

89 Kommt immer so ein bisschen drauf an. Also manchmal so als Morgeneinstieg, mache ich das ab und zu mal, aber vor allem in den Musiklektionen arbeite ich zu den musikalischen Themen.

90 Gibt es Kompetenzbereiche, die du stärker betonst als andere?

91 Ja, sicher das gemeinsame Musizieren. Das ist mir wahrscheinlich ein bisschen wichtiger als gewissen anderen Lehrpersonen.

92 Und was ich auch oft mache, ist das Musikwissen, also einfach auch über verschiedene Stile, wie Klassik. Da hat es auch schon Kommentare gegeben, wie, „was, in diesem Lied singt ja gar niemand, das ist ja gar keine Musik“. Und das ich da dann auch versuche anzuknüpfen und ein Wissen aufzubauen, auch über andere Musikstile.

93 **Welches Wissen aus der Ausbildung, welche Kompetenzen, Methoden, Konzepte, die wir mitgegeben haben, scheinen dir aus der Ausbildung wichtig jetzt für den Unterricht in der Praxis?**

94 Vor allem die praktischen Sachen, wie zum Beispiel die Arbeit mit den Lehrmitteln, das fand ich sehr gut. Für mich selbst war es ein bisschen schade, weil ich auf der Dritten/Vierten jetzt unterrichte, wir hatten vor allem die erste/zweite Klasse genauer unter die Lupe genommen. Da hätte ich mir jetzt gewünscht, dass wir zum Beispiel irgendwie spezialisieren könnten für eine Stufe, die wir später aussuchen werden.

95 Sicher auch den Instrumentalunterricht, den fand ich auch sehr wichtig. Da konnte ich viel mitnehmen, auch Begleitungen, andere Muster mal ausprobieren, nicht immer in den gleichen Mustern bleiben. Das gehört auch dazu.

96 Und viele Ideen: Einsingen, rhythmisch, das Liederrepertoire, da konnte ich viel mitnehmen. Und jetzt auch ausprobieren und umsetzen.

98 **Welche Eigenschaften und Kompetenzen (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sollte eine Lehrperson mitbringen?**

99 Ich finde alle drei musikalisch, künstlerisch und pädagogisch sehr wichtig, weil wenn man pädagogisch nicht besonders gut unterwegs ist, fehlt schon ein grosser Teil, um eine Klasse auch zu führen. Das ist in der Musik sehr wichtig, finde ich. Die klare Führung zu haben. Musikalisch muss man natürlich auch sein, weil da kann man sonst keine Tipps geben und kein Wissen vermitteln. Das finde ich wichtig. Und künstlerisch, vor allem in den Bereichen, wo man gestalten darf. Etwas erfinden, Fantasie brauchen, vielleicht auch ein Arrangement gestalten für die Kinder, da muss man künstlerisch wahrscheinlich auch gut unterwegs sein.

101 **Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?**

102 Ich fand die Aufteilung sehr gut, vor allem auch mit dem Link immer zur Praxis, dass wir in der Gruppe ausprobiert haben oder Ideen erhalten haben, wie wir etwas umsetzen können. Auch an uns selber erfahren haben, so das Einsingen, wie man das gestalten kann. Dass das mal was anderes ist, vielleicht in eine Geschichte verpackt. Das fand ich sehr gut.

103 Wo mir zum Teil ein bisschen mal was gefehlt hat: mal selber auch irgendwo, im Praktikum noch mehr Musik zu unterrichten, sich mal getrauen, in der Klasse Musikinstrumente mitzunehmen, weil man hat immer das Gefühl, man sei immer unter Beobachtung, man dürfe nichts falsch machen. Aber im Nachhinein muss ich sagen, da wäre es nicht so schlimm gewesen, wäre es schief gelaufen. Weil da darf man noch Fehler machen, also kann ja auch jetzt noch Fehler machen. Aber dort hätte man sicher auch noch die Unterstützung gehabt von einer Praxislehrperson.

104 Weil jetzt alleine eine so grosse Gruppe zu leiten, das ist sehr herausfordernd und braucht viel Energie. Aber es funktioniert ziemlich gut.

105 **Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld? In der Schweiz? Im Allgemeinen?**

106 Sehr unterschiedlich, es gibt sehr grosse Unterschiede, auch innerhalb der Familien. Es gibt Familien, denen ist das sehr wichtig, dass ihre Kinder Musikunterricht besuchen, andere finden das zweitrangig oder sind mehr sportlich unterwegs.

107 Häufig höre ich auch „entweder Sport oder Musik, du musst dich entscheiden“, das finde ich auch sehr schwierig.

108 Und wie vorher schon angesprochen, dieser Generationenunterschied, das existiert meiner Meinung nach schon ein wenig, vor allem, weil man dort je nach dem viel singt und wenig musikalisches Wissen weitergibt, oder auch wenig mit Instrumenten arbeitet, das vor allem mit der Stimme gearbeitet wird.

109 Ist nicht verkehrt, aber ich fände es schön, wenn es ein bisschen Abwechslung geben würde. Je nach dem gibt's auch Klassen, die wenig Theorie haben, die vor allem musizieren, da habe ich auch von einer Lehrperson gehört, die hat gefragt, wie ich das überhaupt mache, ob ich da eine Idee hätte, welches Lehrmittel ich habe. Also es fehlt Wissen, aber der Wunsch ist da, das in den Musikunterricht zu integrieren.

110 *Da würde ich gerne kurz nachfragen, wenn du sagst, so dieser Generationenunterschied, und dann vielleicht auch dieses Interesse haben, aber nicht genau wissen, wo. Kennst du das vor allem von der PH her oder machst du dich da selbst auf die Suche und auf Recherche?*

111 Also bei mir ist es vor allem das Wissen aus der PH, ich habe jetzt schon ein paar Mal den Ordner wieder hervorgehoben und Sachen nachgeschaut oder nachgeschlagen.

112 Aber ich arbeite vor allem mit dem Krescendo und kann zum Teil auch noch Arbeitsblätter hinzufügen, die ich selbst noch gestalte. Und von den Liedern her gehe ich oft auch auf die von Krescendo ein, oder solche, die die Kinder wünschen. Da bin ich so in dieser Richtung unterwegs. Aber ich habe mein Wissen vor allem aus der PH. Ich hätte jetzt vorher nicht gewusst, wie oder wo ich jetzt nachschauen muss, oder was es für Varianten gibt, oder welche Lehrmittel ich brauchen kann oder empfohlen werden. Da konnte ich schon sehr viel profitieren.

113 **Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?**

114 Ich könnte mir vorstellen, dass es schwierig ist, sich so wie ein bisschen zu rechtfertigen, warum man Musik in der Schule unterrichtet.

115 Weil viele Eltern haben dann das Gefühl, wenn wir Musik machen, dann vernachlässigen wir andere Fächer, was jetzt bei uns weniger der Fall an der Schule ist, weil das sehr verankert ist und oft auch mit Konzerten, Chören und Auftritten präsentiert wird, auch den Eltern, was gearbeitet wird in Musik.

116 Aber ich könnte mir wirklich gut vorstellen, dass je nachdem andere Fächer nach mehr Wichtigkeit verlangen und dann andere Fächer wie z.B. Musik, oder vielleicht auch Sport, BG, Handarbeit oder Werken darunter leiden könnten. So diese musischen, gestalterischen Fächer.

117 *Aber bei euch ist es eigentlich so, dass ihr jetzt diese zwei Stunden beibehält? Erklär mir bitte noch eure kulturelle Förderung; wie läuft die ab?*

118 Wir haben vor allem Projektwochen oder so Projektarbeiten, wo wir speziell auf diese kulturellen Fächer eingehen oder auch Projekte miteinander gestalten. In der 5./6.-Klasse gibt es eine Chorstunde, wo alle 5./6.-Klässler miteinander musizieren. Es gibt auch Kinder, die z.B. Schlagzeug spielen, oder den Chor mit ihrem Instrument begleiten. Und alle anderen Kinder singen mit. Und auch viele verschiedene Stimmen, also dass ein richtiger Chor mit Begleitung entsteht. Und Konzerte auch, die glaube ich quartalsweise stattfinden.

119 *Das ist ziemlich herausfordernd, oder?*

120 Ja. Also die Musiklehrpersonen sind beide schon sehr erfahren, und eine neue Lehrperson, die sind jetzt alle zu dritt dort am arbeiten. Und der Hauptlehrer von diesem Chor, der hat sehr grosses musikalisches Wissen, er hat auch einen Jugendchor schon geleitet oder ist in diversen Ensembles unterwegs. Also er bringt auch sehr viel Wissen mit aus der musikalischen Praxis.

121 Und auch von der Leitung her ist es ihm sehr wichtig, dass es geordnet und strukturiert geht. Auch sehr genau. Also er will, dass das auch eine gewisse Qualität hat.

122 Und jetzt haben wir so die 5./6. Klasse etwas genauer angeschaut. Was geht denn unten, auf den Basisstufen bis 4. Klasse? Gibt es dort auch solche Projekte?

123 In der Basisstufe bin ich mir nicht ganz sicher, das ist in einem separaten Schulhaus, da bekomme ich nicht ganz so viel mit. Aber auch da wird oft gesungen, miteinander gearbeitet, wirklich mal auch mit Instrumenten, sie haben verschiedene Räume, wo sie auch mit Instrumentengruppen arbeiten können. Und in der dritten, vierten Klasse haben wir keine gemeinsamen Projekte. Aber da ist jede Lehrperson auch sehr engagiert dabei.

124 Und wir singen oft, die Lehrperson, die schon ein bisschen älter ist, macht oft auch mal so spontane Singstunden, statt Deutsch oder Mathe. Weil ihm das ab und zu mal gefällt, dass die Kinder wieder ein bisschen singen oder musizieren können.

125 Als du deine Klasse übernommen hast — jetzt mit ADL (Altersdurchmisches Lernen) ist es etwas spezieller — wenn du sie frisch übernimmst, haben die Schüler das Niveau gemäss Lehrplan, wie es sein sollte? Oder musst du da noch ziemlich erarbeiten?

126 Letztes Jahr war ich ein bisschen überrascht, wie wenig das sie wussten. Sie waren zwar — es ist häufig so, wenn man die Kinder fragt, ob sie das schon gemacht haben, sagen sie nein. Und wenn man dann nachschaut, merkt man, doch, sie müssen das eigentlich wissen, dass vieles auch vergessen geht.

127 Und deshalb finde ich diese Wiederholung sehr wichtig, auch wenn die jetzigen Viertklässler sagen, „ach, das haben wir doch letztes Jahr schon gemacht“, dass ich sage, „ja, aber wisst ihr denn alles noch genau?“

128 Und dann merken sie, ja, doch, einiges ist schon vergessen gegangen.

129 Aber letztes Jahr fand ich es schwieriger, einzusteigen. Und ich wusste wie nicht, wo ich anfangen muss. Was ist schon da? Was fehlt noch?

130 Und ich habe dann für mich gesagt, gut, ich fange bei Null an, ich gehe davon aus, dass nichts da ist und baue dann für mich auf. Und jetzt ist es schon einfacher, weil ich weiss, dass die jetzigen Viertklässler doch schon ein gewisses Wissen haben über die Musik.

131 Wie sieht der Musikunterricht in Zukunft aus?

132 Ich könnte mir vorstellen, dass er wahrscheinlich auch mit der Digitalisierung mitgehen wird. Dass da irgendwie Programme entstehen, wie diese Musik gefördert werden kann.

133 Es ist schwierig, ich denke aber trotzdem, er wird auch analog bleiben, wenn man denkt ans gemeinsame Musizieren mit Musikinstrumenten, Singen. Das wird wahrscheinlich gleich bleiben.

134 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?

135 Manchmal fände ich es sinnvoll, wenn man für gewisse Weiterbildungen obligatorisch angemeldet werden würde. Dass man versucht, sich auch auf dem aktuellen Stand zu halten. Dass man irgendwie nach 5 Jahren Praxis sagt, „jetzt tauschen wir uns mal aus, was macht ihr im Musikunterricht, was mache ich im Unterricht?“ Dass man auch Ideen austauschen kann. Oder irgendwelche Themen, die man vorbereitet hat. Oder ergänzend auch zu dem, das man jetzt schon macht.

136 Dass man sich dort auch auf dem aktuellen Stand hält und nicht in den alten Strukturen steckenbleibt.

137 Und ich könnte mir vorstellen, dass bei uns in der Schule das auch weiterhin eine grosse Rolle spielen wird, also vor allem, weil das immer mehr an Wichtigkeit zunimmt von der ersten Klasse bis zur sechsten Klasse. Dass man unten beginnt und dass es dann bis zur sechsten Klasse immer wichtiger wird. Auch wahrscheinlich ausserschulisch, hätte ich jetzt gedacht, vor allem, wenn eigene Instrumente noch dazukommen werden.

138 Das ist schön, aber das braucht auch viel Initiative von den Lehrpersonen, dass was ihr jetzt erbaut oder errichtet habt auch in die Höhe ziehen könnt in die oberen Klassen.

139 Was machst du, dass du das Fach Musik weiterhin so motiviert unterrichtest?

- 140 Selber auch immer Musik machen, Freude behalten an der Musik. Und offen bleiben für neue Ideen, Lehrmittel, Lieder, also wirklich diese Neugierde beibehalten für frische Ideen.
- 141 Oder auch Ideen von Kindern. Dass man da drauf hineingehen kann.
- 142 Was bringen dir die Kinder an Ideen?
- 143 Geschichten, fürs Einsingen manchmal, irgendwie zum Beispiel, „können wir mal ein Einsingen machen, wo wir auf dem Bauernhof unterwegs sind“ oder irgendwie eine Idee, die plötzlich kommt.
- 144 Oder manchmal sind es auch Lieder, die sie mitbringen und sagen, „ah, das ist so ein cooles Lied, könnten wir das nicht mal in der Kasse zusammen singen?“
- 145 Ja, vor allem in diesem Bereich. Oder vielleicht haben sie mal eine Frage, irgendwie aus dem Musikunterricht, umgekehrt, dass sie etwas angeschaut haben, und fragen „können Sie mir das sagen, ist das wirklich so?“
- 146 Und dass man dann da auch nachfragt und dann sagt: „ah, das ist ein tolles Thema, schauen wir doch das gleich in der Klasse an.“ Genau.

A14 Interview LE 1456_14

Datum des Interviews: 08.04.2019	Dauer des Interviews: ca. min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: LE 1456_14
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 15.04.2019

2 LI: Wie sieht deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute aus? Erzähle!

LE: Gestartet hat es, als ich in der zweiten Klasse mit Blockflötenunterricht begonnen habe, das war bei uns noch Pflicht, Xylophon gab es nicht. Da habe ich zwei Jahre, wenn ich es richtig im Kopf habe, habe ich Blockflöte gespielt bis zur vierten Klasse und dann drei Jahre Gitarrenunterricht gehabt, schon; nachher war es so mehr hobbymäßig bis zur PH, dass ich Gitarre gespielt habe, wirklich hobbymäßig.

Nachher an der PH drei Jahre Unterricht in der Gitarre. Und ich war auch zweimal im Chor, also ich habe den obligatorischen Chor gemacht und den freiwilligen dann im zweiten Jahr drauf, und heute ist es einfach Gitarre zuhause als Hobby und, ja, mehr für mich weil, ja, in der Schule ist es relativ schwierig, die Kinder mit Gitarre zu begleiten, dass sie verstehen, oder drauskommen, was ich jetzt gerade spiele.

Es ist nicht so wie Klavier oder irgendwie ein anderes Instrument, es ist teilweise vom Rhythmus her ein bisschen anders und deshalb brauch ich's da fast nie. Oder so gut wie nie.

7 *Sind denn deine Eltern besonders musikalisch, haben sie sich da unterstützt?*

Nein, mein Vater ist gar nicht musikalisch, gar nicht. Meine Mutter eigentlich auch nicht. Meine Geschwister haben alle ein Instrument gespielt, wir haben alle mit Blockflöte gestartet, mein Bruder hat Akkordeon dann gespielt, meine älteste Schwester hat auch Gitarre gespielt, und meine andere Schwester hat dann Blockflöte begonnen, aber wir haben alle, nur die Kinder, mit Blockflöte gestartet, und dann sonst noch, aber meine Eltern sind gar nicht musikalisch. Hören ja, singen oder irgendwie, das war dann schon zuviel (lacht).

10 Jetzt bist du seit zwei Jahren im Berufsfeld. Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

Also mir ist wichtig, dass ich immer so eine Mischung habe aus Theorie und Praxis, also mit Singen oder mit Instrumenten spielen. Theorie ist bei den meisten sehr ein schwieriges Thema, also sehr komplex; wie kriegen die das irgendwie hin, dass das verständlich ist?

Singen machen sie gerne, nicht laut, weil das ist dann peinlich. Und wenn sie singen wollen, dann einfach so Lieder, die man eigentlich gar nicht singen kann, weil ich es will, dass sie Lieder singen können, die sie gerne haben; das sind dann meistens irgendwelche Popsongs, die viel zu hoch oder viel zu tief oder viel zu schnell sind, aber sie haben Spass, sie merken dann selber, es ist bisschen schwierig, aber sie versuchen's jedes Mal wieder.

Ja, Theorie habe ich dieses Jahr vermehrt versucht mit, mit Tänzen oder irgend mit Rhythmus-Bausteinen irgendwie zu verknüpfen, dass sie in einer Gruppe irgendetwas präsentieren mussten mit Klatschen oder irgendwas. Ich habe auch viel mehr so Gruppenaktivitäten eingebaut, weil ich gemerkt habe, alleine ist es extrem schwierig für Gewisse, eben ein Gruppentanz in Dreier-, Vierergruppen vorgezeigt und ja, dann, das ging relativ gut. Momentan sind wir an einem Projekt mit den Kindergärten dran, singen wir ein, ein Lied, ja. Das so.

15 Wie gehst du den Musikunterricht an. Planst du denn den Musikunterricht besonders? Also macht ihr das in eurer Stufengruppe oder bist du da einzeln unterwegs?

16 Auf der Stufe weniger, weil mein Parallelklassenlehrer, der singt immer mal wieder, bei mir fehlen so ein bisschen so die Einstiegslektionen im Stundenplan, weil ich sehr viel Fachlehrpersonen drin habe, wo ich dann nicht noch irgend, äh, zwanzig Minuten einfach nur singen kann, wenn ich diese Stunden brauche.

17 Die anderen zwei Klassen, die haben einen externen Musiklehrer, das ist nicht von Klassenlehrperson. Darum ist's ein bisschen schwierig, also ich habe' da versucht, etwas zu übernehmen, das war mir dann aber zu theorielastig, zu schwierig für die Kinder, weil die hatten schon Mühe bei einer normalen C-Dur-Tonleiter; habe' ich gedacht, ja, dann muss ich jetzt nicht noch mit keine Ahnung was für Theorie kommen.

18 Deshalb, ich mach das sehr viel alleine, ich versuche auch viel, eben, praktisch das zu planen und einfach einmal pro Semester mache ich so ein Theorieblock mit Tonleitern oder mit Rhythmus oder irgend so etwas.

20 Was ist denn deine Motivation, dass du Musik unterrichtest?

21 Meine Motivation, also ich machs eigentlich noch gerne; das Problem ist wirklich, dass die Kinder eigentlich nicht so gerne singen. Zumindest nicht nur in dieser Klasse, das machts ein bisschen schwieriger. Grundsätzlich, tönt vielleicht doof, aber grundsätzlich unterrichte ichs einfach, weil ich diese Stunde unterrichten muss, also dass ich sie nicht abgegeben habe, ein Musiklehrer, oder das wie noch nie Thema war.

22 Ja, es ist so, ich mach's wirklich gerne und ich, wir hören auch gerne Musik im Unterricht, aber so das Singen ist immer ein bisschen schwierig und die Theorie ist immer so: „Ööh, das gurkt mich an“.

23 Ja, also es ist so beides ein bisschen, also ich kenn' das von meiner Kindheit; Singen, eben, ist peinlich, kann ich nicht, will ich nicht, und Theorie ist auch doof. Weil ich komm nicht draus, aber, ja, wir suchen immer noch so ein bisschen eine Mischung. — So ein Mittelweg.— Genau, ja.

25 Wenn wir das Verständnis von Kompetenzorientierung anschauen, was ist denn für dich kompetenzorientierter Musikunterricht?

26 Also, mir ists eben wichtig, dass die Kinder nicht nur die Theorie lernen, sondern dass sie die Theorie auch irgendwie anwenden können, also eben zum Beispiel, wir hatten Rhythmus als Theoriebaustein und haben dann in der Gruppe einen Rhythmusablauf, oder sie mussten einen Rhythmusablauf zusammenstellen mit verschiedenen Rhythmus-elementen, mit einer Mindestanzahl Schlägen und konnten dann frei irgendwie etwas erfinden. Und dann merkte man wirklich, dass sie die Theorie eigentlich verstanden haben und umsetzen oder anwenden konnten. Ja, einfach so wie die Zusammenhänge, Praxis, Theorie und auch die Anwendung wichtig, also nicht nur trocken Theorie, sondern auch mal etwas anderes machen.

28 Im Verfassungsartikel steht, dass Bund und Kantone zuständig sind für einen hochwertigen Musikunterricht. Und jetzt aus der Sicht der Praxis: Was ist für dich hochwertiger Musikunterricht?

29 Also hochwertig ist für mich so wenn, wenn ich merke, dass die Kinder das machen, ohne dass sie total gestresst sind. Also, dass sie es gerne machen und dass sie dies auch gut machen können, weil sie es eben jetzt in meinem Fall nicht alleine machen müssen oder dass sie es, ja, dass sie dies einfach locker machen und nicht „Oh, jetzt habe ich da eine Vorführung und jetzt bin ich total gestresst.“

30 Ja und eben auch, dass es so ein, dass sie Zusammenhänge lernen und nicht nur beides isoliert, also nicht nur Praxis und Theorie, sondern dass sie es wie zusammenhängend haben und dass von allem ein bisschen etwas vorhanden ist. Also, Singen und ein bisschen Theorie, und ein bisschen Praxis noch dazu, dass eben eine gute Mischung von allem.

32 Gehen wir mal zu deinem Berufseinstieg: Du bist vor zwei Jahren rausgekommen. Was sind für dich so die typischen Anforderungen oder eben auch Herausforderungen für Musikunterricht bei Berufseinstieg?

33 Hm, also was mir sehr fest aufgefallen ist, dass das Grundwissen oder das Vorwissen von den Schülern sehr tief war, also sie hatten viele Dinge schon in der Dritten, Vierten, wussten aber nichts mehr, weil das ist für

sie erstens ein Fach, das zählt für nichts, also es ist nicht wichtig, auch im Zeugnis nicht, ist nicht übertrittsrelevant. Und wer kein Instrument spielt, den hat das einfach nicht interessiert.

Für mich eine Herausforderung war auch am Anfang, ja, mit welchem Lehrmittel wird gearbeitet? Welches wird oder darf verwendet werden? Kann ich da frei entscheiden? Wir hatten nicht irgendwie „wir müssen
34 jetzt mit dem Krescendo schaffen“ oder was weiss ich was. Ja, und musste mich ein bisschen einlesen; was kann ich verwenden? Wie kann ich auch die verschiedenen Punkte abdecken, die Lehrplan 21-mässig gefragt sind, ohne die Kinder zu überfordern?

Ja, eben auch so in Bezug auf Tonleiter, ja, wenn sie die C-Dur schon nicht können, wie soll ich dann B und Kreuz einführen? Das war auch so eine Schwierigkeit, ich habe's dieses Jahr versucht und es war wirklich eine
35 Herausforderung. Wie geh ich mit Liedern um, die die Kinder sehr gerne singen wollen, die aber grundsätzlich zu schwierig sind? Singen wir sie trotzdem, oder lassen wirs sein und sie müssen einfach Lieder singen, die ich vorgebe, die einfach sind?

36 Mein eigenes Wissen, also, inwieweit kann ich wirklich kompetent Auskunft geben oder wie weit reicht da mein eigenes Wissen?

Und bei diesen modernen Liedern war die Herausforderung, ja, die kann ich mit der Gitarre nicht begleiten, also das heisst, es war dann einfach Karaoke über YouTube oder irgendwie, ja, weil ich gar nicht in der Lage
37 war, die zu begleiten, weil die Akkorde extrem schwierig sind oder auch die Geschwindigkeit gar nicht gepasst hat. Das waren so die, die meisten Herausforderungen, die ich jetzt gemerkt habe. Ja, und auch so Motivation von den Schülern, also...

39 Wie erlebst du denn diese Motivation der Schüler?

Ja, also eben so, wenn, wenn's heisst, ja, jetzt machen wir heute Theorie, dann können wir nachher das umsetzen, dann kam immer so „Ou nei, und äh, das ist doch langweilig, ich komm eh nicht draus, ist ja eh nicht
40 wichtig. Eben, es ist ein Fach, das nicht zählt.

41 Es gibt eine Note, aber es interessiert niemanden. Ja, oder auch Aussagen von Zuhause, „ja, was willst du mit Musik? Interessiert eh niemanden“, also auch vorbelastet von den Eltern.

War noch relativ schwierig, oder ist immer noch schwierig, wie gehe ich damit um; wie kriege ich sie dazu, dass sie singen? Wenn ich Kinder habe, die das Gefühl haben, ich bin ein super Sänger, aber eigentlich nicht
42 so super Sänger sind, wie kann ich das auffangen, dass das dann nicht im Klassengefüge irgendwie Probleme gibt. Ja, das sind alles so, so Punkte, die relativ schwierig sind zum, zum, ja — Mit denen du auch konfrontiert wurdest. — Genau, ja.

44 Wenn, jetzt, mit welchen pädagogischen, fachdidaktischen und musikalischen Kompetenzen gehst du denn, oder bist du diese Herausforderungen angegangen? Kannst du sie benennen oder einordnen?

45 Also pädagogisch wars mir sicher wichtig, dass ich vermehrt, wie schon erwähnt, eben in diese Gruppenarbeiten gehe, damit sie sich gegenseitig unterstützen und auch gegenseitig motivieren können.

Dass eben auch, dass ich aufzeigen möchte, ja, Theorie ist schwierig, ich weiss, aber es, wir brauchen's, weil
46 wenn ich euch ein Lied gebe nur mit Text oder nur mit Noten, wenn ihr die Noten nicht lesen könnt, dann funktioniert es nicht.

Mir war aber auch wichtig, dass ich die Wünsche respektiere, also dass ich die Lieder singen lasse, die sie
47 möchten, und sie auch spüren lasse, dass es nicht immer so einfach ist, auch wenn sie das zuhause trällern und die Texte perfekt können, dass es dann in einer Siebzehner-Kombination nicht mehr so cool ist, weil dann der eine kann's nicht, und die, der Dritte ist dann schief, irgendwie vom Ton.

48 Sie merkens zwar selber nicht, aber sie singen wenigstens und das war auch noch so wichtig, dass sie nicht singen müssen, was ich will, sondern, was sie möchten.

49 Und ich versuche auch immer wieder in Fächern wie BG oder Studiumsstunde, dass wir da auch Musik hören können, wenn sie ruhig sind, dass das wie so eine entspannte Atmosphäre geben kann, wo sie auch wirklich ihre Wünsche anbringen können und das hören können, was sie sich selbst wünschen, so eigentlich Parade von ihren Lieblingsliedern, irgendwas.

50 Okay, ja. — Das war so, ja, sind so meine Ziele, die ich irgendwie versucht habe, umzusetzen oder immer noch versuche.

52 **Was ist denn eigentlich deine Überzeugung im Umgang mit diesen Herausforderungen? Weshalb bist du da noch dran, oder was denn deine Motivation aus?**

53 Ja, es ist so, also ich finde, man kann mit Musik sehr viel Spannendes machen. Also ich habe's dieses Jahr gemerkt, dass ich eben vermehrt so praktisch gearbeitet habe, dass die Kinder sich gegenseitig auch motivieren, was dann auch mich motiviert, erneut so etwas zu versuchen.

54 Ich habe auch nicht Gruppen zugelost, weil ich wusste, ja, wenn ich den mit dem zusammentue, dann funktioniert's sowieso nicht. Es war auch eine Motivation, sie darauf hinzuweisen, dass vielleicht gewisse Kombinationen, die sie wählen, nicht funktionieren; das mussten teilweise einige auch lernen. Aber einfach dass ich das Ziel hatte, dass auch so ruhigere oder nicht so offene Kinder mal über ihren Schatten springen und sich wirklich anstecken lassen von so Euphorie von den anderen der Gruppe.

55 Das war so meine Motivation. Und jetzt gerade am letzten Projekt habe ich gemerkt, dass das sehr gut funktioniert, dass sie sich wirklich gegenseitig anstecken lassen und vorwärtskommen, einige besser als andere.

56 Ich bin der Meinung, Theorie gehört einfach dazu, auch wenn man das total praktisch irgendwie machen könnte. Ja, theoretisches Wissen brauchen sie, sonst funktioniert's wie nicht. Ja, das ist so das, was ich finde, ist für mich so das Wichtigste oder so meine Motivation, das umzusetzen. Also es muss einfach Spass machen für sie und

57 dann gehts auch ein bisschen einfacher.

59 **Du hast vorhin gesagt, dass du eine Lektion Musikunterricht hast. Vielleicht kannst du nochmals ganz kurz erklären, wie diese Lektion eingebettet ist und mit Blick auf den Lehrplan 21: Wo sind denn da die Herausforderungen oder die Anforderungen in der Arbeit mit dem Lehrplan?**

60 Also eben, ich habe eine Lektion Musik in der Woche, und meine Lektion ist Freitagnachmittag, erste Lektion von drei. Problemfall ist, es ist Freitagnachmittag, nach einer Woche Schule, schon mal das ist die Herausforderung für viele. Dann ist Freitagnachmittag vielfach mit irgendwelchen Herbstwanderungen oder Spezialprogramm oder da ein Ausflug oder da noch irgendetwas Spezielles. Fällt sehr oft aus, aus diesem Grund. Je nach Stundenplan versuch ich's dann zu schieben auf den Morgen auf einen anderen Tag.

61 Ja, und sonst fällt's halt wirklich sehr oft aus, was schade ist und was ich merke, für die Kinder wäre das gerade praxismässig noch spannend, irgendetwas zu üben.

62 Dann, Lehrplan 21, Herausforderungen waren so bisschen, ja, was müssen sie dann jetzt schon können, also was kann ich von ihnen verlangen? Ich weiss einfach, was laut Lehrplan im, dritte, vierte Klasse geübt wird, ich kenne aber von mir, also was ich mal erklärt habe, kann nach den Ferien wieder weg sein und das sind zwei Wochen.

63 Also was müssten sie eigentlich können, worauf könnte ich aufbauen? Was müssen sie dann bei mir noch lernen, dass sie das dann nächstes Jahr oder in zwei Jahren auch wieder nutzen könnten, wenn sie sich das merken können?

64 Eine extreme Herausforderung ist, wie kriege ich jetzt Theorie und Praxis so verknüpft, dass das vielleicht einfacher, verständlicher ist? Gerade Theorie, und dass sie das wirklich gleich anwenden können, also, dass

es nicht irgendwie etwas, ja, oder wie bearbeite ich die Kompetenzen, wenn ich jetzt nicht ein Lehrmittel habe, was Lehrplan 21 abgestützt ist.

65 Ja, wir haben mit allem Möglichem ein bisschen zusammengesucht, mittlerweile habe' ich mich wieder ein bisschen aufs Krescendo zurückgeholt, weil ich denke, ja, da weiss ich wenigstens, es ist Lehrplan 21 abgestützt und ich sehe, was eigentlich verlangt ist, aber ich weiss, dass vieles, was da dritte, vierte Klasse drin ist, bei den meisten Schülern gar nicht vorhanden ist. Also ich kann da wie nicht drauf aufbauen, was es natürlich schwer macht, irgendwie weiterzukommen, wenn man immer wieder bei Null beginnt jedes Jahr. Das ist so bisschen das Schwierige beim Lehrplan 21.

67 Wie gehst denn du jetzt mit dieser Situation um? Was hast du da für Strategien, dass du letztlich trotzdem dranbleibst?

68 Also, Strategien, also ich habe jetzt dieses Jahr gemerkt. Ich habe eigentlich am Anfang wieder genau da begonnen, wo ich letztes Jahr am Anfang begonnen haben, also wieder bei den Basics und auch die 6.-Klässler dieses Jahr, die wussten nicht mehr wirklich viel.

69 Einfach, dass sie mal das Grundwissen, das Vorwissen wieder haben wie, worauf baue ich jetzt eigentlich auf, bevor ich dann da irgendwie mega kompliziert etwas versuche.

70 Ja, es ist so, wichtig war für mich einfach, ja, wie, ich musste mir wie zuerst einen Überblick schaffen, was können sie? Wo kann ich aufbauen? Wenns vielleicht zwei, drei nicht haben, kann man trotzdem weitermachen, weil das sind, ja, nicht so viele.

71 Ich habe sehr viel auch mit Schülern gearbeitet, die ein Instrument spielen. Ich habe etwa zwei, drei Klavierspieler in der Klasse, die konnten dann ein bisschen helfen, das war noch einfach. Oder auch mit Spielen, irgendwie; ich habe sehr viel mit Spielen versucht, mit Leiterlspielen oder mit Domino, um das spielerisch irgendwie ihnen nahezubringen.

72 Ja, auch mir sehr bewusst zu sein, welche Kompetenzen müssen sie eigentlich laut Lehrplan 21 wirklich haben? Wo macht's Sinn und was macht eben keinen Sinn? Ja, so ein bisschen.

74 *Wie gehst du denn mit den Lektionen um? Schiebst du diese oder lässt du sie ausfallen?*

75 Es kommt immer drauf an, wie, wie die Woche aussieht. Das Problem ist, dass sie zum Beispiel Montag komplett alle fünf Lektionen Fachlehrpersonen oder SAP drin habe, und Musik mach ich nicht, wenn ich SAP drin habe, auch wenn sie das vielleicht auch mal super finden würde, aber das ist mir zu wertvoll.

76 Frühstunde morgens halb 8, wo auch eine Möglichkeit wäre, da kommen, kommt von den Kindern meistens nicht so viel. Ist auch eher weniger gut.

77 Ja, meistens wenn's irgendwie möglich ist, versuch ich's auf den Morgen zu schieben, vom Freitag.

78 Manchmal ist's möglich, irgendwie zu tauschen und manchmal nicht, es ist immer schwierig mit Fachlehrpersonen, wo ist's, ja, man muss immer eine Lücke finden, wo man das reinbringen kann.

79 Oder es gibt viele Fächer, wo halt auch aus unserer Sicht wichtiger sind als Musik, wie eben diese Übertrittsfächer; ich kann nicht einfach mal Deutsch ausfallen lassen, dann muss halt wirklich manchmal Musik dringlauben oder mal NMG oder so, wo ich viele Lektionen habe. Aber Musik ist schon ein Fach, wo eher mal ausgelassen wird als irgendwo verschoben.

81 Du hast jetzt schon ein paar Mal betont, dass dir der Praxis-Theorie-Transfer wichtig ist. Gibt es schwerpunktmässige Kompetenzbereiche?

82 Es, nein, eigentlich nicht, dass ich... Ich starte wirklich meistens so mit Kompetenz, eben so mit Ton, Tonleitern oder so.

83 Dann mach ich etwas, also letztes Jahr weiss ich nicht mehr genau, was ich gemacht habe, und dann versuch ich das wie zu erweitern, ah, jetzt haben sie die Töne, jetzt versuch ich mal die verschiedenen Tonlängen einzubauen, oder Rhythmus mit Body-Perkussion, was ich dann jetzt noch machen will, oder mit Instrumenten dann versuchen, irgendetwas zu machen. Ja, es ist immer so ein bisschen, was ist mit welcher Klasse möglich? Braucht immer ein bisschen Zeit, bis man weiss, was funktioniert wie gut.

84 Ja, also ich bin mehr so, bei mir hat wahrscheinlich so Rhythmus und Singen wahrscheinlich mehr Gewicht als vielleicht wie eben so, Musikgeschichte oder irgendwie so Hörsachen wie „Zauberlehrling“ oder irgendwie so mit Instrumenten heraushören, das mach ich weniger.

85 Ich mach Instrumentenkunde, wo sie einfach Instrumente kennenlernen, aber das, das mit Hören, das habe ich bis jetzt noch nicht gemacht, da komme ich noch dazu.

87 Mit welchem Wissen aus der Ausbildung setzt du den Musikunterricht um?

88 Also ich, momentan gehe ich sehr stark nach dem Krescendo, also das, was wir damals gemacht haben, vor allem im Theorieteil, weil ich finde, dass der sehr kindgerecht aufgebaut ist, das sehr kindgerecht erklärt wird.

89 Das Problem ist bei mir einfach nur, dass die Kinder ja das Lehrmittel gar nicht haben, also sie könnens nicht aufschreiben, dann muss ich entweder ein Arbeitsblatt erstellen oder irgendeines finden, was dann gerade dazu passt. Das machts dann für mich ein bisschen schwieriger, aber ich stütz mich vor allem jetzt auf das Lehrmittel ab und versuch, mich zu erinnern, was wir damals vielleicht Praktisches noch gemacht haben.

90 Ich habe auch diese ganzen Liederhefter von, von der PH noch, wo ich dann manchmal denke, ja, das wäre vielleicht noch ein Lied, oder das war ein, ein Musiker, oder ein, ein Sänger, der damals noch lustig war und jetzt machen wir das auch mal oder irgendwie so.

91 Aber vor allem einfach über das Krescendo mit der Theorie und versuch mir dann, irgendein Praxisbezug zu erschliessen oder irgendetwas zu erfinden, das passt.

93 Was denkst du, jetzt für deinen Unterricht, welche Kompetenzen, musikalische, künstlerische, pädagogische Kompetenzen sind für den Musikunterricht wichtig?

94 Also, künstlerisch, find ich, ist sicher wichtig, dass sie nicht einfach nur da stehen und einfach „jetzt habe ich das gesungen, sondern dass sie auch wissen, wie, wie können sie sich künstlerisch darstellen, dass man das irgendwie verbinden kann mit irgendeiner Präsentation oder wie auch immer.

95 Letztes Jahr haben wir im Deutsch ein Hörspiel gemacht, wo sie wirklich Geräusche und alles selber erstellen mussten, wo sie wirklich alles künstlerisch erarbeiten mussten mit Text und allem. War für die Kinder ein riesen Spass, sie hören's heute noch gerne, wenn, wenn sie dürfen.

96 Und jetzt als Lehrperson, welche künstlerischen, pädagogischen oder eben auch musikalischen Kompetenzen sind für dich wichtig in der Vermittlung?

97 Ja, also ich finde einfach, es soll einfach abwechslungsreich sein. Pädagogisch, die pädagogische Richtung, es soll von, von allem etwas haben, es soll nicht nur, nicht nur immer alles in der Gruppe, sondern dass sie auch selber mal etwas machen müssen, dass sie auch mal selber für sich singen oder sprechen oder irgendwie gestalten müssen.

98 Ja, dass sie das wirklich auch merken, ah, wenn ich jetzt das musikalisch so gelernt habe in der, in der Musiktheorie, dass, dass ich das beim nächsten Mal dann auch wieder so übernehmen kann, dass sie da diesen, die Zusammenhänge irgendwie hoffentlich verstehen, ja, so chli in diese Richtung.

100 Kannst du noch etwas zu den musikalischen Kompetenzen sagen, also, welche musikalische Kompetenzbildung sind aus deiner Sicht in der Ausbildung, an der PH wichtig?

101 Also ich finde, musikalisch wichtig war für auch so ein bisschen, ja wie soll ich das erklären? Das ist jetzt ein bisschen... Also es gab so Musikmodule, wo ich gedacht habe, wofür brauch ich jetzt das? Also ich würde glaub ich nie vor der Klasse stehen und mal irgendetwas dirigieren, weil sie verstehen dann wahrscheinlich sowieso nicht, was ich mache. Aber einfach so, dass man auch wirklich mal die verschiedenen Aspekte von, von Liedern, vielleicht auch gelernt hat. Also, worauf muss ich mich dann auch achten, wenn ich jetzt das oder dieses mache beim Lied.

102 Gerade bei meiner Klasse ist's ja so, dass die Jungs, die sind im Stimmbruch, da muss man wieder anders beachten, dass sie das Gefühl haben, „oh, jetzt bin ich total hoch“, und am nächsten Tag: „Jetzt kann ich nicht mehr singen“.

103 Dass man wirklich auch so dieses Hintergrundwissen ein bisschen mitgekriegt hat, dass man weiss, ah, man muss vielleicht ein bisschen ein Auge darauf haben, was möglich ist oder eben nicht.

104 Dass man auch, ja, so diese ganzen Hintergrundinformationen so ein bisschen hat, oder auch die Verschiedenheit, was alles möglich ist, also dass nicht, Musik ist nicht nur Theorie und nicht nur Singen, sondern dass das eben auch ganz viele verschiedene Aspekte hat mit Tänzern, und mit Rhythmus in allen Formen oder mit irgendwelchen Klatschspielen oder was weiss ich was, wo man immer wieder einbauen kann, oder auch mit Geräuschen, mit Hören, mit, ja, dass es einfach ein sehr abwechslungsreich sein kann, wenn man sich darauf einlässt. — Okay, so das Ganzheitliche oder so, das — Mhm, Genau.

106 **Blicken wir auf die Ausbildungsprogramme an der PH. Wo gibt es da Lücken? Welche neuen Akzente würdest du setzen?**

107 Also ich persönlich, ich war immer Fan von, von Musik. Hat bei mir wahrscheinlich, aber das ist bei mir allgemein so, also bei mir ist es sehr sympathiebelastet, also, Musik kann man sehr trocken rüberbringen, oder man kann das eben so mitfühlen, sag ich jetzt mal so.

108 Ja, und ich hatte das Glück, wirklich durch die ganze PH-Zeit immer gute Dozenten zu haben, wo ich gemerkt habe, die, die leben für das, was sie tun. Ich habe mich manchmal gefragt, ja, warum brauch ich jetzt das? Also eben, ich würde nie dirigieren in der Klasse, weil das wäre für viele eine zu grosse Herausforderung, und ich würde mich da auch zu wenig kompetent fühlen, um das irgendwie sicher rüberzubringen.

109 Was für mich wirklich eine Herausforderung war letztes Jahr, ist, was mache ich, wenn jetzt in der Schule ein anderes Lehrmittel verwendet wird?

110 Also, wie komm ich zum gleichen Ziel, wie wenn ich jetzt das Crescendo benutzen würde, wo Lehrplan 21 abgestützt ist, wie komm ich zum gleichen Endprodukt, wenn ich jetzt mir alles irgendwie zusammensuchen muss? Wir hatten, oder ich hatte das Glück, ich hatte die von, von der Ausbildung, diese Crescendos, aber, ja, ich wusste auch nicht, was, was erwartet mich. Also, wir hatten Instrumente gespielt, aber ich wusste ja nicht, ja, haben wir die? Kann ich das so umsetzen, wie wir das gelernt haben? Oder, ja...

112 **Würdest du irgendeine Notwendigkeit, die du jetzt in der Praxis erkennst und wir an der PH zu wenig besprochen haben noch reinnehmen?**

113 Nein, also nein, ich glaube nicht, was sicher auch noch so etwas ist, aber das kann man wahrscheinlich auch nicht wirklich ändern, wenn ich drei Jahre Instrumentalunterricht habe, heisst das wie nicht, dass ich das dann auch verwenden kann in der Klasse.

114 Also wenn ich Klavier spiele, vielleicht eher; Akkordeon kenne ich zu wenig, aber ich habe das ein, zweimal versucht mit der Gitarre und das ging nicht, weil die Kinder sich gar nicht gewohnt sind, auf einen Akkord zu singen, sondern mehr auf die Melodie.

115 Und das war sehr schwierig herauszufinden, warum funktioniert jetzt das nicht? Dann muss man aber auch noch sehr gut im Gitarrenspielen sein, wenn's dann schneller wird, dass das irgendwie möglich ist zu spielen.

Das war so ein bisschen, ich hatte relativ eine, oder eigentlich eine gute Ausbildung beim Instrumentalunterricht, aber ich war trotzdem ziemlich schnell am, an der Grenze, dass das gar nicht mehr umsetzbar war und halt auf die Technik zurückgreifen musste.

— Okay. — Aber sonst glaub ich, es gibt immer Sachen, die man jetzt nicht so als nützlich empfindet, vielleicht brauch ichs noch irgendwann, aber ich kanns heute noch, von dem her, vielleicht mach ichs dann irgendwann mal.

119 Wenn du die momentane Situation im Musikunterricht anschaust, so in deinem schulischen Umfeld, wie sieht die aus?

Also, die momentane Situation ist, dass man sehr oft hört, - ja, Musik ist nicht wichtig, das zählt ja nicht für den Übertritt, warum muss ich jetzt das lernen, ist mir ja wurst, wenn ich eine 3 habe. Dadurch kommt dann auch die fehlende Motivation hinzu. Ja, das ist so ein bisschen die grösste Herausforderung, glaub ich. Wie mach ich den Unterricht so spannend, dass man nicht abhängt, obwohl man eigentlich weiss, es ist nicht wichtig.

Das ist das Eine. Ja. Ich glaube, dass ist so der Hauptpunkt, und wie oft kann ich das wiederholen, dass diejenigen, die das schon verstanden haben, nicht gelangweilt sind, weil sie ja das schon lange begriffen haben, und die anderen haben am Ende noch einen Knopf und kommen nicht vorwärts. Also, ja, wie lange kann ich das irgendwie nochmal wiederholen, dass das irgendwie, ja eben nicht langweilig wird im Unterricht.

123 Rahmenbedingungen, Strukturen, vielleicht auch die Wertschätzung. Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht gegenüber?

Also, so Strukturen, Rahmenbedingungen ist so die Problematik, wir haben 12 Klassen im Schulhaus, und ein Musikraum mit Instrumenten und ja, einfach ein Raum, wo man dann Musik machen kann.

Man kann auch Instrumente hochnehmen, aber das habe ich bis jetzt noch nie gemacht, also es heisst, man muss dann, wenn ich meinen Stundenplan gemacht habe, muss ich dann schauen, ja, ist der Musikraum dann überhaupt frei? Weil wir ja noch Fachlehrpersonen haben, die nur Musik unterrichten, also kann ich da rein oder muss ich im Schulzimmer meinen Musikunterricht machen? Man hat zwar Instrumente, aber ich habe mich ehrlich gesagt noch nicht wirklich damit befasst, wieviele haben wir und haben wir für alle genügend?

Haltung ist so ein bisschen das Problem, eben, ja, „pff, interessiert mich nicht, ich hör lieber Musik, ich will sie nicht selber machen, warum soll ich jetzt da singen?“

Man hört sie einfach nur, die Lieder, und ja, Wertschätzung, es ist, ja, wenn man's von zuhause halt nicht so vorgelebt wird, dass das etwas Schönes ist und etwas Positives ist, diese Musik, oder dass man da einfach mal mitmachen kann und eben, es zählt nicht, man kann eigentlich befreit da mitmachen und egal, ob man jetzt da eine gute oder eine schlechte Note hat, kommt wie nicht drauf an, das fehlt auch oft noch so, dass man wirklich merkt, ja entweder will man's gar nicht und man macht auch nichts dafür, oder man brennt für Musik und spielt ein Instrument oder lernt's einfach auswendig, weil man jetzt ein Test hat.

Aber so, ja, es ist halt wirklich so ein Fach, wo, wo bei den meisten nicht so cool ist.

130 Wie sieht der Musikunterricht der Zukunft aus?

Der Musikunterricht der Zukunft? Also ich denke, Theorie wird immer irgendwie eine Rolle spielen oder ich hoffe, sie wird immer irgendwie eine Rolle spielen.

Und ich glaub aber, es wird viel mehr so in die, in die modernere Musikrichtung gehen. Also, nicht mehr so die Lieder, die wir noch gehört haben, so Lagerlieder, wo man dann irgendwann auswendig kann, sondern dass es immer komplexer wird, auch von den Texten; deutsche Sprache ist ja sowieso inzwischen out, will man ja sowieso nicht mehr singen, also es muss englisch sein, oder es muss irgendwie, keine Ahnung was sein, französisch ist auch nicht cool. Also es gibt eigentlich fast nur noch englische Lieder, habe ich das Gefühl.

Und ich habe, glaube auch, dass es viel mehr so ins, ins Technische gehen könnte, dass man irgendwie selber
133 Lieder schreibt und die dann vielleicht aufnimmt oder dass man Melodien komponiert oder je nach dem,
welche Infrastruktur man halt auch hat.

134 Aber ich glaube, es wird mehr technikbezogen sein und nicht mehr so praktisch, wie wir's dann früher hatten
mit Schlaghölzli und all diesen Dingen.

136 Du denkst, dass der Musikunterricht eigentlich längerfristig immer noch stattfinden wird?

137 Ich hoff's, aber ich glaube schon, ja, aber es ist wahrscheinlich mehr so ein bisschen eine Hoffnung als... ich
weiss es ja nicht, wie es dann in ein paar Jahren ist.

Also ich hätte, ich wäre froh, wenn ich jetzt vielleicht zwei Lektionen oder so manchmal hätte. Weil bis mans
138 nur erklärt hat, sind zehn Minuten vorbei, und dann habe ich noch eine halbe Stunde, je nach dem, was man
macht, bis man das Material vorne hat, kann man schon fast wieder zusammenräumen. Das ist manchmal
ein bisschen die Herausforderung.

**140 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen oder
eben auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

Ich habe' so das Gefühl, dass drei Jahre Musikunterricht an der PH mit jeweils zwei Lektionen pro Woche oder
141 drei Lektionen pro Woche für gewisse einfach zu wenig ist, dass man da genügend Vorwissen hat, dass man
auch beruhigt oder professionell dieses Fach unterrichten kann.

Also man muss sehr viel noch irgendwie sich aneignen oder überlegen, wie kann ich jetzt das so machen, dass
142 ich das Instrument nicht brauche, weil ich ja da nicht begleiten kann. Oder dass ich, ja, wie pass' ich das an,
dass das irgendwie möglich ist. Ich glaube, das ist so...

144 Was können wir denn da seitens PH machen? Was braucht ihr als Berufseinsteigerinnen noch?

145 Es ist noch schwierig. Vielleicht würde es auch helfen, dass man, also, noch mehr verschiedene Lehrmittel ein
bisschen ins Detail anschaut.

Also wir haben sehr viel mit dem Krescendo gearbeitet, sehr viel Praxisbeispiele aus diesem Lehrmittel ge-
146 macht, was auch super ist, weil es ist ja absolut Lehrplan 21 abgestützt; wenn man dann aber ein anderes
Lehrmittel hat, muss man sich alles selber aneignen und überlegen, wie funktioniert das.

147 Wenn man jetzt aber vielleicht so zwei, drei gängige Lehrmittel bisschen intensiver anschaut, dann könnte
das unter Umständen ein bisschen helfen, den Anfang zu erleichtern.

**149 Wo siehst du Möglichkeiten, wo wir Personen wie dich - du stehst schon im Praxisfeld, noch zusätzlich unter-
stützen können in der Professionalisierung.**

Das ist eine schwierige Frage. Ich glaube, es macht wirklich, es ist so, der Mythos Musik ist nicht wichtig, er
150 macht relativ viel im Alltag zunichte, also der zerstört relativ viel, mit Motivation und mit, mit Arbeit und mit
„Ich mach jetzt das noch und ich bin voll dabei, weil ich will, dass ich da gut bin“.

151 Das kann man wie nicht ändern, ausser man macht übertrittsrelevant, jetzt auf unserer Stufe.

Mir ist einfach, oder mir fällt einfach sehr stark auf, wenn du weiter unten die Klassen anschaut, die sind viel
152 lockerer in diesem Fach. Also die machen mit, die singen gerne, dass, die haben Freude daran, und bei uns
muss man sie wirklich immer fast zwingen, zum Singen und mitzumachen, weil sie sowieso, eben, es ist nicht
wichtig.

Wenn ich's jetzt anschau, wenn wir mit den Kindergärtnerinnen unterwegs sind mit der Göttiklasse und ein Lied
153 singen, dann sind die voll dabei. Und die Kindergärtner wie die 5.,6.-Klässler, die machen total gut mit, und
singen auch mit, und spielen und tanzen und, und machen was weiss ich was, weil's wie eine lockerere

Atmosphäre ist. Und wenn's dann so nur in der Klasse ist, ist einfach so: „Oh, es ist doof und jetzt habe ich keine Lust“.

154 Und wirklich, weil man einfach weiss, es ist nicht relevant für nichts, also ich starte dann in der Oberstufe wieder mit Musik und es geht einfach irgendwie weiter, aber auch da, steht einfach im Zeugnis und das Ziel ist, dass ich 4.0 habe und alles andere ist wurst. Also, das ist glaub ich etwas, was wenn sich das ändern würde, das auch ein bisschen erleichtern könnte.

155 Und auch eben, dass man vielleicht mehr als nur diese eine Lektion hat, hilft auch, wenn, bei der Planung, also, wie komm ich durch? Wieviel muss ich vorgängig schon bereit machen, damit ich überhaupt eine Chance habe, mein Programm durchzukriegen, gerade mit Instrumenten oder so.

156 Also, ja, da kommt man fast nicht dazu, wenn man einmal 45 Minuten hat oder vielleicht noch 30.

158 Wie hältst du eigentlich deine Motivation, Musikunterricht zu unterrichten, aufrecht?

159 Seit ich nicht mehr Gitarre spielen muss, weil ich ja üben hätte müssen, was ich ja nicht so oft gemacht habe leider, spiele ich sehr oft zu Hause. Halt einfach die Lieder, die ich schon kenne, weil ich ja die kann, oder ich weiss, ich kann die. Aber ich sitze oft irgendwie auf dem Sofa und spiel dann Lieder, oder mit einer App auf dem Handy, wo ich den Text habe, weil da kann man's dann transponieren, ohne dass ich mir da viele Gedanken machen muss, „stimmt's jetzt?“

160 Und das mach ich gerne, weil es hört niemand zu, und ich kann in meinem Rhythmus das machen. Ich brauch auch immer Musik, also Musik, ohne Musik funktioniert's nicht, auch in der Schule nicht, egal ob beim Korrigieren oder irgendwie beim irgendwas planen oder so.

161 Ja, ich glaube, das ist so etwas, dass ich mir jetzt sage, ohne Musik kann ich nicht, also müssen die Kinder auch mit Musik irgendwie umgehen und die hören so viel Musik und sie finden's faszinierend, dass ich keine Ahnung habe, was sie genau hören, und ja, also es ist wirklich ein riesen Wandel von zu meiner Zeit bis jetzt, das ist, diese Musikgeschmäcker — voll — sind, also heute ist nur noch Electro und Drum'n'Bass und was weiss ich was modern.

162 Höre ich gar nie, aber für die Kinder ist es noch spannend, weil sie können mir dann auch etwas beibringen. Das motiviert dann sie, und mich auch, weil ich denke, ich will ja wissen, was die hören, oder wie, was ist ihr Musikgeschmack?

163 Ja, das ist so die Motivation. Ich weiss, dass ich selber mit der Gitarre nicht begleiten kann, weil's einfach nicht möglich ist, aber für mich zuhause spiele ich sehr gerne auch immer, auch Blockflöte habe ich letztes Mal wieder gespielt, kann ich zwar nicht mehr, aber einfach so für mich. — Aber du spielst es — ja, versuch's zumindest. — Okay— ja, das ist so.

A15 Interview FK 1456_15

Datum des Interviews: 17.04.2019	Dauer des Interviews: ca. 50 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: FK 1456_15
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 08.05.2019

2 LI: Erzähle deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

3 In der zweiten Primarschule durfte ich Klavierunterricht nehmen, besuchen, weil ich in der Schule nicht so gefordert war. Ich konnte mich dann entscheiden zwischen Frühenglisch und Instrumentalunterricht, und habe dann bei einer japanischen Lehrperson begonnen, und dann konnte ich dort wechseln zu einer Jazz-Lehrperson in der 5. Klasse, und dann in der ersten Kantonsschule habe ich bei VA Klavierunterricht genommen bis eigentlich in die 6. Klasse Kantonsschule. Ebenfalls habe ich in der ersten Klasse Gesangsunterricht besucht, damals noch bei KL.

4 Dann habe ich in der Kanti-Band mitgemacht, im Kanti-Chor, in einer Schülerband in R, wo ich geboren bin, und durfte auch in der Blauring-Band singen.

5 Und dann habe ich nochmals gewechselt, beim Gesang, zu VS, in die Jazz-Pop-Soul-Richtung. JA, und dann habe ich auch das Schwerpunktfach sowie das Wahlpflichtfach Musik gewählt.

6 Habe Trompete gelernt, war dann vier Jahre in einer Guggenmusik, das hat mir aber jetzt aber gereicht, diese vier Jahre. Dann habe ich die Pädagogische Hochschule begonnen, auch dort wieder Klavier- und Gesangsunterricht genommen. Klavier bei PZ und Gesang bei YB.

7 Und ich habe letzten Sommer bereits gestartet, an Hochzeiten zu singen und diesen Sommer habe ich auch wieder etwa fünf, sechs Hochzeiten. Ich singe sehr gerne an Open Mics, war schon in Basel, in Bern, in Stans, in Küssnacht.

8 Und etwa vor einem halben Jahr habe ich Gitarre begonnen, vor einem Monat habe ich dann richtig begonnen, mit der Akkordlehre und alles möglichem.

10 *Sehr reich, was du da alles machst. Könnte man sagen, das ist eine Leidenschaft von dir.*

11 Ja, total.

12 *Und da findest du auch gut Zeit neben dem Unterrichten?*

13 Ja. Ich brauch das auch. Wenn ich am Abend nachhause komme, muss ich Musik machen oder Musik hören, egal was.

15 Wie gestaltest du den Musikunterricht?

16 Am Anfang habe ich immer gedacht, das Krescendo, das ist das, was man immer unbedingt immer umsetzen muss und soll, aber mit der Zeit habe ich gemerkt, jetzt nach zwei Jahren, erstens: es reicht nicht für Lektionen, die ich habe, und manchmal ist es auch ein bisschen, ja, wenn man merkt, dass die Schüler das nicht anspricht, dann mache ich da, dann streiche ich etwas und füge etwas neues hinzu.

17 Ich gestalte ihn mit unterschiedlichen Liedern von verschiedenen Kulturen, Sprachen, oder auch zweistimmiger Kanton, versuche ich immer. Sehr abwechslungsreich, ich mache immer Einsingübungen. Die Kinder haben es nicht so gerne, aber mir ist das persönlich sehr wichtig, nur schon wegen den Stimmbändern und alles. Dann mache ich auch viel Theorie, Krescendo haltet sich da eher gering, es ist das Nötige drin, was die Schüler eigentlich können müssen, aber ich habe bei den 6.-Klässlern ein Musiktheorie-Heft

zusammengestellt, und sie haben es gerne, dieses Dossier, und sie lernen wirklich noch viel mehr, als sie eigentlich müssten.

19 *Was hast du denn da für Inhalte?*

20 Es beginnt normal bei der Notenlehre, dann die Vorzeichen, dann habe ich die Notation, beziehungsweise alle Schlusszeichen, wo vorkommen.

21 Dann habe ich die Sprache, die italienische, also mit Fortissimo, forte.

22 Dann habe ich Vorzeigen, die Reihenfolge, das ist ja eigentlich auch nicht, was sie können müssen.

23 *Also der Quintenzirkel?*

24 Genau. Dann... was habe ich noch drin?

25 Die Tonleiter. Ja.

26 Auch die Pausen, die können sie zum Teil gar nicht. Verschiedene Rhythmus-Übungen sind drin. Triolen, les Mögliche, packe ich schon hinein.

27 Weil in der 6. Klasse ist ja vor allem der 6/8-Takt die Mückenplage da.

28 Aber es gibt noch so unglaublich viel mehr, wo ich ihnen gerne beibringe.

29 Und sie haben auch gerne, wenn sie etwas vortragen können, ich wähle da,

30 in der 6. Klasse haben sie, dass sie eine Stilrichtung präsentieren.

31 Sie konnten per Los das ziehen, und in der Fünften habe ich, dass sie einen Lieblingsmusiker oder eine Lieblingsband vorstellen dürfen.

32 Und immer auch die musikalischen Spiele, die haben sie gerne, das Geräusche-Memory, und das Bewegen, blind auch.

34 Wie gehst du an den Musikunterricht heran? Vorbereitung? Absprachen? Planung?

In der Musik haben wir in B alle Fünftklässler, wir haben ein Chorprojekt gestartet, anfangs Sommer. Und wir haben ja zwei Lektionen Musik, und immer eine Lektion, Freitagmorgen, haben wir Chor, Chorprobe, alle Fünftklässler zusammen.

Und wir hatten gerade heute, am Morgen, ein Konzert. Das erste Konzert, da haben wir geübt für den Chlausmärkt. Da haben wir so Weihnachtslieder präsentiert, und jetzt das zweite Konzert, waren Mundart-Schweizer-Songs.

38 *Was für Songs?*

39 Alperose, Schwan, Louenesee und Hemmige.

40 *Kommt mir doch irgendwie bekannt vor. Songs von deinem Bachelor-Projekt?*

41 Ja. Eines war auch mit Or (unv.), eines haben wir mit einer Band, haben wir gegründet. Und ein Lied haben wir zweistimmig, Chor mit Solisten, ja.

42 *Wie kam das an bei den Kindern?*

Mega toll. Und auch die Eltern, die sind so stolz und die haben so Freude, dass wir dort einen Schwerpunkt legen. Weil alle drei Lehrpersonen, die haben Musik ganz gerne, und deshalb ist das auch so ein bisschen entstanden.

45 Das ist auch meine nächste Frage. Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

46 Es ist mein absolutes Lieblingsfach zu unterrichten. Und es motiviert mich, weil ich, ja, ich habe selber so Freude, wenn ich singen kann, oder wenn wir gemeinsam musizieren können. Und dann das Leuchten von mir, ich glaub, das kann ich gut den Kindern übertragen, und es macht einfach Spass, wenn sie auch Freude haben, und einmal nicht am Pult sitzen müssen und einfach frei sein können.

47 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?

48 Für mich sind diese Kompetenzen, also ich orientiere mich sehr an den Schülern. Ich möchte, dass Handlung passiert, dass sie etwas machen. Ich möchte, dass ich mir immer am Anfang überlege, ja, was möchte ich, dass die Schüler mitnehmen, schlussendlich? Diese Frage stelle ich mir immer am Anfang. Und auch, was interessiert, was würde mich interessieren, wenn ich so alt wäre wie die Kinder?

49 Und dann schaue ich sicher die Qualitätskriterien von dem kompetenzorientierten Unterricht an, ist es authentisch? Können die Schüler Erfolgserlebnisse haben? Ist es individualisiert, also auch auf die Klasse? Kann ich diesen Schüler dort einsetzen? Wie muss ich... das ist für mich vor allem kompetenzorientierter Unterricht. Aber auch die Klassen führen, dass ein Klassenklima dann schlussendlich, ein positives entsteht.

51 Verstehe ich richtig, wenn du sagst, du achtest auf diese acht Merkmale des kompetenzorientierten Musikunterrichts, und dass du dich vor allem an den Schülern orientierst?

52 Ja.

53 *Und wie geht es dir dabei?*

54 Kommt ganz drauf an. Ich unterrichte drei Klassen in Musik. Bei meiner Klasse fühle ich mich sehr wohl, da weiss ich, wie sie ticken jetzt. Bei der sechsten Klasse, die ich auch habe, da war es am Anfang sehr schwierig. Sie singen nicht gerne, sie haben nicht gerne Musiktheorie. Es war mega schwierig. Und die vierte Klasse sehe ich nur alle zwei Wochen, immer am Freitagnachmittag. Erstens sind sie total müde, erschöpft, und alle zwei Wochen, am Anfang konnte ich nicht einmal die Namen und es war für mich sehr schwierig, da einen kompetenzorientierten Musikunterricht zu gestalten. Aber jetzt so, bald nach einem Jahr, gegen Ende, geht's. Es ist einfach schade, weil die Zeit schon fast vorbei ist.

55 *Und wie holst du jetzt zum Beispiel die Sechstklässler heran? Also wenn du sagst, die singen nicht so gerne, was machst du da?*

56 Ich habe das Glück, dieser Lehrer, der heiratet jetzt dann. Und wir haben so ein internes Projekt gestartet, dass wir an der Hochzeit zwei Liebeslieder vortragen, und so kann ich sie motivieren. Und eines, das sie unbedingt wollten, das AC/DC, TNT, und solche Lieder, ja, dann mache ich das halt, auch wenn ich jetzt persönlich, gesangsmässig kann man da nicht gross was machen, aber ich passe mich an.

58 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

59 Ja. Hochwertig für mich ist die Qualität beziehungsweise die musikalische Biographie einer Lehrperson. Also wenn der Musikunterricht von einer Lehrperson gehalten wird, die kaum ein Instrument beherrschen kann und dann mehr hinter die Noten versteckt, statt auf die Schüler zu schauen, finde ich das ein bisschen schlimm. Also die Qualität sicher. Dann der Bezug zur Gesellschaft, zur Kultur, also dass man das Aktuelle nimmt. Dann musikalisches Wissen vermitteln.

60 Dass man Erfahrungen, sei das von der Stimme, vom Körper, vom Gehör, vom Instrument, dass man die Schüler Erfahrungen machen lässt.

61 Und ich denke sicher auch, das Klassenklima, oder allgemein die Gruppe zu verbinden. Dass sie Emotionen sehen, spüren können, dass sie kommunizieren können mit Musik, das verbindet, und finde ich, gibt einer Klasse sehr viel und deshalb ist es auch ein hochwertiger Unterricht schlussendlich.

63 *Merkst du das in deiner Klasse?*

Also in meiner eigenen Klasse ja. Ja, das spüre ich sehr. Sie sind dann auch, es ist ihnen egal, ob sie jetzt mit einem Mädchen oder ein Mädchen mit einem Knaben, das finde ich sehr schön. Aber in der anderen Klasse
64 spüre ich das nicht so. Ja, es ist auch schwierig, wenn man sie nur einmal in der Woche zweimal sieht. Kann man nicht so viel, ja. Das hat mich am Anfang auch sehr gestört. Ich bin eine Person, ich möchte es immer möglichst gut machen, und das nervt mich dann. Aber ich kann nichts ändern. Das ist einfach so.

65 *Und mit deiner Klasse, streust du da zwischendurch mal Lieder rein, die ihr singt?*

Ja. Ich habe manchmal auch, wenn wir fünf Minuten früher fertig sind, dann, ich habe ein E-Piano im Zimmer, dann kann ich's kurz einstecken, und dann singen wir noch ein Lied. Immer auch bei Geburtstagen, wir
66 singen. Oder wenn wir Radio hören, dann singen alle manchmal mit.

67 Also ein sehr natürlicher und offener Umgang auch.

68 Ja.

70 Welches sind die für dich Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

69 Das sind demotivierte Schüler, die kein Bock haben auf Musik. Das sind nicht-musikalische Klassen, das kann ich nicht verstehen. Wenn man da einen Ton gibt, und da, Katastrophe.

Wenn man sie so unregelmässig sieht. Wenn man in einem grossen Singsaal, Musiksaal ist und ja, vielleicht
72 am Anfang noch nicht genau weiss, wenn man in einer anderen Klasse unterrichtet, was hat dieser Lehrer für Regeln? Wie kann ich jetzt umgehen, wenn einer überhaupt nicht mitmacht?

73 Dann aber auch Schüler, die Ritalin nehmen und sich nicht konzentrieren können.

74 Das Crescendo, wo wirklich für mich fast ein bisschen zu knapp ist. Weil ich zum Beispiel den Musikunterricht nicht streiche, wenn mal etwas zu kurz kommt. Das ist bei mir nicht der Fall.

Projektarbeiten, wenn man zu wenige Räume hat, und dann möchte man eine Band gründen, aber mit der
75 ganzen Klasse ist das zu schwierig, weil dann hat dieser wieder nichts zu tun, und da muss man schauen, und so das Organisatorische.

Dann Instrumente einbinden, manchmal kommen da Schüler, die haben, „ja, ich habe ein B-Instrument“,
76 und dann das transponieren, und dann fehlt mir manchmal die Zeit oder auch das Können, das kann ich nicht so schnell.

77 Ja, und was habe ich noch? Manchmal, wenn man Orff spielt, dass man dann die Ruhe bewahrt, und dann nicht das Chaos ausbricht, und jeder noch da, und dort, das sind so meine Schwierigkeiten.

78 *Das sind ja nicht nur musikalische Schwierigkeiten, die du da benennst. Hattest du auch musikalische Schwierigkeiten?*

79 Nein.

80 Ich habe mich sicher gefühlt.

81 Sehr sicher, ja.

82 Liedereinführung, Begleiten, Singen, Klasse anleiten, ...

83 Ja.

85 Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?

86 Fachdidaktische Kompetenz: Es ist einfach unglaublich schwierig manchmal, die ganze Gruppe, hm, wie soll ich das jetzt sagen? Das, was wir hier gelernt haben in der Fachdidaktik, wie man umgehen muss, wenn irgendwie mal, sagen wir, mit den Orff-Instrumenten zu spielen, man wurde wie nicht darauf vorbereitet,

wie das ist, dann, wirklich, in der Realität, wenn man da ein Kind hat, das zum Beispiel sich wirklich nicht konzentrieren kann, da hat man eines, das kann Taktgefühl nicht, und dort... dann ist man manchmal so an einem Punkt, wo man denkt, „und jetzt?“

87 Was mache ich?“

88 Dieses Kind, das kann ja nicht spielen, das möchte ja auch integriert sein, und es fällt ja auf, wenn man diesem Schüler immer ein anderes Instrument oder am, ja. Das ist sicher eine Herausforderung.

89 Meine musikalische Kompetenz, dort habe ich manchmal einfach das Gefühl, das gehört eher ein bisschen zur, doch, das ist auch eine Herausforderung.

90 Ich bin sehr selbstkritisch. Und mir liegt das Fach Musik so am Herzen, dann kann ich es manchmal einfach nicht verstehen, wenn jetzt eine Lektion vielleicht, ja, ich nehme mir mega viel vor, aber ich erreiche manchmal sehr wenig. Und das ist für mich noch ein bisschen eine Herausforderung, dass ich meine Planung ein bisschen herunterschraube.

92 *Also ist das vom Arbeitstempo der Kinder her, dass sie mehr Zeit für gewisse Phasen des Unterrichts brauchen?*

93 Ja.

94 *Das Lerntempo der Kinder also?*

95 Ja. Letztes Mal habe ich ein Hörspiel gemacht, mit, ich habe den Beruf Geräuschemacher behandelt, und dann habe ich mir gedacht, ja, das ist nicht so, das geht wahrscheinlich so vier Stunden. Aber sie hatten sechs, acht Stunden, extrem lange. Und plötzlich noch da und da. Und dann geht es einfach nicht auf mit den anderen Fächern wieder, und dann habe ich's aber ins Deutsch noch, und da kann man ja ein bisschen verknüpfen zum Glück. Ja, aber manchmal nehme ich mir einfach viel zu viel vor. Ja.

96 Und pädagogische Kompetenzen?

97 Wenn es jetzt zum Beispiel, Vorsingen, und dann kommt ein Kind und es geht und geht nicht, ich glaube, da habe ich zum Glück das Können und das Verstehen in dem richtigen Moment, das Richtige zu sagen.

98 Oder auch mal etwas, ja, ich spüre das gut. Habe ich das Gefühl.

99 Und ich kann dann pädagogisch gesehen das gut jeweils irgendwie wieder rausnehmen oder einen anderen Weg einschlagen, ohne dass da gross etwas auffällt, bei den Kindern.

101 Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?

102 Also mein oberstes Ziel ist immer, dass die Kinder gerne in die Schule kommen. Sei das bei mir in der Klasse, oder auch Musikunterricht bei anderen Klassen. Es ist mein oberstes Ziel. Gerne kommen und Freude haben. Nach Hause gehen und zum Teil noch, wenn sie nach draussen gehen, das Lied summen. Das ist mein Ziel.

103 Meine Motivation ist, ich glaube, ja, das ist seit ich Musik mache, ich bin einfach motiviert, das den Kindern beizubringen, ihnen Songs zeigen, wo mir gefallen, aber auch wo ihnen gefällt.

104 Und ja, und überzeugt, wenn man ein bisschen, ich möchte jetzt nicht überheblich tönen, aber überzeugt bin ich, weil ich das einfach kann. Und ja, manchmal muss ich gar nicht gross ein Lied üben, ich kann einfach die Noten nehmen und zack!

105 Tolle Fähigkeiten. Können nicht alle drauf aufbauen.

106 Nein.

107 *Also nutz die! Das ist wirklich eine besondere Gabe, die du hast.*

108 Lehrplan 21: Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit ihm?

Ich finde es sehr schwierig, alle sechs Bereiche zu decken. Vor allem wenn man eine Klasse hat, die nicht
109 gerne singt, die nicht gerne tanzt. Ja. Das ist sehr schwierig und sehr nervenaufreibend. Das ist ein bisschen
die Herausforderung, dass man trotzdem diese sechs Bereiche durchbringt.

110 *Wie machst du das?*

111 Tanzen konnte ich dieses Jahr abgeben, dem Sportunterricht. Das musste ich nicht machen. Singen, da hatte
ich das Glück wegen der Hochzeit. Und bei den anderen Klassen geht's eigentlich gut.

112 Braucht es denn für dich Überwindung, wenn du merkst, die Klasse singt nicht gerne? Gehst du da anders dran?

Ja. Dann suche ich Songs, und dann bring ich es, und dann sagen zwei, drei wieder, ah, nein, keine Lust.
113 Dann ist bei mir schon ein bisschen, hmm, „jetzt habe ich extra“, und, aber das glaube ich, darf ich einfach
nicht so persönlich nehmen, weil ich strenge mich an, und schlussendlich die anderen 17 haben Freude.

114 *Und die zwei, drei, die sagen „nicht schon wieder“, haben die eine Begründung?*

115 Nein. Die haben einfach kein Bock. Nicht interessiert.

117 Welche Kompetenzbereiche/welche Kompetenzen stellst du in den Vordergrund deines Musikunterrichts?

Ich finde nicht spezifisch. Ich mache eigentlich jede, jede Stunde wird gesungen. Jede Stunde kommt irgen-
118 detwas zur Stimmtheorie, oder Stimmübungen allgemein. Jede Stunde kommt irgendeine Theorie, ja. Das
Tanzen ist einfach das, was ich ein bisschen vernachlässige.

119 *Machst du es gerne?*

120 Eigentlich schon. Vor den Blauring-Mädchen haben wir das gerne gemacht.

121 Aber in der Schule habe ich ehrlich gesagt erst einmal getanzt. Den Pata-Pata-Tanz.

122 *Und?*

Ich singe einfach lieber (lacht) Nein, eigentlich hindert es nichts. Müsste mir einen Schubs geben. Ich denke,
123 jetzt dann im Sommer, wenn wir wieder nach draussen gehen können, spricht es mich wieder mehr an, als
in diesem Musikraum, und dann beginnt es zu, ja, nein, eigentlich spricht nichts dagegen.

125 Welches Wissen, Inhalte, Theorien, Methoden oder Konzepte aus deiner Ausbildung sind aus deiner Sicht für den Musikunterricht wichtig?

Ich habe sehr geschätzt, dass wir unglaublich viele Lieder und genau auch diese Lieder im Crescendo eins
zu eins miteinander geübt haben, das hat mir sehr geholfen. Auch dass wir alle Seiten durchgesprochen
126 haben, und dass wir darauf hingewiesen wurden, was vielleicht schwierig wird. Diese Blätter habe ich immer
noch und ich schaue ab und zu noch da rein. Dirigieren hat mir geholfen. Das konnte ich nämlich noch
nicht.

127 *Brauchst du das?*

Ab und zu schon. Bei den Orff-Instrumenten, aber auch, wo wir die Band gegründet haben, das brauche ich.
128 Und ja, allgemein das Orff, wir hatten einmal ein Semester lang die Orff, das hat mir auch extrem viel ge-
bracht, die Bordun-Begleitung, allgemein, das kannte ich alles nicht. Das fand ich sehr spannend.

129 Und dann, auch mal vor die Klasse hinstehen und die Klasse anleiten. Das fand ich toll. Und die Theorie,
habe es immer toll gefunden, wie wir zum Beispiel Karneval der Tiere so genau angeschaut haben, aber

auch für die oberen Klassen die Zauberflöte, so wirkliche Beispiele, die man dann auch anwenden kann. Fand ich super.

131 Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus deiner Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?

132 Ich finde, die pädagogischen, die sind super gefördert worden. Die musikalischen zum Teil, dort habe ich einfach manchmal ein bisschen Mühe mit Lehrpersonen, die eigentlich gerne Musik machen für sich, aber überhaupt nicht fähig sind, eine Klasse zu begleiten oder zu unterstützen, und denen dann auch die Ideen fehlen.

133 Und dort weiss ich wie nicht, wie man das besser machen kann.

134 *Denkst du, das sind so die instrumentalen Fertigkeiten oder so, im Instrument, oder sind das wirklich so die musikalischen Fähigkeiten, auch Singen, Anleiten, oder an was liegt's denn?*

135 Ich kann jetzt nur von zwei Lehrpersonen sprechen, die in meinem Jahrgang waren und die machen das nicht gerne. Die stehen nicht gerne hin und singen.

136 Sie finden ihre Stimme nicht schön. Und auch musizieren, wenn sie begleiten, dann müssen sie wirklich immer schauen, und sie können dann die Klasse gar nicht anschauen. Und dann finde ich, ist es einfach fast unmachbar, einen Unterricht zu führen.

137 Obwohl wir pädagogisch super ausgebildet wurden, auch künstlerisch, wir haben tolle Ideen gelernt. Musikalisch hat sicher jeder auch im Instrumentalunterricht viel dazu gelernt, oder vielleicht auch ganz neu gelernt.

138 Aber irgendwo bei einem qualitativ hochwertigen Musikunterricht ist es bei gewissen einfach zu wenig, finde ich.

139 Das ist auch das Tragische, weshalb ganz viele Lehrpersonen das Fach wieder abgeben. Weil sie das gar nicht wollen. Weil sie das Gefühl haben, überfordert zu sein, das nicht zu können, das nicht zu wollen, diesen Stress, und ja.

140 Denkst du denn, es braucht künstlerische Fähigkeiten, um Musikunterricht leisten zu können?

141 Ja.

142 *Wo in der Ausbildung hast du auch künstlerische Fähigkeiten mitgekriegt?*

143 In dieser Woche im Tessin. War ich dort und wir haben dort Ritter Rost gemacht. Und dort hatten wir so tolle Inputs, und einfach, wir konnten am Abend, haben wir gejammt und ausprobiert und dort konnte ich sehr viel künstlerische Informationen, künstlerische Sachen mitnehmen auf den Weg. Hier jetzt, im Unterricht selber, in der Ausbildung war es wie ein bisschen zu kurz gekommen, weil wir hatten das Crescendo, sicher, das wir behandeln mussten.

144 Dann hatten wir diese Lieder zum Dirigieren, wo wir auch wieder geprüft werden mussten. Die Zeit ist manchmal das Problem, dass man zu wenig, wie zum Beispiel diese Woche mit dem Orff, ich hatte eine Musikwoche, wo wir, das war aber noch in der Sek-Ausbildung, wo wir ein Text bekamen, und dann durften wir einen Song schreiben.

145 Einfach nur den Text hatten wir, von Elvis Presley. Aber niemand kannte die Melodie ganz gut. Das ist für mich, das sind künstlerische Erfahrungen, und ein bisschen zu wenig.

147 Aber eine Lehrperson braucht künstlerische Kompetenzen?

148 Ja, ich finde schon. Dann kommen die Ideen, und manchmal auch ganz spontan. Wenn man etwas sieht, ganz plötzlich. Ja.

149 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

150 Ich sehe Lücken beim Instrumentalunterricht. Und zwar, erstens sehe ich dort Lücken, wenn jetzt jemand neu ein Instrument beginnt, dann ist das einfach schwierig, nach drei Jahren, wenn man nur in der Woche zwanzig Minuten Unterricht hat, das Instrument zu beherrschen und spielen zu können.

151 Und die meisten, die machen dann das auch nicht. Die geben das Fach ab, weil sonst irgendwie eine Musiklehrperson bereits angestellt ist, die nur Musik unterrichtet.

152 Dann sehe ich auch eine Lücke gerade in diesem künstlerischen Bereich. Ich hätte sehr gerne manchmal einen ganzen Tag lang etwas ausprobiert, aber da ist auch die Zeit das Problem. Ansonsten finde ich die Ausbildung super, ich bin immer sehr, sehr gerne gekommen.

153 *Findest du so, von der Theorievermittlung her, reicht das? Sind wir da auf einem guten Gleis, oder würdest du da mehr Theorie vermitteln?*

154 Nein, ich finde das gut. Finde das tiptop. Würde nicht mehr, aber würde auch nicht weniger.

155 *Und das kannst du anwenden? Also all das, was wir auch an theoretischen Grundlagen schaffen?*

156 Ja.

158 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in deinem schulischen Umfeld? in der Schweiz? Im Allgemeinen?

159 Also in meinem ganz nahen Umfeld, meine 5.-Klass-Lehrpersonen, dort findet eigentlich der Musikunterricht sehr regelmässig und auch sehr künstlerisch statt, und wir legen da einen grossen Wert darauf, dass, wie gesagt, mit dem Chorprojekt, dass die Kinder das erleben, dass sie die Musik spüren, unsere Leidenschaft, dass wir das vermitteln können.

160 Aber wenn ich jetzt schon eine Stufe nach oben oder nach unten gehe, da gibt es Lehrpersonen, die fühlen sich gestresst, die wollen das gerne abgeben, die haben das Gefühl, die können das nicht. Oder sie machen einfach irgendwas, und das nervt mich dann auch, wenn sie Musikunterricht, wo ich denke, „was soll das jetzt? Was lernen die Kinder jetzt? Interessiert sie's? Nein.“ Das nervt mich fast mehr, als wenn man das dann besser abgibt.

161 Also die fühlen sich gestresst, die geben unter Umständen die Stunden ab. Aber in deinem Umfeld findet der Musikunterricht (meistens) statt.

162 Ja.

163 *Wie war eigentlich deine Klasse, waren die von den Kompetenzen her auf dem Stand, als du die übernommen hast?*

164 Theoretisch, also die Rhythmussprache, die konnten sie gut. Die Notennamen weniger. Die, die Instrumente spielen, können sie super, die anderen nicht. Auch Pausen, die hatten sie noch nie gesehen, eine Viertel-pause. Weder gezeichnet noch... auch den Violinschlüssel konnten sie nicht.

165 Ein bisschen so durchmischt. Die Instrument-Spieler, die können das super. Da ist ja auch diese grosse Schere, wo man hat. Da hat man ein Schüler, der hat keine Ahnung von Noten, noch nie ein Instrument in der Hand gehabt, dann ist das schwierig.

166 Aber rhythmisch waren sie sehr gut, auch vom Gesang, sie können sehr, sehr gut singen. Wirklich. Auch die Knaben singen sehr gut.

167 Aber Theorie, Noten, so, ja.

169 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?

170 Das grosse Problem sehe ich einfach in der Zukunft, das beginnt schon bei den Eltern, weil das Fach Musik, das ist einfach, ja, man kriegt eine Note, aber das ist nicht wichtig für den Übertritt, für das Zeugnis nicht.

171 Ist schön, und wenn die Freude macht, ja, super.

Aber zum Beispiel, im Vergleich zum Sport, das ist immer ein bisschen eine Diskussion. Und ich finde es
172 einfach so schade, dass, beim Sport gibt es so viele Anlässe. Der CS-Cup, und dort ist ein Unihockey-Turnier, und da kann man, und einfach bei der Musik fehlt das ein bisschen, das finde ich so schade.

173 Dass man dort nicht einmal so, es muss ja nicht ein Wettbewerb sein, aber irgendwie auch mal ein Chorprojekt, wo man verschiedene Klassen einlädt, und da, ja.

174 Das ist eine super Idee. Chorprojekte, wo man verschiedene Klassen einlädt.

175 Könntest du eigentlich (unv.) kantonal, vier, fünf, so Freundschaftsklassen. Super Idee.

Oder nur schon wieder einmal ein bisschen, es gibt ja die Instrumentenparcours. Und das finde ich auch
176 viel zu knapp gehalten. Es ist an einem Samstagmorgen. Weshalb nicht mal an einem Montag, der ganze Tag? Wo alle Schüler mal Zeit hätten, weil sie in eh in der Schule wären?

177 Und dann könnten sie mal eine Klarinette in die Hand nehmen oder ein Schüler würde sogar selber mal zeigen, „Hey, schau mal, das macht man so“.

178 Einfach ein bisschen mehr noch auf das setzen, nicht immer nur die sportlichen Aktivitäten in den Vordergrund.

179 Es gibt ja auch immer diese Sporttage, weshalb nicht einmal ein Musiktag?

180 Ist meine Meinung, aber, ja.

Herausforderung ist auch, was mich ein bisschen auch wütend macht, ist, dass solche Lehrpersonen angestellt werden, ich hätte gerne manchmal einfach, dass jemand den Musikunterricht beobachtet und mal
181 schauen geht, ja, „ist das gut, was die da macht?“ Ich denke, das würde die Qualität einfach enorm steigern, wenn man einfach weiss, „hey, das ist super, das ist eine Engagierte, das ist eine Leidenschaftliche, die macht das super“, weil gewisse machen da Musikunterricht und ich hinterfrage mich ehrlich gesagt ein bisschen, weshalb die dürfen.

Das macht mich ein bisschen wütend. Dann, ich finde es schade, wenn man diese Lektionen einfach streicht, wenn man zum Beispiel eine Zahn-Profilaxe vorbeikommt und dann nimmt man die Musiklektion raus, ist
182 doch super. Hauptsache, man hat die fünf Lektionen Mathe und Deutsch. Aber ich finde das so schade, weil in der Musik so viel gefördert wird, wo viele Lehrpersonen gar nicht wissen, was da alles, das ist von der Wahrnehmung, das ist vom sozialen Umfeld, über die Fertigkeiten, Fähigkeiten, und ja, das finde ich schade.

183 Und das ist eine Herausforderung, finde ich, auch für die Schulen, dass sie ein bisschen mehr Wert darauflegen.

184 Dort wo ich jetzt unterrichte, da ist die Schulleitung sehr dafür. Sie möchte auch, dass wir nächstes Jahr ein Musical planen, und das Chorprojekt ein bisschen in das Musicalprojekt umwandeln.

185 Und sie unterstützt uns super. Von daher habe ich's gut getroffen. Aber manchmal hat man ja auch andere, ja, nicht die Möglichkeiten.

187 Wie sieht der Musikunterricht der Zukunft aus?

188 Was ich mir wünsche, oder...(lacht) Denken. Ich weiss nicht, ob man diese, es kommt ja so auf die Klasse drauf an, auf die Struktur und auf die Rahmenbedingungen. Ich glaube nicht, wenn sich dort gross etwas

ändert, dass man den Musikunterricht ändern kann. Ich denke aber, dass man ein bisschen mehr vielleicht, ja, solche Angebote macht, damit, es ist ja momentan immer, man möchte möglichst viele verschiedene Fächer verknüpfen, vernetzen. Und ich denke, dass das in Zukunft noch mehr der Fall sein wird, dass man Musik einfach noch ein bisschen mehr einbindet, wenn man die dazu benötigten Lehrpersonen hat.

190 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende oder neue Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?

191 Während der Ausbildung fände ich es super, wenn die Mentorat-Lehrpersonen oder auch sonst die, die besuchen kommen, nicht immer Fächer besuchen wie zum Beispiel Mathe. Ich hatte jetzt, drei Mal kam die Lehrperson bei mir bei einer Mathe-Lektion.

192 Einfach ein bisschen dort einen Schwerpunkt legen und auch das mal besuchen und sehen. Und dann ein bisschen auch die Studenten, mir hat das ein bisschen gefehlt, wenn man ein Lied gemacht hat im Unterricht, hier im Studium, und dann gleicht gesagt „Komm, nimm die Gitarre, begleite“. Einfach voll drauf los.

193 Weil nachher, wir mussten schon dirigieren, aber mit dem Instrument haben wir nicht gross begleitet.

194 Und das wäre sicher auch eine Herausforderung für viele Studenten, einmal halt vor erwachsenen Personen, nicht vor Kindern. Aber trotzdem, wir sind ja schlussendlich die Vorbilder, und müssen dann das machen, dürfen.

195 Weil dann seht ihr auch, wie das Niveau ist, ob vielleicht diese Person noch ein bisschen Unterstützung, irgend, sei das im Selbstbewusstsein, oder sei das im Instrumentalunterricht.

196 Ansonsten find ich's super.

198 Und nach Beendigung des Studiums, würdest du da noch irgendwelche gezielten Angebote streuen? Siehst du da noch Möglichkeiten?

199 Schwierig. Also jetzt persönlich, mich würde es jetzt gerade auch interessieren, wie man ein Musical plant. Vielleicht auch so Workshops anbieten, wo Projekte angeleitet oder ein bisschen Tips gegeben werden. Oder nur schon ein Austausch als Workshop. Eine Ideenplattform, wo man verschiedene Sachen von andern sehen kann, darüber sprechen kann, sich austauschen kann.

200 Weil manchmal ist man wirklich so an einem Punkt, „hmm, was kann ich jetzt noch machen? Oh, jetzt muss ich wieder schauen“. Dass man so eine Sammlung hätte.

201 Oder wie gesagt, so nach einem Jahr mal die Gruppe zusammen holen, und dann austauschen, wie es ihnen erging. Weil ich finde das sehr wichtig, diesen Austausch.

202 Und manchmal fühlt man sich in einem Boot, und man ist ja gar nicht alleine.

A16 Interview CK 1456_16

Datum des Interviews: 12.06.2019	Dauer des Interviews: ca. 40 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: CK 1456_16
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 14.06.2019

2 I: Erzählen Sie ihre musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

Ich hatte immer gerne Musik. Schon als Kind hatte meine Mutter jeweils mit uns gesungen vor dem Schlafengehen. In der 1. Klasse hatte ich Rhythmikunterricht, damals war es noch nicht in der Schule integriert - heute hat man ja Musik & Bewegung. In der 2. Klasse habe ich dann mit Blockflöte begonnen für zwei Jahre und habe dann Querflöte gespielt für viele Jahre... ich weiss nun gerade nicht für wie viele Jahre... und war dann auch im Orchester. Mir ist Musik in der Schule dadurch immer recht einfach gefallen mitzukommen, weil ich schon das meiste vom Instrumentalunterricht der Querflöte kannte, weil mein Lehrer auch sehr auf die Theorie eingegangen ist und auch wollte, dass ich weiss, welchen Ton ich spiele.

Dann in der Kanti hatten wir auch so Tonleiter und alles angeschaut und die Sachen auch vertieft. Bis ich zur PH kam, wusste ich eigentlich schon relativ viel in der Musik - also die Theorie war eigentlich viel Wiederholung. Heute spiele ich immer noch in einem Blasorchester mit der Querflöte.

Irgendwann habe ich dann, ich war immer interessiert am Klavier. In der 2. Kanti habe ich nach einem Sprachaufenthalt ein Klavier geschenkt bekommen und habe angefangen mir dies selber beizubringen, ich hatte dann auch ein Jahr noch Klavierunterricht und an der PH auch noch ein Semester zum Begleiten. Aber ich muss sagen, Klavier spiele ich jetzt in der Schule nicht so viel. Mehr Gitarre, die ich aber auch erst an der PH spielen gelernt habe. Das brauche ich sehr viel. Ich spiele auch ab und zu Ukulele. Das habe ich mir auch noch eine gekauft - ist ja ähnlich wie die Gitarre und das habe ich schnell selber gelernt.

6 Wie gestalten Sie den Musikunterricht? Was ist Ihnen wichtig?

Ich muss sagen, mein Musikunterricht ist ab und zu auch recht spontan gestalte. Je nach dem wie weit die SuS kommen. Ich singe sehr gerne mit ihnen, das ist auch das, was ich am meisten mache. Ich mach das auch sehr gerne. Sie singen sehr gerne moderne Lieder, für die sie sehr zu begeistern sind. Was ich momentan mache ist, ich spiele Ukulele und Xylophon mit ihnen. Wir haben seit kurzem Ukulelen an der Schule - die nutze ich nun gerade, das ist sehr etwas Cooles.

Mir ist jeweils wichtig, dass alle vom Musikunterricht mitnehmen können. Manchmal ist das ein bisschen schwierig, weil ein paar schon mega viel können, weil sie zum Beispiel ein Instrument spielen und ein paar haben keine Ahnung. Das ist manchmal sehr sehr schwierig, finde ich. Auch dass man genug Zusatzmaterial hat für die Schnellen und dass die Langsamen trotzdem mitkommen und es verstehen - weil es trotzdem recht komplex ist. Ich arbeite oft auch mit Spielen wie Memorys für zB die Notennamen zu üben oder wir machen verschiedene Klatschspiele im Kreis und halt schon auch noch Arbeitsblätter, wo sie auch mal etwas üben müssen. Also ich mache so verschiedene Sachen. Ich versuche schon meistens einen Einstieg zu machen und ich versuche in jeder Lektion mindestens noch ein bisschen zu singen, wenn auch nicht immer an den Liedern gearbeitet wird. Weil ich finde es ok, wenn man manchmal auch nur durchsingt, ohne gross zu vertiefen.

9 Wie gehst Sie den Musikunterricht an? Vorbereitung? Absprachen? Planung?

Meistens mache ich es alleine, weil mein Parallelklassenlehrer der hat keine Musik studiert und übernimmt dann meistens ein bisschen die Sachen von mir. Es ist so, wir machen eigentlich schon eine Jahresplanung, aber meistens wird die dann etwas über den Haufen geworfen, weil da noch etwas dazwischen kommt. Wir

haben auch noch so einen Chor gemacht in der 5./6. Klasse, wo wir jede Woche einmal geprobt haben - dann musste das andere auch ein bisschen zurückgestellt werden, weil wir halt ein bisschen projektmäßig gearbeitet haben und daher ist es manchmal schwierig, das genau über das Jahr zu planen, weil halt auch andere Sachen dazwischen kommen. Sonst plane ich aber meistens alleine, aber ich zeig es dann noch schnell dem Stufenpartner, ob er das gut findet. Ich plane oftmals mit verschiedenen Lehrmitteln oder Internetseiten - also ich weiss ehrlich gesagt nicht, wo ich alles diese Sachen her nehme, viel auch aus dem Kreschendo. Aber die Kinder selber haben das Kreschendo nicht, weil ich finde die Lieder nicht so toll, die es da drin hat... sie singen diese auch nicht so gerne. Also es gibt eins, zwei gute Lieder und die nehme ich auch raus aber sonst nutze ich auch andere Sachen und versuche sonst irgendwie die Sachen reinzupacken, die ich brauche. Nun habe ich zum Beispiel Xylophon spielen gleich mit dem I like the flowers gemacht - also sie mussten das singen und dann spielen, sie kannten also wie das Lied und wussten danach besser, was sie spielen mussten. Vor allem für die Schwächeren war das eine grosse Hilfe, dass sie dies bereits singen konnten und dann beim Spielen nicht immer aufs Blatt schauen mussten, sondern mehr übers Gehör spielen konnten.

11 Was ist aus Ihrer Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?

12 Da war ich mir ehrlich gesagt nicht so schlüssig, was ich da antworten soll.

Mir ist wichtig, dass die SuS Musikwissen sicherlich dazugewinnen, sei es im theoretischen Bereich wie auch im praktischen Bereich. Dass sie ausprobieren können und ihre Kompetenzen, die sie in der Theorie aufgebaut haben auch anwenden können. Das ist sicherlich kompetenzorientiert. Aber auch, dass sie eigene Sachen einbringen können. Und dass ich als Lehrperson halt auch schaue, wo die SuS stehen und dort versuche anzuknüpfen. Oder wenn es ein Thema gibt, dass man dies probiert aufzugreifen, also Verknüpfungen macht. Das finde ich sehr wichtig, wenn man von kompetenzorientiertem Musikunterricht spricht.

14 Ich fand diese Frage aber wirklich noch schwierig und habe mir lange überlegt, was ich dazu sagen soll.

15 Was ist aus Ihrer Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie max. 5 Stichworte.

Sicher eine kompetente Lehrperson. Dass man Zeit hat für die einzelnen SuS und auf sie eingehen kann. Dass man die Materialien und Instrumente zur Verfügung hat für den Unterricht. Dass man versucht das Wissen auf unterschiedliche Arten zu vermitteln, nicht nur auf eine Weise. Also das sicher... ja - und das mit den SuS beinhaltet auch, dass man genug Zeit für jeden einzelnen SuS hat. Aber das ist auch im Ganzklassenunterricht sehr schwierig. Von dem her ist es manchmal schwierig hochwertigen Musikunterricht zu haben, damit alle die Sachen verstehen. Das ist ja fast nicht möglich... und vor allem auf ihrem Lernniveau abgeholt werden... Also mit dem habe ich viel Mühe - wirklich genau dort anzusetzen, wo es jetzt verlangt ist.

17 Welches sind die für Sie typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

Ich finde halt, es ist manchmal schon auch... also ich finde, es ist wichtig, dass man auch Material zur Verfügung hat und mit Ihnen auch arbeiten kann, so Begleitsachen oder so. Weil manchmal ist es schwierig, wenn man die ganze Klasse hat und man gerne etwas mit Trommeln machen möchte und es hat nur drei Trommeln, finde ich das manchmal ein bisschen blöd, weil man dann die Sachen gar nicht richtig umsetzen kann, wie man sie möchte.

Beim Ukulele-Spiel habe ich das nun halt einfach in der Halbklass gemacht, aber eigentlich habe ich ja nicht eine Halbklassenlektion für die Musik zur Verfügung. Ich mach das nun einfach und mache dann halt das andere Fach im Ganzklassenunterricht. Das ist halt schon so die Herausforderung. Man kann nicht auf alle eingehen in der Musik. Weil alle an einem anderen Ort stehen. Das finde ich manchmal schwierig, auf alle einzugehen, wenn man die ganze Klasse hat.

20 Das ist sicher eine Herausforderung eben die unterschiedlichen Lernstände und das Vorwissen aber auch. Es gibt halt einfach Kinder, die interessieren sich nicht für Musik. Ich finde auch sie vergessen halt schnell wieder,

was sie schon gehabt haben - oder es kommt ihnen dann schon wieder in den Sinn. Und die, die eben stark sind, die wissen noch alles und die, die schwach sind oder sich nicht so interessieren, haben dann einiges wieder vergessen und man muss wieder daran arbeiten, das wieder aufzubauen. Das braucht dann auch Zeit. Durch das finde ich, öffnet sich die Lücke halt schon noch mehr auf, als sie wahrscheinlich auf unteren Stufen noch war... also, so stelle ich mir das vor, ich kann es aber nicht beurteilen, wie es auf der 3./4. genau ist. Ich habe einfach das Gefühl, die Spannweite ist nun fast noch etwas grösser geworden, von denen die sich nicht so interessieren oder nicht so nachkommen und von denen die eben sowieso schon Interesse haben an Musik und auch zu Hause schon riesen Wissen haben oder von den Eltern noch Wissen dazubekommen, oder im Instrumentalunterricht.

21 **Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

Schwierige Frage... Pädagogische Kompetenzen, ich arbeite oft auch so in zwei Gruppen, wo sie sich auch gegenseitig helfen müssen. Ein bisschen vom andern zu lernen. Das ist vor allem dann gut, wenn sie es wirklich gut verstehen müssen - es ist auch sehr hilfreich, wenn ich nicht immer allen alles erklären muss, sondern darauf bauen kann, dass der Nachbar das halt schnell erklärt. Was ich auch oft mache, dass ich die Stärkeren zusammen tue und die Schwächeren und dann halt die Stärkeren noch zusätzliche Sachen machen und bei den Schwächeren dafür noch dabei bin und irgendwelche Sachen nochmals erkläre oder helfe.

22 Beim Musikalischen ist halt... das fließt halt auch ein bisschen ins Musikalische über, weil wenn die Schwächeren weniger machen und die Stärkeren mehr, dann haben sie logischerweise auch grössere musikalische Kompetenzen. Oder nun zB bei der Ukulele habe ich Ihnen gesagt, sie dürfen noch einen neuen Akkord lernen und ein anderes Lied üben oder auch ein neues Begleitmuster üben und sie selber ausprobieren lassen. Und mich halt dann eher etwas auf die andern konzentriert.

23 Fachdidaktische Kompetenzen... es geht ja auch ein bisschen - also irgendwie ist alles ein bisschen miteinander verknüpft. Ich habe das Gefühl, dass ich auch aus verschiedenen Richtungen darauf zuzugehen. Also bei den Tonleitern mal mit dem Klavier, mal mit Kärtchen legen, verschieden Spiele - so verschiedene Übungsformen angewendet.

24 **Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

25 Mir ist wichtig, dass die SuS gut vorbereitet sind. Das ist ja auch Teil vom Lehrplan. Ich selber habe sehr gerne Musik, deswegen ist mir auch wichtig, dass sie Freude an Musik haben. Und wir haben ein Ziel ein Konzert mit den anderen beiden Klassen zu machen, das war auch ein Ziel, das wir hatten. Das finde ich etwas sehr Wichtiges, dass man auf etwas hinarbeitet und das man dann zeigen kann. Ich habe bald auch noch einen Abschlussabend, da möchte ich mit Ihnen auch nochmals singen. Ich finde, man kann dies an verschiedenen Orten gut einbauen, nicht nur unbedingt im Fach, sondern auch an anderen Orten, so an Anlässen oder so.

26 **Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?**

27 Ich muss sagen, manchmal geht es ein bisschen vergessen, immer da reinzuschauen, ich weiss schon, dass es irgendwo dort drin ist. Immer diesen Lehrplan zu konsultieren ist aber ein bisschen mühsam - vor allem, weil er einfach so offen ist. Grundsätzlich kann man recht viel machen und das irgendwo drin verankern, ohne grosse Schwierigkeiten - man kann alles begründen. Das finde ich schwierig - er gibt ja schon vor, bis wo man ungefähr kommen muss, aber es ist wie nicht so genau dargestellt.

28 Ich versuche schon alle Bereiche zu berücksichtigen. Aber das Tanzen kommt bei mir etwas zu kurz, weil ich dies im Sport schon mache. Und dies nun noch in der Musik zu machen, das ist dann wie zu kurz gekommen. Diesen Bereich habe ich wie ein bisschen ausgelassen. Sonst versuche ich schon alles zu berücksichtigen. Aber in einem Thema kann man ja nicht immer alle Kompetenzbereiche gleichzeitig platzieren.

Der Lehrplan verlangt auf der 5./6. Klasse schon viel, wo ich finde, dass man das fast nicht schafft. Vor allem wenn man Kinder hat, die fast kein musikalisches Wissen mitbringen, ist das schon sehr schwierig. Im erweiterten Lehrplan, wo man nicht unbedingt machen muss, da kommen ja sogar die Akkorde dazu, das ist aber
30 eine totale Überforderung für Teile meiner SuS. Sie haben ja teils schon sehr Mühe das mit der Tonleiter zu verstehen... und dann kommen noch solche Sachen... das ist dann schon ziemlich schwierig. Ich finde, zum Teil überfordert der Lehrplan fast ein bisschen.

31 **Welche Kompetenzbereiche/ welche Kompetenzen stellen Sie ins Zentrum Ihres Musikunterrichts?**

Musizieren mach ich ab und zu. Singen noch mehr als musizieren. Auch verschiedene Formen, zweistimmig Singen, Call-Response singen, singen ohne dass ich dirigiere etc. solche Sachen. Und hauptsächlich arbeite ich schon im Theoriebereich - also in diesem letzten Kompetenzbereich Praxis des musikalischen Wissens. Ei-
32 gentlich wird da relativ viel gefordert, für das es nur ein Bereich ist. Aber zum Teil kann man die Sachen ja gut mit anderen Bereichen verbinden > so Rhythmus mit Trommeln musizieren... aber es ist zum Teil schon recht theorielastig, wenn man das alles reinbringen möchte.

33 **Welches Wissen (Konzepte, Theorien, Methoden, rules & tools, fachdidaktisches Wissen, implizites Wissen) aus der Ausbildung ist für Sie in der Umsetzung von Musikunterricht wichtig?**

Eigentlich sehr vieles. Das was ich am meisten brauche ich das Gitarrenspielen. Da war ich sehr dankbar, dass ich das lernen konnte. Weil sonst wüsste ich nicht, ob ich sie begleiten würde - mit den Klavier - ich kann schon ein bisschen spielen aber ich muss mir immer mega viel Zeit dafür nehmen dies einzuspielen. Mit der
34 Gitarre geht das nun sehr gut, weil wir drei Jahre Unterricht hatten. Was ich auch gut fand, dass es sehr praxisorientiert war und sehr viel mit Beispielen verknüpft und veranschaulicht wurde und Sachen durchgeführt wurden, die wir gleich auch so übernehmen konnten.

Es kommt halt auch immer auf die Klassenzusammensetzung an, weil Gruppenarbeit kann man vielleicht nicht in jeder Klasse machen. Sonst sehr praxisorientiert - das fand ich toll und dass wir Sachen ausprobiert haben, zum Beispiel diese Tänze. Eigentlich müsste ich nur nachschauen, dann hätte ich sie wieder. Das ist ein bisschen mehr das Problem.
35

Ich fand es auch gut, dass wir das Krescendo bearbeitet haben. Da haben wir ja jede Seite angeschaut und gesagt, was man dazu machen könnte - das fand ich auch gut. Manchmal war es dann aber zu fest
36 Krescendo-orientiert. Es gibt ja durchaus noch andere recht gute Lehrmittel. Wo vielleicht auch ein Vermerk gut gewesen wäre - zB zum Thema Bodypercussion gäbe es noch dieses oder dieses Lehrmittel, das gut wäre. Das hat mir ein bisschen gefehlt. Aber sonst fand ich es wirklich sehr spannend.

Ich hatte noch dieses Semester mit den Orff-Instrumenten verpasst, weil ich im Erasmus war. Das war etwas schade, das hätte ich noch gerne gehabt. Aber ich habe das Gefühl, dass ich auch so einigermaßen zurechtkomme.
37

38 **Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus Ihrer Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?**

Es ist wichtig, dass eine Musiklehrperson ein Instrument spielen kann zum Begleiten. Ich finde das sehr schade, wenn das verloren geht. Das war bei meiner Klasse so, denn die Lehrperson vorher hat kein Instrument gespielt und sie waren sehr auf CD und YouTube fokussiert. Ich musste sie da wegbringen - das war
39 mega schade und auch schwierig. Weil, hätten sie das nicht so gekannt, hätte ich sie auch mehr packen können, weil sie fanden es dann zu Beginn ein bisschen blöde, wenn wir mit der Gitarre begleitet das Lied gesungen haben - weil es dann halt auch anders tönt. Das finde ich also wichtig.

Ich finde auch wichtig, dass die Lehrperson singen kann. Ich meine, wenn sie das nicht beherrscht, dann können dies die SuS auch nicht gut abnehmen.
40

41 Und ja, sie sollte schon ein Grundbasiswissen der Musik haben. Wenn man noch niemals etwas von Solmisa-
tion oder einer Tonleiter gehört hat, dann geht das einfach nicht so ganz auf, wenn man das unterrichten
sollte.

42 Künstlerisch finde ich es auch wichtig, dass man ein bisschen experimentierfreudig ist - auch wenn man
manchmal nicht weiss, wie es rauskommt. Ich habe mal eine Geschichte gehabt, die die SuS vertonen mussten
- dh. sie haben dann letztlich selbst noch eine Geschichte geschrieben und die vertont. Ich wusste am Anfang
noch nicht so genau, wie das rauskommt. Es ist aber nachher sehr gut gewesen. Ich finde, manchmal darf
man die SuS auch einfach auch ein bisschen ausprobieren lassen - also hier auch aufs künstlerische hingewie-
sen - weil da entstehen manchmal sehr tolle Sachen.

43 Und pädagogisch - ich finde, die Musik ist eines der schwierigsten Fächer die SuS ruhig zu halten, weil sie teils
in einem völlig anderen Setting sind, im Musikraum oder auch wenn wir im Kreis sind. Und dass man hier mit
dem Differenzieren ansetzen muss, das muss man unbedingt berücksichtigen und beherrschen oder sich si-
cherlich Gedanken dazumachen.

44 **Wo bestehen ihrer Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würden
Sie aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?**

Ich finde es manchmal schwierig, wenn Ideen kamen, diese dann mit der ganzen Klasse umzusetzen. Das kann
man zum Teil schon machen, aber es funktioniert nicht immer. Wir haben einmal ein Lied geübt, einige haben
gesungen, einige haben begleitet, einige haben getanzt. Ich finde das super toll - aber in der Praxis bräuchte
ich jemanden der die mit dem Tanz betreut und die andern die mit der Begleitung ist und alle an einem Ort
45 ist auch ein bisschen blöd. Also eigentlich halt auch bessere Methoden, wie man mit der Klasse den Musik-
unterricht gestalten kann, wenn man viele SuS hat und auch unterschiedliche Niveaus in der Klasse - also
noch vermehrt differenziert in der Klasse. Weil das fand ich wirklich schade, es ist immer von einer relativ
homogenen Gruppe ausgegangen. Und die Klassen sind halt in diesem Fach schon recht heterogen und es ist
schwierig, mit allen das gleiche zu machen.

46 Für mich war das erste Semester etwas unnötig. Da war ja vor allem Theorie. Ich hatte das von der Kanti her
schon alles und hatte eigentlich das Gefühl, ich konnte es eigentlich - also ich konnte es eigentlich. Aber ich
verstehe auch, dass man das macht für diejenigen, die halt schon länger keine Musik mehr hatten.

47 **Wie charakterisieren Sie die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld?**

48 Also bei uns findet der Musikunterricht definitiv statt. Gleich jetzt mit der Anschaffung der Ukuleles - haben
wir uns stark ausgetauscht, zwei LP's haben ein Übungsdossier mit Liedern zusammengestellt, das dann auch
im Musikraum ist und alle benutzen können. Wir haben sogar nun einen Belegungsplan für das. Ein paar
spielen sogar Mundharmonika mit ihren Klassen.

49 Ja und es wird schon ausgetauscht darüber. Wir tauschen uns auf unserer Stufe auch viel aus, welche Lieder,
dass wir singen. Bei uns ist sowieso ein reger Austausch - also wir speichern eh alles auf dem Laufwerk ab, wo
alle zugreifen können - so dass man eh alles austauscht.

50 **Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Hal-
tung, Wertschätzung gegenüber?**

Ich finde mit der ganzen Klasse ist es schwierig, dem gerecht zu werden. Die Haltung gegenüber der Musik ist
eher etwas negativer als auch schon. Die Kinder machen eher ein Sport, statt dass sie ein Musikinstrument
51 spielen. Oder wenn sie eins spielen, dann spielen sie entweder Schlagzeug oder Gitarre - also in meiner Klasse
ist es so. Die scheinen beliebt. Es ist nicht so vielfältig momentan - oder halt auch nicht mehr so in oder
aktuell. So, dass es schwierig ist, dass es nicht an Stärke/ Stellenwert verliert.

52 Ich habe das Gefühl, es hat nicht mehr die gleiche Wertschätzung wie auch schon. Vielleicht auch wegen den
Elektrosachen, die immer mehr aufkommen. Wenn man dann solche Sachen machen möchte, wir hatten

letzte Woche eine Tonstudie-Projektwoche, dann ist das halt sehr teuer. Es war wirklich mega cool - sie haben einen eigenen Song geschrieben und den dann eingespielt. Aber dass man das machen kann, da bräuchte man dann Utensilien und die hat man nicht zur Verfügung in der Schule. Das macht es schwierig.

53 **Wie sieht der Musikunterricht an der obligatorischen Schule auf Grundlage des Verfassungsartikels 67a in Zukunft aus?**

54 Ich habe das Gefühl, es wird noch mehr weg von der Theorie gehen - weil ich habe das Gefühl, die wird weniger gewichtet. Wenn man eine Matura machen wird, dann hat man das an der Kanti - aber diejenigen, die dann in einen Beruf gehen, die werden damit nicht so viel zu tun haben. Deswegen denke ich, dass es an Wert verlieren wird.

55 Ich finde aber wichtig, dass sie trotzdem mit dem in Berührung kommen - vor allem auch mit dem Musizieren, dass man das noch mehr ausbaut - so wie wir zum Beispiel nun mit den Ukulelen. Ich kann mir vorstellen, dass das immer mehr kommen wird mit den Instrumenten in der Schule, diese da einzusetzen.

56 **Haben Sie Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

57 Ich fand mich recht gut unterstützt. Der Einstieg war nicht so problematisch in der Musik. Weil wir viel mit dem Krescendo gearbeitet haben wusste man auch, wo man anknüpfen kann oder Informationen holen kann. Und der Sommerkurs bot ja auch Gelegenheit zum Austausch. Aber ob da jemand für Musik anwesend war - da bin ich mir nicht sicher..., weil da konnte man noch Tipps und Tricks abholen. Das wäre noch was. Das ist auch spannend, wenn man mit der Jahresplanung kam und die Lehrpersonen noch Tipps gaben, was man noch spezifisch einbauen oder beachten kann. Der Sommerkurs ist ja eh nun obligatorisch.

58 Ich fühlte mich gut unterstützt - aber vielleicht ist es auch, weil ich Musik schon immer liebte und kein Problem hatte vor die SuS hinzutreten und etwas vorzuspielen, das war für mich kein Problem. Ich fand mich wirklich gut vorbereitet. Auch wenn wir an der PH nie vorspielen mussten... vielleicht könnte man das noch einbauen, dass alle ein Lied vorbereiten müssen und dies mit den andern einüben müssen. Das macht man ja nachher mit der Klasse auch - oder auch mit den Orff-Instrumenten. Grundsätzlich fand ich mich aber gut vorbereitet.

59 Doch, was Lieder anbelangt, da wäre es spannend, wenn man eine Gruppe für den Austausch hat - welche Lieder gut gehen oder toll sind, oder was man noch machen könnte, das wäre sehr praktisch.

60 **Wie gelingt es Ihnen, das Fach Musik weiterhin so motiviert zu unterrichten?**

61 Das ist nicht so schwierig, wenn man gerne Musik hat. Da hat man automatisch selber Motivation.

A17 Interview SW 1512_17

Datum des Interviews: 10.04.2019	Dauer des Interviews: ca. 65 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: SW 1512_17
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 15.04.2019

2 LI: Erzählen Sie ihre musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

SW: Ich bin nicht einer sehr musikalischen Familie aufgewachsen - meine Eltern haben selber keine Instrumente gespielt. Wir hatten auch keine Instrumente zu Hause. Aber schon im Kindergarten hat mich das Singen und die Gitarre der Kindergartenlehrperson gepackt - ich habe gerne gesungen. Wir haben in der Familie schon sehr viel Musik gehört und auch viele Kassetten wie Globi gehört, der hat auch viel singt. Also, Singen war schon ein Thema - aber meine Eltern haben nicht gross mit uns gesungen oder Instrumente gespielt. Das war nie ein Thema. Trotzdem war Musik präsent - halt Radio - so Musik hören, das schon aber ... ja, ich bin nicht einer musikalischen Familie in dem Sinn gross geworden.

Als ich im Kindergarten war sind wir umgezogen nach China und dort habe ich gleich begonnen im Kinderchor zu singen - von Beginn an. Das war dann vom Kindergarten, 1. Klasse an - fünf Jahre waren wir dort. Ich war immer in diesem Kinderchor. Wir haben auch Musicals gespielt. Da war ich in der 4. Klasse und hatte die Möglichkeit, die Hauptrolle zu spielen und auch zu singen. Das war der „kleine Tag“ ein ganz schönes Musical. Dort habe ich dann irgendwie - ich habe keine Ahnung wie das gekommen ist - aber da durfte ich auf jeden Fall die Hauptrolle spielen und hatte auch die Solos der Hauptrolle. Das war schon so ein Schlüsselmoment - wo ich gemerkt habe, ich mache das sehr gerne und scheinbar auch gut, sonst würde ich dies ja nicht machen dürfen. So habe ich begonnen mehr und mehr zu singen

Dann sind wir zurückgekommen in die Schweiz und da habe ich dann auch gleich mit Stimmbildung begonnen, weil das Voraussetzung war für den Mädchenchor. Da musste man auch Stimmbildung besuchen. Gleichzeitig habe ich begonnen Gitarre zu spielen - das war eher ein „harziger“ Anfang, weil die Lehrperson hat mir nicht so 100 prozentig gepasst und dann war die Motivation nicht wirklich da. Dann habe ich da auch aufgehört und im Kurzzeitgymnasium wieder begonnen, weil dort auch das Instrument obligatorisch war. Da hat es begonnen viel mehr Spass zu machen.

Während dem Gymnasium war ich parallel im Mädchenchor L und im Kammerchor des Gymnasiums, der war ja auch obligatorisch im ersten Jahr. Dann hat sich eben dieser Mädchenchor aufgelöst und ich bin dann nicht weiter mitgegangen in die Kantorei. Sondern ich bin einfach im Gymnasiumchor geblieben - da hatte ich auch Stimmbildung.

Dann bin ich an die PH gekommen. Hier hatte ich dann den Gitarrenunterricht besucht und parallel dazu den Chor, den wir dann zusammen gegründet haben.

In diesem Chor singe ich heute noch mit. Wir kommen ja ursprünglich vom Mädchenchor. Der war ja schon mehr klassisch orientiert - wir haben viel Messen gesungen. Von dem her waren wir eher so von der klassischen Richtung. Da sind wir auch so mehr oder weniger ... nein, wir sind eigentlich nicht geblieben... wir sind sehr offen geworden, aber trotzdem merken wir, dass uns das irgendwie schon mitverfolgt - dieses Klassische, das wir auch mitbekommen haben. Wir singen auch einige volkstümliche Lieder - unser nächstes Projekt steht unter dem Thema Schweizer Lieder. Wir singen natürlich alles acappella. Es macht sehr viel Spass. Wir sind im Moment 15 - wir haben 3 Männer für diese ist es einfach ein bisschen schwierig im Moment.

9 Wenn wir mal bei der Sache sind, da sind wir auch professionell und üben. Auch die musikalische Leitung macht das schon sehr gut und hört gut die Fehler raus und wir üben intensiv. Dann gibts aber auch die Phasen, die ein bisschen Schwierigkeiten bereiten. So halt auch die Disziplin. Aber alles in allem, das passt.

10 **Wie gestalten Sie den Musikunterricht? Was ist Ihnen wichtig?**

11 In erster Linie ist es die Freude, die Motivation, die ich beibehalten möchte. Das finde ich so toll an der Unterstufe, dass sie sehr neugierig und motiviert kommen und sehr offen sind und auch die Hemmungen noch nicht so gross sind mit Singen, sie haben keine Angst Fehler zu machen, sie bewegen sich gerne. Das zu nutzen und beizubehalten, das war schon so mein wichtigstes Ziel. Und zu sehen wie viele tolle Lieder und Tänze dass es gibt. Und alles einzubeziehen - und den Fokus nicht nur aufs Singen zu legen - was bei mir aber halt schon passieren könnte, sondern auch musiktheoretisch ... ich bin sehr positiv beeindruckt, wieviel sie schon verstehen von diesen Sachen, zB Rhythmussprache sind sie schon sehr gut. Ja und auch dies alles zu nutzen - diese Neugier und Motivation, diese Sachen zu lernen. Und alles auf spielerische Art - das ist mir wichtig.

12 Ich mag dieses Fach in dem Sinn, weil sie alle aktiv sind. Es können alle mitsingen - mehr oder weniger gut, und es können auch alle mitklatschen - auch mehr oder weniger richtig. Aber es sind alle immer dabei und bewegen sich und machen mit, das ist das wichtigste.

13 **Wie gehen Sie an den Musikunterricht heran? Vorbereitung? Absprachen Stufe?**

14 Als ich im Sommer begonnen habe zu planen, hatte ich das Jahresthema im Kopf. Das hatte ich schon als Kind also in Shanghai war das auch ein Musical-Projekt „Ritter Rost“ und auch an der PH hatten wir diese Woche. Und so war für mich schon bald klar, dass ich das als Jahresthema nehmen möchte. Ich hätte keine bessere Entscheidung treffen können - es ist wirklich so toll, wie sich begeistern für dieses Thema... also für dieses Jahresthema allgemein, die Bücher und auch die Lieder. So hat sich eigentlich die Planung an dem gerichtet.

15 Was die Schwierigkeit war, war, dass ich im Vorhinein gar nicht richtig informiert wurde, wie das funktioniert mit Musik und Bewegung. Das ist ja wie ein externes Fach... mehr oder weniger... da kommt eine externe Lehrperson. Das wusste ich gar nicht so genau und auch, was sie mit den Kindern macht - auch musiktheoretische Sachen... ja so Rhythmussprache, Solmisation so diese Sachen. Das wusste ich gar nicht so genau, wie ich sie nun in die Planung miteinbeziehe. Das denke ich, werde ich nächstes Jahr sicher auch ein bisschen anders planen.

16 Weil in der Planung selber habe ich sie dann gar nicht richtig berücksichtigt. In der Planung war auch noch ein Punkt, dass wir eigentlich gar kein Lehrmittel habe. Also, wenn ich etwas aus dem Krescendo mache, dann mache ich Kopien daraus. Das war auch noch so etwas, das die Planung erschwert hat. Klar, ich könnte einfach immer Kopien machen - aber ich bin dann von diesem Lehrmittel weggekommen, weil wir das an der Schule gar nicht so richtig haben.

17 Ich habe alleine vorbereitet, weil mein Team - ja... Musikunterricht im klassischen Sinne denke ich, nicht macht. Sie bezeichnen sich selber auch als unmusikalisch, spielen kein Instrument und sind froh, wenn ich Ihnen Lieder oder auch eine CD gebe... ich habe ziemlich viele Sachen und Bücher. Manchmal kommen sie und holen sich was - auch passend zum NMG Thema. Aber sonst überlassen sie den Musikunterricht dieser externen Lehrperson und sagen, die macht das und wir singen ab und zu...

18 Von daher habe ich alleine geplant und plane nach wie vor alleine.

19 **Was ist aus Ihrer Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?**

20 Speziell in der Unterstufe - aber eigentlich ist es später auch immer noch so, also sicher sehr handelnd - also eigentlich fast nur. Ich habe bisher vielleicht 4-5 Arbeitsblätter, die sie bearbeiten mussten... so mit Rhythmussprache mit dem passenden Bild verbinden... aber das waren vielleicht 5-6 Lektionen seit dem Sommer - also nicht sehr viel. Der Rest ist sehr handelnd, spielerisch - verbunden mit den Themen, die wir sonst haben. Auch das Verbinden vom Alltag oder von Themen. Jetzt zum Beispiel die Jahreszeiten und dann haben wir ein

Lied in welchem die vier Jahreszeiten vorkommen - also eigentlich auch so das Fächerübergreifende. Das ist mir schon wichtig.

21 Und dann probiere ich schon die verschiedenen Bereiche des Lehrplans zu berücksichtigen. Wobei ich schon merke, dass Singen der grosse Fokus ist und auch Bewegen und Tanzen machen wir viel. Das Ziel wäre schon, dass man von allen Bereichen genug macht. Das könnte ich in der Planung noch genauer machen. So auch das Hören - dazu habe ich noch wenig gemacht... aber kompetenzorientiert in dem Sinn, dass man alles einplant - das wäre schon das Ziel. Das versuche ich auch, aber ich merke ich auch... ja zum Beispiel beim Hören, da habe ich immer noch etwas wenig gemacht. Ich habe gemerkt, die Ideen, die wir mitbekommen haben. Es ist einfach so, am Anfang... Musik ist ein Fach unter vielen. Da habe ich gemerkt, ... nein, eigentlich immer noch... ich kenne sehr viele Lieder, zum Glück... und so konnte ich wie Lieder passend zum Thema auswählen. Zum Beispiel Thema Märchen und das Lied die Moorhexe - das habe ich bereits im Gitarrenunterricht eingeübt. Weil, noch lange Sachen einstudieren ist im Moment noch so unrealistisch. Deshalb ich bin so froh und die Sachen, die wir noch mitbekommen haben - ich bin so froh, dass ich die noch habe, weil ich sie gleich anwenden kann, weil mich nun noch irgendwie in irgendwelche Kommentarbände vertiefen... ja, das denke ich wäre schon mein Ziel, dass ich das nun auch mehr mache, aber zu Beginn war wie unrealistisch - mich mit diesen Themen auch zu befassen.

22 **Was ist aus Ihrer Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie max. 5 Stichworte.**

23 Wahrscheinlich wäre das lehrplankonform, dass man das schon irgendwie berücksichtigt, weil ich sehe und merke, dass es eigentlich in der Praxis... also sicher bei uns in der Stufe... nicht gemacht wird... also ich kann mir nicht vorstellen, dass wir da sehr Lehrplan bezogen vorgehen. Weil ich denke, es wird ein bisschen abgeschoben auf diese eine Musik & Bewegung Lektion. Aber diese findet ja für die Kinder nur alle zwei Wochen statt - das ist so wenig, also eigentlich viel zu wenig.

24 Aktiv, handelnd. Aber auch vielfältig im Sinne von singen, Instrumente, Rhythmusinstrumente aber auch Musiktheorie. Ja und motivierend sicher - auch für die Hemmung... auch für die Kinder später. Ich habe das Gefühl, man kann es einem Kind sehr verderben, wenn man den Musikunterricht nicht motivierend gestaltet...

25 **Was ist Ihre Motivation Musikunterricht zu erteilen?**

26 Ich mache es selber gerne - ich spiele gerne Gitarre und ich singe sehr gerne. Und alles was man gerne macht unterrichtet man auch gerne. Und einfach auch die Freude der Kinder - ich hatte bisher noch kein Kind, das nicht begeistert war - eher beim Tanzen - aber beim Singen ist echt so, da sind alle noch so dabei, gerade nun bei Ritter Rost... das hat man in fast keinem anderen Fach, dass alle so dabei sind und wollen und mitmachen - so diese Freude und das Gemeinschaftliche. Wenn alle irgendwo im Matheheft etwas arbeiten ist es einfach etwas anderes, als wenn man im Kreis zusammen singt... - ja so das Gefühl, das Gemeinschaftliche, das Zusammensingen, die Freude...

27 **Welches sind die für Sie typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?**

28 Zu Beginn noch, aber das hat sich dann schnell gelegt, den Blick abzuwenden von der Gitarre zu den Kindern. Ich habe gemerkt, dass wenn ich mich auf den Text oder auf die Gitarre konzentriere, sehe ich nicht, wenn zwei Schüler Blödsinn machen oder ich sehe nicht was passiert. Also diese Routine zu bekommen und die Gitarre als Nebensache zu benutzen.

29 Was zu Beginn sicherlich auch schwierig war, sie konnten noch nicht schnell lesen - ich musste herausfinden, wie ich ihnen die Texte beibringen - sie lernen ja wirklich schnell. Jetzt habe ich wie für mich Strategien entwickelt, wie das geht - dass ich stückchenweise vorsage und sie es nachmachen. Mittlerweile läuft das gut, aber zu Beginn musste ich das auch herausfinden.

30 Herausforderungen... sicherlich auch die Zusammenarbeit mit dieser anderen Lehrperson, die ja auch irgendwie etwas macht. Die würde ich mir sowieso anders wünschen, dass man da besser aufeinander eingeht. Sie hat zwar schon gesagt, du hast ein Ritter-Rost-Projekt und ich habe ihr auch gesagt, dass das Ziel ist es Ende Jahr eine Vorführung mit den Liedern zu machen und ich wäre froh, wenn sie dies auch anschauen könnte. Doch die Musik & Bewegung Lehrperson scheint wie ihr Programm zu haben und das auch machen zu wollen - das läuft eigentlich gut - und doch denke ich, die Zusammenarbeit könnte besser sein. Ich verstehe sowieso nicht ganz, welche Rolle sie im Ganzen hat. Also wenn man den Musikunterricht anschaut, welche Rolle sie hat, welche Rolle ich habe - im ganzen Musikunterricht.

31 Und bestimmt... was ich immer noch herausfordernd finde, so die einzelnen Stimmen herauszuhören. Und ja so den Anspruch auf Korrektheit - ich bin der Meinung, es muss Spass machen, es muss Freude machen... klar, wenn ich merke, dass hier rhythmisch etwas ganz falsch war, mach ich es noch einmal - aber ich bin jetzt nicht so, dass ich dies so ganz gezielt auseinandernehme. Auch so das Einsingen - das mache ich schon manchmal - aber letztlich ist es einfach so, dass wir am Schluss noch zusammensingen und dann nicht noch ein Einsingen einplanen vorher.

32 Das ist bestimmt auch so eine Herausforderung von Anfang an, den Musikunterricht einzuplanen. Und nicht - weil, das ist leider schon noch so, dass man denkt, dass man die Klasse Ende Jahr weitergibt und sie bis 100 Minus und Plus und Malrechnen können. Und bei Musik ist halt schon eher so, dass man da drüberschaut und denkt also Ende Jahr müssen sie gewisse Ziele in Deutsch, Mathe, NMG erreicht haben - da spüre ich schon ein bisschen uh - die sollten sie erreicht haben. Und im Musikunterricht ist es wie ein bisschen weniger, der Anspruch, dass sie das bis Ende Jahr sitzen muss, bevor sie in eine andere Klasse kommen.

33 **Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

34 Musikalische Kompetenzen in dem Sinn, dass ich beim Gitarre-Spielen, durch das ich jeden Tag spiele, bekomme ich Routine. Nur schon die Barré-Griffe, die kann ich schon viel besser als zu Beginn des Schuljahres. Das erleichtert schon vieles, weil ich nicht jedes Mal schauen muss, ob das nun stimmt. Und auch beim musikalischen spüre ich fest die Routine..., wenn ich zum Beispiel eine Pause machen muss, kann ich während des Spielens zum Beispiel den Text voraussagen, damit sie nachher gleich einsetzen. Das konnte ich vorher nicht - das ist nun etwas, das nun wie entstanden ist, durch das ich es jetzt so viel mache.

35 Pädagogische Kompetenzen; ich kenne die Kinder immer besser, die Beziehung funktioniert immer besser. Ich denke, sie sehen wie ich gerne singen - ich erzähle ihnen was zum Beispiel über die Gitarre und sie haben selbst auch eine, die sie spielen dürfen - das hilft sicher allgemein, die Gruppe mitzuziehen und zu motivieren.

36 Fachdidaktische Kompetenzen.... ja da bleibt man wie halt ein bisschen stehen, habe ich das Gefühl. Ich habe während der Ausbildung einiges mitnehmen können und habe in der Schule einen Ordner, den ich oft nach vorne nehmen kann. Jetzt nach den Ferien habe ich das Thema Bauernhof und da ist mir in den Sinn gekommen „ah, Orff-Instrumente“ das Lied „Siebe chugelrundi Söi“ - das kann ich nun wie schon und ich werde dies nun auch gleich machen. Aber Ressourcen, mich fachdidaktisch weiterzubringen in dieser Situation, ist wie schwierig. Also ich habe das Gefühl, dass das was ich im Sommer konnte, kann ich anwenden, aber das ist nicht etwas, das ich gross weiterentwickeln konnte - im Gegensatz zu den andern zwei Kompetenzen.

37 **Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

38 Ich bin der Überzeugung, dass Musikunterricht sehr wichtig ist für die Kinder. Ich sehe das nun auf der Unterstufe... es beinhaltet ja so vieles - also nicht nur Rhythmusgefühl oder Stimmbeherrschung - sondern auch so das Auswendiglernen, so das Kognitive - oder nun auch beim Rhythmus so verschiedene Rhythmusspiele - die sind ja auch kognitiv sehr wertvoll. Und auch im ganzen Unterricht kann man es so gut einbauen, als Auflockerung. Es hat einfach so etwas Positives, das ich wirklich überzeugt bin, dass es dies braucht und ich möchte

dies auch weiterhin auch noch bewusster Musikunterricht machen. Im Moment ist es halt so, ich vertraue auf all meine Ressourcen, die ich schon vor dem Sommer hatte. Und die Lieder und Spiele, die ich schon kannte und das Ziel wäre schon, dass ich noch mehr darüberhinaus machen kann.

39 Ja und klar, meine persönliche Motivation und die der Kinder zusehen - das ist meine Motivation.

40 **Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?**

Die Ansprüche und die Verbindlichkeit, das ist halt schon so ein Thema. Wir müssen ja eigentlich den Lehrplan erfüllen. Aber die Verbindlichkeit für mich, als Lehrperson, fühlt sich weniger verbindlich an, nun diese Ziele und Kompetenzen zu erreichen vom Musik-Lehrplan gegenüber dem Mathematik-Lehrplan. Ich weiss eigentlich gar nicht weshalb es so ist - speziell nun auch auf der Unterstufe, wo wir ja noch gar keine Noten haben. Aber trotzdem spricht man doch mehr davon. Auch bei der Übergabe ist wichtig, wie viele Wörter das Kind
41 in der Minute lesen kann und solche Sachen sind wichtig. Das ist schon die Herausforderung, den Lehrplan zu berücksichtigen. Und auch das Fach Musik fix einzuplanen und vorzubereiten. Das ist eine grosse Herausforderung. Weil man auch sieht im Vergleich, wenn ich mit dem Unterricht von andern vergleiche, was man am Anfang eh noch viel macht, dann sieht man, die sind nun schon da in der Mathe oder bei diesem Thema. In der Musik ist das halt nicht so - die einen singen mehr, die andern spielen mehr irgendwelche Perkussionsinstrumente.

Und dann sicher die Ansprüche, ich denke, wenn ich enger mit dem Lehrmittel zusammenarbeiten würde, könnte ich den Ansprüchen auch mehr gerecht werden. Aber nun sind es noch neun Wochen bis zum Sommer... - also was Rhythmusprache oder Rhythmik anbelangt, da sind wir eigentlich schon ganz weit, da könnten wir den Lehrplan schon fast erfüllen. Aber zum Beispiel Solmisation, da sind wir noch gar nirgends. Ja und
42 da stelle ich mir schon die Frage, inwiefern bin ich nun doch verpflichtet, bis im Sommer das wirklich zu machen - oder inwiefern kann ich auch sagen, dass sie dies dann in der 3. Klasse machen oder dann halt mit dieser Musik & Bewegung - Lehrperson. Das ist ja auch nicht ganz klar, was vom Lehrplan erfüllt sie und was vom Lehrplan erfülle ich.

Kein Lehrmittel, weil man es einfach nicht so zücken kann, wie das Matheheft. Also ich habe schon eine Broschüre daraus gemacht, aber einfach eine Auswahl. Also die Lieder lasse ich mehr oder weniger weg, weil wir sonst schon so viel Lieder haben - aber ich habe nun einiges gemacht in Bezug auf die Rhythmusprache. Klar,
43 das Lehrmittel ist nicht da - aber man könnte selber eines gestalten oder erstellen - aber das war bisher gar nicht notwendig. Ich mache schon mehr Musik als die andern und die andere Musiklehrperson macht ja auch noch einiges.

44 **Mit welchen persönlichen Strategien gehen Sie diese Anforderungen/ Herausforderungen an?**

Klar, ich habe anfangs im Sommer bei der Grobplanung, habe ich mich mit dem Lehrplan auseinandergesetzt und auch grob eingeplant, was wann kommt. Also die groben Themen (Rap, Rhythmus etc.) haben wir eingeteilt, aber seither habe ich ehrlich gesagt nicht mehr viel mit dem Lehrplan gearbeitet - ja ehrlich! Also eigentlich viel mehr in der Mathematik, weil ja da steht plötzlich „Grundanspruch“... uh ja, wichtig... und bei ja
45 bei Musik... also das ist wie zweit... ja eigentlich... ja nicht zweitrangig... ja eben - eigentlich dürfte es doch gar nicht so sein. Also ich bin wie der Meinung, die Kinder mögen den Musikunterricht und sie freuen sich daran und ich mache ihn gerne und es läuft eigentlich... weshalb sollte ich jetzt da noch gross was ändern, jetzt im Moment. Weil in anderen Fächern habe ich das Gefühl, muss ich noch mehr selber auch machen, damit ich diese Ziele erreiche.

46 **Welches Wissen aus der Ausbildung ist für Sie in der Umsetzung von Musikunterricht wichtig?**

Das sind primär die konkreten Ideen, die Lieder, die Spiele, die Tänze - ja, die konkreten Ideen. Dann sicher
47 auch die Ideen für Lehrmittel, die Auseinandersetzung mit den Liedsammlungen und Zeitschriften für den Musikunterricht. Wirklich so diese konkreten Ideen.

48 So das musiktheoretische Wissen, das hatte ich schon. Das ist nicht etwas, das ich speziell aus der Ausbildung mitgenommen habe. Aber eben zum Beispiel auch der Gitarrenunterricht - wie übe ich ein Lied mit den Kindern.

49 Wir haben ja einige Sachen auch gelernt zur Stimmbildung, warum, weshalb... auch das Einsingen - also so theoretische Sachen, deren bin ich mir schon bewusst, aber das ist wie etwas, das ich nicht konkret umsetzen kann. Also vielmehr dann halt die konkreten Einsingübungen, die konkreten Spiele und Ideen.

50 **Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus Ihrer Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?**

51 Musikalisch - das habe ich schon von andern gehört - man braucht die musikalische Sicherheit. Weil wenn man die nicht hat, dann macht man es nicht. Also ich habe gemerkt, ich singe gerne, ich spiele gerne Gitarre und das ist schon ein riesiger Vorteil. Weil, wenn ich die Lieder nicht begleiten könnte, würde ich dies automatisch weniger machen. Ich denke, es braucht ziemlich viel Sicherheit, damit man dann wirklich startet. Ich habe nun von einer Kollegin gehört, die zwar an der PH Gitarrenspielen gelernt hat, aber sagt, dass sie trotzdem noch nicht mit einer Klasse spielen, singen kann, weil sie noch mehr Übung braucht. Ich habe auch gemerkt, sobald ich in einem Lied unsicher bin - oder einen Griff nicht kann, wirft das einen völlig aus dem Konzept - also man kann eigentlich abbrechen, ausser man singt dann einfach acappella. Das habe ich dann auch schon gemacht. Also man muss sicher sein. Da braucht es halt einfach sehr viel Übung.

52 Künstlerisch... also, das weiss ich nun gar nicht. Also so ein bisschen kreativ? Ich denke, durch das, dass ich es... ich denke, das schon einfach... weil das kann man ja einfach speziell auf meiner Stufe... weil da ist man ja fachlich doch noch nicht so überhöht. Aber nun speziell beim Instrument, man gibt ja auch sehr viel von sich. Also, wenn sich die Kinder denken würden „uh, wie singt denn die...“ oder „oh, das tut mir weh in den Ohren“, dann würde ich mich wohl nicht so vorausgeben - aber wenn ich weiss, ich kann das - oder das ist nun wirklich eine meiner Stärken, dann mache ich das auch gerne. Weil alles, was sonst nicht mit selber spielen zu tun hat, also den Kindern vielleicht Orff-Instrumente geben oder Rhythmusinstrumente geben, da könnte man sie auch einfach anleiten, auch wenn man das nicht so gut kann. Da muss man vielleicht nicht so künstlerisch begabt sein. So könnte man sicher auch Musikunterricht machen - aber es braucht wahrscheinlich mehr Überwindung. Das ist ja auch in anderen Fächern so.

53 Welche pädagogischen Kompetenzen... hm ... sicher alle Kinder miteinzubeziehen und es zu schaffen, sie mitzureissen. Auch wenn man merkt, dass sie so viel länger haben, bis sie zum Beispiel ein Klatschspiel können. Oder wenn man in kleineren Gruppen singt, dass da vielleicht Hemmungen entstehen können - ja, dass man die Motivation trotzdem beibehalten kann und alle Kinder mitzieht.

54 **Wo bestehen ihrer Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würden Sie aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?**

55 Ich bin zwar schon der Überzeugung gewesen, dass die Dozenten sehr überzeugt sind von ihrem Fach. Aber vielleicht noch mehr darauf bestehen, auch noch mehr Hintergrundwissen, weshalb ist Musikunterricht überhaupt so wichtig, warum muss man... Ich denke, schnell wird dieses Fach einfach als „ja, wir singen am Schluss noch ein Lied“ das ist eigentlich schade und sollte auch nicht so sein. Deshalb sollte man in der Ausbildung noch mehr hervorheben, warum denn eigentlich... warum den Lehrplan befolgen, was hängt alles mit dem Musikunterricht zusammen, weshalb sind diese Kompetenzen so wichtig - dieses Bewusstsein noch mehr stärken.

56 Ansonsten finde ich von der PH gesehen - im Fächervergleich - fühlte ich mich von den konkreten Umsetzungsideen, war das für mich das Fach wo ich mit Abstand am meisten davon profitiert habe. Längerfristig weiss ich nicht, aber kurzfristig mit Ideen - da habe ich in anderen Fächern viel mehr Mühe gehabt mit konkreten Ideen... was mach ich nun zu diesem Thema mit den Kindern. In der Musik habe ich bis nun schon sehr viel umsetzen können, das ist wirklich sehr positiv.

Was ich mir nicht sicher bin, die Musik & Bewegung Lehrperson. Ich wusste gar nicht was das ist, ich wusste
57 nicht mal, dass es das gibt - oder ob dies einfach im Kanton Luzern ist, ob dies obligatorisch ist. Weil für mich
war das so... ah, die gibt es noch, ja was muss ich denn noch machen?

Der Anspruch auf musikalische Korrektheit nun auch bei den Liedern - ich weiss nun einfach vom Gitarrenun-
terricht, da war der Anspruch schon sehr hoch, dass die einzelnen Töne genau so gesungen werden, wie sie
da so stehen - also so wie wir das auch im Chor üben... also Intonation muss voll stimmen. Das ist schon so,
dass ich mir überlege, ob das so realistisch ist - vor allem auf meiner Stufe, wo die Motivation noch so im
58 Vordergrund steht. Wo es eben auch gut sein kann, dass ich beim Lied auch mal einen Fehler mache und das
den Kindern eigentlich egal ist, weil sie sehen es ja nicht als Notenbild vor sich und merken, dass hier ein
Fehler drin ist. Aber dass ich mir denke, dass hier der Anspruch doch irgendwie hoch ist - obwohl ich das
schon gut finde, dass wir das Bewusstsein mitbekommen sollten, dass man nicht einfach irgendwas drauflos
trällern kann.

Das ist manchmal so, dass ich zurückdenke, dass wir ja manchmal auch Übungen hatten einander zuzuhören
oder Stimmbildung zu machen und dass wir schauten, wie nun die Kinder gefördert werden können, wenn
59 wirklich Probleme bestehen. Das ist schon so ein bisschen - denke ich - fast so ein bisschen unrealistisch, dass
da so gefördert wird, wie eine IF Mathe/Deutsch¹ fördert. Das sehe ich wie nicht ganz, wie das umgesetzt
werden soll.

60 **Wie charakterisieren Sie die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld?**

Ja, sehr schlecht... (lacht). ...ja - wirklich. Weil, eben gestern hatten wir Sitzung und ich habe gesagt, eben
„siehe chugelrundi Söi“, ja da kann ich euch die Orff-Begleitung mehr oder weniger hinlegen - ich habe das
gemacht... ja und da war schon so ein hmmm... Ja, einfach die Angst davor ist so gross oder das ist so viel
Aufwand, nur schon diese Instrumente zu holen und in den dritten Stock zu tragen... und ja... ähm, pffff... Ja,
auch als ich mich beworben habe, war das so „du bezeichnest dich als musikalsich“, du könntest was mitbrin-
61 gen in diese Team, weil dieses Team schon sehr sehr wenig macht. Und auch sonst höre ich von vielen, Mu-
sikunterricht ist primär singen mal vor dem Schluss noch schnell, so wie es gerade reinpasst. Ab der 3. Klasse
ist dann auch das Krescendo da. Aber auch da..., auf alle Fälle habe ich in dieses Krescendo geschaut und
da war nichts gemacht. Da wird denke ich dann halt auch sehr viel abgeschoben auf diese Musik & Bewegung
Lehrperson. Also abgeschoben meine ich die Verantwortung, weil man denkt, dass die doch schon viel macht
und auch ausgebildet ist dafür und die Lehrpersonen nicht wirklich.

In meinem Team speziell, die singen einfach beide nicht gern. Dann verstehe ich das eigentlich auch, dass
62 man es nicht macht, weil das ist ja schon etwas, wenn man nicht schön singt, dann ist es ja für die Kinder auch
nicht lustig - und sie sagen es ja auch, dass sie es nicht gerne machen - und es ist ja trotzdem etwas, das man
gerne tun muss, damit man es macht.

63 **Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Hal-
tung, Wertschätzung gegenüber?**

Also, dieses Jahr hatten wir zum Beispiel keine Weiterbildung diese Richtung, nichts. Also viel mehr Schulent-
wicklung oder Medien. Musik ist wie - ich bin ja erst seit Sommer da und weiss nicht, was vorher passiert ist,
64 aber ich kann mir nicht vorstellen, dass es gross Musikweiterbildungen gibt, oder dass dies ein Thema ist.
Oder auch Projektwochen zu einem musikalischen Thema... das habe ich hier noch nie gehört, dass es das
gibt.

Es gibt sicher einzelne Klassen oder Lehrpersonen, die gerne singen und gerne etwas machen, die machen
vielleicht mal grössere Projekte auch mit anderen Klassen zusammen. Aber sonst denke ich, dass die Haltung
65 gegenüber diesem Fach schon sehr anders ist - einfach anders, auch von der Verpflichtung her, denke ich ist
es schon schwieriger, dieses Fach lehrplankonform umzusetzen und auch einzuplanen. Das ist schon schwie-
riger als bei anderen Fächern.

66 **Wie sieht der Musikunterricht an der obligatorischen Schule auf Grundlage des Verfassungsartikels 67a in Zukunft aus?**

67 Ja, ich frag mich schon. Andererseits sehe ich auch meinen Musikunterricht, den ich besucht habe, der war - also ich konnte bis zum Gymnasium überhaupt keine Rhythmussprache und auch Solmisation habe ich nichts gehabt, und ich bin auch irgendwie musikalisch gross geworden ... also einfach, dass ich es jetzt einfach so gerne mache - obwohl ich nicht in der 2. Klasse das alles schon beherrscht habe.

68 Also ich weiss nicht, wie ich die Zukunft sehe, weil es hat sich ja in meinen Augen nicht verschlechtert oder so. Also meine Eltern erzählen nicht gross vom Musikunterricht, das war einfach Singen, vielleicht mal ein Instrument oder so. Ja, mich nimmt es wunder, was da auch schulintern passiert - ob wir informiert werden oder ob da auch Weiterbildungen dazukommen oder ob das mal ein Thema wird. Im Moment scheint das gar nicht so ein grosses Thema zu sein - einige haben im Schulzimmer ein Klavier oder eine Gitarre stehen und die andern nicht. Die einen machen eine bisschen mehr, die andern ein bisschen weniger - aber das ist ja allgemein so. Dafür sind die andern kreativer unterwegs - oder basteln oder tonen mehr und bei mir singen sie mehr.

69 **Haben Sie Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen als auch für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

70 Im Rahmen von diesen Möglichkeiten, die eine Ausbildung ja auch bietet, sind viele Sachen auch schwierig. So etwas wie zum Beispiel die Projektwoche ein Pura, das auszubauen oder für alle Musikstudierenden obligatorisch zu machen, weil das einfach auch sehr viel bringt, meiner Meinung nach - aber das sind ja alles Sachen, wo man sich fragt, wie dies noch umgesetzt werden kann. Oder auch die Übung, dass man noch mehr die Möglichkeit bekommt zu üben, damit man dann wirklich bereit ist nach dem Sommer zu starten und man die Lieder wirklich begleiten kann, denn wenn die Hemmung immer noch da ist, wird es halt schwierig.

71 Nach der Ausbildung unbedingt auch Weiterbildungsangebote. Nun bin ich an einer Herausforderung, da habe ich ein Kind, das spielt Geige und habe ein Kind, das würde sehr gerne Piano lernen - aber ich habe keine Ahnung. Also auch so finanzielle und organisatorische Sachen, an wen man sich wenden kann für eine Auskunft.

72 Oder auch so musiktheoretische Sachen, wenn ich ein Lied habe und hätte gerne, dass ein Kind das mit der Geige begleiten könnte, aber das Niveau auch nicht so hoch ist, wie mache ich das nun. Das sind so konkrete Sachen, ja, da wäre man sehr froh, könnte man nochmals zurückgehen und nach dem Unterricht schnell das Lied zeigen und zusammenanschauen und umsetzen. Nun ist einfach alles viel weiter weg. Auch in der Schule, da müsste ich mich umhören, wer das könnte... aber das sind schon so Sachen.

73 Ja, ich denke allgemein, die Ausbildung ist gut aufgebaut, in dem man sehr viel mitbekommt auf den Weg aber dass man nachher je nach dem auch ein bisschen stehen bleibt, weil das etwas ist, das sehr viel auch mit der eigenen Motivation zu tun hat und auch sehr viel braucht, damit man sich da selber auch hereinkniet und herausfindet, wie man nun so ein Lied umschreibt. So etwas wäre schon sehr hilfreich, wenn man da nachher auch weiterkommen könnte und solche Anlaufstellen hätte.

74 **Wie schauen Sie, weiterhin so motiviert das Fach Musik unterrichten zu können?**

75 Ich muss gar nichts machen - jetzt kommen dann die 1. Klässler wieder, bei denen ist es wohl noch einfacher sie zu motivieren und für mich ist das wie das grösste. Ich denke, ich werde das immer gerne machen. Sicher auch dranbleiben, auch privat. Für mich ist das so ein wichtiger Teil im Berufsalltag, dass ich etwas vermissen würde, wenn es nicht mehr da wäre.

76 Es gibt mir auch sehr viel Sicherheit, abgesehen von allem andern - zu wissen, dass ich ein grosses Repertoire besitze, sobald sie mal nicht mehr mögen - dann könne wir ein Lied singen oder einen Tanz machen...

A18 Interview OK 1534_18

Datum des Interviews: 08.04.2019	Dauer des Interviews: ca. 65 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: OK 1534_18
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 15.04.2019

4 LI: Wie sieht Ihre musikalische Biographie von Kindheit bis heute aus? Erzählen Sie!

Also, ich habe mal ein bisschen, ich, ja, ich muss ein bisschen überlegen, was ich schon gemacht habe. Ich habe ein Jahr Blockflöte gespielt, das war glaub ich in der ersten oder zweiten Primarklasse. Das war ja, das, das so das Einstiegsinstrument, Blockflöte oder Xylophon.

Und dann habe ich ziemlich schnell mit Querflöte danach begonnen, etwa in der zweiten oder dritten Primarschule. Weil ich unbedingt Querflöte spielen wollte. Das habe ich plus minus sechs Jahre, sechs, sieben Jahre gespielt.

Und dann habe ich eigentlich kein Instrument mehr gespielt, bis ich an die PH kam. Dann habe ich drei Jahre Gitarre geübt, und Klavier habe ich mir ein bisschen selber beigebracht, auch halt für die PH, für den Musikunterricht. Das von den Noten her und so, dass ich mir Melodien vorspielen konnte, von, mit dem Singen und so.

Meine Eltern, die hören sehr viel klassische Musik. Und, also zuhause haben wir eigentlich immer läuft immer klassische Musik. Und mein Grossvater, der spielte Cello, da hatten wir auch als Kinder, der spielte sehr viel Cello, mein Vater auch anfangs, später dann nicht mehr. Also eigentlich von Vater's Seite ziemlich musikalisch. Mutter's Seite war mein Grossvater eher so Ländlermusik. — Cool. — Aber da waren wir weniger involviert, also ich, ich bin eher klassische Musik geprägt, würde ich jetzt mal so sagen.

Und wir hatten auch viel so Konzertbesuche im, also so im kleinen Rahmen oder wir hatten auch schon zuhause so kleine Pianokonzerte oder Geigenkonzerte oder so. Ja. Also eigentlich musikalisch aufgewachsen.

11 Ja, das scheint so! Wie gestalten Sie ihren Musikunterricht, was ist Ihnen dabei wichtig?

Also, anfangs, als ich im Sommer so mir überlegt habe, wie ich's machen möchte, habe ich ein bisschen geschaut, eben, was ist im Lehrplan drin? Wie möchte ich gerne vorgehen? Und ich habe mich da auf Lehrplan 21 gestützt, weil Aargau hat noch den alten Lehrplan. Aber der war mir, ja, er war ein bi- er ist ziemlich kompliziert, also für mich kompliziert aufgebaut, weil ich ihn natürlich nicht kenne.

Und dann habe ich so ein bisschen geschaut, die Themen sind ähnlich. Die übergeordneten Themen. Und deshalb habe ich mich dann auf Lehrplan 21 gestützt. Und ich habe einfach immer gesagt: Mir ist wichtig, dass die Kinder sicher singen können. Dass sie selber musizieren können. Aber auch, dass ich ihnen Theorie, weil das ist etwas, das ich zum Beispiel gemerkt habe, das ich nie hatte in der Primar, so Theorie-Inputs.

Nicht schwierige Sachen, aber einfach, dass sie so ein bisschen wissen, ja, was sind Noten? Wie kann man Noten schreiben? Wo stehen die Noten? Was bedeutet Noten? Auch, dass eine Tonleiter nach oben, nach unten gehen kann; solche einfachen Sachen.

Und dann bei der Umsetzung habe ich gemerkt, dass das ziemlich schwierig ist, weil die Kinder, also ich habe mich dann auch auf Krescendo zum Beispiel abgestützt. Welche Themen möchte ich einbeziehen? Und ich habe gemerkt, dass den Kindern sehr, sehr viel Grundwissen eigentlich fehlt. Also ich weiss nicht, was die die ersten zwei Jahre gemacht haben, aber ich habe gemerkt, da ist eigentlich fast nichts da. Und jetzt musste ich wirklich eigentlich meine ganze Planung, habe ich dann nach zwei, drei Wochen über den Haufen geworfen und habe's ganz anders aufgebaut.

16 Ich habe dann zuerst musikalische Werke angeschaut, also mehr so, mal überhaupt in die Musik zu kommen, was ist Musik? Wie kann man Musik vertonen? Was kann man mit Musik machen?

17 Dann jetzt über selber Instrumente spielen und so, ging ich jetzt über zu den Noten. — Cool. — Und habe's jetzt ein bisschen so geändert.

19 **Sie haben es bereits ein wenig erwähnt, wie aber gehen Sie an den Musikunterricht heran? Planung? Vorbereitung? Absprachen?**

20 Nein, ich mach alles selber. Also ich habe keine vorgegebenen Planungen, ich habe wirklich alles selber geplant, und ich habe dann schon manchmal versucht, ein bisschen Inputs von anderen Lehrpersonen und so, aber wir arbeiten jetzt nicht in der Stufe zusammen. Also jetzt auch beim Musikunterrichten.

21 Ja, ich habe das wirklich selber so erstellt und eben, ich habe mich halt extrem drauf gestützt, eben, wie ist das Crescendo aufgebaut? Wie gehe ich vor? Eher so. Und habe mir dann wie selber einen Plan zusammengestellt. Was ziemlich herausfordernd war. Ja.

23 **Was ist Ihre Motivation, Musikunterricht zu erteilen?**

24 Ich finde, also erstens war's bei uns, sie hat mich dann gefragt, ich hätte Musik, ob ich das nehmen würde, dann habe ich von Anfang an gesagt, ja, das ist für mich kein Thema, weil ich finde, Musik eigentlich etwas sehr Wichtiges auch für die Kinder. Also ich merk auch, sie machen's extrem gerne. Sie sind, sie sind extrem motiviert und ich finde, es ist so wie ein, man kann ziemlich viele Sachen auch mal, Kinder, die halt kreativ sind, oder ihre Stärken wo anders haben, kann man da wie anders packen, also ich habe Kinder, die in der Schule schwach sind, die zum Beispiel in Musik extrem gute Ideen haben. Und das finde ich irgendwie noch schön.

25 Und ich find Musik halt, ich merk, dass viele Lehrpersonen das nicht so gern unterrichten, und das geht extrem unter. Und das war für mich so ein bisschen, wenn ich's selber mach, weiss ich, dass ich's mach. Und ich zieh's, ja, also ich mach die Musikstunde immer. Die ist für mich wie eine Mathe- oder Deutschstunde, ist einfach fix. Das war eigentlich so ein bisschen die Motivation. Dass es auch gemacht wird.

27 **Wenn wir das Verständnis von Kompetenzorientierung anschauen; was ist für Sie kompetenzorientierter Musikunterricht?**

28 Ja, also bei mir jetzt, ich schau, dass ich, wie wir das so ein bisschen gelernt haben, dass man halt auch alles, alle Kompetenzen einbringt. Also, ich schau auch, dass die Kinder zum Beispiel nicht nur an, eben, dass ich nicht nur Noten mach, sondern, dass man die Noten anschaut und dann musiziert, dass man die Bereiche zusammenbringt, das finde ich wichtig. Und halt, dass man auch, eben, verschiedene Kompetenzen einbezieht, dass, ja, dass für ich sag jetzt mal, dass für alle die Chance besteht, dass sie eine Kompetenz sicher gut erreichen können. Und wenn man halt mehrere einbezieht, ist das für die Kinder dann also ja, hat jeder eine Chance, find ich.

30 **Bedeutet kompetenzorientierter Musikunterricht die Verbindung von verschiedenen musikalischen Kompetenzen?**

31 Ja, schon auch einzeln, also das man nicht, man kann ja nicht jeden Unt-, jede Stunde füllen mit sieben Kompetenzen. Aber ich glaub, wichtig ist schon, dass man, also ich schau schon, dass ich sag, okay, das möchte ich, so, das ist so das, was alle erreichen sollen, diese Kompetenz.

32 Aber ich schau immer, dass ich auf das Jahr verteilt gesehen so alles ein bisschen angeschnitten habe. Dass ich sagen kann, okay, ich habe ein bisschen, ich sag jetzt mal, die Theorie, also die Kompetenz in Theorie, in der Umsetzung; ich habe, dass die Kinder eben selber kreativ sein können, dass man das so, ja, dass wie am Ende alles so ein bisschen abgedeckt ist.

34 **Der Verfassungsartikel 67a, besagt in Absatz 2, dass Bund und Kantone für einen hochwertigen Musikunterricht zuständig sind. Was ist aus ihrer Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie fünf Stichworte!**

Fünf Stichworte (lacht). Ich denk, sicher Kompetenz der Lehrperson. Dann sicher auch Wissen und Können der Lehrperson. Und eben, ich find halt, im Musikunterricht, was ich dort extrem wichtig find, ist, dass, dass die Kinder das machen, das umsetzen.

36 Ja, wie sagt man dem? Kreativ sein. Ja.

37 Man könnte dem auch sagen: handlungsorientiert.

38 Oder ja, genau, halt, dass sie selber machen können.

39 *Sonst noch was, das Ihnen gleich so spontan in den Sinn kommt?*

40 Nein, ich glaub, das ist so... — Dann lassen wir's mal so. — Ja, vielleicht kommt noch was (lacht.)

42 **Was sind die Herausforderungen oder eben auch Anforderungen beim Berufseinstieg im Musikunterricht?**

Also ich denk, bei den Anforderungen, auch jetzt für, für mich gesehen als Lehrperson, ist's halt, eben, die Anforderung ist, dass ich die Sachen kann, zum Beispiel, dass ich's kann, dass ich singen kann, dass ich vorsingen kann, dass ich das Instrument beherrschen kann.

44 Und dass man halt auch verschiedene Instrumente beherrscht, oder zum Beispiel auch, die Kinder wollten mal mit verschiedenen Instrumenten in den Unterricht kommen.

Das war, also ja, ich habe's bis jetzt noch nicht gemacht, weil ich kenn, ich habe mal gesammelt, was für Instrumente gibt es überhaupt, dann habe ich wieder die Herausforderung, dass ich eben diese verschiedenen Instrumente zusammenbringen kann.

Ich glaub, als Lehrperson, also man kann sich den Musikunterricht natürlich sehr einfach machen. Wenn man aber den Kindern auch etwas bieten möchte, es ist halt schon 'ne ziemliche Herausforderung, weil ich find, Musik ist so ein, ein weitläufiges Gebiet. Und eben, halt auch das Fach Musik, ist etwas, es kann stimmig sein oder sollte dann stimmig sein, wenn es musikalisch ist; klar, man kann ja auch mal ein Durcheinander machen, aber wenn man ein, zum Beispiel ein Lied spielen möchte mit den Kindern, dann muss man sich auch überlegen, ja, welche Instrumente passen überhaupt?

47 Und zum Beispiel mir fehlt ein bisschen dieses musikalische Gehör, das heisst ich muss alles ausprobieren und durchprobieren, „klingt das überhaupt?“ Wo andere sagen, ja, dieses und dieses Instrument geht zusammen. Das sind sicher Herausforderungen.

48 Dann sicher auch, ja, wie, wie gestalte ich den Unterricht, dass ich die Kinder, dass ich's so abdecken kann, es gibt Kinder, die spielen schon ein Instrument, die kennen Noten; s'gibt Kinder, die kennen keine Noten, spielen kein Instrument. Wie kann ich den Unterricht so machen, dass die einen nicht überfordert sind, die andern sich nicht langweilen?

49 Das sind so Sachen, die, ja, da, anfangs hatt' ich da ziemlich Mühe, wo ich dann gemerkt habe, okay, die einen haben überhaupt keine Ahnung, von was ich rede. Und die anderen, die finden, „ah, schon wieder das, das kenn ich schon vom Klavier, von Flöte“, von was auch immer.

50 Dass man da irgendwie dann eben so wie zwei Settings fast machen muss.

51 Und ich habe schon gemerkt, dass Musik ist ein schon ein Fach, wo man selber ziemlich sattelfest muss, dass man auch, ich sag jetzt mal, einen guten Unterricht machen kann.

52 Wo ich find, wo ich dann rausgehen kann und sagen kann, okay, das hat jetzt den Kindern auch was gebracht. Ich mein, ich kann auch 'ne Stunde einfach 'ne Geschichte hören, die musikalisch hinterlegt ist, aber, eben,

dass man sagt, ja, ich möchte ja auch, dass sie weiterkommen, dass sie etwas mitnehmen, dass sie etwas lernen. Das sind sicher so Herausforderungen.

53 Und was bei meiner Klasse eine riesen Herausforderung war: Sie ist, ich habe eine ziemlich schwierige Klasse, also mittlerweile ist gut, sie, ich habe's ziemlich im Griff, sag's jetzt mal so, aber anfangs konnte ich auch gar nichts mit Instrumenten machen, weil die hätten mir das ganze Zimmer auseinander genommen.

54 Und da war halt auch, anfangs musste ich wirklich schauen, was mach ich, dass sie beschäftigt sind? Aber da, wo sie nichts kaputt machen können.

55 Und in Musik halt, mit Instrumenten, ist das, ja...

57 *Disziplin der Klasse, Klassenführung, die da schwierig war?*

58 Schon auch, ja — ja — ja.

59 *Jetzt haben Sie noch ganz zu Beginn noch den Lehrplan angesprochen. Da kommen wir später noch drauf zurück. Aber Sie haben noch gesagt, dass Sie, dass die Kinder nicht an dem Ort standen, wo Sie sie eigentlich erwartet hätten. So als Herausforderung. Können Sie das noch etwas genauer beschreiben?*

60 Ja, eben, ich habe mich sehr auf Krescendo, also ich habe da wirklich geschaut, ja, wie könnt' ich, was wird da so behandelt? Wie könnte ich welche Themen machen? Was müssten die Kinder schon können, wenn man jetzt Krescendo 1 und 2 gemacht hätte?

61 Und ich habe dann wirklich gemerkt, also die hatten, ausser die, die Instrument spielen, hatten die keine Ahnung von Noten. Die hatten von, also sie haben sehr viel gesungen, das merkt man auch. Singen machen sie auch sehr gerne, mache ich auch viel mit ihnen. Aber ich habe einfach gemerkt, es ist gar nichts da. Also ich musste wirklich von vorne beginnen.

62 Ich habe mit ihnen jetzt mal einfach C-Dur-Tonleiter angeschaut. Was, wie, also dass es C, D, E, F, G, A, H, C - nicht mal das wussten sie. Also die hatten wirklich eigentlich kein Grundwissen.

63 Und das war schon für mich ziemlich schwierig, weil ich wie, ich möchte ja irgendwie weitergehen oder ich möchte da im Plan drin sein. Aber ich merke, es ist halt ein riesen Loch, vorher. — Ja, Ja. — Und da habe ich jetzt begonnen, halt immer das so aufzubauen, dass ich eigentlich von vorne beginne und innerhalb kurzer Zeit versuch, auf einen gewissen Level zu kommen.

65 **Sie sprechen diese Herausforderungen an...**

66 **Und Sie brauchen dazu wahrscheinlich musikalische Kompetenzen, fachdidaktische Kompetenzen und pädagogische Kompetenzen, um diese anzugehen.**

67 **Können Sie diese drei Kompetenzarten noch genauer erklären, wie Sie diese einbinden?**

68 Also Sie meinen, wie, wenn, wie, wie ich, wie ich mit meinem Fachwissen an die Aufgabe gehe oder mit meinem musikalischen Wissen?

69 *Mhm, genau. Oder welche musikalischen Kompetenzen braucht's jetzt?*

70 Also ich, ja, ich habe's jetzt einfach für mich den Aufbau so gemacht: Ich habe mir überlegt, ja, wie würd ich jetzt, also, wir haben, haben wir's hier an der PH zum Beispiel im ersten halben Jahr, hatten wir zum Beispiel viel Theorie. Ich habe mir überlegt, ja, wie wurde es mir beigebracht?

71 Wie hat man mit mir das erarbeitet? Dann habe ich überlegt, ja, wie könnt ich's mit den Kindern eben weitermachen?

72 Ich habe viel, also ich habe sehr viel jetzt beim Aufbau der Lektion halt geschaut, wie haben sie uns gesagt, dass man mit den Kindern arbeiten kann, zum Beispiel mit den Farben, solche, mit Farben, Tönen, solche

Sachen. Aber ich weiss nicht... — Ja, das sind so fachdidaktische Kompetenzen, oder? —Eher halt wie die Umsetzung — ja, genau. —

73 Da schau ich schon viel, eben, wie, wie's mir beigebracht wurde. Oder wie, wie würd ich's jetzt verstehen? Ich hatte jetzt auch mit den Noten, habe ich mit ihnen solmisieren geübt.

74 Und da habe ich zum Beispiel auch mit den, mit den, also mit den Noten, wie ist das aufgebaut, von unten nach oben? Dass Do, Re, Mi immer nach, von unten nach oben geht.

75 Da habe ich auch geschaut, ja, eben, wie, im, wie haben, wie haben wir's in der Schule gelernt? Wie haben wir's hier gemacht? Mehr so.

77 Wie sieht das aus mit den musikalischen Kompetenzen?

78 Also bei den Stücken, die ich vorspiele, also, die ich mit ihnen singen möchte, die übe ich immer. Die übe ich selber, natürlich, vorher. Und ich mach auch oft so, jetzt einfach für mich zur Sicherheit halt, weil ich merk, mir fehlt manchmal halt eben, ja, wenn ich dann vor der Klasse bin und dann viel läuft und so.

79 Ich habe jetzt oft die ersten ein, zwei Mal den Kindern ein Playback abgespielt, dass sie mal die Melodie hören. Und dann singen wir es oft einmal mit dem Playback und nachher begleite ich sie mit der Gitarre. Aber dass sie so wie die Melodie ein bisschen drin haben.

80 Weil ich merk einfach, musikalische Kompetenz, die ist bei mir eben nicht, ja, mir fehlen da halt manchmal noch gewisse Sachen, die ich mir dann halt antrainiert habe, jetzt übe ich halt viel. Ja.

82 Sie haben die pädagogischen Kompetenzen zwar schon angesprochen, können Sie diese noch genauer formulieren?

84 Also was ich oft mache, jetzt gerade bei dieser Klasse, eben, weil sie ein bisschen schwierig sind und Gruppenarbeiten immer so ein Thema sind, da mach ich in Musik, mach ich oft Gruppenarbeiten. Weil ich einfach merk, es ist in der Musik, es hat wie mehr Spielraum, aber die Kinder müssen auch toleranter sein.

85 Und da habe ich wirklich viele Gruppenarbeiten eingebunden, jetzt auch in die, die letzte Übung, die wir hatten, mussten sie selber ein Stück kreieren. Also sie mussten etwas spielen, dann musste, einer musste spielen, der andere musste schauen, welche Töne er gespielt hat, und dann aufschreiben, C, D, E, und dann die passenden Töne dazu schreiben.

86 Dann habe ich ein bisschen solche Sachen mit ihnen gemacht.

87 Und dann mussten sie, oder sie mussten einfach Töne aufschreiben, der andere spielen, und dann mussten sie sagen: Ja, klingt das, oder klingt etwas nicht? Was passt? ist das 'ne schöne Melodie für euch, oder keine schöne? Ein bisschen so.

88 Und dann merke ich schon, Musik ist halt ein dankbares Fach, weil, also sie müssen zwar eben toleranter sein, merk ich, weil es ist halt viel auch Geschmacksache.

89 Aber ich finde, für Gruppenarbeiten ist es, find ich's ein gutes Fach. Oder auch, was ich oft mache, ist, dass sie gegenseitig ein Kind, das gut in Musik ist oder schon Sachen kennt, mit einem Kind, das keine Musik kennt, dass die zusammen zum Beispiel eine Aufgabe lösen oder jetzt die Töne, wo müssen die hin? Solche Übungen machen. Ja, so da-, die Zusammenarbeit, mach, fördere ich in Musik extrem.

91 Mit welchen persönlichen Ressourcen gehen Sie diese Herausforderungen an? Welche Überzeugung, welche Motivation haben Sie? Welche Zielsetzungen haben Sie, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden?

92 Ja, Überzeugung ist eben, was ich anfangs schon gesagt habe, mir ist's extrem wichtig, dass die Kinder Musik machen können, dass sie eben auch zum Beispiel mit Musik tanzen oder einfach so, dass sie, ja, dass sie, die,

die Musik ist für viele Kinder halt auch wichtig, oder ich habe auch viele, die gehen in einen Chor, oder einfach, dass das im Alltag, ja, integriert wird.

Ich schau zum Beispiel auch, in Mathe mach ich oft so Rhythmusspiele mit dem Einmaleins, oder letztes Mal habe ich im Deutsch, haben wir ‚Peter und der Wolf‘ durchgenommen und dann habe ich im Deutsch dann auch, mussten sie die Geschichte, die sie in Musik gehört haben, mussten sie selber schreiben und sie durften
93 aber Änderungen machen und mussten dann auch ein paar Sachen vertonen und so einfache Sachen. Oder eben im Sport beginnen wir nach den Ferien jetzt auch mit Tanz, und da möchte ich auch mit Musik das irgendwie, ich weiss noch nicht genau, wie ich’s mache, habe’ so ein paar Ideen, eben, das ist halt so ein bisschen meine Überzeugung, aber auch ein bisschen meine Motivation.

Ich find halt, man kann extrem viel machen mit Musik. Mit Rhythmus, mit, ja, ich find’s, ja, ich find’s, was,
94 eigentlich was sehr Schönes. Und eben, ich hatte es zu wenig, und ich finde irgendwie, ich, ich möchte’s gern meinen Kindern so mitgeben können.

Meine Ziele, eigentlich jetzt für diese Klasse hauptsächlich ist wirklich, dass ich sie auf ein Niveau bring, wo
95 ich sagen kann, so die Basis an Grundwissen und Theorie - also Theorie, einfach so ein bisschen die Noten, dass Solmisieren, so, Rhythmusachen, dass sie das wirklich haben und nach zwei Jahren auch können. — Ja. — Und zwar, dass das dann auch alle können. Das ist so ein bisschen mein Ziel.

96 *Also, das tönt sehr lebendig und sehr, sehr sorgfältig auch überlegt, wie Sie das vornehmen.*

97 Ja, ich geb mir schon Mühe (lacht).

99 Welche Herausforderungen und Anforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan?

Also was für mich am Anfang das Schwierigste war, es hat ja diese verschiedenen Kompetenzen, diese ver-
100 schiedenen Bereiche, Hören, Sprechen/ Singen und Bewegung, was für mich schwierig war, man hat dann diese Kompetenzen und dann ist’s so ein bisschen, ja, wie setze ich das jetzt um? Wie mach ich das wirklich?

Und dann kommt dazu, dann habe ich, ich habe dann in den Sommer, letzten Sommerferien habe ich wirklich
101 die ganzen Musikunterlagen, ich hatte etwa vier Ordner voll mit Sachen, die habe ich alles sortiert nach dem Lehrplan, nach diesen Unterkategorien, dass ich da wirklich schauen kann, was habe ich?

Und dann war die nächste Herausforderung, ja, was nehm ich jetzt davon? Weil ich unterrichte eine Lektion
102 und das ist nichts. Das ist so schnell durch. Und was kann ich überhaupt verlangen? Was, eben, was können die Kinder? Welches Niveau kann ich nehmen? Was kann ich überhaupt nehmen, dass ich diese Kompetenz auch wirklich gedeckt habe?

Ja, und dann ist’s auch ein bisschen die Schwierigkeit, oft haben dann, wenn ich andere gefragt habe, gesagt,
103 ja, „ich mach gar nicht so nach Lehrplan“, also da hatte ich auch wenig Unterstützung, weil die irgendwie, ja, die unterrichten zum Teil schon so lange, die haben einfach ihr, ich sag jetzt mal, Programm, wahrscheinlich, dass sie haben. Ja.

105 Was war denn Ihre Strategie, wie sind Sie denn diese Herausforderungen und Anforderungen angegangen?

Anfangs habe ich dann gesagt, okay, ich mach mal bis zu den Herbst- also ich habe so wie einen, eine Jahres-
106 planung erstellt, so ein bisschen, ja, dann möchte ich so einen rhythmisch, ein bisschen was mehrheitlich rhythmisch gearbeitet haben. Mehrheitlich im Hören, Sprechen, solche Sachen. Also so eine Jahresplanung.

Und dann habe ich gedacht, ja, ich mach jetzt mal bis zu den Herbstferien Feinplanung. Das war eben ein
107 Fehler, weil die Zeit hätte ich mir sparen können. Aber ich bin jetzt schon so, dass ich halt, also ich mach auch jetzt die Planung noch so, dass ich schau, welche Kompetenzen möchte ich erreichen? Und dann schau ich, was für Material habe ich? Und wie kann ich jetzt den Unterricht aufbauen?

Mittlerweile weiss ich etwa, wieviel ich in Dreiviertelstunden mit der Klasse machen kann. Und dann schau
108 ich, was kann ich machen, dass ich diese Kompetenz bis in, keine Ahnung, drei Wochen erreicht habe? So ein
bisschen so.

110 Gibt's denn irgendwelche Kompetenzen, die Sie speziell, vielleicht auch unbewusst, ins Zentrum stellen?

Nein, ich schau wirklich, dass ich von an- deshalb habe ich auch anfangs den Aufbau so gemacht. Ich schau
111 wirklich, dass ich alle, dass sie bei allen et-, ein bisschen was machen. — Ja. — Gewisse wahrscheinlich schon
mehr und gewisse weniger, aber schon, dass sie von allem am Schluss was haben.

113 Welches Wissen von der Ausbildung wenden Sie in der Praxis an? Gibt's Theorien, Methoden, implizites Wissen, Konzepte?

Also ich stütz mich eigentlich extrem auf das, was ich aus der Ausbildung habe, weil, eben, mir so wie ein
114 sonstiges Grundwissen fehlt ein bisschen fehlt. Und was ich extrem schätze, was ich merk, das habe ich ei-
gentlich nur im Fach Musik so mitbekommen, sind Ideen, Unterlagen, eben, wie man's umsetzen kann. Oder
manchmal hilft's auch nur schon, wenn ich so Vorlesungen durchschaue.

Und dann seh ich, ah, so haben wir das gemacht; ja, nein, das ist wahrscheinlich ein bisschen zu schwierig für
die 3. Klasse. Und dann kommt mir irgendeine Idee, ah, ich könnt's ja so probieren. Also ich habe, eigentlich
115 bau ich den, meinen, plane ich meinen Unterricht jetzt wirklich nur auf Folienunterlagen, die ich von der PH
habe. Ich habe dann auch, wir haben an der Schule, ein paar Bücher hat's da. Da habe ich manchmal so Seiten
zutag, dass ich mal was neues habe oder so, habe ich schon auch von da.

Aber sonst eigentlich, also, ich habe extrem viel von der Ausbildung mitgenommen. Manchmal weiss ich nicht
116 mehr genau, wie wir's gemacht haben, weil's halt, ja, es sind trotzdem drei Jahre, man hat sehr viel Input,
dann seh ich manchmal Folien und denk: Ah ja stimmt, wie haben wir das gemacht?

Und dann weiss ich's halt nicht mehr, aber dann überleg ich, ja, wie könnte ich's machen? Wie könnte ich's
117 umsetzen?

119 Was denken Sie, welche musikalischen, künstlerischen, pädagogischen Kompetenzen sind wichtig für Ihren Musikunterricht?

Also musikalisch ist sicher, ich denk sicher, der, der Instrumentalunterricht hat mir viel geholfen, eben auch
120 wegen Begleiten. Dann, die vielen Sing- Vorsingen und ja, einfach das ganze Singen, das hat mir extrem viel
gebracht. Dann sicher auch solche, eigentlich banalen Sachen wie, ja, Tonleiter beibringen mit Farben oder
mit Symbolen. Das find ich auch, hat mir extrem viel geholfen.

So Sachen wie zum Beispiel Einsingen, Ton leiten, ja, mit dem Skifahren, das wir oft gemacht haben. Oder im
121 Frühling halt mit Äpfeln pflücken, solche, so- so eigentlich einfache Sachen, wo ich aber wahrscheinlich selber
nie draufgekommen wäre (lacht).

Also ja, eben, ich sag, für mich ist's halt, ich habe extrem viel von hier mitgenommen. Ich habe extrem viele,
122 Sie haben so viele Ideen uns mitgegeben, und so viel Material mitgegeben, und immer hochgeladen. Ich habe
wie, manchmal denk ich, ich habe fast ein bisschen zu viel, obwohl eben, man kann's ja dann auch reduzieren.
Aber es ist, ich stütz mich halt schon extrem auf diese Sachen.

124 Jetzt, wenn Sie unsere Ausbildung ganz kritisch betrachten, wo bestehen Lücken im Ausbildungsprogramm? Wo würden Sie neue Akzente setzen?

Also was ich gemerkt habe, ist, mit der Gitarre komm ich nicht so weit, weil, zum Beispiel, wenn man mit den
125 Kindern solmisiert, mit der Tonleiter auf der Gitarre, und ich habe mir, ich habe mir da überlegt, ich habe
eben mir halt selber das Klavierspielen beigebracht.

126 Ich habe überlegt, ob man das ins Seminar einbinden könnte, dass man zum Beispiel sagt, wir haben ja auch Orff-Instrumente, oder, dass man wie sagt, dass man das Klavier anschaut.

Ich habe auch gemerkt, für die Kinder ist das Klavier oder das Xylophon, das Xylophon halt, weil es angeschrieben ist. Oder Metallophon, einfach, die sind ja angeschrieben mit den Namen. Und das Klavier habe ich dann auch halt mit, mit C, D, E, F, G oder manchmal nur mit Farben, wenn's mit Farben, also wenn die Töne auch mit Farben sind. Das Klavier ist halt ein Instrument, das viele kennen, und ich finde von, vom, vom Singen her ist das das einfachste. Also für mich jetzt, wenn ich's höre. Das habe ich einfach gedacht, das hat mir, also das Klavier zu handhaben, da fehlt mir ein bisschen halt das Know-how.

127 Oder auch begleiten find ich, also ja, habe ich das Gefühl, ist, wär manchmal einfacher, wenn ich Klavier spielen könnte. Aber eben, ich hätte ja auch Klavier nehmen können. Aber ich sag mehr, weil ja die drei Instrumente zur Auswahl stehen, dass man das vielleicht trotzdem einbezieht.

Und was ich auch gemerkt habe, was für mich sehr schwierig ist, aber ich weiss halt nicht, ob das den Musikunterricht oder eher Instrumentalunterricht betrifft, wenn ich ein Stück habe oder ein Lied habe, das Akkorde hat, die ich nicht spielen kann, oder die sehr schwierig sind, zum Beispiel das umschreiben. Da habe ich keine Ahnung, welche, welche Möglichkeiten hätte ich jetzt für diesen, also für diese Begleite-, zum Beispiel, letztes Mal musst' ich ein F glaub ich spielen, das ist der mit dem Finger so lang. Das habe ich nicht hingekriegt, und dann habe ich halt jemand anderes, musste ich fragen, ja, „was kann ich da noch spielen ausser ein F?“

129 Also wissen Sie, was ich meine?

130 *Ja, entweder Sie transponieren das nach unten oder nach oben - statt ein F spielen Sie ein G und transponieren so logischerweise auch alle Akkorde eine Stufe höher. Das können wir nachher noch anschauen.*

131 Eben, das ist genau das, das Wissen, das fehlt mir. Da merk ich einfach, da bin ich manchmal komplett verloren (lacht).

132 Oder auch eben, welcher Akkord würde jetzt passen, anstelle eines F's, Sie können das Lied so spielen, aber als F spielen wir jetzt einen anderen Akkord. — ja — ja.

133 So bisschen dass, eben, dass man mit einem Lied auch ein bisschen arbeiten kann, das fehlt mir manchmal - Gut — ja. Wenn's...

137 Wie würden Sie die Module der Ausbildung weiterentwickeln?

138 Ja, ist noch schwierig. Eben, ich, für mich ist's halt, ja, ich habe bei allen extrem viel mitgenommen, für mich selber. Ich fand auch, zum Beispiel, das Seminar mit den, also diese se- sechs Mal Orff-Instrument.

Klar, ich müsst jetzt wieder mich eindenken und ich müsst's ausprobieren, aber ich finde, die Ausbildung an der PH ist sehr vielfältig, also man lernt extrem viel. Es sind eben so kleine Sachen, die ich, ja, oder die, vielleicht hatten wir das sogar und ich erinnere mich nicht mehr. Das kann's natürlich auch sein.

140 Wenn Sie die momentane Situation des Musikunterrichts in Ihrem schulischen Umfeld anschauen, wie würden Sie die charakterisieren?

141 Ich habe ein bisschen das Gefühl, aber das ist meine persönliche Meinung, auch wenn ich sa- schau, wie oft das Musikzimmer bei uns besetzt ist, weil wir haben so ein offenes, also man sieht, ob jemand im Musikraum ist oder nicht.

Und ich frag mich, wie viele Lehrpersonen überhaupt Musik machen. Auch wenn ich Fragen stelle. Wenn ich zum Beispiel manchmal frag, ja, „wie könnte ich das oder das machen?“ Und ich weiss nicht, ob das Problem ist, dass sie selber das nicht können, oder ob sie's nicht machen. Und ich habe das Gefühl, in Musik gibt es sehr grosse Defizite. Ist meine, also ja, meine persönliche Meinung (lacht).

142 An was liegt denn das?

Ich glaub, dass, Musik ist halt, wenn man spielt oder singt, man, es ist ja etwas Persönliches, oder? Man muss
145 sich ja ein bisschen, ja, sag jetzt mal ein bisschen preisgeben, wahrscheinlich. Und ich glaub, dass viele sich
genieren. Auch dass sie halt mal einen Fehler machen.

Ich, ich schau's halt ein bisschen anders an, ich sag mir immer, ja, die Kinder machen auch Fehler, also kann
146 ich ja auch Fehler machen, und dann sag ich einfach, „oh, jetzt habe ich irgendwie einen falschen Ton ge-
spielt“, also so, ist ja nicht so schlimm.

Also meistens müssen sie ja dann eh einfach lachen. Ja, und ich find das, ich find das halt nicht so schlimm.
147 Aber ich glaube, es ist schon, es braucht halt schon wahrscheinlich mehr Aufwand, für Musik zu unterrichten,
als, ich sag jetzt mal, eine Mathematikstunde.

Da kann mal eher mal, ja, „macht mal Aufgabe so und so“. Also ich weiss es nicht, aber ich könnt mir vorstel-
148 len, halt, der Aufwand grösser ist oder die Motivation fehlt, dass man selber nicht gern Musik macht. Oder
dass halt das Wissen fehlt. Das Grundwissen von Lehrpersonen.

149 Ja. — Also verschiedene Faktoren, die da eigentlich miteinbezogen werden können. —Denk ich ja.

**151 Wo denken Sie, wo liegen denn die Herausforderungen im Musikunterricht bezüglich Rahmenbedingun-
gen, Strukturen?**

Also Rahmenbedingungen denk ich, kommt sehr viel auch drauf an, was ist überhaupt vorhanden? Und vor-
152 handen meine ich nicht nur, also, bei uns zum Beispiel, wir haben ein, wirklich ein grosses Musikzimmer, wir
haben einen Flügel, und nur Stühle, und wir haben etwa vier Schränke voll Instrumente. Also es ist wirklich,
es hat, extrem viel ist vorhanden da.

Und für mich, also als ich das erste Mal dort war und dann gesehen habe, wie viel ist's, für mich war das
153 natürlich super, weil ich habe gedacht, da kann man so viel machen.

Und ich glaub, das ist schon auch etwas, eben, es gibt halt Schulen, die haben mehr, es gibt Schulen, die haben
154 weniger.

Dann denk ich auch, Rahmenbedingungen, ja, wie sind die anderen aufgestellt, oder? Dass man vielleicht
155 auch mal was, keine Ahnung, Schul-, also Klassenübergreifendes macht. Wenn da halt nie etwas stattfindet,
wenn niemand da mal etwas macht, verfällt es noch mehr.

Und wenn dann jemand kommt und halt sagt, „kommt, wir singen ein Lied für an der Fasnacht, oder wir
156 spielen etwas oder so“, dann ist vielleicht halt die Motivation auch höher, dass die anderen dann auch etwas
machen.

157 Ja, ich glaub, so Rahmenbedingungen... ist schon auch viel eben, was ist da? Was ist vorhanden?

Und halt auch die Lektionen. Ich mein, ich merk schon, eine Lektion, das ist, manchmal denk ich auch, s'ist so
158 ein bisschen, für mich ist es manchmal ein bisschen demotivierend, weil ich gern mehr machen würde für
Musik, aber nicht kann. Und dann ist so ein bisschen, ja, könnt ich mir vorstellen, dass es dann halt Lehrper-
sonen gibt, die sagen dann, ja, dann lass ich's halt sein.

Bis wir da sind und wieder zurück. Und ich sag halt einfach, ich nutz dann diese halbe Stunde oder Dreivier-
159 telstunde, die ich habe, also ich weiss es nicht, s'hat so, ja.

Und ich glaub, so, ein bisschen Haltung, Wertschätzung, für viele ist auch, ja, es ist ja nicht so wichtig. Und
160 das, das hört man oft, „ja, ist doch egal, es ist ja nicht so wichtig.“ Und ich glaub, das macht auch viel aus. Wie
man halt die eigene Haltung der Lehrperson der Musik gegenüber ist. Dass es dann nicht unter geht.

162 Was denken Sie, wie sieht der Musikunterricht der Zukunft aus?

Ich hoff, besser als jetzt. Also ich hoff schon, dass, also ich hoff sicher, dass das bestehen bleibt, nicht, dass
163 das so einfach ist, dass man dann irgendwann sagt, ja, dass halt die Le- oder, ich habe mir auch schon überlegt,

im Zusammenhang mit dem, mit der Zukunft habe ich mir halt auch überlegt, ob man eventuell bei der Ausbildung was ändern könnte.

164 Dass man halt sagt, an einer Schule, wo ich Praktikum hatte, die hatten eine Musiklehrperson, die hat Musik unterrichtet. Es war halt sehr kleine Schule.

165 Aber da denk ich, ist's halt dann, ich mein, das Wissen, das sie hat, die hat drei Jahre Musik studiert.

166 Das Wissen und das Können, das sie hat, war natürlich, ja - auf solche Ideen wäre ich nie und nimmer gekommen.

167 Ich weiss nicht, es kann ja auch nicht die Lösung sein, dass man sagt, man nimmt nur noch Musikstudierte. Aber bevor man gar keinen Musikunterricht mehr hat, ja. Aber ja, wenn ich, wenn ich ein bisschen schau, so in den Schulen, es ist schon tendenziell eher zurück, also es geht, also rückläufig, gut, ich hatte eben, ich hatte ja zum Beispiel auch nie Musik. Er hat immer irgendeine andere Stunde gemacht.

168 Und das find ich irgendwie, ja, das hoff ich schon, dass das, ja, nicht schlimmer wird (lacht.) — Gut. Dann könnten Sie ganz viel dafür machen, oder? Ja, aber ich sag immer, ich bin eine Person, die halt nur, ja. — Aber bei Ihnen beginnt's (lacht) — weniger meine- ja, das ist so (lacht). Irgendjemand muss es ja machen.

170 Was haben Sie für Anregungen, wie die Professionalisierung von Musikunterricht bei Berufseinstieg unterstützt und weiterentwickelt werden kann?

171 Ich weiss nicht, wie das Problem ein bisschen bei der Ausbildung ist halt, es sind drei Jahre, und es ist extrem viel, oder? Man hat extrem viele Seminare, viele Fächer. Und es ist wie ein bisschen, was schade ist, also was ich bei mir halt merke, Sachen, die wir zum Beispiel in, im ersten Jahr hatten, manchmal gewisse Folien, die ich anschau, da weiss ich gar nicht mehr, dass wir das überhaupt gemacht haben.

172 Aber ich weiss nicht, ich mein, der Aufbau ist ja, wir haben so viel Input und so viel gemacht und, ich mein, Musik ist auch eines der einzigen, also eines der wenigen Fächer, in dem wir wirklich viel auch ausprobieren durften. Auch mit dem Dirigieren, wo man, man hatte ja manchmal nicht so Lust, vor die Klasse stehen, wo man halt musste.

173 Aber dass man das einübt, oder, ich mein, wir haben so viel Praktisches gemacht, Sie haben uns so viele Bücher mitgegeben und Inputs gegeben, oder Magazine, die wir anschauen könnten.

174 Ich habe wie nicht das Gefühl, dass das Problem unbedingt ist, dass man nicht, dass, dass zu wenig da ist, sondern es ist mehr so, man kommt dann halt so in ein Gefüge und man kriegt eine Klasse.

175 Das wäre vielleicht höchstens noch etwas. Man kommt in eine Klasse und die Schere ist halt riesig. Und das, das, also das würde ich sagen, war für mich eigentlich die grösste Herausforderung. Dann gemerkt, dass, wie kann man Unterricht zum Beispiel gestalten, dass man sagt, man hat etwas für solche, die wirklich noch nichts können, und man muss die ja dann innerhalb von kurzer Zeit auf einen gewissen Level bringen. Aber gleichzeitig die anderen auf ihrem Level auch noch halt, ja, beschäftigen, sag ich jetzt mal. Die müssen ja auch daran bleiben und weiterkommen.

176 Aber ich weiss halt nicht...

177 Aber ich sag, wir haben in der Ausbildung so alle Bereiche angeschaut, wir haben geschaut, ja, wie kann man ein Werk aufbauen? Wie könnte ich das machen? Was kann ich, ich mein, wir haben so viele Inputs bekommen. Ist halt, dann, wenn man's umsetzen muss, das ist so ein bisschen. Ich finds noch schwierig, man hat so viel Theorie, aber wie man's dann halt trotzdem umsetzen kann, halt in dem, in dieser Klasse, aber das kann man ja wie nicht üben.

179 Was machen Sie, dass Sie das Fach Musik weiterhin so motiviert unterrichten?

180 Ich?

181 *Ja.*

(Lacht) Ah, ich glaub, da habe ich nichts. Aber ja, also, ja, ich bin halt jemand, eben, mir ist's wichtig, dass die
182 Kinder da, dass sie viel machen können, dass sie viel umsetzen können, und ich merk halt, dadurch, dass sie
viel machen können im Unterricht, wie motiviert sie sind.

183 Und das motiviert mich dann halt auch wiederum, so weiterzumachen.

Oder wenn ich nur schon sehe, eben so kleine, ich sag dem jetzt mal wirklich banale Spiele irgendwo mal in
Mathe einbaue, oder in, im Deutsch, oder in, wir, bei uns ist ja NMG, heisst ja bei uns Realien, also da einbaue,
184 einfach, wenn ich sehe, wie ich nur schon da manchmal so kleine Rhythmusspiele, die mich, die kosten mich
nichts, aber ich habe, also keine grosse Zeit, ich mach das Fach selber weiter, aber ich kann wie so ein Teil
einbringen und, und die Kinder sind so motiviert, ich glaub, das ist für mich schon Motivation genug.

Es muss gar nicht immer, ich glaub, das war mein Fehler am Anfang, ich hatte wie das Gefühl, ich muss jetzt
185 ein, ein weiss ich nicht was für ein Unterricht machen, weil ich, eben, weil Musik halt für mich halt ein schwie-
riges Fach ist, hatte ich wie das Gefühl, ich muss das mit Wow kompensieren.

186 Und ich habe jetzt gemerkt, mal den Kindern einfach Instrumente hinstellen und sie einfach mal eine Viertel-
stunde ausprobieren lassen, und danach mal sammeln, was kommt?

187 Das ist für die manchmal viel mehr, da- das gibt denen viel, als wenn ich da irgendwie sage, ja, „jetzt müssen
wir so spielen“, oder wenn ich so wie tu- Minute für Minute durchgeplant habe.

188 Und ich glaub, das ist so ein bisschen, eben so die Balance finden zwischen mal einfach sein lassen und mich
selber einbringen, wann ich möchte, ja, jetzt müssen wir, ich möchte auch, dass sie was mitnehmen, so, ja.

189 Aber ich glaub es ist schon - also ja, im Moment ist's halt vielleicht auch noch die Herausforderung, die die
Motivation ist.

A19 Interview VS 1534_19

Datum des Interviews: 10.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 35 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: VS 1534_19
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 25.05.2019

2 LI: Erzähle deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute.

VS: Also zu Beginn, ich glaube, es war bereits erste Klasse, war ganz normal der Blockflötenunterricht, den ich besucht habe. Danach habe ich gelernt, Klavier zu spielen, und ich glaube, ich war etwa in der vierten oder
3 fünften Klasse. Habe ein oder eineinhalb Jahre lang Klavierunterricht genommen, und was ich dort gelernt habe, kann ich immer noch. Also das ist geblieben, also ich habe ja hier ein Klavier im Schulzimmer, und ich kann also begleiten, einfach ganz einfach.

4 Und auch wenn ich wieder spiele, ich merke, das, was ich dort mit den Händen gelernt habe, das ist irgendwie geblieben, obwohl ich sehr lange nicht gespielt habe mit dem Klavier.

5 Bei der Ausbildung von der PH habe ich dann Gitarrenunterricht genommen, nicht Klavier, weil ich fand, die Gitarre ist besser, weil ich sie mitnehmen kann.

6 Im Nachhinein war das für mich eine riesen Herausforderung und ich hätte besser das Klavier gewählt, weil es wäre viel einfacher gewesen und ich hätte wahrscheinlich mehr Sicherheit im Klavierspielen, als ich jetzt mit der Gitarre habe.

7 Und das hat dann halt auf den Unterricht auch wieder einen gewissen Einfluss.

8 Dann war ich mal kurzzeitig in einer Tanzgruppe, ich bin aber nicht sonderlich begabt, und das war mehr so Ausdruckstanz. Ich habe Mühe mit der Koordination und Abläufe mir zu merken, mit der Musik, und dann vieles so auf einmal, brauche ich sehr viel Übung.

9 Habe ich auch gemerkt bei den Tänzen im Musikunterricht, es fällt mir schwerer als andern. Ich brauche ein bisschen länger.

10 Dann, ich habe eigentlich sehr wenig gesungen zuhause, als ich so in der Jugendzeit war, als dann (unv.) zur Welt kam, da fing dann das wieder an, Kinderlieder zu singen.

11 Und dann während der PH, das war dann wirklich so der Punkt, die Hemmungen verloren, eigentlich, mit dem Chor. Mit dem Vorsingen. Und auch für mich so, das Singen wieder gefunden habe.

12 Und das hat mir dann auch für hier im Unterricht wieder geholfen, dass es ringer geht und nicht so schwierig ist.

13 Ich höre sehr gerne Musik, eigentlich fast alle Richtungen, höre auch viel Musik beim Vorbereiten, das kann dann auch Entspannungsmusik oder klassische Musik sein, einfach so im Hintergrund.

15 *Und wenn du Musik machst mit deinen Schülerinnen und Schülern, spielst du Gitarre oder Klavier?*

16 Im Moment noch die Gitarre, weil mir fehlt die Zeit zum Üben, dass ich am Klavier so sicher bin, und mit der Gitarre, die Akkorde, das geht.

17 Und beim Klavier ist es dann schon zwei Sachen auf einmal, das fällt mir im Moment noch schwer.

18 Melodien spiele ich manchmal vor, weil das geht besser auf dem Klavier als auf der Gitarre. Also für mich besser.

19 Aber so die Begleitung, und dann mit dem Singen, das ist mir noch zu anspruchsvoll, das geht nicht, da falle ich raus. Aber es wäre das Ziel eigentlich, im nächsten Jahr.

20 *Schöner Platz wo das Klavier im Raum steht. Hast du das bewusst so gewählt?*

Die andere Lehrperson, die am Montag unterrichtet, gibt eine Lektion Musik in dieser Klasse und es ist eigentlich ihr Klavier gewesen. Sie hat mir das jetzt verkauft. Und das stand dort, und ich fand das eigentlich noch, ja, und sie braucht's auch viel.

22 Sie geht auch mit anderen Klassen, wenn ich nicht im Schulzimmer bin, in dieses Schulzimmer, um die Musik zu machen, und dann können die Schüler wirklich rundherum stehen und sie steht am Klavier.

23 Und es stört vom Platz her eigentlich überhaupt nicht.

25 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

Also sicher die Abwechslung. Also dass es nicht, es soll nicht nur ein Faktenübertragen auf die Schüler sein, gerade auch so bei Taktsprachen und so, versuche immer Spiele miteinzubeziehen. Gerade so die Spiele, die wir auch im PH-Unterricht miteinander gemacht haben. Das fand ich sehr hilfreich.

27 Auch das Vorklatschen und die ganze Gruppe muss nachklatschen, bis es dann wirklich in der Gruppe dasselbe ist.

28 Dann die Bewegung miteinbeziehen, es ist eine Klasse, die sehr gut mitmacht. Also sie singen gerne und sie bewegen sich auch gerne, das ist sehr schön. Da kann man wirklich das ganze ein bisschen verbinden.

30 Und wenn du den Musikunterricht vorbereitest, machst du das alleine? Oder sprecht ihr euch in der Stufe ab? Wie läuft die Vorbereitung?

31 Wir haben eben zwei Lektionen hier, weiss nicht, ob es überall so ist. Eine Lektion gebe ich, und die andere gibt die andere Lehrperson.

32 Sie ist auch sehr musikalisch, sie ist in einem Chor, sie tanzt selber, sie ist für mich eine Riesen Entlastung.

33 Weil ich weiss, eine Lektion hat diese Klasse super Musikunterricht. Sie ist auch erfahren. Und ich hinke ein bisschen hinten nach. Ich mache viele Sachen so zur Übung, singe mit ihnen auch morgens, aber es ist nicht so, dass ich, ich habe im ersten Semester auch die Zeit nicht gehabt, den Musikunterricht so richtig zu planen, wie ich es eigentlich viel lieber machen würde.

34 Ich hoffe, dass es auf das zweite Jahr dann einfacher geht, dass ich mir die Zeit wirklich nehmen kann, weil dann habe ich beide Lektionen. Dann muss ich dann auch. Das entlastete mich sehr, dass ich wusste, eine der beiden Lektionen ist sicher top. Und dann konnte die zweite so ein bisschen mitschwimmen (lacht).

35 Das ist ja auch so die Anlage des Beginnens, oder? Man hat so viele andere Fächer, wo man einfach mal starten muss und irgendwie seinen Weg finden soll.

36 Ja, und ich habe mir gedacht, mit dem Lied, am Morgen, oder viel auch mit der Musik und Tanz im Turnunterricht, dann kann man es so ein bisschen kompensieren, damit es nicht ganz wegfällt.

37 Aber es ist halt schon so, wenn irgendwie Zeit knapp wird, und wir sind im Rückstand mit den Sachen, die wir alle machen müssen bis Ende Jahr, dann merkst du einfach, das erste, das du kippst, ist meistens die Musiklektion. Dass du die einfach weglässt. Ist eigentlich sehr schade, aber es ist so wie, für mich jetzt sowieso wegen der anderen Lektion, wo sie immer haben, weil sie hat den Druck nicht so wie ich, und dann ist es das Fach, das oftmals einfach weggelassen wird.

38 Und dann halt so ein bisschen aufgeteilt auf die ganze Woche, mit Singen oder mal mit einem Spiel zur Musik, so in diese Richtung.

39 Irgendwo versuchst, noch... Ja, ist schade. Aber ist im Moment gar nicht anders machbar gewesen.

41 Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

Ich mache es eigentlich selber sehr gerne. Als ich die Fächer wählen musste für das PH-Studium, war für mich sofort klar, ich möchte Musik unterrichten, auch für mich, dass ich das alles lerne. Also es war wirklich eine
42 eigene Motivation. Und das ist auch das, was ich jetzt so schade finde, dass ich die Zeit nicht habe, zum das so zu vertiefen. Dass das wirklich gut ist, und dass ich mich sicher fühle, auch mit der Gitarre. Und ich denke, das ist schon das, was ich in Zukunft gerne hätte.

Also ich mache es selber sehr gerne, und ich weiss, Musik mit Kindern machen, das tut ihnen auch sehr gut.
43 Und eben, es ist ja nicht nur die eine Lektion, die du gibst, die zwei Lektionen, sondern für das Auflockern oder für das Geburtstagsritual ist es auch sehr schön, wenn du die Musik miteinbeziehen kannst.

45 Was ist denn aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?

Also ich denke, sicher das Wichtigste ist, dass die Kinder es handelnd erlernen können, also gerade bei de
46 Taktsprache zum Beispiel. Dass sie Übung bekommen und dass sie das spielerisch machen können, dass sie wirklich die Kompetenzen nachher haben und nicht nur einfach die Note erkennen, sondern das auch wirklich anwenden können. Das ist für mich eigentlich etwas sehr wichtiges. Und dass sie Spass haben daran.

48 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nenne max. 5 Stichworte.

49 Ich denke, das wichtigste ist sicher die Professionalität der Lehrpersonen.

Oder etwas sehr wichtiges. Und dass die Lehrperson Freude hat am Musikunterricht. Dann die Vielfältigkeit. Da gehört nicht nur das Singen und das Klatschen dazu, sondern noch ganz vieles mehr. Die Ausbildung der
50 Lehrperson, ausser es ist jemand, der total so das Flair für die Musik hat, selber Musiker ist oder was auch immer, dann ist die Ausbildung für ihn dann vielleicht nicht so wichtig wie bei jemandem, der das dann eben nicht hat, aber sonst finde ich das schon das Grundlegendste, eigentlich. Ja.

52 Welches waren die für dich typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

In Bezug auf die Ausbildung war für mich, was ich jetzt im Nachhinein sehr schade finde, ich meine, ob das dann ein anderer Punkt bei dir ist, zum Beispiel die Orff-Ausbildung. Also das war ja ein Semester, wo wir
53 wirklich gespielt haben miteinander, erarbeitet, aber ich habe irgendwie keinen Leitfaden, den ich jetzt anwenden kann und mir zur Hilfe steht, jetzt im Nachhinein. Ich habe zwar meine Notizpapiere mit den Liedern und so, welche Taktmuster ich irgendwie anwenden muss, aber ich kann es selber wie, mir fehlt richtig die Erklärung dazu. Also ich habe Mühe, das jetzt umzusetzen.

54 Weil es ist jetzt schon wieder ein bisschen Zeit vergangen, und ich wüsste nicht mehr genau, wie es funktioniert.

55 Und das finde ich schade, dass wir dort (Orff-Modul) nicht ein Dossier haben, wir haben da so Blätter zum Ausdrucken, aber nicht wirklich... einfach wirklich so pfannenfertig für uns, wie ein Ratgeber, ein kleiner.

Ich weiss, der Kindergarten hat ein Rhythmik-Buch erhalten. Das haben sie mir letztes Mal erzählt. Und sie sagen, das sei für sie wie eine Bibel. Sie können dort nachschlagen, und es hat super Ideen drin, und das fehlt mir wie ein bisschen.

57 Wir haben das ja beim Tanzen bekommen, in der Musik, und viele Lieder, ein Repertoire an Lieder, und die Lieder, die gelben, die sind auch super.

58 Aber so einfach für die anderen Sachen, so, oder auch Spiele, die wir im Unterricht gemacht haben, sind zum Teil nicht, dass ich sie dokumentiert jetzt habe, dass ich es wie zücken kann und weiss, wie es war. Und das

fehlt mir manchmal, und denke dann, dass ich es gerne machen würde, aber nicht weiss, wie. Und dann machst du's einfach nicht.

60 **Und andere Herausforderungen, die dir vielleicht auch von Seiten der Schüler gestellt wurden, gibt es die auch?**

61 Von den Schülern? Eben, ich habe jetzt nur mit dieser Klasse Erfahrung, sie machen super mit. Sie verzeihen mir auch ganz viele Fehler (lacht).

62 Fehler, die ich mache, merke ich relativ schnell bei ihnen, zum Beispiel, wenn ich den Ton vergesse, am Anfang zu geben, dann singen sie irgend in einer total anderen Lage, als ich spiele, und dann breche ich ab und merke dann, was ich vergessen habe. Ja, ich denke, mit ihnen habe ich jetzt nicht so, und sie haben wie eine gute Grundausbildung, also vorhin war sie Klassenlehrperson, sie, die jetzt eine Lektion übernimmt, und die hat vorhin schon guten, die hatten wirklich guten Musikunterricht, und haben ein gewisses Wissen bereits. Also das Vorwissen ist vorhanden bei ihnen.

64 **Welche fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen brauchst du im Musikunterricht?**

65 Das sind die fünf Bereiche?

66 *Nein, das sind dann nachher Kompetenzbereiche. Jetzt einfach so, du als Lehrperson, brauchst du irgendwelche pädagogischen Kompetenzen im Musikunterricht?*

67 Ja, ich finde, sehr viele. Also ich brauche sicher, schon nur der rote Faden durch die Lektion, oder der Aufbau, ist sehr wichtig. Ich kann nicht einfach irgendetwas verlangen von ihnen. Oder auch mit dem Crescendo alleine reicht es mir oft nicht, brauche wie noch ein Einsteigespiel oder wieder eine Repetition, was sie vorher hatten. Dass sie überhaupt wissen, um was es geht.

68 Und da, finde ich, hilft einem allgemein die Unterrichtsplanung mit dem Ablauf, mit dem Einstieg, mit dem Ausklang, hilft einem sehr, ja.

69 Und deine musikalischen Kompetenzen, wie setzt du die ein? Singen, Musizieren, wie gehst du mit dem um? Leitest du einfach an, oder wie machst du das?

70 Also wenn ich Gitarre spiele, habe ich keine Hände frei. Das ist manchmal so ein bisschen das Problem. Dann zähle ich einfach ein, und gebe dann mit dem Kopf das Zeichen, wann es losgeht. Ich singe aber meistens nicht mit. Also ich singe mit, bis sie es können, und wenn sie rausfallen, steige ich wieder ein, aber ich versuche, dass möglichst sie singen.

71 Und das klappt eigentlich mit dieser Klasse ziemlich gut.

72 Also einfach ab einem gewissen Niveau versuche ich wirklich, sie selber singen zu lassen. Dann muss man zwischendurch wieder eingreifen. „Kann das wirklich sein?“

73 Und mit der Begleitung, dass sie dort eigentlich sich die Hilfe holen.

75 **Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?**

76 Ich habe mir damals vor der Prüfung wie aufgeschrieben, was die Grundansprüche an die 3./4. Klasse sind, mit dem Crescendo zusammen. Und ich arbeite eigentlich hauptsächlich damit und gehe gar nicht gross noch zusätzlich auf den Lehrplan ein.

77 Ich weiss, was ich mit ihnen anschauen muss, zum Beispiel eben das Kanon-Singen, ist ja ein Begriff dort drin, und dann reicht mir das schon ein bisschen.

78 Ich bin jetzt noch nicht so weit, dass ich mir wirklich schon die Kompetenzen notiere und aufschreibe, das aus dem Lehrplan.

79 Aber du hast dich vorgängig damit auseinandergesetzt und ist in deine Jahresplanung miteingeflossen?

80 Ja, genau, in der Jahresplanung schaue ich immer wieder nach, gerade jetzt, so Richtung Sommer, was fehlt noch? Was müssen wir unbedingt noch mit ihnen anschauen?

82 Wie gehst du mit dieser Vielzahl an Kompetenzen um?

Also wenn man den Lehrplan anschaut, dann ist es schon erschlagend. Aber jetzt, ich habe es ja runtergebrochen. Eben, dann steht halt einfach „Kanon“ bei mir und nicht der ganze Vers. Und dann ist es nicht so viel. Weil das kann ich dann ja ganz verschieden anwenden. Und dann finde ich eigentlich, ist es machbar.

85 Welche Kompetenzbereiche/welche Kompetenzen stellst du ins Zentrum deines Musikunterrichts?

Also ich mache sicher viel mit ihnen Takt. Das ist etwas, das ich immer wieder als Auflockerung reinnehmen in den Unterricht. Das kompensiert mir dann manchmal die Lektionen, die ich dann eben auslassen muss. Dann das Singen macht hauptsächlich die andere Lehrperson. Ich habe einfach das Tageslied, das wir singen, zwischendurch mal was neues, oder passendes, jetzt auf den Frühling oder so.

Aber den Schwerpunkt setzt sie dort eigentlich. Wie auch Vorsingen und Prüfungsabnehmen, bei dem. Und da bin ich auch sehr froh, weil das ist so ein Punkt, den ich bei der PH wie nicht mitbekomme habe. Also das ist ein Punkt, den ich finde, der fehlt. Wie beurteile ich Musikunterricht? Das ist so ein schwieriger und wichtiger Punkt, und das ist mir erst im Nachhinein bewusst geworden, dass das wie, ich weiss gar nicht, ob wir das überhaupt gross betrachtet haben, ich glaube nicht, oder?

95 Das ist wichtig.

Ja, vor allem, das ist so schwierig. Ich bin so froh, dass sie das bis jetzt gemacht hat mit dem Vorsingen, dass man dort wie so ein Raster hat, miteinander anschauen kann, auf was man achten muss, wie man es beurteilen muss. Singt jetzt dieses Kind schön oder nicht? Und was darf ich beachten, was nicht? Das finde ich wahnsinnig schwierig. Also Beurteilung ist, wenn man die Takte aufschreibt und sie eintragen lässt, das geht ja noch, oder die Solmisation geht auch.

97 Aber sobald es dann, oder Vortanzen, auch solche Sachen. Das hatten wir zum Glück im Sportunterricht auch noch.

98 Dann ist es auch wieder einfacher.

100 Welches Wissen, Methoden, Konzepte konntest du konkret aus der Ausbildung mitnehmen und in deinen Berufsalltag einfließen lassen?

Also sicher die Spiele und die Tänze. Dann eben die Lieder, die wir gesungen haben, ich finde es super, dass wir so ein großes Repertoire an Lieder hatten und die auch im Gitarrenunterricht auch anschauten. Ja, also eigentlich sehr viel. Eigentlich alles, das ich mit ihnen mache, ist aus der Ausbildung. Eben, bei gewissen Sachen ist es einfach schade, dass es wie zu wenig dokumentiert war.

Und weil wir ja immer mitmachten, hatten wir wie nicht dran gedacht, dass man das alles ganz genau aufschreiben müsste, man hatte immer gedacht, man wüsste jetzt wie. Aber wenn es dann ein Jahr her ist, dann ist es schnell weg, dann kann man gewisse Sachen nicht mehr brauchen.

104 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken im Ausbildungsprogramm? Welche neuen Akzente würdest du aus Sicht der Praxis setzen?

Ja, eben Beurteilung, das finde ich sicher sehr wichtig. Also Beurteilung allgemein, im gesamten Musikunterricht. Dann eben die Anleitung oder kleine Ratgeber, vielleicht auch das Rhythmik, dass man das mit der Primarschule auch ein bisschen macht. Erste bis vierte, könnte man das ja auch super anwenden, wahrscheinlich.

106 Ja ich denke, das sind so die Hauptpunkte.

110 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in deinem schulischen Umfeld? In der Schweiz? Im Allgemeinen?

111 Ja, grundsätzlich läuft es hier schon, eben, ich und meine Stufenpartnerin, wir haben jetzt oft mal die Musik wirklich so in der Woche integriert gehabt, wenn die Zeit knapp war. Aber wir sind beide so ein bisschen mit schlechtem Gewissen deswegen. Also es ist uns wie bewusst, wir wissen, das müssen wir irgendwie ändern. Aber das wird dann im Verlauf der Zeit besser.

112 Dann, was ich sehr schade finde, wir haben inzwischen Musikunterricht, im Schulhaus allgemein, wo nicht Diplomierte Musik unterrichten, also wo das Modul Musik eigentlich gar nicht hatten, aber jetzt Musik unterrichten müssen.

113 Und das finde ich eigentlich sehr schade, weil die haben das Vorwissen nicht und müssen sich da durchquälen, damit sie mehr Stunden bekommen.

114 *Und wer entscheidet das?*

115 Die Schulleitung

116 *Ohne Rücksichtnahme?*

117 Ja, leider.

118 Und gibt es auch Lehrer, die sagen, „komm, ich übernehme diese Musikstunden, und gebe eigene Stunden ab“?

119 Das war nicht möglich. Also sie muss zuerst alle ihre Stunden der eigenen Klasse geben, bevor sie noch mehr Lektionen einer anderen Klasse übernehmen dürfte. Und sie hat Musik studiert, unterrichtet das jetzt aber. Weil es die eigenen Klasse ist.

120 Ja, ist eine doofe Regel. Ist wirklich, ja, aber hier ist halt so viel im Wechsel, ich glaube, das macht das Ganze einfach extrem kompliziert.

121 *Auch eine Organisationsfrage, vielleicht...*

122 Ja.

124 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?

125 Also, was eben ein ganz grosser Punkt ist, ist sicher der Zeitdruck, und der Druck von der, ja, dass du alles erledigen musst. Ja, dass es so ein bisschen als Randfach steht, nach wie vor. Obwohl, ich persönlich finde es ja ein sehr wichtiges Fach und fände es auch sehr gut, ich hätte mehr Zeit dafür.

126 Aber es ist wie so das, was du als erstes einfach findest, dort kann man ein bisschen...

127 Dort, wo du keine IF- oder IS-Lehrperson² drin hast.

128 Ja, genau, es ist wirklich so ein... Und ich denke, das wird nicht weniger, das wird wahrscheinlich eher mehr.

129 Weil du hast so, der jetzige Unterricht ist so ausgelastet mit den überfachlichen Kompetenzen, die du mit den Schülern auch noch erarbeiten musst, was wie früher nicht so stark war, gerade so das Soziale oder so der Umgang miteinander. So gewisser Anstand, wo du den Kindern lernen musst, während dem Unterricht.

² IS-Lehrperson: Lehrperson der integrativen Sonderschulung

130 Und für das hast du einfach keine Zeit. Und das musst du in irgendeiner Lektion dann machen, und dann ist oft diese Lektion jene, die gekürzt wird.

131 Ich denke, das wird nicht weniger, das wird eher wahrscheinlich noch schlimmer in der Zukunft.

133 Steht das Fach Musik auch unter einem Druck, wenn man da Noten machen muss? Für die Lehrpersonen? Oder wie ist das?

134 Ja. Weil du weisst genau, du kannst ja nicht einfach, es ist ja wie nicht fair, wenn du die Lektion wie nicht durchführen kannst, aber sie dann prüfst über das.

Weil die haben im Vergleich zu den anderen Klassen dann weniger Unterricht gehabt, die sind weniger weit, und werden dann aber geprüft auf das, was sie können, und das ist eigentlich nicht fair für sie. Und sie haben ja auch ein Anrecht darauf, dass sie das lernen dürfen. Das ist schon, da bin ich jetzt entlastet durch die eine Lektion, wo wirklich geprüft wird und sie das professionell durchführt.

136 Aber das wird nächstes Jahr sicher ein Punkt, wo ich mich stark verbessern muss.

137 *Aber könntest du dir vorstellen, dass man das Fach Musik gar nicht benotet?*

138 Ja.

139 *Und würde das ähnlich aussehen oder rauskommen, wie es jetzt ist? Oder gäbe es dann nachher einen Unterschied?*

Also ich habe das Gefühl, dass es von den Kindern her keinen Unterschied geben würde. Weil die machen es gerne. Also ich denke, die Kinder würden genauso mitmachen, wie sie jetzt mitmachen, wo es Noten gibt. Weil die Prüfungen nehmen dir ja auch wieder Zeit, wo du eigentlich Musik machen könntest mit ihnen.

Eine Lektion irgendwelche Noten aufschreiben müssen, oder ein Vorsingen, das braucht mindestens zwei Lektionen für eine ganze Klasse. Und das ist eigentlich Zeit, in der wir Musik machen könnten. Alle. Und ich glaube nicht, dass es etwas verändern würde an der Motivation der Kinder. Aber bei der Lehrperson. Weil wenn du keine Noten mehr hast, dann bist du wie noch weniger verpflichtet, das durchzuführen. Jetzt hast du noch ein bisschen den Druck der Noten im Kopf, dass du es wirklich nicht zur Seite schiebst, wenn es dann knapp wird. (unv.) dafür und dagegen.

143 Wie sieht der Musikunterricht Zukunft aus? Verändert er sich?

144 Ich hoffe nicht (lacht). Oder bei mir wenigstens, dass er sich da noch ein bisschen verändert.

Nein, ich glaube, der verändert sich nicht. Was ich merke, jetzt hier in diesem Gebiet, sehr wenig Kinder ein Instrument spielen. Also glaub 2, von 14 Kindern. Und überhaupt nicht motiviert sind, das hier im Unterricht zu nutzen.

146 Also, kann ich sie nicht motivieren dafür. Ein Kind spielt Klavier, ein Kind Gitarre, wäre beides verfügbar, geht nicht. Möchten nicht. Vielleicht auch, weil sie so wenige sind.

Aber das wäre natürlich etwas, das sehr schön wäre, wenn mehr Kinder mit Instrumenten halt so ein kleines Orchester aufstellen, um anderen auch etwas zu geben. — Dass man die gleich einbinden kann — Die Erfahrungen, genau.

149 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen und Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?

150 Eben das eine, das ich vorher erwähnt habe. Unterstützung, eben so die Ratgeber, wo man das wirklich einfach so zücken kann und sieht, wie wir das gemacht hatten.

151 Dass solche Ideen oder solche Sachen, die man noch kennt, nicht verloren gehen.

Weil man es nicht mehr herholen kann oder nicht mehr weiss, und wenn man dann durchblättern kann,
152 merkt, „ah, das war doch so super, das hat gut geklappt, das mache ich mit der Klasse.“ Denke, das wäre
sicher eine riesen Hilfe.

153 Ansonsten...

154 Weiterbildungskurse, Austausch, oder so,

das ist natürlich immer super. Denke, Weiterbildungen ist einfach das Problem, dass man überall jetzt ein
bisschen unter Druck steht mit den Weiterbildungen, so, bei der Mathematik wäre es super, weil da gibt es
155 auch sehr gute Weiterbildungen, um das Handeln mit den Schülern anzuschauen. Dann Englisch, ist auch so
ein Thema, wo wir wie wenig mitbekommen haben, was man gleich so umsetzen kann an Ideen. Das man
nicht einfach das Young World aufklappt und mit ihnen das machst. Ja, und dann Musik wäre sicher sehr
spannend. Weiterbildungen.

157 *Tauschst du dich neben der Stufenkollegin noch mit anderen aus?*

Also, ich bin in dieser Gruppe, Junglehrer, diese Gruppe, da bin ich dabei, habe alle zwei Monate ein Treffen,
158 und dort spricht man schon über alles. Also da werden alle Fächer miteinander angeschaut, auch Bücher,
Lieder. Aber Musik ist auch dort wenig das Thema, das stimmt schon. Fällt mir eigentlich erst jetzt auf.

159 *Wie gross ist die Gruppe?*

160 Wir waren etwas 7, jetzt sind wir noch 6 Personen.

161 *Und das machst du über das erste Jahr, oder das zweite auch?*

Ist nur im ersten Jahr, glaube ich. Und das zählt als Weiterbildung und ist sogar kostenlos. Also finde ich ein
super Angebot. Aber dort kommt die Musik eigentlich zu kurz, das stimmt. Wir können dann immer wählen,
162 was wir machen wollen, und das war glaube ich nie gross das Thema, weil es wahrscheinlich bei allen im
ersten Jahr einfach noch so viel anderes, Wichtigeres gibt, die ersten Elterngespräche und all diese Sachen.

163 Die Gruppe ist sehr wertvoll, ist wirklich sehr gut.

165 Wie gelingt es dir, das Fach Musik weiterhin so motiviert zu unterrichten?

166 Ich denke, der Hauptgrund, dass ich so dranbleibe und dranbleiben möchte im nächsten Jahr, ist die Freude
daran. Dass ich es einfach gerne mache.

167 Und ich merke, wie es den Kindern gut tut.

Und eben, durch dass ich weiss, dass sehr wenige noch in einem Instrumentalunterricht sind oder auch Tanz-
168 gruppe, habe ich glaub ein Kind in der ganzen Klasse, dann merke ich einfach, die Erfahrungen fehlen denen
komplett.

169 Und sie machen es sehr gerne, also ich denke, das ist ein grosses Potenzial, das einfach nicht genutzt wird
sonst.

A20 Interview SB 1556_20

Datum des Interviews: 08.05.2019	Dauer des Interviews: ca. 45 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: SB 1556_20
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 25.05.2019

2 LI: Wie sieht deine musikalische Biographie von Kindheit bis heute aus? Erzähle!

SB: Ich bin in einer Familie aufgewachsen, die nicht so gross musikalisch drin ist. Also meine Eltern haben gerne
3 Musik gehört, meine Mutter hat selber auch Klavier gespielt, als sie jung war, aber im späteren Alter haben sie
dann kein Instrument mehr gespielt.

4 Und ich bin auch aufgewachsen, habe gerne Radio gehört, habe gerne CD's gehört oder Kassetten mit Musik,
ja, so in dem Stil.

5 Und ich habe mir in der Primarschule überlegt, eigentlich möchte ich gerne ein Instrument spielen. Ich konnte
es mir vorstellen, habe dann aber trotzdem nicht begonnen, aber ich kann mich ganz gut erinnern, dass ich in
der Primarschule sehr gerne gesungen habe.

6 Und wir haben oft mit unseren 5./6.-Klass-Lehrpersonen kleine Konzerte veranstaltet, wir waren einmal in der
LUGA, zum Beispiel, oder wir haben in der Schule selber ein kleines Konzert gemacht.

7 Und Ich habe immer sehr gerne im Chor gesungen und bin auch immer gerne an diese Konzerte und Auftritte
gegangen. An das kann ich mich noch erinnern.

8 Und das hat sich eigentlich so durchgezogen, weil ich habe, wenn ich mich so zurückerinnere an alle Projekte,
mit der Musik hat mich immer die Chorprojekte, das sind meine Lieblingserinnerungen eigentlich, an meine
Musikalische Zeit eigentlich, ja.

10 *Und jetzt singst du immer noch in einem Chor?*

11 Nein, leider nicht, aber ich möchte vielleicht irgendeinmal den Weg darin finden, aber ich habe es bis jetzt nicht
geschafft oder nicht das Richtige gefunden oder so, oder mich auch nicht so richtig damit auseinandergesetzt.

12 Aber es würde mich schon sehr reizen, in einem Chor mitzusingen.

13 Ich habe das Gefühl, wenn da verschiedene Stimmen miteinander zusammenkommen und auch diesen gewal-
tigen Klang, der zum Beispiel in einem schönen Gebäude zusammenkommt, den finde ich schon sehr eindrück-
lich, ja.

14 Und dann in der Oberstufe mussten wir uns in dem 3. Jahr zwischen Musik und BG entscheiden, und für mich
war da klar, dass ich eigentlich Musik nehmen möchte, als Abschlussfach an der Matura.

15 Und dann fing ich schon in der zweiten Kanti an, ein Instrument zu spielen.

16 Ich habe dann begonnen, Posaune zu spielen. Weil ich habe, weiss nicht wieso, aber von Anfang an habe ich
mir immer gesagt, wenn ich einmal ein Instrument spielen werde, dann werde ich Posaune spielen.

17 Mich hat das Instrument irgendwie fasziniert, ich kann nicht sagen wieso, aber als Kind irgendwie hat mich das
fasziniert, und als ich mich dann für ein Instrument entschieden habe, war's dann die Posaune.

18 Dann hatte ich durch die Kanti hindurch drei oder vier Jahre lang Posaunenunterricht und habe dann auch auf
diesem Instrument an der Kantonsschule abgeschlossen.

19 Und auch an der Kanti, da war ich in zwei, drei Chorprojekten engagiert.

20 Wir hatten an der Kanti Reussbühl jeweils ein Weihnachtskonzert, und da war ich zweimal dabei, und dann hatten wir einmal ein Frühlingskonzert, und da war ich auch dabei.

Also ich glaube, es waren drei Projekte, und das hat sehr viel Spass gemacht, dort mitzumachen, und auch der Musikunterricht allgemein in der Kanti habe ich gerne gehabt. Ich war nicht immer bei allen Sachen gleich stark, 21 habe ich das Gefühl, ich habe mehr Mühe teilweise, zum Beispiel, Noten über das Gehör zu hören, das ist nicht so meine Stärke, also wenn ich eine Klaviernote höre oder so, oder ja, oder Tonleiter, ob es jetzt Dur oder Moll ist, habe ich jetzt so in Erinnerung, dass ich nicht so stark dort war.

22 Aber mir hat es immer sehr Spass gemacht, und auch die Musiktheorie fiel mir nicht immer leicht, aber ich habe das dann gelernt und konnte dann das einigermaßen gut beherrschen, habe ich das Gefühl.

Und ja, wir haben auch viel gesungen und das hat mir eigentlich am meisten Spass gemacht, also das Singen 23 als Gruppe in der Klasse, fand ich eigentlich immer sehr cool, mit Begleitung von der Lehrperson. Hat sehr viel Spass gemacht.

24 Und dann nach der Kanti habe ich aufgehört, Posaune zu spielen, Unterricht, aber ich bin dann in eine Guggenmusik gegangen, habe da immer noch so die Verbindung gehabt und habe dann weiterhin Posaune gespielt.

Einfach kein Unterricht mehr und ja, ist auch Musik, auch wenn es nicht so qualitativ grosse Musik ist, aber ich 25 habe mir das Spielen trotzdem beibehalten und das hat mir gefallen, das ich trotzdem noch weiter auf der Posaune spielen konnte, ja.

Sonst ging ich ins Militär, da hatte ich musikalisch nicht so viel mehr zu tun, also eigentlich, ich höre recht viel 26 Musik, auf Spotify oder sonst irgendwo, und habe das Gefühl, Musik ist immer überall im Alltag irgendwo, und das gefällt mir auch, wenn ich plötzlich ein Lied höre, oder jemand am singen ist, das gefällt mir, wenn ich das einfach höre.

27 Und dann, habe ich dann mit der PH angefangen, und für mich war eigentlich auch klar, ich möchte gerne Musik studieren.

Und dann habe ich eigentlich so drei Instrumente vorher gespielt, und habe mich dann aber für die Gitarre 28 entschieden, weil einerseits Gitarre, habe ich das Gefühl, das gefällt mir, der Klang der Gitarre auch, und andererseits, weil ich auch immer sehr Respekt hatte vor dem Klavier.

29 Ich hatte immer das Gefühl, so viele Tasten und wo muss ich jetzt genau meine Fingern hintun, das könnte mich auch ein bisschen überfordern.

Und es ist auch eine, klar, ich hätte auch ein Keyboard kaufen können, aber ich habe mir trotzdem auch die 30 Kostenfrage gestellt, ein Klavier anzuschaffen wäre vom Aufwand her natürlich ein bisschen mehr gewesen als eine Gitarre.

31 Und dann war das Gitarrenlernen für mich am Anfang schwierig, ich habe das vorher praktisch noch nie eine Gitarre in der Hand gehabt, bevor ich in die PH gekommen bin.

Habe vor allem am Anfang ein bisschen Zeit gebraucht, bis ich dann diese Griffe raus hatte. Aber ich war 32 eigentlich sehr zufrieden mit meinem Fortschritt an der PH. Ich hatte nicht immer gleich viel Zeit zum Üben, aber ich versuchte, so viel wie es geht zu üben, und ich habe auch Spass bekommen, und ich habe dann teilweise auch jeden Tag geübt, manchmal dann auch weniger, oder manchmal nur zweimal in der Woche, je nach dem, wieviel halt los war.

33 Aber es hat mir sehr gut gefallen, und ich konnte da wirklich viel lernen.

34 Für mich war einfach diese Zeit, ich hätte noch gerne länger Unterricht gehabt.

Für mich waren drei Jahre, ich habe das Gefühl, ich habe die wichtigsten Basics gelernt, aber ich finde, ich
35 könnte meine Gitarrenqualitäten noch weiter ausbauen, wenn ich noch mehr Unterricht gehabt hätte, oder
vielleicht mehr Stunden, vielleicht zwei Stunden pro Woche oder so.

36 Ich hätte noch gerne mehr gelernt, weil ich habe die wichtigsten Griffe gelernt, ich habe Liederspielen gelernt,
aber ich habe das Gefühl, ich kann momentan nicht noch einen Schritt weiter nach oben kommen.

37 Ich bin einfach auf diesem Level, wo ich rausgekommen bin, und das stagniert so ein bisschen auf diesem Level,
habe ich das Gefühl.

38 Aber ich spiele es immer noch sehr gerne. Ich begleite sehr gerne mit den Kindern, es macht Spass. Der Klang
gefällt mir auch. Und ich finde, man kann coole Sachen machen auf der Gitarre.

40 Wie gestaltest du den Musikunterricht? Was ist dir wichtig?

Mir ist einerseits wichtig, dass die Kinder, das ist wahrscheinlich eben auch ein bisschen persönlich bedingt,
wirklich oft zum Singen kommen. Ich singe viel mit der Klasse, wir haben ja zwei Lektionen Musik pro Woche.
41 Und sicher eine Lektion versuche ich jeweils zu singen. Dass wir, mit Einsingen, und dann ein paar Lieder singen
vielleicht, dann ist dann die Stunde recht schnell vorbei, habe ich gemerkt, am Anfang dachte ich, ich hätte
mehr Zeit, aber das geht dann jeweils sehr schnell, diese Musikstunden.

42 Und dann meistens eine Lektion, wo ich vielleicht am Anfang ein Lied singe, und am Schluss, aber dann sonst
an einem spezifischen Musikthema arbeite.

Und mir ist sicher wichtig, dass die Kinder einerseits die Möglichkeit haben, viel zu singen, dass sie das Gefühl
43 haben, wie ist es, zu singen in der Gruppe, im Chor? Dass sie sich selber raushören, dass sie sich auch in der
Gruppe wahrnehmen können, und dass man zusammen wirklich, wenn man ein schönes Lied herbringt, dass
das wirklich eine sehr schöne Sache sein kann, in der Gruppe zu singen.

Und dann ist es aber eben auch noch wichtig, dass sie andere wichtige musikalische Grundlagen lernen, oder
44 vielleicht auch Musikgeschichte, oder dass sie etwas anderes auch noch sehen, was gibt die Musikwelt her? Die
ist ja so gross und so umfassend, dass sie da wirklich auch Einblicke haben in verschiedene Themen der Musik,
Bereiche, dass sie da auch etwas mitnehmen können in die Oberstufe. Hoffe ich sehr.

46 Wie gehst du den Musikunterricht an? Planst du den besonders, oder sprichst du dich in der Stufe ab?

Musik planen wir eigentlich mehr alleine. Das habe ich ein bisschen vermisst bei euch, ich hätte gerne ein biss-
chen mehr Struktur von der Schule aus auch. Dass wir da ein bisschen mehr strukturiert vorgehen würden, weil
47 für mich war das schwierig, ich kam da rein, 5./6.-Klässler, und da war das Niveau wirklich völlig unterschiedlich,
und auch eher schwach, habe ich das Gefühl, vor allem von den musikalischen Grundlagen her, war nicht viel
Wissen vorhanden, am Anfang des Schuljahres.

Und für mich war es schwierig, weil vom Schulhaus her keine Vorgaben kommen, was wird in der 5./6. Klasse
48 genau durchgenommen? Und ich wusste auch nicht genau, was sie in der 3./4. Klasse gemacht haben. Es war
ein bisschen schwammig für mich.

Der Einstieg so war für mich noch schwierig. Ich habe dann mal einen ersten Test gemacht, zum Schauen ein-
49 fach, was können sie? Was nicht? Zum Beispiel bei der Musiktheorie, da konnte ich es ein bisschen herausfin-
den, aber ich war wirklich erstaunt, wie wenig dass sie eigentlich können, von den Musikgrundlagen, von der
Theorie her.

51 Was ist deine Motivation, Musikunterricht zu erteilen?

Ich habe das Gefühl, wenn man Musik macht oder auch nur hört, dass man dann dort wie in eine andere Welt
52 abtauchen kann, und sich da wirklich eben auch von der Realität kurz verschliessen kann und eintauchen kann,
was wirklich sehr speziell ist.

53 Und ja eben, diese Erinnerungen, die ich habe an die Musik, ich habe immer das Gefühl, wenn ich das weitergeben kann an die Schüler, wenn sie auch so ein Gefühl haben können, wie ich das hatte, als ich zum Beispiel im Chor war und diesen Auftritt hatte, und dann wirklich Gänsehaut hatte vom Singen und so, dass das wirklich eine sehr schöne Sache sein kann, die Musik.

54 Und das wir wirklich sehr glücklich sein können, dass es das gibt auf der Welt, und ich finde es wichtig, dass alle mindestens einmal — es müssen ja nicht alle gerne Musik haben oder gerne nachher sich darin befassen, aber dass einmal wenigstens alle gesehen haben, wie ist es, Musik zu machen, zu hören, zu produzieren?

55 Und mitzubekommen, ja.

57 Was ist aus deiner Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?

58 Ich habe das Gefühl, dass sie kompetenzorientiert unterrichten, dass sie nicht nur einschneidig, „ah, jetzt machen wir nur Theorie“ und dann wissen wir gar nicht, was wir mit dieser Theorie sollen.

59 Ich finde, es ist einfach wichtig, dass man die Theorie dann auch mit der Realität verknüpft, zum Beispiel, „wo können wir jetzt diese Rhythmen, wieso müssen wir diese können? Wo können wir die anwenden?“ - „Ah, es gibt zum Beispiel Rhythmus-Instrumente, wo wir das dann gleich anwenden können, wo wir gleich spielen können, es gibt wirklich Rhythmusgruppen auf der Welt, die da mit ihren Rhythmen auftreten und so zum Beispiel ihr Geld verdienen.“

60 Dass das sogar ihr Leben ist. Und dass man dann wirklich, ja, ich habe das Gefühl, wenn man nur Theorie macht, dass es dann auch ein bisschen zu langweilig sein könnte für die Schüler. Dass man das wirklich kombiniert mit etwas Praktischen. Und das wenn man Theorie und Praxis kombiniert, dass das kompetenzorientierter Unterricht ist.

61 Und ich finde auch, das versucht das Krescendo ganz gut zu machen, dass sie versucht, Theorie mit der Praxis zu verknüpfen.

62 Da hat es einige sehr gute Seiten drin, finde ich. Jetzt mein Problem war eher, dass sich unsere Schule nicht so sehr auf das Krescendo verlässt oder es nicht so viel einsetzt.

63 Oder eben, dass es eigentlich allgemein freigestellt ist, jeder Lehrperson, was sie macht in der Musik, und das war dann ein bisschen schwierig für mich, weil ich habe das Gefühl, das Krescendo 5/6 ist anspruchsvoll für die Kinder in dieser Klasse, und sie brauchen da wie eine Art Vorlauf, sie brauchen da das Krescendo 3/4, wo da der Aufbau Bestand war.

64 Und wenn dieser Aufbau nicht besteht, dann ist es viel zu schwierig, um da anzuknüpfen. Das war für mich ein bisschen schwierig, da mit dem Lehrmittel zu arbeiten.

65 Ich hätte da gerne noch mehr gemacht, ich habe da immer wieder Sachen rausgenommen draus. Ein Problem ist auch, dass wir nicht genügend Bücher haben dort, und dass unsere Schulgemeinde auch nicht so viel Geld hat leider.

66 Und für mich war es auch dieses Jahr nicht möglich, einen ganzen Satz für nächstes Jahr zu bestellen. Ich habe nur ein Buch und muss dann halt rauskopieren. Es geht auch, aber wäre natürlich schöner, wenn alle ein Buch hätten, wo sie dann reinschreiben könnten.

68 Was ist aus deiner Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie max. 5 Stichworte.

69 Unterricht, der vorbereitet ist. Eine Lehrperson, die das gerne macht, die das wirklich auch möchte. Ein Unterricht, der möglichst viele verschiedene Bereiche vom Thema Musik abdeckt. Ein Unterricht, wo Kinder auch geprüft werden auf Sachen, die sie gelernt haben. Dass sie die Sachen nicht einfach nur mitbekommen, sondern dass sie die Sachen auch zeigen müssen, dass sie selber auch Musik produzieren sollen, und nicht nur mitbekommen sollen.

70 Und Musikunterricht soll vor allem auch Spass machen, finde ich. Ich glaube nicht, dass es dann wirklich lustig ist, wenn man etwas durchbringen möchte, nur weil man es selber möchte, aber die Kinder haben dann eigentlich gar keine Freude. Ich habe das Gefühl, hochwertiger Musikunterricht ist auch auf die Kinder ausgerichtet. Dass man auch ein bisschen hört, was möchten sie?

71 Was haben sie lieber, was eher nicht? Dass man sich auch ein bisschen auf sie verlässt, weil wenn sie keine Lust haben zum Mitmachen, dann kann meiner Meinung nach der Unterricht gar nicht hochwertig sein, weil wenn sie mit Freude dabei sind, werden sie auch automatisch viel mehr lernen.

73 Welches sind für dich die typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?

74 Herausforderungen würde ich sagen, ich habe mich sozusagen selber herausgefordert. Ich habe vorher noch nie Musik unterrichtet, und das wirklich selber in die Hand zu nehmen, sagen, „ich mache jetzt Musikunterricht“, habe ich für mich als eine Herausforderung erlebt.

75 Eben auch das Spielen mit der Gitarre, vor den Kindern, oder das Singen, oder auch Theorie, den Kindern beizubringen, das habe ich schon als Herausforderung angesehen.

76 Und auch, wie ich das genau angehe, wie ich das mache, wie ich die Lektionen plane, das Schuljahr. Das war für mich schon eine Herausforderung.

77 Ich hätte gerne so wie ein Rahmen, wo ich weiss, „ah, diese Themen möchte ich gerne bringen in diesem Jahr“ und das am Anfang vor allem zu planen und auch Zeit zu finden, dann immer im Unterrichtsalltag, im Stress und Vorbereitungen, da auch genug Zeit zu finden für Musik. War auch eine Herausforderung zum Beispiel.

79 Und was bestanden für Herausforderungen seitens der Schüler? Du hast schon angesprochen, dass du das Gefühl hattest, dass das Niveau schwierig war. Vielleicht kannst du da noch so die Herausforderungen von Seiten der Schüler, die an dich geraten.

80 Das einerseits, und ich habe auch das Gefühl, es gibt einige Schüler, die das Fach Musik ein bisschen so sehen: „ah, jetzt haben wir Musikstunde, jetzt können wir ein bisschen machen, was wir wollen“.

81 Das habe ich am Anfang so erlebt, dass ein paar Kinder den Eindruck haben, so, wir haben am Montagmorgen Musik, in der ersten Stunde, und am Donnerstagnachmittag in der ersten Stunde, und ich erlebe die Montagmorgenstunde eigentlich immer als sehr angenehm, sie kommen rein und sind vielleicht noch ein bisschen müde und dann habe ich das als sehr angenehm erlebt.

82 Vor am Anfang des Schuljahrs hatte ich am Donnerstagnachmittag noch ein bisschen Probleme, weil sie dann schon müde waren, sie waren dann auch sehr laut, weil wir hatten zuerst Musik, und dann hatten wir nachher Turnen, eine Doppellektion.

83 Und erlebe es auch an einem sehr schönen Nachmittag, so Musik und dann Sport, wirklich so zwei andere Fächer als Mathematik oder Deutsch.

84 Aber am Anfang hatte ich Probleme da, sie kamen in die Schule und dachten, „ah, jetzt haben wir Musik und dann Sport, jetzt können wir ein bisschen machen, was wir wollen.“

85 Und die Kinder da wirklich auch darauf zu fokussieren, dass es auch wichtig sein kann, sich damit wirklich zu befassen, und sich auch anzustrengen und das wirklich lernen zu wollen.

86 Und ich habe das Gefühl, es ist schade eigentlich, dass, ja, würde nicht sagen, dass man unbedingt zum Beispiel die Musik als Note dazuzählen müsste, jetzt im Durchschnitt zum Beispiel, als Übertritt.

87 Aber für die Kinder allgemein, wenn sie wissen, dass dieses Fach nicht zählt für den Übertritt, vor allem bei den 5./6.-Klässlern, da sind ja vor allem die drei Fächer Mathematik, Deutsch und NMG, sind ja da sehr zentral. Dass sie da vielleicht auch die Wichtigkeit an einem anderen Ort sehen als vielleicht bei Deutsch.

88 Oder auch bei einer Prüfung, da habe ich das Gefühl gehabt, da haben einige Kinder nicht so viel gelernt, und bei einer Deutschprüfung hätten sie sicher mehr gelernt.

89 Das habe ich aber auch bei anderen Fächern schon entdeckt, die nicht zum Durchschnitt zählen, dass da der Aufwand nicht immer der Gleiche ist wie bei den drei übertrittsrelevanten Fächern.

91 **Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehst du diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

92 Also, zum Thema pädagogische Kompetenzen, ich musste ihnen am Anfang wirklich auch bewusst machen, dass der Donnerstagnachmittag nicht eine Spielstunde ist, oder eine Freistunde; sie dürfen da nicht einfach machen, was sie wollen; dass es auch zum Unterricht dazugehört.

93 Und ich hatte die ersten paar Wochen eben ein bisschen Probleme.

94 Aber dann haben sie auch gemerkt, das hat auch Konsequenzen, wenn sie sich nicht verhalten, wie sie sollen.

95 Und wie vorher gesagt, gefällt mir der Donnerstagnachmittag jetzt eigentlich recht gut.

96 Ich habe das Gefühl, sie nehmen das ernst und auch im Sport sind sie sehr gut dabei, hören gut zu.

97 Und ich habe das Gefühl, das habe ich auch durch meine pädagogischen Kompetenzen geschafft, dass sie jetzt diesen Donnerstagnachmittag oder auch allgemein diese Musikstunden ernster nehmen und das auch wirklich gut machen wollen.

98 Immer noch nicht alle; ich merke auch, ein paar Kinder sind recht motiviert zu singen, und ein paar Kinder sind nicht so motiviert.

99 Aber ich nehme an, dass man das überall so vorfindet, dass ein paar Kinder mehr singen und gerne singen und ein paar Kinder weniger.

100 Und ich habe auch gemerkt, dass ein paar Kinder nicht trauen, zu singen.

101 Ich habe dann auch einmal ein Einzelsingen gemacht, weil ich wollte mal herausfinden, wie diese Einzelstimmen, die ich normalerweise nur aus dem Chor höre? Ich höre ja schon zwei, drei einzelne Kinder raus. Vor allem die, die halt sehr stark sind.

102 Aber ich kann dann nicht von allen Kindern die Stimme gleich gut raus hören.

103 Und ich war gespannt, wenn sie alleine vor mir ein Lied vorsingen, wie das dann klappt und war dann ganz erstaunt auch, wie das rausgekommen ist, weil da haben Kinder wirklich sehr schön vorgesungen, haben wirklich eine superschöne Stimme, aber die höre ich praktisch nicht, weil sie nicht trauen.

104 Vielleicht auch nicht so aus sich herauskommen wollen.

105 Weil ich habe das Gefühl, Kinder erleben das dann vielleicht sogar als etwas Beschämendes, wenn man zu laut singt. Ich weiss nicht wieso, aber ich finde, ein paar macht das nichts aus, aber ein paar machen das extra leise, weil sie haben das Gefühl, sie würden ausgelacht.

106 Aber ich habe nicht das Gefühl, dass das nötig wäre.

107 Und ich habe ihnen auch bewusst gemacht, dass im Musikunterricht durchaus auch gelacht werden darf, wenn etwas lustiges passiert, aber dass sicher niemand ausgelacht wird, weil alle singen verschieden und anders, aber was am meisten zählt, ist das Mitmachen.

108 Dass man zusammen singt, dass man versucht, ein schönes Lied zu kreieren, und dass das Wichtigste ist, da mitzumachen.

109 Und ich habe ihnen auch gesagt, es ist nicht schlimm, wenn ihr nicht alle Töne trifft.

110 Also ich wollte ihnen auch auf gewisse Weise die Angst nehmen, dass sie da mitmachen. Aber ich habe immer noch nicht geschafft, dass alle wirklich trauen, immer voll rauszusingen. Und das ist auch noch schwierig für mich, ich habe da auch Noemi gefragt, wie könnte ich einzelne Kinder noch mehr pushen? Was könnte ich da tun, dass sie sich noch mehr trauen aus sich rauszukommen?

112 Kannst du zu den anderen Kompetenzen noch Stellung nehmen?

113 Ich habe das Gefühl, mit meinen musikalischen Kompetenzen, das war eben eine Herausforderung, ich habe die musikalische Kompetenz zum Unterrichten gehabt, aber wie setze ich das um? Wie bringe ich das rüber?

114 Ich übe ab und zu auch Gitarre, immer noch, ich übe alle Lieder, bevor ich sie mit den Kindern spiele, weil ich wirklich auch sicher sein möchte, bevor ich vor die Kinder trete. Und dass dann wirklich auch gut machen kann.

115 Weil ich habe auch schon mal ein Lied gespielt und dann konnte ich einen Griff nicht so gut, und mich hat das dann einfach selber gestört, wenn es dann an mir gescheitert ist, dass das Lied nicht klappt. Und das stört mich eigentlich, und deshalb möchte ich gut vorbereitet sein und dann vor die Klasse treten.

116 Und das habe ich das Gefühl, kann ich jetzt eigentlich recht gut.

117 Ich würde gerne sogar noch mehr Gitarre spielen oder eben diese Lieder wiedermal nach vorne nehmen, die ich alle gelernt habe während diesen drei Jahren.

118 Aber es ist halt schwierig und deshalb übe ich dann meistens diese Lieder, die wir schon angefangen haben, die wir im Liederbüchlein drin haben.

119 Aber ich versuche wirklich sehr viel, zu singen und zu spielen und wirklich auch irgendwie meine musikalischen Kompetenzen ihnen beizubringen oder ihnen zu zeigen, was ich kann.

120 Das ist mir schon wichtig. Oder sie auch zu animieren, eben auch ihre eigenen musikalischen Kompetenzen zu zeigen.

121 Das fand ich sehr schön, wir hatten vor den Ferien von dieser Doppelseite im Krescendo, von den unsterblichen Musikern, haben sie einen Vortrag gemacht und hatten dann noch zwei, drei Musiker mehr dabei, und dann hat eine Gruppe Mani Matter gehabt und ein Kind hat dann auf der Querflöte „s' Zündhölzli“ von Mani Matter gespielt und das hat mich ungemein gefreut, dass sie das auch getraut hat, ihre musikalische Kompetenz zu zeigen vor der ganzen Klasse, weil ich finde, das braucht viel Mut, vor der ganzen Klasse hinzustehen. Das merke ich ja selber auch, dass es für mich sehr Mut braucht, zu spielen und zu singen mit der Klasse.

122 Und dass sie das einfach so gemacht hat, hat mich beeindruckt und sehr gefreut, dass sie das getraut hat.

124 Schön, dir zuzuhören. Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehst du denn diese Anforderungen und Herausforderungen an?

125 Weil ich eben überzeugt bin, dass Musik etwas sehr Wichtiges ist im Leben.

126 Man kann die Kinder nicht zu etwas zwingen, oder zu fest überzeugen, in etwas, das sie nicht möchten.

127 Aber ihnen das eben einfach zu zeigen, wie wichtig und wie schön Musik ist und sein kann. Und wie bereichernd das auch sein kann im Leben, das ist auch eine Überzeugung, dass sie das wirklich auch mitbekommen, dass das etwas ist wie Sport, wie eine Art Hobby, wo man sich wirklich darin verlieren kann, in etwas eintauchen kann.

128 Dass man das, wenn man ein Instrument spielt, dass man, wenn man mal viele Hausaufgaben hat, dann kommt man nach Hause, aber dann macht man kurze Pause, spielt man kurz ein Instrument, dass das wirklich auch
129 Abwechslung bringen kann im Leben und ein Ausgleich sein kann von anderen Sachen.

130 Dass sie diesen Teil sicher auch sehen und mitbekommen.

131 Und das ist sicher auch gekoppelt mit meiner Motivation.

132 Mir ist wichtig, dass ich ihnen etwas beibringen kann, mir ist wichtig, dass sie musikalisch etwas mitbekommen. Dass sie auch Inhalte mitbekommen, dass sie etwas lernen können.

Weil eben, es ist ja schon festgeschrieben, dass sie Musik lernen sollen und ich finde, wen das so ist, und ich
133 finde sehr gut, dass Musik in der Verfassung einen hohen Stellenwert hat in der Schweizer Schule, und in der Primar und Oberstufe, dass sie dann auch wirklich etwas daraus mitnehmen sollen, wenn das schon so ist.

134 Dass man da auch Zeit investieren sollte, finde ich.

135 Ja, es wäre sonst schade, wenn man sagt, es ist so wichtig, und dann wird es andererseits aber trotzdem nicht so als wichtig wahrgenommen in der Schule.

136 Das fände ich dann schade.

138 Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?

139 Ich sehe die Herausforderungen, dass diese verschiedenen Kompetenzbereiche wirklich alles abdecken, und ich finde es schwierig, immer alles abzudecken.

Zum Beispiel bin ich jetzt nicht so der Tanzbegabte, sag ich jetzt mal, und ich habe jetzt dieses Jahr bisher nichts
140 mit Tanzen gemacht. Wir haben aber einen Jahrestanz, und deswegen habe ich das auch ein bisschen rausgelassen, weil ich wusste, wir haben einen Jahrestanz, den wir sowieso lernen müssen.

Und ich wollte eigentlich zuerst auch noch im Sport einen Tanz machen, aber den habe ich dann weggelassen,
141 weil wir diesen Jahrestanz haben und diesen üben müssen. Der ist auch mit Musik, also ist eigentlich in dem Sinne auch abgelegt. Aber ich habe nicht für den Musikunterricht jetzt speziell einen Tanz eingebaut oder so.

Ich habe das Gefühl, ich bin musikalisch vielleicht nicht so weit begabt, so breit gefächert, sozusagen, dass ich
142 jetzt wirklich den ganzen Lehrplan 21 einwandfrei abdecken könnte, auch mit meinen musikalischen Kompetenzen zum Beispiel.

Ich kann verschiedenes machen und ich möchte teilweise auch noch besser werden, oder wenn ich etwas nicht
143 verstehe, dann google ich das nach oder versuche, im Buch nachzulesen. Oder ich habe ja auch den Kommentarband, dann kann ich auch dort nachschauen, wie jetzt das mit der Theorie genau funktioniert oder so.

Aber eben, diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis, finde ich, ist eine Herausforderung, dass man das
144 wirklich immer gut umsetzen kann, dass man dann die Theorie immer gleich anwenden kann. Oder wenn man Praxis macht, „wo könnte man jetzt da noch die Theorie rausnehmen, dass man das immer gleich sehen und umsetzen kann“ finde ich recht anspruchsvoll, ja.

146 Welche Kompetenzbereiche/ welche Kompetenzen stellst du ins Zentrum deines Musikunterrichts? Du hast bereits erwähnt, Tanzen nicht unbedingt, und so die anderen?

Als ich auf dem Weg hier hin war, habe ich eben schnell den Lehrplan 21 aufgetan und habe wieder einmal
147 reingeschaut, weil ich habe gemerkt, ich habe, als ich die Grobplanung für das Schuljahr gemacht habe, habe ich mit dem Lehrplan 21 gearbeitet für die Musik.

148 Aber mir ist aufgefallen, dass ich nachher eigentlich gar nicht mehr so viel reingeschaut habe, weil ich wie die Kompetenzen schon verbunden habe, in die Themen eingebettet habe, oder zuerst die Kompetenzen und dann daraus die Themen gemacht habe.

149 Und dass ich dann nachher von den Themen aus gar nicht mehr diesen Schritt zurück zu den Kompetenzen gemacht habe.

150 Aber ich habe ja am Anfang des Jahres eigentlich überlegt gehabt, ich möchte verschiedene Kompetenzen abdecken, und darum habe ich dann gar nicht mehr überlegt, ob ich jetzt nochmals nachschauen soll, was im Lehrplan 21 steht.

151 Aber auf dem Weg hierhin habe ich ihn kurz aufgetan auf dem Handy und mal durchgeschaut, welche Sachen ich bis jetzt schon abgedeckt habe und welche nicht.

152 Und dann zum Beispiel „Stimme und Gesang“, von dem habe ich recht viel abgedeckt, da habe ich ein recht gutes Gefühl, dass ich da viel drin bin und viel verfolge. Im Chor und so, ist das das gleiche?

153 *Ja, das ist unter dem Kompetenzbereich „Singen und Sprechen“.*

156 Da ist das chorische Singen, die Stimme als Einzelnes auch wahrnehmen, ich glaube, das war schon einer meiner Kompetenzen, die ich jetzt sehr eng verfolgt habe, und die mir auch sehr wichtig war in diesem Jahr.

157 Von der Theorie her gesehen, finde ich, habe ich vor allem Rhythmus, Noten, Notation, Notenlinien und auch verschiedene Taktarten, habe ich angeschaut, da war ich auch drin, sicher, bei der Theorie, verschiedene Sachen, aber ich habe sie sicher nicht so viel abgedeckt, wie man jetzt eigentlich abgedeckt haben sollte, Ende Zyklus zwei.

158 Basiert eben auch darauf, dass es für mich sehr schwierig war, irgendwo einzusteigen, weil sie wie kein Vorwissen hatten, sozusagen.

159 Und ja, ich bin zum Beispiel beim Thema Tonleitern, oder Dur/Moll, da bin ich nicht so gut unterwegs, da konnte ich nicht viel machen bis jetzt in diesem Schuljahr.

161 Welches Wissen kannst du aus der Ausbildung mitnehmen oder lässt sich in deinen Unterricht integrieren?

162 Also einerseits, ganz wichtig, ich habe auch in der Ausbildung, habe ich so das Gefühl, die Freude mitbekommen, was für euch auch wichtig war, uns zu sagen, es ist wichtig, Freude zu haben an der Musik.

163 Und es ist wichtig, mit den Kindern Musik zu machen und nicht nur einfach anzuschauen, dass man da wirklich Freude entwickeln kann, dass es wirklich spassig sein kann mit den Kindern, so etwas zu machen.

164 Dass man wirklich auch auf die Kinder hören sollte.

165 Das habe ich sicher mitgenommen, dass man mit positivem Gefühl reingehen sollte und dass es dann auch gut rauskommt eigentlich, ja.

166 Und sonst, das Singen und Leiten hat mir sehr gut getan, finde ich.

167 Vor eine Gruppe einzustehen und das wirklich auch zu machen, das muss ich ja jetzt auch immer wieder machen.

168 Und das hat mir wirklich sehr gut getan, auch wenn ich jetzt das Dirigieren an sich halt nicht viel brauche, weil ich halt meistens mit der Gitarre spiele.

169 Aber trotzdem auch für die Einsätze zu geben, am Schluss auszuhalten, oder für das Einsingen, habe ich das Gefühl, da konnte ich schon noch recht viele Sachen mitnehmen, ja.

170 Und auch, wie man jetzt ein Lied didaktisch noch einbetten kann. Das vierte Semester, wo wir noch ein LN machen mussten, mit Lehrmitteln, wo man beschreiben muss, „was könnten wir mit dieser Seite noch tun?“

Und mit diesem Lied, wie könnten wir das didaktisch noch einbetten, theoretisch oder geschichtlich, was könnten wir da noch tun?“

171 Und das mir auch, diese Sachen habe ich einerseits im Kopf, ich habe auch alle PH-Sachen im Schrank im Schulhaus, und habe ab und zu wieder einmal etwas nachgeschaut.

172 Also ich habe allgemein das Gefühl, dass die Musikausbildung an der PH Luzern sehr umfassend war, und wenn ich jetzt zurückschaue, für mich eigentlich fast am meisten gebracht hat von allen Fächern.

173 Einerseits, weil wir die Musik auch gemacht haben, wir haben nicht nur einfach Theorie gelernt, wie man es dann unterrichten muss, sondern wir haben wirklich in der Gruppe auch Musik gemacht. Und das wirklich selber zu machen animiert dann auch, das wirklich mit den Schülern zu machen, finde ich.

174 Ist jetzt vielleicht bei Musik auch ein bisschen einfacher als bei andern Fächern. Aber das hat mir wirklich sehr gut gefallen, dass wir da in der Gruppe auch gesungen haben, dass wir selber singen mussten, und Lieder vorbereiten mussten.

176 Wo bestehen deiner Ansicht nach Lücken in den Ausbildungsprogrammen? Welche neuen Akzente würdest du aus der Sicht der Praxis in der Lehre setzen?

177 Vielleicht hätte ich mir noch gewünscht, dass man noch mehr angeschaut hätte, wie — wir haben Theorie gelernt, wir haben die angeschaut, das war das erste Semester, wo wir die Theorierepetition hatten, aber dass man noch ein bisschen genauer darauf eingehen würde, wie unterrichtet man diese Theorie, wie bringt man die Theorie den Kindern bei? Da habe ich das Gefühl, habe ich da wie ein bisschen zu wenig mitbekommen, vielleicht, dass ich da, ja, vielleicht Hilfen oder so, so allgemeine Hilfen vielleicht, wie kann man diese Theorie, diese komplizierte Sache den Kindern einfacher noch näher bringen?

178 Und ich hätte es noch cool gefunden, wenn wir noch mehr Module gehabt hätten, ich hätte wirklich noch gerne mehr Musik gemacht, aber das ist natürlich schwierig, weil alles aufgeteilt werden muss von den Fächern.

179 Aber vielleicht könnte man das beim Singen/Leiten einbetten, oder irgendwo anders: Ich hätte gerne noch mit der Gitarre gespielt und gesungen.

180 Das wäre cool, ein Modul, wo alle ihre Instrumente mitnehmen und dann vielleicht einer nach den anderen ein Lied von sich den anderen geben kann und dann würde ich spielen und alle anderen würden das Lied singen.

181 Das fände ich sehr cool.

182 Ich habe ja Gitarre gelernt, ich habe Unterricht gehabt, aber ich habe dann immer nur vor meinem Gitarrenlehrer gespielt, aber ich konnte nie vor einer Gruppe das sozusagen üben, ausser wenn ich mal im Praktikum war oder so.

183 Das hat mir so gefehlt, die Übung, bevor ich dann in die Klasse komme.

185 Wie charakterisierst du die momentane Situation des Musikunterrichts in deinem schulischen Umfeld? In der Schweiz? Im Allgemeinen?

186 Also mir ist aufgefallen, auf der Basisstufe, die haben jeweils am Freitagmorgen so einen speziellen Musikunterricht.

187 *Grundschule wahrscheinlich?*

188 Genau, Grundschule Musik oder so. Und dann lernen sie ganz verschiedene Sachen, glaube ich, das ist mir aufgefallen.

189 Und dann kommt auch eine spezielle Lehrperson extra für das in die Schule.

190 Und sie nimmt das sehr ernst, habe ich gemerkt, und für sie ist das auch sehr wichtig auch.

191 Ich habe da jetzt nie reingeschaut oder so, aber so, was ich mitbekommen habe, habe ich das Gefühl, sie macht das sehr gewissenhaft und sehr gerne.

192 Und ich habe zum Beispiel gehört, dass letztes Jahr, es gibt immer eine Verabschiedung der 6.-Klässler am Ende des Schuljahrs, und dass da letztes Jahr die 5./6.-Klässler auch etwas vorbereitet hatten und dann gesungen und gespielt haben.

193 Und es ist auch in Planung, glaube ich, dass sie das auch dieses Jahr wieder machen werden.

194 Und wir haben eigentlich auch ein Schulhaus-Lied zusammen, ein Lied, das wir jeweils bei Anlässen zusammen singen, und jetzt auch ein Motto-Lied für dieses Schuljahr.

195 Also ich habe das Gefühl, dass wenn wir in der Gruppe sind, und auch im Schulhaus selber wird Musik schon noch ein grosser Stellenwert beigerechnet.

196 Auch letztes oder vorletztes Jahr gab es glaub ich eine Projektwoche, wo es dann wirklich eine Woche um Musik ging und wo wirklich auch viel gesungen wurde und Musik im Zentrum stand. Also ich finde, es ist schon von unserer Schule noch recht hoch angesehen, dass man mit Musik auch etwas macht.

198 Welchen Herausforderungen steht der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?

199 Ich finde, dass Kinder heute noch weniger Instrumente spielen, als wenn ich in die Primar gegangen war, ist jetzt ein Gefühl von mir, in meiner Klasse spielen jetzt ein, zwei Kinder ein Instrument.

200 Und ich hatte das Gefühl, dass als ich in die Schule ging, dass da noch mehr Kinder Instrumente gespielt hatten.

201 Und dass da wie von zuhause auch ein bisschen die Vorbildung sozusagen fehlt, ist ja wie mit dem Deutsch auch, wenn sie in einer Familie aufwachsen, die bildungsnah ist, dann haben sie automatisch gleich bessere Voraussetzungen in der Schule, als wenn man von einer bildungsfernen Schicht stammt, sozusagen.

202 Ich finde, dass wenn es in der Zukunft so wäre, dass allgemein Leute in der Schweiz sich nicht mehr so fest mit Musik befassen würden, oder eben den Kindern auch nicht die Möglichkeit geben, sich mit Musik zu befassen, dass das dann auch eine negative Auswirkung auf den Unterricht in der Schule haben könnte, rein theoretisch.

204 Wie sieht der Musikunterricht in Zukunft aus? In 5, 10 Jahren? Wird sich der verändern?

205 Ich habe das Gefühl, er wird recht ähnlich bleiben, jetzt in den paar Jahren. Es hat sich schon ein bisschen verändert, im Vergleich zu als ich in die Schule ging.

206 Es wird noch mehr Fokus schon früher auf verschiedene Sachen gelegt, früher glaube ich, ganz früher war es wahrscheinlich so, dass man nur gesungen hat und vielleicht irgend ein Büchlein bekommen hat und dann hat man einfach gesungen und nicht viele Dinge angeschaut.

207 Aber ich glaube, wir sind jetzt auf einem Weg, wo wir wirklich versuchen, viele verschiedene Dinge abzudecken. Und wir sind ja sozusagen erst am Start des Lehrplans 21, und ich hoffe wirklich, dass das dann sich wirklich so weiterentwickelt, dass es sich noch mehr ausweitet. Dass man wirklich viele verschiedene Dinge machen kann.

208 Dass man Musik von vielen verschiedenen Perspektiven betrachten kann.

209 Und dass das dann wirklich so gemacht wird.

211 Hast du Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen und Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?

212 Dass man vielleicht auch so stufenspezifisch schaut, „Wo gehst du hin? in welche Klasse gehst du? Und wie gehst du das jetzt von Anfang an gleich an? Wenn du die ersten Tage in den Musikunterricht kommst, wie gehst du da vor? Wie holst du die Kinder ab am Anfang?“

213 *Das ist so in der Vorphase. Und jetzt, wenn du schon in der Praxis stehst, gibt's da auch Möglichkeiten?*

214 Also ich fände es zum Beispiel auch cool, wenn ich jetzt noch Gitarrenunterricht hätte, klar, das ist natürlich schwierig umzusetzen, aber zum Beispiel. wenn ich eine Frage hätte, ich glaube, dann könnte ich meinen Gitarrenlehrer schon fragen. Aber es gibt ja nicht so ein offizielles Gefäß, glaube ich, wo man sich jetzt melden kann an der PH für Musik. Oder gibt es das?

215 Ich glaube, das gibt es bei TG und BG, habe ich gemeint, dass man sich so melden könnte, und dann wie eine Sprechstunde hätte, wo man sich noch Fragen stellen kann, oder eben, vielleicht nicht mal Fragen stellen, sondern mit der Gitarre vorbeikommen kann und dann das Lied anschauen, „ah, wie soll ich jetzt dieses Muster begleiten? Wie kann ich jetzt das umsetzen? Ich habe das zwar gelernt, bin mir aber nicht mehr ganz sicher. Wie soll ich jetzt das angehen?“

216 Dass man wie so professionell Hilfe von oben bekommen könnte. Das wäre noch schön.

217 Aber das gibt es eben nicht...

218 *In der Musik nicht, nein. Also nicht offiziell, nein.*

219 Eben, ich nehme an, man dürfte wahrscheinlich schon immer fragen.

220 *Sicher.*

221 Aber wenn es ein offizielles Gefäß geben würde, dass da dann auch noch mehr Leute kommen würden, die sich unsicher sind. Weil mit der Zeit gehen halt einfach Sachen wieder vergessen, wenn man sie nicht anschaut, oder man ist sich nicht mehr so sicher.

222 Und da wäre es schön, wenn man, ja, oder sogar eine kleine Musikklasse machen könnte und da geht man da singen und schaut da, welche Lieder man mit den Kindern noch anschauen, singen könnte.

223 Dass man sich da auch wieder neue Ideen abholen könnte, Inspiration vielleicht auch für Tänze, für Singen, für verschiedene Sachen.

225 Wie gelingt es dir, das Fach Musik weiterhin so motiviert zu unterrichten?

226 Ich finde, man darf einfach nie aufgeben, man muss einfach immer weiter probieren, auch wenn etwas nicht klappt. Ich finde, man muss allgemein positiv eingestellt sein eigentlich im Leben, und man darf den Kopf nicht hängen lassen.

227 Auch wenn es schwierige Situationen gibt. Und ich denke, das ist mit der Musik das gleiche. Wenn etwas nicht klappt, dann versucht man es wieder und wieder, bis es klappt.

228 Und wenn mal etwas nicht klappt, dann ist man halt einmal gescheitert, sozusagen, aber es gibt noch viele Sachen, wo man es wieder probieren kann und wo man es auf eine andere Art und Weise schaffen kann.

229 Und ich glaube, wenn man so dranbleibt und das versucht so zu machen, dass es dann am Schluss gut kommt, wenn man es wirklich möchte und wenn es einem Spass macht, dass es dann auch gut kommt.

230 Und wenn man positiv in eine Sache reingeht, dass es dann auch positiv rauskommt am Schluss.

A21 Interview FM 1556_21

Datum des Interviews: 01.04.2019	Dauer des Interviews: ca. 30 min
Interviewerin: Letizia Ineichen (LI)	Interviewpartner: FM 1556_21
Aufnahmemedium: iPhone, ZoomH2	Datum der Transkription: 02.04.2019

2 **LI: Erzählen Sie ihre musikalische Biographie von Kindheit bis heute.**

FM: Ich habe schon als Kind viel Gesungen und so Freude an Musik gehabt und viel gesungen. Meine beiden Eltern haben ein Instrument gespielt als ich Kind war und so habe ich das irgendwie schon in die Wiege gelegt bekommen. Dann später habe ich im Kindergarten und in der 1. Klasse gab es so einen Rhythmus-Grundkurs, den ich belegt habe. Dann habe ich in der 2. Klasse angefangen Xylophon Unterricht zu nehmen und habe dann das bis 17 Jahren gemacht. Also Xylophon, Glockenspiel, Marimbaphon - also alle diese Platteninstrumente. Dann habe ich mit ca. 14 Jahren eine Gitarre gekauft und habe mir selber das Gitarrenspielen beigebracht und war dann später an der PH. Da hatte ich drei Jahre Unterricht - aber vorher mir alles selber beigebracht. Dann mit 15 Jahren habe ich mir ein Schlagzeug gekauft und habe mir das Schlagzeug Spielen ein bisschen beigebracht - aber habe dann die Motivation ein bisschen verloren - also lange habe ich nicht Schlagzeug gespielt. Mit 16 oder 17 habe ich noch zwei Jahre Gesangsunterricht genommen - klassischen Gesang - aber als ich an der PH war, habe ich damit wieder aufgehört.

4 Die breite musikalische Förderung: Es lag wirklich auch an meinen Eltern. Sie haben mich immer unterstützt und den Musikunterricht bezahlt.

5 **Wie gestalten Sie den Musikunterricht? Was ist Ihnen wichtig?**

6 Mir ist wichtig, dass wir viel machen können. Also singen, uns bewegen - dass wir halt die meiste Zeit etwas Aktives machen. Was mir auch noch wichtig ist, dass die Kinder ein bisschen mitbestimmen können, was wir machen. Also in einem gewissen Rahmen - was wir machen. Dass wir manchmal ein Lied singen, das ich als Musiklehrer nicht zu 100 Prozent unterstützen kann, aber weil ich dann finde, wenn sie es wollen, können wir das auch mal machen. Dann setz ich mich hin und setz mich damit auseinander. Das bringt ja dann auch immer wieder Freude für die ganze Klasse.

7 **Wie gehen Sie Musikunterricht an? Bereiten Sie dann speziell vor?**

8 Die Vorbereitung geschieht ähnlich wie bei anderen Fächern. Ich orientiere mich stark am Lehrmittel (Krescendo). Orientierung am Lehrplan ja. Ich versuche natürlich möglichst viele Kompetenzbereiche abzudecken und wenn möglich auch ein bisschen zu kombinieren. Das Krescendo hilft einem da schon sehr viel - es nimmt einem recht viel Arbeit ab, weil genau das gemacht wird, was im Lehrplan verlangt wird. Aber ich schaue dann gleich, ob ich auf das Jahr verteilt von allen Kompetenzen etwas gemacht habe.

9 **Was ist aus Ihrer Sicht kompetenzorientierter Musikunterricht?**

10 Als ich die Frage gelesen habe, habe ich mir das auch überlegt. In der Musik ist das irgendwie schwierig, weil man ja sehr schnell ans „Machen“ geht und es ist in der Musik viel einfache kompetenzorientierter Musikunterricht zu machen als in anderen Fächern, denke ich. Die Frage dann, dass man verschiedene Kompetenzen anspricht und die auch in einem gleichen Mass behandelt und vor allem auch, dass man so ein bisschen die Theorie nicht vernachlässigt. Weil das ist ja auch ein Teil von Kompetenz.

11 **Wie bringen Sie die Theorie an die Schülerinnen und Schüler ran?**

Das Lehrmittel bringt schon ganz viel mit. Oftmals in der Musik bietet es sich an, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen. Genau hinhören, etwas selber nachspielen, auf einem Notenblatt was nachschauen... man ist ja dann schnell mit der Praxis verbunden.

13 **Was ist aus Ihrer Sicht hochwertiger Musikunterricht? Nennen Sie max. 5 Stichworte.**

Hochwertig ist, wenn er vielseitig ist, wenn er Spass macht und man trotzdem auch etwas lernt, wenn er ansprechend ist... ja ist schwierig zu definieren. Also: Vielseitig sicher, ansprechend und auch mit einem Lerninhalt.

15 **Welches sind die für Sie typischen Herausforderungen und Anforderungen im Musikunterricht bei Berufseinstieg?**

Ich weiss nicht, ob ich dies auf den Berufseinstieg beziehen kann, aber es ist eine Herausforderung, die ich erlebt habe: Dass ich von den Schülern mehr oder anderes erwartet habe als dann war. Also ich habe mehr Kompetenz erwartet, weil es ja eine 5. Klasse ist. Ja, sie stehen nie auf dem Level, was man eigentlich erwarten könnte. Und das hat dann wieder die Arbeit mit dem Lehrmittel Kreschendo schwierig gemacht, weil viele Sachen kann man dann nicht so machen, wie man es machen könnte, wenn die Klasse auf diesem Stand wäre. Und das zweite ist auch die Motivation der Schüler auf den Musikunterricht, so wie ich ihn jetzt mache oder machen wollte. Also ich habe es mir einfach ein bisschen so zurechtgelegt, dass die Schule einfach den Schwerpunkt nicht auf die Musik, den Musikunterricht setzt und viele Lehrpersonen das halt auch nicht tun. Dann wird es schnell mal ein bisschen abgewertet.

Ich nehme jetzt mal für mich ein bisschen an, dass die Klasse mit der ich nun arbeite, dass die in der 1., 2., 3., 4., Klasse den Musikunterricht anders gelebt haben als ich es jetzt tue oder als es vielleicht auch gewünscht wäre.

18 **Mit welchen persönlichen Ressourcen (Überzeugung, Motivation, Motive, Ziele) gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

Also es ist tatsächlich so, dass die Motivation ziemlich gedämpft wurde, als ich so gemerkt habe, dass die Klasse völlig an einem anderen Punkt und sie sind auch nicht motiviert. Und dann war es auch schwierig, diese Motivation dann selber wieder zu erhalten oder sich selber ein bisschen zu pushen - das war dann auch schwierig. Weil, man ja auch noch andere Fächer hat, die man auch noch machen muss..., aber ja, dann ist man wieder gleich weit wie die Lehrperson vorhin, die wahrscheinlich auch schon ähnliche Probleme hatte. Ich habe mich dann einfach selber probiert zu reflektieren - was will ich und wieso will ich das und dann irgendwie so konnte ich dann meine Motivation wieder ein bisschen anheben.

20 **Mit welchen fachdidaktischen, musikalischen und pädagogischen Kompetenzen gehen Sie diese Anforderungen und Herausforderungen an?**

Das ist eine schwierige Frage. Ich glaube meine eigene Motivation und auch die Motivation der Schüler kann man ja auch stärken, wenn man daran arbeitet. Je mehr man macht, dann hat man auch Erfolgserlebnisse. Das würde für mich nun stark in diese musikalische Kompetenz fallen. Wenn ich mich darauf einlasse, ein Lied zu üben, das sie Schüler gerne singen, sei es ein Rap oder was auch immer, dann kann ich ihre Motivation stärken, aber sie sind ja dann auch motiviert. Oder ich sage einfach mal nun üben wir dieses Lied, auch wenn es ein Schweizer Volkslied ist und ihr überhaupt keine Lust habt, das zu singen - aber jetzt üben wir es, machen einen schönen Kanon etc. und dann, wenn man es dann mal hat, ist die Stimmung auch wieder ein bisschen anders. Und dann kann man so die Motivation schöpfen, um ein neues Lied zu lernen.

22 Pädagogische Kompetenzen im Allgemeinen: Um eine Klasse zu führen, zu motivieren, um irgendwo hinzukommen, das sicher auch.

Und die fachdidaktischen Kompetenzen: Ja, man hat ja dann auch mehr Möglichkeiten - schlussendlich. Mehr
23 Möglichkeiten etwas zu erarbeiten, man hat mehr Ideen, die man dann umsetzen kann. Was alles dann wieder das unterstützt.

24 **Welche Anforderungen und Herausforderungen bestehen in der Arbeit mit dem Lehrplan 21?**

25 Ich glaube da liegen die Herausforderungen darin, dass die Klasse nicht auf dem Stand ist und ich sie nicht auf diesen Stand bringen kann mit der Zeit und den Ressourcen, die ich habe. Das ist die grösste Herausforderung.

26 **Mit welchen persönlichen Strategien gehen Sie diese Anforderungen/ Herausforderungen an?**

27 Also schlussendlich, ich werde es ja nicht schaffen. Ich mache einfach das, was geht mit der Zeit. Ich versuche die Zeit, die ich habe mit der Klasse intensiv zu nutzen und mehr liegt nicht drin.

28 **Legen Sie Schwerpunkte, wenn Sie merken, dass Sie das nicht erreichen?**

29 Bis jetzt habe ich es mehr oder weniger laufen lassen, wie es gekommen ist. Aber Schwerpunkt liegt sicher auf dem Singen, würde ich jetzt mal sagen. Weil, ... ist schwierig zuzusagen weshalb, weil ich es mir selber so ein bisschen gewöhnt bin. Oder weil es relativ einfach geht.

30 Das Musizieren kommt zu kurz, meiner Meinung nach, weil eben auch die Ressourcen fehlen. Instrumente etc. ... Also es sind eigentlich auch meine Ressourcen, um den Unterricht vorzubereiten, sind ja eigentlich auch bemessen und ändern Unterricht will ich ja auch möglichst kompetent vorbereiten können. Und das andere sind wirklich die Instrumente - hat es Xylophone für alle... das Material. Es hat einen Musikraum, es hat einige Trommeln, Xylophone, Klangstäbe, aber nicht - also sehr wenige.

31 **Welches Wissen (Konzepte, Theorien, Methoden, rules & tools, fachdidaktisches Wissen, implizites Wissen) aus der Ausbildung ist für Sie in der Umsetzung von Musikunterricht wichtig?**

32 Ein grosser Teil zählt sicher in den Instrumentalunterricht, dass man viel darüber lernt, wie man Lieder begleiten kann. Und je besser man das Instrument beherrscht, wenn man es automatisiert begleiten und spielen kann, dazu singen kann, hat man auch Zeit, die Klasse noch zu führen - auch nur mit Blickkontakt. Aber man kann wie das Gitarrenspiel ein bisschen abkoppeln und sich nur um die Klasse kümmern. Das funktioniert ja eigentlich nur, wenn man das Instrument gut spielen kann.

33 Dann mit der Klasse, ist noch schwierig in Worte zu fassen, wir haben in der Ausbildung viel miteinander gesungen. Die Art und Weise, wie die Lieder, wie man das mit der Klasse gemacht hat - ich glaub ich habe da viel auch implizit mitgenommen oder abgeschaut. Wir haben ja sicher auch Texte gelesen, zum Beispiel, wie man ein Lied einführt oder so.

34 Ich glaube Theorien sind es weniger. Es ist mehr, dass wir es ganz viel gemacht haben. Auch das Chorprojekt. So nimmt man ganz viele Sachen mit.

35 **Welche Inhalte und Kompetenzbildung (musikalisch - künstlerisch - pädagogisch) sind aus Ihrer Sicht, in der Ausbildung, für einen gelingenden Musikunterricht wichtig?**

36 Es sind viele Dinge. Schwierig das so zusammenzufassen...

37 **Wo bestehen ihrer Ansicht nach Lücken im Ausbildungsprogramm? Welche neuen Akzente würden Sie aus der Sicht der Praxis setzen?**

38 Ich habe die Ausbildung im Fach Musik an der PH sehr gut gefunden und finde sie auch rückblickend immer noch sehr gut. Vom Schwerpunkt... der Umgang mit wenn Schüler nicht motiviert sind, wenn sie unterschiedlich weit sind, Schülerinnen und Schüler, die während Jahren Musikunterricht hatten und Schüler die ja in der Schule mehr oder weniger nichts gelernt hatten, das driftet ja sehr fest auseinander. Das wurde nicht so thematisiert. Das wäre noch ein Punkt, den ich mir vielleicht wünschen würde.

Was mir sehr gut gefallen hat war, dass wir viel musiziert hatten. Im Modul „Singen und Leiten“ hat man ja nicht nur übers Singen gesprochen, sondern man hat gesungen und wirklich so das zu machen und gleich zu
39 erfahren. Das hat auch eigentlich genau die Theorie mit der Praxis verknüpft und das eigentlich die ganze
Zeit. Über jedes Modul, in jedem Modul wurde das so gemacht... oder sich bewegt. Einfach auch wieder viel-
seitig.

40 **Wie charakterisieren Sie die momentane Situation des Musikunterrichts in ihrem schulischen Umfeld? in
der Schweiz? Im Allgemeinen?**

Ich glaube der Musikunterricht hängt sehr stark von der betreffenden Lehrperson ab. Das ist im Vergleich zu
anderen Fächern, gibt es da ein starkes Gefälle würde ich sagen. Weil, in der Mathematik achtet man viel
mehr auf den Lehrplan. Weil die Dinge, die muss man ja machen. Ja, man wir ja in den anderen Fächern auch
nicht mega überprüft, NMG, haltet man da den Lehrplan ein. Aber man macht es einfach irgendwie viel mehr
41 - alle machen das einfach. Aber in der Musik interessiert es eigentlich niemanden, wenn man es nicht machen
würde. Das finde ich dann schade, wenn ... ja, weshalb machen wir dann eigentlich einen Lehrplan. Finden
wir es wichtig als Gesellschaft? Ist es uns das wichtig? Dann schreiben wir es in den Lehrplan und machen es
auch. Oder wir finden es nicht wichtig und wir schreiben es nicht in den Lehrplan und dann machen wir es
auch nicht.

Aber so finde ich es ein bisschen komisch. Vor allem weil bei der Musik das so auffallend ist. Gut, Zeichen
(BG) könnte man da auch noch ein bisschen reinnehmen - und Sport auch. Im Sport kann man ja auch einfach
42 Fussball spielen und nichts wirklich lernen. Im BG kann man auch einfach ein bisschen „malen“ und eigentlich
sich nicht wirklich mit den Kompetenzen auseinandersetzen. Vielleicht so bei diesen drei Fächern. In den
anderen Fächern glaube ich, wird der Lehrplan viel straffer umgesetzt als bei Musik, BG, Sport.

43 **Wie kann man die Herausforderungen des Musikunterrichts angehen? Welchen Herausforderungen steht
der Musikunterricht hinsichtlich Rahmenbedingungen, Strukturen, Haltung, Wertschätzung gegenüber?**

Beim Musikunterricht kann ich mir vorstellen, dass mehr externe Personen kommen, die wirklich auch pro-
44 fessionell... Die Zeit haben, die wirklich professionelle Musiker sind. Die vielleicht Musikunterricht mit der
Klassenlehrperson gemeinsam machen oder die einfach mit der Klasse Musikunterricht machen.

Oder, dass von der Schule mehr... es müsste eigentlich ein Umdenken irgendwie stattfinden. Aber wie das
45 angestossen werden kann, ist schwierig. Aber die einfachste Lösung wäre, wenn professionelle Leute die
Klassenlehrperson unterstützen würden... aber ist sicher auch kostspielig.

46 **Wie sieht der Musikunterricht in Zukunft aus?**

Ich könnte mir vorstellen, dass an vielen Schulhäusern es so bleibt, wie es momentan ist. Das könnte ich mir
47 sehr gut vorstellen. Dass hat viele Fächer nicht so umgesetzt werden, wie es geplant ist... unter anderem
Musik. Könnte mir aber auch solche Lösungen vorstellen, dass Lehrpersonen unterstützt werden, zB. oder
das Schulleitungen oder dass irgendwie mehr überprüft wird, was umgesetzt wird.

48 **Haben Sie Anregungen, wie die Professionalisierung im Musikunterricht für angehende Lehrpersonen und
für Berufseinsteigende weiterentwickelt werden kann?**

Wie ich schon gesagt habe, die Ausbildung an der PH fand ich wirklich sehr gut. Schwierig ist mehr die Um-
49 setzung... Man hat als Klassenlehrperson eine so grosse Verantwortung, dass Musik dann eigentlich ein ganz
kleiner Teil ist, und man schnell irgendwie da mal Abstriche macht. Das sehe ich so zusammengefasst das
Problem. Die Ausbildung fand ich wirklich gut.

Und halt dagegenwirken könnte, wäre wenn wirklich jemand Externes kommt und da mehr darauf schaut,
50 dass der Lehrplan eingehalten wird, dass die Sachen umgesetzt werden, die geplant sind. Aber für die Klas-
senlehrperson kann es schnell mal so „ich habe so viel zu tun“, „ich mach’s mir nun ein bisschen einfach.“

51 **Was macht Ihre Motivation aus, dass Sie auch weiterhin motiviert das Fach Musik unterrichten?**

Ich glaub es ist einfach meine eigene Freude an der Musik... ich glaube, es ist einfach das. Weil es mir Spass macht, auch die Kinder zu hören, wie sie singen, wie sie musizieren. Und auch die Klasse... wenn die ganze Klasse einen Tanz macht, bringt das auch ein Klassengeist zustande, den man nicht hinbringen würde in einem andern Fach - oder auch wenn man es noch so versucht... einen Klassengeist hinzukriegen... aber wenn man gemeinsam ein Lied übt, ein Tanz übt, immer und immer wieder, bis er dann gut ist... das bringt ja dann auch sozial mega viel. Das hilft einem auch die Klasse zu führen... und dann Spass zu haben.

52

B TRANSKRIPTION DER GRUPPENDISKUSSION / BEFRAGUNG MIT EXPERTINNEN UND EXPERTEN

B1 Hochwertiger Musikunterricht. Verständnis.

1. Was ist/ was beinhaltet für dich aus Sicht der Lehre „hochwertiger Musikunterricht“?

Antworten	Verweis
<p>Kompetenzen der Lehrperson (Theorie, Beherrschen eines Instruments / Singen)</p> <p>Einbezug der Spannbreite des Wissens der SuS</p> <p>Rhythmisierte Unterricht</p> <p>Unterrichtsmaterialien besonders auch Instrumente müssen vorhanden sein, ebenfalls ein geeigneter Raum</p>	01_SIS
<p>Als Doz SIS vermittele ich den Stud einen praxisbezogenen Unterricht, den sie im Prinzip sofort einsetzen können. Der Unterricht sollte die Quintessenz meiner Erfahrungen als Musiker sein. Ich vermittele mit Freude und Geduld, einem kompetenten Lehrmittel und auf guten Instrumenten.</p> <p>Hochwertiger Unterricht lässt auch viel Spielraum offen, um eigene Ideen zu verfolgen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Stud müssen fähig sein, sich selbstständig am Instrument weiterzuentwickeln ➤ Üben ist Voraussetzung für Erfolg, aber auch Freude und Geduld 	02_SIS
<p>Abdeckung aller Teilbereiche: Singen, Musizieren, Organisation des Musikunterrichts, Tanzen, Musiktheorie, Methodik/Didaktik, jede Menge praktische Erfahrungen!</p>	03_GM
<p>Hier sehe ich die 8 Qualitätskriterien des Kompetenzorientierten Unterrichts, die sehr gut auf den Musikunterricht anwendbar sind. Weiter finde ich in der Vermittlung in der Lehre die hochschuldidaktischen Aspekte sehr wichtig, wie z.B. Selbstverständnis klären, Lernförderliches Klima schaffen, Vertrauensvoller Umgang, Rückmeldung ermöglichen, Auf Kompetenzen ausrichten, Lehren und Prüfen aufeinander beziehen, Ablauf strukturieren, durch Fragen und Impulse lenken. Diese Vermittlungsansätze tragen dazu bei, den MK hochwertig gestalten zu können. Zusätzlich erachte ich die Ausbildung der Dozierenden als eine Grundvoraussetzung, damit überhaupt eine fachliche Überhöhung gewährleistet ist.</p>	04_SM
<ul style="list-style-type: none"> - Handlungsorientierung - Zielorientierung - Motivation seitens LP für MK und Motivation seitens LP, die SuS ‚anstecken‘ zu können, zu wollen. - Die LP verfügt über erweiterte (idealerweise ‚hochwertige‘) handwerkliche Fähigkeiten (Stimme, Instrument, ...), methodisch-didaktisches Geschick und Führungskompetenz. - Reflexionsvermögen 	05_SM
<p>Musikunterricht soll praktisch-handeln (vokal und instrumental) angelegt sein. Das Tun muss aber reflektiert bzw. mit Wissens- und Verstehens-Aspekten verbunden werden. Kompetent mit der Materie Musik umzugehen bedeutet auch, nicht nur Impulse von Lehrpersonen imitierend umzusetzen, sondern zu eigenen Lösungen zu gelangen - „Denn sie wissen, was sie tun!“.</p>	06_SM

<p>Fundierte theoretisches Wissen, qualitativ hochstehendes Musizieren und Singen der Lehrpersonen und ihre Fähigkeit, didaktisch und methodisch den Stoff zu vermitteln. Ausserdem die Fähigkeit, die Schüler*innen für die Musik zu begeistern.</p> <p>Der Musikunterricht muss fest im Stundenplan verankert sein</p> <p>Es müssen dementsprechende Räumlichkeiten und Instrumente in einem Schulhaus zur Verfügung stehen</p>	<p>07_SIS</p>
<p>Hochwertiger Unterricht motiviert und ermutigt. Dazu muss sich jede einzelne Schülerin und Schüler (SuS) wahrgenommen fühlen mit seinen Ressourcen und Defiziten. Entsprechende Ziele sollten gestellt werden, auch wenn dies bedeutet, einen Spagat machen zu müssen. Im Weiteren soll zielstrebig auf die Ziele gearbeitet werden. Musikunterricht ist meines Erachtens nicht eine Plauschstunde. Über Fortschritte freuen sich erfahrungsgemäss die SuS mehr als die Lehrperson!</p> <p>Einzelne Ziele bedeuten etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sicherheit im Singen -körperliche Flexibilität/ Rhythmusgestaltung -vernetztes Denken (welche politischen Gegebenheit hat Haydn zur Paukensinfonie veranlasst?) - Über Räumlichkeiten und Instrumentarium sollte man nicht diskutieren müssen! 	<p>08_SIS</p>

B2 Hochwertiger Musikunterricht. Lehre und Praxis.

2. Inwiefern weichen Lehre und Praxis hierbei (in ihren Ansichten) voneinander ab? Weshalb?

Antworten	Verweis
Die Studierenden können verhältnismässig wenig in der Praxis ausprobieren. Es ist sehr unterschiedlich, leider treffen sie oft auch auf „Cd-Lehrpersonen“ oder auf LP, die das Fach vernachlässigen. Es gibt aber auch positive Beispiele.	01_SIS
Um für alles eine Lösung zu finden, braucht es Zeit, welche die Studierenden meistens gar nicht zur Verfügung haben. Daher ist es wichtig, dass die Stud lernen, effizient zu arbeiten und auch mit wenig gut zurecht zu kommen. Wenn sie verstanden haben, wie ein Lied begleitet wird, können sie den Prozess beliebig an neuen Liedern wiederholen	02_SIS
Es gibt Studierende bei uns, die im Verlauf von 6 Semestern dieses Ziel erreichen - und es gibt ganz viele Studierende, die es nicht erreichen. Die eine wie die andere Gruppe erteilt später Musikunterricht. Das ist das Problem. Verbindlichkeit: Dieser Begriff fällt in den Interviews oft - zu Recht. "Man" hat einen LP21, der auch für die Musik gilt. Die LP wissen aber sowas von genau, dass ihnen niemand auf die Finger klopft, wenn sie im Fach Musik etwas weglassen Ich finde, die befragten Studierenden können sehr klar formulieren, was es brauchen würde resp. was ihnen fehlt. Alle betonen, dass sie die Ausbildung an der PHLU sehr umfassend wahrnehmen, stellen aber gleichzeitig fest, dass es mit dem Musikunterricht trotzdem sehr schwierig ist. Was mir in allen Aussagen auffällt, ist die Erkenntnis, dass einem als Lehrperson vorallem am Anfang der Unterrichtstätigkeit sehr viele Hilfestellungen fehlen, die man dringend brauchen würde. Ich habe den Eindruck, dass die Studierenden nach dem Studium wissen, WAS sie vermitteln sollen, aber weniger genau, WIE sie es vermitteln sollen. Ob den jungen LP die Umsetzungskompetenz fehlt?	03_GM
In der Lehre probieren wir zukünftige Lehrpersonen auszubilden, die das Fach Musik sicher und methodisch korrekt vermitteln können. Jedoch kann die Lehre keine Garantie für alle anderen Gegebenheiten, wie z.B. für einen Musikraum, nicht vorhandene Materialien etc. übernehmen. Das obliegt einer gewissen „Schulhauskultur“ oder auch den Vorlieben der Leitungspersonen, damit überhaupt diesbezüglich Geld gesprochen wird.	04_SM
Hochwertiger Musikunterricht hängt stark von der Lehrperson ab. -> absolutes JA	05_SM
Die Kompetenz der Lehrperson im Verbund mit einer entsprechenden Infrastruktur scheint relevant zu sein. Der Aufbau von Kompetenzen braucht Zeit und Kontinuität. Die begrenzte Ausbildungszeit und die rel. hohe Arbeitsbelastung der Studierenden erschweren die Zielerreichung. Der „Unterbau“ müsste gewährleisten, dass Grundkompetenzen zu Beginn des Studiums vorliegen.	06_SM
<ul style="list-style-type: none"> - Zu wenig Kompetenz einzelner Lehrpersonen. Sei es, weil sie z.B. Musik unterrichten, ohne sich in dem Fach an der PH spezialisiert zu haben - Zu wenig Feuer und Begeisterung einzelner Lehrpersonen für das Fach Musik... und müssen es oft trotzdem geben - Es sind keine geeigneten Räumlichkeiten und Instrumente zur Verfügung - Musik wird oft immer noch als <i>Nice to have</i>, aber nicht als notwendig erachtet und kommt auf Kosten anderer Schulfächer unter die Räder 	07_SIS
→ Die PH Abgänger absolvieren eigentlich nochmals einen Lehrgang und zwar ihren eigenen. Sie betreten ihre Bühne und das Üben dieser Bühnenpräsenz sollte vermehrt eingebaut werden im Musikunterricht der PH (siehe Pkt 7)! Es ist ein Soloauftritt mit einem sehr heterogenen Publikum!	08_SIS

B3 Kompetenzen

3. Über welche musikalisch-fachlichen, über welche fachdidaktischen und über welche pädagogischen Kompetenzen muss eine Lehrperson im Fach Musik eurer Meinung nach verfügen?

Antworten	Verweis
Die Lehrperson muss ein Instrument beherrschen bzw in der Lage sein, Lieder zu begleiten. Noten-und Rhythmuskenntnisse sowie auch ein Wissen über die Kinderstimme (Tonumfang) müssen vorhanden sein. Die Lehrperson muss fähig, sein unterschiedliche Niveaus anzusprechen, eine Begeisterung für die Musik stärkt bestimmt auch die Motivation der SuS. Ein Repertoire an Lieder der verschiedenen Zielstufen & das Kennen der Lehrmittel sehe ich auch als Voraussetzung.	01_SIS
Sattelfest im Stoff, Freude zu vermitteln, die Stud an den eigenen Erfahrungen teilhaben lassen. Selbst weiterkommen als Doz. > ich bin ja eigentlich auch ein lebenslanger Stud.	02_SIS
Die jungen LP wissen sehr viel über Musik, wenn sie das Studium beendet haben. Ich vermute, dass es weniger die fachdidaktischen und die pädagogischen Kompetenzen sind, die den jungen LP fehlen, als vielmehr die musikalisch-fachlichen! Und dies, obwohl die Befragten immer wieder betonen, dass sie eine tolle Musikausbildung genossen haben an der PH. Auch hier: Es fehlt die Umsetzungskompetenz. Ein Befragter bringt es auf den Punkt, indem er sagt: "Ich habe immer nur vor meinem Lehrer gespielt auf meiner Gitarre; den Ernstfall habe ich fast nie erproben können"	03_GM
Mindestanforderungen für eine LP, die das Fach Musik Unterricht, sind die Kompetenzen aus dem LP21, welche den SuS vermittelt werden und sie somit selber auch beherrschen muss. Die pädagogischen Kompetenzen, empfinde ich als übergeordnet, die in allen Fächern zum Zuge kommen. Hier hat die PH Luzern u.a. auch die Professionskompetenzen entwickelt, die als gute Referenz dienen.	04_SM
<ul style="list-style-type: none"> - vokale und instrumentale Fertigkeiten/ Fähigkeiten. Exemplarität. - hohes fachdidaktisches Reflexionsvermögen das durchaus literaturbasiert sein darf ;-) - Kinder/ Jugendliche ‚mögen‘ und sie auf ihrem Weg begleiten, fördern und fordern wollen (und können). Sich an den Fortschritten gemeinsam erfreuen. 	05_SM
<p>Fachlich: Tragfähige und gut intonierende Singstimme. Flexible Beherrschung eines Begleitinstruments (Gitarre/ Klavier). Gestenrepertoire zum Leiten. Musikalisches Grundverständnis, das ermöglicht, musikalische Zusammenhänge zu erkennen und musikalische Lernarrangements zu gestalten.</p> <p>Pädagogisch: Methodenrepertoire, Unterrichtsideen, Kenntnis von geeigneten Unterrichtsmaterialien und Lehrmitteln.</p>	06_SM
<ul style="list-style-type: none"> - Theoretisches Basiswissen - Geübt sein auf einem Begleitinstrument, und zwar so souverän, dass die Lehrperson sich auch noch auf die Schüler*innen konzentrieren kann - Über eine klare und sichere Singstimme verfügen, intonationssicher sein, mit der Stimme führen können - Die Lehrperson sollte wissen, wie man den Stoff stufengerecht weitergeben kann. Dies sollte auf vielfältige, kreative und spielerische Art geschehen, damit möglichst viele Sinne angesprochen werden - Die Lehrperson muss selber von der Musik begeistert sein und diese Begeisterung weitergeben können. 	07_SIS
→ Sattelfest in Singen, Spielen, Tanzen (Rhythmus), Theorie und Musikgeschichte. Speziell für den Gesang bedeutet dies Gehörschulung, Sportlichkeit des Instrumentes und Kommunikationsfreude. Diese oben erwähnten Kompetenzen spielerisch vernetzt in den Musikunterricht einfließen zu lassen weckt Interesse. Pädagogisch ist das heterogene Publikum möglichst zu einem Ganzen zusammen zu fügen. Projekte eignen sich gut dazu!	08_SIS

B4 Anforderungen

4. Inwiefern ist sich die Ausbildung diesen Anforderungen (welche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger benennen) bewusst? Was bedeutet dies für die Lehre/ Ausbildung?

Antworten	Verweis
<p>Wenn die StudentInnen aus den Praktikas zurückkehren, höre ich jeweils ähnliche Aussagen: „Ich hätte das Lied noch besser beherrschen müssen...“</p> <p>Mein Ziel im Instrumentalunterricht besteht darin, möglichst viele StudentInnen dahin zu führen, dass sie sich mit ihrem Instrument & ihrer Stimme vor der Klasse wohl fühlen. Dass sie Tricks kennen, die Lieder zu vereinfachen. Auch wenn ich sie immer ermuntere auch schwierigere Patterns zu üben, müssen diese nicht zwingend vor der Klasse angewendet werden. Mein Ziel, möglichst wenige „CD- Lehrpersonen“ auf den Berufsweg zu schicken, wird nun mit der Herabsetzung der Anzahl der Semester bestimmt nicht einfacher.</p>	01_SIS
<p>Es gibt sehr viele Möglichkeiten, man soll sich beschränken auf das Nötigste und jeden Stud dort fordern, wo es für ihn/sie Sinn macht. Individuelles Lernen.</p>	02_SIS
<p>Ich erhalte im Gruppenmusizieren (welches ja extrem praxisbezogen ist) immer wieder die Rückfrage: "Wie kann ich das mit einer Klasse mit 24 Kindern umsetzen"? Es ist leicht feststellbar, dass die Studierenden sich schon während des Studiums oft fragen, wie das, was sie da lernen, praktisch umsetzbar sein könnte.</p> <p>Wir müssten eine Kultur einrichten, in welcher die Studierenden regelmässig dazu aufgefordert werden, stets (für sich persönlich) den Praxisbezug herzustellen - und sofort zu reagieren (d.h. nachzufragen), wenn sie diesen Praxisbezug nicht herstellen können (weil sie zur AUSFÜHRBARKEIT! - eine ganze Reihe unbeantworteter Fragen haben). Solange diese Fragen während des Studiums im Raum hängenbleiben, warten die Studierenden vergebens auf die Umsetzungskompetenz.</p> <p>Ich erlebe es im Gruppenmusizieren so, dass häufig das WAS im Vordergrund steht (wir haben ja als Dozenten eine Stoffmenge, die wir bewältigen müssen!). Die Studierenden wissen/ahnen, dass eigentlich oft keine Zeit bleibt, um auf das WIE eine Antwort zu erhalten vom Dozenten.</p>	03_GM
<p>Ich denke, wir sind uns dies sehr bewusst. Deshalb versuchen wir auch, unsere Lehre dementsprechend zu gestalten.</p>	04_SM
<p>Auch hier: sich der (leider vorhandenen) starken Heterogenität der Studienanfänger bewusst sein und die Ausbildung so gestalten, dass möglichst viele mitgenommen werden und möglichst wenige durch die Anforderungsmaschen geraten. Also: abholen und aufbauen.</p> <p>Schwierigkeit ist die Flexibilität respektive die Möglichkeit der Individualisierung.</p> <p>Eine der Hauptschwierigkeiten: ‚Das Üben‘ erfahren, lernen, aufbauen und beherrschen lernen.</p>	05_SM
<p>Diesen Forderungen sind wir uns sehr wohl bewusst. Die Inhalte des Lehrplans sind sportlich, was jedoch kein Freipass für Ignoranz bedeutet. Wir müssen bei den Studierenden die Freude an der Materie Musik wecken. Sie müssen grundmotiviert werden, damit sie sich die Erteilung des Musikunterrichts zutrauen.</p>	06_SM
<p>Ich denke, dass wir uns diesen Anforderungen schon bewusst sind. Allerdings sind 6 Semester, ab 2021 nur noch 4 Semester sehr wenig Zeit, um mit den SuS v.a. eine Routine zu erarbeiten, d.h. damit sie sich beim Einstieg ins Berufsleben auf dem Instrument und mit dem Gesang sicher fühlen. Das wäre aber so wichtig, da sie es sonst nicht mehr machen. Vielleicht müsste das Fach Musik im Praktikum mehr Gewicht haben und von uns Musik Dozierenden nahe begleitet werden</p>	07_SIS
<p>Auch wenn Musikunterricht offenbar immer noch nicht den Stellenwert von Mathe genießt, soll die Lehrperson auch für den Musikunterricht brennen. Die Motivation dazu muss in der Ausbildung passieren. Musikunterricht ist nicht ein Nebengeleise; Musikunterricht ist ein neuropsychologischer Brandbeschleuniger! Sparmassnahmen lassen die Qualität in der Ausbildung nicht wachsen...</p>	08_SIS

B5 Herausforderungen. Thematisierung während der Ausbildung.

5. Inwiefern werden diese Herausforderungen (von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger formuliert) während der Ausbildung aufgegriffen, thematisiert und/ oder konkret behandelt? Was bedeutet das für die Lehre/ Ausbildung?

Antworten	Verweis
<p>Nach den Praktikas werden solche Themen besprochen, und ich versuche ihnen Tipps zu geben. Ich empfehle immer auch, die Liedbegleitung während der Praktikas auf die Basics zu reduzieren, da noch viele andere Komponenten mitspielen.</p>	<p>01_SIS</p>
<p>Es werden praktische Lösungen nach Fertigkeiten der Studierenden angeboten und durchgespielt. Unklarheiten müssen gelöst werden durch eine gute Schulung der Resonanz zwischen Stud und Doz. Strukturierter Unterricht.</p>	<p>02_SIS</p>
<p>Für mich persönlich bedeutet es, dass ich die Stoffmenge reduzieren muss zugunsten einer vermehrten Konzentration auf das WIE. Es ist wohl halt doch immer wieder so, dass wir zu sehr auf die Menge des Gelehrten Gewicht legen. Bei der Musik funktioniert dies leider viel schlechter als bei anderen Fächern. Dies liegt an der verlangten UMSETZUNGSKOMPETENZ. Wer diese Umsetzungskompetenz in der Musik nicht erlangt, hat beim Unterrichten KEINE CHANCE.</p>	<p>03_GM</p>
<p>Es ist sehr schwierig, allen diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Die Aussagen zeigen sehr gut auf, wie schwierig es ist, das Fach Musik zu unterrichten und machen gleichzeitig nachdenklich.</p>	<p>04_SM</p>
<p><i>-musikalisch-fachliche Herausforderung:</i> ist, wie oben beschrieben, sehr abhängig von Können, Wissen bei Studienbeginn. Allen ist es jedoch möglich, über 6 Semester eine positive Entwicklung hinzulegen, die den Einsatz der Mittel (Unterrichtszeit, -form etc.) rechtfertigt. Wichtig ist hier, dass die Stud bis zum Start als LP am Instrument/ an der Stimme ‚dranbleiben‘.</p> <p><i>-Fachdidaktische Herausforderungen Lernstand der SuS:</i> Hier ‚delegieren‘ wir das Ganze auch an Lehrmittel. Es wäre für einen Stud der an der PH mit Musik bei Null gestartet ist praktisch unmöglich, nebst den oben erwähnten Fähigkeiten noch eine theoretisch-fachdidaktische Überhöhung zu erlangen, die quasi das Lehrmittel ersetzt. Wir nehmen zur Kenntnis, dass ein gutes Lehrmittel die LP führt – auch durch die Schluchten der Theorie und einer sinnvollen methodisch-didaktischen Umsetzung. Oft passiert bei den (jungen) LP mit dem Unterrichten der sogenannte Aha-Effekt, der durch Lehren das (Nach)-Lernen festigt.</p> <p><i>-Pädagogische und organisatorische Herausforderungen</i> Hier versuchen wir den besonders spezifischen Bedürfnissen/ Herausforderungen im Unterricht gerecht zu werden und diese aktiv zu behandeln. Ich denke besonders da an: Organisation Singen; Orga Musizieren, Orga Tanz</p> <p><i>-Herausforderungen in Vorbereitung-Planung-Absprachen</i> Die grösste Herausforderung ist die oft nicht vorhandene Lernlinie über die Klassen hinweg. Da Musik aufbauend ist, kann ein nicht erarbeiten von Grundlagen oft hinderlich sein und nachfolgende Klassen-LP zum Verzweifeln bringen. Hier sind die Aufsichts-Instanzen (Schulleitungen) gefordert. Wir motivieren hier die Stud, sich für das Fach stark zu machen und auch seitens LP eine ‚Lehrplannerfüllung‘ einzufordern. Frei nach dem Faktum, dass die MK-Stunde gleich honoriert wird wie die Mathe-Stunden Das Planungs-Know-How wird ansonsten an der PHLU in verschiedenen Modulen doziert und geprüft.</p> <p><i>-Herausforderungen Lehrplan 21</i> Anspruch und Wirklichkeit ziehen divergent. Zudem die Heterogenität und die teils nicht vorhandenen Lernlinien machen es teils fast unmöglich einen aufbauenden Unterricht zu halten.</p> <p><i>-Herausforderungen persönliche Ressourcen</i> Die oben erwähnten Punkte sagen alles. Eine LP im Fach MK ist heute in extremis gefordert. Oft auch überfordert.</p>	<p>05_SM</p>

<p>Im Bereich Sek1, wo ich tätig bin, ist die bewusste Fächerwahl von Vorteil. Meist sind stimmlich-instrumentale Voraussetzung recht weit entwickelt. Im Grundjahr ist jeweils ein nicht geringer Schwund auszumachen (fachliche Selektion). Das Orff-Instrumentarium wird tendenziell durch ein erweitertes Bandinstrumentarium ersetzt, was in der Ausbildung berücksichtigt wird. In der Regel stehen Musikräume zur Verfügung, die über ein Grundinstrumentarium verfügen.</p> <p>Die Heterogenität der Jugendlichen bleibt eine Herausforderung, zumal vermehrt integrativer Unterricht angeboten wird. Innere Differenzierung ist ein Thema, das im Fachdidaktik-Unterricht berücksichtigt wird. Wahrscheinlich müsste dies noch prominenter vertreten sein. Die Realisierung des Lehrplans ist mit einer Wochenstunde nur schwer möglich. Zudem kann eine schwierige Klassenführung den Lehrpersonen zu schaffen machen.</p>	<p>06_SM</p>
<p>Ich denke, dass die Praxiserfahrung während des Studiums etwas zu kurz kommt. Andererseits kommt die Routine erst mit der Praxis – und v.a. im Instrument mit x-maliger Wiederholung</p> <p>Wie oben erwähnt wäre es wünschenswert, wenn die SuS während der Praktikas an der PH auch im Musikunterricht viel Erfahrung sammeln können und da von Fachpersonen begleitet werden – und dann im Unterricht direkt angesprochen und thematisiert</p> <p>Ev. könnten Video-Aufnahmen einer Schulstunde gemacht werden, die dann in einem Schulmusikmodul an der PH ausgewertet werden. Ich könnte mir vorstellen, dass das Weiterbildungsangebot nach der PH erweitert werden könnte: Kurse, wo die frischgebackenen Lehrpersonen ihre Erfahrungen und ev. Probleme ansprechen können und konkrete Lösungsansätze erhalten. So werden die Absolventen noch etwas länger begleitet – falls sie das wollen</p>	<p>07_SIS</p>
<p>die Studierenden können sich nicht verrückt machen; sie müssen ihren eigenen Weg planen. Aber ins Wasser springen kann ihnen niemand abnehmen. Bsp.: Lehrplan21 bemüht sich um Vielfältigkeit des Musikunterrichtes. Am Trainieren der einfachsten Grundlagen (reines Singen, Rhythmusicherheit etc...) kommt man nicht vorbei, bevor man Stimmungen in ein Lied zaubern kann. Die BerufseinsteigerInnen sollen motiviert werden, dass auch eine „kleine“ Sequenz das ihre zu einer guten Entwicklung beitragen kann.</p>	<p>08_SIS</p>

B6 Herausforderungen. Bewältigungsstrategien in der Ausbildung.

6. Wie steuerst du deinen Unterricht an der PH Luzern, dass die Studierenden in Zukunft die Freude und den Erfolg eines positiven, kompetenzorientierten, nachhaltigen Musikunterrichts weitergeben können?

Antworten	Verweis
Ich versuche mit ihnen Lieder zu behandeln, die ihnen gefallen, die ihnen ein Erfolgserlebnis ermöglichen. Ich versuche ihnen die Freude an der Musik vorzuleben, ermutige sie, etwas zu wagen und stärke sie nach einer misslungenen Lektion in ihrem Selbstvertrauen.	01_SIS
Resonanz ist extrem wichtig. Dem Stud das Gefühl geben, auf „gleicher Höhe“ zu sein. Die Stud ernst nehmen und ihre intrinsischen Fähigkeiten fördern, damit sie mit Freude und Interesse am Instrument bleiben. Dann kommt's meistens gut.	02_SIS
Indem ich immer wieder die Frage nach der Umsetzung stelle - und zwar im Unterricht! Ich gelange immer mehr zur Überzeugung, dass man den Studierenden das Reflektieren über Umsetzungsmöglichkeiten nicht als "Hausaufgabe" mitgeben sollte. In dieser Hinsicht ist das Team sehr viel effizienter.	03_GM
Ich probiere sehr viele Beispiele aus meinem eigenen Unterricht in Form von Videosequenzen zu zeigen. Ebenfalls finde ich es sehr wichtig, dass den Studierenden keine Rezepte vorgestellt werden, sondern sie zum eigenen Denken angeregt werden. Dabei probiere ich mit bestem Beispiel voranzugehen und plane Sequenzen ein, bei denen die Studierenden sehr reflexiv über ihr eigenes musikalisches Handeln, sei es im Praktikum oder in der Lehre, nachdenken müssen	04_SM
<ul style="list-style-type: none"> - möglichst hochqualitativer Unterricht (pädagogisch, künstlerisch,) - LP als Exempel - Viele Erfolgserlebnisse vermitteln. Selbstvertrauen aufbauen. 	05_SM
Indem ich selber die Freude an der Materie zu vermitteln versuche. Indem die Stimmung im Ausbildungsteam gut ist. Indem ich versuche, die Qualität der Ausbildung in allen Bereichen hoch zu halten.	06_SM
<ul style="list-style-type: none"> - Ich versuche, sie dort abzuholen, wo sie sind. D.h. die Anfänger nicht überfordern und die Fortgeschrittenen nicht „langweilen“. Das ist im Instrumentalunterricht z. Glück gut möglich! - Sehr wichtig scheint mir, dass die SuS lernen, ihren Fähigkeiten und den erarbeiteten Kompetenzen zu vertrauen. - Ich finde es sehr wichtig, dass die SuS möglichst bald selbständig im Erlernen von Begleitungen werden. Natürlich ist es auch meine Aufgabe, ihnen eine grosse Vielfalt an Begleitmustern und Liedern mit auf den Weg zu geben. Aber ich weise sie immer darauf hin, dass eine Begleitung auch ganz simpel sein darf und trotzdem funktioniert – manchmal sogar noch besser! - Es scheint mir wichtig, im ersten Semester sanft einzusteigen. Die SuS sollen möglichst bald ein Lied singen und begleiten können, damit sie Vertrauen fassen und motiviert bleiben. 	07_SIS
Die Studierenden sollen wissen, dass sie im Berufsleben „learning by doing“ verfolgen; wach und mutig, auch mal „risikofreudig“ sich auf Neues einlassen. Das bedingt dann auch mal strenges eigenes Training. Dies darf dann auch von den SuS eingefordert werden. Repetition ist Training und nicht „blöd“ (im Sport eine Selbstverständlichkeit). Die Studierenden schätzen Ehrlichkeit (Aufzeigen eines Fehlers mit Vorschlag zu Verbesserung). Fehler machen ist menschlich; trainieren auch	08_SIS

B7 Ausbildung und Professionalisierung.

7. Wie wird an der PH Luzern der Professionalisierungsprozess während und nach der Ausbildung gestaltet? Gibt es aus Sicht der Lehre Handlungsbedarf? Welche Möglichkeiten bestehen?

Antworten	Verweis
Das gemeinsame Musizieren ist eine Übungsplattform, leider kommt es in der Ausbildung nur 1x vor und ist freiwillig. Ein Austausch mit LP nach den zwei ersten Berufsjahren fände ich sehr interessant.	01_SIS
Das Plenum ist gut und versteht sich als sinnvoller Austausch. Wichtig wäre, dass in den Praktika noch mehr das Gelernte gefördert würde. Da höre ich von vielen Stud, dass sie meistens gar keine Zeit dazu zur Verfügung haben. Vor allem in den Tagespraktika wäre dies sinnvoll.	02_SIS
Wie schon oben erwähnt sehe ich den Handlungsbedarf in der Gewichtung von WAS und WIE. Mir fällt zum Beispiel auf, dass kaum je eine junge LP die Musik ausserhalb der zwei Musiklektionen in den Unterricht integriert - eine Methode, welche früher keine Seltenheit war. Ist vielleicht die Musik im Schulalltag einfach zu wenig präsent?	03_GM
Wir probieren in der Fachschaft den Professionalisierungsprozess immer wieder zu hinterfragen, besonders im Hinblick auf die Studienplanreform. Ich sehe einen Handlungsbedarf mit modernen Medien, die wir besonders für LP auf der Mittelstufe anbieten sollten. Regelmässige Weiterbildungen anzubieten finde ich eine sehr gute Idee, die jedoch auch bezahlt werden und nicht von uns gratis gegeben werden sollten.	04_SM
ich bin der Meinung, dass wir grundsätzlich gut aufgestellt sind. Verbesserungen sind oft kostenrelevant. Aber: durch die Studienplanreformen entstehen auch immer wieder Chancen. zB. - werden wir das Spielen auf dem Instrument in die Gruppe ausweiten und mit Stimmbildung in der Gruppe kombinieren. So kann das Spielen ‚vor anderen‘ geübt und verbessert werden - wird das Thema ‚Beurteilen‘ konsequent aufgebaut und im 4. wie 6. Semester behandelt.	05_SM
Aus meiner Erfahrung heraus würde ich meinen, dass der hohe Praxisbezug der Ausbildung ist grosses Plus ist. Von Vorteil auf der S1-Stufe ist, dass wir die Studierenden in den Praktika begleiten können. Handlungsbedarf: Umgang mit Heterogenität/ längerfristige Gestaltung des Unterrichts.	06_SM
Wie oben schon erwähnt sehe ich drei Punkte 1. Modul, dass sich sehr an der Praxis orientiert (dieses Modul wird ja mit der Studienplan-Reform neu dazu kommen) 2. Die SuS enger im Praktikum begleiten, z.B. mit Praktikumsbesuchen, Video-Aufnahmen u.a. Das bedeutet natürlich auch, dass die Praktika so organisiert werden müssen, dass alle SuS Musik unterrichten können (was leider nicht der Fall ist) 3. Weiterbildungen zu dem Thema schulpraktischer Instrumentalunterricht. (Gruppenunterricht mit Erarbeiten und austauschen von Begleitmustern, Supervision zu Problemen im Musikunterricht, Erfahrungsaustausch in der Gruppe, Ideen sammeln zu gewünschten Themen u.a.)	07_SIS
Die stufengerechten Lieder werden von den meisten Instrumentaldozierenden berücksichtigt. Die Selbständigkeit kommt mit Ausüben des Berufes: Weiterbildung von Seiten PH fraglich; gibt es nicht andere Institutionen, die BerufseinsteigerInnen kennenlernen sollten. Üben von Bühnenpräsenz (oben schon erwähnt) sollte unbedingt mehr einfließen d.h. gute Vorbereitung, kommunikativer Vortrag und Lernen in die eigene Kompetenz Vertrauen zu finden!...	08_SIS

B8 Stellenwert und Professionalisierung.

8. Welche Bedeutung haben die Zitate und Aussagen (der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger) im Zusammenhang mit dem Stellenwert und den (bildungspolitischen) Rahmenbedingungen für die Lehre?

Antworten	Verweis
<p>Den Studierenden immer wieder aufzuzeigen, wie wichtige die musischen Fächer für die Kinder sind. Den Studierenden aufzeigen, dass Musik auch ausserhalb der Lektionen stattfinden kann. Als Einstieg, zum Abschluss, zur Rhythmisierung, in Schulprojekten...</p>	01_SIS
<p>Es muss den Stud noch viel mehr bewusst werden, dass sie es in der Hand haben, im Unterricht mehr zu singen bzw. Musik einzubauen als die vorgeschriebenen 2 Lektionen.</p> <p>➤ zB.: Am Anfang einer neuen Lektion ein Lied singen usw. Nicht alles in der „Schublade-sicht“ hinnehmen.</p> <p>Dies zu realisieren hängt aber sehr stark vom musikalischen Selbstbewusstsein der Stud ab.</p> <p>Also: Fertigkeiten stärken und Vertrauen ins eigene Potential schaffen!</p>	02_SIS
<p>Wir leiden auch heut noch darunter, dass jahrzehntelang der Musikunterricht in der Volksschule kein wirklich ernst zu nehmendes Thema war. Es gibt und gab immer Ausnahmen von dieser "Re-gel". Selbst die jungen Leute, die wir heute als Studierende an der PH haben, haben zum Teil in der VS kaum Musikunterricht gehabt. Wir haben Studierende, die mit 10 Jahren Klavierunterricht an der PH starten; wir haben an derselben Hochschule Studierende, die im ersten Semester des Studiums zum ersten Mal in Kontakt mit einem Musikinstrument kommen!!!! Man stelle sich das mal vor. Diese jungen Leute sollen nach dem Studium alle das Fach Musik unterrichten? Die sollen alle die Umsetzungskompetenz erlangt haben in 6 Semestern Studium, welche es für das Unterrichten des Fachs Musik braucht? Es soll mir mal jemand erklären, wie das funktionieren soll.</p> <p>Das Studium unserer Studierenden kann nicht verlängert werden - folglich gibt es nur die eine Möglichkeit: die Menge zu reduzieren und die Zeit, die dadurch freigegeben wird, ins andere Gefäss hineinzugeben - in das Gefäss "WIE".</p>	03_GM
<p>Es stellt sich die Frage, inwiefern es erlaubt ist, Musikunterricht ohne Diplom zu erteilen. Hier müssten die Schulleitungen einen viel bewussteren Umgang finden. Ebenfalls kann ich mir vorstellen, dieses Thema und auch weitere, die obenstehend aufgeführt wurden, in die Lehre als Diskussion einzugeben, um Studierende zu sensibilisieren.</p>	04_SM
<p>Studierende investieren viel für das Fach MK. Ihre Persönlichkeit entscheidet danach, wieviel sie mitnimmt und in der Px anwendet, umsetzt. Letztendlich können wir ein möglichst optimales Curriculum anbieten – mitnehmen, Schwerpunkte setzen, anwenden etc. muss jede/r selbst</p> <p>Der bildungspolitische Rahmen ist eben: Politik. Nach der positiven Initiativabstimmung müsste endlich der dieser Dissertation zugrundeliegende Passus („hochwertiger Musikunterricht“) auch in der SCHULMUSIK – heisst im Klassenunterricht Einzug halten. Letztendlich aber ein Kompetenzproblem zwischen Bund und Kantonen.</p> <p>Stellenwert: hier liegt es massgeblich an der einzelnen LP, am Team, an der Philosophie des Schulhauses, o und wie MK gehandelt, behandelt wird. Oft sind es die einzelnen Personen, die sich zum Streiter, zur Streiterin für etwas machen... auch im Fach MK.</p>	05_SM
<p>Es ist ein Fakt, dass die Bedeutung des Fachs Musik in der Gesellschaft und im Schulalltag nicht so gross ist wie gewünscht. Eine Gleichbehandlung aller Fächer bezüglich Notengebung und Übertritt</p>	06_SM

<p>in die Sekundarstufe 1 würde einiges bewegen. Unter dem Druck des Alltags ist es für Lehrpersonen oft schwierig, den verlangten Ansprüchen zu genügen. Ein Controlling seitens Schulbehörden würde wohl die Qualität des Unterrichts begünstigen. Heisst: Hinschauen, besuchen, die „richtigen“ Lehrpersonen einstellen.</p> <p>Im Unterricht an der PH möchte ich nicht zu viele negative und real-pragmatische Probleme thematisieren, sondern eine positive Herangehensweise aufbauen.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Wie oben ein SuS treffend formuliert: der Musikunterricht sollte nur von fachlich kompetenten Lehrpersonen gehalten werden. Ich denke, nur so gewinnt dieses Fach an Bedeutung und Ansehen. Solange im Fach Musik einfach ein bisschen gesungen wird, mit CD-Begleitung natürlich, oder die Musikstunde zu Gunsten anderer Fächer wegfällt, wird das nicht der Fall sein. - Wenn wir es an der PH schaffen, motivierte und fachlich kompetente Lehrpersonen auszubilden, werden sie an der „Front“ für das Fach Musik eintreten und mit ihrem Unterricht und Feuer beweisen, wie wichtig Musik an der Schule ist. 	<p>07_SIS</p>
<p>Pers. Stellenwert: den Studierenden ist das konsequente Dranbleiben bewusst. Der Musikunterricht belebt übrigens auch Lehrpersonen. Aus Zeitmangel die Lektion weglassen geht nicht! Ich denke, es geht auch bei der Berufsausübung um Prioritätensetzung!</p> <p>Rahmenbedingungen: Falls eine Lehrperson allzu unsicher in der Materie ist, sollte eine kompetente Lehrperson angeheuert werden (musikalische Grundschulung ist ja verbreitet).</p> <p>Schulisches Umfeld: Kompetenter Musikunterricht ist wichtig. Die Auswirkungen auf die Entwicklung der SuS ist heute ebenfalls erwiesen, aber noch nicht immer genug beachtet. Lehrer, die Musik nicht ernst nehmen, in den Schülerchor einbinden (funktioniert bestens!).</p>	<p>08_SIS</p>

B9 BV. Art. 67a / Abs. 2 Musikalische Bildung. Bedeutung für die Ausbildung.

9. Welche Bedeutung hat der Verfassungsartikel BV Art. 67a/ Abs. 2 für die Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Musik?

Antworten	Verweis
Die Ausbildung breit gestalten, Instrument, Stimme, Fachwissen... Den Studierenden die Bedeutung und Wichtigkeit des Fachs Musik aufzeigen.	01_SIS
Dem Verfassungsartikel muss eine hohe Aufmerksamkeit und Akzeptanz gegeben werden. Es darf nicht mehr vorkommen, dass Musik einfach an den „Rand“ geschoben wird und die LP dann einfach den Mathetest anstelle der Musiklektion abhält.	02_SIS
-	03_GM
Einem Verfassungsartikel gegenüber sind wir verpflichtet. Es lässt eigentlich keinen Spielraum offen, es handelt sich um eine Weisung. Leider vermisste ich die Kontrolle dafür. Dem Fach Musik wird aufgrund der Aussagen und auch meiner Erfahrung als Fachlehrperson in der Primarschule, offensichtlich viel zu wenig Rechnung getragen.	04_SM
<p>sehr relevant für eine gesamte, ganzheitliche Bildung am Menschen. Wenn Musik immer mehr zum Konsumgut verkommt, das ‚selber-tun‘ auch in der Schule zur Ausnahme wird, dann verlieren ganze Generationen etwas: ein Kulturhandwerk, ein Kulturgut.</p> <p>Wer in Zeiten von Corona beobachtet, wie sich Menschen finden, erkennt, dass auch Singen, Musizieren oder einfach sich musikalisch begegnen ein urmenschliches Bedürfnis ist. Eine Primar-Lehrperson sollte dies in ihren pädagogischen Ehrenkodex aufnehmen.</p>	05_SM
Der Artikel wartet darauf, endlich in die Tat umgesetzt zu werden! Es ist fraglich, ob die PH's alleine genügen qualifizierte Lehrpersonen garantieren können. Vielleicht müssten Musikhochschulen (im Idealfall im Verbund mit Pädagogischen Hochschulen) spezifisch ausgebildete zusätzliche Lehrpersonen generieren. Fachlehrpersonen und Mehrfächerlehrpersonen als Ergänzung?	06_SM
<ul style="list-style-type: none"> - Dass in der Ausbildung im Fach Musik nicht gespart werden darf! - Nur die im Fach Musik ausgebildete Absolventen der PH dürfen das Fach Musik an den Schulen unterrichten - Dass sich die PH als Ausbildungsstätte überlegen sollte, wie sie den oben genannten Problemen der SuS Abhilfe schaffen will – mit mehr Praxis, neuen Modulen, Weiterbildungen u.a. 	07_SIS
<p>Harmonisierung ist ein frommer Wunsch! Die PH kann den einzelnen Studierenden zu Bühnenreife verhelfen. Auch sollte das leise „Belächeln“ der Musikunterrichtenden nicht entmutigen (im Gegenteil!).</p> <p>Ist den Studienabgehenden wirklich bewusst, wie Musik wirkt auf die Hirnentwicklung? Da wäre auch (harmonisierend) schweizweit Information dringend nötig wie Vorträge, Workshops, Weiterbildung etc. Dies aber nur in einem Nebensatz vermerkt!</p>	08_SIS

B10 Umsetzung von BV. Art. 67a / Abs. 2. Sicht der Ausbildung.

10. Wie kann, aus Sicht der Ausbildung der PH Luzern, die Umsetzung des Verfassungsartikels BV Art. 67a / Abs. 2 gewährleistet werden?

Antworten	Verweis
Unsere Lehre auch mit den Kürzungen weiterhin so gestalten, dass wir eine umfassende Ausbildung gewährleisten können. Vorwissen der Studierenden in den Unterricht einbeziehen, Tutorate bilden. Projekte realisieren, die die Studierenden begeistern.	01_SIS
So, dass die Abgänger ihr musikalisches Potential erkennen und mit Freude den SuS weitergeben werden. Egal ob ein Stud bessere oder minimale Fertigkeiten auf dem Instrument hat. Auch ganz einfache Möglichkeiten führen zum Erfolg.	02_SIS
Ist es nicht seltsam, dass junge LP kaum je erwähnen, sie seien überfordert, Mathematik oder Deutsch oder NMG zu unterrichten? Könnte es sein, dass die heutigen jungen LP schlichtweg darunter leiden, dass man in ihrer Volksschulzeit das Thema Musikunterricht nicht ernst genommen hat? Die Möglichkeit, an der PH Musik als Fach abzuwählen, ist für das Fach Musik zu einem grossen Bumerang geworden. Für mich persönlich bedeutet das: Noch viel mehr Gewicht legen auf die Umsetzbarkeit dessen, was ich den Studierenden im Unterricht vermittele. Und: Immer wieder nachfragen im Unterricht, ob die Umsetzbarkeit gewährleistet ist.	03_GM
- Weiterbildungen für LP - Austauschgruppen - keine Reduktion von Stunden in der Lehre, so wie z.B. bei der Studienplanreform 21	04_SM
primär durch eine stringente, handlungsorientierte und die Absolventinnen und Absolventen handlungsbevollmächtigende Ausbildung an den PHs.	05_SM
Indem die Selektion höher angesetzt wird. Die hat aber Konsequenzen auf die Quantität, was wiederum bedeutet, dass Angebot und Nachfrage auf dem schulischen Markt aus dem Lot geraten... Wahrscheinlich sollten die PH's sich aktiver auf bildungspolitischer Ebene einbringen und auf die Diskrepanz zwischen Vorbildung, Ausbildungsmöglichkeiten und fachlichen Ansprüchen mit Nachdruck hinweisen.	06_SM
Siehe Punkt 9. - Dass in der Ausbildung im Fach Musik nicht gespart werden darf! - Nur die im Fach Musik ausgebildete Absolventen der PH dürfen das Fach Musik an den Schulen unterrichten - Dass sich die PH als Ausbildungsstätte überlegen sollte, wie sie den oben genannten Problemen der SuS Abhilfe schaffen will – mit mehr Praxis, neuen Modulen, Weiterbildungen u.a.	07_SIS
Stichproben bei Berufstätigen; regelmässiger Austausch (Forschungsgruppe PH von Dozierenden), Dialog zu Politik. Letztlich ist es leider immer vom lieben Geld abhängig!	08_SIS