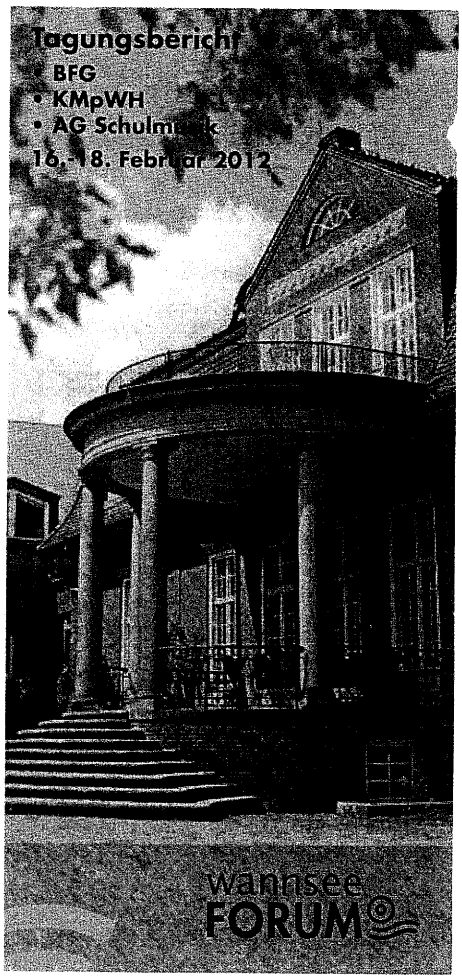
DISKUSSION
musikpädagogik



Phasenverschiebung

Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase

S4
SONDERHEFT 2012

HILDEGARD-JUNKER-VERLAG

Franz Niermann

Kompetenzen: Was sollen Musiklehrer können?

Die „meNet Lernergebnisse" als ein Referenz-Dokument

In den „meNet-Lernergebnissen" wird formuliert, was Lehrende des Schulfachs Musik am Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit, also am Ende ihrer Ausbildung, in der Lage sein sollten zu wissen und zu tun. Mit Hilfe dieses Dokuments können und sollen die Studien und Ausbildungen zum Musik-Lehrberuf an allen entsprechenden Institutionen in Europa (zumeist Universitäten und Musikhochschulen) neu gestaltet werden.

Im Folgenden geht es um Hintergrundinformationen, Fragestellungen, Probleme und Chancen, die sich dabei ergeben.[1]

1 Hintergrund: meNet/EAS

Das Dokument „meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung" ist eines der Produkte des EU-geförderten COMENIUS-Netzwerks „music education Network (meNet). Ein europäisches Netzwerk der Kommunikation und des Wissensmanagements für musikalische Bildung", 2006–2009. Alle Ergebnisse dieses Netzwerk-Projektes wurden in Broschüren und DVDs veröffentlicht und finden sich umfassend auch im Internet.[2]

In diesem Netzwerk haben 26 Institutionen aus 11 Ländern als aktive Partner mitgearbeitet, etwa 90 Institutionen aus 23 Ländern waren assoziierte Partner des Netzwerks. Das „music education Network" wurde initiiert, federführend realisiert und wird jetzt weiterentwickelt von der „European Association for Music in Schools (EAS)". Von maßgeblicher Bedeutung in der Gegenwart und Zukunft sind zum einen die von den „National Coordinators"[3] der EAS vorgelegten Übersetzungen des ursprünglich gleichermaßen deutsch- und englischsprachigen Dokuments in die jeweiligen Landessprachen. Zum andern geht es um das Einbringen des meNet-Dokuments in die hochschulpolitischen Gremien jeweils vor Ort, die mit der Revision von Studienplänen befasst sind.

Eine wesentliche Bedingung für die Förderung des meNet-Netzwerks seitens der EU-Kommission war die Übernahme des Auftrags, „Learning Outcomes" für die Musiklehrerbildung in ganz Europa zu formulieren, so wie es für alle möglichen anderen Bildungsbereiche zu der Zeit auch getan wurde.

Das vorliegende Dokument bezieht sich auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulfach Musik, also auf die „Specialists". Von ebenso großer oder gar größerer Bedeutung ist die musikbezogene Ausbildung von so genannten Gesamtlehrern, also den „Generalists", die neben allen möglichen Inhalten auch Musik in ihren Unterricht integrieren. Das Dokument „meNet Lernergebnisse für Musik in der Ausbildung der Gesamtlehrer" ist so gut wie fertig; es wird demnächst veröffentlicht.

2 Europa – und die Entscheidungen „vor Ort"

2.1 Umgestaltung des Bildungswesens

Der politische und bildungspolitische Kontext, in dem diese Arbeit durchgeführt wurde, war und ist gekennzeichnet durch das Bestreben, auf der Basis der Lissabon-Strategie das Bildungswesen in Europa umzugestalten. Der Terminus der „Wissensgesellschaft" dient dabei als ein zentrales Paradigma; ihm wesentlich zugeordnet sind die Maxime des „Lebenslangen Lernens" sowie das Begriffsduo „Innovation und Kreativität". Hierzu wurde das hochkomplexe und ambitionierte Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung"[4] geschaffen, darin eingeschlossen der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung und der Bologna-Prozess für die Umgestaltung des europäischen Hochschulraums.

Neben den unzähligen Initiativen und Dokumenten, die in dieser Entwicklung eine Rolle gespielt haben, soll an dieser Stelle eine besondere Aktion erwähnt werden: Die Europäische Kommission veranstaltete eine groß angelegte Konsultation „Schulen für das 21. Jahrhundert"[5], offen für alle interessierten Institutionen, Organisationen und Personen. Die Diskussion und Formulierung des gemeinsam von meNet und EAS eingereichten Positionspapiers[6] hatte eine große Bedeutung im Vorfeld der Ausarbeitung der „meNet-Lernergebnisse".

2.2 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Als ein zentrales Handwerkszeug für die Ausarbeitung von Dokumenten wie den „Lernergebnissen" kann der „Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)" gelten.[7] In ihm sind die Grundlagen für die weiteren Schritte zur Umgestaltung der Bildung benannt. Drei Aspekte möchte ich hier, mit dem Blick auf das meNet-Dokument, hervorheben:

1. Das Begreifen aller Bildungsinitiativen unter dem prozessualen Aspekt des Lebenslangen Lernens.
2. Die Lenkung des primären Blicks weg vom „Input", also der möglichen Lehrpläne und Lerninhalte, der möglichen Intentionen von Lehrenden und Lernenden u.s.w., hin zum „Output", also zur Betrachtung, welche Ergebnisse am Ende eines Ausbildungsweges im Hinblick auf darauf aufbauende weitere Ausbildungswege oder die berufliche Praxis zu erreichen sind.
3. Die Klärung, wie Lernergebnisse („Learning Outcomes") begrifflich zu fassen sind, nämlich mit Hilfe ihrer Untergliederung in drei Bereiche: 1. Kenntnisse im Sinne von Theorie- und Faktenwissen, 2. Fertigkeiten als kognitive, praktische und methodische Fähigkeiten, Wissen anzuwenden und Probleme zu lösen, 3. Kompetenz „im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit".

In der öffentlichen Debatte wird in der Regel der Terminus „Kompetenzen" an Stelle des im EQR vorgesehenen, umfassenderen Begriffs „Lernergebnisse" benutzt. Das mag am etwas sperrigen deutschen Begriff „Lernergebnisse" liegen (im Englischen ist das „Learning Outcomes" geläufiger). Es hat aber auch eine positive Wirkung: Es geht eben nicht nur um die Aneignung von „Kenntnissen" („knowledge") und „Fertigkeiten" („skills"), son-

dern um den individuellen – verantwortungsvollen und selbständigen – Umgang damit in Lern- und Entwicklungsprozessen. Das wird mit dem Begriff „Kompetenzen" stärker zum Ausdruck gebracht als mit dem neutraler klingenden Wort „Lernergebnisse".

Einschlägige Debatten um die Stimmigkeit und Angemessenheit der Formulierung von Kompetenzen leiden meiner Erfahrung nach häufig unter dem unbedachten, nicht selten willkürlich erscheinenden Umgang mit diesen zentralen Begriffen. Wenn dann noch – wie meistens – Vorstellungen von „Standards" eingebracht werden und gar das irreführende In-eins-Setzen von „Kompetenzen" und „Standards", dann werden die Debatten vollends unproduktiv.

Die Diskussionen um die Formulierung von Kompetenzen und deren Stellenwert in Lehr- und Studienplänen können davon profitieren, wenn als Voraussetzung die Begriffsklärungen des EQR als Konsens akzeptiert werden. Um dieses mein Plädoyer zu untermauern, zitiere ich hier vollständig die entsprechenden EQR-Definitionen:[8]

> *Im Sinne der Empfehlung bezeichnet der Ausdruck:*
> (...)
> *f) „Lernergebnisse" Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert;*
> *g) „Kenntnisse": das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben;*
> *h) „Fertigkeiten" die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben;*
> *i) „Kompetenz" die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.*

Termini wie „Standards" oder „Standardisierung" kommen hier nicht vor; sie sind aus einer ganz anderen Welt pädagogischer Intentionen und politischer Interessen in die Debatte eingebracht worden.[9] Das sollte m. E. in jeder Diskussion explizit zum Ausdruck gebracht werden.

Ein offener Punkt ist die Frage der Nachweisbarkeit einer Kompetenz („die nachgewiesene Fähigkeit..."). Hierauf gehe ich weiter unten ein.

2.3 Vereinheitlichung versus Profilierung

Alle Initiativen im Kontext der Umgestaltung des Bildungswesens – wie wohl überhaupt alle großen und kleinen Initiativen für „Europa" von der Finanz- und Bildungspolitik bis

letztlich in jedes Klassenzimmer hinein – stehen im Spannungsfeld zwischen Vereinheitlichung und Eigenart, also europaweiter Gemeinsamkeit oder jedenfalls Vergleichbarkeit einerseits und nationaler, regionaler, institutioneller und personaler Besonderheit und Profilierung andererseits. Diese Spannung hat auch die Arbeit in meNet auf allen Ebenen geprägt.

Das „meNet-Lernergebnisse"-Dokument versteht sich und wird nun benutzt als ein Referenz-Papier für die Weiterentwicklung der Ausbildungskonzeptionen im Bereich der Ausbildung der Musiklehrerinnen und Musiklehrer in den europäischen Ländern, hat also in sich eine Tendenz zur Vereinheitlichung. Und gleichzeitig betonen wir die Verschiedenheit der tatsächlichen Gegebenheiten, in denen Musiklehrerbildung stattfindet, und die Notwendigkeit, stimmige regionale bzw. institutionelle Lösungen zu entwickeln.

Wenn also auf der Ebene der einzelnen europäischen Länder bzw. der Bundesländer oder Provinzen für künftige Musiklehrerinnen und -lehrer zu erwartende „Lernergebnisse" oder „Kompetenzen" formuliert werden, sollte das meNet-Dokument als ein Text zur Auseinandersetzung hinzu gezogen werden, nicht als Richtlinie oder Bestimmung. In den Diskussionen mag es darum gehen, was jeweils vor Ort, entsprechend der spezifischen kulturellen Bedingungen und Erfahrungen, als das Besondere zu betonen ist – und wie es mit dem für ganz Europa Formulierten, also dem meNet-Dokument, korrespondiert. Die große, emphatische Formel von der Vielfalt, die die Einheit Europas ausmache, manifestiert sich in solcher Arbeit und zeigt sich, je nach Sichtweise, von ihrer schwierigen oder ihrer attraktiven Seite.

Diese Spannung zeigt sich analog auf der Ebene der einzelnen Hochschule, die ihren Studienplan neu gestaltet: Wie weit werden die Anregungen von außen (europäische oder nationale Ebene) aufgegriffen; wie gelingt es, in Korrespondenz dazu das eigene Profil in die Formulierungen explizit einzuarbeiten?

In den Deskriptoren des meNet-Dokuments scheint durchgängig der positive Wert des „Kleinen" durch, also des Nicht-Globalen, des Nicht-Vereinheitlichten, im Besonderen natürlich des persönlichen Lernens und Lehrens, also der Individualität. Dies zeigt sich etwa in der Betonung der Bedeutung der persönlichen Wertvorstellungen der Lehrenden, von deren individuellen Rollen im Lehr-Lern-System, der stets spezifischen Wege und Erfahrungen der Lernenden, generell deren eigene Vorstellungen und im Besonderen der eigenen musikalischen Interessen u.s.w.

Drei Beispiele (Deskriptoren A 1, 6 und 8)[10] mögen das verdeutlichen:

Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung
(1) können ihre persönlichen Wertvorstellungen bezüglich Musik, musikalischer Praxis und musikalischer Bildung zum Ausdruck bringen, welche die eigene berufliche Entwicklung inspirieren und prägen können.
(6) können Lernende dabei unterstützen, sich in musikalischer Hinsicht zu orientieren, Wege im Umgang mit Musik zu finden und so ihre eigenen musikalischen Interessen und Ziele zu verfolgen.
(8) können musikalische Kreativität von Lernenden anregen sowie das Vertrauen und die Fähigkeit unterstützen, die eigenen Vorstellungen auf musikalische Weise zu kommunizieren.

2.4 Abstraktionsniveau

Das Finden eines angemessenen und sinnvoll nutzbaren Abstraktionsniveaus der „Deskriptoren" erweist sich als der Angelpunkt beim Ausbalancieren von Vereinheitlichung und Profilierung – von dem, was tendenziell für „alle" gilt, und der Ausdrucksform auf der jeweils konkreteren Ebene: Welche Umsetzung erfährt das, was für ganz Europa gesagt werden kann, zum Beispiel in der Slowakei oder in Irland; das, was für Deutschland gesagt werden kann, in Baden-Württemberg oder Mecklenburg-Vorpommern; das, was für alle Studierenden des Lehramts Musik gesagt werden kann, für die primär leidenschaftliche Flötenspielerin und für denjenigen, den die kirchliche Jugendarbeit zum Lehrberuf motiviert hat; das, was für eine ganze Schulklasse gesagt werden kann, für Andreas und für Anna?

Heißt dies, dass es sinnvoll ist, die „Learning Outcomes" oder Kompetenzformulierungen von „ganz oben" (Europa) über die Ebene der Länder und dann der Bundesländer bis hinunter zum spezifischen Studienplan an dieser oder jener Hochschule herunter zu „deklinieren"? Von Deskriptoren generell für Bildung über spezifische Bildungsbereiche bis in die einzelnen Studienfächer hinein? Analog die schulischen Lehrpläne vom abstrakten nationalen oder gar „Welt-Niveau" Schritt für Schritt bis konkret ins Klassenzimmer hinein?

Ich bin da skeptisch und komme später darauf zurück. Zunächst ist das spezifische Abstraktionsniveau des meNet-Lernergebnisse-Dokuments zu erläutern.

Die kulturellen und institutionellen Bedingungen für die Weiterentwicklung der Ausbildung der Musiklehrerinnen und -lehrer in den verschiedenen Ländern sind extrem unterschiedlich – von relativ hoch entwickelten Traditionen etwa in Deutschland und Österreich bis hin zur mehr oder weniger gar nicht vorhandenen Musiklehrerbildung etwa in Frankreich oder in großen Teilen Spaniens. Darum war das meNet-Papier auf einem recht hohen Abstraktionsniveau zu formulieren: Es soll für alle Institutionen der Musiklehrerbildung von Nutzen sein und es soll unterschiedlichste Lösungen vor Ort anregen.

Eine Technik, das angemessene Abstraktionsniveau zu finden, war das Ausklammern von Unterscheidungen, die auf regionaler und institutioneller Ebene von hoher Bedeutung sind, etwa die spezifischen Traditionen der Lehrerbildung und ihres kulturellen Hintergrundes und Kontextes, die Verschiedenheit der Schultypen, Schularten und Schulstufen wie auch diejenige der Ausbildungsinstitutionen wie Lehrerbildungskollegs, Universitätsfakultäten, Musikhochschulen u.s.w.

An einem kleinen Beispiel mag dies verdeutlicht werden, an der ersten Hälfte des Deskriptors A 10:

... kennen unterschiedliche Wege, sich Musik hörend zu nähern und...

Das ist eine hoch-abstrakte Formulierung. Der kulturell gegebene Kontext des Erklingens und Wahrnehmens von Musik, also seine Unterschiedlichkeit etwa in Zypern, Bayern oder Wales, wird völlig ausgeblendet. Die Art der Ausbildungsinstitution (Musikhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität) wird ignoriert. Es geht in der pädagogi-

schen Perspektive nicht um Musikunterricht für 6-, 13- oder 18-Jährige. Es ist nicht die Rede von konkreten Möglichkeiten, Musik zu hören – also etwa mit Bezug zur eigenen Erfahrung, ein Instrument zu spielen oder zu singen; kontemplativ in sich versunken wie möglicherweise im Konzertsaal oder mit Kopfhörern daheim; das Verbinden des Hörens mit außermusikalischen Assoziationen und anderen inneren Vorstellungen; konzentriert auf die Machart und Struktur des jeweiligen Musikstücks; in Verbindung mit Aktivitäten wie das Sich-Bewegen oder das Malen zur Musik u.s.w. Es ist auch nicht bestimmt, wie viele verschiedene Wege man als Lehrende bzw. Lehrender an die Lernenden herantragen oder welche man präferieren sollte. Es ist nicht von bestimmten Arten und Stilen von Musik die Rede oder womöglich von einer angemessenen Korrespondenz zwischen bestimmter Musik und bestimmter Hörweise. Aber gerade weil das Abstraktionsniveau der Formulierung so hoch ist, ist der Anregungsimpuls, sich mit diesen Fragen im Kontext des eigenen Erfahrungshintergrunds z. B. an der Musikhochschule in Tallinn oder der pädagogischen Fakultät der Universität Exeter, Ljubljana oder Granada auseinanderzusetzen, so besonders hoch.

Auf den ersten Blick erscheint es logisch, sinnvoll und angemessen, die europaweit gedachten meNet-Lernergebnisse auf die Länderebene herunterzubrechen, also, um mit dem obigen Beispiel fortzufahren, estnische, britische, slowenische und spanische Lernergebnisse- oder Kompetenzkataloge auszuarbeiten, in Großbritannien zusätzlich noch englische und walisische und in Spanien noch andalusische und baskische u.s.w. Hierin wäre dann jeweils spezifisch zu formulieren, was „unterschiedliche Wege kennen, sich Musik hörend zu nähern" konkret jeweils heißen sollte – bzw. ob dieser Deskriptor vor Ort überhaupt relevant erscheint. Etliche der meNet-Deskriptoren wären also umzuformulieren, wegzulassen und durch andere zu ergänzen, in Estland z. B. die besondere Bedeutung des modernen Chorgesangs für die Entwicklung der Fähigkeit des Musikhörens hervorzuheben, in England die musikalisch-praktischen Erfahrungen im Bereich aktueller Popmusik, in Andalusien und Slowenien die traditionelle Volksmusik. Im nächsten Schritt wären dann auf weiterer Konkretisierungsstufe, also noch einmal weniger abstrakt, Deskriptoren zu formulieren, die als sinnvoll für die jeweiligen Ausbildungsinstitute in Tallin, Exeter, Ljubljana und Granada erachtet werden. Jeder einzelne Studierende wäre dann am Ende der Ausbildung dem Kompetenzkatalog dieses Instituts verpflichtet.

Diese scheinbar logische, lineare Technik des Herunter-„Deklinierens" des Katalogs von der höchsten Abstraktionsebene auf die jeweils nächste Konkretisierungsebene hat viel Faszination: Sie wird, soweit ich es sehen kann, weitgehend praktiziert. Meine Skepsis, ob das auch sinnvoll gelingen kann, speist sich aus drei Quellen: Zum einen erinnert mich diese Vorgehensweise allzu stark an die Versuche des Ableitens der Unterrichtsziele von allgemeinen Erziehungszielen; als Junglehrer wurden wir dazu gedrängt, von Zielen wie „Erziehung zum mündigen Menschen" Grobziele für Unterrichtsperioden oder -einheiten und Feinziele für die einzelnen Unterrichtsstunden oder gar deren Phasen zu formulieren. Ich persönlich habe das immer als unstimmig und sogar als unehrlich empfunden und meine, dass es sowohl im praktischen Tun des Lehrens und Lernens als auch gedanklich-theoretisch nicht richtig ist. (Darüber ist viel geschrieben worden; ich belasse es hier bei den persönlichen Anmerkungen.) Zum zweiten erscheinen mir alle Versuche des sukzessiven Herunterbrechens von der höchsten Abstraktions- zur niedrigsten Kon-

kretisierungsstufe als reine Gedanken- oder Sprachspiele, die letztlich praktisch nutzlos sind.[11] Und drittens macht mich skeptisch, dass die Intention des „Operationalisierens" zumeist aufs engste verknüpft ist mit dem Bedürfnis des Kontrollierens: Je präziser formuliert werden kann, welche Lernergebnisse denn nun „wirklich konkret" am Ende zu erreichen sind, desto besser kann man sie kontrollieren und bewerten. Hier sind wir in der Welt der Standards bzw. der Standardisierung gelandet. Die Diskussion um die „Bildungsstandards", die „Kompetenzorientierung" und mögliche „Kompetenzmodelle" ist unglücklicherweise in hohem Maße geprägt oder gar überwuchert von der Frage der Kontrolle, der Überprüfung und Bewertung.

Im Unterschied zur linearen Technik des Herunter-„Deklinierens" und Operationalisierens könnten sich offenere und dynamischere Formen des Umgangs mit den Lernergebnisse-Deskriptoren bzw. den vor Ort vorliegenden Kompetenzkatalogen entwickeln. Am Ende der Ausbildung, wenn es um die „Nachweisbarkeit" des Erreichens der Lernergebnisse geht, könnte die Korrespondenz zwischen dem, was die Deskriptoren vorsehen, einerseits und dem, was der einzelne Studierende sich angeeignet hat, andererseits zur Debatte stehen. Die Form des Nachweises bzw. der Überprüfung oder des Assessmentverfahrens wäre dann der Diskurs (s. weiter unten: 3.5 „Nachvollziehbarkeit – Überprüfung – Assessment"). In der einschlägigen pädagogischen Fachliteratur gibt es dazu viel überzeugendes Know-how. – In jedem Fall ist das Abstraktionsniveau auch „vor Ort" von ganz entscheidender Bedeutung.

Wie tatsächlich in den verschiedenen Ländern, Regionen und Institutionen mit dem meNet-Dokument umgegangen wird, werden wir als EAS beobachten und auswerten. Es ist mittel- und langfristig ein dynamischer Prozess intendiert, in dem sich aus dem Hin und Her der internationalen Kommunikation und des Erfahrungsaustausches immer wieder die Notwendigkeit ergeben wird, die europaweit angemessenen „Lernergebnisse" zu revidieren, also in Inhalt und Formulierung weiterzuentwickeln.

3 Positionierung

Das hohe Abstraktionsniveau des Textes hat es ermöglicht, in wichtigen Aspekten der Musiklehrerbildung Position zu beziehen, unabhängig von der Frage, wie weit diese Position dem Konsens in dieser oder jener nationalen, regionalen oder institutionellen Tradition entspricht. Diese Positionierung deckt sich einerseits mit den persönlichen Auffassungen der Mitglieder der „Learning Outcomes"-Gruppe wie auch der anderen Partner im meNet-Projekt und sie steht andererseits weitgehend im Einklang mit den Maximen, die in den Basisdokumenten rund um die EU-Strategie „Allgemeine und berufliche Bildung" zum Ausdruck kommen.

Gleichzeitig entspricht diese Positionierung nicht der vorherrschenden Praxis der Musiklehrerbildung und weitgehend auch nicht der beobachtbaren Realität des Lehrens und Lernens im Musikunterricht in den meisten Bildungsinstitutionen Europas. Sie korrespondiert eher mit hier und dort praktizierten und erkennbaren Tendenzen, die von den Autoren der meNet-Lernergebnisse als erstrebenswert und als zukunftsträchtig angesehen werden. Sie spiegelt also keinen Mainstream, sondern bringt eine Vision zum Ausdruck, wohin sich über den Weg der sich verändernden Lehrerbildung das Lernen

im schulischen Musikunterricht des 21. Jahrhunderts entwickeln sollte.

Fünf wesentliche Punkte dieser Positionierung möchte ich hier nennen und kurz umschreiben.

3.1 Das Bild vom Lernenden

Das Dokument ist durchzogen vom Verständnis des Lernenden als eines Protagonisten auf der Bühne des selbstbestimmten Lernens. Als Protagonist kann er beanspruchen, dass er in seiner Persönlichkeit und Expertenschaft sowie in seinem kulturellen Selbstverständnis und Verhalten respektiert wird und dass die Lehr-/Lern-Prozesse damit im Einklang stehen.

Besonders deutlich wird dies etwa in Deskriptoren, die betonen, dass es im Unterricht im Wesentlichen um die Bedeutung der Musik im Leben der Schülerinnen und Schüler geht: darum beispielsweise, dass „die Rolle und Bedeutung von Musik im Leben junger Menschen" anzuerkennen ist und dass angemessene Formen zu finden sind, „um deren musikalische Interessen und Expertisen in Unterrichtsprozesse zu integrieren" (Deskriptor A 5).

Andererseits ist damit keineswegs ein individualisierter Unterricht gemeint. Es werden immer die Lernenden (ausschließlich im Plural) in ihrer Gesamtheit angesprochen und damit, wenn man an die Schulklasse denkt, als spezifische Gruppe, als ein stets aktuelles soziales Gebilde „im Leben der Schule und deren Umfeld" (A 15) – so wie es auch den Vorstellungen von einer „Neuen Lernkultur" entspricht.

Das Bild von den Lernenden und vom Unterricht ist hier auch nicht zu trennen von der prägenden Rolle und steuernden Funktion des bzw. der Lehrenden.

Obwohl die Deskriptoren aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus sprachlich eher blutleer klingen (das ist in solcher Art von Dokumenten vermutlich unvermeidlich), so lassen sie bei genauem Hinsehen im Hintergrund doch viel Auseinandersetzung, Dynamik und gar Dramatik auf der „Bühne des selbstbestimmten Lernens" erahnen.

3.2 Das Bild vom Lehrenden

Der Lehrende wird hier ganz wesentlich identifiziert in seiner Rolle als Ermöglicher des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Andere Aspekte werden als Basis dieser Rolle und Qualifikation aufgefasst, also etwa das Wertebewusstsein, die Reflexionsfähigkeit, die musikbezogene Expertenschaft, die pädagogische Professionalität u.s.w.

Auch hier kann man über die Dynamik, die ein solches Lehrerbild und Selbstverständnis im realen Unterrichtsgeschehen bewirkt, mehr erahnen, als es in den Deskriptoren explizit formulierbar ist. Das liegt daran, dass die methodische Ebene sinnvoller Weise nicht angesprochen werden kann. Die Lernergebnisse oder Kompetenzen sind nur als Dispositionen oder Ausgangspunkte zu begreifen. Erst wenn man sich von hier aus mögliches reales Verhalten und das Handeln (Methoden, Arbeitsweisen) vorstellt, wird deutlich, wie lebendig und facettenreich der Unterricht sein wird – und wie er sich wesentlich vom herkömmlichen „Belehrungsunterricht" unterscheidet, der z. B. auf vorbestimmtes, abprüfbares Wissen aus ist und in Distanz zum Lernen der jungen Menschen bleibt.

Ein Beispiel. Der Deskriptor A 8 lautet:

Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung können die musikalische Kreativität von Lernenden anregen sowie das Vertrauen und die Fähigkeit unterstützen, die eigenen Vorstellungen auf musikalische Weise zu kommunizieren.

Erst wenn man sich konkretes Verhalten und Handeln vorstellt, verlieren die Begriffe hier ihren Hülsencharakter: Es wird klar, dass die besondere Kreativität des Lehrenden und seine Art, musikalisch zu kommunizieren, zum Vorschein kommen und ins gemeinsame Tun hineinwirken. Die Rolle des Lehrenden geht weit über die des Ermöglichers hinaus: Er ist als Person in verschiedenen Rollen Teil des ganzen Geschehens in der Schulklasse, also des gemeinsamen Prozesses des Lernens.

Dies gilt auch und erst recht, wenn der Lehrer oder die Lehrerin Expertisen von außen (Musiker, Komponistinnen, Konzertveranstalter...) in den Unterricht integriert.

3.3 Die Auffassung von Musik, musikalischer Praxis und musikbezogenem Lernen

Das meNet-Dokument postuliert die Offenheit des Unterrichts für die Vielfalt der Arten und Stile von Musik; es betont den jeweils gegebenen Kontext, in dem Musik auch im Leben der jungen Menschen eine Rolle spielt; unterstreicht die Bedeutung der engen Verbindung von eigenem, überzeugendem Musik-Machen und der Musik-Rezeption; und es wird darin explizit auch für die Nutzung der durch neue Medien und Technologien gegebenen Möglichkeiten, einfallsreich und Gewinn bringend mit Musik umzugehen, plädiert.

Es werden keine Aussagen darüber getroffen, ob bestimmte Bereiche oder Stile der Musik in der Musiklehrerbildung – und perspektivisch im schulischen Musikunterricht – von besonderer Bedeutung sein sollten: ob sie also etwa als Ausgangspunkte oder als Zielvorstellung aufzufassen sind oder ob sie gar als das eigentliche Zentrum dessen zu gelten haben, was unter Musik verstanden wird. Tatsächlich gilt in manchen Ländern (vor allem wohl in Deutschland und Österreich, zumal an den Musikhochschulen) nach wie vor die klassisch-romantische, die so genannte Kunstmusik als Fundament und Mittelpunkt der Musiklehrerbildung, in andern Ländern ist es die Volksmusik, in wieder anderen „Popular Music" (also Stile rund um Pop, Rock, Jazz u.s.w.). Das meNet-Dokument geht davon aus, dass über solche Schwerpunktsetzungen vor Ort, in den Regionen und Institutionen, sowie individuell durch die Lehramtsstudierenden zu entscheiden ist. Wichtiger als eine generelle Präferenz für diese oder jene Art der Musik sind die Herausbildung der persönlichen musikalischen Interessen und Expertisen sowie der Respekt gegenüber dem jeweils Anderen. Das gilt für den Bereich der Ausbildung der Musiklehrerinnen und -lehrer wie auch, perspektivisch, für deren Disposition und Verhalten als Lehrende im schulischen Unterricht. – Diese allgemeinen Formulierungen, die die Gefahr allzu schnellen Konsenses in sich bergen, führen in der Realität der Auseinandersetzungen um Studienplan-Revisionen zu extrem schwierigen Fragen: Kann die Musiklehrerbildung dem Studierenden und späteren Musiklehrer wirkliche Offenheit bei der „Herausbildung der persönlichen musikalischen Interessen und Expertisen" ermöglichen, wenn (z. B. bei

uns in Wien) von der Zulassungsprüfung über die angebotenen Studienschwerpunkte bis zu den Abschlussprüfungen die sogenannte Klassische Musik mit all den damit verbundenen Normen und Wertvorstellungen im Mittelpunkt steht? Ähnliche Fragen stellen sich an einer englischen Universität, in der z. B. die popmusikalische Praxis den zentralen Stellenwert beansprucht.

Die Frage, ob Musik als eine Form von Kunst aufzufassen ist, wird im meNet-Dokument weitgehend ausgeklammert (wenngleich an einer Stelle von „Aktivitäten und Expertisen im Bereich von Musik und Kunst" die Rede ist, s. A 13). Allerdings wird in den Deskriptoren immer wieder der Bezug zu „Musik, die es gibt", betont, wenn etwa Begriffe wie „stilgerecht" oder „angemessen" benutzt werden (Deskriptoren A 3 und A 4), wenn von sachkundiger Musik-Auswahl die Rede ist und vom Wissen und Verständnis von musikalischen Epochen, Stilen und Genres (A 3). Implizit steckt darin eine Wendung gegen eine Eigenwelt des musikpädagogischen Muszierens, wenn sie sich im schulischen Kontext verselbständigt und sich vom Bezug zu (komponierten oder sonstwie verfügbar gemachten) Musikstücken weitgehend abkoppelt. Tatsächlich sind solche Eigenwelten weit verbreitet, im Besonderen in popmusikalischen Spielweisen und nicht zuletzt durch die attraktiven Möglichkeiten, mit moderner Technologie, insbesondere mit Computern und faszinierender Musik-Software zu spielen.

In einem weiteren Bereich, der in musikpädagogischen Debatten eine große Rolle spielt, beziehen die Autorinnen und Autoren des meNet-Dokuments Position, indem sie ihn ausklammern: die Frage nach den möglichen Transfer-Wirkungen des Musikunterrichts zugunsten außermusikalischer Kompetenzen wie die Steigerung der Intelligenz, die Verbesserung des Sozialverhaltens, die Stärkung der Konzentrationsfähigkeit u.s.w. Implizit gehen die meNet-Lernergebnisse davon aus, dass diese Frage keinen sinnvollen Gegenstandsbereich der Musiklehrerbildung darstellt und dass sie nicht zu den Aufgaben und Intentionen der späteren Musiklehrerinnen und Musiklehrer gehört.

3.4 Verknüpfung von Studium und berufsbezogener Praxis

Die meNet-Lernergebnisse sind durchweg so formuliert, dass sie Erfahrungen im praktischen Umgang mit Lernenden und den beruflichen Kontext der Schule selbstverständlich einbeziehen. Um dieses Prinzip geht es: Dass man nicht zunächst „Musik studiert" und dann die Vermittlung der erworbenen musikalischen bzw. musikalisch-praktischen Kompetenzen im schulischen Unterricht erlernt, sondern dass das „Musik-Studieren" von Hause aus von der Einbeziehung möglicher kommunikativer und Lern-Kontexte geprägt ist und lebt.

Am schönsten kommt diese Positionierung im Deskriptor A 2 zum Ausdruck:

> *Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung sind in der Lage, Musik überzeugend, ausdrucksstark und stilgerecht auszuüben und können dabei die jeweils gegebenen kommunikativen Situationen und Lernkontexte angemessen berücksichtigen.*

Auch in diesem Punkt spiegeln die meNet-Lernergebnisse nicht die reale Praxis der Ausbildung der Musiklehrerinnen und Musiklehrer an den meisten Ausbildungsinstitutio-

nen in Europa wider, in denen es eine große Lücke und häufig sogar einen Widerspruch gibt zwischen der künstlerischen Ausbildung z. B. am Instrument oder der Art, sich mit der Musikwissenschaft zu befassen, einerseits und der „schulpraktischen Ausbildung" andererseits (als Problem weltweit in englischer Sprache zumeist benannt als Gegenüberstellung von „performance" und „education"). Die meNet-Lernergebnisse plädieren für die enge Verbundenheit zwischen der künstlerisch-wissenschaftlichen Ausbildung und deren pädagogischer Zielperspektive, also des Lehrens im Fach Musik.

Es gibt im meNet-Dokument keine Anhaltspunkte dafür, in welchen Formen diese innere Verbundenheit zu ermöglichen und zu fördern ist; es wird lediglich postuliert, dass sie am Ende der Ausbildung nachweislich gegeben sein soll.

In der Regel bildet in Europa das Ende des hochschulischen oder universitären Studiums das Ende der (primären) Musiklehrerbildung („initial teacher training") in dem Sinne, dass die Absolventen und Absolventinnen über die erwartbaren Kompetenzen verfügen und in der Lage und bereit sind, den Lehrberuf zu ergreifen. In diesem Fall sind die Aspekte des Einbeziehens „kommunikativer Situationen und Lernkontexte", also auch der „schulpraktischen Ausbildung", ins Studium zu integrieren. Einen Sonderfall stellt das System in Deutschland dar, wo auf das Studium das Referendariat als Ausbildungsbereich unmittelbar im Schulalltag folgt; ähnliche, wenn auch weniger profilierte Formen gibt es in Österreich (Unterrichtspraktikum, meist als „Probejahr" aufgefasst) und in England. In diesen speziellen Fällen der „zweiphasigen Ausbildung" werden die Formen des Integrierens von Lernkontexten in die eigene künstlerisch-wissenschaftliche Ausbildung anders zu entwickeln sein als im europaweiten Normalfall der einphasigen Lehrerbildung.

3.5 Nachvollziehbarkeit – Überprüfung – Assessment

Die Deskriptoren im meNet-Dokument benennen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, über die beginnende Lehrerinnen und Lehrer des Fachs Musik am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollen. Diese Lernergebnisse müssen nachweisbar sein. Damit stellt sich die oben bereits mehrfach nahegelegte Frage, welche Möglichkeiten es gibt, solche komplexen, über Jahre erworbenen Lernergebnisse für Außenstehende nachweisbar oder nachvollziehbar zu machen.

Auch in diesem Punkt beziehen die Autorinnen und Autoren des meNet-Dokuments eine Position, die auf der einen Seite mit der weithin gängigen Praxis des Kontrollierens, Überprüfens und Bewertens nicht vereinbar ist und die auf der anderen Seite mit dem Hand in Hand geht, was um die Termini „Neue Lernkultur" und „Neue Leistungskultur" herum vorgeschlagen wird.[12] Das Problem der Nachweisbarkeit und Einschätzung (Wertung) hoch komplexer Ergebnisse, wie sie das Lernen generell mit sich bringt und erst recht solches im Kontext von Kunst und Ästhetik, also etwa der Musik, ist durchaus nicht gelöst.[13] Die meNet-Deskriptoren drängen aber, ohne es explizit zu formulieren, in eine Lösungsrichtung, in der versucht wird, sowohl der Komplexität als auch der Individualität, damit aber ein gutes Stück weit auch der Unwägbarkeit der Lernergebnisse eher gerecht zu werden. Sie wenden sich damit gleichzeitig implizit gegen eine Lösungsrichtung, wie wir sie aus der Welt der Standards und der Standardisierung kennen. Diese, die Welt

der Standards, brauchen wir in vielen Lebensbereichen, bei den Maßen und Gewichten, beim Straßen-, Brücken- und Häuserbau, in den meisten Bereichen von Industrie und Wirtschaft, von jedermanns Alltag bis hin zur Vermessung und Umgestaltung der Welt. Der Anspruch, dass es verbindliche Standards gibt, reicht sogar bis weit in viele Bereiche der Wissenschaften hinein. Mit Standards verbinden wir allgemeine Gültigkeit, direkte Vergleichbarkeit und letztlich Verlässlichkeit und Sicherheit. Im Bereich des Lernens und Lehrens gibt es nur wenig davon; und wo es das gibt, ist es zweitrangig.

Die meNet-Deskriptoren sind mit jeglicher Form von Standardisierung nicht vereinbar; die Formulierungen von „fähig sein, dieses oder jenes zu tun" unterstellen implizit vielmehr komplexe Assessment-Verfahren, in denen es möglich ist nachweislich zu zeigen, dass bei aller individueller Profilierung die Lernergebnisse als Voraussetzung für den Einstieg in den Lehrberuf erreicht wurden.

Drei ausgewählte Assessment-Aspekte sollen hier kurz angesprochen werden; sie ausführlicher zu thematisieren, würde den hier gegebenen Rahmen sprengen. Es sind mittlerweile viele Forschungsergebnisse dazu publiziert worden.

- Lernergebnisse bzw. Kompetenzen, wie sie hier zur Debatte stehen, sollten generell nicht zum Gegenstand punktueller Prüfungen gemacht werden. In meinem Artikel „Leistungen gehören kommuniziert"[14] habe ich die Aussage zitiert, Prüfungen seien „definitiv keine adäquate Möglichkeit des Darstellens von Wissen" und generell kein brauchbares Instrument des Feststellens, Messens und Bewertens von Leistungen. Eine solche Positionierung klingt provokant, erst recht wenn sie von einer Bildungsministerin publik gemacht wird.[15] Zugunsten der weiteren Entwicklung angemessener Assessment-Verfahren lohnt es sich jedenfalls, die Sinnhaftigkeit und Gültigkeit dieses Satzes in der Praxis weiterhin zu erforschen und ggf. Konsequenzen daraus zu ziehen.
- Die Aufgabe, das Erreichen von Lernergebnissen nachzuweisen, sollte eingebunden sein in mehrschichtige Verfahren, in die auch die Dokumentation und Reflexion von Arbeitswegen (z. B. mit Hilfe von Lerntagebüchern, Portfolios u.s.w.) einbezogen wird. Das die Ausbildung abschließende Assessment-Verfahren ist damit zu verstehen als der (vorläufige) Endpunkt einer Entwicklung, in der von Anfang an die Vergewisserung der eigenen Lernwege und Lernergebnisse als förderlich erlebt wurde.
- Ausgangs- und im Weiteren dann auch zentraler Kommunikationspunkt sollte die Selbstevaluation und in diesem Sinne auch die Selbstdarstellung desjenigen sein, der am Ende der Ausbildung die von ihm erreichten Lernergebnisse Anderen, Außenstehenden, überzeugend nachvollziehbar machen möchte. Ein wichtiger Aspekt des Verfahrens ist demzufolge die kritische Auseinandersetzung mit dem Selbstbild – in Auseinandersetzung mit dem „Fremdbild" der „Assessoren" (im Sinne von Gutachter, Auswerter) und in Konfrontation mit den vorliegenden Lernergebnisse-Deskriptoren oder vor Ort verbindlichen Kompetenz-Katalogen.

4 Zusammenfassung

Das meNet-Lernergebnisse-Dokument kann gewinnbringend als ein Referenzpapier für die Weiterentwicklung der Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern benutzt

werden. In ihm wird auf hoher Abstraktionsstufe formuliert, was Musiklehrerinnen und Musiklehrer in Europa können, also über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sie am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollten.

In der Auseinandersetzung mit diesem Referenz-Dokument im Kontext von Studienplan-Revisionen ergeben sich viele Fragestellungen, Probleme und Chancen. Sie ranken sich um die Suche nach Lösungen für eine gute Balance zwischen Vereinheitlichung und (individueller) Profilierung sowie für ein angemessenes Abstraktionsniveau der Deskriptoren oder Kompetenzbeschreibungen jeweils „vor Ort". Sie betreffen ferner Fragen nach den prägenden Bildern von Lernenden und Lehrenden, nach dem vorherrschenden Begriff von Musik und musikbezogenem Lernen, nach sinnvollen und praktikablen Verknüpfungen der Bildung und Ausbildung mit berufsbezogener Praxis sowie schließlich nach angemessenen Formen der Überprüfung der Nachweisbarkeit der erreichten Lernergebnisse bzw. Kompetenzen.

Im günstigen Fall führen solche Auseinandersetzungen in Prozesse, in denen nicht nur unterschiedlichste Wege in den verschiedenen europäischen Ländern und Regionen sowie in den Ausbildungsinstitutionen gegangen werden. Sondern es wird mittelfristig auch möglich sein, das bisherige meNet-Dokument zu überarbeiten, so dass von ihm wiederum neue Impulse ausgehen können.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Beitrag überschneidet sich inhaltlich teilweise mit einem früher veröffentlichten: Franz Niermann, Adri de Vugt, Sarah Hennessy, Isolde Malmberg: „meNet-Lernergebnisse" als Handwerkszeug für die Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung in Europa, in: Diskussion Musikpädagogik, 46 (2010), S. 49–57. Es werden hier aber Aspekte, die für die Berlin-Wannsee-Tagung bedeutsam waren, speziell herausgearbeitet.

2 www.menet.info [24.07.2012].

3 Die Website der EAS: www.eas-music.org, die „Countries Sites" der „National Coordinators": http://www.eas-music.org/countries [24.07.2012].

4 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_de.htm [04.07.2012].

5 http://ec.europa.eu/education/school21/index_de.html [04.07.2012].

6 http://ec.europa.eu/education/school21/results/music_de.pdf [04.07.2012].

7 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm [04.07.2012].

8 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF [04.07.2012].

9 Franz Niermann, Isolde Malmberg: Bildungsstandards – Kompetenzen – Lernergebnisse. Lässt sich musikalische Bildung normieren? In: Musikerziehung, Oktober 2009, S. 15–18.

10 http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/topics.html?m=3&c=2&zusatz=&lang=de [24.07.2012].

11 Vgl. hierzu im vorliegenden Band (S. 20–23) Klaus Riedel: Der reformierte Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen. Ein Einzug in ein unfertiges Haus.

12 Vgl. hierzu die Artikel und die in ihnen angegebene Literatur im Buch von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Leistung im Musikunterricht, München 2008.

13 Reichhaltige Anregungen zum Umgang mit der Frage des Assessments im Bereich musikalischer Bildung gehen aus von den internationalen Konferenzen der „ISAME": International Symposia on Assessment in Music Education, geplant für 2013 in Taiwan („Music Assessment and Global Diversity: Practice, Measurement, and Policy"), s. http://conferences.dce.ufl.edu/isame [24.07.2012]; zuvor, 2011, in Bremen (Thimothy S. Brophy, Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): Music assessment across cultures and continents: The culture of shared practice. Proceedings of the 2011 International Symposium on Assessment in Music Education, GIA Publications: Chicago (im Druck).

14 Franz Niermann: Leistungen gehören kommuniziert, in: Schäfer-Lembeck (Hg.), a. a. O., S. 15–31.

15 Claudia Schmied (2008): Schulgipfel „Verantwortungspartnerschaft Bildung", http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15792/schulgipfel_071213.pdf, S. 10f. [24.07.2012].