

Zum Erwerb bedeutsamer Kompetenzen für das Unterrichten von Musik vor der Studienphase

Ausgewählte Fragestellungen und Modelle

Bachelorarbeit im Studiengang BOM Künstlerisch-Pädagogisches Profil

Hochschule für Musik Saar

Themenstellung: Prof. Dr. Michael Dartsch

Vorgelegt von: Elisa Marie Raber

Eingereicht am: 30.03.2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Pädagogische Kompetenzen	5
2.1 Kompetenzbegriff.....	5
2.2 Unterrichten von Musik	8
2.3 Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften bei Puffer.....	13
3. Musikmentorenausbildung	21
3.1 Entstehung.....	21
3.2 Potentiell erwerbbar Kompetenzen (Ziele und Inhalte).....	22
3.3 Art des Kompetenzerwerbs (Rahmenbedingungen).....	26
4. Freiwilligendienste: „Musiker ohne Grenzen e.V.“	29
4.1 Allgemeine Informationen zu „Musiker ohne Grenzen e.V.“.....	29
4.2 Potentiell erwerbbar Kompetenzen im Vorbereitungsseminar (Seminar-konzept).....	31
4.3 Empirische Untersuchung.....	33
4.3.1 Methoden und Durchführung.....	33
4.3.2 Ergebnisse.....	38
4.3.2.1 Fallbeschreibungen.....	38
4.3.2.1.1 Die unbedarfte Medizinstudentin.....	38
4.3.2.1.2 Die inklusionsinteressierte Schulmusikerin.....	40
4.3.2.1.3 Der besonnene Jurastudent.....	42
4.3.2.1.4 Der teamende Jazz- und Schulmusiker.....	43
4.3.2.1.5 Die positiv gestimmte Medizinstudentin.....	45
4.3.2.1.6 Die kritisch gestimmte Schulmusikerin.....	47
4.3.2.2 Fallübergreifende Darstellung.....	49
4.3.2.2.1 Motivation.....	49
4.3.2.2.2 Kompetenzerwerb im Vorbereitungsseminar.....	50
4.3.2.2.3 Kompetenzerwerb im Projekt.....	53
4.3.2.3 Diskussion.....	57
5. Fazit und Ausblick	60
6. Literatur	64

1. Einleitung

Nicht selten unterrichten Studierende musikpädagogischer Fächer zum ersten Mal im Rahmen ihres Studiums. Stellt man diese Beobachtung der langjährigen Beschäftigung mit dem eigenen Instrument gegenüber, die für ebenjenes Studium vonnöten ist, so tritt zumindest ein Ungleichgewicht zutage, über das es sich nachzudenken lohnt. Die Ausbildung am Instrument oder der Stimme beginnt meist schon sehr früh und intensiviert sich immer weiter, je näher ein Studienbeginn rückt. Währenddessen scheint der Erwerb pädagogischer Kompetenzen vor der Studienphase in sehr viel geringerem Umfang zu erfolgen: Möglichkeiten, bereits im Jugendalter musikpädagogische Erfahrungen zu sammeln, bieten sich eher punktuell. Mitunter ergeben sie sich nur zufällig, oft in einem weniger strukturierten Rahmen. Dennoch gibt es im deutschsprachigen Raum Modelle, die Jugendlichen aktiv musikpädagogische Erfahrungsräume eröffnen und sie dabei jeweils bis zu einem gewissen Grad begleiten. So sei an dieser Stelle das Format des Übe-Coachings genannt, das von Marc Brand konzipiert wurde und das vornehmlich im Raum Luzern Anwendung findet. Hier werden innerhalb einer Instrumentalklasse Übepartnerschaften zwischen je einem oder einer Jugendlichen (Übe-Coach) und einem Kind vermittelt. Der Übe-Coach besucht dann ein Mal wöchentlich das entsprechende Kind, übt und musiziert gemeinsam mit ihm und fungiert so als Mentor*in und Peer-Educator (Brand 2011, S. 20). Ähnlich mutet das Modell der Singpat*innen an, das im Rahmen des Konzepts „Eine (Musik-)Schule für alle“ (EMSA) in Nordrhein-Westfalen zum Einsatz kommt. Dort unterstützen motivierte Schüler*innen Musikpädagog*innen im Rahmen der sogenannten Vocal-Breaks und nehmen so ebenfalls die Rolle eines Peer-Educators ein (Buyken-Hölker 2022, S. 75 ff.). In der vorliegenden Arbeit stehen im Folgenden - nicht zuletzt im Hinblick auf eine musikpädagogische Nachwuchsförderung - vor allem zwei entsprechende Modelle im Fokus. Zum einen die sogenannte Musikmentorenausbildung¹, die momentan in neun Bundesländern existiert und in der sich Jugendliche in Wochenendveranstaltungen vor allem in den Bereichen Ensembleleitung und Veranstaltungsorganisation weiterbilden können. Zum Anderen das Angebot musikalischer Freiwilligendienste des Vereins „Musiker ohne Grenzen e.V.“, bei dem, vornehmlich junge, Menschen aus Deutschland in Ländern des Globalen Südens über mehrere Monate hinweg Musik beziehungsweise ihr Instrument unterrichten. Dabei wird vor allem Fragen des Kompetenzerwerbs nachgegangen: Welche Kompetenzen

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird der Begriff Musikmentorenausbildung nicht gegendert, gemeint sind dennoch alle Geschlechter

sind generell bedeutsam für das Unterrichten von Musik und welche Kompetenzen können in den vorgestellten Modellen erworben werden? Auf welche Weise soll dieser Kompetenzerwerb ablaufen? Daneben stehen, insbesondere in Bezug auf den musikalischen Freiwilligendienst, Fragen nach dem tatsächlichen Kompetenzerwerb: Welche musikpädagogischen Kompetenzen werden dort konkret erworben und wie läuft der Kompetenzerwerb tatsächlich ab? Schließlich stellt sich – weiterhin mit der Thematik einer musikpädagogischen Nachwuchsförderung im Hinterkopf – die Frage nach der grundsätzlichen Motivation. Was treibt Jugendliche oder junge Erwachsene an, sich bereits vor der Studienphase musikpädagogisch zu betätigen? Dazu soll im zweiten Kapitel zunächst ein theoretischer Rahmen gesteckt werden, in dem insbesondere der Frage nach bedeutsamen Kompetenzen für das Unterrichten von Musik nachgegangen wird und der gleichzeitig als Basis für alle nachfolgenden Überlegungen dient. So findet im dritten Kapitel die Musikmentorenausbildung nähere Betrachtung, hierfür wurden neben den Abschlussarbeiten von Weber und Theysohn (Weber 2010; Theysohn 2010) vor allem aktuelle Dokumente und Webseiten ausgewertet. Das vierte Kapitel beschäftigt sich schließlich eingehend in Form einer qualitativen Studie mit dem musikpädagogischen Kompetenzerwerb im Rahmen musikalischer Freiwilligendienste mit „Musiker ohne Grenzen e.V.“.

2. Pädagogische Kompetenzen

2.1 Kompetenzbegriff

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht mit dem Erwerb musikpädagogischer Kompetenzen zunächst auch der Begriff der Kompetenz selbst. Er ist, neben seiner alltagssprachlichen Verwendung, im empirischen Kontext in zahlreichen Gebieten anzutreffen und weist dementsprechend eine hohe Vielfalt an Definitionen und Ausgestaltungen auf. So nennt Weinert als mögliche Verwendungsgebiete gar die Biologie und Immunologie, aber auch viele andere akademische Disziplinen, wie beispielsweise die Philosophie, Psychologie oder Soziologie (Weinert 2001a, S. 45). In der Bildungsforschung und der pädagogischen Psychologie, das heißt im schulischen Bereich, gewinnt der Begriff insbesondere seit Beginn der 2000er Jahre an Bedeutung (vgl. 2014, S. 106 ff.). Er bezieht sich dort zunächst auf Schüler*innen und ist vor allem im Kontext von Bildungsstandards relevant. Im Rahmen dieser von der Kultusministerkonferenz (KMK) aufgestellten Bildungsstandards werden Bildungsziele für Schüler*innen formuliert, deren Erreichen durch den empirischen Nachweis entsprechender Kompetenzen charakterisiert werden soll. Der Kompetenzbegriff leitet sich an dieser Stelle also aus bestimmten Anforderungen ab und wird dann als „überprüfbare Zieldimension von Unterricht im Sinne einer Konkretisierung von Bildungszielen“ verstanden (Hasselborn & Knigge 2018, S. 198; vgl. Klieme & Hartig 2003, S. 19-20). Diese Herangehensweise, Kompetenzen aus Anforderungen und Situationen abzuleiten, findet sich auch in den entsprechenden „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK wieder. Auch dort spielt der Begriff der Kompetenz im Sinne einer überprüfbaren Größe eine große Rolle und wird aus Situationen und Anforderungen abgeleitet. So werden Kompetenzen im Rahmen der Standards für die Lehrerbildung zunächst „auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben“ und dann entsprechenden Standards zugeordnet (KMK 2019, S. 7).

Maßgebende Vorarbeit zu heutigen Auffassungen des Kompetenzbegriffes im Bereich der Bildungswissenschaften leistete 1999 der deutsche Psychologe Franz E. Weinert: Im Auftrag der OECD formulierte er eine umfassende Übersicht über verschiedene Definitionen des Begriffs. Ziel dieser Arbeit war es zunächst, eine Kompetenzdefinition zu finden, die als konzeptionelle Basis für großangelegte Erfassungen von Schulleistungen dienen konnte (bspw. PISA). Dabei stand vor allem das Bedürfnis im Vordergrund, den für empirische

Belange zu unscharfen Leistungsbegriff durch den anwendungsorientierteren Kompetenzbegriff zu ersetzen (Weinert 2002, S. 27). Weinert schreibt:

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

Zum Begriff des Problemlösens merkt Knigge an, dass dieser sich eher in Bezug auf mathematische Probleme eigne. Die an anderer Stelle von Klieme verwendete Formulierung „Bewältigung von Situationen bzw. Aufgaben“ (Klieme et al. 2006, S. 73) betrachtet er für den Bereich Musik als passender (Näheres zum Gebrauch des Begriffes Problemlösen in diesem Zusammenhang siehe Knigge 2014, S. 113 f.). Auffallend an der obigen Definition ist zudem die Verwendung der Begriffe Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie stehen, ähnlich wie die Begriffe Können oder Wissen, in engem Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff und lassen sich nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen. Die meisten Auffassungen von Kompetenz inkludieren Fertigkeiten und Fähigkeiten in ihre Beschreibung des Begriffes. Die KMK beispielsweise formuliert: „Standards in der Lehrerbildung [...] beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll“ (KMK 2019, S. 4). Die Begriffe Können oder Wissen tauchen indes eher auf der Ebene der Binnenstruktur von Kompetenzmodellen auf.

Zur weiteren Annäherung an den Kompetenzbegriff folgen an dieser Stelle fünf wesentliche Varianten von Kompetenz, die Weinert in seinem Werk herausarbeitet (hier in der deutschen Übersetzung und Zusammenfassung nach Hartig & Klieme 2006, S. 128 f.):

1. Kompetenzen als *generelle* kognitive Leistungsdispositionen, die Personen befähigen, sehr unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen.
2. Kompetenzen als *kontextspezifische* kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen. Diese spezifischen Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren.
3. Kompetenzen im Sinne der für die Bewältigung von anspruchsvollen Aufgaben nötigen *motivationalen* Orientierungen.
4. *Handlungskompetenz* als eine Integration der drei erstgenannten Konzepte, bezogen auf die Anforderungen eines spezifischen Handlungsfeldes wie zum Beispiel eines Berufes.
5. *Metakompetenzen* als das Wissen, die Strategien oder die Motivationen, welche sowohl den Erwerb als auch die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern.

6. *Schlüsselkompetenzen* als Kompetenzen im unter zweitens genannten funktionalen Sinn, die aber für einen relativ breiten Bereich von Situationen und Anforderungen relevant sind. Hierzu gehören zum Beispiel muttersprachliche oder mathematische Kenntnisse.

Kompetenzen als „generelle kognitive Leistungsdispositionen, die Personen befähigen, sehr unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen“ (siehe Punkt 1) zu beschreiben, erweist sich für Weinert als unzureichende Definition, da sie eine hohe Verwandtschaft zu gängigen Definitionen der allgemeinen Intelligenz aufweist. Er empfiehlt daher, eine Eingrenzung auf den zweiten Punkt vorzunehmen. Die daraus resultierende Definition charakterisiert sich durch zwei wichtige Restriktionen: Zum einen sind Kompetenzen nach Weinert funktional bestimmt. Das heißt, sie sind bereichsspezifisch und auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen. Im Fall der vorliegenden Arbeit wäre das beispielsweise die Situation „Unterrichten von Musik“. Zum anderen beschränkt sich Weinert mit dieser Eingrenzung auf den kognitiven Bereich, wobei er die Trennung an anderer Stelle nicht immer konsequent beibehält (Weinert 2002, nach: Hartig & Klieme 2006, S. 129). Intellektuelle Fähigkeiten klammert Weinert bewusst aus. Sie spielen zwar bei der Bewältigung von Aufgaben eine Rolle, gehören aber zu einer Art Grundausstattung jedes Menschen und müssen nicht erworben werden, um spezifische Anforderungen bewältigen zu können. Sie lassen sich zudem durch Trainings oder andere äußere Einflüsse kaum beeinflussen (Hartig & Klieme 2006, S. 129). Kompetenzen zeichnen sich unterdessen gerade durch ihre Veränderbarkeit, das heißt, durch ihre Erlernbarkeit aus. Als Ergebnis seiner Arbeit liefert Weinert letztlich keine allgemeingültige Definition von Kompetenz, sondern vielmehr fünf Kriterien, die eine solche erfüllen sollte (Weinert, 2001, S. 62 f.; s.a. Knigge 2014, S. 110):

1. Kompetenzen müssen sich auf solche Voraussetzungen beziehen, die notwendig sind, um komplexe Anforderungen zu bewältigen. Dabei ergibt sich die psychologische Struktur einer Kompetenz aus dem logischen und psychologischen Aufbau der Anforderungen.
2. Der Kompetenzbegriff sollte dann verwendet werden, wenn die Bewältigung einer Anforderung sowohl kognitive als auch motivationale, ethische, volitionale und/ oder soziale Komponenten erfordert.
3. Kompetenz bezieht sich auf die Bewältigung von Anforderungen, die einen gewissen Grad an Komplexität aufweisen. Vollständig automatisierbare Fertigkeiten sind davon abzugrenzen. Die Grenze zwischen Kompetenz und automatisierbarer Fertigkeit ist allerdings unscharf.
4. Kompetenzen können nicht direkt vermittelt werden, müssen aber erlernt werden.
5. Von diesem Kompetenzverständnis sind Schlüssel- und Metakompetenzen konzeptionell abzugrenzen.

In Anlehnung an Weinert stellen Hartig und Klieme den Kompetenzbegriff dem Intelligenzbegriff gegenüber, wodurch wiederum bedeutsame Charakteristika des Kompetenzbegriffs herausgestellt und zusammengefasst werden:

Kompetenz	Intelligenz
Kontextualisiert Fähigkeit, spezifische Situationen und Anforderungen zu bewältigen	Generalisierbar Fähigkeit, neue Probleme zu lösen
Lernbar, wird durch Erfahrung mit den spezifischen Anforderungen und Situationen erworben	Zeitlich stabil, zu bedeutsamen Teilen durch biologische Faktoren determiniert
Binnenstruktur ergibt sich aus Situationen und Anforderungen	Binnenstruktur ergibt sich aus grundlegenden kognitiven Prozessen

Tab. 1: „Gegenüberstellung konzeptueller Charakteristika des Kompetenz- und des Intelligenzbegriffs“ (Hartig & Klieme 2006, S. 131)

Gerade das Merkmal der Erlernbarkeit, aber auch alle anderen angeführten Aspekte, sprechen für die Verwendung des Kompetenzbegriffes im vorliegenden Fall. So beschäftigt sich die folgende Arbeit mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die für die Bewältigung der komplexen Situation „Musik unterrichten“ bedeutsam sind und betrachtet dazu speziell Situationen und Erfahrungsräume, die sich bereits vor der Studienphase eröffnen. Dabei ist insbesondere die Annahme, entsprechende Kompetenzen würden durch Erfahrung mit den spezifischen Anforderungen und Situationen erworben, für den empirischen Zugriff relevant. Zur weiteren Eingrenzung pädagogischer Kompetenzen soll im folgenden Abschnitt zunächst der Bereich „Unterrichten von Musik“ näher beschrieben werden. Die dort dargelegten Anforderungen bilden eine Grundlage für die Formulierung konkreter (bedeutsamer) Kompetenzen, welche schließlich mit dem Modell „Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften“ (Puffer 2021; → S. 13) in einen übergeordneten Zusammenhang gebracht werden sollen.

2.2 Unterrichten von Musik

Geht man also, wie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, davon aus, dass sich die Binnenstruktur von Kompetenzmodellen aus Situationen und Anforderungen ergibt (Klieme & Hartig, S. 131), so ist es notwendig, sich mit ebendiesen Situationen und Anforderungen zu beschäftigen. Im Hinblick auf Kompetenzen, die bedeutsam für das Unterrichten von Musik

sind, stellt sich somit die Frage, was die Situation „Unterricht“ auszeichnet und welchen Anforderungen Lehrende im musikpädagogischen Bereich gegenüberstehen. Ähnlich dem Kompetenzbegriff scheint auch die Bedeutung dieses Begriffes auf einer alltagssprachlichen Ebene zunächst eindeutig. Stellt man die Frage „Was ist Unterricht?“ jedoch mit der Absicht, eine eindeutige Definition zu erhalten, so stößt man auch hier schnell auf unterschiedliche Ausprägungen und Schwerpunktsetzungen, die für die vorliegende Arbeit weniger relevant sind. Es folgt deshalb an dieser Stelle nur eine grobe Einordnung des Begriffes. Gemein ist vielen Begriffsbestimmungen der Aspekt der zwischenmenschlichen Interaktion sowie eine gewisse Zielgerichtetheit. So ist beispielsweise bei Mahler zu lesen: „Unterricht ist ein auf Wirkabsichten gerichtetes zwischenmenschliches Geschehen“ (Mahler 2016, S. 203). An anderer Stelle heißt es dort außerdem: „Unterricht bleibt eine aus dem sonstigen Leben ausgegrenzte, organisierte, honorierte Interaktion von Lehrenden und Lernenden“ (Mahler 2016, S. 202). Auch für Losert stellt Unterricht eine spezielle Form der sozialen Interaktion dar, die sich durch Planmäßigkeit, Zielgerichtetheit sowie durch eine Abgrenzung von Alltagssituationen auszeichnet:

„Im Zentrum jeder Unterrichtssituation steht die Interaktion zwischen Schülern und Lehrer. [...] zielt Unterrichten immer darauf, planmäßige Lernprozesse anzuregen. Darin unterscheidet sich formaler Unterricht von autodidaktischen Lernprozessen in natürlichen Umgebungen [...]. Ziel eines jeden Unterrichts ist es [...], dass sich die Schüler ein bestimmtes Können und Wissen aneignen“ (Losert 2015, S. 9).

Um dieses Ziel erreichen zu können, bedarf es seitens der Lehrperson sowohl Kompetenzen, die das „was“ als auch das „wie“ betreffen. So sollte sie zunächst über Fachwissen, das heißt, mindestens über das Können und Wissen, das sich Schüler*innen in der Unterrichtssituation aneignen sollen, verfügen. Überdies braucht die Lehrperson fachdidaktisches Wissen sowie (fächerübergreifendes) pädagogisches Wissen, um das Ziel der Wissens- bzw. Könnensaneignung tatsächlich zu erreichen. (Vgl. Puffer 2021 S. 5; → S. 13). Aus dem Situationscharakteristikum „Interaktion“ ergeben sich zudem Kompetenzen, die die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen und somit den Bereich der Kommunikation betreffen. Insbesondere die Auffassung der eigenen Rolle ist in diesem Zusammenhang relevant. So betrachtet Mahler eine gefestigte Lehrer*innenrolle als bedeutend für eine „zwischenmenschlich zuträgliche Lehrer-Schüler-Beziehung und damit [als] Basis eines guten Unterrichts“ (Mahler 2016, S. 203). Grundlage einer solchen gefestigten Rolle stellt für Mahler neben einem positiven Selbstkonzept die „persönliche Authentizität des Lehrenden“ dar, welche er als „Echtheit, Unverstelltheit [und] Übereinstimmung des eigenen Handelns mit den eigenen Gefühlen“ beschreibt. Diese Authentizität wiederum bedarf einer reflektierten Kommunikation. Dazu bringt Mahler in

Anlehnung an Schulz von Thuns Begriff der „selektive[n] Authentizität“ den Begriff der „reflektierte[n] Authentizität“ (Mahlert 2016, S. 203) an.

Gemäß verschiedener kognitionspsychologischer Konzepte betrachtet Puffer (Musik-)Unterrichten als Sequenz von Handlungssituationen, mit denen sich Lehrkräfte aktiv auseinandersetzen und in deren Rahmen sie Handlungsprobleme lösen (Puffer 2021, S. 4). So beschreibt sie als „Anforderungen, die sich den Lehrkräften im Kern ihrer beruflichen Tätigkeit stellen“ die drei Phasen Vorbereiten, Durchführen, Nachbereiten von Unterricht (Puffer 2021, S. 11). Betrachtet man diese Phasen unter dem Aspekt der Planmäßigkeit beziehungsweise Zielgerichtetheit, zeigt sich vor allem die „Fähigkeit zur Beobachtung von Unterricht und seinen Akteuren“ als relevant, welche Busch als Notwendigkeit ansieht, um „Unterricht stringent vor- und nachzubereiten, also planen zu können“ (Busch & Metzger 2016, S. 336). Genauso relevant ist diese Fähigkeit auch in der Durchführung von Unterricht: Sie wird dort benötigt, um angemessene und an die jeweilige Situation angepasste Handlungsentscheidungen zu treffen (→ S. 15).

Während sich diese von Puffer beschriebenen Phasen in nahezu jedem pädagogischen Kontext wiederfinden, zeigen sich in der deutschsprachigen Musikpädagogik innerhalb der Phasen durchaus unterschiedliche Anforderungen, die sich aus verschiedenen Ausprägungen und Formen von Musikunterricht ergeben. Im Hinblick auf konkrete Anforderungen, denen sich Musiklehrende gegenüber sehen, ist es deshalb an dieser Stelle zunächst notwendig, mögliche Ausprägungen des Bereichs „Unterrichten von Musik“ zu beschreiben und die entsprechenden Anforderungen zu charakterisieren. So lässt sich das musikpädagogische Arbeitsfeld zunächst in drei Fachrichtungen gliedern, die sich so auch im Studienangebot deutscher Musikhochschulen wiederfinden: Schulmusik, Instrumentalpädagogik und Elementare Musikpädagogik (EMP). Während sich der schulische Musikunterricht im Bereich der formalen Bildung verorten lässt, finden sich Angebote der Instrumentalpädagogik und der EMP sowohl in Musikschulen als auch in dezentralen Angeboten, womit sie dem nonformalen Bildungssektor zuzuordnen sind. Dabei unterscheiden sich die aufgeführten Felder durch ihre unterschiedlichen Lernorte in einigen institutionellen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise des Vorhandenseins eines bindenden Lehrplans oder der Leistungsbewertung durch Noten. Vor allem aber unterscheiden sie sich in Bezug auf didaktische Schwerpunktsetzungen. So steht in der Instrumental- und Elementaren Musikpädagogik die künstlerische Praxis im Vordergrund, während im Schulkontext Musik auch als theoretischer Gegenstand eine Rolle spielt. Das bedeutet nicht, dass schulischer Musikunterricht keine praktischen Anteile besäße oder umgekehrt im Instrumentalunterricht oder der Elementaren Musikpraxis theoretische Inhalte keinen Platz hätten. Tatsächlich liegt sogar eine der Herausforderungen für Lehrpersonen

darin, unter Berücksichtigung der jeweiligen Ausrichtung ihres Feldes, eine angemessene Gewichtung zwischen Musik als Praxis und Musik als Gegenstand zu finden. Auf einer generellen Ebene unterscheiden sich die Herangehensweisen an den Unterrichtsgegenstand und die entsprechende methodische Schwerpunktsetzung jedoch deutlich. Während sich Instrumentalpädagogik und EMP in ihrer praktischen Ausrichtung sehr nahe stehen, überschneidet sich zudem die EMP mit der Schulmusik in der Tatsache, dass es sich jeweils um einen nicht spezifizierten Musikunterricht handelt. Dies wird beispielsweise in den Inhaltsbereichen deutlich, die der Verband deutscher Musikschulen (VdM) in seinem Bildungsplan für die Grundstufe formuliert (VdM 2010, S. 17 ff.). Demnach geht es in der EMP darum, vielfältige Erfahrungen sowohl im praktischen als auch im mentalen Umgang mit Musik zu ermöglichen. Zu diesen praktischen Inhalten zählen Gesang, Instrumentalspiel, Tanz und Bewegung sowie die Verbindung von Musik mit anderen Kunstformen. Als mentale Umgangsweisen formuliert der Bildungsplan die Begriffspaare „Wahrnehmen und Erleben“ sowie „Denken und Symbolisieren“. Passend dazu sei an dieser Stelle exemplarisch der saarländische Lehrplan Musik für die Klassenstufe 5 bis 9 an Gymnasien genannt (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2020, S. 9). Auch hier werden Kompetenzbereiche formuliert, die nicht auf einen spezialisierten Umgang mit Musik abzielen und die den Inhaltsbereichen der EMP durchaus ähneln. So ist dort von „Musik machen: Singen, Instrumentalspiel, Bewegung zur Musik“, „Musik hören und reflektieren“ sowie von „Musik verstehen“ zu lesen. Im Gegensatz dazu ist die Instrumentalpädagogik ein stark spezialisiertes Feld, in dem das Ausdifferenzieren von Ausdrucksmöglichkeiten auf einem ganz bestimmten Instrument im Vordergrund steht. Auch hier gilt: Sowohl in der Schulmusik als auch in der EMP gibt es Möglichkeiten, künstlerische Praxis ausdifferenzieren und auch in der Instrumentalpädagogik spielen Themen wie Singen oder Bewegung eine Rolle. Entscheidend ist jedoch, auch im Hinblick auf notwendige Kompetenzen einer Lehrperson, die Schwerpunktsetzung.

Ein weiteres Merkmal von (Musik-) Unterricht ist die Sozialform, welche sich in den drei Feldern zum Teil unterscheidet. Während sich in der Instrumentalpädagogik neben Partner- und Kleingruppenunterricht der Einzelunterricht vorherrschend zeigt, beschäftigen sich Angebote der Elementaren Musikpädagogik und die Schulmusik nahezu ausschließlich mit Gruppen. Zwar finden sich demnach Lehrende aller drei Bereiche in Gruppensituationen wieder, diese unterscheiden sich jedoch neben der Zusammensetzung und der Zahl der Teilnehmenden auch durch die jeweilige Rolle, die die Lehrperson in den Gruppen einnimmt. Im Bereich der Instrumentalpädagogik ist beispielsweise häufig die Situation von Ensemble- oder Registerproben anzutreffen. Dazu schreibt Rüdiger: „Eher Mitspieler, kritischer Helfer und Zuhörer als dominanter Leiter, sollte der Ensemblelehrer [...] den Spielern durch präzise

Aufgabenstellungen zur Selbstständigkeit verhelfen und möglichst viel selbstständig proben lassen“ (Rüdiger 2016, S. 331). Währenddessen sehen sich Lehrende im Schulbetrieb mit Klassen prinzipiell größeren Gruppen gegenüber, was wiederum eigene Anforderungen mit sich bringt, wie beispielsweise eine effektive Klassenführung. Zudem stehen sie stets im Kontext des Lernorts Schule, der die Rolle mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen zusätzlich prägt. Gerade in Bezug auf Gruppensituationen scheint zudem ein Aspekt relevant, den Puffer als Spezifikum der Domäne Musik-Unterrichten formuliert. So beschreibt sie „heterogene fachspezifische Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen“ als einen „Faktor, der das Handlungsfeld ‚Musikunterricht‘ über alle Jahrgangsstufen und Schularten hinweg stark determiniert“ (Puffer 2021, S. 47). Im schulischen Musikunterricht treffen Schüler*innen aufeinander, die teils sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Musik gesammelt haben, was sich unter anderem auf die Tatsache zurückführen lässt, dass musikalische Bildung in Deutschland eben auch im nonformalen und im informellen Bereich zu finden ist. Auch in der EMP und der Instrumentalpädagogik ergeben sich jedoch Situationen, in denen der bewusste didaktische Umgang mit Heterogenität notwendig wird, beispielsweise durch leistungsbezogene Binnendifferenzierung. Zu diesem bewussten didaktischen Umgang mit Heterogenität zählt auch, die eigene Handhabung des Phänomens zu reflektieren und sich dabei über die Rolle der eigenen Wahrnehmung bewusst zu sein. So beeinflusst die Wahrnehmung von Heterogenität nicht nur Handlungsentscheidungen, sondern kann auch dazu führen, dass sich, zunächst nur von einer Person wahrgenommene, Heterogenität durch den expliziten Umgang mit ihr erst manifestiert. Einmal mehr ist hier also Reflexionsfähigkeit beziehungsweise die von Busch und Metzger formulierte „Fähigkeit zur Beobachtung von Unterricht und seinen Akteuren“ (Busch & Metzger 2016, S. 336 ff.) relevant, welche das Wissen über Risiken einer allzu schnellen beziehungsweise starren Interpretation und Wertung der eigenen Wahrnehmung mit einschließt. Neben Annahmen, die die Heterogenität einer Gruppe betreffen, werden Handlungsentscheidungen einer Lehrperson zudem generell von ihrer Wahrnehmung, aber auch von Wissen und Annahmen über ihre Schüler*innen beeinflusst. So spielt beispielsweise das Wissen über Entwicklungs- und Lernprozesse der jeweiligen Altersgruppe eine Rolle. Gerade in der EMP, die den Anspruch erhebt, prinzipiell alle Altersgruppen anzusprechen, ergibt sich in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit eines breiten Wissens. Auch in den anderen beiden Feldern ist jedoch ein entsprechendes Wissen notwendig. So unterscheidet sich die didaktische Gestaltung frühinstrumentalen Unterrichts gewiss von Instrumentalunterricht mit Jugendlichen oder Erwachsenen, ähnlich wie sich die Gestaltung einer Unterrichtsstunde für Grundschulkindern von einer Stunde mit Schüler*innen der Oberstufe unterscheidet. Wesentlich für die Gestaltung von Musikunterricht ist zudem der passende Umgang mit

Material, seien dies Lehrwerke oder musikalisches Material. Die besondere Bedeutung dieses Punkts erschließt sich aus einem weiteren Merkmal, das Puffer für den schulischen Musikunterricht formuliert. So diagnostiziert die dem Fach Musik eine „fachgeschichtliche und diskursive Rahmung, die dazu führt, dass Musikunterricht im Sinne der Expertisenforschung als gering strukturierte Domäne einzustufen ist“ (Puffer 2021, S. 13). Insbesondere die Bestimmung des konkreten Unterrichtsgegenstandes unterliegt damit, im Gegensatz zu anderen Fächern wie beispielsweise Mathematik oder Fremdsprachen, einem steten Wandel. Das liegt vor allem daran, dass dem zentralen Gegenstand „Musik“ keine allgemein anerkannte Definition zugrunde liegt, was dazu führt, dass Legitimationsstrategien für das Fach sowie entsprechende Methoden individuell variieren und letztlich von jedem und jeder Lehrenden selbst definiert werden müssen (vgl. Puffer 2021, S. 14 ff.). Auch in der EMP, als Angebot nichtspezifizierten Musikunterrichts, ist dieser Umstand von großer Bedeutung. In der Instrumentalpädagogik ist zwar der grundsätzliche Unterrichtsgegenstand mit dem Instrument festgelegt, trotzdem ist die Frage nach passendem Material auch hier stets relevant. So formuliert der VdM zwar Lehrpläne für jedes Instrument, welche jedoch nicht bindend sind, sodass die individuelle Fähigkeit der Lehrperson „Materialien zu beurteilen, deren Potenziale zu erschließen und ideenreich weiterzudenken“ (Puffer 2021, S. 32) auch hier relevant ist. Das letzte Spezifikum, das Puffer für die Domäne Musik-Unterrichten formuliert sind „Herausforderungen, die sich aus der großen Bedeutung von Fachpraxis im Unterricht in Verbindung mit der zentralen Bedeutung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen ergeben“ (Puffer 2021, S. 13). Zu diesen Herausforderungen zählt im Schulkontext beispielsweise die leiter*innenzentrierte Situation des Klassenmusizierens, in der die Lehrperson mehrere komplexe Tätigkeiten gleichzeitig ausführen muss (Puffer 2021, S. 46); in der EMP sind hierzu vergleichbare Musiziersituationen in Gruppen anzuführen. Auch in der Instrumentalpädagogik spielen musikpraktische Kompetenzen ohne Frage eine entscheidende Rolle.

2.3 Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften bei Puffer

Puffers Vorschlag zu einem „Rahmenmodell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften“ (Puffer 2021) vereint Befunde aus mehreren Einzelstudien der Autorin, welche sich mit Aspekten der Professionalität und Professionalisierung von Musiklehrkräften unter kompetenztheoretischer Perspektive befassen. Dabei kommen insbesondere

Ergebnisse aus den Projekten FALKO-M² und LeHet Musik³ zum Tragen. Grundsatzfrage ist dabei, über welche Eigenschaften und Fähigkeiten Musiklehrkräfte verfügen müssen, um „gute“ Unterrichtsangebote gestalten zu können, wobei Puffer den Begriff „gut“ auf Ausführungen von Berliner (Berliner 2005) bezieht. Daneben steht, gemäß der Ableitung von Kompetenzen aus Anforderungen und Situationen, die Frage, mit welchen fachspezifischen Anforderungen Musiklehrkräfte im Unterrichtsalltag gewöhnlich konfrontiert sind (→ S. 12). Puffers Modell bezieht sich damit stark auf den Bereich der Schulmusik, bleibt aber allgemein genug, um es auch auf die Instrumentalpädagogik oder die Elementare Musikpädagogik anzuwenden.

Ausgangspunkt ihrer Modellierung bilden, neben den erwähnten Einzelstudien der Autorin, verschiedene generische Überlegungen zu Lehrerkompetenz. Insbesondere dem „Generischen Modell professioneller Kompetenz“ (Blömeke et al., 2015) kommt eine maßgebliche Rolle zu, weshalb dieses hier zunächst erläutert werden soll.

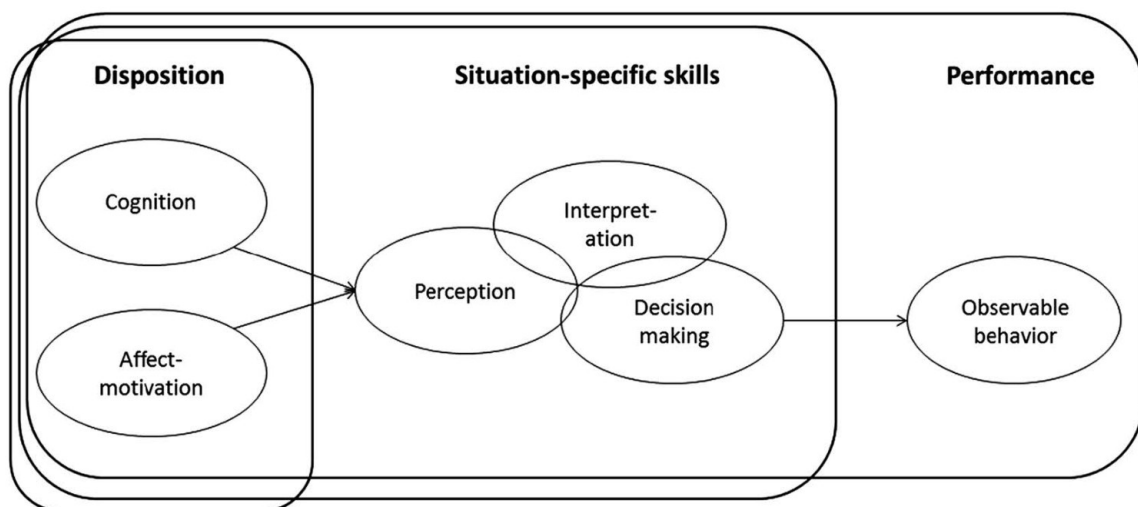


Abb. 1: Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Blömeke et al. 2015, S. 7)

Ähnlich wie Weinert oder Hartig und Klieme vertreten Blömeke et al. die Auffassung, dass Kompetenzen zunächst Dispositionen einer Person darstellen, welche sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Anteile beinhalten. Mit dem Begriff „Situationsspezifische

² FALKO steht für das übergreifende Thema der gleichnamigen interdisziplinären Forschungsgruppe: Fachspezifische Lehrerkompetenzen, das M entsprechend für das Fach Musik.

³ LeHet Musik beschäftigt sich mit Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität, wobei besonders Singesituationen mit Schulklassen in den Blick genommen werden.

Fähigkeiten“ findet sich in diesem Modell allerdings eine entscheidende Erweiterung zu vorangegangenen Konzeptionalisierungen der Autoren (z.B. Baumert & Kunter, 2006). So fungieren situationsspezifische Fähigkeiten als eine Art Brückenschlag zum Bereich der Performanz und sollen Prozesse abbilden, die sich zwischen den (prinzipiell messbaren) Dispositionen einer Lehrkraft und ihrem beobachtbaren Verhalten im Unterricht, das heißt der Performanz, abspielen (Puffer 2021, S. 6). Zur Beschreibung dieser situationsspezifischen Fähigkeiten wird in Blömekes Modell das Konzept der „*professional vision*“, („Professionelle Unterrichtswahrnehmung“), herangezogen, das ursprünglich in der Mathematikdidaktik zu finden ist (z.B. Sherin & van Es 2009). Die entsprechenden Teilprozesse dieses Konzeptes sind in der obigen Grafik dargestellt: eine aktive Wahrnehmung („*perception*“; auch „*selective attention*“ oder „*selective noticing*“), die Interpretation dieser Wahrnehmung (auch „*knowledge based reasoning*“) und schließlich die Handlungsentscheidung („*decision making*“).

Dieses Modell dient Puffer als Grundlage ihrer eigenen Modellierung, indem sie vor allem den Bereich der Dispositionen, aber auch den der situationsspezifischen Fähigkeiten aufgreift und weiterentwickelt. So nimmt sie im Bereich der Dispositionen zunächst eine Konkretisierung der von Blömeke et al. formulierten Komponenten „Kognition“ und „*Affect-motivation*“ vor und fügt dann anschließend zwei eigene Komponenten hinzu. Diese ergänzten Komponenten tragen die Bezeichnungen „Sensorisch-Perzeptive Komponente“ und „Sensomotorische Komponente“. Den Bereich der Situationspezifischen Fähigkeiten konkretisiert Puffer, indem sie sich weiterhin auf das Konzept der Professionellen Wahrnehmung stützt, hier aber insbesondere die Begriffe „*attention*“ und „*noticing*“ voneinander abgrenzt. So versteht Puffer unter Selektiver Aufmerksamkeit („*attention*“) eine domänen- und situationsspezifische ‚Bereitschaftshaltung‘ der Lehrkraft (Puffer 2021, S. 37; vgl. auch Grzesik, 2007, S. 14–15; Krummenacher & Müller, 2017, S. 104), während „*noticing*“ die Wahrnehmung dann tatsächlich im Unterrichtsgeschehen auftretender Situationen und Ereignisse meint. Inhaltlich orientiert sich Puffers Modellierung an drei Konsenslinien des musikpädagogischen Fachdiskurses, die sie in ihrer Arbeit ausmacht. Dazu zählt der Begriff einer verständigen Musikpraxis als Leitziel schulischen Musikunterrichts; das Musizieren im Klassenverband als entscheidende Grundlage musikalischer Bildung sowie musikalisch-ästhetische Erfahrungen als ein besonders bedeutsames Element musikalischer Bildung. Im Mittelpunkt ihres Modells stehen damit also diejenigen Kompetenzen, die für die „Gestaltung entsprechend ausgerichteter Lernangebote notwendig erscheinen“ (Puffer 2021, S.28).

Die Konkretisierung der bereits bei Blömeke et al. vorhandenen Komponenten „Kognition“ und „*Affect-motivation*“ gestalten sich bei Puffer wie folgt: Unter die Komponente Kognition zählt Puffer zum einen den Begriff des Professionswissens sowie zum anderen berufsbezogene Überzeugungen, sogenannte „*teacher beliefs*“. Letztere umfassen vor allem Vorstellungen und Annahmen über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse, beispielsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Überzeugungen über (bestimmte) Schüler*innen oder auch lerntheoretische und epistemologische Überzeugungen (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 267-272; → S.12, → S. 12). Puffer vermerkt, den Begriff der Überzeugungen bewusst im kognitiven Bereich anzusiedeln, da Übergänge zwischen Wissen und Überzeugung oft fließend seien. Die analytische Abgrenzung des Begriffs von dem des Professionswissens erlaube es, Wechselwirkungen zwischen Wissen und Überzeugungen abzubilden. Überzeugungen bilden in Puffers Modell zudem eine Art Schnittstelle zwischen Kognition und der Komponente „*Affect-motivation*“, da sie zwar in den Bereich der Kognition verortet werden, aber stets von affektiv-motivationalen Aspekten beeinflusst werden.

Der Begriff des Professionswissens umfasst bei Puffers zunächst die Begriffe „Fachwissen“ und „Fachdidaktisches Wissen“, die in Anlehnung an Shulmans Begriffe „subject matter content knowledge“ (Fachwissen) und „pedagogical content knowledge“ (Fachdidaktisches Wissen) zu verstehen sind (Puffer 2021, S. 29; Shulman 1986, 1987). An anderer Stelle nennt sie außerdem ein fachübergreifendes pädagogisches Wissen (Puffer 2021, S. 5; Shulman 1986, 1987). Zum deutschen Begriff des Fachdidaktischen Wissens merkt Puffer an, dass dieser möglicherweise allzu akademische Assoziationen wecke (Puffer 2021, S. 31). Präziser sei beispielsweise die Formulierung „Wissen über die didaktische Aufbereitung des Fachinhaltes“ (Bromme 1995, S. 107). Diese mache deutlich, dass es sich um handlungsnahen Wissensbestände handele, die hauptsächlich bei der Planung und Durchführung von Unterricht relevant sind. Dennoch entscheidet sich Puffer dazu, den Begriff „Fachdidaktisches Wissen“ zu verwenden. Inhaltlich spezifiziert sie dieses fachdidaktische Wissen in Bezug auf die FALKO-M Studie wiederum in drei Bereiche: In das „Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien“; das „Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern“ sowie in das „Wissen über das Potential von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse“ (Puffer 2021, S. 31 ff.; → S. 13). Für zwei dieser drei Bereiche liefert Puffer zudem Beispiele. So nennt sie als musikbezogene Instruktionsstrategien etwa das Wissen um verschiedene Arten und Formen der Demonstration von Lerninhalten einschließlich musikpraktischen ‘Vormachens’; das Wissen um anschauliche Illustrationen und ‘anhörliche’ Beispiele; oder auch das Wissen um Strategien, musikbezogene Gestaltungs- und Übeprozesse mit einer Gruppe zu initiieren, zu

fördern und anzuleiten (Puffer 2021, S. 31). Diese Punkte lassen sich auf die EMP oder die Instrumentalpädagogik übertragen. Als Beispiel für spezielle musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern führt Puffer das Wissen über Erscheinungsformen und Ursachen des 'Brummens' beim Singen an. Auch dieses Beispiel lässt sich problemlos auf die EMP übertragen. Für die Instrumentalpädagogik scheint an dieser Stelle eher ein instrumentenspezifisches Wissen passend, wie beispielsweise das Wissen über Erscheinungsformen und Ursachen von Halsgeräuschen beim Querflötenspiel. Puffer merkt an, dass noch weitere Facetten des Fachdidaktischen Wissens denkbar seien, beispielsweise das "Wissen über musikunterrichtsspezifische Klassenführung und Unterrichtsorganisation", klammert diese aber für ihre Zwecke aus. Zusätzlich zu den Unterkategorien Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen fügt sie dem Professionswissen eine dritte Komponente hinzu, die sie nach Gruber als Praktisches Wissen bezeichnet. Dieses beschreibt demnach eine „erfahrungsbasierte, kontextuell gebundene subjektiv bedeutsame Rekonstruktion von Domänenwissen, die über einen längeren Zeitraum hinweg beim praktischen Problemlösen in realen Arbeitskontexten entsteht“ (Gruber, 2004, S. 11 nach: Puffer 2021, S. 33). Sie geht damit auf die begründete Vermutung ein, Unterrichtsentscheidungen würden nicht nur auf Basis professionellen Wissens im Sinne akademischen 'Lehrbuchwissens' fallen, sondern auch durch weitere Aspekte beeinflusst. Hier spielt zum Einen wieder die Komponente der Überzeugungen eine Rolle, die Handlungsentscheidungen beeinflussen können. Zum anderen nennt Puffer als Einflüsse eine Art von Erfahrung gespeistes „praktisches Expertenwissen“ sowie ein Wissen über individuelle fachspezifische Lernvoraussetzungen und Potenziale der unterrichteten Kinder. Dieses Wissen meint ein konkretes Wissen über die Individuen bzw. die Lerngruppe, mit der man aktuell zu tun hat und ist in diesem Sinne von dem oben genannten allgemeinem fachdidaktischen Wissen über typische Lernwege und -schwierigkeiten von Schüler*innen abzugrenzen. Wohl aber beeinflussen sich diese beide Komponenten, wie in der folgenden Übersicht dargestellt ist. Sie fasst die für Puffer relevanten Aspekte von Professionswissen zusammen:

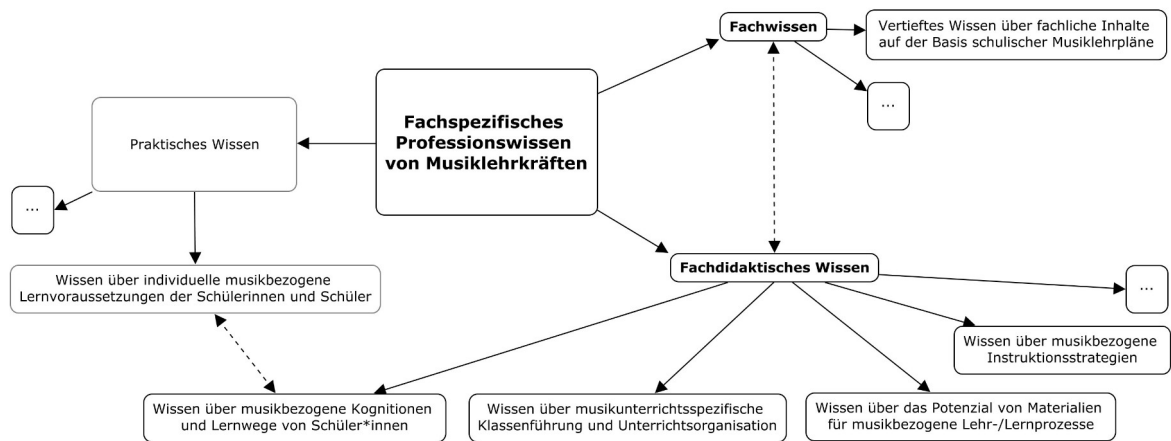


Abb. 2: Theoretische Konzeptualisierung musikunterrichtsspezifischen Professionswissens - erweitertes Modell (Puffer 2021, S. 35)

Die Komponente der „*Affect-motivation*“ aus Blömekes Modell baut Puffer nicht weiter aus, konkretisiert sie aber durchaus mit der Nennung von Beispielen. So zählt Puffer zu den affektiv-motivationalen Einflüsse etwa Zielorientierungen, Enthusiasmus und intrinsische Motivation, Beanspruchungserleben oder selbstregulative Fähigkeiten (Puffer 2021, S. 5).

Neben diesen nun ausgeführten Komponenten der „Kognition“ und der „*Affect-motivation*“ sieht Puffer innerhalb des Dispositionsbereichs Bedarf für zwei weitere Komponenten. Die erste Komponente, die sie ergänzt, nennt sie „sensorisch-perzeptive Komponente“ und meint damit beispielsweise Fähigkeiten im diagnostischen Hören und Sehen, die gerade in Musiziersituationen relevant sind (Puffer 2021, S. 36). Dabei entstehen immer auch Wechselwirkungen zu anderen Komponenten. Beispielsweise erlaubt ein fundiertes Fachwissen, gepaart mit der sensorisch-perzeptiven Komponente, „unterschiedliche Klangqualitäten singender Kinderstimmen differenziert wahrnehmen und diagnostisch einordnen zu können“ (Puffer 2021, S. 36). Fraglich bleibt, in welchem Verhältnis diese „sensorisch-perzeptive Komponente“ zum Konzept der Professionellen Wahrnehmung steht, das in Puffers Modell in den situationsspezifischen Fähigkeiten verortet ist. Ein erster Zwischenschritt für den Bereich der Disposition sieht damit wie folgt aus:

Disposition(en)

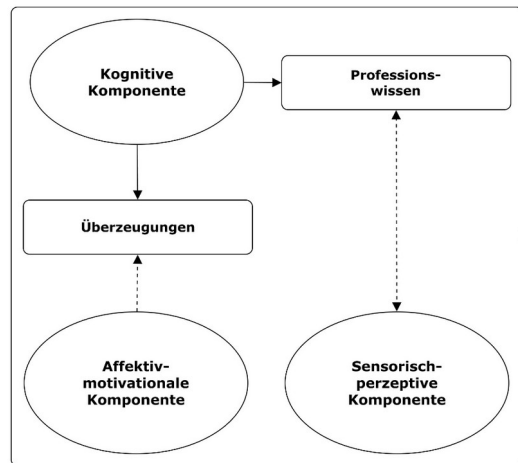


Abb. 3: Erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften (Puffer 2021, S. 36)

Als letzten Baustein für den Bereich der Dispositionen fügt Puffer schließlich eine „sensomotorische Komponente“ hinzu (Puffer 2021, S. 42 f.). Diese Komponente entsteht vor allem aus dem Bedürfnis, den Begriff der musikpraktischen Kompetenz in dem Modell zu verorten. Tatsächlich lokalisiert Puffer musikpraktische Kompetenzen im Bereich der Dispositionen, allerdings nicht als eigenständige Komponente, sondern vielmehr als Element, das sich aus den nun vier Dispositionskomponenten speist. Somit sieht der Bereich der Dispositionen nach Puffers Überlegungen folgendermaßen aus:

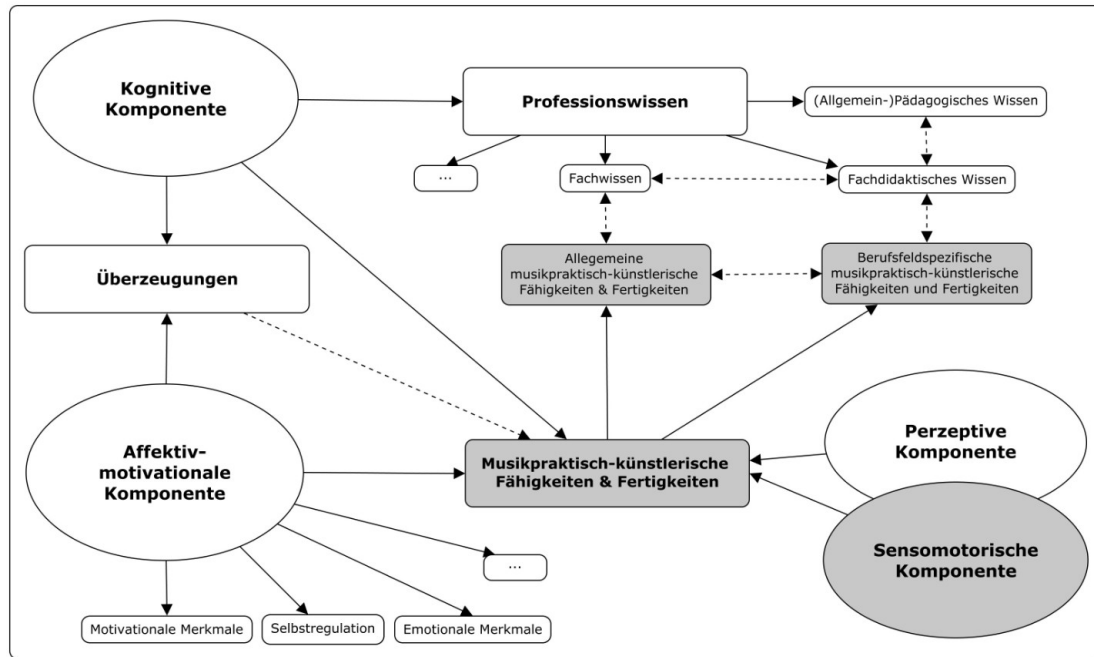


Abb. 4: Erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften (Puffer 2021, S. 43)

Puffers theoriegeleitete Überlegungen zum Begriff der musikpraktischen Kompetenz kommen zu einer Unterteilung ebenjener. So unterscheidet Puffer zwischen einer allgemeinen sowie einer berufsfeldspezifischen musikpraktischen Kompetenz. Unter allgemeinen Kompetenzen versteht sie „,unterrichtsnahe‘ vertiefte musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die beispielsweise auch Professionelle aus anderen Musikberufen oder besonders fortgeschrittene musikalische Laien verfügen können“ (Puffer 2021, S. 43). Unter berufsfeldspezifischen Kompetenzen versteht sie beispielsweise das schulpraktische Instrumentalspiel, wie zum Beispiel „beim musikpraktischen Üben im Klassenverband je nach Lernstand variabel zu begleiten, um den musikalischen Fortschritt optimal zu fördern, das Begleitinstrument auch zur Steuerung musikalischer Abläufe zu nutzen oder mit seiner Hilfe musikalische Sachverhalte ‘anhörlich‘ zu machen“ (Lemmermann, 1984, S. 284 nach: Puffer 2021, S. 44).

3. Musikmentorenausbildung

3.1 Entstehung

Die Musikmentorenausbildung⁴ ist ein musikpädagogisches Qualifizierungsangebot für Schüler*innen ab 15 Jahren, das im Schuljahr 1996/1997 erstmals in Baden-Württemberg stattfand. Es wurde dort infolge der 1994 eingeführten Schülermentor*innenenausbildung im Bereich Sport etabliert und sollte an deren Erfolg anknüpfen (Weber 2010, S. 17; Landtag von Baden-Württemberg 2001, S. 31). So hatte man diesen zum Anlass genommen, weitere Fachgebiete folgen zu lassen; inzwischen können sich Jugendliche in Baden-Württemberg nicht nur als Sport- oder Musikmentor*innen ausbilden lassen, sondern auch andere Bereiche, wie etwa Umweltschutz, Politische Bildung oder Naturwissenschaft/Technik wählen. Insgesamt gibt es heute in Baden-Württemberg elf solcher Schülermentorenausbildungen. Das Modell der Musikmentorenausbildung regte schnell einen Nachahmungsprozess in anderen Bundesländern an, sodass das Programm mittlerweile in neun Bundesländern existiert. Dieser Nachahmungsprozess lässt sich zeitlich in zwei Phasen unterteilen: einerseits in einen circa zehnjährigen Zeitraum zwischen der ersten Ausbildung 1996/97 und der Einführung in Thüringen im Jahr 2008, sowie andererseits in einen erneuten Schub im Schuljahr 2018/2019. So folgte im Jahr 2002 zunächst das Saarland dem baden-württembergischen Beispiel, 2006 das Land Rheinland-Pfalz, 2007 Niedersachsen und schließlich 2008 Thüringen. Nach einer zehnjährigen Phase, in der das Konzept von keinem anderen Bundesland aufgegriffen wurde, existiert die Ausbildung nun seit dem Schuljahr 2018/2019 auch in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Berlin. In Thüringen liegt das Musikmentorenprogramm derzeit brach; zuletzt wurde die Ausbildung dort im Jahr 2019 angeboten. Gründe für diesen Umstand liefert die Website des Veranstalters, die Thüringer Landemusikakademie Sondershausen, keine. Denkbar sind die durch die Covid19-Pandemie entstandenen Einschränkungen oder finanzierungsbezogene Fragen. Die Projektleitung der saarländischen Musikmentorenausbildung berichtet von dem bestehenden Wunsch nach einer Wiederaufnahme (Transkript_I_PL_Saar, Z. 640). Die Thüringer Ausbildung wird deshalb trotz ihres Ausbleibens in den letzten Jahren in die folgenden Überlegungen integriert. In einigen Bundesländern teilt sich die Ausbildung in verschiedene Schwerpunkte, so trennt beispielsweise Baden-Württemberg zwischen Blasorchester-, Chor-, Akkordeonensemble-, Zupf- und Gitarrenensemble- und Sinfonieorchestrentoren. Auch in Rheinland-Pfalz gibt

4 Bezüglich Gendern siehe Fußnote 1 (→ S. 3)

es solche Schwerpunktsetzungen, allerdings wechseln sich diese pro Jahrgang ab und finden nicht, wie in Baden-Württemberg, gleichzeitig statt. In Niedersachsen und Schleswig-Holstein kann neben dem instrumentalen oder vokalen Profil auch der Schwerpunkt „Digitale Musikproduktion“ beziehungsweise „Ton- und Beschallungstechnik“ gewählt werden. In Berlin gibt es die Optionen Orchester, Chor, Big-Band oder Elementare Gruppenleitung (Drums). In anderen Bundesländern wird eine solche Trennung nicht vorgenommen, so zählt beispielsweise das Saarland nicht genug Teilnehmende, um eine Differenzierung umzusetzen (Transkript_I_PL_Saar, Z. 25 ff.).

3.2 Potentiell erwerbbar Kompetenzen (Ziele und Inhalte)

Eine abschließende Aussage darüber, welche Kompetenzen in der Musikmentorenausbildung tatsächlich erworben werden, ist an dieser Stelle aus verschiedenen Gründen nicht möglich. So ist der Kompetenzerwerb zum einen stark von individuellen Voraussetzungen und Einstellungen abhängig, sodass allgemeingültige Aussagen in Bezug auf ganze Gruppen schwerlich getroffen werden können (Theysohn 2010, S. 83). Zum anderen ist die vorliegende Datengrundlage für eine solche Einschätzung nicht ausreichend geeignet. So stammen beispielsweise die Informationen auf der Webseite des saarländischen Kulturministeriums aus dem Jahr 2020. Bei einer Befragung der aktuellen saarländischen Projektleitung stellte sich jedoch heraus, dass sich konkrete Inhalte mittlerweile geändert haben, die entsprechenden Daten der Webseite sind somit nicht mehr aktuell. Ein solcher Umstand könnte auch auf anderen Webseiten auftreten, nicht immer ist dort ersichtlich, wann die Informationen zuletzt geändert wurden. Hinzu kommt außerdem, dass Unterrichtsstunden trotz grundsätzlich ähnlicher Beschreibung sehr unterschiedlich gestaltet werden können, sodass letztlich weitere Methoden nötig wären. So wäre etwa ein Besuch vor Ort nötig, um tatsächliche Gegebenheiten beurteilen zu können; bezüglich des tatsächlichen Kompetenzerwerbs erscheint zudem eine Befragung der Teilnehmenden oder gar eine Prüfung der entsprechenden Kompetenzbereiche notwendig. Der folgende Abschnitt wählt deshalb einen theoriegeleiteten Ansatz und geht der Frage nach, welche Kompetenzen in der Musikmentorenausbildung grundsätzlich erworben werden könnten. Der Fokus liegt dabei zunächst auf Zielen und Inhalten der Programme, aus denen sich entsprechende Kompetenzbereiche ergeben. Dazu fließen neben den Arbeiten von Weber und Theysohn (Weber 2010, Theysohn 2010) Informationen aus diversen Ausschreibungen, Webseiten,

Pressemitteilungen und Flyern aller Musikmentorenausbildungen in Deutschland ein⁵. Für die saarländische Musikmentorenausbildung wurde zudem die aktuelle Projektleitung in Form eines freien Interviews befragt.

Zur Informationsgewinnung bezüglich der Zielsetzungen und Inhalte wurden alle Angaben der entsprechenden Webseiten in einer Tabelle zusammengefasst und anschließend auf Gemeinsamkeiten untersucht. Im Hinblick auf grundsätzliche Zielsetzungen ergibt sich so ein recht einheitliches Bild. Im Folgenden sind sechs Ziele aufgeführt, die sich aus der Auswertung ergeben. Das Balkendiagramm zeigt dabei die Anzahl der Ausschreibungen, in denen das jeweilige Ziel aufgeführt wird. Hinzu kommen außerdem in Baden-Württemberg die Schlüsselqualifikationen „Teamfähigkeit“ und „Zielorientierungen“ sowie in Schleswig-Holstein der ausdrückliche Perspektivwechsel weg von der ausschließlich lernenden Person hin zur Lehrperson.

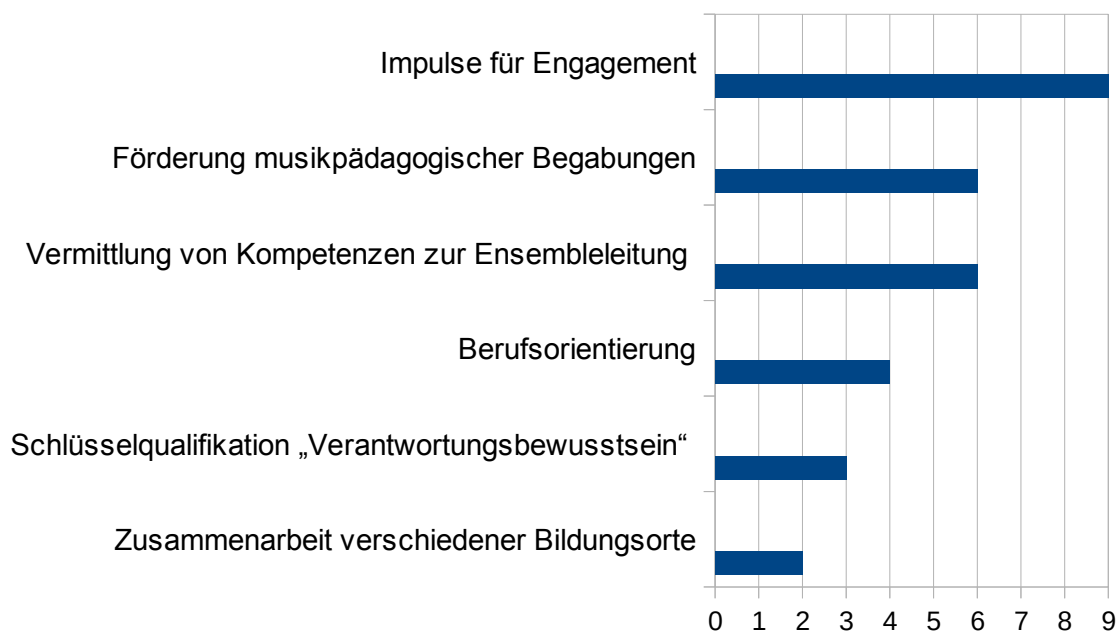


Abb. 5: Ziele der Musikmentorenausbildung und ihre Nennungen in Ausschreibungen

Es ist hierbei davon auszugehen, dass alle Zielsetzungen in den verschiedenen Bundesländern zu einem gewissen Grad eine Rolle spielen, zumal sich zwischen einigen Zielen Bezüge herstellen lassen. So konkretisieren hinsichtlich des Engagements nahezu alle Ausschreibungen die musikalische Jugendarbeit in Schulen, Vereinen, Ensembles oder einer Glaubensgemeinschaft, wodurch sich ein Zusammenhang zu „Zusammenarbeit

⁵ Wenn nicht anders vermerkt, stammen folgende Angaben und etwaige Zitate von Webseiten der jeweiligen Ausbildung.

verschiedener Bildungsorte“ ergibt. Neben dem Begriff Engagement fällt in Berlin, Niedersachsen und im Saarland zudem der Begriff des Ehrenamts. Im Saarland unterstützt man dieses Anliegen, indem die Ausbildung mit dem Erhalt einer Jugendleiter*innen-Card⁶ (Juleica) gekoppelt ist. Zusammengenommen lassen die drei Ziele „Impulse für Engagement“, „Berufsorientierung“ und „Förderung musikpädagogischer Begabung“ bei allen Ausbildungen den Wunsch erkennen, sowohl unmittelbar als auch langfristig Nachwuchs zu fördern. Auch im Hinblick auf konkrete Inhalte der Musikmentorenausbildung wurden die entsprechenden Webseiten ausgewertet, wobei für die Ausbildung in Rheinland-Pfalz keine Angaben zu finden sind. Aus den acht verbleibenden Ausschreibungen ergeben sich somit folgende Inhaltsbereiche:

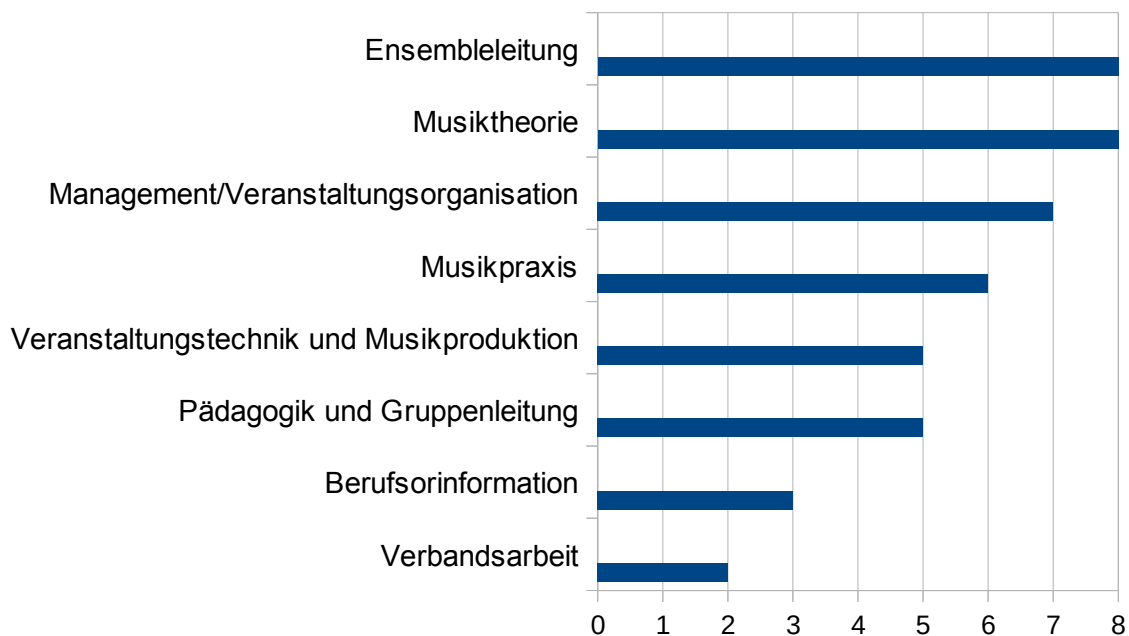


Abb. 6: Inhalte der Musikmentorenausbildungen und ihre Nennung in Ausschreibungen

Eine erste inhaltliche Säule bildet der Bereich der Ensembleleitung, zu dem an dieser Stelle auch Musiktheorie und Musikpraxis gezählt werden. Während diese in allen Ausbildungen eine Rolle spielen⁷, finden sich die Bereiche Veranstaltungstechnik und Musikproduktion

6 „Die Jugendleiter*in-Card (Juleica) ist der bundesweit einheitliche Ausweis für ehrenamtliche Mitarbeiter*innen in der Jugendarbeit. Sie dient zur Legitimation und als Qualifikationsnachweis der Inhaber*innen. Zusätzlich soll die Juleica auch die gesellschaftliche Anerkennung für das ehrenamtliche Engagement zum Ausdruck bringen.“ (www.juleica.de, Zugriff: 02.03.23)

7 Musikpraktische Kenntnisse werden in allen Ausbildungen vorausgesetzt. Insbesondere der Ensembleleitungsunterricht kommt zudem nicht ohne ein zu leitendes Ensemble aus, das wiederum aus den Teilnehmenden besteht.

hauptsächlich in Bundesländern wieder, in denen eine entsprechende Schwerpunktsetzung angeboten wird (→ S. 21). Immerhin fünf der acht betrachteten Ausbildungen bieten aber laut jeweiliger Ausschreibung mindestens eine diesbezügliche Unterrichtseinheit an. Im Bereich der Musikpraxis sind an dieser Stelle Hessen und Nordrhein-Westfalen hervorzuheben. Dort wird neben „traditioneller“ Musikpraxis auch mit mediengestützter Musik, sogenannter App-Musik, gearbeitet. Ein Alleinstellungsmerkmal zeigt zudem die saarländische Ausbildung, hier gehören zur Musikpraxis auch Tanz und darstellendes Spiel. Neben der Ensembleleitung bildet der Bereich Organisation von Veranstaltungen/Management die zweite inhaltliche Säule der Musikmentorenausbildung. So sind entsprechende Unterrichtseinheiten in allen Bundesländern außer Niedersachsen vorgesehen. Hinzu kommt außerdem der Bereich Pädagogik und Gruppenleitung. Der Begriff Gruppenleitung taucht in dieser Form in fünf von acht Ausbildungen auf, zusätzliche Inhalte in diesem Bereich gestalten sich sehr individuell. So sind beispielsweise in Baden-Württemberg und Hessen Inhalte der Spielpädagogik vorgesehen, im Saarland ist die Instrumentalpädagogik mit Unterthemen wie Lernstrukturen und Übetekniken vertreten. Potentiell können Jugendliche in der Musikmentorenausbildung also vor allem Kompetenzen erwerben, die im Zusammenhang mit der Leitung eines Ensembles stehen. Dazu gehören insbesondere diagnostische Fähigkeiten, die benötigt werden, um das Gehörte angemessen einordnen und somit beispielsweise Fehler korrigieren oder gestalterische Anregungen geben zu können. Im Sinne Puffers wäre dies die „sensorisch-perzeptive Komponente“ der Dispositionen, aber auch „situationsspezifische Fähigkeiten“ im Sinne der „*professional vision*“. Es ist außerdem davon auszugehen, dass „allgemeine musikpraktische Fertigkeiten“ von dem Nachdenken über musikalische Gestaltungsideen und über Musiktheorie profitieren. Der Erwerb „berufsfeldspezifischer musikpraktischer Fähigkeiten“ lässt sich dagegen aus den Ausschreibungen nicht ableiten. Hinzu kommt aber potentiell das „Wissen über allgemeine und spezielle Lernwege und Kognitionen“ anderer. So kann beispielsweise mit dem Arrangieren eigener Stücke Wissen darüber erworben werden, was für bestimmte Instrumente und bestimmte Schüler*innen leicht und was schwer umzusetzen ist. Das wiederum fördert potentiell Kompetenzen, die die Materialauswahl betreffen. Über „affektiv-motivationale Aspekte“ lassen sich aus bereits genannten Gründen nur schwer Aussagen treffen. Im Bereich der Überzeugungen liegt allerdings die Vermutung nahe, dass gerade durch den Fokus auf Engagement und Ehrenamt Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geprägt werden.

3.3 Art des Kompetenzerwerbs (Rahmenbedingungen)

Ebenso wie die Frage nach tatsächlich erworbenen Kompetenzen lässt sich die Frage nach der Art und Weise des Kompetenzerwerbs auf einer konkreten inhaltlichen Ebene mit den hier gewählten Methoden schlecht beantworten. So wären auch hier für eine Aussage über die aktuelle didaktische Ausgestaltung der Ausbildungen Besuche vor Ort und Befragungen von Teilnehmenden und Dozierenden notwendig. Im Folgenden soll deshalb auf allgemeine Rahmenbedingungen eingegangen werden, die den Kompetenzerwerb grundsätzlich beeinflussen. Einen zusätzlichen Einblick bietet außerdem die Arbeit von Theysohn, welche sich mit dem Kompetenzerwerb in der saarländischen Musikmentorenausbildung im Jahr 2009/2010 beschäftigt, sowie das freie Interview mit der dortigen aktuellen Projektleitung.

Ein bedeutendes Merkmal ist dabei zunächst, dass die Ausbildungen stets als Gruppenunterricht stattfindet. So äußert sich etwa die saarländische Projektleitung, auch in Bezug auf Zielsetzungen des Programms: „Ich hab hier gestern auch zu den jungen Leuten gesagt, ihr kriegt hier keine Einzelunterweisung oder so. Und wir haben auch nicht vor, in irgendeiner Weise hier super Jugend-Musiziert-Künstler zu produzieren, das ist hier nicht die Intention, [...]. Sondern wir wollen halt einfach so eine Breite, breites Interesse legen“ (Transkript_PL_Saar, Z. 62 ff.). Somit besteht für die Teilnehmenden die Möglichkeit, nicht nur von Dozierenden zu lernen, sondern auch durch die Beobachtung anderer Teilnehmender. Gerade die Anleitung Gleichaltriger im Ensembleleitungsunterricht spielt dabei eine wesentliche Rolle. Neben diesen praktischen Einheiten, zu denen im Saarland beispielsweise auch Tanz und Darstellendes Spiel gehören, gibt es theoretische Einheiten, in denen der Kompetenzerwerb eher kognitiv geprägt ist, wie etwa musiktheoretische Fächer. Außerdem sieht die saarländische Ausbildung für den Jahrgang 2022/23 zehn Unterrichtseinheiten für das „Selbstständige Einstudieren eines Stückes in einer kleinen Besetzung“ (Landesakademie für musisch-kulturelle Bildung e.V.; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2022) vor, sodass neben das angeleitete Lernen auch eigenständiges Arbeiten tritt. So schließen tatsächlich alle Ausbildungen mit einem Abschlusskonzert ab, das von den Teilnehmenden selbst organisiert und gestaltet wird. Herauszustellen ist an dieser Stelle Baden-Württemberg. Dort steht jeder Jahrgang unter einem bestimmten Motto, wie etwa die Organisation eines Projektes im SOS-Kinderdorf Sulzburg im Jahr 2019. So können Teilnehmende nicht nur Erfahrungen mit Gleichaltrigen, sondern auch in der Arbeit mit Jüngeren sammeln.

Um an der Ausbildung teilnehmen zu können, setzen die meisten Bundesländer musikalische Kenntnisse, mindestens aber musikalisches Interesse voraus. So werden in

Baden-Württemberg, Berlin und Hessen explizit gute beziehungsweise fortgeschrittene Fähigkeiten im Instrumentalspiel und/oder Gesang verlangt, während dies in anderen Bundesländern nicht weiter spezifiziert wird. Expliziten Wert auf Ensembleerfahrung legen neben Rheinland-Pfalz die Länder Saarland, Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Hinzu kommen grundlegende Kenntnisse in Allgemeiner Musiklehre, die in dieser Form in Thüringen, Berlin und Nordrhein-Westfalen als Voraussetzung gelten, sowie außerdem die Bedingung, soziale Kompetenzen mitzubringen. So wird etwa in Baden-Württemberg ausdrücklich von sozialer Kompetenz (vgl. Weber 2010, S. 21) gesprochen, außerdem wird verantwortungsbewusstes Handeln vorausgesetzt. Ebenso wichtig ist in nahezu allen Bundesländern bereits vorhandenes oder eine generelle Bereitschaft zu Engagement. Eine Ausnahme bildet hier das Land Berlin, dort werden lediglich musikalische Kenntnisse als Voraussetzung genannt. Der Fokus liegt dort im Wesentlichen darauf, dirigieren zu lernen, soziales Engagement scheint eine untergeordnete Rolle zu spielen. Der Kompetenzerwerb findet somit nicht im luftleeren Raum statt, sondern knüpft an bereits vorhandene Kenntnisse an. Wenn auch diese grundsätzlichen Voraussetzungen von allen Teilnehmenden erfüllt werden müssen, so ist doch zu vermuten, dass die Teilnehmenden mit sehr unterschiedlichen Kenntnisständen und Überzeugungen in die Ausbildung kommen. Dies wiederum hat Einfluss auf den individuellen Kompetenzerwerb.

Darüber hinaus besteht ein wesentliches Element der Musikmentorenausbildungen in der Kooperation zwischen lokalen Verbänden und Schulen. So zeigte sich bereits bei der Formung der ersten Musikmentorenausbildung in Baden-Württemberg das Bedürfnis, die Kooperation zwischen lokalen Verbänden und Schulen zu stärken, was vor allem aus dem Wunsch erwachsen war, musikalischen und musikpädagogischen Nachwuchs zu fördern (Weber 2010, S. 17ff.; → S. 22). Dieses Grundelement äußert sich in verschiedenen Rahmenbedingungen. So zeigt sich der enge Kontakt zum Schulumfeld beispielsweise in der Anmeldung, welche in den meisten Fällen über die weiterführende Schule läuft. Der Kontakt zur jeweiligen Schule während und nach der Ausbildung gestaltet sich in den verschiedenen Bundesländern jedoch unterschiedlich intensiv, was, wie zu vermuten ist, ebenfalls Auswirkungen auf den jeweiligen Kompetenzerwerb hat. Im saarländischen Anmeldebogen wird beispielsweise neben der musikalischen Vorbildung eine Kontaktperson in der Schule, sowie gegebenenfalls im Verein, abgefragt: „An meiner Schule werde ich betreut von: ...“, „In meinem Verein werde ich betreut von: ...“ (Landesakademie für musisch-kulturelle Bildung e.V.; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2020). Wie eingehend der Kontakt zu dieser Person gepflegt wird, bleibt jedoch schwer nachzuvollziehen und ist durch viele äußere Faktoren bestimmt. Konkreter wird hier Nordrhein-Westfalen. Dort muss die anmeldende Lehrkraft nicht nur als Kontaktperson identifiziert werden, sondern unterschreibt

auch eine Einverständniserklärung, in der sie sich dazu bereit erklärt „o.g. Schüler*in in der Zeit zwischen den Schulungswochenenden fachlich zu unterstützen und ihr/ihm die Möglichkeit zu geben, das Erlernte von mir begleitet zu erproben“ (Landesmusikakademie NRW, o.J.). Hinzu kommt in Nordrhein-Westfalen, dass konkretes Engagement im schulischen Umfeld vonseiten der Jugendlichen notwendig ist, um die Ausbildung mit einem Zertifikat abzuschließen. Auch in Hessen ist eine „Möglichkeit, während der gesamten Ausbildung ehrenamtlich an einer Schule, Musikschule, einem Verein oder in einer Glaubensgemeinschaft Assistenz Tätigkeiten erbringen zu können“ Voraussetzung zur Teilnahme. In anderen Bundesländern scheint der Kontakt zur Schule nicht so eingehend festgelegt zu sein, so finden sich beispielsweise im Fall von Rheinland-Pfalz keine weiteren Informationen zur Funktion und Rolle der Schule in der Ausbildung. Wie intensiv oder weniger intensiv der Kontakt zum schulischen Umfeld in den einzelnen Bundesländern auch sein mag, so zeigt sich die Nähe zur Schule doch in allen Fällen in der grundsätzlichen Gestaltung des Programms. So verweist schon die Begrifflichkeit *Mentorenausbildung* auf schulähnliche Strukturen, die sich auch tatsächlich wiederfinden. Dazu gehören ein öffentlich kommuniziertes pädagogisches Konzept, das in allen Bundesländern Ziele des Kompetenzerwerb beinhaltet, außerdem feste Curricula und Stundenpläne und schließlich ein grundsätzlicher Aufbau, der sich nach dem hier dargelegten Verständnis als Unterricht bezeichnen lässt (Planmäßigkeit, Zielgerichtetheit, Abgrenzung von Alltagssituationen). Der „Bundesverband Musikunterricht“ (BMU) spricht auf seiner Website von einem beinahe hochschulähnlichen Facettenreichtum der Programme. Gerade der feste Ablauf von Unterrichtsstunden, die von professionellen Dozent*innen betreut werden, lässt vermuten, dass Jugendliche hier zwar Erfahrungen als Ensembleleiter oder -leiterin machen können, dies aber stets aus einer Perspektive des oder der Lernenden tun. So versteht sich die Ausbildung auch in großen Teilen eher als Impulsgeber, der die Jugendlichen mit grundlegendem Know-How ausstattet, denn als aktiver Erfahrungsraum für selbstständige Lehrtätigkeit (z.B. Weber 2010, S. 21). Auch die zeitliche Organisation ist grundsätzlich in allen Bundesländern ähnlich, so findet die Ausbildung überall in Blockveranstaltungen an Wochenenden statt. Je nach Bundesland sind dies drei (Berlin) bis sechs Wochenenden (Saarland) innerhalb eines Schulhalbjahres, sodass zwischen den Lehreinheiten immer wieder zeitliche Lücken entstehen. Inwiefern diese Lücken zum Kompetenzerwerb beitragen, liegt in der Hand der Teilnehmenden, aber auch an der Ausrichtung des jeweiligen Programms, das heißt, wie nachdrücklich ein eigenes Ausprobieren eingefordert wird oder sogar Voraussetzung für ein Zertifikats ist.

4. Freiwilligendienste: „Musiker ohne Grenzen e.V.“

4.1 Allgemeine Informationen zu „Musiker ohne Grenzen e.V.“

Nationale und Internationale Freiwilligendienste bilden insbesondere für junge Menschen einen wichtigen Baustein im Feld des bürgerschaftlichen Engagements und kommen somit ebenfalls als potentielle musikpädagogische Lernfelder in Frage. Tatsächlich ist der Kultursektor im Jugendfreiwilligendienstegesetz (JFGD, §3, Abs.1) explizit erwähnt. Es fällt jedoch auf, dass kulturelle Freiwilligendienste auf nationaler Ebene zwar existieren, die Möglichkeiten, dort konkrete musikpädagogische Lehrerfahrungen zu sammeln, allerdings eingeschränkt sind. So finden sich beispielsweise in einem Tagungsbericht des Musikschulkongresses des VdM aus dem Jahr 2011 folgende Aufgabenbereiche für ein „Freiwilliges Soziales Jahr - Kultur“ in der Musikschule beziehungsweise den „Bundesfreiwilligendienst - Kultur und Bildung“ (Hübner 2011):

- Kundenkontakt, Betreuung Empfangsbereich
- Allgemeine Verwaltung und Telefondienst
- Organisation: Veranstaltungsplanung, -betreuung und -dokumentation (z. B. Konzerte, Tagungen, Probenwochenende)
- Projektentwicklung und -planung sowie -unterstützung (z. B. Jugend musiziert, Seniorenarbeit, Kooperationen oder Tag der offenen Tür)
- Mitarbeit bei Kooperationen (z. B. im Ganztagschulbereich)
- Veranstaltungstechnik, Unterstützung bei Aufbauten und Ausstattungen
- Künstler- und Ensemblebetreuung, Notenorganisation
- Unterstützung im Unterricht, musikpädagogischer Bereich, Betreuung von Kindern und Jugendlichen
- Öffentlichkeitsarbeit, Pflege der Homepage, Broschüreneerstellung
- Arbeit im Tonstudio, Weiterentwicklung des digitalen Notenarchivs/Bild- und Tonarchiv, Assistenz der Schulleitung, Korrepetition

Während der musikpädagogische Bereich zwar genannt wird, liegt der Schwerpunkt doch erkennbar auf organisatorischen Arbeitsfeldern, was vermuten lässt, dass sich der Erwerb musikpädagogischer Kompetenzen im Rahmen nationaler Freiwilligendienste in Grenzen hält. Anders gestaltet sich dies in Internationalen Freiwilligendiensten. So finden sich beispielsweise im weltwärts-Programm des Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) einige Einsatzstellen, in denen junge Menschen auch ohne vorherige Ausbildung eigenständig musikpädagogische Tätigkeiten ausführen können. Dieser Umstand wirft zweifelsfrei Fragen nach kolonialistisch geprägten Strukturen auf, die an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden sollen. Vielmehr sollen im Folgenden Fragen nach dem Erwerb musikpädagogischer Kompetenzen mit Methoden der

Dokumentenauswertung sowie der qualitativen Sozialforschung vertieft werden. Der Fokus liegt dabei auf dem gemeinnützigen Verein „Musiker ohne Grenzen e.V.“ (MoG), der 2008 von einer Gruppe Studierender der „Hochschule für Musik und Theater Hamburg“ gegründet wurde und der sich im Gegensatz zu vergleichbaren staatlichen Trägern durch seine explizit musikpädagogische Ausrichtung auszeichnet. So verfolgt MoG das Ziel, „Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in weltweiten Projekten das Erlernen eines Instrumentes [zu] ermöglichen und durch die Kraft der Musik sozialen Wandel anstoßen“ (MoG 2017). Dazu vermittelt der Verein Musiker*innen und Sachspenden an verschiedene Projekte, die hauptsächlich in Ländern des Globalen Südens liegen; hinzu kommen außerdem Projekte auf nationaler Ebene wie beispielsweise ein Projekt, das von 2014 bis 2022 im Hamburger Stadtteil Osdorfer Born stattfand. Seit 2010 findet die Vermittlung von Musiker*innen im Rahmen mehrmonatiger „Musikalischer Freiwilligendienste“ statt, zu dem sich Menschen ab 18 Jahren bewerben können. Voraussetzung hierfür sind laut MoG neben dem Mindestalter eine „ansteckende Freude an der Musik und der Vermittlung von Musik“; die Fähigkeit „Verantwortung für dich und deine Mitmenschen zu übernehmen“; „Eigeninitiative und Selbstständigkeit“ sowie „Offenheit für interkulturelle Auseinandersetzungen“. Eine musikpädagogische Ausbildung wird ausdrücklich nicht vorausgesetzt, womit sich das Modell für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit als geeignet darstellt. Der Verein ist nicht als Entsendeorganisation für Freiwilligendienste anerkannt, was unter anderem zur Folge hat, dass Freiwillige die Kosten für den Auslandsaufenthalt weitestgehend selbst tragen.⁸ Dennoch lassen sich Ablauf und Organisation der Musikalischen Freiwilligendienste mit staatlich geförderten Freiwilligendiensten vergleichen. So wird der Auslandsaufenthalt von einem Vorbereitungs- und einem Nachbereitungsseminar umklammert, die laut Vereinsinformationen verpflichtend sind. Hinzu kommt ein Mentoringprogramm, wodurch ehemalige Freiwillige zu Ansprechpartner*innen für aktuelle und zukünftige Freiwillige werden. Insgesamt trägt sich der Verein hauptsächlich durch ehrenamtliche Arbeit und ist auf die „Unterstützung von Spenden, Förderern und Stiftungen angewiesen“. Dabei fungiert der Verein „Musiker ohne Grenzen“ als Dachverband, in den einzelne Mitgliedsverbände als Vertretung der jeweiligen Projekte eingegliedert sind. Hauptorgane des Dachverbandes sind die Mitgliederversammlung als oberstes Organ; ein vierköpfiger Vorstand, der von der Mitgliederversammlung gewählt wird; sowie der Hauptausschuss, bestehend aus je zwei Delegierten der internationalen Projekte, das heißt der Mitgliedsverbände. Wichtiges Kommunikationsmittel des Vereins ist neben Mail und Social Media das sogenannte MoG-

8 In ausgewählten Fällen kann der Sozialfond des Vereins hinzugezogen werden: „Die potentielle Förderung beinhaltet 40% der durchschnittlichen Projekt-Reisekosten, die durch die Angaben auf den Infoseiten im Netzwerk festgelegt sind, sowie einmalig bis zu 500 Euro für Verpflegung, Unterkunft und zusätzliche Kosten.“ (MoG 2017)

Netzwerk, eine 2012 eingerichtete Internetseite, die als Intranet von Musiker ohne Grenzen fungiert. Dort können sich Interessierte und Aktive nach einer kostenlosen Anmeldung über die „Arbeit von MoG informieren, alle Infos finden, die für die tägliche Arbeit wichtig sind und sich selbst in Gruppen organisieren“ (MoG 2016). So stehen in dem Netzwerk für jedes Projekt Infoseiten zur Verfügung, Dokumente wie beispielsweise das Seminarkonzept, ein sogenanntes „Handbuch für Perspektivschaffer*innen“, das für jedes Projekt formuliert wurde, aber auch Formulare und Anträge stehen zum Download bereit. Hinzu kommt die Möglichkeit, Nachrichten auszutauschen, was im Rahmen der folgenden qualitativen Studie insbesondere für die Kontaktaufnahme zu potentiellen Interviewpartner*innen eine Rolle spielte (→ S. 34).

4.2 Potentiell erwerbbar Kompetenzen im Vorbereitungsseminar (Seminarkonzept)

Im Hinblick auf musikpädagogische Kompetenzen, die mit einem musikalischen Freiwilligendienst möglicherweise erworben werden können, soll im Folgenden das Seminarkonzept für das Vorbereitungsseminar näher betrachtet werden. Es wurde von MoG-Mitgliedern entwickelt und soll eine „(ggf. auch MoG-fremde) Seminarleitung und das pädagogische Team befähigen, speziell auf unsere Bedürfnisse angepasste Vor- und Nachbereitungsseminare für den Verein zu gestalten“ (MoG 2021, S. 5). Es ähnelt im Aufbau einem (hoch-)schulischen Curriculum und unterteilt Themen der Seminare in Module. Innerhalb dieser Module finden sich in Einheiten gegliederte Anregungen zur praktischen Umsetzung inklusive Methoden. Auch organisatorische Themen wie Unterkunft, Finanzierung oder Verpflegung sind Bestandteil des Seminarkonzepts. Die Themen des Vorbereitungsseminars lauten:

- Eigene Identität
- Kennenlernen und Abschied
- Kritische Reflexion der Projektarbeit
- Kulturbewusste Kommunikation
- Musikalische Arbeit
- Selbst- und Gruppenfürsorge
- Teamtag
- Vereins- und Projektarbeit

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere das Modul „Musikalische Arbeit“ von Relevanz, das wie folgt beschrieben wird (MoG 2021, S. 62):

In diesem Modul werden die eigene musikalische Sozialisierung reflektiert und das Gestalten einer Unterrichtsstruktur diskutiert. Das Nachstellen von Unterrichtssituationen mit und ohne Sprache simuliert die Arbeit mit eingeschränkten Sprachkenntnissen. Außerdem beleuchten wir unterschiedliche Lehrer-/ und Schülerpersönlichkeiten und -interessen und vermitteln musikalisches Handwerkszeug im Einzel- und Gruppenunterricht.

Dauer: 6 Stunden („Vor- und Nachmittag“)

Ziel: Die grenzenlosen Musiker*innen sollen sich sicher fühlen, ihr Instrument an ihre zukünftigen Schüler*innen vermitteln zu können, und umfangreich mit Unterrichtsmethoden und Hilfsmitteln ausgestattet sein.

Um alle vorgeschlagenen Einheiten in den angesetzten sechs Stunden unterzubringen, wird folgender Zeitplan nahegelegt:

Warum unterrichten wir überhaupt Musik?	10 Minuten
Reflektieren der eigenen musikalischen Sozialisation	25 Minuten
Was ist guter Musikunterricht?	20 Minuten
Lehrer-/Schülerpersönlichkeit	30 Minuten
Ziele im Musikunterricht/Rollenspiel	30 - 45 Minuten
Unterrichten ohne Sprache	60 Minuten
Ensemble-/Bandleitung	65 Minuten
Ich wollte schon immer mal...	20 Minuten
Zusammenkommen in Instrumentengruppen	30 Minuten
Chorleitung	90 Minuten

Musikpädagogische Themen sind also grundsätzlich im Vorbereitungsseminar vorgesehen. Potentiell erwerbbar Kompetenzen beziehen sich auf didaktische Themen, die Anleitung von Gruppen, nonverbale Kommunikation sowie mögliche Überzeugungen, etwa bezüglich der eigenen Lehrer*innenrolle, aber auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die zu einem Gefühl der Sicherheit beitragen. Ob des geringen Zeitbudgets scheinen die Möglichkeiten eines vertieften Kompetenzerwerbs allerdings begrenzt, zumal das Konzept zwar als Leitfaden dienen soll, letztendlich aber nicht verbindlich ist. Die tatsächliche Gestaltung ist somit stark von den jeweiligen Teamenden abhängig. Zudem findet das Vorbereitungsseminar zwei Mal im Jahr statt, jedoch in verschiedenem Umfang, sodass sich wiederum verschiedene Rahmenbedingungen ergeben. (Im Frühjahr dauert es sechs Tage, im Herbst ist es kürzer.) Gleichwohl sei an dieser Stelle angemerkt, dass ein solcher vertiefter musikpädagogischer Kompetenzerwerb auch nicht Hauptziel des Vorbereitungsseminars ist.

4.3 Empirische Untersuchung

4.3.1 Methoden und Durchführung

Auch im Fall des musikalischen Freiwilligendienstes mit „Musiker ohne Grenzen“ lassen sich ausschließlich aufgrund der vorliegenden Textdokumente keine abschließenden Aussagen darüber treffen, welche musikpädagogische Kompetenzen tatsächlich erworben werden (→ S. 22). Das liegt zum einen daran, dass schriftliche Vorschläge und Wirklichkeit nicht zwingend übereinstimmen müssen, zum anderen, dass der Kompetenzerwerb letztlich individuell verläuft. So können allein durch Modulbeschreibungen und Rahmenbedingungen der Projekte motivational-volitionale Aspekte und Überzeugungen schwerlich abgebildet werden. Zudem fehlt die Frage nach einer grundsätzlichen Motivation für eine musikpädagogische Betätigung vor der Studienphase, die im Hinblick auf musikpädagogische Nachwuchsförderung durchaus relevant erscheint. Für den folgenden empirischen Teil wurden deshalb im Sinne der qualitativen Sozialforschung leitfadengestützte Interviews geführt. Die Entscheidung für einen Leitfaden ergibt sich dabei aus bereits relativ klar umrissenen Forschungsfragen und dem gleichzeitigen Wunsch nach Offenheit. Ausgangspunkt waren folgende Forschungsfragen, die so – zumindest in Teilen – auch bereits für die Musikmentorenausbildung gestellt wurden:

- Was? Welche Kompetenzen können erworben werden?
 Welche werden tatsächlich erworben?
 Welche dieser Kompetenzen sind bedeutsam für das Unterrichten von Musik?
- Wie? Wie sollen die Kompetenzen erworben werden?
 Wie werden sie tatsächlich erworben?
 Mit welchen Herausforderungen sehen sich die Befragten konfrontiert?
- Warum? Mit welcher Motivation betätigen sich die Befragten musikpädagogisch?

Fragen nach potentiell im Vorbereitungsseminar zu erwerbenden Kompetenzen konnten teilweise schon durch die Dokumentenanalyse beantwortet werden (→ S. 31). Im Folgenden stehen also mit konkreten Erlebnissen und Erfahrungen der Befragten eher Fragen nach tatsächlich erworbenen Kompetenzen; tatsächlicher Art des Kompetenzerwerbs; sowie

grundsätzlicher Motivation im Vordergrund. Dazu wurden die ursprünglichen, oben aufgeführten Forschungsfragen an den Ablauf des Freiwilligendienstes angepasst und in möglichst offen gestellte Fragen überführt (siehe Anhang). Die Interviews wurden im Januar 2023 mittels der Videokonferenzsoftware Zoom durchgeführt und mit einem Handy aufgenommen. Dabei zeigte sich in manchen Aspekten die Unerfahrenheit der Interviewerin. So wurde etwa die Gesprächsführung ab dem dritten Interview dahingehend angepasst, dass die Abfrage von Fakten, wie etwa Alter und Geschlecht, ans Ende der Befragung verlagert wurde. Stattdessen wurde der Einstieg mit allgemeinen Informationen zur Person der Interviewerin sowie zum Forschungsvorhaben gestaltet, was einen besseren Gesprächsfluss zur Folge hatte. Im Nachgang der Interviews fiel auf, dass der Fokus des Leitfadens auf dem Vorbereitungsseminar und dem Projekt lag, das Nachbereitungsseminar aber wenig Beachtung gefunden hatte. In einigen Interviews gab es zudem in Teilen Abweichungen zum Leitfaden, sodass dort eher Fragen nach dem grundsätzlichen Erinnern denn nach dem Kompetenzerwerb im Vordergrund standen. Die Befragten wurden deshalb im März 2023 per Mail gebeten, zusätzlich folgende Fragen schriftlich oder per Sprachnachricht zu beantworten:

1. Das habe ich im Vorbereitungsseminar in Bezug auf „Musik/ein Instrument unterrichten“ gelernt:
2. Das habe ich während meines Projektaufenthalts in Bezug auf „Musik/ein Instrument unterrichten“ gelernt:
3. Das ich habe ich im Nachbereitungsseminar in Bezug auf „Musik/ein Instrument unterrichten“ gelernt:

Die Anzahl der Befragten wurde im Voraus auf vier bis sechs Personen festgelegt. Auswahlkriterium war dabei einzig, dass die Befragten einen musikalischen Freiwilligendienst mit MoG vor ihrer Studienphase absolviert hatten, heutige musikpädagogische Tätigkeiten (beispielsweise ein einschlägiges Studium) spielten keine Rolle. Nachdem Anfragen an den Vorstand über das Kontaktformular der Website und über Social Media zunächst ins Leere liefen, zeigte sich die persönliche Ansprache potentieller Interviewpartner mittels des MoG-Netzwerks (→ S. 31) als gewinnbringend. Mithilfe der Anzeige aller Mitglieder⁹ wurden zufällig 21 Personen kontaktiert, von denen elf Personen antworteten. Die ersten sechs wurden für diese Arbeit befragt. Geschlechterverteilung, Projekte, Alter sowie Ausreisezeitraum und Aufenthaltsdauer im Projekt ergaben sich somit zufällig. Befragt wurden: B1, weiblich und momentan 19 Jahre alt, war mit 18 Jahren vier

9 Stand 15.03.23: 1312 Mitglieder

Monate in Accra (Ghana) und studiert momentan Medizin. B2, ebenfalls weiblich, ist 24 Jahre alt und war mit 19 Jahren sechs Monate in Guayaquil (Ecuador). B2 studiert momentan Musik und Spanisch auf Lehramt. B3, männlich und momentan 22 Jahre alt, war ebenfalls in Ecuador, allerdings in Playas und verbrachte dort acht Monate. Er war zum Zeitpunkt der Ausreise 18 Jahre alt und studiert momentan Jura. B4, männlich und momentan 24 Jahre alt, war mit 18 Jahren sechseinhalb Monate in Guayaquil und studiert ebenfalls Schulmusik. B5, weiblich, ist die einzige Befragte, die in Kingston beziehungsweise Trenchtown (Jamaika) war. Sie ist momentan 24 Jahre alt, war zum Zeitpunkt der Ausreise ebenfalls 18 Jahre alt und verbrachte neun Monate dort. B5 studiert Medizin. B6, weiblich und momentan 23 Jahre alt, verbrachte sechs Monate in Accra und studiert Schulmusik. Bei der Ausreise war auch sie 18 Jahre alt.

		Projekt	Zeitpunkt	Dauer	Alter (aktuell/ Ausreise)	Studium
B1	w	Ghana: Accra	05/21 - 09/21	4 Monate	19/18	Medizin
B2	w	Ecuador: Guayaquil	10/18 - 04/19	6 Monate	24/19	Schulmusik (+Spanisch)
B3	m	Ecuador: Playas	01/19 - 09/19	8 Monate	22/18	Jura
B4	m	Ecuador: Guayaquil	2017	6 Monate	24/18	Schulmusik
B5	w	Jamaika: Kingston	2016/2017	9 Monate	24/18	Medizin
B6	w	Ghana: Accra	09/17 - 02/18	6 Monate	23/18	Schulmusik

Tab. 2: Übersicht Studienteilnehmer*innen

Zur folgenden Auswertung der Interviews wurden diese nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz analysiert (Kuckartz 2007, 2018). Dazu wurden die Interviews zunächst gemäß der Transkriptionsregeln nach Kuckartz transkribiert (Kuckartz 2007, S. 27 f.), wobei ergänzend dazu Wort- und Satzabbrüche nach Dresing und Pehl (Dresing & Pehl 2018, S. 23) durch ein „/“ markiert wurden. Auf der Aufnahme unverständliche Stellen wurden mit „(unv.)“ markiert. So weit dies möglich, wurden außerdem personenbezogene Daten anonymisiert. Erzählungen zu Projektorten und weiteren Vereinstätigkeiten wurden allerdings nicht anonymisiert, da sie im Hinblick auf gestellte Forschungsfragen relevant sind. Menschen, die „Musiker ohne Grenzen“ nahe stehen, könnten deshalb Rückschlüsse auf die Identität der Befragten ziehen. Die Befragten wurden darüber in der im Nachgang versendeten Mail informiert (→ S. 34). Im ersten Analyseschritt wurden alle Interviews im Hinblick auf die Forschungsfragen sowie allgemeine Auffälligkeiten gesichtet; diese wurden

notiert und schließlich zu einem charakterisierenden Titel für jedes Interview zusammenfasst (Kuckartz 2007, S. 33 ff.). Für die darauf folgende kategorienbasierte Auswertung spielten die sich im Leitfaden widerspiegelnden Forschungsfragen unter Einbezug des Kompetenzmodells nach Puffer eine vordergründige Rolle. Gleichzeitig wurden aber auch die im vorangegangenen Arbeitsschritt explorativ ausfindig gemachten Auffälligkeiten berücksichtigt. Somit gestaltete sich die Auswertung sowohl deduktiv als auch induktiv. Angesichts der Forschungsfragen ergab sich zudem die Entscheidung für eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz 2018, S. 97 ff.) mit evaluativen Anteilen. Es ergab sich folgendes Kategoriensystem¹⁰:

10 Eine genauere Beschreibung der Kategorien sowie Anwendungsbeispiele finden sich im Kategorienhandbuch (siehe Anhang).

Oberkategorie	Subkategorie	Subkategorie
Motivation		
Kompetenzerwerb im Vorbereitungsseminar	Situationen und Anforderungen Inhaltsvermittlung (Art des Kompetenzerwerbs) Bewertungen in Bezug auf Bedeutsamkeit der erworbenen Kompetenzen	Rahmenbedingungen Musikpädagogische Inhalte
Kompetenzerwerb im Projekt	Musikpädagogische Handlungssituationen	Rahmenbedingungen und Anforderungen
		Wahrgenommene Herausforderungen im Unterrichtskontext
	Wege zur Handlungsentscheidung im Unterrichtskontext	
	Angeeignete Kenntnisse und Fähigkeiten	

Tab. 3: Kategoriensystem

4.3.2 Ergebnisse

4.3.2.1 Fallbeschreibungen

4.3.2.1.1 Die unbedarfte Medizinstudentin

B1(Transkript_I_B1_w) ist 19 Jahre alt und damit die jüngste Befragte. Ihr viermonatiger Aufenthalt in Accra und die Rückkehr nach Deutschland liegen noch nicht lange zurück, sodass das Nachbereitungsseminar zum Zeitpunkt der Befragung noch aussteht. Seit Kurzem studiert B1 Medizin. Ihr Aufenthalt war von Nachwirkungen der Corona-Pandemie geprägt. So gibt sie als Motivationsgrund für den musikalischen Freiwilligendienst unter anderem an: „Also de facto ist es eines der einzigen Dinge, die funktioniert haben“ (Z. 33). Neben diesem eher pragmatisch anmutenden Grund stehen für B1 aber vor allem die von „Musiker ohne Grenzen“ nach außen transportierten Werte im Vordergrund. Dabei stellt sie nach einer Abgrenzung von anderen Freiwilligendiensten insbesondere das von ihr wahrgenommene Potential von Musik heraus: „Und das fand ich halt extrem cool an der Musik, weil eben Musik nicht den Anspruch hat, die Welt zu retten, sondern einfach nur was Schönes machen will“ (Z. 37 ff.). Das Vorbereitungsseminar von B1 fand in einem kleinen Rahmen statt, so war mit ihr nur ein*e weitere Teilnehmer*in vor Ort. Bezüglich musikpädagogischer Themen berichtet B1 von lediglich einer stattgefundenen Einheit. Diese tendenziell eher theoretisch angelegte Einheit hatte vor allem kulturbezogene Didaktik als Inhalt: „Da ging es so um die Idee, wie kann man in ghanaischen Schulen überhaupt Musik unterrichten“ (Z. 56 f., siehe auch Z. 62 f.). Dabei bewertet B1 insbesondere Informationen zu ghanaischer Musikkultur und Gesellschaft als sehr hilfreich (Z. 132-152). Gleichzeitig berichtet sie von einem Gefühl der Überforderung angesichts der Aufgabe, sich im Rahmen dieser Einheit ein fiktives Projekt auszudenken: „Wir sollten uns überlegen, da habe ich mich ganz unfähig gefühlt und deswegen war ich auch froh, dass ich es am Ende nie gemacht habe“ (Z. 70 f.). Auf die schriftliche Nachfrage hin, was sie im Vorbereitungsseminar bezüglich des Unterrichtens von Musik oder eines Instruments gelernt habe, kommt B1 zu dem Schluss: „Vorbereitungsseminar, darin habe ich nichts gelernt.“ (S. 15, Z. 9 f.). Im Projekt war neben B1 noch eine weitere Freiwillige vor Ort, was B1 als kleine Anzahl empfindet. Unter anderem aus diesem Grund findet zum Aufenthaltszeitpunkt von B1 nur Instrumentalunterricht statt, obwohl das Projekt eigentlich zweiteilig aufgebaut ist – nachmittags Instrumentalunterricht, vormittags Musikunterricht in Schulen. B1 führt aus: „Das haben wir einfach nicht gemacht, weil wir waren zu zweit. Wir mussten das Projekt [Anm.: nach Corona] wieder so halbwegs hochkriegen und dann war das einfach zu viel“ (Z. 78 ff.). Das vorrangige musikpädagogische Handlungsfeld, in dem sich B1 in ihrem

Freiwilligendienst bewegt, ist damit also das Unterrichten eines beziehungsweise mehrerer Instrumente. So unterrichtet B1 neben ihren „ursprünglichen“ Instrumenten Gitarre und Klarinette auch fachfremde Instrumente: „Geige, Cello, Querflöte, Oboe, Fagott und so“ (S. 15, Z. 16; siehe auch Z. 195 ff.). Diese eignet sie sich während des Aufenthalts, teilweise mithilfe einer Vorfreiwilligen, an. Der Unterricht findet regelmäßig an drei verschiedenen Standorten statt, wobei B1 einen typischen Ablauf so beschreibt: „Also bei den meisten ist das dann so drei Stunden oder vier oder so und da waren halt 30 Leute da. Und je nach wie viele Instrumente halt haben, haben alle gleichzeitig gespielt und ich bin dann immer zu einer Gruppe hin [...] Und habe dann mit denen eine Weile unterrichtet und dann gesagt, jetzt übt das und das. [...] Und dann bin ich zu einer anderen Gruppe, habe die gemacht und dann wieder gesagt, übt das und dann halt so immer wieder gekommen“ (Z. 297 ff.). Darüber hinaus organisieren die beiden Freiwilligen in den Ferien ein Music-Camp, in dem B1 unter anderem den Theorieunterricht übernimmt. Dabei fällt B1 methodische Entscheidungen im Wesentlichen auf Basis eigener Unterrichtserfahrungen als Schülerin, was sie an verschiedenen Stellen äußert (Z. 106, Z. 155 f., Z. 259, Z. 289 ff.; S. 15, Z. 18 f., Z. 31 f.). Neben musikpraktischen Vorerfahrungen bringt B1 zudem Überzeugungen bezüglich musikpädagogischer Themen mit, die ihre methodischen Entscheidungen ebenfalls beeinflussen. So werden an verschiedenen Stellen Überzeugungen über den Unterrichtsgegenstand beziehungsweise das Unterrichten selbst deutlich. Beispielsweise: „Ich muss denen ja nichts beibringen, was gar keinen Spaß macht“ (Z. 152 f.) oder: „Du kannst es auch, finde ich, nicht so erklären oder so etwas, sondern du siehst ja, was du quasi kriegst. [...] Und dann reagierst du ja darauf und versuchst, das weiterzugeben, was du kannst“ (Z. 122 ff.). B1 äußert außerdem einige Annahmen über musikspezifische Lernprozesse, sowohl allgemeiner Art („Ich habe ja auch mein Instrument irgendwann mal gelernt und das war sicher in Phasen mühsam, aber [...] man muss da ja durch, um besser zu werden“, Z. 179 f.) als auch spezifisch auf den ghanaischen Kontext bezogen. So misst B1 der kulturellen beziehungsweise gesellschaftlichen Prägung einen hohen Stellenwert für das Unterrichtsgeschehen zu: „So eine Aufgabe wie, [...] denk dir mal was aus, du kannst hier die vier Töne und jetzt denk dir einfach mal aus, wie du die anordnen kannst. Das ist unmöglich gewesen in Ghana. Weil die Kinder einfach nicht kreativ genug dafür erzogen werden, als dass die das machen könnten“ (S. 15, Z. 26 ff., siehe auch Z. 139 ff., Z. 159 f., Z. 243 ff., Z. 265 ff.). Derlei Überzeugungen über den Umgang mit Kindern in Ghana zieht B1 hauptsächlich aus Beobachtungen, beispielsweise aus der Beobachtung eines anderen Instrumentallehrers (Z. 238 ff.). Sie gibt zudem an, pädagogische Kompetenzen vor allem handelnd zu erwerben: „Da wächst man halt rein, finde ich“ (Z. 125 f., siehe auch S. 15, Z. 10 f.). Erkenntnisgewinne bezüglich des Unterrichts sind für B1 vor allem das Wissen über

instrumentenspezifische Instruktionenstrategien (S. 15, Z. 20 ff.) sowie die Bedeutsamkeit von Geduld und der Fähigkeit zu adaptivem Handeln in Unterrichtssituationen: „Also einfach das, dass man absolut darauf eingehen muss, was halt die Kinder quasi bieten, habe ich definitiv gelernt“ (S. 15, Z. 29 f.).

4.3.2.1.2 Die inklusionsinteressierte Schulmusikerin

B2 (Transkript_I_B2_w) ist 24 Jahre alt und studiert Musik und Spanisch auf Lehramt. Mittlerweile arbeitet sie außerdem in der Projektleitung des Guayaquil-Projekts mit und organisiert dort die Freiwilligen. Sie berichtet von einem bereits zum Ausreisezeitpunkt bestehenden pädagogischem Interesse (Z. 42 f.) sowie einem Interesse an interkultureller Musikpädagogik und Inklusion (Z. 128 ff.), das sich durch den Freiwilligendienst weiter ausgeprägt habe. So nennt B2 als Motivationsgrund neben umfangreichen musikalischen Vorerfahrungen (Z. 35 ff.) auch pädagogische Vorerfahrungen, die aus Geigeunterricht und Nachhilfegeben bestanden (Z. 41 f.). Neben dem potentiellen Berufswunsch und dem Wunsch nach dem „klassische[n] Gap-Year“ (Z. 39) stehen auch für sie bei der Auswahl die von MoG kommunizierten Werte im Vordergrund. Ähnlich wie B1 grenzt auch sie den musikalischen Freiwilligendienst mit MoG von anderen Programmen ab und führt aus: „Und das finde ich ganz cool, diesen Ansatz, dass nicht wir da hingehen und sagen so, wir zeigen euch mal, wie man Musik macht, sondern dass man, dass es vielmehr halt ein Privileg für uns ist, dass wir da hin dürfen und die ein bisschen nerven damit, dass wir kein Spanisch können und dass die so offen sind und uns aufnehmen und sagen, ja klar könnt ihr mit uns unterrichten“ (Z. 60 ff., siehe auch Z. 40 ff.). Das Vorbereitungsseminar von B2 fiel eher kurz aus, was zum einen daran lag, dass sie an einem ohnehin kurzen Seminar teilnahm (→ S. 32) und zum anderen daran, dass sie wegen anderer Verpflichtungen bereits früher abgereist war. Dennoch kommt sie zu einer insgesamt positiven Bewertung der Veranstaltung: „[...] und dann bin ich halt noch früher los. Und das war echt schade, weil es mir richtig gut gefallen hat“ (Z. 76). So stellt sie besonders eine positive Grundstimmung des Seminars heraus, die „MoG-Vibes“ (Z. 78 ff.), was für B2 Vertrauen in die Sache schafft: „Aber dann nach diesem Seminar hatte ich dann auch Bock und hatte mehr Informationen und habe mich deutlich vorbereiteter gefühlt“ (Z. 81 f.). Trotzdem merkt sie an, die längeren Seminare seien besser und äußert den Wunsch, sich gerne intensiver mit dem Thema Kolonialismus beschäftigt zu haben (Z. 83 ff.). Bezüglich der musikpädagogischen Inhalte des Vorbereitungsseminars berichtet B2 von einer Übung, in der Teilnehmende ihr Instrument circa eine halbe Stunde lang einem/einer anderen Teilnehmenden näher bringen sollten, ohne dabei zu sprechen (Z. 90 ff.). Diese Übung bewertet B2 als hilfreich, „weil

genau das die Realität war, als ich in Ecuador ankam, dass ich einfach kein Spanisch konnte und dann auch mehr oder weniger ohne zu sprechen unterrichtet habe“ (Z. 93 ff.). Ebenfalls als hilfreich ordnet sie das Vertrauen in den Verein ein, das das Präsenzseminar bei ihr geschaffen habe (Z. 95 ff.). Dabei spielte insbesondere die Vernetzung mit ehemaligen Freiwilligen eine Rolle (Z. 99). Neben Energizern („Das war auch ganz cool zur Inspiration. Die hätte man auf jeden Fall auch anwenden können“ Z. 113 f.) berichtet B2 von abendlichen Jamsessions, die sie ebenfalls als wertvoll bewertet: „So gemeinsames jammen fand ich auch schon bereichernd, weil ich doch sehr aus dem klassischen Bereich komme und das irgendwie weniger gemacht hatte früher. Das war dann auch ganz gut, das konnte ich in Ecuador auf jeden Fall auch benutzen“ (Z. 114 ff.). B2 war 2018/2019 in Guayaquil (Ecuador). Dort unterrichtete sie in der Musikschule Clave del Sur, womit auch ihr Haupthandlungsfeld im instrumentalpädagogischen Bereich lag. Anders als B1 unterrichtete B2 allerdings nahezu ausschließlich im Einzelunterricht. Geprägt ist das Unterrichtsjahr in Guayaquil von der Unterteilung in vier Trimester, sogenannte Prozesse, die jeweils mit einem Konzert enden. Das hat zur Folge, dass viele Schüler*innen nach drei Monaten auch wieder aufhören (Z. 154). Während B2 die Anforderung, ein Konzert zu füllen, grundsätzlich positiv bewertet („Es war schon sehr fokussiert auf die Konzerte. Aber das finde ich auch cool, weil es immer gut ist, wenn man irgendwie ein Ziel hat“, Z. 219 f.), so beschreibt sie die Tatsache, durch die Rahmenbedingungen hauptsächlich mit Anfänger*innen zu arbeiten auch als herausfordernd (Z. 158–166). Auch B2 führt an, pädagogische Kompetenzen hauptsächlich handelnd zu erwerben: „Im Projekt habe ich durch die Praxis viel über das Unterrichten gelernt und bin auch mit der Zeit besser geworden, besonders, als ich besser spanisch konnte“ (S. 12, Z. 9 f., siehe auch Z. 148 f.) Dabei habe sie gelernt sich „auf die Schüler:innen einzulassen“ und „eine gute Mischung aus Theorie und Praxis“ in ihren Unterricht einfließen zu lassen (S. 12, Z. 10 ff., siehe auch Z. 215 ff.). Darüber hinaus nennt auch sie das Wissen über musikspezifische Instruktionsstrategien (Z. 162 ff., Z. 212). Im Zusammenhang mit Wissen über individuelle musikbezogene Lernvoraussetzungen einer Schülerin erwähnt auch sie das Thema Geduld: „Ich hatte auch eine alte Dame, die bei mir Unterricht genommen hat, [...] also es war [...] so eine Geduldsaufgabe. Also wirklich nach sehr langer Zeit, nach gefühlt zwei Monaten immer noch nicht wusste, dass der Ton höher wird, wenn sie den Finger drauf legt und [...] wir haben jede Stunde damit verbracht, leere Saiten zu streichen. Aber ja, hat dann auch irgendwie gepasst“ (Z. 208 ff.). B2 spricht nicht explizit über ihre Lehrerrolle, lässt aber erkennen, dass ihr Unterrichten beziehungsorientiert war: „Also ich muss sagen, ich hab jetzt bestimmt auch nicht den aller wertvollsten, da pädagogisch wertvollsten Unterricht gegeben, sondern einfach auch die Kinder und Jugendlichen kennen gelernt“ (Z. 206 ff.). Bezüglich des Nachbereitungsseminars erklärt sie:

„Beim Nachbereitungsseminar haben wir uns nicht mit dem Thema Unterrichten auseinandergesetzt, sondern eher mit postkolonialistischen und kulturellen Themen“ (S. 12, Z. 12 f.).

4.3.2.1.3 Der besonnene Jurastudent

B3 (Transkript_I_B3_m), der seinen Freiwilligendienst ebenfalls in Ecuador, allerdings in Playas verbrachte, ist zum Zeitpunkt der Befragung 22 Jahre alt und studiert Jura. Sein Aufenthalt liegt vier Jahre zurück. Bezüglich der Motivation äußert er, ähnlich wie B2, musikpraktische Vorerfahrungen („seit ich fünf bin Musikunterricht selber hatte“ Z. 38), die Überlegung, ein musikalisches Studium zu beginnen (Z. 40 f.) sowie den Wunsch, ein Gap-Year zu machen (Z. 41). Für MoG entscheidet sich B3 hauptsächlich wegen der als sehr persönlich wahrgenommenen Strukturen des Vereins (Z. 49 ff.) und der globalen Ausrichtung: „Mein 18-jähriges Ich fand auch ganz attraktiv, weit weg zu gehen“ (Z. 48 f.). Bezüglich des Vorbereitungsseminars beschreibt B3 eine positive Atmosphäre „auf Augenhöhe“ (Z. 61). Prägend sei zudem gewesen, „in so kurzer Zeit über so viele Themen nachzudenken, die irgendwie ja, nicht leicht oder keine klare Antwort finden“ (Z. 62 ff.). Auch B3 berichtet davon, dass viel musiziert worden sei, der pädagogische Teil des Seminars sei jedoch „sehr sehr klein“ (Z. 65) gewesen. So beschreibt er als instrumentenspezifische Einheit ein Gespräch innerhalb der Instrumentengruppen, in dem gemeinsam mit einem/einer ehemaligen Freiwilligen überlegt wurde, wie man den Anfängerunterricht im Fach Klavier gestalten könne. Dieses Gespräch bewertet B3 – im Gegensatz zu B5 – als nicht besonders hilfreich: „So genau kann ich mich auch nicht mehr erinnern, aber ich weiß, dass ich da dachte, ja gut, so weit kommt man jetzt nicht“ (Z. 78 ff.). Intensiver sei dagegen das Thema Gruppenanleiten gewesen, dort beschreibt B3 Methoden, Energizer und „Techniken, wie man [...] Aufmerksamkeit bekommt“ (Z. 198 f.) gelernt zu haben, außerdem „in Gruppen mit Musik auf Einzelne [zu] achten“ (S. 12, Z. 4). Darüber hinaus bewertet B3 die Reflexion der eigenen musikalischen Biografie als hilfreichen Input (Z. 90–96). Auch B3's Haupttätigkeit war der Instrumentalunterricht, insbesondere Klavier. Das Projektumfeld beschreibt B3: „Das ist eigentlich eher ein Kulturzentrum. Also ein Gebäude, was die Gemeinde unterhält und da ist MoG seit über zehn Jahren und gibt eben Musikunterricht, vor allem Einzelunterricht“ (Z. 217 f.). Der Erwerb musikpädagogischer Kompetenzen vollzieht sich bei B3 mithilfe der drei Komponenten Ausprobieren (Z. 101 ff.), dem Rückgriff auf eigene Erfahrungen als Schüler (Z. 141) sowie dem Austausch mit Anderen (Z. 139). Konkret spricht dabei auch B3 von musikspezifischen Instruktionsstrategien (Z. 117 ff., Z. 128 ff.; S. 12, Z. 9, Z. 11 f.) sowie von adaptivem Handeln, insbesondere der Bedeutsamkeit, sich auf Schüler*innen einzulassen

(S. 12, Z. 13 f.). Er thematisiert zudem Eigenheiten von Lernprozessen. So habe er zum einen gelernt, „dass es bringt, sich konstant immer und regelmäßig zu sehen“ (S. 12, Z. 10) und bekundet Wertschätzung für das Format des Einzelunterrichts: „Zum Großen die Erkenntnis, dass es schon einfach schön ist, wenn man so Einzelunterricht gibt“ (Z. 175 ff.). Zum anderen benennt B3 eine Form des Wissens über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schüler*innen. So habe er gelernt, dass man „vieles nicht voraussetzen kann, nur weil man es selbst für selbstverständlich (bei sich selbst) hält“ (S. 12, Z. 7 f.). In diesem Zusammenhang fällt auch bei ihm der Begriff der Geduld (Z. 179 ff.). Darüber hinaus beschreibt er Kompetenzen, die die Planung von Unterricht betreffen (S. 12, Z. 16) sowie seine persönliche Grundhaltung bezüglich des Unterrichts: „dass es (mir) nicht um musikalische Exzellenz, sondern darum geht, dass Musik einen Ausgleich schafft, Menschen verbindet und teilhaben lässt, und damit ‚Mittel zu einem zwischenmenschlichen Zweck‘ ist“ (S. 12, Z. 17 ff.).

4.3.2.1.4 Der teamende Jazz- und Schulmusiker

Auch für **B4** (Transkript_I_B4_m) spielt Musik bereits vor dem Freiwilligendienst eine zentrale Rolle: Seine Eltern sind „beides Musiker*innen“ (Z. 50), auch besuchte B4 ein Gymnasium mit Musikschwerpunkt „und dann war eh alles irgendwie so von Musik geprägt“ (Z. 52 f.). Genau wie B2 ist auch B4 zum Zeitpunkt der Befragung 24 Jahre alt, studiert Schulmusik, ist weiterhin bei MoG aktiv und verbrachte seinen Freiwilligendienst in Guayaquil, wobei B4's Aufenthalt zeitlich nach dem von B2 liegt. Auch bei B4 steht zunächst im Vordergrund, ein Gap-Year zu machen (Z. 55 f.). Dabei sind ihm sowohl Aktivität als auch soziale Aspekte wichtig (Z. 58 ff.). Bezüglich der Möglichkeiten hierfür stehen für B4 unter anderem Überlegungen bezüglich seiner Kenntnisse und Qualifikationen an (Z. 60 ff.), womit die Wahl schließlich auf „Musiker ohne Grenzen“ fällt. Das Vorbereitungsseminar beschreibt B4 äußerst positiv (Z. 74–80, Z. 86–108). Dabei hebt auch er den respektvollen Umgang zwischen Teamenden und Teilnehmenden hervor, was ein gegenseitiges Voneinanderlernen stark begünstigt. Für B4 spielt insbesondere das gemeinsame Musizieren „in Richtung Popmusik oder Groovesachen, so Jazz“ (Z. 154 f.) eine große Rolle, wozu er ausführt: „Das war schon da und ich habe dann irgendwie das mitmachen können oder da von denen lernen können. Es war jetzt nicht so, dass ich da alleine mir das reingepaukt hätte [lacht] [...] sondern das kam dann.“ (Z. 162 ff.). Im Fall von B4 wirkt dieser Impuls sogar noch über den Projektaufenthalt (Z. 152 ff.) hinaus. So belegt der ursprünglich eher klassisch ausgebildete B4 mittlerweile im Studium als Hauptinstrument Jazzklavier und ist darüber hinaus in einer Band aktiv, in der auch ein ehemaliger Freiwilliger mitspielt, der B4 vorbereitet hatte.

Mittlerweile teamen die beiden gemeinsam Vorbereitungsseminare. Als Inhalte seines eigenen Vorbereitungsseminars nennt B4 neben den Jamsessions ebenfalls eine Übung, in der ohne zu sprechen unterrichtet werden sollte (Z. 95). Diese bewertet er positiv (Z. 98 ff., Z. 283 ff.). Des Weiteren beschreibt er einen Reader mit Vokabeln und Unterrichtstipps, welchen er aber über die Vokabelliste hinaus nicht weiter verwendet (Z. 289 ff.). Prägender sind hier eigene Erfahrungen als Schüler (Z. 292 f.). Außerdem nimmt B4 eine neue Grundhaltung aus dem Seminar mit: „Vielleicht so diese Richtung [...] man ist offen für alles und ja, judged nicht so sehr irgendwie. Oder genau, so dieses ‚Macht doch nix, egal, wer auf welchem Stand ist und so [...]. Hauptsache wir kommen irgendwie zusammen und haben eine gute Stimmung‘“ (Z. 145 ff.; S. 16, Z. 4). Im Projekt agiert B4 hauptsächlich im Bereich Instrumentalpädagogik, wobei er durch das Unterrichten verschiedener Instrumente (Gesang, Horn, Klavier) jeweils spezifische fachdidaktische Kompetenzen erwirbt (Z. 184-188). Daneben berichtet B4 außerdem von einem Musicalprojekt, an dem die ganze Musikschule beteiligt war (Z. 188-199). Dort erwirbt er Kompetenzen im Bereich Arrangieren (Z. 195), Wissen über Lernprozesse von Gruppen beziehungsweise über Gruppendynamiken sowie organisatorische Fähigkeiten (Z. 193 ff.). Wie auch die anderen Befragten berichtet B4 von Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien. Dabei nimmt er insbesondere Bezug auf Frühinstrumentalunterricht (Z. 177 ff.; S. 16, Z. 9 f.). In diesem Zusammenhang erwähnt B4 außerdem die Fähigkeit, musikalisches Material sowie Methoden oder Techniken einschätzen zu können und entscheiden zu können, ob sie für die jeweilige Unterrichtssituation geeignet sind (Z. 255 f.; S. 16, Z. 11). Daneben stehen außerdem Fähigkeiten, die sowohl die Planung als auch die (adaptive) Durchführung von Unterricht betreffen: „(Spontane) Unterrichtsplanung/-einteilung“ (S. 16, Z. 12). Während B4 davon ausgeht, im Projekt durchaus Kompetenzen erworben zu haben, die für das Unterrichten eines Instruments bedeutsam sind (Z. 251 ff.), würde er dies für den schulischen Musikunterricht nicht uneingeschränkt bestätigen (Z. 271 ff.). In Bezug auf den musikpädagogischen Alltag spricht er als einziger der Befragten von selbstregulativen Fähigkeiten (Z. 173 ff.; S. 16, Z. 8). Auch Reflexionen über die eigene Lehrerrolle, von der er ausgeht, dass diese sich im Projekt zum ersten Mal ausbildet, führt er als einziger der Befragten in dieser expliziten Form aus (Z. 246-254). Auch B4 zieht methodische Entscheidungen vor allem aus eigenen Erfahrungen als Schüler (Z. 183) und geht davon aus, pädagogische Kompetenzen handelnd zu erwerben. So führt er beispielsweise in Bezug auf Frühinstrumentalunterricht aus: „Teilweise hat mir das auch richtig Spaß gemacht und ich denke, das ist auch, genau, eine Kunst für sich. Aber teilweise war es auch irgendwie frustrierend und einfach nur anstrengend. Da habe ich schon viel gelernt“ (Z. 180 ff.).

4.3.2.1.5 Die positiv gestimmte Medizinstudentin

B5 (Transkript_I_B5_w) ist es wichtig, zu Beginn des Interviews die Sprecherrolle zu klären. So erkundigt sie sich, ob in den Interviews eher Individuen oder die Organisation MoG Gehör finden sollen (Z. 18 ff.). Nachdem die Interviewerin erklärt, dass es ihr mehr um Individuen gehe, äußert B5 im späteren Verlauf des Interviews Kritik auch explizit in dieser Rolle: „Trotzdem würde ich sagen, und das sage ich jetzt auf jeden Fall als Individuum und nicht als Repräsentantin dieses Vereins, finde ich das Konzept durchaus problematisch, dass junge, unerfahrene und unqualifizierte Leute im globalen Süden lernen, um dann hier schon ein bisschen was mitzubringen. [...]“ (Z. 159 ff.). So berichtet sie von Überlegungen über eigene Kenntnisse und Qualifikationen (Z. 35–43), die mit dem Entschluss, ein Gap-Year zu machen (Z. 31–34) einhergingen. Bei ihrer Entscheidung für MoG spielte demnach die Tatsache eine Rolle, dass sie „zumindest [...] ein Instrument spielen“ (Z. 37) könne sowie außerdem „das Gefühl, ich würde das Privileg gerne weitergeben“ (Z. 44). Auch sie grenzt in diesem Zusammenhang den Freiwilligendienst mit MoG von anderen Freiwilligendiensten ab (Z. 34 ff.). B5 ist zum Zeitpunkt des Interviews ebenfalls 24 Jahre alt und verbrachte – als einzige der Befragten – neun Monate in Jamaika. Momentan studiert B5 Medizin. Ihre Ausreise ist acht Jahre her und liegt damit am weitesten in der Vergangenheit. B5 erinnert sich dennoch gut an ihr Vorbereitungsseminar, da sie mit dem Seminar positive Emotionen verknüpft (Z. 48 ff.). So schildert auch sie eine „sehr schöne Seminarstimmung zwischen den Teamenden und den Teilnehmenden“ (Z. 53 f.), die „sehr auf Augenhöhe“ (Z. 54) gewesen sei und spricht von einem „liebevolle[n] Umgang“ (Z. 55). Inhaltlich beschreibt auch sie viele Stunden mit Energizern sowie außerdem Chorleitungsübungen, bei denen die Teilnehmenden Gruppen anleiten sollten und im Anschluss Feedback erhielten (Z. 57 ff.). Neben einer Übung, bei der ohne zu sprechen unterrichtet werden sollte und die sie als „mega spannend“ (Z. 68) bewertet, berichtet auch sie von einem Gespräch innerhalb der Instrumentengruppe. Im Gegensatz zu B3 ordnet sie dieses Gespräch allerdings als äußerst hilfreich ein: „Genau, das fand ich glaube ich am hilfreichsten [...] ich hab mir da ganz viel mitgeschrieben und bin dann nach Jamaika gefahren und hatte irgendwie das Gefühl, okay, ich hab so ein paar Backupübungen irgendwie im Gepäck, auf die ich erst mal in den ersten Stunden zurückgreifen kann“ (Z. 86 ff.). Dabei habe sie vor allem von den unterschiedlichen Wissensständen der Teilnehmenden profitiert, von denen einige bereits ein musikpädagogisches Studium absolviert hatten (Z. 79 ff.). Als ebenfalls hilfreich schätzt sie eine Theorieeinheit zum Thema „Was ist guter Musikunterricht“ ein, die von einer Person mit musikpädagogischem Studienabschluss durchgeführt wurde (Z. 97 ff.). Neben diesen konkreten Inhalten nimmt B5 aus dem Seminar vor allem ein Gefühl des (Selbst-)Vertrauens

für das kommende Projekt mit: „Überhaupt erst mal das Gefühl, das mal gemacht zu haben und nicht ganz unerfahren in so einen ersten Unterricht zu gehen“ (Z. 73 f.). Insbesondere für den Einstieg im Projekt sei das Vorbereitungsseminar hilfreich gewesen. Im Verlauf des Projektes löst sich B5 aber auch allmählich, lernt, ihre Schüler*innen bezüglich deren Fähigkeiten besser einzuschätzen (Z. 94 ff.) und findet schließlich ihren „eigenen Way to go“ (Z. 125 f.). Während B5 also gerade das Zusammensetzen in Instrumentengruppen als sehr hilfreich bewertet, benennt sie auch Gegebenheiten im Projekt, auf die sie das Seminar nicht habe vorbereiten können. So lag der musikpädagogische Handlungsbereich B5's im Projekt neben instrumentalem Einzel- und Kleingruppenunterricht auch in der Arbeit mit Vor- und Grundschulklassen (Z. 107 ff.), was wiederum mit speziellen Rahmenbedingungen einher ging. So ist beispielsweise die Arbeit in den Klassen von Räumlichkeiten geprägt, die „dafür eigentlich nicht ausgelegt sind. Das heißt, es ist unglaublich laut, weil die ganze Schule keine Glasfenster hat“ (Z. 114 ff.). Darüber hinaus benennt B5 in diesem Zusammenhang ihr Wissen über Lernprozesse und Kognitionen speziell junger Kinder, „die einfach auch voll das Bedürfnis nach Bewegung, Grenzen austesten haben und vielleicht nicht alle immer die Blockflöte so mega cool finden“ (Z. 117 ff.). Im Projekt lernt sie zum einen durch eigenes Handeln, aber auch durch andere (Z. 141 f.). Dabei habe speziell ein Mitfreiwilliger, der Sport und Musik auf Lehramt studiert hatte, ihr und anderen Freiwilligen „sehr viel weitergegeben in seinem Umgang mit den Schüler*innen“ (Z. 124 f.). Gerade im Umgang mit Kindern stößt sie in Jamaika zudem auf Konflikte mit lokal gebräuchlichen Erziehungsmethoden. So berichtet sie: „Und dazu kommt, dass es in Jamaika noch, oder halt üblich ist, dass Kinder auch im Unterricht geschlagen werden, wenn sie sich nicht an die Regeln halten. Und das ist, genau, das haben wir halt als Gruppe auf jeden Fall gar nicht unterstützt und haben auch die Absprache getroffen mit den Lehrer*innen, dass wir in unserem Unterricht die Kinder nicht nach dieser Form bestrafen und dass wir auch nicht wünschen, dass andere Lehrer*innen das dann in unserem Unterricht machen“ (Z. 198 ff.). B5 und ihre Mitfreiwilligen setzen vor allem darauf, möglichst auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen einzugehen und machen sich dabei die Tatsache zunutze, dass stets mehrere Lehrpersonen beziehungsweise Freiwillige gleichzeitig anwesend sind (Z. 135 ff.). Mit der Erstellung eines Curriculums für beziehungsweise im Auftrag einer Grundschule setzen sich B5 und ihre Mitfreiwilligen außerdem mit der Auslegung des Unterrichtsgegenstandes und Legitimationsstrategien für das Fach auseinander. So führt B5 aus: „Genau, [...] die Schulen wollten dann zwischendurch so richtig ein Curriculum implementieren, was dann klar vorgibt, was passiert und die haben halt super viel Wert auf Theorie gelegt. Wohingegen wir irgendwie gesagt haben, boah, muss man die armen Schüler*innen jetzt irgendwie mit Theorie quälen, ist es nicht cooler, eigentlich Musik zu machen. Zumal Musik ja auch kein

prüfungsrelevantes Fach ist, also die müssen am Ende keine Theoriekenntnisse vorweisen können, sie sollen eigentlich eher so ein bisschen einen Zugang zu Musik und zu musikalischer Bildung bekommen“ (Z. 225 ff.). Auch B5 spricht nicht explizit über ihre Lehrerrolle, lässt aber eine beziehungsorientierte Haltung erkennen (Z. 126 ff.). Neben dem Umgang mit den Schüler*innen spricht B5 Kompetenzen an, die die Auswahl an geeignetem musikalischem Material betreffen (Z. 187–195). Insgesamt festigt sich mit der Erfahrung im Projekt B5's Selbstvertrauen, sich in ähnlichen Situationen zurechtzufinden: „Da hatte ich so das Gefühl, ich bin sehr viel entspannter und ich mache mir da jetzt keine Sorgen mehr oder habe das Gefühl, oh Gott, was passiert jetzt, also das auf jeden Fall“ (Z. 156 ff.). Zum Nachbereitungsseminar merkt sie an: „Hier lag der Fokus eher auf der persönlichen Entwicklung und der Verarbeitung von Erlebtem und weniger auf der musikalischen Arbeit“ (S. 12, Z. 18 f.).

4.3.2.1.6 Die kritisch gestimmte Schulumusikerin

B6 (Transkript_I_B6_w) ist 23 Jahre alt und studiert Schulmusik. Dieser Berufswunsch spielt auch bei ihrem Entschluss, einen musikalischen Freiwilligendienst zu machen, eine Rolle. So berichtet sie, bereits in ihrer Schulzeit viel Musik gemacht zu haben (Z. 20) sowie von der Überlegung, Schulmusik zu studieren (Z. 21). Der Freiwilligendienst sei entsprechend eine gute Möglichkeit gewesen, um „auszuprobieren, ob mir Unterrichten Spaß macht“ (Z. 22). B6 nahm aus zeitlichen Gründen nicht an einem Vorbereitungsseminar teil, weshalb ihre Vorbereitung hauptsächlich aus einem Videocall bestand. Dort wurden organisatorische Dinge bezüglich ihres Aufenthalts geklärt, jedoch wenig bis keine musikpädagogischen Themen besprochen (Z. 27–38), sodass die Vorbereitung in diesem Bereich B6's selbstständiger Arbeit oblag. So erzählt B6 von einem PDF-Dokument, das sie hierfür von MoG erhalten hatte. Dieses Dokument habe Infos zu Musiktheorie enthalten. Methodische Vorschläge diesbezüglich fehlten ihrer Erinnerung nach allerdings (Z. 40 ff.). B6 bewertet das Dokument als weniger hilfreich, so habe sie es „letztendlich auch vergessen“ (Z. 43) mitzunehmen und entsprechend nicht angewendet. Darüber hinaus bereitete sich B6 vor, indem sie sich von ihrer Cellolehrerin Anfängerliteratur geben ließ (Z. 48 ff.). Insgesamt geht B6 somit mit einem Gefühl mangelnder Vorbereitung in das Projekt, was sie im Nachhinein deutlich kritisiert (Z. 40, Z. 45 f., Z. 76 ff.). Im Projekt liegt das Handlungsfeld von B6 mit Cellounterricht im instrumentalpädagogischen Bereich, aber auch in der Arbeit mit Schulklassen. Im schulmusikalischen Bereich lernt sie dabei insbesondere durch ein Curriculum, das eine Vorfreiwillige erstellt hatte (Z. 52 ff., Z. 95 ff.) sowie durch andere Freiwillige vor Ort (Z. 84 ff.). Gerade das gemeinsame Unterrichten mit anderen Freiwilligen

erlebt B6 als hilfreich beziehungsweise „entlastend“ (S. 13 Z. 24, siehe auch: Z. 63 ff.). Auch B6 gibt an, pädagogische Kompetenzen „learning by doing“ (Z. 90) erworben zu haben, wobei sie anmerkt: „aber man macht sie dann ja auch erst mal falsch und hat vielleicht nicht unbedingt direkt die Möglichkeit sie noch mal besser zu machen“ (Z. 90 ff.). B6 schreibt vor allem der Reflexionsfähigkeit (→ S. 10) eine große Bedeutung für den Kompetenzerwerb zu. Diese habe sie allerdings erst nach dem Projekt erworben: „Das Ding ist, es ist halt auch schon ein bisschen her, und ich glaube, dadurch, dass ich jetzt halt viel reflektierter einfach rangehe an Unterrichtssituationen, lerne ich viel mehr daraus, weil ich, also wenn man einfach noch nicht diese Reflektiertbrille auf hat, dann checkt man vieles einfach nicht“ (Z. 99 ff.). Dennoch nimmt sie einige Dinge aus dem Projekt mit. So benennt B6 Wissen über bestimmte Rahmenbedingungen, die Lernprozesse erschweren oder erleichtern können. Dazu gehören zum einen die räumliche Umgebung (Z. 67–73) und zum anderen organisatorische Fragen, wie etwa die Erfahrung, dass das „Unterrichten eines Musikinstrumentes sehr mühsam [ist], wenn die Schüler*innen keinen oder selten außerhalb des Unterrichts Zugang zum Instrument haben“ (S. 13, Z. 17 f.). Als „nach wie vor“ (Z. 77) herausfordernd empfindet B6, „konkret den Unterricht zu gestalten“ (Z. 76). Gleichwohl benennt sie auf die schriftliche Nachfrage hin Kompetenzen, welche die Unterrichtsgestaltung betreffen. So benennt sie Wissen über Gestaltungsmöglichkeiten des nicht spezifizierten Musikunterrichts (S. 13, Z. 19 f.) sowie außerdem Kompetenzen, die die Planung betreffen (S. 13, Z. 16). Neben ihrer Haltung, dass Musikunterricht möglichst praxisorientiert ablaufen sollte (Z. 56–60) betont B6, es sei wichtig, sich immer zu fragen „inwiefern das, was man unterrichten möchte, auch den Schüler*innen was bringt und sie dementsprechend interessieren und zum Lernen motivieren könnte“ (S. 12, Z. 21 ff.). Bezüglich des Nachbereitungsseminars führt B6 außer „tolle[n] Energizer[n]“ (S. 12, Z. 27) keine weiteren (musikpädagogischen) Inhalte an.

4.3.2.2 Fallübergreifende Darstellung

4.3.2.2.1 Motivation

Bezüglich der grundlegenden Motivation gibt es deutliche Überschneidungen. Für alle Befragten steht zunächst der Wunsch im Vordergrund, nach dem Abitur ein sogenanntes Gap-Year einzufügen. So äußert beispielsweise B4: „Irgendwie war [...] vielleicht gar nicht unbedingt das Musikpädagogische im Vordergrund, sondern [...] ganz weit weg von zu Hause und [...] erst mal raus und von der Schule, so Pause machen“ (B4, Z. 54 ff.). Daran anschließend berichten B4 und B5 explizit von Überlegungen bezüglich der eigenen Kenntnisse und Qualifikationen, die sie im Rahmen der Entscheidungsfindung zu potentiellen Tätigkeiten während des Gap-Years anstellten. Insgesamt nennen, B4 und B5 eingeschlossen, fünf der sechs Befragten als Beweggrund persönliche Voraussetzungen im Sinne bereits vorhandener musikpraktischer Erfahrungen. Hierzu zählen auch Aussagen darüber, dass Musik bereits vor dem Freiwilligendienst einen hohen persönlichen Stellenwert hatte. B3 ergänzt außerdem den Wunsch, diese positiven Erfahrungen weitergeben zu können. Auch B5 führt aus: „Und das fand ich irgendwie einleuchtend, weil ich dachte, okay, ich habe sozusagen das Kapital, das jetzt für ein Jahr umsonst zu machen und bringe zumindest die Qualifikation mit, ein Instrument gelernt zu haben. Und genau, hatte das Gefühl, ich würde das Privileg gerne weitergeben“ (B5, Z. 41 ff.). Für drei der sechs Befragten steht zudem zum Zeitpunkt der Ausreise die Überlegung im Raum, einen musikpädagogischen Beruf zu ergreifen. So geben B2, B3 und B6 an, den Freiwilligendienst als eine Art Probierfeld zum Ausprobieren und Vertiefen bereits vorhandener pädagogischer Interessen angesehen zu haben. B4, der heute Schulmusik studiert, gibt den Berufswunsch allerdings nicht als Beweggrund an. Die Hälfte der Befragten betont außerdem die von MoG nach außen hin vertretenen Werte und Ideale, wie beispielsweise die respektvolle Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit den auf Eigenständigkeit ausgelegten Projekten. B1, B2 und B5 nehmen diesbezüglich außerdem eine Abgrenzung zu anderen Freiwilligendiensten vor. Auch für B4 spielt die „soziale Komponente“ (B4, Z. 60) eine Rolle. Für B3 war neben der globalen Aufstellung des Vereins ausschlaggebend, dass es „ein sehr kleiner Verein ist. Also ja, die ganzen Strukturen sehr persönlich. Und ja, dadurch die Identifikation mit dem Projekt relativ einfach ist, weil es so persönlich getragen ist“ (B3, Z. 49 f.).

4.3.2.2 Kompetenzerwerb im Vorbereitungsseminar

Rahmenbedingungen des Vorbereitungsseminars

Bezüglich der Rahmenbedingungen der Vorbereitungsseminare ergibt sich ein heterogenes Bild (→ S. 32), wobei sich vor allem die Beschreibungen von B6 und B1 von denen der übrigen Befragten abgrenzen lassen. So nahm B6 aus zeitlichen Gründen gar nicht an einem Vorbereitungsseminar teil und B1 berichtet von einem kleinen Rahmen mit nur zwei Teilnehmenden. Die übrigen vier Befragten berichten dagegen von einer eindrücklichen Atmosphäre, die von viel Musik, Begegnungen auf Augenhöhe zwischen Teamenden und Teilnehmenden und einem starken Wir-Gefühl geprägt gewesen sei. So beschreibt beispielsweise B4: „Alle haben irgendwie, ja, tickten irgendwie gleich und es wurde auch viel Musik gemacht und so und improvisiert. Genau, das Team war auch irgendwie total cool und inspirierend. [...] Und ja, sind dann eigentlich richtig Freunde geworden, so“ (B4, Z. 88 ff.). B4 und B3 beschreiben außerdem die gemeinschaftliche Beschäftigung mit interkulturellen Themen wie beispielsweise Rassismus als prägend, B2 hätte sich eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus gewünscht.

Musikpädagogische Inhalte des Vorbereitungsseminars

Entsprechend der unterschiedlich ausgeprägten Rahmenbedingungen stehen B1 und B6 auch bezüglich der Inhalte eher für sich. So bestand für B6 neben dem Videocall, in dem organisatorische Dinge geklärt wurden, der musikpädagogische Teil hauptsächlich aus einer PDF-Datei mit Infos zur Musiktheorie. Im Fall von B1 war vor allem eine auf die ghanaische Kultur bezogene Didaktik Thema. Die Erzählungen der übrigen Befragten überschneiden sich dagegen in großen Teilen. So berichten alle übrigen Befragten von Energizern und Gruppenleitungsübungen (B6 erwähnt diese erst im Zusammenhang mit dem Nachbereitungsseminar). Drei der Befragten (B2, B3 und B4) beschreiben explizit, dass viel musiziert und improvisiert worden sei. Die Übung, in der ein Instrument ohne zu sprechen unterrichtet werden soll, erwähnen ebenfalls drei der sechs Befragten (B2, B4, B5). Auch eine Einheit, in der in instrumentenspezifischen Kleingruppen Gespräche zu fachdidaktischen Themen geführt wurden, findet sich mehrmals. So berichten sowohl B3 als auch B5 von dieser Einheit. Daneben stehen einzelne Theorieeinheiten. So erwähnt B3 insbesondere eine Einheit bezüglich der eigenen musikalischen Biographie; B5 stellt die Einheit „Was ist guter Musikunterricht“ heraus.

Vermittlung der Inhalte im Vorbereitungsseminar

Während die Aneignung musikpädagogischer Inhalte für B6 durch ihre Abwesenheit beim Vorbereitungsseminar größtenteils ihr selbst oblag, wurden die übrigen Befragten alle von Personen vorbereitet, die im MoG-Kontext aktiv sind und die sich aus einem Pool von Teamenden immer wieder neu zusammenfinden (B6, Z. 142 ff.). Diese Gruppe besteht hauptsächlich aus ehemaligen MoG-Freiwilligen, wobei einige davon ein musikpädagogisches Studium absolviert haben, und Personen aus dem jeweiligen Projektumfeld. Um teamen zu dürfen, ist eine musikpädagogische Ausbildung keine Voraussetzung; MoG empfiehlt lediglich mit Nachdruck einen Juleica-Schein¹¹. Darüber hinaus gibt es „immer eine professionelle Seminarleitung, also eine Person, die eine pädagogische Ausbildung hat und die dann auch bezahlt wird und die dann vielleicht übernimmt, dass das Ganze schon irgendwo einen gewissen Niveau hat“ (B6, Z. 256 ff.). B4 berichtet außerdem von der Möglichkeit, Expert*innen einzuladen (B4, Z. 117 ff.). Die Einheit zu kulturbezogener Didaktik, von der B1 berichtet, wurde von einer Person mit musikpädagogischer Ausbildung durchgeführt. Hierbei scheint die Einheit eher Vortragscharakter gehabt zu haben, wenngleich B1 auch von einer konkreten Aufgabenstellung berichtet, die den Teilnehmenden gestellt wurde. Der Rest der Befragten (B6 ausgeschlossen) berichtet von vielen praktischen Vermittlungsweisen. Dabei sticht vor allem das gemeinsame Musizieren hervor, welches eigentlich kein offizieller Teil des Seminarkonzepts ist und somit auch keiner expliziten Lehrperson bedarf. Vielmehr findet der Kompetenzerwerb hier – scheinbar am Rande – in einem eher informellen Setting statt. So führt das zwanglose gemeinsame Musizieren dazu, dass Teilnehmende und Teamende einander gleichgestellt miteinander und voneinander lernen können. Auch in der Übung, in der ohne zu sprechen unterrichtet werden soll, sowie in dem instrumentenspezifischen Gespräch, lernen die Teilnehmenden nicht ausschließlich durch die Teamenden, sondern auch voneinander. Unterschiede in den Berichten der Befragten ergeben sich in Bezug auf Energizer und Gruppenleitungsübungen. Während B3 und B5 davon berichten, dass die Teilnehmenden selbst die Gruppe anleiten mussten und im Anschluss Feedback erhielten, macht B2 keine genaueren Angaben zum konkreten Ablauf der Energizer. So erzählt sie lediglich davon, dass diese „viel gemacht“ (B2, Z. 112 f.) wurden. B4 berichtet, selbst als Teamer Energizer angeleitet zu haben, diese aber „nicht unbedingt vermittelt“ (B4, Z. 136) zu haben. B1 macht zu Energizern oder Gruppenleitungsübungen gar keine Angaben. Neben diesen praktischen Einheiten berichten B3 und B5 außerdem von theoretischen Einheiten, in denen der Kompetenzerwerb vermutlich eher kognitiv geprägt war.

11 Zur Erklärung des Begriffes Juleica siehe Fußnote 6 (→ S. 24)

Bedeutsamkeit der im Vorbereitungsseminar erworbenen Kompetenzen aus Sicht der Befragten

Das Bild der Zweiteilung (B1 und B6 auf der einen Seite, die übrigen Befragten auf der anderen Seite) zieht sich auch durch die allgemeinen Bewertungen des Vorbereitungsseminars. So kommt B1 auf schriftliche Nachfrage hin zu dem Schluss, bezüglich Musikpädagogik habe sie im Vorbereitungsseminar nichts gelernt (B1, S. 15, Z. 9) und auch B6 geht „ziemlich unvorbereitet“ (B6, Z. 45) ins Projekt. Das PDF-Dokument, das B6 zur Vorbereitung zur Verfügung gestellt wurde, bewertet sie als nicht hilfreich. So fällt ihr erst bei ihrer Rückkehr nach Deutschland wieder auf, dass sie das Dokument erhalten hatte (B6, Z. 40 ff.). B1 berichtet dagegen – trotz ihrer Aussage, nichts gelernt zu haben – davon, für das Unterrichten hilfreiche Informationen im Seminar erhalten zu haben. So haben ihr vor allem Informationen bezüglich der ghanaischen Musikkultur und Gesellschaft im Unterrichtsalltag geholfen, „weil man dann wusste, was überhaupt Sinn macht“ (B1, Z. 152). Sowohl B2 als auch B4 bewerten das nonverbale Unterrichten und das gemeinsame Musizieren als hilfreich für das Unterrichten im Projekt (B2, Z. 93 ff.). Auch B5 beschreibt das nonverbale Unterrichten als „mega spannend“ (B5, Z. 68 f.). Darüber hinaus sprechen B2, B4 und B5 von einem Gefühl des Selbstvertrauens, das sie aus unterschiedlichen Gegebenheiten ziehen. So ist es für B2 vor allem hilfreich „die anderen zu sehen“ (B2, Z. 96), für B5 ist „das Gefühl, das mal gemacht zu haben und nicht ganz unerfahren in so einen ersten Unterricht zu gehen“ (B5, Z. 73 f.) hilfreich. B4 spricht von „Selbstvertrauen bei Neuem“ (B4, S. 16, Z. 5), spezifiziert aber nicht weiter, wodurch er dieses erlangt. Unterschiedliche Bewertungen ergeben sich in Bezug auf das instrumentenspezifische Gespräch zu fachdidaktischen Themen. So kommt B5 zu einer sehr positiven Bewertung (B5, Z. 86 ff.). Insbesondere der Austausch mit anderen Teilnehmenden, von denen einige bereits ein musikpädagogisches Studium absolviert hatten, bewertet sie als sehr hilfreich (B5, Z. 79 ff.). B3 dagegen kommt zu einem gegenteiligen Schluss. So könne er sich erinnern, gedacht zu haben: „Ja gut, so weit kommt man jetzt nicht“ (B3, Z. 79). Dabei führt er vor allem die Kürze der gesamten instrumentalpädagogischen Einheit an: „In zwei Stunden lernt man jetzt nicht, wie man ein Instrument unterrichtet“ (B3, Z. 66, siehe auch Z. 90 f.; S. 12, Z. 3). Einig sind sich B3 und B5 dagegen in der Brauchbarkeit theoretischer Einheiten. So nimmt B3 vor allem Gedanken aus der Reflexion der eigenen musikalischen Biographie mit (B3, Z. 91 ff.), von denen auch B5 berichtet (B5, S. 12, Z. 8). B5 betont insbesondere die Einheit „Was ist guter Musikunterricht“, die von einer Person mit musikpädagogischer Ausbildung durchgeführt wurde (B5, Z. 97 ff.). Dabei beschreibt sie als hilfreich, „das noch mal so in strukturierter Form zu hören, um das vielleicht auch so ein

bisschen zu verinnerlichen und sich vorher auch Gedanken darüber machen zu können, wie man eigentlich unterrichtet“ (B5, Z. 102 ff.). Dennoch schätzen alle Befragten den grundsätzlichen Kompetenzerwerb im Vorbereitungsseminar im Vergleich zum Projektaufenthalt als geringer ein.

4.3.2.2.3 Kompetenzerwerb im Projekt

Rahmenbedingungen und Anforderungen

Alle Befragten waren in ihren jeweiligen Projekten im instrumentalpädagogischen Bereich tätig, B5 und B6 darüber hinaus auch im schulmusikalischen Bereich. Welche Instrumente konkret unterrichtet wurden, richtete sich sowohl nach dem Können der Freiwilligen als auch nach dem lokalen Bedarf (B1, S. 15, Z. 15; B2, Z. 176 f.; B6, Z. 178 f.). Insbesondere berichtet B1 von einem hohen Bedarf an verschiedenen Instrumenten. In keinem der betrachteten Projekte berichten die Freiwilligen von einer Obrigkeit oder Ähnlichem, die den konkreten Unterrichtsablauf kontrolliert hätte¹² (B1, Z. 228 ff.; B2, Z. 179 ff.). Dennoch fand das Unterrichten nicht völlig isoliert statt (B3 Z. 140 f.; B4, Z. 189 ff.). So berichten die meisten Befragten neben der Zusammenarbeit mit lokalen Kolleg*innen davon, mit mehr als einem bzw. einer Freiwilligen vor Ort gewesen zu sein. Dies findet insbesondere dann Erwähnung, wenn Mitfreiwillige eine musikpädagogische Ausbildung besaßen (B5, Z. 123; B6, Z. 84 f.). Fünf der sechs Befragten schildern, vor allem im Anfängerunterricht tätig gewesen zu sein. B4 und B5 berichten zudem davon, mit sehr jungen Kindern gearbeitet zu haben (B4, Z. 178; B5, Z. 117). B5 führt diesbezüglich aus: „Und natürlich auch dann sehr junge Kinder, die einfach auch voll das Bedürfnis nach Bewegung, Grenzen austesten haben und vielleicht nicht alle immer die Blockflöte so mega cool finden“ (B5, Z. 117 ff.). Neben spezifischen Bedingungen, die den Instrumentalunterricht teilweise prägten (schlechte Instrumente B1, Z. 175 ff.; keine Übemöglichkeiten für die Schüler*innen B6, S. 13, Z. 17) sprechen vier der sechs Befragten außerdem die Sprachbarriere an, die vor allem zu Beginn der Projektzeit bestand. Bezüglich der Arbeit in Schulen gehen sowohl B5 als auch B6 zunächst auf die Räumlichkeiten ein. In diesen sei es teilweise sehr laut und hellhörig gewesen, was sie für den Musikunterricht eher ungeeignet gemacht habe. So berichtet B5 von einer Schule ohne Glasfenster (B5, 196 ff.); B6 berichtet von Klassensälen, die sich in

12 Wenngleich MoG als Verein durchaus konkrete Erwartungen an das Auftreten und Handeln der Freiwilligen formuliert (siehe MoG 2022, S. 29 ff.).

einer Halle befanden und dort durch Trennwände getrennt wurden, jedoch auch von „einer anderen Schule, [da] war es im Gegenteil, das waren richtige Räume und das war so viel angenehmer, da Musik zu machen“ (B6, Z. 72). B5 spricht darüber hinaus konkrete Bedingungen des Schulsettings an, in dem „die Leute sich das ja auch nicht ausgesucht haben, dass wir da jetzt unterrichten, sondern die das irgendwie mitmachen sollen“ (B5, Z. 214 ff.).

Wahrgenommene Herausforderungen im Unterrichtskontext

Die Arbeit mit Menschen, die keine musikalischen Vorerfahrungen haben, nennen fünf der sechs Befragten als Handlungsfeld, davon nehmen zwei dies explizit als Herausforderung wahr (B2, Z. 159; B3, Z. 150 ff.). Dabei zeigt sich die Herausforderung für B2 insbesondere in Kombination mit einer hohen Fluktuation an Schüler*innen sowie der Anforderung, Konzerte zu gestalten. B4 und B5 benennen zudem die Arbeit mit jungen Kindern als spezielle Anforderung im Unterrichtskontext (B4, Z. 178 ff.; B5, Z. 117). Fehlende Sprachkenntnisse stellen für vier der Befragten zumindest anfangs eine Herausforderung dar (B2, Z. 93 f, Z. 146 f.; B3 Z. 162 ff.; B4, Z. 284; B5, Z. 183). B4 beschreibt das Feststecken in einer Art methodischen Sackgasse, wenn sich „irgendwie gar nicht das, was man sich so gedacht hatte mit denen umsetzen ließ“ (B4, Z. 207 f.) und auch B3 und B5 berichten Ähnliches (B3, Z. 152; B5, Z. 212 ff.). Dabei geht B4 vor allem auf fehlende Konzentration der Schüler*innen in Kombination mit fehlenden Ideen der Lehrperson ein. B5 bringt eher schulspezifische Bedingungen zur Sprache. Auch B6 empfindet, gerade im Schulkontext, die konkrete Unterrichtsgestaltung als Herausforderung, wobei sie die fehlende Vorbereitung betont (B6, Z. 76). B5 nennt in diesem Zusammenhang außerdem das Finden und die Auswahl geeigneter musikalischer Inhalte über einen längeren Zeitraum hinweg (B5, Z. 187). B1 schließlich empfindet es als Herausforderung, verschiedene musikalische Inhalte miteinander zu verknüpfen: „Aber so ein Projekt, wo man keine Ahnung, wo man Rhythmus und Singen und Klatschen und Bewegung und Tanzen und so etwas verknüpft, da ist Ende bei mir“ (B1, Z. 107 ff.).

Wege zur Handlungsentscheidung im Unterrichtskontext

Bei Handlungsentscheidungen, die die Befragten im Rahmen ihres Unterrichts treffen, greift ein Großteil auf eigene Erfahrungen als Schüler*in zurück (B1, Z. 106, Z. 115, Z. 120 ff., Z. 273, Z. 289, S. 15, Z. 18; B3, Z. 141; B4, Z. 183, Z. 240, Z. 292; B5, Z. 191; B6, Z. 57). Dabei spielen auch Überzeugungen eine Rolle, die möglicherweise schon vor dem Projektaufenthalt entstanden sind. Daneben spielt der Austausch mit anderen Personen vor Ort eine große Rolle. So geben vor allem B5 und B6 an, durch die Beobachtung und den Austausch mit anderen Freiwilligen viel über das Unterrichten gelernt zu haben (B5, Z. 123; B6, Z. 84 f.). Auch B3 erzählt von einem aktiven Austausch mit anderen vor Ort Unterrichtenden (B3, Z. 139). B1 gibt an, musikpraktische Kenntnisse durch eine andere Freiwillige erlangt zu haben (B1, Z. 201 ff.) und B6 lernt indirekt von einer Vorfreiwilligen durch ein Curriculum, das diese erstellt hat (B6, Z. 52 ff.). Darüber hinaus betonen alle Befragten, Kompetenzen vor allem handelnd, das heißt beim Unterrichten selbst, erlangt zu haben (B1, Z. 125 f., Z. 161 f., S. 15, Z. 10 f.; B2, Z. 206; B3, Z. 101; B4, Z. 254; B5, Z. 125 f.; B6, Z. 90). Dabei kommt vor allem die Anwendung diagnostischer Fähigkeiten zum Tragen, sowohl während des Unterrichts als auch in der rückblickenden Reflexion. Diesbezüglich beschreibt insbesondere B3 den Prozess des Ausprobierens verschiedener Methoden (B3, Z. 101 ff.).

Angeeignete Kenntnisse und Fertigkeiten

Alle Befragten berichten von angeeignetem Wissen bezüglich musikbezogener Instruktionsstrategien (B1, S. 13, Z. 20; B2 Z. 162 ff.; B3, Z. 128 ff.; B4, Z. 231 ff.; B5, Z. 138 ff.; B6, S. 13, Z. 24), wobei B5 und B6 insbesondere die Vorteile des Team-Teachings und die daraus resultierenden Möglichkeiten der Binnendifferenzierung hervorheben. Vier der Befragten benennen zudem Wissen und Annahmen über Lernwege und Kognitionen ihrer Schüler*innen (B1, S. 15, Z. 24 ff.; B3, Z. 150 ff.; B4, Z. 178 ff.; B5, Z. 95 f.). Insbesondere altersspezifische (B5, Z. 117 ff.; B4, Z. 178 ff.), zum Teil jedoch auch kulturspezifische Aspekte (B1, S. 15, Z. 25) spielen dabei eine Rolle. B3 beispielsweise ist darüber überrascht, dass die Umsetzung eines Notentexts auf ein Instrument zunächst keine Selbstverständlichkeit darstellt. Für B1 erwächst zudem aus dem gewonnenen Wissen über Lernwege und -prozesse Respekt vor „Leuten, die ein Instrument neu lernen“ (B1, Z. 190 f.). B2 und B4 berichten darüber hinaus von Lernwegen und Kognitionen ganz bestimmter Schüler*innen (B2, Z. 208 ff.; B4, Z. 228). Bezüglich musikbezogener Lernprozesse

erwähnen B3 und B6 außerdem spezielle Rahmenbedingungen, die diese Prozesse beeinflussen. So äußert B3 seine Wertschätzung für den Einzelunterricht sowie die Bedeutsamkeit eines regelmäßigen Unterrichts (B3, Z. 175 ff., S. 12, Z. 10); B6 gibt an, gelernt zu haben, dass das Unterrichten eines Musikinstrumentes sehr mühsam sei, „wenn die Schüler*innen keinen oder selten außerhalb des Unterrichts Zugang zum Instrument haben“ (B6, S. 13, Z. 17 f.). Gerade in Bezug auf verschiedene Lernwege und Kognitionen erachten zudem drei der Befragten die Fähigkeit, Geduld zu bewahren, als relevant (B1, Z. 167; B2, Z. 210; B3, Z. 179). Darüber hinaus betonen nahezu alle Befragten, dass es wichtig sei, auf die Bedürfnisse und Dispositionen der Schüler*innen einzugehen (B1, S. 15, Z. 29; B2 S. 12, Z. 10; B3, S. 12, Z. 13; B5, Z. 222, B6, S. 13, Z. 21). Letztlich steht im Zusammenhang mit dem Wissen über Lernwege und Kognitionen auch die Fähigkeit, Materialien, Inhalte und Methoden bezüglich ihrer Machbarkeit einzuschätzen, wovon insbesondere B4 berichtet (B4, Z. 255, S. 16, Z. 11). Auch B1 führt aus: „Also bei manchen konnte man es probieren, ein Mal durchspielen zu lassen, [...]und dann so halt die schwierigen Stellen wiederholen und dann irgendwann wieder zusammen setzen. Bei manchen wirklich Zeile für Zeile, Takt für Takt, je nach dem“ (B1, Z. 276 ff.). Vier der Befragten deuten zudem bestimmte Überzeugungen bezüglich des Unterrichtens an, die sich im Laufe des Projektes gebildet haben und die in starkem Zusammenhang mit der Auffassung der eigenen Lehrerrolle stehen. So erklärt B3, er habe gelernt, dass es ihm nicht um „musikalische Exzellenz“ gehe, sondern darum, „dass Musik einen Ausgleich schafft, Menschen verbindet und teilhaben lässt, und damit ‚Mittel zu einem zwischenmenschlichen Zweck‘ ist“ (B3, S. 12, Z. 17 ff.). B1 erzählt, ihren Perfektionismus abgelegt zu haben (B1, Z. 167) und B5 berichtet davon, ihren „eigenen Way to go“ (B5, Z. 125 ff.) gefunden zu haben, der vor allem von persönlichen Beziehungen zu den Schüler*innen geprägt gewesen sei. B4 beschreibt als einziger explizit seine Lehrerrolle: „Irgendwie ist man dann ja auch ein Vorbild teilweise und ja, wie streng will man sich geben, wie viel Distanz macht man zu der Schülerin oder zum Schüler [...] das hat sich dann glaube ich überhaupt erst mal so geformt“ (B4, Z. 249 ff.). Auch die anderen Befragten legen unterrichtsbezogene Überzeugungen dar, beispielsweise über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Musikunterricht (z.B. B6, Z. 58 f.). Hier ist allerdings nicht immer klar, inwiefern diese Überzeugungen in Zusammenhang mit dem Projektaufenthalt stehen, oder ob sich diese auch aus voran- oder nachgegangenen Erfahrungen speisen. Bezüglich der Unterrichtsgestaltung benennen B3 und B6 außerdem Kompetenzen, die die Vorbereitung von Unterricht betreffen (B3, S. 12, Z. 16; B6 S. 13, Z. 16). Situationspezifische Fähigkeiten im Sinne einer spontanen Anpassung der Handlungsmethode an das Unterrichtsgeschehen beschreiben B3 und B4 (B3, Z. 101, S. 12, Z. 15; B4, S. 16, Z. 12). Hinzu kommt außerdem im Sinne eines Praktischen Wissens die

Annahme, mehr Selbstvertrauen, Sicherheit und Routine im Unterrichten erlangt zu haben. Diese findet sich bei der Hälfte der Befragten (B1, Z. 125; B2, Z. 148; B5, Z. 94 f., Z. 156 ff.).

4.3.2.3 Diskussion

Als Motivation, einen musikalischen Freiwilligendienst zu absolvieren, zeigt sich also vor allem der Wunsch, ein sogenanntes Gap-Year einzulegen und damit außerhalb eines schulischen Systems und des gewohnten Umfelds Erfahrungen zu sammeln. Dabei spielen im Wesentlichen soziale Aspekte eine Rolle, insbesondere der Wunsch, eigene positive Erfahrungen weiterzugeben. Aber auch bereits bestehendes pädagogisches Interesse sowie die Überlegung, einen diesbezüglichen Beruf zu ergreifen, sind für die Entscheidung relevant. Im Hinblick auf eine pädagogische Nachwuchsförderung ist dies insofern interessant, als der Wunsch nach „echter“ Verantwortung, Selbstständigkeit und praktischen Erfahrungen deutlich wird.

Im Vorbereitungsseminar erwerben die Befragten vor allem Kompetenzen bezüglich der Anleitung von Gruppen. Hinzu kommen vereinzelt instrumentalpädagogische Wissensbestände, sowie Kompetenzen, die die Reflexion eigener Überzeugungen betreffen und ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens in die kommende Unterrichtstätigkeit. Dennoch merken gerade die im schulmusikalischen Bereich tätig gewesenen Befragten an, im Projekt auf die Hilfe anderer – bereits musikpädagogisch ausgebildeter – Freiwilliger angewiesen gewesen zu sein. So profitiert auch der Kompetenzerwerb im Vorbereitungsseminar vor allem von einer Gruppenkonstellation, in der einige ein bereits tiefgehendes musikpädagogisches Verständnis aufweisen und in der sich Teamende und Teilnehmende auf Augenhöhe begegnen. So kann eine Peer-to-Peer-Learning-Situation entstehen, in der Kompetenzen sowohl im nonformalen als auch im informellen Bereich (Dartsch 2018, S. 170 f.) erworben werden. Dabei beschreiben die Befragten vor allem Einheiten als zielführend, in denen sie selbst handelnd aktiv wurden. Für Einheiten, in denen das Lernen eher kognitiv geprägt war, war es wichtig, dass die Befragten einen Bezug zu sich oder zu ihren kommenden Tätigkeiten herstellen konnten. Als hilfreich beziehungsweise bedeutsam wurden vor allem solche Lerninhalte wahrgenommen, die einen starken Bezug zu den Gegebenheiten im Projekt aufwiesen. Dazu gehört beispielsweise das nonverbale Unterrichten, das auf das Unterrichten in einer Fremdsprache vorbereitet, oder projektspezifische Informationen.

Bezüglich der im Projekt erworbenen Kompetenzen treten vor allem die Komponente der Überzeugungen („*teacher beliefs*“) sowie das Professionswissen mit allen durch Puffer definierten Facetten hervor. So äußern die Befragten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Grundhaltungen bezüglich des Unterrichtsgegenstandes und Überzeugungen bezüglich der Lehrer*innenrolle. Im Bereich des Fachwissens erweitern manche Befragte ihre musikpraktischen Kompetenzen durch das Unterrichten fachfremder Instrumente und das Erleben der lokalen Musikkultur. Berufsfeldspezifische musikpraktische Fertigkeiten finden – abgesehen von Improvisationseinheiten im Jazz-/Popbereich – allerdings kaum Erwähnung. Das Fachdidaktische Wissen wird dagegen stark erweitert, insbesondere im Bereich der musikbezogenen Instruktionenstrategien; aber auch in Bezug auf das Wissen über allgemeine oder spezifische Lernwege und Kognitionen der Schüler*innen sowie in Bezug auf Kompetenzen, die die Materialauswahl betreffen. Auch das von Puffer verwendete Praktische Wissen schlägt sich in den Interviews nieder. Dabei fällt auf, dass einige der Befragten von einer Lernkurve berichten. Dies regt die Überlegung an, den Kompetenzerwerb nicht ausschließlich als linearen Prozess zu betrachten, der zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen ist. Vielmehr handelt es sich aus Sicht der Autorin um eine Art Spirale, in der die Komponenten Performanz, Reflexion und Erkenntnis immer wieder durchlaufen werden und die sich gegenseitig beeinflussen und verstärken:

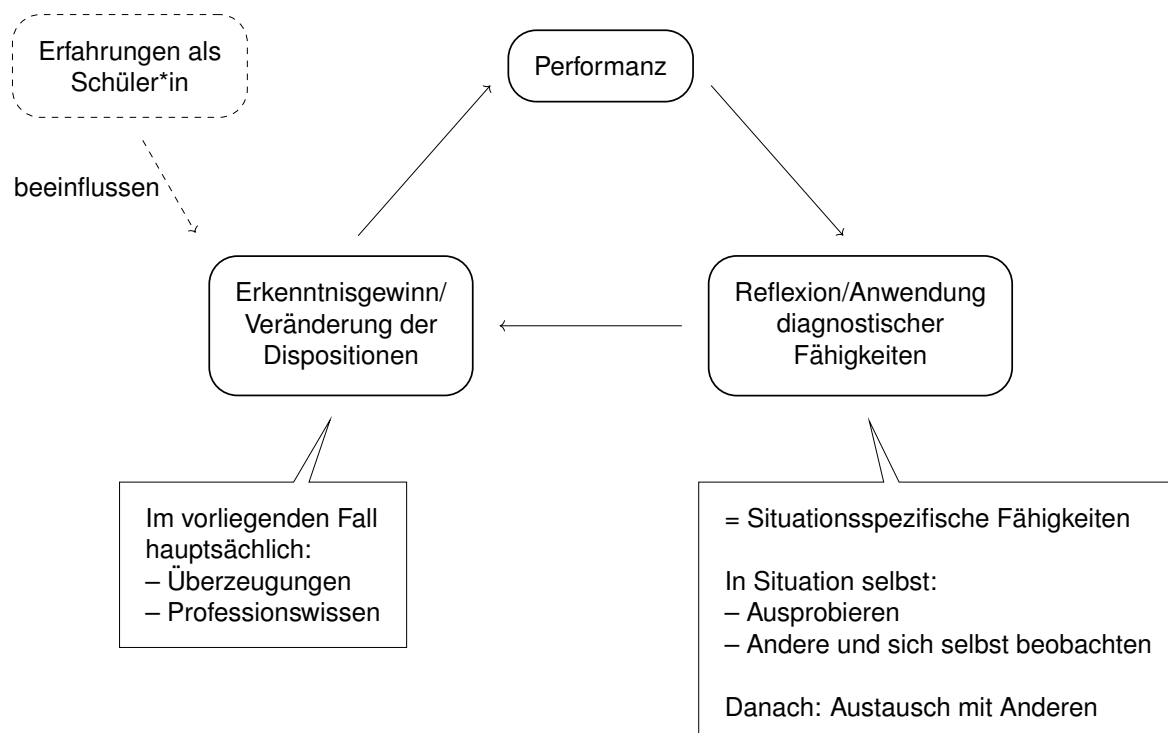


Abb. 7: Kompetenzerwerb im Projektaufenthalt

Dabei wird der Bereich des Erkenntnisgewinns, welcher an dieser Stelle mit Dispositionen im Sinne von Puffer gleichgesetzt werden soll, nicht nur durch das Handeln als Lehrperson geprägt. Gerade Erfahrungen, die in der Schüler*innenrolle gemacht werden, bilden bei den Befragten einen wesentlichen Teil des Professionswissens und der Überzeugungen. Diese Erkenntnis ist wiederum im Hinblick auf musikpädagogische Nachwuchsförderung äußerst interessant. So liegt letztlich ein wichtiger Bestandteil musikpädagogischer Nachwuchsförderung in der stetigen Professionalisierung und Verbesserung des bestehenden Lehrbetriebs, in dem Schüler*innen unweigerlich mit Methoden, Haltungen und potentiellen Vorbildern in Kontakt kommen. Die Tatsache, dass man als Lehrperson also gar nicht umhin kommt, neben musikpraktischen Kompetenzen auch Lehrmethoden und Grundhaltungen an seine Schüler*innen weiterzugeben, mag zudem als Erinnerung dienen, diese von Zeit zu Zeit zu hinterfragen oder weiterzuentwickeln. So birgt gerade die Spirale aus Performanz-Reflexion-Erkenntnis, welche auch professionelle Lehrkräfte immer wieder durchlaufen, die Gefahr, fehlerhaften Überzeugungen aufzusitzen und diese im Unterrichtsalltag zu verfestigen. Neben dem Rückgriff auf eigene Erfahrungen als Schüler*innen bilden die Befragten ihre Dispositionen auch im Projekt durch Peer-to-Peer-Learning Situationen aus. Dort steht der Austausch mit anderen Personen, insbesondere mit anderen Freiwilligen für viele der Befragten im Vordergrund.

Der Wunsch nach Selbstständigkeit, Verantwortung und praktischen Erfahrungen, aber auch die hohe Bedeutung sogenannter Peers im Jugend- und jungen Erwachsenenalter deckt sich mit Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie (z.B. Oerter & Dreher 2008, S. 321 f.). Dies legt die Vermutung nahe, dass sich die Ergebnisse auch auf Konzeptionen neuer Angebote der musikpädagogischen Nachwuchsförderung übertragen ließen. So wäre die Integration sowohl der motivationalen Aspekte als auch des Peer-Education-Ansatzes in andere, auf nationaler Ebene stattfindende, Modelle denkbar¹³. Über solche Anregungen hinaus lassen sich jedoch allein aufgrund der in dieser Arbeit vorgenommenen Studie wenig konkrete Aussagen über mögliche Konzeptionen musikpädagogischer Nachwuchsförderung treffen. Das liegt zum einen daran, dass mit dem musikalischen Freiwilligendienst eine sehr eingegrenzte Altersgruppe gewählt wurde. So standen alle Befragten zum Zeitpunkt der Ausreise mit dem Abschluss des Gymnasiums an einem sehr bestimmten Punkt in ihrem Leben; gerade nach dem Schulabschluss mag das Bedürfnis besonders stark sein, die Rolle des oder der Lernenden zu verlassen, oder diese auf eine andere Weise auszufüllen. Ob der Wunsch nach Verantwortung, Selbstständigkeit und praktischen Erfahrungen in dieser Form also auch bei jüngeren Jugendlichen besteht, müsste noch in der Praxis überprüft werden.

¹³ Tatsächlich finden sich Peer-Education Merkmale und Möglichkeiten zu selbstständigem Handeln sowohl in der hier näher betrachteten Musikmentorenausbildung als auch im eingangs erwähnten Modell des Übe-Coachings.

Ähnliches gilt für die grundsätzliche Wahl des Studienobjekts und somit des Samplings der Befragten. So spricht „Musiker ohne Grenzen“ überwiegend eine spezifische Zielgruppe an, die ähnliche soziodemografische Merkmale teilt und damit die nötigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen für einen Auslandsaufenthalt aufweist. Auch hier wären entsprechende aufbauende Nachforschungen in anderen sozialen Schichten denkbar. Zum anderen wurden mit dem Fokus auf Kompetenzen grundsätzliche Fragen der Nachwuchsförderung ausgeklammert. So wäre beispielsweise zu klären, welche Ziele diese genau verfolgen soll. Etwa, ob über den bloßen Gewinn nachwachsender Lehrkräfte hinaus auch grundsätzliche Bildungsaspekte eine Rolle spielen sollten, von denen auch Jugendliche profitieren würden, die keinen dahingehenden Berufswunsch hegen. Auch Überlegungen darüber, wie ein flächendeckendes und für alle zugängliches Angebot zu gestalten wäre, scheinen in diesem Zusammenhang lohnend. Entsprechend auszurichten wären (neue) Konzeptionen, in denen sich Jugendliche musikpädagogisch betätigen. Dabei wäre in Anlehnung an die hier formulierten Ergebnisse eine tiefergehende Beschäftigung mit dem Thema Peer-Education denkbar, insbesondere unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte. Darüber hinaus wäre, aufbauend auf der Vorstellung des Kompetenzerwerbs als Spirale, eine weitere Vertiefung der evaluativen Anteile der Studie denkbar. So könnte man, bezogen auf bestimmte Dispositionskomponenten oder auf Situationsspezifische Fähigkeiten, überprüfen, ob diese sich tatsächlich immer weiter vertiefen und wenn ja, zu welchem Zeitpunkt im Lernprozess eine neue Stufe der jeweiligen Kompetenz erreicht wird.

5. Fazit und Ausblick

Das Bestreben der vorliegenden Arbeit lag darin, den Erwerb musikpädagogischer Kompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen am Beispiel zweier Modelle eingehend zu betrachten. Dabei stellte sich das „Modell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften“ nach Puffer sowie die darin enthaltenen Überlegungen anderer Autor*innen als fruchtbarer Ausgangspunkt heraus. Mittels der Betrachtung spezifischer Anforderungen ließen sich die von Puffer als bedeutsam beschriebenen Kompetenzen auch auf die Instrumental- und die Elementare Musikpädagogik übertragen. Darüber hinaus bot das Modell einen geeigneten Rahmen für die Betrachtung der Musikmentorenausbildung sowie für die Kategorienbildung innerhalb der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse. Als bedeutsam für das Unterrichten von Musik lassen sich somit solche Kompetenzen

verstehen, die auf der Ebene der Dispositionen kognitive, affektiv-motivationale, perzeptive und sensomotorische Komponenten vereinen. Daraus ergeben sich vor allem musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten, gepaart mit einem Professionswissen, das sowohl Fachliches und Fachdidaktisches als auch Allgemein pädagogisches Wissen enthält. Beeinflusst wird das Unterrichten zudem von Überzeugungen, wie beispielsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Überzeugungen bezüglich (bestimmter) Schüler*innen. Daneben stehen nach Blömeke et al. sogenannte situationsspezifische Fähigkeiten, die sich vor allem auf eine professionelle Wahrnehmung während des Unterrichts beziehen. Speziell für das Unterrichten von Musik sind dabei diagnostische Fähigkeiten von großer Bedeutung. Darüber hinaus stellte sich eine gute Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, Unterrichtsbeobachtungen auch über die akute Situation hinaus reflektieren und in kommende Handlungsentscheidungen einbinden zu können, als bedeutsam heraus.

Hinsichtlich der in den hier vorgestellten Modellen potentiell zu erwerbenden Kompetenzen sowie hinsichtlich der potentiellen Art des Kompetenzerwerbs lassen sich durchaus Parallelen erkennen. So können in beiden Modellen Kompetenzen bezüglich der Gruppenanleitung erworben werden, außerdem spielen das gemeinsame Lernen mit Gleichaltrigen sowie die Möglichkeit, selbst handelnd aktiv zu werden, eine Rolle. Über diese grundsätzlichen Gemeinsamkeiten hinaus unterscheiden sich die Modelle jedoch durch ihre jeweilige Ausrichtung stark in der Ausprägung des jeweiligen Kompetenzerwerbs. So können Teilnehmende der Musikmentorenausbildung, für die die Ensembleleitung ein zentrales Element darstellt, vielfältige Fähigkeiten im Bereich der Gruppenanleitung erwerben; darunter das Wissen über allgemeine und spezielle Lernwege und Kognitionen aber auch allgemeine musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten. Im Rahmen des Freiwilligendienstes ist es dagegen zwar potentiell möglich, in den Projekten Ensembles anzuleiten; hauptsächlich tritt das Element der Gruppenanleitung jedoch in den begleitenden Seminaren auf und spielt dort im Vergleich zur Musikmentorenausbildung eine eher untergeordnete Rolle. Auch die Möglichkeit, selbst handelnd als Lehrperson aktiv zu werden, bietet sich in beiden Modellen. Diese aktive Phase gestaltet sich allerdings im Rahmen des Freiwilligendienstes mit mehrmonatigem selbstständigen Unterrichten ungleich ausgeprägter als im Rahmen der Musikmentoenausbildung. Das hat unter anderem zur Folge, dass befragte MoG-Freiwillige neben den Kompetenzen zur Gruppenanleitung auch ein ausgeprägtes fachdidaktisches Wissen aufbauen. Auch die Rolle der Gleichaltrigen, das heißt der Peers, unterscheidet sich. Während Gleichaltrige in der Musikmentorenausbildung eher als Mitlernende auftreten und das Lehren nahezu ausschließlich von Dozent*innen ausgeht, treten bei MoG mit ehemaligen Freiwilligen Peers auch als Lehrpersonen auf. Dies

äußert sich insbesondere in der Tatsache, dass Vor- und Nachbereitungsseminare vornehmlich von ehemaligen Freiwilligen geteamt werden, aber auch im Mentoringprogramm des Vereins (→ S. 30). Beiden Programmen gemein ist die Möglichkeit, durch das eigene musikpädagogische Aktivwerden Selbstvertrauen aufzubauen und dies als Impuls für weitere musikpädagogische Tätigkeiten und eventuell auch eine diesbezügliche Ausbildung aufzugreifen.

Angesichts der ursprünglichen Frage nach einer musikpädagogischen Nachwuchsförderung eröffnen sich durch die vorliegende Arbeit Anknüpfungspunkte für weitere Konzeptionen, allerdings auch neue Fragen. So ließen sich Aspekte der Peer-Education sowie der Wunsch nach Selbstständigkeit und Verantwortung in entsprechenden Konzeptionen mitdenken. Möglich wären beispielsweise weitere Modelle wie die eingangs erwähnten Sing- und Übepatenschaften, in denen diese Aspekte bereits weitgehend berücksichtigt werden. Auch im Rahmen neuer oder bereits bestehender Gruppenangebote für Jugendliche ließen sich musikpädagogische Inhalte umsetzen. So finden sich im neuen „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe / Grundstufe“ des VdM Anregungen zu einem EMP-Angebot für Jugendliche an Musikschulen, innerhalb dessen Jugendliche Teile einer Stunde vorbereiten und anleiten könnten; der Lehrperson käme hierbei eine unterstützende und begleitende Rolle zu. Jugendliche mit einem besonderen Interesse an der Gestaltung solcher Unterrichtseinheiten könnten zudem in Gruppen mit jüngeren Kindern eingeladen werden und dort weitere Erfahrungen im Unterrichten sammeln (Dartsch 2023, Manuskript in Vorbereitung). Diese Anregungen ließen sich ebenso im instrumentalen Gruppenunterricht umsetzen. So könnten Schüler*innen auch hier Stücke oder Inhalte aussuchen, vorbereiten, und schließlich anleiten; insbesondere Kompetenzen der Ensembleleitung ließen sich im instrumentalen Gruppenunterricht ohne großen Mehraufwand vermitteln. Der Gedanke an Bläser- und Streicherklassen, in denen schon früh gemeinsam musiziert wird, obwohl die musikpraktischen Fertigkeiten der Schüler*innen noch nicht weit fortgeschritten sind, verleitet zudem zu folgender Überlegung: Sollte man sich zuerst pädagogisches Wissen erarbeiten (müssen), um darauf basierend zu unterrichten oder bildet sich das Wissen nicht gerade durch die Erfahrung? Darin wird ein grundlegender Konflikt deutlich, der sich auch an einigen Stellen der vorliegenden Arbeit äußert. So divergiert das Bestreben, junge Menschen möglichst praxisnah ans Unterrichten heranzuführen zu wollen zum Teil mit dem Anspruch, allen Schüler*innen eine hohe Ausbildungsqualität mit professionellen Lehrkräften zu bieten. Zugespitzt wäre also die Frage zu formulieren: Wer darf in welchem Rahmen unterrichten? Neue Fragen ergeben sich indes auch bezüglich der Nachwuchsförderung selbst. So wären etwa grundsätzliche Überlegungen bezüglich der Legitimation einer solchen angebracht: Welchen Mehrwert schafft das Unterrichten im Jugendalter auch für andere Lebensbereiche,

beispielsweise für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung aber auch für musikpraktisch-künstlerische Fertigkeiten der Jugendlichen? Inwiefern kann das Übernehmen wissens- und fertigkeitsvermittelnder Rollen zu einem Gefühl von Empowerment und Zugehörigkeit und somit möglicherweise gar zur Demokratieförderung beitragen? Dazu sei an dieser Stelle auf Andreas Doerne hingewiesen, der sich für eine „Kultur des umgehenden Weitergebens von Gelerntem“ (Doerne 2017) sowie eine größere Durchlässigkeit der Schüler*innen- und Lehrer*innerolle in der ganzen Gesellschaft stark macht. Dies impliziert für ihn unter anderem ein selbstverständliches Lernen, das bereits sehr viel früher ansetzt als es die hier vorgestellten Modelle tun. Die musikpädagogische Jugendarbeit erweist sich somit als ein Feld mit vielen Potentialen und Perspektiven, deren Ausarbeitung sich – sowohl in der Praxis als auch in begleitender Forschung – als lohnende Aufgabe der musikpädagogischen Zukunft abzeichnet.

6. Literatur

Ausschreibung Musikmentorinnen und Musikmentoren 2023. https://schulamt-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/lis-in-bw/Schulmusik/Sch%C3%Bclermentoren%20Musik/Formulare%202022/Ausschreibung_Musikmentor_innen_2023.pdf, 2022, Zugriff: 28.03.2023

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006), S. 469–520 <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Berliner, David C.: The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. In: Journal of Teacher Education, 56 (2005), 3, S. 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>

Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric; Shavelson, Richard J.: Beyond Dichotomies. In: Zeitschrift für Psychologie, 223 (2015), 1, S. 3 – 13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

Brand, Marc: Uebe-Coaching: ein polyfunktionales Modell für die Musikschule – Anleitung für Instrumental-/ Gesangslehrpersonen und für Musikschulleitungen. Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 1A, Luzern: 2010, Version 2 vom 12. Oktober 2011 https://zenodo.org/record/31115/files/2010_1A_Brand_version2.pdf?download=1, Zugriff: 28.03.2023

Bromme, Rainer: Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 105-113. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)

Bundesministeriums der Justiz, Bundesamt für Justiz: Jugendfreiwilligendienstegesetz vom 16. Mai 2008 (BGBl. I S. 842), zuletzt durch Artikel 80 des Gesetzes vom 20. August 2021 (BGBl. I S. 3932) geändert worden

Busch, Barbara; Metzger, Barbara: Nachdenken über instrumentalpädagogische Praxis. Instrumentalunterricht beobachten und bewerten. In: Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen

Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2016, S. 336 – 355

Buyken-Hölker, Stephanie: Lernen und Teilhabe bei EMSA am Beispiel des Bausteins „Vocal Break“. Individuelle Entscheidungen im Fokus. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Buyken-Hölker, Stephanie; Schmidt-Laukamp, Ursula; Stöger, Christine (Hrsg.): EMSA – Eine (Musik)Schule für alle. Musikalische Bildungswege gemeinsam gestalten. Mainz: Schott, 2022, S. 65 – 80

Dartsch, Michael: Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2019

Dartsch, Michael: Lernformen und Lernwege. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, Christine Stöger (Hrsg.): Handbuch für Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH 2018, S. 169 – 176

Doerne, Andreas: Lehrer sein von Beginn an. <https://www.musikschullabor.de/ideenlabor/ler-3-ad/>, 2017, Zugriff: 28.03.2023

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: 2018, 8. Auflage

Grzesik, Jürgen: Wahrnehmen, Beobachten und Diagnostizieren als Voraussetzungen für das Reagieren im musikpädagogischen Handeln. In: Musik im Diskurs, 21 (2007), S. 9-22

Hartig, Johannes; Klieme Eckhard: Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin, Heidelberg: Springer 2006, S. 127 – 143

Hasselborn, Johannes; Knigge, Jens: Kompetenz und Expertise. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, Christine Stöger (Hrsg.): Handbuch für Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH 2018, S. 197 – 207

Hoth, Jessica: Situationsbezogene Diagnosekompetenz von Mathematiklehrkräften. Eine Vertiefungsstudie zur TEDS-Follow-Up-Studie. (Dissertation Universität Vechta). Vechta, Wiesbaden: Springer Spektrum 2016

Hübner, Kerstin: Kulturelle Freiwilligendienste in der Musikschule. [Konferenzbeitrag]. Musikschulkongress des Verbands deutscher Musikschulen: Musikschule – Bildung mit Zukunft. 20. bis 22. Mai 2011, Congress Centrum Mainz, https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk11/P%202_Teil%202.pdf, 2011, Zugriff: 28.03.2023

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J.; Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF 2003
<https://doi.org/10.25656/01:20901>

Knigge, Jens: Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In: Vogt, Jürgen; Heß, Frauke; Brenk, Markus (Hrsg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf 2014

Krummenacher, Joseph; Müller, Hermann J.: Aufmerksamkeit. In: Müsseler, Jochen; Rieger, Martina (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer 2017, S. 103–151

Kuckartz Udo; Dresing Udo; Rädiker Stefan; Stefer, Claus: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa 2018, 4. Auflage

Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung - Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. Vom 16.05.2019.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, 2019, Zugriff: 28.03.2023

Kunter, Mareike; Klusmann, Ute; Baumert, Jürgen: Professionelle Kompetenzen von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. Sonderdruck aus: O. Zlatkin-Troitschanskaia; K. Beck, D. Sembill; R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen. Weinheim: Beltz 2009, S. 153 – 165

Kunter, Mareike; Pohlmann, Britta: Lehrer. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer 2015, 2. Auflage, S. 261–280

Landesakademie für musisch-kulturelle Bildung e.V.; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Anmeldebogen Musikmentorenausbildung 2020/21.

https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Kulturportal/Anmeldebogen_Musment20-21.pdf?__blob=publicationFile&v=1, 2020, Zugriff: 28.03.2023

Landesakademie für musisch-kulturelle Bildung e.V.; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Musikmentoren*innen-Ausbildung - Ausschreibung 2022/23. Ein Projekt der Landesakademie für musisch-kulturelle Bildung in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung und Kultur für Schüler/innen an weiterführenden Schulen des Saarlandes. 2022.

Landesmusikakademie NRW: Anmeldung/Bewerbung Musikmentor*innen-Schulung NRW. <https://lma-nrw.de/download/date/1624/8352/>, 2022, Zugriff: 28.03.2023

Landesmusikakademie NRW: Empfehlung zur Teilnahme an der Musikmentor*innen-Schulung NRW. <https://lma-nrw.de/download/date/1624/8349/>, o.J., Zugriff: 28.03.2023

Landtag von Baden-Württemberg, 13. Wahlperiode: Große Anfrage der Fraktion CDU und Antwort der Landesregierung - Musikland Baden-Württemberg. Drucksache 13 / 434. Eingegangen: 09. 11. 2001 / Ausgegeben: 15. 02. 2002.

https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP13/Drucksachen/0000/13_0434_D.pdf, 2001, Zugriff: 29.03.2023

Losert, Martin: Die Kunst zu unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik. Mainz: Schott Music 2015

Mahlert, Ulrich: Kommunikation im Unterricht. In: Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2016, S. 193 – 217

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland: Lehrplan Musik Gymnasium Klassenstufe 5 bis 9.

https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Musik/musik_jahrganguebergreifend_gy_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=1, 2020,

Zugriff: 29.03.2023

Ministerium für Wirtschaft Saarland; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Weiterbildungsbericht der Regierung des Saarlandes 2002.

<https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Weiterbildung/>

Weiterbildungsberichte/Weiterbildungsberichte_dokumente_saarland/

weiterbildungsbericht_2002.pdf?__blob=publicationFile&v=1, 2002, Zugriff: 28.03.2023

Musiker ohne Grenzen e.V.: Handbuch für Perspektivenschaffer*innen Guayaquil.

<https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2016/02/2016-02-14-HfP-Guayaquil.pdf>, 2016, Zugriff: 28.03.2023

Musiker ohne Grenzen e.V.: Handbuch für MoGs Accra.

[https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2022/07/2022-07-21-](https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2022/07/2022-07-21-Handbuch-fuer-MoGs-ACC.pdf)

<Handbuch-fuer-MoGs-ACC.pdf>, 2022, Zugriff: 28.03.2023

Musiker ohne Grenzen e.V.: Handbuch für MoGs Playas.

[https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2022/07/2022-07-21-](https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2022/07/2022-07-21-Handbuch-fuer-MoGs-PLY.pdf)

<Handbuch-fuer-MoGs-PLY.pdf>, 2022, Zugriff: 28.03.2023

Musiker ohne Grenzen e.V.: Projekthandbuch. <https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2023/01/MoG-Projekthandbuch.pdf>, o.J., Zugriff: 28.03.2023

Musiker ohne Grenzen e.V.: Projekthandbuch, 2023

[https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2023/01/MoG-](https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2023/01/MoG-Projekthandbuch.pdf)

<Projekthandbuch.pdf>

Musiker ohne Grenzen e.V.: Projekthandbuch Jamaika.

[https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2016/02/2015-11-07-](https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2016/02/2015-11-07-Projekthandbuch-Jamaika.pdf)

<Projekthandbuch-Jamaika.pdf>, 2015, Zugriff: 28.03.2023

Musiker ohne Grenzen e.V.: Seminarkonzept. <https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2021/11/2021-11-21-Seminarkonzept.pdf>, 2021, Zugriff: 28.03.2023

Musiker ohne Grenzen e.V.: Sozialfond Förderrichtlinien. Nach Beschluss des Hauptausschusses vom 17.- 19.11.2017. <https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2018/03/2017-11-18-Sozialfond-F%C3%B6rderrichtlinien.pdf>, 2017, Zugriff: 28.03.2023

Musiker ohne Grenzen e.V.: Spendenmappe. <https://netzwerk.musikerohnegrenzen.de/wp-content/uploads/2016/06/2017-06-30-MoG-Spendenmappe-A4-1.pdf>, 2017, Zugriff: 28.03.2023

Musikmentorenmagazin Baden-Württemberg 2019. <https://www.musikmentoren-bdb.de/app/download/13543460389/Mentorenmagazin+2019.pdf?t=1569271295>, 2019, Zugriff: 28.03.2023

Neuhaus, Daniela: Pädagogische Vorerfahrungen von Studierenden des Lehramts Musik. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik, 12 (2021), 1, S. 1-22

Nordkolleg Rendsburg Akademie für kulturelle Bildung: Musikpädagogischer Nachwuchs – 44 neue Musikmentor*innen für Schleswig-Holstein. [Pressemitteilung]. https://www.nordkolleg.de/fileadmin/Downloads/musiktutor_innen_sh/Pressemitteilung_Abschluss_der_vierten_Staffel_des_Projekts_Musikmentorinnen_SH.pdf, 2022, Zugriff: 28.03.2023

Oerter, Rolf; Dreher, Eva: Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1982, 6., vollständig überarbeitete Auflage 2008, S 271-333

Puffer, Gabriele: Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik, 12 (2021), 2, S. 1-71

Rüdiger, Wolfgang: Zur Didaktik des Ensembleunterrichts - Qualitäten des Ensembleleiters. In: Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel 2016, S. 330 – 333

Sherin, Miriam Gamoran; van Es, Elisabeth: Effects of video club participation on teachers' professional vision. In: Journal of Teacher Education, 60 (2009), 1, S. 20–37

<https://doi.org/10.1177/0022487108328155>

Shulman, Lee S.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15 (1986), 2, S. 4–14

Shulman, Lee S.: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57 (1987), 1, S. 1–22.

Theyshohn, Eva: Die Entwicklung musikpädagogischer Kompetenzen in der Musikmentorenausbildung der Landesakademie für musisch-kulturelle Bildung in Ottweiler – eine empirische Untersuchung. Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen: unveröffentlicht, 2010

Thüringer Landemusikakademie Sondershausen: Musikmentoren Ausbildung 2019 [Flyer].

https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/Projekte/MuL_werden/TH_Musikmentoren_2019.pdf, 2019, Zugriff: 28.03.2023

Weber, Julia: Die Musikmentorenausbildung der Landemusikakademie für musisch-kulturelle Bildung in Ottweiler im bundesweiten Vergleich. Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Hochschule für Musik Saar: 2010

Weinert, Franz E.: Concept of competence. A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique Simone; Hersh Salganik, Laura (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers 2001, S. 45 – 66

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel, Bonn: Beltz Verlag 2001, Kultusministerkonferenz, 2., unveränderte Auflage 2002

Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: VdM Verlag 2010

Webseiten (Zugriff jeweils 28.03.2023):

<https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2018/pressemitteilung.686996.php>

<https://www.landesmusikrat-berlin.de/projekte/foerderung-junger-ensembleleiterinnen-und-ensembleleiter/>

<https://lma-nrw.de/termindaten/1624/musikmentorinnen-schulung-fuer-schuelerinnen-und-schueler-ein-einstieg-in-die-chor--band--oder-orchesterleitung-und-app-music/>

<https://lma-nds.de/kurse/764-musikmentoren-2022-2023-1-phase/>

<https://www.landesmusikakademie.de/index.php?id=367&c=996>

<https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-erhebungsmethoden/qualitative-interviewforschung/unterschiedliche-formen-qualitativer-interviews/leitfadengestuetztes-interview/>

<https://www.musikmentoren-bdb.de/>

<https://www.schulministerium.nrw/den-musikalischen-funken-ueberspringen-lassen>

<https://www.nordkolleg.de/fachbereiche/musik/musiktutorinnen-sh/>

<https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/kulturportal/kulturpolitik/kulturellebildung/sonstigeprojekte/musikmentoren.html>

www.juleica.de

<https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/kulturportal/kulturpolitik/kulturellebildung/sonstigeprojekte/musikmentoren.html>, Zugriff: 22.02.23

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Blömeke et al. 2015, S. 7).....	19
Abb. 2: Theoretische Konzeptualisierung musikunterrichtsspezifischen Professionswissens - erweitertes Modell (Puffer 2021, S. 35).....	23
Abb. 3: Erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften (Puffer 2021, S. 36).....	24
Abb. 4: Erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften (Puffer 2021, S. 43).....	25
Abb. 5: Ziele der Musikmentorenausbildung und ihre Nennungen in Ausschreibungen.....	28
Abb. 6: Inhalte der Musikmentorenausbildungen und ihre Nennung in Ausschreibungen.....	29
Abb. 7: Kompetenzerwerb im Projektaufenthalt.....	63

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: „Gegenüberstellung konzeptueller Charakteristika des Kompetenz- und des Intelligenzbegriffs“ (Hartig & Klieme 2006, S. 131).....	13
Tab. 2: Übersicht Studienteilnehmer*innen.....	40
Tab. 3: Kategoriensystem.....	42