



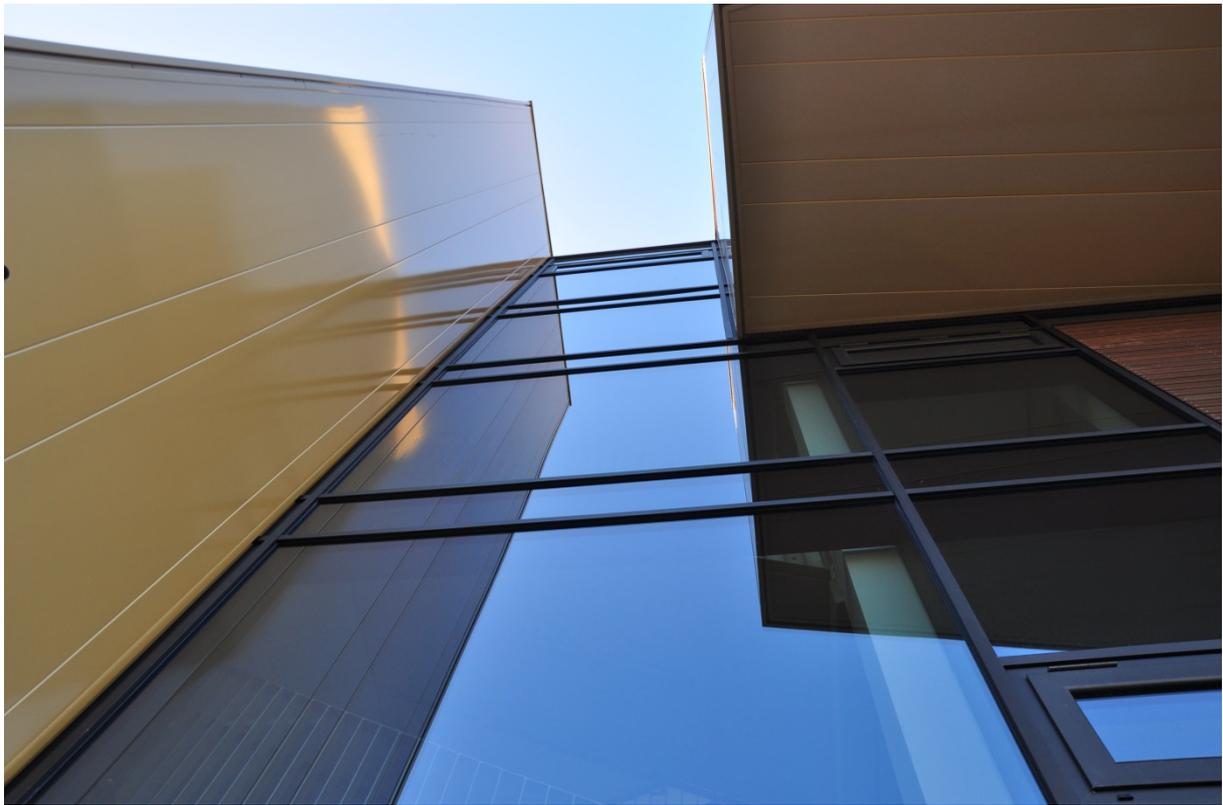
MUSIKSCHULE



MONHEIM AM RHEIN

Musikpraxis entwickeln!

Handlungskonzept zur nachhaltigen Entwicklung
von Ensembles und anderen
Musiziermöglichkeiten in der Musikschule der
Stadt Monheim am Rhein



Inhalt

Musikpraxis entwickeln!	1
Zusammenfassung	4
1 Einleitung: Zielvorstellung	5
2 Fachdidaktischer Ensemblebegriff.....	8
2.1 Didaktische Grundlagen	8
2.2 Forschung.....	9
2.3 Schlussfolgerungen.....	10
2.4 Drei Paradigmen	10
2.4.1 Ensembles als Ausbildungsziel	10
2.4.2 Ensembles als Lernort	11
2.4.3 Ensembles als außerhalb der Pädagogik existente Praxis	12
2.4.4 Bedeutung der Paradigmen.....	13
2.5 Praxiale Musikerziehung.....	13
3 Der Begriff „Praxisfeld“	15
4 Die Musikschularbeit unter dem Blickwinkel der Praxisfelder.....	18
4.1 Ausgangslage.....	18
4.2 Elementare Musikpädagogik.....	19
4.3 Bestehende Praxisfelder	19
4.3.1 Begabtenförderung und Studienvorbereitung	19
4.3.2 Bläserklassen-Blasorchester.....	20
4.3.3 Grundschulorchester, fachdidaktische Anfängerorchester	21
4.3.4 Musical.....	22
4.3.5 Pop-Rock-Jazz	23
4.3.6 Senioren / 60+	23
4.3.7 Symphonieorchester.....	24
4.4 Geplante Praxisfelder	25
4.4.1 Bigband.....	25
4.4.2 Interkulturelles Musizieren	25
4.4.3 Karneval	26
4.4.4 Privates Freizeit-Musizieren	26
4.4.5 Tontechnik und Musikproduktion.....	27

4.4.6	Zupfensembles	27
4.4.7	Improvisierte Musik	27
4.4.8	Bandcoaching.....	28
4.4.9	Stadtmusik.....	28
4.5	Weitere denkbare Praxisfelder.....	29
4.5.1	Alte Musik.....	29
4.5.2	Singer, Songwriter	30
4.5.3	Folklore.....	30
4.5.4	Neue Musik.....	30
4.5.5	Konzertpädagogik.....	31
4.5.6	Electronic Dance Music (EDM).....	31
4.5.7	Gradings (ABRSM).....	31
4.5.8	Hip-Hop	32
4.5.9	(Heavy-) Metalgenres.....	32
5	Handlungskonzept: Praxisfelder entwickeln.....	34
5.1	Auswahl und Entwicklung relevanter Praxisfelder: Ressourcenentscheidungen	34
5.2	Praxisfeld führt, Unterricht folgt.....	35
6	Musikschulpädagogik und Betriebswirtschaft.....	37
6.1	Aspekte der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre	37
6.2	Qualitätssystem Musikschule: QsM	38
6.3	Personalentwicklung: Lehrerkompetenzen, Austausch und Wissensmanagement	39
6.4	Maßnahmen	42
	Glossar	44
	Literatur.....	46
	Impressum.....	50

Zusammenfassung

Dieses Handlungskonzept ist ein **musikpädagogischer Text**, der jedoch Verbindungen zur betrieblichen Situation der Musikschule, zu Ressourcen und zur kulturellen und Bildungsumgebung der Musikschule der Stadt Monheim am Rhein möglichst systematisch herstellen will. Es ist daher indirekt auch ein **Marketingkonzept**. Die Zielrichtung ist es, die Musikschule **nicht nur als Anbieter von Unterricht**, sondern vor allem als Mitgestalter **musikalischer Praxis** in Monheim am Rhein zu verstehen. Es werden die aktuelle **didaktische Literatur** und die **Forschungslage** betrachtet, und **drei grundsätzliche Paradigmen der Ensemblearbeit** dargestellt. Der neu eingeführte Begriff der „**Praxisfelder**“ wird auf die bestehenden Musizierangebote der Musikschule angewendet, und es werden weitere Entwicklungsmöglichkeiten beleuchtet. Den Schluss bildet ein **strategisches Handlungskonzept** für eine langfristige, zielorientierte Aufbauarbeit aller Musizierangebote der Musikschule über den reinen Unterricht hinaus. Es enthält weiterhin die Übertragung eines **generischen Modells der Lehrerkompetenzen** auf den hier betrachteten Bereich der Musikschularbeit. Am Ende wird auch die Notwendigkeit von Qualitätsmanagement und **empirischer Überprüfbarkeit** herausgestellt.

1 Einleitung: Zielvorstellung

Das gemeinsame Musizieren ist ein Kernanliegen der Musikschule der Stadt Monheim am Rhein (vgl. Musikschule, 2011b). Der Begriff „gemeinsam“ bezieht sich dabei vor allem auf die verschiedenen festen Musikschul-Ensembles, soll aber in diesem Text auch für projektbezogenes gemeinsames Musizieren, das gemeinsame Gestalten von Konzerten durch Solisten oder auch die Gestaltung von Musikpraxis in Kooperation mit anderen Einrichtungen stehen¹. Diese Musikpraxis zu stärken, verschiedene musikalische Akteure miteinander zu vernetzen, Praxis selbst zu gestalten, wo es erforderlich ist oder wenn möglich auch andere Einrichtungen bei ihren musikpraktischen Bemühungen zu unterstützen, alles das sind Aufgaben für eine Musikschule, die sich wie von der KGST vorgeschlagen als „Kompetenzzentrum für musikalische Bildung und Erziehung“ (Reichwein & Scheytt, 2012) oder entsprechend dem Grundsatzprogramm des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) als „musikkulturelles Zentrum der Kommune“ versteht (VdM, 2016). Dazu gehört der Aufbau von Ensembles, die Gestaltung von Konzerten, die Kooperation mit anderen (Bildungs-) Einrichtungen, mit dem Laienmusizieren, innerhalb einer möglichst großen Bandbreite musikalischer Genres und Leistungsstufen, weiterhin eine sinnvolle Anbindung an die regionale Musikwelt über die Stadtgrenzen hinaus. Anders gesagt: Es geht darum, die „Musiklandschaft“ in Monheim am Rhein nachhaltig mit zu entwickeln. Oder mit der Formulierung des *Gesamtkonzeptes für die Kulturelle Bildung in Monheim am Rhein* „eine anregende und lebendige Kultur- und Bildungslandschaft mit gleicher Bildungs- und Teilhabechance für alle zu schaffen, zu pflegen und ständig weiterzuentwickeln.“ (Baumhauer, 2011, S. 5)

Dieser Text beschreibt ein Rahmenkonzept, das es den Akteuren der Musikschule erlaubt, langfristig, flexibel, nutzerorientiert, ressourcenorientiert, künstlerisch und didaktisch auf möglichst hohem Niveau die aktive Musikausübung in Monheim am Rhein zu ermöglichen. Es geht bei der Entwicklung bestimmter Musizierformen als um die Auswahl die „Bildungsgegenstände“ der Musikschule (vgl. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss in Liebau et al., 2015, S. 11). Später in diesem Text wird Musik jedoch präziser als soziale Aktivität, die zwischen allen Beteiligten auszuhandeln ist, und eben nicht als „Gegenstand“ beschrieben. Anstelle der Auswahl von Genres oder En-

¹ Wenn im Folgenden daher vorrangig von Ensembles die Rede ist, so ist dieses Verständnis des gemeinsamen Musizierens gemeint, ebenso ist der Tanz immer mitzudenken, wenn es in diesem Text um „Musizierungsangebote“ oder „Ensembles“ geht.

sembleformen aus rein instrumentaldidaktischen² Erwägungen wird eine Sichtweise beschrieben, bei der diese Auswahl nicht allein aus musikschuldidaktischen Erwägungen, sondern in Bezug auf die kommunale Bildungslandschaft und auf die verfügbaren Ressourcen *auszuhandeln* ist.

Aus Musikschulsicht gibt es mehrere Motive, sich in dieser Weise über den reinen Unterricht hinaus mit der Entwicklung der lokalen Musikkultur auseinanderzusetzen:

1. **Ausbildungsmöglichkeiten:** Ohne praktische Musikausübung ist ein Instrumental- oder Gesangsunterricht nicht vollständig. Wer beispielweise ein Orchesterinstrument lernt, braucht auch ein im Leistungsniveau passendes, im besten Fall mit dem Unterricht didaktisch verbundenes Orchesterangebot. Das gilt ähnlich auch in allen anderen musikalischen Genres.
2. Als städtische Einrichtung will die Musikschule **Identifikationspunkte** für Bürgerinnen und Bürger schaffen, an denen sie sich mit „ihrer“ Kommune identifizieren. Das umfassende Monheimer Inklusionsverständnis der „Stadt für alle“ (Monheim, 2014) findet sich dabei wieder: Die Musikschule will die unterschiedlichsten Genres, Musikkulturen, Leistungsstufen und Altersgruppen unter ihrem Dach miteinander in den Austausch bringen.
3. Die Ergebnisse des gemeinsamen Musizierens **repräsentieren** die Stadt auch nach außen, etwa in den Partnerstädten oder auch in der deutschen Bildungs- und Musikwelt. Die bereits bestehende deutschlandweite Aufmerksamkeit für das singuläre Grundschulprogramm „MoMo³“ soll auf diese Weise ergänzt werden durch gute Ergebnisse auch im praktischen Musizieren⁴.

Die Musikschule strebt somit auch eine Stärkung des Laienmusizierens an, entweder in eigener Regie oder in Kooperationen. Dieses Laienmusizieren hat aktuell Probleme, musizierende Amateure und Laien „sind offensichtlich in unserer Gesellschaft entweder immer seltener anzutreffen oder immer schwieriger innerhalb institutionalisierter Rahmenbedingungen, wie sie ein Verein mit seinen regelmäßigen Terminen und Auftritten darstellt, zu halten. Dieses allorts wahrnehmbare Phänomen, das gern kulturpessimistisch mit der Fragmentierung der Gesellschaft in Verbindung ge-

² Die menschliche Stimme wird hier etwas unelegant unter „Instrument“ subsummiert. Wenn von Musizieren in diesem Text die Rede ist, dann ist auch immer das Singen und der Tanz mit gemeint. „Instrumentalpädagogik“ müsste korrekterweise überall durch Instrumental-, Gesangs- und Tanzpädagogik ersetzt werden. Um die Lesbarkeit des an manchen Stellen unvermeidbar komplexen Textes nicht noch weiter zu erschweren, wurde in dieser Weise hier vereinfacht.

³ Siehe Glossar S. 43

⁴ „Gute Ergebnisse“ meint hier sowohl das musikalische Niveau (etwa bei „Jugend Musiziert“) als auch das pädagogische Niveau (etwa die besondere Konzeption der Monheimer Bläserklassen in der Peter-Ustinov-Gesamtschule)

bracht wird, aber über dessen genaue Ursache in der wissenschaftlichen Gemeinde noch Unklarheit herrscht, wird sich in den nächsten Jahren und Jahrzehnten aufgrund der rückläufigen bzw. auf niedrigem Niveau stagnierenden Geburtenrate weiter zuspitzen.“ (Lehmann & others, 2008, S. 8)

Mit der Stärkung der Musikpraxis verfolgt die Musikschule noch weitere Ziele: Geeignete Angebote motivieren Schülerinnen und Schüler zu einem längeren Verbleib in der Musikschule, was insgesamt zu einer Leistungssteigerung und somit einem höheren Bildungsertrag führt:

- Ein Denken in „Praxisfeldern“ (siehe S. 16) ermöglicht eine bessere Verbindung mit **Schülerinteressen**, die Musikschule löst sich von der Vorstellung, nur ein Anbieter von Unterricht zu sein. Stattdessen passt sie ihr Portfolio der lokalen Kultur an.
- Eine Ausdifferenzierung der verschiedenen Praxisfelder und deren Darstellung nach außen etwa auf der Homepage der Musikschule führt zu **mehr Wahlmöglichkeiten** durch die Nutzer. Viele werden so eher ein für Sie passendes Angebot finden, weil sie sich zum Beispiel bei der Auswahl eines Instrumentalfaches bereits über die musikpraktischen Möglichkeiten in Monheim informieren können, die mit dieser Entscheidung verbunden sind.
- Die Ausdifferenzierung der Praxisfelder im Aufbau der Musikschule macht auch eine Analyse der Ergebnisse dieser Arbeitsbereiche möglich. **Zielvereinbarungen** können auch auf der Ebene der Praxisfelder getroffen werden, wie das zum Beispiel bei der Begabtenförderung der Musikschule schon der Fall ist⁵. Weitere Indikatoren auch für ein internes Controlling sollen für jedes Praxisfeld gefunden werden.

⁵ Die Teilnehmerzahl der Begabtenförderung wird als Kennzahl für den Haushalt ermittelt.

2 Fachdidaktischer Ensemblebegriff

2.1 Didaktische Grundlagen

Als Geburtsstunde der *allgemeinen Instrumentaldidaktik* in den deutschsprachigen Musikhochschulen gilt die Schrift „Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht“ aus dem Jahr 1991 von Anselm Ernst (Ernst, 1991, vgl. Kruse-Weber & Marin, 2016). Der erst relativ kurze Zeitraum seither ist vermutlich der Grund dafür, dass sich in den meisten Standardwerken der Instrumentalpädagogik bisher kaum Hinweise auf eine differenzierte Fachdidaktik des Ensemblesmusizierens finden (etwa in Röbbke, 2000; Dartsch, 2014 oder Mahlert, 2014). Das aktuelle Buch „Grundwissen Instrumentalpädagogik“ (Busch, 2016) widmet dem „Musizieren im Ensemble“ mit 12 von insgesamt 425 Seiten immerhin ein eigenes Kapitel.

Der Verband deutscher Musikschulen (VdM) dagegen gibt neben instrumental- und gesangspädagogischen Lehrplänen auch verschiedene Ensemblelehrpläne heraus (VdM, 1995; VdM, 2002; VdM, 2005a; VdM, 2005b; VdM, 2007; VdM, 2013), und bietet entsprechende Fortbildungen an. Die Leitung von kleinen und großen Ensemblebesetzungen gehört zum Berufsalltag aller Musikschullehrkräfte.

Auch schulmusikalisch ist die Fachdidaktik eines Ensemblesmusizierens wenig bearbeitet. Obwohl Schulmusiker in der Regel auch Schulchöre, Schulorchester, Bläser- oder Streicherklassen, Bigbands, Rockbands und noch viele andere Ensembleformen leiten, findet sich zum Beispiel im aktuellen Lehrplan Musik für Gymnasien in NRW Sekundarstufe I kein Hinweis auf solche Aktivitäten; die Wörter Chor, Ensemble oder Orchester kommen darin noch nicht einmal vor (Schulministerium-NRW, 2011). „In der Hochschulausbildung besitzt das Fach Instrumentalensembleleitung nicht den Stellenwert, der ihm zukommt, und harrt trotz erster Ansätze einer schlüssigen Konzeption, die die erforderlichen Qualifikationen aufeinander abstimmt“ (Wolfgang Rüdiger in Helms, Weber, & Schneider, 2005, S. 113). Auch beim letzten Kongress des Bundesverbandes Musikunterricht traten zwar im Rahmenprogramm Schulensembles auf, im Kongressband finden sich jedoch keine fachdidaktischen Beiträge zu solchen Schulensembles. Wenn es in diesem Band um das Musizieren geht, dann im Rahmen des regulären Musikunterrichtes (Dorothee Barth, 2017). Das einschlägige Handbuch „Ensemblespiel und Klassenmusizieren“ (Kraemer & Rüdiger, 2001) ver-

weist auf die 1998 veränderte Sichtweise des Verbandes deutscher Musikschulen, dass Ensembles nun „integraler Bestandteil des Unterrichtskonzeptes der Musikschule“ seien (ebd. S. 69) und bietet einen historischen Abriss des Ensemblesmusizierens in Schule und Musikschule. Die weiteren methodischen Hinweise müssten jedoch auch vor dem Hintergrund der vielen institutionellen Kooperationsprojekte zwischen Musikschule und allgemeinbildender Schule (in Monheim etwa MoMo und die Bläserklassen) vielfach als veraltet angesehen werden.

2.2 Forschung

Wenn der Musikwissenschaftler Andreas C. Lehmann schreibt „Die Forschungsliteratur zur Situation der Blasmusikvereine ist bedauerlicherweise spärlich.“ (Lehmann & others, 2008), so gilt das genauso für andere Ensembles im Laienmusizieren oder in Musikschulen. Auch gezielte Datenbankrecherchen fördern kaum Ergebnisse für die Begriffskombinationen „Musikschule“ und „Ensemble“ oder auch „Musikschule“ und „Orchester“ zutage. Etwas besser sieht es zwar international aus, jedoch lassen sich die Texte nicht ohne weiteres auf das deutsche Bildungssystem übertragen. In den USA zum Beispiel wählen nur ca. 9-15 % der Schüler das Schulfach Musik, das überwiegend in Form von instrumentalpädagogischen oder gesangspädagogischen Angeboten durchgeführt wird. Die instrumentalpädagogische Situation unterscheidet sich somit erheblich von der in Deutschland (vgl. Jank, 2013a, S. 57). Eine jüngere qualitative Forschungsarbeit von Natalia Ardila-Mantilla aus Österreich (Ardila-Mantilla, 2013) bezieht die Ensemblearbeit mit ein, differenziert aber nicht weiter, sondern fasst alle Ensembles in einer gemeinsamen „Lernwelt“ zusammen.

Insgesamt lassen sich also aus der musikpädagogischen Forschung kaum Erkenntnisse für den Ensembleaufbau im Musikschulkontext gewinnen. Hinzu kommt, dass vermutlich wegen der großen Unterschiedlichkeiten in der Leitung von Schülersymphoniestrücken, Chören, Bigbands, Rockbands, Musicalensembles, Folklorecombos, Kammermusikbesetzungen und den vielen weiteren Spielarten des gemeinsamen Musizierens sich jedes Forschungsergebnis nur mit Schwierigkeiten auf benachbarte Bereiche übertragen ließe. Dabei gibt es viele Fragen, zu denen Forscher Erkenntnisse gewinnen könnten: Die Persönlichkeitsstruktur der Leitung, deren Organisations- und Führungsfähigkeiten, die Gruppendynamik der Schülerensembles, das Erleben von Schülern oder die Suche nach lernwirksamen didaktischen Arrangements, um nur einige Aspekte zu nennen.

2.3 Schlussfolgerungen

Die folgende Tabelle stellt Schülerbelegungen des VdM für das Kalenderjahr 2016 dar (ermittelt aus VdM, 2018). Davon ausgehend, dass noch viele weitere Schülerinnen und Schüler darüber hinaus außerhalb der Musikschule in Schulensembles und im Laienmusizieren aktiv sind, ist das in den vorangegangenen Abschnitten dargestellte Defizit in keinem Fall zu vernachlässigen.

Schülerinnen und Schüler in Instrumental- oder Gesangsausbildung	988.891
davon in Form von Klassenensembles, z. B. Bläserklassen (gerundet)	100.000
Schülerinnen und Schüler in Musikschulensembles	272.814

Tabelle 1: Schülerzahlen im VdM

Eine fachdidaktische Fundierung und eine methodische Entwicklung des gemeinsamen Musizierens in der Musikschule sind derzeit ihr selbst zu leisten. Vor dem Hintergrund, dass in Monheim am Rhein zusätzlich die Kooperation mit den allgemeinbildenden Schulen strukturell in der Konzeption der Musikschule verankert ist, ist das ein hoher Anspruch. Ziel dieses Handlungskonzeptes ist es daher auch, einen Wissens- und Könnens-Transfer zwischen den Musikschullehrkräften und einen Interessensabgleich anderen musikpädagogischen Akteuren zu ermöglichen. Da weder die musikpädagogische Forschung noch die Instrumentaldidaktik hier einen hilfreichen Rahmen oder ein Modell anbieten kann, an dem sich zum Beispiel Lehrerfortbildungen der Musikschule orientieren könnten, wird unten (Ziffer 6.2.1, S. 40) ein generisches Modell der Lehrerkompetenzen auf die Anwendung im Bereich des Musizierens im Musikschulkontext übertragen.

2.4 Drei Paradigmen

Das Ensemblesmusizieren im Umfeld der Musikschularbeit wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Sie werden hier zu drei grundsätzlichen Paradigmen zusammengefasst.

2.4.1 Ensembles als Ausbildungsziel

Barbara Busch unterscheidet mehrere Zielvorstellungen von Instrumentallehrkräften für ihre Schüler. Eine davon lautet „Befähigung zum Ensemblespiel“ (Barbara Busch, 2016, S. 340). Für in dieser Weise eingestellte Lehrkräfte ist die Mitwirkung ihrer Schüler im Ensemble, etwa dem Jugendblasorchester, ein klares Unterrichtsziel, auf sie hinarbeiten. Die entsprechenden Noten werden im Instrumentalunterricht mit den Schülern vorbereitet, Lesefähigkeiten und angemessene Techniken zur Mitwirkung werden zum Unterrichtsinhalt. Ähnlich verhält es sich zum Beispiel mit Pop-

oder Jazzpädagogen, die ihre Schüler auf die Mitwirkung in Bands vorbereiten. Die Denkweise, dass die Mitwirkung in einem Ensemble integraler Bestandteil der Instrumental- oder Gesangsausbildung ist, haben viele, jedoch nicht alle Lehrkräfte in Musikschulen. Letzteres wird von Ensembleleitern immer wieder beklagt.

Wenn die Integration von Instrumentalunterricht und Ensemblespiel gelingt, findet ein Transfer in beide Richtungen statt: Impulse aus dem Ensemble werden im Instrumentalunterricht aufgegriffen, und das jeweilige Ensemble passt die Auswahl der Spielstücke der Fachdidaktik der Instrumentallehrkräfte an. Dieses Vorgehen ist in fachbezogenen Orchestertraditionen üblich, etwa im Blasorchesterwesen. Lehrkräfte und Ensembleleitung teilen hier gemeinsame musikalische Auffassungen und arbeiten auf gemeinsame Ziele hin, zum Beispiel den nächsten Blasorchesterwettbewerb. In ähnlicher Tradition sind auch die genannten Ensemble-Lehrpläne des VdM zu sehen, die von „Ensemble- und Ergänzungsfächern“ sprechen, also das Ensemblespiel als Erweiterung der Instrumentalausbildung verstehen. Einen motivationsfördernden Effekt des Ensemblespielens beschreibt Christian Harnischmacher, in dessen Studie mit 60 % der befragten Schüler dieser Aspekt mit Abstand als der förderlichste genannt wurde. Es gibt also auch umgekehrt Auswirkungen des gemeinsamen Musizierens auf das Lernverhalten am Instrument (Harnischmacher & others, 1998, S. 95).

2.4.2 Ensembles als Lernort

Neuere Überlegungen in der Instrumentaldidaktik versuchen, das Ensemblespiel bzw. das gemeinsame Musizieren als *Lernort für das Instrument* zu verstehen (Natalia Ardila-Mantilla spricht beispielsweise von der „Lernwelt der Ensembles“, siehe Ardila-Mantilla, 2013). Es sind unter anderem die Arbeiten der Sozialforscher Jean Lave und Étienne Wenger zum *situierten Lernen* und zur *Community of Practice* (Lave & Wenger, 1998), die Lernen nicht als individuellen, sondern als sozialen Prozess beschreiben, die in der Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP⁶) in den letzten Jahren eine gewisse Bedeutung erlangt haben. Im deutschsprachigen Raum waren es Natalia Ardila-Mantilla und Peter Röbbke, die versucht haben, diesen Ansatz auch auf das Lernen von Musikinstrumenten zu übertragen (Röbbke & Ardila-Mantilla, 2009). Peter Röbbke hält hier ein emphatisches Plädoyer für die Übertragung des Gedankens der *Community of Practice* (CoP) nicht nur auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften, sondern in einem weiteren Sinne auch auf das gemeinsame Musizieren und die Zusammenarbeit von Schülern untereinander. Die Diskussion um die CoP scheint vor-

⁶ Siehe Glossar, S. 43

nehmlich eine Hochschulthematik zu sein. Auf den Seiten des VdM und in den Dokumentationen der Musikschulkongresse finden sich jedenfalls keine Hinweise darauf. Michael Göllner dagegen beschreibt klare Grenzen der Übertragung des CoP-Gedanken auf eine Bläserklasse (Göllner, 2017, pp. 214–243), obwohl doch gerade die Klassengemeinschaft einer Bläserklasse von allen Musikschulangeboten noch am ehesten als eine CoP erscheint.

Die Diskussion erinnert an seit Jahrzehnten in der Schuldidaktik geführte Kontroverse, ob Lernen besser „situiert“, in offenen Unterrichtsformen, wie etwa einer Projektarbeit, oder unter enger Anleitung der Schülerinnen und Schüler geschieht. Ähnlich könnte man den Anwendungsfall des Musizierens in der Ensemblesituation gegen das Lernen im Instrumentalunterricht ausspielen. Andreas Helmke zitiert zur Diskussion um das Situierte Lernen den Psychologen Karl Josef Klauer, der bereits 1999 „unter Verweis auf Piaget, Vigotsky, Dewey und die Reformpädagogik von ‚altem Wein in neuen Schläuchen‘ spricht“ und zusammenfasst: „Eine ausschließliche Orientierung am Konzept des situierten Lernens wäre nicht zielführend, weil eines der wichtigsten Ziele systematischen lernens vernachlässigt würde: Der Transfer.“ (Helmke, 2014, S. 67).

2.4.3 Ensembles als außerhalb der Pädagogik existente Praxis

Eine dritte Sichtweise ist es, dass Ensembles eine kulturelle *Praxis* darstellen, die außerhalb der Pädagogik steht. Eine solche Praxis könnten Schülerbands sein, die ja auch ohne Lehrerunterstützung immer wieder entstehen, oder die viele Amateurochester in Deutschland. Ein Ensemble wird unter diesem Paradigma nicht als etwas Pädagogisches verstanden. Die Mitglieder wirken aus freien Stücken mit, ohne dass im Ensemble explizit oder auch implizit gelernt werden soll. Diese ausdrücklich nichtpädagogische Sichtweise mit zu bedenken scheint wichtig, sie steht in klarem Gegensatz zu einer instrumentalisierenden Vereinnahmung der Ensembles als „Lernort“, auch wenn in der Praxis selbstverständlich viel gelernt wird. Ähnlich, wie Johannes Bilstein den Midas-Touch für die Schule beschreibt „Und lange schon hält sich der Verdacht, dass auch die Schule solche Wirkungen hat – dass auch sie alles, was sie berührt und in sich aufnimmt, verwandelt: freilich nicht zu Gold, sondern zu Schule.“ (Liebau et al., 2015, S. 46), könnte auch für die Musikschule gelten, dass alles in ihren Händen schnell zu Pädagogik und nicht zu echter Kunst oder Kultur wird. Diese Pädagogisierung der Praxis würde den in Abschnitt 1 (S. 7) beschriebenen Vorstellungen der Ausrichtung der Musikschule Monheim am Rhein zuwider laufen.

2.4.4 Bedeutung der Paradigmen

Die drei beschriebenen Paradigmen von Musikschulensembles – als Lernziel, als Lernort, als Praxis – werden vermutlich von den am Musizierangebot Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen. Wahrscheinlich hat enthält jedes Ensemble Aspekte mehrerer Paradigmen in unterschiedlicher Gewichtung. Eine Befragung von Lehrkräften, Schülern oder Eltern, wie sie das jeweilige Ensembleangebot sehen, wäre interessant. Liegen die Vorstellungen hier zu weit auseinander, könnte das zu Abmeldungen führen. Andreas C. Lehmann schreibt für die Dirigenten von Blasmusikvereinen: „An dieser Studie wird mit einfachen Mitteln deutlich, wie unterschiedliche Wertigkeiten bei Dirigenten und Musikern in der Praxis Anlass zu Missverständnissen geben können. Diese Tatsache schreit förmlich nach einer stärkeren Betonung der musikpädagogischen Ausbildung der Leiter“ (Lehmann & others, 2008). Es gilt sicher auch für Musikschulensembles, dass eine übereinstimmende Zielvorstellung der Akteure zu mehr Zufriedenheit und auch einem längeren Verbleib im Ensembleangebot führt.

Darüber hinaus weist die Betrachtung der Musikpraxis unter den drei Paradigmen darauf hin, dass die verschiedenen Vorstellungen miteinander in einen Ausgleich zu bringen sind. Insbesondere lässt eine Entwicklung der Musikpraxis viele Lernförderliche Effekte erwarten, sie kann aber einen Instrumentalunterricht nicht ersetzen.

2.5 Praxiale Musikerziehung

Ein musikdidaktisches Modell der Schulmusik könnte für das Thema der Entwicklung des praktischen Musizierens durch die Musikschule einen hilfreichen Denkraum bilden, auch um den genannten „Midas-Effekt“ zu vermeiden: Der *Praxiale Musikunterricht*. Der Ansatz geht unter anderem auf den oben bereits von Andreas Helmke genannten amerikanischen Philosophen John Dewey und den *Amerikanischen Pragmatismus* zurück. David J. Elliott ist mit der *Praxial Philosophy of Music Education* ein wichtige Vertreter der Praxialen Musikerziehung, er schreibt: „In short, *what is music is, at root, is a human activity*. Music is not simply a collection of Products or Objects“ (Elliott, Hervorhebung im Original, zitiert nach Jank, 2013b, S. 56).

Elliott definiert den Begriff Praxis so: „I mean ‚practice‘ in the larger sense of a shared human endeavour. A human practice is something a group of people organizes toward some kind of practical end. Human practices pivot on shared ways of thinking and shared traditions and standards of effort. A human practice is ‚something, that people do, and know they do, and are known to do““ (David Elliott 1995, , er zitiert am

Ende Francis Sparshott: „Off the Ground. First Steps to a Philosophical Consideration of the Dance“, zitiert nach Jank, 2013b, S. 56).

Die Musik in dieser Weise als menschliche und immer soziale *Aktivität* und nicht als (Unterrichts-) Gegenstand zu verstehen, ist im Hinblick auf die Fragestellungen dieses Handlungskonzeptes ein wichtiger Ausgangspunkt, der im Folgenden für die Monheimer Situation ausdifferenziert wird.

3 Der Begriff „Praxisfeld“

Die wissenschaftliche Bedeutung des Begriffes „Praxis“ und auch sein Bezug zur Philosophie (wie dem Amerikanischen Pragmatismus, siehe Ziffer 2.5 , oder die Abgrenzung der *Praxis* zur *Póiesis*⁷, siehe Vogt, 2004), aber auch die Verwechslungsgefahr mit dem oben unter Ziffer 2.4.2 beschriebenen Verständnis einer „Community of Practice“ oder dem von Ardila-Mantilla verwendeten Terminus „Lernwelt“, lassen eine auf den Kontext der Musikschule abgestimmte Begrifflichkeit sinnvoll erscheinen.

Im Folgenden wird daher der Begriff *Praxisfeld* eingeführt, der einen bestimmten Bereich der Musikschararbeit umschreibt. Ein solches Praxisfeld ähnelt der Beschreibung von „practice“ nach David J. Elliott unter Ziffer 2.5, allerdings bezogen auf die Musikschule als Bildungseinrichtung und auch als *Betrieb*. Dies ist ein wichtiger und in musikpädagogischen Diskussionen oft vernachlässigter Aspekt. Die Aspekte von Arbeitsverträgen, Arbeitsplatzgestaltung, Marketing, Mitarbeiterführung, Ressourcenmanagement, Räumen usw. spielen im Hinblick auf die Gestaltungsmöglichkeiten musikalischer Praxis in der Musikschule eine ganz erhebliche Rolle.

Definition: Ein **Praxisfeld** beschreibt einen Arbeitsbereich der Musikschule, in dem mehrere SchülerInnen und Lehrkräfte *bewusst, gemeinsam und zielgerichtet* eine *bestimmte* musikalische Praxis oder ein *bestimmtes* Musikgenre entwickeln. Ein Praxisfeld enthält daher eine bestimmte Menge von Unterrichts-, Proben- und Auftrittszeit. Es fordert eine quantifizierbare Menge an Schüleraufwand, wie das instrumentale Üben oder die Teilnahme an Proben und Auftritten. Darüber hinaus definieren weitere Ressourcen das Praxisfeld, wie Räume, Musikinstrumente, Ausbildung und Fähigkeiten der Lehrkräfte, Kooperationspartner, Veranstaltungen, Auftrittsmöglichkeiten, oder mögliche Terminplanungen⁸.

In der Regel spiegelt sich in einem musikschulischen Praxisfeld eine reale, auch außerhalb der Einrichtung existente musikalische Praxis wider. Diese ist dann die Grundlage für das gemeinsame Verständnis der beteiligten Lehrkräfte über die Ziele des Praxisfeldes. Dabei ist ein Praxisfeld nicht nur ein konkretes Musizierangebot.

⁷ Die auf Aristoteles zurückgehende Unterscheidung weist auf die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen hin: Praxis ist hier die Tätigkeit um ihrer selbst Willen. *Póiesis* dagegen ist das herstellende und insofern zweckorientierte Handeln. Bei letzterem definiert das Produkt die Angemessenheit einer Tätigkeit, beim ersteren das sittlich gute Tun.

⁸ Hiermit sind zum Beispiel Auftrittsmöglichkeiten gemeint. Bei vielen Musikschulangeboten sind diese sinnvoll nur gegen Ende des Schuljahres möglich, nach einer entsprechenden Vorbereitungszeit.

Vielmehr umfasst jedes Praxisfeld mehrere Musizier- und Unterrichtsangebote, etwa den Instrumentalunterricht, aufeinander aufbauende Ensembles und Veranstaltungen. Somit gehören Instrumentallehrkräfte einem Praxisfeld an, auch wenn sie ihre Schüler nur auf die Teilnahme an einem Musizierangebot vorbereiten und nicht selber dort mitwirken.

Ein Praxisfeld ist den Akteuren also bewusst und vor allem durch gemeinsame Ziele und die verfügbaren, knappen Ressourcen definiert. Der Begriff Praxisfeld also betriebswirtschaftlich mit pädagogischem Hintergrund gedacht. Für die Weiterentwicklung der Musikschule geht es um Fortbildung, Arbeitsmengen, Ausstattung, Wissen und Können, Verhandlungsprozesse, Mitarbeiterführung und vieles mehr. Dies sind alles keine rein didaktischen, sondern eben betriebliche Begriffe. Die Umsetzung der unten unter Ziffer 4.5.1 beschriebenen Maßnahmen erfolgt durch Fortbildung, Personalentwicklung, Wissensmanagement, Marketing und andere, ebenso betriebliche Prozesse. Diese betriebswirtschaftliche Betrachtung und die Verhandlungsprozesse der beteiligten Lehrkräfte mit den beteiligten Schülern, aber auch mit Lehrkräften anderer Praxisfelder, die dieselben Ressourcen benötigen, oder mit der Musikschulleitung, die vielleicht weitere Ressourcen zur Verfügung stellen soll, führt auch dazu, dass die Entwicklung von Praxisfeldern Angelegenheit der erweiterten Schulleitung sein sollte.

Der Ressourcenbezug macht auch deutlich, dass nur eine begrenzte Anzahl von Praxisfeldern sinnvoll entwickelt werden kann. Ein bestimmtes Praxisfeld in den Fokus zu nehmen, bedeutet indirekt auch, andere Felder nicht zu bearbeiten.

Dabei sind es oft die pädagogischen und nicht die betrieblichen Ressourcen, etwa die Bereitschaft von bestimmten Schülern, an einem solchen Praxisfeld langfristig mitzuwirken, oder die Zahl der potentiellen Interessenten, die als begrenzende Größe wirken (siehe auch das Zitat von A. C. Lehmann in Abschnitt 1). Betriebswirtschaftlich gesprochen soll der Begriff der Praxisfelder im Bereich der Musikausübung zu einer „Produktklarheit“ führen, er gehört zum Marketing der Musikschule. Schüler, Eltern

Der betriebswirtschaftliche Begriff der **Ressourcen** (aus dem Französischen, deutsch "Mittel, Quelle") steht für materielle und immaterielle Güter, die per Definition wertvoll, knapp, nicht imitierbar oder substituierbar sind (www.wikipedia.de). Hier wird er hier nicht nur für die bekannten *betrieblichen* Ressourcen wie Finanzmittel, Arbeitszeit, Räume, Ausstattung, Arbeitskräfte, deren Qualifikation, Wissen usw. verwendet, sondern bezieht auch die relevanten *pädagogischen* Ressourcen des Musizierens mit ein. Dies sind die verfügbaren Schüler, deren Instrumentalfächer, Ausbildungsstand, Leistungsbereitschaft, Interessen, verfügbare Freizeit, Elternengagement, pädagogische, fachliche und organisatorische Kompetenzen der Ensembleleitung usw.

und Lehrkräfte wissen, woran sie mitwirken und worauf sie hinarbeiten. Schüler und Eltern erhalten eine Wahlmöglichkeit, wenn Praxisfelder klar umrissen und ihre Ziele genauso wie der nötige Aufwand explizit beschrieben sind, etwa auf der Homepage der Musikschule.

Fühlen sich Lehrkräfte einem oder mehreren dieser Praxisfelder zugehörig, so richten sie ihren Instrumental-, Gesangs- oder Tanzunterricht in der Regel an den Erfordernissen dieses Praxisfeldes aus. Praxisfelder ermöglichen die Entstehung von Musikkultur und bilden für die Musikschule und ihre Schülerinnen und Schüler eine Brücke in das „echte“ Musikleben. Dabei weist der beschriebene Ressourcenbezug auch auf eine nötige Subsidiarität hin: Wenn sich außerhalb der Musikschule für die Musikausbildung ihrer Schülerinnen und Schüler sinnvolle Möglichkeiten ergeben, sollte sie mit den jeweiligen Akteuren kooperieren und eine Zusammenarbeit in diesem Praxisfeld aushandeln. Dabei spielt neben dem Umgang mit Ressourcen wie Lehrerstunden auch der Aspekt der Schülerautonomie eine Rolle. Diese ist außerhalb der Musikschule möglicherweise höher, ein Aspekt zum Beispiel für das Praxisfeld „Bandcoaching“ (S. 29), oder bei den Kooperationsensembles mit der Peter-Ustinov-Gesamtschule oder dem Otto-Hahn-Gymnasium.

Gelungene musikalische Praxis erfordert eine **längerfristige** lokale **Aufbauarbeit**. Erfolgreiche, bestehende Praxisfelder der Musikschule (siehe Ziffer 4.3) wurden in Zeiträumen von 5-10 Jahren nach und nach entwickelt. So lange braucht es, bis Schüler die nötigen spezifischen Fähigkeiten erworben haben, oder bis sich entwickelt, was Elliott oben mit „shared ways of thinking, shared traditions and standards of effort“ beschrieben hat. Auch diese Langfristigkeit macht die Bedeutung des Nachdenkens über Ressourcen deutlich, schließlich könnte hier bei schlechter Planung viel Arbeit, Schülerengagement und Geld sinnlos oder zumindest wenig effektiv verbraucht werden.

Im Sinne des von der Musikschule angestrebten Qualitätsmanagements geht mit der Definition eines Praxisfeldes auch die Festlegung von überprüfbaren Erfolgskriterien einher. Diese sind unterschiedlicher Natur, es können Schülerzahlen, Verbleibdauern, externe Assessments, Veranstaltungen, Befragungsergebnisse, jeweils in Anhängigkeit von den angestrebten Zielen sein (siehe Ziffer 5.1, S. 35).

4 Die Musikschularbeit unter dem Blickwinkel der Praxisfelder

4.1 Ausgangslage

Die Musikschulkonferenz⁹ (MSK) hat als Leitungsgremium der Musikschule den Entwicklungsstand der Musikpraxis in der Musikschule ermittelt. Weiterhin wurde mithilfe eines Fragebogens bei den Lehrkräften ermittelt, welche Interessen und Kenntnisse an musikalischen Praxisfeldern über den Instrumentalunterricht hinaus bereits in der Musikschule verfügbar sind. Durch die Ausweitung um des Lehrerkollegiums um 6,2 Stellen seit 2017 (12 Personen in Teilzeit) war davon auszugehen, dass in der Musikschule nicht alle Potentiale bekannt sind. Die Ergebnisse dieser Erhebungen werden in diesem Abschnitt zusammengefasst.

Erkenntnisse über die Wünsche weiterer „Stakeholder“¹⁰ wurden in diesem Verfahren ebenfalls zusammengetragen. Gemeint sind hier Politik, Verwaltung, Eltern, lokale Bildungseinrichtungen, allgemeinbildende Schulen, aktuelle und potentielle Kooperationspartner, das Laienmusizieren, die Kirchen, Nachbarmusikschulen bzw. der Landesverband der Musikschulen in NRW, das Kulturamt des Kreises Mettmann (das den Regionalwettbewerb Jugend Musiziert gestaltet) und auch Nachbarmusikschulen (mit denen sich in bestimmten Feldern möglicherweise eine Kooperation anbietet). Darüber hinaus sollen Instrumente entwickelt werden, die mit einem vertretbaren Aufwand die Interessen der Stakeholder ermittelt, über die in der Musikschule keine Erkenntnisse vorliegen. Dies können offene Interviews, Leitfadenterviews, Kooperationsbesprechungen, Fragebögen, aber auch die Analyse verfügbarer Texte sein. Es ist Aufgabe der MSK, hier eine sinnvolle Strategie zu entwickeln, um die jeweils relevanten Informationen zu den Interessen und Vorstellungen der Stakeholder zu ermitteln. Dies ist eine langfristige und umfangreiche Aufgabe, die der Entwicklung der Praxisfelder daher nicht vorgeschaltet ist, sondern sie ständig begleitet.

⁹ Siehe Glossar, S. 43

¹⁰ Siehe Glossar, S. 43

4.2 Elementare Musikpädagogik

Die Angebote der *Elementaren Musikpädagogik* (EMP) der Monheimer Musikschule bestehen aus den Fächern Musikgarten, Kindertanz, Musikalische bzw. Tänzerische Früherziehung, inklusiven Angeboten, Angeboten in Kindertagesstätten und der Musikalischen Grundausbildung im Programm MoMo. In der EMP geht es um einen „noch nicht spezialisierten Umgang mit Musik“, aus diesem Grund lassen sich ihre Angebote keinem bestimmten Praxisfeld zuordnen. Sie haben einen eigenen Bildungswert, bilden aber auch die Grundlage für eine sich später anschließende Spezialisierung, etwa dem Unterricht in einem Instrumentalfach (vgl. Dartsch, 2014, S. 88). In diesem Sinne bilden sie eine Entscheidungsgrundlage für die Kinder und die Familie, mit welchem Teilbereich der Musik oder welchem Instrument sie sich im Anschluss vertieft befassen wollen. Bestandteil der allgemeinen EMP-Angebote ist daher auch immer ein Anteil von spezifischer Musizierpraxis, mit der den Kindern ein ganzheitlicher Eindruck des jeweiligen Bereichs der Musik vermittelt werden soll. Gemeint sind hier zum Beispiel die Aufführungen aller Erstklässler in *MoMo* mit Originalinstrumenten oder die Mo.Ki¹¹-Musicals der Kindertagesstätten.

4.3 Bestehende Praxisfelder

4.3.1 Begabtenförderung und Studienvorbereitung

Das 2015 aufgelegte Programm zur Begabtenförderung in der Musikschule hat sich in kurzer Zeit bereits sehr gut entwickelt. Lehrkräfte und Schüler sind über gemeinsame Konzerte, Proben, Korrepetition und vor allem den Wettbewerb Jugend Musiziert¹² bzw. den analogen Schulwettbewerb im regelmäßigen Austausch untereinander und auch mit externen Juroren. Gerade letzteres bringt Impulse und Dynamik in das Programm. Außerdem liegen die „shared standards of effort“ (vgl. Ziffer 2.5, S. 15) durch die Wettbewerbe bereits dem gesamten Programm zugrunde. Das Praxisfeld wurde durch einen Ratsbeschluss eingeführt und ist in diesem Rahmen gut beschrieben. Eine Evaluation der Wettbewerbsergebnisse findet regelmäßig statt, die Musikschule legt im Rahmen des Controllings hierüber regelmäßig Rechenschaft ab.

¹¹ Mo.Ki steht für „Monheim für Kinder“, einem umfassenden Präventionsprogramm des Monheimer Jugendamtes

¹² Siehe Glossar, S. 44



Abbildung 1: Junger Gitarrist im Konzert der Begabtenförderung

Im weiteren Sinne zur der Begabtenförderung gehörig ist auch die „Studienvorbereitende Ausbildung“ (SVA) der Musikschule. Hier ist eine statt eines Wettbewerbs eine regelmäßige Prüfung zur Teilnahme erforderlich, die Bewertungskriterien liegen jedoch nicht in einer persönlichen Begabung des Schülers, sondern in den Aufnahmebedingungen der verschiedenen Studiengänge im Bereich Musik.

Entwicklungsnotwendigkeiten bestehen derzeit bei den Kriterien für die Begabtenförderung in etwa ab der Altersstufe IV im Wettbewerb Jugend Musiziert, also ab einem Alter von 14 Jahren. In dieser Altersgruppe ist der Wettbewerb immer mehr von der Vorbereitung auf einen Musikberuf geprägt. Ein Programm von 15-20 Minuten, wie es etwa der Solowettbewerb in dieser Altersgruppe erfordert, schränkt durch die enorme Vorbereitungszeit andere Aktivitäten der Schüler stark ein. Sie müssen in der Wettbewerbsphase zum Beispiel ihre Teilnahme an Orchesterproben zurückstellen.

4.3.2 Bläserklassen-Blasorchester

Die Bläserpädagogik ist in vielen Teilen Deutschlands und auch im Ausland sehr ausgeprägt entwickelt. Es gibt neben den Musikschulen auch zahlreiche Blasorchester mit eigenen Ausbildungssystemen und einem eigenen Verbandswesen, eigenen Fachzeitschriften, Literaturen, Leistungsstufen und „Gradings¹³“, Prüfungen auch für musizierende Laien und anderem mehr. In Monheim konnte die Entwicklung der Bläserarbeit eigentlich erst mit der Bläserklassenkooperation von Musikschule und Peter-Ustinov-Gesamtschule beginnen. Seit etwa 2007 haben sich hier Strukturen und in einem Lehrerteam abgestimmte Standards entwickelt, deren Aufbau zwar noch nicht

¹³ Neben dem auf S. 28 skizzierten ABRSM auch noch die Jungmusikerleistungsabzeichen des Bund Deutscher Blasmusikverbände e. V., die Einstufung der Blasorchesternoten durch das American Band College und andere.

abgeschlossen ist, aber innerhalb derer sich die handelnden Lehrkräfte und Schüler bereits sicher bewegen können. Dabei überschneidet sich die Funktion des Unterstufenblasorchesters mit dem Praxisfeld „Grundschulorchester, fachdidaktische Anfängerorchester“, S. 22. Das Jugendblasorchester hat in verschiedenen Konzerten der Vergangenheit bewiesen, dass es wegen seines hohen Niveaus und anspruchsvoller Literatur auch für Repräsentationszwecke geeignet ist.



Abbildung 2: Das gemeinsam mit der Peter-Ustinov-Gesamtschule aufgebaute Praxisfeld Bläserklassen-Blasorchester

4.3.3 Grundschulorchester, fachdidaktische Anfängerorchester

Die Grundschulorchester in MoMo sind noch keinem eindeutigen Genre zugeordnet (Sommerfeld et al., 2010, S. 10), sondern bereiten auf unterschiedliche Musik vor. Im jungen Alter soll die sogenannte „Offenohrigkeit“ der Kinder genutzt werden, um ihnen ein möglichst breites Spektrum verschiedener Genres nahezubringen. Dieser Ansatz stimmt auch mit dem Ansatz der Grundschulen überein, die ja ebenfalls noch nicht spezialisiert arbeiten. Eine Differenzierung findet innerhalb des Unterrichts statt, nicht in einem Wahlpflichtbereich wie in weiterführenden Schulen.

Die Anbindung der Grundschulorchester an die fachdidaktischen Anfängerorchester soll im Rahmen der Entwicklung der Praxisfelder neu konzipiert werden. Hier beste-

hen mit „Frisch gestrichen“ (Streicher) und dem „Unterstufenblasorchester“ (kurz UBO) zwei klassische Anfängerorchester, wie sie in Musikschulen üblicherweise angeboten werden. Die Musikschule strebt an, in ähnlicher Weise auch ein Ensemble für Zupfinstrumente und eines für Schlagzeug aufzubauen. Für die Tasteninstrumente wäre eine solche Ensembleform sicher auch ein gutes Angebot. Dies scheitert jedoch an logistischen Gründen, in keinem Raum der Musikschule befinden sich Tasteninstrumente in ausreichender Zahl.

Diese Orchester erfordern gute Grundkenntnisse auf den einzelnen Instrumenten, eine gewisse Selbstständigkeit der Schüler und in der Regel sichere Grundkenntnisse im Notenlesen. Sie werden jeweils von Fachleuten der Instrumentenfamilie geleitet, sodass die Ensembleleitung auch über instrumentaldidaktische Kenntnisse verfügt. Derartige Anfängerorchester sind in vielen Musikschulen das erste gemeinsame Musizierungsangebot, sie folgen dann dem ersten Paradigma *Ensembles als Ausbildungsziel* (Ziffer 2.4.1, S. 12) und bereiten die jungen Spieler auf verschiedene Folgeangebote vor. Das Unterstufenblasorchester zum Beispiel ist explizit die notwendige Vorstufe des Jugendblasorchesters und der Bigband. Die Monheimer Spezialität der instrumentengemischten Grundschulorchester führt dazu, dass viele Kinder bereits mit Ensembleerfahrung in die fachdidaktischen Anfängerorchester kommen. Erst mit dem Erreichen der fünften Klassen oder mit der Kompetenzstufe „Gold“ (Musikschule, 2011a) dürfen Kinder hier mitwirken. Diese Regelung führt häufig zu einer doppelten Nahtstelle in den Schülerbiografien, denn die Kinder kommen gleichzeitig mit dem Wechsel in die weiterführende Schule aus dem Grundschulorchester in die fachdidaktischen Orchester. Die Erfahrung bei den Streichern und Bläsern zeigt, dass ein früherer und zum Schulwechsel zeitversetzter Einstieg den Kindern hier entgegen kommt. Daher soll die didaktische Verbindung von MoMo und diesen Orchestern nochmals überarbeitet werden. Die Lehrkräfte sowohl der Grundschulorchester wie der fachdidaktischen Anfängerorchester werden diese Verbindung gemeinsam entwickeln.

4.3.4 Musical

Die Musicalarbeit ist seit Jahrzehnten ein Schwerpunkt der Arbeit der Musikschule der Stadt Monheim am Rhein. Schon unter ihrer ersten Leiterin Renate Sander wurden im Abstand von mehreren Jahren regelmäßig große Kindermusicals mit Gesang, Tanz und Livemusik auf die Bühne gebracht. Inzwischen hat die Musikschule eine eigene Musicalausbildung, die Teilnehmer lernen Gesang, Tanz und Schauspiel. Für die aktuellen Produktionen wird jeweils ein Kommissionsauftrag vergeben, ein Lehrkräfteteam entwickelt dann die jeweils nächste Show mit etwa zwei Jahren Vorlauf

und einem eigenen Finanzbudget. In diesem vollständig entwickelten Praxisfeld verfügen die Beteiligten auch über zahlreiche schriftliche Unterlagen zur Vergabe von Kompositionsaufträgen, zur Ablauf- und Finanzplanung, haben langfristige Zeitstrukturen im Blick, eine Anbindung an die Schulleitung durch die Rolle des stellvertretenden Musikschulleiters als Produzent, und verbinden die Monheimer Praxis auch nach außen wie mit dem Wettbewerb Jugend Musiziert in der Sparte Musical.



Abbildung 3: Szene aus dem Musical Elavia 2017

4.3.5 Pop-Rock-Jazz

Mit einer regelmäßigen Pop- und Jazzsession, vielen Lehrkräften mit einer grundständigen Ausbildung in diesem Bereich, Ensembles und vielen Interessierten Schülern gibt es ein noch relativ lose gefügtes Praxisfeld im „Bandmusizieren“ innerhalb der Musikschule. Ein Bezug zu einer freien Szene fehlt noch (siehe Ziffer 0, S. 26).

Dennoch teilen die handelnden Lehrkräfte bereits jetzt ein gemeinsames Verständnis von Ausbildungszielen und –Inhalten. Dieses soll jedoch noch weiter entwickelt werden.

4.3.6 Senioren / 60+

Die Zielgruppe der Menschen nach den Berufsleben hat sich in den letzten Jahren einen immer größeren Platz in der Musikschule erobert. Es sind Menschen mit Zeit, die vielfach ein großes Interesse vor allem am gemeinsamen Musizieren haben und für die eine individuelle Förderung ihrer instrumentalen Fähigkeiten nicht mehr im Zentrum steht, zumal sie häufig bereits darüber verfügen. Es gibt derzeit zwei Oldiebands, einen großen Seniorenchor, Blockflötenangebote für diese Zielgruppe und die „Monheimer Wandervögel“, die Mitsing-Konzerte in Senioreneinrichtungen gestalten. Die genannten Angebote haben sich nach und nach getrennt voneinander entwickelt. Die Musikschule strebt an, diesen Arbeitsbereich als Praxisfeld noch stärker zu profilieren, um weitere zielgerichtete Angebote machen zu können. Beispielsweise könnte

das Musikschulgebäude von Senioren auch vormittags genutzt werden, wenn Kinder und Jugendliche noch zur Schule gehen. Die Entwicklung des Bereichs als Praxisfeld ist auch mit der Zielvorstellung des generationenübergreifenden Musizierens verbunden. Musizierformen zu entwickeln, die sowohl für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren attraktiv sind, ist die nächste Herausforderung.



Abbildung 4: Probe des Seniorenchores

4.3.7 Symphonieorchester

Im Bereich der symphonischen Musik gab es bisher eine Kooperation mit dem OHG. Neben der punktuellen inhaltlichen Zusammenarbeit ist es vor allem die Absprache, dass die Musikschule keine eigene symphonische Besetzung anbietet. Letzteres soll verhindern, dass die Schüler der entsprechenden Instrumente sich zwischen den Angeboten der beiden Einrichtungen entscheiden müssen. Für zwei Orchesterbesetzungen reicht die Anzahl der interessierten Schüler nicht aus. Daher gibt es ebenso die Absprache, dass am Orchester des OHG auch andere Schüler der Musikschule mitwirken können, die nicht das Monheimer Gymnasium besuchen.

Für die Entwicklung dieser losen Zusammenarbeit zu einem Praxisfeld müsste auch eine didaktische Verbindung geschaffen werden, etwa durch die Beteiligung von Musikschullehrkräften an der Probenarbeit und die systematische Einbindung OHG-externer Schüler. Es ist daher die Einrichtung einer **Musikklasse** im Gymnasium geplant, mit der insbesondere die Orchesterarbeit unterstützt werden soll. Das Vorbild der Bläserklassenarbeit in der Peter-Ustinov-Gesamtschule zeigt, dass ein solches Format die Entwicklung von großen Besetzungen nachhaltig voranbringen kann. Schwerpunkt in der Musikklasse sollen vor allen Fächer sein, die in der Schülerschaft noch nicht ausreichend vertreten sind, für eine symphonische Musik aber gebraucht werden. Das sind die tiefen Streicher, das Orchesterschlagwerk und einige seltenere Blasinstrumente wie das Fagott oder das Horn. Die Konzeptentwicklung von Musikschule und Gymnasium startete mit Beginn des Schuljahres 2018/2019.

4.4 Geplante Praxisfelder

Neben der Weiterentwicklung bereits bestehender Praxisfeldern sollen auch neue Themen angegangen werden. Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über derzeit geplante Praxisfelder.

4.4.1 Bigband

Die Musikschule hat ihre Bigband im Jahr 2017 aufgelöst, weil zu viele Schülerinnen am Beginn ihrer Berufsausbildung nicht mehr genug Zeit für das anspruchsvolle Ensemble aufbringen konnten bzw. ihren Wohnort verlegt haben. Gleichzeitig hat ein gemeinsamer Workshop in Kooperation mit dem Otto-Hahn-Gymnasium (OHG) in kurzer Zeit eine voll besetzte Bigband mit dem Altersdurchschnitt der Schüler von 11-12 Jahren aufgebaut. Das zeigt, dass hier ein großes Potential existiert. Insbesondere die inzwischen mit der Peter-Ustinov-Gesamtschule aufgebaute Bläserarbeit (siehe Ziffer 4.3.1, S.20) und die vielen jungen Spieler für Schlagzeug, Gitarre oder Klavier machen es möglich, in kurzer Zeit junge Band zu formieren. Daher ist mit dem Schuljahr 2018/2019 beginnend eine gemeinsame Bigbandarbeit von Musikschule und Otto-Hahn-Gymnasium vereinbart. Die Musikschule gründet kein eigenes neues Ensemble, sondern arbeitet mit dem Gymnasium zusammen. Hier sind Synergien zu erwarten, denn in der Musikschule gibt es Schüler, die Instrumente spielen, die für die Bigband erforderlich sind, jedoch am Gymnasium wenig vertreten sind. Schüler beider Einrichtungen dürfen an dem Ensemble mitwirken, was insbesondere SchülerInnen aus der Bläserabteilung und auch der Peter-Ustinov-Gesamtschule neue Möglichkeiten eröffnet.

4.4.2 Interkulturelles Musizieren

Für die multikulturell geprägte Stadt Monheim am Rhein ist der Aspekt von interkulturellen Ensembles ein wichtiges Arbeitsgebiet der Musikschule. Derzeit gibt es das Fach Baglama, außerdem ein Ensemble mit türkisch-anatolischer Musik. Mehrere Lehrkräfte der Musikschule sind als Musiker in selbst in verschiedenen Musikkulturen aktiv, sodass eine Entwicklung dieser punktuellen Angebote zu einem zusammenhängenden Praxisfeld eine realistische Option scheint. Beispielsweise könnten interkulturelle Angebote der Musikschule in den KiTas der Stadt eine sinnvolle Ergänzung sein. Entsprechende Entwicklungen wurden bereits initiiert.

4.4.3 Karneval

In der Karnevalshochburg Monheim sind auch viele Schüler der Musikschule in verschiedenen Vereinen aktiv. Von diesen Schülern kommen immer wieder Anfragen, ob sich innerhalb der Musikschule auch eine Karnevalsbesetzung formieren könnte. Das ist nachvollziehbar, jedoch aus mehreren Gründen nicht einfach zu realisieren. Zum einen ist da die Einschätzung, dass der Sitzungskarneval für Schüler der Musikschule keine geeignete Auftrittsumgebung ist. Zum anderen ist da der Subsidiaritätsgrundsatz, die reiche Karnevalskultur der Stadt braucht die Unterstützung der Musikschule nicht. Weiterhin ist der Karneval eine Lebenseinstellung, hier können nur die entsprechend eingestellten Lehrkräfte authentisch mitwirken. Diese sind jedoch selbst in der Karnevalszeit aktiv und stehen nur eingeschränkt zur Verfügung. Dennoch will die Musikschule hier einen Akzent setzen, es gibt erste Überlegungen, wie das realisierbar wäre.

4.4.4 Privates Freizeit-Musizieren

Eine nicht unerhebliche Anzahl von Schülern der Musikschule unterschiedlichen Alters scheint an einem gemeinsamen Musizieren wenig Interesse zu haben. Die Evaluation der letzten Konzertwoche¹⁴ zeigte, dass insbesondere Erwachsene Schüler an gemeinsamen öffentlichen Auftritten kaum teilnehmen. Es sind auch die Traditionen von Fächern wie dem Klavier und auch der Gitarre, die viele Schüler von vorneherein nur mit dem Ziel belegen, für sich selbst zu musizieren. Um dieses Praxisfeld weiterzuentwickeln und geeignete Formen zu finden, diesen Schülern ein sinnvolles Angebot des gemeinsamen Musizierens zu machen, sind noch weitere didaktische Entwicklungen und vermutlich auch Befragungen erforderlich (siehe Ziffer 6.3, S. 43). Statt eines eigenen Praxisfeldes „privates Freizeit-Musizieren“ könnte auch das Ziel entwickelt werden, dieser Zielgruppe vielfältige andere Angebote zu machen. So könnten Klavierspieler an einem Grading (siehe Ziffer 4.5.1, S. 30) interessiert sein oder Gitarristen für das Songwriting begeistert werden (Ziffer 4.5.1, S. 30). Auch eine gemeinsame Gestaltung von Konzerten, etwa zu einem bestimmten Thema oder kombiniert mit einem Workshop könnten eine Form sein, mit der diese Schülergruppe zu gemeinsamen musikpraktischen Aktivitäten animiert werden kann. Entsprechende Erprobungen von Angebotsformaten sollen demnächst beginnen.

¹⁴ Eine Veranstaltungsreihe, bei der alle Instrumental- und Gesangsschüler der Musikschule jeweils einen kurzen Auftritt mit ihrem Unterrichtsrepertoire haben sollen.

4.4.5 Tontechnik und Musikproduktion

Mit dem Tonstudio im neuen Musikschulgebäude und Lehrkräften und Schülern, die sowohl interessiert als auch fähig sind, dieses das Feld Tontechnik und Musikproduktion zu bearbeiten, gibt es enorme Chancen auf eine gute Entwicklung. Es bietet auch einen großen Nutzen für andere Bereiche der Musikschule, ließen sich doch hier Unterrichtsergebnisse in guter Qualität aufzeichnen. Aber auch die Neuproduktion von Musik, die Erstellung von „Demoaufnahmen“, und auch der Bereich Video gehören im 21. Jahrhundert zur Musikpraxis. Erste Tontechnikworkshops und –kurse für unterschiedliche Zielgruppen finden bereits statt. Das Praxisfeld hätte als Querschnittsaufgabe zahlreiche Berührungspunkte mit anderen.

4.4.6 Zupfensembles

Die Monheimer Musikschule ist im Fach Gitarre traditionell leistungsfähig, das betrifft die Leistungen der Schüler genauso wie die Fähigkeiten der entsprechenden Fachlehrkräfte. Bei den anderen Zupfinstrumenten (Mandoline, E-Gitarre, E-Bass, Akustikbass, Ukulele u. ä.) gibt es noch Entwicklungsnotwendigkeiten, das Fach Gitarre ist seit vielen Jahren das mit Abstand am meisten nachgefragte Instrumentalfach der Musikschule. Es bestehen im Zupferbereich Ensembles, jedoch soll wieder eine leistungsdifferenzierte, aufbauende Orchesterarbeit mit mehreren Stufen etabliert werden. Der erste Schritt wäre die Neugründung eines fachdidaktischen Anfängerorchesters (siehe Ziffer 4.3.3, S. 22)

4.4.7 Improvisierte Musik

Außerhalb des Jazz (vgl. 4.3.5, S. 24) haben sich Musikrichtungen entwickelt, die unter dem Begriff *Improvisierte Musik*, *Neue Improvisationsmusik* oder *Third Stream* zusammengefasst werden. Es sind einerseits die Musiker der *Neuen Musik* und andererseits Musiker, die im weitesten Sinne aus dem *Free Jazz* stammen, die in der Improvisierten Musik aktiv sind. Die freien oder auch angeleiteten bzw. dirigierten Improvisationen diese Musik bedienen sich neuer Spieltechniken auf den Instrumenten und sind in der Regel atonal, auch z. B. nur noch auf Geräuschen als musikalischer Grundlage aufgebaut (*Noise Music*)

Die Improvisierte Musik hat eine gewisse Bedeutung in der Pädagogik erlangt, etwa in Form des „Improviseur in Residence“ beim Moers Festival, in Form des *Soundpaintings*, das in verschiedenen Fortbildungen auch im deutschsprachigen Musikschulwesen angeboten wurde. In der Monheimer Musikschule gab es bis 2017 das „MIO“, in dem Schüler die Rolle des Improvisations-Dirigenten mit festgelegten und eingeübten Ges-

ten übernehmen konnten. Für die Improvisierte Musik gibt es in der Region Köln eine Musikszene, die sich aus Musikern des Free Jazz und auch der Neuen Musik zusammensetzt, und an die eine Anbindung denkbar wäre. Die Lehrerbefragung (siehe S. 19) hat ergeben, dass sich eine große Anzahl von Lehrkräften der Musikschule für dieses Thema interessiert und auch eigene Musizier- und Unterrichtserfahrungen hat. Wie in anderen Praxisfeldern könnten regelmäßige Workshopangebote ein sinnvoller Beginn für die Entwicklung sein.

4.4.8 Bandcoaching

Trotz zahlreicher E-Gitarren-, Gesangs- und Schlagzeugschüler finden sich für die eigenen Bandangebote der Musikschule nicht immer ausreichend Interessenten. Die Erfahrung und auch Forschungsergebnisse (z. B. Green, 2002) zeigen, dass Jugendliche hier in ihren „eigenen musikalischen Bereich“ wenig an pädagogisch aufgebauten Musikschulensembles interessiert sind. Es geht ihnen um selbstbestimmtes, informelles Lernen. Eine denkbare und an anderen Stellen bereits erprobte Möglichkeit ist es, statt eigene Musikschulbands zu formieren, bestehende Schülerbands zu „coachen“, also musikalisch, technisch, organisatorisch und auch in der Kommunikation professionell zu unterstützen. In diesem Praxisfeld bietet sich eine Kooperation mit dem „Sojus 7“ oder auch dem Haus der Jugend an. Mehrere Lehrkräfte der Musikschule haben hier einschlägige Vorkenntnisse.

4.4.9 Stadtmusik

Das Konzept einer Stadtmusik hat die Partnerstadt Monheims, Wiener Neustadt, in 2017 entwickelt. In der Kapelle spielen Lehrer, ehemalige Schüler, die inzwischen Profis sind, und fortgeschrittene Schüler der dortigen Musikschule gemeinsam. Durch diese Struktur ist es in kürzester Zeit gelungen, ein hochklassiges und repräsentatives Orchester zu gründen, das auch eine sinnvolle Ausbildungsergänzung der Musikschule darstellt. Da die beteiligten Profis für die Auftritte (moderat) zusätzlich bezahlt werden, ist die Stadtkapelle verhältnismäßig teuer.

Die österreichische Besetzung spielt traditionelle Märsche. Für die Stadt Monheim wäre eine andere Musikrichtung passender. Bereits in der Vergangenheit gab es eine städtische Bigband unter der Leitung von Rüdiger Böttger. Heute könnte man sich an modernen Pop- und Jazzorchestern mit ihren individuellen Besetzungen orientieren. Etwa das Rundfunk-Tanzorchester Ehrenfeld der Fernsehshow „Neo Magazin Royale“ mit Jan Böhmermann, die Besetzung „ArtEZ Big Collective“ der Arnheimer Musikhochschule, das Vienna Art Orchestra und andere. Eine nicht festgelegte, offene Orchesterbesetzung mit Rhythmusgruppe, Bläsern, Streichern und Sängern unterschied-

licher Genres erfordern individuelle, professionelle Arrangements, gekaufte Noten könnten nicht eingesetzt werden. Aber gerade dadurch könnten fortgeschrittene Schüler der Musikschule ihrem Leistungsvermögen entsprechend in die Profibesetzung eingebunden werden. Das letzte Musical „Elavia“ der Musikschule hat das Potential einer solchen gemischten Besetzung gezeigt. Die Genres könnten sehr vielfältig sein und sich zwischen Pop, Rock, Filmmusik und anspruchsvollem Jazz bewegen. Eine große Anzahl von Lehrkräften der Monheimer Musikschule hat entsprechende Konzerterfahrung, sodass sich eine derartig konzipierte Stadtmusik in kurzer Zeit aufbauen ließe. Auftrittsmöglichkeiten wären neben den größeren Veranstaltungen der Musikschule auch repräsentative Anlässe der Stadt Monheim am Rhein. Gleichzeitig bietet die Besetzung sehr fortgeschrittenen Schülern der genannten Genres in Monheim eine professionelle Lernumgebung, wie sie sonst nur in Großstadtmusikschulen angeboten werden kann. Eine reine Schülerbesetzung im gedachten musikalischen Niveau ist bei der Stadtgröße Monheims unrealistisch, auch weil Schüler im entsprechenden Alter die Stadt häufig für die Aufnahme eines Studiums gerade verlassen.

4.5 Weitere denkbare Praxisfelder

Bei den in der Folge dargestellten Themen ist kurzfristig nicht geplant, sie zu einem Praxisfeld zu entwickeln. Das mag sich jedoch ändern, etwa wenn sich aus der Schülerschaft eine entsprechende Nachfrage entwickelt.

4.5.1 Alte Musik

Der Begriff umfasst die Musik des Mittelalters, der Renaissance und des Barocks. Diese Epochen erfordern besondere Kenntnisse, etwa auch in der historischen Aufführungspraxis. Ähnlich wie auch andere Praxisfelder dürfte die Alte Musik nur einen kleineren Teil der SchülerInnen interessieren. Besondere Bedeutung kommt dem Einsatz spezieller Instrumente der Alten Musik zu, wie etwa den verschiedenen Lauteninstrumenten, Barockgeige und – cello, Traversflöte und dem Cembalo. Hier liegt auch der eigentliche Unterschied zur gängigen Praxis fast aller Instrumentalbereiche, Musikstücke der genannten Epochen auf modernen Instrumenten zu spielen. Bei entsprechendem Interesse wäre es eine Bereicherung, ein Ensemble der Alten Musik zu bilden und darauf aufbauend dieses Praxisfeld zu prägen. Zahlreiche Lehrkräfte der Musikschule haben hier Vorkenntnisse, sodass sich dieses Praxisfeld entwickeln ließe, wenn sich entsprechende Schüler für eine Mitwirkung interessieren.

4.5.2 Singer, Songwriter

Viele Schüler der Musikschule sind als Gitarristen und Sänger aktiv. Ein eigenes Songwriting-Angebot könnte zum Beispiel für die zahlreichen Gitarristen ein sinnvolles Angebot zum gemeinsamen Musizieren sein. Ob unter den Lehrkräften der Musikschule interessierte und qualifizierte Personen diesen Bereich entwickeln können, wäre zu prüfen. Es bestehen aber Kontakte zu entsprechenden fähigen Personen, die zum Beispiel Workshops zum Songwriting anbieten könnten. Die Fachlehrer könnten dann die dort entwickelten Songs im Unterricht proben und in gemeinsamen Konzerten präsentieren.

4.5.3 Folklore

Die europäische und außereuropäische Folklore ist extrem vielgestaltig. Der Begriff „Folklore“ ist dabei nicht mit der „Volkstümlichen Unterhaltungsmusik“ zu verwechseln. Es geht um überwiegend nicht kommerzielles Genres, die in vielen Regionen der Welt meist von nicht akademisch ausgebildeten Musikern gepflegt werden. Die Folkloregenes des 21. Jahrhunderts haben dabei zahlreiche Berührungspunkte untereinander, aber auch zu anderen Genres wie der Popmusik, dem Jazz und ähnlichen bestehen Verbindungen. Ein eigenes Praxisfeld Folklore ist denkbar, vorläufig wird sie im Feld Interkulturelles Musizieren (S. 26) integriert. Die Lehrkräftebefragung hat hier eine große Übereinstimmung von Personen gezeigt, die sich für diese Felder interessieren.

4.5.4 Neue Musik

Die Musikrichtungen, die sich aus der Europäischen Kunstmusik (vulgo „Klassik“) seit etwa 1910 entwickelt haben, werden unter dem Begriff *Neue Musik* subsummiert. Waren es zu Beginn des Jahrhunderts vor allem die „Emanzipation der Dissonanz“ bzw. die „Atonalität“ etwa eines Arnold Schönbergs, haben sich seitdem zahlreiche unterschiedliche Genres, Subgenres und Personalstile entwickelt. Die Neue Musik ist in den meisten Musikschulen wenig repräsentiert. Einerseits ist sie Schülern oft fremd, andererseits sind auch nicht alle Musikschullehrer an diesen Genres persönlich interessiert bzw. auch pädagogisch trittsicher. Das ist bedauerlich, denn diese junge Musikrichtung bietet zahlreiche pädagogische Anknüpfungspunkte, ist sie uns doch trotz ihrer Sperrigkeit viel näher als etwa die Musik eines Barockkomponisten. Vorläufig bietet sich eine Verbindung mit der Improvisierten Musik (S. 28) an, denn die Lehrkräftebefragung zeigt, dass sich viele von ihnen wenn, dann für beide Felder interessieren bzw. über Kenntnisse verfügen.

4.5.5 Konzertpädagogik

Bei der Lehrkräftebefragung zeigte sich, dass mehrere Lehrkräfte über gute Vorkenntnisse auch in der Konzertpädagogik verfügen. Die Musikschule führt bereits pädagogische Konzerte durch, etwa bei den Abschlusskonzerten des MoMo-Programms, mit den Pop- und Jazz-Sessions oder den Mitsingkonzerten in Senioreneinrichtungen. Es ist denkbar, hier weitere Aktivitäten zu entwickeln, auch zum Beispiel in Zusammenarbeit mit der neuen städtischen „Monheimer Kulturwerke GmbH“.

4.5.6 Electronic Dance Music (EDM)

Die verschiedenen Subgenres dieser Musikrichtung, wie House, Techno, Dubstep und viele weitere, werden in der Regel vollständig am Computer produziert. Mehrere Lehrkräfte verfügen hier über Kenntnisse, außerdem bietet das Tonstudio der Musikschule eine geeignete Produktionsumgebung. Obwohl die Produktionsweise am Computer wenig mit der klassischen Musikschularbeit zu tun hat, ist das Genre wichtig für viele ihrer Schüler. Ein Musikschulfach „Elektronische Musik“ könnte zudem ein sinnvolles Angebot für alle Keyboardschüler sein, die ernsthaft an der Auseinandersetzung mit elektronischen Instrumenten interessiert sind und denen man eine ernstzunehmende Alternative zum Unterricht mit den üblichen Keyboards bieten möchte. Bereits zu Beginn der 2000er Jahre hat eine Musikschulgruppe bei den Remix-Wettbewerben „start-ab“ mitgewirkt und Preise gewonnen. Es bestehen demnach Erfahrungen mit entsprechenden Unterrichtsformen, ebenso Kontakte zu professionellen Produzenten.

Die Befragung der Lehrkräfte hat gezeigt, dass diesem Thema derzeit weniger Bedeutung beigemessen wird. Sollten konkrete Nachfragen aus der Schülerschaft entstehen, könnte das Praxisfeld entwickelt werden. Bis dahin kann die EDM im Rahmen von „Tontechnik und Musikproduktion“ (S. 28) mitberücksichtigt werden.

4.5.7 Gradings (ABRSM)

Die positiven Erfahrungen, die die Musikschule mit den Abzeichen Bronze-Silber-Gold im Grundschulbereich macht, ließen bereits die Überlegung aufkommen, ob das angelsächsische *Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM)* mit seinem international standardisierten Prüfungssystem nicht eine Option auch für interessierte Monheimer Musikschüler sein könnte. Das System schien zunächst für die Schüler der Begabtenförderung eine alternative Prüfungsform zu sein. Da die „Grades“ des ABRSM aber zu individuellen Zeitpunkten abgelegt werden können, böte es auch anderen Schülern einen sinnvollen Leistungsanreiz. Als Praxisfeld würde eine Teilnahme

am ABRSM um gemeinsame Vorbereitung, Theorieworkshops und gemeinsame Konzerten ergänzt.

Auch hier hat die Lehrkräftebefragung zwar Interesse gezeigt, jedoch gab es zu wenige Lehrkräfte, die bereits über Vertiefte Kenntnisse von Gradings verfügen. Daher wäre ein erheblicher Recherche- und Schulungsaufwand erforderlich, weswegen das Thema zunächst zurückgestellt wird.

4.5.8 Hip-Hop

Die Jugendkultur des Hip-Hops bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Entwicklung eines Praxisfeldes. Zum einen ist da die Vielfalt der Ausdrucksformen (etwa Gesang, Rapping, Breakdance, Modern Dance und DJing bei Grosse & others, 2008, S. 8. Die Bezeichnung der Subgenres variiert, hinzu kommen inzwischen die Bereiche Mode, Beatboxing und Musikproduktion). Diese Vielfalt ermöglicht eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Pädagogen, auch ggf. aus der Kunstschule. Der zweite wichtige Anknüpfungspunkt besteht in der Interessentengruppe dieser Kunstformen. Es sind vielfach Jugendliche aus benachteiligten Milieus, die sich hier besonders engagieren. Bereits Ende der 1990er Jahre hat die Musikschule an einer Kooperation mit dem Haus der Jugend gearbeitet. Dieser mit Landesmitteln geförderte Projektansatz hat bereits damals die Ambivalenz der Projekte zwischen Sozialpädagogik und Musikpädagogik aufgezeigt, die Thomas Grosse für das Projekt „Grenzgänger“ in Niedersachsen gefunden hat (Grosse & others, 2008).

Inzwischen ist die Situation eine andere, die Musikschule verfügt über ein eigenes Gebäude mit Tonstudio in direkte Nachbarschaft zum Haus der Jugend. Es gibt im Kollegium einige potentiell interessierte Musikschullehrkräfte an einer solchen Kooperation Interesse hätten, außerdem bestehen Kontakte zu geeigneten Workshop-Dozenten..

Vor der Entwicklung eines solchen Praxisfeldes wäre die Frage zu beantworten, inwieweit der Hip-Hop auch längerfristig eine dominante Jugendkultur bleibt, schließlich gehen seine Anfänge bereits auf die 1970er Jahre zurück. Zunächst sollen unterschiedliche Angebotsformate entwickelt und erprobt werden, und die Aktivitäten vorläufig dem Praxisfelde „Tontechnik und Musikproduktion“ (S. 28) zugeordnet werden.

4.5.9 (Heavy-) Metalgenres

Die Rock- oder auch Hardrock-Musik formt mit zahlreichen Subgenres eine eigene Kultur, die in der Musikschule derzeit allenfalls eine Nebenrolle spielt. Dabei gibt es hier grandiose Musik, virtuose Kompositionen und eigene, Jahrzehnte alte Traditionen wie das „Wacken Open Air“. Diese Musik spielt in der Lebenswelt vieler Jugendli-

cher immer noch eine große Rolle und könnte inzwischen auch Brücken zwischen den Generationen schlagen, denn die ihre Ursprünge liegen bereits im Hard Rock der 1970er Jahre. Auch wenn einige Lehrkräfte hier über Vorkenntnisse verfügen, ist das gesamte Interesse des Lehrerkollegiums an dem Thema eher verhalten. Daher soll zunächst kein eigenes Praxisfeld entwickelt werden. Stattdessen wird die Musikrichtung in andere Felder integriert, etwa in das Feld Bandcoaching (S. 29)

5 Handlungskonzept: Praxisfelder entwickeln

5.1 Auswahl und Entwicklung relevanter Praxisfelder: Ressourcenentscheidungen

Die zu entwickelnden Praxisfelder sind mit Ressourcen zu unterlegen. Es sind also strategische Leitungsentscheidungen zu treffen ist, welches Praxisfeld mit wie vielen Ressourcen ausgestattet wird. Hierfür können unterschiedliche Kriterien zugrunde gelegt werden. Diese Entscheidungskriterien lassen sich mit den unter Ziffer 2.4, S.12 dargestellten Paradigmen kategorisieren:

1. **Didaktische Kriterien** wie das bereits genannte Beispiel der Orchesterinstrumente, zu deren Ausbildung auch ein Orchesterangebot gehört, oder die notwendigen fachdidaktischen Anfängerorchester (Ziffer 4.3.3, S. 22).
2. **Soziale Kriterien**, nach denen bestimmte Lernorte gestaltet werden sollen, die ein situiertes Lernen ermöglichen. Diese Kriterien können in Kooperationen eine Rolle spielen, etwa im Bandcoaching (4.4.8, S. 29) oder in der Blasorchesterarbeit in Zusammenarbeit mit der Peter-Ustinov-Gesamtschule (4.3.2, S. 21).
3. **Kulturelle Kriterien**, in denen Musikschulschüler bereits einer bestimmten Praxis angehören, in der Musiziert wird und für die ein Ensemble aufgebaut werden soll. Oder der Wunsch, eine bestimmte Praxis zu befördern, die auch außerhalb der Musikschule existieren kann. Ersteres wäre zum Beispiel der Fall, wenn die Musikschule Angebote für das Musizieren im Karnevalskontext entwickelt (siehe Ziffer 4.4.3, S. 27). Letzteres wäre zum Beispiel die Idee einer Stadtmusik (siehe Ziffer 4.4.9, S.29)

Die Ressourcenentscheidungen für oder gegen ein bestimmtes Praxisfeld gehen einher mit einer Aufgabenkritik der Musikschule, der Definition von Erfolgskriterien und einem entsprechenden Soll-Ist-Vergleich, einer Einschätzung der Realisierbarkeit und einer Abwägung der Dringlichkeit. Es sind also in der Regel langfristige, strategische Entscheidungen, somit von der Leitung in Zusammenarbeit mit verschiedenen Gremien zu treffen (je nach Reichweite der Planungen die MSK, die Lehrerkonferenz, Bereichsleitung 41, der Fachausschuss GEKUSO).

In der Folge müsste jedes Praxisfeld konstituiert werden. Das bedeutet

- eine klare Zuordnung der Lehrer- und Schülerhandlungen, die zum Praxisfeld gehören.
- eine Zuordnung von Lehrkräften, Unterricht und ggf. Schülern, die dem Praxisfeld angehören.
- die Festlegung von Ensembles, Veranstaltungen, Terminen etc., die zum Praxisfeld gehören.
- eine Beschreibung der erforderlichen Ressourcen und eine Klärung von Aufgaben und Zuständigkeiten. Insbesondere eine Festlegung, wer das Praxisfeld in der MSK vertritt und Ressourcenentscheidungen treffen bzw. herbeiführen kann. Größere Praxisfelder (etwas die Musicalarbeit) werden mit eigenen Ressourcen hinterlegt (Unterrichtsvolumen, Managementzeiten bei Lehrkräften, Haushaltsmittel auf eigenem Kostenträger)
- ein schriftliches Entwicklungskonzept, das zwischen den Beteiligten abgestimmt ist.
- eine Darstellung des Praxisfeldes nach außen, etwa auf der Homepage der Musikschule.
- die Festlegung von empirisch überprüfbaren Erfolgskriterien (siehe Ziffer 6.3, S. 43).

5.2 Praxisfeld führt, Unterricht folgt

Folgt man dem Gedanken der Praxialen Musikerziehung, dass Musik kein zu erzeugendes Produkt, sondern immer ein sozialer Prozess ist (vgl. Ziffer 2.5, S. 15), wäre für jegliches Musizieren in der Musikschule ein entsprechendes Praxisfeld zu entwerfen. Denn ein reiner Instrumentalunterricht ohne Entwicklungsperspektive des Schülers in ein Praxisfeld, ähnlich einem Privatunterricht, würde dann grundlegenden Zielen der Musikschule (siehe Ziffer 1, S. 6) zuwiderlaufen. Einerseits sind die in einem solchen Quasi-Privatunterricht gebundenen Ressourcen problematisch, da sie einer Praxisentwicklung entzogen würden. Vor allem haben Schüler eines solchen Unterrichts geringere Bildungschancen im Vergleich zu Unterricht, der einem Praxisfeld zugeordnet ist. Falls sich also das Konzept der Praxisfelder in der Umsetzung bewährt, wäre es ein Fernziel, alle Unterrichte der Musikschule mit bestimmten Praxisfeldern zu verbinden. Das ist nicht bei allen Unterrichtsformen ohne weiteres möglich. Am einfachsten ist es dort zu realisieren, wo sich Instrumentalisten, wie etwa bei Band- oder Orchesterinstrumenten, zu bestimmten Ensembles zusammenführen lassen. Aber zum Beispiel die vielen Klavierschüler, die im Einzelunterricht lernen, und deren persönliche Zielvorstellung möglicherweise zunächst gar nicht auf ein gemeinsames Musizie-

ren ausgerichtet ist, müssten mit passenden Angeboten überzeugt werden. Eine entsprechende Entwicklung wird mit dem Thema „Privates Freizeit-Musizieren“ unter (S. 27) angestrebt.

6 Musikschulpädagogik und Betriebswirtschaft

Obwohl der Ausgangspunkt des vorliegenden Konzeptes ein originär musikpädagogischer ist, zeigte sich bei der Entwicklung der verschiedenen Aspekte, dass Praxisfelder nicht ohne Bezug zur Musikschule als *Betrieb* entwickelt werden können. Alle Aspekte der Musikpraxis finden sich auch in einer betrieblichen Sichtweise einer Musikschule wieder. Sie darf in keinem Fall vernachlässigt werden, wenn man die Entwicklung der Musikpraxis nachhaltig voranbringen möchte. Denn anders als im allgemeinbildenden Schulsystem müssen Schüler nachhaltig zur Teilnahme an den Musikschulangeboten motiviert werden, die Musikschule bewegt sich mit anderen Bildungs- und Freizeitangeboten in einem Markt. Die Besonderheit, dass die Musikschule musikpraktische Angebote gar nicht alleine „herstellen“ kann, sondern nur in Zusammenarbeit mit ihren Nutzern entwickeln kann, und dass diese Entwicklung dann wie beschrieben auch noch mehrere Jahre dauern kann, betont die Notwendigkeit etwa von Marketing und Strategie (siehe die Beschreibung von pädagogischen Ressourcen in Abschnitt 3, S. 16).

6.1 Aspekte der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre

Im den folgenden Abschnitten werden einige wichtige betriebswirtschaftliche Aspekte beim Aufbau der Praxisfelder skizziert. Nachzulesen sind sie in entsprechenden Lehrbüchern (etwa in Hutzschenreuther, 2015).

Wirtschaftlichkeitsprinzipien: Durch die Entwicklungen der letzten Jahre geht die Steuerung der Bildungseinrichtung deutlich in Richtung des *Maximum-Prinzips*. War es in Nothaushaltszeiten wichtig, den Ressourceneinsatz zu minimieren, so geht es bei der inzwischen hervorragenden Ausstattung der Musikschule darum, einen möglichst hohen Bildungsertrag zu erreichen.

Führung: War Entwicklung von Musikpraxis in der Vergangenheit sehr stark vom persönlichen Engagement und persönlichen Fähigkeiten einzelner Lehrkräfte geprägt, geht es hier inzwischen um den Einstieg in systematische Führungsprozesse und die Nachvollziehbarmachung von Führungsentscheidungen.

Marketing: Versteht man Marketing alle Maßnahmen, um den Absatz von Dienstleistungen der Musikschule zu fördern, dann kann dieser Text auch als ein Marketing-

konzept gelesen werden. Es geht in dann um Produktpolitik, Kommunikationspolitik, Distributionspolitik und in einigen Bereichen auch um die Preispolitik.

Personalführung und –entwicklung: Die meisten in der Musikschule tätigen Lehrkräfte verstehen sich genauso als Musiker wie als Musikschullehrer. Praxisfelder bieten hier eine Verbindung, wenn man als Lehrkraft hier in der Musikschule seine spezifischen *künstlerischen* Fähigkeiten in den Unterricht mit einfließen lassen kann, was viele als sehr motivierend empfinden. Darüber hinaus bietet die Ausdifferenzierung der Praxisfelder in der Musikschule die Möglichkeit für gezielte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (siehe Abschnitt 6.2.1, S. 40)

Strategisches Management: Die bereits mehrfach beschriebene Langfristigkeit der Entwicklung von Praxisfeldern macht sie zum Bestandteil des strategischen Managements. *Strategien* (wie etwa für ein Ensembleangebot geeignete Teilnehmer gefunden werden), *Strukturen* (der didaktische Aufbau der Musikschulangebote), und *Systeme*, (etwa das Mitarbeitergespräch oder die Leistungsorientierte Bezahlung) müssen sinnvoll miteinander verbunden werden. Die Praxisfelder können als Portfolio der Musikschule betrachtet werden, die zunächst angestrebte Diversifikation kann nach einer Überprüfung auch wieder zu einer Fokussierung auf weniger Angebote führen.

6.2 Qualitätssystem Musikschule: QsM

Das in Monheim bereits 2001 eingeführte „Qualitätssystem Musikschule“ (QsM)¹⁵ hat bereits sehr deutlich den betrieblichen Aspekt der Musikschularbeit hervorgehoben. Basierend auf dem europäischen Standard EFQM versucht dieses „Total Quality Management“ alle betrieblichen Aspekte zu beleuchten und strukturiert zu untersuchen. Leider ist die Nutzung der zur Verfügung stehenden Instrumente in den letzten Jahren sehr zurückgegangen. Das hat seine Ursachen einerseits in der recht sperrigen und zeitintensiven Durchführung der notwendigen „Self-Assessments“, andererseits in fehlenden spezifisch musikpädagogischen Differenzierungen. Die zur Verfügung stehenden Fragebögen differenzieren in der Regel nicht nach verschiedenen Musikgenres oder Teilbereichen der Musikschule. Der Ansatz des Regelkreises wird jedoch in der Musikschule nach wie vor gelebt. Insofern spielen Qualitätsaspekte eine große Rolle, auch bei der Entwicklung von Praxisfeldern. Eine Entwicklung von Parametern, Indikatoren, Befragungs- und Assessment - Instrumenten soll parallel mit den Praxis-

¹⁵ Siehe www.musikschulen.de/projekte/qualitaetssicherung/qsm

feldern angestoßen werden. Diese müssen jedoch differenzierter sein, als es das umfassende QsM ist (siehe Abschnitt 5.1, S. 35).

6.3 Personalentwicklung: Lehrerkompetenzen, Austausch und Wissensmanagement

Die Leitung eines Ensembles oder die Entwicklung von Praxisfeldern erfordert Lehrerkompetenzen in vielen Bereichen außerhalb der Instrumentaldidaktik. Es sind bei jüngeren Schülern vor allem die Aspekte der Klassenführung, etwa die von Jacob S. Kounin beschriebene Allgegenwärtigkeit, Überlappung, Zügigkeit, Gruppenaktivierung und das Übergangsmanagement (nachzulesen in Helmke, 2014, pp. 178–179). Aber auch gute organisatorische Fähigkeiten, Verhandlungsgeschick, geeignetes Modellverhalten im entsprechenden Musikgenre, eine weit über das eigene Instrument hinausgehende künstlerische Fachkompetenz und eine erweiterte instrumentaldidaktische Kompetenz nicht nur für das eigene Hauptfach, sondern für alle Instrumente im Ensemble oder im Praxisfeld gehören dazu. Zusätzlich braucht jeder Ensembleleiter spezifisches fachdidaktisches Wissen für das jeweilige Ensemble. Nicht jeder Bläser kann ein Blasorchester leiten, nicht jeder E-Gitarrist kann eine Rockband entstehen lassen. Wie bereits beschrieben, ist dabei die Fachdidaktik des Ensemblespiels in Musikschulen nicht einfach verfügbar (Ziffer 2, S. 10), sodass eine differenzierte Betrachtung und Entwicklung der nötigen Kompetenzen bei den Lehrkräften der Musikschule auch den Aufbau und die Konzeptualisierung eines eigenen Verständnisses von angemessener Lehrerprofessionalität erfordert.

Der große Anforderungskatalog erklärt, warum in der Vergangenheit der geplante Aufbau eines Ensembles nicht immer gelungen ist. Wenn die Musikschule hier einen neuen Schwerpunkt setzen will, kann das aber nicht nur mit den bereits aktiven Ensembleleitern im Lehrerkollegium erreicht werden. Vielmehr müssen auch andere Lehrkräfte, die bisher vielleicht nur kammermusikalisch, also mit kleinen Besetzungen Erfahrungen gesammelt haben, in die Lage versetzt werden, auch größere Besetzungen und Projekte zu bewältigen. Dies kann mit wissenschaftlicher bzw. didaktischer Unterstützung geschehen. Ebenso sind die zwölf durch die Ausweitung des Stellenplans (vgl. S. 19) nun im Angestelltenstatus tätigen Lehrkräfte auch in die Musikschulorganisation einzubinden. Das Ziel ist eine differenzierte und innerhalb der Musikschule abgestimmte Beschreibung aller notwendigen Lehrerkompetenzen und die Entwicklung von Maßnahmen, um diese weiterzuentwickeln zu können. Dabei sind

einige denkbare Maßnahmen leicht zu umzusetzen, etwa gemeinsame Probenvorbereitung innerhalb eines Praxisfeldes, der Aufbau einer spezifischen Bibliothek mit Spielstücken und Fachliteratur, oder auch externe und interne Fortbildungen. Folgt man den Forschungsergebnissen zur Lehrerpersönlichkeit aus Fachgebieten außerhalb der Instrumentalpädagogik, so wird ein großer Teil des Wissens nicht mit der Ausbildung erworben. „Professionelle Kompetenz – so die Annahme – kann in einem berufsbiografischen Prozess erworben werden, der mit der Erstausbildung im Studium beginnt und sich dann über die gesamte Berufskarriere hinweg fortsetzt“ (Kunter, Klusmann, & Baumert, 2009, S. 154). Kunter et al. stellen auch das generische Modell der Lehrerkompetenzen von des Projektes COAKTIV im Rahmen der PISA-Studie 2003/2004 vor, in denen sie die tatsächlichen Kompetenzen von 351 Mathematiklehrkräften untersucht haben. Die Mathematikdidaktik und die Unterrichtsforschung zum Mathematikunterricht sind anerkanntermaßen führend in den schulischen Fachdidaktiken. Das verwendete Modell der professionellen Kompetenz lässt sich aber auch auf den hier betrachteten Bereich der Lehrerprofessionalität für das gemeinsame Musizieren übertragen.

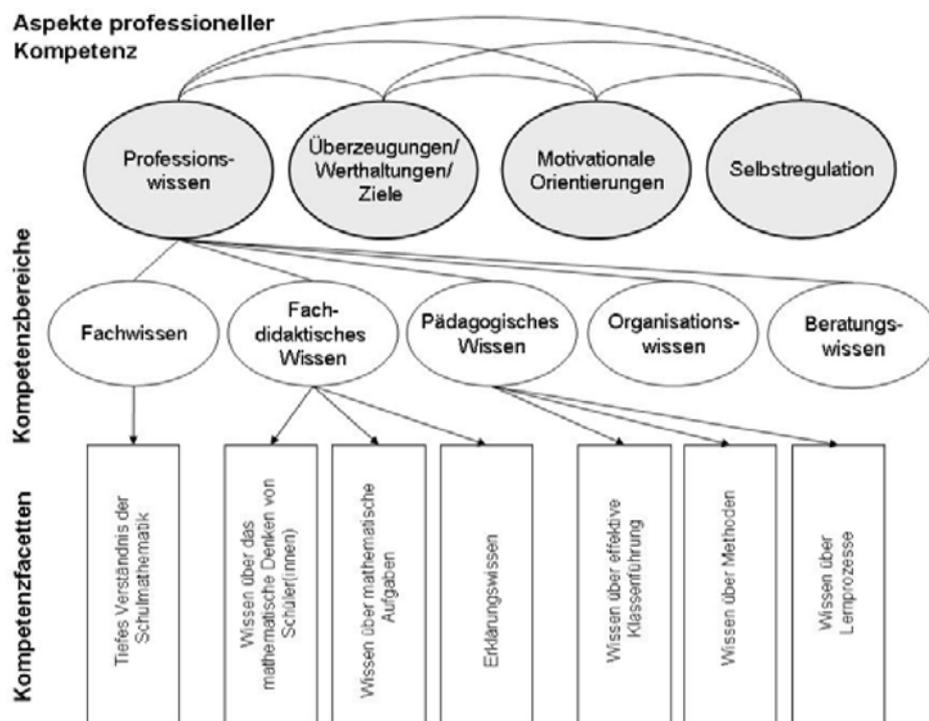


Abbildung 5: Modell professioneller Kompetenz von Mathematiklehrkräften (aus Kunter, Klusmann, & Baumert, 2009, S. 155)

Übersetzt man dieses Modell auf die hier zu betrachtende Lehrerkompetenz für die Entwicklung von Musizierungsangeboten im Musikschulkontext, gliedert sich diese in

Professionswissen

mit den folgenden Kompetenzbereichen

Fachwissen: Tiefes Wissen über die Musik des Ensembles, Dirigierfähigkeiten, Arrangierfähigkeiten

Fachdidaktisches Wissen: Wissen über das musikalische Denken und Erleben von Schülern, Wissen über Verfahrensweisen zum Erlernen von Musik, Erklärungswissen

Pädagogisches Wissen: Wissen über effektive Klassen- und Gruppenführung, Wissen über Methoden, Wissen über Lernprozesse

Organisationswissen: Strukturen und Entscheidungsabläufe kennen und nutzen. Auch die Organisationsfähigkeit etwa zur Gestaltung von Veranstaltungen ist relevant.

Beratungswissen: Kenntnisse über adaptive und effektive Gesprächsführung, Wissen um die legitime Beratungsreichweite als Musikpädagoge und Wissen um unterschiedliche Hilfs- und Unterstützungsangebote auch außerhalb der Musikschule.

Überzeugungen / Werthaltungen / Ziele

Wertbindungen, Zielsysteme (etwa Busch, 2016, S. 340), epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über das Lehren und Lernen (hier scheint nach Kunter et al. relevant, ob Lehrer eher von der Wissensvermittlung durch eine Lehrkraft oder von der aktiven Konstruktionsleistung des Lernenden ausgehen)

Motivationale Orientierungen

Engagement, Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Selbstregulation

Realistische Zielsetzungen, Fähigkeit, sich von beruflichen Belangen auch distanzieren zu können.

Ensembleleiter müssen über aufgabenbezogenes Wissen verfügen, Wissen über Schülervorstellungen Vorstellungen einschließlich Fehlkonzepten und typischen Fehlern haben. Außerdem müssen sie eine gute Passung von Schülern und dem Schwierigkeitsgrad der Musik erreichen und Wissen über Repräsentationen und Erklärungen einschließlich des schnellen Erkennens von Fehlern (Helmke, 2014, p. 112) haben. Die vielfältigen Lehrerkompetenzen, die im Kontext des gemeinsamen Musizierens erforderlich sind, können wie Kunter et al. oben schreiben tatsächlich nur im Laufe der Berufsbiografie entwickelt werden. Hier muss die Musikschule also möglichst zielgerichtet die individuelle Kompetenzentwicklung ihrer Lehrkräfte unterstützen (siehe Ziffer 5.3, S. 14). Dies wird durch die Festlegung von Praxisfeldern und die damit verbundenen gemeinsamen Zielen, Erfolgskriterien, Zeitressourcen usw. wesentlich erleichtert. Dabei ist das verwendete Modell der COAKTIV-Studie nur eine Möglichkeit. Ein klassisches Modell der Klassifikation von Lehrermerkmalen stammt vom amerikanischen Psychologen Lee Shulman (Shulman, 1987). Vermutlich muss für die Arbeit

in der Monheimer Musikschule aus den vorhandenen allgemeinen Modellen ein spezifisches entwickelt werden.

6.4 Maßnahmen

Bereits in den vorangegangenen Überlegungen wurden mögliche Maßnahmen genannt, um das gemeinsame Musizieren im Umfeld der Musikschule systematisch weiterzuentwickeln. Sie werden hier noch einmal zusammenfassend dargestellt. Bisher wurde bereits folgendes geleistet:

1. Die MSK hat bestehende Praxisfelder analysiert und aktuell sinnvolle Weiter- und Neuentwicklungen ermittelt.
2. Alle Festangestellten Lehrkräfte wurden systematisch nach Ihren Fähigkeiten und Interessen in Bezug auf das praktische Musizieren in den gefundenen Praxisfeldern befragt. Offene Fragen ermöglichten es, die von der MSK gefundenen Praxisfelder zu ergänzen.

Weiterhin soll nun folgendes geschehen:

1. Alle gefundenen Praxisfelder werden neu konstituiert (siehe 5.1, S. 35).
2. Die MSK sammelt kontinuierlich Informationen von Stakeholdern (siehe 4.1, S. 19)
3. Auf Basis der gefundenen Praxisfelder erarbeitet sich das Musikschulkollegium ein eigenes *Modell professioneller Lehrerkompetenz*. Hierbei wird eine externe Unterstützung aus dem Hochschulbereich angestrebt.
4. Das gefundene Modell ist Grundlage für eine systematische weitere Entwicklung insbesondere der Lehrkräfte der Musikschule. Daran orientieren sich Fortbildungsangebote; Unterrichtsentwicklung; Anschaffungen von Ausstattung, Literatur und Unterrichtsmaterial; mögliche Supervisionsangebote usw.
5. Die Musikschule entwickelt Werkzeuge, um über das bestehende Qualitätsmanagement mit vertretbarem Aufwand Befragungen durchführen zu können. Diese dienen vor allem der empirischen Überprüfung, ob in den Praxisfeldern die gewünschten Outcomes (s. u.) erreicht werden.
6. Neben Befragungen werden für alle Praxisfelder Kennzahlen oder qualitative Indikatoren entwickelt, mit denen sich die pädagogischen Zielvorstellungen beschreiben und in ihrer Umsetzung überprüfen lassen.

Die bereits unter Ziffer 5.1 auf S. 35 herausgestellte empirische Überprüfbarkeit anhand von festgelegten Kriterien soll hier nochmals betont werden. Die „standards of effort“ von David J. Elliott (Ziffer 2.5, S. 15) bedeuten übersetzt Standards für Anstrengung, Leistung, Aufwand, sind also eher inputorientiert gedacht. Zusätzlich sol-

len wie beschrieben auch *Outputs* oder sogar *Outcomes*¹⁶ der Praxisfelder ermittelt und bewertet werden. Jedes Praxisfeld beschreibt einen größeren, thematisch zusammenhängenden Teilbereich der Musikschularbeit, der so in bestimmten qualitativen und quantitativen Dimensionen überprüfbar und bewertbar sein sollte. Im Falle der Musicalarbeit zum Beispiel wäre die neue Produktion einer Show am Ende der üblicherweise zweijährigen Aufbauphase ein überprüfbarer Indikator. Im Fall der Begabtenförderung hat sich die Musikschule im Haushaltsbuch auf Teilnehmerzahlen und Preisträger in Wettbewerben festgelegt. Hier ist also eine quantitative Überprüfung der Ergebnisse des Praxisfeldes möglich. Weitere Erfolgskriterien könnten die Anzahl teilnehmender Schüler, die Anzahl von Auftritten, Ergebnisse von Befragungen zur öffentlichen Wahrnehmung, Schülerbefragungen und anderes sein. Die begleitende empirische Betrachtung der didaktischen Entwicklung der Praxisfelder böte dann eine Grundlage für eine Verbindung mit dem Qualitätsmanagement der Musikschule und der Stadt Monheim am Rhein.

¹⁶ Siehe Glossar, S. 43

Glossar

ABRSM *Associated Board of the Royal Schools of Music*. Seit 1889 bestehender Zusammenschluss von angelsächsischen Musikhochschulen. Das ABRSM bietet international für alle gängigen Instrumente, sowie alle relevanten theoretischen und praktischen Musikbereiche, standardisierte Prüfungen an.

CoP *Community of Practice*. Modellvorstellung des sozialen Lernens und der „legitimen peripheren Partizipation“. Spielt eine Rolle in der Organisationsentwicklung, von Peter Röbbke unter dem Begriff „Musikalische Praxisgemeinschaft“ auf die IGP übertragen.

EMP *Elementare Musikpädagogik*. Studienfach, das u. a. zur Durchführung von Elementarangeboten in Musikschulen (z. B. Musikalische Früherziehung) qualifiziert. In der Regel wird das Fach EMP in Kombination mit einem Instrumentalfach studiert.

IGP *Instrumental- und Gesangspädagogik*. Beschreibt Studienfächer, die zu einer Tätigkeit als Musikschullehrkraft in einem bestimmten Instrument oder im Fach Gesang qualifizieren. Ein eigenständiges Fach Ensembleleitung gibt es in diesem Kontext nicht. Ein Studium des Fachs Dirigieren ist ein künstlerisches, kein pädagogisches Studium. Studiengänge der IGP enthalten in der Regel auch Module zur Ensembleleitung

Jugend Musiziert. Deutschlandweit durchgeführter Musikwettbewerb auf Regional-, Landes und Bundesebene. Die Musikschulen des VdM engagieren sich stark in diesem Wettbewerb. Es gibt verbindliche Ausschreibungen mit Literaturlisten und Jurykriterien. Der Wettbewerb ist eine Grundlage der Begabtenförderung in Monheim am Rhein.

MoMo *Monheimer Modell – Musikschule für alle!* Preisgekröntes und deutschlandweit beachtetes Grundschulprogramm der Musikschule Monheim am Rhein. Alle Kinder der Stadt erhalten in ihren Grundschulen eine kostenlose Musikalische Grundausbildung, im Anschluss können sie kostengünstig in allen Grundschulen Instrumente erlernen und in Orchestern mitwirken.

MSK *Musikschulkonferenz*. Auszug aus der Satzung der Musikschule Monheim am Rhein § 9 Ziffer 2 „Die Musikschulkonferenz ist ein leitungsunterstützendes Gremium. Ihr gehören die Leitung der Musikschule, die stellvertretende Leitung und die Lehrkräfte, die zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit Koordinationstätigkeiten wahrnehmen, an.“

Outputs, Outcomes. Begriffe aus Evaluationen. Outputs beschreiben die „dinglichen Resultate“, etwa Schülerzahlen, Unterrichtsmengen, Anwesenheitsquoten und sind in

der Regel leicht zählbar. Outcome beschreibt die intendierten Resultate bei Zielgruppen, also zum Beispiel einen Lernzuwachs oder eine Kompetenzentwicklung bei Musikschulschülern (vgl. eval-wiki.org/glossar/)

QsM *Qualitätssystem Musikschule.*

Stakeholder *Von Stake = „Einsatz“.* Grundbegriff der Evaluation, beschreibt alle Personen oder Organisationen, die im Kontext eines Programms etwas zu gewinnen oder zu verlieren haben. Dieser erweiterte Personenkreis geht also über die Nutzer und Lehrkräfte der Musikschule hinaus

VdM *Verband deutscher Musikschulen.* Trägerverband der Musikschulen, zuständig u. a. für Qualitätsmanagementsysteme, Lehrpläne, Fortbildungen etc.

Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2013). Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. Eine qualitative Studie. In *Musiklehrer (-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (pp. 117–133).
- Barbara Busch, B. M. (2016). Instrumentalunterricht beobachten und bewerten. In B. Busch (Ed.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik* (pp. 336–355). Breitkopf & Härtel.
- Baumhauer, S. (2011). Gesamtkonzept für die Kulturelle Bildung in Monheim am Rhein. Monheim: Stadt Monheim am Rhein.
- Busch, B. (2016). *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. (B. Busch, Ed.). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen-Musik unterrichten: eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dorothee Barth, M. P.-K. Ortwin Nimczik. (2017). *musikunterricht 3: Musik erleben - Musik reflektieren*. Kassel/Mainz: Bundesverband Musikunterricht.
- Ernst, A. (1991). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Mainz: Schott.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht: Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann Verlag.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Grosse, T., & others. (2008). Macht HipHop die Menschen besser? Das Projekt“ Grenzgänger“: Zwischen Musikpädagogik und Sozialer Arbeit.
- Harnischmacher, C., & others. (1998). Laß mich in Ruhe. Ich muß üben! Eine empirische Studie zum Einfluß der Motivation und Volition sowie von Reifungsprozessen auf das Überverhalten von Kindern und Jugendlichen.

- MusikpädagogischeForschung*, 19. Retrieved from
http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9199
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts [Instructional quality and teacher professionalism: diagnosis, evaluation, and enhancement of instruction]*. Seelze-Velber, Germany: Kallmeyer (5th ed.).
- Helms, S., Weber, R., & Schneider, R. (2005). *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse Verlag GmbH & Company.
- Hutzschenreuther, T. (2015). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jank, W. (2013a). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5th ed.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. (Ed.). (2013b). *Musikdidaktik - Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5th ed.). Cornelsen Scriptor.
- Kraemer, R.-D., & Rüdiger, W. (Eds.). (2001). *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuch für die Praxis*. Wißner.
- Kruse-Weber, S., & Marin, C. (2016). Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin–
GrundlagentexteWissenschaftlicherMusikpädagogikBegriffe,Positionen,PerspektivenImSystematischenFokus, 157.
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. *Lehrprofessionalität– Bedingungen,Genese,WirkungenundIhreMessung*, 153–165.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). Communities of practice. Retrieved June, 9, 2008.
- Lehmann, A. C., & others. (2008). Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten.

- Liebau, E., Dakić, D., Reinwand-Weiss, V.-I., Rittelmeyer, C., Klinge, A., Bilstein, J., ...
Scheytt, O. (2015). *Zur Sache - Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktike und Felder*. Rat für Kulturelle Bildung e. V.
- Mahlert, U. (2014). *Wege zum Musizieren: Methoden im Instrumental-und Vokalunterricht*. Mainz: Schott Music.
- Monheim. (2014). Die Strategischen Ziele der Stadt Monheim am Rhein. Stadt Monheim am Rhein. Retrieved from <https://www.monheim.de/serviceverwaltung/rathaus/rat-verwaltung/strategische-ziele/>
- Musikschule. (2011a). Grundsätze der Kompetenzstufen in MoMo. Monheim am Rhein: Stadt Monheim am Rhein. Retrieved from [musikschule.monheim.de](https://www.musikschule.monheim.de)
- Musikschule. (2011b). Leitbild der Musikschule. Monheim am Rhein: Stadt Monheim am Rhein. Retrieved from [musikschule.monheim.de](https://www.musikschule.monheim.de)
- Reichwein, A., & Scheytt, O. (2012). *Gutachten Musikschule*. KGSt.
- Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst: didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Mainz: Schott.
- Röbke, P., & Ardila-Mantilla, N. (2009). *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen-auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Schott Music.
- Schulministerium-NRW (Ed.). (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Musik*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Sommerfeld, Jörg, Janosa, F., Mensinger, D., Karl-Heinz, Z., Strauß, M., Sari, K., & Neubert, T. (2010). *MusikManufaktur - Kompositionen Grundschulorchester in Kooperationsprogrammen*. Stadt Monheim am Rhein.
- VdM. (1995). *Lehrplan Singen im Chor*. (V. deutscher Musikschulen e. V., Ed.). Kassel: Bosse.

- VdM. (2002). *Lehrplan Jazz und Jazz-Ensemble*. (V. deutscher Musikschulen e. V., Ed.). Kassel: Bosse.
- VdM. (2005a). *Lehrplan Blasorchester*. (V. deutscher Musikschulen e. V., Ed.). Kassel: Bosse.
- VdM. (2005b). *Lehrplan Streich-, Sinfonie- und Kammerorchester*. (V. deutscher Musikschulen e. V., Ed.). Kassel: Bosse.
- VdM. (2007). *Lehrplan Akkordeonorchester*. (V. deutscher Musikschulen e. V., Ed.). Kassel: Bosse.
- VdM. (2013). *Lehrplan Kammermusik*. (V. deutscher Musikschulen e. V., Ed.). Kassel: Bosse.
- VdM. (2016). *Grundsatzprogramm VdM - Musikalische Bildung in Deutschland. Ermöglichen – Gewährleisten – Sichern!* Bonn: VdM.
- VdM. (2018). Zahlen und Fakten. VdM. Retrieved from www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/index.html
- Vogt, J. (2004). eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3.

Impressum

Herausgeberin:

Stadt Monheim am Rhein
– Der Bürgermeister –
Rathausplatz 2
40789 Monheim am Rhein

Ansprechpartner

Jörg Sommerfeld (Musikschulleiter)
jsommerfeld@monheim.de
02173 951-4125