

Gabriel Imthurn & David Lichtsteiner

## Fachdidaktik Musik: Wissenschaft oder Praxis?

Gabriel Imthurn & David Lichtsteiner — Fachdidaktik Musik: Theorie oder Praxis?

### Fachdidaktik Musik: Wissenschaft oder Praxis?

**abstract** Die Entwicklung der Fachdidaktiken hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin führt für das Fach Musik parallel zur Gründung des Verbands Fachdidaktik Musik Schweiz (vfdm.ch) im Jahr 2016 zu einer Intensivierung des akademischen Fachdiskurses. Dabei zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, der Nähe zu Normativität und dem breiten Feld praktischen Handlungswissens. Die Autoren konzeptualisieren die verschiedenen Handlungsfelder der Musikdidaktik als «Kreislaufmodell Fachdidaktik Musik» rund um die Begriffe Wissen und Können und stellen dieses zur Diskussion. Sie verstehen das Modell als Plädoyer für einen produktiven Austausch innerhalb der Community zu den verschiedenen der Fachdidaktik inhärenten Anliegen. Zunächst wird das Modell im Professionsdiskurs und auf institutioneller Ebene verortet und anschliessend auf vier aktuelle schweizerische Positionen zum Begriff der Fachdidaktik Musik bezogen.

**Fachdidaktik Musik, Musikdidaktik, wissenschaftliche Fachdidaktik Musik, Praxisorientierung, Theorie und Praxis**

---

### Didactique de la musique : science ou pratique ?

**résumé** L'évolution des didactiques spécialisées vers une discipline scientifique entraîne pour la musique, parallèlement à la création de l'Association Suisse de Didactique de la musique (vfdm.ch) en 2016, une intensification du discours académique spécialisé. Ce faisant, un champ de tensions se révèle entre l'exigence de scientifcité, la proximité de la normativité et le vaste champ des savoirs d'action pratiques. Les auteurs conceptualisent les différents champs d'action de la didactique de la musique sous la forme d'un « modèle circulaire de didactique spécialisée de la musique » autour des notions de savoir et de savoir-faire et le soumettent à la discussion. Ils considèrent ce modèle comme un plaidoyer pour un échange productif au sein de la communauté sur les différentes préoccupations inhérentes à la didactique spécialisée. Dans un premier temps, le modèle est situé dans le discours professionnel et au niveau institutionnel, puis il est mis en relation avec les positions actuelles de notre pays sur la notion de didactique spécialisée de la musique.

**didactique de la musique, didactique scientifique de la musique, orientation pratique, théorie et pratique**

---

Kontrapunkte Cont  
— repoints Cont —  
rappunti Cuntrapun  
— cts —

## Music didactics: science or practice?

**abstract** *The development of subject didactics into an academic discipline has led to an intensification of the academic discourse in the field of music, parallel to the founding of the Swiss Association for Music Didactics (vfdm.ch) in 2016. It is characterised by a tension between the claim to scientificity, the proximity to normativity and the broad field of practical know-how. The authors conceptualise the various fields of subject didactics as a “circular model of music didactics” around the concepts of knowledge and know-how, and present it for discussion. They see the model as a plea for a productive exchange within the community on the various concerns inherent in subject-specific didactics. The model is first located in the discourse of the profession and at the institutional level, and then related to current local positions on the concept of subject didactics.*

*didactics of music, academic didactics of music, practical orientation, theory and practice*

---

## Einleitung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz gliedert sich seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in die Bereiche der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften sowie der berufspraktischen Ausbildung (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, 1993, S. 25). Diese Aufteilung orientiert sich im Wesentlichen an der Konzeptualisierung des Professionswissens nach Shulman (1987), die im Professionsdiskurs im deutschsprachigen Raum weiterentwickelt wurde (Baumert & Kunter, 2006) und sich mittlerweile etabliert hat (Kunter et al., 2017). Im Zuge dieser Entwicklung und zusätzlich gefördert durch die Akademisierung an den Pädagogischen Hochschulen haben sich die Fachdidaktiken von einer Methodenlehre zu einer wissenschaftlichen Disziplin entwickelt (Keller, 2022; Rothgangel et al., 2020).

Der wissenschaftliche Diskurs in der Fachdidaktik Musik intensivierte sich jedoch erst in den letzten Jahren, etwa zeitgleich mit der Gründung des Verbands Fachdidaktik Musik Schweiz (vfdm.ch) im Jahr 2016 (Chatelain & Huber, 2023). Blanchard et al. (2016) verweisen in ihrem Bericht über die Gründungsveranstaltung auf die Diskussionen in den Workshops zur «Positionierung der Fachdidaktik Musik» (S. 58) als Disziplin, in denen Wissenschaft und Kunst als Bezugsdisziplinen genannt wurden, ohne jedoch klären zu können, «welches denn die wissenschaftliche Bezugsdisziplin bzw. die Kunst sei, an der man sich orientieren solle» (S. 58). Alternativ wurde in den Workshops auch ein Bezug zu Lehrplänen als normative Instanz ins Spiel gebracht, aber als «nicht zukunftsweisend» (S. 58) und zu vielfältig interpretierbar verworfen.

In diesem Text stellen wir das «Kreislaufmodell Fachdidaktik Musik» vor, das die Disziplin als Vermittlerin zwischen der langjährig dominierenden Orientierung an der Praxis (Huber, 2016, 2022) und dem akademischen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit verortet und gleichzeitig beide Pole umfasst. Als Grundlage für das Modell dient eine Spurensuche entlang des Diskurses zum Begriff der Fachdidaktik Musik.

## Spurensuche

Werfen wir zunächst einen Blick auf den Diskurs in der deutschsprachigen Schweiz. Eine historische Perspektive wird im diskursanalytisch ausgerichteten SNF-Projekt «Schulmusikalische Diskurse der Deutschschweiz von 1970 bis 2010»<sup>1</sup> eingenommen. Huber (2016) kommt zum Schluss, dass sich im untersuchten Zeitraum «kein anhaltender musikpädagogischer Fachdiskurs etablieren» (S. 48) konnte (vgl. auch Huber, 2021, S. 45). Vielmehr herrschte ein «Primat der Praxis» und in der Ausbildung wurde von «angeborenem musikpädagogischem Geschick» oder einer «pädagogisch-didaktischen Grundbegabung» (Huber, 2016, S. 50) ausgegangen. Zwar scheint es eine gewisse Offenheit für «aktuelle erziehungswissenschaftliche und auch bildungspolitische Strömungen» (S. 53) gegeben zu haben, diese war aber immer verbunden mit der Kritik am elitären wissenschaftlichen Sprachduktus der deutschen Musikpädagogik und am fehlenden Praxisbezug. Zudem war von einer «genuin musikalische[n] Pädagogik und Didaktik» (S. 53) die Rede, die eine eigenständige Vermittlungsform für Kunstdisziplinen postulierte und sich von «einer als wesensfremd empfundenen erziehungswissenschaftlichen Allgemeindidaktik» (S. 53) distanzierte. Später bestätigen Huber und Marty (2021) die starke Praxisorientierung und den Skeptizismus gegenüber einer wissenschaftlichen Ausrichtung im Rahmen einer Analyse von 150 Rezensionen musikpädagogischer Literatur und Schulbücher. Darüber hinaus wird die fehlende Relevanz der Wissenschaft an deren Nichtgelingen der Kommunikation festgemacht. Huber und Marty stellen fest:

«Als Vermittlerin zwischen Wissenschaft und Praxis wäre die Fachdidaktik prädestiniert, zu diesem Gelingen beizutragen. Jedoch wird sie fast nicht diskutiert: bloß zwei Mal findet sie in unserem Korpus Erwähnung: Die Fachdidaktik war also

<sup>1</sup> Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz von 1970 bis 2010 (<https://data.snf.ch/grants/grant/166402>)

zwischen 1970 und 2010 in der Deutschschweiz eine diskursive Leerstelle.» (S. 285)

Der im untersuchten Zeitraum fehlende Diskurs in der Fachdidaktik darf indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass seit Langem fachdidaktische Kurse an Pädagogischen Hochschulen sowie an Musikhochschulen stattfinden und sich dabei ein implizites Selbstverständnis von Fachdidaktik Musik entwickelt hat. Jedoch zeigt gerade der zitierte Gründungsbericht deutliche Unterschiede zwischen den Verständnissen verschiedener Gründungsmitglieder auf.

Heute ist die postulierte diskursive Leerstelle nicht mehr zu eruieren. Seit einigen Jahren stellen wir eine zunehmende Bereitschaft von Schweizer Kolleg:innen fest, im Bereich der Fachdidaktik zu promovieren, wodurch sie einen zentralen Beitrag zur Etablierung des akademischen Diskurses leisten. Der grundlegende Begriff der Fachdidaktik Musik konturiert sich dabei allerdings erst wenig, weshalb wir den Blick vorerst auf den Diskurs im gesamten deutschsprachigen Raum ausweiten, um später die sich abzeichnenden Positionen nochmals aufzugreifen.

## Die Krux mit der Wissenschaftlichkeit

Die kurSORische Durchsicht einschlägiger Texte, die sich explizit mit der Begriffsdefinition von Fachdidaktik Musik beschäftigen, macht rasch klar, dass auch in Deutschland wenig Einigkeit und Eindeutigkeit herrscht. Immerhin zeigt sich, dass die Begriffe «Fachdidaktik Musik» und «Musikdidaktik» weitgehend synonym verwendet werden. Bei der Ausdifferenzierung des Begriffs erhält eine Frage besondere Aufmerksamkeit: jene nach der Wissenschaftlichkeit. Während dem eine deutliche Mehrheit gegenwärtiger Positionen den Wissenschaftsanspruch erhebt bzw. betont (z. B. Jank et al., 2020; Schatt, 2021; Stadler Elmer & Hoyningen-Huene, 2022), schlagen Hörmann und Meidel (2016) mit dem Bamberger Fachstrukturmodell vor, Musikdidaktik als explizit nicht wissenschaftliches Fachgebiet rund um die Unterrichtsplanung aufzufassen und sie damit von der wissenschaftlichen Musikpädagogik abzugrenzen. Das Bamberger Modell reagiert damit auf ein grundlegendes Problem,

welches sich aus einem ausschliesslichen Verständnis von Musikdidaktik als Wissenschaft ergibt: Die inhaltliche Auseinandersetzung, das «Nachdenken über Musikunterricht (einschliesslich der Unterrichtsplanung)» (Jank, 2021, S. 24), bezieht sich immer auch auf normative Setzungen, z. B. die Auswahl von Inhalten und Lernzielen. Solche Normsetzungen vorzunehmen, ist mit der Idee einer deskriptiven, hypothesenprüfenden oder theoriebildenden Wissenschaft nicht vereinbar (vgl. Stadler Elmer & Hoyningen-Huene, 2022). Normsetzungen außerhalb des Aufgabenbereichs der Fachdidaktik anzusiedeln, ist jedoch auch eine streitbare Auslegung, denken wir etwa daran, welch zentrale Rolle Fachdidaktiker:innen beim Aushandeln von Rahmenlehrplänen und vergleichbaren normgebenden Strukturen einnehmen können (Schatt, 2021, S. 36). Ein ausschliessliches Verständnis von Fachdidaktik Musik als Wissenschaft greift daher zu kurz und wird nicht allen Handlungsfeldern gerecht. Es stellt sich somit die Frage, wie die wissenschaftlichen und normativen Elemente produktiv in Beziehung gesetzt werden können.

Mit Blick auf den Hochschulbetrieb halten wir eine rein wissenschaftliche Begriffsdeutung auch aus einem zweiten Grund für fragwürdig: Sie impliziert die Forderung, durch persönliche Erfahrung erworbenes Handlungswissen von Lehrenden und Studierenden aus der fachdidaktischen Lehre auszuschliessen. Dass dies wenig sinnvoll wäre, zeigt z. B. die Forschung zu Individualkonzepten von Niessen (2016), in der sie auf die Bedeutung von Erfahrungen als Basis für die Verarbeitung von fachdidaktischem Wissen hinweist. Sowohl Brunner (2014) als auch Imthurn (2023) beschreiben darüber hinaus in der Praxis intuitiv erworbenes Handlungswissen im Bereich des Singens als Erfolgsgrundlage für den Musikunterricht. Der Einbezug des individuellen Erfahrungsschatzes von Lehrenden und Studierenden, ihr evidenzbasiertes Erfahrungswissen bzw. ihre «Alltagsempirie», wie Schulten und Lothwesen (2017, S. 9 f.) es formulieren, bildet aus unserer Sicht einen ebenso grundlegenden Bestandteil des Fachbereichs wie wissenschaftlich gesicherte Wissensbestände.

Ein ausschliesslich wissenschaftliches Begriffsverständnis scheitert also auf verschiedenen Ebenen. Ein expliziter Ausschluss der Wissenschaftlichkeit aus der Begriffsdeutung, wie vom Bamberger

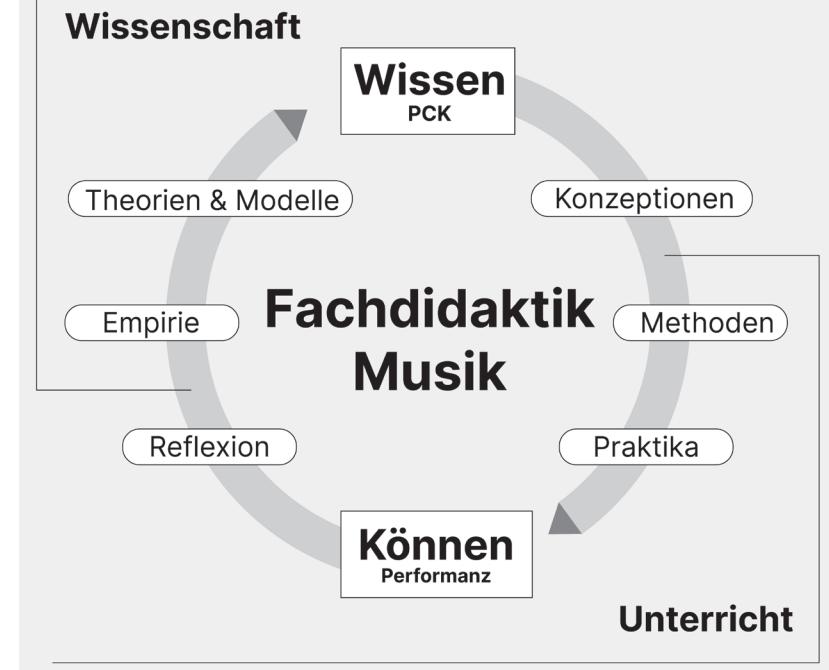


Abb. 1: Vom Wissen zum Können. Kreislaufmodell zur Fachdidaktik Musik

doyer für einen aktiv geförderten Austausch zwischen systematisch gesichertem Wissen und individuellem Können verstanden werden kann. Unser Verständnis wird im Folgenden anhand eines Modells veranschaulicht.

## Das Kreislaufmodell

In unserem «Kreislaufmodell Fachdidaktik Musik» (vgl. Abb. 1) verbinden wir unterschiedliche Handlungsfelder der Fachdidaktik Musik (bzw. Musikdidaktik) zu einem zirkulären System. Als fachdidaktische Handlungsfelder verstehen wir die Forschung, die Lehre in der Aus- und Weiterbildung, den Unterricht an und ausserhalb von allgemeinbildenden Schulen sowie interessensbezogene politische Mitwirkung.<sup>2</sup> Forschende, Lehrende und Lernende (Studierende und Weiterbildungsteilnehmende) bewegen sich in einem oder mehreren Bereichen und tragen gemeinsam dazu bei, diese Handlungsfelder weiterzuentwickeln und in Bezug zu setzen. Insgesamt soll dies zu einem Kreislauf führen, der die Produktion von Wissen, das Aushandeln von Normen und den Erwerb von unterrichtsbezogenem Können fruchtbar vereint. Im Folgenden beschreiben und begründen wir unser Modell entlang des Fachdiskurses der Professionsforschung. Wir nehmen außerdem eine institutionelle Perspektive ein und setzen das Modell in Relation zu verschiedenen Positionen im schweizerischen fachdidaktischen Diskurs.

Den Begriff «Wissen» verwenden wir in unserem Modell für fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*, PCK) nach Shulman (1987). Dieses beschreibt das fachspezifische Vermittlungswissen und grenzt es von Fachwissen (*content knowledge*) und pädagogischem Wissen (*pedagogical knowledge*) ab. Zusätzlich beziehen wir die Position von Puffer (2021) mit ein. Sie ergänzt in ihrem Modell professioneller Dispositionen das fachdidaktische Wissen durch berufsfeldspezifisch ausgebauten «musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten» (S. 40). Auf diese Weise beschränkt sich fachdidaktisches Wissen nicht

<sup>2</sup> Vergleiche dazu die Literaturanalyse zur Verortung von Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur bei Schreiber et al. (2022).

auf kognitive Aspekte, sondern bezieht das Künstlerisch-Handwerkliche mit ein.

Der Verweis von Puffer auf das beobachtbare Verhalten der Lehrkräfte, die Performanz – in Anlehnung an Blömeke et al. (2015) – führt uns zum Begriff «Können» als Gegenpol zu «Wissen». Unter «Können» subsummieren wir den Bereich der Kernpraktiken, die nach Fraefel (2021) einen pragmatischen Umgang mit dem unterrichtspraktischen Handeln versprechen. «Können» kann somit als Konglomerat von Praktiken und Performanzen bezeichnet werden, das sich im unterrichtspraktischen Handeln zeigt.

Die Verbindung von «Wissen» und «Können» zu einem Gesamtsystem wird auch durch die Überlegungen von Millicent und Forrester (2019) gestützt, die für das Fach Musik das Modell der professionellen Kompetenz nach Shulman (1987), bei uns als «Wissen» benannt, mit dem Konzept der *Core Practices* (vgl. Grossman, 2018), dem «Können», verbinden.

Im rechten Bereich des Kreislaufs – vom Wissen zum Können – verorten wir theoretisch fundierte bzw. empirisch begründete Modelle und musikpädagogische Konzeptionen (vgl. Lehmann-Wermser, 2016) als Grundlage für fachdidaktisches Denken und Handeln. Um aus Forschungswissen praktisches Handlungswissen zu generieren, braucht es geeignete Transformationsprozesse. Beispielsweise kann aus einer Dissertation ein fachdidaktisches Modul entwickelt werden, welches das Denken über oder Planen von Unterricht auf eine wissenschaftliche Grundlage stellt. Wir schlagen deshalb als ein weiteres Handlungsfeld der Fachdidaktik vor, diese auch als eine Form von Wissenschaftsvermittlung zu betrachten: «In der Wissenschaftskommunikation gilt es, nicht nur über Ergebnisse zu informieren, sondern in den Dialog auch mit den Schulbuchverlagen zu gehen, Lehrer:innenbildung zu betreiben und [die Resultate] im öffentlichen Diskurs gemeinsam zu reffertigen.» (Kruse, 2021) In diesem Sinne unterstützen wir den Ruf nach Nützlichkeit der Forschung, der bereits mehrfach erschallt ist.

Im linken Bereich des Kreislaufs – vom Können zum Wissen – erfolgt in verschiedenen Handlungsfeldern die Generierung von gesichertem Wissen. Bereits die Reflexion von Unterricht, z. B. in berufsprak-

tischen Seminaren, führt, wenn sie kriteriengestützt betrieben wird, zu Erkenntnissen, die über die Alltagsempirie hinausgeht. An diese Erkenntnisse knüpfen direkt oder indirekt empirische Studien in wissenschaftlicher Tradition an und führen zu neuen Theorien oder überprüfen deren Hypothesen. Keller (2022) postuliert denn auch, dass die Hinwendung zur Empirie den «Gegenstandsbereich der Fachdidaktik erweiterte und ihr bei der Entwicklung zu einer eigenständigen, empirischen Wissenschaft [...] entscheidende Impulse lieferte.» (S. 353)

In unserem Kreislaufmodell fungieren die Handlungsfelder der Fachdidaktik Musik mit den Polen Wissenschaft und Praxis als Drehscheibe, wobei sich fachliches Wissen und praktisches Können aufeinander beziehen und zugleich in einem Gleichgewicht stehen müssen, damit der Kreislauf bzw. die Drehscheibe nicht in Unwucht gelangt. Mit ähnlicher Intention beschreibt Vollmer (2017) den in den Fachdidaktiken etablierten Typus der «prozessorientierte[n] Entwicklungsforschung» (S. 13), die das gemeinsame systematische Bearbeiten identifizierter Probleme zum Ziel hat, «um langfristig die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu schließen oder zumindest zu verringern.» (S. 13 f.)

Wie kann das gelingen? Der Kreislauf bleibt in Bewegung, wenn die Bereitschaft oder gar die Absicht der fachdidaktischen Community dazu besteht. Dies hiesse, dass sich weder die Wissenschaft von der Praxis distanziert noch die Praxis sich Theorien und Modellen der Wissenschaft verschliesst, sondern sich eine fachdidaktische Denkweise etablieren kann, die Wissen und Können als Ganzheit versteht.

Betrachten wir nun unser Modell aus einer institutionellen Perspektive. Der Aufbau fachdidaktischer Forschungsabteilungen an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz führte in der Vergangenheit mancherorts zu einer Trennung zwischen Lehre und Forschung. So werden methodische Kurse, Praktika und Reflexionsseminare in der Lehre zusammengefasst, der Wissenschaftsbetrieb wird aber in einer anderen Abteilung verantwortet und befindet sich für Musik an einigen Orten erst im Aufbau. Um den Kreislauf möglichst reibungsfrei in Schwung zu bringen, wäre es von Vorteil, in einer Institution die Verantwortung für Lehre und Forschung in derselben Organisationseinheit zusammenzuführen. Ob die verschiedenen Aufgaben der Musikdidaktik in

Personalunion vereint oder in einem Team verteilt sind und ob eine Studie direkten oder indirekten Nutzen für die Praxis generieren kann, sind Fragen, die unter Berücksichtigung der jeweiligen Verhältnisse geklärt werden müssen und die Zirkularität nicht grundsätzlich tangieren.

Unsere Erfahrungen mit Studierenden zeigen eine weitere Herausforderung auf. Das Lesen und Verarbeiten musikpädagogischer Forschungsbeiträge ist aufgrund ihrer Länge und Komplexität innerhalb der in Fachdidaktikseminaren zur Verfügung stehenden Zeit nur beschränkt möglich. In praxisorientierten musikpädagogischen Fachzeitschriften wiederum erachten manche Redaktionen die wissenschaftliche Verortung als unnötig oder sie fällt knapp aus. Als Ergänzung zu diesen Beiträgen könnten wir uns eine Textsorte vorstellen, die in überschaubarer Form konsequent «Wissen» und «Können» verbindet, indem sie wissenschaftliche Grundlagen vorstellt und einordnet, mit Modellen und Konzepten verbindet und daran anschliessend Trainingsfelder für praktisches Handeln beschreibt.

Sowohl der Blick auf Institutionen wie auch die Studierendenperspektive weisen also auf eine mangelhafte systemische Verknüpfung von Wissen und Können hin<sup>3</sup>. Inwiefern sich bereits ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Lehre bemerkbar macht, wird derzeit in zwei SNF-Projekten<sup>4</sup> für die Sekundarstufen untersucht.

## Vier aktuelle Positionen

Zurück zum aktuellen Diskurs in der Schweiz. In den acht Jahren seit der Gründung des vfdm.ch sind einige Texte entstanden, die sich in unterschiedlicher Tiefe dem Begriff Fachdidaktik Musik annähern oder sich auf diesen beziehen, aber nicht in einen wechselseitigen Dialog treten. Nach unserer eigenen Positionierung beziehen wir vier zufällig

<sup>3</sup> Dass dies auch in Deutschland problematisiert wird, zeigt der Tagungsbericht zur Emerierung von Andreas Lehmann-Wermser (Tralle, 2024). Die Meinungen zum Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis gehen allerdings auseinander.

<sup>4</sup> Musik, ein leerer Signifikant? (<https://data.snf.ch/grants/grant/206316>); Gymnasialer Musikunterricht als Spiegel einer praxisbasierten Didaktik: Wissensordnungen in einem Schulfach ohne wissenschaftliche Disziplin und diskursiv konturierte Fachdidaktik (<https://data.snf.ch/grants/grant/215658>).

gewählte, sich kontrastierende fachdidaktische Beiträge auf unser Kreislaufmodell, in der Absicht, dem akademischen Streit in der Schweiz Anschub zu verleihen.<sup>5</sup>

Für Hofstetter (2021) stehen zwei Kriterien im Zentrum der Musikdidaktik. Erstens wird als vorrangige Bezugsdisziplin für das Fach Musik die Kunst benannt, «da diese Lehrberufe die Vermittlung der Kunst beinhalten» (S. 158), sodass künstlerisches Wissen (*artistic knowledge*) in den Fokus rückt. Dabei spielt *situated knowledge*, die «Kontext- und damit auch Personenabhängigkeit allen Wissens eine grosse Rolle» (S. 158). Fachdidaktische Kompetenzen werden damit als individuelle Wissensbestände entlang einer künstlerischen Entwicklung definiert.<sup>6</sup> Zweitens postuliert Hofstetter das Lernen am Modell bzw. eine implizite Fachdidaktik: «Im Handeln der Dozierenden erleben die Studierenden [...] Methoden und Vorgehensweisen, welche als implizite fachdidaktische Anteile identifiziert werden können und welche das zukünftige Handeln der Studierenden stark prägen.» (S. 159) Hofstetter beschreibt zwar, dass diese impliziten Anteile im Fachdidaktikunterricht an der Hochschule für Musik Basel reflektiert und damit explizit gemacht werden, die Explikation scheint in Hofstetters Konzept aber nicht im Zentrum zu stehen. Dass die künstlerische Entwicklung und das Lernen am Modell grossen Einfluss auf die Entwicklung von angehenden Musiklehrpersonen haben, stellen wir nicht in Frage. Allerdings – und darin sehen wir die zentrale Differenz zu unserem Kreislaufmodell – ist es bei diesem Ansatz nicht vorgesehen, empirisch oder theoretisch fundierte fachdidaktische Wissensbestände zu produzieren, die allgemeingültigen Charakter haben und somit über das *situated knowledge* hinausgehen.

Stadler Elmer und Hoyningen-Huene (2022) konzeptualisieren die Fachdidaktiken und spezifisch die Fachdidaktik Musik als Wissenschaft auf Basis der Theorie der Systematizität, welche den Grad an Systema-

<sup>5</sup> Eine Möglichkeit, wie sich ein akademischer Streit entfalten kann, zeigt z. B. Wallbaum (2024), der seine durch Kollegen in Frage gestellte Position vertieft begründet. Sein Artikel passt zu unserem Beitrag, da er die Normativität von musikdidaktischer Forschung diskutiert.

<sup>6</sup> Schatt (2023) geht sogar einen Schritt weiter, indem er Kunstwerken eine inhärente Didaktik zuschreibt.

tisierung von Wissen als Beleg für deren Wissenschaftlichkeit nimmt.<sup>7</sup> Sie legen einen Schwerpunkt auf das Beschreiben von Unterricht und weisen auf die Antinomie zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und den vielfältigen normativen Setzungen im Unterricht hin. Ihr Vergleich mit den Pflegewissenschaften, die sich mit «Wirkungen, Effizienz und Verbesserbarkeit» (S. 530) der Pflegeprozesse beschäftigen und sich damit auf explizite Ziele beziehen, führt sie zum Schluss, dass sich auch die wissenschaftliche Musikdidaktik auf die lokalen bildungspolitischen Ziele zu beziehen habe:

«Natürlich können diese Ziele nicht von den empirischen Wissenschaften selbst aufgestellt und begründet werden. Vielmehr sind sie das Resultat von essentiell politischen Prozessen, in denen verhandelt und festgelegt wird, welche Ziele die entsprechenden Bildungsinstitutionen erreichen sollen.» (S. 530)

Abgesehen davon, dass in den kompetenzorientierten Lehrplänen die angestrebten Ziele kaum genügend klar definiert sind und nur beschränkt Kompetenzmodelle vorhanden sind, die es erlauben, das Erreichen von Bildungszielen analog zu Pflegewissenschaften einer empirischen Prüfung zu unterziehen, stellen wir an dieser Stelle das von Stadler Elmer und Hoyningen-Huene postulierte Rollenverständnis von wissenschaftlicher Musikdidaktik in Frage. Mit dem kategorischen Ausschluss von normativen Fragestellungen zeichnen sie ein hierarchisches Gefälle zwischen einer übergeordneten Bildungspolitik, befugt zu normativen Setzungen, und einer untergeordneten, wissenschaftlich ausgerichteten Fachdidaktik, verpflichtet zu wertneutraler Analyse.

Dies steht in Gegensatz zu unserer Haltung, die in der Praxis unausweichlichen normativen Setzungen im Rahmen eines zirkulären Prozesses in Relation zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu setzen, als fachdidaktische Community gemeinsam auszuhandeln und entsprechend in die Bildungspolitik hineinzuwirken. Wie Schatt (2021) sehen wir es gerade als Aufgabe der Fachdidaktik, die bildungspolitischen

Normen zu justieren und nicht nur in einer beobachtenden Rolle zu bleiben.

Aus einer kultursoziologischen Perspektive argumentiert Blanchard (2021). Seine hegemonietheoretisch fundierte Analyse von Musikunterricht bezieht er explizit nicht auf «musikdidaktische, -wissenschaftliche oder andere Konzepte» (S. 241). Er verzichtet auf einen normativen Blick und fordert stattdessen eine «Didaktik der Dekonstruktion» (S. 247) für den jeweiligen Unterricht. Er leistet damit einen Beitrag zum Verständnis, wie sich Musikunterricht konstituiert, bezweifelt aufgrund der fehlenden Repräsentativität seiner spezifischen Analyse allerdings, ob es «einheitliche [...] Ansatzpunkte für die dekonstruktive Didaktik gibt» (S. 247). Ob sich sein Ansatz der Idee fachdidaktischer Seminare, die eine Vermittelbarkeit des Lehrberufs voraussetzen, entzieht bzw. sich spezifisch nur zur Reflexion von bereits erfolgtem Unterricht eignet oder ob die Idee der Dekonstruktion auch Momente der Wissenskonstruktion ermöglicht, um Unterricht in einem normativen Sinn neu zu denken, wäre als Diskurslinie spannend weiterzuverfolgen. Blanchards Beitrag sehen wir als typisches Beispiel für empirische Theoriebildung, die in unserem Kreislaufmodell auf der linken und oberen Seite angesiedelt ist.

Zurmühle (2021) betont mit seinem Rahmenmodell die Pluralität innerhalb des musikpädagogischen Diskurses und stellt diese mithilfe von Gegensatzpaaren dar, die sich den Polen «Konservatorium» und «Laboratorium» zuordnen lassen. Die Aufgabe der Fachdidaktik versteht er «als die bewusste Gestaltung der Ermöglichung von Lernprozessen [...]» (Zurmühle & Brotbeck, 2022) innerhalb dieser Polaritäten. Aufbauend auf musicalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten sollen Studierende ein fachdidaktisches Denken erwerben: «In der Fachdidaktik muss es uns gelingen, die Studierenden an den Punkt zu bringen, an dem sie merken, dass es unterschiedliche Arten gibt, Musik zu unterrichten und dass sie zwischen unterschiedlichen Konzepten und Vorgehensweisen differenzieren können.» (Zurmühle & Brotbeck, 2022) Damit positioniert Zumühle Fachdidaktik als die Bezugnahme von praktischem Handeln auf theoretische Konzepte bzw. auf die bewusste Auswahl von Handlungsstrategien auf der Basis fachdidaktischer

Überlegungen. Die Position von Zumühle deckt sich somit mit den wesentlichen Aspekten der rechten Seite unseres Modells. Inwiefern die linke Seite des Kreislaufmodells, die Reflexion von Unterricht bzw. eine empirische oder theoretische Forschung eine Rolle spielt, wird im zitierten Text zum Rahmenmodell nicht besprochen.

## Zusammenfassung und Seitenblick

In unserem Beitrag beschreiben wir ein Modell, das die Fachdidaktik Musik (Musikdidaktik) als akademische Disziplin beschreibt, in der verschiedene Handlungsfelder in einem zirkulären System aufeinander bezogen werden. Der Bereich des «Wissens» – sowohl die Produktion von fachdidaktischem Wissen als auch deren Übersetzung in konkrete fachdidaktische Konzeptionen – soll dabei dynamisch in Form eines Kreislaufs mit dem «Können» – der Etablierung und Konsolidierung einer fachdidaktischen Denk- und Handlungsweise – verbunden werden. Die Interaktion zwischen den beschriebenen Handlungsfeldern scheint uns in besonderem Mass wichtig, um die Nachwirkungen der langjährigen Distanzierung der Praxis von der Wissenschaft (Huber, 2024) zu überwinden. Der Ruf von Keller (2022) an die Gesamtheit der Fachdidaktiken ist deshalb für die Musikdidaktik besonders wichtig: «Die Qualität dessen, was in einer akademischen Disziplin geleistet wird, bemisst sich ebenso stark an Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität des wissenschaftlichen Outputs wie an Fragen der praktischen Nützlichkeit.» (S. 350) Die Etablierung der akademischen Disziplin Fachdidaktik Musik ist aus unserer Sicht eine Chance, die verschiedenen Handlungsfelder als sich aufeinander beziehende Perspektiven zu betrachten.

Wir schliessen diesen Text, wie wir ihn begonnen haben: Mit einem Fundstück unserer Spurensuche. Im Bereich der Psychotherapie befasst sich von Schlippe (2008) mit der Frage, welcher der vier Perspektiven Handwerk, Kunst, Profession und Wissenschaft die systemische Praxis am ehesten zuzuordnen sei. Er kommt zum Schluss, dass eine Entscheidung zwischen den vier Begriffen völlig sinnlos sei, «zumal die Begriffe selbst in sich vielschichtig sind und sich überschneiden» (S. 456). Als übergeordnete Klammer und Lösung des Problems bringt er den Begriff

des Spiels ein und plädiert dafür, die «Freude am Spiel und an der Improvisation, auch das Unvorhersehbare und Unvorhergesehene mit einzubeziehen» wie auch «die Bereitschaft, sich selbst nicht zu ernst zu nehmen» (S. 465). Damit beschreibt von Schlippe eine Handlungsqualität, die wir auch für die Musikdidaktik für zentral halten, sei es mit Blick auf den vermeintlichen Gegensatz von Wissenschaft und Praxis wie auch auf unterschiedliche fachdidaktische Positionen: das virtuose, lustvolle, spielerische Wechseln zwischen verschiedenen Perspektiven.

## Literaturverzeichnis

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Blanchard, O. (2021). «Die Songs der Schüler\*innen» und «die Songs der Lehrer\*innen». Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 233–250). Waxmann.

Blanchard, O., Hofer, T., Huber, J. & Zurmühle, J. (2016). Wunsch nach vielfältiger Eindeutigkeit: Bewegung in der Schweizer Musikdidaktik. Zur Gründung des Verbandes Fachdidaktik Musik Schweiz. *Diskussion Musikpädagogik*, 71, 56–59.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

Brunner, G. (2014). Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In M. Fröhlich & G. Brunner (Hrsg.), *Impulse der Musikdidaktik. Festschrift für Mechtilde Fuchs* (S. 231–270). Helbling.

Carrier, M. (2015). Systematizität: Eine systematische Charakterisierung der Wissenschaft? Kommentar zu Paul Hoyningen-Hunes «Systematicity». *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 69(2), 230–234.

Chatelain, S. & Huber, J. (2023). *Recherches en éducation musicale scolaire en Suisse dans les années 2000/Mapping der musikdidaktischen Forschungsaktivitäten in der Schweiz*. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/7280>

Fraefel, U. (2021). Pragmatismus als theoretische Grundlage der Berufspraktischen Studien? In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), «Grau, theurer Freund, ist alle Theorie? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien» (S. 109–128). Waxmann.

Grossman, P. (Hrsg.). (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.

Hofstetter, B. (2021). Chorarbeit als Beitrag zur künstlerischen Bildung auf der Sekundarstufe II: Ein Einblick in Praxis und Ausbildung in der Nordwestschweiz. In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz. Les cultures d l'enseignement musical à l'école en Suisse* (S. 151–160). Chronos.

Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Waxmann.

Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity: The nature of science*. Oxford University Press.

Huber, J. (2016). «Tasten- und Saitenhandwerker» vs. «Forschergilde»: Der Diskurs um die «richtige» Musiklehrer\_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 45–58). Waxmann.

Huber, J. (2021). Die Nullerjahre in der Schulmusik der Deutschschweiz: Eine Dekade «diskursive Stille»? In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz. Les cultures d l'enseignement musical à l'école en Suisse* (S. 43–62). Chronos.

Huber, J. (2024). Des Schweizers «Hang fürs Praktische» oder: Wie man sich Autorität im Diskurs um die Musikpädagogik erwirbt. In M.-A. Camp, B. Brabec & D. Klebe (Hrsg.), *Autoritätsbildungen in der Musik* (S. 149–160). Chronos.

Huber, J. & Marty, C. (2021). Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 277–296). Waxmann.

Imthurn, G. (2023). *Assessment des Singens in der Sekundarstufe 1: Eine qualitative Interviewstudie*. LIT Verlag. <https://doi.org/10.52038/9783643803412>

Jank, W. (Hrsg.). (2021). «Musik-Didaktik»: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (9. komplett überarbeitete Auflage). Cornelsen.

Jank, W., Knigge, J. & Niessen, A. (2020). Musikdidaktik. In M. Rothgang, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2* (S. 262–288). Waxmann.

Keller, S. D. (2022). Von der Methodenlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. Entwicklung der Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 349–364. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.2022.9170>

Kruse, N. (2021). Viel erreicht und viel zu tun! – Zum neuen Verzeichnis grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 26(51), 11–17.

Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37–54). Springer Fachmedien.

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3)

Lehmann-Wermser, A. (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch* (Bd. 3). Wißner-Verlag.

Millican, J. S. & Forrester, S. H. (2019). Pedagogical Content Knowledge and Core Practices for Music Teaching. In C. M. Conway, K. Pellegrino, A. M. Stanley & C. West (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States* (S. 377–393). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.18>

Niessen, A. (2016). Zum Verhältnis von Individualkonzepten und (musik-)didaktischen Konzeptionen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch* (S. 145–156). Wißner-Verlag.

Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71.

Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2020). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2*. Waxmann.

Schatt, P. W. (2021). *Einführung in die Musikpädagogik* (2. Aufl.). wbg Academic.

Schatt, P. W. (2023). *Weltverbesserung durch Kunst: Ein Kulturdiagramm impliziter Didaktik*. Waxmann Verlag.

Schlippe, A. von. (2008). Systemische Praxis zwischen Handwerk, Kunst, Wissenschaft und Profession. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 15(4), 455–467.

<https://doi.org/10.1007/s11613-008-0104-6>

Scholz, O. R. (2015). Wissenschaft, Systematizität und Methoden: Anmerkungen zu Paul Hoyningen-Huene «Systematicity. The Nature of Science». *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 69(2), 235–242.

Schreiber, F., Cramer, C. & Randak, M. (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 97–110.

<https://doi.org/10.36950/bzl.40.1.2022.9197>

Schulten, M. L. & Lothwesen, K. S. (2017). *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Waxmann.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen: Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*.

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

Stadler Elmer, S. & Hoyningen-Huene, P. (2022). Zur Konstitution der Fachdidaktiken als Wissenschaft. *Atti del 5° Convegno sulle didattiche disciplinari*, 526–532.

<https://doi.org/10.33683/dida.22.05.85>

Tralle, E.-M. (2024). Teilhabeforschung, Kompetenzforschung und Wissenschafts-Praxis Kommunikation: Bericht zum Symposium anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 15.

<https://doi.org/10.62563/bem.v2024243>

Vollmer, H. J. (2017). Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland. In H. Bayrhuber, V. Frederking, M. Hammann, M. Hemmer, I. Parchmann, B. Ralle, M. Rothgangel, L. Schön, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik: Allgemeine Fachdidaktik, Band 1* (S. 11–14). Waxmann.

Wallbaum, C. (2024). Qualität von Musikunterricht und Normativität musikpädagogischer Forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 15, 1–22.

<https://doi.org/10.62563/bem.v2024238>

Zurmühle, J. (2021). Entweder oder, sowohl als auch, weder noch, gar nichts: Rahmenmodell für Unterrichtskonzepte für den schulischen Musikunterricht in Kindergarten und Primarschule. In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz. Les cultures d l'enseignement musical à l'école en Suisse* (S. 161–179). Chronos.

Zurmühle, J. & Brotbeck, R. (2022, 7. September). Sorgenkind Schulmusik: Jürg Zurmühle und Roman Brotbeck im Gespräch über die musikalische Bildung. Schweizer Musikzeitung.

<https://www.musikzeitung.ch/smz/2022/09/sorgenkind-schulmusik>

**Empfohlene Zitierung / Citation recommandée**  
 Imthurn, G. & Lichtsteiner, D. (2024). Fachdidaktik Musik: Wissenschaft oder Praxis? Kontrapunkte – Contrepoints – Contrappunti – Cuntrapuncts, (1), 13–31.  
<https://doi.org/10.26034/cm.kte.2024.6213>