

Wissenschaftspropädeutik in der Schule –
Musik und Literatur
als wissenschaftspropädeutisches Seminar in der
gymnasialen Oberstufe

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
der
Fakultät „Musik“
der
Universität der Künste Berlin

vorgelegt von

Mirjam Boggasch

aus

Mannheim/Neckarau

Gutachter: 1. Prof. Dr. Christoph Richter (Universität der Künste Berlin)
2. Prof. Dr. Ulrich Mahler (Universität der Künste Berlin)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 6 |
| TEIL I: WISSENSCHAFTSPROPÄDEUTIK IN DER SCHULE | 10 |
| 1) Vorbemerkung: Das <i>Wissenschaftspropädeutische Seminar</i> in der gymnasialen Oberstufe in Bayern – Anlass und Begründung für die Einführung | 10 |
| a) Seminare an der gymnasialen Oberstufe in Bayern – eine neue Unterrichtsform | 10 |
| b) Schulversuch „Seminare in der Oberstufe“ – Erprobungsphase | 12 |
| 2) Was ist und bedeutet Wissenschaftspropädeutik? | 14 |
| a) Wissenschaftspropädeutik – eine Begriffsklärung | 14 |
| b) Von der philosophischen Propädeutik zur Wissenschaftspropädeutik | 17 |
| c) Wissenschaftspropädeutik – in pädagogischen Perspektiven | 26 |
| d) Fazit: Wissenschaftspropädeutik als allgemeines Ziel | 52 |
| 3) Der wissenschaftspropädeutische Anspruch der gymnasialen Oberstufe | 56 |
| a) in den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen seit den <i>Tübinger Beschlüssen</i> 1951 | 56 |
| b) in den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen seit der <i>Bonner Vereinbarung</i> 1972 | 62 |
| c) in den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen seit der <i>Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II</i> 2006 | 76 |
| d) Fazit: Wissenschaftspropädeutik als Ziel der gymnasialen Oberstufe | 79 |
| 4) Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik | 85 |
| a) Besonderheiten und spezielle Bereiche im Fach Musik | 85 |
| b) Wissenschaftspropädeutik als Einführung in (musik)wissenschaftliches Arbeiten und Denken im Sinne einer Vorbereitung auf ein Fachstudium | |

| | |
|--|------------|
| oder eine Berufsausbildung | 89 |
| c) Wissenschaftspropädeutik als Einübung allgemeiner Haltungen und Einstellungen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung | 113 |
| d) Fazit: Wissenschaftspropädeutik als Ziel im Musikunterricht | 126 |
| 5) Wissenschaftspropädeutik in der Praxis: | |
| das <i>Wissenschaftspropädeutische Seminar</i> – ein Modell in Bayern | 132 |
| a) <i>Wissenschaftspropädeutisches Seminar</i> (= Propädeutikum) in Bayern – Vorgaben des Modellversuchs | 132 |
| b) <i>Wissenschaftspropädeutisches Seminar</i> (= Propädeutikum) in Bayern – Vorgaben, Inhalte, Ziele | 134 |
| c) Fazit: Zielsetzung des <i>Wissenschaftspropädeutischen Seminars</i> | 140 |
| | |
| TEIL II: DAS WISSENSCHAFTSPROPÄDEUTISCHE SEMINAR IN DER PRAXIS | 143 |
| | |
| 1) „Musik und Literatur“ – ein <i>Wissenschaftspropädeutisches Seminar</i> im Modellversuch | 143 |
| a) Formulierung des Modellversuchs „Musik und Literatur“ | 143 |
| b) Inhalt und Begründung des Rahmenthemas | 144 |
| c) Einzelthemen und mögliche Fragestellungen | 146 |
| d) Überblick über Literatur zum Thema „Musik und Literatur“ | 150 |
| e) Überblick über zugelassene Schulbücher zum <i>Wissenschaftspropädeutischen Seminar</i> | 156 |
| f) Fazit: Zielsetzung des <i>Wissenschaftspropädeutischen Seminars</i> „Musik und Literatur“ | 158 |
| | |
| 2) „Musik und Literatur“ im Modellversuch – Planung und Durchführung des <i>Wissenschaftspropädeutischen Seminars</i> | 162 |
| a) Vorüberlegungen: Fragestellungen und Zielsetzungen | 162 |
| b) organisatorische Vorgaben und Rahmenzeitplan | 166 |
| c) Themen und Inhalte | 168 |
| d) Unterrichtsformen, Lehrer-Schüler-Rollen | 173 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| e) | Bewertungskriterien und Möglichkeiten der Leistungserhebung | 179 |
| f) | Beschreibung des Seminarverlaufs: Einführung, Themenfindung, Informationsbeschaffung, Informationsauswertung, Auseinandersetzung mit Einzelaspekten, Dokumentieren, Präsentieren, Reflexion | 184 |
| 3) | Beispiele aus der Seminarpraxis | 214 |
| a) | Musik und Rhetorik: Affektenlehre und musikalisch-rhetorische Figuren – kritische Auseinandersetzung mit Fachliteratur | 215 |
| b) | Musik und Literatur: <i>Mondnacht</i> von ROBERT SCHUMANN/JOSEPH VON EICHENDORFF und <i>Abendlied</i> von JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ/MATTHIAS CLAUDIUS – eigenständiges Analysieren und Exzerpieren von Fachaufsätzen | 220 |
| c) | Literatur in der Musik: <i>Der Zauberlehrling</i> von PAUL DUKAS, ein Unterrichtskonzept – kreative Reduktion und Unterrichtsgestaltung | 229 |
| d) | Musik in der Literatur: <i>fmsbwtözäu / pggiv-..?mü</i> , eine Annäherung an die Thematik der Wortmusik – phantasievolle Unterrichts- und Aufführungspraxis | 236 |
| e) | Musik in der Literatur: TOLKIEN und Musik – selbständiges Neu-Entdecken von altbekanntem Lesestoff | 242 |
| f) | Musik und Literatur: E. T. A. HOFFMANN: Musikschriftsteller und Komponist – reflektiertes Zusammenfassen von Fachliteratur | 247 |
| 4) | Wissenschaftspropädeutik in der Schule – Zusammenfassung und Reflexion | 253 |
| a) | Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe: Möglichkeiten und Chancen des <i>Wissenschaftspropädeutischen Seminars</i> | 253 |
| b) | Das <i>Wissenschaftspropädeutische Seminar</i> als Beitrag zu einer „neuen Lernkultur“ | 266 |
| c) | Rückblick und Ausblick | 279 |
| | Abkürzungsverzeichnis | 283 |
| | Literatur- und Medienverzeichnis | 284 |

Inhaltsübersicht des Dokumentationsteils (S. I-CXXXIV) siehe S. II-III

Einleitung

„Neue Wege werden nur dann möglich, wenn Freiräume für Schulen und für das intensive Erleben und Arbeiten in ihnen eröffnet werden.“ (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008, S. 10)

Diese zukunftsorientierte Forderung findet sich in der Einleitung des von JOSEF KEUFFER und MARIA KUBLITZ-KRAMER, Leiter und Lehrende am Bielefelder Oberstufen-Kolleg, herausgegebenen Bandes zur Weiterentwicklung der Oberstufe mit der aktuellen Frage: *Was braucht die Oberstufe?* (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008).

„**Wissenschaftspropädeutik in der Schule – Musik und Literatur als wissenschaftspropädeutisches Seminar in der gymnasialen Oberstufe**“ lautet der Titel der vorliegenden Arbeit, die versucht, eine mögliche Antwort darauf zu finden, was die gymnasiale Oberstufe im Hinblick auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und Lernen braucht. Der Begriff *Wissenschaftspropädeutik* selbst in Bezug auf die gymnasiale Oberstufe ist nicht neu: Erstmals findet er sich 1959 in WILHELM FLITNERS Überlegungen zu den Lehrmethoden und Aufgaben eines Schulfach-unabhängigen „wissenschafts-propädeutischen Gymnasial-Oberkurses“ (Flitner 1959, S. 71), und als philosophische Propädeutik führte Mitte des 19. Jahrhunderts das eigenständige Unterrichtsfach Philosophie in der gymnasialen Oberstufe in Preußen in Grundprobleme der Logik, der Erkenntnistheorie und der Ethik ein; bereits im 17. Jahrhundert wurde – basierend auf den *septem artes liberales* der Spätantike – an Gymnasien ein Latein, Logik, Physik und Metaphysik umfassender Kurs angeboten. Neue Wege ermöglicht jedoch das aktuelle Konzept der gymnasialen Oberstufe in Bayern: mit der Einführung der neu gestalteten *Seminare in der Oberstufe* werden notwendige Freiräume geschaffen, und das innerhalb eines Schulversuchs entwickelte und erprobte Seminar „Musik und Literatur“ als *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* in der gymnasialen Oberstufe ist ein Beispiel für einen neuen Weg, der das „intensive Erleben und Arbeiten“ (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008, S. 10) im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik in der Schule ermöglicht.

Die vorliegende Arbeit versucht, zum Nachdenken über Wissenschaftspropädeutik in der Schule anzuregen, indem sie beschreibt und reflektiert, wie in der Oberstufe gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern wissenschaftspropädeutisch gearbeitet werden kann. Als Möglichkeit für Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen

Oberstufe soll hier der bayerische Modellversuch des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* „Musik und Literatur“ vorgestellt werden – als ein in und aus der Schulpraxis heraus entwickelter Beitrag innerhalb der Diskussion um eine „neue Lernkultur“.

Ausgehend von einer Begriffsklärung im Hinblick auf das Verständnis von Wissenschaftspropädeutik in der Schule und basierend auf den Vorgaben des Schulversuchs und auf den unterrichtspraktischen Erfahrungen aus dem einjährigen Modellseminar „Musik und Literatur“ versucht die vorliegende Arbeit aufzuzeigen, welche Ziele wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Schule verfolgen kann und soll, welche organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Voraussetzungen geschaffen werden müssen und auf welche Art und Weise wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann.

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: **Teil I** beschäftigt sich grundsätzlich mit *Wissenschaftspropädeutik in der Schule*, versucht eine Definition und eine Begriffsklärung und beleuchtet das Verständnis von Wissenschaftspropädeutik aus historischen, pädagogischen und schulpolitischen Perspektiven. **Teil II** beschreibt *Das Wissenschaftspropädeutische Seminar „Musik und Literatur“ in der Praxis*.

Teil I der Arbeit wird eingeleitet durch die Vorbemerkung *Das Wissenschaftspropädeutische Seminar in der gymnasialen Oberstufe in Bayern*, die *Anlass und Begründung für die Einführung* beleuchtet und die neue Unterrichtsform *Seminare an der gymnasialen Oberstufe in Bayern* sowie den *Schulversuch „Seminare in der Oberstufe“* in der Erprobungsphase skizziert.

Um die Ausgangsfrage *Was ist und bedeutet Wissenschaftspropädeutik?* klären zu können, werden nach einer *Begriffsklärung* der Weg von der *philosophischen Propädeutik zur Wissenschaftspropädeutik* und die *Wissenschaftspropädeutik in pädagogischen Perspektiven* beschrieben. In einem ersten Fazit wird zunächst *Wissenschaftspropädeutik als allgemeines Ziel* dargestellt.

In einem nächsten Schritt setzt sich die Arbeit mit dem *wissenschaftspropädeutischen Anspruch der gymnasialen Oberstufe* auseinander und geht in drei Abschnitten ein auf die Beschlüsse, Vereinbarungen und Empfehlungen seit den *Tübinger Beschlüssen* von 1951, seit der *Bonner Vereinbarung* von 1972 und seit der aktuellen *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* von 2006. In einem zweiten Fazit wird *Wissenschaftspropädeutik als Ziel der gymnasialen Oberstufe* beleuchtet.

Das Kapitel *Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik* setzt sich mit den Besonderheiten und den speziellen Bereichen im Fach Musik auseinander und beschreibt Wissenschaftspropädeutik zum einen als Einführung in (musik)wissenschaftliches Arbeiten und Denken im Sinne einer Vorbereitung auf ein Fachstudium oder eine Berufsausbildung und zum anderen als Einübung allgemeiner Haltungen und Einstellungen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung und präzisiert in einem dritten Fazit *Wissenschaftspropädeutik als Ziel im Musikunterricht*.

Das letzte Kapitel des ersten Teils leitet über zur *Wissenschaftspropädeutik in der Praxis* und stellt das *Wissenschaftspropädeutische Seminar als ein Modell in Bayern* vor; es werden die Vorgaben des Modellversuchs sowie die Vorgaben, Inhalte und Ziele des Wissenschaftspropädeutischen Seminars zusammengefasst und als viertes Fazit die *Zielsetzung des Wissenschaftspropädeutischen Seminars* in der neuen gymnasialen Oberstufe in Bayern.

Teil II der Arbeit stellt *Das Wissenschaftspropädeutische Seminar in der Praxis* dar: zunächst wird das Seminar „*Musik und Literatur*“ als *ein Wissenschaftspropädeutisches Seminar im Modellversuch* erläutert im Hinblick auf die Formulierung des Modellversuchs „Musik und Literatur“, auf den Inhalt und die Begründung des Rahmenthemas sowie auf Einzelthemen und mögliche Fragestellungen. Nach dem Überblick über Literatur zum Thema „Musik und Literatur“ sowie über die aktuell zugelassenen Schulbücher zum Wissenschaftspropädeutischen Seminar wird als fünftes Fazit die *Zielsetzung des Wissenschaftspropädeutischen Seminars „Musik und Literatur“* präzisiert.

Das Kapitel „*Musik und Literatur*“ *im Modellversuch* beschreibt die *Planung und Durchführung des Wissenschaftspropädeutischen Seminars* und geht dabei ein auf Vorüberlegungen, Fragestellungen und Zielsetzungen, auf organisatorische Vorgaben und den Rahmenzeitplan, auf Themen, Inhalte, Unterrichtsformen und Lehrer-Schüler-Rollen sowie auf die Bewertungskriterien und Möglichkeiten der Leistungserhebung. Die Beschreibung des Seminarverlaufs orientiert sich dabei an den acht Phasen Einführung, Themenfindung, Informationsbeschaffung, Informationsauswertung, Auseinandersetzung mit Einzelaspekten, Dokumentieren, Präsentieren und Reflexion.

Sechs *Beispiele aus der Seminarpraxis* werden ausführlicher dargestellt: im Rahmen von *Musik und Rhetorik* das Seminararbeitsthema „Affektenlehre und musikalisch-rhetorische Figuren“, im Rahmen von *Musik und Literatur* das Arbeitsthema „*Mondnacht* von ROBERT SCHUMANN/JOSEPH VON EICHENDORFF und *Abendlied* von

JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ/MATTHIAS CLAUDIUS – ein Vergleich“, im Rahmen von *Literatur in der Musik* „Der Zauberlehrling von PAUL DUKAS, ein Unterrichtskonzept“ und innerhalb des Bereichs *Musik in der Literatur* die Arbeitsthemen „fmsbwtözü / pggiv-..?mü – eine Annäherung an die Thematik der Wortmusik“ und „TOLKIEN und Musik“ sowie „E. T. A. HOFFMANN: Musikschriftsteller und Komponist“ als Einzelthema aus dem Bereich *Musik und Literatur*.

Das abschließende Kapitel *Wissenschaftspropädeutik in der Schule – Zusammenfassung und Reflexion* beleuchtet *Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe* in Bezug auf die *Möglichkeiten und Chancen des Wissenschaftspropädeutischen Seminars*, ordnet *Das Wissenschaftspropädeutische Seminar als Beitrag zu einer „neuen Lernkultur“* ein und schließt mit einem *Rückblick und Ausblick*.

TEIL I: WISSENSCHAFTSPROPÄDEUTIK IN DER SCHULE

1) Vorbemerkung: Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* in der gymnasialen Oberstufe in Bayern – Anlass und Begründung für die Einführung

a) Seminare an der gymnasialen Oberstufe in Bayern – eine neue Unterrichtsform

„Das bayerische Gymnasium bleibt seinem Bildungsauftrag treu und nimmt im Sinne der Persönlichkeitsbildung den ganzen Menschen in den Blick. Es reagiert zugleich auf die Erfordernisse der Informationsgesellschaft. Sie verlangt eine breite und vertiefte Allgemeinbildung als Fundament dafür, sicher urteilen zu können und in der Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen. Dabei wird es vor dem Hintergrund der Internationalisierung von Hochschule und Arbeitswelt für Absolventen des Gymnasiums künftig noch stärker darauf ankommen, sich mit Hilfe eines vernetzten und tragfähigen Grundlagenwissens selbständig in neue Wissensgebiete einzuarbeiten und komplexe Problemstellungen lösen zu können“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus¹ 2007, S. 4).

Die Gestaltung der neuen gymnasialen Oberstufe in Bayern orientiert sich an den Vorgaben und Vereinbarungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland² und folgt in ihrer Konzeption der *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (KMK 2006/2008; vgl. Anhang 12), die am 2. Juni 2006 verabschiedet wurde. Als zentrale Zielsetzung der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe ist hier die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung, einer allgemeinen Studierfähigkeit sowie einer wissenschaftspropädeutischen Bildung festgehalten. Deutschlandweit einzigartig ist die Einrichtung von zwei verschiedenen Seminarfächern in der neu gestalteten bayerischen gymnasialen Oberstufe. Mit der Einführung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* und des *Projekt-Seminars zur Studien- und Berufsorientierung* reagiert das bayerische Gymnasium auf die in der Zielsetzung der KMK-Vereinbarung (KMK 2006/2008) verankerten Anforderungen der Wissens- und Informationsgesellschaft und versucht, dem Anspruch einer fundierten Allgemeinbildung, einer verstärkten Vermittlung von Informationen über Strukturen und Anforderungen der Hochschule und der Arbeitswelt und der Vertiefung der sowohl im Studium als auch im Berufsleben

¹ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Folgenden abgekürzt mit KM

² Ständige Konferenz bzw. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland im Folgenden abgekürzt mit KMK

geforderten Kompetenzen gerecht werden zu können: „Mit der Einrichtung von zwei Seminarfächern in der gymnasialen Oberstufe beschreitet Bayern einen ganz neuen Weg und bringt Bewegung in die Bildungslandschaft. Sowohl über das wissenschaftliche Arbeiten als auch über die Studien- und Berufsorientierung und die Projektarbeit entwickeln die Schülerinnen und Schüler methodische und soziale Kompetenzen, die im Studium und im Beruf von grundlegender Wichtigkeit und entscheidend für deren erfolgreichen Verlauf sind“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung³ 2010, S. 1).

In der zweijährigen Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 11 und 12) belegen die Schülerinnen und Schüler zur Sicherung einer zukunftsfähigen Allgemeinbildung und Festigung zentraler Kernkompetenzen Pflichtfächer im Pflichtbereich. In den Wahlpflichtfächern des Wahlpflichtbereichs vertiefen sie – entsprechend individueller Begabungen und Neigungen – sprachliche, naturwissenschafts- und gesellschaftswissenschaftliche sowie künstlerische Kenntnisse und Fertigkeiten. Der Profildbereich ermöglicht mit der individuellen Profilbildung den Schülerinnen und Schülern Schwerpunktsetzungen oder auch eine Verbreiterung des persönlichen Fächerkanons.

Eine Besonderheit der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe in Bayern – die themenorientierten Seminarkurse bzw. Seminarfächer anderer Bundesländer im Rahmen der „besonderen Lernleistung“⁴ sind im Ansatz vergleichbar – bilden mit ihrer zentralen

³ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München im Folgenden abgekürzt mit ISB

⁴ Baden-Württemberg (Seminarkurs): „Nach Wahl ist im Rahmen des schulischen Unterrichtsangebotes eine besondere Lernleistung möglich, die aus der Teilnahme an zwei halbjährigen, in der Regel dreistündigen Kursen mit fächerübergreifender Themenstellung, einem Kolloquium und einer Dokumentation besteht (Seminarkurs). Statt der Teilnahme an den Kursen kann auch eine dem oberstufen- und abiturgerechten Anforderungsprofil entsprechende, geeignete Arbeit aus einem Wettbewerb oder einem Schülerstudium eingebracht werden.“ (NGVO § 2 Ziffer 7); Berlin (Seminarkurs): „In Seminarkursen (Grundkurse), die als Zusatzkurse im Sinne von Absatz 3 gelten, soll die inhaltliche und methodische Gestaltung fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen unter besonderer Berücksichtigung der individuellen Begabung und der außerhalb der Schule erworbenen Kompetenzen sowie vertieftes wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ermöglichen.“ (VO-GO § 20 Ziffer 4); Niedersachsen (Seminarfach): „Im Seminarfach stehen fachübergreifende und fächerverbindende Problemstellungen und die Einübung verschiedener Methoden im Vordergrund. Es sind verschiedene Arbeitsformen sowie verschiedene Verfahren der Präsentation und der Erörterung von Ergebnissen anzuwenden.“ (VO-GO § 10 Ziffer 5); Saarland (Seminarfach): „Die Einübung verschiedener Arbeitsformen und Methoden sowie unterschiedlicher Verfahren der Präsentation und der Erörterung von Ergebnissen ist besonderes Kennzeichen des Seminarfachs und wird an Inhalten verschiedener Fachgebiete realisiert.“ (GOS-VO § 15 Ziffer 1); Thüringen (Seminarfach): „Im Seminarfach sollen die Schüler vertiefend zu selbstständigem Lernen und wissenschaftlichem Arbeiten geführt werden, problembezogenes Denken soll initiiert und geschult sowie Sozialformen des Lernens trainiert werden, die sowohl Selbstständigkeit als auch Kommunikations- und Teamfähigkeit verlangen und die Schüler veranlassen, über ihre Stellung in der Arbeitsgruppe zu reflektieren. Das Seminarfach zielt auf die Schulung von Kompetenzen.“ (ThürSchulO § 75 Ziffer 4) (Quellennachweise vgl. Anhang 19)

Position in der Studentafel (jeweils zweistündig mit einer Belegungspflicht über drei Ausbildungsabschnitte, d. h. drei Halbjahre) die beiden *Seminare* im Profilbereich: das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* und das *Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung*: „In ihnen werden inhaltliche, methodische und soziale Kompetenzen gefördert, die Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten an der Hochschule und in der Arbeitswelt sind. Zudem sorgen die Seminare durch außerschulische Kontakte für Einblicke in die wissenschaftliche und berufliche Praxis sowie für eine umfassende Studien- und Berufsorientierung. Die Seminare sind damit ein wichtiges Bindeglied an den Schnittstellen von Gymnasium und Hochschule bzw. Arbeitswelt“ (KM 2007, S. 10).

Weder für das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* noch für das *Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung* sind Lehrpläne mit inhaltlichen Vorgaben vorgesehen. Damit wird ein individuell zu gestaltender Freiraum eröffnet, der den Schulen und den Lehrkräften ermöglicht, in Eigenverantwortung Profile zu entwickeln, gezielt auf Interessen und Bedürfnisse der Schulsituation oder der Schülerzusammensetzung einzugehen oder auch mit geeigneten Institutionen am Schulstandort zu kooperieren: „Für die Inhalte beider Seminare gibt es keine Lehrpläne. Der entstehende Gestaltungsspielraum erlaubt es, das jeweilige Schulprofil zu schärfen sowie spezifische Angebote am Schulstandort eigenverantwortlich wahrzunehmen“ (ISB 2008, S. 9).

Während das *Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung* mit praxisorientiertem Arbeiten und Kontakt mit der Arbeitswelt in erster Linie auf Berufswelt- und Berufswahlkompetenz abzielt, steht bei dem *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* das wissenschaftsorientierte Arbeiten im Zentrum, das in die Erstellung einer schriftlichen Seminararbeit mündet, verbunden mit einer Präsentation. Den Schülerinnen und Schülern soll es in erster Linie Fach- und Methodenkompetenzen für ein Hochschulstudium sowie allgemeine Selbst- und Sozialkompetenzen im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsbildung vermitteln.

b) Schulversuch „Seminare in der Oberstufe“ – Erprobungsphase

In der ersten Entwicklungsphase im Schuljahr 2005/2006 wurden in einem Schulversuch mit 25 bayerischen Gymnasien in insgesamt 70 *Wissenschaftspropädeutischen Seminaren* und *Projekt-Seminaren zur Studien- und Berufsorientierung* verschiedene Varianten der neu geplanten Seminarfächer entwickelt

und erprobt. Die Erprobungsphase im Schuljahr 2006/2007 mit 44 Schulen und 91 *Wissenschaftspropädeutischen Seminaren* und *Projekt-Seminaren* galt einerseits der Weiterführung der Schulversuche, andererseits aber auch der gezielten Vertiefung und fachbezogenen Entwicklung an ausgewählten Schulen im Auftrag des jeweiligen Fachreferats am Bayerischen Staatsministerium für Unterricht in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Insbesondere im Hinblick auf das Fach Musik wurde der Auftrag formuliert, in der Erprobungsphase an sieben ausgewählten Gymnasien unterschiedliche Konzepte für vier *Wissenschaftspropädeutische Seminare* und drei *Projekt-Seminare* mit dem zugeordneten Leitfach Musik zu entwickeln, die als Richtlinien und Rahmenvorlagen für die Einführung der Seminare in der Oberstufe der Gymnasien in Bayern im Schuljahr 2009/2010 dienen.

Neben den fachspezifischen Rahmenthemen wie „Musik in unserer Zeit“ oder „Filmmusik“ an den weiteren beteiligten Schulen erhielt ich als Seminarleiterin für Musik am Gymnasium Leopoldinum Passau, einer der insgesamt acht bayerischen Seminarschulen in der Referendarsausbildung im Fach Musik, die Aufgabe, innerhalb dieses Modellversuchs ein Konzept für die Planung und Durchführung eines wissenschaftspropädeutischen Seminars mit einem fächerübergreifenden Aspekt zu entwickeln. Als Musik- und Deutschlehrerin lag es nahe, ein Rahmenthema zu erproben, das die Fächer Musik und Deutsch verknüpft und sich in seiner Konzeption des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts an Prinzipien, Formen und Methoden orientiert, die sich auf andere Fächer übertragen lassen. Im Verlauf des Modellversuchs eines *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* mit dem Rahmenthema „Musik und Literatur“ wurden im Kontext eines übergreifenden Seminarthemas wissenschaftsorientierte Arbeitsweisen, die Methodik und der Zeitplan eines Seminars, der Lernort Bibliothek, Möglichkeiten und Formen der Leistungserhebung sowie Maßnahmen zur Qualitätssicherung erarbeitet, ausprobiert und reflektiert. Die Teilnehmer des Leistungskurses Musik, den ich während dieser Erprobungsphase in der zwölften Jahrgangsstufe (Kollegstufe) am Gymnasium Leopoldinum Passau unterrichtete, belegten zusätzlich das Seminarfach „Musik und Literatur“, das im Rahmen ihrer Grundkursbelegung auch in die Abiturqualifikation eingebracht werden konnte; die entsprechende Seminararbeit ersetzte die obligatorische Facharbeit. Mit dem Rahmen des eigenen Leistungskurses, den ich mit sechs Kollegiaten und fünf Wochenstunden sehr individuell führen konnte, sowie mit den Freiheiten eines

Schulversuchs ergaben sich optimale Voraussetzungen, um das zweistündige *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ als Modell gemeinsam entwickeln zu können. Für alle Beteiligten – Schüler wie Lehrkraft – war es eine intensive Erfahrung, auf diese Weise Unterricht als gemeinsam gestalteten Arbeits- und Lebensraum in der Praxis miteinander erleben zu können. Für die Umsetzung zentraler Anliegen im neu gestalteten Lehrplan wie Kompetenzsicherung, Handlungsorientierung, fächerübergreifende Zusammenarbeit neben der Sicherung des Grundwissens, für die Anforderungen an wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Schule und vor allem für das weitere Nachdenken über Möglichkeiten und Chancen im Hinblick auf *Wissenschaftspropädeutik in der Schule* ergab sich hier ein „Idealfall“.

2) Was ist und bedeutet Wissenschaftspropädeutik?

a) Wissenschaftspropädeutik – eine Begriffsklärung

Propädeutik

Propädeutik wird im Allgemeinen als „Einführung in die Vorkenntnisse zu einem wissenschaftlichen Studium“ oder „Einführung in ein Studienfach“ definiert. Diese Begriffsdefinition lässt sich ableiten aus der wörtlichen Übersetzung „vorher unterrichten“, zusammengesetzt aus den griechischen Wörtern *προ* (*pró*) mit der Bedeutung „vor(her)“ und *παιδέω* (*paideúein*) im Sinne von „unterrichten“, „bilden“, „ein Kind erziehen“ (vgl. dazu Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 1990, S. 640 sowie Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2003, S. 1247). Diese „Vorschulung“ kann in einer „theoretischen Einführung“ oder auch in einer „praktischen Einübung bestehen“ (Vogt 1914, Sp. 1278).

Das Fachwort „*propaideúmata*“ als Sammelbegriff für den Fächerkanon, der dem Erreichen des höheren Ziels, der allgemeinen Bildung und schließlich der Tugend, vorausgeht, wurde eingeführt durch den hellenistisch-jüdischen Philosophen PHILON VON ALEXANDRIA (um 20 v. Chr. bis um 50 n. Chr.). Als höheres Ziel gilt bei PHILON der Weg zur Gotteserkenntnis, während bei dem griechischen Philosophen PLATON (427–347 v. Chr.) die enzyklischen Fächer als Vorübungen zur philosophischen Erkenntnis im Sinne einer „Einheit von Haltung, Methode und Inhalt“ (Martens 1999, S. 88) und zu einer Bildung des ganzen Menschen dienen.

In der aktuellen Zielsetzung der gymnasialen Oberstufenkonzeption schiebt sich der Aspekt „Wissenschaft“ und damit die „Wissenschaftspropädeutik“ in den Vordergrund (vgl. Schmidt 2009, S. 46). In dieser Hinsicht definiert auch die *Brockhaus Enzyklopädie* „Propädeutik“ zunächst als „Einführung, Vorunterweisung“ oder auch als „Unterricht mit vorbereitendem Charakter“, betont allerdings, dass der Begriff „heute v. a. in der Verbindung ›Wissenschafts-P.‹ verwendet [wird], die als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe und der Anfangssemester an Hochschulen angesehen wird“ (Brockhaus Enzyklopädie 1992, S. 536).

Im deutschen Sprachraum findet sich der Terminus *Propädeutik* seit Mitte des 18. Jahrhunderts. In der Einleitung zum *zweiten Teil* der *transzendentalen Elementarlehre* in seiner *Kritik der reinen Vernunft* (1781/1787) schreibt IMMANUEL KANT (1724–1804), dass die Vorübung und Vorbereitung auf eine Wissenschaft, „das Organon dieser oder jener Wissenschaft“, „mehrentsils in den Schulen als Propädeutik der Wissenschaften vorangeschickt“ wird (Kant 1956, S. 96). Im *dritten Hauptstück* der *transzendentalen Methodenlehre* bezieht sich KANT direkt auf die Philosophie und deren propädeutische Funktion: „Alle Philosophie aber ist entweder Erkenntnis aus reiner Vernunft, oder Vernunftkenntnis aus empirischen Prinzipien. Die erstere heißt reine, die zweite empirische Philosophie. Die Philosophie der reinen Vernunft ist nun entweder P r o p ä d e u t i k (Vorübung), welche das Vermögen der Vernunft in Ansehung aller reinen Erkenntnis a priori untersucht, und heißt K r i t i k, oder zweitens das System der reinen Vernunft (Wissenschaft), die ganze (wahre sowohl als scheinbare) philosophische Erkenntnis aus reiner Vernunft im systematischen Zusammenhange, und heißt M e t a p h y s i k“ (Kant 1956, S. 755).

Philosophische Propädeutik

Als *philosophische Propädeutik* im Sinne einer Einführung in Grundprobleme der Logik, der Erkenntnistheorie und der Ethik wird der Philosophieunterricht an höheren Schulen, von 1837 bis 1856 als eigenständiges Unterrichtsfach in der gymnasialen Oberstufe in Preußen eingeführt, bezeichnet. Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts wird die philosophische Propädeutik verstanden als eine „Vorschulung für die über das Gymnasium hinausgehenden höheren Studien, insofern diese besonders ein philosophisches Gepräge tragen u. auf tiefer gehende Forschungen gerichtet sind“ (Vogt 1914, Sp. 1278). Philosophische Propädeutik wird hier aufgefasst zum einen – mit Bezug auf die empirische Psychologie – als „Einblick in das psychische Leben“ und

„richtigem Verständnisse für das Denken, Fühlen u. Streben“ (Vogt 1914, Sp. 1279) und zum anderen als Vorschulung in der Logik. Als Logik wird hier die „Lehre vom richtigen Denken, um in den gesicherten Besitz der Wahrheit zu gelangen“, bezeichnet (Vogt 1914, Sp. 1278), die den Schüler in die Lage versetzt, „das Getriebe in seiner Gedankenfabrik“ kennenzulernen und darauf zu achten, „in welcher Weise sich die Gedankenfäden zu einem festen Gewebe verschlingen sollen“ (Vogt 1914, Sp. 1278). Im Sinne einer „Anregung zu gespannter Aufmerksamkeit, zu selbständiger Untersuchung u. Nachprüfung u. zu tieferm Eindringen in die vorgelegten Stoffe“ kann dem Schüler somit der „Geist der Philosophie eingehaucht“ werden (Vogt 1914, Sp. 1278).

Im Hinblick auf die durch fächerübergreifendes Reflektieren und Fragestellen geprägte Bildungs-, Orientierungs- und Vermittlungsfunktion der Philosophie im Schulalltag (vgl. Landesfachschaft Philosophie der pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1976) untermauert CLAUS GÜNZLER unter dem Stichwort *philosophische Propädeutik* in dem *Historischen Wörterbuch der Philosophie* das Postulat, die philosophische Propädeutik wieder als obligatorisches Gymnasialfach einzuführen: „Wenn der Schüler nicht bloßer Schnittpunkt von äußerst heterogenen Fachmethoden und Fachkenntnissen sein, sondern das Recht auf ein Durchdenken der Grundlagen seines Lernens, Wissens und Handelns besitzen soll, dann darf ihm die Schule die philosophische Reflexion nicht vorenthalten“ (Günzler 1989, Sp. 1470).

Wissenschaftspropädeutik

Der Begriff *Wissenschaftspropädeutik* in Bezug auf die gymnasiale Oberstufe findet sich erstmals in WILHELM FLITNERS (1889–1990) Überlegungen zu den Lehrmethoden und Aufgaben eines Schulfach-unabhängigen „wissenschafts-propädeutischen Gymnasial-Oberkurses“ (Flitner 1959, S. 71). FLITNER geht hier aus von einer Oberstufe eigenen Stils, in der die Schüler selbständig das „studium generale“ betreiben – eine „Grundlegung der wissenschaftlichen Fachstudie als eine propädeutisch-akademische Geistestätigkeit“ (Flitner 1959, S. 75).

In einem offiziellen Text der KMK erscheint Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip der gymnasialen Oberstufe erstmals 1961 in den *Stuttgarter Empfehlungen* (KMK 1961; vgl. Anhang 5): Als eine der Hauptaufgaben der Oberstufe des Gymnasiums, das eine „allgemeine Grundbildung für wissenschaftliche Studien“ vermitteln soll, wird gefordert, dass der Oberstufenschüler „**propädeutisch** in

wissenschaftliche Arbeitsweisen eingeführt werden und lernen [soll], mit Gegenständen und Problemen der Erfahrung, des Erkennens und Wertens seinem Alter entsprechend selbständig und sachgerecht umzugehen“ (zit. nach Scheuerl 1962, S. 165).

Während sich FLITNER im Hinblick auf den „wissenschaftspropädeutischen Auftrag“ der Oberstufe (Flitner 1961, S. 91) an dem ursprünglichen Propädeutik-Begriff im Sinne einer Grundlage für wissenschaftliches Denken orientiert, zeigt sich in der Diskussion um die gymnasiale Oberstufe grundsätzlich jedoch eine Verschiebung, eine „stufenweise Verengung“ von einer grundlegenden Wissenschaftskonzeption über die philosophische Propädeutik, die allgemein in die Philosophie einführt als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Wissenschaft, zu einer Wissenschaftspropädeutik im Sinne einer Einführung in die Wissenschaftsmethodologie (vgl. Richter 1980, S. 15). Sowohl die in den *Stuttgarter Empfehlungen* von 1961 (KMK 1961) genannte propädeutische Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen als auch die auf Verfahrensorientierung ausgerichtete Auslegung von Wissenschaftspropädeutik in der *Bonner Vereinbarung* von 1972 (KMK 1972, vgl. Anhang 8) im Sinne einer Spezialisierung im Wahlbereich weisen in diese Richtung.

So nennt auch das aktuelle, 2007 von HEINZ-ELMAR TENORTH und RUDOLF TIPPELT herausgegebene *Lexikon Pädagogik* in seiner Definition des *wissenschaftspropädeutischen Unterrichts* als Grundlage des Lernprozesses das selbständige Lernen: „Auf der Grundlage selbständigen Lernens führt er exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Theorien, Konzepte, Methoden und Arbeitsweisen ein und reflektiert diese“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 777).

b) Von der philosophischen Propädeutik zur Wissenschaftspropädeutik

HANS-ULRICH MUSOLFF (Musolff 2009) skizziert in dem Kapitel *Begriffsgeschichte der Wissenschaftspropädeutik* die Entwicklung der Wissenschaftspropädeutik. In dem Abschnitt *Von der Antike bis zur Aufklärung* zeigt er auf, wie sich im 17. Jahrhundert an den meisten gymnasialen Oberstufen ein Logik, Physik, Metaphysik und Latein umfassender „wissenschaftspropädeutischer Kursus“ durchsetzt, basierend auf den *septem artes liberales* der Spätantike. In dem Abschnitt *Krise der Wissenschaftspropädeutik* bezieht sich MUSOLFF auf die sozialen Umwandlungen im frühen 20. Jahrhundert und auf die Forderung nach einer grundlegenden Einheitsbildung, die die Unterscheidung von „hoch“ und „niedrig“ sowie „gelehrt“ und

„volkstümlich“ auflöst. Mit dem Abschnitt *Wissenschaftspropädeutik im 21. Jahrhundert* nimmt er Bezug auf den Wandel des Verhältnisses von Schule und Universität, das von Schulzeitverkürzung und wissenschaftspropädeutisch ausgelegten Eingangsphasen der Bachelor-Studiengänge geprägt ist, um aus der aktuellen „Zurückführung auf Wissenschaftspropädeutik im engeren Sinn (Sprachbeherrschung des Deutschen und Englischen und Mathematik)“ (Musolff 2009, S. 335) entsprechende *Folgerungen für Lehrplan und Fachunterricht* zu ziehen.

Aufgabe der philosophischen Propädeutik im Mittelalter

Im Mittelalter galt die Vermittlung des Fächerkanons *septem artes liberales*, die Unterweisung in Grammatik, Rhetorik, Dialektik/Logik (sprachlicher Bereich), Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (mathematischer Bereich), als Voraussetzung für ein Universitätsstudium der Theologie, der Rechte oder der Medizin. Im Sinne einer Studienpropädeutik diente diese Artistenfakultät (vgl. Lewin/Lischka 2004, S. 12 ff.) einer grundlegenden sprachlich-philosophisch orientierten Ausbildung, war gleichzeitig Vorbereitung und Voraussetzung für das Studium der höheren Fakultäten (Theologie, Jura, Medizin) und berechnete auch zur Lehre. Lag der Schwerpunkt der Propädeutik in der Antike auf der Vorübung zur Philosophie, auf der Vorbereitung auf die Philosophie, verschiebt sich mit der Institutionalisierung als Fakultät für das Anfangsstudium der Akzent hin zu einer propädeutischen Funktion der Philosophie im Allgemeinen; erst mit der HUMBOLDTSCHEN Universitätsreform (vgl. Humboldt 1996b) entwickelt sich die eigenständige philosophische Fakultät als allgemeinbildende Einrichtung und Orientierung für Fachstudien, als „Organismus aller Einzelwissenschaften, die vom philosophischen Geist einheitlich belebt werden sollten“ (Flitner 1961, S. 17).

(Wissenschafts)Propädeutik in der Schule seit der Reformation

Mit der reformatorischen Lehrplankonzeption, wie beispielsweise in der „Schulordnung“ für die Obere Schule von PHILIPP MELANCHTHON (1497–1560), rückt Propädeutik – im Dienst der Theologie – schließlich in die oberen Klassen der Lateinschule (vgl. GÜNZLER 1989, Sp. 1469). In seiner Zusammenfassung *Die gymnasiale Oberstufe – Grundlinien ihrer historischen Entwicklung* (Fuchs 2008) skizziert der Bildungsforscher HANS-WERNER FUCHS die gymnasiale Oberstufe als Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses seit dem Mittelalter und beschreibt die zwei

Entwicklungsstufen bis 1945 und seit 1945. Mit der Gründung der ersten Universitäten und ihren „oberen Fakultäten“ (Jura, Medizin, Theologie) entstand im deutschsprachigen Raum seit dem 14. Jahrhundert als Bindeglied zur Lateinschule mit der „unteren Fakultät“ eine Zwischenstufe, die neben der Vermittlung von allgemein bildendem kirchlichen und weltlichen Wissensstoff vor allem eine wissenschaftspropädeutische Funktion im Sinne einer Vorbereitung auf ein Studium an der oberen Fakultät einer Universität übernahm.

(Wissenschafts)Propädeutik in der Schule im 19. Jahrhundert

Ausgang des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts prägten die Normierung der Schulbildung durch die preußische Unterrichtsverwaltung mit der strukturellen und inhaltlichen Trennung zwischen schulischer und universitärer Ausbildung und die neuhumanistische Bildungsreform die Entwicklung der höheren Schule und der Oberstufe. Mit dem Verhältnis Wissenschaft und Bildung sowie Gymnasium und Universität beschäftigen sich die Wissenschaftspropädeutikkonzeptionen von WILHELM VON HUMBOLDT (1767–1835), FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (1768–1834) und GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1770–1831), die WERNER HABEL in seinen *Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts* unter dem Aspekt *Wissenschaftspropädeutik* (Habel 1990) ausführlich darstellt und differenzierend voneinander abgrenzt: „Bei Humboldt wird Wissenschaft als ‚SelbstActus‘ des Menschen ‚im eigentlichsten Verstande‘ zu einem zentralen Moment der humanistischen Bildungstheorie; für Hegel ist Wissenschaft zugleich Medium und Zielsystem für den und im Begriff zu sich selbst kommenden menschlichen Geist; Schleiermacher schließlich thematisiert Wissenschaft als gleichermaßen allgemeines und notwendiges Moment menschlichen Zusammenlebens“ (Habel 1990, S. 63). Im grundsätzlichen Ansatz der Aufgabe des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts im Sinne einer Hinführung zur Wissenschaft übereinstimmend, zeigen sich auf der Ebene des Lehrplans Unterschiede, die HABEL gegenüberstellt: „Humboldts Konzept der allseitigen formalen Kräftebildung, in dem es im eigentlich wissenschaftspropädeutischen Unterricht um die Ausbildung der Verstandeskräfte geht, stehen die gemischten Konzepte Hegels und Schleiermachers gegenüber, die jeweils das Element der Formalbildung verbinden mit einem inhaltlichen Moment der Einführung in die Vorstellung vom ‚Einheitlichen‘ bzw. vom ‚Ganzen‘, wobei Hegel exemplarisch

an der griechisch-römischen Antike und Schleiermacher universalistisch an der Gesamtheit des Wissens orientiert ist“ (Habel 1990, S. 68).

WILHELM VON HUMBOLDTS wissenschaftspropädeutische „Menschenbildung“

„Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen imstande ist.“ (Humboldt 2002b, S. 170)

Stimmt man auch heute noch mit der Auffassung aus dem Bildungsplan von 1970 (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 203) überein, dass sich der aktuelle Qualitätsanspruch der Allgemeinen Hochschulreife, die zum Studium berechtigt, an HUMBOLDTS Anforderung an die Reifeprüfung aus seinem *Königsberger Schulplan* orientiert, so erscheint es sinnvoll, näher auf HUMBOLDTS Schriften einzugehen, die er als Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Innern (1809/1810) im Zuge der Reform des preußischen Schul- und Bildungswesens und der Universität Berlin formuliert.

Im Hinblick auf den Unterricht, den er für jeden Einzelnen – unabhängig von Herkunft und Vermögen – als „vollständige Menschenbildung“ (Humboldt 2002b, S. 175) postuliert, unterscheidet HUMBOLDT in seinem *Königsberger Schulplan (Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen)* (Humboldt 2002b, S. 168-195) drei Stadien des Unterrichts, den Elementarunterricht, den Schulunterricht und den Universitätsunterricht: „Der Elementarunterricht soll bloss in Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern [...] Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet und ihn erst möglich macht“ (Humboldt 2002b, S. 169). Den Zweck des Schulunterrichts sieht HUMBOLDT in der „Uebung der Fähigkeiten“ und in der „Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschliessen muss, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellectuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt“ (Humboldt 2002b, S. 169 f.). In diesem Zusammenhang geht HUMBOLDT auch auf das sich verändernde Lehrer-Schüler-Verhältnis ein: „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studirende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in

Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch“ (Humboldt 2002b, S. 170).

HUMBOLDTS Gedanken zur Unterrichtsmethodik und zum Bildungsprozess stellen Elemente in den Vordergrund, die sich in Forderungen und Prinzipien wie Lernen lernen, ganzheitlicher Unterricht, Selbsttätigkeit, Persönlichkeitsentfaltung wiederfinden oder auch in der Auffassung, dass Wissenschaftsorientierung bzw. Wissenschaftspropädeutik nicht im Übernehmen oder Nachahmen von Ergebnissen, sondern als Prozess zu verstehen ist, als Reife zur Philosophie, zur menschlichen Selbstfindung. In dieser Hinsicht hebt HUMBOLDT in seinem *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, Dezember 1809* (Humboldt 1996a) hervor, „dass man bei der Methode des Unterrichts nicht sowohl darauf sehe, dass dieses oder jenes gelernt, sondern in dem Lernen das Gedächtniss geübt, der Verstand geschärft, das Urtheil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werde“ (Humboldt 1996a, S. 217).

In seinen *Unmassgeblichen Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens* (Humboldt 2002b, S. 187-195) betont HUMBOLDT wiederholt die aktive Begegnung des Menschen mit Wissenschaft und beschreibt die Universität als einen Ort der Eigentätigkeit, der eigenen Erfahrung: „Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem SelbstActus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülfereich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äussere Organisation der Universitäten“ (Humboldt 2002b, S. 191).

Die Funktion von Wissenschaftspropädeutik in der Schule ist nach HUMBOLDT demnach Vorbereitung auf die individuelle aktive Begegnung mit Wissenschaft im Sinne einer ganzheitlichen Menschenbildung, deren Aufgabe es ist, nicht nur die intellektuellen, sondern auch die ästhetischen und moralischen Kräfte zu entfalten. Orientiert man sich an der aktuellen Begrifflichkeit der Kompetenzorientierung, kann man HUMBOLDTS Anforderungen an die verschiedenen Stadien des Unterrichts mit der Forderung nach Fachkompetenz und insbesondere nach Methoden- und Selbstkompetenz „übersetzen“. In dem nicht vollendeten Entwurf *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* von 1810 geht HUMBOLDT auf das Verhältnis zwischen Schule und Universität ein und fordert, dass „der Uebertritt von der Schule zur Universität ein Abschnitt im jugendlichen Leben ist, auf den die Schule im Falle des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, dass er physisch, sittlich und intellectuell der Freiheit und Selbstthätigkeit überlassen | werden kann und, vom

Zwänge entbunden, nicht zu Müßiggang oder zum praktischen Leben übergehen, sondern eine Sehnsucht in sich tragen wird, sich zur Wissenschaft zu erheben, die ihm bis dahin nur gleichsam von fern gezeigt war“ (Humboldt 1996b, S. 260 f.).

Während der Bildungsreform im 19. Jahrhundert übernahm das Gymnasium mit der neu entstandenen Reifeprüfung (Abitur) zwei Funktionen der Universität: „die Universitätsprüfung *pro immatriculatione*“ sowie die „Grund- und Auslesefunktion der *facultas artium*“. Mit der „Entlastung der Universität von eigenen propädeutischen Vorstufen und Zulassungsprüfungen“ und der „Fixierung des Gymnasiums auf propädeutische ‚Zulieferfunktionen‘“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 201 f.) vereinigt das Gymnasialabitur somit – im Sinne des humanistischen Bildungsbegriffs – sowohl die Anforderung der Studierfähigkeit, also die „Prüfung der unmittelbaren Anforderungen der Hochschulreife“, als auch das „Moment der unspezialisierten, nicht auf ein Fachstudium bezogenen, sondern ihm vorgeordneten Allgemeinbildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 202).

Propädeutische Fächer des Universitätsstudiums, die *artes liberales* der Universität im Mittelalter als Vermittler zwischen individuellen Fähigkeiten und den Anforderungen der verschiedenen Fakultäten, wurden in Deutschland somit auf das Gymnasium übertragen, während beispielsweise in den USA die „liberal arts“ im College als Teil des gegliederten Hochschulwesens unterrichtet werden.

Wissenschaftspropädeutik als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe seit Mitte des 20. Jahrhunderts: WILHELM FLITNERS „wissenschafts-propädeutischer Gymnasial-Oberkurs“ und HARTMUT VON HENTIGS Oberstufenkolleg

Mit der formalen Gleichstellung des an Sprachen und Naturwissenschaften orientierten Realgymnasiums und der Oberrealschule, deren Bedeutung im Verlauf des von Industrialisierung und Wissenschaftszuwachs geprägten 19. Jahrhunderts gewachsen ist, mit dem humanistischen Gymnasium und mit der allmählichen Gleichstellung der Jungengymnasien mit den höheren Mädchenschulen etabliert sich ab 1900 die gymnasiale Oberstufe in ihrer wissenschaftlich allgemein bildenden und studienvorbereitenden Struktur mit dem Abschluss einer Hochschulberechtigung (vgl. dazu auch Wicke 1998).

Der Begriff der „wissenschaftspropädeutischen Schulstufe“ (Flitner 1969, S. 8) für eine gymnasiale Oberstufe, die „auf die unmittelbare Teilnahme an der Wissenschaft vorbereitet“ (Flitner 1969, S. 11), findet sich – nach WILHELM FLITNERS (1889–1990)

Überlegungen zu Lehrmethoden und Aufgaben eines Schulfach-unabhängigen „wissenschafts-propädeutischen Gymnasial-Oberkurses“ (Flitner 1959, S. 71) und zum „wissenschaftspropädeutischen Auftrag“ der Oberstufe (Flitner 1961, S. 91) – erstmals⁵ 1969 in WILHELM FLITNERS Überlegungen zur Neubestimmung der Hochschulreife *Die Hochschulreife in der heutigen Situation* (Flitner 1969). Als Erziehungswissenschaftler und Vorsitzender des Schulausschusses der 1949 gegründeten Westdeutschen Rektorenkonferenz prägte FLITNER entscheidend die Diskussion um die gymnasiale Oberstufe, die 1972 mit der *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (KMK 1972; vgl. Anhang 8) der 1948 gegründeten Kultusministerkonferenz zu einem ersten Abschluss einer umfassenden Oberstufen-Reform gefunden hat. FLITNERS Gymnasialpädagogik dient als Grundlage der *Tutzinger Gespräche* zwischen der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz und des *Tutzinger Maturitätskatalogs* von 1958 (vgl. Anhang 2) und rückt die wissenschaftspropädeutische Grundbildung als gesteigerte Form der „allgemeinen, wissenschaftsrelevanten Grundbildung“, die einen Zugang zur Wissenschaft im Allgemeinen und zur wissenschaftlichen Fragestellung ermöglicht, in den Mittelpunkt: „Ebenso erscheint es unerlässlich, daß diese *allgemeine, wissenschaftsrelevante Grundbildung* gesteigert wird zu einer *wissenschaftspropädeutischen*“ (Flitner 1969, S. 9). In diesem Zusammenhang erörtert FLITNER zwei unterschiedliche Formen dieser Steigerung: „Man kann die wissenschaftspropädeutische Steigerung in zweierlei Weise vornehmen: als ‚berufstypisch spezialisierte‘ und als ‚universelle‘“ (Flitner 1969, S. 9). Dabei geht es FLITNER nicht um die „Vorwegnahme von Informationen, die in der Universität oder in den Fachstudien gebraucht werden, sondern um *Einführungen in das kulturelle Verständnis*, um Einführung in die Typen der wissenschaftlichen Fragestellungen und Denkweisen, um Grundlagen unseres sozialen und politischen Lebens, die nach wissenschaftlichen Forschungen verlangen“ (Flitner 1969, S. 14): „Diese Einführungen in ihrem Zusammenspiel bringen ein Kulturverständnis hervor, welches die gemeinsame Grundlage wissenschaftlicher Studien ist“ (Flitner 1961, S. 111). Im Hinblick auf eine Spezialisierung im Rahmen der Vorbereitung der allgemeinen Studierfähigkeit plädiert FLITNER für ein System von Lehrgängen mit erhöhtem Niveau

⁵ MAX ZOLLINGER forderte bereits 1938 in seinem grundlegenden Buch *Hochschulreife* eine „formale Denk- und Charakterschulung“ mit einem „wissenschafts-propädeutischen Charakter“ sowie eine „Erziehung zum richtigen Wissenserwerb“, eine „Schulung des Denkens“ (Zürich/Leipzig 1939, S. 46/48; zit. nach Flitner 1959, S. 32 bzw. nach Scheuerl 1962, S. 40).

in Kombination mit einem für alle Schulen verpflichtenden universellen Lehrgefüge: „Denn durch eine solche Organisation der Oberstufe erhalten die Schüler die Möglichkeit, einem Interesse, das sich bei ihnen bildet und für einen wissenschaftlichen Fragenkreis entscheidet, eine Zeitlang, ein oder zwei Jahre, intensiv unter fachkundiger Anleitung in selbständigen Studien nachzugehen“ (Flitner 1969, S. 16).

WILHELM FLITNER nennt im Sinne einer *facultas artium* als wissenschaftspropädeutisches Bildungsminimum „vier Initiationen“⁶ – christlich, philosophisch-wissenschaftlich-literarisch, exakt-naturwissenschaftlich und historisch-politisch-gesellschaftlich – als „Einführungen in die geistige oder geschichtliche Präsenz dieser Inhalte selbst“ (zit. nach Scheuerl 1962, S. 157; vgl. Anhang 3), die auf ein Universitätsstudium vorbereiten und den Eintritt in und die Begegnung mit den Kulturbereichen ermöglichen: „Es müssen daher Einführungen gesucht werden, die nicht bloße Orientierung und Mitreden ermöglichen, sondern zu einer fruchtbaren Begegnung mit jenen vier Inhalten führen – zu einer Begegnung im akademischen Geiste!“ (Flitner 1959, S. 59). Die Basis für die Hochschulreife sieht FLITNER in Lehrgängen, „in denen die Einführung in bestimmte Geistesformen geboten wird, die in ihrem Zusammenspiel eine einheitliche Propädeutik für wissenschaftliche Studien im akademischen Sinn enthalten. Als grundlegende Einführungen bilden sie einen geschlossenen Kreis ‚freier Künste‘ – *artium liberalium* –, ein Gesamtstudium grundlegender Art, aus dem die Bereitschaft zu Einzelstudien und zur Mitwirkung an der Arbeit der forschenden Gelehrten erst entspringen kann“ (Flitner 1961, S. 27).

In Bezug auf den Aspekt der „Lehrverfahren und Arbeitsweise“ erscheint FLITNERS Anregung von 1961 im Hinblick auf die Einführung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* an bayerischen Gymnasien im Schuljahr 2009/2010 gleichermaßen aktuell: „Dazu gehört, daß der Schüler nunmehr in die Technik der geistigen Arbeit eingeführt werden muß. Er muß verstehen, seine Lernziele in größerer Einheit vor sich zu sehen,

⁶ Die „vier Initiationen“ (zit. nach Scheuerl 1962, S. 157; vgl. Anhang 3):

„Um universitäre Studien beginnen zu können, bedarf es

1. eines elementaren Verstehens der christlichen Glaubenswelt und ihrer wesentlichen irdischen Schicksale;

2. eines philosophisch-wissenschaftlich-literarischen Problembewußtseins;

3. eines Verständnisses für das Verfahren und die Grenzen der exakt-naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik;

4. eines Begreifens der Problemlage, die in der politischen Ordnung insbesondere durch die Französische Revolution, durch den Gedanken der Bürgermitverantwortung, der Rechtssicherheit und persönlichen Freiheit, der Völkerrechtsidee entstanden ist, und wie die politische Aufgabe und die gesellschaftliche Zuständigkeit einander beeinflussen.“

planvoll zu arbeiten und selbst seine Fortschritte nach diesen Zielpunkten hin zu überschauen und zu kontrollieren“ (Flitner 1961, S. 82).

Auch die Klage, dass Abiturienten unzureichend auf das Universitätsstudium vorbereitet würden, die FLITNER in seinem Vortrag *Die Gestaltung der Oberstufe unserer Gymnasien und der Übergang zur Universität* 1960 in drei Hauptpunkten zusammenfasst, deckt sich durchaus mit aktuellen Forschungsergebnissen:

„1. Die Studenten haben ein unsicheres Grundwissen: sie ‚wissen von immer mehr Dingen immer weniger‘ “

„2. Die Studenten kommen ohne die Fähigkeit selbständigen geistigen Arbeitens zur Universität“

„3. Den Studenten mangelt es von der Schule her an geistiger Aufgeschlossenheit im ganzen“ (Flitner 1961, S. 105).

HARTMUT VON HENTIG (*1925), Gründer und langjähriger Leiter der Bielefelder Laborschule und des Oberstufenkollegs des Landes Nordrhein-Westfalen, geht bei seinen Überlegungen zur Wissenschaftspropädeutik über die gymnasiale Ausbildung hinaus. Einerseits fordert er im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik und Bildung mit seiner Konzeption eines Oberstufenkollegs eine Verbindung der letzten Jahre des Gymnasiums mit den ersten Studienjahren und damit auch ein Ineinandergreifen von Allgemeinbildung und Spezialisierung: „Schule und Universität müssen darum durch eine institutionelle Verschränkung ihrer Interessen zur Zusammenarbeit genötigt werden. Sie müssen das Verhältnis von *allgemeiner Bildung* und *Spezialausbildung*, von *Schulunterricht* und *Wissenschaftsdisziplin*, von *Praxis* und *Theorie* der Wissenschaftspropädeutik gemeinsam verantworten, die Lernziele für die einzelnen Ausbildungsetappen und die Formen der Lehrerbildung gemeinsam erforschen, das wissenschaftliche Wissen gemeinsam so strukturieren, daß es brauchbar und lernbar zugleich ist“ (Hentig 1971a, S. 30).

Andererseits betont HENTIG zugleich, dass Wissenschaftspropädeutik, unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens, nicht allein auf die gymnasiale Oberstufe beschränkt ist, sondern „eine in der Vorschule beginnende und mit dem Grundstudium nicht endende Bemühung um die kategorische Funktion von Wissenschaft in unserem Leben überhaupt bedeutet – um ihre theoretischen, gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen und Ziele“ (Hentig 1972, S. 34).

Wissenschaftspropädeutik an der Hochschule

An einigen Hochschulen findet sich der Aspekt „Wissenschaftspropädeutik“ in einzelnen Veranstaltungen in den Anfangssemestern oder auch als Oberbegriff für übergreifende Studienfelder. An der Universität Erfurt ist beispielsweise für alle Studierenden in der Orientierungsphase die Pflichtveranstaltung „Wissenschaftspropädeutik“ als Vorlesung mit begleitenden Tutorien eingeführt. Die Studierenden sollen im Rahmen eines „Studium Fundamentale“, das sich aus den Studienfeldern „Wissenschaftspropädeutik“, „Methodisch-theoretisches Grundlagen- und Vermittlungswissen“ und „Ästhetisches Wahrnehmungsvermögen“ zusammensetzt, hier die „Fähigkeit zu wissenschaftlichem Denken und Argumentieren“ und zum „kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Argumenten und Ergebnissen“ festigen (vgl. Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt 2007, S. 8). Im Sinne eines dem Fachstudium vorausgehenden „Vorstudiums“ bietet beispielsweise auch das Leibniz Kolleg Tübingen eine gezielte Orientierungs- und Entscheidungshilfe zum Studium und eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten verschiedener Fächer an und nimmt für zwei Semester Studienanfänger auf, die – angeleitet von Dozenten und Assistenten – gemeinsam selbständiges wissenschaftliches Arbeiten erlernen und zusammen im Kolleg wohnen. Auch der ehemalige baden-württembergische Minister für Wissenschaft, Forschung und Kunst PETER FRANKENBERG trat beispielsweise mit der Initiative, Propädeutika vor dem Bachelor-Studium einzuführen, und mit einer Meinungsumfrage innerhalb des Deutschen Hochschulverbands an die Öffentlichkeit (vgl. Deutscher Hochschulverband 2009). Inzwischen ist in Baden-Württemberg als Gemeinschaftsprojekt des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) und der Universität Stuttgart das MINT-Kolleg als Propädeutikum in Planung, um fachliche Voraussetzungen und Kenntnisse in der Übergangsphase zwischen Schule und Fachstudium in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik zu verbessern (vgl. www.mint-kolleg.de).

c) Wissenschaftspropädeutik – in pädagogischen Perspektiven

Der amerikanische Pädagoge JOHN DEWEY (1859–1952) fasst 1910 – unabhängig von dem Begriff der „Wissenschaftspropädeutik“ – in seinem Buch *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (Dewey 2002) allgemeine Grundlagen zusammen, die nicht nur als Voraussetzung für das

Prinzip einer „denkenden Erfahrung“ (vgl. Dewey 1993, S. 201-203), sondern auch als Grundvoraussetzung dafür angesehen werden können, dass Kinder und Jugendliche eine „Haltung“ entwickeln können, die Erfahrungen im Sinne von wissenschaftspropädeutischem Arbeiten erst ermöglicht: „Wirkungsvolles Handeln erfordert großzügiges und phantasiereiches Denken. Um die Schranken der Gewohnheit und Routine zu durchbrechen, muß zumindest genügend Interesse an geistiger Tätigkeit um ihrer selbst willen vorhanden sein. Nur wo dieses Interesse am Wissen selbst besteht und Freude am freien Spiel der Gedanken, kann das praktische Leben freier und fortschrittlicher gestaltet werden“ (Dewey 2002, S. 209). In dem Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik *Demokratie und Erziehung* (1915; 1930 in Deutschland erschienen) betont DEWEY das Ineinandergreifen von Denken, Forschen und eigenständiger Leistung: „Denken heißt nach etwas fragen, etwas suchen, was noch nicht zur Hand ist. Wir drücken uns oft so aus, als ob ‚eigenes Forschen‘ ein besonderes Vorrecht der Forscher oder wenigstens der fortgeschrittenen Studierenden wäre. A l l e s Denken ist jedoch Forschung, a l l e Forschung ist e i g e n e Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits in der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist“ (Dewey 1993, S. 198).

Im Hinblick auf die einzelnen Stufen des Denkvorgangs bzw. auf das Erzeugen von Denkvorgängen innerhalb des Unterrichtsgeschehens erläutert DEWEY, anknüpfend an das Prinzip der denkenden Erfahrung, die Methode der bildenden Erfahrung als allgemeine Grundlage für die Entwicklung der Denkfähigkeit: „Die wesentlichen Merkmale der ‚Methode‘ sind darum identisch mit den wesentlichen Merkmalen des ‚Denkens‘. Es sind folgende: erstens, daß der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat – daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; zweitens: daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken“ (Dewey 1993, S. 218).

Der deutsche Pädagoge und Übersetzer von DEWEYS *Demokratie und Erziehung* ERICH HYLLEA beschreibt im Vorwort, wie sich während DEWEYS eigener Lehrtätigkeit an einer Highschool dessen Einsicht formte, „daß Schule und Lernen Leben selbst s e i n

mußten, daß Erziehung nur dann ernsthafte und erfolgreiche Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Volksgemeinschaft sein konnte, wenn Schule selbst ein Stück dieser Gemeinschaft, die für die Kinder und Jugendlichen wichtigste und mit vielen anderen Formen und Seiten dieses Gemeinschaftslebens verbundene Seite des sozialen Lebens war“ (Dewey 1993, S. 7 f.).

Auch der deutsche Pädagoge, Mathematik- und Physiklehrer MARTIN WAGENSCHNEIN (1896–1988) fordert eine wissenschaftsverständige Allgemeinbildung auf der Grundlage eines auf exemplarische Themenkreise bezogenen „genetisch-sokratisch-exemplarischen“ Lehrgangs. Dieser Ansatz basiert auf der sokratischen Methode, in deren Zentrum das Gespräch steht, da „das Werden, das Erwachen geistiger Kräfte, sich am wirksamsten im Gespräch vollzieht“ (Wagenschein 1999, S. 75). Als „notwendige Tugenden“, die von den „Gebildeten erwartet werden sollten“ (Wagenschein 1999, S. 76), nennt er in seinem Vortrag *Zum Problem des Genetischen Lehrens* (1965, Buchveröffentlichung 1968; in: Wagenschein 1999, S. 75-124) als erstes die „produktive Findigkeit“ als einen „unbefangenen aber wachen Blick für das Ganze einer, gerade *ungewohnten*, Situation“ und damit „Menschen, denen vor neuen Aufgaben etwas Klärendes einfällt, und gerade auch vor Aufgaben, die sie selber entdecken“; als zweites das so genannte „Enracinement“, das „Eingewurzelt sein, und *bleiben*, in dem Gesamt der primären Umwelt“; und als drittes das „kritische Vermögen“ als eine „sichernde und dem produktiven Finden Schritt für Schritt nachfolgende Instanz“ (Wagenschein 1999, S. 77-79).

WAGENSCHNEIN veranschaulicht das genetische Lehren als Einführung in eine lebende Wissenschaft am Beispiel eines geologischen Lehrgangs zur Erdgeschichte und eines physikalischen Lehrgangs zur Erdrotation. Als „Qualitäten des genetischen Lehrens“ betont er in diesem Zusammenhang das Bemühen um „Einwurzelung“, den Weg, zuerst das „produktive Suchen, Finden und das kritische Prüfen“ zu lehren und damit ein „authentisches Bild der lebenden Wissenschaft“ zu geben, und schließlich den hohen Wirkungsgrad, in dem es „Gebrauch von der angeborenen Denk- und Lernlust des Kindes“ macht (Wagenschein 1999, S. 113). Für die Stoffauswahl schlägt WAGENSCHNEIN einen „Kanon der Hauptphänomene“ vor, die das Grundgefüge eines Faches repräsentieren und die Arbeitsmethoden klarlegen.

Bereits 1971 fordert HARTMUT VON HENTIG in seiner Begründung des Bielefelder Oberstufenkollegs eine „Didaktik der Wissenschaftspropädeutik“ (Hentig 1971a, S. 85). In der Diskussion um die Oberstufe geht HENTIG von der Vereinbarkeit von Wissenschaftspropädeutik und Allgemeinbildung aus: „Wissenschaftspropädeutik und Allgemeinbildung sind in der Tat nicht unvereinbar, wenn man dem Wort »allgemein« wieder einen philosophisch und praktisch vertretbaren Sinn gibt“ (Hentig 1967, S. 20). HENTIG geht davon aus, dass „Wissenschaft selbst als das Verfahren gesicherter Verallgemeinerung die allgemeinste Form von allgemeiner Bildung ist“ (Hentig 1971a, S. 37, 47; ähnlich 1981, S. 365, 371). Die Aufgabe des Bielefelder Oberstufenkollegs sieht HENTIG in der Vermittlung von „Überblick und Spezialisierung, von gemeinsamen Prinzipien, Methoden, Systemen und gesonderten Gegenständen, Teilaufgaben, Spezialverfahren, von Politik und Beruf, von Interdependenz, Kommunikation, Kooperation einerseits und der sie begründenden Arbeitsteilung andererseits“ (Hentig 1971a, S. 20). Dabei liegt das pädagogische Ziel darin, „den Kollegiaten – durch Analyse und Vermittlung ihrer Systemstrukturen – erkennen zu lassen, was Wissenschaft aus welchen Anlässen mit welchen Mitteln vermag; ihn dabei zugleich auf das Erkennen und Lösen von Lebensproblemen einzulassen; ihm so Wissenschaft als gesellschaftlichen Prozeß zu erschließen“ (Hentig 1971a, S. 45).

Das Lernen der Wissenschaft als „Hervorbringen von Lehrbarem“ ist nach HENTIG gekennzeichnet durch vier wichtige Merkmale:

„(1) die Offenheit für die Mitlernenden, Mitwissenden, Mithandelnden – *eine Einstellung*,

(2) die Anschauung als Basis für die Abstraktion – *eine Sprache*,

(3) die Prozeßhaftigkeit von Wissen und Lernen, durch die die Vielseitigkeit und Vielschichtigkeit der wissenschaftlichen Tätigkeiten (von der Theorie des Systems über die Spezialdisziplin bis zur kooperativen konkreten Anwendung) ständig verbunden und bequeme und schädliche ‚Gleichschaltungen‘ vermieden werden – *eine Organisationsstruktur*,

(4) die politische und philosophische Problematisierung des Geltungsanspruchs der Fragen, Wertprämissen, Verfahren, Ergebnisse und Ziele – *eine diskursive Kritik*“ (Hentig 1972, S. 126 f.).

Im Hinblick auf den Begriff „Wissenschaft“ stellt HARTMUT VON HENTIG fest, dass der Begriff unterschiedlich definiert wird: als ein „Prinzip, das unsere Kultur kennzeichnet, ja hervorgebracht hat“, als ein „Teilgebiet unserer Zivilisation (neben Kunst, Politik,

Wirtschaft)“, als „die Summe der Einzelwissenschaften oder die Tätigkeit derer, die Wissenschaftler heißen“, oder als eine „kulturelle Disziplin, die sich der Regeln wissenschaftlichen Arbeitens bedient und in der so die Idee der Wissenschaft erscheint“ (Hentig 1980, S. 106; vgl. dazu auch Dick 1984, S. 493). In dem Funktionsplan der Bielefelder Laborschule geht HENTIG von dem Anspruch aus, die Schülerinnen und Schüler zugleich allgemein auf das Leben und allgemein auf die Wissenschaft vorzubereiten (vgl. Hentig 1971b, S. 42). In einer Schule, die als Lebens- und Erfahrungsraum konzipiert ist und in der sich der „ganze Mensch“ entfalten kann (vgl. dazu Hentig 2003, S. 226 f.), soll Kindern geholfen werden, mit den „schwierigsten und verallgemeinerbaren Problemen ihrer Existenz – durch Erkenntnis und Handeln – selbst fertig zu werden“, indem sie sowohl Erfahrungen machen als auch Anleitung erhalten im Hinblick auf das „Zusammenleben der Menschen in der interdependenten, sich schnell verändernden, hochabstrakten technischen Zivilisation“ (Hentig 1971b, S. 18). In seiner von persönlichen Erinnerungen geprägten Aufzeichnung *Mein Leben – bedacht und bejaht* (Hentig 2009) hebt HENTIG rückblickend auch die Wichtigkeit außerschulischer Bildungserlebnisse hervor: „Dieses Einnehmen und Ausgeben von Erfahrungen unter befreundeten Menschen, dieser freie Umgang mit den eigenen Kräften, Vorstellungen, Empfindungen, dieses Verstehenlernen der Dinge durch ihren Gebrauch ist allem organisierten Lernen unendlich überlegen, so sehr jedenfalls, dass man sich das »Hereinholen des Lebens in die Schule« gründlich überlegen sollte. Die in der Schule »von allein« anfallenden Erlebnisse, Herausforderungen, Aufgaben erkennen und nutzen ist etwas anderes. Wer die Schule zum Lebens- und Erfahrungsraum machen will, muss diesen Unterschied kennen – er wird dann auch »von allein« darauf achten, dass die Schule nicht überhand nimmt“ (Hentig 2009, S. 134). Zu einem Lebensraum Schule gehört nach HENTIG in erster Linie, dass man „etwas erkunden, machen, ausprobieren, beobachten kann“ (Hentig 2009, S. 768). Als mögliche Maßstäbe für Bildung, für das, was den „Menschen bildet – verändert, formt, stärkt, aufklärt, bewegt“, nennt HENTIG zum einen die „Wachheit für letzte Fragen“ und als doppeltes Kriterium die „Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“ (Hentig 1996, S. 73). Bildung fasst HENTIG dabei stets auf als ein Sichbilden, das auf Selbständigkeit zielt.

Der Musikwissenschaftler HANS HEINRICH EGGBRECHT setzt sich in dem Kapitel *Wissenschaft als Unterricht* (Eggebrecht 1976) mit der Beziehung zwischen dem

Schulfach Musik und der Musikwissenschaft, mit der Einheit der wissenschaftlichen und unterrichtlichen Tätigkeit auseinander. Im Hinblick auf einen Unterricht, der Möglichkeiten zu einer Wissensorientierung freisetzt – EGGBRECHT bezieht sich hier nicht explizit auf den Aspekt Wissenschaftspropädeutik –, hebt er besonders den Prozesscharakter hervor: zum einen die Wissenschaft im Allgemeinen als ein Prozess, bei dem Ergebnisse der Wissenschaft nicht übernommen werden, sondern stets aufs Neue bedacht werden, und zum anderen damit die Prozesshaftigkeit der Wissensaneignung und Wissensvermittlung, an der sowohl Lehrer als auch Schüler mit ihren eigenen Ideen, Fragen, Antworten, Erfahrungen teilhaben: „Die sogenannten Ergebnisse der Wissenschaft sind offen und wenig handfest, weil die Wissenschaft selbst weniger in Ergebnissen besteht als vielmehr ein Prozeß ist. Jedes ihrer Ergebnisse wird als solches sofort von der Prozeßhaftigkeit der Wissenschaft ergriffen, will nicht, daß jemand es sich aneignet, um zu sagen: nun weiß ich, wie das ist, nun kann ich es sagen, nun kann ich es lehren, sondern ist dazu da, um beurteilt, diskutiert, bedacht, weitergedacht zu werden und somit Wissenschaft als Prozeß in Gang zu bringen oder zu halten“ (Eggebrecht 1976, S. 27). EGGBRECHT vergleicht dabei die Offenheit und Prozesshaftigkeit der Wissenschaft mit dem „potentiell beständig sich wandelnden, fluktuierenden, sich offen haltenden Leben dessen, der sie betreibt, und dem Leben der Menschen und der Gesellschaft, die in der Wissenschaft sich Fragen stellen und nach Antworten suchen“ (Eggebrecht 1976, S. 27). Im Zentrum steht bei EGGBRECHTS Ansatz nicht das Unterrichtsergebnis, sondern der Unterrichtsprozess, in dem Schüler durch eigenes Fragen, Hinterfragen, Überprüfen und Reflektieren in das „Prinzip Wissenschaft als eine Art des Sich-Verhaltens“ hineinwachsen (Eggebrecht 1976, S. 28). Ausgelöst wird dieser Prozess des Fragens, des Fragenwollens und Wissenwollens durch die „einfache wissenschaftliche Fundamentalfrage: ‚W a s i s t d a s ?‘ – ‚w i e fungiert es; w a r u m i s t und fungiert es so?‘“ (Eggebrecht 1976, S. 31). Zentrum dieses Wissenschaftsprinzips und damit Voraussetzung eines Prozesses, der von Selbständigkeit, aktueller Lebenswirklichkeit und dem Interesse an konkreten Frage- und Problemstellungen geprägt wird, ist für EGGBRECHT das Prinzip der Offenheit: „Das Prinzip Wissenschaft beginnt mit dem Prinzip ‚Offenheit‘, das die Voraussetzung ist für die ‚Warum‘-Frage, die ihrerseits den ‚Prozeß‘ initiiert, eine Prozeßhaftigkeit des Fragens und Denkens, die im Sinne der Polyversabilität zu einer Lebenshaltung wird und sich als solche ausbreitet nicht nur auf den gesamten Fächerkanon eines Ausbildungszweiges, sondern auf alles Lernen und Tun“ (Eggebrecht 1976, S. 32).

In seinem Beitrag zur *Didaktik des Musikunterrichts in der Sekundarstufe II* (Richter 1977) hebt CHRISTOPH RICHTER im Hinblick auf die Zielsetzung und auf die didaktische Grundlage des Musikunterrichts hervor, dass Wissenschaftspropädeutik in einem doppelten Sinne eingebracht werden müsse: zum einen – als Voraussetzung für musikwissenschaftliche Studien – im Einführen, Einüben und Anwenden wissenschaftlicher Fragestellungen, Methoden und Techniken; zum anderen – als „relativierende philosophisch-kritische Instanz gegenüber der Wissenschaft“ über diese studententechnische Auffassung hinaus – „in der Frage nach der Begründung und Berechtigung wissenschaftlicher Techniken und Ansätze, in der kritischen Frage nach Wissenschaftlichkeit als einer bestimmten menschlichen Sichtweise und Haltung“ (Richter 1977, S. 409). Den „vollständigen Begriff von Wissenschaftspropädeutik“, der über die fachwissenschaftlichen Techniken hinausreicht (Richter 1987, S. 98), sieht RICHTER erst verdeutlicht, wenn dieser die „Reflexion über Erkenntnisweisen“ (Richter 1987, S. 99) einbezieht. Dabei fasst RICHTER grundsätzlich Wissenschaft auch als eine Haltung, eine Handlungsweise auf (vgl. Richter 1987, S. 103). Im Musikunterricht sollen in dieser Hinsicht beispielsweise „propädeutische Kommentare zu den Handlungen und Haltungen der Musikwissenschaft“ sowie auch die Ausgangssituation und der Hintergrund musikwissenschaftlicher Arbeit und die musikwissenschaftliche „Haltung“ für den Schüler nachvollziehbar werden (Richter 1987, S. 101). Insofern zielt wissenschaftspropädeutischer Unterricht auch auf die Fähigkeit, über das Fach selbst, über dessen Inhalte und über die Methoden „in gleichsam philosophischer, also fachfreier Haltung nachzudenken“ (Richter 1987, S. 99).

WOLFGANG KLAFKI geht in seinen *Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts* (vgl. Klafki 2007, S. 162 ff.) aus von einem lebensweltlichen Bezugspunkt und von dem Aspekt der Erfahrung. Problemstellungen sollen Schüler selbst erarbeiten und kritisch hinterfragen können. Als Prinzipien eines bildenden „Problemunterrichts“ nennt KLAFKI das exemplarische Lehren und Lernen, das methodenorientierte Lernen, den handlungsorientierten Unterricht bzw. das praktische Lernen und die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen (vgl. Klafki, 2007, S. 67 ff.). In dem Kapitel *Der Grundgedanke des exemplarischen Lehrens und Lernens* betont KLAFKI das „bildende Lernen“, das die Selbständigkeit der Schüler fördert und fordert und zu „weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt“ (Klafki 2007, S. 143): „Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht

in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“ (Klafki 2007, S. 144).

In seinen *Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts* weist KLAFKI 1984 darauf hin, dass mit der Wissenschaftsorientierung stets auch Lebensorientierung vermittelt werden soll, eine Orientierung einerseits an der Lebens- oder Alltagswelt, am Erfahrungs- und Interessenbereich der Schüler, andererseits auch an den zukünftigen individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen und Aufgaben der Schüler: „Wissenschaftsorientiertes Lernen wird vom Schüler im Allgemeinen nur dann produktiv, verstehend, Interesse weckend, weiter wirkend vollzogen werden, wenn es von ihm als sinnvoll, als bedeutsam für die Entwicklung seines Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses, seiner Urteils- und Handlungsfähigkeit erfahren werden kann“ (Klafki 2007, S. 166). In seiner zusammenfassenden Formulierung der Aufgabe eines „recht verstandenen wissenschaftsorientierten Unterrichts“ verknüpft KLAFKI zentrale Unterrichtsprinzipien: „Anhand ausgewählter Probleme, die entweder aus dem Erfahrungs- und Interessenkreis der Schüler stammen oder deren Bedeutsamkeit ihnen verständlich gemacht, für die ihr Interesse also geweckt werden kann, sollten junge Menschen von den ersten Schuljahren an in gründlichen, nicht durch Stofffülle belasteten Lernprozessen elementare Grundformen der Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen erlernen“ (Klafki 2007, S. 169). Im Mittelpunkt stehen bei KLAFKI Schlüsselprobleme, an denen sich Unterricht orientiert, und Prinzipien wie exemplarisches Lehren und Lernen, methodenorientiertes, praktisches und lebenslanges Lernen sowie sachbezogenes und soziales Lernen (vgl. Klafki 2007, S. 67-69). Dabei fordert KLAFKI, Kinder und Jugendliche in einem fächerübergreifenden Unterricht stets dazu anzuregen und zu fördern, „erkenntnisfähig, sensibel, d. h. mitempfindungsfähig, urteilsfähig, verantwortungsfähig und handlungsfähig in ihrer und für ihre Gegenwart und ihre Zukunft zu werden“ (zit. nach Dethlefs-Forsbach 2006, S. 147) und damit im Allgemeinen lernfähig zu werden und zu bleiben.

Der Musikpädagoge und Bildungsreferent HELMUT TSCHACHE fordert in dem Band *Musikunterricht in der Sekundarstufe II* das „Heranziehen und Befragen von Experten“, um „Notwendigkeit von Wissenschaft als Bedingung qualifizierender Problemlösung“ erfahrbar zu machen (Tschache 1976, S. 7). In einem schülerbezogenen Umfeld sollen

dabei wissenschaftliche Verfahrensweisen wie das Problematisieren von Sachverhalten, das Bilden von Hypothesen, das Auffächern eines Problems sowie eine entsprechende Arbeitsplanung integriert werden (vgl. Tschache 1976, S. 7). In den Mittelpunkt des Musikunterrichts in der Sekundarstufe II stellt TSCHACHE forschendes Lernen und wissenschaftliches Prüfen (vgl. Tschache 1976, S. 5 ff.). Im Zentrum steht hier das Erproben und kritische Überprüfen von neuen Lern- und Unterrichtsformen wie beispielsweise der projektorientierte Unterricht, das forschende Lernen und die Gruppenarbeit, bei der die Lehrkraft als partnerschaftlicher Betreuer und Koordinator Anregungen gibt, Hypothesen präzisiert, Kontakte zu außerschulischen Institutionen knüpft und „um der wissenschaftlichen Effizienz willen die Kontinuität der Arbeit“ sichert (Tschache 1976, S. 10). In seinem Beitrag zur Schulmusik geht TSCHACHE – Bezug nehmend auf die KMK-Vereinbarung von 1972 – auch näher auf den Wissenschaftsbegriff und die wissenschaftliche Ausbildung ein und setzt sich mit der Problematik auseinander, inwieweit schulische Ausbildung von den Ansprüchen einer Hochschulausbildung abweicht. In diesem Zusammenhang beruft sich TSCHACHE auf die Definition der Bundesassistentenkonferenz, die „wissenschaftliche Ausbildung als ‚Ausbildung durch Wissenschaftler, in einer Wissenschaft und für einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf, der systematische, selbständige und kritische Arbeit in einem bestimmten Gebiet verlangt‘“, beschreibt, und fordert im Sinne einer direkten Teilnahme an der Wissenschaft einen konkreten Berufs- und Praxisbezug (vgl. Tschache 1976, S. 6).

In seiner Dissertationsschrift *Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspropädeutik im Philosophieunterricht. Zur Kritik philosophiedidaktischer Gemeinplätze* (Neugebauer 1983) versucht der Erziehungswissenschaftler und Philosophie-Fachleiter HANS GERHARD NEUGEBAUER, – zunächst ausgehend von den Vorgaben der *Bonner Vereinbarung* (KMK 1972) und den *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe* (KMK 1978; vgl. Anhang 10) – den eher vagen Begriff der Wissenschaftspropädeutik insoweit zu präzisieren, dass der Zusammenhang von Wissenschaftspropädeutik und Wissenschaftstheorie einsichtig wird. Er unterscheidet und beleuchtet drei Komponenten im Begriff der Wissenschaftspropädeutik mit einem jeweils eigenen Bezug zur Wissenschaftstheorie: eine pragmatische, eine allgemeinbildende und eine philosophische (vgl. Neugebauer 1983, S. 185 ff.). Die pragmatische Bedeutungskomponente bezieht sich auf grundlegende Studiertechniken,

Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, die den Schüler zu einem wissenschaftlichen Studium befähigen wie z. B. „Techniken der Informationsbeschaffung und -verarbeitung“ und das „Vertrautsein mit elementaren Problemfindungs- und Problemlösungsstrategien“ (Neugebauer 1983, S. 186). Die allgemeinbildende Komponente bezieht sich auf ein Minimum an Kenntnissen und Fähigkeiten in den „Schulwissenschaften“, die innerhalb des Fächerkanons belegt werden können als Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Verfahrensweisen reflektiert werden können, und mündet damit in die philosophische Bedeutungskomponente im Hinblick auf die Fähigkeit zu einer Haltung des Fragens, der kritischen Reflexion.

In seiner Definition von „Wissenschaftspropädeutik“ im *Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (Neugebauer 1986) weist HANS GERHARD NEUGEBAUER darauf hin, dass es keine präzise Auslegung der zentralen Begriffe gibt und dass mit Hilfe des Konzepts Wissenschaftspropädeutik zwei Probleme der Gymnasialpädagogik – die Frage nach den Kriterien der Hochschulreife und das Problem einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ (Neugebauer 1986, S. 480) – gelöst werden sollten. Im Hinblick auf eine Wissenschaftspropädeutik in allgemein bildender Absicht nennt NEUGEBAUER drei Zieldimensionen: zum einen, über die Wahl der Leistungsfächer praktiziert, die Einführung in Einzelwissenschaften, um die Schüler „mit einem Grundbestand an Erkenntnissen in den betreffenden Disziplinen, mit einigen ihrer grundlegenden Begriffe, Kategorien, Methoden und zentralen Theorien sowie mit wichtigen offenen und kontrovers diskutierten Fragestellungen vertraut zu machen“ (Neugebauer 1986, S. 481); zu einem Zweiten darüber hinaus die Einführung in die Wissenschaft, um den Schülern – entsprechend den Vorgaben der KMK-Empfehlungen (vgl. KMK 1978, S. 4) – allgemeine wissenschaftliche Strukturen, Methoden und Denkformen sowie die Einsicht in den Zusammenhang und das Zusammenwirken der Wissenschaften zu vermitteln; und zu einem Dritten die Einführung in eine „metawissenschaftliche qua wissenschaftskritische Fragehaltung“, um die Schüler sowohl für die Grenzen wissenschaftlicher Aussagen als auch für den Bezug wissenschaftlicher Fragestellungen zu individuellen oder gesellschaftlichen Problemen zu sensibilisieren (Neugebauer 1986, S. 481). In diesem Zusammenhang betont NEUGEBAUER auch die Bedeutsamkeit des Fachs Philosophie beziehungsweise der philosophischen Vertiefung jeden Fachunterrichts innerhalb der gymnasialen Oberstufe: „Würde eine so bestimmte Wissenschaftspropädeutik als Ziel der Sekundarstufe II ernst genommen, müsste die

Philosophie bzw. das Philosophieren endlich in ihrer grundlegenden Bedeutung für den gesamten Oberstufenunterricht anerkannt werden“ (Neugebauer 1986, S. 481).

In seiner Dissertationsschrift *Eine Methodik wissenschaftspropädeutischer Qualifizierung auf der neugestalteten gymnasialen Oberstufe im Sekundarbereich II* (Lübken 1985) entwirft AREND LÜBKEN, basierend auf Überlegungen zur Funktion und Legitimation wissenschaftspropädeutischen Lehrens und Lernens in Folge der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe seit 1972, ein Methodikmodell für eine fächerübergreifende wissenschaftspropädeutische Qualifizierung im Sinne einer Methodenpropädeutik und eines fächerübergreifenden didaktisch-methodischen Strukturierungsprinzips schulischen Lehrens und Lernens (vgl. Lübken 1985, S. 52 und 54). LÜBKEN betont hier, dass für den Bereich der gymnasialen Oberstufe ein „systematischer, praktikabler und somit akzeptabler Entwurf einer Methodik wissenschaftspropädeutischen Unterrichts“ (Lübken 1985, S. 5) fehle. Mit dem Ziel einer fachunabhängigen methodenorientierten Wissenschaftspropädeutik setzt sich LÜBKEN mit sieben Prozesskomponenten und deren didaktisch-methodischen Funktionen innerhalb von Lehr-/Lernprozessen auseinander: Probleme erkennen, also diese sich bewusstmachen und formulieren können bzw. die Schüler dafür zu sensibilisieren (vgl. Lübken 1985, S. 162 ff.); individuelle Schülererfahrungen und spezifisches Vorwissen didaktisch-methodisch nutzen im Hinblick auf Arbeits-, Lern- und Erkenntnisziele (vgl. Lübken 1985, S. 208 ff.); einen Arbeitsplan in Bezug auf einen überschaubaren Kursverlauf erstellen (vgl. Lübken 1985, S. 251 ff.); Techniken der Informationsbeschaffung, -verarbeitung, -weitergabe anwenden sowie Methoden/Verfahren der Erkenntnisgewinnung einüben (vgl. Lübken 1985, S. 273 ff.); Denken lernen durch das Lösen, Besprechen und Modifizieren von Aufgaben innerhalb einer Gruppe (vgl. Lübken 1985, S. 318 ff.); Arbeitsergebnisse vorlegen, interpretieren und reflektieren (vgl. Lübken 1985, S. 334 ff.); Strukturen, Problemzusammenhänge Relationen und Prinzipien handlungskompetent erkennen und fixieren (vgl. Lübken 1985, S. 348 ff.). Im Zentrum des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts im Schulalltag steht bei LÜBKEN der lebenslange Lernprozess auf der Basis einer praxisorientierten Methodik, wobei er sich bei der Planung, Durchführung, Reflexion und bei den Aspekten der Organisation sowie der Leistungserhebung auf die Chancen und Möglichkeiten, aber auch auf die Grenzen in der Unterrichtspraxis bezieht: „Ein solcher Lernprozeß erstreckt sich sowohl auf die Anwendung von Techniken

wissenschaftlichen Arbeitens als auch darüber hinausgehend auf das Einüben wissenschaftlicher Erkenntnismethoden. Zudem strebt wissenschaftspropädeutisches Lehren/Lernen an, dem Schüler Möglichkeiten zur Aneignung von Verhaltensweisen und zur Erlangung von Einsichten und Einstellungen zu bieten, die es ihm – ausgehend von der Arbeit im Unterricht – erleichtern können, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die schließlich – über die schulische Lernarbeit hinausgreifend – in neuen Problemzusammenhängen und Fragestellungen seine Denkfähigkeit und damit Handlungsalternativen erweitern und bestimmen“ (Lübken 1985, S. 62).

LÜBKEN versteht dabei den wissenschaftspropädeutischen Unterrichtsprozess weniger als eine „vom Lehrer durchzuführende Lehrstoffvermittlung“, sondern in erster Linie als einen „Arbeits-, Lern- und Erkenntnisprozeß des Schülers“ (Lübken 1985, S. 377), als einen „Qualifizierungsprozeß“ im Sinne einer Vorbereitung auf eine von wissenschaftlichem Denken geprägte Welt“ (Lübken 1985, S. 378) und als einen „Problembearbeitungsprozeß“, in dem die Schüler mit dem erworbenen Wissen lösungsorientiert umgehen (Lübken 1985, S. 380). Als „Zielbestimmung allen schulischen Arbeitens und Lernens“ nennt LÜBKEN die „Befähigung des Schülers zur Teilnahme an den vielfältigen Lebensprozessen in unterschiedlichen Situationen und die Bewältigung der in diesen auftretenden Probleme“ (Lübken 1985, S. 382). LÜBKEN fordert in diesem Zusammenhang drei Basisqualifikationen, die die Schüler als Voraussetzung für eine aktive Teilnahme am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben erwerben sollen: die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit, komplexe Sachzusammenhänge verstehen können, sowie eine kritisch-rationale Reflexions- und Urteilsfähigkeit (vgl. Lübken 1985, S. 383): „Die schließlich vorgelegten Arbeitsergebnisse, deren Erläuterung, Interpretation und die kritische Beurteilung muß dazu führen, daß den Schülern im gemeinsamen Reflexionsprozeß, im intensiven Auswertungsgespräch Prinzipien, Relationen und Strukturen der bearbeiteten Themenaspekte deutlich und verständlich werden, denn dies ist ein wichtiges Ziel wissenschaftspropädeutischen Lernens: Das Wesen der Dinge, Sachverhalte und Prozesse zu verstehen. Indem das Verstandene auf einen Begriff gebracht wird, kann der Lernende letztlich ein System von Bedeutungen – Erkenntnissen – aufbauen, die ihm sein weiteres Leben erleichtern helfen, weil er die Welt besser versteht und sich in ihr orientieren kann“ (Lübken 1985, S. 387).

Als Zielsetzung eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts im Sinne einer „Persönlichkeitsbildung durch wissenschaftsorientierte Erkenntnisbemühungen“ für den Schüler nennt WERNER FÖLLING in der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* zusammenfassend die Befähigung zur „autonomen wissenschaftlichen Arbeit“ im Sinne einer „wissenschaftlichen oder wissenschaftspropädeutischen Grundbildung“ (Fölling 1986, S. 649). Daraus folgert FÖLLING, dass der „wissenschaftspropädeutische Unterricht nicht nur aus einer fachspezifischen Hinführung zu einzelnen Studienfächern oder Fächergruppen bestehen soll, sondern auch Komponenten von Allgemein- und Persönlichkeitsbildung enthalten muß“ (Fölling 1986, S. 649). In diesem Zusammenhang verweist er 1986 zugleich auf die entsprechenden Voraussetzungen, die der Lehrer bzw. der Unterricht erfüllen müssen, und auf die entsprechende Lehrerrolle: „Letztlich hängt die Möglichkeit eines Unterrichts, der Persönlichkeitsbildung durch wissenschaftsorientierte Erkenntnisbemühungen bewirkt, von einer überdurchschnittlichen wissenschaftlichen und didaktischen Kompetenz einzelner Lehrer ab, die bereit sind, die systemimmanenten Widerstände immer wieder neu zu überwinden“ (Fölling 1986, S. 654) – eine Problematik, die, zumindest was die systemimmanenten Widerstände betrifft, die 20 Jahre später im Rahmen der Neugestaltung der Seminare in der bayerischen Oberstufe ausgeräumt sind, in der hier beschriebenen Form des wissenschaftspropädeutischen Seminars erfreulicherweise einem interessanten und interessierenden Unterricht, der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung mit wissenschaftsorientierten Erkenntnisprozessen verknüpft, nicht mehr im Wege steht.

JÜRGEN KREFT setzt sich 1988 in seiner Dissertationsschrift *Die Krise des Wissenschaftspropädeutischen Philosophieunterrichts* mit den Möglichkeiten und Grenzen des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts am Beispiel des Philosophieunterrichts in der Sekundarstufe II auseinander und erläutert das für die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe um 1970 zentrale Prinzip der Wissenschaftspropädeutik sowie die praktische Umsetzung in der Kollegstufe Nordrhein-Westfalen und am Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Mit seinem Unterrichtsmodell „Neue Technologien“ bietet er einen Ansatz zur „Überwindung der Krise des wissenschaftspropädeutischen Philosophieunterrichts“ (vgl. Kreft 1988, S. 362 ff.), indem er den Philosophieunterricht im „Spannungsfeld von wissenschaftlicher Philosophie und Lebenswelt“ (Kreft 1988, S. 321) ansiedelt: durch die Orientierung

sowohl an der Bezugswissenschaft als auch an der Lebenswelt vermittelt der Unterricht als „Vermittler zwischen Wissenschaft und Lebenswelt“ (Kreft 1988, S. 322) einerseits „jene grundlegenden Verfahrens- und Erkenntnisweisen sowie die Attitüden einer Philosophie, die sich als wissenschaftlich etabliert haben“, und stellt gleichzeitig den Bezug zum Alltagswissen der Schüler her: „Dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik wurde daher die Aufgabe übertragen, die esoterischen Hochformen der Expertenkulturen mit der kommunikativen Alltagspraxis zu vermitteln“ (Kreft 1988, S. 321).

HARRO MÜLLER-MICHAELS, Literaturwissenschaftler mit langjähriger Erfahrung in der Lehrerbildung, hebt hervor, dass es nicht die Aufgabe von Wissenschaftspropädeutik in der Schule sein kann, zu den einzelnen Wissenschaften der Universitäten hinzuführen, sondern „in Prinzipien wissenschaftlichen, aber auch alltagsweltlichen und künstlerischen Arbeitens einzuführen“ (Müller-Michaels 1988, S. 12) sowie vor allem die „Neugier auf Fragestellungen und Verfahren zu wecken“ (Müller-Michaels 1988, S. 16): „Denken zu lernen, durchaus auch wissenschaftlich, ist eine bessere Hinführung zum Studium als in Bahnen einzelner Wissenschaften nachgedacht zu haben“ (Müller-Michaels 1988, S. 16).

MÜLLER-MICHAELS betont aus seinen Erfahrungen des eigenen Unterrichtens heraus, dass Wissenschaftspropädeutik in der Schule mehr sein kann und muss als eine Einführung in eine der Universitätswissenschaften bzw. eine Übertragung wissenschaftlicher Forschungsmethoden, und orientiert sich in seinen eigenen Überlegungen vielmehr daran, dass Schüler innerhalb eines Erkundungsfeldes für wissenschaftliche Entdeckungen eine wissenschaftsinteressierte Haltung entwickeln: „Wissenschaftliche Frageweise und Lösungswege sollen den Schülern, die einmal studieren wollen, zu einem Bedürfnis werden. Interesse an alten Problemen, Neugier auf neue Fragestellungen, Geduld bei der Untersuchung sind wichtigere Voraussetzungen für ein Studium als die genaue Kenntnis einer Methode“ (Müller-Michaels 1988, S. 16 f.). Bei seiner Forderung, im wissenschaftspropädeutischen Unterricht die Schülerinnen und Schüler „selbständig Entdeckungen machen zu lassen und diese mit der Forschung zu vergleichen“, beruft er sich auf die pointierte Feststellung des französischen in Schule und Universität tätigen Philosophen GASTON BACHELARD von 1938 im Hinblick auf die „Déformation professionnelle“: „Balzac hat gesagt, die Junggesellen ersetzen die Gefühle durch Gewohnheiten. Genauso ersetzen Lehrer Entdeckungen durch

Lektionen“ (zit. nach Müller-Michaels 2009, S. 45). Um exemplarisches, forschendes Lernen, eigenes Entdecken möglich und dadurch wissenschaftliche Prinzipien sichtbar machen zu können, nennt MÜLLER-MICHAELS als Voraussetzungen vier Kategorien: der Bruch mit lebensweltlicher Orientierung, um neue Fragen stellen zu können; das Denken in Modellen als Ausgangspunkt für die eigene Untersuchung; Entdeckungsprozeduren als kontinuierlicher Prozess des Bekräftigens, In-Frage-Stellens und Einsichten Gewinnens (wie im Modell des genetischen Lernens); sowie das Engagement für Problemlösungen als Voraussetzung, sich neuen Herausforderungen zu stellen, Ausdauer für Lösungsprozesse zu entwickeln und einer kritischen Prüfung nicht auszuweichen, und gleichzeitig im Sinne einer emotionalen Beteiligung, um die Bedeutung einer Fragestellung für das Leben jedes Einzelnen zu betonen (vgl. Müller-Michaels 2009, S. 45-47 und 1988, S. 14-17 sowie 1994, S. 32-37).

Mit dem Entstehungsprozess von Wissenschaftspropädeutik im Umfeld von Schule setzt sich WERNER HABEL ausführlich in seiner zusammenfassenden Monographie *Wissenschaftspropädeutik* auseinander (Habel 1990). In seinen *Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts* orientiert sich der Schulpädagoge an der historischen Entwicklung und rekonstruiert – ohne gezielt auf die konkrete Umsetzung in der Schulpraxis einzugehen – systematisch die wissenschaftspropädeutischen Ansätze der gymnasialen Bildungskonzepte ausgehend von WILHELM VON HUMBOLDT, FRIEDRICH SCHLEIERMACHER und GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL über WILHELM FLITNER bis zur bildungspolitischen Reform in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Die zentrale Aufgabe moderner Wissenschaftspropädeutikkonzeptionen sieht HABEL in der „Überwindung der Differenz zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen“ (Habel 1990, S. 208).

REINHARD GOLECKI sieht – ausgehend von seinen eigenen praktischen Erfahrungen als Philosophie-, Mathematik- und Informatiklehrer mit dem fächerübergreifenden Unterrichten am Gymnasium – insbesondere den fächerübergreifenden Unterricht auf der Sekundarstufe II als einen „unverzichtbare[n] Beitrag zu einer wohlverstandenen Wissenschaftspropädeutik“ (Golecki 1995): „Zur Vermittlung einer allgemeinen Studierfähigkeit als spezifischem Bildungsziel der gymnasialen Oberstufe gehören somit eine exemplarische Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen im Rahmen einer selbstgewählten Spezialisierung als auch die Hinführung zur Fähigkeit und

Bereitschaft, an dem Austausch und der Verständigung zwischen unterschiedlichen Fachkulturen und mit Nichtexperten teilzunehmen, an einer Verständigung über Ziele, Wertsetzungen, Zwecke, Mittel, Methoden, Leistungen und Grenzen der Wissenschaften im Dienste einer intersubjektiv begründeten Praxis in einer durch Wissenschaft und Technik geformten und zunehmend heterogeneren Welt“ (Golecki 1995, 11 f.).

Die Voraussetzung für Studierfähigkeit sieht GOLECKI in Anlehnung an HARTMUT VON HENTIG und LUDWIG HUBER in der Erfahrung mit der eigenen Spezialisierung und zugleich in der Erfahrung von allgemeinen Situationen, in denen es „notwendig ist, darüber mit anderen sich zu verständigen (im Doppelsinn von: sich verständlich machen und etwas vereinbaren können“ (vgl. Huber 1994, S. 17), also ein exemplarisches Erfahren und Verstehen, wie Expertenwissen erworben wird. Eine auf diese Weise „wohlverstandene“ Wissenschaftspropädeutik erfordert also „fachgebundenes, fächerverbindendes und -übergreifendes Lernen mit handlungsorientierten Arbeitsformen und Raum zur Reflexion“ (Golecki 1995, S. 12). Den Ausgangspunkt für wissenschaftspropädeutisches Lernen und Arbeiten sieht GOLECKI in einem gezielt gewählten Oberthema, das Fächer bzw. Fachinhalte sowie Spezialisierung und Allgemeinbildung verbindet, zu gemeinsamer Reflexion anregt und einen Perspektivwechsel, der bewusst zwischen Experten- und Laienwissen differenziert, initiiert: „Bei der Orientierung an einer Wissenschaftspropädeutik im Sinne von vertiefter Spezialisierung, fachlicher Kooperation und Ergänzung, bewußtem Wechsel der Perspektive und gemeinsamer Reflexion, ist sicher die gemeinsame Arbeit an einem *Oberthema* naheliegend“ (Golecki 1995, S. 17 f.). In dieser Hinsicht versteht GOLECKI Wissenschaftspropädeutik nicht nur als Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen oder als eine Vertiefung und Spezialisierung, sondern ebenso als Förderung der „Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation, Kooperation und Verständigung zwischen den unterschiedlichen Fachkulturen“ (Golecki 1999, S. 11 f.).

In Bezug auf die Zielformulierungen in den *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe* der KMK von 1977 (KMK 1978) benennt der Erziehungswissenschaftler und Schulpädagoge LUDWIG HUBER, Mitglied der Aufbaukommission der Schulprojekte in Bielefeld und von 1989 bis 2002 Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs der Universität Bielefeld, drei Ebenen der Wissenschaftspropädeutik: „Lernen und Einüben *in* Wissenschaft (Grundbegriffe,

-methoden), *an* Wissenschaft (eine Haltung des Immer-weiter-Fragens und Gründegebens) und *über* Wissenschaft (kritische Reflexion in größeren Zusammenhängen)“ (Huber 1997, S. 348). Wissenschaftspropädeutik bedeutet – auf diese drei Ebenen bezogen – mehr als die Ausrichtung auf Studierfähigkeit, „nämlich die Vorbereitung nicht nur aufs Studium, sondern auf Leben, Lernen und Arbeiten in einer verwissenschaftlichten Gesellschaft überhaupt“ (Huber 1997, S. 348). Als *Eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik* (Huber 1994a) bezeichnet er die seit 1972 fehlenden Hinweise und Erläuterungen dazu, was »Wissenschaftspropädeutik« konkret in der Schulpraxis bedeutet. In dem Kapitel *Fähigkeit zum Studieren – Bildung durch Wissenschaft* äußert sich LUDWIG HUBER 1997 zum *Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule* (Huber 1997) und benennt als alternative Antworten die fachgebundene Hochschulreife und die „College-Stufe“ als neue Zwischenstufe, also die „Schaffung eines gleitenden Übergangs zwischen der noch allgemeinen Bildung und der schon spezifischen Vorbildung für das Studium durch ein Nebeneinander von beidem“ (Huber 1997, S. 336), wie es in der Grundidee der „liberal arts colleges“ in den USA praktiziert und in HENTIGS Konzept des Oberstufen-Kollegs durch die Kombination eines schulischen und universitären Bildungsgangs angestrebt worden ist.

HUBER unterscheidet in seinen wiederkehrenden Ausführungen zum Thema Studierfähigkeit „basale Fähigkeiten“ und „allgemeinere Fähigkeiten und persönliche Haltungen“ (Huber 1997, S. 340 f.). Basale Fähigkeiten sieht HUBER in der gemeinsamen Schnittmenge: „das, was nach mehrheitlicher Hochschullehrermeinung aus allen Fächern gebraucht wird“, und zwar Sprachkompetenz in der deutschen Sprache, Kommunikationsfähigkeit in Englisch und Verständnis elementarer mathematischer Funktionen (Huber 1997, S. 340 und 1998, S. 162). Basierend auf den Ergebnissen einer empirischen Studentenforschung benennt HUBER als wichtigste Elemente einer dennoch „allgemeinen“ Studierfähigkeit die allgemeinen Fähigkeiten und persönlichen Haltungen, die sich – in ähnlichen Formulierungen – auch in den von Seiten der Wirtschaft, der Berufsverbände und der Arbeitgeber geforderten so genannten Schlüsselqualifikationen wiederfinden, wie beispielsweise die gegenstandsbezogene Neugier und Lernbereitschaft, die zukunftsbezogene Orientierung in der Berufsperspektive, die sozialitätsbezogene Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die selbstbezogene Ich-Stärke und die inhaltliche, organisatorische, methodische und lebenspraktische Selbständigkeit (vgl. Huber 1997,

S. 341; 1998, S. 158 und 2009, S. 115). Zu den „Haltungen und Fähigkeiten“ zählt HUBER zum einen die wissenschaftliche Haltung des „stetigen Weiterfragens und Nachdenkens“ (Huber 1998, S. 159), der „Kritik, Selbstkritik“ und der „Bereitschaft zu öffentlicher Mitteilung“, zum anderen das „logische Denken“, also die „Fähigkeit, ein Argument zu erörtern, einen Gedanken zu entwickeln“ und „klare Schlüsse zu ziehen“, und schließlich „wissenschaftliche Arbeitstechniken“ im Hinblick auf Recherche, Textauswertung und Erstellen einer schriftlichen Arbeit (Huber 1998, S. 160). Für ein an der allgemeinen Studierfähigkeit orientiertes Curriculum der gymnasialen Oberstufe fordert HUBER vor allem drei entscheidende Kriterien: Lernsituationen, die diese allgemeinen Fähigkeiten theoretisch fordern und in der Praxis umsetzen, eine Schwerpunktbildung, um sich „in *eine* Sache gründlich zu vertiefen, um an ihr selbst zu erproben und wissenschaftliches Arbeiten zu lernen“, und die Verpflichtung, sich „aktiv an *fächerübergreifenden* Kursen und Kolloquien, in Projekten und Praktika zu beteiligen“ (Huber 1997, S. 342), also eine Wissenschaftspropädeutik, die „auf Leben und Arbeit in der verwissenschaftlichten Gesellschaft, nicht nur im Studium, vorbereitet“ (Huber 2009, S. 108). Dabei versteht HUBER Studierfähigkeit stets als Lernprozess: „Unter Studierfähigkeit sei die Fähigkeit, genauer: ein Ensemble von Fähigkeiten, verstanden, ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen“ (Huber 2009, S. 108).

HUBER stellt klar, dass es kaum empirisch gesicherte Darstellungen über Kriterien zur Studierfähigkeit gibt, nennt zunächst theoretische Grundlagen wie beispielsweise Faktoren des Studienerfolgs und des Studienabbruchs, Selbsteinschätzungen der Studierenden sowie Einschätzungen seitens der Hochschullehrenden und bezieht schließlich Untersuchungen aus der Studierendenforschung ein, um Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit zu entwickeln (vgl. Huber 2009). Wiederholt beschreibt HUBER in diesem Zusammenhang weiter gefasste allgemeine Kompetenzen wie das „Denken in größeren Zusammenhängen, über den Fachhorizont und die in ihm geltenden Problemdefinitionen hinaus“, die „Fähigkeit (und Bereitschaft), die eigene (spezialistische, disziplinäre) Vorgehensweise erkenntnistheoretisch und wissenschaftssoziologisch zu reflektieren, mit anderen zu konfrontieren und einzuordnen“, und die interkulturelle „Kommunikation mit Leuten aus anderen Fachkulturen“ (Huber 1994b, S. 17).

Die Erziehungswissenschaftlerin FRAUKE STÜBIG beschreibt in ihrer Zusammenfassung *Über die Fachgrenze hinaus – Projektorientierter Unterricht in der gymnasialen Oberstufe* (Stübig 1998) an einem konkreten Beispiel aus dem Leistungskursunterricht Französisch Möglichkeiten des schüleraktivierenden Unterrichts und fächerübergreifender Unterrichtsprojekte, die das forschende Lernen und die Eigentätigkeit der Oberstufenschüler fördern: „Wissenschaftspropädeutische Grundbildung beinhaltet neben der Einübung von fachspezifischen Methoden die Vertrautheit mit unterschiedlichen Zugangsweisen und Denkansätzen. Daraus folgt, dass ein Teil des Unterrichts der Oberstufe als fächerübergreifender, schüleraktivierender Unterricht organisiert sein sollte“ (Stübig 1998, S. 190).

Der Gymnasialpädagoge BERNHARD MIELES berichtet in seinem Zeitschriftenbeitrag *Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Sekundarstufe II* (Mieles 1999) über die Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit zu wissenschaftspropädeutischem Arbeiten im Fach Geschichte: das Ziel im Rahmen einer Kurzhausarbeit innerhalb des Leistungskurses Geschichte war es, das selbständige fragend-forschende Lernen zu fördern, die Schüler in wissenschaftliche Arbeitstechniken einzuführen und gemeinsam einen Handapparat zu erstellen. Neben der selbständigen Anfertigung einer Hausarbeit war eine mündliche Präsentation des bearbeiteten Themas in Form eines Kurzreferats verpflichtend. MIELES beobachtet eine Veränderung des Schülerverhaltens im Verlauf des Arbeitsprozesses und resümiert, dass die Hausarbeit nach anfänglicher Skepsis der Schüler in Anbetracht der zusätzlichen Arbeitsbelastung als „zunehmend wichtig und auch als persönliche Leistung empfunden“ worden sei, wobei sich jeder Einzelne zu einem Spezialisten in seinem individuellen Themengebiet entwickeln konnte und die Schüler „später wesentlich kritischer mit dargebotener Literatur oder auch Quellen“ umgingen und „hier Geschichte zunehmend als ‚Wissenschaft‘ entdeckt wurde“ (Mieles 1999, S. 51).

Den Anspruch an eine allgemeine Bildung hebt auch ELMAR WORTMANN in seiner Dissertationsschrift *Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht* (Wortmann 1999) hervor: „Ziel von wissenschaftspropädeutischem Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe ist eine Einführung in wissenschaftliche Denk- und Verfahrensweisen, die es den Absolventen eines Bildungsgangs ermöglicht, wissenschaftliche Studien an Hochschulen

aufzunehmen. Zugleich steht dieser Unterricht unter allgemeinbildendem Anspruch: Er vermittelt kein spezielles berufliches Fachwissen, das auf einen bestimmten Beruf vorbereitet, sondern im Medium der fachlichen Methoden und Inhalte: ‚Allgemeinwissen‘. [...] Im Unterschied zu der in den Hochschulen praktizierten hochspezialisierten Lehre und Forschung zielt wissenschaftspropädeutischer Unterricht auf die ‚Bildung‘ der Schüler“ (Wortmann 1999, S. 58).

ELMAR WORTMANN entwickelt in diesem Zusammenhang ein Konzept eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts, in dem die Schülerinnen und Schüler „selbsttätig und methodenkompetent forschend an komplexen pädagogischen Situationen Fachwissen erarbeiten und wissenschaftsadäquate Einstellungen ausbilden“ (Wortmann 1999, Umschlag-Rückseite). Als Ziel und Notwendigkeit zugleich benennt er ein „fächerübergreifendes ‚Curriculum der Verfahren‘, das sukzessive allgemeine wissenschaftliche Methoden und Arbeitstechniken sowie wissenschaftsadäquate Attitüden und kognitive Organisationsmuster bei den Schülern aufbaut“ (Wortmann 1999, S. 53). In Anlehnung an das Verfahren des forschenden und entdeckenden Lernens strebt WORTMANN dabei keine „formale Denkschulung“ mit beliebig austauschbaren Inhalten an (Wortmann 1999, S. 53), sondern ein „methoden- und handlungsorientiertes Lernen, das exemplarisch Probleme aufgreift, die entweder nahe an den Erfahrungen der Schüler liegen oder doch zu diesen Erfahrungen in eine für die Schüler nachvollziehbare Beziehung gebracht werden“ (Wortmann 1999, S. 250). Für diese Einführung in wissenschaftliches Denken und vor allem auch Handeln sollen Inhalte gefunden werden, die von den Schülern als „bedeutsam erfahren werden und die zugleich geeignet sind, exemplarisch den Bereich von Entwicklung und Erziehung in ihren sozio-kulturellen Kontexten aufzuschließen“ (Wortmann 1999, S. 53). Dabei sollen die Schüler entsprechende methodische Kompetenzen erwerben, die es ihnen „ermöglichen, sich selbständig forschend pädagogischen Problembereichen zuzuwenden“ (Wortmann 1999, S. 250). WORTMANN beschreibt „alltäglich und wissenschaftlich relevante methodische Operationen“ (Wortmann 1999, S. 227) zur Informationserhebung wie beispielsweise „Beobachten, Befragen, Beschreiben, Sammeln, Dokumentieren und Analysieren von Daten, Experimentieren“, zur Informationsverarbeitung wie z. B. „Verstehen, Ordnen, Vergleichen und Verallgemeinern, Erörtern, Entscheiden und Planen“ und Aspekte wie „Sprache bewusst gebrauchen“ oder „Vorgehen an Verlaufsmodellen orientieren“ (vgl. Wortmann 1999, S. 227-247). Als didaktische Organisationsformen nennt er in diesem Zusammenhang

Projektwochen, Studientage, die Facharbeit und das wissenschaftspropädeutische Praktikum (vgl. Wortmann 1999, S. 259-262).

Das Ziel von WORTMANN'S Dissertation ist es, ausgehend von den Leitbegriffen „Verantwortung“ und „Methode“ als didaktische Kategorien eine „zeitgemäße Konzeption für wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht zu entwickeln“ und exemplarisch auch entsprechende Realisierungsmöglichkeiten im Pädagogikunterricht aufzuzeigen (Wortmann 1999, S. 6): „Wissenschaftspropädeutischer Unterricht muß also mehr leisten, als in Methoden und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens einzuführen. Im wissenschaftspropädeutischen Unterricht geht es um Förderung der Bildung von Schülern, nicht um die Förderung von Wissenschaft. Die Einführung in wissenschaftliche Verfahren sollte eingebettet sein in einen Bildungsbegriff, der es ermöglicht, in distanzierter Reflexion die wissenschaftlichen Vorgehensweisen und Wissensprodukte zu problematisieren“ (Wortmann 1999, S. 53).

Die grundsätzliche Auffassung von Philosophie, die EKKEHARD MARTENS seiner *Einführung in die Philosophie* mit dem Titel *Philosophieren mit Kindern* (Martens 1999) – ausgehend von der Theorie und Praxis des Philosophierens mit Kindern, u. a. auch in der Grundschule und in der Sekundarstufe I – zu Grunde legt, kann in einem weiteren Sinne auch als Basis eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe aufgefasst werden: „Zur Philosophie gehört offensichtlich zunächst eine gewisse Haltung der Neugier und Offenheit, sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen, Irritationen zu ertragen, mit vorläufigen Antworten zu leben, aber auch, aus neuen Einsichten Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln zu ziehen. Zu dieser Haltung kommt eine bestimmte Vorgehensweise hinzu, der Gebrauch von klaren, der jeweiligen Problemstellung angemessenen Begriffen und Argumenten, sowie die begriffliche und argumentative Auseinandersetzung mit der Auffassung anderer“ (Martens 1999, S. 12 f.). MARTENS unterscheidet in diesem Zusammenhang nicht die kindliche von einer erwachsenen Vorgehensweise: „In der Haltung grundsätzlicher Offenheit und im Stellen grundsätzlicher Fragen kommen Kinder und Erwachsene als Philosophen überein“ (Martens 1999, S. 49). Philosophie versteht MARTENS in diesem Zusammenhang als eine Begriffs- und Urteilsbildung sowie als Deutungsprozess (vgl. Martens 1999, S. 187).

Die Ausbildung fachübergreifender Methoden, Arbeitstechniken und -haltungen sowie zentrale Kompetenzen und Fähigkeiten wie Kommunikations-, Urteils-, Kooperationsfähigkeit an fachspezifischen Inhalten und Themen als Aufgabe von Wissenschaftspropädeutik fasst JUPP ASDONK (Asdonk 2002), 1996 bis 2004 Leiter des Oberstufen-Kollegs Bielefeld und derzeit an einem Forschungsprojekt beteiligt, das Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe sowie von Studierenden der Studieneingangsphase untersucht, zusammen mit drei wesentlichen Aspekten: „Wissenschaftspropädeutik führt ein in wissenschaftliches Arbeiten und macht in Vorbereitung auf Studium, Arbeit, Beruf, Leben und politische Partizipation die Grundbegriffe und Grundmethoden der Wissenschaften zum Thema. Dabei geht es darum, *einerseits* die Kompetenz im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und *andererseits* Wissen ermöglichendes Wissen („Erschließungswissen“) zu erwerben, d. h. Wissenserwerb organisieren und Wissen ordnen zu können. Zugleich geht es um die Fähigkeit einer kritischen Reflexion von Inhalten und Verfahren, um Lernbereitschaft, Urteilskraft und um die Aneignung einer wissenschaftlichen Haltung, eines ‚Habitus‘ (P. Bourdieu)“ (Asdonk 2002, S. 101).

Der Pädagoge KLAUS MOEGLING betrachtet Wissenschaftspropädeutik als „nachhaltige Bildung zum möglichst selbständigen Umgang mit schülergemäßem Forschen“, die in einem fächerübergreifenden „Forschungs- und Erkenntnisprozess“ auf ein Wissenschaftsverständnis vorbereitet, das „durch die Verbindung von Verfügungswissen und Orientierungswissen gekennzeichnet ist“ (Moegling 2003, S. 1).

Innerhalb der TOSCA-Studie (Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren), die seit 2002 die Studienvorbereitung in der reformierten Oberstufe an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg untersucht, beschreiben TRAUTWEIN und LÜDTKE in dem zusammenfassenden Band *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg* ihre Untersuchungsergebnisse in Bezug auf wissenschaftsorientiertes Arbeiten und Denken und auf selbständiges Lernen (Trautwein/Lüdtke 2004). TRAUTWEIN und LÜDTKE stellen ihren Überlegungen *Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit* die Beobachtung voran, dass sich die Begriffe Allgemeinbildung, wissenschaftspropädeutische Vorbereitung und Sicherstellung der Studierfähigkeit als wesentliche Ziele der gymnasialen Oberstufen an

unterscheidbaren Zielen orientieren, jedoch fließende Übergänge haben. Im Zentrum stehen Grundqualifikationen, die „als wesentliche Bestimmungspunkte einer allgemeinen, vertieften Bildung angesehen werden, das wissenschaftliche Denken und Arbeiten kennzeichnen und als wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Studium gelten können“: Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten, Kenntnis zentraler wissenschaftlicher Methoden sowie die Reflexion über das eigene Denken und Handeln (Trautwein/Lüdtke 2004, S. 327). Als grundsätzliche Schwierigkeit innerhalb der Thematik Wissenschaftspropädeutik in der Schule ist laut TRAUTWEIN und LÜDTKE der Mangel an systematischen empirischen Untersuchungen in Bezug auf die studienvorbereitende oder wissenschaftspropädeutische Funktion der gymnasialen Oberstufe zu sehen, aber auch die Überschneidung der Begrifflichkeit bei den Aspekten vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. Untersuchungen der gymnasialen Oberstufe aus empirisch-pädagogischer Sicht beziehen sich daher in erster Linie auf Fachleistungen und kognitive Grundfertigkeiten und weniger auf die Diskussion der Studienstufe im Hinblick auf eine Wissenschaftspropädeutik (vgl. auch Neumann/Trautwein 2008 sowie Neumann 2010).

In seiner direkt an die Schüler gerichteten Schrift *Der Musikunterricht gehört den Schülern* geht CHRISTOPH RICHTER (Richter 2006) von einer Schule aus, die „für alle, die sie besuchen, Möglichkeiten und Hilfen an[bietet], etwas aus dem Leben zu machen, was der freien, der selbst verantworteten Zukunfts- und Lebensplanung dient oder dienen soll“ (Richter 2006, S. 5), und Möglichkeiten für die „eigenen Entscheidungen über das Verhalten, über Einstellungen, über Wahrnehmungen, über Denkweisen, über die Emotionalität“ eröffnet (Richter 2006, S. 6). Im Sinne einer *Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik* – so der Untertitel dieses Werkes – fordert RICHTER die Schüler auf, „ernsthaft Verantwortung für den Unterricht mit [zu] übernehmen, so wie er durchgeführt und gestaltet wird“ (Richter 2006, S. 5).

Möglichkeiten und Grenzen eines wissenschaftspropädeutischen Lernkonzepts – ausgehend von einem Leistungskursunterricht Physik – erläutert der Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher RUDOLF MESSNER in seiner Stellungnahme *Gymnasiale Bildung und Wissenschaft* (Messner 1998) und plädiert, anknüpfend an seine Skizzierung der Bildungsreform, für eine Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Als höchst problematisch erscheint es MESSNER, die

gymnasiale Oberstufe „nur als wissenschaftsvorbereitende Schule zu konzipieren“, und so betont er, dass das wissenschaftliche Lernen in der Schule in eine „umfassendere Praxis von Erfahrungsformen, Handlungs- und Lebensbezügen eingebettet bleiben“ muss (Messner 1998, S. 61). In diesem Zusammenhang stellt MESSNER fünf Forderungen, die sich an einer Bildung im Hinblick auf die „Stärkung der Sensibilitäten und Handlungsfähigkeiten, die jeder Mensch als unverwechselbares Subjekt benötigt“ (Messner 1998, S. 75), orientieren: die Förderung des selbständigen Lernens, die Rückgewinnung der kulturellen Dimension von Kursinhalten, die Konfrontation von Wissenschaft mit Lebenspraxis, das Lernen im Kontext drängender Lebensprobleme sowie eine neue curriculare Struktur für die Oberstufe (vgl. Messner 1998, S. 75-78).

Ebenso betont der Gymnasialpädagoge ARNO SCHMIDT (Schmidt 2009) die einführende, aber vor allem auch weiterführende Aufgabe von Wissenschaftspropädeutik im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung: „Wissenschaftspropädeutik führt also ein in die Kultur der Wissenschaft und öffnet die Sinne für eine Einstellung, durch die der Blick für Wissenschaft gewonnen und mit der Wissenschaft selbst aufgeschlossen werden kann. Hervorgehoben werden muss, dass Wissenschaftspropädeutik keineswegs ausschließlich als Studienvorbereitung gesehen und legitimiert ist. Der Anspruch ist weitergehend, wie auch der Anspruch des Gymnasiums ein weitergehender ist – ich meine die Persönlichkeitsbildung“ (Schmidt 2009, S. 48). In dieser Hinsicht grenzt SCHMIDT wissenschaftspropädeutisches Arbeiten, das sich sowohl an der Wissenschaft in ihrer Gesamtheit als auch an der Lebenswelt orientiert, gleichzeitig von wissenschaftlichem Arbeiten, das in erster Linie auf einen Einzelaspekt der Wissenschaft bezieht, ab (vgl. Schmidt 2009, S. 49).

ARNO SCHMIDT fasst dabei in sechs Bereichen (vgl. dazu Schmidt 2009, S. 51-53) zusammen, „was Wissenschaftspropädeutik des Gymnasiums leistet, leisten kann und soll“ (Schmidt 2009, S. 51):

1. „Wissenschaftspropädeutik führt zu Methodenbewusstsein und Methodenbewusstheit“ (Schmidt 2009, S. 51).
2. „Schüler lernen bzw. erfahren, wie ihre Erkenntnisse zustande kommen, und lernen, wie sie lernen können“ (Schmidt 2009, S. 51 f.).
3. „Die dritte Leistung der Wissenschaftspropädeutik besteht darin zu zeigen, dass der Erwerb von Erkenntnissen, der von Interessen abhängig ist, dem Wandel und der Fortentwicklung unterworfen ist“ (Schmidt 2009, S. 52).

4. „Wissenschaftspropädeutik bedeutet stets Exemplarik. Der sachkompetente Lehrer wird sich auf die Auswahl bestimmter Methoden und Inhalte konzentrieren, die für seine Fächer bzw. für bestimmte fächerübergreifende Felder exemplarisch sind“ (Schmidt 2009, S. 52).

5. „Wissenschaftspropädeutik führt schließlich zu rationalem Verhalten bzw. zu der Auffassung, dass rationales Verhalten Bestandteil der wissenschaftlichen Attitüde ist, in die das Gymnasium die Schüler einführt“ (Schmidt 2009, S. 53).

6. „Als letzte fächerübergreifende Komponente wissenschaftlicher Attitüde wäre noch die philosophische Fragehaltung zu nennen“ (Schmidt 2009, S. 53).

ARNO SCHMIDT sieht die Funktion der Wissenschaftspropädeutik, die sich als „Anleitung zu einem Denkvorgang“ sowohl an der Wissenschaft als auch an der Lebenswelt orientiert, in der Enkulturation, im Hineinwachsen der Schüler in eine Kultur der Wissenschaft: „Wissenschaftspropädeutik meint Bildung zur Wissenschaft und zielt auf eine Haltung, die dem Einzelnen Wissenschaft öffnet und erschließt und den Blick dafür schärft“ (Schmidt 1991, S. 200). ARNO SCHMIDT geht dabei in seiner Auseinandersetzung mit dem Aspekt Wissenschaftspropädeutik im Sinne eines wissenschaftlichen Verhaltens und allgemeinen Denkens von einem übergreifenden Ansatz aus, der die Schülerpersönlichkeit als Ganzheit auffasst: „Sicherlich gehören zur Wissenschaftsorientierung, insbesondere aber zur Wissenschaftspropädeutik die bereits genannten Merkmale wie Methodenbewusstsein, Reflexion über die jeweiligen Erkenntnisinteressen, Offenheit in der Fragestellung, Bedenken des Forschungsstandes, Einbeziehung ethischer Kategorien in die Auseinandersetzung mit Wissenschaften und wissenschaftlichen Ergebnissen, doch die am Gymnasium vertretenen Unterrichtsfächer müssen, wenn sie zugleich bildende sein sollen, eingeordnet werden in Sinnaussagen über die Ganzheit der menschlichen Person und die Ganzheit der Person ansprechen“ (Schmidt 2009, S. 60 f.). In dieser Hinsicht gewinnt auch die Philosophie – „nicht als Fach, sondern als Fragehaltung und grenzüberschreitendes Prinzip, als Brückenbauerin, die aus der Isolierung zum Ganzen führt und lehrt, die Dinge von einer Metaebene aus zu bedenken“ – an Bedeutung im Schulalltag, um das Einzelne in einen Gesamtzusammenhang einbetten zu können (Schmidt 2009, S. 58).

Ein wesentlich enger gefasster Begriff der Wissenschaftspropädeutik findet sich in den Schulbüchern, die nach der Auswertung der Erfahrungen aus der zweijährigen Phase im Modellversuch speziell in Bezug auf das bayerische Wissenschaftspropädeutische

Seminar als Einführung bzw. Leitfaden konzipiert und mit dem Start der neu gestalteten Oberstufe im Jahr 2009 zeitnah veröffentlicht worden sind. In dem für das neu strukturierte Wissenschaftspropädeutische Seminar in Bayern von ANGELIKA GASSNER, CARMEN E. KÜHNEL, PETER RIEDNER, NICOLE SACHER und JENS WILLHARDT zusammengestellten Schulbuch *Seminar Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten* (Gassner u. a. 2009) wird die Zielsetzung des Wissenschaftspropädeutischen Seminars und damit der Aspekt Wissenschaftspropädeutik fokussiert auf die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und auf den Erwerb einer wissenschaftlichen Methodenkompetenz im Sinne einer Studienvorbereitung: „**Wissenschaftspropädeutik** bedeutet die Hinführung zu wissenschaftlichen Arbeitsweisen und Methoden, wie sie später in jedem Studiengang gefordert werden. Ziel dieses methodischen Ansatzes ist der Erwerb von **Kompetenz im wissenschaftlichen Arbeiten** an exemplarisch vertieften Fachinhalten des Seminarthemas“ (Gassner u. a. 2009, S. 8).

Im Vorwort zu dem Unterrichtsband *Das W-Seminar. Einführung in wissenschaftliches Arbeiten* benennen die Autoren MICHAEL SCHUSTER, MARC HUPFER und STEFFEN FRITSCHKE (Schuster/Hupfer/Fritsche 2009) Teilbereiche des wissenschaftspropädeutischen Lernens, das im Zentrum des auf die Anforderungen von Studium und Berufswelt vorbereitenden W-Seminars steht: „So steht das wissenschaftspropädeutische Lernen im Mittelpunkt, also die Heranführung an das wissenschaftliche Arbeiten und seine Methoden, an das forschende Lernen und das Entwickeln kreativer Lösungen. Daneben wird von Ihnen [den Schülerinnen und Schülern] ein zunehmend selbstverantwortliches und eigenständiges Arbeiten verlangt“ (Schuster/Hupfer/Fritsche 2009, S. 6).

In dem Vorwort zu dem von KONRAD NOTZON herausgegebenen Leitfaden *Alles mit Methode – Wissenschaftliches Arbeiten in der Oberstufe* (Notzon 2009) wird Wissenschaftspropädeutik in erster Linie als ein Zugang zu wissenschaftlichen Arbeitsweisen zusammengefasst: „Wissenschaftspropädeutik bedeutet vor allem, **Zugangsweisen und Arbeitstechniken der Wissenschaft** kennenzulernen und selbständig zu nutzen, Ergebnisse sachgerecht zu präsentieren und zu diskutieren, Medien- und Methodenkompetenzen sicher einzusetzen, sich mit sprachlichen und formalen Gepflogenheiten vertraut zu machen und sie angemessen zu berücksichtigen“ (Notzon 2009, S. 8).

d) Fazit: Wissenschaftspropädeutik als allgemeines Ziel

Abgeleitet aus der Begriffsklärung sowie dem Rückbezug auf die philosophische Propädeutik und aus der Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik in verschiedenen pädagogischen Perspektiven soll in diesem Fazit der Versuch unternommen werden, Antworten auf die Fragestellung zu geben, was Wissenschaftspropädeutik ist, was Wissenschaftspropädeutik in der pädagogischen Diskussion bedeutet.

Drei zentrale Kriterien im Hinblick auf Funktion, Aufgabe und Ziel von Wissenschaftspropädeutik kristallisieren sich heraus:

- Wissenschaftspropädeutik als Einführung in ein Fachgebiet, als Vorbereitung auf ein Studienfach, als Einführung in eine Fachwissenschaft und fachwissenschaftliche Methoden
- Wissenschaftspropädeutik als Einführung in die allgemeinen Vorkenntnisse zu einem wissenschaftlichen Studium, als Vorbereitung auf ein Fachstudium oder eine Berufsausbildung, als Einführung in und Einüben von wissenschaftlichen Lern- und Arbeitsweisen
- Wissenschaftspropädeutik als Einführung in wissenschaftliche Denkweisen, als Einüben, Hinführen zu einer Haltung, Einstellung.

Wissenschaftspropädeutik als Einführung in ein Fachgebiet bedeutet eine Einführung sowohl in die Inhalte eines Fachgebiets als auch in das „Handwerkszeug“, das man benötigt, um sich mit den Inhalten dieses Faches auseinandersetzen zu können, also eine Einführung in fachspezifische Methoden und Techniken. In dieser Hinsicht wird Wissenschaftspropädeutik zugleich – etwas enger formuliert – als Einführung in eine Fachwissenschaft und in entsprechende fachwissenschaftliche Methoden aufgefasst und kann somit auch als Vorbereitung auf ein Studienfach verstanden werden. Indem Wissenschaftspropädeutik auf die Vermittlung fachlicher Kompetenzen – sowohl für das eigene Lernen und Arbeiten als auch im Sinne einer Voraussetzung für ein weiterführendes Hochschulstudium – zielt, hat sie einen einführenden, einen vertiefenden und zugleich auch einen vorbereitenden Charakter. In einer theoretischen Einführung oder im praktischen Einüben können – im Sinne einer Vorübung, einer „Vorschulung“ (vgl. Vogt 1914, Sp. 1278) – fachspezifische Inhalte, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt, erlernt und vertieft werden, die auf eine selbständige

Auseinandersetzung, auf die Begegnung mit Wissenschaft vorbereiten. Diese Ebene des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens, das sich am Grundlagenwissen, an grundlegenden Methoden, an den Grundproblemen einer Fachwissenschaft und exemplarisch an konkreten Aufgabenstellungen orientiert, bezeichnet der Erziehungswissenschaftler LUDWIG HUBER als „Lernen und Einüben in Wissenschaften“ (Huber 2001, S. 21).

In einem weiteren Sinne wird Wissenschaftspropädeutik als Einführung in die allgemeinen Vorkenntnisse zu einem wissenschaftlichen Studium verstanden. Mit der Einführung in und dem Einüben von wissenschaftlichen Lern- und Arbeitsweisen und der Vermittlung methodischer Kompetenzen – wiederum sowohl für das eigene Lernen und Arbeiten als auch im Sinne einer Voraussetzung, um auf die Anforderungen von Hochschule oder Berufswelt reagieren zu können – bereitet wissenschaftspropädeutisches Arbeiten jedoch nicht nur auf ein Fachstudium vor, sondern in gleicher Weise auch auf eine Berufsausbildung. Wissenschaftspropädeutik wird hier aufgefasst als eine Vermittlung allgemeiner Grundlagen der Studierfähigkeit im Sinne allgemeiner „Techniken“ des wissenschaftlichen Arbeitens wie beispielsweise das Recherchieren, Exzerpieren und Dokumentieren oder das Präsentieren von Ergebnissen, sei es bei der Erstellung von schriftlichen Arbeiten oder bei einer visuell oder auditiv gestützten Präsentation. Allgemeiner formuliert bedeutet Wissenschaftspropädeutik hier das Vermitteln und Einüben von Arbeitsweisen, die sich sowohl auf individuelle als auch insbesondere auf gruppenspezifische Arbeitsprozesse beziehen und damit allgemeine fachübergreifende Kompetenzbereiche wie Zeiteinteilung, Zuverlässigkeit, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Rücksichtnahme, zum respektvollen Umgang miteinander sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, einschließen. In diesem Zusammenhang vermittelt wissenschaftspropädeutisches Arbeiten soziale Kompetenzen – wiederum sowohl für das eigene Lernen und Arbeiten als auch im Sinne einer Voraussetzung für ein Hochschulstudium und insbesondere für das Leben in einer Gesellschaft im Allgemeinen. Diese Ebene von Wissenschaftspropädeutik, die das Methodenbewusstsein und die Reflexions- bzw. Lernfähigkeit betrifft, nennt LUDWIG HUBER das „Lernen und Sich-Bilden an Wissenschaften“ (Huber 2001, S. 21).

Wissenschaftspropädeutik als Einführung in wissenschaftliche Denkweisen bezieht sich auf das Heranführen an eine Einstellung, auf das Einüben und Entwickeln einer wissenschaftsinteressierten Haltung. Durch das Aneignen von Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten und von wissenschaftlichen Einsichten sollen grundlegende Einstellungen im Sinne von „wissenschaftadäquaten Attitüden“ (Wortmann 1999, S. 53) ausgebildet werden. Das Ziel von Wissenschaftspropädeutik ist hier das Übertragen einer Denk- und Handlungsfähigkeit auf neue Frage-, Aufgaben- und Problemstellungen. Wissenschaftspropädeutischer Unterricht wird in dieser Hinsicht als Anleitung oder Anregung zu einem Denkprozess verstanden, bei dem die Schüler Voraussetzungen und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens (er)kennen und anwenden lernen und gleichzeitig lernen, die eigene Arbeitsweise, das eigene Tun, die eigene Haltung reflektieren zu können. Auf diese Weise können sie in eine Kultur der Wissenschaft hineinwachsen, ein Prozess, der auch als Enkulturation bezeichnet wird. Wissenschaftspropädeutik bezieht dabei ethische Grundfragen in die Auseinandersetzung mit Wissenschaft ein und dient – noch allgemeiner formuliert – dazu, die Schüler anzuregen, Fragen zu stellen, selbständig zu forschen, Ergebnisse zu überprüfen und hinterfragen, Lösungswege selbst zu erforschen und gegebenenfalls auch infrage zu stellen sowie Mut zum eigenständigen Denken und Arbeiten zu entwickeln. Die aktive Begegnung mit Wissenschaft und der Einblick in das Charakteristische einer wissenschaftlichen Fragestellung sollen in diesem Zusammenhang das Bewusstsein für die Voraussetzungen, die Interessengebundenheit und die Grenzen der Wissenschaft schärfen. Diese dritte Ebene der Wissenschaftspropädeutik im Sinne einer Sensibilisierung für eine wissenschaftliche Attitüde, für ein rationales Verhalten und für die eigene philosophische Fragehaltung bezeichnet LUDWIG HUBER als „Lernen und Nachdenken über Wissenschaften“ (Huber 2001, S. 21). Wissenschaftspropädeutischer Unterricht in diesem weiteren Sinne bietet Schülern die Möglichkeit, die eigene Urteils- und Kritikfähigkeit sowie die eigene Handlungsfähigkeit entwickeln zu können, um – sowohl auf Wissenschaft als auch auf die Lebenspraxis im Alltag und auf das kulturelle Verständnis bezogen – Wissenschaft als einen gesellschaftlichen Prozess verstehen und entsprechende Aufgaben und Probleme (selbständig) bewältigen zu können. Wissenschaftspropädeutischer Unterricht ist hier als ein Prozess zu verstehen, der auf den Umgang mit Wissenschaft vorbereitet und die Fähigkeit vermittelt, über eine Fachwissenschaft und deren Inhalte und Methoden nachzudenken. Diese Art der Einführung in wissenschaftliche Denkweisen

fordert Schüler dazu auf, eigenes Lernen, Wissen, Denken und Handeln zu reflektieren und kritisch mit wissenschaftlichen Ergebnissen, Vorgehens- und Erkenntnisweisen umzugehen. Indem Wissenschaftspropädeutik die Denk- und Urteilsfähigkeit sowie die Reflexions- und die Kritikfähigkeit stärkt, ermutigt sie die Schüler, Verantwortung für eigene Denkweisen, für das eigene Handeln und Arbeiten zu übernehmen. Zielsetzung von Wissenschaftspropädeutik, in deren Zentrum die philosophische Fragehaltung steht, ist es, die Aufgeschlossenheit der Schüler zu fordern und fördern – in einem Rahmen, der die Freiheit und Offenheit des lebendigen Gesprächs, des entdeckenden Forschens, des neugierigen Fragens und Wissenwollens nicht nur anregt, sondern voraussetzt: „Neugier ist ein verletzliches Pflänzchen, das nicht nur Anregung, sondern vor allem Freiheit braucht“ (Einstein/Calaprice, München 1997/2009, S. 257).

Wissenschaftspropädeutischer Unterricht muss grundsätzlich diese drei Dimensionen – Wissenschaftspropädeutik als Einführung in ein Fachgebiet, als Einführung in die allgemeinen Vorkenntnisse zu einem wissenschaftlichen Studium und als Einführung in wissenschaftliche Denkweisen – bedenken und miteinander verknüpfen. Im Hinblick auf das jeweilige Fach muss wissenschaftspropädeutischer Unterricht in einer Schule, die als Lebens- und Erfahrungsraum (vgl. dazu Hentig 2003, S. 226 f. sowie 2009, S. 768) aufgefasst wird, fachspezifische inhaltliche und methodische Aspekte ansprechen, im Sinne einer Studienvorbereitung fachübergreifend in allgemeine Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und in wissenschaftliche Erkenntnisprozesse einführen und – im Sinne einer „Lebensschule“ – nach Möglichkeiten suchen bzw. Situationen initiieren, in denen über Lern- und Sozialkompetenzen hinaus vor allem die Neugier, die Wachheit und das Interesse am Wissen und an geistiger Tätigkeit sowie die Lust am Denken und Lernen als ein Prozess des Fragens, des Fragenwollens und des Wissenwollens gefordert und gefördert werden.

Auf die Schule bezogen bedeutet Wissenschaftspropädeutik aus pädagogischer Perspektive,

- dass die Schüler in ein Fachgebiet und dessen Inhalte eingeführt werden und mit dem Kennen- und Anwendenlernen fachwissenschaftlicher Inhalte und Methoden auch auf ein Studienfach vorbereitet werden,
- dass die Schüler wissenschaftliche Lern- und Arbeitsweisen, wie beispielsweise das Recherchieren und Auswerten von Informationen oder das Präsentieren von Ergebnissen, kennenlernen und einüben und in ihren eigenverantwortlich gestalteten

Arbeits- und Lernprozessen methodische und soziale Kompetenzen wie Zeitmanagement, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit entwickeln und somit auch auf ein wissenschaftliches Studium oder eine Berufsausbildung vorbereitet werden,

- dass die Schüler in wissenschaftliche Denkweisen eingeführt werden und Lernprozesse erleben können, die, basierend auf einer philosophischen Fragehaltung, Handlungs- und Erkenntnisorientierung geben und dazu anregen, verschiedene Denkmöglichkeiten zu erfahren, zu reflektieren, selbst auszuprobieren, und die Schüler nicht nur auf ein Studium, sondern auf das Leben in einer verwissenschaftlichten Gesellschaft vorbereiten.

3) Der wissenschaftspropädeutische Anspruch der gymnasialen Oberstufe

a) in den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen seit den *Tübinger Beschlüssen 1951*

Als Meilenstein innerhalb der Diskussion um Oberstufe und Hochschulreife gelten **Die „Tübinger Beschlüsse“**. *Fünf Resolutionen der Konferenz „Universität und Schule“ vom 30.9. und 1.10.1951* (in: Scheuerl 1962, S. 151-155; vgl. Anhang 1), die die Ergebnisse der Tagung „Universität und Schule“ am 30. September und 1. Oktober 1951 mit Vertretern der Hochschulen, höheren Schulen und der Schulverwaltung im Leibniz-Kolleg Tübingen in fünf Resolutionen zusammenfassen. Unter der Mitwirkung u. a. von WILHELM FLITNER und MARTIN WAGENSCHNEIDER wurden Leitlinien – in Form von Kritik und Verbesserungsvorschlägen – für die innere Gymnasialreform festgehalten. Zusammengefasst wurden hier beispielsweise Aspekte der Zusammenarbeit von Schule und Hochschule sowie Forderungen nach pädagogischer Autonomie der Schule und der Einheit von Wissenschaft und Bildung, nach dem Prinzip des Verstehens als Unterrichtsziel und der Abkehr von dem Prinzip des enzyklopädischen Wissens. Als Reaktion auf die Erkenntnis, dass „das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken“ (zit. nach Scheuerl 1962, S. 151), wurden hier auf der Suche nach Möglichkeiten, Schülern grundlegende Einsichten und Methodenbewusstsein zu vermitteln, wesentliche Merkmale des exemplarischen

Unterrichts reflektiert: „Arbeiten-Können ist mehr als Vielwisserei. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird“ (zit. nach Scheuerl 1962, S. 151 f.). Als zentrale Bedingung für eine schulische Erneuerung stand das reflektierende Durchdringen des Unterrichtsstoffs im Vordergrund: „Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs“ (zit. nach Scheuerl 1962, S. 152).

Basierend auf dem theoretischen Hintergrund von WILHELM FLITNERS Gymnasialpädagogik einigten sich die Vertreter der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Ständigen Konferenz der Kultusminister nach einem Gespräch über Grenzfragen zwischen Hochschule und Schule im „*Tutzingener Maturitätskatalog*“ vom 28./30.4.1958 (in: Scheuerl 1962, S. 155-157; vgl. Anhang 2) über die Minimalanforderungen im Hinblick auf die zentralen Aspekte Studierfähigkeit und wissenschaftliche Grundbildung. Unter dem Leitgedanken „Begriff der Hochschulreife – Inhaltliches Minimum“ sind in einem Minimalkatalog als allgemeine Zielvorgabe neun Unterpunkte gefordert. Innerhalb dieses Katalogs von unverzichtbaren Elementen wissenschaftlicher Grundbildung, der für die verschiedenen Fachbereiche Kenntnisse, Orientierungen, Einführungen und Verständnis fordert, ist als achter Punkt auch die Propädeutik fixiert als ein „Verständnis für die philosophischen Einleitungsfragen, besonders für die anthropologischen, ausgehend von Platon oder Descartes oder Kant“ im Sinne einer Heranführung an das Philosophieren (zit. nach Scheuerl 1962, S. 156). Grundlage für diesen Normenkatalog zur Vereinheitlichung und Konzentration der gymnasialen Oberstufe ist das Konzept einer grundlegenden Geistesbildung, das auf einem Kernbestand geistiger Grunderfahrungen, einem in sich geschlossenen Kreis von Lehrgängen mit grundlegenden Einführungen (vgl. Flitner 1961, S. 27) – von FLITNER, dem damaligen Vorsitzenden des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz, als „kyklische Grundbildung“ bezeichnet – basiert.

Die *Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien* (Beschluß der Kultusminister-Konferenz v. 29. 9. 1960) von 1960 (KMK 1960; in: Scheuerl 1962, S. 162-165; vgl. Anhang 4) ist schließlich das

Ergebnis der ersten in der gesamten Bundesrepublik Deutschland durchgeführten Reform der gymnasialen Oberstufe und nennt als Erziehungsziel die Förderung der „Erziehung des Schülers zu geistiger Selbsttätigkeit und Verantwortung“ (KMK 1960, zit. nach Scheuerl 1962, S. 162). Erreicht werden sollte dieses Ziel, neben einer Vertiefung des Unterrichts, durch die Verminderung der Anzahl der Pflichtfächer und durch eine Konzentration der Bildungstoffe: „Damit werden die Grundlagen zu einer besonderen Arbeitsweise geschaffen, die sich von den Unterrichtsmethoden der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien unterscheidet und der Oberstufe eine eigene Prägung gibt“ (KMK 1960, zit. nach Scheuerl 1962, S. 162).

In Ergänzung zu den organisatorischen Vereinbarungen der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* setzen sich die *Stuttgarter Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltung der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung* (Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 28./29.9.1961) (KMK 1961; in: Scheuerl 1962, S. 165-170; vgl. Anhang 5) 1961 konkret mit der methodischen und didaktischen Gestaltung der Oberstufe auseinander und begründen damit die Zielsetzungen der Rahmenvereinbarungen. Als eine der Hauptaufgaben der Oberstufe des Gymnasiums, das eine „allgemeine Grundbildung für wissenschaftliche Studien“ und gleichzeitig auch die „Voraussetzungen für die Ausbildung in anderen Berufen mit erhöhten geistigen Anforderungen“ vermitteln soll, wird gefordert, dass der Oberstufenschüler zum einen „Ursprünge und grundlegende Inhalte unserer Welt erkennen [soll], damit er sich für ihre verpflichtenden Forderungen in Freiheit und Verantwortung entscheiden kann“, und zum anderen „**propädeutisch** in wissenschaftliche Arbeitsweisen eingeführt werden und lernen [soll], mit Gegenständen und Problemen der Erfahrung, des Erkennens und Wertens seinem Alter entsprechend selbständig und sachgerecht umzugehen“ (KMK 1961, zit. nach Scheuerl 1962, S. 165). Ergänzungen und Erläuterungen zu der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* finden sich im Hinblick auf die Auswahl der Unterrichtsgegenstände und auf die „besondere Arbeitsweise“ der Oberstufe wie beispielsweise Gruppenarbeit, Epochenunterricht, Kolloquium oder überfachliche Arbeitsgemeinschaften, auf entsprechende Arbeitsformen und -techniken und auf die verantwortungsvolle Aufgabe der Lehrkräfte: „Der Lehrer der Oberstufe hat eine doppelte Aufgabe: einmal in dem Schüler das Bedürfnis nach gründlicher Sachkenntnis und vertiefter Erkenntnis zu wecken, zum anderen ihn zu immer größerer

Selbsttätigkeit hinzufügen“ (KMK 1961, zit. nach Scheuerl 1962, S. 167). In diesem Zusammenhang gehen die *Stuttgarter Empfehlungen* auch auf die „äußeren Voraussetzungen für die besondere Arbeitsweise der Oberstufe“ ein (KMK 1961, zit. nach Scheuerl 1962, S. 169 f.), beispielsweise auf entsprechende Arbeitsmittel, Fachräume mit Arbeitsbücherei sowie auf das Stundendeputat und die Klassengröße.

Die Empfehlung der Bildungskommission ***Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen*** (*Verabschiedet auf der 20. Sitzung der Bildungskommission am 7./8. Februar 1969*) von 1969 (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 171-279) unterstreicht nochmals die in den *Stuttgarter Empfehlungen* geforderte Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe als studien- und berufsvorbereitende Schulstufe: „Die Oberstufe der Sekundarstufe hat demgemäß studien- und berufsvorbereitende Funktionen zu erfüllen. Curriculum und Leistungsanforderungen müssen deshalb differenziert und auf verschiedene Ziele hin ausgerichtet werden. Die für ein Studium an einer Wissenschaftlichen Hochschule erforderliche Studierfähigkeit bleibt nach wie vor ein Ziel der Sekundarschuloberstufe, doch treten neben dieses bisher einzige Ziel andere Ziele und die ihnen entsprechenden Curricula. Dadurch wird die Oberstufe nicht nur in die Lage versetzt, die gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen besser zu berücksichtigen; sie wird durch das differenzierte Lernangebot auch dem individuellen Bildungsstreben, den verschieden gelagerten Lerninteressen und der unterschiedlichen Lernfähigkeit besser entsprechen können“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 214). Die Empfehlung der Bildungskommission von 1969, im Pflichtfachbereich „studienbezogene Kurse (S-Kurse)“ und „praxisbezogene Kurse (P-Kurse)“ einzuführen (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 226), und insbesondere auch das Lernprogramm und die Unterrichts- und Arbeitsformen im Wahlfachbereich, die dazu beitragen sollten, „die Kluft, die zwischen dem Berufsleben und dem Gymnasium wie auch zwischen der Hochschule und dem Gymnasium besteht, zu überbrücken“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 228), erinnert durchaus an die knapp 40 Jahre später formulierten Zielsetzungen bei der Neugestaltung der Oberstufe an bayerischen Gymnasien (vgl. dazu KM 2007, S. 10; ISB 2010, S. 1).

Seit 1970 setzt sich die „Wissenschaftsorientierung der Bildung“ als Schlagwort und zentrale Perspektive der Reform des Bildungssystems durch, die sich mit der organisatorischen Umgestaltung der Oberstufe, der Verzahnung der gymnasialen

Bildung mit der beruflichen Bildung, der wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung im Oberstufenunterricht und der Einführung eines Systems von Pflicht- und Wahlkursen im Hinblick auf eine individuelle Schwerpunktbildung in der gymnasiale Oberstufe beschäftigt. Der Schulpädagoge WERNER HABEL macht jedoch auch deutlich, dass es sich im Zusammenhang mit dieser Oberstufenreform im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik in der Schule nur um eine gymnasialinterne Diskussion handelt, die keine begriffliche Klärung, keine Offenlegung bildungstheoretischer Zusammenhänge und kein Propädeutik-Konzept liefert, und dass Wissenschaftspropädeutik grundsätzlich nicht als eine didaktische Konzeption diskutiert wird (vgl. Habel 1990, S. 187 ff.).

Wegweiser für diese umfassende Reform bzw. Reorganisation des Bildungssystems ist der ***Strukturplan für das Bildungswesen***, der 1970 verabschiedet und als *Empfehlung der Bildungskommission* veröffentlicht wurde (Deutscher Bildungsrat 1972; vgl. Anhang 7). Zentraler Aspekt ist die „Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode“, die für den Schulunterricht „auf jeder Altersstufe“ gilt: „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 33). Aus dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung resultiert auch die Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsgänge, da im *Strukturplan* zwischen studien- und berufsbezogenen Bildungsgängen „kein Unterschied hinsichtlich ihrer Wissenschaftsorientierung“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 166) besteht. Als Grundrecht wird hier nicht mehr die Vermittlung von Wissensinhalten, sondern der Umgang mit Wissen, der Erwerb von Verhaltensweisen gefordert – auch im Sinne von Lernen lernen: „Das organisierte Lernen soll für alle wissenschaftsorientiert sein. Auch wird nicht länger zu rechtfertigen sein, einer allgemeinen eine nur berufliche Bildung gegenüberzustellen. Das Lernen soll den ganzen Menschen fördern. Dazu gehört, daß er das Lernen erlernt. Das soziale System des Lernens soll in allen Bildungseinrichtungen dazu führen, daß die für das Zusammenleben erforderlichen Verhaltensweisen erworben werden“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 30). In Bezug auf das Lernen differenziert der *Strukturplan* zwischen wissenschaftsbedingtem Lernen, Lernen des Lernens sowie allgemeines und berufliches Lernen (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 33-37). Das wissenschaftsbestimmte Lernen zielt nach dem *Strukturplan* nicht auf eine wissenschaftliche, forschende Tätigkeit oder eine Wissenschaftsvermittlung: „Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich

ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben die Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 33).

In dieser Hinsicht reagiert der *Strukturplan* mit der gezielten Förderung der Lernfähigkeit, mit dem Lernen des Lernens auf das „Tempo der gesellschaftlichen, technisch-wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung“ sowie auf die „Veränderungen der Lebensumstände und der Arbeitsverhältnisse“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 33) und sieht den Schulunterricht gleichzeitig als Basis für das lebenslange Lernen: „Es ist nicht nur für die Berufstätigkeit, sondern auch für das persönliche Leben des älter werdenden Menschen und nicht zuletzt für das Verhältnis der Generationen zueinander von Bedeutung, daß die Schule einen Prozeß des lebenslangen Lernens begründet“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 34). Der Lernprozess wird im *Strukturplan* grundsätzlich als eine Einheit angesehen, „in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 35), wobei allgemeine Fähigkeiten wie beispielsweise methodisches Analysieren, Argumentieren, kritisches Beurteilen oder begründetes Entscheiden „auf verschiedenen inhaltlichen Feldern eingeübt und erworben werden“ sollen (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 34). Als fachliche und allgemeine Lernziele nennt der *Strukturplan* „problemlösendes Denken als allgemeines Denkverfahren, das den einzelnen auch für die Bewältigung neuer und unerwarteter Aufgaben des Lebens befähigt“, und „selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 83 f.). Als Unterrichtsformen, die der Intensivierung des Lernens dienen, werden Epochenunterricht, fachinterner und fachübergreifender Projektunterricht, Quartals- oder Semesterkurse und Blockunterricht genannt (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 174). Im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Schulen und Vertretern der Hochschulen fordert der *Strukturplan* dazu auf, Lernziele zu erarbeiten, deren „Erreichen sowohl für die allgemeine Studierfähigkeit wie für das Studium im spezifischen Fachbereich vorausgesetzt werden muß“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 176).

b) in den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen seit der *Bonner Vereinbarung* 1972

Einen deutlichen Einschnitt im gymnasialen Bildungswesen markiert die *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Bonner Vereinbarung)* von 1972 (KMK 1972; vgl. Anhang 8). Sie bildet die strukturelle, inhaltliche und konzeptionelle Grundlage für die Neugestaltung der Oberstufe und deren Organisation (vgl. dazu Kaiser 1982). Im Mittelpunkt der Neugestaltung steht zum einen mit der Aufhebung der Typengliederung in altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien innerhalb der Oberstufe eine einheitliche organisatorische Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sowie zum anderen eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung und Orientierung am Prinzip des wissenschaftspropädeutischen Lernens: „Der Reform lag als zentrale, allerdings nicht unumstrittene bildungstheoretische Annahme die These zugrunde, dass vertiefte allgemeine Bildung und »Studierfähigkeit« sowie die Fähigkeit zu selbstständigem und wissenschaftspropädeutischen Arbeiten als Kernziele der Oberstufenarbeit in *jedem* Unterrichtsfach zu erreichen wären, sofern der Unterricht mit entsprechender Stundenzahl und auf einem methodisch angemessenen Niveau erteilt würde“ (Fuchs 2008, S. 42).

Als zunächst organisatorisch konzipierte Reform sollte die *Bonner Vereinbarung* eine curriculare Reform ermöglichen und einleiten (vgl. KMK 1972, S. 9). Mit der Neugestaltung wird ein flexibles System von Grund- und Leistungskursen eingeführt und somit der Klassenverband aufgelöst. Gleichzeitig wird das Fächerangebot innerhalb eines Pflicht- und Wahlbereichs erweitert, wobei die Einzelfächer, abgesehen von Religionslehre und Sport, in drei Aufgabenfeldern (sprachlich-literarisch-künstlerisch, gesellschaftswissenschaftlich und mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch) zusammenfasst bzw. eingeordnet sind. Die Konzeption von Wissenschaftspropädeutik mit der Orientierung an grundlegenden wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen prägt dabei entscheidend die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe. Dabei wird die allgemeine Hochschulreife durch eine nicht näher definierte Transferhoffnung abgesichert im Sinne einer „doppelten Exemplarität“ (vgl. Kaiser 1982, S. 141; Wortmann 1999, S. 10): die Exemplarität ausgewählter exemplarischer Unterrichtsinhalte in Bezug auf ein Fach und die Exemplarität eines Fachs in Bezug auf das entsprechende Aufgabenfeld.

In dem *Einführenden Bericht* wird darauf hingewiesen, dass es aufgrund der Vielfalt an Studienmöglichkeiten ausgeschlossen ist, für alle Studiengänge in einem jeweiligen Unterrichtsfach entsprechendes Eingangswissen zu vermitteln: „Die Studiermöglichkeiten können und sollen daher nicht allein durch die Wahl der Leistungsfächer bestimmt werden. Ziel der Schwerpunktbildung in den Leistungsfächern ist es vielmehr, die Qualität des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts und des Abschlusses zu sichern“ (KMK 1972, S. 10). Grundsätzlich sollen die Schüler in dieser neu gestalteten gymnasialen Oberstufe „die vorher erworbenen Kenntnisse oder Fertigkeiten vertiefen und erweitern“, wobei „grundlegende Einsichten in fachspezifische Denkweisen und Methoden“ durch die „geeignete Themenwahl und Unterrichtsformen exemplarisch für jedes Aufgabenfeld vermittelt“ werden sollen: „Philosophische Fragen, die diese Aufgabenfelder durchziehen, sollen berücksichtigt werden“ (KMK 1972, S. 14).

Gleichzeitig werden Aspekte wie die breite Grundorientierung, die „gemeinsame Grundausbildung für alle Schüler“ und damit gesellschaftliche Ansprüche mit einer „individuellen Spezialisierung“ und damit dem individuellen Bedürfnis des einzelnen Schülers verbunden (KMK 1972, S. 13). ARNIM KAISER sieht vier didaktische Prinzipien, die sich aus der Struktur der *Bonner Vereinbarung*, wenngleich in dem KMK-Text nicht trennscharf formuliert oder explizit erörtert, herauskristallisieren lassen: das „Prinzip des *Exemplarischen*, der *Struktur*, der *Wissenschaftspropädeutik* und der *Handlungsorientierung*“ (Kaiser 1982, S. 140 f.).

In einem *Einführenden Bericht* werden pädagogische und bildungspolitische Zielvorstellungen sowie die Stellung der *Bonner Vereinbarung* innerhalb der Reformdiskussion näher erläutert. Zielsetzung der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1972 ist eine Orientierung an den gesellschaftlichen Erwartungen an die Oberstufenschüler sowie gleichzeitig auch an deren eigenen Bedürfnissen sowie am wissenschaftsorientierten Arbeiten im Rahmen eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts: „Mit der vorliegenden Vereinbarung will die Kultusministerkonferenz die gymnasiale Oberstufe stärker als bisher sowohl an den Anforderungen einer sich verändernden Gesellschaft als auch an den Bedürfnissen der Heranwachsenden orientieren. Die größere Selbständigkeit, wie sie dem Oberstufenschüler entspricht, wird verbunden mit wissenschaftsnahem Arbeitsstil und überschaubarem Leistungsanspruch“ (KMK 1972, S. 11). Indem die gymnasiale Oberstufe Studierfähigkeit vermittelt, dient

sie einerseits als Wegbereiter zu einem Hochschulstudium, weist andererseits auch einen „Weg in berufliche Ausbildung oder Tätigkeit“ (KMK 1972, S. 13).

In der *Bonner Vereinbarung* wird der Begriff des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts 1972 erstmals in einem amtlichen KMK-Text verwendet, und zwar als Charakteristikum der Leistungskurse, anstelle des Begriffs der vertieften Allgemeinbildung, der dann allerdings in der Fassung von 1997 wieder in der *Vereinbarung* aufgenommen ist: „Leistungskurse vermitteln vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Spezialkenntnisse, auch im Hinblick auf Anwendungsmöglichkeiten der Wissenschaften und Künste“ (KMK 1972, S. 14). Mit dem Fokus auf wissenschaftliche Verfahrensweisen und Methoden zeigt sich in der *Bonner Vereinbarung* eine auf „Verfahrensorientierung ausgerichtete Auslegung von Wissenschaftspropädeutik“ (Neugebauer 1983, S. 172): „Die Notwendigkeit, allen Schülern grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen systematisierend und problematisierend zu vermitteln, sie auf staatsbürgerliches Handeln vorzubereiten und zu allgemeiner Kommunikation zu befähigen, blieb unbestritten. Diese Aufgabe soll durch den Pflichtbereich ebenso erfüllt werden wie durch die in besonderem Maße wissenschaftspropädeutische Spezialisierung im Wahlbereich“ (KMK 1972, S. 9).

Mit der Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 setzt gleichzeitig auch die Kritik an der *Bonner Vereinbarung* ein. Infrage gestellt werden die Verwissenschaftlichung des Unterrichts, die einseitige Orientierung am durchgängigen Prinzip der Wissenschaftspropädeutik anstelle einer Allgemeinbildung, ohne jedoch wissenschaftspropädeutisches und wissenschaftliches Arbeiten voneinander abzugrenzen oder eine didaktische Auslegung vorzunehmen, das Vorherrschen von Wissenschaftsprinzip, Methodenaspekt und verfrühter wissenschaftlicher Spezialisierung (im Sinne einer „Abbildung“ von Fachwissenschaften mit entsprechender Fachsprache ohne echte Primärerfahrungen), die Vernachlässigung einer inhaltlich bestimmten wissenschaftlichen Grundbildung, der Mangel an philosophischer oder ästhetischer Reflexion sowie die Beliebigkeit in der Fächerwahl, die kontinuierliches und inhaltlich zusammenhängendes Lernen erschwert.

In der *Bonner Vereinbarung* finden sich eher Hinweise für die Organisation der Lernprozesse und zunächst kaum konkrete praxisorientierte Erläuterungen, präzise Auslegungen oder schlüssige Begründungen der zentralen Begriffe dazu, was Wissenschaftspropädeutik in der Schule leisten soll und kann und in welche Arbeits-

und Erkenntnisweisen eingeführt werden soll; ebenso fehlen trennscharfe Begriffsbestimmungen oder konkrete inhaltliche Begründungen (vgl. dazu Zimmermann/Hoffmann 1985, S. 119-132; Neugebauer 1986, S. 480 f.).

Während der Begriff Wissenschaftspropädeutik in der *Bonner Vereinbarung* noch vage und ohne eine detaillierte didaktische Auslegung oder schlüssige Begründung bleibt, erläutert die im selben Jahr veröffentlichte und in einem Austausch zwischen den Planungskommissionen des Oberstufen-Kollegs Bielefeld und des Modellversuchs „Kollegstufe NW“ unter der Leitung von HERWIG BLANKERTZ ausgearbeitete Schrift *Kollegstufe NW* zum ersten Mal ausführlich Ziele und Charakteristika von wissenschaftspropädeutischem Unterricht. In dem Kapitel *Das didaktische Kriterium der Kollegstufe: Wissenschaftsorientiertheit – Wissenschaftspropädeutik* (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972; vgl. Anhang 9) werden entsprechende Unterrichtsziele im Rahmen des Konzepts einer „didaktisch-curricularen, sozialen und organisatorischen Integration aller Schulen“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, Vorwort zur zweiten Auflage, S. 5) konkret benannt sowie auch die bildungspolitischen Prämissen dieses Kollegstufenmodells als „Gesamtoberstufe, d. h. als einer Schule, die alle Aufgaben des Bildungswesens in diesem Bereich wahrnimmt, von der gymnasialen Oberstufe bis zur Jungarbeiterklasse der Teilzeitpflichtberufsschule“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 19).

Innerhalb der *Empfehlung der Planungskommission* werden wissenschaftsorientierte Lernprozesse definiert als fachunabhängige Lernprozesse, „deren Inhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 25 f.). Das Hauptaugenmerk dieses wissenschaftsorientierten Unterrichts liegt nicht auf der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte und nur bedingt auf der Einübung wissenschaftlicher Arbeitsweisen, sondern vielmehr auf der „Vermittlung und Kritik von Kenntnissen und Fertigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die von den jeweiligen Disziplinen objektiviert, d. h. intersubjektiv nachprüfbar gemacht werden“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 26). Als didaktisches Ziel wird eine allgemeine „Denkerziehung“ angestrebt, deren Aufgabe es ist, „allen Schülern auf allen Stufen der Ausbildung ein System von Denk- und Handlungsschemata, Kategorien und Bedeutungshierarchien zur Interpretation vorhandener Daten

bereitzustellen“. Entfaltet werden sollen dabei eine fundamentale „Denkoperationalität“ sowie die „Entwicklung kognitiver Instrumente (handlungsgebundener, anschaulicher und sprachlich-begrifflicher Symbolisierungsmodi)“ und die „Ausbildung flexibler kognitiver Strukturen, welche Produktivität und Kreativität ermöglichen sollen“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 26).

Die Kommission betont dabei, dass wissenschaftsorientiertes Lernen die gesamte Schulausbildung durchzieht und in seiner didaktisch-methodischen Konzeption auf die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen der Lernenden eingeht: „Denn wenn dieses Prinzip durchgehend von der Vorschulerziehung bis zur Kollegstufe gilt, dann ist klar, daß sich die Bindung allen Unterrichts an die Wissenschaft zunehmend verdichtet. Von der gemeinsamen Benennung der Dinge über die Begründung und Rekonstruierbarkeit der Ereignisse in einem rationalen Zusammenhang bis zur Methodendifferenzierung des Erkenntnisprozesses führt ein Weg über zahlreiche, sich gegenseitig überschneidende und aufeinander angewiesene Phasen“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 26 f.). Wissenschaftspropädeutik wird hier zunächst als ein Sonderfall, als ein Teil von Wissenschaftsorientierung, als eine „spezifische Akzentuierung von Wissenschaftsorientiertheit“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 29) bestimmt: „Eine ausdrückliche Thematisierung von Wissenschaft als Propädeutik für wissenschaftliche Studien und für Tätigkeiten in wissenschaftsbestimmten Berufen ist dann die höchste Stufe der schulpädagogisch möglichen Wissenschaftsorientierung“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 27).

Als eine spezielle Aufgabe für die Sekundarstufe II soll der wissenschaftspropädeutische Unterricht

„1. grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen systematisierend und problematisierend vermitteln [...]

2. wissenschaftliche Attitüden, ohne die wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen unpraktikabel bleiben, bewußtmachen und einüben [...]

3. den sich jeweils historisch wandelnden Gesellschaftsbezug aller wissenschaftlichen Theorie und Praxis aufdecken“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 28 f.).

Wissenschaftspropädeutik bedeutet hier zum einen die Vermittlung grundlegender wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisweisen, zum anderen das Bewusstmachen und Einüben wissenschaftlicher Attitüden im Sinne eines durch Erfahrung erworbenen

Verhaltens, einer Haltung, die die ethischen Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens einbezieht, und zu einem Dritten auch das Untersuchen der gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen wissenschaftlicher Erkenntnis.

Mit der Veröffentlichung der *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Dezember 1977)* (KMK 1978; vgl. Anhang 10) im Hinblick auf die Verdeutlichung, Vervollständigung und Systematisierung der pädagogischen und didaktischen Konzeption (vgl. Kaiser 1982), auf der die Oberstufenreform – zunächst eher organisatorisch wahrgenommen – basiert, folgen 1977 erstmals auch Erläuterungen zum Begriff Wissenschaftspropädeutik durch die Kultusministerkonferenz: konkrete Ziele des „Wissenschaftspropädeutischen Arbeitens“ und entsprechende Unterrichtsverfahren werden hier präzisiert. Mit der Erläuterung verschiedener Studienqualifikationen versuchen diese *Empfehlungen* gleichzeitig, das der Reform zugrunde gelegte Verständnis von allgemeiner Studierfähigkeit zu klären. Als besonderes Ziel der gymnasialen Oberstufe und als gemeinsame Aufgabe der Grund- und Leistungskurse wird hier die „wissenschaftspropädeutische Grundbildung mit Vertiefung in Schwerpunktbereichen“ genannt. Diese „wissenschaftspropädeutische Grundbildung“ wird näher bestimmt als eine „Vorbereitung auf die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens“ (KMK 1978, S. 3). Insofern sollen inhaltliche und methodische Voraussetzungen für das Studium vermittelt werden. In Anlehnung an die *Bonner Vereinbarung* (KMK 1972) gilt als allgemeines Ziel der gymnasialen Oberstufe das Verknüpfen der individuellen Bedürfnisse der Lernenden mit den gesellschaftlichen Ansprüchen – die „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ (KMK 1978, S. 3).

Drei Lernzielschwerpunkte der gymnasialen Oberstufe werden in den *Empfehlungen* hervorgehoben: das selbständige Lernen, das wissenschaftspropädeutische Arbeiten und die Persönlichkeitsbildung (vgl. KMK 1978, S. 4 f.).

Im Hinblick auf das selbständige Lernen soll der Unterricht insbesondere zielen auf

- „- Problemoffenheit, geistige Beweglichkeit und Phantasie,
- Reflexions- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage eines soliden Wissens,
- Verfügung über sachgemäße Methoden,

- Fähigkeit zu planvollem und zielstrebigem Arbeiten, auch über längere Zeit“ (KMK 1978, S. 4).

Das selbständige Lernen ist eine Grundvoraussetzung für das wissenschaftspropädeutische Arbeiten im Unterricht. Erstmals in einem KMK-Text werden hier die wesentlichen Ziele des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts definiert. Dieser Unterricht soll hinführen

„- zur Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften sowie zum Verständnis ihrer komplexen Denkformen,

- zum Erkennen von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und zur Einsicht in Zusammenhang und Zusammenwirken von Wissenschaften,

- zum Verstehen wissenschaftstheoretischer und philosophischer Fragestellungen,

- zur Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse sprachlich zu verdeutlichen und anzuwenden“ (KMK 1978, S. 4).

Einen dritten Lernzielschwerpunkt sehen die *Empfehlungen* in einem Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schüler, insbesondere in der „Befähigung zur persönlichen Lebensgestaltung und zur verantwortlichen Mitgestaltung des öffentlichen Lebens“ (KMK 1978, S. 5). Als Erziehungsziele sollen angestrebt werden:

„- Erkenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen,

- Fähigkeit, Interessen sachbezogen zu vertreten und Kompromisse einzugehen,

- Fähigkeit, ethische und ästhetische Werte zu erfassen sowie Werturteile zu bilden und zu begründen,

- Bereitschaft zur Toleranz, Verständigung, Partnerschaft und Fürsorge,

- Fähigkeit, verantwortlich zu handeln“ (KMK 1978, S. 5).

Die Prämisse der *Bonner Vereinbarung*, dass alle Schulfächer unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik prinzipiell gleichwertig sind, begründen die *Empfehlungen* mit der „Tatsache, daß alle Fächer der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion Gleiches oder Ähnliches leisten können, weil sie alle über Elemente verfügen, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, welche Übertragungen auf andere Lernsituationen zulassen“ (KMK 1978, S. 5). Als Beispiele für diese Elemente werden hier „Begriffe, Methoden, Operationen, Gesetze, ästhetische Formen“ genannt (KMK 1978, S. 5).

Im Hinblick auf den Begriff Wissenschaftspropädeutik betonen die *Empfehlungen*, dass alle Schulfächer nicht nur Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, sondern auch dem Ziel dienen, „daß die Jugendlichen sich selbst in sozialer Verantwortung

verwirklichen“, da wissenschaftliches Arbeiten sowohl „rationale Fähigkeiten“ als auch „ethisch fundiertes Verhalten“ einschließt (KMK 1978, S. 5).

In einem weiteren Schritt erläutern die *Empfehlungen* das selbständige Lernen, das wissenschaftspropädeutische Arbeiten, die Kommunikationsfähigkeit und den Aspekt der Wertung als didaktische Prinzipien für Unterrichtsverfahren. Das selbständige Lernen, das in engem Zusammenhang mit dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten steht, bezieht sich vor allem auf das Aneignen von Wissen und von Techniken der Informationsbeschaffung, auf das Auffinden von Problemen und Formulieren von Fragen sowie auf das Planen und Durchführen von Arbeitsvorhaben; ebenso auf das Darstellen von Lösungen, das Einordnen neu erworbener Erkenntnisse in zugehörige Sachzusammenhänge bzw. das Übertragen auf neue Situationen sowie auf das Diskutieren und Beurteilen von Lernzielen, Lerninhalten und Lernverfahren (vgl. KMK 1978, S. 10).

Im Hinblick auf das wissenschaftspropädeutische Arbeiten als didaktisches Prinzip für Unterrichtsverfahren benennt der KMK-Text von 1977 drei wesentliche Aspekte:

„Zum Einüben in wissenschaftliches Arbeiten gehört es, daß die Schüler

- die Eigenart des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes berücksichtigen,
- die Methoden des jeweiligen Sachgebietes kennenlernen und anwenden,
- über die angewendeten Methoden nachdenken und sie mit anderen Methoden vergleichen“ (KMK 1978, S. 10 f.).

Im Zentrum steht hier – als Grundlage für wissenschaftliches Arbeiten – ein vertieftes selbständiges Lernen, das eine tiefere Kenntnis der Struktur von Wissenschaften und deren Methoden sowie auch einen Einblick in deren Möglichkeiten und Grenzen ermöglicht und Wissenschaft für Schüler erfahrbar werden lässt.

Mit Bezug auf die *Empfehlungen* von 1977 geht ARNIM KAISER zusammenfassend von vier grundlegenden Dimensionen der Wissenschaftspropädeutik aus: Wissenschaftspropädeutik als Einführung in entsprechende Wissenschaftsdisziplinen, als Reflexion über die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis im Sinne einer philosophischen Fragestellung, als Einüben der Urteilskraft durch das Anwenden theoretischer Erkenntnis und als Erzielen einer ethischen Einstellung, einer philosophischen Fragehaltung (vgl. Kaiser 1982, S. 144). Mit dem Hinweis auf Lernprozesse, die – basierend auf dem Ausgangspunkt einer philosophischen Fragehaltung – darauf abzielen, Erkenntnisse reflektieren und anwenden zu können, sowie auf das Entwickeln und Einüben einer Reflexionsfähigkeit weist die Auslegung

von Wissenschaftspropädeutik in den *Empfehlungen* von 1977 zunehmend in eine philosophische Richtung.

In Bezug auf die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe muss das Prinzip Wissenschaftspropädeutik grundsätzlich verschiedene Aufgaben erfüllen: Zum einen soll die Fächergleichwertigkeit und damit Organisationsform gewährleistet werden, zum Zweiten soll auf die Verwirklichung in sozialer Verantwortung vorbereitet werden, zum Dritten das Reflexionsvermögen geübt werden und zum Vierten auf Methoden wissenschaftlichen Arbeitens vorbereitet werden. Die *Empfehlungen* sind somit als zusammenfassender Versuch zu begreifen, die offenen Fragen der pädagogischen Begründung und der pädagogischen Gestaltung des neuen Oberstufenmodells aufzugreifen und zu konkretisieren.

Bei den „*Loccum-Gesprächen*“ handelt es sich um drei Gespräche – anknüpfend an die *Tutzingen Gespräche* zwischen den Vertretern der Westdeutschen Rektorenkonferenz und der Ständigen Konferenz der Kultusminister in den Jahren 1958 bis 1960 – zwischen Wissenschaftlern, Kultusministern und Kultussenatoren in der Evangelischen Akademie Loccum in den Jahren 1993 und 1994 (vgl. Schweitzer 1997). Diskutiert wurde hier über einen Mangel an sozialem, handlungsorientiertem oder fächerübergreifendem Lernen, über die Studierfähigkeit und die so genannten „Schlüsselqualifikationen“, über die Defizite der Schüler im Hinblick auf soziale Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit und selbständiges Lernen und über den Mangel an Gelegenheiten, Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu können. Einbezogen in die Gesprächsrunden wurde ebenfalls die Kritik von Wirtschaftsvertretern, dass es den Abiturienten mangle an Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Entscheidungsfreude und sozialer Kompetenz, „besonders aber an Kenntnissen der Berufs- und Arbeitswelt und der Fähigkeit, Gelerntes im Zusammenhang zu erfassen und auf Praxissituationen zu übertragen“ (Schweitzer 1997, S. 267). Als Ergebnis dieser „Loccum-Gespräche“ von 1993 und 1994 ist die Einigung auf die besondere Bedeutung von fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik im Hinblick auf die Studierfähigkeit festzuhalten – als Grundlage für die überarbeitete *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* von 2006 (KMK 2006/2008).

Um die Kultusministerkonferenz bei der *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs* beraten zu können, wurde unter dem Vorsitz von JÜRGEN BAUMERT eine Expertenkommission eingesetzt (vgl. Neumann 2010), die 1995 in dem *Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission* (KMK 1995) zentrale Prinzipien festhält und die Ziele der gymnasialen Oberstufe in der Trias vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit sieht: „Als Ergebnis der Beratung über die Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe [...] hat die Kommission in Übereinstimmung mit den KMK-Vereinbarungen und der öffentlichen Diskussion festhalten können, daß die Oberstufe durch eine Trias von Zielsetzungen charakterisiert ist: Vertiefte Allgemeinbildung, die auch die Fähigkeit zur Berufs- und Studienwahl einschließt, Wissenschaftspropädeutik und Sicherung von Studierfähigkeit. Diese Trias ist offenkundig geeignet, auch neue Erwartungen an die Oberstufe, wie sie in der Diskussion um Schlüsselqualifikationen und neue Kompetenzanforderungen formuliert worden sind, in schulische Aufgaben zu übersetzen“ (KMK 1995, S. 8 f.). Um diesen zentralen Prinzipien gerecht werden zu können, fordert die Expertenkommission für die Oberstufe eine Sozialform, die „den Lernenden eigene Entscheidungsspielräume und Verantwortung einräumt, sie als junge Erwachsene definiert und zur Übernahme der Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung ermutigt“ (KMK 1995, S. 10). In dieser Hinsicht empfiehlt die Kommission beispielsweise auch in Ergänzung zu der *Bonner Vereinbarung*, dass „Lernleistungen, die in fachübergreifenden und fächerverbindenden Aktivitäten erbracht wurden, auf die Gesamtqualifikation gleichberechtigt gegenüber anderen Leistungen angerechnet werden können“ (KMK 1995, S. 13). Dabei betont die Kommission in Bezug auf das wissenschaftspropädeutische Lernen in der Sekundarstufe II die Notwendigkeit des fächerverbindenden Unterrichts mit fachübergreifenden Themenbereichen oder eigenen Lernaktivitäten, da „das Schulfach allein den Rahmen des Lernens nicht mehr abgeben“ könne, „wenn nicht nur die Einführung in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ermöglicht, sondern auch die notwendige Reflexion wissenschaftlicher Denkweisen und der Rolle der Wissenschaft im Alltag bewußt werden sollen“ und ebenso die Studierfähigkeit sowie die Berufsorientierung entsprechend vorbereitet werden sollen (KMK 1995, S. 16).

Im Hinblick auf die Leistungsdefizite von Abiturienten, die in den Gesprächsrunden von Vertretern der Hochschule, der Arbeitgeber und der Elternschaft geäußert wurden,

weist die Expertenkommission darauf hin, dass es sich hier um teilweise subjektiv wahrgenommene und auf langjähriger Erfahrung basierende Defizitvermutungen handelt, da keine systematischen Untersuchungen vorliegen. Diese Mängelhypothesen fasst die Expertenkommission zu sechs verschiedenen Gruppen zusammen, wobei insbesondere drei in Bezug auf das wissenschaftspropädeutische Seminar interessant erscheinen (vgl. KMK 1995, S. 22-27): zum einen äußern Hochschullehrer sowie Arbeitgeber Defizite der Abiturienten im Hinblick auf „*instrumentelle Kompetenzen*, die zu den Grundlagen der Studierfähigkeit gerechnet werden: die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die Fähigkeit, komplexe Gedankengänge schriftlich darzustellen“ (KMK 1995, S. 24). Ebenso stellen Hochschul- und Wirtschaftsvertreter „*metakognitive Steuerungsdefizite*“ fest, nämlich die „Unzufriedenheit mit der Selbstregulationsfähigkeit von Gymnasialabsolventen beim Lernen. Abiturienten seien nicht ausreichend in der Lage, selbständig und planvoll zu lernen, den eigenen Lernprozeß aufmerksam zu verfolgen und Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen“ (KMK 1995, S. 24). Des Weiteren betont die Expertenkommission, dass insbesondere Arbeitgeber beklagen, dass „soziale Kompetenzen, wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, nicht ausreichend gefördert“ würden (KMK 1995, S. 24). Als Konsequenz hebt die Expertenkommission die spezifische Aufgabe der gymnasialen Oberstufe hervor: „Das Einräumen von Selbständigkeit und Selbstbestimmung, die Förderung des eigenverantwortlichen Handelns und die Vorbereitung und Erprobung der Erfahrung, daß eigenes Handeln mit Konsequenzen verbunden ist – all das ist eigene Aufgabe schulischen Lernens in diesem Alter. Sicherlich, auch die gymnasiale Oberstufe bleibt eine Schule, in ihren Möglichkeiten begrenzt und vom Alltag gesellschaftlichen Handelns unterschieden. Aber sie wird in ihrer Praxis doch Formen der Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden kultivieren, die ihrer spezifischen Aufgabe entsprechen. Das betrifft die eigene Wahl von Fächern und Kursen, samt den Konsequenzen, die damit verbunden sind, aber ebenso die Gestaltung schulischen Lebens und Arbeitens“ (KMK 1995, S. 46 f.).

Bei ihrer Analyse der Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe und bei der Auswahl der Oberbegriffe der gymnasialen Trias orientiert sich die Expertenkommission an den – auch außerhalb der Schulpraxis – das studienorientierte Lernen bestimmenden Leitbegriffen: „In der deutschen Tradition gibt dafür, zum einen, der Begriff der *Allgemeinbildung* den Bezugsrahmen ab, aus der Aufgabenstellung der Oberstufe wird

die Diskussion ergänzt um die Begriffe der *Studierfähigkeit* und der *Wissenschaftspropädeutik*; für die gegenwärtigen beobachtbaren Veränderungen werden schließlich Zielsetzungen vorgetragen und erörtert, die von der Vermittlung von ‚Schlüsselqualifikationen‘ bis zur Unterscheidung vielfacher ‚Kompetenz‘-Dimensionen reichen“ (KMK 1995, S. 70). Im Hinblick auf die gymnasiale Trias definiert die Expertenkommission Allgemeinbildung als eine schulische Grundbildung, die die Studierfähigkeit vorbereitet und sich durch eine entsprechende Vertiefung und durch ihre wissenschaftspropädeutische Komponente von der grundlegenden wissenschaftsorientierten Bildung abhebt: „Im Ziel der Wissenschaftspropädeutik werden nicht mehr nur Strukturmerkmale der Schule und des Lehrplans oder Kompetenzen und Lehrweisen der Lehrenden thematisiert, sondern wohldefinierte Leistungsmerkmale des Lernenden selbst. Die wissenschaftspropädeutische Kompetenz, in der Wissen und Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen gebündelt sind, wird sicherlich in den vorhergehenden Lehrgängen vorbereitet, im Einzelfall auch schon handelnd erprobt und als Leistungsanforderung vorgegeben, sie wird aber erst in der Oberstufe selbst zum Standard der Arbeit, vor allem in den Leistungskursen, aber nicht allein dort“ (KMK 1995, S. 73). In Anlehnung an FLITNERS *Initiationen* von 1958 (vgl. Flitner 1958) betont auch die Expertenkommission von 1995, dass es um „Initiation in die Denk- und Arbeitsweisen der Wissenschaft, nicht um wissenschaftliche Arbeit selbst“ geht, die stets von Reflexion und Kritik begleitet ist (vgl. KMK 1995, S. 73).

Im Hinblick auf eine relativ einheitliche Grundqualifikation fordert die Expertenkommission als Kompromiss innerhalb der einzelnen Bundesländer neben dem Erwerb grundlegender Kompetenzen die durchgehende Belegung in Deutsch, Fremdsprache, Mathematik: „Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs, das verständige Lesen komplexer fremdsprachiger Sachtexte und der sichere Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen können vermutlich nur in einem Zusammenspiel von Fächern, das von der Überzeugung der wissenschaftspropädeutischen Bedeutung dieser Kompetenzen getragen ist, mit befriedigendem Erfolg erworben werden“ (KMK 1995, S. 161). Im Sinne einer Neuorientierung des wissenschaftspropädeutischen Lernens empfiehlt die Kommission, „gezielt und systematisch zu erproben, wie das studienpropädeutische Potential der anderen Fächer und der fächerübergreifenden Lernprozesse gestärkt und konsequent genutzt werden kann“ und wie forschendes Lernen, fächerübergreifendes, fächerverbindendes Arbeiten oder auch berufsorientierte

Lernangebote sinnvoll innerhalb einer neu gestalteten Oberstufe organisiert werden können (KMK 1995, S. 161) – auch als Grundlage für die überarbeitete *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* von 2006.

Die 1999 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlichten ***Richtlinien und Lehrpläne*** für die ***Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule*** (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999; vgl. Anhang 11) definieren und erläutern in Bezug auf die *Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe* das Prinzip Wissenschaftspropädeutik ausführlich: „Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XII). Dabei werden im Einzelnen vier Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterschieden: Grundlagenwissen, selbständiges Lernen und Arbeiten, Reflexions- und Urteilsfähigkeit sowie grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XII f.). Auch in diesen *Richtlinien* wird auf die verschiedenen Aspekte des Begriffs Wissenschaftspropädeutik hingewiesen: „Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XVIII).

Im Hinblick auf das selbständige Lernen und Arbeiten betonen die *Richtlinien*, dass wissenschaftspropädeutisches Lernen ein methodisches Lernen ist: „Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XII). Im Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, Aufgabenstellungen sowie entsprechende Arbeitsmethoden selbstständig zu strukturieren und „problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu

prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XII).

In Bezug auf die Reflexions- und Urteilsfähigkeit stellen die *Richtlinien* fest, dass wissenschaftspropädeutisches Arbeiten „problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen“ erfordert, wobei die Schülerinnen und Schüler „sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen“ sollen. Da es bei wissenschaftspropädeutischem Lernen um „Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutungen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns“ geht, sollen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht „Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XII f.).

Im Hinblick auf grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten fordern die *Richtlinien*, in der Unterrichtspraxis „Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann“, sodass Wissenschaft auch als „soziale Praxis erfahrbar [wird], die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht“. Als Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten nennen die *Richtlinien* Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Geduld, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Frustrationstoleranz sowie die „Offenheit für andere Sichtweisen“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XIII).

Auf die Initiative der Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg zur Neuordnung der Oberstufe in Bezug auf die Einführung eines fünften Abiturprüfungsfachs und eines Rückbaus des Kurssystems halten die „*Husumer Beschlüsse*“ der Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz vom 21./22. Oktober 1999 entscheidende Neuerungen in Bezug auf die Struktur der gymnasialen Oberstufe fest, die sich neben der Weichenstellung zu einem 5-Fach-Abitur auch auf die Anrechnungsmöglichkeiten einer

besonderen Lernleistung beziehen: „Fünfte Komponente ist entweder eine schriftliche oder mündliche Prüfung in einem weiteren Fach oder eine besondere Lernleistung“ (vgl. Neumann 2010, S. 65).

c) in den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen seit der *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II 2006*

Nach der Einführung der neuen gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg 2001 findet seit 2006 im gesamten Bundesgebiet – den Abschluss bildet 2011 Brandenburg – eine so genannte „Rekanonisierung“ statt, eine Wiederbelebung von Strukturen vor 1972, die im Hinblick auf die Rückkehr zum Unterricht verstärkt im Klassenverband, auf einen Fächerkanon mit Hauptfächern, Pflichtfächern und eingeschränkter Wahlmöglichkeit (mit den Kernfächern Deutsch, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaft), auf die Organisation mit der Einengung der Freiräume für individuelle Interessenentwicklung, für Selbstbestimmung und persönliche Schwerpunktsetzung, auf die Einschränkung des Fächerspektrums, auf den Lehrplan mit vertiefter Allgemeinbildung mit Grundlagenwissen und auf die zentrale Abiturprüfung teilweise der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* von 1960 entsprechen.

Mit der Stärkung und der Vereinheitlichung der gymnasialen Kernkompetenzfächer Deutsch, Fremdsprache und Mathematik zeigt sich gleichzeitig eine Rückführung auf die Bedeutung von Wissenschaftspropädeutik im engeren Sinne, verstanden als Sprachbeherrschung des Deutschen und Englischen und Mathematik. Lediglich im Rahmen der „besonderen Lernleistung“ bleibt in der Oberstufe grundsätzlich Raum für Erfahrungen wie selbständiges, forschendes und entdeckendes Lernen im weitesten Sinne von Wissenschaftspropädeutik im Rahmen eines fachübergreifenden Projekts oder Praktikums, einer Jahres-, Fach- oder Seminararbeit oder eines Wettbewerbs.

Die Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe, auf der die aktuelle Fassung der *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006/24.10.2008)* (KMK 2006/2008; vgl. Anhang 12) basiert, orientiert sich an der gymnasialen Trias, die im Zentrum des *Abschlußberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission über die Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs* (KMK 1995) steht: „Der

Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik“ (KMK 2006/2008, S. 5). Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe soll in dieser Hinsicht sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend und fächerverbindend angelegt sein: „Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (KMK 2006/2008, S. 5). In dieser Hinsicht betont die *Vereinbarung* bei der Zielsetzung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe das Ineinandergreifen der drei Teilaspekte Allgemeinbildung, wissenschaftspropädeutische Bildung und Studierfähigkeit: „Im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe geht es darüber hinaus um die Beherrschung eines fachlichen Grundlagenwissens als Voraussetzung für das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissenschaftsbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen“ (KMK 2006/2008, S. 5).

Gleichzeitig soll der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gezielt Informationen und damit die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium bzw. auf den Einstieg in das Berufsleben einbeziehen: „Der Unterricht der gymnasialen Oberstufe schließt eine angemessene Information über die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt ein“ (KMK 2006/2008, S. 5).

Das Prinzip der wissenschaftspropädeutischen Bildung bezieht sich sowohl auf den Unterricht mit grundlegendem Anforderungsniveau als auch auf den Unterricht mit erhöhtem Anforderungsniveau, wobei hier eine exemplarische Vertiefung stattfindet (vgl. KMK 2006/2008, S. 6).

Interessant im Hinblick auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der gymnasialen Oberstufe ist die Anerkennung der „besondere Lernleistung“. Länderabhängig kann wahlweise eine besondere Lernleistung, die im Umfang von mindestens zwei Schulhalbjahren erbracht wird, oder eine selbständige Facharbeit, die im Umfang von mindestens einem Schulhalbjahr erbracht wird, im Rahmen der Qualifikationsphase

eingebraucht werden. Als „besondere Lernleistungen“ können in der gymnasialen Oberstufe beispielsweise eine Jahres- oder Seminararbeit, ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb oder die Ergebnisse eines umfassenden, auch fachübergreifenden Projektes oder Praktikums in Bereichen, die schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können, anerkannt werden (vgl. KMK 2006/2008, S. 10 f.).

In verschiedenen Bundesländern hat sich im Rahmen der besonderen Lernleistung ein **Seminarfach/Seminarkurs** mit wissenschaftspropädeutischer Ausrichtung (vgl. dazu Teil I Kap. 1a, Anmerkung 1) durchgesetzt. Als ein *Beispiel für eine langfristig vorbereitete »besondere Lernleistung«* beschreiben MARTIN GRÖGER, VOLKER SCHARF und JOCHEN SCHMITZ die *»Seminarfachtarbeit« an Thüringer Gymnasien* (Gröger/Scharf/Schmitz 2002). In Thüringen ist – wie auch seit 2006 in Niedersachsen – das Seminarfach in der gymnasialen Oberstufe verbindlich eingeführt, um die KMK-Forderung im Hinblick auf die Aspekte Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit gezielt umsetzen und „prozedurales und flexibel anwendbares Wissen“ fördern zu können: „Drei Schritte folgen aufeinander: Methodentraining, Anfertigung einer Facharbeit im Zeitabschnitt etwa eines Jahres, Präsentation und Diskussion der Vorgehensweise sowie der Ergebnisse in einem Kolloquium“ (Gröger/Scharf /Schmitz 2002, S. 347).

Auch in Baden-Württemberg ist seit 2002 der Seminarkurs Bestandteil der neu geordneten gymnasialen Oberstufe, der wahlweise die Einbringungsverpflichtung für das mündliche Abiturprüfungsfach ersetzen kann. In diesem fächerübergreifenden und projektorientierten zweisemestrigen Kurs in den beiden ersten Halbjahren der Qualifikationsphase soll insbesondere die Einübung studien- bzw. berufsvorbereitender Arbeitsmethoden sowie selbstgesteuerten Lernens ermöglicht werden. Als Kriterien für die Leistungsbeurteilung gelten Kommunikations- und Teamfähigkeit, Planungsfähigkeit und Präsentationsformen im Rahmen eines Kolloquiums (vgl. Neumann 2010, S. 71).

Als „besondere Lernleistung“ kann bundesweit beispielsweise auch eine im Rahmen der Teilnahme an einem vom Bund oder Land geförderten Wettbewerb – wie bundesweite Schülerwettbewerbe und Angebote der Deutschen SchülerAkademie⁷ – erbrachte Leistung anerkannt werden.

⁷Auswahl an Wettbewerben, die von den Ländern gefördert werden (Internetadressen):

○ Arbeitsgemeinschaft der bundesweiten Schülerwettbewerbe: www.bundeswettbewerbe.de

d) Fazit: Wissenschaftspropädeutik als Ziel der gymnasialen Oberstufe

Basierend auf den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen, in denen sich die Schulpolitik seit den *Tübinger Beschlüssen* von 1951 mit dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe im Hinblick auf das Prinzip Wissenschaftspropädeutik auseinandersetzt, soll in diesem Fazit in Form einer kurzen Zusammenfassung beantwortet werden, wie Wissenschaftspropädeutik in den schulpolitischen Schriften definiert wird und was Wissenschaftspropädeutik innerhalb der schulpolitischen Diskussion bedeutet. Fünf zentrale Kriterien im Hinblick auf Funktion, Aufgabe und Ziel von Wissenschaftspropädeutik in der Schule lassen sich unterscheiden:

- Wissenschaftspropädeutik als grundlegendes Prinzip, das die Fächergleichwertigkeit und damit die Organisationsform der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe gewährleistet
- Wissenschaftspropädeutik als exemplarische Einführung in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens

-
- Jugend forscht/Schüler experimentieren: www.jugend-forscht.de
 - Bundeswettbewerb Informatik: www.bwinf.de
 - Jugendsoftwarepreis: www.jugendsoftwarepreis.de
 - Auswahlwettbewerb zur Internationalen Biologie-Olympiade: www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/ibo/ibo_web1.htm
 - Auswahlwettbewerb zur Internationalen Chemie-Olympiade: www.ipn.uni-kiel.de/projekte/icho.html
 - Auswahlwettbewerb zur Internationalen Physik-Olympiade: www.ipn.uni-kiel.de/projekte/iph/start.htm
 - Bundesweiter Wettbewerb Physik Sekundarstufe I: www.mnu.de
 - BundesUmweltWettbewerb: www.ipn.uni-kiel.de/projekte/buw/umwelt1.htm
 - Bundeswettbewerb Mathematik: www.bundeswettbewerb-mathematik.de
 - Auswahlwettbewerb zur Internationalen Mathematik-Olympiade: www.bundeswettbewerb-mathematik.de/imo/main.htm
 - Mathematik-Olympiaden: www.mathematik-olympiaden.de
 - Europa in der Schule – Europäischer Wettbewerb: www.z-e-b.de
 - Schülerwettbewerb zur politischen Bildung: www.schueler-wettbewerb.de
 - Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten: www.geschichtswettbewerb.de
 - Demokratisch Handeln – Ein Wettbewerb für Jugend und Schule: www.demokratisch-handeln.de
 - Bundeswettbewerb Fremdsprachen: www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de
 - Fremdsprachenwettbewerb für Auszubildende: www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de
 - Bundesweite Russisch-Olympiade: www.drlv.de
 - Vorlese-Wettbewerb des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels e. V.: <http://vorlesewettbewerb.de>
 - Bundeswettbewerb Jugend debattiert: www.jugend-debattiert.ghst.de
 - Jugend musiziert: www.jugend-musiziert.org/
 - Schüler machen Lieder – Treffen Junge Musik-Szene: www.berlinerfestspiele.de/de/aktuell/festivals/09_treffen_junge_musik-szene/tjm_start.php
 - Bundeswettbewerb Komposition: www.jmd.info/22_Bundeswettbewerb_Kompositi.542.0.html
 - Schüler schreiben – Treffen Junger Autoren: www.berlinerfestspiele.de/de/aktuell/festivals/10_treffen_junger_autoren/tja_start.php
 - Schüler machen Theater – Theatertreffen der Jugend: www.berlinerfestspiele.de/jugend/
 - Deutsche SchülerAkademie: www.deutsche-schuelerakademie.de

- Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip für Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die sich an forschendem Lernen, problemlösendem Denken, an Selbständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und Eigenverantwortlichkeit orientieren
- Wissenschaftspropädeutik als Einübung von Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit, als „Denkerziehung“ und Anleitung, wissenschaftliche Denkweisen sowie das eigene Denken und Handeln zu reflektieren
- Wissenschaftspropädeutik als Persönlichkeitsbildung, als Vorbereitung auf die Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung.

Wissenschaftspropädeutik als ein grundlegendes Prinzip und als Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe im Sinne der schulpolitischen Beschlüsse, Vereinbarungen und Empfehlungen wird ermöglicht zum einen durch die Struktur der gymnasialen Oberstufe, also durch das System von Grund- und Leistungskursen bzw. durch die exemplarische Vertiefung im Unterricht mit erhöhtem Anforderungsniveau und durch ein entsprechendes Kurswahlssystem, und zum anderen durch die dem Anspruch einer gymnasialen Oberstufe entsprechenden Arbeitsformen auf der Grundlage des selbständigen Lernens.

Wissenschaftspropädeutik als grundlegendes Prinzip ersetzt in der *Bonner Vereinbarung* von 1972 erstmals den Begriff der vertieften Allgemeinbildung und charakterisiert die spezifische Zielsetzung der Leistungskurse. Gleichzeitig gewährleistet das didaktisch-methodische Prinzip Wissenschaftspropädeutik die Gleichwertigkeit sowie die Integration aller Unterrichtsfächer und dient somit als Grundlage für die Struktur und die Organisationsform der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe (vgl. KMK 1972). Mit dem Bezug auf die Wissenschaftsorientierung der Bildung und die Wissenschaftsbestimmtheit der Bildungsgegenstände begründet bereits der *Strukturplan für das Bildungswesen* von 1970 die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972). Indem jedes einzelne Schulfach als durch Wissenschaft bedingt und bestimmt angesehen wird, das jeweils die Begegnung mit Wissenschaft ermöglicht und in seinen wissenschaftsorientierten, auf verschiedene Lernsituationen übertragbaren Lehr- und Lernprozessen das lebenslange Lernen fördert, soll der Aspekt Wissenschaftspropädeutik, der in der schulpolitischen Diskussion erst allmählich entfaltet und mit konkreten Bezügen zur Unterrichtspraxis begründet wird,

sowohl die studien- als auch die berufsvorbereitende Funktion der gymnasialen Oberstufe legitimieren.

Als zentrale Aufgabe und als zentrales Ziel von Wissenschaftspropädeutik benennen die verschiedenen Vereinbarungen und Empfehlungen die exemplarische Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens. Anknüpfend an die *Stuttgarter Empfehlungen* von 1961, die erstmals die propädeutische Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen fordern (vgl. KMK 1961), heben die darauf folgenden Beschlüsse und Empfehlungen die systematische Erarbeitung und Einübung wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen hervor. Die wissenschaftspropädeutische Grundbildung dient, zusammen mit dem fachlichen Grundlagenwissen, als Voraussetzung für das eigenständige Strukturieren von Arbeitsprozessen und im Speziellen als Voraussetzung für ein Studium. In dieser Hinsicht definiert die *Bonner Vereinbarung* Wissenschaftspropädeutik auf der gymnasialen Oberstufe als eine Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien und als Vorbereitung auf ein Fachstudium, gleichzeitig aber auch als Wegbereiter für eine berufliche Ausbildung (vgl. KMK 1972), indem die Oberstufenschüler sowohl Arbeitstechniken und Methoden als auch wissenschaftliche Denkweisen im Unterricht kennenlernen und einüben und dabei auch lernen, entsprechende Ergebnisse – in schriftlicher oder mündlicher Form – sprachlich angemessen darzustellen. Wissenschaftspropädeutischer Unterricht soll gleichzeitig das Verständnis für komplexe Sachzusammenhänge wecken und vertiefen und somit die Voraussetzung dafür schaffen, dass Schüler auch die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wissenschaftsbereichen erkennen und nachvollziehen können (vgl. KMK 2006/2008, S. 5).

Wissenschaftspropädeutik wird in den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen nicht nur als Aufgabe und Ziel des Oberstufenunterrichts erläutert, sondern auch als didaktisches Prinzip für Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die sich insbesondere an forschendem Lernen, problemlösendem Denken, an Selbständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und Eigenverantwortlichkeit orientieren. Ohne auf die Begrifflichkeit Wissenschaftspropädeutik einzugehen, gründen die fünf Resolutionen der *Tübinger Beschlüsse* von 1951 auf der These, dass „Arbeiten-Können“ wichtiger sei als „Vielwisserei“ (vgl. Scheuerl 1962, S. 151). Als

Merkmale der „besonderen“ und dem Alter der Schüler entsprechenden Arbeitsweise an der Oberstufe nennen die *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* und die ergänzenden *Stuttgarter Empfehlungen* Aspekte wie Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie die entsprechenden Unterrichts- und Arbeitsformen. Die *Bonner Vereinbarung* benennt in dieser Hinsicht den Erwerb von Basisqualifikationen wie die Fähigkeit zur Kommunikation und zur Kooperation sowie Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien (vgl. KMK 1972). In der aktuellen Fassung der *Vereinbarung* von 2006 werden ähnliche Kriterien formuliert als Lernstrategien, die die Selbständigkeit und die Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kooperationsbereitschaft unterstützen (vgl. KMK 2006/2008, S. 5) und den Schülern ermöglichen, in Selbst- und Mitbestimmung „Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung“ (vgl. KMK 1995, S. 8 f.) zu übernehmen. Die Unterrichtsformen, die bereits der *Strukturplan* von 1970 zur Intensivierung des Lernens unter dem Aspekt von Lernen lernen oder lebenslangem Lernen nennt, wie beispielsweise Epochenunterricht, fachinterner und fachübergreifender Projektunterricht, Quartals- oder Semesterkurse und Blockunterricht (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 174), haben im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik als methodisch-didaktisches Prinzip bis heute nichts an ihrer Aktualität eingebüßt.

Eine über den Fachunterricht und die entsprechenden Fachinhalte hinausgehende Funktion und Zielsetzung von Wissenschaftspropädeutik, die seit den *Tübinger Beschlüssen* im Zentrum der Diskussion um Oberstufe und Hochschulreife steht, ohne dass zunächst der Begriff Wissenschaftspropädeutik verwendet wird, ist die Einübung einer Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Im Sinne einer allgemeinen „Denkerziehung“, die ein „System von Denk- und Handlungsschemata“ und damit eine grundlegende „Denkoperationalität“ vermittelt (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972), wird in den verschiedenen Empfehlungen gefordert, die Oberstufenschüler zu sensibilisieren oder direkt anzuleiten, wissenschaftliche Denkweisen sowie auch das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Indem die Schüler problem- und prozessbewusstes Denken in Zusammenhängen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999) trainieren und ihr Reflexionsvermögen schulen, sollen eine eigene kritische Denkhaltung, die Fähigkeit zur kritisch-rationalen Reflexion und Urteilsbildung und

eine wissenschaftliche Attitüde (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972) entwickelt werden. Die Schüler sollen angeregt werden, über die Rolle der Wissenschaft im Alltag, über wissenschaftliche Erkenntnisse und Denkweisen, aber auch über die Grenzen von wissenschaftlichen Aussagen und darüber hinaus über philosophische Fragestellungen nachzudenken. Mit den *Empfehlungen* von 1977 rückt mit der Zielsetzung, dass die Schüler selbst grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen sowie eine philosophische Fragehaltung entwickeln, zunehmend der philosophische Aspekt von Wissenschaftspropädeutik in den Vordergrund (vgl. KMK 1978).

Ein weit gefasstes Verständnis von Wissenschaftspropädeutik als Persönlichkeitsbildung und als eine Vorbereitung auf die Verwirklichung in sozialer Verantwortung durchzieht wie ein roter Faden die schulpolitischen Beschlüsse, Vereinbarungen und Empfehlungen: Werden in der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* zunächst als Erziehungsziele der gymnasialen Oberstufe allgemein die geistige Selbständigkeit und die Verantwortung genannt (vgl. KMK 1960, S. 162), so verweist die *Bonner Vereinbarung* neben der Vermittlung grundlegender wissenschaftlicher Arbeitsweisen explizit auf die Vorbereitung auf staatsbürgerliches Handeln (vgl. KMK 1972, S. 9). Der Anspruch, mit dem an Wissenschaftspropädeutik orientierten Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe auch einen gesellschaftlich-politischen Bezug herzustellen, der in gleicher Weise rationale Fähigkeiten sowie „ethisch fundiertes“ Verhalten und somit die persönliche Entfaltung innerhalb einer sozialen Verantwortung (vgl. KMK 1978, S. 3 und S. 5) einbezieht, zeigt sich ebenso deutlich in den *Richtlinien* von 1999, die einen Unterricht fordern, der Wissenschaft als „soziale Praxis“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XIII) und damit ethische Einstellungen und Grundüberlegungen erfahrbar macht, oder auch in der aktuellen Fassung der *Vereinbarung* von 2006, die als Ziel des Oberstufenunterrichts neben der Einführung in wissenschaftliche Fragestellungen eine Erziehung fordert, die zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beiträgt und diese zu einer Lebensgestaltung „in sozialer Verantwortung“ und zur „Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft“ befähigt (vgl. KMK 2006/2008, S. 5).

Der wissenschaftspropädeutische Anspruch der gymnasialen Oberstufe steht seit den *Tübinger Beschlüssen* im Mittelpunkt der Diskussion über die Gestaltung bzw. Neugestaltung der Oberstufe des Gymnasiums und über die Kriterien der Hochschulreife. Als zentrales Prinzip ist der Begriff des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts 1972 in der *Bonner Vereinbarung* erstmals in einem amtlichen KMK-Text fixiert und prägt die darauf folgenden Beschlüsse, Vereinbarungen und Empfehlungen, die die verschiedenen Aufgaben und Zielsetzungen von Wissenschaftspropädeutik jeweils mit entsprechenden Schwerpunktsetzungen knapp benennen und zum Teil auch ausführlicher erläutern. Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe als grundlegendes Prinzip spiegelt sich insbesondere in den geforderten Lern- und Unterrichtsformen wider, ist jedoch nicht in einem verpflichtenden Unterrichtsfach explizit verankert. In dem *Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission* von 1995 (vgl. KMK 1995) findet sich das Prinzip Wissenschaftspropädeutik als eine zentrale Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe innerhalb der Trias vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. Basierend auf diesem *Abschlußbericht* zeigt sich in der Fassung der *Vereinbarung* von 2006 im Hinblick auf den Aspekt Wissenschaftspropädeutik einerseits eine Einengung auf fachbezogene Kompetenzen in den basalen Kernkompetenzfächern Deutsch, Fremdsprache, Mathematik in Bezug auf die Studierfähigkeit, gleichzeitig jedoch auch die explizite Forderung nach wissenschaftspropädeutischem Lernen über den Rahmen eines Schulfachs hinaus in Form von fächerübergreifenden Themenbereichen und Lernprozessen, fächerverbindendem Unterricht oder als eine besondere Lernleistung.

Auf diese Anforderung haben die einzelnen Bundesländer unterschiedlich reagiert, und es finden sich im Rahmen der „besonderen Lernleistung“ – in Thüringen und Niedersachsen ist ein Seminarkurs verpflichtend – unterschiedliche Möglichkeiten, die Schüler auf wissenschaftliches Arbeiten vorzubereiten. In diesen Seminarkursen bzw. Seminarfächern werden studien- bzw. berufsvorbereitende Arbeitsmethoden gezielt eingeübt, wobei das selbstgesteuerte Lernen im Zentrum steht und Kommunikations- und Teamfähigkeit, Planungsfähigkeit sowie unterschiedliche Präsentationsformen als Kriterien für die Leistungsbeurteilung gelten, der Begriff Wissenschaftspropädeutik teilweise jedoch nicht explizit erscheint. Bayern ist das einzige Bundesland, das innerhalb der gymnasialen Oberstufe das *Wissenschaftspropädeutische Seminar*, das sich zwar organisatorisch auf ein Unterrichtsfach bezieht, grundsätzlich jedoch unter

dem Aspekt Wissenschaftspropädeutik fächerübergreifend bzw. fächerverbindend konzipiert ist, verpflichtend eingeführt hat (vgl. Teil I Kap. 5).

Das Prinzip Wissenschaftspropädeutik übernimmt in Bezug auf die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe verschiedene Aufgaben. Wissenschaftspropädeutik als Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe bedeutet nach den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen in der Schulpolitik,

- dass die Schüler – wenngleich eingeschränkt im Rahmen ihrer Belegungsverpflichtung – aufgrund der Gleichwertigkeit im Hinblick auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten neben den basalen Kernfächern ihre Fächerwahl individuell treffen können,
- dass die Schüler exemplarisch in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt werden und diese anwenden und übertragen können,
- dass die Schüler insbesondere Unterrichts- und Arbeitsformen erleben, in denen sie forschend lernen, problemlösend denken, selbständig und eigenverantwortlich arbeiten können und in denen die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft gefordert und gefördert werden,
- dass die Schüler über wissenschaftliche Denkweisen sowie über ihr eigenes Denken und Handeln nachdenken und ihre eigene Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit stärken können,
- dass die Schüler den Schulunterricht auch als Persönlichkeitsbildung, als Vorbereitung auf die eigene Verwirklichung in sozialer Verantwortung erfahren können.

4) Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik

a) Besonderheiten und spezielle Bereiche im Fach Musik

Bevor in diesem Kapitel darüber nachgedacht werden soll, was Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik bedeutet, welche Ziele im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik erreicht werden sollen und können, stellt sich die Frage, was das Besondere, das Spezielle im Bereich Musik ist, das das Fach Musik

im Vergleich zu anderen Schulfächern auszeichnet; welches also die Hauptaspekte einer Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik sein können und sein sollen.

In Bezug auf das Prinzip Wissenschaftspropädeutik werden alle Unterrichtsfächer als gleichwertig angesehen (vgl. KMK 1972): Die Kernziele der gymnasialen Oberstufe – wie die vertiefte Allgemeinbildung, die Studierfähigkeit und insbesondere die Fähigkeit, selbständig und wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten und grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen zu problematisieren – können in jedem der Fächer in der gymnasialen Oberstufe erreicht werden. Insofern unterscheiden sich die allgemeinen Ziele im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik nicht von der Zielsetzung der anderen Aufgabenbereiche. Auch im Fach Musik wird Wissenschaftspropädeutik verstanden als exemplarische Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, als didaktisches Prinzip für Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die sich insbesondere an Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft orientieren, als Einübung von Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit, als Persönlichkeitsbildung und Vorbereitung auf Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung (vgl. Teil I Kap. 3d).

Innerhalb dieser zentralen Kriterien zeichnen sich jedoch Aspekte ab, die das Besondere an Musik, am Fach Musik und damit auch an der Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik ausmachen.

Musik ist gebunden an ein klangliches Ereignis, welches sowohl das Verstehen – also auch das Untersuchen, Analysieren, Interpretieren und geschichtliche Forschen – als auch das Erleben – also das Musizieren, Singen und Bewegen oder Gestalten einer Szene zu Musik und damit wiederum das Interpretieren – sowie schließlich auch das Musikhören und gegebenenfalls auch eine Aufführung einschließt.

Auf diese unterschiedlichen Möglichkeiten und Methoden der Begegnung mit Musik weist auch der *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern* hin: „Die Schülerinnen und Schüler lernen Musik von allen Seiten kennen, wobei die unterschiedlichen Methoden stets miteinander verknüpft sind: Sie singen und musizieren, sie erleben und hören Musik, sie reflektieren über sie und erwerben ein ästhetisches Urteilsvermögen“ (ISB 2010, S. 56). In Bezug auf die zentralen Anliegen, auf die Vielfalt an Möglichkeiten, die sich mit und durch die Auseinandersetzung mit Musik in all ihren Facetten ergibt, hebt der bayerische *Lehrplan für das Gymnasium* zusätzlich hervor: Das Fach Musik soll „Freude am praktisch-künstlerischen Tun“ vermitteln und damit den Erfahrungshorizont erweitern, durch „gemeinsames Singen und Musizieren“ und durch die „damit

verbundene Ein- und Unterordnung in einer Gruppe zur Persönlichkeitsbildung“ beitragen, die „Entwicklung eines ästhetischen Bewusstseins und damit den Erwerb von Urteilsfähigkeit“ fördern, durch die „Begegnung mit vielfältigen Musikangeboten die Basis für ein reflektiertes Kulturverständnis“ und damit für ein „Gleichgewicht im Menschen zwischen Verstehen und gefühlsmäßigem Erleben“ schaffen sowie „wechselnde Zusammenhänge vor einem kulturellen, zeitlichen und gesellschaftsbezogenen Hintergrund“ aufzeigen und schließlich in der Verbindung mit anderen Fächern zu einer „persönlichen ästhetischen und kulturellen Bildung“ beitragen (ISB 2010, S. 56).

CHRISTOPH RICHTER geht von der dreifachen Existenz von Musik aus, von drei unterschiedlichen Arten, wie wir Musik begegnen können, wie sie uns begegnet, wie wir sie verstehen können: als ein Gebrauchsgegenstand, den man spielen und hören kann, zu dem man sich bewegen kann; als ein Materialangebot, das man im Hinblick auf seine Machart, seine Wirkung, seine Bestandteile untersuchen kann; als ein Symbol für eine bestimmte Zeit, eine bestimmte Haltung oder eine bestimmte Lebensweise (vgl. Richter 2006, S. 30 f.).

Allgemeine Arbeitstechniken und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, die auf ein Studium vorbereiten und in allen Unterrichtsfächern vermittelt werden, sollen im Folgenden ebenso unter musikspezifischen Aspekten beleuchtet werden wie entsprechende Unterrichtsverfahren, Arbeitsweisen und Unterrichtssituationen, in denen die vielfältigen Erfahrungen mit Musik zu kritischem Reflektieren, zu ästhetischer Urteilsfähigkeit, zu kultureller Bildung anregen und zur Persönlichkeitsbildung beitragen.

Wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen wie die Bibliotheks- und Internetrecherche, der Erwerb von Methoden zur Dokumentation und zur Präsentation bzw. das Vorbereiten, das Trainieren und das Gestalten einer Präsentation orientieren sich eher an der allgemeinen Studierfähigkeit, an einer allgemeinen Studien- oder Berufsvorbereitung. Die Vertiefung fachspezifischer Kenntnisse durch fachspezifische, also auf das Musikverstehen, Musikhören und Musikmachen bezogene sowie durch fächerübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten, die historische, philosophische und kreative Aspekte sowie die Beziehung von Musik zum Menschen, zur Welt und zur Geschichte einschließt, dient nicht nur der Vorbereitung auf musikbezogene

Studiengänge, sondern auch der gesellschaftlichen, kulturellen Orientierung und der Entwicklung eines ästhetischen Bewusstseins.

Im Zusammenhang mit dem Verständnis von Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik weist CHRISTOPH RICHTER darauf hin, dass Schüler im Musikunterricht oder in einem musikbezogenen fächerübergreifenden Projekt unterschiedliche Erfahrungen machen im Sinne einer grundsätzlichen „Doppelgestalt menschlicher Erkenntnis“ (Richter 1977, S. 410), einer Grunderfahrung, die den „spezifischen Beitrag des Faches Musik zur Forderung nach Wissenschaftspropädeutik“ ausmacht: aktiv einbezogen zum einen in den Prozess des Verstehens, des Erkennens als (distanziert) wissenschaftlich Arbeitende und zum anderen in den kreativen Prozess als aktiv Mitwirkende, Ausübende, am künstlerischen Prozess Beteiligte, unmittelbar Betroffene (vgl. Richter 1977, S. 410). Beide Komponenten, das reflektierte Kulturverständnis, also das Verstehen, sowie das Erleben von Musik charakterisieren insbesondere das Selbstverständnis des Schulfachs Musik: „Dem grundsätzlichen Bedürfnis des Menschen, zu hören, zu erleben, zu gestalten und sich mitzuteilen, wird durch Musik ganz wesentlich entsprochen“ (KM 2004/2007, Fachprofil).

In seinem Beitrag *Musikunterricht und Musikwissenschaft – eine Problemskizze* unterscheidet RICHTER im Hinblick auf *Wissenschaftspropädeutik im Musikunterricht*, Bezug nehmend auf THEODOR W. ADORNOS Vorlesungen über die *Philosophische Terminologie*, die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten, also den Umgang mit fachwissenschaftlichen Techniken einerseits, und „die Erfahrung, das Einüben und das Finden von Grundweisen, mit denen man den Dingen und der Welt gegenüber treten kann“ (Richter 1987, S. 98), andererseits. RICHTER geht somit von einer doppelten Bestimmung aus, von der „konkurrierenden, ständigen Auseinandersetzung zwischen fachwissenschaftlich-wissenschaftstechnisch orientiertem und wissenschaftstheoretisch-philosophischem Denken“ (Richter 1987, S. 99).

Auf der Suche nach einem Rahmenthema, innerhalb dessen Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik in diesem Sinn erfahrbar wird, ist das spezifische Potential dieses Faches im Hinblick auf eine konkrete Fragestellung, auf fachspezifische Methoden und auf Kreativität fördernde Erfahrungsräume zu hinterfragen und zu nutzen, um ein musikbezogenes Thema aus möglichst verschiedenen Perspektiven beleuchten und erarbeiten zu können. Es ist zu suchen nach Themenbereichen, die – innerhalb dieses Prozesses der Auseinandersetzung mit der Musik und den Menschen – den Schülern die

Möglichkeit eröffnen, durch unterschiedliche Erkenntnisse, durch den verstehenden Einblick in Musikwerke und in (fach-)wissenschaftliches Arbeiten, durch das eigenständige Tun und Erleben wie Musizieren, Üben, Unterrichten, Vortragen und Anwenden, durch die sinnlich-ästhetische Wahrnehmung wie Hören, Sehen, Spüren und Fühlen Erfahrungen zu machen und diese Erfahrungen dann verarbeiten und reflektieren zu können. Ein weiter gefasstes Ziel von Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik kann erst dann sich anschließen: die Persönlichkeitsentfaltung, die Entwicklung einer Haltung, die Fähigkeit zur Lebensgestaltung im weitesten Sinne.

Bevor die Zielsetzung und die rechtlichen Vorgaben der bayerischen Konzeption des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* konkret beschrieben werden, soll – nach der Darstellung des weit gefächerten Verständnisses von „Wissenschaftspropädeutik“ in pädagogischen Perspektiven (vgl. Teil I Kap 2c) und in schulpolitischen Schriften (vgl. Teil I Kap. 3) – in diesem Kapitel das Verständnis von Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik von zwei unterschiedlichen Grundansätzen her beleuchtet werden, die sich in der Schulpraxis nicht klar trennen lassen und sich bei der Arbeit mit Schülern stets ergänzen (sollten), jedoch in dieser Abgrenzung zum Verständnis von „Wissenschaftspropädeutik“ sinnvoll erscheinen:

- Wissenschaftspropädeutik zum einen als Einführung in die Musik als Fachwissenschaft; als Einführung in (musik)wissenschaftliches Arbeiten und Denken im Sinne einer Vorbereitung auf ein Fachstudium oder auf eine Berufsausbildung
- Wissenschaftspropädeutik zum Zweiten – übergeordnet – als Einübung allgemeiner Haltungen und Einstellungen, als Persönlichkeitsentwicklung, als Kompetenzerwerb.

b) Wissenschaftspropädeutik als Einführung in (musik)wissenschaftliches Arbeiten und Denken im Sinne einer Vorbereitung auf ein Fachstudium oder eine Berufsausbildung

Soll im Fach Musik wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder wissenschaftspropädeutisch im Sinne einer Einführung in die Musik als Fachwissenschaft gearbeitet werden, im Sinne einer Vorbereitung auf ein Fachstudium oder auf eine musikbezogene Berufsausbildung, so muss zunächst überlegt werden,

welches „Handwerkszeug“, welches Hintergrundwissen an welchen Inhalten mit welchen Methoden erarbeitet werden muss, damit sich ein sinnvoller Lernprozess entfalten kann beim Musik verstehen, Musik hören und beim Musik machen: Welche Voraussetzungen sind also zu bedenken, welche Lernsituationen, welche Lernangelegenheiten sind zu gestalten, wie muss ein Handapparat Musik als Grundlage zum Nachschlagen und zum selbständigen Arbeiten bzw. zum Arbeiten in einem Team gestaltet sein, welche grundlegende Literatur, welche weiterführende Literatur muss verfügbar sein, welche Medien, Noten, CDs oder DVDs, welche Hard- und Software sind ggf. erforderlich, um wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Schule tatsächlich zu ermöglichen? Es ist also zunächst zu bedenken, welche musikspezifischen Techniken und Methoden den Lern- und Arbeitsprozess prägen, welche Rahmenbedingungen in dieser Hinsicht geschaffen werden müssen, wie dies innerhalb der aktuellen Schulsituation umgesetzt werden kann, wo Anregung und Unterstützung von außen sinnvoll sind und welche Methoden des gezielten Recherchierens, des Dokumentierens und Präsentierens von musikbezogenen Arbeitsergebnissen vermittelt, erlernt oder vertieft werden müssen.

Informationsbeschaffung und Informationsauswertung – Literaturbericht

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten wird zwar auch durch die Anleitung durch die Lehrkraft und durch einführende und weiterführende Lehrerinformationen unterstützt, basiert insbesondere jedoch auf selbständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten. Voraussetzung dafür ist – neben den entsprechenden zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen (vgl. Teil I Kap. 5 und Teil II Kap. 2b) – eine entsprechend sortierte Musikbibliothek oder ein gezielt eingerichteter Handapparat. Im Folgenden soll nicht ein Überblick über die Musikabteilung einer Schulbibliothek, die ohnehin vom Profil und von der Organisation der Fachschaft der Schule abhängt, gegeben werden, sondern der Fokus auf einen Handapparat mit fachspezifischen Lexika, Handbüchern und Lehrbüchern gerichtet werden, der sich gegebenenfalls auch an einem speziellen Rahmenthema orientiert und den Schülern im Hinblick auf eigenverantwortliche Lern- und Arbeitsprozesse im Rahmen eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts zugänglich sein sollte. In Bezug auf das Arbeiten mit verschiedenen Nachschlagewerken, die die Grundlage eines solchen Handapparats bilden können, soll hier kurz die Einschätzung und Schülerbeurteilung ausgewählter Werke reflektiert

werden, die sich in Gesprächen mit Studierenden, Kollegiaten und Referendaren des Seminars am Gymnasium Leopoldinum Passau herauskristallisiert haben.

Die Enzyklopädie *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* zeichnet sich als *Allgemeine Enzyklopädie der Musik* (Finscher 1994-2008) durch äußerst umfangreiche Artikel – übersichtlich durch ein Personen- und Sachregister getrennt – aus, die für ein vertieftes Arbeiten sehr hilfreich und informativ sind und zu allen großen Themengebieten der Musik ein umfangreiches und detailliertes Sekundärmaterial anbieten. Aufgrund der Textfülle und der anspruchsvollen, für Schüler teilweise nicht einfach zu verstehenden Sprachebene ist sie jedoch zunächst weniger zum Nachschlagen oder zum überblickartigen Informieren geeignet.

In ähnlicher Weise zeigen sich Oberstufenschüler auch überfordert mit dem von STANLEY SADIE herausgegebenen 29-bändigen englischsprachigen Pendant *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Sadie 2001). Nicht nur die englische Sprache, sondern auch der Umfang der Artikel erschwert hier das Verständnis. Interessant für die Oberstufenschüler sind die Erläuterungen deutscher Ausdrücke (wie z. B. „Ausdrucksvoll“) oder die Artikel über Städte und Länder, die einen Überblick über die Musik und das musikalische Leben an verschiedenen Orten vermitteln.

Beispiele für Unterrichtssituationen, in denen innerhalb des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* „Musik und Literatur“ drei verschiedene MGG-Artikel und das Arbeiten mit Nachschlagewerken gezielt in den Unterricht integriert wurden, sind in der Beschreibung des Modellversuchs näher erläutert (vgl. Teil II, Kap. 2f).

Um sich einen Überblick, einen ersten Eindruck oder prägnante Informationen über einen bestimmten musikalischen Sachverhalt oder eine Person verschaffen zu können, ist es für die Schülerinnen und Schüler meist einfacher, in einem Musik-Lexikon – wie beispielsweise *Das große Lexikon der Musik in acht Bänden*, herausgegeben von MARC HONEGGER und GÜNTHER MASSENKEIL (Honegger/Massenkeil 1978), oder das *Brockhaus Riemann Musiklexikon* in fünf bzw. in zwei Bänden, herausgegeben von CARL DAHLHAUS und HANS HEINRICH EGGBRECHT (Dahlhaus/Eggebrecht 1990 bzw. 1978) – nachzuschlagen: Die kürzeren, informativen Artikel in einer relativ leicht verständlichen Sprache sowie die alphabetisch angeordneten Artikel über musikalische Sachbegriffe, Komponisten und Interpreten ermöglichen ein schnelles Suchergebnis, wenn die Schülerinnen und Schüler beispielsweise nur von einem Stichwort, einem Einzelbegriff oder einem Werktitel ausgehen können. Als Recherche-Einstieg

bevorzugt, führt die Erstinformation anhand verschiedener Musik-Lexika dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler für umfassendere Informationen auf die Suche nach weiterführender Literatur begeben.

Als ein „Nachschlagewerk für jeden an der Musik Interessierten, dem eines der zahlreichen einbändigen Lexika nicht genügt, der andererseits aber auch nicht die Informationsfülle und Verarbeitung einer umfassenden Enzyklopädie benötigt“, wird im Vorwort *Das neue Lexikon der Musik in vier Bänden* (1996) charakterisiert, das auf der Grundlage des von GÜNTHER MASSENKEIL herausgegebenen *Grossen Lexikons der Musik* basiert und übersichtliche, kurze Artikel in alphabetischer Reihenfolge aus allen Bereichen des Musiklebens in leicht verständlicher Sprache bietet. Unter dem Namen *Das Große Metzler Musiklexikon* bietet eine CD-ROM mit dem vollständigen Text dieses vierbändigen Werks, ergänzt durch Bildmaterial, Hörbeispiele und zahlreiche Querverweise, für die Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit, zentrale Informationen beispielsweise auch zu Hause am Computer zu recherchieren.

Als reines Nachschlagewerk für Schüler weniger geeignet ist *Die Geschichte der Musik*, herausgegeben von MATTHIAS BRZOSKA und MICHAEL HEINEMANN (Brzoska/Heinemann 2004), eine Aneinanderreihung von Aufsätzen verschiedenster Thematik, die zwar in chronologischer Reihenfolge stehen, jedoch nicht aneinander anknüpfen. In dieser dreibändigen Zusammenstellung von mehreren Artikeln über ausgewählte Themen wird Musikgeschichte exemplarisch verdeutlicht, sodass die Informationen mehr der vertiefenden Ergänzung eines ausgewählten Themas dienen – eher ein „Liebhaberbuch“, urteilt eine ehemalige Oberstufenschülerin.

In die Epochen „Alte Musik“, „Barock-Musik“, „Musik der Klassik“, „Musik der Romantik“, „Musik des 20. Jahrhunderts“ aufgeteilt, fasst *Der große Musikführer* von ALFRED BAUMGARTNER in fünf Bänden die Musikgeschichte in Werkdarstellungen (Baumgartner 1981-1985) zusammen und vermittelt einen Überblick über Werke, Leben und Schaffen der einzelnen Komponisten mit den Angaben zu Zeit, Umfeld und Umwelt. Das jeweils den Einzelband abschließende Kurzlexikon dient einem gezielten Nachschlagen, wengleich die umfassenden Epochen-Einzelbände das Recherchieren für Schüler weniger zugänglich machen.

Die neu bearbeitete *Geschichte der Musik* von KARL H. WÖRNER (Wörner 1993) wird als *Ein Studien- und Nachschlagebuch* mit übersichtlich gestalteten knappen und inhaltlich abgegrenzten Kapiteln zur abendländischen Musikgeschichte und mit einem Anhang mit geschickt zusammengestelltem *Biographischen Material* häufig als

Repetitorium im Studium sowie auch von den Schülern als Nachschlagewerk in einer Schulbibliothek genutzt.

Das Reclam Buch der Musik von ARNOLD WERNER-JENSEN (Werner-Jensen 2001) vereint die „Vorzüge von Sachbuch, Nachschlagewerk und Bildband“ (Werner-Jensen 2001, Buchumschlag) und stellt auf kompakte Weise überblickartig Epochen, Komponisten und deren Werke vor, veranschaulicht durch kurze Informationstexte, prägnante Zitate und umfangreiches Bildmaterial, und ist dadurch auch für Schüler geeignet, die sich einen Überblick über die Musikepochen seit der Frühgeschichte, über die Populärmusik und die Musik anderer Kulturen sowie über das Umfeld der Musik, das die Musikwissenschaft, die Musikpsychologie und die Musikpädagogik einbezieht, verschaffen wollen.

Mit *Musik im Abendland* erzählt und interpretiert der Musikwissenschaftler HANS HEINRICH EGGBRECHT *Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (Eggebrecht 1991). EGGBRECHT geht in der Konzeption seiner „Art Musikgeschichte“ davon aus, dass für den „einzelnen, den wirklichen, den konkreten Menschen die Musikgeschichte nicht dasjenige ist, was möglichst vollständig in den Büchern steht, sondern dasjenige, was er – stets unvollständig – als Besitz in sich trägt, indem es sich ihm eingepägt hat, und daß nur dasjenige sich einpägt, was man selbst erfahren, was man erlebt hat“, und hofft darauf, dass sich die „existenzielle Berührung durch Geschichte von dem Autor auf den Leser zu übertragen vermag“ (Eggebrecht 1991, S. 9). Wie diese integrierende Musikgeschichtsschreibung, die zeitgeschichtliche, biographische, kompositionsgeschichtliche und ästhetische Ereignisse konkret aufeinander bezieht und das „Erleben von Geschichte fördert“ (Eggebrecht 1991, S. 10), punktuell in das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* integriert werden kann, ist innerhalb der Beschreibung des Modellversuchs näher erläutert (vgl. Teil II Kap. 3).

Zwei „Klassiker“ einer Musikbibliothek in der Schule sind zwei zusammenfassend und übersichtlich gestaltete Standardwerke, die häufig auch von den Teilnehmern eines Leistungskurses für den Schulunterricht angeschafft werden: Der *dtv-Atlas zur Musik* von ULRICH MICHELS (Michels 1985) soll mit einem systematischen und einem historischen Teil „in das Wissensgebiet Musik einführen und auf knappem Raum einen Überblick über Grundlagen und Geschichte der Musik geben“ (Michels 1985, S. 5) und wird sowohl als lexikalisches Nachschlagewerk als auch im Sinne einer zusammenfassenden Musikgeschichte, ergänzt durch anschauliches Noten- und Bildmaterial, genutzt. Das *ABC Musik*, eine *Allgemeine Musiklehre* von WIELAND

ZIEGENRÜCKER (Ziegenrucker 2000), soll „in die Grundlagen der Musik“ einführen und „den Lernenden Schritt für Schritt beim Aneignen des notwendigen Wissens unterstützen, darüber hinaus dem Fortgeschrittenen zur Wiederholung und zum Nachschlagen dienen“ (Ziegenrucker 2000, S. 3) und wird im Schulunterricht als Lehr- und Nachschlagewerk aufgrund des strukturierten Aufbaus, der leicht verständlichen Sprache, der anschaulichen Aufbereitung und den der gezielten Selbstkontrolle dienenden Fragen bzw. praktischen Übungen häufiger verwendet.

Von den Schulbüchern, die (in Bayern) für das Fach Musik zugelassen sind und im Musikunterricht eingeführt sind, sollen im Folgenden einzelne Werke herausgegriffen werden, die auch gezielt im Hinblick auf das wissenschaftspropädeutische Arbeiten eingesetzt werden können.

Die *Materialien zur Musikgeschichte für die Sekundarstufe II*, die aus einem Textband mit Quellentexten und Sekundärliteratur sowie einem Notenband bestehen (Meierott/Schmitz 1981), die sich in ihrer exemplarischen Auswahl aufeinander beziehen und jeweils chronologisch angeordnet sind, wurden 1980 in Abstimmung mit den gültigen Lehrplänen für den Musikunterricht der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe in Bayern von LENZ MEIEROTT und HANS-BERND SCHMITZ konzipiert: „Durch dieses Unterrichtswerk soll der Schüler, allerdings unter Anleitung des Lehrers, in selbständiges und wissenschaftsorientiertes Arbeiten eingeführt werden“ (Meierott/Schmitz 1981, S. 8).

Das Unterrichtswerk *Musik um uns* für den Sekundarbereich II (Prinz/Scheytt 1996) sowie auch dessen Neubearbeitung (Sauter/Weber 2008), das u. a. „Musik in ihrer Entwicklung“, „Musik als Lebensgefühl“, „Musik auf der Bühne“, „Musik in der Kirche“, „Musik in verschiedenen Formen und Gattungen“ darstellt, die Musik sowie ihre Materialien und Bauprinzipien im Hinblick auf die Wirkung und Funktion sowie auf das Hören und Verstehen untersucht und einen umfangreichen Musiklehre-Teil zum Nachschlagen anbietet, kann gleichermaßen in einem lehrerangeleiteten Musikunterricht wie in einem von den Schülern selbständig strukturierten Lern- und Arbeitsprozess eingesetzt werden. Autoren- und Quellentexte, Notenbeispiele und Bildmaterial, Erklärungen von Fachbegriffen sowie die entsprechenden Impulse regen zum eigenverantwortlichen Arbeiten, zum forschenden Lernen, zum Reflektieren und zu weiterführenden Frage- oder Aufgabenstellungen an.

Musik im Kontext von URSEL LINDNER und WIELAND SCHMID ist für den fächerverbindenden Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen ab Schulstufe/Klasse 9 konzipiert und stellt exemplarisch *Werk und Zeit von Monteverdi bis heute* dar anhand von *Materialien für den fächerverbindenden Unterricht* (Lindner/Schmid 2003). Die gezielt zusammengestellte Materialsammlung zu den ausgewählten 32 Werken, jeweils mit Primär- und Sekundärquellen, Kurzzitaten, literarischen Dokumenten, Notenbeispielen und Reproduktionen von ausgewählten Kunstwerken sowie Zeittafel und Informationstext, liefert eine Grundlage, durch die Schülerinnen und Schüler – ausgehend von einem einzelnen Schulbuch – zu selbständigem Erarbeiten, Interpretieren und Reflektieren motiviert werden.

Die von TORSTEN BRANDT herausgegebene Reihe *Oberstufe Musik. Arbeitshefte für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II an allgemein bildenden Schulen* bietet zu verschiedenen Themen Arbeitshefte mit Notenbeispielen und vertiefenden Hör- und Musizieraufgaben sowie weiterführenden Materialien und Arbeitsanregungen wie zum Beispiel die Themenhefte *Das Lied* (Rheinländer 2006), *Musical* (Richter 2008) oder *Oper* (Krettenauer 2010).

In Ergänzung zu den von den einzelnen Bundesländern zugelassenen und auf konkrete Lehrplananforderungen abgestimmten Schulbüchern für den Musikunterricht auf der Oberstufe appelliert CHRISTOPH RICHTER in seiner Schrift *Der Musikunterricht gehört den Schülern* (Richter 2006) direkt an die Schüler, Eigenverantwortung für den Schulunterricht zu übernehmen, und entwirft *Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik*: „So früh wie möglich und anfangend mit den vielen scheinbar unwichtigen Kleinigkeiten des Unterrichtsalltags sollten die Schüler ernsthaft Verantwortung für den Unterricht mit übernehmen, so wie er durchgeführt und gestaltet wird“ (Richter 2006, S. 5). Während der erste Teil dieser Schrift sich auf allgemeine Überlegungen zum Musikunterricht bezieht, finden sich im zweiten Teil konkrete „Anregungen zum selbständigen und methodischen Umgang mit Musik“ (Richter 2006, S. 8), die sich auf das Hören, das Analysieren, das Interpretieren, die Musikbetrachtung in Verbindung mit der Alltags- und Lebenswelt und auf den experimentellen und experimentierenden Umgang mit Musik beziehen. RICHTERS Anregungen und Forderungen einer „fünffachen Inbesitznahme“ des Unterrichts durch die Schüler (vgl. Richter 2006, S. 51 f.) lassen sich innerhalb eines *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* zu einem Großteil auch realisieren und werden in der abschließenden Reflexion näher betrachtet (vgl. Teil II Kap. 4b).

Vermittlung fachspezifischer Arbeitstechniken und Methoden

Wissenschaftspropädeutik im engeren Sinne als Einführung in die Grundlagen und Grundbegriffe sowie in die spezifischen Arbeitstechniken und Grundmethoden einer Fachwissenschaft Musik bedeutet, die Voraussetzung für die fachwissenschaftliche Praxis zu ermöglichen, also das Erlernen und Einüben oder auch das (Er-)Finden bestimmter Techniken, um Musik untersuchen und verstehen zu können. Im Hinblick auf die Musik nennt CHRISTOPH RICHTER dies allgemein „wissenschafts-technisches Handwerkszeug“, also Techniken, um musikalische Sachverhalte entsprechend beschreiben und beurteilen zu können, wie z. B. „sich in Tonsystemen zurechtfinden zu können, ein Partiturbild seiner Anlage nach verstehen oder wissen, wie und wo man etwas über einen Terminus erfährt“ (Richter 1987, S. 98). Auf das Unterrichtsfach Musik bezogen bzw. im Sinne von Wissenschaftspropädeutik als fachwissenschaftliche Einführung, als Hinführung zu Inhalten und Methoden eines Studienfachs, als Vorbereitung auf ein Studienfach Musikwissenschaft oder beispielsweise auch auf ein Studienfach Schulmusik, muss wissenschaftspropädeutischer Unterricht die Einführung in Musikgeschichte, die Einführung in musikalische Analyse und Werkbetrachtung und die Einführung in musikalische Interpretation enthalten.

Dabei betont CHRISTOPH RICHTER, dass die Erarbeitung der musikwissenschaftlichen Methodologie im Musikunterricht nicht in „der Form unbefragt-übernommener, leicht lernbarer und abfragbarer Arbeitstechniken, sondern vor allem als die Erörterung von Fragen“ gestaltet werden solle, wie z. B.:

„- Wie verschaffe ich mir Gewissheit über Sachverhalte?

- Wie sind Primär- und Sekundärtexte sinnvoll und kritisch zu lesen; welche Fragen kann man an sie stellen?

- Was bedeuten musikwissenschaftliche bzw. musiktheoretische Modelle für die lebendigen musikalischen Erscheinungen, z. B. mit Formmodellen, Stil-Definitionen usw.?

- Was trägt die Erfahrung des Standortes anderer Autoren (und deren Äußerungen, Modelle, Systeme) zur eigenen wissenschaftlichen Betätigung mit den Gegenständen, Erscheinungen, Fragen bei?

- Wie kann man selbst – schriftlich und mündlich – Sachverhalte, Erscheinungen u. a. so darstellen, dass die verfügbare Kenntnislage und deren Voraussetzungen deutlich und diskutierbar werden?

- Wie kann man die Prozesshaftigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens und des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes richtig einschätzen?“ (Richter 1987, S. 100).

Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik im Sinne einer Einführung in musikwissenschaftliches Arbeiten, einer **Einführung in historisch-biographische Methoden, in Musikgeschichte** kann einen Einblick geben in verschiedene Arbeitsbereiche und Verfahren der systematischen Musikwissenschaft, der historischen Musikwissenschaft oder der Ethnomusikologie. In ihrem Standardwerk *Musikwissenschaftliches Arbeiten* vermittelt NICOLE SCHWINDT-GROSS als „handwerkliche Grundlagen“ Hilfsmittel, Techniken und Aufgaben und erläutert ausführlich die unterschiedlichen Quellen für musikwissenschaftliches Arbeiten, die Primärquellen wie Schallquellen, Sachquellen, Bildquellen, wortsprachliche und musikalisch notierte Quellen und die Sekundärquellen wie Nachschlagewerke, Musikgeschichten und Monographien (Schwindt-Gross 2003). Dabei geht SCHWINDT-GROSS detailliert auf das Beschaffen von Quellen und auf das Arbeiten mit Quellen und schließlich auch auf das Verfassen einer akademischen Arbeit ein.

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Fach Musik regt die Schülerinnen und Schüler an zu ergründen, welche Bedeutung die Musik für die Menschen in einer bestimmten Zeit hatte, welche politischen oder gesellschaftlichen Ereignisse das Musikleben beeinflussten, welche Gattungen und Formen jeweils entstanden, wie eine bestimmte Zeit die Musik, aber auch umgekehrt, wie Musik oder Kunst eine Epoche geprägt haben, welche Rolle, welche Bedeutung Musik oder Kunst jeweils hatten bzw. auch heute haben. Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik bedeutet auch, das Interesse der Schüler für das persönliche Umfeld eines Musikers zu wecken – sei es ein Instrumentalist, ein Sänger, ein Komponist, ein Dirigent oder ein Musikförderer –, für die Möglichkeiten und Chancen, die sich einem Musiker eröffnen haben, oder auch für die Anforderungen, die er zu erfüllen hatte. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Fach Musik zeigt in dieser Hinsicht Methoden, Informationen und Forschungsansätze auf, um herausfinden und nachvollziehen zu können, aus welchem Beweggrund Musik in der Vergangenheit erlebt, erfunden, komponiert, aufgeführt, gehört, reflektiert wurde – und ob ein Bezug bzw. welcher Bezug sich zur Gegenwart, zur aktuellen Lebenssituation der Schüler herstellen lässt. Indem gymnasialer Musikunterricht ein Werk in diesem wechselseitigen Bezug vor seinem historischen, kulturellen und gesellschaftsbezogenem Hintergrund untersucht und hinterfragt, ermöglicht er den

Schülerinnen und Schülern, „an kulturellen Errungenschaften vertieft teilzunehmen und gleichzeitig an deren Bewahrung und Fortentwicklung mitzuwirken“ (KM 2004/2007, Fachprofil).

Führt die Beschäftigung mit dem historisch-gesellschaftlich-biographischen Kontext zu einem verstehenden Begreifen eines Musikwerks, zum Aufspüren seiner Bedeutung oder seiner Mitteilung, so trägt die musikalische Analyse dazu bei, einen Notentext als Sinn- und Formzusammenhang, Musik als analysierbare Struktur zu erkennen und damit ein Musikwerk als historisches, kulturwissenschaftliches, biographisches Dokument zu begreifen, als Ausdruck einer Zeit, einer Kultur, einer Gesellschaft oder eines einzelnen Komponisten. Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik im Sinne einer Einführung in musikwissenschaftliches und musiktheoretisches Arbeiten bedeutet also ebenso die **Einführung in musikalische Analyse und Werkbetrachtung** und vermittelt den Schülerinnen und Schülern verschiedene Ansätze, um ein Werk genauer untersuchen zu können. Analyse bedeutet allgemein die „Auflösung“ eines fest gefügten Gegebenen in seine Bestandteile, also das Zerlegen in Teile und zugleich das Klären der Zusammenhänge. Die Konstituenten, die eine Komposition prägen, sind in erster Linie melodische, rhythmische, harmonische und formale Elemente und beziehen sich darüber hinaus auf die Parameter Dynamik, Klang und Besetzung. Anknüpfend an das Vorwissen aus dem Fachunterricht Musik aus der Unter- und Mittelstufe kann in der Oberstufe zusammenfassend ein Grundlagenwissen in musikalischer Analyse vermittelt werden, um sowohl beim theoretischen Untersuchen und beim Hören von Musik als auch beim praktischen Musizieren das musikalische Gefüge mit seinen einzelnen Gliedern wie Motiv, Takt, Taktgruppen und Themen sowie die musikalische Syntax und größere Formabschnitte, welche sich zu einem einheitlichen Ganzen zusammenschließen, (wieder)entdecken und begreifen zu können. Innerhalb einer harmonischen Analyse können einfache Akkord- und Klanggestalten und deren Funktion geklärt werden. Eine punktuelle Analyse der Satztechnik kann nicht nur die Struktur der Kompositionsweise durchleuchten, sondern beispielsweise unter dem Gesichtspunkt der Stimmenaufteilung konkrete Verständnishilfen für ein sinnvolles Musizieren liefern. Ebenso bereichert das Erfahren von Spannungsverläufen, der dynamischen Entwicklung, des Kräftespiels sowohl innerhalb einer Stimme als auch im Stimmengefüge und des Tempos beispielsweise im Sinne einer energetischen Interpretation das eigene sowie das Ensemblespiel.

Im Charakter einer Methodenschule nennt beispielsweise DIETHER DE LA MOTTE in seiner Schrift *Musikalische Analyse* (de la Motte 1978) zunächst als „Wegweiser“ insgesamt 22 „Ratschläge für die analytische Arbeit“ (de la Motte 1978, S. 9) und legt unterschiedliche Ansätze dar, die jeweils einen anderen Weg beschreiben, um elf Kompositionen aus sechs Jahrhunderten unterschiedlicher Besetzung und Gattung analysieren und begreifen zu lernen (u. a. Takt-für-Takt-Analyse, Analyse einer Wort-Ton-Komposition, Kategorien-Analyse, Vergleichende Analyse, Statistische Analyse, Analytische Details, Voraussetzungslose Analyse sowie Aufgaben und Gefahren der Analyse). DIETHER DE LA MOTTE geht dabei von einer dreifachen Aufgabe der musikalischen Analyse aus: „Erkennen der Details – Erkennen der Zusammenhänge, also Funktion der Details im Ganzen der Komposition – Ausbau und sprachliche Darstellung der Analyse“ (de la Motte 1978, S. 9). Entscheidend für die zweite Aufgabe ist nach DE LA MOTTE die Beantwortung der „Frage nach dem Warum im Ganzen, der Frage nach dem Sinn der Teile im Zusammenhang“. In dieser Hinsicht betont er die Schwierigkeit dieser Aufgabenstellung, die sich jeweils nur in Bezug auf die jeweilige musikalische Situation einer konkreten Komposition lösen lässt: „Eine analytische Technik kann man definieren, lehren und lernen. Die oben erwähnte zweite Aufgabe aber, Zusammenhänge zu erkennen, Details vom Ganzen her zu würdigen, Beziehungen und Spannungen aufzuspüren, Gewichtsverhältnisse zu erforschen, bleibt auch dem langjährigen Professionellen immer eine Bewährungsprobe mit der ständigen Möglichkeit völligen Scheiterns“ (de la Motte 1978, S. 9).

CLEMENS KÜHN, der bei DIETHER DE LA MOTTE studierte und selbst Musiktheorie lehrt, zeigt mit dem Buch *Analyse lernen* (Kühn 2008) in Form einer „praktischen Handwerkslehre“ eine „reiche Palette *analytischer Möglichkeiten*“ auf (Kühn 2008, S. 8) und beleuchtet verschiedene Blickwinkel anhand von verschiedenen Möglichkeiten und Musik-/Notenbeispielen, ergänzt durch praxisbezogene Aufgaben: „Ein Ergebnis läßt sich bewundern oder kritisieren, vielleicht auch zum Vorbild nehmen, aber es verrät nichts mehr von seiner Entstehungsgeschichte – und deren Schwierigkeiten. Gerade dies jedoch scheint mir wichtig: *Wege zu zeigen zur fertigen Analyse*, Gespür, Fähigkeit, Kompetenz *für das Analysieren* auszubilden“ (Kühn 2008, S. 8). Ganz im Sinne einer schulischen Wissenschaftspropädeutik ist es KÜHNS Ansatz, den Lernenden dazu zu befähigen, an ein Werk „*Fragen stellen* zu können“ – als zentrale Aufgabe, als „wichtigste analytische Technik“ (vgl. Kühn 2008, S. 19 und 53 f.). Praxisorientiert und jeweils mit Bezug zu Musikbeispielen sensibilisiert der Musiktheoretiker für das

Fragenstellen beispielsweise im Hinblick auf Harmonik, Melodik, Rhythmik, Satzart, Struktur, Besetzung, Norm und Verstoß, Form und Idee: „Je mehr Aspekte ich an den Text herantrage, desto dichter und innerlich verzahnter wird das analytische Mosaik“ (Kühn 2008, S. 19). Interessant für den Oberstufenunterricht ist dieser „Leitfaden für den Unterricht und für das Selbststudium“ (Kühn 2008, Buch-Hinterdeckel), der insgesamt eher für Studierende konzipiert ist, wenn KÜHN den Bezug zur Sprache und damit auch zum Deutschunterricht herstellt, wenn er beispielsweise bei dem Thema *Sprache* auf Formulierungen, Sprecharten und das Sprechen über Musik eingeht.

In Anlehnung an ARNOLD SCHÖNBERGS prägnante Formulierung, dass Analyse danach fragt, „wie es gemacht ist“, um Antworten darauf zu finden, „was es ist“, betont KÜHN, dass sich musikalische Analyse einerseits auf den technischen Aspekt, die „kompositorische *Machart*“ konzentriert, die sich durch Übung, Erfahrung und Fachwissen erlernen lässt, und andererseits auf den ästhetischen Aspekt als „wesenhafter *Sinn*“ im Sinne des Zusammenführens von „Kompositionstechnik und Wesen“ (Kühn 2008, S. 8).

In ähnlicher Weise formuliert auch HANS HEINRICH EGGBRECHT die konkrete Aufgabe der musikalischen Analyse als ein Weg, Musik ergründen und verstehen zu können: „Die musikalische Analyse will wissen, was eine konkrete Musik ist, indem sie erkundet, wie sie gemacht ist“ (Eggebrecht 1991, S. 268). In Bezug auf den Sinn und den Gehalt von Musik betont EGGBRECHT die gegenseitige Abhängigkeit. Die Interpretation musikalischer Gehalte setzt die Analyse des musikalischen Sinns voraus, die Interpretation von Musik schließt also Sinn und Gehalt ein: „Musik erschöpft sich nicht, nie und nirgends, in jenem vielbeschriebenen sog. ‚rein musikalischen‘ Sinn, sondern sie hat Gehalte, deren Interpretation allerdings so auf die Struktur-Analyse angewiesen ist, wie die Gehalte an den musikalischen Sinn geknüpft sind.“ (Eggebrecht 1979, S. 25). Als „Crux der musikalischen Analyse“ sieht EGGBRECHT die Entwicklung, dass „heute die Analyse des musikalischen Sinnes in der Regel nicht mehr zur Artikulation des Gehalts vordringt“, während in der Vergangenheit „musikalische Gehalte weithin ohne analytische Erschließung des musikalischen Sinnes mit dem Anspruch auf Verbindlichkeit angesprochen wurden“ (Eggebrecht 1979, S. 11). Beim Hören, beim Musizieren und beim Verstehen von Musik sind einbezogen sowohl die musikalische Analyse im Sinne eines Erkennens des musikalischen Sinngefüges als auch die Interpretation des musikalischen Gehalts (vgl. Eggebrecht 1979, S. 20).

Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik im Hinblick auf eine Einführung in musikalisches Analysieren, in eine analytische Werkbetrachtung bedeutet also ein Lern- und Übeprozess mit dem Ziel, selbst Fragen an ein Musikwerk richten zu können, mit Hilfe der Analyse Antworten zu finden und dabei u. a. Regeln entdecken oder widerlegen zu können, einen Einblick in eine Kompositionsweise oder einen bestimmten Kompositionsstil gewinnen zu können, Merkmale zu entdecken, die für eine bestimmte Zeit typisch sind, aber auch Besonderheiten zu erkennen, die sich von einem typischen Muster abgrenzen lassen. Dabei kann ein doppeltes Ziel verfolgt werden: zum einen, um verstehend und bewusst nachvollziehend hören zu können, zum anderen auch, um sinnvoll und verstehend musizieren zu können. Als „Handwerkszeug“ liefert die musikalische Analyse die Voraussetzung, um den Charakter, die Bedeutung, die Wirkung oder die Machart eines Musikwerkes untersuchen zu können. CHRISTOPH RICHTER betont in diesem Zusammenhang, dass Analyse im Musikunterricht kein Selbstzweck werden soll, sondern stets das Ziel verfolgen soll, „aus der Betrachtung und Erklärung von Einzelnem etwas über den Sachverhalt, den Zustand, die Funktion, die historische Tradition, die Bedeutung und Mitteilung einer ‚ganzen‘ Musik herauszufinden“ (Richter 2006, S. 41).

Wissenschaftspropädeutik im engeren Sinne als Einführung in Grundlagen und Grundbegriffe sowie in die spezifischen Arbeitstechniken und Grundmethoden einer Fachwissenschaft Musik bedeutet zu einem Dritten die **Einführung in musikalische Interpretation**, in die verschiedenen Möglichkeiten, um die **Musik bzw. die Bedeutung von Musik verstehen** und vermitteln oder auch erklären zu können. LEONARD BERNSTEIN bezieht sich in seiner Definition, was es eigentlich bedeutet, Musik zu erklären, auf die konkrete Situation des Musizierens und des Dirigierens, auf die Freude, sich mitzuteilen, bzw. auf die grundsätzliche Intention, „rückhaltlos die Freude der Musik“ (Bernstein/Castiglione 1993, S. 60) mitzuteilen: „Musik zu »erklären« bedeutet für mich, sie auf ganz natürliche Weise aus den Instrumenten hervorzulocken: durch eine Geste, einen Hüpfen, ein Augenzwinkern. Kurz gesagt heißt es, den Geist der Musik »mitzuteilen«“ (Bernstein/Castiglione 1993, S. 64). Was bedeutet es in der (Schul-)Praxis, den „Geist der Musik“ mitzuteilen – wie kann man Schülerinnen und Schüler einer Oberstufe zum Nachdenken darüber anregen, was es für sie persönlich eigentlich bedeutet, Musik zu erklären, den Geist der Musik mitzuteilen, also Musik zu interpretieren?

Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik als Einführung in musikalische Interpretation muss sich also zunächst damit auseinandersetzen, was es für die Schüler selbst bedeutet, Musik zu erklären, sowie auch mit dem Begriff Interpretation, mit den Arten von Interpretation und mit den Methoden von Interpretation. Der Begriff „Interpretation“ (lat. *interpretatio*: Erklärung, Deutung; Auslegung, Auffassung, Darstellung) (Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion 2003, S. 842) entstammt ursprünglich der Kaufmanns- und Rechtssprache: Wie ein Rechtsgelehrter feststehende Gesetze und Rechtsgrundlagen erklären und auslegen muss, um in einem Streitfall eine geeignete Rechtsprechung zu finden, muss im Bereich der Musik der Interpret (lat. *interpretes*: Vermittler, Unterhändler; Ausleger, Erklärer, Dolmetscher, Übersetzer) (Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion 2007, S. 367) einen vorgegebenen Notentext auslegen und entsprechend klanglich realisieren, also das Medium Schrift – hier den Notentext – in das Medium Klang „übersetzen“. Der Philosoph HANS-GEORG GADAMER überträgt den Vorgang des Übersetzens auf das Verstehen von Texten: „Nur ein solcher Übersetzer wird wahrhaft nachbilden, der die ihm durch den Text gezeigte Sprache zur Sprache bringt, d. h. aber: eine Sprache findet, die nicht nur seine, sondern auch die dem Original angemessene Sprache ist. Die Lage des Übersetzers und die Lage des Interpreten ist also im Grunde die gleiche“ (Gadamer 1960/1990, S. 390). Dabei betont GADAMER gleichzeitig die Subjektivität des Übersetzers und dessen Aufgabe, Prioritäten zu setzen und eigenständig Entscheidungen zu treffen: „Auch wenn wir noch so getreu sein wollen, werden wir vor mißliche Entscheidungen gestellt. Wenn wir in unserer Übersetzung einen uns wichtigen Zug am Original herausheben wollen, so können wir das nur, indem wir andere Züge in demselben zurücktreten lassen oder ganz unterdrücken. Das ist aber genau das Verhalten, das wir als Auslegen kennen“ (Gadamer 1960/1990, S. 389). Der Begriff „Interpretation“ in seiner ursprünglichen Bedeutung auf Musik angewandt, setzt die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit voraus, ein Werk zu deuten, zu erklären, auszulegen. Der Musikwissenschaftler HANS HEINRICH EGGBRECHT fasst in diesem Sinne „Interpretation“ nicht nur als das praktische „nachsöpferische klangliche Verwirklichen“ auf, sondern auch als eine theoretische Interpretation „durch das Wort“ unter dem Aspekt des reflektiven „Zur-Sprache-Bringens“ der Musik, als ein Beschreiben, Erklären und Deuten des Sinns und Gehalts von Musik, welche dem Interpreten und dem Hörer zugleich als Verstehenshilfe dient (vgl. Eggebrecht 1978, S. 590 f.). Ein für Schüler nachvollziehbarer Ansatz, den Begriff bzw. die ursprüngliche Bedeutung von Interpretation auf Musik zu übertragen und

damit ein Nachdenken darüber anzuregen, was es heißt, etwas zu interpretieren, findet sich in der sprachwissenschaftlichen Aufsatzsammlung *Die Grenzen der Interpretation* von UMBERTO ECO, in der der Schriftsteller, Philosoph und Sprachwissenschaftler drei verschiedene Intentionen der Interpretation beschreibt: Interpretation als „Suche nach der *intentio auctoris*“, nach dem, was der Autor, der Urheber sagen wollte, in Bezug auf Musik also in den Anweisungen des Komponisten im Notentext oder in weiterführenden Texten bzw. in konkreten Aufführungshinweisen; Interpretation als „Suche nach der *intentio operis*“, des Werkes, also das, was sich beispielsweise durch Analyse, durch das Untersuchen und Hinterfragen des Notentextes erschließen lässt; Interpretation als „Aufzwingen der *intentio lectoris*“, des Lesers, also das, was der „Adressat“ – in der Musik der Hörer sowie der Musizierende – in Bezug auf seine „eigenen Wünsche, Impulse, Vorlieben“ in dem Werk findet (Eco 1999, S. 35).

Ein weiterer Impuls, die Schüler zu einem Reflektieren darüber anzuregen, was es bedeutet, etwas zu verstehen, ist der Bezug zur Begrifflichkeit „Verstehen“. Der Begriff „Verstehen“ beinhaltet die drei Komponenten *wahrnehmen* bzw. *deutlich hören* sowie *erkennen* oder *eine klare Vorstellung haben* bzw. *den Sinn von etwas erfassen, etwas begreifen* (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2007, S. 896 sowie 2003, S. 1723 f.). So unterscheidet auch EGGBRECHT drei Zugänge, drei Arten des Verstehens von Musik: zum Ersten das „spezifisch ästhetische Verstehen, d. i. das sinnliche, das begriffslose Verstehen der binnenmusikalischen Definitionsprozesse“, zum Zweiten das „ästhetisch erkennende Verstehen (das ästhetische Erkennen), d. i. das – durch musikalische Analyse zu fördernde – begriffliche Benennen der musikalischen Definitionsprozesse“, und zum Dritten das „wissenwollende, das wissenschaftsinteressierte oder -orientierte, das einordnende Verstehen [...], indem es die Frage stellt: Was ist das?“ (Eggebrecht 1998, S. 65 f.).

Im Hinblick auf den doppelten Verstehensprozess weist HANS HEINRICH EGGBRECHT in seiner Überlegung *Vertontes Gedicht* auch auf das *Verstehen von Kunst durch Kunst* hin: „Für ihn, den Hörer, wird somit das Verstehen von Kunst durch Kunst auch zu einem Verstehen von Kunst *mit Hilfe* von Kunst, einem Verstehen des Gedichts auf dem Wege über das Verstehen seiner Vertonung als eines in Musik umgedachten und als Musik geronnenen Verstehens des Gedichts seitens des Komponisten“ (Eggebrecht 1979, S. 214.).

Einen praxisorientierten Zugang zum Begriff der Interpretation, der sich auch auf die konkrete Unterrichtssituation oder auf die schulische Musizierpraxis übertragen lässt,

regt der Cellist und Pädagoge GERHARD MANTEL an. Ins Zentrum seiner praxisnahen Überlegungen zur *Interpretation* stellt er nicht die durchaus berechtigte Frage „Was *muss* ich aus philologischen (historischen, stilistischen) Gründen machen“, sondern die Frage: „Was *kann* ich darüber hinaus machen, um erstens mich selbst gezielt weiter zu entwickeln und um zweitens meinem Hörer diese von mir erlebte Musik nahezubringen? Wie kann ich sein Interesse wecken, ihn mitreißen, ihn faszinieren?“ (Mantel 2007, S. 12). MANTEL geht dabei von folgender Überlegung aus, die sich ebenso auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten mit Schülern im Hinblick auf musikalische Interpretation übertragen lässt: „Einen Notentext kann man nicht interpretieren. Man muss ihn zunächst richtig lesen, dann auf vielfältige Weise beschreiben. Daraus kann sich die Idee einer Gestalt entwickeln. Diese Idee kann man interpretieren“ (Mantel 2007, S. 35). Anregungen und Möglichkeiten, um einen Notentext richtig lesen und auf vielfältige Weise beschreiben zu können, können beispielsweise innerhalb einer Schülergruppe gemeinsam erörtert und anhand eines Fragenkatalogs⁸ kurz zusammenfasst werden und damit wiederum als Ausgangspunkt für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Fach Musik dienen. Nach Möglichkeit können und sollen diese gemeinsamen Überlegungen, Beobachtungen und Ideen auch in der Praxis durch gemeinsames oder ggf. solistisches Singen und Musizieren – im

⁸ Folgender Fragenkatalog könnte sich entwickeln:

- Welche unterschiedlichen Ebenen einer Komposition kann ich unterscheiden, analysieren, beschreiben?
- Welche konkreten Hinweise im Hinblick auf Tempo, Artikulation, Dynamik, Phrasierung finde ich im Notentext?
- Wie sieht die musikalische Struktur aus, wie ist ein Stück gegliedert, welche Motive prägen die thematische Gestaltung; welche Entsprechungen, Ähnlichkeiten, Kontrastbildungen gibt es?
- Welche Spannungsverläufe (energetische, emotionale) finde ich, und wie kann ich diese umsetzen?
- Wo gibt es einen interessanten harmonischen Verlauf, welche Akkorde oder Funktionen kann/muss ich klären?
- Welche rhythmischen Gestalten prägen das Stück?
- Wie ist die satztechnische Gestaltung?
- Was ist die besondere Machart der Komposition, finden sich zeittypische Merkmale, zeigen sich Besonderheiten?
- Wie ist das Werk instrumentiert, welche Klangfarben lassen sich aus dem Notentext ableiten?
- Wie muss/kann ich grundsätzlich auf meinem Instrument etwas spielen, damit es hörbar, fühlbar wird; welche Spieltechniken muss ich dafür lernen?
- Wie hat das Werk in seiner Entstehungszeit geklungen, wie wurde es aufgeführt?
- Welche Funktion, welche Bedeutung hatte es in der Zeit seiner Entstehung, welche Bedeutung hat es für mich oder für uns heute?
- Welchen Charakter hat die Musik, welche Affekte gibt es, welche Affekte, Charaktere wechseln sich ab?
- Was will die Musik mitteilen – und was kann ich selbst wiederum mit dieser Musik mitteilen?
- Wie kann ich die Musik verstehend hören, spielen, betrachten, vergleichen? ...

Fachunterricht, im Seminar oder in entsprechenden Ensembles – umgesetzt, vertieft, diskutiert und damit erfahrbar werden.

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in Bezug auf Interpretation und Verstehen von Musik im Oberstufenunterricht kann beispielsweise auch mit einer **Einführung in hermeneutische Methoden** verbunden werden oder auf einem hermeneutischen Ansatz beruhen. JEAN GRONDIN bezeichnet Hermeneutik als Wissenschaft oder Kunst der Auslegung, wobei Verstehen hier als aktives Wechselspiel aus Frage und Antwort zu sehen ist: „Etwas verstehen heißt etwas auf uns so angewandt haben, daß wir in ihm eine Antwort auf unsere Fragen entdecken“ (Grondin 1991, S. 150 f.). In gleicher Weise betont HANS-GEORG GADAMER das Ineinandergreifen von reproduktivem Verstehen und produktivem Verhalten: „Wenn wir einen Text nicht verstehen können, liegt es daran, daß er uns nichts sagt oder zu sagen hat. So ist es nicht verwunderlich oder zu beanstanden, daß Verstehen von Epoche zu Epoche, ja von Individuum zu Individuum je anders ausfällt. Das von seinen jeweiligen Fragen motivierte Verstehen ist kein nur reproduktives, sondern immer auch, da es Anwendung impliziert, ein produktives Verhalten“ (Gadamer 1990 S. 280). Um einen Text der Vergangenheit verstehen zu können, muss er also auf unsere aktuelle Situation übersetzt werden, um „in ihm eine sprechende Antwort auf die Anfragen unserer Zeit“ hören zu können (Grondin 1991, S. 150): „Ein Text wird nur sprechend dank den Fragen, die wir heute an ihn richten. Es gibt keine Interpretation, kein Verstehen, das nicht auf bestimmte Fragen, die nach Orientierung heischen, antwortete“ (Grondin 1991, S. 151). Auf die Schulsituation übertragen bedeutet eine Einführung durch oder eine Orientierung an hermeneutischen Methoden, Anregungen und Impulse zum Fragenstellen zu geben sowie Situationen zu schaffen und entsprechende Hilfsmittel anzubieten, damit Schüler Texte und Werke der Vergangenheit auf die aktuelle Lebenssituation übertragen und aktuelle individuelle Fragen und Antworten entdecken können. Grundlage der philosophischen Hermeneutik und Ausgangspunkt einer durch die „Dialektik von Frage und Antwort“ (vgl. Gadamer 1990, S. 383) geprägten hermeneutischen Erfahrung innerhalb des Schulunterrichts ist das Gespräch: „Allein im Gespräch, in der Begegnung mit Andersdenkenden, die in uns selbst hausen können, können wir hoffen, über die Begrenztheit unserer jeweiligen Horizonte hinauszukommen. Deshalb kennt philosophische Hermeneutik kein höheres Prinzip als das Gespräch.“ (vgl. Grondin 1991, S. 160). Dabei lebt das Gespräch, wenn ihm im Schulalltag tatsächlich ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung steht, vom

Reagieren aufeinander wie beispielsweise vom Fragen und Antworten, vom Ergänzen, Bekräftigen und Widersprechen, von Konsens und Dissens. Ein Gespräch kann dabei als Austausch mit anderen Personen, aber auch als inneres Gespräch, als Gespräch mit der Tradition, mit der Umwelt, mit einer bestimmten Situation, also auch nonverbal gedacht sein. GADAMER benennt in diesem Zusammenhang die „Seele der Hermeneutik“: „Die Möglichkeit, daß der Andere Recht hat, ist die Seele der Hermeneutik“ (zit. nach Grondin 1991, S. 160). Dieser hermeneutische Verstehensprozess lässt sich als Kreis-, Spiral- oder Zirkelbewegung beschreiben, bei der jeder zunächst sein Vorverständnis in den Verstehensprozess mit einbringt. Bei der aktiven Auseinandersetzung mit einem Text, mit einem Musikwerk oder beispielsweise bei dem Hinterfragen einer Situation, beim Vergleichen mit dem eigenen ursprünglichen Vorverständnis erweitert sich dieses Verständnis, und mit dieser erweiterten (Er-)Kenntnis begegnet man wieder einem neuen Text, einem neuen Werk, einer neuen Situation oder aber demselben Text, derselben Situation. Dabei kann man entweder eine Einzelheit aus dem Gesamten heraus verstehen, indem sich einzelne Teile aus einem Ganzen heraus erklären lassen, oder man versteht das Ganze von den Einzelheiten her, indem sich ein Ganzes aus seinen Teilen heraus erklärt. Während dieses Prozesses präzisiert oder verändert man die Fragestellung, um mit einem erweiterten Vorverständnis wiederum – in Form eines Verstehens-Kreislaufs, Verstehens-Zirkels – zu einem erweiterten Textverständnis zu gelangen (vgl. Gudjons 2008, S. 56 ff.). Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Fach Musik soll und kann nicht als eine Einführung in die philosophische Hermeneutik verstanden werden, aber die hermeneutische Methode kann als Ausgangspunkt gesehen werden, um gemeinsam nachzudenken, um Impulse für eigenes Arbeiten, für eine eigene Haltung zu erhalten. Als Grundlage für die Arbeit mit Oberstufenschülern können zwar Ausschnitte aus zusammenfassenden Texten zur philosophischen Hermeneutik gewählt werden, als Impuls für den Unterricht zielführender sind mit Sicherheit prägnante Zitate, die zur Reflexion anregen, die Diskussionen auslösen, die die Schüler bestärken, etwas zu hinterfragen, selbst Fragen zu stellen oder ihr eigenes Tun und Verhalten zu überdenken, und die Schüler ermutigen, sich für Neues zu öffnen.

Nach diesen auf das Fach Musik bezogenen Methoden und Techniken und einem Exkurs in hermeneutische Methoden sollen im Folgenden fächerübergreifende Methoden und Arbeitsweisen skizziert werden, die in gleicher Weise Voraussetzung,

Inhalt und Ziel von Wissenschaftspropädeutik in der Schule sind: die Hinführung der Schüler zu einer gezielten Bibliotheks- und Internetrecherche sowie die Vermittlung von Methoden zur Dokumentation und zur Präsentation.

Bibliotheks- und Internetrecherche

Über die Einführung oder das gemeinsame Arbeiten in der Schulbibliothek bzw. mit dem für das Fach Musik zusammengestellten Handapparat hinaus ist die Einführung in eine öffentliche oder wissenschaftliche Bibliothek Voraussetzung für das wissenschaftspropädeutische Arbeiten an der Schule. Abhängig vom Standort der Schuleinrichtung kann beispielsweise das Angebot einer Stadtbibliothek oder einer Universitätsbibliothek die Vorbereitung auf wissenschaftliches Recherchieren unterstützen. Öffentliche Bibliotheken bieten grundsätzlich Einführungen für interessierte Gruppen durch ihr Fachpersonal an, im Idealfall auch gezielt für einen einzelnen Kurs oder ein Seminar. Dabei kann den Schülern nicht nur ein Überblick über den Bestand und die Einrichtung der jeweiligen Bibliothek vermittelt werden, sondern insbesondere auch eine praxisnahe Einführung in die vielfältigen Möglichkeiten der spezifischen Recherchesysteme wie z. B. der OPAC-Literaturrecherche (Online Public Access Catalogue) mit einem thematischen Bezug. Als Vorbereitung auf die selbständige Recherche mit diesem öffentlich zugänglichen digitalen Bibliothekskatalog, der in der Regel online verfügbar ist, können hier gemeinsam die freie Suche mit einem oder mehreren Begriffen sowie die Suche nach einem bestimmten Thema oder einem Schlagwort bzw. nach einem Autor oder einem Titel geübt werden. Das zentrale Portal *Informationskompetenz* des Deutschen Bibliotheksverbandes (vgl. www.informationskompetenz.de) widmet sich als Gemeinschaftsprojekt bibliothekarischer Arbeitsgemeinschaften mehrerer Bundesländer der Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken, fördert die lokale und überregionale Kooperation und unterstützt damit wissenschaftliche und öffentliche Bibliotheken bei der Vermittlung dieser Schlüsselqualifikation im Hinblick auf Studium, Forschung und Beruf. Für Bayern bietet beispielsweise die *Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz des Bibliotheksverbands Bayern* anhand einer Bibliothekslandkarte für die einzelnen Regionen einen zusammenfassenden Überblick über die entsprechenden Angebote der wissenschaftlichen Bibliotheken für Schulen und jeweils Informationen zu den einzelnen Bibliotheken, zu deren Angebote für Schüler und zu den jeweiligen Ansprechpartnern (vgl.

www.informationskompetenz.de/regionen/bayern/kontakt-fuer-schulen). In Baden-Württemberg engagieren sich beispielsweise innerhalb des *Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg* Hochschul-, Universitäts- und Landesbibliotheken als Bildungspartner der Schulen und vermitteln praxisnah grundlegende Fertigkeiten der Informationsbeschaffung und Informationsbewertung sowie Techniken der eigenständigen wissenschaftlichen Fachrecherche als Vorbereitung auf ein Studium bzw. als Grundlage für eine Berufsausbildung oder für das lebenslange Lernen (vgl. www.informationskompetenz.de/regionen/baden-wuerttemberg/angebote-fuer-die-gymnasiale-oberstufe).

Ein weiterer Aspekt im Hinblick auf die eigenständige Recherche der Schüler ist die Vermittlung einer effizienten Internetrecherche nach fundierten Informationen, bei der ein sinnvoller und ökonomischer Umgang mit der Informationsfülle des Internets und mit den entsprechenden Suchmaschinen eingeübt werden kann. In Abgrenzung zu der häufig unreflektierten Suche mit *Google* kann in diesem Zusammenhang das gezielte Recherchieren in unterschiedlichen Wissensfeldern durch den Computer erarbeitet werden, das auch die Möglichkeit bietet, mit Universallexika in Online- bzw. CD-ROM- oder DVD-Fassungen zu arbeiten, die durch Hypertexte verschiedene Medien wie Ton-, Bild- und Filmmaterial sowie Grafiken und Tabellen verknüpfen, weiterführende Weblinks bereithalten und damit ansatzweise auch „digitale Primärerfahrungen“ ermöglichen, wie beispielsweise mit der deutschsprachigen *Brockhaus Enzyklopädie* in der Online-Fassung (vgl. <http://www.brockhaus.de/enzyklopaedie/30baende/online.php>) oder mit der DVD-ROM-Fassung *Der Brockhaus multimedial premium 2010* oder mit der englischen Standard-Enzyklopädie *Encyclopaedia Britannica* in der DVD-ROM-Fassung *Encyclopaedia Britannica 2011 Ultimate Edition*. Im Hinblick auf die Internetrecherche finden sich neben den Standardsuchmaschinen wie *Google* und *Yahoo* Metasuchmaschinen wie *MetaGer*, ein Service des Regionalen Rechenzentrums Niedersachsen der Leibniz Universität in Hannover (vgl. www.meta.rrzn.uni-hannover.de), oder thematische und fachspezifische Suchmaschinen wie *Google Scholar* (vgl. <http://scholar.google.de>) zur wissenschaftlichen Recherche nach Fachliteratur oder die Literaturseite *Project Gutenberg* (vgl. http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page), ein 1971 von MICHAEL HART gegründetes freies internationales Projekt, das auch deutschsprachige Literatur enthält, sowie das *Projekt Gutenberg-DE*, eine kommerzielle, werbefinanzierte und von *Spiegel online*

unterstützte Bibliothek mit elektronischen Versionen von Originalwerken von deutschsprachigen Autoren zum kostenlosen Herunterladen (vgl. <http://projekt.gutenberg.de> oder <http://gutenberg.spiegel.de>).

MICHAEL HALLER, Leiter des Lehrstuhls Journalistik und des Instituts für praktische Journalismusforschung in Leipzig und selbst als Redakteur und Reporter tätig, erläutert in seinem umfangreichen Standardwerk der Journalistenausbildung *Recherchieren* ausführlich die Grundlagen des „methodischen Recherchierens“ (Haller 2004). Anhand von anschaulichen Beispielen, konkreten Recherchierhilfen und Hinweisen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen führt der Journalismusforscher systematisch in die Grundlagen des Recherchierens ein. Wenngleich sich HALLER an den Anforderungen einer praxisorientierten Journalistenbildung orientiert, bietet es sich auch im Unterricht an, einzelne Kapitel oder Abschnitte dieses Standardwerks zum Anlass zu nehmen, mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam über Formen und Bedeutung eines methodischen Recherchierens, über die Herausforderung und die Notwendigkeit, einen Sachverhalt, ein Thema befragen, hinterfragen und beurteilen zu können – gerade im Zeitalter des Internets –, nachzudenken und zu überlegen, „wie man der Sache auf den Grund geht“ (vgl. Haller 2004, S. 51-84): „Das Recherchieren ist im engeren Sinne ein Verfahren zur Beschaffung und Beurteilung von Aussagen über reales Geschehen, die ohne dieses Verfahren nicht preisgegeben, also nicht publik würden. Im weiteren Sinne ist es ein Verfahren zur Rekonstruktion erfahrbarer, d. h. sinnlich wahrgenommener Wirklichkeit mit den Mitteln der Sprache“ (Haller 2004, S. 246).

Neben der Informationsbeschaffung sind als weitere Schritte im Sinne einer Studienvorbereitung auch die Informationsbearbeitung, das Ordnen und Sichern von Informationen, sowie die Informationsauswertung, das kritische Überprüfen von Informationen, und der Umgang mit Rechercheergebnissen, das Organisieren und Dokumentieren sowie beispielsweise das Exzerpieren, als Teil des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens in der Schule zu vermitteln. Zum einen kann dies exemplarisch gemeinsam im Unterricht trainiert werden, zum anderen können hier auch einführende Hinweise auf konkrete Strategien oder gezielte Aufgabenstellungen, die eine spezifische Technik beinhalten, zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden wie beispielsweise verschiedene Lesestrategien, die ein gezieltes Lesen, ein aktives suchendes Lesen einüben und vertiefen: Bei der von FRANCIS ROBINSON entwickelten „SQ3R-Methode“ soll Gelesenes besser erfasst und behalten werden durch die gezielte

Abfolge der Schritte Survey (Verschaffen eines Überblicks), Question (Fragenstellen), Read (Lesen), Recite (Wiedergeben, Vergegenwärtigen des Gelesenen) und Review (nochmaliger Über-/Rückblick) (vgl. Notzon 2009, S. 65). Bei der von E. L. THOMAS und H. A. ROBINSON entwickelten „PQ4R-Lese-Methode“ soll das Generieren und Beantworten von Fragen ein gezieltes Textverstehen ermöglichen durch die Phasen Preview (Vorprüfen), Questions (Fragen formulieren), Read (Lesen), Reflect (Nachdenken), Recite (Wiedergeben) und Review (Rückblicken) (vgl. Gassner u. a. 2009, S. 81 ff.). Auch das Exzerpieren, das gezielte Herausklauen, Herauspflücken oder Auslesen (lat. *excerpere* herausrupfen, herausnehmen, herausklauen, herauspflücken, auslesen, auswählen; vgl. Stowasser 1969, S. 384) zentraler Aussagen, das wörtliche oder sinngemäße Herausschreiben und das Anordnen zentraler Thesen kann im Unterricht gemeinsam oder in Form eines Arbeitsauftrags geübt werden.

Erwerb von Methoden zur Dokumentation

Im Hinblick auf das Verfassen einer schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit müssen die Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Kriterien und Formalia vertraut gemacht werden. Sowohl die konkreten Arbeitsschritte wie das Gliedern, das Argumentieren, das Zitieren und Bibliographieren sowie die formalen Aspekte wie Layout, Gestaltung des Inhalts- und Literaturverzeichnisses als auch die Bewertungskriterien dieser Aspekte müssen für die Schüler transparent sein und gegebenenfalls auch gezielt trainiert werden. Leitfäden, die schwerpunktmäßig auf das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten sowie auf den Arbeitsprozess eingehen und konkrete Hinweise zum Aufbau und zur formalen und sprachlichen Gestaltung geben⁹, können als Nachschlagewerke einen Handapparat zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten in der Schule ergänzen. Grundsätzlich kann und sollte die Lehrkraft jedoch

⁹ Beispielsweise *Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten?* von ULRICH ANDERMANN (Andermann 2006); *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt* von UMBERTO ECO (Eco 2002); *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten* von MATTHIAS KARMASIN und RAINER RIBING (Karmasin/Ribing Wien 2007); *Welche Regeln sind beim wissenschaftlichen Arbeiten zu beachten?* von RUDOLF-DIETER KRAEMER (Kraemer 2007); *Wissenschaftliche(s) Arbeiten. Eine Einführung für Schule und Studium* von WILHELM H. PETERSEN (Peterßen 2006); *Punkt.landung. Leitfaden zur Seminararbeit* von CHRISTIAN RAPS und FLORIAN HARTLEB (Raps/Hartleb 2009); *Wissenschaftliche Arbeiten. Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Bachelor- und Masterthesis, Diplom- und Magisterarbeiten, Dissertationen* von WOLFRAM E. ROSSIG und JOACHIM PRÄTSCH (Rossig/Prätsch 2006); *Wissenschaftliches Arbeiten. Technik – Methodik – Form* von MANUEL RENÉ THEISEN (Theisen 2008); *Seminarkurs. Grundkenntnisse zu wissenschaftlichen Arbeitsweisen für besondere Lernleistungen und Facharbeiten im Gymnasium* von HARTMUT WILLE (Wille 2004)

diese Aspekte individuell mit der Schülergruppe erarbeiten und festlegen und ggf. in einem zusammenfassenden Merkblatt festhalten (vgl. Teil II Kap. 2f).

In ihrer aktuellen Fassung *Von der Idee zum Text* wendet sich HELGA ESSELBORN-KRUMBIEGEL (Esselborn-Krumbiegel 2008), die sich als Leiterin eines Schreibzentrums mit der Didaktik wissenschaftlichen Schreibens beschäftigt, in erster Linie an Studierende, bietet jedoch mit ihrer anschaulich und praxisorientiert formulierten *Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben* insbesondere auch Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe sinnvolle und konkrete Hilfestellungen. Aus ihrer langjährigen Erfahrung heraus gibt die Expertin – ausgehend von ihrem ersten Kapitel *Lust und Frust beim wissenschaftlichen Schreiben* – Hinweise zur Arbeits- und Zeitplanung, zum Recherchieren, zum Erstellen einer schriftlichen Arbeit im Hinblick auf Gliederungsmodelle, Zitierweisen, sprachliche Prägnanz und Formalia, bietet aber auch in ihrem letzten Kapitel motivierende *Tipps und Tricks bei Schreibblockaden*. Durch die übersichtliche Gestaltung mit Übungen, mit konkreten Beispielen, mit verdeutlichenden Skizzen und durch die klare Struktur mit 35 einzelnen *Bausteinen* eignet sich diese Anleitung auch als Arbeitsbuch für das Selbststudium der Schüler.

Erwerb von Methoden zur Präsentation – Vorbereitung und Training

Wissenschaftspropädeutik in der Schule, die nicht nur wissenschaftliche Arbeitstechniken und entsprechende Hinweise zur Dokumentation vermittelt, sondern auch der Vorbereitung und dem Training einer Präsentation dient, zielt auf eine abschließende Ergebnispräsentation und bezieht den Erwerb verschiedener Präsentations-Methoden direkt in die Unterrichtspraxis ein. Im Hinblick auf das Referieren und Visualisieren von Ergebnissen können in diesen Lernprozess Aspekte wie die Auswahl, die Aufbereitung und der Einsatz von Medien, die Gestaltung eines Handouts, die individuelle Vortragsweise sowie die Körpersprache in die konkrete Unterrichtssituation einbezogen werden und damit die Kommunikationskompetenz der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden.

Sehr ausführlich, aber in leicht verständlicher Sprache informiert beispielsweise das Buch *Präsentieren in Schule, Studium und Beruf* von JOACHIM BÖHRINGER, PETER BÜHLER und PATRICK SCHLAICH (Böhringer/Bühler/Schlaich 2007) über die Grundlagen des Präsentierens. Mit der ergänzenden CD-ROM mit Präsentationssoftware und vertiefenden Übungen kann dieses Standardwerk, das sich auch zum Selbststudium eignet, in einem wissenschaftspropädeutischen Handapparat

als Ausgangspunkt bei der Vermittlung von Kommunikationskompetenz dienen. In den vier Teilen des Buches werden anschaulich die Aspekte vermittelt, die in der Unterrichtspraxis thematisiert werden müssen, wenn wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Sinne einer Einführung und Vorbereitung im Hinblick auf die Vermittlung dieser Kernkompetenz, die neben der fachlichen eine methodische und eine soziale Ebene enthält, ernst genommen wird: „Die Kommunikationskompetenz ist ein wichtiger Teil der Sozialkompetenz. Sie beschreibt neben der Dialogfähigkeit und dem schriftlichen und mündlichen Ausdrucksvermögen, Ihre Fähigkeit zu präsentieren und zu visualisieren“ (Böhringer/Bühler/Schlaich 2007, S. 4). Zu den theoretischen und gestalterischen Grundlagen des Präsentierens gehören – neben der Auswahl und Strukturierung der Ziele und Inhalte – nicht nur Farbwirkung, Schrift, Bild, Grafik und Layout einer Präsentation, sondern auch der Aspekt der Kommunikation, der die Grundlagen der Rhetorik und der Körpersprache sowie den Umgang mit Lampenfieber oder auch Entspannungstechniken beinhaltet. Als Präsentationsmedien finden sich in der Schule Beamer, Overhead-Projektor, Plakat und Pinnwand, Flipchart, Tafel und ggf. Whiteboard, im Hinblick auf das Fach Musik auch die entsprechenden Instrumente sowie Abspielgeräte für Hörbeispiele. Die Entscheidung für ein bestimmtes Medium sowie der souveräne und adressatengerechte Einsatz fallen einem Teil der Schüler ggf. leicht, andere sind wiederum auf eine gezielte Einführung angewiesen. Dabei hat die Lehrkraft einerseits selbst Vorbildfunktion, andererseits kann sich das gemeinsame Überlegen und Ausprobieren, welche Präsentationsformen und welche Präsentationsanordnungen zur Aufbereitung und Darstellung unterschiedlicher Informationen geeignet sind, zu einem spannenden Austausch entwickeln, bei dem der eine von dem anderen und dessen Erfahrung lernen und profitieren kann. Insbesondere in Bezug auf die Software zeigt sich häufig, dass einzelne Schüler die Experten sind, die mit ihrem Know-how ihre Mitschüler, aber auch ihre Lehrer unterstützen können. Hier bietet sich jedoch auch die Chance, dass neue Formen von Lernangelegenheiten entstehen, in denen sich die Schule öffnet und beispielsweise externe Experten mit ihrem Fachwissen den Schulalltag bereichern oder neue Impulse setzen können. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Hinblick auf das Erstellen einer Präsentation im Fach Musik bedeutet, dass die Schüler nicht nur mit einem der Textverarbeitungsprogramme vertraut sind, sondern beispielsweise auch mit weiteren frei zugänglichen kostenlosen Open-Source-Programmen (wie z. B. das frei verfügbare *OpenOffice.org* mit den Komponenten *Writer* in Ergänzung zum

Textverarbeitungsprogramm *Word*, mit der Tabellenkalkulation *Calc* und mit der Präsentationssoftware *Impress* in Ergänzung zum kostenpflichtigen *PowerPoint* sowie *GIMP* zur Bildverarbeitung). Eine Einführung in Programme zur Notenbearbeitung (z. B. *Sibelius 4 Demo* als Testversion) und zur Audiotbearbeitung (z. B. *Audacity*) oder auch in ein Software-Programm zum Visualisieren von Mindmaps (z. B. *Mindjet MindManager* als Testversion) vervollständigen diese Einführung in die Möglichkeiten einer Präsentation (vgl. dazu Teil II Kap. 2f). Beim Training einer Präsentation sowie bei dem Feedback zu den einzelnen Aspekten einer Zwischenpräsentation oder einer Abschlusspräsentation ist das ehrliche Gespräch, der offene Austausch und die konstruktive Kritik innerhalb der Schülergruppe, das sich ggf. auch an entsprechenden Checklisten (vgl. Böhringer/Bühler/Schlaich 2007, S. 342 ff.; Notzon 2009, S. 153 f. oder ISB 2008, S. 88 f.) orientieren kann, eine wichtige Rückmeldung für den Vortragenden Schüler. Auch im Hinblick auf die Bewertung einer Präsentation müssen die einzelnen Kriterien durch die Lehrkraft – im Idealfall in Absprache mit der Schülergruppe – transparent dargelegt werden, und die Schüler müssen mit diesen Aspekten vertraut sein.

c) Wissenschaftspropädeutik als Einübung allgemeiner Haltungen und Einstellungen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung

Insbesondere im Hinblick auf das aktive Erleben von Musik sowie auf das Dokumentieren und Präsentieren von Ergebnissen – auch über das Fach Musik hinaus – zeigt sich, dass der Anspruch, mit Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schulpraxis wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten, eng bzw. untrennbar verknüpft ist mit einer Wissenschaftspropädeutik, die über eine Einführung in wissenschaftliches Denken und Arbeiten hinausführt und auf die Einübung allgemeiner Haltung und Einstellungen, auf Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsentfaltung zielt; mit einer Wissenschaftspropädeutik, die nicht nur auf das Studium vorbereiten soll, sondern auf das Leben im Sinne einer Teilhabe an der Kultur, und mit einem Bildungsbegriff, der stets die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit bedeutet.

Indem die Schülerinnen und Schüler gerade im Fach Musik sich sowohl durch praktisches Musizieren, durch das Nachdenken und das Verstehen von Musik als auch durch die Vermittlung (musik-)wissenschaftlicher Lern- und Arbeitsformen unter zielorientierter Anleitung selbständig und teamorientiert, kreativ produzierend und

reproduzierend, entdeckend und reflektierend mit Musik und deren Bedeutung auseinandersetzen, zielt Wissenschaftspropädeutik hier nicht nur auf die Einführung in musikwissenschaftliche Arbeitstechniken, sondern trägt ebenso zur Persönlichkeitsentwicklung bei. In der Verbindung mit anderen Fächern misst der bayerische *Lehrplan für das Gymnasium* insbesondere dem Fach Musik eine zentrale Rolle innerhalb der gymnasialen Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung durch die Vermittlung von Werten im ästhetischen und kulturellen Bereich bei: „Insgesamt soll die junge Generation befähigt werden, zu reflektieren, zu abstrahieren, zu argumentieren und letztlich als Gruppe auch konstruktiv zu agieren. Übergeordnet liegen so im Hören, Sehen, Begreifen, Überdenken, Werten und Handeln die wesentlichen Verknüpfungspunkte, die jungen Menschen neben dem Erwerb von unterschiedlichen Sach- und Fachkompetenzen auch zu ästhetischen Selbstkonzepten verhelfen“ (KM 2004/2007, Fachprofil). Im gymnasialen Musikunterricht werden die Oberstufenschüler dabei gefördert, eine eigene Haltung zu entwickeln, und es wird zunehmend auch von ihnen gefordert, die eigene Einstellung zu reflektieren. Die Heranwachsenden erwerben hier in der Schulpraxis so genannte *Schlüsselqualifikationen* oder *Kompetenzen* im Sinne einer Vorbereitung auf die Herausforderungen im Studium, im Berufsfeld und im gesellschaftlichen Zusammenleben.

Der Begriff *Schlüsselqualifikationen* ist aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung entlehnt und als „Schlüsselqualifikationskatalog“ 1974 eingeführt worden durch den Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg (vgl. Bosse 2009, S. 19); in der aktuellen pädagogischen Diskussion wird er jedoch seltener verwendet. Ausgangspunkt für diesen Katalog ist die Fähigkeit, flexibel auf neue Berufsanforderungen reagieren zu können, also eine Zusammenstellung von erwerbzbaren „Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind“ (KMK 1995, S. 113), wie zum Beispiel Lernbereitschaft, Lernfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Selbständigkeit, Flexibilität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Kritikfähigkeit sowie die Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken oder Informationen gewinnen, strukturieren und effektiv nutzen zu können (vgl. Dethlefs-Forsbach 2005, S. 129 f.). FRANZ E. WEINERT, Grund-, Haupt- und

Berufsschullehrer, Hochschullehrer für Psychologie und emeritierter Direktor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung, kritisiert in diesem Zusammenhang das „Mysterium“ der Begrifflichkeit Schlüsselqualifikation: „Dieser Begriff wurde vor gar nicht so langer Zeit eingeführt in dem Bewusstsein, dass kaum jemand nur einen Beruf im Laufe seines Lebens ausübt. Es geht um die Frage, welches methodische Wissen, welche Kenntnisse und welche Fertigkeiten, die in unterschiedlichen Berufen oder Tätigkeiten anwendbar sind, muss man den Schülern vermitteln. Schlüsselqualifikation bedeutet also nichts anderes als jene wichtigen Kenntnisse und jenes wichtige Können, die nicht in einer Situation, sondern in möglichst vielen beruflichen Situationen anwendbar sind“ (Weinert 2000, S. 7). WEINERT unterscheidet grundsätzlich zwei Gruppen von Schlüsselqualifikationen, zum einen die konkreten Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel der mündliche sprachliche Ausdruck, auch im Hinblick auf Fremdsprachen oder auf die Medienkompetenz, und zum anderen die abstrakten Schlüsselqualifikationen wie Autonomie oder Selfmanagement (vgl. Weinert 2000, S. 7). In Bezug auf Schlüsselqualifikationen, die die allgemeine Studierfähigkeit betreffen, unterscheidet der Philosophiedidaktiker REINHARD SCHULZ gegenstandsbezogene Qualifikationen wie „Studentenmotivation, Lernbereitschaft, Fachinteresse, Neugier“, zukunftsbezogene Qualifikationen wie „Orientierung, Gewissheit in der Berufsperspektive“, sozialisationsbezogene Qualifikationen wie „Kontakt-, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit“ und selbstbezogene Qualifikationen wie „realistisches Selbstbewusstsein“ und „Selbstvertrauen und genügende Ichstärke, sich auf Infragestellungen einzulassen“ (vgl. Schulz 2001, S. 49).

Durchgesetzt in der aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen – schul- sowie hochschulpolitischen – Diskussion hat sich der Begriff der **Kompetenzen**, der die in dem Schlüsselqualifikationskatalog genannten Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen verschiedenen Kompetenzbereichen zuordnet.

Der von dem Pädagogen und Bildungsforscher HEINRICH ROTH 1971 in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführte Kompetenzbegriff, der auf verantwortungsbewusste Handlungsfähigkeit zielt, unterscheidet Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz (vgl. Lehmann/Nieke 2000, S. 3). Begründet wird das Kompetenz-Konzept in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion durch die Definition von FRANZ E. WEINERT:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.). In Bezug auf den schulischen Unterricht unterscheidet WEINERT zwischen fachlichen Kompetenzen (auf die einzelnen Schulfächer bezogen, beispielsweise musikalischer Art), fachübergreifenden Kompetenzen (beispielsweise Problemlöse- oder Teamfähigkeit) und Handlungskompetenzen, die „neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (Weinert 2001, S. 38), und somit für das Leben – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule – relevant sind.

Die **Sachkompetenz** – oder **Fachkompetenz** genannt – bezieht sich grundsätzlich auf die Fähigkeit, mithilfe von Fachkenntnissen fachspezifische Aufgaben- oder Problemstellungen lösen. Auf das Fach Musik bezogen sind dies die auf das Musikverstehen, Musikhören und Musikmachen bezogenen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben oder vertiefen, um musikbezogene Texte verstehen zu können, um Musikwerke bewusst nachvollziehend hören zu können oder verstehend musizieren zu können. Unter der musikspezifischen Fach- oder Sachkompetenz versteht sich beispielsweise die Fähigkeit sowie die entsprechenden Kenntnisse, ein Musikwerk genauer untersuchen zu können, es analysieren und interpretieren, es bewusst erleben zu können. Zu dem „Handwerkszeug“, das in einem Schulfach Musik vermittelt werden kann, gehören beispielsweise die Einführung in Musikgeschichte, die Einführung in musikalische Analyse und Werkbetrachtung und die Einführung in musikalische Interpretation, sodass die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln und vertiefen können, musikbezogene Aufgabenstellungen zunehmend selbständig lösen zu können, und ggf. gleichzeitig auch auf musikbezogene Studiengänge vorbereitet werden.

Die **Sozialkompetenz** betrifft grundsätzlich die Fähigkeit, im sozialen Umfeld interagieren zu können, insbesondere die Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft oder Teamfähigkeit, die Mediationsfähigkeit und die

Fähigkeit bzw. Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, sowie die Verständigungskompetenz, also die Fähigkeit, beispielsweise zwischen Laien- und Expertenwissen vermitteln zu können.

Im Hinblick auf das Fach Musik bietet sich eine Vielzahl an Lernsituationen, in denen die verschiedenen Bereiche der Sozialkompetenz gefördert werden und auch gefordert sind. Über das gemeinsame Gespräch oder das gemeinsame Erarbeiten einer musikbezogenen Aufgabenstellung hinaus finden insbesondere innerhalb der Musizierpraxis, also beim gemeinsamen Singen, Musizieren oder Bewegen, beim gemeinsamen Proben, beim gemeinsamen Einstudieren eines Werkes, vielfältige Formen der Interaktion statt. Die Herausforderung, verschiedene Rollen übernehmen zu müssen bzw. zu können – beispielsweise für etwas Verantwortung zu übernehmen, etwas anzuführen oder auf etwas zu reagieren, sich unterzuordnen oder zu vermitteln –, ist einerseits durch eine Komposition vorgegeben, sodass verschiedene Rollen bewusst übernommen, eingenommen werden können. Beim Singen oder Musizieren bzw. beim Erarbeiten einer gemeinsamen Interpretation kann bei den Schülern jedoch nicht nur ein Gespür oder ein Verständnis für Interaktionsmodelle wie beispielsweise Führen und Folgen (Reagieren, Widersprechen, Verändern) oder Individualität und Gemeinschaft entwickelt und vertieft werden, sondern es können andererseits gezielt auch Lernsituationen initiiert werden, in denen Schülerinnen und Schüler bewusst in einem Rollenverhalten bestärkt werden, das ihnen im Unterrichtsalltag der anderen Schulfächer weniger vertraut ist, sodass sie aus dem Musikbereich heraus Impulse für ihr eigenes Interagieren in vielfältigen Situationen erhalten. Im (musikalischen) Miteinander, in dem die Ensemblemitglieder aufeinander eingehen, aufeinander Rücksicht nehmen, aufeinander reagieren, sind Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft einerseits Voraussetzung und werden andererseits ebenso gestärkt. Auch über das gemeinsame Musizieren hinaus, das häufig mit einem Kommunikationsvorgang vergleichbar ist, bei dem angeregte „Gespräche“ entstehen, sich leidenschaftliche Dispute entwickeln, einzelne Spieler das „Wort ergreifen“ oder alle einen Konsens finden, fördert der Austausch über Musik- oder Kunstwerke im Allgemeinen die Kommunikationsfähigkeit. Wenn Schülerinnen und Schüler verbalisieren, welche Bedeutung ein Werk in einer bestimmten Zeit oder auch für sie persönlich hat, auf welche Arten man es „interpretieren“, also „übersetzen“ kann, welche Übereinstimmungen und welche Unterschiede sich innerhalb eines Verstehensprozesses herauskristallisieren, trainieren und stärken sie ihre

Kommunikationsfähigkeit. Indem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ideen, die sie durch die eigene Beschäftigung mit der Musik – durch das Spielen und Üben, durch das Hören oder Bewegen, durch das Untersuchen und Hinterfragen – entwickelt haben, als „Experten“ den Mitschülern oder ggf. auch einem Publikum mitteilen, wird gezielt die Vermittlungskompetenz gestärkt, die Fähigkeit, aus verschiedenen Perspektiven heraus zwischen unterschiedlichen Perspektiven zu vermitteln.

Die **Methodenkompetenz** ist ein Sammelbegriff für Lernstrategien, Arbeitstechniken oder Denkmethode, die selbständiges Aufgaben- und Problemlösen ermöglichen, und bezieht sich auch auf Methoden und Techniken zur Dokumentation und Präsentation von Ergebnissen, auf Arbeitsprozesse sowie auf das Zeitmanagement.

Methodenkompetenz im Fach Musik zu entwickeln und zu stärken, bedeutet, Lernsituationen zu ermöglichen, in denen die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt und dabei unterstützt werden, Fragen an ein Musikwerk oder an einen musikbezogenen Text stellen zu können, überlegen zu können, mit welchen Techniken ein Werk zu untersuchen ist und welche geschichtlichen, biographischen, kulturell-gesellschaftsbezogen oder musikspezifischen Informationen dabei benötigt werden, und in denen sie schließlich ihre Erkenntnisse entsprechend dokumentieren und präsentieren können. Um einen Lernprozess initiieren zu können, der auf einem neugierigen Fragenstellen, auf eigenständigem Nachforschen und Entdecken basiert, müssen die Schülerinnen und Schüler dabei begleitet bzw. darauf vorbereitet werden, wo bzw. wie diese Informationen zu erhalten sind und auf welche Weise Informationen ausgewertet werden können. Beim Dokumentieren müssen die Schülerinnen und Schüler einerseits mit den geforderten Formalia und andererseits nicht nur mit entsprechenden Textverarbeitungsprogrammen, sondern ggf. auch mit Notensatzprogrammen vertraut gemacht werden. Beim Präsentieren von musikbezogenen Themen sind die Schülerinnen und Schüler gefordert, selbst vorzuspielen oder zu singen und Musikbeispiele medienunterstützt entsprechend wiedergeben zu können. Im Hinblick auf eine adressatengerechte Präsentation können die Schüler ein Gespür dafür entwickeln, was es bedeutet, musikalisches Fach- bzw. Expertenwissen adäquat aufzubereiten und in einem anschaulichen Vortrag, ggf. unterstützt durch einen gezielten Medieneinsatz, einem Publikum zu vermitteln oder ein Musikwerk, einen Notentext für ein Publikum „übersetzen“ zu können. In der Vorbereitung ihrer schriftlichen Arbeit, ihrer Zwischen- bzw. Abschlusspräsentation oder ihres

musikalischen Vortrags beispielsweise innerhalb eines Schulkonzerts lernen die Schülerinnen und Schüler, mit zeitlichen Vorgaben umzugehen, und können durch die langfristige Projektplanung für ihr eigenes Zeitmanagement über den Musikunterricht hinaus profitieren. Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler für ihre eigenen Lernprozesse auch selbst Verantwortung übernehmen können, ist eine von Freiheit und Flexibilität geprägte Lernumgebung, die sich auch in der Offenheit für die thematische, zeitliche und räumliche Gestaltung der Unterrichtssituationen spiegelt (vgl. Teil II Kap 2b).

Um Bildung als einen Lern- und Entwicklungsprozess, als einen Prozess der Selbstbildung in dieser Richtung ermöglichen zu können, fordert LUDWIG HUBER in der pädagogischen Praxis vier Kriterien: die Berücksichtigung des Anspruchs „des Subjekts aus Selbstbestimmung und Individualität“, die Suche nach „die ganze Person berührenden Lernsituationen, Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten“, die Ermöglichung der „Vertiefung in einen Prozeß“, um „Muße einräumen“ zu können, und schließlich die Suche nach Situationen, in denen „Verständigung zwischen den (verschiedenen) Individuen über gemeinsame Angelegenheiten“, Austausch von Erfahrungen und „Zusammenarbeit zur Problemlösung“ notwendig sind (Huber 1997, S. 345): „Bildung setzt Muße voraus – Muße zum Verstehen, Verknüpfen, Reflektieren von Erfahrungen, zum Vertiefen von Verstehen – also Zeit; allgemeine Bildung braucht darüber hinaus Gelegenheit zu Verständigung und Kooperation mit anderen, also auch Zeit dafür; Wissenschaftspropädeutik ist nicht zu haben ohne die Möglichkeit zu vertiefter Arbeit an einem Problem, d. h. nicht ohne Spezialisierung, und nicht ohne Anlässe, diese Spezialisierung zu überschreiten und zu relativieren – im doppelten Sinne von: Beziehungen herstellen und in einen großen Rahmen einordnen; auch sie braucht Zeit“ (Huber 1998, S. 150).

Unter der **Selbstkompetenz** lassen sich insbesondere Aspekte zusammenfassen, die das individuelle Lernverhalten betreffen wie zum Beispiel Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Selbstdisziplin, Bereitschaft zur Selbsteinschätzung, Selbstreflexion und Urteilsfähigkeit (sowohl auf den Alltag als auch auf fachspezifische Reflexion bezogen), die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit einschätzen und weiterentwickeln zu können, sowie auch die Frustrationstoleranz.

Über einen selbständig organisierten Arbeitsprozess, der von jedem einzelnen Schüler auch Selbstdisziplin und die Fähigkeit zur Reflexion der jeweiligen Arbeitsschritte

erfordert, hinaus motiviert die Auseinandersetzung mit musik- oder kunstbezogenen Aufgabenstellungen die Schüler zu eigenen Werturteilen, sensibilisiert durch das Erleben von Musik, durch das Nachdenken und Sprechen über Musik das ästhetische Wahrnehmungsvermögen und fördert die Fähigkeit, eigene Einschätzungen zu überdenken, Urteile anderer zu bedenken, zu akzeptieren und ggf. auch Urteile, die über das Verstehen und Bewerten von Kunst hinausgehen und die Gesellschaft oder den Alltag der einzelnen Schüler betreffen, zu reflektieren. Indem Schüler beispielsweise Werturteile über Musikwerke oder deren Bedeutung in ihrer Entstehungszeit sowie unterschiedliche Werturteile innerhalb einer längeren Rezeptionsgeschichte oder individuelle Werturteile innerhalb der eigenen Lerngruppe vergleichen und auch zu einer persönlichen Stellungnahme motiviert werden, können sie in ihrer Fähigkeit bestärkt werden, ihre eigene Haltung und ihre eigene Persönlichkeit einzuschätzen sowie gleichzeitig persönliche Einstellungen ihrer Mitschüler zu respektieren. In der Auseinandersetzung mit Musik gibt es Momente, in denen man Musik genießen kann, in denen das Musikmachen, das Musikhören, das Bewegen oder auch das Sprechen über Musik einfach Freude macht. Häufig stößt man jedoch an Grenzen: eine Stelle der Komposition lässt sich nicht am Instrument oder mit der Stimme umsetzen, weil man beispielsweise dabei technische Probleme hat oder einen Zusammenhang nicht versteht, oder sie bleibt unklar, weil der Notentext nicht entsprechend „übersetzt“ werden kann und ein musikalischer Verlauf oder ein Wort-Ton-Zusammenhang nicht erkannt wird, oder sie kann nicht erklärt werden, weil dazu das musikspezifische „Handwerkszeug“ fehlt. Indem die Schülerinnen und Schüler eigene Grenzen, Grenzen der Interpretation sowie auch Grenzen fachspezifischer Methoden erkennen, indem sie erkennen, wann und wo sie auf Hilfe, auf Hilfsmittel, auf die Erfahrung von Experten oder aber auf den Austausch innerhalb einer Lerngruppe angewiesen sind, indem sie erkennen, dass der Austausch mit anderen eine Bereicherung bedeutet, können sie auch für eigene Stärken und Schwächen sensibilisiert werden und entwickeln nicht nur eine Frustrationstoleranz, sondern grundsätzlich die verschiedenen Bereiche der Selbstkompetenz.

Die Fähigkeit zum selbstverantwortlichen und selbstbestimmten Handeln wird grundsätzlich bestimmt durch das Zusammenwirken von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Individualkompetenz: Der Fachbereich beinhaltet dabei den vertieften bereichsspezifischen Wissenserwerb sowie die Fähigkeit zu

problemlösendem, effektiven multikontextuellem Handeln; der soziale Bereich bezieht sich auf Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie auf die Fähigkeit zur Empathie; der individuelle Bereich betont neben kognitiven insbesondere „emotionale, motivationale und moralische Entwicklungsprozesse“ (vgl. KMK 1995, S. 84). Um die verschiedenen Aspekte dieser Kompetenzbereiche fördern, aber auch fordern zu können, müssen in dieser Hinsicht innerhalb der Schulpraxis Lernsituationen, Lehr-Lern-Arrangements geschaffen werden, die sowohl selbständiges, selbstorganisiertes und individuelles Lernen als auch das Lernen und Arbeiten in der Gruppe ermöglichen. Der *Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission* von 1995 weist in diesem Zusammenhang auf die konkrete Aufgabe innerhalb der Schulentwicklung hin, da „diese Art des Lernens bisher nicht oder nur ungenügend von der Schule vorbereitet wurde“ (vgl. KMK 1995, S. 84). In dieser Hinsicht geht auch HEINZ KLIPPERT in seinem seit 1994 immer wieder überarbeiteten Ansatz *Methoden-Training* von einem „erweiterten Lernbegriff“ aus, der sich auf das inhaltlich-fachliche Lernen, das methodisch-strategische Lernen, das sozial-kommunikative Lernen und das affektive Lernen gleichermaßen bezieht (vgl. Klippert 2007, S. 31). Ein Bildungsbegriff, der aus einem erweiterten Lernbegriff resultiert, zielt somit auf Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. KLIPPERT betont die enge Verknüpfung von fachlichem Lernen, eigenständigem Arbeiten und der Methodenbeherrschung: „denn ohne tragfähige Lernmethodik keine wirksame Lerntätigkeit und ohne tätiges Lernen keine befriedigende Fachkompetenz. Methodenkompetenz und Fachkompetenz sind somit aufs Engste miteinander verknüpft“ (Klippert 2007, S. 30 f.). Dabei stellt KLIPPERT seinem *Methoden-Training* eine zentrale Fragestellung voran, die Lehrende und Lernende sowie die Verantwortlichen innerhalb der Schulentwicklung immer wieder aufs Neue in ihre eigenen Überlegungen einbeziehen sollten: „Tun wir tatsächlich das Nötige, um in der Schule Persönlichkeiten heranzubilden, die in puncto Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung hinreichend geübt und ermutigt sind? Muten wir den Kindern entsprechende Aufgaben zu? Lassen wir ihnen Freiheitsgrade, die sie als Nährboden für die Entfaltung von Selbstständigkeit und Mündigkeit so dringlich brauchen? Trauen wir den Schülern genügend zu, um ihren Ehrgeiz, ihre Eigeninitiative und ihr Selbstvertrauen nachdrücklich zu provozieren?“ (Klippert 2007, S. 13). Als „Trainingsbausteine“ für die Unterrichtspraxis greift KLIPPERT in dieser Hinsicht das Nachdenken über das Lernen im Sinne eines

Propädeutikums, die Methoden der Informationsbeschaffung und -erfassung sowie der Informationsverarbeitung und -aufbereitung und die Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung heraus (vgl. Klippert 2007, S. 7 ff.).

Im Hinblick auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und Lernen sollen den Schülern innerhalb der gymnasialen Oberstufe studienrelevante Handlungskompetenzen vermittelt werden, die als Kenntnisse, Fähigkeiten oder im Sinne einer Haltung auf ein Studium vorbereiten und bei denen die Lernenden selbst im Mittelpunkt stehen (vgl. ASDONK/GLÄSSING 2008, S. 147 f.): basale Sachkompetenzen als Grundlage in den zentralen Fächern und speziell auf die Kurswahl bezogene Fachkompetenzen, allgemeine methodische und wissenschaftspropädeutische Kompetenzen wie das Strukturieren, Planen, Gestalten, Präsentieren sowie Anwenden und Reflektieren wissenschaftlicher Arbeitstechniken und Theorien, Orientierungs- und Kommunikationskompetenz sowie Selbstkompetenz, die das eigene Engagement, das Selbstvertrauen, die Zuversicht und grundsätzlich die Motivation einbezieht. In der aktuellen schulpolitischen Diskussion um die Qualität schulischer Bildung stehen in diesem Zusammenhang weniger der Wissenserwerb oder der Wissenszuwachs im Vordergrund, sondern die Orientierung an der Fähigkeit der Schüler, Problemlösungsprozesse jeweils auf neue Situationen oder Anforderungen übertragen zu können: „Die Qualität der in der Schule organisierten Bildungsangebote wird durch eine von einem pragmatischen Problemlösungsinteresse beherrschten Kompetenzsemantik stärker danach bemessen, inwieweit es den Lernenden gelingt, sich nicht nur Wissen anzueignen und zu reproduzieren, sondern dieses Wissen auch kompetent bei der Lösung von neuartigen Problemen im Sinne einer erfolgreichen Berufs- und Lebensbewältigung anzuwenden“ (Hahn 2008, S. 157 f.).

Im Hinblick auf dieses erweiterte Verständnis von Wissenschaftspropädeutik stellt sich – für das Fach Musik, aber insbesondere auch für fächerübergreifende Lernsituationen – die Frage: Wie kann man Bildungsprozesse gestalten, die es Schülern ermöglichen, „Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das Bedürfnis wird, alle Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinauszuwachsen“ (Müller-Michaels 2009, S. 42)? – Wie kann man Lernsituationen initiieren, die diese Entfaltung fördern und zugleich fordern? Und schließlich: Wie schafft man Lernangelegenheiten, die den Schülerinnen und Schülern auch die notwendige Freiheit, die erforderliche Zeit und die Muße dazu lassen? Und konkret gefragt: Wie sieht

wissenschaftspropädeutischer Unterricht – hier beispielsweise im Fach Musik – aus, der Schüler bildet, indem sie sich informieren, recherchieren, referieren, indem sie analysieren, experimentieren, interpretieren und diskutieren, indem sie sich auf Mitschüler, auf Erfahrungen, Situationen und Ideen einlassen, indem sie Unbekanntes oder Erstaunliches entdecken, indem sie Ergebnisse, Lösungen kritisch hinterfragen, verändern, verfremden, indem sie zum Nach- und Weiterdenken angeregt werden?

Im Hinblick auf gymnasiale Bildung und Kompetenzorientierung hebt DORIT BOSSE in dem Kapitel *Zur Zukunft des allgemein bildenden Gymnasiums* in ihrem Sammelband *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* insbesondere die „kognitive Aktivierung“ der Schüler hervor: „Insgesamt geht es darum, Schüler dazu zu befähigen, eigenständig kognitiv anspruchsvolle Herausforderungen zu meistern. Sie sollen in die Lage versetzt werden, ihr in dieser Weise erworbenes Wissen flexibel einsetzen zu können, das fachliche Wissen ebenso wie das strategische, was sie dabei zugleich erwerben“ (Bosse 2009, S. 25).

Bei ihrer Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts, die sich auch an der Denkschrift *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* der nordrhein-westfälischen Bildungskommission (Bildungskommission NRW 1995) orientiert, entwickelt die Pädagogin BEATE DETHLEFS-FORSBACH eine „Schule der Zukunft“, die weit über die Anforderungen als Studien- und Berufsvorbereitung hinausgeht: „Die Schule der Zukunft darf nicht nur auf den Zweck ausgerichtet sein, für das Berufsleben vorzubereiten, sondern muss auch die Voraussetzungen für das Leben in der Familie, in der Freizeit und in der Gesellschaft schaffen“ (Dethlefs-Forsbach 2005, S. 131). DETHLEFS-FORSBACH nennt drei Aspekte – Kompetenzansatz statt Wissenskanon, neue Kulturtechniken und das lebenslange Lernen – als zentrale Herausforderungen des aktuellen und zukünftigen Bildungssystems: die Erschließung von Wissen und die Anwendung von erworbenem Wissen fordern „neben solidem Grundwissen zunehmend Methoden-, Orientierungs- und Bewertungskompetenzen“; die Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien fordern „neue Kulturtechniken wie technische und inhaltliche Medienkompetenz sowie Fremdsprachenkenntnisse“; fasst man Bildung als einen lebenslangen Prozess auf, fordert dies „Veränderung und Vernetzung von Lernorten“ (Dethlefs-Forsbach 2005, S. 134).

Eine solche „Schule der Zukunft“ (vgl. Bildungskommission NRW 1995) versteht sich als ein Lernort, an dem Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung, fachliches und

überfachliches Lernen, soziales und anwendungsorientiertes Lernen vermittelt werden und ebenso Qualifikationen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Innovationsfähigkeit und die Fähigkeit, eigenverantwortlich arbeiten zu können – Kompetenzbereiche, welche im Hinblick auf die Vernetzung von Arbeitsprozessen im Berufsalltag erwartet werden. Auf die Schulpraxis und Schulorganisation bezogen bedeutet dies, Gelegenheiten zu schaffen, bei denen sich die Schüler fächerübergreifend in projektorientierten Arbeitsformen mit einem Rahmenthema auseinandersetzen können, bei denen sie die Möglichkeit erhalten, selbständig zu arbeiten und selbst die Verantwortung für ihre Arbeits- und Lernprozesse übernehmen zu können und auch zu müssen.

Bei seinen Überlegungen in Bezug auf die Frage *Wohin entwickelt sich das Gymnasium?* (Liebau 2009) beruft sich der Pädagoge ECKART LIEBAU im Hinblick auf die Schulbildung auf einen Bildungsbegriff, der weit über das Prinzip einer wissenschaftsorientierten Berufsqualifizierung hinausgeht und vor allem den Aspekt der individuellen Gestaltung des gesamten Lebensbereichs in seiner ganzen Vielfältigkeit einbezieht: „Schule ist eben nicht nur auf wissenschaftsorientierte Qualifizierung für Arbeit, Beruf, Politik, Schule ist vielmehr auf Lebensgestaltung und Lebensbewältigung insgesamt in deren zentralen Dimensionen zu beziehen. Bildung kann man pragmatisch übersetzen als Teilhabeinteresse und Teilhabefähigkeit in den verschiedenen Lebensbereichen des Alltags, der Kultur und Kunst, der Öffentlichkeit und Politik, der Wissenschaft, der Arbeit und der Religion“ (Liebau 2009, S. 222).

In ähnlicher Weise betont der Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher RUDOLF MESSNER in dem Kapitel *Gymnasiale Bildung und Wissenschaft* (Messner 1998), dass die gymnasiale Oberstufe nicht auf die Funktion einer wissenschaftsvorbereitenden Schulstufe beschränkt bleiben darf, sondern dass wissenschaftliches Lernen „vielmehr in eine umfassendere Praxis von Erfahrungsformen, Handlungs- und Lebensbezügen eingebettet bleiben“ müsse (Messner 1998, S. 61).

Als mögliche Anlässe des Sich-Bildens – über die Grenzen einzelner Unterrichtsfächer hinaus – sieht HARTMUT VON HENTIG die verschiedenen „Lebenstätigkeiten“ wie „Geschichten, Gespräch, Sprache und Sprachen, Theater, Naturerfahrung, Politik, Arbeit, Feste feiern, Musik, Aufbruch“ (Hentig 1996, S. 103). Bildung unter diesem Aspekt ist zu verstehen als ein individueller Prozess, der geprägt ist durch das Nachdenken und durch das Verarbeiten von Erfahrung, als eine Geistesverfassung, als „Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der

eigenen Kultur“ (Hentig 1980, S. 108 f.). Zu einer allgemeinen Bildung wird sie nach HENTIG, wenn sie der „Verständigung unter den Menschen über ihre Welt dient“ (Hentig 1980, S. 109).

Als Experte in der historischen Bildungsforschung und in der Schul- und Lernplantheorie spricht sich HEINZ-ELMAR TENORTH in seiner Universitätsrede *Schule und Universität. Bildungswelten im Konflikt* von 2004 für einen offenen Allgemeinbildungsbegriff aus: „Für die Schule ist es deshalb sinnvoller, allgemeine Bildung offener und distanzierter zu fassen, sie z. B. als Prozess der Universalisierung von generellen Prämissen für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation zu betrachten, getragen von der Erwartung, die kulturell und gesellschaftlich notwendigen Basiskompetenzen zu sichern“ (Tenorth 2006, S. 14). Auf der Basis einer verpflichtenden Grundbildung, die sowohl einen entsprechenden Wissenskanon als auch entsprechende Kompetenzen einbezieht, kann schulische Bildung es den Schülern ermöglichen, die „Habitualisierung einer Erfahrung im Umgang mit der Welt, primär im Modus der kognitiven Arbeit an Themen und Problemen“ zu entwickeln (Tenorth 2006, S. 18).

In dieser Hinsicht fordern JOSEF KEUFFER und MARIA KUBLITZ-KRAMER in der Einleitung zu ihren Überlegungen *Was braucht die Oberstufe?* (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008) von einer Bildung auf der gymnasialen Oberstufe über die Grenzen eines einzelnen Schulfachs hinaus mehr als das Einüben basaler Kompetenzen: „Es geht um Wissenschaft und Spezialisierung, um den Erwerb von Partizipationskompetenz und Urteilskompetenz, um Herrschaft und Politik, um Konkurrenz und Mitgefühl, um Interessenentwicklung junger Erwachsener und um den Erwerb von Selbständigkeit“ (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008, S. 11).

Fasst man Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik wie auch in fächerübergreifenden Lernsituationen als Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und Denken, als Einübung allgemeiner Haltungen und Einstellungen auf, die nicht erst mit dem Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe einsetzt, sondern als eine neugierige Fragehaltung die gesamte Entwicklung der Schüler einbezieht, so erscheint eine zentrale Frage des US-amerikanischen Rockefeller-Reports von 1958, den WILHELM FLITNER 1969 wieder aufgreift, auch 50 Jahre später in der Diskussion um die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in Deutschland aktuell: „Wie können wir unsere Jugend dazu bringen, in einer voll durchorganisierten, engmaschigen Gesellschaft ihre

Persönlichkeit, ihre Initiative, ihre schöpferische Kraft zu bewahren?“ (Rockefeller-Report 1958, zitiert nach Flitner 1969 S. 11).

In dieser Hinsicht ist auch die Charakterisierung der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe, die den einzelnen Fachlehrplänen innerhalb des *Lehrplans für das Gymnasium in Bayern* vorausgeht, Feststellung und Ziel bzw. Hoffnung zugleich:

„Mit der gestiegenen geistigen Leistungsfähigkeit in den letzten beiden Jahrgangsstufen am Gymnasium geht bei den meisten Schülern ein zunehmend selbständigeres Denken und Arbeiten sowie ein zielgerichteteres und verantwortungsbewussteres Handeln einher. In diesem Zusammenhang kristallisiert sich bei ihnen eine große Bereitschaft und Offenheit heraus für psychologische und philosophische Fragen, die das Selbst- und Weltverständnis betreffen. Sie differenzieren ihre bisherigen Wertvorstellungen weiter aus, auch im Hinblick auf die eigene Lebensplanung“ (KM 2004/2007, Lehrplan).

d) Fazit: Wissenschaftspropädeutik als Ziel im Musikunterricht

Welche Lernumgebung, welche Lernsituationen ermöglichen es den Gymnasialschülern, vielfältige Erfahrungen zu sammeln und ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend zu lernen? Welche Lernangelegenheiten, welche Unterrichtsarrangements müssen innerhalb der Schulpraxis geschaffen werden, damit die Oberstufenschüler Wissen, Methoden, Verhaltensweisen und Haltungen – Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz – erlernen und entwickeln können, um nicht nur das Abitur und ein Hochschulstudium meistern zu können, sondern über ihr gesamtes Leben hinweg in Eigenverantwortung die Anforderungen der alltäglichen Lebens- und Berufswelt, die Herausforderungen des Fragenstellens, des Zusammenlebens und der Verständigung in einer Gesellschaft oder auch die aktive Beteiligung in der Kultur?

Und konkreter: Welchen Beitrag kann Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik leisten?

Ausgangspunkt für Lernangelegenheiten sowohl im Fach Musik als auch grundsätzlich in allen Fächern, mit denen Schüler innerhalb ihrer Schullaufbahn konfrontiert sind, ist das eigene Interesse, der Impuls, Fragen zu stellen, Fragen stellen zu können, die eigene Neugier – auf Schüler- sowie auch auf Lehrerseite. Der Physiker und Nobelpreisträger ALBERT EINSTEIN, Inbegriff des genialen Forschers, stellt in Bezug auf die Frage nach seiner eigenen Begabung fest, dass er „keine besondere Begabung“ habe, sondern „nur

leidenschaftlich neugierig“ sei (Einstein/Calaprice 2009, S. 57): „Wichtig ist, daß man nicht aufhört zu fragen. Neugier hat ihren eigenen Seinsgrund. Man kann nicht anders als die Geheimnisse von Ewigkeit, Leben oder die wunderbare Struktur der Wirklichkeit ehrfurchtsvoll zu bestaunen. Es genügt, wenn man versucht, an jedem Tag lediglich ein wenig von diesem Geheimnis zu erfassen. Diese heilige Neugier soll man nie verlieren“ (Einstein/Calaprice 2009, S. 257).

Das Besondere an Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik, an einem Arbeits- und Lernprozess, der zugleich Neugier weckt, Fragen initiiert oder auch Geheimnisse bestaunen lässt, liegt in der Musik selbst und in ihren vielfältigen Erfahrungs- und Begegnungsmöglichkeiten begründet: verstehend, hörend oder spielend nachvollziehend begegnet man beispielsweise der Struktur oder der Gestaltung eines Werkes und erlebend nachvollziehend der Wirkung, Funktion oder Bedeutung von Musik; musizierend, hörend und dabei eigene Gefühle, Erinnerungen, Vorstellungen erlebend, kann man im Umgang mit Musik Beziehungen zu sich selbst oder Beziehungen zu anderen ausdrücken, sich selbst erfahren und wiederum etwas von der Welt, indem man Musik als ein Zeitdokument versteht (vgl. Richter 1997, Sp. 1460). Insofern hebt auch der *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern* die verschiedenen Herangehensweisen, die unterschiedlichen, stets miteinander verknüpften Methoden im Fach Musik hervor, mit denen die Schülerinnen und Schüler Musik von allen Seiten her kennenlernen: „Sie singen und musizieren, sie erleben und hören Musik, sie reflektieren über sie und erwerben ein ästhetisches Urteilsvermögen“ (ISB 2010, S. 56).

Geht man von dem erweiterten Verständnis von Wissenschaftspropädeutik aus, die sich – ausgehend von den Besonderheiten im Fach Musik – nicht nur als Einführung in musikwissenschaftliches Arbeiten und Denken im Sinne einer Studienvorbereitung versteht, sondern auch als Einübung allgemeiner Haltungen und Einstellungen, als Persönlichkeitsentfaltung und als Kompetenzerwerb, so lassen sich im Hinblick auf die Funktion, auf die Aufgabe und auf die Zielsetzung von wissenschaftspropädeutischem Arbeiten im Fach Musik drei zentrale Kriterien unterscheiden:

- Wissenschaftspropädeutik als exemplarische Einführung in Inhalte und Methoden musikwissenschaftlichen Arbeitens, als Vorbereitung auf ein (musikbezogenes) Studium durch die Vermittlung (musik)wissenschaftlicher Arbeitsweisen
- Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip für Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die sich – auf Musik bezogen – an forschendem Lernen,

problemlösendem Denken, an Selbständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und Eigenverantwortlichkeit orientieren

- Wissenschaftspropädeutik als Einübung von allgemeinen Haltungen und Einstellungen, von Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit, als Persönlichkeitsbildung, als Hinführung zu einem sozialen und ästhetischem Wertebewusstsein.

Wissenschaftspropädeutik als exemplarische Einführung in Inhalte und Methoden musikwissenschaftlichen Arbeitens bedeutet einerseits die Einführung in das musikspezifische Handwerkzeug, das ein Verstehen von Musik – sowohl durch das Untersuchen, Analysieren und Interpretieren als auch durch das Erleben, durch das Singen und Musizieren, durch das Hören und Bewegen – ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler erwerben und vertiefen fachspezifische, also auf das Musikverstehen, Musikhören und Musikmachen bezogene Arbeitstechniken und Methoden, wie beispielsweise die Einführung in Musikgeschichte, die Einführung in musikalische Analyse und Werkbetrachtung oder die Einführung in musikalische Interpretation, und werden damit grundsätzlich auf (musik)wissenschaftliches Denken und Arbeiten, auf ein musikbezogenes Studium oder auf eine musikbezogene Berufsausbildung vorbereitet. Indem auch wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen, die über das Fach Musik hinaus fächerübergreifend gefordert werden und sich an der allgemeinen Studierfähigkeit orientieren, vermittelt und vertieft werden, wie beispielsweise die Informationsbeschaffung und Informationsauswertung, die Bibliotheks- und Internetrecherche, der Erwerb von Methoden zur Dokumentation und zur Präsentation bzw. das Vorbereiten und Gestalten einer Präsentation, dient hier Wissenschaftspropädeutik allgemein der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium oder auf die Berufswelt.

Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip für Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die sich – auf Musik bezogen – an forschendem Lernen, problemlösendem Denken, an Selbständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft und Eigenverantwortlichkeit orientieren, basiert in erster Linie auf der Möglichkeit und der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, selbst Fragen an ein Musikwerk richten zu können und einen musikalischen Sachverhalt, eine musikalische Struktur, die Bedeutung, Funktion oder Mitteilung eines Musikwerks oder

eines musikbezogenen Textes wahrnehmen, entdecken und reflektieren zu können und dabei den eigenen Erfahrungshorizont durch die „Freude am praktisch-künstlerischen Tun“ erweitern zu können. Voraussetzung, um einen selbstverantworteten Lernprozess über einen längeren Zeitraum initiieren zu können, ist dabei ein geeignetes Rahmenthema aus dem vielfältigen Bereich der Musik, das den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, verschiedene Inhalte zu erforschen, diese zu vernetzen und im gegenseitigen Austausch zu vertiefen und dabei sowohl individuell arbeiten als auch innerhalb eines Teams kooperieren zu können. Im Hinblick auf die Förderung der Eigentätigkeit werden die Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Lernumfelds und bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung sowie bei der Durchführung und Reflexion der Lern- und Arbeitsprozesse aktiv beteiligt. Insbesondere im Umgang mit Musik, in den vielfältigen Begegnungsmöglichkeiten mit der eigenen Interpretation, mit den verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten innerhalb einer Gruppe sowie im gemeinsamen Erarbeiten und Einfügen in ein gestaltendes Miteinander entfalten die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihre eigene Persönlichkeit und entwickeln gleichzeitig die Fähigkeit und die Bereitschaft, in einem Team auf ein gemeinsames Ziel hinzuwirken. WOLFGANG KLAFKI geht in diesem Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten aus, die eigenständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln ermöglichen: die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Mitbestimmungsfähigkeit und die Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 2007, S. 19, 52, 68).

Wissenschaftspropädeutik als Einübung von allgemeinen Haltungen und Einstellungen, von Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit, als Persönlichkeitsbildung, als Hinführung zu einem sozialen und ästhetischen Wertebewusstsein zielt auf Lernsituationen, in denen die vielfältigen Erfahrungen mit Musik zu kritischem Reflektieren, zu ästhetischer Urteilsfähigkeit und zu kultureller Bildung anregen und die die Beziehung von Musik – als ein Symbol für eine bestimmte Zeit, eine bestimmte Haltung oder eine bestimmte Lebensweise (vgl. Richter 2006, S. 30 f.) – zum Menschen, zur Welt und zur Geschichte einschließen. Als eine Orientierung können beispielsweise hermeneutische Methoden einbezogen werden, indem Schülerinnen und Schüler Texte und Werke der Vergangenheit auf ihre aktuelle Erfahrungswelt, ihre aktuelle Lebenssituation übertragen und individuelle Fragen und Antworten entdecken können, um „eine sprechende Antwort auf die Anfragen unserer Zeit“ hören zu können (Grondin 1991, S. 150) und damit unsere Zeit verstehen zu können oder an unserem

Kulturleben teilhaben zu können: „Weitgreifende kulturelle Bildung und ästhetische Urteilsfähigkeit unterstützen die jungen Erwachsenen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und Entscheidungssicherheit. Sie greifen mit der Wahl des Unterrichtsfaches Musik auf ihre Erlebnisse, Erfahrungen und ihr musikalisches Vorwissen ebenso zurück wie auch auf ihre praktischen Fertigkeiten“ (KM 2004/2007, Lehrplan 11/12; vgl. Anhang 15). Der aktive Umgang mit Musik, das gemeinsame Musikerleben, die Begegnung mit den vielfältigen Musikangeboten, die „Beschäftigung mit Musik in der Schule kann zudem auch über die gymnasiale Zeit hinaus zu einer lebenslangen kreativen Freizeitbeschäftigung motivieren und soll zusätzlich zum Besuch von musikalischen Veranstaltungen wie Konzerten und Musiktheateraufführungen anregen“ (KM 2004/2007, Fachprofil): „Übergeordnet liegen so im Hören, Sehen, Begreifen, Überdenken, Werten und Handeln die wesentlichen Verknüpfungspunkte, die jungen Menschen neben dem Erwerb von unterschiedlichen Sach- und Fachkompetenzen auch zu ästhetischen Selbstkonzepten verhelfen“ (KM 2004/2007, Fachprofil). Führt Wissenschaftspropädeutik – im Fach Musik sowie auch in anderen Fächern der gymnasialen Oberstufe, wenn beispielsweise die Themenfelder des Lehrplans fächerübergreifend konzipiert sind und „so Stellung und Rolle von Musik im privaten, gesellschaftlichen und politischen Raum“ reflektieren (KM 2004/2007, Lehrplan 11/12) – zu einem zielgerichteten, reflektierenden und verantwortungsbewussten Handeln, so kann auch von einem erweiterten Bildungsbegriff ausgegangen werden: „Allgemeinbildung ist eine Lebensform, eine Haltung und ein lebenslanger Prozess“ (Richter 2006, S. 14).

Die pädagogischen Akzente, die der *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern* in Bezug auf das allgemeine Fächer- bzw. Seminarangebot in der gymnasialen Oberstufe benennt, lassen sich im Einzelnen direkt auch auf dieses erweiterte Verständnis von Wissenschaftspropädeutik übertragen. Wissenschaftspropädeutik im Fach Musik kann und soll im Zusammenwirken von praktischem Tun, analytischem Hinterfragen und gemeinsamem Reflektieren, im Zusammenwirken von Informieren, Diskutieren, Dokumentieren und Präsentieren, im Zusammenwirken von Musikerleben, Musikverstehen und Musikvermitteln:

„- zu wissenschaftspropädeutischem Arbeiten anleiten: Reflexion über Sprache (Metasprache, Fachsprache) und Kommunikation; Informations- und Wissensmanagement

- die Identitätsfindung unterstützen, Verantwortungsbereitschaft und Einfühlungsvermögen fördern
- die Reflexion über Studien- und Berufswege unterstützen
- eine realistische Selbsteinschätzung hinsichtlich eigener Kompetenzen fördern: z. B. Team- und Kooperationsfähigkeit, rhetorische Kompetenz
- Selbständigkeit im Umgang mit belastenden Lebenssituationen fördern [...]
- Achtung und Respekt vor der Würde, Persönlichkeit und Meinung anderer fördern“ (KM 2004/2007, Lehrplan 11/12).

Wissenschaftspropädeutik als Ziel im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe bedeutet,

- dass die Schüler exemplarisch in die Inhalte des Fachs Musik und in die Methoden musikwissenschaftlichen Arbeitens (wie z. B. Umgang mit einem Handapparat Musik, Einführung in Musikgeschichte, musikalische Analyse, Interpretation) eingeführt werden und diese anwenden und übertragen können; dass somit die Fach- und Methodenkompetenz gestärkt wird,
- dass die Schüler auf ein musikbezogenes Studium bzw. allgemein auf ein Hochschulstudium oder eine (musikalische) Berufsausbildung vorbereitet werden, indem sie Informationen aus dem Bereich Musik recherchieren und auswerten und ihre Ergebnisse dokumentieren und präsentieren,
- dass die Schüler insbesondere im Fach Musik Unterrichts- und Arbeitsformen erleben, in denen sie – ausgehend von musikalischen Fragestellungen – forschend lernen, problemlösend denken, selbständig, selbstbestimmt und eigenverantwortlich arbeiten können und in denen soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft sowie Zeitmanagement gefordert und gefördert werden,
- dass die Schüler ihre eigene Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit stärken können, indem sie Lernprozesse erleben, die dazu anregen, verschiedene Interpretationsansätze, verschiedene Denkmöglichkeiten zu erfahren und selbst auszuprobieren, sowie auch Möglichkeiten und Grenzen musikspezifischer Methoden (z. B. im Hinblick auf Interpretation oder Hörerleben) erfahren und reflektieren,
- dass die Schüler den Schulunterricht auch als Persönlichkeitsbildung erleben, als eine Chance, ihre Sozial- und Selbstkompetenz zu entwickeln und zu stärken; dass sie durch fachübergreifendes Lernen und durch Fächer übergreifende und Fächer

- verbindende Themen vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Musik machen und eine Lernumgebung erleben, die außerschulisches Lernen und außerschulische Institutionen (z. B. Experten im Bereich Musik, kulturelle Institutionen) einbezieht,
- dass die Schüler somit nicht nur auf ein Studium vorbereitet werden, sondern im Sinne einer sozialen, kulturellen, ästhetischen Werteerziehung auf das Leben in einer Gesellschaft, in der gerade auch der Bereich Musik zum gemeinsamen Erleben oder gegenseitigen Verstehen einlädt (z. B. Mitgestaltung des kulturellen Lebens).

Auf diese verschiedenen Lesarten von Wissenschaftspropädeutik zielt auch die Formulierung in Bezug auf die Funktion des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* in der Oberstufe des bayerischen Gymnasiums, das als „Bindeglied an den Schnittstellen von Gymnasium und Hochschule“ nämlich „inhaltliche, methodische und soziale Kompetenzen“ fördern soll und somit eine „Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten an der Hochschule“ schaffen soll (KM 2007, S. 10).

5) Wissenschaftspropädeutik in der Praxis: das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* – ein Modell in Bayern

a) *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* (= Propädeutikum) in Bayern – Vorgaben des Modellversuchs

Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KM) erhielten in der ersten Entwicklungsphase im Schuljahr 2005/2006 25 bayerische Gymnasien die Aufgabe, in einem Schulversuch in insgesamt 70 *Wissenschaftspropädeutischen Seminaren* und *Projekt-Seminaren zur Studien- und Berufsorientierung* verschiedene Varianten der neu geplanten Seminarfächer zu entwickeln, zu erproben und ihre Erfahrungen auszutauschen. In der Erprobungsphase im Schuljahr 2006/2007, in der 44 Schulen 91 *Wissenschaftspropädeutische Seminare* und *Projekt-Seminare* innerhalb des Schulversuchs weiterführten und weiterentwickelten beziehungsweise mit einem neuen Seminarmodell starteten, wurden weitere ausgewählte Schulen, darunter auch sieben Gymnasien im Fach Musik, durch das jeweilige Fachreferat am KM in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung beauftragt, auf einzelne Fächer bezogene

Seminare gezielt zu vertiefen beziehungsweise fachspezifische Konzepte zu entwickeln. Die Zusammenfassung der Erfahrungen sowie die schriftlichen Kurzprotokolle über den jeweiligen Seminarverlauf in dieser Erprobungsphase sollten als Modellvorlage für entsprechende Multiplikatoren-Schulungen und Veröffentlichungen sowie für die abschließende Erarbeitung der Richtlinien und Rahmenvorlagen für die Einführung der Seminare in der Oberstufe der Gymnasien in Bayern im Schuljahr 2009/2010 dienen.

Die schulrechtlichen und organisatorischen Vorgaben für den Schulversuch im Schuljahr 2005/06 finden sich in der *Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über den Schulversuch „Seminare in der Oberstufe am achtjährigen Gymnasium“ vom 5. Juli 2005* (KM 2005, S. 225). Als Hauptziel des Schulversuchs ist hier der Auftrag an die beteiligten Schulen festgehalten, „Inhalte und Methoden der geplanten Seminare zu entwickeln und zu erproben“ (KM 2005, S. 225). Die *Bekanntmachung* weist darauf hin, dass die Seminarkonzepte der Versuchsschulen sich an den allgemeinen Zielen der Oberstufenreform ausrichten und auf andere Gymnasien übertragbar sein sollen. In diesem Zusammenhang nennt die *Bekanntmachung* auch die einzelnen Aspekte, die innerhalb des Schulversuchs untersucht und gemeinsam mit der Koordinierungsgruppe des ISB ausgewertet werden sollen: Anbindungsmöglichkeiten der Seminare an die Fächer, Methodik und Formen des Seminarunterrichts wie beispielsweise die Begleitung der Seminararbeit oder die Vermittlung studienbezogener Kompetenzen, Einbindung in den Stundenplan, Formen der Leistungserhebung, Formen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und die Einbindung der Seminar-Leistungen in die Abiturprüfung und Gesamtqualifikation (vgl. KM 2005, S. 225). Inhalt des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* – innerhalb des Schulversuchs noch als *Seminar 1* bezeichnet – soll das „individuelle wissenschaftsorientierte Arbeiten, das in eine Seminararbeit mündet“, sein, wobei die Themenstellung „über das engere Fachgebiet hinausreichen und so interdisziplinäres Denken und Allgemeinbildung fördern“ soll und der Seminarunterricht der „regelmäßigen Präsentation und Diskussion von Zwischenergebnissen“ dienen soll (KM 2005, S. 225). Im Hinblick auf die Durchführungsbedingungen hält die *Bekanntmachung* fest, dass die Seminare in erster Linie in der Jahrgangsstufe 11 des auslaufenden neunjährigen Gymnasiums erprobt werden, darüber hinaus jedoch auch in der Kollegstufe im Rahmen eines Grundkurses des Zusatzangebots eingerichtet werden können, wobei die Kursleistungen der beiden Schulhalbjahre innerhalb der

Gesamtqualifikation entsprechend eingebracht werden können und die Seminararbeit die in der Kollegstufe verpflichtende Facharbeit ersetzt.

Während der zweijährigen Erprobungs- und Entwicklungsphase, die von dem Arbeitskreis „Betreuung Schulversuch Oberstufe“ und den einzelnen Fachreferaten am ISB organisiert, begleitet und ausgewertet wurde, fand ein regelmäßiger Informationsaustausch zwischen den beteiligten Lehrkräften, Schulleitern, Vertretern der Fachreferate des ISB und der Koordinierungsgruppe statt. Die Erfahrungen und die Ergebnisse wurden zusammengetragen, gebündelt und ausgewertet, sodass mit dem Ablauf des Schulversuchs bereits für einzelne Seminarmodelle Beispiel-Vorlagen mit der Begründung und Zielsetzung des Themas, Themenstellungen für die Seminararbeiten sowie einem Rahmenzeitplan mit Tätigkeit der Schüler und der Lehrkraft und entsprechenden Formen der Leistungserhebung als Kurzübersicht (vgl. Anhang 16) veröffentlicht wurden, die auch als Grundlage für die Multiplikatoren-Schulungen und die Lehrerfortbildungen dienten. Der Arbeitskreis „Schulversuch Seminare in der Oberstufe“ am ISB erarbeitete 2007 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus den Leitfaden *Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe* (ISB 2008), der die Ergebnisse aus dem zweijährigen Schulversuch und aus der Diskussion mit den Vertretern von Schülerinnen und Schülern, von Lehrkräften, Eltern, Hochschulen und der Arbeitswelt über die Gestaltung und Strukturierung der Seminare in der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe zusammenfasst – als Wegweiser und als Vorbereitung auf die Einführung der beiden Seminare im Schuljahr 2009/10.

b) *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* (= Propädeutikum) in Bayern – Vorgaben, Inhalte, Ziele

„Das **Wissenschaftspropädeutische Seminar** (W-Seminar, Propädeutikum) ermöglicht forschendes Lernen und leitet im Kontext eines übergreifenden Seminarthemas zu selbständigem wissenschaftlichen Arbeiten an. Die Schülerinnen und Schüler erstellen eine individuelle schriftliche Seminararbeit zu einem Teilaspekt des Rahmenthemas und präsentieren ihre Ergebnisse. Der Arbeitsprozess kann während der vorgesehenen Unterrichtszeit von der Lehrkraft individuell betreut werden.“ (ISB 2008, S. 9)

Intensiver als in den bisherigen eher stofforientierten Leistungskursen erhalten die Schülerinnen und Schüler durch das neue Seminar-Konzept die Möglichkeit, die für

Studium und Beruf notwendigen Kompetenzbereiche – Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz – erlernen, einüben, stärken und vertiefen zu können. Mit der Einführung eines verpflichtenden *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* wird innerhalb der gymnasialen Oberstufe ein institutioneller Rahmen geschaffen, der durch die Öffnung des Gymnasiums wissenschaftliches Arbeiten, exemplarisches Vertiefen und praxisorientiertes Anwenden im Sinne einer nachhaltigen Wissensvermittlung ermöglicht. Im Hinblick auf die Schulorganisation, die Unterrichtsgestaltung und die Leistungsbewertung stellt das Seminar-Konzept der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe in Bayern sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte und Schulleitung vor neue Aufgaben. Die neu gewonnene Gestaltungsfreiheit bietet ein enormes kreatives Potential, gemeinsam neue (Unterrichts-)Wege zu gehen, und fordert zugleich eine veränderte Schüler- und Lehrerrolle: „Die Schülerinnen und Schüler wählen ihre Seminare aus dem Angebot der Schule. Im Verlauf des Seminars arbeiten sie weitgehend eigenverantwortlich und selbständig“ (KM 2007, S. 10). Da die Seminare inhaltlich nicht festgelegt sind und auch nicht als Abiturprüfungsfächer gewählt werden können, hat die Lehrkraft die Möglichkeit, „das Seminar in Absprache mit der Schulleitung inhaltlich und methodisch eigenständig zu gestalten“ (KM 2007, S. 10). Bei der Planung und Durchführung der Seminare können die Lehrkräfte jeweils das Schulprofil berücksichtigen und auch außerschulische Institutionen am Schulstandort einbeziehen. Als „Fach- und Methodenexperte“ erhält die Seminar-Lehrkraft in der gymnasialen Oberstufe die wesentliche Aufgabe, „die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lern- und Arbeitsprozess zu **begleiten** und zu **beraten**“ (ISB 2008, S. 16 und KM 2007, S. 10).

In der Kurzbeschreibung *Die gymnasiale Oberstufe als Erstinformation zur Einführung* benennt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus als Hauptaufgabe und Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* die „Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten“ im Sinne einer Studienvorbereitung: „Das Wissenschaftspropädeutische Seminar ermöglicht forschendes Lernen. Es leitet im Rahmen eines übergreifenden Seminarthemas zu selbständigem wissenschaftlichen Arbeiten an, das in einem Hochschulstudium vorausgesetzt wird“ (KM 2007, S. 12).

Der *Leitfaden* nennt als übergeordnete Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* die „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen“, die durch die drei zentralen Aufgabenbereiche – „exemplarische Vertiefung gymnasialer Fach- und

Methodenkompetenzen“, „Erstellung einer Seminararbeit“ und „Präsentation der Ergebnisse“ – erreicht werden soll (ISB 2008, S. 32).

In dieser Hinsicht orientiert sich das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* an den „inhaltlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzanforderungen von Hochschule und Arbeitswelt“ (ISB 2008, S. 9). Der zusammenfassende Überblick über die neue Oberstufe des bayerischen Gymnasiums, in die die beiden Seminare integriert sind, hebt besonders hervor, dass gymnasiale Bildung und Erziehung „über bloße Wissensvermittlung hinausreicht und im Sinne einer **Persönlichkeitsbildung** den ganzen Menschen im Blick hat“. Insofern sollen die Schülerinnen und Schüler neben einer vertieften Allgemeinbildung einen Einblick in die „kulturelle Identität“ gewinnen, indem sie eine Werteerziehung erfahren, die sie zur **eigenständigen Urteilsbildung** und zur **Übernahme von Verantwortung** befähigt“ (ISB 2008, S. 6).

Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* soll die im Unterricht der Unter-, Mittel- und Oberstufe „zunehmend an der Wissenschaft orientierte Auseinandersetzung mit den Fachinhalten“ exemplarisch vertiefen und erweitern (ISB 2008, S. 13).

In der Beschreibung der Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* werden in dem *Leitfaden* folgende Kompetenzen fächerübergreifender Art benannt, die die Schülerinnen und Schüler im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* erwerben sollen: das Recherchieren, Sammeln, Strukturieren und Aufbereiten von Informationen, die argumentative Auseinandersetzung mit der Meinung anderer und die Überprüfung des eigenen Standpunkts, das themen- und adressatengerechte Darstellen von Ergebnissen, das Finden kreativer Wege und innovativer Lösungen, das fachlich korrekte Arbeiten sowie die Organisation des eigenen Arbeitsprozesses (vgl. ISB 2008, S. 13).

Um diese zentralen Anliegen des neu gestalteten Gymnasiums – Sicherung des Grundwissens, Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, fächerübergreifende Zusammenarbeit – verwirklichen zu können, erhalten die Einzelschulen insbesondere bei der Einrichtung und Durchführung der beiden Seminare, in denen „**offene Unterrichtsformen** und die **Öffnung der Schule nach außen** zentrale Bestandteile sind“, eine größere Gestaltungsfreiheit und damit verbunden auch eine höhere Eigenverantwortung (vgl. ISB 2008, S. 6 f.).

Rechtsgrundlage für die Durchführung der Seminare in der gymnasialen Oberstufe in Bayern sind die *Gymnasialschulordnung GSO* (insbesondere §49, §50 und §51; vgl.

Schulordnung für die Gymnasien in Bayern – GSO 2008; vgl. Anhang 14) und die *Bekanntmachung „Seminare in den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums“ des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. Juni 2008* (KM 2008; vgl. Anhang 13).

Um entsprechende Freiräume zur Ausgestaltung des jeweiligen Seminarangebots zu schaffen, sind die formalen Vorgaben, die die Organisation und die Leistungserhebungen der beiden Seminare betreffen, sowohl in der *Gymnasialschulordnung* als auch in der *Bekanntmachung* übersichtlich und knapp zusammengefasst.

Im Hinblick auf das Seminarangebot und die Belegungspflicht wird festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler „in den Ausbildungsabschnitten 11/1 bis 12/1 des Gymnasiums ein Wissenschaftspropädeutisches Seminar und ein Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung“ belegen. Das Angebot der Seminare, die grundsätzlich „das wissenschaftsorientierte Arbeiten, die Studien- und Berufsorientierung sowie die methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler“ fördern sollen, orientiert sich jeweils „an den Zielen des Gymnasiums, am Schulprofil, an den personellen Kapazitäten der Schule und an der Verfügbarkeit externer Partner“ (KM 2008).

Als Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* wird in der *Bekanntmachung* die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium festgelegt, die die Vermittlung sowohl grundlegender als auch fachspezifischer Methoden, die Erstellung der Seminararbeit und Präsentation der Ergebnisse einschließt: „Das Wissenschaftspropädeutische Seminar bereitet die Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vor. Innerhalb eines Rahmenthemas werden grundlegende sowie fachspezifische Methoden erlernt und die Themen für die Seminararbeiten der Schülerinnen und Schüler entwickelt. Ziel des Seminars ist die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen durch die exemplarische Vertiefung gymnasialer Fach- und Methodenkompetenzen, die Erstellung einer Seminararbeit (Umfang ca. 10 bis 15 Textseiten) und die Präsentation der Ergebnisse“ (KM 2008). Die *Gymnasialschulordnung* fasst die entsprechenden Vorgaben in einem Paragraphen zusammen: „In den Ausbildungsabschnitten 11/1 bis 12/1 sind ein Wissenschaftspropädeutisches Seminar und ein Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsvorbereitung zu belegen. Im Wissenschaftspropädeutischen Seminar ist eine

Seminararbeit zu erstellen. Seminare können in allen Fächern des Pflicht- und Wahlpflichtangebots und ggf. auch fächerübergreifend angeboten werden“ (§ 51 GSO). In Bezug auf die Wahl der beiden Seminare ist vorgegeben, dass die Schule die Schülerinnen und Schüler „rechtzeitig vor der Wahl über das Konzept des jeweiligen Seminars“ informiert unter „Angabe des Leitfachs, des Rahmenthemas, ggf. eines externen Partners, von Beispielen für Themen der Seminararbeiten, des Arbeitsplans, von ggf. vorgesehenen Fahrten, der vorgesehenen Arten der Leistungserhebungen, der vorgesehenen Kriterien der Leistungsbewertung und der Erwartungen an die Seminararbeiten und ihre Präsentation“ (KM 2008). Die Vorgabe, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl eines Seminars grundsätzlich frei sind und nicht zu der Belegung des jeweils zugeordneten Leitfachs verpflichtet sind, kann zur Folge haben, dass sich in einem Seminar mit maximal 15 Schülerinnen und Schülern unter Umständen eine heterogene Gruppe mit Teilnehmern befindet, die einen zweistündigen Unterricht mit Additum, nur den zweistündigen oder gar keinen Unterricht in dem entsprechenden Schulfach besuchen. Auf das Fach Musik bezogen bedeutet dies, dass sich ein Seminar aus Teilnehmern zusammensetzen kann, die beispielsweise Musik als schriftliches Abiturprüfungsfach mit dem zusätzlichen Instrumental- bzw. Vokalunterricht als Additum und ggf. noch aus dem Zusatzangebot ein Instrumental-/Vokalensemble wählen oder Musik als zweistündiges Fach oder stattdessen auch Kunst im Rahmen der Wahl eines künstlerischen Fachs belegen. Sowohl die Ziele des Fachunterrichts als auch die der Seminare müssen so konzipiert werden, dass sie unabhängig voneinander jeweils von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden können.

Jedes *Wissenschaftspropädeutische Seminar* ist jeweils einem **Leitfach** zugeordnet, wobei alle Fächer des Pflicht- und Wahlpflichtangebots der gymnasialen Oberstufe möglich sind, und wird von einer verantwortlichen Lehrkraft betreut. Das **Rahmenthema** des Seminars wird von der Lehrkraft vorgeschlagen, die daran interessiert ist, ein Seminar anzubieten. Bei der Erarbeitung eines entsprechenden Konzepts ist zu beachten, dass das Rahmenthema des Seminars einerseits so weit gefasst sein muss, dass sich „daraus ausreichend viele Themen für die individuellen Seminararbeiten aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer [max. 15] entwickeln lassen“, und andererseits so eng gefasst sein muss, dass die Schülerinnen und Schüler „bei der Bearbeitung ihrer Themen Möglichkeiten zur Kooperation (z. B. bei der

Literaturrecherche) und Diskussion finden und die Ergebnisse in einen Gesamtzusammenhang einordnen können“ (ISB 2008, S. 14). Bei der Festlegung des Rahmenthemas ist die Lehrkraft an keinen Lehrplan gebunden; es ist dabei möglich, auf den Themenbereichen der Fachlehrpläne vorangegangener Jahrgangsstufen aufzubauen oder auch Themengebiete der Jahrgangsstufen 11 und 12 erweiternd zu vertiefen. Grundsätzlich können Themen gewählt werden, „die vom Fachlehrplan losgelöst sind, an denen sich jedoch charakteristische Methoden des Faches erlernen lassen“ (ISB 2008, S. 14), sodass sich ebenso auch fächerverbindende und fächerübergreifende Themenstellungen anbieten sowie die Integration von Wettbewerbsbeiträgen, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Schülerwettbewerben ebenso das Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit erlernen sollen und die Seminararbeit mit einem vergleichbaren Wettbewerbsbeitrag ersetzen können (vgl. ISB 2008, S. 28 und § 56 (3) GSO).

Im Hinblick auf die **Leistungserhebung** macht die **Gymnasialschulordnung** konkrete Angaben zu den entsprechenden Leistungsnachweisen: „Im Wissenschaftspropädeutischen Seminar werden in den Ausbildungsabschnitten 11/1 und 11/2 jeweils mindestens zwei kleine Leistungsnachweise gefordert“ (§ 53 (3)2 GSO). Bei den kleinen Leistungsnachweisen wird zwischen mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen differenziert: „Mündliche Leistungsnachweise sind insbesondere Rechenschaftsablagen, Unterrichtsbeiträge und Referate. Schriftliche Leistungsnachweise sind insbesondere Kurzarbeiten, Stegreifaufgaben [...] Bei Projekten können mündliche, schriftliche und praktische Leistungen bewertet werden“ (§ 55 GSO). Die Halbjahresleistung in den Ausbildungsabschnitten 11/1 und 11/2 des Wissenschaftspropädeutischen Seminars „ergibt sich jeweils aus dem Durchschnittswert der kleinen Leistungsnachweise“ (§ 61 (2) GSO).

In Bezug auf die Seminararbeit wird lediglich vorgegeben, dass das Thema der Seminararbeit „bis zum Ende des Ausbildungsabschnitts 11/1 im Einvernehmen mit der Kursleiterin oder dem Kursleiter zu wählen“ (§ 56 (1) GSO) ist, und in Bezug auf die Abschlusspräsentation heißt es: „Die Schülerin oder der Schüler präsentiert die Ergebnisse der Seminararbeit, erläutert sie und beantwortet Fragen (Prüfungsgespräch)“ (§ 56 (2) GSO). Bei der Benotung wird zur Ermittlung der Gesamtleistung in der Seminararbeit „zunächst die Punktzahl für die abgelieferte Arbeit verdreifacht und die Punktzahl für die Präsentation mit Prüfungsgespräch addiert“ (§ 61 (7) GSO).

Im Rahmen der verpflichtenden Einbringung von Leistungen in die Gesamtqualifikation sind die Halbjahresleistungen des Wissenschaftspropädeutischen Seminars aus den Ausbildungsabschnitten 11/1 und 11/2 einzubringen (vgl. Anlage 10 GSO). Zusätzlich wird für die Seminararbeit eine Gesamtleistung ermittelt, die „in ihrer Wertigkeit zwei Halbjahresleistungen entspricht“ (Anlage 10 GSO).

Über die Vorgaben der *Gymnasialschulordnung* hinaus weist der *Leitfaden* noch auf den **Lernort Bibliothek** hin: „Dem Lern- und Arbeitsort ‚Bibliothek‘ kann und sollte im Rahmen des W-Seminars eine bedeutende Funktion zukommen“ (ISB 2008, S. 17). Mit dieser knappen Vorgabe wird deutlich, dass der „Lernort Bibliothek“ in vielfältiger Weise in das Arbeiten mit dem Seminar und im Seminar einbezogen werden kann und sollte.

Auch die Festlegung, dass das Zeitfenster, in welchem das zweistündige Seminar im Stundenplan verankert ist, innerhalb des Randstundenbereichs liegen soll und dass der Seminarunterricht in der Regel auch im Schulgebäude stattfindet, dient gleichermaßen als Orientierung und lässt den Freiraum zu, bei der Unterrichtszeit und dem Unterrichtsort variabel auf vielfältige Formen inner- und außerschulischer Lernsituationen reagieren zu können.

c) Fazit: Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*

Geht man von den knappen Hinweisen der schulrechtlichen Vorlagen für die Durchführung der Seminare in der gymnasialen Oberstufe in Bayern, formuliert in der *Gymnasialschulordnung GSO* und in der *Bekanntmachung „Seminare in den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums“ des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*, aus, so zeigt sich zunächst eine relativ eng gefasste Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*: im Sinne einer Vorbereitung auf ein Hochschulstudium sollen innerhalb eines Rahmenthemas durch die exemplarische Vertiefung gymnasialer Fach- und Methodenkompetenzen wissenschaftliche Arbeitsweisen vermittelt und von den Seminarteilnehmern bei der Erstellung einer schriftlichen Seminararbeit und einer abschließenden Präsentation angewendet werden (vgl. KM 2008 sowie § 51 GSO). In dem im Auftrag des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus erarbeiteten erläuternden Leitfaden *Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe* wird jedoch deutlich, dass diese gezielt knapp formulierten

Vorgaben den einzelnen Schulen bei der Planung, Konzeption und Durchführung ihres Seminarangebots bewusst den Freiraum eröffnen und die Eigenverantwortung überlassen, um innerhalb dieses Seminar-Rahmens die Schüler nicht nur durch forschendes Lernen zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten anleiten zu können, sondern auch neben der Fach- und Methodenkompetenz deren Selbst- und Sozialkompetenz stärken und einüben zu können. Die inhaltliche und methodische Gestaltungsfreiheit gibt den Seminar-Lehrkräften innerhalb eines institutionellen Rahmens die Möglichkeit, in beratender Funktion die Arbeits- und Lernprozesse der Seminarteilnehmer zu begleiten und deren Bereitschaft und Fähigkeit, ein eigenständiges Urteil zu bilden oder Eigenverantwortung zu übernehmen, zu stärken.

Geht man von dieser erweiterten Zielbeschreibung aus, so lassen sich im Hinblick auf die Funktion, die Aufgabe und die Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* an der gymnasialen Oberstufe in Bayern fünf zentrale Kriterien unterscheiden:

- Wissenschaftspropädeutisches Seminar als Chance auf einen Freiraum innerhalb des Oberstufenunterrichts, der sowohl Lehrkräften als auch Schülern einen inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gestaltungsspielraum lässt und individuelle Lernprozesse innerhalb der Seminargruppe sowie individuelle Betreuung ermöglicht
- Wissenschaftspropädeutisches Seminar als exemplarische Vertiefung gymnasialer Fach- und Methodenkompetenzen, die in die Erstellung einer Seminararbeit und in die Abschlusspräsentation der Ergebnisse mündet
- Wissenschaftspropädeutisches Seminar als Vorbereitung auf ein Hochschulstudium durch die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen
- Wissenschaftspropädeutisches Seminar als Rahmen für die Entwicklung und Anwendung von Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die sich an forschendem Lernen und kreativen Lösungsprozessen, an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie an Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit orientieren
- Wissenschaftspropädeutisches Seminar als Chance zu einer Persönlichkeitsbildung, einer Werteerziehung, die zur Urteils- und Kritikfähigkeit und zur Eigenverantwortlichkeit führt.

Bei der Konzeption, Planung und Durchführung eines *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* ermöglicht es der Gestaltungsspielraum, dass sich sowohl für die Seminarleiter als auch für die Seminarteilnehmer innerhalb des Schulalltags ein

Rahmen und eine Chance zugleich eröffnen für ein Seminarkonzept in Eigenverantwortung mit inhaltlichen, methodischen, organisatorischen, zeitlichen und räumlichen Freiheiten.

Es hängt also – und das ist gerade das Neue, das Spannende und das Herausfordernde an den Seminaren in der bayerischen gymnasialen Oberstufe – von der Initiative und von dem Engagement der Lehrkraft und, im Idealfall, der Schülerinnen und Schüler ab, was, wann, wo, wie, mit wem kennengelernt, vermittelt, erarbeitet, untersucht, erforscht, vertieft, reflektiert, dokumentiert und präsentiert wird.

Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* an der gymnasialen Oberstufe zielt also darauf,

- dass die Schüler entsprechend ihrer Neigung gezielt ein Seminar auswählen und in einer überschaubaren Lerngruppe sich gemeinsam austauschen und zugleich individuell betreut werden können,
- dass die Schüler – angeleitet durch den Seminarleiter – exemplarisch ihre Fach- und Methodenkompetenzen vertiefen und Eigenverantwortung für die Informationsrecherche sowie für die Dokumentation und Präsentation ihrer Ergebnisse übernehmen und diese selbst in einem angemessenen Rahmen vortragen,
- dass die Schüler in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt werden und diese anwenden und übertragen können,
- dass die Schüler insbesondere Unterrichts- und Arbeitsformen erleben, in denen sie forschend lernen, problemlösend denken, selbständig und eigenverantwortlich arbeiten können und in denen die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft gefordert und gefördert werden,
- dass die Schüler den Schulunterricht auch als umfassende Persönlichkeitsbildung im Sinne einer sozialen und kulturellen Werteerziehung erfahren können.

TEIL II: DAS WISSENSCHAFTSPROPÄDEUTISCHE SEMINAR IN DER PRAXIS

1) „Musik und Literatur“ – ein *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* im Modellversuch

a) Formulierung des Modellversuchs „Musik und Literatur“

„Dichtung und Musik: zwei geheiligte Giganten. Wie oft schon haben wir sie im Duell gesehen!“. So beschreibt der Komponist, Dirigent und Musiktheoretiker PIERRE BOULEZ 1963 das Verhältnis, die Wechselwirkung zwischen Musik und Dichtung (Boulez 1963, S. 33).

Musik und Literatur nicht als Duell, sondern als enge Beziehung, in der der eine Bereich den anderen beeinflusst, der eine von dem anderen abhängt und vor allem auch der eine den anderen bereichert, soll im Zentrum dieses Seminars stehen. Dabei sollen verschiedene Aspekte dieser Wechselwirkung untersucht werden: **Musik und Literatur** (Wort-Ton-Verhältnis in der Vokalmusik sowie die Verknüpfung von Musik und Rhetorik in der barocken Figurenlehre), **Literatur in der Musik** (Programmmusik mit einer literarischen Vorlage), **Musik in der Literatur** (z. B. „verbal music“ in Form von „Sprachmusik“ des 20. Jahrhunderts oder die Funktion von Musik in ausgewählten literarischen Werken) sowie auch ausgewählte **Einzelaspekte** (z. B. E. T. A. HOFFMANN als Musikschriftsteller und Komponist).

Ziel des Seminars ist es, über den im Lehrplan für den Leistungskurs der auslaufenden Kollegstufe konzipierten Epochenüberblick (vgl. KM 1992, S. 540-549) bzw. über das im Fachlehrplan der Oberstufe formulierte Themenfeld „Musik und Sprache“¹⁰ hinaus einen allgemeinen Überblick über die Wechselwirkungen zwischen Musik und Literatur zu vermitteln und diese an konkreten Beispielen näher zu beleuchten sowie auch an ausgewählten Werken unterrichtspraktisch umzusetzen (vgl. Anhang 16).¹¹

¹⁰ Im Fachlehrplan Musik für die neu gestaltete 11. und 12. Jahrgangsstufe in Bayern finden sich acht Themenfelder: „Musik und Sprache“ (hier „Vokalmusik der Hoch- und Spätrenaissance“, „Lied der Romantik“, „Sprachbehandlung in der Musik ab dem 20. Jahrhundert“, „vokale Formen in der Populärmusik“), „Musik und Religion“, „Musik im Dienst politischer Ideen“, „Klangkörper im Wandel“, „Musik, Interpreten, Interpretationen – einst und jetzt“, „Musik und Tradition“, „Musik von 1960 bis heute“, „Projekt“ (vgl. KM 2004/2007, Lehrplan 11/12; vgl. Anhang 15).

¹¹ Diese Zielsetzung wurde während des Schulversuchs formuliert und kann als Mustervorlage des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung unter den Beispielen für Seminar-Konzepte im Fach Musik als Formular zur Beantragung eines W-Seminars online aufgerufen werden (unter:

Voraussetzung und Grundlage für die konzeptionelle Planung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*, das auch „über das engere Fachgebiet hinausreichen und so interdisziplinäres Denken und Allgemeinbildung fördern“ soll (KM 2005, S. 225), ist – unabhängig von dem zugeordneten Leitfach und von dem gewählten Rahmenthema – das eigenständige wissenschaftliche Arbeiten sowie die Vermittlung und Stärkung von Fach-, Methoden- und Sachkompetenz, indem die Schülerinnen und Schüler zu forschendem Lernen motiviert werden, indem sie bei dem Erstellen einer schriftlichen Arbeit und einer Präsentation begleitet werden und somit auch auf die Anforderungen eines Hochschulstudium oder der Arbeitswelt vorbereitet werden.

b) Inhalt und Begründung des Rahmenthemas

In der Erprobungsphase des Schulversuchs 2006/2007 erhielten vier ausgewählte Gymnasien in Bayern durch das Fachreferat am Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung den Auftrag, jeweils unterschiedliche Konzepte für *Wissenschaftspropädeutische Seminare* mit dem zugeordneten Leitfach Musik zu entwickeln und zu erproben – als Grundlage für die Ausarbeitung der Richtlinien und der Rahmenvorlagen für die Einführung der Seminare in der Oberstufe der Gymnasien in Bayern im Schuljahr 2009/2010. Innerhalb dieses Modellversuchs übernahm ich als Seminarleiterin für Musik am Gymnasium Leopoldinum Passau die Aufgabe, ein Konzept für die Planung und Durchführung eines wissenschaftspropädeutischen Seminars mit einem fächerübergreifenden Aspekt zu erarbeiten und dies mit den sechs Kollegiaten meines Leistungskurses Musik ergänzend zu dem fünfständigen Fachunterricht als zweistündiges *Seminarfach* im Grundkursbereich der 12. Jahrgangsstufe zu erproben. Für das *Wissenschaftspropädeutische Seminar*, in dem ausgehend von einem Rahmenthema selbständiges forschendes Lernen ermöglicht sowie individuell eine schriftliche Seminararbeit und eine Präsentation zu einem Teilaspekt erarbeitet werden soll, wählte ich als Musik- und Deutschlehrerin das Thema „Musik und Literatur“. Diese fachübergreifende und Fächer verbindende Thematik ermöglicht ein breites Spektrum an Einzelthemen sowie die Erprobung und Reflexion

sowohl grundlegender fachspezifischer Methoden als auch vielfältiger wissenschaftspropädeutischer Arbeitsprozesse wie beispielsweise die Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen, die Zeitplanung des Seminarverlaufs, das Einbeziehen verschiedener Lernorte, die Möglichkeiten und Formen der Leistungserhebung sowie Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die sich auch auf andere Fächer übertragen lassen. Das Rahmenthema „Musik und Literatur“ ermöglicht es Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften in vielfältiger Hinsicht, Unterricht als gemeinsam gestalteten Erfahrungs-, Arbeits- und Lebensraum in der Praxis miteinander erleben zu können. Es eröffnet einen Raum, in dem sich die Seminarteilnehmer im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lernweisen und Lebensweisen individuell entfalten können, in dem jeder Einzelne in seiner Vielseitigkeit wahrgenommen und ernst genommen werden kann. Das Rahmenthema „Musik und Literatur“ bietet eine Vielfalt an Möglichkeiten, sich dieser Wechselbeziehung anzunähern, den beiden Künsten in ihrem Wechselverhältnis zu begegnen:

Musikalische und literarische Werke können allein und in der Gruppe gespielt und gelesen, musiziert und rezitiert, erlebt und gestaltet, geprobt und aufgeführt werden. Man kann sie auch gemeinsam als kulturelles Ereignis erleben, an dem man beispielsweise als Besucher in einem Konzert oder Schauspiel im Theater, in einer Lesung, bei einem Künstlergespräch, in einer Verfilmung im Kino gemeinsam teilhat.

Kompositionen und Texte können jeweils untersucht werden im Hinblick auf ihre musikalische, formale und sprachliche Gestaltung, im Hinblick darauf, welche Funktion sie darüber hinaus übernehmen können, beispielsweise auch in einer Verfilmung. Die Auseinandersetzung mit einem Werk aus dem Grenzbereich „Musik und Literatur“ fordert ebenso dazu auf, sich mit der Entstehungsgeschichte, mit historischen Quellentexten, mit Zeitzeugendokumenten zu beschäftigen oder nach weiterführender wissenschaftlicher Sekundärliteratur zu forschen. Dabei kann sich ein Einzelner intensiv mit einer Fragestellung beschäftigen und schließlich als Experte die anderen Seminarteilnehmer über seine Erkenntnisse informieren.

Einzelne Beispiele aus der Musik oder aus der Literatur können befragt werden, vor welchem biographischen oder historisch-gesellschaftlich-politischen Hintergrund sie entstanden sind, inwiefern sie für eine bestimmte Epoche stehen, welche Bedeutung sie in einer bestimmten Zeit haben, welche Bedeutung sie heute haben – für die Gesellschaft und für den Einzelnen. Dabei kann man sich mit mehreren verschiedenen Werken beschäftigen oder sich auf eine einzelne Künstlerpersönlichkeit konzentrieren,

sich in deren Leben und Werk vertiefen und versuchen, sie möglichst genau kennenzulernen, verstehen zu lernen oder auch den Mitschülern näher zu bringen.

Das Rahmenthema „Musik und Literatur“ lässt auch im Hinblick auf die Dokumentation und Präsentation der jeweiligen Ergebnisse individuelle Arbeitsweisen zu: die Seminarteilnehmer können einen praktischen Vortrag ggf. auch mit einer Werkeinführung gestalten, beispielsweise in einem Schulkonzert; sie können ein Musikstück und ggf. einen literarischen Text mit fachspezifischen Methoden analysieren, interpretieren und ihre Ergebnisse schriftlich darstellen und einem Publikum vortragen; sie können ein Werk gezielt untersuchen, um dann zu überlegen, unter welchen Aspekten beispielsweise eine Schulklasse diesem Werk begegnen kann, welche Erfahrungen Kinder mit einem Werk machen können, und beispielsweise eine entsprechende Unterrichtsstunde planen und gestalten.

c) Einzelthemen und mögliche Fragestellungen

Das Rahmenthema „Musik und Literatur“ eröffnet in einem wissenschaftspropädeutischen Seminar eine Vielfalt an Einzelthemen und Fragestellungen, die sich an den verschiedenen Aspekten dieser Wechselbeziehung orientieren und sich in vier größere Teilbereiche einordnen lassen: *Musik und Literatur*, *Musik in der Literatur*, *Literatur in der Musik* sowie *Einzelaspekte* zu dem engen Verhältnis zwischen Musik und Literatur (vgl. Scher 1984, S. 11-14).

Im Hinblick auf den Aspekt *Musik und Literatur* ermöglicht der große Bereich der Vokalmusik eine Vielzahl an einzelnen Themen und Fragestellungen in Bezug auf das enge Zusammenwirken von Musik und Literatur. Unabhängig von einer Epoche oder einer bestimmten Gattung kann die Einheit von Wort und Ton untersucht werden – in der Oper, im Oratorium, in der Kantate, im Madrigal und vor allem im Lied wie beispielsweise in den Liederzyklen von FRANZ SCHUBERT oder ROBERT SCHUMANN: Welche Textvorlage hat der Komponist verwendet, wie kam er selbst zu dieser Textvorlage, hat sie eine besondere Bedeutung für ihn? Wie ist das Wort-Ton-Verhältnis, wie hat der Komponist den Inhalt, die Stimmung, die einzelnen Textzeilen musikalisch umgesetzt? Was ist dem Komponisten durch die Sprache vorgegeben? Was will der Komponist mit seiner Vertonung bewirken, wie „interpretiert“ er den vorgegebenen Text? Wie wirkt die Vertonung auf uns heute? Gibt es mehrere

Vertonungen einer Textvorlage, wie unterscheiden sich diese, was hat der Komponist jeweils hervorgehoben? Wie ist die Begleitung gestaltet, welche Funktion hat sie? Wie würde ich selbst die Textvorlage vertonen? Gibt es mehrere Einspielungen, wie unterscheiden sich die Interpretationen?

Ein weiterer Aspekt ist der Themenbereich der musikalischen Rhetorik, also die Verknüpfung von *Musik und Rhetorik* in der barocken Figuren- bzw. Affektenlehre. Neben einer systematischen Aufbereitung anhand von entsprechenden Quellentexten, die sich mit der Entstehung und den musiktheoretischen Werken beschäftigt, können hier an ausgewählten Musikwerken einzelne rhetorische Figuren oder musikalische Affektdarstellungen untersucht und näher erläutert werden: An welchen Textstellen werden musikalisch-rhetorische Figuren verwendet? Welche Arten oder Gruppen von rhetorischen Figuren gibt es? Bilden die musikalisch-rhetorischen Figuren einen vorgegebenen Text oder ein einzelnes Wort bildhaft ab, ahmen sie einen bestimmten Textinhalt nach? Wie setzen sie die Stimmung, die Wirkung eines vorgegebenen Begriffs musikalisch um, wie rufen sie eine bestimmte Stimmung hervor? Werden sprachliche Elemente wie Satzgliederung oder Satzzeichen musikalisch gestaltet? Welche Korrespondenzen von Sprache/Rede und Musik als Klangsprache/Klangrede gibt es? Spannend ist in diesem Zusammenhang auch die Herausforderung, ein Instrumentalstück als „Klang-Rede“ (Mattheson 1999, S. 279) genauer zu untersuchen, beispielsweise eine Invention von JOHANN SEBASTIAN BACH im Hinblick auf den Aufbau einer Rede, oder auch, inwiefern musikalische Vortragslehren wie beispielsweise CARL PHILIPP EMANUEL BACHS *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (Bach 1994), LEOPOLD MOZARTS *Versuch einer gründlichen Violinschule* (Mozart 2002) oder JOHANN JOACHIM QUANTZ' *Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen* (Quantz 2000) sich an den Regeln und Vorgaben aus der Rhetorik orientieren.

Im Hinblick auf den Aspekt *Literatur in der Musik* können verschiedene Werke der Programmmusik untersucht werden, die eine literarische Vorlage musikalisch umsetzen. In dieser Hinsicht kann eine Komposition zum einen durch ein literarisches Werk inspiriert werden und durch einen Titel zu Assoziationen anregen wie beispielsweise die symphonische Dichtung *Faust-Symphonie in drei Charakterbildern* von FRANZ LISZT im Sinne einer „Literarisierung“ der Musik (vgl. Scher 1984, S. 11).

Zum anderen kann Musik eine literarische Vorlage musikalisch nachzeichnen, also direkt musikalisch umsetzen wie z. B. PAUL DUKAS' Orchesterwerk *L'Apprenti sorcier* – *Scherzo d'après une ballade de Goethe*, das auf JOHANN WOLFGANG VON GOETHES Ballade *Der Zauberlehrling* basiert: Nutzt der Komponist die Textvorlage im Ganzen als Vorgabe für seine Komposition? Lassen sich einzelne musikalische Motive inhaltlichen Motiven zuordnen; inwiefern spiegelt die musikalische Gestalt den Inhalt jeweils wider? Lässt sich in der Vertonung eine genaue Struktur wiederfinden, die sich exakt am Aufbau der Textvorlage orientiert?

Unter dem Oberbegriff *Musik in der Literatur* kann untersucht werden, inwiefern Elemente der Musik innerhalb der Literatur thematisiert werden; zum einen Beispiele aus der Literatur, die sich an musikalischen Formen und Strukturen orientieren, zum anderen interessante Beispiele aus der „Wortmusik“, in der Musikalisches sprachlich nachgeahmt wird, oder Beispiele der „verbal music“, in der Musikalisches „beschrieben“ wird, also eine „Musikalisierung“ in der Literatur (vgl. Scher 1984, S. 12). Grundsätzlich lassen sich für den Bereich *Musik in der Literatur* drei Komponenten des „semiotischen Dreiecks“ (vgl. Gier 1997, S. 14 ff.) bestimmen. In Übereinstimmung mit der von SCHER getroffenen Unterteilung in „Wortmusik“, „musikalische Form- und Strukturparallelen“ und „verbal music“ (vgl. Scher 1984, S. 14) unterscheidet GIER „Musik als Signifikant“, „Musik als Signifikat“ und „Musik als Referent“: Die „Sprachkonstruktionen in Lyrik und Prosa“ wie z. B. Gedichte von CLEMENS BRENTANO und JOSEPH VON EICHENDORFF, Nonsenslyrik und Lautgedichte von HUGO BALL, KURT SCHWITTERS und ERNST JANDL (vgl. Scher 1984, S. 12) ahmen als Wortmusik oder Sprachmusik die akustische Qualität der Musik nach, indem in diesen Sprachkompositionen ähnlich wie bei musikalischen Kompositionen nicht nur die onomatopoetische Wirkung des Wortes, sondern auch das musikalische Material der gesprochenen oder erklingenden Wörter, der Wortbausteine, Laute, Phoneme gezielt eingesetzt und organisiert wird wie beispielsweise die Tonfarbe, Tonhöhe und Tonlänge, der Rhythmus und die Betonung. Untersuchungen können hier von verschiedenen Aspekten ausgehen: Ist Sprachmusik Musik oder Literatur, überwiegen sprachliche oder musikalische Elemente? Sind es Lautkompositionen oder Lautgedichte? Welche Parameter charakterisieren sowohl Sprache als auch Musik, Sprachmusik? Welche Strukturelemente der Sprache lassen sich musikalisch gestalten? Wer schreibt, macht Sprachmusik – weshalb? Wie lässt sich Sprachmusik gestalten,

welche Ideen gibt es für eine Aufführung? Wie wirkt Sprachmusik – auf den Leser, den Hörer, den Ausführenden?

Im Hinblick auf ihre fächerübergreifende Thematik interessant sind die Experimente in der Dichtung mit musikalischen Form- und Strukturparallelen, bei denen spezifische musikalische Strukturen und Techniken direkt in der Literatur übernommen werden wie beispielsweise die Sonatenform in der dreiteiligen Erzählung *Tonio Kröger* von THOMAS MANN oder die Fuge in dem Gedicht *Todesfuge* von PAUL CELAN, die Rondoform im Sirenen-Kapitel aus *Ulysses* von JAMES JOYCE oder die Leitmotivik in THOMAS MANN'S Roman *Buddenbrooks*: Lassen sich musikalische Strukturen oder Formen überhaupt in den Texten wiederfinden? Was ist jeweils das Besondere an diesen musikalischen Vorlagen, worin besteht der konkrete Bezug, weshalb hat der Schriftsteller diese Vorlage gewählt? Welche Wirkungen lösen die musikalischen Strukturen und Formen in Bezug auf das literarische Werk aus?

Als „verbal music“ bezeichnet SCHER die literarische Nachahmung von Musik in Worten, also Literatur, die ein (fiktives) Musikwerk, eine Konzertaufführung oder die Wirkung, die das Spielen oder Hören von Musik auslöst, beschreibt wie beispielsweise im Sirenen-Kapitel des Romans *Ulysses* von JAMES JOYCE und in dem Roman *Doktor Faustus* von THOMAS MANN oder in dem auf einem Hörerlebnis basierenden Gedichtzyklus *Nachklänge Beethovenscher Musik* von CLEMENS BRENTANO (vgl. Scher 1984, S. 13): Auf welche Art und Weise beschreiben die literarischen Texte Musikalisches? Welche Komponenten der Musik werden mit Worten beschrieben? Wie lässt sich ein musikalisches Ereignis in Worte fassen, wie wählt der Autor seine eigenen Worte? Welchen Stil, welche Sprachebene charakterisiert die Musik?

Im Hinblick auf *Einzelaspekte*, die sich mit der Wechselbeziehung zwischen Musik und Literatur beschäftigen, können einzelne Künstlerpersönlichkeiten im Mittelpunkt stehen, die selbst als Musiker, Komponist und Schriftsteller oder Musikkritiker wie beispielsweise E. T. A. HOFFMANN, HECTOR BERLIOZ oder RICHARD WAGNER das „seltene Phänomen der Doppelbegabung“ (Scher 1984, S. 14) oder eine „Ur-Einheit“ des Musikers als Dichter und des Dichters als Musiker, so THOMAS MANN über RICHARD WAGNER (zit. nach Dahlhaus/Miller 1988, S. 7), verkörpern, oder ausgewählte fiktive Musikerfiguren in der Dichtung wie beispielsweise der scheiternde Kapellmeister und Komponist JOSEPH BERGLINGER in der Erzählung *Das merkwürdige musikalische Leben des Tonkünstlers Joseph Berglinger* von WILHELM WACKENRODER

oder E. T. A. HOFFMANN'S Kapellmeister *Johannes Kreisler*: Wie verknüpfen diese Persönlichkeiten selbst literarisches und musikalisches Arbeiten, inwiefern beeinflussen oder ergänzen sich hier die verschiedenen Kunstbereiche? Inwiefern spiegeln sich in den fiktiven Figuren Bezüge zu dem Umfeld und der Lebenswelt der Dichter selbst wider?

d) Überblick über Literatur zum Thema „Musik und Literatur“

Grundlage einer Auseinandersetzung mit der Thematik „Musik und Literatur“ ist das 1984 von STEVEN PAUL SCHER herausgegebene Handbuch *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebiets* (Scher 1984). Zahlreiche Fachwissenschaftler, Literatur- wie Musikwissenschaftler, Schriftsteller, Komponisten und Fachkenner tragen in diesem Sammelwerk ein umfassendes systematisches Gesamtbild in Bezug auf die verschiedenen Aspekte der Wechselbeziehung zwischen Literatur und Musik zusammen. Die Verbindung bzw. die Wechselwirkung der beiden Künste wird in diesem Essayband, wie STEVEN PAUL SCHERS einleitender Überblick über den Forschungsstand zeigt, erstmals in einer umfangreichen Zusammenschau beleuchtet. In dem theoretischen Teil werden die *Probleme, Tendenzen und Aufgaben der Forschung* wie beispielsweise das „Verhältnis von Musik und Poesie“ oder „Theorie und Praxis der Liedkomposition bei Robert Schumann“, der Aspekt „*Musikalische Poesie*“: *Sprache und Musik* wie beispielsweise „Sprache als Musik in der Musik“ sowie *Musikalische Formen und Strukturen in der Dichtung* dargestellt, während der Praxisteil Beiträge zu einzelnen Autoren und Texten enthält (vgl. Scher 1984, S. 5-7). Die systematisch gegliederte Bibliographie kann als Ausgangspunkt einer vertiefenden oder weiterführenden Beschäftigung mit der vielschichtigen Wechselbeziehung zwischen Literatur und Musik dienen. Die Beschreibung des Seminarverlaufs zeigt, wie die Arbeit mit diesem Handbuch in die Seminararbeit einbezogen wurde (vgl. Teil II Kap. 2f).

Im Folgenden soll ein knapper Überblick über ausgewählte Literatur zum Thema „Musik und Literatur“ gegeben werden, wobei der Fokus auf grundlegende Arbeiten gerichtet ist, die sich überblickartig mit der Wechselbeziehung von Musik und Literatur, mit dem Verhältnis von Wort und Ton, von Klang und Sprache auseinandersetzen.

Ein „Klassiker der Musikwissenschaft, der auch mehr als 50 Jahre nach seinem ersten Erscheinen an Größe und Originalität nichts eingebüßt hat“ (Georgiades 2008, Buch-Hinterdeckel), ist die Schrift *Musik und Sprache. Das Werden der abendländischen Musik dargestellt an der Vertonung der Messe* von dem Musikwissenschaftler THRASYBULOS G. GEORGIADES. GEORGIADES untersucht in seiner 1954 erschienenen Monographie die Entwicklung der „abendländischen Musik als das Problem der stetigen Auseinandersetzung der Musik mit der Sprache“ (Georgiades 2008, S. 3): „Und das ist die Aufgabe der abendländischen Musik geworden: die ‚Musikalisierung‘ der Sprache oder auch die ‚Versprachlichung‘ der Musik“ (Georgiades 2008, S. 30). Ausgehend von der Musikalisierung lateinischer Liturgie-Texte über Vertonungen in deutscher Sprache, in der sich „Bedeutung und Erklingen, Bedeutung und Sprechen restlos decken“ (Georgiades 2008, S. 59), versteht GEORGIADES die Musik der Wiener Klassik als „Erfassen des spezifisch menschlichen *Handelns*“ (Georgiades 2008, S. 115). GEORGIADES geht bei seinen Thesen davon aus, dass in der instrumental gedachten Musik die „Satzstruktur die Grundlage für die Vertonung des Wortes als Handlung bildet“ (Georgiades 2008, S. 95) und die Sprache benutzt wird als „bloßes Zeichen für gemeinten Sinn, der mit instrumentalen Mitteln eingefangen wird“ (Georgiades 2008, S. 89).

Der von MICHAEL VON ALBRECHT und WERNER SCHUBERT herausgegebene Band *Musik und Dichtung*, der dem Philologen VIKTOR PÖSCHL zum 80. Geburtstag gewidmet ist (Albrecht v./Schubert 1990), vereint Forschungsbeiträge, die sich – zum Teil sehr spezialisiert – mit der Verbindung von Musik und Dichtung in der Antike sowie mit der Wechselwirkung von Musik und Dichtung in der Neuzeit beschäftigen, aber eher als Impulse für ausgewählte Themenstellungen und nicht direkt für die Unterrichtspraxis eignen.

Der von ALBERT GIER und GEROLD W. GRUBER herausgegebene Sammelband *Musik und Literatur. Komparatistische Studien zur Strukturverwandtschaft* enthält Vorträge und Vorlagen, die beim Romanistentag in Bamberg 1991 auf der interdisziplinär ausgerichteten Sektion „Musik und Literatur“ diskutiert worden sind. Einzelne Beiträge könnte man sinnvoll in die Seminararbeit einbeziehen, wenn bei der Lerngruppe oder bei einzelnen Schülern für eines der bearbeiteten Themen Interesse besteht, wie beispielsweise das *Spannungsfeld Literatur und Musik – ein komparatives Dilemma* (Gruber 1997).

In dem von GABRIELE BRANDSTETTER herausgegebenen Band *Ton – Sprache. Komponisten in der deutschen Literatur* untersuchen mehrere Autoren die Konstellation „Komponist und Dichter“ bzw. „Musik und Literatur“, indem sie diese Thematik anhand ausgewählter Literaturbeispiele beleuchten. Dabei werden die verschiedenen Perspektiven, wie sich Schriftsteller seit Mitte des 18. Jahrhunderts mit Komponisten bzw. deren Werken auseinandersetzen, erläutert sowie auch das Verhältnis von Sprache und Musik und dessen Bedeutung für die Literatur: „Der Ton-Dichter – als Kunst-Figur der Literatur – erscheint so nicht selten als Repräsentant einer Krise: der Krise des Schöpfertums und der Sprachfindung [...] Die Gestalt des Komponisten fesselt das Interesse der Schriftsteller als Schöpfer eines anderen Zeichen-Kosmos, seiner Regeln und Regel-Verstöße. Die Konfrontation mit dem Ton-Dichter wird zum Anlaß, Grundfragen der Literatur neu zu stellen und experimentell durchzuspielen“ (Brandstetter 1995, S. 2).

In dem Band *Musik-Erzählungen* (Janson 1990) stellt der Herausgeber STEFAN JANSON über 40 Beispiele aus der erzählenden deutschen Literatur zusammen, in denen Musik auf „vielschichtige Weise, in überraschenden Konstellationen und Funktionen“ (Janson 1990, S. 362) eine zentrale Rolle spielt. Die Erzählungen, Prosatexte und Textauszüge verschiedener Schriftsteller aus dem 18., 19. und 20. Jahrhundert sind in sieben Kapiteln angeordnet, die jeweils mit einem charakterisierenden Titel überschrieben sind wie beispielsweise *Genialität, Fluch und leidende Größe, Virtuosenzauber und Wunderkinder* oder *Dämonie und Zerstörung*.

Unter dem Titel *Gedichte sind Musik* fasst DIETHER DE LA MOTTE *Musikalische Analysen aus 800 Jahren* zusammen (de la Motte 2002) und beschäftigt sich grundsätzlich mit dem musikalischen Gehalt von Gedichten. Indem er verschiedene Gedichte unter musiktheoretischen Aspekten analysiert und die Ähnlichkeiten zwischen Musik und Sprache im Allgemeinen herausstreicht, fordert der Musiktheoretiker zum „hörenden Lesen“ auf, um „alle rhythmische, klangliche und zeiträumliche Sprach-Gestaltung“ wahrnehmen zu können (de la Motte 2002, S. 8). DE LA MOTTE konzentriert sich dabei auf verschiedene Schwerpunkte wie beispielsweise auf den Strophenbau, die Länge von Wörtern bzw. Sätzen oder Strophen, auf komponierte Pausen oder auf den Sprachklang der Gedichte. Durch den Versuch, Gedichte „mit Musikerohren zu erfassen“ (de la Motte 2002, S. 8) und unter musikalischen Aspekten zu beleuchten, bieten DE LA MOTTES *Musikalische Analysen* für die Oberstufenschüler

auch fächerübergreifend eine interessante Herangehensweise an das Interpretieren von Gedichten.

Als *Beitrag zur Musikpraxis* in der Schule stellt HUBERT WIBKIRCHEN in seinem praxisorientierten Buch *Wort-Ton-Analyse* die Beziehung und die verschiedenen Formen des Zusammenwirkens von Musik und Sprache anhand von Notenbeispielen, Quellentexten und Informationstexten dar, ergänzt durch gezielte Aufgabenstellungen. Systematisch untersucht er die musikalischen Elemente der Sprache sowie die Semantisierung der an Rhetorik orientierten Kompositionen, wobei er eine Vielfalt an Beispielen, vom Rezitativ über Oper und Film bis zum Werbespot, auswählt und Grenzbereiche zwischen Sprechen und Singen wie beispielsweise konkrete Poesie oder Sprachmusik problematisiert. Im „Sinne einer konsequent aufgebauten Problementfaltung“, angebunden an die Lebenswelt und die „Frage- und Problemhorizonte“ der Schüler (Wißkirchen 2002, S. 7), legt WIBKIRCHEN sein Arbeitsbuch als Methodentraining an, das durch sein gezielt zusammengestelltes Materialangebot selbständiges Lernen ermöglichen soll und auch als Materialband in einem wissenschaftspropädeutischen Seminar genutzt werden kann: „Das Lehren/Lernen sollte im weitesten Sinn ein forschendes sein“ (Wißkirchen 2002, S. 7).

In dem Studienbuch *Sprache und Musik* geht WALTHER DÜRR ein auf *Geschichte, Gattungen* und *Analysemodelle* (Dürr 2004) und gibt anhand ausgewählter Musikbeispiele der Vokalmusik von 1450 bis 1950 einen zusammenfassenden Überblick über das Wort-Ton-Verhältnis. Dabei stellt er die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Musik, also die Frage, welche Auswirkung die vorgegebene Ausdrucksform Sprache auf die Musik hat, jeweils im Hinblick auf historische Erscheinungsformen und erläutert entsprechende Analysemethoden: „Welche Vorgaben Sprache einem Komponisten bietet, hängt ganz von seinem eigenen Verständnis sprachlicher Bedingungen und ihrer musikalischen Entsprechung ab – von den allgemeinen Konventionen einer bestimmten Epoche ebenso [...] wie davon, was ein bestimmter Komponist mit seiner Vertonung erreichen will“ (Dürr 2004, S. 9). Weiterführende Aufgabenstellungen, Ausschnitte aus Quellentexten sowie jeweils eine ausführliche Übersicht der entsprechenden musikalischen, literarischen und theoretischen Quellen regen zum aktiven Mit- oder Weiterdenken an, sodass dieses Arbeitsbuch sowohl innerhalb der Seminararbeit als auch im Selbststudium eingesetzt werden kann.

PETER BENARY geht in seinem Buch *Klangrede und Wortlaut. Zum Verhältnis von Musik und Sprache* (Benary 2006) auf die vielfältigen Beziehungen zwischen Musik und Sprache, zwischen Klangsprache und Wortsprache, zwischen Musik und Text ein und untersucht dabei anhand ausgewählter Beispiele ebenso die klanglichen und musikalischen Elemente der Wortsprache wie Rhythmus, Versfuß, Reim, Lautmalerei wie auch den Sprachcharakter von Musik wie beispielsweise Instrumentalmusik als Klangrede, Programme, Titel und Mottos, Rhetorik, Musik als Botschaft.

Das Themenheft *Das Lied* von MATTHIAS RHEINLÄNDER, ein *Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II an allgemein bildenden Schulen*, bietet eine chronologisch angeordnete Auswahl an Liedern von Lautenliedern aus England über das klavierbegleitete Sololied im 19. Jahrhundert bis zu den Songs der BEATLES (Rheinländer 2006). Das anschauliche Material, das jeweils den Notentext mit Hörbeispiel, Originalzitate, Definitionen, Bilddokumente, Informationstexte und Aufgaben enthält, ermöglicht den Oberstufenschülern einerseits einen allgemeinen Überblick über die Gattung Lied und andererseits auch einen Einstieg in das selbständige Erarbeiten eines ausgewählten Themas im Hinblick auf das Wort-Ton-Verhältnis in Werken aus verschiedenen Epochen.

Einen besonderen Aspekt im Hinblick auf die Wechselbeziehung zwischen Literatur und Musik beleuchten HORST PETRI in seiner Untersuchung *Literatur und Musik. Form- und Strukturparallelen* (Petri 1964) und die von CARL DAHLHAUS und NORBERT MILLER herausgegebene Aufsatzsammlung *Beziehungszauber. Musik in der modernen Dichtung* (Dahlhaus/Miller 1988), indem sie das Wort-Tonverhältnis literarisch-kompositorischer Experimente sowie Beispiele aus der Dichtung, die spezifisch musikalische Strukturen oder Großformen wie beispielsweise Variation, Sonate, Fuge direkt übernehmen, darstellen und die „Magie, die musikalische Strukturen für den Dichter und Schriftsteller besitzen“, erkunden (Dahlhaus/Miller 1988, S. 8).

Die von HERBERT LÖLKES herausgegebene Anthologie *Musik im Spiegel der Dichtung* (Lölkes 1986) verdeutlicht dagegen das Zusammenspiel von Sprache und Musik, das Motiv Musik in der Lyrik, in ihrer historischen Entwicklung, indem sie chronologisch Gedichte von MARTIN LUTHER bis PETER HÄRTLING anordnet, die sich mit der Thematik Musik, Musiksprache und deren Wirkung, mit einem Komponisten oder einem Werk auseinandersetzen, die Musikalisches darstellen, durch Musikalisches angeregt sind oder sich an musikalischen Formen und Modellen orientieren.

Neben weiteren Untersuchungen zu der Wechselbeziehung von Sprache und Musik¹² gibt es eine vielfältige Auswahl an spannenden, interessanten und auch informativen Büchern aus dem Bereich der Belletristik, die sich mit Musik im Allgemeinen, mit einzelnen Musikerpersönlichkeiten oder ausgewählten Kompositionen auseinandersetzen. Aus der von ORTWIN NIMCZIK zusammengestellten *Auswahl musikbezogener Belletristik ab 1980* (Nimczik 2004, S. 8 f.) erscheinen für ein wissenschaftspropädeutisches Seminar geeignet: *Schlafes Bruder* von ROBERT SCHNEIDER (Schneider 1992), *Schubert. Zwölf Moments musicaux und ein Roman* (Härtling 1997) sowie *Schumanns Schatten. Variationen über mehrere Personen* von PETER HÄRTLING (Härtling 1996), *Melodien oder: Nachträge zum quecksilbernen Zeitalter* von HELMUT KRAUSSER (Krausser 1993), *Dufays Requiem* von WOLFGANG SCHLÜTER (Schlüter 2000) oder *Das Streichquartett* von HARTMUT LANGE (2001).

Zwei ausführliche MGG-Artikel informieren über das Thema „Musik und Literatur“ und verweisen auf die umfangreiche Literatur zu diesem Thema: UWE SCHWEIKERT bezieht sich in seinem Überblick *Musik und Musiker in der Literatur* sowohl auf die Kunstliteratur über Musik und Musiker, also fiktive Musik- und Musikertexte vom Mittelalter bis zur Gegenwart, und auf die konkreten und strukturellen Beziehungen zwischen Musik und Literatur als auch auf die historischen Musikerromane und Musikererzählungen sowie Musikeranekdoten und -erinnerungen (Schweikert 1997). HARTMUT KRONES gibt einen Überblick über *Musik und Rhetorik*, indem er zunächst Musik als „Sprache“ sowie verschiedene Kategorien der Rhetorik beschreibt und dann ausführlich die Entstehung und Kompositionslehre der musikalischen Rhetorik mit den verschiedenen musikalisch-rhetorischen Figuren und der Affektenlehre erläutert (Krones 1997). Wie beide Artikel in die Arbeit des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* „Musik und Literatur“ einbezogen wurden, ist im Zusammenhang mit der

¹² Weitere Untersuchungen, die sich mit der Wechselbeziehung von Sprache und Musik beschäftigen, sind beispielsweise: *Über Musik und Sprache. Sieben Versuche zur neueren Vokalmusik*, herausgegeben von RUDOLF STEPHAN (Stephan 1974), *Musiksprache – Sprachmusik – Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text* von WILFRIED GRUHN (Gruhn 1978), *Dichtung und Musik. Kaleidoskop ihrer Beziehungen*, herausgegeben von GÜNTER SCHNITZLER (Schnitzler 1979), *Zur Geschichte der Lautpoesie zwischen Sprache und Musik* von CHRISTIAN SCHOLZ (Scholz 1992), *Obertöne: Literatur und Musik. Neun Abhandlungen über das Zusammenspiel der Künste* von HANS JOACHIM KREUTZER (Kreutzer 1994), *Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung*, herausgegeben von ALBRECHT RIETHMÜLLER (Riethmüller 1999), *Musik sagt mehr als tausend Worte. Musikalisches im Spiegel der Literatur*, herausgegeben von MEINRAD WALTER (Walter 2000).

Beschreibung des Seminarverlaufs sowie der einzelnen Beispiele aus der Seminarpraxis erläutert (vgl. Teil II Kap. 2f und 3a).

e) Überblick über zugelassene Schulbücher zum *Wissenschaftspropädeutischen Seminar*

Nach der Auswertung der Erfahrungen aus der zweijährigen Phase im Modellversuch sind inzwischen vier Bücher erschienen, die speziell in Bezug auf das bayerische *Wissenschaftspropädeutische Seminar* als Einführung bzw. als Leitfaden konzipiert, mit dem Start der neu gestalteten Oberstufe im Jahr 2009 zeitnah veröffentlicht worden sind und seit dem Schuljahr 2009/2010 auch in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden können.

Das speziell für das neu strukturierte *Wissenschaftspropädeutische Seminar* in Bayern von ANGELIKA GASSNER, CARMEN E. KÜHNLE, PETER RIEDNER, NICOLE SACHER und JENS WILLHARDT konzipierte und an bayerischen Gymnasien zugelassene Schulbuch *Seminar Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten* (Gassner u. a. 2009) zielt darauf, notwendige Voraussetzungen für das Verfassen einer schriftlichen Seminararbeit zu schaffen. Dabei sollen in dieser allgemeinen „Grundlage für W-Seminare“ mithilfe von zielorientierten Informationstexten, vertiefenden und weiterführenden Arbeitsanweisungen, aktuellen Literaturtipps und praxisbezogenen Checklisten systematisch allgemeine und fachspezifische Kompetenzen vermittelt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei lernen, „Methoden zielorientiert anzuwenden“, „wissenschaftlich relevante Informationen zu recherchieren, auszuwerten, zu bewerten, zu strukturieren und aufzubereiten“, „Lösungen und Ergebnisse in geeigneter Weise zu präsentieren“ und eine individuelle schriftliche Seminararbeit anzufertigen (Gassner u. a. 2009, S. 5). Mit diesem Schulbuch erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über die Standards wissenschaftlichen Arbeitens und konkrete Hinweise zur Informationsbeschaffung und -auswertung, zum Arbeitsprozess beim Erstellen einer Seminararbeit und zum Präsentieren von Ergebnissen.

Der von CHRISTIAN RAPS und FLORIAN HARTLEB zusammengestellte *Leitfaden zur Seminararbeit „Punktlandung“* wendet sich direkt an die Schülerinnen und Schüler, die als Teilnehmer eines *W-Seminars* eine schriftliche Seminararbeit anfertigen müssen, und versteht sich als ein präziser „Leitfaden zur Erstellung der Seminararbeit“, der den Schülern einen „sicheren Weg durch das W-Seminar weist“ (Raps/Hartleb 2009, S. 4).

Die beiden Autoren, ein Gymnasiallehrer und ein Politikwissenschaftler, gehen in ihrem knapp und übersichtlich gestalteten und an der konkreten Unterrichts- bzw. Lernsituation orientierten Leitfaden ein auf die Vorbereitung mit den Strategien zur Themenfindung und der Eigenorganisation, auf die Stoffsammlung und die Arbeitstechniken zur Seminararbeit mit verschiedenen Recherche-Formen und deren Auswertung und anhand konkreter Beispiele auf die äußere Form und Gestaltung sowie auf die Präsentation der Seminararbeit. Die vielfältigen methodischen Anleitungen und Anregungen dieses Leitfadens sollen das selbständige wissenschaftliche Arbeiten ermöglichen und „Freude am forschenden Lernen wecken“ (Raps/Hartleb 2009, S. 49).

Der Band *Das W-Seminar. Einführung in wissenschaftliches Arbeiten* von MICHAEL SCHUSTER, MARC HUPFER und STEFFEN FRITSCHKE soll die Schülerinnen und Schüler während des *W-Seminars* „begleiten und unterstützen“ (Schuster/Hupfer/Fritsche 2009, S. 6). Der Aufbau des systematisch gestalteten Bandes orientiert sich – nach einer kurzen Einführung im Hinblick auf Arbeitsorganisation, Lern- und Arbeitsstrategien und auf fächerübergreifende und fachbezogene wissenschaftliche Arbeitstechniken und -methoden – am Verlauf dieses Oberstufen-Seminars: mit den Hinweisen zur Themenfindung und zur Informationsbeschaffung, dem Aufzeigen der Arbeitsschritte von der Information zur Argumentation und den Tipps zur Erstellung der schriftlichen Arbeit sowie zur Gestaltung des Vortrags und der Präsentation soll das Buch „zentrale Kompetenzen für Schule, Studium und Beruf vermitteln“ (Schuster/Hupfer/Fritsche 2009, S. 6). Die Intention des Autorenteam besteht – im Sinne einer schulischen Wissenschaftspropädeutik – nicht darin, „nur eine ‚Gebrauchsanweisung‘ zum Absolvieren“ des *W-Seminars* zu liefern: „Unserer Ansicht nach ist es nicht ausreichend, Kompetenzen zu kennen, sondern es ist auch nötig, sie zu verstehen und einzuüben“ (Schuster/Hupfer/Fritsche 2009, S. 6). Das Erklären einzelner Kompetenzen und Methoden, verbunden mit den konkreten Anregungen zur Umsetzung und den praxisorientierten Trainingsaufgaben, soll den Schülern – im Hinblick auf das Planen und Gestalten einer wissenschaftlichen Seminararbeit – die Anwendung und Vertiefung neuer Erkenntnisse ermöglichen.

Der Leitfaden *Alles mit Methode – Wissenschaftliches Arbeiten in der Oberstufe*, herausgegeben von KONRAD NOTZON (Notzon 2009), ist als Einführung in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten einerseits für das bayerische *W-Seminar* konzipiert, richtet sich andererseits mit seinen fünf zentralen Arbeitsstationen Ideen- und Themenfindung, Recherche und Ordnung von Informationen, Schreib- und

Übungsprozess, Präsentation sowie Feedback und Evaluation grundsätzlich an Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, die im Rahmen einer Seminar- oder Facharbeit nach Anregungen für selbständiges Arbeiten, nach Informationen zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken oder nach Tipps für die Präsentation von Ergebnissen suchen. Das Buch bietet ein „Handwerkszeug zu Recherche, Verarbeitung und Strukturierung von Informationen, zum Schreibprozess und zur Präsentation von Arbeitsergebnissen“ (Notzon 2009, S. 7) und ist mit seinen vielfältigen praxisnahen Tipps für die Informationsbeschaffung und -verarbeitung, mit Informationen zu Schreibstrategien und Visualisierungsmöglichkeiten mit veranschaulichenden Beispielen, Checklisten, Trainingsaufgaben, Fragebögen oder einem „Arbeitstypentest“ auch zur Nutzung unabhängig von einer Seminar- oder Facharbeit konzipiert.

f) Fazit: Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* „Musik und Literatur“

Geht man von den inhaltlichen und thematischen Möglichkeiten aus, die das Rahmenthema „Musik und Literatur“ eröffnet, und von schulpolitischen und organisatorischen Vorgaben für das *Wissenschaftspropädeutische Seminar*, so lassen sich im Hinblick auf die Funktion, die Aufgabe und die Zielsetzung des Seminars „Musik und Literatur“ fünf zentrale Kriterien des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* an der gymnasialen Oberstufe in Bayern präzisieren:

- Wissenschaftspropädeutisches Seminar „Musik und Literatur“ als Chance auf einen thematisch orientierten Freiraum innerhalb des Oberstufenunterrichts, der – im Rahmen einer Auseinandersetzung mit der Wechselbeziehung von Musik und Literatur – einen inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gestaltungsspielraum lässt und individuelle Lernprozesse innerhalb der Seminargruppe, wie z. B. das praktische Erarbeiten eines Musikwerks, das Untersuchen und Vergleichen von verschiedenen Werkinterpretationen, das Forschen anhand von Quellentexten und weiterführender Literatur, das Planen und Gestalten einer Unterrichtseinheit oder das Vorbereiten und Gestalten eines Konzerts, sowie auch die entsprechende individuelle Betreuung ermöglicht
- Wissenschaftspropädeutisches Seminar „Musik und Literatur“ als Hilfe zur exemplarischen Vertiefung musikspezifischer Fach- und Methodenkompetenzen, insbesondere musikgeschichtliches, musikwissenschaftliches und

musiktheoretisches Grundwissen und Analysetechniken, die in die Erstellung einer Seminararbeit zu einem Teilaspekt des Rahmenthemas und in die Abschlusspräsentation der Ergebnisse mündet

- Wissenschaftspropädeutisches Seminar „Musik und Literatur“ als Vorbereitung auf ein musikbezogenes Studium oder auch allgemein auf ein Hochschulstudium durch die Vermittlung (musik)wissenschaftlicher Arbeitsweisen wie beispielsweise das Recherchieren und Auswerten themenbezogener Informationen, das Erstellen einer musikbezogenen schriftlichen Arbeit mit Notenbeispielen und Bilddokumenten, das Präsentieren von Ergebnissen oder der (musik)praxisbezogene Vortrag sowie durch eine gezielte Kontaktaufnahme zu Bibliotheken, Hochschulen und Fachexperten
- Wissenschaftspropädeutisches Seminar „Musik und Literatur“ als Rahmen für die Entwicklung und Anwendung von Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die sich an forschendem Lernen im Grenzbereich zwischen Musik und Literatur, an kreativen und ggf. praxisbezogenen Lösungsprozessen, an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie – insbesondere beim gemeinsamen Musizieren, Proben und Gestalten, beim Austausch über unterschiedliche Interpretationen, beim Vermitteln von Musik, beim Sprechen über und Erleben von Musik, Literatur und Kunst im Allgemeinen – an der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit orientieren
- Wissenschaftspropädeutisches Seminar „Musik und Literatur“ als Chance zu Persönlichkeitsbildung und Werteerziehung, die durch die Auseinandersetzung mit Musik- und Literaturbeispielen aus verschiedenen Epochen und Gattungen, mit unterschiedlichen Interpretationen, mit unterschiedlichen Kunstauffassungen und mit eigenen Gestaltungs- und Vermittlungsversuchen zur Urteils- und Kritikfähigkeit und durch die aktive Mitgestaltung selbstverantworteter Lernprozesse zur Eigenverantwortlichkeit im eigenen Handeln führt.

Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ lässt sowohl inhaltlich und methodisch als auch organisatorisch einen großen Gestaltungsspielraum offen: Neben der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Rahmenthema können die Seminarteilnehmer einzelne Teilaspekte untersuchen und sowohl ihre schriftliche Seminararbeit als auch ihre Präsentation individuell gestalten; die Lehrkraft berät, begleitet und unterstützt die jeweiligen Arbeitsprozesse, bei denen Aspekte wie die

praktische Erarbeitung, Werkanalyse und -interpretationen, Quellenarbeit, Planung und Gestaltung einer Unterrichtseinheit oder eines Konzerts im Mittelpunkt stehen können.

Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ kann exemplarisch musikgeschichtliches, musikwissenschaftliches und musiktheoretisches Grundwissen und Analysetechniken festigen und vertiefen. Durch die praxisorientierte Anwendung von fachspezifischem Wissen und fachspezifischen, aber auch fächerübergreifenden Methoden werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Seminarteilnehmer erfahrbar, erlebbar als Voraussetzung und Grundlage, um eigenständig (neues) Wissen erwerben zu können.

Durch die Vermittlung (musik)wissenschaftlicher Arbeitsweisen, die sich beispielsweise auf das Recherchieren und Auswerten von Informationen zum Rahmenthema „Musik und Literatur“, auf das Erstellen einer Seminararbeit, auf das Präsentieren von Ergebnissen oder auf die Planung und Gestaltung eines praxisbezogenen musikalischen Vortrags beziehen, sowie durch die aktive Zusammenarbeit mit (Musik)Bibliotheken, mit Hochschulen oder Fachexperten bereitet das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ auf ein musikbezogenes Studium oder allgemein auf ein Hochschulstudium vor.

Im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* „Musik und Literatur“ können Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen entwickelt werden, die unterschiedliche Fragestellungen, Themenstellungen und Herangehensweisen im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Rahmenthema ermöglichen und zugleich die Neugier der Kursteilnehmer fördern und fordern. Durch die Formulierung von Fragen und von Problemen, durch die eigenständige Suche nach Lösungswegen und durch die eigenverantwortliche Organisation von Arbeitsprozessen erhalten die Seminarteilnehmer die Möglichkeit, Wissen aktiv und konstruktiv zu erwerben, zu vertiefen, zu erweitern. Durch die Förderung von forschendem, fächerübergreifendem vernetztem Denken und Lernen und von individuellen und ggf. praxisorientierten Strategien zur Problemlösung sowie auch durch die Betreuung des individuellen Arbeits- und Lernprozesses wird ein flexibler Umgang mit erworbenem Wissen, ein bewusstes Übertragen auf verschiedene Wissens- und Lebensbereiche und damit Lernen für das Leben möglich.

Gibt man den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich sowohl im gemeinsamen Austausch über das Rahmenthema in der Seminargruppe als auch im individuellen Erarbeiten eines Teilaspekts mit Musik- und Literaturbeispielen aus

verschiedenen Epochen auseinanderzusetzen, unterschiedliche Interpretationen zu vergleichen und eigene Gestaltungs- und Vermittlungsaufgaben zu übernehmen, so kann ein *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* zur Persönlichkeitsbildung und Werteerziehung und zur Urteils- und Kritikfähigkeit beitragen. Bei dieser aktiven Begegnung mit Historischem und mit Aktuellem oder mit ästhetischer Praxis können die Kursteilnehmer ihre eigene Erfahrungswelt direkt einbeziehen und zugleich zum Nachdenken über das eigene fachspezifische, arbeitsorganisatorische und soziale Handeln angeregt werden.

Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ an der gymnasialen Oberstufe zielt also darauf,

- dass die Schüler, die entsprechend ihrer Neigung ein fächerverbindendes Seminar zur Wechselwirkung zwischen Musik und Literatur wählen, in einer überschaubaren Lerngruppe sich gemeinsam überlegen, inwiefern Musik bzw. Klang und Literatur bzw. Sprache zu einer Einheit werden können, sich gegenseitig beeinflussen, ergänzen oder in dem Schaffen einer einzelnen Künstlerpersönlichkeit zusammenlaufen können; dass die Schüler sich durch gezieltes Forschen anhand von Quellentexten und weiterführender Literatur intensiv mit einzelnen Werken beschäftigen, dass sie verschiedene Interpretationen erleben oder Werke selbst erarbeiten und diese ggf. auch vortragen; dass sie selbst eine Unterrichtseinheit oder ein Konzert vorbereiten und gestalten und dass sie dabei auch individuell betreut werden können,
- dass die Schüler – angeleitet durch den Seminarleiter – exemplarisch ihre musikspezifischen Fach- und Methodenkompetenzen, insbesondere musikgeschichtliches, musikwissenschaftliches und musiktheoretisches Grundwissen sowie Analysetechniken vertiefen und im Hinblick auf die von ihnen gewählten Einzelthemen auch Eigenverantwortung für die Informationsrecherche sowie für die Dokumentation und Präsentation ihrer Ergebnisse übernehmen und diese selbst in einem angemessenen Rahmen wie beispielsweise in einem Gesprächskonzert vortragen,
- dass die Schüler in die Methoden (musik)wissenschaftlichen Arbeitens, wie beispielsweise das Recherchieren und Auswerten themenbezogener Informationen, das Erstellen einer musikbezogenen schriftlichen Arbeit mit entsprechenden Notenbeispielen und Bilddokumenten sowie das adressatengerechte Präsentieren

von musikbezogenen Ergebnissen in einem (musik)praxisbezogenen Vortrag, eingeführt werden und diese anwenden und übertragen können; dass sie durch den Kontakt zu Bibliotheken, zu Hochschulen oder zu externen Fachexperten ihren schulischen Lern- und Erfahrungsraum ausweiten können,

- dass die Schüler insbesondere Unterrichts- und Arbeitsformen erleben, in denen sie im Grenzbereich zwischen Musik und Literatur forschend lernen, problemlösend denken, selbständig und eigenverantwortlich, aber auch praxisorientiert arbeiten können und in denen die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft gefordert und gefördert wird, beispielsweise beim gemeinsamen Musikmachen, Musikhören, Musikerleben oder Musikvermitteln, beim Vorbereiten und Gestalten eines (Gespräch-)Konzerts, beim Reflektieren unterschiedlicher Interpretationen, beim Sprechen über und beim Erleben von Musik, Literatur und Kunst,
- dass die Schüler den Schulunterricht – hier die Auseinandersetzung mit Musik- und Literaturbeispielen aus verschiedenen Epochen und Gattungen, mit unterschiedlichen Interpretationen, mit unterschiedlichen Kunstauffassungen und mit eigenen Gestaltungs- und Vermittlungsversuchen – und die aktive Mitgestaltung durch selbstverantwortete Lernprozesse auch als umfassende Persönlichkeitsbildung im Sinne einer sozialen und kulturellen Werteerziehung erfahren können.

2) „Musik und Literatur“ im Modellversuch – Planung und Durchführung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*

a) Vorüberlegungen: Fragestellungen und Zielsetzungen

In einem Gespräch über die Farbenlehre mit dem Dichter JOHANN PETER ECKERMANN, einem engen Vertrauten, äußert sich JOHANN WOLFGANG VON GOETHE 1829 über das Urphänomen, das den Menschen in Erstaunen versetzt, und betont in diesem Zusammenhang das Erstaunen als höchstes Gut: „Das Höchste, wozu der Mensch gelangen kann, sagte Goethe bei dieser Gelegenheit, ist das Erstaunen“ (zit. nach Eckermann 1999, S. 311). – Wie kann man Unterrichtssituationen gestalten, die die Seminarteilnehmer in Erstaunen versetzen können; wie kann man Lernsituationen gestalten, die Schülerinnen und Schülern die Chance und die Möglichkeit bieten, dass

sie über ein Thema, eine Erkenntnis, einen Lösungsweg, einen eigenen Einfall (noch) staunen können?

Während der Vorüberlegungen zu dem Modellversuch „Musik und Literatur“ ergaben sich verschiedene Fragestellungen im Hinblick auf die Planung, die Organisation und die Zielsetzung dieses *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*: Wie können die Ideen zu den inhaltlichen und thematischen Möglichkeiten innerhalb des Rahmenthemas verwirklicht werden? Wie können die schulpolitischen und organisatorischen Vorgaben in der Praxis umgesetzt werden? Wie lassen sich beispielsweise die zentralen Kriterien des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* an der gymnasialen Oberstufe in Bayern konkret verwirklichen?

Der Erfahrungsraum und der Unterricht eines *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* sollten so gestaltet sein,

- dass Schüler Zeit, Raum, Interesse und Energie haben, sich auf ein Thema, ein Werk, eine Herausforderung, eine Arbeitsweise, ein gemeinsames Miteinander einzulassen, und innerhalb des Schulalltags etwas erfahren, untersuchen, erleben können, was sie selbst auch direkt betrifft;
- dass Schüler Fragen stellen, die eine weitere Differenzierung im Hinblick auf das Rahmenthema, weiterführende Untersuchungen und spannende Diskussion ermöglichen, und somit motiviert werden weiterzuforschen;
- dass Schüler das Fragen, das Staunen, das Sich-Wundern in das Unterrichtsgeschehen so einbeziehen, dass Unterricht sich aus der Neugier heraus entwickeln kann, dass die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen und Informationen, mit den Beiträgen anderer Kursteilnehmer wiederum zu neuen Fragestellungen und neuen Erkenntnissen führt;
- dass Schüler im Rahmen eines Seminars zu wissenschaftlichem Arbeiten hingeführt werden, wissenschaftliche Arbeitsweisen einüben und selbständig wissenschaftlich arbeiten können und damit ein Bewusstsein für wissenschaftliches Arbeiten und für einzelne Arbeitsschritte entwickeln und selbst erkennen, welche Grundlagen sie vertiefen oder entwickeln müssen, welche Voraussetzungen dafür notwendig sind, welche Experten sie „befragen“ können;
- dass Schüler Grundkenntnisse als Basis für die Auseinandersetzung mit einem Rahmenthema sowie grundlegende fachspezifische Arbeitstechniken und Methoden erwerben können und damit Wissen, an das angeknüpft werden kann, als Ausgangspunkt für eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten;

- dass Schüler eigenständig einen Plan für den Prozess ihres Arbeitens, ihres Nachforschens, ihrer Informationsbeschaffung, ihrer Weiterbildung im Hinblick auf Arbeitstechniken entwickeln können und Verantwortung für den eigenen Arbeitsprozess übernehmen können; dass sie selbständig Wege finden, um Fragen oder Probleme lösen bzw. Ideen näher untersuchen und verschiedene Perspektiven einbeziehen zu können, um eigene Problemlösungsprozesse zu gestalten, und Interesse für die Lernprozesse der anderen Kursteilnehmer entwickeln, um Prozesse des Entdeckens und des Problemlösens selbst steuern, selbst überprüfen und auf neue Situationen übertragen zu können;
- dass Schüler ein vielseitiges Angebot erhalten, ihre eigenen Fähigkeiten zu vertiefen, zu erweitern, und damit auch Impulse zum selbständigen Wissenserwerb;
- dass Schüler durch die individuelle Themenwahl in Verbindung mit dem Rahmenthema und den Arbeitsthemen der Mitschüler im gegenseitigen Austausch ein breiteres Wissen erwerben können;
- dass Schüler gleichzeitig über ihren eigenen Arbeitsprozess reflektieren und dadurch andere unterstützen können sowie Interesse an einer (Arbeits-)Gruppe, am Dialog, an der Kommunikation entwickeln und entfalten können;
- dass Schüler ihre Ergebnisse sinnvoll darstellen können – in schriftlicher Form und in einer Präsentation –, dass sie die entsprechenden Arbeits- und Präsentationstechniken beherrschen, damit die Mitschüler den Gedankengang verstehen und nachvollziehen können;
- dass Schüler auch kritisch dazu Stellung nehmen können, welche Erkenntnisse, welche Erfahrungen, welche Fachkenntnisse sie aus ihrem Arbeitsprozess ziehen können und welche Bedeutung diese für sie persönlich haben (können);
- dass Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Teilbereiche, welche Arbeitsweisen und Erfahrungen sich auf andere Schulfächer, auf andere Fachgebiete, auf Herausforderungen im Alltag übertragen lassen;
- dass Schüler für ihre eigene Urteilskraft, Urteilsfähigkeit, Gesprächsbereitschaft, Neugier und Offenheit für Mitschüler und deren Themen und für ihre eigenen Arbeitsprozesse sensibilisiert werden, um wirklich differenziert und selbständig denken und handeln zu können;
- dass Schüler grundsätzlich dazu Gelegenheit erhalten und in ihrem Mut bestärkt werden, ihre eigene Persönlichkeit mit ihren Stärken und Schwächen zu entwickeln

und auch eigene Interessen in den Mittelpunkt zu stellen, persönliche Fragen und Erfahrungen einzubeziehen;

- dass Schüler und vor allem Lehrer den „Freiraum“ innerhalb der wieder stärker geregelten gymnasialen Oberstufe optimal nutzen können, damit das Seminarfach Zeit und Ort und Schulfach zugleich ist, um Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Arbeiten und Entscheiden im Team fördern, fordern und leben zu können;
- dass Schüler bereit sind, sich auf diese neue Unterrichtsform einzulassen und auch Verantwortung für gemeinsam geplante, gestaltete und erlebte Lernprozesse zu übernehmen.

Als Fazit für die Planung eines *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* ergibt sich folgende zusammenfassende **Vorüberlegung**:

Es sind Lernsituationen und Angebote für Schüler zu gestalten, in denen sie eigenverantwortliches und forschendes Lernen, selbständiges und projektorientiertes Arbeiten, neugieriges Fragen und Entdecken verknüpfen können und in denen methodische Kompetenzen und Arbeitstechniken, Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung und zum Nachdenken über das eigene Tun vermittelt werden, um gleichzeitig auf das Studium und auf die Teilnahme, Teilhabe am Leben – insbesondere an der Kultur – vorbereiten zu können.

Voraussetzungen für einen Modellversuch zu einem *Wissenschaftspropädeutischen Seminar*, der diese Vorüberlegungen einbeziehen, bedenken, umsetzen und kritisch reflektieren kann, sind:

- organisatorische Bedingungen und Orte zu schaffen für einen Wissens- und Kompetenzerwerb in diesem Verständnis,
- Lernsituationen zu schaffen, in denen Schüler selbständig Lernprozesse und Arbeitsschritte planen, gestalten, reflektieren und ggf. auch bewerten können als „lebensnahe Lernarrangements“ (vgl. Weinert 1998, S. 116),
- die Balance zwischen systematischem Lernen und anwendungs- und situationsbezogenem Lernen, zwischen fachspezifischen und lebenspraktischen Fragestellungen herzustellen; einen offenen Lernprozess zu initiieren, bei dem die Auseinandersetzung mit Informationen und eigenen Erkenntnissen sowie das Auswerten und Verknüpfen mit Vorwissen und das Übertragen auf neue Situationen wiederum zu neuem Informationsgewinn führen kann,

- Möglichkeiten zu selbständigem, praxisbezogenem, handlungsorientiertem und fächerübergreifendem Arbeiten zu schaffen und fachspezifische Themen anzubieten, die für die Schüler selbst relevant sind, die sachbezogen und zugleich schülernah sind, die für die Schüler eine ganz persönliche Bedeutung haben, um die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler nachhaltig verankern zu können.

Insofern sind einige **Voraussetzungen** mit den **Zielen** des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* eng verknüpft: zum einen fachspezifisches Grundlagenwissen, um Inhalte, Arbeitsweisen, Fragestellungen, die das Fach Musik bzw. die übergreifende Thematik „Musik und Literatur“, aber auch fachübergreifende Aspekte betreffen, erarbeiten zu können; zum anderen die Bereitschaft und das Angebot zu Kooperation und Kommunikation, zum offenen zielorientierten Austausch.

Ziel und **Weg** zugleich sind die Entwicklung, die Förderung, die Stärkung einer Reflexions-, Urteils-, Verständigungskompetenz, die wissenschaftliche Verhaltensweisen beinhaltet wie beispielsweise das Informieren, Recherchieren und Auswerten, das folgerichtige Argumentieren, das vernetzte und problemlösende Denken und Arbeiten und die Fähigkeit, fachspezifische und fächerübergreifende Methoden verstehen, anwenden und übertragen zu können; und schließlich die Reflexion des eigenen Denkens, Handelns und Arbeitens.

Weg und **Inhalt** des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* zugleich sind das selbständige Lernen und Arbeiten in Verbindung mit entsprechenden Lehrerinformationen, die eigenständig formulierte Themen- bzw. Aufgabenstellung; die Fähigkeit, Fragestellungen entwickeln und entsprechende Methoden erlernen, anwenden und auch erfragen zu können, um ein Thema gezielt zu entfalten; Methoden zu entwickeln und auszuprobieren, um Ergebnisse entsprechend darstellen zu können; und schließlich die Fähigkeit, die eigene Arbeitszeit einteilen zu können und den eigenen Arbeitsprozess an zeitlichen Vorgaben orientieren zu können, also das Zeitmanagement.

b) organisatorische Vorgaben und Rahmenzeitplan

Entsprechend den Vorgaben für den Schulversuch 2006/2007 sollte das Modellseminar „Musik und Literatur“ als zweistündiger Grundkurs im Rahmen des Zusatzangebots für die sechs Teilnehmer des Leistungskurses Musik der 12. Jahrgangsstufe angeboten werden. Die innerhalb dieses Seminars zu erstellende Seminararbeit sollte die reguläre Facharbeit (für die Kollegiaten in der 13. Jahrgangsstufe obligatorisch) ersetzen, wobei

die verantwortliche Seminarlehrkraft eine begleitende und beratende Funktion übernehmen sollte.

Für das zweistündige Seminarfach konnte im Stundenplan der sechs Oberstufenschüler ein Zeitfenster am frühen Nachmittag für den gemeinsamen Seminarunterricht im Musikraum freigehalten werden, sodass es über das gesamte Schuljahr hinweg einen festen Termin für den gemeinsamen Seminarunterricht und gemeinsame Besprechungen gab. Im Hinblick auf Exkursionen zu anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, auf Kontakte mit externen Partnern und auf das Einbeziehen externer Fachreferenten ermöglichte es bei dem Modellversuch am Gymnasium Leopoldinum Passau die Schulleitung der Seminarleiterin, in Eigenverantwortung und in Absprache mit den Seminarteilnehmern variabel mit der Unterrichtszeit und dem Unterrichtsort umgehen zu können, sodass im Rahmen der Schulveranstaltung „Musik und Literatur“ ebenso auch andere Unterrichtszeiten und verschiedene Lernorte wie beispielsweise die Passauer Universitätsbibliothek gewählt werden konnten¹³.

Da der Schulversuch nur über zwei Semester lief, während für das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* insgesamt drei Ausbildungsabschnitte zur Verfügung stehen, musste der **Zeitplan** für das Seminar „Musik und Literatur“ innerhalb des Schulversuchs entsprechend modifiziert werden. Folgende Eckdaten waren durch den Arbeitskreis „Betreuung Schulversuch Oberstufe“ am ISB vorgegeben: In der ersten Seminarphase bis zu den Herbstferien (ca. sechs Unterrichtswochen) sollten die Einführung in das Rahmenthema und in das wissenschaftliche Arbeiten, die Vermittlung fachlicher und methodischer Grundkompetenzen sowie erste Recherchen im Hinblick auf die individuelle Themenfindung im Mittelpunkt stehen.

In der Phase bis zu den Weihnachtsferien (ca. sechs Unterrichtswochen) sollten die Seminarteilnehmer dann die Arbeitstitel für ihre Seminararbeiten festlegen und einen individuellen Arbeitsplan erstellen; selbständiges Recherchieren, gemeinsamer Austausch im Seminarunterricht sowie die individuelle Begleitung und Beratung der Lehrkraft sollten die Auseinandersetzung mit dem Rahmenthema vertiefen.

Die Phase bis zu den Osterferien (ca. zwölf Unterrichtswochen) sollte geprägt sein von der Eigentätigkeit der Seminarteilnehmer, die ihre individuellen Seminararbeitsthemen

¹³ Im Hinblick auf den Versicherungsschutz wurde inzwischen ein entsprechendes *Formblatt für Exkursionen* und ein *Merkblatt Versicherungs- und aufsichtsrechtliche Fragen bei Seminarveranstaltungen* entworfen (online abrufbar über das *Informations- und Service-Portal zur neuen Oberstufe des bayerischen Gymnasiums*: www.isb-oberstufegym.de).

endgültig festlegen und ihren Arbeitsprozess dokumentieren; begleitet werden sollte der Lernprozess, der auch die Weiterentwicklung der fachspezifischen und allgemeinen Methodenkompetenz einschließt, durch die Lehrkraft und ggf. auch durch die Kooperation mit externen Partnern.

Bis zu den Pfingstferien (ca. sechs Unterrichtswochen) sollten die Arbeitsergebnisse jedes einzelnen Seminarteilnehmers in der Seminargruppe präsentiert und auch innerhalb des Seminars besprochen werden. Eine Woche nach den Pfingstferien mussten die Seminararbeiten abgegeben werden, sodass bis zum Schuljahresende (ca. vier Unterrichtswochen) ausreichend Zeit zur Verfügung stehen sollte für die Korrektur und die Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung der Abschlusspräsentationen.

c) Themen und Inhalte

Die Zielsetzung für das *Wissenschaftspropädeutische Seminar*, die das ISB auch für den Modellversuch vorgab, ist eng umrissen: der Schwerpunkt soll im wissenschaftspropädeutischen Arbeiten liegen und damit – als Vorbereitung auf die Arbeit an den Hochschulen – in der „Vertiefung des fachlichen Wissens und der fachgebundenen Methodenkompetenz“ (vgl. KM 2005). Die Planung des Seminars „Musik und Literatur“ im Hinblick auf die Themen und Inhalte orientierte sich zum einen an der Vorbereitung auf das selbständige wissenschaftliche Arbeiten, an der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen, an der Vertiefung allgemeiner methodischer und fachspezifischer Kompetenzen und an dem Erwerb von Kompetenzen, die insbesondere auch im Studium erfordert sind, und zum anderen an den verschiedenen inhaltlichen Aspekten, die das Rahmenthema eröffnet (vgl. Teil II Kap. 2b und 2c).

Ein wichtiger Aspekt in Bezug auf das selbständige wissenschaftliche Arbeiten, der innerhalb des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* „Musik und Literatur“ vermittelt, vertieft und auch gemeinsam reflektiert werden sollte, ist die **Informationsbeschaffung**, also das Recherchieren, sowohl in Bibliotheken wie beispielsweise in der Universitätsbibliothek Passau als auch mit Hilfe digitaler Medien bzw. im Internet, sowie methodische Herangehensweisen in der Arbeit mit ausgewählten Quellentexten und mit weiterführender Sekundärliteratur. Die gezielte

Informationsauswertung und -aufbereitung, die bereits in der Mittelstufe in verschiedenen Fächern im Unterricht thematisiert und trainiert wird, sollte innerhalb des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* gefordert, gefördert und vertieft werden – sowohl durch den gemeinsamen Austausch innerhalb der Gruppe als auch durch konkrete Themen- und Aufgabenstellungen, die von der Seminarlehrkraft individuell begleitet werden können. Dabei sollten die Kursteilnehmer exemplarisch erfahren, was es bedeutet, eine Quelle im Hinblick auf die zentralen Aussagen zu analysieren und diese dann zu abstrahieren, zu bewerten und zu vergleichen und schließlich zu ordnen, zu strukturieren und zusammenfassen. In Bezug auf die schriftliche oder auch mündliche **Dokumentation** sollten die Kursteilnehmer anhand konkreter Aufgabenstellungen und auch mit einer entsprechenden konstruktiven Rückmeldung innerhalb der Kleingruppe trainieren können, eigene Thesen präzise zu formulieren, Argumente folgerichtig und sachlich korrekt zu entfalten und durch entsprechende Beispiele oder Textbelege zu veranschaulichen. Im Hinblick auf die Seminararbeit ging ich davon aus, dass die Schüler in Ergänzung zu den Hinweisen aus der Mittelstufe mit den formalen und inhaltlichen Anforderungen einer wissenschaftlichen Arbeit vertraut gemacht werden müssen wie beispielsweise mit der äußeren Form der Seminararbeit, der Gestaltung eines Inhalts- oder Literatur- und Medienverzeichnisses und den Zitiernormen sowie mit dem Aufbau und der entsprechenden Gliederung, mit der sprachlichen Gestaltung, die auch den Umgang mit der Fachsprache einbezieht, mit der Strukturierung der eigenen Thesen, der Entwicklung einer eigenen Argumentationsweise und dem Einfügen von veranschaulichenden Notenbeispielen oder Bilddokumenten.

Mit den Anforderungen, zentrale Thesen oder eigene Erkenntnisse vor der Klasse zu präsentieren, waren die Schülerinnen und Schüler bereits seit der Unterstufe vertraut. Im Hinblick auf die abschließende **Präsentation** sollte diese Fähigkeit innerhalb des Seminarunterrichts vertieft werden, und die Kursteilnehmer sollten darauf vorbereitet werden, die Ergebnisse eines längeren individuellen Lernprozesses, der sich auf die Auseinandersetzung mit einem Rahmenthema und mit dem jeweiligen Seminararbeitsthema bezieht, zusammenfassend in einer abschließenden Präsentation, ggf. auch in einem öffentlichen Rahmen, vor einem ausgewählten Publikum vorzustellen. Im Gegensatz zu dem Lehrplanbereich „Informieren und Präsentieren“ im Musikunterricht der Unter- und Mittelstufe und zu den Referaten, die die Schülerinnen und Schüler in der Regel selbständig anhand eines im Unterricht entwickelten oder

vorgegebenen Kriterienkatalogs vorbereiten, sollten die Seminarteilnehmer hier nicht nur für die einzelnen Aspekte sensibilisiert werden, die zu einer überzeugenden Präsentation beitragen wie beispielsweise die schlüssige Darstellung des Gedankengangs, die Veranschaulichung und Absicherung des Inhalts anhand von ausgewählten Quellen, von musikpraktischen Demonstrationen und Bild- und Tondokumenten unter der Einbeziehung zeitgemäßer Informations- und Kommunikationstechnologie oder die Sprechweise und das Auftreten vor einem Publikum, sondern auch die Chance erhalten, sich in der Praxis mit diesen Aspekten und mit konkreten Hilfestellungen innerhalb des Seminarunterrichts in der Kleingruppe und ggf. auch einzeln auseinanderzusetzen. Bereits im Vorfeld des Seminars konnte der Kontakt zu einem externen Referenten hergestellt werden, der die Kursteilnehmer dann als Experte im medientechnischen Bereich gezielt informieren und vorbereiten konnte – eine notwendige Ergänzung in Bezug auf die eher laienhafte Vorbildung der Seminarleiterin. Im Hinblick auf die abschließende Präsentation sollten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Präsentationsformen trainieren, den Umgang mit verschiedenen Präsentationsmedien kennenlernen und ausprobieren, die eigene Wahrnehmung für die Körpersprache, die Sprechweise und die Art und Weise des Auftretens schulen und innerhalb des Seminars auch ein direktes Feedback erhalten.

Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* soll durch seine Zielsetzung und die damit verbundenen Formen des Unterrichts und der Leistungserhebung verschiedene **Kompetenzen** vermitteln, schärfen und stärken: die Reflexions- und Urteilsfähigkeit, indem die Kursteilnehmer einen eigenen Standpunkt argumentativ darlegen, kritisch überprüfen und sich mit der Meinung anderer auseinandersetzen, die Sozialkompetenz, indem sie die eigenen Arbeitsprozesse organisieren und auch die anderen Seminarteilnehmer in deren Lernprozessen unterstützen, sowie die Fachkompetenz, indem die Schüler sich im Zusammenhang mit dem Rahmenthema „Musik und Literatur“ intensiv mit der Wechselbeziehung zwischen Wort und Ton anhand gezielter Arbeitstechniken auseinandersetzen.

Die auf das Fach Musik bezogenen **Inhalte**, die das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ prägen, sind bei diesem Modellversuch als Ergänzung zu dem Lehrplan des parallel verlaufenden Leistungskurses zu verstehen, als exemplarische Vertiefung und Differenzierung konkreter Fragestellungen innerhalb des Rahmenthemas. Innerhalb des Leistungskurses Musik erarbeiten die Kollegiaten die Epochen der abendländischen Musikgeschichte in Verbindung mit den Bereichen

Analyse und Interpretation und lernen dabei auch, „Struktur und Wirkung musikalischer Werke selbständig zu erschließen und die Ergebnisse sprachlich angemessen“ darzustellen: „Beim vielfältigen Umgang mit Werken aller Epochen erfahren sie die Zusammenhänge von Analyse und Musikerlebnis; sie schulen das Urteilsvermögen und lernen, begründet persönlich Stellung zu nehmen“ (KM 1992, S. 540). In der 12. Jahrgangsstufe setzt der *Lehrplan* für den Leistungskurs mit der Musik des Mittelalters ein und reicht bis zur Musik der Früh- und Hochromantik (vgl. KM 1992, S. 540-546), sodass die einzelnen Themenbereiche des Seminars „Musik und Literatur“ teilweise sich direkt aus dem Unterrichtsgeschehen ableiten und in einer exemplarischen Ausarbeitung vertiefen ließen und teilweise in Ergänzung oder als weitere Facette einer Epoche den Unterrichtsstoff des Leistungskurses differenzierter betrachten ließen. Auf das Grundlagenwissen aus der Musikgeschichte, der Musiktheorie, der musikalischen Analyse und Interpretation konnte also einerseits zurückgegriffen werden bzw. innerhalb der Seminararbeit eine gezielte Vertiefung erreicht werden, andererseits sollte sich die Auseinandersetzung mit der Wechselbeziehung zwischen Musik und Literatur an epochen-, gattungs- und fachübergreifenden Fragestellungen orientieren, sodass auch innerhalb des Seminars spezifische Arbeitstechniken und Methoden zu musikalischer Analyse und Werkerschließung vermittelt und entwickelt werden mussten.

Neben dem zentralen Ansatz, insbesondere in einem wissenschaftspropädeutischen Seminar fachübergreifende Zusammenhänge herzustellen und durch den organisatorischen Freiraum die Seminarteilnehmer zu innovativen Ideen und kreativen Lösungswegen motivieren zu können, bot das Seminar „Musik und Literatur“ für die Teilnehmer noch zwei weitere Chancen, sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch einen „neuen“ Einblick in den Schulalltag zu bekommen: Die Kollegiaten sollten auch die Möglichkeit erhalten, innerhalb des Rahmenthemas beispielsweise als „Ensembleleiter“ ein Werk mit dem Seminarskurs zu erarbeiten und einen Konzertbeitrag vorzubereiten oder auf der Grundlage des eigenen Erforschens und Verstehens eines Werkes ein Konzept für eine Unterrichtseinheit entwickeln und in einer Unterstufenklasse selbst durchzuführen.

Um das Rahmenthema „Musik und Literatur“ möglichst umfassend und aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können, sollten nach einer Sensibilisierung für die verschiedenen Aspekte dieses Wechselverhältnisses während des einführenden Unterrichts und innerhalb der gemeinsamen sowie auch der individuellen Arbeitsphasen und Arbeitsprozesse an verschiedenen Themen exemplarisch die drei Bereiche *Musik*

und Literatur, Musik in der Literatur, Literatur in der Musik sowie ggf. verschiedene *Einzelaspekte* anhand ausgewählter Beispiele im Mittelpunkt stehen.

Fest eingeplant in die Seminararbeit waren als weiterführende Ergänzung zu den Inhalten des Leistungskurses während der Beschäftigung mit der Affektenlehre und der musikalischen Rhetorik im Barock der Aspekt „Klang-Rede“, also der Vergleich einer BACH-Invention mit dem Aufbau einer Gerichts-Rede, und als Vertiefung des Leistungskurs-Lehrplanthemas „romantisches Lied“ in Verbindung mit dem „Aufzeigen der vielfältigen Stilmittel zur Textausdeutung“ (KM 1992, S. 545) die eigenständige Auseinandersetzung mit einem weiteren Lied oder das Einbeziehen von Sekundärliteratur in die eigene Interpretation. Ebenso als differenzierende Erweiterung der zu Beginn der 13. Jahrgangsstufe geplanten Auseinandersetzung mit der *Symphonie fantastique* von HECTOR BERLIOZ innerhalb des Themas Programmmusik im 19. Jahrhundert sollten im Seminar verschiedene Beispiele der Programmmusik gesammelt und exemplarisch näher untersucht werden, die eine konkrete literarische Vorlage musikalisch umsetzen. Als ein neuer Aspekt sollte im Seminar der Bereich *Musik in der Literatur* vermittelt werden, also zum einen die Übernahme von musikalischen Strukturen oder Formen innerhalb eines literarischen Textes und zum anderen das Experimentieren mit Sprache am Beispiel von Lautgedichten und Sprachkompositionen – als Grenzbereich zwischen Musik und Literatur oder als Einheit von Musik und Literatur. Im Hinblick auf mögliche Einzelaspekte sollte der Fokus auf Künstlerpersönlichkeiten gerichtet werden, die sowohl als Musiker als auch als Schriftsteller in Erscheinung treten, wobei die Kollegiaten mit E. T. A. HOFFMANNs Rezension zu *Ludwig van Beethoven, 5. Symphonie*, die innerhalb des Leistungskurses exemplarisch in die Bedeutung und Funktion von Musik bzw. allgemein in die Kunstauffassung des 19. Jahrhunderts einführen sollte, bereits einen „Universalkünstler“ des 19. Jahrhunderts kennenlernen sollten. Neugierig war ich auf das Vorwissen, auf die Erfahrungen und Ideen der Kursteilnehmer und deren eigene Auffassung von der Wechselbeziehung zwischen „Musik und Literatur“ und darauf, ob noch weitere Aspekte dieses Rahmenthema erweitern würden und ganz andere Werke, die auf ihre Art Musik und Literatur verknüpfen, im Vordergrund stehen würden.

d) Unterrichtsformen, Lehrer-Schüler-Rollen

Die neue Unterrichtsform *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* zielt auf die Stärkung der Selbständigkeit und der Eigenverantwortung der Oberstufenschüler und soll anleiten zu einem eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten an einem individuell gewählten Thema innerhalb eines Rahmenthemas – hier innerhalb des Rahmenthemas „Musik und Literatur. Im Mittelpunkt stehen also „Unterrichtsmethoden und Studientechniken, die **eigenständiges Arbeiten** bzw. **forschendes Lernen** fördern und fordern“ (ISB 2008, S. 15).

Im Rahmen des inhaltlichen und organisatorischen Gestaltungsspielraums, den die einzelnen Schulen bei der Einrichtung und Durchführung der Seminare auf der Oberstufe haben – und insbesondere während des Schulversuchs hatten –, bezieht sich die Planung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* im Hinblick auf Unterrichts-, Arbeits- und Sozialformen in erster Linie auf „**offene Unterrichtsformen** und die **Öffnung der Schule** nach außen“ (ISB 2008, S. 7).

Offener Unterricht im Seminar „Musik und Literatur“ bedeutet eine dreifache Öffnung: eine inhaltlich-methodische, eine zeitliche und eine räumlich-organisatorische Öffnung für Lernsituationen, in denen sowohl Seminarteilnehmer als auch Seminarlehrer flexibel, individuell und spontan agieren und reagieren können im Rahmen einer Lernumgebung, die sich insbesondere auch für Begegnungen und Erfahrungen außerhalb des 45- bis 90-minütigen Fachunterrichts öffnen kann und darf und die auch von den Schülerinnen und Schülern selbst mitgeplant oder initiiert werden kann.

Als positive und befreiende Herausforderung empfand ich die Tatsache, dass das Seminar „Musik und Literatur“ zwar ein festes Zeitfenster haben sollte, aber die Seminargruppe – wann und wo auch immer notwendig, sinnvoll und machbar – sich ebenso zu anderen Terminen treffen konnte und man ggf. auch flexibel auf Phasen reagieren konnte, in denen die Kollegiaten durch Klausuren, Konzerte oder weitere Schulveranstaltungen stärker belastet waren.

Diese zeitliche und organisatorische Freiheit ist gleichzeitig Voraussetzung für die Umsetzung der Forderung nach einer „Öffnung der Schule“ in der Praxis: im Hinblick auf die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und als Hinführung zum eigenständigen Recherchieren wurden mehrere Exkursionen zu verschiedenen Bibliotheken geplant, in erster Linie zu den verschiedenen Bereichen und Standorten der Universitätsbibliothek Passau sowie auch eine Exkursion zur Staatsbibliothek nach

München. Im Sinne einer Einführung in fachwissenschaftliches Arbeiten und einer allgemeinen Studienvorbereitung sollte in Ergänzung zur obligatorischen Oberstufen-Studieninformationsveranstaltung eine Seminarexkursion und erste Kontaktaufnahme mit dem Fachbereich Musikpädagogik der Universität Passau als Möglichkeit zu einer persönlichen Begegnung mit Lehrenden und Studierenden und möglicherweise als Ausgangspunkt für weitere Kooperationen im Hinblick auf die Seminare an der gymnasialen Oberstufe ebenfalls in die Planung integriert werden.

Im Hinblick auf das Rahmenthema wurden Gelegenheiten zum gemeinsamen Konzert-, Musiktheater- oder Kinobesuch ebenso in die Unterrichtsplanung einbezogen wie die Chance, einen Gedankenaustausch zu Themen, die die Seminarinhalte bzw. darüber hinaus die Seminarteilnehmer selbst betreffen, an einem Ort außerhalb des Musiksaals und zu einem anderen Zeitpunkt fortsetzen oder anregen zu können.

Eine Öffnung der Schule nach außen ermöglicht zudem die Chance, externe Referenten und Experten in das „Unterrichtsgeschehen“ außerhalb des Schulalltags einzubeziehen – insbesondere in Bezug auf Inhalte und Arbeitstechniken, mit denen die Lehrkraft selbst weniger vertraut ist wie beispielsweise im medientechnischen Bereich. Die Einladung eines externen Experten, der die Aufgabe hatte, an drei Abenden den Musiksaal in ein „Multimedia-Studio“ zu verwandeln und den Seminkurs mit allen Feinheiten zu versorgen, die man für eine mediengestützte Präsentation bzw. Dokumentation im Bereich Musik benötigt, bedeutete Lernen fürs Leben. Ebenso sinnvoll erschien es mir, die Einführung in die Bibliotheksrecherche ausgebildeten Fachkräften zu überlassen, und es konnte für die Seminargruppe ein Termin in der Universitätsbibliothek vereinbart werden, bei dem der Kurs sowohl einen Überblick über den Gesamtaufbau der Bibliothek, insbesondere über den Präsenz- und Magazinbestand des Bereichs Musik, als auch eine gezielte Einführung in die Möglichkeiten der OPAC-Recherche mit praktischen anwendungsorientierten Übungen im Schulungsraum der Bibliothek erhalten sollte, die direkt auf die individuellen Bedürfnisse und Fragen der einzelnen Teilnehmer des Seminars „Musik und Literatur“ abgestimmt wurde.

Offener Unterricht im Seminar „Musik und Literatur“ bedeutet in erster Linie die inhaltlich-methodische Öffnung des Seminarunterrichts im Hinblick auf die konkreten Ziele innerhalb der exemplarischen Einführung in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten, auf die Unterrichtsinhalte, die nicht durch einen Lehrplan vorgegeben sind, auf die individuelle Herangehensweise, mit einer Fragestellung umzugehen, auf die

verschiedenen Lern- und Arbeitsformen und vor allem eine Öffnung der Unterrichtssituation für die Lebens- oder Alltagserfahrungen der Seminarteilnehmer, für deren persönliche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse, individuelle Stärken und Schwächen in Bezug auf deren Lernvoraussetzungen – eine Öffnung für die Chance, dass die Schülerinnen und Schüler einen schulischen Lern- und Arbeitsprozess als bedeutsam für ihre eigene Situation, ihre eigene Entwicklung erfahren können.

Im Mittelpunkt der Vorüberlegungen zur Seminarplanung stand die Herausforderung, innerhalb der Unterrichtssituationen selbstbestimmtes, selbstverantwortetes Lernen und Arbeiten zu initiieren und die Arbeitsphasen von der Aktivität der Schüler aus zu konzipieren. Dabei ist bereits das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* in seiner Anlage als eine „Projekt“ aufzufassen: Es ermöglicht eine konzentrierte Auseinandersetzung und eine ganzheitliche Sichtweise auf das Rahmenthema sowie eine individuelle Fragestellung und aktive Begegnung der einzelnen Teilnehmer im Hinblick auf die einzelnen Themenstellungen. Darüber hinaus ermöglicht es einen gemeinsamen praxisbezogenen Lernprozess, der Teamarbeit und Eigenständigkeit genauso einbezieht wie problemorientiertes vernetztes Denken und einen lebenspraktischen Bezug: beispielsweise kann eine Einsicht, ein Lösungsweg, der in einem speziellen Bereich gewonnen wird, auch auf einen anderen Bereich übertragen werden, oder die Seminarteilnehmer können in vielfältigen Lernsituationen – fächerübergreifend, fächerverbindend und auch außerhalb des Schulalltags in konkreten Lebens- und Handlungszusammenhängen – Möglichkeiten kennenlernen und erleben, ihr Lernen anzuwenden, und damit innerhalb des Schulalltags und durch wissenschaftspropädeutisches Lernen lebensnahes und lebenslanges Lernen erfahren. In dieser Hinsicht können Schülerinnen und Schüler problemorientiertes und selbständiges Lernen als „vollständige Lernakte, die eigene Erfahrungssammlung und deren Aufwertung umfassen“ (Winter 2002, S. 131), begreifen und damit die Chance erhalten, eigene Leistung als „sinnhaft zu erleben“ (Winter 2002, S. 132). Indem die Seminarteilnehmer sich innerhalb eines Rahmenthemas mit Problem- und Fragestellungen auseinandersetzen, die ihnen persönlich bedeutsam sind, indem sie außerschulische Lern- und Erfahrungsorte erleben, kann das wissenschaftspropädeutische Seminar auch eine Beziehung zwischen Schule und Leben herstellen.

Wenn die Seminarteilnehmer an der Planung, an der Organisation und der Gestaltung der Arbeitsprozesse in einem wissenschaftspropädeutischen Seminar beteiligt sind und

im Zusammenhang mit den jeweiligen Seminararbeitsthemen sowohl den Entstehungsprozess der eigenen schriftlichen Arbeit und der Präsentation selbst gestalten als auch den der anderen mitgestalten, können sich vielfältige handlungsorientierte und anwendungsorientierte Unterrichtssituationen ergeben.

Entdeckendes Lernen und eigenständiger Wissenserwerb können dann stattfinden, wenn ein individueller Lernprozess durch eine Aufgabenstellung, die Fragen und Neugier initiiert, ausgelöst wird und wenn sich daraus Ideen für Lösungswege mit der entsprechenden Planung und dem Einfordern und Einbeziehen von Hilfestellungen entwickeln. Ein Seminar, in dem – ausgehend von einem Rahmenthema – sich individuelle Arbeitsthemen entwickeln und verschiedene Arbeitstechniken und Methoden gezielt trainiert werden, wird geprägt durch exemplarisches und methodenorientiertes Lernen. Durch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Beispiel kann ein grundlegender Einblick in eine Arbeitsweise gewonnen werden, die auf andere Gebiete und weiterführende Aufgabenstellungen übertragen werden kann.

Neben diesen schüleraktivierenden und schülerzentrierten Unterrichts- und Arbeitsformen gibt es ebenso Unterrichtsphasen, in denen lehrergesteuerte Formen im Vordergrund stehen, in denen die Lehrkraft den Unterrichtsstoff vorträgt, die Schülerinnen und Schüler gezielt informiert und deren Lern- und Arbeitsprozesse steuert. Eine direkte Instruktion oder Demonstration durch die Seminarlehrkraft oder durch einen externen Referenten wird beispielsweise in der Einstiegsphase sinnvoll und notwendig sein, wenn beispielsweise die Kursteilnehmer einen einführenden Überblick über die Thematik erhalten sollen oder im Hinblick auf bestimmte Formalia der schriftlichen Arbeit genau unterrichtet werden sollen, wenn Inhalte im Vordergrund stehen, mit denen Schüler (noch) nicht vertraut sein können, wenn eine Orientierung im Hinblick auf das Erreichen von vorgegebenen Lernzielen oder ggf. eine Kontrolle der Lernfortschritte erfolgen sollen. Bei einer Kleingruppe wie hier bei dem sechsköpfigen Leistungs- bzw. Seminarkurs können auch diese Punkte in der dialogischen Form des Gesprächs erarbeitet werden, das sich durch die Fragen und Impulse des Lehrers, aber genauso durch die Fragen und Impulse der Seminarteilnehmer entwickeln kann.

Unterrichtsphasen, die ausschließlich durch die Schüler selbst angeleitet werden, entstehen automatisch, wenn das Unterrichtsgeschehen durch ein Referat oder eine Präsentation der Kollegiaten geprägt wird, wenn die Schüler selbst jeweils als Spezialisten auf verschiedenen Gebieten den Lern- und Arbeitsprozess aktiv und

konstruktiv vorantreiben oder wenn sich ein Gedankenaustausch aus den Erfahrungen und Problemstellungen der Lebenswelt der Schüler heraus entfaltet.

Voraussetzung für diese teamorientierte Arbeitsweise in Dialogform, die Diskussionen nicht nur zulässt, sondern auch initiiert, ist der gegenseitige Respekt, die Offenheit und die Bereitschaft, Meinungen, Urteile und Standpunkte anderer zu akzeptieren. Zielt das wissenschaftspropädeutische Seminar auf einen Kompetenzerwerb durch Teamarbeit, so muss fortwährend auch die Lernumgebung darauf ausgerichtet sein, eigenständiges Arbeiten und Arbeiten in der Gruppe, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit verknüpfen zu können, Mitschüler einander helfen und sich selbst helfen lassen zu können sowie ein gemeinsames Reflektieren von Schüler und Lehrer zuzulassen.

Vor allem im Hinblick auf das individuelle Seminararbeitsthema steht auch das individualisierte Arbeiten im Mittelpunkt, das einerseits durch die beratende Lehrkraft betreut wird, aber durch die Differenzierung der jeweiligen Anforderungen individuelle Lösungsprozesse, unterschiedliche Erarbeitungswege und eine Vielfalt an Methoden beispielsweise in den Bereichen der Quellenarbeit, der Text- oder Werkanalyse, der Interpretation und der praktischen Arbeit nicht nur möglich, sondern notwendig macht.

Ein wissenschaftspropädeutisches Seminar kann dann zu einem Erfahrungs- und Lebensraum werden, zu einem Begegnungsraum, in dem sich Schule und Unterricht öffnen, wenn sich Lernsituationen entwickeln können, in denen sich ausreichend Zeit, in denen sich geeignete Lernorte und – sowohl von Schüler- als auch Lehrerseite – Interesse, Neugier und Bereitschaft finden, neben Fachkompetenz auch Handlungs- und Sozialkompetenz zu erwerben, eigene Erfahrungen einzubringen und zu machen.

Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ bringt auch eine veränderte Lehr- und Lernkultur und damit neue Aspekte der **Lehrer-Schüler-Rollen** mit sich. Vorgegeben durch die Richtlinien ist im Hinblick auf das Erstellen einer schriftlichen Seminararbeit zunächst die kontinuierliche Begleitung und Beratung durch die Seminarlehrkraft, wobei es ebenso eintreten kann, dass auch die anderen Seminarteilnehmer teilweise eine beratende und eine begleitende Funktion einnehmen. Das ISB sieht in der Seminarlehrkraft eine Vielzahl an Funktionen: als „Fach- und Methodenexperte, Impulsgeber, Coach, Moderator und Mediator“ begleitet, berät und bewertet die Lehrkraft (vgl. ISB 2008, S. 51 f.), wobei diese Aufzählung ergänzt werden kann um den Beobachter im Hinblick auf die verschiedenen Kompetenzbereiche, den Ratgeber, Betreuer und Helfer bei Entscheidungen oder bei möglichen Lösungswegen, den Initiator, Gestalter bzw. Mitgestalter der Lernumgebung

und der Lernsituationen, den Organisator und Vermittler, der Kontakte zu außerschulischen Institutionen und externen Experten knüpft, und um den Partner und Mitlernenden, der in verschiedenen Unterrichtssituationen ebenso von den Erfahrungen und den Vorkenntnissen der Seminarteilnehmer und der Fachreferenten lernen kann.

Im Hinblick auf die schriftliche Seminararbeit begleitet die Lehrkraft den individuellen Arbeitsprozess, berät und beobachtet, sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler mit den spezifischen Vorgaben des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut sind, und vergewissert sich gleichzeitig, dass die Seminararbeiten zielführend und eigenständig angefertigt werden. Als ein Vorbild im Hinblick auf fachspezifische Arbeitsweisen, als ein Methodentrainer und als ein Anleiter, der Richtlinien vorgibt, an denen Kursteilnehmer sich orientieren können, die aber auch zu Diskussionen anregen können, ist die Seminarlehrkraft verantwortlich für den allgemeinen Lern- und Arbeitsprozess.

In einem wissenschaftspropädeutischen Seminar sind in gleicher Weise auch die Seminarteilnehmer stärker und aktiver in die Gestaltung der Lernsituationen eingebunden, indem sie Inhalte auswählen und Themen und Lernprozesse auch mitbestimmen können, indem sie ihr eigenes Thema als Arbeitsgrundlage selbst entwickeln, indem sie an der Planung und Gestaltung des Seminars beteiligt sind und auch die Lern- und Arbeitsprozesse der Mitschüler begleiten. In dieser Hinsicht kann sich die Schüler-Rolle hier verschieben, und der Seminarteilnehmer selbst wird auch zum Spezialisten oder Experten für ein bestimmtes Thema, zum Lehrenden und Ratgeber und zum Beurteilenden, der gemeinsam mit und in der Seminargruppe über seinen eigenen Lernprozess und die Arbeitsweise der anderen reflektiert, der sich mit seiner eigenen Selbstwahrnehmung, aber auch mit der Reflexion über die Fremdwahrnehmung auseinandersetzt. Auch im Hinblick auf die gemeinsame Absprache über Art und Bewertungskriterien von Leistungserhebungen werden alle Beteiligten zu Partnern mit dem Ziel einer gemeinsamen Qualitätsentwicklung (vgl. Winter 2002, S. 133), die die Aufmerksamkeit stärker auf die Entstehung der Leistung, auf die Prozesse selbst lenkt: „Die Bewertung der Leistung durch die Lehrer und die Selbstbewertung der Schüler können in einen produktiven Dialog gebracht werden und dadurch entwicklungsfördernd wirken“ (Winter 2002, S. 132). Aktive Gestalter der eigenen Lernprozesse werden die Schülerinnen und Schüler, indem sie ihre Lernumgebung selbst organisieren und steuern sowie ihren Lern- und Arbeitsprozess und ihre Ergebnisse selbst überprüfen und bewerten.

e) Bewertungskriterien und Möglichkeiten der Leistungserhebung

Im Hinblick auf die Leistungserhebungen und deren Bewertung kann die Seminarlehrkraft mit Genehmigung der Schulleitung individuell festlegen, in welcher Form die Leistungserhebungen im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* durchgeführt werden und welche Bewertungskriterien zugrunde gelegt werden sollen. Die *Gymnasialschulordnung* gibt lediglich vor – dies galt auch für den Modellversuch –, dass in den beiden Schulhalbjahren mindestens zwei „kleine Leistungsnachweise“ gefordert sind (vgl. Teil I Kap. 5b). Zu Beginn des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* können mit konkretem Bezug auf das jeweilige Rahmenthema und das zugeordnete Leitfach die Anzahl der Leistungserhebungen sowie vor allem auch die entsprechenden Formen festgelegt werden, wobei die Lehrkraft ihre Entscheidung den Kursteilnehmern erläutern muss. Grundsätzlich können mündliche, schriftliche und praktische Leistungen bewertet werden. Mündliche Leistungsnachweise der herkömmlichen Form sind beispielsweise Rechenschaftsablagen, Unterrichtsbeiträge und Referate, schriftliche Leistungsnachweise sind insbesondere Kurzarbeiten und Stegreifaufgaben (vgl. Teil I Kap. 5b).

Ein Aspekt des Schulversuchs war die Auseinandersetzung mit neuen seminarspezifischen Leistungsnachweisen wie beispielsweise auch die Bewertung eines Interviews im Hinblick auf die Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit oder eines Beratungsgesprächs mit der Seminarlehrkraft bzw. der entsprechenden Niederschrift eines Beratungsgesprächs, die Bewertung des individuellen Arbeitsplans, eines Exposé oder eines Glossars im Hinblick auf die Auswahl und fachlich korrekte Erläuterung relevanter Fachbegriffe, die Bewertung des Methodeneinsatzes, die Bewertung der Einhaltung von Zielvereinbarungen oder auch die Bewertung der Organisationsleistung der Seminarteilnehmer bei der Vorbereitung und Durchführung von Exkursionen oder Schulveranstaltungen. Mit dem Ziel, das Seminar als gemeinsam gestalteten und gemeinsam erlebten Erfahrungsraum zu konzipieren und die Eigenverantwortlichkeit der Schüler zu fördern, wurde bei dem Modellversuch „Musik und Literatur“ nach einer ersten Einführungsphase in das Rahmenthema und einem ersten Austausch über allgemeine Inhalte und Ziele dieser neuen Unterrichtsform gemeinsam mit den Seminarteilnehmern überlegt und beschlossen, welche Formen der Leistungserhebungen in die beiden Halbjahresleistungen einfließen sollten, um auch die verschiedenen Kompetenzbereiche der Seminarteilnehmer berücksichtigen zu können:

als mündliche Leistungsnachweise sollten dies Unterrichtsbeiträge (neben den mündlichen Beiträgen innerhalb des gemeinsamen Seminarunterrichts auch Beiträge mit Recherche-Ergebnissen, Zwischenergebnissen, Exzerpt-Zusammenfassungen), Kurzreferate (auch als Zusammenfassung des aktuellen Arbeits- bzw. Ergebnisstands) und Präsentationen (als Zwischenpräsentation innerhalb des Methodentrainings) sein; als schriftliche Leistungsnachweise sollten individuelle Arbeitspläne, Gliederungsentwürfe oder kurze Exposés bewertet werden, während von weiteren schriftlichen Nachweisen wie Stegreifaufgaben oder Protokollen über Beratungsgespräche vollständig Abstand genommen werden sollte. Auch praktische Leistungen sollten jederzeit in die Halbjahresleistungen einbezogen werden; zu Beginn des Seminars blieb zunächst noch offen, welche Formen des praktischen Musizierens direkt in den Seminarverlauf eingebunden werden können bzw. welche Arbeitsthemen das Planen und Durchführen einer Veranstaltung mit einem entsprechenden Methodeneinsatz einbeziehen können.

Zu den *Unterrichtsbeiträgen* gehört einerseits die aktive und konstruktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, am Unterrichtsgespräch und an Diskussionen innerhalb des Seminarunterrichts beispielsweise durch fundierte Fachkenntnisse, durch eigenes kritisches Stellungbeziehen, durch unterstützende, ergänzende oder weiterführende Denkanstöße und durch reflektiertes Fragestellen, andererseits auch das Einbringen der Ergebnisse einer selbständigen Recherche oder die kurze Zusammenfassung entsprechender Sekundärliteratur mithilfe eines vorbereiteten Exzerpts. Kriterien der Bewertung, die innerhalb des Seminarverlaufs transparent dargelegt, vorbereitet und für jeden Kursteilnehmer nachvollziehbar sein sollen, beziehen sich auch auf die bibliographisch korrekten Angaben, auf die Konzentration auf zentrale Thesen des Primärtextes und auf deren folgerichtige und formal korrekte Zusammenfassung.

Als *Kurzreferat* kann jeweils der Stand des individuellen Arbeitsprozesses vorgestellt werden mit einem Überblick über die grundlegende Fragestellung, die Planung der Arbeitsschritte und die notwendigen Hilfsmittel sowie mit der Darstellung der Quellenlage und dem Vorstellen der entsprechenden Fachliteratur. Als Bewertungskriterien können neben der Themenerfassung, dem schlüssigen Aufbau, der fachlichen Richtigkeit und der Aussagekraft der Vortragsweise auch die Realisierbarkeit der Arbeitsschritte, die Auswahl, Relevanz und Aktualität der Sekundär- und ggf. Primärliteratur sowie das Einhalten bibliographischer Standards zugrunde gelegt werden.

Während der durch einen externen Experten angeleiteten Trainingsphase im Hinblick auf das Dokumentieren und Präsentieren sollte von jedem Teilnehmer jeweils eine **Präsentation** vorgestellt werden, die sich inhaltlich nur grob am Rahmenthema orientieren sollte und insbesondere bestimmte Aufgaben zu verschiedenen Präsentationstechniken erfüllen sollte. Bei der Bewertung sollten insbesondere das Erfüllen der speziellen Aufgabenstellung dieser Zwischenpräsentation mit der gezielten Demonstration verschiedener Präsentationsinhalte, die Struktur und Anschaulichkeit sowie die Aussagekraft und Klarheit der Darstellung, die Vortragsart und das Auftreten berücksichtigt werden

In Bezug auf **schriftliche Leistungsnachweise** sollten innerhalb des Seminarverlaufs von jedem Teilnehmer ein Arbeitsplan, der im Hinblick auf die Reflexionsfähigkeit, auf das Erkennen der Notwendigkeit von Arbeitsschritten und deren Realisierbarkeit sowie auf das Zeitmanagement bewertet werden kann, ein Gliederungsentwurf, der im Hinblick auf Themenerfassung und Schwerpunktsetzung schlüssig aufgebaut sowie aussagekräftig und formal korrekt formuliert werden soll, sowie ein kurzes Exposé mit der zentralen Frage- bzw. Problemstellung, der Zielsetzung und den entsprechenden Untersuchungsaspekten bzw. -methoden und der Darstellung der Quellenlage angefertigt werden, wobei die Form dieser Leistungsbewertung zu Seminarbeginn noch offengehalten wurde.

Verschiedene **praktische Leistungen** – sei es das solistische oder das gemeinsame Singen und Musizieren, das Erarbeiten eines Musikwerks und das Anleiten der Probenarbeit innerhalb des Seminars oder die Vorbereitung, Planung und Gestaltung eines Schulkonzerts – können im Hinblick auf Selbstkompetenz, Kommunikations- und Teamfähigkeit, auf die Effizienz und Zielstrebigkeit oder auf die Flexibilität bewertet werden und in die Halbjahresleistung einfließen; da ein Kollegiat innerhalb seiner Seminararbeit eine praktische Erarbeitung plante, die schließlich in einen gemeinsamen Programmpunkt des Kammerkonzerts mündete, ergab sich für das Gesamtseminar eine gezielte praxisorientierte Arbeitsphase. Auch die Planung und praktische Durchführung einer Unterrichtsstunde in der fünften Jahrgangsstufe, die eine Seminarteilnehmerin im Rahmen ihrer Seminararbeit eigenständig entworfen hat, konnte als praktische Leistung einbezogen werden.

Im Rahmen des Modellversuchs hat die **Seminararbeit** die Facharbeit ersetzt; im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* über drei Halbjahre bildet die Seminararbeit in Verbindung mit der Abschlusspräsentation dann die Leistungserhebung im

Ausbildungsabschnitt 12/1, die als eigenständige Leistung im Abiturzeugnis ausgewiesen wird, wobei die Noten für die schriftliche Seminararbeit und für die Abschlusspräsentation im Verhältnis 3:1 gewertet werden.

In Anlehnung an die Facharbeit kristallisieren sich auch im Hinblick auf die durch die Lehrkraft gezielter begleitete und betreute Seminararbeit verschiedene Bewertungskriterien heraus, die zu Seminarbeginn festgelegt werden müssen und mit denen die jeweiligen Seminarteilnehmer auch vertraut gemacht werden müssen. Transparenz in Bezug auf Bewertungskriterien setzt Offenheit, Klarheit und Verlässlichkeit voraus und kann innerhalb eines Seminars nur im gemeinsamen Austausch von Lehrkraft und Kursteilnehmern erreicht werden. Die Bewertungskriterien für die Seminararbeit¹⁴ beziehen sich grundsätzlich auf die drei Bereiche Inhalt, Darstellung und Aufbau sowie Formalia. Diese Bereiche können unterschiedlich gewichtet werden, wobei die schriftliche Seminararbeit grundsätzlich mit einer Gesamtnote für das Einhalten der formalen, inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkte einer wissenschaftlichen Arbeit bewertet wird. Im gemeinsamen Benennen und Abwägen der verschiedenen Kriterien innerhalb des Seminarkurses wurden folgende Aspekte für die Beurteilung des Inhalts festgehalten, die auch gezielt im Seminarunterricht erarbeitet werden sollten: Erfassung des individuellen Themas, selbständige Ausarbeitung zentraler Thesen, Auseinandersetzung mit relevanter Literatur und angemessener Umgang beim Einbeziehen von Sekundärliteratur, Eigenständigkeit bei der Entwicklung eines strukturierten Argumentationszusammenhangs und eines Standpunkts sowie Fachkompetenz in der Anwendung von Fachterminologie und fachspezifischen Methoden. Im Hinblick auf die Bewertung der Darstellung sollten Struktur und Formulierung der Gliederung, Folgerichtigkeit des Gedankengangs, Gestaltung des Textteils und Veranschaulichung durch Noten- und Bildmaterial im Mittelpunkt stehen, während sich der Bereich Formalia auf die äußere Form, die Verständlichkeit und Korrektheit in der Sprache und in den Zitiernormen, auf die Gestaltung des Inhaltsverzeichnisses, des Literatur- und Medienverzeichnisses und des Anhangs bezieht.

¹⁴ Hinweise zu den Bewertungskriterien für die Seminararbeit, die sich auf die Erfahrungen des Schulversuchs stützen, finden sich inzwischen in dem *Leitfaden* bzw. in dem *Merkblatt zur Seminararbeit* des ISB (vgl. ISB 2008, S. 22 f.; vgl. Anhang 18); ebenso wurden im Anschluss an den Schulversuch auch Beispiele für einen Bewertungsbogen zur Seminararbeit entworfen (vgl. ISB 2008, S. 24 und S. 85).

Neben den Kriterien Inhalt, Aufbau, Fachbezug und Form, nach denen bisher auch die Facharbeiten in der 13. Jahrgangsstufe bewertet wurden, können bei der Bewertung dieser neuen Form der Seminararbeit, die sich direkt aus der Seminarpraxis entwickelt, auch Aspekte wie das eigenständige Entwickeln und Erarbeiten eines individuellen Themas, innovative Ansätze und die sinnvolle Anwendung geeigneter Arbeitsmethoden und Verfahrensweisen einbezogen werden. Bei der Themenfindung sollten Seminarlehrkraft und Seminarteilnehmer gemeinsam darauf achten, dass die Themenstellung klar eingegrenzt ist und zugleich eine wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise fordert und fördert.

Im Hinblick auf die Erarbeitung und Bewertung der *Abschlusspräsentation* wurden gemeinsam verschiedene Kriterien¹⁵ festgehalten, die auch im Seminkurs gezielt trainiert werden sollten. Der Bereich Inhalt und Aufbau bezieht neben der fachlichen Kompetenz auch die Strukturierung und Entwicklung der Argumentation sowie die Prägnanz des Vortrags ein, der Bereich Darbietung und Sprache Aspekte wie Anschaulichkeit, Auftreten und rhetorische Gestaltung und der Bereich Hilfsmittel die adressatengerechte Nutzung von Visualisierungsmöglichkeiten oder Hörbeispielen, also die Auswahl, die Vorbereitung und der Einsatz verschiedener Medien. Auch diese drei Teilbereiche können unterschiedlich gewichtet werden, wobei bei der abschließenden Gesamtbewertung der Präsentation ebenso Kriterien wie Originalität und Eigenständigkeit der Seminarteilnehmer berücksichtigt werden können.

Die Abschlusspräsentationen können innerhalb des Seminkurses gehalten werden, wobei sich die Teilnehmer des Seminars „Musik und Literatur“ für ein erweitertes Publikum entschieden und beispielsweise die Einladung anderer Leistungskurse und deren Leiter oder der zukünftigen Kollegiaten aus der 11. Jahrgangsstufe bzw. einen öffentlichen Rahmen wie beispielsweise einen „Seminarabend“, einen „Literaturabend“ oder ein „Gesprächskonzert“ anregen, zu welchen neben den Mitschülern, verschiedenen Lehrkräften und Vertretern der Schulleitung auch Eltern und ein interessiertes Publikum eingeladen werden könnten.

¹⁵ Hinweise zu den Bewertungskriterien für die Abschlusspräsentation, die sich auf die Erfahrungen des Schulversuchs stützen, finden sich inzwischen in dem *Leitfaden* des ISB (vgl. ISB 2008, S. 25); ebenso wurde im Anschluss an den Schulversuch auch ein Beispiel für einen Bewertungs- und Beobachtungsbogen zu einer Präsentation entworfen (vgl. ISB 2008, S. 26 und S. 88 f.).

f) Beschreibung des Seminarverlaufs: Einführung, Themenfindung, Informationsbeschaffung, Informationsauswertung, Auseinandersetzung mit den Einzelaspekten, Dokumentieren, Präsentieren, Reflexion

Im Folgenden wird der Verlauf des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* „Musik und Literatur“ beschrieben, und zwar in einer überblickartigen Zusammenschau, die nicht den Ablauf der einzelnen, über ein gesamtes Schuljahr verteilten Unterrichtstermine wiedergibt, sondern jeweils die zentralen Phasen des Seminarverlaufs zusammenfassend darstellt: die **Einführung** in das Modellseminar, insbesondere in das Rahmenthema „Musik und Literatur“ und in die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens, die individuelle **Themenfindung**, die Trainings- und Übungsphasen zur **Informationsbeschaffung** und zur **Informationsauswertung**, die **Auseinandersetzung mit den Einzelaspekten**, die den gesamten Seminarverlauf begleitet, die spezifischen Schulungs- und Trainingsphasen zum **Dokumentieren** und zum **Präsentieren**, die teilweise durch einen externen Experten angeleitet wurden, sowie die gemeinsame **Reflexion**, die nicht nur zum Abschluss des Modellseminars, sondern auch in jeder Einzelphase stattfand.

Da das Modellseminar „Musik und Literatur“ mit den sechs Kollegiaten des Leistungskurses Musik in Ergänzung zu dem fünfstündigen Kursunterricht durchgeführt wurde, ist es schwierig, genau zu trennen, in welchen Unterrichtssituationen ausschließlich „wissenschaftspropädeutisches Lernen und Arbeiten“ im Sinne des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* stattfand. Grundsätzlich war es mir im Verlauf des gesamten Schuljahrs wichtig, möglichst vielfältige Lernsituationen anzubieten, in denen die auf das Abitur vorbereitende Vermittlung der vorgegebenen Lehrplaninhalte stets bereichert werden konnte um die Aspekte des gemeinsamen Musikerlebens und Musikverstehens, des gemeinsamen Nachdenkens über Musik und Musizieren, des gemeinsamen Erarbeitens fachspezifischer Techniken und allgemeiner Methoden wissenschaftlicher Arbeitsweisen, der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz und des „Lernens fürs Leben“. Der Rahmen dieses Schulversuchs bot durch die zeitliche, räumliche und inhaltliche Öffnung eine Möglichkeit, den Informations- und Gedankenaustausch des Leistungskurses zu vertiefen, zu differenzieren, zu intensivieren, zu erweitern – insbesondere im Hinblick auf das selbständig forschende wissenschaftliche Lernen und Arbeiten. In dieser Hinsicht soll das Augenmerk der folgenden Zusammenfassung auf einzelne Phasen des Seminarverlaufs gerichtet sein,

die durch die Vorgaben des Schulversuchs im Mittelpunkt stehen sollten und sich auch allgemein auf die Gestaltung wissenschaftspropädeutischer Seminare übertragen lassen.

Die erste Phase der **Einführung** in das Seminar „Musik und Literatur“ war ein thematischer und ein organisatorischer Einstieg zugleich. In mehreren Schritten erfolgte eine Annäherung sowohl an das Rahmenthema mit all seinen inhaltlichen Facetten als auch an die verschiedenen Aspekte und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, die dieses *Wissenschaftspropädeutische Seminar* vermitteln und vertiefen soll.

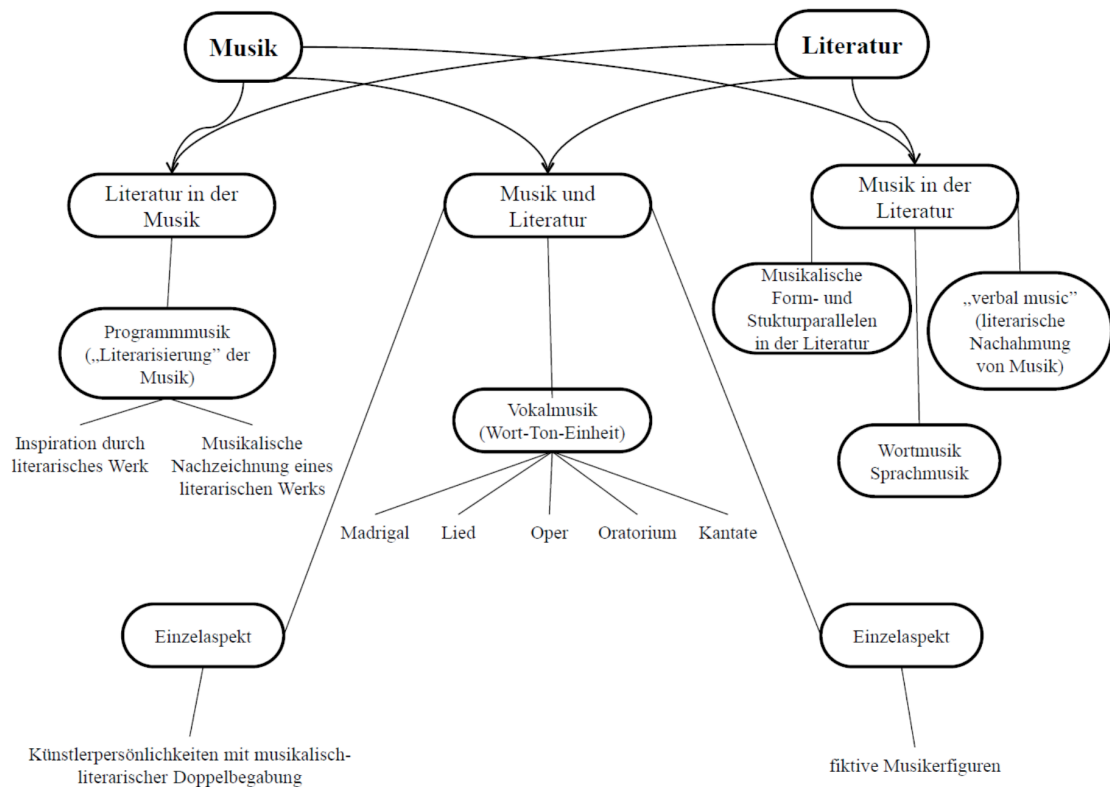
Die Einführung in das Rahmenthema begann mit einer Ideensammlung zu dem Seminartitel „Musik und Literatur“. Im Unterrichtsgespräch wurden in einem ersten Brainstorming verschiedene Aspekte beleuchtet, die sich auf die Verknüpfung von Musik und Literatur beziehen. Diese bewusst ungeordnete assoziative Ideensammlung eröffnete einen freien Einstieg in die vielen verschiedenen Anknüpfungspunkte des Rahmenthemas; die Teilnehmer konnten eine Fragehaltung, eigene Erfahrungen und Vorkenntnisse einbringen und im gemeinsamen Austausch die zentralen Fragestellungen erarbeiten, die eine Orientierung für den Gesamtverlauf des Seminars gaben. Die im freien Assoziieren entwickelten Ideen wurden im Gespräch grob geordnet und strukturiert.

Ein geordneter Überblick im Sinne einer Mind Map, einer „Gedankenlandkarte“, auf der die Ideen in einer hierarchischen Struktur mit den zentralen Begriffen in der Mitte, den Oberbegriffen an den Hauptästen und den Unterbegriffen und Beispielen an den Nebenästen geordnet, verknüpft und visualisiert werden, wurde erst im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit einem zentralen Sachtext entwickelt. Das Textstudium sollte dazu dienen, das gesamte Thema eingrenzen, die Einzelaspekte strukturieren und vorläufig gliedern zu können. In diesem Zusammenhang wurde eine Skizze entworfen, die SCHERS Gedankengang strukturiert und visualisiert, indem sie über- bzw. untergeordnete Aspekte abbildet und optisch vernetzt (vgl. u.).

Mit der Auseinandersetzung mit Fachliteratur wie hier zum Beispiel mit dem grundlegenden 1984 von STEVEN PAUL SCHER herausgegebenen Handbuch *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebiets* (Scher 1984) wurde der thematisch-inhaltliche Einstieg mit einer Einführung in eine wissenschaftliche Arbeitsweise verknüpft. Unter Anleitung der Lehrkraft konnte hier der Arbeitsschritt Informationsauswertung, der im weiteren Seminarverlauf auch in den selbständigen Arbeitsphasen immer wieder eine entscheidende Rolle spielte,

exemplarisch mit allen Kursteilnehmern durchgeführt werden mit dem Augenmerk auf Lesestrategie, Textverständnis, Erstellen einer Kurzzusammenfassung, einer Skizze mit einem thematischer Überblick und somit einer Verfeinerung der ersten gemeinsam entwickelten Mind Map. Beim eigenen Hinterfragen, wie die einzelnen Seminarteilnehmer vorgehen, um den Textinhalt besser verstehen und behalten zu können, hielten die Seminarteilnehmer, von denen sich einige auch erstmals konkrete Gedanken über ihre Arbeitsweise machten, in unterschiedlicher Reihenfolge und Gewichtung die Schritte Überfliegen, Gesamtüberblick, absatzweises Lesen, Zusammenfassung und Gesamturteil fest. Der Lehrerhinweis auf Lesestrategien wie z. B. die von FRANCIS ROBINSON entwickelte „SQ3R-Methode“ oder die von E. L. THOMAS und H. A. ROBINSON entwickelte „PQ4R-Lese-Methode“ (vgl. Teil I Kap. 4b) und die Aufgabenstellung, einen Fachtext mithilfe einer der beiden Methoden gezielt „strategisch“ zu lesen und sich dann über die jeweiligen Erfahrungen auszutauschen, sensibilisierte die Schülerinnen und Schüler, über ihre eigene „Leseweise“ nachzudenken, sich über ihr eigene Arbeitsweise bewusstzuwerden, diese mit der Herangehensweise der anderen zu vergleichen, und vermittelte einen Impuls, einen Arbeitsschritt auch in einer anderen Weise auszuprobieren. Ziel dieses exemplarischen Einblicks war hier weniger das Übernehmen einer der verbreiteten Lesestrategien, sondern das Wachrütteln, über sein eigenes Arbeitsverhalten nachzudenken, jeweils den für sich persönlich am besten geeigneten Weg zu gehen, aber dabei stets offen zu sein und zu bleiben für die Ideen der anderen.

In Anlehnung an SCHERS Einleitungs-Ausschnitt (Scher 1984, S. 9-13), in dem er einen ersten Überblick sowie erste Definitionen bietet, Teilbereiche umreißt und auch bereits auf weiterführende Literatur verweist, konnte die Seminargruppe für ihr eigenes Verständnis der Wechselbeziehung „Musik und Literatur“ Klarheit gewinnen und auf der Grundlage von SCHERS thematischer Strukturierung ihren ersten Ansatz differenzieren, anhand von SCHERS angeführten und auch durch die Lehrkraft ergänzten Beispiele veranschaulichen und damit gleichzeitig die zentralen Themenstellungen für Seminararbeiten, aus denen sich wiederum die individuellen Seminararbeitsthemen kristallisieren können. Gemeinsam entwickelte das Seminar folgende Skizze:



Basierend auf dieser Skizze, die in Bezug auf SCHERS Überblick entworfen wurde, auf den eigenen Kenntnissen und Erfahrungen, die die Kursteilnehmer bereits selbst im Hinblick auf das Zusammenwirken von Musik und Literatur erworben hatten, und auf den Fragestellungen, die sich den einzelnen Schülerinnen und Schülern während dieser thematischen Einstiegsphase immer stärker aufdrängten, konnte gemeinsam ein Fragenkatalog festgehalten werden, an dem sich die thematische Gestaltung des Seminarverlaufs orientieren konnte, der verschiedene Aspekte für die individuelle Themenfindung eröffnete und der den Seminarkurs neugierig darauf machte, sich intensiver mit dem Zusammenwirken bzw. dem Wechselspiel von Musik und Literatur an ausgewählten Beispielen auseinanderzusetzen:

Unter dem Aspekt *Musik und Literatur* sollten verschiedene Werke aus dem Bereich der Vokalmusik untersucht werden in Hinblick auf die Einheit von Wort und Ton und darauf, wie der Komponist konkret mit der Textvorlage umgeht, ob er jede einzelne Textzeile oder eher eine Stimmung musikalisch umgesetzt, wie er den vorgegebenen Text „interpretiert“, was den Komponisten zu seiner Vertonung bewegt hat, ob es verschiedene Vertonungen einer literarischen Vorlage gibt und wie diese jeweils auf

den Einzelnen wirken; ob sich die Wirkung, die Bedeutung eines Gedichts durch seine Vertonung ändert, ob sogar unterschiedliche Interpretationen bzw. Einspielungen desselben Stückes ganz unterschiedliche Wirkungen auf die einzelnen Seminarteilnehmer haben können. Als Komponisten wurden von den Kollegiaten FRANZ SCHUBERT und ROBERT SCHUMANN genannt. Ein weiterer Aspekt, den ich selbst im Hinblick auf den Leistungskursthemebereich der musikalischen Rhetorik in der barocken Figuren- bzw. Affektenlehre ins Spiel brachte, war die Verknüpfung von *Musik und Rhetorik*. Neu für die Kollegiaten war die Idee, ausgewählte Musikwerke im Hinblick auf einzelne rhetorische Figuren oder musikalische Affektdarstellungen zu untersuchen und zu überprüfen, wie musikalisch-rhetorische Figuren tatsächlich für den Zuhörer nachvollziehbar ein einzelnes Wort bildhaft darstellen oder eine bestimmte Stimmung hervorrufen können, ob sich tatsächlich sprachliche Elemente wie Satzgliederung oder Satzzeichen musikalisch gestalten lassen und wie sich ein Instrumentalstück anhört, das sich als „Klang-Rede“ am Aufbau einer nach antiken Rhetorik-Regeln gestalteten Gerichtsrede orientiert, und ob man dies überhaupt in der Komposition nachvollziehen kann.

Unter dem Aspekt *Literatur in der Musik* sollte ein größeres Werk der Programmmusik daraufhin untersucht werden, in welcher Weise der Komponist der literarischen Vorlage folgt, ob es bestimmte Motive gibt, was genau ihn zu seiner Komposition inspiriert hat, welche Ideen die Seminarteilnehmer selbst für eine musikalische Umsetzung haben, ob man überprüfen kann, ob sich der Höreindruck unterscheidet, wenn man die literarische Vorlage kennt oder wenn man unvoreingenommen ist.

Weniger vertraut waren die Kollegiaten mit dem Aspekt *Musik in der Literatur*. Nur ein Schüler erinnerte sich konkret an Beispiele aus dem Deutschunterricht im Sinne einer „Wortmusik“, und dessen Idee, mit verschiedenen Sprachkompositionen, Nonsenslyrik und Lautgedichten selbst im Kurs zu experimentieren, stieß auf Begeisterung. So könnte man ggf. selbst eine Antwort darauf finden, ob es sich hier um Musik oder Literatur handelt, welche Parameter eigentlich sowohl Sprache als auch Musik charakterisieren, weshalb es überhaupt zu solchen „Sprachkompositionen“ kam, wie man sie gestalten kann und wie ein Publikum auf moderne „Sprachmusik“ reagieren würde. Interessant für die Kollegiaten waren die Hinweise zu Beispielen aus der Literatur, die sich tatsächlich an musikalischen Formen und Strukturen wie beispielsweise Sonate, Rondo oder Fuge orientieren, und insbesondere die Frage, woher man um diese direkten Bezüge weiß, wie man diese erkennen könne und ob es tatsächlich eine Bedeutung für

den Inhalt habe, wenn dieser auf einer musikalischen Struktur beruhe. Die Beispiele von THOMAS MANN (vgl. Teil II Kap. 1c) waren den Kollegiaten nicht bekannt. Im Bereich der „verbal music“ kannten die Kollegiaten einige Beispiele aus der Belletristik, und hier erschien es dem Kurs interessant, genauer zu untersuchen, welche Elemente aus dem Bereich der Musik in die Fiktion eingehen und auf welche Art ein Musikwerk, eine Konzertaufführung, ein Musiker und sein Schaffensprozess beschrieben werden und welche Wirkung dadurch beim Lesen hervorgerufen wird.

Im Bezug auf die verschiedenen *Einzelaspekte*, die sich mit der Wechselbeziehung zwischen Musik und Literatur auseinandersetzen, verwies ich exemplarisch auf den Schriftsteller, Komponisten, Musikkritiker, Kapellmeister, Maler und Juristen E. T. A. HOFFMANN, mit dem wir uns im Zusammenhang mit der Musikauffassung des 19. Jahrhunderts im Leistungskurs auseinandersetzen würden. Als eine weitere Künstlerpersönlichkeit, die die verschiedenen Kunstbereiche in ihrem eigenen Werk vereint, benannten die Kollegiaten RICHARD WAGNER; in diesem Zusammenhang sollte genauer untersucht werden, wie diese Doppel- bzw. Mehrfachbegabungen selbst literarisches und musikalisches Arbeiten verknüpfen und inwiefern sich ggf. in den fiktiven Figuren Bezüge zu den Künstlern selbst wieder finden lassen.

Darüber hinaus überlegten die Seminarteilnehmer, ob sich das Rahmenthema „Musik und Literatur“ auch auf Verfilmungen ausdehnen lasse, ob es beispielsweise aktuelle Verfilmungen von literarischen Werken gibt, in denen Musik eine Rolle spielt, und ob beispielsweise auch durch die Filmmusik eine Literaturverfilmung eine neue Deutung, eine besondere Wirkung erhalten könne. Gleichmaßen als Einstieg in unser Rahmenthema „Musik und Literatur“, als allgemeiner Ausgangspunkt, um über die Bedeutung nachzudenken, die die Musik in einer literarischen Auseinandersetzung für den Menschen, für jeden von uns haben kann, als Beispiel für eine Verfilmung über und mit Musik und als eine erste Gelegenheit, sich als Seminarkurs auch außerhalb des festen Seminartermins und außerhalb des Schulgebäudes zu treffen, verabredeten wir uns zu einem Filmnachmittag: Der französische Film *Die Kinder des Monsieur Mathieu* (Originaltitel *Les Choristes*) von CHRISTOPHE BARRATIER (2004) über und mit Musik (Filmmusik komponiert von BRUNO COULAIS), über die Kraft der Musik und den Musiker CLÉMENT MATHIEU, der als einfühlsamer Pädagoge über die Musik den Schulalltag in einem französischen Internat für schwer erziehbare Jungen 1949 verändert und deren Interesse wecken und deren Vertrauen gewinnen kann, faszinierte die fünf Seminarteilnehmer, die den Film noch nicht gesehen hatten, sowie einen

Schüler und mich zum zweiten Mal außerordentlich. Beeindruckt vom Inhalt und motiviert durch diese neue Unterrichtsform – das Seminar erhielt für diese Heimkino-Veranstaltung die Möglichkeit, sich in der Privatwohnung der Eltern eines Kursteilnehmers zu treffen –, entwickelte sich ein offenes, angeregtes und vor allem auch anregendes Gespräch weit über die Bedeutung von Musik und Literatur bzw. Kunst im Allgemeinen hinaus, über Fragen der Erziehung, der Menschlichkeit, des Miteinanderlebens und der Verantwortung für sein eigenes Leben und das der anderen.

Auch die allgemeine **Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten** sowie die Vermittlung verschiedener Arbeitstechniken, die den gesamten Seminarverlauf begleitet, setzte an bei einem individuellen Reflexionsprozess der einzelnen Seminarteilnehmer: Ausgehend von der Zielvorgabe für das *Wissenschaftspropädeutische Seminar*, dass die Teilnehmer eine schriftliche wissenschaftliche Seminararbeit sowie eine abschließende Präsentation erstellen müssen, sollte zunächst jeder für sich selbst überlegen, welche Ziele er selbst verfolgt, welche Arbeitsschritte im Einzelnen auf ihn zukommen, welche Maßnahmen, Hilfsmittel, Kenntnisse, Materialien, Untersuchungsmethoden erforderlich sein könnten, was er bereits beherrscht, wo noch Hilfe notwendig ist und wo, durch wen, wodurch die Hilfestellung gegeben werden könnte. Nach einem Austausch der Seminarteilnehmer, in dem den einzelnen die eine oder andere Herausforderung erst bewusst wurde, hielt jeder Teilnehmer jeweils seine eigenen Kriterien schriftlich fest. Das Dokumentieren der verschiedenen Aspekte dieser „Anforderungsbögen“, die ggf. mit einem vorbereiteten Fragebogen fixiert werden können, verfolgt drei Funktionen: zum einen regt es die Teilnehmer an, darüber nachzudenken, was wissenschaftliches Arbeiten voraussetzt, was es bedeutet, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben, eine entsprechende Präsentation vorzubereiten, welche Gebiete bereits vertraut sind und wo Hilfe notwendig ist; zum anderen dient es für den Seminarleiter als Signal für die Erwartungshaltung, die Wünsche und Bedürfnisse der Schüler im Hinblick auf die Seminargestaltung – bereits eine Form der Mitgestaltung des Seminars, bevor die Teilnehmer auch aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden; zum Dritten kann diese ehrliche Erstauskunft auch als Orientierungswert zur Reflexion des gesamten Seminarverlaufs dienen im Sinne einer individuellen Rückmeldung zu dem jeweils erreichten Stand oder eines Bezugspunktes für den Leiter im Hinblick auf die Planung und tatsächliche Umsetzung in der Praxis.

Indem bereits zu Seminarbeginn das Interesse, die individuellen Wünsche und die Ideen der Schüler und deren klare Stellungnahme, was sie sich selbst für ihren persönlichen Arbeitsprozess und für den Seminarverlauf erwarten, als Ausgangspunkt für das gemeinsame Gespräch und die gemeinsame Seminarplanung gewählt wurden, wurde gleichzeitig die Basis dafür geschaffen, dass auch im weiteren Seminarverlauf das eigenständige (Weiter)Entwickeln der Schüler stets mit gezielt erfragten Lehrerinformationen verknüpft und durch notwendige Lehrerhinweise begleitet werden kann.

Sowohl aus der eigenständigen Reflexion als auch aus dem gemeinsamen Austausch in Bezug auf die allgemeine und die fachspezifische Methodenkompetenz heraus konnte in dieser ersten Einführungsphase bereits mit den Seminarteilnehmern ein Plan für den weiteren Seminarverlauf entwickelt werden mit den zentralen Schritten Themenfindung, Informationsbeschaffung und -auswertung, Strukturieren und Erstellen der schriftlichen Arbeit, Vorbereitung und Gestaltung der Präsentation. Der deutlich geäußerte Wunsch, innerhalb eines „Lehrgangs“ oder eines „Kurses“ gemeinsam die Grundlagen einer mediengestützten Präsentation und einer überzeugenden Vortragsart sowie verschiedene Möglichkeiten der Dokumentation zu erarbeiten, bekräftigte die Idee, für mehrere Sitzungen einen externen Experten einzuladen. Auffällig waren auch die mehrfach geäußerte Unsicherheit sowie das Bestreben, sich gezielt mit der Struktur der Seminararbeit, mit der Formulierung der Gliederung und des Haupttextes und mit den Formalia auseinanderzusetzen. Da keiner der Seminarteilnehmer bereits in der Passauer Universitätsbibliothek gewesen war, sollten in jedem Fall mehrere gemeinsame Besuche in der Bibliothek und eine Kooperation bei der Einführung in das Recherchieren eingeplant werden. Nur ein Aspekt im Hinblick auf selbständig zu gestaltende Lern- und Arbeitsprozesse wurde von den Schülern nicht – bzw. zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht – aufgegriffen, sondern von mir selbst thematisiert: die Zeitplanung. Während des Schulversuchs gab es für das Modell-Seminar einen vorgeschriebenen Zeitplan, der für alle Beteiligten einzelne Termine durch das grobe Zeitraster vorgab. Um jedoch den individuellen Arbeitsprozess strukturieren zu können, erschien es mir dennoch sinnvoll und hilfreich, auch innerhalb des Seminarkurses gezielt eine Methode aus dem Zeitmanagement vorzustellen und während des Seminarverlaufs auch ansatzweise auszuprobieren. Dabei geht es nicht darum, dass sich alle Seminarteilnehmer strikt an Vorgaben halten müssen, sondern um eine Orientierungsmöglichkeit und um einen praxisorientierten Denkanstoß, um sich der

eigenen Zeitplanung, dem eigenen Zeitmanagement bewusst zu werden. In dieser Hinsicht können das Nachdenken und ggf. auch die Orientierung an einer Methode den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihre eigene Arbeitszeit optimal zu nutzen. Die von LOTHAR SEIWERT entwickelte ALPEN-Methode (vgl. dazu auch im Folgenden Seiwert 1991, S. 108-117) bezieht sich zwar auf die Planung eines einzelnen Arbeitstags als kleinste und damit überschaubare Einheit, lässt sich aber prinzipiell auch auf die zeitliche und organisatorische Planung eines längeren Arbeitsprozesses übertragen: In einem ersten Schritt sollen hier die zu erledigenden Aufgaben notiert werden, also jeweils die entsprechenden Aktivitäten sowie Termin und Ort. In einem zweiten Schritt soll die Länge der Tätigkeiten, also der erwartete Zeitbedarf grob geschätzt werden. Dabei sollte in einem nächsten Schritt darauf geachtet werden, einen zeitlichen Puffer zu reservieren und nur 60 Prozent der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit zu verplanen und 40 Prozent für Unerwartetes oder für spontane Pausen- und Regenerationsphasen einzukalkulieren. In einem vierten Schritt gilt es, Entscheidungen zu treffen und notwendige Prioritäten zu setzen und ggf. auch einzelne Ideen und Vorhaben zu verwerfen, wenn sie sich zeitlich oder organisatorisch nicht umsetzen lassen. Mit dem fünften und letzten Schritt, der Nachkontrolle, sollte die gesamte Tagesplanung überprüft und ggf. auch auf die Leistungskurve innerhalb des natürlichen Tagesrhythmus abgestimmt werden, wobei Unerledigtes schließlich auf einen anderen Tag übertragen werden muss. An dieser Zeitmanagement-Methode können sich die Seminarteilnehmer bei ihrer eigenen Planung eines realisierbaren Arbeitstages orientieren, aber auch bei der längerfristigen Grobplanung ihres Arbeitsprozesses im Hinblick auf das Erstellen einer schriftlichen Seminararbeit und auf das Vorbereiten der abschließenden Präsentation. Ebenso gibt das Raster dieser ALPEN-Methode auch Kriterien vor, anhand derer sowohl die Seminarteilnehmer selbst als auch der Seminarleiter oder die Mitschüler jeweils die Zeitplanung, die Realisierbarkeit und das Umsetzen der einzelnen Arbeitsschritte überprüfen und ggf. auch bewerten können. Der Aspekt Zeitmanagement bzw. Arbeitsorganisation spielt insbesondere in der Einführungs- und Planungsphase des Seminars eine große Rolle; er sollte aber während des Seminarverlaufs innerhalb der Unterrichtsgespräche oder in den Beratungsgesprächen immer wieder aufgegriffen werden und ist – bis zum letzten Nachgespräch über die letzte Präsentation oder über das gesamte Seminar „Musik und Literatur“ – grundsätzlich ein fester Bestandteil dieser Unterrichtsform sowie Inhalt und Ziel zugleich. Unabhängig von allen sinnvollen und leicht nachvollziehbaren Tipps ist

es jedoch für Schüler wichtig, jeweils einen eigenen Stil zu finden und der eigenen Arbeitsleistung zu vertrauen, solange man sich im festgesetzten Rahmen bewegt.

Interessant war in diesem Zusammenhang das gemeinsame Nachdenken über die Anforderungen des „wissenschaftlichen Arbeitens“ und darüber, was es in der Schulpraxis bedeutet, selbständig eine Arbeit zu verfassen, die auf einer eigenständigen Leistung basiert, die die Ergebnisse begründet darstellt durch den Bezug auf die Erkenntnisse anderer und auf die eigenen Arbeitsgrundlagen und sich dabei an vorgegebenen Formalia orientiert. Im gegenseitigen Befragen, im eigenen Hinterfragen und im gezielten Nachfragen wurde den Kursteilnehmern klar, dass also Voraussetzung und Ziel eines wissenschaftspropädeutischen Seminars darin bestehen, immer wieder neue Fragen stellen zu können – Fragen an eine andere Person, an einen Text, an einen Sachverhalt, an einen Vorgang, an sich selbst –, um ein Ergebnis oder eine Erkenntnis verstehen, nachvollziehen, kritisch reflektieren und ggf. selbst erarbeiten zu können.

Bevor die weitere Vermittlung fachmethodischer Grundkompetenzen und allgemeiner Methoden geistes- und musikwissenschaftlichen Arbeitens wie beispielsweise die Bibliotheks- und Internetrecherche, der Einblick in das Arbeiten mit fachspezifischen Lexika und Handbüchern, das gemeinsame Erarbeiten grundlegender Literatur und damit auch der weitere Verlauf dieses einführenden Seminarunterrichts konkreter beschrieben wird, soll kurz auf den Prozess der individuellen Themenfindung eingegangen werden, der sich über mehrere Unterrichtswochen hinzog und hier knapp zusammengefasst werden soll.

Im Hinblick auf die individuelle **Themenfindung** zeigte sich bereits mit der ersten Umfrage, in der die Kursteilnehmer angeben sollten, bei welchen Arbeitsschritten sie voraussichtlich eine Hilfestellung oder nähere Informationen benötigen, dass die Seminarteilnehmer ihre individuellen Seminararbeitsthemen bzw. zunächst ihre Entscheidung für ein vorläufiges Arbeitsthema, der eine eigenständige Quellenrecherche folgt, auch tatsächlich in Eigenverantwortung finden wollten. Die individuelle Themenwahl ergab sich aus den gemeinsamen Überlegungen im Hinblick auf das Rahmenthema in der Einstiegsphase heraus und aus der Auseinandersetzung mit dem Überblick im Anschluss an die Erarbeitung des Einleitungstextes von SCHER. Bei ihrer Entscheidung für sechs unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte innerhalb des Rahmenthemas „Musik und Literatur“ orientierten sich die sechs Kursteilnehmer in erster Linie an persönlichen Interessen und Vorkenntnissen. Es zeigte sich, dass die

Themenwahl für die schriftlichen Seminararbeit jeweils auch abhängig war von der individuellen Arbeitsweise, vom individuellen Arbeitstyp im Hinblick auf die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, die Teamfähigkeit und Teambereitschaft, auf die Präferenz, eher im Austausch mit der Gruppe oder als „Einzelkämpfer“ zu arbeiten. Interessant war auch das Gespräch darüber, welche Leitfragen die einzelnen Seminarteilnehmer jeweils dazu bewegten, ein Seminararbeitsthema auszuwählen, die gleichzeitig auch zu einer ersten Präzisierung der Themenstellungen führten: Welche Fragen kann ich grundsätzlich in meinem Themengebiet stellen, welche Aspekte interessieren mich besonders, welche Aspekte hängen eng zusammen, welche lassen sich untergliedern, welche Fragen können noch weiter führen? Was steht im Mittelpunkt, welches Hauptziel verfolge ich? Was muss ich können, unternehmen, erarbeiten, welche Techniken, Methoden muss ich einsetzen? Welche zusätzlichen Hilfsmittel, Bücher, Quellen benötige ich, wo muss ich was suchen? Was muss ich wann erledigen? Was kann/muss ich in der Schule, im Seminar erarbeiten, was kann ich zu Hause erledigen, wer/welche Institution kann mir weiterhelfen?

Aufgrund der unterschiedlichen Persönlichkeiten und Vorerfahrungen der Seminarteilnehmer war die Themenvielfalt innerhalb des Seminars zu erwarten. Interessant in Bezug auf die klare Strukturierung von STEVEN PAUL SCHER war jedoch insbesondere die Tatsache, dass mit der individuellen Themenfindung während des Entscheidungsprozesses auch die drei Bereiche *Musik und Literatur*, *Literatur in der Musik*, *Musik in der Literatur* und ein *Einzelaspekt* innerhalb des Seminars thematisiert wurden.

Eine musikalisch vielseitig ausgebildete und vielfältig engagierte Kollegiatin, die sich insbesondere für das ihr bisher weniger vertraute Spezialgebiet „Musik und Rhetorik“ interessierte und es als zentrale Herausforderung empfand, sich intensiv mit der Fachliteratur zu dem klar umrissenen Themengebiet der Affektenlehre und der musikalischen Rhetorik auseinanderzusetzen, wählte nach der längeren Recherche- und Arbeitsphase mit einem ersten Zwischenbericht, der Rückmeldung der anderen Seminarteilnehmer und einer weiteren Eingrenzung des Themas nach einer Leistungskurs-Unterrichtseinheit als Seminararbeitstitel „Die Verknüpfung von Musik und Rhetorik am Beispiel Barock“.

Mit dem Arbeitstitel „*Abendlied und Mondnacht – ein Vergleich*“ entschied sich ein im Leistungskurs sehr reflektiert arbeitender Kollegiat mit Hauptfach Violine für eine

Seminararbeit aus dem Bereich *Musik und Literatur*, bei der – anknüpfend an Unterrichtsinhalte aus dem Leistungskurs – das eigenständige Analysieren des Wort-Ton-Verhältnisses unter Einbeziehung von Sekundärliteratur im Mittelpunkt stehen sollte.

Bei einer Kollegiatin, die sich bereits mit dem Eintritt in die Kollegstufe intensiv mit ihrem Berufswunsch Lehrerin bzw. ihrem Wunsch, Schulmusik und Mathematik zu studieren, auseinandersetzte und sich besonders für den Bereich der Programmmusik interessierte, reifte während der Einstiegsphase die Idee, im Rahmen ihrer Seminararbeit ein Konzept für eine Unterrichtseinheit in der Unterstufe zu entwickeln. Im Hinblick auf die Machbarkeit in einer fünften Jahrgangsstufe wählte sie – in Rücksprache mit mir und nach einem ersten Gedankenaustausch innerhalb der Seminargruppe – das Thema „*Der Zauberlehrling* – ein Unterrichtsmodell“ aus dem Bereich *Literatur in der Musik*.

Inspiriert durch eine Unterrichtseinheit im Deutschunterricht zum Dadaismus entschied sich ein Kollegiat gleich zu Beginn der Einstiegsphase in das Rahmenthema für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „Sprachmusik“. Motiviert durch Impulse aus dem Seminar weitete der Schüler seine Seminararbeit aus dem Bereich *Musik in der Literatur* mit dem Titel „*fmsbwtözäu / pggiv-..?mü* – eine Annäherung an die Thematik der Wortmusik“ auch auf den musikpraktischen Bereich aus und erarbeitete – als engagierter Schlagzeuger des Schulorchesters und Mitwirkender mehrerer Vokalensembles hier erstmals als Leiter tätig – mit und in dem Seminar ein Lautgedicht von KURT SCHWITTERS, das auch innerhalb des Kammerkonzerts gemeinsam aufgeführt wurde.

Unabhängig von dem gemeinsamen thematischen Einstieg beschloss ein äußerst selbständig arbeitender Kollegiat, der sich aktiv und konstruktiv in die Arbeitsprozesse der anderen einbrachte, aber im Hinblick auf seine eigene persönlich gefärbte Thematik sehr zurückgezogen arbeitete, seine Begeisterung für J. R. R. TOLKIEN, in dessen Werk die Musik eine entscheidende Rolle spielt, in eine Seminararbeit mit dem Titel „TOLKIEN und Musik“ münden zu lassen, um vertrauten Lesestoff unter dem Aspekt *Musik in der Literatur* für sich persönlich neu entdecken zu können.

In der Einstiegsphase aufmerksam geworden auf E. T. A. HOFFMANN als Universalkünstler im 19. Jahrhundert wählte eine Kollegiatin, die, um den Leistungskurs Musik besuchen zu können, erst zum Schuljahresbeginn nach Passau gewechselt hatte und sich im Hinblick auf Musikgeschichte oder Musiktheorie noch etwas unsicherer als die anderen Kursteilnehmer fühlte, mit diesem *Einzelaspekt* aus

dem Bereich *Musik und Literatur* bewusst ein Thema aus, in das sie sich anhand der vielfältigen Fachliteratur einlesen konnte, um dann einzelne Aspekte in ihrer Arbeit „E. T. A. HOFFMANN: Musikschriftsteller und Komponist“ zusammenfassend herauszugreifen.

Während dieser Phase der individuellen Themenfindung, die sich auch mit einer gezielten Arbeitsphase zur Vermittlung fachlicher und methodischer Grundkompetenzen, mit der Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken und mit der Erweiterung und Vertiefung des Rahmenthemas überschneidet, stellten die Kursteilnehmer eine erste Stoffsammlung zu ihrem Thema zusammen, recherchierten selbständig nach entsprechender Fachliteratur, stellten ihre Zwischenergebnisse innerhalb der Seminarsitzungen vor, diskutierten miteinander über Arbeitsmethoden und Vorgehensweisen und erstellten einen individuellen Arbeitsplan. Nach den Vorgaben des Schulversuchs legten die Seminarteilnehmer nach den Herbstferien ihre Arbeitstitel fest, fertigten bis zu den Weihnachtsferien einen Arbeitsplan an und bis zu den Osterferien eine Gliederung (vgl. u.).

Ein zentrales Anliegen, das die Seminarteilnehmer in ihrer Selbstauskunft artikulierten, waren die Vertiefung bzw. Einführung in den Bereich der gezielten **Informationsbeschaffung**. Im Hinblick auf die notwendigen Techniken und Methoden in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler häufig und teilweise auch eher unreflektiert im Internet nach Informationen suchten, eher selten ohne einen konkreten Literaturhinweis in einer Bibliothek recherchierten und das Angebot der Universitätsbibliothek in Passau noch gar nicht in Anspruch genommen hatten. Die Arbeitsphase, in der sich die Seminarteilnehmer zunächst unter Anleitung, dann mit präzisen Arbeitsaufträgen und schließlich zunehmend selbständig mit einer strukturierten Informationssuche und einer fachwissenschaftlichen Recherche beschäftigten, setzte daher bereits in der Einführungsphase ein und eröffnete den Lernprozess im Hinblick auf Fach- und Methodenkompetenz und sensibilisierte die Kollegiaten für die grundlegende Notwendigkeit, sich mit fachwissenschaftlicher Primär- und Sekundärliteratur auseinanderzusetzen, um einen Überblick über ein bestimmtes Thema erhalten, eigenes Wissen vertiefen, Ergebnisse absichern und eigene Thesen entwickeln zu können. Die sehr gut sortierte Seminarbibliothek des Fachbereichs Musik am Gymnasium Leopoldinum, die im Rahmen des Vorbereitungsdienstes in einem speziellen Seminarraum Musik von den Seminarlehrern

und den Referendaren genutzt wird, bot einen idealen Ausgangspunkt für den gemeinsamen Einstieg in das Arbeiten mit fachspezifischen Lexika, Nachschlagewerken und Handbüchern. Mit unterstützender Hilfestellung konnten sich die Kollegiaten direkt vor Ort einen Überblick über allgemeine Nachschlagewerke der Musik und musikbezogene Fachliteratur verschaffen und – bezogen auf das Rahmenthema – selbst herausfinden, in welcher Art von Fachbüchern man welche Art von Informationen in welchem Umfang findet und welche Fachliteratur sich eignet, um sich beispielsweise einen ersten Überblick und entsprechende Hinweise zu weiterführender Literatur zu verschaffen. In Gemeinschaftsarbeit wurde beispielsweise während der Seminarsitzung im Seminarraum die Idee für einen Handapparat für das Seminar „Musik und Literatur“ entwickelt, der im Laufe des Seminarverlaufs ergänzt bzw. auf die jeweiligen Themen des Leistungskurses abgestimmt werden konnte.

Einen Seminarnachmittag verbrachte der Seminarkurs gemeinsam in der Bibliothek der Universität Passau und erhielt – ausschließlich für das Seminar „Musik und Literatur“ – eine spezielle Führung durch das Gebäude mit Informationen über den systematisch geordneten verfügbaren Buchbestand, über den Aufbau des Magazinbereichs, des Freihandbereichs und des Präsenzbestands. Vor Ort konnte die wissenschaftliche Mitarbeiterin den Seminarteilnehmern die für das Fach relevanten Zeitschriften und den großzügigen Freihandbereich zeigen, sodass die Schülerinnen und Schüler auch in dieser Bibliothek einen Eindruck von der systematischen Anordnung gewinnen konnten und einen ersten Anhaltspunkt für die selbständige Bibliotheksrecherche im weiteren Seminarverlauf erhielten. Im Anschluss an kleinere Aufgaben zur Orientierung, welche Standard-Nachschlagewerke wo zu finden sind, folgte im Schulungsraum der Bibliothek neben organisatorischen Hinweisen zu den Ausleihmöglichkeiten und zur Fernleihe eine praxisnahe Einführung in die vielfältigen Möglichkeiten der OPAC-Literaturrecherche (Online Public Access Catalogue). Anhand individueller Aufgabenstellungen zum Thema „Musik und Literatur“ in Bezug auf die freie Suche sowie auf die Suchmaske, Schlag- und Stichwörter, die alle Teilnehmer über den Beamer mitverfolgen konnten, machten sich die Kollegiaten mit diesem öffentlich zugänglichen digitalen Bibliothekskatalog vertraut und wurden auf ihre eigenständige Online-Recherche vorbereitet. Abgerundet durch ein gemeinsames Kaffeetrinken konnten sich die Eindrücke setzen, und den Schülern wurde bewusst, dass sie mit dem Einbeziehen der Bibliothek als weiteren Lernort auch für andere Schulfächer oder für die private Nutzung selbst profitieren, und Schulunterricht wurde hier tatsächlich als

ein gemeinsam gestalteter Erfahrungsraum gelebt. Für weitere Bibliotheksbesuche im Verlauf des Seminars verabredeten sich die Kollegiaten zum Teil, und diejenigen, die im Bereich *Literatur in der Musik* forschten, erkundeten auch gemeinsam die Germanistik-Abteilung der Universitätsbibliothek. Im Anschluss an den gemeinsamen Bibliotheksausflug plante das Seminar zunächst einen ganzen Exkursionstag mit dem Besuch der Bayerischen Staatsbibliothek München, um einen Eindruck von der Größe einer wissenschaftlichen Universalbibliothek zu erhalten – aus Zeitgründen konnte dieser Besuch nicht mehr vom Gesamtseminar realisiert werden; einzelne Teilnehmer nutzten dann die Pfingstferien für eine Exkursion nach München.

In Bezug auf die wissenschaftlich orientierte Internetrecherche verwies ich im Seminar zunächst auf den Online-Katalog des *Bibliotheksverbundes Bayern* mit dem Internetportal Gateway Bayern (www.Gateway-Bayern.de), das inzwischen einen Zugriff auf über 20 Millionen Titelaufnahmen aus 150 Bibliotheken sowie über 49 Millionen Titel aus über 21 000 Zeitschriften und Bestellungen im lokalen Katalog, über Fernleihe oder den Zugriff auf elektronische Volltexte ermöglicht, sowie auf die speziellen Angebote für Schüler der *Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz des Bibliotheksverbunds Bayern* (vgl. <http://www.informationskompetenz.de/regionen/bayern/kontakt-fuer-schulen>).

Weitere Internet-Recherchemöglichkeiten, die über *Google* hinausgehen¹⁶, die teilweise auch von einzelnen Seminarteilnehmern bei der eigenen Informationssuche entdeckt wurden, wurden innerhalb des Seminars ausgetauscht und beurteilt, sodass auch hier jeder von den Erfahrungen des anderen profitieren konnte. Im Verlauf ihres eigenen Arbeitsprozesses erwarben und vertieften die Seminarteilnehmer, ergänzt und erweitert jeweils durch die Zwischenberichte innerhalb des Seminarkurses, zunehmend Informationskompetenz, lernten als Informationsquellen neben Primär- und Sekundärliteratur wie Fachbücher, Fachzeitschriften und Aufsätze bzw. Notenmaterial auch weitere Dokumente wie Expertengespräche, Foto-, Film- und Tonaufnahmen kennen.

¹⁶ weitere Beispiele für eine Internetrecherche sind u. a.:

google-Buchsuche, eine digitale Bibliothek (online unter: <http://books.google.de/>) zum Überprüfen von Literaturangaben jeweils mit Titel, Vorschau, Inhaltsverzeichnis, mit Hinweisen zur Verleihbarkeit in Bibliotheken und Hinweisen zum Verlag und zu Angeboten im Buchhandel; *Zeno.org*-Bibliothek (online unter: <http://www.zeno.org/Bibliothek>) im Bereich Musik mit Biographien, Autobiographien und Libretti sowie im Bereich Literatur mit Werken von mehr als 700 Autoren; *Projekt Gutenberg-DE*, eine Bibliothek mit elektronischen Versionen von Originalwerken von deutschsprachigen Autoren (online unter: <http://projekt.gutenberg.de> oder <http://gutenberg.spiegel.de>)

Bereits während der Recherchephase stellte sich innerhalb des Seminars immer wieder die Frage, auf welche Weise man sich mit den Rechercheergebnissen, der Sekundärliteratur, den Quellentexten auseinandersetzen soll, wie man mit der Informationsfülle im Hinblick auf das eigene Thema und die Gestaltung der eigenen Seminararbeit umgehen soll und kann. In einer gemeinsamen Lern- und Arbeitsphase im Hinblick auf die **Informationsauswertung** wurden zunächst als Kriterien für die Verwendung der recherchierten Sekundärliteratur in einem wissenschaftsorientierten Arbeitsprozess die Aspekte Relevanz, Gültigkeit und Verständlichkeit festgehalten und zum Teil in einzelnen Unterrichtsschritten gemeinsam erarbeitet. Grundsätzlich sollte das Bewusstsein der Kollegiaten dafür geschärft werden, dass durch die neu erworbenen Informationen jeweils die eigenen Fachkenntnisse vertieft, differenziert und erweitert werden und dazu dienen, eigene Gedankengänge, eigenständige Argumentationen entwickeln und absichern zu können. In einem ersten Schritt überprüften die Seminarteilnehmer gemeinsam anhand ihrer jeweils recherchierten Quellen kritisch, ob und inwiefern ein Ergebnis tatsächlich für die gewählte Themenstellung relevant ist und in den Arbeitsprozess integriert werden kann und ob es sich tatsächlich um eine zuverlässige Quelle handelt oder ob beispielsweise eine Information aus dem Internet zu einer weiteren Bibliothekssuche nach der Originalquelle führt. Die gemeinsam entwickelte Aufgabe, ein Buch jeweils anhand des Umschlagtextes, des Inhaltsverzeichnisses, der Einleitung, des Literaturverzeichnisses und ggf. eines Fazits aus dem Schlussteil im Hinblick auf das eigene Thema im Seminar vorzustellen, zielte darauf, dass sich die Seminarteilnehmer auch über eine größere Auswahl an Fachliteratur zügig einen Überblick verschaffen können, und war, verknüpft mit dem Training, ausgewählte Informationen für das Seminar präzise und verständlich zusammenzufassen, gleichzeitig ein Einblick in die verschiedenen Themenbereiche des Rahmenthemas „Musik und Literatur“. Interessant ist ein Fachtext für Schüler nur dann, wenn sie ihn wirklich verstehen (können), und bei dem ersten Nachschlagen in der *MGG* äußerten einige Kollegiaten offen ihre Schwierigkeiten. Aus diesem Grund wurden der ausführliche Artikel *Musik und Musiker in der Literatur* von UWE SCHWEIKERT mit seinem Überblick über fiktive Musik- und Musikertexte vom Mittelalter bis zur Gegenwart, über die konkreten und strukturellen Beziehungen zwischen Musik und Literatur sowie über die historischen Musikerromane, Musikererzählungen, Musikeranekdoten und -erinnerungen (Schweikert 1997) und der Artikel *Musik und Rhetorik* von HARTMUT KRONES mit dem Überblick über die

Entstehung und Kompositionslehre der musikalischen Rhetorik, über verschiedene musikalisch-rhetorische Figuren und die Affektenlehre (Krones 1997) in den Seminarunterricht einbezogen. Exemplarisch konnten sich die Kollegiaten im gemeinsamen Unterricht, jeweils unterstützt durch die Lehrkraft oder durch die anderen Seminarteilnehmer, konkret mit den einzelnen Schritten der Texterschließung theoretisch und praktisch auseinandersetzen: ausprobiert und diskutiert wurden verschiedene Lesestrategien, um zentrale Aussagen besser verstehen und behalten zu können (vgl. Teil I Kap. 4b), verschiedene Techniken des Exzerpierens, wobei der schriftliche Auszug sowohl wörtliche Zitate als auch sinngemäße, ggf. vereinfachte Zusammenfassungen sowie wichtige bibliographische Daten enthalten sollte und entweder handschriftlich in den eigenen Vorbereitungsunterlagen übernommen, auf Karteikarten festgehalten oder bereits in eine entsprechende Arbeitsdatei eingegeben wurde. Durch das Zusammenstellen und Vergleichen verschiedener Exzerpte konnten die Kursteilnehmer einen umfassenden Überblick gewinnen und somit auch einen eigenen Standpunkt entwickeln.

Bevor auf die weiteren Unterrichtsphasen mit der gezielten Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen, insbesondere auf das Dokumentieren und das Präsentieren konkret eingegangen wird, soll an dieser Stelle die thematische **Auseinandersetzung mit den Einzelaspekten** innerhalb des Rahmenthemas „Musik und Literatur“ in einem kurzen Überblick zusammengefasst werden. Die sechs Beispiele aus der Seminarpraxis, die jeweils in eine schriftliche Seminararbeit mündeten, werden ausführlicher im nächsten Kapitel (Teil II Kap. 3) beschrieben.

Neben den sechs ausgewählten Seminararbeitsthemen und den verschiedenen Unterrichtsphasen, die sich auf die spezifischen Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens konzentrierten, konnte sich die Seminargruppe im Verlauf des Seminars „Musik und Literatur“ mit verschiedenen Einzelaspekten auseinandersetzen, um die Wechselbeziehung zwischen den beiden Kunstbereichen an einzelnen Werken exemplarisch zu beleuchten.

In Korrespondenz mit den Inhalten des Leistungskurses Musik, dessen Lehrplan sich an einem chronologischen Überblick über die abendländische Musikgeschichte orientiert, wurden innerhalb dieses langfristig konzipierten Epochenüberblicks einzelne Aspekte im Hinblick auf das Rahmenthema „Musik und Literatur“ vertieft.

Während der Auseinandersetzung mit der Musik der Renaissance untersuchte das Seminar, gelenkt durch einführende Lehrerinformationen die ausgeprägte Wort-Ton-Beziehung im italienischen Madrigal. Bei der intensiven Beschäftigung mit dem Madrigal *Ecco, morirò dunque!* aus dem *Vierten Buch der Madrigale für fünf Stimmen* (1596) von CARLO GESUALDO DA VENOSA (um 1560–1613) waren die Kollegiaten von der Vielfältigkeit der musikalischen Gestaltungsmittel, von den ausgeprägten Madrigalisten, den präzisen tonmalerischen Nachzeichnungen („imitazione della natura“) der gefühls- und bilderreichen Sprache der anspruchsvollen dichterischen Vorlagen bzw. den musikalischen Textausdeutungen der wechselnden Gefühlsgehalte („imitar le parole“), fasziniert. Das Madrigal in kunstvoller fünfstimmiger Satztechnik wurde vor und nach der Erarbeitung der musikalischen Gestaltungsmittel mehrfach gehört. Als eigenes Singerlebnis studierte das Seminar gemeinsam die Canzone *Landsknecht-Ständchen* von ORLANDO DI LASSO (um 1532–1594) aus *Libro Villanelle* (1580) und das volkstümlich-tänzerische Balletto *Amor vittorioso* von GIOVANNI GASTOLDI (um 1550–1622) aus *Balletti a 5 voci* (1591) ein, wobei jeder einzelne Seminarteilnehmer entsprechend gefordert war und sich ein treffender Eindruck von dieser vokalen Gesellschaftskunst und von der kunstvollen Textdeklamation vermittelte. Im Rahmen des Leistungskurses fand auch die Unterrichtseinheit zum Stilwandel um 1600 statt mit der Kontroverse zwischen konservativen Komponisten wie GIOVANNI MARIA ARTUSI (1540–1613) und progressiven Komponisten wie CLAUDIO MONTEVERDI (1567–1643) über die richtige Art zu komponieren – über die Frage, ob die Harmonie, also die Musik „Herrin des Wortes“ ist oder ob die Sprache nicht mehr der Musik dienen soll, sondern die Worte zur Gebieterin über die melodische Gestaltung, zur „Herrin der Harmonie“ (zit. nach Meierott/Schmitz 1981, S. 38) werden. Ein unmittelbares Eintauchen in diese Kontroverse um „prima pratica“ und „seconda pratica“ (vgl. Meierott/Schmitz 1981, S. 38), die das Seminar-Rahmenthema vertiefte und erweiterte, war anhand von Auszügen aus drei ausgewählten Quellentexten möglich, die drei Kollegiaten – entsprechend ihrer Position, die sie verkörpern sollten – überzeugend vortragen: ARTUSIS anklagende Streitschrift *Über die Unvollkommenheit der modernen Musik*, MONTEVERDIS Erwiderung im Vorwort zu seinem *V. Madrigalbuch* und die *Erläuterung des Briefes von Claudio Monteverdi im fünften Madrigalbuch* durch seinen Bruder GIULIO CESARE¹⁷.

¹⁷ Die drei Textauszüge (deutsche Übersetzung durch die Verfasser) sind abgedruckt in dem Schulbuch *Materialien zur Musikgeschichte* (Meierott/Schmitz 1981, S. 34-39).

Weitergeführt wurde diese erste Begegnung mit der musikalischen Affektgestaltung mit einer Einführung in die Entstehung einer systematischen Affektenlehre und einer Lehre von den musikalisch-rhetorischen Figuren sowie einem Überblick über die wichtigsten in Analogie zu den Redefiguren der Rhetorik standardisierten musikalisch-rhetorischen Figuren. Anhand verschiedener Beispiele aus Werken von HEINRICH SCHÜTZ (1585–1672) und JOHANN SEBASTIAN BACH (1685–1750) untersuchte das Seminar gemeinsam Figuren, die beispielsweise durch systematische Abweichungen vom regulären Tonsatz einzelne Wörter hervorheben, den Text abbilden oder dessen Bild- oder Affektgehalt darstellen. Weitergeführt und vertieft wurde dieser Einstieg im Zusammenhang mit dem Seminararbeitsthema „Musik und Rhetorik“ (vgl. Teil II Kap 3).

Überrascht waren die Schülerinnen und Schüler von der engen Verbindung zwischen Musik und Rhetorik im Hinblick auf den Vergleich eines Instrumentalstücks als „Sing-Gedicht“ (Mattheson 1999, S. 179) oder „**Klang-Rede**“ (Mattheson 1999, S. 153) mit dem Aufbau einer Rede (vgl. Mattheson 1999, S. 347-359): „Weil nun die **Instrumental-Music** nichts anders ist, als eine **Ton-Sprache** oder **Klang-Rede**, so muß sie ihre eigentliche Absicht allemahl auf eine gewisse Gemüths-Bewegung richten, welche zu erregen, der Nachdruck in den Intervallen, die gescheute Abtheilung der Sätze, die gemessene Fortschreitung u. d. g. wol in Acht genommen werden müssen“ (Mattheson, 1999, S. 153). Die zweistimmige *Invention C-Dur* (BWV 772) von JOHANN SEBASTIAN BACH wurde im Leistungskurs zunächst im Hinblick auf die polyphonen Kompositionstechniken untersucht und auch – in Ergänzung zu verschiedenen CD-Einspielungen – von zwei Kollegiaten jeweils am Klavier musiziert. Ausgehend von mehreren Paragraphen aus dem Lehrwerk *Der vollkommene Capellmeister* von dem Komponisten, Musiktheoretiker, Organisten und Dirigenten JOHANN MATTHESON (1681–1764) über die Instrumentalmusik als Klangrede¹⁸ konnten die Schüler den

¹⁸ ausgewählte Paragraphen aus *Der vollkommene Capellmeister*:

„Was nun zum ersten die Disposition betrifft, so ist sie eine **nette Anordnung aller Theile und Umstände in der Melodie**, oder in einem gantzen melodischen Wercke, fast auf die Art, wie man ein Gebäude einrichtet und abzeichnet, einen Entwurff oder Riß machet, um anzuzeigen, wo ein Saal, eine Stube, eine Kammer u. s. w. angeleget werden sollen. Unsr musicalische Disposition ist von der rhetorischen Einrichtung einer blossen Rede nur allein in dem Vorwurff, Gegenstande oder Objecto unterschieden: dannenhero hat sie eben diejenigen sechs Stücke zu beobachten, die einem Redner vorgeschrieben werden, nemlich den **Eingang, Bericht, Antrag, die Bekräftigung, Wiederlegung** und den **Schluß**. *Exordium, Narratio, Propositio, Confirmatio, Confutatio & Peroratio.*“ (Mattheson 1999, S. 348)

„Wird er aber auf eine edlere Art gerühret, und will auch | andre mit der Harmonie rühren, so muß er wahrhaftig alle Neigungen des Hertzens, durch blosse ausgesuchte Klänge und deren Zusammenfügung, ohne Worten, dergestalt auszudrucken wissen, daß der Zuhörer daraus, als ob es eine wirckliche Rede wäre, den Trieb, den Sinn, die Meinung und den Nachdruck, mit allen dazu gehörigen Ein- und

antiken Rede-Aufbau erarbeiten mit der *Dispositio* als „**nette Anordnung aller Theile und Umstände in der Melodie**, oder in einem gantzen melodischen Wercke“ und mit den sechs Teilen, die auch dem Redner vorgegeben sind, „nemlich den **Eingang, Bericht, Antrag, die Bekräftigung, Wiederlegung** und den **Schluß**. *Exordium, Narratio, Propositio, Confermato, Confutato & Perorato*“ (Mattheson 1999, S. 348). MATTHESON orientiert sich bei dieser Anordnung an dem Lehrwerk *De oratore* von MARCUS TULLIUS CICERO (106–43 v. Chr.) zur öffentlichen politischen Rede und an dem Regelwerk *Institutionis oratoriae libri XII* von FABIVS QUINTILIAN (35–96) zur Gerichtsrede (vgl. Krones 1997, Sp. 825). Aus der antiken Rhetorik übernimmt MATTHESON für die Musik nicht nur den sechsteiligen Redeaufbau, sondern auch die vier Arbeitsgänge *Inventio* (Erfindung), *Dispositio* (Einrichtung), *Elaboratio/Decoratio* (Ausarbeitung, Zierde) und *Executio/Actio* (Aufführung, Ausführung, Vortrag)¹⁹.

Nach einem Vergleich mit aktuellen Reden aus der Tagespolitik oder zu feierlichen Anlässen erhielt die Seminargruppe die Aufgabe, diese *C-Dur-Invention* als „Klang-Rede“ zu strukturieren und die einzelnen Abschnitte der *Dispositio* in Bezug auf die Aussage, die Bedeutung und die Funktion der einzelnen Inventions-Abschnitte zu beschreiben. Interessant war die Überlegung, ob dieses Wissen um die „Redeabsicht“ das eigene Hören oder Musizieren beeinflusst. Einzelne Seminarmitglieder beschrieben das verstärkte Achten auf die jeweils die Abschnitte charakterisierende Satztechnik als Reaktion.

Im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit im Leistungskurs zur Musik der Vorklassik bot sich ein Exkurs zu den Vortragslehren *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (Bach 1994) von CARL PHILIPP EMANUEL BACH (1714–1788), *Versuch einer gründlichen Violinschule* (Mozart 2002) von LEOPOLD MOZART (1719–1787) oder *Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen* (Quantz 2000) von JOHANN JOACHIM QUANTZ (1697–1773) an, die im Kurs kurz vorgestellt wurden. Als Beispiel für einen zentralen Quellentext zur ästhetischen Musikanschauung im 18.

Abschnitten, völlig begreifen und deutlich verstehen möge. Alsdenn ist es eine Lust! dazu gehöret viel mehr Kunst und eine stärckere Einbildungs-Krafft, wenss einer ohne Worte, als mit derselben Hülffe, zu Wege bringen soll.“ (Mattheson 1999, S. 312)

¹⁹ „Mancher meineth, wenn er etwa ein wenig Vorrath an Erfindungen hat, so sey es mit seiner Composition schon gut bestellt. Es ist aber weit gefehlet, und mit der Erfindung allein nicht ausgerichtet; wiewol sie sicherlich fast die Helffte der Sache begreiffet: denn von der Erfindung muß der Anfang gemacht werden. Und wer wol anfängt, hat halb vollendet. Allein es heißt auch wiederum: Ende gut, alles gut. Dazu gehören **Einrichtung, Ausarbeitung** und **Zierde**, die sonst mit ihren oratorischen Kunstnahmen heissen: *Dispositio, Elaboratio & Decoratio*“ (Mattheson 1999, S. 347 f.)

Jahrhundert lernten die Seminarteilnehmer Auszüge aus dem *Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen* von QUANTZ kennen, der beispielsweise im ersten Paragraphen des Kapitels *Vom guten Vortrage im Singen und Spielen überhaupt* den musikalischen Vortrag mit dem Vortrag eines Redners vergleicht, da sowohl der Musiker als auch der Redner die gleiche Absicht verfolgen: „Der musikalische Vortrag kann mit dem Vortrage eines Redners verglichen werden. Ein Redner und ein Musikus haben sowohl in Ansehung der Ausarbeitung der vorzutragenden Sachen, als des Vortrages selbst, einerley Absicht zum Grunde, nämlich: sich der Herzen zu bemeistern, die Leidenschaften zu erregen oder zu stillen, und die Zuhörer bald in diesen, bald in jenen Affect zu versetzen. Es ist vor beyde ein Vortheil, wenn einer von den Pflichten des andern einige Erkenntnis hat“ (Quantz 2000, S. 100)²⁰.

Als Beispiele für die Analyse einer musikalischen Personencharakteristik und für die Affekt- und Situationsdarstellung in der Oper der Klassik wurden im Leistungskurs die Arien *Solche hergelaufne Laffen* sowie *O, wie will ich triumphieren* des *Osmin* aus dem Singspiel *Die Entführung aus dem Serail* von WOLFGANG AMADEUS MOZART (1756–1791) untersucht. Im Hinblick auf das Rahmenthema war die Beschäftigung mit zwei Briefen vom 26. September bzw. 13. Oktober 1781 von WOLFGANG AMADEUS MOZART an seinen Vater LEOPOLD interessant, in denen er über seine Arbeit an diesem Singspiel berichtet und sich insbesondere auch zum Verhältnis von Musik und Sprache äußert wie beispielsweise über den Entstehungsprozess dieser ersten *Osmin*-Arie, bei der die musikalische Gestaltung „den besten Effect machen [muss]; denn, ein Mensch der sich in einem so heftigen zorn befindet, überschreitet alle ordnung, Maas und Ziel, er kennt sich nicht – so muß sich auch die Musick nicht mehr kennen“ (zit. nach Meierott/Schmitz, S. 92). Grundsätzlich geht MOZART bei der Oper davon aus, dass „schlechterdings die Poesie der Musick gehorsame Tochter seyn“ muss und eine Oper dann gut beim Publikum ankommt, wenn „ganz die Musick herrscht – und man darüber alles vergisst“ (zit. nach Meierott/Schmitz, S. 96)²¹.

Als Einstieg in die Bedeutung und die Funktion von Musik bzw. allgemein in die Kunstauffassung des 19. Jahrhunderts setzte sich der Leistungskurs auseinander mit E. T. A. HOFFMANNs Rezension *Ludwig van Beethoven, 5. Symphonie (April/Mai 1810)*

²⁰ Der Ausschnitt *Vom guten Vortrage im Singen und Spielen überhaupt* aus dem XI. Hauptstück aus *Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen* ist abgedruckt in dem Schulbuch *Materialien zur Musikgeschichte* (Meierott/Schmitz 1981, S. 78-82).

²¹ Beide Briefe sind mit ausführlichen Anmerkungen abgedruckt in dem Schulbuch *Materialien zur Musikgeschichte* (Meierott/Schmitz 1981, S. 90-97).

(vgl. Meierott/Schmitz 1981, S. 115-121)²². Durch das gemeinsame Erstellen eines knappen Exzerpts dieses in „dichterischer Sprache“ gestalteten und romantisch konzipierten Textes (vgl. Dimter 1994, S. 421) mit einer vereinfachenden Skizze gewannen die Seminarteilnehmer einen Überblick über die Funktion der Instrumentalmusik im Hinblick auf das Wesen der Romantik, die als „romantische aller Künste“ und „jede Hülfe, jede Beymischung einer anderen Kunst verschmähend, das eigenthümliche, nur in ihr zu erkennende Wesen der Kunst rein ausspricht“ (vgl. Meierott/Schmitz 1981, S. 116), und lernten gleichzeitig eine Künstlerpersönlichkeit kennen, die nicht nur den Musiker und Dichter, sondern als Universalkünstler auch den Theaterkapellmeister, Musikkritiker, Musiktheoretiker, Librettist, Maler, Karikaturist, Übersetzer und Juristen in sich vereint. Diese erste Begegnung mit E. T. A. HOFFMANN als Universalkünstler des 19. Jahrhunderts nahm eine Seminarteilnehmerin als Ausgangspunkt für ihr Seminararbeitsthema *E. T. A. HOFFMANN – Musikschriftsteller und Komponist* (vgl. Teil II Kap 3).

Im Zusammenhang mit der intensiven Beschäftigung mit der Textausdeutung im klavierbegleiteten Sololied des 19. Jahrhunderts wurden im Leistungskurs Lieder von FRANZ SCHUBERT (1797–1828), ROBERT SCHUMANN (1810–1856), JOHANNES BRAHMS (1833–1897) und HUGO WOLF (1860–1903) gemeinsam analysiert und gehört. Dabei versuchte der Kurs, jeweils das Bestreben der Komponisten nachzuvollziehen, Wort und Ton zu einer künstlerischen Einheit verschmelzen zu lassen, indem sie den Ausdrucks- und Stimmungsgehalt eines Gedichtes musikalisch ausdeuten.

Die Auseinandersetzung mit der Sichtweise des Musikwissenschaftlers HANS HEINRICH EGGBRECHT in seiner Überlegung *Vertontes Gedicht* über das *Verstehen von Kunst durch Kunst* ermöglichte einen Einstieg in die Unterrichtseinheit zur Wort-Ton-Beziehung im klavierbegleiteten Sololied im 19. Jahrhundert und regte die Seminarteilnehmer an, über diesen doppelten Verstehensprozess, über das Verstehen von Kunst durch Kunst nachzudenken: „Beim Hörer aber, indem er sein Verstehen (und Verstehenwollen) der Musik und des Gedichts in wechselseitige Beziehung setzt, handelt es sich im Blick aufs Verstehen von Kunst durch Kunst um ein doppeltes Verstehen. Zum einen richtet sich sein Verstehen auf die im Lied sich zu verstehen

²² Die Rezension aus der *Allgemeinen Musikalischen Zeitung*, die in einer erweiterten Fassung auch unter dem Titel *Beethovens Instrumentalmusik* in E. T. A. HOFFMANN'S *Kreisleriana* erschien (vgl. Hoffmann 2003 bzw. 2006), ist leicht gekürzt abgedruckt in dem Schulbuch *Materialien zur Musikgeschichte* (Meierott/Schmitz 1981, S. 115-121) und lag den Kollegiaten zur eigenen Bearbeitung auch in Kopie vor.

gebende Beziehung zwischen Gedicht und Komponist; der Hörer vollzieht nach, wie der Komponist das Gedicht kompositorisch aufgefaßt hat, in welcher bestimmten Art und Weise hier Kunst durch Kunst verstanden wurde. Das Hören eines Liedes wird zum Verstehen eines Verstehens. Zum anderen aber gelangt der Hörer durch das Verstehen der Vertonung (d. h. durch den Nachvollzug des kompositorischen Verstehens des Gedichts) zu einem Verstehen des Gedichts selbst mit Hilfe des Komponisten“ (Eggebrecht 1979, S. 214). Im Rahmen des Seminarunterrichts setzten sich die Teilnehmer mit der *Mondnacht* von ROBERT SCHUMANN aus dessen *Liederkreis* op. 39 (1840) auseinander, dem „Inbegriff“ des romantischen Kunstlieds (vgl. Gudewill 1960, Sp. 767) und eine der 41 Vertonungen des 19. Jahrhunderts von dem 1837 entstandenen Gedicht *Mondnacht* von JOSEPH VON EICHENDORFF (1788–1857) (vgl. Teil II, Kap 3). Der Einstieg in das Rahmenthema „Musik und Literatur“, der gleichzeitig auch eine kurze Diskussion über die fließenden Grenzen zwischen den beiden Kunstformen auslöste, nahm einen Ausblick in die Weiterentwicklung musikalischer Ausdruckformen und Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts vorweg, Lehrplaninhalt der folgenden 13. Jahrgangsstufe, und bot als zentrale Reflexionsgrundlage für das Rahmenthema „Musik und Literatur“ ein Praxisbeispiel aus der eigenen Schulzeit der Seminarleiterin als aktives Mitglied der *AG Neue Musik* am Leininger-Gymnasium Grünstadt: basierend auf einzelnen kurzen Hörbeispielen aus der damals aufgenommenen CD bzw. LP mit verschiedenen „Sprachkompositionen“ wie beispielsweise einer Auswahl aus den *Lautgedichten* von KURT SCHWITTERS (1887–1948) und aus den *Lautgedichten* von JOSEF ANTON RIEDL (*1927) entwickelte sich eine Diskussion über den Bereich „Wortmusik/Sprachmusik“, die mit dem Seminararbeitsthema *„fmsbwtözäu / pggiv-..?mü – Eine Annäherung an die Thematik der Wortmusik“* fortgesetzt und vertieft werden konnte (vgl. Teil II Kap. 3).

Die Seminarphase der Vermittlung und des Erwerbs von Methoden zum **Dokumentieren** orientierte sich an den verschiedenen Aspekten der schriftlichen Leistungserhebungen und an den Wünschen der Seminarteilnehmer. Im Hinblick auf die schriftliche Seminararbeit wurde bereits bei der ersten Selbstauskunft deutlich, dass die Seminarteilnehmer zum einen Hilfestellung und genaue Hinweise zu den Beurteilungskriterien in Bezug auf die Formalia, auf den Schreibstil und auf die Argumentationsstruktur erwarteten und zum anderen sehr daran interessiert waren, ggf. durch einen externen Expertenvortrag ihre eigenen Kenntnisse in die

Dokumentationsmöglichkeiten mit Text-, Bild- und Notenbearbeitungsprogrammen zu vertiefen und zu erweitern oder auch in ausgewählte Software gezielt eingeführt zu werden, um abschließend eine eigenständige schriftliche Seminararbeit erstellen zu können. Als Zwischenergebnisse innerhalb des individuellen Arbeitsprozesses, die auch als Leistungserhebungen bewertet werden konnten, beschäftigten sich die Seminarteilnehmer mit dem Verfassen eines Exposés und der Gliederung.

Selbst im medientechnischen Bereich nicht sehr versiert, bat ich im Hinblick auf das Dokumentieren und Präsentieren einen externen Referenten um die gezielte Information und Vorbereitung der Kursteilnehmer und sammelte auch im Vorfeld dieser Seminarphase die konkreten Fragen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler. Als Experte konnte bereits im Vorfeld des Seminars ein Informatik-Student, Absolvent der Bayerischen Elite-Akademie, gewonnen werden, der bereits in verschiedenen Bereichen als IT-Berater tätig war. Die drei Sitzungstermine – zwei im Abstand von einer Woche im November und einer vier Wochen später im Dezember – mit speziell von dem IT-Experten für unser Seminar entwickelten Schulungseinheiten waren präzise vorbereitet und exakt auf die Anforderungen im Hinblick auf das Dokumentieren und insbesondere auf das Präsentieren mit der entsprechenden Software zur Notation, zur Bild-/Grafik- und Audibearbeitung abgestimmt und werden im folgenden Abschnitt *Präsentieren* näher erläutert. Als ein erster Zwischenschritt innerhalb des Arbeitsprozesses und als Grundlage für die individuelle Seminararbeit wurde die Seminarphase, die sich auf das Dokumentieren von Ergebnissen konzentrierte, mit dem Erstellen eines Arbeitsplans eröffnet. In einem ersten Gedankenaustausch trugen die Seminarteilnehmer zusammen, welche Informationen ein **Exposé** als kurze zusammenfassende Darlegung des individuellen Seminarprojekts enthalten muss und welche Funktion es erfüllen soll und kann: als vorläufiger Überblick über die Arbeitsschritte, die Planung, die Zielsetzung, den Aufbau der Seminararbeit und die Quellenlage soll diese Skizze die zentrale Fragestellung, die Ziele und Methoden formulieren und kann für das gesamte Seminar als Orientierungshilfe und Kontrolle dienen und zum bewussten Hinterfragen anregen, ob die Ziele präzise formuliert und auch erreichbar sind, ob der Arbeitsprozess sinnvoll geplant ist und ob die weiteren Arbeitsschritte und das methodische Vorgehen auch im Hinblick auf die zeitlichen Vorgaben realisierbar sind. Das schriftliche Fixieren dieser Planungsskizze und das Festlegen von Zeitfenstern zwingen die Schülerinnen und Schüler einerseits zur Selbstdisziplinierung, ermöglichen es andererseits dem Seminarleiter, die Kursteilnehmer zielgerichtet zu beraten. Da sich das Exposé selbst an

den Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens orientiert und innerhalb unseres Seminars der Fokus sich stärker auf die Realisierbarkeit der geplanten Vorgehensweise innerhalb des vorgegeben Zeitrahmens richtete, wurde auf eine Bewertung als Leistungserhebung verzichtet.

Die selbständig verfasste vorläufige **Gliederung** wurde im Hinblick auf eine formal korrekte Struktur und eine präzise und klare Formulierung als schriftlicher Leistungsnachweis gewertet, nachdem die Kriterien im Seminarunterricht transparent dargelegt worden waren.

Da alle Seminarteilnehmer bei der Selbstauskunft angaben, zu wenig mit den **Formalia** einer wissenschaftlichen Arbeit vertraut zu sein, stellten wir zunächst in der Gruppe zusammen, welche Kriterien beim Schreiben wissenschaftlicher Texte zu beachten sind und welche Vorgaben bei dem Aufbau und bei der formalen Gestaltung eingehalten werden müssen. Bevor die Seminarteilnehmer mit dem Verfassen ihrer individuellen **Seminararbeit** begannen, wurden sie von der Seminarleiterin informiert über die zentralen Aspekte wie formale Gestaltung und sprachliche Gestaltung, Umgang mit Zitaten und Quellen, wörtliches Zitieren und sinngemäßes Wiedergeben, Quellenangaben und bibliographische Angaben, Erstellen eines Literaturverzeichnisses. Als Orientierungshilfe für die Struktur der schriftlichen Arbeit wurden festgelegt: die Einleitung mit der Themenstellung, der Hauptteil mit der Auseinandersetzung, Bearbeitung und Erarbeitung des Themas und der Schlussteil mit einer Zusammenfassung, einer Bewertung oder einem Ausblick. Ein Merkblatt (vgl. Anhang 17) mit den wichtigsten formalen Hinweisen zur äußeren Form wie Umfang, Format, Schrift und Schriftspiegel, Anordnung und Nummerierung, Gliederung und Ausführung sowie die Gelegenheit, während des Schreibprozesses einzelne Beispielseiten der Arbeit im Seminar vorzustellen, einen einzelnen ausformulierten Abschnitt vorzutragen und im Hinblick auf die schlüssige Argumentationsführung und auf einen sachlichen, präzisen, verständlichen und fachlich korrekten Schreibstil zur Diskussion zu stellen, vermittelte den Seminarteilnehmern Sicherheit für den eigenen Schreibprozess.

Im Hinblick auf das abschließende **Präsentieren** sollten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Präsentationsformen trainieren, den Umgang mit verschiedenen Präsentationsmedien kennenlernen und ausprobieren, die eigene Wahrnehmung für die Körpersprache, die Sprechweise und die Art und Weise des Auftretens schulen und innerhalb des Seminars auch ein direktes Feedback erhalten.

Die Vermittlung und der Erwerb verschiedener Kompetenzen im Hinblick auf das Präsentieren zielte auf zwei Ebenen: Zum einen erhielten die Seminarteilnehmer eine umfassende Einführung in das Erstellen einer Präsentation mit PowerPoint (Microsoft PowerPoint 2003) und OpenOffice (OpenOffice 2.04), in die entsprechende Software zur Audiotbearbeitung (Audacity), zur Bild-/Grafikbearbeitung (The Gimp) und zur Notation und Notenbearbeitung (Sibelius 4 Demo) sowie die Gelegenheit, den Umgang mit den verschiedenen auf einer CD vorbereiteten Programmen einzuüben und schließlich die neu erworbenen Techniken beim eigenständigen Erstellen einer Präsentation auch anzuwenden. Zum anderen sollten sich die Seminarteilnehmer auch über den entscheidenden Aspekt einer Präsentation bewusst werden, über die Darstellungsebene. Im Mittelpunkt stand in diesem Zusammenhang die konkrete Kommunikationssituation, die die Bereiche Sprache und Stimme, Körpersprache, nonverbale Kommunikation und Interaktion einschließt, während der Medieneinsatz – abgesehen von den Hör- und Filmbeispielen mit thematischem Bezug – lediglich der Veranschaulichung, der Verständnishilfe und der Hervorhebung im Hinblick auf das Behalten dienen sollte. Von den drei mehrstündigen Sitzungen in unserem „Musiksaal-Computer-Studio“, die von einem externen Experten speziell für unser Seminar entwickelt und auf die Anforderungen im Hinblick auf das Dokumentieren und insbesondere auf das Präsentieren abgestimmt waren, profitierten nicht nur die Seminarteilnehmer, sondern auch einige der Musikreferendare, die zu diesen Terminen eingeladen waren, und ich selbst; und alle gemeinsam erlebten in diesen Abendstunden, in denen das Schulhaus nur für unser Seminar geöffnet war – abseits des z. T. von Unruhe und allgemeiner Hektik geprägten Schulalltags –, einen großen Erfahrungsgewinn, entwickelten Sicherheit und Freude an den technischen Möglichkeiten und hatten zugleich Spaß am gemeinsamen Ausprobieren und Lernen. Von großem Vorteil war, dass jeder Seminarteilnehmer sich an seinem eigenen Notebook mit den Programmen und seinen eigenen Dateien beschäftigen konnte und auch individuell betreut werden konnte und dass gleichzeitig über einen Beamer alle auch die Vorgaben und Schritte des Experten mitverfolgen konnten. Der Referent hatte die einzelnen Schulungseinheiten präzise vorbereitet, die benötigte Software stand jedem Teilnehmer als CD zur Verfügung, und übersichtlich gestaltete Handouts mit den einzelnen Arbeitsschritten sowie mit gezielten Aufgabenstellungen und Erläuterungen begleiteten den Lernprozess. Jeweils an praxisorientierten Beispielen, die sich – zum Teil auch humorvoll – direkt auf die Thematik „Musik und Literatur“ bezogen, setzten

sich die Kursteilnehmer Schritt für Schritt unter der fachkundigen Anleitung des Referenten mit dem Programmaufbau und den grundlegenden Präsentationselementen von PowerPoint und OpenOffice, mit dem Erstellen und Einarbeiten von Noten- und Hörbeispielen, mit der Audibearbeitung und mit der Grafik- und Fotobearbeitung auseinander. Beim selbständigen Lösen verschiedener klar definierter Aufgaben übten die Seminarteilnehmer sukzessive die einzelnen Lernschritte ein und konnten während der Arbeitsphase des eigenständigen Erstellens einer klar strukturierten Präsentation sich an der vorgegebenen Übungs-Präsentation orientieren und ggf. auch von dem Experten beratend unterstützt werden. Die Seminarsitzungen selbst waren systematisch aufgebaut, die einzelnen Lernschritte wurden durch Aufgaben abgesichert, und die Seminarteilnehmer erhielten jeweils bis zur nächsten Sitzung weiterführende Hausaufgaben, in denen sie das Gelernte eigenständig anwenden und vertiefen konnten, wobei sie per Mail auch jederzeit mit dem Referenten in Kontakt treten konnten. Es entwickelte sich in dieser Kleingruppe mit dem eigens für das Seminar engagierten Experten eine äußerst entspannte, offene und zugleich arbeitsame Atmosphäre, und keiner der Teilnehmer, die jeweils unterschiedlich vorgebildet waren, scheute sich, ggf. auch mehrfach gezielt um Hilfe zu bitten. Die Mitschüler, die jeweils auf einem Aufgabengebiet mehr Sicherheit zeigten, entwickelten gleichzeitig eine große Kooperationsbereitschaft.

In der Vorbereitungs- und Trainingsphase der konkreten Präsentationssituation ging der Referent gezielt auf die Vorbereitung der technischen Ausrüstung, der Materialien und des Saales ein. Die Auseinandersetzung mit den „zehn Geboten“ für eine schlechte Präsentation *How to Give a Bad Talk* von DAVIS A. PATTERSON (Patterson 1983) initiierte eine Diskussion im Kurs darüber, was genau einen guten Vortrag ausmacht, wann und weshalb eine Präsentation das Publikum fesselt, welche Signale der Zuhörer aussagekräftig sind und welche Signale man selbst ausstrahlen und ggf. trainieren kann, und eröffnete eine aktive Übephase, in der die Seminarteilnehmer innerhalb dieser geschützten Runde sich mit ihrer eigenen Sprechstimme und Sprachwahl, mit der Mimik und Gestik und mit grundlegenden Signalen der Körpersprache auseinandersetzen und sich auch gegenseitig beraten und unterstützen konnten. Einen weiteren Impuls im Hinblick auf überzeugendes Vortragen bot die Auseinandersetzung mit dem kurzen Text *Ratschläge für einen schlechten Redner* von KURT TUCHOLSKY (Tucholsky 1975). Die erste Zwischenpräsentation innerhalb des Seminars, die auch bewertet werden konnte, stand unter dem Zeichen der technischen Möglichkeiten einer Präsentation:

Beim Erstellen einer individuellen Kurzpräsentation mit PowerPoint oder OpenOffice, die sich grob an dem jeweiligen Seminararbeitsthema orientieren sollte, waren konkrete Vorgaben ausgewählter Dokumentations- und Präsentationstechniken umzusetzen wie beispielsweise Noten-, Audio- und Bildbearbeitung; dabei stand weniger der Inhalt als das souveräne Auftreten, die überzeugende Kommunikation und die sprachliche Ebene sowie der sichere Umgang mit den Präsentationsmedien im Vordergrund.

Eine zweite Zwischenpräsentation war während des individuellen Schreibprozesses angesetzt, in der nicht der Medieneinsatz im Mittelpunkt stand, sondern die inhaltliche Darlegung des Arbeitsprozesses oder auch ein konkreter Gedankengang im Hinblick auf seine Reliabilität (Zuverlässigkeit), Validität (Gültigkeit) und Objektivität. Anhand eines ausgewählten Ausschnitts aus ihrer Arbeit sollten die Seminarteilnehmer eigene Ergebnisse für das Seminar nachvollziehbar und beispielsweise anhand eines Argumentationsblockes, der den Schülern aus der schriftlichen Erörterung im Fach Deutsch vertraut war, mit These, Begründung, Beispiel, Beleg und Rückbezug auch überprüfbar darstellen.

Die Vorbesprechung, Vorbereitung und ggf. auch das gezielte Training der abschließenden Präsentation fanden sowohl im Einzelgespräch und gemeinsam innerhalb des Seminarkurses als auch in der Zusammenarbeit verschiedener Seminarteilnehmer statt, die sich in der Endphase ihrer eigenständigen Präsentationsvorbereitung auch gegenseitig berieten. Verschiedene Ideen für die Abschlusspräsentationen in einem größeren Rahmen wie beispielsweise auch in Form eines „Gesprächskonzerts“, eines „MusikLiteraturAbends“ oder eines „Seminarabends“ ließen sich aufgrund des vorgegebenen Zeitfensters nicht mit der Jahresplanung weiterer Schulveranstaltungen vereinbaren. An zwei Nachmittagen wurden zu jeweils drei Abschlusspräsentationen von den Seminarteilnehmern interessierte Mitschüler aus der eigenen Jahrgangsstufe, ausgewählte Lehrkräfte, Vertreter der Schulleitung und der Kollegstufenbetreuung sowie die Referendare des Musikseminars eingeladen – und das interessierte Publikum erlebte sechs inhaltlich und sprachlich überzeugende Präsentationen, in denen die sechs Teilnehmer des Modellversuchs ausgewählte Bereiche ihrer Seminararbeiten souverän und für all diejenigen, die keine Experten in den jeweiligen Spezialgebieten waren, sehr anschaulich darstellten (vgl. Teil II Kap 3).

Ein Ziel des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* besteht darin, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu eigenständiger **Reflexion** zu entwickeln und zu vertiefen.

Aufgrund der Konstellation, dass die sechs Seminarteilnehmer sowohl im Leistungskurs Musik als auch im Seminar „Musik und Literatur“ und darüber hinaus im Chor und im Orchester miteinander und mit mir zusammenarbeiteten, entstanden häufig Situationen, in denen sie sich austauschen und beraten konnten und in denen der eigene Arbeitsprozess oder der der anderen bedacht, überdacht und hinterfragt wurde und ggf. auch wieder eine neue Richtung erhielt. Eine Reflexion über die eigene Arbeitshaltung, das eigene Handeln und die eigene Einstellung zu den Themenbereichen, die das Seminar betrafen, musste nicht gezielt angeregt werden, sondern war durch Offenheit innerhalb dieser Kleingruppe permanenter Begleiter des Seminarverlaufs. Einzelne Sitzungstermine, die zusätzlich vereinbart werden konnten, fanden beispielsweise auch – kombiniert mit einem gemeinsam vorbereiteten Frühstück – in einem außerhalb des Schulgebäudes gestalteten Lebens- und Erfahrungsraum statt und motivierten dazu, offen über die Möglichkeiten und Chancen von Schulunterricht nachzudenken.

In diesem Zusammenhang betrachteten die Seminarteilnehmer gerade die dreifache Öffnung, die zeitliche, die räumlich-organisatorische und die inhaltlich-methodische Öffnung, als einen außerordentlichen Vorteil der Unterrichtsform des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*: In Lernsituationen, in denen flexibles und individuelles Agieren und Reagieren möglich ist und die auch von den Seminarteilnehmern selbst geplant oder initiiert werden, fühlten die Kollegiaten ihre Fähigkeiten und Herangehensweisen innerhalb der individuellen Lern- und Arbeitsprozesse und vor allem sich selbst ernst genommen und entwickelten gleichzeitig Interesse, über die Ideen und Impulse der anderen nachzudenken oder auch persönliche Ansichten zu überdenken. Explizit eingefordert wurde das Reflektieren über den eigenen Lern- oder Arbeitsprozess beispielsweise im Rahmen der Selbstauskunft in der Einstiegsphase, beim Erstellen des individuellen Arbeitsplans oder auch in dem abschließenden Austausch, der auch nochmals auf die zu Seminarbeginn geäußerten persönlichen Einschätzungen und Erwartungen Bezug nahm. Neben den wöchentlichen Treffen mit der Besprechung und dem Austausch ausgewählter Arbeitsergebnisse in der Gruppe oder ggf. auch mit individuellen Beratungsgesprächen durch die Lehrkraft ergaben sich zentrale Situationen, in denen sich die Seminarteilnehmer innerhalb des Seminars bewusst über die jeweiligen Eindrücke eines Beitrags, über Erfahrungen mit einem Arbeitsschritt und über mögliche Bewertungskriterien austauschten und in denen die Kollegiaten auch selbst ihre eigene Leistung einschätzen sollten. Nach den Exkursionsterminen oder nach den Schulungsterminen mit dem Experten wurde

insbesondere darüber diskutiert, was neu gelernt, erfahren, entdeckt wurde und auf welche Weise man auch in anderen Fachbereichen oder im eigenen persönlichen Umfeld diese neuen Erkenntnisse einbringen kann, und auch darüber, was immer noch unklar geblieben ist, welche Information noch effektiver vermittelt, welche Aufgabe noch effizienter gelöst werden kann. Nach den Zwischenpräsentationen, nach den abschließenden Präsentationen oder auch nach der Unterrichtsstunde, die eine Seminarteilnehmerin in einer fünften Klasse gehalten hatte, gab es präzise Selbsteinschätzungen der eigenen Leistung und mit ehrlichem Respekt und konstruktiver Offenheit formulierte Rückmeldungen in Bezug auf das Auftreten, die Sprache, die Verständlichkeit, die Informationsdichte und die Interaktion. Nach dem Kammerkonzert mit der Aufführung des *Nießscherzos* von KURT SCHWITTERS, das ein Seminarmitglied mit und im Seminar erarbeitet hatte, fand ein interessanter Austausch statt über die eigene Ensembleleistung, über die Publikumsreaktion und über die Konzeption des Kollegiaten. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die Kollegiaten im Verlauf des Seminars eine große Sicherheit und Offenheit darin entwickelten, eine eigene Stellung zu beziehen im Hinblick darauf, welche Erfahrungen und welche Erkenntnisse sie jeweils aus einem Lern- und Arbeitsprozess ziehen können, wo sie ggf. selbst Hilfe benötigen oder wiederum selbst die Mitschüler unterstützen können und welche Konsequenzen dies für sie persönlich hat.

Die Freiheit der Zeiteinteilung, aber auch die Möglichkeit und Notwendigkeit, sich selbst auf ein individuelles Spezialthema zu konzentrieren, sahen die Teilnehmer als Chance, sich intensiver mit einer Komposition, einer Künstlerpersönlichkeit oder einer Musikanschauung auseinanderzusetzen und – zumindest im Ansatz – tatsächlich auch zu hinterfragen, welche Strömungen einer bestimmten Zeit auch eine bestimmte Kunstrichtung beeinflussen und umgekehrt welche Musik- oder Kunstformen auf welche Art und Weise sich auf die Menschen, die sie erleben und gestalten, auswirken und welche Bedeutung sie haben. Durch die direkte Beschäftigung mit Musik, Kunst und Kultur im Allgemeinen in der gemeinsamen Erarbeitung im Seminarunterricht, im Austausch mit den anderen Seminarteilnehmern, mit dem Seminarleiter und mit externen Experten, im individuellen Arbeitsprozess zu Hause, im eigenständigen Forschungs- und Rechercheprozess in der Bibliothek und im Internet, im Präsentieren ihrer Ergebnisse in einem öffentlichen Rahmen, im gemeinsamen praktischen Musizieren, Proben und Aufführen, im Konzerterlebnis mit einem Publikum oder in der Entwicklung und Gestaltung einer Unterrichtseinheit in der Unterstufe stellte sich bei

den Teilnehmern des Seminars „Musik und Literatur“ verstärkt das Gefühl ein, nicht nur in einer in sich geschlossenen 45- oder 90-Minuten-Einheit die vorgeschriebenen Inhalte im Fach Musik zu lernen, sondern tatsächlich auch – wie es der bayerische *Gymnasiallehrplan* optimistisch vorgibt – „an kulturellen Errungenschaften vertieft teilzunehmen und gleichzeitig an deren Bewahrung und Fortentwicklung mitzuwirken“ (KM 2004/2007, Lehrplan Fachprofil).

In einem Austausch über die Situationen, in denen sie das Gefühl hatten, ihren eigenen Erfahrungshorizont besonders zu erweitern oder in ihrem eigenen Lern- und Arbeitsprozess einen deutlichen Fortschritt zu machen, hoben die sechs Seminarteilnehmer zum einen die Chance hervor, mit externen Institutionen oder Referenten zu kooperieren, also beispielsweise das Einbeziehen der Universitätsbibliothek als einen weiteren Lernort innerhalb des individuellen Arbeitsprozesses oder die konkrete Unterstützung des Experten bei den Dokumentations- und Präsentationsschritten, mit denen die Kollegiaten selbst noch nicht vertraut waren. Zum anderen schätzten alle sechs Teilnehmer die Möglichkeit und die Ruhe, im ständigen Gespräch innerhalb dieser kleinen Seminargruppe individuelle und aktuelle Fragen stellen, Antworten erhalten und geben zu können und dabei den Gedanken und den Ansichten der anderen offen begegnen zu können.

3) Beispiele aus der Seminarpraxis

Im Folgenden werden die sechs Beispiele aus der Seminarpraxis beschrieben, die sich im Zusammenhang mit den individuellen Seminararbeitsthemen der sechs Kollegiaten während des Seminarverlaufs entwickelten. Dabei werden jeweils überblickartig der thematische Bezug innerhalb des Rahmenthemas, die Planung im Hinblick auf Themenwahl, Schwerpunkte und organisatorische Aspekte, die Zielsetzung und die jeweilige Motivation der Seminarteilnehmer, die Durchführung sowie ggf. auch der Bezug auf Materialien, Fragestellungen und Arbeitsformen und auch die Dokumentation und die Präsentation des Seminarprojekts beschrieben. Eine kurze Reflexion, die das Seminarprojekt rückblickend betrachtet, rundet den Überblick über die einzelnen Beispiele aus der Seminarpraxis jeweils ab. Da die einzelnen Seminararbeitsthemen in direkter Verbindung mit den jeweiligen Seminarteilnehmern stehen, werden hier individuelle Herangehens- und Arbeitsweisen der unterschiedlichen

„Schülertypen“ sowie auch Konsequenzen für die Wahl der Sozialformen, der Verfahren, der Arbeitstechniken und -methoden und für die unterschiedlichen Schüler-Lehrer-Rollen exemplarisch dargestellt.

a) Musik und Rhetorik: Affektenlehre und musikalisch-rhetorische Figuren – kritische Auseinandersetzung mit Fachliteratur

Angeregt durch die Einführung in die Entstehung einer systematischen Affektenlehre und in die Lehre von den musikalisch-rhetorischen Figuren sowie durch die Untersuchung ausgewählter Beispiele im Hinblick auf die musikalische Affektgestaltung im Rahmen des Leistungskursunterrichts entschied sich eine Kursteilnehmerin für ein Arbeitsthema aus dem Bereich *Musik und Rhetorik*. Ins Zentrum ihrer individuellen Seminararbeit mit dem Titel *Affektenlehre und musikalisch-rhetorische Figuren (an konkreten Werkbeispielen aus dem Barock)* stellte sie die intensive Auseinandersetzung mit der Affektdarstellung und der musikalischen Rhetorik. Den Schwerpunkt ihrer selbständigen Erarbeitung sah die Schülerin in erster Linie in der eigenständigen Informationsbeschaffung und Auswertung, mit dem Ziel, sich anhand weiterführender Sekundärliteratur und ausgewählter Auszüge aus der Primärliteratur vertiefend mit einzelnen Aspekten der musikalischen Rhetorik auseinanderzusetzen. Aufbauend auf ihrem Vorwissen aus dem Musikunterricht und in Anlehnung an die Kapitel *Affekt und Figur* (Eggebrecht 1991, S. 345-360) und *Figurenlehre* (Eggebrecht 1991, S. 366-388) aus HANS HEINRICH EGGBRECHTS *Musik im Abendland*, auf die bereits im Leistungskursunterricht hingewiesen worden war, beabsichtigte die Schülerin, selbständig weitere Musikbeispiele zu untersuchen.

Der individuelle Arbeitsplan der Seminarteilnehmerin beinhaltete zunächst die Recherche in der Seminarbibliothek und in der Universitätsbibliothek, die selbständige Auswertung der Fachtexte sowie die Beschäftigung mit und die Zusammenstellung von geeigneten Notenbeispielen. In einem weiteren Schritt war geplant, die zusammenfassenden Ergebnisse – vor dem endgültigen Verfassen der Seminararbeit und der abschließenden öffentlichen Präsentation – in einer Unterrichtseinheit den Seminarteilnehmern vorzustellen. Für die aufgeschlossene, in Musikgeschichte und Musiktheorie versierte und im Kollegstufenchor und im großen Chor sowie im Kammerorchester, im großen Schulorchester und in verschiedenen Ensembles mit Violine und Viola engagierte Schülerin war es eine Herausforderung, sich auf ein neues

Spezialgebiet einzulassen und sich intensiv mit teilweise sehr anspruchsvoller und detailliert erläuternder Fachliteratur auseinanderzusetzen.

Den Ausgangspunkt für die weiterführende selbständige Beschäftigung der Seminarteilnehmerin bildete eine Unterrichtseinheit im Leistungskurs mit Informationen zur Affektenlehre mit Beispielen von typisierten, die menschliche Seele bewegenden Leidenschaften und Gemütsbewegungen, die sich musikalisch hervorrufen und abbildhaft darstellen lassen, und zur Lehre von den musikalisch-rhetorischen Figuren, die sich an der Begrifflichkeit der antiken Rhetorik-Lehrbücher für die von den grammatischen Regeln und von der gewöhnlichen Sprechweise abweichenden rhetorischen Figuren orientieren. Aus den über 150 standardisierten musikalisch-rhetorischen Figuren, die durch systematische Abweichungen vom regulären Tonsatz den Text veranschaulichen, abbilden oder den Affektgehalt ausdrücken bzw. hervorrufen (vgl. Eggebrecht 1991; Krones 1997), wurden einzelne Beispiele herausgegriffen, die in der Vokalmusik des 16. bis 18. Jahrhunderts zur Hervorhebung von Wörtern oder zur Darstellung ihres Bild- oder Affektgehalts, aber auch in der Instrumentalmusik gezielt eingesetzt wurden. Bei den Noten- und Hörbeispielen zur Affektdarstellung (*affectus exprimere*) und zur Affekterregung (*affectus movere*) untersuchten die Kollegiaten zunächst gemeinsam und schließlich die Seminarteilnehmerin im Hinblick auf ihr Seminararbeitsthema in eigenständiger Arbeit, inwiefern der Notentext bzw. das Hörbeispiel mit seiner melodischen, rhythmischen oder harmonischen Gestaltung ein einzelnes Wort oder eine Aussage direkt abbildet oder einen bestimmten Affekt darstellt oder hervorruft, ob dies eher durch das Lesen oder durch das Hören erkennbar ist, ob sich die Wirkung des Ausschnitts oder des Höreindrucks verändert, wenn eine solche Figur deutlich erkennbar ist, und ob sich sprachliche Elemente wie Satzgliederung oder Satzzeichen in der musikalischen Gestaltung wiederentdecken lassen.

Ausgangspunkt und Anknüpfungspunkt für die individuelle Arbeitsphase bildete eine Lehrerinformation über die Entstehung eines Lehrsystems im 17. Jahrhundert und 18. Jahrhundert mit einem Überblick über die wichtigsten Lehrwerke wie die *Musica poetica* (1606) von dem Musiktheoretiker, Kantor und Komponist JOACHIM BURMEISTER, der das Übertragen der Figurenlehre der Rhetorik auf die Musik erstmals systematisch darstellt, die *Musurgia universalis* (1650) von dem Universalgelehrten ATHANASIUS KIRCHER mit der physiologischen Erklärung der Affektenlehre, die *Praecepta der musicalischen Composition* (1708) des Musikwissenschaftlers,

Komponisten, Kapellmeisters und Organisten JOHANN GOTTFRIED WALTHER, *Der Vollkommene Capellmeister* (1739) von JOHANN MATTHESON (Mattheson 1999) und die *Allgemeine Geschichte der Musik* (1788) von dem Universitätsmusikdirektor und Organisten JOHANN NIKOLAUS FORKEL (Forkel 1967), in der die musikalische Rhetorik systematisch darstellt ist. Gemeinsam wurde anhand der verschiedenen Beispiele aus den *Symphoniae sacrae*, den *Musicalischen Exequien* und der *Auferstehungs-Historie* von HEINRICH SCHÜTZ sowie anhand der Ausschnitte aus der *Johannes-Passion* (BWV 245) und der Kantate *Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen* (BWV 12) von JOHANN SEBASTIAN BACH eine grobe Einteilung der musikalisch-rhetorischen Figuren erarbeitet: *Hypotyposis* (griech. „Abbildung“) als Sammelbezeichnung für alle Figuren, die den Text abbilden, *Emphasis* (griech. „Nachdruck“) als Bezeichnung für Wiederholungsfiguren zur Verdeutlichung oder Steigerung, *Pausen-Figuren* sowie *melodische Figuren*, die den Affektgehalt ausdrücken wie beispielsweise Trauer oder Leid, sowie *Dissonanzfiguren* für den Affekt Verwirrung oder Trauer. Verknüpft wurde die Seminararbeit mit einer Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und mit einem Originalzitat aus dem Kapitel *Von der Natur-Lehre des Klanges* (§ 54-69) aus MATTHESONS Lehrwerk *Der Vollkommene Capellmeister* (Mattheson 1999, S. 67), das einerseits einen Einblick in dessen Begrifflichkeit, Schreibart und systematische Anordnung der Paragraphen und Hauptstücke ermöglicht und andererseits gut verständlich ist und von den Schülern selbst direkt auf Musikbeispiele übertragen werden kann.

Mit der Entscheidung, dieses Themengebiet in ihrer Seminararbeit zu vertiefen, startete die Kollegiatin ihre aufwendige selbständige Literaturrecherche und setzte sich systematisch im Hinblick auf Definitionen, Fachbegriffe und weiterführende Literaturhinweise mit den zwei ausführlichen *MGG*-Artikeln *Musik und Rhetorik* von HARTMUT KRONES (Krones 1997) und *Affekt* von WERNER BRAUN (Braun 1994), der nach einem geschichtlichen Überblick die Beziehungen zu den Nachbardisziplinen Philosophie, Rhetorik, Medizin erläutert sowie die Grundlagen und die Mittel der musikalischen Affektdarstellung, und mit den im Leistungskurs erwähnten Kapiteln *Affekt und Figurenlehre* und *Figurenlehre* von HANS HEINRICH EGGBRECHT (Eggebrecht 1991, S. 345-360 bzw. 366-388) auseinander. Die Fachliteratur, die die Schülerin durch die Recherche in der Seminarbibliothek, in der Universitätsbibliothek sowie über Fernleihe zusammentrug und mit der sie während ihrer Phase der Informationsbeschaffung und -auswertung arbeitete – wie beispielsweise die *Studien zur*

musikalischen Figurenlehre im 16. Jahrhundert von HEINZ BRANDES (Brandes 1935), die Kapitel *Madrigalismus und musikalisch-rhetorische Figur* von ARNO FORCHERT und „Sing-Gedicht“ und „Klang-Rede“. *Matthesons Theorie vom Sinngehalt der Instrumentalmusik* von DIETER GUTKNECHT aus der von JOBST PETER FRICKE herausgegebenen Festschrift *Die Sprache der Musik* (Fricke 1989) sowie das Fachbuch *Die Beziehungen zwischen Musik und Rhetorik im 16.-18. Jahrhundert* von HANS-HEINRICH UNGER (Unger 1941) –, stellte sie im Rahmen einer Zwischenpräsentation im Seminar vor. Mit der Einarbeitung in dieses Spezialgebiet reifte bei der Seminarteilnehmerin der Plan, in Verbindung mit einer weiteren Zwischenpräsentation ihrer Arbeitsergebnisse eine einzelne Unterrichtseinheit für das Seminar vorzubereiten und zu gestalten, um das Seminar als Expertin über ihren eigenen Arbeitsprozess zu informieren, eigene vorläufige Definitionen zu erläutern und verschiedene Notenbeispiele aus Werken mit musikalisch-rhetorischen Figuren von ORLANDO DI LASSO und HEINRICH SCHÜTZ vorzustellen, die sich wiederum der Grobgliederung zuordnen ließen, die im Seminar aufgestellt worden war.

Ausgehend von der Sekundärliteratur verschaffte sich die Seminarteilnehmerin einen Überblick über die verschiedenen Lehrwerke, die sich mit den musikalisch-rhetorischen Figuren und mit den Affekten beschäftigen, um diese auch im Seminar vorzustellen. Während ihre eigene Zusammenfassung sich größtenteils auf die einzelnen Exzerpte aus der umfangreichen Sekundärliteratur bezog, wählte die Kollegiatin mit JOHANN MATTHESONS Lehrwerk *Der Vollkommene Capellmeister* eine Originalquelle aus, in die sie sich intensiver einlas und aus der sie verschiedene Originalzitate auswählen und im Seminar erläutern konnte. Darüber hinaus versuchte die Schülerin auch, einen Bezug herzustellen zwischen der um 1416 wieder neu entdeckten *Institutio oratoria* von MARCUS FABIVS QUINTILIAN (um 35 – um 100), der die Rhetorik als systematisch zu lehrende und zu lernende Disziplin und die *figura* als Abweichungen von der gewöhnlichen Sprechart vorstellt, und der 1606 veröffentlichten *Musica poetica* von JOACHIM BURMEISTER, der die Rhetorik als musikalische Figurenlehre auf die Musik überträgt. Nachdem innerhalb des Seminarunterrichts bereits die Rhetorik als formgebendes Element kennengelernt worden war im Hinblick auf die einzelnen auf die Musik übertragenen Teile einer Rede, entwickelte die Schülerin während ihrer eigenständigen Arbeitsphase Interesse dafür, auf welche Art und Weise auch Begriffe aus der Rhetorik in die Melodielehre übernommen wurden wie beispielsweise *semicolon*, *colon* oder das Fragezeichen, wie Musik in Analogie zur Rede auch formal

syntaktisch in *Gelencke, Periodi, Paragraphus* und *Capitel* gegliedert wurde und wie beispielsweise MATTHESON in dem Kapitel *Von den Ab- und Einschnitten der Klang-Rede* diese Grundlagen erläutert: „Diese Lehre von den Incisionen, welche man auch *distinctiones, interpunctiones, posituras* u.s.w. nennet, ist die allernothwendigste in der gantzen melodischen Setz-Kunst“ (Mattheson 1999, S. 279).

In ihrer schriftlichen Seminararbeit mit dem Titel „Die Verknüpfung von Musik und Rhetorik am Beispiel Barock“ leitete die Seminarteilnehmerin über eine Definition von Rhetorik und einen kurzen Überblick über die Auffassung von Musik als Sprache im Sinne von Rhetorik ein in ihre grundsätzlichen Überlegungen zu dem Zusammenspiel von Barockmusik und Rhetorik. Ausgehend von den durch umfangreiche Sekundärliteratur zusammengetragenen Informationen setzte sie sich mit der Musikauffassung im Barock, mit der Versprachlichung der Musik sowie mit der Entstehung der Figuren- und Affektenlehre auseinander. Anhand ausgewählter Beispiele erläuterte sie die zentralen musikalischen Figuren im Barock und gab eine Übersicht über die Einteilung und Figurenbeispiele. In einem Ausblick auf das Weiterwirken der Figurenlehre entwickelte die Schülerin – im begrenzten Rahmen der Themenstellung – auch einen eigenen Standpunkt, indem sie die Figurenlehre auch für sich persönlich als einen Schlüssel entdeckte, um die Musik des Barock und die dargestellten Affekte auch heute in ihrer Bedeutung begreifen zu können.

Als in die Fachliteratur über die Figuren- und Affektenlehre eingeleseene Spezialistin gelang es der Kollegiatin in ihrer Präsentation, in der sie ausgewählte Notenbeispiele im Rahmen einer sinnvoll konzipierten PowerPoint-Präsentation mit Demonstrationen am Klavier souverän und anschaulich darstellte, die zentralen Aspekte der musikalischen Rhetorik im Barock auch einem Publikum nahezubringen, das nicht in dieses Spezialgebiet eingearbeitet war, und Interesse für die enge Verknüpfung von Musik und Rhetorik zu wecken bzw. die Musik des Barock von einer neuen Seite her zu beleuchten.

Mit dem Themengebiet „Die Verknüpfung von Musik und Rhetorik“ konnte sich die Kollegiatin und in diesem Zusammenhang auch der gesamte Seminkurs intensiver mit einem zentralen Aspekt der Epoche des Barock auseinandersetzen, der innerhalb des Leistungskurses nur überblickartig dargestellt wurde. Nach der Analyse einer *Invention* von JOHANN SEBASTIAN BACH im Hinblick auf den aus der Rhetorik übertragenen sechsteiligen Aufbau und der Einführung in die Lehre der musikalisch-rhetorischen Figurenlehre (vgl. Teil II Kap. 2f) zeigten die Seminarteilnehmer großes Interesse an

den ausführlichen Zusatzinformationen und der vertiefenden Unterrichtseinheit durch die Seminarteilnehmerin, die innerhalb des Kurses als Expertin in ihrem Spezialgebiet agieren konnte. Für die Kollegiatin selbst, die sich aufgrund ihrer fundierten musikgeschichtlichen und musiktheoretischen Kenntnisse auch innerhalb des Leistungskursunterrichts als Leistungsträgerin auszeichnete, bedeutete die Herausforderung, sich selbständig in die anspruchsvolle Fachliteratur zum Thema „Musik und Rhetorik“ einzuarbeiten, sich mit Originalquellen und Lehrwerken aus dem 17. bzw. 18. Jahrhundert sowie mit der Begrifflichkeit, der Wortwahl und dem Schreibstil der Musiktheoretiker aus dieser Zeit auseinanderzusetzen mit dem Ziel, dem Seminar anhand ausgewählter Beispiele einen Überblick mit präzisen Zusammenfassungen und klaren Definitionen zu vermitteln, zugleich eine Bereicherung und eine Erweiterung ihrer eigenen selbständigen Arbeitsweise. Stand zu Beginn dieser größeren Unterrichtseinheit zum Thema „Musik und Rhetorik“ zunächst die Seminarlehrkraft im Vordergrund, die den Seminarunterricht durch Informationen, Zusammenfassungen und durch Arbeitsaufträge lenkte, so entwickelten alle Seminarteilnehmer während der Analyse der Notenbeispiele und während der Suche nach musikalischen Abbildungen oder Affektdarstellungen zunehmend Selbständigkeit und Eigeninteresse. Nach ihrer ersten Zwischenpräsentation übernahm die Seminarteilnehmerin zum Abschluss ihrer eigenständigen Arbeitsphase in einer Sitzung, die auch dieses Themengebiet abrundete, die Leitungsfunktion.

Für die Schülerin, die sich in ihrer Schullaufbahn bereits in verschiedenen schulischen Gremien engagiert hatte und als Solistin und Ensembleanführerin häufig auch vor einem großen Publikum souverän aufgetreten war, war es im Rahmen des Seminars eine relativ natürliche Situation, die führende Rolle zu übernehmen, und sie bestätigte bzw. festigte damit ihre Fähigkeit, einen klaren Standpunkt zu beziehen, dabei auch konkret auf Mitschüler einzugehen und das eigene Fachwissen für die Seminargruppe verständlich und anschaulich darzustellen.

b) Musik und Literatur: *Mondnacht* von ROBERT SCHUMANN/JOSEPH VON EICHENDORFF und *Abendlied* von JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ/MATTHIAS CLAUDIUS – eigenständiges Analysieren und Exzerpieren von Fachaufsätzen

Anknüpfend an die Unterrichtseinheit zur *Mondnacht* von ROBERT SCHUMANN (1810–1856) aus dem *Liederkreis* op. 39 im Rahmen des Leistungskurs- bzw.

Seminarunterrichts entschied sich ein Seminarteilnehmer für ein Arbeitsthema aus dem Bereich *Musik und Literatur*. Zielsetzung der Seminararbeit war die Vertiefung der Analyse dieses Kunstlieds anhand weiterführender Literatur und ein Vergleich von SCHUMANNs 1840 veröffentlichter Vertonung des 1837 entstandenen Gedichts *Mondnacht* von JOSEPH VON EICHENDORFF (1788–1857) mit der 1790 herausgegebenen Vertonung des erstmals 1778 erschienenen Gedichts *Abendlied* von MATTHIAS CLAUDIUS (1740–1815) durch JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ (1747–1800). Im Zentrum der individuellen Arbeitsphase sollten jeweils eine zusammenfassende Beschreibung der Textvorlage und der Entstehungsgeschichte sowie eine Analyse des Wort-Ton-Verhältnisses stehen, um das Volkslied und das Kunstlied in einem Vergleich gegenüberzustellen.

Den Schwerpunkt seiner Arbeitsphase setzte der Schüler in der eigenverantwortlichen Literaturrecherche und deren Auswertung, in der Vertiefung des gemeinsam erarbeiteten Interpretationsansatzes und in der eigenständigen Analyse des Wort-Ton-Verhältnisses eines selbst gewählten Volkslieds, um die beiden Vertonungen vergleichen und die Ergebnisse innerhalb des Seminars vorstellen zu können. Auf der Basis der im Musikunterricht erworbenen Kenntnisse zur Analyse und Interpretation einer Textvertonung plante der Kollegiat, sich intensiver mit verschiedenen Interpretationsansätzen aus der Sekundärliteratur auseinanderzusetzen bzw. neu gewonnene Erkenntnisse oder weiterführende Ideen in die Seminarunterrichtsphase zu integrieren.

Der individuelle Arbeitsplan des Seminarteilnehmers sah zunächst die eigenständige Recherche in der Seminarbibliothek, in der Schul- und in der Universitätsbibliothek vor sowie auch den Austausch mit seinem Vater, der als Universitätsprofessor selbst über einen reichhaltigen Bücherbestand sowie über den Zugang zu weiteren Bibliothekseinrichtungen verfügte. Nach der Auswertung des Materials und der intensiven Auseinandersetzung mit den beiden Vertonungen anhand des Notentextes und der ausgewählten CD-Einspielungen plante der Schüler, im Rahmen einer Zwischenpräsentation im Seminar seine vorläufige Gliederung zu erläutern, die schriftliche Arbeit zu verfassen und seine Ergebnisse erst in der abschließenden Präsentation vorzustellen.

Im Mittelpunkt der selbständig geplanten individuellen Arbeitsphase des auch im Leistungskurs konzentriert und reflektiert, aber eher zurückhaltend agierenden Schülers, der als langjähriger und äußerst engagierter Violinist des Orchesters und des

Kammerorchesters auch eigene Erfahrungen mit dem Singen im Kollegstufenchor sammelte, standen die eigenständige Literaturrecherche, das konzentrierte Auswerten der Fachaufsätze sowie der Versuch – aufbauend auf der gemeinsamen Untersuchung im Leistungskurs und auf seinen Exzerpten aus der sorgfältig zusammengestellten Sekundärliteratur –, selbständig eine Analyse der beiden Vertonungen anzufertigen.

Der Interpretationsansatz, den das Seminar gemeinsam im Unterricht zur *Mondnacht* erarbeitete, und die Untersuchung der Wort-Ton-Beziehung faszinierten den Kollegiaten, sodass er sich im Rahmen seiner Seminararbeit noch detaillierter mit diesem klavierbegleiteten Sololied auseinandersetzen wollte. Bereits während der ersten Recherchephase informierte er das Seminar, dass er über die intensive Beschäftigung mit SCHUMANN'S Vertonung des EICHENDORFF'SCHEN Gedichts *Mondnacht* in Form eines variierten Strophenlieds hinaus insbesondere auch daran interessiert sei, ein weiteres Gedicht aus dem Themenbereich „Mondnacht“ in einer Volksliedvertonung zu untersuchen, um die jeweils spezifische musikalische Gestaltung herausarbeiten und beide Vertonungen vergleichen zu können. Mit dem *Abendlied* wählte der Seminarteilnehmer JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ' volksliedhafte Vertonung des gleichnamigen Gedichts von MATTHIAS CLAUDIUS, das die Abendstimmung bzw. die „Mondnacht“ als etwas Vertrautes und Trostspendendes schildert und zur Hinwendung zum Nächsten und zu Gottvertrauen aufruft.

Als Ausgangspunkt für seinen Arbeitsprozess im Hinblick auf die Wechselbeziehung von Musik und Literatur bzw. Musik und Sprache stellte der Kollegiat seinen Untersuchungen ein Zitat des Theologen und Mystikers GREGOR VON NYSSA (ca. 335–398) voran, der die Ausdruckskraft des gesungenen Wortes hervorhebt: „Denn es scheint, dass die Lehre, die durch das Singen zum Ausdruck kommt, auf etwas Größeres deutet, als die meisten denken“ (zit. nach GRÉGOIRE DE NYSSE: *Sur les titres des psaumes. Introduction, texte critique, traduction, notes et index par Jean Reynard*, Paris 2002, I, II, 6). Ziel des Kollegiaten war es – ausgehend von der Interpretation und der Aussagekraft der jeweiligen Textvorlage –, zunächst eigenständig zu hinterfragen, in welchem Umfeld jeweils das Gedicht entstanden ist, auf welche Weise in den beiden Vertonungen Wort und Ton zu einer Einheit werden, wie die Komponisten jeweils die Textvorlage musikalisch ausdeuten, welche Beweggründe für die Vertonungen jeweils im Vordergrund standen und welche Ziele die Komponisten verfolgten, um seine Ergebnisse abschließend im Seminar präsentieren zu können.

Im Verlauf der individuellen Arbeitsphase orientierte sich der Kollegiat bei seiner Analyse der beiden Lieder an der eigenständig recherchierten Fachliteratur. In einem ersten Schritt interessierte sich der Schüler insbesondere jeweils für das Leben und Werk der Dichter MATTHIAS CLAUDIUS und JOSEPH VON EICHENDORFF sowie der Komponisten JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ und ROBERT SCHUMANN, um die einzelnen Werke biographisch und historisch einordnen und einen Überblick entwickeln zu können, im welchem Zusammenhang, in welchem persönlichen Umfeld, mit welchem Anliegen die Gedichte und deren Vertonungen entstanden sind und ob Hinweise auf deren Wirkung auf Zeitgenossen oder auch auf spätere Generationen zu finden sind. Dabei setzte sich der Seminarteilnehmer mit mehreren Artikeln und Aufsätzen aus verschiedenen Sammelwerken (vgl. Bozzeti 1991, Brinkmann 1997, Frühwald 1994, Körner 1977, Oehlmann 2000, Reich 2001, Wiora 1971) sowie mit kurzen zusammenfassenden Artikeln aus verschiedenen Autoren- und Komponistenlexika auseinander.

Einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit der Wort-Ton-Beziehung im klavierbegleiteten Sololied im 19. Jahrhundert sowohl für das gesamte Seminar als auch für den auf das Lied spezialisierten Seminarteilnehmer bot die Konfrontation mit der Sichtweise des Musikwissenschaftlers HANS HEINRICH EGGBRECHT, der in seiner Überlegung *Vertontes Gedicht* über das *Verstehen von Kunst durch Kunst* reflektiert: „Das Sich-Einlassen der Musik auf das Gedicht setzt bei dem Komponisten ein Verstehen des Gedichts voraus, das seine Vertonung prägt. Die Vertonung dokumentiert, wie der Komponist das Gedicht verstanden hat; sie ist in Musik geronnenes Verstehen des Gedichts, ein Verstehen von Kunst durch Kunst“ (Eggebrecht 1979, S. 213 f.). Eine interessante Diskussionsgrundlage innerhalb einer Zwischenpräsentation der Rechercheergebnisse im Seminarunterricht stellte auch der Hinweis auf THOMAS MANNS Einschätzung der *Mondnacht* im Hinblick auf die Wechselbeziehung zwischen Wort und Ton dar: Als Antwort auf eine Rundfrage nach einem Lieblingsgedicht bestätigt THOMAS MANN zwar FRANZ WERFELS Entscheidung für CLEMENS BRENTANOS *Frühlingsschrei eines Knechtes aus der Tiefe* als schönstes Gedicht der deutschen Romantik, stellt dies aber in Bezug auf ROBERT SCHUMANN'S Vertonung von JOSEPH VON EICHENDORFF'S Gedicht *Mondnacht* zugleich wieder infrage: „Aber ist ›Es war, als hätt' der Himmel‹ von Eichendorff nicht am Ende schöner – wenigstens als Schumann'sches Lied? Die Perle der Perlen“ (zit. nach Brinkmann 1997, S. 9) – ein aussagekräftiges Zitat, das die Schülerinnen und Schüler

unmittelbar zum Nachdenken darüber anregte, ob und wie sich die Wirkung oder die Bedeutung eines Gedichts ändert, wenn es durch einen Komponisten in dessen Vertonung interpretiert wird und wenn in einem weiteren Schritt diese Vertonung abermals durch einen Sänger interpretiert wird.

Im Rahmen einer ca. 30-minütigen Unterrichtsphase, in der der Seminarteilnehmer auf Nachfrage und Interesse des Seminars hin seine eigenen sich auf die weiterführende Sekundärliteratur stützenden Ergebnisse sowie einzelne Aspekte seines Analyseansatzes zum Wort-Ton-Verhältnis in SCHUMANN'S Vertonung des EICHENDORFFSCHEN Gedichts im Seminar vorstellte, bezog der Schüler auch weitere Zitate als Diskussionsgrundlage ein wie beispielsweise die Einschätzung der *Mondnacht*-Vertonung von ROBERT SCHUMANN, eine der 41 *Mondnacht*-Vertonungen, die im 19. Jahrhundert entstanden sind, als „Inbegriff des romant. Liedes“ (Gudewill 1960, Sp. 767). Auch die biographische Situation im Jahr 1840, SCHUMANN'S „Liederjahr“, konnte in die Annäherung an den *Liederkreis nach Joseph Freiherrn von Eichendorff für eine Singstimme und Klavier* einbezogen werden: Nach dem fünfjährigen Kampf nach ihrer heimlichen Verlobung setzten CLARA WIECK und ROBERT SCHUMANN gegen den Willen von CLARAS Vater am 12. September 1840 die Eheschließung durch. In einem Brief an seine Braut vom 22. Mai 1840, unmittelbar nach dem Entstehungszeitraum vom 1. bis 20. Mai 1840, schrieb ROBERT SCHUMANN: „Der Eichendorff'sche Zyklus ist wohl mein Allerromantischstes und es steht viel von Dir darin“ (zit. nach Brinkmann 1997, S. 84). Auch während einer Arbeitsphase zwei Jahre zuvor wies SCHUMANN in einem Brief an CLARA vom 13. April 1838 auf einen musikalischen Bezug zur Ehe hin: „Eben sehe ich, daß ›Ehe‹ ein sehr musikalisches Wort ist und zugleich eine Quinte“ (Schumann 1885, S. 281).

Im Hinblick auf das Wort-Ton-Verhältnis regten verschiedene Einschätzungen aus der zitierten Sekundärliteratur zum Nachdenken und Diskutieren an: Der Literaturwissenschaftler WOLFGANG FRÜHWALD hebt hervor, dass SCHUMANN in seiner Vertonung weniger die Sprachmelodie des Gedichts nachvollzieht, sondern in der musikalischen Gestaltung etwas Neues schafft, orientiert an dem durch das Gedicht hervorgerufenen Bild: „Schumann's Vertonung ist weniger interpretierender Nachvollzug der Sprachmelodie als vielmehr Neuschöpfung einer durch den Text evozierten inneren Bildwelt im Medium der Musik“ (Frühwald 1984, S. 397). WERNER OEHLMANN betont wiederum in *Reclams Liedführer*, dass SCHUMANN'S Komposition „ein tönendes Spiegelbild in anderer Dimension“ gibt, das sich „mit dem poetischen

Original deckt“ (Oehlmann 2000, S. 359). Die enge Beziehung zwischen Wort und Ton, das sich gegenseitig befruchtende Verhältnis zwischen einer literarischen Vorlage und deren Vertonung, zeigt sich auch in der gegenseitigen Wertschätzung von EICHENDORFF und SCHUMANN, auf die CLARA SCHUMANN hinweist, indem sie EICHENDORFFS Äußerung folgendermaßen wiedergibt: „Robert habe seinen Liedern erst Leben gegeben, ich erwiderte aber, daß seine Gedichte erst der Komposition Leben gegeben“ (zit. nach Brinkmann 1997, S. 7). In seiner Hinführung zur Thematik „Mondnacht“ bezog sich der Seminarteilnehmer auf den Beitrag *Mondbeglänzte Zaubernacht. Das Reich der Nacht und des Todes* von ELMAR BOZZETTI (Bozzetti 1991), der seiner Untersuchung der Vertonung *Mondnacht* von SCHUMANN verschiedene Textzitate aus dem 19. und ausgehenden 18. Jahrhundert voranstellt, die auch als Einstieg für die Arbeit in einem Seminar gewählt werden können. Der Kollegiat orientierte sich bei seiner weiterführenden Analyse des Kunstlieds an der von BOZZETTI integrierten „Interpretation zum Nachdenken“ von WOLFGANG HUFSCHEIDT (vgl. Bozzetti 1991, S. 125 ff.) sowie auch an KLAUS KÖRNER in der Zeitschrift *Musik und Bildung* veröffentlichtem Beitrag *Mondnacht – ein exemplarischer Fall* mit unterrichtsbezogenen Hinweisen (Körner 1977).

Abgerundet wurde diese individuelle Arbeitsphase mit einem Vergleich der *Mondnacht*-Vertonung mit der Volkslied-Vertonung des thematisch verwandten Abendhymnus *Abendlied*. Das *Abendlied* von MATTHIAS CLAUDIUS wurde erstmals gedruckt in dem von JOHANN HEINRICH VOß herausgegebenen *MusenAlmanach oder Poetische Blumenlese für das Jahr 1779* (vgl. Schulz 2006, Abb. 8); CLAUDIUS selbst veröffentlichte 1783 seine leicht veränderte Textfassung in der Werkausgabe *Asmus omnia sua secum portans, oder Sämtliche Werke des Wandsbecker Bothen* (vgl. Reich 2001, S. 381). Die Originalfassung der Melodie von JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ, die sich auch im *Evangelischen Gesangbuch* (EG 482) findet, und der schlichte mehrstimmige Begleitsatz wurden erstmals 1790 in der Sammlung *Lieder im Volkston, bey dem Claviere zu singen* veröffentlicht (Schulz 2006, S. 178 bzw. Reich 2001, S. 380/391). Der Kollegiat stellte zusammenfassend dar, dass sich SCHULZ als Vertreter der Zweiten Berliner Liederschule in seinem Liedschaffen am Ideal des einfachen Volkslieds orientierte und in seinem Vorbericht zur zweiten Auflage seiner *Lieder im Volkston* als „Geheimniß des Volkstons“ den „Schein des Bekannten“ benannte: „Zu dem Ende habe ich nur solche Texte aus unsern besten Liederdichtern gewählt, die mir zu diesem Volksgesange gemacht zu seyn schienen, und mich in den Melodien selbst

der höchsten Simplicität und Faßlichkeit beflissen, ja auf alle Weise den Schein des Bekannten darzubringen gesucht“. Dabei verdeutlichte der Seminarteilnehmer, dass SCHULZ in seinen Liedmelodien danach strebte, dass die Melodie im Idealfall in ihrer „Fortschreitung sich nie über den Gang des Textes erhebt, noch unter ihn sinkt“ und „wie ein Kleid dem Körper, sich der Declamation und dem Metro der Worte anschmiegt“ (Schulz 2006, Abbildung 2): „In all diesen Liedern ist und bleibt mein Bestreben, mehr volksmässig als kunstmässig zu singen, nemlich so, daß auch ungeübte Liebhaber des Gesanges, so bald es ihnen nicht ganz und gar an Stimme fehlt, solche leicht nachsingen und auswendig behalten können“. Als Diskussionsgrundlage im Seminarunterricht diente die Ansicht von SCHULZ, der selbst „einst Liedermann des Volks genennet werden“ wollte (zit. nach Rheinländer 2006, S. 12), über den „Endzweck des Liederkomponisten“, einen Liedtext bekanntzumachen: „Nicht seine Melodie, sondern durch sie sollen blos die Worte des guten Liederdichters allgemein und durch den Gesang erhöhte Aufmerksamkeit erregen, leichtern Eingang zum Gedächtniß und zum Herzen finden“ (Schulz 2006, Abbildung 2). Als Begründung für die „beispiellose Popularität“ des *Abendlieds* von JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ, das in dem vom Deutschen Sängerbund empfohlenen und 1993 von HEINZ RÖLLEKE herausgegeben Kompendium *Das Volksliederbuch* (Rölleke 1993) als das „immer noch bekannteste aller deutschen Lieder“ gilt (Rölleke 1993, S. 140), und über die auch innerhalb des Seminars diskutiert wurde, nennt die Kirchenmusikerin und Theologin CHRISTA REICH die „in seltener Weise geglückte Einheit eines Textes mit seiner Melodie“ (Reich 2001, S. 392) – ein prägnantes Zitat, das die Schülerinnen und Schüler geradezu herausfordert, das Wort-Ton-Verhältnis genauer zu untersuchen und dieser „geglückten Einheit“ auf den Grund zu gehen.

Ein interessanter Aspekt innerhalb dieser Unterrichtseinheit über das Wort-Ton-Verhältnis waren die Auseinandersetzung mit verschiedenen Einspielungen und der Austausch darüber, inwiefern verschiedene Interpretationen oder verschiedene Höreindrücke auch die Wirkung und die Aussagekraft der Textvorlage beeinflussen. Im Zusammenhang mit dem *Abendlied*, das der Seminarkurs selbst sowohl in der bekannten einstimmigen Volksliedmelodie als auch im Chorsatz anstimmen konnte, erweiterte die von dem Kollegiaten vorgestellte Aufnahme des Windsbacher Knabenchors mit einem Satz von BERNWARD BRUCHHÄUSER-MEISEMANN das musikpraktische Erleben. Im Hinblick auf SCHUMANN'S *Mondnacht*, die die Schüler im Leistungskurs in einer frühen Aufnahme von DIETRICH FISCHER-DIESKAU und GERALD

MOORE aus dem Jahr 1959 kennengelernt hatten, bot der Seminarteilnehmer mit der aktuellen Aufnahme von CHRISTOPH PRÉGARDIEN und MICHAEL GEES (2005) in seiner eigenständig gestalteten Unterrichtsphase eine weitere Vergleichsmöglichkeit in Bezug auf Parameter wie Tempo, Dynamik, Artikulation und Klangfarbe, die auf Wunsch des Seminars um eine dritte Aufnahme von PETER SCHREIER und CHRISTOPH ESCHENBACH (1988) erweitert werden konnte.

Angeregt durch den Kollegiaten wurde diese Seminarphase gemeinsam abgerundet durch zusammenfassende Überlegungen darüber, was es bedeutet, ein Werk zu interpretieren, was es bedeutet, Kunst durch Kunst zu verstehen, welche Fragen an eine Komposition im Hinblick auf ihre Machart oder welche Fragen an eine Interpretation im Hinblick auf individuelle Besonderheiten gestellt werden können, sowie durch die Auseinandersetzungen mit verschiedenen Einspielungen, d. h. mit verschiedenen Interpretationen eines Werkes durch verschiedene Künstler.

In diesem Zusammenhang konnte das Seminar auch an konkreten Beispielen aus der Musik und aus der Literatur selbst erfahren, worauf UMBERTO ECO abzielt, wenn er mit der *intentio auctoris*, der *intentio operis* und der *intentio lectoris* die drei verschiedenen Intentionen der Interpretation beschreibt (Eco 1992, S. 35). Auch die Seminargruppe erlebte hier die Begegnung mit den Vertonungen von Gedichtvorlagen als Vorgaben bzw. Anweisungen des Dichters oder des Komponisten, als ein Hinterfragen oder Untersuchen dessen, was sich durch die Analyse des (Noten)Textes erschließen lässt, und als eine individuelle Deutung eines Werkes durch den Vertonenden, durch den Musizierenden, durch den Lesenden oder den Hörenden selbst.

In seiner schriftlichen Seminararbeit mit dem Titel „*Abendlied* und *Mondnacht* – ein Vergleich“ stellte der Kollegiat seine Analyse des romantischen Kunstlieds *Mondnacht* von ROBERT SCHUMANN in den Rahmen eines Vergleichs mit dem Volkslied *Abendlied* von JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ. Systematisch setzte sich der Kollegiat, ausgehend von der umfangreich zusammengetragenen Sekundärliteratur, zunächst mit dem Lebenslauf und dem Werk von MATTHIAS CLAUDIUS sowie der Interpretation des Gedichts *Abendlied* und der Analyse des Liedes auseinander, dann mit dem Lebenslauf und dem Werk von JOSEPH VON EICHENDORFF sowie der Interpretation des Gedichts *Mondnacht* und der Analyse des Liedes, bevor er das Volkslied und das romantische Kunstlied miteinander verglich. Bei der Analyse des Wort-Ton-Verhältnisses stützte sich der Schüler auf Ergebnisse, die er durch die reflektierte Auswertung der weiterführenden Literatur und durch die eigenständige Erarbeitung gewonnen hatte, und

wendete dabei die im Fachunterricht erworbenen Kenntnisse und fachspezifischen Arbeitsweisen auch eigenständig an.

In seiner Präsentation gelang es dem Kollegiaten, anhand der geschickt ausgewählten und in eine übersichtliche PowerPoint-Präsentation integrierten Text-, Noten- und Hörbeispiele jeweils die wesentlichen Aspekte der Wort-Ton-Beziehung darzustellen und innerhalb seines durch einen persönlichen Standpunkt gefärbten Vergleichs im Hinblick auf die Textinhalte und deren Bedeutung für den Leser auch einen aktuellen Bezug herzustellen.

Mit dem Seminararbeitsthema „*Abendlied* und *Mondnacht* – ein Vergleich“ setzte sich der Kollegiat zunächst intensiver mit der *Mondnacht*-Vertonung von ROBERT SCHUMANN, mit der sich bereits das Gesamtseminar beschäftigt hatte, auseinander und konnte damit für alle Seminarteilnehmer einen zentralen Themenbereich wie das Wort-Ton-Verhältnis im Kunstlied des 19. Jahrhunderts, das auch einen Schwerpunkt im Leistungskurslehrplan einnimmt, vertiefen und durch den thematisch bezogenen Vergleich mit einer Volksliedvertonung um einen interessanten Aspekt erweitern.

Nach der gemeinsamen Unterrichtseinheit im Hinblick auf das klavierbegleitete Sololied im 19. Jahrhundert waren die Kursteilnehmer an den ergänzenden Informationen des Kollegiaten und an dem in der Abschlusspräsentation vorgestellten selbständig erarbeiteten Vergleich sehr interessiert. Insbesondere durch die zusätzlich zusammengetragenen Informationen zur EICHENDORFF/SCHUMANN'SCHEN *Mondnacht* und durch den eigenständig gewählten und sorgfältig vorbereiteten Vergleich mit der Volksliedfassung, die durch Noten-, Musizier- und Hörbeispiel veranschaulicht wurde, konnte der Schüler hier als Experte für ein Spezialthema agieren, während er innerhalb der Seminargruppe zwar auf alle Themen- und Fragestellungen, Probleme, Ideen und Lösungswege der Mitschüler interessiert und hilfsbereit reagierte, sich aber während des Unterrichtsgeschehens insgesamt eher zurückhaltend zeigte.

Die Herausforderung der individuellen Seminararbeit bestand für den Kollegiaten, der sich mit seinen fundierten musikgeschichtlichen und musiktheoretischen Kenntnissen und seinem Interesse für fachübergreifende Themenstellungen auch innerhalb des Leistungskursunterrichts als konstanter Mitarbeiter bei allen Themenbereichen auszeichnete, darin, einerseits ein Themengebiet durch die ergänzende Fachliteratur zu vertiefen, andererseits selbständig eine Analyse und Interpretation eines Gedichts und dessen Vertonung zu erarbeiten, die sowohl auf der Sekundärliteratur als auch auf bereits erworbenen Fachkenntnissen und fachspezifischen Arbeitsweisen basiert. Dabei

galt es in der abschließenden Präsentation auch, anhand ausgewählter Originalzitate und anhand von Noten- und Hörbeispielen die unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Auseinandersetzung mit einem Gedicht bzw. mit einer Vertonung aufzuzeigen wie beispielsweise die sprachlich-formale Analyse, die musikalische Analyse im Hinblick auf formale, melodische, harmonische, satztechnische und aufführungspraktische Gestaltungsmittel, die historisch-biographische Annäherung und die Annäherung über unterschiedliche Bewertungen oder Stellungnahmen zu einem Werk.

Indem der Kollegiat sich im Verlauf seiner Arbeitsphase dazu entschloss, auch vor der Abschlusspräsentation innerhalb einer Unterrichtsphase eigene Recherche- und Analyse-Ergebnisse einzubringen und als Experte das Seminar zu informieren und durch weitere Impulse zu einem vertiefenden Austausch über SCHUMANN'S *Mondnacht*-Vertonung anzuregen, übernahm der Kollegiat innerhalb der Seminargruppe eine führende Rolle. In diesem Zusammenhang konnte er seine eigene Arbeitsweise, die zunächst in der sorgfältigen selbständigen Recherche bestand, erweitern und war somit gefordert, für eine einzelne Unterrichtsphase präzise Hinweise, Frage- und Aufgabenstellungen zu formulieren, um weiterführende Anregungen und einen gemeinsamen Austausch innerhalb der Seminargruppe initiieren zu können.

In ähnlicher Weise, in der sich die führende Rolle der Seminarlehrkraft in der abschließenden Phase der Unterrichtseinheit zum Thema „Musik und Rhetorik“ auf die Schülerin übertrug, übernahm auch zum Abschluss der Unterrichtseinheit zur *Mondnacht* der Kollegiat zunehmend Verantwortung für den Unterrichtsverlauf. Der Seminarteilnehmer, der sich als äußerst zuverlässiger Geiger in verschiedenen Orchestern und Ensembles stets als verlässlicher Musizierpartner zeigte, neue Herausforderungen aber zunächst konzentriert und zurückhaltend verfolgte, bevor er in den Vordergrund trat, meisterte die zusätzlich übernommene Aufgabe, seine persönlichen Erkenntnisse und Eindrücke zunächst im Rahmen des Seminars und schließlich bei der Abschlusspräsentation vor einem größeren Publikum vorzutragen, überzeugend.

c) Literatur in der Musik: *Der Zauberlehrling* von PAUL DUKAS, ein Unterrichtskonzept – kreative Reduktion und Unterrichtsgestaltung

Bereits während der Einstiegsphase in das Rahmenthema *Musik und Literatur* äußerte eine Kollegiatin, die sich seit dem Eintritt in die Kollegstufe intensiv mit ihrem

Berufswunsch Lehrkraft für Musik und ggf. Mathematik auseinandersetzte, die Idee, im Zusammenhang mit dem Bereich der Programmmusik ein eigenes Konzept für eine Unterrichtseinheit in der Unterstufe mit entsprechendem Unterrichtsmaterial zu entwickeln und selbst auch eine Unterrichtsstunde in einer fünften Klasse zu gestalten. Auf der Suche nach einem geeigneten Werk für ein Unterrichtskonzept in einer fünften Klasse, die im Rahmen der Ausbildung des Musikseminars auch von der Seminarleiterin betreut wurde, setzte sich die Kollegiatin zunächst mit musikdidaktischer Literatur aus dem Seminarapparat auseinander und stellte ihre ersten Ideen innerhalb der Seminargruppe zur Diskussion. In einem ersten Gedankenaustausch wurden im Seminar Möglichkeiten und Beispiele, in denen literarische Vorlagen vertont wurden, besprochen. Dabei standen als Kriterien einerseits die Machbarkeit in Bezug auf unterrichtsrelevante Aspekte wie Inhalt, Thematik und Länge des Werks bzw. literarische Vorlage, Anforderungsniveau, Erfahrungsbereich und Vorwissen der Schulklasse sowie andererseits die Einbettung in einen größeren Zusammenhang im Mittelpunkt. Nach diesem gemeinsamen Abwägen entschied sich die Seminarteilnehmerin für die 1897 entstandene Symphonische Dichtung *L'apprenti sorcier – Scherzo. D'après une ballade de Goethe (Der Zauberlehrling)* von PAUL DUKAS (1865–1935), der die 100 Jahre zuvor im Jahr 1797 veröffentlichte Ballade *Der Zauberlehrling* von JOHANN WOLFGANG VON GOETHE (1749–1832) zugrunde liegt.

Der individuelle Arbeitsplan der Seminarteilnehmerin beinhaltete zunächst die Recherche in der Seminarbibliothek und in der Germanistikabteilung der Universitätsbibliothek, um anschließend die musikdidaktischen und werkbezogenen Fachtexte sowie das Notenmaterial im Hinblick auf eine unterrichtspraktische Umsetzung und auf die Erstellung des Unterrichtsmaterials auswerten zu können. Der Unterrichtsversuch in der fünften Klasse war für Mai terminiert, sodass der Kollegiatin ausreichend Zeit für die konkrete Unterrichtsplanung und die Ausarbeitung des Stundenentwurfs und im Anschluss daran auch noch für die Erstellung der schriftlichen Seminararbeit und der Präsentation zur Verfügung stand.

Das selbst gesteckte individuelle Seminarziel, eigenständig eine Unterrichtsstunde vorzubereiten und erstmals als Lehrkraft vor einer Klasse zu agieren sowie die entsprechenden methodisch-didaktischen Vorüberlegungen und ein konkretes Stundenkonzept zu entwickeln, war für die Kollegiatin, die sich als Pianistin neben solistischen Auftritten insbesondere auch als zuverlässige Kammermusikbegleiterin, als Klavierbegleiterin verschiedener Chorensembles und als Pianistin in der Bigband

engagierte sowie auch als Geigerin das Orchester verstärkte, eine neue Herausforderung und zugleich auch eine große Chance der individuellen Berufsorientierung.

In einem ersten Schritt ihrer eigenständigen Arbeitsphase recherchierte die Schülerin Informationen über die Ballade von GOETHE sowie über die Vertonung von DUKAS und setzte sich mit musikdidaktischer und musikwissenschaftlicher Sekundärliteratur aus der Seminarbibliothek und aus der Bibliothek der Universität Passau auseinander, die sie auch kurz innerhalb des Seminarunterrichts vorstellte: Auf der Grundlage des Kapitels *Paul Dukas: Der Zauberlehrling* aus dem zusammenfassenden Werk *Programm Musik. Analytische Untersuchungen und didaktische Empfehlungen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe* von KLAUS TRAPP informierte die Kollegiatin zunächst das Seminar über den Komponisten PAUL DUKAS und dessen Leben und Werk und gab, veranschaulicht durch die von TRAPP zusammengestellten Notenbeispiele zu den entsprechenden Textstellen, einen Überblick über das „Wort-Ton-Verhältnis“ in dem Orchesterwerk. Aus dieser Gegenüberstellung bzw. Darstellung der Beziehung von literarischer Textvorlage und musikalischer Gestaltung, die durch einen didaktischen Kommentar zu Unterrichtssequenzen im Mittel- und Oberstufenunterricht abgerundet wird, wählte die Schülerin zur Veranschaulichung der motivischen Arbeit und der harmonischen Besonderheiten einzelne Notenbeispiele aus, um anhand dieser Ausschnitte die GOETHE-Ballade und das DUKAS-Scherzo gegenüberzustellen.

Bei der Auswahl der Notenbeispiele, die die zentralen thematischen Motive der Ballade musikalisch umsetzen, arbeitete die Seminarteilnehmerin insbesondere auch mit dem Material von MICHAEL DORN aus dem Themenheft *Programm Musik* (Dorn 1995, S. 36-39), das den Text der Ballade, weiterführende Informationen und die Vorstellung einzelner Leitmotive enthält.

In Bezug auf die ausgewählten Leitmotive bzw. Hauptthemen orientierte sich die Kollegiatin an der Partiturvorlage, in der PAUL DUKAS selbst den Text von GOETHE'S Ballade *Der Zauberlehrling* in einer Prosa-Übersetzung von HENRI BLAZE voranstellte. In seinem Partitur-Manuskript benennt er Hauptmotive wie beispielsweise das *Zaubermotiv* (*motif des sortilèges*), das *Motiv der junge Lehrling* (*le jeune apprenti sorcier*) und das *Beschwörungsmotiv* (*motif d'évocation*). In seiner Symphonischen Dichtung *L'apprenti sorcier – Scherzo. D'après une ballade de Goethe* schildert PAUL DUKAS die Handlung und die wechselnde bzw. dramatisch sich zuspitzende Stimmung mit musikalischen Mitteln, wobei sich die einzelnen Motive und Themen der Hauptgestalten (Zauberlehrling, Hexenmeister, Geister) und der Hauptereignisse

(Zauberformel, Besen, Wasser) oder einzelne Aktionen (Beiliebe) klar zuordnen lassen. Neben einer CD-Einspielung lag der Kollegiatin auch der Filmausschnitt aus dem Zeichentrickfilm *Fantasia* (1940) von WALT DISNEY vor, in dem MICKY MOUSE selbst als Zauberlehrling zur der Musik von DUKAS agiert.

In dem zweiten Schritt der Arbeitsphase stand die konkrete Unterrichtsplanung der Seminarteilnehmerin mit den methodisch-didaktischen Vorüberlegungen, mit der Auswahl geeigneter Hör- und Notenbeispiele, der Zusammenstellung des Unterrichtsmaterials, der Formulierung der Arbeitsaufträge sowie der Vorbereitung eines Arbeitsblatts und des Medieneinsatzes im Vordergrund.

Interessant für das gesamte Seminar und aufschlussreich für die endgültige Planung des Unterrichtsverlaufs war eine ausführliche Seminarsitzung mit einem ersten „Testlauf“ der vorbereiteten Unterrichtsschritte und einem konstruktiv-kritischen Austausch aller Seminarteilnehmer. Das Angebot der Mutter eines Seminarteilnehmers, auch Mitglied des Elternbeirats, den Lernort zu wechseln und den Wohnbereich ihrer nahegelegenen Wohnung als „Unterrichtsraum“ für die kleine Seminargruppe zu nutzen, ermöglichte eine offene und entspannte Lernatmosphäre, die sowohl die verantwortliche Seminarteilnehmerin in ihrer erstmals erlebten Lehrfunktion als auch die übrigen Teilnehmer zunächst in Schülerfunktion und schließlich in konstruktiv-kritisch beratender und unterstützend kollegialer Funktion dazu motivierte, gemeinsam über die Auswahl und die Länge der Noten- und Hörbeispiele sowie der Bildvorlagen, über die Reihenfolge und Formulierung der einzelnen Arbeitsaufträge, über das Lehrerverhalten und die erwarteten Schülerreaktionen zu reflektieren und konkrete Tipps auszutauschen im Hinblick auf die Präzisierung der Lehrersprache und auf die Reduktion einzelner Hörausschnitte. Für die Unterrichtseinheit plante die Kollegiatin eine Hinführungsphase mit einer Bildergeschichte zum Thema „Zauberlehrling“, eine Textarbeitsphase sowie eine längere Arbeitsphase, in der sich die Schüler mit musikalischen Gestaltungsmitteln, mit dem „Besenthema“ und dem „Wasserthema“ auseinandersetzen konnten, eine Phase zur Ergebnissicherung anhand eines Arbeitsblatts sowie eine abschließende vertiefende Hörphase.

Während der Unterrichtsstunde, die die Seminarteilnehmerin in einer interessierten und engagiert mitarbeitenden fünften Klasse gestaltete, war das gesamte Seminar anwesend, beobachtete die Mitschülerin in ihrer Lehrerrolle sowie das Verhalten der Schulklasse und übernahm – gemeinsam mit der Seminarlehrkraft in ihrer Funktion als betreuende

Seminarlehrerin – gleichzeitig eine beobachtende und begleitende sowie in der anschließenden Stundenbesprechung eine bewertende oder auch beratende Funktion.

Die kritische Reflexion im Anschluss an die von der Kollegiatin souverän gestaltete und überzeugend verlaufene Unterrichtsstunde, in der die Seminarteilnehmerin die Schülerinnen und Schüler für die musikalische Umsetzung einer literarischen Vorlage interessieren und zu eigenen Gestaltungsideen motivieren konnte und allgemeine Ergebnisse im Hinblick auf Programmmusik festigen konnte, war in erster Linie geprägt von Respekt und Anerkennung dieser sorgfältig vorbereiteten und überzeugend durchgeführten Unterrichtsstunde. Der ausführliche Austausch über die verschiedenen Beobachtungen aus der Perspektive der Kollegiatin, der einzelnen Seminarteilnehmer sowie einer Seminarlehrerin, die in der Regel Referendare nach dem Ersten Staatsexamen betreut, in Bezug auf Stoffauswahl, didaktisch-methodische Überlegungen, auf die Durchführung und das Erfassen des Themas „Programmmusik“, aber auch im Hinblick auf die Interaktion, der in einer äußerst positiven und offenen Atmosphäre im Schulgarten des Gymnasiums stattfand, verdeutlichte nochmals verschiedene Aspekte der Unterrichtsgestaltung, bestätigte die Seminarteilnehmerin in ihrer Entscheidung für ein unterrichtspraktisches Seminararbeitsthema und festigte ihren Studien- bzw. Berufswunsch im Bereich Lehramt Musik.

In der schriftlichen Seminararbeit über das Thema „*Der Zauberlehrling* – ein Unterrichtsmodell“ fasste die Kollegiatin ihren eigenen Arbeitsprozess im Hinblick auf die Planung und Durchführung ihres Unterrichtsprojekts zusammen: Basierend auf den Informationen aus der Sekundärliteratur und auf ihrer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem *Zauberlehrling* in Musik und Literatur – mit der Ballade von JOHANN WOLFGANG VON GOETHE und mit dem Orchesterwerk von PAUL DUKAS – beschrieb die Schülerin ihr selbständig entwickeltes Unterrichtsmodell für die fünfte Klasse und die praktische Umsetzung, erläuterte ihr eigenständig erstelltes Unterrichtsmaterial, das ein Arbeitsblatt und eine Overhead-Folie mit zwei Leitmotiven, eine Overhead-Folie mit einer Bildergeschichte, das Tafelbild sowie eine Definition zur Programmmusik und den Unterrichtsentwurf enthielt, und schloss mit einer Reflexion über den Stundenverlauf.

In der Präsentation griff die Seminarteilnehmerin im Rahmen einer geschickt konzipierten PowerPoint-Präsentation die zentralen Aspekte ihrer schriftlichen Arbeit auf, veranschaulichte die Beschreibung ihres Unterrichtsmodells durch ausgewählte Hör- und Notenbeispiele und ergänzte ihre persönliche Reflexion durch

Schüleräußerungen und Fotos von der Unterrichtssituation, sodass auch die Gäste aus dem Publikum, die die Unterrichtsstunde selbst nicht mitverfolgt hatten, einen lebhaften Eindruck von dem Unterrichtsversuch der Kollegiatin erhielten.

Mit der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsstunde in einer fünften Klasse über den *Zauberlehrling* von PAUL DUKAS setzte sich die Seminarteilnehmerin und mit ihr gemeinsam auch der gesamte Seminarkurs intensiver mit einem bekannten Werk der Programmmusik und der zentralen Gattung der Symphonischen Dichtung im 19. Jahrhundert im Rahmen des Aspekts *Literatur in der Musik* auseinander. Indem das Gesamtseminar in die wesentlichen Arbeitsschritte dieser individuell gewählten Seminararbeit einbezogen wurden, lernten die Seminarteilnehmer zum einen mit der Vertonung von DUKAS die musikalische Umsetzung einer literarischen Vorlage, die Leitmotivik als Kompositionsweise der Programmmusik und allgemein das Zusammenspiel von Literatur und Musik kennen, wobei Außermusikalisches mit musikalischen Gestaltungsmitteln dargestellt wird, und zwar nicht nur die Stimmung eines Textes oder ein bestimmter Charakter, sondern konkrete Aktionen, Handlungen, Ereignisse, Personen, Gegenstände oder beispielsweise auch Zaubersprüche. Zum anderen war das Seminar einbezogen in den Prozess der methodisch-didaktischen Vorüberlegungen und der Entwicklung eines Stundenkonzepts im Hinblick auf eine didaktische Reduktion, auf die Auswahl geeigneter Hör- und Notenbeispiele, auf die Planung der Unterrichtsschritte, auf die Formulierung von Fragestellungen und Arbeitsaufträgen und im Hinblick darauf, was es bedeutet, den Inhalt, die Aussage, die Idee, das Verständnis für die Machart einer Komposition und für die Intention eines Komponisten, also das, was man beim Hören, Studieren oder Spielen eines Musikwerks selbst erfahren hat, anderen Menschen – hier einer fünften Klasse – zu vermitteln.

Interessant und neu für die Seminarteilnehmer waren der Einblick in das Arbeitsfeld eines Lehrers bzw. hier im speziellen Fall sogar eines Seminarlehrers und die Erkenntnis, welche Aspekte bei der konkreten Unterrichtsplanung zu bedenken sind und nach welchen Kriterien auch eine Unterrichtsstunde beobachtet und bewertet werden kann. In der gemeinsamen Reflexion konnte das Bewusstsein der Seminarteilnehmer für Aspekte wie Wahl der Unterrichtsinhalte und Medien, Art der Unterrichts- und Sozialformen, Wahl und Gestaltung des Medieneinsatzes, Lehrersprache sowie Interaktion zwischen Schüler und Lehrer geweckt werden. Gleichzeitig wurden die Kollegiaten auch sensibilisiert für eine differenzierte Beobachtung im Bereich der

Musikvermittlung, also der bewussten Vermittlung zwischen einem Werk, einer gedruckten Notenvorlage, einem Hörbeispiel oder einem aktiven Musikerlebnis und den Personen, die diese Musik erfahren, erleben, untersuchen, lesen, hören und verstehen.

Für die Kollegiatin selbst, die mit dem Eintritt in die Kollegstufe erst an das Gymnasium Leopoldinum gewechselt hatte, um den Leistungskurs Musik besuchen zu können, bot sich hier im Zusammenhang mit dem *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* eine doppelte Chance der Berufsvorbereitung. Während sie im Leistungskursunterricht in erster Linie ihre musikgeschichtlichen, musikwissenschaftlichen und musiktheoretischen Kenntnisse sowie ihre instrumentalpraktischen Fähigkeiten vertiefen und erweitern konnte, ermöglichte ihr individuell gewähltes Seminararbeitsthema bereits einen Einblick in das von ihr angestrebte Berufsfeld eines Musiklehrers. Das Erlebnis der eigenständigen und durch das Seminar konstruktiv begleiteten Unterrichtsvorbereitung, das Erlebnis des Unterrichtens und das positive Feedback durch die Schüler, durch die Mitkollegiaten und durch die Seminarlehrkraft motivierten die Schülerin, die im Bereich der Jugendarbeit auch bereits Erfahrungen im pädagogischen Bereich sammeln konnte, und bestätigten sie in ihrem Studien- und Berufswunsch.

Im Rahmen der individuellen Arbeits- und Vorbereitungs- sowie auch in der Reflexionsphase, in der die Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde zum *Zauberlehrling* und die Ideen, Fragen und Probleme der Kollegiatin im Vordergrund standen, übernahmen die weiteren Seminarteilnehmer gemeinsam mit der Seminarlehrkraft, die sich insgesamt bewusst zurückhielt und nur mit einzelnen konkreten Hinweisen aus ihrer Erfahrung als Seminarleiterin mit der Ausbildung der Referendare Impulse setzte, eine begleitende, beratende, bewertende und unterstützende Funktion, die von der Kollegiatin offen und dankbar angenommen wurde.

Ihre Rolle als Musiklehrkraft in einer fünften Jahrgangsstufe füllte die Seminarteilnehmerin in dieser sorgfältig und fantasievoll vorbereiteten und souverän durchgeführten Einzelstunde überzeugend aus, was ihr den Respekt der Mitschüler sowie der Seminarlehrkraft sicherte und sie zumindest in dieser aktuellen Lebensphase in ihrer persönlichen Lebensplanung in Bezug auf Studium und Beruf bestärkte.

d) Musik in der Literatur: *fmsbwtözäu / pggiv-..?mü*, eine Annäherung an die Thematik der Wortmusik – phantasievolle Unterrichts- und Aufführungspraxis

Während der Einstiegsphase in das Rahmenthema brachte ein Kollegiat im Hinblick auf den Bereich *Musik in der Literatur* sein Vorwissen aus einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zum Dadaismus ein und äußerte spontan die Idee, sein Interesse an dem Phänomen der „Sprachmusik“ bzw. der „Wortmusik“ während der individuellen Seminararbeitsphase zu vertiefen. Inspiriert durch den Höreindruck ausgewählter *Lautgedichte* von JOSEF ANTON RIEDL (*1927) und KURT SCHWITTERS (1887–1948), die die Seminarlehrerin in einer LP- bzw. CD-Einspielung vorstellte, an denen sie selbst als Schülerin beteiligt war, und durch eine Diskussion über diesen Grenzbereich zwischen Sprache und Musik entschied sich der Seminarteilnehmer, sich zunächst der Thematik der „Wortmusik“ anzunähern und sich in erster Linie mit dem Werk von KURT SCHWITTERS auseinanderzusetzen. Fasziniert war der Kollegiat von SCHWITTERS mit trockenem Humor formulierten *Daten aus meinem Leben* (Schwitters 2005b, S. 240-242), die er auch innerhalb des Seminarunterrichts präsentierte. Das Gesamtseminar ließ sich von der Begeisterung des Seminarteilnehmers für die sogenannte „Nonsens-Lyrik“ anstecken und war somit auch offen für die Idee, einzelne Werke unter Anleitung des Mitschülers praktisch zu erarbeiten. Ziel des Kollegiaten war es – nach gemeinsamer Absprache mit dem interessierten Seminar und der Lehrkraft –, während seines individuellen Arbeitsprozesses im Rahmen seiner Seminararbeit mit dem an RAOUL HAUSMANNNS (1886–1971) Plakatgedicht orientierten Titel *„fmsbwtözäu / pggiv-..?mü – eine Annäherung an die Thematik der Wortmusik“* ein Konzept für die Erarbeitung und die praktische Umsetzung eines Werks von KURT SCHWITTERS zu entwickeln und dieses nach einer von ihm angeleiteten Probenphase auch zur Aufführung zu bringen. Mit dem zu Beginn des zweiten Halbjahres geplanten Kammerkonzert in der Aula des Gymnasium Leopoldium fand sich ein geeigneter Termin, an dem alle Seminarteilnehmer mitwirken konnten und der auch im Vorlauf ausreichend Raum für die Probendisposition ließ.

Der individuelle Arbeitsplan des Seminarteilnehmers beinhaltete zunächst die eigenständige Recherche im Internet, in der Universitätsbibliothek, insbesondere in der Germanistikabteilung, in der Europa-Bücherei Passau sowie auch innerhalb des elterlichen Bücherbestands. Nach der Auswertung der Fachtexte, dem Exzerpieren und Strukturieren des Materials plante der Kollegiat eine intensive Probenphase, die in die

gemeinsame Aufführung im Rahmen des Kammerkonzerts münden sollte. Im Anschluss an die praktische Gestaltungsphase sollte dann anhand der Grobgliederung die schriftliche Ausarbeitung des eher theoretischen sowie des musikpraktischen Teils erstellt werden, wobei sich der Schüler nochmals verstärkt mit den formalen Kriterien einer schriftlichen Seminararbeit auseinandersetzen wollte. In seiner Abschlusspräsentation beabsichtigte der Seminarteilnehmer, sowohl die eigenständig erarbeiteten Ergebnisse zur „Wortmusik“ im Allgemeinen überblickartig dem Seminar näherzubringen als auch über die Planung, die Probenarbeit und die praktische Gestaltung des Konzertsbeitrags reflektierend zu referieren.

Für den Schlagzeuger, der sich im Schulorchester, in der Bigband und in verschiedenen Schülerbands engagiert hatte und ab der Kollegstufe auch solistisch hervortrat, bestand die große Herausforderung seines Seminararbeitsthemas insbesondere darin, erstmals als Ensembleleiter zu agieren und in diesem Zusammenhang sich in ein Spezialgebiet einzuarbeiten und wichtige Informationen an das Seminar weiterzugeben, ein Konzept für die aufführungspraktische Interpretation eines selbst ausgewählten Beispiels der „Wortmusik“ zu entwickeln, die Probenphase zu planen und zu koordinieren sowie als Leiter und Mitwirkender gemeinsam mit dem Gesamtseminar den Konzertbeitrag vorzubereiten und durchzuführen.

Während sich der Kollegiat anhand der selbständig recherchierten Literatur in sein Spezialgebiet einarbeitete, wuchs sein Interesse für eine praktische Erarbeitung der *Ursonate* von KURT SCHWITTERS. Aufgrund der Länge dieses mehrsätzigen, die Kreativität der Ausführenden herausfordernden Werkes kam der Kollegiat, der sich hier erstmals in der Rolle eines „musikalischen Leiters“ wiederfand, zu dem Entschluss, sich mit der *Ursonate* in einem ersten theoretischen Teil der schriftlichen Arbeit näher zu beschäftigen und für die praktische Erarbeitung dann ein kürzeres, übersichtlich gestaltetes Lautgedicht auszuwählen. Bei seiner Auseinandersetzung mit dem Werk von KURT SCHWITTERS und insbesondere mit dessen *Ursonate* arbeitete der Kollegiat in erster Linie mit der zusammenfassenden Untersuchung *Anfänge experimenteller Literatur. Das literarische Werk von Kurt Schwitters* von BERND SCHEFFER (Scheffer 1978)²³. In dem Kapitel *Die „Ursonate“* integriert SCHEFFER ausführliche Kommentare

²³ 2009 ist eine weitere zusammenfassende Untersuchung erschienen, die einen Überblick über den Dadaismus vermittelt und sich in die Seminararbeit mit einer selbständigen Erarbeitung dieses Themengebiets integrieren lässt: In ihrem Buch *Dada und die Wiener Gruppe* stellt MAGDALENA SZYMANSKA zunächst allgemein den Dadaismus als Synthese der modernen Kunst sowie die wichtigsten Zentren dar und als Vertreter des Dada in Hannover KURT SCHWITTERS als Erfinder von Merz. Dabei

und Erläuterungen von SCHWITTERS selbst, sodass der Kollegiat sich bei seiner Annäherung an SCHWITTERS Werk und Idee direkt an dessen Original-Aussagen orientieren und sich somit eigenständig einen Überblick über die *Ursonate* und SCHWITTERS Intention verschaffen konnte. Durch die Originalzitate und Hinweise von KURT SCHWITTERS, durch eine kurze Einführung in die Art und Weise der Textgestaltung bzw. der Notation, durch eigene praktische Umsetzungsversuche und durch eine CD-Einspielung konnte der Seminarteilnehmer dem Seminar in seiner Zwischenpräsentation auch über dieses Werk einen treffenden Eindruck vermitteln und ein Beispiel für ein „Gesamtkunstwerk“ näherbringen, in dem die „Verwischung der Kunstarten“ sich auf den Grenzbereich zwischen Musik und Literatur bezieht (vgl. Schwitters 2005b, S. 23). Als Impuls, über dieses Auflösen von Grenzen der Kunstrichtungen nachzudenken, diente innerhalb des Seminars eine zentrale Stellungnahme von KURT SCHWITTERS: „Mein Ziel ist das Merzgesamtkunstwerk, das alle Kunstarten zusammenfaßt zur künstlerischen Einheit. Zunächst habe ich einzelne Kunstarten miteinander vermählt. Ich habe Gedichte aus Worten und Sätzen so zusammengeklebt, daß die Anordnung rhythmisch eine Reihung ergibt. Ich habe umgekehrt Bilder und Zeichnungen geklebt, aus denen Sätze gelesen werden können. Ich habe Bilder so genagelt, daß neben der malerischen Bildwirkung eine plastische Reliefwirkung entsteht. Dieses geschah, um die Grenzen der Kunstarten zu verwischen“ (Schwitters 2005b, S. 23).

Ausgangspunkt für weiterführende Fragestellungen und Diskussionsgrundlage innerhalb der Seminargruppe, die bis zu diesem Zeitpunkt kaum etwas von der vielseitigen Künstlerpersönlichkeit KURT SCHWITTERS als Schriftsteller, bildender Künstler, Vortragskünstler, Maler, Bildhauer, Architekt, Dichter, Dramatiker, Essayist, Bühnenbildner, Klangkünstler und Herausgeber der dadaistischen Zeitschrift *Merz* wusste, waren die Überlegungen, ob es sich bei SCHWITTERS sprachlichen Kunstwerken wie der *Ursonate* oder bei den Lautgedichten wie *bii büll ree*, *Obervogelgesang*, dem *Nießscherzo* oder dem *Husten Scherzo* (vgl. Schwitters 2005a), die als Laut-Malerei, Laut-Dichtung, Laut-Poesie, Konkrete Poesie oder als abstrakte Dichtung in Lauten und Bildern bezeichnet werden, um Kompositionen oder um Lyrik handelt und welche

erläutert sie Grundelemente dadaistischer Kunst sowie Geisteshaltung und Ästhetik und geht im Kapitel *Experimente* auf abstrakte Dichtung, insbesondere auch auf SCHWITTERS *Sonate in Urlauten* ein. Veranschaulicht durch Beispielgedichte, die auch in einem Seminarkurs präsentiert werden können, und durch kurze Informationen werden die einzelnen Gedichtformen des Dadaismus vorgestellt. Der Buchteil über SCHWITTERS enthält verschiedene Beispiele und als Zitate in den Text integrierte Erklärungen von SCHWITTERS selbst zu seinen eigenen Werken.

Aspekte diese Sprach- oder Wortmusik, diese Lautpoesie mit Rhythmen und Tonhöhen, prägen, die insbesondere die Bereiche Musik und Literatur bzw. Sprache in sich vereint. Über KURT SCHWITTERS knappe These „Was Kunst ist, wissen Sie ebensogut wie ich, es ist nichts weiter als Rhythmus“ (Schwitters 2005b, S. 244 f.) hinaus erweiterten die Seminarteilnehmer die Bandbreite um die aus der musikalischen Analyse vertrauten Parameter Dynamik, Motivik, Artikulation, Tempo, Klangfarbe, Melodik, formale Anlage sowie Satztechnik und Interaktion, die sich aus der Musik ebenso auf Sprache bzw. Sprachdichtung übertragen lassen. Als Hauptkriterium für die Sprachmusik, für diese Sprachexperimente unter Verwendung des sprachlichen und sprachähnlichen Klangmaterials, hielten die Seminarteilnehmer – angeregt durch Ausschnitte aus den von dem Rezitator und Autor BERND RAUSCHENBACH vorgetragenen Gedichten und Prosatexten von KURT SCHWITTERS (*Von der Gurgel bis zur Zehe* 2003) – fest, dass mit dem phonetischen Material, also mit dem Klangmaterial der Sprache etwas Neues – und damit auch ein musikalisches Werk – geschaffen wird, in dem die Klanglichkeit der Sprache als Musikform und die Lauteinheiten als Tonhöhenfolgen verstanden werden können, die sich wiederum durch Tempo, Dynamik, Artikulation und Klangfarbe gestalten lassen.

Für die praktische Seminararbeit wählte der Kollegiat die Lautkomposition *Nießscherzo* (Schwitters 2005a, S. 244 f.; vgl. Anhang 20), in der die Sprache, die hier ohne semantische Funktion das Niesen in all seinen Schattierungen nachahmt, selbst zur Musik wird und in der das auf Phoneme reduzierte sprachliche Material im Sinne einer Lautmalerei mit musikalischen Elementen neu zusammengesetzt wird. Zu einer „klingenden“ Sprachmusik macht SCHWITTERS das 1936/1937 entstandene Lautgedicht durch den Kunstgriff, dass er den Text seines *Nießscherzos* mit der Anweisung *Das Ganze niesen* überschreibt. Im Sinne einer lautmalerischen Umsetzung gibt er damit direkt vor, „(infolge einer Reizung der Nasenschleimhaut) die Luft ruckartig u. mit einem lauten Geräusch durch Nase und Mund“ auszustoßen (Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion 2003, S. 1140), wobei die Schreibweise „Nieß“ die Konnotation Benutzung oder auch Genuss assoziieren lässt. Auch SCHEFFER zählt das *Nießscherzo* innerhalb der „phonetischen Poesie“ zu den Lautgedichten, die „real vorgegebene Geräusche mit phonetischen Mitteln zu imitieren versuchen“ (Scheffer 1978, S. 232).

An den Beginn der gemeinsamen Probenarbeit stellte der SCHWITTERS-Spezialist knappe Informationen zu dem *Nießscherzo* und rief den Begriff *Scherzo* als formale Anlage in Erinnerung. Insbesondere die Übersetzung als ein Scherz, Witz, Spaß, als

eine Laune oder als ein geistreiches Spiel und der Hinweis auf einen schnellen Mittelsatz mit einer teilweise schmunzelnd ironischen Anlage und der Betonung des Rhythmischen ließen sich auf SCHWITTERS Anliegen sowie auf das Konzept des Kollegiaten übertragen. Auf die Musik bezogen eröffneten die Kurzdefinitionen wie beispielsweise „bewegtes, meist launiges Musikstück“ (Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion 2003, S. 1370) oder „rascher, launiger, meist rhythmisch eigenwilliger Satz im 3/4- oder 3/8-Takt mit Trio“ (Dahlhaus/Eggebrecht 1979, S. 456) eine direkte Verbindung zur praktischen Gestaltung: Aus dem Bezug zu dem dreiteiligen Aufbau mit einem Scherzo, einem Trio und der Wiederholung des Scherzos hatte der Kollegiat auch Folgen für die musikalische Umsetzung entwickelt. Ebenso basierte die Erarbeitung auf musikalischen Parametern wie Dynamik, Tempo, Artikulation, Tonhöhe, Klangfarbe und Agogik. Die grundsätzliche Idee bestand darin, jede einzelne Verszeile auf jeweils einen Seminarteilnehmer aufzuteilen, wobei sich im Verlauf des Stückes unterschiedliche Gruppierungen zusammenfinden sollten. Für die gemeinsame Probenarbeit hatte der Schüler eine Partitur mit farbigen Markierungen vorbereitet, die im Verlauf der Probenphase durch weitere Spiel- bzw. Sprechweisungen erweitert wurde (vgl. Anhang 21).

In der unmittelbaren Konzertvorbereitung entwickelte der Kollegiat in Zusammenarbeit mit den engagiert mitarbeitenden Seminarteilnehmern ein Konzept für eine szenische Gestaltung: Nach der Konzertpause waren die sechs Seminarteilnehmer zunächst im Publikum sitzend in der Aula verteilt. Jeweils durch einen „Nies-Impuls“ ausgelöst, traten die sechs Akteure nacheinander in die Raummitte mit der Bühnenfläche im Zentrum des Publikums und formierten sich zu einer Reihe. Im „Trio“-Teil fand ein Wechsel der drei Frauen- und der drei Männerstimmen statt. Nach einem bewusst „schön“ rezitierten unisono-Abschnitt hatte der Kollegiat eine zusätzliche Wiederholung eingefügt in Form einer Kadenz, bei der jeder einzelne Interpret zwar von der vorgegeben Textvorlage ausgehen sollte, in der individuellen Ausgestaltung aber frei war. Während ein einzelner Schüler in einer gleichförmigen Vortragsweise verharren sollte, hatten die übrigen Akteure die Aufgabe, eine extreme Steigerung zu gestalten, sodass dieser Abschnitt als Ende des „Trio-Teils“ in ein allgemeines „Nies-Chaos“ ausarten sollte. Dabei hatte sich die Formation wieder zu lösen, und die unkontrolliert Niesenden sollten sich unter die ersten Reihen des Publikums mischen. Mit dem ersten Nies-Laut des wiederkehrenden „Scherzo-Teils“ setzte wiederum der Kollegiat, der die Rolle des gleichförmig und verhalten Niesenden übernommen hatte, ein abruptes Ende,

indem er seinen „Tesch“-Laut überraschend im Fortissimo wie einen Paukenschlag platzierte, worauf eine Generalpause folgte. Die Wiederaufnahme des „Scherzo-Teils“ entsprach in der Form und der Ausführung dem ersten Teil. Um eine deutlichere Schlusswirkung auch szenisch gestalten zu können, regte der leitende Kollegiat am Ende der vorletzten Verszeile eine Fermate an, sodass der Schluss-Nieser „happe tschaa“ gezielt im Unisono direkt in Richtung der Ehrenplätze der ersten Reihe geschleudert werden konnte.

Bei dem Kammerkonzert im März 2007 am Gymnasium Leopoldinum Passau wurden die fantasievolle musikalische Gestaltung und die szenische Konzeption des Kollegiaten vom Publikum überrascht, in Einzelfällen mitunter auch leicht irritiert, aber insgesamt mit begeistertem Applaus und großem Zuspruch aufgenommen. Das Seminar und insbesondere natürlich der verantwortliche Schüler zeigten sich erfreut, dass selbst die direkt angespielten bzw. „angeniesten“ Gäste der vorderen Reihen sich mit Humor und Anerkennung für die Ausführenden positiv nach dem Konzert äußerten.

Die schriftliche Seminararbeit des Kollegiaten mit dem Titel *„fmsbwtözäu / pggiv-..?mü – eine Annäherung an die Thematik der Wortmusik“* spiegelte den Arbeitsprozess des Seminarteilnehmers wider, der sich sowohl in einer theoretischen als auch in einer praktischen Arbeitsphase mit ausgewählten Beispielen aus der „Wort- bzw. Sprachmusik“ auseinandersetzte. Anknüpfend an die kurze Beschreibung der Entstehungsphase der „Wortmusik“ und an die Definition „Dadaismus“ ging der Kollegiat zuerst auf KURT SCHWITTERS, dessen Biographie und dessen *Ursonate* im Hinblick auf die Entstehungsgeschichte, die Zielsetzung und die Betrachtung unter musikalischen Gesichtspunkten ein und erläuterte anschließend seine eigene musikpraktische Auseinandersetzung mit dem *Nießscherzo* von KURT SCHWITTERS sowie die Vorbereitung, die Aufführung und die Zuschauerreaktionen innerhalb des Kammerkonzerts.

Auch in der abschließenden Präsentation schilderte der Seminarteilnehmer im Rahmen einer übersichtlich strukturierten PowerPoint-Präsentation seine eigene Begegnung mit der „Wortmusik“, informierte über den Entstehungshintergrund und die Hauptvertreter und ging ebenso – auf den gemeinsam gestalteten Konzertauftritt rückblickend – auf seine Vorbereitung und die musikpraktische Umsetzung des *Nießscherzos* in der Proben- und Konzertsituation ein.

Auffällig waren bei der Probenarbeit, bei der Vorbereitung und bei Umsetzung der musikalisch-szenischen Gestaltung das große Interesse, der Zusammenhalt und der

gemeinsame Gestaltungswille sowie die Sicherheit und das Gemeinschaftsempfinden der Seminargruppe während des Konzertauftritts. In der gemeinsamen Auseinandersetzung innerhalb des Rahmenthemas *Musik in der Literatur* mit dem Phänomen der Sprach- oder Wortmusik, mit der die Kollegiaten bisher wenig Berührung hatten und für die sie zunehmend Begeisterung entwickelten, und während der gesamten Erarbeitungsphase standen das gemeinsame Erleben, der kreative Gestaltungsprozess sowie das gemeinsame Entwickeln und Umsetzen eines für alle Beteiligten musikalisch ungewohnten Musikerlebnisses im Vordergrund. Spürbar war das Interesse am Neuen, an der Möglichkeit, selbst über ein Werk erstaunt zu sein, neugierig und offen für einen neuartigen Gestaltungsprozess zu sein, sowie die gemeinsame Vorfreude, mit diesem eher ungewohnten Zusammenwirken von Musik und Literatur, mit dieser sehr speziellen Einheit von Sprache und Musik als Form der „Sprachmusik“ unter Umständen auch das Stamm-Konzertpublikum einer traditionsreichen Kammerkonzert-Reihe mit etwas Ungewohntem, Spannendem und ggf. auch Provozierendem zu konfrontieren.

Die klare Führungsposition hatte in dieser Unterrichts-, Proben- und Aufführungsphase ein Mitschüler übernommen, der in seiner bisherigen Rolle als Schlagzeuger des Schulorchesters und verschiedener Bands sowie als Mitglied des Kollegstufenchores keine praktische Erfahrung als musikalischer Leiter und Ideengeber eines Ensembles gesammelt hatte und auch innerhalb des mündlichen Austauschs im Leistungskursunterricht stets interessiert, aber weniger als führender Impulsgeber agiert hatte. In seiner neuen Rolle war der Schüler überzeugend und schien mit seinen phantasievollen Ideen zur musikalisch-szenischen Umsetzung und mit seiner geschickten und konzentrierten Probandisposition und -gestaltung in seiner Funktion als versierter Ensembleleiter, der von allen Seminarteilnehmern anerkannt und unterstützt wurde, über sich hinauszuwachsen und sichtbar an Selbstbewusstsein zu gewinnen.

e) Musik in der Literatur: TOLKIEN und Musik – selbständiges Neu-Entdecken von altbekanntem Lesestoff

Ausgangspunkt für das Seminararbeitsthema „TOLKIEN und Musik“ war die persönliche Faszination eines Seminarteilnehmers für den Schriftsteller JOHN RONALD REUEL TOLKIEN (1892–1973) und dessen Werk. Motiviert durch die Tatsache, dass er seine ganz persönliche Begeisterung in den Seminarunterricht einbringen konnte, zeigte der

Kollegiat, der das umfassende Werk von J. R. R. TOLKIEN auch in der englischen Originalfassung gelesen hatte und bereits als Mitglied des Internet-Fan-Forums aktiv war, nach der Einstiegsphase großes Interesse daran, in einer individuellen Arbeitsphase den bereits vertrauten und altbekannten Lesestoff im Hinblick auf das Rahmenthema *Musik in der Literatur* für sich selbst neu zu entdecken. Dabei betonte der Schüler, dass er bereits vor seiner ersten Begegnung mit der Verfilmung der *Herr der Ringe*-Trilogie und der Filmmusik von HOWARD SHORE äußerst gespannt war, wie der Komponist bei der musikalischen Gestaltung vorgehen würde. Als aufmerksamer Leser der ausführlichen und phantasievoll geschilderten Passagen, in denen TOLKIEN einen direkten Bezug zur Musik und deren Bedeutung für seinen Entwurf der Entstehung der Welt *Arda* schildert, hatte der Schüler selbst eine eigene Vorstellung von einer möglichen konkreten musikalischen Umsetzung entwickelt. Mit Neugier verfolgte er, ob sich der Filmmusikkomponist, der für die Musik des ersten und des dritten Teils der Verfilmung der Trilogie *Der Herr der Ringe* insgesamt zwei Oscars, zwei Grammys und zwei Golden Globes erhielt, tatsächlich an TOLKIENS Konzeption orientiert hat. Nachdem der Kollegiat im Schuljahr zuvor als Hornist im großen Schulorchester den Soundtrack bereits selbst musiziert hatte, konnte er innerhalb des Seminars *Musik und Literatur* mit seiner individuellen Themenwahl ein eigenes für ihn selbst bedeutsames Hobby und eigene musikpraktische Erfahrungen verknüpfen.

Der individuelle Arbeitsplan des Seminarteilnehmers beinhaltete zwar auch die Recherche im Internet und in der Universitätsbibliothek sowie das Auswerten weiterführender Fachliteratur, jedoch in erster Linie die intensive Auseinandersetzung mit der Primärliteratur sowie mit verschiedenen Biographien, mit den Compact Discs mit der Filmmusik bzw. mit den Videos der drei Verfilmungen, über die der Kollegiat bereits verfügte. Schwerpunkt der individuellen Arbeitsphase sollte das eigenständige Textstudium bereits bekannter Werke von J. R. R. TOLKIEN sein – diese größtenteils in der englischen Originalsprache – im Hinblick auf konkrete Fragestellungen, die die zentrale Funktion der Musik in TOLKIENS literarischem Schaffen sowie die Gestaltung der Filmmusik von HOWARD SHORE betrafen. Vor dem endgültigen Verfassen der Seminararbeit und der abschließenden öffentlichen Präsentation plante der Kollegiat, zentrale Aspekte und die Grobgliederung seines Gedankenganges in Form einer Zwischenpräsentation im Seminar vorzustellen. Mit einer ersten Information im Hinblick auf seine individuelle und persönlich motivierte Themenwahl verdeutlichte der Kollegiat innerhalb des Seminarunterrichts sein Bedürfnis, sein eigenes Interesse zu

vertiefen, und stellte seine persönliche Arbeitsplanung vor, die – abgesehen von der Zwischenpräsentation, die auch den gemeinsamen Austausch beinhalten sollte – sich auf die eigenständige Auseinandersetzung mit TOLKIENS Werk sowie auf die individuell gestaltete thematische Erarbeitung ausgewählter Literatur beschränkte.

In der ersten Unterrichtsphase und in den Zwischenpräsentationsphasen, in denen der Kollegiat das Seminar über sein Arbeitsvorhaben und über seine eigenen Forschungsergebnisse informierte, übernahm er selbst die Rolle des Experten, der die Seminargruppe und die Seminarlehrkraft in ein neues Themengebiet einführte, sein Wissen und seine neu gewonnenen Erkenntnisse weitergab und selbst feststellen musste, dass auch entsprechende Hintergrundinformationen vermittelt werden müssen, wenn die anderen Seminarteilnehmer und auch die Lehrkraft in einem Spezialthemenbereich kaum Erfahrungen mitbrachten und keine konkreten Vorkenntnisse besaßen.

In dieser Hinsicht trug der Schüler ausführliche Informationen über das Leben von JOHN RONALD REUEL TOLKIEN zusammen, der als Mythenforscher, Professor für englische Sprachen und germanische Philologie in Oxford und als Spezialist für angelsächsische und altnordische Kulturen tätig war, sowie über dessen Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen und dessen Ziel, als Geschichtschreiber, der auch persönliche Erlebnisse verarbeitet, mit *Arda* eine eigene Welt mit eigenen Sprachen, Mythen und Völkern zu erschaffen. Um die besondere Rolle näherzubringen, die die Musik in TOLKIENS Werk spielt, stellte der Kollegiat die Schöpfungsgeschichte *Ainulindale* (Tolkien 2005, S. 11-20), auch *das Große Lied* oder *die Große Musik* genannt, aus dem posthum veröffentlichten *Silmarillion* (Tolkien 2005) vor, das die Geschichte von TOLKIENS Welt zusammenfasst²⁴.

Die enge Beziehung zwischen der Musik und deren Bedeutung für die Welt der „Ainur“, die sich wiederholt in TOLKIENS Naturbeschreibungen zeigt, verdeutlichte der TOLKIEN-Experte an ausgewählten Textauszügen aus dem Kapitel *Die Musik der Ainur*,

²⁴ In Form einer wörtlichen Rede des Elben RÚMIL wird hier die Entstehungsgeschichte der Welt im Zusammenhang mit der „Musik der Ainur“, der ersten von ILÚVATAR erschaffenen Geschöpfe, beschrieben: „Denn seht, zuerst war Ilúvatar allein da. Und vor allem anderen schuf sein Lied zuerst die Ainur, und ihre Macht und ihr Glanz sind unter allen Wesen, die in der Welt und außer der Welt sind, am größten. Danach schuf er ihnen Wohnungen in der Leere und wohnte mit ihnen und lehrte sie alles mögliche, und darunter war als Größtes die Musik. [...] Darauf sagte Ilúvatar: ›[...] Es ist nun mein Wunsch, daß ihr diese Geschichte zu einer mächtigen Musik und einem prächtigen Gesang ausgestaltet‹“ (zit. nach Killer 2003, S. 58).

die er sowohl in der Originalsprache als auch in einer deutschen Übersetzung (vgl. Tolkien 2005) im Seminar vortrug²⁵.

Interessant für das Seminar waren die ausführlichen Hinweise auf die Primärliteratur sowie auf die ausgewählte Sekundärliteratur. Einen ersten Überblick beispielsweise für diejenigen Seminarteilnehmer, denen TOLKIEN nur als Autor dessen bekanntesten Werkes *Herr der Ringe* ein Begriff war, boten DIETER PETZOLDS Essay *J. R. R. Tolkien. Leben und Werk* (Petzold 2004) oder die von ULRIKE KILLER herausgegebene Zusammenfassung *Das Tolkien Lesebuch* (Killer 2003), die eine Sammlung verschiedener Texte und Briefe TOLKIENS mit einem Nachwort der Herausgeberin beinhaltet und auf unterhaltsame Art und Weise „Werk und Person des Autors vorstellen und vielleicht ein paar Aspekte betonen [soll], die dem einen oder anderen Leser neu sind“ (Killer 2003, S. 435).

In seiner Beschäftigung mit ausgewählten Beispielen aus TOLKIENS Lebenswerk in Bezug auf die wichtige Funktion der Musik setzte sich der Seminarteilnehmer zunächst mit dessen Biographie auseinander, um sich dann intensiver auf die *Ainulindale*, also die Beschreibung der Musik der Schöpfung als Ursprung von TOLKIENS Welt, und deren zentrale Rolle in verschiedenen Kapiteln einzulassen. In einem weiteren Arbeitsschritt untersuchte der Kollegiat anhand der entsprechenden Textstellen, anhand der Partiturvorlage sowie anhand der Hör- und Filmbeispiele, wie der Komponist HOWARD SHORE die Angaben aus TOLKIENS Trilogie *Der Herr der Ringe* in seinen Filmmusikkompositionen umgesetzt hat. Im Zentrum der Forschungsarbeit standen dabei einerseits die Fragestellung, mit welchen musikalischen Mitteln SHORE die konkreten Hinweise und sprachlichen Beschreibungen von musikalischen Ereignissen, die sich in verschiedenen Textstellen finden, gestaltet, und andererseits die Überlegung, inwiefern SHORE durch die Instrumentation und durch die rhythmische, melodische und harmonische Gestaltung die Beschreibung, die Wirkung oder den Charakter einer bestimmten Gegend, einer Situation oder eines Volkes in der Sprache der Musik darstellt.

²⁵ Insbesondere in den Passagen, in denen TOLKIEN die Natur beschreibt, spiegelt sich die enge Beziehung zwischen der Musik und der Welt der „Ainur“ wider: „Denn wahrlich, mehr als in jedem anderen Stoff auf dieser Erde ist im Wasser noch ein Widerhall der Musik der Ainur lebendig, und bis auf den heutigen Tag lauschen viele Söhne der Menschen unersättlich der Stimme des Meeres und wissen doch nicht, wonach sie sich sehnen. Wisset denn, daß das Wasser zum größten Teil der Traum und die Erfindung Ulmos war, jenes Ainu, den Ilúvatar von allen am tiefsten in der Musik unterwiesen hatte“ (zit. nach Killer 2003, S. 62).

In seiner schriftlichen Seminararbeit mit dem allgemein formulierten Titel „TOLKIEN und Musik“ stellte der Kollegiat nach einem zusammenfassenden Überblick über J. R. R. TOLKIENS Leben seine selbständig erarbeiteten Erkenntnisse zur Rolle der Musik in TOLKIENS Werk schlüssig dar. Dabei ging er insbesondere auf die *Ainulindale* (*Lied der Ainur*), die Musik der Schöpfung, und auf die Rolle der Musik in TOLKIENS Welt *Arda* ein, deren Geschichte im *Silmarillion* zusammengefasst ist.

Im zweiten Teil seiner Arbeit erläuterte der Seminarteilnehmer charakteristische Elemente der Musik HOWARD SHORES in PETER JACKSONS Verfilmung der *Herr der Ringe*-Trilogie am Beispiel der konkreten Umsetzung musikalischer Textvorgaben in den *Rohirrim*-Szenen im weiten Land der Pferdeherren und der musikalischen Charakterisierung der uralten Baumhirten, der *Ents*.

In seiner abschließenden Präsentation gelang es dem Kollegiaten als TOLKIEN-Spezialist, seine eigene Faszination für TOLKIENS Welt und für die zentrale Rolle der Musik in dessen Büchern sowie in den Verfilmungen durch die interessant zusammengestellten Informationen aus der Seminararbeit und durch ausgewählte Textauszüge, Hör- und Notenbeispiele auch auf diejenigen im Publikum zu übertragen, die kaum oder gar nicht mit TOLKIENS Stoff vertraut waren.

Spürbar wurde innerhalb dieser Unterrichtsphase, dass etwas zum Unterrichtsgegenstand wurde, was den Schüler selbst unmittelbar betraf und bereits über einen sehr langen Zeitraum beschäftigt hatte. Für alle Seminarteilnehmer war es spannend zu erleben, dass das Nachdenken über Musik und über die Rolle der Musik eine Verbindung schaffen konnte zwischen der individuellen Lebensgestaltung und dem persönlichen Erfahrungsbereich eines Schülers und einem gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess innerhalb eines Seminars. Im Zusammenhang mit dem Rahmenthema *Musik und Literatur*, in das alle Seminarteilnehmer involviert waren, hatte die Affinität eines Seminarmitglieds für das Werk eines bestimmten Schriftstellers nicht mehr nur für ihn selbst, sondern für die ganze Seminargruppe Bedeutung. Indem der Kollegiat Altbekanntes und Vertrautes im Hinblick auf eine selbstformulierte Aufgabenstellung „neu“ für sich entdecken konnte und selbst darüber überrascht war, wie groß die Rolle der Musik in TOLKIENS Werk ist und wie viele einzelne Stellen, in der die Musik selbst bzw. musikalische Ereignisse konkret beschrieben werden, er (neu) entdecken konnte, steckte er mit seiner Begeisterung auch das Seminar an, Neuland zu entdecken oder auch Altbekanntes zu überdenken.

Während der Seminararbeitsphase übernahm der Kollegiat, der sich einerseits als Blockflötist, Hornist und auch als Sänger in verschiedenen Ensembles äußerst engagiert mit hohem sozialen Verantwortungsbewusstsein einbrachte und sich auch innerhalb des Unterrichtsgeschehens für die Belange oder Probleme der Mitschüler interessierte, andererseits sich auch häufig in seiner sehr eigenständigen Arbeitsweise zurückzog, diese unterschiedlichen Rollen auch innerhalb der Seminargruppe, sodass sich auch für die Mitschüler und die Seminarlehrkraft verschiedene Funktionen ergaben. Im Hinblick auf das individuell gewählte Spezialgebiet, mit dem weder die weiteren Seminarteilnehmer noch die Seminarlehrkraft näher vertraut waren, arbeitete der Seminarteilnehmer selbständig und losgelöst von der Seminargruppe, sodass sich in dieser Hinsicht – abgesehen von der Zwischenpräsentation, die auch Anlass zu einem Gedankenaustausch und den Mitschülern die Gelegenheit bot, sich auf die individuelle Thematik des Seminarteilnehmers einzulassen – keine Möglichkeit zu einer inhaltlichen Zusammenarbeit oder zu einer gegenseitigen Beratung oder Begleitung ergab. Mit seinem Spezialthema „Tolkien und die Musik“ übernahm der Kollegiat als TOLKIEN-Experte die Funktion des Lehrers, der die Seminargruppe in einen ausgewählten Aspekt innerhalb des Rahmenthemas *Musik in der Literatur* einführt und seine eigenen Ergebnisse und Erfahrungen vermittelt. Während sich der Kollegiat in seiner individuellen Arbeitsphase in seine Einzelarbeit zurückzog und gemeinsames Nachdenken und Hinterfragen nur begrenzt möglich waren, zeigte er sich in den weiteren gemeinsamen Arbeitsphasen im Seminar, in denen beispielsweise die anderen Teilnehmer ihre Seminararbeitsthemen vorstellten oder in denen auch die Art und Weise der Präsentation im Mittelpunkt stand, kooperativ und interessiert an gemeinsamen Arbeitsprozessen innerhalb der Gruppe. Aufgrund seines eigenen souveränen Umgangs mit verschiedenen Präsentationsmöglichkeiten trat er innerhalb dieses Arbeitsprozesses stets in einer beratenden, begleitenden und gezielt unterstützenden Funktion auf und brachte sich aktiv in gemeinsame Lernprozesse ein.

f) Musik und Literatur: E. T. A. HOFFMANN: Musikschriftsteller und Komponist – reflektiertes Zusammenfassen von Fachliteratur

Ausgelöst durch Lehrerinformationen zu E. T. A. HOFFMANN (1776–1822) als „Universalkünstler“ im 19. Jahrhundert und durch die Auseinandersetzung mit dessen Rezension *Ludwig van Beethoven, 5. Symphonie* (vgl. Anmerkung 22) entwickelte eine

Seminarteilnehmerin ein persönliches Interesse an dieser Künstlerpersönlichkeit, die nicht nur als Komponist, Schriftsteller, Musikkritiker, Musiktheoretiker, Librettist, Theaterkapellmeister, Direktionsgehilfe, Klavier- und Gesangslehrer eine musikalisch-literarische Doppelbegabung besaß, sondern auch als Portrait- und Historienmaler, Karikaturist, Übersetzer, Jurist und als Sohn eines Kriminalrats und Justizkommissars selbst auch als Regierungsassessor und Kammergerichtsrat tätig war und eine universale Mehrfachbegabung verkörpert. Mit der Wahl dieses Einzelaspekts in Bezug auf das Rahmenthema *Musik und Literatur* war die Kollegiatin, die gerade den Reiz des Universalkünstlers als Motivation für die individuelle Beschäftigung empfand, gleichzeitig vor die Schwierigkeit gestellt, im Verlauf ihrer Arbeitsphase ein eigenes Seminararbeitsthema klar zu umreißen.

Im Zentrum des individuellen Arbeitsplans der Seminarteilnehmerin standen die Recherche im Internet, in der Seminarbibliothek und in der Universitätsbibliothek – sowohl in der Musik- als auch in der Germanistikabteilung – sowie das Textstudium, die Auswertung und die Zusammenfassung der ausgewählten Primär- und Sekundärliteratur. Da die Schülerin sich vor der Konfrontation mit E. T. A. HOFFMANN und dessen Rezension *Ludwig van Beethoven, 5. Symphonie* innerhalb des Leistungskurs- bzw. Seminarunterrichts noch nicht mit diesem Universalkünstler auseinandergesetzt hatte, lag der Schwerpunkt ihrer Arbeitsplanung darin, sich mit dem Leben und Werk dieser außergewöhnlichen Künstlerpersönlichkeit vertraut zu machen und, sich an der Fachliteratur orientierend, eigene Schwerpunkte im Hinblick auf das Rahmenthema *Musik und Literatur* zu setzen und ihre Grobgliederung sowie den Überblick über das ausgewählte Quellenmaterial in einer kurzen Zwischenpräsentation innerhalb der Seminargruppe als Diskussionsgrundlage vorzustellen, um dann ihre Gliederung formulieren und die Gestaltung ihrer schriftlichen Seminararbeit und ihrer abschließenden öffentlichen Präsentation vorbereiten zu können.

Da die Schülerin, die erst zum Beginn der Kollegstufe an das Gymnasium Leopoldinum Passau gewechselt hatte, um einen Leistungskurs Musik besuchen zu können, sich völlig neu in dieses Themengebiet einarbeitete und auch grundsätzlich noch nicht so zielorientiert wie die anderen Seminarteilnehmer in musikgeschichtlichen, musikwissenschaftlichen oder musiktheoretischen Aspekten ausgebildet war, hatte sie sich mit ihrem Seminararbeitsthema „E. T. A. HOFFMANN – Musikschriftsteller und Komponist“ für einen Einzelaspekt innerhalb des Rahmenthemas *Musik und Literatur* entschieden, in den sie sich konsequent einarbeiten konnte.

Die Herausforderung für die aufgeschlossene und an allgemeinen fachübergreifenden Themenstellungen interessierte Akkordeonistin bestand einerseits darin, sich auf ein neues selbst gewähltes Spezialgebiet einzulassen und sich sowohl mit der Primär- als auch mit der Sekundärliteratur auseinanderzusetzen, andererseits auch in der Aufgabe, sich nicht nur selbst einen Überblick über das Leben und Werk von E. T. A. HOFFMANN zu verschaffen, sondern selbständig Schwerpunkte zu setzen und einzelne Werke näher zu untersuchen, um dann in einem Kurzvortrag anhand von Textauszügen, Noten- oder Hörbeispielen E. T. A. HOFFMANN in seiner Doppelbegabung vorstellen und die grundlegende Fachliteratur reflektierend zusammenfassen zu können.

Aufgrund der Fülle der recherchierten Literatur und der Vielfalt des künstlerischen Werkes von E. T. A. HOFFMANN fiel es der Seminarteilnehmerin während ihres individuellen Arbeitsprozesses zunächst schwer, einzelne Beispiele auszuwählen und eine konkrete Gliederung für ihre Arbeit zu entwickeln. Zum einen nutzte die Schülerin den gemeinsamen Unterricht, um die Mitschüler über diese Problematik zu informieren, die Werkvielfalt HOFFMANNS knapp darzustellen und entsprechende Rückmeldungen darüber zu erhalten, worin beispielsweise auch das Interesse der einzelnen Mitglieder des Gesamtseminars liegt bzw. welche Schwerpunkte und welche Gliederungsmodelle denkbar sind. Zum anderen orientierte sich die Kollegiatin, die auch für ihre eigenen Vorbereitungen im Leistungskursunterricht klare Vorgaben und Hinweise bevorzugte, bei der Auswahl der Notenbeispiele und der Gliederung ihrer Seminararbeit stark an dem Kapitel *E. T. A. Hoffmann und das Problem der Musik-Romantik* des Musikwissenschaftlers PETER RUMMENHÖLLER (Rummenholler 1989), auf das sie sich auch in ihrer Zwischenpräsentation im Seminarunterricht bezog: Die Struktur der drei Unterkapitel *E. T. A. Hoffmann – Dichter der Musik*, *E. T. A. Hoffmanns Musikästhetik* und *E. T. A. Hoffmann als Komponist*, in denen RUMMENHÖLLER innerhalb seiner Zusammenfassung *Romantik in der Musik* auf der Grundlage ausgewählter Aspekte aus E. T. A. HOFFMANNS Werk und Biographie HOFFMANN als „Schlüsselfigur im Verhältnis zwischen Romantik und Musik“ beschreibt, übernahm die Seminarteilnehmerin in ihrer eigenen Gliederung der schriftlichen Seminararbeit, um die vielseitige und faszinierende Gestalt E. T. A. HOFFMANNS als Dichter, Jurist, Komponist, Kapellmeister, Musikästhetiker, Rezensent, Pianist, Harfenist, Gesangslehrer, Zeichner und Dekorateur darzustellen.

Als zentrales Werk für ihr persönliches Literaturstudium wählte die Seminarteilnehmerin zum Einstieg in das literarische Schaffen von E. T. A. HOFFMANN

den 1819 und 1821 in zwei Bänden erschienenen Roman *Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern* (Hoffmann 1992), den sie im Hinblick auf die enge Verknüpfung von Musik und Literatur auch innerhalb des Seminarunterrichts zusammenfassend vorstellte²⁶.

Im Zentrum ihrer individuellen Arbeitsphase stand der Ansatz der Kollegiatin, anhand ausgewählter Beispiele aufzuzeigen, inwiefern das Zusammenspiel von Musik und Literatur den Schaffensprozess von E. T. A. HOFFMANN prägte, mit welchen Werken er selbst als Komponist hervortrat, mit welchen Schriften er als Rezensent oder als Schriftsteller die Musikästhetik des 19. Jahrhunderts bestimmte und in welchen Werken er insbesondere als ein Dichter der Musik wirkte.

In ihrer Zwischenpräsentation sowie auch in ihrer abschließenden Präsentation gab die Seminarteilnehmerin mit ausgewählten musikbezogenen Novellen, mit der *Beethoven-Rezension* und mit Beispielen aus seinem kompositorischen Schaffen einen Überblick über eine Werkauswahl, die E. T. A. HOFFMANN in seiner Doppelbegabung als Musikschriftsteller und Komponist widerspiegeln.

Im Hinblick auf das Rahmenthema *Musik und Literatur* fasste die Schülerin in diesem Zusammenhang auch die entsprechende Fachliteratur für das Seminar zusammen. Als eine weitere Quelle, um sich in das Leben und Werk von E. T. A. HOFFMANN einarbeiten zu können, wenn man – wie die Seminarteilnehmerin selbst – noch kein Experte auf diesem Gebiet ist, diente die differenziert gestaltete Biographie *E. T. A. Hoffmann, Dichter, Zeichner, Musiker* von PETER BRAUN (Braun 2004). Mit ihrer Begeisterung für diese packend geschriebene Biographie konnte die Schülerin auch das Seminar mit ihrer Buchempfehlung zu einer Auseinandersetzung mit der Künstlerpersönlichkeit E. T. A. HOFFMANN motivieren. Mit diesem Werk, das in einer klaren und gut verständlichen Sprache Bezüge zwischen der Biographie und dem Werk E. T. A. HOFFMANNS aufzeigt, stellte die Seminarteilnehmerin auch ein Buch vor, das wiederum eine weitere Facette des Themas „Musik und Literatur“ aufwies: Die Kapitel, die sich auf die einzelnen Lebensabschnitte beziehen und jeweils durch Selbstbildnisse

²⁶ Literatur und Musik direkt miteinander verknüpfend, parodiert E. T. A. HOFFMANN hier den Bildungs- und Künstlerroman, bei dem die Lebensgeschichte des Katers MURR und die Künstlerbiographie des Kapellmeisters JOHANNES KREISLER in einer kunstvollen Komposition scheinbar zufällig verflochten sind, veröffentlicht durch den fiktiven Herausgeber E. T. A. HOFFMANN. In diesem Roman widerspiegelt ist auch die Vielschichtigkeit der Person HOFFMANNS, wenn sich beispielsweise in der MURR-Biographie der Bildungsbürger und Staatsbeamte findet und in der KREISLER-Biographie der Künstler, Komponist und Kapellmeister.

oder Porträts veranschaulicht werden, sind jeweils auch mit den musikalischen Tempobezeichnungen *Maestoso*, *Andante*, *Allegro ma non troppo*, *Adagio*, *Furioso*, *Presto*, *Prestissimo* überschrieben²⁷.

Einen kurzen Überblick gab die Seminarteilnehmerin auch über die innerhalb der Reclam-Reihe *Literaturwissen für Schule und Studium* erschienene Zusammenstellung *E. T. A. Hoffmann* von SUSANNE GRÖBLE (Gröble 2000), die sie selbst zur Einarbeitung in das Leben und Werk von E. T. A. HOFFMANN benutzt hatte und die mit einer Zeittafel, einer allgemeinen Charakterisierung und literaturgeschichtlichen Einordnung von Autor und Werk und mit einzelnen Interpretationen ausgewählter Werke wie beispielsweise auch zu dem Roman *Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern* und weiteren Literaturhinweisen eine Einführung in konzentrierter Form bietet²⁸.

Ein weiterer interessanter Aspekt im Zusammenhang mit der Künstlerpersönlichkeit E. T. A. HOFFMANN, auf den die Kollegiatin innerhalb des Rahmenthemas *Musik und Literatur* im Seminar nur kurz hinwies, ist die Tatsache, dass nicht nur innerhalb der Person und des Schaffens E. T. A. HOFFMANNS eine enge Verbindung von Musik und Literatur vorherrscht, sondern dass der Universalkünstler darüber hinaus auch das Musiktheater inspirierte wie beispielsweise in dem Ballett *Nußknacker* von PETER TSCHAIKOWSKI (1840–1893), das auf E. T. A. HOFFMANNS Märchen *Nußknacker und Mausekönig* basiert, oder in der Phantastischen Oper *Hoffmanns Erzählungen* von JACQUES OFFENBACH (1819–1880), die auf verschiedenen Erzählungen von E. T. A. HOFFMANN basiert und in der der Schriftsteller HOFFMANN selbst als Protagonist erscheint.

²⁷ Eine interessante Ergänzung für die fächerverbindende Arbeit in einem Seminar ist die von HANS-ULRICH LINDKEN zusammengefasste Materialsammlung *E. T. A. Hoffmann, ein universaler Künstler* aus der von DIETRICH STEINBACH herausgegebenen Reihe *Editionen für den Deutschunterricht* (Steinbach 1980), die – auch hier fächerübergreifend konzipiert – einen groben Überblick über die verschiedenen Facetten HOFFMANNS als Universal-Künstler wie beispielsweise E. T. A. HOFFMANN als Musiker, als bildender Künstler, als Schriftsteller und als Jurist gibt sowie eine Zeittafel zu Leben und Werk bereitstellt.

²⁸ Neu erschienen ist die Biographie *E. T. A. Hoffmann. Das Leben eines skeptischen Phantasten* von RÜDIGER SAFRANSKI (Safranski 2007), in der sich der Autor nicht nur auf das Leben und Werk E. T. A. HOFFMANNS beschränkt, sondern auch auf die gesamte Epoche mit ihren literarischen und politischen Strömungen bezieht. SAFRANSKIS Biographie kann mit den zum Teil auch kritisch beleuchteten Details zum Leben von E. T. A. HOFFMANN wie beispielsweise in den Ausführungen zum Thema „Leben und Literatur“ eher als ein weiterführender Zusatz in den Arbeitsprozess innerhalb des Seminarunterrichts integriert werden.

In ihrer schriftlichen Seminararbeit mit dem Titel „E. T. A. HOFFMANN: Musikschriftsteller und Komponist“ stützte sich die Kollegiatin auf die Erkenntnisse, die sie in erster Linie aus ihrem Studium der Sekundärliteratur gewonnen hat. Dabei stellte sie die verschiedenen Facetten des Universalkünstlers zusammen und beschrieb E. T. A. HOFFMANN als Dichter der Musik mit Bezug zu den Novellen *Ritter Gluck* und *Don Juan* und als Komponist mit Bezug zur „*Kreisler*“-Kadenz und zur Oper *Undine*. Im Hinblick auf die Musikästhetik stellte sie einen Zusammenhang mit der *Rezension der Fünften Symphonie* und mit *Kreislers musikalisch-poetischem Klub* her und ging abschließend auf die Rezeption von E. T. A. HOFFMANNS Gesamtwerk ein.

Auch in ihrer Präsentation vermittelte die Kollegiatin im Rahmen einer klar strukturierten PowerPoint-Präsentation mit ausgewählten Noten- und Textauszügen sowie Bilddokumenten einen zusammenfassenden Überblick über E. T. A. HOFFMANNS Leben und Werk als Universalkünstler des 19. Jahrhunderts, als eine auch für die Schüler heutzutage außerordentlich interessante Persönlichkeit, die die verschiedenen Kunstbereiche in sich vereint.

Mit diesem Fokus auf E. T. A. HOFFMANN als Musikschriftsteller und Komponist griff die Seminarteilnehmerin einen individuell ausgewählten Einzelaspekt innerhalb des Rahmenthemas *Musik und Literatur* auf, den sie innerhalb des Seminarunterrichts sowie insbesondere in der abschließenden Präsentation dem Seminar in einem reflektiert zusammengestellten Überblick näherbrachte und der bei den Seminarteilnehmern, die – wie auch die Kollegiatin selbst – zuvor noch nicht mit dem Leben und Werk von E. T. A. HOFFMANN vertraut waren, auf großes Interesse stieß.

Auch wenn die Seminarteilnehmerin als Expertin in ihrem Spezialgebiet das Gesamtseminar überblickartig über die wesentlichen Aspekte im Hinblick auf E. T. A. HOFFMANN als Musikschriftsteller und Komponist informieren konnte und die eigenständig recherchierte Primär- und Sekundärliteratur zusammenfassend vorstellen konnte, zeigte sich während ihrer individuellen Arbeitsphase deutlich, dass sie stets interessiert war am gemeinsamen Austausch innerhalb des Seminars und offen für Tipps und Ideen der anderen Seminarteilnehmer und der Seminarlehrkraft. Auch im Leistungskursunterricht war zu beobachten, dass die Kollegiatin daran arbeitete, einzelne durch den Schulwechsel bedingte Lücken in Bezug auf die spezifischen Arbeitsweisen im Fach Musik zu schließen, und dass sie sich an den methodischen Herangehensweisen der Mitschüler orientierte. Innerhalb des Seminars regte sie als treibende Kraft auch während der individuellen Arbeitsprozesse verschiedene Formen

der Zusammenarbeit an wie beispielsweise wiederholt die gemeinsame Bibliotheksrecherche oder die gemeinsame Gestaltung bzw. den Austausch bei formalen Aspekten und bei Fragen des Layouts in Bezug auf die schriftliche Seminararbeit. Aufgrund der Offenheit der Kollegiatin und deren Aufgeschlossenheit, die Meinung der Mitschüler einzuholen, diese oder auch die Seminarlehrkraft um Rat zu fragen oder direkt auch um Hilfe zu bitten, zeigte sich insbesondere während dieser Seminararbeitsphase die außergewöhnliche Kooperationsbereitschaft aller Seminarteilnehmer, deren Teamfähigkeit und das aufrichtige Interesse, gemeinsam an einer Sache zu arbeiten, gemeinsam nach- bzw. weiterzudenken, sich auszutauschen, sich gegenseitig zu helfen, mit- und voneinander zu lernen und füreinander da zu sein.

4) Wissenschaftspropädeutik in der Schule – Zusammenfassung und Reflexion

a) Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe – Möglichkeiten und Chancen des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*

Wissenschaftspropädeutik – als allgemeines Ziel formuliert (vgl. Teil I, Kap. 2d) – im Sinne einer Einführung in eine Fachwissenschaft und in fachwissenschaftliche Methoden, im Sinne einer Vorbereitung auf ein Fachstudium durch das Einüben von wissenschaftlichen Lern- und Arbeitsweisen und im Sinne einer Einführung in wissenschaftliche Denkweisen und einer Hinführung zu einer Haltung konnte mit dem *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* „Musik und Literatur“ im einjährigen Modellversuch umgesetzt werden: Innerhalb des Seminars „Musik und Literatur“ konnten sich die Seminarteilnehmer in ein ausgewähltes Fachgebiet einarbeiten und ihre fachspezifischen und fachmethodischen Kenntnisse und Fertigkeiten vertiefen und erweitern. Mit der Informationsrecherche und -auswertung und mit der Ergebnisdokumentation und -präsentation setzten sich die Schüler mit wissenschaftlichen Lern- und Arbeitsweisen auseinander und stärkten in selbstgesteuerten Arbeits- und Lernprozessen ihre methodischen und sozialen Kompetenzen wie beispielsweise im Zeitmanagement und in der Kommunikations- und Teamfähigkeit – grundlegende Anforderungen in einem Studium oder in einer Berufsausbildung. Unterrichtsphasen und Lernprozesse, die auf einer philosophischen Fragehaltung basierten, führten gleichzeitig in allgemeine wissenschaftliche

Denkweisen ein und regten die Seminarteilnehmer dazu an, sich mit verschiedenen Lösungs- und Denkmöglichkeiten auseinanderzusetzen.

Im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik als Ziel der gymnasialen Oberstufe nach den Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen in der Schulpolitik (vgl. Teil I Kap. 3d), im Hinblick auf das wissenschaftspropädeutische Arbeiten im Fach Musik (vgl. Teil I, Kap. 4d) und insbesondere im Hinblick auf die Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* an der gymnasialen Oberstufe in Bayern (vgl. Teil I, Kap. 5c) bot das Seminar „Musik und Literatur“ durch den gemeinsamen Seminarunterricht und durch die Auseinandersetzung der Seminarteilnehmer mit den individuell gewählten Arbeitsthemen die Möglichkeit der exemplarischen Einführung in Inhalte und Methoden musikwissenschaftlichen Arbeitens und der Vermittlung musikspezifischer Arbeitstechniken, die in den gemeinsamen Arbeitsphasen unmittelbar angewendet und in den individuellen Lern- und Arbeitsprozessen auf verschiedene Bereiche übertragen wurden. Durch das gemeinsame Zusammenstellen und Bewerten eines seminarbezogenen Handapparats, durch das Verknüpfen mit dem musikgeschichtlichen Epochenüberblick, durch die exemplarische Auseinandersetzung mit Aspekten musikalischer Analyse und Interpretation anhand ausgewählter Werkbeispiele konnte die im Fachunterricht erworbene Fach- und Methodenkompetenz vertieft und gestärkt werden. Indem die Seminarteilnehmer Informationen aus dem Bereich Musik recherchierten und auswerteten und ihre Ergebnisse in der individuellen Seminararbeit dokumentierten und öffentlich präsentierten, wurden sie auf ein musikbezogenes Studium bzw. allgemein auf ein Hochschulstudium oder auch auf eine Berufsausbildung im Bereich Musik oder in anderen Fachgebieten vorbereitet.

Das Seminar „Musik und Literatur“ ließ den Freiraum, neben den informativen Phasen insbesondere auch Unterrichtsverfahren und Arbeitsformen in den Vordergrund zu stellen und weiterzuentwickeln, in denen die Seminarteilnehmer – ausgehend von allgemeinen musikbezogenen Fragestellungen und von individuellen themenbezogenen Problemstellungen – forschend-entdeckend lernen, problemlösend denken, selbständig, eigenverantwortlich und kreativ arbeiten konnten und in denen auch soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft oder Zeitmanagement gefordert waren.

Das Fächer verbindende Rahmenthema „Musik und Literatur“ eröffnete eine Vielfalt an Forschungs- und Erfahrungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Wechselbeziehung der beiden Künste, sodass der gemeinsame Seminarunterricht und die Arbeit an den

einzelnen Seminararbeitsthemen von fachübergreifendem Lernen geprägt waren. Durch die Hinweise und das Training in Bezug auf das Recherchieren, Dokumentieren und Präsentieren sowie durch die eigenständige Gestaltung der Seminararbeit und der abschließenden Präsentation erwarben die Teilnehmer innerhalb des Seminarverlaufs grundlegende Kompetenzen, die sie auf alle weiteren Unterrichtsfächer übertragen konnten. Durch die organisatorische, zeitliche und räumliche Öffnung erlebten die Schülerinnen und Schüler mit der offenen Unterrichtsform *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* einen Freiraum innerhalb des Oberstufenunterrichts, der individuelle Lernprozesse und individuelle Betreuungsmöglichkeiten ermöglicht. In die von jedem Seminarteilnehmer selbst mitzugestaltende Lernumgebung konnten auch außerschulisches Lernen und außerschulische Institutionen einbezogen werden wie beispielsweise der externe Experte im Bereich Dokumentation und Präsentation oder die verschiedenen Bibliothekseinrichtungen. Auch die individuelle Themenwahl führte zu neuen Unterrichtssituationen für die Seminarteilnehmer: Ein Kollegiat übernahm als künstlerischer Leiter die Vorbereitung des SCHWITTERS-Beitrags im Kammerkonzert, und das Gesamtseminar trat mit dem Lautgedicht als ausführende Künstlergruppe gemeinsam auf; eine Kollegiatin plante und gestaltete eine Unterrichtsstunde und agierte als Lehrkraft einer fünften Klasse, während die anderen Seminarteilnehmer mit der Seminarleiterin gemeinsam die Aufgabe der Unterrichtsbeobachtung übernahmen. Indem die einzelnen Seminarteilnehmer Lernprozesse erlebten, in denen sie verschiedene Denkmöglichkeiten oder unterschiedliche Interpretationsansätze vergleichen und selbst ausprobieren konnten, indem sie beispielsweise im Zusammenhang mit dem Hörerleben oder der Werkinterpretation auch Grenzen musikspezifischer Methoden erfuhren, indem sie das eigene Denken und Handeln sowie im gemeinsamen Austausch auch die Vorgehensweise der Mitschüler reflektierten, wurden im Verlauf des Seminars die Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit geschärft. Innerhalb des einjährigen Modellversuchs leistete das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, zur sozialen, kulturellen und ästhetischen Werteerziehung und zur Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz. In dieser Hinsicht bereitete die Unterrichtsform *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* auch vor auf die Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung und auf die aktive Mitgestaltung des kulturellen Lebens in einer Gesellschaft, in der insbesondere die Musik gemeinsames Erleben und gegenseitiges Verstehen ermöglicht.

Ein *Wissenschaftspropädeutisches Seminar*, wie es in der bayerischen Oberstufe konzipiert ist, ermöglicht den Seminarteilnehmern und dem Seminarleiter, verschiedene Lernebenen zu verknüpfen, indem es durch die Organisationsform Raum lässt, nicht nur fachspezifische inhaltliche und methodische Aspekte zu beleuchten (Fachkompetenz oder fachmethodische Grundkompetenz), sondern fachübergreifend in allgemeine Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und in wissenschaftliche Erkenntnisprozesse einzuführen (Methodenkompetenz), und insbesondere die Chance bietet, Raum und Situationen zu schaffen, in denen neben diesen Lernkompetenzen auch Handlungsorientierungen und Erfahrungen für das Leben (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz) gesammelt werden können. Auch die zentralen Vorgaben des neuen Lehrplans für die Gymnasien in Bayern – Kompetenzorientierung mit den Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz, Handlungsorientierung, fächerübergreifende Zusammenarbeit und Sicherung des Grundwissens (vgl. ISB 2008, S. 6 f. sowie KM 2004/2007, Lehrplan) – können innerhalb des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* direkt umgesetzt werden: „In diesem Sinn bildet das Gymnasium junge Menschen zu Persönlichkeiten heran, die über eine breite Wissensbasis sowie die Fähigkeit zum Transfer verfügen, die Sozialkompetenz und Urteilssicherheit erworben haben, die den Anforderungen des Studiums ebenso gewachsen sind wie dem sich ständig wandelnden Profil herausgehobener beruflicher Tätigkeiten und die nicht zuletzt das kulturelle und ethische Fundament besitzen, das wesentlich zu einem erfüllten Leben beitragen kann“ (KM 2004/2007, Lehrplan).

Die fünf zentralen Kriterien in Bezug auf die Zielsetzung des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* an der gymnasialen Oberstufe in Bayern (vgl. Teil II, Kap. 1f) konnten während des einjährigen Modellversuchs innerhalb der optimalen Rahmenbedingungen im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* „Musik und Literatur“ umgesetzt und weiterentwickelt werden:

Chance auf einen thematisch orientierten Freiraum innerhalb des Oberstufenunterrichts:

Mit dem relativ offen formulierten Rahmenthema „Musik und Literatur“ bot das einjährige *Wissenschaftspropädeutische Seminar* eine neue praxisorientierte Unterrichtsform innerhalb der gymnasialen Oberstufe in Bayern. Neben dem

fünfstündigen Fachunterricht konnten sich die sechs Kollegiaten des Leistungskurses Musik zusätzlich in dem fächerverbindenden Seminar mit der Wechselwirkung zwischen Musik und Literatur beschäftigen und gemeinsam untersuchen, inwiefern Musik und Literatur sich gegenseitig beeinflussen, ergänzen und zu einer Einheit verschmelzen oder auch das Leben und Schaffen einer einzelnen Künstlerpersönlichkeit prägen. Im Rahmen der individuellen Gestaltung ihrer Seminararbeitsphasen und der gemeinsamen Auseinandersetzung konnte sich die kleine Seminargruppe intensiv mit verschiedenen Werken beschäftigen, indem sie diese selbst praktisch erarbeitete und zur Aufführung brachte, wie beispielsweise das *Nießscherzo* von KURT SCHWITTERS, oder anhand von Quellentexten und weiterführender Literatur analysierte und dabei unterschiedliche Interpretationen verglich wie z. B. die *Mondnacht* von ROBERT SCHUMANN. Das Seminar „Musik und Literatur“ eröffnete einen inhaltlichen, methodischen und insbesondere einen organisatorischen Gestaltungsspielraum. Die Offenheit des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* ermöglichte beispielsweise einer Seminarteilnehmerin die Planung und Gestaltung einer Unterrichtseinheit über den *Zauberlehrling* von PAUL DUKAS in einer fünften Klasse oder einem Kollegiaten innerhalb seines individuellen Seminararbeitsthemas das Vorbereiten, Proben und Gestalten eines gemeinsamen Konzertbeitrags. Neben der gemeinsamen Arbeit der Seminargruppe im Rahmen des Seminarunterrichts im Hinblick auf das Rahmenthema und auf die Methoden und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens sowie des Dokumentierens und Präsentierens ermöglichte die flexible Seminargestaltung auch die individuelle Betreuung jedes Seminarteilnehmers durch die Seminarlehrkraft.

Ein bedeutender Gestaltungsfreiraum lag in der zeitlichen Organisation des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*, das mit zwei Wochenstunden im Stundenplan verankert war, aber im Hinblick auf das eigenständige Arbeiten und forschende Lernen sowie auf die Planung von Exkursionen oder das Einbeziehen externer Experten flexibel gestaltet werden konnte. Dieser Handlungsspielraum in Bezug auf die zeitliche und organisatorische Gestaltung ist auch im aktuellen *Leitfaden* für die Seminare in der gymnasialen Oberstufe festgehalten: „Die tatsächliche **Unterrichtszeit** kann **flexibel** den jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden. Bei der Planung von Veranstaltungen des Seminars außerhalb der im Stundenplan vorgesehenen Unterrichtszeit sollte die zeitliche Gesamtbelastung der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden“ (ISB 2008, S. 15). Als Vorgabe für die zeitliche Planung und den Verlauf des inzwischen eingeführten eineinhalbjährigen Seminars findet sich in den Bestimmungen daher nur

ein „grober Zeitplan für den Ablauf eines W-Seminars“, der folgende Rahmenbestimmungen vorgibt (vgl. ISB 2008, S. 15): die Einführung in das Rahmenthema und in das wissenschaftliche Arbeiten sowie die individuelle Themenfindung im Ausbildungsabschnitt 11/1; die Eigentätigkeit der Schüler, die Vorlage von Zwischenergebnissen und Besprechungen in der Gruppe sowie die Erweiterung und Vertiefung des Rahmenthemas und Beratungen durch die Lehrkraft im Ausbildungsabschnitt 11/2; die Abgabe der Seminararbeit (Anfang November) und die Abschlusspräsentationen im Ausbildungsabschnitt 12/1²⁹.

Diese Öffnung der Unterrichtsform *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* im Hinblick auf Leitfach, Rahmenthema und individuelle Arbeitsthemen sowie im Hinblick auf Unterrichtsinhalte, -methoden, -zeit und -ort ermöglichte, eingebettet in den gymnasialen Oberstufenunterricht, Elemente des offenen Unterrichts und des Projektunterrichts – Unterrichtsformen, die sich im Fachunterricht auf der Oberstufe zum Teil nur begrenzt und mit einem größeren organisatorischen Aufwand umsetzen lassen. Das Einbeziehen verschiedener außerschulischer Institutionen oder Referenten und damit auch das Lernen und Denken in Zusammenhängen über das einzelne Fach, über die Institution Schule hinaus, die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler, die Beteiligung der Lernenden an der Seminarplanung und -durchführung, die Orientierung an den vielfältigen Interessensgebieten der einzelnen Seminarteilnehmer, die Elemente der Freiarbeit als Organisationsform und der konkrete Praxisbezug in Kombination mit handlungsorientiertem fächerübergreifenden Arbeiten blieben während des einjährigen Schulversuchs keine theoretisch postulierte Zielsetzung oder erstrebenswerte Idealvorstellung, sondern konnten im Rahmen des Seminars „Musik und Literatur“ im Interesse der Seminarteilnehmer und der Seminarlehrkraft direkt in die Praxis umgesetzt werden. Die vielfältige Öffnung des teilweise einengenden schulischen Unterrichts setzte sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei der verantwortlichen Lehrkraft ein hohes Potenzial an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit frei als Grundlage und Voraussetzung für ein vielfältiges Engagement während des gesamten Seminarverlaufs, für verschiedene gemeinsame Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes und gleichzeitig auch für selbstgesteuerte individuelle Lernprozesse. Mit der Öffnung des Lernorts Schule hin zu

²⁹ Ein möglicher Zeitplan für den Ablauf eines W-Seminars findet sich im Anhang (vgl. Anhang 16). Weitere Beispiele zu den verschiedenen Leitfächern finden sich auf dem aktuellen *Informations- und Service-Portal zur neuen Oberstufe des bayerischen Gymnasiums* (online unter: <http://www.isb-oberstufegym.de>).

außerschulischen Lernorten und Erfahrungsfeldern konnte in unterschiedlichen Ansätzen eine Beziehung zwischen Schule und Leben hergestellt werden: Die Konzeption des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* im Modellversuch ließ Freiraum für gemeinsames Erleben und Arbeiten im intensiven Austausch, für die gemeinsame und individuelle Interessenentwicklung, für Selbständigkeit und Selbstbestimmung und für einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, der die Schüler in ihrer Eigenständigkeit mit ihren eigenen Interessen und Zielen, mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen und mit ihrer eigenen Lebensvorstellung und -planung ernst nimmt.

Die offene Konzeption des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* „Musik und Literatur“ schuf auch ideale Voraussetzungen für fächerübergreifendes Arbeiten, sodass sich die Ziele des fächerübergreifenden Unterrichts, die beispielsweise BEATE CHRISTIANE DETHLEFS-FORSBACH in ihrer historisch-systematischen Untersuchung hervorhebt wie ganzheitliches und problemorientierte Lernen, Vertiefung und Ergänzung des fachlichen Lernens, Perspektivwechsel und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sowie Erwerb von Schlüsselqualifikationen (vgl. Dethlefs-Forsbach 2005, S. 174-176), problemlos im Rahmen des Seminars „Musik und Literatur“ umsetzen ließen. In ihrer *Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik* nennt DETHLEFS-FORSBACH im Hinblick auf Unterrichtsprinzipien und Methoden neun Kriterien, an denen sich auch die Planung und Gestaltung des Seminars „Musik und Literatur“ orientieren konnte: als Ausgangspunkte die Schülerorientierung, den Lebensweltbezug und die Problemorientierung, als Arbeitsformen das ganzheitliche Lernen, das selbstbestimmte Lernen, das handlungsorientierte Arbeiten und das wissenschaftspropädeutische Arbeiten sowie als Zielhorizonte die Produktorientierung und die kommunikative Vermittlung (vgl. Dethlefs-Forsbach 2005, S. 182 f.).

Indem sich sowohl das *Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung* als auch das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* an den „inhaltlichen, methodischen, sozialen und personalen **Kompetenzanforderungen** von Hochschule und Arbeitswelt“ (vgl. ISB 2008, S. 9) orientieren sollen, musste bereits im Modellversuch und schließlich in der aktuellen Konzeption der Seminare in der gymnasialen Oberstufe auch der (Frei-)Raum ermöglicht werden, um diesen Anforderungen im Hinblick auf zeitlich-räumliche Organisationsformen oder im Hinblick auf die Leistungsbewertung auch in der (Schul-)Praxis gerecht werden zu können: „Für die Verwirklichung dieser Anliegen

benötigen die Einzelschulen **mehr Gestaltungsfreiheit**. Dies und die damit verbundene **höhere Verantwortung** zeigen sich in der Oberstufe insbesondere bei der Einrichtung und Durchführung der Seminare, in denen **offene Unterrichtsformen** und die **Öffnung der Schule** nach außen zentrale Bestandteile sind“ (ISB 2008, S. 7).

Hilfe zur exemplarischen Vertiefung musikspezifischer Fach- und Methodenkompetenzen:

In dem *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* „Musik und Literatur“ konnten in Ergänzung zum Fachunterricht musikspezifische Fach- und Methodenkompetenzen exemplarisch vertieft werden, insbesondere das musikgeschichtliche, musikwissenschaftliche und musiktheoretische Grundwissen sowie auch verschiedene Analysetechniken. Sowohl im gemeinsamen Seminarunterricht als auch in den individuellen Arbeitsphasen in Bezug auf einen Teilaspekt des Rahmenthemas in Verbindung mit der Gestaltung der Seminararbeit und der Abschlusspräsentation konnten die Schülerinnen und Schüler allgemeine und musikspezifische Arbeitsweisen und -techniken anwenden und trainieren. Bereichernd und interessant für alle Beteiligten war das Zusammenspiel von einführender Anleitung durch die Seminarlehrkraft anhand ausgewählter Unterrichtsinhalte wie beispielsweise im Zusammenhang mit dem Bereich der musikalisch-rhetorischen Figuren oder mit der Wort-Ton-Analyse des klavierbegleiteten Sololieds *Mondnacht*, von punktueller Vertiefung und Einblick in ein Spezialgebiet durch die einzelnen Seminarteilnehmer im Zusammenhang mit ihren jeweiligen Arbeitsthemen, von Expertenhinweisen und Training beispielsweise in Bezug auf eine exemplarische Literaturrecherche oder eine „Musterpräsentation“ und der Eigenverantwortung der Seminarteilnehmer in der Umsetzung und Übertragung von exemplarisch erarbeiteten Strukturen, Prinzipien, Erkenntnissen und Fertigkeiten auf die selbst gewählten Einzelthemen im musikwissenschaftlichen, -theoretischen, -geschichtlichen oder musikpraktischen Bereich. Das exemplarische Lehren und Lernen, wie es beispielsweise WOLFGANG KLAFKI definiert, stand somit auch im Zentrum des Seminars „Musik und Literatur“ im Sinne eines „Unterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler sich jeweils an wenigen, in ihrem Erfahrungsbereich liegenden oder in ihn einzuführenden Beispielen das Verständnis mehr oder minder verallgemeinerbarer Prinzipien, Einsichten, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge erarbeiten können“ (Klafki 2007, S. 67 f.): „Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen

Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“ (Klafki 2007, S. 144). Durch das methodenorientierte Lernen innerhalb des Seminars profitierten die Seminarteilnehmer auch für den Unterricht in anderen Fächern bzw. grundsätzlich für ihre eigene Arbeits- und Herangehensweise, indem sie sich Verfahrensweisen des Lernens und des Erkenntnisgewinns aneignen und in ihre eigene Arbeitspraxis übertragen konnten.

Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* forderte, förderte und ermöglichte durch seine flexiblen inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen innerhalb des einjährigen Seminarverlaufs das Aufnehmen, Verknüpfen und Verarbeiten von Informationen als sich auf- und abbauende Lernbewegungen, die RAINER WINKEL als „spiralförmig“ erläutert (vgl. Winkel 1997, S. 170 ff.): Sowohl in der gemeinsamen Einführungsphase in das Rahmenthema als auch in der jeweiligen Einstiegsphase in die individuellen Seminararbeitsthemen wurden das Interesse und die Neugier der Seminarteilnehmer geweckt und damit ein Beitrag dazu geleistet, dass auch in der schulischen Unterrichtspraxis der gymnasialen Oberstufe das „Fragen und Staunen, das Vermuten und Sichwundern gelernt“ (Winkel 1997, S. 171) wird. Die individuelle und auch die gemeinsame Auseinandersetzung und Informationsauswertung in den jeweiligen Recherchephasen konnten wiederum neue weiterführende Fragestellungen initiieren, die in den selbstgesteuerten Arbeitsphasen vertieft wurden. In den Dokumentations- und Präsentationsphasen sicherten und veranschaulichten die Seminarteilnehmer ihre Ergebnisse, und sie konnten ihre individuellen Ansätze und Ideen auch vor einem öffentlichen Kreis vorstellen, was wiederum zu gezielten Fragestellungen und zu neuen Impulsen im Hinblick auf das gewählte Seminarthema führte. Diese „Rhythmen im unterrichtlichen Lehr- und Lernprozeß“ (Winkel 1997, S. 171) griffen ineinander durch das Zusammenspiel von gemeinsamen Unterrichtsphasen, in denen Informationen gesammelt, Arbeitstechniken erläutert und trainiert wurden, und von der individuellen themenorientierten Arbeitsphase, deren Prozess jeweils durch die Zwischenpräsentationen und durch das gemeinsame Ergänzen, Auswerten und Reflektieren im Gesamtseminar verfolgt wurde, begleitet beispielsweise von Anregungen und Impulsen zu einer anderen Sicht- oder Herangehensweise und zum weiterführenden Fragenstellen.

Vorbereitung auf ein musikbezogenes Studium oder auch allgemein auf ein Hochschulstudium:

Mit dem *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* „Musik und Literatur“ konnte auch der Aspekt der Vorbereitung auf ein musikbezogenes Studium oder allgemein auf ein Hochschulstudium verfolgt werden. Durch die Vermittlung (musik)wissenschaftlicher Arbeitsweisen und Methoden wie beispielsweise das Recherchieren und Auswerten themenbezogener Informationen, durch das Erstellen einer musikbezogenen schriftlichen Arbeit mit ausgewählten Notenbeispielen und Bilddokumenten anhand der konkreten Vorgaben der Formalia wie Aufbau, Zitiertechnik und Literaturverzeichnis, durch das Trainieren und Gestalten einer adressatengerechten Ergebnispräsentation im Rahmen eines (musik)praxisbezogenen Vortrags sowie durch den Kontakt zu den verschiedenen Einrichtungen und Abteilungen der Universitätsbibliothek Passau oder zu den externen Fachexperten gewannen die Seminarteilnehmer zunehmend an Sicherheit in der konkreten Anwendung und Übertragung neuer Informationen. Mit der Unterrichtsform Seminar konnten die einzelnen Teilnehmer somit ihren schulischen Lern- und Erfahrungsraum erweitern, und sie fühlten sich nicht nur auf schulische Herausforderungen, sondern auch auf die Standards der eigenständigen systematisch-präzisen und objektiven wissenschaftlichen Arbeitsweise (vgl. Gassner u. a. 2009, S. 15 f.) umfassend vorbereitet, die sie selbst in einem zukünftigen Studium erwarteten, und ebenso auch auf die Herausforderungen der Lebens- und Arbeitswelt.

Rahmen für die Entwicklung und Anwendung von Unterrichtsverfahren und Arbeitsweisen, die sich an forschendem Lernen im Grenzbereich zwischen Musik und Literatur orientieren:

Die Vorgaben des Modellversuchs „Seminare auf der gymnasialen Oberstufe“ boten für das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ einen idealen Rahmen, um innerhalb des Grenzbereichs zwischen Musik und Literatur Arbeitsformen und Unterrichtsverfahren auszuprobieren und weiterzuentwickeln, die sich an forschendem Lernen, an kreativen und praxisbezogenen Lösungsprozessen sowie an der Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Seminarteilnehmer orientierten. Insbesondere beim gemeinsamen Musizieren, Proben und Gestalten des *Nießscherzos*, beim Hören von Musik und beim Austausch über die unterschiedlichen CD-Einspielungen der *Mondnacht*, beim Vermitteln des Zusammenspiels von Musik und Literatur bzw. Sprache wie beispielsweise in den Unterrichtseinheiten zum

Zauberlehrling und zum Bereich *Musik und Rhetorik*, beim Sprechen über und Erleben von Musik, Literatur und Kunst in Verbindung mit dem Leben und Werk von E. T. A. HOFFMANN oder J. R. R. TOLKIEN waren die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Seminarteilnehmer gefordert und innerhalb des Seminarverlaufs eine zunehmende Professionalisierung zu beobachten.

Die in dem aktuellen *Leitfaden* geforderten „Unterrichtsmethoden und Studientechniken, die **eigenständiges Arbeiten** bzw. **forschendes Lernen** fördern und fordern“ wie beispielsweise Quellen- und Textarbeit, Werkanalyse, empirisches Arbeiten, Referat, Präsentation und Diskussion sowie die Vertiefung durch Exkursionen und Expertenreferate und die Verknüpfung von individuellem Arbeiten und Arbeiten im Team (vgl. ISB 2008, S. 15) konnten auf vielfältige Weise im Seminar „Musik und Literatur“ verwirklicht werden. Im Hinblick auf das selbständige und selbst verantwortete Lernen bot die Konzeption des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* die Chance, die individuellen Schülerinteressen und das individuelle Leistungsvermögen in die Planung und Durchführung des Seminars direkt einzubeziehen. Individuelle selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lern- und Arbeitsphasen orientierten sich grundsätzlich am eigenen Interesse und an der Leistungsfähigkeit des einzelnen Teilnehmers, wurden aber auch durch die Seminarlehrkraft und durch die weiteren Seminarteilnehmer begleitet und unterstützt. Dabei fühlte sich der Seminarkurs mit zunehmender Souveränität in der Lage, auch über das Rahmenthema „Musik und Literatur“ hinaus sich eigenständig in andere Themengebiete einarbeiten und Aufgabenstellungen lösen zu können, die beispielsweise das Analysieren und Interpretieren von Musikwerken im Hinblick auf das Wort-Ton-Verhältnis oder auch die Informationsbeschaffung und -auswertung sowie das Dokumentieren und Präsentieren musikbezogener und fachübergreifender Ergebnisse betrafen. Als eine Bereicherung im Hinblick auf die Vielfalt musikalischer Epochen, Stile und Werke empfand das Seminar die Chance, jeweils anhand ausgewählter Werke sechs unterschiedliche Spezialthemen kennenzulernen, näher zu erforschen und auch jeweils Besonderheiten oder Gemeinsamkeiten in Bezug auf des Wechselspiel von Musik und Literatur entdecken zu können. Im Sinne des entdeckenden Lernens orientierte sich die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Themengebieten einerseits an epochentypischen Merkmalen wie beispielsweise der Bereich *Musik und Rhetorik* im Barock oder der *Universalkünstler* und der Topos *Mondbeglänzte Zaubernacht* (vgl. Bozetti 1991, S. 120) im 19. Jahrhundert als auch an individuellen

jeweils durch die Künstlerpersönlichkeit geprägten Ansatzpunkten wie beispielsweise im Werk von J. R. R. TOLKIEN. Durch das Einbringen unterschiedlicher Interessen- und Arbeitsschwerpunkte, die die Seminarteilnehmer selbst persönlich betrafen, verknüpfte das Seminar auf vielfältige Weise auch das reflexive Verarbeiten mit handlungs- und anwendungsbezogenem Arbeiten, mit praktischem Lernen und aktivem Musikerleben, wobei die Schülerinnen und Schüler ihre konkreten innerhalb des Seminars gesammelten Erfahrungen stets auch als Perspektive und Ausgangspunkt für die Begegnung mit und durch Musik in verschiedenen Situationen innerhalb und außerhalb des schulischen Lernens und Lebens betrachteten, in denen Musik vermittelt wird, in denen Musik gemacht, gehört, erlebt, analysiert wird, in denen über Musik gesprochen oder nachgedacht wird.

Über das sach- und anwendungsbezogene Lernen im Hinblick auf das Rahmenthema und auf die individuellen Arbeitsthemen hinaus war der Lernprozess innerhalb der überschaubaren Lerngruppe geprägt von kooperierendem und sozialem Lernen (vgl. Klafki 2007, S. 68 f.). Der gemeinsame Austausch während des einjährigen Schulversuchs in unterschiedlichen Lernsituationen an verschiedenen Lernorten forderte und stärkte die Bereitschaft und Fähigkeit der Teilnehmer, im und als Team zu arbeiten, sich innerhalb der Seminargruppe mit eigenen Impulsen, Anregungen und konstruktiver Kritik aktiv einzubringen und Mitschülerinnen und Mitschüler – je nach eigenen Fertigkeiten und Kenntnissen – auch in den jeweiligen Arbeits- und Lernprozessen zu beraten und zu unterstützen. Bei der gemeinsamen aktiven Auseinandersetzung mit einzelnen Themen, Problem- und Fragestellungen war zu einem großen Teil das Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht einseitig festgelegt, sondern geprägt jeweils von dem Bezug zur individuellen Situation der Seminarteilnehmer, von der Aktivität und Selbsttätigkeit in der Auseinandersetzung mit Informationen, Quellen und Institutionen, mit der Musik und der Literatur und von der Kooperation aller am Arbeitsprozess beteiligter Menschen. Im Sinne des produktiven Lernens agierte jeder einzelne Seminarteilnehmer als „selbsttätiges, produktives Subjekt seines eigenen Lernens“ (Liebau 2009, S. 225), sodass die Konzeption des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* die von ECKART LIEBAU aktuell geforderte Aufgabe der gymnasialen Oberstufe nach einer „intensiven Förderung eines vertieften, möglichst eigenständigen Verfolgens eigener wissenschaftlicher, ästhetischer, sozialer Interessen sei es in fachspezifischem, sei es in fächerübergreifenden Zusammenhängen“ (Liebau 2009, S. 230) bereits aufgreifen konnte.

Chance zu Persönlichkeitsbildung und Werteerziehung:

Das Seminar „Musik und Literatur“ bot somit weit über den schulischen Unterricht hinaus die Chance, Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung und Werteerziehung – in den Vorgaben der KMK (vgl. KMK 2006, S. 5) stets gefordert und innerhalb des wöchentlichen 45- bzw. 90-Minütigen Fachunterrichts jedoch nur begrenzt umsetzbar – aktiv und innerhalb der Kleingruppe bewusst zu erleben. Das Handeln der Teilnehmer des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* entsprach bei der Vorbereitung und Durchführung ihrer individuellen Arbeitsphasen, bei der Erstellung ihrer schriftlichen Seminararbeiten und bei der Gestaltung einzelner Unterrichtsphasen und abschließenden Präsentation sowie bei der gemeinsamen Reflexion den fünf Phasen, die auch professionelles pädagogisches Handeln im Lehrberuf kennzeichnen: Zielbestimmung, Diagnose der Handlungssituation, Handlungsplan, Durchführung und Evaluation (vgl. Lehmann/Nieke 2000, S. 12). Durch eigenständig entwickelte Gestaltungs- und Vermittlungsversuche wie beispielsweise die Probenarbeit und der Konzertbeitrag oder der Lehrversuch in der fünften Klasse, durch die aktive Mitgestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse und durch die Lernsituationen, in denen sie Werke, Texte und Dokumente der Vergangenheit auch auf die aktuelle Lebenssituation übertragen oder individuelle Fragen und Antworten entdecken konnten, entwickelten die Seminarteilnehmer über einen Zeitrahmen von einem Schuljahr Eigenverantwortlichkeit für und im eigenen Handeln und erlebten Schulunterricht als einen Lern- und Erfahrungsraum, der die eigene Persönlichkeit und das eigene Handeln in verschiedenen Lebenssituationen prägen kann. Die vielfältige und durch die einzelnen Seminarteilnehmer individuell geprägte Auseinandersetzung mit Musik- und Literaturbeispielen aus verschiedenen Epochen und Gattungen, mit unterschiedlichen Interpretationen und Kunstauffassungen führte bei den Seminarteilnehmern zu einer differenzierten Urteilsfähigkeit und bestärkte sie in der Bereitschaft, Kritik – sachlich und freundlich formuliert – üben und annehmen zu können. Ein entsprechendes Feedback in Bezug auf die Zwischen- oder Abschlusspräsentationen, den Lehrversuch, die Probenarbeit, den Konzertauftritt, aber auch auf die Expertenveranstaltungen fand sowohl zwischen den Schülern selbst und zwischen der Lehrkraft und den Schülern als auch von den Seminarteilnehmern aus zur Seminarlehrkraft statt (vgl. Gudjons 2006, S. 22 und 114 ff.). MÜLLER-MICHAELS beschreibt diesen Dialog der Schülerinnen und Schüler mit den Mitschülern und Lehrenden, in denen sie „Kategorien des Wissens“ erwerben, die ihnen „zugleich neue Wahrnehmungen eröffnen“, als eine

perspektivische Bildung. Dabei postuliert er diese Form der intersubjektiven Verständigung als eine „Bedingung der weiteren Entfaltung von Subjektivität“ (Müller-Michels 2009, S. 147). Mit dem Seminar „Musik und Literatur“ und den unterschiedlichen Lernsituationen konnten die Teilnehmer über das Rahmenthema hinaus Persönlichkeitsbildung im Sinne einer sozialen und kulturellen Werteerziehung erfahren als „Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (KMK 2006/2008, S. 5).

b) Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* als Beitrag zu einer „neuen Lernkultur“

Neu an der Konzeption des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* im Rahmen des Pflichtunterrichts in der gymnasialen Oberstufe am Gymnasium in Bayern im Sinne einer neuen *Lernkultur* ist die Abkehr von den systematisch geplanten und von der Lehrkraft organisierten fach-, zeit- und ortsgebundenen 45- bzw. 90-Minuten-Einheiten, die, verankert in einen nach Fächern und Unterrichtszeiten organisierten Schulalltag, teilweise vollkommen unabhängig von der Interessenlage, von den Stärken oder auch Schwächen der Jugendlichen stattfinden. Im Sinne einer „neuen Lernkultur“³⁰ findet sich mit dem *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* ein individuell zu gestaltendes fachübergreifendes, nur an einem Leitfach orientiertes unabhängiges themen- und z. T. auch interessenbezogenes Seminar, das insgesamt über drei Schulhalbjahre (im Modellversuch über zwei Schulhalbjahre) verläuft. Geprägt ist das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* vom individuellen, exemplarischen, selbständigen, aktiven und konstruktiven Lernen und von vielfältigen handlungs- und problemorientierten Lernsituationen auch außerhalb des Schulalltags in konkreten Lebens- und Handlungszusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren hier Möglichkeiten, ihr Lernen in den gemeinsamen Unterrichtsphasen und in den individuellen Arbeitsphasen konkret anzuwenden. Als lebensnahes und lebenslanges Lernen, das vernetztes Denken und gemeinsames Reflektieren von Schülern und Lehrer einbezieht, gewinnt das schulische Lernen im Rahmen eines

³⁰ zum Begriff „neue Lernkultur“ vgl. Winter 2004, S. 4 ff.; Gudjons 2006, S. 9-15; Edelmann 2000, S. 288 f.; Meyer 2005; vgl. dazu auch Weinert 1998 und Weinert 2000

Wissenschaftspropädeutischen Seminars an Bedeutsamkeit für die Seminarteilnehmer und für den Seminarlehrer. Eine Forderung von FRANZ E. WEINERT, dass sich die Schülerinnen und Schüler „mit den Lerninhalten und mit den Lernsituationen aktiv auseinandersetzen und ihr eigenes Wissen mit der Unterstützung des Lehrers konstruktiv aufbauen“ sollen (Weinert 20001, S. 20), findet sich mit der inhaltlich, methodisch und organisatorisch offenen Unterrichtsform des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* umgesetzt.

Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen lautet der Untertitel, mit dem der Erziehungswissenschaftler und Psychologe FELIX WINTER, als Lehrer und Forscher an den von HARTMUT VON HENTIG gegründeten Bielefelder Schulprojekten tätig, seinen Ansatz in der Monographie *Leistungsbewertung* näher erläutert (Winter 2004). Als Merkmale einer „neuen Lernkultur“ nennt WINTER die höhere Selbständigkeit und die Eigenverantwortung des Handelns der Lernenden, die stärkere Orientierung auf Lernprozesse, die verstärkte Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben im Sinne von vollständigen Lernakten und die Demokratisierung der Lernkultur mit einer Neu-Definition des Lehrer-Schüler-Verhältnisses (vgl. Winter 2004, S. 4 ff.). Einige Punkte, die WINTER in seinen Überlegungen zu einer neuen Umgangsweise im Bereich der schulischen Leistungsbewertung und der konstruktiven Leistungsförderung hervorhebt, lassen sich auf die Bewertung von Schülerleistungen im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* übertragen. Wichtige von WINTER erläuterte und anhand von praktischen Beispielen vorgestellte neue Methoden der Leistungsbewertung im Hinblick auf Selbständigkeit und Eigenverantwortung, auf Prozessorientierung, Individualisierung und Demokratisierung konnten beispielsweise auch im bayerischen Modellversuch erprobt werden: die Beobachtungen im Prozess, die Selbstbewertung, die wechselseitige und beauftragte Bewertung, die Leistungspräsentation sowie im Ansatz auch Formen von Lernkontrakten oder Rückmeldebögen (vgl. Winter 2004, S. 215-254 und S. 283-294). Auch im Seminar „Musik und Literatur“ stand die „**Vielfalt an Methoden** zur Feststellung, Reflexion, Bewertung und Dokumentation von Leistungen“ (Winter 2004, S. 31) im Mittelpunkt. Als Bewertung und begleitende Lernhilfe zugleich erhielten diese Methoden eine veränderte Funktion im Lernprozess und konnten zu einer Entwicklung der Fähigkeiten zur Kontrolle, zur Bewertung und zur Steuerung des Lernens und zum Aufbau einer „neuen Lernkultur“ beitragen, die sich von der tradierten Form einer reinen Leistungsbeurteilung abhebt. Das Spannungsverhältnis zwischen der traditionellen

Leistungsbeurteilung und den neuen Lehr- und Lernformen im Sinne einer „neuen Lernkultur“, die das Seminarkonzept in der neuen Oberstufe in Bayern eröffnet, erforderte teilweise auch eine Konzeptänderung im Hinblick auf den Umgang mit Schülerleistungen. WINTERS Modell eines erweiterten dynamischen Leistungsverständnisses (vgl. Winter 2004, S. 69 ff.) konnte teilweise auch innerhalb des Modellversuchs erprobt werden, bei dem die Akte der Bewertung und Reflexion in verschiedenen Phasen des Unterrichts stattfanden – „vorausschauend, begleitend, abschließend und nachträglich“ (Winter 2004, S. 69): „Wahrnehmung, Kontrolle, Reflexion, Beschreibung und Bewertung von Leistungen müssen ein konstitutives Moment offener, selbstständigkeitsfördernder Formen des Lernens sein, denn erst dadurch können die Schüler die notwendigen Hinweise für ihr selbständiges Lernen erhalten, und die Lehrer gewinnen Anhaltspunkte für das Fortschreiten ihrer Schüler“ (Winter 2002, S. 132). Sowohl Arbeitsprozesse und Unterrichtsbeiträge als auch das Dokumentieren und Präsentieren waren Ausgangspunkte für die Leistungsbewertung (vgl. Teil II Kap. 2f). Die Merkmale einer reformierten Leistungsbewertung nach WINTER – produktorientiert und prozessorientiert, integriert und didaktisiert, inhaltlich-verbal und sachlich, dialogisch-reflexiv, diagnostisch-fördernd und entscheidungsorientiert, mehrseitig, präsentativ-informierend, direkt-dokumentierend (vgl. Winter 2004, S. 73 f.) – prägten auch die Leistungsbewertung im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar*, die sowohl den dynamischen Aspekt in Bezug auf den jeweiligen Lernprozess als auch den statischen Aspekt in Bezug auf die jeweiligen Lernprodukte einbezog. Indem die individuell erarbeiteten Ergebnisse in den abschließenden Präsentationen sowie im Kammerkonzert in einem größeren Rahmen vorgestellt wurden, konnte auch in dieser Hinsicht WINTERS Intention, einen öffentlichen Rahmen für Schülerleistungen zu schaffen (vgl. Winter 2004, S. 120 ff.), verwirklicht werden.

WALTER EDELMANN benennt in seinem einführenden Lehrbuch *Lernpsychologie* (Edelmann 2000) als Merkmale einer „neuen Lernkultur“, die die bisherigen Konzepte weiterentwickelt und sich zugleich an verschiedenen Vorläufern wie beispielsweise an der Reformpädagogik oder am entdeckenden Lernen orientiert, die Selbststeuerung als zentrale Zielvorstellung, die Kooperation als Förderung der Teamfähigkeit, das Problemlösen und den Erwerb spezifischer Problemlösefähigkeiten, die authentische Lernumgebung und das lebenslange Lernen (vgl. Edelmann 2000, S. 288): „Besonders ein relativ selbstgesteuertes, kooperatives, problemlösendes, in authentischen

Lernsituationen stattfindendes und lebenslanges Lernen könnte in Zukunft größere Bedeutung erlangen“ (Edelmann 2000, S. 289). Diese von EDELMANN präferierten Lernformen und Lernsituationen standen im Zentrum des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* im Modellversuch.

In der *Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst* stellt FRANZ E. WEINERT *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten* (Weinert 1998) dar und unterscheidet vier Kompetenzbereiche, die er als *Ansprüche an das Lernen in der Schule* in seinem Vortrag *Lehren und Lernen für die Zukunft* (Weinert 2000) im Hinblick auf sechs „fundamentale Bildungsziele“ präzisiert (vgl. dazu Weinert 2000, S. 5-10 und Weinert 1998, S. 115-119): Als zentrales Bildungsziel nennt WEINERT den Erwerb intelligenten Wissens als „wohlorientiertes, disziplinar, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ (Weinert 2000, S. 5 und Weinert 1998, S. 115), vermittelt durch die direkte Instruktion in einem lehrergesteuerten und die Lernenden aktivierenden Unterricht. Ein zweites Bildungsziel ist nach WEINERT der Erwerb anwendungsfähigen Wissens durch situationsspezifische Erfahrungen, vermittelt durch situiertes Lehren und aktives lebensnahes, variables Üben im Projekt- und Gruppenunterricht, um eigenes Wissen in unterschiedlichen Situationen einsetzen zu können. Als drittes Bildungsziel führt WEINERT den Erwerb variabel nutzbarer Schlüsselqualifikationen an, vermittelt durch die Kombination von lehrer- und schülergesteuertem Unterricht; als viertes den Erwerb des Lernen Lernens im Sinne einer Anleitung zu und Ermöglichung von selbständigem Lernen im offenen Unterricht durch angeleitetes selbständiges Lernen und durch Reflexionen über erfolgreiches Lernen, wobei die Aufgabe des Lehrers darin besteht, Schüler anzuleiten, „wie sie alleine kompetent lernen können – in der Schule und nach der Schule“ (Weinert 2000, S. 8): „Jeder Schüler muss, wenn er alleine und selbständig lernt, Folgendes **können** (das Wissen allein ist nutzlos!): Wie überwacht man das eigene Lernen? Wie plant man es? Wie löst man einen Lerngegenstand in einzelne Teile auf? Wie beobachtet man sich selbst beim Lernen? Wie kontrolliert und evaluiert man die Ergebnisse?“ (Weinert 2000, S. 9). Als fünftes Bildungsziel benennt WEINERT den Erwerb sozialer Kompetenzen durch reflektierte soziale Erfahrungen in Gruppenunterricht und Teamarbeit sowie durch Konfliktlösungsaufgaben und als sechstes schließlich den

Erwerb von Handlungs- und Wertorientierungen als Allgemeinbildung und Persönlichkeitsbildung, vermittelt durch persönliche Gemeinschaftserfahrungen, Reflexionen und implizites Lernen in einer lebendigen Schul- und Klassenstruktur und durch das Lehrervorbild. Diese Bildungsziele decken sich sowohl mit der allgemeinen Zielsetzung der neuen gymnasialen Oberstufe in Bayern (vgl. Lehrplan 2004 sowie ISB 2008, S. 5-11) als auch im Besonderen mit der Konzeption der beiden Seminare – dem *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* und dem *Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung* (vgl. ISB 2008). WEINERT erläutert in diesem Zusammenhang Lehr- und Lernmethoden, die für einen „modernen Unterricht unverzichtbar“ sind (Weinert 1998, S. 122; vgl. Weinert 2000, S. 14 f.): die direkte Unterweisung, ähnlich dem fragend-entwickelnden Unterricht, bei der die Lehrkraft Lernziele festlegt, Fragen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad stellt, Verständnisfortschritte kontrolliert und dafür sorgt dafür, dass Wissenslücken geschlossen werden können; den offenen Unterricht, der von Schülern gestaltet wird, die die Wege und Ziele festlegen und „subjektive Erfahrungen über sich als Lernende“ (Weinert 1998, S. 123) gewinnen, während die Lehrkraft als Ratgeber und Helfer agiert; die Projektarbeit, bei der die Schülerinnen und Schüler Gelerntes in verschiedenen Situationen nutzen und relevantes Wissen für verschiedene lebenspraktische Kontexte erwerben; die Teamarbeit, bei der die Schülerinnen und Schüler sowohl die Rolle des Lernenden als auch des Lehrenden übernehmen, und das individualisierte selbständige Lernen als „zentrales Mittel und Ziel aller schulischen Arbeit“ (Weinert 1998, S. 123), bei dem die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft unterstützt werden, das „eigene Lernen zu organisieren, es zielgerichtet zu steuern, zu überwachen, zu bewerten und zu korrigieren“ (Weinert 1998, S. 123). Auch diese Unterrichts- und Lernformen standen im Zentrum des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*, das durch die flexible Unterrichtsgestaltung insbesondere das eigenständige Arbeiten und forschende Lernen, das individuelle Arbeiten und das Arbeiten im Team, den fachspezifischen und fächerübergreifenden Projektunterricht, den Praxisbezug mit verschiedenen Exkursionen, Erkundungen und Expertenreferaten sowie Quellen- und Textarbeit, engagierte Diskussionen und vielfältige Präsentationen ermöglicht (vgl. ISB 2008, S. 15) – Aspekte, die auch der Didaktiker MEINERT A. MEYER in seiner Überlegung *Stichwort: Alte oder neue Lernkultur* (Meyer 2005) hervorhebt.

Im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* konnten auch die Kernelemente einer „neuen Unterrichtskultur“ verwirklicht werden, die der Schulpädagoge HERBERT

GUDJONS in seinem zweiteiligen Buch über den Wandel der Unterrichtskultur und des Lehrerbildes *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle* (Gudjons 2006) fordert: das selbständige, selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie das situierte lebensnahe und kooperative Lernen durch offene Unterrichtsformen, handlungsorientierte Unterrichtselemente und selbstorganisierte, individuelle und aktive Lernprozesse, um eine arbeits- und lernmethodische Kompetenz aufbauen zu können (vgl. Gudjons 2006, S. 10 f.). Die Aufgabe des Lehrers bzw. des Lehrens im Rahmen einer „neuen Lernkultur“ sieht GUDJONS in der Planung, Bereitstellung und Gestaltung von „Lernumgebungen“, in denen die Lernenden beraten, begleitet und unterstützt werden. Selbstorganisiertes Lernen der Schüler bedeutet in dieser Hinsicht nicht eine „totale Selbststeuerung“, sondern basiert auf der Integration von „Anleitung und Selbständigkeit, Instruktion und Konstruktion“ (Gudjons 2006, S. 17). Insofern verändert sich im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* auch die Lehrer-Schüler-Rolle. Als „Fach- und Methodenexperte, Impulsgeber, Coach, Moderator und Mediator“ (ISB 2008, S. 51) sowie als Organisator, der die flexible Zeitplanung des Seminars managt und externe Referenten und außerschulische Institutionen einbezieht, ist die Seminarlehrkraft dafür verantwortlich, vielfältige Lernsituationen in unterschiedlichen Lernumgebungen zu schaffen und Lernprozesse zu initiieren, die die Seminarteilnehmer wiederum sowohl selbständig als auch im Team arbeitend aktiv und eigenverantwortlich mitgestalten – begleitet, beraten, beobachtet und in Bezug auf gemeinsam festgelegte Leistungen auch bewertet durch die Lehrkraft. Um über die lineare Wissensvermittlung hinaus diese interaktiven Lernkontexte planen, gestalten und fördern zu können, rücken im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* methodische, pädagogische und organisatorische Kompetenzen der Seminarlehrkraft zunehmend in den Vordergrund wie beispielsweise „Fähigkeiten zur Kommunikation und Menschenführung, zum Erkennen und Gestalten von Gruppenprozessen sowie Kooperations- und Teamfähigkeit“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 304). Diese Erweiterung des Rollenverständnisses betraf im Modellversuch sowohl die Seminarleitung als auch die Schülerinnen und Schüler selbst: Gemeinsam mit der Seminargruppe wurde der Seminarlehrer während des Schulversuchs immer wieder selbst zum (Mit)Lernenden, wenn beispielsweise ein externer Experte den Lernprozess lenkte oder wenn einer der Seminarteilnehmer als Experte, Ideengeber, Organisator oder Moderator der Seminargruppe agierte. Während des Seminarverlaufs übernahm die Lehrkraft die Aufgabe, sowohl die Lern- und Arbeitsphasen der Seminargruppe

anzuregen, anzuleiten, zu begleiten und ggf. auch zu korrigieren als auch die einzelnen Seminarteilnehmer als Förderer, Tutor und Partner in ihren eigenverantwortlichen individuellen Arbeitsprozessen zu beraten, zu betreuen und zu unterstützen.

Im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung warnt HARRO MÜLLER-MICHAELS (vgl. Müller-Michaels, 2009, S. 142-147) vor einer einseitigen „neuen Lernkultur“, die sich ausschließlich am problemorientierten Lernen und an der „ständigen Selbstprüfung der Schüler“ (Müller-Michaels 2009, S. 144) orientiert und die Lehrpersonen nur als einen Lernbegleiter sieht. MÜLLER-MICHAELS appelliert insbesondere auch für einen systematischen Unterricht, in dem die Lehrkraft Verantwortung für den Bildungsprozess der jüngeren Generation übernimmt und in dem die Schülerinnen und Schüler auch an Widersprüchen, Kritik oder Konflikten wachsen können und sollen. Auch während des Modellversuchs wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Anspruch auf Beratung ernst nahmen und großes Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungsbereitschaft zeigten bei der gemeinsamen Erörterung einer von Transparenz, Aufrichtigkeit und Gerechtigkeit geprägten Leistungsbewertung.

Das gemeinsame Mitlernen, Miterleben, Mitüberlegen in der Planung und Gestaltung des gesamten Seminarverlaufs wurde sowohl von den Seminarteilnehmern als auch von der Seminarlehrkraft weniger als Veränderung oder Verschiebung innerhalb des Lehrer-Schüler-Verhältnisses erfahren, sondern im Sinne einer „neuen Lernkultur“ als ein Gewinn, als ein Mehr an Möglichkeiten, als ein Zuwachs an verantwortungsvollen Funktionen: Im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* können die Seminarteilnehmer die Themen und Unterrichtsinhalte, die Art und Weise des Lern- und Arbeitsprozesses mitbestimmen und sind an der Planung und Gestaltung der Seminarsitzungen und des Seminarverlaufs beteiligt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* sowohl individuell als auch in der Kleingruppe und übernehmen jeweils auch die Rolle des Spezialisten, Lehrenden und Vorbereitenden, des (Be)Urteilenden, des Korrigierenden, des Impuls- und Ratgebers, während die Lehrkraft des Seminars als Moderator, Berater, Impulsgeber und Förderer von Lernkompetenz verstärkt eine begleitende Funktion einnimmt. Wird der Lernprozess innerhalb des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* durch externe Experten bereichert, wird die Seminarlehrkraft selbst zum (Mit)Lernenden, und das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* selbst zu einem Ort des lebenslangen Lernens. In diesem Lern- und Erfahrungsort innerhalb des Seminars kann miteinander und voneinander gelernt werden, sowohl innerhalb der Schülergruppe als auch innerhalb des

Gesamtseminars, d. h. der Seminarleiter, die einzelnen Schüler oder auch ein externer Referent können jeweils Impulse geben, um Neues entdecken, Bekanntes überprüfen und hinterfragen oder konkrete Ideen und Lösungen austauschen zu können. Innerhalb des Seminarunterrichts bestehen nicht nur die Möglichkeit oder die Chance für eine flexible Rollenverteilung, sondern es ist gleichsam eine Voraussetzung, dass jeder einzelne Schüler selbst eine größere Verantwortung bei der Reflexion des eigenen Lernprozesses übernimmt.

In Bezug auf den fächerübergreifenden Unterricht beleuchtet aktuell BEATE CHRISTIANE DETHLEF-FORSBACH die veränderte Schülerrolle und den Wandel der Lehrerrolle (vgl. Dethlef-Forsbach 2005, S. 189-193) und beschreibt, welche „Monopole“ des Lehrers teilweise aufgehoben werden: das Planungsmonopol, das Informationsmonopol, das Medieneinsatzmonopol und das Kontrollmonopol (vgl. Dethlef-Forsbach 2005, S. 189). Im Hinblick auf das veränderte Schülerverhalten beruft sich DETHLEF-FORSBACH auf die von LUDWIG DUNCKER beschriebenen didaktischen Rollen für Schüler im Projektunterricht und nennt beispielsweise den „Journalisten“, den „Macher“, den „Experten“, den „Laien“, den „Organisator“ und den „Sprecher“ (vgl. Dethlef-Forsbach 2005, S. 189) – Funktionen, die ebenso im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* in den verschiedenen Arbeitsphasen von unterschiedlichen Schülern eingenommen werden.

In diesem Zusammenhang betont der Erziehungswissenschaftler, Bildungs- und Unterrichtsforscher RUDOLF MESSNER in seinem Beitrag innerhalb der aktuellen Diskussion um die *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (Bosse 2009), dass sich die Lehrkraft ihrer eigenen Rolle und der Öffnung für eine flexible Rollenverteilung bewusst sein muss: „Dies wiederum ist nur möglich, wenn die vorherrschende direkte Lehrer-Steuerung des Unterrichts, z. B. in Form von Lehrervortrag, Erarbeitung und Übung, durch Phasen selbständiger Arbeit der Schüler erweitert wird. In ihnen übernehmen die Schüler als aktive Produzenten ihres Wissens verstärkt Lern-Verantwortung. Der Lehrperson kommt auch in diesen Phasen eine höchst wichtige Rolle zu, z. B. als Vorbild, Modell und Stütze des selbständigen Lernens der Schüler, als Gestalterin anregender Lernsituationen, als sensible Diagnostikerin und Vermittlerin von Feedback, als einfühlsame und ermutigende Begleiterin der Lernprozesse und Problemlösungsaktivitäten der Schüler sowie bei der Selbstreflexion des eigenen Lernens durch die Schüler und bei dessen Bewertung“ (Messner 2009, S. 143 f.).

Auch HEINZ KLIPPERT hebt innerhalb seines praxisorientierten Buchs *Methoden-Training* die Notwendigkeit einer „Neuorientierung der Lehrerrolle“ im Sinne einer Erweiterung des traditionellen Bildungs- und Rollenverständnisses hervor (vgl. Klippert 2006, S. 243-245): Orientiert sich der Schulunterricht an einem verstärkten Methodentraining, so müssen in der Lehrerausbildung und in der Lehrerfortbildung sowie in den schulischen Curricula methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen verstärkt einbezogen werden, um Methodenbeherrschung, Teamfähigkeit und Gesprächskompetenz der Schüler sowie insbesondere auch eigenverantwortliches, projektorientiertes Arbeiten und Lernen in der Schulpraxis fördern und fordern zu können: „Die Lehrkräfte müssen daher ihr Selbst- und Rollenverständnis entsprechend modifizieren bzw. erweitern und sich sehr viel stärker als bisher als »Methodentrainer« verstehen“ (Klippert 2006, S. 243 f.). Wenn die Lehrkraft in einem „stärker methodisch akzentuierten Unterricht“, wie es innerhalb des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* umgesetzt wird, insbesondere als „Organisator, Moderator, Materialbeschaffer und Berater und weniger Instrukteur, fachlicher Stichwortgeber und Stoffdarbieter“ (Klippert 2006, S. 244) agiert, muss nach KLIPPERT das „gezielte Einüben, Reflektieren und Bewusstmachen grundlegender Lern- und Arbeitstechniken dezidiert in die Unterrichtsplanung und -organisation aufgenommen“ werden (Klippert 2006, S. 244). In diesem Zusammenhang weist KLIPPERT auch auf die zentralen Aufgaben einer humanistischen Bildung hin, bei der die individuelle Persönlichkeitsentfaltung der Schülerinnen und Schüler im Zentrum steht: „Sie zielt auf die Förderung von Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, auf die Ausbildung von Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit, auf die Pflege von Kooperation und Solidarität. Bildung in diesem Sinne verlangt geradezu nach Methoden-Training und Methoden-Kompetenz, nach Selbstbildung und Selbstmanagement, nach Kommunikation und Kooperation“ (Klippert 2006, S. 245).

In seiner aktuellen Schrift *Der Musikunterricht gehört den Schülern* (Richter 2006) geht CHRISTOPH RICHTER mit seinen Überlegungen und Vorschlägen über Schule und Unterricht über den Ansatz einer „neuen Lernkultur“ und über die „gegenwärtigen Reformbemühungen“, die „die Möglichkeiten und die eigenen Entscheidungen über das Verhalten, über Einstellungen, über Wahrnehmungen, über Denkweisen, über die Emotionalität verengen“, hinaus, indem er direkt an die Schülerinnen und Schüler appelliert, den Unterricht „so weit wie möglich selbst in die Hand zu nehmen“ (Richter

2006, S. 6). Die folgenden Forderungen – hier in verkürzter Form zusammengefasst – im Sinne einer „fünffachen Inbesitznahme“ des Musikunterrichts lassen sich allgemein auf schulischen Unterricht übertragen und konnten innerhalb des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* zu einem Großteil auch realisiert werden (vgl. Richter 2006, S. 51 f.):

1. „Schüler können die eigenen Erfahrungen zum Gegenstand und Thema (manchmal auch zum Gegenthema?) machen und so das Unterrichtsgeschehen mit persönlichem Leben erfüllen. [...]
2. Zur Inbesitznahme des Unterrichts gehört ferner, dass die Fragen nicht so sehr vom Lehrer kommen. [...] Fragen nach den Zielen, der Absicht, den Wegen des Unterrichts; Fragen nach Begriffen, nach Hintergründen (der Unterrichtsvorhaben ebenso wie nach jenen der Gegenstände); Fragen nach der Haltung, dem Interesse und den Absichten des Lehrers; Fragen nach Alternativen. [...]
3. Um zu verdeutlichen, dass der Unterricht den Schülern gehört, gilt es, auf freundliche und konstruktive Art Rechenschaft zu fordern – Rechenschaft über die Themen, die Gegenstände und Beispiele, die Methoden, die Ziele, die der Lehrer plant. [...]
4. Dass der Unterricht den Schülern gehört, zeigt sich an den Vorschlägen, die sie machen – Vorschläge für Themen, für Gegenstände und Beispiele, für Projekte, für verschiedene Umgangsweisen mit der Musik [...]
5. Der Wille, den Unterricht in die Hand zu nehmen, zeigt sich nicht zuletzt daran, wie das Erreichte, das Versuchte, das Gelernte aus der Sphäre des Unterrichts wieder zurück (oder nach vorne) ‚ins Leben der Schüler‘ gelangt. [...]“

Eigene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht prägen und mit Leben erfüllen, wie es CHRISTOPH RICHTER mit der ersten Inbesitznahme formuliert, sind in der offenen Form der Seminargestaltung nicht nur möglich, sondern sogar Voraussetzung eines sinnvollen Unterrichtsprozesses innerhalb des eineinhalbjährigen Verlaufs eines *Wissenschaftspropädeutischen Seminars*: Nur im Anknüpfen an Schülererfahrungen, im Austausch der individuellen Erlebnisse, Fragen, Beobachtungen und Einsichten, die den einzelnen Seminarteilnehmern während ihrer Auseinandersetzung mit dem Rahmenthema und mit dem jeweiligen Arbeitsthema, beim Recherchieren, Forschen und Dokumentieren oder während der Vorbereitung ihrer Präsentation begegnen, kann sich der Seminarunterricht erst entwickeln. Nach und nach wird ein Rahmenthema mit dem Entdecken individueller Arbeitsthemen vertieft,

werden verschiedene Dokumentations- und Präsentationsformen mit dem Probieren, Trainieren und Vorstellen etablierter, aber auch individueller Techniken erarbeitet, bestimmen Neugier, Ideen, Fragen und mögliche Lösungen der Schülerinnen und Schüler den aktuellen Seminarverlauf.

Indem die Planung eines *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* – sowohl langfristig als auch die jeweiligen Seminarsitzungen betreffend – unmittelbar von den Teilnehmern abhängt, steht auch RICHTERS zweites Kriterium einer Inbesitznahme, das Entwickeln einer Fragehaltung, das Ausgehen von Schülerfragen und das Eingehen auf Schülerfragen, im Mittelpunkt der Seminargestaltung: Der Frage-Impuls als Basis des Unterrichtsgeschehens regt an zum Nachdenken über einen bestimmten Sachverhalt, initiiert die Auseinandersetzung mit einer individuellen Problemstellung, motiviert die Seminarteilnehmer zum selbständigen Handeln und löst damit einen selbstgesteuerten Lernprozess aus.

RICHTERS dritter Aspekt einer Inbesitznahme des Unterrichts, indem Schüler „auf freundliche und konstruktive Art Rechenschaft“ über die Unterrichtsgestaltung fordern, ergibt sich einerseits aus der Unterrichtsplanung, die der Seminarlehrer und die Seminarteilnehmer im Hinblick auf das Rahmenthema und auf die individuellen Seminararbeitsthemen gemeinsam übernehmen, andererseits aus der konstruktiv-kritischen Rückmeldung in Bezug auf einzelne Unterrichtsphasen, die durch den Seminarlehrer, durch externe Referenten oder durch die Schüler selbst gestaltet werden. Auch der offene Austausch über Lern- und Lehrprozesse innerhalb des Unterrichts und innerhalb der individuellen Arbeitsphasen kann im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* direkt wieder in die Planung und Gestaltung integriert werden wie beispielsweise die genauen Hinweise auf die Formalia einer wissenschaftlichen Arbeit, die Gestaltung der Vorbereitung und des Trainings zur Dokumentation und Präsentation oder die Planung und Bewertung verschiedener Exkursionen in verschiedene Bibliotheksabteilungen.

Ein viertes Indiz für eine Inbesitznahme des Unterrichts zeigt sich nach RICHTER in den Vorschlägen, die die Schüler selbst machen. In dieser Hinsicht lebt das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* geradezu von den Schülervorschlägen, von den Ideen, die die Seminarteilnehmer im Hinblick auf Arbeitsthemen und damit auf Unterrichtsgegenstände, auf konkrete Arbeitsschritte oder Lernorte und insbesondere auf Projekte – sei es in Bezug auf das eigene Vorhaben oder auf gemeinsames praxisorientiertes Arbeiten – einerseits in der Gruppe und andererseits auch für sich

selbst entwickeln. Diese Offenheit für aktuelle Wünsche und Anregungen, sowohl auf der Schülerseite als auch in gleichem Maße auf der Lehrerseite, die den laufenden Seminarunterricht lebendig macht und vorantreibt, kann gleichzeitig zu einem offenen und vertrauensvollen Unterrichtsklima führen – losgelöst von der Vorstellung, dass allein der Lehrer für die Planung und Gestaltung des Unterrichts verantwortlich ist und der Schüler dann eine entsprechende (zu beurteilende) Leistung erbringen muss. Ein *Wissenschaftspropädeutisches Seminar*, das auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereiten und unterschiedliche Kompetenzbereiche fordern und fördern soll, kann nur für alle Beteiligten bereichernd gestaltet werden, wenn sich der Seminarleiter an dem Vorwissen, an den Wünschen und tatsächlichen Bedürfnissen, an dem Interesse und der Neugier der Schüler orientiert und wenn diese auch dazu bereit sind, sich in einer produktiven und positiven Unterrichts Atmosphäre mit ihren Fragen, Anregungen, Unklarheiten, Problemen oder Schwierigkeiten aktiv und konstruktiv einzubringen.

Als fünftes und letztes Kennzeichen für den Willen der Schüler, den Unterricht tatsächlich „in die Hand zu nehmen“, zeigt sich nach RICHTER daran, wie die verschiedenen Unterrichtssituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler etwas versucht, erarbeitet, erlernt haben, aus der „Sphäre des Unterrichts“ in das „Leben der Schüler“ (Richter 2006, S. 52) gelangen. Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* sucht als Ansatzpunkt genau diese Verknüpfung: Indem die Seminarteilnehmer – zwar innerhalb des von ihnen gewählten Rahmenthemas – ihr individuelles Arbeitsthema selbst wählen, mit dem sie sich persönlich in ihrer (Frei-)Zeit näher beschäftigen wollen, das sie persönlich interessiert, beschäftigt und mit dem sie auch andere (Mitschüler, Lehrer und ggf. auch zu einer Präsentation eingeladene Gäste) vertraut machen wollen, bringen sie ihr Leben ins Schulleben ein und nehmen gleichzeitig einen Teil ihres Schullebens wieder mit in ihren Lebensalltag. Indem die Seminarteilnehmer verschiedene, zum Großteil auch medienunterstützte Techniken zur Dokumentation und Präsentation erarbeiten, können sie privates Vorwissen einbeziehen und profitieren gleichzeitig durch neue Anregungen für ihren privaten Umgang. Indem sich die Seminarteilnehmer mit verschiedenen Aspekten zum Erstellen einer schriftlichen Arbeit auseinandersetzen, erarbeiten sie sich gleichzeitig eine fundierte Grundlage für weitere wissenschaftliche Arbeiten in ihrem (Berufs-)Leben. Indem die Seminarteilnehmer gezielt mit dem (Lern-)Ort Bibliothek vertraut gemacht werden, lässt sich unter Umständen auch eine Verbindung zum (Lebens-)Ort Bibliothek schaffen, wenn Schüler auch unabhängig von ihrer Seminarrecherche diesen Ort als Bereicherung für ihr Leben

entdecken. Wenn die Seminarteilnehmer von einem Thema, einer Persönlichkeit oder auch dem Werk eines Schriftstellers – wie beispielsweise ein Teilnehmer des Seminars „Musik und Literatur“ von J. R. R. TOLKIEN – fasziniert sind und ihr Interesse, ihr Vorwissen und ihre Faszination in das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* direkt einbringen und damit den Unterricht selbst „in die Hand nehmen“ können, kann die Schule mit dem Leben verknüpft werden und gleichzeitig wieder „ins Leben der Schüler“ zurückgelangen (vgl. Richter 2006, S. 52).

Ideen für ein Konzept, das die *Schule als Lern- und Lebensraum* betrachtet, wurden bereits 1995 unter dem Motto *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* von der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen (Bildungskommission NRW 1995) entwickelt. Konkrete Vorstellungen wurden dabei unter dem Bild „Haus des Lernens“ entfaltet. Die Kommission appelliert in der Denkschrift, die Teilaufgaben der Schulen neu zu gewichten und Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung verstärkt in Beziehung zueinander zu setzen, fachliches und überfachliches Lernen in ein Gleichgewicht zu bringen, soziales und anwendungsorientiertes Lernen zu ermöglichen, das in direkter Beziehung zu biographischen, historischen und umfeldbezogenen Erfahrungen steht, sowie die Voraussetzung dazu, dass das „Finden der eigenen Identität und die Achtung der Integrität anderer, der Respekt vor dem Andersartigen“ auch in der Schule „gelebt werden“ können (Bildungskommission NRW 1995, S. XIII f.). Gefordert werden Lernsituationen, die „Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpfen“ (Bildungskommission NRW 1995, S. XV). Die zentrale Aufgabe der Schule besteht nach Auffassung der Kommission darin, die „Lernprozesse und die damit verbundenen individuellen und sozialen Erfahrungen gezielt zu ermöglichen, anzuregen, zu unterstützen und zu beurteilen“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 81 f.). Innerhalb des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* erleben die Schülerinnen und Schüler eine Vielfalt an Lernsituationen, in denen selbstorganisierte, durch die Seminarlehrkraft und durch externe Experten angeleitete Lernprozesse stattfinden, in denen die Schüler selbst auch als Experten agieren, in denen sie Erfahrungen an verschiedenen Lernorten sammeln können, in denen sie individuelle Herangehensweisen an eine spezielle Themen- oder Problemstellung kennenlernen, in denen sie ihre fachspezifischen und sozialen Kompetenzen einbringen und stärken

können und in denen schulischer Unterricht als ein individuell zu gestaltender Begegnungsraum gedacht ist, in welchem die Fähigkeit, für sich selbst und für andere Verantwortung übernehmen zu können, als eine zentrale Aufgabe erachtet wird.

Mit den die aktuelle Diskussion um die gymnasiale Oberstufe prägenden Prinzipien Schüler-, Handlungs- und Projektorientierung, Selbsttätigkeit, Schülermitbestimmung, Ganzheitlichkeit und Offenheit sowie fächerübergreifendes Arbeiten und Lernen in Sinnzusammenhängen in einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum orientiert sich die Konzeption des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* in der gymnasialen Oberstufe in Bayern an den Unterrichtsprinzipien, die bereits die reformpädagogische Bewegung seit Beginn des 20. Jahrhunderts kennzeichneten. Der Wunsch und das Streben nach ausreichend Freiraum in der Schulpraxis für deren Umsetzung und Verwirklichung sind bislang nicht verstummt, sodass das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* eine Möglichkeit eröffnet, innerhalb des organisatorisch und inhaltlich wieder verstärkt festgelegten Oberstufenunterrichts im Rahmen der *Seminare* Schule nicht nur als Lern-, sondern als einen vielfältigen Lebens- und Erfahrungsraum gestalten zu können.

c) Rückblick und Ausblick

„Neue Wege werden nur dann möglich, wenn Freiräume für Schulen und für das intensive Erleben und Arbeiten in ihnen eröffnet werden“, postulieren JOSEF KEUFFER und MARIA KUBLITZ-KRAMER in ihrem aktuellen Band zur Weiterentwicklung der Oberstufe mit der aktuellen Frage: *Was braucht die Oberstufe?* (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008, S. 10). Das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* „Musik und Literatur“ – eines der 55 Modellseminare während der Erprobungsphase des Schulversuchs „Seminare in der Oberstufe am achtjährigen Gymnasium“ in Bayern – ermöglichte solch einen neuen Weg: der inhaltliche, methodische und organisatorische Freiraum dieser neuen Unterrichtsform eröffnete das „intensive Erleben und Arbeiten“ auf der Oberstufe unter idealen Voraussetzungen. Die besondere Situation innerhalb des Modellversuchs, bei dem nur sechs Kollegiaten, die auch gemeinsam den Leistungskurs Musik belegten, das *Wissenschaftspropädeutische Seminar* ergänzend zum Leistungskursunterricht besuchten, führte zu Idealbedingungen, die mit der allgemeinen Einführung der Seminare in der Oberstufe nicht mehr gegeben sein werden.

Entscheidend für den außerordentlich positiven Verlauf des Seminars „Musik und Literatur“ war mit Sicherheit die außergewöhnliche Zusammensetzung während des Schulversuchs: sechs aufgeschlossene Oberstufenschüler, die sich mit großem Engagement am musikalischen Schulleben beteiligten, zum Teil auch auf das Gymnasium Leopoldinum gewechselt hatten, um den Leistungskurs Musik besuchen zu können, und neben dem fünfstündigen Musikunterricht und der gemeinsamen Zeit in den verschiedenen Chor-, Orchester-, Vokal- und Instrumentalensembles zusätzlich im *Wissenschaftspropädeutischen Seminar* zusammenarbeiteten. Für die Lern- und Arbeitsweisen, die im Zentrum eines *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* stehen, war diese Kleingruppe mit ihrer intensiven Zusammenarbeit weit über das übliche Maß innerhalb des Schulalltags hinaus prädestiniert. Auch für mich als Lehrkraft eröffnete sich in dieser Doppel- bzw. Mehrfachfunktion eine neue Dimension des Lehrer-Schüler-Kontakts: bei den gemeinsam erlebten fünf Wochenstunden im Leistungskurs, ca. vier Wochenstunden im Orchester und Kammerorchester sowie zusätzlichen Ensembleproben in Kombination mit den ca. zwei Wochenstunden Seminarunterricht stellte sich automatisch ein intensives vertrauensvolles Miteinander ein, das sich im zweistündigen Seminarfachunterricht erst allmählich und deutlich schwieriger aufbauen lassen wird. In dieser Hinsicht wird es in der Zukunft wesentlich problematischer sein, diese offene, kreative und konstruktive Arbeitsatmosphäre als Grundlage für das eigenverantwortliche Lernen und das Arbeiten im Team schaffen zu können, wenn es sich – wie bei den in der gymnasialen Oberstufe in Bayern geplanten Seminaren – um bis zu 15 Seminarteilnehmer handelt, die nur zum Teil gemeinsam auch das zweistündige Fach Musik und ein zusätzliches musikpraktisches Additum belegen, aber ein dem Leitfach Musik zugeordnetes *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* genauso auch belegen können, wenn sie beispielsweise das Fach Kunst statt Musik wählen. Einerseits kann eine heterogene Lerngruppe für den gemeinsamen Gedankenaustausch eine Bereicherung bedeuten, wenn beispielsweise die Diskussionen innerhalb einer Musikexpertengruppe durch das Nachfragen oder auch Hinterfragen von „Nichtmusikern“ ggf. vereinfacht und damit auch präzisiert werden oder wenn Impulse aus dem künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Bereich ein musikalisches Themengebiet veranschaulichen. Andererseits kann das wissenschaftspropädeutische Arbeiten im Hinblick auf fachspezifische Arbeitstechniken und Fachkenntnisse, die für die aktive Begegnung mit den unterschiedlichen Bereichen der Musik Voraussetzung sind, aber innerhalb der begrenzten Seminarunterrichtszeit nur ansatzweise erarbeitet

werden können, durch die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe auch deutlich eingeschränkt werden, und es ist durchaus auch davon auszugehen, dass die Bereitschaft zum selbständigen Arbeiten, zur intensiven Auseinandersetzung mit musikbezogenen Fragestellungen weniger ausgeprägt sein kann. Auch die Intensität bei der Betreuung der einzelnen Seminarteilnehmer und bei der gegenseitigen Unterstützung innerhalb des Seminars, wie wir es im Seminar „Musik und Literatur“ während des Schulversuchs gemeinsam erleben konnten, wird mit zunehmender Seminargröße und verringerter Unterrichtszeit mit Sicherheit schwieriger zu erreichen sein. Ebenso werden die individuellen Präsentationsmöglichkeiten, beispielsweise auch in einem öffentlichen Rahmen, und ggf. das vorbereitende Training sowie grundsätzlich Termine und Exkursionen außerhalb der im Stundenplan festgelegten Rahmenzeit schwieriger zu organisieren sein. Insofern wird auch die Gestaltung zusätzlicher Aktionen, die im Rahmen des Seminars „Musik und Literatur“ zunächst geplant, jedoch innerhalb der auf zwei Schulhalbjahre begrenzten Zeit nicht verwirklicht werden konnten wie beispielsweise gemeinsame Konzertbesuche, die gemeinsame Lektüre thematisch passender Literatur mit einem Austausch in Form eines „literarischen Zirkels“, die Gestaltung eines Gesprächskonzerts oder einer kleinen Vortragsreihe und eine weitere Exkursion zur Staatsbibliothek München, selbst bei einem Seminarverlauf über eineinhalb Jahre nur bedingt möglich sein.

In Bezug auf das Leitfach Musik bietet sich grundsätzlich ein breites Spektrum an Seminarthemen an, bei denen sich wissenschaftspropädeutisches Arbeiten mit dem Hören und Erleben von Musik, mit dem praktischen Musizieren, mit dem Analysieren und Vergleichen von Musik oder mit dem Erforschen der Bedeutung von Musik verknüpfen lassen. Für *Wissenschaftspropädeutische Seminare* mit dem Leitfach Musik sind insbesondere Rahmenthemen denkbar, die über das Fach Musik hinausreichen und auch in einem gemeinsam verantwortlichen Lehrerteam gestaltet werden können wie beispielsweise im Rahmen von *Musik und Literatur* ein ausgewählter Liederzyklus oder ein literarisches Werk, ein ausgewähltes Werk des Musiktheaters oder der Programmmusik, die Verbindung Musik und Analyse bzw. Interpretation, die fachübergreifende Beschäftigung mit einzelnen Epochen in einem (musik)geschichtlichen Rahmen, die Verknüpfung *Musik und Bühne* oder fächerverbindenden Themenstellungen wie beispielsweise *Musik und Kunst*, *Musik und Film*, *Musik und Tanz*, *Musik und Religion* oder *Musik und Politik*.

In erster Linie ist es künftigen Seminaren zu wünschen, dass Wissenschaftspropädeutik

nicht auf die formale Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken, die sich an einem Rahmenthema orientiert, reduziert wird, sondern auch in der Vielfalt gestaltet werden kann, wie es während dieses Schulversuchs entwickelt werden konnte – und dass ausreichend Freiraum für das „intensive Erleben und Arbeiten“ (Keuffer/Kublitz-Kramer 2008, S. 10) geschaffen wird und erhalten bleibt, damit Schule als Lern- und Erfahrungsraum erlebt werden kann. Die große Chance der neuen Unterrichtsform *Wissenschaftspropädeutisches Seminar* in der gymnasialen Oberstufe besteht darin, dass Wissenschaftspropädeutik in der Schule hier eine Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen bedeutet und auf ein Studium oder eine Berufsausbildung vorbereitet und gleichzeitig im Sinne einer „neuen Lernkultur“ als Einübung allgemeiner Haltungen und Einstellungen zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler beiträgt.

Was die Teilnehmer des *Wissenschaftspropädeutischen Seminars* „Musik und Literatur“ und mich persönlich als Seminarleiterin rückblickend an unserem Modellversuch faszinierte, war die Möglichkeit, dass durch den inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Freiraum wissenschaftspropädeutischer Unterricht in der Schulpraxis gemeinsam als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum gestaltet werden konnte: dass Schülerinnen und Schüler sich entsprechend ihren eigenen Fähigkeiten und Interessen intensiv mit einem Spezialthema auseinandersetzen und selbst als Experten in Leitungs- und Lehraufgaben hineinwachsen konnten; dass die Grenzen dessen, was die gesamte Seminargruppe einschließlich der Seminarlehrkraft mit- und voneinander oder auch übereinander lernen konnte, fließend waren; dass auch externe Referenten für die Seminargruppe Lerneinheiten gestalten und konkret auf die einzelnen Wünsche und Bedürfnisse eingehen konnten; dass spannende Begegnungen, Reflexionsphasen und konstruktives Feedback auch außerhalb des schulischen 45- bzw. 90-Minuten-Rahmens stattfinden konnten; dass wissenschaftliches Arbeiten, Sprechen und Nachdenken über Musik mit praktischem Musizieren verknüpft werden konnte; dass es möglich war, mit Interesse, Neugier, Offenheit, Freude und Engagement Schule mitzugestalten, gemeinsam zu planen, zu forschen, zu hinterfragen, zu arbeiten und dabei für das eigene Leben zu lernen.

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-----------|---|
| GSO | Schulordnung für die Gymnasien. Textausgabe – Gymnasialschulordnung (GSO) und Bayer. Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG), 49., vollständig überarbeitete Auflage, Kronach 2008 |
| ISB | Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München |
| KM | Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus bzw. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst |
| KMK | Ständige Konferenz bzw. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland |
| MGG | Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume (hg. von Ludwig Finscher), 2., neubearbeitete Ausgabe (26 Bände in zwei Teilen), Kassel/Stuttgart u. a. 1994-2008 |
| W-Seminar | Wissenschaftspropädeutisches Seminar |

Literatur- und Medienverzeichnis

Das Verzeichnis über die verwendete Literatur gliedert sich in die Bereiche *Wissenschaftspropädeutik/Wissenschaftspropädeutisches Seminar, Seminararbeit und Präsentation* sowie *Musik und Literatur*; im Anschluss sind *Notenmaterial, Medien* und *Internetquellen* verzeichnet, die innerhalb des Seminarunterrichts verwendet wurden.

zu: Wissenschaftspropädeutik/Wissenschaftspropädeutisches Seminar

Abel-Struth, Sigrid: Grundriss der Musikpädagogik (1985), 2., ergänzte Auflage, Mainz 2005

Aland, Sabine/Strobl, Notburga: Facharbeiten planen und verfassen. Arbeitsheft, Braunschweig 2004

Asdonk, Jupp: Was müssen alle lernen? oder: Müssen alle Technik lernen?; in: Asdonk, Jupp/Kroeger, Hans/Strobl, Gottfried/Tillmann, Klaus-Jürgen/Wildt, Johannes (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik (=Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber), Weinheim/Basel 2002, S. 99-106

Asdonk, Jupp/Glässing Gabriele: Die Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe: Im Mittelpunkt stehen die Lernenden; in: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim/Basel 2008, S. 137-156

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Lehrplan für das bayerische Gymnasium (KWMBI I So.-Nr. 3/1990), München 1990

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan Musik (KWMBI I So.-Nr. 11/1992), München 1992

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, München 2004/2007

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Bekanntmachung über den Schulversuch „Seminare in der Oberstufe am achtjährigen Gymnasium“ vom 5. Juli 2005, Nr. VI.5-5 S 5644-6.60 813, KWMBI I 2005, S. 225, München 2005

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Die gymnasiale Oberstufe. Erstinformation zur Einführung, München/Forstinning 2007
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Seminare in den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. Juni 2008, Az.: VI.9-5 S 5610-6.64 089, (online unter: http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/bekanntmachungen/seminare_kmbek.pdf), München 2008a
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Schnittstelle Gymnasium – Hochschule. Tagungsdokumentation (9. Juni 2008 – Technische Universität München-Garching), München 2008b
- Bayerische Staatsministerien für Unterricht und Kultus/für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.): Die gymnasiale Oberstufe. Brücke zur Hochschule, München/Forstinning 2008
- Beiderwieden, Ralf: Musik unterrichten. Eine systematische Methodenlehre, Kassel 2008
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995
- Böhm, Winfried: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart, 2., durchgesehene Auflage, München 2007
- Bosse, Dorit: Gestaltungsformen einer veränderten gymnasialen Oberstufe; in: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung, Weinheim/Basel 1998, S. 101-125
- Bosse Dorit: Zur Zukunft des allgemein bildenden Gymnasiums; in: Bosse, Dorit (Hg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit, Wiesbaden 2009, S. 15-28
- Brendel, Alfred: Nachdenken über Musik, München 1977
- Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 19., völlig neu bearbeitete Auflage, 17. Band: Artikel „Propädeutik“, Mannheim 1992, S. 536
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003

- Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane: Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik, Baltmannsweiler 2005
- Dettmers, Swantje/Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko/Lüdtke, Oliver: Aspekte von Wissenschaftspropädeutik; in: Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko/Nagy, Gabriel/Lüdtke, Oliver/Maaz, Kai (Hg.): Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand, Wiesbaden 2010, S. 243-265
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Verabschiedet auf der 20. Sitzung der Bildungskommission am 7./8. Februar 1969; in: Empfehlungen der Bildungskommission 1967-1969, Stuttgart 1970, S. 171-279
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Auflage, Stuttgart 1972
- Deutscher Hochschulverband: Newsletter 11/2009 (online unter: <http://www.hochschulverband.de/cms1/newsletter-2009-110.html>)
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers), Nachdruck der 3. Auflage, Weinheim/Basel 1993
- Dewey, John: Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung (übersetzt von A. Burgeni, Zürich 1951); in: Martens, Ekkehard (Hg.): Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Charles Sanders Peirce, William James, Ferdinand Canning Scott Schiller, John Dewey, bibliographisch ergänzte Auflage, Stuttgart 2002, S. 205-246
- Dick, Hans-Peter: „Wissenschaftsorientierung“ und „Wissenschaftspropädeutik“ in der gymnasialen Oberstufenreform seit 1945; in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60 (1984) 4, S. 491-526
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung, 3. Auflage, Darmstadt 2009
- Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, 2. Auflage, Ratingen 1965

- Drechsel, Barbara: Pauken, begreifen, sich entwickeln. Plädoyer für einen professionellen Lernbegriff; in: Becker, Gerold u. a.: Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen, Seelze 2006, S. 104-106
- Eckermann, Johann Peter: Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens; in: Goethe, Johann Wolfgang von: Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche, II. Abteilung II, Bd. 12 (hg. von Christoph Michel), Frankfurt am Main 1999
- Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation (Aus dem Italienischen von Günter Memmert), 2. Auflage, München 1999
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie, 6., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2000
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Wissenschaft als Unterricht; in: Stephan, Rudolf (Hg.): Schulfach Musik (=Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Band 16), Mainz 1976, S. 25-33
- Einstein, Albert/Calaprice, Alice (Hg.): Einstein sagt. Zitate, Einfälle, Gedanken, München 1997/2009
- Flitner, Wilhelm: Die „vier Initiationen“. Auszug aus dem Referat von Professor Dr. Wilhelm Flitner auf der ersten Hochschulreifetagung in Tutzing vom 28.-30.4.1958; in: Scheuerl, Hans: Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Heidelberg 1962, S. 157
- Flitner, Wilhelm: Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1959
- Flitner, Wilhelm: Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961
- Flitner, Wilhelm: Die Hochschulreife in der heutigen Situation; in: Zeitschrift für Pädagogik 15/1969, Weinheim 1969, S. 1-19
- Flitner, Wilhelm: Verwissenschaftlichung der Schule?; in: Zeitschrift für Pädagogik 23/1977, H. 6, Weinheim 1977, S. 947-955
- Fölling, Werner: „Unterricht, wissenschaftspropädeutischer“; in: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Dieter Lenzen, Bd. 3), Stuttgart 1986, S. 649-655

- Fuchs, Hans-Werner: Die gymnasiale Oberstufe – Grundlinien ihrer historischen Entwicklung; in: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim/Basel 2008, S. 36-46
- Gadamer, Hans-Georg: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (= Gesammelte Werke. Band 1), 6., durchgesehene Auflage, Tübingen 1960/1990
- Gassner, Angelika/Kühnl, Carmen E./Riedner, Peter/Sacher, Nicole/Willhardt, Jens: Seminar Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten, Donauwörth 2009
- Golecki, Reinhard: Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe II als unverzichtbarer Beitrag zu einer wohlverstandenen Wissenschaftspropädeutik; in: Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes 42. Jahrgang, Heft 4 (1995), S. 10-20
- Golecki, Reinhard: Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe II – warum, wozu, woran, wie, wodurch? Reflexionen, Beispiele, Vorschläge zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe (= ifl:themenheft, Institut für Lehrerfortbildung), Hamburg 1997
- Golecki, Reinhard: Ziele und Formen fächerverbindenden Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe; in: ders. (Hg.): Fächerübergreifender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn 1999, S. 19-40
- Gröger, Martin/Scharf, Volker/Schmitz, Jochen: Die »Seminarfacharbeit« an Thüringer Gymnasien. Ein Beispiel für eine langfristig vorbereitete »besondere Lernleistung«, MNU (hg. vom Deutschen Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts) 55. Jahrgang, Heft 6, Troisdorf 2002, S. 347-352
- Grondin, Jean: Einführung in die philosophische Hermeneutik, Darmstadt 1991
- Gudjons, Herbert: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn 2006
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch, 10., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn 2008
- Günzler, Claus: „philosophische Propädeutik“; in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, völlig neubearbeitete Ausgabe des <Wörterbuchs der philosophischen Begriffe> von Rudolf Eisler, Band 7: P-Q, Darmstadt 1989, Sp. 1468-1471

- Habel, Werner: Wissenschaftspropädeutik – Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts, Köln 1990
- Hahn, Stefan: Wissenschaftspropädeutik: Der »kompetente« Umgang mit Fachperspektiven; in: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim/Basel 2008, S. 157-168
- Hallet, Wolfgang: Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, 4. Auflage, Stuttgart 2009
- Helferich, Christoph: Geschichte der Philosophie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart und Östliches Denken, 7. Auflage, München 2009
- Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995
- Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005
- Hentig, Hartmut von: Universität und Höhere Schule, Gütersloh 1967
- Hentig, Hartmut von et al.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm, Stuttgart 1971a
- Hentig, Hartmut von et al.: Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm, Stuttgart 1971b
- Hentig, Hartmut von: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Stuttgart 1972
- Hentig, Hartmut von: Die Krise des Abiturs und eine Alternative, Stuttgart 1980
- Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay, München/Wien 1996 / Weinheim/Basel 1999
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, erweiterte Neuauflage, Weinheim/Basel/Berlin 2003
- Hentig, Hartmut von: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus, Weinheim/Basel 2009
- Heuermann, Alfons/Krützkamp Marita: Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bausteine für die Sekundarstufe II, Berlin 2003
- Heukäfer, Norbert (Hg.): Musik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007
- Huber, Ludwig: Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung. Hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema; in: Bauersfeld, Heinrich/Bromme, Rainer (Hg.): Bildung und Aufklärung. Studien zur

Rationalität des Lehrens und Lernens. Festschrift für Helmut Skowronek, Münster/New York 1993, S. 163-175

Huber, Ludwig: »Wissenschaftspropädeutik« – Eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik; in: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim/Basel 1994a, S. 243-253

Huber, Ludwig: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe; in: Die Deutsche Schule, 86. Jahrgang, Heft 1, 1994b, S. 12-26

Huber, Ludwig: Fähigkeit zum Studieren – Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule; in: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim 1997, S. 333-351

Huber, Ludwig.: Allgemeine Studierfähigkeit, basale Fähigkeiten, Grundbildung. Zur aktuellen Diskussion um die gymnasiale Oberstufe; in: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung, Weinheim/Basel 1998, S. 150-181

Huber, Ludwig: Studienvorbereitung und Wissenschaftspropädeutik im Übergang zwischen Oberstufe und Grundstudium; in: Schulz, Reinhard (Hg.): „Wissenschaftspropädeutik: Nähe suchen – Distanz wahren“. Tagung am 5. Mai 2000 in der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 2001, S. 11-34

Huber, Ludwig: Kanon oder Interesse? Eine Schlüsselfrage der Oberstufen-Reform; in: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim/Basel 2008, S. 20-35

Huber, Ludwig: Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen?; in: Bosse, Dorit (Hg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit, Wiesbaden 2009, S. 107-124

Humboldt, Wilhelm von: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, Dezember 1809; in: Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel), 5., unveränderte Auflage, Stuttgart/Darmstadt 1996a, S. 210-238

Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin; in: Werke in fünf Bänden, Bd. IV:

- Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel), 5., unveränderte Auflage, Stuttgart/Darmstadt 1996b, S. 255-266
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen; in: Werke in fünf Bänden, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte (hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel), 4., korrigierte und mit einem neuen Nachwort versehene Auflage, Darmstadt 2002a, S. 234-240
- Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan; in: Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel), 6. Auflage, Darmstadt 2002b, S. 168-195
- Jank, Werner: Lehren und Lernen lebendig gestalten – Argumente und Anregungen; in: Bähr, Johannes/Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie, Oldershausen 1997, S. 49-76
- Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 5. völlig überarb. Aufl., Berlin 2008
- Kaiser, Arnim: Die didaktische Struktur der gymnasialen Oberstufe. Entwicklungen nach der KMK-Reform von 1972; in: Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 9, Teil 1 (hg. von Blankertz, Herwig u. a.), Stuttgart 1982, S. 130-151
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (unveränderter Neudruck der von Raymund Schmidt besorgten Ausgabe von 1939; nach den beiden Originalausgaben von 1781/1787), Hamburg 1956
- Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria: Zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe – Eine Einleitung; in: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim/Basel 2008, S. 7-17
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel 2007
- Klippert, Heinz: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, 16., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel 2006
- Kraemer, Rudolf-Dieter: Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium, 2., verbesserte Auflage, Augsburg 2007

- Kreft, Jürgen: Die Krise des Wissenschaftspropädeutischen Philosophieunterrichts, Münster/New York 1988
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Das didaktische Kriterium der Kollegstufe: Wissenschaftsorientiertheit – Wissenschaftspropädeutik; in: Kollegstufe NW (= Heft 17 der Schriftenreihe Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen), 2. Auflage, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972, S. 25-31
- Landesfachschaft Philosophie der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg/Kümmel, Friedrich (Hg.): Memorandum zur Stellung und Funktion der Philosophie in der Lehrerbildung; in: Götz, Walter u. a. (Hg.): Wozu heute Philosophie? Versuch einer Ortsbestimmung in der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 1976, S. 155-169
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Der Seminarkurs. Ein Weg zur Methodenkompetenz (= Politik&Unterricht 3/2002, 3. Quartal, 28. Jahrgang), Villingen-Schwenningen 2002
- Lehmann, Gabriele/Nieke, Wolfgang: Zum Kompetenzmodell; online unter: www.bildungserver-mv/download/material/text-lehmann-noeke.pdf (Stand: 21.06.2010), o. O. 2000
- Lewin, Dirk/Lischka, Irene: Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung (= Arbeitsberichte 6' 04, hg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Wittenberg 2004
- Liebau, Eckart: Wohin entwickelt sich das Gymnasium?; in: Bosse, Dorit (Hg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit, Wiesbaden 2009, S. 221-231
- Loos, Barbara/Popp, Susanne: Praxis der gymnasialen Oberstufe. Varianten fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens und Arbeitens; in: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung, Weinheim/Basel 1998, S. 126-149
- Lübken, Arend: Eine Methodik wissenschaftspropädeutischer Qualifizierung auf der neugestalteten gymnasialen Oberstufe im Sekundarbereich II, Oldenburg 1985
- Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999

- Messner, Rudolf: Gymnasiale Bildung und Wissenschaft; in: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung, Weinheim/Basel 1998, 59-80
- Messner, Rudolf: Bausteine eines kognitiv aktivierenden Fachunterrichts; in: Bosse, Dorit (Hg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit, Wiesbaden 2009, S. 137-160
- Metzig, Werner/Schuster, Martin: Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen, 7., verb. Auflage, Berlin/Heidelberg 2008
- Meyer, Meinert A.: Stichwort: Alte oder neue Lernkultur?; in: Meyer, Meinert A./Sandner Uwe (Hg.): Neue Lernkultur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Themenheft 1/2005, Wiesbaden 2005, S. 5-27
- Meyer, Meinert A. u. a. (Hg.): Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit (= Friedrich Jahresheft XV), Seelze 1997
- Mieles, Bernhard: Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Sekundarstufe II; in: Geschichte lernen, 12. Jahrgang, Heft 68 (1999), S. 50-53
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne (online unter: http://www.ritterbach.de/lp_online/4734.pdf), Frechen 1999
- Moegling, Klaus: Wissenschaftspropädeutik und selbständiges Lernen (Antworten zu den Leitfragen AGE: „Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen; Selbständiges Lernen“ – Expertentagung am 20./21.02.2003 im Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld) (online unter: http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_WissEinrichtung/Archiv/030221/PDF/E-Antw-Moegling.pdf), Bielefeld 2003
- Müller-Michaels, Harro: Differenzierung als Selbstzweck? Für ein neues Verständnis von Wissenschaftspropädeutik im Deutschunterricht; in: Rupp, Gerhard (Hg.): Jahrbuch für Deutschdidaktik 1988, Tübingen 1988, S. 11-21
- Müller-Michaels, Harro: Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der Oberstufe, 2., verbesserte Auflage, Weinheim 1994, S. 33-37
- Müller-Michaels, Harro: Grundkurs Lehramt Deutsch, Stuttgart 2009
- Musolff, Hans-Ulrich: Wissenschaftspropädeutik – Folgerungen für Lehrplan und Fachunterricht; in: Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Wittenbruch,

- Wilhelm (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II/1: Schule, Paderborn 2009, S. 329-338
- Neugebauer, Hans Gerhard: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspropädeutik im Philosophieunterricht. Zur Kritik philosophiedidaktischer Gemeinplätze, Köln 1983
- Neugebauer, Hans Gerhard: Wissenschaftspropädeutik; in: Rehfus, Wulff D./Becker, Horst (Hg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf 1986, S. 479-482
- Neumann, Marko: Innovation oder Restauration – Die (Rück-?)Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg; in: Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko/Nagy, Gabriel/Lüdtke, Oliver/Maaz, Kai (Hg.): Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand, Wiesbaden 2010, S. 37-90
- Neumann, Marko/Trautwein, Ulrich: Schulleistungen von Abiturienten und die Rolle der Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe: Empirische Befunde aus der TOSCA-Studie; in: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim/Basel 2008, S. 102-120
- Notzon, Konrad (Hg.): Alles mit Methode. Wissenschaftliches Arbeiten in der Oberstufe, München 2009
- Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Auflage, München 2001
- Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für den Baccalaurus-Studiengang in den Studienbereichen Studium Fundamentale und Berufsfeld in der Fassung vom 25. Mai 2007 (online unter: http://sulwww.uni-erfurt.de/pruefungsangelegenheiten/pruefungsordnungen/ordnungen_kurz/BA_PO_Stu__2007-06-29.pdf)
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim/Basel 2008
- Richter, Christoph: Didaktik des Musikunterrichts in der Sekundarstufe II; in: Musik und Bildung, Heft 7/8, 9. (68.) Jahrgang, Mainz 1977, S. 408-412
- Richter, Christoph: Wissenschaftspropädeutik im Musikunterricht; in: Musik und Bildung, Heft 1, 12. (70.) Jahrgang, Mainz 1980, S. 15-18

- Richter, Christoph: Musikunterricht und Musikwissenschaft – eine Problemskizze; in: Edler, Arnfried/Helms, Siegmund/Hopf, Helmut: Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Wilhelmshaven 1987, S. 82-115
- Richter, Christoph: Der Musikunterricht gehört den Schülern. Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik, Altenmedingen 2006
- Rölleke, Heinz (Hg.): Das Volksliederbuch, Köln 1993
- Schäfer-Koch, Karin: Studienvorbereitung. Zur Genese eines Problems; in: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim 1997, S. 189-201
- Schatt, Peter W.: Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt 2007
- Scheuerl, Hans: Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Heidelberg 1962
- Scheuerl, Hans: Kriterien der Hochschulreife. Eine neue Diskussionsgrundlage aus dem Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz; in: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Jahrgang, Nr. 1, 1969, S. 21-35
- Schmidt, Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe, Aachen-Hahn 1991
- Schmidt, Arno: Die gymnasiale Oberstufe zwischen fachlicher Atomisierung und pädagogischer Kontinuität; in: Bosse, Dorit (Hg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit, Wiesbaden 2009, S. 43-62
- Schröder, Hartwig: Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen, 2., durchgesehene Auflage, München 2002
- Schröder, Konrad: Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich II; in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel 2003, S. 208-214
- Schulordnung für die Gymnasien. Textausgabe – Gymnasialschulordnung (GSO) und Bayer. Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG), 49., vollständig überarbeitete Auflage, Kronach 2008
- Schulz, Reinhard: Heterogene Erwartungen: Neue Anforderungen an Bildung und Ausbildung; in: Schulz, Reinhard (Hg.): „Wissenschaftspropädeutik: Nähe suchen – Distanz wahren“. Tagung am 5. Mai 2000 in der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 2001, S. 45-55

- Schulz, Reinhard (Hg.): „Wissenschaftspropädeutik: Nähe suchen – Distanz wahren“. Tagung am 5. Mai 2000 in der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 2001
- Schuster, Michael/Hupfer, Marc/Fritsche, Steffen: Das W-Seminar. Einführung in wissenschaftliches Arbeiten, Bamberg 2009
- Schweitzer, Jochen: Neue Chancen. Die KMK-Vereinbarung zur Gymnasialen Oberstufe; in: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim 1997, S. 263-280
- Seibert, Norbert/Serve, Helmut J.: Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, München 1994
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien. Beschluß der Kultusminister-Konferenz v. 29.9.1960; in: Scheuerl, Hans: Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Heidelberg 1962, S. 162-165
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltung der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung. Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 28./29. September 1961; in: Scheuerl, Hans: Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Heidelberg 1962, S. 165-170
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Mit einem einführenden Bericht, am 7. Juli 1972 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen, Neuwied 1972
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in

- der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Dezember 1977), Neuwied 1978
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission, Kiel/Bonn 1995
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München 2005
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006/24.10.2008), Online unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-Sek-II.pdf bzw. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-SekII.pdf>, Berlin 2006/2008
- Spies, Werner E.: Wissenschaftspropädeutik: Warnung und Widerruf; in: Zimmermann, Werner/Hoffmann, Jörg: Die gymnasiale Oberstufe. Grundzüge – Reformkonzepte – Problemfelder, Stuttgart 1985, S. 260-266
- Spychiger, Maria B.: Lernforschung. Ein Blick in ihre Grundlagen und Anwendungen im Wechsel der psychologischen Paradigmen; in: Diskussion Musikpädagogik 19/2003, Altenmedingen 2003, S. 3-26
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.): Selbständiges Arbeiten und Lernen im fünfständigen Leistungskurs, 2. Auflage, Donauwörth 2000
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe, 2. Auflage, München/Wolnzach 2008
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Handreichung für Oberstufenkoordinatorinnen und Oberstufenkoordinatoren an bayerischen Gymnasien, München/Wolnzach 2009
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern im Überblick, 2. Auflage, München 2010

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe des bayerischen Gymnasiums (online unter: <http://www.isb-oberstufegym.de/index.php?Seite=768>; Stand: 11.02.2010)
- Stowasser, Josef Maria: Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch, 2. verbesserte und mit Nachträgen versehene Auflage, Wien 1969
- Stübiger, Frauke: Über die Fachgrenze hinaus – projektorientierter Unterricht in der gymnasialen Oberstufe; in: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung, Weinheim/Basel 1998, S. 186-201
- Tenorth, Heinz-Elmar: Schule und Universität. Bildungswelten im Konflikt, Konstanz 2006
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Stichwort „wissenschaftspropädeutischer Unterricht“; in: Lexikon Pädagogik, Weinheim/Basel 2007, S. 777
- Terhart, Ewald: Lehr-Lern-Methoden, 4., ergänzte Auflage, Weinheim/München 2005
- Terhart, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000
- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver: Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit; in: Köller, Olaf/Watermann, Rainer/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (Hg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, Opladen 2004, S. 327-366
- Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko/Nagy, Gabriel/Lüdtke, Oliver/Maaz, Kai: Institutionelle Reform und individuelle Entwicklung: Hintergrund und Fragestellungen der Studie TOSCA-Repeat; in: Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko/Nagy, Gabriel/Lüdtke, Oliver/Maaz, Kai (Hg.): Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand, Wiesbaden 2010, S. 15-36
- Tschache, Helmut: Musikunterricht in der Sekundarstufe II (= Beiträge zur Schulmusik, Heft 31), Wolfenbüttel 1976
- Vogel, Peter: „Wissenschaftspropädeutik“ und „Alltagsorientierung“ – die philosophiedidaktische Diskussion nach der Reform der gymnasialen Oberstufe; in: Rehfus, Wulff D./Becker, Horst (Hg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf 1986, S. 38-50

- Vogt, P.: „philosophische Propädeutik“; in: Roloff, Ernst M. (Hg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 3, Freiburg 1914, Sp. 1277-1280
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig, 5. Auflage, Weinheim/Berlin 1999
- Waldmann, Michael R./Renkl, Alexander/Gruber, Hans: Das Dreieck von Begabung, Wissen und Lernen; in: Schneider, Wolfgang/Knopf, Monika (Hg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert, Göttingen 2003, S. 219-223
- Weinert, Franz E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten; in: Wissen und Werte für die Welt von morgen – Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998, S. 101-125
- Weinert, Franz E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule (Vortrag vom 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach), online unter: http://download.bildung.hessen.de/schule/gymnasium/gym_sek_ii/entwicklung/pool/weinert_2000-03-29.pdf (Stand: 23.08.2010), o. O. 2000
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit; in: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel/Bonn 2001, S. 17-31
- Wiater, Werner/Pötke, Regina: Gymnasien auf dem Weg zur Exzellenz. Wie lässt sich Qualität am Gymnasium entwickeln?, Stuttgart 2008
- Wicke, Erhard: Selbstbestimmung und Allgemeinbildung. Anmerkungen zur Geschichte der Oberstufenreform; in: Messner, Rudolf/Wicke, Erhard/Bosse, Dorit (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung, Weinheim/Basel 1998, 28-53
- Winkel, Rainer: Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreformkonkret – im Haus des Lebens und Lernens, Hohengehren 1997
- Winter, Felix: Der erste Schritt müssen Reformen sein; in: Asdonk, Jupp/Kroeger, Hans/Strobl, Gottfried/Tillmann, Klaus-Jürgen/Wildt, Johannes (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik (= Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber), Weinheim/Basel 2002, S. 129-137

- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hohengehren/Baltmannsweiler 2004
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion (Hg.): Duden. Fremdwörterbuch (= Duden Bd. 5), 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Mannheim/Wien/Zürich 1990
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion (Hg.): Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 5., überarbeitete Auflage, Mannheim 2003
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion (Hg.): Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache (= Duden Bd. 7), 4., neu bearbeitete Auflage, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2007
- Wortmann, Elmar: Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht, Bochum 1999
- Zimmermann, Werner/Hoffmann, Jörg: Die gymnasiale Oberstufe. Grundzüge – Reformkonzepte – Problemfelder, Stuttgart 1985

zu: Seminararbeit und Präsentation

- Andermann, Ulrich u. a.: Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten?, 3. völlig neu erarbeitete Auflage, Mannheim 2006
- Böhringer, Joachim/Bühler, Peter/Schlaich, Patrick: Präsentieren in Schule, Studium und Beruf, Heidelberg 2007
- Eco, Umberto: Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften (ins Deutsche übersetzt von Walter Schick), 9. Auflage, Heidelberg 2002
- Esselborn-Krumbiegel, Helga: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben, 3., überarbeitete Auflage, Paderborn 2008
- Haller, Michael: Recherchieren, 6., überarbeitete Auflage, Konstanz 2004
- Karmasin, Matthias/Ribing Rainer: Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen, 2., aktualisierte Auflage, Wien 2007
- Kraemer, Rudolf-Dieter: Welche Regeln sind beim wissenschaftlichen Arbeiten zu beachten?; in: ders.: Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium, 2., verbesserte Auflage, Augsburg 2007, S. 389-406
- Patterson, David A.: How to Give a Bad Talk (online unter: <http://pages.cs.wisc.edu/~markhill/conference-talk.html>), Berkley 1983

- Peterßen, Wilhelm H.: Wissenschaftliche(s) Arbeiten. Eine Einführung für Schule und Studium, 6., überarbeitete und erw. Auflage, München 2006
- Raps, Christian/Hartleb, Florian: Punkt.landung. Leitfaden zur Seminararbeit, Braunschweig 2009
- Rossig, Wolfram E./Prätsch, Joachim: Wissenschaftliche Arbeiten. Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Bachelor- und Masterthesis, Diplom- und Magisterarbeiten, Dissertationen, 6., erweiterte Auflage, Weyhe 2006
- Schnegelsberg, Günter: Wissenschaftspropädeutik. Methodische und methodologische Hinweise, Stuttgart 1973
- Seiffert, Helmut: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Bibliographie – Dokumentation – Manuskript, Braunschweig 1972
- Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Erster Band: Sprachanalyse – Deduktion – Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften, 12., durchgesehene Auflage, München 1996
- Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Zweiter Band: Geisteswissenschaftliche Methoden: Phänomenologie – Hermeneutik und historische Methode – Dialektik, 10., durchgesehene Auflage, München 1996
- Seiwert, Lothar J.: Mehr Zeit für das Wesentliche. Besseres Zeitmanagement mit der SEIWERT-Methode, 12., überarbeitete Auflage, Landberg/Lech 1991
- Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim: Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren - gewusst wie!, 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2009
- Theisen, Manuel René: Wissenschaftliches Arbeiten. Technik – Methodik – Form, 14. neu bearbeitete Auflage, München 2008
- Tucholsky, Kurt: Ratschläge für einen schlechten Redner; in: Gesammelte Werke, Bd. 8 (hg. von Mary Gerold-Tucholsky/Fritz J. Raddatz), Reinbek 1975, S. 290-292
- Wille, Hartmut: Arbeitsheft zum Seminarkurs. Von Übungen und Vertiefungen bis zum Finden eines Themas, 2. Auflage, Donauwörth 2002
- Wille, Hartmut: Seminarkurs. Grundkenntnisse zu wissenschaftlichen Arbeitsweisen für besondere Lernleistungen und Facharbeiten im Gymnasium, 3. bearbeitete Auflage, Donauwörth 2004
- Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale am KIT Karlsruhe (Hg.): Leitfaden zur Erstellung von Seminararbeiten (online unter:

zu: „Musik und Literatur“

- Albrecht, Michael von/Schubert, Werner (Hg.): Musik und Dichtung. Neue Forschungsbeiträge, Viktor Pöschl zum 80. Geburtstag gewidmet, Frankfurt am Main 1990
- Bach, Carl Philipp Emanuel: Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. Faksimile-Reprint der Ausgaben von Teil I, Berlin 1753 (mit den Ergänzungen der Auflage Leipzig 1787) und Teil II, Berlin 1762 (mit den Ergänzungen der Auflage Leipzig 1797) (hg. und mit einem ausführlichen Register versehen von Wolfgang Horn), Kassel 1994
- Baumgartner, Alfred: Der große Musikführer. Musikgeschichte in Werkdarstellungen (5 Bände), Salzburg 1981-1985
- Benary, Peter: Klangrede und Wortlaut. Zum Verhältnis von Musik und Sprache, Zürich 2006
- Bernstein, Leonard/Castiglione, Enrico: Ein Leben für die Musik (aus dem Italienischen von Eva Reisinger), Berlin 1993
- Boulez, Pierre: poésie – centre et absence – musique; in: Melos. Zeitschrift für neue Musik, Heft 2 / 30. Jahr, Mainz 1963, S. 33-46
- Bozetti, Elmar: Mondbeglänzte Zaubernacht; in: ders.: Das Jahrhundert der Widersprüche. Musik im 19. Jahrhundert, Frankfurt am Main 1991, S. 120-142
- Brandstätter, Ursula: Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik, Stuttgart 1990
- Brandstätter, Ursula: Musik wird Sprache wird Musik; in: Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper, Köln/Weimar/Wien 2008, S. 161-168
- Brandstetter, Gabriele (Hg.): Ton – Sprache. Komponisten in der deutschen Literatur (= Facetten der Literatur, Bd. 5), Bern 1995
- Braun, Peter: E. T. A. Hoffmann, Dichter, Zeichner, Musiker. Biographie, Düsseldorf/Zürich 2004
- Braun, Werner: Affekt; in: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume, 2., neubearbeitete Ausgabe (26 Bände in zwei Teilen), Sachteil, Bd. 1, Kassel/Stuttgart 1994, Sp. 31-41

- Brinkmann, Reinhold: Schumann und Eichendorff. Studien zum *Liederkreis* Opus 39 (= Musik-Konzepte Heft 95), München 1997
- Brzoska, Matthias/Heinemann, Michael (Hg.): Die Geschichte der Musik (drei Bände), 2. Auflage, Laaber 2004
- Budde, Elmar: Musikalische Form und rhetorische dispositio. Zum ersten Satz des dritten Brandenburgischen Konzertes; in: Krones, Hartmut (Hg.): Alte Musik und Musikpädagogik, Wien/Köln/Weimar 1997, S. 69-83
- Claudius, Matthias: Abendlied; in: Becker, Hansjakob u. a. (Hg.): Geistliches Wunderhorn. Große deutsche Kirchenlieder, München 2001, S. 380 f.
- Dahlhaus, Carl/Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.): Brockhaus Riemann Musiklexikon (in zwei Bänden), Wiesbaden/Mainz 1978/1979
- Dahlhaus, Carl/Eggebrecht, Hans Heinrich: Brockhaus Riemann Musiklexikon (in vier Bänden und einem Ergänzungsband), 3. Auflage, Mainz/München 1990
- Dahlhaus, Carl/Miller, Norbert (Hg.): Beziehungszauber. Musik in der modernen Dichtung, München/Wien 1988
- Danuser, Hermann: Vortrag als musikalische Sprachfindung; in: Fricke, Jobst Peter (Hg.): Die Sprache der Musik. Festschrift Klaus Wolfgang Niemöller zum 60. Geburtstag, Regensburg 1989, S. 111-128
- Das Große Metzler Musiklexikon. Das 4-bändige Werk und 6 Stunden Musikbeispiele auf einer CD-ROM, München/Stuttgart 2002
- Das neue Lexikon der Musik: in vier Bänden [auf der Grundlage des von Günther Massenkeil hrsg. Grossen Lexikons der Musik (1978-82/1987), einer Bearbeitung des Dictionnaire de la musique von Marc Honegger (1976)], Stuttgart 1996
- Dimter, Walter: Musikalische Romantik; in: Schanze, Helmut (Hg.): Romantik-Handbuch, Stuttgart 1994, S. 407-426
- Dorn, Michael: Musik und Literatur; in: Programmusik, Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen, Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf 1995, S. 36-44
- Dürr, Walther: Sprache und Musik. Geschichte. Gattungen. Analysemodelle (= Bärenreiter Studienbücher Musik, Bd. 7), 2. Auflage, Kassel 2004
- Dürr, Walther/Steiner, Stefanie (Hg.): Johann Abraham Peter Schulz. Lieder im Volkston (= Das Erbe deutscher Musik, Band 105), München 2006

- Eggebrecht, Hans Heinrich: „Interpretation“; in: Dahlhaus, Carl/Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.): Brockhaus Riemann Musiklexikon (in zwei Bänden), Erster Band, Wiesbaden/Mainz 1978, S. 590 f.
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse, Wilhelmshaven 1979
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Vertontes Gedicht. Über das Verstehen von Kunst durch Kunst; in: ders.: Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse, Wilhelmshaven 1979, S. 213-263
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Zur Methode der musikalischen Analyse; in: ders.: Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse, Wilhelmshaven 1979, S. 7-42
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 1991
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Affekt und Figur; in: ders.: Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 1991, S. 345-360
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Figurenlehre; in: ders.: Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 1991, S. 360-388
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Heinrich Schütz; in: ders.: Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 1991, S. 389-411
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Unterweisung Musik. Aufsätze zur Musikpädagogik, Wilhelmshaven 1998
- Eichendorff, Joseph von: Mondnacht; in: Sämtliche Gedichte und Versepen (hg. von Hartwig Schultz), Frankfurt am Main/Leipzig 2007; S. 266 f.
- Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume, 2., neubearbeitete Ausgabe (26 Bände in zwei Teilen), Kassel/Stuttgart u. a. 1994-2008
- Forchert, Arno: Madrigalismus und musikalisch-rhetorische Figur; in: Fricke, Jobst Peter (Hg.): Die Sprache der Musik. Festschrift Klaus Wolfgang Niemöller zum 60. Geburtstag, Regensburg 1989, S. 151-169
- Forkel, Johann Nikolaus: Allgemeine Geschichte der Musik, Band 1 (Leipzig 1788) (hg. von Othmar Wessely), Graz 1967
- Fricke, Jobst Peter (Hg.): Die Sprache der Musik. Festschrift Klaus Wolfgang Niemöller zum 60. Geburtstag, Regensburg 1989

- Fricke, Jobst Peter: Merkmale und Bedingungen des Sprachlichen in der Musik; in: Fricke, Jobst Peter (Hg.): Die Sprache der Musik. Festschrift Klaus Wolfgang Niemöller zum 60. Geburtstag, Regensburg 1989, S. 171-188
- Frühwald, Wolfgang: Die Erneuerung des Mythos. Zu Eichendorffs Gedicht *Mondnacht*; in: Segebrecht, Wulf (Hg.): Gedichte und Interpretationen. Band 3: Klassik und Romantik, Stuttgart 1998, S. 394-407
- Georgiades, Thrasybulos G.: Musik und Sprache. Das Werden der abendländischen Musik dargestellt an der Vertonung der Messe, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1959, 3. Auflage, Darmstadt 2008
- Gier, Albert: „Parler, c'est manquer de clairvoyance“. Musik in der Literatur: vorläufige Bemerkungen zu einem unendlichen Thema; in: Gier, Albert/Gruber, Gerold W. (Hg.): Musik und Literatur. Komparatistische Studien zur Strukturverwandtschaft, 2., veränderte Auflage, Frankfurt/Main u. a. 1997, S. 9-17
- Gier, Albert/Gruber, Gerold W. (Hg.): Musik und Literatur. Komparatistische Studien zur Strukturverwandtschaft, 2., veränderte Auflage, Frankfurt/Main u. a. 1997
- Goethe, Johann Wolfgang von: Der Zauberlehrling; in: Trunz, Erich (Hg.): Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Band I: Gedichte und Epen I, 15., durchgesehen Ausgabe, München 1993, S. 276-279
- Gröble, Susanne: E. T. A. Hoffman, Stuttgart 2000
- Gruber, Gerold W.: Literatur und Musik – ein komparatives Dilemma; in: Gier, Albert/Gruber, Gerold W. (Hg.): Musik und Literatur. Komparatistische Studien zur Strukturverwandtschaft, 2., veränderte Auflage, Frankfurt/Main u. a. 1997, S. 19-33
- Gruhn, Wilfried: Musiksprache – Sprachmusik – Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text, Frankfurt a. M. u. a., 1978
- Gudewill, Kurt: „Lied. A. Das Kunstlied im deutschen Sprachgebiet“, in: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik (hg. von Friedrich Blume), Band 8, Kassel u. a. 1960, Sp. 745-775
- Gurlitt, Wilibald (Hg.): Riemann Musiklexikon, 12., völlig neubearbeitete Auflage in drei Bänden, Mainz 1959
- Härtling, Peter: Schubert. Zwölf Moments musicaux und ein Roman, 4. Auflage, Köln 1997
- Härtling, Peter: Schumanns Schatten. Variationen über mehrere Personen, München 1998

- Hamm, Ulrich/Pick, Gerhard: Traum und Wirklichkeit. Malerei.Musik.Literatur der Jahrhundertwende (Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10), Leipzig 1995
- Hamm, Ulrich/Pick, Gerhard: Aufbruch in die Moderne. Malerei.Literatur.Musik 1905–1920 (Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10), Stuttgart 1998
- Hoffmann, E. T. A.: Lebens-Ansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern, (hg. von Hartmut Steinecke), Stuttgart 1992
- Hoffmann, E. T. A.: Beethoven: 5. Sinfonie; in: ders.: Frühe Prosa. Briefe. Tagebücher. Libretti. Juristische Schrift. Werke 1794-1813 (hg. von Gerhard Allroggen u. a.) (= Sämtliche Werke in sechs Bänden, hg. von Hartmut Steinecke und Wulf Segebrecht, Band I), Frankfurt am Main 2003, S. 532-552
- Hoffmann, E. T. A.: Fantasiestücke in Callot's Manier. Werke 1814 (hg. von Hartmut Steinecke), Frankfurt am Main 2006
- Hoffmann, E. T. A.: Beethovens Instrumental-Musik; in: ders.: Fantasiestücke in Callot's Manier. Werke 1814 (hg. von Hartmut Steinecke), Frankfurt am Main 2006, S. 52-61
- Hoffmann, E. T. A.: Ludwig van Beethoven, 5. Sinfonie (April/Mai 1810); in: Meierott, Lenz/Schmitz, Hans-Bernd: Materialien zur Musikgeschichte für die Sekundarstufe II, Band 1: Texte, 2., unveränderte Auflage, München 1981; S. 151-121
- Honegger, Marc/Massenkeil, Günther (Hg.): Das große Lexikon der Musik (in acht Bänden), Freiburg im Breisgau 1978
- Janson, Stefan (Hg.): Musik-Erzählungen, Stuttgart 1990
- Killer, Ulrike (Hg.): Das Tolkien Lesebuch, 3. Auflage, München 2003
- Klüppelholz, Werner: Sprache als Musik. Studien zur Vokalkomposition bei Karlheinz Stockhausen, Hans G. Helms, Mauricio Kagel, Dieter Schnebel und György Ligeti, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, Saarbrücken 1995
- Körner, Klaus: Eichendorff/Schumann: Mondnacht – ein exemplarischer Fall; in: Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Heft 7/8, 9. (68.) Jahrgang, Mainz 1977, S. 381-384
- Kolisch, Rudolf: Zur Theorie der Aufführung. Ein Gespräch mit Berthold Türcke (= Musik-Konzepte Bd. 29/30), München 1983

- Krausser, Helmut: Melodien oder Nachträge zum quecksilbernen Zeitalter, München 1993
- Krettenauer, Thomas: Oper. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II an allgemein bildenden Schulen, Berlin/Marschacht 2010
- Kreutzer, Hans Joachim: Obertöne: Literatur und Musik. Neun Abhandlungen über das Zusammenspiel der Künste, Würzburg 1994
- Krones, Hartmut: Musik und Rhetorik; in: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume, 2., neubearbeitete Ausgabe (26 Bände in zwei Teilen), Sachteil, Bd. 6, Kassel/Stuttgart 1997, Sp. 814-852
- Kühn, Clemens: Analyse lernen, 6. Auflage, Kassel 2008
- Lange, Hartmut: Das Streichquartett, Zürich 2001
- Lindner, Ursel/Schmid, Wieland: Musik im Kontext für den fächerverbindenden Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen ab Schulstufe/Klasse 9, Rum/Innsbruck/Esslingen 2003
- Lölkes, Herbert (Hg.): Musik im Spiegel der Dichtung. Eine Anthologie, Frankfurt am Main 1986
- Lubkoll, Christine: Mythos Musik. Poetische Entwürfe des Musikalischen in der Literatur um 1800, Freiburg im Breisgau 1995
- Mann, Thomas: Tonio Kröger; in: ders.: Die Erzählungen. Erster Band, 138.-144. Tausend, Frankfurt am Main 1985, S. 205-256
- Mann, Thomas: Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn erzählt von einem Freunde, 195.-204. Tausend, Frankfurt am Main 1986
- Mann, Thomas: Buddenbrooks. Verfall einer Familie, Frankfurt am Main 1981
- Mantel, Gerhard: Interpretation. Vom Text zum Klang, Mainz 2007
- Marx, Reiner: Unberührte Natur, christliche Hoffnung und menschliche Angst – Die Lehre des Hausvaters in Claudius' Abendlied; in: Richter, Karl (Hg.): Gedichte und Interpretationen. Aufklärung und Sturm und Drang, Stuttgart 1996
- Mattheson, Johann: Der vollkommene Capellmeister. Studienausgabe im Neusatz des Textes und der Noten (hg. von Friederike Ramm), Kassel u. a. 1999
- Meierott, Lenz/Schmitz, Hans-Bernd: Materialien zur Musikgeschichte für die Sekundarstufe II, Band 1: Texte, 2., unveränderte Auflage, München 1981

- Meierott, Lenz/Schmitz, Hans-Bernd: Materialien zur Musikgeschichte für den Sekundarbereich II, Band 2: Noten, 1. Auflage, 1., unveränderter Nachdruck, München 1985
- Michels, Ulrich: dtv-Atlas zur Musik. Tafeln und Texte (Band 1 und Band 2), 9. bzw. 3. Auflage, München/Kassel u. a. 1985
- de la Motte, Diether: Musikalische Analyse: Textteil, dritte Auflage, Kassel 1978
- de la Motte, Diether: Gedichte sind Musik. Musikalische Analysen von Gedichten aus 800 Jahren, Kassel 2002
- de la Motte-Haber, Helga: Musik und / als Sprache; in: Fricke, Jobst Peter (Hg.): Die Sprache der Musik. Festschrift Klaus Wolfgang Niemöller zum 60. Geburtstag, Regensburg 1989, S. 361-370
- Mozart, Leopold: Versuch einer gründlichen Violinschule. Faksimile-Reprint der 1. Auflage 1756 (hg. von Greta Moens-Haenen), 2. Auflage, Kassel 2002
- Nimczik, Ortwin: Auf der Suche nach der Musik in der Literatur; in: Musik & Bildung, 36. (95.) Jahrgang, Heft 3/2004, Mainz 2004, S. 4-9
- Nimczik, Ortwin: Musik, Sprache, Sprach-Musik; in: Musik & Bildung, 40. (99.) Jahrgang, Heft 1/2008, Mainz 2008, S. 24-28
- Oehlmann, Werner: Reclams Liedführer, 5., durchgesehene Auflage, Stuttgart 2000
- Peters, Manfred: Johann Sebastian Bach. Was heißt »Klang=Rede«, (= Musik-Konzepte, Heft 119), München 2003
- Petri, Horst: Literatur und Musik. Form- und Strukturparallelen, Göttingen 1964
- Petzold, Dieter: J. R. R. Tolkien. Leben und Werk, Eggingen 2004
- Prinz, Ulrich/Scheytt, Albrecht (Hg.): Musik um uns. Sekundarbereich II, Hannover 1996
- Quantz, Johann Joachim: Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen. Reprint der Ausgabe Berlin 1752, 3. Auflage, München/Kassel 1992
- Reich, Christa: Der Mond ist aufgegangen; in: Becker, Hansjakob u. a. (Hg.): Geistliches Wunderhorn. Große deutsche Kirchenlieder, München 2001, S. 380-393
- Rheinländer, Matthias: Das Lied. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II an allgemein bildenden Schulen, Berlin/Marschacht 2006
- Richter, Christoph: Artikel/Stichwort Musikpädagogik. A. Versuch einer Systematik der Musikpädagogik; in: Finscher, Ludwig (Hg.) Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil 6, 2., neubearbeitete Auflage, Kassel 1997, Sp. 1440-1473

- Richter, Christoph/Ehrenforth, Karl Heinrich/Mahlert, Ulrich: Musikpädagogik, in: Finscher, Ludwig (Hg.) Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil 6, 2., neubearbeitete Auflage, Kassel 1997, Sp. 1440-1534
- Richter, Christoph: Musical. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II an allgemein bildenden Schulen, Berlin/Marchacht 2008
- Riethmüller, Albrecht (Hg.): Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung, Laaber 1999
- Rölleke, Heinz: Das Volksliederbuch, Köln 1993
- Rummenhüller, Peter: Romantik in der Musik, Kassel/München 1989
- Sadie, Stanley (Hg.): The New Grove Dictionary of Music and Musicians, second edition (29 Bände), London 2001
- Safranski, Rüdiger: E. T. A. Hoffmann. Das Leben eines skeptischen Phantasten, 4. Auflage, Frankfurt am Main 2007
- Sauter, Markus/Weber, Klaus (Hg.): Musik um uns. Sekundarbereich II, Braunschweig 2008
- Scheffer, Bernd: Anfänge experimenteller Literatur. Das literarische Werk von Kurt Schwitters, Bonn 1978
- Scher, Steven Paul (Hg.): Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebiets, Berlin 1984
- Schlüter, Wolfgang: Dufays Requiem, Frankfurt am Main 2000
- Schmitz, Arnold: Die Bildlichkeit der wortgebundenen Musik Johann Sebastian Bachs (= Neue Studien zur Musikwissenschaft, Bd. 1), Laaber 1976
- Schnapp, Friedrich (Hg.): Der Musiker E. T. A. Hoffmann. Ein Dokumentenband, Hildesheim 1981
- Schneider, Martin Gotthard (Hg.): Der Mond ist aufgegangen, Lahr 1993
- Schneider, Robert: Schlafes Bruder, Leipzig 1992
- Schnitzler, Günter (Hg.): Dichtung und Musik. Kaleidoskop ihrer Beziehungen, Stuttgart 1979
- Scholz, Christian: Zur Geschichte der Lautpoesie zwischen Sprache und Musik; in: Berliner Gesellschaft für Neue Musik (Hg.): SprachTonArt (Festival für Sprache und Musik 24.-27. September 1992), Berlin 1992, S. 63-82
- Schumann, Robert: Jugendbriefe von Robert Schumann. Nach den Originalen mitgeteilt von Clara Schumann, Leipzig 1885

- Schweikert, Uwe: Musik und Musiker in der Literatur; in: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume, 2., neubearbeitete Ausgabe (26 Bände in zwei Teilen), Sachteil, Bd. 6, Kassel/Stuttgart u. a. 1997, Sp. 801-814
- Schwindt-Gross, Nicole: Musikwissenschaftliches Arbeiten. Hilfsmittel – Techniken – Aufgaben, 5. Aufl., Kassel 2003
- Schwitters, Kurt: Das literarische Werk (hg. von Friedhelm Lach), Band 1: Lyrik, München 2005a
- Schwitters, Kurt: erklärungen zu meiner ursonate/zeichen zu meiner ursonate; in: ders.: Das literarische Werk (hg. von Friedhelm Lach), Band 1: Lyrik, München 2005a, S. 312 f.
- Schwitters, Kurt: Das literarische Werk (hg. von Friedhelm Lach), Band 5: Manifeste und kritische Prosa, München 2005b
- Schwitters, Kurt: Daten aus meinem Leben; in: ders.: Das literarische Werk (hg. von Friedhelm Lach), Band 5: Manifeste und kritische Prosa, München 2005b, S. 240-242
- Schwitters, Kurt: Meine Sonate in Urlauten: Zeichenerklärung/Allgemeine Erklärungen; in: ders.: Das literarische Werk (hg. von Friedhelm Lach), Band 5: Manifeste und kritische Prosa, München 2005b, S. 288-292
- Schwitters, Kurt: Schlüssel zum Lesen von Lautgedichten; in: ders.: Das literarische Werk (hg. von Friedhelm Lach), Band 5: Manifeste und kritische Prosa, München 2005b, S. 392-394
- Steinbach, Dieter (Hg.): Editionen für den Literaturunterricht: E. T. A. Hoffmann, ein universaler Künstler, mit Materialien (Auswahl der Texte und der Materialien von Hans-Ulrich Lindken), Stuttgart 1980
- Stephan, Rudolf (Hg.): Über Musik und Sprache. Sieben Versuche zur neueren Vokalmusik (= Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 14), Mainz 1974
- Szymanska, Magdalena: Dada und die Wiener Gruppe, Hamburg 2009
- Tolkien, John Ronald Reuel: Das Silmarillion (hg. von Christopher Tolkien; aus dem Englischen übersetzt von Wolfgang Krege), 19. Auflage, Stuttgart 2005
- Trapp, Klaus: Paul Dukas: *Der Zauberlehrling*; in: Goebel, Albrecht (Hg.): Programmmusik. Analytische Untersuchungen und didaktische Empfehlungen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe, Mainz 1992, S. 60-76

- Unger, Hans-Heinrich: Die Beziehungen zwischen Musik und Rhetorik im 16.-18. Jahrhundert (Nachdruck Würzburg 1941), Hildesheim 1969
- Walter, Meinrad (Hg.): Musik sagt mehr als tausend Worte. Musikalisches im Spiegel der Literatur, Düsseldorf/Zürich 2000
- Werner-Jensen, Arnold: Das Reclam Buch der Musik, 2. Auflage, Stuttgart 2001
- Wiora, Walter: Das deutsche Lied. Zur Geschichte und Ästhetik einer musikalischen Gestaltung, Wolfenbüttel/Zürich 1971
- Wißkirchen, Hubert: Wort-Ton-Analyse (= Musikpraxis in der Schule, Bd. 8), Kassel 2002
- Wörner, Karl H.: Geschichte der Musik. Ein Studien- und Nachschlagebuch (Neubearbeitung hg. von Lenz Meierott), 8. Auflage, Göttingen 1993
- Ziegenrucker, Wieland: ABC Musik. Allgemeine Musiklehre, 3., unveränderte Auflage, Wiesbaden/Leipzig 2000

Notenvorlagen

- Dukas, Paul: L'Apprenti Sorcier – Scherzo. D'apres une ballade de Goethe, Paris (Editions Durand D. & F. 6660) 1957
- Schulz, Johann Abraham Peter: *Abendlied* aus *Lieder im Volkston* (hg. von Walther Dürr und Stefanie Steiner) (= Das Erbe deutscher Musik, Band 105), München (Henle) 2006
- Schumann, Robert: *Mondnacht* aus Liederkreis nach den Gedichten von Joseph von Eichendorff op. 39 für eine Singstimme mit Klavierbegleitung (nach den Quellen herausgegeben von Joachim Köhler), Frankfurt/Main (Edition Peters Nr. 95353) 1985
- Schwitters, Kurt: *Nießscherzo. Das Ganze niesen*; in: ders.: Das literarische Werk (hg. von Friedhelm Lach), Band 1: Lyrik, München 2005a, S. 244 f.
- Schwitters, Kurt: *Ursonate*; in: ders.: Das literarische Werk (hg. von Friedhelm Lach), Band 1: Lyrik, München 2005a, S. 214-242

Medien

Compact Discs:

- Eichendorff-Lieder (Christoph Prégardien, Tenor; Michael Gees, Piano), Hänssler Verlag (CD 98.235/001), Holzgerlingen 2005/2006

Geistliches Wunderhorn. Große deutsche Kirchenlieder (Schulz, Johann Abraham Peter: Der Mond ist aufgegangen; Satz: Bernwald Bruchhäuser-Meisemann, Windsbacher Knabenchor, Ltg. Karl-Friedrich Beringer; Rondeau Productions ROP4014); in: Becker, Hansjakob u. a. (Hg.): Geistliches Wunderhorn. Große deutsche Kirchenlieder, München 2001

Kurt Schwitters: Von der Gurgel bis zur Zehe. Vorgetragen von Bernd Rauschenbach, Kein&Aber Records 2003

Liederabende Salzburger Festspiele Live 1957-1965, Vol. III: Robert Schumann (Dietrich Fischer-Dieskau/Gerald Moore), Orfeo (C 140 301 A), München 1985

Rhapsodie Espagnole (Paul Dukas: L'Apprenti Sorcier; Budapest Symphony Orchestra; Ltg.: György Lehel), Delta Music (23043), Frechen 1988

Robert Schumann: Lieder (Peter Schreier, Tenor; Christoph Eschenbach, Piano), Teldec (2292-46154-2), Hamburg 1991

Schoolltime special. Air Maul II (Arbeitsgemeinschaft Neue Musik am Leininger-Gymnasium Grünstadt/Pfalz, Leitung: Manfred Peters) Verlag Thomas Zimmermann MZ 10.992 1988, Mainz o. J.

Langspielplatte

Air Maul (Arbeitsgemeinschaft Neue Musik am Leininger-Gymnasium Grünstadt, Leitung: Manfred Peters), Murawski-Zimmermann Verlag Neustadt/W. MZ 9998 1988

Digital Video Disc

Die Kinder des Monsieur Mathieu von CHRISTOPHE BARRATIER Constantin Film, München 2005

Internetquellen

Bayerisches Gymnasialnetz: <http://www.gymnasium.bayern.de/gymnasialnetz/oberstufe>

Brockhaus Enzyklopädie: <http://www.brockhaus.de/enzyklopaedie/30baende/online.php>

Encyclopaedia Britannica: <http://www.britannica.com>

Gateway-Bayern: <http://www.Gateway-Bayern.de>

google-Buchsuche: <http://books.google.de>

Informationskompetenz: <http://www.informationskompetenz.de> bzw.

<http://www.informationskompetenz.de/regionen/bayern> bzw.

<http://www.informationskompetenz.de/regionen/bayern/kontakt-fuer-schulen> bzw.
<http://www.informationskompetenz.de/regionen/baden-wuerttemberg/angebote-fuer-die-gymnasiale-oberstufe>

Informations- und Service-Portal zur neuen Oberstufe des bayerischen Gymnasiums:

<http://www.isb-oberstufegym.de>

MetaGer: <http://meta.rzn.uni-hannover.de>

MINT-Kolleg Baden-Württemberg: <http://www.mint-kolleg.de>

Project Gutenberg: http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page

Projekt Gutenberg-DE: <http://projekt.gutenberg.de> oder <http://gutenberg.spiegel.de>

Zeno.org-Bibliothek: <http://www.zeno.org>

ANHANG

Dokumentationsteil

Dokumente und Grundlagentexte

Inhalt Anhang:
Dokumentationsteil: Dokumente und Grundlagentexte

Anhang 1:

Die „Tübinger Beschlüsse“. Fünf Resolutionen der Konferenz „Universität und Schule“ vom 30.9. und 1.10.1951 S. IV

Anhang 2:

Der „Tutzingener Maturitätskatalog“ vom 28./30. 4. 1958 S. VII

Anhang 3:

Die „vier Initiationen“. Auszug aus dem Referat von Professor Dr. Wilhelm Flitner auf der ersten Hochschulreifetagung in Tutzing vom 28.-30.4.1958 S. VIII

Anhang 4:

Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien vom 29.9.1960 S. IX

Anhang 5:

Stuttgarter Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltung der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung vom 28./29.9.1961 S. XII

Anhang 6:

„Kriterien der Hochschulreife“ – Wortlaut vom 25. Januar 1969 S. XVI

Anhang 7:

Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970 [Auszüge]..... S. XX

Anhang 8:

Bonner Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 07.07.1972 S. XXII

Anhang 9:

Das didaktische Kriterium der Kollegstufe: Wissenschaftsorientiertheit – Wissenschaftspropädeutik S. XXXVI

Anhang 10:

Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Dezember 1977) S. XLI

Anhang 11:

Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne [Auszüge] S. LXII

| | |
|---|-----------|
| Anhang 12: <i>Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006/24.10.2008)</i> | S. LXXI |
| Anhang 13: <i>Seminare in den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. Juni 2008</i> | S. LXXXVI |
| Anhang 14: <i>Schulordnung für die Gymnasien. Textausgabe – Gymnasialschulordnung (GSO) und Bayer. Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) [Auszüge]</i> | S. XCI |
| Anhang 15: <i>Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Jahrgangsstufenlehrplan. Jahrgangsstufen 11/12 [Auszüge]</i> | S. XCIX |
| Anhang 16: <i>Beispiel für Seminarkonzept/Formular zur Beantragung eines W-Seminars im Fach Musik</i> | S. CIV |
| Anhang 17: <i>Merkblatt: Seminararbeit – Hinweise zur Form</i> | S. CVII |
| Anhang 18: <i>Merkblatt zur Seminararbeit</i> | S. CIX |
| Anhang 19: <i>Übersicht: Schulgesetze, Verordnungen und Bestimmungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland</i> | S. CXVII |
| Anhang 20: <i>KURT SCHWITTERS: Nießscherzo. Das Ganze niesen</i> | S. CXXIII |
| Anhang 21: <i>KURT SCHWITTERS: Nießscherzo. Das Ganze niesen (Fassung Seminar „Musik und Literatur“)</i> | S. CXXIV |

Anhang 1:

Die „Tübinger Beschlüsse“. Fünf Resolutionen der Konferenz „Universität und Schule“ vom 30.9. und 1.10.1951 (aus: Scheuerl 1962, S. 151-155)³¹

Die „Tübinger Beschlüsse“

*Fünf Resolutionen der Konferenz „Universität und Schule“
vom 30.9. und 1.10.1951*

1. Resolution: Lehrkräfte² der Höheren Schulen

In Tübingen haben sich Vertreter der Höheren Schulen und Hochschulen getroffen, um die Frage einer Zusammenarbeit zu beraten. Sie sind dabei zu der Überzeugung gekommen, daß das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken.

Ein Mißverständnis der im Jahre 1945 mit Recht erhobenen Forderung nach Leistungssteigerung hat diese Gefahr von neuem heraufbeschworen. Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung. Arbeiten-Können ist mehr als Vielwisserei. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird.

Es scheint uns, daß eine innere Umgestaltung des Unterrichts an der Höheren Schule und der Bildung ihrer Lehrer an der Hochschule unerläßlich ist. Es ist uns bewußt, daß diese Reform der Schulen der Mitwirkung der Hochschulen bedarf. Die anwesenden Vertreter der Hochschulen haben ihre Bereitschaft dazu ausgesprochen. Wir begrüßen die bereits in dieser Richtung an verschiedenen Stellen unternommenen Schritte. Für die Erneuerung der Schulen scheinen uns folgende Bedingungen zu gelten:

Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt, die Prüfungsmethoden sollten mehr auf Verständnis als auf Gedächtnisleistung abgestellt werden. Man sollte ferner überall von dem Prinzip starrer Lehrpläne zu dem der Richtlinien zurückkehren. Eine Herabsetzung der Stundenzahl ist erforderlich. Sie kann ohne zusätzliche Kosten geschehen, wenn sie zugleich für die Schüler und für die Lehrer vollzogen wird.

Wir wissen, daß mit einer bloß formalen Erfüllung dieser Forderung nichts gewonnen wäre, sondern daß gleichzeitig ihr Sinn im Erarbeiten von Erfahrungen deutlich gemacht werden muß. Damit solche Erfahrungen gesammelt und weitergegeben werden können, schlagen wir insbesondere vor, daß einzelnen öffentlichen und privaten Schulen drei Freiheiten gewährt werden:

1. die freie Zusammenstellung ihrer Lehrkörper,
2. die freiere Gestaltung des Lehrplanes zum Zwecke der Vertiefung in das Wesentliche,
3. die im Einvernehmen mit den Ministerialbehörden zu vollziehende Beschränkung

³¹ Die vollständigen Quellenangaben finden sich jeweils im Literatur- und Medienverzeichnis.

² Sinngemäß müßte es hier „Lehrpläne“ statt „Lehrkräfte“ heißen [...]

der Prüfungsfächer im Abitur.

2. Resolution: Modellschulen

Die Versammlung ist sich darüber einig, daß die ernstesten Gefahren, die heute das deutsche Bildungswesen bedrohen, ohne eine innere Umgestaltung der Höheren Schulen nicht überwunden werden können. Um eine solche Erneuerung zu befördern und die zu ihrer Durchführung nötigen Erfahrungen zu ermöglichen, schlägt die Versammlung vor, es möge ausgewählten öffentlichen und privaten Schulen die Freiheit zu einer selbständigen Ausgestaltung des Unterrichts insbesondere auf der Oberstufe gewährt werden.

Hierzu wäre vor allem erforderlich

1. die freie Zusammenstellung ihrer Lehrkörper,
2. die freie Gestaltung des Lehrplans zum Zwecke der Vertiefung in das Wesentliche,
3. die im Einvernehmen mit den Ministerialbehörden zu vollziehende Beschränkung der Prüfungsfächer im Abitur.

[3. Resolution: Schulausschüsse]

4. Resolution: Kontakt zwischen Schule und Hochschule

Wir bedauern, daß seit einigen Jahrzehnten der Kontakt zwischen Schule und Hochschule in steigendem Maße verlorengeht. Die Folge ist, daß einerseits die Hochschule der pädagogischen Wirklichkeit, andererseits die Schule dem lebendigen Fortschritt der Wissenschaft entfremdet wird.

Wir empfehlen 1. die Einrichtung und Unterstützung von Arbeitskreisen, in welchen Lehrer der Schulen mit der neuesten Entwicklung ihrer Wissenschaft in Fühlung gehalten und die Erkenntnisse der Forschung im Hinblick auf ihre pädagogische Verwendung durchgearbeitet werden. Da solche Kurse für den menschlichen und pädagogischen Kontakt zwischen Universität und Schule von höchster Bedeutung sind, sollten die zu ihrer Durchführung nötigen Mittel bereitgestellt werden.

Wir empfehlen 2. die Unterstützung der wissenschaftlichen Arbeit der Lehrer der Höheren Schule. Lehrern, welche mit einer wissenschaftlichen Arbeit beschäftigt sind, sollte eine Herabsetzung ihrer Pflichtstundenzahl zugebilligt werden; in besonderen Fällen sollte ein bezahlter Studienurlaub gewährt werden.

Wir empfehlen 3. zur Förderung einer engen sachlichen und persönlichen Verbindung zwischen der wissenschaftlichen Forschung der Hochschule und dem wissenschaftlichen Unterricht der Höheren Schule, in größerer Zahl geeigneten jungen wissenschaftlichen Hilfskräften der Hochschule durch Übertragung eines Teillehrauftrages an einer Höheren Schule die gleichzeitige Tätigkeit an der Hochschule und der Höheren Schule zu ermöglichen.

5. Resolution: Prüfungsordnung für das höhere Lehramt

Erklärung zur Reform der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen:

1) Durch die Verschiedenheit der Prüfungsordnungen und die dadurch bedingte Verschiedenheit der Ausbildung ist ein tragender Grundsatz des deutschen Hochschullebens, die Freizügigkeit, in ernster Gefahr. Dieser Gefahr kann in gewissem Maße schon jetzt dadurch begegnet werden, daß die Prüfungsämter der Länder bereit sind, Kandidaten nach der Prüfungsordnung ihres Heimatlandes zu prüfen.

2) Wir unterstützen alle Bestrebungen, die auf eine Angleichung und freiere Gestaltung der Prüfungsordnungen und Prüfungsverfahren abzielen. So wären unter anderem durch besondere Ausschüsse zu sammeln und auszuwerten die Erfahrungen mit den Lehrern, die durch die bisherigen Prüfungen qualifiziert wurden, ebenso die Erfahrungen des Auslandes. Auch wären die Erkenntnisse der modernen Psychologie und Pädagogik nutzbar zu machen. Für die Neugestaltung des Prüfungswesens sollten ferner Schule und Universität ihre beiderseitigen Forderungen und Erwartungen aufeinander abstimmen.

3) Wir empfehlen, in Anlehnung an das in mehreren Ländern bereits Durchgeführte, eine Beschränkung auf zwei Pflichtfächer, und zwar auf ein Hauptfach und ein weiteres Fach. Die Forderungen im Hauptfach sollen ein vertieftes, selbständiges und wissenschaftliches Studium durch Stoffbeschränkung und durch Konzentration auf ausgewählte wesentliche Gebiete ermöglichen. Im zweiten Fall sollten die Forderungen sich auf die für den praktischen Schulunterricht notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erstrecken. Wenn auch hinsichtlich der Fächerkombination die Verwendbarkeit der Lehrer berücksichtigt werden muß, sollte doch – wie es in einzelnen Ländern bereits der Fall ist – eine freie Fächerverbindung innerhalb bestimmter Grenzen ermöglicht werden; dabei wird vorausgesetzt, daß eines der Fächer Schulhauptfach ist und die Fächer in einem inneren Verhältnis zueinander stehen.

4) Hierdurch wird Raum geschaffen, daß der künftige Lehrer sein Studium nach freier Wahl über die Grenzen seines Fachgebietes hinaus ausdehnt.

5) Damit die Schule die geeigneten Lehrer erhält, sollte die Prüfung darauf gerichtet werden, nicht so sehr den Nachweis vorgeschriebener Einzelkenntnisse wie die geistige Befähigung, das Können, Verstehen und selbständige Urteilen festzustellen. Diesem Ziele widersprechen unter anderem die Ausrechnung der Schlußnoten nach Punkten, die Aufteilung einer Prüfungsstunde unter mehr als zwei Prüfer, die Kompensierung eines Mangels an Verständnis durch reine Gedächtnisleistungen und das Abverlangen von Klausuren, die im wesentlichen nicht mehr als ein Reproduzieren von eingelerntem Einzelwissen darstellen.

Anhang 2:

Der „Tutzingener Maturitätskatalog“ vom 28./30. 4. 1958 (aus: Scheuerl 1962, S. 155-157)

Der „Tutzingener Maturitätskatalog“

Begriff der Hochschulreife – Inhaltliches Minimum.

1. Einwandfreies Deutsch; Fähigkeit, einen eigenen Gedankengang zu formulieren und einen fremden richtig wiederzugeben, sowohl mündlich wie schriftlich, und mit einem Wortschatz, der auch feinere Unterscheidungen ermöglicht.

2. Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur, und zwar auch solcher aus dem Umkreis der klassischen Literaturepoche, sowie bedeutender Schriften sowohl philosophisch als auch literarisch wertvoller Prosa und Verständnis einiger grundlegend wichtiger Meisterwerke der Weltliteratur, vor allem auch der antiken.

3. Gute Einführung in eine Fremdsprache: Nachzuweisen ist flüssige Lektüre gehaltvoller leichter bis mittelschwerer Prosa ohne Hilfsmittel und die Fähigkeit, über das Gelesene in deutscher Sprache zu referieren und in der Fremdsprache ein einwandfreies Gespräch zu führen; ferner eine erste Einführung in eine zweite Fremdsprache. Eine der beiden Sprachen soll Latein oder Französisch sein.

4. Kenntnis der Elementarmathematik, quadratische Gleichungen, Trigonometrie, Algebra, analytische Geometrie; Weiterentwicklung der mathematischen Denkfähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, Beweise zu führen; Anwendung der aus den ausgewählten Stoffen gewonnenen Erkenntnisse auf Geometrie und Naturwissenschaften:

5. In der Physik Einführung in die Hauptphänomene, Verständnis für den Energiebegriff, wie er in allen Erscheinungsformen der Natur zu ermitteln ist, Kenntnis der historischen Anfänge physikalischen Denkens. Verständnis für das Wesen der exakt naturwissenschaftlichen Methode, für die Beschränkung der Aussagemöglichkeiten auf das Quantitative und damit für die Grenzen der naturwissenschaftlichen Methode – ferner für die wissenschaftliche Ermöglichung der maschinellen Technik, Ansatz zum Verständnis chemischer Erscheinungen und ihres Bezugs auf das Energieproblem.

6. Liebhabermäßiges Betrachten der anschaulichen Natur und Zugang zur biologischen Betrachtungsweise.

7. In der Geschichte: Kenntnis und Verständnis für die geschichtliche Situation der Gegenwart, wie sie sich seit der Französischen Revolution ergeben hat.

8. Propädeutik: Verständnis für die philosophischen Einleitungsfragen, besonders für die anthropologischen, ausgehend von Platon oder Descartes oder Kant.

9. Orientierung über die Christenlehre, die kirchengeschichtlichen Hauptereignisse und Einführung in die ethischen Grundfragen.

Anhang 3:

Die „vier Initiationen“. *Auszug aus dem Referat von Professor Dr. Wilhelm Flitner auf der ersten Hochschulreifetagung in Tutzing vom 28.–30.4.1958* (aus: Scheuerl 1962, S. 157)

Die „vier Initiationen“

Auszug aus dem Referat von Professor Dr. Wilhelm Flitner auf der ersten Hochschulreifetagung in Tutzing vom 28.–30.4.1958

Um universitäre Studien beginnen zu können, bedarf es

1. eines elementaren Verstehens der christlichen Glaubenswelt und ihrer wesentlichen irdischen Schicksale;
2. eines philosophisch-wissenschaftlich-literarischen Problembewußtseins;
3. eines Verständnisses für das Verfahren und die Grenzen der exakt-naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik;
4. eines Begreifens der Problemlage, die in der politischen Ordnung insbesondere durch die Französische Revolution, durch den Gedanken der Bürgermitverantwortung, der Rechtssicherheit und persönlichen Freiheit, der Völkerrechtsidee entstanden ist, und wie die politische Aufgabe und die gesellschaftliche Zuständigkeit einander beeinflussen.

Es handelt sich dabei nicht um Darlegungen von Theorien oder Vermittlung von Kulturkunde über diese vier Ursprungsfelder moderner Humanität, sondern um „Initiationen“, um *Einführungen in die geistige oder geschichtliche Präsenz dieser Inhalte selbst.*

Anhang 4:

Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien vom 29.9.1960. Beschluß der Kultusminister-Konferenz v. 29.9.1960
(aus Scheuerl 1962, S. 162-165)

Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien *Beschluß der Kultusminister-Konferenz v. 29.9.1960*

Die Länder der Bundesrepublik Deutschland sind übereingekommen, die Oberstufe der Gymnasien neu zu gestalten. Die Rahmenvereinbarung soll helfen, diesem Ziel die Wege zu ebnen. Die Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungstoffe werden eine Vertiefung des Unterrichts ermöglichen und die Erziehung des Schülers zu geistiger Selbsttätigkeit und Verantwortung fördern. Damit werden die Grundlagen zu einer besonderen Arbeitsweise geschaffen, die sich von den Unterrichtsmethoden der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien unterscheidet und der Oberstufe eine eigene Prägung gibt.

Die Arbeitsweise der Oberstufe setzt in der Klasse 11 ein und ist in den Klassen 12 und 13 voll durchzuführen. Ihrer Einführung dienen die Bestimmungen der Vereinbarung, auf die sich die weiteren Maßnahmen der Unterrichtsverwaltungen gründen. Kennzeichen dieser Bestimmungen sind:

Beschränkung der Zahl der Unterrichtsgebiete,
Beschränkung der Lehrstoffe durch paradigmatische Auswahl und Bildung von Schwerpunkten,
Umwandlung von Pflichtfächern in Wahlpflichtfächer,
Umwandlung bisheriger Pflichtfächer zu freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen.

Die Fächer, die auf der Oberstufe nicht mehr für alle Schüler verbindlich sind, sollen zuvor bis zu einem angemessenen Abschluß gefördert werden, ohne daß der Unterrichtsstoff der Mittelstufe dadurch vergrößert wird.

Die folgende Vereinbarung gilt für die Langform der Gymnasien gemäß § 8, Ziffer 2, des Düsseldorfer Abkommens vom 16./17. Februar 1955.

Abschnitt I:

Die Oberstufe der Gymnasien umfaßt mit den Klassen 11-13 insgesamt drei Schuljahre.

Abschnitt II:

1. Die Arbeit in den Klassen 12 und 13 wird durch die folgenden Kernpflichtfächer bestimmt:

- a) altsprachlicher Schultyp:
Deutsch, Latein, Griechisch (oder Französisch), Mathematik.
- b) neusprachlicher Schultyp:
Deutsch, zwei Fremdsprachen, Mathematik.
- c) mathematisch-naturwissenschaftlicher Schultyp:

Deutsch, Mathematik, Physik, eine Fremdsprache (erste oder zweite Fremdsprache).

2. Verbindliche Unterrichtsfächer in den Klassen 12 und 13 aller Schultypen sind weiterhin:

Gemeinschaftskunde (insbesondere Geschichte, Geographie, Sozialkunde; es geht hier nicht um den Anteil der Fächer an der Stundenzahl, sondern um übergreifende geistige Gehalte), außerdem Leibesübungen und ein musisches Fach.

3. Dazu tritt in den Klassen 12 und 13 nach Wahl des Schülers ein weiteres Fach (Wahlpflichtfach), das auch die Form einer Arbeitsgemeinschaft für die Klassen 12 und 13 erhalten kann. Als Wahlpflichtfächer gelten:

- a) die Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein, Griechisch, Russisch), soweit sie nicht nach Ziffer 1 Kernpflichtfach sind.
- b) die Naturwissenschaften: Physik - soweit es nicht Kernpflichtfach ist -, Chemie, Biologie und Erdkunde.

Es steht den Unterrichtsverwaltungen frei, weitere Wahlpflichtfächer anzubieten oder die Wahlmöglichkeiten einzuschränken.

4. Der Unterricht in der Religionslehre wird auf Grund der in den Ländern jeweils geltenden Bestimmungen erteilt.

5. Je nach dem Schultyp unterscheiden sich die Stundenzahlen für Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen. Die Gesamtstundenzahl ist für alle Pflichtfächer der Oberstufe auf jeder Klassenstufe in den drei Schultypen möglichst gleich zu halten.

6. Neben dem Unterricht in den Pflichtfächern (Ziffer 1 bis 4) wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, an zusätzlichen Unterrichtsveranstaltungen teilzunehmen. Die Teilnahme hieran ist den Schülern freizustellen; eine Verpflichtung kann nicht ausgesprochen werden.

Dieser vornehmlich ab Klasse 12 beginnende zusätzliche Unterricht kann in folgenden Formen auftreten; gebundene Lehrgänge von mehrjähriger Dauer, Kurse, Arbeitsgemeinschaften, Experimentiergruppen. Gegenstände dieser Veranstaltung sind:

- a) die Unterrichtsgebiete, die vor der Klasse 12 abgeschlossen wurden,
- b) ergänzende Arbeit zu den Pflichtfächern nach Ziffer 1 bis 4,
- c) neue für die Oberstufe geeignete Aufgaben.

Abschnitt III:

1. Gegenstände der schriftlichen Reifeprüfung sind:

- a) im altsprachlichen Schultyp:
Deutsch, Latein, Griechisch (oder Französisch), Mathematik,
- b) im neusprachlichen Schultyp:
Deutsch, die zwei Pflichtfremdsprachen der Klassen 12 und 13, Mathematik,
- c) im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schultyp:
Deutsch, Mathematik, Physik, die Pflichtfremdsprache der Klassen 12 und 13.

2. Gegenstände der mündlichen Prüfung sind:

- a) die vier Fächer der schriftlichen Reifeprüfung,
- b) Gemeinschaftskunde,

c) ein weiteres Fach (nach näheren Bestimmungen der Unterrichtsverwaltungen), in dem der Schüler mindestens in den Klassen 12 und 13 am Unterricht oder an den Veranstaltungen der Schule (Abschnitt II, Ziffer 6) teilgenommen haben muß. Der Schüler wählt dieses Fach spätestens zu Beginn der Klasse 13 als Prüfungsgegenstand.

3. Es ist den Ländern freigestellt, eines der unter Abschnitt II, Ziffer 1, genannten Kernpflichtfächer schon am Ende der Klasse 11 oder 12 durch eine Prüfung abzuschließen, und zwar

im altsprachlichen und neusprachlichen Schultyp Mathematik,
im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schultyp die Fremdsprache.

4. Weiterhin wird in den Leibesübungen ein geeignetes Prüfungsverfahren durchgeführt.

5. Die Prüfung in der Religionslehre wird nach den in den Ländern jeweils geltenden Bestimmungen abgelegt.

Abschnitt IV:

1. Das Abkommen tritt sofort in Kraft. Seine Durchführung in den Schulen beginnt mit dem Schuljahr 1961.

Die Bestimmungen über die Reifeprüfung werden spätestens für die Reifeprüfungen des Jahres 1965 angewandt.

2. Die vorgenannten Bestimmungen treten an die Stelle früher getroffener Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse vom 20.5.1954, § 11, Ziffer 2 und 3, § 13, Ziffer 3 und für die Durchführungsvereinbarung vom 20./21. Januar 1956, zu § 6, Ziffer 2 und 3.

Anhang 5:

Stuttgarter Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltung der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung. Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 28./29.9.1961 (aus: Scheuerl 1962, S. 165-170)

Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltung der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung

Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 28./29.9.1961

I. Die Aufgaben der Oberstufe

1. Das Gymnasium gibt die allgemeine Grundbildung für wissenschaftliche Studien. Damit werden auch die Voraussetzungen für die Ausbildung in anderen Berufen mit erhöhten geistigen Anforderungen geschaffen.
2. Der Unterricht des Gymnasiums ist zwar auf allen Stufen von dieser Aufgabe bestimmt, aber die Oberstufe ist ihr in besonderem Maße zugeordnet.
3. Der Schüler der Oberstufe soll Ursprünge und grundlegende Inhalte unserer Welt erkennen, damit er sich für ihre verpflichtenden Forderungen in Freiheit und Verantwortung entscheiden kann. Er soll propädeutisch in wissenschaftliche Arbeitsweisen eingeführt werden und lernen, mit Gegenständen und Problemen der Erfahrung, des Erkennens und Wertens seinem Alter entsprechend selbständig und sachgerecht umzugehen.
4. Der Schüler der Oberstufe bedarf der rechten Arbeitsgesinnung. Es ist die Aufgabe aller Lehrer, den Schülern den Sinn ihrer Arbeit zu verdeutlichen und sie zu werkgerichtetem Tun anzuleiten. Bei diesen Bemühungen ist die Schule auf das Verständnis und die Mithilfe der Eltern angewiesen. Auch die Schülermitverwaltung hat Möglichkeiten, die Arbeitsgesinnung zu fördern.

II. Auswahl der Unterrichtsgegenstände

1. Die Arbeitsweise der Oberstufe setzt eine zweckdienliche Auswahl der Unterrichtsgegenstände voraus.
2. Die Rahmenvereinbarung sieht nicht nur eine Herabsetzung der Zahl der Fächer, sondern auch für alle Fächer eine Beschränkung der Lehrgegenstände vor. Die Unterrichtsthemen können nur dann vertieft und gründlich behandelt werden, wenn ihnen angemessene Zeit eingeräumt wird. Hetze und Unrast sind unter allen Umständen zu vermeiden.
3. Ein Kennzeichen für die Arbeitsweise der Oberstufe ist die Konzentration der Unterrichtsgegenstände. Der Begriff „Konzentration“ kann als Konzentration der Unterrichtsfächer verstanden werden. Sie zielt auf die innere Verbindung und die übergreifenden Zusammenhänge der einzelnen Fächer. Wichtiger ist die Konzentration innerhalb des Faches. Sie meint die Vertiefung in die Gegenstände und Methoden des

Faches. Beide Formen der Konzentration müssen bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände berücksichtigt werden.

4. Die Unterrichtspläne sollen Gegenstände enthalten, die geeignet sind, das Wesentliche eines Wirklichkeitsbereichs zu erschließen. Naturgesetzmäßigkeiten, naturwissenschaftliche „Methoden und Theorien“, die Brauchbarkeit von Arbeitshypothesen und die Notwendigkeit ihrer empirischen Bewährung, mathematische Begriffsbildung und die verschiedenen Beweisprinzipien, Grundbegriffe der Geschichte, der Kunst und der Literatur können exemplarisch erarbeitet werden. Deshalb sind hier diejenigen Gegenstände zu bewegen, die eine exemplarische Behandlung gestatten, d. h. über das Einmalige und Besondere hinaus auf ein Allgemeines verweisen.

5. Auch das orientierende Lehren und Lernen ist auf der Oberstufe als ergänzendes Verfahren in begrenztem Umfang berechtigt. Die Orientierung soll den Schülern eine „Ortungshilfe“ geben, eine Art „Koordinatensystem“, das ihnen erlaubt, sich in dem Ordnungsgefüge der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zurechtzufinden. Orientierendes Lehren ist vor allem auch im Bereich der Geschichte und der sprachlich-literarischen Fächer angebracht, wenn es gilt, das Einmalige in einen größeren Zusammenhang und in die Kontinuität eines Ablaufes einzuordnen. Die Unterrichtspläne sollten Aufgaben und Gegenstandsbereiche enthalten, die im orientierenden Verfahren behandelt werden können.

6. Es empfiehlt sich, in den einzelnen Fächern Pläne aufzustellen, deren verbindlicher Teil in seinem Umfang so bemessen ist, daß der Stoff in etwa der Hälfte der verfügbaren Unterrichtsstunden bewältigt werden kann. So bleibt dem Lehrer noch hinreichend Freiheit für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen, bei der auch Schülerwünsche berücksichtigt werden sollen.

III. Die besondere Arbeitsweise der Oberstufe

1. Der Lehrer der Oberstufe hat eine doppelte Aufgabe: einmal in dem Schüler das Bedürfnis nach gründlicher Sachkenntnis und vertiefter Erkenntnis zu wecken, zum anderen ihn zu immer größerer Selbsttätigkeit hinzuführen.

2. Der Schüler der Oberstufe soll sich die Methoden der geistigen Arbeit aneignen und das Zusammenspiel von Arbeitshaltung und Arbeitstechnik üben. Er wird in die unterschiedlichen Arbeitsformen der einzelnen Fächer eingeführt. Er soll lernen, wie man Literatur zu einer begrenzten Aufgabe sinnvoll benutzt. Besonderer Sorgfalt bedarf die Einführung in die Lektüre geeigneter wissenschaftlicher Darstellungen. Der Schüler soll die Eigenart eines Buches erfassen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden lernen und sich im sachgemäßen Exzerpieren üben. Er muß angeleitet werden, die häusliche Arbeit selbständig und sachgerecht zu planen und auszuführen.

3. Es empfiehlt sich, gelegentlich Facharbeiten anfertigen zu lassen, für die ein größerer Zeitraum zur Verfügung steht. Der Schüler soll ein eng begrenztes Thema unter Anleitung des Lehrers möglichst selbstständig bearbeiten. Er soll nachweisen, daß er ein seinem Ausbildungsstand angemessenes Problem zu durchdenken und darzustellen vermag. Arbeiten dieser Art bedürfen einer gründlichen Einführung in die Technik der

geistigen Arbeit und in die zweckmäßige Benutzung der für das Thema wichtigen Literatur.

4. Der Schüler muß in den naturwissenschaftlichen Fächern lernen, mit Geräten umzugehen und zu beurteilen, welche Experimente durchgeführt werden müssen, um auf empirischem Weg zu einer gültigen Entscheidung zu kommen. Er soll in der Lage sein, ein Versuchsprotokoll anzufertigen und auszuwerten. Die naturwissenschaftlichen Facharbeiten sollen sich in der Regel auf Versuche stützen.

5. Das Unterrichtsgespräch wird in der Oberstufenarbeit einen breiten Raum einnehmen müssen. Es ermöglicht bei strenger Bindung an die Sache ein hohes Maß an Selbsttätigkeit. Der Lehrer bestimmt nur den Gesamtaufbau der Unterrichtseinheit. Er greift erst ein, wenn es unbedingt nötig ist, möglichst nicht fragend, sondern indem er Impulse gibt oder auf die umfassende Fragestellung verweist.

6. Auch auf der Oberstufe hat der Lehrervortrag seine Berechtigung. Ebenso kann auf die Fragend-entwickelnde Unterrichtsform nicht völlig verzichtet werden. Es ist vor jeder methodischen Einseitigkeit zu warnen. Die einzelnen Unterrichtsformen müssen in lebendigem Wechsel im Hinblick auf die jeweilige didaktische Situation angewandt werden. Allerdings sind das „Dozieren“ im Unterricht und das „kurzschrittige“ Frage-Antwort-Spiel keine zulässigen Unterrichtsformen.

7. Besondere Beachtung verdient der arbeitsteilige Gruppenunterricht: Es werden von einzelnen Gruppen oder auch von einzelnen Schülern Aufgaben erarbeitet, von denen jede das Teilstück einer Gesamtaufgabe darstellt. Dabei sind drei Phasen zu unterscheiden: die Aufgliederung des Arbeitsganzen, die Ausführung der Teilarbeiten (als Schul- oder Hausarbeit), die Zusammenfassung der Ergebnisse. Es ist bei diesem Verfahren besonders darauf zu achten, daß alle Schüler die für die jeweilige Gesamtaufgabe notwendigen Voraussetzungen besitzen und daß der Arbeitsertrag für alle gesichert wird.

Die Vorteile dieser Unterrichtsform sind offenkundig. Sie fordert in besonderem Maß die Selbständigkeit des Schülers. Schon bei der Verteilung der Arbeit kann die Eigenart jedes Schülers berücksichtigt werden. Die Gruppe und jeder einzelne sind verantwortlich für das Gelingen der Arbeit. Die Schüler sind zu gegenseitiger Hilfeleistung verpflichtet. Die Bedeutung jedes Einzelbeitrages für das Gesamtergebnis wird bewusst. Eine solche Arbeitsweise erzieht nicht nur zum guten Schüler, sondern auch zum guten Mitschüler. Das Unterrichtsgespräch und das Schülerreferat können im Zusammenhang mit dem Gruppenunterricht besonders gepflegt werden. Der Lehrer wird bei dieser Unterrichtsform zum beratenden Studienleiter. Er muß diese veränderte pädagogische und didaktische Situation berücksichtigen und sich auf Vorbereitung und Hilfeleistung besonderer Art einstellen.

8. Damit größere Unterrichtseinheiten zusammenhängend und in der gebotenen Gründlichkeit behandelt werden können, empfiehlt es sich, Doppelstunden (Blockstunden) anzusetzen.

9. Auch der Epochenunterricht dient der Arbeitskonzentration: Einzelne Fächer werden jeweils im Wechsel mit erhöhter Stundenzahl angesetzt. Die Arbeitsbemühung der Schüler richtet sich auf wenige Schwerpunkte und gewinnt an Intensität. Allerdings ist der Epochenunterricht nicht für alle Fächer in gleichem Maße zweckdienlich.

10. Das Kolloquium ist geeignet, mit den Schülern Themen zu behandeln, zu denen verschiedene Fächer einen Beitrag leisten können. Es ist darauf zu achten, daß die Themen dem Wissen und dem Leistungsvermögen der Schüler angepasst sind. Alle Formen der geistigen Vermittlung sind angebracht, die eine lebendige Aussprache auslösen können: Berichte der Lehrer, Schülerreferate, Berichte über die Ergebnisse vorbereitender Gruppenarbeit, gemeinsame Lektüre geeigneter Abschnitte aus einfachen wissenschaftlichen Darlegungen usw. Die Aussprache braucht nicht immer zu eindeutigen oder übereinstimmenden Ergebnissen zu führen. An ihrem Ende sollte jedoch immer eine klare Zusammenfassung des Erreichten, Nichterreichten oder Strittigen stehen. Entscheidend ist, daß die Bereitschaft zum Gespräch auch bei verschiedenen Grundauffassungen gefordert wird.

11. Darüber hinaus können gesamtunterrichtlich orientierte überfachliche Arbeitsgemeinschaften – z. B. philosophische, naturwissenschaftliche, musische – als zusätzliche Unterrichtsveranstaltungen eingerichtet werden.

12. Der Erfolg der Oberstufenarbeit hängt also entscheidend davon ab, ob es gelingt, die Beziehungslosigkeit der einzelnen Fächer zu überwinden. Bemühungen dieser Art werden besonders erfolgreich sein, wenn der einzelne Lehrer nicht nur sein Fach beherrscht, sondern auch den Beitrag der übrigen Fächer zum Bildungsganzen kennt. Es sollten sich daher an der einzelnen Schule Lehrer aller Fächer zu Arbeitsgemeinschaften für die Aufgaben der Oberstufe zusammenfinden. Dadurch wird dem Fachegoismus entgegengewirkt und verhindert, daß die Verminderung der Unterrichtsgebiete zu einer frühzeitigen Spezialisierung führt und den Gedanken der geistigen Grundbildung verfälscht.

IV. Die äußeren Voraussetzungen für die besondere Arbeitsweise der Oberstufe

Die besondere Arbeitsweise der Oberstufe ist an bestimmte äußere Voraussetzungen gebunden:

1. Die notwendigen Arbeitsmittel (z. B. wissenschaftliche Darstellungen, weiterführende Lehrbücher, Lexika, Quellenwerke, Sammlungen, Experimentiergeräte) müssen in ausreichender Zahl vorhanden sein.

2. Es empfiehlt sich, besondere Fachräume einzurichten und sie mit einer Arbeitsbücherei und anderen Arbeitsmitteln auszustatten.

3. Die Zahl der Pflichtstunden für Lehrer, die in den Klassen 12 und 13 unterrichten, sollte angemessen herabgesetzt werden.

4. Die Klassenfrequenzhöchstzahl 20 ist anzustreben.

Anhang 6:

„Kriterien der Hochschulreife“ – Wortlaut vom 25. Januar 1969 (aus: Scheuerl 1969, S. 31-35)

„Kriterien der Hochschulreife“

[...]

4. Die Ziele und Anforderungen für jedes der drei Aufgabenfelder sind im nachfolgenden Teil C für die „Grundanforderungen“ unter fachlichen Gesichtspunkten im einzelnen dargelegt. Generell muß zu diesem Katalog der Einzelforderungen folgendes gesagt werden:

- a) Der Katalog ist in wichtigen Punkten ausführlicher als der frühere „Tutzingener Maturitätskatalog“. Die größere Ausführlichkeit will einer genaueren Angabe erreichbarer Lernziele dienen und ist unter anderem darauf zurückzuführen, daß sich der Katalog auf die gymnasiale Oberstufe des allgemeinbildenden Schulwesens bezieht (während der frühere Katalog mehr die Sonderzugänge des „zweiten Bildungsweges“ zu koordinieren beabsichtigt hatte) und dabei in vielen Teilen über den Rahmen der Oberstufe hinaus auch *Ergebnisse der ganzen Schulzeit* in die Betrachtung einbeziehen mußte.
- b) Besonders große Ausführlichkeit hat dabei der mathematische und naturwissenschaftliche Aufgabenbereich erhalten, weil in ihm heute ein empfindlicher „Modernitätsrückstand“ aufzuholen ist, und weil hier besonders Gegengewichte gegen mögliche Einseitigkeiten naheliegen.
- c) Auch der gesellschaftliche und geschichtliche Aufgabenbereich enthält gegenüber der bisherigen Lehrplantradition eine Reihe neuer Akzente, die sich nicht ohne Konsequenzen sowohl für die Didaktik neuer Lehrgänge und Unterrichtsformen als auch für die Lehrerbildung (neuartige Fächerkombinationen, auch Heranziehung außerschulischer Fachleute) und für die Gewichtung der Stundenplan-Anteile werden verwirklichen lassen.
- d) Bei aller Ausführlichkeit des Katalogs wird jedoch nicht mehr gefordert, als in einem vernünftig geplanten, auf das Wesentliche konzentrierten, „exemplarischen“ Unterricht für jeden Schüler in den „Grundanforderungen“ erreichbar sein sollte, wenn man sich wirklich beschränkt auf Vermittlung von „Orientierung und Einsichten“ in einem schlichten und zuverlässigen Sinne. Der Katalog der Anforderungen soll die Hochschulreife nicht „erschweren“, sondern didaktisch akzentuieren.
- e) Unter den Lernzielen kehren in nahezu allen Abschnitten Forderungen wieder, die sich auf „Kenntnisse“, auf methodische Übung in „Fähigkeiten“, auf „Einblick“ in Sachzusammenhänge oder auf Anbahnung von „Verständnis“ oder auch „Vertrautsein“ mit bestimmten kategorialen Bereichen beziehen. Selbstverständlich haben solche Formulierungen immer einen mehr oder weniger dehnbaren Interpretationsspielraum. Sie sind im Hinblick auf die Proportionen des Ganzen dennoch keine bloßen „Leerformeln“. Bei sachgemäßer Auslegung im Sinne einer unpräzisen Orientierung, Einführung und Übung sollten Mißverständnisse und

Fehlentwicklungen in Richtung auf fachegoistische Stoffauswucherungen vermeidbar sein.

- f) Die Zuordnung der drei Aufgabenfelder zu bestehenden oder neu aufzubauenden Einzelfächern und Lehrgängen wird, wo sie sich nicht aus der Sache heraus von selber nahelegt, in dem Katalog bewußt offen gelassen, um neuen didaktischen Formen und Koordinationsmöglichkeiten Raum zu geben:

Epochenunterricht, „team-teaching“, Lehrer-Schüler-Kolloquien, Spezialkurse, thematische Projekte, Gruppenarbeit, programmiertes Lernen, Sprachlabors, eigenes Experimentieren der Schüler, Exkursionen und Praktika legen sich an mehreren Punkten des Katalogs nahe.

Fächerübergreifende Aufgaben etwa der Ethik, Sexualpädagogik, Technik können, statt an einzelne Schulfächer nur beiläufig angehängt zu werden, auch eine besondere thematische Bearbeitung in Epochen und Projekten erfahren.

5. Der in Teil C vorgelegte Katalog wäre also mißverstanden, wenn er als bloße Addition gegeneinander isolierter Einzelfächer gelesen würde, die alle in zeitlicher Kontinuität parallel zueinander mit notwendig geringer Wochenstundenzahl durch die ganze Oberstufe gleichzeitig vertreten sein müßten. Grundsätzlich sollen zwar alle drei Aufgabenfelder bis zum Ende der Oberstufe im Lehrplan vertreten sein. Das schließt jedoch nicht aus, daß Teilgebiete jeweils epochenmäßig unterschiedlich betont und auch vorher abgeschlossen werden können.

C. Katalog der „Grundanforderungen“ (unter Berücksichtigung der gesamten Schulzeit):

1. Sprachliches und literarisches Aufgabenfeld:

- a) Fähigkeit, in gutem *Deutsch* eigene Gedanken in freier Rede und schriftlicher Darstellung zu formulieren sowie Sachverhalte und Gedankengänge auch schwieriger (einschließlich wissenschaftlicher) Texte richtig aufzufassen und wiederzugeben; der dabei verwendete Wortschatz soll auch feinere Unterscheidungen der Sinngehalte ermöglichen; Einsicht in die grammatische Struktur des Deutschen.
- b) Gründliches Erlernen einer *Fremdsprache* und Einblick in die Besonderheit ihrer Sprachstruktur.

Angemessene Sicherheit im Umgang mit einer zweiten Fremdsprache bis zur Lektüre mittelschwerer Texte.

Zu den vordringlichen Lernzielen gehört dabei die Fähigkeit, sich in einer modernen Fremdsprache auch mündlich auszudrücken.

Eine der beiden Fremdsprachen ist in der Regel Englisch, die andere soll Latein, Französisch oder Russisch sein.

Die Kenntnis einer dritten Fremdsprache ist erwünscht; dabei sind die

Anforderungen der verschiedenen Sprachen inhaltlich und zeitlich so aufeinander abzustimmen, daß eine deutliche Schwerpunktbildung bei einer der Sprachen möglich ist.

- c) Kenntnis und Verständnis einiger bedeutender Werke der deutschen Literatur und der Weltliteratur, auch der antiken; soweit möglich Kenntnis einiger Werke aufgrund von Lektüre in ihrer Originalsprache. Die literarische Bildung sollte ergänzt sein auch durch Konfrontation des Schülers mit einigen bedeutenden Werken der bildenden Kunst und der Musik. Bei alledem sollen auch die historischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen berücksichtigt werden.

2. *Mathematisches und naturwissenschaftliches Aufgabenfeld:*

- a) *Mathematik:* Verständnis für den Vorgang der Abstraktion und für die Prinzipien der Exaktheit; Fähigkeit zu logischem Schließen; exemplarisch gewonnene Einsicht in die Mathematisierung von Sachverhalten. Sicherheit in einfachen Kalkülen im Hinblick auf Anwendungen in anderen Disziplinen. Dazu gehören in der Regel elementare Mengenlehre, lineare und quadratische Gleichungen, lineare Algebra, Grundtatsachen der Geometrie, Vektorrechnung, Funktions- und Abbildungsbegriff, Grundkenntnisse der Analysis, Wahrscheinlichkeitsbegriff und elementare Statistik.
- b) *Physik:* Kenntnis der hauptsächlich physikalischen Erscheinungen und daraus folgender Naturgesetze. Einführung in die Besonderheit der mikrophysikalischen Erscheinungen mit ausgewählten Beispielen der Atom-, Kern- und Festkörperphysik. Zusammenhang mit der technischen Entwicklung.

Vertrautsein mit der Beschreibung physikalischer Phänomene in streng definierten Begriffen und mit der mathematischen Behandlung einfacherer Erscheinungen.

Verständnis für die Besonderheit der physikalischen Methode: Das Experiment als Frage an die Natur; Bildung von Modellvorstellungen; mathematische Formulierung von Funktionszusammenhängen zwischen quantitativen Größen. Hinweis auf Tragweite und Grenzen der physikalischen Erkenntnismethode.

- c) *Chemie:* Kenntnis der wichtigsten Stoffe der belebten und unbelebten Natur sowie der wichtigsten im Laboratorium und in der Technik künstlich erzeugten Verbindungen.

Ableitung der chemischen Eigenschaften aus dem Atombau und der chemischen Bindung unter Einbeziehung des Periodensystems als Ordnungsprinzip.

Verständnis des Ablaufs chemischer Reaktionen mit Hilfe von auf physikalisch-chemischen Gesetzen begründeten Modellvorstellungen.

Einblick in die Beziehungen der Chemie zu Physik, Biologie, Medizin, Technik und Wirtschaft.

- d) *Biologie:* Übung in sachgerechter Beobachtung und Beschreibung tierischer und pflanzlicher Organismen und ihrer Lebensräume.

Einsicht in ausgewählte Beispiele von experimentellen Untersuchungen aus Physiologie, Entwicklung, Genetik und Klarheit über die Anwendbarkeit physikalisch-chemischer Analysen und Modelle auf lebende Systeme.

Verständnis für unterschiedliche Organisationsformen, für die Phylogenie einschließlich des Menschen und die besonderen Bedingungen seiner biologischen Konstitution im Verhältnis zu seiner Existenz.

3. *Gesellschaftliches und geschichtliches Aufgabenfeld:*

- a) Einblick in die bevölkerungs-, wirtschafts- und verkehrsgeographische Bestimmtheit und Differenziertheit der gegenwärtigen Weltsituation und ihrer *Geschichte*, aufbauend auf hinreichendem Grundlagenwissen aus der physischen *Geographie* und benachbarten Einzelwissenschaften.
- b) Fachgerecht erworbene Einsicht in *Grundtatbestände der staatlichen und rechtlichen Ordnungen*, zumal in der Bundesrepublik, und zwar auch im Hinblick auf das private Leben. Vertrautheit mit den „Spielregeln“ der parlamentarischen Demokratie und ihres rechtlich-politischen Gefüges. Verständnis und Kritik andersartiger Lebensordnungen, erarbeitet an mindestens einem ausgewählten Beispiel. Erklärung wichtige Begriffe aus der Staats- und Rechtslehre.
- c) Fachgerecht erworbene Einsicht in *gesellschaftliche und wirtschaftliche Grundtatbestände* des modernen Lebens. Einführung in einfache Kreislauf- und Wachstumsmodelle der Wirtschaft, unter Einbeziehung der politischen Ökonomie und verschiedener Wirtschaftssysteme. Erläuterung elementarer Begriffe aus Volkswirtschaftslehre und Sozialwissenschaft.
- d) Informiertheit über Entstehen und Vergehen von Großkulturen; Einsicht in die Entstehung der gegenwärtigen Völker- und Staatenwelt; Kenntnis wichtiger historischer Entscheidungen, die bis heute wirksam sind, namentlich auch solcher geistesgeschichtlicher, sozial-, wirtschafts- und technikgeschichtlicher Art. Einblick in Weltreligionen und Ideologien als geschichtliche Kräfte; ihre Auswirkungen auf die moderne Welt. Gründlichere Kenntnisse aus dem Wirkzusammenhang der Neueren und Neuesten *Geschichte*. Exemplarisch erworbene Einsicht in die prinzipielle Wandelbarkeit politischer und gesellschaftlicher Systeme und Gefüge (Staatsformen, Sozialstrukturen, Rechts- und Wirtschaftsordnungen), ihre weltanschauliche Bestimmtheit und Prägekraft.

Anhang 7:

Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970 (Deutscher Bildungsrat 1972)

Strukturplan für das Bildungswesen

[Auszüge]

[...]

3. Allgemeine Ziele

3.1 Grundrechte

Das organisierte Lernen soll für alle wissenschaftsorientiert sein. Auch wird nicht länger zu rechtfertigen sein, einer allgemeinen eine nur berufliche Bildung gegenüberzustellen. Das Lernen soll den ganzen Menschen fördern. Dazu gehört, daß er das Lernen erlernt. Das soziale System des Lernens soll in allen Bildungseinrichtungen dazu führen, daß die für das Zusammenleben erforderlichen Verhaltenweisen erworben werden. (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 30)

[...]

4. Lernen

4.1 Wissenschaftsbestimmtes Lernen

Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. Das bedeutet nicht, daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder gar auf Forschung abzielen sollte; es bedeutet auch nicht, daß die Schule unmittelbar die Wissenschaften vermitteln sollte. [...] Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben die Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen.

Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe. [...]

4.2 Das Lernen des Lernens

Der Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens entspricht formal der Grundsatz vom Lernen des Lernens. [...]

Die gezielte Förderung der Fähigkeit des Lernens, die sich aus der Wissenschaftsorientierung des Lernens ergibt, wird auch gefordert durch das Tempo der gesellschaftlichen, technisch-wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie durch die Veränderungen der Lebensumstände und der Arbeitsverhältnisse.

[...] Es ist nicht nur für die Berufstätigkeit, sondern auch für das persönliche Leben des älter werdenden Menschen und nicht zuletzt für das Verhältnis der Generationen zueinander von Bedeutung, daß die Schule einen Prozeß des lebenslangen Lernens begründet. [...]

4.3 Allgemeines und berufliches Lernen

[...] Das Ziel des schulischen Unterrichts im Sekundarbereich ist vielmehr eine schwerpunktbestimmte Allgemeinbildung, die dem einzelnen in einem Kernbereich

obligatorischer Fächer (den Pflichtfächern) und in Schwerpunktfächern (Wahlpflicht- und Wahlfächer) vermittelt wird. [...] Allgemeine Fähigkeiten wie die zu methodischer Analyse und Argumentation, zu kritischer Beurteilung und begründeter Entscheidung können auf verschiedenen inhaltlichen Feldern eingeübt und erworben werden. [...]

Der Lernprozeß wird grundsätzlich als eine Einheit angesehen, in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind. (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 33 ff.)

[...]

5.3 fachliche und allgemeine Lernziele

[...] problemlösendes Denken als allgemeines Denkverfahren, das den einzelnen auch für die Bewältigung neuer und unerwarteter Aufgaben des Lebens befähigt“ [...] Selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 82 ff.)

[...]

3.2.4.2 Berufsbezogene und allgemeine Bildungsgänge

Zwischen studien- und berufsbezogenen Bildungsgängen besteht kein Unterschied hinsichtlich ihrer Wissenschaftsorientierung.

(Deutscher Bildungsrat 1972, S. 166)

[...]

3.2.5.6 Unterrichtsformen und Unterrichtsorganisation

Einer Intensivierung des Lernens dienen Unterrichtsformen wie Epochenunterricht, fachinterner und fachübergreifender Projektunterricht, Quartals- oder Semesterkurse, Blockunterricht.

(Deutscher Bildungsrat 1972, S. 174)

[...]

3.2.5.8 Zusammenarbeit mit den Hochschulen

Zwischen Vertretern der Schulen und Vertretern der Hochschulen sollten die Lernziele erarbeitet werden, deren Erreichen sowohl für die allgemeine Studierfähigkeit wie für das Studium im spezifischen Fachbereich vorausgesetzt werden muß.

(Deutscher Bildungsrat 1972, S. 176)

[...]

Anhang 8:

Bonner Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 07.07.1972 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1972)

Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 07.07.1972

I. EINFÜHRENDER BERICHT ZUR VEREINBARUNG ZUR NEUGESTALTUNG DER GYMNASIALEN OBERSTUFE IN DER SEKUNDARSTUFE II

1. Stellung der Vereinbarung in der Reformdiskussion

Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland getroffene „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ setzt die Bemühungen der Kultusministerkonferenz fort, die 1960 mit der „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“ (Saarbrücker Rahmenvereinbarung – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29. 9. 1960) und 1961 mit den Stuttgarter „Empfehlungen zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien“ (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28./29. 9. 1961) begonnen haben.

Gleichzeitig berücksichtigt sie den gegenwärtigen Stand der Diskussion, der gekennzeichnet ist durch den „Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung an die Regierungschefs des Bundes und der Länder über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget“, durch Vorschläge und Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, aus der Westdeutschen Rektorenkonferenz, von Parteien, Verbänden und Gewerkschaften und nicht zuletzt durch die laufenden Reformversuche an vielen Gymnasien in allen Ländern. In die Beratungen, die zum Vereinbarungstext führten, waren auch breite Kreise der interessierten Öffentlichkeit einbezogen, die sich in schriftlichen Stellungnahmen und in Anhörungsverfahren zu dem bereits am 2. 7. 1971 veröffentlichten Entwurf äußerten.

Die Bestimmungen über den Unterricht in Religionslehre (vgl. Ziffer 4.5 der Vereinbarung) sind auf Vorschlag der evangelischen und der katholischen Kirche in die Vereinbarung aufgenommen worden.

Mit der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ beabsichtigte die Kultusministerkonferenz bereits 1960, durch eine „Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungsstoffe eine Vertiefung des Unterrichts (zu) ermöglichen und die Erziehung des Schülers zu geistiger Selbständigkeit und Verantwortung (zu) fördern.“ Die „Stuttgarter Empfehlungen“ ergänzten die Rahmenvereinbarung durch Hinweise, wie der Schüler der Oberstufe „propädeutisch in wissenschaftliche Arbeitsweisen eingeführt werden“ sollte, um zu „lernen, mit Gegenständen und Problemen der Erfahrung, des Erkennens und des Wertens seinem Alter entsprechend selbständig und sachgerecht umzugehen.“ Mit dieser „besonderen Arbeitsweise der Oberstufe“, die zu Methodenbewußtsein und der Verfügbarkeit von Arbeitstechniken führen sollte, wurde die „Herabsetzung der Zahl der Fächer“ und die „Beschränkung der Lehrgegenstände“ begründet. Die Konzentrationstendenzen der Rahmenvereinbarung blieben nicht ohne Kritik. Bisweilen wurde eine Abweichung vom Prinzip der notwendigen Grundbildung befürchtet. Als Ergebnis längerer fachlicher Diskussion

beschloss die Kultusministerkonferenz „im Hinblick auf die ... Bedeutung der Mathematik und der Naturwissenschaften“ eine Vereinbarung „Zur stärkeren Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Gymnasien“ (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21. Mai 1970).

Die auf Studientechniken, deren Vermittlung und Übung gerichteten „Stuttgarter Empfehlungen“ waren von Anfang an allgemein anerkannt. Die Umsetzung in die Praxis stieß jedoch an der Organisationsform der Gymnasialtypen, an den Jahrgangsklassen und am Fächerkanon. Sie wurde auch beeinträchtigt durch den Lehrermangel, vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen legte mit seinen „Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule“ vom 3.10.1964¹⁾ ein Modell für Inhalte und Arbeitsformen der 12. und 13. Klasse der Gymnasien vor, das mit dem Vorschlag eines „Wahlleistungsfaches“ als persönlichem Arbeitsschwerpunkt des Schülers“ und den Vorschlägen für die Auflösung des Klassenverbandes zugunsten von thematischen „Lehrgängen“ und „Lektionen“ die Richtung für weitere Reformen wies.

Seit der Mitte der 60er Jahre häufen sich in allen Ländern die Versuche einzelner Gymnasien, die Organisationsform der Oberstufe zu verändern. Die Varianten reichen vom Angebot paralleler Unterrichtsveranstaltungen in den einzelnen Fächern bis zur Möglichkeit individueller Schwerpunktbildung in Wahlleistungs- oder Studienfächern. Immer wird dabei die Jahrgangsklasse aufgelöst. Die Intentionen dieser Reform sind ebenso auf größere Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler für ihren Bildungsgang wie auf didaktische Differenzierung und Präzisierung in den einzelnen Kursen gerichtet.

Zwei Veröffentlichungen haben der weiteren Reformdiskussion deutliche und weithin anerkannte Ziele gesetzt:

Die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“ vom 8.2.1969 und die Vorschläge, welche der Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 23./24. 1.1969 vorgelegt hat.

„Wer nämlich heute Abitur macht, dem bleibt wenig anderes und nichts Besseres zu tun übrig als zu studieren“, stellt die Bildungskommission fest²⁾ und empfiehlt eine weitgehende organisatorische und curriculare Zusammenführung von allgemein- und berufsbildendem Schulwesen in der Sekundarstufe II, deren Abschlüsse den Zugang zum Hochschulbereich, zu anderen Ausbildungsgängen und zum Berufsleben eröffnen. Die vorgeschlagene Stundentafel für ein gymnasiales Oberstufencurriculum enthält demgemäß 24 Stunden für Pflichtfächer eines Grundkanons sowie 10 Stunden Wahlfächer, in denen der Schüler die Bereiche der Pflichtfächer vertiefen oder neue Fächer wählen kann, die in mehr studien- oder praxisbezogenen Kursen angeboten werden sollen. Sowohl unter den „studienbezogenen“ (Wirtschaftslehre, Technologie, Statistik und andere) wie unter den „praxisbezogenen Wahlfächern“ (Wirtschaftsmathematik, Datenverarbeitung, Einführung in das Recht, Technisches Zeichnen und andere) werden Bereiche genannt, die den bisherigen gymnasialen Fächerkanon überschreiten. In „Zusammenarbeit von Schule und Hochschule“ sollen „studien-spezifische Leistungsgebiete“ für bestimmte Studiengänge festgelegt werden.

¹⁾ Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Gesamtausgabe, Stuttgart, 1966, S. 525 ff.

²⁾ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, Bonn, 1969, S. 39.

„Auch die für die Übergänge an andere Hochschulen, in die Berufsausbildung oder in die Berufspraxis erforderlichen Leistungsgebiete und Leistungsgrade (sollen) von der Schule in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Partnern erarbeitet werden³.“

In ihrem umfassenden „Strukturplan für das Bildungswesen“ begreift die Bildungskommission den Sekundarbereich II „als eine differenzierte Einheit“⁴ und setzt damit ein langfristiges Ziel. Die curriculare und organisatorische Zusammenarbeit von Gymnasien und berufsbildender Schule, die möglichen Formen von Kooperation und Integration werden in den nächsten Jahren erprobt werden müssen. Studienbezogene Bildungsgänge sind mit stärkerem Praxisbezug auszustatten und die berufsorientierten Bildungsgänge mehr als bisher theoretisch zu fundieren und auf breitere Qualifikation hin anzulegen. Ausbildungsordnungen und Laufbahnvoraussetzungen sind zu überprüfen, soll den künftigen Abiturienten der reibungslose und ihrem Qualifikationsstand entsprechende Übergang in die Berufe gewährleistet werden.

Die „Kriterien der Hochschulreife“, die von der Westdeutschen Rektorenkonferenz vorgelegt worden sind⁵, beschränken sich dagegen auf eine Reform der gymnasialen Oberstufe, die auf Vorbereitung und Übergang zum Hochschulstudium bezogen ist, ohne Einschluß weiterer berufsbezogener Bildungswege. Auch die allgemeine Hochschulreife wird beibehalten. Sie soll erreicht werden durch ein „gemeinsames Anforderungsminimum“ von „Grundanforderungen“, zu denen „gehobene Anforderungen“ fakultativer und spezialisierter Art in zwei bis drei wissenschaftlichen Fächern hinzukommen. Die Grundanforderungen verteilen sich auf drei „Aufgabenfelder“, das sprachlich-literarische, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das gesellschaftlich-geschichtliche Aufgabenfeld, in denen ein „Mindestmaß allgemeinverbindlicher Orientierungen und Einsichten“⁶ erreicht werden soll. An den gewählten Schwerpunkten dagegen – eine der beiden „gehobenen Anforderungen“ ist entweder in einer Fremdsprache, der Mathematik oder in einer Naturwissenschaft zu erfüllen – „soll wissenschaftliches Arbeiten intensiv vorbereitet werden“. Die jeweiligen fachlichen und qualitativen Schwerpunkte sollen den Zeugnissen „ein individuell und inhaltlich stärkeres, allgemein besser lesbares Profil geben“, aber nicht bereits als „direkte Vorbereitung auf jeweils spezielle Fachstudiengänge an den Hochschulen verstanden werden“⁷.

Mit der vorliegenden Vereinbarung schließt sich die Kultusministerkonferenz stärker an die Vorschläge der Westdeutschen Rektorenkonferenz an, ohne die von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gegebenen Zielsetzungen aus den Augen zu verlieren. Im „Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung ...“ wird der Beitrag dieser Vereinbarung zu den „Veränderungen des bestehenden Systems auf die zukünftige Struktur des Sekundarbereichs II hin“ so gekennzeichnet: „Sie (die Veränderungen) sind in der Tendenz bereits in der wachsenden Differenzierung der gymnasialen Oberstufe, in der Einrichtung der Fachoberschule und in einem Ausbau der beruflichen Vollzeitschulen angelegt. Ein weiterer Schritt wird in der Planung der Kultusministerkonferenz zur Neuordnung der gymnasialen Oberstufe vorbereitet“⁸.

³ Deutscher Bildungsrat, a. a. O. S. 50 f.

⁴ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, S. 161

⁵ Hans Scheuerl, Kriterien der Hochschulreife, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/1969, S. 21 ff.

⁶ Scheuerl, a. a. O., S. 28.

⁷ Scheuerl, a. a. O., S. 29.

⁸ Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, beschlossen am 18. Oktober 1971, S. II A/25.

2. Erwägungen zu Problembereichen der Vereinbarung

In der öffentlichen Diskussion des Entwurfs vom 2. Juli 1971 sind einige Punkte besonders hervorgehoben worden: Fragen der Abstimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung, der notwendigen Reform des Curriculums, des Anteils von Pflicht- und Wahlbereich und der einzelnen Fachgebiete sowie der Leistungsbewertung und des Abschlusses.

2.1 Die Vereinbarung ist beschränkt auf die gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II. Die Neugestaltung des beruflichen Schulwesens in der Sekundarstufe II erfordert weitere Vereinbarungen; schon jetzt ermöglicht die vorliegende Vereinbarung die Einbeziehung bestimmter Formen beruflicher Gymnasien.

Die Kultusministerkonferenz hat sich bei dieser Entscheidung davon leiten lassen, daß die Verbindung sogenannter allgemeinbildender und berufsbezogener Bildungsgänge wegen der damit zusammenhängenden erheblichen Schwierigkeiten im Bereich des Curriculums, der Organisation und der Entscheidungsstrukturen als eine langfristige Aufgabe angesehen werden muß, die im übrigen nicht nur der Schule gestellt ist.

Eine Reform der gymnasialen Oberstufe kann heute diese Aufgabe nicht lösen, sie kann aber Entwicklungen fördern, die zur Lösung beitragen.

So wird es vor allem im Wahlbereich der neuen Oberstufe möglich sein, Unterrichtsgegenstände aus dem Bereich der beruflichen Schulen anzubieten. Gleichzeitig schafft das Kurssystem bessere Möglichkeiten, die curriculare und organisatorische Abstimmung sogenannter allgemeinbildender und berufsbezogener Bildungsgänge durch gegenseitig anerkennbare „polyvalente“ Kurse zu erreichen. Bestimmte Formen beruflicher Gymnasien können in diese Vereinbarung einbezogen werden, indem ihre charakteristischen Fächer in die Aufgabenfelder des Pflichtbereiches und/oder in den Wahlbereich aufgenommen werden.

2.2 Es wird an der allgemeinen Hochschulreife, der Studienberechtigung für alle Fachgebiete, festgehalten.

In der vorhergegangenen Diskussion sind die Schwierigkeiten, eine allgemeine Studierfähigkeit nach Inhalt und Fächern zu bestimmen, ebenso erörtert worden wie der Transfereffekt, der allgemein mit wissenschaftspropädeutischem Unterricht verbunden ist. Eine Auflösung der allgemeinen Hochschulreife zugunsten spezieller Berechtigungen würde jedoch das Vorhandensein eindeutiger Zusammenhänge zwischen Schulfächern und Studiengängen sowie die Kenntnis der jeweiligen Eingangsvoraussetzungen der Studiengänge, verbunden mit curriculärer Abstimmung von Schule und Hochschule, voraussetzen.

Das Hochschulrahmengesetz wird weitere Veränderungen der Hochschulen einleiten. Noch ist nicht abzusehen, welchen Einfluß die Bildung von Gesamthochschulbereichen und die Reform der Studiengänge auf den Übergang von der Schule zur Hochschule, auf Anforderungen und Berechtigungen haben werden.

2.3 Im Zentrum der Reform der gymnasialen Oberstufe muß die curriculare Reform stehen. Sie soll durch die organisatorische Reform, die Inhalt dieser Vereinbarung ist, ermöglicht und eingeleitet werden.

Das Curriculum der gymnasialen Oberstufe wird künftig in einen Pflicht- und einen Wahlbereich gegliedert sein. In allen Bereichen werden thematisch bestimmte und in der Regel Fächern zugeordnete Kurse angeboten. Ziel dieser differenzierten Organisationsform ist es, pädagogische Initiativen herauszufordern, gleichzeitig aber

auch Bindung und Freiheit in einem ausgewogenen Verhältnis zu halten.

Die Aufgabenfelder des Pflichtbereichs sollen die Orientierung sichern, die für das Zurechtfinden und das gegenseitige Verständnis in einer komplizierten und interdependenten Gesellschaft unerlässlich ist. Deshalb wird hier eine bestimmte Zahl von Wochenstunden und Pflichtkursen vorgeschrieben. Innerhalb der Aufgabenfelder kann der Schüler, wenn seine Pflichtkurse erfüllt sind, individuelle Schwerpunkte setzen.

In der Diskussion sind die Ziele des Pflichtbereichs, die Einteilung der Aufgabenfelder und die Fächeranteile besonders erörtert worden. Die Notwendigkeit, allen Schülern grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen systematisierend und problematisierend zu vermitteln, sie auf staatsbürgerliches Handeln vorzubereiten und zu allgemeiner Kommunikation zu befähigen, blieb unbestritten. Diese Aufgabe soll durch den Pflichtbereich ebenso erfüllt werden wie durch die in besonderem Maße wissenschaftspropädeutische Spezialisierung im Wahlbereich. Immer wieder wurde dabei in der Diskussion ein verschieden definierter „harter Kern“ der Fächer und der Lernziele erwähnt. Ihn ohne fachliche Verengung zu sichern, ist Ziel der Festlegung in den Aufgabenfeldern des Pflichtbereichs.

Verschiedentlich ist in diesem Zusammenhang von den einzelnen Fächern her jeweils eine Erhöhung des Pflichtanteils gefordert worden, da sonst die notwendige Grundbildung gefährdet wäre. Abgesehen davon, daß diese Wünsche in ihrer Häufung sich gegenseitig aufheben, gehört es zur Konzeption der Aufgabenfelder, im Verlauf der curricularen Reform eine stärkere Zusammenarbeit der Fächer im Hinblick auf gemeinsame Lernziele zu erreichen, die auch eine ständige Überprüfung der Gliederung in Schulfächer einschließt.

Das System der Halbjahreskurse erfordert einerseits Zusammenarbeit der Fachlehrer, thematische und didaktische Vorplanung und Präzision. Andererseits werden für Schüler und Eltern die Themenangebote und die Anforderung der Schulfächer durchschaubarer, da die didaktischen Schwerpunkte genauer als bisher genannt sind. Der Schüler der Oberstufe wird lernen, in wechselnden Gruppen zu arbeiten, wie er das auch nach Abschluß der Schulzeit tun wird.

Der Wahlbereich öffnet das neue System der gymnasialen Oberstufe für weitere Entwicklungen. Hier können die herkömmlichen Fächer des Gymnasiums vertieft und didaktisch differenziert werden. Hier ist auch der Platz, neue Fächer, vor allem des technischen und des wirtschaftlichen Bereichs, in das gymnasiale Curriculum einzuführen und so in pragmatischer Weise die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen einzuleiten und eine mögliche spätere Integration zu erproben.

In den beiden Leistungsfächern erhält der Oberstufenschüler in besonderem Maße Gelegenheit, seine Studierfähigkeit zu üben und zu beweisen. Der Konzentration auf zwei Fächer stehen gehobene Anforderungen wissenschaftsnaher Arbeit gegenüber, die gleichzeitig den Übergang vom Sekundarbereich in den tertiären Bereich des Bildungswesens vorbereiten. Schule und Schüler können sich durch Angebot und Auswahl der Leistungsfächer ihren Möglichkeiten und Interessen gemäß profilieren. Es steht einem Land frei, auch ein drittes Leistungsfach vorzuschreiben.

Angesichts der Vielfalt der Studienmöglichkeiten ist es ausgeschlossen, in jedem Fall schulische Fächer oder Kurse einzurichten, die das Eingangswissen für bestimmte Studiengänge vermitteln.

Die Studienmöglichkeiten können und sollen daher nicht allein durch die Wahl der

Leistungsfächer bestimmt werden. Ziel der Schwerpunktbildung in den Leistungsfächern ist es vielmehr, die Qualität des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts und des Abschlusses zu sichern.

2.4 Die Schülerleistungen in den einzelnen Kursen und in der Gesamtheit der Kurse werden mit Hilfe eines differenzierten Punktsystems bewertet. Dabei werden die herkömmlichen Notenstufen in Punkte umgesetzt, die dann addiert werden können. Indem an die Notenstufen angeknüpft wird, ist die erforderliche Kontinuität der Bewertungsmaßstäbe gesichert.

Mit dem Punktsystem wird angestrebt,

- das unterschiedliche Gewicht der Grund- und Leistungskurse sowie der Prüfungsabschnitte genau wiederzugeben;
- auf den bisher in einzelnen Ländern unterschiedlich angewandten Ausgleichsmechanismus für mangelhafte Einzelleistungen bei der Versetzung und in der Reifeprüfung zu verzichten und
- dafür ein genaueres Profil der erzielten Einzel- und Gesamtleistungen durch Addition der jeweils innerhalb des Kurssystems vor der Prüfung und innerhalb der Prüfung erzielten Punkte anzugeben.

Da die derzeitigen Typen und die Verpflichtung auf bestimmte Fächerkombinationen in der künftigen Oberstufe des Gymnasiums entfallen, wird zudem das Punktsystem für einen Vergleich der unterschiedlichen Schwerpunkt- und Leistungsprofile bedeutsam, wie er z. B. im Fall der Zulassungsbeschränkungen an Hochschulen erforderlich sein könnte.

Fortschritte auf dem Gebiet der Leistungsbewertung hängen vom Fortgang der curricularen Reform und der allgemeinen pädagogischen Forschung ab. Es hieße das Punktsystem überfordern, wenn von ihm eine umfassende Lösung des Problems der Leistungsbewertung in der Schule erwartet wird.

Die Schule kann auf Leistungsanforderungen nicht verzichten. Diese Leistungen sollten jedoch begründet und durchschaubar gefordert und bewertet werden. Indem der Oberstufenschüler Kurse und Leistungsfächer wählt und innerhalb der Kurse an der curricularen Einzelplanung teilnimmt, beteiligt er sich in größerem Maße als bisher selbst am Entstehen und an der Auswahl der Leistungsanforderungen, deren Erfüllungsgrad er später mit Hilfe des Punktsystems nachweist. Damit wird die pädagogische Erkenntnis berücksichtigt, daß Leistungen in der Schule vor allem dann erzielt werden, wenn Klarheit und Einverständnis der Beteiligten über die Leistungsanforderungen bestehen.

2.5 Die Kultusministerkonferenz behält die Abiturprüfung bei. Die Abiturprüfung hat die Aufgabe, die Kriterien der Leistungsbewertung an den einzelnen Schulen einander anzugleichen und damit die Chancengleichheit bei einer der wichtigsten Berechtigungen sicherzustellen, die innerhalb der Schule vergeben werden. Zur Zeit ist die ausgleichende Wirkung nicht zu ersetzen, die von einer Prüfung erwartet werden kann, bei der die Aufgabenstellung zentral genehmigt sein muß oder in einzelnen Ländern zentral erfolgt und bei der sowohl die Korrekturen der schriftlichen Arbeiten wie die mündlichen Einzelprüfungen vor einem Ausschuß verantwortet werden müssen.

Die besonderen Belastungen, die die Ergebnisse punktueller Prüfungen beeinflussen, sind bekannt. In den letzten Jahren haben sich die Länder bemüht, durch neue Prüfungsordnungen vermeidbaren psychischen Druck auszuschalten. Hinzu kommt, daß bei

dem deutschen Prüfungssystem die Abiturienten durch ihre Lehrer geprüft werden, in deren Hand auch Unterrichtsgestaltung und Prüfungsvorbereitungen liegen. Darüber hinaus werden weitere Überlegungen angestellt, wie die mit der Abiturprüfung verbundenen Probleme gemindert werden können. Die Punktbewertung dieser Vereinbarung enthält bereits Elemente des „Credit“-Systems einer fortlaufenden Leistungskontrolle. Die weitere Entwicklung der Reform wird zeigen, wieweit es möglich ist, auf der Grundlage anerkannter, verbindlicher Curricula und mit Hilfe von mit ihnen verbundenen objektiven Tests die punktuelle Prüfung durch eine gleitende Überprüfung abzulösen.

3. Abschließende Bemerkungen

Mit der vorliegenden Vereinbarung will die Kultusministerkonferenz die gymnasiale Oberstufe stärker als bisher sowohl an den Anforderungen einer sich verändernden Gesellschaft als auch an den Bedürfnissen der Heranwachsenden orientieren. Die größere Selbständigkeit, wie sie dem Oberstufenschüler entspricht, wird verbunden mit wissenschaftsnahem Arbeitsstil und überschaubarem Leistungsanspruch.

Die Kultusminister danken besonders den Schulen für die vielen einzelnen Reformbemühungen, die dieser Vereinbarung den Boden bereitet haben. Die Diskussion des Entwurfs vom 2. Juli 1971 hat das breite öffentliche Interesse und die Zustimmung zu den Grundlagen erwiesen. In vielen Ländern arbeiten bereits zahlreiche Gymnasien nach dem Modell des Entwurfs. Die Kultusminister halten es daher für richtig, nunmehr allgemein mit dieser Reform zu beginnen. Sie gehen dabei davon aus, daß die gymnasiale Oberstufe im Rahmen der gegebenen personellen und sächlichen Möglichkeiten der Schulen neugestaltet wird. Es muß jedoch in der allgemeinen Planung und Fortschreibung des Bildungsbudgets der weitere Ausbau der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II angemessen berücksichtigt werden.

II. VEREINBARUNG ZUR NEUGESTALTUNG DER GYMNASIALEN OBERSTUFE IN DER SEKUNDARSTUFE II

1. Zielsetzung

Die Vereinbarung über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe soll die notwendigen Änderungen von Unterrichtsinhalten und Arbeitsformen in den Schulen ermöglichen und gleichzeitig sichern, daß die Oberstufe ihre gemeinsame Gestalt in den Ländern der Bundesrepublik behält.

Auf Grund der Vereinbarung wird die Stufe des Übergangs in den Bereich der Hochschule so strukturiert werden können, daß sowohl eine gemeinsame Grundausbildung für alle Schüler gewährleistet als auch der individuellen Spezialisierung Raum gegeben ist.

Ansprüchen der Gesellschaft und individuelles Bedürfnis kommen durch die Möglichkeit zu freier Kombination von Grund- und Leistungskursen im Pflicht- und Wahlbereich zu ihrem Recht. Mit der Erweiterung des Wahlbereichs, in den neben den bisherigen auch neue Fächer hineingenommen werden, tritt die Schule entschiedener in ein dynamisches Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Eine so gestaltete Oberstufe ist einerseits ein Weg zur Hochschule, indem sie die Studierfähigkeit vermittelt, andererseits ein Weg in berufliche Ausbildung oder Tätigkeit. Diese Vereinbarung ist auf den Bereich der gymnasialen Oberstufe beschränkt. Die Neugestaltung schafft jedoch die organisatorischen Voraussetzungen, um den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern und die Ko-

operation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen zu erproben. Das Modell ist offen für die Aufnahme berufsbezogener Fachrichtungen im Sinne der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates für die Sekundarstufe II.

2. Grundsätze

2.1 Die inhaltliche Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vollzieht sich durch eine Überprüfung der Lernziele für die bisherigen Fächer. Die Ergebnisse der Lehrplanforschung und -entwicklung sollen diesen Prozeß fördern. Schon jetzt wird die Möglichkeit eröffnet, der Schulpraxis neue Fächer oder Unterrichtsgebiete zuzuführen.

2.2 Eine wichtige Voraussetzung der weiteren Entwicklung der gymnasialen Oberstufe ist die Änderung der Organisation für die bisherigen Klassen 11 bis 13. Die Möglichkeiten der Differenzierung sollen vermehrt werden. Dies kann durch Schwerpunktbildung und Zusammenarbeit unter bestehenden Gymnasien oder auch in größeren organisatorischen Einheiten erreicht werden.

3. Gliederung des Unterrichtsangebots

3.1 Der Unterricht in der Oberstufe wird nach Begabung und Leistung differenziert; die Oberstufe wird nicht mehr nach Gymnasialtypen gegliedert.

3.2 Die Schüler werden in der Oberstufe im Pflichtbereich und im Wahlbereich unterrichtet, und zwar in der Regel 30 Wochenstunden im Verhältnis von etwa 2:1. Im Pflichtbereich erwerben oder erweitern die Schüler Kenntnisse in den vorgeschriebenen Aufgabenfeldern. Der Wahlbereich soll es den Schülern ermöglichen, ihren Interessen und Neigungen ohne Bindung an festgelegte Aufgabenfelder nachzugehen oder Schwerpunkte zu bilden in Verbindung mit dem Pflichtbereich.

3.3 Innerhalb beider Bereiche wird nach Grund- und Leistungskursen unterschieden, die in der Regel Fächern zugeordnet werden. Grundkurse sind zwei- bis dreistündig, in Deutsch, in der Mathematik und in den Fremdsprachen mindestens dreistündig. Leistungskurse vermitteln vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Spezialkenntnisse, auch im Hinblick auf Anwendungsmöglichkeiten der Wissenschaften und Künste. Sie werden mit mindestens 5, in der Regel mit 6 Wochenstunden angeboten.

4. Pflichtbereich

4.1 Der Pflichtbereich umfaßt:

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld
- Religionslehre
- Sport

Für den Unterricht in Religionslehre gelten jeweils die Bestimmungen der Länder; dies gilt auch für die Festlegung von Wochenstundenzahlen.

In den Aufgabenfeldern, in Religionslehre und im Sport soll jeder Schüler der Oberstufe die vorher erworbenen Kenntnisse oder Fertigkeiten vertiefen und erweitern. Grundlegende Einsichten in fachspezifische Denkweisen und Methoden sollen durch geeignete Themenwahl und Unterrichtsformen exemplarisch für jedes Aufgabenfeld vermittelt werden. Philosophische Fragen, die diese Aufgabenfelder durchziehen, sollen berücksichtigt werden.

4.2 Im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld dient das Fach Deutsch vor allem dem Studium der Muttersprache. Es vermittelt unter anderem Einsicht in sprachliche Strukturen und fördert die Fähigkeit zu sprachlicher Differenzierung unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen sprachlicher Kommunikation (z. B. Umgangssprache, wissenschaftliche Sprache). Diese Einsichten werden erweitert durch die Kenntnisse, die durch angemessene Beherrschung von mindestens einer Fremdsprache gewonnen werden. Kurse in Literatur, Musik und Bildender Kunst sollen zum Verständnis künstlerischer Mittel und Formen, menschlicher Möglichkeiten und soziologischer Zusammenhänge führen.

4.3 Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld werden gesellschaftliche Sachverhalte in struktureller und historischer Sicht erkennbar gemacht. Durch geeignete, auch fächerübergreifende Themenwahl sollen Einsichten in historische, politische, soziale, geographische, wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte sowie insbesondere in den gesellschaftlichen Wandel seit dem industriellen Zeitalter und in die gegenwärtigen internationalen Beziehungen und deren Voraussetzungen vermittelt werden.

4.4 Im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld sollen Verständnis für den Vorgang der Abstraktion, die Fähigkeit zu logischem Schließen, Sicherheit in einfachen Kalkülen, Einsicht in die Mathematisierung von Sachverhalten, in die Besonderheiten naturwissenschaftlicher Methoden, in die Entwicklung von Modellvorstellungen und deren Anwendung auf die belebte und unbelebte Natur und in die Funktion naturwissenschaftlicher Theorien vermittelt werden.

4.5 Der Unterricht in Religionslehre stellt die Grundlage und Lehre der jeweiligen Religionsgemeinschaft dar; er soll Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens vermitteln, die Auseinandersetzung mit Ideologien, Weltanschauungen und Religionen ermöglichen und zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft motivieren. Ob das Fach Religionslehre einem Aufgabenfeld zugeordnet wird, bleibt den Ländern überlassen.

4.6 Im Sport werden Kurse in verschiedenen Sportarten angeboten. Sportkurse können entweder Grund- oder unter bestimmten Bedingungen Leistungskurse sein (vgl. 6.4).

5. Wahlbereich

Der Wahlbereich dient in Verbindung mit dem Pflichtbereich der Schwerpunktbildung durch den Schüler. Die Fächer des Wahlbereichs stellen im Regelfall Teilgebiete aus den drei Aufgabenfeldern dar. In ihnen soll der Schüler in den Sachbereich, die Methode und die Fachsprache der jeweiligen Wissenschaft eingeführt werden. Der Wahlbereich bietet auch Raum für Anwendung (z. B. Kunst- oder Musikausübung, Anwendung der Mathematik in der Datenverarbeitung) und für berufsbezogene Kurse.

Im Grundsatz können allen Wissenschaften Unterrichtsgegenstände entnommen werden. Dadurch ist eine Erweiterung des Fächerangebots der Schule möglich.

6. Fächerangebot

Die Grund- und Leistungskurse des Unterrichtsangebots sind in der Regel Fächern zugeordnet.

6.1 Im Pflicht- und Wahlbereich bieten sich vor allem folgende Fächer für die Zuordnung der Grund- und Leistungskurse an: Deutsch, Fremdsprachen, Bildende Kunst, Musik, Philosophie, Religionslehre, Religionskunde, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftslehre, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie.

6.2 Besonders im Wahlbereich können mit Genehmigung der zuständigen Unterrichtsverwaltung neue Fächer in das Fächerangebot aufgenommen werden:

Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Rechtskunde, Geologie, Astronomie, Technologie, Statistik, Datenverarbeitung und andere.

Im Wahlbereich können auch Teilgebiete von Fächern oder übergreifende Fächer oder Gebiete von den zuständigen Unterrichtsverwaltungen als Kursgegenstände zugelassen werden.

6.3 Als Leistungsfächer und als Fächer des Wahlbereichs kommen auch in Frage: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde.

6.4 Sport wird in der Regel in Grundkursen angeboten. Die zuständige Unterrichtsverwaltung kann Sport auch für Leistungskurse des Wahlbereichs an ausgewählten und entsprechend ausgestatteten Schulen zulassen. Solche Leistungskurse müssen sportwissenschaftliche Teile enthalten (z. B. aus Biologie oder Psychologie).

7. Organisationsform der gymnasialen Oberstufe

7.1 Die Oberstufe beginnt nach der 10. Klasse. Die Dauer des Durchgangs beträgt für den einzelnen Schüler mindestens zwei und höchstens vier Jahre. Auch Schüler, für die der Durchgang durch die Oberstufe aufgrund ihrer Leistungen zwei Jahre betragen kann, müssen für die Reifeprüfung die im folgenden für die Jahrgangsstufen 12/13 genannten Voraussetzungen erfüllen.

7.2 Das System der Jahrgangsklassen wird in ein System von Grund- und Leistungskursen umgewandelt, das auch jahrgangsübergreifend sein kann. Die Kurse sind themenbestimmt, doch bleiben sie Fächern und den für sie geltenden Lehrplanrichtlinien zugeordnet. Sie dauern jeweils ein halbes Jahr.

7.3 In der Jahrgangsstufe 11 wird das Kurssystem so eingeführt, daß es spätestens vom Beginn der Jahrgangsstufe 12 an voll entfaltet ist.

7.4 Das Kurssystem verlangt individuelle Beratung. Die Aufgaben des bisherigen Klassenlehrers werden auf Beratungslehrer (Tutoren) übergeleitet.

7.5.1 Im Pflichtbereich belegt der Schüler der Jahrgangsstufen 12/13 je Schulhalbjahr etwa 20 Wochenstunden in Grund- und Leistungskursen, und zwar

im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld insgesamt mindestens 22 Wochenstunden in 4 Halbjahren,
im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld insgesamt mindestens 16 Wochenstunden in 4 Halbjahren,
im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld insgesamt mindestens 22 Wochenstunden in 4 Halbjahren,
in Religionslehre gemäß 4.1,
im Sport mindestens 8 Wochenstunden in 4 Halbjahren.

7.5.2 Dabei wird für die Jahrgangsstufen 12/13 festgesetzt:

In den 4 Halbjahren sind im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld mindestens 2 Halbjahreskurse (d. h. Grund- oder Leistungskurse) in der Muttersprache, 2 in der gewählten Fremdsprache, 2 literarische bzw. künstlerische Halbjahreskurse zu belegen. Im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld sind in 4 Halbjahren mindestens 2 Halbjahreskurse in Mathematik und 4 Halbjahreskurse in den Naturwissenschaften zu belegen.

7.6 Der Schüler belegt im Wahlbereich etwa 10 Wochenstunden je Schulhalbjahr. Er kann damit die Fächer des Pflichtbereichs verstärken, indem er daraus die Leistungsfächer wählt, oder zusätzliche Fächer belegen.

7.7 Der Schüler muß 2 Leistungsfächer wählen (vgl. 3.3, 8.3 und 9.3). Davon ist eines entweder eine Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft gemäß 6.1. Als zweites Leistungsfach kann ein anderes Fach aus der Gruppe der in 6.1 und 6.2 genannten Fächer gewählt werden. Auch die 6.3 zuzurechnenden Fächer des Wahlbereichs und Sport (vgl. 6.4) können mit Genehmigung der Unterrichtsverwaltung in den Kreis der Leistungsfächer einbezogen werden.

7.8 In der Regel werden Leistungskurse gesondert neben den Grundkursen angeboten (vgl. 3.3). Doch können sie im Ausnahmefall gebildet werden mit Hilfe von Zusatzkursen zu Grundkursen.

7.9 Eine Konzentration bestimmter Bereiche oder Fächer auf bestimmte Zeitabschnitte der Oberstufe kann sinnvoll sein. Die nach obigen Angaben berechenbare jeweilige Gesamtstundenzahl für jeden Schüler soll jedoch nach Möglichkeit gleichmäßig auf die Schulhalbjahre verteilt werden.

7.10 Es steht einem Land frei, auch ein drittes Leistungsfach vorzuschreiben und erforderlichenfalls zusätzliche Bindungen für das zweite und dritte Leistungsfach sowie für Kurse und Kurskombinationen auszusprechen.

8. *Abiturprüfung*

8.1 Den Abschluß der Oberstufe bildet die Abiturprüfung. Die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife setzt die Teilnahme an der Abiturprüfung voraus.

8.2.1 Im Abitur wird der Schüler in 4 Fächern geprüft. Dabei muß er Kenntnisse in Aufgabenfeldern des Pflichtbereichs (vgl. 4), in den Leistungsfächern jedoch vertiefte und erweiterte Kenntnisse nachweisen.

8.2.2. Schüler, die mehr als zwei Leistungsfächer (vgl. 7.7 und 7.10) gewählt haben, entscheiden vor Beginn der Abiturprüfung, welche beiden Leistungsfächer als Leistungsfächer in der Abiturprüfung gewertet werden sollen; die Kurse des nicht gewählten Leistungsfaches gelten in der Abiturprüfung als Grundkurse.

8.3 Pflichtfächer der schriftlichen Abiturprüfung sind:

8.3.1 zwei Leistungsfächer

8.3.2 ein vom Schüler wählbares Fach aus einem Aufgabenfeld des Pflichtbereichs (vgl. 4), dem keines der beiden Leistungsfächer zugehört, oder das Fach Religionslehre. In den schriftlich geprüften Fächern können auch mündliche Prüfungen angesetzt werden.

8.4 Prüfungsfach der mündlichen Abiturprüfung ist nach Wahl des Schülers ein wissenschaftliches oder künstlerisches Fach, das nicht schon schriftlich geprüft wurde. Anstelle der mündlichen Abiturprüfung kann Sport Prüfungsfach sein. Wird jedoch durch die Prüfung nach 8.3 eines der Aufgabenfelder gemäß 4.1 nicht erfaßt, so muß das Fach der mündlichen Prüfung diesem Aufgabenfeld entnommen werden.

8.5 Sind Bildende Kunst oder Musik Prüfungsfach gemäß 8.3, so kann an die Stelle der schriftlichen Prüfung eine besondere Fachprüfung treten, die auch einen schriftlichen Teil enthält.

8.6 Ist Sport Prüfungsfach gemäß 8.3.1, so tritt an die Stelle der schriftlichen Prüfung eine besondere Fachprüfung, die auch einen schriftlichen Teil enthält.

8.7 Zur Prüfung kann zugelassen werden, wer in den Jahrgangsstufen 12/13 in den Prüfungsfächern mindestens je vier Halbjahreskurse belegt hat. Außerdem ist der Besuch von Grundkursen in dem gemäß 7.5.1 und 7.5.2 festgelegten Umfang nachzuweisen.

8.8 Der Nachweis der allgemeinen Hochschulreife ist erbracht, wenn ein Schüler sowohl in der Gesamtheit der aus den Jahrgangsstufen 12/13 anzurechnenden Leistungskurse als auch in der Gesamtheit der aus den Jahrgangsstufen 12/13 anzurechnenden Grundkurse und in der Abiturprüfung mindestens je ein Drittel der erreichbaren Punktzahlen erzielt hat (vgl. 9).

9. Leistungsbewertung und Entscheidung über den erfolgreichen Besuch der gymnasialen Oberstufe

9.1 Die im Verlauf der gymnasialen Oberstufe erbrachten Leistungen werden mit den herkömmlichen Noten (1 bis 6) bewertet. Die Umsetzung der in Jahrgangsstufen 12/13 festgestellten Leistungsnoten in eine Gesamtqualifikation erfolgt mittels eines Punktsystems.

9.2 Für die Umrechnung der 6-Noten-Skala in das Punktsystem gilt folgender Schlüssel:

Note 1 entspricht 15/14/13 Punkten je nach Notentendenz

Note 2 entspricht 12/11/10 Punkten je nach Notentendenz

| | |
|-------------------------|------------------------------|
| Note 3 entspricht 9/8/7 | Punkten je nach Notentendenz |
| Note 4 entspricht 6/5/4 | Punkten je nach Notentendenz |
| Note 5 entspricht 3/2/1 | Punkten je nach Notentendenz |
| Note 6 entspricht 0 | Punkten |

9.3 Aus den in den geforderten Grund- und Leistungskursen nachgewiesenen Halbjahresleistungen und aus den in der Abiturprüfung gezeigten Leistungen wird eine Gesamtpunktzahl ermittelt, die sich zu gleichen Teilen aus den in Grundkursen, in Leistungskursen und in der Abiturprüfung erreichbaren Punktzahlen zusammensetzt. Dabei ergibt sich die in der Abiturprüfung erreichbare Punktzahl zu gleichen Teilen aus den Leistungen in den vier Prüfungsfächern (vgl. 8.2 bis 8.4). Es sind höchstens 900 Punkte erreichbar, also höchstens 300 Punkte in Grundkursen, Leistungskursen und in der Abiturprüfung.

9.3.1 Die allgemeine Hochschulreife wird nach der Abiturprüfung zuerkannt, wenn der Schüler in den Jahrgangsstufen 12/13 von den erreichbaren 900 Punkten mindestens 300 Punkte erzielt, und zwar in der Gesamtheit der anzurechnenden Grundkurse, in der Gesamtheit der anzurechnenden Leistungskurse und in der Abiturprüfung jeweils mindestens 100. Dabei müssen in 15 der anzurechnenden Grundkurse, in 4 der anzurechnenden Leistungskurse und in 2 Prüfungsfächern, darunter einem Leistungsfach, wenigstens jeweils 5 Punkte (entsprechend Note 4) der einfachen Wertung erreicht sein.

9.3.2 Es gilt folgende Berechnungsgrundlage:

| | maximal erreichbare Punktzahl |
|--|-------------------------------|
| Halbjähriger Grundkurs | 15 |
| Halbjähriger Leistungskurs | 45 |
| Facharbeit aus einem Leistungskurs (vgl. 9.3.4) | 30 |

9.3.3 Jedem Schüler werden die Leistungen in 20 Grundkursen für die Gesamtqualifikation angerechnet. Die Leistungen in zwei weiteren Grundkursen (im letzten Schulhalbjahr) werden im Rahmen der Abiturprüfung angerechnet. Aus dem Sportunterricht können höchstens 3 Grundkurse angerechnet werden. Mit 0 Punkten abgeschlossene Halbjahreskurse zählen dabei nicht (vgl. 9.3.5).

9.3.4 Für die Gesamtqualifikation werden ferner die Leistungen in 6 der verpflichtenden 8 Leistungskurse der Prüfungsfächer gemäß 8.3.1 angerechnet. Die Leistungen in den 2 Leistungskursen dieser Fächer im letzten Schulhalbjahr werden im Rahmen der Abiturprüfung angerechnet. Außerdem werden für die Gesamtqualifikation die in einer Facharbeit aus einem Leistungsfach erzielten Punkte angerechnet. Mit 0 Punkten abgeschlossene Leistungskurse zählen dabei nicht.

9.3.5 Mindestens 15 der bei der Gesamtqualifikation gemäß 9.3.3 und 9.3.4 anzurechnenden Grund- oder Leistungskurse müssen den drei Aufgabenfeldern gemäß 4.1 entstammen. Die unter 7.5.2 vorgeschriebenen Kurse sowie 4 Halbjahreskurse im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld müssen mit in die Berechnung nach 9.3.3 eingebracht werden, soweit sie nicht als Leistungskurse zählen.

9.3.6 In der Abiturprüfung sind in den 4 obligatorischen Prüfungsfächern (vgl. 8.2 bis 8.4) maximal jeweils 75 Punkte erreichbar. Dabei sind die Leistungen in diesen Fächern im letzten Schulhalbjahr jeweils einfach, die in der Abiturprüfung erbrachten Leistungen jeweils vierfach zu werten.

9.3.7 Wird in einem Land allgemein die Facharbeit aus einem Leistungskurs nicht in die Berechnungsgrundlage gemäß 9.3.2 aufgenommen, kann für die entfallenen Punkte eine Ausgleichsregelung geschaffen werden.

10. Schlußbestimmungen

10.1 Diese Vereinbarung tritt mit dem Tage der Beschlußfassung in Kraft. Ihre Durchführung in allen Schulen beginnt spätestens mit dem Schuljahr 1976/77.

10.2 Die aufgrund dieser Vereinbarung erworbenen Abiturzeugnisse werden gegenseitig anerkannt. Nach dem Abkommen der Ministerpräsidenten zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 („Hamburger Abkommen“) ist die gegenseitige Anerkennung der allgemeinen Hochschulreife bei Schülern, die in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 keinen Unterricht in einer zweiten Fremdsprache erhalten haben, daran gebunden, daß diese Schüler beginnend in der Jahrgangsstufe 11 in der gymnasialen Oberstufe in einer zweiten Fremdsprache unterrichtet werden.

10.3 Die vorgenannten Bestimmungen treten für Gymnasien mit neugestalteter Oberstufe an die Stelle früher getroffener Vereinbarungen, soweit diese ihnen entgegenstehen.

10.4 Die Möglichkeit, über den Besuch der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II die Fachhochschulreife zu erwerben, wird durch besondere Vereinbarung der Kultusministerkonferenz geregelt.

Anhang 9:

Das didaktische Kriterium der Kollegstufe: Wissenschaftsorientiertheit – Wissenschaftspropädeutik (aus: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 25-31)

3. Das didaktische Kriterium der Kollegstufe: Wissenschaftsorientiertheit – Wissenschaftspropädeutik

Die bildungstheoretischen Prämissen kennzeichnen den Umkreis der allgemeinen Lernziele durch zwei Momente, durch die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und durch das Prinzip der Kritik.

Diese Festlegung ist als solche nicht speziell auf die Kollegstufe bezogen, gilt für alle öffentlichen Schulen und ist in eben diesem Sinne auch vom Strukturplan beansprucht und für die Reform eingesetzt worden (vgl. Strukturplan S. 30, 33, 64, 166). Demzufolge sind wissenschaftsorientiert solche Lernprozesse, deren Inhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden, und zwar unabhängig davon, ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Wirtschaft, der Religion oder der Kunst angehört. Das Interesse des wissenschaftsorientierten Unterrichts liegt bei der Vermittlung und Kritik von Kenntnissen und Fertigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die von den jeweiligen Disziplinen objektiviert, d. h. intersubjektiv nachprüfbar gemacht werden, nicht aber unbedingt bei der Vermittlung von Wissenschaft selbst oder bei der Einübung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und Techniken. Die Orientierung an Wissenschaften dient dem Unterricht zunächst als Kriterium: es darf nichts gelehrt werden, was vom Standpunkt der Wissenschaft aus unhaltbar ist, was sich selbst jeder kritischen Rückfrage nach seiner Legitimationsbasis entzieht und als bewußtseinsumgehende Indoktrination den Lernenden zu überwältigen sucht. Das Kriterium verlangt vielmehr den Bezug auf Einsichten, die mit Hilfe hypothesenbildender, ihre Gegenstände auf einen heute lebenden „Standardbeobachter“ hin darstellender Wissenschaften gewonnen werden und nicht durch dichterische Intuition, religiöse Offenbarung, Ableitung aus weltanschaulichen Sätzen und ähnlichem.

Wissenschaftsorientierung meint aber darüber hinaus auch ein didaktisches Programm, das spezifischen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Interessen korrespondiert, nämlich durch inhaltliche und methodische Rückbindung an die Wissenschaft ein einigendes Prinzip für alle sonst noch so differenten Bildungsgänge und Bildungsstufen festhalten zu können. Bildungspolitisch ist ein dahingehendes Interesse zu nennen, weil es die diskriminierende, die Chancenungleichheit befestigende Konzeption der „volkstümlichen Bildung“ im Gegensatz zu der wissenschaftsorientierten „gelehrten Bildung“ aufhebt und überdies im Bereich der Berufsausbildung die reflexionslose Einübung von Werkregeln und Verhaltensweisen durch die Lehre „en passant“ pädagogisch disqualifiziert.

Das aber heißt, positiv gesprochen, daß der inhaltliche Bezug zur Wissenschaft ein formales didaktisches Kriterium abwirft in Gestalt einer allgemeinen Denkerziehung. Deren Aufgabe ist es, allen Schülern auf allen Stufen der Ausbildung ein System von Denk- und Handlungsschemata, Kategorien und Bedeutungshierarchien zur Interpretation vorhandener Daten bereitzustellen. Dabei geht es um die Entfaltung einer fundamentalen Denkoperalität, um die Entwicklung kognitiver Instrumente (handlungsgebundener, anschaulicher und sprachlich-begrifflicher

Symbolisierungsmodi), um die Ausbildung flexibler kognitiver Strukturen, welche Produktivität und Kreativität ermöglichen sollen.

Das wissenschaftsorientierte Lernen ist auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der Lernenden mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Konsequenzen zu berücksichtigen. Denn wenn dieses Prinzip durchgehend von der Vorschulerziehung bis zur Kollegstufe gilt, dann ist klar, daß sich die Bindung allen Unterrichts an die Wissenschaft zunehmend verdichtet. Von der gemeinsamen Benennung der Dinge über die Begründung und Rekonstruierbarkeit der Ereignisse in einem rationalen Zusammenhang bis zur Methodendifferenzierung des Erkenntnisprozesses führt ein Weg über zahlreiche, sich gegenseitig überschneidende und aufeinander angewiesene Phasen. Aber nicht nur dieser entwicklungspsychologisch bedingte Gesichtspunkt legt einen Unterschied nahe zwischen wissenschaftsorientiertem und einem die Wissenschaft selbst thematisierenden Unterricht. Eine solche Unterscheidung muß nämlich auch noch aus anderen Gründen getroffen werden. Lernprozesse, welche auf solche Kenntnisse gerichtet sind, die sich aus den Randbedingungen einer Anwendung von Wissenschaft ergeben, gehören ebenso dazu wie das Einüben von Verhaltensweisen, die sich als akkumulierte Umgangserfahrung in vielen Berufssituationen bewährt haben. In beiden Fällen handelt es sich um Fragen der Berufsqualifikation: auf der einen Seite ist es das Praktischwerden von Wissenschaft, das vom hantierenden Menschen auch solche Fertigkeiten verlangt, die zwar in einem geordneten Zusammenhang erlernbar, nicht aber selbst Gegenstand von Wissenschaft sind, jedenfalls nicht zum Zwecke ihrer Weitergabe. Auf der anderen Seite sind die Werkregeln und Problemlösungsstrategien zu bedenken, die in den relativ unabhängig von der Wissenschaftsentwicklung stehenden Berufen angewandt und vom Nachwuchs erlernt werden. Der berufsqualifizierende Unterricht ist in beiden Fällen wissenschaftsorientiert, im ersteren, weil er gar keine anderen Bezugspunkte vorfindet, im zweiten, weil er ohne solche Orientierung pädagogisch nicht mehr länger vertretbar wäre. Rein theoretisch gesehen wäre es nicht unmöglich, diesen Unterricht auch auf eine Thematisierung von Wissenschaft anzulegen, insofern jede Fragestellung Gegenstand von Wissenschaft werden kann. Wenn aber eine derartige Thematisierung keinerlei Bezug mehr hat zum Erlernen einer bestimmten Fertigkeit, zur Handhabung eines Wissens und damit zur Qualifizierung für bestimmte berufliche Situationen, dann ist sie verfehlt, nämlich eine künstliche, auf gar nichts „vorbereitende“ Schulkonstellation. Wir müssen also davon ausgehen, daß Wissenschaftsorientiertheit in sehr unterschiedlichen Graden möglich ist. Eine ausdrückliche Thematisierung von Wissenschaft als Propädeutik für wissenschaftliche Studien und für Tätigkeiten in wissenschaftsbestimmten Berufen ist dann die höchste Stufe der schulpädagogisch möglichen Wissenschaftsorientierung.

Das didaktische Merkmal der Kollegstufe ist die Wissenschaftspropädeutik. Es wird keine studienbezogenen oder berufsqualifizierenden Schwerpunktprofile ohne Anteile an wissenschaftspropädeutischem Unterricht geben dürfen, aber zahlreiche Schwerpunktprofile, die ausschließlich wissenschaftspropädeutisch ausgewiesene Kurse umfassen. Sofern und solange Schwerpunktprofile erforderlich sind, die auf keine Qualifikation abzielen und keine wissenschaftspropädeutischen Kurse verpflichtend enthalten, muß diesen Kollegschülern doch die Möglichkeit der Teilnahme an wissenschaftspropädeutischem Unterricht offengehalten werden.

Die Bevorzugung des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts ist zu beurteilen aus der Stellung der Kollegstufe im vertikalen Verbund des Bildungswesens. Als letzter Abschnitt der Sekundarstufe markiert die Kollegstufe sowohl den Übergang zu den

Bildungseinrichtungen des tertiären Bereichs als auch zum Berufsleben. Aus dieser Stellung ergibt sich das didaktische Gewicht der Wissenschaftspropädeutik:

- a) Während der Studien an den Universitäten und Hochschulen tritt die Propädeutik als Begleitthema von Lernprozessen auf, für die sie in entscheidenden Punkten schon vorausgesetzt sein muß; in vorausliegenden Schulstufen ist sie als partieller Vorgriff häufig gegeben, doch noch nicht durchgehend thematisiert. Wissenschaftspropädeutik ist also für die studienbezogene Aufgabe der Kollegstufe der Aspekt der Qualifizierung.
- b) Berufliche Anforderungen werden immer stärker von Wissenschaften und verwissenschaftlichten Technologien bestimmt. Die berufliche Propädeutik muß daher auch für diejenigen Kollegs Schüler, die keine Einrichtungen des tertiären Bereichs besuchen werden, eine wissenschaftliche sein. Die Verengung auch der theoretischen Sicht innerhalb der schulischen Berufsausbildung als Folge ihrer Ökonomisierung hat die Thematisierung von Wissenschaft kaum zugelassen. Wissenschaftspropädeutik ist also für die berufsbezogene Aufgabe der Kollegstufe der Aspekt der eigenen Kritik.

Die Kollegstufe verlangt demzufolge Wissenschaftspropädeutik als systematisch reflektiertes und systematisch praktiziertes Hauptthema, weil sich der Wissenschaftsbezug des Unterrichts bis zu diesem Zeitpunkt so verdichtet haben muß, daß er nun die für das wissenschaftliche Arbeiten und Erkennen typischen Probleme der Objektivierung und der Abstraktion im Medium der jeweiligen Sachfragen zu seinem Gegenstand machen kann.

Im einzelnen ist der wissenschaftspropädeutische Unterricht an Kriterien zu messen, die den drei Bereichen der Methoden, der Attitüden und der politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen angehören und zusammen den Aufgabenkomplex umschreiben. Der wissenschaftspropädeutische Unterricht soll

1. grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen systematisierend und problematisierend vermitteln;
dazu gehören:
 - Techniken wissenschaftlichen Arbeitens,
 - wissenschaftliche Methoden (hermeneutische und empirische, deduktive und induktive Verfahren; Hypothesenbildung; Verifizierung; Beobachtung; Vergleich; Interpretation etc.),
 - Methodenkritik (Möglichkeiten und Grenzen fachspezifischer Methoden),
 - Infragestellen fachwissenschaftlicher „Ergebnisse“ (Erschütterung aller Scheinsicherheit: Wissenschaft als offener Prozeß),
 - Wechselbezug von Disziplinarität und Interdisziplinarität (nachweisbar an fachspezifischen und fächerübergreifenden Projekten);
2. wissenschaftliche Attitüden, ohne die wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen unpraktikabel bleiben, bewußtmachen und einüben;
dazu gehören:
 - rationales Verhalten (z. B. methodische Kontrolle und Kritik anerkennen und ausüben),
 - Autonomie (für Wahl, Formulierung, Auswertung eines wissenschaftlichen Themas),

- Motiviertheit („Neugier“, „Freude“, „Leistungswille“),
 - Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit,
 - Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit,
 - Kreativität (Offenheit für und Streben nach neuen Einsichten, Positionen, Normen).
3. den sich jeweils historisch wandelnden Gesellschaftsbezug aller wissenschaftlichen Theorie und Praxis aufdecken, da ohne Korrektur durch gesellschaftstheoretisch fundierte Beurteilungskategorien Wissenschaft prinzipiell jedem Zweck dienen kann beziehungsweise immer nur systemimmanent kritisierbar ist; dazu gehören:
- Aufklärung der erkenntnisleitenden Interessen, der gesellschaftspolitischen Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen wissenschaftlicher Forschung,
 - Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit den emanzipatorischen Interessen der Individuen.

Wissenschaftspropädeutik ist also eine spezifische Akzentuierung von Wissenschaftsorientiertheit.

Die akzentsetzenden Kriterien verweisen auf Lernprozesse, die im kognitiven und affektiven Bereich zu Ergebnissen führen, welche den Anfangsanforderungen von Spezialstudien an wissenschaftlichen Hochschulen entsprechen. Damit ist zugleich das Anspruchsniveau für das Abitur II bezeichnet. Werden keine anderen Kriterien als die wissenschaftspropädeutischen angelegt, so ist es für die Erfüllung des Anspruches unerheblich, ob ein Lehrgang als studienbezogener die Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Tätigkeit als Hauptaufgabe organisiert und dementsprechend direkt auf das Abitur II angelegt ist oder ob er als berufsqualifizierender primär andere Ausbildungsziele verfolgt, diese aber aufgrund der speziellen Bedingungen des Fachgebietes und der sich daraus ergebenden didaktischen Möglichkeiten mit einem wissenschaftspropädeutischen Unterricht realisiert. In diesem Fall kann der berufsqualifizierende Abschluß das Abitur II implizieren, ebenso wie es sich unter diesem Aspekt anbietet, alle wissenschaftspropädeutisch ausgewiesenen Kurse sowohl für studienbezogene als auch für berufsqualifizierende Lehrgänge offenzuhalten.

Demgegenüber bleibt zunächst noch eine Frage zurück, nämlich ob Wissenschaftspropädeutik nur durch die Aspekte der Methoden, Attitüden und der politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen hinreichend umschreibbar ist oder ob nicht doch ein Inhaltskanon festgelegt werden müsse. Die Antwort auf diese Frage zeigt erst den durchschlagenden Grund für die der Wissenschaftspropädeutik in der Kollegstufe angewiesene dominierende didaktische Funktion: der Fortschritt der Einzelwissenschaften, ihre Ausdifferenzierung und Spezialisierung verlangen eine Propädeutik, die die Spezialisierung selbst einübt. Damit wird aber für den Lernprozeß des einzelnen Kollegschülers eine Fächerbeschränkung notwendig, die jeden Gedanken an einen für alle gleichermaßen verbindlichen Kanon fallen lassen muß; und nur ein rational nicht nachvollziehbarer Dogmatismus wäre in der Lage, einige wenige Disziplinen als diejenigen auszuzeichnen, denen vor allen anderen die propädeutische Aufgabe zukäme. Die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation lassen Wissenschaftspropädeutik nur durch eine Konzentration als noch möglich erscheinen, die – jedenfalls dem Prinzip nach – ihrerseits die Freigabe aller Wissenschaften und verwissenschaftlichten Disziplinen für diese Aufgabe impliziert. Das aber heißt: mit der radikalen Beschränkung der dem Lernenden zugemuteten Disziplinen ist

notwendigerweise zugleich eine derartige Ausweitung des Angebotes verbunden, die es ausschließt, eben dieses Angebot noch länger als „System“ oder „Einheit“ ausgeben zu wollen. Jeder Versuch, auf didaktischen Schleichwegen die Sehnsucht nach verlorenen Ganzheiten zu befriedigen, behindert, je länger desto mehr, die Propädeutik und verstellt zugleich durch Ideologiebildung den heute möglichen und unbedingt notwendigen Blick für die übergreifenden Strukturen. Diese Strukturen, ebenso bestimmt durch den Zwang zur interdisziplinären Kooperation, die ja sehr genau der fortschreitenden Spezialisierung korrespondiert, wie durch die Reflexion auf die fortschreitende Spezialisierung selbst, die die politische Bedeutung des Wissenschaftsprozesses als Produktivkraft in der Industriegesellschaft transparent macht, repräsentieren das „Allgemeine“ der Wissenschaftspropädeutik. Darauf ist die Didaktik des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts verwiesen, um den – auch für die Erhaltung einer allgemeinen Hochschulreife – erforderlichen Transfereffekt zu sichern und die Verbreitung von Fachborniertheit auszuschließen. Die metawissenschaftliche, philosophische Rückfrage, beantwortet aus dem spezialisierenden und differenzierenden Progreß der Wissenschaften selbst, ist unverzichtbares Element der Propädeutik.

Wissenschaftspropädeutik in dem hier skizzierten Sinne darf also nicht als bloße Vermittlung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens in den jeweils fraglichen Disziplinen mißverstanden werden, ist vielmehr zu begreifen auch als „Bildung“: Aufhebung der wissenschaftlichen Arbeitsteilung in einem produktiven Sinne, d. h. Verzicht auf kulturpessimistisch-ohnmächtiges Wehklagen über das der Spezialisierung korrespondierende, sich ständig beschleunigende Fortschreiten der Verwissenschaftlichung der Welt, vielmehr Einsicht in dessen Voraussetzungen und Wirkungen. Die didaktische Festlegung der Kollegstufe auf Wissenschaftspropädeutik intendiert also die gleichzeitige Einübung und Überwindung von Spezialisierung. Unter den Bedingungen der Wissenschaftslage unserer Zeit ist das die Wiederherstellung des kritischen Potentials, welches in der auf Wilhelm von Humboldt zurückreichenden Konzeption einer an Wissenschaften orientierten gelehrten Bildung trotz aller Kapitulation wenigstens als Versprechen aufgehoben war. Diese Wiederherstellung verlangt den Verzicht auf die unwahr gewordene Materialisierung der Allgemeinbildung in einem Kanon von Disziplinen. Die Preisgabe des Kanons aber erlaubt die Einbeziehung der für die Berufsqualifizierung relevanten Technologien; deren Bindung an Niveau und Programm der Wissenschaftspropädeutik eröffnet allererst die reale Chance, den berufsqualifizierenden Unterricht generell aus seiner gesellschaftspolitischen unkritischen Verengung zu befreien.

Von da aus ergibt sich nun zwingend das oben bereits erwähnte, aber zunächst nur aus der Stellung der Kollegstufe im vertikalen Verbund des Bildungswesens erläuterte Postulat, nämlich in der Kollegstufe keine studienbezogenen oder berufsqualifizierenden Schwerpunktprofile ohne Anteile an wissenschaftspropädeutischem Unterricht zu dulden. Der jetzt entwickelte tiefere Grund leitet aber zugleich auch zu einer weiteren Einsicht an: unter der Voraussetzung, dass ein Anteil an wissenschaftspropädeutischem Unterricht gegeben ist, widersprechen auch weniger anspruchsvolle Kurse der Kollegstufenkonzeption nicht. Denn die Propädeutik setzt die jeweils gegebenen Bedingungen immerhin genügend weit in den Fragehorizont des Lernenden, um auch solchen Lernprozessen, die zwar an Wissenschaften orientiert sind, diese aber nicht selbst thematisieren, eine kritische Funktion in der Bewußtseinsbildung zutrauen zu dürfen.

Anhang 10:

Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Dezember 1977 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1978)

Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972

(Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Dezember 1977)

Inhalt

Präambel

1 Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Allgemeine Ziele

1.2 Lernzielschwerpunkte

1.2.1 Selbständiges Lernen

1.2.2 Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten

1.2.3 Persönlichkeitsbildung

2 Lernbereiche und ihre Struktur

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

2.2 Gliederung in Lernbereiche

2.3 Aufgabenfelder

2.4 Grund- und Leistungskurse

2.4.1 Gemeinsame Funktionen

2.4.2 Grundkurse

2.4.3 Leistungskurse

2.5 Pflicht- und Wahlbereich

3 Unterrichtsverfahren

3.1 Didaktische Prinzipien für Unterrichtsverfahren

3.1.1 Selbständiges Lernen

3.1.2 Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten

3.1.3 Kommunikationsfähigkeit

3.1.4 Wertung

3.2 Unterrichtsverfahren zur Anregung problembezogenen Denkens

3.2.1 Zieldiskussion

3.2.2 Lernanreize und Lernhilfen

3.2.3 Aufgabenstellung

3.2.4 Vermitteln von notwendigen Informationen

3.2.5 Planung des Lösungsweges

3.2.6 Lösungsverfahren

3.2.7 Darstellung von Lösungsergebnissen

3.2.8 Lösungskritik

3.2.9 Transferverfahren

- 3.2.10 Formen des Übens
- 3.2.11 Leistungskontrolle
- 3.3 Formen des Lernens
 - 3.3.1 Einzelarbeit
 - 3.3.2 Gruppenarbeit
 - 3.3.3 Individualisierung und Differenzierung
 - 3.3.4 Arbeit mit dem gesamten Kurs
- 4 Gestaltung der sozialen Beziehungen
 - 4.1 Die gymnasiale Oberstufe als eine Stufe des Übergangs
 - 4.2 Soziale Prinzipien
 - 4.2.1 Prinzip der Kontinuität
 - 4.2.2 Prinzip der Mobilität
 - 4.2.3 Prinzip der Erweiterung des Sozialhorizonts
 - 4.3 Maßnahmen zur Förderung der sozialen Beziehungen
- 5 Beratung
 - 5.1 Aufgabenbereiche der Beratung
 - 5.2 Organisation der Beratung
 - 5.3 Form der Beratung
- 6 Aufgaben des Lehrers
 - 6.1 Lehren
 - 6.1.1 Kenntnis der Prinzipien zur Lernzielorientierung
 - 6.1.2 Einstellung auf die Bedingungen von Grundkurs und Leistungskurs
 - 6.1.3 Berücksichtigung fachübergreifender und neuer Fragestellungen
 - 6.2 Erziehen
 - 6.3 Beurteilen
 - 6.4 Beraten
 - 6.5 Innovieren
 - 6.6 Organisieren

Am 7. Juli 1972 beschloß die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland in Bonn eine „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe 11“ (im folgenden als „Vereinbarung“ bezeichnet).

Diese Vereinbarung löst die „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“ („Saarbrücker Rahmenvereinbarung“) vom 29. September 1960 ab, deren Zielsetzungen durch die „Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ („Stuttgarter Empfehlungen“) vom 29. September 1961 ihre Begründung gefunden hatten.

Die Vereinbarung ist als Entwurf vor der Beschlußfassung auf breiter Ebene diskutiert worden. In allen Diskussionen, insbesondere mit den Lehrerverbänden und mit den Beauftragten der Westdeutschen Rektorenkonferenz – in den Ländern auch mit Elternorganisationen und Schülervertretern –, sind die Fragen nach der pädagogischen Begründung und der pädagogischen Gestaltung des neuen Oberstufenmodells eingehend behandelt worden; dabei konnte auch auf Erfahrungen aus einer Vielzahl von Schulversuchen in den Ländern zurückgegriffen werden.

Darüber hinaus hat die Kultusministerkonferenz dem Vereinbarungstext einen einführenden Bericht beigelegt, aus dem die pädagogischen und bildungspolitischen Zielvorstellungen, die zu der Vereinbarung geführt haben, zu entnehmen sind. Die Gremien, deren Reformkonzept die Vereinbarung maßgebend mitbestimmt haben, insbesondere der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und der Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz, werden in diesem einführenden Bericht zitiert.

Nach Verabschiedung der Vereinbarung haben die Länder in der Bundesrepublik Deutschland das neue Oberstufenmodell auf breiter Grundlage erprobt und schrittweise eingeführt. Aufgrund der dabei gewonnenen Erfahrungen hält es die Kultusministerkonferenz für angebracht, als Ergänzung zu der Vereinbarung eine Empfehlung zur pädagogischen Gestaltung der gymnasialen Oberstufe herauszugeben, durch die zugleich die pädagogischen Grundgedanken, die zu der Vereinbarung geführt haben, verdeutlicht, vervollständigt und möglichst systematisch dargestellt werden sollen. Obwohl diese Empfehlung sich nur auf einen begrenzten Sektor des Schulwesens bezieht – nämlich auf die gymnasiale Oberstufe, die durch die Vereinbarung einen grundlegenden Strukturwandel erfahren hat –, können einige der in ihr enthaltenen pädagogischen Anregungen für weitere Teilbereiche des Schulwesens, andere für das gesamte Schulwesen von Nutzen sein.

1. Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Allgemeine Ziele

1.1.1 Die allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe ergeben sich aus der Feststellung der Vereinbarung, daß in der Schule die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Ansprüche der Gesellschaft zu ihrem Recht kommen müssen. Ein wesentliches Ziel der Erziehung ist somit Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung.

1.1.2 Mit diesem allgemeinen Ziel ist das besondere Ziel der gymnasialen Oberstufe verbunden, eine wissenschaftspropädeutische Grundbildung mit Vertiefung in Schwerpunktbereichen zu vermitteln. Daraus ergibt sich die Grundstruktur der gymnasialen Oberstufe, die Einteilung des Unterrichts in Grund- und Leistungskurse. Diese haben die gemeinsame Aufgabe, eine wissenschaftspropädeutische Grundbildung zu vermitteln, d. h. eine Vorbereitung auf die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens.

1.1.3 Indem die gymnasiale Oberstufe eine allgemeine Grundbildung mit vertieften Erkenntnissen in Schwerpunktbereichen verbindet, werden den Schülern wichtige inhaltliche und methodische Voraussetzungen für das Studium vermittelt.

1.1.4 Außer der Studierfähigkeit erwirbt der Schüler in der gymnasialen Oberstufe Kenntnisse und Fähigkeiten, die er auch in beruflichen Bereichen und Situationen anwenden oder in diese Bereiche übertragen kann.

Diesem Ziel dienen sowohl die allgemeinbildenden Fächer als auch Inhalte berufsbezogener Fachrichtungen, soweit sie gemäß der Vereinbarung angeboten werden.

1.1.5 Das Abitur eröffnet nicht nur den Zugang zum Studium, sondern auch den Weg zur beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule.

1.2 Lernzielschwerpunkte

Lernzielschwerpunkte der gymnasialen Oberstufe sind das selbständige Lernen, das wissenschaftspropädeutische Arbeiten und die Persönlichkeitsbildung. Daß diese Begriffe sich teilweise überschneiden, kann im folgenden unberücksichtigt bleiben.

1.2.1 Selbständiges Lernen

Der Unterricht zielt insbesondere auf

- Problemoffenheit, geistige Beweglichkeit und Phantasie,
- Reflexions- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage eines soliden Wissens,
- Verfügung über sachgemäße Methoden,
- Fähigkeit zu planvollem und zielstrebigem Arbeiten, auch über längere Zeit.

1.2.2 Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten

Auf der Grundlage selbständigen Lernens führt der Unterricht hin

- zur Kenntnis wesentlicher Strukturen und Methoden von Wissenschaften sowie zum Verständnis ihrer komplexen Denkformen,
- zum Erkennen von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen und zur Einsicht in Zusammenhang und Zusammenwirken von Wissenschaften,
- zum Verstehen wissenschaftstheoretischer und philosophischer Fragestellungen,
- zur Fähigkeit, theoretische Erkenntnisse sprachlich zu verdeutlichen und anzuwenden.

1.2.3 Persönlichkeitsbildung

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe soll auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung des Schülers leisten. Dazu gehört vor allem die Befähigung zur persönlichen Lebensgestaltung und zur verantwortlichen Mitgestaltung des öffentlichen Lebens.

Folgende Ergebnisse der Erziehung sollen angestrebt werden:

- Erkenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen,
- Fähigkeit, Interessen sachbezogen zu vertreten und Kompromisse einzugehen,
- Fähigkeit, ethische und ästhetische Werte zu erfassen sowie Werturteile zu bilden und zu begründen,
- Bereitschaft zu Toleranz, Verständigung, Partnerschaft und Fürsorge,
- Fähigkeit, verantwortlich zu handeln.

2. Lernbereiche und ihre Struktur

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

2.1.1 Die Vereinbarung geht von der Vorstellung aus, daß die Fächer unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik prinzipiell gleichwertig sind.

Diese Auffassung ergibt sich aus der Tatsache, daß alle Fächer der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion Gleiches oder Ähnliches leisten können, weil sie alle über Elemente verfügen, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, welche Übertragungen auf andere Lernsituationen zulassen. Solche Elemente sind
z. B. Begriffe, Methoden, Operationen, Gesetze, ästhetische Formen.

Alle Fächer vermitteln nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern dienen auch dem Ziel, daß die Jugendlichen sich selbst in sozialer Verantwortung verwirklichen. Dieses Ziel steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff Wissenschaftspropädeutik. Wissenschaftliches Arbeiten setzt nicht nur rationale Fähigkeiten voraus, sondern soll auch ethisch fundiertes Verhalten einschließen.

2.1.2 Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht deren Gleichartigkeit. Eine Anpassung aller Inhalte an wissenschaftspropädeutische Lernziele muß sogar vermieden werden, da sonst Erfahrungsbereiche beiseite bleiben, auf die die Schule im Interesse des Jugendlichen nicht verzichten darf.

2.1.3 Die Vorzugsstellung, welche die Vereinbarung einzelnen Fächern einräumt, läßt sich u. a. begründen aus deren fundamentaler Bedeutung für eine Vielzahl von wissenschaftlichen Studiengebieten und Berufsfeldern sowie aus ihrem Stellenwert für eine allgemeine Grundbildung.

Diese Vorrangstellung bezieht sich allerdings nur auf die Wahlverpflichtungen, nicht aber auf die Stellung im Rahmen der Gesamtqualifikation.

2.1.4 Auf der Grundlage einer so verstandenen Gleichwertigkeit der Fächer und im Rahmen der sich aus 2.1.1 bis 2.1.3 ergebenden Grenzen kann die Vereinbarung

- die grundsätzliche Freigabe von Fächern für die individuelle Wahl der Schüler einführen,
- die Leistungen in verschiedenen Fächern durch das Punktsystem zueinander in Beziehung setzen,
- den erreichten Schulabschluß in Form einer Gesamtqualifikation ausdrücken.

2.2 Gliederung in Lernbereiche

Im Kurssystem der Oberstufe bildet der Schüler Schwerpunkte, die seiner Befähigung, seinen Neigungen und seinen beruflichen Absichten entsprechen. Trotz dieser Individualisierung der Schullaufbahn bleibt die notwendige allgemeine Grundbildung gewahrt. Das Unterrichtsangebot ist in bestimmter Weise in Lernbereiche gegliedert, nämlich in

- Aufgabenfelder,
- Grund- und Leistungskurse,
- Pflicht- und Wahlbereich.

2.3 Aufgabenfelder

2.3.1 Die Aufgabenfelder sind Gliederungseinheiten, durch die das F ä c h e r angebot strukturiert wird.

2.3.2 Die Vereinbarung nennt drei Aufgabenfelder:

- das sprachlich-literarisch-künstlerische,
- das gesellschaftswissenschaftliche,
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische.

Sport bleibt außerhalb der Aufgabenfelder, Religionslehre wird je nach den Bestimmungen der Länder einem Aufgabenfeld zugeordnet oder bleibt außerhalb der

Aufgabenfelder.

2.3.3 Die Zuordnung der Fächer zu den Aufgabenfeldern folgt dem Prinzip der Affinität.

Fächer, die neu in das schulische Angebot aufgenommen werden sollen, werden in der Regel einem Aufgabenfeld zugewiesen, wobei sich die Entscheidung an der bereits vorgefundenen Besetzung der Aufgabenfelder orientiert. Fach- und aufgabenfeldübergreifende Inhalte bleiben in der Regel Fächern zugeordnet.

2.3.4 Durch die Zusammenfassung der Fächer in Aufgabenfelder wird die individuelle Fächerwahl so geregelt, daß eine allgemeine Grundbildung gesichert ist. Dadurch, daß in der Abiturprüfung alle Aufgabenfelder berücksichtigt werden müssen, werden die individuellen Lernwünsche gesteuert und verfrühte Spezialisierung verhindert.

2.4 Grund- und Leistungskurse

2.4.1 Gemeinsame Funktionen

Grund- und Leistungskurse sind Gliederungseinheiten, durch die das Lernangebot dem Niveau nach strukturiert wird. Die Differenzierung in Grund- und Leistungskurse trägt dazu bei, die Ziele der gymnasialen Oberstufe zu erreichen.

Den Grundkursen weist die Vereinbarung die Aufgabe zu, eine für alle Schüler gemeinsame Grundbildung zu sichern, den Leistungskursen vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Kenntnisse zu vermitteln.

Bezogen auf diese Ziele besteht kein grundsätzlicher, wohl aber ein gradueller Unterschied zwischen den beiden Kursarten. Im einzelnen unterscheiden sie sich vor allem in Hinblick auf

- die Zahl der Wochenstunden,
- die Komplexität des Unterrichtsstoffes,
- den Grad der Differenzierung und der Abstraktion der Inhalte und Begriffe,
- den Anspruch an die Methodenbeherrschung,
- die Forderung nach Selbständigkeit bei der Lösung von Problemen.

Die Unterschiede zwischen den beiden Kursarten müssen sich in den Lehrplänen deutlich abbilden. Diese Arbeit ist in erster Linie fachspezifisch zu leisten. Sie muß bis zur Beschreibung konkreter Kurse und Kursfolgen vordringen. Der Grundsatz, daß der Lehrer seinen Unterricht methodisch-didaktisch eigenverantwortlich gestaltet, darf jedoch nicht aufgegeben werden.

2.4.2 Grundkurse

Bis zu zwei Drittel des Unterrichts findet in Grundkursen statt. Schon aus diesem Anteil wird die Bedeutung der Grundkurse für die allgemeine Zielsetzung deutlich. Grundkurse erfüllen folgende Aufgaben:

Sie sollen unter Verzicht auf Vollständigkeit

- an Beispielen in grundlegende Sachverhalte und Strukturen des Faches einführen,
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus aufzeigen,

- den Stellenwert des Faches im Rahmen einer breit angelegten Bildung bewußt machen.

Es ist keinesfalls der Sinn der Grundkurse, die Wissensbestände eines Faches in enzyklopädischer Form weiterzugeben.

Bei der *p r a k t i s c h e n D u r c h f ü h r u n g* der Grundkurse muß davon ausgegangen werden, daß im Vergleich zu den Leistungskursen

- das Unterrichtsvolumen geringer,
- die Gruppenstärke meist größer,
- die Heterogenität der Lerngruppe stärker ausgeprägt ist.

Hieraus ergibt sich, daß die Unterrichtsformen in den Grundkursen insgesamt weniger von denen des Klassenunterrichts abweichen als in den Leistungskursen.

Der Aufbau fachlicher Fähigkeiten verlangt Kontinuität des Lernprozesses. Jeder Kurs muß daher zwar in sich abgeschlossen sein, aber zugleich Bestandteil eines umfassenden Ganzen bleiben. Dieser Forderung wird ein Folgekursystem gerecht.

2.4.3 Leistungskurse

Für die Leistungskurse ergeben sich die folgenden Aufgaben: Sie sollen

- das intensive Eindringen des Schülers in das von ihm gewählte Unterrichtsgebiet ermöglichen,
- die Selbständigkeit im Umgang mit Arbeitsmitteln und in der Formulierung von Ergebnissen fördern,
- die dem Gegenstand angemessenen Methoden vermitteln und deren Möglichkeiten, Übertragbarkeit, aber auch Grenzen bewußt machen.

Es ist keinesfalls die Aufgabe der Leistungskurse, die inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen für einen *b e s t i m m t e n* Studiengang zu liefern oder gar einen wissenschaftlichen Ausbildungsgang oder Teile davon bereits auf der Schule vorwegzunehmen.

Bei der *p r a k t i s c h e n D u r c h f ü h r u n g* der Leistungskurse kann davon ausgegangen werden, daß im Vergleich zu den Grundkursen

- das Unterrichtsvolumen stets größer,
- die Gruppenstärke meist kleiner,
- die Heterogenität der Lerngruppe geringer ist.

Diese Bedingungen ermöglichen es, den verschiedenen Formen des Arbeitsunterrichts, darunter besonders auch der Gruppenarbeit, neben dem Unterrichtsgespräch und dem Lehrervortrag zunehmend Raum zu geben.

Bei der Ausarbeitung von *L e h r p l ä n e n* und im Unterricht ist darauf zu achten, daß sowohl eine enge Spezialisierung als auch eine stoffliche Überfrachtend vermieden wird. Lehrer und Schüler müssen länger bei einem Sachgebiet verweilen können, wenn die angestrebten Ziele erreicht werden sollen.

2.5 Pflicht- und Wahlbereich

2.5.1 Im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe sind die Ausbildungsrichtungen nicht mehr starr vorgegeben. Vielmehr ist dem Schüler die Freiheit eingeräumt, aber auch die Aufgabe gestellt, ein individuelles Lernprogramm zu bilden, indem er seine Kursauswahl vornimmt. Er findet dabei seine Grenzen sowohl an den allgemeinen Auflagen der Vereinbarung als auch an den Bedingungen der einzelnen Schule.

2.5.2 Ein Teil der Fächer – u. a. Deutsch, Mathematik, Sport – ist jeder Auswahl entzogen, ein anderer innerhalb einer bestimmten Fächergruppe freigegeben; wie z. B. die Fremdsprachen, ein weiterer der freien Zuwahl anheimgestellt, allerdings wieder dadurch gebunden, daß die Erfüllung bestimmter Auflagen hinsichtlich der Einbringung in die Gesamtqualifikation und der Nachweis einer gewissen Gesamtstundenzahl - auch für jedes der drei Aufgabenfelder - verlangt wird. Die in der Vereinbarung verwendeten Begriffe „Pflichtbereich“ und „Wahlbereich“ beschreiben diesen Sachverhalt: Der Schüler kann Unterrichtsgebiete wählen innerhalb von Bindungen, die er berücksichtigen muß. Somit besteht das gesamte Angebot an Unterrichtsgebieten innerhalb des Systems der Gliederung in Lernbereiche aus einem weiten vielschichtigen Wahlpflichtbereich, aus dem der Schüler auswählen muß.

2.5.3 Bei der Wahrnehmung der Auswahlmöglichkeiten werden die folgenden in der Vereinbarung festgelegten Bedingungen wirksam:

- Die erste Möglichkeit der Auswahl bezieht sich auf die Leistungsfächer; hierbei muß das erste Leistungsfach entweder eine Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein.
- Die zweite Möglichkeit der Auswahl bezieht sich auf das dritte und vierte Abiturprüfungsfach; hierbei muß die Abdeckung der Aufgabenfelder vervollständigt werden.
- Die dritte Möglichkeit der Auswahl bezieht sich auf bestimmte Fächergruppen; hierbei muß z. B. mindestens eine Fremdsprache und mindestens ein naturwissenschaftliches Fach berücksichtigt werden.
- Die vierte Möglichkeit der Auswahl bezieht sich auf Grundkurse, die der Schüler zusätzlich belegt, um die für die Gesamtqualifikation im Grundkursbereich erforderlichen 20 Halbjahresleistungen erbringen zu können.
- Die fünfte Möglichkeit der Auswahl bezieht sich auf Grundkurse, die der Schüler belegen muß, um die vorgeschriebene Zahl von (rund 30) Wochenstunden nachweisen zu können.
- Eine sechste Möglichkeit der Auswahl ergibt sich in dem Fall, daß dem Schüler innerhalb eines Faches thematisch verschiedene Kurse angeboten werden.

2.5.4 Dieses abgestufte System von Auswahlmöglichkeiten setzt genaue Informationen sowie sorgfältige und gründliche Beratung der Schüler voraus.

3. Unterrichtsverfahren

Von den in 1 beschriebenen Zielen her lassen sich **d i d a k t i s c h e P r i n z i p i e n** entwickeln, die besonders geeignet sind, den Unterrichtsstil in der gymnasialen Oberstufe zu bestimmen. Sie werden in 3.1 dargestellt. Aus diesen Prinzipien ergibt sich einerseits die Bevorzugung von **U n t e r r i c h t s v e r f a h r e n** (3.2), die problembezogenes Denken anregen, andererseits die Vorrangstellung solcher **S o z i a l-**

f o r m e n d e s L e r n e n s (3.3), die zu Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit beitragen.

Die Anwendung spezifischer Verfahren und Sozialformen im Oberstufenunterricht setzt eine Vielzahl von Lernresultaten voraus. Sie müssen gefestigt und vertieft werden, damit anspruchsvollere Lernprozesse auf ihnen aufbauen können.

3.1. Didaktische Prinzipien für Unterrichtsverfahren

3.1.1 Selbständiges Lernen

Selbständiges Lernen umfaßt vor allem

- Aneignen von Wissen und Techniken der Informationsbeschaffung,
- Auffinden von Problemen, Formulieren von Fragen bzw. Arbeitsaufträgen,
- Planen von Arbeitsvorhaben und -schritten,
- Präzisieren von Aufgaben,
- Durchführen von Arbeitsvorgängen,
- Darstellen von Lösungen,
- Einordnen neu erworbener Erkenntnisse in zugehörige Sachzusammenhänge,
- übertragen von Lernresultaten auf neue Situationen,
- Diskutieren und Beurteilen von Zielen, Gegenständen und Verfahren des Lernens.

3.1.2 Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten

Zum Einüben in wissenschaftliches Arbeiten gehört es, daß die Schüler

- die Eigenart des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes berücksichtigen,
- die Methoden des jeweiligen Sachgebietes kennenlernen und anwenden,
- über die angewendeten Methoden nachdenken und sie mit anderen Methoden vergleichen.

3.1.3 Kommunikationsfähigkeit

Auch der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe hat die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit zum Ziel. Hierbei geht es um die Fähigkeit,

- hinzuhören und mitzudenken,
- sich dem Anspruch einer Vorgabe (z. B. Text, Problemstellung, Gedankengang, Position) zu stellen,
- sich in einer dem Gegenstand angemessenen Form dem Partner verständlich zu machen.

3.1.4 Wertung

In der gymnasialen Oberstufe sollen die Schüler darüber hinaus lernen,

- Werte und Normen zu erkennen,
- Begründungszusammenhänge für Werturteile zu erfassen,
- sich der Problematik solcher Urteile bewußt zu werden,
- zu Wertmaßstäben zu gelangen,
- Wertmaßstäbe anderer zu respektieren.

3.2 Unterrichtsverfahren zur Anregung problembezogenen Denkens

Bei den im folgenden dargestellten Unterrichtsverfahren handelt es sich um Teilverfahren, die je nach Unterrichtsziel, Unterrichtsgegenstand und Lernsituation variiert und kombiniert werden können. Dabei ist das spontane, nach mehreren Lösungen und verschiedenartigen Lösungswegen suchende Denken (das „divergierende“ Denken) ebenso zu fördern wie das disziplinierte formallogische und sachlogische Denken (das „konvergierende“ Denken).

3.2.1 Zieldiskussion

Eine Zieldiskussion, die dazu dient, Ziele des Unterrichts mitzugestalten und mitzutragen, kann für den Schüler eine wichtige Lernmotivation werden.

Für die Zieldiskussion ist Sach- und Methodenwissen erforderlich; sie ist argumentativ zu führen und setzt Verständnis für andere Positionen, Kompromißbereitschaft und Bereitschaft zur Kooperation voraus.

Zieldiskussionen sind nicht zu trennen von der Diskussion über Inhalte und Verfahren des Unterrichts. Man wird Zieldiskussionen nur exemplarisch führen können. Sie dürfen weder zur Pflichtübung werden noch den Unterricht zeitlich zu sehr in Anspruch nehmen. Die vorliegenden Lehrpläne geben dafür den Rahmen.

3.2.2 Lernanreize und Lernhilfen

Für die Qualität von Lernvorgängen und die Reichhaltigkeit ihrer Ergebnisse sind Lernanreize und Lernhilfen von Bedeutung. Allerdings ist zu vermeiden, daß durch Lernhilfen der Problemlösungsprozeß zu stark verkürzt und damit die Möglichkeit zu selbständigem Arbeiten eingeschränkt wird.

3.2.2.1 Lernanreize sollen die Lernbereitschaft der Schüler verstärken:

- Sie lenken das Interesse der Schüler auf den Gegenstand.
- Sie weisen auf die Bedeutung des Gegenstandes für größere Zusammenhänge hin.
- Sie heben den besonderen Charakter der vorliegenden Schwierigkeiten hervor und machen Möglichkeiten ihrer Lösung bewußt.
- Sie stellen Beziehungen zur persönlichen Situation der Schüler her.
- Sie machen die Aktualität, Neuartigkeit oder Fremdheit des Gegenstandes bewußt.

3.2.2.2 Prozeßorientierte Lernhilfen sollen den Schülern Erarbeitungs- und Lösungsschritte bewußt machen und sie zur Präzisierung ihrer Vorstellungen auffordern.

Dazu gehören:

- Hinweise zur Beobachtung von Phänomenen, problemanalytische Hinweise und Fragestellungen,
- Hilfen zur Bildung und Überprüfung von Hypothesen.

3.2.2.3 Inhaltsorientierte Lernhilfen sollen den Schülern Informationen über den Gegenstand zugänglich machen. Diese Hilfen können die dargebotenen Sachverhalte in unterschiedlicher Weise strukturieren:

- Sie erinnern an bestimmte Vorkenntnisse.
- Sie lenken die Aufmerksamkeit auf die für die Lösung relevanten Informationen.
- Sie weisen auf Zusammenhänge mit anderen Sachverhalten hin.

- Sie geben Teillösungen vor.

3.2.3 Aufgabenstellung

Jedes Arbeitsvorhaben im Unterricht erfordert eine klare Aufgabenstellung durch den Fachlehrer. Sie enthält den Unterrichtsgegenstand sowie notwendige Angaben über die Art und Weise, wie er bearbeitet werden soll, schreibt aber genauere Lösungswege in der Regel nicht vor. An der Aufgabenstellung sollen die Schüler soweit wie möglich beteiligt werden, um sie zu motivieren, aktiv mitzudenken und mitzuarbeiten.

Die Aufgabenstellung soll nicht nur aufgrund bekannter Fragestellungen in Untersuchungsbereiche und methodische Denkwege einführen, sondern auch die Bereitschaft wecken, Probleme selbst aufzufinden.

3.2.4 Vermitteln von notwendigen Informationen

Zur Vermittlung von Informationen bieten sich folgende Verfahren an:

zur Informationsbeschaffung

- Benutzen von Wörterbüchern, Handbüchern, Schul- und Fachbüchern, Lexika, Bibliographien, Karten, Statistiken und Bildmaterial.
- Bibliographieren, zitieren und Exzerpieren,
- ordnendes Sammeln von Informationen,
- Befragungen, Erkundungen und Erhebungen,
- Beobachten von Vorgängen und Experimenten;

zur Informationsvermittlung

- adressatenbezogenes Aufbereiten von Informationen,
- Benutzung von Medien,
- sachgerechte Berichterstattung,
- sachgerechtes und fragebezogenes Antworten;

zur Informationsaufnahme

- strukturierendes Wahrnehmen,
- zusammenfassendes und geordnetes Mitschreiben,
- Einprägen.

3.2.5 Planung des Lösungsweges

Die Planung des Lösungsweges ist notwendig für den bewußten Vollzug von Lösungsprozessen und die Überprüfung von Lösungen. Der Lerngewinn besteht aus einer Festigung und Erweiterung von Methodenkenntnissen sowie der Fähigkeit, die unterschiedliche Brauchbarkeit von Methoden abzuschätzen und Teilverfahren zum Zweck der Lösung zu modifizieren und zu kombinieren.

Bei der Planung des Lösungsweges ist es nützlich,

- alternative Lösungserwartungen und -verfahren zu entwerfen,
- Möglichkeiten der Abfolge und der Arbeitsteilung zu diskutieren,
- sich über die Organisation des Lösungsverfahrens zu verständigen.

3.2.6 Lösungsverfahren

Lösungsverfahren sollten vom Schüler weitgehend selbständig angewandt werden können. Er erfährt dabei, wieweit das Geplante durchführbar ist, wieweit seine Möglichkeiten zur Bewältigung der Aufgabe reichen und welche Möglichkeiten durch die Kooperation in einer Gruppe erschlossen werden. Erkannte Mängel sollten Anreiz und Ansatzpunkt zur Suche nach Abhilfen sein.

Die Arbeitsformen richten sich nach der Art des geplanten Lösungsprozesses, nach den Kenntnissen und Fertigkeiten der Schüler und nach den Erfahrungen, die sie darin machen sollen. Initiativen und Aktivitäten des Lehrers dienen dem Ausgleich von Schwierigkeiten und der Vermittlung von Kenntnissen, die für den Fortgang des Lösungsverfahrens notwendig sind. Insbesondere im letzteren Fall bietet sich der Lehrervortrag an.

3.2.7 Darstellung von Lösungsergebnissen

3.2.7.1 Lösungen können das Endergebnis eines Lösungsversuchs sein, als Teillösungen in einem größeren Unterrichtsvorhaben benötigt werden oder auch als unterschiedliche Resultate erscheinen, die des Vergleichs bedürfen.

3.2.7.2 Eine Lösung soll in geordneter und verständlicher Form dargestellt werden. Die Verständlichkeit setzt voraus, daß sprachliche und nichtsprachliche Darstellungsmittel angemessen verwendet werden. Neben dem sicheren Gebrauch der Fachsprache wird auch die Fähigkeit geübt, Sachverhalte in allgemeinverständlicher Sprache darzustellen und zu erläutern. Nichtsprachliche Darstellungen müssen in einen sprachlichen Kontext eingebettet werden.

3.2.8 Lösungskritik

Der Arbeitsweise der gymnasialen Oberstufe entspricht es, Verfahren zur selbständigen Überprüfung von Lösungen und Lösungswegen durch den Schüler zu entwickeln. Dazu gehört auch die Einsicht in die Grenzen der eigenen Möglichkeiten und die Berücksichtigung fremder Sachkompetenz.

3.2.9 Transferverfahren

Die Anwendung von Gelerntem auf neue Sachverhalte ist auf der gymnasialen Oberstufe von besonderer Bedeutung. Die zu übertragenden Resultate, vor allem Begriffe, Regeln, Methoden, Einstellungen, müssen vorher in einer solchen Weise gelernt und geübt worden sein, daß sie nicht nur auf eine feststehende äußere Situation hin reproduziert werden, sondern in neuen Zusammenhängen frei verwendet werden können.

Als Formen der Übertragung von Lernresultaten lassen sich unterscheiden:

- das Anwenden von Regeln und Gesetzen, Verfahrensweisen, Typenbegriffen usw. auf Fälle gleicher oder ähnlicher Art;
- die Übernahme von Lernresultaten aus einem Bereich in einen anderen, etwa in ein anderes Schulfach, in einen außerschulischen Lernbereich oder in einen außerschulischen Lebensbereich;

- das Erzielen allgemeinerer Lernresultate aufgrund der Beherrschung von spezielleren, z. B. den Übergang zu einem allgemeineren Begriff, einer zusammenfassenden Regel, einer umfassenderen Methode, einem größeren Gegenstandsbereich.

3.2.10 Formen des Übens

3.2.10.1.1 Auch in der gymnasialen Oberstufe sind Übungen mit dem Ziel

- des Behaltens von Kenntnissen,
- des sicheren und schnellen Vollzugs von Fertigkeiten,
- der Anwendung des Gelernten unverzichtbar.

Übungen können immanent in allen Unterrichtsphasen stattfinden, aber es sind auch eigene Übungsphasen notwendig.

3.2.10.2 Folgende Übungsformen sind zweckmäßig:

- Eine Reihe gleichartiger Aufgaben wird von den Schülern gelöst.
- Bei identischer Aufgabenstellung suchen die Schüler verschiedene Lösungswege.
- In Übungsreihen wird die Aufgabenstellung schrittweise abgewandelt.
- Bei unterschiedlicher Aufgabenstellung wird das bereits Gelernte auf verschiedene Anwendungsbereiche selbständig übertragen.
- Das Gelernte wird in weitgehend andersartigen Zusammenhängen angewendet.

3.2.11 Leistungskontrolle

Erziehungs- und Unterrichtsarbeit wird von einem pädagogischen Leistungsbegriff geprägt, der Leistung fordert, aber unter den Anspruch der Förderung stellt.

3.2.11.1 Auf eine gerechte Beurteilung der Schülerleistung muß besonderer Wert gelegt werden. Dabei wird weder verkannt, daß einer exakten Messung prinzipielle Grenzen gesetzt sind, noch daß ständiges Leistungsmessen der Offenheit und Selbständigkeit, in der das Lernen auf der gymnasialen Oberstufe geschehen soll, abträglich sein kann. Dennoch kann auf Leistungsbeurteilung nicht verzichtet werden. Sie erfüllt eine dreifache Funktion:

- Die Kontrolle der Schülerleistung ist zunächst eine Hilfe für den Lehrer. Sie gibt ihm Auskunft über den Erfolg seiner Unterrichtstätigkeit im Hinblick auf den einzelnen Schüler und auf die Lerngruppe. Sie dient den Entscheidungen über den weiteren Unterrichtsablauf, da von ihr die Auswahl der Unterrichtsgegenstände und -verfahren sowie die aufzuwendende Zeit abhängig gemacht werden können.
- Zum anderen bilden Kontrolle und Beurteilung der Leistung eine Information für den Schüler über seine Lernfortschritte. Diese Information sollte klar und einleuchtend die Annäherung an das jeweilige Lernziel angeben und in einer Weise erfolgen, daß sie den Schüler anregt, seine noch vorhandenen Lücken zu beseitigen.
- Schließlich hat die Kontrolle die Funktion der Leistungsbewertung. In dieser Funktion spricht sie Berechtigungen aus, da die Punktzahlen aus Grund- und Leistungskursen zusammen mit den Punktzahlen aus der Abiturprüfung die Gesamtqualifikation am Ende der gymnasialen Oberstufe ergeben. Unter diesem Gesichtspunkt ist dafür zu sorgen, daß die Bewertungsmaßstäbe einheitlich sind.

3.2.11.2 Die Leistungskontrollen sollen vielgestaltig sein. Für den Schüler ist es günstig, wenn er für seine Beurteilung voneinander unabhängige Leistungsnachweise erbringen kann.

Folgende Formen der Leistungskontrolle sind entsprechend den oben in 3.1 aufgeführten didaktischen Prinzipien zu empfehlen:

- Individuelle Leistungskontrollen. Im Mündlichen sind dafür u. a. geeignet: Unterrichtsbeiträge, Streitgespräche, Diskussion, Diskussionsleitung, Referat, Kolloquium, praktische Übungen, Einbringen außerschulischer Erfahrungen, Gestaltung auswendig gelernter Texte; im Schriftlichen: individuell gestellte Hausaufgaben, Protokoll, Facharbeit, praktisch-gestalterische Arbeit. Problemlösungsaufgaben aller Art, insbesondere Experiment, Klausurarbeit, Referat, Facharbeit.
- Übungen und Aufgaben, die gemeinsam bewältigt werden müssen, z. B. in Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projektunterricht, Diskussion und Debatte

3.2.11.3 Die Schülerleistung soll in mehreren Anforderungsbereichen erbracht und bewertet werden. Notwendig ist die Information der Schüler über Kriterien der Leistungsbewertung und ihre Zuordnung zu den verschiedenen Bereichen. Für die Abiturprüfung wird auf die für eine Reihe von Fächern beschlossenen Vereinbarungen über „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ verwiesen, die zu vergleichbaren und möglichst transparenten Bewertungsmaßstäben führen sollen.

3.3 Formen des Lernens

Für selbständiges Lernen und für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit ist es sinnvoll, die unterschiedlichen Formen des Lernens im Unterricht anzuwenden.

3.3.1 Die **E i n z e l a r b e i t** von Schülern der gymnasialen Oberstufe fördert Selbständigkeit, Eigeninitiative und individuelle Beteiligung am Lernprozeß. Dafür sind besonders geeignet:

- allgemein oder individuell gestellte Hausaufgaben, z. B. Fallanalysen, Voruntersuchungen, ergänzende Lektüre, Beobachtungsaufgaben;
- Referat, Protokoll, Facharbeit;
- selbständige Vorbereitung und Durchführung eines Experiments, Demonstration;
- sportliche Einzelwettkämpfe;
- gestalterische Aufgaben in künstlerischen Fächern.

3.3.2 **G r u p p e n a r b e i t** fördert den einzelnen, andererseits die Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz. Insofern entspricht sie im besonderen Maße dem oben in 1.1.1 dargestellten Ziel der Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung.

In der Gruppenarbeit lernen die Schüler unmittelbar, daß gleiche Aufgaben zu verschiedenen Lösungen führen können. Sie werden mit den Vorteilen und Grenzen der Arbeitsteilung vertraut.

Folgende Formen erscheinen u. a. möglich:

- Arbeits- und Untersuchungsaufträge für Kleingruppen mit gleichen oder verschiedenen Aufgaben,
- sportlicher Mannschaftswettkampf,

- Schulspiel, Orchester, Theater,
- Gruppendiskussion.

3.3.3 Die in 3.3.1 und 3.3.2 genannten Formen des Lernens dienen besonders zur Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts.

3.3.4 Die Arbeit mit dem gesamten Kurs ist in den meisten Fächern wohl immer noch die häufigste Form gemeinsamen Lernens. Ein ausschließlich lehrerzentrierter Unterricht wird allerdings den Zielen der gymnasialen Oberstufe – besonders im Leistungsfach – nicht gerecht. Darbietender Unterricht (Lehrervortrag) und entwickelndes Unterrichtsgespräch müssen daher durch freie Unterrichtsgespräche und Rundgespräche ergänzt werden.

4. Gestaltung der sozialen Beziehungen

Auch die soziale Organisationsform der gymnasialen Oberstufe, die sich besonders im Kurssystem ausdrückt, steht im Dienst der allgemeinen Ziele dieser Stufe. Die Gruppenstruktur des Unterrichts soll dazu führen, daß der Schüler

- seine individuellen Bedürfnisse und die Ansprüche der Gesellschaft gleichermaßen berücksichtigt,
- Kommunikationsfähigkeit und Urteilsvermögen sowie Selbständigkeit und Mündigkeit findet,
- zur bewußten Gestaltung seines persönlichen Lebensbereiches befähigt wird,
- insgesamt Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung anstrebt.

Auf diese Weise bereitet das Kurssystem auch auf die komplexen Sozialformen von Hochschule und Berufswelt vor.

4.1 Die gymnasiale Oberstufe als eine Stufe des Übergangs

Die Schule kann als ein didaktisch abgestuftes soziales Lernfeld aufgefaßt werden; sie soll neben ihrer wissenschaftsorientierten Bildungsaufgabe einen gesellschaftlichen Erziehungsauftrag erfüllen und die Schüler zu verantwortlichem sozialen Handeln anleiten.

Die gymnasiale Oberstufe stellt eine Übergangsstufe zwischen dem Klassen-/Kerngruppensystem der Primarstufe und der Sekundarstufe I einerseits und der mobilen und komplexen Sozialordnung der Hochschule und der Berufswelt andererseits dar. Sie ordnet sich demzufolge nach einem Prinzip, in dem Kontinuität und Mobilität in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Der Schüler soll behutsam aus den ihm bisher vertrauten Strukturen gelöst und ebenso behutsam zur Bewältigung der ihm noch nicht vertrauten Strukturen geführt werden. Propädeutik ist auch im Bereich sozialen Lernens Aufgabe der gymnasialen Oberstufe.

4.2 Soziale Prinzipien

Im Bereich des sozialen Lernens hat die gymnasiale Oberstufe auch die Aufgabe, den Schüler zur Wahrnehmung seiner Pflichten und Rechte in einem demokratischen Rechtsstaat und einer pluralistischen Gesellschaft zu befähigen.

Die Beachtung folgender Grundsätze ermöglicht es der Schule, diesen Auftrag zu erfüllen:

4.2.1 Prinzip der Kontinuität

Bei der teilweisen Ablösung des Klassenverbandes durch das Kurssystem bleiben diejenigen Elemente der Kontinuität erhalten, die mit der Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe vereinbar sind.

Solche Elemente können sein:

- Die Schüler können, sofern sie nicht neu in das jeweilige Gymnasium eingetreten sind, soziale Beziehungen fortsetzen, die durch den gemeinsamen Besuch der Sekundarstufe I entstanden sind.
- In Grundkursen, die aufgrund der in der Vereinbarung festgelegten Pflichtbindungen zustande kommen (z. B. in Deutsch, Mathematik, Sport), ist es zumindest in der Eingangsphase möglich, die alten Klassenverbände zum Teil beizubehalten oder neue stabile Gruppen zu bilden.
- Soweit wie möglich sollte ein und derselbe Lehrer nacheinander alle vier Leistungskurse in seinem Fach unterrichten; ebenso sollten die Pflichtgrundkurse in vorher festgelegter Abfolge vom jeweils gleichen Lehrer durchgeführt werden.
- Ferner ist zu empfehlen, daß bei entsprechenden organisatorischen Voraussetzungen einzelne Lehrer aus der Sekundarstufe I ihre Schüler in die Oberstufe begleiten, z. B. ehemalige Klassenleiter als Oberstufentutoren fungieren und umgekehrt freiwerdende Oberstufentutoren in der Mittelstufe wieder als Klassenleiter beginnen.

4.2.2 Prinzip der Mobilität

Innerhalb des Kurssystems erlernt der Schüler soziale Mobilität, und zwar in unterschiedlicher Qualität: Er hat über die Fach- und Kurswahl die Möglichkeit, verschiedenen Gruppen anzugehören.

Weil die Gruppen, denen der Schüler angehört, unterschiedlich groß sind, muß er unterschiedlich reagieren. Außerdem gehört der Schüler Gruppen an, die hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit, ihrer Interessen, ihres Alters oder ihres Geschlechts teils eher homogen, teils eher heterogen zusammengesetzt sind. Er erfährt auf diese Weise, daß und inwieweit sein individuelles Verhalten unterschiedlich herausgefordert und bestimmt wird.

4.2.3 Prinzip der Erweiterung des Sozialhorizonts

Das Kurssystem erweitert die Anzahl möglicher Sozialpartner für den einzelnen Schüler ganz erheblich; er lernt den Umgang mit einer größeren Anzahl von Mitschülern. Die Erweiterung der Kontaktmöglichkeiten führt zu differenzierteren Kontakten und Partnerschaften. Im Kurssystem geht der Schüler unterschiedlich abgestufte soziale Beziehungen ein. Allein durch die je nach Wochenstundenzahl unterschiedliche Dauer seiner Gruppenzugehörigkeit stufen sich Beziehungen in ihrer Intensität ab.

Der Schüler beobachtet sich selbst als Mitglied unterschiedlicher Gruppen und wird sich der Rollenhaftigkeit seines Verhaltens bewußt, das sich in unterschiedlichem sozialem

Kontext auch unterschiedlich ausformt; dabei kommt Lehrern und Beratern die Aufgabe zu, die sozialen Erfahrungen im Unterricht und in Beratungsgesprächen richtig einzuordnen.

4.3 Maßnahmen zur Förderung der sozialen Beziehungen

Die angemessene Gestaltung der sozialen Beziehungen ist eine wichtige Aufgabe auch in der gymnasialen Oberstufe.

4.3.1 Zur Verbesserung der sozialen Beziehungen im Unterricht werden folgende Maßnahmen empfohlen:

- Die Schüler werden über die Möglichkeiten der Kurswahl und das Funktionieren des Kurssystems (Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren, Lernzielkontrollen) informiert, damit Fehlverhalten aus mangelnder Information vermieden wird.
- Lerninhalte, die das Leben der Schüler betreffen, werden nach Möglichkeit in die Lehrpläne aufgenommen, damit der Schüler seine Situation reflektieren und sich angemessen verhalten kann.
- Neben den lehrerzentrierten Unterricht tritt in verstärktem Maß der sozialintegrative Unterricht, z. B. Gruppenunterricht.

4.3.2 Außerhalb des Unterrichts bieten sich folgende Möglichkeiten an:

- Erfahrungsaustausch der Schüler über Kurswahl und Leistungsanforderung, auch im Sinne einer ergänzenden Information für Schüler nachwachsender Jahrgänge;
- Mitwirkung der Schüler bei Planung und Durchführung von Studienfahrten, Exkursionen, Betriebsbesichtigungen, internationalen Begegnungen, Wochenend-Freizeiten usw.;
- Durchführung von Schulfesten, Veranstaltungen für die Schüler der Jahrgangsstufen 5-10, Sportveranstaltungen, Musikveranstaltungen (auch Chor und Orchester), gemeinsame Theaterbesuche, Ausstellungen usw.;
- Mitwirkung der Schüler bei der Ausgestaltung von Arbeits- und Aufenthaltsräumen;
- Durchführung von Schülerarbeitsgemeinschaften.

5. Beratung

Die Individualisierung der Lernprozesse und Schullaufbahnen und die Breite des Kursangebotes stellen die Schüler der gymnasialen Oberstufe vor Entscheidungen und eröffnen ihnen vermehrte Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Selbstentfaltung; diese können aber nur dann sinnvoll genutzt werden, wenn den Schülern schon in der 10. Jahrgangsstufe begleitende Informationen als Entscheidungshilfen angeboten werden.

Beratung wird als ein Prinzip der gymnasialen Oberstufe begriffen. Sie ist als ein Angebot zu betrachten, das sich nicht auf die offensichtlichen Problemfälle beschränken darf.

5.1 Aufgabenbereiche der Beratung

Die Beratung erstreckt sich auf

- individuelle Schwierigkeiten,

- fachspezifische Probleme,
- Probleme der Schullaufbahn,
- Studienorientierung und Berufswahl.

5.1.1 Die Beratung über individuelle Schwierigkeiten des Schülers wird vorwiegend einsetzen müssen bei

- persönlichen Krisen,
- Verhaltensschwierigkeiten und Verhaltensstörungen,
- allgemeinen Lernstörungen,
- akuten Konflikten.

5.1.2 Die Beratung bei fachspezifischen Problemen erfolgt, um

- über Eingangsvoraussetzungen, Ziele, Inhalte und Leistungsanforderungen eines Faches zu informieren,
- Fehlbelegungen von Kursen zu vermeiden,
- Arbeitshaltung, Arbeitstechnik und Arbeitsökonomie zu verbessern,
- Maßnahmen bei Lernschwierigkeiten zu vereinbaren.

5.1.3 Die Beratung über Probleme der Schullaufbahn in der gymnasialen Oberstufe erfolgt, um

- die Ziele der gymnasialen Oberstufe zu verdeutlichen,
- die einzelnen Bestimmungen und Regelungen zu erläutern,
- die Kursorganisation durchsichtig zu machen,
- das Kursangebot, aus dem der Schüler wählen kann, darzustellen,
- mögliche Konsequenzen von Entscheidungen für ein angestrebtes Studium oder einen angestrebten Beruf aufzuzeigen.

5.1.4 Die Orientierung über Studium oder Beruf wird vorwiegend dann angeboten, wenn

- Entscheidungen über einen Studienweg oder zukünftigen Berufsweg noch nicht getroffen sind,
- Diskrepanzen zwischen Wunsch, Möglichkeit und Eignung für einen gewählten Weg bestehen,
- eine Vermittlung an Institutionen der Studien- und Berufsberatung erforderlich ist.

5.2 Organisation der Beratung

Beratung in der gymnasialen Oberstufe kann zwar informell geschehen, bedarf jedoch, um entsprechend wirksam zu werden, auch der Institutionalisierung (z. B. durch Tutoren/beratende Lehrer oder Schulpsychologen), weil verschiedene Aufgaben der Beratung besondere Kenntnisse voraussetzen. Institutionalisierte und informelle Beratung sollen einander ergänzen. Zur institutionellen Form der Beratung und zum zeitlichen Rahmen ihrer Verwirklichung wird auf den Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. September 1973 „Beratung in der Schule und Hochschule“ verwiesen.

Die Beratung der Schüler bei individuellen Schwierigkeiten gehört zu den Aufgaben aller Lehrer. Sie dürfen sich dieser Aufgabe nicht entziehen, sofern ihre Kompetenzen nicht überschritten werden. Die Beratung bei fachspezifischen Problemen ist von den Fachlehrern wahrzunehmen.

Die Beratung über die Schullaufbahn ist Aufgabe der Schulleitung und der Tutoren/beratenden Lehrer. Sie wird ergänzt durch die Studienberatung an den Hochschulen und die Berufsberatung im engeren Sinne in der Zuständigkeit der Bundesanstalt für Arbeit. Die Schule hat im Rahmen des Beitrags zur Berufswahlvorbereitung, den sie zu leisten hat, gemäß Vereinbarung vom 5. Februar 1971 über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung und ergänzenden Vereinbarungen der Länder die Aufgabe, Informationsmaterial zugänglich zu machen, die Schüler auf die außerschulischen Beratungsinstitutionen hinzuweisen und vermittelnd tätig zu werden.

5.3 Form der Beratung

Die Beratung erstreckt sich über den Zeitraum, in dem die Schüler die gymnasiale Oberstufe besuchen, sie baut auf der Beratung während der Sekundarstufe I auf.

Die Beratung vollzieht sich im Beratungsgespräch und in Informationsveranstaltungen durch die Schule. Die verschiedenen Formen der Beratung sollen einander ergänzen.

5.3.1 Im Beratungsgespräch muß der Lehrer Nöte und Probleme der einzelnen ratsuchenden Schüler erkennen und bemüht sein, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen.

5.3.2 Informationsveranstaltungen durch die Schule sind dann angezeigt, wenn Fragen geklärt werden müssen, die alle Schüler oder bestimmte Gruppen von Schülern in gleicher Weise betreffen.

Diese Veranstaltungen sind in der Regel an bestimmte Termine gebunden:

- Die Schüler der 9. und 10. Jahrgangsstufen und ihre Erziehungsberechtigten müssen über die Bedeutung der Abschlüsse am Ende der 9. und 10. Jahrgangsstufe für die verschiedenen Schul- und Berufslaufbahnen, die auf diesen Abschlüssen aufbauen, informiert und mit der Struktur der gymnasialen Oberstufe vertraut gemacht werden.
- Vor Beginn des Kurssystems müssen die Schüler und ihre Erziehungsberechtigten vor allem über die Wahlmöglichkeiten und -verpflichtungen sowie über das Punktsystem unterrichtet werden.
- In den Jahrgangsstufen 12 und 13 werden die Schüler über die Bedingungen der Abiturprüfung informiert.

Nach Möglichkeit soll schriftliches Informationsmaterial ausgehändigt werden.

6. Aufgaben des Lehrers

Die Aufgaben des Lehrers gewinnen von den Zielvorstellungen der gymnasialen Oberstufe, von ihrem neuen Unterrichtsstil und von den sozialen Beziehungen im Kurssystem her einen neuen Akzent. Betroffen sind alle Bereiche seiner Tätigkeit.

Bereits in der Lehramtsausbildung und Lehrerfortbildung sind die für die Oberstufe spezifischen Arbeitsformen besonders einzuüben.

6.1 Lehren

Das Lehren auf der gymnasialen Oberstufe wird wesentlich bestimmt durch die Ziele, Lernbereiche, Unterrichtsverfahren und die Gestaltung der sozialen Beziehungen, wie sie oben in 1 bis 4 beschrieben wurden.

6.1.1 Kenntnis der Prinzipien zur Lernzielorientierung

Eine neue Aufgabe erhält das Lehren durch das Kurssystem. Wegen der notwendigen Bestimmung der Kursziele, abgestuft nach Grundkurs und Leistungskurs, und der Zuordnung der Kurse innerhalb eines Faches und evtl. auch unterschiedlicher Fächer zueinander ist in besonderem Maße die Fähigkeit zu lernzielorientiertem Unterricht erforderlich. Eine solche Fähigkeit schließt die Kenntnis der Verfahren zur Lernziel- und Gegenstandsanalyse, des Aufbaus von Lernsequenzen und des Entwurfs lernzielorientierter Leistungskontrollen ebenso mit ein wie das Vermögen, Lehrpläne sachgemäß zu lesen und umzusetzen.

6.1.2 Einstellung auf die Bedingungen von Grundkurs und Leistungskurs

Die Lehraufgabe im Leistungskurs besteht nicht darin, ein möglichst lückenloses Spezialwissen auf dem Niveau und im Stil einer Hochschulvorlesung zu vermitteln. Der Leistungskurs vermittelt infolge des erweiterten Stundenmaßes gegenüber dem Grundkurs ohne Zweifel mehr Kenntnisse, doch steht im Mittelpunkt das Einüben von wissenschaftlichen Arbeitstechniken und Methoden. Auf keinen Fall sollten in einem Grundkurs lediglich die Lerninhalte des Leistungskurses reduziert werden, sondern im Rahmen der Zielvorstellung einer gemeinsamen allgemeinen Grundbildung die wesentlichen Erkenntnisse, Strukturen, Methoden und Probleme des jeweiligen Faches herausgearbeitet werden.

6.1.3 Berücksichtigung fachübergreifender und neuer Fragestellungen

Die Didaktik der Kurse macht eine curriculare Revision der Lerninhalte erforderlich, hierbei sollen möglichst auch fachübergreifende und interdisziplinäre Fragestellungen berücksichtigt werden. Außerdem ergibt sich aus der Möglichkeit, den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern, die Aufgabe für den Lehrer, neue Wissensgebiete didaktisch zu erschließen. Dabei kommt es nicht darauf an, einen Wissensvorsprung zu gewinnen; es entspricht eher dem Stil der Oberstufe, gemeinsam mit den Schülern ein neues Gegenstandsgebiet zu erarbeiten.

Lehrerbildung und Lehrerfortbildung müssen diese Ansätze aufnehmen, verstärkt wissenschaftstheoretische Grundlagen einsichtig machen und auch die Voraussetzungen zu interdisziplinären Unterrichtsprojekten schaffen.

6.2 Erziehen

Der Erziehungsauftrag der Schule gilt grundsätzlich auch für die gymnasiale Oberstufe (vgl. 1.2.3). Der Lehrer muß berücksichtigen, daß die Schüler während des Besuches der Oberstufe volljährig werden und ihre Entwicklung zu Selbständigkeit und Mündigkeit weiter vorangeschritten ist.

Erziehungsziele lassen sich nicht ebenso festmachen und differenzieren wie kognitive Lernziele; sie sind im Regelfall auch nicht in gleicher Weise überprüfbar. Dennoch muß der Unterricht auch von Erziehungszielen oder affektiven Lernzielen bestimmt sein, die ausgewiesen werden sollen. Dabei ergeben sich für die einzelnen Fächer unterschiedliche Beiträge.

Die Erziehungsaufgabe des Lehrers, die mit seiner Lehraufgabe eng verbunden ist, gewinnt von den Zielvorstellungen der gymnasialen Oberstufe, von ihrem neuen Unterrichtsstil und von den sozialen Beziehungen im Kurssystem her einen neuen Akzent.

Erziehung soll die Schüler an die Werte unserer freiheitlichen Gesellschaft heranführen. Die Unterrichts- und Erziehungsprozesse müssen sich nach den Vorgaben durch das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und durch die Verfassungen der

Länder richten. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, sich im Rahmen dieser Wertordnung zu entfalten, sich mit ihr auseinanderzusetzen und zu identifizieren.

6.3 Beurteilen

Der Aufgabe der Beurteilung kommt auf der gymnasialen Oberstufe besondere Bedeutung zu.

Ein Problem ergibt sich aus der grundsätzlichen Gleichwertigkeit der Fächer auf der gymnasialen Oberstufe. Die Vorzugsstellung, welche einzelnen Fächern innerhalb der Vereinbarung eingeräumt wird, erstreckt sich *n i c h t* auf eine unterschiedliche Gewichtung bei der Leistungsbewertung. Demzufolge muß sogar eine möglichst große Übereinstimmung der Beurteilungsmaßstäbe über die Fächer hinweg angestrebt werden. Für den Lehrer bedeutet dies, daß er seine Benotungsgrundsätze regelmäßig mit denen der anderen Lehrer kritisch vergleichen muß. Die Tatsache, daß auf der gymnasialen Oberstufe sämtliche erbrachten Schüler Leistungen prinzipiell für die Gesamtqualifikation relevant werden können, verpflichtet den Lehrer zu besonderer Sorgfalt bei der Aufgabenstellung und Leistungsbewertung. Dabei muß deutlich bleiben, daß Leistungsbewertung und Prüfungsabläufe pädagogischen Grundsätzen unterliegen.

6.4 Beraten

Das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe mit seinen Wahlmöglichkeiten bietet dem Schüler verstärkt Gelegenheit, seine eigenen Interessen und Neigungen innerhalb eines sozialen Ganzen einzubringen. Freiheit der Entscheidung kann für den einzelnen Schüler das Risiko der Fehlentscheidung mit sich bringen. Das macht eine genaue Kenntnis der Möglichkeiten erforderlich, die die gymnasiale Oberstufe bietet. Aufgabe der Beratung wird es daher auch sein, Alternativen aufzuzeigen. Darüber hinaus muß der Lehrer Einblick in die Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten haben, die in unserem Bildungswesen angeboten werden. (Vgl. hierzu auch Kap. 5.)

6.5 Innovieren

Neben die Offenheit für neue Lernziele und Lerninhalte tritt ein flexibles System von Unterrichtsverfahren, wie es oben in 3 beschrieben wurde. Die Notwendigkeit, für Grundkurs und Leistungskurs eine je eigene didaktische Konzeption zu entwickeln, stellt der Gymnasialpädagogik im ganzen und den einzelnen Fachdidaktiken eine Fülle von neuen Aufgaben in Theorie und Praxis.

Die Bereitschaft zur Innovation wird daher vom Lehrer an der gymnasialen Oberstufe in stärkerem Maße verlangt werden müssen als bisher. Entsprechend wichtig wird die Aneignung von Instrumentarien für die Weiterentwicklung der pädagogischen und didaktischen Aspekte dieser Stufe. Hierin liegt auch eine besondere Aufgabe für die Institutionen der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.

6.6 Organisieren

Die gymnasiale Oberstufe erfordert eine Reihe neuer Organisationsabläufe. Es muß jedoch vermieden werden, daß Organisationsprobleme im Unterricht der Oberstufe unangemessen dominieren und die pädagogischen Belange in den Hintergrund drängen. Ferner ist eine Übersicht über die organisatorischen Strukturen der Oberstufe unentbehrliche Voraussetzung für qualifizierte Schülerberatung.

Anhang 11:

Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999)

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. D. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17.3.1999 – 732.36–20/0–277/99

[Auszüge]

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der

Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“³³. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

³³ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutungen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen

Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-

kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifenden, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der **Fächer im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**. Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.
In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradiert bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar. [...]

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang,

Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom „autonomen Lernen“ überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.
- Lernprozesse sollen sich **am Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen

Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.

- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

[...]

Anhang 12:

Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006/24.10.2008) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006/2008)

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Anlage rv
zur NS 314.KMK, 02/02.06.2006
Berlin

Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 24.10.2008)

[...]

1. Vorbemerkung

Die Länder in der Bundesrepublik Deutschland kamen überein, die „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ in der Weise zu bearbeiten, „dass den Entwicklungen in den Ländern Rechnung getragen und die derzeit gültige Vereinbarung möglichst konzentriert und vereinfacht wird“. Die vorliegende Vereinbarung entspricht diesem Auftrag.

Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Abiturergebnisse unter den Ländern und einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung der Arbeit in der gymnasialen Oberstufe stimmen die Länder in Folgendem überein:

- Die Allgemeine Hochschulreife ist die schulische Abschlussqualifikation, die den Zugang zu jedem Studium an einer Hochschule, aber auch den Weg in eine vergleichbare berufliche Ausbildung ermöglicht.
- Zur Grundstruktur der gymnasialen Oberstufe gehören die Gliederung in eine einjährige Einführungsphase und eine zweijährige Qualifikationsphase, die Zuordnung der Fächer zu drei Aufgabenfeldern, die Unterscheidung der Fächer nach Pflicht- und Wahlfächern, die Möglichkeit einer individuellen Schwerpunktsetzung, die Erteilung des Unterrichts auf unterschiedlichen Anspruchsebenen, um den in der Abiturprüfung in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA)“ beschriebenen Anspruchsniveaus zu entsprechen, sowie das Creditsystem zur Ermittlung der Gesamtqualifikation. Die nähere Ausgestaltung obliegt den Ländern.
- Die Dauer der Schulzeit bis zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife beträgt 12 oder 13 Schuljahre. Dabei ist ein Gesamtstundenvolumen von mindestens 265 Jahreswochenstunden ab der Jahrgangsstufe 5 bis zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife nachzuweisen. Darauf können bis zu fünf Stunden Wahlunterricht angerechnet werden.

2. Zielsetzung

2.1

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik.

Darüber hinaus trägt der Unterricht in den musisch-künstlerischen, den gesellschaftswissenschaftlichen, den naturwissenschaftlich-technischen Fächern, in Sport und in Religionslehre bzw. einem Ersatzfach³⁴ wesentlich zur Verwirklichung der Ziele der gymnasialen Oberstufe bei.

2.2

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt.

Im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe geht es darüber hinaus um die Beherrschung eines fachlichen Grundlagenwissens als Voraussetzung für das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen.

2.3

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schließt eine angemessene Information über die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt ein.

3. Gestaltung und Gliederung

3.1

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe wird in Pflicht- und Wahlfächern erteilt. Die Organisation des Unterrichts und die Ausgestaltung des Pflicht- und Wahlbereichs mit der Möglichkeit einer individuellen Schwerpunktbildung obliegen den Ländern.

3.2

Der Fachunterricht wird auf unterschiedlichen Anspruchsebenen nach den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) erteilt; die Zuordnung obliegt den Ländern. Dabei repräsentiert Unterricht mit grundlegendem Anforderungsniveau das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung. Unterricht mit erhöhtem Anforderungsniveau repräsentiert das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung, die exemplarisch vertieft wird.

Die Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache werden mindestens dreistündig unterrichtet. Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau werden mindestens vierstündig

³⁴ Je nach Bestimmungen der Länder.

unterrichtet. Bei diesen vierstündig unterrichteten Fächern ist das Erreichen des erhöhten Anforderungsniveaus entsprechend zu sichern.

4. Aufgabenfelder

4.1

Die Pflicht- und Wahlfächer umfassen

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld
- Religionslehre bzw. ein Ersatzfach
- Sport.

Für den Unterricht in Religionslehre bzw. im Ersatzfach gelten jeweils die Bestimmungen der Länder.

4.2

Das **sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld** umfasst die Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Kunst, Musik und ggf. weitere Fächer des künstlerischen Spektrums.

Im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld** werden in entsprechenden Fächern historische, politische, soziale, geographische, wirtschaftliche, rechtliche und – je nach Länderregelung – auch philosophische, ethische oder religiöse Fragestellungen in länderspezifischem Fächerzuschnitt unterrichtet.

Das **mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld** umfasst Mathematik, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik), Informatik², technische Fächer sowie ggf. weitere Fächer nach länderspezifischem Zuschnitt.

Die Zuordnung des Unterrichts in **Religionslehre** richtet sich nach den jeweiligen Bestimmungen der Länder.

Das Fach **Sport** wird keinem Aufgabenfeld zugeordnet.

4.3

Neue Fächer können mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde in das Fächerangebot aufgenommen werden.

5. Struktur der gymnasialen Oberstufe und Zugang

5.1

Die gymnasiale Oberstufe gliedert sich in eine einjährige Einführungs- und eine zweijährige Qualifikationsphase. Dabei kann der Jahrgangsstufe 10 des Sekundarbereichs I eine Doppelfunktion als letzter Schuljahrgang des Sekundarbereichs I und als erster Jahrgang der gymnasialen Oberstufe zukommen.³

5.2

Der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe kommt beim Übergang in die Qualifikationsphase eine Brückenfunktion zu, so auch mit Blick auf den Ausgleich unterschiedlicher Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern vor Eintritt in die Qualifikationsphase. Die Länder stellen hierbei sicher, dass nur solche Schülerinnen und Schüler in die Einführungsphase aufgenommen werden, die aufgrund ihrer

² In Mecklenburg-Vorpommern wird Informatik keinem der drei Aufgabenfelder zugeordnet.

³ In Rheinland-Pfalz überlappen sich die Einführungs- und die Qualifikationsphase im Schulhalbjahr 11/2.

Leistungen einen erfolgreichen Durchgang durch die Einführungsphase erwarten lassen. Erfolgt die Aufnahme in die Einführungsphase auf der Grundlage des Mittleren Schulabschlusses, so ist ein über den Mittleren Schulabschluss hinausgehender Leistungsstand nachzuweisen.

5.3

Der Unterricht in der Qualifikationsphase bereitet auf die Prüfung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife vor. Die Länder stellen sicher, dass nur solche Schülerinnen und Schüler in die Qualifikationsphase aufgenommen werden, die auf Grund ihrer Leistungen einen erfolgreichen Durchgang durch die Qualifikationsphase erwarten lassen und einen Leistungsstand nachweisen, der einem erfolgreichen Durchgang durch die Einführungsphase entspricht.

5.4

In der Qualifikationsphase ist der Unterricht schulhalbjahrsbezogen gegliedert, thematisch bestimmt und Fächern mit für sie geltenden Lehrplänen zugeordnet. Die Anwendung des Prinzips der Sequenzialität ist zu gewährleisten.

6. Verweildauer in der gymnasialen Oberstufe

6.1

Die Verweildauer beträgt mindestens zwei, höchstens vier Jahre; sie kann um den für die Wiederholung einer nicht bestandenen Abiturprüfung erforderlichen Mindestzeitraum von einem halben oder einem Jahr überschritten werden. Ein Auslandsaufenthalt wird auf die Verweildauer nicht zulasten der Schülerin/des Schülers angerechnet.

6.2

Wer sich nach dreieinhalbjährigem Besuch der gymnasialen Oberstufe nicht zur Prüfung meldet oder die Zulassungsvoraussetzungen innerhalb dieser Zeit nicht erfüllt hat, muss die Schule verlassen. Die Länder können in besonders begründeten Fällen Ausnahmen zulassen.

6.3

Für Schülerinnen und Schüler mit entsprechender Lernentwicklung und Leistungsfähigkeit ist ein verkürzter Durchgang durch die gymnasiale Oberstufe nach Maßgabe der Länderregelungen möglich.

6.4

Ein Auslandsaufenthalt bis zur Gesamtdauer eines Jahres kann auf den Bildungsgang angerechnet werden, wenn entsprechende Leistungen nachgewiesen werden und die erfolgreiche Fortsetzung des Bildungsgangs erwartet werden kann.

7. Ausgestaltung des Pflichtbereichs, Fremdsprachenregelung, Besondere Lernleistung

7.1

Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Qualifikationsphase mindestens:

- im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld jeweils vier Schulhalbjahre in Deutsch und in der gewählten fortgeführten Fremdsprache⁴ sowie zwei Schulhalbjahre in einem literarischen oder künstlerischen Fach⁵;
- im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld vier Schulhalbjahre Geschichte oder ein anderes gesellschaftswissenschaftliches Fach, in dem Geschichte mit festen Anteilen unterrichtet wird. Sofern ein gesellschaftswissenschaftliches Fach gewählt wird, in dem Geschichte nicht mit festen Anteilen unterrichtet wird, sind zusätzlich mindestens zwei Schulhalbjahre Geschichte zu belegen;
- im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld jeweils vier Schulhalbjahre in Mathematik und in den Naturwissenschaften, wobei es sich entweder um eine Naturwissenschaft oder um je zwei Schulhalbjahre aus zwei Naturwissenschaften handeln kann;
- in Sport vier Schulhalbjahre;
- nach den Bestimmungen der Länder Religionslehre bzw. ein Ersatzfach.

7.2

Die Schülerinnen und Schüler müssen mindestens zwei Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau mindestens fünfständig oder mindestens drei Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau mindestens vierständig belegen (vgl. Ziffern 8.3, 8.5 und 9.3). Davon ist eines entweder Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik oder eine Naturwissenschaft. Das Weitere regeln die Länder in eigener Zuständigkeit.

7.3

In der Einführungsphase sind grundsätzlich zwei Fremdsprachen zu belegen. Diese können zwei fortgeführte Fremdsprachen oder eine fortgeführte und eine neu beginnende Fremdsprache sein.⁶

Für Schülerinnen und Schüler, die vor Eintritt in die gymnasiale Oberstufe eine zweite Fremdsprache mindestens vier Jahre erlernt haben, kann die Verpflichtung zur Belegung einer zweiten Fremdsprache in der Einführungsphase entfallen.

7.4

Schülerinnen und Schüler, die keinen oder keinen bis zum Eintritt in die gymnasiale Oberstufe durchgehenden Unterricht in einer zweiten Fremdsprache erhalten haben, müssen in der gymnasialen Oberstufe durchgehend Unterricht in einer zweiten Fremdsprache mit einem Volumen von 12 Jahreswochenstunden belegen und dürfen dabei kein Schulhalbjahr in der Qualifikationsphase mit 0 Punkten abschließen. In dieser zweiten Fremdsprache müssen die Ergebnisse aus zwei Schulhalbjahren der Qualifikationsphase in die Gesamtqualifikation eingebracht werden. Eine in der Einführungsphase neu beginnende Fremdsprache kann nur auf grundlegendem Anforderungsniveau erlernt werden.⁷

7.5

Fremdsprachlich erteilter Sachfachunterricht kann auf die Verpflichtung in der Fremdsprache angerechnet werden, in der das Sachfach unterrichtet wird, sofern er vor

⁴ Dies kann auch eine Fremdsprache gemäß Ziff. 7.4 sein.

⁵ An die Stelle der zwei literarischen bzw. künstlerischen Schulhalbjahre können an Fachgymnasien/berufsbezogenen Bildungsgängen zwei Schulhalbjahre treten, die nicht dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld angehören.

⁶ Arbeitsgemeinschaften gelten nicht als Unterricht im Sinne dieser Regelung.

⁷ Bei Schulen mit besonderem Fremdsprachenprofil können die Länder Ausnahmen zulassen.

Eintritt in die Einführungsphase mindestens zwei Schuljahre durchgehend betrieben worden ist oder in der Qualifikationsphase durchgehend fortgeführt wird. Die Belegverpflichtung in einer Fremdsprache gemäß Ziff. 7.1 bleibt hiervon unberührt.

7.6

Die Länder können vorsehen, dass Schülerinnen und Schüler wahlweise eine besondere Lernleistung, die im Umfang von mindestens zwei Schulhalbjahren erbracht wird, im Rahmen der Qualifikationsphase einbringen können.

Besondere Lernleistungen können z. B. sein: ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb, eine Jahres- oder Seminararbeit, die Ergebnisse eines umfassenden, auch fachübergreifenden Projektes oder Praktikums in Bereichen, die schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können. Die besondere Lernleistung ist schriftlich zu dokumentieren. Voraussetzung für die Einbringung ist, dass die besondere Lernleistung oder wesentliche Bestandteile noch nicht anderweitig im Rahmen der Schule angerechnet wurden. In einem Kolloquium stellt die Schülerin oder der Schüler die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, ist die Bewertung der individuellen Schülerleistung erforderlich.

Die besondere Lernleistung kann eines der drei Aufgabenfelder ersetzen. Das Nähere regeln die Länder.

Ferner können die Länder vorsehen, dass Schülerinnen und Schüler wahlweise eine selbständige Facharbeit, die im Umfang von mindestens einem Schulhalbjahr erbracht wird, im Rahmen der Qualifikationsphase einbringen können (s. Ziff. 9.3.4).

8. Abiturprüfung

8.1

Den Abschluss der gymnasialen Oberstufe bildet die Abiturprüfung am Ende der Qualifikationsphase. Die Zuerkennung der Allgemeinen Hochschulreife setzt die erfolgreiche Teilnahme an der Abiturprüfung voraus.

8.2

Die Abiturprüfung umfasst vier oder fünf Prüfungsfächer. Verpflichtend sind mindestens drei schriftliche Prüfungsfächer und mindestens ein mündliches Prüfungsfach unbeschadet der Regelung in Ziff. 9.3.4.

8.3

Unter den Abiturprüfungsfächern müssen sein:

- mindestens zwei Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau (vgl. Ziff. 3.2)
- zwei der drei Fächer Deutsch, Fremdsprache oder Mathematik
- mindestens ein Fach aus jedem Aufgabenfeld des Pflichtbereichs (vgl. Ziffer 4.2), wobei nach Entscheidung der Länder das Fach Religionslehre das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld repräsentieren kann.

8.4

Ein Fach kann nur dann als Prüfungsfach angeboten werden, wenn

- ein genehmigter Lehrplan sowie „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) vorliegen.
- es in der Einführungsphase mindestens ein Halbjahr lang belegt worden ist. Die Länder können abweichende Regelungen vorsehen.

Ein Land kann beantragen, dass ein Fach, das bisher nicht Prüfungsfach ist, als Prüfungsfach angeboten wird. Über den Antrag entscheidet die Kultusministerkonferenz.⁸

8.5

Pflichtfächer der schriftlichen Abiturprüfung sind mindestens zwei Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau (vgl. Ziff. 3.2), darunter mindestens eines der Fächer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik oder eine Naturwissenschaft.

In den schriftlich geprüften Fächern können zusätzlich auch mündliche Prüfungen angesetzt werden.

8.6

Prüfungsfach der mündlichen Abiturprüfung im Sinne von Ziff. 8.2 ist ein Fach, das nicht schon schriftlich geprüft wurde.

8.7

Ist **Bildende Kunst, Musik** oder ein anderes Fach des künstlerischen Spektrums schriftliches Prüfungsfach, so kann an die Stelle der schriftlichen Prüfung eine besondere Fachprüfung treten, die auch einen schriftlichen Teil umfasst.

Sport kann als schriftliches oder mündliches Prüfungsfach zugelassen werden. Im Falle des schriftlichen Prüfungsfachs besteht die Prüfung aus einer besonderen Fachprüfung, die auch einen schriftlichen Teil umfasst, im Falle des mündlichen Prüfungsfachs besteht sie aus einem fachpraktischen und einem mündlichen Prüfungsteil.

8.8

Eine besondere Lernleistung gemäß Ziff. 7.6 kann auch im Rahmen der Abiturprüfung eingebracht werden (s. Ziff. 9.3.4).

9. Leistungsbewertung und Entscheidung über den erfolgreichen Besuch der gymnasialen Oberstufe

9.1

Die im Verlauf der gymnasialen Oberstufe erbrachten Leistungen werden mit den herkömmlichen Noten (1 bis 6) bewertet. Die Umsetzung der in der Qualifikationsphase festgestellten Leistungsnoten in eine Gesamtqualifikation erfolgt mittels eines Punktsystems.

9.2

Für die Umrechnung der 6-Noten-Skala in das Punktsystem gilt folgender Schlüssel:

Note 1 entspricht 15/14/13 Punkten je nach Notentendenz

Note 2 entspricht 12/11/10 Punkten je nach Notentendenz

Note 3 entspricht 9/8/7 Punkten je nach Notentendenz

Note 4 entspricht 6/5/4 Punkten je nach Notentendenz

Note 5 entspricht 3/2/1 Punkten je nach Notentendenz

⁸Eine entsprechende Liste mit gegenseitig anerkannten länderspezifischen Fächern in der Abiturprüfung wird im Sekretariat der Kultusministerkonferenz geführt; sie kann im Internet eingesehen werden unter www.kmk.org/schule.

Note 6 entspricht 0 Punkten.

9.3

Feststellung der Gesamtqualifikation

9.3.1

Aus den Leistungen der vier Schulhalbjahre der Qualifikationsphase und aus den in der Abiturprüfung gezeigten Leistungen wird eine Gesamtpunktzahl ermittelt.

9.3.2

Die Leistungen der vier Schulhalbjahre der Qualifikationsphase und die Leistungen der Abiturprüfung werden in ein Verhältnis 2:1 gesetzt. Dabei sind in der Qualifikationsphase (Block I) maximal 600 Punkte und in der Abiturprüfung (Block II) maximal 300 Punkte zu erreichen. In der Gesamtqualifikation sind somit insgesamt höchstens 900 Punkte erreichbar und müssen mindestens 300 Punkte erzielt werden.

Die Gesamtpunktzahl wird nach der in Anlage 1 aufgeführten Formel ermittelt. Die Ermittlung der Abiturdurchschnittsnote erfolgt gemäß Umrechnungstabelle in Anlage 2.

9.3.3

In Block I einzubringen sind mindestens die Ergebnisse aus vier Schulhalbjahren der Qualifikationsphase

- in den Abiturprüfungsfächern
- in den Fächern gemäß Ziff. 7.1
- ggf. in der Fremdsprache gemäß Ziff 7.4 und
- nach den Bestimmungen der Länder in Religionslehre bzw. einem Ersatzfach sowie in Sport.

Die Länder können weitergehende Festlegungen einschließlich einer Gewichtung der in Block I einzubringenden Ergebnisse vornehmen, müssen dabei aber sicherstellen, dass mindestens 32 Schulhalbjahresergebnisse eingebracht werden. Wird eine Doppelgewichtung vorgenommen, so können die Länder zwei im Durchschnitt fünfstündig oder drei mindestens vierstündig unterrichtete Fächer, darunter jeweils mindestens zwei schriftliche Abiturprüfungsfächer mit erhöhtem Anforderungsniveau (vgl. Ziffer 3.2), doppelt gewichten.

9.3.4

Eine besondere Lernleistung gemäß Ziff. 7.6 kann nur ein Fach mit grundlegendem Anforderungsniveau repräsentieren und wie folgt angerechnet werden:

Block I mit bis zu 30 Punkten

- unter der Voraussetzung der Zuordnung zu einem Aufgabenfeld oder
- zusätzlich im Rahmen der Ergebnisse in Block I

Block II

- bei fünf Prüfungsfächern anstelle der Prüfungsleistung in einem Prüfungsfach
- bei vier Prüfungsfächern zusätzlich als fünftes Prüfungselement.

Eine Facharbeit (vgl. Ziff. 7.6) kann in Block I mit bis zu 30 Punkten angerechnet werden.

Das Nähere regeln die Länder.

9.3.5

Ein Fach, das zugleich auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau belegt worden ist, kann nur einmal in die Gesamtqualifikation eingebracht werden. Dasselbe gilt auch für themengleichen Unterricht.

9.3.6

Die Zulassung zur Abiturprüfung erhält, wer in Block I mindestens 200 Punkte erreicht hat oder erreichen kann. Dabei dürfen unter den eingebrachten Schulhalbjahresergebnissen höchstens 20 % mit weniger als 5 Punkten und darf kein Ergebnis mit 0 Punkten bewertet sein. Das Nähere regeln die Länder.

9.3.7

In Block II müssen mindestens 100 Punkte erreicht werden, wobei die Prüfungsfächer gleichgewichtet werden. Dabei müssen im Falle von vier Prüfungsfächern in mindestens zwei Fächern, darunter in mindestens einem Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau, jeweils mindestens 5 Punkte erzielt werden. Im Falle von fünf Prüfungsfächern müssen in mindestens drei Fächern, darunter in mindestens einem Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau (vgl. Ziff 3.2) jeweils mindestens 5 Punkte erzielt werden.

10. Zusätzliche Regelungen für Fachgymnasien/berufsbezogene Bildungsgänge

10.1

Zeugnisse der Allgemeinen Hochschulreife, die an Fachgymnasien/berufsbezogenen Bildungsgängen erworben worden sind, werden anerkannt, wenn die vorstehenden Bedingungen dieser Vereinbarung und der weiteren einschlägigen Vereinbarungen erfüllt sind und es sich um Schulen mit Fachrichtungen und Schwerpunkten handelt, die durch die Kultusministerkonferenz zugelassen sind.⁹

10.2

Weitere Fachrichtungen und Schwerpunkte, die nur in einzelnen Ländern und in geringem Umfang bestehen, werden gesondert aufgeführt.

10.3

Die Einbeziehung weiterer berufsbezogener Fachrichtungen, Schwerpunkte und Prüfungsfächer ist auf Antrag eines Landes durch Beschluss der Kultusministerkonferenz möglich.

11. Zusätzliche Regelungen für doppelqualifizierende Bildungsgänge, die zur Allgemeinen Hochschulreife und zu einem beruflichen Abschluss nach Landesrecht führen

11.1

In doppelqualifizierenden Bildungsgängen erworbene Zeugnisse der Allgemeinen Hochschulreife werden anerkannt, sofern die Länder die Einhaltung der hierfür von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der

⁹ Eine entsprechende Liste wird im Sekretariat der Kultusministerkonferenz geführt; sie kann im Internet eingesehen werden unter www.kmk.org/schule.

Abiturprüfung (EPA) sicherstellen. Doppeltqualifizierende Bildungsgänge schließen mit zwei getrennten Prüfungen ab, und zwar

1. der Abiturprüfung auf der Grundlage der Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II und den entsprechenden Bestimmungen nach Landesrecht und
2. der beruflichen Abschlussprüfung, die aus einem praktischen Teil in entsprechender Anwendung der für den jeweiligen beruflichen Abschluss geltenden Schul- und Prüfungsordnung der Länder auf der Grundlage der jeweils geltenden Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung zum Assistenten/zur Assistentin an Berufsfachschulen oder zum staatlich anerkannten Erzieher/zur staatlich anerkannten Erzieherin und einer schriftlichen Prüfung in einem berufsbezogenen Fach entsprechend der jeweiligen Richtung besteht.

11.2

Die für die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge in Betracht kommenden Berufe sowie weitere doppeltqualifizierende Bildungsgänge, die nur in einzelnen Ländern an einer begrenzten Zahl von Einrichtungen bestehen, werden in entsprechenden Listen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz aufgeführt.¹⁰

11.3

Die Einbeziehung zusätzlicher doppeltqualifizierender Bildungsgänge ist auf Antrag eines Landes durch Beschluss der Kultusministerkonferenz möglich. Dabei ist ein Gesamtstundenvolumen von mindestens 118 Wochenstunden für die gymnasiale Oberstufe nachzuweisen.

12. Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife (schulischer Teil) in der gymnasialen Oberstufe¹¹

12.1

Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe können frühestens nach dem Besuch von zwei Schulhalbjahren der Qualifikationsphase den Antrag auf Feststellung des Erwerbs der Fachhochschulreife (schulischer Teil) stellen. Für den Fall, dass eine Schülerin oder ein Schüler diesen Antrag erst später stellt, gelten die folgenden Absätze mit der Maßgabe, dass nur Fächer, die ausschließlich in zwei aufeinander folgenden Schulhalbjahren besucht wurden, einbezogen werden dürfen. Den Antrag kann nur stellen, wer die Schule ohne den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife verlässt.

12.2

Die Fachhochschulreife (schulischer Teil) wird zuerkannt, wenn die Schülerin/der Schüler in je zwei Schulhalbjahren, darunter die Schulhalbjahre in den Fächern nach Ziff. 12.3, folgende Leistungen erbracht hat:

- zwei Fächern mit erhöhtem Anforderungsniveau (vgl. Ziff. 3.2) belegt und dabei mindestens zwei Schuljahresergebnisse mit je 5 Punkten in einfacher Wertung und insgesamt mindestens 40 Punkte der zweifachen Wertung erreicht hat,

¹⁰ Sie können im Internet eingesehen werden unter www.kmk.org/schule.

¹¹ Die Länder Bayern, Sachsen und Thüringen sehen diese Möglichkeit nicht vor.

- in 11 weiteren Schulhalbjahren mindestens sieben Schulhalbjahresergebnisse mit mindestens je 5 Punkte und insgesamt mindestens 55 Punkte der einfachen Wertung erreicht hat.

Insgesamt sind höchstens 285 Punkte erreichbar, in Fächern mit erhöhtem Anforderungsniveau (vgl. Ziff. 3.2) höchstens 120 Punkte, in Fächern mit grundlegendem Anforderungsniveau höchstens 165 Punkte. Es müssen insgesamt mindestens 95 Punkte erreicht werden. Im Übrigen richtet sich die Leistungsbewertung nach Ziff. 9 der Vereinbarung. Die Ermittlung einer Durchschnittsnote erfolgt gemäß Umrechnungstabelle in Anlage 3.

12.3

Über die in 12.2 getroffenen Festlegungen hinaus gilt:

- Es müssen je zwei Schulhalbjahre in Deutsch, einer Fremdsprache, Mathematik, in einer Naturwissenschaft und einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach angerechnet werden. Bei den zwei Schulhalbjahren in der Fremdsprache muss es sich um eine solche handeln, die zur Erfüllung der Mindestverpflichtungen in der Fremdsprache gemäß Ziff. 7.3 dienen kann. Aus weiteren Fächern können höchstens je zwei Schulhalbjahre angerechnet werden.

- Mit 0 Punkten abgeschlossene Schulhalbjahre werden nicht angerechnet. Themengleiche oder -ähnliche Fächer werden nur einmal angerechnet. Leistungen aus der Einführungsphase werden nicht angerechnet.

12.4

Die in 12.1 bis 12.3 getroffenen Vereinbarungen regeln den Nachweis der schulischen Bedingungen für den Erwerb der Fachhochschulreife, der von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe erbracht werden kann. Der Nachweis einer fachpraktischen Vorbildung für die Befähigung zum Studium an einer Fachhochschule richtet sich nach den jeweiligen landesrechtlichen Bestimmungen.

13. Schlussbestimmungen

13.1

Zeugnisse der Allgemeinen Hochschulreife, die der vorstehenden Vereinbarung entsprechen, werden gegenseitig anerkannt.

13.2

Die Zeugnisse des schulischen Teils der Fachhochschulreife werden – außer in den Ländern Bayern, Sachsen und Thüringen – gegenseitig anerkannt.

13.3

Zur Erprobung besonderer inhaltlicher und methodischer Unterrichtsvorhaben können Länder einzelnen Schulen zeitlich befristete Abweichungen von in der Vereinbarung enthaltenen Regelungen gestatten. Solche Modelle sind gemäß der Vereinbarung zur „Durchführung von Schulversuchen und gegenseitige Anerkennung der entsprechenden Abschlüsse“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.02.1990 i.d.F. vom 22.10.1999) anzuzeigen.

13.4

Die Länder können die vorgenannten Bestimmungen oder Teile derselben unmittelbar nach Verabschiedung der Vereinbarung durch die Kultusministerkonferenz umsetzen. Die Länder stellen sicher, dass die vorgenannten Bestimmungen spätestens für Schülerinnen und Schüler, die ab 2011 in die Qualifikationsphase eintreten, umgesetzt werden.

Die Länder werden gebeten, das Sekretariat der Kultusministerkonferenz über den Stand der Umsetzung zu informieren.

Anlage 1

Berechnung der Gesamtqualifikation auf der Grundlage von Ziff. 9 der Vereinbarung vom 07.07.1972 i.d.F. vom 24.10.2008

Berechnung des Ergebnisses der Qualifikationsphase (Block I):

Gemäß Ziff. 9.3.2 sind in der Qualifikationsphase maximal 600 Punkte erreichbar. Bei maximal 15 Punkten in einem Fach pro Schulhalbjahr können bei einfacher Gewichtung 40 Schulhalbjahresergebnisse zur Anrechnung kommen: $40 \times 15 = 600$. Die Zahl 40 ist also als Faktor zu benutzen.¹ Somit ergibt sich folgende Formel für die Berechnung der Gesamtpunktzahl in Block I:

$$E I = \frac{P \cdot 40}{S}$$

Dabei sind:

E I = (Gesamt-)Ergebnis Block I

P = Erzielte Punkte in den eingebrachten Fächern in vier Schulhalbjahren

S = Anzahl der Schulhalbjahresergebnisse (doppelt gewichtete Fächer zählen auch hier doppelt).

Es wird auf eine ganzzahlige Punktzahl gerundet; ab n,5 wird aufgerundet.

Berechnung des Ergebnisses der Abiturprüfung (Block II):

Gemäß Ziff. 9.3.2 sind in der Abiturprüfung maximal 300 Punkte erreichbar. Im Falle von vier Prüfungsfächern werden die Ergebnisse jedes Faches fünffach, im Falle von fünf Prüfungsfächern vierfach gewichtet. So ergibt sich für die Berechnung

- bei vier Prüfungsfächern:

$$E II = 5 \times (PF1 + PF2 + PF3 + PF4)$$

- bei fünf Prüfungsfächern:

$$E II = 4 \times (PF1 + PF2 + PF3 + PF4 + PF5)$$

Dabei sind:

E II = (Gesamt-)Ergebnis Block II

¹Durch den Faktor 40 ist sichergestellt, dass die angerechneten Schulhalbjahresergebnisse unabhängig von ihrer Anzahl stets auf die mögliche Gesamtpunktzahl von 600 bezogen sind, auch wenn weniger oder mehr als 40 Schulhalbjahresergebnisse eingebracht werden.

PF = Erzielte Punkte in einem Prüfungsfach.

Berechnung des Gesamtergebnisses (E):

$$E = E I + E II$$

Anlage 2

**Tabelle zur Errechnung der Abiturdurchschnittsnote (N)
aus der Punktzahl des Gesamtergebnisses (E)**

Abiturdurchschnittsnote (N) aus der Formel

$$N = 5 \frac{2}{3} - \frac{E}{180}$$

| Punkte | Abiturdurchschnittsnote |
|---------------|--------------------------------|
| 900 - 823 | 1,0 |
| 822 - 805 | 1,1 |
| 804 - 787 | 1,2 |
| 786 - 769 | 1,3 |
| 768 - 751 | 1,4 |
| 750 - 733 | 1,5 |
| 732 - 715 | 1,6 |
| 714 - 697 | 1,7 |
| 696 - 679 | 1,8 |
| 678 - 661 | 1,9 |
| 660 - 643 | 2,0 |
| 642 - 625 | 2,1 |
| 624 - 607 | 2,2 |
| 606 - 589 | 2,3 |
| 588 - 571 | 2,4 |
| 570 - 553 | 2,5 |
| 552 - 535 | 2,6 |
| 534 - 517 | 2,7 |
| 516 - 499 | 2,8 |
| 498 - 481 | 2,9 |
| 480 - 463 | 3,0 |
| 462 - 445 | 3,1 |
| 444 - 427 | 3,2 |
| 426 - 409 | 3,3 |
| 408 - 391 | 3,4 |
| 390 - 373 | 3,5 |
| 372 - 355 | 3,6 |
| 354 - 337 | 3,7 |
| 336 - 319 | 3,8 |
| 318 - 301 | 3,9 |
| 300 | 4,0 |

Anlage 3

Berechnung der Punktzahl für den schulischen Teil der Fachhochschulreife auf der Grundlage von Ziff. 12 der Vereinbarung vom 07.07.1972 i.d.F. vom 24.10.2008

Die erreichte Punktzahl für den schulischen Teil der Fachhochschulreife wird wie folgt ermittelt:

$$E = \frac{P \cdot 19}{S}$$

Dabei sind:

E = Gesamtergebnis für den schulischen Teil der Fachhochschulreife

P = Erzielte Punkte in den eingebrachten Fächern in zwei Schulhalbjahren

S = Anzahl der Schulhalbjahresergebnisse (doppelt gewichtete Fächer zählen auch hier doppelt).

Es wird auf eine ganzzahlige Punktzahl gerundet; ab n,5 wird aufgerundet.

Anlage 4

Tabelle zur Errechnung der Durchschnittsnote (N) für die Fachhochschulreife (schulischer Teil) aus der Punktzahl des Gesamtergebnisses (E)

Durchschnittsnote (N) aus der Formel

$$N = 5 \frac{2 - E}{3 \cdot 57}$$

| Punkte | Durchschnittsnote |
|---------------|--------------------------|
| 285 - 261 | 1,0 |
| 260 - 255 | 1,1 |
| 254 - 249 | 1,2 |
| 248 - 244 | 1,3 |
| 243 - 238 | 1,4 |
| 237 - 232 | 1,5 |
| 231 - 227 | 1,6 |
| 226 - 221 | 1,7 |
| 220 - 215 | 1,8 |
| 214 - 210 | 1,9 |
| 209 - 204 | 2,0 |
| 203 - 198 | 2,1 |
| 197 - 192 | 2,2 |
| 191 - 187 | 2,3 |
| 186 - 181 | 2,4 |
| 180 - 175 | 2,5 |
| 174 - 170 | 2,6 |
| 169 - 164 | 2,7 |

| | |
|-----------|-----|
| 163 - 158 | 2,8 |
| 157 - 153 | 2,9 |
| 152 - 147 | 3,0 |
| 146 - 141 | 3,1 |
| 140 - 135 | 3,2 |
| 134 - 130 | 3,3 |
| 129 - 124 | 3,4 |
| 123 - 118 | 3,5 |
| 117 - 113 | 3,6 |
| 112 - 107 | 3,7 |
| 106 - 101 | 3,8 |
| 100 -96 | 3,9 |
| 95 | 4,0 |

Anhang 13:

Seminare in den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. Juni 2008
(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008)

Seminare in den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. Juni 2008 Az.: VI.9-5 S 5610-6.64 089

Die Schülerinnen und Schüler belegen in den Ausbildungsabschnitten 11/1 bis 12/1 des Gymnasiums ein Wissenschaftspropädeutisches Seminar und ein Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung. Beide Seminare fördern das wissenschaftsorientierte Arbeiten, die Studien- und Berufsorientierung sowie die methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus legt nach § 51 Gymnasialschulordnung – GSO hierzu Folgendes fest:

Das Seminarangebot des Gymnasiums orientiert sich an den Zielen des Gymnasiums, am Schulprofil, an den personellen Kapazitäten der Schule und an der Verfügbarkeit externer Partner. Ein Anspruch auf Einrichtung von Seminaren in bestimmten Fächern oder auf Teilnahme an bestimmten Seminaren besteht nicht.

Die Seminare finden grundsätzlich in der Schule statt. Die Ziele, die in den Seminaren erreicht werden sollen, sind Gegenstand der kontinuierlichen Unterrichtsarbeit in den dafür in der Anlage 4 der GSO vorgesehenen Stunden.

1. Wissenschaftspropädeutisches Seminar

1.1 Ziel

Das Wissenschaftspropädeutische Seminar bereitet die Schülerinnen und Schüler auf ein Hochschulstudium vor. Innerhalb eines Rahmenthemas werden grundlegende sowie fachspezifische Methoden erlernt und die Themen für die Seminararbeiten der Schülerinnen und Schüler entwickelt. Ziel des Seminars ist die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen durch die exemplarische Vertiefung gymnasialer Fach- und Methodenkompetenzen, die Erstellung einer Seminararbeit (Umfang ca. 10 bis 15 Textseiten) und die Präsentation der Ergebnisse.

1.2 Konzept und Information

Die Schule informiert die Schülerinnen und Schüler rechtzeitig vor der Wahl über das Konzept des jeweiligen Seminars. Hierzu gehören insbesondere die Angabe des Leitfachs, des Rahmenthemas, ggf. eines externen Partners, von Beispielen für Themen der Seminararbeiten, des Arbeitsplans, von ggf. vorgesehenen Fahrten, der vorgesehenen Arten der Leistungserhebungen, der vorgesehenen Kriterien der Leistungsbewertung und der Erwartungen an die Seminararbeiten und ihre Präsentation. Im Fach Ethik kann ein Seminar nur von Lehrkräften angeboten werden, die die Fakultas im Fach Ethik (Erstes Staatsexamen) oder eine vergleichbare fachwissenschaftliche Qualifikation (z. B. Magister in Philosophie, Staatsexamen in Philosophie) besitzen.

Wenn im Einzelfall eine Kooperationsvereinbarung mit einem außerschulischen Partner abgeschlossen werden soll, ist dafür ein Muster beim Staatsministerium anzufordern; dieses Muster ist dann zu verwenden.

1.3 Wahl

Die Schülerinnen und Schüler sind bei der Wahl des Seminars grundsätzlich frei. Die Wahl eines Seminars setzt nicht voraus, dass die Schülerin oder der Schüler den grundständigen Unterricht in dem Leitfach des Seminars besucht hat. Für die Fremdsprachen und die Fächer Katholische Religionslehre, Evangelische Religionslehre und Ethik gelten jedoch folgende Besonderheiten:

1.3.1 Ein Seminar mit einer alten oder einer modernen Fremdsprache als Leitfach kann nur von Schülerinnen und Schülern gewählt werden, die die erforderlichen Sprachkenntnisse haben.

1.3.2 Ein Seminar mit dem Leitfach Katholische Religionslehre oder Evangelische Religionslehre hat durch sein inhaltliches Vorhaben und durch die Lehrkraft eine eindeutige konfessionelle Ausrichtung. Zugelassen sind Schülerinnen und Schüler, die in den Jahrgangsstufen 11 und 12 den Religionsunterricht ihres Bekenntnisses besuchen, mit der Öffnung für alle Schülerinnen und Schüler, die an einem konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen.

1.3.3 Ein Seminar im Fach Ethik kann nur von Schülerinnen und Schülern gewählt werden, die in den Jahrgangsstufen 11 und 12 am Unterricht im Fach Ethik teilnehmen.

2. Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung

2.1 Ziel

Im Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung erwerben die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über Studiengänge und Berufsfelder und erhalten Einblick in die Arbeits- und Berufswelt. Ziele und Inhalte des Seminars sind zum einen die Orientierung über Studiengänge und Berufsfelder sowie eigene Stärken und Schwächen (Berufswahlkompetenz) und zum anderen die schulische Projektarbeit mit Bezug zur wissenschaftlichen und/oder beruflichen Praxis (Berufsweltkompetenz). Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einer persönlichen Entscheidung für ihren Ausbildungsweg nach dem Abitur zu führen. Jede Schülerin und jeder Schüler dokumentiert die im Rahmen des Seminars erbrachten individuellen Beiträge (Portfolio).

2.2 Module

Das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung setzt sich aus den Modulen „Allgemeine Studien- und Berufsorientierung“ (im Umfang von etwa einem Halbjahr) und „Anwendungsbezogene Projektarbeit“ (im Umfang von etwa zwei Halbjahren) zusammen. Die beiden Module können in den Ausbildungsabschnitten 11/1 bis 12/1 nach pädagogischem Ermessen verteilt werden.

2.3 Konzept und Information

Die Schule informiert die Schülerinnen und Schüler rechtzeitig vor der Wahl über das Konzept des jeweiligen Seminars. Hierzu gehören insbesondere die Angabe des Leitfachs, des Themas der Projektarbeit, des externen Partners bzw. der externen

Partner, der im Vordergrund stehenden Kompetenzen, der vorgesehenen Arten der Leistungserhebungen, der vorgesehenen Kriterien der Leistungsbewertung und des voraussichtlichen Umfangs der Aktivitäten außerhalb der stundenplanmäßigen Unterrichtszeit. Die einschlägigen Beratungseinrichtungen für die ergänzende Einzelberatung werden einbezogen. Aus dem Konzept geht hervor, wie durch die Projektarbeit eine spezielle Studien- und Berufsorientierung erfolgt und wie diese mit der allgemeinen Studien- und Berufsorientierung verschränkt ist.

Im Fach Ethik kann ein Seminar nur von Lehrkräften angeboten werden, die entweder die Fakultas im Fach Ethik (Erstes Staatsexamen) besitzen oder an einer entsprechenden Fortbildungsmaßnahme für den Ethik-Unterricht in der Oberstufe (Zertifizierung in Dillingen) teilgenommen haben.

2.4 Wahl

Die Schülerinnen und Schüler sind bei der Wahl des Seminars grundsätzlich frei. Die Wahl eines Seminars setzt nicht voraus, dass die Schülerin oder der Schüler den grundständigen Unterricht in dem Leitfach des Seminars besucht hat. Schülerinnen und Schüler können auch ein Seminar mit einem Leitfach wählen, das dem ihres Wissenschaftspropädeutischen Seminars entspricht. Für die modernen Fremdsprachen und die Fächer Katholische Religionslehre und Evangelische Religionslehre gelten folgende Besonderheiten:

2.4.1 Ein Seminar mit einer modernen Fremdsprache als Leitfach kann nur von Schülerinnen und Schülern gewählt werden, die die erforderlichen Sprachkenntnisse haben.

2.4.2 Die Leitung eines Seminars mit Leitfach Katholische Religionslehre oder Evangelische Religionslehre liegt eindeutig bei der Religionslehrerin bzw. beim Religionslehrer und gewinnt von der Thematik und der Lehrkraft her ein klares Profil. Die Teilnahme am Seminar steht allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer Konfession oder der Teilnahme am Religionsunterricht, offen.

2.5 Projekt und externe Projekt-Partner

Kennzeichen des Projekts sind die anwendungsbezogene Projektarbeit im Team, die Zusammenarbeit mit einem oder mehreren außerschulischen Partnern sowie die Förderung methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen. Die Leiterin bzw. der Leiter des Seminars legt die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Arbeit der Schülerinnen und Schüler fest.

Wenn im Einzelfall eine Kooperationsvereinbarung mit einem außerschulischen Partner abgeschlossen werden soll, ist dafür ein Muster beim Staatsministerium anzufordern; dieses Muster ist dann zu verwenden.

2.6 Zertifikat

Die Schülerinnen und Schüler erhalten von der Schule am Ende des Ausbildungsabschnitts 12/1 ein Zertifikat nach beiliegendem Muster. In dem Zertifikat ist Folgendes zu beschreiben:

2.6.1 Teil I:

- die Studiengänge und Berufsfelder, mit denen sich die Schülerin oder der Schüler intensiv befasst hat;

- die Maßnahmen der allgemeinen Studien- und Berufsorientierung, an denen die Schülerin oder der Schüler teilgenommen hat;

2.6.2 Teil II:

- das Projekt (Thema);
- die Aufgaben, die die Schülerin oder der Schüler im Rahmen der Projektarbeit erfüllt hat;

2.6.3 Teil III:

die Kompetenzen, die die Schülerin oder der Schüler in besonderer Weise gezeigt hat. Hier werden die vier Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gemäß ihrem Ausprägungsgrad erwähnt. Die sprachliche Differenzierung erfolgt in vier Stufen z. B. zwischen „stark ausgeprägte Methodenkompetenz“, „ausgeprägte Methodenkompetenz“ oder nur „Methodenkompetenz“; keine Erwähnung bedeutet, dass Methodenkompetenz in diesem Seminar nicht beobachtbar war. Die genannten Kompetenzdimensionen können spezifiziert werden.

Das Zertifikat darf keine Bemerkung enthalten, die den Übertritt ins Berufsleben erschwert.

3. Sonstiges

3.1 Pflichtveranstaltungen

Die Seminare sind Pflichtveranstaltungen der Schule. Die Schülerinnen und Schüler genießen bei der Teilnahme an diesen schulischen Pflichtveranstaltungen den Schutz der gesetzlichen Unfallversicherung. Maßgeblich für die Ausdehnung dieses Schutzes auf Tätigkeiten außerhalb des engeren Schulbereichs ist, dass die Schule weiter gestaltenden organisatorischen Einfluss auf die externe Durchführung des Seminars hat. Dies hat die Schule bei der Kooperation mit außerschulischen Projekt-Partnern sicherzustellen.

3.2 Anordnungen, Unentgeltlichkeit und Verschwiegenheit

Die Schule hat die Schülerinnen und Schüler darüber zu belehren, dass sie während der Teilnahme an Seminarveranstaltungen bei externen Projekt-Partnern auch den Anordnungen der zuständigen Beschäftigten Folge zu leisten haben, dass sie einer dort bestehenden Hausordnung unterliegen, dass sie für ihre Tätigkeit im Rahmen der Seminare kein Entgelt fordern oder entgegennehmen dürfen und dass sie zum Stillschweigen über alle Angelegenheiten verpflichtet sind, die ihnen im Rahmen der Seminare in außerschulischen Einrichtungen zur Kenntnis gelangen, soweit sie der Geheimhaltung unterliegen.

3.3 Fahrten

Für Fahrten im Rahmen der Seminare findet die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus „Schul-/Studienfahrten und Fachexkursionen“ vom 12. Februar 2007 (KWMBI I S. 56) Anwendung.

4. Geltungsbereich

Diese Bekanntmachung gilt für die staatlichen Gymnasien. Den nichtstaatlichen Gymnasien wird empfohlen, nach dieser Bekanntmachung zu verfahren.

5. Inkrafttreten

Diese Bekanntmachung tritt am 1. August 2008 in Kraft. Gleichzeitig tritt die Bekanntmachung über den „Schulversuch ‚Seminare in der Oberstufe am achtjährigen Gymnasium‘ “ vom 5. Juli 2005 (KWMBI I S. 225) außer Kraft.

E r h a r d
Ministerialdirektor

Anhang 14:

Schulordnung für die Gymnasien. Textausgabe – Gymnasialschulordnung (GSO) und Bayer. Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) (Schulordnung 2008)

Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO)

Vom 23. Januar 2007

Fundstelle: GVBl 2007, S. 68

Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung - GSO) vom 23. Januar 2007 (GVBl S. 68, BayRS 2235-1-1-1-UK), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2009 (GVBl S. 318)

[Auszüge]

[...]

§ 49 Wahl der Fächer und Seminare (achtjähriges Gymnasium)

(1) ¹ Die Fächer werden aus den drei Aufgabenfeldern (sprachlich-literarisch-künstlerisch, gesellschaftswissenschaftlich und mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch) gewählt; ferner sind die beiden Seminare zu wählen; Sport ist zu belegen (Anlagen 4, 5 und 6). ² Am Abendgymnasium ist insoweit **Anlage 6b** maßgebend.

(2) Für Belegung und Wahl der Fächer Kunst, Musik und Sport als Abiturprüfungsfächer mit besonderer Fachprüfung gelten folgende Voraussetzungen:

1. Im Fach Kunst, Musik bzw. Sport wurden der Schülerin oder dem Schüler im Zwischenzeugnis der Jahrgangsstufe 10 mindestens befriedigende Leistungen bescheinigt.
2. Im Fach Musik hat die Schülerin oder der Schüler darüber hinaus angemessene Fertigkeiten im Spiel eines anerkannten Musikinstruments (ggf. Gesang) nachgewiesen.

§ 50 Gestaltung des Pflichtprogramms in der Qualifikationsphase (achtjähriges Gymnasium)

(1) ¹ Pflichtfächer in allen vier Ausbildungsabschnitten sind die Fächer Deutsch, Mathematik, Geschichte + Sozialkunde, Religionslehre (ggf. Ethik) und Sport. ² In allen vier Ausbildungsabschnitten sind ferner eine fortgeführte Fremdsprache, eines der Fächer Physik oder Chemie oder Biologie, eines der Fächer Geographie oder Wirtschaft und Recht sowie eines der Fächer Kunst oder Musik zu belegen. ³ Ferner ist mindestens in Jahrgangsstufe 11 eine weitere Naturwissenschaft oder fortgeführte Informatik oder eine weitere fortgeführte bzw. spät beginnende Fremdsprache zu belegen (vgl. Anlage 4). ⁴ Für die Belegungsverpflichtung gilt im Übrigen Anlage 6. ⁵ Am Abendgymnasium ist insoweit **Anlage 6b** maßgebend.

(2) Die Abiturprüfungsfächer sind in allen vier Ausbildungsabschnitten zu belegen.

(3) ¹ Falls in der Jahrgangsstufe 10 nach Anlage 2 eine neu einsetzende spät beginnende Fremdsprache gewählt bzw. in der Einführungsstufe nach **Anlage 7** Fußnote ³⁾ Unterricht auf dem Niveau einer spät beginnenden Fremdsprache erteilt wurde, ist diese in allen vier Ausbildungsabschnitten zu belegen. ² Sonstige spät beginnende Fremdsprachen sind nur wählbar, wenn die Schülerin oder der Schüler

1. in der betreffenden Sprache Wahlunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 im Umfang von zusammen mindestens fünf Wochenstunden besucht oder die erforderlichen Kenntnisse des Wahlunterrichts der Jahrgangsstufe 10 nachgewiesen hat,
2. in der betreffenden Sprache nicht bereits Unterricht als Pflicht- oder Wahlpflichtfach in den Jahrgangsstufen 9 und/oder 10 besucht hat.

(4) Für Schülerinnen und Schüler, die aus der Realschule, der Wirtschaftsschule oder der Mittleren- Reife-Klasse Jahrgangsstufe 10 der Hauptschule oder über eine Aufnahmeprüfung an das Gymnasium übergetreten sind, ist die Belegung der zweiten Fremdsprache in der Qualifikationsphase verpflichtend, soweit sie nicht den Unterricht in einer zweiten fortgeführten Fremdsprache als Wahlpflichtfach in vier aufeinander folgenden Jahrgangsstufen besucht haben.

(5) Am Abendgymnasium und am Kolleg kann als fortgeführte Fremdsprache nach Abs. 1 Satz 2 von Schülerinnen und Schülern, die ohne Fremdsprachenkenntnisse über den Vorkurs eingetreten sind, nur die erste Fremdsprache, am Sprachlichen Abendgymnasium auch die zweite Fremdsprache gewählt werden.

(6) ¹ Am Kolleg ist die zweite Fremdsprache in der Jahrgangsstufe II zu belegen. ² Wird diese Fremdsprache als Abiturprüfungsfach gewählt, so ist diese Fremdsprache auch in Jahrgangsstufe III zu belegen. ³ Satz 1 gilt nicht, wenn der Nachweis erbracht wird, dass in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 an versetzungsrelevantem Unterricht in einer zweiten Fremdsprache an einer öffentlichen oder staatlich anerkannten allgemein bildenden Schule teilgenommen wurde und im Jahreszeugnis der zehnten oder einer höheren Jahrgangsstufe bzw. in einem in diesen Jahrgangsstufen erteilten Abschlusszeugnis die zweite Fremdsprache mindestens mit der Note „ausreichend“ bewertet wurde. ⁴ Wird eine zweite Fremdsprache am Kolleg neu aufgenommen, muss die erste Fremdsprache mindestens bis zum Übergang in die Qualifikationsphase weitergeführt werden.

(7) Kann für Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht nicht besuchen, in der Qualifikationsphase Ethikunterricht nicht eingerichtet werden, so haben die Schülerinnen und Schüler die anfallenden Stunden aus dem Wahlpflichtangebot des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfelds zu belegen.

(8) ¹ Eine Schülerin oder ein Schüler, die oder der für die Dauer eines Ausbildungsabschnitts vom Unterricht im Fach Sport befreit ist, hat ein anderes Fach zu belegen. ² Ist eine Schülerin oder ein Schüler auf Grund einer körperlichen Behinderung vom Sportunterricht auf Dauer befreit, ist sie oder er nicht verpflichtet, anstelle des Fachs Sport ein anderes Fach zu belegen; sie oder er soll sich jedoch ohne Bewertung am Kurs Sport in dem Umfang beteiligen, in dem dies durch ärztliches Zeugnis für unbedenklich erklärt wurde.

(9) Bei einer Halbjahresleistung von 0 Punkten gilt ein Fach für das betreffende Schuljahr als nicht belegt.

(10) ¹ Hat eine Schülerin oder ein Schüler auf Grund einer Halbjahresleistung von 0 Punkten die Bedingung des § 50 Abs. 1 Satz 3 nicht erfüllt, kann die Belegungsverpflichtung ggf. auch durch Besuch eines Kurses in der Jahrgangsstufe 12 erfüllt werden. ² Wird ein entsprechender Kurs nicht eingerichtet, so kann auf Antrag gestattet werden, die ersten beiden Ausbildungsabschnitte des betreffenden Fachs mit dem nachfolgenden Jahrgang zu wiederholen. ³ Die ursprünglich in diesem Fach erbrachten Leistungen verfallen. ⁴ In den übrigen Fällen ist die Jahrgangsstufe zu wiederholen.

§ 51 Seminare (achtjähriges Gymnasium)

¹ In den Ausbildungsabschnitten 11/1 bis 12/1 sind ein Wissenschaftspropädeutisches Seminar und ein Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung zu belegen. ² Im Wissenschaftspropädeutischen Seminar ist eine Seminararbeit zu erstellen. ³ Seminare können in allen Fächern des Pflicht- und Wahlpflichtangebots und ggf. auch fächerübergreifend angeboten werden. ⁴ Das Nähere legt das Staatsministerium gesondert fest. ⁵ Am Abendgymnasium werden die in Satz 1 genannten Seminare nicht angeboten; die in Satz 2 genannte Seminararbeit wird nicht gefordert.

§ 53 Leistungsnachweise

(1) ¹ Große Leistungsnachweise sind Schulaufgaben. ² Kleine Leistungsnachweise sind schriftliche, mündliche und praktische Leistungen nach Maßgabe des § 55. ³ In der Qualifikationsphase des achtjährigen Gymnasiums ist die Seminararbeit ein zusätzlicher Leistungsnachweis. ⁴ In der Kursphase des neunjährigen Gymnasiums ist die Facharbeit ein zusätzlicher Leistungsnachweis.

(2) ¹ Die Lehrerkonferenz trifft vor Unterrichtsbeginn des Schuljahres grundsätzliche Festlegungen zur Erhebung von Leistungsnachweisen und entscheidet über prüfungsfreie Zeiten; das Schulforum ist zu hören; die Festlegungen sind den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Erziehungsberechtigten bekanntzugeben. ² Mündliche und schriftliche Leistungsnachweise sollen in allen Vorrückungsfächern gefordert werden und sollen sich auch auf Grundwissen beziehen. ³ In den Fächern Kunst, Musik, Textilarbeit mit Werken und Hauswirtschaft können ersatzweise praktische Leistungen gefordert werden. ⁴ Zahl, Art und Terminierung der Leistungserhebungen liegen ansonsten im pädagogischen Ermessen der Lehrkräfte.

(3) ¹ In den Jahrgangsstufen 11 und 12 des achtjährigen Gymnasiums werden in jedem Ausbildungsabschnitt in allen Fächern mindestens zwei kleine Leistungsnachweise, darunter wenigstens ein mündlicher, gefordert. ² Im Wissenschaftspropädeutischen Seminar werden in den Ausbildungsabschnitten 11/1 und 11/2 jeweils mindestens zwei kleine Leistungsnachweise gefordert. ³ Im Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung werden mindestens zwei kleine Leistungsnachweise, insbesondere individuelle Projektbeiträge der Schülerinnen und Schüler, gefordert.

§ 55 Kleine Leistungsnachweise

(1) Mündliche Leistungsnachweise sind insbesondere Rechenschaftsablagen, Unterrichtsbeiträge und Referate.

(2)¹ Schriftliche Leistungsnachweise sind insbesondere Kurzarbeiten, Stegreifaufgaben, fachliche Leistungstests und Praktikumsberichte; dafür gilt:

1. Kurzarbeiten werden spätestens eine Woche vorher angekündigt, beziehen sich auf höchstens zehn unmittelbar vorangegangene Unterrichtsstunden. Die Bearbeitungszeit soll höchstens 30 Minuten betragen.
2. Stegreifaufgaben werden nicht angekündigt, beziehen sich auf höchstens zwei unmittelbar vorangegangene Unterrichtsstunden. Die Bearbeitungszeit soll höchstens 20 Minuten betragen.
3. Fachliche Leistungstests, die in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 zentral oder schulintern gehalten werden können, werden spätestens eine Woche vorher angekündigt. Die Bearbeitungszeit soll höchstens 45 Minuten betragen.

² Für Satz 1 Nrn. 1 bis 3 gelten § 54 Abs. 6 bis 8 entsprechend.

(3) Bei Projekten können mündliche, schriftliche und praktische Leistungen bewertet werden.

§ 56 Seminararbeit (achtjähriges Gymnasium)

(1)¹ Das Thema der Seminararbeit ist bis zum Ende des Ausbildungsabschnitts 11/1 im Einvernehmen mit der Kursleiterin oder dem Kursleiter zu wählen.² In den modernen Fremdsprachen soll die Seminararbeit in der jeweiligen Fremdsprache verfasst werden.³ Die Seminararbeit muss in der Jahrgangsstufe 12 spätestens am zweiten Unterrichtstag im November abgeliefert werden; die Schule kann in besonderen Fällen eine Fristverlängerung gewähren.

(2)¹ Die Schülerin oder der Schüler präsentiert die Ergebnisse der Seminararbeit, erläutert sie und beantwortet Fragen (Prüfungsgespräch).² In modernen Fremdsprachen erfolgt dies in der jeweiligen Fremdsprache.³ Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, ist die Bewertung der individuellen Schülerleistung erforderlich.

(3) Die Seminararbeit kann durch einen gleichwertigen fachbezogenen Beitrag zu einem vom Staatsministerium als geeignet anerkannten Wettbewerb ersetzt werden.

§ 61 Bewertung der Leistungen in den Jahrgangsstufen 11 und 12 (achtjähriges Gymnasium)

(1)¹ In den Jahrgangsstufen 11 und 12 werden die Leistungen mittels eines Punktesystems bewertet.² Dieses berücksichtigt die Notenstufen mit der jeweiligen Tendenz nach folgendem Schlüssel:

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------|----|----|-------|----|----|-------|---|---|-------|---|---|-------|---|---|---|
| Punkte | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Noten mit Tendenz | + 1 - | | | + 2 - | | | + 3 - | | | + 4 - | | | + 5 - | | 6 | |

(2) ¹ Die Leistungen in den Fächern werden am Ende eines jeden Ausbildungsabschnitts zu einer Halbjahresleistung zusammengefasst und in einer Endpunktzahl von höchstens 15 Punkten ausgedrückt. ² Sie ergibt sich als Durchschnittswert aus der Punktzahl der Schulaufgabe sowie aus dem Durchschnitt der Punktzahlen der kleinen Leistungsnachweise. ³ In den Ausbildungsabschnitten 11/1 und 11/2 des Wissenschaftspropädeutischen Seminars ergibt sich die Halbjahresleistung jeweils aus dem Durchschnittswert der kleinen Leistungsnachweise. ⁴ Das Ergebnis wird gerundet; eine Aufrundung zur Endpunktzahl 1 ist nicht zulässig. ⁵ § 60 Abs. 4 gilt entsprechend.

(3) ¹ Die Fächer Geschichte + Sozialkunde (einstündig) bilden eine gemeinsame Halbjahresleistung, die sich aus den gemäß Abs. 2 Satz 2 gebildeten Punktzahlen pro Fach ergibt, welche im Verhältnis 2:1 (Geschichte : Sozialkunde) gewichtet werden. ² Bei Belegung des Fachs Sozialkunde (zweistündig) wird sowohl für das Fach Geschichte als auch für das Fach Sozialkunde eine eigene Halbjahresleistung gemäß Abs. 2 Satz 2 ermittelt.

(4) ¹ Im Fach Kunst als Abiturprüfungsfach mit besonderer Fachprüfung (Additum „Bildnerische Praxis“) wird zur Ermittlung der Halbjahresleistung die Punktzahl der Schulaufgabe verdoppelt und die Punktzahl aus den im Additum erbrachten Arbeitsergebnissen verdreifacht; der einfache Durchschnitt der Punktzahlen der kleinen Leistungsnachweise wird addiert. ² Die Halbjahresleistung nach Abs. 2 Satz 1 wird ermittelt, indem die sich ergebende Summe durch sechs geteilt wird.

(5) ¹ Im Fach Musik als Abiturprüfungsfach mit besonderer Fachprüfung (Additum Instrument bzw. Gesang) wird zur Ermittlung der Halbjahresleistung die Punktzahl der Schulaufgabe verdoppelt und die Punktzahl der praktischen Prüfung verdreifacht; der einfache Durchschnitt der Punktzahlen der kleinen Leistungsnachweise wird addiert. ² Die Halbjahresleistung nach Abs. 2 Satz 1 wird ermittelt, indem die sich ergebende Summe durch sechs geteilt wird.

(6) ¹ Im Fach Sport ergibt sich die Punktzahl der Halbjahresleistung als Durchschnittswert aus der doppelt gewichteten Punktzahl für die praktischen Leistungen im gewählten sportlichen Handlungsfeld sowie der Punktzahl für die anderen kleinen Leistungsnachweise. ² Im Fach Sport als Abiturprüfungsfach mit besonderer Fachprüfung (Additum „Sporttheorie“) ergibt sich die Endpunktzahl aus dem Durchschnitt der Punktzahl im Fach Sport gemäß Satz 1 und der Punktzahl im Additum „Sporttheorie“, die nach Abs. 2 Satz 2 gebildet wird.

(7) ¹ Zur Ermittlung der Gesamtleistung in der Seminararbeit wird zunächst die Punktzahl für die abgelieferte Arbeit verdreifacht und die Punktzahl für Präsentation mit Prüfungsgespräch addiert. ² Die Summe wird durch 2 geteilt und das Ergebnis gerundet.

(8) ¹ Für die Gesamtleistung im Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung (besondere Lernleistung) werden insgesamt maximal 30 Punkte vergeben. ² Über die Gewichtung der kleinen Leistungsnachweise entscheidet die Lehrkraft. ³ Beiträge aus

einem vom Staatsministerium als geeignet anerkannten Wettbewerb können in die Bewertung einbezogen werden.

[...]

Anlage 4

**Stundentafel für die Jahrgangsstufen 11 und 12
(Pflicht- und Wahlpflichtbereich)
(achtjähriges Gymnasium)**

| Kurse | Wochenstunden | | Fachbereich | Aufgabenfeld |
|---|-------------------|----------------|------------------------------|---|
| Deutsch | 4 | | | |
| | Fortgeführt | spät beginnend | | |
| Englisch | 4 | - | Fremdsprachen | sprachlich-literarisch-künstlerisch (SLK) |
| Französisch | 4 | 3 | | |
| Griechisch | 4 | - | | |
| Latein | 4 | - | | |
| Italienisch | 4 | 3 | | |
| Russisch | 4 | 3 | | |
| Spanisch | 4 | 3 | | |
| Chinesisch | - | 3 | | |
| Japanisch | - | 3 | | |
| Neugriechisch | - | 3 | | |
| Polnisch | - | 3 | | |
| Portugiesisch | - | 3 | | |
| Tschechisch | - | 3 | | |
| Türkisch | - | 3 | | |
| Kunst | 2 ¹⁾ | | Künstlerische Fächer | |
| Musik | 2 ¹⁾ | | | |
| Religionslehre / Ethik | 2 | | Politische Bildung | gesellschaftswissenschaftlich (GPR) |
| Geschichte + Sozialkunde | 2+1 ²⁾ | | | |
| Wirtschaft und Recht | 2 | | | |
| Geographie | 2 | | | |
| Mathematik | 4 | | Naturwissenschaften | mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch (MINT) |
| Informatik ³⁾ | 3 | | | |
| Biologie | 3 | | | |
| Chemie | 3 | | | |
| Physik | 3 | | | |
| Wissenschaftspropädeutisches Seminar | 2 | | gemäß Leitfach ⁵⁾ | |
| Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung | 2 | | | |
| Sport | 2 ⁴⁾ | | | |

¹⁾ Soweit das Fach gemäß § 47 Abs. 3 als Abiturprüfungsfach mit besonderer Fachprüfung gewählt wird, erhöht sich durch verpflichtende Belegung eines 1- bzw. 2-stündigen Additums (Kunst: Bildnerische Praxis; Musik: Instrument bzw. Gesang) in den Jahrgangsstufen 11 und 12 der Stundenumfang für das Fach Kunst auf 4 und für das Fach Musik auf 3 Wochenstunden.

²⁾ Schülerinnen und Schüler, die in Jgst. 10 ein Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Gymnasium besucht (WSG) haben, können in den Jgst. 11 und 12 das Fach Sozialkunde 2-stündig belegen.

³⁾ Nur wählbar für Schülerinnen und Schüler, die in Jgst. 10 den Informatikunterricht des Naturwissenschaftlich-technologischen Gymnasiums (NTG) besucht haben.

⁵⁾ Für Schülerinnen und Schüler des WSG-W kann das Fach Wirtschaftsinformatik (vgl. Anlage 5), für Schülerinnen und Schüler des WSG-S kann das Fach Sozialwissenschaftliche Arbeitsfelder (vgl. Anlage 5) Leitfach für ein Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung (vgl. § 51) sein.

⁴⁾ Soweit Sport gemäß § 47 Abs. 3 als Abiturprüfungsfach mit besonderer Fachprüfung gewählt wird, erhöht sich durch verpflichtende Belegung eines 2-stündigen Additums (Sporttheorie) in den Jgst. 11 und 12 der Stundenumfang für das Fach auf 4 Wochenstunden.

Anlage 6

**Belegungsverpflichtung
(achtjähriges Gymnasium)**

| Fach bzw. Fächergruppe | | Ausbildungsabschnitte und Wochenstunden | | | |
|---------------------------|---|--|------|-----------------|-----------------|
| | | 11/1 | 11/2 | 12/1 | 12/2 |
| Pflichtbereich | | | | | |
| 1 | Religionslehre / Ethik | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | Deutsch | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | Mathematik | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | Geschichte + Sozialkunde ¹⁾ | 2+1 | 2+1 | 2+1 | 2+1 |
| 5 | Sport ²⁾ | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Wahlpflichtbereich | | | | | |
| 6 | Naturwissenschaft 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 7 | Fremdsprache 1 ³⁾ | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 8 | Naturwissenschaft 2 oder Informatik oder Fremdsprache 2 ⁴⁾ | 3/4 | 3/4 | * ⁴⁾ | * ⁴⁾ |
| 9 | Geographie oder Wirtschaft und Recht | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | Kunst oder Musik ⁵⁾ | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Profilbereich | | | | | |
| 11 | Wissenschaftspropädeutisches Seminar | 2 | 2 | 2 | |
| 12 | Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung | 2 | 2 | 2 ⁶⁾ | |
| 13 | individuelle Profilbelegung ⁷⁾ | 10/8 | | | |
| 14 | gesamte Halbjahreswochenstundenzahl | 132 | | | |

¹⁾ Schülerinnen und Schüler, die in Jgst. 10 ein Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Gymnasium (WSG) besucht haben, können im Rahmen des Angebots der Schule auch folgende Alternative belegen: Geschichte 2-stündig und Sozialkunde 2-stündig jeweils über vier Ausbildungsabschnitte. In diesem Fall entfällt die Belegungsverpflichtung in Geographie bzw. Wirtschaft und Recht in Jahrgangsstufe 12 (Zeile 9).

²⁾ Wer Sport als Abiturprüfungsfach wählt, muss im Rahmen der individuellen Profilbelegung in allen Ausbildungsabschnitten zusätzlich ein Additum (Sporttheorie) im Umfang von 2 Wochenstunden belegen. Am Kolleg besteht keine Verpflichtung, das Fach Sport zu belegen.

³⁾ Es ist eine fortgeführte Fremdsprache aus dem Angebot der Schule zu belegen.

⁴⁾ Es ist eine Naturwissenschaft (3-stündig) oder fortgeführte Informatik (3-stündig) oder eine fortgeführte Fremdsprache (4-stündig) oder eine spät beginnende Fremdsprache (3-stündig) zu wählen. Das in Jgst. 11 gewählte Fach kann in Jahrgangsstufe 12 weitergeführt werden. Für die in Jgst. 10 gewählte neu einsetzende spät beginnende Fremdsprache besteht in Jgst. 12 Belegungspflicht. Am Kolleg ist eine weitere Naturwissenschaft zu wählen; das in der Jahrgangsstufe II gewählte Fach muss in der Jahrgangsstufe III weitergeführt werden, falls nur eine Fremdsprache belegt wird.

⁵⁾ Wer Musik bzw. Kunst als schriftliches Abiturprüfungsfach wählt, muss im Rahmen der individuellen Profilbelegung in allen Ausbildungsabschnitten zusätzlich ein Additum (Musik: Instrument bzw. Gesang [Umfang von einer Woche]; Kunst: Bildnerische Praxis [Umfang von zwei Wochenstunden]) belegen. Am Kolleg besteht keine Verpflichtung, die Fächer Kunst und Musik zu belegen.

⁶⁾ Am Kolleg sind die im Ausbildungsabschnitt 12/1 für das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung vorgesehenen zwei Wochenstunden bei der individuellen Profilbelegung zu berücksichtigen.

⁷⁾ Jede Schülerin und jeder Schüler belegt aus dem Angebot der Schule zusätzliche Fächer aus dem Wahlpflichtbereich (Anlage 4) oder dem Zusatzangebot (Anlage 5), so dass insgesamt mindestens 132 Halbjahreswochenstunden erreicht werden. Im Fall von § 50 Abs. 6 Satz 2 ist eine Unterschreitung ausnahmsweise möglich.

Anlage 10

**Verpflichtende Einbringung von Leistungen in die Gesamtqualifikation
(achtjähriges Gymnasium)**

| QUALIFIKATIONSPHASE | |
|--|-----------------|
| Zahl der einzubringenden Halbjahresleistungen ¹⁾ | |
| Pflicht- und Wahlpflichteinbringung | |
| Deutsch | 4 |
| Mathematik | 4 |
| Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch, Spanisch | 4 |
| Religionslehre (bzw. Ethik) | 3 |
| Geschichte + Sozialkunde ²⁾ | 3 ³⁾ |
| Geographie, Wirtschaft und Recht | 3 |
| Kunst, Musik | 3 |
| Biologie, Chemie, Physik | 3 ⁴⁾ |
| Weitere Naturwissenschaft oder fortgeführte Informatik oder weitere fortgeführte bzw. spät beginnende Fremdsprache ⁵⁾ | 1 ⁵⁾ |
| Zusätzliche Halbjahresleistungen für die weiteren Abiturprüfungsfächer | 2 |
| <i>Gesamt</i> | 30 |
| Profileinbringung | |
| Wissenschaftspropädeutisches Seminar ⁶⁾ | 2 |
| Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung ⁷⁾ | 2 |
| Seminararbeit ⁸⁾ | 2 |
| Sonstige ⁹⁾ | 4 |
| <i>Gesamt</i> | 10 |
| 40 Halbjahresleistungen * max. 15 Punkte = max. 600 Punkte | |

| ABITURPRÜFUNG | |
|---|--|
| 1. Deutsch (schriftlich) | |
| 2. Mathematik (schriftlich) | |
| 3. Abiturprüfungsfach (schriftlich) | darunter mindestens eine fortgeführte Fremdsprache und genau ein GPR-Fach |
| 4. Abiturprüfungsfach (mündlich) | |
| 5. Abiturprüfungsfach (mündlich) | |
| 5 Abiturprüfungen * max. 60 Punkte = max. 300 Punkte | |

¹⁾ Abweichend von § 84 Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 Buchst. a kann die Schülerin oder der Schüler nach der Aufforderung nach § 72 Abs. 2 in höchstens zwei Fächern je eine verpflichtend einzubringende Halbjahresleistung durch eine in einem anderen Fach erbrachte Halbjahresleistung ersetzen. Schülerinnen und Schüler, die nach § 50 Abs. 3 Satz 1 zur Belegung einer neu einsetzenden spät beginnenden Fremdsprache verpflichtet sind, können in zwei Fächern jeweils eine der drei einbringungspflichtigen Halbjahresleistungen (Ausnahmen: Abiturprüfungsfächer sowie die Naturwissenschaft, sofern nur eine gewählt wurde) streichen, wenn dadurch eine nach § 47 Abs. 4 ausgeschlossene Wahl der Abiturprüfungsfächer ermöglicht wird.

²⁾ Schülerinnen und Schüler, die in Jgst. 10 ein Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Gymnasium besucht und gemäß Anlage 6 (FN 1) Sozialkunde in zwei Wochenstunden belegt haben, bringen je drei Halbjahresleistungen aus den Fächern Geschichte und Sozialkunde ein. In diesem Fall reduziert sich die Einbringungsverpflichtung in Geographie bzw. Wirtschaft und Recht auf eine Halbjahresleistung.

³⁾ Einbringung von drei gemeinsamen Halbjahresleistungen gemäß § 61 Abs. 3.

⁴⁾ Soweit keine weitere Naturwissenschaft belegt wird, sind in der gewählten Naturwissenschaft 4 Halbjahresleistungen einzubringen.

⁵⁾ Weitere fortgeführte Fremdsprache bzw. spät beginnende Fremdsprache gemäß Anlage 4. Soweit eine Schülerin oder ein Schüler gemäß § 50 Abs. 3 bzw. 4 in der Qualifikationsphase zur Belegung einer weiteren Fremdsprache verpflichtet ist, sind zwei weitere Halbjahresleistungen einzubringen (Profileinbringung: Sonstige).

⁶⁾ Weitere fortgeführte Fremdsprache bzw. spät beginnende Fremdsprache gemäß Anlage 4. Soweit eine Schülerin oder ein Schüler gemäß § 50 Abs. 3 bzw. 4 in der Qualifikationsphase zur Belegung einer weiteren Fremdsprache verpflichtet ist, sind zwei weitere Halbjahresleistungen einzubringen (Profileinbringung: Sonstige).

⁷⁾ Einzubringen sind die Halbjahresleistungen aus den Ausbildungsabschnitten 11/1 und 11/2.

⁸⁾ Im Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung wird anstelle von Halbjahresleistungen gemäß § 61 Abs. 8 eine Gesamtbewertung ermittelt, die in ihrer Wertigkeit zwei Halbjahresleistungen entspricht.

⁹⁾ Für die Seminararbeit wird eine Gesamtleistung ermittelt, die in ihrer Wertigkeit zwei Halbjahresleistungen entspricht.

⁹⁾ Weitere Halbjahresleistungen aus dem Pflicht-, Wahlpflicht- oder Profildbereich, davon höchstens drei Halbjahresleistungen Sport, wenn Sport nicht als Abiturprüfungsfach gewählt wird, bzw. in Fächern des Zusatzangebots (mit Ausnahme von Wirtschaftsinformatik und Sozialwissenschaftliche Arbeitsfelder). Hier sind außerdem diejenigen Halbjahresleistungen eines Abiturfachs einzubringen, die bei der Pflicht- und Wahlpflichteinbringung nicht verpflichtend sind: zweite Fremdsprache, fortgeführte Informatik, Wirtschaftsinformatik, Sozialwissenschaftliche Arbeitsfelder, Sport.

Anhang 15:

Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufen 11/12 (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004/2007)

Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufen 11/12

[Auszüge]

[...]

Jahrgangsstufen 11/12

Mit der gestiegenen geistigen Leistungsfähigkeit in den letzten beiden Jahrgangsstufen am Gymnasium geht bei den meisten Schülern ein zunehmend selbständigeres Denken und Arbeiten sowie ein zielgerichteteres und verantwortungsbewussteres Handeln einher.

In diesem Zusammenhang kristallisiert sich bei ihnen eine große Bereitschaft und Offenheit heraus für psychologische und philosophische Fragen, die das Selbst- und Weltverständnis betreffen. Sie differenzieren ihre bisherigen Wertvorstellungen weiter aus, auch im Hinblick auf die eigene Lebensplanung (Ausbau eines eigenen sozialen Netzes, beginnende Ablösung vom Elternhaus, Berufs- und Studienwahlentscheidung). Bei vielen Schülern gewinnen das strategische Verhalten in Bezug auf die Schule und außerschulische Aktivitäten weiter an Bedeutung.

Ein Merkmal der Qualifizierungsphase der neuen Oberstufe des achtjährigen Gymnasiums ist das Herausheben der Grundlagenfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen. Die Allgemeinbildung findet des Weiteren eine Unterstützung durch das breit gefächerte Angebot an Wahlpflichtfächern und Fächern des Zusatzangebots. Dadurch wird es den Schülern auch ermöglicht, individuelle Schwerpunkte zu setzen.

Die beiden Seminare orientieren sich an den von den Hochschulen und der Arbeitswelt geforderten methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen. Dabei kommt den wissenschaftspropädeutischen Arbeitsweisen einerseits und der Studien- und Berufsorientierung andererseits eine große Bedeutung zu. Für die beiden Seminare gibt es keine zentralen Lehrpläne, so dass den Gymnasien vor Ort der erwünschte und insbesondere für die Einbindung externer Partner notwendige Gestaltungsfreiraum bleibt.

Im Fachunterricht und in den Seminaren bieten sich folgende pädagogische Akzente an:

- zu wissenschaftspropädeutischem Arbeiten anleiten: Reflexion über Sprache (Metasprache, Fachsprache) und Kommunikation; Informations- und Wissensmanagement
- die Identitätsfindung unterstützen, Verantwortungsbereitschaft und Einfühlungsvermögen fördern
- die Reflexion über Studien- und Berufswege unterstützen
- eine realistische Selbsteinschätzung hinsichtlich eigener Kompetenzen fördern: z. B. Team- und Kooperationsfähigkeit, rhetorische Kompetenz
- Selbständigkeit im Umgang mit belastenden Lebenssituationen fördern
- Gesundheitsbewusstsein weiter entwickeln: physische und psychische Gesundheit
- Achtung und Respekt vor der Würde, Persönlichkeit und Meinung anderer fördern

[...]

11/12

Musik

(2)

Weitgreifende kulturelle Bildung und ästhetische Urteilsfähigkeit unterstützen die jungen Erwachsenen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und Entscheidungssicherheit. Sie greifen mit der Wahl des Unterrichtsfaches Musik auf ihre Erlebnisse, Erfahrungen und ihr musikalisches Vorwissen ebenso zurück wie auch auf ihre praktischen Fertigkeiten.

Im Musikunterricht der Jahrgangsstufen 11 und 12 erweitern und vertiefen sie ihre bisher erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit sieben unterschiedlichen Themenfeldern sowie einem Projekt.

Die Themenfelder sind größtenteils fächerübergreifend konzipiert und reflektieren so Stellung und Rolle von Musik im privaten, gesellschaftlichen und politischen Raum. Sie durchdringen und ergänzen sich gegenseitig. In ihrem zeitlichen Bearbeitungsrahmen sind die Felder unterschiedlich gewichtet und verteilen sich auf zwei Jahre, wobei die Reihenfolge der Erarbeitung innerhalb dieser Zeitspanne freigestellt ist.

Historische Ein- und Zuordnung soll ein jahrgangsübergreifendes Epochenraster schaffen, ausgehend von der „Europäischen Musikkultur im Überblick“ in Jahrgangsstufe 10. In dieses Raster fügen sich sukzessive die behandelten Kompositionen ein.

Durch gemeinsames und solistisches Singen und Musizieren werden viele Inhalte praktisch erfahrbar. Hier und mit der häufigen Anwendung selbständiger und teamorientierter Arbeits- und Lernformen eignen sich die Schüler wissenschaftliche Arbeitstechniken, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen an, die ihnen in zahlreichen Studiengängen und Berufsfeldern hilfreich sind.

Seminare in Musik ermöglichen eine Vertiefung und Ergänzung musikalischer Inhalte, durch die Wahl von Vokalensemble und Instrumentalensemble wird der praktischen Auseinandersetzung mit Musik ein zusätzlicher Raum eröffnet.

Mu 11/12.1 Musik und Sprache

Durch Hören und Analyse, aber auch durch Singen und Musizieren lernen die Schüler ein breites Spektrum an Möglichkeiten der Sprachvertonung kennen und bestimmen typische Stilmittel.

Aspekte

- Vokalmusik der Hoch- und Spätrenaissance
 - Ausdruckskunst einer elitären Gesellschaft: Textausdeutung im italienischen oder englischen Madrigal
 - Textausdeutung und Lautmalerei in der französischen Chanson oder im deutschen Chorlied, z. B. bei C. Jannequin, O. di Lasso
- Lied der Romantik
 - Textausdeutung im Klavierlied, z. B. bei F. Schubert oder R. Schumann
- Sprachbehandlung in der Musik ab dem 20. Jahrhundert
 - melorhythmische Deklamation bei A. Schönberg oder A. Berg
 - experimenteller Umgang mit der Stimme und Zerfall sprachlicher Semantik, z. B. bei L. Berio
- Vokale Formen in der Populärmusik
 - Textbehandlung, z. B. bei Liedermachern, im Jazz, Rock/Pop, HipHop

Mu 11/12.2 Musik und Religion

Die jungen Erwachsenen befassen sich mit geistlichen Werken aus verschiedenen Kulturkreisen, Epochen, Stilarten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Sie erfahren, dass Musik und Religion eng miteinander verbunden sein können und lernen verschiedene Möglichkeiten des musikalischen Umgangs mit religiösen Texten kennen.

Aspekte

- Ausdruckssteigerung des Textes und meditative Versenkung
 - Erscheinungsformen in verschiedenen Religionen, z. B. Musik der Sufis
 - Ausprägungen in der Gregorianik (Psalmodie und Jubilus)
- Ausdruck des Glaubens in der lateinischen Messe
 - Satzkunst der „Niederländer“: Kanon und andere Imitationsformen, z. B. bei J. Despréz oder J. Ockeghem
 - festliche Klangästhetik in der Orchestermesse der Wiener Klassik, z. B. bei J. Haydn oder W. A. Mozart
- Affektdarstellung in geistlicher Musik
 - Textausdeutung durch bildhafte Gestik und tiefgehende Symbolik, z. B. bei H. Schütz und J. S. Bach
 - neue Ausdrucksmittel, z. B. bei K. Penderecki, A. Pärt, S. Gubaidulina, L. Bernstein

Mu 11/12.3 Musik im Dienst politischer Ideen

Die jungen Erwachsenen setzen sich mit Musik auseinander, die in besonderer Weise in politischem oder gesellschaftlichem Kontext steht, eine politische Überzeugung widerspiegelt, auf eine politische Wirkung abzielt oder politisch missbraucht wird.

Aspekte

- Techniken und Wirkungen politischer Lieder verschiedener Epochen
 - im 19. Jahrhundert, z. B. Lieder der Arbeiterbewegung
 - in den letzten Jahrzehnten, z. B. B. Dylan, K. Wecker, Biermösl Blosn
- Musik in totalitären Systemen des 20. Jahrhunderts
 - Musik als Mittel der Agitation, z. B. Massenlieder, Märsche
 - symphonische Musik mit politischer Aussage, z. B. Symphonien D. Schostakowitschs
 - Diskriminierung so genannter entarteter Musik im Dritten Reich
- politische Wirkung unpolitischer Musik
 - Musik als Mittel der Verdrängung, z. B. Schlager in Zeiten des Krieges, Heimatlieder in Zeiten des Identitätsverlustes

Mu 11/12.4 Klangkörper im Wandel

Die Schüler erleben die Faszination orchestraler Musik vom Barock bis in die Gegenwart. Sie setzen das spezifische Klangbild in den Kontext seiner Zeit.

Aspekte

- das orchestrale Klangbild des Spätbarock, dargestellt am Beispiel eines Concerto, z. B. von A. Vivaldi, G. F. Händel oder J. S. Bach
 - alternierende Klanggruppen: das Prinzip des Konzertierens
 - Generalbasspraxis: Instrumente, Notation, Improvisation
- Entwicklungsstationen in der Klassik: Mannheim – Wien
 - frühklassische Neuerungen, z. B. Besetzung und Klangeffekte der Mannheimer Schule, z. B. bei J. Stamitz
 - das orchestrale Klangbild bei W. A. Mozart oder L. van Beethoven

- Entwicklungen im 19. Jahrhundert, z. B. bei H. Berlioz, A. Bruckner, G. Mahler, R. Strauss
 - Differenzierung im Orchesterklang
 - Ausweitung der Besetzung
- Übernahme in das Genre Filmmusik, z. B. bei B. Herman, E. Morricone, J. Williams

Mu 11/12.5 Musik, Interpreten, Interpretationen – einst und jetzt

Die Schüler lernen Zusammenhänge zwischen Komposition, Instrumentenbau, Musikwissenschaft, Aufführungspraxis, Interpretation, Konzertleben und Musikkritik kennen. Vor dem Hintergrund geschichtlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen verstehen sie die Veränderung der Stellung und Rolle des Interpreten.

Aspekte

- der konzertierende Musiker im Spannungsfeld z. B. von Virtuosität, Routine und dem Anspruch von Hörern und Fachwelt
 - Berufswirklichkeit des ausübenden Musikers, z. B. Ausbildungs- und Konkurrenzsituation, physische und psychische Belastungen
 - Konzerte und Konzertprogramme einst und jetzt
 - Interpreten und Interpretationen im Spiegel der Musikkritik
- Frage der Authentizität: Interpretationsansatz, historische und moderne Aufführungspraxis
 - Quellenlage, Editionen und Bearbeitungen
 - der Wandel im Instrumentenbau und in der Spieltechnik
- Vergleich mehrerer Versionen eines Titels aus Jazz/Rock/Pop
 - Jazztitel in unterschiedlichen Interpretationen
 - Cover-Versionen eines Titels der Rock- und Popmusik

Mu 11/12.6 Musik und Tradition

Die jungen Erwachsenen nehmen das Spannungsfeld zwischen Gegenwartsbindung und Rückbezug wahr, dem das Schaffen nahezu jedes Komponisten ausgesetzt ist. Es werden Werke verschiedener Musiksparten eingebunden, um zu verdeutlichen, dass dieser Aspekt keineswegs nur für den Bereich der sog. Kunstmusik Gültigkeit hat. Die Schüler erkennen, dass Rückbezug nicht unbedingt mit konservativ-verfestigter Grundhaltung einhergehen muss.

Aspekte

- Volksmusik als Aspekt des Rückbezugs
 - verfremdendes und collageartiges Einbinden volksmusikalischer Elemente, z. B. bei G. Mahler oder I. Strawinsky
 - Einfluss der Volksmusik auf rhythmische und melodische Gestaltung, z. B. bei B. Bartók oder H. Villa-Lobos
- Umgang mit Konventionen
 - Rebellion gegen alles Situierte, z. B. P. Hindemiths Frühphase, E. Satie oder G. Antheil
 - Modalität im Jazz der 1960er-Jahre, z. B. bei M. Davis oder H. Hancock, oder in der Rockmusik
 - von der Auflösung der Dur-Moll-Tonalität zur Determination von Gestaltungsparametern, z. B. A. Schönbergs Weg in die Dodekaphonie
- Einbezug von Gestaltungselementen der Musik des 18. und 19. Jahrhunderts in die Populärmusik

- erweitertes Songformat, symphonische Attitüde und Stilmittel der Oper, z. B. bei Brian Eno, Allan Parsons oder Queen

Mu 11/12.7 Musik von 1950 bis heute

In der so genannten Kunstmusik wie in der Populärmusik ab 1960 zeigt sich eine bisher nicht gekannte Stilvielfalt. Die Schüler lernen einige Ausprägungen kennen.

Aspekte

- kompositorische Reaktionen auf den Serialismus
 - Klangflächenkompositionen, z. B. bei G. Ligeti oder L. Edlund
 - aleatorische Prinzipien, z. B. bei J. Cage oder im Free Jazz
- Einflüsse anderer Kulturkreise auf musikalische Konzepte
 - afrikanische Musikmodelle der Minimalmusic, z. B. bei S. Reich
 - Verschmelzung verschiedener ethnischer Einflüsse in der Populärmusik und im Jazz
- Entwicklung elektronischer Klangerzeugung
 - Klangsynthese und Sampling als Mittel zur Innovation in der Populärmusik
 - Klangsynthese und Sampling als Mittel der Kommerzialisierung

Mu 11/12.8 Projekt

Ziel dieses Projekts ist es, dass sich die Schüler über einige Wochen vielfältig und – soweit möglich – umfassend mit einer musikalischen Thematik auseinandersetzen. Das Spektrum an Themenstellungen kann sich über die ganze Bandbreite an Musik erstrecken, so dass der Schwerpunkt nach Interessenlage der Schülergruppe und den sich bietenden Möglichkeiten vor Ort individuell festgelegt werden kann. Die Terminierung des Projekts innerhalb der zwei Jahre sollte sich ggf. danach richten, zu welchem Zeitpunkt sich eine Kooperation mit außerschulischen Partnern, wie z. B. Konzertveranstaltern, anbietet. Eine Verknüpfung mit Inhalten aus den anderen Themenfeldern ist dabei möglich, aber nicht Bedingung.

Die folgenden Vorschläge sollen beispielhaft Möglichkeiten aufzeigen, wie sich ein solches Projekt durchführen lässt. Die Ideen sind in ihrer konkreten Planung variabel oder können durch andere ersetzt werden:

- Gemeinsamer Besuch einer musikalischen Veranstaltung
 - Kennenlernen und ggf. Erarbeitung von Werkdetails im Unterricht: stilistische Einordnung, Textentwurf für ein Programmheft
 - Information über die Interpreten und ggf. Komponisten, Gespräche mit beteiligten Musikern
 - Aspekte der praktischen Umsetzung, z. B. Logistik, Marketing, Technik
 - Probenbesuch
 - Nachbereitung, z. B. Interviews mit Konzertbesuchern, Verfassen einer eigenen Konzertrezension
- Beschäftigung mit einer Musikerpersönlichkeit eines beliebigen Genres
 - Wechselwirkung von Biographie, künstlerischem Werdegang und ggf. Werk
 - Interpretationsvergleich unterschiedlicher Aufnahmen eines Werks
 - divergierende Beurteilung durch Zeitgenossen und die Nachwelt
 - künstlerische Auswirkungen des Schaffens auf die Musikwelt
 - Präsentation der Ergebnisse, ggf. auch Musizieren eines Werks in geeignetem Rahmen

[...]

Anhang 16:

Beispiel für Seminarkonzept/Formular zur Beantragung eines W-Seminars im Fach Musik (online unter: http://www.isb-oberstufegym.de/userfiles/Die_Seminare/Musik/Mu_W-Sem_Literatur-und-Musik.doc)

Beispiel für Seminarkonzept Formular zur Beantragung eines W-Seminars im Fach Musik

| Lehrkraft: | | Leitfach: Musik | |
|---|---------------|---|---|
| Rahmenthema: Literatur und Musik | | | |
| Zielsetzung des Seminars, Begründung des Themas (ggf. Bezug zum Fachprofil): „Dichtung und Musik: zwei geheiligte Giganten. Wie oft schon haben wir sie im Duell gesehen!“ (PIERRE BOULEZ, Komponist, Dirigent und Musiktheoretiker, 1963) Musik und Literatur nicht als Duell, sondern als enge Beziehung, in der der eine Bereich den anderen beeinflusst, der eine von dem anderen abhängt und vor allem auch der eine den anderen bereichert, soll im Zentrum dieses Seminars stehen. Dabei sollen verschiedene Aspekte dieser Wechselwirkung untersucht werden: Musik und Literatur (Wort-Ton-Verhältnis in der Vokalmusik sowie die Verknüpfung von Musik und Rhetorik in der barocken Figurenlehre), Literatur in der Musik (Programm Musik mit einer literarischen Vorlage), Musik in der Literatur (z. B. „verbal music“ in Form von „Sprachmusik“ des 20. Jahrhunderts oder die Funktion von Musik in ausgewählten literarischen Werken) sowie auch ausgewählte Einzelaspekte (z. B. E. T. A. HOFFMANN als Musikschriftsteller und Komponist). Ziel des Seminars ist es, über das im Fachlehrplan der Oberstufe formulierte Themenfeld „Musik und Sprache“ hinaus einen allgemeinen Überblick über die Wechselwirkungen zwischen Musik und Literatur zu vermitteln und diese an konkreten Beispielen näher zu beleuchten sowie auch an ausgewählten Werken unterrichtspraktisch umzusetzen. | | | |
| Halb- jahre | Mo- nate | Tätigkeit der Schülerinnen/Schüler und der Lehrkraft | Geplante Formen der Leistungserhebung (mit Bewertungskriterien) |
| 11/1 | Sep.- Dez. | <ul style="list-style-type: none"> - einführender Unterricht - Erwerb fachmethodischer Grundkompetenzen - Erwerb von Methoden geistes- und musikwissenschaftlichen Arbeitens - Bibliotheks- und Internetrecherche - Einblick in das Arbeiten mit fachspezifischen Lexika und Handbüchern - gemeinsame Erarbeitung grundlegender Literatur - Erwerb von Methoden zur Dokumentation, ggf. als Expertenvortrag, Umgang mit Software: Audibearbeitung (z. B. Audacity), Bildbearbeitung (z. B. The Gimp), Notenbearbeitung (z. B. Sibelius 4 Demo) | <ul style="list-style-type: none"> - ein Unterrichtsbeitrag pro Schüler/in |
| | Jan.- Feb. | <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung der individuellen Seminararbeitsthemen - eigenständige Quellenrecherche durch die Schüler/innen - Entscheidung für ein Arbeitsthema - Erwerb von Methoden zur Präsentation, ggf. als Expertenvortrag: Umgang mit z. B. PowerPoint | <ul style="list-style-type: none"> - ein Rechercheprotokoll pro Schüler/in |

| | | | |
|--|--------------------|---|---|
| 11/2 | März - April | <ul style="list-style-type: none"> - eigenständige Quellenrecherche im Hinblick auf die Grobgliederung - gemeinsamer Unterricht zum gegenseitigen Austausch - individuelle Beratungsgespräche | Präsentieren von Rechercheergebnissen (als Unterrichtsbeitrag): <ul style="list-style-type: none"> - Darstellung der Quellenlage - Kurzreferat über individuelle Arbeitsergebnisse - Unterrichtsgespräch und ggf. Diskussion |
| | Mai - Juli | selbständiges Arbeiten <ul style="list-style-type: none"> - Erstellen der Gliederung - gemeinsamer Unterricht zum Austausch ausgewählter Arbeitsergebnisse - individuelle Beratungsgespräche - Erstellen einer individuellen Präsentation unter Vorgabe ausgewählter Dokumentations- und Präsentationstechniken - [unterrichtspraktische Erarbeitung und Aufführung unter Anleitung eines Seminarmitglieds] - [Unterrichtsversuch eines Seminarmitglieds] - Wiederholung der Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens (insbesondere Formales) | Abgabe von schriftlichen Leistungsnachweisen: <ul style="list-style-type: none"> - Gliederung - Zeitplan für die Erstellung der Seminararbeit - Zwischenpräsentation (mit konkretem Arbeitsauftrag) |
| 12/1 | Sep.- Nov. | <ul style="list-style-type: none"> - Fertigstellen der Arbeiten - regelmäßige Besprechungen (sowohl individuell als auch mit der gesamten Seminargruppe) - ggf. Vorstellen von Einzelausschnitten | Seminararbeit |
| | Dez.- Jan. | <ul style="list-style-type: none"> - Vorbesprechung, Vorbereitung und ggf. Training der Präsentation (individuell und innerhalb des Seminarkurses) - Abschlusspräsentationen entweder innerhalb des Seminarkurses, in anderen Seminarkursen, in Klassen (z. B. 10. Klassen, die vor der Wahl der Seminare stehen) oder auch in öffentlichem Rahmen (z. B. „Gesprächskonzert“, „Literaturabend“, „Seminarabend“ o. Ä.) | Präsentation |
| Mögliche Themen für die Seminararbeiten (bitte mindestens sechs Themen angeben): <ol style="list-style-type: none"> 1. Musik und Rhetorik – Affektenlehre und musikalisch-rhetorische Figuren (an konkreten Werkbeispielen aus dem Barock) 2. Literatur in der Musik: <i>Der Zauberlehrling</i> von PAUL DUKAS – ein Unterrichtskonzept 3. Musik und Literatur: E. T. A. HOFFMANN: Musikschriftsteller und Komponist 4. Literatur in der Musik: <i>Mondnacht</i> von ROBERT SCHUMANN/ JOSEPH VON EICHENDORFF und <i>Abendlied</i> von JOHANN ABRAHAM PETER SCHULZ/ MATTHIAS CLAUDIUS – ein Vergleich 5. Musik in der Literatur: „fmsbwtözäu / pggiv-..?mü“ – eine Annäherung an die Thematik der Wortmusik 6. Musik in der Literatur: TOLKIEN und Musik | | | |
| Weitere Bemerkungen zum geplanten Verlauf des Seminars: Zwei Projekte reichen über die Arbeit innerhalb des Seminars hinaus und ermöglichen den Schüler/innen eine „neue Rolle“ im Schulleben/Schulalltag: Das im Seminar entwickelte Unterrichtskonzept <i>Der Zauberlehrling</i> von PAUL DUKAS (Literatur in der Musik) wird von einem Seminarmitglied in einer 5. Klasse als Unterrichtsversuch durchgeführt. Das in und mit dem Seminar unter der Anleitung eines/r Seminarmitglieds/in erarbeitete Lautgedicht von KURT SCHWITTERS (Musik in der Literatur) wird im Schulkonzert aufgeführt. | | | |

Datum und Unterschrift der Lehrkraft

Datum und Unterschrift der Schulleiterin / des Schulleiters

Anhang 17:

Merkblatt: Seminararbeit – Hinweise zur Form

| |
|--|
| Seminararbeit – Hinweise zur Form |
|--|

Format/Schrift:

- DIN-A4, einseitig (Heftrand links ca. 3 cm, Korrekturrand rechts ca. 2,5 cm); ca. 10-15 Seiten
- Zeilenabstand 1,5; Schrift z. B. Times New Roman 12; Blocksatz

Inhaltsverzeichnis (als Seite 2, nicht nummeriert):

| Beispiel: numerisches Inhaltsverzeichnis | Beispiel: alphanumerisches Inhaltsverzeichnis |
|---|---|
| 1 Einleitung: Musik und Literatur3 | A Einleitung: Musik und Literatur3 |
| 2 Musik in der Literatur | B Musik in der Literatur |
| 2.1 Wortmusik | I. Wortmusik |
| 2.1.1 Sprachkonstruktionen in Lyrik und Prosa | 1. Sprachkonstruktionen in Lyrik und Pro. |
| 2.1.2 Streben nach Musikähnlichkeit | 2. Streben nach Musikähnlichkeit |
| 2.2 musikalische Form- und Strukturparallelen | II. musikalische Form- und Strukturparallelen |
| 3 Literatur in der Musik | C Literatur in der Musik |
| etc. | etc. |

Literatur- und Medienverzeichnis:

Literatur:

- Dahlhaus, Carl / Miller, Norbert (Hg.): *Beziehungszauber. Musik in der modernen Dichtung*, München/Wien 1988
- Gruhn, Wilfried: *Musiksprache, Sprachmusik, Textvertonung: Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text*, Frankfurt 1978
- Miller, Norbert: *E. T. A. Hoffmann und die Musik*; in: *Akzente* 24, o. O. 1977, S. 114-135
- Scher, Steven Paul (Hg.): *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebiets*, Berlin 1984

Compact Disc:

- Gershwin, George: *Porgy and Bess* (EMI Classics 5 56220 2, 1989)

Zitiertechnik:

- kürzere Zitate werden in Anführungszeichen gesetzt und in den laufenden Text integriert
- längere Zitate werden vom Fließtext abgesetzt, einzeilig geschrieben und eingerückt; ggf. auch in anderer Schrift
- Rechtschreibung und Zeichensetzung werden unverändert übernommen; Ergänzungen oder Auslassungen in eckigen Klammern; Zitat im Zitat in einfachen Anführungszeichen
- Quellenbelege bei wörtlichen und nichtwörtlichen Zitaten entweder im Fließtext (in Klammern) oder als Fußnote (Seitenende bzw. als Endnote am Ende der Arbeit)
- (zit. nach Scher 1984, S. 9 f.) bei Zitaten, die nicht aus dem jeweiligen Originaltext zitiert werden
- (vgl. Scher 1984, S. 9 ff.) bei indirekten Zitaten/Paraphrasen

- Beispiele: „Dichtung und Musik: zwei geheiligte Giganten. Wie oft schon haben wir sie im Duell gesehen!“ Diese lapidare Bemerkung [...] stellt Pierre Boulez an den Anfang seiner weitverzweigten Überlegungen zu unserem Thema“ (Scher 1984, S. 9). – SCHER betont, dass „diese lapidare Bemerkung [...] die Komplexität der Wechselwirkung der beiden Künste nur ahnen“ lasse (Scher 1984, S. 9).
- ggf. möglich: (a. a. O., S. 9) bei derselben Quelle aufeinander folgend; (ebd.) bei derselben Seite

Anhang:

- durchnummeriert an den Textteil angefügt; erste Seite:
1. Notentext: ROBERT SCHUMANN: *Mondnacht*, aus *Liederkreis* op. 39 Nr. 5 (M1)
 2. Programm Kammerkonzert (M2) etc.

Anhang 18:

Merkblatt zur Seminararbeit

(online unter: <http://www.isb-oberstufegym.de/index.php?Seite=4728&>)

Merkblatt zur Seminararbeit

In den Ausbildungsabschnitten 11/1 bis 12/1 ist neben dem Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung (P-Seminar) ein **Wissenschaftspropädeutisches Seminar (W-Seminar)** zu belegen, in dem von jeder Schülerin und jedem Schüler eine **Seminararbeit** innerhalb eines vorgegebenen Rahmenthemas zu erstellen ist (GSO §§ 51, 56).

Nützliche Hinweise finden sich im Leitfaden **„Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe“**, Hg.: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München 2008, 2. Auflage, im Folgenden abgekürzt mit „Leitfaden“).

1 Zweck der Seminararbeit

Die Abiturientinnen und Abiturienten sollen das Gymnasium studierfähig verlassen. Zur *Studierfähigkeit* gehört insbesondere selbständiges wissenschaftliches Arbeiten und in Verbindung damit „die Gewinnung und Verarbeitung von Informationen zu komplexen Zusammenhängen und ihre kompetente Strukturierung und Darstellung“. Im W-Seminar bzw. bei der Anfertigung der Seminararbeit stellt die Schülerin bzw. der Schüler unter Beweis, bis zu welchem Grad sie bzw. er die erforderlichen Kompetenzen und Studientechniken erworben hat (vgl. Leitfaden, S. 13 ff.).

2 Themenwahl und Termine

- Jede Schülerin und jeder Schüler wählt (schriftlich, vgl. Formblatt „Thema_Seminararbeit.doc“) das Thema der Seminararbeit bis zum Ende des Ausbildungsabschnitts 11/1 im Einvernehmen mit der Kursleiterin oder dem Kursleiter (GSO § 56 (1)).
- Zu diesem Zeitpunkt erfolgt nur die Festlegung des Themas („Arbeitstitel“). Die Festlegung des genauen Titels der Seminararbeit erfolgt im Lauf des Ausbildungsabschnitts 11/2.
- Bei der Themenstellung sollte berücksichtigt werden, dass Erhebungen an Schulen zur Fertigung von Seminararbeiten, die nicht nur schulintern sind, der Genehmigung des Staatsministeriums bedürfen (BayEUG Art. 85; GSO § 4 (3)).
- Spätester Termin für die Abgabe der Seminararbeit ist der zweite Unterrichtstag im November in der Jahrgangsstufe 12. Nur in begründeten Ausnahmefällen kann eine Fristverlängerung durch die Schulleitung gewährt werden (GSO § 56 (1)).

Nach der Abgabe der Seminararbeit Anfang November stellt jede Schülerin und jeder Schüler im Rahmen einer Abschlusspräsentation die wesentlichen Arbeitsergebnisse vor und beantwortet Fragen im Rahmen eines Prüfungsgesprächs. In modernen Fremdsprachen erfolgt diese Abschlusspräsentation in der jeweiligen Fremdsprache (vgl. Leitfaden, S. 25; GSO § 56 (2)).

3 Gewichtung und Zulassungsvoraussetzung zur Abiturprüfung

Die Noten für den schriftlichen Teil der Seminararbeit und für die Abschlusspräsentation werden im Verhältnis 3:1 gewichtet.

Die Note für das Gesamtergebnis der Seminararbeit (GeS) wird folgendermaßen ermittelt:

$$\text{GeS} = \frac{(\text{Punktzahl aus der schriftlichen Seminararbeit} \times 3 + \text{Punktzahl der Präsentation})}{4}$$

Das Ergebnis wird zu einer ganzen Punktzahl gerundet (max. 30 Punkte).

Eine Zulassung zur Abiturprüfung kann gemäß GSO § 56 und § 75 (2) in folgenden Fällen nicht ausgesprochen werden:

- Nichtanfertigung
- Versäumnis des Abgabetermins
- Vorliegen eines Plagiats bzw. einer nicht selbständigen Anfertigung
- Bewertung der Seminararbeit oder der Abschlusspräsentation mit 0 Punkten
- Die Punktschme aus der Seminararbeit und beiden Seminaren beträgt weniger als 24 Punkte.
- Das GeS entspricht zwei Halbjahresleistungen. Bei 9 Punkten oder mehr gilt keine dieser beiden Halbjahresleistungen als unterpunktet im Sinn von GSO § 75 (2) Nr. 3.

4 Beratung durch die Kursleiterin bzw. den Kursleiter

Die Kursleiterin bzw. der Kursleiter begleitet den Fortgang der Seminararbeit durch Beratung und Beobachtung, stellt sicher, dass die Schülerinnen und Schüler mit den fachspezifischen Vorgaben vertraut sind und vergewissert sich bezüglich der eigenständigen Anfertigung. In Betreuungsgesprächen ist rechtzeitig auf Fehlentwicklungen hinzuweisen.

Während der Ausbildungsabschnitte 11/1 und 11/2 werden die gezeigten Leistungen benotet (mindestens zwei kleine Leistungsnachweise pro Halbjahr). Daraus wird jeweils eine Halbjahresleistung ermittelt.


Die Art der Leistungsnachweise und die Bewertungskriterien bespricht die Kursleiterin bzw. der Kursleiter zu Beginn des Seminars mit den Schülerinnen und Schülern.

Nimmt die Schülerin bzw. der Schüler das Betreuungsangebot nicht wahr oder beachtet sie bzw. er die dabei gegebenen Hinweise nicht, so gehen die Nachteile (z. B. Themaverfehlung, Überlänge, methodische Mängel, Zeitnot) zu ihren bzw. seinen Lasten.

5 Versicherungsschutz

Die Anfertigung der Seminararbeit erfordert in der Regel die Inanspruchnahme schulischer Einrichtungen, wobei die Schule hierfür die nötigen Voraussetzungen schafft. Die Schülerinnen und Schüler werden hier im Rahmen des organisatorischen Verantwortungsbereichs der Schule tätig und sind daher gegen die Folgen eines Unfalls durch den Bayerischen Gemeindeunfallversicherungsverband versichert.

Schülerinnen und Schüler, die zur Anfertigung einer Seminararbeit Stellen außerhalb der Schule aufsuchen, sind nur dann im Rahmen eines sog. "versicherten Betriebsweges" unfallversichert, wenn ein konkreter Auftrag der Schule (der Kursleiterin bzw. des Kursleiters) vorliegt.

Dieser Auftrag muss zeitlich, inhaltlich und räumlich hinreichend durch die Schule eingegrenzt sein (vgl. ►  **Formblatt_für_Exkursionen.doc**).

Im Übrigen sind alle Tätigkeiten, die außerhalb des organisatorischen Verantwortungsbereichs der Schule durchgeführt werden, nicht versichert

(vgl. Merkblatt ►  **Versicherung_und_Aufsicht_Seminare.pdf**).

6 Wettbewerbsbeiträge und Seminararbeit in modernen Fremdsprachen

Eine im Rahmen eines vom Staatsministerium als geeignet anerkannten Wettbewerbs (z. B. Jugend forscht) erstellte Arbeit kann die Seminararbeit ersetzen. Sie muss jedoch formal die Anforderungen an eine Seminararbeit erfüllen bzw. als gleichwertig einzustufen sein (vgl. dazu nähere Ausführungen im Leitfaden, S. 28; GSO § 56 (3)).

Seminararbeiten in den modernen Fremdsprachen müssen in der Fremdsprache abgefasst werden (vgl. GSO § 56 (1)). Ergänzend wird auf das KMS VI.6 - 5 S5400.16 – 6.76329 vom 30.12.2009 verwiesen.

7 Abgabe, Bekanntgabe der Ergebnisse und Einsichtnahme

- Die Schule nimmt die Seminararbeiten termingerecht entgegen und vermerkt das Abgabedatum (Eingangsstempel). Das von der Schülerin bzw. vom Schüler vorgelegte Exemplar gilt als Original. Weitere Exemplare können nicht verpflichtend gefordert werden.
- Die Kursleiterin bzw. der Kursleiter beraumt den Termin der Abschlusspräsentation an. Vor der Präsentation sollte die Lehrkraft die Schülerin bzw. den Schüler auf grobe Fehler hinweisen.
- Erst das Gesamtergebnis (mit den Teilnoten) wird den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt, wobei Seminararbeiten spätestens drei Wochen vor Beginn der Abiturprüfung zurückgegeben werden müssen.
- Die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten haben Anspruch auf Einsichtnahme in die korrigierten Seminararbeiten; zum Zweck der Kenntnisnahme werden sie mit nach Hause gegeben, sind jedoch binnen einer Woche unverändert an die Schule zurückzugeben.
- Die Seminararbeiten werden von der Schule für die Dauer von zwei Schuljahren nach Ablauf des Schuljahres, in dem sie geschrieben worden sind, aufbewahrt. Werkstücke, Zeichnungen und andere praktische Arbeiten können nach der Bewertung an die Schülerinnen und Schüler zurückgegeben werden (vgl. GSO § 57). Die Seminararbeit kann auf Antrag der Schülerin bzw. des Schülers nach Ablauf der Aufbewahrungsfrist zurückgegeben werden.

8 Korrektur und Bewertung

Die Kursleiterin bzw. der Kursleiter korrigiert und bewertet die Seminararbeit. Eine Zweitkorrektur findet i. d. R. nicht statt. Die Kriterien für die Bewertung werden von der Kursleiterin bzw. vom Kursleiter rechtzeitig vor Erstellung der Arbeiten festgelegt und transparent gemacht. Kriterien der Bewertung sind in unterschiedlicher Gewichtung Inhalt, Darstellung und die Einhaltung von Formalia, bei experimentellen Arbeiten auch die praktische Durchführung (vgl. Leitfaden, S. 22 f.).

Die Kursleiterin bzw. der Kursleiter nimmt ausgehend von den genannten Bewertungskriterien eine Gesamtwürdigung der Arbeit vor und begründet die Bewertung,

z. B. mit Hilfe eines Bewertungsbogens (vgl. Leitfaden, S. 24 und S. 85). Die korrigierten Seminararbeiten werden im Sekretariat abgegeben; die Ergebnisse mit der genauen Themenstellung werden an die Oberstufenkoordinatorin bzw. den Oberstufenkoordinator weitergeleitet.

Für eine Schülerin bzw. einen Schüler, die bzw. der die Abiturprüfung wiederholt, verfallen die im ersten Durchlauf der Ausbildungsabschnitte 12/1 und 12/2 erzielten Ergebnisse. Das Ergebnis der Seminararbeit bleibt erhalten (GSO § 89 (2); § 67 (5) Satz 7).

9 Die Abschlusspräsentation

Die Abschlusspräsentation erfolgt nach Abgabe der Seminararbeit. Der Termin wird von der Kursleiterin bzw. dem Kursleiter festgesetzt und sollte mindestens 8 Tage vorher angekündigt werden. Es empfiehlt sich, den Verlauf der Präsentation stichpunktartig zu protokollieren, z. B. mit Hilfe eines Beobachtungs- und Bewertungsbogens (vgl. Leitfaden, S. 26, 86, 87 und 88 f.). In der Präsentation stellt die Schülerin bzw. der Schüler die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit dar und antwortet auf Fragen der Lehrkraft bzw. der Zuhörer.

In modernen Fremdsprachen erfolgt die Abschlusspräsentation in der jeweiligen Fremdsprache (vgl. Leitfaden, S. 25; GSO § 56 (2)).

10 Hinweise zur äußeren Form

Die folgenden Hinweise zur äußeren Form sind als Empfehlung gedacht. Die von der Schülerin bzw. vom Schüler gewählte Form soll in jedem Fall in sich stimmig sein und konsequent durchgehalten werden.

Umfang

Der Umfang des Textteils der Seminararbeit soll etwa 10 bis 15 DIN A4-Seiten nicht überschreiten. Ein Anhang (z. B. Tabellen, Grafiken, Karten) ist möglich (vgl. Leitfaden, S. 23).

Format, Schrift, Schriftspiegel, Heftung

- Format DIN-A-4
- Blätter nur einseitig bedrucken
- Anfertigung möglichst mit dem PC
- Zeilenabstand 1,5-zeilig für den fortlaufenden Text, einzeilig für Fußnoten
- Schriftgröße 12 pt für den fortlaufenden Text, 10 pt für Fußnoten
- Heftrand links: ca. 2,5 cm
- Korrekturrand rechts ca. 2,5 cm
- Es empfiehlt sich, die Arbeit entweder binden zu lassen oder in einen entsprechenden Hefter einzulegen. Auf dem Titelblatt müssen Verfasser und Titel der Arbeit angegeben sein.

- Wörtliche Zitate sollten nicht zu lang, jedoch so vollständig sein, dass sie verständlich sind. Sie sollten sinnvoll und eher selten verwendet werden, d. h. nur dann, wenn sie etwas belegen und das Originalzitat den Sachverhalt so prägnant wiedergibt, dass durch eine Umformulierung wesentliche Inhalte verloren gingen. Wichtig ist, dass die wörtlichen Zitate nicht einen Ersatz für die eigene Auseinandersetzung mit dem Text darstellen.

Hinweise für den indirekten Verweis auf eine Textstelle

Eine weitere Möglichkeit, sich auf eine fremde Aussage zu beziehen, ist die sinngemäße Wiedergabe oder Paraphrase. Sie kann unterschiedlich frei formuliert oder aber nah am Original sein. Wenn so mit eigenen Worten fremde Gedanken referiert werden, muss die indirekte Rede (Konjunktiv!) verwendet werden. Ein Einleitungssatz gibt die Herkunft des fremden Gedankens an. Außerdem muss auch hier die Quelle genannt werden; man setzt in diesem Fall „vgl.“ vor die Quellenangabe. Falls einzelne Begriffe aus dem Original übernommen werden, müssen diese kenntlich gemacht werden.

Beispiel: XY schreibt in seinem Vorwort, ein Grundprinzip des wissenschaftlichen Arbeitens sei "die korrekte Wiedergabe fremden Gedankenguts" (vgl. XY 2008, S. 14).

Quellenangaben/Literaturhinweise und Anmerkungen

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, in leserfreundlicher Weise die Quellen für ein Zitat anzuführen.

Hier gibt es auch in den Fächern unterschiedliche Traditionen und Konventionen. Die Kursleiterin bzw. der Kursleiter bespricht mit der Seminargruppe, wie die Quellenangaben im Text und die bibliographischen Angaben im Literaturverzeichnis zu erstellen sind.

Wichtig ist aber, die Quellenangaben innerhalb der Seminararbeit nach einem einheitlichen System zu erstellen. Für alle Systeme gilt: Das angegebene Werk muss sich mit Hilfe der Angaben zweifelsfrei identifizieren und auffinden lassen.

Vorschlag für eine Form der Quellenangabe

Am Ende eines Zitats, eines Gedankengangs oder eines Abschnitts wird eine Fußnote angebracht, in der die Quelle in abgekürzter Form angegeben wird. Diese Kurzangaben verweisen auf die vollständigen bibliographischen Angaben im Quellen-/Literaturverzeichnis und müssen eindeutig zuzuordnen sein.

Beispiel: „...“¹

→ z. B. Fußnote: ¹H. Müller 2008, S. 304 ff.

Zur Abkürzung werden der Name des Autors bzw. der Autoren und das Erscheinungsjahr des Werks verwendet.

Literaturverzeichnis/Bibliographische Angaben

Im Literaturverzeichnis müssen sämtliche Quellen, die zur Anfertigung der Seminararbeit benutzt wurden, vollständig und in alphabetischer Reihenfolge (nach den Autoren- bzw. Herausgebernamen) angegeben sein. In der Praxis sind unterschiedliche Verfahren zur Gestaltung bibliographischer Daten üblich. Entscheidend ist, dass innerhalb der Arbeit ein einheitliches Schema konsequent durchgehalten wird.

Bücher

- Name, Vorname des Verfassers bzw. Herausgebers (Abkürzung: *Hg.* oder *Hrsg.*)
- Titel des Buches
- Untertitel (wenn vorhanden)
- Bandangabe (wenn eine mehrbändige Ausgabe benutzt wurde)

- ab der 2. Auflage auch deren Nummer, Erscheinungsort, Verlag und Erscheinungsjahr
Hinweis:
Fehlen die Angaben zu Erscheinungsort und -jahr auf der Titelseite bzw. im Impressum des Werkes, ist anzugeben *o. O.* (ohne Ort) bzw. *o. J.* (ohne Jahr). Die Angabe der Auflage ist erst ab der zweiten Auflage eines Buches notwendig.
- Reihentitel und -nummer (wenn das Buch in einer Reihe erschienen ist)

Beiträge (Aufsätze in Sammelwerken und Zeitschriften/Zeitungen)

- Name, Vorname des Verfassers
- Titel und Untertitel des Aufsatzes
- in: Vorname, Name des Herausgebers und Titel des Sammelwerkes;
- handelt es sich um eine Zeitschrift bzw. Zeitung:
in: Name (Titel) der Zeitschrift/Zeitung
- ggf. Bandangabe u. Auflage, Erscheinungsort, Verlag und Erscheinungsjahr;
- handelt es sich um eine Zeitschrift bzw. Zeitung: Band/Nr. oder Jahrgang (Kalenderjahr), Seitenangabe

Beiträge aus dem Internet

Beiträge und Textpassagen aus dem Internet müssen mit der kompletten Internet-Adresse und dem Datum des Abrufs im Literaturverzeichnis aufgeführt werden. Außerdem sollte der Arbeit ein vollständiger Ausdruck bzw. eine vollständige Datei des zitierten Beitrags beigelegt werden.

Hinweise:

Es empfiehlt sich, das Literaturverzeichnis in einem neueren wissenschaftlichen Buch (oder Zeitschriftenaufsatz) der entsprechenden Fachrichtung als Muster zu benutzen.

Folgende Veröffentlichungen beinhalten detaillierte Informationen und Hinweise zur Durchführung des Wissenschaftspropädeutischen Seminars (W-Seminar) in der neuen Oberstufe:

Leitfaden „*Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe*“ – hg. vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB); 2. Auflage 2008, S. 12–32; online abrufbar unter:

http://www.isb-oberstufegym.de/userfiles/Die_Seminare/ISB_Seminarfaecher_Teil-2-Aufl2.pdf

KMBek „*Seminare in den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums*“ vom 30.06.2008; Az.: VI.9-5S5610-6.064089; online abrufbar unter:

http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/bekanntmachungen/seminare_kmbek.pdf

Merkblatt

„*Versicherungs- und aufsichtsrechtliche Fragen bei Seminarveranstaltungen*“;

►  **Versicherung_und_Aufsicht_Seminare.pdf**

Internetauftritte:

<http://www.gymnasium.bayern.de/gymnasialnetz/oberstufe/seminare/w-seminar>

<http://www.isb-oberstufegym.de> --- „Die Seminare“ bzw. „Handreichung für OSK“ →

5 Koordination des Seminarangebots → Dateien zum W- und P-Seminar

<http://www.forum-oberstufe-bayern.de>

Anhang 19:

Übersicht: Schulgesetze, Verordnungen und Bestimmungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Übersicht: Schulgesetze, Verordnungen und Bestimmungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland¹

Baden-Württemberg

- Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). Vom 1. August 1983, geändert durch das Gesetz vom 30.07.2009 (GBl. Baden-Württemberg 2009, 14, S. 365. ff); online unter: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true>
- Abiturverordnung Gymnasien der Normalform – NGVO. Vom 24. Juli 2001; online unter: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/6tr/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-GymAbiPrVBWrahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint
- Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe. Wissenswertes für Schülerinnen und Schüler. Abitur 2012, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; online unter: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/s/fozk3sfs7olyxmpy7s1cbpcrf1irq3bi/show/1258842/LeitfadenABI2012_online.pdf

Bayern

- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl S. 414, ber. S. 632, BayRS 2230-1-1-UK), zuletzt geändert durch § 1 des Gesetzes vom 23. Juli 2010 (GVBl S. 334); online unter: http://www.verwaltung.bayern.de/Volltextsuche-.117.htm?purl=http://by.juris.de/by/gesamt/EUG_BY_2000.htm#EUG_BY_2000_rahmen
- Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO) vom 23. Januar 2007 (GVBl S. 68, BayRS 2235-1-1-1-UK), zuletzt geändert durch Verordnung vom 29. Juli 2010 (GVBl S. 640); online unter: http://www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-.116.htm?purl=http://by.juris.de/by/GymSchulO_BY_2007_rahmen.htm
- Seminare in den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums: Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30. Juni 2008 Az.: VI.9-5 S 5610-6.64 089; online unter: http://www.isb-oberstufegym.de/userfiles/Handreichung_OSK/5_Koordination_des_Seminarangebots/KMBek_Seminare.pdf

¹ Überblick zusammengestellt und überprüft (am 27.01.2010) von Cornelia Stank, Tutorin für Musikpädagogik an der HfM Karlsruhe

Berlin

- Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG). Vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), geändert durch das Gesetz vom 25. Januar 2010 (GVBl. S. 14) sowie durch Artikel I des Gesetzes vom 25. Januar 2010 (GVBl. S. 22); online unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz_25012010_ueberarb.pdf?start&ts=1266916205&file=schulgesetz_25012010_ueberarb.pdf
- Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO). Vom 18. April 2007 (GVBl. S. 156), geändert durch Artikel III der Verordnung vom 11. Dezember 2007 (GVBl. S. 677); online unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/vo_go.pdf?start&ts=1266916205&file=vo_go.pdf

Brandenburg

- Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz-BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S.78), zuletzt geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 07. Juli 2009 (GVBl.I/09, [Nr. 12], S. 262, 269); online unter: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de
- Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung (GOSTV). Vom 25. November 2008 (GVBl.II/08, [Nr. 30], S.454), geändert durch Verordnung vom 20. November 2009 (GVBl.II/09, [Nr. 40]; online unter: http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47529.de

Bremen

- Bremisches Schulgesetz (BremSchulG). Vom 28. Juni 2005 (Brem.GBl. S. 260 – 223-a-5), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Juni 2009 (Brem.GBl. S.); online unter: <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Fassung1.pdf>
- Verordnung über die Gymnasiale Oberstufe (GyO-VO) vom 1. August 2005; online unter: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/gyo_vo.pdf
- Änderung der Verordnung über die Gymnasiale Oberstufe vom 1. August 2005 in der Fassung vom 1. August 2009; online unter: http://www2.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/153v_17_a1.pdf
- Die gymnasiale Oberstufe im Lande Bremen. Lesefassung GyO-VO. Schuljahr 2009/2010. Informationen für Schülerinnen und Schüler. Stand Dezember 2008, von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der freien Hansestadt Bremen; online unter: <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Lesefassung%202009-10.pdf>
- LESEFASSUNG der Verordnung über die Abiturprüfung im Lande Bremen (AP-V) vom 01.12.05 in der Fassung vom 1. August 2007 mit den Änderungen vom 13.11.2007, Änderungen vom 10.06.2008, Änderungen vom 03.11.2008. Für das Abitur 2010; online unter: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/vo_lesefassung_2010.pdf

Hamburg

- Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Vom 16. April 1997, mehrfach geändert durch Gesetz vom 20. Oktober 2009 (HmbGVBl. S. 373); online unter: http://hh.juris.de/hh/gesamt/SchulG_HA.htm
- Ausbildungs- und Prüfungsordnung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (APO-AH). Vom 25. März 2008 (HmbGVBl. S. 137), zuletzt geändert am 18. März 2009 (HmbGVBl. S. 66); online unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1332736/data/bsb-apo-ah-18-03-2009.pdf>

Hessen

- Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juli 2009 (GVBl. I S. 265); online unter: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/374/3743019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2%26_ic_uCon=c2230bec-b224-d901-be59-2697ccf4e69f.htm&uid=3743019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2
- Oberstufen- und Abiturverordnung (OAVO) Vom 20. Juli 2009; online unter: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/48a/48addbf7-9733-21ae-b6df-191921321b2c%26_ic_uCon=ccc0ddb7-7973-321a-eb6d-f191921321b2.htm&uid=48addbf7-9733-21ae-b6df-191921321b2c

Mecklenburg-Vorpommern

- Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V). Vom 13. Februar 2006, mehrfach geändert durch Gesetz vom 16. Februar 2009 (GVOBl. M-V S. 241); online unter: http://mv.juris.de/mv/gesamt/SchulG_MV_2006.htm#SchulG_MV_2006_rahmen
- Verordnung zur Arbeit und zum Ablegen des Abiturs in der gymnasialen Oberstufe (Abiturprüfungsverordnung - AbiPrüfVO MV). Vom 4. Juli 2005, GVOBl. M-V 2005, S. 360, Mittl.bl. BM M-V 2005, S. 668, §§16, 18, 37 geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 5. Mai 2006 (GVOBl. M-V S. 456). Inhaltsübersicht, §§ 1, 2, 3, 8, 11, 13, 14, 16, 18, 23, 24, 26, 27, 31, 34, 35 geändert, §§ 19, 30, 37 neu gefasst durch Verordnung vom 10. August 2009 (Mittl.bl. BM M-V S. 21/GVOBl. M-V S. 485); online unter: http://mv.juris.de/mv/gesamt/GymOAPV_MV_2005.htm

Niedersachsen

- Niedersächsisches Schulgesetz (NschG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds.GVBl. S. 137), zuletzt geändert am 17.12.2009 - *VORIS 22410 0*; online unter: <http://www.schure.de/nschg/nschg/nschg.htm>
- Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) Vom 17. Februar 2005 (Nds.GVBl. Nr.4/2005 S.51; SVBl. 4/2005 S.171), geändert durch VO vom 12.4.2007 (Nds.GVBl. Nr.9/2007 S.137; SVBl. 5/2007 S.159), vom 13.6.2008 (Nds.GVBl. Nr.13/2008 S.217; SVBl. 7/2008 S.206) und vom 17.5.2010 (Nds.GVBl. Nr.14/2010 S.224; SVBl. 7/2010 S.245) - *VORIS 22410*; online unter: <http://www.schure.de/22410/vo-go.htm>
- Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (EB-

VO-GO) RdErl. d. MK v. 17.2.2005 – 33-81012 (SVBl. S. 177, ber. SVBl. 2006 S. 453 - VORIS 22410), geändert durch RdErl. d. MK v. 12.4.2007 – 33-81012 (SVBl. S. 159 – VORIS 22410) und geändert durch RdErl. d. MK vom 13.6.2008 (SVBl. S. 207 – VORIS 22410), Lesefassung ab 1.8.2008; online unter: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C48172709_L20.pdf

- Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg (AVO-GOFAK) vom 19. Mai 2005 (Nds.GVBl. Nr.12/2005 S.169; SVBl. 7/2005 S.352), geändert durch VO vom 12.4.2007 (Nds.GVBl. Nr.9/2007 S.138; SVBl. 5/2007 S.146) und vom 13.6.2008 (Nds.GVBl. Nr.13/2008 S.218; SVBl. 7/2008 S. 208, ber. 9/2008 S.293) - VORIS 22410 -
- Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg (EB - AVO - GOFAK) RdErl. d. MK v. 19.5.2005 - 33-83213 (SVBl. 7/2005 S.361), geändert durch RdErl. vom 17.7.2006 (Nds.MBl. Nr.25/2006 S.694) , 12.4.2007 - 33-83213 (SVBl. 5/2007 S.149) und 13.6.2008 - 33-83213 (SVBl. 7/2008 S.209) - VORIS 22410 -; online unter: <http://www.schure.de/22410/33,83213.htm#n11>
- VO-GO §10, Ziffer 5

Nordrhein-Westfalen

- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2009 (GV. NRW. S. 863); online unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf
- Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt) Vom 5. Oktober 1998 zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. November 2008 (SGV. NRW. 223); online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOGOSt.pdf>

Rheinland-Pfalz

- Schulgesetz (SchulG). Vom 30. März 2004, zuletzt geändert durch Gesetz vom 22.12.2009 (GVBl. S. 418); online unter: http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/SchulG_RP_2004.htm
- Landesverordnung über die gymnasiale Oberstufe (Mainzer Studienstufe) Vom 1. Juli 1999, GVBl 1999, S. 158, geändert durch Verordnung vom 16.12.2003, (GVBl.2004 S.25) und geändert durch Verordnung vom 7.7.2005, (GVBl. S.296); online unter: http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/GymOStV_RP.htm#GymOStV_RP_rahmen
- Abiturprüfungsordnung. Vom 14. Juli 1999, GVBl 1999, S. 175, geändert durch Gesetz vom 16.12.2002 (GVBl. S. 481), geändert durch Verordnung vom 16.1.2004 (GVBl. S. 50) und geändert durch Verordnung vom 12.1.2006 (GVBl. S. 25); online unter: http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/AbiPrO_RP_1999.htm#AbiPrO_RP_1999_G2

Saarland

- Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz SchoG) Vom 5. Mai 1965 in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996 (Amtsbl. S. 846, ber. 1997 S. 147), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 6. Mai 2009 (Amtsbl. 706); online unter: http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG_SL.htm#SchulOG_S_L_rahmen
- Verordnung - Schul- und Prüfungsordnung- über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung im Saarland (GOS-VO). Vom 2. Juli 2007 (Amtbl. S. 1315); online unter: <http://www.schulpraxis-saarland.de/Vorschriften/GOS-VO02072007.html>

Sachsen

- Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG). Vom 16. Juli 2004, rechtsbereinigt mit Stand vom 1. Januar 2009; online unter: <http://www.recht.sachsen.de/GetXHTML.do?sid=3882111732841>
- Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung an allgemeinbildenden Gymnasien im Freistaat Sachsen (Oberstufen- und Abiturprüfungsverordnung – OAVO). Vom 12. April 2007; online unter: http://www.gymnasium-schkeuditz.de/ober/oavo_neu.pdf

Sachsen-Anhalt

- Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA). Vom 12.08.2005 (GVBl. LSA S. 508), zuletzt geändert am 14.07.2009 (GVBl. LSA S. 358); online unter: http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/geschulgesetz_2009.pdf
- Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (Oberstufenverordnung). Vom 24. März 2003, geändert durch Verordnung vom 17. November 2006 (GVBl. LSA S. 526); online unter: <http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-gymoberstufe.pdf>

Schleswig-Holstein

- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG). Vom 24. Januar 2007, zuletzt geändert am 26.3.2009 (Art. 16 Ges., GVOBl. S. 93); online unter: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true>
- Landesverordnung über die Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung in den Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (OAPVO) Vom 2. Oktober 2007; online unter: http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/11ad/page/bsshoprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdocdoc=yes&doc.id=jlr-GymOAbiPrOSH2008V1Anlage6&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0#jlr-GymOAbiPrOSH2008pG2

Thüringen

- Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003, zuletzt geändert am 16. Dezember 2008 (GVBl. S. 556, 558); online unter: http://th.juris.de/th/SchulG_TH_2003_rahmen.htm
- Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch die 11. Änderungsverordnung vom 10. Juni 2009 (GVBl. S. 511); online unter: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/schulordnungen/schulordnung/>

Anhang 20:

KURT SCHWITTERS: *Nießscherzo. Das Ganze niesen* (Schwitters 2005a, S. 244 f.)

1936/37

Nießscherzo
Das Ganze niesen

tesch
haisch
tschiiiaa
pesche püsch
haisch
tschii aa
pesche püsch
haisch
happaisch
hapeschepüsch
happapeschaisch
happe tschaa
happe tschaa

piss püss piss pass
piss puss piss pass
piss püss piss pass

piss puss piss pass
piss püse pise pass
piss puse pise pass

piss püsch piss pass
piss pusch piss pass
piss püsch piss pass
piss pusch piss pass

pesche pusch piss pass
pesche püsch piss pass
pesche pusch piss pass
pesche püsch piss pass

piss püss piss pass
piss puss piss pass
piss püss piss pass
piss püss piss pass

tesch
haisch
tschiiiaa
pesche püsch
haisch
tschii aa
pesche püsch
haisch
happaisch
hapeschepüsch
happapeschaisch
happe tschaa
happe tschaa

Anhang 21:

KURT SCHWITTERS: *Nießscherzo. Das Ganze niesen* (Fassung Seminar „Musik und Literatur“)

Nießscherzo
Das Ganze Niesen

tesch
haisch
tschiiaa
pesche püsch
haisch
tschii aa
pesche püsch
haisch
happaisch
hapeschepüsch
happapeschaisch
happe tschaa
happe tschaa

piss püss piss pass
piss puss piss pass
piss püss piss pass

piss puss piss pass
piss püse pise pass
piss puse pise pass

piss püsch piss pass
piss pusch piss pass
piss püsch piss pass
piss pusch piss pass

pesche pusch piss pass
pesche püsch piss pass
pesche pusch piss pass
pesche püsch piss pass

piss püss piss pass
piss puss piss pass
piss püss piss pass
piss püss piss pass

piss püss piss pass
piss puss piss pass
piss püss piss pass
piss püss piss pass

tesch

tesch
haisch
tschiiaa
pesche püsch
haisch
tschii aa
pesche püsch
haisch
happaisch
hapeschepüsch
happapeschaisch
happe tschaa
happe tschaa

Steigerung von anfangs großen Pausen zu immer
lauterem, schnellerem, dichterem Niesen

verhalten; hoch

nicht verhalten; tief

Dialog; hoch - tief

Männer tief

Männer hoch; Frauen, sich lustig machend über Männer

unisono; „schön“

frei, laut, albern → Chaos
!!! Joni weiter wie bisher !!!

Paukenschlag

Fermate