

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,  
meine sehr geehrten Damen und Herren,

Die Erwartungen und Sollensvorstellungen an die Musiklehrerbildung für die allgemein bildenden Schulen des 21. Jahrhunderts sind – über 90 Jahre nach den Kestenberg-Reformen – so heterogen wie nie zuvor. Das lässt sich mühe-los und beispielhaft anhand von zwei solcher Sollensvorstellungen skizzieren.

*(a) Musiklehrerbildung soll praxisnäher sein.* Konzeptionen, Konzepte und Orientierungen der vergangenen Jahre und Jahrzehnte wie Auditive Wahrnehmungserziehung, kunstwerkorientierte Didaktik, Lebenswelt- und Topos-Didaktik, interkulturell orientierte Musikdidaktik oder Aufbauender Musikunterricht dokumentieren nicht nur einen ausdifferenzierten Fachdiskurs sondern stehen ebenso für einen Respons der Musikpädagogik auf gesellschaftliche, bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen. Norbert Linke und andere Autoren aus den 1970er-Jahren brandmarkten dies noch als „Aktualitätssucht“ (Linke, 1977); diese Stimmen scheinen jedoch heute (fast) verstummt. Schule und Musikunterricht verändern sich – so hat es zumindest den Anschein – rasch, weil Musik selbst als vitale gesellschaftliche Praxis im Zeitalter technischer Reproduzierbarkeit schnellen Veränderungsprozessen unterliegt. Was heißt also Praxisnähe?

*(b) ‚Klassische Musik‘ in die Schulen zurückbringen‘.* Darüber hinaus sehen sich die Lehramtsstudiengänge Musik, vulgo Schulmusik, wie vielleicht kein anderer Studiengang, zum einen berechtigter und auch unberechtigter Kritik aus dem Berufsfeld, zum anderen einem spezifischen gesellschaftlichen Druck ausgesetzt. Das liegt beim erst Genannten daran, dass berufliche Realitäten und Ausbildungsrealitäten für jede Absolventin, jeden Absolventen subjektiv empfunden an einer anderen Stelle auseinander gehen, sei es im Referendariat oder nach fünf oder zehn Jahren – vielleicht aber auch nie.

Lassen Sie mich jedoch ganz knapp auf diese beiden Beispiele folgendes entgegen-

Zum ersten Beispiel: Seit der *realistischen Wende* in den Erziehungswissenschaften in den 1960er-Jahren wird hinter das Diktum von Heinrich Roth (1958), „die Wirklichkeit (dürfe) nicht nur in Gestalt persönlicher Eindrücke und Erfahrungen oder literarischer Unterlagen vertreten sein, sondern muss selbst Forschungsgegenstand werden“, nicht mehr zurückgegangen, auch in der Musikpädagogik. Unterrichtspraxis und musikpädagogische Forschung und damit auch Unterrichtstheorie sind in einer ausgewogenen Balance mit dem Berufsfeld zu verschränken. Die Ergebnisse musikpädagogischer Forschung gilt es anzuerkennen und wahrzunehmen, damit nicht hochsubjektive Vorstellungen und obsoletere Lehrerbilder den Diskurs um Curricula und Ausbildungsstandorte bestimmen, mithin ist der pauschale Ruf nach Praxisnähe differenziert und forschungsbasiert zu validieren. Die Expertise des Berufsfeldes ist vor dem Hintergrund dieses über 50jährigen Diskurses daher kritisch reflektiert zu berücksichtigen, sie definiert aber nicht per se die Lerninhalte des Studienplans.

Zum zweiten Beispiel: Ein spezifischer gesellschaftlicher Druck besteht aus Sollensvorstellungen von „Kultur-Lobbyisten“, die eigene, zu einem großen Teil ausschließlich auf mitteleuropäische Kunstmusik ausgerichtete Interessen verfolgen sowie stark individualisierte Vorstellungen von mit Bildung und Ausbildung befassten Akteuren in musikpädagogischen Tätigkeitsfeldern haben. Dahinter steht – erlauben Sie mir den Rückgriff auf die drastische Formulierung von Verena Stolcke (1995) – ein „kultureller Fundamentalismus“, der flankiert wird von Diskursen um Identität, Nation, Migration und vieles mehr.

Tritt man von diesen zwei beispielhaften Sollensvorstellungen einen Schritt zurück und blickt mit einem quasi ethnologischen Auge darauf, wagt den Blick in andere Regionen dieser Erde, so tut sich im Vergleich ein Spannungsfeld auf, dessen Stärke den allgemein bildenden Musikunterricht, vor allem aber die Musiklehrerbildung in Deutschland zu zerreißen, mindestens aber an den Rand der gesellschaftlichen Wahrnehmung zu drängen droht. Die Ursachen dafür sind:

- das Persistieren einer normativen Kulturvorstellung und damit das Nicht-Wahrnehmen von kultureller Diversität;
- die fehlende Verständigung über Lerninhalte vor einem musikpädagogischen Hintergrund und nicht allein aus musiktheoretischer oder künstlerischer Perspektive.

Die nachfolgenden Ausführungen gehen diesen Ursachen anhand von zwei Thesen nach. Sie mögen im Anschluss an dieses Referat als Diskussionsgrundlage unseres gemeinsamen Gespräches dienen. Die zwei Thesen lauten:

- 1. Musik zu unterrichten bedeutet, *diverse* gesellschaftliche Praxis verständlich zu machen.**
- 2. Musiklehrerbildung braucht eine musikpädagogisch zielführende Hochschuldidaktik.**

Zur 1. These:

Ich komme bei der Klärung des Begriffes *divers* leider nicht um eine Verdeutlichung des Kulturbegriffes herum und tue dies ganz knapp, zunächst aus soziologischem Blickwinkel. So ist z.B. Dirk Baecker nur zuzustimmen, wenn er folgendes feststellt:

*„Was immer an andersartigen Lebensformen und Gepflogenheiten der Geselligkeit auf dem Globus existiert, zur ‚Kultur‘ wird es erst, wenn es auf eine andere ‚Kultur‘ stößt, für die dasselbe gilt.“*  
(Baecker 2001, S. 17)

Kultur entsteht erst im Kontakt mit Anderem und folgt – wie Andreas Wimmer (2005) feststellt – einer „Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen“. Das Gesehene wird mit Zuweisungen angereichert oder korrigiert. Das macht Kultur zu gesellschaftlicher Praxis, die per se divers, krisenhaft und bedeutungsorientiert ist. Musik ist Teil dieser kulturellen, also gesellschaftlichen Praxis, genauer gesagt, Musik ist als Kultur zu verstehen.

Bruno Nettl stellt aus der Sicht ethnomusikologischer Forschung zu Musik *als* Kultur folgendes fest.

*„The study of music as culture would require the integration of music and its concepts and its attendant behaviour and indeed, all musical life, into this kind of a model of culture.”* (Nettl 2005, S. 217)

In der modernen Ethnomusikologie ist – ohne im Detail darauf eingehen zu wollen – seit einigen Jahrzehnten dieser Paradigmenwechsel sehr deutlich spürbar. In musikpädagogischen Diskursen außerhalb Deutschlands ist diese Erkenntnis längst breit diskutiert und zwar mit Blick auf den Musikunterricht *und* auf die Musiklehrerbildung.

So weist beispielsweise Huib Schippers (2010) darauf hin, dass es ganz wesentlich für die Zukunft des schulischen Musikunterrichts sein wird, welche Vorstellungen eine Gesellschaft für die nahe und ferne Zukunft entwickelt. Es gäbe Anzeichen dafür, dass die so genannte westliche klassische Musik, trotz ihrer zweifellos großartigen Leistungen, nur noch schwer mit der Lebensgegenwart von Schülerinnen und Schülern verknüpft werden kann, wenn dies als Anspruch an das Schulfach Musik formuliert wird (Schippers, 2010, S. 105). Gesellschaften, die sich der Herausforderung stellen, die auf Musik bezogene diverse Realität in die Schule zu übersetzen, sollten – so Schippers – Strukturierungshilfen geben, um Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten. Ein transkultureller Zugang, der eine Vielseitigkeit von Konzepten und Werten unterschiedlicher Musiken anbietet, gäbe ihnen die Möglichkeit, den jeweils eigenen Weg zur Vertiefung zu finden und auszuwählen (Schippers, 2010, S. 105f.). Auf der Ebene der Lehrmaterialien ist dies bereits mehrfach vorgeführt worden, wie z.B. mit der Buchreihe „Global Music Series“ von Bonnie C. Wade und Patricia S. Campbell.

John Drummond weist für die *Musiklehrerbildung* darauf hin, dass Studierenden die Aneignung und Umwandlung von Musiken in Vergangenheit und Gegenwart verständlich gemacht werden müssen, auch wenn unsicher ist, ob damit Vorurteile gefördert oder tatsächliche Perspektivwechsel grundlegend vollzogen werden (Drummond, 2005, S. 4). Die Anwendung dieser Perspekti-

venwechsel wirken direkt auf alle Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für die deutschen Musikhochschulen mit Musiklehrerbildung bedeutet diese Anerkennung kultureller Diversität zunächst eine Entscheidung.

Lässt das fachspezifische Kompetenzprofil Musik in den ländergemeinsamen Anforderungen für die Lehrerbildung (KMK, 2010) diese Sichtweise zu, so haben Ausbildungsstandorte doch die Möglichkeit zu entscheiden, mit welchem Profil sie Absolventinnen und Absolventen am Ende des Studiums in die Schulen entlassen möchten.

Diversität ist in jedem Falle zu konzedieren, sowohl was Lerninhalte und Lernerlebnisse im Musikunterricht als auch im Studium betrifft. Dafür ist Voraussetzung, dass primär auf die musikalischen Praxen geblickt wird, zu denen in unterschiedlicher Weise Einstellungen entwickelt werden. Und hier können drei Bezugspunkte identifiziert werden:

- die eigenen, für bedeutsam erachteten usuellen Praxen (monokulturell),
- die Verbindung zwischen ihnen (interkulturell) oder
- ihre Durchdringungen und Vermischungen (transkulturell).

Der Kulturbegriff (und damit auch seine impliziten wie expliziten Labels, z.B. deutsch, Identität, Nation etc.) ist nicht Ausgangspunkt des Nachdenkens, sondern Endpunkt, weil von Musiken als gesellschaftliche Praxen ausgegangen wird und diese sind primär als divers zu beschreiben oder treten mir divers entgegen.

### Zur 2. These:

Es hat den Anschein, dass die drei Säulen, die auch diesem Forum seinen Titel gaben, nämlich Kunst, Wissenschaft, Pädagogik quasi monolithisch die Fundamente der Musiklehrerbildung darstellen sollen. Das ist dann ein fast fataler Irrtum, wenn – wie leider häufig – Studienpläne damit entwickelt werden. Denn es wird stillschweigend davon ausgegangen, dass alle drei Lern-Facetten wundersam im Kopfe unserer Studierenden zusammenschmelzen. Das ist jedoch weitaus komplexer, wie z.B. die Studie von Andreas C. Leh-

mann und Johannes Hornberger (2013) zeigt. Es mangelt also der Musiklehrerbildung insgesamt an einer musikpädagogisch zielführenden Hochschuldidaktik, weil sich nicht über Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Gesamtblick auf ein Musiklehrerbild verständigt wird, sondern – im schlechtesten Falle – jede an der Musiklehrerbildung beteiligte Disziplin ein eigenes Bild vor Augen hat. Das bedeutet also:

- Fachdidaktik und Fachwissenschaften sind in Richtung einer kritischen Kulturwissenschaft anzuleiten. Die Schwesterdisziplinen Musikwissenschaften und Musiktheorie können nur als Partner fungieren, wenn sie dies zu leisten in der Lage sind.
- Die – und das muss ausdrücklich betont werden – musikalisch-künstlerische Expertise ist als *conditio sine qua non* deswegen in der Musiklehrerbildung nicht verzichtbar, weil sich aus der Auseinandersetzung mit meinen Instrumenten, meiner Stimme heraus die Musiklehrerin, der Musiklehrer mit den eigenen Grenzen, Vorlieben, Gegensätzen etc. ästhetisch trainiert, vielleicht konsolidiert. Lediglich welche musikalische Praxis im Zentrum meines Musiker- und Musiklehrerseins steht, ist entscheidend.

Ich fasse zusammen:

**Musikunterricht** in der allgemein bildenden Schule muss grundsätzlich – und das unterscheidet ihn vom privaten Instrumentalunterricht – von einem musikpädagogisch angeleiteten Nachdenken bestimmt werden, das die „Pluralität der Klangerscheinungen“ (Eicke, 1973, S. 133) im Blick hat. Denn nur dann kann dem Anspruch des Allgemeinbildenden des Musikunterrichts gerecht werden, usuelle Praxen, die prinzipiell divers und gegenwärtig sind, in verständige Musikpraxis zu überführen.

Für die **Musiklehrerbildung** bedeutet dies eine prinzipiell verschränkte Herstellung von Bezügen zwischen Inhalten, Methoden und Theorien in einem ausgewogenen Zusammenspiel von Disziplinen wie Historischer und Systematischer Musikwissenschaft (ggf. Musikethnologie) und Musiktheorie. Damit

wird für eine musikpädagogisch zielführende Hochschuldidaktik in den Fachwissenschaften plädiert, die dem Anspruch an Musikunterricht gerecht wird, musikpädagogisch angeleitetes Nachdenken über Musik künstlerisch, wissenschaftlich fundiert und kritisch reflektierend vollziehen zu können.

Für **Musikhochschulen** mit Musiklehrerbildung bedeutet dies, unter diesen Vorgaben Lehrangebote und Lernumgebungen zur Verfügung zu stellen, die für das Haus spezifisch sind, z.B. regional oder international ausgerichtet und sich aktiv ein Lehrerbild zu eigen machen und dieses auch zu vertreten.

Vielen Dank.

### Literaturverzeichnis

Baecker, D. (2001). *Wozu Kultur?* Berlin: kadmos.

Drummond, J. (2005). Cultural Diversity in Music. Why Bother? In P.S. Campbell, J. Drummond et al. (eds.), *Cultural diversity in Music Education. Directions and Challenges fort the 21<sup>st</sup> century* (1–11). Bowen Hills/ Qld.: Australian Academic Press.

Eicke, K. (1973). Mexikanische Lied- und Tanzfolklore uns ihre Verarbeitung in Aaron Coplands „El Salón México“. In W. Krützfeld (Hg.), *Die Wertproblematik in der Musikdidaktik* (S. 133–144). Ratingen [u.a.]: Henn.

Hornberger, J. & Lehmann, A.C. (2013). Zum Zusammenhang von Examensnoten und Zufriedenheit im Musik-Lehrberuf. In A. Jeßulat, C. Wunsch & A. C. Lehmann, *Kreativität – Struktur und Emotion* (224–230). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Linke, N. (1977). Die Aktualitätssucht als zwangsneurotischer Störfaktor in der Schulmusikerziehung. In W. Drangmeister, H. Bergmeier, A. Gassert & N. Linke (Hrsg), *Wo stehen wir? Eine kritische Analyse der Schulmusik der Gegenwart* (S. 22–52). Wolfenbüttel: Mösseler.

Nettl, B. (2005). *The Study of Ethnomusicology. Thirty-one Issues and Concepts*. Urbana: University of Illinois Press.

- Roth, H. (1967). Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik (1958). In H. Roth (Hg), *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung* (S. 9–56). Hannover: Schroedel.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping music education from a global perspective*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Stolcke, V. (1995). Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36(1), 1–24.