

Deutscher Musikrat

Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe

vorgelegt vom Bundesfachausschuss Musikpädagogik
des Deutschen Musikrates

verabschiedet vom Präsidium des Deutschen Musikrats am 12. Februar 2000

Der Deutsche Musikrat stellt mit Sorge fest, daß sich die gesellschaftliche Musikpraxis sowie das musikalische Lernen auf allen Ebenen einerseits und die Ausbildung für die musikpädagogischen Berufe andererseits in hohem Maße auseinanderentwickelt haben. Eine Neubestimmung dieses Verhältnisses und Konsequenzen für die Ausbildungsinstitutionen sind unabweisbar, soll nicht die musikalische Bildung im Ganzen gefährdet sein. Die heutigen Ausbildungskonzepte verlängern immer noch einseitig Grundvorstellungen des 19. Jahrhunderts und reichen angesichts des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels nicht mehr hin.

Die Sorge ist vor allem bedingt durch:

- den im Zuge der Globalisierung ökonomischer und kultureller Prozesse beschleunigten Wandel der individuellen und sozialen Realität von *Kindern und Jugendlichen*
- die gravierend veränderte ökonomische und soziale Situation der *Studierenden* und ihre beruflichen Aussichten
- die mediengeprägte *Kulturlandschaft*, die wesentliche Veränderungen des musikalisch-ästhetischen Handelns der Menschen zur Folge hat
- den Widerspruch zwischen dem hohen *Bedarf an musikalischem Lernen* auf der einen und der ökonomischen Einengung musikalischen Lernens und Lehrens auf der anderen Seite

- den beschleunigten Wandel schulischer und außerschulischer *Bildungsinstitutionen* und der von ihnen vertretenen Ziele und Inhalte.

Aus dem Gesagten folgt, daß die Ausbildungskonzepte für musikpädagogische Berufe dringend der Revision bedürfen.

EMPFEHLUNGEN

Die Revision musikpädagogischer Ausbildungsgänge muß in folgender Weise vollzogen werden:

- Musikpädagogische Ausbildungsgänge müssen *sehr viel stärker als bisher berufsbezogen* konzipiert sein. Gleichzeitig muß gewährleistet sein, daß sie Wandlungen in den Berufsbildern und -feldern schnell aufnehmen können.
- Es muß sichergestellt werden, daß bei einer Neukonzeption der Ausbildungsgänge zur Musiklehrerin und zum Musiklehrer dem *Vermittlungsaspekt der Primat in allen Fächern* durchgängig eingeräumt wird.
- Die enge Verflechtung musikalischer Praxen in der Gesellschaft erfordert eine intensive *Vernetzung der musikalischen Ausbildungsgänge innerhalb eines Gesamtkonzepts*.
- Hochschuldidaktische Perspektiven müssen dahingehend verändert werden, daß die einzelnen, oft isoliert unterrichteten Fächer im Sinne einer *grundlegenden Interdisziplinarität* wesentlich stärker als bisher aufeinander bezogen werden.

Für die Revision der verschiedenen Ausbildungsgänge und Lehr-/Lernfelder bedeutet dies im einzelnen:

- Überprüfung der Inhalte und Methoden sowie der Gewichtung der einzelnen Fächer unter dem oben genannten Primat ihrer Funktion für die Vermittlung von Musik
- verbesserte instrumental- bzw. vokaldidaktische Fundierung des Hauptfachunterrichts im Sinn eines integrierten künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Konzepts

- stärkere Einbindung neuer bzw. bisher vernachlässigter Ausbildungsinhalte, z.B. des Ensemblesmusizierens, der zeitgenössischen und experimentellen Musik, der Musik anderer Kulturkreise, der Improvisation
- Entwicklung eines stärker auf die Selbstreflexion der Studierenden ausgerichteten Konzepts von musikpädagogischer Theorie.

Diese leitenden Gesichtspunkte müssen in unterschiedlicher Weise im Hinblick auf die Ausbildung für die allgemeinbildende Schule, auf die nicht-schulischen musikpädagogischen Ausbildungsinstitutionen und auf die Hochschulen und Universitäten entfaltet werden. Das heißt u.a.:

- stärkere Vernetzung der Ausbildungsgänge mit dem Ziel, die Durchlässigkeit der Studiengänge und die Polyvalenz der Ausbildung zu erhöhen
- individuelle Profilbildung und Schwerpunktsetzung
- Öffnung der Hochschulen, Kooperation mit anderen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen sowie mit Verbänden und Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung unter Einbeziehung einer Anrechnung von Studienanteilen.

BEGRÜNDUNG

Die zuvor dargelegten Empfehlungen sind vor dem Hintergrund der folgenden Situationsbestimmungen und Begründungen zu sehen.

I. GESELLSCHAFTLICHE MUSIKPRAXIS

Ohne Zweifel läßt sich eine Pluralisierung und, damit verbunden, Differenzierung musikalischer Praxen in der gegenwärtigen Gesellschaft feststellen. Sowohl ganz unterschiedliche Formen des Umgehens mit Musik – hören, spielen, produzieren usw. - als auch die erstellten Produkte bilden ein breites, heterogenes Spektrum musikalischer Tätigkeiten. Diese Vervielfältigung musikalischer Tätigkeitsformen steht in enger Verbindung mit einer Pluralisierung von Lebensformen. Am augenfälligsten

wird das in der Ausdifferenzierung von „Jugendkulturen“, es gilt aber ebenso für die Lebensformen und musikalischen Praxen der Erwachsenen.

Noch ein weiterer Faktor, der unsere Musikpraxis bestimmt, muß berücksichtigt werden. Die letzten Jahrzehnte haben eine „Verjünglichung“ der kulturellen Praxis und damit auch der gesellschaftlichen Musikpraxis gebracht. Präsentationsmodi von Musik, Umgangsformen mit Musik, die musikalischen Produkte selbst, wie sie von Jugendlichen genutzt und produziert werden, verlängern sich in die Erwachsenenwelt hinein. Das heißt, jugendliche Musikpraxen erhalten „Vor-Bild-Qualität“ für erwachsenes musikbezogenes Verhalten und Handeln. Nicht mehr ist die Welt der Erwachsenen, die Erwachsenen-Qualität des Lebens leitend, sondern umgekehrt ein allgemein als verbindlich unterstelltes Bild von Jugend, welches sich bei genauerem Hinsehen als „Bilder von Jugend“ darstellt.

Diese Entwicklung ist ein Moment des historischen Wandels von der Mangelgesellschaft der Nachkriegszeit zu einer Konsum- und Erlebnisgesellschaft. Darin wird die Nutzung der kreativen Möglichkeiten, die jeder Mensch auf seine Weise mitbringt, immer wichtiger. Sie eröffnet dem einzelnen immer mehr Beteiligungsmöglichkeiten einerseits. Andererseits verlangt der beschleunigte gesellschaftliche Wandel vom Einzelnen zunehmend Flexibilität und Kreativität.

Die Vervielfältigung ästhetischer Praxen hat zur Folge, daß - sofern sie institutionalisiert und organisiert werden - diese sich die vorhandenen gesellschaftlichen ideologischen Sicherungen und materiellen Ressourcen des Musikmarktes teilen müssen. Daraus ergibt sich, daß für die einzelne Praxis (immer) weniger Geld zur Verfügung steht. Die zu beobachtende Individualisierung und die finanzielle Förderung einzelner musikalischer Praxen in unserer Gesellschaft dürfte auch hierauf zurückzuführen sein.

Eine weitere, in ihren Verlaufsformen nicht absehbare Veränderung gesellschaftlicher Musikpraxis ergibt sich a) durch die zunehmende mediale Vermittlung und Vermitteltheit der Musik(en), b) durch neue mediale Produktionsformen und, damit einhergehend, c) durch bisher nicht (oder wenigstens nicht in diesem Ausmaß) gekannte Formen sozialer Praxis in der Erstellung von Musik. Mediale Produktionen haben - zunächst irritierend - die Authentizitätsfrage neu gestellt.

Die elektronischen Medien haben zudem musikalische Betätigungsmöglichkeiten und letztlich auch eine musikalische Praxis für viele (junge) Menschen eröffnet, die bisher dazu - auf Grund mangelnder Ausbildung - nicht in der Lage waren. Dabei war die fehlende Ausbildung vielfach in einer aufgrund ökonomischer Faktoren begrenzten musik-kulturellen familialen Tradition begründet, in der musikalische Praxis keine Selbstverständlichkeit war.

II. MUSIKALISCHES LERNEN

1. Veränderungen im Verständnis von musikalischem Lernen

Betrachtet man Entwicklungen des musikalischen Lernens in der gegenwärtigen Gesellschaft sowie all jene Versuche, dieses theoretisch zu fassen, so lassen sich drei wesentliche Erscheinungen festmachen:

1.1 Veränderung der Vorstellungen über die *Zeiten* musikalischen Lernens

Zwar ist durch psychologische und neurobiologische Forschungsergebnisse die Überzeugung gestärkt worden, daß die frühe Kindheit für Lernprozesse generell und damit auch für musikbezogene Lernprozesse in spezifischer Weise offen ist. Gleichzeitig aber zeigen Forschungen zum Lernen der Erwachsenen, daß Lernen ein das ganze Leben anhaltender und dieses strukturierender Prozeß ist. Etwas zu lernen bedeutet zugleich immer auch einen Verlust: Einerseits wird aufgrund eines bestimmten Lernprozesses etwas anderes nicht gelernt; andererseits hebt der Begriff Verlust auch auf die psychologische Einsicht ab, nach der Lernen immer Umlernen bedeutet, also Überholung (d. i. auch Vernichtung) von bereits Gelerntem. Daher wird man zukünftig nicht nur dem frühkindlichen Lernen forschende Aufmerksamkeit zukommen lassen dürfen. Nicht länger gilt „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ Der gegenteilige und scheinbar schlagende Hinweis darauf, daß die Motorik eines Heranwachsenden oder eines älteren Menschen nicht mehr erlaube, bestimmte instrumentale Fähigkeiten zu erwerben, ist keine Frage des musikalischen Lernens, vielmehr eine Frage physiologischer Gegebenheit. Daß demgegen-

über in den genannten Altersperioden andere musikbezogene Lernprozesse überhaupt erst möglich werden, ist kaum von der Hand zu weisen.

Lernen ist darüber hinaus ein psycho-sozialer Prozeß. Das Zulassen von Lernen ebenso wie seine Verhinderung gehen ganz wesentlich auf soziale und gesellschaftliche Einflussnahmen zurück. Nicht nur das, was gelernt wird, sondern auch die Formen des Lernens sind zweifellos sozial weitgehend vorgegeben. (Dessen wird man sich in der Musikpädagogik zunehmend bewußt, wenn z.B. gegen die Verkopfung des Musikunterrichts und für ein - wie auch immer zu denkendes - ganzheitliches Lernen votiert wird, oder wenn dem Projektunterricht der Vorzug vor anderen Formen der methodischen und organisatorischen Gliederung von Musikunterricht gegeben wird u.v.m.)

1.2 Veränderung der Vorstellungen über *Form und Qualität* musikalischen Lernens

Die zuvor angedeuteten Phänomene haben mit dazu beigetragen, daß sich auch die Vorstellungen über Lernen im allgemeinen und musikalisches Lernen im besonderen verändert haben. Ein wenig verkürzend formuliert: Musikalisches Lernen ist niemals nur musikalisches Lernen. Es schließt ganz viele nicht spezifisch musikalische Momente in sich ein: Musikalisches Lernen heißt immer mehrdimensionales Lernen. Wenn von musikalischem Lernen gesprochen wird, dann liegt die Gefahr nahe zu übersehen, daß sich darin spezifisch gegenstandsbezogene, d.h. im engeren und engsten Sinne musikbezogene Komponenten mit nicht-musikspezifischen Komponenten, die für nicht-musikbezogenes Lernen eine unter Umständen zentrale Rolle spielen, treffen. Folglich steht der wissenschaftliche Begriff „musikalisches Lernen“ für eine große Variation von Formen des Lernens.

1.3 Veränderung im *wissenschaftlichen* Verständnis von musikalischem Lernen

Eng mit dem Bewußtsein von der Mehrdimensionalität des musikalischen Lernens verbunden zeigen sich Wandlungen im wissenschaftlichen Gebrauch der Begriffe

Lernen und musikalisches Lernen. Im Zuge der kognitiven Wende in der Psychologie wurde dort der enge Lernbegriff modifiziert, genauer: er wurde in anderen theoretischen Konzepten verankert. Die Entwicklung weg von assoziationalistischen Lernmodellen zu Modellen der Informationsverarbeitung und auf einer anderen Ebene zu neurophysiologischen und biochemischen Vorstellungen vom Lernen legen hiervon Zeugnis ab. Gleichzeitig damit hat sich die Kritik an der Entsubjektivierung des Lernens in bestimmten Theorien des (Musik)Lernens verschärft. Diese Kritik trifft sich mit Einwänden gegen reduktionistische Vorstellungen, in denen versucht wird, Lernen und damit auch musikalisches Lernen in neuronal-biologische Prozesse aufgehen zu lassen. Zusammenfassend läßt sich sagen: Die Vorstellungen über musikalisches Lernen sind vielfältiger, sind differenzierter geworden. Dieses muß bei den weiteren Überlegungen zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe berücksichtigt werden.

2. Institutionalisationen musikalischen Lernens

Es sind jedoch nicht allein veränderte Vorstellungen über musikalisches Lernen, die bestimmte Vorgaben im Hinblick auf die Ausbildung für musikpädagogische Berufe machen. Diese Berufe werden in Lernfeldern ausgeübt, die eine institutionelle, zumindest eine begründete und begründbare organisatorische Ordnung aufweisen. Entwicklungen und Veränderungen des institutionell-organisatorischen Rahmens dieser Lernfelder müssen zweifellos Veränderungen in der hierfür notwendigen Berufsausbildung zur Folge haben.

2.1 Allgemeinbildende Schule

Wandlungen des institutionell-organisatorischen Rahmens der Allgemeinbildenden Schule lassen sich auf drei Ebenen festmachen.

a) Schulorganisatorische Veränderungen

- Zu konstatieren ist ein Ausbau der Gymnasien und ein gleichzeitig damit einhergehender Abbau der Hauptschule. Ein Trend zur Zweigliedrigkeit des Schulsystems - Gymnasium : Gesamtschule - wird, von einigen länderspezifischen Abweichungen abgesehen, deutlich.

- Struktur, Inhalt und Dauer der gymnasialen Oberstufe sind wieder in der Diskussion. Vorstöße in einigen Bundesländern könnten dazu führen, daß das Kurssystem zur Disposition gestellt wird. Der curriculare Stellenwert des Faches Musik müßte dann neu bestimmt werden.
- Festzustellen ist ferner ein Bemühen der Kultusverwaltungen, den Schulen eine größere Autonomie in der finanziellen Disposition und einen erweiterten Spielraum für inhaltliche Akzentuierungen zu gewähren. Da hiervon der Musikunterricht nicht unberührt bleiben wird, werden auch Vertreter der Musikpädagogik an der Diskussion zu beteiligen sein.
- Weiterhin spielen Bemühungen der Ministerien eine Rolle, die Fächer Kunst und Musik zunehmend im Wahlpflichtbereich als einander ausschließende Alternativen zu verankern.
- Ferner müssen Bemühungen in Rechnung gestellt werden, aus den Fächern Kunst, Musik und Darstellendes Spiel einen übergreifenden Bereich „ästhetische Erziehung“ zu bilden, dem ein frei floatierendes (allerdings insgesamt wohl ein verringertes) Stundenkontingent zugewiesen wird, das aufgeteilt werden muß.
- In demselben Rahmen sind Vorstöße zu sehen, das Fach Musik in der Grundschule in einem Konglomerat „musisch-kulturelle Erziehung“ aus Musik, Kunst und Textilem Gestalten aufgehen zu lassen.

b) Veränderungen in der Schülerklientel

Neue Problemstellungen haben sich durch die Einigung Europas und durch die politisch und/oder wirtschaftlich bedingten Wanderungsbewegungen großer Bevölkerungsgruppen innerhalb Europas ergeben. Sie wirken auf die Organisationsformen des Unterrichts allgemein und des Musikunterrichts im besonderen ebenso ein wie die oben ausführlicher beschriebenen Veränderungen der gesellschaftlichen Musikpraxis (s. Abschnitt I). Die veränderte gesellschaftliche Musikpraxis und die Migrationsprobleme stellen auch dem Musikunterricht organisatorisch bisher nicht gekannte Aufgaben, auf die angehende Musiklehrerinnen und Musiklehrer in ihrem Studium qualifiziert vorbereitet werden müssen.

c) Veränderungen in den Organisationsformen von Musikunterricht

Nicht nur die zuvor erwähnten Migrationsprobleme fordern neue Organisationsformen von Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen. Vermehrt finden Formen des differenzierenden Unterrichtens, die theoretisch schon lange vorbereitet sind, Eingang in konkreten Unterricht. In der Aufarbeitung und der Realisierung dieser Möglichkeiten hat Musik-Lehren in der allgemeinbildenden Schule beträchtlichen Nachholbedarf.

Die hier angesprochenen Ebenen institutionell-organisatorischer Ordnung des musikalischen Lernens und Lehrens in der Allgemeinbildenden Schule machen deutlich: Funktion, Stellenwert und Formen der unterrichtlichen Vermittlung von Musik stehen in einem Wandel, dessen Ergebnisse gegenwärtig kaum zu überblicken und einzuschätzen sind.

2.2 Musikschule und außerschulische Lernfelder

Auch die Musikschulen sowie das große Feld außerschulischer musikalischer Unterrichtsangebote befinden sich angesichts gesellschaftlich-kultureller Wandlungen und ökonomischer Schwierigkeiten in einer Phase der Suche nach neuen Orientierungen. Abschließende Einschätzungen sind gegenwärtig noch kaum möglich. Bei allen Innovationen und Öffnungen der jüngsten Zeit geht es den Musikschulen jedoch keineswegs um einen Bruch mit den Hauptbemühungen der zurückliegenden Jahrzehnte: Die bisherigen Aufgaben der musikalischen Breitenarbeit und der adäquaten Förderung besonderer musikalischer Begabungen müssen auch weiterhin wesentliche und unverzichtbare Bestandteile pädagogischer Arbeit bleiben. Zu diesen angestammten Aufgabengebieten sind jedoch weitere pädagogische Aktivitäten gekommen, die als Öffnungen beschrieben werden können; gleichzeitig wurden bestehende Aufgabenfelder vertieft und erweitert:

- Öffnung zu neuen musikalischen *Inhalten* (u.a. Rock- und Pop, Jazz, Musik verschiedener europäischer und außereuropäischer Kulturkreise) sowie zu aktuellen Entwicklungen in der Musiktechnologie und den Medien (z.B. musikalische Arbeit mit dem PC, mit multimedialen Anwendungen, mit Video);

- Öffnung zu anderen musikalischen und musikbezogenen *Handlungsweisen* als dem herkömmlichen Instrumentalspiel (z.B. Kurse zum Musikhören und vertieften Musikverständnis, zur Entspannung durch Musik, Angebote im Bereich Musik und Bewegung);
- Öffnung zu neuen *Unterrichtsstrukturen, -formen und -methoden* (z.B. diverse Arten von Projektarbeit, verstärkte altersspezifische Differenzierung der Angebote in der Grundstufe, „Schnupperkurse“, vielerlei Ensemble-Angebote, Gesprächskonzerte, unterschiedliche Konzeptionen von Gruppenunterricht, Exkursionen);
- Öffnung zu neuen *Zielgruppen* (z.B. Familien, Senioren, ausländischen Mitbürgern, Mutter-und-Kind-Gruppen, Unternehmen - etwa durch Betreuung von Firmencombos und Betriebschören -, Förderung von Musikern der regionalen Musikszene durch Beratung, technische Unterstützung, „Coaching“ etc.);
- Öffnung zu neuen Aufgaben im *sozialen Bereich* (z.B. Betreuung und Animation von Jugendlichen während der Schulferien, in Zusammenarbeit mit den Jugend- und Sozialämtern auch im Bereich der Drogenprävention und Suchtberatung);
- Öffnung zur *Kooperation mit neuen Partnerinstitutionen* (z.B. Kindergärten, Schulen, Unternehmen, Kirchen, Krankenkassen).

Die gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen sowie der finanzielle Druck, unter den Musikschulen und außerschulisch tätige freiberufliche Musiklehrer in den letzten Jahren geraten sind, beschleunigen Umorientierungen und führen zu einem neuen Selbstverständnis: Musikschulen gehen mit ihrem Angebot stärker als bisher auf die Nachfrage von Schülern und Eltern ein. Damit erschließen Musikschulen und außerschulische Bereiche des Musikunterrichts zum Teil neue Bevölkerungsschichten.

III. MUSIKLEHRER-AUSBILDUNG

Ähnlich den Differenzierungen in der Form der Institutionalisierung musikalischen Lernens wird man auch in den Überlegungen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an deren Institutionenspezifika nicht vorbeisehen können. Dementsprechend wird im folgenden argumentiert.

1. Musiklehrerausbildung für die Allgemeinbildende Schule

In der Musiklehrerausbildung für die Allgemeinbildende Schule gilt in vielen Fällen leider immer noch:

- a) Die Lehr-Lernstruktur ist vorrangig an künstlerischer Gestaltung und weit geringer - wenn überhaupt - am Umgang mit Musik in den Vermittlungsprozessen der späteren Berufspraxis orientiert: Eine als homogen unterstellte - dabei real jedoch sich als sehr differenziert und auch heterogen darbietende, aber keinesfalls als solche wahrgenommene - künstlerisch-ästhetische Praxis liefert und rechtfertigt die Maximen der Ausbildung. Daraus folgt:
 - b) eine durchgängig *rezeptive* Orientierung des Studiums mit entsprechenden hochschuldidaktischen und hochschulcurricularen Folgen. (Wo gibt es bisher z.B. Komposition, auch im Rock-Pop-Bereich, als Künstlerisches Hauptfach in der Schulmusikerausbildung?) In ganz engem Zusammenhang mit dieser rezeptiven Ausrichtung ist zu sehen
 - c) eine als völlig überholt zu wertende Vorstellung von einem einheitlichen Typus „Musiklehrer“. Diese All-round-Figur ist seit langem obsolet, wenngleich dafür keinesfalls durchgängig ein Bewußtsein vorhanden ist. Die unterstellte uniforme Typik ist aus zwei Gründen höchst problematisch. In ihr wird unterstellt, a) daß der Musikunterricht in der Schule eine fest umrissene Gestalt hat und b) daß dieser Gestalt bzw. den daraus erwachsenden Ansprüchen eine ebensolche uniforme Musiklehrergestalt gerecht werden kann. Beides trifft nicht länger zu, wenn es denn überhaupt je zutraf.
 - d) All dieses hat zu einer Parzellierung des Musiklehrerstudiums geführt. Dabei wird stillschweigend unterstellt, daß das Ganze gleich der Summe seiner Teile sei: Wer in den einzelnen Disziplinen sich bewährt, wird per se eine gute Musiklehrerin bzw. ein guter Musiklehrer werden. Ist eine derartige Vorstellung grundlegend, so ist eine Verschulung des Studiums nicht verwunderlich.
 - e) Die Vorstellung vom „Typus“ Musiklehrer hat aber, und darauf kann nicht häufig genug hingewiesen werden, verhindert, daß die Stärken eines Studierenden der Schulmusik erkannt und im Sinne der späteren Berufspraxis ausgebaut werden. Statt dessen unterliegt er einer vereinheitlichenden Norm, die - im Vergleich mit

anderen Unterrichtsfächern – einen Berufsstand entstehen läßt, in dem Burn-out-Syndrome besonders häufig zu finden sind.

2. Ausbildung für Tätigkeiten an Musikschulen und im außerschulischen Bereich

Das Bild des reproduktiv tätigen „Künstlers“, das wesentlich im 19. Jahrhundert geprägt wurde, führte zu Ausbildungsplänen für Instrumental- und Vokalpädagogen, die den heutigen Anforderungen an Musikschullehrkräfte und außerschulisch tätige Musikpädagogen nicht mehr gerecht werden. Diese Studienpläne sind dominiert durch die künstlerische Ausbildung am Instrument. Der Erwerb pädagogischer Kompetenz erscheint dagegen weniger stark gewichtet und wird oft genug als zweitrangig betrachtet. Dementsprechend erfolgt die Beschäftigung mit Pädagogik an etlichen Ausbildungsinstituten erst relativ spät im Studium. Noch immer sind nicht überall Hospitations- und Unterrichtspraktika vorgesehen, und manchenorts beschränkt sich die pädagogische Ausbildung auf wenige Pädagogikveranstaltungen und den Methodikunterricht, den in der Regel ein Lehrender des jeweiligen Hauptfachs erteilt. Daher werden die oben angedeuteten Öffnungen zu neuen Perspektiven (vgl. II.2.2) von vielen Absolventen musikpädagogischer Diplomstudiengänge eher als Bedrohung denn als Weiterentwicklung wahrgenommen. Hinzu kommt, daß die häufig primär künstlerisch orientierten Berufsträume und -vorstellungen vieler Studierender an Musikhochschulen, die aus der besagten Tradition heraus entstanden sind, später meist nicht in Erfüllung gehen. Unrealistische Erwartungen führen häufig zu Fehleinschätzungen. Viele junge Lehrkräfte erleben beim Einstieg in das Berufsleben einen ähnlich starken „Praxisschock“, wie er von Lehrern an allgemeinbildenden Schulen bekannt ist.

Der Erwerb von Leitungsqualifikationen erfolgt nicht im Rahmen des Studiums. Musikschulleiter erfüllen in ihrem Berufsalltag auch vielerlei Funktionen von „Kulturmanagern“: Sie benötigen Kompetenzen in Personalführung und -leitung, Arbeitsrecht, Finanzplanung, Unterrichtsorganisation, Veranstaltungs- und Konzertorganisation, Öffentlichkeitsarbeit, Kulturpolitik u.a. Die Angebote in gemeinsamer Trägerschaft von Institutionen der Fort- und Weiterbildung mit Berufsverbänden erweisen sich gerade auch in diesem Bereich als unentbehrlich.

MUSIK IN DER GRUNDSCHULE – ZUR PROBLEMATIK DES FACHFREMDEN UNTERRICHTS

Die am 26. Mai 2000 anlässlich der Experten-Tagung „Musik in der Grundschule – fachfremd unterrichtet“ in Fulda versammelten Fachleute aus Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen von 15 Bundesländern sowie die Vorsitzenden der musikpädagogischen Verbände (Arbeitskreis für Schulmusik, Arbeitskreis musikpädagogische Forschung, Bundesfachgruppe Musikpädagogik, Gesellschaft für Musikpädagogik/Verband der Musikpädagogen, Verband bayerischer Schulmusiker, Verband deutscher Schulmusiker) stellen fest:

Nur Grundschulen haben die Möglichkeit, *allen* Kindern grundlegende musikalische Kompetenzen und Erfahrungen mit Musik in einer möglichst großen Breite zu vermitteln. Dafür sind die Jahre der Kindheit von besonderer Bedeutung. Jedoch ist die Versorgung der Grundschulen in der Bundesrepublik Deutschland mit qualifiziertem Musikunterricht nicht durchweg gewährleistet. Deshalb richten wir an alle Landesregierungen der Bundesrepublik Deutschland den Appell, verantwortungsbewusst geeignete Maßnahmen zur Sicherung eines qualifizierten Musikunterrichts in allen Grundschulen zu ergreifen.

Im Einzelnen:

- Oberste Priorität muss die Sicherung des kontinuierlichen Unterrichts in Musik haben. Dieser Unterricht muss durch Lehrkräfte, die im Fach Musik ausgebildet wurden, erteilt werden. Dazu verhelfen folgende Maßnahmen:
 - Verbesserung der *Ausbildung* für den Unterricht im Fach Musik im Hinblick auf einen qualifizierten sachgerechten und schülerorientierten Unterricht¹,
 - Stärkung der Ausbildung als eigenständiger Fachausbildung, die nicht in allgemeinen ästhetischen Fächern (Musisch-ästhetischer Gegenstandsbereich, Ästhetische Erziehung o.ä.) mit rudimentärem Musikanteil aufgehen darf,
 - *Einstellung* aller Grundschullehrerinnen und -lehrer mit Lehrbefähigung im Fach Musik (ggf. Bonus-Regelungen),

¹ Vgl. folgende Schriften des Deutschen Musikrats (Bonn): 1. Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe, verabschiedet vom Präsidium des Deutschen Musikrats am 12. Februar 2000, 2. Grundsätze für eine Rahmenrichtlinie für die Musiklehrerausbildung des Bundesfachausschusses Musikpädagogik im Deutschen Musikrat, 3. Musikpolitisches Arbeitsprogramm des Deutschen Musikrats

- vielfältiger *Einsatz* von Lehrerinnen und Lehrern mit Lehrbefähigung für Musik im Fachunterricht und im Musikleben der Schulen,
- nachhaltige Verbesserung der *Ausstattung* der Grundschulen mit Musikinstrumenten, Medien und weiteren fachspezifischen Materialien sowie mit einer angemessenen Zahl von Musikräumen.
- Die *Fortbildung* von Lehrkräften, die fachfremd Musik unterrichten, muss erheblich intensiviert werden. Die gegenwärtigen Initiativen in einigen Bundesländern müssen abgesichert und erweitert werden. Die anderen Bundesländer sollten entsprechende Projekte planen und durchführen. Solche Maßnahmen führen kurzfristig zu einer Verbesserung der Qualität des Musikunterrichts. Gleichwohl muss aber mittelfristig an dem Ziel einer Versorgung des Musikunterrichts mit grundständig für dieses Fach ausgebildeten Lehrkräften festgehalten werden.
- Maßnahmen zur *Weiterbildung* müssen aufgebaut werden und sollen berufsbeleitend erfolgen.

Im Hinblick auf die Ziele von Fortbildungsmaßnahmen halten wir fest:

- Fort- und Weiterbildung müssen die persönliche musikalische Qualifikation in allen Dimensionen steigern, zur musikdidaktischen Selbständigkeit befähigen, Vermittlungskompetenzen musikbezogen erweitern und Unterrichtsbausteine oder -module zur Verfügung stellen.
- Sie zielen auf die Vermittlung von Kompetenzen für einen Musikunterricht,
 - der die musikalischen Erfahrungen der Kinder in den Mittelpunkt seiner Bemühungen stellt,
 - der die Rezeptionsmöglichkeiten der Kinder differenziert und erweitert,
 - der die Kinder zur Entfaltung einer breiten musikalischen Praxis anregt,
 - der die hierfür notwendige methodische Vielfalt entwickelt und
 - der alle seine Bemühungen unter die Perspektive einer umfassenden Entfaltung musikalischer Kompetenzen stellt, die für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit grundlegend sind.