



„Trio“ von Patrick Ciranna, St. Tropez

Thomas Ott

NEUE WEGE IN DER MUSIKLEHRERAUSBILDUNG

Die Musiklehrrausbildung muss nicht nur dringend neu überdacht werden, an vielen Orten ist eine Umstrukturierung schon im Gange. Die musikpädagogischen Verbände sind daran beteiligt.

Wie ergeht es einer Studienanfängerin, wenn sie die Hürde der Eignungsprüfung für einen musikpädagogischen Studiengang genommen hat? Ein Text aus dem Jahre 1986 beschreibt das so:

„Sie bekommt Unterricht im instrumentalen (oder ‚künstlerischen‘) Hauptfach, oft studiert sie auch ein

zweites Instrument, auf jeden Fall Gesang und Klavier. Da sie viel üben muss, wendet sie für diesen Bereich die meiste Zeit auf. Hinzu kommen Musiktheorie (Satztechniken, Harmonielehre, Kontrapunkt), Musikgeschichte, Dirigieren, Gehörbildung, Analyse, systematische Musikwissenschaft, vielleicht auch Nebenfächer

wie Rhythmik oder Phonetik. In der Musikdidaktik, wo es um die Ziele und Inhalte des Musikunterrichts geht, erfährt sie viel über die Bedeutung von Themen wie Pop-Musik, Muskmachen in der Schule, Massenmedien, außereuropäische Musik, Neue Musik – findet diese Themen aber im sonstigen Lehrangebot ihrer

Hochschule kaum wieder. Überhaupt gibt es im Ausbildungsprogramm nur wenige Fächer, denen sie ihren Nutzen für den Musikunterricht unmittelbar ansieht: das ‚Schulpraktische Klavierspiel‘, wo man z. B. das Begleiten von Liedern lernt, oder die Kurse in Ensembleleitung. Vielleicht wird sie später einmal zu den recht zahlreichen Musiklehrerinnen und Musiklehrern gehören, die Ihre Ausbildung (besonders die Instrumental- und Instrumentalbildung) zwar als persönliche Bereicherung, aber doch nicht als besonders nützlich für die Unterrichtspraxis empfanden. Im Studienfach Erziehungswissenschaft macht sie ähnliche Erfahrungen. Sie lernt viel über allgemeine Didaktik, pädagogische Psychologie und Soziologie, über Bildungstheorien und Leistungsmessung, Lehrstilforschung und kompensato-

schwierigste Problem ihrer Ausbildung weitgehend allein lösen: wie sie nämlich aus den vielen disparaten Lerninhalten ein ‚persönliches Konzept‘ machen soll, das ihren ganz eigenen Interessen, Stärken und Schwächen entspricht, und zwar in fachlicher, pädagogischer und menschlicher Hinsicht. Aber vielleicht hat sie mit ihren Schulpraktika Glück – vielleicht gerät sie an eines jener seltenen Teams aus Lehrern, Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern, die ihr die ersten Näherungsversuche an die ungewohnte, vielleicht ungeliebte Lehrerrolle erleichtern und ihr dabei auch zeigen, wie sie Praxis, Theorie, fachliches Können und eigene Interessen aufeinander beziehen kann. Vielleicht hat sie (...) noch mehr Glück und findet in der zweiten Ausbildungsphase Mentoren und Semi-

tuationen gerät, die leider für den Musikunterricht ‚normal‘ sind:

zu wenige Musikstunden, deshalb keine Kontinuität, deshalb Konzeptionslosigkeit, deshalb geringes Ansehen bei Schülern, Kollegen und Schulleitung, deshalb schlechte Ausstattung, deshalb Konzeptionslosigkeit, deshalb kein Nachwuchs, deshalb zu wenige Stunden...“ (1)

Ich habe diesen vor anderthalb Jahrzehnten geschriebenen Text seither immer mal wieder StudentInnen vorgelesen und gefragt, ob sie sich mit ihren Erfahrungen darin noch wiederfinden. Die meisten stimmen auch heute noch zu.

Zwar gibt es den einen oder anderen innovativen Farbtupfer (hier ein Jazzchor, da ein Afro-Ensemble, ab und zu ein interdisziplinäres Projekt oder ein Multimedia-Kurs) – aber im Großen und Ganzen hat sich der Durchschnitt des Studiums nicht verändert. Immer mehr Studierende scheinen das auch als Problem zu erleben – oft zunächst nur als ihr eigenes, und erst das Gespräch mit den KommilitonInnen weckt in manchen die Ahnung, dass es eher an den Strukturen liegt als an ihnen selbst. Dabei werden vor allem zwei Grunderfahrungen deutlich, die die meisten teilen:

Es scheint das Gefühl zuzunehmen, mit der Fülle der wechselnden Anforderungen nicht mithalten und „nirgends richtig auf den Punkt kommen“ zu können.

Die Hochschulpädagogik, so ein Student, bleibt ständig hinter ihren eigenen Einsichten zurück: „In der Theorie predigt man Schüler- und Handlungsorientierung, Holzkamp und Konstruktivismus, aber die Ausbildung selbst ist ein einziger Nürnberger Trichter.“

rische Erziehung - wird jedoch enttäuscht in der Erwartung, dass man dabei erfahren könnte, was guter Unterricht ist und wie man ihn macht. Im Gegenteil: Hier wird alles in Frage gestellt, wie es halt wissenschaftlicher Brauch ist (...). Auch weiß sie nicht wie sie es mit dem verbinden soll, was sie in ihrem Musikstudium und in ihrem zweiten Unterrichtsfach lernt. Überhaupt muss sie das wohl

narleiter, die diese Linie mit ihre fortsetzen. Hat sie dieses doppelte Glück nicht (und ist sie nicht der ‚pädagogische Genius‘), so wird sie womöglich den vielberufenen, oft analysierten ‚Praxisschock‘ erleiden, der mit der großen Enttäuschung über das bisher Gelernte beginnt und mit der Umwertung aller pädagogischen Werte endet. In dieser Gefahr ist sie besonders dann, wenn sie in eine jener Si-

Lehramt Musik Neue Fächer in Hannover

Einen noch breiteren Zugang zum Studiengang Lehramt Musik für Gymnasien bietet nun die Hochschule für Musik und Theater in Hannover. Neben den „klassischen“ Instrumenten können nun auch erstmalig im deutschsprachigen Raum Jazz/Rock/Pop, Dirigieren und Komposition oder Musiktheorie als Hauptfach studiert werden. Außerdem wurde auch Gesang mit in den Hauptfachkanon aufgenommen. Alle Änderungen sind auf Antrag des Studiengangsprecher Prof. Dr. Hans Bäßler bereits offiziell vom Hochschulsenat beschlossen worden, sodass die ersten Studierenden schon zum Wintersemester 2000/2001 ihr Studium aufnehmen können – Anmeldeschluss ist der 30. April 2000.

Mit der Erweiterung der zugelassenen Hauptfächer einher geht auch die individuelle Ausrichtung des Gesamtstudiums auf das künstlerische Hauptfach einerseits und die breite Basisausbildung andererseits. Die drei Bereiche – künstlerische Kompetenz – Pädagogische Praxiskompetenz – Wissenschaftliche

Kompetenz sollen so noch besser koordiniert und an der Berufspraxis ausgerichtet werden. Damit die Studierenden das neue Angebot sinnvoll nutzen können, wurde ein Vademekum als Leitfaden für die Studierenden entwickelt.

Ziele der Neuausrichtung sind vor allem die Differenzierung des Musiklehrerbildes, die Gewinnung neuer Studierender für den Musiklehrerberuf, die schüler-spezifische Kompetenzen mitbringen, und die Einbeziehung der Jugendmusikkultur. Die Erweiterung der Hauptfächer soll aber auch neue Berufsmöglichkeiten erschließen und an die Stelle des „von allem etwas“ eine besondere künstlerische Schwerpunktsetzung setzen. Hinzu kommt noch eine stärkere Einbindung der neuen Medien in die Ausbildung. So findet sich im Internet zu den Themen Allgemeine Musiklehre, Jazzarrangement und Harmonielehre/Tonsatz ein sogenannter „Informationspool Multimedia“ unter <http://musicweb.htm-hannover.de/> (aus: nmz, Februar 2000, Seite 22)

die Möglichkeiten ihrer Vermittlung aus sich selbst heraus erzeugen. Deshalb ist Lehrerbildung immer noch in erster Linie fachwissenschaftliche (oder künstlerische) Ausbildung. Die pädagogischen Anteile sind im Laufe der Zeit eher additiv hinzugekommen. Das gilt für den Vorbereitungsdienst der zweiten Phase ebenso wie für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken. Reformprojekte zu einer einphasigen Lehrerbildung, in der Schulpraxis und Hochschultheorie, Wissenschaft, Kunst und Pädagogik miteinander verzahnt wurden, waren zwar äußerst erfolgreich, wurden aber aus politischen Gründen abgebrochen (Oldenburg, Osnabrück). Mittlerweile kommen einzelne Bundesländer ein Stück weit darauf zurück und fügen längere schulpraktische Phasen in die Hochschulausbildung ein.

Lebenswelten und Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler verändern sich rapide durch die Medien, durch die neuen Musiktechnologien, durch unbegrenzte Verfügbarkeit von Informationen, durch soziale und kulturelle Ausdifferenzierung und Mobilität.

Studierende scheinen mehr oder weniger klar einen wachsenden Widerspruch zwischen ihren eigenen Schulerfahrungen und dem Lehramtsstudium zu erleben:

Sie glauben nicht recht daran, dass sie mit dem, was sie in der Hochschule lernen, später einmal ihre Schüler erreichen. Das gilt für die eigenen pädagogischen Fähigkeiten, aber auch für die Studieninhalte, gerade in Musik. Die wenigen Praxiskontakte während des Studiums verstärken dieses widersprüchliche Erleben, vor allem auch dann, wenn man den eigenen Instrumentalunterricht oder das eine oder andere Seminar über Beethoven hoch motiviert wahrnimmt.

Was sagen solche Erfahrungen aus?

Ich denke, in ihnen spiegeln sich zwei Entwicklungen, die die althergebrachten Prinzipien unseres Lehrerbildungssystems zunehmend in Frage stellen:

Jede Lehrerin, jeder Lehrer erfährt täglich, dass Unterrichten in der Schule immer schwieriger, immer mehr zu einer pädagogischen Aufgabe wird, die wachsende Ansprüche an die Professionalität des Unterrichtshandelns stellt.

Die Lehrerbildung hat damit nicht Schritt gehalten; sie beruht letztlich immer noch auf der Humboldtschen Auffassung, dass die Inhalte, wenn sie nur gründlich angeeignet wurden,

Dabei „klafft die Schere immer weiter zwischen den musizierenden, musikbegeisterten, bisweilen semiprofessionell aktiven, an hohen instrumentalischen Leistungen und sportiven Wettbewerben erprobten Jugendlichen der traditionellen Klassikszene wie ihrer ebenso musikbegeisterten, semiprofessionell aktiven, mit hohem musiktechnologischem Equipment ausgestatteten Altersgenossen einerseits und der passiv konsumierenden Walkman(Discman)-Generation andererseits (...). Aber was mit Sicherheit fest steht ist, dass die Begegnung mit Musik in der Schule mit all diesen Lebenswelten sehr häufig nicht in Einklang zu bringen ist.“⁽²⁾ Erst recht halten damit die traditionellen Fachinhalte der Hochschuldisziplinen, die den Schulfächern entsprechen, nicht Schritt. Das wird

in unserem Fach besonders deutlich. Als Leo Kestenberg in den 20er Jahren den „Musikstudienrat“ erfand, war es selbstverständlich, dass er die klassische akademische Musikausbildung durchlaufen musste (ebenso wie ein Deutschlehrer Germanistik an einer Universität studierte). In den sechziger Jahren wurde dieses ursprünglich gymnasiale Prinzip dann auf die Ausbildung aller anderen Lehrer übertragen. Heute zeigt schon ein oberflächlicher Blick auf die Musiklehrpläne der verschiedenen Schularten (oder in ein beliebiges Musiklehrbuch), wie weit die Unterrichtsinhalte den seit Kestenberg weitgehend unveränderten Ausbildungsinhalten davongelaufen sind. Ist es ein Widerspruch dazu, dass der „neue“ Musikunterricht von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt wurde, die eben diese traditionelle Ausbildung absolviert haben? Ich glaube nicht. Denn dass viele Kolleginnen und Kollegen sich schwer tun mit dem Klassenmusizieren, mit der Rock- und Popmusik, mit der Musik anderer Kulturen, mit der Rhythmusarbeit, mit Handlungsorientierung und einer veränderten „Klassik“-Methodik, zeigt der Zulauf, den die Fortbildungsangebote verzeichnen – zum Beispiel die des AfS: Nachgefragt werden genau die Inhalte, die in der Ausbildung weithin fehlen. (3)

Reaktionen aus den Ministerien

Die Kultusministerkonferenz hat sich nun offenbar dazu durchgerungen, diese Widersprüche, die im Prinzip alle Schulfächer betreffen, nicht nur einzugestehen, sondern sich mit ihnen auseinander zu setzen. Die von der KMK eingesetzte Lehrerbildungskommission hat vor kurzem ihren Abschlussbericht vorgelegt, in dem es heißt:

„Sämtliche Elemente des gegenwärtigen Studienmodells, also Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Praktika, (müssen) stärker am späteren Berufsfeld ausgerichtet sein. Die Beliebigkeit der Studienangebote und des Studierens müsse(n) sowohl auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden dringend überwunden

werden.“ (Pressemeldung zum Abschlussbericht der Lehrerbildungskommission der KMK, Oktober 1999)

Die KMK zieht daraus zwar nicht die Konsequenz einer prinzipiellen Reform der Ausbildung, etwa im Sinne der Einphasigkeit. Sie räumt aber ein, dass das Fach- und Pädagogikstudium im Blick auf die Berufswirklichkeit und ihre Anforderungen etwas „Beliebiges“ hat. Damit benennt sie genau die Problematik jenes Humboldtischen Bildungsprinzips: Auf die spätere Berufswirklichkeit ist optimal vorbereitet, wer sich in seinen Hochschulfächern sozusagen frei – und ohne vorzeitigen Blick auf diese Wirklichkeit – entfaltet hat. Dagegen setzt sie nun die Forderung, dass die Hochschulfächer, in denen Lehrer ausgebildet werden, sich gerade an deren späterer Berufswirklichkeit orientieren sollen. Das würde natürlich einen Bruch im Selbstverständnis dieser Fächer bedeuten, und man darf neugierig sein, ob die Hochschulen dazu bereit sind. (4)

Initiativen aus der Musikpädagogik

In letzter Zeit üben gerade auch Vertreter der Ministerial- und Schulverwaltungen Kritik an einer gewissen Unbeweglichkeit der Hochschulen, wenn es um Veränderungen in der Musiklehrerausbildung geht, und zwar vor allem mit dem Argument, der Musikunterricht in den Schulen sei nicht mehr zeitgerecht und attraktiv, und daran liege es zum Beispiel auch, dass immer weniger Schüler sich für das Fach Musik entscheiden, wenn sie in der Mittel- und Oberstufe die Wahl haben. Gegenüber solchen Vorhaltungen ist es natürlich leicht darauf zu verweisen, dass es ja gerade die Schulpolitiker und die Verwaltungen sind, die die Bedeutung und Anziehungskraft des Musikunterrichts durch Sparprogramme und Stundentafelpolitik seit Jahren immer weiter schwächen, und dass sie es sind, die die Hochschulen durch allzu eng formulierte Prüfungsordnungen bewegungsunfähig machen.

Rahmenrichtlinie für die Musiklehrer-ausbildung angekündigt und um eine Vorlage gebeten. Diese Vorlage haben wir inzwischen formuliert und an die KMK weitergeleitet. Sie knüpft an die „Empfehlungen zur Reform der Ausbildung für musikpädagogische Berufe“ an, die der Bundesfach-ausschuss ein Jahr zuvor formuliert hatte: (5)

- 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.
- Sichergestellt werden muss, dass bei einer Neukonzeption der Ausbildungsgänge zur Musiklehrerin und zum Musiklehrer dem Vermittlungsaspekt das Primat in allen Fächern durchgängig eingeräumt werden muss.
- 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 unterrichtenden Fächer wesentlich stärker als bisher – im Sinne einer grundlegenden Interdisziplinarität – aufeinander bezogen werden.

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

- die Überprüfung der Inhalte und Methoden wie der Gewichtung der einzelnen Fächer unter dem oben genannten Primat ihrer Funktion für die Vermittlung von Musik,
- eine stärkere Einbindung neuer, bzw. bisher vernachlässigter Ausbildungsinhalte, z. B. des Ensemblemusizierens, der zeitgenössischen und experimentellen Musik, der Musik anderer Kulturkreise, der Improvisation,
- eine verbesserte instrumental- bzw. vokaldidaktische Fundierung des Hauptfachunterrichts im Sinn eines integrierten künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Konzepts,
- die Entwicklung eines stärker auf

die Selbstreflexion des Studierenden ausgerichteten Konzepts von musikpädagogischer Theorie.

Entwurf für die Rahmenrichtlinie

Der Bundesfachausschuss Musikpädagogik schlägt für die Ausbildungsfächer folgende Veränderungen vor, die in die Rahmenrichtlinie der KMK aufgenommen werden sollte.

Musikpraxis und Musiktheorie

Die musikpraktischen und musiktheoretischen Disziplinen werden unter schulpraktischen Gesichtspunkten - bei schularten- und schulstufenbezogener Ausdifferenzierung - ergänzt und erweitert. Individuelle Profilbildung wird möglich, indem die Studierenden aus diesen Disziplinen zwei Hauptfächer wählen, die dann nach dem Grundstudium intensiver studiert und auch Bestandteil der Abschlussprüfung werden. Die verbleibenden Fächer werden studienbegleitend abgeschlossen. In einem der Fächer (nach Wahl) sollte in der Abschlussprüfung auch eine schulpraktische Erprobung stattfinden. Die Fächergliederung könnte etwa folgendermaßen aussehen:

- Instrumentalspiel (Stilrichtungen wie z. B. Klassik, Pop, Jazz, Musik anderer Kulturen nach Wahl, einschließlich Improvisation und Spiel in der Gruppe),
- Gesang (unterschiedliche Stilrichtungen und Verwendungszusammenhänge einschließlich Vortrag von Vokalmusik und Anleitung zum Singen in einer Gruppe),
- Jazz / Rock / Pop (Musizieren und Improvisieren in der Gruppe; Arrangieren),
- Schulpraktisches Musizieren: einzelinstrumentaler Schwerpunkt (Akkordinstrument),
- Schulpraktisches Musizieren: Ensemblespiel einschließlich Arrangieren für typische vokale und instrumentale Ensembles des Klassenmusizierens,
- Ensembleleitung: Proben mit bzw. Leiten von verschiedenartigen Ensembles, darunter ein Vokalensemble,
- Satz, Arrangement, Komposition in

Zum Glück gibt es neuerdings Ansätze, aus diesem Argumentationszirkel herauszukommen. So hat die Musikhochschule Hannover ihr Ausbildungsprogramm ab Sommersemester 2000 gründlich reformiert und damit bewiesen, dass es auch innerhalb der institutionellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen erhebliche Handlungsspielräume gibt (siehe Kasten). Die Länder wollen die starren Vorschriften zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen lockern. Damit erhalten die Hochschulen mehr Möglichkeiten zur Profilierung ihrer Studiengänge.

Neue Rahmenrichtlinie für die Musiklehrerausbildung

Im Oktober 1999 hat eine KMK-Kommission, nämlich der Unterausschuss „Lehrerbildung“, im Gespräch mit verantwortlichen Musikpädagogen (dem Bundesfachausschuss Musikpädagogik des Deutschen Musikrats, in dem auch die musikpädagogischen Verbände vertreten sind) eine neue

unterschiedlichen Stilrichtungen,

- computergestütztes Komponieren, Arrangieren und Musizieren,
- Musik und Bewegung, Tanz, Szenisches Spiel,
- Teilnahme an verschiedenen Ensembles.

Mit einer solchen Neustrukturierung des musikpraktischen Studienbereichs wäre das „Hauptfachmonopol“ des Instrumentalspiels aufgehoben. Außerdem wäre der Weg dafür frei, dass auch solche Bewerber kommen, die sich vom bisherigen Studienprogramm nicht angezogen fühlten. Es würde sich das Musiklehrerbild nun auch in der Ausbildung ausdifferenzieren. Allerdings müssten die Eignungsprüfungen diesen Zielen entsprechend verändert werden.

Übrigens ist eine solche Ausdifferenzierung für alle musikpädagogischen Ausbildungsgänge (auch für die Ausbildung zum Diplom-Musikerzieher) wünschenswert; mit der Perspektive, sie innerhalb eines Gesamtkonzepts intensiver miteinander zu vernetzen, u.a. durch ein gemeinsames Grundstudium.

Musikwissenschaft

Auch das musikwissenschaftliche Studium sollte von Anfang an stärker die Unterrichtswirklichkeit reflektieren und die bisher vorwiegende Orientierung an der Musikgeschichte (die als Grundlagenangebot und als Option der Vertiefung, z. B. im Hauptstudium, erhalten bleiben sollte) durch die systematischen Musikwissenschaften und jeweils relevante Themen ergänzen. Dafür schlägt der Entwurf gleichberechtigte Teilgebiete und Schwerpunkte etwa wie folgt vor:

- Musikgeschichte (einschließlich 20. Jh. und Jazz/Rock/Pop)
- Musikethnologie (einschließlich Immigrantenkulturen)
- Musiksoziologie (einschließlich Jugendkulturen)

- Musikpsychologie (einschließlich Entwicklung und Lernen)

Musikpädagogischer Studienbereich

Der musikpädagogische Studienbereich könnte sich folgendermaßen gliedern:

- Historische Musikpädagogik (einschließlich Musikpädagogik des 20. Jh.)
- Systematische Musikpädagogik (einschließlich theoretische Grundlagen, Inhalte, Methoden, Umgangsweisen mit Musik, konzeptionelle Ansätze, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien)



Mehr Praxis

Offenbar ist es politische Absicht, die Praxisphasen während des Studiums zeitlich auszudehnen. Im Musiklehrerstudium sollte es dann mindestens zwei fachbezogene Praxisphasen geben – eine in der Schule, eine weitere in einem pädagogischen Feld außerhalb der Schule (Jugendeinrichtung, Musikschule, Vorschule u. a.). Diese Praxisphasen sollten in der Zuständigkeit der Fachdidaktik liegen und nach Möglichkeit auch im interdisziplinären Projektverbund mit Musikpraxis und Musikwissenschaft durchgeführt werden:

- Praktisch-Theoretischer Schwerpunkt I: allgemeinbildende Schule, einschließlich Praktikum und Praktikumsbericht
- Praktisch-Theoretischer Schwerpunkt II: außerschulischer Bereich, einschließlich Praktikum und Praktikumsbericht

Fazit

Bleibt abzuwarten, wie viel von diesen Vorschlägen in die angekündigte Rahmenrichtlinie der Kultusministerkonferenz zur Musiklehrerausbildung eingeht und wie die Länder sie dann umsetzen, wie diejenigen Hochschulen, in denen es nicht schon eine intensivere Reformdiskussion gibt, darauf reagieren (denn es geht ja auch

darum, das Lehrangebot zu erweitern und zu verändern), und schließlich: wann es dort wirklich zu ersten Veränderungen kommt. Bis Reformen in der Lehrerbildung sich auf die Schulpraxis auswirken, dauert es oft – dies lehrt ein Blick in die Geschichte – eine ganze Generation oder länger. Wenn die Ausbildung tatsächlich für die quantitativen und qualitativen Probleme des Musikunterrichts mit verantwortlich sein sollte, ist es höchste Zeit, dass etwas passiert – über Manifeste, Resolutionen, Absichtserklärungen und schöne Entwürfe hinaus.

Anmerkungen

(1) Thomas Ott: *Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute*. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik Bd. 1*. Kassel 1986

(2) Wilfried Gruhn: *Aufbruch in ein fin de siècle oder zu neuem Denken? Anmerkungen zu einer notwendigen Studienreform*. In: *Musik in der Schule* Heft 5 (Oktober 1996)

(3) *Vor ein paar Jahren hat eine Arbeitsgruppe des AfS diese Probleme schon aufgezeigt und Reformvorschläge gemacht*. Johannes Bähr / Werner Jank / Thomas Ott / Volker Schütz: *Thesen zur Studienreform*. In: Volker Schütz (Hg.): *Musikunterricht heute*. Oldershausen 1996

(4) vgl. auch Sabine Etzold: *Ernstfall Unterricht. Die Misere beginnt mit der Ausbildung. Der Praxischock trifft die Lehrer unvorbereitet*. In: *DIE ZEIT* Nr. 49 (2. Dezember 1999)

(5) In: *Deutscher Musikrat: Ausbildung für Musikpädagogische Berufe – die Herausforderung für die Zukunft musikalischer Bildung. Fachtagung des Bundesfachausschusses Musikpädagogik des Deutschen Musikrates vom 26.-28. Juni 1998 in der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung*. In: *MUSIKFORUM* des Deutschen Musikrates, Heft 89 (Dezember 1998). Darin auch: Hans Bäßler: *Bruchstücke zur Frage, ob und inwieweit sich die Musiklehrerausbildung zu ändern habe*.