

Kommentierte Dokumentation zur

DisKussion um die Oldenburger
Musiklehrerausbildung

zusammen gestellt von
Wolfgang Martin Stroh

EDITORIAL:

Die Zeitschrift "Musik und Bildung" hat eine beachtenswerte Diskussion zur Lehrerausbildung erschlossen, die wir mit dieser Zusammenstellung von Wolfgang Stroh den Kontaktlehrern, Studenten und Hochschullehrern zugänglich machen. Obwohl die Oldenburger Musiklehrerausbildung entscheidender Bezugspunkt aller Beiträge ist, werden fachspezifische Probleme allenfalls vermittelt. Die Diskussion ist daher von allgemeinem Interesse. Es kann angenommen werden, daß vergleichbare Argumentationsweisen - in ihren Ansätzen, Assoziationen, Attitüden und Mustern - nicht untypisch sind, für die Erörterung grundsätzlicher Strukturprobleme im Bereich der Lehrerausbildung.

Erzeugt es nicht ein gewisses Unbehagen, daß die Diskussion so grundsätzlich geführt wird, obwohl die Verpflichtungen der Lehrerausbildung gegenüber den Schülern und gegenüber den Studenten bzw. den Referendaren in der ein- und in der zweiphasigen Lehrerausbildung vergleichbar sind?

Müssen nicht auch die Kritiker von Wolfgang Stroh als Apologeten - des Systems der 2. Phase - bezeichnet werden, die ihrerseits auch eine Fülle von Fiktionen über ihr "Handlungssystem" verbreiten?

Wie sieht es z. B. aus mit dem Verhältnis von Praxis und Theorie, wenn - wie Weidemann feststellt - im System des Vorbereitungsdienstes die normale "Schwarzbrotarbeit" dem Fachlehrer überlassen bleibt? Ist demgegenüber das Modell des "Kontaktlehrers" nicht tragfähiger?

Mir fiel es auch nicht schwer, in Hans Bäßlers zusammenfassenden Thesen für die Beibehaltung der zweiphasigen Lehrerausbildung gerade die zentralen Ansätze für den Oldenburger Versuch zu "entdecken".

Die Aufarbeitung dieser beachtenswerten Diskussion an der Universität Oldenburg erscheint mir nicht zuletzt deshalb so wichtig, weil sie dazu beitragen kann, die Möglichkeiten einer gezielten Kooperation innerhalb eines zweiphasigen Systems realistischer einzuschätzen.

Für Rückäußerungen zu dieser "kleinen Dokumentation" sind Wolfgang Stroh und ich jedem dankbar.

Detlef Spindler (ZpB)

INHALT:

| | |
|-----------------------------------------------------|----------|
| EDITORIAL | Seite 3 |
| VORWORT | Seite 5 |
| U. Günther: Musiklehrerausbildung... Auszüge (1975) | Seite 7 |
| Musik und Bildung 1981: | |
| Editorial (C. Richter) | Seite 8 |
| Beitrag Stroh | Seite 9 |
| Beitrag Bäßler | Seite 17 |
| Beitrag Weidemann | Seite 23 |
| Beitrag Benker | Seite 26 |
| Musik und Bildung 1975: | |
| Überschriften u. Autoren | Seite 15 |
| Auszüge 1 | Seite 16 |
| Auszüge 2 | Seite 22 |
| Auszüge 3 | Seite 27 |
| NACHWORT | Seite 28 |



VORWORT:

Zum zweiten Mal hat die Zeitschrift "Musik und Bildung" ein Themenheft dem Oldenburger Musik-Studiengang gewidmet. Es ist mir kein Studiengang bekannt, dem solche Publizität vergönnt war und ist. 1975 hatte sich bereits Oldenburg präsentiert und ist mit einer Flut kritischer und polemischer Kommentare überschwemmt worden. Auch heute, 1981, ist ein Aufsatz über Oldenburg wieder von vielen kritischen Stimmen begleitet worden, deren Ton allerdings gegenüber 1975 nicht mehr so schrill ist: Aus dem Planungskonstrukt ist mittlerweile Realität geworden. Kritiker dürfen nicht mehr mit Prognosen herumoperieren, sie müssen sich mit Faktizität auseinandersetzen.

In der im folgenden dokumentierten Diskussion kommen ausschließlich Ausbilder der zweiten Phase zu Wort. Dies ist ein gewisser Fortschritt gegenüber 1975, wo lediglich Hochschulprofessoren über das Oldenburger Modell hergezogen sind. Es ist aber noch immer nicht befriedigend, wenn die Betroffenen - Studenten und Schüler - nicht selbst zu Wort kommen. (Hier liegt auch ein Mangel meiner eignen Untersuchung, die sich im wesentlichen auf Interviews mit Kontaktlehrern stützt.)

Der Dokumentation aus "Musik und Bildung;1981" stelle ich einen ganz kurzen Abschnitt des Beitrags von Ulrich Günther aus dem Jahre 1975 voran, um den herum sich seinerzeit die Diskussion entzündet hat. Auch einige Zitate aus jener Zeit werden zwischen die Diskussion von 1981 eingestreut. An ihnen wird die Trägheit bestimmter Gedankengänge, aber auch ein historischer Wandel des Umgangs deutlich.

Ich wünsche dieser Zusammenstellung von Doku- und Argumenten eine recht weite Verbreitung, vor allem unter all' jenen Personen, die mit Oldenburger Studenten zu tun haben und mittlerweile nicht mehr so viel über die Hintergründe des Oldenburger Musiklehrerstudienganges wissen: neuere Kontaktlehrer, betreuende Lehrer, Praxislehrer, Rektoren und Direktoren an Schulen, die Musikstudenten aufnehmen, Schulräte, Dezenten und andere Prüfer ... und vielleicht auch Studenten und Studentinnen unseres Faches.

Wolfgang Martin Stroh
Oldenburg, 15.9.1981

Journal

für das

X die

Musik und Bildung

Zeitschrift für
Musikerziehung

MUSIKER-JARGON

U. Günther,

Musiklehrausbildung an der Pädagogischen Hochschule, Musikhochschule und Universität – geschichtlicher Rückblick

Seit 1922 werden die künftigen Gymnasialmusiklehrer an der Musikhochschule ausgebildet. Diese vor allem künstlerische Ausbildung, die meistens durch Universitätsstudien ergänzt wird, sollte – der Konzeption nach – der wissenschaftlichen Ausbildung von Gymnasiallehrern an der Universität gleichwertig und mit ihr gleichrangig sein. Da sich im Rahmen der Musikhochschule die künstlerische Ausbildung der künftigen Musiklehrer an allgemeinbildenden Gymnasien eher an der künstlerischen Ausbildung von Instrumental- und Gesangssolisten orientiert, entfernte sie sich immer mehr von den berufs- und schulpraktischen Bedürfnissen und wurde oft wissenschaftsfeindlich und antitechnisch verstanden und praktiziert – eine Tendenz, die der musischen Ideologie entsprach; und diese bestimmte die Pädagogik bis in die sechziger Jahre hinein.

Parallel dazu werden seit Mitte der zwanziger Jahre die künftigen Volksschullehrer an Pädagogischen Akademien (in den dreißiger Jahren: Hochschulen für Lehrerbildung, nach 1945 meist: Pädagogische Hochschulen)¹⁷⁾ ausgebildet, allerdings nicht, entsprechend der damaligen Theorie der Volksschule, zu Fachlehrern; dennoch spielte in der Volksschullehrerausbildung gerade die Musik eine zentrale Rolle. Die Beschäftigung mit ihr, auch in unterrichtlich-methodischer Beziehung, war für alle Lehrerstudenten Pflicht, und zwar bis etwa 1960; dann setzte sich mehr und mehr auch an den Pädagogischen Hochschulen die Fachlehrausbildung durch.

Die Universität blieb an der Musiklehrausbildung in den letzten 50 Jahren unbeteiligt, wenn man davon absieht, daß die künftigen Gymnasialmusiklehrer dort neben musikwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studien in einem wissenschaftlichen Beifach (Unterrichtsfach) ausgebildet werden. Wenn auch in letzter Zeit an einigen Stellen die an der Musiklehrausbildung beteiligten Institutionen zusammenarbeiten (Hamburg)¹⁸⁾ oder integriert wurden (Bremen)¹⁹⁾, so bleibt es doch im großen und ganzen bei der Isolierung von Pädagogischer Hochschule, Musikhochschule und Universität und einer oft selbstgefälligen Introversion.

Indes stellt sich immer dringender die Frage, ob es weiterhin sinnvoll ist, die unabwiesbare Forderung und Notwendigkeit einer wissenschaftlichen, vor allem erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer – gleichgültig für welche Schulart oder Schulstufe oder für welche Fächer – zu ignorieren. Wissenschaftliche Ausbildung meint hier eine problemorientierte, systematisch begründete, überprüfbare und übertragbare Ausbildung, die sich an gesellschaftlichen und an berufspraktischen Bedürfnissen orientiert. Das schließt künstlerische Sachverhalte, Probleme und Studien keineswegs aus, sondern ein.

Es liegt auf der Hand, daß eine solche wissenschaftliche und gesellschaftsrelevante Ausbildung für Musiklehrer

aller Art an einer fachlich akzentuierten Institution, wie es die Musikhochschule nun einmal ist, sich weniger gut verwirklichen läßt als an einer wissenschaftlichen Hochschule. Allerdings zeigt die Erfahrung, wie schwierig es ist, bestehende Institutionen und Verhältnisse – besonders, wenn sie ein halbes Jahrhundert lang bestehen – zu verändern, etwa Pädagogische Hochschulen in alte Universitäten einzugliedern oder Universitäten und Musikhochschulen zu Gesamthochschulen zu integrieren. Deshalb erscheint es als günstig, einen neuen Versuch an einer neugegründeten Universität zu unternehmen. Das geschieht jetzt an der Bremer Universität²⁰⁾ und ab Sommersemester 1974 – außer in Osnabrück – an der neugegründeten Universität Oldenburg im Rahmen eines für die Bundesrepublik durchzuführenden mehrjährigen „Modellversuchs einphasige integrierte Lehrerausbildung“.

MUSIK UND BILDUNG
 Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung

7. (6.) Jahrgang
 Heft 7/8 – Juli/August 1975

**Zum Oldenburger Modell
 der Musiklehrausbildung**

Der Oldenburger „Modellversuch Einphasige integriert Lehrerausbildung“

- 1) Diese Ausbildung integriert fachspezifische und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien, Theorie und Praxis, fachübergreifende und fachimmanente Studien in optimaler Weise.
- 2) Diese Ausbildung orientiert sich an den Funktionen der Musik in der jeweils gegenwärtigen Gesellschaft, ferner an der Berufspraxis und vor allem an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, denen letztlich Schule und Unterricht und damit die Lehrerausbildung dienen.
- 3) Dieser Studiengang sichert eine gleichrangige und gleichwertige Ausbildung dem künftigen Musiklehrer auf der Primarstufe wie auf jeder anderen Schulstufe.
- 4) Damit wird auch der Musikunterricht auf der Primarstufe aus seiner Isolierung und Unverbindlichkeit gelöst und erhält seine spezifische Bedeutung und Aufgabe im Gesamtzusammenhang musikalischer Ausbildung in der allgemeinbildenden Schule.

Editorial



13. Jahrgang (72.)
Heft 9 – September 1981

Herausgeber:
Richard Jakoby,
Christoph Richter,
Wolfgang Schmidt-Brunner
Schriftleitung: Christoph Richter
Koordination: Bertold Marohl
Redaktion: Ingrid Hermann
Die Zeitschrift „Musik und Bildung“
ist Mitteilungsblatt des Verbandes
Deutscher Schulmusikerzieher e.V.,
VDS (Vorsitzender: Karl Heinrich
Ehrenforth
des Verbandes deutscher Musikerzieher
und konzertierender Künstler
e.V., VDMK
(Vorsitz: Siegfried Palm – Josef Zilch
– Fritz
des A
Jugend
(Vors
des
sche I
Klaus
nen
St
Si
–
kopf – Si
rich Ehr
Wilfrid
Willi
Hans Mai
mut Mor
I
Karl
Christian
Köngernheim
Paul Wehrle
sen – Dieter
Verlag: B. Schott's Söhne, Weihergarten
Postfach 3640, D-6500 Mainz,
Tel. (06131) 10741



Der Versuch der Universität Oldenburg, angehende Musiklehrer in einer einphasigen Ausbildung auf ihren Beruf vorzubereiten, war von Anfang an kritischer Skepsis ausgesetzt (MUSIK UND BILDUNG Heft 7/8, 1975). Die Verfechter der traditionellen Ausbildungsteilung in ein (mehr) der eigenen künstlerischen Musikpraxis und der Musikwissenschaft gewidmetes Hochschulstudium und in eine ausschließlich der Berufspraxis gewidmete Ausbildungsphase an einem Studienseminar werfen jenem Modellversuch eine zu wenig intensive und zu wenig handwerkliche und/oder wissenschaftliche Durchdringung der Fachgegenstände und Fachprobleme vor. Die Gegenposition verweist auf die Kluft zwischen der Musik der Musikhochschulen und jener der Schüler, auf die Kluft zwischen Theorie und Praxis (der Musik, der Erziehung...), auf die hohe Zahlendifferenz zwischen (praxisfremd ausgebildeten) Schulmusikstudenten und berufswilligen Lehramtskandidaten, und vieles andere.

Bei der Abwägung der Vor- und Nachteile der ein- oder zweiphasigen Lehrerausbildung reicht es allerdings nicht aus, ausbildungsstrategische oder gar ausbildungstaktische Argumente gegeneinander zu führen, etwa mit der Überlegung, es komme darauf an, so früh wie möglich zu erfahren, wieviel und wie gutes Instrumentalspiel für den Unterricht nötig sei oder welche Musik mit welchen Fragestellungen in welcher Altersstufe (Sozialschicht, Schulart...) Interesse finde. Es sind vielmehr die bildungspolitischen, die kulturpolitischen und die gesellschaftspolitischen Vor-, Hinter- und Folgegedanken zu bedenken, zu konfrontieren und vor allem – vor sich selbst und den Streitpartnern – offenzulegen, jene Absichten und Einstellungen also, die mit den kontroversen Konzepten verbunden sind. Mir scheint, daß auf dieser Ebene bisher zu wenig genau und offen gestritten wurde. Auch die in den Beiträgen dieses Heftes zusammengetragenen Argumente pro und kontra sparen die politische Dimension noch zu sehr aus. Nähme man sie in die Diskussion entschiedener mit hinein, so würden Ideologien, verantwortete politische Entscheidungen und Kontroversen, vielleicht auch (erhoffte, geforderte) Menschen- und Gesellschaftsbilder sichtbar. Und erst dann ließen sich die Konsequenzen der umstrittenen Konzepte sinnvoll vergleichen.

In Frageform seien einige solcher möglichen Positionen angedeutet:

- Soll Musikunterricht sich in seinen Zielen, Inhalten und Gegenständen am Machbaren, an dem, was „ankommt“, am Horizont der Schüler orientieren oder eher daran, was der wissenschaftliche und künstlerisch-praktische Zugang zu Musik an Bildungs- und Erfahrungspotential freigibt?
- Woher gewinnen wir eher die notwendigen Innovationen für einen selbständigen und die Schüler wirklich betreffenden Musikunterricht: aus einer stärkeren Praxisbindung von Studienbeginn an oder aus einer intensiven Durchdringung der Fachgegenstände und -inhalte?
- Was brauchen angehende Musiklehrer dringender: ein Studium als einen selbständigen Lebensabschnitt, eine Lebensphase also, in der sie für sich selbst Erfahrungen mit Musik machen, – oder ein Studium, das sie von vornherein zum Vermittler und Erzieher ausbildet?

Zwei uralte Streitfragen, so scheint mir, stehen noch immer im Mittelpunkt der Überlegungen zur Ausrichtung des Lehrerstudiums: Geht es mehr um formale Erziehungsziele, die sich des Mediums Musik bedienen oder mehr um eine Sachwelt, deren Erschließung zu einem Stück eigener Lebensverwirklichung werden kann?

Christoph Richter



Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung

Der Oldenburger Modellversuch der einphasigen Lehrerausbildung läuft seit nunmehr 6 Jahren, seit drei Semestern verlassen „berufsfertige Lehrer“ die Universität, im laufenden Semester werden letztmalig „einphasige Studenten“ aufgenommen, so daß der Modellversuch im Jahre 1986 beendet sein wird. Die „Halbzeitsituation“ ist eine gute Gelegenheit, das im Jahre 1975 als „Günthersches Denkmodell“ in dieser Zeitschrift umstrittene und tendenziell eher abgelehnte als befürwortete Ausbildungskonzept¹⁾ unter dem Aspekt der Zusammenarbeit von Schule und Hochschule nochmals ins öffentliche Bewußtsein zu rufen. Dabei fällt es – liest man heute die Beiträge in Heft 7/8 von „Musik und Bildung 1975“ – schwer, nicht in einen mit Schadenfreude gemischten, apologetischen Ton zu verfallen. Ist doch damals von einem „Mangel an Realitätsbezug“, von einer „massiven Schrumpfung“ der Fachinhalte und dem Bedauern, daß schließlich alles „zu Lasten des Vorbereitungsdienstes“ gehe, ja von der Warnung, daß durch allzu langen Verbleib der Studenten an der Universität Unmündigkeit gefördert werde, die Rede gewesen. Es soll im folgenden von dem durch die Einphasigkeit ermöglichten qualitativ neuartigen Realitätsbezug, von einer massiven Ausdehnung der Fachinhalte und von einer Durchdringung des Studiums mit „Vorbereitungsdienst“, von der Öffnung der Universität gegenüber der Schule, die „universitäre Unmündigkeit“ verhindert, die Rede sein. Obgleich die einphasige Lehrerausbildung eine Antwort auf die über Jahre geführte Klage um die Praxisferne der Lehrerausbildung gewesen ist, soll der folgende Beitrag weniger die Vorzüge des Oldenburger Modells demonstrieren, als vielmehr spezielle Erfahrungen aufzeigen, die über das Modell der einphasigen Ausbildung hinausweisen und auch für die zweiphasige Lehrerausbildung von Bedeutung sind.

1. Das Prinzip der Einphasigkeit und dessen Oldenburger Organisierung

Der Oldenburger Musikstudent studiert 10 Semester, wenn er an Grund-, Haupt- und Realschule oder 12 Seme-

ster, wenn er am Gymnasium, der Sonder- oder Berufsschule unterrichten will. Während dieser Studienzeit absolviert er zwei 4wöchige „Erkundungen“ im schulischen und außerschulischen Bereich, zwei 6wöchige „Unterrichtsvorhaben“ in jedem seiner beiden Fächer und ein unterrichtspraktisches Halbjahr. Die letzten drei Semester seines Studiums hat der Student den rechtlichen Status eines Referendars. An der Ausbildung sind neben den Hochschullehrern sogenannte Kontaktlehrer beteiligt, die die Studenten in der Schule betreuen und an den Projekten bzw. anderen Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsveranstaltungen an der Universität teilnehmen. Zu diesem Zweck erhält jeder Kontaktlehrer einen Stundennachlaß von 10 Stunden pro Woche. Er hat am Donnerstagnachmittag und freitags unterrichtsfrei, damit er in dieser Zeit an der Universität und mit den Studenten arbeiten kann. Daher finden donnerstags und freitags auch die Projektveranstaltungen an der Universität statt, während Montag bis Mittwoch die projektunabhängigen Kurse des Studiums angeboten werden.

Rechnet man die Zeit, die der Student in der Schule verbringt, zusammen, so ergeben sich ca. 11 Monate (das ist mehr als ein Schuljahr); hinzuzuzählen sind allerdings noch die von den Kontaktlehrern mitgetragenen Vorbereitungs- und Auswertungsveranstaltungen an der Universität, deren Inhalte sich ja mit dem decken, was üblicherweise ebenfalls im Vorbereitungsdienst abgeleistet wird. Gesetzlich garantiert ist übrigens, daß der Oldenburg-Student gleich viele Stunden „selbständig“ und „unselbständig“ vor der Klasse steht und beobachtend hinter der Klasse sitzt wie sein zweiphasiger Referendarkollege. Dennoch hat die Universität seit langem die Forderung erhoben, die 6monatige Praxisphase, in der auch die unterrichtspraktischen Prüfungen stattfinden, auf 12 Monate zu verlängern. Die Behörden sind aber diesem Wunsch nicht nachgekommen. Als Ursache wird genannt – und das ganz zu Recht –, daß die Verlängerung der Praxisphase von den Schulen der Region nicht „bewältigt“ werden könne und auch zu teuer sei. Neben der allgemeinen Finanzlage des Landes Niedersachsen²⁾ ist hierfür

auch eine Boykotthaltung vieler Schulen und Institutionen gegenüber der einphasigen Lehrerausbildung ausschlaggebend. So sind beispielsweise viele Schulen der Region für Oldenburger Studenten deshalb nicht „zugänglich“, weil hier zweiphasige Studienseminare mit Studienabgängern aus den Hochschulen Hannover, Göttingen und von anderswo eingerichtet sind und ihren Dienst nicht der einphasigen Ausbildung zur Verfügung stellen. Die Weser-Ems-Region muß also nicht nur die Oldenburger Studenten, sondern noch zahlreiche „zweiphasige“ Referendare anderer Regionen aufnehmen, während strukturell bedingt „einphasige“ Studenten nur die Schulen der näheren Umgebung beanspruchen können.

An der Universität Oldenburg studieren derzeit ca. 300 Musikstudenten. Das bedeutet, daß pro Jahr ca. 50 Studenten von Schulen der Region zu betreuen sind. Hierfür stehen 9 „Kontaktlehrer“ (Musiklehrer an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien), sowie ca. 6 weitere Schulen zur Verfügung, die Studenten im Praxishalbjahr aufnehmen und damit Unterrichtsausfall abdecken. Etwa die Hälfte der Kontaktlehrer führt für Gruppen von jeweils 4 bis 5 Studenten die 6wöchigen Unterrichtsvorhaben durch, die noch am ehesten den an anderen Hochschulen üblichen „Praktika“ entsprechen. Aus Vergleichbarkeitsgründen soll im folgenden vornehmlich von diesen Unterrichtsvorhaben die Rede sein.

Zuvor aber noch eine Bemerkung zu den Hochschullehrern. Alles, was die Kontaktlehrer mit den Studenten unternehmen, wird von einem Hochschullehrer „begleitet“. Jeder der gegenwärtig 8 hauptamtlichen Oldenburger Lehrkräfte im Fach Musik übernimmt derartige Betreuungsaufgaben. Dies ist insofern bemerkenswert, als es an anderen Hochschulen nicht üblich ist, daß Nichtdidaktiker oder -pädagogen Betreuungsaufgaben übernehmen. (Der Autor dieses Textes ist beispielsweise im Verlauf der letzten 4 Semester mit der Betreuung von über 60 Studenten betraut gewesen, obgleich er das Lehrgebiet „Musikwissenschaft“ vertritt.) Der Hochschullehrer führt auch zusammen mit dem Kontaktlehrer und einem Behördenvertreter (Schulrat oder Dezernent) die unterrichtspraktische Prüfung durch. Und umgekehrt nimmt der Kontaktlehrer stimmberechtigt an der fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Abschlußprüfung der Universität teil.

Es sollte hier erwähnt werden, daß die Hochschullehrer im Fach Musik die Betreuungsaufgabe insgesamt nicht als lästige Pflicht ansehen, auch wenn einzelne, konkrete Betreuungsverpflichtungen lästig werden können. Das Prinzip des über die Unterrichtsbetreuung vermittelten Kontaktes zwischen Schule und Hochschule wird von allen Hochschullehrern befürwortet und auch als eine wichtige und notwendige Basis ihrer Forschungstätigkeit angesehen. Kaum ein größeres Forschungsvorhaben der letzten Jahre ist gänzlich unabhängig von der Kooperation zwischen Schule und Hochschule durchgeführt worden. Auch die nicht unmittelbar auf pädagogische oder didaktisch-methodische Fragestellungen bezogenen For-

schungsaktivitäten erhielten wesentliche Impulse aus den Studieninhalten der einphasigen Musiklehrerausbildung.³⁾

2. Die „Unterrichtsvorhaben“ im Rahmen des Universitätsprojekts

Die Unterrichtsvorhaben werden im Rahmen von Hochschulprojekten vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Ein solches Projekt beansprucht den Studenten etwa zwei Semester seines Musikstudiums weitgehend.⁴⁾ (In den übrigen Semestern studiert er im Fach Musik „projektunabhängig“.) Die idealtypische Projektstruktur, von der es allerdings zahlreiche Abweichungen gibt, soll an einem zur Zeit laufenden Projekt erläutert werden (s. S. 530).

Wie bereits am Beispiel dieses Projekts ersichtlich, hat die Verbindung von Schule und Hochschule über das „Unterrichtsvorhaben“ und die Kontaktlehrer inhaltliche Konsequenzen für das Musikstudium insgesamt. Es wird nicht ein x-beliebiges Thema im Unterricht behandelt, oder irgendeine „gut gehende“ Unterrichtseinheit ausprobiert, deren Thematik und Zielsetzung methodischen Fragen untergeordnet ist. Vielmehr gehört das durch das Projekt fundierte Erarbeiten einer Unterrichtseinheit mit zur Vorbereitung des Unterrichtsvorhabens.

Die Arbeit im Projekt ist sowohl Teil der fachwissenschaftlichen, als auch der berufspraktischen Ausbildung. Da die Projektthemen von Jahr zu Jahr wechseln und sich nach aktuellen Interessen von Studenten und Lehrern richten, sichert ein Kanon projektunabhängiger Kurse, daß der Musikstudent gewisse schulbezogene Aspekte der Musik im Laufe des Studiums erarbeitet. Die Schulpraxis im Unterrichtsvorhaben wird so zu einem wichtigen Kriterium des gesamten Studienganges Musik an der Universität Oldenburg. Es ist daher kein Zufall, daß der Oldenburger Studiengang

- die obligatorische theoretische und praktische Beschäftigung auch mit „Massenmusik“ (Pop, Rock, Jazz, Folk usw.),
 - eine apparative Ausbildung,
 - eine Ausbildung im Improvisieren und im Erstellen und Anleiten von Spielkonzepten und
 - die Bündelung fachwissenschaftlicher Kurse zu „Problemfeldern“, die sich aus theoretischen Aspekten der Musiklehrertätigkeit herleiten lassen,
- vorsieht. Es ist bedeutsam, daß die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule sich nicht allein auf die Durchführung von Unterrichtsvorhaben, sondern auch auf die Studieninhalte auswirkt.

Die Studenten, die sich mit solchen (neuen) Studieninhalten beschäftigen, wirken – umgekehrt –, wenn sie im Unterrichtsvorhaben an einer Schule arbeiten, oft als „Multiplikatoren“ dieser Inhalte. Kontaktlehrer berichten, wie von Studenten neue Impulse an ihre Kollegen an der Schule ausgehen:⁵⁾

Das Thema des Projekts:

„Folk, Folklore und Volksmusik“

Inhaltliche Vorbereitung des Projekts durch eine studentische Gruppe. Diese Gruppe führte noch vor Projektbeginn in Oldenburg ein Folklorefestival durch, das die Stadt finanzierte.

1. Projektsemester: Thematischer Schwerpunkt „Entstehungszusammenhänge von Volkskultur“.

Die Studenten belegen mindestens zwei fachwissenschaftliche Kurse und besuchen das „Projektplenium“, in dem Vorträge abgehalten, Podiumsdiskussionen mit Folkloristen durchgeführt, Filme gezeigt und Ergebnisse aus Kursen zusammengetragen werden. Fachwissenschaftliche Kurse werden zu folgenden Themen angeboten:

- Geschichte der Volksliedideologie,
- Motive musikalischen Handelns - Zum Begriffsproblem Volksmusik/Kunstmusik,
- Das Arbeiterlied,
- Soziale Bewegungen als Entstehungs- und Vermittlungszusammenhang „alternativer Kultur“,
- Folklorismus und außereuropäische Musik,
- Die deutsche „Folkszene“.

Ferner werden musikpraktische und musiktheoretische Kurse angeboten:

- Kompositionstechnik mit folkloristischem Material,
- Übungen im Arrangieren (Schwerpunkt Folklore),
- Musikpraxis in der Klasse mit Folklorematerialien.

2. Projektsemester: Im Zentrum dieses Semesters steht die Vorbereitung auf das 6wöchige Unterrichtsvorhaben, das in den anschließenden Semesterferien abgeleistet wird. In der Vorbereitungsveranstaltung arbeiten mehrere Kontaktlehrer und Hochschullehrer zusammen. Es wird - möglichst mit Bezug auf einen fachwissenschaftlichen Kurs des Vorsemesters - eine Unterrichtseinheit konzipiert. Zugleich werden als Fortführung der Kurse des 1. Projektsemesters praktische Erkundungen und empirische Untersuchungen zur „Folkszene“ durchgeführt und ausgewertet. Die Studenten belegen mindestens ein solches „Arbeitsvorhaben“ und die Unterrichtsvorbereitungssitzungen; ferner besuchen sie das Projektplenium. In der Regel belegen sie noch weitere musikpraktische Kurse.

3. Projektsemester: In diesem Semester wird das Unterrichtsvorhaben ausgewertet. Ergebnisse werden im Plenum anderen Studenten vorgestellt. Unterrichtsmaterialien können auf einer „Unterrichtseinheitenbörse“ für alle Lehramtsstudenten gehandelt werden. Die Studenten sind im 3. Semester durch die Projektarbeit nicht mehr voll beansprucht.

An dem hier exemplarisch angeführten Projekt nehmen Studenten aller Schularten mit den Fächern Musik oder Geschichte teil; ferner können Studenten der Sozialwissenschaften das Projekt zum Vordiplom belegen. Das Projekt wird von 6 Hochschullehrern getragen, die auch bei den Unterrichtsvorhaben beteiligt sind. In den verschiedenen Veranstaltungen lehren aber derzeit insgesamt 7 hauptamtliche Lehrkräfte, drei Lehrbeauftragte und zwei Tutoren.

W Aber man lernt viel von dem, was die Studenten ins Unterrichtsvorhaben bringen. Es ist bei uns an der Schule so gewesen, daß die Lehrer, die ihre Stunden zur Verfügung gestellt haben, allein aus dem Beobachten einiges haben profitieren können. Gerade im 2. Studienabschnitt (4.-7. Studiensemester) wirken die Studenten als Multiplikatoren, wenn die Lehrer auch mal einen anderen Unterricht sehen.

B Kann ich nur bestätigen! Wenn zu uns eine Studentengruppe kommt, dann kommen 3, 4 Lehrer zu mir und sagen: Kannst Du mir nicht mal ein paar Studenten schicken, ich will mal wieder was lernen! Die haben die Erfahrung machen können, daß die Studenten trotz der vielen Fehler, die sie machen, ihrerseits Methoden oder Themen mitbringen, die sie selbst noch nie bedacht haben. Ich hab' es auch schon erlebt, daß so eine schwächliche Unterrichtsreihe dann durch jede Klasse durchgelaufen ist.

H Bei uns sieht es so aus, daß die Kollegen gerne hören und sehen, was die Studenten da machen, sie fragen nach Matrizen usw., aber daß sie die Studenten eingeladen haben oder den Unterricht sehen wollten, das ist so ganz zögernd im Werden.

T In Musik habe ich nur eine Kollegin, bei der auch Musik unterrichtet wird. Im Fach Deutsch haben die Studenten auch in der Deutschfachkonferenz mitgewirkt, haben dort berichtet usw. Die Unterrichtseinheiten wurden manchmal geradezu gehandelt an unserer Orientierungsstufe. Vieles ist dann in unseren vierteljährlichen Stoffplan übernommen worden.

W Anfangs war bei uns an der Schule keiner bereit, einem Studenten Stunden zur Verfügung zu stellen. Das hat sich dann im letzten Semester geändert. Jetzt muß ich zwar noch hingehen und fragen, aber Studenten werden willig übernehmen.

Bi Ich habe den Eindruck, für die meisten Kollegen hat das, was wir mit den Studenten machen, gar nichts mit Schule zu tun. Was wir da machen, solche Projekte, Tanzen, Bewegen, das ist für die soweit abseits, daß sie es für sich nicht verwerten können. Ich habe noch nie erlebt, daß die Kollegen etwas profitiert haben. Allerdings liegt das auch daran, daß keiner außer mir Musik gibt, ich den ganzen Chor, diese Schulfeiern, AGs usw. mache. Irgendwo spüre ich allerdings auch manchmal den Neid bei den Kollegen, etwas machen zu können, was nicht normal ist.

3. Zur Kommunikation zwischen Vertretern der Theorie und Praxis

Diese Aussagen von Kontaktlehrern bedeuten - trotz Relativierung durch die ebenfalls vorgetragenen Einwände - , daß die einphasige Ausbildung zusammen mit der Projektorganisation nicht nur den gesamten Ausbildungsgang in Musik zu inhaltlichen Neukonzeptionen „zwingt“, sondern daß die im Rahmen der einphasigen Ausbildung stattfindende Kooperation von Schule und Hochschule auch einen Effekt in der Region hat, den man sich üblicherweise nur von der Lehrerfortbildung verspricht. Dieser Aspekt reicht sogar noch weiter, wenn man die Motive bedenkt, die Lehrer bewegen, Kontaktlehrer zu werden. Lassen wir zunächst einige Musikkontaktlehrer zu Wort kommen; hier ein Ausschnitt aus einem Gespräch, das der Autor (im Text als „S“) mit den Kontaktlehrern im Anschluß an die Auswertung einer schriftlichen Umfrage geführt hat:

S Fast alle von Euch haben gesagt, daß sie Kontaktlehrer geworden sind, weil sie sich weiterbilden, weil sie nicht in Alltagsroutine verfallen, weil sie etwas Neues erfahren, weil sie eigene Erfahrungen relativieren und in Frage stellen wollten.

Kann man sagen: Kontaktlehrer sind schulfrustriert? Kontaktlehrer stehen der Institution „Schule“ kritischer gegenüber als ihre Kollegen – insbesondere als Mentoren oder Seminarlehrer?

H Ich würde sagen: Kritischer in der Hinsicht, daß man im Umgang mit Studenten in dem schulischen Rahmen, den man täglich hat, Neuerungen ausprobiert und mit Schülern etwas macht, was über den durch Bücher gesetzten Rahmen ein Stück weit hinausgeht. Es geht bei mir allerdings nicht so weit, daß ich mich von meiner Schule distanzieren würde und sagen würde: Von dieser Schule 10 Stunden befreit zu sein, ist mir ein besonderer Genuß! Ich fühle mich umgekehrt als Gastgeber für die Studenten, mit denen ich anderen Unterricht mache als ich ihn alleine machen kann.

B Ja, Kontaktlehrer sind schulfrustriert! Aber, ich sage dazu, daß sicherlich auch ihre Kollegen schulfrustriert sind... nur, daß die andere Fluchtbewegungen machen. Ein Kollege beispielsweise, der flieht in den Sport, der ist da unheimlich aktiv. – Ich vermute nicht, mehr Frust zu haben als die Kollegen bei uns an der Schule.

Bi Für mich würde das nicht ganz so gelten. Ich suche mir jedenfalls keine Fluchtbewegung außerhalb der Schule. Ich erwarte von mir als Kontaktlehrer etwas für mich in der Schule.

– Zum Beispiel fühle ich mich als Kontaktlehrer so unter Druck gesetzt, daß ich oft „das Letzte“ raushole, wo sonst Kollegen sagen würden: „Das geht ja doch nicht.“

T Für mich sind die 10 Stunden Verlagerung sehr wichtig. Einfach Zeit haben! Wenn man 10 Jahre lang 28 Stunden unterrichten muß, dann verfällt man zwangsweise in Routine. Als Lehrer muß man so offen sein, sich immer wieder auf neue Menschen und auf Neues einzustellen. Und das ist allerdings bereits ein Problem. Ich mache das ja schon 5 oder 6 Jahre hier, und früher war ich Mentor. Und da merke ich nun, daß ich mich doch manchmal wiederhole. Ein Zeichen, daß ich eigentlich aufhören müßte!

W Ich bin Kontaktlehrerin geworden, um mich intensiv weiterzubilden. Und nicht so irgendwelche Tips weitergeben, die nur aufgrund jahrelanger Erfahrung sich so eingestellt haben. Die Lehrerfortbildung in Kursen reicht mir auch nicht, sie läuft darauf hinaus, hier und da mal einen Aufreißer für eine Stunde zu finden. Ich bin schon daran interessiert, mir so eine Art „theoretischen Überbau“ zu verschaffen. Und zwar im nachhinein, denn während des Studiums ist mir so etwas nie beigebracht worden. Und ich habe damals auch nie die Notwendigkeit gesehen, mir im Hinblick auf zukünftigen Unterricht eine Theorie zu erarbeiten.

Bi Ich wollte kein Kontaktlehrer werden, weil ich an der früheren Kontaktlehrerin an unserer Schule sah, was die da erlebt: Ärger mit Studenten, nach Oldenburg fahren, diese ganzen Seminare und sonst was. Der Rektor hat mich dann gedrängt, doch Kontaktlehrer zu werden. Und mittlerweile ist das für mich unwahrscheinlich schön, rauszukommen und was Neues zu probieren, gerade im Fach Musik. Ich habe auch eine wahnsinnige Sonderstellung an der Schule, kann mir im Grunde genommen erlauben, was ich will.

An diese Aussagen ließe sich eine These anschließen:
Die (Oldenburger) einphasige Lehrerausbildung unter-

scheidet sich von der zweiphasigen Ausbildung *auch* insofern, als die jeweiligen schulischen Ausbilder ihrer Tätigkeit aufgrund unterschiedlicher Motive nachgehen. Man kann vermuten, daß die von den Kontaktlehrern geäußerten Motive der Weiterbildung, der Überwindung des Schulalltags, der Freude an Innovation usw. nicht in diesem Maße diejenigen der Ausbilder in der zweiten Phase sind. (Denn sonst wäre kaum verständlich, warum sich diese Ausbilder in der Region um Oldenburg nicht der einphasigen Ausbildung als Kontaktlehrer zur Verfügung gestellt haben.) Ein Kontaktlehrer übernimmt seine Aufgabe „auf Zeit“ und ohne eine „Funktionstelle“ oder Gehaltsverbesserung zu bekommen. Im Studienseminar tätige Kollegen hingegen sind in besonderer Weise „aufgestiegen“. Zudem spielt bei der Kontaktlehrertätigkeit die Tatsache eine Rolle, daß der Kontaktlehrer auch an der Universität (theoretisch) arbeiten kann und das in Kooperation mit anderen Kollegen und Hochschullehrern tut. Nicht nur die „abhängigen“ Studenten, sondern auch „unabhängige“ Kollegen und Hochschullehrer haben Einsicht in die Unterrichtstätigkeit des Kontaktlehrers.

Die Tatsache, daß sich in der Motivation des Kontaktlehrers theoretische und praktische Komponenten kreuzen, spiegelt das besondere Theorie-Praxis-Verhältnis der einphasigen Ausbildung wider. Durch die zweiphasige Ausbildung sind Theorie und Praxis institutionell und personell absichtlich getrennt: Die Hochschullehrer halten sich gewisse Praxisferne nicht selten mit dem Hinweis auf hohes fachwissenschaftliches oder künstlerisches Niveau zugute – und die Seminaerausbilder neigen im Gegensatz dazu oft zu unnötiger „Pragmatik“ (was natürlich häufig auch Ausdruck der Überzeugung ist, daß die jungen Leute in der zweiten Phase erst mal richtig „eingepaßt“ werden müßten). Die Schulpraktika stellen auf dem Hintergrund dieser institutionalisierten Trennung den Versuch gutgewillter Hochschullehrer (die meist früher selbst Schullehrer gewesen sind) dar, schädliche Folgen dieser Trennung zu mildern.

Die Grundidee der einphasigen Ausbildung ist, diese Trennung „von Grund auf“ anzugehen und den in der BRD institutionell verankerten Widerspruch von Theorie und Praxis der Lehrerausbildung produktiv zu lösen! Es zeigte sich allerdings, daß die glatte Lösung derart fest verankerter Widersprüche auch in einem groß angelegten Modellversuch nicht gelingen kann. Einschränkungen äußern gerade auch die Kontaktlehrer. Es stellt sich heraus, daß in der einphasigen Ausbildung der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis überdeutlich und zu einem ständigen Problem wird. Der Unterschied zur zweiphasigen Ausbildung scheint darin zu bestehen, daß in der einphasigen wenigstens etwas deutlich, problematisch, also insbesondere bewußt wird, was sonst gar nicht zutage treten kann, weil Theorie und Praxis institutionell getrennt werden.

Zur Verdeutlichung ein längerer Ausschnitt aus dem Gespräch mit den Kontaktlehrern im Fach Musik:

S In Euren Antworten klang oft durch, daß auch in der einphasigen Lehrerausbildung und im Projektstudium eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis besteht. Einige schrieben: Was die Hochschullehrer sagen, geht weit über die Schule hinaus. Ist dieser Widerspruch ein – notwendiges – Übel, oder ist es gut, daß es diesen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis noch gibt, daß die Theorie über die Praxis hinausgeht? Unterscheidet nicht gerade das die einphasige Ausbildung von der 2. Phase der üblichen Ausbildung?

H Bei meinen 9 Studenten hat eigentlich nur einer wirklich versucht, die Theorie des Projekts systematisch in die Schulpraxis umzusetzen. Die anderen wollten in erster Linie im Unterricht zurechtkommen. Sie haben sich zwar nachträglich gefallen lassen, Verbindungen zur Theorie zu sehen, aber die theoretischen Überlegungen sind kaum weitergetragen worden, im Sinne, daß die Praxis die Theorie hätte beweisen oder widerlegen sollen. Nur einer hat in diesem Sinn gearbeitet. Wir haben im letzten Durchgang gegen Ende unser ganzes Material nach einigen theoretischen Gesichtspunkten durchgekämmt. Das ging gerade noch.

W Das ist eigentlich genau das, was ich meiner eigenen Ausbildung vorwerfe und was ich hier als Chance sehen würde. Daß wirklich alles das, was ich mache, an einer Theorie gemessen wird, oder ich doch die Möglichkeit habe, es an einer Theorie zu messen.

Das ist zwar so ein täglicher Kampf: Ich beobachte etwas in der Schule, ich mache etwas in der Schule und weiß genau, das entspricht dem, was ich theoretisch gelernt habe, noch in keiner Weise. Aber ich kann mir nun Gedanken machen. Ich habe inzwischen die Möglichkeit, es zu messen. Und diese Möglichkeit, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen, die kenne ich von meinem eigenen Studium her nicht.

Ich habe während meines ganzen Studiums überhaupt nie die Idee gehabt, daß man theoretisch Gelerntes auf Praktisches überträgt, und umgekehrt. Während die hier doch diesen Wechsel ständig praktizieren und sie sich sicherlich anders entwickeln werden als ich, der ich während des Studiums nie auf so etwas gebracht worden bin. Daß sich das nicht bei allen so zeigt, wie bei jenen, die ganz gezielt darauf hinarbeiten, das ist auch ganz klar.

T Ich weiß nicht, ob es dieses herrliche Wechselspiel von Theorie und Praxis wirklich gibt, oder ob man sich fragen muß: Führt der Weg vom einen zum anderen oder umgekehrt?

S Einmal wollen wir die in Entwicklung begriffene Theorie durch neue Erfahrungen (Praxis) weitertreiben und natürlich dabei auch überprüfen. Zum anderen sollen sich die Studenten die Theorie aneignen, indem sie praktische Erfahrungen machen, die die Theorie weitertreiben. Die Praxis ist also ein Ort der Aneignung der Theorie: Die Studenten sollen sich in der Schulpraxis (zu der die analysierende Nachbesprechung genauso gehört wie das Herzklopfen vor der tobenden oder schweigenden Klasse) die theoretischen Begriffe aneignen.

L Ich bemerke fast immer, daß die Studenten im Grunde ihre einzelnen Entscheidungen oder Schritte, die sie tun, nicht genau begründen können. Und da habe ich den Eindruck, daß so etwas zuvor auf der Uni geübt oder gelernt werden müßte.

S Nach meiner Meinung ist gerade das UV (= Unterrichtsvorhaben) das geeignete Übungsfeld für solche Probleme. Ehe der Student die praktische Erfahrung im UV gemacht hat, ist er noch gar nicht motiviert, über solche didaktisch-methodischen Details zu reflektieren. Manche sind sogar nach dem UV noch nicht geneigt, darüber nachzudenken – insbesondere dann, wenn der

Unterricht gut „gelaufen“ ist. Ich gebe dann oft zu bedenken, daß auch schlechte oder falsche Dinge „gut laufen“ können.

L Ich habe das etwas enger gemeint. Zum Beispiel solche Situationen, wenn der Lehrer an der Tafel etwas gesammelt, eine Liste erstellt hat. Und was macht er dann? In der Planung steht dann einfach „Auswertung“. Aber das genügt nicht.

Bi Für mich ist diese Situation aber wieder dadurch hervorgerufen, daß der Student nicht ganz inhaltlich hinter dem Thema steht, nicht ganz sicher ist. Und hier könnte an der Uni vorbereitet werden.

W Ich glaube nicht, daß das am Thema liegt. Denn ich beobachte, daß bei Studenten, die ihr zweites Unterrichtsvorhaben machen, vieles viel fließender läuft als bei denjenigen, die ihr erstes UV machen. Dies zeigt, daß das kein thematisches Problem ist. Das Problem liegt darin, daß für den Studenten zu viele Dinge zugleich zu beobachten sind.

Bi Wobei die Sicherheit im Thema aber die Komplexität reduzieren würde.

Auch wenn Diskussionen dieser Art noch keine sicheren und abgeschlossenen Ergebnisse oder Verfahren hervorgebracht haben, was an der Universität und was an der Schule gemacht werden kann und soll, so ist doch schon erfreulich, daß solche Diskussionen überhaupt stattfinden – und zwar nicht am „grünen Tisch“ der „Nur-Theoretiker“ an der Hochschule, der „Nur-Praktiker“ an den Seminaren oder der „Weder-Noch“-Beamten in den Behörden und Ministerien, sondern unter Personen, die gemeinsam konkrete Erfahrungen mit der Ausbildung von Studenten gemacht haben.

Wie gesagt, viele Probleme sind nicht gelöst durch die einphasige Ausbildung. Viele Probleme sind aber deutlicher und diskutierbarer geworden. Und dies ist eine der wichtigsten Lehren, die die zweiphasige Lehrerausbildung aus dem Oldenburger Modellversuch, der 1986 beendet sein wird, ziehen kann: Die Praktika während des Studiums der 1. Phase sollten ein Ansatzpunkt sein, über den die institutionell getrennten Bereiche Theorie und Praxis miteinander in eine Diskussion kommen. Vertreter der ersten und der zweiten Ausbildungsphase sollten anhand der Praktika beginnen, zusammenzuarbeiten und Erfahrungen auszutauschen.

Es handelt sich hier nicht allein um pragmatische Ausbildungs-, sondern auch um grundsätzliche Forschungsprobleme. So ist es kein Zufall, daß die von Ulrich Günther bereits 1965 initiierte Arbeitsgemeinschaft „Musikpädagogische Unterrichtsforschung“ sich zur Zeit gut mit dem Kontaktlehrersystem verbindet, ohne allerdings ganz hiermit zusammenzufallen. 1978 – 1980 hat Günther zwei Forschungsprojekte zum „Musikmachen im Klassenunterricht“ und „Schülermitbestimmten Musikunterricht“ mit dieser Arbeitsgemeinschaft unternommen. Die beteiligten Lehrer waren teils selbst Kontaktlehrer, oder ehemalige Kontaktlehrer, oder Lehrer, die aus geographischen Gründen nicht Kontaktlehrer werden konnten, oder denen von ihrer Schulleitung untersagt worden ist, Kontaktlehrer zu werden, oder die beabsichtigen, in Kürze Kontaktlehrer zu werden.

4. Grenzen und Chancen der Schulpraktika im Rahmen der zweiphasigen Musiklehrerausbildung

Der niedersächsische Landtag hat sich dafür ausgesprochen, daß „positive Erfahrungen“ mit der einphasigen Lehrerausbildung für die zweiphasige Ausbildung — zunächst in Oldenburg, längerfristig aber auch an anderen Hochschulen — nutzbar gemacht werden sollten.⁶⁾ Abschließend sollen in diesem Sinn einige Thesen genannt werden, die sich ausschließlich auf Grenzen und Chancen der Schulpraktika im Rahmen der zweiphasigen Musiklehrerausbildung beziehen:

1. In der zweiphasigen Ausbildung ist Theorie und Praxis institutionell getrennt. Nur die schädlichen Folgen dieser Trennung können durch Praktika während der Hochschulstudienzeit gemildert und — was ebenso wichtig ist — deutlich gemacht werden. Treten Praktika mit dem Anspruch auf, die Trennung von Theorie und Praxis aufzuheben, so müssen sie scheitern. Beschränken sie sich auf die Aufgabe, das Theorie-Praxis-Problem zu verdeutlichen und schädliche Folgen (wie Praxisschock, verfehlte Berufswahl, falsche Studienrichtung, ideologisch verzerrte Sicht eigener Fähigkeiten usf.) zu mildern, so können sie erfolgreich sein. Erst in Verbindung mit der Aussicht auf diesen Erfolg werden sie „unverzichtbar“. Ein großer Fehler von Befürwortern ausgiebiger Schulpraktika in der 1. Phase ist der, in propagandistischer Absicht die Grenzen der Möglichkeiten solcher Unternehmungen zu überschreiten oder gar nicht zu erkennen und sich lächerlich zu machen.

Die einphasige Lehrerausbildung, in der die institutionelle Trennung von Theorie und Praxis aufgehoben ist, hat gezeigt, daß auch in diesem Fall Theorie und Praxis nicht automatisch miteinander versöhnt sind. Diese Erfahrungen sind allerdings nur unter falschen Voraussetzungen als negativ zu werten. — Wir haben versucht, mit der ersten These eine positive Konsequenz anzudeuten.

2. Praxis ist unteilbar. Das heißt, daß aus der Sicht der Hochschule das Problem der Schulpraktika und das Problem der zweiten Phase zwei Seiten derselben Sache sind. Die Kooperation zwischen Schule und Hochschule muß daher immer beide Seiten im Auge behalten. Ist beispielsweise, wie in Niedersachsen, die Kooperation mit der Schule über Schulpraktika einfacher als die Kooperation zwischen Vertretern der ersten und zweiten Ausbildungsphase, so muß die gut funktionierende Kooperation als Ansatzpunkt zur Verbesserung der schlecht funktionierenden Kooperation genutzt werden. Konkret bedeutet das, daß Hochschulvertreter wohl am ehesten mit Vertretern der zweiten Phase ins Gespräch kommen, wenn es um Fragen der Schulpraktika geht.

Die angeführten Diskussionen aus der einphasigen Ausbildung haben gezeigt, daß das Problem der Vorbereitung und Auswertung der Schulpraktika auf die Frage hinausläuft, was die Hochschule in bezug auf die Schulpraxis überhaupt leisten kann und soll. Eben diese Frage sollte zwischen Vertretern der ersten

und zweiten Phase nicht am grünen Tisch (und dann zumeist auf der Basis von gegenseitigem Mißtrauen oder Vorurteilen), sondern anhand gemeinsamer konkreter Erfahrungen geführt werden.

3. Nicht nur den Studenten, sondern allen an der Ausbildung beteiligten Personen (Mentoren, Seminarlehrern, Hochschullehrern) sollte anhand der Erfahrungen in den Schulpraktika das Problem der institutionalisierten Trennung von Theorie und Praxis immer wieder neu bewußt werden. Die Folgeerscheinungen solcher Trennung sind außerordentlich vielfältig. Studenten neigen nach ersten schmerzlichen Erfahrungen dazu, ein Gefühl der Ohnmacht zu entwickeln, das sie nicht selten in ihren geheimen Wünschen bestärkt, den gesellschaftlich so wichtigen Beruf des Musiklehrers nicht zu ergreifen. Die Chancen und Möglichkeiten individueller Initiative werden erst dann deutlich, wenn der einzelne auch realistische und konkrete Vorstellungen von Grenzen und deren Ursachen erkennt.

Wenn, wie angedeutet, in der einphasigen Lehrerausbildung auch neue Inhalte und Methoden von Studenten an der Schule ausprobiert werden, so geht hiervon eine heilsame Verunsicherung des eingefahrenen Schulbetriebs aus. Es spricht nichts dagegen, daß solche Verunsicherung auch in der zweiten Phase heilsam wäre.

4. Tätigkeitsmotive lassen sich verändern und weiterentwickeln. Wenn es stimmt — was der Autor vermutet, aber hier nicht bewiesen hat —, daß die Motive zur Tätigkeit als Ausbilder der 2. Phase nicht die nach Veränderung der Schule, nach Innovation, Flexibilität eigener Einstellung, nach Auseinandersetzung mit studentischen Ideen („Flausen“) und nach Weiterbildung sind, so müßte ein Ziel der Auseinandersetzung um die Schulpraktika auch sein, daß sich solche Motive veränderten. Eine Kooperation zwischen Schule und Hochschule anhand gemeinsamer, konkreter Erfahrungen (aus den Schulpraktika) wird sicherlich nicht ohne Einfluß auf die Tätigkeitsmotive bleiben. Und eine Veränderung der Tätigkeitsmotive wird in jedem Fall auch zu neuen Möglichkeiten der Schulpraxis führen.

Die einphasige Ausbildung zeigt gerade an diesem — gewiß sehr heiklen — Punkt die Grenzen der institutionalisierten Theorie-Praxis-Trennung. Sicherlich von erheblicher Bedeutung für die Kontaktlehrertätigkeit ist die Tatsache, daß der Kontaktlehrer seine Aufgaben auf Zeit wahrnimmt, also ein „normaler“ Lehrer bleibt, keine neue Besoldungsstufe oder Funktionsstelle einnimmt usf.

Die Institutionalisierung der Trennung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung reicht weiter, als es hier angedeutet werden konnte. Bekanntlich arbeiten zur Zeit im Zeichen der bundesweiten Anpassung der Studienordnungen ans Hochschulrahmengesetz auf Ebene der verschiedenen Länder Kommissionen an der „Studienreform“. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für die Arbeit dieser Kommissionen liegen vor und beinhalten

unter anderem die Aufforderung, möglichst viel Praxis ins Hochschulstudium zu integrieren. 7) Die WRK hat gerade gegen diese Aufforderung Front gemacht. Die auch für die Musiklehrerausbildung zuständige niedersächsische Studienreformkommission „Musik und Theater“ hat in diesem Zusammenhang beantragt, mit Vertretern der zweiten Ausbildungsphase zusammenarbeiten zu „dürfen“. Dieser Antrag ist vom Ministerium abgelehnt worden, weil sich die Studienreform aus juristischen Gründen nur auf die erste Phase beziehen kann.

Es ist zu vermuten, der Staat befürchtet, daß ein Lichtstrahl der Hochschulautonomie auf „sein“ Terrain, die zweite Phase, fallen könnte. Dies ist in einer Zeit, wo der Staat auf dem Weg über die „Studienreform“ sich immer mehr Positionen in den Hochschulen zu erobern versucht, verständlich. Die vier oben formulierten Vorschläge zur Nutzung der Schulpraktika sollten aufgrund dieser allgemein-politischen Lage vorsichtig und kritisch umgesetzt werden. Die Umsetzung muß nicht nur in jedem Schritt zeigen, daß die Hochschule ihre Restbestände von Autonomie nicht aufgeben will, sondern auch erweisen, daß Verbesserungen der Lehrerausbildung im Sinne eines produktiven Umgangs mit den institutionalisierten Widersprüchen zwischen Theorie und Praxis nur aufgrund der relativ autonomen Position der Hochschule möglich sind.

Literaturhinweise

P. Döbrich/C. Kodron/W. Mitter: „Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg.“ Gutachten für die Universität Oldenburg, Oldenburg 1980 (anzufordern über: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Ammerländer Heerstr. 100, 2900 Oldenburg)
Beiträge von Knolle und Ritzel in: Musikpädagogik in der Studienreform, Mainz 1976, Forschung in der Musikerziehung 1976
Beiträge von Günther u. a. in: Musik und Bildung 7/8, 1975
U. Günther: „Zum Projektstudium in der Musiklehrerausbildung“, in: E. Kraus (Hrsg.): „Musik und Individuum“, Mainz 1974, Bericht der BSW 1974, München

Anmerkungen

- 1) In der Diskussion in „Musik und Bildung/1975“, Heft 7/8 ist überdies nicht berücksichtigt worden, daß sich Günthers Aufsatz auf die Grundschulmusiklehrausbildung bezogen hat.
- 2) Die Prioritäten im niedersächsischen Haushalt haben sich verschoben, wie Kultusminister W. Remmers sagte: „... die fetten Jahre der Schulpolitik“ sind zu Ende. 1981 sollen ca. 50% der Lehramtsanwärter eingestellt werden, ab 1982 nur noch 10 bis 20%. Dagegen weist der Haushalt 79 des Landes allein 1284 neue (!) Beamtenstellen für Polizisten aus, wobei sich der Verdacht aufdrängt, daß die polizeiliche Versorgung der Bevölkerung sich umgekehrt proportional zur pädagogischen verhält. (Das Jahr 79 ist allerdings auch das Jahr der ständigen Stationierung von 1400 Polizeibeamten am Bauplatz von Gorleben.)
- 3) Der Forschungsbericht der Universität weist neben den beiden musikpädagogischen Projekten „Musikmachen im Klassenunterricht“ (Günther) und „Schülermitbestimmter Musikunterricht“ (Günther, Ritzel) noch die Forschungsschwerpunkte „Musik in den Massenmedien“ (Ritzel), „Sozialgeschichte der Musik“ (Schleuning), „Theorien musikalischer Tätigkeit“ (Stroh), „Südamerikanische Musik“ (Becerra-Schmidt) und „Folklore“ (Heimann, F. Hoffmann) auf.
- 4) Hier ist zu beachten, daß der Musikanteil am Gesamtstudium je nach Schulstufe zwischen 33% und 50% betragen soll (faktisch ist er jeweils größer).
- 5) Der Autor hat Anfang 1980 eine Fragebogenaktion unter den Kontaktlehrern durchgeführt und die Ergebnisse zur Diskussion gestellt. Die Diskussion ist mitgeschnitten und auszugsweise schriftlich festgehalten worden. (Interessenten können sich mit dem Autor in Verbindung setzen.)
- 6) Die Landesregierung hat vier Gutachter zur Umsetzung dieses Landtagsbeschlusses eingesetzt. Zugleich hat die Universität beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt ein Gutachten in Auftrag gegeben. Das letztgenannte Gutachten liegt gedruckt vor (vgl. Literaturverzeichnis unter P. Döbrich u. a.)
- 7) Grundsätze für Studium und Prüfung. Entwurf verabschiedet am 28.9.1979 in der Ständigen Kommission für die Studienreform der KMK. Vgl. hier S. 17-20, wobei auf § 3, Abs. 3, Nr. 3 des HRG Bezug genommen wird.

Mozers

1975

Helga de la Motte-Haber

Peter Brömse

Fragen zum Oldenburger Studienmodell

Ein Diskussionsbeitrag zum Modellversuch in Oldenburg

Fragen der Praxis an die Musikdidaktik

Bedarf und Bedürfnis bei der Reform der Musiklehrerausbildung

Siegfried Vogelsänger

Gisela Distler-Brendel

Friedrich Klausmeier

Marginalien zum Oldenburger Versuch

Der mit Ulrich Günthers Aufsatz angesprochene Problemkreis ist seit geraumer Zeit in der Diskussion, wie zahlreiche Veröffentlichungen, vor allem in dieser Zeitschrift, beweisen (Arbeiten von Abel-Struth, Antholz, Binkowski, Fuchs, Günther, Jacoby, Noll, Rauhe u. a.). Beim Studium der verschiedenen Positionen und Konzeptionen kann man sich allerdings des Eindrucks nicht erwehren, daß sie um so extremer und umfassender werden, je schlechter die Praxis wird, so, als flüchte man sich vor der Realität in die Utopie ständig neuer und verbesserter Pläne (behält Brecht hier recht: „... gehn tun sie beide nicht“?).

Auch Ulrich Günther macht es sich damit leicht, indem er den Musikunterricht in der Grundschule als „fast hoffnungslos veraltet und weithin desolat ... und in der praktizierten Form ineffektiv und überflüssig“ bezeichnet – und alles Heil in der Flucht nach vorn sieht, als könnte man einem Kranken damit helfen, daß man ihm von der Entwicklung neuer Medikamente berichtet.

Utopie neuer Pläne ?

1975

Ein Produkt einer zweiten Aufklärung!

2) Fragen wir von hier aus, welche neuartige Rolle dem Musiklehrer in dem Oldenburger Modell zugedacht wird. Wenn das Verhältnis von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichem Grundstudium plus einem zweiten nichtkünstlerischen Schulfach zum Fach Musik überwiegend 3:1 oder 2:1 lautet, hat das Oldenburger Modell folgendes Ziel: einmal soll die Trennung von Studienrat und Volksschullehrer und damit von Musikhochschule und Universität einerseits und Pädagogische Hochschule andererseits überwunden werden; zum anderen soll der zukünftige Musiklehrer die Rolle eines wissenschaftlich ausgebildeten Pädagogen übernehmen und derart die Trennung der künstlerischen Fächer von den wissenschaftlichen Fächern beseitigt werden. „Wissenschaftliche Ausbildung meint hier eine problemorientierte, überprüfbare und übertragbare Ausbildung, die sich an gesellschaftlichen und an berufspraktischen Bedürfnissen orientiert.“ Demnach soll der zukünftige Musiklehrer sein soziales Prestige aus seiner Rolle als Wissenschaftler ableiten, und zwar speziell von den empirischen Sozialwissenschaften im weitesten Sinne, von Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Ethnologie, alle subsumiert unter den Begriff auditive Kommunikation.

Ein Trend zur Wissenschaftlichkeit, der schon die Ausbildung des Musikstudienrats beeinflusste, hat sich nunmehr extrem durchgesetzt. Deshalb lösen sich die musischen Gruppenaktivitäten auch folgerichtig in der Analyse von Gruppenprozessen auf. Ein echtes Produkt einer zweiten Aufklärung.

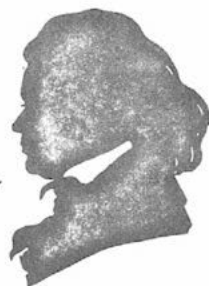
Es drängt sich dem Leser die Vermutung auf, daß beim Oldenburger Modell eine Ideologie Pate stand, nach der Musiklehrer nur dann ein ausreichendes Prestige gewinnen, wenn sie sozialwissenschaftlich qualifiziert sind. Alle Ideologie leugnet aber die Realität und wurzelt in dem Wunsch, mit Hilfe der Idee soziales Prestige zu erlangen.

Diese Formulierungen verdichten die anfängliche Vermutung, daß das Neue des Oldenburger Konzepts eigentlich eine Reaktion auf Ausbildung und soziale Rolle des Musikstudienrats darstellt. Der Musiklehrer neuen Typs soll ein voll ausgebildeter Wissenschaftler sein im Sinne der modernen empirischen Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften. Seine eigentliche Aufgabe, das Musikerleben der Schüler und deren Interdependenz zur Musik zu verbessern, wird diesem Prestigestreben geopfert. Er soll sein Prestige herleiten von seiner Rolle als Minisozialpsychologe, soll die „gesellschaftspolitische Relevanz“ im Blick haben, jenes Schlagwort einer sich als messianisch elitär verstehenden adoleszenten Studentenopposition, die inzwischen mehrheitlich aus dem adoleszenten Alter herausgewachsen ist.

Aufgrund dieser Inhalte des Oldenburger Modells müßte jedes Ministerium mit einigem wissenschaftlichen Überblick folgende Konsequenz ziehen: Für derartige Lehr- und Lernziele beenden wir die relativ teure Ausbildung von Schulmusikern. Die Lernziele für soziale Interaktionen überweisen wir an andere Fächer, eventuell an Schulsoziologen; die rein musikalische Ausbildung übernehmen Jugendmusikschulen; das Bedürfnis, Musik zu hören, wird durch Massenkommunikationsmittel im Überfluß befriedigt.

Schüler das Opfer von Prestigedenken.

1975



Welche Impulse kann die einphasige der zweiphasigen Lehrerausbildung geben?

Natürlich, den Streit zwischen Theorie und Praxis kennen wir, nur: Wir haben auch gelernt, daß dieser immer abhängt von der jeweiligen Interessenlage der Streitenden, wir haben außerdem verstanden, daß es keine Theorie außerhalb der Praxis gibt, daß andererseits aber schon gar nie eine Praxis außerhalb der (manchmal sehr versteckten) Theorie existiert. Nur zu sehr allerdings läßt sich fragen, ob die *Schulwirklichkeit* Auswirkungen auf Studiensequenzen hat, ob letztere nicht (ungewollt?) ein falsches Bild von Schule, mehr noch von Schülern, entwickeln und damit ein falsches Bewußtsein und auch ein irriges Rollenverhalten des zukünftigen Lehrers zementieren.¹⁾

Insofern stellt die einphasige Lehrerausbildung bereits auf den ersten Blick einen höchst interessanten Versuch dar, Berufs- und Ausbildungsziel möglichst zusammenzubinden – der vielleicht wichtigste Aspekt, der von der momentanen Realität kaum erfüllt wird. Ob allerdings die *organisatorische* Verknüpfung der Ausbildungsphasen eo ipso die Dichotomie zwischen der Lernerfahrung auf der Seite der Hochschule und auf der Seite der Schule überwindet, muß ungeklärt bleiben, solange keine gesicherten Vergleiche vorliegen. Die von W. M. Stroh hier vorgelegten Argumente können (und wahrscheinlich auch: wollen) keine Antwort auf die bereits 1977 von H. Ruprecht gestellten Fragen geben:

- Werden Übergangsmöglichkeiten von Lehramtsstudiengängen in andere Bereiche durch die einphasige Ausbildung blockiert oder erschwert?
- Wird der Personalbedarf in der einphasigen Ausbildung größer sein als in der zweiphasigen?
- Wird das Projektstudium innerhalb der einphasigen Ausbildung anstelle konventioneller hochschuldidaktischer Veranstaltungsformen treten?
- Gelingt es, bei der einphasigen Lehrerausbildung die Theorie-Praxis-Beziehung theoretisch und forschungswissenschaftlich durch die Entwicklung einer erfahrungswissenschaftlich vorgehenden Handlungsforschung angemessen aufzufangen und umzusetzen?²⁾

Vielmehr sollte mit den vorliegenden Beiträgen ein Erfahrungsaustausch stattfinden, der allerdings Offenheit

und Integrität der Argumentierenden voraussetzt. Nicht gerade hilfreich sind Unterstellungen oder Vermutungen, die den Fachleitern und Mentoren der zweiten Ausbildungsphase nicht auch „Motive der Weiterbildung, der Überwindung des Schulalltags, der Freude an Innovation usf.“ zubilligen. Motive für die Ausbildung von Referendaren in einen Zusammenhang mit finanziellen Intentionen zu bringen („im Studienseminar tätige Kollegen hingegen sind in besonderer Weise ‚aufgestiegen‘“),³⁾ verursacht irritiertes Kopfschütteln ob solcher Naivität.

1. Zur Ausbildungskonzeption des „Institutes für Praxis und Theorie der Schule“ (IPTS) in Schleswig-Holstein

Die Ausbildung der Lehrer erfolgt in Schleswig-Holstein zweiphasig. Allerdings – und das stellt eine entscheidende Besonderheit der Konzeption dar – tritt der Referendar nicht nach Beendigung seines Hochschulstudiums in das herkömmliche Studienseminar ein, sondern wird Mitglied des „Institutes für Praxis und Theorie der Schule“. Das insbesondere von seinem ersten Direktor H. Hahn initiierte IPTS basiert auf den Überlegungen des Deutschen Bildungsrates, wie er im Strukturplan 1970 vorgelegt worden ist, auf den Thesen der Bundesassistentenkonferenz zur „Integrierten Lehrerausbildung“ und insbesondere auf den Arbeitsergebnissen der Jahrestagung der „Arbeitstagung der Seminar- und Fachseminarleiter an Studienseminaren für Gymnasien“ in Loccum (1970).⁴⁾

Das eigenständige (!) Institut steht als Bindeglied zwischen Universität/Musikhochschule auf der einen und der Schule auf der anderen Seite. Es sucht „...die drohende oder bereits eingetretene Verselbständigung von erster und zweiter Ausbildungsphase durch ein Studienprogramm zu verhindern, das die Begriffe und Postulate der Theorie ständig auf die Probleme der Praxis bezieht und auch die scheinbaren Banalitäten des Berufsalltags nicht länger einer wissenschaftlich unkontrollierten Handwerkslehre überläßt.“⁵⁾ Für das Selbstverständnis des IPTS entscheidend ist der offene, auf Flexibilität angelegte Ansatz, der sichert, daß die bisherigen Seminarstrukturen

gerade nicht verfestigt werden dürften, daß vielmehr „Lehrerbildung in ihrer Einheit, alle einzelnen Lehrergruppen übergreifend und umfassend, zu planen und zu steuern sei“. ⁶⁾

Im IPTS sind einerseits die Seminare sämtlicher Schularten des Landes, andererseits die frühere „Landeszentrale für Lehrerfortbildung“ zusammengefaßt. Die Institutskonferenz (IK) versammelt die verschiedenen Pädagogengruppen, auch wenn sie nicht im IPTS angestellt sind, d. h. hier arbeiten Vertreter der Schularten, der Seminare, der Hochschulen, der Studienleiter (früher: Fachleiter) und der Referendare zusammen. Dabei geht es auch und gerade um Innovationen im schulischen Bereich.

Probleme der einzelnen Fächer werden von einem Fachausschuß (FA) behandelt, dem im Bereich Musik angehören: der Dezernent aus der Verwaltung des IPTS, die Fachberater für die einzelnen Schultypen ⁷⁾, ein Vertreter der Universität Kiel (Musikwissenschaftliches Institut) und der Musikhochschule Lübeck (Leiter des Instituts für Schulmusik), jeweils ein Vertreter der Fachbereiche Musik an den Pädagogischen Hochschulen Kiel und Flensburg, die Studienleiter, Vertreter der Referendare, der Kollegen und des VDS.

Gerade FA und IK besitzen die Möglichkeit, die Kommunikation zwischen Schule und Hochschule sachbezogen zu vertiefen. Das gilt ebenso für die Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis an den Hochschulen und Seminaren, wie auch für die Anteiligkeit von Theorie und Praxis in der Lehrerfortbildung, die vom Fachausschuß in Zusammenarbeit mit dem Dezernenten geplant wird.

Lehrerfortbildung findet in Schleswig-Holstein auf verschiedenen Ebenen statt:

a) Regionale Fortbildung

Planung und Durchführung dieser eintägigen Veranstaltungen liegt in Händen des jeweiligen Seminars. Der Adressat sind die Kollegen der zum Seminar gehörenden Ausbildungsschulen. Das bedeutet konkret, daß insbesondere Mentoren, Referendare und Studienleiter zwei- bis dreimal im Jahr einen ganzen Tag zusammen an einem Unterrichtsaspekt arbeiten. Praxis und Theorie treten so in einen „herrschaftsfreien Diskurs“.

b) Überregionale Fortbildung

Mehrtägige Veranstaltungen, die sich insbesondere an bereits im Dienst stehende Kollegen wenden, setzen unterschiedliche Schwerpunkte (teils fachdidaktischer, musikinterpretatorischer, aber auch musikpraktischer Natur). Der Sinn dieses Typus liegt hauptsächlich in der Aufarbeitung von Defiziten, bzw. der Intensivierung von Spezialgebieten. ⁸⁾

c) Fortbildung für Schulleiter, Studienleiter usw.

Dieser Fortbildungstypus geht von der Überzeugung aus, daß gerade auch die Multiplikatoren der Weiterarbeit bedürfen, weil sonst der Anspruch, den sie zu stellen haben, unglaubwürdig wird.

Die Konstruktion des IPTS hat in den zehn Jahren seit der Gründung bewiesen, daß „Lernen lernen“ und „Lehren lernen“ nicht voneinander abgetrennt werden dürfen. Der Lernprozeß, dem alle Mitglieder des IPTS von der Verwaltung bis zu den Referendaren unterliegen, wird durchweg getragen von permanenter Lernbereitschaft auf der Basis des Dialogs. Dieser Dialog hat zum Ziel, im weitesten Sinne humane Bedingungen des Lernens und Lehrens in den Schulen anzustreben. Der Prozeß selbst ist offen angelegt, wobei Interessengegensätze nicht verschleiert werden. Durch die IPTS-Konstruktion aber ist es um vieles leichter, Konflikte auf der Sach-, nicht aber auf der Beziehungsebene auszutragen. Probleme z. B. der zweiten Phase können sehr schnell auf ihre Ursachen hin im Fachausschuß analysiert werden, wenn Referendare, Schulvertreter, Studienleiter und Professoren an einem Tisch sitzen. Oder: Schwierigkeiten mit Lehrplänen oder Curricula werden deutlich: der Fachausschuß thematisiert eine Fortbildungsveranstaltung. Zusätzliche Möglichkeiten der Multiplikation sind durch Publikationen gegeben. In den verschiedenen Reihen, die vom IPTS herausgegeben werden, wird demonstriert, wie in den Seminaren erprobte Unterrichtsmodelle auch den Kollegen im Lande deutlich gemacht werden können. Das Verhältnis von Praxis und Theorie ist auch hier nicht gegensätzlich, sondern in einer sehr sinnvollen Symbiose zu sehen.

Bevor einige konkrete Beispiele zum Verhältnis der ersten und zweiten Phase dargestellt werden, sollte angemerkt werden, daß die Voraussetzungen dafür besonders günstig sind, weil

- Musikhochschule und Seminar sich an *einem* Ort befinden,
- der Studienleiter für Musik einen Lehrauftrag (Musikdidaktik) am Institut für Schulmusik versieht,
- der Fachberater für Musik am IPTS ebenfalls an diesem Ort tätig ist und auch an der Musikhochschule unterrichtet (insbesondere Unterrichtsbeobachtung, Durchführung von Unterrichtspraktika).

1. Beispiel

Musikhochschule und Seminar für Gymnasien veranstalten einen gemeinsamen Studientag, auf dem die Referendare rückblickend ihre Erfahrungen mit dem in der ersten Phase Erlernen darstellen, auf dem der Seminarleiter aus allgemeiner Sicht die Ansprüche der Schule an den Musikunterricht entwickelt, auf dem die Dozenten der Musikhochschule *ihre* Vorstellungen *ihres* Faches in den Dialog einbringen, auf dem eine Lehrprobe vorgeführt wird, die den Studenten einen Teil der Arbeit und ihrer Kriterien im Seminar zeigt.

Das ungewöhnlich positive Echo auf diese Veranstaltung läßt vermuten, wie wichtig der direkte Kontakt zwischen allen an der Ausbildung Beteiligten ist. Wie anders auch kann der Student sein Studienziel ansteuern

– wenn er es nur theoretisch reflektierend in erziehungswissenschaftlichen und musikdidaktischen Veranstaltungen erfährt, wie anders aber kann dem Referendar deutlich gemacht werden, daß er im Unterricht dem Sachanspruch gegenüber ständig reduziert, dem gegenüber er sich verpflichten gelernt hat?

2. Beispiel

Eine regionale Fortbildungsveranstaltung thematisiert die Frage nach der Höranalyse. In der Diskussion werden die Möglichkeiten dieser für den Unterricht beleuchtet, nachdem man selbst mit einer Dozentin der Musikhochschule einige Aufgaben erarbeitet hat. Für beide Seiten (Musikhochschule auf der einen, Mentoren und Referendare auf der anderen) wurde deutlich, daß

- der Lehrer häufig von Schülern verlangt, was er selbst teilweise nur bedingt einzulösen imstande/bereit ist,
- Schulrelevanz sich nicht automatisch aus Hochschulrelevanz ableiten läßt,
- der Schulalltag die Möglichkeiten des Umgehens mit Musik verstellt, wobei eine resignative Lehrermoralität durch die *scheinbaren* Gegebenheiten sich veranlaßt sieht, Schülern die Möglichkeit neuer Erfahrungen zu gewähren.

Die Probleme, die hier zur Sprache kommen, sind allen seit langem bekannt; erwähnenswert aber ist, daß sie direkt *erfahren* werden und daß die Möglichkeit besteht, sie sachgerecht zu lösen.

3. Beispiel

In einer anderen regionalen Fortbildungsveranstaltung wird das Thema „Analyse und Interpretation“ behandelt. Das Problem dieses Themas (für Universität und Musikhochschule ist es natürlich keines, es sei denn ein methodologisches) wurde im Rahmen der Seminararbeit deswegen sehr deutlich, weil dem Anschein nach an den Ausbildungsschulen diametral entgegengesetzte Auffassungen von diesem Begriffspaar herrschen, so daß Referendare sich ständig in einer Konfliktsituation befinden. Der Grund dafür liegt im wesentlichen in dem aktuelleren Informationsstand der Referendare, der aber durch die wissenschaftstheoretische Kompliziertheit der unterrichtlichen Umsetzung sich zu entziehen scheint.

Aus diesem Grunde referiert ein Vertreter des Musikwissenschaftlichen Instituts der Universität Kiel (er ist gleichzeitig Mitglied des FA Musik am IPTS) zu diesem Begriffspaar, ein Mentor analysiert die verschiedenen Ansätze auf ihre didaktische Relevanz hin, eine Arbeitsgruppe der Referendare zeigt mit einem Unterrichtsmodell, ob und inwieweit die Spannweite von Analyse/ Interpretation in einer 8. Klasse realisiert werden kann.

Diese wenigen Beispiele aus der Arbeit des IPTS mögen zeigen, wie der Dialog von erster, zweiter und

dritter Phase der Lehrerbildung institutionalisiert werden, wie aber auch ein Dialog zu konkreten *Ergebnissen* führen kann, wenn er dort stattfindet, wo sein genuiner Ort ist: an der Schaltstelle zwischen inhaltlich freiem Arbeiten ohne Sachzwänge und einem Arbeiten, das aufgrund der Komplexität der Sachzwänge kaum noch eine Möglichkeit sieht, eigene Positionen zu be- und zu hinterfragen. Der wesentliche Vorteil der IPTS-Konstruktion besteht darin, daß das Seminar, das die Fachkompetenz (im engeren Sinne) voraussetzt, die Handlungskompetenz im dialogischen Prozeß zu vermitteln sucht. Handlungsorientierung aber sollte dort stattfinden, wo auch wirklich gehandelt werden kann, wo meine Rolle als Handelnder (d.h. als Lehrer) von mir angenommen werden muß. Zum Handelnden aber kann nur werden, wer mit den Fähigkeiten/ Fertigkeiten des Handelns ausgestattet ist. Eine sehr gefährliche Verschleierung von Ursache/Wirkung würde es bedeuten, wenn die Ausbildung *Sachkompetenzerwerb* und *Unterrichtskompetenzerwerb* aneinanderbände, weil dadurch kaum noch Raum bliebe, Wirkung von Unterricht sauber zu analysieren.

Zwei Gefahren wird (zumindest theoretisch) in der Ausbildung in Schleswig-Holstein durch das IPTS begegnet:

1. Durch die Trennung der Ausbildung in eine erste und eine zweite Phase erwirbt sich der Student die nötige Breite der Sachkompetenz. Utilitaristisches Denken (Verwendung im Unterricht) droht diese Breite nicht ständig einzuschränken.
2. Durch die Institutionalisierung eines *ständigen* Dialogs *aller* an der Ausbildung Beteiligten wird der *Rahmen* der Hochschularbeit durch die Realität der Schule gesteckt.

2. Erkundung/Unterrichtsvorhaben/Unterrichtspraktisches Halbjahr – ODER Referendariat?

Unterrichts-, besser eigentlich: Schulwirklichkeit bedeutet: mit einer Fülle von Belastungen, Ansprüchen, Versagen, Halbheiten fertig zu werden, bedeutet, das DENNOCH mit den Schülern, manchmal auch mit den Kollegen zu wagen. Unterrichtswirklichkeit: 24 bis 28 Stunden zu unterrichten, die vorbereitet sein wollen, wobei die fachimmanente Präparation gewöhnlich noch den geringsten Anteil ausmacht. Ist es da nicht sinnvoll, bereits während des Studiums ausschnittweise und stark durchstrukturiert in der Schule zu arbeiten? Jeder würde diese Forderung begrüßen, solange damit nicht der Anspruch wirklicher Berufseinführung entsprechend einer Referendariatsausbildung vorgenommen würde. Gilt die Darstellung von Stroh für Oldenburg als Paradigma, so gibt es kaum noch eine Vergleichsbasis mit dem Konzept, das das IPTS für die zweite Ausbildungsphase vorsieht.

Zunächst die Dauer der Ausbildung: Es hat sich bislang gezeigt, daß unter gar keinen Umständen das

Referendariat kürzer als vier Semester sein darf, da durch das Examen das letzte Semester kaum als zur *Ausbildung* gehörig gerechnet werden kann.

Sieht man außerdem idealtypisch den Arbeits- und Ausbildungsgang eines Referendars in einem IPTS-Seminar, so wird erst recht deutlich, daß ein- und zweiphasiges System nur schwer miteinander verglichen werden können:

1. Während der vier Semester unterrichtet der Referendar sechs Stunden *eigenverantwortlich*. Der Vorteil: ohne Kontrolle durch den Mentor hat er die Möglichkeit, sich selbst (hin und wieder sehr schmerzhaft) zu erfahren, in Frage zu stellen, sich zu verändern, sich im eigenen Ansatz bestätigt zu sehen.
2. Weitere sechs Stunden unterrichtet der Referendar unter *Anleitung* eines Mentors. In den ersten Wochen wird er nur hospitieren, anschließend übernimmt er einzelne Phasen der Stunden usw. Die nötige Zeit für Unterrichtsbesprechungen ist gesichert: der Mentor erhält eine Erlaßstunde.
3. Nach dem 1., spätestens nach dem 2. Semester wechselt der Referendar die Ausbildungsschule, insbesondere, um so den sozio-kulturellen und konzeptuellen Horizont zu erweitern.
4. Zwei- bis dreimal pro Semester besucht der Studienleiter den Referendar. Sinn dieser Hospitationen ist nicht etwa die Kontrolle, sondern der Versuch, gemeinsam Probleme zu analysieren und Lösungsmöglichkeiten zu finden.
5. Die sog. Lehrversuche (zwei pro Semester) dienen dazu, der gesamten Fachgruppe die Möglichkeit zu geben, konkret über Planung und Durchführung von Unterricht nachzudenken. Darum sind die anschließenden Besprechungen, an denen auch der Mentor teilnimmt, von besonders großer Bedeutung.
6. Hauptaufgabe der 2. Staatsarbeit ist es, das innovatorische Potential des Referendars mit seiner Fähigkeit zur Reflexion dem gesamten Seminar zur Verfügung zu stellen. Die vielen Ausleihen dieser Arbeiten zeigen, wie sehr diese Möglichkeit als Multiplikation von Ideen genutzt wird.
7. Die Fachseminare bemühen sich in ihren Sitzungen nicht um Ein- oder gar um Anpassung in/an Schulwirklichkeit. Im Gegenteil: Unterricht und seine je eigene Erfahrung werden auf dieser Ebene reflektiert, Erfahrung wird anderen zunutze gemacht, Erfahrung wird im (schul-)politischen Kontext gesehen, Erfahrung wird zu Innovation.
8. Die allgemeinen Sitzungen verstehen sich als auf einer Metaebene neu reflektierende. Allgemeine Didaktik wird zur Abstraktion von Fachdidaktiken.
9. Eine zusätzliche sehr wichtige Betreuung hat durch den Studienleiter für Pädagogische Psychologie zu geschehen. Neben seinen Fachsitzungen berät er den Referendar im Unterricht.

Auf gar keinen Fall ist das Ziel des Seminars, ein Ensemble geglückter Stunden zu vermitteln. Vielmehr geht es darum, sich selbst besser kennenzulernen mit eigenen Fähigkeiten und Schwächen, aber auch: sich in der Wirkung auf andere zu verstehen. Insofern sind Titulierungen wie „gute Stunde“, „schlechte Stunde“ völlig unsinnig; sie nehmen an, es gäbe einen Wertmaßstab, der außerhalb meiner selbst existierte, sie versperren den Blick für Interaktion und Spontaneität und zerstören einen wesentlichen Teil meines Ichs.

Daß *diese* Eigenerfahrung, die immer auch von einem längeren Beobachtungszeitraum abhängt, in vierwöchigen Phasen erreicht werden könnte, halte ich für ausgeschlossen, weil insbesondere die Fähigkeit zu Engagement und Distanz gleichzeitig erst dann erreicht werden kann, wenn fachspezifische und allgemeindidaktische Grundlagen als selbstverständlicher Teil meines Ichs genommen werden kann.

3. Zur Frage der Unterrichtspraktika für die 1. Phase

Die Faszination, die das Oldenburger Modell auf Lübecker Studenten ausübt, erscheint nach dem Bericht über die studentische „Fachtagung Musik“ (Berlin 1980)⁹⁾ verständlich, sehen doch Studenten der zweiphasigen Ausbildung die Gefahr, Erfahrungen/Fähigkeiten/Fertigkeiten in ihrem Studium zu sammeln, die kaum in ihrer zukünftigen Berufswelt gebraucht werden, andererseits aber wesentliche Inhalte/Fähigkeiten/Fertigkeiten gar nicht zu erlernen. Nimmt man die Sorgen und Nöte von Referendaren ernst, so bestätigt sich dieses Bild vom Praxisschock, der m.E. nicht naturgegeben, sondern vorprogrammiert ist. Solange es kein Hochschulcurriculum gibt, das die Frage „Was wird welchem Studenten in welchem Ausmaß wofür einsichtig gemacht?“ beantwortet, wird man nur darauf hoffen können, daß Studenten selbst ihre Akzente im Studium setzen. Dabei könnten Praktika helfen, insbesondere dann, wenn sie als Projekte so gut geplant und durchgeführt sind, wie Stroh sie schildert.

Folgende Argumente sprechen für die Oldenburger Konzeption:

1. Der Student lernt den exemplarischen Umgang mit Unterrichtsgegenständen, indem ihm bewußt wird, daß Unterricht immer *nur* Reduktion des Ganzen darstellt.
2. Der Student begreift den Unterrichtsgegenstand als von so vielen Faktoren abhängig, daß er ihn immer auch Fächer-grenzen überschreitend anlegen muß.
3. Das Kontaktlehrersystem gewährleistet, daß der Student mit der Planung und Durchführung von Unterricht nicht allein gelassen wird.
4. Die Aufarbeitung im nachfolgenden Semester zeigt Möglichkeiten der Modifikation von Unterrichtseinheiten.

Ein ganz wesentlicher Vorteil dieses Konzeptes und damit eine Verbesserung des Hamburger Modells¹⁰⁾ ist darin zu sehen, daß durch das Kontaktlehrersystem bereits in der Planung der betreuende Kollege hinzugezogen wird. Er kann bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt dem Studenten helfen, etwaige Planungsfehler zu vermeiden, was bei einem „Normal“-Praktikum nur schwer möglich ist, wenn der Praktikant mit einem fertigen Unterrichtskonzept kommt. Auch kann der Kontaktlehrer bei der anschließenden Auswertung von einer ganz anderen Erfahrungsbasis ausgehen (weil er sämtliche Stufen des Projektes kennt). Das Praxisdefizit der ersten Phase könn-

te auf diese Weise ausgeglichen, Anfangsschwierigkeiten im Studienseminar könnten vermieden werden.

4. Vier zusammenfassende Thesen

1. These:

Die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung darf unter gar keinen Umständen aufgegeben werden.

Denn: der genuine Ort für die Erfahrung der Praxis kann nur der Ort sein, an dem sie geschieht: die Schule. Gelernt werden kann Praxis nur über einen längeren Zeitraum von Erfahrung, weil die Komplexität des Unterrichtsgeschehens nur schwer systematisiert, Änderungen des Verhaltens nur über einen größeren Zeitraum vorgenommen werden können.

2. These:

Eine Zweiphasigkeit in der Lehrerausbildung ist nur dann sinnvoll, wenn das Verhältnis von Praxis und Theorie (in dieser Reihenfolge) aufgearbeitet wird.

Aus diesem Grunde sollte Abschied genommen werden von dem herkömmlichen Typus der Studienseminare; vielmehr sollten „Institute für Praxis und Theorie der Schule“ eingerichtet werden, in denen alle an der Ausbildung Beteiligten mitwirken. Auf diese Weise könnte das außerordentlich große Wissens- und Erfahrungspotential intensiver als bisher für alle genutzt werden.

3. These:

Der Ausbildungsgang an den Musikhochschulen bedarf dringend der Revision des Curriculums.

Nach einer Untersuchung von Klinkhammer/Weyer¹¹⁾, die noch immer Gültigkeit beanspruchen dürfte, ist das Verhältnis von künstlerisch-praktischer und musikwissenschaftlicher auf der einen, erziehungswissenschaftlicher und musikdidaktischer auf der anderen Seite in einem Ungleichgewicht, daß nur bedingt von Berufsvorbereitung gesprochen werden kann.

4. These:

Unterrichtspraktika der ersten Phase müßten stringent geplant und in der Durchführung intensiver betreut werden.

Solange in den Praktika der Zufall regiert (es soll Studenten geben, die bis zu ihrem Examen keine Erfahrung vor der Klasse gemacht haben), wird der Praxischock das bestimmende Gefühl für viele Referendare bleiben. In diesem Rahmen aber könnte das Oldenburger Modell neue Impulse geben.

Anmerkungen

¹⁾ In besonders erschütternder Form wird dies deutlich an der Problematik der „Aussteiger“. Die sehr dringlichen Fragen von Kollegen, die nach ihrer Ausbildung nicht mehr bereit sind, in den Schuldienst zu gehen, sind bislang von keiner Ausbildungsinstitution oder der Kulturbürokratie beantwortet worden. Vgl. dazu:

J. Wilhelmi: „Rückzug nach jahrelanger Ausbildung. Protest ohne Aufsehen“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 33. Jg., Heft 3 (März 1981), S. 92–103

²⁾ H. Ruprecht: „Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung.“ In: H. W. Höhnen et al.: „Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II“, Regensburg und Mainz 1978, S. 267

³⁾ So Stroh im vorliegenden Beitrag auf S. 531

⁴⁾ H. Hahn: „Gedanken zum Strukturplan des Deutschen Bildungsrates.“ In: H. Hahn (Hrsg.): Studien 5, Lübeck 1970, S. 2–6

⁵⁾ Diesem Postulat der Arbeitsgruppe „Lehrerbildung“ des Kieler Instituts für Pädagogik wußte Hahn sich einig. Vgl.: H. Hahn: „Orientierung in einem Suchprozeß.“ Gedanken zur Berufseinführung der Lehrer und der Lehrerfortbildung. In: H. Hahn (Hrsg.): Studien 7, Lübeck 1971, S. 5

⁶⁾ So Hahn, a. a. O., S. 7

⁷⁾ Die Fachberater sind entweder haupt- oder nebenamtlich tätig. Sie „unterrichten und beraten die Lehrer und andere Interessenten über den wissenschaftlichen Stand ihres Faches und sorgen für ein ausreichendes Angebot an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in der Lehrerfortbildung“. (§ 7 der Satzung des IPTS)

⁸⁾ Hier hat für das Land Schleswig-Holstein der sog. „Methorster Kreis“, der 1970 von Chr. Richter ins Leben gerufen wurde, besondere Verdienste erworben. Durch diesen allen zugänglichen Arbeitskreis (er tagt 1981 zum 20. Mal) wurde ein musikdidaktischer Standard erreicht, der seine Auswirkungen nicht allein im Wissensstand der einzelnen Teilnehmer, sondern auch in der Ausbildungskonzeption des Schulmusikstudiums an der Musikhochschule Lübeck und den Lehrplänen des Landes fand. Die Tagungen des „Methorster Kreises“ richten sich den Institutsvorgaben gemäß an die Kollegen des Gymnasiums. Es scheint allerdings fragenswert, ob eine schulartenspezifische Aufspaltung der Fortbildung nicht in einem grundsätzlichen Widerspruch zur IPTS-Konzeption steht.

⁹⁾ Saitenhieb Nr. 5 (Januar 1981), Zeitung der Studentenschaft der Musikhochschule Lübeck, S. 8f.

¹⁰⁾ H. Rauhe/G. Rehlich: „Ausbildungsordnungen im Vergleich mit geltenden Richtlinien für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen.“ In: H. W. Höhnen et al. (Hrsg.), a. a. O., S. 75f.

¹¹⁾ R. Klinkhammer/R. Weyer: „Musiklehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland im Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Kunst“, Regensburg 1977, S. 94 ●



Robert Gimmann

1975

Nun scheint es aber speziell mit den Studienzielen im „Fach“ Musik, die Ulrich Günther erwähnt, nicht so schlimm bestellt zu sein. Das erste von Günther genannte Studienziel erfordert zu lernen, den Unterricht auf „Kenntnisse und Bedürfnisse“ der Kinder zu beziehen. D. h. es fordert das übliche pädagogische Vorgehen zu lernen, von dem jedoch nicht belegt ist, inwieweit es das Neugieverhalten der Schüler, das durch Unbekanntes erweckt werden könnte, abtötet. Eine Spekulation, die vielleicht der näheren Betrachtung wert wäre! Wie dem auch immer sei, an den „musikbezogenen Bedürfnissen“ werden auch das zweite und dritte Studienziel definiert; abschließend heißt es: „Diese Ausbildung orientiert sich vor allem an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, denen letztlich Schule und Unterricht und damit die Lehrerausbildung dienen soll.“ Darf an solcher mit Überzeugung vorgetragener Absicht gezweifelt werden? Ulrich Günther hat im ersten Teil seines Aufsatzes die „musikbezogenen Bedürfnisse“ der Kinder halbwegs konkretisiert. Sie haben sich schon vor Schuleintritt an der durch die Massenmedien verbreiteten Musik und dabei wohl vorrangig an ästhetisch minderwertiger Musik gebildet. Es erscheint bedenklich, daß der reformierte Lehrer sich nun vor allem an dieser ausrichtet und offensichtlich seinen Unterricht nicht so anlegen darf, daß er – wie Günther bemerkt – „den außerschulischen Musikinteressen entgegensteht“. Die Oldenburger Studienziele gehen von einer festen Bindung von Bedarf und Bedürfnis aus. Wissenschaftlich belegt aber ist, daß es Bedarf ohne Bedürfnis gibt⁵⁾. Die Zielsetzung der Schule richtet sich bislang zumindest ideell am Bedarf aus. Und eine Reform des Musikunterrichts hätte vor allem die Aufgabe, den Bedarf besser zu bestimmen. Die Oldenburger Reform aber, die allein die Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt, ist unzulänglich, wenn nicht gar verantwortungslos. Da sie nur in wenigen Punkten sachlich motiviert zu sein scheint, wäre es vielleicht notwendig, das Bedürfnis, dem sie entsprungen, genauer zu analysieren. Jedoch – es scheint, daß es sich dabei um ein Bedürfnis ohne Bedarf handelt. Das aber würde bedeuten: diese Reform macht sich selbst entbehrlich.

Bedürfnisse der Schüler ?



Zu Lasten des
Vorbereitungsdienstes!

Die einphasige Ausbildung ist insofern begrüßenswert, als sie das zu kurze, nur sechs Semester dauernde Studium für Primarstufe und Sekundarstufe I erweitert. Daß jedoch diese Erweiterung zu Lasten des Vorbereitungsdienstes geht, ist zu bedauern. Ulrich Günther erwähnt lediglich, daß dieser entfällt, nicht aber die Gründe, die dazu geführt haben. Er tut gut daran, denn die Argumente, die der Abschaffung des Referendariats dienen, überzeugen nicht so recht. Die häufig geführte Klage über eine schlechte Betreuung durch die Mentoren stellt die Hochschule selbst unter Anklage, da sie diese Mentoren ausgebildet hat. Und wie weit es sich bei diesen Beschwerden wie auch bei dem gern zitierten „Praxisschock“ um Einzelfälle oder gar um ein Gerücht handelt, ist nicht zu präzisieren. Es ist mir keine Untersuchung bekannt, die verbindliche Aufschlüsse gäbe. Die Reform wurde auf das bloße Hörensagen gestützt, das ist ungenügend. Wenngleich der Wunsch nach einer stärkeren Verschränkung von Theorie und Praxis zu respektieren ist, bleibt zweifelhaft, ob von den Hochschulen, zumal wenn diese noch sehr mit der Pflege ihres wissenschaftlichen Images beschäftigt sind, diese Verschränkung allein geleistet werden kann. Auch wenn die Dozenten ehemalige Lehrer sind, plagen sie sich nicht mehr oder nur wenig mit dem Alltag an den Schulen ab. Sie sind weit mehr als jeder Seminarleiter der Praxis ent-rückt. Begründen sie ihren Anspruch der besseren Ausbildung damit, daß sie über der Sache stehen?

1975



Das System und was man daraus macht

Kooperation oder Integration bei der Ausbildung von Musiklehrern?

Daß die Ausbildung des Musikerziehers sich nicht mehr verbessern ließe, wird kaum jemand behaupten wollen. Daß es Modellversuche zu ihrer Verbesserung gibt, ist ebenso notwendig wie die Forderung, daß solche Versuche unterschiedlich sein müssen in der Konzeption. Daß die an der Konzeption und an der Durchführung solcher Modellversuche Beteiligten positiv zu der jeweils von ihnen vertretenen Konzeption stehen und diese gegen alle Arten von hinderlichen Einflüssen zu verteidigen suchen, ist natürlich und den Beteiligten unbedingt zuzubilligen; wie könnte man von ihnen sonst das für die Durchführung solcher Projekte erforderliche Engagement erwarten?

Der Text von Wolfgang Martin Stroh wirkt wie eine Apologie des Oldenburger Modells. Zwar sollen nur einige spezielle Erfahrungen aufgezeigt werden, die für das ein- und das zweiphasige System von Bedeutung seien, doch hätte man sich auch für diesen Zweck sowohl eine im ganzen etwas distanziertere Haltung wie auch eine etwas umfassendere Information über das dortige Studium gewünscht, wenn man als Leser in die Lage versetzt werden soll, die Oldenburger Erfahrungen richtig einzuschätzen.

So wird zwar gesagt, daß die Studenten eine bestimmte Zeit während ihres Studiums an Schulen verbringen; es wird aber z. B. nicht mitgeteilt, wann, d. h. in welchen Phasen (Semestern) ihres Studiums praktiziert wird, obwohl die Zuordnung der Schulpraxisanteile zu den einzelnen Etappen des studentischen Lernprozesses von großer Bedeutung ist. Man erfährt nicht, ob das von Ulrich Günther¹⁾ vor sechs Jahren beschriebene Verfahren beibehalten wurde, die Studenten zunächst drei (!) Semester lang prüfen zu lassen, ob sie wirklich Lehrer werden wollen, indem man sie, die gerade aus der Schule kommen, z. B. sofort wieder zur „Erkundung des Berufsfeldes“ in die Schulen schickt – mit Fragebögen, wie man an anderer Stelle lesen kann, durch die sie zu genauer Beobachtung angeleitet werden sollen. Es wird gleich zu Beginn beteuert, daß der Bereich der im Studium vermittelten Fachinhalte eine „massive“ Ausdehnung erfahren habe; es ist aber an keiner Stelle ersichtlich, ob sich die Inhalte nicht auf eine

ganz bestimmte Art von Gegenständen beschränken, wie sie etwa im Zusammenhang mit dem Projektbeispiel genannt werden.

Zur näheren Orientierung wird auf einige Publikationen verwiesen. Man hätte aber bei der Argumentierfreudigkeit des Autors eine ausdrückliche Verbindung zwischen seinen Gedanken und den neueren Berichten über das Oldenburger Modell erwarten können. Liest man nämlich nicht nur den vorliegenden Text, sondern auch andere, nicht empfohlene Literatur wie beispielsweise die Erfahrungsberichte von Ulrich Steinbrink, Marianne Kriszio oder Michael Daxner über die einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg und Osnabrück²⁾, so wird man feststellen, daß dort mit Bezug auf alle Fächer ganz andere Töne angeschlagen werden hinsichtlich der Erfolge der einphasigen Modellversuche. Ferner fällt auf, daß nur an einer Stelle unterschieden wird zwischen verschiedenen Schulformen, und dort auch nur im Hinblick auf die Dauer des Studiums. Die Frage, ob nicht auch bei Berücksichtigung verschiedener Schulstufen Probleme zu erörtern seien, die nicht allein mit zeitlichen Quantitäten, sondern vor allem mit Inhalten des Studiums zu tun haben, wird nirgends angeschnitten. Offenbar lernen alle dasselbe, die einen etwas mehr, die anderen etwas weniger; das gilt anscheinend für Schüler ebenso wie für Studenten: „Integration“.

Des Autors Argumentationsweise fordert zur Stellungnahme heraus und erschwert sie gleichzeitig. Die Stereotype von den angeblich schädlichen Folgen der „institutionellen Trennung von Theorie und Praxis“ durchzieht den gesamten Text. Ist der Schaden wirklich so gravierend, wie behauptet – und nicht etwa aufgrund empirisch gewonnener Daten nachgewiesen – wird, so ist zu fragen, wie weit umgekehrt die Auswirkungen des Oldenburger Verfahrens, das den Schaden mildern soll, auf die Gesamtkonzeption des Faches Musik vertretbar sind. Liest man den Strohschen Text unter diesem Aspekt, so wird ein Verständnis von „Fachwissenschaft“ erkennbar, das sich offenbar allzu sehr an der Berufspraxis – im dort verstandenen Sinne – orientieren möchte.

Zur Orientierung der fachwissenschaftlichen Komponente an späterer Berufspraxis hat sich Helga de la Motte-Haber bereits vor Jahren mit der Hoffnung auf Besserung geäußert³⁾, und zwar mit Argumenten, die stärker überzeugen. Die Tendenz, „das Wissen des Lehrers mit dem Stoff des Schulunterrichts gleichzusetzen“⁴⁾, scheint sich aber eher verstärkt zu haben. Diesen Eindruck gewinnt man vor allem, wenn man sich einen späteren Sekundarstufenlehrer vorstellt und dabei die Gegenstände zur Kenntnis nimmt, die bei dem Projektbeispiel dem 1. Projektsemester zugeordnet werden. Natürlich handelt es sich dabei nur um ein Beispiel; ob aber die Schulpraxis auch damit rechnen kann, daß der in Oldenburg ausgebildete Sekundarstufenlehrer außer diesen Inhalten und außer den daran anschließend erwähnten angeblich neuen und ebenfalls stark an einer mehr oder weniger fiktiven Schulpraxis orientierten Inhalten auch noch Wissen und Können erworben hat, das er braucht, um in der Schule auch über andere, nicht unbedingt zu jener Kultursparte gehörende Musik unterrichten zu können, wird leider verschwiegen. Orientierung an der späteren Berufspraxis ist grundsätzlich notwendig. Läuft sie jedoch auf Einseitigkeit hinaus, so macht man es sich zu leicht und orientiert sich in Wahrheit eben gerade *nicht* an der Berufspraxis. Vielleicht muß auch vor der Neigung gewarnt werden, mit Hilfe von Studienkonzepten etwa bestimmen zu wollen, was Berufspraxis gefälligst zu sein habe.

Unbehagen befällt einen, wenn bei den Ausführungen über das Theorie-Praxis-Verhältnis Seitenhiebe ausgeteilt werden: Hochschullehrer treten „nicht selten“ in der Pose des auf wissenschaftliches oder künstlerisches Niveau Bedachten auf und kultivieren ihre Praxisferne, während dagegen die Seminarausbilder als „Einpasser“ apostrophiert werden, als „Nur-Praktiker“, die mit dem Zurechtstutzen der Lehramtsanwärter ihre Karriere machen. Versuche, im Stil solcher Karikaturen die „Theorie“ gegen die „Praxis“ auszuspielen, sind ebenso weit entfernt von der mehrfach empfohlenen „produktiven“ Auseinandersetzung mit dem angeschnittenen Problem, wie die Eile, mit der aus der Tatsache, daß sich die Seminarausbilder der Region Oldenburg nicht als Kontaktlehrer zur Verfügung gestellt haben, einfach geschlossen wird, daß ihnen wohl die Motive der Weiterbildung, der Freude an Innovation, der Überwindung des Schulalltags usw. im entsprechenden Maße fehlen müssen. Daß die vielleicht nur etwas gegen eine bestimmte Art von Innovation haben könnten, wird nicht in Erwägung gezogen. Beim Lesen der Äußerungen der Kontaktlehrer fällt nämlich auf, daß der Strom der Innovation offenbar immer nur in einer Richtung fließt: aus der Alma mater in die Schulstuben, nicht umgekehrt.

Der Unterschied zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase läßt sich auf diese Weise leicht als „Widerspruch zwischen Theorie und Praxis“ kritisieren, wobei dann so getan wird, als liege dieses angebliche Übel von vornherein im System begründet und als gelte der Vorwurf

für die gesamte „BRD“. Dabei kommt es doch wohl darauf an, was man aus dem einen oder aus dem anderen System macht. Kaum einer der behaupteten Vorteile des einphasigen Systems ist ausschließlich an dieses gebunden. Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Schule und Seminar ist auch bei Zweiphasigkeit möglich. Auch dort kostet sie allerdings Zeit, Kraft und Geld. Wenn es Hochschullehrer bzw. Seminarausbilder gibt, auf die jene oben erwähnten Karikaturen passen, so liegt das nicht am System. Mir ist weder ein Hochschullehrer noch ein Seminarausbilder bekannt, der etwa durch das System so geworden wäre, wie er ist.

Das Wort vom „Widerspruch“ suggeriert von vornherein, daß der Unterschied zwischen den Ausbildungsphasen ein systembedingtes Übel sei. Das Verhältnis von „Theorie“ und Praxis ist immer problematisch. Es ist aber gar nicht einzusehen, warum diese Problematik, die sich schließlich auch als fruchtbar erweisen kann, um jeden Preis aufgehoben werden sollte. Institutionelle und personelle Trennung schafft immerhin auch Alternativen und verhindert Einseitigkeiten. Daß dabei das Theorie-Praxis-Problem „gar nicht zutage treten“ oder bewußt werden könne, ist eine theoretisierende Unterstellung und wird auch nicht bewiesen, schon gar nicht durch den Dialog mit den Kontaktlehrern, dessen Gegenstand oft genug das Thema von Seminargesprächen abgibt.

Mit der Losung „Praxis ist unteilbar“ soll eine Identität von Schulpraktika während des Studiums einerseits und Ausbildung in der zweiten Phase andererseits suggeriert werden. Die Seminarausbildung unterscheidet sich aber gerade dadurch vom Praktikum, daß sie mit der vollen Sachkompetenz des Referendars rechnen darf, die in einer Ersten Staatsprüfung nachgewiesen werden mußte. „Sachkompetenz“ – oder ein synonyme Begriff – kommt nicht vor; eine Erste Staatsprüfung gibt es in Oldenburg nicht. Was freilich die meisten Probleme mit hervorbringt, sind die Praktika, weil dabei noch nicht das gleiche Maß an Sachkompetenz vorausgesetzt werden darf. Ob gerade an dieser heiklen Stelle das im Schwung der frühen siebziger Jahre noch stark propagierte „forschende Lernen“ das optimale Verfahren sei, muß mindestens kritisch gefragt werden. Praktika sollten thematisch und methodisch begrenzt sein und natürlich entweder von der Hochschule oder – wo es entsprechende Kooperation gibt – von einem Seminar begleitet werden. Derartiges wird bereits praktiziert, bedarf aber noch sehr der Intensivierung und Ausweitung. Der Ausbau würde sich lohnen, denn dieses Verfahren verspricht solidere Resultate, weil das beim Praktikanten jeweils vorhandene Maß an Sachkompetenz genau beachtet und der Grad an Selbständigkeit und thematischer Komplexität des Unterrichts entsprechend differenziert dosiert werden kann. Eine integrative Gleichsetzung von Praktikum und Seminarausbildung würde dagegen entweder Verfrühungen zur Folge haben müssen oder eben die Notwendigkeit, zwischen Sach- und Unterrichtskompetenz so wenig zu

unterscheiden, wie das in Oldenburg anscheinend geschieht.

Es ist richtig, daß Hochschule, Schule und Seminar am besten über die Praktika ins Gespräch kommen können. Gäbe es aber kein Seminar mehr, so hätte das allgegenwärtige Faszinosum unserer Tage, die Integration, eine Schwächung des Potentials an alternativen Diskussionsbeiträgen ausgelöst, weil dann einer der Gesprächspartner ausfiel. Die mit dem Fach und mit der Ausbildung von Lehrern des Faches zusammenhängenden schwierigen Probleme bedürfen der kontroversen Diskussion und der Vielfalt der Perspektiven. Trennung der Institutionen ist die bessere Gewähr dafür — freilich unter der Voraussetzung, daß die unterschiedlichen Sichtweisen dann auch wirklich einander gegenübergestellt werden, daß die jeweils zunächst ohne wechselseitige Beeinflussung entstandenen Thesen der einen Seite an die der anderen gehalten werden. Was also not tut, ist Kooperation. Sie ist der Integration vorzuziehen, weil sie in stärkerem Maße Alternativen hervorbringen kann, kontrastierende Meinungen, die zunächst unabhängig voneinander gebildet wurden, fruchtbare Diskrepanzen, die dann im Dialog zwischen den Institutionen aufgearbeitet werden können.

Was außerdem not tut, ist eine solide *sachliche* Vorbereitung des Lehrers auf seinen Beruf und daneben ein *allmählicher* Auf- und Ausbau seiner Fähigkeit zur didaktischen Umsetzung der Kenntnisse und Fähigkeiten im sachlichen Bereich⁵). Dies läßt sich im zweiphasigen System dann erreichen, wenn es wirklich kontinuierliche Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen gibt. Kommt sie zustande, so ist das Ergebnis durch integrative Einphasigkeit nicht zu ersetzen.

Leider muß eingeräumt werden, daß Kooperation bisher anscheinend kaum anders als durch private Initiative einzelner Persönlichkeiten oder Personengruppen zustande gekommen ist. Bedauerlich ist es in der Tat, wenn z. B. der niedersächsischen Studienreformkommission aufgrund juristischer Erwägungen nicht gestattet wurde, mit Vertretern der zweiten Ausbildungsphase zusammenzuarbeiten. Auch bei der Richtlinienentwicklung in Nordrhein-Westfalen konnten Hochschulvertreter allenfalls als Berater für Einzelfragen hinzugezogen werden — ein Verfahren, das im Falle der Musikrichtlinien schon deswegen von vornherein als ineffektiv angesehen werden mußte, weil jede der zahllosen Einzelfragen mit den übrigen so eng zusammenhängt, daß nur ein ständiges Mitdiskutieren den für eine Beratung erforderlichen Informationsstand hinsichtlich des jeweiligen Stadiums der Entwicklung gewährleistet hätte.

Leider muß auch eingeräumt werden, daß die Verhältnisse innerhalb der zweiphasigen Ausbildung des Lehrers für beide Sekundarstufen — in Nordrhein-Westfalen, wo es nunmehr den lupenreinen Stufenlehrer gibt, als „gymnasial“ bezeichnet — sowie für den S II-Lehrer nicht nur durch Erfreuliches gekennzeichnet sind. Es kommt vor, daß einem Fachseminar für Musik Referendare mit fün-

ferlei verschiedener Ausbildung in der ersten Phase zugewiesen werden, Referendare, die auf dreierlei verschiedenen Hochschulen studiert haben, von denen nur die Musikhochschulen den Studienbeginn von einer Aufnahmeprüfung abhängig machen, die allerdings wegen ihres zweifelhaften Prognosewerts keineswegs etwa unproblematisch ist.

Eine weitere Erschwerung der Ausbildung muß darin gesehen werden, daß in manchen Seminaren Unterrichtsbesuche durch Fachseminarleiter nur noch auf „Einladung“ des Referendars erfolgen sollen. Die Folge ist, daß der Besuch in wachsendem Maße eine reine Beurteilungsfunktion erhält, daß also die Trainingsfunktion, die ursprünglich überwiegend hatte, mehr und mehr verlorengeht. Außerdem entartet der Unterricht dabei natürlich zur Schaustunde mit meist erheblichem Medienzauber. Die normale „Schwarzbrotparbeit“ bleibt dem Fachlehrer überlassen. Dieser Zustand — dessen Pervertiertheit den im Amte jüngeren Fachleitern z. T. schon gar nicht mehr bewußt ist — wurde vermutlich hervorgerufen durch Aktivitäten *früherer* Referendarvertreter, die ihren Kollegen damit „Erleichterungen“ verschaffen wollten und dabei nicht bedacht haben, daß sie für ihre Nachfolger im Seminar in Wahrheit nur Erschwerungen geschaffen haben, weil jetzt nämlich jede Fachleiterhospitation ein Gewicht erhalten hat hinsichtlich der Beurteilung, das durchaus geeignet ist, bei nicht wenigen Kandidaten Streßzustände auszulösen.

So unerfreulich die erwähnten z. Z. feststellbaren Mängel auch sein mögen, sie sind nicht notwendige Folgen der Zweiphasigkeit, denn früher gab es sie nicht. Die Ursachen liegen außerhalb des Systems, und es wäre an der Zeit, daß sie beseitigt würden. Leider hat es aber den Anschein, als ob die zur Zeit herrschende und für das Fach Musik völlig unangebrachte Tendenz, den Lehrernachwuchs zu bremsen, den Beurteilungsförmalismus noch weitertreiben wird. Neuerdings wird es in Nordrhein-Westfalen den Fremdprüfer wieder geben; außer der einen schriftlichen Hausarbeit muß eine zweite im anderen Fach vorgelegt werden, und die Arbeiten werden von je zwei Referenten schriftlich beurteilt, deren Unabhängigkeit voneinander — so jedenfalls ein Gerücht — durch eine Art Chiffriersystem gewährleistet werden soll, welches verhindert, daß einer von ihnen zum Telefon greift. — Liegt das am System?

Die Diskussion leidet darunter, daß sachliche Details zwar einander gegenübergestellt werden können, daß ihre Bewertung jedoch offenbar von verschiedenen Grundeinstellungen beeinflusst ist, die sich teils auf fachimmanente, teils fachübergreifend auf pädagogische und bildungspolitische, teils auch auf politische Grundvorstellungen beziehen. Auch die herbe Selbstkritik, wie sie öffentlich am Oldenburger und Osnabrücker System von Insidern geübt wurde⁶), läßt an keiner Stelle einen Zweifel daran aufkommen, daß die Kritiker ihren pädagogischen, bildungspolitischen und überhaupt politischen Maximen niemals ab-

schwören werden. Zwar ist die Bereitschaft zu detaillierter Selbstkritik bei solcher Haltung um so mehr zu respektieren, doch wird man dennoch das Gefühl nicht los, daß bei einschlägigen Diskussionen letztlich unwandelbare Grundeinstellungen aufeinanderstoßen, die sich fast mit Glaubenshaltungen vergleichen lassen.

Anmerkungen

¹⁾ Ulrich Günther: „Grundschulmusikunterricht in der Krise. Folgerungen für die Musiklehrerausbildung“, in: Musik und Bildung, Heft 7/8 – 1975, S. 341

²⁾ Marianne Kriszjo/Ulrich Steinbrink: „Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments“, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1980, S. 559ff.

Michael Daxner/Marianne Kriszjo/Ulrich Steinbrink: „Modellversuch einphasige Lehrerausbildung. Erfahrungen mit der Durchführung eines Reformmodells in Oldenburg und Osnabrück“, Materialien Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg, Oldenburg 1979

³⁾ Helga de la Motte-Haber: „Bedarf und Bedürfnis bei der Reform der Musiklehrerausbildung“, in: Musik und Bildung, Heft 7/8 – 1975, S. 348ff.

S. dazu auch die Anmerkungen Wolfgang Klafkis anlässlich des 14. Seminartages des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. in Fulda (Auszug aus dem Protokoll der Podiumsdiskussion von H.-J. Klein/G. Vaut):

Das schwierige Verhältnis von Theorie (im Sinne von Vorstellungen, Leitideen) und Praxis (im Sinne von tagtäglichem Tun) im Idealfall zu völliger Übereinstimmung bringen zu wollen, sei falsch; vielmehr müßten beide in einer produktiven Spannung zueinander gehalten werden; diese Notwendigkeit dürfe nicht durch Kritik an Unstimmigkeiten zwischen Theorie und Praxis unterminiert werden... Das bedeute für die zweite Ausbildungsphase, daß das, was der Referendar an Theorie mitbringe oder aufbaue, gerade nicht nach Möglichkeit an die vorgefundene Realität angepaßt werden sollte...

(Erziehungswissenschaft und Beruf, Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung, 2. Sonderheft 1981, Merkur Verlag Rinteln, S. 40)

⁴⁾ Helga de la Motte-Haber, a. a. O., S. 349

⁵⁾ „Wer didaktische Reduktionen vornimmt, muß wissen, was er reduziert“ (Anmerkung eines Referendars anlässlich einer ausbildungsrelevanten Thematik im Fachseminar).

⁶⁾ S. Anm. 2)



Heinz Benker

Stellungnahme zu dem Beitrag von Wolfgang Martin Stroh

Man muß m. E. Wolfgang Martin Stroh dankbar sein, daß er in so durchsichtiger und ehrlicher Weise den Oldenburger Modellversuch ausbreitet. Man gewinnt Einblick in Positiva und Negativa.

Es läßt sich erkennen, daß dieser Modellversuch eigentlich nichts Neues erbracht hat, wenn er nur die Spannungen zwischen Theorie und Praxis aufweisen wollte. Er hat die Diskrepanzen zwar nachgewiesen, hat versucht, ihnen mit der Einphasigkeit zu Leibe zu rücken, mußte aber feststellen, daß auch damit nicht die Ursachen, sondern nur die Sekundärscheinungen einer Therapie unterzogen werden.

Aus diesem Grunde erachte ich es nicht als zwingend notwendig, unserer ohnehin reformgeschüttelten Gesellschaft auch noch die Umstellung von der Zweiphasigkeit auf die Einphasigkeit in der Musiklehrerausbildung zuzumuten. Außerdem dürfte dann der Idealismus der Kontaktlehrer bzw. Betreuungslehrer bzw. Hochschullehrer noch mehr strapaziert werden. Es ist zu befürchten, daß die in der Zweiphasigkeit ohnehin am meisten Engagierten im einphasigen System restlos „verheizt“ werden, während sich im Prinzipiellen – nämlich an der Problematik zwischen Theorie und Praxis – nichts ändert. Von der üppig ins Kraut schießenden Organisationswut ganz zu schweigen!

Im Bayerischen Zweiphasensystem hat sich in den letzten Jahren der Kontakt zwischen Hochschullehrern und Seminarlehrern insofern gebessert, als Gespräche und gegenseitige Konsultationen eine – wenn auch kleine – Brücke über den Theoriegraben gespannt haben. Etwas umfrisierte Praktika versuchen dazu beizutragen.

Daß keine von beiden Institutionen in der Lage ist, alle Sachverhalte restlos aufzuklären, die dem jungen Musiklehrer später begegnen werden, dürfte wohl niemand bezweifeln. Und: Was nützt die fundierteste Theorie, was die noch so gut aufbereitete Praxis, wenn die Probleme eines Fehlstarts oder einer unerschwelligen Unzufriedenheit in der Veranlagung, im Können oder im Einsatzwillen des Lehrers begründet sind? Hochschule und Seminar können nur Zulieferer und Wegbereiter sein, können Theorie und Praxis aufeinander abzustimmen versuchen, die mehr oder weniger geglückte Verbindung aber ist einzig und allein die Aufgabe dessen, der in diesem Spannungsfeld existieren muß: des Lehrers.

M. E. sollte der Fortbildung des Musiklehrers weit mehr Gewicht gegeben werden als den krampfhaften Bemühungen, das Ausbildungskompendium in dieser oder jener Richtung zu erweitern oder zu verändern.

Fortbildung als „dritte Phase“ der Ausbildung, als Konstante verstanden, stellt nach meiner Erfahrung eine weitaus größere und wirkungsvollere Hilfe dar als alle anderen, wenn auch noch so gut gemeinten Organisationsmodelle. Dort würden m. E. Theorie und Praxis am fruchtbarsten aufeinandertreffen und korrespondieren, weil erst in diesem Bereich ein echtes Feedback möglich ist. Dort ist auch die sinnvollste Kooperation zwischen Schule und Hochschule vorstellbar. ●



1975

So wünschenswert eine Verlängerung des Studiums auf acht Semester ist, so unrealistisch ist eine Dauer von „mindestens zehn Semestern“. Wichtige gesellschaftspolitische Implikationen scheinen dabei nicht bedacht worden zu sein. Wer verantwortet es, erwachsene Menschen so lange im Zustand wüßig-käschierter Unmündigkeit zu halten? Gleichviel, ob die Selbsttätigkeit von Studenten durch „Suchen und Finden“ in „Projekten“ initiiert wird, so stellt ein Studium doch nur eine Vorstufe zum selbstverantwortlichen beruflichen Handeln dar. Manche Erscheinungen der letzten Jahre deuten darauf hin, daß mit den steigenden Semesterzahlen psychische Probleme verbunden sind. Selbst wenn Studenten Mitbestimmung in allen Bereichen der Hochschule gewährt wird, so wird ihnen doch letztlich Selbstbestimmung vorenthalten. Wer als „Schüler und Student“ auf halben Fahr- und Eintrittspreis gesetzt ist, wird zumindest außerhalb jener Institution, die ihn einschließt, auch mit halbem Maß gemessen. Ein Viertel aller Studenten ist heute psychotherapeutischer Behandlung bedürftig³⁾. Die Gründe dafür sind noch weitgehend unbekannt. Individuelle Beschwerne allein sind jedoch zur Erklärung wahrscheinlich unzureichend; der Prozentsatz ist so hoch, daß die Vermutung naheliegt, daß die gesellschaftliche Situation dabei eine nicht geringe Rolle spielt. Die Ausbildung in Oldenburg folgt der allgemeinen Tendenz der letzten Jahre, die auf immer längeren Verbleib von Studenten an den Hochschulen zielte. Es handelt sich dabei um ein typisches Problem einer Wohlstandsgesellschaft. Denn nur sie kann es sich leisten, den Status des Heranwachsenden hinauszuzögern. In Zeiten wirtschaftlicher Rezession jedoch muß die Arbeitskraft der schon im Beruf Stehenden regelrecht dafür ausgenutzt werden. Und da der Beginn der neuen Ausbildung in Oldenburg mit einer solchen Rezession zusammenfiel, frage ich mich, ob es für das dort so oft zitierte gesellschaftliche Bewußtsein spricht, ein überlanges Studium zu konzipieren. Man wird

Unmündigkeit durch
langes Studium.



Soziosophische Spekulationen !

1975

Dem Projektstudium begegnet wohl die Befürchtung, daß der Allround-Lehrer wiederkomme⁴⁹⁾. Hier ist aber zu unterscheiden zwischen einem Dilettantismus und einem Dialog, den Experten (Dozenten und Studenten) verschiedener Disziplinen führen über ein Problemfeld, das „musikalisch relevant, nicht aber musikspezifisch“ ist⁵⁰⁾. Der Eindruck, daß die interdisziplinäre Öffnung des Musikstudiums das Fachspezifische in gefährlichem Maße verkürzt, ist allerdings nicht zu unterdrücken, wo das Projektstudium wie ein „hochschuldidaktisches Allzweck- und studienreformarisches Wundermittel angepriesen“ wird, daher „im Mittelpunkt des Studiums“ steht⁵¹⁾. Ich bin – Spuren der Fachgeschichte schrecken – skeptisch gegenüber Konzeptionen und Organisationen, die um ein Zentrum kreisen. Der gestörte Realitätsbezug überzogener soziosophischer Spekulationen und Illusionen bei „Projektgeschädigten“ und

die Isolation solcher Innovatoren sollten warnen⁵²⁾. Will man schon bei einem geometrischen Bild bleiben, dann bei dem der Ellipse: Fachspezifische Veranstaltungen sind der andere Brennpunkt im Studium des Musiklehrers, der zu befähigen ist, seinen Beruf auf wissenschaftlicher und künstlerischer Grundlage auszuüben. Ein Ranggefälle zwischen zentralen Projektstudien und randständig-subsidiären, da „nur“ Zubringerdienste leistenden Kursen fachlicher Art ist wissenschaftstheoretisch fragwürdig und fachpolitisch gefährlich. „So sehr die Tendenz zu fachübergreifender, an Gegenstandsbereichen orientierter Arbeit in der Grundschule zu begrüßen ist, so sollte doch auch die Gefahr einer Entdifferenzierung der Fachinhalte gesehen werden, bei der... in verschiedenen Fächern dasselbe unterrichtet wird⁵³⁾“. Dann läge unser Fach in der Schule wieder falsch: da austauschbar, wäre es noch leichter abzuhängen und nähme weiteren Schaden (lateinisch: calamitas). Es sind aber der Kalamitäten genug.



NACHWORT:

Als roter Faden zieht sich durch alle Beiträge die bange Frage, in welchem Ausmaß sich die Studenten im Fach Musik an der "Sache Musik" - die sich angeblich teils wissenschaftlich, teils künstlerisch-praktisch "erschließen" läßt - und an der Berufspraxis des Lehrers orientieren sollen. Es ist also eine gewisse Unverträglichkeit der Orientierung an "der Kunst" (denn das ist die "Sache Musik" - man sagt es heute nur nicht mehr so deutlich) und an der Berufswirklichkeit vorausgesetzt: Die Kunst wird im Schulzimmer herabgewürdigt; der Lehrer muß dabei bemüht sein, diese naturwüchsige und von den Schülern mit Macht betriebene Herabwürdigung zu verhindern. Im Jahre 1975 sah man die Gefahr der Wegorientierung von der Kunst im angeblich soziologischen Ansatz des Oldenburger Studienganges. Inzwischen hat sich herumgesprochen, daß in Oldenburg der Musikpraxis ein sehr großer Raum gewährt ist: allerdings nicht der traditionell künstlerischen Praxis, sondern eines weit gefächerten, äußerst differenzierten Umgangs mit Musik jeglicher Art! Nun mutmaßt man, daß solcherart Verzerrungen der Wertskala auch etwas mit der Verquickung von Sach- und Scholorientierung zu tun haben.

Es ist ein interessanter und noch gar nicht hinreichend gewürdigter Gedankengang, daß die Trennung der beiden Ausbildungsphasen nicht allein Sach- und Scholorientierung auseinandernimmt, sondern auch die Reproduktion eines wirklichkeitsfremden und elitären Kunstverständnisses fördert. In Verbindung mit weit verbreiteten Aufnahmeprüfungen (die zunächst angeblich nur einen reibungslosen Studienverlauf garantieren sollen) steht somit das Prinzip der Zweiphasigkeit für jene Studienzielsetzung, die in Oldenburg - Ein- oder Zweiphasigkeit hin oder her! - verlassen werden soll.

Aus der komplexen Frage zum Verhältnis von Sach- und Scholorientierung habe ich im Beitrag 1981 lediglich den institutionellen Aspekt herausgegriffen. Es ist in diesem Zusammenhang von großem Interesse, welche Rolle Institutionen bei der Verfestigung, Reproduktion und Verschleierung von Widersprüchen haben. Ich hoffe hinreichend deutlich herausgearbeitet zu haben, daß ich keinen monokausalen Zusammenhang zwischen institutionellen Bedingungen und einem Glücken des Theorie-Praxis-Bezugs sehe. Dies haben die "Technokraten" in ihren undialektischsten Hoffnungen getan. Heute kommt es darauf an, das vielfältige Verhältnis von institutioneller

Bedingung und unseren Handlungen innerhalb solcher Rahmenbedingungen zu bestimmen.

Indem ich in meinem Beitrag den Zusammenhang von institutionellen Bedingungen - hier: die Einphasigkeit - und Theorie-Praxis-Bezug etwas dialektischer dargestellt habe, habe ich offensichtlich in den Augen einiger Kritiker das "Scheitern" des Modellversuchs bewiesen. Diese insgesamt unsinnige Sichtweise ist in einem Punkte richtig: ich habe das Scheitern aller undialektisch-technokratischen Hoffnungen, die mit dem Modellversuch verbunden wurden, gezeigt. Aber darauf kommt es letztlich in der vorliegenden Diskussion gar nicht mal so sehr an. Verhandelt wird im Grunde - wie C. Richter im Editorial 1981 recht gut erkannt hat - eine didaktische Grundposition, die in Oldenburg auch mit der Einphasigkeit nicht untergehen wird. Ich möchte diese Position kurz skizzieren:

Die Trennung von Sach- und Vermittlungskompetenz existiert allenfalls als methodologische Hilfskonstruktion, nicht jedoch in Wirklichkeit. Freilich wäre es schön, wenn Sach- und Vermittlungskompetenz getrennt und ganz ordentlich in Phasen unterrichtet bzw. erworben werden könnte. Die Furcht, ein Student könne vor einer Klasse scheitern, weil er noch zu wenig Sachkompetenz hat, ist - auch bei Studenten - weit verbreitet, aber dennoch nicht berechtigt, wie die Praxis zeigt. Schüler sind sehr gut in der Lage zu akzeptieren, daß der Lehrer vieles nicht weiß und kann. Sie wollen nur nicht akzeptieren, wenn der Lehrer etwas grundsätzlich anderes will als sie selbst. Sie sind allergisch gegenüber der Vorstellung, die heute noch fast alle Didaktiken beherrscht und wonach der Lehrer "die Musik" verstanden hat und das Verstandene nun nur noch geschickt vermitteln muß. In der Schule tobt das Leben. (Das ist nicht nur ein guter Buchtitel, sonder ein Stück Wirklichkeitsbeschreibung.) Welcher Musiklehrer hätte das nicht schon am eignen Leibe erfahren! Wir müssen uns bemühen, dies "Leben" zu verstehen und daraus Perspektiven zu entwickeln. Das erfordert eine ganz andere Art von Verständnis und Sachkompetenz als diejenige, die einer Vermittlungskompetenz vorangestellt werden könnte.

An der Hochschule ist es ähnlich wie an der Schule. Die Studenten denken gar nicht daran, die Musik- oder Berufsorientierung, die wir ihnen vorsehen, einfach zu akzeptieren. Ist der Studienplan auch nur ansatzweise flexibel, so merken wir sogleich, wie jeder Student für sich eine Lösung dieses Problems sucht und in der Regel auch findet. Wichtig ist da nur,

daß wir nicht Lösungswege versperren, indem wir gleich gar nicht die Möglichkeit vorsehen, sie zu bemerken.

Noch eine Bemerkung zur Relevanz der Diskussion um institutionelle Aspekte des Theorie-Praxis-Bezugs: Es genügt ja nicht, sich einfach auf den institutionellen Aspekt zu beschränken; die Beschränkung muß auch begründet werden! Wir sind heute - 1981 - in einer Situation, wo institutionelle Aspekte weitgehend aus der öffentlichen Bildungspolitik herausgehalten werden, da die entsprechenden Daten viel zu deprimierend sind. Es ist heute vor allem für die verantwortlichen Politiker angenehmer, auf "innere Zustände" zu verweisen, die man verändern wolle. So hat Kultusminister Remmers 1980 betont, daß die Frage der Ein- oder Zweiphasigkeit "heute" gar nicht mehr so sehr interessiere. Das Problem der "Lehrerpersönlichkeit", der "Ruhe" an den Schulen usw. sei keines der Lehrerausbildungsorganisation.

Leider haben Politiker, die heute auf "innere Zustände" verweisen, gar nicht so unrecht. Auch in Oldenburg wird jetzt verstärkt überlegt, welche besonderen inhaltlichen Aspekte die Lehrerausbildung in den vergangenen 7 Jahren hervorgebracht hat und wie sich entsprechende Inhalte weiterentwickeln und natürlich auch erhalten lassen - unabhängig von der Phasigkeit der Ausbildung. Wir sollten aber zugleich daran denken, daß wir den Rückzug ins "Innere" nur unter Druck und in einer Notlage vollführen. Die in dieser Notlage vielleicht etwas überflüssig erscheinende Betonung institutioneller Aspekte ist daher in Wirklichkeit der Hinweis auf die dialektische Wechselwirkung von institutionellen Bedingungen und dem, was innerhalb dieser Institutionen passiert. Politiker sind immer darauf aus, aus komplizierteren Zusammenhängen nur das herauszuheben, was gerade "machbar" ist. Wir Wissenschaftler haben daher die Aufgabe, die vernachlässigten Aspekte und damit den Gesamtzusammenhang zu betonen.

Wolfgang Martin Stroh

