

Das Ganze und seine Teile

Einige - auch historische - Bemerkungen zum Problem des gefährdeten Zusammenhangs innerhalb der Lehrerbildung mit besonderem Bezug auf das Lehrerstudium an Musikhochschulen

Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. - Essen: Die Blaue Eule 1991. (Musikpädagogische Forschung. Band 12)

ERHARD WIERSING

I. Die gegliederte Lehrerbildung als Problem

Wer heute Musiklehrer an einer allgemeinbildenden Schule werden will, kann dies im allgemeinen nur im Rahmen der für alle Lehrämter und Fächerkombinationen strukturell gleichen staatlichen Lehrerausbildung werden. Sieht man von einigen landes-, schulformen- und schulstufenspezifischen Besonderheiten ab, so bedeutet dies, daß der angehende Musiklehrer - wie alle andern Fachlehrer auch - neben dem Studium dieses Faches das eines weiteren Unterrichtsfaches im gleichen Umfang und ein Erziehungswissenschaftliches Studium zu absolvieren hat, bevor er in der räumlich und personell eigenständigen Institution Studienseminar auf die unmittelbaren Erfordernisse des Unterrichtens vorbereitet wird. In beiden Phasen ist die Ausbildung inhaltlich und personell stark gegliedert. Prüfungs- und Studienordnungen, Studien- und Ausbildungspläne legen z.T. minutiös fest, was in welcher Reihenfolge wie den Lehrerstudenten zu vermitteln ist. Dies wiederum geschieht durchweg durch Spezialisten. Vertraten die Professoren der philosophischen Fakultät in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fast immer noch ihr Fach in der ganzen Breite, so sind die Lehrstühle heute zumeist einem eng umschriebenen Forschungs- und Lehrgebiet gewidmet. Das auffälligste Beispiel für diese Tendenz der Verselbständigung von Teilaspekten zu Disziplinen und der dadurch bewirkten Errichtung von Kompetenzgrenzen ist in den letzten 20 Jahren die formelle Etablierung der Fachdidaktiken. Aber auch die auf Zusammenhang besonders angewiesene Pädagogik stellt sich heute als ein Ensemble von vielen Teildisziplinen dar. So hat es heute der Student in der Pädagogik mit dem Erziehungstheoretiker, dem Erziehungshistoriker, dem Bildungsforscher, dem Schulpädagogen, dem Didaktiker, dem Medienpädagogen, dem Kommunikationstheoretiker, dem Unterrichtspsychologen, dem Sozialisationstheoretiker usw. zu tun.

Diese große Ausdifferenzierung der Lehre ist zum einen Ausdruck der allgemein in der Forschung seit dem 19. Jahrhundert sich vollziehenden Arbeitsteiligkeit, zum andern aber auch das bewußt angestrebte Ziel der Reformen des Lehrstudiums um 1970: Der Erkenntniszuwachs in den Fächern und in der Erziehungswissenschaft sollte seinen Niederschlag in einem sowohl inhaltlich als auch methodisch streng wissenschaftlich begründeten und durchorganisierten Lehrbildungs-Curriculum finden. Über diese Zielsetzung der Reformen wird heute allerdings nur noch wenig gesprochen. Der damals über die Fachgrenzen hinweg öffentlich und heftig geführte Streit über eine zeitgemäße Lehrerbildung ist heute fast ganz erstorben. Selbstgenügsam beschränken sich heute die Disziplinen im allgemeinen auf ihre Fachfragen. Im Hinblick auf ihren Beitrag zum Lehrstudium kann heute die Situation wohl am besten als eine des geregelten Nebeneinanders unterschiedlicher Ansprüche, Angebote und Leistungen der Fächer, der Fachdidaktiken und der erziehungswissenschaftlichen Fächer bezeichnet werden. Das heißt in der Praxis: Solange nur der Kollege von der Nachbardisziplin den eigenen Zuständigkeitsbereich respektiert, sieht man als Spezialist weder die Notwendigkeit einer Kooperation in der Lehre noch die eines grundsätzlichen Nachdenkens über die Problematik der disziplinären Grenzen in der Lehrerbildung.

Als belastend werden dagegen die Defizite von den Adressaten, den Lehrstudenten, empfunden, denen die Leistung der Integration der Ausbildungselemente zu einem sinnvollen und unterrichtsrelevanten Ganzen abverlangt wird. Dies sollte Grund genug für die Lehrerbildner sein, erneut über das ja auch bei ihnen latent vorhandene Unbehagen am Lehrbetrieb, über die hartnäckig sich haltenden Ressentiments gegenüber den Ansprüchen der anderen Disziplinen und über die meist uneingestandene eigene Unsicherheit nachzudenken und auf eine Korrektur im Rahmen des historisch Gewordenen und heute Möglichen zu sinnen.

Im folgenden soll hierzu ein Anstoß gegeben werden, indem

- zunächst die historischen Erfahrungen der Lehrerbildung befragt (2.),
- sodann ein integrativ angelegtes Konzept heutiger Lehrerbildung vorgestellt (3.) und
- schließlich die unterschiedlichen Formen der heutigen Lehrerbildung an wissenschaftlichen und Musikhochschulen auf ihre jeweiligen Vorzüge und Nachteile hin geprüft werden (4.).

Da diese kleine Reflexion nur allgemein zugängliche Sachverhalte, verbreitete Einsichten und vielfach gemachte Vorschläge artikuliert, wird auf die Zitierung von Sekundärliteratur gänzlich verzichtet (zur Vorgeschichte dieser Überlegungen vgl. indessen meinen zweiteiligen Aufsatz „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Musik“, in: „Musik und Bildung“, Heft 2, 1985, 19 ff. und Heft 4, 1985, 265 ff.).

2. *Die heutige Lehrerbildung als Ergebnis historischer Erfahrung*

Ein Blick zurück in die Geschichte und über die Grenzen Deutschlands hinaus lehrt, daß an den uns vertrauten Formen der Lehrerbildung fast nichts selbstverständlich ist, sondern daß das meiste das vorläufige Ergebnis eines z.T. weit in die allgemeine und nationale Geschichte zurückreichenden Prozesses ist. Im Studium insbesondere der großen historischen Weichenstellungen werden einem nicht nur die sich „auf langer Welle“ herausbildenden Trends des Zivilisationsprozesses und die durch sie erzwungenen Innovationen bewußt, sondern es drängt sich auch die Einsicht auf, daß die in der Geschichte der Lehrerbildung jeweils erzielten Fortschritte immer durch bestimmte Verluste gegenüber ihren Vorformen erkauft worden sind, was seinerseits erneut korrigierende und kompensierende Reformen ausgelöst hat.

Diese Ambivalenz des Fortschritts wird bereits zu der Zeit spürbar, als in den frühen Hochkulturen „Lehre“ und „Lehrerbildung“ allererst beginnen, sich zu institutionalisieren, d.h. als relativ eigenständige Lebenspraxis innerhalb des Lebensganzen wahrgenommen zu werden. In den Jahrhunderttausenden von Jahren davor gab es keine besondere Vorbereitung auf das „Geschäft“ des Erziehens und Lehrens. Gestützt auf das eigene Können und unter Ausnutzung der jedem natürlicherweise gegebenen didaktischen Fähigkeiten haben Menschen die Heranwachsenden in den für das Überleben wichtigen Kenntnissen „einfach so“ unterwiesen. Im Zuge der Ausbildung komplexerer Herrschafts-, Arbeits- und Wissensformen werden im Übergang von den Stammes- zu den hochkulturellen Gesellschaften zunehmend mehr bestimmte Einzelne von den üblichen gesellschaftlichen Pflichten frei- und für die Lehre abgestellt. Bereits in dieser frühen Form der Verselbständigung der Lehre wird ein Verlust spürbar, der seither immer nur unvollkommen ausgeglichen werden konnte, nämlich der Verlust der

schwindenden „Lebensnähe“: aus Lehrenden werden „Lehrer“, aus Lernenden „Schüler“, aus Lehre wird „Unterricht“.

Der dadurch ermöglichte und geförderte Kompetenz- und Effektivitätszuwachs in der Lehre hat außerdem gesellschaftliche Folgen. Formelle Bildung produziert soziale Ungleichheit, trennt „Gebildete“ und „Ungebildete“ und läßt in den historischen Gestalten des *Mentors*, *Magisters*, *Meisters* und *Weisen* einen Stand bzw. einen Menschentyp entstehen, der sich charakteristisch vom „Volk“ abhebt, zu dem nur wenige berufen sind und der sich durch sein besonderes Wissen der Gesellschaft unentbehrlich macht.

Der historisch älteste Typ ist vermutlich der des *Mentors*. Wie Odysseus - noch vor seiner Abfahrt nach Troja - die Erziehung seines Sohnes Telemachos dem älteren Freunde und Standesgenossen Mentor anvertraut, so hat der europäische Adel über die Jahrhunderte hinweg für die Erziehung seines Nachwuchses standesgemäße und auf den Stand vorbereitende Prinzenzieher, Hofmeister, Hauslehrer und Gouvernanten ausgesucht.

Das Bündnis von Schriftgelehrsamkeit und Priesterherrschaft bringt den *Magister* hervor. Zur Vermittlung der die Herrschaft legitimierenden Fähigkeiten des Schreibens und des Auslegens der heiligen Schriften sind im alten Ägypten schon ebenso wie später in der christlichen Kirche des Mittelalters nur solche Mitglieder berufen worden, die, abgetrennt vom weltlichen Leben, in Schreiberschulen, Klöstern und civitates academicae, vorher in einem langen Lernprozeß in die Geheimnisse einer verbindlichen Lehre eingeweiht worden waren.

Weniger exklusiv ist die Existenz des (Handwerks-)Meisters. Er lebt mitten in der Stadt und ist ihr Bürger. Gleichwohl hebt auch er sich durch den familiengebundenen Rekrutierungsmodus, durch seine zunftmäßig erworbenen Kunstfertigkeiten und die nur ihm zustehende Lehrbefugnis deutlich von den ihm unterstellten Gesellen und Fachfremden ab.

Der *Weise* schließlich wird nicht durch Geburt und Amt, sondern durch Charisma zum Lehrer. Als Lehrer des Volkes, als Prophet einer Gemeinde, als Gründer einer Religion, als Haupt einer Philosophenschule oder als Führer einer Partei scharft er Jünger um sich - wie dies etwa Sokrates, Jesus oder Thomas Müntzer taten und wie es heute noch Gurus tun.

Das Gemeinsame dieser vormodernen Formen von Lehrerexistenz ist, daß diese Lehrer vorzügliche Könner ihres „Faches“ sind, sie durch Vormachen lehren, sie mit ihren Schülern zusammenleben und dadurch unmittelbar und umfassend Vorbild sind und eine ganzheitliche Verantwortung für ihre Schüler über-

nehmen. Indem die Lernenden so unter der persönlichen Anleitung ihres Lehrers fachliche Fortschritte machen und in das Ethos des jeweiligen Standes eingeübt werden, diese Form der Lehre sich kulturgeschichtlich also als erfolgreich darstellt, haftet ihr doch schon - wie aller späteren bewußten und zielgerichteten Lehre - der Geruch einer gewissen Künstlichkeit und Lebensferne an. Ideologisch wird diesem Mangel dadurch begegnet, daß die *Mentoren* sich als einen personalen Pol im „pädagogischen Verhältnis“ definieren, die *Magister* die Mönchs- bzw. Gelehrtengemeinschaften als Lebensgemeinschaften deuten, die *Meister* das zünftige Leben als die ihnen zustehende Lebensform begreifen und die *Weisen* ihren lehrenden Lebenswandel als Annäherung an das „wahre“ Leben verstehen.

Eine höhere Stufe erreicht die Lehre in Europa durch die Etablierung einer *institutionalisierten Form der Lehrerbildung* etwa seit dem 18. Jahrhundert. Die Lehre der Mentoren, Magister, Meister und Weisen hatte sicherlich eine lange eigene Lehrzeit zur Voraussetzung, und die Berufung in das Amt war in der Regel mit einer Prüfung, zumindest einer Initiation des Anwärters verbunden. Gleichwohl wurden diese Lehrer noch nicht im eigentlichen Sinne auf die Tätigkeit des Lehrens selbst vorbereitet. Das begreift man in Deutschland - und ähnlich in den anderen Ländern - als eine eigene Aufgabe erst seit Ende des 18. Jahrhunderts, und es manifestiert sich in einer Reihe charakteristischer, aus dem Geist der Aufklärung geborener Institutionalisierungen des „Pädagogischen“:

- erstens durch die Gründung von *Lehrerseminaren*, in denen die angehenden Elementarschullehrer in einem Theorie und Praxis verbindenden Lehrgang systematisch das Lehren lernen,
- zweitens durch die Einführung der staatlichen *Lehramtsprüfung* (die „*facultas docendi*“ 1810 in Preußen), die die Gymnasiallehrerkarriere definitiv von der der Theologen abtrennte und die philosophische Fakultät zur zentralen Einrichtung der „Denkenden“ machte, indem sie nämlich, die bisherige, bloß propädeutische Funktion im Studienbetrieb hinter sich lassend, von nun an in der Forschung Fächer eigener Dignität vertrat und in der Lehre auf einen eigenen, zunehmend angeseheneren Berufsstand vorbereitete, und
- drittens durch die Einrichtung von ersten *Lehrstühlen für Pädagogik* (Trapp 1779 an der Universität Halle), was die Herausbildung einer von der Philosophie unabhängigen pädagogischen Theorie förderte und den Typus des Universitätspädagogen hervorbrachte.

Diese modernen Formen der Lehrerbildung sind zweifellos ein weiterer Gewinn an Effektivität, Ökonomie, Transparenz und Rationalität gegenüber den systembedingten Zufälligkeiten und Unzulänglichkeiten der Rekrutierung der Mentoren, Magister, Meister und Weisen und gegenüber der geringen Reichweite und dem Mangel an Überprüfbarkeit und Entwicklungsfähigkeit der von ihnen praktizierten Lehrmethoden. Denn die pädagogische Theorie zeigt dem angehenden Lehrer Alternativen des Handelns auf und stellt ihm eine Sprache zur Verfügung, mit der er über den Sinn, die Notwendigkeit und die Grenzen von Erziehung und Bildung und über die Bedingungen, Ziele und Folgen von Unterricht nachdenken kann. Das universitäre Fachstudium und der seminaristische Sachunterricht führen ihn systematisch in die später auf schulischem Niveau zu lehrenden Gegenstände ein. Der gymnasiale Vorbereitungsdienst und der seminaristische Übungsunterricht - beide von erfahrenen Praktikern angeleitet - machen aus der personengebundenen Lehrkunst von einst eine allgemein vermittelbare Unterrichtsmethodik. Pädagogische Theorie, Fachkompetenz und Methodenkenntnis zusammen machen seither die Professionalität des Lehrers aus.

Trotzdem haben sich die auch in dieser Lehrerbildung angelegten Verluste, Probleme und Widersprüche von Anfang an bemerkbar gemacht und im Verlauf der letzten 200 Jahre ständig zu Reformen genötigt. Die eingangs jüngste Reform um 1970 hat auf einem höheren Niveau nochmals eine Reihe von akut empfundenen Mängeln beseitigt (u.a. durch die Verankerung der Fachdidaktiken und die Einrichtung von schulpraktischen Studien in der ersten Phase), zugleich aber wieder neue entstehen lassen, wie u.a. die Erhöhung der Komplexität und die Verrechtlichung der Lehrerbildung. Vor allem aber hat sie das Problem des z.T. schon früher verlorengegangenen Zusammenhangs nochmals verschärft. Was früher jedoch durch kleinere Studentengruppen und durch kleinere Lehrkörper, durch ein weniger differenziertes Fachwissen, durch weniger einengende Studienordnungen und durch ein Lehrende und Lernende verbindendes Hochschulleben abgemildert wurde, präsentiert sich heute an den wissenschaftlichen Hochschulen als ein System, das aus der Perspektive des einzelnen Dozenten und Studenten nicht mehr überschaubar ist. Da wir aber unmöglich auf die Elemente und Wissensstandards des heutigen Lehrerstudiums verzichten können und die heutige Massenuniversität die Rückkehr zu den kleinen Einheiten verbaut, kann „Zusammenhang“ paradoxerweise doch wieder nur durch eine institutionell eingeleitete erneute Reform der Lehrerbildung versucht

werden, in der durch eine sinnvolle Strukturierung des Lehrangebots die Teile an das Ganze und das Ganze an das „Leben“ zurückgebunden werden.

Diese formal leicht zu erhebende Forderung ist indes schwer, wenn überhaupt in konkrete Praxis zu übersetzen. Zwei Lösungsansätzen soll im folgenden nachgegangen werden. Der erste ist im Konzept des Lehrerausbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalens enthalten.

3. *Das integrative Lehrerbildungsmodell Nordrhein-Westfalens*

Das Lehrerstudium des Landes Nordrhein-Westfalen unterscheidet sich strukturell und in der Bandbreite der wähl- und kombinierbaren Lehrinhalte nur in Details von denen der anderen Bundesländer. Eine bedeutsame Differenz dürfte aber darin bestehen, daß hier dem Erziehungswissenschaftlichen Studium eine auf das gesamte Lehrerstudium bezogene zentrale und integrative Funktion zugesprochen wird. Das Erziehungswissenschaftliche Studium wird als das allen Lehrämtern und Fächerkombinationen gemeinsame Kernstudium betrachtet, dem das Studium zweier Unterrichtsfächer mit ihren besonderen Inhalten an die Seite tritt. Diese Umakzentuierung des Lehrerstudiums vom Fachlichen zum Pädagogischen kommt zum einen in einem erhöhten Volumen des Erziehungswissenschaftlichen Studiums zum Ausdruck - es macht mindestens die Hälfte des Studiums eines Unterrichtsfachs, also 32 Semesterwochenstunden, aus - zum andern in seiner weitgefaßten humanwissenschaftlichen Inhaltlichkeit. Im Zusammenwirken der Pädagogik, der Philosophie, der Psychologie, der Soziologie und der Politikwissenschaft werden die Studenten exemplarisch in die Teilgebiete von 5 Problembereichen eingeführt (in der Fassung der Studienordnung der Hochschule für Musik Detmold nach Vorgabe der Landesprüfungsordnung in Nordrhein-Westfalen von 1981):

A. Erziehung und Bildung:

1. Konzepte und Methoden der Erziehungswissenschaft
2. Erziehungs- und Bildungstheorien unter historischen und systematischen Aspekten
3. Philosophische und anthropologische Grundfragen der Erziehung

B. Entwicklung und Lernen:

1. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für Erziehung und Unterricht
2. Lernpsychologische Voraussetzungen für Erziehung und Unterricht
3. Begabung und Intelligenz

C. Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung:

1. Kulturelle Wertorientierung und ihre Auswirkungen auf die Schule, insbesondere Ursachen und Folgen der Migration
2. Sozialer Wandel und seine Auswirkungen auf das Erziehungswesen
3. Sozialisierungstheorien, insbesondere Theorien schulischer Sozialisation

D. Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens:

1. Geschichte des Bildungswesens
2. Bildungswesen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland
3. Organisation einzelner Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (einschl. der rechtlichen Bedingungen)

E. Unterricht und allgemeine Didaktik:

1. Didaktik und Curriculumentwicklung
2. Unterrichtsplanung und -organisation:
3. Lernprozeßanalyse; Leistungsförderung und -bewertung
4. Geschichte des Unterrichts

Der Begriff Erziehungswissenschaft wird in diesem Konzept offensichtlich weiter gefaßt als üblich. Das Erziehungswissenschaftliche Studium soll hier zugleich drei Funktionen erfüllen,

Es soll erstens *studium generale* im Sinne der Vermittlung und Reflexion sozial- und kulturwissenschaftlichen Basiswissens in historischer und systematischer Hinsicht sein. Es soll - mit anderen Worten - die schulische Allgemeinbildung in Richtung auf eine höhere wissenschaftliche Grundbildung fortsetzen und im Medium vor allem der Philosophie, der Wissenschaftstheorie und der Anthropologie die im Zuge der Durchsetzung des Fachlehrerprinzips verlorengangene allgemeine philosophische Orientierung und Bildung des Lehrers zurückgewinnen. Dieses Ziel ist als Versuch zu deuten, die den Lehrer an gelehrten

Schulen und Gymnasien früher auszeichnende Qualität der „gebildeten Persönlichkeit“ in zeitgemäßer Form aufleben zu lassen. Es ist die Vorstellung von einem Lehrer, der neben und gestützt auf seine Fachkompetenz das Ganze der Wissenskultur seiner Zeit zumindest im Ansatz mitzudenken und an ihr mitzuwirken vermag.

Das Erziehungswissenschaftliche Studium soll zweitens eine *Einführung in die allgemeine Berufswissenschaft des Lehrers* sein, also die Grundlagen der Allgemeinen Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie, der Soziologie der Erziehung, der Institutionenkunde des Erziehungs- und Bildungswesens und der Allgemeinen Didaktik vermitteln. Hinter diesen Professionalisierungsanspruch darf die Lehrerbildung nicht zurückfallen. Denn sowohl die Verbannung der Elementarschullehrerstudenten an eigene, nichtwissenschaftliche Einrichtungen - wie sie zuletzt die Pädagogischen Hochschulen in der Nachfolge der Lehrerseminare und der Pädagogischen Akademien waren - als auch die Beschränkung des universitären Lehrstudiums im wesentlichen auf das Fächerstudium hatten eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den pädagogisch-didaktischen Grundproblemen des Lehrerberufs wenn nicht verhindert, so doch erschwert. Erst das Konzept des für alle Lehrerarten gemeinsamen universitären und zugleich fach- und erziehungswissenschaftlichen Studiums kommt diesen Erfordernissen nach. Zwar schafft die wissenschaftlich-theoretische Durchdringung erzieherischer und unterrichtlicher Praxis noch keine unmittelbare Handlungskompetenz, weist aber den Lehrer als jemanden aus, der seine didaktisch-methodischen Entscheidungen und institutionell bedingten Handlungsweisen rational zu planen und zu reflektieren, also zu legitimieren weiß und insofern über Professionalität verfügt.

Drittens schließlich soll das Erziehungswissenschaftliche Studium eine Art *Integrationsinstanz* für das Lehrstudium insgesamt sein. Es soll auf einander beziehen

- allgemeines und besonderes Wissen (in Zusammenarbeit mit den Fächern und den Fachdidaktiken),
- pädagogische Theorie und pädagogische Praxis (in der Organisation und Betreuung der „schulpraktischen Studien“ gemeinsam mit den Fachdidaktiken) und
- erste und zweite Phase der Lehrerbildung (insbesondere in den didaktischen Veranstaltungen, die eine propädeutische Funktion für die zweite Phase haben).

Dieser hochgesteckten Zielsetzung ist in der Realität der heutigen wissenschaftlichen Hochschulen kaum nachzukommen. Dies trauen der Erziehungswissenschaft nicht nur nicht die anderen an der Lehrerbildung Beteiligten zu, darin hält sie sich selbst zur Zeit für überfordert. Allein an der Größe der Hochschulen scheitern heute alle Versuche der Zusammenarbeit über die Fach- und Fachbereichsgrenzen hinweg, so daß „Integration“ letztlich eine mehr oder weniger gelingende Leistung des einzelnen Studenten ist. Gleichwohl kommen alle Beteiligten nicht umhin, zumindest zu wünschen, daß die Idee eines die Lehrerbildung insgesamt motivierenden, inspirierenden und fundierenden Erziehungswissenschaftlichen Studiums Realität wird.

4. *Zur Frage nach der möglichen Modellfunktion der Lehrerbildung an Musikhochschulen für die Lehrerbildung überhaupt*

Unter der Vorgabe einer solchen regulativen Idee und ihrer unbefriedigenden Verwirklichung an den wissenschaftlichen Hochschulen wäre hier nun, im Kontext einer musikpädagogischen Tagung zum Beruf des Musiklehrers, zu fragen, ob nicht die Praxis der Lehrerbildung an den Musikhochschulen eine gelungene Alternative, ja vielleicht sogar ein Modell für das Lehrerstudium überhaupt sein könnte. Der Versuch einer Antwort dürfte allein schon deshalb lohnend sein, weil die Musiklehrerbildung sowohl an den wissenschaftlichen als auch an den Musikhochschulen angeboten wird und der Vergleich beider Ausprägungen - auf dem Hintergrund der für beide einheitlichen Studien- und Prüfungsordnungen - die charakteristischen Stärken und Schwächen der beiden Institutionen exemplarisch an einem Unterrichtsfach aufzeigen kann.

Das Ergebnis der folgenden Gegenüberstellung in einem Satz vorwegnehmend, will mir scheinen, daß die Musikhochschulen in der Integrationsleistung in bezug auf ihre eigene Sache, die Musik, den wissenschaftlichen Hochschulen einerseits weit überlegen sind, sie ihnen aber andererseits gerade dadurch - nämlich durch ihre ausschließliche Konzentration auf ihre Sache - in der unverzichtbaren Notwendigkeit, die besondere Sache in das große Bildungsganze einzubetten, unterlegen sind, so daß die zu suchende Lösung nur in einer Verbindung von Momenten beider Institutionen bestehen kann.

Welches sind die integrativen Vorzüge der Musikhochschulen im einzelnen? Aufgrund des alle Mitglieder verbindenden fachlichen Interesses und des fast

immer gegebenen persönlichen Kontakts ermöglichen sie erstens ein *Hochschulleben*, wie es die Massenuniversitäten heute allenfalls „inselhaft“ (in kleinen Fachbereichen und Instituten), temporär und mit viel Mühe erzeugen können. Insbesondere durch die Teilnahme an und durch die Organisation von Konzerten, Übungsabenden und „Mucken“, durch die Bildung von Ensembles und Übegemeinschaften und durch die Übernahme von Musikunterricht und Chorleitung im außerhochschulischen Bereich - was zwar alles nicht eigentlich von den Musikhochschulen „vermittelt“, aber häufig von ihnen angeregt und ermöglicht wird - werden die Studenten mit quasi-natürlichen Lern- und Erprobungssituationen konfrontiert, die wegen ihres Ernstcharakters die formellen didaktischen Veranstaltungen an Wirksamkeit für die spätere Lehre in der Schule meist übertreffen.

Zweitens ermöglichen die Musikhochschulen insbesondere im Rahmen des Einzel- und Kleingruppenunterrichts ein *persönliches Verhältnis zwischen Dozent und Student*. Der Professor einer Musikhochschule kann in seiner Person noch die traditionellen Rollen des Mentors, des Magisters, des Meisters und weisen „grand old man“ verkörpern: er beherrscht seine Kunst, d.h. seine jeweilige musikalische Teilkompetenz, meisterhaft; seine Erfahrungen in der Lehre befähigen ihn zu einem methodisch reflektierten Unterricht, und die Kontinuität und Exklusivität des über einen langen Zeitraum sich erstreckenden Unterrichts schaffen bzw. erzwingen ein Verhältnis persönlicher Verantwortung.

Drittens ermöglichen die Musikhochschulen, indem sie den Studenten *existentiell an die Kunst heranzuführen*, eine im Vergleich zum wissenschaftlichen Studium besondere Art der Begegnung mit dem Gegenstand der späteren Lehre. In der Ausbildung der eigenen Stimme, in der Beherrschung eines Musikinstrumentes und in der eigenen musikalischen Interpretation von Kunstwerken stoßen die Lernenden in andere Erfahrungsdimensionen vor, als die theoretische Beschäftigung sie bietet.

Viertens schließlich ermöglichen die Musikhochschulen auf der Grundlage dieser Voraussetzungen eine Verständigung aller Beteiligten darüber, wie die Teile des Musiklehrerstudiums aufeinanderzubeziehen sind und wie Forschung, Lehre und Studium im Hinblick auf die Ziele eines allgemeinbildenden Musikunterrichts zu organisieren sind. Wo sonst als an den kleinen Musikhochschulen bieten sich *interdisziplinäre Kooperation und Integration* geradezu an?

Diesen Vorzügen einer ganzheitlich lehrenden Hochschule stehen die Nachteile einer ihren Gegenstand traditionell-exklusiv definierenden und sich von den

anderen Bereichen der Kultur abschließenden Institution gegenüber. Eine problematische Differenz zum „Leben“ besteht erstens darin, daß die Musikhochschulen entsprechend ihrer Tradition in der Bundesrepublik Deutschland „Musik“ und den Umgang mit ihr fast nur im Sinne der Kultur der E-Musik verstehen. Der für jede Auseinandersetzung mit Musik heute fundamentalen Kenntnis der Populärmusik haben sich bisher nur wenige geöffnet. Die gewollte Beschränkung mag für einen Typ des ausübenden Musikers sinnvoll sein. Für angehende Lehrer an allgemeinbildenden Schulen ist die Thematisierung nur eines Ausschnitts der Musikkultur jedoch eine unzulässige Verengung der Ausbildungsperspektive. Denn wie sollen Musiklehrer Heranwachsende von heute unterrichten, wenn sie deren Musik, wenn sie die herrschenden Musikpraxen unseres Jahrhunderts nicht kennen bzw. in ihrer Ausbildung nicht gelernt haben, intelligent, aufgeklärt und doch verständnisvoll-aner kennend mit ihr umzugehen?

Zweitens haben die Musikhochschulen als Kunsthochschulen fast unvermeidbar einen *antiwissenschaftlichen Affekt*. Als relativ spät entstandener Hochschultyp können sie sich gegenüber den seit alters her prestigeträchtigen Universitäten nur durch außerordentliche Leistungen in der Darstellung und Lehre der Kunst auszeichnen. Leistungsmaßstab aller ihrer Studiengänge ist deshalb die musikkünstlerische Kompetenz - ein Maßstab, der an die künftigen Lehrer der allgemeinbildenden Schulen nicht angelegt, sondern durch andere relativiert werden sollte.

Mit der Betonung der Kunst hängt drittens ein meist nicht eingestandenes, aber durchaus wirkendes *Ressentiment* der Musikhochschulen *gegenüber allem Pädagogischen* zusammen. Obwohl sie in ihrer Unterrichtsgestaltung stark verschult sind und ihre Qualität an der Hervorbringung berühmter „Schüler“ gemessen wird, ist die Hauptqualifikation des Musikhochschullehrers eine vorgängige und möglichst weiter ausgeübte künstlerische Tätigkeit, gegenüber der die pädagogischen Fähigkeiten als eine abgeleitete und mehr subjektive Größe gelten. Dem entspricht in den Musikhochschulen das Prestigegefälle zwischen rein künstlerischer und musikpädagogischer Lehre. Ein explizit und primär auf musikalische Grundbildung angelegter Studiengang wie der des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen muß unter dieser Voraussetzung als der Idee der Musikhochschule wesensfremd erscheinen. Die dem Erziehungswissenschaftlichen Studium zugeordnete Funktion, vom Pädagogischen her das Fachliche zu mediatisieren und es in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, kann deshalb die

Musikhochschule noch weniger akzeptieren, als es die traditionellen Lehrfächer an den Universitäten tun,

Der größte Nachteil besteht aber viertens darin, daß die Musikhochschulen als *Ein-Fach-Institutionen* dem Lehrerstudenten das Fächerspektrum und allgemein das geistige Anregungspotential der wissenschaftlichen Hochschule vorenthalten und ihm die „Zumutung“ des Kennenlernens, des Vergleichens sowie des Aus- und Abwählens konkurrierender fachlicher und methodischer Ansätze ersparen. Während sich in den wissenschaftlichen Hochschulen die unterschiedlichen Ansprüche der Fächer wechselseitig begrenzen und eine prinzipielle Offenheit und Toleranz gegenüber dem „andern“ gegeben ist, sind die Musikhochschulen qua Institution immer in der Gefahr, sich zugunsten eines „warmen Binnenklimas“ von den Herausforderungen des Fachfremden abzuschließen.

Die Bilanz dieses Vergleichs ist eine doppelte: Weder die wissenschaftlichen Hochschulen noch die Musikhochschulen können auf dem bisherigen Wege weiter voranschreiten. Die Musikhochschulen müssen - wollen sie eine vertretbare und attraktive Alternative des Lehrerstudiums bieten - ihren Begriff von Musik und ihre Lehre, ihr Verhältnis zu den Wissenschaften neu definieren, d.h. sich unter Wahrung ihrer Identität neuem öffnen. Die wissenschaftlichen Hochschulen hingegen müssen - wollen sie den Bildungsanspruch in ihrem Lehrstudium aufrecht erhalten - gegen die Tendenzen der Entpersönlichung und Zergliederung der Lehre das Zuträgliche und Unverzichtbare traditioneller Formen der Lehre - wie sie die Musikhochschulen z.T. heute noch praktizieren -, zurückgewinnen.

Prof. Dr. Erhard Wiersing
Hochschule für Musik Detmold
Allee 22
4930 Detmold