

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

02

Jürgen Vogt

Praxisbezug als Problem.

*Zur Professionalisierung der
Musiklehrausbildung*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2002.1226](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2002.1226)

Jürgen Vogt

Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung

Herzustellen wäre ein Bewußtsein von Theorie und Praxis, das beide weder so trennt, daß Theorie ohnmächtig würde und Praxis willkürlich; noch Theorie durch den (...) Primat der praktischen Vernunft bricht (Th. W. Adorno, Marginalien zu Theorie und Praxis, 1969)

Einleitung

“Daß die Lehrerausbildung reformbedürftig ist, pfeifen die Spatzen von den Dächern”¹ – dies tun sie allerdings schon seit 150 Jahren und, mit fachspezifischer Verspätung, seit über 70 Jahren unter Einbezug der Musiklehrerausbildung. Weit mehr als in anderen Berufsfeldern bildet die Forderung nach Reform den Cantus Firmus der akademischen Lehrerausbildung². Es steht zu vermuten, dass eine solche Dauerforderung kein Zufall sein kann; sie spiegelt die vielen ungelösten Probleme der Lehrerausbildung im Ganzen, die in der Geschichte so oft vergeblich in Angriff genommen worden sind, dass man hier wohl von strukturellen Problemen reden muss, die – wenn überhaupt - auch nur strukturell reformiert werden können. In den letzten Jahren sind die Rufe nach einer grundlegenden Reform der Lehrerausbildung im Allgemeinen und der Musiklehrerausbildung im Besonderen aber wieder einmal besonders zahlreich und besonders laut geworden. Wenn man Publikationen als Belege anführen möchte, so sei nur auf den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu “Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland”³ verwiesen. Im Mittelpunkt der musikpädagogischen Diskussion stehen vor allem die “Empfehlungen zur Reform und Ausbildung für musikpädagogische Berufe”, die der Fachausschuss Musikpädagogik des Deutschen Musikrates im Jahre 1998⁴ formuliert hat.

Ich möchte nun im folgenden Text nicht *en detail* auf diese Empfehlungen eingehen. Der Grund dafür ist nicht etwa Unzufriedenheit mit dem Text, dessen konkreten Forderungen für eine Reform der Musiklehrerausbildung ich mich ganz ausdrücklich anschließen möchte. Ich beabsichtige stattdessen, einige Grundfragen der Musiklehrerausbildung in den Blick zu nehmen, die als *strukturelle* Probleme auch im Hintergrund der “Empfehlungen” stehen. Diese Probleme möchte ich an zwei

¹ Prondcynski 1998, S.61

² Für die Musiklehrerausbildung vgl. exemplarisch Ott 1986

³ Terhart (Hrsg.) 2000

⁴ Vgl. Bundesfachausschuss Musikpädagogik 1998; vgl. auch Bähr et al. 1996; Bäßler 1996, 1998; Gruhn 1996; Jank 1996, Knolle & Ott 1995; Schwarz 1999

Schlüsselbegriffen der mittlerweile ebenso ausführlichen wie umfangreichen Diskussion um die Lehrerausbildung festmachen, nämlich an den Begriffen der ‘Professionalisierung’ und des ‘Praxisbezugs’. Beide Begriffe stehen nicht zufällig im Zentrum der gegenwärtigen Debatten: Über das Konzept der ‘Professionalisierung’ soll die Aufgabe der Musiklehrerausbildung definiert werden, während ‘Praxisbezug’ des Studiums die Defizite der bisherigen Ausbildung beseitigen soll.

Folgende, die vorliegende Diskussion prägende Thesen, sollen dabei etwas ausführlicher entfaltet werden:

- (1) ‘Professionalisierung’ sollte tatsächlich die Kernaufgabe der Musiklehrerausbildung darstellen. Mit Professionalisierung ist aber etwas anderes gemeint als bloße Berufsfähigkeit. Professionalisierung bezeichnet ein Konzept der Musiklehrerausbildung, das institutionell bevorzugt in solchen Einrichtungen vermittelt werden kann, die sich dem universitären Prinzip der *Orientierung an Wissenschaft* verpflichtet fühlen – ohne dass deswegen festgeschrieben wird, um welche Institutionen und um welche Form des Wissenschaftsverständnisses es sich dabei genau handeln sollte.
- (2) Der ‘Praxisbezug’ des Studiums ist nicht die *Lösung* der aktuellen Probleme der Musiklehrerausbildung, sondern bildet selbst das zentrale *Problem* dieser Art des Studiums⁵. Ich werde dies an zwei Modellen der Musiklehrerausbildung erläutern, die m.E. beide das Problem des Praxisbezugs nicht auflösen können. Das erste Modell werde ich dabei das ‘dualistische Modell’ nennen, weil es die Ausbildung in das Dual von praxisfernem Studium und theoriefernem Referendariat spaltet. Das zweite Modell könnte man dagegen das ‘monistische Modell’ nennen, weil in ihm die Grenzen zwischen 1. und 2. Phase der Ausbildung bis zur Unkenntlichkeit verwischt werden.
- (3) Als Alternative bietet sich dagegen eine Art ‘dritter Weg’ an, den man – wenn auch mit einigen Vorbehalten – als ‘Kontinuitätsmodell’ bezeichnen könnte. Professionalisierung und Praxisbezug des Studiums lassen sich als Einheit – wenn überhaupt – dann nur verwirklichen, wenn die Eigenarten des wissenschaftlichen Studiums gewahrt bleiben und zugleich die Berufspraxis in den Blick genommen wird. Als *einen* hochschuldidaktischen Ansatz möchte ich dabei die musikpädagogische *Fallstudienarbeit* vorschlagen, nicht um deren Exklusivität für die Musiklehrerausbildung zu reklamieren, sondern um exemplarisch anzudeuten, in welche Richtung dieser ‘dritte Weg’ gehen könnte.

1. Was heißt ‘Professionalisierung’

Damit komme ich zunächst zum Begriff der ‘Professionalisierung’. In der Soziologie hat sich bezüglich der diversen Erwerbstätigkeiten die begriffliche Unterscheidung zwischen ‘Arbeit’, ‘Beruf’ und ‘Profession’ durchgesetzt. *Arbeiten* tut schon der Student, der einem Job nachgeht, für den er gar nicht ausgebildet ist und der auch

⁵ Aus der Fülle an aktueller Literatur zu diesem Thema vgl. u.a. Beck & Bonss 1989; Dewe et al. 1992; Giesecke 2000; Hänsel & Huber 1996; Oelkers 2000; Radtke 1999, 2000; Ramseger 2000; Sturzenhecker 1993, Wildt 2000

keine Ausbildung benötigt. Das Bild der *Berufstätigkeit* ist dagegen dadurch gekennzeichnet, dass ihr eine kürzere oder längere Ausbildung, wie z.B. eine Lehre oder auch ein Fachhochschulstudium vorausgegangen ist. Eine *Profession* zeichnet sich hingegen durch drei entscheidende Merkmale aus, durch die sich von den beiden anderen Formen Tätigkeitsformen abgrenzt⁶:

1. Die Tätigkeit ist wissenschaftlich fundiert
2. Sie findet in gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Recht, Gesundheit oder Erziehung statt.
3. Der "Professional" besitzt ein gesellschaftlich lizenziertes Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen

Legt man diese Merkmale zugrunde, so kann man davon sprechen, dass Juristen, Ärzte, Psychotherapeuten und auch Lehrer eine Profession ausüben, während andere, wie z.B. Informatiker oder Bauingenieure, einem Beruf nachgehen. Auch in diesen Fällen muss man davon ausgehen, dass die betreffende Tätigkeit wissenschaftlich fundiert ist. Deshalb müssen Informatiker und Ingenieure auch studieren, aber sie handeln in der Regel nicht in ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie der Erziehung, und sie greifen auch nicht so entscheidend und so folgenreich in die Lebenspraxis anderer Menschen ein wie Ärzte oder auch Lehrer. Weil dies so ist, bedürfen Professionen ein ausgesprochen hohes Maß an Selbst- und Fremdkontrolle, das in erster Linie durch ein differenziertes Ausbildungs- und Prüfungssystem gewährleistet ist. Auf diese Weise wird vermieden, dass Medizinstudenten im 1. Semester Operationen durchführen, angehende Juristen folgenreiche Urteile fällen und auch, dass unausgebildete Lehrer über die Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen entscheiden.

"Professionals" wie z.B. Lehrer durchbrechen das Persönlichkeitsrecht anderer Menschen auf Selbstbestimmung, indem sie für diese Menschen Entscheidungen fällen. Sie tun dies jedoch mit deren Einverständnis (bei Ärzten oder Rechtsanwälten), oder aber stellvertretend für diese Menschen und zu ihrem eigenen Besten (so wie dies bei Lehrern der Fall ist oder zumindest sein sollte). Damit unterliegen diese "Professionals" einer besonderen ethischen Verantwortlichkeit für ihr eigenes Handeln, denn gerade weil sie *für* andere Menschen handeln, die dazu dauerhaft oder vorübergehend nicht in der Lage sind, müssen sie nicht nur etwas können - das muss der Handwerker auch -, sondern sie müssen jederzeit auch *wissen*, was sie tun. Damit dies gewährleistet ist, bedürfen Professionen nicht nur besonderer Ausbildungsinstitutionen wie Universität oder Lehrerseminar, sondern die "Professionals" müssen auch über ein besonders ausgebildetes Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Be-

⁶ Ich folge hier z.B. H. Hartmann: Arbeit, Beruf, Profession, in: Soziale Welt 19 (1968) 2, S.193-216; U. Oevermann: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe & Helsper (Hrsg.) 1996, oder Dewe, Ferchhoff & Radtke (Hrsg.) 1992. Benner (1991) spricht im ähnlichen Kontext von der Differenz von Beruf und Praxis (S.42 ff.). Skeptisch zur Professionalisierung von Lehrern äußert sich Tize 1995, solange die "Klienten" des Lehrers sich ihm nicht freiwillig anvertrauen, wie im Falle des Arztes oder Rechtsanwaltes. Der professionelle Status des Lehrers hängt danach von der Auswahl seiner Klientel und der spezifischen Institution ab, in der er arbeitet (z.B. gymnasiale Oberstufe); legt man die Wichtigkeit des Eingriffes in die Biographie der Klienten zugrunde, so müsste Grundschullehrern das höchste Maß pädagogischer Professionalität zugesprochen werden.

urteilungsvermögens verfügen, aber auch über die Fähigkeit, ihr eigenes Tun zu reflektieren und die eigenen Entscheidungen zu begründen und zu legitimieren. Auch der Lehrer kann auf die Frage, warum er in seinem Unterricht diesen oder jenen Inhalt, diese oder jene Methode gewählt hat, nicht einfach antworten, "das wisse er selbst nicht" oder "das habe er immer schon so gemacht", sondern er muss Rede und Antwort stehen und hinreichende Gründe für seine Entscheidungen anführen können.

Die Hinführung zur Professionalität besteht also nicht nur in der Vermittlung situativ einzusetzender Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie etwa im Falle der Musiklehrerausbildung der Erwerb instrumentalen, vokalen oder methodischen Könnens. Professionell handeln auch Musiklehrer nur dann, wenn sie diese Fähigkeiten nicht nur einsetzen, sondern auch wissen *warum* sie *welche* Fähigkeiten *in welcher Situation* auf *welche Weise* einsetzen. Damit man dies aber weiß, braucht man *Theorie*. Wer in seinem Studium beispielsweise etwas über Entwicklungs- und Lerntheorien gelernt hat, ist - prinzipiell jedenfalls - weit eher in der Lage, Lernprobleme bei Kindern überhaupt erst einmal wahrzunehmen und zu erkennen als der *bloße* Praktiker, der vielleicht über so etwas wie hausgemachte oder "implizite" Theorien über musikbezogene Lernprozesse verfügt. Theorien funktionieren wie Brillen, die den Blick zwar auf bestimmte Weisen lenken und einschränken, die das Sehen aber überhaupt erst ermöglichen⁷. Nachweislich stützen sich übrigens auch Lehrer, die an ihrem Studium im Rückblick kein gutes Haar lassen, auf Theorien, die sich aber im Laufe der Praxis so verwandelt haben, dass sie gewissermaßen ins Unbewusste des pädagogischen Handelns abgerutscht sind.

Festzuhalten ist: Auf der Basis einer solchen Theorie der Professionalität bleibt auch die Lehrerausbildung in ganz entscheidender Art und Weise an die Universitäten und Hochschulen gebunden - so wie dies vor kurzem auch noch einmal die KVFF ("Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Gesellschaften") betont hat -, weil einzig und allein dort die wissenschaftliche Grundlage der Professionalität vermittelt wird. Ich betone "Grundlage", weil Professionalisierung als Prozess natürlich nicht mit der Hochschulausbildung aufhört. In der Praxis der Schule wird ja das erworbene Wissen und Können nicht einfach angewendet, sondern in der jeweils einmaligen und situativ immer unterschiedlichen Unterrichtspraxis muss der angehende Lehrer noch einmal selbst *lernen*. Er muss lernen, das situationsunabhängige Theoriewissen auf individuelle Einzelsituationen und Einzelfälle anzuwenden, indem er diese Fälle und Situationen angemessen interpretiert. Für diese Interpretations- und Anwendungsleistung - Herbarts "Pädagogischer Takt" - kann es nun wiederum naturgemäß keine objektive Theorie geben; ihr Erlernen findet im Berufsfeld selbst statt. Das 2. Staatsexamen ist vor diesem Hintergrund nur eine Notlösung, weil die eigentliche Ausbildung ja irgendwann einmal aufhören muss. Im Grunde handelt es sich bei dieser Professionalisierung um eine nie endende Lernaufgabe innerhalb der Berufspraxis selbst, für die zwar noch die dritte Phase in Form von Fort- und Weiterbildungskursen Hilfestellungen geben kann, für die aber Musiklehrer in erster Linie selbst verantwortlich sind.

Vor dem Hintergrund dieser grob skizzierten Professionalisierungstheorie muss man nun zunächst sagen, dass z.B. der "Bundesfachausschuss Musikpädagogik" gar keine verstärkte *Professionalisierung*, sondern in erster Linie eine verbesserte *Berufs-*

⁷ Ähnlich optiert auch Kaiser 1999 für die Notwendigkeit musikpädagogischer Theorie

vorbereitung angehender Musiklehrer fordert. Der Tenor der Vorschläge ist hier eindeutig und dramatisch: *Offensichtlich ist die Ausbildung von Musiklehrern heute nicht einmal dazu geeignet, Berufsfähigkeit herzustellen, geschweige denn Professionalität!* Diese Interpretation ist deshalb plausibel, weil in den “Empfehlungen” von den allgemeinpädagogischen Anteilen und vor allen Dingen von der Fachdidaktik und der musikpädagogischen Theorie gar nicht die Rede ist⁸. Mit großer Entschiedenheit und mit großem Mut betreten die “Empfehlungen” dagegen ein anderes, und äußerst vermintes Gelände: Sie kritisieren, dass die musikpraktischen und auch musikwissenschaftlichen Anteile des Studiums viel zu wenig oder gar nicht auf die Berufspraxis bezogen sind, dass die Komponenten des Studiums meistens zusammenhangslos nebeneinander herlaufen, oder dass die musikbezogenen Inhalte des Studiums die musikalisch-gesellschaftlichen Realitäten ignorieren und weiterhin am bürgerlichen Kunstmusikideal des 19. Jahrhunderts festhalten. Was weiterhin ganz zu Recht eingeklagt wird, das ist ein hochschuldidaktisches “pädagogisches Primat”, d.h. dass auch die instrumentalpraktischen und musikwissenschaftlichen Veranstaltungen den angestrebten Erwerb einer musikpädagogischen “Vermittlungskompetenz” inhaltlich und methodisch integrieren sollten.

Denkt man diese Forderungen zu Ende, so müsste ihre Einlösung zu einer Veränderung der Musiklehrerausbildung führen, deren konkrete Folgen vermutlich noch gar nicht abzuschätzen sind. Man kann sich vorstellen, welche Mühen es bereitet haben muss, dieses Papier zu konzipieren und konsensfähig zu formulieren. Insofern ist es verständlich, dass die Autoren der “Empfehlungen” der Musikdidaktik selbst keine besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen; offenbar, so der erste Eindruck, sind die musikdidaktischen Anteile des Studiums nicht sonderlich reformbedürftig. Gerade dadurch, dass in den “Empfehlungen” die Fachdidaktik nicht weiter erwähnt wird, könnte der Eindruck entstehen, mit der Revision der Inhalte des Studiums erledige sich die Frage nach der musikdidaktischen Theorie und ihrer Professionalisierungsleistung gleichsam von selbst. Die Musikdidaktik wäre dann nichts weiter als die Theorie der Vermittlung jeweils neu zu bestimmender Inhalte, die wiederum durch Entwicklungen in Gesellschaft, Musikleben und Schule bestimmt werden. Was hier faktisch geschieht ist, dass die Selbstdefinitionen der Institution “Schule” - also das, was in der Schule als praxisrelevant oder “zeitgemäß” angesehen wird - definitiv für den Gesamtvorgang der Professionalisierung angehender Musiklehrer in Anspruch genommen wird.

Nun kann man hier zunächst einwenden, daran sei doch nichts Bedenkliches, denn mit was sonst solle sich die Musikpädagogik beschäftigen, wenn nicht mit praxisrelevanten Themen? Dies ist sicherlich richtig. Problematisch wird es aber, wenn auf diese Weise der in der Hochschule durchzuführenden Theoriebildung auf legitimatorischer Ebene vorgeschrieben wird, womit sie sich zu beschäftigen habe, nämlich mit dem, was *in* der Praxis *selbst* als praxisrelevant angesehen wird. In dem Augenblick, in dem dies geschieht, wird aus dem fortschreitenden Prozess der Professionalisierung ein geschlossener Kreis, in dem die Praxis sich nur noch um sich selbst dreht und sich selbst bestätigt. Ist dieser Punkt erreicht, so könnte vollzogen werden, was dem Deutschen Wissenschaftsrat schon seit Jahren vorschwebt, nämlich die Mu-

⁸ Die “Empfehlungen” fordern allein “die Entwicklung eines stärker auf die Selbstreflexion der Studierenden ausgerichteten Konzepts von musikpädagogischer Theorie” (1998, S.21). Was dies bedeutet, wird von den “Empfehlungen” leider nicht erläutert (vgl. Mahler 1998, S.39).

siklehrrausbildung - wie die Lehrerausbildung im Ganzen - mit Fug und Recht aus dem universitären Ausbildungskanon herauszunehmen. Der geeignete Ort wäre dann die Fachhochschule, wo zwar auch *mit* Wissenschaft gearbeitet wird, dies aber mit klarem Berufs- und Anwendungsbezug. *Wissenschaftliche* Theoriebildung, so wie sie an den Universitäten vorgenommen wird, zeichnet sich im Gegensatz zur bloßen Anwendung von Theorie aber dadurch aus, dass in ihr Abstand von der Praxis genommen wird, dass neue und neuartige Fragen an sie gerichtet werden, die ebensolche Antworten provozieren, und dass durch Wissenschaft die Routinen der Praxis irritiert und Innovationen möglich werden.

2. Was heißt “Praxisbezug”

Aus dem bisher Gesagten könnte man nun irrigerweise schließen, es würde hier dem klassischen Humboldtschen Studium das Wort geredet, fernab von aller Praxis und allein dem reinen Wissen und der Selbstbildung der Studierenden dienend. Das Humboldtsche Modell hatte jedoch mindestens den einen entscheidenden Vorteil, dass man sich in ihm keine Gedanken über das wohl gewichtigste Problem der Lehrerausbildung machen musste, nämlich um die Frage, wie denn schließlich der Transfer von theoretischem Wissen in praktisches Handeln vonstatten gehen sollte. Dieses Modell, in dem Pädagogik als Studieninhalt keine Rolle spielte, geht von einer strikten Trennung zwischen Theorie und Praxis aus, derzufolge das praktische Wissen in einer pädagogischen Handwerks- oder Meisterlehre nach dem Studium in ganz eigenständiger Weise erworben wird. Dieses Modell trägt damit auf ziemlich konsequente Weise dem Umstand Rechnung, dass sich die Institutionen Universität und Schule bzw. das Wissenschafts- und das Erziehungssystem so weit verselbständigen haben, dass es sinnlos wäre, nach möglichen Übergängen und Überschneidungen zu suchen. Schematisch lässt sich das Verhältnis von Wissenschaft und schulischer Praxis etwa so darstellen: Die Universität vermittelt per Definition wissenschaftliches Wissen, während in der Schulpraxis eine bestimmte Form musikpädagogischen Handlungswissens gefordert ist; in den Wissenschaften geht es idealtypisch um die Wahrheit von Aussagen und Erkenntnis, während in der Praxis die situative Angemessenheit musikpädagogischen Handelns gefordert ist; daher ist die Aufgabe des Studiums primär die Vermittlung von Fachwissen und nicht die später notwendige Einübung in die Regeln der schulischen Praxis, und eben deswegen werden Studierende von Fachwissenschaftlern angeleitet und nicht von Berufspraktikern (und umgekehrt), und deshalb wird im Studium – wenn alles gut geht – ein wissenschaftlicher Habitus erworben, der nicht mit dem später zu erwerbenden pädagogischen Habitus verwechselt werden sollte.

Abb. 1⁹

GELTUNGSBEREICH	WISSENSCHAFT	PRAXIS
Wissensformen	Wissenschaftliches Wissen	Handlungswissen
Orientierung an	Wahrheit	Angemessenheit
Lernort	Hochschule	Schule (in Verbindung mit Studienseminar)
Studienstruktur	1. Phase	2. Phase
Bildungsaufgabe	Aneignung von Fachwissen	Einübung in die Regeln der Praxis
Anleitung durch	Wissenschaftler	(Schul)Praktiker
Professioneller Habitus	Wissenschaftlicher (universitärer) Habitus	Pädagogischer Habitus

Dieses *dualistische Modell*, wie man es auch nennen könnte¹⁰, ändert sein Aussehen prinzipiell auch nicht, wenn man nicht von der Differenz Wissenschaft/Praxis, sondern vom Kontrast künstlerische Ausbildung/Schulpraxis ausgeht. Auch hier gilt zweifelsohne, dass musikalische Wissens- und Handlungsformen eine Eigenlogik besitzen, die einen einfachen Transfer des musikalischen Wissens und Könnens auf das Lehrerhandeln verbietet¹¹.

Abb. 2

GELTUNGSBEREICH	KUNST / MUSIK	PRAXIS
Wissensformen	Musikalisch-prozedurales Wissen	Handlungswissen
Orientierung an	Schönheit / Gelungenheit	Angemessenheit
Lernort	(Musik)Hochschule	Schule (in Verbindung mit Studienseminar)
Studienstruktur	1. Phase	2. Phase
Bildungsaufgabe	Aneignung von musikalischem Können	Einübung in die Regeln der Praxis
Anleitung durch	Künstler	(Schul)Praktiker
Professioneller Habitus	Künstlerischer Habitus	Pädagogischer Habitus

Diese Variante des dualistischen Modells ist besonders problematisch, weil der Erwerb musikalisch-prozeduralen Wissens ja einen wesentlichen Teil des Schulmusikstudiums ausmacht, und sich dieses Studium dadurch von dem Gros anderer Lehramtsstudiengänge unterscheidet. Wenn man das spezifisch musikalische Wissen – eher ein ‘Knowing-How’ als ein ‘Knowing-That’ (Ryle) – nicht auf schulpraktisches Musizieren reduzieren möchte, so entsteht das Problem, welchen Beitrag denn dieses künstlerisch-praktische Handlungswissen für die Professionalisierung von zukünftigen Musiklehrern leisten kann. In der Regel muss man hier wie z.B. Richter 1984 von vagen Transfererwartungen ausgehen, und darauf hoffen, dass künstle-

⁹ Abbildungen nach Wildt 2000, S.4. Natürlich liegt diesem Modell die systemtheoretische Einsicht Luhmanns zugrunde, dass Wissenschaftssystem (Wissenschaft) und Erziehungssystem (Praxis) eigene System darstellen, die jeweils operativ gegen- und füreinander geschlossen sind. Diese Differenz kann auch nicht einfach „wegvermittelt“ werden; daher sind immer auch Zweifel gegenüber jeglichem „Kontinuitätsmodell“ angebracht.

¹⁰ Oelkers 2000 nennt dies das ‘Diplom-Modell’

¹¹ Das handlungslogische Problem dieses Transfers ist natürlich nicht auf Deutschland beschränkt; vgl. dazu auch den Beitrag von Chr. Bouij 2000.

risch-musikalische Dispositionen wie “Zuhörenkönnen” und “Aufmerksamkeit” auf unbestimmten Wegen in musikpädagogische Handlungsdispositionen eingehen.

Es gibt nun aktuelle Bestrebungen, das dualistische Modell in modifizierter Form wieder neu zu beleben. Die “Empfehlungen zur Lehrerbildung” des Expertenrates in NRW stellen ein flächendeckendes “Konsekutivmodell”¹² in Aussicht, in dem Studierende zunächst einen rein fachbezogenen “Bachelor” erwerben – wobei im Falle der Musiklehrausbildung offen bleiben muss, ob es sich um einen wissenschaftlichen oder einen künstlerischen “Fachbezug” handelt –, an den dann erst ein erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Master-Studium anschließen soll. Welche Vorteile dieses Modell auch immer haben mag – die Frage nach dem möglichen Transfer des wissenschaftlichen oder künstlerischen Wissens und Könnens wird auf diese Weise noch stärker ausgeblendet als bisher schon; es steht zu vermuten, dass einer internen “Ver-Fachhochschulung”¹³ der auf diese Weise entstehenden Magisterstudiengänge das Wort geredet wird, zumal wenn, wie der Expertenrat vorschlägt, die 2. Phase der Ausbildung verkürzt und in das Magisterstudium integriert werden soll¹⁴.

Wie auch immer nun die Zukunft der Musiklehrausbildung aussehen wird: Niemand fordert im Gegenzug zu Formen des “dualistischen Modells” ernsthaft, das Studium sei ganz und gar abzuschaffen und in eine rein musikpädagogische Handwerkslehre umzuwandeln. Die Rede ist immer vom *Praxis-Bezug* des Studiums, also von einer Relationierung der Theorie auf Praxis hin. Im Unterschied zum dualistischen Modell könnte man hier von einem *monistischen Modell* sprechen, da der Praxisbezug des Studiums dafür sorgen soll, dass es aufgrund der Integration von Studium und Beruf gar nicht erst zu Erscheinungen wie dem berühmten “Praxisschock” kommen soll.

In welcher Weise kann nun aber dieser Praxisbezug des Studiums verstanden werden? Grob gesagt kann Theorie sich im Studium in zweierlei Weise auf Praxis beziehen¹⁵: Entweder, Praxis ist *Gegenstand* der Theorie, oder aber, Praxis ist der *Zweck* der Theorie. Im ersten Fall wird die Praxis in das Studium integriert, so wie z.B. als Schulpraktikum, das ja nicht dazu dient, um unterrichten zu lernen, sondern dazu, um eine möglichst realitätsnahe, aber doch vor allem theoretische Perspektive auf die Praxis zu gewinnen. Im zweiten Fall soll das Studium die Handlungsfähigkeit für die spätere Berufstätigkeit sicherstellen. Praxis im Sinne dieser Berufsfähigkeit wäre dann Ziel und vor allem auch zentraler Inhalt des gesamten Studiums.

Soweit zu sehen ist, wird der Praxisbezug der Musiklehrausbildung derzeit ausschließlich in dieser zweiten Variante eingeklagt. Die Lehrerausbildung im Ganzen soll die Integration von Theorie und Praxis durchführen, aber unter dem eindeutigen Primat der Praxis. Diese Vorstellung von Ausbildung unterscheidet sich sicherlich vom Modell des “Training-on-the-Job”, in dem der Auszubildende mit dem, was er kann, immer von der Hand in den Mund und von Tag zu Tag lebt¹⁶. Anders sieht dies im praxisbezogenen Studium aus. Hier sollen sozusagen auf Vorrat praxisrelevantes

¹² Das mittlerweile – Stand August 2002 – an den Universitäten Bielefeld und Bochum bereits Realität geworden ist.

¹³ Oelkers 2000 bezeichnet dies auch als “Fachhochschul-Modell”

¹⁴ Vgl. auch die entsprechenden Einwände der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegen das BA/ MA-Modell (<http://www.uni-magdeburg.de/iew/html/dgfe/bericht.html>).

¹⁵ Vgl. Hedtke 2000

¹⁶ Nach Oelkers 2000 handelte es sich hier um das “Seminarmodell”.

Wissen und Können angehäuft werden, auf das dann im Ernstfall der Berufspraxis zurückgegriffen werden kann. Damit entsteht aber das Problem, dass man im Vorhinein ja gar nicht wissen kann, in welcher Weise sich die Berufspraxis des Musiklehrers in der Zukunft verändern wird, mit welcher Schulform und mit welchen Schülern, mit welchen sozialen und kulturellen Verhältnissen es der zukünftige Musiklehrer zu tun haben wird.

Auch die Verknüpfungen im Studium selbst sind unklar. Wer, um ein Beispiel von J. Oelkers aufzugreifen¹⁷, im Schulpraktikum einen häufig gestörten Musikunterricht erlebt hat, der wird - wenn alles gut geht und das Praktikum überhaupt einen Sinn hat - in einem der darauffolgenden Semester ein Seminar über "Disziplinprobleme" belegen. Im Seminar erfährt der Studierende aber natürlich nicht, was er in dieser Klasse an diesem Ort und zu dieser Zeit in dieser Situation hätte konkret tun sollen, denn wenn sich auch die Theorie mit "Disziplinproblemen" beschäftigt, so tut sie dies in objektivierender, eben theoretischer Absicht. Vielleicht gibt der Dozent einen wohlgemeinten Ratschlag, der sich aber in seiner Qualität kaum von dem eines Schulpraktikers unterscheiden dürfte; vermutlich ist er sogar für die Praxis ungeeigneter.

Angesichts dieser Unwägbarkeiten ist die Unsicherheit von Studierenden verständlicherweise grenzenlos und damit auch das Bedürfnis nach handlungsleitender Praxisorientierung: Vom Praxisbezug kann man - dies deuten jedenfalls die vorliegenden Umfragen unter Studierenden an¹⁸ - nie genug bekommen, weil man nicht wissen kann, was man später alles brauchen wird: Harddisk-Recording, Afrikanisches Trommeln, Klassenarrangieren oder die gute alte Liedbegleitung - diese Liste lässt sich beliebig fortsetzen, weil sie tatsächlich niemals abzuschließen ist. Auch der Trend, ganz bestimmten Theorieangeboten bereitwillig zu folgen, lässt sich aus diesem "unstillbaren Verlangen nach Praxisbezug" (Hedtke 2000) erklären, sofern diese Angebote versprechen, die tatsächlichen oder vermuteten Praxisprobleme möglichst bündig zu erklären und zu lösen¹⁹: Emotionale oder multiple Intelligenz, Gehirnforschung, Gordon-Methode - solche pädagogischen Hits wechseln im Veranstaltungsangebot von Jahr zu Jahr wie die Kleidermode, ohne dass ihre Triftigkeit und Relevanz oftmals überhaupt hinreichend überprüft und diskutiert worden wäre²⁰.

¹⁷ Oelkers 2000, S.3. Das Beispiel ist nicht zufällig, denn die Frage nach der praktischen Lösung von "Disziplinproblemen" ist eine in der Lehre immer wiederkehrende.

¹⁸ Vgl. etwa Bommers, Radtke & Webers 1995. Siehe auch dazu etwa die Äußerungen von Studierenden in Jank (Hrsg.) 1996

¹⁹ So fordert das "SchulmusikstudentInnenforum" jüngst eine "Vernetzung von Theorie und Praxis in der musikpädagogischen Ausbildung. (...) Kurz: Betreute Umsetzung und Überprüfung der Theorie in der Praxis" (Anforderungen ... 2001). Eine solche Forderung impliziert stillschweigend zweierlei: Erstens die Möglichkeit einer solchen "Umsetzung" von Theorie - ohne diese Möglichkeit wiederum theoretisch begründen zu können - und zweitens die Unterstellung, musikpädagogische Theorie sei in und an der Praxis zu "überprüfen". Theorien lassen sich aber definitionsgemäß nur an ihrem Wahrheitsgehalt bemessen und nicht an ihrer Anwendbarkeit. Es steht demgegenüber zu vermuten, dass hier allein an die Wirksamkeit von Unterrichtskonzeptionen und -methoden gedacht ist, und nicht an die Logik von Argumentationen oder an die Validität empirischer Studien. Diese Wirksamkeit lässt sich aber gar nicht in Form von "Wenn-Dann"-Korrelationen bestimmen (vgl. etwa Maas 1992). Über diesen Status musikpädagogischer Methoden hätte ein theoretisches Seminar zur (musik)pädagogischen Lehr/ Lernforschung aufklären können.

²⁰ Oelkers 2000, S.4, nennt dies "Slogankommunikation".

Was auf jeden Fall fehlt, das ist ein verlässlicher Nachweis, ob die praxisbezogenen Anteile des Studiums ihren Zweck überhaupt erfüllen und wie sie dies tun. Auch der behauptete Praxisbezug müsste ja erst einmal empirisch evaluiert und nicht bloß behauptet werden. Es gibt aber bislang in der Musikpädagogik keine einzige empirische Studie über subjektive Zugänge zu, Umgangsweisen mit und Wirkungen von Praxiserfahrungen während des Studiums. Der Praxisbezug des Studiums vollzieht sich als ein Lernen auf Vorschuss, auf Vertrauen darauf, dass der Lehrende aufgrund seiner eigenen Praxiserfahrung schon wissen wird, was er da anbietet, oder einfach nur aufgrund der subjektiven Zufriedenheit der Seminarteilnehmer²¹. Auch die Studierenden verfügen natürlich nur über Vermutungen darüber, was in der Ausbildung nötig ist, weil "Praxis" mit "Unterricht" gleichgesetzt wird, und keineswegs mit Schule im Ganzen. Der Praxisbezug des *musikpädagogischen* Studiums wird auf *Musikdidaktik* verkürzt und mit *Unterrichtsmethodik* kurzgeschlossen, weil Methodenbeherrschung Handlungssicherheit vorspiegelt²². Diese Handlungssicherheit wird von der Ausbildung erwartet, weil der Praxisschock droht, und dieser Schock wird im Klassenzimmer oder Musikraum vermutet und nicht in der Kultusbürokratie. "Gelungener Praxisbezug" des Studiums ist somit - bislang jedenfalls - eine bloß kommunikative Vereinbarung²³ zwischen Studierenden und Hochschullehrern.

Exkurs: Über Praxisbezug als Ideologie und die Zukunft der Musikpädagogik

Ein Einschub sei an dieser Stelle erlaubt. Vor fast 40 Jahren, im Jahre 1963, publizierte Jürgen Habermas einen Aufsatz mit dem Titel "Vom sozialen Wandel akademischer Bildung"²⁴. In diesem Text geht es Habermas darum, die Erfordernisse eines akademischen Studiums zu skizzieren, das dem Wandel der Wissenschaften seit dem Neuhumanismus Humboldts Rechnung tragen sollte. Die Hoffnung der Gründerväter der deutschen Universität, so Habermas, der Umgang mit den Wissenschaften an sich bilde bereits, ist seit dem Siegeszug der Naturwissenschaften und der empirisch-analytischen Methodologie nicht mehr aufrecht zu erhalten. Spätestens die Kombination von fortgeschrittener Technologie und barbarischer Ideologie, so wie sie in den Gaskammern des Nazi-Regimes Gestalt annahm, macht es notwendig, wissenschaftliche Rationalität mit normenreflektierenden Verfahren zu kombinieren. "Die Erfahrungswissenschaften im strikten Sinne können zu technischen Fertigkeiten verhelfen, nicht aber zu praktischen Fähigkeiten bilden"²⁵.

Habermas plädiert also nicht für eine Abkehr von den Wissenschaften, sondern für eine erneute, kritische Reflexion eben dieser Wissenschaften. Die klassische Bildung, als eine Bildung des Subjekts, habe sich aber zu wandeln in eine *politische*, in der die Wissenschaften allein vor dem öffentlichen Forum einer letztlich kommunikativen Vernunft Handlungsanleitungen für die Praxis generieren dürften. "Es geht

²¹ Nach Hedtke 2000, S.4, ist daher der Praxisbezug des Studiums auch ein "Vertrauensgut".

²² Vgl. Oelkers 2000, S.3

²³ Genauer: "Gelungener Praxisbezug" ergibt sich (...) aus dem kommunikativ hergestellten Urteil der Theoretiker ersten (Dozenten) und zweiten (Studierende) Grades. Praxis wird zu einem diskursiven Produkt der Theorie" (Hedtke 2000, S.4).

²⁴ Vgl. Habermas 1982. Dieser Text von Habermas wird schon von D. Lenzen 1984 in kritischer Absicht aufgegriffen. Die Diskussion über den "Praxisbezug" des Studiums ist also alles andere als neu.

²⁵ Habermas 1982, S.363

darum, einen praktisch folgenreichen Wissensstand nicht nur in die Verfügungsgewalt der technisch hantierenden Menschen weiterzugeben, sondern auch in den Sprachbesitz der kommunizierenden Gesellschaft zurückzuholen²⁶. Habermas fordert dementsprechend für das Studium gerade der sozialwissenschaftlichen Fächer:

1. Durchgang durch die Wissenschaften
2. Reflexion des gesellschaftlichen Interessenszusammenhangs, in dem die Richtung von Entwicklungen bestimmt werden.
3. Interpretation technischer Empfehlungen auf ihre praktischen Folgen.
4. Vermittlung formalen und technischen Wissens, und daran anknüpfend:
5. Rückübersetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in den Horizont der Lebenswelt, sowie
6. Reflexion einer Umsetzung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis.

Man muss kein Zyniker sein, um den Stand der Dinge im Jahre 2001 [resp. 2002, JV] für das Studium der Musikpädagogik in etwa so zu beschreiben²⁷: Die Forderung Habermas' nach einem Durchgang durch das ganze empirische, historische und systematische Feld der musikpädagogischen Wissenschaft würde von den meisten Studierenden vermutlich als Zumutung zurückgewiesen; die Frage nach den gesellschaftlichen Interessenszusammenhängen, die möglicherweise diese Wissenschaft bestimmen, interessiert schon lange niemanden mehr; die Folgen wissenschaftlicher Empfehlungen für die Schulpraxis (wie z.B. im Blick auf die "Bastian-Studie") werden gerne diskutiert, ohne dass man die Grundlagen dieser Wissenschaft kennen müsste, und daher auch formales und technisches Wissen gar nicht vermitteln kann; eine Rückübersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse wird gar nicht erst versucht, sondern von den Wissenschaften wird vielmehr erwartet, dass sie dem lebensweltlichen Horizont bereits entsprechen, und schließlich wird die Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis nicht *reflektiert*, sondern viel lieber direkt *vollzogen*.

Politisch ist diese Grundhaltung natürlich allemal, wenn auch nur durch ihre völlige Abkehr von einem politischen Wissenschafts- und Praxisverständnis, wie es Habermas zu Beginn der 60er Jahre für die akademische Bildung noch vorschwebte. Die auf den ersten Blick so plausible Erwartung, musikpädagogische Wissenschaft sei primär dazu da, die Schulpraxis zu *verbessern*, entzieht faktisch der Musikpädagogik als Wissenschaft jegliche Legitimation, die nicht durch schulpraktische Funktionalität abgedeckt würde. Dies liegt vor allem daran, dass der Maßstab für diese *Verbesserung* von Praxis im Dunkeln bleibt, da der rein berufsorientierte Praxisbezug sich gegen handlungsverzögernde Normenreflexion sperren muss. Mit anderen Worten: Während Habermas und noch die Studentenbewegung Praxis als Zusammenhang von wissenschaftlicher, kritischer, beruflicher und gesellschaftsverändernder *politischer Praxis* verstanden, reduziert die Forderung nach Praxisbezug des Lehramtsstudiums diese politische Praxis allein auf *Berufspraxis*²⁸, was nicht selten in unverhohlene Theoriefeindlichkeit bei Studierenden und selbst bei Hochschullehrern umschlägt.

²⁶ Habermas 1982, S.372

²⁷ Was D. Lenzen fast wortwörtlich leider schon 1984 für die Erziehungswissenschaft vorführen konnte. Die Situation hat sich inzwischen nur noch verschärft.

²⁸ Vgl. auch Becker 1976

Die bildungspolitisch-ideologische Funktion dieser Reduktion ist unschwer zu erkennen: Sofern Praxisbezug mit Berufsbezug gleichgesetzt wird, wird dieser Beruf und das institutionelle Umfeld, in dem er ausgeübt wird, zu einer konstanten Größe, die sich jeglicher Kritik von außen, also von Seiten der Hochschulen, entzieht. Im Gegenteil: Durch den Praxisbezug des Studiums werden die Anforderungen des Berufsfeldes "Schule" in die Hochschulen hineingetragen, was dazu führt, dass die Freiheit von Forschung und Lehre durch den sanften Druck des geforderten Berufsbezugs eingeschränkt wird. Nicht nur, dass die Lehre von Praxisanforderungen geprägt wird; auch die Forschung und ihre Distribution ist gefährdet, weil Theoriebezug die Chancen auf Berufung senkt, und die Publikation nicht-berufspraxisorientierter Beiträge ständig problematischer wird. Inwieweit diese Entwicklung einem ohnehin immer schon latent vorhandenem Misstrauen der Musikpädagogik gegenüber ihrem Status als Wissenschaft und einem leider weit weniger latenten Mangel an politischer Selbstreflexion entspricht, sei dahingestellt. Ohne die Mängel des dualistischen Modells zu leugnen: Der zu erwartende Siegeszug des monistischen Modells wird vermutlich dazu führen, dass das Konzept der wissenschaftlichen Musikpädagogik und der Wissenschaftsorientierung der Musiklehrerausbildung zu einer bloßen Episode in der Geschichte der Musikpädagogik werden wird; eine Episode, deren Vergehen zudem nur die wenigsten nachtrauern werden.

3. Der "dritte Weg": Das "Kontinuitätsmodell" am Beispiel der Fallstudienarbeit

Nachdem nun also sowohl das dualistische als auch das monistische Modell als bloße Alternativen unbefriedigend erscheinen, könnte man vermuten, die Wahrheit läge irgendwo in der Mitte. Angesichts der unvermeidbaren Dilemmata und Paradoxien der Musiklehrerausbildung ist dies aber eine trügerische Hoffnung. Statt eines Königsweges möchte ich daher einen dritten Weg zwischen monistischem und dualistischem Modell anbieten, den man auch als "Kontinuitätsmodell" bezeichnen könnte. Die leitende Frage ist dabei: Wie kann ein solch dritter Weg der Musiklehrerausbildung aussehen, der einerseits der Wissenschaftlichkeit des Hochschulstudiums keinen Abbruch tut, und der andererseits berücksichtigt, dass das Musiklehrerstudium ganz zu Recht von Praxiserwartungen geprägt ist?

Aus Raummangel kann ich dabei leider nicht näher auf einige Strukturfragen des Studiums eingehen, sondern nur pauschal auf den Bericht der "Hamburger Kommission Lehrerbildung" vom Oktober 2000 verweisen: So wäre z.B. ein gemeinsames Curriculum von 1. und 2. Phase unter zentraler Leitung einzufordern, damit beide Phasen sich zwar nicht vermischen, aber doch zumindest voneinander wissen und ihre Ausbildungsangebote aufeinander abstimmen können. Auch müsste an eine durchgängige Kreditierung von Ausbildungsleistungen gedacht werden, also an eine Entwertung lebenslang wirksamer Abschlüsse zugunsten einer kontinuierlichen Aus- und Weiterbildung, die unterschiedliche Anschlüsse, Laufbahnen und Bezahlungen ermöglichte. Dazu benötigte man aber auch eine Strukturreform der 3. Phase, die sich zu einem Fortbildungscurriculum eigener Art entwickeln müsste²⁹.

²⁹ Bedacht werden müsste weiterhin, dass Lehramtsstudierende in der Lage sein sollten, an der "wissenschaftlichen Kommunikation ihrer Basiswissenschaft teil(zu)nehmen" (Abschlußbericht 1996, S.72) also hier: an der wissenschaftlichen Kommunikation in der Musikpädagogik. "Lehre-

Statt auf diese Forderungen nun näher einzugehen, werde ich mich auf die Musikdidaktik beschränken, also auf diejenigen Anteile des Studiums, in denen die Themen Professionalisierung und Praxisbezug besonders virulent werden. Ich komme zu diesem Zweck noch einmal auf den ersten Teil des Textes zurück. Die Professionalisierung der Ausbildung, so hieß es dort, wird vor allen Dingen durch die Wissenschaftlichkeit des Studiums gewährleistet. Gerade die Verantwortung, die mit der Tätigkeit des Musiklehrers verknüpft ist, erfordert eine wissenschaftliche fundierte Ausbildung, damit Musiklehrer möglichst genau und abgesichert wissen, *was* sie zu tun haben und *warum* sie dies tun. Die erworbenen Theorien, so wurde gesagt, fungieren als "Brillen auf der Nase", denn ohne sie wüsste der Praktiker gar nicht genau, was ihm da eigentlich begegnet. Der Schreckensaufruf der Neulinge "Dafür bin ich nicht ausgebildet" deutet vor diesem Hintergrund darauf hin, dass sie eben nicht über die notwendigen Brillen verfügen, und deshalb von der diffusen Komplexität der Praxis geschockt werden. Je mehr Wissenschaftlichkeit, so könnte man mutmaßen, je mehr musikpädagogische Theorie, umso größer dann auch die musikpädagogische Handlungskompetenz.

Im zweiten Teil des Textes habe ich nun diese Vorstellung erzieherischer Professionalität kritisiert. Das dualistische Modell der Lehrerausbildung macht ganz zu Recht darauf aufmerksam, dass von der Wissenschaft kein direkter Weg zu dem Wissen des Schulpraktikers führt, das man als eine Art unbewusstes Handlungswissen bezeichnen könnte, als Wissen darüber, was in einer bestimmten Situation zu sagen und zu tun ist. "Irgendwie", so die These des dualistischen Modells, verwandelt sich das wissenschaftliche Wissen in Handlungswissen, ohne dass man genau sagen könnte, wie dies vor sich geht. Nicht besser sieht es mit dem Wissen aus, das in der künstlerisch-musikalischen Ausbildung erworben wird, und dessen Notwendigkeit wohl niemand ernsthaft abstreiten würde. Sieht man einmal vom Handwerkszeug des schulpraktischen Musizierens ab, so muss man darauf hoffen, dass wiederum "irgendwie" musikbezogenes Wissen und künstlerische Fertigkeiten in das musikpädagogische Handeln einfließen - eine ziemlich vage Hoffnung, deren Erfüllung oder Nichterfüllung man überdies auch gar nicht überprüfen könnte.

Der mittlere Weg, für den ich hier plädieren möchte, besteht nun darin, dass angehenden Musiklehrern in ihrem Studium die Gelegenheit gegeben wird, ihr (hoffentlich) erworbenes musikpädagogisches Wissen in konkreten, praktischen Handlungssituationen zu erproben, nicht schon als fertiges, professionelles Handlungswissen, sondern als Vorübung in professionellem Denken. Im Zentrum des Praxisbezuges der Musiklehrerausbildung sind deshalb gar nicht unbedingt die Schulpraktischen Studien zu verorten³⁰, sondern vielmehr eine fachdidaktisch reflektierte Fallstudienarbeit³¹. Anhand konkreter Fälle aus der Praxis des Musikunterrichts können Studierende sozusagen die Qualität der musikpädagogischen Brille austesten, mit der sie die Schulpraxis betrachten und mit deren Hilfe sie in Zukunft in der Schulpraxis handeln werden. Und indem sie dies tun, praktizieren sie schon eine Art von "Forschendem Lernen", denn die Interpretation von Fällen aus der Praxis gehört selbst zu

rinnen und Lehrer sollten in der Lage sein, Evaluationen durchzuführen, Handlungsforschung zu betreiben und Lernerfolgskontrollen mit wissenschaftliche Methoden durchzuführen" (ebd.).

³⁰ Vgl. die ausführliche Diskussion bei Bommes et al. 1995, Hedtke 2000, Radtke & Webers 1998

³¹ Aus der mittlerweile vorliegenden Flut an einschlägiger Literatur vgl. u.a. Vogt 1995, Beck & Scholz 1997, Fatke 1997

den etablierten Vorgehensweisen einer qualitativen Unterrichtsforschung. Fallstudien sind somit *ein* hervorragendes Feld, auf dem sich Wissenschaftsanspruch und Praxisbezug der Lehrerbildung überschneiden, ohne dass im Rahmen des Studiums die grundsätzliche Orientierung an Wissenschaft aufgegeben werden könnte oder sollte³².

Solche Fallstudien können sich nun in unterschiedlichen Lern-Gelegenheiten wiederfinden. Als Teil überwiegend theoretischer Seminare dienen sie in erster Linie dazu, als "Beispiel für etwas" zu fungieren, z.B. wenn es darum geht, im Unterrichtsstil von Musiklehrern ihre Verpflichtung auf eine musikdidaktische Konzeption auszumachen (oder eben auch nicht). Die hier präsentierten Fälle wären, dem üblichen Wortgebrauch entsprechend, lediglich "Fälle von" etwas. Solche überwiegend *illustrierende* Funktion erschöpft aber nicht die Möglichkeiten von Fallstudien. Aus der Supervision kennt man dagegen z.B. das Verfahren der "kollegialen Fallberatung"³³, das gern als Muster für ähnliche Vorgehensweisen herangezogen wird: In einem ersten Schritt erzählen Praktiker einer Gruppe von Kollegen einen Fall aus ihrer eigenen, persönlichen Unterrichtserfahrung, der ihnen aus irgendeinem Grund als berichtenswert oder auch als problematisch erscheint. Die Gruppe hat Gelegenheit nachzufragen, aber der Fall bleibt noch ganz in der Perspektive des Erzählers. In einem zweiten Schritt wird der erzählte Fall dann auf die persönlichen Erfahrungen der anderen Gruppenmitglieder bezogen und im Lichte anderer oder ähnlicher Erfahrungen betrachtet. Erst im dritten Schritt geht es dann darum, den Fall wissenschaftlich zu analysieren und vielleicht zu verallgemeinern. Die praktischen Lösungsvorschläge und Handlungsalternativen, die am Ende der Fallberatung stehen, ermitteln sich also sowohl aus praktischen Erfahrungen als auch aus wissenschaftlichen Theorieangeboten, ohne dass beide Wissensformen miteinander vermischt würden.

Dieses Schema lässt sich nun recht gut auch auf Formen der Fallstudie im Studium übertragen.

1. Zunächst muss betont werden, dass es nicht um Bewertungen der präsentierten "Fälle" als "gut" oder "schlecht" geht, da die Fälle nicht zur unmittelbaren Handlungsanleitung dienen – weshalb *diese* Art des Praxisbezuges im Studium eher ihren Platz hat als im Referendariat. Die Praxis kann nun in unterschiedlicher Art beobachtet und präsentiert werden. Es gibt hier mittlerweile eine Vielzahl von Formen der Unterrichtsbeobachtung, sei es als Videoaufzeichnung, als verbales Protokoll, als Interview oder auch als mündliche Erzählung, die auch in ihrer unterschiedlichen Reichweite im Seminar thematisiert werden sollten. Wichtig ist zudem, dass nicht alles, was in der Praxis be-

³² Geschieht dies doch, so fallen auch Fallstudien in die Aporien des "monistischen Modells" zurück. Eine Untersuchung, die Horn 1991 mit Studierenden durchgeführt hat, zeigt z.B. wie erziehungswissenschaftliche und "praxisorientierte" Sichtweisen pädagogischer Situationen zu ganz unterschiedlichen "Fällen" führen können. "Die Studierenden befinden sich zwar in der Rolle distanzierter Beobachter, äußern sich aber in ihren Antworten eher als 'betroffene' Praktiker, für die unmittelbare Lösungen wichtiger sind als die hier handlungsentlastet mögliche Klärung der Grundlagen der Situation" (Horn 1991, S.204). Es kommt hier also gar nicht mehr zum Streit über Interpretationen, da diese von vornherein fast ausschließlich in eine Richtung gehen. Der hochschuldidaktische Einsatz von Fallstudien ist also durchaus problematisch, wenn z.B. der Lehrende die erziehungswissenschaftliche Dimension erst einmal in die Interpretation implementieren muss.

³³ Nach Wildt 2000, S. 7 f., der wiederum Gudjons 1983 referiert.

obachtet werden kann, gleichermaßen bedeutsam ist. Anders gesagt: Nicht alles, was im Musikunterricht geschieht, ist auch deswegen schon *musikpädagogisch* relevant. Was eine Situation aus dem Musikunterricht zu einem musikpädagogischen Fall macht, entscheidet sich nicht zuletzt dadurch, dass es um spezifisch musikpädagogische Handlungsmuster von Lehrern (und Schülern) innerhalb der Institution "Schule" geht. Darüber hinaus unterscheidet sich die Bedeutsamkeit, die von Beobachtern und Beteiligten der jeweiligen Situation zugeschrieben wird, manchmal beträchtlich. Mit anderen Worten: Der jeweilige musikpädagogische Fall ist keine von vornherein feststehende "Sache", sondern es entscheidet sich situativ und unter Einbezug der Sichtweisen möglichst vieler Beteiligter, ob es sich bei einer bestimmten Situation um einen "Fall" handelt und wenn ja, um welchen.

2. An dieser Stelle taucht nun aber eine wesentliche Differenz zur "Fallberatung" auf. *Dort* handelt es sich um Praktiker, die auf einen Vorrat an Praxiserfahrungen zurückgreifen können; *hier* handelt es sich um Studierende, die solche Erfahrungen erst einmal erwerben wollen. Wie kann nun aber die dargestellte Praxis in den Erfahrungshorizont der Studierenden gerückt werden? Besonders vielversprechend ist es sicherlich, wenn es sich um Formen der Praxis handelt, die durch die Studierenden *selbst* z.B. in Tagespraktika ausgeübt wurden. Wenn alle Studierenden diese Form der Praxis kennen, ergibt sich eine ähnliche kollegiale Gruppensituation wie in der Fallberatung. Der präsentierte Unterricht kann dann nicht nur berichtet, sondern auch in einzelnen Situationen "simuliert", also z.B. in Form von Rollenspielen nachgespielt werden. Unterrichtsszenen werden so für Studierende buchstäblich am eigenen Leibe nacherlebbar, auch wenn es sich nur um eine Simulation handelt. Ein anderer Zugang besteht darin, den gesehenen Unterricht (und hier vor allem das Verhalten des Lehrenden) auf die eigene Biographie der Studierenden zu beziehen. Das Handlungsrepertoire von Lehrern wird ja im Zuge des Lebens, z.B. in eigenen Schulerfahrungen, und im Laufe des Studiums erst einmal erlernt und kann auch nur im lernbiographischen Rückgriff rekonstruiert werden. Inwieweit sich die Lernbiographien angehender MusiklehrerInnen von anderen studentischen Biographien unterscheiden, müsste im Übrigen erst einmal untersucht werden; es spricht jedoch manches dafür, dass es solche Unterschiede gibt³⁴.
3. Im dritten Schritt schließlich kann es im Studium kaum darum gehen, konkrete Handlungsalternativen zu entwickeln. Dennoch kann versucht werden, die präsentierte und nachvollziehbar gemachte Praxis nicht nur im Lichte der eigenen Lernbiographie zu betrachten, sondern auch theoretisch zu verallgemeinern. Möglichkeiten und Grenzen von Theorien werden auf diesem Wege erlebbar, wenn einerseits die Praxis ohne theoretische Erklärungsmuster diffus und subjektiv bleibt, wenn aber andererseits keine noch so ausgefeilte Theorie komplex genug ist, um den *ganzen* präsentierten Fall eindeutig auszuleuchten. Allerdings ist es dafür notwendig, dass Studierende überhaupt erst einmal über einen theoretischen Horizont verfügen, denn ohne diesen laufen auch Fallstudien hochschuldidaktisch ins Leere.

³⁴ Vgl. auch Grimmer 1998

Ich gehe davon aus, dass allein durch solche Formen der Lehre – die hier nur beispielhaft angedeutet werden können - der Praxisbezug des Lernens in einer Weise hergestellt wird, die der paradoxen Struktur der Lehrerausbildung auch im Falle der Professionalisierung von Musiklehrern entspricht; eine zugleich theoriegeleitete und praxisnahe Form der Hochschuldidaktik, die weder Theorie vorschnell über Bord wirft, noch die Berufspraxis souverän ausblendet.

Literatur

- Abschlußbericht der Sachverständigenkommission "Lehrerausbildung", in: Gemeinsame Kommission für die Studienreform des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf, Neuwied 1996, S.61-119
- Anforderungen an eine zukunftsorientierte Schulmusikausbildung. Thesen auf dem "SchulmusikstudentInnenforum" Würzburg 2001, in: nmz 7-8/2001, S.56
- Bähr, J.; Jank, W.; Ott, Th. & Schütz, V.: Thesen zur Studienreform, in: Musikunterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis (AFS Jahrbuch), hg. v. V. Schütz, Oldershausen 1996, S.211-214
- Bäßler, H.: "Dafür bin ich nicht ausgebildet!". Überlegungen zur Musiklehrerausbildung, in: Jank (Hrsg.) 1996, S.25-38
- Bäßler, H.: Bruchstücke zur Frage, ob und inwieweit sich die Musiklehrerausbildung zu ändern habe, in: Musikforum 89/1998, S.22-31
- Beck, G. & Scholz, G.: Fallstudien in der Lehrerausbildung, in: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, hg. v. B. Frieberthäuser & A. Prengel, München 1997, S.678-692
- Beck, U. & Bonss, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis, in: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens, Frankfurt a. M. 1989, S.7-45
- Becker, E.: Zum Theorie-Praxis-Syndrom in der Lehrerausbildung, in: Sozialwissenschaften, Studiensituation, Vermittlungsprobleme, Praxisbezug, Frankfurt a. M. & New York 1976, S.37-65
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik, Weinheim & München 1991
- Bommes, M.; Radtke, F.-O. & Webers, H.-E.: Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt, Bielefeld 1995
- Bouij, Chr.: Was lernt man eigentlich wirklich in der Musiklehrerausbildung?, in: Musik & Bildung 3/2000, S.2-9
- Bundesfachausschuss Musikpädagogik des Deutschen Musikrates: Empfehlungen des Deutschen Musikrates zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe, hier in: nmz 12/1, 1998/99, S.18, auch in: Musikforum 89/1998, S.21
- Bundesversammlung der Ländervertreter des VDS: Zur praxisbezogenen Ausbildung von Lehramtsstudierenden (Pressemitteilung, Tagung 13-14.11.1998 in Weimar)
- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.) Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992
- Fatke, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft, in: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, hg. v. B. Frieberthäuser & A. Prengel, München 1997, S.56-70
- Giesecke, W.: Was heißt: wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe?, in: Neue Sammlung, 40. Jg., 1, 2000, S.83-90

- Grimmer, F.: Biographische Erfahrung und pädagogisches Verstehen. Zur theoriegeleiteten Selbst-Reflexion in der Musiklehrerausbildung, in: Systematische Musikpädagogik, hg. v. M. Pfeffer, J. Vogt et al., Augsburg 1998, S.409-417
- Gruhn, W.: Schulmusik neu denken. Bedingungen der Gegenwart als Herausforderung für die Zukunft, in: Jank (Hrsg.) 1996, S.65-79
- Gudjons, H.: Spielbuch Interaktionserziehung, Bad Heilbrunn 1983
- Habermas, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Frankfurt a. M. 1982 (1963), S.359-375
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten, Weinheim u.a. 1996
- Hedtke, R.: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien, in: Berufsorientierung und Arbeitsmarkt, hg. v. H. J. Schlösser, Bergisch-Gladbach 2000, S.67-91 (hier aus: sowi-online 0/2000, <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm>)
- Horn, K.-P.: "Schöngeistiges Zusatzwissen" oder "Empathie"? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen, in: Pädagogisches Wissen (ZfP, 27. Beiheft), hg. v. J. Oelkers & H. E. Tenorth, Weinheim & Basel 1991, S.193-209
- Kaiser, H. J.: Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? Zur Professionalisierung musikbezogener Lehre, in: Musik & Bildung 3, 1999, S.2-6
- KVFF [Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften] (Hrsg.): Zur Lehrerbildung an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen (1996), Kiel 1998, S.21-26
- Jank, W.: Aspekte einer zeitgemäßen Ausbildung von Musiklehrern, in: Musikunterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis (AfS Jahrbuch), hg. v. V. Schütz, Oldershausen 1996, S.209-210
- Jank, W.: Verändertes Berufsbild - unveränderte Ausbildung? Reformziel: Professionelle Kompetenz in der Vermittlung von Musik, in: Jank (Hrsg.) 1996, S.52-64
- Jank, W. (Hrsg.): Schulmusik - ein Studium im Umbruch. Probleme, Perspektiven, Pläne, Mannheim 1996
- Knolle, N. & Ott, Th. (Hgg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern, Mainz 1995
- Lenzen, D.: Delegitimation durch Praxisorientierung, in: Pädagogische Rundschau 38/1984, S.47-59
- Maas, G.: Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug, in: Musikalische Erfahrung (MPF 13), hg. v. H. J. Kaiser, Essen 1992, S.149-169
- Mahlert, U.: Zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe im außerschulischen Bereich, in: Musikforum 89, 1998, S.32-42
- Oelkers, J.: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung, in: Radtke (Hrsg.) 1999, S.66-81 (hier aus: sowi-online 0/2000, <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>)
- Ott, Th.: Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute, in: Geschichte der Musikpädagogik (Handbuch der Musikpädagogik Bd.1), hg. v. H.-Chr. Schmidt, Kassel 1986, S.461-501
- Prondcynski, A. v.: Universität und Lehrerbildung, in: ZfP 44. Jg. 1998, Nr.1, S.61-82
- Radtke, F.-O. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität, Frankfurt a. M. 1999
- Radtke, F.-O.: Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion?, in: Radtke (Hrsg.) 1999, S.11-24
- Radtke, F.-O.: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung und Modularisierung, in: sowi-online 0/2000, <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>

- Radtke, F.-O. & Webers, H. E.: Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem, in: Die Deutsche Schule 2, 1998, S.199-216
- Ramseger, J.: Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch, in: Neue Sammlung, 40.Jg., 1, 2000 S.91-97
- Richter, Chr.: Wie Studenten zu Musiklehrern werden. Anmerkungen zu einem ‘handlungsorientierten’ Konzept der Musiklehrerausbildung, in: Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung, hg. v. K. H. Ehrenforth, Mainz 1984, S.223-234
- Schwarz, H.: Umrisse aktueller Tendenzen einer zukünftigen Musiklehrerausbildung, in: diskussion musikpädagogik, 3, 1999, S.45-51
- Sturzenhecker, B.: Wie studieren Pädagogen? Studienbiographie in dem Dilemma von Wissenschaft und Praxis, Weinheim 1993
- Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim & Basel 2000
- Tize, H.: Professionalisierung, in: D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.1), Stuttgart 1995 (1983), S.511-512
- Vogt, J.: Musikpädagogische Kasuistik. Vorüberlegungen zu einer Theorie musikpädagogischer Fallstudien aus musikpädagogischer Sicht, in: Musikpädagogische Forschungsberichte 1995, hg. v. H. Gembris u.a., Augsburg 1996, S.169-198
- Wildt, J.: Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung, in: Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten, Weinheim u.a. 1996 (hier aus: sowi-online 0/2000, <http://www.sowi-onlinejournal/lehrerbildung/wildt.htm>)
- Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik, in: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln 1994, S.7-46