

INSTRUMENTAL- UND GESANGSLEHRERAUSBILDUNG: EUROPÄISCHE PERSPEKTIVEN

POLIFONIA-ARBEITSGRUPPE
FÜR INSTRUMENTAL- UND
GESANGSLEHRERAUSBILDUNG



KUNGL. MUSIKHÖGSKOLAN
Royal College of Music in Stockholm



Association Européenne
des Conservatoires,
Académies de Musique
et Musikhochschulen (AEC)

ERASMUS NETWORK FOR MUSIC

polifonia

INSTRUMENTAL- UND GESANGSLEHRERAUSBILDUNG: EUROPÄISCHE PERSPEKTIVEN

POLIFONIA-ARBEITSGRUPPE
FÜR INSTRUMENTAL- UND
GESANGSLEHRERAUSBILDUNG

*Übersetzung : Ursula Volkman
Gestaltung : Janine Jansen, Amsterdam
Druck : Drukkerij Terts, Amsterdam*

Anmerkungen zu den verwendeten Sprachen: Die ursprüngliche Arbeitssprache dieser 'Polifonia'-Arbeitsgruppe war Englisch, auch die endgültigen inhaltlichen Formulierungen dieses Dokumentes wurden in Englischer Sprache verfasst.

Wenn bei der Nutzung solcher Übersetzungen jedoch Zweifel oder interpretatorische Fragen aufkommen sollten, empfehlen die Experten/innen der Arbeitsgruppe, die Englische Fassung zu konsultieren.

Eine kostenlose digitale Ausgabe dieses Handbuchs erhalten Sie unter www.polifonia-tn.org.



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Das Polifonia Projekt wurde mit der Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Diese Publikation gibt die Ansichten wieder, die Kommission übernimmt keine Haftung für jegliche Verwendung der darin enthalten Informationen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einführung	5
1. Das „Polifonia“-Netzwerk für Musik	5
2. Die „Polifonia“-Arbeitsgruppe für Instrumental-/Gesangslehrerausbildung - Invite	5
3. Warum das Thema Instrumental-/Gesangslehrerausbildung?	7
4. Die Bedeutung für die Entwicklungen in der EU-Politik	8
5. Der Prozess der Datenerhebung	9
6. Der Zweck dieses Handbuchs	11
I. Bestandsaufnahme europäischer Traditionen und Praktiken in der Instrumental-/Gesangslehrerausbildung	13
1. Ein Überblick zu Studiengängen der Instrumental-/Gesangslehrerausbildung	14
Instrumental-/Gesangslehrerausbildung innerhalb von Musikstudiengängen	14
Struktur der Studiengänge	16
Kreditpunkte, Gewichtung und Länge von pädagogischen Studien	18
Studienabschlüsse und Qualifikationen	19
Lehrpraxis und Betreuung	20
2. Wichtige Aspekte der Instrumental-/Gesangslehrerausbildung	23
Zulassungsverfahren: Identifikation von und Auseinandersetzung mit studentischem Potential	23
Instrumente und Genres	24
Formale und informelle Lehr- und Lernansätze	25
Berufliche Fortbildung	25
Zusammenarbeit mit der Branche und für die Gemeinschaft	26
Zusammenarbeit innerhalb der Musikhochschule	27
Institutionelle und regionale Traditionen und Werte	28
Studierenden- und Lehrendenaustausch	29
3. Kräfte des Wandels in der Instrumental-/Gesangsausbildung	30
Ziele des Instrumental-/Gesangsunterrichts	30
Kulturpolitik	32
Der Einfluss nationaler Musikschulsysteme	35
II. Der Instrumental-/Gesangslehrerberuf: Wirkungsfaktoren in Bezug auf Lehren und Lernen	38
Einführung	38
Lernende: Annäherung an unterschiedlichste Zielgruppen	40
Musikalische und ausbildungspolitische Ziele: auf gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Bedürfnisse eingehen	40
Lernkontexte: Innerhalb und ausserhalb von Schule und Unterricht	40
Pädagogische Settings und Ansätze: Tradition und Innovation	41
Pädagogische Settings: Einzelunterricht, Gruppenunterricht und darüber hinaus	41
Pädagogische Ansätze	42
Künstlerische Genres: Erweiterung Künstlerischer Grenzen	43
Instrumental-/Gesangslehrer: Ein beruf mit vielfältigen Rollen	43

III. Kompetenzen und Rollen im Instrumental-/Gesangslehrerberuf	45
1. Arbeitsprozess und Begriffsbestimmung	45
Über kompetenzen und lernergebnisse	45
Kompetenzen: hin zu einer arbeitsdefinition	46
2. Kompetenzen und Rollen	48
Hauptkompetenzen: Ein Überblick	57
3. Kompetenzen: Eine Basis für ergebnisorientierte curriculumgestaltung in der Instrumental-/Gesangslehrausbildung	58
Mission und Ziele des Studiengangs definieren	59
Schlüsselrollen und Kontexte im Beruf bestimmen	59
Einen Curriculumrahmen definieren	60
Inhalt, Lehrmethoden und Lernprozesse identifizieren	60
Evaluierung und Entwicklung des Curriculums: ein kollaborativer Prozess	60
Kompetenzen und Curriculumgestaltung: Chancen und Möglichkeiten	61
IV. Epilog	62
Anhang	64
1. Kompetenzen und Indikatoren: Ein Überblick	64
2. Modell für einen Vor-Ort-Besuch	68
3. Bibliographie	70

EINFÜHRUNG

1. DAS „POLIFONIA“-NETZWERK FÜR MUSIK

Das ERASMUS-Themennetzwerk für Musik „Polifonia“¹ bildet den Rahmen für diese Publikation, die Teil einer ganzen Reihe von Projektveröffentlichungen ist. „Polifonia“ ist das bislang größte europäische Projekt, das sich, mit Unterstützung durch das ERASMUS-Programm der EU, mit Fragen in Zusammenhang mit der Musikhochschulausbildung auseinandersetzt. Der erste Zyklus des „Polifonia“-Projekts lief von 2004 bis 2007 und wurde 2007 durch die Europäische Kommission als „ERASMUS-Erfolgsgeschichte“ ausgezeichnet. Aufbauend auf diesem erfolgreichen ersten Zyklus wurde im September 2007 durch die Europäische Kommission ein zweiter Zyklus für den Zeitraum 2007–2010 bewilligt. Dieser Zyklus wird gemeinsam durch die Königliche Musikhochschule in Stockholm und den Europäischen Musikhochschulverband (AEC) koordiniert. Die „Polifonia“-Partnerschaft vereint 66 Organisationen der Musikhochschulausbildung und des Musikberufs in 30 europäischen Ländern.

Die Fragen, mit denen sich „Polifonia“ auseinandersetzt, beziehen sich auf die jüngsten Entwicklungen in der Musikhochschulausbildung in Europa und umfassen drei Hauptbereiche:

Der Bologna-Bereich setzt die Arbeit fort, die im ersten Zyklus zu Fragen in Zusammenhang mit der Bologna-Erklärung durchgeführt wurde, wie beispielsweise Curriculumentwicklung und -Gestaltung, interne und externe Qualitätssicherung und Akkreditierung.

Der Lissabon-Bereich befasst sich mit der beruflichen Weiterbildung von Direktoren und Führungskräften an Musikhochschulen und der weiteren Untersuchung der Instrumental-/Gesangslehrausbildung. Einen weiteren Schwerpunkt bildet der Dialog zwischen Musikhochschulausbildung und Musikberuf.

Der Bereich Forschung hat die Untersuchung der Rolle der Forschung an Musikhochschulen sowie die Einrichtung forschungsbasierter beruflicher Weiterbildungsaktivitäten für Musikhochschuldozenten zum Ziel.

Im Rahmen von „Polifonia“ sind sechs Expertenarbeitsgruppen zu dem Zweck eingerichtet worden, diese Fragen zu untersuchen. Zusätzlich hat sich ein Ausschuss externer Interessenvertreter, bestehend aus Repräsentanten professioneller Musikorganisationen, mit der Frage der Relevanz der „Polifonia“-Aktivitäten und -Ergebnisse für den Musikberuf auseinandergesetzt.

2. DIE „POLIFONIA“-ARBEITSGRUPPE FÜR INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERAUSBILDUNG - INVITE

2006 wurde auf Initiative des Helsinki Polytechnic Stadia (jetzt Helsinki Metropolia University of Applied Sciences) ein Netzwerk von Institutionen mit Interesse an der Entwicklung internationaler Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Instrumental-/Gesangslehrausbildung ins Leben gerufen: INVITE². 2007 wurde das Netzwerk als Arbeitsgruppe innerhalb des Projektes AEC „Polifonia“ fortgesetzt, seitdem wird es

¹ Für weitere Informationen über das Polifonia-Projekt besuchen Sie bitte www.polifonia-tn.org.

² Das Akronym INVITE steht für International Network for Vocal and Instrumental Teacher Education.

„Polifonia“-Arbeitsgruppe für Instrumental-/Gesangslehrausbildung genannt, oder kurz: die INVITE-Arbeitsgruppe. Die Gruppe, bestehend aus den Autoren dieser Publikation, wurde mit den folgenden Aufgaben betraut:

- Definition eines Satzes von Lernergebnissen für die Instrumental-/Gesangslehrausbildung
- Aktualisierung der Beschreibungen der nationalen Systeme für Instrumental-/Gesangslehrausbildung in Europa
- Beschreibung aktueller Veränderungen im Beruf sowie Analyse der Herausforderungen, die diese Veränderungen für die Instrumental-/Gesangslehrausbildung mit sich bringen können
- Organisation von zwei Konferenzen
- Verfassen eines Handbuchs zur Instrumental-/Gesangslehrausbildung, in dem die Erfahrungen der Arbeitsgruppe und die gesammelten Informationen präsentiert und analysiert werden.

Die Arbeitsgruppe hat im Laufe des „Polifonia“-Projekts zwei Konferenzen, ein Seminar, sieben Arbeitstreffen sowie Vor-Ort-Besuche an sechs Institutionen veranstaltet. Die Gruppe setzt sich aus den folgenden Experten zusammen:

Kaarlo Hildén / *Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, Helsinki*/ arbeitet derzeit als Programmleiter am Hanasaari – Schwedisch-Finnisches Kulturzentrum - sowie als leitender Berater und Vorstandsmitglied der Helsinki Metropolia University of Applied Sciences. Davor war er mehrere Jahre als Leiter des Diplomstudiengangs Musik am Helsinki Polytechnic Stadia und als Dozent für Musiktheorie und Klavierimprovisation am Helsinki Konservatorium & Sibelius-Akademie tätig.

Natalia Ardila-Mantilla / *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien* / wurde in Kolumbien geboren. Sie studierte Klavier und Instrumental-/Gesangspädagogik in Bogotá und Wien. Derzeit ist sie Forschungsassistentin für Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, lehrt Klavier und Improvisation an Wiener Musikschulen und arbeitet an einer Dissertation über den Instrumentalunterricht zwischen formalem und informalem Lernen im Kontext der österreichischen Musikschule.

Thomas Bolliger / *Haute Ecole de Musique Genève HEM GE und Conservatoire de Lausanne Haute Ecole de Musique CdL HEM* / begann seine Karriere als Lehrer. Er studierte Klassische Musik in Zürich und Paris (Lehr- und Konzertdiplom) und arbeitete 20 Jahre lang als Konzertmusiker und Gitarrenlehrer. Außerdem studierte er Psychologie an der Universität Genf („Licence“ und Diplom), wo er auch als Assistent in der Abteilung für Kinderpsychologie tätig war. Er unterrichtet allgemeine Musikpädagogik und koordiniert den Studiengang für Lehrerausbildung an der Fachhochschule (Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale HES SO).

Jean-Charles François / *Cefedem Rhône-Alpes, Lyon* / ist Komponist, Schlagzeuger und Pianist. Er war von 1962 bis 1969 an der „Domaine musical und Musique vivante“ beteiligt. Im Anschluss an seine Amtszeit

als Leiter des Fachbereichs Musik der University of California in San Diego wurde er 1990 zum Leiter des Fachbereichs Musik am „Centre de formation pour l'enseignement de la musique“ (CEFEDM) in Lyon berufen. Seit 1994 tritt François regelmäßig als Schlagzeuger mit dem Aleph Ensemble auf.

Mary Lennon / *DIT Conservatory of Music and Drama, Dublin* / ist Dozentin für Musik am DIT Conservatory of Music and Drama, Dublin, wo sie Klavier und Musikpädagogik unterrichtet. Ihre Forschungsinteressen umfassen Klavierpädagogik, Instrumentallehrerausbildung und praxisbezogene Forschung. Sie hat in Irland wie auch im Ausland über diese Themen publiziert, Vorträge auf Konferenzen gehalten und Vorlesungen gegeben.

Geoffrey Reed / *Royal Northern College of Music, Manchester* / war Foundation Scholar am Royal College of Music, wo er Klarinette studierte. Er hat weitreichende Erfahrungen als Instrumentallehrer, u.a. als Leiter des Fachbereichs Holzblasinstrumente an der Wells Cathedral School (eine Musikspezialschule), und leitete 16 Jahre lang Sefton Music Service. Er ist leitender Dozent für Musikpädagogik am Royal Northern College of Music.

Tine Stolte / *Prince Claus Conservatoire, Groningen* / ist Kerndozentin für den Studiengang Lehrerausbildung am Prince Claus Conservatoire; darüber hinaus betätigt sie sich als Lehrerin für Stimmmethodik und Praktikumsbetreuerin für angehende Lehrer. Sie ist Mitglied des „Knowledge Circle“ des Lektorats „Lebenslanges Lernen in Musik und Künsten“ und an einem Forschungsprojekt dieses Lektorats beteiligt. Sie studierte Gesang an der Musikhochschule Leeuwarden.

Terrell Stone / *Conservatorio di Musica di Vicenza „Arrigo Pedrollo“, Vicenza* / besuchte Schulen und Universitäten in den Vereinigten Staaten, bevor er 1978 nach Europa übersiedelte. Er studierte Laute an der Schola Cantorum Basiliensis und am Konservatorium in Verona, wo er 1989 sein Diplom erlangte. Neben seiner sehr aktiven Bühnen- und Studiokarriere war er die vergangenen 17 Jahre als Professor für Laute an Musikhochschulen in Bari, Rom und Vicenza tätig.

3. WARUM DAS THEMA INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERAUSBILDUNG?

Diskussionen im Europäischen Musikhochschulverband (AEC) haben sich über viele Jahre im Wesentlichen auf die Berufsausbildung von Konzertmusikern konzentriert. Dies spiegelte gewissermaßen die (immer noch an einigen Institutionen vertretene) Meinung wider, dass „Unterrichten etwas ist, was man tut, wenn man als Künstler versagt hat.“ In jüngster Zeit haben sich die Ansichten hierzu radikal verändert. Es ist nicht nur unbestritten, dass Unterrichten für Berufsmusiker zunehmend einen wesentlichen Bestandteil ihrer Portfolio-Karriere darstellt, in der sie verschiedene berufliche Aufgaben kombinieren. Es herrscht auch Einvernehmen darüber, dass Instrumental-/Gesangslehrer eine unentbehrliche Rolle in der Gesellschaft spielen, indem sie Menschen jeden Alters Zugang zu Kultur im Allgemeinen und Musik im Besonderen verschaffen. Darüber hinaus sollten Musikhochschulen ein starkes Interesse daran haben, eine Ausbildung für Instrumental-/Gesangslehrer auf höchstem Niveau zu bieten, da die Studierenden

dieses Fachs eines Tages die Lehrer sein werden, die zukünftige Musikhochschulstudenten vorbereiten werden. So ist es nur allzu einleuchtend, dass dieses Thema ganz oben auf der Tagesordnung der AEC und ihrer Mitgliedsinstitutionen stehen sollte.

Neben diesen allgemeinen Erwägungen stützt sich die logische Begründung für die Aufgaben der Arbeitsgruppe auch auf die folgenden Sachverhalte:

- Rapider Wandel im Instrumental-/Gesangslehrerberuf motiviert internationale Initiativen für Curriculumentwicklung und Erfahrungsaustausch zwischen Musikhochschulen. Es handelt sich um ein Arbeitsfeld mit sehr fragmentiertem und verstreutem Spezialwissen, das von mehr gemeinsamem Austausch und Reflektieren auf internationaler Ebene profitieren würde.
- Unterschiede in nationalen Systemen und Traditionen scheinen auf dem Gebiet der Instrumental-/Gesangslehrausbildung besonders ausgeprägt zu sein.
- Unterschiede in den Curricula und nationalen Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen an Instrumental-/Gesangslehrer führen zu einem geringen Grad an Mobilität und internationaler Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Instrumental-/Gesangslehrausbildung³.
- Die Lernergebnisse für den ersten, zweiten und dritten Zyklus der Musikhochschulausbildung, die vom „Polifonia“-Projekt formuliert wurden, schließen die speziellen Anforderungen des Lehrerberufs nicht ein⁴.

All diese Themen stehen in Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess und müssen als Teil dieses Prozesses behandelt werden⁵.

4. DIE BEDEUTUNG FÜR DIE ENTWICKLUNGEN IN DER EU-POLITIK

Abgesehen von den Überlegungen, die auf dem Musikgebiet selbst zur Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Instrumental-/Gesangslehrausbildung angestellt werden, sei an dieser Stelle angemerkt, dass es sich um ein Thema von höchster Bedeutung für wichtige politische Entwicklungen auf europäischer Ebene handelt.

In ihren Bemühungen um die Entwicklung einer strukturierten Kulturpolitik und ihrer Rolle im europäischen Integrationsprozess hat die Europäische Union bei verschiedenen Gelegenheiten die Wichtigkeit der künstlerischen Ausbildung sowohl innerhalb als auch außerhalb der allgemeinen

³ Laut einer Studie des European Forum for Music Education and Training (EFMET) von 2003. Weitere Informationen unter www.emc-imc.org/efmet.

⁴ Die AEC-Lernergebnisse für den ersten, zweiten und dritten Zyklus der höheren Musikausbildung finden sich unter www.bologna-and-music.org/lenergebnisse.

⁵ Der Bologna-Prozess ist nach der Bologna-Erklärung benannt, die am 19. Juni 1999 in der italienischen Stadt Bologna von Bildungsministern aus 29 europäischen Ländern unterzeichnet wurde. Sein übergreifendes Ziel ist die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums (EHEA), der auf internationaler Kooperation und akademischem Austausch basiert und sowohl für europäische wie auch außereuropäische Studierende und Mitarbeiter interessant ist. Weitere Informationen über den Bologna-Prozess auf dem Gebiet der Musik (mit Begriffsglossar etc.) sind unter www.bologna-and-music.org zu finden.

Grund- und Sekundarschulbildung betont. Trotz der Tatsache, dass die politische Rhetorik bisweilen eine einigermaßen instrumentalisierende Herangehensweise an Kultur und Künste zeigt (in ihrer Bezugnahme auf die Funktion der Kultur- und Kreativindustrie als Teil der europäischen Wirtschaft insgesamt, und den Einfluss, den die Kunstausbildung auf das Training kreativer Fähigkeiten haben kann, die wichtig für Berufstätige in der Wissensgesellschaft sind), hat es auf europäischer Ebene eine lebhaftere Debatte und einen dynamischen Austausch von Informationen über Lehrerausbildung in den Künsten gegeben. Genauer gesagt wird innerhalb der Strukturen, die von der Europäischen Union zur Verbesserung des Dialogs mit den Mitgliedsstaaten⁶ und dem Kultursektor⁷ eingerichtet wurden, in verschiedenen Arbeitsgruppen das Thema der „Synergien zwischen Ausbildung und Kultur“ behandelt.

Darüber hinaus hat der Ministerrat der Europäischen Union bei verschiedenen Anlässen die Wichtigkeit der Kunstausbildung, sowohl in als auch außerhalb von Schulen, bestätigt⁸. Und schließlich finden sich „kultureller Ausdruck und kulturelles Bewusstsein“ unter den acht Kernkompetenzen für lebenslanges Lernen, die 2006 von der Europäischen Union als Referenzliste von Kompetenzen, die alle Europäer in der Allgemeinbildung erwerben sollten, entwickelt wurden⁹.

Es besteht kein Zweifel, dass das „Polifonia“-Projekt mit seiner Arbeit zur Instrumental-/Gesangslehrerausbildung einen entscheidenden Beitrag zu den politischen Debatten auf europäischer Ebene leisten kann.

5. DER PROZESS DER DATENERHEBUNG

Informationen wurden auf folgende Weise gesammelt:

- durch Verfassen von Beschreibungen nationaler Systeme der Instrumental-/Gesangslehrerausbildung mithilfe von Interviews¹⁰;
- durch Vor-Ort-Besuche bei sechs Institutionen in verschiedenen Teilen Europas, bei denen die jeweiligen Praktiken der Instrumental-/Gesangslehrerausbildung genauer untersucht wurden;

⁶ Die EU hat als Teil der sogenannten „Offenen Koordinierungsmethode“ (OMC) Arbeitsgruppen mit dem Ziel eingerichtet, Vertretern der Ministerien die Gelegenheit zum Austausch von Beispielen bewährter Praxis auf kulturellem Gebiet zu geben. Eine dieser Arbeitsgruppen untersucht die „Synergien zwischen Ausbildung und Kultur“, was Beschäftigung mit Kunstausbildung innerhalb und außerhalb der Allgemeinbildung einschließt. Weitere Informationen über diese Arbeitsgruppe sind unter http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1573_en.htm zu finden.

⁷ Die EU hat die Einrichtung von Kultursektorplattformen initiiert, um somit einen Dialog mit dem Kultursektor aufrechtzuerhalten. Im Rahmen einer dieser Plattformen - der „Plattform zum Zugang zur Kultur“ - wurde eine Arbeitsgruppe zum Thema „Bildung und Kultur“ eingerichtet, die verschiedene Aspekte bezüglich der Kunstausbildung untersucht. Weitere Informationen über diese Plattform sind unter http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1581_en.htm zu finden.

⁸ Siehe auch: Council conclusions on Promoting a Creative Generation - developing the creativity and innovative capacity of children and young people through cultural expression and access to culture: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/09/st14/st14453.en09.pdf>.

⁹ Siehe auch Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>.

¹⁰ Die Länderbeschreibungen sind online verfügbar unter www.bologna-and-music.org/laenderueberblicke.

- durch die Veranstaltung von zwei Konferenzen (2007 in Helsinki und 2010 in Dublin), die jeweils Gruppendiskussionen zu aktuellen Fragen und einen offenen Aufruf zu Beiträgen zur Unterstützung des Prozesses der Informationsgewinnung umfassten;
- durch Diskussionen in den Arbeitsgruppen, die auf den kollektiven Erfahrungen der aus acht verschiedenen Ländern und Institutionen stammenden Mitglieder basierten.

Die folgenden sechs Institutionen wurden besucht:

- Akademie für Musik, Tanz und bildende Kunst, Plovdiv, Bulgarien
- Fachbereich Musik der Akademie für Darstellende Künste, Prag, Tschechische Republik
- Folkwang Hochschule, Essen, Deutschland
- Hochschule für Musik, Karlsruhe, Deutschland
- Royal Scottish Academy of Music and Drama, Glasgow, Schottland
- Mimar Sinan Staatliches Konservatorium der Universität der Schönen Künste, Istanbul, Türkei

Jede Institution wurde von zwei Mitgliedern der Arbeitsgruppe besucht. Die Besuche umfassten Gespräche mit Direktoren, Führungskräften, Dozenten und Studierenden, sowie Unterrichtsbeobachtung. Ein Anschreiben, das den Schwerpunkt unserer Arbeit erläuterte und einige vorbereitende Fragen enthielt, wurde im Voraus an die Institutionen geschickt. Die Besuche wie auch die Berichte darüber wurden auf Grundlage einer speziell dafür erstellten Vorlage strukturiert (s. Anhang S.68).

Der Zweck dieser Besuche bestand nicht darin zu vergleichen oder zu bewerten, sondern Kenntnisse über die unterschiedlichen Praktiken zusammenzutragen und unser Verständnis der diversen Perspektiven hinsichtlich der Instrumental-/Gesangslehrausbildung zu vertiefen. Die Bandbreite der Themen, die zu Tage traten, spiegelt den besonderen Charakter und die pädagogische Tradition jeder einzelnen Institution wider.

In Ergänzung der Vor-Ort-Besuche besuchte die Gruppe während der Vorbereitungsphase von 2006-2007 auch einige ihrer eigenen Institutionen, nämlich:

- Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, Finnland
- CEFEDM Rhône-Alpes, Lyon
- Royal Northern College of Music, Manchester.

Diese Besuche waren in Arbeitsgruppentreffen integriert und schlossen Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit Direktoren, Führungskräften, Dozenten und Studierenden ein.

Wir veranstalteten außerdem ein Seminar in Banja Luka, Bosnien-Herzegowina, als Teil des Projektes „Ausweitung der Teilnahme auf dem Weg zur Mitgliedschaft“, das von der AEC durchgeführt und von der Swedish International Development Cooperation Agency unterstützt wird.¹¹ Das Seminar bestand

¹¹ Informationen über das Projekt siehe www.aecinfo.org/westernbalkans.

aus einer Einführung zu den vorläufigen Ergebnissen der Arbeitsgruppe sowie Präsentationen zu den Instrumental-/Gesangslehrerstudiengängen an fünf Institutionen in der Balkanregion. Auf der Grundlage dieser Präsentationen wurden aktuelle Trends und Herausforderungen diskutiert.

6. DER ZWECK DIESES HANDBUCHS

Der Begriff „Handbuch“ kann irreführend sein: unsere Absicht ist nicht, Tabellen und Schaubilder von Informationen zu präsentieren oder Anweisungen für die Gestaltung von Curricula oder die Umsetzung von Instrumental-/Gesangslehrerstudiengängen zu geben, sondern, indem wir unsere Ergebnisse und Überlegungen zusammenfassen, Verständnis für diese Themen zu schaffen und die internationale Zusammenarbeit und Debatte zu fördern. Es gibt viele gemeinsame Fragen, die sich in ganz Europa stellen, aber die Antworten darauf sind in jedem Land, jeder Region und jeder Institution verschieden. Ursprünglich beabsichtigten wir mit unserem Handbuch:

- Erkenntnisse zusammenzutragen und gemeinsame Grundsätze, Ähnlichkeiten, Unterschiede und Schwierigkeiten der Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge zu identifizieren
- Einen allgemeinen Satz von Lernergebnissen für Instrumental-/Gesangslehrer einzuführen, der als Anhaltspunkt genutzt werden kann, wenn Studiengänge oder nationale und institutionelle Lernergebnisse definiert werden
- Ideenaustausch, Mobilität und Entwicklung in Instrumental-/Gesangslehrerstudiengängen zu erleichtern.

Trotz relativ klarer Ziele und gemeinsamer Interessen und Bestrebungen der Arbeitsgruppenmitglieder haben wir sehr bald festgestellt, welche Herausforderung diese Aufgabe darstellte. Die Schwierigkeiten reichten von den verschiedenen Sprachen der Gruppenmitglieder, unterschiedlichen Kontexte und unterschiedlichen Verwendung von Begrifflichkeiten bis hin zu umfangreichen strukturellen Unterschieden in den Studiengängen. Wie definiert man Lernergebnisse für Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge in Anbetracht der großen Vielfalt dieser Studiengänge in Europa? Wie findet man die richtige Balance zwischen der Feststellung aktueller Sachverhalte und dem Aufzeigen zukünftiger Perspektiven? Wie findet man eine gemeinsame Grundlage für unsere Diskussion und unsere Schlussfolgerungen, wenn man bedenkt, dass wir nicht einmal die gleichen Begriffe verwenden? Wie arbeitet man kollaborativ als Gruppe und bleibt dennoch in der Lage, mit einer Stimme in einem in sich schlüssigen Dokument zu sprechen, das von vielen verschiedenen Kollegen in ganz Europa benutzt werden soll?

Diskussionen zwischen Mitgliedern der INVITE-Arbeitsgruppe, den Teilnehmern an unseren Konferenzen, und all den Kollegen, die uns so großzügig in ihren Institutionen begrüßt haben, brachten einen bedeutenden Durchbruch in unseren Überlegungen: Weil die Instrumental-/Gesangslehrausbildung an Musikhochschulen auf so vielfältige Weise gehandhabt wird, können wir zum jetzigen Zeitpunkt noch keine gemeinsamen Lernergebnisse entwickeln oder gemeinsam zu verwendende Ausbildungsprinzipien vorschlagen. Aber wenn wir uns das Berufsbild und die sich verändernden Funktionen von Musik in den

europäischen Gesellschaften ansehen, beginnen diese Verschiedenartigkeiten zu verschwimmen oder sogar zu verschwinden. Folglich könnten die Kompetenzen, die Musiker benötigen, um ihre persönlichen Berufswege auf dem heterogenen Gebiet des Instrumental-/Gesangslehrerberufs zu gestalten, als gemeinsame Grundlage und Zielsetzung für die Arbeit unserer Gruppe betrachtet werden. Indem wir die extremen Unterschiede, beispielsweise hinsichtlich der Kreditpunktegewichtung für pädagogische Studien und der Strukturen der Studiengänge, ausblenden und uns auf die allgemeinen Anforderungen des Arbeitslebens konzentrieren, haben wir einen Weg gefunden, die erhofften Ergebnisse der Ausbildung auf europäischer Ebene wie auch die Herausforderungen und Möglichkeiten, die in der Instrumental-/Gesangslehrausbildung liegen, zu diskutieren und zu definieren. Also haben wir beschlossen, nicht einen Satz von Lernergebnissen (bezugnehmend auf die Curricula) zu entwickeln, sondern einen Satz von Kompetenzen, der die Anforderungen des Arbeitslebens beschreibt.

Dieses Handbuch führt den Leser durch den Prozess, den wir als Gruppe durchlaufen haben. Wir wollen die Leser in die Diskussionen, die wir geführt haben, einbinden und neue Debatten innerhalb der Institutionen und auf internationaler Ebene vorantreiben. Aus diesem Grunde enden die meisten Kapitel mit konkreten Fragen als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen. Der erste Abschnitt des Handbuchs (*Bestandsaufnahme europäischer Traditionen und Praktiken in der Instrumental-/Gesangslehrausbildung*) gibt einen Überblick über die Tendenzen, Herausforderungen und aufkommenden Fragen aus der Sicht europäischer Musikhochschulen. Der zweite Abschnitt, beginnend auf Seite 38, ist eine Einführung in den Instrumental-/Gesangslehrerberuf in Europa; sie bildet den Kontext für unseren Satz von Kompetenzen, die im dritten Abschnitt beschrieben werden. Und schließlich werfen wir im letzten Abschnitt, ab Seite 45, einen Blick auf zukünftige Entwicklungen und die Fortsetzung unserer Arbeit.

Immer wenn das Wort „Musikhochschule“ benutzt wird, sind alle Arten von Institutionen der höheren Musikausbildung gemeint, d.h. auch Musikuniversitäten, music academies, conservatoires.

I. BESTANDSAUFNAHME EUROPÄISCHER TRADITIONEN UND PRAKTIKEN IN DER INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERAUSBILDUNG

EINFÜHRUNG

Eine der ersten Beobachtungen, die die Arbeitsgruppe machte, war die immense Vielfalt an Ausbildungspraktiken und -strukturen. Nationale, regionale und institutionelle Praktiken der Instrumental-/Gesangslehrausbildung scheinen sich ziemlich unabhängig von einander entwickelt zu haben, was die Entstehung einer Vielzahl von interessanten Ansätzen begünstigt hat. Unterschiede in den kulturellen Traditionen und Infrastrukturen beeinflussen nationale Musikausbildungssysteme auf vielfache Weise. Darüber hinaus hat auch die große Vielfalt an Bildungssystemen und -ansätzen quer durch Europa Einfluss auf die Musikausbildungssysteme genommen. Diese Unterschiede spiegeln sich wider in den übergreifenden Ausbildungszielen, Unterrichtsmethoden, Strukturen und Karrieremöglichkeiten für Instrumental-/Gesangslehrer und in der Rolle, die Instrumental-/Gesangslehrausbildung an den Musikhochschulen spielt.

Zusätzlich zu den Unterschieden, die auf der großen Vielfalt an kulturellen Traditionen und Ausbildungssystemen in ganz Europa beruhen, ist Sprache ein weiterer Grund für die klare Ausprägung dieser Unterschiede: die Europäische Union hat 23 offizielle Sprachen und ungefähr 60 einheimische regionale oder Minderheiten-Sprachgemeinschaften. Englisch ist die am häufigsten studierte erste Fremdsprache, aber noch immer spricht mehr als die Hälfte der Bevölkerung Europas kein Englisch. So haben Sprachbarrieren die Vereinigung unterschiedlicher Ausbildungspraktiken und -traditionen wie auch den Austausch von Ideen und Erfahrungen behindert. Dies trifft besonders auf die Instrumental-/Gesangslehrausbildung zu, da diese Studiengänge Lehrer in erster Linie auf den nationalen/regionalen Arbeitsmarkt vorbereiten. Deswegen werden Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge hauptsächlich in der Landessprache durchgeführt, und die Inhalte werden durch lokale Anforderungen an die Lehrerqualifikation gelenkt. Diese Faktoren reduzieren die Möglichkeiten für Studierenden- und Lehrendenaustausch und damit auch den Fluss von Ideen und Informationen zwischen verschiedenartigen Traditionen.

Wegen der enormen Vielfalt der Strukturen, Inhalte und Ziele der Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge in Europa sind die Ergebnisse und Überlegungen, die in diesem Handbuch präsentiert werden, als vorläufige Interpretationen einer bei weitem komplexeren Realität zu verstehen. Dennoch hoffen wir, dass diese Ergebnisse das Interesse gegenüber unterschiedlichen Ausbildungspraktiken verstärken und einen internationalen Dialog auf dem Gebiet der Instrumental-/Gesangslehrausbildung fördern werden.

Am Ende eines jeden Abschnitts ist eine Reihe von Fragen zur weiteren Untersuchung bzw. Berücksichtigung hinzugefügt worden.

1. EIN ÜBERBLICK ZU STUDIENGÄNGEN DER INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERAUSBILDUNG

INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERAUSBILDUNG INNERHALB VON MUSIKSTUDIENGÄNGEN

Die Art und Weise, in der die Instrumental-/Gesangslehrausbildung an Musikhochschulen organisiert ist, variiert erheblich. An einigen der besuchten Einrichtungen sind pädagogische Fächer für alle Studierenden obligatorisch. In diesen Fällen lautete eine von den Mitarbeitern gegebene Erklärung, dass alle Studienabsolventen früher oder später als Lehrer arbeiten würden. An anderen Hochschulen wählen die Studierenden zu Beginn ihres Studiums zwischen Studiengängen für künstlerische Ausbildung und Pädagogik. Ein weiteres organisatorisches Prinzip besteht darin, dass die Studierenden nach einigen Jahren gemeinsamen Studiums entscheiden, ob sie sich auf die künstlerische Darbietung oder die Lehrtätigkeit spezialisieren. Während an einigen Institutionen spezifische Instrumental-/Gesangslehrausbildung bis zum 2. Zyklus gar nicht angeboten wird, erhalten Studierende an anderen Hochschulen bereits während des ersten Jahres des 1. Zyklus eine Einführung in Pädagogik und können dann wählen, Pädagogik bis zum Bachelor-Niveau zu studieren.

Instrumental-/Gesangslehrer werden oft so wahrgenommen, dass sie eine doppelte Identität als Konzertmusiker und als Lehrer haben. Grundlage für beide Funktionen ist der gut ausgebildete Musiker, der sowohl großes musikalisches und technisches Können wie auch fundierte Kenntnisse als Lehrer und Pädagoge besitzt, mit allen persönlichen und sozialen Kompetenzen, die notwendig sind, um pädagogische Verantwortung zu übernehmen. Daher sollten die Curricula in den Instrumental-/Gesangslehrerstudiengängen die Studierenden in die Lage versetzen, ihre Kompetenzen sowohl als Konzertmusiker wie auch als Lehrer zu entwickeln. Die Wechselwirkung zwischen den beiden Rollen des Studierenden als Lehrender und Lernender bietet eine Gelegenheit für fundiertes Lernen, persönliche Entfaltung und die Entwicklung reflexiver Praxis und kann das lebenslange Lernen als Berufsmusiker verbessern.

Unterschiedliche Elemente der Instrumental-/Gesangslehrausbildung können als Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Identitäten als Konzertmusiker/Pädagoge aufgefasst werden. Am Anfang ihres Studiums sehen sich Instrumental-/Gesangslehrer oft in erster Linie als konzertierender Künstler/Musiker. Mit Fortschreiten ihres Studiums, und insbesondere nachdem praktische Erfahrungen mit dem Musik- und Lehrerberuf gesammelt worden sind, kann sich dieser Blickwinkel erweitern. Das untenstehende Diagramm (Abb. 1) zeigt eine Möglichkeit, die unterschiedlichen Aspekte der Künstler/Lehrer-Doppelidentität darzustellen. Dieses Modell spiegelt wider, wie sich die studentische Selbstwahrnehmung vom Zentrum nach außen entwickeln kann, während sich der Fokus mit Erlangen pädagogischer Fähigkeiten und Kenntnisse schrittweise von einem Bereich zum anderen verschiebt. Mit der Zeit, und mit zunehmendem Wissensstand und zunehmender Unterrichtserfahrung, beginnen die Studierenden, all diese Aspekte zu integrieren und sich mit ihren verschiedenen Rollen zu identifizieren. Dabei bauen sie auf ihr Wissen, Können und Verstehen sowohl in Musik (einschließlich praktischer und theoretischer Aspekte) als auch in Pädagogik (einschließlich instrumenten- und musikspezifischer Pädagogik sowie allgemeinpädagogischer Kenntnisse und Fähigkeiten) auf. Eine der Herausforderungen für Musikhochschulen besteht darin, den Studierenden zu helfen, ihr musikalisches und pädagogisches Wissen, Können und Verstehen zu integrieren, und, wie

Shulman es nennt, „pädagogisches Inhaltswissen“¹² zu entwickeln. Mit Fortschreiten ihrer Instrumental-/Gesangslehrausbildung werden die Studierenden möglicherweise die umfassendere Rolle schätzen lernen, die Instrumental-/Gesangslehrer dabei spielen können, nicht nur das instrumentale/gesangliche Können, sondern auch das „Musikertum“ und die allgemeine persönliche Entfaltung ihrer Schüler zu entwickeln.

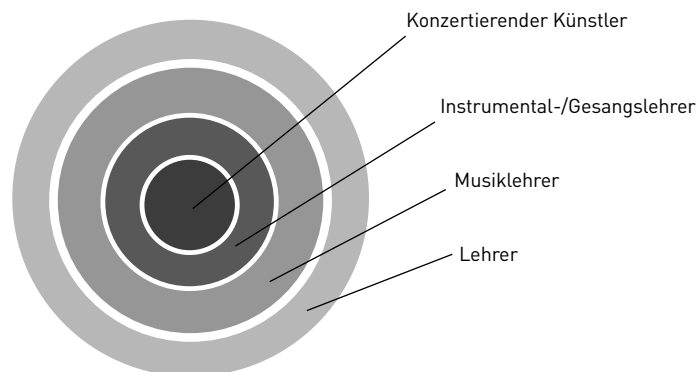


Abb. 1. Unterschiedliche Aspekte der Künstler/Lehrer- Doppelidentität

Viele unterschiedliche Musikberufe, wie Dirigent, Komponist, Schulmusiklehrer, Instrumental-/Gesangslehrer, „Community Musician“¹³ usw., bauen auf einer gemeinsamen Grundlage musikalischer und/oder pädagogischer Kompetenzen auf, aber die Ausbildung für diese Berufe wird oftmals in getrennten Studiengängen oder an eigenständigen Hochschulen durchgeführt. Es ist beispielsweise interessant festzuhalten, dass Schulmusiklehrerausbildung und Instrumental-/Gesangslehrausbildung in einigen Ländern integriert oder eng verbunden sind, während sie in vielen anderen klar getrennt sind, mit wenigen oder keinen Verbindungen.

Die Idee, die Ausbildung für unterschiedliche Berufe oder Musikstile in getrennten Studiengängen, Fachbereichen oder Hochschuleinrichtungen zu organisieren, entspricht nicht der Praxis des Musikberufs. Karrieren in Musik bestehen häufig aus vielen verschiedenen, die unterschiedlichen Aspekte des Berufs¹⁴ repräsentierenden Rollen, weswegen man oft von „Portfolio-Karrieren“ spricht. Gleichmaßen koexistieren, verbinden und beeinflussen sich viele musikalische Stile und Gattungen im Repertoire heutiger Musiker¹⁵.

¹² Shulman, L. (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Februar 1986, 4-14, S. 9

¹³ „Community music“ und „Community musicians“ sind Begriffe, für die es keine allgemeingültige Definition gibt und die somit unterschiedlich – dem lokalen Kontext entsprechend – interpretiert werden können. Im Allgemeinen ist „Community music“ Bestandteil des nicht-formalen Sektors und findet in ganz unterschiedlichen Umgebungen statt, etwa an Schulen, in Gemeindezentren und Altersheimen, im Rahmen von Straßenfestivals und in Gefängnissen. „Community musicians“ entstammen einer Vielzahl musikalischer Disziplinen. Sie arbeiten mit Menschen unterschiedlichen Alters und Hintergrundes, von denen einige normalerweise keine Gelegenheit haben würden, an praktischen, kreativen Musikaktivitäten teilzunehmen. Üblicherweise liegt der Schwerpunkt auf der persönlichen und der gemeinschaftlichen Entwicklung in Zusammenhang mit gemeinsamem Musizieren.

Ein Beispiel für eine Organisation, die „Community music“ und „Community musicians“ im Vereinigten Königreich fördert und unterstützt, ist Sound Sense <http://www.soundsense.org>.

¹⁴ Siehe Kapitel III. Kompetenzen und Funktionen im Instrumental-/Gesangslehrerberuf.

¹⁵ Siehe Kapitel II. Lernkontexte und Kapitel II. Künstlerische Genres.

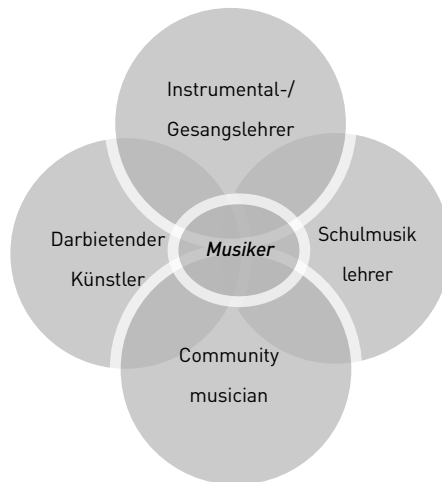


Abb. 2. Überschneidungen professioneller musikalischer Tätigkeiten in einer Portfolio-Karriere

An dieser Stelle bedarf es vielleicht einer näheren Betrachtung des Für und Wider getrennter, verbundener oder integrierter Studiengänge. Unser Satz von Kompetenzen¹⁶ könnte eine Diskussion über dieses Thema erleichtern.

Ein Curriculum, in dem pädagogische Fächer für alle Studierenden einen Pflichtteil des Studiums darstellen, ist eine interessante Möglichkeit, die für die Musikhochschulen allerdings eine Reihe von Herausforderungen nahelegt:

- Wenn die Auffassung vertreten wird, dass ein breit angelegtes Curriculum für alle Studierenden zweckdienlich ist, wie können Institutionen zu einer gemeinsamen Vision gelangen und sich auf eine optimale Balance zwischen den verschiedenen Sachgebieten einigen?
- Wenn andererseits ein breit angelegtes Curriculum nicht als für alle Studierenden relevant erachtet wird, wann und auf welcher Grundlage sollen Studierende eine Entscheidung bezüglich ihrer Studiengänge, Instrumental-/Gesangslehrausbildung eingeschlossen, treffen? Welche Verantwortung trägt die Musikhochschule für die Bereitstellung von Informationen und die Unterstützung der Studierenden bei diesen Entscheidungen?

STRUKTUR DER STUDIENGÄNGE

Unabhängig davon, ob künstlerische und pädagogische Studiengänge integriert sind oder getrennt, die Elemente des Studiengangs als Ganzem, die die musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln versuchen – wie beispielsweise „Performance Studies“, Musiktheorie, Analyse, Solfège und Musikgeschichte – sind mehr oder weniger identisch für alle Studierenden und machen in der Praxis den Großteil des Studiengangs aus. Mit anderen Worten: die von der Polifonia-„Tuning“-Arbeitsgruppe¹⁷

¹⁶ Siehe Kapitel III.2. Kompetenzen und Funktionen.

¹⁷ Die von der Polifonia-„Tuning“-Arbeitsgruppe entwickelten Lernergebnisse können unter www.bologna-and-music.org/lernergebnisse heruntergeladen werden.

entwickelten Lernergebnisse sind auch für die Ausbildung von Instrumental-/Gesangslehrern gültig, mit Ausnahme der spezifischen pädagogischen Kompetenzen, die den Schwerpunkt dieses Handbuchs bilden.

Auch wenn die Struktur der Curricula und die Bezeichnungen der Kurse variieren, können in den meisten pädagogischen Studiengängen normalerweise mindestens zwei Elemente unterschieden werden:

- **Pädagogische Theorie** (Kursbezeichnungen z.B. Methodik, Didaktik, Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften, Psychologie). Diese Fächer können allgemein (z.B. Psychologie), musikspezifisch (z.B. Musikpsychologie), instrumentenspezifisch (z.B. Klavierpädagogik/Didaktik) oder eine Kombination aus diesen sein.
- **Pädagogische Praxis** (Kursbezeichnungen z.B. Unterrichtspraxis, Praktikum oder praktische Ausbildung, einschließlich Hospitation). Hierzu gibt es eine ganze Reihe von Ansätzen. Zum Beispiel unterrichten an einigen Musikhochschulen Studierende die Schüler ihres eigenen Professors, wobei letzterer die ganze Zeit anwesend ist. Oder die Studierenden haben, während sie durch Tutoren betreut werden, die volle Verantwortung für ihre Schüler. Andere Institutionen organisieren das sogenannte Peer-Learning, bei dem sich die Studierenden im Rahmen von Unterrichtswerkshops gegenseitig beobachten und beurteilen und ihren Dozenten Bericht erstatten. In allen diesen Modellen sind die wichtigen Elemente Beobachtung, Betreuung und reflexive Praxis¹⁸.

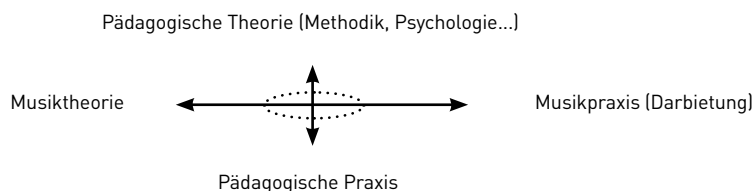
Diese Einteilung täuscht über die wichtige Verbindung und das Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis hinweg. Ohne diese Verbindung kann Theorie ihre Relevanz für Situationen im wirklichen Arbeitsleben verlieren, und ebenso müssen Praxissituationen sorgfältig durchdacht, untersucht und hinterfragt werden. Eine echte Beziehung zwischen Reflektion und Praxis herzustellen, kann in jenen Kursen eine Herausforderung darstellen, in denen diese Aktivitäten getrennt angegangen werden, insbesondere, wenn wir bedenken, dass theoretisches Denken an sich eine Praxis ist und dass Praxis immer eine implizite oder explizite Theorie einschließt.

Andere Bereiche werden oft als Spezialisierungen, optionale Angebote oder Einführungskurse in das Curriculum aufgenommen. Sie beinhalten spezifische Themen wie etwa frühkindliche Musikerziehung, Beherrschung der Materialien der Musik und der Musiknotation, Improvisationsdidaktik, „Community Music Workshops“, Unterrichten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Musiktherapie, Forschungsmethodik usw. Da der Instrumental-/Gesangslehrerberuf sehr weitreichend ist und viele Möglichkeiten zur Spezialisierung¹⁹ beinhaltet, sind diese Wahlfächer ein sehr wichtiges Element des Curriculums, das die Personalisierung der Lernprozesse der Studierenden und die Entwicklung ihres individuellen beruflichen Profils erlaubt. Diese Kurse sind aufgrund von finanziellen Beschränkungen und Platzmangel im Curriculum, und auch, weil sie auf den besonderen Stärken und Traditionen der jeweiligen Institution basieren, oft recht begrenzt. Dabei könnten diese verschiedenen Spezialisierungen eine wichtige und interessante Gelegenheit für Austauschstudierende darstellen, um sich Wissen auf einem spezifischen Gebiet anzueignen, das an ihrer Heimatinstitution nicht angeboten wird.

¹⁸ Unterrichtspraxis wird ab Seite 20 eingehender behandelt.

¹⁹ Siehe Kapitel II. Der Instrumental-/Gesangslehrerberuf.

In der Instrumental-/Gesangslehrausbildung scheint eine schriftliche Abschlussarbeit bzw. wissenschaftliche Abhandlung üblicher zu sein als in künstlerischen Studiengängen. Ein wiederkehrendes und recht natürliches Bestreben, das wir in den von uns eingesehenen Abhandlungen feststellen konnten, war der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, sowohl in Musik als auch Pädagogik:



In einigen Fällen ist ein praktischer künstlerischer oder pädagogischer Teil in der Abschlussarbeit enthalten (z.B. eine Videoaufzeichnung eines Konzerts oder einer Unterrichtsstunde). Dies bringt das Praktische und das Theoretische, das Musikalische und das Pädagogische zusammen und erlaubt den Studierenden, praktische, intellektuelle und reflexive Kompetenzen in allen diesen Bereichen unter Beweis zu stellen. Eine der häufig diskutierten Fragen an Musikhochschulen ist die Funktion der Abschlussarbeit bzw. wissenschaftlichen Abhandlung in der Instrumental-/Gesangslehrausbildung. Hauptfachlehrer, beispielsweise, können anderer Meinung in Bezug auf die Wichtigkeit einer schriftlichen Abschlussarbeit sein als Pädagogik- oder Methodikdozenten.

KREDITPUNKTE, GEWICHTUNG UND LÄNGE VON PÄDAGOGISCHEN STUDIEN

Die folgende Beobachtung bezüglich der Dauer des Musikstudiums wird im Rahmen des Tuning-Projekts „Tuning Educational Structures in Europe“²⁰ gemacht: „Da das Erreichen eines hohen künstlerischen Niveaus nicht nur eine Frage der Beherrschung technischer und intellektueller Herausforderungen ist, sondern auch vom Erlangen einer inneren Reife als Musiker/in abhängt, dauert ein Musikhochschulstudium eher länger als ein Studium in den meisten anderen akademischen Lehrfächern...“. Bezogen auf die Kompetenzanforderungen ist dies für die Instrumental-/Gesangslehrausbildung sogar noch zutreffender: innere Reife wird nicht nur als Musiker, sondern auch als Lehrer gebraucht. Dieser Entwicklungsprozess braucht Zeit und macht die Umsetzung der Instrumental-/Gesangslehrausbildung zu einer herausfordernden Aufgabe, da das Curriculum Gefahr läuft, in der begrenzten zur Verfügung stehenden Zeit überladen zu werden.

In den besuchten Institutionen variiert die Anzahl der Kreditpunkte für pädagogische Studien erheblich, nämlich von 4 Wahl-Kreditpunkten bis hin zu 60 Pflicht-Kreditpunkten. Dieser Unterschied lässt sich durch die unterschiedliche Gewichtung von Pädagogik und künstlerischer Darbietung in den Musikstudiengängen erklären, wie weiter oben erörtert wurde.

Die enormen Unterschiede in der relativen Gewichtung von Pädagogik und künstlerischer Darbietung führt zu der Frage, welcher Anteil pädagogischen Studiums rechtfertigen würde, einen Studiengang als Instrumental-/Gesangslehrausbildung zu bezeichnen. Es wäre unmöglich, in dieser Hinsicht

²⁰ Polifonia-Bologna-Arbeitsgruppe (2009): Tuning Educational Structures in Europe – Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Music. Bilbao: Tuning Project. Online-Zugang: www.bologna-and-music.org/lernergebnisse.

irgendwelche Normen aufzustellen, insbesondere auf internationaler Ebene, aber es erscheint möglich, drei provisorische Kategorien zu unterscheiden, bei denen zu erkennen ist, wie sich der Fokus stufenweise von Darbietung zu Pädagogik verschiebt:

1. Studiengänge, die sich hauptsächlich auf Darbietung konzentrieren, mit einer kurzen Einführung in die Lehrtätigkeit (z.B. 4-16 ECTS, häufig als Wahlfach)
2. Studiengänge mit integrierter Komponente Praxis und Methodik des Instrumental-/Gesangsunterrichts (ungefähr 16-36 ECTS)
3. Studiengänge, die typischerweise zu einem Lehrerdiplom führen, oftmals in Kooperation mit einer Pädagogischen Hochschule (ungefähr 36-60 ECTS)

Diese Kategorien sollen einen generellen Überblick liefern und können dabei den vielen verschiedenen nationalen Systemen und Praktiken nicht gerecht werden. Die Schwierigkeit, Instrumental-/Gesangslehrerausbildung zu definieren, wirft einige Fragen auf:

- Warum werden Kreditpunkte für Instrumental-/Gesangslehrerausbildung (von 4 bis 60 ECTS) so unterschiedlich verteilt und gewichtet?
- Was wären die Unterschiede in den pädagogischen Kompetenzen von Absolventen der drei oben erwähnten Studiengangskategorien?
- Wie können Musikhochschulen pädagogisches Denken in künstlerischen Studiengängen fördern?

STUDIENABSCHLÜSSE UND QUALIFIKATIONEN

Studiengänge der Instrumental-/Gesangslehrerausbildung werden sowohl auf Bachelor- als auch auf Master-Ebene durchgeführt.

Wenn der Studiengang einen klaren Schwerpunkt auf Instrumental-/Gesangslehrerausbildung legt, führt er gewöhnlich zu einer Lehrerqualifikation, die, abhängig vom jeweiligen Land, innerhalb der Branche und/oder auf nationaler Ebene anerkannt werden kann oder auch nicht. Wenn eine solche formale Voraussetzung für die Lehrerqualifikation existiert (d.h. der Instrumental-/Gesangslehrerberuf ist reguliert), steht sie üblicherweise in Beziehung mit einem staatlich finanzierten Musikschulsystem mit einem landesweiten Curriculum²¹.

Die Tatsache, dass die von den Musikhochschulen vergebenen Qualifikationen nicht immer anerkannt werden, führt zu einer interessanten Frage:

- Welche Funktion, wenn überhaupt, haben Musikhochschulen in Kooperation mit Arbeitgebern und nationalen Instanzen bei der Förderung der Anerkennung und Honorierung professioneller Instrumental-/Gesangslehrerqualifikationen?

²¹ Detaillierte Informationen darüber, wie Musikberufe in verschiedenen Ländern reguliert werden, sind in der Publikation der AEC-Arbeitsgruppe ‚Mundus Musicalis‘ „Internationale Anerkennung von Studien und Qualifikationen in der höheren Musikausbildung“ zu finden, die von www.bologna-and-music.org heruntergeladen werden kann.

Dessen ungeachtet ist die Professionalisierung des Unterrichts²² ein allgemeiner Trend in Europa, und Qualifikationen und Standards werden allmählich auch für Instrumental-/Gesangslehrer eine Realität. Auch wenn es immer noch große Unterschiede in der Politik der jeweiligen Länder in dieser Hinsicht gibt, müssen Musikhochschulen gegebenenfalls in Erwägung ziehen, neue Studiengänge zu entwickeln, die zu einem qualifizierten Lehrerstatus führen²³. In einigen Ländern haben nur Pädagogische Hochschulen und Universitäten die Befugnis zur Verleihung relevanter Abschlüsse, und eine spezialisierte Instrumental-/Gesangslehrerqualifikation wird gegebenenfalls die Kooperation zwischen Musikhochschulen und diesen Institutionen erfordern²⁴. Dies kann eine sehr interessante Option für Studierende sein, denn ein qualifizierter Lehrerstatus kann die Karrieremöglichkeiten erweitern. Aber es kann auch durchaus herausfordernd sein, ein Curriculum zu entwerfen, das sowohl den Anforderungen der Musikhochschule als auch der Pädagogischen Hochschule/Universität gerecht wird. Ein funktionierendes Gleichgewicht zwischen allgemeinen pädagogischen und musikspezifischen Fächern ist nicht leicht herzustellen, denn die Curricula der Musikhochschulen sind bereits überfrachtet. Auf der anderen Seite kann der Dialog zwischen einer Pädagogischen Hochschule/Universität und einer Musikhochschule neue Perspektiven eröffnen und für beide Institutionen sehr nützlich sein.

Die Frage der Qualifikationen wirft einige interessante Fragen zur Diskussion an den einzelnen Musikhochschulen auf:

- Ist Ihr nationales Lehrerakkreditierungsverfahren (das zu einem qualifizierten Lehrerstatus führt) verfügbar bzw. anwendbar für Instrumental-/Gesangslehrer?
- Wie beeinflusst dies vertragliche Vereinbarungen, Verdienst und Arbeitsbedingungen in der Branche?
- Welchen Einfluss hat dies auf Ihren Instrumental-/Gesangslehrerstudiengang?
- Was, wenn überhaupt, ist die Rolle Ihrer Musikhochschule bei der Gestaltung einer zukünftigen nationalen Strategie in diesem Kontext?

LEHRPRAXIS UND BETREUUNG

Die Lehrpraxis ist eines der wichtigsten Elemente der Instrumental-/Gesangslehrausbildung, aber ihre Handhabung kann sehr anspruchsvoll sein.

Der Umfang studentischer Lehrpraxis, wo er als Teil des Studiengangs existiert, kann von einem kurzen Zeitraum von ein oder zwei Wochen bis hin zu einem drei- oder vierjährigen Prozess reichen. Auch der Umfang und die Funktion von Betreuung scheinen erheblich zu variieren. In einigen der Institutionen,

²² Siehe als Beispiel die Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union „Zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen“, die von http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_de.htm heruntergeladen werden können.

²³ „Qualifizierter Lehrerstatus“ bezieht sich hier auf die Qualifikation, die erforderlich ist, um Zugang zu regulierten Lehrberufen zu haben. In den meisten Ländern sind die Qualifikationen für Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen gesetzlich reguliert, und nur bestimmte Institutionen für Lehrerausbildung haben das Recht, diese Qualifikation zu vergeben. In einigen Ländern existieren ähnliche gesetzliche Bestimmungen auch für andere Lehrer (z.B. Vollzeit-Professoren die an Musikschulen oder Musikhochschulen arbeiten).

²⁴ Beispiele für diese Art von Studiengängen sind: „PGDip in Instrumental Teaching“, Royal Northern Conservatoire for Music, Manchester; „Music Educator BA“ an der Helsinki Metropolia University of Applied Sciences.

die wir besucht haben, war der betreuende Dozent (oder Mentor) in jeder Unterrichtsstunde anwesend, zusätzlich zum Methodikdozenten, der die Stunden regelmäßig besuchte. In anderen Institutionen war die Betreuung auf ein paar Stunden am Anfang und am Ende des Lehrpraxisprozesses begrenzt.

Die Organisation der studentischen Lehrpraxis lässt sich nach drei verschiedenen Prinzipien mit einigen Unterkategorien gliedern:

A. Von der Musikhochschule durchgeführt

- Schüler werden eigens für Lehrpraxiszwecke rekrutiert, und ihnen werden Instrumentalunterrichtsstunden in der Musikhochschule mit dem Lehrprobestudent angeboten. Die Schüler haben sehr wenig Kontakt zueinander und studieren nur eine relativ kurze Zeit, während der Lehrprobestudent recht häufig wechselt. Es werden keine unterstützenden Studienfächer (wie Solfège, Geschichte, Theorie, Chor usw.) angeboten. Diese Art von Lehrpraxis ist relativ leicht zu verwalten, obschon die Rekrutierung geeigneter Schüler herausfordernd sein kann. Die Studierenden, die ihren Probeunterricht durchführen, können wirkliche Verantwortung für das Lernen der Schüler übernehmen. Dies erfordert natürlich Betreuung, um ein sicheres und positives Lernumfeld für die Schüler zu gewährleisten. Ein Nachteil dieses Modells ist, dass weder Schüler noch Studenten die Erfahrung des Studierens/Arbeitens in einer realen Musikschulgemeinschaft machen können.
- Lehrpraxis wird innerhalb des Vor-Hochschulfachbereichs an derselben Musikhochschule angeboten. Die Schüler sind in diesem Fall Jungstudenten, die ein ausgewogeneres Studienprogramm mit langfristigen Zielen studieren. Sie sind an Konzerten, Gruppenunterricht usw. beteiligt, und ihr eigener Lehrer ist oftmals der Betreuer des Lehrprobestudenten. Auch diese Art der Lehrpraxis ist relativ einfach zu regeln, da die Aktivitäten innerhalb derselben Institution stattfinden. Verglichen mit dem vorher genannten System besteht einer der Vorteile darin, dass die Musikhochschule keine Schüler rekrutieren muss, sondern sich das vorhandene Lernumfeld zunutze machen kann. Allerdings kann es bei diesem Modell schwierig werden, eine Balance zwischen den Bedürfnissen der Studierenden, die ihren Probeunterricht durchführen, und den Bedürfnissen der Schüler zu finden. Eltern erwarten die bestmögliche Ausbildung für ihr Kind und stehen Studenten als Probelehrern vielleicht ablehnend gegenüber. Dies schränkt die Gelegenheiten der Studierenden, Verantwortung für den Unterrichts-/Lernprozess zu übernehmen, häufig ein.
- Lehrpraxis wird in einer „Schule für Lehrerausbildung“ innerhalb der Musikhochschule organisiert. Diese Kategorie ist eine seltenere Kombination der beiden vorher genannten, und üblicherweise an solchen Musikhochschulen vorhanden, die keinen Vor-Hochschulfachbereich haben. Die Idee dabei ist, eine Lernumgebung zu schaffen, ähnlich der an einer „echten“ Musikschule, die den Schülern ein vielseitigeres Programm und den Lehreranwärtern die Erfahrung bietet, in Teams zu arbeiten und an der Vorbereitung von Konzerten und anderen Aktivitäten innerhalb der Schule für Lehrerausbildung teilzunehmen. Im Vergleich zum Vor-Hochschulfachbereich besteht der Hauptunterschied darin, dass die Ausbildung der Instrumental-/Gesangslehrer den wichtigsten Grund für die Existenz der Schule darstellt, und daher die Lehrpläne entsprechend den Erfordernissen des Lehrerausbildungsstudiengangs angelegt werden. Obwohl dieses Modell in weiterentwickelter Form noch eher selten ist, bieten viele Musikhochschulen irgendeine Art von gängigen Kursen an (wie z.B. Ensemblespiel, Musiktheorie oder Chorsingen), um das Musikstudium der Schüler zu ergänzen. Diese zusätzlichen Elemente bieten auch den Studierenden der Lehrerausbildung neue Lerngelegenheiten.

In allen diesen drei Modellen agieren die Musikhochschuldozenten in der Regel als Betreuer. Der Vorteil dieser Herangehensweise ist, dass sie eine enge Verbindung zwischen Lehrpraxis und anderen Fächern im Studiengang erlaubt (z.B. Methodik und Hauptinstrumentstudium). Der mögliche Nachteil ist, dass die betreuenden Musikhochschuldozenten den Kontakt zum Unterrichten von Kindern und Amateuren verlieren können, und ihre Betreuung auf Erfahrungen basieren kann, die viele Jahre zurückliegen.

B. Durchgeführt in Kooperation mit Musikschulen oder anderen Institutionen

- Lehrpraxis findet an spezifischen Musikschulen statt, die eine Vereinbarung mit der Musikhochschule haben; die Musikhochschule ist dafür zuständig, die geeignete Schule, Schüler und Betreuungslehrer zu finden. Der Umstand, dass die Musikhochschule eine aktive Rolle in der Zusammenarbeit mit den Musikschulen hat, erleichtert den Dialog zwischen den Institutionen und verringert die Möglichkeit von Interessenkonflikten²⁵. Die Administrierung der Lehrpraxis jedes individuellen Studenten erfordert einen erheblichen Zeitaufwand.
- Die Studierenden finden, mit Unterstützung durch die Musikhochschule, eigenständig einen Platz für ihre Lehrpraxis. Dieses Modell belässt einen Großteil der Verantwortung bei den Studierenden, und die Unterstützung durch die Musikhochschule reduziert sich auf die Bezahlung des Musikschullehrers für die Betreuung des Studierenden. Dies kann pädagogisch und ökonomisch effektiv sein, wenn der Studierende imstande ist, den Kontakt zur Musikschule zu initiieren und zu pflegen, in manchen Fällen kann es jedoch auch Probleme verursachen. Ein weiterer Nachteil dieses Modells ist das Fehlen von Qualitätskontrolle und Dialog zwischen den Institutionen.

In beiden Fällen erfolgt die Betreuung in der Regel durch die Lehrer der Musikschule. Der Vorteil liegt darin, dass letztere ihre erst kürzlich gemachten Erfahrungen im Beruf an den unterrichtenden Studenten weitergeben und ihn mit einem neuen beruflichen Umfeld bekannt machen können. Jede Musikhochschule und jeder Lehrer hat eigene Werte, Ziele und etablierte Methoden – entweder explizit oder implizit – und der Studierende kann dadurch lernen, dass er mit diesen vertraut wird. Allerdings kann darin auch ein wichtiger Nachteil liegen, nämlich der Umstand, dass die Musikhochschuldozenten die Möglichkeit verlieren, aus dem, was dieser Unterrichtsprozess bietet, zu lernen, zumal es häufig keinen direkten Kontakt mit der Musikschule gibt.

C. Studierende organisieren ihre eigene Lehrpraxis durch Teilzeitarbeit an Musikschulen

- In diesem Modell wird Lehrpraxis oft als extracurriculare Aktivität betrachtet. Seine Vorteile liegen darin, dass es sehr leicht zu administrieren ist und dass die Studierenden Zeit gewinnen, da viele von ihnen ohnehin in Teilzeit Unterricht geben, um ihr Studium zu finanzieren. Aber da der Studierende kaum betreut wird, hat die Institution wenig oder keine Möglichkeit, den Inhalt oder die Qualität der Lehrpraxis zu kontrollieren. Dieses Modell funktioniert am besten als unterstützendes Element zur formalen, betreuten Lehrpraxis.

Abschließend können zwei Fragen formuliert werden:

²⁵ Siehe Kapitel III.1. Über Kompetenzen und Lernergebnisse.

- Wie können Musikhochschulen, in Anbetracht der Vor- und Nachteile, die oben umrissen worden sind, und unter Berücksichtigung lokaler Belange, dieses Schlüsselement der Instrumental-/Gesangslehrausbildung am besten organisieren?
- Wie können derzeitige Praktiken weiterentwickelt werden, um die Lehrgelegenheiten für angehende Lehrer zu maximieren?

2. WICHTIGE ASPEKTE DER INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERAUSBILDUNG

ZULASSUNGSVERFAHREN: IDENTIFIKATION VON UND AUSEINANDERSETZUNG MIT STUDENTISCHEM POTENTIAL

Eine Definition der Zulassungsvoraussetzungen für Studierende bildet einen üblichen Ausgangspunkt für das Auswahlverfahren für Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge. Dieses Verfahren wird gewöhnlich in der gleichen Weise durchgeführt wie bei der Auswahl für Studiengänge, die auf künstlerische Darbietung ausgerichtet sind. Pädagogische Kompetenzen werden oftmals als eine Frage des Talents betrachtet, und die Beurteilungsmethoden für pädagogisches Potential können sowohl Zeit raubend als auch recht umstritten sein. Eine Erstbeurteilung ist nicht lediglich ein Mittel, um Studierende auszuwählen, sondern kann individuelle Stärken und Bereiche mit Entwicklungspotential identifizieren, um den Studierenden zu helfen, ihr eigenes Studienprogramm zu gestalten.²⁶ Es scheint, dass dieser Aspekt des Zulassungsverfahrens an Musikhochschulen noch weiterentwickelt werden könnte.

Das wahre Potential von Bewerbern zu erkennen, kann für Musikhochschulen eine Herausforderung darstellen, wenn sie mit einer ganzen Spanne musikalischer, kultureller und ethnischer Hintergründe umgehen müssen. Beispielsweise werden Kompetenzen, die durch eine informale Ausbildung erworben wurden, möglicherweise nicht so klar erkannt, wie jene, die im Vor-Hochschulfachbereich einer Musikhochschule angeeignet wurden. Wenn die Interessen und Talente des Bewerbers nicht auf eine bestimmte musikalische Gattung oder ein bestimmtes Ausdrucksmittel begrenzt sind, wird ihre Bewertung sogar noch schwieriger. Bewerber, die zum Beispiel souverän mit Musiktechnologie umgehen und eine Menge Erfahrung im Arrangieren und Mischen musikalischer Gattungen besitzen, zeigen unter Umständen in einem herkömmlichen Zulassungsverfahren nur ein sehr unvollständiges Bild ihrer Kompetenzen. Diese Qualitäten könnten sich aber beim Erteilen von Instrumental-/Gesangsunterricht als sehr wertvoll erweisen. Musikhochschulen scheinen Schwierigkeiten damit zu haben, die Teilnahme auszuweiten, neue, gerade entstehende Kompetenzprofile zu erkennen und mehr vielversprechende Studienanfänger mit unterrepräsentiertem kulturellem, sozialem und ethnischen Hintergrund anzuziehen.

Folglich kann man argumentieren, dass die aus der Perspektive eines sehr diversifizierten Berufsfeldes²⁷ gesehenen, gemeinhin angewendeten Zulassungskriterien und Aufnahmeanforderungen für Bewerber eher zu eng gefasst erscheinen. In der professionellen Kunstszene wird zunehmend anerkannt, dass es keinen alleingültigen, unveränderlichen Maßstab für herausragende Leistung gibt. Jegliche Auffassung von Spitzenleistung wie auch die zu ihrer Beurteilung gewählten Kriterien sollten, abhängig von Ziel,

²⁶ Siehe Kapitel I.1. Instrumental-/Gesangslehrerbildung innerhalb von Musikstudiengängen.

²⁷ Mehr dazu in Kapitel II: Der Instrumental-/Gesangslehrerberuf: Lehr- und Lernfragen.

Kontext und Zwecktauglichkeit, variieren. Wir könnten neue Methoden zur Evaluierung und Bewertung von Qualität gebrauchen, die mit der Vielfalt von Bedarf und Zweck, quer durch alle musikalischen Gattungen und beruflichen Funktionen, in Einklang steht²⁸.

Zum Schluss seien drei Fragen angesprochen:

- Wie können Zulassungsverfahren weiterentwickelt werden, damit neue und gerade entstehende Kompetenzprofile adäquater beurteilt werden können?
- Was kann getan werden, um mehr Bewerber mit unterrepräsentierten kulturellen, sozialen und ethnischen Hintergründen anzuziehen?
- Wie können wir das Aufnahmeprüfungsverfahren weiterentwickeln, um individualisiertere Studienplanungen zu ermöglichen?

INSTRUMENTE UND GENRES

Viele Musikhochschulen stehen in Anbetracht der Vielzahl unterschiedlicher Instrumente, die speziellen Unterricht für die Studierenden verlangen, vor einer echten Herausforderung. Diese Situation wird noch schwieriger, wenn weitere Gattungen, wie Pop, Rock, Jazz, Alte Musik und Weltmusik, Teil des Studienangebots der Musikhochschulen geworden sind. Wir stellten fest, dass viele Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge nur für eine begrenzte Auswahl an Instrumenten Unterricht anbieten. Im Großen und Ganzen scheinen Violine, Gesang und Klavier sowohl an Musikschulen als auch an Musikhochschulen „überrepräsentiert“ zu sein. Als Folge davon sind Orchester- und Kammermusikaktivitäten aufgrund des Mangels an Studierenden anderer Instrumente, wie Viola, Kontrabass oder Fagott, oftmals eingeschränkt. Die starken, pädagogischen Traditionen in den oben erwähnten Fächern Klavier, Violine und Gesang mögen der Grund dafür sein, dass sich Instrumental-/Gesangsstudierende zu diesen Instrumenten hingezogen fühlen.

Instrumental-/Gesangslehrausbildung kann eine wichtige Funktion bei der Förderung bedrohter Bereiche des Musikschaffens wie auch bei der Entwicklung neuer Bereiche haben. Ein Instrumental-/Gesangslehrerstudiengang kann die Studierenden mit den notwendigen Fähigkeiten ausstatten, um nicht nur als Botschafter ihrer eigenen Instrumente und deren musikalischen Tradition zu agieren, sondern um darüber hinaus anregende Workshops unter verschiedensten Bedingungen zu leiten, oder um Schüler nicht nur mit dem eigenen Hauptinstrument, sondern auch mit verwandten Instrumenten bekannt zu machen. Studienabsolventen, die über diese Fähigkeiten verfügen, werden erhöhte Berufschancen haben. Solche Arbeitsmethoden sind in manchen Ländern, Musikstilen und Instrumentengruppen die vorherrschende Praxis, während sie in anderen Ländern gänzlich fehlen. Musikhochschulen müssen diese Fragen zur Kenntnis nehmen, wenn sie ihre Profile und Studienoptionen entwickeln. Sie sollten folgendes dabei berücksichtigen:

- Die Bandbreite musikalischer Traditionen, Instrumente und Stile innerhalb der Gemeinschaft.
- Wie müssen Profil und Studienangebot entwickelt werden, damit die Vielfalt gefördert und das Verschwinden bedrohter Bereiche von Musikaktivität verhindert werden kann.

²⁸ Mehr über diesen Aspekt in einem Bericht, der 2003 von The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) in Auftrag gegeben wurde: "Creating a Land with Music - the work, education, and training of professional musicians in the 21st Century". Dieser kann unter <http://www.youthmusic.org.uk/news/AR/ar2.html> heruntergeladen werden.

FORMALE UND INFORMELLE LEHR- UND LERNANSÄTZE

Ein breites Spektrum an Traditionen und musikalischen Betätigungsfeldern (Stile, Instrumente, Praktiken) in der umgebenden Gemeinschaft und innerhalb der Musikhochschule zu fördern, ist zweifellos eine herausfordernde Aufgabe für Musikhochschulen. Viele dieser Traditionen werden durch informale Unterrichts- und Lernaktivitäten weitergegeben, die nicht notwendigerweise mit denen der Musikhochschule übereinstimmen. Manche von ihnen definieren sich sogar gerade über einen impliziten oder expliziten Widerstand gegen „das Establishment“, als Teil dessen die Musikhochschule möglicherweise wahrgenommen wird. Wenn Amateure und nicht-klassisch ausgebildete professionelle Musiker musikalischen Aktivitäten nachgehen, gehen sie an Musik meistens in einer nicht-systematischen, auditiv-orientierten Weise heran. Möglicherweise bedienen sie sich auch der neuesten Entwicklungen der Musiktechnologie und wenden autodidaktische und peer-orientierte Lern- und Beurteilungsmethoden an. Musikhochschulen tendieren ihrerseits zu einem völlig anderen Ansatz in diesen Dingen.

Dem Musikhochschulpersonal fehlt die Kompetenz, mit solchen Lernformen umzugehen, nicht unbedingt. Sie könnten diese neuen Methoden und Techniken heranziehen, um nicht nur neue Zielgruppen anzusprechen, sondern auch, um ihren Arbeitsalltag in der Institution und ihr eigenes musikalisches Feld zu bereichern. Das Einbetten von informalem Lernen in den formalen Kontext von Hochschulausbildung könnte als paradoxe Aufgabe angesehen werden und kann eine ganze Reihe organisatorischer Herausforderungen nach sich ziehen, aber es ist zweifellos ein Thema, für das sich Musikhochschulen zunehmend engagieren müssen.

- Wie können Lehr-/Lernaktivitäten so organisiert werden, dass Zeit und Spielraum für informales Lernen bleibt?
- Wie kann neue Musiktechnologie in das Unterrichten und Lernen in der Instrumental-/Gesangslehrausbildung integriert werden?
- Wie können Kompetenzen, die durch informale Lernprozesse angeeignet wurden, in die Instrumental-/Gesangslehrausbildung integriert und anerkannt werden?
- Welche Kompetenzen brauchen Instrumental-/Gesangslehrer, um informale Musikaktivitäten und informales Lernen der Schüler zu fördern?

BERUFLICHE FORTBILDUNG

Der erfolgreiche Abschluss eines Studiengangs kann nur ein erster – wenn auch entscheidender – Schritt in den Beruf sein. Die berufliche Entwicklung sollte nach dem Berufseinstieg der Absolventen weitergehen und sich als vorwiegend autonomes lebenslanges Lernen herausbilden. Musikhochschulen können den dynamischen Austausch zwischen Studierenden, Alumni und erfahrenen Lehrern im Beruf fördern.

Da sich der Beruf des Instrumental-/Gesangslehrers rapide weiterentwickelt und verändert und viele verschiedene Spezialgebiete einschließt, sind berufliche Fortbildungsmöglichkeiten von äußerster Wichtigkeit. Die reflexive Natur des Unterrichts erfordert auch Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch und aktiven Dialog mit unterschiedlichsten Kollegen und Spezialisten. Die Musikhochschulen, die wir während der Vor-Ort-Besuche kennenlernten, boten oftmals berufliche Fortbildung für Instrumental- und

Gesangslehrer in einem gewissen Umfang an, aber die Nachfrage scheint erheblich größer als das Angebot zu sein. Dies könnte Folge fehlender Finanzierungsmöglichkeiten und/oder mangelnder Kompetenz der Musikhochschule auf neuen und sich entwickelnden Spezialgebieten, wie z.B. der Arbeit mit älteren Menschen, Kindern mit besonderen Bedürfnissen, Improvisation, kulturübergreifenden Methoden usw., sein.

Die Bedeutung der Förderung beruflicher Fortbildung von Musikhochschulmitarbeitern wird durch den oben erwähnten schnellen Wandel unterstrichen. Verglichen mit anderen Gebieten im universitären Sektor scheint der in Forschung und Entwicklung investierte Zeitaufwand an Musikhochschulen noch relativ gering zu sein. Traditionellerweise ist das Musikschaffen von Musikhochschullehrern die Quelle beruflicher Fortbildung gewesen. Während sich der pädagogische Aufgabenbereich von der Ausbildung konzertierender Künstler hin zu Lehrern, Musiktherapeuten, „Community Musicians“ usw. erweitert, sind neue Wege der Förderung beruflicher Fortbildung geschaffen worden. Wissenschaftliche und künstlerische Forschung²⁹, Projekte und Beteiligung an verschiedenen professionellen Netzwerken sind nach und nach immer wichtigere Kanäle für Reflektion und Weiterentwicklung geworden.

- Welche Funktion haben Berufsgruppe und Musikhochschulen bei der Schaffung beruflicher Fortbildungsmöglichkeiten für Instrumental-/Gesangslehrer?
- Wie können wir Forschung zum Nutzen der breiteren Öffentlichkeit organisieren, durchführen und kommunizieren?
- Wer stellt die Ressourcen bereit und übernimmt die Verantwortung für berufliche Fortbildungsaktivitäten?

ZUSAMMENARBEIT MIT DER BRANCHE UND FÜR DIE GEMEINSCHAFT

Wie in der Publikation³⁰ der Polifonia-„Tuning“-Arbeitsgruppe festgehalten wurde, müssen Musikhochschulen eine relevante Beziehung zum beruflichen Umfeld herstellen und diese laufend verbessern, um aufkommende Trends und Fragen im Musikberuf zu verstehen und ihren Studierenden eine solide Vorbereitung auf das Berufsleben bieten zu können. In vielen Institutionen wird dies durch die Aufnahme von Vertretern der Branche in Beratungsgremien und -ausschüsse umgesetzt. Auch Mitarbeiter, die auf anderen Musikgebieten außerhalb der Musikhochschule aktiv sind, können Kontakte zur Branche liefern. Und an dieser Stelle sei hervorgehoben, dass Alumni am Kreuzungspunkt zwischen Musikhochschulen und Musikbranche stehen und eine unverzichtbare Verbindung zwischen beiden verkörpern, indem sie durch ihr Feedback dafür sorgen, dass Musikhochschulen mit den laufenden Entwicklungen in der Branche Schritt halten können. Ihr Beitrag kann der Entwicklung von Studiengängen in Musikhochschulen nutzen und es können neue Partnerschaften geschlossen werden, durch die sich die beruflichen Möglichkeiten der Studierenden erweitern. Mit dem Ziel, Musikhochschulen bei der Entwicklung von Alumni-Strategien zu unterstützen, wurde im Rahmen des „Polifonia“-Projektes ein Handbuch mit dem Titel „Heute Student – morgen Alumnus“ erarbeitet³¹.

²⁹ Weitere Informationen über Forschung an Musikhochschulen sind in der Publikation „Forschende Musikhochschulen: Untersuchung, Innovation und Entwicklung künstlerischer Praxis in der Musikhochschulbildung“ der Polifonia-Forschungsarbeitsgruppe zu finden. AEC-Publikationen 2010. Sie kann unter www.polifonia-tn.org/research heruntergeladen werden.

³⁰ Siehe Fußnote 19.

³¹ Susan Sturrock (2007): Heute Student – morgen Alumnus. Pflege guter Alumni-Beziehungen an Musikhochschulen. Utrecht, Europäischer Musikhochschulverband. Das Handbuch kann unter www.polifonia-tn.org/professionworkinggroup heruntergeladen werden.

Die Rolle der Studierenden als „Motor der Veränderung“ ist auf der INVITE-Konferenz 2010 in Dublin hervorgehoben worden: Studierende haben bereits eine starke Verbindung mit dem Musikleben und verfügen in der Regel auch über frische Erfahrung aus der Branche. Diese Erfahrung kann von entscheidender Bedeutung sein und unterstreicht die Notwendigkeit der aktiven Teilnahme von Studierenden an der Entwicklung ihrer Ausbildung.

Weitere wichtige Kontakte sind jene, die durch Unterrichtspraxis geknüpft werden. Dies gilt insbesondere, wenn die Durchführung in Zusammenarbeit mit Musikschulen und nach gegenseitiger Verständigung der Dozenten der Musikhochschule erfolgt, und wenn die Musikschule offenen und kontinuierlichen Ideenaustausch fördert.

Instrumental-/Gesangslehrer sind möglicherweise an Schauplätzen außerhalb traditioneller Musikschulen oder Kunsteinrichtungen aktiv. Krankenhäuser, Schulen, Kindertagesstätten, Museen und andere öffentliche Einrichtungen spielen, zumindest in einigen Ländern, eine wichtige Rolle als Arbeitgeber für Instrumental-/Gesangslehrer³². Einige Musikhochschulen haben bereits interessante Modelle der Zusammenarbeit mit solchen Einrichtungen entwickelt, aber dieser Bereich ist noch unterentwickelt³³. Die Zusammenarbeit basiert oft auf Projekten, denen eine sehr wichtige Funktion für die Vorbereitung der Studierenden auf ein Berufsleben vorbehalten sein kann, das einen zunehmenden Anteil an öffentlichkeitswirksamen und kommunalen Aktivitäten beinhaltet. Es besteht allerdings die Gefahr, dass diese Projekte ein Anhängsel der Musikhochschule werden, anstatt die gesamte Gemeinschaft einzubeziehen.

- Wie kann beständiger Dialog zwischen Musikhochschulen und Musikbranche am besten gefördert werden?

ZUSAMMENARBEIT INNERHALB DER MUSIKHOCHSCHULE

Zusammenarbeit, Kommunikation und Ideenaustausch sind auch innerhalb der Musikhochschulen wichtig. Innerhalb einer Institution kann eine Vielzahl von reichlich unterschiedlichen pädagogischen Traditionen, abhängig von Hintergrund und Ausbildung der Mitarbeiter, existieren. Es gibt unter Umständen auch signifikante Unterschiede zwischen den pädagogischen Traditionen verschiedener Instrumente oder Instrumentengruppen. Zum Beispiel beschreiben Schlagzeuglehrer und Geigenlehrer die ideale Lehrer-Schüler-Beziehung möglicherweise ganz anders, und die Auffassungen bezüglich des Gruppenunterrichts können zwischen Dozenten der Fachbereiche für Blasinstrumente und Gesang deutlich voneinander abweichen. Darüber hinaus gibt es für Violine und Klavier eine Fülle an pädagogischem Material und Lehrmethoden, während diese Bereiche für Instrumente wie Fagott, Tuba oder Kontrabass weit weniger entwickelt sind. Kommunikation und Ideenaustausch zwischen Kollegen an Musikhochschulen, die verschiedene Instrumente repräsentieren, kann überraschend spärlich ausfallen, dabei wäre durch einen solchen Austausch von Ideen einiges zu lernen. Die Vielzahl von verschiedenartigen Praktiken in

³² Siehe Kapitel II. Lernkontexte: Innerhalb und außerhalb des Klassenraums.

³³ Beispiele bestehender Praxis sind: das „Connect“-Projekt, Guildhall School of Music and Drama, www.gsmd.ac.uk/connect/; Musicworks, Royal Scottish Academy of Music and Drama, www.rsamd.ac.uk/academyworks/music/; Culture Bridge, Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, <http://kulttuurisilta.metropolia.fi/>.

Musikhochschulen neben der erheblichen Menge an Teilzeit-Dozenten macht die Zusammenarbeit in der Curriculumentwicklung gleichzeitig schwierig und fruchtbar. Dies wirft eine Reihe von Fragen auf:

- Wie können Musikhochschulen die Wechselwirkung und Zusammenarbeit zwischen Dozenten unterschiedlicher Instrumentengruppen fördern?
- Wie können wir, innerhalb einer großen Gruppe von Hochschuldozenten, von denen viele in Teilzeit beschäftigt sind, eine gemeinsame Vision von Zielen und Lernergebnissen erreichen?
- Welche Art von Zusammenarbeit würde pädagogische Innovation begünstigen?

INSTITUTIONELLE UND REGIONALE TRADITIONEN UND WERTE

Die beobachteten pädagogischen Praktiken reflektieren nationale Kulturpolitik und Bildungsstrukturen nebst nationalen und regionalen Kulturen, Werten und Traditionen. Dies bedeutet, zum Beispiel, dass das, was als guter Unterricht oder erstrebenswerte Lehrer-Schüler-Beziehung angesehen wird, weitgehend durch den soziokulturellen Kontext definiert ist. Auch wenn die Idee der studierendenorientierten Curriculumentwicklung und Ausbildung in Europa weit verbreitet ist, kann das traditionelle Meister-Lehrling-Modell des Instrumental-/Gesangsunterrichts dennoch die Vorstellung eines allmächtigen Lehrers, der auf alles eine Antwort weiß, und eines gehorsamen Schülers, der den Anweisungen des Lehrers blind folgt, heraufbeschwören. Aus der Perspektive der Instrumental-/Gesangslehrausbildung sollte der Hauptfachunterricht (im Grunde genommen jeglicher Unterricht) die Fähigkeit fördern, das eigene Lernen und den Lehr-Lern-Prozess zu analysieren und reflektieren. Dieser reflexive Prozess erfordert eine aktive und kritische Funktion, sowohl auf Seiten des Lehrers als auch des Schülers.

Prozedurales Wissen, übertragbare Fähigkeiten und Lernen-über-das-Lernen haben als Ausbildungsziele an Bedeutung gewonnen. Wenn Instrumental-/Gesangslehrer ihren Unterricht entsprechend den sich wandelnden Kontexten und Zielen des Berufs anpassen müssen, können sie sich dabei nicht einzig und allein auf das Kopieren einer Unterrichtsmethode verlassen, so effizient diese auch sein mag. Das sich rapide wandelnde Umfeld macht es schwierig – selbst, wenn dies für erstrebenswert gehalten würde – Studierende der Instrumental-/Gesangslehrausbildung mit „Patentrezepten“ für sämtliche Anlässe und Kontexte auszustatten. Stattdessen sollten Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge den Studierenden dabei helfen zu lernen, reflektierende Praktiker zu werden, die in der Lage sind, ihren Unterricht entsprechend den sich verändernden Umständen und Bedürfnissen verschiedener Schüler anzupassen.

Unterschiedliche Werte und Traditionen spiegeln sich auch in den Einstellungen zur Instrumental-/Gesangslehrausbildung wider. Mitunter wird die Lehrerausbildung als eine Art Versicherung angesehen, die nur für den Fall erforderlich ist, dass eine Konzertkarriere kein ausreichendes Einkommen bietet. In diesen Fällen, in denen die Ausbildung zum Konzertmusiker und Komponisten die Hauptsache sind, kann es eine Herausforderung darstellen, die Studierenden zu motivieren, Angebote der Instrumental-/Gesangslehrausbildung ernst zu nehmen. Gleichmaßen hat es den Anschein, dass an einigen Musikhochschulen Studiengänge für künstlerische Darbietung für manche Lehrkräfte dieses Fachbereichs einen höheren Stellenwert haben als Studiengänge der Instrumental-/Gesangslehrausbildung.

- Wie können Institutionen Studierende motivieren und mögliche negative Einstellungen von Studierenden und Mitarbeitern zu Studiengängen der Instrumental-/Gesangslehrausbildung überwinden?
- In welchem Stadium sind Studierende bereit, Studiengänge der Instrumental-/Gesangslehrausbildung gerne anzunehmen?

STUDIERENDEN- UND LEHRENDENAUSTAUSCH

Wie in der Einführung auf Seite 13 bereits festgehalten wurde, bereiten Studiengänge der Instrumental-/Gesangslehrausbildung Lehrer in erster Linie auf den nationalen/regionalen Arbeitsmarkt vor. Aus diesem Grunde wird die Ausbildung in der Landessprache durchgeführt, und Curriculum und Kursinhalte werden von den lokalen Anforderungen der Lehrerqualifikation gesteuert. Dies ist wahrscheinlich eine der Erklärungen für die geringe Mobilität von Studierenden und Dozenten in Musiklehrerstudiengängen, wie sie in der EFMET-Studie von 2003 dokumentiert wurde³⁴. Austauschstudierenden fehlen oftmals die Sprachkenntnisse, die für pädagogische Lehrveranstaltungen erforderlich sind, und selbst wenn dies kein Problem wäre, werden die Unterschiede der Studienstrukturen und Terminologie von der Heimatinstitution häufig nicht akzeptiert.

Dies stellt eine Schlüsselfrage für Musikhochschulen dar, die von Studierenden- und Lehrendenaustausch und dem gemeinsamen Nutzen unterschiedlicher Erfahrungen, Traditionen und Ansätze, die für Europa so bezeichnend sind, profitieren würden. Studienprogramme für Austauschstudierende sollten auf den Stärken der Gastgeberinstitution basieren und den Studierenden die Möglichkeit bieten, die Traditionen und Bildungssysteme des Landes kennen zu lernen. Musikhochschulen könnten auch dazu ermutigt werden, mit Institutionen anderer europäischer Länder Konsortien zu bilden, die speziell Studiengängen der Instrumental-/Gesangslehrausbildung gewidmet sind. Das ERASMUS-Programm³⁵ für Hochschulausbildung als Teil des Programms für Lebenslanges Lernen³⁶ der Europäischen Kommission stellt Fördergelder für bewilligte Projekte zur Mobilität von Studierenden und Dozenten bereit. Intensivprogramme, multilaterale Projekte und akademische Netzwerke könnten geschaffen werden, um auf dem Gebiet der Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge die Qualität zu steigern, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu verbessern und Innovation anzuregen³⁷.

- Wie können Musikhochschulen die Entwicklung des Lehrenden- und Studierendenaustauschs in Instrumental-/Gesangslehrerstudiengängen am besten vorantreiben?

³⁴ Abschlussbericht, European Forum for Music Education and Training (EFMET), 2003. Der Bericht kann unter www.emc-imc.org/efmet heruntergeladen werden.

³⁵ Weitere Informationen zum ERASMUS-Programm finden sich unter http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc1061_en.htm.

³⁶ Weitere Informationen über das Programm für Lebenslanges Lernen finden sich unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm.

³⁷ Die AEC-Website www.doremifasocrates.org stellt Informationen über die verschiedenen Programme der Europäischen Union bereit, die sich mit Musik beschäftigen. Das AEC-Handbuch „Wie man ein Joint-Programm in Musik entwickelt“ (Hilke Bressers, 2008. Utrecht, Europäischer Musikhochschulverband) geht detaillierter auf die Entwicklung gemeinsamer Programme ein. Das Handbuch kann unter www.polifonia-tn.org/publications heruntergeladen werden.

3. KRÄFTE DES WANDELS IN DER INSTRUMENTAL-/GESANGSAUSBILDUNG

ZIELE DES INSTRUMENTAL-/GESANGSUNTERRICHTS

Im Laufe unserer Vor-Ort-Besuche begegneten wir nicht nur Unterschieden in den Ausbildungssystemen, sondern auch in den Ansichten zu den pädagogischen Zielen des Instrumental-/Gesangsunterrichts.

Die Grafik weiter unten (Abb. 3) stellt eine Möglichkeit dar, die unterschiedlichen Ziele und Rollen des Instrumental-/Gesangslehrers im Verhältnis zur Anzahl der Teilnehmer an Musikaktivitäten und dem Niveau und der Intensität ihres Engagements zu visualisieren. Die Ziele der Instrumental-/Gesangslehrausbildung reichen von der Ausweitung der Teilnahme und Steigerung der Freude an musikalischen Aktivitäten auf Amateurebene bis hin zur Ausbildung zukünftiger Berufsmusiker und der Pflege künstlerischer Traditionen.

Im rechten Bereich der Grafik (Orientierung am Amateurbereich) liegt der Schwerpunkt auf der Ausweitung der Teilnahme durch eine Reihe von Aktivitäten, Workshops und Unterrichtsstunden (bei denen der Lehrer als „Animateur“ oder als „Community Musician“ bezeichnet werden könnte) in Ergänzung zu traditionellen Instrumental-/Gesangsstunden. Solche Ansätze erreichen ihr Ziel, einer größeren Anzahl Menschen mehr Möglichkeiten zu bieten, indem sie sich der vorhandenen Ressourcen bedienen.

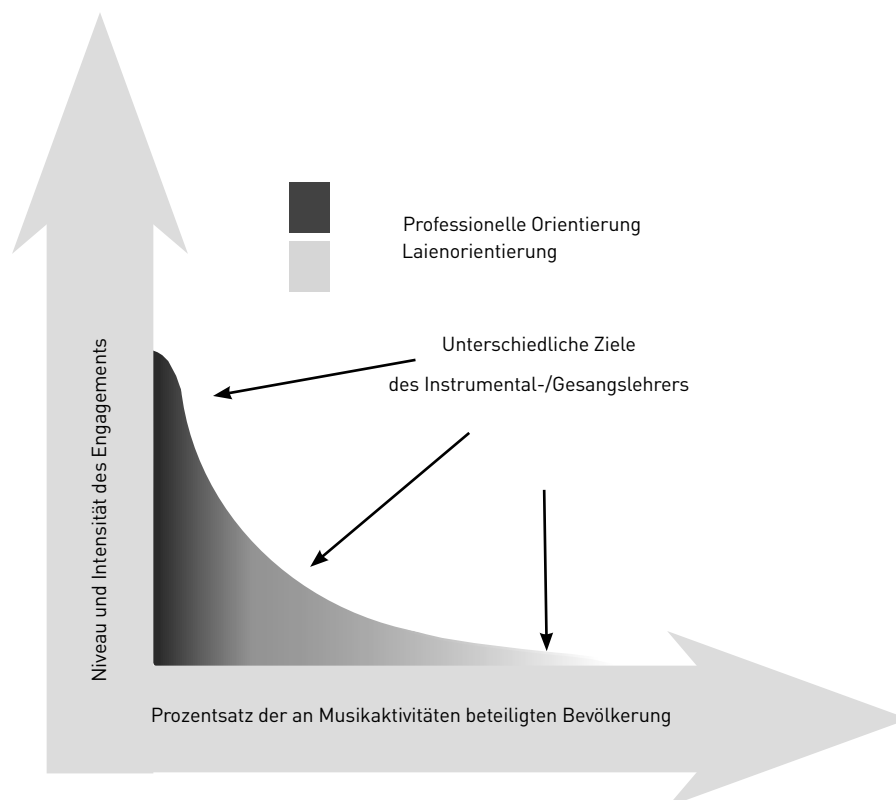


Abb.3 Unterschiedliche Ziele des Instrumental-/Gesangsunterrichts

In vielen der von uns besuchten Institutionen wurde Besorgnis hinsichtlich der herausfordernden Aufgabe geäußert, die Teilnahme auszuweiten und neue Generationen von Musikliebhabern zu begeistern, zumal das Interesse von Kindern an klassischer Musik und ihr Wunsch, ein Musikinstrument zu lernen, ganz offensichtlich nachlässt. Da klassische Musik noch immer die Mehrheit der Musikhochschulausbildung repräsentiert, ist das Thema der schwindenden Zuhörerschaft eine Herausforderung, mit der sich die Instrumental-/Gesangslehrausbildung auseinandersetzen muss. Das Publikum wird älter, die Teilnahme an musikalischen Aktivitäten nimmt ab und Nachwuchs zu gewinnen wird immer schwieriger³⁸. Eine entscheidende Frage für die Instrumental-/Gesangslehrausbildung ist, ob die Lehr- und Lernprozesse im Ergebnis zu einem wachsenden Interesse an Musik und zu einem lebenslangen Wunsch nach Teilnahme an unterschiedlichsten Formen musikalischer Betätigung führen. Im Moment scheint das nicht immer der Fall zu sein, was eine Reihe von Fragen aufwirft:

- Wie verändern sich Rollen und Ziele der Lehrer bei der Arbeit in unterschiedlichen Bereichen der Musikausbildung?
- Wie befähigen wir die Studierenden, diese verschiedenen Rollen und Ziele zu bewältigen?
- Welche Arten von Kompetenzen sind notwendig, um ein lebenslanges Interesse an Musik zu wecken und einen breiten Zugang zu Musikausbildung für das Gemeinwesen insgesamt zu ermöglichen?

Auf diese Fragen gibt es keine einfachen Antworten, aber mehrere der Kompetenzen, die auf Seite 45 aufgezählt werden, stehen damit in Zusammenhang und können als Ausgangspunkt für eine Diskussion dieser Themen dienen.

Die Abbildung weiter oben wirft auch Fragen in Hinblick auf die Zukunftsstrategien der Musikhochschulen auf: Wie beeinflusst die Verteilungskurve die Finanzierung der Musikhochschulen, ihre Rolle in der Gesellschaft, die Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen und die Anwerbung neuer Studenten? Wie wirkt sich die Breite der Basis auf ihre Höhe aus? Wie sieht die optimale Balance zwischen Laienorientierung und professioneller Orientierung in der Musikausbildung aus? Und mit welchen Mitteln kann eine Musikhochschule die Entwicklung all dieser Parameter beeinflussen?

Diese beiden zuvor erwähnten Rollen – professionelle Orientierung und Laienorientierung – schließen einander nicht aus, sondern ergänzen sich. Sie haben das gemeinsame Ziel, Menschen die Möglichkeit zu geben, ihre musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Beide Aspekte werden klarer, wenn wir das unterschiedliche Niveau musikalischen Talents und Strebens berücksichtigen. Zusätzlich zu jenen, die das Ziel anstreben, Berufsmusiker zu werden, können auch ältere Menschen, Kinder mit besonderem Förderbedarf oder berufstätige Erwachsene sehr von der Möglichkeit profitieren, und große Freude daran finden, ein Instrument zu erlernen. Wir können durch unsere Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge die Fähigkeit und Bereitschaft unserer Absolventen beeinflussen, neue Zielgruppen anzusprechen und die soziale Wirkung der Arbeit zu vergrößern. Dies sollte allerdings nie auf Kosten einer spezialisierten Ausbildung für begabte junge Menschen geschehen.

³⁸ Zahlreiche Bücher und Artikel sind zum Thema des schwindenden Publikums, speziell der klassischen Musik, veröffentlicht worden. Zum Beispiel Kolb, Bonita M. (2001): The effect of generational change on classical music concert attendance and orchestras' responses in the UK and US. In: Cultural Trends, Band 11, Heft 41, S. 1 - 35; Johnson, Julian (2002): Who Needs Classical Music? Oxford: Oxford University Press; Kramer, Lawrence (2007): Why Classical Music Still Matters. Berkeley: University of California Press.

KULTURPOLITIK

Während der Vor-Ort-Besuche wurde klar, dass Studiengänge für Instrumental-/Gesangslehrausbildung im Kontext lokaler Kulturpolitik betrachtet werden müssen. Der geo-politische und historische Hintergrund eines Landes hat Auswirkungen auf die Kulturpolitik, die ihren klaren Ausdruck in der Struktur der Musikausbildungssysteme findet. Zum Beispiel ist die Musikausbildung in vielen mittel- und osteuropäischen Ländern im Allgemeinen kostenlos und durch ein weiträumiges Netzwerk staatlicher Musikschulen zugänglich, das darauf abzielt, talentierte junge Studierende zu ermitteln und ihnen eine intensive spezialisierte Musikausbildung zu bieten. In den meisten westeuropäischen Ländern erheben Musikschulen (dort, wo es sie gibt), Studiengebühren und es besteht eine breitere Teilnahme, die über die begabten Studierenden hinausgeht. Diese Faktoren tragen zu den mannigfaltigen Rollen, Zielen und Inhalten der Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge an europäischen Musikhochschulen bei.

Das politische Klima variiert quer durch Europa erheblich, aber im Großen und Ganzen hat es in den letzten Jahrzehnten einen Trend hin zur Demokratisierung der Kulturpolitik gegeben, und dies hat sich auf die Musikhochschulbildung und Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge an europäischen Musikhochschulen ausgewirkt. Kurz gesagt basiert das Konzept der kulturellen Demokratie auf drei Bekenntnissen:

- Erstens: Es postuliert, dass viele kulturelle Traditionen in einer Gesellschaft koexistieren und dass keine von ihnen dominieren und zur „offiziellen Kultur“ werden darf.

Dieser Trend ist erkennbar an der Zunahme der Weltmusik in den Curricula der Musikschulen und Musikhochschulen. Wenn wir dieser Politik folgen wollen, scheinen europäischen Musikhochschulen drei alternative Strategien zu bleiben:

- 1) Sie konzentrieren sich weiter auf eine Nische und akzeptieren die Tatsache, dass die Rolle der Musikausbildung stärker marginalisiert wird, weil viele Gattungen und Stile nebeneinander bestehen,
- 2) Sie bilden Lehrer dafür aus, in vielen verschiedenen musikalischen Stilen zu unterrichten – und akzeptieren neue Standards für musikalische Darbietung angesichts der Schwierigkeit, das gleiche Niveau in vielen Stilen gleichzeitig zu erreichen,
- 3) Sie richten in den Studiengängen mehr Spezialisierungsoptionen für Studierende ein (z.B. traditionelle afrikanische, indische und chinesische Musik, Alte und Zeitgenössische Musik, Improvisation, Volksmusik, Pop, Rock, Jazz usw.).

Eine zweite Komponente des Konzeptes der kulturellen Demokratie ist Partizipation. Kulturelle Demokratie vertritt die Idee eines kulturellen Lebens, an dem alle frei partizipieren können.

Dieser Trend ist in vielen europäischen Ländern deutlich zu beobachten. Das „Music Manifesto“, das 2004 im Vereinigten Königreich ins Leben gerufen wurde³⁹, ist ein gutes Beispiel einer politischen Entscheidung, die auf dieser Idee basiert. Das „Music Manifesto“ hält fest, dass jedes Kind das Recht hat, irgendwann ein Instrument zu erlernen. Das hat natürlich wichtige Folgen für die Instrumental-/Gesangslehrausbildung und bringen u.a. die folgenden Themen auf:

³⁹ <http://www.musicmanifesto.co.uk/about-the-manifesto>

- die Notwendigkeit, Werte und Ziele der Musikausbildung neu zu definieren;
- die Vielfalt der methodologischen Ansätze;
- die Reflektierung pädagogischer, soziokultureller und politischer Fragen;
- die kritische Überprüfung pädagogischer Traditionen und Errungenschaften;
- die Fähigkeit zur Innovation und zum Experimentieren;
- die Fähigkeit zum Schaffen von Rahmenbedingungen und Prozessen, die spezifischen Zielen in gegebenen Kontexten angemessen sind.

Diese Punkte lenken die Aufmerksamkeit auf die laufende Diskussion über die Chancen und Fallen unterschiedlicher pädagogischer Begleitumstände und Herangehensweisen, eingeschlossen Instrumental-/Gesangsgruppenunterricht, der in vielen europäischen Ländern praktiziert wird (siehe Kapitel III)⁴⁰. Bei einigen Instrumenten (z.B. Stimme und Blasinstrumente) und in einigen musikalischen Gattungen (z.B. Pop und Jazz) überwiegt der Gruppenunterricht. Das Pro und Kontra des Instrumental-/Gesangsgruppenunterrichts wird derzeit an Musikhochschulen heftig diskutiert, aber häufig beruht die Diskussion nicht auf tatsächlichen Erfahrungen, sondern auf Missverständnissen und Annahmen. Internationale Zusammenarbeit und Forschung ist ganz klar erforderlich, um die Möglichkeiten und Grenzen von Gruppenunterricht besser zu verstehen.

- Eine dritte Komponente des Konzeptes der kulturellen Demokratie besteht darin, dass das Kulturleben selbst Gegenstand demokratischer Kontrolle sein sollte. Bürgern sollte die Möglichkeit gegeben sein, sich an der Festlegung der Ausrichtung der kulturellen Entwicklung zu beteiligen.

Kultur und Musik wird gemeinhin nicht nur ein immanenter Wert zugeschrieben, sondern sie gelten auch als Werkzeuge für eine bessere Gesundheit, Wohlbefinden, sozialen Zusammenhalt und ökonomisches Wachstum. Als Resultat dieser erweiterten Sichtweise der Zweckbestimmung der Musik- und Kunstausbildung stammen die an Musikschulen und Instrumental-/Gesangslehrer gestellten Erwartungen aus vielen Bereichen der Gesellschaft und der Regierung. Das wachsende Interesse an Instrumental-/Gesangsunterricht könnte mit diesem Aspekt der Kulturpolitik zusammenhängen. Die aktive Teilnahme des Lernenden spielt eine Schlüsselrolle in diesem Konzept der kulturellen Demokratie. Dieser partizipatorische Aspekt erfordert Vermittler, die den Prozess leiten, und Instrumental-/Gesangslehrer sind zunehmend aufgefordert, diese Rolle zu übernehmen.

Eine weitere Dimension dieses Trends ist die Erstarkung des „Nutzer“- oder „Kunden“-Standpunkts. Eltern, die häufig für den musikalischen Instrumentalunterricht ihres Kindes bezahlen, verlangen Mitsprache dabei, wie ihr Kind unterrichtet wird. Die Konzepte der kulturellen Demokratie und der nutzerbezogenen

Entwicklung legen beide nahe, dass unsere Systeme flexibel sein müssen, um auf die sich verändernden Bedürfnisse der Gesellschaft reagieren zu können. Dieser Wandel reflektiert auch die Verschiebung des Fokus vom Lehren zum Lernen und eine Betonung der studentisch zentrierten Lehr- und Lernstrategien, was sich auf die Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge auswirkt.

⁴⁰ Statistiken zu den nationalen Unterschieden hinsichtlich des Einzel-/Gruppenunterrichts sind auf der Website der European Music School Union unter <http://www.musicschoolunion.eu/emu-statistics/> zu finden.

Auf Seite 32 bis 33 werden drei alternative Aspekte der kulturellen Demokratie vorgestellt. Die folgenden Fragen können als Ausgangspunkt für die Diskussion dieser Themen an den einzelnen Musikhochschulen dienen:

- Ist kulturelle Vielfalt an Ihrer Musikhochschule ein Thema?
- Welche Strategie wäre die für Ihren Instrumental-/Gesangslehrerstudiengang am besten geeignete?
- In welchem Umfang sollten andere musikalische Gattungen und Ausdrucksweisen in Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge aufgenommen werden?
- Inwieweit sollte sich diese Vielfalt darin widerspiegeln, dass Lehrer sich auf einen bestimmten musikalischen Stil (z.B. Jazz, Popmusik, Alte Musik) oder einen besonderen Typ von Musikaktivität (z.B. Ensemblespiel, Improvisation) spezialisieren⁴¹?
- Wie wirkt sich kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft auf die erforderlichen Instrumental-/Gesangslehrerkompetenzen aus?

In Hinblick auf den zweiten Aspekt kultureller Demokratie – die Partizipation:

- Wie wirkt sich das Ziel der Erweiterung der Teilnahme an der Musikausbildung auf den Instrumental-/Gesangsunterricht in Ihrem Land aus?
- Welche neuen Kompetenzen werden gebraucht? (Siehe Kompetenzen auf Seite 64)
- Wie bilden wir Studierende dafür aus, mit unterschiedlichen Typen von Lernenden umzugehen, wie beispielsweise Menschen mit Behinderungen, Kleinkindern, hochbegabten Kindern, Erwachsenen, jugendlichen Straftätern, älteren Menschen usw.⁴²?
- Inwieweit sollten Studierende in Instrumental-/Gesangslehrerstudiengängen ermutigt werden, unterschiedlichste Gattungen und Ausdrucksweisen zu studieren?
- Wie können wir den Zugang zur Musikausbildung erweitern, ohne die musikalische Qualität zu beeinträchtigen?
- Wie können Instrumental-/Gesangslehrer sowohl die Bedürfnisse junger Schüler, die das Potenzial haben, Berufsmusiker zu werden, als auch die Wünsche derjenigen, die als Amateure Musik praktizieren möchten, erfüllen?⁴³

Zunehmende demokratische Kontrolle der Kulturpolitik hat zu neuen Erwartungen im öffentlich finanzierten Instrumental-/Gesangsunterricht geführt.

- Wie wirkt sich die erweiterte Auffassung der Funktion von Musik und Kunst auf den Instrumental-/Gesangslehrerberuf in Ihrem Land aus?
- Welche Chancen, Herausforderungen und Gefahren erwachsen aus den gestiegenen Erwartungen an die Musikausbildung in der Gesellschaft?
- Welche Maßnahmen müssen Musikhochschulen als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel ergreifen, insbesondere bezüglich der sich wandelnden Rollen und Kontexte im Unterrichten und Lernen von Instrumenten und/oder Gesang?

⁴¹ Siehe Kapitel II. Künstlerische Genres: Erweiterung künstlerischer Grenzen.

⁴² Siehe Kapitel II. Lernende: Annäherung an unterschiedlichste Zielgruppen.

⁴³ Ein Beispiel für eine interessante Methode, mit dieser Frage umzugehen, findet sich in Finnland, wo es zwei parallele nationale Curricula für Musikschulen gibt: das allgemeine Curriculum und das erweiterte Curriculum.

- Welche Auswirkung haben diese Fragen auf die Entwicklung ausgewogener Curricula für die Instrumental-/Gesangslehrausbildung?

DER EINFLUSS NATIONALER MUSIKSCHULSYSTEME

Ziele und Inhalte der Instrumental-/Gesangslehrausbildung sind eng mit den Praktiken des lokalen Arbeitsmarktes verknüpft. In vielen europäischen Ländern finden Absolventen von Instrumental-/Gesangslehrerstudiengängen häufig einen Arbeitsplatz an Musikschulen, die Bestandteil nationaler Musikausbildungssysteme sind. Weniger klar ist allerdings, was tatsächlich mit „Musikschule“ gemeint ist: Strukturen, Ziele, Finanzierung usw. unterscheiden sich erheblich, und in einigen Ländern existieren Musikschulsysteme gar nicht. Trotz der Unterschiede gibt es eine Reihe gemeinsamer Merkmale, die wie folgt aufgelistet werden können⁴⁴:

- Es handelt sich typischerweise um eine Institution für Musikausbildung außerhalb des Pflichtschulsystems, die 1) Musikausbildung für Studierende jeden Alters und aller Stufen (allgemeine Musikschule), und/oder 2) ein spezielles Curriculum zur Vorbereitung von Studierenden auf eine berufliche Ausbildung auf Hochschulebene, anbietet
- Meistens sind die Musikschulen zumindest teilweise vom Staat oder der regionalen Regierung finanziert, und in den meisten Ländern zahlen die Studierenden außerdem noch Gebühren
- Die Aktivitäten sind häufig durch besondere gesetzliche Vorschriften und/oder ein landesweites Curriculum geregelt, aber es gibt große Abweichungen in der tatsächlichen Arbeit, die an den Schulen geleistet wird
- Lehrer, die an diesen Musikschulen arbeiten, müssen für gewöhnlich über eine Musikberufsqualifikation verfügen, aber oft wird keine Lehrerqualifikation verlangt
- Je mehr öffentliche Finanzierung (und Lenkung) die Musikhochschulen erfahren, desto reglementierter wird üblicherweise das Berufsfeld.

In vielen Ländern werden die Musikschulen durch ein nationales Musikschulgesetz und/oder ein landesweites Curriculum geleitet. Allerdings variieren die Inhalte der verschiedenen nationalen Gesetze, die Europas Musikschulen regeln, erheblich. Diese reichen von der Bewilligung minimaler Finanzmittel, gekoppelt mit minimalen Standards, (wie es bei einigen Gesetzesvorschriften der Bundesländer in Deutschland der Fall ist), bis hin zur Verpflichtung jeder Gemeinde des Landes, eine Musik- und Kunstschule zu unterhalten oder zu einer solchen Institution einen Beitrag zu leisten (wie beispielsweise in Norwegen).

In anderen Ländern sind Musikschulen ein integraler Bestandteil des staatlichen Bildungssystems (wie zum Beispiel in Polen)⁴⁵. Diese Regelung und Gesetzgebung hat einen starken Einfluss auf Inhalt und Status der Instrumental- und Gesangslehrausbildung.

⁴⁴ Basiert auf dem Abschlussbericht der „Polifonia“-Vor-Hochschularbeitsgruppe (herunterladbar unter <http://www.polifonia-tn.org/precollege>) und auf von der European Music School Union zusammengestellten Statistiken (herunterladbar unter http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/statistics/emu_statistieken.pdf).

⁴⁵ Siehe Fußnote 44 mit Link zu Statistiken der European Music School Union.

Die Wechselbeziehung zwischen Musikschulsystem und Instrumental-/Gesangslehrausbildung ist ein komplexes Thema, aber aus der begrenzten Erfahrung und Information, die wir haben, lassen sich durchaus vorläufige Modelle ableiten. Die Abbildung 4, weiter unten, zeigt Charakteristiken, die zuweilen mit den nationalen und lokalen Musikausbildungssystemen assoziiert werden. Auch wenn diese als Extrempositionen dargestellt sind, werden die meisten Musikschulen irgendwo entlang dieses Kontinuums liegen. Wo ein nationales Curriculum und ein System staatlich finanzierter Musikschulen existiert, finden wir tendenziell ein vergleichsweise stabiles und homogenes Arbeitsumfeld für Instrumental-/Gesangslehrer vor, oft mit nationalen Bestimmungen hinsichtlich der Lehrerqualifikationen („Nationales System“ in Abb. 4). Für die Musikhochschulen bedeutet dies, dass sie einen klaren, gesetzlich verankerten Auftrag haben, die Musikschulen mit qualifizierten Lehrern zu versorgen. In Ländern, in denen ein solches System nicht existiert und die nationale Kontrolle oder Lenkung erheblich schwächer ist, wird der Beruf durch regionale oder lokale Behörden reglementiert (wenn Musikschulen lokale öffentliche Gelder erhalten) und/oder durch die Gesetze von Angebot und Nachfrage („Lokales System“ in Abb. 4). Dies bedeutet, dass die nationale Musiklandschaft weitaus breit gefächerter ist und dass die Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge der Musikhochschulen nicht die gleiche Unterstützung und nicht den gleichen Status haben, wie im vorangehenden Beispiel. Die verschiedenartigen Arbeitsbedingungen und Kompetenzerwartungen können es für die Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge noch schwieriger machen, den Bedürfnissen des Berufs zu entsprechen. Andererseits erlaubt das Nichtvorhandensein staatlicher Lenkung dem Instrumental-/Gesangslehrerberuf und den Praktiken an den Musikschulen, sich sehr frei zu entwickeln und sich auf die lokalen und häufig schnell verändernden Bedürfnisse und Gelegenheiten einzustellen. Aber selbst in diesem Modell scheint die finanzielle Unterstützung durch die lokalen Behörden für ein gut funktionierendes Bildungssystem entscheidend zu sein.

„Nationales System“		„Lokales System“
Stabilität und Konformität. Reglementierter Beruf, Lehrerqualifikation erforderlich	1. Arbeitsumfeld und erwartete Kompetenzen der Absolventen	Vielfalt und Instabilität. Beruf nicht reglementiert, keine Lehrerqualifikation erforderlich
Reagiert langsam und ist schwer an Veränderungen anzupassen (infolge von Normen, Vorschriften, etablierten Praktiken)	2. Arbeitsmarktanpassungsvermögen	Flexibel, leicht an Veränderungen anzupassen (infolge weniger schwerfälliger Reglementierungssysteme)
Klarer Status, ermöglicht Musikhochschulen Investitionen in die langfristige Entwicklung der Instrumental-/ Gesangslehrausbildung	3. Status der Instrumental-/ Gesangslehrausbildung	Unklarer Status, die Musikhochschule muss zahlreiche optionale Wege anbieten, oft auf der Grundlage von Wahlfächern

Abb. 4. Drei Aspekte von national und lokal reglementierten Musikausbildungssystemen und ihr Einfluss auf die Instrumental-/Gesangslehrausbildung

Wenn wir, der Linie des Bologna-Prozesses folgend, anstreben, die Mobilität zu erhöhen und die breitere Anerkennung von Qualifikationen zu fördern, muss die Musikhochschulausbildung in Europa die nationalen Musikausbildungssysteme und die Rolle, die Instrumental-/Gesangslehrausbildung in ihnen national und international spielt, ganzheitlicher betrachten.

Die folgenden Fragen können als Ausgangspunkt für die Diskussion dieser Themen an den einzelnen Musikhochschulen dienen:

- Wo zwischen den beiden oben gezeigten Extremen würden Sie Ihr Musikschulsystem ansiedeln? Stimmen Sie den Beschreibungen zu?
- Wie wirkt sich das nationale Bildungssystem auf die Art und Weise aus, Lernergebnisse und pädagogische Ziele an der Musikhochschule zu definieren? Sind Ihnen alternative Ansätze vertraut?
- Wie kann eine Musikhochschule oder wie können einzelne Lehrer die Entwicklung von Instrumental-/Gesangsmusikausbildung in Grund- und Sekundarstufe beeinflussen und daran teilnehmen? Was sollten die Ziele sein?
- Interagiert Ihre Musikhochschule mit dem Instrumental-/Gesangsunterricht und dem weiteren Musikberufsfeld, und wie wirkt dies auf die Instrumental-/Gesangslehrausbildung ein?
- Wie bereiten wir Studierende auf eine Lehreraufbahn in anderen Ländern vor?
- Wie steht es um die Anwerbung von Instrumental-/Gesangslehrern aus anderen europäischen Ländern, oder werden bevorzugt Lehrer angestellt, die mit dem lokalen System vertraut sind? Warum?

II. DER INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERBERUF: WIRKUNGSFACTOREN IN BEZUG AUF LEHREN UND LERNEN

EINFÜHRUNG

Wie zuvor bereits umrissen, ist der Instrumental-/Gesangsunterricht in Europa durch unterschiedlichste pädagogische Traditionen und nationale Systeme charakterisiert. Historisch gesehen, wurde dieser Bereich des Musikunterrichts allerdings primär mit Einzelunterricht an Musikschulen, Hochschulen, Konservatorien und Akademien oder mit Privatunterricht assoziiert. Der Beruf ist oft dafür kritisiert worden, dass er anscheinend technisches Können betont und sich zu sehr auf die Demonstration und das Vormachen durch den Lehrer verlässt. Dies hat zu der Ansicht geführt, dass Instrumental-/Gesangspädagogik auf das Meister-Lehrling-Modell beruht, was mit strikter Imitation des Lehrers durch den Schüler einhergeht. Der Ansatz wurde als lehrergesteuert statt als schülerorientiert gesehen, und die Unterrichtspraxis im Kontext einer ererbten Tradition, die ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert hat.

Mit dem Aufkommen systematischer Forschung über das Lehren und Lernen im Instrumental-/Gesangsunterricht wird deutlich, dass der Lehr-Lern-Vorgang weitaus komplexer ist, als sich ihre Kritiker vorgestellt haben mögen. Die Forschung hat sich sowohl mit musikalischen als auch pädagogischen Dimensionen befasst und die individualisierte und kontextualisierte Natur des Prozesses beleuchtet. In vielen Ländern hat sich in den letzten Jahren das Hauptaugenmerk des pädagogischen Diskurses verschoben: vom Lehrenden auf den Lernenden, vom musikalischen Produkt auf die musikalischen Prozesse, und vom Lehren auf das Lernen. Auch in Bezug auf Inhalt und Fokus hat es mit Aufkommen eines ganzheitlicheren Ansatzes und zunehmender Betonung des Musikers als Ganzes Veränderungen gegeben.

Die Vorstellungen von der beruflichen Funktion des Lehrers haben sich gewandelt, und die pädagogischen Kontexte, in denen Instrumental-/Gesangslehrer arbeiten, sind expandiert. Man legt mehr Gewicht auf kreativere Ansätze, auf das Entwickeln studentischer Autonomie und darauf, wie man Studierenden das Lernen beibringt. Lernen wird als das Entwickeln von musikalischen Denkweisen verstanden anstatt lediglich als das Aneignen spezieller Fähigkeiten. Im Allgemeinen ist die musikalische Praxis der Studierenden nicht mehr auf die Einzelunterrichtsstunde mit dem individuellen Lehrer beschränkt. Viele junge Instrumentalisten beteiligen sich an einer Reihe von Lerngruppenkontexten, die ihr Instrument und die Entwicklung ihres Musikertums betreffen. Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass in vielen europäischen Ländern eine Verschiebung stattfindet, weg von einer anscheinend lehrerorientierten Pädagogik hin zu mehr schülerzentrierten Ansätzen. Die Wichtigkeit der individuellen Lernstile, Fähigkeiten, Persönlichkeiten und Erwartungen der Studierenden und ihre Auswirkung auf den Lern-Lehr-Vorgang werden zunehmend anerkannt. Der Lehrer wird vielmehr als Vermittler und Anleiter denn als „Instrukteur“ betrachtet.

In einigen Ländern entwickeln sich außerhalb der traditionellen Musikhochschule oder des Privatunterrichts neue und hochinteressante Kontexte des Musiklehrens und -lernens. Die Wichtigkeit

formaler, nicht-formaler und informaler Kontexte des Musiklernens wird in zunehmendem Maße erkannt. Viele derjenigen, die in den Instrumental-/Gesangsunterricht involviert sind, beschäftigen sich nicht nur im Rahmen von Einzelunterricht mit den Schülern, sondern arbeiten auch mit Gruppen unterschiedlichen Alters, Niveaus und unterschiedlicher Fähigkeiten. Dies geschieht in vielfältigen Lernkontexten, die eine ganze Reihe musikalischer Gattungen und mannigfaltige musikalische und pädagogische Ziele und Zielvorgaben beinhalten. In vielen Ländern wird Instrumental-/Gesangsunterricht und -lernen immer stärker in die allgemeine Musikausbildung integriert, mit dem Ergebnis, dass Instrumental-/Gesangsunterricht einer größeren Zahl von Kindern zugänglich wird. „Community music“ stellt sich als eine machtvolle musikalische und pädagogische Kraft heraus, ebenso wie Projekte mit pädagogischen Hilfsangeboten im kommunalen Bereich, die Musik in interdisziplinären und multidisziplinären Kontexten einschließen. Die Partizipation in einem Bereich der Musikausbildung, der lange als elitär, und nur auf die wenigen Begabten konzentriert, wahrgenommen wurde, ist gestiegen, und es wird zunehmend mehr Wert auf gemeinsames Musizieren und auf Improvisation gelegt.

Somit entwickelt sich der Instrumental-/Gesangslehrerberuf zu einem zunehmend komplexen Gebiet der Musikausbildung, das ein breites Spektrum unterschiedlichster Lerntypen und Lernkontexte, künstlerischer Gattungen, pädagogischer und musikalischer Ziele und Absichten und pädagogischer Situationen und Ansätze umfasst.

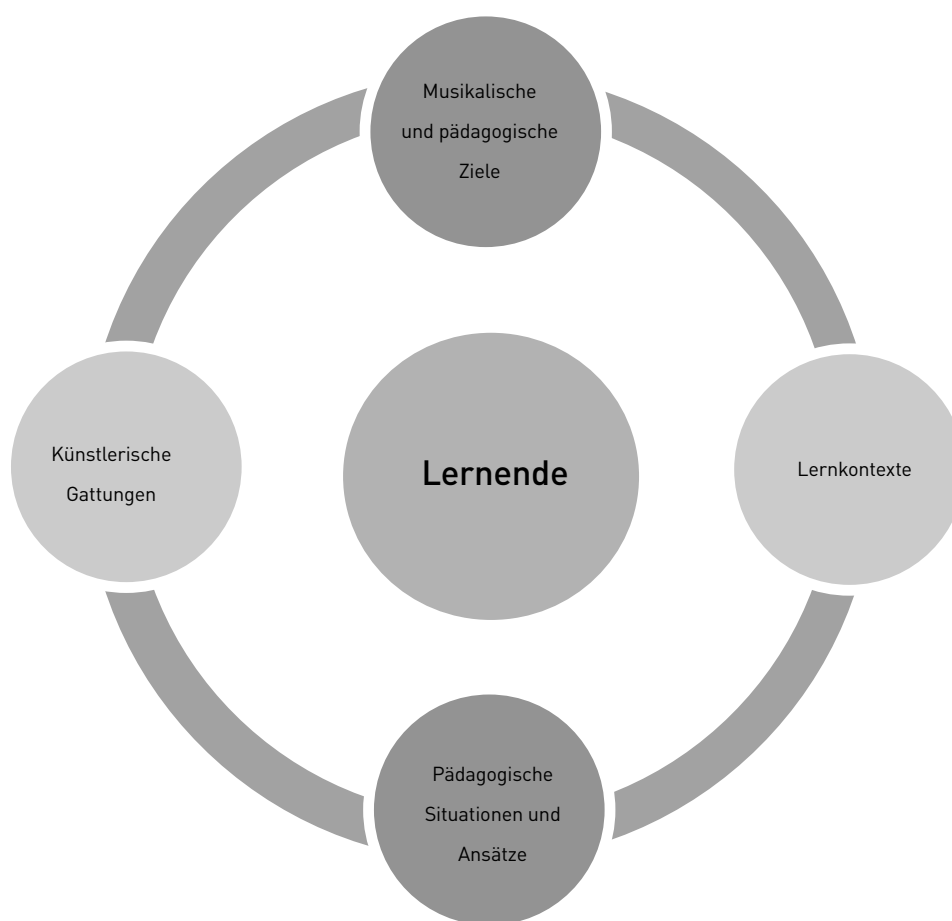


Abb. 5. Lehren und Lernen im Instrumental-/Gesangsunterricht

LERNENDE: ANNÄHERUNG AN UNTERSCHIEDLICHSTE ZIELGRUPPEN

Instrumental-/Gesangslehrer in Europa versuchen, die unterschiedlichsten Zielgruppen zu erreichen. In dem Bemühen breitere Zugangsmöglichkeiten zu schaffen und die kulturelle Demokratie⁴⁶ zu stärken, engagieren sich Instrumental-/Gesangslehrer in pädagogischen Aktivitäten, die sehr verschiedene Gruppen von Lernenden einbeziehen. Dazu gehören Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Ältere und Kleinkinder. Sie unterrichten auch Studierende mit ganz unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und musikalischen Interessen, mit denen der Instrumental-/Gesangslehrer vertraut sein kann oder auch nicht. Manche der Lernenden haben möglicherweise besonderen Förderbedarf, sei es aufgrund einer außergewöhnlichen Begabung oder infolge irgendeiner Art von Behinderung. Darüber hinaus konfrontiert jeder einzelne Studierende den Lehrer mit seiner individuellen, unverkennbaren Persönlichkeit, einer spezifischen Kombination von Fähigkeiten, Einstellungen, Lernveranlagungen, Motivationen usw. Sich mit diesen sehr unterschiedlichen Zielgruppen und mit der Einmaligkeit jedes einzelnen Lernenden auseinanderzusetzen, stellt eine der vielen Herausforderungen dar, mit denen sich Instrumental-/Gesangslehrer im 21. Jahrhundert konfrontiert sehen.

MUSIKALISCHE UND AUSBILDUNGSPOLITISCHE ZIELE: AUF GESELLSCHAFTLICHE ANFORDERUNGEN UND INDIVIDUELLE BEDÜRFNISSE EINGEHEN

Traditionell wurden Instrumental-/Gesangslehrer so wahrgenommen, dass am einen Ende ihres Aufgabenspektrums die Ausbildung zukünftiger Berufsmusiker und am anderen Ende der Aufbau künftiger Konzertpublikum stehen⁴⁷. Nicht allein aufgrund der Erkenntnisse systematischer Forschung in der Musikausbildung⁴⁸, sondern auch infolge neuer Tendenzen in der Kultur- und Bildungspolitik in Europa hat sich diese Anschauung in den letzten Jahren erweitert. In der Instrumental-/Gesangsmusikausbildung entwickelt sich ein neues Bewusstsein für die Vielfalt der Rollen, die Musik im Leben der Menschen übernimmt. Musik dient nicht nur als Hobby oder Beruf, sie ist auch ein Mittel der persönlichen Entfaltung, der sozialen Eingliederung, der kulturellen Verständigung, des Wohlbefindens und der menschlichen Erfüllung.

Instrumental-/Gesangslehrer in ganz Europa gehen auf alle diese gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnisse ein. Sie verfolgen weitgesteckte musikalische und bildungspolitische Ziele wie z.B.: die Förderung sowohl des Musizierens auf einem hohen professionellen Niveau mit internationaler Perspektive als auch der musikalischen Betätigung von Amateuren innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft; die Entwicklung des künstlerischeren Ausdrucks bei älteren Menschen und Menschen mit Behinderungen; die Förderung der Musik von Minderheiten und den Einsatz von Musik als Mittel der Selbstbefähigung und der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg.

LERNKONTEXTE: INNERHALB UND AUSSERHALB VON SCHULE UND UNTERRICHT

Es gibt zahlreiche Wege, etwas über Musik zu lernen, die nicht notwendigerweise auf die Grenzen des Musikklassenzimmers beschränkt sind: Menschen lernen etwas über Musik durch spontane Zusammenkünfte mit Kommilitonen und Freunden; sie entwickeln musikalisches Können in Proben und

⁴⁶ Siehe Kapitel I.3. Kulturpolitik.

⁴⁷ Siehe Kapitel I.3. Ziele des Instrumental-/Gesangsunterrichts.

⁴⁸ Ein wesentlicher Beitrag zu dieser Diskussion war der Diskurs über formales und informales Lernen auf musikalischem Gebiet. Siehe Bibliographie.

Auftritten; sie machen Elektronische Musik und verbreiten sie über das Internet in die ganze Welt usw. Das wachsende Bewusstsein für die Bedeutung dieser Aktivitäten und ihres Potentials für das Instrumental-/Gesangslehren und -lernen wie auch die sich verändernden Erwartungen der Gesellschaft haben das Fundament für neue Arbeitskontexte für Instrumental-/Gesangslehrer gelegt⁴⁹.

Instrumental-/Gesangslehrer in Europa arbeiten nicht nur in Musikschulen und Musikhochschulen, sondern in einer ganzen Reihe von institutionellen und nicht-institutionellen Kontexten. Sie sind als Musiklehrer an regulären Schulen, Hochschulen und Universitäten angestellt, betreiben private Lehreinrichtungen, und sie spielen außerdem eine wichtige Rolle in den nicht-formalen und informalen Lernkontexten innerhalb der größeren Gemeinschaft. Instrumental-/Gesangslehrer leiten Chöre und Ensembles, betreuen junge Bands und entwickeln Kooperationen und Bildungsinitiativen mit Konzerthallen, Orchestern, Gemeindezentren, Gesundheitseinrichtungen und anderen Institutionen. Sie richten Aufführungen auf spezifische Zuhörerschaften oder spezielle Bildungsziele aus, und sie versuchen, zusätzliche Möglichkeiten für Teilnahme und soziale Wechselwirkung zu schaffen. Infolgedessen überlappen sich Bereiche, die häufig in Musikstudiengängen getrennt behandelt werden (z.B. Darbietung, allgemeine Musiklehrerausbildung und Instrumental-/Gesangslehrausbildung), ständig und gehen oft nahtlos ineinander über.

Die Arbeit der Instrumental-/Gesangslehrer kann in solchen Kontexten sogar über die traditionellen Grenzen des Musikberufs hinausreichen, wenn sie Projektsteuerung, Finanzmittelbeschaffung, unternehmerisches Engagement, Vernetzung und Anwaltschaft beinhaltet. Instrumental-/Gesangslehrer lassen sich manchmal auf solche Aktivitäten ein, um ihre eigene berufliche Fortbildung zu betreiben, aber auch, um den professionellen Dialog, die institutionelle Weiterentwicklung und die gesellschaftliche Veränderung aktiv mitzugestalten.

PÄDAGOGISCHE SETTINGS UND ANSÄTZE: TRADITION UND INNOVATION

Instrumental-/Gesangslehrer in Europa bedienen sich vielfältigster pädagogischer Settings und Ansätze, um angemessen auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden, der beabsichtigten Ziele und der Begleitumstände zu reagieren. Gestützt auf die Jahrhunderte zurückreichende vielgestaltige Tradition des Instrumental-/Gesangsunterrichts und auf das sich ständig erweiternde Spektrum innovativer Methoden, die durch systematische Forschung in der Musikausbildung entwickelt und erprobt wurden, gehen Lehrer in kreativer und flexibler Weise mit den pädagogischen Herausforderungen um, die sich ihnen in den vielen unterschiedlichen Lern-Lehr-Kontexten, in denen sie tätig sind, stellen.

PÄDAGOGISCHE SETTINGS: EINZELUNTERRICHT, GRUPPENUNTERRICHT UND DARÜBER HINAUS

Seit der Gründung von Musikhochschulen und Musikschulen ist Einzelunterricht das Kerngeschäft von Instrumental-/Gesangslehrern gewesen. Einzelunterricht ist häufig an ein Curriculum gebunden, wird systematisch angegangen und konzentriert sich auf die unterschiedlichen Aspekte des Erlernens eines Instrumentes. Diese umfassen Aneignung der Instrumentaltechnik, Repertoirekenntnis, Auftrittsfähigkeiten sowie Kenntnis der Musiktheorie und -geschichte. Einzelunterricht wird als einzigartige Chance für die langfristige, individualisierte und tiefgreifende Arbeit an der physiologischen, instrumentalen/gesanglichen, musikalischen und persönlichen Entwicklung der Schüler angesehen. Er bietet auch die Chance, das große kulturelle Erbe der professionellen Musikausbildung zu kultivieren und zu bewahren.

⁴⁹ Siehe Kapitel I.2. Formale und informale Lehr- und Lernansätze.

Doch dies verursacht hohe Kosten und stellt eine Herausforderung für viele Musikausbildungsinstitutionen in ganz Europa dar.

Die Bezeichnung Gruppenunterricht bezieht sich auf alle Kontexte von Instrumental-/Gesangsausbildung, in denen eine Gruppe von Studierenden, die gleiche oder unterschiedliche Instrumente spielen, von einem oder mehreren Lehrern betreut werden. Diese Kontexte werden in der Musikausbildung als Gruppenstunden, Ensemble, Kammermusik, „Bands“ und Workshops bezeichnet, abhängig vom pädagogischen Ansatz, von der Arbeitsform und von den stilistischen Rahmenbedingungen. In jedem dieser Kontexte können Bedürfnisse, Alter und Niveau der Teilnehmer homogen sein oder nicht.

Gruppenunterricht ermöglicht eine ganzheitliche Form des Musikkernens, die theoretische Ideen, technische Fragen, soziale Interaktion und Musikertum in einer einzigen Musikaktivität vereint. Dies impliziert auch einen größeren Spielraum an Möglichkeiten hinsichtlich Repertoire und Form der musikalischen Interaktion, wodurch erfüllendes Musizieren, Peer-Learning, studentische Mitarbeit und Motivation gefördert werden. Darüber hinaus repräsentieren Gruppenkontexte eine besonders vorteilhafte Umgebung für die Entwicklung von Autonomie und Kreativität. Studierende können kollaborativ das etablierte Repertoire darbieten, analysieren oder arrangieren oder sogar ihre eigene Musik improvisieren und komponieren. Damit erhalten sie Gelegenheit, kulturelle und individuelle Unterschiede kennenzulernen und die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und ihre musikalischen Erfolge zu übernehmen.

Einzelunterricht und Gruppenunterricht sollten nicht als Gegensätze aufgefasst werden, sondern eher als sich gegenseitig ergänzende Settings. Lehrer können sich auf eine der beiden konzentrieren, sie wahlweise als Option für bestimmte Zielgruppen und Ziele einsetzen oder flexible Systeme entwickeln, in denen die beiden unterschiedlichen Settings abwechselnd verschiedene Funktionen im Prozess des Musikkernens übernehmen.

PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE

Die Traditionen von Instrumental-/Gesangunterricht reichen weit zurück in die Musikgeschichte, nicht nur in der westlichen klassischen Musik, sondern im großen stilistischen Rahmen. Bei den meisten Instrumenten gibt es eine reiche mündliche Tradition in Lehre und Lernen, die sich zurückverfolgen lässt auf prägende Persönlichkeiten in der Musikgeschichte und bis zum heutigen Tag durch das Meister-Lehrling-Modell überliefert wird. Instrumental-/Gesangslehrer haben auch Zugang zu schriftlichen Quellen und historischen Dokumenten, die für pädagogische Zwecke verfasst wurden und Methoden, Ansätze und Prinzipien für verschiedene Instrumente und verschiedene Repertoirebereiche liefern, von denen sich viele über Jahrhunderte effektiv bewährt haben, wie die Schriften von Carl Philipp Emanuel Bach und Johann Joachim Quantz etwa. Darüber hinaus gibt es mehrere etablierte systematische Methoden, die sich entweder auf spezielle Instrumente oder Phasen musikalischer Entwicklung konzentrieren. Diese beinhalten: Ansätze musikalischen Lernens wie bei Kodály und Dalcroze; für bestimmte Instrumente geeignete Methoden wie die Suzuki-Methode, die „Colour Strings/Keys“-Methode und die Rolland-Methode; sowie Literatur und Material für Anfänger wie Bartoks Mikrokosmos und Kurtags Jatekok.

Andererseits werden Instrumental-/Gesangslehrer auch durch die Ergebnisse und Forschungsentwicklungen zum Musikunterricht und durch Verfahrensweisen des Lernens und Lehrens in anderen

Genres wie Jazz und Pop beeinflusst. Wie oben erwähnt⁵⁰, hat sich die Forschung zunehmend auf die dem studentischen Lernen zugehörigen Prozesse konzentriert und dabei besonderen Wert auf studentische Ansätze beim Üben und bei selbstregelnden Lernstrategien gelegt. Besonderes Augenmerk erhält im Diskurs über das Üben die Bedeutung von Unabhängigkeit, Eigenkorrektur, Selbstbewertung und Beurteilungsvermögen. Folglich bestehen im Instrumental-/Gesangsunterricht parallel beobachtbare Tendenzen. Dozenten beginnen u.a. damit, neuartige Strategien durchzuführen, wie Gruppenunterricht, Peer-Learning-Systeme und Peer-Bewertung, die Förderung gesünderer und effektiverer Übungsmethoden und die Untermauerung des sozialen Aspekts beim musikalischen Lernen.

Die Auswahl an Settings, Methoden und Ansätzen im Bereich des Instrumental-/Gesangsunterrichts ist also breitgefächert und in steter Fortentwicklung. Settings, Methoden und Ansätze hängen nicht nur voneinander ab, sondern auch von den anvisierten Zielen und den Belangen der Lehrenden und Lernenden. Ferner spiegeln sie Ansichten zu Musikausbildung, musikalischem Lernen und Ausbildung im Allgemeinen wider.

Instrumental-/Gesangslehrer müssen imstande sein, mit dieser Komplexität auf aufgeschlossene, flexible und kreative Weise umzugehen. Sie brauchen ein Bewusstsein für ihre persönliche Vision und müssen eine Philosophie des Übens entwickeln, mit der sie sich identifizieren können. Auf der Basis ihrer persönlichen Philosophie können sie entscheiden, ob sie ein breites Spektrum an Methoden anwenden oder sich auf einen bestimmten Bereich des Übens oder einen besonderen methodischen Ansatz spezialisieren.

KÜNSTLERISCHE GENRES: ERWEITERUNG KÜNSTLERISCHER GRENZEN

Oft sind Instrumental-/Gesangslehrer erstklassige Interpreten auf einem bestimmten Gebiet und können als Experten ihres Instrumentes und dessen Repertoires betrachtet werden. Darüber hinaus können sie aktive Mitglieder der künstlerischen Gemeinschaft sein. Häufig sind sie nicht nur ihrem Spezialgebiet verpflichtet, sondern der Entwicklung von Musik und Künsten in ihrer Umgebung und ihrer Gesellschaft allgemein. In ihrem Bemühen, neue Zielgruppen zu erreichen und neue künstlerisch bedeutsame Erfahrungen zu generieren, befassen sich viele Instrumental-/Gesangslehrer mit einem breiten Spektrum künstlerischer Genres und erforschen verschiedene Musiktraditionen und künstlerische Phänomene. Diese wachsende Interaktion entwickelt sich zu einer Praxis von kollaborativer kunstübergreifender Arbeit (von westlicher klassischer Musik bis zu allen in der Gesellschaft gepflegten Kunstformen), was in diversen Formen in vielen europäischen Ländern beobachtet werden kann.

INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRER: EIN BERUF MIT VIELFÄLTIGEN ROLLEN

Innerhalb der stets expandierenden Kontexte des Lehrens und Lernens sind Instrumental-/Gesangslehrer gefordert, neue Rollen zu übernehmen, wenn sie sich in unterschiedlichen Bereichen der Teamarbeit als Mentoren betätigen, als Koordinatoren, Vermittler, Berater, Direktoren und musikalische Leiter ebenso wie als „Lehrer“ im traditionellen Sinn des Begriffs. Sie sind dazu aufgefordert, als Verfechter, Netzwerker, Projektleiter und Entwickler zu agieren. Diese wechselnden Funktionen und Kontexte stellen Dozenten unterschiedliche Arten von Anforderungen und verlangen nach neuen Fertigkeiten, Wissen und Verständnis.

⁵⁰ Siehe Kapitel II. Der Instrumental-/Gesangslehrerberuf: Lehr- und Lernfragen

Die folgende Grafik präsentiert einen Überblick über die Schlüsselrollen, die Instrumental-/Gesangslehrer im heutigen europäischen Kontext übernehmen. Im folgenden Kapitel werden wir die Kompetenzen untersuchen, die zur Erfüllung dieser Rollen in der breiten und vielfältigen Auswahl an den oben erwähnten musikalischen und pädagogischen Kontexten benötigt werden.

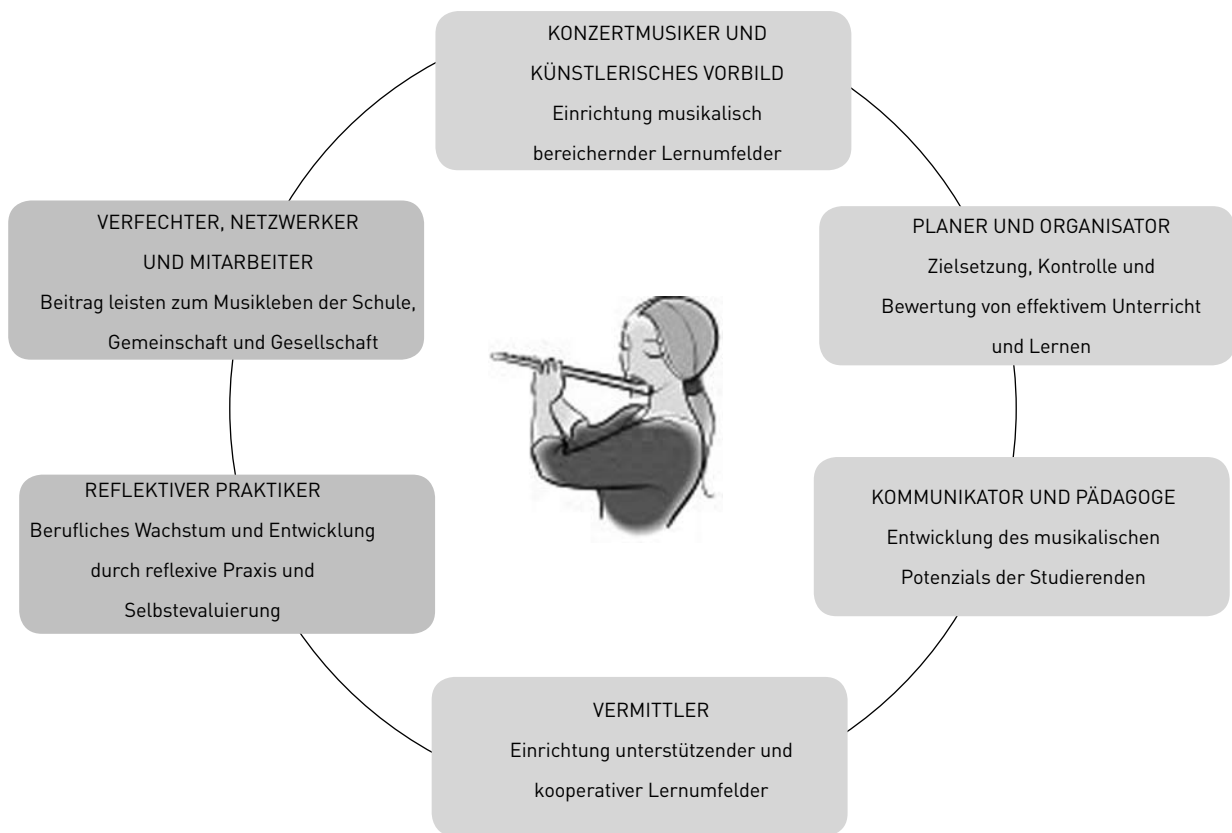


Abb. 6. Die Rollen des Instrumental-/Gesangslehrers

III.KOMPETENZEN UND ROLLEN IM INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERBERUF

I. ARBEITSPROZESS UND BEGRIFFSBESTIMMUNG

Eine der zentralen Aufgaben der INVITE-Arbeitsgruppe bestand in der Gestaltung eines Satzes Kompetenzen für Instrumental-/Gesangslehrer. Wie oben hervorgehoben wurde, weist die Bestandsaufnahme des „Europäischen Patchworks“ darauf hin, dass es eine breite Auswahl pädagogischer Herangehensweisen im Bereich der Instrumental-/Gesangslehrausbildung an europäischen Hochschulen gibt und dass die angebotenen Studiengänge oft von lokalen, regionalen und nationalen Erwägungen beeinflusst werden, was einen Mangel an Vergleichbarkeit zwischen den Institutionen und den Ländern zur Folge hat. In Anbetracht dieser Situation hat die Arbeitsgruppe keine Weisungsrolle übernommen, und eines der Hauptziele lag im Gestalten von Material, das eine gemeinsame Basis für Diskussionen und Debatten liefern würde, die auch als Werkzeug für Curriculumentwicklung dienen könnte.

Bei der Gestaltung des unten ausgeführten Satzes von Kompetenzen berief sich die Gruppe auf folgendes Material: die Ergebnisse der europäischen Bestandsaufnahme; die Berichte der Vor-Ort-Besuche⁵¹; die AEC-Lernergebnisse für die Ausbildung professioneller Musiker⁵²; die meNET-Lernergebnisse für die Musiklehrausbildung mit Schwerpunkt Schulmusik⁵³; eine Auswahl nationaler Standards und Politikdokumente für Musikunterricht; Literatur zum Instrumental-/Gesangsunterricht und zur Instrumental-/Gesangslehrausbildung⁵⁴; Material in Bezug auf die kompetenzbasierten Bildungsansätze. Wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt wurde, sind Veränderungen innerhalb des Berufes in vielen europäischen Ländern festgestellt worden; und die aus diesen Veränderungen resultierenden Anforderungen an die Instrumental-/Gesangslehrer legten den Bedarf an Kompetenzen nahe, die man traditionell nicht unbedingt mit Instrumental-/Gesangsunterricht in Verbindung gebracht hat. Unter Berücksichtigung und in Bezugnahme auf die Anforderungen der Profession haben die oben beschriebenen breitgefächerten Rollen von Instrumental-/Gesangslehrern und das bereits behandelte, stetig expandierende Spektrum an Lern-Lehr-Inhalten einen organisatorischen Rahmen bereitgestellt, um diesen Satz Kompetenzen zu gestalten.

ÜBER KOMPETENZEN UND LERNERGEBNISSE

Es war diese Konzentration auf die professionellen Anforderungen an den Instrumental-/Gesangsunterricht, die als Ausgangspunkt für unsere Überlegungen diente. Hier ist wichtig, zwischen Kompetenzen und Lernergebnissen zu unterscheiden. Die hier angewandte Verfahrensweise geht davon aus, dass Kompetenzen implizit durch den professionellen Kontext und Lernergebnisse dahingegen explizit durch

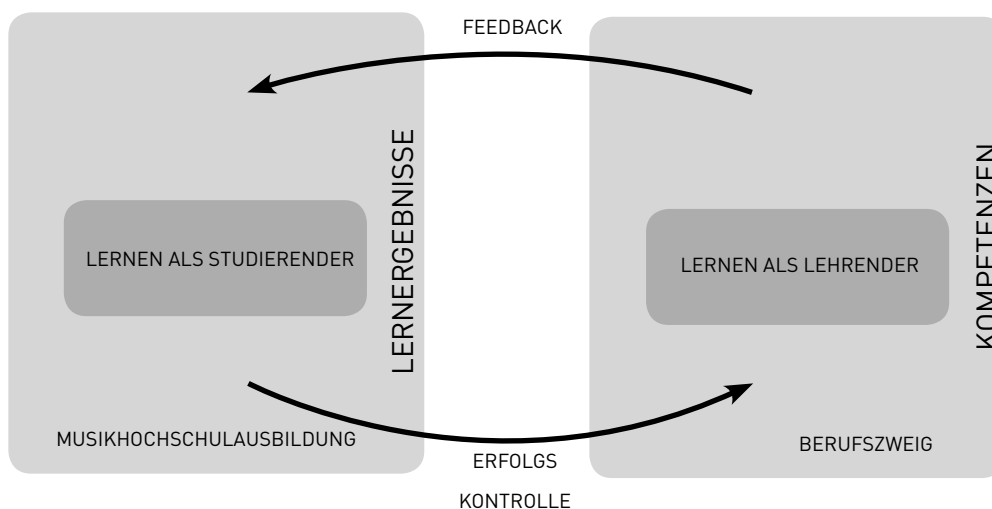
⁵¹ Alle Vor-Ort-Besuchsberichte der Arbeitsgruppe sind online unter www.polifonia-tn.org/invite www.polifonia-tn.org/invite zu finden.

⁵² Die AEC-Lernergebnisse für den ersten, zweiten und dritten Zyklus sind online unter www.bologna-and-music.org/lernergebnisse heruntergeladen werden.

⁵³ Die vom Music Education Network (meNET) aufgestellten Lernergebnisse können unter <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=0&c=0&lang=en> heruntergeladen werden.

⁵⁴ Eine ausführliche Bibliographie beginnt auf Seite 70.

die Hochschule definiert werden, und beide können von institutionellen, lokalen, regionalen und nationalen Faktoren abhängig sein. Die folgende Grafik schafft Verknüpfungen zwischen Lernergebnissen und Kompetenzen, zwischen Institutionen und realen professionellen Inhalten. Sie besagt, dass die Profession, darin inbegriffen Lehrende und Arbeitgeber, auf die Instrumental-/Gesangslehrer-Ausbildungsprogramme an Hochschulen einwirken kann. Ebenso können das studentische Lernen (welches an der Hochschule beginnt und dann im lebenslangen Lernprozess fortläuft) und die Lernergebnisse an diesen Institutionen innerhalb des Berufes z.B. durch die Leistung ihrer Absolventen oder durch Lehrpraxis außerhalb der Institution geprüft werden⁵⁵.



KOMPETENZEN: HIN ZU EINER ARBEITSDEFINITION

Diverse Definitionen von Kompetenzen sind gefunden worden, und es wurde deutlich, dass es keinen anderen als einen mehrdeutigen Weg zur Kompetenzdefinierung gibt. Trotz solcher Unterschiede nehmen alle Kompetenzdefinitionen Bezug auf die Vereinigung von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen, Werten oder Fähigkeiten, und die meisten von ihnen unterstreichen die Anwendung von Kompetenzen innerhalb besonderer Kontexte.

Es wurde viel über das Konzept von Kompetenzen im Ausbildungskontext diskutiert. Vor Polifonia hat der „Tuning“-Bericht⁵⁶ Kompetenzen so definiert:

Kompetenzen stellen eine dynamische Kombination von Wissen, Verstehen, Fertigkeiten und Fähigkeiten dar. Die Festigung dieser Fähigkeiten ist Gegenstand von Ausbildungsprogrammen. Kompetenzen werden in mehreren Kurseinheiten gebildet und zu verschiedenen Zeitpunkten bewertet. Man kann sie in sachgebietsbezogene Kompetenzen (auf einen Studienbereich spezifiziert) und in allgemeine Kompetenzen aufteilen (auf sämtliche Studiengängen zutreffend).

⁵⁵ Siehe Kapitel I.1. Lehrpraxis und Betreuung.

⁵⁶ Tuning-Projekt (2008): Tuning Educational Structures in Europe – Universities' contribution to the Bologna Process. 2nd Auflage, S. 17. Online-Zugang: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

Auf einer allgemeineren Ebene weist die Veröffentlichung „Hin zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“⁵⁷, 2005 von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften formuliert, auf vier verschiedene Typen von Kompetenzen hin:

1. Kognitive Kompetenz umfasst den Gebrauch von Theorie und Konzept, ebenso wie informales, durch Erfahrung erworbenes Wissen
2. Funktionelle Kompetenz (Fertigkeiten oder Know-how), betrifft jene Dinge, die man beherrschen sollte, wenn man in einem bestimmten Bereich der Arbeit, des Lernens oder sozialer Aktivitäten eine Funktion ausübt
3. Persönliche Kompetenz meint das Vermögen, sich in einer spezifischen Situation angemessen zu verhalten
4. Ethische Kompetenz berührt die Wahrung bestimmter persönlicher und professioneller Werte

Die Erörterung von Kompetenzen in der obigen Veröffentlichung legt Wert darauf, dass das Konzept auf integrative Weise verwendet wird, „als Ausdruck der Fähigkeit Einzelner - auf sich selbst gerichtete Art, stillschweigend oder explizit und in besonderem Kontext - die verschiedenen Elemente von Wissen und Fertigkeiten zu kombinieren, die sie ihr Eigen nennen.“ Die Bedeutung der Erfordernisse des besonderen Kontexts wird unterstrichen, und wir werden unterrichtet, dass:

Der Erwerb eines bestimmten Niveaus an Kompetenz als die Fähigkeit eines Einzelnen betrachtet werden kann, sein oder ihr Wissen, Fertigkeiten und weitere Kompetenzen gemäß der variierenden Anforderungen, die ein spezieller Kontext, eine Situation oder ein Problem zeitigen, zu nutzen und zu verknüpfen. Anders ausgedrückt, wird der Kompetenzgrad einer Person von seiner/ihrer Fähigkeit definiert/bestimmt, mit Komplexität, Unvorhersagbarkeit und Veränderung umzugehen.

In dieser Definition wird die Komplexität der Kompetenzbeschreibung deutlicher. Sie zeigt, wie Kompetenzen auf unterschiedliche Art und in unterschiedlichen Situationen erworben werden können und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Funktion des „informalen, stillschweigenden und erfahrungshalber erlangten Wissens.“ Sie unterstreicht die Bedeutung des Entwickelns von sowohl persönlichen als auch professionellen Kompetenzen und macht auf persönliche und professionelle Haltungen und Werte und die integrierte Art der Verwendung dieser Kompetenzen innerhalb spezieller Kontexte aufmerksam. Sie weist auf die Funktion von Kompetenzen in Bezug auf Problemlösungen oder den Umgang mit Veränderungen hin und fügt hinzu, dass das Verbinden von verschiedenen Typen der Kompetenz einzelne Akteure dazu befähigt, für all diese Zwecke innovative Ideen zu entwickeln.

Diese Diskussion mag angesichts der mit ihr assoziierten Komplexität und Diversität erscheinen, als habe sie besondere Relevanz für den Instrumental-/Gesangslehrerberuf, und ebenso für die wesentlichen Veränderungen, die gegenwärtig in Bezug auf die Rollen von Lehrenden, pädagogischen Ansätze sowie Lehr- und Lernkontexte in vielen europäischen Ländern stattfinden. Die Leitlinien der Arbeitsgruppe

⁵⁷ „Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning“, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, 8. Juli 2005. Online-Zugang: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf.

schlossen einen ähnlichen Fokus auf Integration ein, auf die Bedeutung des besonderen Kontexts und auf die Anforderungen des Berufs. Ihre Arbeitsdefinition von Kompetenz, wie sie 2007 in Lyon formuliert wurde, ist „die Vereinigung von Wissen, Fertigkeiten und Wertvorstellungen innerhalb eines professionellen Umfelds.“ Diese Beschreibung wird der Komplexität des professionellen Umfelds gerecht, wo Fertigkeiten, Wissen und persönliche wie professionelle Wertvorstellungen auf integrierte Weise im Verlauf des Instrumental-/Gesangsunterrichts umgesetzt werden.

Die Aufgabe, tatsächlich einen Satz von Kompetenzen für den europäischen Kontext zu entwickeln, unter Berücksichtigung der in den obigen Kompetenzbeschreibungen erwähnten Umstände, bringt eine Anzahl von Herausforderungen auf: wie integriert man nun Wissen, Fertigkeiten und Wertvorstellungen; wie geht man mit dem Problem der dualen Identität von Musiker und Lehrer um, und wie integriert man das Musikalische und das Pädagogische? Wie schafft man Statements, die klar, konkret zugänglich und leicht verständlich für eine ganze Reihe von Institutionen sind, die Studiengänge in unterschiedlichen Kontexten entwickeln, ohne die Komplexität des Lehr-Lern-Prozesses zu negieren? Wie hält man den Studierenden im Zentrum des Prozesses? Wie vermittelt man das ganze Spektrum der potentiellen Rollen, die der Instrumental-/Gesangslehrer übernehmen kann? Wie sorgt man für verschiedenartige musikalische Genres und verschiedenartige kulturelle Kontexte? Dies waren einige der Themen, die den Gestaltungsprozess erfüllten.

2. KOMPETENZEN UND ROLLEN

Von beruflichen Kompetenzen wurde weiter oben gesagt, dass sie eine Kombination aus Fertigkeiten, Wissen sowie beruflichen und persönlichen Haltungen und Werten darstellen. Eine Untersuchung der mit dem Instrumental-/Gesangsunterricht verbundenen Rollen und Kontexte identifizierte den Instrumental-/Gesangslehrer als Musiker/Konzertmusiker, Planer/Organisator, Kommunikator/Pädagoge, Vermittler/Mentor, reflektiven Praktiker und Verfechter/Mitarbeiter/Netzwerker. Bei der Entwicklung des weiter unten aufgeführten Satzes von Kompetenzen für Instrumental-/Gesangsunterricht wurde das Konzept der Lehrerrollen als strukturierender Rahmen verwendet. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich beim Instrumental-/Gesangsunterricht um eine komplexe Tätigkeit handelt, weswegen diese Funktionen in der Praxis miteinander verwoben sind und sich im Unterrichts- und Lernprozess ständig überschneiden.

Beim Erfüllen dieser verschiedenen Rollen schöpft der Instrumental-/Gesangslehrer aus einem breiten Spektrum an musik-, unterrichts- und lernbezogenen Fertigkeiten, Wissen und Verstehen nebst allgemeineren Fähigkeiten wie Selbständigkeit, kritisches Denken und Kommunikationsvermögen sowie verschiedener beruflicher und persönlicher Haltungen und Wertvorstellungen. In der Praxis fließen diese unterschiedlichen Elemente „in der Kunst des Unterrichtens“ zusammen, und so wurde hier auch gar nicht erst versucht, Wissen von Fertigkeiten und Musik von Pädagogik zu trennen oder besondere Einstellungen und Wertvorstellungen abzugrenzen. Vielmehr unterstreichen die weiter unten genannten Kompetenzen, wie Fertigkeiten, Wissen und Verstehen im Unterrichtsprozess zusammenkommen, und so lässt sich im Kontext des Instrumental-/Gesangsunterrichts argumentieren, dass das Ganze mehr ist als die Summe

seiner Teile. Außerdem sei festgestellt, dass in der Praxis keine klaren Grenzen zwischen den einzelnen Kompetenzen bestehen, da sie innerhalb des Lern-Lehrprozesses nahtlos ineinander verschmelzen.

Angesichts der aktuellen Diskussion zur Frage der „Doppelidentität“ des Instrumental-/Gesangslehrers und seiner Funktion als Musiker und Lehrer ist es umso wichtiger aufzuzeigen, wie die musikalischen und pädagogischen Aspekte in den Prozess des Instrumental-/Gesangsunterrichts integriert sind. Dementsprechend lautet das Konzept dessen, was Lee Shulman als „pädagogisches Inhaltswissen“⁵⁸ beschreibt, und das die weiter unten aufgeführten Kompetenzen untermauert. Shulman erklärt das Konzept als „Wege, ein Thema darzustellen und zu formulieren, um es anderen verständlich zu machen“ und beschreibt, inwiefern es eine Vermischung von Inhalt und Pädagogik darstellt zugunsten eines Verständnisses davon, wie bestimmte Themen, Probleme oder Fragen organisiert, repräsentiert und den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Lernenden entsprechend angepasst und für den Unterricht präsentiert werden“.

Die hier angesprochenen „unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Lernenden“ werfen die Frage der im vorigen Abschnitt behandelten Lern- und Unterrichtskontexte auf. Die weiter unten aufgelisteten Kompetenzen werden als zutreffend und sinnvoll angeführt für die vielfältigen Lern- und Unterrichtskontexte der Instrumental-/Gesangsausbildung. Diese Kompetenzen wurden unter den unterschiedlichsten Lerngruppen wie auch unter einzeln Lernenden als notwendig ermittelt für die Förderung und Erleichterung des studentischen Lernens und sinnvoller musikalischer Betätigung innerhalb einer ganzen Reihe von Musikgenres.

Abschließend sei gesagt, dass besonderer Wert darauf gelegt wurde, die hier vorgeschlagenen Kompetenzen klar und zugänglich zu präsentieren, ohne dabei die mit der Instrumental- und Gesangsausbildung einhergehende Komplexität des Unterrichtens und Lernens zu negieren. Die weiter unten dargestellten Kompetenzen sollen einen organisierenden Rahmen liefern, innerhalb dessen die Fragen hinsichtlich der Ausbildung von Instrumental-/Gesangslehrern überlegt und diskutiert werden. Das hier Präzentierte versteht sich mehr als Anregung und Provokation denn als Verordnung und kann den Zwecken und Bedürfnissen der einzelnen Musikpädagogen und Institutionen entsprechend diskutiert, analysiert und weiterentwickelt werden.

⁵⁸ Siehe Fußnote 12.

LEHRER ALS KONZERTMUSIKER UND KÜNSTLERISCHES VORBILD: EINRICHTUNG MUSIKALISCH BEREICHERNDER LERNUMFELDER

Lehrer-Konzertmusiker fungieren als künstlerisches Vorbild und bringen ihre eigene musikalische Persönlichkeit und künstlerische Vision in ihre musikalischen Begegnungen mit Studierenden ein. Im Laufe ihres Unterrichts greifen Instrumental-/Gesangslehrer auf ihre eigenen musikalischen Fertigkeiten sowie ihr Wissen und Einfühlungsvermögen zurück und setzen bei der Entwicklung und Umsetzung von Musikausbildungsprogrammen für Einzelpersonen wie auch für Gruppen in unterschiedlichen Lernkontexten ihre Kreativität und Phantasie ein. Das musikalische Bewusstsein und die Sensibilität des Lehrers zusammen mit der Qualität des Musizierens haben großen Einfluss auf die musikalische Erfahrung des Studierenden. Durch ihre eigenen Darbietungen, ihr persönliches Engagement für Musik sowie ihre Fähigkeit, sinnvolle musikalische Erfahrungen für ihre Studierenden zu schaffen, sind Lehrer in der Lage, ihre Studenten zu inspirieren und motivieren, ihre musikalische Entwicklung voranzubringen und sie aktiv in musikalische Betätigung einzubinden.

- 1.1 Instrumental-/Gesangslehrer sind aufgrund des hohen Niveaus ihrer musikalischen Darbietungen, ihrer musikalischen Persönlichkeit und künstlerischen Vision eine Quelle musikalischer Inspiration für ihre Studenten.**
- 1.2 Instrumental-/Gesangslehrer schaffen und unterstützen musikalisch bereichernde Lernmöglichkeiten für ihre Studenten, indem sie auf ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten, ihr Wissen und Einfühlungsvermögen sowie ihre Erfahrungen zurückgreifen.**

1. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. geben ihrer eigenen musikalischen Persönlichkeit und künstlerischen Vision durch professionelle Darbietungen Ausdruck
- b. beweisen hervorragende Fertigkeiten in Bezug auf Technik, Gehör, Notation, Improvisation und Ensemble-spiel sowie theoretisches Wissen und Verständnis, was Repertoire, Musikgeschichte, Analyse, Stil und Interpretation anbelangt
- c. greifen beim Schaffen und Unterstützen musikalisch bereichernder Lernmöglichkeiten für ihre Studenten auf ihre eigenen musikalischen Fertigkeiten und ihr theoretisches Wissen und Einfühlungsvermögen zurück
- d. liefern unter Berücksichtigung der Fähigkeit und Sensibilität des jeweiligen Studenten kritische Bewertungen seiner instrumentalen/gesanglichen Darbietungen sowie entsprechendes Feedback
- e. bringen musikalische Vorstellungen und Fertigkeiten in einen historischen, kulturellen und theoretischen Zusammenhang
- f. greifen auf umfassende Kenntnisse eines breiten Spektrums an Repertoire und Stilen zurück
- g. dirigieren und leiten Ensembles und Gruppen in Proben und Aufführungen
- h. wählen, adaptieren und schaffen adäquates und anregendes musikalisches Repertoire und Material und nehmen dabei das technische Niveau der Studierenden sowie deren Fragen in Bezug auf Stil und Interpretation zur Kenntnis
- i. sind sich der Anforderungen bewusst, die sich bei öffentlichen Aufführungen in Bezug auf Verhalten, Psychologie und Kommunikation stellen und entwickeln bei den Studierenden ein entsprechendes Bewusstsein für diese Fragen
- j. vermitteln ein Bewusstsein für Musik als Kunstform und würdigen die Möglichkeiten und das Potenzial für Musik innerhalb integrierter künstlerischer Initiativen

DER LEHRER ALS PLANER UND ORGANISATOR: ZIELSETZUNG, KONTROLLE UND BEWERTUNG VON EFFEKTIVEM UNTERRICHT UND LERNEN

Instrumental-/Gesangslehrer planen und evaluieren Studienprogramme für und mit Einzelpersonen und Gruppen innerhalb der unterschiedlichsten Kontexte. Dies erfordert phantasievolle und kreative Herangehensweisen sowie die Fähigkeit, auf die Bedürfnisse, das Können und die Erwartungen der Studierenden in einer Weise zu reagieren, die sinnvolle und authentische musikalische Erfahrungen unterstützt; außerdem wird ein Verständnis der Kernpunkte der Curriculumentwicklung sowie der Bildungspolitik auf institutioneller wie auch nationaler Ebene vorausgesetzt. Bei der weiterführenden Planung legen Lehrer Ziele und Absichten wie auch geeignete Methoden und Verfahrensweisen, Materialien und Hilfsmittel fest. Ihre Herangehensweise ist schlüssig und flexibel und schließt proaktive wie auch reaktive Elemente ein, um studentische Initiativen sowie die Einbindung von Studierenden zu ermöglichen.

2.1 Lehrer nutzen ihre musikalischen und pädagogischen Kenntnisse und Fertigkeiten, um Lern- und Lehrsituationen derart zu planen, zu kontrollieren und zu bewerten, dass diese die musikalische Entwicklung der Studierenden begünstigen.

2. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. planen, implementieren und beurteilen geeignete Studienprogramme
- b. formulieren und kommunizieren klare kurz-, mittel- und langfristige Ziele für und gemeinsam mit Einzelpersonen, Gruppen und Ensembles
- c. planen, leiten und beurteilen Unterrichtsstunden und Proben
- d. planen, organisieren und verwalten den Raum und die Zeit für das Lernen und Lehren, indem sie geeignete Methoden und Hilfsmittel wirksam und kreativ einsetzen
- e. kontrollieren, prüfen und beurteilen den studentischen Fortschritt, indem sie vielfältige Bewertungsstrategien einsetzen
- f. schaffen Gelegenheiten für Studierende, sich in einer Form mit Musik zu befassen und diese zur Aufführung zu bringen, die eine Entwicklung ihrer persönlichen und musikalischen Kompetenzen fördert
- g. unterstützen Initiativen von Studierenden bzw. versetzen sie in die Lage, das eigene Lernen selbst zu planen, und berücksichtigen dabei individuelle Interessen und Motivationen

DER LEHRER ALS KOMMUNIKATOR UND PÄDAGOGE: ENTWICKLUNG DES MUSIKALISCHEN POTENZIALS DER STUDIERENDEN

Instrumental-/Gesangslehrer verfügen über die notwendigen Fähigkeiten, um authentische musikalische Betätigung der Studierenden zu fördern, um ihnen zu helfen, ihre musikalischen Fähigkeiten, Kenntnisse und ihr Verständnis zu entwickeln, und um ihre Kreativität und Phantasie zu nähren und anzuregen. Dies erfordert eine sensible Mischung aus musikalischem und pädagogischem Wissen, das auf einem Verständnis des Wesens und des Wertes von Musik in der Gesellschaft und der Rolle und Funktion von Musik im Leben der Studierenden gründet. Bei der Auswahl pädagogischer Strategien und Ansätze besteht ein Hauptfaktor für Instrumental-/Gesangslehrer darin, wie sich „Musik am Besten musikalisch unterrichten“ lässt und auf welche Weise Vorstellungen über musikalische Bedeutung und ihr Verhältnis zu menschlichen Gefühlen und Empfindungen kommuniziert und ausgedrückt werden müssen, damit das Reaktionsvermögen der Studierenden gefördert und letztere dazu befähigt werden, ihren eigenen musikalischen Vorstellungen Ausdruck zu geben.

- 3.1 Instrumental-/Gesangslehrer kommunizieren effektiv mit ihren Studenten, indem sie ihnen zuhören, mit ihnen musikalisch interagieren und sensibel mit ihren verschiedenen Bedürfnissen und Lernstilen umgehen.**
- 3.2 Instrumental-/Gesangslehrer nähren und entwickeln das musikalische Potenzial ihrer Studenten und fördern selbständiges Lernen und Musizieren, indem sie eine Vielzahl pädagogischer Herangehensweisen einsetzen.**

3. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. schaffen Lernsituationen, in denen Studierende in musikalisch sinnvoller Weise beschäftigt werden und ihre musikalischen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie ihr Verständnis und ihre Phantasie entwickelt und erweitert werden
- b. kommunizieren effektiv mit Einzelpersonen und Gruppen, indem sie Sprache kreativ und phantasievoll einsetzen und dadurch das Einfühlungs- und Reaktionsvermögen der Studierenden fördern
- c. verbalisieren, artikulieren und erläutern technische, musikalische, theoretische und künstlerische Konzepte und Fertigkeiten, indem sie Bilder, Vergleiche, Infragestellungen und Diskussionen als pädagogische Mittel einsetzen
- d. demonstrieren technische, musikalische und künstlerische Konzepte und Fertigkeiten in musikalischer Form
- e. erleichtern und unterstützen Reflexion, Evaluierung und selbstbestimmtes Lernen seitens der Studierenden
- f. machen kreativen Gebrauch von konstruktiven Feedbackstrategien und integrieren Peer-Learning in den Prozess
- g. nutzen vielfältige Methoden, Ressourcen und Materialien, die sich für die Bedürfnisse und Lernstile der Studierenden eignen, um somit ihr technisches und interpretatorisches Können neben ihren Lese-, Hör- und Auftrittsfähigkeiten sowie ihre Kreativität und Phantasie zu nähren und zu entwickeln
- h. erleichtern die Entwicklung guter Gewohnheiten in Bezug auf Technik und Haltung, so dass die Studierenden in der Lage sind, ihre Körper effizient und gesund einzusetzen
- i. helfen den Studierenden, effektive und adäquate Übe- und Probemethoden zu entwickeln
- j. integrieren Improvisation und Komposition in den Lehr-/Lernprozess
- k. setzen gegebenenfalls Technologien kreativ ein als Hilfsmittel im Instrumental-/Gesangsunterricht sowie im Lernprozess

DER LEHRER ALS VERMITTLER: EINRICHTUNG UNTERSTÜTZENDER UND KOOPERATIVER LERNUMFELDER

Eine der Aufgaben des Instrumental-/Gesangslehrers besteht darin, ein unterstützendes und kooperatives Umfeld zu ermöglichen, das die Studierenden ermutigt und anregt und positive Wechselwirkung sowie aktives Engagement im Lernprozess fördert. Dies verlangt eine Reihe von persönlichen Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen des Lehrers. Die Wechselwirkung zwischen dem Lehren und Lernen wie auch Selbstachtung und Selbstwertgefühl der Studierenden werden gesteigert, wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert, wenn die Lehrenden auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Studierenden aufrichtig interessiert und umsichtig eingehen, und wenn die Ansichten der Studierenden und ihre musikalischen Darbietungen wertgeschätzt werden. Das Lernumfeld wird auch durch die Art der gebotenen musikalischen Erfahrung und Aktivitäten beeinflusst, durch die Struktur und den Inhalt der Unterrichtsstunde wie auch durch ihr Tempo und ihren Verlauf. Während der Instrumentalunterricht die Studierenden mit musikalischen Begegnungen versorgt und dabei hoffentlich ihr Verständnis und ihre Fähigkeiten verbessert, stellen sie bloß einen Teil der musikalischen Erfahrung und Identität des Studierenden dar. Instrumental-/Gesangslehrer müssen ihre Rolle bei der Erleichterung selbständigen, selbstbestimmten Lernens anerkennen und die Funktion, die das Lernen außerhalb des strukturierten Einzel-/Gruppenunterrichts übernimmt, zu schätzen wissen. Studierende werden durch das Interesse und die Begeisterung ihres Lehrers für Musik, durch seine Haltung gegenüber dem Unterrichten und durch seine Hingabe und sein Engagement in der Arbeit beeinflusst.

4.1 Instrumental-/Gesangslehrer können die kognitive, physische, soziale und musikalische Entwicklung der Studierenden nachvollziehen und sind in der Lage, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

4.2 Instrumental-/Gesangslehrer kommunizieren offen mit den Studierenden, treiben unterstützende Beziehungen und positive soziale Interaktion voran und fördern für alle Lernenden zweckmäßige kooperative Lernumfelder, in denen Vielfalt geschätzt wird und sich die Studierenden sicher, stark und respektiert fühlen.

4. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. reagieren auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Studierenden und passen sich diesen an, indem sie ihre individuelle Persönlichkeit, Alter, Geschlecht, Lernstile, Fähigkeiten, Einstellungen, Interessen und Erwartungen erfassen und anerkennen
- b. schaffen ein sicheres, anregendes und unterstützendes Lernumfeld für sämtliche Studierende einschließlich derjenigen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, der Begabten und Talentierten, der Älteren und Benachteiligten
- c. pflegen und fördern positive Lehrer-Student- und Student-Student-Beziehungen
- d. erkennen Gruppendynamiken und wissen mit diesen umzugehen und fördern ein kooperatives Lernumfeld
- e. kommunizieren offen und effektiv mit Studierenden
- f. behandeln Studierende fair und respektvoll
- g. sehen, würdigen, respektieren und berücksichtigen beim Unterrichten den sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergrund der Studierenden

- h. sehen und würdigen das musikalische und pädagogische Potenzial der Studierenden und stellen anspruchsvolle Unterrichts- und Lernziele auf, die den Bedürfnissen des Einzelnen/der Gruppe gerecht werden
- i. fördern Unabhängigkeit und Autonomie der Studierenden

DER LEHRER ALS REFLEKTIVER PRAKTIKER: BERUFLICHES WACHSTUM UND ENTWICKLUNG DURCH REFLEXIVE PRAXIS UND SELBSTEVALUIERUNG

Der Instrumental-/Gesangslehrer ist ein reflektiver Praktiker, der sein eigenes Handeln systematisch in Frage stellt und über die erforderlichen Fähigkeiten verfügt, um seinen Unterricht kontinuierlich zu evaluieren. Der Instrumental-/Gesangslehrer muss in der Lage sein, seine eigene berufliche Identität zu schaffen, seine persönliche Philosophie der Musikpädagogik stets in Frage zu stellen und sich den weiter oben angesprochenen, Veränderungen unterworfenen Rollen und Kontexten anzupassen. Effiziente Lehrer reflektieren auch über Entwicklungen im Beruf, indem sie ihr Verständnis pädagogischer Mittel und Methoden erweitern, sich auf dem aktuellen Stand halten in Bezug auf relevante Forschung und Literatur und die Entwicklungen in ihren jeweiligen Berufsverbänden. Sie sind sich ihrer eigenen Professionalität bewusst und übernehmen die Verantwortung dafür, ihre eigenen Bedürfnisse in Bezug auf ihre kontinuierliche berufliche Entwicklung zu erkennen und diesen gerecht zu werden.

5.1 Instrumental-/Gesangslehrer machen sich kontinuierlich Gedanken über ihren Unterricht und ihre persönliche Philosophie und Vision von der Musikpädagogik, um ihre Praktiken zu verbessern.

5.2 Instrumental-/Gesangslehrer erkennen Entwicklungen innerhalb der Branche, reagieren darauf und passen sich entsprechend an, indem sie selbstverantwortlich ihre eigenen beruflichen Fortbildungsbedürfnisse erkennen und diesen Rechnung tragen.

5. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. befassen sich mit reflexiver Praxis und Selbstevaluierung, um dadurch ihren Unterricht zu verbessern und zu verfeinern
- b. entwickeln und verfolgen innerhalb der Musikausbildung eine persönliche Vision und berufliche Identität, die ihren persönlichen Werten, Fähigkeiten und Stärken entsprechen
- c. verstehen und interpretieren musikpädagogische Forschung und leisten ihren Beitrag dazu
- d. reflektieren über und befassen sich mit aktuellen Entwicklungen in Bezug auf pädagogische Materialien und Methoden
- e. reagieren auf sich verändernde Rollen und Kontexte innerhalb des Berufes und passen sich diesen an
- f. erkennen und organisieren geeignete Mittel, um für ihre eigene berufliche Weiterbildung zu sorgen

DER LEHRER ALS VERFECHTER, NETZWERKER UND MITARBEITER: BEITRAG LEISTEN ZUM MUSIKLEBEN DER SCHULE, GEMEINSCHAFT UND GESELLSCHAFT

Instrumental-/Gesangslehrer können den Einfluss soziokultureller Faktoren auf die Rolle und Funktion von Musik und Musikausbildung in der Gesellschaft sowie auf ihre Position als Musiker, Lehrer und Verfechter der Musikausbildung sowohl innerhalb des Bildungssystems wie auch in der weiteren Gemeinschaft nachvollziehen. Das sich verändernde Wesen des Lernens und Unterrichtens wurde diskutiert und ein Augenmerk auf den Schwerpunkt des lebenslangen Lernens, die Erweiterung des Zugangs und der Teilnahme an Bildung, die vermehrten „Community“-Initiativen, die Bildungs- und Outreach-Programme, die integrierten Kunstprojekte sowie auf den Wandel hin zu informelleren und nicht-formalen Lernmethoden gerichtet. Diese Veränderungen verlangen kreative, phantasievolle und innovative Antworten seitens der Instrumental-/Gesangslehrer und stellen höhere Ansprüche an die persönlichen kommunikativen, sozialen und „unternehmerischen“ Fähigkeiten des Lehrers.

- 6.1 Instrumental-/Gesangslehrer haben ein Bewusstsein dafür, wie ihre eigene Arbeit in die weiteren musikalischen und pädagogischen Kontexte der Schule, Gemeinschaft und Gesellschaft passt und agieren als Verfechter der Musikausbildung.**
- 6.2 Instrumental-/Gesangslehrer nutzen ihre Initiativefreudigkeit und ihre unternehmerischen Fähigkeiten, um neue Herausforderungen und Entwicklungen innerhalb einer Reihe von Kontexten zu erforschen und übernehmen dabei gegebenenfalls die Führung.**

6. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. nehmen am musikalischen und kulturellen Leben der Gesellschaft teil
- b. nutzen ihre Initiativefreudigkeit und unternehmerischen Fähigkeiten, um Wandel und Entwicklung innerhalb des Berufes zu fördern
- c. arbeiten mit anderen als Teil eines Ausbildungsteams und übernehmen dabei gegebenenfalls die Führung
- d. befassen sich mit organisatorischen, geschäftlichen, finanziellen und rechtlichen (einschließlich Gesundheits- und Sicherheits-) Belangen in Bezug auf den Instrumental-/Gesangsunterricht
- e. kommunizieren effektiv mit Eltern, Kollegen, Administratoren und sonstigen Personen, die in die Musikausbildung innerhalb von institutionellen und die Gemeinschaft betreffenden Kontexten involviert sind
- f. agieren als Verfechter der Musikausbildung im Allgemeinen und des Instrumental-/Gesangsunterrichts und Lernens im Besonderen

HAUPTKOMPETENZEN: EIN ÜBERBLICK

1. Der Lehrer als Konzertmusiker und künstlerisches Vorbild: Einrichtung musikalisch bereichernder Lernumfelder
1.1 Instrumental-/Gesangslehrer sind aufgrund des hohen Niveaus ihrer musikalischen Darbietungen, ihrer musikalischen Persönlichkeit und künstlerischen Vision eine Quelle musikalischer Inspiration für ihre Studenten.
1.2 Instrumental-/Gesangslehrer schaffen und unterstützen musikalisch bereichernde Lernmöglichkeiten für ihre Studenten, indem sie auf ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten, ihr Wissen und Einfühlungsvermögen sowie ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen.
2. Der Lehrer als Planer und Organisator: Zielsetzung, Kontrolle und Bewertung von effektivem Unterricht und Lernen
2.1 Lehrer nutzen ihre musikalischen und pädagogischen Kenntnisse und Fertigkeiten, um Lern- und Lehrsituationen derart zu planen, zu kontrollieren und zu bewerten, dass diese die musikalische Entwicklung der Studierenden begünstigen.
3. Der Lehrer als Kommunikator und Pädagoge: Entwicklung des musikalischen Potenzials der Studierenden
3.1 Instrumental-/Gesangslehrer kommunizieren effektiv mit ihren Studenten, indem sie ihnen zuhören, mit ihnen musikalisch interagieren und sensibel mit ihren verschiedenen Bedürfnissen und Lernstilen umgehen.
3.2 Instrumental-/Gesangslehrer nähren und entwickeln das musikalische Potenzial ihrer Studenten und fördern selbständiges Lernen und Musizieren, indem sie eine Vielzahl pädagogischer Herangehensweisen einsetzen.
4. Der Lehrer als Vermittler: Einrichtung unterstützender und kollaborativer Lernumfelder
4.1 Instrumental-/Gesangslehrer können die kognitive, physische, soziale und musikalische Entwicklung der Studierenden nachvollziehen und sind in der Lage, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.
4.2 Instrumental-/Gesangslehrer kommunizieren offen mit den Studierenden, treiben unterstützende Beziehungen und positive soziale Interaktion voran und fördern für alle Lernenden zweckmäßige kooperative Lernumfelder, in denen Vielfalt geschätzt wird und sich die Studierenden sicher, stark und respektiert fühlen.
5. Der Lehrer als reflektiver Praktiker: Berufliches Wachstum und Entwicklung durch reflexive Praxis und Selbstevaluierung
5.1 Instrumental-/Gesangslehrer machen sich kontinuierlich Gedanken über ihren Unterricht und ihre persönliche Philosophie und Vision von der Musikpädagogik, um ihre Praktiken zu verbessern.
5.2 Instrumental-/Gesangslehrer erkennen Entwicklungen innerhalb der Branche, reagieren darauf und passen sich entsprechend an, indem sie selbstverantwortlich ihre eigenen beruflichen Fortbildungsbedürfnisse erkennen und diesen Rechnung tragen.
6. Der Lehrer als Verfechter, Netzwerker und Mitarbeiter: Beitrag leisten zum Musikleben der Schule, Gemeinschaft und Gesellschaft
6.1 Instrumental-/Gesangslehrer haben ein Bewusstsein dafür, wie ihre eigene Arbeit in die weiteren musikalischen und pädagogischen Kontexte von Schule, Gemeinschaft und Gesellschaft passen und agieren als Verfechter der Musikausbildung.
6.2 Instrumental-/Gesangslehrer nutzen ihre Initiativfreudigkeit und ihre unternehmerischen Fähigkeiten, um neue Herausforderungen und Entwicklungen innerhalb einer Reihe von Kontexten zu erforschen und übernehmen dabei gegebenenfalls die Führung.

3. KOMPETENZEN: EINE BASIS FÜR ERGEBNISORIENTIERTE CURRICULUMGESTALTUNG IN DER INSTRUMENTAL-/GESANGSLEHRERAUSBILDUNG

Wie weiter oben bereits hervorgehoben wurde, ist dieser Satz Kompetenzen nicht verbindlich gemeint, sondern soll bei Diskussionen und Debatten innerhalb der Instrumental-/Gesangslehrausbildung sowie als Grundlage bei der Entwicklung von Curricula eingesetzt werden können. Einer der zentralen Punkte des Bologna-Prozesses ist das Konzept der ergebnisorientierten Curriculumgestaltung, wobei das Niveau eines Studienabschlusses mehr durch spezifizierte Lernergebnisse bestimmt wird (was sollte ein Studierender wissen und tun können) denn durch Inhalt (was sollte unterrichtet werden). Dieser Ansatz, bei dem Unterrichtsinhalt, -struktur und -methoden in den jeweiligen spezifischen Kontexten definiert werden müssen, ermöglicht sowohl den Lehrenden wie auch den Studierenden größere Flexibilität und betont die aktive Rolle der Lernenden bei der Entwicklung von Wissen und praktischen Fertigkeiten. Dieses Konzept beinhaltet eine integrierte und ganzheitliche Herangehensweise an die Curriculumentwicklung, bei der die verschiedenen Elemente des Ausbildungsprogramms (Kurse, Projekte etc.) dazu angelegt sind, zur Gesamtentwicklung dieser festgelegten Lernergebnisse beizutragen, anstatt als getrennte Wissensbereiche repräsentierende Bausteine betrachtet zu werden. Die Begriffe „Lernergebnisse“ und „Kompetenzen“ werden bei der ergebnisorientierten Curriculumgestaltung oft sinnverwandt eingesetzt; wie im vorangehenden Abschnitt jedoch bereits kurz angesprochen wurde, schlagen wir hier eine Unterscheidung vor zwischen den „Lernergebnissen“, die von der jeweiligen Bildungseinrichtung festgelegt werden – in diesem Fall die Musikhochschule – und den „Kompetenzen“, die durch die Anforderungen des Instrumental-/Gesangslehrerberufes definiert werden. Nichtsdestotrotz ist eine Verbindung zwischen den Lernergebnissen und Kompetenzen stets vorhanden, zumal den Lernergebnissen (z.B. von Modulen oder Kursen) typischerweise allumfassende Kompetenzen zugrundeliegen.

Jegliche Curriculumgestaltung beinhaltet folgende Punkte: Aufgaben und Ziele des Ausbildungsprogramms definieren; Schlüsselrollen, Kontexte und Kompetenzbereiche im Beruf bestimmen; Curriculumrahmen und Lernergebnisse definieren; Kerninhalt, studentischen Arbeitsaufwand und Unterrichtsmethoden bestimmen; sowie Curriculum evaluieren und entwickeln. Diese und andere Themen werden im AEC-Handbuch zur Curriculumgestaltung und -entwicklung in der Höheren Musikausbildung besprochen⁵⁹. Die Betrachtungen in Bezug auf Inhalt und Schwerpunkt treffen vorwiegend auf künstlerische Musikstudiengänge zu, haben angesichts der Doppelrolle des Instrumental-/Gesangslehrers als Musiker und Lehrer aber direkte Relevanz für Instrumental-/Gesangslehrausbildung. Außerdem ist die Diskussion zu den Auswirkungen des Bologna-Prozesses⁶⁰ auf jeglichen Curriculumentwicklungsprozess anwendbar. Dennoch sind bei der Auseinandersetzung mit Curriculumentwicklungsprozessen in der Instrumental-/Gesangslehrausbildung noch weitere Themen zu berücksichtigen, insbesondere in Bezug auf die Ausbildungsziele der Instrumental-/Gesangslehrausbildung und die Bestimmung der

⁵⁹ Jeremy Cox (2007): Curriculumgestaltung und -entwicklung in der höheren Musikausbildung. Utrecht, Europäischer Musikhochschulverband. Das Handbuch kann unter www.bologna-and-music.org/lehrplangestaltung heruntergeladen werden.

⁶⁰ Für weitere Informationen – und verschiedene Publikationen – zu den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Musikausbildung besuchen Sie bitte www.bologna-and-music.org.

Schlüsselrollen und Kontexte für Instrumental-/Gesangslehrer sowie die für den Beruf erforderlichen Kernkompetenzen. Diese Themen bildeten den Hauptschwerpunkt der Arbeitsgruppe.

MISSION UND ZIELE DES STUDIENGANGS DEFINIEREN

Im ersten Teil dieses Handbuchs wurden Themen bezüglich des Instrumental-/Gesangslehrerberufes in Europa behandelt, indem die Auswirkung soziokultureller und soziopolitischer Fragen zur Bereitstellung und Praxis in diesem Bereich der Musikausbildung aufgezeigt, die sich ständig verändernden Rollen und Kontexte, denen die Studienabsolventen der Instrumental-/Gesangslehrausbildung ausgesetzt sind, hervorgehoben und die Folgen für die Instrumental-/Gesangslehrausbildung untersucht wurden. Es wurden neue berufliche Laufbahnen für Musikpädagogen ermittelt, und so wird empfohlen, dass Musikhochschulen Gelegenheiten erhalten, aber auch die Verantwortung übernehmen für die Entwicklung von Studiengängen, nach deren Abschluss die Absolventen der Instrumental-/Gesangslehrausbildung mit den für diese neuen Arbeitsmöglichkeiten erforderlichen Kompetenzen ausgerüstet sind. Es sind viele Fragen aufgekommen, die für den Prozess der Curriculumentwicklung entscheidend sind: Welche Art von Instrumental-/Gesangslehrern sollten wir ausbilden? Warum werden sie gebraucht und von wem? Wer wird sie beschäftigen? Gibt es andere Studiengänge oder Institutionen mit ähnlichen bzw. verwandten Bildungszielen in diesem Bereich? Welchen Bezug haben sie zu unserem Studiengang? Wie positionieren wir unseren Studiengang in einem internationalen Kontext? Bei der Beantwortung dieser Fragen und der Definition spezifischer Ziele und Absichten für die Studiengänge der Instrumental-/Gesangslehrausbildung müssen sich die für die Curriculumentwicklung zuständigen Personen an Musikhochschulen gegebenenfalls mit dem Lehrkörper, Studierenden, Alumni, Praktikumsberatern, „Community“-Gruppen sowie mit Vertretern des weiteren Musikausbildungsberufs, einschließlich internationaler Kollegen, austauschen und zusammenarbeiten.

SCHLÜSSELROLLEN UND KONTEXTE IM BERUF BESTIMMEN

Der weiter oben in diesem Kapitel präsentierte Satz von Kompetenzen soll als Hilfsmittel bei der Curriculumentwicklung dienen; außerdem lassen sich die Kompetenzen als Bezugspunkte bei der Ermittlung der beruflichen Profile zukünftiger Studienabsolventen einsetzen und liefern einen Rahmen für die Entwicklung geeigneter Lernergebnisse für Instrumental-/Gesangslehrerstudiengänge innerhalb der einzelnen Musikhochschulen. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass dieser Satz von Kompetenzen auf einer verallgemeinerten Auffassung des Berufes gründet. Manche Kompetenzen werden für die spezifischen Bildungsziele innerhalb eines bestimmten Studiengangs bzw. soziokulturellen Kontexts womöglich keine Relevanz haben, und andere werden vielleicht weiterer Abklärung und Anpassung innerhalb spezifischer Kontexte bedürfen, um verständlich zu sein. Somit besteht die Aufgabe der Musikhochschulen darin, Kompetenzbereiche zu ermitteln und zweckdienliche und geeignete Kompetenzen zu artikulieren, die ihren eigens aufgestellten und auf den Anforderungen des Berufs basierenden Bildungszielen gerecht werden. Jede Institution muss: 1. das (die) geeignete(n) berufliche(n) Profil(e) definieren; 2. die innerhalb der Branche wie auch innerhalb der Rollen und Arbeitskontexte zukünftiger Instrumental-/Gesangslehrer stattfindenden Veränderungen analysieren; und 3. diese Erfordernisse deutlich machen durch Verfassen eines Satzes von gezielten Kompetenzen. Weiter oben wurde bereits festgestellt, dass „Kompetenzen“ und „Lernergebnisse“ bei der ergebnisorientierten Curriculumgestaltung oft synonym angewendet werden,

hier betonen wir allerdings die Rolle der individuellen Musikhochschule bei der expliziten Definition von Lernergebnissen auf Grundlage der im beruflichen Kontext innerhalb einer bestimmten Gesellschaft erforderlichen Kompetenzen.

EINEN CURRICULUMRAHMEN DEFINIEREN

Wie bereits festgestellt wurde, erfordert Curriculumgestaltung eine integrierte Herangehensweise, bei der die Kurse, üblicherweise nach bestimmten Kernbereichen der Instrumental-/Gesangslehrausbildung aufgeteilt (z.B. Darbietung, Musiktheorie, Pädagogik, unterstützende akademische Fächer), nicht mehr als separate und eigenständige Wissensbereiche betrachtet werden, sondern als Elemente innerhalb eines ganzheitlichen Lernprozesses, der die Studierenden mit den entsprechenden Kompetenzen ausrüsten wird, die sie benötigen, um im Instrumental-/Gesangslehrerberuf erfolgreich zu sein. Demnach ist der in diesem Kapitel aufgezeigte Satz von Kompetenzen nicht zwingend mit den spezifischen Kursen verbunden, und neue Kompetenzen erfordern nicht unbedingt neue Kurse. Wenn z.B. unternehmerische Fähigkeiten in den Lernergebnissen erwähnt sind, könnten die Studierenden als Teil ihres Hauptinstrumentstudiums für die Organisation eines Konzertes außerhalb der Institution verantwortlich sein, was Gelegenheiten bieten würde, um etwas über die verschiedenen künstlerischen und praktischen Fragen zu erfahren, die mit der Veranstaltung und Öffentlichkeitsarbeit eines solchen Konzertes einhergehen.

INHALT, LEHRMETHODEN UND LERNPROZESSE IDENTIFIZIEREN

Die Bestandteile des Curriculums wurden weiter oben behandelt und umfassen eine ganze Reihe von Sachgebieten, die musikalische und pädagogische Themen zusammen mit ausgewählten Spezialisierungen abdecken. Wie bereits eingehend festgestellt wurde, kann die Arbeitsüberlastung der Studierenden ein wiederkehrendes Problem darstellen, dem vorgebeugt werden muss. Es sei auch darauf hingewiesen, dass viele der wichtigen Kompetenzen des Instrumental-/Gesangslehrers auch außerhalb der speziell auf Pädagogik und Didaktik ausgerichteten Kurse angeeignet werden können. Bei der Ausbildung von Instrumental-/Gesangslehrern ist die von den Ausbildern gewählte Herangehensweise an das Unterrichten und Lernen nicht nur ein Hilfsmittel für die Entwicklung des Fachwissens der Studierenden in einem bestimmten Bereich, sondern wirkt sich auch auf ihr Gesamtverständnis von Unterrichts- und Lernprozessen aus. Die Ansichten der Studierenden darüber, was einen guten Unterricht ausmacht oder wie ein Lehrer die Bedürfnisse der unterschiedlich Lernenden berücksichtigt oder als Unterstützung des Lernens Improvisation oder partizipative Ansätze und Technologie einsetzen kann, werden nicht nur auf Methodik- und Didaktikkursen basieren, sondern auf all ihren Erfahrungen als Lernende. Folglich können alle Fächer/Kurse zu den pädagogischen Kompetenzen der Studierenden als zukünftige Lehrer beitragen.

EVALUIERUNG UND ENTWICKLUNG DES CURRICULUMS: EIN KOLLABORATIVER PROZESS

Curriculumentwicklung kann als kollaborativer Prozess betrachtet werden, in den der gesamte Lehrkörper eines Studiengangs eingebunden ist, und verlangt gute Teamarbeit und pädagogische Fähigkeiten seitens der Lehrer wie auch die Fähigkeit, Verbindungen herzustellen zwischen den bzw. jenseits der angebotenen Kurse. Zusammenarbeit ist gefragt bei der Identifizierung und Festlegung

von Kursinhalt, Unterrichtsmethoden und Bewertungsverfahren. Ein integriertes Curriculum setzt ein pädagogisches Team voraus, das den Lehrstoff gemeinsam erarbeitet und implementiert, ein kohärentes Studienprogramm aufstellt, den Bedürfnissen der Studierenden Rechnung trägt, personalisiertes Lernen berücksichtigt und den Studierenden dabei hilft, ihr eigenes Lernen zu organisieren. Das ausgearbeitete Curriculum wird den veränderten Gegebenheiten, neuen Möglichkeiten, spezifischen Bedürfnissen und gemeinsam vereinbarten Zielen entsprechend regelmäßig überarbeitet. Interdisziplinäre Aktivitäten und theoretische Diskussionen in Verbindung mit praktischen Umsetzungen sind Teil des Prozesses. Wie bereits angeregt wurde, kann der Prozess auch ständiges Input von Studierenden, Alumni, Gruppen aus der Musikgemeinschaft und Repräsentanten aus der weiteren Musikbranche umfassen. Es sei unbedingt angemerkt, dass dieser Prozess nicht nur reaktiv ist, sondern, indem er für die Zukunftsfähigkeit der Instrumental-/Gesangslehrausbildung sorgt, auch proaktiv.

KOMPETENZEN UND CURRICULUMGESTALTUNG: CHANCEN UND MÖGLICHKEITEN

Bei der Berücksichtigung dieses Satzes von Kompetenzen in Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung ist es wichtig, sich vor einer vereinheitlichenden Haltung nach dem Motto „eine Größe für alle“ zu hüten, die der Komplexität und Vielfalt des Instrumental-/Gesangslehrerberufes in Europa und den mannigfaltigen Studiengängen der Instrumental-/Gesangslehrausbildung, die an europäischen Musikhochschulen angeboten werden, nicht entsprechen würde. Die vielen unterschiedlichen pädagogischen Traditionen, Musikausbildungssysteme und Musikkulturen legen für die Auseinandersetzung mit gemeinsamen Zielen eine Vielzahl möglicher Ansätze nahe. Auch wenn das, was wir hier vorgestellt haben, bloß einen Bruchteil einer sehr komplexen Realität widerspiegelt, hoffen wir, dass unsere Erkenntnisse für das Erkennen optionaler Modelle und Perspektiven für unsere Institutionen hilfreich sein werden und als Anregung für Debatten und Dialog in Bezug auf die Entwicklung der Instrumental-/Gesangslehrausbildung dienen können.

IV. EPILOG

Die Arbeit mit der INVITE-Arbeitsgruppe war eine äußerst interessante und aufschlussreiche Erfahrung für uns alle. In diesem persönlichen Entwicklungsprozess wurden wichtige Fragen, Gemeinsamkeiten und ein Bedarf an stärkerer internationaler Zusammenarbeit festgestellt. Trotz der vielfältigen Erfahrungen sämtlicher Gruppenmitglieder auf dem Gebiet der internationalen Zusammenarbeit erweiterten die INVITE-Aktivitäten unsere Blickwinkel noch in vieler Hinsicht. Die Möglichkeit, mit einer Gruppe von Kollegen aus den unterschiedlichsten Regionen Europas intensive, strukturierte, ziel- und prozessorientierte Diskussionen zu führen, hat uns die Augen geöffnet für die wichtige Funktion der Instrumental-/Gesangslehrausbildung innerhalb der Kultur- und Bildungspolitik nicht nur auf europäischer Ebene, sondern auch in unseren eigenen nationalen und regionalen Kontexten. Wir haben jetzt eine genauere Vorstellung von den Prozessen, die in ganz Europa stattfinden und sich auf unsere Institutionen auswirken, und können die Argumente besser einordnen, wenn wir mit Kollegen und Behörden Fragen in Bezug auf die Instrumental-/Gesangslehrausbildung diskutieren. Wir wissen auch, wie wir Unterstützung von und Informationen über andere Institutionen bekommen können, und könnten in Zukunft sogar in der Lage sein, gemeinsame Kurzzeitprojekte samt mittel- und langfristiger Strategien zu entwickeln, die in mehreren europäischen Institutionen in unterschiedlicher Form verwurzelt sein könnten.

Eben diese Erfahrung wie auch unsere Vision für die Zukunft möchten wir mit unseren Kollegen teilen. Wir sind uns mehr und mehr darüber klar geworden, welches Potenzial in der ungeheuren Vielfalt an Bildungspraktiken und -strukturen in Europa lauert. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass europäischer Dialog und Zusammenarbeit eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Studiengängen für Instrumental-/Gesangslehrausbildung und nationalen Bildungssystemen spielen kann. Eines der wichtigsten Ergebnisse dieses Dialogs besteht in einem immer ausgeprägteren Bewusstsein für die besonderen Stärken unserer Bildungsansätze, Programme, nationalen Systeme und Traditionen. Indem wir mehr Einblick in die europäische Landschaft gewinnen, können wir solche Aspekte in unseren eigenen Bildungssystemen hervorheben, die andere Institutionen, Austauschstudierende und -lehrende vielleicht besonders interessant finden. Kurzum, wir müssen das Bewusstsein für die Vielfalt innerhalb der Instrumental-/Gesangslehrausbildung stärken und das Erkennen des Entwicklungspotenzials fördern, das diese Vielfalt birgt. Ferner müssen wir ein System für den Aufbau von internationalen Kooperationsstrukturen schaffen, die so dringend benötigt werden.

Anfangs bereitete uns die geringe Mobilität innerhalb der Instrumental-/Gesangslehrausbildung Sorgen. Im Laufe der Zeit haben wir festgestellt, dass das Potenzial für internationale Zusammenarbeit und Dialog weit darüber hinausreicht. Die individuell geknüpften Kontakte schaffen eine Grundlage, die einen strategischeren Aufbau der Zusammenarbeit gestatten, wodurch die Entwicklung von Institutionen und Instrumental-/Gesangslehrausbildung in einem viel weiteren Sinne gefördert wird. Wir hoffen, dass in Fortsetzung unserer Arbeit ein intensiver, zielgerichteter und gut organisierter Dialog auf europäischer Ebene entstehen wird. Dies könnte in Form einer neuen AEC-Plattform geschehen – einer Entwicklungsarena, in der Erfahrungen aus interessanten Entwicklungsprojekten weitergegeben und

strategische Allianzen zwischen Institutionen, die an einer gemeinsamen Entwicklung der Instrumental-/Gesangslrerrausbildung interessiert sind, aufgebaut werden können.

Der vielseitige und rapiden Veränderungen unterworfenen Beruf des Instrumental-/Gesangslehrers fordert die bestehenden Praktiken innerhalb der Musikausbildung heraus und verpflichtet die Musikhochschulen zu einem Dialog mit der Profession und der Gemeinschaft, wodurch sich die Rolle der Musik in unseren Gesellschaften erweitern und vertiefen kann. Dies scheint auch ein Grund für das steigende Interesse an der Instrumental-/Gesangspädagogik zu sein – so kann sie als innovative Kraft für die Entwicklung der Musikhochschulausbildung und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung betrachtet werden.

ANHANG KOMPETENZEN UND INDIKATOREN: EIN ÜBERBLICK

Der Lehrer als Konzertmusiker und künstlerisches Vorbild: Einrichtung eines musikalisch bereichernden Lernumfelds

1.1 Instrumental-/Gesangslehrer sind aufgrund des hohen Niveaus ihrer musikalischen Darbietungen, ihrer musikalischen Persönlichkeit und künstlerischen Vision eine Quelle musikalischer Inspiration für ihre Studenten.

1.2 Instrumental-/Gesangslehrer schaffen und unterstützen musikalisch bereichernde Lernmöglichkeiten für ihre Studenten, indem sie auf ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten, ihr Wissen und Einfühlungsvermögen sowie ihre Erfahrungen zurückgreifen.

1. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. geben ihrer eigenen musikalischen Persönlichkeit und künstlerischen Vision durch professionelle Darbietung Ausdruck
- b. beweisen hervorragende Fertigkeiten in Bezug auf Technik, Gehör, Notation, Improvisation und Ensemblespiel sowie theoretisches Wissen und Verständnis, was Repertoire, Musikgeschichte, Analyse, Stil und Interpretation anbelangt.
- c. greifen beim Schaffen und Unterstützen musikalisch bereichernder Lernmöglichkeiten für ihre Studenten auf ihre eigenen musikalischen Fertigkeiten und ihr theoretisches Wissen und Einfühlungsvermögen zurück
- d. liefern unter Berücksichtigung der Fähigkeit und Sensibilität des jeweiligen Studenten kritische Bewertungen seiner instrumentalen/gesanglichen Darbietungen sowie entsprechendes Feedback
- e. bringen musikalische Vorstellungen und Fertigkeiten in einen historischen, kulturellen und theoretischen Zusammenhang
- f. greifen auf umfassende Kenntnisse eines breiten Spektrums an Repertoire und Stilen zurück
- g. dirigieren und leiten Ensembles und Gruppen in Proben und Aufführungen
- h. wählen, adaptieren und schaffen adäquates und anregendes musikalisches Repertoire und Material und nehmen dabei das technische Niveau der Studierenden sowie deren Fragen in Bezug auf Stil und Interpretation zur Kenntnis
- i. sind sich der Anforderungen bewusst, die sich bei öffentlichen Aufführungen in Bezug auf Verhalten, Psychologie und Kommunikation stellen und entwickeln bei den Studierenden ein entsprechendes Bewusstsein für diese Fragen
- j. vermitteln ein Bewusstsein für Musik als Kunstform und würdigen die Möglichkeiten und das Potenzial für Musik innerhalb integrierter künstlerischer Initiativen

Der Lehrer als Planer und Organisator: Zielsetzung, Kontrolle und Bewertung von effektivem Unterricht und Lernen

2.1 Lehrer nutzen ihre musikalischen und pädagogischen Kenntnisse und Fertigkeiten, um Lern- und Lehrsituationen derart zu planen, zu kontrollieren und zu bewerten, dass diese die musikalische Entwicklung der Studierenden begünstigen.

2. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. planen, implementieren und beurteilen geeignete Studienprogramme

- b. formulieren und kommunizieren eindeutige kurz-, mittel- und langfristige Ziele für und gemeinsam mit Einzelpersonen, Gruppen und Ensembles
- c. planen, leiten und beurteilen Unterrichtsstunden und Proben
- d. planen, organisieren und verwalten den Raum und die Zeit für das Lernen und Lehren, indem sie geeignete Methoden und Ressourcen wirksam und kreativ einsetzen
- e. kontrollieren, prüfen und beurteilen den studentischen Fortschritt, indem sie vielfältige Bewertungsstrategien einsetzen
- f. schaffen Gelegenheiten für Studierende, sich in einer Form mit Musik zu befassen und diese zur Aufführung zu bringen, die eine Entwicklung ihrer persönlichen und musikalischen Kompetenzen fördert
- g. unterstützen Initiativen von Studierenden bzw. versetzen sie in die Lage, das eigene Lernen selbst zu planen, und berücksichtigen dabei individuelle Interessen und Motivationen

Der Lehrer als Kommunikator und Pädagoge: Entwicklung des musikalischen Potenzials der Studierenden

3.1 Instrumental-/Gesangslehrer kommunizieren effektiv mit ihren Studenten, indem sie ihnen zuhören, mit ihnen musikalisch interagieren und sensibel mit ihren verschiedenen Bedürfnissen und Lernstilen umgehen.

3.2 Instrumental-/Gesangslehrer nähren und entwickeln das musikalische Potenzial ihrer Studenten und fördern selbständiges Lernen und Musizieren, indem sie eine Vielzahl pädagogischer Herangehensweisen einsetzen.

3. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. schaffen Lernsituationen, in denen Studierende in musikalisch sinnvoller Weise beschäftigt werden und ihre musikalischen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie ihr Verständnis und ihre Phantasie entwickelt und erweitert werden
- b. kommunizieren effektiv mit Einzelpersonen und Gruppen, indem sie Sprache kreativ und phantasievoll einsetzen und dadurch das Einfühlungs- und Reaktionsvermögen der Studierenden fördern
- c. verbalisieren, artikulieren und erläutern technische, musikalische, theoretische und künstlerische Konzepte und Fertigkeiten, indem sie Bilder, Vergleiche, Infragestellungen und Diskussionen als pädagogische Mittel einsetzen
- d. demonstrieren technische, musikalische und künstlerische Konzepte und Fertigkeiten in musikalischer Form
- e. erleichtern und unterstützen Reflexion, Evaluierung und selbstbestimmtes Lernen seitens der Studierenden
- f. machen kreativen Gebrauch von konstruktiven Feedbackstrategien und integrieren Peer-Learning in den Prozess
- g. nutzen vielfältige Methoden, Ressourcen und Materialien, die sich für die Bedürfnisse und Lernstile der Studierenden eignen, um somit ihr technisches und interpretatorisches Können neben ihren Lese-, Hör- und Auftrittsfähigkeiten sowie ihre Kreativität und Phantasie zu nähren und zu entwickeln
- h. erleichtern die Entwicklung guter Gewohnheiten in Bezug auf Technik und Haltung, so dass die Studierenden in der Lage sind, ihre Körper effizient und gesund einzusetzen
- i. helfen den Studierenden, effektive und adäquate Übe- und Probemethoden zu entwickeln
- j. integrieren Improvisation und Komposition in den Lehr-/Lernprozess
- k. setzen gegebenenfalls Technologien kreativ ein als Hilfsmittel im Instrumental-/Gesangsunterricht und im Lernprozess

Der Lehrer als Vermittler: Einrichtung unterstützender und kooperativer Lernumfelder

4.1 Instrumental-/Gesangslehrer können die kognitive, physische, soziale und musikalische Entwicklung der Studierenden nachvollziehen und sind in der Lage, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

4.2 Instrumental-/Gesangslehrer kommunizieren offen mit den Studierenden, treiben unterstützende Beziehungen und positive soziale Interaktion voran und fördern für alle Lernenden zweckmäßige kooperative Lernumfelder, in denen Vielfalt geschätzt wird und sich die Studierenden sicher, stark und respektiert fühlen.

4. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. reagieren auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Studierenden und passen sich diesen an, indem sie ihre individuelle Persönlichkeit, Alter, Geschlecht, Lernstile, Fähigkeiten, Einstellungen, Interessen und Erwartungen erfassen und anerkennen
- b. schaffen ein sicheres, anregendes und unterstützendes Lernumfeld für sämtliche Studierende einschließlich derjenigen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, der Begabten und Talentierten, der Älteren und Benachteiligten
- c. pflegen und fördern positive Lehrer-Student- und Student-Student-Beziehungen
- d. erkennen Gruppendynamiken und wissen mit diesen umzugehen und fördern ein kooperatives Lernumfeld
- e. kommunizieren offen und effektiv mit Studierenden
- f. behandeln Studierende fair und respektvoll
- g. sehen, würdigen, respektieren und berücksichtigen beim Unterrichten den sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergrund der Studierenden
- h. sehen und würdigen das musikalische und pädagogische Potenzial der Studierenden und stellen anspruchsvolle Unterrichts- und Lernziele auf, die den Bedürfnissen des Einzelnen/der Gruppe gerecht werden
- i. fördern Unabhängigkeit und Autonomie der Studierenden

Lehrer als reflektiver Praktiker: Berufliches Wachstum und Entwicklung durch reflexive Praxis und Selbstevaluierung

5.1 Instrumental-/Gesangslehrer machen sich kontinuierlich Gedanken über ihren Unterricht und ihre persönliche Philosophie und Vision von der Musikausbildung, um ihre Praktiken zu verbessern.

5.2 Instrumental-/Gesangslehrer erkennen Entwicklungen innerhalb der Branche, reagieren darauf und passen sich entsprechend an, indem sie selbstverantwortlich ihre eigenen beruflichen Fortbildungsbedürfnisse erkennen und diesen Rechnung tragen.

5. Instrumental-/Gesangslehrer:

- a. befassen sich mit reflexiver Praxis und Selbstevaluierung, um dadurch ihren Unterricht zu verbessern und zu verfeinern
- b. entwickeln und verfolgen im Rahmen der Musikausbildung eine persönliche Vision und berufliche Identität, die ihren persönlichen Werten, Fähigkeiten und Stärken entsprechen

- c. verstehen und interpretieren musikpädagogische Forschung und Leisten ihren Beitrag dazu
- d. reflektieren über und befassen sich mit aktuellen Entwicklungen in Bezug auf pädagogische Materialien und Methoden
- e. reagieren auf sich verändernde Rollen und Kontexte innerhalb des Berufs und passen sich diesen an
- f. erkennen und organisieren geeignete Mittel, um für ihre eigene berufliche Weiterbildung zu sorgen

Der Lehrer als Verfechter, Netzwerker und Mitarbeiter: Beitrag leisten zum Musikleben der Schule, Gemeinschaft und Gesellschaft

6.1 Instrumental-/Gesangslehrer haben ein Bewusstsein dafür, wie ihre eigene Arbeit in die weiteren musikalischen und pädagogischen Kontexte der Schule, Gemeinschaft und Gesellschaft passt und agieren als Verfechter der Musikausbildung.

6.2 Instrumental-/Gesangslehrer nutzen ihre Initiativefreudigkeit und ihre unternehmerischen Fähigkeiten, um neue Herausforderungen und Entwicklungen innerhalb einer Reihe von Kontexten zu erforschen und übernehmen dabei gegebenenfalls die Führung.

- 6. Instrumental-/Gesangslehrer:
 - a. nehmen am musikalischen und kulturellen Leben der Gesellschaft teil
 - b. nutzen ihre Initiativefreudigkeit und unternehmerischen Fähigkeiten, um Wandel und Entwicklung innerhalb des Berufs zu fördern
 - c. arbeiten mit anderen als Teil eines Ausbildungsteams und übernehmen dabei gegebenenfalls die Führung
 - d. befassen sich mit organisatorischen, geschäftlichen, finanziellen und rechtlichen (einschließlich Gesundheits- und Sicherheits-) Belangen in Bezug auf den Instrumental-/Gesangsunterricht
 - e. kommunizieren effektiv mit Eltern, Kollegen, Administratoren und sonstigen Personen, die in die Musikausbildung innerhalb von institutionellen und die Gemeinschaft betreffenden Kontexten involviert sind
 - f. agieren als Verfechter der Musikausbildung im Allgemeinen und des Instrumental-/Gesangsunterrichts und Lernens im Besonderen

ANHANG II

MODELL FÜR EINEN VOR-ORT-BESUCH

Was in den Zeitplan eines (zweitägigen) Vor-Ort-Besuchs aufgenommen werden könnte:

- Gespräch mit Führungskräften (Rektor der Institution, Studiengangleiter, zuständige Person(en) für Instrumental- und Gesangspädagogikstudiengang/pädagogische Fächer)
- Gespräch mit Lehrenden (Instrumental-/Gesangslehrer, Pädagogiklehrer, Betreuer in der Lehrpraxis...)
- Gespräch mit Studierenden (angehenden Instrumental-/Gesangslehrern)
- Beobachtung von Unterricht, insbesondere Didaktikunterricht und betreute Lehrpraxis
- Präsentation von möglichen Projekten, Forschung, institutioneller Entwicklungsarbeit oder studentischer Arbeit (Diplomarbeit, Bericht etc.), je nach dem, was für das entsprechende Thema am relevantesten erscheint
- Abschlussgespräch mit Führungskräften

1. Themen, mit denen man sich während des Besuches befassen sollte:

1. Eckdaten der Institution

- 0 Standort, Einrichtungen, Ressourcen
- 0 Instrumental-/Gesangspädagogik enthaltende/r Studiengang bzw. -gänge
 - Bezeichnung des/r Studiengangs bzw. -gänge und welchen Studienzklus sie repräsentieren (1. Zyklus BA, 2. Zyklus MA, 3. Zyklus Doktorat)
 - Dauer
 - Zulassungsanforderungen und -verfahren
- 0 Spezialisierungsoptionen im Curriculum
- 0 Anzahl der Studierenden und des Personals

2. Informationen zu den pädagogischen Studien bzw. Modulen im Curriculum

- 0 Studiengang-/Kursbeschreibungen (allgemein), studentischer Arbeitsaufwand (ECTS)
- 0 Rang der pädagogischen Studien innerhalb des Curriculums
Beispiel für Optionen:
 - A. Der Studiengang umfasst (ein) Pflichtmodul(e) in Instrumental-/Gesangspädagogik und hat eine Lehrerqualifikation zum Ziel, d.h. einen Befähigungsnachweis für Instrumental-/Gesangslehrerstellen.
 - a. Kooperiert die Institution mit einer pädagogischen Hochschule oder ist sie selbst zur Vergabe von Studienabschlüssen befugt?
 - b. Wie wird die Qualifikation auf nationaler Ebene anerkannt?
 - B. Der Studiengang umfasst (ein) Pflichtmodul(e) in Instrumental-/Gesangspädagogik, hat aber keine Lehrqualifikation zum Ziel.
 - C. Der Studiengang umfasst (ein) optionale(s) Modul(e) in Instrumental-/Gesangspädagogik.
- 0 Mögliche Spezialisierungsbereiche auf dem Gebiet der Pädagogik/Instrumentallehrerausbildung

- 0 Verhältnis zwischen der Instrumental-/Gesangslehrausbildung und der Musiklehrausbildung für das allgemeine Schulwesen (d.h. sind sie klar voneinander abgegrenzt oder überschneiden sich die Curricula bzw. sind irgendwie integriert?).

3. Vorkehrungen für Lehrpraxiskomponenten

- 0 Ist die Lehrpraxis:
 - als Pflichtelement in das Curriculum eingebettet? Zu welchem Zeitpunkt ihres Studiums versuchen sich die Studierenden in der Lehrpraxis? Wie viel Zeit wird der Lehrpraxis zuerkannt?

ODER

- auf Aktivitäten außerhalb des Lehrplans beschränkt, bei der die Studierenden Lehrerfahrungen außerhalb der formalen Ausbildung sammeln? Ist die Lehrpraxis obligatorisch oder optional?
- 0 Findet die Lehrpraxis hauptsächlich an der Musikhochschule oder im Rahmen von Praktika in diesem Bereich (Musikschulen) statt?
- 0 Wie wird die Lehrpraxis betreut? Wer ist der Betreuer (Mitarbeiter der Musikhochschule oder Musikschule)?

4. Besondere Stärken, Beispiele bewährter Praxis, Forschungen, Entwicklungsprojekte etc., die mit der Instrumental-/Gesangslehrausbildung verbunden sind

5. Berufswege und erforderliche Qualifikationen für Absolventen von Instrumental-/Gesangspädagogikstudiengängen

6. Zusätzliche Fragen

- 0 Welche Möglichkeiten gibt es für Austauschstudierende, Module in Instrumental-/Gesangspädagogik zu belegen (unter Berücksichtigung der Sprachbarrieren und praktischen Hindernisse wie etwa dem relativ kurzen Aufenthalt der Studierenden)?
- 0 Wie lauten die wichtigsten Fragen und Herausforderungen, mit denen Sie sich bei der zukünftigen Entwicklung des Studiengangs auseinandersetzen?
- 0 An welcher Art internationaler Kooperation wäre Ihre Institution am meisten interessiert?
- 0 Arbeitsleben: jüngste Entwicklungen und Trends im Arbeitsleben, die sich auf den Inhalt oder die Form der Ausbildung auswirken

ANHANG III

BIBLIOGRAPHIE

Baker, David (2005): Peripatetic music teachers approaching mid-career: a cause for concern? In: *British Journal of Music Education*, 22 (2), S. 141-153

Baker, David (2006): Life histories of music service teachers: The past in inductees' present. In: *British Journal of Music Education*, Band 23, Heft 1, S. 39-50

Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen*; Mit einem Begleitwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und einem methodenkritischen Beitrag von Adam Kormann. Mainz: Schott.

Bastian, Hans Günther (1997): *Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung "von unten"*. Mainz: Schott Musik International.

Bäuerle-Uhlig, Dietlind (2003): *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik*. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, 59).

Blom, Diana; Poole, Kim (2004): Peer assessment of tertiary music performance: opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. In: *British Journal of Music Education*, Band 21, Heft 1, S. 111-125.

Bork, Magdalena (2010): *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. 1. Edition. Mainz: Schott Music (Schott Campus).

Cain, Tim (2007): 'Mentoring trainee music teachers: beyond apprenticeship or reflection'. In: *British Journal of Music Education*, Band 24, Heft 3, S. 281-294

Campbell, Patricia Shehan (1995): Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. In: *Research Studies in Music Education*, Band 4, Heft 1, S. 12-20.

Chappell, Sally (1999): Developing the complete pianist: a study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching. In: *British Journal of Music Education*, Band 16, Heft 3, S. 253-262.

Cheng, Evangeline Kai-Wen; Durrant, Colin (2007): An investigation into effective string teaching in a variety of learning contexts: a single case study. In: *British Journal of Music Education*, Band 24, Heft 2, S. 191-205.

Colley, Helen; Hodkinson, Phil; Malcolm, Janice (2003): Informality and formality in learning. A report for the Learning and Skills Research Centre. Learning and Skills Research Centre.

Commission of the European Communities (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission staff working document, [SEC(2005) 957], Brüssel. Online-Zugang: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf, aufgerufen am 13.09.2008.

Commission of the European Communities (2007): A European agenda for culture in a globalizing world. Counsel Communication {SEC(2007) 570}, Brüssel. Online-Zugang: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:EN:PDF>. Aufgerufen am 12.08.2010.

Connect Project/European Association of Conservatoires (2001): Music education in a multi-cultural European society. Final project publication. Utrecht, Europäischer Musikhochschulverband. Online-Zugang: www.aecinfo.org/publications.

Cope, Peter (1998): Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning. In: British Journal of Music Education, Band 15, Heft 3, S. 263-270.

Coulon, Jacques de (2007): Petite philosophie de l'éducation. Paris: Desclée de Brouwer.

Counsel of the European Union (2007): Improving the quality of teacher education. Counsel Conclusions. Official Journal of the European Union, 12.12.2007. Online-Zugang: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>. Aufgerufen am 12.08.2010.

Cox, Jeremy (2007): Gestaltung und Entwicklung von Curricula in der Höheren Musikausbildung. Utrecht: Europäischer Musikhochschulverband. Online-Zugang: www.bologna-and-music.org/curriculumdesign.

Creech, Andrea; Hallam, Susan (2003): Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. In: British Journal of Music Education, Band 20, Heft 1, S. 29-44.

D'Amore, Abigail (2009): Musical Futures. An approach to teaching and learning. Resource pack, 2. Edition. Musical Futures: Paul Hamlyn Foundation Special Project, Online-Zugang: <http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27389/Musical%20Futures%202nd%20Edition%20Teacher%20Resource%20Pack.pdf>, aufgerufen am 24.06.2010.

Davidson, Jane W (ed.) (2004): The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener. Aldershot: Ashgate

Delège, Irène; Sloboda, John A. (Eds.) (1997): Perception and Cognition of Music. 1. Edition. Hove: Psychology Press.

Ernst, Anselm (1999): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott Music.

Ernst, Anselm (2006): Die zukunftsfähige Musikschule. Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte. Aarau: Musik-Verlag Nepomuk

Ernst, Anselm (2007): Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen. Aarau: Musik-Verlag Nepomuk

European Commission (2010): The implementation of the European Agenda for Culture. Commission report SEC(2010)904, Brüssel. Online-Zugang:
http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc/library/acte_EN.pdf. Aufgerufen am 12.8.2010.

European Parliament (2007): The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online-Zugang:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf. Aufgerufen am 12.08.2010.

Figdor, Helmuth; Röbbke, Peter (2008): Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog. Mainz: Schott Music.

Folkestad, Göran (1998): Musical learning as cultural practice. As exemplified in computer-based creative music making. In: Sundin, Bertil; McPherson, Gary; Folkestad, Göran (Eds.): Children composing. Malmö: Musikhögskolan (Musikpädagogik).

Folkestad, Göran (2006): Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. In: British Journal of Music Education, Band 23, Heft 2, S. 135–145.

Fornäs, Johan; Lindberg, Ulf; Sernhede, Ove; Teeland, Jan (1995): In garageland: rock, youth and modernity. 1. publ. London: Routledge (Communication and society).

François, Jean-Charles (2002): L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique. Actes des Journées d'études de Lyon. Lyon: CEFEDM Rhône-Alpes Editeur.

Gallwey, W. Timothy (1981): The Inner Game of Golf. 1. Edition. New York: Random House Trade

Geroldinger, Karl (2008): Flexible Unterrichtsgestaltung – Das OÖ. Landesmusikschulwerk auf neuen Pfaden. In: Österreichische Musikzeitschrift, Band 63, Heft 3-4, S. 31-34.

Giordan, André (1998) : Apprendre! 2. Edition. Paris: Editions Belin.

Goddard, Elizabeth (2002): The relationship between the piano teacher in private practice and music in the National Curriculum. In: *British Journal of Music Education*, 19 (3), S. 243-253

Golse, Bernard (2008): *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. 4. Edition. Paris: Masson.

Green, Lucy (2002): *How Popular Musicians Learn: A way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate (Ashgate popular and folk music series).

Green, Lucy (2008): *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate (Ashgate popular and folk music series).

Haddon, Elizabeth (2009): Instrumental and vocal teaching: how do music students learn to teach? In: *British Journal of Music Education*, Band 26, Heft 1, S. 57-70

Hallam, Susan (1995): Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. In: *British Journal of Music Education*, Band 12, Heft 1, S. 3-19.

Hallam, Susan (1997): Approaches to instrumental practice of experts and novices: implications for education. In: Jorgensen, Harald; Lehman, Andreas C. (Eds.): *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges Musikkogskole, S. 89-107.

Hallam, Susan (1998): *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers

Hallam, Susan (2001): The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. In: *Music Education Research*, Band 3, Heft 1, S. 7-23.

Hameline, Daniel (1998): *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue : suivi de « l'éducateur et l'action sensée »*. Paris: Editions ESF.

Hemming, Jan (2002): *Begabung und Selbstkonzept: Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2000. Münster: Lit Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 3).

Herold, Anja (2007): *Lust und Frust beim Instrumentalspiel. Umbrüche und Abbrüche im musikalischen Werdegang*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität (Schriftenreihe des Sophie-Drinker-Instituts, 5).

Hoppenot, Dominique (1981): *Le violon intérieur*. Paris: Editions Van de Velde.

Hourst, Bruno (2005 / 2003): *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris : Dunod – Inter Editions.

Hultberg, Cecilia (2000): The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to music notation in western tonal tradition. Univ., Diss.--Lund, 2000. Malmö: Academy of Music (Studies in music and music education, 2).

Hunter, Desmond; Russ, Michael (1996): Peer assessment in performance studies. In: British Journal of Music Education, Band 13, Heft 1, S. 67-78.

Hunter, Desmond (1999): Developing peer-learning programmes in music. In: British Journal of Music Education, Band 16, Heft 1, S. 51-63.

Jaffurs, Sheri E. (2004): The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. In: International Journal of Music Education, Band 22, Heft 3, S. 189-200. Online-Zugang: <http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/3/189>, aufgerufen am 23.02.2010.

Johnson, Julian (2002): Who Needs Classical Music? Oxford: Oxford University Press

Joubert, Claude-Henry (1996): Enseigner la musique / l'état, l'élan, l'écho, l'éternité. Paris: Editions Van de Velde.

Kleinen, Günter (Ed.) (1987): Außerschulische Musikerziehung. Beiträge. Laaber: Laaber-Verlag (Musikpädagogische Forschung, 8).

Kleinen, Günter (Ed.) (2003): Begabung und Kreativität in der populären Musik. Münster: Lit Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 4).

Klöppel, Renate (2003): Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis. 3. Edition. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).

Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (2007): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: Transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Kolb, Bonita M. (2001): The effect of generational change on classical music concert attendance and orchestras' responses in the UK and US. In: Cultural Trends, Band 11, Heft 41, S. 1 - 35

Koopman, Constantijn (2002): Broadly based piano education for children aged 5-7: the PIPO project at the Royal Conservatory of the Hague. In: British Journal of Music Education, Band 19, Heft 3, S. 269-284

Koopman, Constantijn (2007): Community music as music education: on the educational potential of community music. In: International Journal of Music Education, Band 25, Heft 2, S. 151-163

Konferenz der österreichischen Musikschulwerke: Lehrplan für Musikschulen. Visionärer Wegweiser - Allgemeiner pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil. Online-Zugang: <http://www.komu.at/lehrplan/wegweiser.asp>, aufgerufen am 16.01.2009.

Kors, Ninja; Mak, Peter; Harris, Robert; Rickels, Horst; Smilde, Rineke; Verkuil, Marinus: Teacher competencies for working with young talent. Pilot project Royal Conservatoire The Hague, 2006-2007, Online-Zugang: <http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/D7A8C7BD-7340-43F0-921A-88ADBCE8847F/0/TeachercompetenciesforworkingwithyoungtalentMakKorsea.pdf>, aufgerufen am 24.06.2010.

Kraemer, Rudolf-Dieter; Rüdiger, Wolfgang (2005): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. 2. Edition. Augsburg: Wißner (Reihe Wißner-Lehrbuch, 4).

Kramer, Lawrence (2007): Why Classical Music Still Matters. Berkeley: University of California Press).

Lartigot, Jean-Claude (1999): L'apprenti instrumentiste. Paris: Editions Van de Velde.

Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University of Cambridge Press.

Lehmann, Andreas C.; Weber, Martin (Eds.) (2008): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 29).

Lennon, Mary (1995): Music Teacher Education: Understanding Teacher Knowledge. Presented at MEND (Music Education National Debate) Conference in Dublin and published in Heneghan, Frank (2004) MEND: A Review of Music Education in Ireland, Dublin: Dublin Institute of Technology

Lennon, Mary (1996): Teacher Thinking: A Qualitative Approach to the Study of Piano Teaching, unpublished PhD thesis, University of London Institute of Education

Lilledahl, Jonatha and Georgi-Hemming, Eva (2009): Parental expectations of the Swedish municipal schools of arts. In: British Journal of Music Education, Band 26, Heft 3, S. 257-271.

Lilliestam, Lars (1996): On playing by ear. In: Popular Music, Band 15, Heft 2, S. 195-216.

Mahlert, Ulrich (1997): Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumental Didaktik. Mainz: Schott Music.

Mahlert, Ulrich (Ed.) (2006): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Mak, Peter; Kors, Ninja; Renshaw, Peter (Eds.) (2007): Formal, Non-formal and Informal Learning in Music. The Hague: Lectorate Lifelong Learning in Music.

Mantel, Gerhard (1998): Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben; Kongressbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e.V. Mainz: Schott (Schott Musikpädagogik).

Mantel, Gerhard (2000): Querverbindungen. Anstöße zur Erweiterung musikpädagogischer Spielräume. Kongressbericht 5. - 6. November 1998 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V. Mainz: Schott (Schott Musikpädagogik).

McPherson, Gary E.; Renwick, James M. (2001): A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. In: Music Education Research, Band 3, Heft 2, S. 169-186.

McPherson, Gary E.; Zimmerman Barry J. (2002): Self-regulation of musical learning: social cognitive perspective. In: Colwell, Richard; Richardson, Carol (Eds.): Second Handbook on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press.

McPherson, Gary (Ed.) (2006): The Child as Musician. A Handbook of Musical Development. Oxford: Oxford University Press.

Mehlig, Rainer (1998): Neue Wege in der Musikschularbeit. Dokumentation zum Musikschulkongress '97, Karlsruhe, 9.-11. Mai 1997. Bonn: VdM-Verl.

Meirieu, Philippe (1987): Apprendre, ... oui mais comment? Paris: ESF.

Miller, John and Baker, David (2007): Career orientation and pedagogical training: conservatoire undergraduates' insights. In: British Journal of Music Education, Band 24, Heft 1, S. 5-19

Mills, Janet (2004): Working in music: Becoming a performer-teacher. In: Music Education Research, Band 6, Heft 3, S. 245-261

Mills, Janet (2007): Instrumental Teaching. Oxford: Oxford University Press

Mills, Janet; Smith, Jan (2003): Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. In: British Journal of Music Education, Band 20, Heft 1, S. 5-27.

Muthspiel, Christian: Sehnsucht nach der Renaissance. Autodidaktik als Paradebeispiel selbst bestimmten Lernens und umfassender Bildung. In: Üben und Musizieren, 2007, Heft 4, S. 14-18.

Nerland, M (2007): One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. In: Music Education Research, Band 9, Heft 3, S. 399-416

Nielsen, Siw G. (1999): Learning strategies in instrumental music practice. In: British Journal of Music Education, Band 16, Heft 3, S. 275-291.

Nielsen, Siw G. (2001): Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. In: Music Education Research, Band 3, Heft 2, S. 155-167.

Österreichische Musikzeitschrift (2008). Band 63, Heft 3-4.

Perrenoud, Philippe (1999): Dix nouvelles compétences pour enseigner. 1. Edition. Paris : ESF.

Petrat, Nicolai (2001): Psychologie des Instrumentalunterrichts. 2. Edition. Kassel: Bosse.

Petrat, Nicolai (2007): Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht. Kassel: Bosse.

Pitts, Stephanie; Davidson, Jane; McPherson, Gary (2000): Developing effective practise strategies: case studies of three young instrumentalists. In: Music Education Research, Band 2, Heft 1, S. 45-56.

Piaget, Jean (1967): La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Collin.

Piaget, Jean (1945): La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation. 1. Edition. Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé.

Piguet, Jean-Claude (1996): Philosophie et Musique. Chêne-Bourg: Georg Editeur.

Pitts, Stephanie (2009): Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. In: British Journal of Music Education, Band 26, Heft 3, S. 241-256

Polifonia-Vorhochschularbeitsgruppe (2007): Vor-Hochschulbildung in der Musik in Europa. Utrecht: Europäischer Musikhochschulverband. Online-Zugang: www.polifonia-tn.org/precollege.

Polifonia-Bologna-Arbeitsgruppe (2009): Tuning Educational Structures in Europe – Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Music. Bilbao: Tuning Project. Online-Zugang: www.bologna-and-music.org/learningoutcomes.

Purser, David (2005): Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. In: British Journal of Music Education, Band 22, Heft 3, S. 287-298.

- Price, David; D'Amore, Abigail (2007): From Vision to Practice. Musical Futures – a Summary of Key Findings. Musical Futures: Paul Hamlyn Foundation Special Project. Online-Zugang: http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27250/MF_Key_Findings_Col.pdf, aufgerufen am 19.08.2009.
- Reid, Anna (2001): Variation in the ways that instrumental and vocal students experience learning music. In: Music Education Research, Band 3, Heft 1, S. 25-40.
- Renshaw, Peter (2005): Simply Connect. 'Next Practice' in Group Music Making and Musical Leadership. A Report by Peter Renshaw. Online-Zugang: http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27242/Simply_Connect_Col.pdf, aufgerufen am 01.12.2009.
- Röbke, Peter (1990): Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht. Mainz: Schott (Schott-Musikpädagogik).
- Röbke, Peter (2000): Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts. Mainz u.a: Schott (Studienbuch Musik).
- Röbke, Peter (2004): Musikschule - wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte. Atzenbrugg: Volkskultur Niederösterreich Betriebs GmbH.
- Röbke, Peter (2007): Musikalische Qualität ohne Unterricht? Zu einigen Merkmalen des informellen und autodidaktischen musikalischen Lernens. In: Üben und Musizieren, Heft 4, S. 8-13.
- Röbke, Peter; Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.) (2009): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht. 1. Edition. Mainz: Schott Music (Üben & Musizieren spezial).
- Rogers, Carl R.; Freiberg, H. Jerome (1993): Freedom to learn. 3. Edition. New York: Merrill.
- Rosenberg, Marshall B. (2003): Nonviolent Communication: a language of life. 2. Edition. Encinitas: PuddleDancer Press
- Rosenbrock, Anja (2006): Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen. Univ., Diss.--Bremen, 2005. Hamburg: Lit-Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 6).
- Rostvall, Anna-Lena; West, Tore (2003): Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. In: Music Education Research, Band 5, Heft 3, S. 213-226.
- Ryan, Daniel (2004): Peer assessment in musical performance: the development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment. In: British Journal of Music Education, Band 21, Heft 1, S. 89-110.

Ryan, Daniel (2001): Self-assessment in performance. In: British Journal of Music Education, Band 18, Heft 3, S. 215-226.

Schepens, Eddy (2000): Enseigner la musique, no. 4 / Cahiers de Recherches. L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique. Lyon: Cefedem Rhône-Alpes.

Schepens, Eddy (2002): Enseigner la musique, no. 5 / Cahiers de Recherches. Lyon: Cefedem Rhône-Alpes.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington D.C.: American Educational Research Association. Online-Zugang: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>, aufgerufen am 23.06.2010.

Shulman, Lee (1986): Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, Februar 1986: 4-14 (AERA Presidential Address).

Sloboda, John A. (1986): The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music. 1. Edition. Oxford: Oxford University Press (Oxford Psychology Series).

Smilde, Rineke (2004): Lifelong learning as a challenge: a portrait of the conservatoire in 2015. Amsterdam: Boekman Studies. Online-Zugang:

<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/F503CAA7-2467-4614-A517-516A8BAAB75B/0/LLLasachallengeaportrait.pdf>, aufgerufen am 23.06.2010.

Smilde, Rineke (2009): Musicians as lifelong learners. Discovery through biography. Delft: Eburon Academic Publishers.

Sturrock, Susan (2007): Heute Student: morgen Alumnus - Pflege guter Alumni-Beziehungen an Musikhochschulen. Utrecht: Europäischer Musikhochschulverband. Online-Zugang:

www.polifonia-tn.org/professionworkinggroup.

Swanwick, Keith (2008): The 'good-enough' music teacher. In: British Journal of Music Education, Band 25, Heft 1, S. 9-22.

Todorov, Tzvetan (2006): L'esprit des Lumières. Paris: Editions Robert Laffont.

UNESCO (O'Farrell, Larry [Eds]) (2010): Final report of The Second World Conference on Arts Education. Online-Zugang: http://portal.unesco.org/culture/en/files/41171/128135985752nd_World_Conference_on_Arts_Education_-_Final_Report.pdf/2nd%2BWorld%2BConference%2Bon%2BArts%2BEducation%2B-%2BFinal%2BReport.pdf. Aufgerufen am 12.08.2010.

UNESCO (2010): Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Online-Zugang: http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf. Aufgerufen am 12.08.2010.

Vaughan, Victoria (2002): Music analysis in the practice room. In: British Journal of Music Education, Band 19, Heft 3, S. 255-268.

Veblen, Kari (1994): The teacher's role in the transmission of Irish traditional music. In: International Journal of Music Education, Band 24, Heft 1, S. 21-30

Ward, Vicky (2007): Teaching musical awareness: the development and application of a 'toolkit' of strategies for instrumental teachers. In: British Journal of Music Education, Band 24, Heft 1, S. 21-36

Working Group on developing synergies with education, especially arts education. Open Method of Coordination. (2010): European agenda for culture – Final Report. Online-Zugang: http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/MOCedu_final_report_en.pdf. Aufgerufen am 12.08. 2010.

Williamon, Aaron (Ed.) (2004): Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance. Oxford: Oxford University Press

Young, V., Burwell, K. and Pickup, Y. (2003): Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study. In: Music Education Research, Band 5, Heft 2, S. 139-155

ASSOCIATION EUROPÉENNE DES CONSERVATOIRES,
ACADÉMIES DE MUSIQUE ET MUSIKHOCHSCHULEN (AEC)

PO BOX 805 NL-3500AV UTRECHT DIE NIEDERLANDE

TEL +31.302361242 FAX +31.302361290

EMAIL AECINFO@AECINFO.ORG

WEBSEITE WWW.AECINFO.ORG



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme