


Vom (musik)pädagogischen Eros – Das Berufsbild der Musiklehrerschaft

Allzu oft gilt Unterrichten noch als ultima ratio, wenn andere Möglichkeiten der Ausübung des Musikerberufs versagt bleiben. Die Rollenidentifikation und -sicherheit der MusiklehrerInnen ist deshalb vergleichsweise gering. Der nachfolgende Aufsatz plädiert für eine Aufwertung der pädagogischen Tätigkeit, die – analog der von Erich Fromm postulierten «Kunst des Liebens» – zu einer «Kunst des Lehrens» entwickelt werden müsste. Dies würde allerdings eine Veränderung der Musiker- ausbildung voraussetzen, in der der pädagogische Bereich heute zumeist als Anhängsel der praktischen und musiktheoretischen Ausbildung fungiert. Der Autor schlägt vor, die pädagogische Ausbildung zum Zentrum eines zweijährigen Lehrganges zu machen, der an die vierjährige praktische und musiktheoretische Grundausbildung anschließt. Die Ausbildung zum Musiklehrer hätte damit denselben Stellenwert wie die zum Orchestermusiker oder Solisten.

 a voie pédagogique –
L'image de marque de l'enseignement musical
Trop souvent l'enseignement passe pour un pis-aller, quand il
n'est pas possible d'exercer autrement son métier de musicien.
La fierté et l'assurance professionnelles des maîtres de musique
restent donc relativement faibles. L'article suivant demande
de la revalorisation de l'activité pédagogique, qui pourrait devenir
un «art d'enseigner» analogue à l'«art d'aimer» promulgué par
Erich Fromm. Cela exigerait cependant un changement de la
formation musicale, car actuellement le domaine pédagogique
n'est qu'un appendice des études pratiques et théoriques.
L'auteur propose de mettre la formation pédagogique au centre
d'un cours de deux ans, qui suive les quatre ans de formation
pratique et théorique. La diplôme de maître de musique aurait
ainsi la même valeur que celui de musicien d'orchestre ou de
soliste.

Von Toni Haefeli

Lehrerinnen und Lehrer sind Vermittlende: Die Mathematiklehrerin vermittelt zwischen dem Schulfach Mathematik und der Schülerschaft, der Schulmusiker steht zwischen dem Bereich Musik und seinen «Zöglingen», und die Instrumentallehrerin unterrichtet ein Instrumentalfach. Die Fächer selbst sind nicht identisch mit den dazugehörigen Wissenschaften und Künsten. Der intermediäre Charakter pädagogischer Tätigkeit hat nun entscheidende Konsequenzen auf Berufsbild und Selbstverständnis der Lehrenden – mit Ehrenforth¹ kann das Berufsbild als Rollenerwartung der «Gesellschaft», das Selbstverständnis hingegen als (Grad der) Rollenidentifikation des Berufsausübenden definiert werden –: Rollenerwartung und -identifikation klaffen gerade beim Lehrerberuf weit auseinander. Für diese Rollenproblematik ist weitgehend die Vielschichtigkeit des Lehrerberufs verantwortlich: Die «Gesellschaft» stellt heterogenste Forderungen an die Lehrenden und enthält ihnen, die die Forderungen unmöglich alle erfüllen können, die Anerkennung vor. Für das programmierte Scheitern ist vorab die angesprochene Vermittlungstätigkeit verantwortlich, «die der Lehrer in seinen Funktionen ausübt, ohne zugleich gesellschaftlich anerkannter und

fungierender Fachmann in den Dingen zu sein, die er vermittelt».²

Beim Musiklehrerberuf tritt die Rollenunsicherheit durch zu unterschiedliche Erwartungen in besonders zugespitztem Masse hervor. Zahlreiche Bezugsgruppen richten ihre Forderungen an die Musiklehrerschaft: Künstler, Theoretiker und Wissenschaftler, die sie ausbilden; das Lehrerkollegium in Schule und Musikschule; Behörden und Politiker; öffentliche Meinung, Musikfreunde, um Nachwuchs besorgte Vereinskreise, Musik- und Musikerverbände, Medien und Musikindustrie; nicht zuletzt aber Eltern sowie Schülerinnen und Schüler. Bei aller Unterschiedlichkeit der Erwartungen an MusiklehrerInnen ist als gemeinsames Moment die Diskrepanz der Erwartungen an «Musik» und «Lehren» auszumachen. «Denn die Zusammensetzung von Musik und Lehrer zu der Bezeichnung Musiklehrer, die so einleuchtend zu sein scheint, löst durch die Möglichkeit einer ganz unterschiedlichen Gewichtung der beiden Ausgangsbezeichnungen vielfältige, ja gegensätzliche Erwartungen an den Musiklehrer-Beruf aus. Für die einen scheint ebenso selbstverständlich zu sein, dass wenn man sein musikalisches Handwerk nur beherrsche, das Lehren sich schon ergebe, wie für andere, dass

jeder, der vor allem Kinder und Jugendliche unterrichtet, von pädagogischem Wissen und Können ausgehen müsse».³ Die unterschiedlichen Bezugsgruppen können ihre Forderungen an die MusiklehrerInnen gerade deshalb besonders nachhaltig formulieren, weil diese als berufliche Gruppe wegen des Antagonismus zwischen künstlerischem und pädagogischem Prinzip (bei den SchulmusikerInnen zusätzlich noch akademischem Prinzip) keine feste Berufsrolle entwickelt haben. Die vor sechzig Jahren anhebende Professionalisierung der MusiklehrerInnen hat daran nichts geändert, ja sie ist mitschuldig an ihrer unsicheren Berufsrolle. Die Ursache des Auseinanderklaffens zwischen Professionalisierungserfolg und vagem Berufsbewusstsein «liegt in der Zielrichtung der bisherigen Professionalisierungsbestrebungen. Denn (sie) waren durchaus statusbezogen; sie zielten auf Feststellung einer hohen künstlerischen Leistungsfähigkeit, auch auf Sicherung eines akademischen Anteils, um dadurch das soziale Ansehen und die wirtschaftliche Sicherung der Musiklehrer zu verbessern. (...) Die historische Professionalisierung des Musiklehrers (...) hat die parallele Ausprägung der Musiklehrer-Rolle behindert, weil sie im Interesse eben des Status künstlerische oder auch akademische Anteile, die Rollennähe zu anderen Berufspositionen, in den Vordergrund stellte und darüber die Einstellung auf die berufliche Aufgabe, den pädagogischen Umgang mit Musik in seiner Vielfalt der Aufgaben, ins Hintertreffen geraten liess.»⁴

Das mangelnde Berufsbewusstsein äussert sich sehr deutlich dann, wenn ein Musiklehrer nach seinem Beruf gefragt wird. Da erhält man als Antwort meistens nicht «Violinlehrer» oder «Klavierlehrerin», sondern «Geiger» oder «Pianistin». Umgekehrt heisst die erste Frage berufs Fremder Personen an SchulmusikerInnen in der Regel: «Welches Instrument spielen Sie?» Eine Klavierlehrerin mit gefestigtem pädagogischem Bewusstsein hat die Korrelationen von widersprüchlichen gesellschaftlichen Präferenzen und unsicherer Berufsidentität folgendermassen beschrieben: «Werde ich nach meinem Beruf gefragt, so mache ich mir gerne einen Spass daraus, die Reaktionen auf meine Antwort zu beobachten. Gebe ich meinen Beruf mit «Musikerin» oder gar «Pianistin» an, folgt meist eine kurze, fast andächtige Pause und dann: «Oh, wie schön!» oder ähnlich. Antworte ich aber mit «Klavierlehrerin», ernte ich einen mitleidigen Blick, und etwas verlegen werde ich gefragt: «Langweilt Sie das nicht?»»⁵

Zusammengefasst: Die MusiklehrerInnen machen das Prestige ihres Berufes – für sich selbst wie für andere – vor allem an der Zugehörigkeit zu künstlerischen Bereichen fest und in erstaunlich geringem Masse an der eigentlichen beruflichen Aufgabe selbst: der Qualität der musikalischen Lehre und den Kenntnissen in deren theoretischem Umfeld. Die

«äussere» statusbezogene Professionalisierung hat also nicht ihr Pendant als «innere» aufgabenbezogene Professionalisierung mit entsprechendem Berufsbezeichnungsverständnis initiiert und hervorgebracht. «Die Berufsbezeichnung Musiklehrer hat sich zwar eingebürgert, aber die Integration von Musik und Lehrer zu einer von spezifischem Berufsbewusstsein bestimmten Profession Musiklehrer, hat sich noch nicht allseits und überzeugend vollzogen.»⁶

Ausbildung und Praxisschock

Wie verschiedene Umfragen⁷ zeigen, gehen auch die heutigen Musikstudentinnen und -studenten nicht von ihren wirklichen Berufsaussichten als Lehrkräften aus, sondern sie träumen, unterstützt von einer bis vor kurzem oft ebenso realitätsblinden Konservatoriumsausbildung, von solistischen Karrieren. Nach diesen und dem Orchesterdienst wird das Unterrichten als quasi letzte Möglichkeit des Broterwerbs ins Auge gefasst. Allzuvielen unterschätzen deshalb die Probleme des Lehrens und Lernens, und ihre Ansichten zu und ihr Interesse an Musikpädagogik und -didaktik sind entsprechend vage und minim. Künstler sein, konzertieren können ist Statussymbol für die angehenden MusiklehrerInnen. Daran orientieren sich mehrheitlich Berufswahl und Ausbildung: Man studiert Musik, ein Instrument in erster Linie für die eigene künstlerische Professionalisierung.

Der Praxisschock öffnet vielen dann die Augen: Im beruflichen Musikschulalltag – wenn man überhaupt eine Stelle bekommt – ist weniger das eigene instrumentale Können als das pädagogische gefordert; es geht zudem nicht nur um die Unterweisung im Spielen eines Instruments, sondern auch um eine allgemeine Musikalisierung der den Unterrichtenden anvertrauten SchülerInnen; in einzelnen Fällen mögen gar therapeutische Aspekte im Vordergrund stehen. Und vielleicht am härtesten: Die öffentliche Meinung, die doch das Pädagogische zugunsten des Künstlerischen eher abwertet, gesteht den MusiklehrerInnen, die ja in ihrer Ausbildung künstlerische Schwerpunkte gesetzt haben, das Statussymbol des konzertierenden Künstlers nicht zu, sondern nur die (gering geachtete) Rolle des Vermittlers.

Dabei ist das Anforderungsprofil des Musiklehrerberufs komplexer als das des Pädagogen eines sogenannten wissenschaftlichen Faches: Der Mathematiklehrer beispielsweise soll sein Gebiet selbstverständlich verstehen und vermitteln können; von ihm wird aber keine wissenschaftliche Eigentätigkeit erwartet (was allerdings auch bei ihm zur gesellschaftlichen Geringschätzung seiner Berufsrolle führt). Die MusiklehrerInnen müssen indes nicht nur in ähnlichem Sinne etwas von Musik verstehen und diese samt instrumentalem Können zu vermitteln fähig sein, sondern ein Instrument tatsächlich beherrschen. Dieser Unterschied zeigt sich

schon darin, dass die MusiklehrerInnen als einzige pädagogische Gruppe bei einer Bewerbung neben Probelektion und Gespräch auch eine Demonstration ihrer Fachkompetenz, ihrer instrumentalen künstlerischen Fertigkeiten also, geben müssen, während Angehörige anderer pädagogischer Zweige ihr Fachkönnen und -wissen nur durch das Vorlegen entsprechender Berufsdiplome nachzuweisen brauchen. Verlangten die einstellenden Kommissionen Analoges von ihnen, müsste die Deutschlehrerin ein Gedicht rezitieren oder einen Aufsatz schreiben, ein Turnlehrer einen doppelten Salto hinlegen, der Geographielehrer etwa über Klimazonen und deren Konsequenzen für Ernährung und Kultur der betreffenden Bevölkerung referieren und eine Mathematiklehrerin vorgegebene Formeln in Rekordzeit an der Wandtafel lösen oder etwas Kopfrechnen vorführen ...

Die Kunst des Lehrens

Die ambivalente Einstellung breiter Schichten zum Musiklehrerberuf kann nur verbessert werden, wenn das Pädagogische aufgewertet wird. Instrumentalunterricht als ultima ratio; verhinderte Solisten und Solistinnen als frustrierte Musiklehrkräfte; Unterrichten als Ausgleich zur Routine, dauernden Subordination und Entfremdung im Orchesterdienst – das alles sind nicht die Motivationen, die sich Musikschulen für ihre Lehrkräfte erhoffen und die daran pädagogisches Ansehen erhöhen. Gefordert sind vielmehr in ihrem Lehrerberufsverständnis gefestigte, musikpädagogisch gut gerüstete und schon in der Studienzeit mit pädagogischem Eros erfüllte MusiklehrerInnen.

Diese Forderung basiert auf der festen Überzeugung, dass es sich bei der Befähigung zum Unterrichten, Lehren, Vermitteln nicht um eine Naturbegabung handelt, die dem «geborenen Lehrer» in die Wiege gelegt ist und woraus sich die nicht so Begnadeten ein Leben lang vergebens bemühen, sondern um eine Kunst, die als solche niemandem geschenkt wird, sondern zu einem guten Teil erlernt werden muss. Erich Fromm zeigt in seiner «Kunst des Liebens», mit der er die Bedeutung des Begriffs «Kunst» über den traditionellen Bereich der schönen Künste hinaus deutlich machte, gültig auf, wie jede Kunst angeeignet werden muss: «Den Vorgang der Erlernung einer Kunst kann man leicht in zwei Teile unterteilen: einmal in die Beherrschung der Theorie und zum zweiten in die Beherrschung der Praxis. Wenn man die Kunst der Medizin erlernen will, muss man zuerst die Tatsachen über den menschlichen Körper und die verschiedenen Erkrankungen kennen. Mit diesem theoretischen Wissen ist man jedoch noch keineswegs in der Lage, die Kunst der Medizin auszuüben. Zu einem Meister wird man auch in dieser Kunst erst, wenn man sie lange Zeit praktisch ausgeübt hat, bis also die Ergebnisse des theoretischen Wissens und die Ergebnisse der Praxis miteinander verschmelzen – in die Intuition, das

Wesentliche in der Beherrschung jeder Kunst. Abgesehen vom Erlernen der Theorie und der Praxis ist jedoch ein dritter Faktor notwendig, um zum Meister jeder Kunst zu werden: Die Meisterschaft in der Kunst muss dem Betreffenden wichtiger sein als alles andere; für ihn darf es nichts geben, was ihn stärker interessiert. Dies gilt für die Musik, für die Medizin (...), für die Liebe»⁸ und – wenn ich Fromm ergänzen darf – für das Lehren.

Allerdings: Wenn das Lehren hier als eine Kunst postuliert wird, ist damit nicht unterstellt, dass jeder, der sie ausübt, ihren hohen Anforderungen auch genügt. Warum sollten die Meisterinnen und Meister in der Kunst des Lehrens zahlreicher sein als in irgendeiner anderen Kunst? Vollendung ist «nur» das Ziel, sie in der Kunst des Lehrens zu erreichen ebenso unmöglich wie in jeder anderen! Für die zu Unterrichtenden ist das nur von Gutem: Verdrängte und geleugnete Fehler stiften viel grösseren Schaden als eingestandene und verarbeitete, auf die auch eine Reaktion möglich ist. «Wir wünschen uns doch, dass Kinder lernen, sich selbst so, wie sie sind, also mit Schwächen, zu akzeptieren. Wie sollten sie dies lernen können im Umgang mit Lehrern, die ihnen gegenüber auf einem lächerlichen Vollkommenheitsanspruch (das heisst auf ihrer Rechthaberei) beharren?»⁹

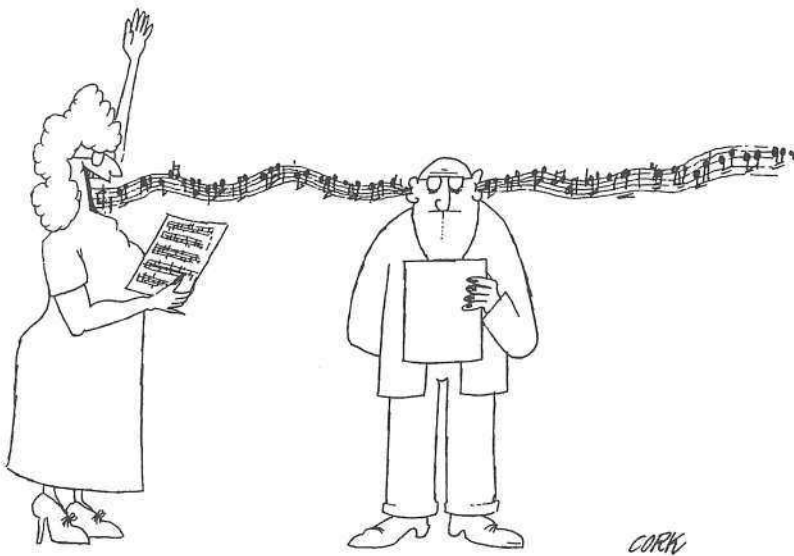
Aus Fromms Postulat zur Erlangung jedwelcher Kunst lassen sich drei Feststellungen zur Ausbildung von Musiklehrkräften ableiten: Erstens ist ohne theoretisches Grundwissen Meisterschaft in der Kunst des Lehrens nie zu erlangen. Wer die Auseinandersetzung mit pädagogischer Theorie im Rahmen der Musiklehrerausbildung in Frage stellt, leistet dem Dilettantismus in dieser Kunst Vorschub. Zweitens darf Theorie nie Selbstzweck sein. Sie ist Grundlage für die praktische Tätigkeit und Voraussetzung dafür, dass die Erfahrung verarbeitet und Anlass zu weiterer Entwicklung werden kann. Die theoretische Ausbildung bringt die angehenden Lehrkräfte «nur» auf den Weg. Auf diesem aber, das heisst am Anfang der praktischen Laufbahn, dürfen die jungen LehrerInnen bei der Verarbeitung ihrer Erfahrungen nicht sich selbst überlassen bleiben. Um das medizinische Beispiel Fromms noch einmal zu bemühen: Niemandem käme es in den Sinn, von einem jungen Arzt gleich nach dem Examen ohne Beratung und Beistand durch erfahrene Kolleginnen und Kollegen die selbständige Betreuung von Patienten zu fordern. Warum sollen für junge MusiklehrerInnen andere Massstäbe gelten? Drittens muss aber bereits die theoretische Ausbildung mit Praxis verbunden werden (Hospitation, Stellvertretung in einer Musikschule neben dem bereits realisierten Betreuen eines Schülers während des Methodikunterrichts), wie die Berufspraxis wiederum das Bedürfnis nach weiterer Beschäftigung mit Theorie wachrufen sollte – Theorie und Praxis in permanenter Wechselbeziehung! Wenn

im folgenden kurz die (musik)pädagogischen Disziplinen vorgestellt werden, ist deshalb diese Wechselbeziehung immer vorausgesetzt und muss mitbedacht werden.

Was heisst (Musik)Pädagogik?

Zum theoretischen Rüstzeug eines angehenden Instrumentallehrers gehören Inhalte der Erziehungswissenschaften, der Musikpädagogik, der allgemeinen und fachspezifischen Didaktik sowie der Methodik. Die Begriffe sind schillernd und können hier nicht ausdiskutiert werden. Nur soviel zu ihrer Problematik: Es gibt den Terminus «Pädagogik» und auch «Musikpädagogik» gewissermassen zweimal: zunächst als einen Zusammenhang von Handlungen und Einrichtungen mit darin enthaltenen Überlegungen, Überlieferungen und Regelungen – Pädagogik, Musikpädagogik als Praxis –, zum anderen aber als einen Zusammenhang von Forschungen und Theoriebildungen – als Theorie und Wissenschaft. Für Pädagogik als Wissenschaft wird heute eher der Begriff «Erziehungswissenschaften» gebraucht, während umgekehrt «Musikpädagogik» zunehmend die wissenschaftliche Disziplin bezeichnet, «Musikerziehung» aber das Total der musikerzieherischen Praxis. Ein begriffliches Paradox: «Erziehungswissenschaften» verhielte sich demnach zu «Pädagogik» wie «Musikpädagogik» zu «Musikerziehung». Damit sind wir bei einer anderen terminologischen Unschärfe: «Musikerziehung», «Musikpädagogik», «Musikdidaktik» und «Methodik» werden oft in einem kunterbunten Durcheinander als Synonyme vermischt.

Wenn auch hier überall Überschneidungen bestehen, so sollten die Begriffe doch schärfer getrennt werden: Unter Erziehungswissenschaften verstehen wir die Beschäftigung mit Erziehungsphilosophien und -stilen, Lerntheorien und -typen, Motivationsfragen, pädagogischer Psychologie wie Entwicklungs-, Lehr- und Lernpsychologie u.a.m. «Musikpädagogik im weitesten Sinne lässt sich definieren als Wissenschaft, die die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten einer gezielten Förderung und Beeinflussung der vielfältigen Beziehungen (...) zwischen Menschen und «Musiken» untersucht. Im engeren Sinne kann (sie) als «erziehungswissenschaftlich begründete Theorie des Faches Musik» (Gieseler) oder als Wissenschaft der Musikerziehung und des Musikunterrichts beschrieben werden, also als «Musikerziehungswissenschaft» und als «Musikunterrichtswissenschaft»,¹⁰ wobei beide Bereiche ineinander übergehen. Als Theorie und Wissenschaft von musikerzieherischer Praxis dient Musikpädagogik dem Erkenntnisgewinn im weiten Feld pädagogischen Umgangs mit Musik. Als Theorie für musikerzieherische Praxis entwickelt Musikpädagogik Orientierungs- und Handlungshilfen, in denen sie zwischen den divergierenden Ansprüchen ihrer «Fachwissenschaft»



© Cork

(Erziehungswissenschaft) und ihrer «Sachwissenschaft» (Musikwissenschaft) vermittelt. Musikpädagogik als Trias von Musik-Lernen, Musik-Lehren und Methodik bedingen sich gegenseitig, den Gesamtbereich des pädagogischen Umgangs mit Musik zu erschliessen: von der Früherziehung und Grundschulung in Kindergarten, Volks- und Musikschule, über den Schulmusikunterricht in der Volksschule, den Instrumental- und Gesangsunterricht in der Musikschule sowie die musikalische Berufsausbildung an Konservatorien und Hochschulen bis hin zur Erwachsenen- und Altenbildung in Volkshochschulen und Altersheimen. Musikpädagogik steht im Idealfall also im engen, aber auch kritischen Konnex zur gesamten Kulturszene und Bildungslandschaft, zum Musikleben und sozio-kulturellen Umfeld.

Musikdidaktik und Musikmethodik sind Teilbereiche einer weit verstandenen Musikpädagogik, aber durchaus mit einigem Selbstständigkeitsanspruch. Beide schliessen ebenfalls Reflexion wie Praxis mit ein. *Allgemeine Didaktik* ist die Wissenschaft und Lehre vom Unterricht, von den Bildungsinhalten und von der Vermittlung dieser Inhalte, *Musikdidaktik* (im speziellen Instrumentaldidaktik) die Wissenschaft und Lehre vom Unterricht in Musik, eine Theorie der musikalischen Bildungsziele und der unterrichtlichen Vermittlung von Musik. *Musikmethodik* (Fachmethodik) befasst sich mit der praktischen Durchführung von Musik-/Instrumentalunterricht. Etwas einfacher gesagt: *Was, welche Inhalte* wähle ich für den Unterricht aus, und *warum, wozu* wähle ich sie aus? – das sind didaktische Fragen. *Wie*, z.B. mit welcher Unterrichtsform, vermittele ich diese Inhalte, erreiche ich meine Ziele, damit sie der zu Unterrichtende lernt und erreicht – und *womit* (z.B. mit welchen Medien) erleichtere ich ihm den Lernprozess? – das sind methodische Fragen. Dass es auf musikdidaktische und -methodische Fragestellungen, u.a. auf das «Was», «Wie», «Wem» und «Warum», je nach weltanschaulicher, politischer und (musik)pädagogischer Position viele,

z.T. weit divergierende Antworten gibt, ist evident, kann hier aber aus Platzgründen nicht erörtert werden. Didaktik und Methodik bedingen sich gegenseitig, weil in jede methodische Unterrichtsentscheidung umfassende didaktische Vorüberlegungen und voraussetzende Zielintentionen einwirken müssen, andererseits das «Was» auch sofort das «Wie» impliziert. Allerdings: «Unterricht ist immer mehr, als was der Unterrichtende zu planen und zu gestalten vermag. (...) Didaktik und Methodik greifen aus dem Unterrichts-Geschehen bloss jene Aspekte auf, die sich der Planung als zugänglich erweisen.»¹¹ Diese Aussage bedeutet zweierlei: Erstens ist nicht alles im Unterricht planbar, ja Freiräume müssen geradezu bereitgestellt werden, in denen Innovation und das Eingehen auf die zu Unterrichtenden permanent und besonders intensiv möglich sind. Die Befähigung, solche Nischen zusammen mit den Schülern spontan-improvisatorisch und sinnvoll zu nutzen, erwächst allerdings aus der Intuition, die wiederum ein Resultat aus pädagogischer Theorie und Praxis ist (siehe Fromm). Zweitens aber – und das sei all denen gesagt, die den eben erwähnten ersten Schluss als Vorwand für ihre Faulheit nehmen – kann und muss Unterricht in wesentlichen Aspekten geplant werden. «Die Planung verleiht dem Unterrichtenden Sicherheit, (...) ist eine Hilfe für den Lehrer.»¹² Paradox ausgedrückt: Durch Planung erst ist das Abweichen vom Geplanten möglich! Das Planbare aber kann – und das ist ja unser Thema – durch das Studium der eben aufgefächerten pädagogischen Disziplinen weitgehend gelernt werden.

Die pädagogische Meisterausbildung – eine Utopie?

Wie aber kann das Interesse am Pädagogischen geweckt und gefördert, wie ein Fundamentum an (musik)pädagogischer Theorie im jetzt schon reich befruchteten Studiengang vermittelt werden? Die beiden Fragestellungen gehören zusammen und bedingen sich gegenseitig, können aber nicht so gelöst werden, dass die im Hauptfach sowie in den musiktheoretischen und -geschicht-

lichen Bereichen heute bereits recht gut dotierte Ausbildung einfach noch um die pädagogische, musikpädagogische und -didaktische Dimension ergänzt werden muss. (Die methodische besitzt ja schon einen beachtlichen Stellenwert.)

Nicht quantitative Retuschen sind also notwendig, sondern strukturelle Umgestaltung des Studiums. Dazu ist zu sagen, dass der heutige Weg zum Lehrdiplom – wie die seminaristische Primarlehrerausbildung hoffentlich bald vergangener Zeiten – zwei wesentliche Sachen miteinander vermischt: die Qualifikation im persönlichen, z.B. instrumentalischen Können und gleichzeitig die Befähigung, instrumentales Können an andere zu vermitteln. Selten werden Musikstudierende beide Komponenten gleichermaßen und zeitlich ausgewogen berücksichtigen; ja, es ist verständlich und von der Präferenz wie von den objektiven Überforderungen her auch legitim, dass am Anfang des Musikstudiums das Interesse am Musizieren mit Instrument oder Stimme dominiert. Deshalb plädiere ich dafür, die beiden Segmente – eigene Befähigung für Musik / Instrument und Befähigung für die Vermittlung desselben – zu trennen, indem zuerst die praktische und musiktheoretische Ausbildung im Vordergrund steht und mit einer Art praktischem Diplom abgeschlossen wird und dann das musikpädagogische, -didaktische und -methodische Studium folgt, das mit dem Lehrdiplom endet. Dieses Modell entspricht moderner Lehrerbildung: Zunächst steht die persönliche Ausbildung in den verschiedensten Fächern bis zur Matura im Vordergrund, nachher folgt die Konzentration auf Pädagogik, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken wie auch erste Unterrichtspraxis.

Durch die Trennung der beiden Bereiche, ohne in der eigentlichen (musik)pädagogischen Ausbildung das Musizieren und die Fortbildung am Instrument ganz hintanzustellen, werden unerwünschte Interferenzen und Überforderungen vermieden. Zudem wächst wohl mit zunehmendem Alter, mit einer guten Berufskunde und -beratung während des praktischen Studiums und einer immer realistischeren Berufsplanung das Interesse am Pädagogischen. Die heutigen Gespräche bei Aufnahmeprüfungen, überhaupt die Aufnahmekriterien können ja dieses Interesse praktisch kaum ausloten. Die Fragen der Prüfungsleitung nach den Berufsabsichten sind bekannt und werden gut präpariert beantwortet, oft ohne der Wahrheit zu entsprechen ... Wenn aber nach dem praktischen Diplom die Entscheidung ansteht, OrchestermusikerIn, MusiklehrerIn oder SolistIn zu werden und ein je gleichwertiges spezifisches Studium für die gewählte Richtung offensteht; wenn zudem die Studierenden von der praktischen Ausbildung her bekannt sind und ihre Entscheidung tatsächlich nachvollzogen werden kann, so wird wohl niemand mehr nach aussen ein Lehrdiplom anstreben wollen, ins-

geheim aber weiter von der solistischen Karriere träumen. Ein weiterer Grund spricht für die Trennung von praktischem und musikpädagogischem Studium: Nach der Matura – die meisten kommen ja mit Matura oder Lehrerpapier ans Konservatorium – ist eine gewisse Abneigung gegen kognitive Fächer weit verbreitet, was angesichts der oft verheerend einseitigen Lehre an den Gymnasien nur zu verständlich ist. Nach einer durch die instrumentale Konzentration bedingten Zäsur wird dann der Appetit auf wissenschaftlich angehauchte Fächer wie (Musik-)Pädagogik wieder wachsen, zumal die Berufsaussichten klarer sein werden und die pädagogischen Fächer in einem engen Verhältnis zur Unterrichtspraxis stehen sollten, also nicht Theorie um der Theorie, Wissenschaft um der Wissenschaft willen betrieben würde.

Ich höre Einwände: «Das ist ja alles gut und recht. Wie soll aber die Verlängerung des Studiums politisch durchgesetzt werden – wer soll das bezahlen?» Die Antwort darauf wäre, dass heute bereits fast drei Viertel nach dem Lehrdiplom in die Konzertklassen übertreten. Ausgerechnet diejenigen, die wegen einer nicht genügenden praktischen Leistung nicht weiter studieren dürfen, werden sofort, ob mit guten oder schlechten pädagogischen Qualifikationen, auf Kinder losgelassen. Zum Schock der schlechten Hauptfachnote kommt der Schock der pädagogischen Praxis, die bislang nicht realistisch bedacht und erstrebt wurde. Kein guter Berufseinstieg! Eine Verlängerung des Studiums müsste in Wirklichkeit nur für dieses eine Viertel erwogen werden, und dies zu verkraften ist in den Zeiten des Studentenrückgangs wie des Musiklehrerüberflusses wahrlich nicht unmöglich. In Studienjahren sähe die in zwei Segmenten entfaltete Ausbildung so aus: Wie bisher in drei oder vier Jahren studieren alle in den Instrumental- oder Gesangsklassen und schliessen mit dem praktischen Diplom ab, das auch musiktheoretische, musikgeschichtliche und allgemeinbildende Fächer miteinschliesst und ausweist. Dann folgt in der «Höheren Musik-Lehranstalt» (HML – siehe HTL und HPL), bislang Konzertklassen genannt, in entsprechenden Abteilungen die ebenfalls wie jetzt in der Regel zweijährige eigentliche Berufsausbildung zum Musiklehrer, Kammermusiker (Konzerttrefediplom), Orchestermusiker oder Solisten (Solistendiplom). In diesem Studiumsegment ist auch Zeit für die bereits heute mögliche Zusatzqualifikation in Früherziehung, Grundschulung, Rhythmik und Bewegung, Improvisation oder Ensembleleitung. Solche Zweitbefähigungen erhöhen nicht nur die pädagogische Kompetenz und Vielseitigkeit im angestammten Instrumentalfach, sondern steigern auch das berufliche Ansehen und die Berufsidentifikation. Nicht zuletzt ermöglichen sie Instrumentallehrkräften, grössere Pensen in einer Musikschule zu übernehmen, dadurch sich an einem Ort stärker zu engagieren und festere

Wurzeln zu schlagen. Mehrfach qualifizierte MusiklehrerInnen werden in Zeiten des Lehrerüberschusses auch leichter Stellen finden ...

Ein zweiter Einwand ist denkbar. Musiklehren kommt ja gegenwärtig für viele Konservatoriumsabsolventen nur als letzte Möglichkeit des musikalischen Broterwerbs in Frage. Später aber drängt es auch solche in die Musikschulen und Konservatorien, die durch Orchester- und solistische Tätigkeit bereits zu mehr als 100 Prozent ausgelastet sind. Die Gründe für diese pädagogisch Spätberufenen seien hier wohlwollend übergangen. Es könnte deshalb mit Recht eingewendet werden, dass im heutigen System mit dem Lehrdiplom als erster Station für alle auch diejenigen eine pädagogische Notration verordnet kriegen, die sie im Moment gar nicht wollen, aber später bei der beschriebenen plötzlichen Hinwendung zum Unterrichten wenigstens als minimale Befähigung dazu brauchen können. Auf diesen Einwand müsste entgegnet werden, dass zukünftig – nach Realisierung des neuen Ausbildungsmodells – nur noch MusiklehrerInnen angestellt werden sollten, die dies auch tatsächlich studiert haben und durch das Lehrdiplom ausweisen können.

Musiklehrer FMPH

Die Trennung von instrumentalem und pädagogischem Studiengang würde die Zielvorstellung verwirklichen, dass die Musiklehrer-Ausbildung eine ähnliche zeitliche Dotierung wie eine Solisten-Ausbildung erhält und damit auch einen ähnlichen Stellenwert. Das heisst weiter, dass das Lehrdiplom in seiner Art nicht geringer als ein Solistendiplom eingeschätzt würde und dass insgesamt das Berufssehen des Musiklehrers stiege. Das Lehrdiplom wäre überhaupt erst ein Ausweis, der diesen Namen verdient, und nicht eine verkappte instrumentale Matura, die den Zugang zur Konzertklasse ermöglicht. Heute ist es doch so, dass die Prüflinge sich weniger über eine (nach allerdings rudimentärer Ausbildung) sehr gute pädagogische Abschlussnote freuen als sich über den 5er im Hauptfach ärgern. Oder umgekehrt «versaut» eine schlechte Note im pädagogischen Bereich oder z.B. im wichtigen Pflichtfach «Klavier» (Begleiten der zu Unterrichtenden!) «nur» ein besseres Gesamtprädikat, ärgert aber solange nicht wirklich, als die Hauptfachnote für die Konzertklassen reicht. Beim Lehrdiplom HML dagegen würden die pädagogischen Noten von Prüfungsleitung, Prüflingen und Musikschulkommissionen gleichermassen ernstgenommen.

Das Lehrdiplom ist aber nur ein Anfang; es würde zunächst nur provisorisch ausgestellt. Wie ein Orchestermusiker ein Volontariat in einem Berufsorchester absolvieren oder ein Mediziner sieben Jahre als Assistent unter Anleitung von bewährten Kollegen arbeiten muss (siehe Fromm), bis er den Titel «FMH» führen darf, so sollte auch ein frisch diplomierter Musiklehrer an seinem

ersten Wirkungsort von Tutoren begleitet und betreut werden. Nach ein bis zwei Jahren erfolgreicher Berufstätigkeit erst bekäme er die definitive Lehrberechtigung, den Titel «dipl. Musiklehrer FMPH» (Foederatio Musicorum Paedagogorum Helveticorum)!

Und auch das wird nicht genügen. Auch eine musikpädagogisch optimale Ausbildung und Anleitung in der Praxis wird des Komplements bedürfen, da nur die Praxis, die beste Lehrmeisterin, zeigen wird, ob das Rüstzeug genügt. Deshalb müssen zur Ausbildung permanente und von den Arbeitgebern verlangte und geförderte Fort- und Weiterbildung treten. Sie beheben nicht nur allfällige Ausbildungsdefizite sowie Probleme, die sich überhaupt erst in der Unterrichtstätigkeit stellen, sondern sollten im Sinne einer «éducation permanente» – heute auch «life-long-learning» genannt – zum Grundbedürfnis eines jeden Menschen, geschweige denn eines pädagogisch Arbeitenden werden!

Bei solchen Aussichten wird der Beruf Musiklehrer nicht die allerletzte Möglichkeit bleiben, die Studenten des Konservatoriums ins Auge fassen, sondern der Entscheid zur pädagogischen Ausbildung und Tätigkeit wird bewusst gefällt. Die Anerkennung der Musikpädagogen in ihrer erzieherischen Kompetenz, die sie sich durch die geschilderte Aus- und Fortbildung in erziehungswissenschaftlichen, musikpädagogischen, -didaktischen und -methodischen Fragestellungen erworben haben, und gar die doch nicht unmöglich scheinende Zusammenarbeit zwischen Volksschul- und Musiklehrkräften festigen dann das Berufsbewusstsein der Musiklehrenden weiter. Sie ermöglichen Prestige-Gewinn durch die Qualität der Lehrtätigkeit als solcher, stärken die «innere» Professionalisierung, die bislang nicht mit der «äusseren» (i.e. beispielsweise der instrumentalen Kompetenz) Schritt hielt, und begründen schliesslich die Rollensicherheit der Musiklehrerschaft.

Vom pädagogischen Eros

Die (lebenslange) Beschäftigung mit Musikpädagogik als zu erlernender Theorie des Musik- und Instrumentalunterrichtes und seiner Inhalte ist allerdings, wenn auch eine Voraussetzung, so doch nicht bereits identisch mit pädagogischem Eros. Dazu gehört etwas kaum zu Lernendes, aber unabdingbares für Unterrichtende: das Interesse für die zu unterrichtenden Menschen, eine grundsätzliche Sympathie und Empathie für sie, das Akzeptieren ihres So-Seins, die Freude über ihre Individualität, der Glaube an die (musikalischen) Entwicklungsmöglichkeiten aller Menschen. Oder frei nach Suzuki: «Unterrichten heisst Lieben.» Wer von diesem Geist nicht erfüllt ist, soll das Unterrichten bleiben lassen!

Und so gehören Fromms «Kunst des Liebens» und meine «Kunst des Lehrens» noch auf eine andere Art zusammen. Erinnern wir uns auch, was Fromm für alle Künste fordert: «Die

Comptes rendus Berichte

Fremdes verstehen

Schweizer Musik in Baku

Drei Konzerte mit Werken Schweizer Komponisten in Baku, der Hauptstadt der Sowjetrepublik Aserbaidschan, eine Stadt am Kaspischen Meer mit rund zwei Millionen Einwohnern, inmitten Hunderter von Bohrtürmen und Förderpumpen – es riecht ein wenig süsslich nach Petrol – in einer kargen, wüstenähnlichen Landschaft von grossem Reiz. Was mir zuerst auffiel: die überwältigende Gastfreundschaft: Blumen zur Begrüssung, Einladungen, festliche Gelage – Fleisch ist rationiert – und Geschenke noch und noch, eine Herzlichkeit, die ihresgleichen sucht.

Den Kontakt zu Komponisten und Musikern hatten Béatrice und Francesco Hoch geknüpft und in der Folge verschiedentlich Konzerte mit neuer sowjetischer Musik in der Schweiz und in Italien veranstaltet. Das Ensemble des Bolschoi war in der letzten Saison hier und im Januar das Solistenensemble des Staatl. Sinfonieorchesters von Aserbaidschan (siehe Bericht auf der folgenden Seite). Sozusagen im Gegenzug lud uns Faradsch Karajew, der neben Khayam Mirza-Sade wohl bedeutendste jüngere Komponist Aserbaidschans, ein, einige Tage in Baku zu verbringen

und die drei Konzerte, die er mit Unterstützung des Komponistenverbandes und des Kulturministeriums organisiert hatte, zu besuchen. Das erste, ein Orgelkonzert, fand im Konservatorium statt, im einzigen Raum mit einer brauchbaren Orgel. Zara Djavarova, die Orgelprofessorin, hatte Pionierarbeit geleistet, in einem islamischen Umfeld, in dem die Orgel keine Tradition besitzt, hat sie eine Klasse aufgebaut, die – ohne Kenntnis der neueren westlichen Orgelmusik – in der Lage war, die schwierigen Werke von Francesco Hoch, Hans Ulrich Lehmann, Jacques Wildberger, Heinz Marti, René Wohlhauser und mir in beeindruckender Weise darzustellen. Der Einsatz der vier jungen Frauen und ihres Kollegen, ihr offensichtlicher Hunger nach Neuem und ihr bedingungsloser Wille, Anspruchsvolles und Fremdes zu verstehen und zu bewältigen, hinterliessen mir den nachhaltigsten Eindruck: wenn doch auch hierzulande so mit unserer Musik umgegangen würde! Der Eindruck bestätigte sich: Auch die beiden anderen Konzerte, die im Museum stattfanden, in einem sehr schön gealterten Saal inmitten von Bildern und Skulpturen eher zweitklassiger europäischer Meister des 17. bis 19. Jahrhunderts, waren hervorragend vorbereitet. Der Dirigent des oben erwähnten Ensembles, Rauf Abdullaev, arbeitete unermüdlich, probte täglich stundenlang, immer präsent und kompetent – ein seltenes Erlebnis: Wir waren zu den Proben eingeladen, hörten zu und hatten kaum Wesentliches zu bemängeln. Vor allem die Streicher spielten auf höchstem Niveau; Francesco Hochs «Idra» für 11 Streicher, auch sein Streichquartett oder Urs Peter Schneiders «Die Schöne Frau von Thun» überzeugten in jeder Beziehung, während die Bläser in meinem Quintett «paraphrase III / hoffnung» etwas mehr Mühe bekundeten. Später bestätigte uns der Kulturminister, selber Komponist und Sänger, dass sie etwelche Probleme hätten, guten Bläsernachwuchs zu erziehen, es fehle an geeigneten Professoren. Eine weitere Überraschung bereitete uns die junge Pianistin Ghiula Annaghièva, die – an neuerer Musik hatte sie Debussy, Bartok und etwas russische Musik gespielt – Francesco Hochs «Endlich», wahrlich kein leichtes Stück, technisch makellos und mit erstaunlicher Stringenz vortrug.

Zuhörer waren nicht eben viele erschienen – in etwa wie bei uns –, doch war der Applaus überaus herzlich, und als ich nachfragte – dank hervorragender Übersetzung war dies möglich –, zeigte sich, dass unsere Musik sehr gut angekommen und verstanden worden war. Die Distanz Schweiz–Aserbaidschan schien wenigstens für Augenblicke überwunden; es bleibt zu danken den neuen Freunden und der Pro Helvetia, die nicht unwesentlich zur Ermöglichung dieser Reise beigetragen hat, und es bleibt zu hoffen, dass die Kontakte weitergehen und das gegenseitige Verständnis sich vertieft.

Meisterschaft in der Kunst muss dem Betreffenden wichtiger sein als alles andere; für ihn darf es nichts geben, was ihn stärker interessiert.» Die MusiklehrerInnen hätten allen Grund, stolz auf ihren Beruf zu sein, vereinigen sich doch in ihm gleich mehrere Künste: die Musik (das Instrument), das Lehren und die Liebe zu beiden. Innere Einstellung, umfassende Ausbildung und «éducation permanente» in Musikmachen, Musiktheorie und -geschichte, pädagogischer Theorie und Praxis sind die Voraussetzungen dafür, dass Musikpädagogen der Meisterschaft in dieser Kunst immer näher kommen.

Toni Haefeli

Dieser Aufsatz ist die überarbeitete und erweiterte Fassung von Artikeln, die der Autor im Bulletin der Musik-Akademie der Stadt Basel (2/88, 3/88 und 1/89) veröffentlicht hat. In der vorliegenden Form ist er Dieter Studer gewidmet.

- 1) K.H. Ehrenforth, Artikel «Berufsbild und Selbstverständnis des Musiklehrers», in: Kritische Stichwörter zum Musikunterricht, hrsg. von W. Gieseler, München 1978, S. 48–54, hier S. 48.
- 2) J. Kob, Artikel «Lehrer», in: Lexikon der Pädagogik Bd. 3, Freiburg i.Br. 1971, S. 53, hier zitiert nach Ehrenforth, a.a.O., S. 49.
- 3) S. Abel-Struth, *Grundriss der Musikpädagogik*, Mainz 1985, S. 427.
- 4) S. Abel-Struth, a.a.O., S. 429.
- 5) S. Bratoljic, *Das Erlebnis Klavierunterricht*, in: Musikschule Spreitenbach 1976 bis 1987, MSS 1987 (Eigenverlag der Gemeinde Spreitenbach), S. 10.
- 6) S. Abel-Struth, a.a.O., S. 430.
- 7) Z.B. P. Mraz, *Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der wissenschaftlich fundierten Musikpädagogik in der Schweiz*, in: Mraz (Hrsg.), *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts*, Zürich 1985, S. 42–53; ders., *Einige Ergebnisse der Vorstudie der Schweiz. Gesellschaft für musikpädagogische Forschung über Schwerpunkte der Musiklehreinstellungen zur Situation der Musikerziehung, zur Musiklehrerbildung und Weiterbildung*, in: Mraz (Hrsg.), ebd., S. 158 bis 168. Dann auch H.G. Bastian, *Berufswunsch: Orchester-musiker. Ansichten, Ziele und Träume instrumentaler Talente*, in: *Das Orchester* 1/1988, S. 1ff.
- 8) E. Fromm, *Die Kunst des Lebens*, Ullstein Buch Nr. 258, Frankfurt/M, Berlin und Wien 1974, S. 20f.
- 9) M. Bruppacher, *Die Kunst des Lehrens*, Ms. – Der ganze Abschnitt ist diesem Aufsatz verpflichtet.
- 10) H. Raube, Artikel «Musikpädagogik», in: *Kritische Stichwörter ...*, a.a.O., S. 231 bis 236, hier S. 231.
- 11) H. Siegenthaler, *Einführung in die Musikpädagogik*, Zürich 1981, S. 85ff – die vorliegenden Ausführungen über Methodik und Didaktik sind auch sonst von diesem sehr empfehlenswerten Buch inspiriert.
- 12) Ebenda



Schweizer und aserbaidchanische Musiker in Baku

© Beatrice Hoch-Filli

Ulrich Gasser