

Niels Knolle

***Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-)Lehrerbildung Anfang der siebziger Jahre***

*Wer Gegenwart erkennen will,  
muss sie als Vergangenes sehen.  
So wie man Vergangenheit nur dann begreift,  
wenn man sie sich vergegenwärtigt.*

Walter Kempowski

Allem Anschein nach leben wir gegenwärtig in einer Epoche der ‚Reformen‘, wenn zwar auch nicht so sehr im Bereich des Finanzwesens, das aufgrund seiner internationalen Verflechtungen sich Veränderungen gegenüber schwerfällig zeigt, so aber doch in dem weiten Feld des nationalen Bildungswesens. Vor nicht langer Zeit wurde die Besoldung der Hochschullehrerinnen<sup>1</sup> um ein Drittel gekürzt, damit aus den kumulierten Einsparungen Leistungsanreize für die besonders leistungsfähigen Hochschullehrerinnen ausgeschüttet werden könnten; die Verweildauer auf dem Gymnasium wurde um ein Jahr verkürzt, damit die Schülerinnen ein Jahr eher nach ihrer Ausbildung für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen; und nicht zuletzt wurden die Ausbildungsgänge an den Hochschulen im Sinne des sog. Bologna-Prozesses reformiert, damit in den neu entstehenden Bachelor- und Master-Studiengängen die Studierenden eher zu ihrem Examen kommen und zugleich international mobiler werden. Weil sich der versprochene bildungsökonomische Gewinn aus diesen und anderen Reformen im Schul- und Hochschulwesen nicht immer in der erwarteten Weise einstellen wollte, kam es zu mancherlei politisch initiierten sog. Bildungsgipfeln – die auf ihnen verkündeten Maßnahmen sind indes nicht zuletzt aufgrund des Finanzierungsproblems zu meist im Stadium von Absichtserklärungen und symbolischen Aktionen verblieben.

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund wird man es den Jugendlichen und den jungen Erwachsenen der ‚Generation Praktikum‘ nicht verdenken können, dass sie sich von der Zukunft ihrer beruflichen Tätigkeiten ein von Skepsis gezeichnetes Bild machen (von den Sorgen um den Klimawandel und die ökonomische Sicherung ihrer Altersversorgung ganz zu schweigen). Da aber die gegenwärtige Situation mit all ihren Unwägbarkeiten und Unschärfen als das Resultat der Fehleinschätzungen und Versäumnisse der (Bildungs-)Politik der vergangenen Jahrzehnte verstanden werden kann, wird man ihnen auch nicht verdenken können, wenn sie von Antworten auf die Frage nach den Zielen und dem Ertrag von früheren Bildungsreformen etwa in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts nicht viel erwarten, eine solche Frage gar nur noch als historisch begründbar ansehen. Auch ich selbst habe mir 1970 am Ende meines Studiums kaum eine Vorstellung davon machen können, was 1930 die musikalische und die musikpädagogische Situation gekennzeichnet hat. Vierzig Jahre zurückliegende Ereignisse: Der Bericht von ihnen mochte mir jungem Menschen als die persönlich motivierte Geschichtenerzählung eines Altgewordenen erscheinen, der in seinen Erinnerungen lebt, weil er für sich keine Zukunft mehr sieht. Erst eine ganze Zeit nach meinem Studium habe ich in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Musikunterricht der sechziger und siebziger Jahre zunächst erfahren, dann auch bildungspolitisch verstanden, dass dieser Musikunterricht verantwortet wurde von Musiklehrkräften an den Schulen und Lehrenden an den Hochschulen, die ihre eigene Ausbildung größtenteils in den dreißiger und vierziger Jahren durchlaufen hatten und daher ihre kulturellen und pädagogischen Prägungen aus dieser Zeit mitunter ganz unreflektiert in die Gegenwart der von ihnen Auszubildenden hineintrugen.

---

1 Im Interesse der sprachlichen Vereinfachung habe ich durchgängig die weibliche Sprachform gewählt, es ist selbstverständlich auch die männliche Sprachform mitgemeint.

Diese Erfahrung, dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu einem umfassenderen Verständnis der Gegenwart zu führen vermag, lässt es mir am Ende meiner eigenen Dienstzeit als Hochschullehrer als durchaus sinnvoll, gewissermaßen geradezu notwendig erscheinen, die Zeit meiner eigenen Ausbildung und ersten Tätigkeit als Lehrender im Bereich der Musiklehrerausbildung darauf zu hinterfragen, welche Einflüsse, Kontexte, Bedingungen und Möglichkeiten mein musikpädagogisches Bewusstsein und Handeln Anfang der siebziger Jahre, vor vierzig Jahren, geprägt haben und sich möglicherweise bis heute in meinem musikpädagogischen Denken auswirken. Bezogen auf die Zeit meiner eigenen musikpädagogischen Ausbildung Ende der sechziger Jahre und die anschließende Arbeit als Planer an der >Forschungsgruppe zur Wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulschulen in Nordrhein-Westfalen, Sektion Musik< habe ich dies kürzlich in einem Aufsatz<sup>2</sup> bereits getan. Für die Zeit der Planung und Einführung des Oldenburger Modellversuchs als einer der exponiertesten Reformen der (Musik-)Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre soll das in diesem Aufsatz geschehen.

Die theoriebezogene Konzeption und praktische Umsetzung des Modellversuchs einer >Einphasigen, Integrierten Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg< und in ihn eingebunden der Reform der Ausbildung für das Lehramt Musik an allgemeinbildenden Schulen können nicht allein aus sich heraus, sozusagen prozessimmanent analysiert und diskutiert werden. Die Begründungen und die Ausgestaltung des Modellversuchs sind vielmehr geprägt von

- > der in den sechziger Jahren sich in der Bundesrepublik Deutschland entwickelnden bildungspolitischen Bereitschaft zur Reform des Ausbildungswesens in Schule und Hochschule aus der Einsicht, dass die moderne Industriegesellschaft nicht auf die vorhandenen Bildungs-Ressourcen in der Bevölkerung verzichten könne, die herkömmliche Schule wie auch das akademische Ausbildungssystem jedoch nicht mehr diesem Anspruch entsprechend leistungsfähig genug seien sowie
- > den Erfahrungen und Erkenntnissen der Oldenburger Nachwuchswissenschaftlerinnen und Planerinnen, die – von der 68er Studentenbewegung beeinflusst – sich für den Modellversuch engagiert haben, weil sie ihn im Blick auf die Möglichkeit einer tiefreichenden Reform der Lehrerausbildung (vergleichbar den Zielen der Gesamtschulversuche in Nordrhein-Westfalen und Hessen) als Chance für eine Veränderung der Gesellschaft angesehen haben.
- > Außerdem spiegelt sich in der Reform der Oldenburger Musiklehrerausbildung als Konkretion des Modellversuchs die seit Ende der sechziger Jahre um sich greifende Einsicht in der Musikpädagogik, dass – auf der Grundlage der Kulturkritik Adornos an der Musischen Bildung – die Musiklehrerausbildung sich als Wissenschaft zu verstehen und von einem Verständnis musikalischen Materials auszugehen habe, das sich nicht auf die historische Kunstmusik zu beschränken, sondern sich an dem Materialbegriff der Neuen Musik zu orientieren und den gesellschaftlichen Kontext des Umgangs mit Musik unter dem Einfluss der Medien zu berücksichtigen habe.

Im Blick auf diese sich noch an theoretischen Positionen orientierenden Reformdiskurse, die Gründung der Oldenburger Universität 1974 mit ihrem Start in die Praxis der reformierten Lehrerausbildung und schließlich die 1979 von der niedersächsischen Landesregierung vollzogene Beendigung der Reform reflektiert dieser Aufsatz das unvermeidliche Scheitern des dennoch erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs in drei Abschnitten:

- A Theorie der Praxis: Kontexte, Planungsvorgaben, Entscheidungsprozesse und Ergebnisse der Konzeption einer reformierten (Musik-)Lehrerausbildung in Oldenburg

---

2 Niels Knolle, „Wer waren wir und wenn wie viele und vor allem: warum?“, Hannover 2011. In Vorbereitung 2011.

- B Praxis der Theorie: Erfahrungen innerhalb der Universität und kritische Stellungnahmen außerhalb der Universität
- C Versuch einer Klärung, was aus heutiger Sicht von der Reform und den von ihr ausgehenden Impulsen in der Musikpädagogik geblieben ist.

A *Theorie der Praxis: Kontexte, Planungsvorgaben, Entscheidungsprozesse und Ergebnisse der Konzeption einer reformierten (Musik-)Lehrerbildung in Oldenburg*

1 Bildungspolitische Positionen Anfang der siebziger Jahre als Kontext der Reform

Waren noch die späten fünfziger Jahre gekennzeichnet durch das sog. Wirtschaftswunder, also die zunehmende Vollbeschäftigung der werktätigen Bevölkerung und die mit ihr einhergehende Konsumorientierung der Erwerbsgesellschaft<sup>3</sup>, so geriet nach fünfzehn Jahren CDU-Regierung mit dem Ende der Adenauer-Ära die Bundesrepublik Deutschland in eine politische wie auch mentale Krise. Schon der Sputnik-Schock 1961 führte zu der Befürchtung, dass die Staaten des Ostblocks im Begriff seien, den technologisch-wissenschaftlichen Vorsprung des Westens einzuholen. Mit der ersten Wirtschaftskrise 1966 wurde dann die Notwendigkeit offenkundig, dass die Ausbildungszahlen von qualifizierten Arbeitskräften erhöht werden müssten, um im internationalen Vergleich der Industrieproduktivität bestehen zu können. Mit dieser *ökonomisch* begründeten Forderung, Quantität und Qualität der Ausbildung der Heranwachsenden zu verbessern, korrespondierte die *bildungspolitische* Einsicht, dass das in den fünfziger Jahren rekonstruierte Bildungssystem der Bundesrepublik mit seiner Benachteiligung von Mädchen, Landkindern, katholischen Jugendlichen und Arbeiterkindern nicht nur die vorhandenen Bildungsressourcen unausgeschöpft ließ, sondern auch auf elementare Weise gegen das im Grundgesetz verankerte Bürgerrecht auf Bildung verstieß, wie dies Ralf Dahrendorf in einer kritisch-polemischen Streitschrift<sup>4</sup> bereits Mitte der sechziger Jahre festgestellt hatte.

Beide Argumentationslinien finden Ende der sechziger Jahre Eingang in die bildungspolitische Diskussion zwischen der interessierten Öffentlichkeit und den staatlichen Entscheidungsträgern in Bund und Ländern. So weist der Berliner Bildungssenator Carl-Heinz Evers 1968 in einem Aufsatz zur Begründung der Gesamtschul-Versuche (in Berlin) darauf hin, dass die Arbeitswelt sich in einem raschen Wandel befinde, Neue Technologien die alten ablösen und höhere Anforderungen stellen und es daher berechtigt sei, „[...] nach den beruflichen Qualifikationsnotwendigkeiten der Zukunft zu fragen. [...] Es kommt daher in der Schule darauf an, daß das wahrscheinliche Befähigungspotential der Jugendlichen und die beruflichen Qualifikationsnotwendigkeiten der Zukunft aufeinander bezogen [...] werden.“<sup>5</sup> Evers schreibt aus einer Perspektive, die den „Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften [...] in der Produktion [...] aber auch in der Verwaltung“<sup>6</sup> zum Ausgangspunkt nimmt, sich also an den Verwertungsinteressen von Industrie und Staat orientiert. Denn wenn das Befähigungspotential der Jugendlichen und die beruflichen Qualifikationsnotwendigkeiten der Zukunft aufeinander bezogen sein sollen, kann man unterstellen, dass die *Qualifikationsnotwendigkeiten* als sozio-ökonomische Referenz für die Bestimmung der Ausschöpfung des individuellen *Befähigungspotentials* verstanden werden.

---

3 Deutschland hatte im Konsum zwar seine materielle Identität wiedergefunden, darüber aber waren die Ursachen und vor allem die Folgen des Faschismus in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft unaufgearbeitet geblieben.

4 Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965.

5 Carl-Heinz Evers, „Erfordernisse einer Reform des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens“, in: *Gesamtschule – Diskussion und Planung*, hrsg. von Joachim Lohmann, Weinheim 1968, S. 27f.

6 Ebd., S. 29.

Wenige Jahre später veröffentlicht der Deutsche Bildungsrat im Auftrag des Bundes und der Länder seinen Strukturplan für das Bildungswesen<sup>7</sup>, der im Blick auf das Bürgerrecht auf Bildung von den (objektiven) Interessen der Heranwachsenden an der „Individualisierung des Lernens und [der] reichen Differenzierung der Bildungswege“ mit dem Ziel einer Gewährung von Chancengleichheit her argumentiert. Denn: „Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn die Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende soweit gefördert wird, daß er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen. [...] Es gilt daher darauf hinzuwirken, daß bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut werden.“<sup>8</sup>

Es macht einen nicht unerheblichen Unterschied, ob die Grundzüge und Ansprüche einer anstehenden Reform der Ausbildung ihren Ausgangspunkt nehmen bei den Verwertungsinteressen der Abnehmer von Qualifikationen oder den Selbstbestimmungsinteressen der Anbieter von Qualifikationen. Nur auf den ersten Blick allerdings stehen die Positionen von Evers und dem Bildungsrat in einem so klaren Gegensatz zueinander. Auch Evers schreibt, dass „Voraussetzung der offenen, demokratischen Gesellschaft“ die Mündigkeit des Bürgers (also „Information, Wachsamkeit, Fähigkeit und Möglichkeit zur Distanzierung und zum Urteil“) sei<sup>9</sup>, eine Anforderung also, die auch für die Durchsetzung von Selbstbestimmungsinteressen ohne Zweifel von Bedeutung ist. Und umgekehrt lässt der Strukturplan des Bildungsrats offen, worin die ‚Gleichheit der Bildungschancen‘ besteht, wenn postuliert wird, dass das Bildungsangebot so zu differenzieren sei, dass die „Lernenden ihren Lerninteressen und Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert werden“, aber unklar bleibt, worin diese Lerninteressen gesehen werden (könnten) und ob die „bestehenden Ungleichheiten [...] und Chancenunterschiede“<sup>10</sup> in einem relevanten Umfang tatsächlich durch öffentliche Bildungsangebote abgebaut werden können. Und auch hier ist zu bedenken, ob es nicht im (objektiven) Interesse der Auszubildenden liegen könnte, Qualifikationsangebote wahrnehmen zu können, die ihnen im Anschluss an die Ausbildung Chancen vermittelt, auf dem Arbeitsmarkt mit den erworbenen Qualifikationen einen Arbeitsplatz zu bekommen.

In den Vorschlägen zur Reform des Bildungswesens und hier speziell der Lehrerausbildung findet sich in dem Strukturplan des Bildungsrats im Blick auf die Mitverantwortung der Hochschulen für die gesellschaftliche Entwicklung eine Reihe von bis in die Gegenwart bedeutsamen Forderungen. Die wichtigsten seien hier kurz referiert:

- > Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse werden als Bestandteile pädagogischer Arbeit verstanden, die in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen im Rahmen der Ausbildung analysiert werden müssen. Dazu bedarf es der interdisziplinären „Verflechtung von Erziehungswissenschaft, Psychologie und anderen gesellschaftsrelevanten Wissenschaften.“<sup>11</sup>
- > „Fachwissenschaftliche Studien allein genügen für den Lehrer nicht. Um ein Fach vermitteln zu können, muss er in der Lage sein, dessen Struktur deutlich zu machen, dessen Leistungen für menschliche Kommunikation und Entwicklung zu aktualisieren sowie dessen Anwendung in gesellschaftlichem [...] Sinne vorzubereiten.“<sup>12</sup>
- > Schon während der Ausbildung bilden Beobachtung und Analyse der Schulwirklichkeit sowie eigene Unterrichtsversuche die Basis für das Begreifen von ‚Theorie‘ und das kritische Hinterfragen von ‚Praxis‘. Praktische Erfahrungen können auch in Verbindung mit

7 Deutscher Bildungsrat, *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970.

8 Ebd., S. 30f.

9 Evers, „Erfordernisse“, S. 27.

10 Bildungsrat, *Strukturplan*, S. 30.

11 Ebd., S. 222.

12 Ebd., S. 229.

psychologischen, soziologischen, politologischen und ähnlichen Übungen gewonnen werden.<sup>13</sup>

In der oben dargestellten Dialektik von Nachfrage und Angebot von Qualifikationen nimmt der Wissenschaftsrat mit seinen Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich<sup>14</sup> eine vermittelnde Stellung ein. In den „Empfehlungen“ der Autoren wird den Wissenschaften eine erhebliche Bedeutung sowohl für die individuellen Lebensverhältnisse als auch für die Entwicklung von Gesellschaft und Staat zugemessen. Einerseits komme es für den einzelnen Menschen darauf an, dass „es ihm gelingt, die für ihn relevanten, von der wissenschaftlichen Entwicklung geprägten Faktoren und Beziehungen zu erkennen sowie die Chancen, die ihm die Ergebnisse der Wissenschaften bieten, zu ergreifen, aber auch die Gefahren zu erkennen, die wissenschaftliche Erkenntnis und ihre Anwendung mit sich bringen können.“ Und andererseits sei es geboten, „da Gesellschaft und Staat ebenfalls in zunehmendem Maße qualifizierter Kräfte bedürfen, die durch ständige Ergänzung und Erweiterung ihrer Ausbildung wissenschaftliche Erkenntnis nach neuestem Stand für ihre Tätigkeit nutzbar machen können“<sup>15</sup>, dass die Bildungsangebote differenziert, erweitert und durchlässiger gemacht werden. Dem für die Zeit nach 1970 diagnostizierten, stark wachsenden Andrang zu den Bildungseinrichtungen im Schul- und im Hochschulbereich könne, so der Wissenschaftsrat, die überkommene Hochschule nicht mehr gerecht werden, gleichwohl müsse sie sich über die Bedeutung ihrer Mitverantwortung für die gesellschaftliche Entwicklung klar sein. Das gilt – so kann man ergänzen – auch für das überkommene Schulwesen.

Die vom Bildungsrat und vom Wissenschaftsrat veröffentlichten Empfehlungen bzw. Strukturplanungen lassen sich in vier grundlegenden bildungspolitischen Kernpunkten zusammenfassen: das Recht auf (Aus-)Bildung jedes Einzelnen, die Interdisziplinarität der wissenschaftlichen Arbeit in Forschung und Ausbildung, der Praxisbezug im Hinblick auf die Anforderungen der Berufswelt und die gesellschaftliche Orientierung jeglichen wissenschaftlichen und pädagogischen Handelns. Die Ende der sechziger Jahre allenthalben zu beobachtende Bereitschaft zu Reformen im Bildungswesen findet in diesen Kernpunkten ihre gemeinsame ideologische Basis. Ideologisch<sup>16</sup> ist sie insofern, als diese gesellschaftliche Orientierung sich aus den Anforderungen des technologischen und wirtschaftlichen Wandels begründet und damit implizit auf ökonomische Interessen ausrichtet, keineswegs aber bezogen ist auf ein „solidarisches berufliches und gesellschaftliches Handeln im Interesse der abhängig Beschäftigten“, wie es der Deutsche Gewerkschaftsbund einige Jahr später in seiner Streitschrift zur „Reform der Hochschulausbildung“ 1976 gefordert hat<sup>17</sup>.

---

13 Ebd., S. 226.

14 Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd 1 Empfehlungen*, Bonn 1970.

15 Ebd., S. 12ff.

16 Ich verwende den Begriff ‚Ideologie‘ in Anlehnung an die wissenschaftssoziologische Definition von Werner Hofmann: „Ideologie soll verstanden werden als gesellschaftliche Rechtfertigungslehre. Ideologische Urteile sollen soziale Gegebenheiten absichern, legitimieren, aufwerten. Sie sind von konservativer Natur. Unsere Definition besagt: 1. Ideologie-Charakter können nur unzutreffende Aussagen haben. [...] 2. Ideologien sind unzutreffende Auffassungen und Aussagen, an deren Entstehen, Verbreitung und Bewahrung sich gesellschaftliche Interessen [...] knüpfen. [...] 3. Ideologien sind Ausdruck der Interessen des überlegenen Teils der Gesellschaft. [...]“. Werner Hofmann, „Wissenschaft und Ideologie“, in: *Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie*, hrsg. von Werner Hofmann, Frankfurt/M. 1968, S. 49 – 66, hier S. 54/55.

17 Zitiert nach: Frank Dietrich Wagner, *Einphasige Lehrerbildung. Zur Theorie und Praxis von Einphasigkeit, Projektorientierung, Erkundungsstrategie*, Oldenburg 1978, S. 31f.

Auch das durch Dahrendorf und den Bildungsrat eingeforderte Grundrecht auf Bildung erscheint letztlich als ideologisch insofern, als es nicht auf die *Veränderung* von gesellschaftlichen Verhältnissen bezogen ist, sondern sich auf die Forderung nach Gewährung der Gleichheit der Bildungschancen beschränkt. Chancengleichheit kann aber nicht schon dann als eingelöst gelten, wenn formale Gleichheit bei der Vergabe von Stipendien, Lehrmittelfreiheit etc. gegeben ist, sondern ihre Verwirklichung erfordert vielmehr, dass auch die *materiellen* Bedingungen für die Erbringung von intellektuellen Leistungen, nämlich die unterschiedlichen Lernbedingungen aufgrund der sozioökonomischen Lage in den Elternhäusern (der unteren Schichten) ausgeglichen werden. Das könnte von Seiten des Staates geschehen durch die Einrichtung von Gesamtschulen sowie durch eine Hochschulreform, die sich dem Abbau von sozialen Bildungsbarrieren verpflichtet, das erfordert aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit zu solidarischem beruflichem und gesellschaftlichem Handeln der betroffenen sozialen Gruppen selbst. Die individuelle wie auch gesellschaftliche Verwirklichung des Bürgerrechts auf Bildung wäre dann nicht mehr auf die Aneignung von Bildung als Nachweis eines Status des Gebildet-Seins oder des Verfügens über berufsadäquate Qualifikationen ausgerichtet, sondern Bildung fungierte hier als die Befähigung zu gesellschaftsverändernder Praxis im Interesse der abhängig Beschäftigten.

Ist eine solche gesellschaftsverändernde Praxis durchsetzbar? Freerk Huisken hat in seiner Kritik der „bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie“<sup>18</sup> den Widerspruch zwischen den „individuellen Bedürfnissen“ der an (Berufs-)Ausbildung Interessierten auf der einen Seite und „den sich hinter der Ideologie vom Gemeinnutzen verbergenden wirtschaftlichen Interessen“<sup>19</sup> einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft auf der anderen Seite beschrieben als einen Widerspruch, der resultiere aus der ökonomischen Struktur der Gesellschaft, in der die „politisch herrschenden Gruppen [...] ihre Interessen [...] in der Struktur des Schulwesens zum Ausdruck bringen“, die Lohnabhängigen aber den „Gesetzen der Profitmaximierung“ ausgeliefert sind, weil die „unter den Bedingungen nationaler und internationaler Konkurrenz sich entwickelnde Arbeitsplatzstruktur der Privatwirtschaft die Nachfrage nach ausgebildeten Arbeitskräften weitgehend determiniert.“<sup>20</sup> In der Konsequenz dieser Analyse allerdings kann eine jegliche Reform der Ausbildung in Schule und Hochschule (im Kapitalismus) nur scheitern: subjektiv, weil sie bei den Einzelnen ‚bestenfalls‘ ein falsches Bewusstsein erzeugt, mit der Aneignung von Bildung ein Bürgerrecht für sich selbst verwirklicht zu haben, und objektiv, weil „die Produktionsverhältnisse und die Interessen der Wirtschaft auf produktionsrelevante Qualifikationen [...] die Verwirklichung dieses Grundrechts auf Bildung nicht zulassen.“<sup>21</sup>

Auch Rolff und Tillmann gehen in ihren Überlegungen zu den gesellschaftlichen Perspektiven einer Schulreform am Beispiel der Gesamtschule<sup>22</sup> von diesem Widerspruch aus, wenn sie darauf hinweisen, dass „die herrschenden Verwertungsinteressen den Schülern ansinnen, lediglich solche Qualifikationen zu erwerben, die sich auf dem Arbeitsmarkt oder bei der Hochschulzulassung erfolgreich eintauschen lassen. Der Gebrauchswert von Lernerfahrungen liegt für die Schüler indes in der Chance, sie zu qualifizieren, ihre reale Lebenssituation und -perspektive selbst aufzuschließen. In der heutigen Schule tritt der Gebrauchswert von Lernerfahrungen hinter dem Tauschwert zurück.“<sup>23</sup> Im Gegensatz zu Huisken unterstellen die

---

18 Freerk Huisken, *Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie*, München, 1972.

19 Ebd., S. 149.

20 Ebd., S. 216.

21 Ebd., S. 151.

22 Hans-G. Rolff, Klaus-Jürgen Tillmann, „Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis“, *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform*, hrsg. von Hans-G. Rolff, Reinbek bei Hamburg, 1974, S. 71 – 110.

23 Ebd., S. 81.

Autoren, dass dieser Widerspruch durch ein strategisches Handeln im Bildungssektor, d.h. durch eine systemverändernde Reform der Sozialisationsinstitution Schule mit dem Ziel der umfassenden Einführung von Integrierten Gesamtschulen, wenn nicht aufgehoben so aber doch in entscheidender Weise zu Gunsten einer auf Solidarität und selbstbestimmte Handlungsperspektiven der Auszubildenden überwunden werden kann<sup>24</sup>. Lernen in der Gesamtschule orientiert sich in dieser Funktionsbestimmung an den Interessen der Lohnabhängigen, es setzt bei den Lehrkräften antikapitalistisches politisches Engagement voraus und ist darauf ausgerichtet, in der gemeinsamen Lernarbeit von Lernenden und Lehrenden „Erfahrungen zur Erschließung der Gesellschaft als Ganzem ermöglichen“. „Richtiges' Bewußtsein kann mithin nur entstehen, wenn das objektiv Mögliche erfahrbar gemacht wird. Wenn also den Schülern das richtige Bewußtsein, das heißt das Bewußtsein ihrer objektiven Lage und ihrer objektiven Möglichkeiten vermittelt“ wird.<sup>25</sup> Ein solches gesellschaftsveränderndes Lernen ist notwendig konfliktrichtig, weil es im Widerspruch zu den „herrschenden Verwertungsinteressen“ steht. Damit aber ein solches Lernen überhaupt entstehen kann, bedarf es einer durchgreifenden Neuformulierung und Durchsetzung der Ziele, Inhalte, Methoden und Strukturen der ‚Lernarbeit‘ – ein evolutionärer Prozess, der, das ist den Autoren bewusst, nur langfristig gedacht werden kann.

## 2 Konzeption des Oldenburger Modellversuchs einer Einphasigen, Integrierten Lehrerausbildung

Ein solches auf Veränderung der Gesellschaft angelegtes Lernen bedarf aber auch ‚veränderter‘ Lehrkräfte, die in der durch Reformen ‚veränderten‘ Schule politisch bewusst und engagiert mit den Schülerinnen ‚Lernarbeit‘ verrichten. Und in der Konsequenz bedeutet dies, dass es auch einer veränderten Lehrerausbildung bedarf, von Angehörigen der Hochschulen geplant und durchgeführt, die sich für die veränderten (hochschul-)politischen Ziele der Lehrerausbildung engagieren.

Das legt bezogen auf den Oldenburger Modellversuch die Frage nahe, aus welchem gesellschaftspolitischen Kontext die dortigen Planerinnen stammen. Mit hinreichender Bestimmtheit, weil ich selbst seit 1972 auf der Ebene des Fachgebiets Musik an den Studiengangplanungen teilgenommen habe, kann ich sagen, dass ein Großteil der Planerinnen Nachwuchswissenschaftlerinnen waren, die, von den 68er-Erfahrungen und Erkenntnissen der Studentenbewegung geprägt, im Rahmen der zur Gründung anstehenden Oldenburger Universität die Chance zur Veränderung der Gesellschaft vermittels einer letztlich politisch begründeten Reform der Lehrerausbildung erkannten. Viele von ihnen gehörten wie auch ich der in den Hochschulgremien stark vertretenen ‚Sozialistischen Gruppe Oldenburg‘ an, die sich auf der Basis eines undogmatischen Marxismus vorgenommen hatte, „die Einsicht in den Charakter und in die Widersprüche und Grenzen des kapitalistischen Systems zu fördern und gleichzeitig neue, emanzipative Ziele und gesellschaftliche Beziehungen der Individuen zu fördern“<sup>26</sup>.

Es ist insofern nur folgerichtig, wenn in den grundlegenden Planungspapieren und Beschlussvorlagen für die den Modellversuch verantwortenden Gremien die beiden Beschreibungsfiguren ‚gesellschaftliche Widersprüche‘ und ‚politische Selbstbestimmung‘ immer wie-

---

24 Hans-G. Rolff, „Widerspiegelungen gesamtgesellschaftlich bedingter Widersprüche in der Schule“, *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform*, hrsg. von Hans-G. Rolff, Reinbek bei Hamburg, 1974, S. 70f.

25 Rolff, Tillmann: „Strategisches Lernen“. S. 82.

26 *Studienführer der Universität Oldenburg. Sommersemester 1974*, Oldenburg 1974, S. 142.

der argumentationsleitend Verwendung finden.<sup>27</sup> So weist der Planer Frank Wagner<sup>28</sup> im Blick auf die „Widersprüchlichkeit einer antagonistischen Gesellschaftsformation“ auf den Widerspruch zwischen systemfunktionalen und systemkritischen Zielbestimmungen hin, indem er feststellt,

- > dass in einer *systemfunktionalen* Reform die Rationalität des Gesamtsystems außer Frage steht und nur der Sozialisierungs- und Qualifikationsprozess der Ausbildung dem vorgegebenen gesellschaftlichen Reproduktionsprozess angepasst werden muss. Die Reform findet in einer Gesellschaft statt, „die ihren Reichtum primär in der Quantität ihrer produzierten Warenansammlung erblickt“,
- > dass hingegen in der *systemkritischen* Reform die Rationalität des Gesamtsystems im Zweifel steht, Detailreformen müssen zur Veränderung des Ganzen beitragen. Die Reform strebt eine Gesellschaft an, „die ihren Reichtum primär in der Qualität ihrer sozialen Beziehungen erkennt.“<sup>29</sup>

Und die Planer Ingo Scheller und Detlev Rossmann<sup>30</sup> – um ein weiteres Beispiel zu nennen – fassen die gesellschaftliche Funktion der Schule (und damit auch die einer Lehrerausbildung) unter dem Leitbegriff der ‚Emanzipation‘ zusammen: Emanzipation als „unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen nur begrenzt mögliche Selbstbestimmung des eigenen Handelns im Sinne organisierter politischer Praxis mit dem Ziel der Überwindung der dieses Handeln behindernden politischen, ökonomischen und kulturellen Zwänge im Hinblick auf eine für alle gleichermaßen lebenswerte Gesellschaft.“<sup>31</sup>

Von einer solchen, sich als materialistisch verstehenden Analyse der Antagonismus zwischen Wirtschaft bzw. Staat und dem Ausbildungssektor bleibt das Selbstverständnis der an der Lehrerausbildung beteiligten Planerinnen und Wissenschaftlerinnen nicht unberührt: Der Argumentation von Huisken, Rolff und Tillmann vergleichbar werden die Berufsausbildung und speziell die Lehrerausbildung in den hier zitierten Schriften bzw. Drucksachen durchgängig im Widerstreit von außen herangetragen und durchgesetzter „staatlicher oder privatwirtschaftlicher Verwertungsansprüche“ und von auf gesellschaftsverändernde Emanzipation bedachten inneruniversitären Wissenschaftsinteressen gesehen. Forderte der Wissenschaftsrat noch in seinen Empfehlungen lediglich, dass verhindert werden müsse, „dass politische Kräfte, gleich welcher Richtung, die Wissenschaften in ihren Inhalten festlegen und damit in ihrer Freiheit beengen“<sup>32</sup>, so wird nun im Blick auf die anstehende Reform der Oldenburger Lehrerausbildung eine gesellschaftskritisch angelegte Reform der Wissenschaften in Forschung, Lehre und Studium eingefordert, die das überkommene arbeitsteilige Wissenschaftsverständnis überwindet, um eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete „Neuformulierung der erkenntnisleitenden Interessen und die Redefinition der Fragestellungen, Gegenstandsbereiche, Verfahrensweisen und damit der Zuordnungsverhältnisse“ der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen durchzusetzen.<sup>33</sup>

---

27 So z.B. Planungskommission Lehrerausbildung [Scheller, Rossmann], *Gegenstand, Ziele und Organisation berufspraktischer Anteile im Rahmen der einphasigen, integrierten Lehrerausbildung*, Universität Oldenburg, Drucksache 366/1973, S 1f.

28 Wiss. Assistent Fach Deutsch.

29 Wagner, *Einphasige Lehrerausbildung*, S. 21f.

30 Wiss. Mitarbeiter im Fachbereich Kommunikation/Ästhetik.

31 Drucksache 366/1973, S 2.

32 Wissenschaftsrat, S. 15.

33 Richard Stinshoff (Wiss. Mitarbeiter im FB Kommunikation/Ästhetik): *Bemerkungen zum Problem der Wissenschaftsorganisation im Bereich Kommunikation/Ästhetik. Vorlage zur Sitzung der Studiengangplanungskommission Kommunikation/Ästhetik am 15.2.73*. Drs. 122/73.



Anfang der siebziger Jahre stehen somit auf der Agenda der Bildungspolitik in Bund und Ländern mit den Reformen in Schule (Gesamtschule) und Hochschule (Lehrerausbildung) zwei Vorhaben an, die zwar grundsätzlich von einer Bereitschaft zur Reform in der interessierten Öffentlichkeit getragen werden, die aber in ihrer konkreten Ausgestaltung immer wieder aufgrund der divergierenden Interessenstandpunkte von Wirtschaft, Staat, Gewerkschaften, Berufsverbänden (wie dem Philologenverband) und Wissenschaft von Auszehrung oder gar Aufhebung bedroht sind. Und nicht zuletzt erscheinen diese Reformvorhaben für die Bildungspolitik auch deswegen als historische Herausforderung, weil sie in einem interdependenten Abhängigkeitsverhältnis stehen und zeitlich parallel realisiert werden müssen: eine erfolgreiche Reform der Curricula in den Schulen (und der Lehrpläne) setzt voraus, dass entsprechend reformiert ausgebildete Lehrkräfte sie auch umsetzen können; eine sinnvolle Reform der Lehrerausbildung wiederum setzt einen Konsens darüber voraus, worin Funktion und Inhalte der Schulfächer bestehen sollen.

Bei der folgenden Darstellung der Konzeption des Oldenburger Modellversuchs geht es mir nicht in erster Linie um die Details der Strukturen und Inhalte dieser Konzeption, sie sind hinreichend in den den Modellversuch begleitenden Gutachten und den Publikationen der Oldenburger Universität veröffentlicht worden<sup>34</sup>. Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen bildungspolitischen Selbstverständnisses der Planerinnen sollen vielmehr einige charakteristische Grundzüge nachgezeichnet werden, die für das Verständnis des späteren Scheiterns, aber auch den Erfolg des Modellversuchs von Bedeutung sind. Die Verwendung des Begriffs Konzeption im Zusammenhang mit dem Modellversuch ist sinnvoll, weil seine Doppeldeutigkeit (Konzipieren als Prozess der Planung; Konzept als Ergebnis dieser Planung) im Übergang von der Theorie (der Praxis der Lehrerausbildung) auf die Praxis (der vorangegangenen Theorieentwicklung) evident ist.

Am Anfang des Konzeptionsprozesses stand ein vom Planungsstab der (formal noch nicht gegründeten) Universität Oldenburg entwickeltes Grundsatzpapier, das die „Strukturprinzipien der Studiengangsplanung“ zwar knapp, aber verbindlich allen Planerinnen vorgab.<sup>35</sup> Die Studiengangsplanung hatte folgender Struktur zu genügen:

- „1. Gesellschaftsanalyse“ mit einer „Trendanalyse der gesellschaftlichen Entwicklung“ und einer Darstellung der Qualifizierungsinteressen der Gesellschaft bzw. der Studierenden,
- „2. Berufsfeldanalyse“ mit einer Trendanalyse der Berufsfeldentwicklung, daraus Ableitung von Tätigkeitsmerkmalen,
- „3. Festlegung von Ausbildungszielen“ als Ergebnis der Berufsfeldanalyse im Kontext der Gesellschaftsanalyse,
- „4. Ermittlung von Lerngegenständen (Studienzielen)“ zur inhaltlichen Sicherung der Ausbildungsziele,

---

34 *Gutachten über den Modellversuch ‚Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg‘ und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung*, hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1981.

Peter Döbrich, Christoph Kodron, Wolfgang Mitter, *Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universität Oldenburg*, Oldenburg 1980.

Ulrich Steinbrink, Marianne Kriszio: „Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4 (1980), S. 559 – 580.

*Einphasige Lehrerausbildung. Planungen und Daten zur 2. Erprobungsphase des Reformvorhabens. Materialien Bd 5*, hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1976.

35 Planungsstab Universität Oldenburg, *Voraussetzungen der Studiengangsplanung*, Universität Oldenburg, Drucksache 107/1973, S. 2.

- „5. Strukturierung und Gewichtung der Studieninhalte (Studienordnung)“,
- „6. Ableitung einer Prüfungsordnung“ und
- „7. Feinplanung des ersten Semesters“ auf der Basis der Studienordnung.<sup>36</sup>

Die hierarchische Strukturlogik dieser Ableitungsebenen spiegelt sich folgerichtig auch in den Ergebnissen der Studiengangsplanung wider, zunächst auf einer mittleren Ebene der Beschreibung von Prinzipien des Projektstudiums, sodann aber auch auf der konkreten Ebene der Beschreibung der Studienziele und Studieninhalte der einzelnen die Lehrerausbildung tragenden Fächer. Die Drucksache „Ausbildungs- und Studienziele im Lehrerstudium“<sup>37</sup> etwa enthält eine Matrix, die von links oben beginnend vertikal die Phasen eines prototypischen Projektablaufs und horizontal die interdisziplinär vernetzten Fächer mit ihren Maßnahmen zur Umsetzung benennt. Im Anschluss an eine zwei bis drei Wochen umfassende Problemfindungs- und Orientierungsphase ist hier für das erste Semester vorgesehen, dass die Studierenden sich in der folgenden Problemlösungsphase „bezogen auf gesellschaftliche Bedürfnisse und die Anforderungen der Berufspraxis“ u.a. Fähigkeiten zur Analyse und Reflexion des Berufsfeldes aneignen, z.B. die „Kenntnis der gesellschaftlichen Strukturen der BRD und der darin begründeten Widersprüche“ und die „Kenntnis der politischen und ökonomischen Funktionen des Ausbildungssektors“. Auf der hochschuldidaktischen Ebene der jeweiligen Lehrveranstaltungen konkretisiert sich diese Vorgabe dann z.B. in der zu vermittelnden „Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit des eigenen Verhaltens und Fähigkeit zur Veränderung des Verhaltens“, im Fach Musik etwa „dem Erkennen und Abbau von ideologischen Vorstellungen“, z.B. der Ablenkungsfunktion des Schlagerhörens in der Freizeit. Die genannten Zitatausschnitte lassen erkennen, dass die oben analysierten Elemente des Selbstverständnisses der Planerinnen des Modellversuchs sich wie ein roter Faden durch den Prozess wie auch die Ergebnisse der Studiengangsplanung hindurchziehen und in den konzeptionellen Überlegungen und curricularen Entscheidungen durchgängig Berücksichtigung finden.<sup>38</sup>

Die Rationalität dieser Strukturlogik stellt sicher, dass die von den Studiengangsplanungskommissionen geplanten Studieninhalte und -abläufe einer für Studierende wie Lehrende transparenten und auch vernetzbaren curricularen Grundkonzeption folgen. Dies gilt entsprechend auch auf der Ebene der Organisation des Studiums. Hier sind neben der Einphasigkeit als Integration von Theorie und Praxis der Berufsausbildung die Unterteilung des Studiums in drei Abschnitte mit unterschiedlichen Zielen und Funktionen zu nennen und, wichtiger noch, weil von konstituierender Bedeutung, die Organisation des Studiums in Form von Projekten. Unter ‚Projekten‘ werden in dem Entwurf der „Rahmenstudienordnung für Lehramtsstudiengänge (ROL)“<sup>39</sup> wissenschaftliche Vorhaben verstanden, die, von Lehrenden und Studierenden in Gruppen initiiert und durchgeführt, Lösungsvorschläge für gesellschaftlich relevante Probleme<sup>40</sup> der Berufspraxis nach dem Prinzip des forschenden Lernens

---

36 Ebd., S. 2.

37 Planungskommission Lehrerbildung, *Ausbildungs- und Studienziele im Lehrerstudium*, Universität Oldenburg, Drucksache 343/1973.

38 Ingo Scheller, Elke Procheiske-Piel, Detlev Spindler, *Überlegungen zum Projektstudium*, Universität Oldenburg, Drucksache 327/1973.

39 Universität Oldenburg, „Rahmenstudienordnung für Lehramtsstudiengänge. Entwurf 1974“ in: *Studienführer. Sommersemester 1974*, S. 150 – 167.

40 Die gesellschaftliche Relevanz etwa weist sich darin aus, dass in der Phase der Problemfindung „Mängel deutlich [gemacht] werden, die auf Widersprüche zwischen objektiven gesellschaftlichen Bedürfnissen und subjektiven Verwertungsinteressen zurückführbar sind.“ Die sich anschließende Problemlösung, so heißt es weiter, „muss gesichert werden durch eine politische Standortbestimmung der sie tragenden Gruppe, bei der die Wirkungszusammenhänge sozioökonomischer Makrostrukturen und deren Einfluß auf die Berufspraxis im Hinblick auf Widersprüche und die

erarbeiten. Projekte haben eine Dauer von zwei bis drei Semestern, sie bestehen aus einer Folge von Arbeitsschritten, die sich in drei Phasen einteilen lassen:

- > Phase 1: *Problemfindung* und Erarbeitung eines Interpretationsrahmens für die Benennung der gesellschaftlichen Relevanz des Problems,
- > Phase 2: Erarbeitung von *Lösungsvorschlägen* zum Problem durch Bildung von Hypothesen, Entwicklung eines Arbeitsplans und Erprobung bzw. Überprüfung der Lösungsvorschläge in ausgewählten Bereichen der Berufspraxis,
- > Phase 3: *Auswertung* der Erprobungsergebnisse und Benennung neuer Probleme bzw. Fragestellungen.<sup>41</sup>

Projekte stellen also den Organisationsrahmen für die Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse der Lehrerausbildung dar. Sie konstituieren mit ihrem Gesellschaftsbezug, der Problemorientierung, der Interdisziplinarität und nicht zuletzt mit ihrem Bezug zum Berufsfeld ‚Schule‘ im Sinne der Integration von Theorie und Praxis in der Einphasigkeit des Studiums den Kern des bildungspolitischen Selbstverständnisses der Oldenburger Modellversuchs.

Ein solcherart gesellschafts- und problemorientiert sich verstehendes Studium muss die herkömmliche Vereinzelung sowohl der Studierenden und Lehrenden als auch der Fachdisziplinen selbst überwinden, indem die zunächst noch „durch unterschiedliche Motivationen bedingte diffuse Ausgangssituation der Projektgruppe durch Feststellen, Begründen und Infragestellen unterschiedlicher kognitiver und affektiver Interpretationen aufgearbeitet und ein Deutungskompromiss erreicht wird in Bezug auf einen gemeinsamen Interpretationsrahmen.“ Damit der kollektive Charakter der Projektprozesse gewährleistet ist, kommt es – so die Planerinnen – darauf an, dass „jede Person als Subjekt praktischer Erfahrungen und gesellschaftlicher Veränderungen an allen Entscheidungs- und Arbeitsprozessen des Projekts beteiligt wird und dass Experten (Wissenschaftler, Lehrer) ihr theoretisches Vorverständnis und instrumentelles Wissen so einbringen, dass es von den übrigen Gruppenmitgliedern als mit den gemeinsamen Interessen übereinstimmend akzeptiert wird.“<sup>42</sup>

Die Vermittlung bzw. Aneignung von Berufsqualifikationen gewinnt hier eine neue Qualität in einem grundsätzlich politischen Verständnis des Studiums, das im Blick auf die angestrebte Veränderung der Gesellschaft, zumindest aber der gesellschaftlich bedingten Berufspraxis in den Schulen, keine im formalen Status begründeten Herrschaftsverhältnisse zwischen denjenigen, die über Qualifikationen bereits verfügen (Professorinnen) und denjenigen, die sie sich erst noch aneignen wollen (Studierende), akzeptieren kann. Als Symbol für diese ausgesprochen flache Hierarchie in der Kooperation von Lehrenden und Lernenden kann das in den siebziger Jahren an der Oldenburger Universität allgemein akzeptierte gegenseitige Duzen gelten.

### 3 Zum Beispiel: der Studiengang Musik / Auditive Kommunikation als Oldenburger Reformmodell

Wie eingangs bereits angedeutet, hat sich seit Mitte der sechziger Jahre – angestoßen von der Kulturkritik Adornos an der rückwärtsgewandten Ideologie der Musischen Bildung – ein Wandel im Selbstverständnis der Musikpädagogik Westdeutschlands vollzogen. Dieser Wandel zeigt sich auf verschiedenen Ebenen:

---

dahinter stehenden Interessen analysiert und in Bezug auf die eigenen Interessen gewertet werden.“ Scheller, Procheiske-Piel, Spindler, *Projektstudium*, S. 1.

41 „Rahmenstudienordnung“, S. 155f.

42 Scheller, Procheiske-Piel, Spindler, *Projektstudium*, S. 3.

- > Die Beobachtung, dass der überkommene Musikunterricht mit seiner an der historischen Kunstmusik ausgerichteten Vermittlungsmethode der musikimmanenten ‚Werkbetrachtung‘ immer weniger die kulturellen Interessen und Umgangsweisen der Jugendlichen im mediengeprägten Umfeld der Populären Musik zu beeinflussen vermochte, führte zu einer zunehmend sozialwissenschaftliche Fragestellungen einbeziehenden musikpädagogischen Auseinandersetzung mit den Erscheinungen und Funktionen der Jugendkultur.<sup>43</sup> Als frühes, in seiner Konsequenz geradezu radikal erscheinendes Beispiel kann hier das Musiklehrwerk *Musik aktuell*<sup>44</sup> gelten, das sich zum Ziel gesetzt hat, die „sozialen, psychischen, ökonomischen und politischen Dimensionen des Kulturphänomens Musik“<sup>45</sup> im Musikunterricht zum Gegenstand der gemeinsamen Lehr- und Lernprozesse der Schüler und Lehrer zu machen. Die Schülerinnen erscheinen hier erstmals nicht mehr als bloße Objekte der wissenden Belehrung durch vermeintlich über kulturelle Definitionsmacht verfügende Lehrkräfte, sondern sie werden nun in der Interaktion mit den Lehrerinnen als Subjekte mit eigenen Erkenntnis- und Handlungsinteressen in den Unterricht einbezogen. Nicht von ungefähr ist *Musik aktuell* im Hinblick auf das Konzept der integrierten Gesamtschule entworfen.
- > Standen noch Mitte der sechziger Jahre im Mittelpunkt der Musiklehrerausbildung an den Musikhochschulen die künstlerische Ausbildung am Instrument und die Vermittlung der Erkenntnisse und Verfahren der werkbezogenen Musiktheorie, so gewinnt nun unter dem Eindruck von Medienpräsenz und Jugendkultur die Einsicht in der Musikpädagogik Raum, dass die Ausbildung der künftigen Musiklehrkräfte „von den konkreten komplexen Höreindrücken der Hörer“<sup>46</sup> ausgehen müsse und sich nicht auf die Begegnung mit Werken vermittels des Partiturstudiums und des eigenen Musizierens beschränken dürfe.<sup>46</sup> Rudolf Frisius als Exponent dieser Kritik an der Dominanz traditioneller Notation und Musiktheorie in der Ausbildung hält daher die Entwicklung eines grundlegend neuen Ansatzes der Formenlehre für erforderlich, die auf eine Schulung und Differenzierung der auditiven Wahrnehmung an komplexen Musikbeispielen jeglicher Epochen und Genres zielt und damit einen erweiterten Begriff des musikalischen Materials unter Einschluss von Avantgarde, Klangereignissen des Alltags und Populärer Musik postuliert.<sup>47</sup>
- > Eine Musikpädagogik, die „Musik als eine akustische, soziale, zivilatorisch-kulturelle, historische und ästhetische Tatsache“<sup>48</sup> erkennt und einräumen muss, dass sie den Anforderungen einer zeitgemäßen Musiklehrerausbildung nicht mehr zu entsprechen vermag, kann sich nicht länger damit begnügen, als Teilbereich der Musikwissenschaft zu gelten, sondern muss sich um eine eigenständige Begründung als Wissenschaft bemühen. Vermittels der Rezeption der Fragestellungen und Positionen insbesondere der Erziehungs- und Sozialwissenschaften hat sich die vormalige musisch verstandene ‚Musikerziehung‘ seit den sechziger Jahren zu einer forschungsorientierten Musikpädagogik weiterentwickelt, die sich mit dem 1965 gegründeten Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung

---

43 Vgl. dazu: Hermann Rauhe: „Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. Jugendsoziologische Ansätze einer kulturkritischen Bildungstheorie und ihrer Konsequenzen für das Fach Musik in der modernen Welt“, in: *Didaktik der Musik 1969*, hrsg. von Werner Krütfeldt, Hamburg 1970, S. 20 - 64.

44 Werner Breckoff, Günter Kleinen, Helmut Segler u.a., *Musik aktuell. Informationen, Dokumentationen, Aufgaben*, Kassel 1971.

45 Ebd., S. 10.

46 Rudolf Frisius: „Musiktheorie und Musikpädagogik“, in: *Forschung in der Musikerziehung*. Bd. 5/6, 1971, S. 10f.

47 Ebd., S. 11.

48 Werner Krütfeldt, „Zum Problem der Lernziele im Fach Musik“, in: *Hamburger Lehrerzeitung*. Heft 18, 1971, S. 642 – 645.

(AMPF) ein effektives Instrument zur Erforschung der schulischen und außerschulischen Wirklichkeit des Umgangs mit dem ‚Kulturphänomen Musik‘ geschaffen hat.<sup>49</sup>

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Anfang der siebziger Jahre im Kontext einer allgemeinen bildungspolitischen Reformbereitschaft auch im Bereich der Musikpädagogik die Einsicht gewachsen ist, dass sowohl der Musikunterricht als auch auf ihn bezogen die Musiklehrerausbildung einer umfassenden Reform bedürfen. Für die in Oldenburg im Rahmen des Modellversuchs anstehende Reform der Lehrerausbildung ist es daher von erheblicher Bedeutung, dass mit Ulrich Günther zu diesem Zeitpunkt einer der profiliertesten Vertreter der Forderung nach musikpädagogischen Reformen<sup>50</sup> in Oldenburg lehrte und nun die für die Planung des künftigen Studiengangs Musik / auditive Kommunikation zuständige Kommission leitete. Als weitere Mitglieder arbeiteten in dieser Studiengangsplanungskommission Rudolf Frisius, mein Vorgänger auf der Assistentenstelle (und 1973 an die PH Karlsruhe als Professor berufen), ab 1974 eine Studentin (Herma Janssen) und ich selbst als 1973 eingestellter Assistent. Mit der Berufung von Fred Ritzel 1974 auf die neu eingerichtete Stelle C3 Stelle „Auditive Kommunikation / Schwerpunkt Massenmedien“ als weiterem Professor schied Frisius als beratendes Mitglied aus dem Planungsprozess aus.<sup>51</sup>

In die Studiengangsplanung gingen selbstverständlich auch die persönlich formulierten bildungs- und fachpolitischen Erfahrungen, Interessen und Perspektiven der einzelnen Mitglieder ein. So war Ulrich Günther in der Musikpädagogik bekannt geworden als engagierter und in der Sache unnachgiebiger Aufklärer und Kritiker der Musikerziehung in der Zeit des Nationalsozialismus, was ihm insofern, als einige führende Persönlichkeiten der Musikpädagogik Ende der sechziger Jahre ihre Karriere noch während des Nationalsozialismus (Michael Alt, Egon Kraus) begonnen hatten, in der musikpädagogischen Szene einen Ruf als ‚Linksaußen‘ im Spektrum des Faches eingebracht hatte. In der neu entstehenden Universität Oldenburg hingegen galt er – zumindest unter den jüngeren Kolleginnen, also den neu eingestellten Assistentinnen und Planerinnen – als ‚rechts‘ insofern, als er dem politisch tragenden Flügel der SPD zugerechnet wurde. Für die konkrete Planungsarbeit indes bedeutender war Günthers auf die eigene Tätigkeit als Gymnasiallehrer gründendes Engagement für eine Reform des Musikunterrichts, das sich einerseits in der Arbeit an dem innovativen

---

49 Vgl. dazu: Günther Noll, „Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis“, in: *Unterrichtsforschung*, hrsg. von Hermann J. Kaiser, Laaber 1986, S. 313ff.

50 Für den Studienort Hamburg sind hier ergänzend Hermann Rauhe zu nennen, für den Studienort Hannover Richard Jakoby.

51 Frisius, nicht nur als vormaliger Assistent, sondern auch als Mitglied der Autorengruppe des Musiklehrwerks *Sequenzen* Ulrich Günther eng verbunden, hatte als intimer Kenner der zeitgenössischen Avantgarde den schon für *Sequenzen* entwickelten Materialbegriff in die frühe Planungsarbeit des Studiengangs Musik / Auditive Kommunikation eingebracht, der mit seiner Orientierung auf Parameter und Formverläufe zwar einen neuartigen Blick auf die Erscheinungsformen von jeglicher Musik zwischen Bach und Stockhausen eröffnete, andererseits aber für die Analyse und Kritik der objektiven gesellschaftlichen bzw. subjektiven persönlichen Funktionen des Umgangs mit Musik im Freizeitbereich irrelevant war. Ritzel hingegen konnte zwar ebenso als analytischer Kenner der Neuen Musik gelten, war aber zugleich als wissenschaftlich profunder Analytiker der sogenannten Massenmusik ausgewiesen, deren Kritik einerseits als exemplarisch für die für unverzichtbar angesehene Auseinandersetzung mit der ‚Bewusstseinsindustrie‘ gelten konnte, zugleich aber die musikbezogenen Interessen der sog. ‚Massen‘ zum Gegenstand eines als emanzipatorisch sich verstehenden Musikunterrichts zu machen versprach. Vor diesem Hintergrund war den Mitgliedern der Berufungskommission der C3 Stelle „Auditive Kommunikation / Schwerpunkt Massenmedien“ durchaus bewusst, dass die Berufung von Frisius oder eben Ritzel nicht nur eine einfache Personalentscheidung, sondern für die weitere, bildungspolitisch verstandene Arbeit an der Studiengangskonzeption eine hoch bedeutsame Richtungsentscheidung sein würde und (das sei nicht übersehen) einige Jahre später auch bei der Berufung eines weiteren Kollegen auf die C4-Stelle „Musikwissenschaft“ Einfluss gehabt hat.

Unterrichtswerk *Sequenzen* mit einem gänzlich neu gefassten Verständnis des musikalischen Materialbegriffs widerspiegelte und andererseits zu der von Günther betriebenen Gründung der Arbeitsgemeinschaft Unterrichtsforschung geführt hat, in der zahlreiche Lehrkräfte der regionalen Schulen wie auch junge Wissenschaftler im Blick auf ihre innovativen Ideen von ihm eingeladen wurden (Thomas Ott für Lehrplanentwicklung, Niels Knolle für Medienpädagogik, Volker Schütz für Didaktik der Rock- und Popmusik, Fred Ritzel für Massenkommunikation etc.).

Für diejenigen (wie ich selbst), die ihre hochschul- und fachpolitischen Prägungen in der Studentenbewegung erfahren hatten, etwa in der Entfaltung einer vermeintlichen Definitivonsmacht über die Kriterien und Ziele einer zu verändernden Hochschule und Ausbildung in den bildungspolitischen Diskursen,<sup>52</sup> erschien die anstehende Reform geradezu als Verpflichtung, die zuvor nur gedachten Theorien zur Reform des Bildungswesens nunmehr in die Praxis der Neugestaltung der Ausbildung einzubringen. Das durchaus emphatisch erlebte Engagement von uns jüngeren (vielleicht auch unerfahreneren und idealistischen) Wissenschaftlerinnen und Planerinnen galt der Perspektive auf eine Zukunft von Schule, Ausbildung und Gesellschaft, die uns ‚gehören‘ würde, eine Zukunft, die wir ‚für uns‘ realisierten. Dass ein solches offensives Selbstverständnis an den übrigen Hochschulen bzw. bei den musikpädagogischen Kolleginnen auf Kritik und Widerstand stieß (wie noch zu zeigen ist), wurde nicht als überraschend erlebt, sondern eher als Bestätigung für den ‚fortschrittlichen‘ Charakter der Oldenburger Musiklehrausbildung.

Wie dem auch sei, im November 1973 haben Rudolf Frisius, Ulrich Günther und Niels Knolle als Mitglieder der Unterkommission Kunst / Musik in der Studiengangsplanungskommission Kommunikation / Ästhetik ihre Konzeption eines Studiengangs für das Fach Musik / Auditive Kommunikation vorgelegt.<sup>53</sup> Entsprechend der durch die Rahmenstudienordnung ROL vorgegebenen Struktur gliedert sich der Studiengang in drei Studienabschnitte, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Funktionen: Der 1. Studienabschnitt (1. bis 3. Semester) zielt auf die „Entwicklung eines Problembewußtseins hinsichtlich der gesellschaftlich bedingten Funktion der Berufspraxis und der Verwertung von Wissenschaft“, der 2. Studienabschnitt (4. bis 7. Semester) zielt auf die „Entwicklung theoretischer und praktischer Ansätze und Modelle zur curricularen Planung und Erprobung von Lernprozessen [...] in den Unterrichtsfächern“ und der 3. Studienabschnitt (8. bis 10. Semester) zielt auf die schulstufenbezogene Umsetzung der erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen in der (eigenen) Unterrichtspraxis in den beiden fachlichen Schwerpunkten.<sup>54</sup> Die drei Studienabschnitte untergliedern sich jeweils in eine Problematisierungsphase, eine Problemlösungsphase und eine Auswertungsphase. Ihnen sind übergreifende Ausbildungsziele zugeordnet, die für alle Lehramtsstudiengänge identisch sind, diese werden schließlich durch die fachbezogenen Studienziele konkretisiert. So lautet z.B. das zweite Ausbildungsziel „Kenntnis und Analyse der Arbeits- und Lebensbedingungen im Produktions- und Dienstleistungsbereich“ – ihm zugeordnet sind das 3. und 4. Studienziel: „3. Studienziel: Kenntnis und Kritik der Funktion von Umweltschall (Musik, Lärm) in den Bereichen Arbeit und Freizeit“ / „4. Studienziel: Kenntnis und Kritik der Funktion von Umweltschall (Musik, Lärm) für verschiedene Zielgruppen (z.B. die Funktion von Musik in verschiedenen Teilkulturen; sozialpsychologische und ökonomische Aspekte; alters- und schichtenspezifische Aspekte)“.<sup>55</sup>

52 Vgl. dazu Niels Knolle: „Wer waren wir und wenn wie viele und vor allem: warum?“, in: *Festschrift für Thomas Ott*, 2011. Siehe Fußnote 2.

53 Studiengangsplanungskommission Kommunikation / Ästhetik (Teilkommission Musik – Rudolf Frisius, Ulrich Günther, Niels Knolle), *Studiengang ‚Lehrer im Bereich Kommunikation / Ästhetik‘ mit Schwerpunkt Musik / Auditive Kommunikation*, Universität Oldenburg, Drucksache 1180/1973.

54 „Rahmenstudienordnung“, S. 159ff.

55 *Studiengang Musik / AK*, S. 14.

Es lässt sich an diesen beiden Studienzielen einerseits erkennen, dass die Mitglieder der Unterkommission Musik das von der Planungskommission Lehrerbildung PKL formulierte gesellschaftskritische Selbstverständnis des Modellversuchs im Sinne der „Kenntnis der politischen und ökonomischen Funktionen des Ausbildungssektors vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Widersprüche“<sup>56</sup> um die gesellschaftskritische Perspektive verkürzt haben auf die „Kenntnis und Kritik der Funktion von Umweltschall“ (etwa anhand einer Analyse von Wirkung von Musik am Arbeitsplatz oder im Kaufhaus). Andererseits zeigen die in der „Situationsanalyse zur Praxis des Musikunterrichts“ gegebenen Erläuterungen zum Selbstverständnis der Konzeption des Musik-Studiengangs wie auch die Inhalte der das Studium konstituierenden Themenbereiche, dass die Unterkommission Musik die Ende der sechziger Jahre aufkommende Kritik an Zielen und Inhalten von Musikunterricht bzw. Musiklehrerausbildung in ihrer als konstruktive Alternative<sup>57</sup> verstandenen Konzeption auf innovative Weise umzusetzen sich bemüht hat. Sie hat sich dabei von folgenden Überlegungen leiten lassen:

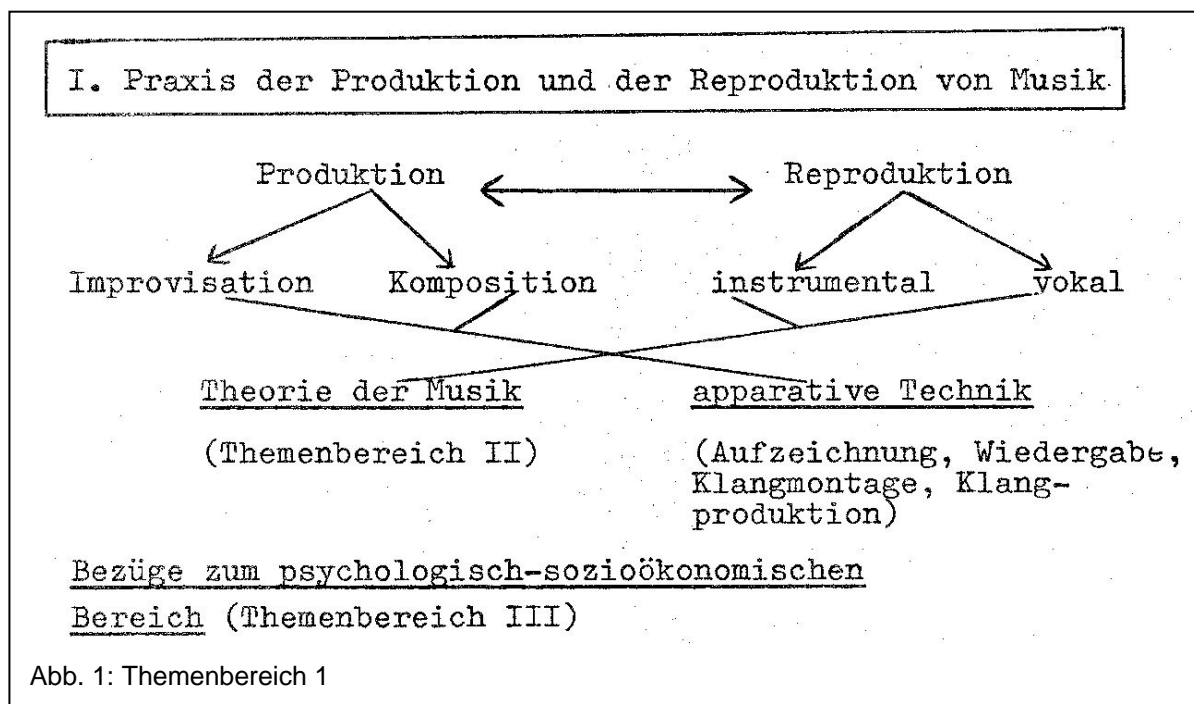
- > Die Massenkommunikationsmittel haben die Erscheinungsformen, die Häufigkeit sowie die Funktionen der Rezeption von Musik entscheidend verändert. Musik jeglicher Art ist über das Hören potenziell jedem zugänglich, das eigene aktive Musikmachen in Freizeit und Musikunterricht tritt in seiner Bedeutung als Zugang zu Musik zurück. Die apparativen Medien werden damit Mittel des Zugangs zum passiven und aktiven Umgang mit Musik.
- > Die bisherige Fixierung des Unterrichts (und der entsprechenden Musiklehrerausbildung) auf die Analyse von Kunstmusik in der Werkbetrachtung orientierte sich einseitig an den kulturellen Interessen der Lehrkräfte in Schule und Hochschule und führte damit „zur Affirmation vorhandener Strukturen des Musiklebens in seinen gesellschaftlichen Verflechtungen.“<sup>58</sup> Um dem entgegenzuwirken, kommt es im Musikunterricht wie auch in der Musiklehrerausbildung darauf an, an den täglichen sozialen und kulturellen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schülerinnen (und der Studierenden) anzusetzen.
- > In der Konsequenz bedeutet dies, dass der Konzeption des Studiengangs Musik / Auditive Kommunikation ein offener Materialbegriff zugrunde liegt: als musikalisches Material werden Schallereignisse jeglicher Art verstanden (1). Kunstmusik und Populäre Musik (insoweit als sie Handlungsbereich der Jugendkultur ist) sind in gleicher Weise grundständige Gegenstände der Analyse wie auch Musikpraxis (2). Die technischen Apparate (Tonbandgeräte, Plattenspieler etc.) werden in gleicher Weise wie herkömmliche Musikinstrumente in die musikpraktische Ausbildung einbezogen, die Studierenden können als Alternative zum Instrumentalen auch einen Apparativen Schwerpunkt wählen (3). Zur Vermeidung von schichtenspezifischen Phänomenen der Bevorzugung der sozial privilegierten Schülerinnen aus Elternhäusern mit musikalischer Förderung sieht die Studienordnung keine Aufnahmeprüfung vor – alle, die sich für Musik interessieren, sollen Musiklehrkraft werden können (4). Und schließlich macht die Bezeichnung „Musik / Auditive Kommunikation“ deutlich, dass im Mittelpunkt der Ausbildung nicht allein musikalische Werke in all ihren Erscheinungsformen stehen sollen, sondern vielmehr die Menschen, die mit Musik umgehen, sich im Medium Musik ausdrücken und mit anderen Menschen kommunizieren (und insofern vom Musikunterricht Hilfestellungen erwarten für die Verfeinerung, Differenzierung und Erweiterung ihrer bedürfnisorientierten Umgangsweisen mit Musik und mit anderen an Musik interessierten Menschen) (5).

---

56 Vgl. dazu PKL Lehrerbildung: *Ausbildungs- und Studienziele*.

57 *Studiengang Musik / AK*, S. 11.

58 Ebd., S. 11.



Die Konzeption des Studiengangs Musik / Auditive Kommunikation umfasst insgesamt 28 fachbezogene Studienziele, sie materialisieren sich in insgesamt drei fachspezifischen und drei fachdidaktischen Themenbereichen:

fachspezifische:

- I. Praxis der Produktion und Reproduktion von Musik
- II. Theorie der Musik: Materialstruktur und Kommunikationsprozesse
- III. Psychologische und sozioökonomische Fragestellungen zu den Bereichen des Musiklebens unter Berücksichtigung der historischen Dimension

fachdidaktische:

- IV. Beobachtungen und Untersuchungen von Faktoren, die auf das Verhalten von Schülerinnen und Lehrerinnen im Unterricht bestimmenden Einfluss haben
- V. Vergleichende Unterrichtsbeobachtung und -analyse
- VI. Didaktische Umsetzung von fachspezifischen Themen und Methoden in Planung und Realisation von Musikunterricht.

Diese sechs Themenbereiche gelten für alle drei Studienabschnitte, unterscheiden sich aber nach Maßgabe der fachlichen Studienziele in Anspruch und Funktion von Studienabschnitt zu Studienabschnitt. Ohne auf Einzelheiten eingehen zu wollen<sup>59</sup>, seien hier noch einige abschließende Bemerkungen gemacht: Die in Abbildung 1 wiedergegebene Darstellung der Struktur des Themenbereichs „Praxis der Musik“ in Drucksache 1180/73 macht deutlich, dass die musikpraktische Ausbildung nicht konventionell gedacht ist als isolierter Unterricht am Instrument, sondern sowohl produktive und reproduktive Prozesse aufeinander beziehen als auch diese Prozesse in einen Zusammenhang mit theoretisch-analytischen bzw. kommunikativen Fragestellungen stellen soll (und umgekehrt). Instrumentalspiel kann so zugleich

59 Siehe hierzu ausführlich: Niels Knolle, „Der Studiengang 'Musik / Auditive Kommunikation' an der Universität Oldenburg. Rahmen, Planung, Erfahrungen“, in: *Musikpädagogik in der Studienreform. Forschung in der Musikerziehung*, hrsg. von Günther Noll, Mainz 1976, S. 189 – 207.



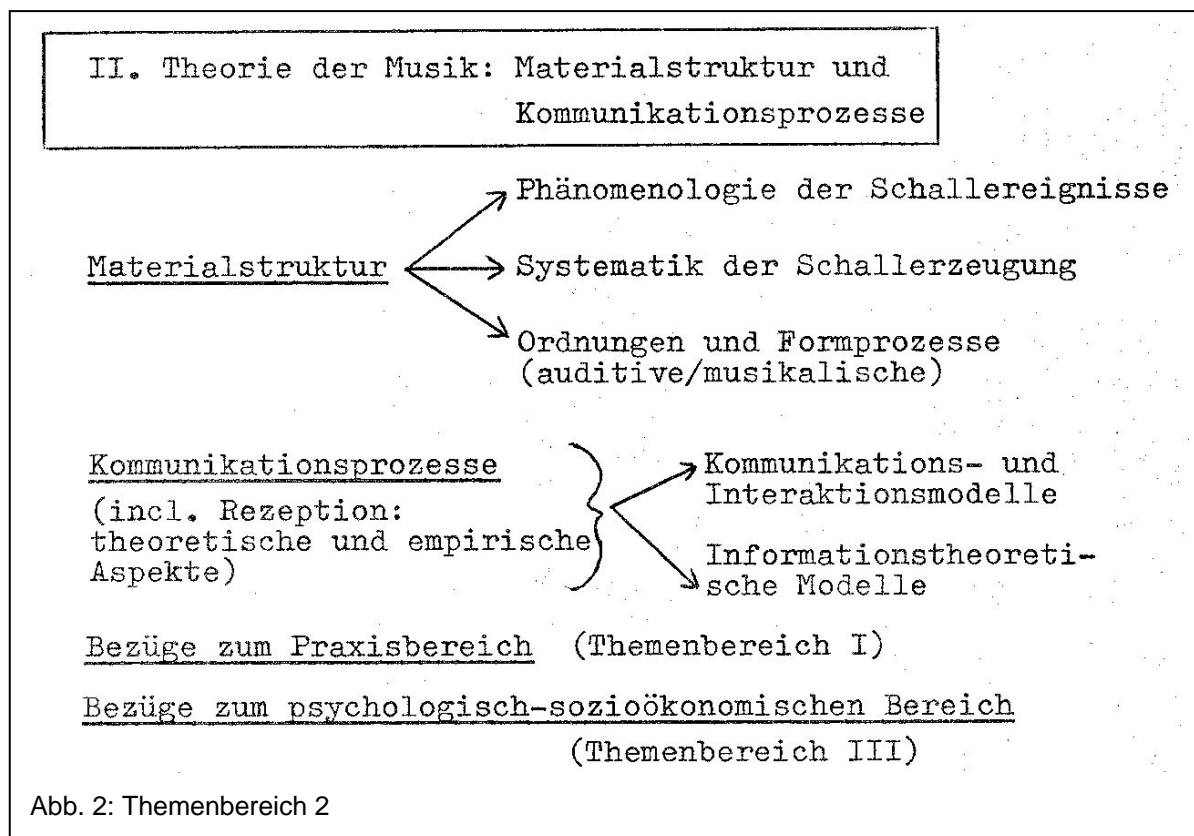


Abb. 2: Themenbereich 2

als entdeckend-aneignendes Lernen von musikbezogenen Sachverhalten bis hin zur Erkundung von technischen Aufnahmeverfahren in ihrer Bedeutung für Klang und Perfektion von Einspielungen verstanden werden.

Vergleichbares gilt auch für die Vernetzung des Themenbereichs III „Musikleben“ mit den beiden anderen fachspezifischen Themenbereichen. Insgesamt gilt aber, dass die Themenbereiche I und II eher in den ersten beiden Studienabschnitten im Vordergrund stehen und im dritten Studienabschnitt nur noch für die Bearbeitung von schulspezifischen Fragen von Bedeutung sind. Umgekehrt gilt dies auch für die drei fachdidaktischen Studienbereiche: Erkundungsvorhaben etwa im Themenbereich IV könnten im ersten Studienabschnitt zur Problematisierung der Lehrerrolle oder der eigenen Studienmotivation sinnvoll sein, im dritten Studienabschnitt hingegen bezogen auf eigene Unterrichtsversuche in der gewählten Schulstufe der Evaluation der erzielten Unterrichtsergebnisse dienen. Auch für die drei fachdidaktischen Themenbereiche gilt, dass sie aufeinander bezogen studiert werden und zugleich die Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse aus den fachspezifischen Themenbereichen in die Unterrichtsversuche eingebracht werden sollen.

### *B Praxis der Theorie: Erfahrungen innerhalb der Universität und kritische Stellungnahmen außerhalb der Universität*

Die Universität Oldenburg wurde im Herbst 1973 gegründet, zu einer Zeit, in der sich die Krisensituation an den bundesdeutschen Universitäten im Zuge der Auseinandersetzungen um die Einschränkung der Hochschulautonomie durch die Kultusminister und die Auswirkungen des Anfang 1972 durch Bund und Länder beschlossenen sog. Radikalenerlasses zuge-spitzt hatte. In den Jahren 1972 und 1973 geplant, startet damit der Modellversuch im Sommersemester 1974 in einem bildungspolitischen Klima, das bereits das Ende der Bildungsreform-Epoche erkennen lässt. So überrascht es nicht, dass schon wenige Wochen nach Beginn des Lehrbetriebs im Mai 1974 die SPD/FDP-Landesregierung unter Hinweis darauf, dass rechtlichen Voraussetzungen für eine Integration aller Lehramtsstudiengänge im Blick

auf die anderen Bundesländer nicht gegeben seien, die in Oldenburg vorgesehene Einphasige Integrierte Lehrerausbildung EILAB reduzierte auf eine ELAB, die für die Lehrämter je nach Schulart wieder unterschiedliche Dauern festlegte.<sup>60</sup> Und es überrascht auch nicht, dass schon deutlich vor Ablauf der auf zehn Jahre angelegten Erprobungsphase des Modellversuchs die seit 1976 wieder von der CDU gestellte Landesregierung im Dezember 1979 das Auslaufen des Modellversuchs bereits für 1980 beschließt und die von ihr in Auftrag gegebene abschließende Begutachtung nicht ergebnisoffen sein, sondern lediglich klären soll, „welche ‚Ausbildungselemente erfolgreich entwickelt‘ wurden und ‚unmittelbar oder abgewandelt auf die Ausbildung der ersten oder zweiten Phase der zweiphasigen Lehrerausbildung übertragen werden oder zu deren Verbesserung beitragen können“<sup>61</sup>.

Zu einer umfassenden, wissenschaftlich begleiteten Evaluation der Praxis des Modellversuchs hat es daher nicht kommen können. Die nachfolgende Darstellung der Erfahrungen und Einschätzungen zur Praxis des Modellversuchs und insbesondere des Projektstudiums im Fachgebiet Musik / Auditive Kommunikation kann daher nicht als repräsentativ gelten, vielmehr geht sie von meinen eigenen Erfahrungen und Eindrücken – gleichsam aus teilnehmender Beobachtung gewonnen – aus.

#### 1 Interne Erfahrungen aus der Praxis des Studiengangs Musik / Auditive Kommunikation

Wie schon oben angedeutet, ist die aus einer umfassenden Gesellschaftskritik abgeleitete Konzeption und Begründung des Modellversuchs der zentralen Planungsgremien in ihrer konkreten Umsetzung auf den Studiengang Musik / Auditive Kommunikation reduziert worden auf die allerdings durchaus innovative Einbeziehung sozial- und kulturwissenschaftlicher Fragestellungen zur Funktionalisierung des Umgangs mit Musik im Blick auf die soziale Lage der Konsumenten.<sup>62</sup> Diese Reduktion war zunächst einmal darin begründet, dass die Mitglieder der Unterkommission Musik mehrheitlich das kapitalismuskritische Selbstverständnis der zentralen Planerinnen nicht teilten. Unabhängig davon war es allerdings auch kaum möglich, in den knapp zwei Jahren der Planung des Modellversuchs auf Uni-Ebene in den einzelnen Fachgebieten zeitgleich auch schon konkrete Vorstellungen oder gar hochschuldidaktische Konzepte zu entwickeln, wie die *theoretischen Planungen* des Modellversuchs in die *reale Praxis* der Studiengänge zu übertragen seien. In den Planungspapieren von 1973 findet sich denn auch in der Regel hierzu nur der Hinweis, dass dies die einzelnen Fachgebiete in der Kooperation mit den Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu leisten haben würden. Dafür war aber kaum Zeit, zumal die vorgesehenen Neuberufungen von Professorinnen (auch im Fachgebiet Musik / Auditive Kommunikation) erst nach dem Beginn des Studienbetriebs stattgefunden haben. Und noch aus einem weiteren, eher pragmatischen Grund lag diese Reduktion nahe: Schon nach kurzer Zeit der gemeinsamen Arbeit in den Studiengängen wurde nämlich deutlich, dass die theoretische Konzeption des Modellversuchs mit ihren vielfältigen und umfassenden Anforderungen an eine grundlegende Aufarbeitung der gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse einschließlich ihrer wissenschaftlichen Kritik, wäre sie tatsächlich in dem geforderten Umfang Methode und Inhalt der Lehrveranstaltungen geworden, eine völlige Überforderung der Zeitbudgets für Lehre und Studium zur Folge gehabt hätte.

---

60 Carl Ludwig Furck, „Die einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg im Spannungsfeld konfligierender Interessen“, in: *Gutachten über den Modellversuch ‚Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg‘ und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung*, hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1981, S. 143.

61 Ebd., S. 105. Die beauftragten Gutachter sind Kurt Ewert, Carl Ludwig Furck, Werner Ohaus. Siehe Fußnote 34.

62 Vgl. dazu: Niels Knolle, „Technische Mittler im Musikunterricht. Zur Bedeutung der Technischen Mittler für die Konsumtion, Distribution und Produktion von Musik als Problemfeld des Musikunterrichts“, in: *HiFi-Stereophonie*, Heft 12 / 1975, S. 1348 - 1352.

Kernstück des Modellversuchs war die Organisation der Studiums in Form von interdisziplinären Projekten. Im Fachbereich II Kommunikation / Ästhetik fanden zu Beginn des Studienbetriebs im Sommersemester 1974 parallel mehrere Projekte statt, eines dieser Projekte war das Projekt „Kulturelle Öffentlichkeit, kulturelles Verhalten und kulturelle Sozialisation im Nord-West-Raum“, das von den Fächern Deutsch, Englisch, Kunst, Sport und Soziologie gemeinsam mit dem Fachgebiet Musik / Auditive Kommunikation durchgeführt wurde. Neben den Studierenden, den Tutoren und Kontaktlehrerinnen arbeiteten 16 Lehrende aus den beteiligten Fächern in diesem Projekt, aus dem Fachgebiet Musik waren dies Ulrich Günther und ich selbst, ab 1975 kam noch Fred Ritzel hinzu. Im Mittelpunkt des Projekts standen die Vorbereitung und Durchführung von Erkundungen sowohl in Schulen als auch Freizeiteinrichtungen des Nord-West-Raums, in deren Verlauf die kulturellen Angebote der Region, ihre Nutzung durch Jugendliche (bzw. Schülerinnen) und Erwachsene sowie die beobachtbaren Auswirkungen dieser Nutzung auf die Entstehung und Ausprägung von kulturellen Haltungen erhoben werden sollten. Flankiert wurde die gemeinsame Arbeit im Projekt(-plenum) durch die Teilnahme an projektorientierten Arbeitsvorhaben.

Im Blick auf die mir noch vorliegenden Arbeitspapiere und Protokolle der Projektsitzungen – ergänzt durch meine Erinnerungen an die Diskussionen in den Arbeitsvorhaben – lassen sich folgende Aspekte nennen, die zumindest im Fachgebiet Musik / Auditive für die positiven wie auch die problematischen Kennzeichen des Projektstudiums stehen. Es sind dies:

- > *Learning by doing*. Die Herausforderung insbesondere in den frühen Phasen der Arbeit in diesem Projekt (vermutlich in den anderen Projekten ebenso) bestand darin, dass alle Beteiligten, ob Studierende, Hochschullehrende oder Lehrkräfte aus den Schulen, zunächst einmal lernen mussten, die notwendigen Lernprozesse (Formulierung von Erkundungsaufgaben, Verfahren der teilnehmenden Beobachtung in fremden kulturellen Szenen, Dokumentation von Ergebnissen, Reflexion der eigene Rolle in gruppenspezifischen Prozessen etc.) gemeinsam zu strukturieren und zu organisieren. Insbesondere jene Lehrenden, für die – als Fachwissenschaftlerinnen an die Universität Oldenburg berufen – fachdidaktische Frage- und Aufgabenstellungen einer Lehrerausbildung ungewohnt waren, sahen sich aufgefordert, ihre Rolle als fachwissenschaftliche Expertinnen zu transformieren im Sinne des Begleitens von gruppenbestimmten Planungs- und Erkundungsprozessen, deren wissenschaftliche (und politische) Ergebnishaltigkeit durchaus offen bleiben konnte.

Man kann in der Notwendigkeit zu diesem Rollenwechsel insbesondere der professoralen Lehrenden einen Mangel sehen. In dem Maße aber, wie die Ideen und Interessen auch der Studierenden und der Lehrenden des Mittelbaus in ihrem Gewicht für die Formulierung der Erkenntnisinteressen in den Erkundungsvorhaben von ihnen als inhaltlich ernstgenommen erlebt wurden, entwickelte sich bei ihnen ein hohes Maß an Engagement für den konkreten Arbeitsprozess im Projekt wie auch übergreifend für den Oldenburger Modellversuch.<sup>63</sup> Das gilt in ähnlicher Weise auch für die Kontaktlehrerinnen aus den Schulen, die im Rahmen der Einphasigkeit mit einem Teil ihres Stundendeputats in den Projekten und hier bei der Betreuung der Studierenden in den Schulerkundungen mitwirkten, sowie umgekehrt für die Lehrenden der Universität, die zusammen mit den Studierenden Unterrichtsvorhaben nicht nur planten, sondern auch vor Ort in der Schule durchführten. Dieses in der Einphasigkeit begründete Kooperationsmodell der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus den Schulen mit denen aus den universitären Fachgebieten führte zwar inhaltlich unterschiedliche, funktional aber als gleichwertig wahrgenommene Expertise in der Unterrichtsausbildung der Studierenden zusammen. Sowohl für die Lehrerinnen als auch die Hochschullehrerinnen bedeutete diese Perspektivenverschränkung eine Auffor-

---

63 Vermutlich liegt hier der Grund dafür, dass sich bei den Mitgliedern der Oldenburger Universität statusübergreifend eine gemeinsame Haltung der Zurückweisung der als ideologisch verstandenen Kritik von außen an dem Modellversuch entwickelt hat.

derung zur permanenten Fortbildung: für die einen als Erweiterung ihrer Qualifikationen in Wissenschaft und Fachdidaktik, für die anderen als Überprüfung des Gebrauchswerts der didaktischen Ausbildung ihrer Studierenden.

Durch die Integration von Theorie der Wissenschaft und Didaktik und der Praxis des wissenschaftsorientierten Unterrichts bildete sich nicht nur eine Kooperation zwischen allen Beteiligten aus Schule und Universität heraus, sondern auch eine zwischen Fachwissenschaftlerinnen und Fachdidaktikerinnen mit dem Ergebnis einer ständigen, latenten gegenseitigen Fortbildung bezüglich der leitenden Fragestellungen und problemlösenden Verfahren. Das ist insofern von Bedeutung, als die Fachwissenschaftlerinnen in der Regel noch in einer konventionellen Arbeitsteilung von forschender Wissenschaft und vermittelnder Didaktik groß geworden waren und sie gelernt hatten, Fachwissenschaft bzw. Theorie häufig für höherwertig zu halten als Fachdidaktik bzw. Praxis. Nun aber sahen sie sich herausgefordert, den Beitrag der eigenen Wissenschaft zu den Fragen der fremden Didaktik zu erläutern, zu überprüfen und zu korrigieren, wie auch umgekehrt galt, dass die Didaktikerinnen ihre Vermittlungsgewissheiten zu hinterfragen und auf ihre aktuellen wissenschaftlichen (auch fachwissenschaftlichen) Standards zu aktualisieren zu hatten mit der Folge, dass eine ‚Bescheidenheit‘ entstand bezüglich des eigenen Alleinvertretungsanspruchs in Fragen der richtigen Lehre, aber zugleich es auch zu einer Bereicherung von Forschungsinteressen und Problembewusstsein bezüglich der eigenen Arbeitsschwerpunkte kam.<sup>64</sup>

- > *Unzureichende Exemplarizität.* So persönlich, anregend und erkenntnisfördernd auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit in diesem durch ‚flache Hierarchie‘ gekennzeichneten Arbeitsklima für die meisten gewesen ist: Es zeigte sich nach den ersten zwei, drei Semestern des Projektstudiums, dass diese Zusammenarbeit zugleich außergewöhnlich zeitintensiv und häufig auch thematisch zu weit gefasst war. Die Relation zwischen dem konkret erkennbaren Zuwachs an fachbezogenen Kenntnissen und wissenschaftlichen Verfahrensweisen in dem studierten bzw. gelehrten Fachgebiet und dem Ausmaß der gemeinsamen Anstrengungen im Projektstudium erschien zunehmend als problematisch. Bei einer typischen Projektdauer von drei Semestern für Vorlauf, thematische Arbeit im Feld sowie Ergebnisaufbereitung und -veröffentlichung wurde auch am Beispiel des Projekts „Kulturelle Öffentlichkeit“ evident, dass die Erkundung der musikbezogenen kulturellen Orientierungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen im Nord-West-Raum die Vielfalt der musikpädagogisch relevanten Arbeitsfelder einer Musiklehrausbildung nicht abzudecken vermag.

Die Erfahrung, dass in den Projekten und den projektorientierten Kursen (mit ihrer themengebundenen Zulieferfunktion) zwar Qualifikationen des forschenden Lernens an exemplarischen Themenfeldern zu vermitteln sind, die aber in vielen Fällen nur einen begrenzten Wert für den Transfer auf andere Themenfelder aufweisen, hat dann bei der Planung des Veranstaltungsangebots für die nachfolgenden Semester dazu geführt, dass die musikwissenschaftlichen Themen der Musikgeschichte und Werkanalyse etc. in die projektunabhängigen Kurse verschoben wurden. Einerseits konnte dies von den Lehrenden und Studierenden als strategischer Vorteil des Gewinns von zeitlicher und inhaltlicher Konsistenz gesehen werden (Musikgeschichte 1 bis 3). Der curriculare ‚Preis‘ dafür bestand allerdings darin, dass diese Kurse unter dem Reformanspruch der Interdisziplinarität und des Berufspraxisbezugs zum Musikunterricht nur noch als randständig wahrgenommen wurden. Diese Erfahrung der unzureichenden Exemplarizität des Projektstudiums hat sich dann zunehmend auf die inhaltliche und zeitliche Gestaltung der Projekte selbst ausgewirkt: Der thematische Umfang und Anspruch, ihre Dauer sowie die Anzahl der beteiligten Lehrenden und Fächer nahmen seit Mitte der siebziger Jahre stetig ab.

---

64 Vgl. dazu auch: Steinbrink, Kriszio, S. 578 f.

## 2 Externe Kritik an Konzeption und Verlauf des Modellversuchs

Der auf zehn Jahre angelegte Modellversuch ist, bevor er als Versuch ergebnishaltig abgeschlossen sein konnte, bereits nach sechs Jahren vorzeitig auf Beschluss durch die CDU-Mehrheit des Landtags seitens der Landesregierung abgebrochen worden, er ist also ein Versuch zum Versuch geblieben.<sup>65</sup> Der von Kultusminister Remmers in einer Pressemitteilung aus dem Sommer 1981 gegebene Hinweis, „die anderen Bundesländer hätten Niedersachsen gewissermaßen auf dem ELAB-Modell sitzenlassen [...], das Beamtenrechtsrahmengesetz gewährleiste die Gleichwertigkeit der ELAB mit der zweiphasigen Lehrerausbildung nur noch bis zum 15. September 1981“<sup>66</sup>, verdeckt den eigentlichen, politisch-ideologischen Hintergrund dieses Beschlusses. Das Interesse des Ministeriums galt nämlich nicht einer unabhängigen Begutachtung des Modellversuchs mit der Perspektive seiner möglichen Fortsetzung, sondern vermittelt der vergebenen Gutachten die erfolgreichen Ausbildungselemente der Einphasigen Ausbildung, soweit sie nicht der bildungspolitischen Position des Ministeriums widersprachen, für eine Verbesserung der herkömmlichen zweiphasigen Lehrerausbildung heranzuziehen.

Die Beendigung des Modellversuchs ist insofern nicht seinen Ergebnissen geschuldet, sondern dem politischen Willen, eine in der eigenen bildungsbürgerlichen Klientel nicht akzeptierte bildungspolitische Konzeption zu beenden. Als „erfolgreiche“ Elemente galten aus Sicht des Ministeriums (auf der Basis der drei eingeholten Gutachten) „ein stärkerer und frühzeitiger Bezug des Studiums für alle Lehrämter zur Schulpraxis durch Praktika auch für Studienanfänger und spezielle praxisbezogene Lehrveranstaltungen, und eine intensivere Kooperation zwischen Hochschulen und Schulen, z.B. durch Kontaktlehrer als Klammer zwischen Schule und Hochschule“.<sup>67</sup>

Die teilweise vehement vorgebrachte Kritik gegen den Modellversuch, wie sie insbesondere in dem Gutachten von Kurt Ewert<sup>68</sup>, Ltd. Regierungsschuldirektor der Schulabteilung der Bezirksregierung Weser-Ems, zusammengetragen worden ist (ohne dass sich Ewert ihr in jedem einzelnen Fall angeschlossen hat), umfasst eine Reihe von Punkten, die sich teils auf quantitative Probleme beziehen, teils aber auch auf grundsätzlichen Vorbehalten gegenüber dem bildungspolitischen Selbstverständnis des Modellversuchs beruhen:

- > Schon zu Beginn des Modellversuchs standen insbesondere im Bereich der Gymnasien zu wenig Schulen (und damit Kontaktlehrerinnen) für die unterrichtspraktische Ausbildung zur Verfügung. Das hatte seinen Grund einerseits in der (zu) hohen Zahl von Studierenden, andererseits aber auch in den durch unzureichende Kooperation zwischen Schulbehörden und Universität verursachten Rahmenbedingungen. So war es nicht gelungen, die notwendigen Kapazitäten für die Betreuung der Studierenden in der einphasigen Lehrerausbildung sicherzustellen, weil die Gymnasien an den Standorten der Studienseminare im Nord-West-Raum für die zweiphasige Ausbildung reserviert waren und daher für einphasige Studierende nicht einbezogen werden konnten. Für die Schulverwaltung entstand daraus das Problem, „immer wieder erfahrene und qualifizierte Lehrer aus dem Unterricht“ herausziehen und durch Lehranfänger ersetzen zu müssen.<sup>69</sup>

---

65 Furck, S. 214.

66 Pressemitteilung des Niedersächsischen Kultusministers. 3. Juli 1981.

67 Ebd.

68 Kurt Ewert, „Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Darstellung, Anmerkungen, Einschätzung, Vorschläge“, in: *Gutachten über den Modellversuch ‚Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg‘ und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung*, hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1981, S. 1 – 95.

69 Ebd., S. 25.

- > Ein gewichtiger Grund für die zu geringe Zahl der Kontaktlehrerinnen dürfte aber auch darin gelegen haben, dass seitens des niedersächsischen Philologenverbands (und der in ihm organisierten Direktoren der Gymnasien) sowie der für die gymnasialen Lehramtsprüfungen zuständigen Dezernenten bei den Bezirksregierungen erhebliche standes- und fachpolitische Vorbehalte gegenüber dem Modellversuch vorgebracht wurden.<sup>70</sup> Ging es den gymnasialen Philologen darum, der drohenden Nivellierung der Besoldung durch die anstehende Einführung des Stufenlehrers im Konzept des Modellversuchs entgegenzutreten<sup>71</sup>, so fürchtete die Schulbehörde, dass an der Oldenburger Universität die Lehrerausbildung als Vehikel zur Veränderung der Gesellschaft benutzt werden sollte. „Es darf nicht verschwiegen werden, dass in der Anfangsphase der Kontaktlehrerwerbung in Gymnasien [...] der Eindruck entstand, die kritische Haltung der Bewerber zur gesellschaftlichen und schulischen Wirklichkeit sei wichtiger als Unterrichtserfahrung und Reflexionsvermögen.“<sup>72</sup>
- > Insbesondere seitens der Gymnasien wurde aufgrund der Erfahrungen mit der Durchführung der Unterrichtspraktika Klage darüber geführt, dass „die fachwissenschaftliche Ausbildung der Studierenden sehr schmalspurig und nicht ausreichend sei“<sup>73</sup>. Auch Ewert selbst äußert seine „erheblichen Zweifel an der Effizienz eines voll projektorientierten Studiums, [... dem] nicht zu vertretenden hohen Zeitaufwand für das Finden von Problemfeldern und Einzelfragestellungen durch Studenten, insbesondere zu Beginn der Studienzzeit [...]“.<sup>74</sup>
- > Und schließlich stand zur Kritik, dass der Umfang der schulpraktischen Ausbildung mit insgesamt 440 Stunden zu gering sei und insbesondere der dritte Studienabschnitt aufgrund seiner nur dreisemestrigen Dauer, in der mindestens (d.h. ggf. nur!) zwei achtwöchige Unterrichtsvorhaben zu absolvieren sind, als kein Äquivalent der herkömmlichen zweiten Phase der Lehrerausbildung gelten könne.<sup>75</sup>

Bezüglich der beiden letzten Kritikpunkte bestand auch innerhalb der Universität nach Durchlauf der ersten Projekte die Bereitschaft, die aus der Praxis gewonnenen Erfahrungen bezüglich der organisatorischen Mängel und der Schwierigkeiten, den interdisziplinären Selbstanspruch in der Kooperation der Fachgebiete bzw. Kolleginnen tatsächlich umzusetzen, kritisch zu diskutieren und in eine Weiterentwicklung der organisatorischen Ausgestaltung des Modellversuchs einzubringen. Eine offene Diskussion oder gar eine Revision der gesellschaftskritischen Elemente der Konzeption des Modellversuchs selbst allerdings hätte zur Voraussetzung gehabt, dass auch seitens der bildungspolitischen Gegenkräfte eine Bereitschaft zur Verständigung auf der Basis eines grundsätzlichen Einverständnisses, den Modellversuch fortzusetzen, bestand. Die fortwährenden Anfeindungen von außen, aus der CDU, aus dem Philologenverband, ließen indes eine solche Verständigung nicht nur als unrealistisch erscheinen, sie haben ohne Zweifel auch bei den Vertretern des Modellversuchs zu einer Wagenburg-Mentalität<sup>76</sup> geführt, die auch berechtigte Kritik nur vordergründig zur Kenntnis nahm und zu einer apologetischen Ausrichtung der Wahrnehmung des weiteren Reformprozesses beitrug. Furck hat diesen Sachverhalt in seinem Gutachten 1980 auf eine m.E. durchaus zutreffende Formel gebracht: „Zugespitzt [...] ging und geht es um eine stark ideologisch bestimmte Auseinandersetzung mit der wechselseitigen Diskriminierung, die

---

70 Furck, S. 100f sowie S. 164f.

71 Ebd., S. 189.

72 Ewert, S. 26.

73 Ebd., S. 36.

74 Ebd., S. 37.

75 Ebd., S. 32 und S. 52.

76 Vgl. dazu Steinbrink, Kriszio, S. 577.

Lehrerausbildung zu instrumentalisieren, um das besondere System Schule zu überwinden bzw. zu erhalten. Die Assoziation zur ‚gesellschaftlichen Systemüberwindung‘ oder ‚Systemerhaltung‘ lag nahe. Von dieser Polarisierung war und ist die Auseinandersetzung um die einphasige Lehrerausbildung bestimmt.“<sup>77</sup>

### 3 Externe Kritik von Musikpädagoginnen am Studiengang Musik / Auditive Kommunikation

Ulrich Günther hat das Oldenburger Modell der Musiklehrerausbildung ein Jahr nach Beginn des Lehrbetriebs in einem Aufsatz der Zeitschrift *Musik und Bildung* vorgestellt. Der Text beschreibt zunächst die Situation des Musikunterrichts in der Grundschule und leitet dann daraus Folgerungen für die Musiklehrerausbildung ab.<sup>78</sup> Günther attestiert dem (Grundschul-)Unterricht, dass er „fast hoffnungslos veraltet und weithin desolat“ und in „der praktizierten Form ineffektiv und überflüssig“ sei, ein „Defizit“, das nur durch ein „neues Musikcurriculum [...] auch für die Ausbildung von Musiklehrern“ beseitigt werden könne.<sup>79</sup> Vergleichbares stellt er auch für die Musiklehrerausbildung für das Lehramt an Gymnasien fest und fragt sich (und die Leserin), „ob es weiterhin sinnvoll ist, die unabweisbare Forderung und Notwendigkeit einer wissenschaftlichen, vor allem erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer – gleichgültig für welche Schulart oder Schulstufe oder für welche Fächer – zu ignorieren.“ Denn es liege, so Günther, „auf der Hand, daß eine solche wissenschaftliche und gesellschaftsrelevante Ausbildung für Musiklehrer aller Art an einer fachlich akzentuierten Institution, wie die Musikhochschule nun einmal ist, sich weniger gut verwirklichen läßt als an einer wissenschaftlichen Hochschule.“ Genau dies aber könne nun, stellt Günther fest, an der neu gegründeten Universität Oldenburg stattfinden.<sup>80</sup>

Günthers Darstellung des ‚Oldenburger Modells der Musiklehrerausbildung‘ vor dem Hintergrund der von ihm gegebenen Situationsanalyse von Musikunterricht und Lehrerausbildung erscheint insbesondere in der Rückschau als provozierend eindeutig in dem Selbstverständnis, dass der Oldenburger Modellversuch eine Lösung der von Günther beschriebenen Probleme der herkömmlichen Musiklehrerausbildung darstellen werde. Entsprechend heftig ist die Konzeption der Oldenburger Studiengangsreform noch in derselben Ausgabe von *Musik und Bildung* von den Fachkolleginnen kritisiert oder gar verrissen worden.<sup>81</sup> Es liegt auf der Hand, dass diejenigen Fachvertreterinnen, die an ihren eigenen Institutionen eine andere oder aber noch nicht so weit reformierte Lehrerausbildung zu vertreten hatten, sich als Ignoranten der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen und gesellschaftsrelevanten Ausbildung angesprochen fühlen konnten und gegen diesen impliziten Vorwurf sich mit Verteidigungsreden und Gegenangriffen zu wehren suchten.

Es wäre aber unzulässig spekulativ, wollte man die kritischen und teilweise ebenso polemischen Erwidern der musikpädagogischen Kolleginnen erklären als in erster Linie mo-

---

77 Furck, S. 110.

78 Ulrich Günther, „Grundschul-Musikunterricht in der Krise – Folgerungen für die Musiklehrerausbildung“, in: *Musik & Bildung*, Heft 7/8, 1975, S. 337 – 344.

79 Ebd., S. 339.

80 Ebd., S. 340.

81 Dass die Autoren dieses Hefts das Spektrum der möglichen Stellungnahmen zum Oldenburger Modellversuch tatsächlich ausfüllen, erscheint als fraglich. Zu vermuten ist, dass auf die Vorlage von Ulrich Günther seitens des Herausgebers Egon Kraus in erster Linie Autoren für einen Textbeitrag angesprochen worden sind, deren Stellungnahme überwiegend kritisch ausfallen würde, war doch für die Herausgabe ein Musikpädagoge zuständig, der als Oldenburger Kollege im Fach Musik Günthers universitätsintern schärfster Gegner war und ‚seinen‘ Studentinnen strikt untersagt hatte, die Veranstaltungen von Günther und dessen Assistenten Knolle zu besuchen.

tiert aus einer institutionellen (und persönlichen) Konkurrenz (Musikhochschule vs. Universität; Musikwissenschaft vs. Musikpädagogik). Eine solche Erklärung würde zwar an der Oberfläche des Diskurses zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen und ihren Hochschullehrkräften hinreichend Belege finden, sie würde aber überdecken, dass die insbesondere von Friedrich Klausmeier<sup>82</sup> und Helga de la Motte-Haber<sup>83</sup> geäußerte Kritik aus einer grundsätzlich anderen kulturpädagogischen Position heraus formuliert worden ist – wie im Folgenden exemplarisch anhand zweier Argumentationsfiguren dieser Kritik gezeigt werden soll.

- > *Kritik der Einbeziehung der Sozialwissenschaften.* Friedrich Klausmeier geht in seiner Auseinandersetzung mit der Konzeption der Musiklehrerausbildung von der Beobachtung aus, dass in der Darstellung durch Ulrich Günther zahlreiche Worte aus dem Bereich der Soziologie enthalten sind und es daher nahe liege, das Konzept unter soziologischen Gesichtspunkten zu analysieren.<sup>84</sup> Auch wenn der Autor sich als analytisch beobachtender Wissenschaftler der (Musik-)Soziologie gibt und dem Anschein nach kein persönliches, aus eigenen kulturellen Interessen gespeistes Werturteil bezüglich der Oldenburger Musiklehrerausbildung zu fällen beabsichtigt: Am Ende seiner Argumentation stellt er zusammenfassend klar, dass „man es unter eine der vielen ideologischen Konzeptionen der Gegenwart einordnen“ müsse.<sup>85</sup>

Dass die Herleitung dieses negativen Urteils nur vordergründig an den Aussagen von Günther festmacht, vielmehr auf der Projektion des von Klausmeier eingebrachten Begriffs des „sozialen Prestiges“ auf die Beschreibung und Begründung des Modellversuchs durch Günther beruht, sei hier kurz gezeigt.<sup>86</sup>

- > Zu Beginn weist Klausmeier darauf hin, dass die ‚Geschichte der Musikpädagogik‘ in dem Güntherschen Aufsatz einen großen Raum einnimmt. „Systematisch [so Klausmeier] kann man dieses Thema unter den Begriffen soziale Rolle, sozialer Status und soziales Prestige des Musiklehrers [...] betrachten“.
- > Nun folgt eine Tatsachenbehauptung: „Der Musikpädagoge *leitete* sein soziales Prestige noch stets von der Funktion der Musik *ab*.“
- > Ein erste Folgerung wird benannt: Günther verstehe unter wissenschaftlicher Ausbildung eine ‚problemorientierte, überprüfbare und übertragbare Ausbildung, die sich an gesellschaftlichen und an berufspraktischen Bedürfnissen orientiert‘. „Demnach *soll* der zukünftige Musiklehrer sein soziales Prestige aus seiner Rolle als Wissenschaftler *ableiten*, und zwar speziell von den empirischen Sozialwissenschaften im weitesten Sinne, von Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Ethnologie, alle subsumiert unter den Begriff auditive Kommunikation.“
- > Nicht nur Klausmeier sieht das so: „Es *drängt sich dem Leser die Vermutung auf*, daß beim Oldenburger Modell eine Ideologie Pate stand, nach der Musiklehrer nur dann ein ausreichendes Prestige gewinnen, wenn sie sozialwissenschaftlich qualifiziert sind.“
- > Die Vermutung wird bestimmter: „Diese *Vermutung wird* durch Angaben über Projekte und über den Praxisbezug *bestätigt*. Die Projekte sollen fächerübergreifend sein.“

---

82 Friedrich Klausmeier, „Zum Oldenburger Modell der Musiklehrerausbildung. Zu U. Günther, Grundschul-Musikunterricht in der Krise“, in: *Musik & Bildung, Heft 7/8*, 1975, S. 344 – 348.

83 Helga de la Motte-Haber, „Bedarf und Bedürfnis bei der Reform der Musiklehrerausbildung“ in: *Musik & Bildung, Heft 7/8*, 1975, S. 348 – 352.

84 Klausmeier, S. 344.

85 Ebd., S. 348.

86 Alle folgenden Zitate ebd.. Hervorhebungen durch NK.



- > Und sie verdichtet sich: „Der Musiklehrer neuen Typs *soll ein voll ausgebildeter Wissenschaftler sein* im Sinne der modernen empirischen Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften. Seine eigentliche Aufgabe, das Musikerleben der Schüler und deren Interdependenz zur Musik zu verbessern, wird *diesem Prestigestreben geopfert*.“
- > Schließlich wird aus der Vermutung eine Tatsache: „Insgesamt *erweist sich* das Oldenburger Modell als eine Reaktion auf die Rolle des Musiklehrers in der Vergangenheit mit dem Bestreben, das soziale Prestige des Musiklehrers neuer Art durch sozialwissenschaftliche Studien zu erhöhen.“

Für Klausmeier handelt es sich bei der Oldenburger Musiklehrerausbildung also um einen Studiengang, der die künftigen Lehrkräfte des Prestiges willen (das mit der Relativierung der Bedeutung von Kunstmusik im Alltag der Menschen verloren gegangen war) zum „Minoisozialpsychologen“ ausbildet, der stets die „gesellschaftliche Relevanz‘ im Blick haben [soll], jenes Schlagwort einer sich als messianisch elitär verstehenden adoleszenten Studentenopposition, die inzwischen mehrheitlich aus dem adoleszenten Alter herausgewachsen ist“<sup>87</sup>.

Es ist nicht nur dieses 68er Schreckgespenst, das die Oldenburger Ausbildung für die Musikpädagogik so gefährlich macht. Für noch gefährlicher hält Klausmeier das Konzept der Interdisziplinarität im Projektstudium, denn wenn die Musiklehrerausbildung mit ihrer sozialwissenschaftlichen Akzentuierung bemüht sei, die Fragestellungen und Methoden der einzelnen sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen in ihr eigentlich dem Umgang mit Musik vorbehaltenen Curriculum einzubinden<sup>88</sup>, dann maße sie sich Aufgaben zu, die von den anderen Disziplinen viel erfolgreicher bewältigt werden könnten. Und schlimmer noch: „Jedes Ministerium mit einigem wissenschaftlichen Überblick [müßte] folgende Konsequenz ziehen: Für derartige Lehr- und Lernziele beenden wir die relativ teure Ausbildung von Schulmusikern.“<sup>89</sup>

- > *Kritik der Einbeziehung der kulturellen Bedürfnisse von Jugendlichen.* Wenn man von einigen rhetorischen Volten in der Entgegnung Helga de la Motte-Habers auf den Text von Günther absieht, konzentriert sich ihre kritische Stellungnahme zunächst auf die Feststellung, dass im Vergleich zu Studiendauer und fachlicher Ausrichtung der Musiklehrerausbildung an den Musikhochschulen das Oldenburger Studium mit zehn Semestern zu lang sei und vor allem, dass es zugunsten des fächerübergreifenden Projektstudiums bezüglich des rein fachlichen Anteils des Studiums mit „weniger als 20 %“ zu einer „drastischen Reduktion“ gekommen und damit die Chance einer wirklichen Reform der Musiklehrerausbildung verschenkt worden sei.<sup>90</sup>

Dass der vorgesehene Umfang des ‚rein fachlichen‘ Studiums (insbesondere also in den fachspezifischen Themenbereichen „Musikpraxis“, „Theorie der Musik“ und „Musikleben“) Anlass zur Diskussion gibt, darin kann man de la Motte-Haber durchaus zustimmen, auch wenn zum Zeitpunkt der Veröffentlichung 1975 noch keine aussagefähigen Erfahrungen

87 Ebd., S. 346.

88 Es mag hier der Hinweis angebracht sein, dass auch Klausmeier sich in seiner kulturkonservativen Position im Lauf der Zeit gewandelt hat. So berichtet Günther Noll, dass Klausmeier ihm gegenüber in einem Gespräch Anfang der achtziger Jahre erklärt habe, wie schwer ihm seinerzeit der Weg vom „Musik-Studienrat‘ dem ganz aus der Tradition der alten Gymnasiallehrerausbildung hervorgegangenen Lehrertypus, zum Wissenschaftler, der Schritt vom ‚Objekt zum Subjekt‘: d. h. von der Zugewandtheit gegenüber dem Gegenstand Musik, die ja verständlicherweise immer eine leidenschaftliche Liebe gewesen ist und dies auch immer sein wird, zur kritisch befragenden Instanz, die z. B. Schülerpräferenzen in den Mittelpunkt rückt, gefallen sei.“ Noll, S. 314.

89 Ebd., S. 346.

90 De la Motte-Haber, S. 349f.

aus der Ausbildungspraxis vorgelegen haben. Aufschlussreicher indes erscheint, dass sie ihre „Zweifel an der fachlichen Kompetenz des zukünftigen Musiklehrers“ im weiteren Verlauf ihrer Kritik an die Feststellung knüpft, dass das Studium in Oldenburg „dem neuen Götzen Wissenschaft geweiht“<sup>91</sup> sei. Mit „Wissenschaft“ ist hier nicht etwa Musikwissenschaft gemeint, sondern sie zielt auf die aus der Drucksache 343/73 zitierten „Gesellschaftswissenschaften“, deren Einbeziehung in die Lehrerausbildung sich „keine fachlich fundierte Lehrerausbildung zum Ziel [setzt], sondern den Drill für ein ganz bestimmtes gesellschaftspolitisches Verhalten; eine intensive Beschäftigung mit einem Stoffgebiet würde Ablenkung und Zeitverschwendung bedeuten“<sup>92</sup>.

In dieser Argumentation steht also die Forderung nach einer „intensiven Beschäftigung mit einem Stoffgebiet“ (!) des Gegenstandsbereichs Musik dem Reformverständnis der Oldenburger Musiklehrerausbildung gegenüber, nämlich an den sozialen und kulturellen Erfahrungen und Bedürfnissen von Menschen anzusetzen, die mit Musik umgehen, sich im Medium Musik ausdrücken und mit anderen Menschen kommunizieren und vom Musikunterricht Hilfestellungen erwarten für die Verfeinerung, Differenzierung und Erweiterung ihrer bedürfnisorientierten Umgangsweisen mit Musik und mit an Musik interessierten anderen Menschen. Eine Ausbildung, die, wie Günther zusammengefasst hat, sich „orientiert sich an den Funktionen der Musik in der jeweils gegenwärtigen Gesellschaft, ferner an der Berufspraxis und vor allem an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, denen letztlich Schule und Unterricht und damit die Lehrerausbildung dienen“<sup>93</sup>, steht damit indertat in einem klaren ideologischen Gegensatz zu der von de la Motte-Haber vertretenen Position. Und es ist diese Orientierung an den musikbezogenen Bedürfnissen der Menschen, die Helga de la Motte-Haber veranlasst hat, der Oldenburger Musiklehrerausbildung abschließend zu bescheinigen, dass sie „unzulänglich, wenn nicht gar verantwortungslos“ ist, indem sie „allein die Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt“, die sich an der durch „die Massenmedien verbreiteten und dabei wohl vorrangig an ästhetisch minderwertiger Musik gebildet“ haben.

Nun zeigt eine sorgfältige Textlektüre, dass bei Günther keineswegs „allein“ die subjektiven Bedürfnisse der Schülerinnen den Mittelpunkt bilden. Und Günther verlangt auch nicht, dass der „reformierte Lehrer sich nun vor allem an dieser [minderwertigen Musik] ausrichtet, [... der Lehrer daher] offensichtlich seinen Unterricht nicht so anlegen darf, daß er [...] ‚den außerschulischen Musikinteressen entgegensteht‘“<sup>94</sup>. Dennoch fordert de la Motte-Haber als Bezugspunkt für eine ‚verantwortungsvolle‘ Reform der Musiklehrerausbildung eine objektive Bestimmung des ‚Bedarfs‘ an ‚Ausbildungsstoffen‘ – aber wer entscheidet über diesen Bedarf, die historische Musikwissenschaft, die klassisch ausgebildeten Liebhaberinnen der Kunstmusik, die Bewahrerinnen des sog. Kulturellen Erbes? Kann das negative Auslesekriterium für die Bestimmung der musikalischen Objekte des Musikunterrichts deren angebliche ‚Minderwertigkeit‘ sein? Und anhand welcher Kriterien könnte diese ‚Minderwertigkeit‘ objektiv festgestellt werden – oder reicht die ästhetische Gewissheit derjenigen, die die Definitionsmacht über die Curricula an Hochschulen bzw. die Lehrpläne für Schulen für sich beanspruchen? Und schließlich: Macht es überhaupt Sinn,

---

91 Ebd., S. 350.

92 Ebd., S. 351.

93 Günther, S. 343.

94 De la Motte-Haber, S. 352. Für diese von de la Motte-Haber unterstellte Forderung gibt es keinerlei Beleg – bei Günther heißt es vielmehr: „[...] läßt es sich erklären, warum viele Lehrer mit ihrem Musikunterricht so häufig auf Unverständnis und Ablehnung schon in der Grundschule stoßen, und umgekehrt, warum so viele Grundschüler an einem Musikunterricht keinen Gefallen finden, der mit ihrem außerschulischen Musikverhalten so gut wie nichts zu tun hat, der also seine Bedeutung nur in der Schule hat, nicht aber über sie hinausreicht, der den außerschulischen Musikinteressen häufig sogar entgegensteht.“ Günther, ebd., S. 339.

den ‚möglichen Bedarf‘ gegen die mutmaßlichen ‚Bedürfnisse‘ auszuspielen, wie das de la Motte-Haber tut?

Ist es nicht vielmehr so, dass eine demokratische Gesellschaft als Veranstalterin der Institutionen Schule bzw. Hochschule ihren *wirklichen* Bedarf an Vermittlung von kultureller Bildung erst dann als eingelöst ansehen kann, wenn die Heranwachsenden einerseits vermittels Information und Erfahrung in der Schule befähigt werden, ihre musikbezogenen Bedürfnisse nach Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung in selbstbestimmter Weise zu befriedigen bzw. zu entfalten sowie ein kritisches Verständnis für deren kulturelle und soziale Bedingtheit zu entwickeln und wenn sie andererseits darüber hinaus kulturelle Anregungen und pädagogische Hilfestellungen erhalten, neue Bedürfnisse und Umgangsweisen auch mit andersartigen, ihnen noch unbekanntem kulturellen Objekten kennenzulernen und sich als Bedarf ggf. zu eigen zu machen?!

*C Versuch einer Klärung, was aus heutiger Sicht von der Reform und den von ihr ausgehenden Impulsen in der Musikpädagogik geblieben ist*

Allen Beteiligten innerhalb und außerhalb der Universität war bewusst, dass, wie es der Vizepräsident der Oldenburger Universität 1981 bei der Übergabe der drei externen Gutachten formuliert hatte, „dieses Modell offenbar die in der Gesellschaft und ihren politisch einflussreichen Gruppen vorhandene Toleranzbereitschaft, einem solchen Versuch Raum zu lassen, überbeansprucht“ habe<sup>95</sup>. Der Modellversuch zur Reform der Lehrerbildung ist nicht an den organisatorischen bzw. schulpolitischen Problemen der Anwerbung von Kontaktlehrerinnen und der Bereitstellung von Praktikumsplätzen in den Gymnasien gescheitert, er ist auch nicht daran gescheitert, dass die sozialwissenschaftliche Akzentuierung der Lehrerbildung zu Lasten der Vermittlung von fachimmanenten ‚Stoffen‘ und studienratstypischen Fertigkeiten gegangen ist – alle diese Probleme hätten in einer Reform der Reform geklärt und ggf. behoben werden können. Der Modellversuch ist gescheitert, weil die Planerinnen und Lehrenden, die ihn entwickelt und getragen haben, ihr gesellschaftskritisch formuliertes Selbstverständnis der angestrebten ‚Systemüberwindung‘ gegenüber den politischen Kräften, die das ‚System‘ erhalten wollten (insbesondere die CDU und der Niedersächsische Philologenverband), nicht haben durchsetzen können. Oder zugespitzt formuliert: Er ist gescheitert an der Machtfrage zwischen den auf Gesellschaftsveränderung bedachten Reformkräften mit ihren Soziologismen aus der Studentenbewegung auf der einen Seite und den konservativ elitären Verteidigerinnen von in den status quo eingebundenen Bildungsprivilegien auf der anderen Seite. Dass dieser Interessengegensatz in seinen ideologischen Kernpunkten auch 35 Jahre später noch virulent ist, lässt sich unschwer an dem Scheitern der Schulreform in Hamburg im Sommer 2010 erkennen, die eine Verlängerung der Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre vorsah, wie auch an dem gegenwärtig heftig umstrittenen Versuch, weitere Gesamtschulen in Niedersachsen einzurichten.<sup>96</sup>

---

95 Hans-Dietrich Raapke, „Vorwort“, in: *Gutachten über den Modellversuch ‚Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg‘ und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerbildung*, hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1981, S. VI.

96 So schreibt der Ns. Philologenverband im November 2010 auf seiner Homepage: „Für den Philologenverband Niedersachsen haben Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen in einer künftigen Schulstruktur keinen Platz mehr. [...] Gesamtschulen sind ein Kind der Ideologie. Eine zunehmende Zahl von Bildungspolitikern, flankiert von ihnen zuarbeitenden Erziehungswissenschaftlern, hat sich der sozialen Gerechtigkeit verschrieben. Das, was in demokratischen Staaten im materiellen Bereich sinnvoll ist – die dosierte Abschöpfung finanzieller Mittel bei den Besserverdienenden zur Aufrechterhaltung eines sozialen Netzes – , übertragen die Gerechtigkeitsideologen mutatis mutandis auf die Schule. Der unaufhebbare Unterschied zwischen starken und schwachen Lernern soll bis zur Unkenntlichkeit minimiert werden. Das könne man, so der Glaubenssatz, durch die Abschaffung des verhassten gegliederten Schulwesens erreichen. Das Zau-

1979 beschlossen, ist der Modellversuch von der Landesregierung 1980 beendet worden, und damit auch die reformierte Musiklehrerausbildung in Oldenburg. Die letzten 1980 noch für die ELAB immatrikulierten Studierenden haben daher 1986 ihr einphasiges Studium absolviert. Die Praxis der ELAB umfasst damit immerhin rund zehn Jahre. Wenn auch Mitte der achtziger Jahre die Lehrerausbildung in Oldenburg in ihrer wiederhergestellten Zweiphasigkeit in formaler Hinsicht der Lehrerausbildung an den anderen niedersächsischen Hochschulen gleichgestellt war und sich mit ihren fachbezogenen Studienordnungen an der landesweit gültigen Lehramtsprüfungsordnung auszurichten hatte: Die zehn Jahre des Reformprozesses der ELAB hatten inhaltliche Errungenschaften wie auch hochschuldidaktische Prägungen bei den beteiligten Lehrenden hervorgebracht, die auch außerhalb der Universität in den folgenden Jahren mit kritischer Aufmerksamkeit verfolgt wurden. Im Blick auf die Musiklehrerausbildung in Oldenburg lassen sich fünf Essentials dieser Nachhaltigkeit der ELAB benennen:

- 1 *Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlich wie auch kulturpädagogisch akzentuierten Verständnisses von Musik und musikbezogener Kommunikation*, in der die idiomatische Vielfalt musikalischer Kultur von der Kunstmusik über Neue Musik der Avantgarde bis hin zu Jazz, Rock, Pop und Weltmusik als Handlungsbereich in der Ausbildung (und damit anschließend auch im Musikunterricht) erfahrbar wird.<sup>97</sup>

Konkret bedeutet dies, dass (auch) die Musik der ‚Massen‘, also Rock- und Popmusik, obligatorischer Gegenstand der Ausbildung ist – in musikpraktischer und theoretischer Hinsicht im Rahmen von Instrumentalunterricht und Anleitung zum Improvisieren und Arrangieren, in pädagogischer Hinsicht als Themenfeld des unterrichtlichen Handelns im Rahmen einer Didaktik der Populären Musik.

- 2 *Medienpädagogisch begründete, musikpraktische Einbeziehung der analogen (und später digitalen) Musiktechnologien* als Instrumente des Musikmachens und Komponierens im Rahmen der obligatorischen Apparativen Ausbildung.
- 3 *Bündelung musikpädagogischer und musikwissenschaftlicher und ggf. auch musikpraktischer Fragestellungen* in projektartigen meist einsemestrigen Kursen, in deren Verlauf, ausgehend von einem gemeinsam geklärten Erkenntnis- und Handlungsinteresse, vermittelt eines erkundenden Lernens für die Berufspraxis relevante Qualifikationen erarbeitet werden.
- 4 *Integration von Unterrichtsplanung im Seminarverlauf, Unterrichtsbetreuung in der Schulkwirklichkeit und Lehrerfortbildung in der Beteiligung am Seminar* als Modell der Kooperation von Schule und Hochschule. Aus der Perspektive der Hochschule ermöglicht die nach wie vor enge Kooperation einen für die Studierenden überprüfbaren qualifizierten Bezug zur Unterrichtswirklichkeit, aus der Perspektive der Schule stellt die Teilnahme der Praxis-

---

berwort für das Gelingen dieses Projekts heißt Individualisierung des Unterrichts. Dabei werden – öffentlich niemals ausgesprochen, aber unterschwellig mitverstanden – die starken und die schwachen Lerner in ihrer Förderungswürdigkeit unterschiedlich eingestuft. Starke Lerner gelten als privilegiert. Ein Transfer von den Starken zu den Schwachen wird auch hier als gerecht empfunden. [...] Damit ist unsere grundsätzliche Ablehnung von Gesamtschulen jeder Art hinreichend begründet.“

[http://www.phvn.de/images/ga\\_11\\_10.pdf](http://www.phvn.de/images/ga_11_10.pdf) ( 22.11.2010)

- 97 Ein schönes Beispiel für dieses sozialwissenschaftliche Verständnis von Musik und ihrer Geschichte stellt das Buch von Peter Schleuning dar: *Das 18. Jahrhundert: Der Bürger erhebt sich*, Reinbek bei Hamburg 1984. Dazu heißt es auf dem Klappendeckel: „Das Buch hat den Anspruch, den historischen Ausgangspunkt unserer musikalischen Situation zu zeigen. Es ist ein Buch über die heutige Musikszene.“

lehrerinnen an den Kursen (und Prüfungen) eine fortwährende wissenschaftliche und fachdidaktische Weiterbildung dar.<sup>98</sup>

- 5 *Intensive, stimmberechtigte Beteiligung der Studierenden in den formellen und informellen Gremien* an den Entscheidungen zur Ausgestaltung der Studiengangswirklichkeit (bis hin zur Teilnahme an den Aufnahmeprüfungen als ‚Öffentlichkeit‘).

Aus vielen Gesprächen mit Kolleginnen aus den musikpädagogischen Studiengängen an den bundesdeutschen Hochschulen weiß ich, dass in den achtziger und neunziger Jahren zumindest die ersten vier der oben genannten Essentials nicht nur als besondere Kennzeichen der Oldenburger Musiklehrerausbildung wahrgenommen, sondern auch als Referenz für eine künftig anstehende, umfassende Reform der Musiklehrerausbildung in der Bundesrepublik diskutiert wurden.<sup>99</sup> Mochte in den neunziger Jahren ‚Oldenburg‘ immer noch als ‚Leuchtturm des musikpädagogischen Fortschritts‘ erscheinen, wenigstens für diejenigen (wie ich selbst), die sich mit dieser Ausbildung identifizierten, so wurde doch spätestens nach der Jahrtausendwende deutlich, dass inzwischen auch an anderen Hochschulen im Bereich der Musiklehrerausbildung die Themenfelder ‚Rock-Pop-Jazz‘ in die praktische, theoretische wie auch didaktische Ausbildung integriert worden waren, Lehraufträge für den Unterricht in Medienpraxis vergeben wurden, Seminare zum Interkulturellen Lernen in der Kooperation mit Kolleginnen aus der Systematischen Musikwissenschaft stattfanden und nicht zuletzt viele Hochschulen eine Intensivierung der unterrichtspraktischen Studien in Zusammenarbeit mit den Schulen der jeweiligen Region betrieben. Der musikpädagogische Fortschritt war mittlerweile zum Standard der Musiklehrerausbildung an den Hochschulen geworden.

Immerhin, die Planung und Realisation der Oldenburger Musiklehrerausbildung ist begründet und geleitet gewesen aus einer grundlegenden theoretischen Bestimmung ihrer Ziele, Verfahren, Strukturen und Inhalte, wenngleich auch die folgende Praxis diese theoretischen Bestimmungen nicht durchgehend hat einlösen können. Im Gegensatz dazu ist die aktuelle, vor ca. acht Jahren eingeleitete Reform der Lehrerausbildung mit ihren Bachelor-Master-Organisationsformen nicht durch eine Bildungstheorie begründet worden, sondern war geleitet von politisch-pragmatischen Erwägungen der ökonomischen Nützlichkeit der Straffung von Studienzeiten und –inhalten, der erhofften Vergleichbarkeit der Studiengänge in den unterschiedlichen Ausbildungsorten der BRD etc.. Sie ging letztlich also von dem politischen Interesse aus, die Herstellung von Qualifikation im Blick auf ihre Verwertbarkeit in einem bestehenden (und nicht zu hinterfragenden System) zu optimieren.<sup>100</sup> Da auch die Oldenburger Musiklehrerausbildung sich dem Bologna-Prozess hat unterwerfen müssen, bleibt abschließend festzuhalten, dass es auch ihr wie den Studiengängen an den anderen Ausbildungsorten nicht erspart geblieben ist, hinnehmen zu müssen, dass die verbliebenen Essentials des Fortschritts unter den Struktur- und Angleichungszwängen von Bachelor- und Masterstudiengängen immer weiter nivelliert worden sind.

---

98 Vgl. dazu auch: Hans Bäbler, „Welche Impulse kann die einphasige der zweiphasigen Lehrerausbildung geben?“, in: *Musik & Bildung*, Heft 9, 1981, S. 535 – 539.

99 Zumindest implizit finden sich diese vier Essentials auch in der Rahmenvereinbarung der KMK zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter vom 06.03.2003 wieder.

100 Vgl. dazu ausführlich: Niels Knolle, *Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrerausbildung. Qualitative Studie zu den Ergebnissen der Planung und Implementation von neuen Studiengängen nach Maßgabe des Bologna-Prozesses an dreizehn Universitäten und Musikhochschulen der Bundesrepublik Deutschland*, Hannover 2011. In Vorbereitung 2011.