

**Vergleich der gegenwärtigen Musiklehrerausbildung
für das Lehramt Musik
zwischen Deutschland und China**



I n a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
vorgelegt von

Hong Jiang

aus China

Köln 2015

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Thomas Ott (Köln)

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Reinhard Schneider (Köln)

Tag der mündlichen Prüfung: 13.10.2015

Vergleich der gegenwärtigen Musiklehrerausbildung für das Lehramt Musik zwischen Deutschland und China

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
1.1. Zielsetzungen	10
1.1.1. Ein persönlicher Erlebnisbericht.....	10
1.1.2. Forschungsziele	22
1.2. Forschungsstand.....	22
1.2.1. Ein Überblick über bisherige deutschsprachige Untersuchungen zur Musikpädagogik in China – nicht-vergleichende Untersuchungen	23
1.2.2. Ein Überblick über bisherige deutschsprachige Untersuchungen zur Musikpädagogik in China - vergleichende Untersuchungen	24
1.2.3. Weitere vergleichende Untersuchungen, die im Zusammenhang dieser Arbeit von Interesse sind.....	27
1.3. Methodische Zugänge zum Vergleich.....	29
1.3.1. Die Ansätze und Zielbestimmungen zum Vergleich in der Vergleichenden Musikpädagogik.....	29
1.3.2. Die Ansätze und Zielbestimmungen zum Vergleich in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft	32
1.3.2.1. Der Systembegriff	36
1.3.3. Zu welchem Forschungsbereich gehört nun diese Dissertation?.....	39
1.3.4. Fragestellungen.....	41
1.3.5. Funktionen des Vergleichs	47
1.3.6. Vergleichendes Untersuchungsdesign.....	48
1.3.7. Erklärungen zur Terminologie	52
1.3.7.1. Musiklehrerausbildung	52
1.3.7.2. Musikkultur	53
1.3.7.3. Gruppenunterricht	54
1.3.8. Quellenprobleme	54
1.3.9. Inhaltliche Abgrenzungen und Inhaltsüberblick.....	56
2. Musiklehrerausbildung in Deutschland	58
2.1. Die Geschichte der deutschen Musiklehrerausbildung.....	59
2.1.1. Im 19. Jahrhundert.....	59
2.1.2. In der Zeit nach der Kestenbergs-Reform in den 1920er Jahren	60

2.1.3. In der Zeit nach der Zweiten Weltkrieg	64
2.2. <i>Musiklehrrerausbildung in Bezug auf das Außen-System</i>	69
2.2.1. Musiklehrrerausbildung in Bezug auf Politik, Musikkultur und Wirtschaft - das gesellschaftliche System	69
2.2.1.1. Musikkultur	69
2.2.1.2. Beziehung zwischen der Musiklehrrerausbildung, der Musikkultur, der Politik und der Wirtschaft.....	73
2.2.2. Musiklehrrerausbildung in Bezug auf das System der Musikerziehung.....	77
2.2.2.1. Musikunterricht und musikalische Bildung in den Schulen	78
2.2.2.2. Außerschulische Musikerziehung	83
2.2.2.3. Fachliche Musikbildung für die Musikberufe	85
2.2.2.4. Beziehung zwischen der Musiklehrrerausbildung und der Musikerziehung	86
2.3. <i>Ausbildung für das Lehramt Musik in Bezug auf das Innen-System</i>	89
2.3.1. Die Hintergründe und die Probleme der gegenwärtigen Musiklehrrerausbildung	89
2.3.2. Lehrämter	99
2.3.3. Studieninstitutionen	101
2.3.4. Regelstudienzeit	102
2.3.5. Voraussetzungen für das Studium	103
2.3.6. Ziele des Studiums	104
2.3.7. Struktur des Studiums.....	105
2.3.8. Inhaltliche Bereiche des Studiums.....	118
2.3.9. Veranstaltungsformen.....	123
2.3.10. Prüfungsformen	123
2.3.11. Abschluss.....	124
3. Musiklehrrerausbildung in China	125
3.1. <i>Die Geschichte der Musiklehrrerausbildung</i>	126
3.1.1. Musiklehrrerausbildung in der Zeit vom Anfang des 20. Jahrhunderts bis 1949	127
3.1.2. Musiklehrrerausbildung in der Zeit von 1949 bis 1978	134
3.1.3. Musiklehrrerausbildung in der Zeit von 1978 bis heute	139
3.2. <i>Musiklehrrerausbildung in Bezug auf das Außen-System</i>	145
3.2.1. Musiklehrrerausbildung in Bezug auf Politik, Musikkultur und Wirtschaft – das gesellschaftliche System	145
3.2.1.1. Musikkultur	145
3.2.1.2. Beziehung zwischen der Musiklehrrerausbildung, der Kultur, der Politik und der Wirtschaft.....	147
3.2.2. Musiklehrrerausbildung in Bezug auf das System der Musikerziehung.....	149

3.2.2.1. Musikerziehung im Bildungssystem.....	149
3.2.2.2. Außerschulische Musikerziehung	153
3.2.2.3. Fachliche Musikbildung und Ausbildung für die Musikberufe	154
3.2.2.4. Beziehung zwischen der Musiklehrerausbildung und dem System der Musikerziehung	154
3.3. Die Musiklehrerausbildung in Bezug auf das Innen-System.....	158
3.3.1. Die Hintergründe und die Probleme der gegenwärtigen Musiklehrerausbildung	158
3.3.2. Lehrämter	163
3.3.3. Studieninstitutionen	166
3.3.4. Regelstudienzeit	166
3.3.5. Die Voraussetzungen des Studiums.....	166
3.3.6. Ziele des Studiums	168
3.3.7. Struktur des Studiums.....	169
3.3.8. Inhaltliche Bereiche des Studiums	171
3.3.9. Lehrveranstaltungsformen.....	183
3.3.10. Prüfungsformen	183
3.3.11. Abschluss.....	184
4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deutschen und chinesischen Musiklehrerausbildung und ihre Gründe	185
4.1. Vergleich der Phänomene	186
4.1.1. Lehrämter	190
4.1.1.1. Gemeinsamkeiten.....	190
4.1.1.1.1. Die Ausbildungsgänge orientieren sich an den Schularten und Schulstufen.	190
4.1.1.1.2. Eine neue Tendenz – Polyvalenz und ihre Gründe	190
4.1.1.2. Unterschiede	193
4.1.1.2.1. Einfluss des Akademischen Grades auf die zukünftigen Berufsfelder	193
4.1.1.2.2. Kategorisierung des Lehramts Musik und der Ausbildungsgänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen.....	195
4.1.1.3. Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen.....	195
4.1.2. Die Regelstudienzeit und der Abschluss – internationale Vergleichbarkeit	197
4.1.2.1. Die Gemeinsamkeit – ein internationaler, bekannter, vergleichbarer Hochschulraum....	197
4.1.2.2. Die Unterschiede – der Grad der Qualifikation.....	198
4.1.2.3. Die Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen	199
4.1.3. Institutionen.....	201
4.1.3.1. Gemeinsamkeiten – ein offenes Institutionensystem von der pädagogischen Hochschule zur nicht-pädagogischen Hochschule	201
4.1.3.2. Die Unterschiede	202
4.1.3.2.1. Zwei vs. drei institutionelle Ebenen.....	202

4.1.3.2.2. Kooperation zwischen Universität und Musikhochschule.....	202
4.1.3.2.3. Das Regensburger Modell.....	203
4.1.3.2.4. Unterschiede bei den Rollen der Musikhochschule in der Musiklehrerausbildung in China und Deutschland.....	203
4.1.3.3. Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen.....	204
4.1.4. Voraussetzungen	206
4.1.4.1. Übereinstimmungen – die allgemeine Hochschulreife und die fachliche Eignungsprüfung	206
4.1.4.2. Unterschiede – aktuelle Tendenzen – Bemühungen um pädagogische Fähigkeiten	206
4.1.4.3. Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen.....	207
4.1.5. Ziele.....	208
4.1.5.1. Gemeinsamkeiten und ihre Gründe – Eine Berufsausbildung und lebenslanges Lernen.....	208
4.1.5.2. Die Unterschiede und ihre Gründe – Politische Ziele, Kompetenzen und Orientierungen	209
4.1.6. Strukturen	212
4.1.6.1. Die Unterschiede	212
4.1.6.1.1. Zwei Phasen & eine Phase	212
4.1.6.1.2. „Gesamtlehrer“ für die Grundschulen?	213
4.1.6.2. Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen.....	214
4.1.7. Inhalt.....	216
4.1.7.1. Übereinstimmungen	216
4.1.7.1.1. Die westliche Musikkultur spielt eine wichtige Rolle	216
4.1.7.1.2. Interdisziplinäre Tendenzen	220
4.1.7.2. Unterschiede	221
4.1.7.2.1. Die Inhalte im künstlerisch-praktischen, theoretisch-wissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen Bereich und die Inhalte in der Verbindung mit musikalischem Fachwissen und Fachdidaktik der anderen Kunstwissenschaften, der Geistes- und Naturwissenschaften.....	221
4.1.7.2.2. Die Berufsorientierung	221
4.1.7.2.3. Der Faktor der zeitgenössischen Musik	225
4.1.8. Lehrveranstaltungsformen und Prüfungsformen.....	225
4.1.8.1. Gemeinsamkeiten.....	226
4.1.8.2. Unterschiede	226
4.1.8.2.1. Veranstaltungen und Prüfung künstlerischer Disziplinen.....	226
4.1.8.2.1.2. Solo-Fertigkeit und Ensemble-Fertigkeit.....	227
4.1.8.2.1.3. Häufiger Wechsel in den methodischen Großformen von „Lehrerzentriertheit“ bis „Studentenorientierung“	228
4.1.8.2.1.4. Forschungsfähigkeit	230
4.2. Vergleich der Wesenheit.....	232

4.2.1. Die funktionalen Zusammenhänge des Bildungswesens mit der Organisationsstruktur	234
4.2.1.1. Qualifikatorische Funktion für den freien Arbeitsmarkt.....	234
4.2.1.2. Ein international bekannter Hochschulraum	235
4.2.1.3. Ein wissenschaftliches Studium	235
4.2.2. Lernprozess	236
4.2.2.1. In Deutschland.....	236
4.2.2.2. In China.....	240
5. Vorschläge für eine Verbesserung der chinesischen und deutschen	
Musiklehrausbildung	243
<i>5.1. Anregungen für die chinesische Musiklehrausbildung.....</i>	<i>244</i>
5.1.1. Ist es möglich, die Anregungen in die Praxis umzusetzen?.....	244
5.1.2. Was kann die chinesische Musiklehrausbildung von der deutschen lernen?.....	245
5.1.2.1. Die Ebene der Organisationsstruktur	245
5.1.2.1.1. Das 4+2-polyvalente Studium.....	246
5.1.2.1.2. Austauschprogramme	247
5.1.2.2. Die Ebene der Lernprozesse	249
5.1.2.2.1. Stärkere berufliche Orientierung	250
5.1.2.2.2. Förderung der allseitigen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.....	250
5.1.2.2.3. Zeitgemäßes Wissen durch das Studium zeitgenössischer Musik vermitteln	251
5.1.2.2.4. Erweiterung der Fähigkeiten zukünftiger Musiklehrer durch vielseitigere Veranstaltungs- und Prüfungsformen	252
5.1.2.2.5. Entwurf für einen neuen Rahmenplan der Musiklehrausbildung.....	253
<i>5.2. Anregungen für die deutsche Musiklehrausbildung.....</i>	<i>256</i>
5.2.1. Linderung des Mangels an Musiklehrkräften durch politische Maßnahmen.....	256
5.2.2. Austauschprogramme	257
<i>5.3. Ausblick.....</i>	<i>259</i>
6. Liste der Notenbeispiele:.....	260
7. Tabellenverzeichnis	261
8. Quellen- und Literaturverzeichnis.....	263
<i>8.1. In Deutschland:</i>	<i>263</i>
8.1.1. Studien- und Prüfungsordnungen:.....	263
8.1.2. Dokumentation:	266
<i>8.2. In China:.....</i>	<i>274</i>
8.2.1. Dokumentation:	274
8.2.2. Bibliographie:.....	275

1. Einleitung

1.1. Zielsetzungen

1.1.1. Ein persönlicher Erlebnisbericht

Warum halte ich eine vergleichende Untersuchung zwischen der deutschen und der chinesischen Musikpädagogik bzw. Musiklehrausbildung für sinnvoll (notwendig)? Ich habe beides erlebt. Nachdem ich nacheinander zwei Studiengänge für Musikpädagogik an der Xiaozhuang Universität Nanjing und der Nanjinger Universität der Künste absolviert hatte, ging ich nach Deutschland, um weiter Musik und Musikpädagogik zu studieren. Eigentlich hatte ich nicht daran gedacht, das Studium in Deutschland fortzusetzen. Damals war ich bereits Musiklehrerin an der 14. Sekundarschule in Nanjing. Nachdem ich jedoch an einem Kurs über die Orff-Didaktik teilgenommen hatte, änderte ich meine Meinung. Erstmals hatte ich erfahren, dass man Musik auch auf diese Weise lernen kann – in einer Verknüpfung von Musik und Spiel. Man kann auf sehr einfache Weise Musik lernen. In der Zwischenzeit hatte ich eine sehr lebendige Musik erlebt und viel Freude dabei empfunden. Dies hatte bei mir einen tiefen Eindruck hinterlassen. Ich wollte gern mehr über die deutsche Musikpädagogik wissen. In dieser Erwartung traf ich die Entscheidung, in Deutschland weiter Musik und Musikpädagogik zu studieren.

Nach einer erfolgreichen Aufnahmeprüfung studierte ich von 2005–2008 in der Fachrichtung AME an der Folkwang-Hochschule (jetzt Folkwang Universität der Künste). Danach begann ich mit dem Promotionsstudium an der Universität zu Köln. In dieser Zeit hatte ich zwei Semester Lehrveranstaltungen für das Lehramt Musik an der Universität sowie zwei Semester an der Hochschule für Musik und Tanz Köln besucht. In diesen Jahren habe ich viele Erfahrungen gesammelt. Auf Grund meiner persönlichen Erfahrungen möchte ich hier in einem Erlebnisbericht die Musiklehrausbildung und Musikpädagogik in den beiden Ländern kurz vergleichen.

Ich habe den starken Eindruck, dass Musikpädagogik in Deutschland – sowohl die schulische Musikerziehung als auch die außerschulische Musikerziehung, die Hochschule Musikerziehung und -Musiklehrausbildung – in Musikkultur und Musikleben besonders eingebettet ist. Sie gehört untrennbar zu Musikkultur und Musikleben. Musikpädagogik in China betont mehr die Kenntnisse und Fertigkeiten. Es geht sehr wenig um das Musikleben, um den Musikgenuss etc. Das heißt, dass Musikpädagogik in China eher in der engeren Bedeutung einer geschlossenen Bildung existiert.

Musikleben

In Deutschland habe ich ein lebendiges und vielfältiges Musikleben kennen gelernt. Vor allem hat man einen leichten Zugang zu den vielfältigsten Arten von Konzerten, sei es als Fan von Klassik, Musical, Neuer Musik, Weltmusik oder von Pop, Jazz und Rock usw. Besonders in Deutschland als einem "Königreich" der klassischen Musik fällt es nicht schwer, erstklassige Konzerte und Aufführungen berühmter Stücke zu besuchen, wie Konzerte der Berliner Philharmoniker, der Philharmonie Leipzig, der Wiener Philharmoniker, Konzerte berühmter Solisten wie András Schiff oder Martha Argerich, auch des chinesischen Pianisten Lang Lang etc. in Aufführungen der Werke von J.S.Bach, W.A.Mozart, Beethoven, Schumann und Chopin, Richard Strauss, Bruckner, Peter Tschaikowsky, Dmitri Schostakowitsch und Maurice Ravel usw. Hinweise auf Konzerte der populären Musik oder des Musicals (wie „Phantom der Oper“, „Mamma Mia!“, „The Lion King“, „Elisabeth“, „We will Rock You“, „Aladdin“ usw.) oder anderer Musikarten kann man sehr oft in der Werbung sehen. Eine so hohe Dichte an Konzerten in professioneller Qualität ist für Chinesen unfassbar. Außerdem beschränkt sich das Konzertleben in Deutschland nicht auf Philharmonie und Opernhaus, sondern erstreckt sich auch auf Museum, Schloss, Kirche, Rathaus, Schulhalle oder Musikhochschule usw. In der Anzahl der Aufführungsstätten und der Vielzahl und Qualität der Konzerte kann China sich nicht mit Deutschland vergleichen. Natürlich hat das chinesische Konzertleben seine Eigentümlichkeiten – chinesische Musik, besonders chinesische Oper und die Lokaloper. Aber mit der raschen Entwicklung der Popmusik in China hat die chinesische Musik sehr schnell ihren Platz verloren. Ich muss gestehen, dass es in China immer noch keine wirklich günstige Atmosphäre für das Konzertleben gibt. Mit der Entwicklung der chinesischen Kulturbranche in den letzten Jahren hat sich das Konzertleben zwar langsam positiv entwickelt - berühmte ausländische Orchester, Bands und Musiker kamen immer öfter nach China, um aufzutreten und zu konzertieren. Sie kamen aber normalerweise nur in die großen Städte.

Hier muss ich besonders das Konzertleben in den Hochschulen erwähnen. Vor allem in der Musikhochschule gibt es während des Semesters fast jeden Abend ein Konzert (manchmal sogar mehr als zwei Konzerte) der Professoren/innen oder Studierenden. Außerdem finden in der Folkwang Universität und der Hochschule für Musik und Tanz Köln jedes Jahr mindestens ein Musikfest, ein Wettbewerb und verschie-

dene Meisterkurse statt. Das ist für die Studierenden eine Phase des Lernens, der Praxis und des Genusses der Musik. Das Musikleben ist sehr vielfältig und lebendig. Zwar gibt es in der Universität zu Köln nicht so viele Konzerte. Dennoch bin auch ich von ihnen tief beeindruckt. Die Konzerte am Ende jedes Semesters bestehen aus Stücken, die jeder Leistungs-Ensemblekurs von Studierenden in den Wochen zuvor geübt hat. Das Konzert wird hier sowohl als eine Prüfungsform als auch eine Form des Musiklebens angesehen. Sieben verschiedene Ensembles (Collegium Instrumentale, Kammerchor, Big Band, Folklore-Ensemble, Afrikanisches Trommel-Ensemble, Jazz-Ensemble, Latin American Percussion Ensemble) bauen ein reichhaltiges Konzertprogramm auf. Man kann Werke aus den Bereichen Kunstmusik, Folkloremusik, Pop, Jazz, Weltmusik u. a. hören. Die Konzerte locken viel Publikum aus anderen Fachrichtungen und Besucher von außerhalb der Universität an. Nach den Konzerten feiern die Studierenden und Lehrer/innen gemeinsam. Die Grenze zwischen Studierenden und Lehrer/innen ist aufgehoben, und das Zusammensein ist immer sehr locker und angenehm. Die Konzerte schaffen ein lebendiges eigenes Musikleben. In China dagegen findet so ein Konzertleben kaum statt. Situationen, in denen es fast jeden Abend ein Konzert im Semester gibt, kann man nur in einigen wenigen Musikhochschulen in China beobachten. In unseren Universitäten gibt es in jedem Semester auch Konzerte, genau genommen ist es aber nur ein Klassenvorsingen oder -vorspielen. Die Studenten befinden sich in einer Prüfungssituation und sind angespannt, ohne die Freude, die ihnen die Musik bringen sollte. Sie können die Musik nur sehr schwer genießen. Aber diese Situation verändert sich langsam. Um die Kunstmusik und die chinesische Musik in den Hochschulen zu verbreiten, hat das chinesische Erziehungsministerium das Projekt „hohe Kunst in die Hochschule“ seit dem Jahr 2005 landesweit eingeführt. Die staatlichen und lokalen Orchester haben mehrfach Konzerte in den Hochschulen aufgeführt.

Außer dem Konzertleben gibt es in Deutschland zahlreiche Musikfeste (wie Festivals der Kunstmusik, der Popmusik, der Jazzmusik, für Familien und Jugend usw.) sowie Musikkurse von verschiedenen Organisationen für die verschiedenen Zielgruppen, und auch zahlreiche Konferenzen zur Musik und Musikpädagogik. Musikfestivals sind in China ein relativ neues Thema. Seit dem Jahr 2000 haben einige große Städte begonnen, solche Festivals zu veranstalten. Ihre Inhalte sind meist Kunstmusik und Pop/Jazz/Rock. Einige Musikhochschulen haben Musikfeste auch im

Rahmen des akademischen Austauschs regelmäßig durchgeführt. Zwar gibt es nicht so viele Musikfeste wie in Deutschland. Aber sie haben das Musikleben in China doch vorangebracht.

Musik in den Medien

Mit der raschen Entwicklung der neuen Technologien bekam die Musik über die Medien (einschließlich Radio, Fernseher, Internet, Computer, MP3, iPod usw.) einen engeren Bezug zum Leben der Menschen sowohl in Deutschland als auch in China. In den Straßen, im Bus, zu Hause, in den Parks, in der Universität, bei der Arbeit, beim Einkaufen usw., überall und zu jeder Zeit begleitet Musik unseren Alltag. Mit dem Prozess der Globalisierung erscheinen die gleichen TV-Talentshows nicht nur in Deutschland, sondern auch in China, wie „Deutschland sucht den Superstar“, in China: "China's got Talent", „The Voice of Germany“, in China: „The Voice of China“ usw.

Die Art der Musik und ihre Darbietung in den Medien sind in Deutschland wie auch in China sehr ähnlich. Popmusik bildet einen Hauptstrom im Medien-Markt. Kunstmusik und Weltmusik sind ein Bestandteil der Medien. Aufgrund verschiedener Musikkulturen haben beide ihre Eigentümlichkeiten auch in den Medien. In China sind chinesische traditionelle Musik, Volksmusik und -Lieder, politische Musik sowie lokale Oper auch Bestandteil der Medienmusik. Popmusik besteht nicht nur aus Popmusik aus Amerika und Europa, sondern auch aus derjenigen von Korea, Japan, Hong Kong, Taiwan und der eigenen chinesischen Popmusik. In Deutschland kann man ebenfalls die heimische Volksmusik sowie deutsche Popmusik, aber auch „Weltmusik“ aus anderen Ländern und Erdteilen hören.

Musikinteressen der verschiedenen Generationen

In gewissem Sinne ist die jeweilige Musik auch ein Produkt ihrer Zeit. Jede Generation verfügt über eine bestimmte Art Musik, die ihr Leben begleitet. In Deutschland kann man in einem Konzert der Kunstmusik viele graue Köpfe im Publikum sehen. Natürlich kann man nicht einfach sagen, dass Kunstmusik ausschließlich die Musik der älteren Generation ist. Aus dem Austausch mit dem deutschen Musikpädagogen Thomas Ott weiß ich, dass das Interesse an Popmusik heute generationenübergreifend ist, wobei es aber Unterschiede in den Vorlieben der Altersgruppen gibt: Ältere

lieben vor allem die Populäre Musik ihrer Jugendzeit (Rolling Stones etc.), jüngere mehr die aktuellen Pop-Stile. Die grauen Köpfe in den Klassik-Konzerten bedeuten nicht, dass Klassik die bevorzugte Musik der Älteren ist, sondern nur, dass Klassik-Konzerte vor allem von Älteren besucht werden. In China existiert ein andere Phänomen. Die Populäre Musik aus Südkorea, Japan, Hong Kong, Taiwan, Europa, Amerika und Festlandchina ist die bevorzugte Musik der Jugendgeneration, während politische patriotische Lieder, chinesische Volkslieder und die lokale Oper dem Musikgeschmack der älteren Generation der Chinesen entsprechen, da – vergleichbar der Situation in Deutschland – diese Art von Musik sie durch ihr Leben begleitet hat.

Popmusik und Kunstmusik

Aus der obigen Beschreibung lässt sich ersehen, dass es sowohl in Deutschland als auch in China einen Konflikt zwischen der Pop- und der Kunstmusik im Bereich der Musikpädagogik gibt. Auf der einen Seite ist Kunstmusik eine Frucht der menschlichen Musikkultur, die eine starke Auswirkung nicht nur auf Deutschland, sondern auch auf China hat. Man denkt, durch die Kunstmusik die Menschen veredeln zu können, deshalb ist sie ein wichtiger Bestandteil des schulischen Musikunterrichts und des Musiklehramts. Heute aber herrscht die Populäre Musik in der Jugendgeneration vor, und die Kunstmusik hat ihren Platz bei den Schülern verloren. In Deutschland diskutieren Musikpädagogen seit den 1970er Jahren darüber. Die Situation in den Schulen ändert sich nur sehr langsam. In der Musiklehrerausbildung für das Lehramt Musik sieht man jedoch schon deutliche Auswirkungen. Außerdem betreiben auf der Ebene der Konzertkultur viele Philharmonien und Opernhäuser Projekte zur Musikvermittlung innerhalb der Jugendgeneration („Education“-Programme), um den Nachwuchs für Kunstmusik zu fördern. In China wird dieses Thema im Bereich der Musikpädagogik selten diskutiert. Populäre Musik spielt fast keine Rolle im schulischen Musikunterricht und auch nicht in der Musiklehrerausbildung. Um die neue Generation gut auszubilden, betreibt das chinesische Erziehungsministerium seit 2005 das landesweite Projekt „hohe Kunst in die Hochschule“.

Schulischer Musikunterricht

Schulischer Musikunterricht ist ein Thema, das ich sehr häufig mit meinen deutschen Professoren und deutschen Kommilitonen diskutiert habe. In den Gesprächen habe

ich oft gehört, dass es zu wenige Fachmusiklehrer in den allgemein bildenden Schulen gibt und dass viele Schulen Musikunterricht nicht regelmäßig anbieten. Das hat mich sehr überrascht. Auf der anderen Seite habe ich auch gesehen, dass seit dem Schuljahr 2007/08 ein „JEKI“-Projekt („Jedem Kind sein Instrument“) als Ergänzung zum regulären schulischen Musikunterricht in Kooperation mit Grund- und Musikschulen in NRW gefördert wird. In gewissem Sinne finde ich, dass das eine Renaissance der Musikpädagogik in den Schulen ist.

Zur Zeit gibt es in den chinesischen Städten mindesten einen Fachmusiklehrer in jeder Schule. In vielen Städten kommt es zu einer Übersättigung des Bedarfs an Fachmusiklehrern in den allgemein bildenden Schulen. In vielen dörflichen Schulen fehlen hingegen immer noch Fachmusiklehrer.

Inhaltlich ist die deutsche Musikdidaktik heute nicht mehr wie noch vor 40 Jahren vor allem an der Klassik orientiert, und auch der schulische Musikunterricht beschäftigt sich inzwischen sehr intensiv mit der Pop-Musik. Bei den großen musikpädagogischen Kongressen der letzten Jahre gab es sogar kaum noch Kurse zum Thema Klassik. Der chinesische schulische Musikunterricht orientiert sich außer an westlicher Musik auch an chinesischer traditioneller Musik sowie Volksmusik, ausländischer Volksmusik sowie chinesischer politischer Musik. Populäre Musik kommt im schulischen Musikunterricht kaum vor.

Musiklehrerausbildung

Nach meinen Erfahrungen mit der Musiklehrerausbildung in der Folkwang Hochschule, der Universität zu Köln, der Hochschule für Musik und Tanz Köln, der Xiaozhuang Universität Nanjing und der Nanjinger Universität der Künste gibt es viele Unterschiede, aber auch Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten auf beiden Seiten. Zunächst werden in Deutschland die Studiengänge für die Musiklehrerausbildung im Lehramt Musik und die künstlerisch-pädagogische Ausbildung getrennt. Die Studiengänge für das Lehramt Musik werden nach den allgemein bildenden Schularten und Schulformen differenziert: Lehramt Musik an Gymnasien und Gesamtschulen, das Lehramt Musik an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen, und im Bereich der sonderpädagogischen Förderung. Das Lehramtsstudium Musik an Gymnasien und Gesamtschulen sowie an Berufskollegs werden an der Hochschule für Musik und Tanz Köln angeboten. Das

Lehramtsstudium Musik für Grund-, Haupt- und Realschule sowie für die entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen und die sonderpädagogische Förderung werden an der Universität zu Köln angeboten.

In China gibt es nur eine Musiklehrerausbildung für Schulen, jedoch keine für außerschulische Berufsfelder. Dafür existierte nicht einmal ein Begriff. Deswegen haben wir bisher immer nur über den Begriff des Lehramts Musik gesprochen. In China wird der jeweilige Abschluss sehr hochgeschätzt. Ein Abschluss im Bereich Musikpädagogik ist in folgenden Studienrichtungen möglich: Musikpädagogik mit dem Bachelor-Abschluss, Musikpädagogik mit dem Associate-Degree-Abschluss (Dazhuan) und Musikpädagogik mit dem Zhongzhuan-Abschluss. Der Studiengang Musikpädagogik mit dem Zhongzhuan-Abschluss nimmt Absolventen/innen der Sekundarstufe I auf und bildet Musiklehrer für Grundschulen und Kindergärten an Pädagogischen Fachschulen aus. Der Studiengang Musikpädagogik mit dem Associate-Degree-Abschluss nimmt Absolventen/innen der Sekundarstufe II auf und bildet Musiklehrer für die Sekundarstufe I und für Grundschulen und Kindergärten an Pädagogischen Hochschulen aus. Am Studiengang Musikpädagogik mit dem Bachelor-Abschluss können Absolventen/-innen der Sekundarstufe II teilnehmen; sie werden ausgebildet zum Musiklehrer für die Sekundarstufe II, Fachschulen, Hochschulen für den Wahlpflichtkunstunterricht, Grundschulen und Kindergärten an der Universität.

Durch den Bologna-Prozess befindet sich die deutsche Hochschulbildung in einer Umstellungsphase. Die Studiengänge Lehramt Musik mit Staatsexamen werden zu den neuen Abschlüssen Bachelor und Master transformiert. Seit dem WS 2011/2012 haben die Universität zu Köln und die Hochschule für Musik und Tanz Köln die Studiengänge für das Lehramt Musik ins Bachelor-Master-System überführt. Sowohl für das bisherige Staatsexamen als auch für das Bachelor-Master-Studium muss neben dem Unterrichtsfach Musik ein weiteres Unterrichtsfach ausgewählt werden. Natürlich kann man auch in einem neuen Kombinationsstudiengang Lehramt mit Schwerpunkt Elementare Musikpädagogik, Instrumental- bzw. Gesangspädagogik, Kirchenmusik (das heißt noch ein Musikfach) wählen. Das Bachelorstudium dauert 6–8 Semester, der Master 4 Semester. Das Studium mit dem Staatsexamen-Abschluss umfasste eine Regelstudienzeit von 7–9 Semester.

In China ist für das Bachelorstudium eine Regelstudienzeit von 8 Semestern vorgesehen, für das Associate-Degree-Studium 6 Semester und für das Zhongzhuan-Stu-

dium 6 Semester. Musik wird als einzelnes Unterrichtsfach in allen Studiengängen des Lehramts angeboten.

In Deutschland umfasst die Musiklehrausbildung zwei Phasen: ein wissenschaftliches Lehramtsstudium und einen Vorbereitungsdienst/ein Referendariat. Im Lehramtsstudium studiert ein/e Student/in des Lehramts Musik zwei Unterrichtsfächer in ihren Fachwissenschaften und ihrer Didaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraktische Studien, und schreibt eine wissenschaftliche Abschlussarbeit. In China besteht die Musiklehrausbildung nur aus einem wissenschaftlichen Studium, das in zwei Teile geteilt wird: Gemeinschaftsfächer (diese haben die Aufgabe, die sozialen Fähigkeiten der Studierenden zu fördern), die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik der Musik.

Im Folgenden möchte ich hier Kurse und Fächer miteinander vergleichen, die ein Student des Lehramts Musik in der Universität zu Köln, der Hochschule für Musik und Tanz Köln, der Xiaozhuang Universität Nanjing und der Nanjinger Universität der Künste studieren muss. Köln: Im künstlerisch-praktischen Bereich muss ein Student Instrumentalspiel und Gesang als künstlerisches Haupt- und Nebenfach und zusätzlich einen Kombiblock (Percussion, Bläser oder Streicher bzw. Gitarre), Ensemblepraxis, Schulpraktisches Instrumentalspiel/Improvisation, Szenisches Spiel, Musik und Bewegung studieren. Besonders an der Universität zu Köln wird Ensemblepraxis in verschiedenen Varianten angeboten: Big Band, Bläser-Ensemble, Collegium instrumentale, Folklore-Ensemble, Latin American Percussion Ensemble, Afrikanische Trommel, Chor und Popchor usw. Außerdem das Schulpraktische Instrumentalspiel, das die Liedbegleitung (Gitarre oder Klavier) und die Gruppenimprovisation umfasst. Diese gibt es in verschiedenen Kombinationen: Gruppenimprovisation in Tanz, Theater und Musik, Gruppenimprovisation und Arrangieren, Gruppenimprovisation und Klassenmusizieren. In der Xiaozhuang Universität Nanjing und in der Nanjinger Universität der Künste muss ein Student Klavier und Gesang als künstlerische Fächer, Blockflöte, Akkordeon, Chor, Liedbegleitung, Bewegung und Tanz im künstlerisch-praktischen Bereich studieren. Gesangsunterricht wird in zwei Richtungen angeboten: Oper und chinesisches Volkslied.

Der theoretisch-wissenschaftliche Bereich umfasst in Deutschland Tonsatz, Analyse, Gehörbildung, Arrangement, Komposition, historische Musikwissenschaft und

systematische Musikwissenschaft. In der Xiaozhuang Universität Nanjing und der Universität der Künste in Nanjing werden Kurse und Fächer ähnlich wie an der Universität zu Köln und der Hochschule für Musik und Tanz Köln angeboten, außer Arrangement und systematischer Musikwissenschaft. Außerdem muss der chinesische Student innerhalb der historischen Musikwissenschaft die chinesische und europäische Musikgeschichte studieren.

Der musikpädagogisch-didaktische Bereich in Köln bezieht sich auf die Geschichte der Musikpädagogik, das Live-Arrangement, Didaktik und Methodik des Klassenmusizierens, Ästhetische Erziehung, Musikvermittlung, Musik und Jugendkultur, Interkulturelle Musikpädagogik, Interdisziplinäre Methoden im Musikunterricht, Konzertpädagogik, Klassenmusizieren in Musikklassen, Musikpsychologie, Praxis des Musikunterrichts, Systematische Musikpädagogik, Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminare zum Schulpraktikum u. a. In China spielt der musikpädagogisch-didaktische Bereich nur eine kleine Rolle. Außer Didaktik für die Primarschule und die Sekundarstufe sowie praktischen Studien gibt es keine anderen Angebote in diesem Bereich.

Lehr- und Lernfreiheit unterscheiden sich sehr in Deutschland und China. Zu Beginn meines Studiums in Deutschland war ich nicht daran gewöhnt, alles selbständig zu tun, meine Kurse auszuwählen, meinen eigenen Unterrichtsplan aufzustellen, Themen für Referate zu finden usw. Hier hat man viel mehr Freiraum als in China und braucht Selbstständigkeit, um das Studium zu schaffen. Für einen Lernbereich wie die Musikpädagogik gibt es an der Universität zu Köln jedes Semester mindestens 20–30 Wahlmöglichkeiten für die Studierenden. Jede/r Lehrer/in bietet Kurse im musikpädagogischen Bereich nach eigenem Schwerpunkt an und bereitet die Unterrichtsmaterialien für die Studierenden entsprechend vor. Die Studierenden können nach ihren eigenen Wünschen Kurse auswählen. Das trägt einerseits zu vielfältigen flexiblen Inhalten bei. Besonders auf aktuelle Anliegen in der Gesellschaft kann im Unterricht schnell eingegangen werden. Andererseits dient es der individuellen Entwicklung der Studierenden und fördert sie. In China gibt es wenige Wahlfächer. In einem Fach benutzt man meistens nur ein Buch. Unterrichtsmaterialien können meistens erst nach einer Genehmigung verwendet werden und sind zwar sehr systematisch aufgebaut, zwingen den Studierenden aber in ein festes Wissenskorssett und lassen wenig Freiraum.

Bei den Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen sind beide Seiten sich teilweise ähnlich, so bei künstlerischem Einzelunterricht, Vorlesung, Vorspielen und -singen, Klausuren usw. Für mich war es zu Beginn des Studiums in Deutschland aber sehr gewöhnungsbedürftig, in den Seminaren Projektunterricht und Gruppenunterricht zu erleben oder Referate zu halten. Die Unterrichtsform in China ist meistens der Frontalunterricht in Form der Vorlesung. Damit ist festgelegt, dass Lehrer eine zentrale Kontrollfunktion im Kommunikations- und Arbeitsprozess haben. In Köln spielt der Lehrer in verschiedenen Lehrveranstaltungsformen verschiedene Rollen: im Frontalunterricht als Wissensvermittler, im Training als Tutor, im Diskurs als Dialogpartner, im Projekt als Berater usw. Der Student besitzt ein hohes Maß an Selbstständigkeit und sieht sich offenen Rollenerwartungen gegenüber. Die Rollenzuweisungen an Dozent und Student wechseln in diesen methodischen Großformen im Allgemeinen sehr oft zwischen „Lehrerzentriert“ und „Studentorientiert“.

Studium und Leben in Deutschland brachten Überraschungen mit sich, die häufig gar nicht dem entsprachen, was ich anfangs beim Besuch des Orff-Kurses in China erwartet hatte. Ich bin sehr dankbar dafür. Während des Vergleichs beider Seiten habe ich die Vor- und Nachteile des Einen und Anderen kennen gelernt. Das hat mir einen besonders tiefen Einblick gewährt:

Ein lebendiges und vielfältiges Musikleben

Zahlreiche Konzerte, Musikfeste, Musikkurse in verschiedenen Musikstilen von Kunstmusik, Musical, Neuer Musik, Weltmusik und Populärer Musik, das Volksmusikleben, das Kirchenmusikleben bis hin zu den Tagungen und Symposien zur Musik und Musikpädagogik machen das lebendige und vielfältige Musikleben in Deutschland aus. Besonders die Musiklehrausbildung in Deutschland als ein Teil des deutschen Musiklebens offenbart ihre Vitalität. In China hingegen hat die Musiklehrausbildung oft wenig mit einem lebendigen Musikleben zu tun.

Kategorisierung des Lehramts Musik und der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung

In Deutschland wird die Musiklehrausbildung in zwei Systeme – Lehramt Musik für die allgemein bildenden Schulen und Ausbildungsgänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen – aufgeteilt. In der Vergangenheit gab es den Begriff der

Ausbildungsgänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen in China nicht. Aber mit der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung gab es immer mehr Schüler, die ein oder mehrere Instrument/e erlernen wollten. Vom gesellschaftlichen Bedarf her gesehen ist die deutsche Kategorisierung der Musiklehrerausbildung vernünftiger als die chinesische.

Kooperation zwischen Universität und Musikhochschule

In Deutschland wird die Ausbildung von Gymnasiallehrern im Allgemeinen in einer Kooperation zwischen Universität und Musikhochschule betrieben, um eine professionalisierte Musiklehrerausbildung zu erreichen. Das Fach Musik wird im Allgemeinen an der Musikhochschule, die Erziehungswissenschaft und ein zweites wissenschaftliches Unterrichtsfach an der Universität studiert. In China hingegen gibt es keine Kooperation zwischen Universität und Musikhochschule in der Musiklehrerausbildung. Dies führt aber auf der anderen Seite zu einer relativ niedrigen Qualität der Musiklehrerausbildung.

Interdisziplinäre Tendenzen/Fächerübergreifende Tendenzen

In Deutschland hat sich die interdisziplinäre Tendenz auf die Bereiche der Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Musiktheorie und Musikpraxis im Curriculum aller Lehramtsstudien ausgewirkt und führte dazu, Gruppenimprovisation mit Live-Arrangement, Didaktik und Methodik des Klassenmusizierens mit schulischer Ensembleleitung, Afrikanisches Trommeln mit der Musikanthropologie, mit Didaktik und Methodik zu verbinden usw. Leider habe ich dies in China nicht erlebt.

Die Berufsorientierung

Das deutsche Lehramt Musik orientiert sich stärker an Berufsfeldern als das chinesische. Das schulpraktische Musizieren, verschiedene Formen der Ensembleleitung und Ensemblepraxis sowie die Fachdidaktik haben großes Gewicht im musikpädagogischen Bereich. Die Bildungswissenschaft als Verbindung zwischen Theorie und Praxis durch ein wissenschaftlich-theoretisches Lehramtsstudium plus Referendariat sind eine Eigentümlichkeit des deutschen Lehramts Musik. Im Vergleich zur deutschen Musiklehrerausbildung ist die chinesische Musiklehrerausbildung in diesem Bereich sehr wenig ausdifferenziert.

Die Faktoren der Jugendmusikkultur/der zeitgenössischen Musik/der Musik in den Medien

Die Jugendmusikkultur hat als Thema ihren Platz im deutschen Lehramt Musik in der Universität zu Köln. In den Kursen werden die Geschichte der Jugendkulturen, Charakteristiken der heutigen Jugend, Kunstmusik und Populäre Musik, die Rolle der Kulturindustrie und der Medien usw. diskutiert. Im Gegensatz dazu wird dieses Thema auch heute von der chinesischen Musikpädagogik nicht beachtet.

Die westliche Musikkultur spielt eine wichtige Rolle

Die westliche Musikkultur spielt eine wichtige Rolle in beiden Musiklehrerausbildungen. Es ist naheliegend, dass die deutsche Musiklehrerausbildung eng auf die westliche Musikkultur bezogen ist. Aber auch in China, das eine alte und unverwechselbare Musikkultur hat, besitzt die westliche Musikkultur einen zentralen Platz und dominiert die eigene Musikkultur, die in der Musiklehrerausbildung nur eine untergeordnete Stellung einnimmt.

Systematischer inhaltlicher Aufbau

Beiden Inhalten ist die deutsche Musiklehrerausbildung flexibler als die chinesische. Natürlich zeigt sie einerseits Lehrfreiheit und eine enge Verbindung mit den aktuellen gesellschaftlichen Problemen bei der Musikerziehung. Andererseits liegt hier auch das Problem der Ausbildung – das nicht systematische Vorgehen bei den Lehrinhalten. Ich habe oft erfahren, dass interessante Themen, die es im letzten Semester gab, in kommenden Semestern nicht mehr weiter angeboten wurden. In der chinesischen Musiklehrerausbildung fehlt häufig die Flexibilität und Lehrfreiheit beim Inhalt. Aber die relativ feststehenden Inhalte führen zu einem systematischen inhaltlichen Aufbau.

Vielfältige Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen und Wechsel der methodischen Großformen zwischen „Lehrerzentriert“ und „Studentorientiert“

Die vielfältigen Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen führen im Allgemeinen in der deutschen Ausbildung sehr häufig zum Wechsel zwischen den methodischen Großformen „Lehrerzentriert“ und „Studentorientiert“. In China weist die Beziehung zwischen Lehrer und Student aufgrund der monotonen Lehrveranstaltungs- und

Prüfungsprozeduren nur eine einzige methodische Form auf – die „Lehrerzentrierte“.

1.1.2. Forschungsziele

Aus dem, was ich hier aus eigener Erfahrung berichtet habe, ergibt sich für mich die Motivation zu einem genaueren, methodisch gelenkten und professionelleren Vergleich. Folgende Fragen sind meine Anliegen:

- Wie kann ich zu einem besseren Verständnis beider Systeme beitragen?
- Kann die eine Seite etwas von der anderen lernen?

1.2. Forschungsstand

Das Thema „Vergleich der gegenwärtigen Musiklehrerausbildung für das Lehramt Musik zwischen Deutschland und China“ betritt neuen Boden in der wissenschaftlichen Forschung. Es bezieht sich auf verschiedene Forschungsbereiche: Musikpädagogik, Vergleichende Bildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft oder sogar nur Vergleichende Musikpädagogik. Auf die Frage, wohin diese Forschungsarbeit gehört, wird später bei der Untersuchung der Ziele, der Fragestellung und der Forschungsmethode noch näher eingegangen. Im folgenden soll der Forschungsstand in diesen Bereichen geklärt werden:

Für China gilt: Seit die vergleichende Musikpädagogik in der Musiklehrerausbildung als Schwerpunktthema vom „nationalen Forschungsplan für Bildung und Wissenschaft“ in den zehnten Fünfjahresplan des chinesischen Erziehungsministeriums von 2005 aufgenommen wurde, hat sich die wissenschaftliche Diskussion unter den chinesischen Wissenschaftler/innen intensiviert. Auch auf den Vergleich zur deutschen Musikpädagogik, die weltweit außerordentlich großen Einfluss entfaltet hat, fiel ein besonderes Augenmerk der chinesischen Wissenschaftler/innen. Der schulische Musikunterricht war ein Hauptthema der Diskussion. Aber aufgrund des Mangels an Kenntnissen über die deutsche Musikerziehung, aufgrund methodischer Probleme in der vergleichenden Erziehungswissenschaft und wegen des Quellenproblems waren die Diskussionen von Beginn an zu oberflächlich.

1.2.1. Ein Überblick über bisherige deutschsprachige Untersuchungen zur Musikpädagogik in China – nicht-vergleichende Untersuchungen

Die Dissertationsschrift von **Zeng Jinshou** „Chinas Musik und Musikerziehung im kulturellen Austausch mit den Nachbarländern und dem Westen“¹ von 2003 analysiert die historische (vom Anfang der chinesischen Geschichte bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts) und kulturelle Entwicklung der Musik und Musikerziehung. Die Beschreibung der Musikerziehung bildet nur einen kleinen Teil dieses Buches. Dort werden nur die Musikerziehung in den Missionsschulen, die künstlerische Ausbildung und Musikerziehung an den allgemein bildenden Schulen² bzw. auch die Entwicklung der Lehranstalten für die Musiklehrerausbildung zusammengefasst.

Hui Schönhofer hat sich in ihrer Dissertation „Chinesische Schulmusikerziehung seit der Gründung der Volksrepublik China“³ von 1998 mit dem Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen seit 1949 unter der Leitidee „Erziehung durch Musik“ befasst. Der Aspekt „Erziehung durch Musik“ ist im deutschsprachigen Raum auch nicht fremd. Er hat im Gegensatz zu „Erziehung zur Musik“ auch in Deutschland eine große Rolle gespielt, bis in die 1960er Jahre hinein.

Günter Kleinen hat viele Aufsätze über die chinesische Musik und Musikpädagogik geschrieben. Darin werden seine Aufsätze über die chinesische Musikpädagogik vorgestellt.

Günter Kleinen hat in seinem Aufsatz „Das vertraute Fremde in der Musik“⁴ die chinesische Musik im Austausch mit der westlichen Musikwelt untersucht und Beispiele von Werken Gustav Mahlers, Arnold Schönbergs und Puccinis analysiert. Er hat von der ästhetischen Wertung aus, über Vertrautheit und Fremdheit als Polaritäten der Musikrezeption, die Herausforderung des Lernens, über das Fremde in der

¹ **Zeng** Jinshou: Chinas Musik und Musikerziehung im kulturellen Austausch mit den Nachbarländern und dem Westen, in 2003 vgl.:

http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/dissertations/E-Diss617_Zeng.pdf (28.05.2015)

² An dieser Stelle hat der Verfasser ein Problem mit der Terminologie. Er nennt die Musikerziehung an allgemein bildenden Schulen „Allgemeine Musikerziehung“ und die Erziehung im Kindergarten in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts „musikalische Früherziehung“. Das ist nicht genau.

³ Hui **Schönhofer**: *Chinesische Schulmusikerziehung seit der Gründung der Volksrepublik China*, Wißner-Verlag, Augsburg, in 1998

⁴ **Günter Kleinen**: *Das vertraute Fremde in der Musik*. In: *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder*. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag, hg. von Martin D. Loritz u.a., Augsburg, Wissner, 2011, S. 189-203.

Pädagogik und die Beziehung zwischen dem Fremden und der persönlichen und sozialen Identität gesprochen.

Günter Kleinen hat in seinem Aufsatz „Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen“⁵ über persönliche Erfahrungen in China berichtet, als er Gastdozent an der Musikhochschule Xi'an und Beijing war. Anhand seiner Beobachtungen und Gedanken hat er die Musikerziehung und Musiklehrerausbildung aus kultureller Sicht im Rahmen interkultureller musikpädagogischer Forschungsstrategien beschrieben.

1.2.2. Ein Überblick über bisherige deutschsprachige Untersuchungen zur Musikpädagogik in China - vergleichende Untersuchungen

Günter Kleinen hat darüber hinaus in seinem Aufsatz „Drei Variationen über die Pflaumenblüte – über kulturelle Differenz in der Musik Chinas und des Westens“⁶ vor allem unter dem Gesichtspunkt vertonter Sprache chinesische und westliche Musik verglichen. In der Analyse dreier Texte über die Pflaumenblüte werden kulturelle Differenzen in der chinesischen und westlichen Musik herausanalysiert.

In deutschen wissenschaftlichen Publikationen gibt es dagegen nur wenige Vergleiche zwischen der deutschen und der chinesischen Musikpädagogik. Der Artikel „Musikpädagogik: China und Deutschland im Vergleich“⁷ von Prof. Wolfgang Mastnak erschien 2010 in der Zeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“ (Nr. 48). Der Artikel gibt in Form eines Interviews einen Überblick über die gegenwärtige Situation der Musikpädagogik in Deutschland und China aus der Sicht von zwei Musikpädagogen (Wolfgang Mastnak aus Deutschland und Yang Yanyi aus China). In Dialogform informieren sie über die Entwicklung der Abteilung für Musikpädagogik am Shanghai Conservatory of Music, die Studieninstitutionen, die Inhalte der Musiklehrerausbildung, internationalen Austausch und seine Probleme, Merkmale der Musikpädagogik beider Länder, Hochbegabtenförderung, Hochschulzugang, die

⁵Günter **Kleinen**: *Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen*. In: *Musiklernen. Aneignung des Unbekannten*, hg. von Günter Olias. Essen: Die Blaue Eule. In: *Musikpädagogische Forschung*, Band 15., S. 122-138.

⁶Günter **Kleinen**: *Drei Variationen über die Pflaumenblüte. Über kulturelle Differenz in der Musik Chinas und des Westens*. In: *Musikpädagogik als Aufgabe*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms. Kassel: Bosse 2003, S. 155-164.

⁷ Wolfgang **Mastnak**: *Musikpädagogik: China und Deutschland im Vergleich*, in: *Diskussion Musikpädagogik* (Nr. 48), in 2010, S. 40-47

Ziele des schulischen Musikunterrichts, die Strukturen des schulischen Musikunterrichts, die Methoden, Niveauunterschiede der Ausbildung, einen neuen Studiengang im interdisziplinären Bereich Musikpädagogik, Musikpsychologie, Musiktherapie, Psychoprävention und Kultur u.a. in China und Deutschland. Aber weil die besprochenen Inhalte weit gestreut sind, bleibt es bei einer sehr allgemeinen Beschreibung, bei der sicherlich interessante Punkte nicht in ausreichender Tiefe diskutiert werden.

Yang Yanyi hat sich auch in ihrer Dissertation „Musikerziehung in China – Zielsetzungen, Methoden und ästhetische Grundlagen“ von 1995 mit der chinesischen Musikerziehung von der alten bis zur modernen Zeit und mit vergleichenden Betrachtungen der chinesischen und westlichen Musikerziehung unter philosophischen Gesichtspunkten beschäftigt. Sie hat die Musikerziehung in China in drei Hauptepochen aufgeteilt: Im vor-modernen China erhebt die chinesische Musikerziehung die Persönlichkeitsbildung im Sinne der konfuzianischen Staatsideologie zum Hauptziel, in der Zeit der Wende vom alten zum modernen China geht es darum, durch Musik die veraltete chinesische Gesellschaft zu verbessern, und in der modernen Zeit geht es um die sozialistische ästhetische Erziehung (Erziehung im Sinne staatsbürgerlicher Tugenden).⁸ Es wird deutlich, dass sich die Ideale der Erziehung (im Vordergrund steht immer die Persönlichkeitsbildung) eigentlich nicht sehr geändert haben. Außer der Beschreibung der Theorien der Musikerziehung im vormodernen China hat die Autorin auch einen Vergleich platonischer und konfuzianischer Aspekte von Musik und Musikerziehung durchgeführt. Sie findet, dass Musik nicht nur als ein Mittel der Erziehung zum tugendhaften Staatsbürger, sondern auch in beiden Kulturen als Erziehungsmittel im direkten Bezug auf die Staatspolitik gesehen wird: Im vormodernen China wurden die ungeordneten Töne und in Griechenland alle klagenden, schwachen und unbestimmten Tonarten nicht erlaubt.⁹ Sie nimmt darüber hinaus einen Vergleich zwischen abendländischer und chinesischer Musik auf den Ebenen der Notation, der Mehrstimmigkeit, der Harmonielehre und der Form der Musik vor. Im 4. Kapitel hat sie weiterhin die Musikerziehung in China und

⁸ Vgl. **Yang Yanyi**: *Musikerziehung in China – Zielsetzungen, Methoden und ästhetische Grundlagen*, Verlag Wißner, Augsburg, in 1995, S 123-125

⁹ Vgl. Ebd. S. 26-27

Deutschland auf der Ebene der ästhetischen Erziehung miteinander in Beziehung gesetzt: Im gegenwärtigen Deutschland orientiert sich die Musikerziehung unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Faktoren an der Entwicklung des Individuums der Schüler. Das heißt, man fokussiert stärker die musikalische Wahrnehmungsfähigkeit, Selbstverwirklichung und kritisches Denken. – Die Musiklehrerausbildung wird bei Yang Yani nicht als eigener Schwerpunkt berücksichtigt.

Zhang Shujun behandelt in ihrem Buch „Gegenwärtige Klavierpädagogik in China und Deutschland im Vergleich und als Grundlage für eine neue chinesische Klavierschule“ von 2013 einen neuen Weg des Klavierlernens für Anfänger/innen durch Vergleich der deutschen und chinesischen Klavierpädagogik der Gegenwart. Ihr Forschungsgebiet ist die Instrumentalpädagogik. Dieser Dissertation liegt nicht die Forschungsmethode der Vergleichenden Musikpädagogik zugrunde, durch die Beschreibung und den Vergleich der Klavierpädagogik in beiden Ländern wird vielmehr nach Anregungen für ein neues Konzept der chinesischen Klavierschule gesucht. Aus dem Vergleich der Punkte Ausbildung der Ausdrucks und Hörfähigkeit, Interpretation, technische Ausbildung, Üben, Motivation, Persönlichkeit des Schülers, Lehrer-Schüler-Beziehung, Elterninformation und Didaktik des Unterrichts folgert sie, dass der Klavierunterricht in China an Kenntnis und moralischer Erziehung orientiert ist und in einem nicht vollständigen, unmusikalischen und nicht-psychologischen Prozess abläuft. Mit der Musikalisierung und Pädagogisierung im Vordergrund steht der Klavierunterricht in Deutschland in einer Einheit von Technik und Musik, Begreifen der Musik, Klangvorstellungs- und Ausdrucksfähigkeit, Kreativität und Phantasie, Selbständigkeit und persönlichem Musizieren.¹⁰ Ausgehend von diesen Ergebnissen entwirft sie am Ende eine neue „chinesische Klavierschule“ für chinesische Kinder unter einem „neuen Aspekt“ – nämlich mit Erfolg Klavierspielen zu lernen und Freude an der Musik zu haben. Man kann dies als ein Beispiel für die „melioristische“ Funktion des Vergleichs ansehen (s.u. 1.3.5)

Luo Schengying hat in Ihrem kurzen Artikel „Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule – eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover“ die Forschungsstände, das Forschungsvorhaben und die Ergebnisse der Forschung

¹⁰**Zhang** Shujun: *gegenwärtige Klavierpädagogik in China und Deutschland im Vergleich und als Grundlage für eine neue chinesische Klavierschule*, WiKu-Verl. Köln, 2013, S. 149-150

beschrieben. Über die Ergebnisse der Forschung nimmt der Artikel vor allem unter dem Aspekt der Ästhetischen Erziehung Bezug auf die Unterschiede: „In China [werden] affektive und expressive Lernziele stärker betont. In Deutschland sind kognitive und affektive Ziele relativ gleichmäßig verteilt.“¹¹ Hinsichtlich des Ziels der Kommunikation ist in China Gemeinschaft ebenso wichtig wie Notenlesen.¹² Des Weiteren wird nach den Gründen für die Unterschiede gesucht und schließlich auf beiden Seiten verglichen, wie Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit gefördert werden. Die Autorin spricht jedoch nicht über die grundlegenden Unterschiede des Begriffes der Ästhetischen Erziehung/Bildung, der Beziehung zwischen der Ästhetischen Erziehung/Bildung und der Förderung der Ausdrucks- bzw. Kommunikationsfähigkeit beider Seiten.

1.2.3. Weitere vergleichende Untersuchungen, die im Zusammenhang dieser Arbeit von Interesse sind

Bo Liu hat in seiner Arbeit „Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: ausgewählte Beispiele“¹³ folgendes Forschungsdesign erstellt: In Teil I wird eine Forschungstheorie begründet; in Teil II werden die Geschichte und der gegenwärtige Stand der chinesischen Sporterziehung beschrieben; in Teil III werden ausgewählte Problemfelder und drei Beispiele zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten beider Länder untersucht; in Teil IV werden die Ergebnisse der Forschung, die Analyse der chinesischen Ausprägung der Sporterziehung und die Perspektivender chinesischen Sportpädagogik zusammengefasst. Als Forschungsergebnisse beschreibt er die Entstehung und Entwicklung der chinesischen „Sportpädagogik“ und die zwischen China und Deutschland bestehenden Ähnlichkeiten und Unterschiede in Standortbestimmungen der Sportpädagogik, Definitionen von Bildung und Erziehung, Sozialisation und Sportlehrerausbildung, Hochleistungssport, Sport und Umwelt. Danach versucht er aus der Sicht der Makro-Ebenen (Politik-,

¹¹ **Luo** Shengying: *die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule – eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover*, in Bernd Clausen (Hg): *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung/Comparative Research in Music Education*, Die Blaue Eule, Essen, 2011, S. 206

¹² Ebd. S. 206

¹³ **Bo Liu**: *Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: ausgewählte Beispiele*, in 2008, http://esport.dshs-koeln.de/75/1/Dissertation_Bo_Liu.pdf (28.05.2015)

Wirtschafts-, Bildungs- und Sportssystem einerseits; Kultur und Tradition andererseits) die Besonderheiten der chinesischen Sportpädagogik zu analysieren. Am Ende gelangt er zu einer Beschreibung der „Sportpädagogik chinesischer Prägung“.

Die vom Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen herausgegebene Untersuchung „Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik“¹⁴ bezeichnet als Vergleichende Bildungsforschung den intersystemaren Vergleich auf den Ebenen der Beziehungen zwischen Bildungssystem und Gesellschaft, der Organisationsstruktur und der funktionalen Zusammenhänge des Bildungswesens, der Bildungsinhalte und Lernprozesse – und zwar bezüglich der Bildungssysteme der Bundesrepublik Deutschland und DDR. Insofern trägt dieses Buch zur Klärung der Methoden Vergleichender Bildungsforschung bei, besonders hinsichtlich der Klärung von Funktionen und Methoden des Vergleichs.

Bernd Clausen fokussiert in seinem Buch „Der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht“¹⁵ unter dem Aspekt der komparativen Musikpädagogik die traditionelle japanische Musik im schulischen Musikunterricht. Die vorliegende Arbeit thematisiert auf den Ebenen der Ethnologie und der Sozialwissenschaften die entsprechenden Lernprozesse im Musikunterricht. Sicherlich gehört diese Forschung zum Bereich der Inter- oder Transkulturellen Pädagogik, die weiter in 1.3.1 diskutiert werden.

Meike Kricke untersucht in ihrer Dissertation „Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland – eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich“ unter dem Aspekt der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2014) das deutsche und finnische Schulsystem in vergleichender Weise. Dazu nimmt sie als Forschungsgegenstände 6 zentrale Handlungsfelder des Schulsystems: 1) die LehrerInnenrolle; 2) die SchülerInnenrolle; 3) die Didaktik und Methodik im Unterrichtsgeschehen; 4) den Umgang mit Vielfalt (Fördern und Inklusion); 5) die Beratung über und Bewertung von schulischen Leistungen; 6) und der LehrerInnenbildung. In ihrer Arbeit verwendet sie quantitative und qualitative Methoden auf

¹⁴ Wiss. Komm.: Oskar **Anweiler** (Leitung): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990.

¹⁵ **Bernd Clausen**: *Der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*, LIT Verlag, Münster, 2009.

verschiedenen Ebenen: 1) der angehenden Lehrkräfte; 2) der ExpertInnen, die Forschungsgegenständen reflektieren. Ihr Forschungsdesign umfasst vier Teile: 1) Theoretische und methodische Grundlagen; 2) Beschreibung des deutschen und des finnischen Schulsystems; 3) Stimmen der angehenden Lehrkräfte und der ExpertInnen; 4) Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick.¹⁶

In der vorliegenden Arbeit legt die Verfasserin den Fokus auf die gegenwärtige Musiklehrerausbildung für das Lehramt Musik in Deutschland und China mit Hilfe der Methoden dieser vergleichenden Forschung.

1.3. Methodische Zugänge zum Vergleich

1.3.1. Die Ansätze und Zielbestimmungen zum Vergleich in der Vergleichenden Musikpädagogik

Die Vergleichende Musikpädagogik ist eine junge Wissenschaft. Zwar erwähnt Helms in seinem Artikel zur Vergleichenden Musikpädagogik im „Lexikon der Musikpädagogik“ von 2005, dass ihre Geschichte bis zum Ende des 19. Jhs. zurückverfolgt werden kann, aber erst die Gründung der ISME (Intern. Society for Music Education) 1953 habe für die Vergleichende Musikpädagogik wichtige Impulse gebracht.¹⁷ Bis heute entwickelt sich die Vergleichende Musikpädagogik in Deutschland in zwei Richtungen: in Richtung der Erziehungs- und Sozialwissenschaft und andererseits in Richtung der Ethnologie unter einer im weitesten Sinne kulturellen Perspektive¹⁸.

Sowohl im entsprechenden Artikel über die Vergleichende Musikpädagogik aus dem „Lexikon der Musikpädagogik“ von 1984 als auch im „Neuen Lexikon der Musikpädagogik“ von 1994 und im „Lexikon der Musikpädagogik“ von 2005 kann man lesen, dass die Vergleichende Erziehungswissenschaft einen großen Einfluss auf die Vergleichende Musikpädagogik hat:

1984:

¹⁶ **Meike Kricke:** *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland – eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich*, 2014, S. 1-14

<http://kups.ub.uni-koeln.de/6070/>(28.05.2015)

¹⁷ Vgl. Siegmund **Helms**/Reinhard **Schneider**/Rudolf **Weder:** *Lexikon der Musikpädagogik*, Bosse, Kassel, in 2005, S. 254

¹⁸ Vgl. Bernd **Clausen:** *der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*, LIT Verlag, Münster, in 2009, S. 25-26

„Komparative Musikpädagogik ist der Versuch, vergleichbare Phänomene in verschiedenen Ländern und Erziehungssystemen nach Gemeinsamkeiten und Differenzen zu untersuchen mit dem Ziel, die dabei gewonnen Erkenntnisse über bloße „Berichte aus dem Ausland“ hinauszuhoben und für das je eigene System ohne Scheu vor evtl. notwendigen Veränderungen fruchtbar zu machen.“¹⁹

1994:

„Komparative Musikpädagogik. K. ist der Versuch, vergleichbare Phänomene in verschiedenen Ländern und Erziehungssystemen nach Gemeinsamkeiten und Differenzen zu untersuchen u.a. mit dem Ziel, die dabei gewonnenen Erkenntnisse für das je eigene System fruchtbar zu machen.“²⁰

2005

„Die Vergl. Erziehungswissenschaft versucht seit den 1920er Jahren, durch Vergleiche in- und ausländischer Bildungssysteme Anregungen für die Entwicklung des eigenen Bildungswesens zu gewinnen.“²¹

Au diesen Definitionen kann man ersehen, dass sich „Komparative Musikpädagogik“ immer auf das Vergleichen der Erziehungssysteme/Bildungssysteme konzentriert. Durch diesen Vergleich das eigene System zu verbessern ist ein Hauptziel der Vergleichenden Musikpädagogik. Das ist auch die Grundaufgabe und das Hauptziel der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Besonders in der Version von 2005 wird direkt „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ statt „Vergleichende Musikpädagogik“ benutzt.

Zur vergleichenden Methode wird in diesen drei Artikeln weiter nichts ausgesagt, aber im Artikel „Vergleich, vergleichende Methode“ im „Lexikon der Musikpädagogik“ von 1984 wird sie wieder auf die Ebene des systematischen Vergleichs auch der Musikkulturen gestellt, so dass der Vergleich „sowohl zur Charakterisierung verschiedener Musikkulturen als auch zur Analyse von Makro- und Mikrostrukturen herangezogen [wird]“²². Die Aufgaben des Vergleichs können auf der Ebeneidentischer

¹⁹ Helmuth **Hopf**/Walter **Heise**/Siegmond **Helms**: *Lexikon der Musikpädagogik*, Bosse, Regensburg, in 1984, S. 134

²⁰ Siegmund **Helms**: *Lexikon der Musikpädagogik*, Bosse, Kassel, in 1994, S. 143

²¹ Siegmund **Helms**/Reinhard **Schneider**/Rudolf **Weder**: *Lexikon der Musikpädagogik*, Bosse, Kassel, in 2005, S. 254

²² Helmuth **Hopf**/Walter **Heise**/Siegmond **Helms**: *Lexikon der Musikpädagogik*, Bosse, Regensburg, in 1984, S. 311

Merkmale oder derjenigen von Ähnlichkeiten und Unterschieden liegen.²³ In diesem Artikel wird auch betont: „Sinnvolle V.methoden bedürfen eines Problembewußtseins des Vergleichens und somit wissenschaftlich erarbeiteter Kriterien.“²⁴ Das Forschungsdesign und das weitere Wesen des Vergleichs werden hier aber nicht weiter erwähnt. Aus dem „Neuen Lexikon der Musikpädagogik“ von 1994 und dem „Lexikon der Musikpädagogik“ von 2005 sind die Artikel zur vergleichenden Methode verschwunden.

Rudolf-Dieter Kraemer und Clemens Maria Schlegel haben in ihrem Aufsatz "Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa" von 1999 über die Forschungsmethode der Vergleichenden Musikpädagogik diskutiert und auch ein Ablaufschema der Forschung im Folgenden dargelegt:

- „1. die Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes,
2. die Auswahl der Vergleichsaspekte,
3. die Analyse der Wirkfaktoren und
4. die Auswertung der Ergebnisse“²⁵.

Danach bauten sie auch ein Arbeitsprogramm des Forschungsprojekts von 1997 wie folgt auf:

- „Anforderung der curricularen Musik-Pläne für 6-10jährige bei den Ministerien (alle Pläne liegen bereits vor); Übersetzung der Lehrpläne (teils erfolgt); Analyse der Einzelpläne aus lehrplantheoretischer und musikdidaktischer Sicht;
- Entwicklung und Erprobung eines Analyserasters auf der Grundlage einer von Clemens M. Schlegel entwickelten Strukturmatrix mit dem Ziel einer Synopse der Einzelpläne; Vergleich (Gemeinsamkeiten, Differenzen);
- Darstellung der bildungspolitischen Voraussetzungen in den jeweiligen Ländern (z. B. Schulsystem, Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung, Evaluation);
- Auswertung und Konsequenzen: Interpretation der Ergebnisse im Blick auf

²³ Ebd. S. 310

²⁴ Ebd. S. 311

²⁵ Rudolf-Dieter **Kraemer**/Clemens Maria **Schlegel**: *Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa*, in Niels **Knolle** (Hrsg.): *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*, die Blaue Eule, Essen, 1999, S. 97

Probleme der Harmonisierung von Lehrplänen, Auswirkungen auf die Lehrerausbildung;

- kommentierte Veröffentlichung der Lehrpläne.²⁶

Es ist bemerkenswert, dass in diesem Artikel von 1984 über die vergleichende Methode nicht nur der systematische Vergleich, sondern auch die Musikkultur erwähnt wurde. Abel-Struth fasste später den Aspekt Helms' von der komparativen musikpädagogischen Forschung zusammen und formulierte „das Deutungsmuster für die Entwicklung eines Kategoriensystems zur Darstellung von Musikunterricht in anderen Ländern“²⁷ in der Verbindung mit dem kulturellen Aspekt. Bernd Clausen erweitert die Methoden der Komparativen Musikpädagogik im Bezug auf die Ethnologie und die Sozialwissenschaften in seinem Buch „Der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht“.²⁸

Geht es um die vergleichende Methode in der Musikpädagogik, lassen sich nicht viele Veröffentlichungen dazu finden. Dies haben auch Reinhard C. Böhle, Carola Schormann und Herbert Bruhn in ihrem Artikel „Vergleichende Musikpädagogik“ festgestellt: „Oft wird sich die Beschreibung in der Aufzählung von Informationen erschöpfen, die sich hier und da aus der musikwissenschaftlichen Literatur herauslesen lassen.“²⁹

Im Folgenden kommen wir zurück zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, um die vergleichende Methode zu präzisieren.

1.3.2. Die Ansätze und Zielbestimmungen zum Vergleich in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Häufig finden sich im Umfeld der Bezeichnung „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ noch Begriffe wie internationale Erziehung/Pädagogik, interkulturelle Erziehung/Pädagogik, transnationale oder transkulturelle Erziehung/Pädagogik, Globalisierung usw. Was hat das alles mit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu tun?

²⁶ Ebd. S. 98

²⁷ Bernd **Clausen**: *der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*, LIT Verlag, Münster, 2009, S. 26

²⁸ Vgl. Ebd., S. 33-36

²⁹ Reinhard C. **Böhle**/Carola **Schormann**/Herbert **Bruhn**: *Vergleichende Musikpädagogik – Ein Grundkurs*, in Herbert **Bruhn**/Helmut **Rösing** (Hg.): *Musikwissenschaft*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, in Hamburg, in 1998, S. 349-350

schaft zu tun? Christel Adick (deren Buch „Vergleichende Erziehungswissenschaft – eine Einführung“ der folgenden Darstellung der unterscheidbaren Ansätze zugrundeliegt) stellt dar, dass Auslandspädagogik, Ethnopedagogik, internationale und interkulturelle Erziehung bzw. Pädagogik auch als Teile der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gesehen werden können.

„**Auslandspädagogik**“ wurde schon von Jullien de Paris im 19. Jahrhundert als eine vergleichende Betrachtung gegenüber dem Begriff der nationalstaatlichen Bildungssysteme in Europa konzipiert.³⁰ Sie wird auch „Pädagogik des Auslands“ oder „pädagogische Auslandskunde“ genannt. Ihre Hauptmerkmale hat Adick folgendermaßen zusammengefasst:

„Die Studien befassen sich mit der Pädagogik eines – vom Standpunkt des Verfassers betrachtet – ausländischen Staates;

Sie sind in der Regel in der Sprache des Verfassers (und nicht in der des erforschten Landes) abgefasst;

Vergleiche werden, wenn überhaupt, eher implizit durchgeführt;

Die Erfahrungen des Landes, aus dem der Verfasser stammt, bilden die meist unreflektierte Hintergrundfolie für die Betrachtung der Pädagogik des ausländischen Staates;

Die Studien werden meist mehr oder weniger explizit im Interesse an der Verbesserung der Erziehung und Bildung im eigenen Land unternommen.“³¹

„**Ethnopedagogik**“ befasst sich mit Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften im Vergleich zur „Auslandspädagogik“, um die Bildungshilfe für diese traditionellen Gesellschaften zu verbessern - und besonders, um eine kritische und selbstreflexive Hinterfragung des Verhältnisses zur Dritten Welt besser zu ermöglichen.“³²

Ihre Aufgaben liegen laut Erny und Rothe in drei Bereichen:

„- In einem weiten Sinne meint der Begriff »Untersuchungen, die sich weitläufig mit Ethnologie und Pädagogik befassen«.

- In einem engeren, praktischen Sinne bezeichnet er »eine Pädagogik, die sich auf die Vor-

³⁰ Vgl. Christel **Adick**: *Vergleichende Erziehungswissenschaft – eine Einführung*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 2008, S. 30

³¹ Ebd. S. 30

³² Vgl. Ebd. S. 35

gaben stützt, die ihr von der Ethnologie geliefert werden«, um z. B. Bildungsprogramme in der Entwicklungszusammenarbeit wirksamer zu machen.

- In einem ›umgrenzteren Verständnis‹ aber meine Ethnopädagogik »das Studium der Art und Weise, in der Kinder in unterschiedlichen Kulturen erzogen werden, oder auch der Wertvorstellungen und Erziehungsideale der jeweiligen Ethnien.«³³

„**Internationale Erziehung**“ griff auf die Fragestellung von Jullien de Paris zurück (s.o.) und beinhaltete die Erziehung zu entsprechenden Einstellungen, zur Kooperation im zwischenstaatlichen Zusammenleben im Sinne von Völkerverständigung.³⁴

„**Interkulturelle Erziehung**“ versteht sich als Reaktion auf Migration und setzte sich ab den 1980er Jahren unter dem Terminus „Ausländerpädagogik“ in Deutschland durch. Es geht ihr um pädagogische Konsequenzen aus kultureller Vielfalt innerhalb nationalstaatlich definierter Grenzen.³⁵

Als „**Internationale Pädagogik**“ definierte Hermann Röhrs die vielfältigen pädagogischen Aufgaben, die sich aus dem Ziel ergeben, auf internationaler Ebene zu kooperieren, und zwar im Dienst internationaler Verständigung und Friedenssicherung.³⁶ Röhrs präziserte die Aufgaben der Internationalen Pädagogik folgendermaßen:

„- Pädagogik der internationalen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen;

- Pädagogik der internationalen Organisationen;

- Pädagogik der internationalen Beziehungen;

- Die pädagogischen Dimensionen der internationalen Politik.“³⁷

„**Interkulturelle Pädagogik**“ betont den Aspekt der „Pädagogik“ (im Unterschied zur ›Erziehung‹) und ist eine Reflexion und Bearbeitung der Praxen interkultureller Erziehung und Bildung ähnlich der „Internationalen Pädagogik“. ³⁸ Interkulturelle Pädagogik bezieht sich auf das gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft. Wolfgang Welsch kritisiert den Begriff interkulturell, weil dieser von abgegrenzten Kulturen ausgehe, die so nicht (mehr) existierten, und schlägt deshalb den Ausdruck „transkulturell“ vor, der die Vorstellung von kulturellen

³³ Ebd. S. 34 -35

³⁴ Vgl. Ebd. S. 39

³⁵ Vgl. Ebd. S. 39

³⁶ Vgl. Ebd. S. 40

³⁷ Ebd. S. 40

³⁸ Vgl. Ebd. S. 40

Übergängen, Mischformen etc. enthält.

Die Begriffe „**transnational**“ und „**transkulturell**“ werden zur Zeit noch nicht häufig im pädagogischen Bereich diskutiert.³⁹ Adick meint: „›Transnational‹ bezieht sich hierbei auf Erziehung und Bildung von ›Transmigranten‹ in ›transnationalen Sozialräumen‹.“⁴⁰ Der Begriff „transkulturell“ wird noch nicht deutlich vom Begriff „interkulturell“ deutlich abgrenzt, überhaupt rufen Konzepte wie „Transkulturalität und Pädagogik“, zumindest nach Meinung des Philosophen Wolfgang Welsch, die Vorstellung geschlossener Nationalkulturen hervor, die so nicht existieren.⁴¹

„**Globales Lernen**“ ist seit den 1990er Jahren als ein weiteres pädagogisches Konzept der „Internationalen Erziehung“ in der pädagogischen Diskussion angekommen.⁴² Es soll dazu dienen, „sich auf die Implementation und Strukturierung solcher Unterrichtsgegenstände [zu] richten, deren Fokus die gesamtgesellschaftliche Lebenspraxis“ darstellt.“⁴³ Es ist ausgerichtet auf Erziehung zur Völkerverständigung bzw. internationaler Verständigung, auf Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung, entwicklungspolitische Bildung, interkulturelle Erziehung, Umwelterziehung usw.

Zur „**Internationalen Erziehungswissenschaft**“ gibt es drei Aspekte: Schneider fasst die Theorie der Internationalen Erziehungswissenschaft hinsichtlich ihrer Aufgaben unter Wesen und Ziel, Geschichte, Methoden und Bedeutung zusammen.⁴⁴

Mitter meint: „Im weiteren Sinne läßt sich Internationale Erziehungswissenschaft als die Arbeit aller Erziehungswissenschaftler zusammenfassen, welche sich in ihren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen auf die Vorbilder und Bezugspersonen außerhalb ihrer ›nationalen‹ Wissenschaftlergemeinschaft beziehen.“⁴⁵ Volker Lenhart fasst den Begriff der Internationalen Erziehungswissenschaft als ein „wertbezogenes, problemlösungs- und handlungsorientiertes“ Arbeitsfeld auf und findet:

„Die auf Verständigung und Frieden ausgerichtete Lösung von Problemen, die aus dem Neben-, Gegen- und Miteinander unterschiedlicher nationaler, ethnischer und kultureller

³⁹ Vgl. Ebd. S. 41

⁴⁰ Ebd. S. 41

⁴¹ Vgl. Ebd. S. 42

⁴² Vgl. Ebd. S. 42

⁴³ Ebd. S. 43

⁴⁴ Vgl. Ebd. S. 45

⁴⁵ Ebd. S. 45

Gruppierungen herrühren und die sich entweder auch im Erziehungs- und Bildungsbereich manifestieren oder mit Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen ›bearbeitet‹ werden können, bilden den mit einer Kurzformel ›Internationale Erziehung‹ genannten Gegenstandsbereich der ›Internationalen Erziehungswissenschaft‹.⁴⁶

Sowohl „Internationale - “ oder „Interkulturelle - “, „Transnationale“/„Transkulturelle“ Erziehung/Pädagogik, „Globales Lernen“ usw. befördern internationale und interkulturelle Verständigung und Kompetenzsteigerung.⁴⁷

Im Folgenden geht es um die Frage, wie weit der Systembegriff in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft entwickelt ist.

1.3.2.1. Der Systembegriff

Definition

In der Tat hat die Vergleichende Erziehungswissenschaft seit Jullien de Paris (1817) im Vergleich auf der Systemebene ihre Hauptaufgabe gefunden.⁴⁸ Der Systembegriff kommt ursprünglich aus dem Griechischen (*systema*) und bezeichnet eine Ganzheit, die aus mehreren Elementen zusammengesetzt ist. Im Bereich der Musik versteht man unter dem Wort auch das funktionale Gebilde der Tonsysteme der Musik mit einem logischen Aufbau und ästhetischem Erlebnis.⁴⁹ Der wissenschaftliche Begriff bezeichnet unter dem Einfluss des sozialwissenschaftlichen Denkens seit den 60er Jahren ein „zusammenhängendes Ganzes [...] in dem alle Teile miteinander im Verhältnis stehen und voneinander abhängig sind“⁵⁰ und „ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile.“⁵¹

Modelle

⁴⁶ Ebd. S. 46

⁴⁷ Vgl. Ebd. S. 44

⁴⁸ Cristina Allemann-Ghionda: *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, S. 50

⁴⁹ Vgl. Ebd. S. 51

⁵⁰ Ebd. S. 51

⁵¹ Wolfgang Hörner: *Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung*, in Oskar Anweiler: *Bildungssystem in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei*, Beltz (Verlag), Weinheim, 1996, S. 15

Allemann-Ghionda hat in ihrem Buch „Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft“ die vier Modelle der systemischen Sicht von Bildung und Erziehung erklärt:

- „Input und output“ – Modell von Coombs von 1968

Dieses Modell bezieht sich auf das Bildungssystem und seine „Inputs von Ressourcen und Outputs an Bildung“. Coombs hat auch zwölf Elemente des Bildungssystems vorgestellt: Ziele und Prioritäten; Schüler und Studierende; Management; Zeitstruktur und Stundenpläne; Bildungsinhalte; Lehrkörper; Unterrichtshilfen; Gebäude; Technologie; Qualitätskontrolle; Forschung; Kosten.⁵²

- „Bildungssystem, nationales Umfeld und soziale Klassen“ – Modell von Lê Thánh Khôi von 1981

Dieses Modell behandelt die Beziehungen zwischen dem Bildungssystem und seinem nationalen Umfeld (einschließlich Politik, Kultur, Demografie, Wirtschaft, Technologie, sozialen Klassen usw.). Er klassifiziert das System von unten nach oben, von Subsystem zu Suprasystem. Dabei bildet das Bildungssystem im Verhältnis zu den wirtschaftlichen, politischen usw. anderen Systemen ein Subsystem, im Verhältnis zur Ausbildung aber ein Suprasystem.⁵³

- „Bildung, Wirtschaft und Politik“ – Modell von Hurrelmann von 1975

Das Modell verknüpft das Bildungssystem mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, wie politisches System und wirtschaftliches System usw. Es geht weniger um monokausale Einflüsse, sondern um funktionale Interdependenzen.⁵⁴ Außer zum Wirtschafts- und Politikbereich steht das Bildungssystem auch in Bezug zu anderen Teilsystemen der Gesellschaft. Die können sich gegenseitig auf der historischen (diachron) oder je gegenwärtigen (synchron) Achse beeinflussen.⁵⁵

- „Ein komplexes Netzwerk“ – Modell von Watson von 1998

Das Modell handelt von den Beziehungen zwischen dem Bildungssystem und den möglichen Umfeldern in einem artikulierten und globalen Interdependenznetzwerk. Watson erweitert das „Wirtschaft/Politik/Gesellschaft“-Modell zu einem Kultur- und Religionssystem.

⁵² Vgl. Cristina Allemann-Ghionda: *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, S. 53

⁵³ Vgl. Ebd. S. 54-57

⁵⁴ Vgl. Ebd. S. 57

⁵⁵ Vgl. Ebd. S. 57-58

Außerdem hat Allemann-Ghionda in ihrem Buch weiter die Untersuchungsgegenstände „auf der Makro-Ebene (Gesellschaft, Region, Nation), auf der Meso-Ebene (Bildungssystem oder ein Segment davon) oder auf der Mikro-Ebene (Einzelschule oder Institut, Klasse)“⁵⁶ unter dem Aspekt des systematischen Vergleichs vorgestellt. Nach der Erklärung eines Modells der Mehr-Ebene-Analyse von Bray und Murray Thomas von 1995 hat sie auch die historische Dimension als einen nicht zu vernachlässigenden Untersuchungsgegenstand betont.

Das Modell von Hurrelmann hatte Einfluss auf die Forschung im deutschsprachigen Raum. Wie, das hat Anweiler im Buch „Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik“ in einem „intersystemaren Vergleich von den politisch-ideologischen und ökonomischen Unterschieden von Systemen behandelt“⁵⁷. Seine Untersuchung bezieht sich auf drei Ebenen:

- „- Die Beziehungen zwischen Bildungssystem und Gesellschaft;
- die Organisationsstruktur und die funktionalen Zusammenhänge des Bildungswesens;
- Bildungsinhalte und Lernprozesse, d. h. die didaktische Struktur in einem weiteren Sinne.“⁵⁸

Er hat auch im Rahmen seines Vergleichs der Bildungssysteme von Bundesrepublik und DDR weiter definiert, dass

„die Bezeichnung Vergleichende Bildungsforschung sich für wissenschaftliche Fragestellungen und Untersuchungen eingebürgert hat, die auf der Grundlage historischer Erkenntnisse Struktur-, Prozeß- und Problemanalysen des Bildungswesens im internationalen, interkulturellen und intersystemaren Vergleich betreiben.“⁵⁹

Anweiler definiert einen erweiterten Umfang des Forschungsbereichs der Vergleichenden Bildungsforschung und fokussiert nicht nur eine intersystemare, sondern auch die historische, internationale und interkulturelle Ebene zum Vergleich des Bildungswesens.

Wolfgang Hörner hat in seinem Buch „Bildungssysteme in Europa“ von 1996 das Modell des Systems „Bildung, Wirtschaft und Politik“ von Hurrelmann als Vergleichstheorie seines Buches angewendet. Durch die Beziehungen des Bildungssystems zu

⁵⁶ Ebd. S. 160

⁵⁷ Wiss. Komm.: Oskar **Anweiler** (Leitung): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990, S 10.

⁵⁸ Ebd. S. 2

⁵⁹Ebd. S. 1.

Wirtschaft und Politik sowie anderen Teilbereichen der Gesellschaft werden nicht nur die internen Funktionen des Bildungssystems, sondern auch die externen funktionalen Verknüpfungen untersucht. In seinem Vergleich der Bildungssysteme in zehn europäischen Ländern von 1996 erklärt Anweiler bezüglich des von ihm verwendeten Systembegriffs, dass das Bildungssystem in ein Innen- und ein Außen-System unter doppelter funktionaler Betrachtung einzuteilen sei: „So ist das Bildungssystem z. B. in Bezug auf die Gesellschaft ein Subsystem, in Bezug auf das System der beruflichen Bildung ein Supersystem.“⁶⁰ Er betont, dass die klassische vergleichende Untersuchung der Ähnlichkeit und Differenz auf den externen und internen systematischen Begriff bezogen werden kann und findet, dass dieser Systembegriff eine besondere Rolle in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft spielt. In diesem Buch werden die Bildungssysteme von Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien und Türkei unter dem Systembegriff beschrieben.

1.3.3. Zu welchem Forschungsbereich gehört nun diese Dissertation?

Hinsichtlich der Forschungsziele: 1) Wie kann man die deutsche und die chinesische Musiklehrerausbildung besser verstehen? 2) Kann die eine Seite etwas von der anderen lernen? Die Fragestellung passt zur Auslandspädagogik oder Internationalen Pädagogik, die „zu internationaler und interkultureller Verständigung und Kompetenzsteigerung“⁶¹ dienen soll, denn dies sind die wesentlichen Ziele dieser Arbeit. Hinsichtlich des Themas gehört diese Arbeit zur Vergleichenden Musikpädagogik. Allerdings ist eine methodische Grundlage der Vergleichenden Musikpädagogik bisher noch nicht entwickelt worden. Und die Verfasserin hat keine überzeugende Methode der Vergleichenden Musikpädagogik für diese Arbeit gefunden. Wie Sigmund Helms festgestellt hat, ist für die Disziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft weiterhin die Notwendigkeit gegeben, eine Grundlage für die Methoden und Aufgaben der Vergleichenden Musikpädagogik zu schaffen.⁶² Allerdings werden sie nicht erklärt. Bernd Clausen nimmt Bezug auf die

⁶⁰ Oskar Anweiler: *Bildungssystem in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei*, Beltz (Verlag), Weinheim, 1996. S. 15.

⁶¹ Christel Adick: *Vergleichende Erziehungswissenschaft – eine Einführung*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 2008, S. 44

⁶² Vgl. Bernd Clausen: *der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Mu-*

Ethnologie und die Sozialwissenschaften, um daraus die Methoden der Komparativen Musikpädagogik in seinem Buch „Der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht“ herzuleiten. Forschungsgegenstand ist die Einbindung der traditionellen japanischen Musik in den japanischen schulischen Musikunterricht, die Untersuchung eines Lernprozesses und nicht mehr der Vergleich zu anderen Ländern.⁶³

Welche Forschungsmethode anzuwenden ist, ergibt sich eher aus Forschungsgegenstand und –ziel. Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Vergleich der deutschen und chinesischen Musiklehrerausbildung. Die Anwendung des Systembegriffs auf die vergleichende Forschung erlaubt es, die Strukturen und Funktionen der Bildungssysteme in verschiedenen nationalen Kontexten in ihrer Tiefe zu verstehen. Besonders bestimmte Teilaspekte und -problematiken kann man klarer unterscheiden.⁶⁴ „Die systemimmanente Betrachtung misst den Zustand und das Erreichte an der in der Gesellschaft durch die politischen Instanzen deklarierten Norm, wobei sie die gefragten Funktionen auf ihre Vereinbarkeit und den Grad der Übereinstimmung mit den gesetzten Zielen prüfen und von daher auch die „Leistung“ des Bildungswesens im Hinblick darauf feststellen kann.“⁶⁵ Durch die Anwendung des Systembegriffs in der vergleichenden Forschung kann man auch die Ursachen der Ähnlichkeiten und Unterschiede finden oder gleiche Sachverhalte differenzieren.⁶⁶ Hier wird das Wort von Anweiler benutzt, dass „ein expliziter Vergleich jedoch über eine solche auf system-immanenter Betrachtung beruhende Gegenüberstellung hinausgehen [muss].“⁶⁷

Außerdem soll diese Arbeit auch dazu dienen, die Grundlagen dieses Forschungsbereichs aufzubauen. Wenn man nur von einem Punkt (Lernprozess) ausgeht, ist dieses Ziel schwer zu erreichen. Deshalb bleibt die praktische Umsetzung der oben genannten Ansätze aber schwer zu bewerkstelligen. Die Verfasserin verwendet den Systembegriff der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Diese Dissertation wird

sikunterricht, LIT Verlag, Münster, 2009, S. 27-32

⁶³ Vgl. Ebd., S. 33-36

⁶⁴ Vgl. Cristina Allemann-Ghionda: *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, S. 57-58

⁶⁵ Wiss. Komm.: Oskar **Anweiler** (Leitung): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990, S. 7

⁶⁶ Vgl. Ebd. S. 7

⁶⁷ Ebd. S. 7

als eine interdisziplinäre Forschungsarbeit gesehen. Hinsichtlich des Forschungsbereichs ist sie in den Kontext der Vergleichenden Musikpädagogik einzuordnen.

1.3.4. Fragestellungen

Der Systembegriff, der oben diskutiert wird, wird hier weitergeführt. Vor allem folgt diese Dissertation dem Grundprinzip, aus der Untersuchung der vorgefundenen Phänomene zur objektiven Erkenntnis der Wesenheit des Gegenstands zu gelangen. Es reicht nicht, den Forschungsgegenstand nur isoliert zu betrachten. Alle Phänomene sind miteinander verknüpft, so auch unser Forschungsgegenstand, der in Verbindung steht mit seinen eigenen früheren Erscheinungsformen, seiner Geschichte, sowie mit den anderen gesellschaftlichen Systemen. Das heißt, dass eine vergleichende Forschung vor allem nicht nur ihren jeweiligen Gegenstand im Vergleich, sondern jeweils vor seinem historischen Hintergrund und im intersystemaren kulturellen Kontext allseitig objektiv untersuchen muss. Die oben genannten beiden Ansätze haben für diese Dissertation zweifellos vorrangige Bedeutung.

Gegenstand der Forschung dieser Arbeit ist die Musiklehrerausbildung für das Lehramt Musik. Es gibt zwei rote Fäden – die historischen Verknüpfungen und den intersystemaren kulturellen Kontext –, die diese Dissertation durchziehen. Der historische Faden ist angelegt als ein Hintergrund, der hilft, den Forschungsgegenstand tiefgehend und in der Kontinuität seiner Entwicklung zu erkennen und im Vergleich die historischen Gründe für Gleichheit und Unterschiedlichkeit herauszuarbeiten. Der intersystemare Faden umfasst die Betrachtung nach den Aspekten des Außen- und Innen-Systems.

Dabei bezieht sich „Außen-System“ in dieser Dissertation auf zwei Ebenen: diejenige der Musikerziehung und diejenige des Subsystems der Gesellschaft – Politik, Wirtschaft und Musikkultur. Deutschland und China haben verschiedene politische und ökonomische Systeme. Die beiden Musiklehrerausbildungen dienen verschiedenen gesellschaftlichen Zielen und nehmen unterschiedliche Funktionen wahr.

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer Staat und auch eine Industriegesellschaft. In Verbindung mit der Konvergenztheorie hat die deutsche Musik-

lehrausbildung im Industriegesellschaftsmodell eine qualifikatorische Funktion.⁶⁸ Die VR China mit ihrem Einparteiensystem hat ein ursprünglich stark zentralistisches System. Aber mit der Umwandlung von der Zentralplanwirtschaft zur Marktwirtschaft hat sich auch die Funktionsweise der Allokation bei der Musiklehrausbildung geändert. Der Arbeitsmarkt wurde geöffnet. Die Absolventen/innen können ihren Beruf frei auswählen. Dieses Wirtschaftssystem ist dem deutschen System sehr ähnlich, und damit ist „die qualifikatorische Funktion (Ausbildung) zum wichtigsten Thema“⁶⁹ geworden. Aber die VR China ist immer noch ein zentralistisches System. In der Musiklehrausbildung wird weiterhin eine „politische Sozialisationsleistung“ erbracht, nämlich der Unterricht in den Pflichtfächern Grundbegriffe und -methoden des Marxismus, Mao Zedong-Ideen, Gedanken Deng Xiaopings, die Theorie „Dreifachen Vertretens“⁷⁰ usw. Die chinesische Musiklehrausbildung hat also in der heutigen Gesellschaft zwei Funktionen: die qualifikatorische und eine politische Funktion im Sinne des Sozialismus.

China und Deutschland sind Länder mit jeweils eigenen Musiktraditionen. Mit der rasanten Entwicklung der Gesellschaft und durch die Impulse der Globalisierung verändern sich diese eigenen Musiktraditionen allmählich. Wie ist die Situation der Musik und der Musikkultur zurzeit in China und Deutschland? Welche Funktionen/Aufgaben hat die Musiklehrausbildung in beiden Länder?

Zurzeit gibt es in China und Deutschland teilweise ähnliche, vielfältige Musikkulturen. Selbstverständlich sind einige Musikphänomene auch verschieden. So gibt es in China die Neue Musik als neues Musikphänomen nur an der Spitze der akademischen Musikkultur. Aber die Musiklehrausbildung hat verschiedene Funktionen in beiden Ländern. China ist erfüllt von dem Gedanken der Veredelung des Menschen

⁶⁸ Wiss. Komm.: Oskar Anweiler (Leitung): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990, S. 3

⁶⁹ Ebd., S. 3

⁷⁰ Die wichtigen Ideen „des Dreifachen Vertretens“ wurde von dem ehemaligen Präsident **Jiang Zemin** von einem umfassenden Überblick über die historische Erfahrung der Partei und die heutige neue Situation und die neue Aufgaben neben dem Marxismus-Leninismus, dem Maoismus und den Theorien Deng Xiaopings aufgestellt, nachdem er am 25. Februar 2000 in der Provinz Guangdong inspizierte. Dieser Ideen erläutert, dass die Kommunistische Partei Chinas immer: 1) die Anforderungen bei der Entwicklung von Chinas schrittlichen Produktivkräfte; 2) den fortschreitenden Verlauf der chinesischen Hochkultur; 3) die grundlegenden Interessen des chinesischen Volkes, vertreten soll. „Das Dreifache Vertreten“ ist ein Fundament und eine politische Leitlinie der Kommunistischen Partei Chinas in der gegenwärtigen Gesellschaft Chinas.

durch Musik, vergleichbar Deutschland im 19. Jahrhundert⁷¹. Aber dieser Gedanke steht hier immer nur im Zusammenhang mit einer bestimmten Arten von Musik. Nur die westliche und chinesische Kunstmusik, die chinesische traditionelle Musik, die chinesische Volksmusik und die politische Musik haben eine solche Funktion und werden als „hohe Musikkunst“ bezeichnet. Die aktuelle Musik, besonders die Jugendmusikkultur werden dabei nicht beachtet. Außerdem verbirgt sich hinter der politischen Musik, die Teil der Musiklehrerausbildung ist, das Ziel der Erziehung des Volkes zum Patriotismus.

Zurzeit wird „Kultur als Gesellschaftspolitik“ in Deutschland umgesetzt und das bürgerschaftliche Engagement betont, um eine demokratische, identifizierte Gesellschaft aufzubauen. Eine Aufgabe der deutschen Musiklehrerausbildung ist „selbstbestimmt am musikalischen Leben teilzunehmen.“⁷² Musiklehrerausbildung ist ein wichtiger Teil der Pflege des Musiklebens und der Kulturpolitik. Diese Betrachtungsweise ist stark beeinflusst von dem fast 100 Jahre alten Gedanken Kestenbergs, der die Musikerziehung als Pflege des Musiklebens betrachtete. Allerdings gehört auch die zeitgenössische Musik, Pop, Rock und Jazz usw. zum Inhalt der Musiklehrerausbildung in Deutschland. Die Inhalte sind nicht auf Kunstmusik, Volksmusik u. ä. begrenzt. Die Ausbildung bezieht auch die Jugendmusik ein, die genau genommen die beliebteste Musik der Gegenwart ist. Somit weist die deutsche Musiklehrerausbildung eine Neigung zur zeitgenössischen Musik auf. Nach der Kulturpolitik ist Laienmusizieren ein wichtiger Bestandteil des Musiklebens in Deutschland. Klassenmusizieren/-singen und ihre Reflektion spielen in der neuen Entwicklungstendenz der Musiklehrerausbildung eine wichtige Rolle nach der „Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung und der Inhalte schulischen Unterrichts in den 1960er- und 1970er-Jahren“⁷³

Anders als in China wird in der Musiklehrerausbildung nur die historische bzw. traditionelle Musik, westliche Musik und politische Musik weitergegeben. Die chinesische

⁷¹ Wilfried Gruhn: *Geschichte der Musikerziehung – Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Wolke Verlag, Hofheim, 1993. S. 9.

⁷² Beschluss der KMK: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, in: 16.10.2008, S. 33, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildungb.pdf (28.05.2015)

⁷³ Michael **Pabst-Krueger**: *Klassenmusizieren*, in Werner **Jank** (Hrsg.): *Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 158

Musiklehrrausbildung hingegen ignoriert die zeitgenössische und populäre Musik größtenteils.

Mit welchen Ebenen ist das Innen-System der Musiklehrrausbildung verknüpft? Um das Funktionsprinzip einer Sache zu verstehen, neigt man im allgemeinen dazu, die Sache von der Erscheinung her zur Wesenheit vordringend zu erkennen. Aber was sind die Erscheinung und die Wesenheit des Gegenstands im Innen-System? Hier geht es darum, vom Alltag der Musiklehrrausbildung aus weiter zu fragen, wie die Musiklehrer/innen ausgebildet werden. Welche Studiengänge gibt es für die Musiklehrrausbildung? Wie lange dauert die Ausbildung? Welche Abschlüsse haben die Absolventen/innen? Welche Ziele haben sie? Wie sehen die Lehrpläne aus? Was studieren sie? Welche Unterrichtsformen gibt es? Welche Prüfungsformen gibt es? usw. Der oben genannte Punkt der Erscheinung lässt sich in zwei Richtungen spezifizieren: die Ebene der Organisationsstruktur und die der Lernprozesse. Oskar Anweiler beschreibt die Ebenen folgendermaßen: die Ebene der Organisationsstruktur und des funktionalen Zusammenhangs des Bildungswesens einerseits; die Ebene des Inhalts und der Lernprozesse andererseits.⁷⁴

Durch den Vergleich der Struktur und der Organisation versucht man den funktionalen Zusammenhang des Bildungswesens zu beschreiben. Das heißt, dass die Forschung sich nicht im bloßen Vergleich der Ebenen der Struktur und der Organisation erschöpft. Von der Struktur her betrachtet umfasst die chinesische Musiklehrrausbildung im Allgemeinen zwei Teile: die gemeinschaftlichen Fächer einerseits; die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik andererseits. Die gemeinschaftlichen Fächer zielen auf eine „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“⁷⁵ ab, um die Qualität der Studierenden zu erhöhen. In China wird die persönliche Entwicklung auch als eine wichtige Voraussetzung für die positive Entwicklung der Gesellschaft gesehen. Noch wichtiger ist aber, dass die gemeinschaftlichen Fächer die verschiedenen politischen Kurse umfassen, in denen die Grundbegriffe und -methoden des Marxismus, der „Mao Zedong-Ideen“, der „Deng Xiaoping-Theorie“ und der Theorie des „Dreifachen Vertretens“ gelehrt werden, um die zukünftigen Musiklehrer/innen zu befähigen, die kommunistische Partei zu beschützen und der „weitgehenden

⁷⁴ Wiss. Komm.: Oskar Anweiler (Leitung): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990, S. 2.

⁷⁵ Ebd., S. 5

weltanschaulichen Homogenisierung der Gesellschaft zu dienen“⁷⁶.

Seit dem 21. Jahrhundert gibt es in Deutschland und China eine neue Tendenz – das „polyvalente“ Studium, das sich an verschiedenen außerschulischen Berufsfeldern orientiert. In Deutschland hat das mit dem Bachelor zu tun, der ja ein erster „berufsqualifizierender“ Abschluss sein soll – aber eben noch nicht die Qualifikation zum Musiklehrer enthält (dies bringt erst der Master). Welche Funktionen der Musiklehrer-ausbildung ändern sich dadurch, besonders in einem sozialistischen Land wie China, in dem die Planwirtschaft dominiert und die Regierung die Einrichtung von Studienplätzen nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen plante und später den Absolventen/innen ihre Arbeitsplätze zuteilte? Am Ende des 20. Jahrhunderts wurde das Wirtschaftssystem in China von der Planwirtschaft nach und nach auf die Marktwirtschaft umgestellt. Der Arbeitsmarkt wurde Schritt für Schritt geöffnet. Während die Hochschulabsolventen/innen den eigenen Beruf frei auswählen durften, stieg auch das Risiko, keinen passenden Job zu finden. Um die späteren Chancen der Studenten/innen auf dem freien Berufsmarkt zu verbessern, wurde die Musiklehrerausbildung nicht nur auf das schulische, sondern auch auf das außerschulische Berufsfeld ausgerichtet.

Durch vergleichende Untersuchungen der Voraussetzungen, der Ziele, der Inhalte, der Veranstaltungs- und Prüfungsformen kann man den Einblick in die Lernprozesse noch weiter vertiefen. Anweiler meint, dass „bei vergleichenden Untersuchungen es darum zu ermitteln geht, mit welchen Zielen und welchen Methoden Lernen organisiert wird und wie es abläuft“.⁷⁷ Er betont weiterhin, dass es sich bei der vergleichenden Forschung „nicht so sehr [...] [um] die individuellen Prozesse und Resultate, sondern gleichsam deren Summe, also generalisierbare, auf das jeweilige System als ganzes bezogene Aussagen“⁷⁸ handelt. In Bezug auf ein vergleichendes Thema sollte tatsächlich von der Gesamtlage ausgegangen werden. Eine Untersuchung der Lernprozesse setzt im Allgemeinen empirische Forschungsmethoden voraus. Aber aus den Gründen, die in 1.3.8 (Quellenprobleme) angesprochen werden, ist das hier nicht möglich. So ist diese Arbeit abhängig von den Gesetzen, amtlichen Lehrplänen, Studienordnungen, Prüfungsordnungen, wissenschaftliche Publikationen von wichti-

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Ebd., S. 5

⁷⁸ Ebd.

gen Verlagen oder aus Fachmagazinen sowie Praxisberichten verschiedener Art⁷⁹. Diese Dokumente können nicht die Realität des Alltags beschreiben, sondern nur die intendierten Lernziele reflektieren. Dazu sei hier folgender, von Anweiler genannter Aspekt als Argument genannt, dass „eine Analyse auf der intentionalen Ebene aber Auskunft geben [kann] über die jeweils als gültig angesehenen oder vorherrschenden Bildungskonzeptionen.“⁸⁰

In der ersten Runde des Phänomen-Vergleichs werden die Ziele, die Strukturen, die Inhalte, die Veranstaltungs- und Prüfungsformen der beiden Länder im Bezug auf den Lernprozesse verglichen. In diesem Lernprozess-Vergleich werden die Ziele der Ausbildungen in einer zusammenfassenden Form überprüft.

Diese Arbeit setzt sich die Untersuchung dieser beiden genannten Aspekte in ihrer Verbindung zum Ziel. Zwei Dimensionen werden die ganze Arbeit wie ein roter Faden durchziehen. Eine ist wie eine X-Achse, über die Innen- und Außen-Systemebene der Ausbildung für das Lehramt Musik beschrieben und interpretiert werden. Die andere Dimension beschreibt wie eine Y-Achse den historischen Entwicklungsprozess, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede und die Ursachen dafür zu untersuchen. Am Ende stehen die Schlussfolgerungen, anhand derer Vorschläge für eine Verbesserung der chinesischen Musiklehrerausbildung gemacht werden. Die folgenden Fragestellungen werden in der ganzen Arbeit behandelt:

- Wie sieht die deutsche und die chinesische Musiklehrerausbildung für das Lehramt Musik hinsichtlich folgender Aspekte aus: Lehrämter, Institutionen, Ziele, Voraussetzungen, Regelstudienzeit, Studienaufbau, Inhalte, Lehrveranstaltungsformen, Prüfungsformen und Abschluss, betrachtet vor ihrem historischen Hintergrund, unter dem Blickpunkt des Innen- und Außen-Systems und der Ideologie?
- Vergleich der Phänomene: Was sind die Unterschiede und die Gleichheiten zwischen der deutschen und chinesischen Musiklehrerausbildung und die Ursachen im historischen, politischen und ideologischen Entwicklungsprozess?
- Vergleich der Wesenheit in den Bereichen der funktionalen Zusammenhänge des Bildungswesens und der Lernprozesse.

⁷⁹ Vgl. Ebd., S. 6

⁸⁰ Ebd.

Was kann die chinesische Musiklehrerausbildung heute noch von der deutschen Musiklehrerausbildung lernen?

1.3.5. Funktionen des Vergleichs

Man kann vielleicht fragen, ob die Studiengänge in der deutschen und der chinesischen Musikpädagogik überhaupt vergleichbar sind. Tatsächlich sind sie sehr unterschiedlich und stehen nicht auf der gleichen Ebene. Die Vergleichbarkeit ist ein methodisches Problem. Sie fokussiert darauf, welche Objekte man wählen soll, welche Forschungsmethode man wählt und wie man effektive Ergebnisse erreichen kann. Dieses Problem hat viele Aspekte. Oskar Anweiler meint, dass ein sinnvoller Vergleich mit der Analyse der Funktion des Vergleichs beginnen soll. Er nennt vier Funktionen des Vergleichs, wie folgt:

„Die ideographische Funktion (als Suche nach dem Besonderen) bedeutet, dass der Vergleich dazu dienen soll, das je Besondere, Einmalige in den zu untersuchenden Phänomenen zu erkennen und aus den spezifischen Einflüssen des Kontexts zu erklären [...]

Die melioristische Funktion (als Suche nach den besseren Modellen) ist das ursprüngliche praktisch-politische Motiv, das die Vergleichende Pädagogik von Anfang an begleitet: der Wunsch, vom Ausland zu lernen, das eigene Bildungssystem durch die Berücksichtigung der Erfahrungen anderer gegebenenfalls zu verbessern [...]

Die evolutionistische Funktion (als Suche nach dem Entwicklungstrend) sucht nicht das Besondere, sondern etwas, das mehreren Ländern gemeinsam ist: den gemeinsamen Trend der bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklung [...]

Bei der quasi-experimentellen Funktion (als Suche nach dem Universellen) übernimmt der Vergleich die Funktion des (naturwissenschaftlichen) Experiments, um Hypothesen zu überprüfen, die im Hinblick auf die Verifizierung allgemeiner wissenschaftlicher Theorien oder Gesetzmäßigkeiten aufgestellt wurden.“⁸¹

Anweiler zeigt, dass das Problem der Vergleichbarkeit ein Problem der Funktion des Vergleichs ist. Mit jeweils verschiedener Funktion bringt ein Vergleich jeweils verschiedene, wertvolle Ergebnisse. Das hängt nicht in erster Linie von der Wahl des Forschungsobjektes ab. Als Beispiel sei hier der berühmte Apfel-Birnen-Vergleich ge-

⁸¹ Wiss. Komm.: Oskar Anweiler (Leitung): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990, S. 680–681.

nannt, von dem in diesem Zusammenhang oft gesprochen wird. Wenn man eine geeignete Funktion des Vergleichs findet, kann man auch Äpfel mit Birnen vergleichen. Am Anfang dieser Dissertation wird über die Ziele dieser Forschung zu sprechen sein. Eins davon ist, durch den Vergleich voneinander zu lernen. Das entspricht der zweiten Funktion Anweilers. Aber ohne Gemeinsamkeiten, Unterschiede und ihre Ursachen zu untersuchen, ist es schwer, über Verbesserungsmöglichkeiten zu sprechen. Aber unter dem Aspekt der Funktion, selbstverständlich auch der verschiedenen zu vergleichenden Objekte, und dem Schwerpunkt der persönlichen Interessen werden die vergleichenden Funktionen dieser Arbeit nicht auf diese vier Punkte beschränkt sein. Vielmehr liegt die Aufmerksamkeit auch auf dem Fusionsbereich: nicht nur auf der Erforschung von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und ihren Ursachen (das entspricht in etwa der ideographischen Funktion. Hier bezieht es sich auch auf eine Untersuchung der Gemeinsamkeiten und ihrer Gründe), sondern auch auf dem Lernen vom jeweiligen Ausland um das eigene Bildungssystem weiterzuentwickeln (dies ist die melioristische Funktion).

1.3.6. Vergleichendes Untersuchungsdesign

Es gibt einige Untersuchungsdesigns für die Vergleichende Forschung. Ein klassisches Ablaufschema des Vergleichens nach Hilker ist:

- „a. Deskription: eine Bestandsaufnahme des zu untersuchenden Objektbereichs mittels eigener Anschauung und/oder mittels Analyse der vorliegenden Literatur und vorliegender Dokumente;
- b. Interpretation: die explikative Deutung der Befunde vor dem Hintergrund historischgesellschaftlicher Bedingungen;
- c. Juxtaposition: die erste Stufe des Vergleichens durch das Nebeneinanderstellung der zu untersuchenden pädagogischen Phänomene anhand definierter Kriterien;
- d. Komparation: eine zweite, höhere Stufe des Vergleichens, die die Suche nach übergeordneten, einheitlichen Beurteilungskriterien für verschiedene Phänomene enthält und theorieorientierte Hypothesenbildung erlaubt.“⁸²

Christel Adick hat dies kritisiert. Sie meint, dass:

⁸² Christel **Adick**: *Vergleichende Erziehungswissenschaft – eine Einführung*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 2008, S. 145.

a. Hilkers Ablaufschema unreflektiert ist: Deskription und Interpretation erscheinen als voraussetzungslos;

b. Hilkers Ablaufschema in der induktiven Vorgehensweise gründet. Adick meint, dass "logisch betrachtet man aber aus Einzelbeobachtungen (deren Menge nicht entscheidend ist) nicht auf Gesetzmäßigkeiten schließen kann."⁸³

Ein anderes Ablaufschema von Jürgen Friedrich setzt eine deduktive Vorgehensweise dagegen:

a. Entdeckungszusammenhang: „Soziale Probleme oder Probleme der Theoriebildung oder einer Auftragsforschung bilden den sog. Entdeckungszusammenhang, der in die (vorläufige) Formulierung einer Theorie mündet.“⁸⁴

b. Begründungszusammenhang:

„Im Zuge des sog. ›Begründungszusammenhangs‹ wird diese Theorie überprüft, indem Hypothesen formuliert, geeignete Forschungsmethoden gesucht und stichprobentheoretische Überlegungen angestellt sowie Datenerhebungen und Auswertungen durchgeführt werden.“⁸⁵

c. Verwertungszusammenhang: „durch Veröffentlichungen, Vorträge etc. die Verwendung für soziale Planungen usw. ermöglichen.“⁸⁶

Dieses Ablaufschema wirft keine Probleme hinsichtlich der reflektierten und deduktiven Seite auf. Nach der Untersuchung der sozialen Probleme oder Probleme der Theoriebildung oder einer Auftragsforschung werden die Grundannahme und Hypothese(n) nicht erst am Ende formuliert. Die Phasen der Beschreibung und der Interpretation werden als ein Überprüfungsprozess gesehen.

Cristina Allemann-Ghionda hat in ihrem Buch „Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft“ noch eine ähnliche Forschungsmethode vorgestellt. Sie findet, dass „das Erkenntnisinteresse rein beschreibend und analytisch, im positivistischen Sinne auf eine »neutrale« Darlegung der Fakten ausgerichtet sein [kann].“⁸⁷

Das heißt, dass das Untersuchungsdesign bei der Beschreibung und Analyse bleiben kann, aber unter der Voraussetzung einer positiven und objektiven

⁸³ Ebd. S. 146

⁸⁴ Ebd. S. 146

⁸⁵ Ebd. S. 146 -147

⁸⁶ Ebd. S. 147

⁸⁷ Cristina **Allemann-Ghionda**: *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004, S. 162

Darstellung. Sie hat noch ein weiteres Forschungsdesign in folgenden Schritten vorgelegt:

- Grundannahme und Hypothese(n)
- Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes
- Datenerhebung und interkulturelle Missverständnisse
- Beschreibung und Interpretation
- Aneinanderreihung
- Vergleich
- Empfehlungen⁸⁸

Dieses Ablaufschema folgt mit seinen Phasen auch einer deduktiven Vorgehensweise. Durch die quantitative und/oder qualitative empirische Forschung werden die Grundannahmen und Hypothesen in diesem Forschungsdesign formuliert. Man kann die Phasen der Beschreibung und Interpretation, der Aneinanderreihung und des Vergleichs als einen Prozess der Überprüfung verstehen. Im Bezug auf die empirischen Forschungsmethoden befindet sich das Ablaufschema in einem Prozess der reflektierten Vorgehensweise. Bei der letzten Phase der Empfehlungen kann man den „Bestandteil jener vergleichenden Untersuchungen, die einem melioristischen Absatz verschrieben sind [wiederfinden].“⁸⁹ Von diesem Punkt ausgehend passt dieses Ablaufschema gut zur vorliegenden Forschungsarbeit.

Grundannahme und Hypothese(n)

Durch einen persönlichen Erlebnisbericht werden die Hypothesen der Forschung am Anfang dieser Dissertation vorgebracht:

1. Das in beiden Ländern unterschiedliche Musikleben führt dazu, dass die Musiklehrerausbildung in beiden Ländern verschiedene Rollen in der Musikkultur spielt.
2. Unterschiedliche Kategorisierung des Systems der Musiklehrerausbildung in den beiden Ländern: des Lehramts Musik und der künstlerisch-pädagogischen Ausbildung in Deutschland gegenüber der „Allround“-Musiklehrerausbildung in China;
3. Unterschiedliche Struktur der Studieninstitutionen;
4. Unterschiedlicher Grad an interdisziplinären Tendenzen/fächerübergreifenden

⁸⁸ Vgl. Ebd. S. 162 - 166

⁸⁹ Ebd. S. 166

Tendenzen;

5. Unterschiedliche Grade der Berufsorientierung;

6. Der Faktor der Jugendmusikkultur/zeitgenössischen Musik/Musik in den Medien spielt in den beiden Musiklehrerausbildungen verschiedene Rollen;

7. Die westliche Musikkultur nimmt einen wichtigen Platz in beiden Musiklehrerausbildungen ein;

8. Während die chinesische Musiklehrerausbildung inhaltlich sehr systematisch aufgebaut ist, hat die deutsche von den Inhalten her eine flexiblere Struktur.

9. Hinsichtlich der Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen wechselt die Beziehung zwischen Lehrer und Student in Deutschland sehr häufig zwischen den methodischen Großformen von „Lehrerzentriert“ und „Studentorientiert“. In China weist diese Beziehung nur eine einzige methodische Form auf: die „Lehrerzentrierte“.

Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Dieser Punkt wird im Kapitel 1.4.4. angesprochen.

Datenerhebung und interkulturelle Missverständnisse

Das unterschiedliche Verständnis der „Musiklehrerausbildung“ und des „Gruppenunterrichts“ werden im Kapitel 1.4.2.1. und 1.4.2.3. erklärt.

Beschreibung und Interpretation

Im Kapitel 2 und 3 werden die Musiklehrerausbildungen in Deutschland und in China unter dem Aspekt des systematischen Vergleichs beschrieben und interpretiert. Weil eine empirische Forschung in Rahmendieser Arbeit nicht möglich ist, wird die Beschreibung der Musiklehrerausbildungen auf zwei Ebenen durchgeführt: 1. derjenigen von amtlichen Berichten, Richtlinien oder Studien- und Prüfungsordnungen; 2. derjenigen von Veröffentlichungen und Vorträgen über die Musiklehrerausbildung oder der ihnen zugrunde liegenden Daten eigener empirischer Forschungen bezüglich der Musiklehrerausbildung.

Aneinanderreihung und Vergleich

Kapitel 4 wird als Forschungsprozess der Aneinanderreihung, und zugleich auch als ein Forschungsprozess des Vergleichs gesehen. An dieser Stelle werden die Hypothesen verifiziert und die Ergebnisse konkretisiert.

Empfehlungen

Kapitel 5 wird hier als einen Bestandteil der Empfehlungen für Verbesserungsvorsch-

läge zu beiden Ausbildungssystemen gesehen.

1.3.7. Erklärungen zur Terminologie

1.3.7.1. Musiklehrerausbildung

Zentral thematisiert wird der Begriff der Musiklehrerausbildung, der in China und in Deutschland verschiedene Bedeutungen hat. In Deutschland bezeichnet der Begriff Musiklehrerausbildung die Ausbildung für das Lehramt Musik und Ausbildungsgänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen. In China wird dieser Begriff als Schulmusik oder auch als Ausbildung für das Lehramt Musik verstanden. Seitdem ein modernes System der Musiklehrerausbildung in China geschaffen wurde, wurde der Begriff der Musiklehrerausbildung in Verbindung mit Schulmusik gesehen. Den Begriff der Ausbildung für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen gibt es in der Geschichte der chinesischen Musiklehrerausbildung nicht. Mit der Umstellung von der Zentralplanwirtschaft zur Marktwirtschaft wandelte sich die Allokationsfunktion der Ausbildung hin zur Qualifikationsfunktion der Ausbildung am Ende des 20. Jahrhunderts. Die Absolventen/innen können das Berufsfeld nunmehr frei auswählen.

Andererseits stieg mit der schnellen Entwicklung der Wirtschaft und der Ein-Kind-Politik in China die Zahl der Eltern, die ihr Kind ein oder mehrere Instrumente lernen lassen wollen. In den letzten 20 Jahren ist der instrumentale Unterricht die am schnellsten wachsende und auffälligste Form der außerschulischen Musikerziehung. Besonders das Klavier ist beliebt. Hier besteht ein Bedürfnis der Gesellschaft nach außerschulischer Musikerziehung, dem der „Rahmenplan zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für den Bachelor-Abschluss an den landesweiten Hochschulen und Universitäten“ von 2004 Rechnung trägt. Hier werden in einem Poly-Bachelor-Studium einige Fächer für die außerschulische Musikerziehung als Wahlfächer in kleinen Studienvolumen ergänzt. Unabhängige Studiengänge der Ausbildung für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen gibt es aber im Moment in China noch nicht. Begrifflich ist die Ausbildung für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen noch nicht gegeben.

Aufgrund des verschiedenen Verständnisses vom Begriff der Musiklehrerausbildung behandelt diese Dissertation das Lehramt Musik in vergleichender Weise aus der

jeweiligen Sicht des Landes.

1.3.7.2. Musikkultur

Wie definiert man Musikkultur? Sie besteht aus den beiden Begriffen „Musik“ und „Kultur“. „Vom Lateinischen ›cultus/colere‹ (pflegen, verehren) abgeleitet, wird schon in der Antike ein weiter Bereich zivilisatorischer Tätigkeiten (z. B. Ackerbau) als Kult bezeichnet⁹⁰. Heutzutage hat das Wort eine breitere Bedeutung. Die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) definiert „Kultur“ wie folgt:

„Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.“⁹¹

In China wird „Musikkultur“ wenig diskutiert und mehr als kulturelles Phänomen im Zusammenhang mit Musik verstanden. Musikkultur bezeichnet nicht nur eine Art von musikalischen Formen. Sie ist ein musikalisches Gesamtphänomen, bestehend aus verschiedenen Formen, mit verschiedener Beschaffenheit und verschiedenen Wirkungen.

In Deutschland gibt es verschiedene Verständnisse des Begriffs Musikkultur in der Musikpädagogik. Seit etwa 1950 fing Deutschland an, „Musikkultur“ unter dem Einfluss des Begriffs der „Kultur“ zu diskutieren, der heute untrennbar mit der Idee kollektiver Identität verbunden [ist]⁹². Bruno Nettl stellt in seiner musikethnologischen Erforschung des Zusammenhangs zwischen Musik und Kultur vier Modelle der Idee der Deckungsgleichheit von Kultur und kollektiver Identität vor. In den 1970ern wurde „Musikkultur“ im größeren Rahmen der interkulturellen

⁹⁰ Helga de la Motte-Haber/Heinz von Loesch/Günther Rötter/Christian Utz (Hrsg.): *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft: Musikästhetik – Musiktheorie – Musikpsychologie – Musiksoziologie*, Laaber-Verlag, Laaber, 2010. S. 244.

⁹¹ Brigitte Scheer: *Weltkonferenz über Kulturpolitik: Schlussbericht der von der Unesco vom 26. Juli - 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz; (Unesco-Konferenzberichte ; 5)*, München: Saur, 1983. S. 121.

⁹² Veit **Erlmann**: *Musikkultur*, in Herbert **Bruhn**/Helmut **Rösing** (Hg.): *Musikwissenschaft – Ein Grundkurs*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1998, S. 71

Vergleiche weiter betont.⁹³ „Später wurde der Schwerpunkt ethnologischer Forschung vollends in Richtung Mikrostrukturen, Subkulturen und Minoritäten verlagert.“⁹⁴ Seit den 80er Jahren wurde die Aufmerksamkeit der Ethnologen und Musikethnologen wieder zurück auf den nationalistischen und ethnischen Bereich gelenkt.

1.3.7.3. Gruppenunterricht

Gruppenunterricht bezeichnet in Deutschland eine Arbeitsform für den künstlerischen Unterricht, der die musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden fördern soll, wie Instrumentalunterricht mit kleinen Gruppen, Ensemblespiel, Chor, Bewegungskurse, Gruppenimprovisation usw. Andererseits wird Gruppenunterricht auch noch als eine Arbeits- und Sozialform des Klassenunterrichts (im Gegensatz zum Frontalunterricht) verstanden: In zeitlich begrenzten Phasen werden die Studierenden in mehrere Kleingruppen aufgeteilt, um über die Themen, die vom Lehrer festgelegt oder von den Schülern gewählt wurden, gemeinsam zu arbeiten. Gruppenunterricht fördert die Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler oder der Studierenden. In China wird Gruppenunterricht nur als eine Unterrichtsform für den künstlerischen Gruppenunterricht verstanden.

1.3.8. Quellenprobleme

In Deutschland finden sich vielfältige und stets aktualisierte Veröffentlichungen zum Thema der deutschen Bildungspolitik und deutschen Musikerziehung. Sie gehen von verschiedenen Zielsetzungen und verschiedenen Schwerpunkten aus, um die Forschungsgegenstände und ihre Problematiken zu untersuchen, zu kritisieren und manchmal auch kontrovers zu diskutieren. Aber die meisten deutschen Experten/innen fokussieren vor allem den schulischen Musikunterricht. Der Musiklehrerausbildung wurde besonders in den letzten 10 Jahre wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Allerdings ist die vorhandene Literatur über die Musiklehrerausbildung von relativ hohem akademischem Wert.

Auf der chinesischen Seite stellen sich die Quellenprobleme bezüglich des Bildungswesens ganz anders dar als für Deutschland. Sowohl die deutsche klassische Musik

⁹³ Vgl. Ebd. S. 72-74

⁹⁴ M. Slobin: *Subcultural sounds: micromusics of the West*, in Veit Erlmann: *Musikkultur*, in Herbert Bruhn/Helmut Rösing (Hg.): *Musikwissenschaft – Ein Grundkurs*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1998, S. 74

als auch die Orff-Didaktik haben einen sehr guten Ruf in China. Aber in China gibt es sehr wenig Literatur über die deutsche Musikpädagogik. In diesen wenigen Publikationen wird häufig nur die deutsche Musikpädagogik einseitig gelobt, während objektive Informationen fehlen oder unvollständig sind.

In den letzten 20 Jahren hat sich die politische Atmosphäre in China gelockert. Die Fachwelt trat in eine Periode der Bewusstwerdung und der Selbstreflexion ein. Es wurde nicht mehr wie früher nur eine harmonisierende und problemferne Darstellung von Bildung diskutiert. Im Bereich der Musikpädagogik darf man über die Probleme der Lehrpläne oder die Lernprozesse usw. öffentlich kritisch diskutieren. Besonders seit dem Jahrtausendwechsel hat die Regierung die wissenschaftliche Debatte und die Veröffentlichung von wissenschaftlichen Arbeiten gefördert, um die angestrebte Entwicklung des Landes durch Wissenschaft und Bildung zu erreichen. Die Hochschulen und Schulen erheben es mittlerweile sogar zum Bewertungsstandard für ihre Lehrkräfte, wie viele wissenschaftliche Arbeiten und in welcher Fachzeitschrift diese veröffentlicht haben. Alle diese Diskussionen stehen weiterhin unter der Prämisse, dass die Führerschaft der Kommunistischen Partei nicht in Frage gestellt wird.

Viele chinesische Musikpädagogen haben über die chinesische Musiklehrerausbildung diskutiert. Aber die wissenschaftliche Qualität der Diskussion ist nicht allzu befriedigend. Es ist oft schwer zu unterscheiden, welche Artikel wirklich realistische Einschätzungen enthalten und bei der Recherche herangezogen werden können. Oftmals werden auch klischeehafte Darstellungen abgeliefert, die für unsere Zwecke keinen Referenzwert haben.

Empirische Forschungen werden in dieser Dissertation nicht zugrunde gelegt. Es ist extrem aufwändig, eine empirische Forschung zur Thematik dieser Dissertation in China durchzuführen. Wenn man in Kooperation mit offiziellen Stellen eine empirische Untersuchung (besonders im Rahmen von internationaler Forschung) durchführen möchte, muss man die Validität der Ergebnisse genau kontrollieren, weil die Regierung eher ein harmonisches Bild der tatsächlichen Lage zeichnen möchte. Die Verfasserin hat einmal mit der Leiterin eines musikpädagogischen Bereichs einer chinesischen Hochschule über dieses Thema gesprochen. Fragen zur chinesischen Musikpädagogik wurden gerne beantwortet, aber eine empirische Forschung unter Beteiligung der Studenten/innen lehnte sie ab. Im Allgemein wollen weder die

Hochschule noch die einzelnen Person ihre Probleme öffentlich diskutieren. Das ist nicht nur wegen der politischen Hintergründe so, sondern kommt auch aus der chinesischen Mentalität. Es gibt ein Sprichwort, das etwa sagt: In der Öffentlichkeit wäscht man keine schmutzige Wäsche (家丑不可外扬).

Hinzu kommt das Problem, wie die üblichen empirischen Forschungsmethoden, das Interviewverfahren und der Fragebogen, in der Praxis einzusetzen wären. Das Interviewverfahren bezieht sich auf eine Forschungsgruppe und funktioniert durch gemeinsames Beobachten, Diskussion und Beurteilung. Es ist wenig sinnvoll, es allein durchzuführen. Offenkundig ist diese Methode für die vorliegende Dissertation, die von einer Person zu verfassen ist, nicht geeignet. Diese Dissertation konzentriert sich darauf, über das gesamte System der Musiklehrerausbildung generalisierbare Aussagen zu finden. Wegen der deutschen föderativen Struktur des Bildungswesens und der Autonomie der Hochschulen ist die Situation in den Bundesländern und sogar von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich. Empirische Untersuchungen mit ihrer Fülle an Daten sind hier ebenfalls schwer zu realisieren.

Die Verfasserin wird versuchen, Gesetzestexte, die staatlichen Rahmenpläne, Studien- und Prüfungsordnungen, andere amtliche Anweisungen, Studienmaterialien, wissenschaftliche Publikationen von wichtigen Verlagen oder aus Fachmagazinen sowie Praxisberichte verschiedener Art⁹⁵ in den Mittelpunkt zu stellen, sie statistisch aufzubereiten und die Daten zusammenzufassen.

Des weiteren wird es notwendig sein, in dieser Arbeit in großem Maße die chinesische Fachliteratur zu zitieren. Weil es keine deutschen oder englischen Übersetzungen gibt, übersetzt die Verfasserin alle verwendeten chinesischen Zitate selbst ins Deutsche.

1.3.9. Inhaltliche Abgrenzungen und Inhaltsüberblick.

Die Arbeit geht nicht auf alle Bereiche der Ausbildung für das Lehramt Musik ein. Die Systeme und die Struktur der deutschen und der chinesischen Musiklehrerausbildung sind nicht gleich. Das Lehramt Musik in Deutschland umfasst zwei

⁹⁵ Wiss. Komm.: Oskar Anweiler (Leitung): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990, S. 6

Phasen: Lehramtsstudium und Referendariat. Die chinesische Lehrerausbildung ist hingegen einphasig. Diese Arbeit fokussiert im wesentlichen das Lehramtsstudium. Das Referendariat wird hier nur am Rande erwähnt und nicht ausführlich untersucht. Das Lehramt an Förderschulen, Musik für Sonderpädagogik und fachliche Weiterbildung werden in dieser Arbeit nicht behandelt.

Bei der historischen Untersuchung (von 1945 bis 1990) bezüglich der deutschen Seite konzentriert sich diese Dissertation (ab 1948) auf die Bundesrepublik Deutschland. Die DDR hatte als sozialistischer Staat ein sehr ähnliches gesellschaftliches System wie China. Das deutsche traditionelle Modell der Musiklehrausbildung wurde in der DDR nicht weitergeführt, und es gibt relativ wenig Informationen über die Musiklehrausbildung in der DDR. Durch die kontinuierlichere Entwicklung der traditionellen Musiklehrausbildung nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland, die durch die Reformen in der 1960er und 1970er Jahren fortgesetzt wurde, hat das westliche Modell mit seinen Veränderungen immer noch einen prägenden Einfluss auf die heutige Musiklehrausbildung, so dass es sich hier um die Untersuchung der Geschichte der Musiklehrausbildung nicht in der DDR, sondern in der Bundesrepublik Deutschland handelt.

Die Arbeit wird in 5 Kapitel unterteilt. Die Kapitel II und III widmen sich der Beschreibung und Interpretation.

Einleitung: behandelt Ziel, Forschungsstand, Fragestellungen und Forschungsmethode. Beschreibung und Interpretation des deutschen Lehramts für Musik mit den Schwerpunkten: Lehrämter, Institutionen, Regelstudienzeit, Voraussetzungen, Ziele, Struktur, Inhalte, Veranstaltungsformen, Prüfungsformen und Abschlüsse. Analyse des deutschen Lehramtes Musik in Bezug auf das Innen- und Außen-System.

Beschreibung und Interpretation der chinesischen Musiklehrausbildung mit den Schwerpunkten: Lehrämter, Institutionen, Regelstudienzeit, Voraussetzungen, Ziele, Struktur, Inhalte, Veranstaltungsformen, Prüfungsformen und Abschlüsse. Analyse des chinesischen Lehramtes Musik in Bezug auf Innen- und Außen-System.

Untersuchung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit ihren Ursachen im historischen Entwicklungsprozess.

Untersuchung von Verbesserungsmöglichkeiten für die chinesische Musiklehrausbildung.

2. Musiklehre in Deutschland

2.1. Die Geschichte der deutschen Musiklehrrausbildung

Die Musikerziehung in Deutschland hat eine lange Tradition. Man kann die Geschichte der Musiklehrrausbildung bis in das Lehrerseminar des 18. Jahrhunderts zurückverfolgen. Sie hat seitdem vor allem drei Perioden erlebt: das 19. Jahrhundert, die Zeit nach der Kestenberg-Reform in den 1920er Jahren und die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Die heutige Situation ist durch den Bologna-Prozess (Bachelor-/Master-System) geprägt, eine Umsetzung, die im 2000 begann.

2.1.1. Im 19. Jahrhundert

Seit dem erstem Drittel des 19. Jahrhunderts gab es eine institutionalisierte Musiklehrrausbildung im Rahmen des Lehrerseminars, wo Musik Pflichtfach für alle künftigen Lehrer war. Dies war der Beginn einer Professionalisierung des Lehrberufs.

Am Beginn des 19. Jahrhunderts waren die politischen Rahmenbedingungen ein wichtiger Auslöser von Reformen. In den Napoleonischen Kriegen brach das Hl. Römische Reich Deutscher Nation 1806 auseinander. Um ein neues Nationalgefühl zu entwickeln und den Staat neu zu organisieren, hatte Preußen unter Wilhelm von Humboldt (1767-1835) und Johann Wilhelm Süvern (1775 – 1829) auch eine Reform des Bildungswesens durchgeführt. Humboldt war sehr tief von der neuhumanistischen Strömung, die nach dem Vorbild altgriechischer Kunst und Kultur eine allgemeine Menschenbildung anstrebte, beeinflusst. Er meinte:

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfniss des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden.“⁹⁶

Musik spielte hierbei eine entscheidende Rolle: „als Mittel zur Gemütsbildung“⁹⁷. Im Laufe der Zeit wurden daraus immer mehr „staatspolitische“ Erziehungsziele: „die Erziehung des gehorsamen Untertans, des patriotisch gesinnten Staatsbürgers und

⁹⁶ W. v. Humboldt: *Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens*, in: *Geschichte der Musikerziehung – eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetische-kultureller Bildung* von Wilfried Gruhn, Wolke Verlag, Hofheim, 1993, S.30

⁹⁷ Ebd., S. 45

schließlich des gesunden Soldaten“⁹⁸. Auch war damals die Gesellschaft immer noch sehr kirchlich geprägt. So wurde nicht nur der schulische Gesangunterricht, sondern auch die musikalische Ausbildung der Lehrer „als Dienerin des Gottesdienstes“⁹⁹ gesehen. Besonders auf dem Lande waren die Lehrer gleichzeitig Organisten und Kirchendiener. Dort „unterstand der Lehrer in allen Schul- und Kirchenangelegenheiten dem örtlichen Prediger.“¹⁰⁰

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich die Seminarbildung für die Elementar- oder Volksschullehrer. 1826 wurde der Seminar-Abschluss in Preußen durchgesetzt, Lehrerseminare wurden rasch aufgebaut. Sie blieben das maßgebliche Ausbildungsmodell bis ins erste Drittel des 20. Jahrhunderts hinein. Eingangsvoraussetzung war der Volksschulabschluss. Danach absolvierte man eine sechsjährige Ausbildung, die sowohl fachliche als auch unterrichtspraktische Anteile enthielt. Orgelspiel, Klavierspiel, Geigenspiel, Harmonielehre, Gesang und Chorleitung waren die musikalischen Pflichtanteile der Ausbildung.

An den Gymnasien „versahen wissenschaftliche Lehrer, Gesangspädagogen und freie Musiker oder Kantoren neben ihrem Dienst auch den schulischen Gesangunterricht.“¹⁰¹ Es gab jedoch noch keine institutionalisierte Ausbildung für Gymnasialmusiklehrer.

In den Humboldtschen Reformen wurde die Ausbildung der Gymnasiallehrer als wissenschaftliche Fachausbildung, unabhängig von der Kirche eingeführt. Sie fand an der Universität statt und schloss mit dem Lehramtsexamen ab. Nur die Musiklehrausbildung lag weiter in der Verantwortung der Kirche: zusätzlich zur Ausbildung der Kantoren wurde am „Königlich Akademischen Institut für Kirchenmusik“ in Berlin erstmalig eine einjährige Weiterbildung für den gymnasialen Gesangunterricht eingeführt. Hier wurden grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in Musiktheorie und Orgelspiel vermittelt, und zwar hauptsächlich an besonders befähigte Volksschullehrer.

2.1.2. In der Zeit nach der Kestenberg-Reform in den 1920er Jahren

Die Kestenberg-Reform war eine einflussreiche Reform der Musiklehrausbildung in

⁹⁸ Ebd. S. 9

⁹⁹ Ebd., S. 45

¹⁰⁰ Ebd., S. 23

¹⁰¹ Ebd., S. 24

der deutschen Geschichte und wirkt bis in die Gegenwart hinein nach. Mit ihr trat die deutsche Musiklehrrausbildung in ihre akademische Phase ein. Ihre Entstehung war eine historische Notwendigkeit.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts wurden bestimmte kulturelle und ideologische Strömungen in Europa wichtig. Auf dem Boden der christlichen Kultur und unter dem Einfluss des drastischen Wandels der politischen und sozialen Systeme (besonders der Entwicklung der sozialen Frage durch den industriellen Aufschwung) entwickelten sich vielfältige Strömungen in Kultur und Bildung (der Jugendstil in der Architektur, die Atonalität in, der Expressionismus in der Literatur, der Ausdruckstanz usw.). In Deutschland hatte die Jugendbewegung mit „ihren“ Volksliedern das Naturerleben gegenüber dem industriellen städtischen Leben in den Vordergrund gestellt. Die Reformpädagogik kämpfte „mit ihrer Betonung von Selbsttätigkeit und ganzheitlicher, gemeinschaftsfähiger Persönlichkeitsbildung“¹⁰² gegen „den einseitigen Intellektualismus“¹⁰³. Die Kunsterziehungsbewegung war wie die Reformpädagogik gegen den Intellektualismus und den Materialismus gerichtet und propagierte die ganzheitliche Bildung durch Kunst, Musik, Literatur und Leibeserziehung.

Mit dem Ende des Kaiserreichs nach dem Ersten Weltkrieg wurde erstmals ein parlamentarisch-demokratisches System – die Weimarer Republik - begründet. Das brachte auch politisch-gesellschaftliche Veränderungen mit sich. Das Bildungssystem sah sich neuen Herausforderungen gegenüber, indem es die Balance zwischen den divergierenden politischen Absichten und Vorstellungen der ideologischen Strömungen halten musste. Nach der Reichsschulkonferenz 1920 führte der Musiker und Kulturpolitiker Leo Kestenberg (1882-1962) die reformpädagogisch orientierte Neugestaltung des Musikunterrichts und der Musiklehrrausbildung durch. Die Verbesserung der Musiklehrrausbildung stand im Zentrum dieser Bemühungen. 1922 wurde die neue „Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen“ für Preußen in Kraft gesetzt.

In Verbindung mit der neuen Prüfungsordnung wurde die erste akademische Institution – die Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik (das ehemalige Berliner

¹⁰² Ebd., S. 176.

¹⁰³ Thomas Ott: *Probleme der Musiklehrrausbildung damals und heute*, in: *Handbuch der Musikpädagogik 1. Band: Geschichte der Musikpädagogik*, von Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986, S. 480.

Institut für Kirchenmusik) - für die Ausbildung des neuen Musikstudienratsgegründet. Seitdem gibt es das Hochschulstudium (mit dem Abitur als Voraussetzung) für die fachliche Ausbildung der Gymnasialmusiklehrer, die die vormalige Struktur der gleichzeitigen Ausbildung von Kantoren und Gesangslehrer ersetzte, so dass die Musiklehrausbildung zu einer unabhängigen fachlichen Berufsausbildung wurde.

Das Studium wurde als künstlerisch-wissenschaftlich-pädagogische Struktur aufgebaut und ersetzte die Idee des reinen Fachstudiums in der Tradition Humboldts. Gesang wurde von jedem Student als Hauptfach studiert, ein weiteres Hauptfach konnte ein Instrument oder ein wissenschaftliches Fach sein. Falls ein wissenschaftliches Fach als Hauptfach gewählt wurde, musste der Student Orgel, Klavier oder Violine als Nebenfach studieren. In der Änderung von 1928 musste jeder Student ein weiteres Unterrichtsfach studieren und auch eine wissenschaftliche Arbeit schreiben.

Im neuen Studiengang wurden dem Musiklehrer drei Identitäten – Künstler, Wissenschaftler und Pädagogik - gegeben. Darin kann man die Auswirkungen von Reformpädagogik und Jugendbewegung sehen. Vor allem wurde der Gesangunterricht in der Schule zu jener Zeit durch den Musikunterricht ersetzt. Der neue Studiengang förderte den künstlerischen Aspekt, weil der Musiklehrer unter dem Einfluss der Reformpädagogik – gegen die bis dahin einseitig intellektuelle Bildung - auch als Künstler verstanden wurde und er förderte den wissenschaftlichen Anteil, da für „seine geistigen Väter [...] eine bloße Luxusversion des jugendbewegten Zupfgeigers“¹⁰⁴ zu wenig Zukunft zu haben schien. Der Musikunterricht sollte nicht nur Gesangunterricht sein, sondern auch einen wissenschaftlichen Zugang zur Musik umfassen. Der Musiklehrer wurde als auch ein Musikwissenschaftler verstanden. Der neue Studiengang förderte den pädagogischen Anteil, weil Kestenbergs die Bedeutung der pädagogischen Fähigkeiten der Musiklehrer gesehen hatte. Damals wurde „eine sehr praxisbezogene Unterrichtslehre und das Pflichtfach ‚Musikerziehung‘ mit damals aktuellen Themen wie ‚Schulreform und Musikerziehung‘, ‚Arbeitsunterricht und Persönlichkeitsbildung“¹⁰⁵ begründet. Diese Struktur des Studiums hat sich bis heute erhalten.

Die Ausbildung der Volksschullehrer hatte sich bis in die 1920er Jahre hinein wenig

¹⁰⁴ Thomas Ott: *Problem der Musiklehrausbildung damals und heute*, in: *Handbuch der Musikpädagogik 1. Band: Geschichte der Musikpädagogik* von Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986, S. 481.

¹⁰⁵ Ebd.

verändert. Zur damaligen Zeit gab es noch die Lehrerseminare. Die Kritik an ihnen hatte sich aber mehr und mehr verschärft. Gerhard Braun beschrieb die Vorwürfe in seinem Buch „der Schulmusik Erziehung in Preussen“:

- „1. Der Zusammenhang mit dem Bildungsgang anderer geistiger Berufe ist unzureichend.
2. Der Besuch der Präparandenanstalt erzwingt zu früh eine Berufswahl.
3. Der Ausbildungsgang des Volksschullehrers verhindert zu früh die Möglichkeit eines Berufswechsels.
4. Die Ausbildung selbst ist zu formalistisch und neigt zu sehr zum Intellektualismus.“¹⁰⁶

1922 hatte Preußen einen Beschluss für die pädagogische Ausbildung mit der Regelzeit von zwei Jahren festgelegt. 1926 wurden die entsprechenden Institutionen für die Ausbildung der Volksschullehrer - Pädagogische Akademien - in Preußen gegründet. Die Pädagogische Akademie, so hieß es, „muss eine Pflegestätte der Pädagogik, der heimatlichen Natur und Kultur sein und hat die künftigen Lehrer ‚mit den Bildungsgütern vertraut zu machen...“¹⁰⁷. Aber weil es kein einheitliches Reichsrecht gab, behielten einige Länder wie Bayern und Baden-Württemberg die Form des Lehrerseminars bei. Andere Länder (wie Sachsen, Thüringen und Hamburg) gründeten pädagogische Institute an den Universitäten.

1924 wurde die Reifeprüfung der höheren Schule Voraussetzung für das Studium an einer Pädagogischen Akademie. Die erste Prüfungsordnung für das Lehramt an Volksschulen in Preußen von 1928 sah vor, dass die Ausbildung an der Pädagogischen Akademie den „Allroundlehrer“ für die Volksschule ausbildete. Jeder Student musste Musik und alle anderen Fächer studieren. Musik als ein technisches und künstlerisches Fach wurde in jedem Halbjahr mit zwei wöchentlichen Pflichtstunden und drei wöchentlichen wahlfreien Stunden eingerichtet. Jeder Student musste Instrumentalspiel, Musiklehre, Gehörbildung, Stimmbildung, Volkslied und Sprecherziehung studieren. Außerdem orientierte sich das Studium am Unterrichtsstoff in der Übungsschule, die zur Akademie gehörte, es gab kein vertiefendes, wissenschaftliches oder künstlerisches Fach im Studium. Die Situation des Fachs Musik war nicht viel besser als im Lehrerseminar.

¹⁰⁶ Gerhard Braun: *die Schulmusik Erziehung in Preussen*, Bärenreiter-Verlag Kassel, in Kassel, in 1957, S. 61

¹⁰⁷ Ebd., S. 62

In dieser Zeit hat sich die Funktion der Musik in der Lehrerausbildung langsam verändert. Indem Reformpädagogik und Kunsterziehungsbewegung die Ausbildung mehr und mehr beeinflussten, nahm sie die Antithese des Neuhumanismus auf: ganzheitliche Bildung durch Kunst, Musik, Literatur und Leibeserziehung (musische Erziehung) gegen Intellektualismus und den Materialismus. Musik hatte in der Pädagogischen Akademie die Funktion einer Vermittlung zwischen den Menschen, einer Förderung der lebensoffenen und schöpferischen Kräfte, und damit die Aufgabe einer Persönlichkeitsbildung. Andererseits wurde die kirchlich-religiöse Funktion der Musik in der Lehrerausbildung reduziert. Volkstümliche Bildung und Gemeinschaftsbildung wurden dagegen betont.

Im Dritten Reich erfuhr das politische Umfeld große Veränderungen, die sich auch auf das Bildungswesen auswirkten. Die Lehrerausbildung machte dabei keine Ausnahme. Die Pädagogischen Akademien wurden in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umgewandelt. Die wenigen Ansätze zu einer universitären Ausbildung wurden rückgängig gemacht. Die Hochschulen für Lehrerausbildung waren direkt der nationalsozialistischen Partei unterstellt. 1940 wurde die Eingangsvoraussetzung auf den Volksschul-Abschluss festgesetzt. Volkslied, -musik und -tanz waren die musikalischen Hauptinhalte der Ausbildung. Musik wurde zu einem Mittel „rassenkundlicher“ Erziehung gemacht und vollständig politisiert.

2.1.3. In der Zeit nach der Zweiten Weltkrieg

Nach dem zweiten Weltkrieg musste Deutschland auch das Bildungssystem wieder aufbauen. Es wurde entsprechend dem Stand am Ende der Weimarer Republik rekonstruiert. Im Musikunterricht wurde die Musische Erziehung wieder als ideelle Grundlage eingesetzt. Beim Kunstpädagogischen Kongress von 1949 fokussierten die Pädagogen wieder auf die Idee der „schöpferischen Kräfte in der Spielwelt des Kindes“¹⁰⁸ und kehrten zur musisch orientierten Konzeption zurück. Der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ sprach auch 1955 noch darüber, dass in der Ausbildung der Volksschullehrer die Künste „das Leben der Hochschule

¹⁰⁸ Wilfried Gruhn: *Geschichte der Musikerziehung – Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Wolke Verlag, Hofheim, 1993, S. 281.

durchwirken und die bildende Macht des Musischen gegenwärtig halten“¹⁰⁹ sollten.

In der Lehrerausbildung hatte zwar der Alliierte Kontrollrat als höchste Regierungsinstanz nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland Veränderungen des Bildungswesens vorgesehen. Danach sollte die Lehrerausbildung in die Universitäten integriert werden. Aber die meisten Länder hatten wieder unter der neuen Bezeichnung der Pädagogischen Hochschule“ die Form der Pädagogischen Akademie oder Pädagogischen Institute, wie in den zwanziger Jahren, erneuert. Das zunächst viersemestrige Studium wurde in der Lehrerausbildung für die Volksschule später zu einem sechssemestrigen weiter entwickelt.

Seit den 1960er und 1970er Jahren wurden Reformen durchgeführt, die das Schul- und Ausbildungswesen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten weiterentwickeln sollten.

Seit dem Zweiten Weltkrieg war die Welt in zwei politische Systeme aufgeteilt: den Kapitalismus unter Führung der USA und den Kommunismus unter Führung der Sowjetunion. Sie trugen ihren Konflikt auf politischem, wirtschaftlichem, militärischem und technischem Gebiet aus. Als die Sowjetunion unerwartet den ersten künstlichen Satelliten 1957 erfolgreich startete, brachte dies die westliche Welt aus der Fassung. Vor allem die Amerikaner sahen sich in der Gefahr der technologischen Rückständigkeit und führten schnell Bildungsreformen mit dem Ziel höherer Wissenschaftlichkeit durch.

Zur jener Zeit konzentrierte sich Deutschland auf den wirtschaftlichen Wiederaufbau und vernachlässigte die notwendige Weiterentwicklung in Gesellschaft und Bildung. Es gab bis zur Mitte der 1960er Jahre noch zahlreiche einklassige Landschulen und nur 5% eines Jahrgangs waren Studenten¹¹⁰. Das bewirkte eine Diskussion über erforderliche Reformen im Bildungswesen.

In der Mitte der 60er Jahre wurde eine innere und äußere Reform in einer engen Beziehung zwischen dem Schul- und Hochschulbereich durchgeführt.

Hier eine Reihe der am Anfang der Reformen und der Gründung des Deutschen

¹⁰⁹ Thomas Ott: *Problem der Musiklehrausbildung damals und heute*, in: *Handbuch der Musikpädagogik 1. Band: Geschichte der Musikpädagogik* von Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986, S. 491.

¹¹⁰ Thomas Ott: *Probleme der Musiklehrausbildung damals und heute*, in: *Handbuch der Musikpädagogik 1. Band: Geschichte der Musikpädagogik* von Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986, S. 492

Bildungsrates veröffentlichten Empfehlungen der Bildungskommission:

„1967 08 Zum Lehrermangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern an den Gymnasien

...

1968 13 Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen

Lehrerbedarf pro Schüler höher in Ganztagschulen

...

1969 19 Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung

1969 19 Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen

Als Empfehlung für die Größe von Kerngruppen wird 30 Schüler angegeben.

...

1970 27 Strukturplan für das Bildungswesen

...¹¹¹

Auch veröffentlichte die deutsche Bildungskommission ein Gutachten unter dem Titel „Begabung und Lernen“ von 1969. Die Reform

„zielt auf soziale Gleichstellung aller durch Gleichheit der Bildungschancen, ist bemüht um die Hebung der Abiturienten- und Hochschulabsolventenzahlen, erstrebt eine Aufwertung des Hauptschulabschlusses, eine Aufwertung der Volksschullehrer zu Stufenlehrern an Gesamtschulen, und der Pädagogischen Hochschulen zu integrierten Gliedern von Gesamthochschulen.“¹¹²

Und die Reformen haben

„begonnen eine Situation abzulösen, die auf den Reformen Kestenbergs basiert und seit über 50 Jahren entscheidend die Ausbildung der Musiklehrer aller Schularten geprägt hat.“¹¹³

Über die Institution der Lehrerausbildung förderten die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Maßnahmen. „Die Gesamthochschulen und Reformuniversitäten mit neuen Strukturen vornehmlich in Nordrhein-Westfalen und Hessen“¹¹⁴ wurden

¹¹¹ de. Wikibooks.org: *Klassengröße – gestern und heute/Klassengröße in der Bundesrepublik*,

[http://de.wikibooks.org/wiki/Klassengröße – gestern und heute/ Klassengröße in der Bundesrepublik](http://de.wikibooks.org/wiki/Klassengröße_-_gestern_und_heute/Klassengröße_in_der_Bundesrepublik)(28.05.2015)

¹¹² Gudrun Henneberg: *das musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 – 1976*, in: *Mainzer Studien zur Musikwissenschaft Band 10* von Herausgegeben von Hellmut Federhofer, Verlegt bei Hans Schneider, Tutzing , in 1977, S. 36.

¹¹³ Ebd., S.36

¹¹⁴ Wilfried Gruhn: *Geschichte der Musikerziehung – Eine Kultur- und Sozialgeschichte*

gegründet. Die Pädagogischen Hochschulen wurden in einigen Ländern in Universitäten integriert. Aber in einigen Ländern, wie Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz usw., hielten immer noch an Pädagogischen Hochschulen für die Lehrämter an den Grund-, Haupt- und Realschulen fest.

Mit „der Diskussion zu Robinsohns Buch ‚Bildungsreform als Revision des Curriculum‘ (1967)“¹¹⁵ und der Empfehlung der Bildungskommission von 1973 „Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung“ orientierte sich die Schulreform an wissenschaftlichen Unterrichtsinhalten. Mit einer engeren Beziehung zwischen Schul- und Hochschulreform fokussierte die Studienreform wieder auf die Musiklehre. Es gab viele Vorstellungen, Entwürfe und Modelle für die Musiklehre, und die Gesamthochschule und einige Universitäten, wie z.B. die Universität Oldenburg und die Universität Bremen, versuchten auch noch nach diesen Entwürfen oder Modellen eine integrierte Lehrerbildung aufzubauen, die unabhängig von Schularten und Schulstufen waren. Die Reformen sahen die Musiklehre als wissenschaftliches Studium – im Gegensatz zur stark kritisierten Musikalischen Erziehung. Es wurde eine

„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.“¹¹⁶

In diesem Modell wird die wissenschaftliche Ausbildung als eine Ausbildung definiert, die durch die Problemorientierung und die Ermittlung der Methoden in Form der fächerübergreifenden Projekte aufgrund der gesellschaftlichen und beruflichen Bedürfnisse gekennzeichnet ist.

Inhaltlich versuchte das Studium sich „nicht auf die historische Kunstmusik zu

vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Wolke Verlag, Hofheim, 2003, S. 321.

¹¹⁵ Thomas Ott: *Problem der Musiklehre damals und heute*, in: *Handbuch der Musikpädagogik Band 1: Geschichte der Musikpädagogik* von Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986, S. 494

¹¹⁶ Richard Stinshoff (Wiss. Mitarbeiter im FB Kommunikation/Ästhetik): *Bemerkungen zum Problem der Wissenschaftsorganisation im Bereich Kommunikation/Ästhetik*, in 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*, S. 8,

http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/30jahre/niels_knolle_elab.pdf (28.05.2015)

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.“¹¹⁷ So bot die Universität Oldenburg den Studiengang Musik/Auditive Kommunikation als Reformmodell an.

Aber mit der Vertiefung der Reform wurden verschiedene Kritiken angeregt. Ein wichtiger Schwerpunkt der Debatte war, ob mit der Vergrößerung der experimentellen Sozial- und Erziehungswissenschaften im Studienvolumen der musikalisch-praktische Bereich ausgedünnt würde, so dass die Musiklehre- und Musikpädagogische Ausbildung in Gefahr geraten könnte. Was war die Aufgabe der Musiklehre- und Musikpädagogischen Ausbildung im Blick auf das musikalische Verhalten der Schüler?

Mit der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes im Januar 1976 wurde die Studienreform aus politischen Gründen beendet. Nach der Reform „waren erstmalig eine Regelstudienzeit und die Einrichtung von Studienreformkommissionen gesetzlich verankert.“¹¹⁸ Die Musiklehre- und Musikpädagogische Ausbildung griff wieder zurück auf die Reformen Kestenbergs, „die Zweiphasigkeit der Ausbildung und die Stufenbezogenheit der Lehrämter.“¹¹⁹ Zwar war die Reform der 70er-Jahre gescheitert, aber sie nahm Einfluss auf die Musiklehre- und Musikpädagogische Ausbildung, z. B. Jazz/Rock/Pop usw. und die zeitgenössische Musik aus der nicht-historischen Kunstmusik wurde in musikpraktischen, theoretischen und didaktischen Bereichen behandelt.

„Rock- und Popmusik [...] 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.“¹²⁰

Die neue Veranstaltungsform „Projekt“ wurde fächerübergreifend angelegt.

¹¹⁷ Ebd., S.

¹¹⁸ Rudolf Klinkhammer: *Ausbildungsordnungen des Lehramtsfaches Musik in der Studienreform der 1970er Jahre: Dokumentation in Form e. Synopse*, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1987, S. 12

¹¹⁹ Ebd., S. 12

¹²⁰ 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*, S. 28, http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/30jahre/niels_knolle_elab.pdf (28.05.2015)

2.2. Musiklehrausbildung in Bezug auf das Außen-System

2.2.1. Musiklehrausbildung in Bezug auf Politik, Musikkultur und Wirtschaft - das gesellschaftliche System

In Anbetracht der verschiedenen Beziehungen zwischen Musiklehrausbildung, Musikkultur, Politik und Wirtschaft werden die verschiedenen Maßnahmen hier einzeln dargelegt. Zuerst wird die deutsche Musikkultur fokussiert.

2.2.1.1. Musikkultur

Mit ihrer weltweit bekannten Musiktradition ist die deutsche Musikkultur heute immer noch sehr einflussreich. Die deutsche Musikkultur entwickelte sich in ihrer Vielfalt durch ein bemerkenswertes bürgerschaftliches Engagement. Die bürgerschaftliche Tätigkeit im kulturellen Bereich steht heute in Deutschland an dritter Stelle hinter dem sozialen Bereich und dem Sport. Musik ist selbstverständlich ein wichtiger Teil der Kultur. Christian Höppner hat in seinem Artikel "Musikleben in Deutschland" von 2011 berichtet, dass rund sieben Millionen Menschen als Laienmusiker aktiv sind. Davon beschäftigen sich mehr als 950.000 Schülerinnen und Schüler an den öffentlichen Musikschulen, 380.000 im privaten Musikunterricht, mindestens 500.000 Musikerinnen und Musiker im populären Bereich, über 800.000 Schülerinnen und Schüler in Ensembles an allgemeinbildenden Schulen und 88.000 Teilnehmende an weiteren Bildungsträgern mit Musik.¹²¹ Von Kindertagesstätte, allgemeinbildender Schule, Musikschule und Volkshochschule über privaten Musikunterricht, Kirche, Musiktheater, Konzerthaus, Orchester, Opernhaus, über Musikbibliotheken und Museen bis hin zum Rundfunk und Internet umfasst die deutsche Musikkultur viele Gebiete des täglichen Lebens. Und von Instrumental- oder Gesangsunterricht, Chören, Ensemblespiel, Orchester, Oper, Pop/Rock/Jazz und Folkloregruppen über Musikvermittlung, Musikwettbewerbe, Festivals, Konzertpublika, Musikproduktion, Instrumentenbau bis hin zur Medienmusik (Musik über Radio, Fernsehen, Internet, iPod und Mobiltelefonen usw.) umfasst sie viele Formen. Durch das Netz der

¹²¹ Christian Höppner: *Musikleben in Deutschland*, http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/00_Einfuehrung/hoepfner.pdf, S. 1

Vereine, Verbände und Stiftungen sind die Musikerinnen und Musiker, Musikvermittler, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der kulturellen Einrichtungen imstande, das bürgerliche Musizieren umsetzen zu können. Inhaltlich umfasst die deutsche Musikkultur die klassische Musik, Jazz/Rock/Pop Musik, Neue Musik, Kirchenmusik und Folklore usw. Das Laienmusizieren als ein Fundament des Musiklebens ist mit dem professionellen Musizieren vernetzt und ermöglicht ein lebendiges Musikleben.

Außerdem wird in Deutschland die Jugend-Musikkultur im musikpädagogischen Bereich viel diskutiert. Diese Diskussionen beziehen sich nicht nur auf die Phänomene der jugendlichen Musikkultur, sondern auch auf die pädagogisch-didaktische Ebene. Dieter Baacke hat in seinem Artikel „Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung“ von 1998 darüber geschrieben:

„Jugendmusik zu sein – gilt umso mehr für die jeweils neuesten Kreationen des Pop-Marktes. Der Dance-Musik und den Genres Techno, House und Hip Hop gehören seit Mitte der 90er Jahre die größten Erfolge in der Popmusiklandschaft“¹²²

Acht Jahre später hat ähnlich auch Renate Müllerin ihrem Artikel „Jugendkulturen, musikalische“ von 2005 das Phänomen der Jugendkulturen beschrieben:

„Entsprechend drücken sich in der gegenwärtigen jugendmusikkulturellen Vielfalt von Techno über Hip-Hop und Gothic bis zum Skinheadrock neben Generationenkonflikten sowohl ästhet. und kulturelle als auch soziale und politische Gegensätze aus.“¹²³

2011 hat Peter Wicke in seinem Artikel „Populäre Musik“ allgemein über die Situation der Populären Musik in Deutschland berichtet:

„Pop, Rock, Jazz, Schlager, volkstümliche Musik, Blasmusik, Chanson, HipHop, Rap, Techno, Dance und die dazu gehörigen Hybridformen und Subgenres nehmen auch im Musikleben Deutschlands einen zentralen Platz ein. Und das gleich in mehrfacher Hinsicht: Nicht nur gehören mehr als 90 Prozent der in den Medien verbreiteten Musik den Genres und Gattungen der populären Musik an, die damit dem Alltag verschiedenster sozialer Gruppen eine je spezifische musikalische Signatur verleiht.“¹²⁴

Das zeigt, dass Populäre Musik nicht nur im Jugendbereich, sondern auch im Musik-

¹²² Dieter **Baacke**: *Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung*, In Dieter Baacke (Hrsg.): *Handbuch Jugend und Musik*, Leske + Budrich, Opladen, 1997, S. 17-18

¹²³ R. **Müller**: *Jugendkulturen, musikalische*, in Siegmund **Helms**/Reinhard **Schneider**/Rudolf **Weber**: *Lexikon der Musikpädagogik*, Bosse, Kassel, 2005, S. 122

¹²⁴ Peter **Wicke**: *Populäre Musik*, 2011, S.1,
http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/04_JazzRockPop/wicke_populaere.pdf(28.05.2015)

leben ganz Deutschlands einen zentralen Platz besetzt. Noch eine interessante Stelle findet sich, wenn man zurück ins Jahr 1995 geht, als in einer ähnlichen Situation Plaschke/Grossmaas in einem Artikel dazu schrieben: „Mit rund 90% Anteil am Angebot des Tonträgermarktes ist die Popmusik führend, mit einer Ausdifferenzierung in immer enger definierte Stile, Sub-Stile, Trends und Szenen.“¹²⁵ Die gleichen Daten wie 16 Jahre später - nur die Medien der Tonträger und die Inhalte der Populären Musik haben sich geändert. Auf jeden Fall nimmt Populäre Musik einen zentralen Platz im jugendlichen Musikleben ein. Aber das bedeutet, dass Populäre Musik nur eine einzelne Musikart für die Gruppe der Jugendlichen ist. In der Tat zeigte Dieter Baacke in seiner Artikel „Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung“ von 1998 ein vielfältiges und aktives Jugendliches Musikleben auf:

„Etwa 6 Millionen Deutsche machen Musik (vom Instrumentenspielen bis zum Chorsingen) [...] So gibt es allein 1.006 öffentliche Musikschulen mit ca. 1 Million SchülerInnen [...] Beliebtestes Instrument ist weiter das Klavier, gefolgt von Blockflöte, Gitarre und der Violine [...] Neben traditioneller (klassischer und moderner) Musik und Volksmusik (mit regionalen Schwerpunkten) öffnen sich die Musischulen verstärkt auch nicht-traditionellen Instrumenten und Musikstilen [...] Im Bereich Jazz, Rock und Pop hatten im Schuljahr 1993/94 8% der Schüler in Ensemblefächern einen Schwerpunkt gesetzt.“¹²⁶

Werner Jank zitierte den Satz von Eckart Liebau von 1990, der über die heutige Jugendkultur sagt: „Jugend gibt es nur im Plural.“¹²⁷

2011 hat auch Michael Dartsch in seinem Artikel „Auserschulische Musikerziehung“ über ein vielfältiges jugendliches Musikleben gesprochen: „Schließlich ist auch die Vielfalt der musikalischen Genres an Musikschulen stetig gewachsen. Längst ist auch Populäre Musik ein fester Bestandteil der Musikschularbeit.“¹²⁸

Einerseits sehen wir, dass Populäre Musik einen zentralen Platz in der Freizeit der

¹²⁵R. **Plaschke/U. Grossmaas**: *Aspekte Populärer Musik in Deutschland*, in: Dieter **Baacke**: *Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung*, In: Dieter Baacke (Hrsg.): *Handbuch Jugend und Musik*, Leske + Budrich, Opladen, 1997, S. 16

¹²⁶E. **Rohlf**s: *Instrumentales Laienmusizieren*, in Dieter **Baacke**: *Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung*, In Dieter Baacke (Hrsg.): *Handbuch Jugend und Musik*, Leske + Budrich, Opladen, 1997, S. 18-19

¹²⁷Eckart **Liebau**: *Jugend gibt es nur im Plural; musikbezogen Klaus-Ernst **Behne**: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*, in Werner **Jank**: *Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 73

¹²⁸Michael **Dartsch**: *Außerschulische Musikerziehung*, 2012, S. 6, http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf(28.05.2015)

Jugend einnimmt. Andererseits interessiert sich die Jugend außer für Populäre Musik auch für klassische und moderne Musik. Sie beschäftigt sich auch mit Klavier-, Gesang-, Geige-, Posaunen-, Gitarrenunterricht, es gibt Kinder- und Kirchenchöre, diverse Ensembleformen, Jugendorchester, den Wettbewerb „Jugend musiziert“ usw. „Jugendliche sind Grenzgänger und viele können zwischen verschiedenen Territorien wechseln.“¹²⁹Werner Jank findet:

„Die soziale, kulturelle, regionale und ökonomische Ausdifferenzierung in unserer modernen Industriegesellschaft hat zu einer Vielfalt von Lebensverhältnissen und –formen in der Familie, im Arbeitsleben sowie in Freizeit und Jugendkultur geführt.“¹³⁰

Renate Müller definiert „Jugendkulturen“ in ihrem Artikel „Jugendkulturen, musikalische“ im „Lexikon der Musikpädagogik“ von 2005: „Jugendkulturen werden als Ausdruck besonderer Probleme und als Entscheidungs- und Erprobungsspielräume verstanden, die die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter kennzeichnen.“¹³¹ Sie zeigt auch ihre Aufgaben: „In einer individualisierten und kulturell differenzierten Gesellschaft bieten m. J. und Jugendszenen Orientierung, Zugehörigkeit, Abgrenzungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie Chancen zur Identitätsfindung und Lebensbewältigung.“¹³² Das geschieht „durch selbst organisierte Aneignungsprozesse musikbezogenen Wissens, musikal. Kompetenzen und Fertigkeiten bis hin zur Professionalisierung“¹³³.

Über die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht haben die deutschen Musikpädagogen ebenfalls diskutiert. Zu den früheren Klischees – Kunstmusik und Jazz für die obere Mittelschicht, Punk und Rock für die untern sozialen Schichten – gibt es kaum empirische Nachweise. North und Hargreaves beweisen, dass das individuelle Musikleben eines Menschen mit verschiedensten Aspekten des individuellen

¹²⁹ Werner **Jank**: *Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 74

¹³⁰ Ebd. S. 73

¹³¹ R. **Müller**: *Jugendkulturen, musikalische*, in Siegmund **Helms**/Reinhard **Schneider**/Rudolf **Weber**: *Lexikon der Musikpädagogik*, Bosse, Kassel, 2005, S. 121

¹³² Ebd.

¹³³ R. **Hitzler**/Th. **Bucher**/A. **Niederbacher** (Hg.): *Leben in Szenen*; R. **Müller**/P. **Glogner**/St. **Rhein**/J. **Heim** (Hg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikal. und mediale Geschmacksbildung*, in R. **Müller**: *Jugendkulturen, musikalische*, in Siegmund **Helms**/Reinhard **Schneider**/Rudolf **Weber**: *Lexikon der Musikpädagogik*, Bosse, Kassel, 2005, S. 121-122

Lebensstils verknüpft ist.¹³⁴ Es gibt keinen direkten Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht. Richard Peterson stellt seine Forschung in einen Gegensatz dazu. Werner Jank referiert dazu Michael Parzer: Es gebe „die musikalischen ‚Omnivores (‚Allesfresser‘) der sozial höheren Schichten mit einem grenzüberschreitend breit gefächerten Musikgeschmack und die eher bildungsfernen ‚Univores‘, die musikalisch eher bei der schmalen Kost einer Stilrichtung bleiben.“¹³⁵

Werner Jank findet, „dass die außerschulischen Prozesse der Selbstsozialisation und Identitätsentwicklung für Jugendliche in der Regel viel wichtiger und nachhaltiger sind als Schule (oder gar ein einzelnes Schulfach) es sein kann.“¹³⁶ Er zitiert Vogts und Gerards: „...das Öffentlich-Machen der eigenen musikalisch-kulturellen Identität lässt sich zwar nicht anordnen, aber der Unterricht soll Handlungs- und Erfahrungsräume schaffen, die es unterstützen.“¹³⁷

2.2.1.2. Beziehung zwischen der Musiklehrerausbildung, der Musikkultur, der Politik und der Wirtschaft

Die Kulturpolitik wird in Deutschland hochgeschätzt. Im „Schlussbericht der Enquête-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘“ von 2007 wird beschrieben, dass sich die Bundesrepublik Deutschland als Kulturnation und Kulturstaat versteht.¹³⁸ Zur Zeit wird „Kulturpolitik als Gesellschaftspolitik“ in Deutschland umgesetzt. Tatsächlich erschien dieser Begriff als „Neue Kulturpolitik“ – Kulturpolitik sei Gesellschaftspolitik – seit den 1970er Jahren. Im Lauf einer dreißigjährigen Entwicklung wurde dieser kulturpolitische Begriff letztlich in der Praxis der gesellschaftlichen Kultur umgesetzt. Er betont, „von den Bürgern her“ die Kulturpolitik zu fundieren.¹³⁹ „Kultur, die

¹³⁴Vgl. Adrian C. North/David J. Hargreaves 2007 a, b und c, in Werner Jank: *Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 74

¹³⁵ Werner Jank: *Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 75

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Sabine Vogt/Marion Grerards: *Musikbezogene Selbstkonzepte von Jugendlichen und ihre Konsequenzen für die Musivermittlung aus sozialpädagogischer Perspektive*, in Werner Jank: *Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 76

¹³⁸ Vgl. Deutscher Bundestag 16. Wahlperiode: *Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland"*, S. 43, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (28.05.2015)

¹³⁹ Vgl. Oliver Scheytt: *Kulturelle Bildung als Kraftfeld der Kulturpolitik*, S. 1,

strukturell, finanziell und ideell durch Kulturpolitik gefördert wird, soll in diesem Sinne alle Bevölkerungsteile und -schichten einbeziehen und teilhaben lassen"¹⁴⁰, um eine demokratische, identifizierte Gesellschaft aufzubauen. In der Tat wurde die musikkulturelle Infrastruktur durch das bürgerschaftliche Engagement breit und qualifiziert aufgebaut. Besonders die rund sieben Millionen Menschen im Bereich des Laienmusizierens zeigen ein hohes Maß an Motivation, Identifikation und Mitverantwortung für die Zukunft unserer Gesellschaft.¹⁴¹

Andererseits hat die Beschleunigung der Globalisierung einen großen Einfluss auf die Kultur. Sie ermuntert die Kulturen einerseits, sich in der Welt grenzenlos und gegenseitig zu verbreiten, gleichzeitig zeigt sich eine Tendenz, Monokulturen zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund fördert die UNESCO die Vielfalt der Kultur und definiert sie im "Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen" von der 33. Generalkonferenz der UNESCO 2005 folgendermaßen:

"Kulturelle Vielfalt bezieht sich auf die mannigfaltige Weise, in der die Kulturen von Gruppen und Gesellschaften zum Ausdruck kommen. Diese Ausdrucksformen werden innerhalb von Gruppen und Gesellschaften sowie zwischen ihnen weitergegeben. Die kulturelle Vielfalt zeigt sich nicht nur in der unterschiedlichen Weise, in der das Kulturerbe der Menschheit durch eine Vielzahl kultureller Ausdrucksformen zum Ausdruck gebracht, bereichert und weitergegeben wird, sondern auch in den vielfältigen Arten des künstlerischen Schaffens, der Herstellung, der Verbreitung, des Vertriebs und des Genusses von kulturellen Ausdrucksformen, unabhängig davon, welche Mittel und Technologien verwendet werden."¹⁴²

So ist die kulturelle Vielfalt das angestrebte Ziel der deutschen Kulturpolitik und auch das Fundament des Musiklebens. Der Föderalismus unterstützt und sichert die kulturelle Vielfalt mit entsprechenden Strukturen. Auf allen drei Ebenen - Bund,

<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60055/kraffteld-der-kulturpolitik>(28.05.2015)

¹⁴⁰ Yvonne Chaddé: *Kulturpolitik als Gesellschaftspolitik Anmerkungen zum Interview mit Prof. Dr. Helene Kleine*, S. 3,

<http://zh.scribd.com/doc/13018060/Kulturpolitik-als-Gesellschaftspolitik>(28.05.2015)

¹⁴¹ Vgl. Christian Höppner: *Musikleben in Deutschland*, S. 3,

http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/00_Einfuehrung/hoepfner.pdf(28.05.2015)

¹⁴² Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*, Stand: 11. September 2007, www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0(28.05.2015)

Länder und Kommunen – gibt es dazu kulturelle, politische Überlegungen. Gerade ist sie auch durch die Föderalismusreform II – durch Kooperation zwischen Bund und Ländern - weiter gefördert worden. Diese Organisation und Struktur sichert das vielfältige kulturelle Leben ab.

Im ökonomischen Bereich wies der Deutsche Bundestag im "Schlussbericht der Enquête-Kommission 'Kultur in Deutschland'" darauf hin, dass Kunst und Kultur keine beliebigen Waren sind.¹⁴³ Gerade die Förderung der kulturellen Ausdrucks- und Präsentationsformen, die sich nicht "verkaufen", gehöre zu den Kernaufgaben der öffentlichen Förderung von Kultur,¹⁴⁴ damit der Staat die Nivellierung der kulturellen Standards steuern und die Identität in einer demokratischen Gesellschaft fördern kann. Hier muss man fragen: Was bedeutet die Kultur für die Wirtschaft?

Tatsächlich wird Kultur als ein Standortfaktor in Deutschland gesehen. Durch das öffentliche und bürgerschaftliche Engagement können sich immer mehr Menschen in den unterschiedlichen kulturellen Bereichen beschäftigen, damit mehr Arbeitsplätze schaffen und die Wirtschaft im Gebiet der Kulturbetriebe angesichts einer massiven Infrastrukturaktivieren, mit "rund 80 öffentlich geförderten Musiktheatern, über 130 professionellen Sinfonieorchestern und über 900 Musikschulen, zahlreichen Musikfestivals, Musikbibliotheken und -museen sowie Fördermaßnahmen und Projekten im professionellen wie im Laienbereich"¹⁴⁵

Außerdem ist die private Finanzierung ein unverzichtbares Fundament der Musikförderung. Nach einem Bericht - "Öffentliche und private Musikfinanzierung" von Michael Söndermann, den das „Deutsche Musikinformationszentrum 2010 veröffentlicht hat -, soll die öffentliche Musikfinanzierung einen Beitrag von 2,4 Milliarden € jährlich und die private Musikfinanzierung mit einem geschätzten Volumen von mindestens 400 Millionen € ihren jährlichen Beitrag leisten.¹⁴⁶

Aufgrund der allmählich spürbaren Auswirkungen der Wirtschaftskrise, ermutigt die Regierung auch private Musikfinanzierung.

¹⁴³ Vgl. Deutscher Bundestag 16. Wahlperiode: *Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland"*, S. 44,

<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (28.05.2015)

¹⁴⁴ Vgl. Ebd., S. 44

¹⁴⁵ Michael Söndermann: *Öffentliche und private Musikfinanzierung*, S. 1,

http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/02_Musikfoerderung/soendermann.pdf (28.05.2015)

¹⁴⁶ Vgl. Ebd., S. 1

Es ist nicht schwer zu erkennen, dass die deutsche Regierung die Kulturpolitik in einer höheren strategischen Bedeutung sieht. Trotzdem werden Kultur und Bildung von der Globalisierung, der Wirtschafts- und Finanzkrise und den sozialen Problemen durch Migration beeinflusst und die Beziehung zwischen der Musiklehrausbildung, Musikkultur, Politik und Wirtschaft ist davon betroffen. Musik wird als ein wichtiges „Kulturgut“ und als ein „Wirtschaftsfaktor“¹⁴⁷ gesehen.

Die Musiklehrausbildung mit ihren zwei Besonderheiten (zum einen die Eigenart der Kultur und zum anderen ihre Übertragung und Entwicklung) als Teil der Kultur bildet ein wichtiges Kettenglied in dieser Verknüpfung. Sie ist ein wichtiger Teil der Pflege des Musiklebens und der Kulturpolitik. Diese Betrachtungsweise ist stark beeinflusst von dem fast 100 Jahre alten Gedanken Kestenbergs, der die Musikerziehung als Pflege des Musiklebens betrachtete. Mit der Hervorhebung des bürgerchaftlichen Engagement der in Kraft befindlichen Kulturpolitik ist es eine Aufgabe des schulischen Musikunterrichts, die Schüler zu befähigen, „selbstbestimmt am musikalischen Leben teilzunehmen.“¹⁴⁸ Der schulische Musikunterricht orientiert sich wieder mehr zurück auf Singen, instrumentales Musizieren, Klassensingen und Klassenmusizieren. Das stand schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Zentrum des Musikunterrichts. In den 1960er- und 1970er-Jahren richtete sich der schulische Musikunterricht stark auf die Wissenschaft aus, und in den letzten Jahren geht der schulische Musikunterricht wieder in Richtung der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Musiklehrausbildung reagiert auch auf diese Lage und legt wieder mehr Aufmerksamkeit auf Klassenmusizieren und –singen im pädagogisch-didaktischen Bereich. Die aktuellen Lehrveranstaltungen an vielen Universitäten oder Musikhochschulen beweisen das.

Auf die Kulturpolitik der kulturellen Vielfalt reagiert die deutsche Musiklehrausbildung eher langsam. Als die Heimat der klassischen Musik bildete Kunstmusik in Deutschland während einer langen Zeit das Zentrum der Musikkultur, besonders im Bildungssystem ist es sogar heute noch so. Mit den Reformen in den 1960er und

¹⁴⁷ Christian Höppner: *Musikleben in Deutschland*, S. 6, http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/00_Einfuehrung/hoepfner.pdf (28.05.2015)

¹⁴⁸ Beschluss der KMK: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, in: 16.10.2008, S. 33, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildungb.pdf(28.05.2015)

1970er Jahren wurde Populäre Musik im musikpädagogischen Bereich viel diskutiert und trat als eine neue Größe langsam in Schulen und Hochschulen in Erscheinung. Mit den Debatten über Populäre Musik in musikpädagogischen Bereich und der zunehmenden Aufmerksamkeit auf die Jugendmusikkultur vergrößert sich langsam das Studienvolumen der Populären Musik auch in der Musiklehrrausbildung. Lehrveranstaltungen zur Populären Musik in Musikwissenschaft, -theorie und -praxis kann man im Lehrveranstaltungsverzeichnis jeder Hochschule, die das Lehramt Musik im Angebot hat, finden. Trotzdem kann man sagen, dass sie sich immer noch in einer Nische befindet.

Nicht-europäische Musikkulturen wurden in der deutschen Musiklehrrausbildung lange Zeit ignoriert. Bernd Clausen hat in seinem Buch „Der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht“ auf der Forschungsebene darüber diskutiert.¹⁴⁹ Zwar wird das Problem der Migration in der deutschen Gesellschaft seit langem viel diskutiert. Aber das findet sich kaum in der Musiklehrrausbildung wieder. Selbstverständlich gibt es auch Ausnahmen, wie die Universität zu Köln, die seit Anfang des 21. Jahrhunderts Kurse über Afrikanisches Trommeln, Latin American Percussion Ensembles usw. für die Studierenden des Lehramts Musik anbietet. Auf jeden Fall soll dieser Bereich mit größerer Aufmerksamkeiten verfolgt werden.

Die Finanzierung wird fast 100% durch die Länder geleistet. Aber zurzeit sind der Mangel an fachlichen Musiklehrkräften, Musikunterricht mit Fachfremden in der allgemeinbildenden Schule und die Reduzierung des Schulmusikstudiums ein kritischer Faktor in dieser ganzen systematischen Kette geworden. Es ist somit eine neue Debatte um die Förderung zwischen deutschen Wissenschaftlern, Experten und Politikern entstanden.

2.2.2. Musiklehrrausbildung in Bezug auf das System der Musikerziehung

Die Musiklehrrausbildung gehört als Teilsystem der Ausbildung für Musikberufe auch zum System der Musikerziehung. Zu ihr gehört auch der Musikunterricht in den Schulen und die außerschulische Musikerziehung. Wie ist die Struktur der Teilsys-

¹⁴⁹ Bernd Clausen: *der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*, LIT Verlag, Münster, 2009

teme? Was ist die Situation von jedem? Was ist ihr Problem? Welche Beziehung hat die Musiklehre mit ihr?

2.2.2.1. Musikunterricht und musikalische Bildung in den Schulen

Der Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen ist die einzige Möglichkeit für alle Schülerinnen und Schüler, die Musik im gezielten, organisierten und systematischen Kontext kennenzulernen.

Für die Standards des Musikunterrichts und der musikalischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen hat der Deutsche Musikrat 2005 in sieben Thesen zur Musik in der Schule in "Musik bewegt - Positionspapiere zur Musikalischen Bildung" die Kriterien bestimmt.

„Musikunterricht muss

1. Freude an der Musik wecken durch

> eigene wie auch gemeinsame Musizieren (Singen, Tanzen, Instrumental-spiel),

> vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen,

> eigenes musikalisches Gestalten und Erfinden;

2. die Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres und der anderen Sinnesvermögen fördern;

3. im Zusammenhang mit der sinnlich konkreten Erfahrung von Musik Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung vermitteln;

4. anregen, außerunterrichtliche und außerschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen;

5. die Vielgestaltigkeit der Musik, insbesondere in den Erscheinungsformen der Neu- und Populären Musik wie auch der Musik der außereuropäischen Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen erschließen;

6. die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar machen;

7. die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen“¹⁵⁰.

Ein Blick auf das deutsche Bildungssystem zeigt, dass es in fünf Stufen geteilt wird:

¹⁵⁰ Deutschen Musikrat (Hrsg.): *Musik bewegt - Positionspapiere zur Musikalischen Bildung*, http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/DMR_Broschuere_Musik_bewegt_final.pdf, S. 11 – 12, (28.05.2015)

Vorschulbereich, Primarbereich, Sekundarbereich, Tertiärbereich und Quartärbereich. Die Schulpflicht umfasst zwei Formen: die Vollzeitschulpflicht und die Teilzeitschulpflicht. Die Vollzeitschulpflicht fängt mit der Grundschule an (d. h. in der Regel mit dem sechsten Lebensjahr) und dauert neun Jahre (in Berlin, Brandenburg und Bremen zehn Vollzeitschuljahre, in Nordrhein-Westfalen am Gymnasium neun und an anderen weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zehn Vollzeitschuljahre).¹⁵¹ Nach der Vollzeitschulpflicht sollen alle Schüler, die im Sekundarbereich II keine Vollzeitschule besuchen, die dreijährige Teilzeitschulpflicht machen.

Der Vorschulbereich besteht freiwillig für die drei- bis sechsjährigen Kinder. „Kindergärten“ nennen sich die entsprechenden Einrichtungen.

Nach den Kindergärten kommt in der Regel die vierjährige schulpflichtige Grundschule, nur in Berlin und Brandenburg dauert die Grundschule sechs Jahre. In den meisten Fällen beginnt sie für alle Kinder ab dem sechsten Lebensjahr.

Der Sekundarbereich wird in zwei Phasen unterteilt: Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. Nach der Grundschule werden die Kinder auf die verschiedenen Bildungsgänge im Sekundarbereich I verteilt: Hauptschulbildungsgang, Realschulbildungsgang und gymnasiale Bildung. Einige Bundesländer integrieren auch die Gesamtschule im Sekundarbereich (wie in Nordrhein-Westfalen), undeinige haben Haupt- und Realschule fusioniert. Aufgrund des föderalen Bildungssystems werden die Schularten in Deutschland unterschiedlich bezeichnet. Die Hauptschule ist eine vorbereitende Phase für die Berufsausbildung und umfasst die Klasse 5 bis Klasse 9/10. Auch die Realschulen beginnen in Klasse 5 und dauern in der Regel 5 Jahre. Das Gymnasium ist der Hauptweg zur allgemeinen Hochschulreife und umfasst die Sekundarbereiche I (5-10) und II (11-12 bzw. 11-13). Die Gesamtschulen fördern mehr die Chancengleichheit im Bildungswesen und haben die gleichen Abschlüsse wie die anderen Schulen im Sekundarbereich I. Der Sekundarbereich II besteht aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und umfasst die Klassen 10-12 bzw. 11-13 je nach Bundesland.

Der tertiäre Bereich gliedert sich in staatliche, kirchliche und private Trägerschaft. Der wesentliche Auftrag im Tertiärbereich ist die weitere Entwicklung der Forschung

¹⁵¹ KMK: *Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht*, <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html>(28.05.2015)

und der Lehre in den Wissenschaften und der Künste. Ihre Abschlüsse beziehen sich auf die neuen Typenkennzeichen: den Bachelor und den Master sowie die alten Typenkennzeichen: den Magister, das Diplom, das Staatsexamen und den Doktor. Der quartäre Bereich führt zur Erwachsenenbildung und der Weiterbildung.

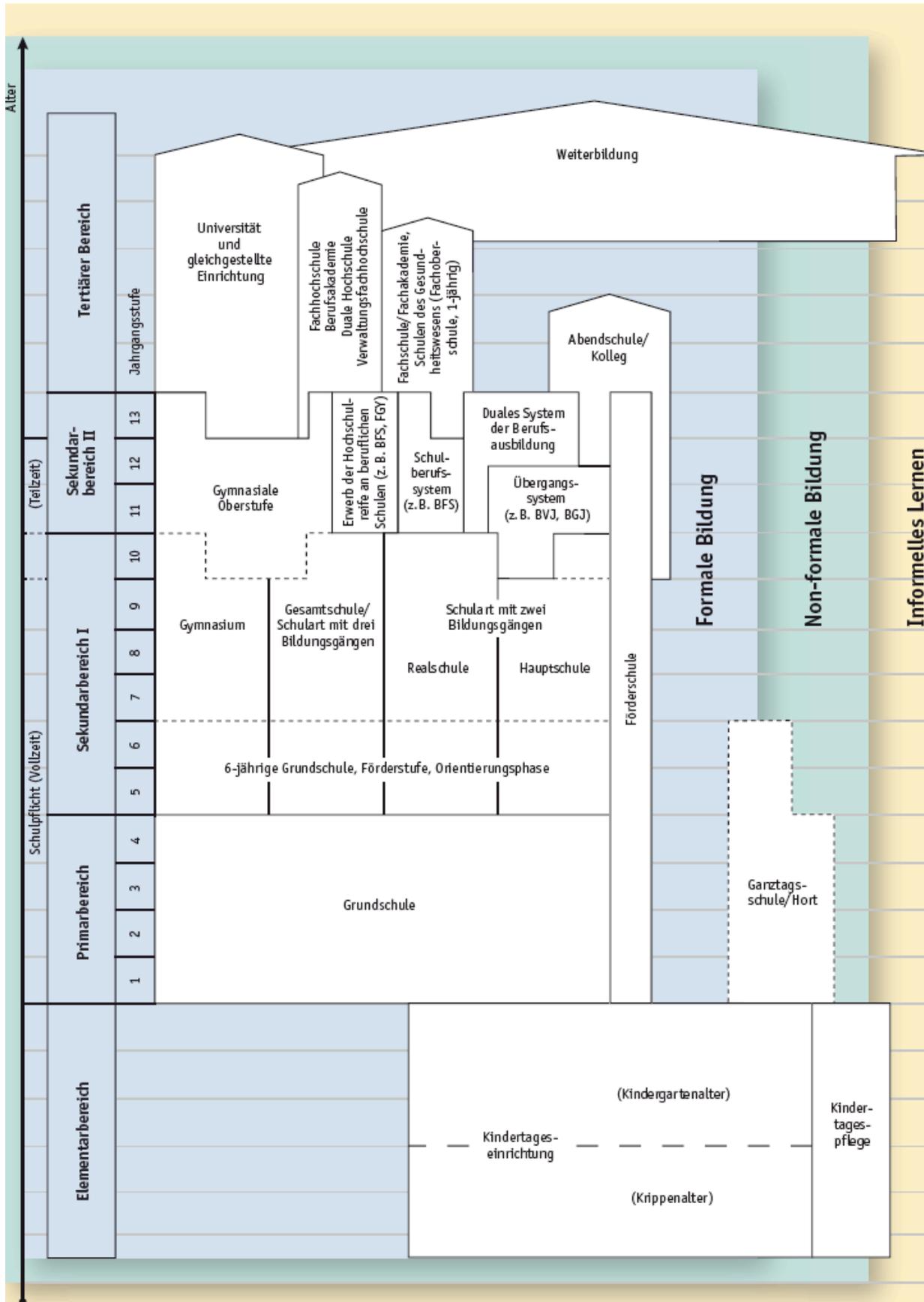


Tabelle 1: Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildung in Deutschland 2012, S.

XI, http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (28.05.2015)

Musikunterricht wird durchgängig in den verschiedenen Schularten von Klasse 1 - 10 in allen 16 Bundesländern (vom Primarbereich bis Sekundarbereich I) unterrichtet. Prinzipiell soll "mit zwei wöchentlichen Unterrichtseinheiten"¹⁵² Musikunterricht an allen allgemeinbildenden Schulen angeboten werden. Aber die Stundentafeln der 16 Bundesländer weichen mal mehr oder mal weniger ab. Zurzeit gibt es im Musikunterricht drei Formen:

- 1) ein unabhängiges, direktes ordentliches Schulfach
- 2) fachübergreifender Unterricht (z.B. musisch-ästhetische Bildung)
- 3) die außerschulischen Aktivitäten (wie AG-Stunden: Instrumentalgruppe, Chor, Orchester, Musiktheatergruppe oder Tanzgruppe usw.).

Musikunterricht im Primarbereich als einer Institution des Musiklebens orientiert sich an der Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. In "Musikalische Bildung in Deutschland" vom Deutschen Musikrat (Hrsg.) wird als Handlungsanregung erklärt, "dass bereits in der Grundschule der kindorientierte Ansatz einer ganzheitlichen Erziehung zur Entwicklung der Persönlichkeit des Heranwachsenden zunehmend in den Hintergrund tritt, um kognitiven Fächern mehr Zeit im Stundenplan einräumen zu können. Um der Bedeutung der Musik für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes und ihrem Stellenwert in Kultur und Wirtschaft zu entsprechen...",¹⁵³ wird Musikunterricht nach dem 1. Schuljahr integriert in andere Fächer, deren Schwerpunkte auf "Spracherziehung, Problemlösen, Medienerziehung (kritischer Umgang mit den Medien), Ästhetische Erziehung (kreative Aktivitäten und sinnliche Erfahrungen), Umgang mit Technik, Bewegungserziehung"¹⁵⁴ liegen.

Der Musikunterricht im Sekundarbereich hat sich von einem der Kernfächer zu einem Randfach im heutigen Bildungswesen entwickelt. Im Sekundarbereich I wird er durch unterschiedliche Verfahren der 16 Bundesländer meistens in folgende Unterrichtsfor-

¹⁵² Deutscher Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland - ein Thema in 16 Variationen*, in 2012, http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_2012_Web.pdf, S. 14, (28.05.2015)

¹⁵³ Ebd., S. 14

¹⁵⁴ Ebd., S. 20

men erteilt:

- dem Unterrichtsfach,
- dem Wahlpflichtfach und
- einem Teil der übergreifenden Fächer.

Außerdem sind die außerunterrichtlichen Aktivitäten (wie die schulische AG oder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Angeboten) ein wichtiger Teil des schulischen Musiklebens neben dem normalen Musikunterricht. Die verschiedenen Unterrichtsformen bedingen auch die verschiedenen Stundentafeln in den Ländern, z.B. Musikunterricht als Kernfach wird meistens zwischen 1-2 Stunden, als Wahlpflichtfach meistens zwischen 2-3 Stunden und als einem Teil der übergreifenden Fächer meistens zwischen 3-6 Stunden erteilt.

Im Sekundarbereich II wird Musikunterricht meistens nur am Gymnasium und in der Gesamtschule als zwei- bis dreistündiger Grundkurs, fünf- bis sechstündiger Leistungskurs oder als fachpraktischer Kurs im Wahlbereich angeboten. Er bildet ein sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld (in der Sekundarstufe II) zusammen mit Deutsch, Fremdsprachen und Bildender Kunst¹⁵⁵. Musikunterricht in der Beruflichen Sekundarstufe II wird wenig beachtet.

2.2.2.2. Außerschulische Musikerziehung

In Deutschland sind mehrere Millionen Menschen aktiv im Bereich der außerschulischen Musikerziehung, so dass diese ein wichtiger Teil des Systems der Musikerziehung neben der schulischen Musikerziehung ist. Im Vergleich zu schulischer Musikerziehung ist sie freiwillig. Grundsätzlich soll die außerschulische Musikerziehung Menschen jeden Alters Gelegenheit geben, musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten gemäß den eigenen Interessen zu entwickeln und in das kulturelle Leben einzubringen.¹⁵⁶ Außerdem soll sie interessierte und begabte Kinder und Jugendliche fördern, um sie auf ein professionellen Studium für eine

¹⁵⁵ Ebd., S. 22.

¹⁵⁶ Michael Dartsch: *Außerschulische Musikerziehung*, http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf, S. 1, (28.05.2015)

berufliche Ausbildung vorzubereiten.

Strukturell stehen die schulische Musikerziehung und die außerschulische Musikerziehung sowohl auf eigenen Füßen als auch in einer engen Kooperation zueinander. Bei solchen Kooperationen geht es häufig um die Musikerziehung im Elementarbereich und Primarbereich (wie Instrumentalspiel, Chor, Klassenmusizieren, elementares Musiktheater usw.). Vom Kooperationsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" von 2003 über das Kooperations-Programm "Jedem Kind ein Instrument" (JeKi) zwischen den Grundschulen und den Musikschulen bis zur Kooperation im Elementarbereich zwischen "etwa 70 Prozent der Kindertageseinrichtungen" und den öffentlichen Musikschulen usw. hat diese Kooperation nicht nur Vitalität in den Bereich musikalischer Allgemeinbildung mitgebracht, sondern auch eine entscheidende Rolle gespielt, damit das „Königreich der Musikkultur“ wiederaufgebaut wird.

Die verschiedenen Formen und Institutionen der außerschulischen Musikerziehung füllen wie viele lebendige Zellen kreuz und quer das Musikleben der Menschen. Die Musikschule ist der wichtigste Lehrort der außerschulischen Musikerziehung und umfasst die öffentlichen und privaten Musikschulen. Die selbstständigen Musiklehrerinnen und Musiklehrer unterrichten auch als ein wesentlicher Ergänzungsteil des freien Marktes des Musikunterrichts überall. Im Elementarbereich der außerschulischen Musikerziehung regen die Tageseinrichtungen für Kinder vor den Schulen auch das Musizieren an. Das Laienmusizieren in Verbänden und Kirchen und die musikalischen Aktivitäten an den Jugendmusikschulen, Volkshochschulen und Familienbildungsstätten skizzieren einen anderen Raum der außerschulischen Musikerziehung. Musikvermittlung wird durch die pädagogischen Abteilungen der Orchester, Konzert- und Opernhäuser gefördert, indem sie junges Publikum erstmalig an sich heranziehen und es weiter zur Musikbildung in einer kulturellen, musikalischen Gesellschaft führen. Die Landesmusikakademie leitet als größte Weiterbildungsinstitution die musikalische Fort- und Weiterbildung.

Bei der Finanzierung der außerschulischen Musikerziehung werden die Gebühren meistens anteilig von den Landesregierungen und jedem Schüler getragen. Jedes Bundesland verwendet verschiedene Aufmerksamkeit und Investitionen auf diesen Bereich. Meistens zielt die öffentliche Finanzierung auf die Unterstützung der öffentlichen Musikschulen oder der Kooperationsprojekte ab. Michael Dartsch hat in seinem Artikel - "Außerschulische Musikerziehung" - über Verteilung der öffentlichen

Mittel an Musikschulen im VdM 2011 berichtet:

"Grob gerundet wurden die Kosten in den neuen Bundesländern zu zwei Dritteln aus öffentlichen Mitteln beglichen; in den alten Bundesländern streut der Anteil zwischen einem Drittel und zwei Dritteln öffentlicher Kostenübernahme und bewegt sich häufig im Bereich von 50 Prozent."¹⁵⁷

Der Rest wird von den Schülern getragen.

Im Allgemein sind die Musiklehrkräfte, die sich mit der außerschulischen Musikerziehung beschäftigen, ausgebildete Absolventen eines Musikstudiums oder zumindest Musikstudenten. Besonders im Arbeitsgebiet der öffentlichen Musikschulen legt VdM fest, dass Lehrkräfte ein Musikstudium absolvieren sollen. Selbstverständlich gibt es auch vielfältige Musikstudiengänge für die Musiklehrausbildung in der außerschulischen Musikerziehung, wie Instrumentalpädagogik, Gesangspädagogik, Elementarmusikpädagogik, Chor- und Ensembleleitung, Jazz/Rock/Pop Erziehung, Singen mit Kindern, Musikvermittlung, Konzertpädagogik usw. Zurzeit sind die in diesem Bereich engagierten Musiklehrkräfte:

- Ausgebildeten Musikpädagogen,
- Musiker aus jeder Art von Orchester, Theater oder Oper,
- Studenten aus dem Fach Musik oder Musikpädagogik.

2.2.2.3. Fachliche Musikbildung für die Musikberufe

Fachliche Musikbildung für die Musikberufe unterteilt sich in zwei Stufen: die musikalische Bildung vor dem Studium und die musikalische Ausbildung. Grundsätzlich fördern die außerschulische Musikerziehung und die Musikgymnasien den professionellen Nachwuchs vor dem musikalischen Studium. Besonders vor dem Studium ist die musikalische Bildung im Bereich der außerschulischen Musikerziehung ein offenes System und hat keine deutliche Grenze zur allgemeinen musikalischen Bildung im Bereich der außerschulischen Musikerziehung. Die musikalische Ausbildung wird meistens an Musikhochschulen, Musikakademien bzw. Konservatorien angeboten. Dort gibt es verschiedene Studiengänge für die künstlerische und künstlerisch-

¹⁵⁷ Michael Dartsch: *Außerschulische Musikerziehung*, http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf, S 13, (28.05.2015)

pädagogische Ausbildung, wie die instrumentale und vokale Ausbildung, Komposition, Musiktheorie, Dirigieren, Jazz/Rock/Pop, Lehramt Musik, Instrumentalpädagogik, Gesangspädagogik, Musikwissenschaft, Musiktheorie usw.

2.2.2.4. Beziehung zwischen der Musiklehrerausbildung und der Musikerziehung

Das heutige deutsche System der schulischen Musikerziehung entwickelte sich auf dem Grundstein der Reform Leo Kestenbergs vor 100 Jahren. Obwohl sie sich in einer langen Zeit entwickelt hat und den Namen des alten „Königreiches der Musikerziehung“ trägt, verläuft die heutige schulische Musikerziehung nicht zur Zufriedenheit. Musik ist als Unterrichtsfach in den allgemeinbildenden Schulen nach und nach zum Randfach geworden. Der Deutsche Musikrat (Hrsg.) hat in "Musikalische Bildung in Deutschland - ein Thema in 16 Variationen" von 2012 berichtet, dass der Musikunterricht an der Sekundarstufe I in Berlin in den Letzten 15 Jahren um etwa 30 – 50 % und in der SEK II an den Gymnasien durch den Wegfall der 11. Klasse um 25% und mehr gekürzt worden ist.¹⁵⁸ Diese Situation gleicht sich mehr oder weniger in den anderen Bundesländern. Zugleich spielen die Fächerverbindungen eine immer größere Rolle in den allgemeinbildenden Schulen, so dass die Musik als Fachunterricht immer mehr reduziert wird. Außerdem hat der Mangel der fachlichen Musiklehrkräfte zu einem großen Problem in den allgemeinen bildenden Schulen geführt.

"Nach Untersuchungen verschiedener Landesverbände des Verbands Deutscher Schulmusiker (VDS) werden lediglich 20 bis 30 Prozent des Musikunterrichts an Grundschulen von fachspezifisch ausgebildeten Musiklehrerinnen und -lehrern unterrichtet; ca. 70 bis 80 Prozent des Unterrichts werden fachfremd oder gar nicht erteilt."¹⁵⁹

In "Musikalische Bildung in Deutschland - ein Thema in 16 Variationen" vom Deut-

¹⁵⁸ Deutscher Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland - ein Thema in 16 Variationen*, in 2012, http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_2012_Web.pdf, S. 32, (28.05.2015)

¹⁵⁹ Ortwin Nimczik: *Musik in der allgemein bildenden Schule*, http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik.pdf, S. 3, (28.05.2015)

schen Musikrat (Hrsg.) von 2012 wurde über die reale Situation der schulischen Musikerziehung berichtet, in Niedersachsen z.B. fallen 70-80% des Musikunterrichts in den Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen aufgrund des Mangels an Lehrkräften aus. Grundsätzlich befindet sich der schulische Musikunterricht in einem Abwärtstrend. In dieser Situation wird die Kooperation zwischen der schulischen und der außerschulischen Musikerziehung zu einer Möglichkeit, die Mängel auszugleichen.

Die außerschulische Musikerziehung entstand über Jahrhunderte und möglicherweise früher als die Einführung des Schulfachs Musik. Heutzutage entwickelt sie sich vom Instrumental- und Gesangsunterricht bis zum Bereich des Laienmusizierens, des Tanzes und der Neuen Medien und zu einem breiten Gebiet mit eigenen Zielen, Aufgaben, Strukturen und Institutionen,¹⁶⁰ vom Bereich der künstlerischen Bildung bis zur Aufgabe, die kulturelle, gesellschaftliche Entwicklung zu tragen. Es ist besonders erwähnenswert, dass sie durch ihre Kooperationen mit der schulischen Musikerziehung die Aufgabe der musikalischen Allgemeinbildung erfüllt.

Das ganze System der Musiklehre beruht grundsätzlich auf einer Abstimmung auf die einzelnen Berufsfelder. Für fast jede berufliche Richtung kann man einen entsprechenden fachlichen Studiengang der beruflichen Musiklehre an einer Musikhochschule, Universität, Musikakademie oder an einem Konservatorium finden. Die Zweige der Musiklehre sind sehr detailliert und professionell. Auch wenn eine neue berufliche Richtung kommt, gibt es bald eine entsprechende Berufsausbildung. Insbesondere ist die Musiklehre der außerschulischen Musikerziehung sehr vielfältig und innovativ.

Aber zurzeit gibt es auch viele Probleme zwischen der Musiklehre (besonders dem Lehramt Musik) und dem System der Musikerziehung. Darin ist der Mangel der ausgebildeten, fachlichen Musiklehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen, Musikschulen und für die Laienensembles usw. zu einem großen Problem geworden. Diese Situation hat viele Ursachen. Es gibt zu wenig Studienplätze für das Lehramt Musik, besonders für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Berufsschulen, außerdem überfordert eine schwierige Aufnahmeprüfung oft die

¹⁶⁰ Micharl Dartsch: *Außerschulische Musikerziehung*, http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf, S. 1, (28.05.2015)

vielen Bewerber. Auf Grund des Klassenlehrerprinzips in den Grundschulen führt der Mangel der Fachmusiklehrkräfte dort dazu, dass sie weniger Musikunterrichtsstunden erteilen können. Das teure Schulmusikstudium wird zu wenig genutzt.¹⁶¹ Die Finanzierung der Studiengänge für das Lehramt Musik an den Universitäten ist rückläufig.

In diesem relativ vollständigen und aktiven System sehen wir auch einen Mangel an professionellen Musiklehrkräften in den Schulen. Das zeigt, dass die deutsche Musiklehrrausbildung meistens nur auf die Spezialisierung des Studiums und weniger auf den schulischen Alltag fokussiert und sich auf einem hohen Niveau weiter entwickelt. Aber sie reagiert nicht schnell auf die schulischen Bedürfnisse für die Quantität der fachlichen Musiklehrkräfte, so dass die außerschulische und besonders die schulische Musikerziehung noch Entwicklungspotential haben.

Tabelle 2: Ein vergleichendes Schema zwischen der Musiklehrrausbildung und der Realität der Musiklehrkräfte in den deutschen Schulen

Bereich der Musikerziehung	Berufsfelder	Studiengänge der Musiklehrerausbildung	Musiklehrkräfte
Lehramt Musik	Grundschule	Lehramt an Grundschulen	ausgebildete fachliche und fachfremde Musiklehrkräfte
	Hauptschule	Lehramt an Hauptschulen	ausgebildete fachliche und fachfremde Musiklehrkräfte
	Realschule	Lehramt an Realschulen	ausgebildete fachliche und fachfremde Musiklehrkräfte
	Gesamtschule	Lehramt an Gesamtschulen	ausgebildete fachliche und fachfremde Musiklehrkräfte
	Gymnasium	Lehramt an	ausgebildete fachliche

¹⁶¹ Deutscher Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland - ein Thema in 16 Variationen*, in 2012, http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_2012_Web.pdf, S. 50, (28.05.2015)

		Gymnasium	und fachfremde Musiklehrkräfte
	Berufliche Schule	Lehramt an beruflichen Schulen	ausgebildete fachliche und fachfremde Musiklehrkräfte
Außer-schulische Musik-erziehung	Öffentliche Musikschule	Instrumental-pädagogik, Gesangspädagogik, Elementare Musik-pädagogik, Chor- und Ensembleleitung, Jazz/Rock/Pop, Musikvermittlung, Konzertpädagogik, Musiktheorie, Komposition, Rhythmik, Pop- und Weltmusik, Hörerziehung, Gehörbildung, Historische Musikpraxis, Musik- und Bewegungserziehung, Gruppenmusizieren mit Grundschul-kindern, Musik- und Bewegungs-orientierte soziale Arbeit, Volksmusik	Ausgebildete Musikpädagogen, Orchestermusiker das Fach Musik oder das Fach Musikpädagogik.
	Private Musikschule		
	Privatunterricht		
	Tageseinrich-tungen für Vorschulkinder		
	Laien-musizieren in Verbänden und Kirchen		
	Musikalische Aktivitäten den Jugend-Musikschulen, Volkshoch-Schulen und Familien-bildungsstätten		

2.3.Ausbildung für das Lehramt Musik in Bezug auf das Innen-System

2.3.1. Die Hintergründe und die Probleme der gegenwärtigen Musiklehrausbildung

Deutschland ist ein föderalistischer und demokratischer Rechtsstaat, dessen politi-

ches System einen tiefen Einfluss auf das Bildungssystem bzw. auf die Musiklehrerausbildung hat. Jedes Bundesland hat ein eigenes Lehrerbildungsgesetz oder eigene Rechtsvorschriften. Zugleich haben die Hochschulen eine angemessene Autonomie. Der Aufbau des Studiums der Musiklehrerausbildung wird von den Kultusministerien der Länder durch Studienordnungen und Prüfungsordnungen geregelt, während die Hochschulen autonom sind, die Einzelheiten dieser Ausbildung festzulegen. Das Bildungswesen liegt in der Verantwortung der 16 Länder, wird jedoch bundesweit durch die Kultusministerkonferenz (KMK) koordiniert.

Mit der Verabschiedung der Studienreformen der 1960er und 1970er Jahre wurden einige Modellversuche für die Musiklehrerausbildung in den 1980er Jahren abgeschlossen. Die Ausbildung basierte wieder auf dem Modell, das auf die Reformen Kestenbergs zurückging. Aber auch spätere Reformversuche konnten neue Unterrichtsformen oder -inhalte etablieren. Thomas Ott hat über die Situation der Musiklehrerausbildung von 1986 in der Bundesrepublik Deutschland in seinem Artikel „Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute“ geschrieben:

„Sie (eine Studentin, Anm. der Autorin) hat nämlich nun bundesweit die Auswahl zwischen 17 Hochschulen für Musik und 38 ‚Wissenschaftlichen Hochschulen‘, darunter 20 Universitäten, 8 Pädagogische Hochschulen, 5 Gesamthochschulen, 3 Erziehungswissenschaftliche Hochschulen und zwei Einrichtungen, die sich schlicht ‚Hochschulen‘ nennen. Auch die angebotenen Studiengänge schillern in vielen terminologischen Farben: Lehramt für Primar- und Sekundarstufe I; Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen; Lehramt an höheren Schulen; Lehramt an der Oberstufe allgemeinbildender Schulen usw.[...]“

daß im Grunde alles auf zwei Lehrämter hinausläuft: das an Gymnasien und das an allen anderen Schulen (mit gewissen speziellen Regelungen für Real- und Sonderschulen); daß in der Regel die Zuordnung ‚Gymnasium/Musikhochschulen‘ und ‚andere Schulen/Wissenschaftliche Hochschulen‘ gilt [...]

daß die Ausbildung im Prinzip für alle Lehrer die gleiche ist: In der Regel studieren alle zwei Unterrichtsfächer, Erziehungswissenschaft, gegebenenfalls Grundschulpädagogik [...]

Sie bekommt Unterricht im instrumentalen (oder, künstlerischen) Hauptfach, oft studiert sie auch ein zweites Instrument, auf jeden Fall Gesang und Klavier. Da sie viel üben muß, wendet sie für diesen Bereich die meiste Zeit auf. Hinzu kommen Musiktheorie (Satztechniken, Harmonielehre, Kontrapunkt), Musikgeschichte, Dirigieren, Gehörbildung, Analyse, systematische Musikwissenschaft, vielleicht auch Nebenfächer wie Rhythmik oder Phonetik. In der Musikdidaktik, wo es um die Ziele und Inhalte des Musikunterrichts geht, erfährt sie viel über die Bedeutung von Themen wie Pop-Musik, Musikmachen in der Schule, Massenmedien,

außereuropäische Musik, Neue Musik – findet diese Themen aber im sonstigen Lehrangebot ihrer Hochschule kaum wieder. Überhaupt gibt es im Ausbildungsprogramm nur wenige Fächer, denen sie ihren Nutzen für den Musikunterricht unmittelbar ansieht: das ‚Schulpraktische Klavierspiel‘, wo man z. B. das Begleiten von Liedern lernt, oder die Kurse in Ensembleleitung. Vielleicht wird sie später einmal zu den recht zahlreichen Musiklehrerinnen und Musiklehrern gehören, die ihre Ausbildung (besonders die Instrumentalausbildung) zwar als persönliche Bereicherung, aber doch nicht als besonders nützlich für die Unterrichtspraxis empfanden. Im Studienfach Erziehungswissenschaft macht sie ähnliche Erfahrungen. Sie lernt viel über allgemeine Didaktik, pädagogische Psychologie und Soziologie, über Bildungstheorien und Leistungsmessung, Lehrstilforschung und kompensatorische Erziehung – wird jedoch enttäuscht in der Erwartung, dass man dabei erfahren könnte, was guter Unterricht ist und wie man ihn macht. Im Gegenteil: Hier wird alles in Frage gestellt, wie es halt wissenschaftlicher Brauch ist [...]

Auch weiß sie nicht wie sie es mit dem verbinden soll, was sie in ihrem Musikstudium und in ihrem zweiten Unterrichtsfach lernt. Überhaupt muss sie das wohl schwierigste Problem ihrer Ausbildung weitgehend allein lösen: wie sie nämlich aus den vielen disparaten Lerninhalten ein ‚persönliches Konzept‘ machen soll, das ihren ganz eigenen Interessen, Stärken und Schwächen entspricht, und zwar in fachlicher, pädagogischer und menschlicher Hinsicht. Aber vielleicht hat sie mit ihren Schulpraktika Glück – vielleicht gerät sie an eines jener seltenen Teams aus Lehrern, Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern, die ihr die ersten Näherungsversuche an die ungewohnte, vielleicht ungeliebte Lehrerrolle erleichtern und ihr dabei auch zeigen, wie sie Praxis, Theorie, fachliches Können und eigene Interessen aufeinander beziehen kann. Vielleicht hat sie [...] noch mehr Glück und findet in der zweiten Ausbildungsphase Mentoren und Seminarleiter, die diese Linie mit ihr fortsetzen. Hat sie dieses doppelte Glück nicht (und ist sie nicht der ‚pädagogische Genius‘), so wird sie womöglich den vielberufenen, oft analysierten ‚Praxisschock‘ erleiden, der mit der großen Enttäuschung über das bisher Gelernte beginnt und mit der Umwertung aller pädagogischen Werte endet. In dieser Gefahr ist sie besonders dann, wenn sie in eine jener Situationen gerät, die leider für den Musikunterricht ‚normal‘ sind: zu wenige Musikstunden, deshalb keine Kontinuität, deshalb Konzeptionslosigkeit, deshalb geringes Ansehen bei Schülern, Kollegen und Schulleitung, deshalb schlechte Ausstattung, deshalb kein Nachwuchs, deshalb zu wenige Stunden...“¹⁶²

Aus diesem Text ist zu ersehen, dass die Musiklehrrausbildung nach der Studien-

¹⁶² Thomas Ott: *Probleme der Musiklehrrausbildung damals und heute*, in: Hans-Christian Schmidt (Hg): *Geschichte der Musikpädagogik, Handbuch der Musikpädagogik Bd. 1*, Kassel, 1986, S. 461 - 464.

reform in der 80er Jahren wieder nach der Tradition Kestenbergs in zwei Studienrichtungen stattfand: Lehrämter an Gymnasien und an allen anderen Schulen (Grund-, Haupt- und Realschulen usw.). Die Lehramtsausbildung an Gymnasien wurde prinzipiell (mit Ausnahmen) an Musikhochschulen angeboten, die Lehramtsausbildung für alle weiteren Schulen an wissenschaftlichen Hochschulen. Zudem fand die Ausbildung wieder in zwei Phasen statt, anstelle einer integrativen Ausbildung wurde das Studium auf die später zu unterrichtenden Schulstufen abgestimmt. Auch wurde zusätzlich zur wissenschaftlichen und künstlerischen Ausbildung auch die Lehre der Erziehungswissenschaften eingeführt, um den pädagogischen Bereich abzudecken. Der erziehungswissenschaftliche Bereich des Studiums wird von den Studenten allerdings als nicht ausreichend für die Unterrichtspraxis empfunden.

Es ist bemerkenswert, dass Thomas Ott diesen oben genannten Text nochmal in einem anderen Artikel „neue Wege in der Musiklehre- und Musikpädagogik“ von 2000 erwähnt und auch die Situation der Musiklehre- und Musikpädagogik zwischen 1986 und 2000 verglichen hat. Er meint, dass „im Großen und Ganzen sich der Zuschnitt des Studiums nicht verändert hat.“¹⁶³ So auch die Probleme der Musiklehre- und Musikpädagogik in den 1980er Jahren, die er in seinem Artikel „Probleme der Musiklehre- und Musikpädagogik damals und heute“ folgendermaßen beschrieben hat: „1. Das Problem der Unterschiedlichkeit (und möglichen Einheitlichkeit) der Ausbildung und 2. Das Problem des Praxisbezuges“¹⁶⁴ existieren heute immer noch. Nach einer großen Umwandlung durch Studienreformen trat die Musiklehre- und Musikpädagogik in eine ruhige Phase. Aber in der Fachwelt gab es viele wissenschaftliche Diskussionen, wie z. B. „Probleme der Musiklehre- und Musikpädagogik damals und heute“ von Thomas Ott von 1986, „Ausbildungsordnungen des Lehramtsfaches Musik in der Studienreform der 1970er Jahre“ von Rudolf Klinkkammer von 1987, „Schulmusiklehrer und Laienmusik – Gedanken zum 7. Wissenschaftlichen Symposium der Bundesfachgruppe“ von Hans Günther Bastian von 1988, „Musiklehrer – Beruf ohne Zukunft? – Alternativen und Perspektiven“ von Werner Jank von 1988, „Schülerbild, Lehrerbild,

¹⁶³ Thomas Ott: *Neue Wege in der Musiklehre- und Musikpädagogik*, in: AfS-Magazin 9, April 2000, S. 4

¹⁶⁴ Thomas Ott: *Probleme der Musiklehre- und Musikpädagogik damals und heute*, in: Hans-Christian Schmidt (Hrsg): *Geschichte der Musikpädagogik, Handbuch der Musikpädagogik Bd.1*, Kassel, 1986, S. 495.

Musiklehrrausbildung“ von Ulrich Günther von 1992 oder „Zur Professionalisierung von Musiklehrern“ von Niels Knolle von 1995 usw. Eine weitere Reform der Musiklehrrausbildung wurde gefordert, die Entwicklung lief aber in eine andere Richtung.

1999 unterzeichneten 29 europäische Bildungsminister in Bologna eine Erklärung, um einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum bis 2010 zu schaffen. Der Bologna-Prozess betrifft die folgenden Themen:

- „Einführung eines Systems von verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen (Bachelor und Master)
- Einführung einer gestuften Studienstruktur
- Transparenz über Studieninhalte durch Kreditpunkte und Diploma Supplement
- Anerkennung von Abschlüssen und Studienabschnitten
- Verbesserung der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal
- Sicherung von Qualitätsstandards auf nationaler und europäischer Ebene
- Umsetzung eines Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum
- Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums auch für Drittstaaten
- Förderung des lebenslangen Lernens

Verbindung des Europäischen Hochschulraums und des Europäischen Forschungsraums“¹⁶⁵

Der Bologna-Prozess wurde in verschiedenen Ländern nacheinander eingeführt. Aber kaum ein europäisches Land konnte die genannten Ziele bis 2010 erreichen.

Deutschland tritt durch die Bologna-Erklärung schnell in eine bildungspolitisch orientierte internationale Hochschulreform ein. Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz haben „zunehmend detaillierter bis etwa 2006 die Planungsprozesse in den bundesdeutschen Hochschulen mit Präzisierungen, Vorgaben, Richtlinien und Verordnungen für die Ausgestaltung der künftigen Bachelor-Master-Studiengänge determiniert und strukturiert“¹⁶⁶,

¹⁶⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Bologna-Prozess: *eine europäische Erfolgsgeschichte*, in 15.07. 2013, <http://www.bmbf.de/3336.php> (28.05.2015)

¹⁶⁶ Niels Knolle: *Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrrausbildung*, <https://www.yumpu.com/de/document/view/4873329/zur-evaluation-der-bachelor-und-master-studiengange-in-mizorg/3>, S.4-5, (28.05.2015)

wie

„> KMK (2000b): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000.

> KMK (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/ Magisterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.

> KMK (2003b): 10 Thesen zur Bachelor- und Master-Struktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.

> KMK (2005a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 21.04.2005.

> KMK (2005b): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.“¹⁶⁷ usw.

Nach dem bildungspolitischen Willen – einen europäischen Hochschulraum aufzubauen – und den „bildungsökonomisch begründeten Strukturvorgaben“¹⁶⁸ wurde das System der Diplom-Magister-Abschlüsse bis auf wenige Ausnahmen abgeschafft. Die Studiengänge Lehramt für Musik mit Staatsexamen sind in der Umsetzungsphase. Bereits 2001 haben einige Universitäten aus Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg die ersten Modellstudiengänge geplant. Die Musikhochschule hat erst ab 2007 die neuen Abschlüsse als Bachelor und Master transformiert und im Rahmen von Modulen und Leistungspunkten erprobt. Der Bachelor-Studiengang orientiert sich nicht nur am Übergang zum Masterstudium, sondern auch an der Berufsqualifikation des außerschulischen Bereichs. Auf der Grundlage der „Verkürzung der Studiengänge und Steigerung der Effizienz des Studiensystems“ in der Bologna-Reform wurde die Musiklehrrausbildung mit dem Master-Abschluss als Berufsqualifikation in gleicher Regelstudienzeit und der „Verdichtung und

¹⁶⁷ Ebd., S. 5

¹⁶⁸ Ebd., Bernd Clausen: *Bachelor- und Masterstudiengänge in der Musikausbildung an Wissenschaftlichen und Künstlerischen Hochschulen*, aus Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrats, <http://themen.miz.org/bildungausbildung/clausen.php>, S. 1, (28.05.2015)

Verschulung“¹⁶⁹ des Studiums eingeführt. Sie strebt ein wissenschaftliches und Kompetenzen förderndes Studium an. Insgesamt befindet sich die deutsche Musiklehrrausbildung aktuell in einer Umbruchsituation.

Außerdem gibt es auch noch die Neuerungen und die gemischten Erscheinungen zwischen den alten und den neuen Studiengängen, z.B. im Lehramtsstudium mit dem Doppelfach Musik und das Lehramtsstudium mit dem erweiterten vertieften Unterrichtsfach Musik.

Die Musiklehrrausbildung für das Lehramt Musik soll die Lehrkräfte des Faches Musik an staatlichen allgemein bildenden Schulen in Deutschland zu ihrer Aufgabe befähigen. Die Ausbildung wird in zwei Phasen eingeteilt: In der ersten Phase gibt es ein grundständiges Lehramtsstudium, das mit dem 1. Staatsexamen oder Master of Education abgeschlossen wird an der Universität, Pädagogischen Hochschule, oder Musikhochschule. Die zweite Phase ist ein 12-monatiges bis zweijähriges Referendariat, das mit dem 2. Staatsexamen abgeschlossen wird.

Seitdem der Bologna-Prozess im deutschen Hochschulbildungssystem umgesetzt wurde, regte er intensive Diskussionen in verschiedenen Bereichen der Hochschulen und zwischen Lehrern und Studenten an, wie in großer Menge die Artikel über den „Bologna-Prozess“ in „Neue Musikzeitung“, „Zeit Online“ usw., Magazine, Tagungen (wie die 40. D-A-CH-Tagung in Wildbad Kreuth usw.) zeigen. Die Meinungen divergierten, teilweise wurde die Reform als Chance für die deutsche Musiklehrrausbildung empfunden. Es gab auch eine Menge erheblich kritischere Stimmen. Gegenstand der Kontroversen sind die folgenden Punkte:

Modularisierung und die akademische Freiheit

Die Qualität der Ausbildung durch die Modularisierung der Lernziele, der Inhalte, der Veranstaltungsformen und Leistungserhebung wurde sicher verbessert. Besonders im künstlerisch-praktischen Bereich wurden alle Inhalte vorher sehr genau festgelegt. Aber während die Modularisierung einen Vorteil mit sich gebracht hat, zeigen sich schnell auch die negativen Auswirkungen in der Umsetzung. Viele Hochschulen und die Studierenden beschwerten sich, dass die Struktur der Modularisierung die akademische Freiheit beschränkt und die individuelle Entwicklung und Flexibilität im

¹⁶⁹ Ebd., S. 35

Bachelor-Master-Studium wenig gefördert werde. In der Tat war akademische Freiheit ein wichtiger Teil der Humboldt'schen Reform, sie hat später den deutschen Hochschulen einen wertvollen geistigen Reichtum eingebracht und einen ausgezeichneten Ruf in der Welt. Stellt die Bologna-Reform die wissenschaftliche Freiheit in Frage?

Leistungspunktsystem

Die Umrechnung der Leistungen ist umstritten. Zum einen führen die unnachvollziehbaren ECTS-Punkte in manchen Hochschulen zu einer steigenden Anzahl der Prüfungen und bürden den Studierenden Belastungen auf, sodass das Studium sehr schwer studierbar geworden ist. Um das Studium zu schaffen, wählen die Studierenden ihre Kurse häufig nicht nach Inhalten, sondern nach dem Grad der Schwierigkeit der Prüfung und den Zeiten der Kurse aus. Es scheint, dass sich die Studierenden mehr auf die Prüfung und nicht auf das spätere Berufsfeld fokussieren. Es treten sogar

„nach Beobachtungen des Deutschen Studentenwerks bei einem erheblichen Teil der Studierenden gravierende Probleme aufgrund depressiver Verstimmungen, Prüfungsängsten und der Arbeitsorganisation (auf), wie die sprunghaft gestiegene Inanspruchnahme der psychologischen Beratungsstellen für die Studierenden an den deutschen Hochschulen zeigt.“¹⁷⁰

Die gestufte Ausbildung

Einerseits kann die gestufte Ausbildung mit „verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen (Bachelor und Master)“¹⁷¹ die Chancen für die „Verbesserung der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal“¹⁷² und „Sicherung von Qualitätsstandards auf nationaler und europäischer Ebene“¹⁷³ usw. erhöhen. Aber die Umstellung auf zwei gestufte Strukturen des Lehramtsstudiums wurde weiter kritisiert. Zunächst ist der Master die Berufsqualifikation für die erste Phase der

¹⁷⁰ Ebd., S 37

¹⁷¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung: *der Bologna-Prozess: eine europäische Erfolgsgeschichte*, in 15.07.2015, <http://www.bmbf.de/3336.php> (28.05.2015)

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Ebd.

Musiklehrausbildung an allgemein bildenden Schulen – Lehramtsstudium. Die Hochschulrektorenkonferenz hat 2006 gefordert,

„dass der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss nicht nur sich darauf beschränken darf, Zugangsvoraussetzung für den nachfolgenden Master -Studiengang zu sein, sondern auch Orientierungen und berufsqualifizierende Optionen für außerschulische Berufsfelder anbieten können muss.“¹⁷⁴

Wenn ein Student nach dem Bachelorabschluss keinen Master-Studienplatz bekommt, was soll er/sie danach machen? Arbeiten oder eine andere Ausbildung machen? Wurde er/sie durch die Verdichtung seines/ihres Bachelorstudiums für ein außerschulisches Berufsfeld gut vorbereitet? (Hier wird kritisiert, dass in einem Verdichtung- und Verschulungsstudium hauptsächlich prüfungsorientiertes Lernen im Vordergrund steht, während berufsqualifizierendes und wissenschaftlich orientiertes studieren kaum noch möglich ist.) Gibt es einen solchen Arbeitsmarkt für einen hohen Prozentsatz solcher Bachelor-Absolventen? Für dieses Problem muss noch eine Lösung gefunden werden.

Mobilität des Studiums

Als ein wichtiges Ziel fordert die Bologna-Reform auch die internationale „Mobilität der Studierenden sowie des wissenschaftlichen und Verwaltungspersonals“¹⁷⁵ durch die gestufte Studienstruktur und die „kalkulierbare Akkumulation und ein leichteres Transfer von Prüfungs- und Studienleistungen“¹⁷⁶, um einen „Europäischen Hochschulraum“¹⁷⁷ zu schaffen. Aber in der Realität wurde das Auslandssemester für das Lehramt Musik an den meisten Hochschulen wegen des dichten und festgelegten Studiums sehr schwierig integriert. Niels Knolle hat auch über diesen Punkt in sei-

¹⁷⁴Niels Knolle: *Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrausbildung*,

<https://www.yumpu.com/de/document/view/4873329/zur-evaluation-der-bachelor-und-master-studiengange-in-mizorg/3> , S. 6, (28.05.2015)

¹⁷⁵ *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister: „den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ von „Bologna-Process Berlin 2003“*, http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_Communique_German.pdf, in 2003, in Berlin, S. 5, (28.05.2015)

¹⁷⁶ *Beschluss der Kultusministerkonferenz (2000b): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. im 15.09.2000, <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>, S. 2, (28.05.2015)

¹⁷⁷ *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister: „den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ von „Bologna-Process Berlin 2003“*, http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf, 2003, in Berlin, S. 1, (28.05.2015)

nem Artikel „zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrausbildung“ gesprochen. Er meint, dass „im Bereich der Musiklehrausbildung die befragten Kolleginnen darauf hingewiesen haben, dass ein Studienortwechsel für die Studierenden der Schulmusik nahezu unmöglich ist“¹⁷⁸.

Keine gleichen Qualitätsmaßstäbe

Durch die Bologna-Reform wurden der Bachelor und der Master als die internationalen bekannten Abschlussbezeichnungen eingeführt. Aber wegen des föderalen Bildungssystems hat jedes Bundesland, sogar jede Hochschule eine andere Variante der Bologna-Reform durchgeführt. „Solange nicht einmal innerhalb Deutschlands die gleichen Qualitätsmaßstäbe angesetzt werden, trägt der Abschluss zwar den gleichen Namen, ist aber trotzdem nicht vergleichbar.“¹⁷⁹

Individuelles Studium

Es war ursprünglich geplant, durch mehr Auswahlmöglichkeiten an Modulkombinationen individuelle Schwerpunkte zu setzen. Diese Veränderungen empfanden viele Studenten so, dass sie „in den neuen Studiengängen mehr Wahlmöglichkeiten haben“¹⁸⁰, und „durch die Einführung neuer Kurse und neuer Dozenten stärker als bisher auf das Berufsziel vorbereitet zu werden“¹⁸¹. Bei einigen Studenten allerdings findet man die Meinung, dass

„in der Realität der Studienbedingungen der Musiklehrausbildung sich auch diese Annahme als falsch erwiesen hat, weil die in den strikten Strukturvorgaben begründete Verschulung von Inhalten und Zeitabläufen der Studiengänge die Studierenden (und auch die Lehrenden) weitgehend zu Objekten von Planfestlegungen macht und ihnen die Möglichkeit nimmt, Subjekte ihrer eigenen Planung von Inhalten und Zeitpunkten zu sein“¹⁸².

¹⁷⁸Niels Knolle: *Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrausbildung*, <https://www.yumpu.com/de/document/view/4873329/zur-evaluation-der-bachelor-und-master-studiengange-in-mizorg/3>, S. 38, (28.05.2015)

¹⁷⁹ nmz-red/ Regensburg: „zwischen Skepsis, Zuversicht und Pragmatismus – Antworten der Musikhochschulen auf die Bologna-Umfrage der nmz“, <http://www.nmz.de/artikel/zwischen-skepsis-zuversicht-und-pragmatismus> (28.05.2015)

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Niels Knolle: *Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrausbildung*,

Ob eine Chance oder ein Problem, die Reform hat begonnen und es gibt keine Möglichkeit mehr zurück. Deswegen ist es wichtig, sich auf eine Lösung der Probleme zu konzentrieren. Diskussionen, Forschungen, Tagungen und sogar Streiks dienen dazu, sich mit dieser Fragestellung auseinander zu setzen.

Im Folgenden werden das Lehramt für die deutsche Musiklehrausbildung, Studieninstitutionen, Regelstudienzeit, Voraussetzungen, Ziele, und Struktur des Studiums, seine Inhalte, Veranstaltungsformen und Prüfungsformen weiter konkret beschrieben.

2.3.2. Lehrämter

Nach den deutschen allgemein bildenden Schularten und Schulformen werden die Studiengänge für die Lehrämter Musik differenziert: Lehramt Musik an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasium und Gesamtschulen. In manchen Bundesländern werden die vergleichbaren Lehrämter auch oft unter verschiedenen Bezeichnungen geführt: Lehrämter der Grundschulen bzw. Primarstufe, Lehrämter für die Sekundarstufe I, Lehrämter für die Sekundarstufe II. In Berlin wird zwischen Amt des Studienrats (für Gymnasium) und Amt des Lehrers (alle anderen) unterschieden. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich autonom auf die Lehrämter in folgender Weise festgelegt:

Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe

Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I

Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I

Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium

Tabelle 3: die Lehrämter Musik in der Bundesrepublik Deutschland (nach: KMK über *Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland/Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland, Modellrechnung 2002-2015, S.77.*

Lehramt		Lehramtsbezeichnungen	Länder
1	Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe	– Lehramt an Grundschulen	BY, HE, RP, SN, ST, TH
2	Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I	– Lehramt für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 9)	SL
		– Lehramt an Grund- und Hauptschulen	BW, MV,
		– Amt des Lehrers	BE,
		– Lehramt für Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemein bildenden Schulen	BB
		– Lehramt an Grund- und Sekundarschulen(Gesamtschulen) 1) Schwerpunkt Grundschulen 2) Schwerpunkt Sekundarschulen	HB
		– Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen 1) Schwerpunkt Grundschulen 2) Schwerpunkt Haupt-, Real- und Gesamtschule	NW
		– Lehramt an der Primar- und Sekundarstufe I	HH
3	Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I	– Lehramt an Realschulen	BY, BW, NI, RP, SH
		– Lehramt an Hauptschulen	BY,
		– Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern	BE,

		– Lehramt an Haupt- und Realschulen	HE, MV
		– Lehramt für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 bis 10)	SL
		– Lehramt an Mittelschulen	SN
		– Lehramt an Sekundarschulen	ST
		– Lehramt an Regelschulen	TH
4	Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium	– Lehramt an Gymnasien	BY, BW, BB, HH, HE, MV, NI, RP, SN, ST, SH, TH
		– Amt des Studienrats (allgemein bildend)	B
		– Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen	HB, NW, SL

2.3.3. Studieninstitutionen

Ein Lehramtsstudium, das die wissenschaftlichen, künstlerischen und vermittelnd-pädagogischen Teile umfasst, wurde an den Musikhochschulen, den Universitäten, den Pädagogischen Hochschulen und an besonderen Hochschulen eingeführt. Die Pädagogischen Hochschulen als eine historisch überholte Institution erscheinen zurzeit nur in Baden-Württemberg. Verschiedene Hochschultypen haben verschiedene Aufgaben und Lehramtstypen oder die verschiedenen Hochschultypen arbeiten gemäß ihrer Aufgaben zusammen.

Das Lehramt Musik an Gymnasien (ein so genannter Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II oder für das Gymnasium) wird gewissermaßen als ein Kernfach des Studiums an den meisten Musikhochschulen angeboten. Das gewählte zweite Unterrichtsfach oder teilweise die Fachwissenschaft und Didaktik oder die Erziehungswissenschaft kann an einer Universität studiert werden. An einer Pädagogischen Hochschule oder einer Universität wird meistens das Studium des Lehramtstyps 1, 2, 3 angeboten. Zurzeit bieten einige Musikhochschulen das Studium des Lehramtes an

Grund-, Haupt- und Realschule an, z. B. die Universität der Künste Berlin, die Hochschule für Künste Bremen, die Folkwang-Universität der Künste, die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main, die Hochschule für Musik und Theater Hamburg, die Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, die Hochschule für Musik und das Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig, die Hochschule für Musik und Theater München, die Hochschule für Musik und Theater Rostock, die Hochschule für Musik Saar und die Hochschule für Musik Würzburg.

Tabelle 4: Studieninstitutionen der Musiklehre in Deutschland

	Musikhochschulen	Universität/Pädagogische Hochschule/Hochschule
Lehramtstyp 4	Das Unterrichtsfach Musik	Zweites Unterrichtsfach/ Teilweise Fachwissenschaft und Didaktik, Erziehungswissenschaft
Lehramtstyp 1, 2, 3	1. Das Unterrichtsfach Musik	1. Weiteres Unterrichtsfach/ Teilweise Fachwissenschaft und Didaktik, Erziehungswissenschaft 2. Das ganze Studium

2.3.4. Regelstudienzeit

Die Ausbildung für die verschiedenen Lehramtstypen erfolgt durch ein Studium mit verschiedenen Regelstudienzeiten.

Lehramtstyp 4

In der Ausbildung für den Lehramtstyp 4 dauert die Regelstudienzeit von dem Studium bis zum Staatsexamen-Abschluss 9-12 Semester und umfasst ein Studien-

volumen von mindestens 270 Leistungspunkten gemäß ECTS.

Im Bachelorstudium dauert die Regelstudienzeit mindestens sechs Semester und im Masterstudium 4 Semester. Die Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover hat 8 Semester für das Bachelor-Studium des Lehramtstyps 4 festgelegt. Das ganze Bachelor-Master-Studium umfasst 300 Leistungspunkte gemäß ECTS.

Lehramtstyp 1, 2, 3

Das Lehramtsstudium mit dem Staatsexamens-Abschluss für die Lehramtstypen 1, 2, 3 hat eine Regelstudienzeit von mindestens 7 Semestern und 210 Leistungspunkten gemäß ECTS. Die Universität Augsburg, die Pädagogische Hochschule Heidelberg, die Pädagogische Hochschule Karlsruhe, die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd bieten das Lehramtsstudium mit Staatsexamen-Abschluss mit einer Regelstudienzeit von 6 Semestern an.

Im Bachelorstudium beträgt die Regelstudienzeit mindestens sechs Semester und im Masterstudium mindestens zwei Semester. Die Universität Erfurt und die Universität Potsdam bieten das Master-Studium mit der Regelstudienzeit von drei Semestern an. In den der Hochschule für Musik und Theater Hamburg, der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, der Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig, der Universität Paderborn und der Bergischen Universität Wuppertal dauert das Master-Studium in der Regelstudienzeit vier Semestern.

2.3.5. Voraussetzungen für das Studium

Im Normalfall setzen die Anforderungen zum Lehramtsstudium Fach Musik die allgemeine Hochschulreife und die erfolgreiche Eignungsprüfung an. Die Eignungsprüfung verlangt vom Bewerber, dass er eine künstlerisch-praktische Fähigkeit (z.B. Interpretationsfähigkeit, Kreativität, Musikalität, Technisches Vermögen u.a.), die künstlerisch-theoretische Fähigkeit (Hörfähigkeit, Grundkenntnisse der Musiktheorie), die pädagogische Fähigkeit und die Sprachfähigkeit nachweist, damit eine zukünftige Berufsfähigkeit zu erwarten ist. Einige Hochschulen verlangen nicht die pädagogische Fähigkeit als eine bestimmte Voraussetzung. Einige verlangen die Fähigkeiten "Motivation, Engagement, Flexibilität, Kreativität, Reflexionsfähigkeit und

Kritikfähigkeit sowie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Empathie"¹⁸³ von dem Bewerber. Aufgrund des Unterschieds der Regionen weichen die Eignungsprüfungen der Hochschulen voneinander ab. In Abhängigkeit vom Schultyp variiert das Zugangsniveau in Bezug auf den künstlerisch-praktischen und künstlerisch-theoretischen Bereich.

Die Eignungsprüfung erfolgt im Allgemeinen in folgenden Teilen:

- In dem künstlerisch-praktischen Teil (Instrumentalspiel, Gesang, Schulpraktisches Spiel u. a.)
- In dem künstlerisch-theoretischen Teil (Musiktheorie und Gehörbildung)
- In dem pädagogischen Teil (eine praktische Gruppenarbeit oder ein Kolloquium)
- Gespräch

Das Bewerbungsverfahren läuft meistens einmal im Jahr zum Wintersemester. Zwei Bewerbungsverfahren im Jahr, für das Wintersemester und auch für das Sommersemester, werden immer seltener angeboten. Nur noch wenige Hochschulen bieten dieses an.

2.3.6. Ziele des Studiums

Das Lehramtsstudium orientiert sich an der Ausbildung für die Lehrkräfte an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, allen Jahrgangsstufen des Gymnasiums sowie Gesamtschulen für das Unterrichtsfach Musik. Nach den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik (KMK 2008) und den Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) sowie der Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter verbinden die meisten Hochschulen für das Studium drei Ebenen:

- "Für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Musik"¹⁸⁴ strebt das Studium vielseitige musikpraktische Fähigkeiten und künstlerisch-ästhetische Kompetenzen, theoretisch-wissenschaftliche Kompetenzen, vermittelnd- pädagogische Kompetenzen an,

¹⁸³ Tag der Bekanntmachung auf der Musikhochschule Lübeck: *Eignungsprüfungssatzung der Musikhochschule Lübeck für Bachelor- und Masterstudiengänge*, 11. Mai 2010, S 9.

¹⁸⁴ Beschluss der Kultusministerkonferenz: *Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter*, im 06.03.2003., http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_03_06-RV-Musik-fuer-alle-Lehraemter.pdf, S 2, (28.05.2015)

damit die Lehrerinnen und Lehrer „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Musik so bekannt ...machen“¹⁸⁵ können.

- Das Studium soll sich auch auf eine Vorbereitung für den Vorbereitungsdienst und/oder ein Promotionsstudium (z.B. Detmold, Dresden, Essen, Köln) beziehen.
- Für die Persönlichkeitseigenschaften soll das Studium die Fähigkeit und Fertigkeit des Lehrens in "der lebenslangen Fort- und Weiterbildung und der Auseinandersetzung mit den kulturellen, medialen und technischen Veränderungen im Musikleben"¹⁸⁶ berücksichtigen. Es ist erwähnenswert, dass das Lehramtsstudium im Saarland in ihrem *Leitbild für die Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern* auch 'Freude an Musik und an musikpädagogischer Tätigkeit und [...] in der Lage [zu sein] das vorhandene Interesse und die Freude der Schülerinnen und Schüler an Musik zu fördern'¹⁸⁷ in die Ziele des Lehramtsstudiums aufgenommen hat.

2.3.7. Struktur des Studiums

Neben den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sind die Bildungswissenschaften, die schulpraktischen Studien und die wissenschaftliche, schriftliche Arbeit die wichtigsten Teile aller Lehramtsstudien.

Nach den "Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland umfasst die Ausbildung folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Bildung und Erziehung
- Beruf und Rolle des Lehrers
- Didaktik und Methodik

¹⁸⁵ Ebd., S 2

¹⁸⁶ Beschluss der Kultusministerkonferenz: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010., http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildungb.pdf, S 32, (28.05.2015)

¹⁸⁷ Philosophischer Fakultät I der Universität des Saarlandes und Fachbereich 3 Studienbereich V/Schulmusik der Hochschule für Musik Saar: *Leitbild für die Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern*, http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/ordnungen/modularisierte_lehramtsstudien/engaenge/modulhandbuch/Musik_LAG_LAH_LAR.pdf, S. 1, (28.05.2015)

- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
- Leistungs- und Lernmotivation
- Differenzierung, Integration und Förderung
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung
- Kommunikation
- Medienbildung
- Schulentwicklung
- Bildungsforschung

Schulpraktische Studien spielen eine wichtige Rolle im Lehramtsstudium. Fast jedes Bundesland scheint sich eine eigene Weisheit in diesem Bereich verordnet zu haben. Die Hochschulen, die das Lehramtsstudium anbieten, gestalten ihre Angebote nach den Regeln ihrer Bundesländer. Manche Bundesländer haben einheitliche Rechtsgrundlagen. Manche Hochschulen entwickeln sich in eine eigene Richtung. Aber in der Gesamtheit teilen sich die schulpraktischen Studien in drei Phasen:

1. Betriebspraktikum (nur in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Saarland);
2. Orientierungspraktikum;
3. Pädagogisch-fachdidaktisches Schulpraktikum.

An manchen Hochschulen kann die wissenschaftliche, schriftliche Arbeit nur im Fach Musik erbracht werden. Teilweise kann die Leistung in beiden Bereichen erbracht werden, teilweise kann sie in einer der beiden Fachwissenschaften, in der Fachdidaktik, in Erziehungswissenschaft oder anderen interdisziplinären Bezügen geschrieben werden. Beim Studium mit gestuften Bachelor- und Master-Abschluss wird sowohl eine Bachelor-Arbeit als auch eine Master-Arbeit gefordert, beim Studium mit Staatsexamens-Abschluss wird hingegen nur eine wissenschaftliche Arbeit verlangt.

Die ausführlichen Strukturen jedes Lehramtsstudiums werden im Folgenden vorgestellt:

Struktur der Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemein-bildende Fächer) oder für das Gymnasium

In Allgemeinen besteht das Studium für Lehrämter der Sekundarstufe II oder für das

Gymnasium aus folgenden Teilen:

- Fachwissenschaft des Unterrichtsfachs Musik und ihre Fachdidaktik
- Fachwissenschaft eines wissenschaftlichen Fachs und ihre Fachdidaktik
- Bildungswissenschaften
- Schulpraktische Studien
- Die wissenschaftliche, schriftliche Arbeit

Musik kann hier als Unterrichtsfach, als Haupt- oder Nebenfach studiert werden. Das Studium eines wissenschaftlichen Fachs kann an der Universität studiert werden. Die Kombinationsmöglichkeiten von Musik und wissenschaftlichem Fach unterscheiden sich zwischen den Bundesländern, oder zur Variation wird ein erweitertes Unterrichtsfach Musik als ein wissenschaftliches Fach angeboten, so dass es in diesem Bereich in allen Bundesländern zwei unterschiedliche Studienmöglichkeiten gibt:

1. das klassische Lehramtsstudium (auch Zwei-Unterrichtsfächer-Lehramtsstudium genannt) - ein Lehramtsstudiengang in Kombination aus dem Unterrichtsfach Musik und einem zweiten Unterrichtsfach (bei den Kombinationsmöglichkeiten des Fachs bestehen Unterschiede zwischen den Bundesländern);
2. das Ein-Fach-Studium (auch Doppelfach Musik genannt) - dieser Studiengang strebt ein verbreiterndes und spezialisiertes Studium für das Lehramt Musik an und fokussiert sich in Studium und Beruf (die schulische und auch außerschulische musikpädagogische Arbeitsfeld) nur auf Musik. Es umfasst das Schulfach Musik mit einem erweiterten, vertieften Unterrichtsfach Musik oder das Lehramtsstudium Musik mit dem musikalischen Profilstudium.

Im Zwei-Unterrichtsfächer-Lehramtsstudium mit dem 1. Staatsexamen-Abschluss bewegt sich das Studium in drei Richtungen:

- a) Unterrichtsfach Musik, das etwas einen gleichmäßigen Umfang wie ein anderes wissenschaftliche Fach hat und sich in der Fachwissenschaft und ihrer Didaktik vertieft.
- b) Musik als Nebenfach; Dieser Studiengang erscheint selten in Deutschland. Nur in Bremen, Dortmund und Potsdam gibt es diesen Studiengang.

Tabelle 5: Schematische Darstellung für das Lehramt Musik in Potsdam, Quelle einer veränderten Abbildung (nach: Universität Potsdam: Musik/Bachelor und Master im Lehramt, Aufbau des Studiums,

http://www.uni-potsdam.de/studienmglk1/faecher/musik_1.html)(28.05.2015)

	BA	MA	gesamt
Hauptfach	95	25	120
Nebenfach Musik	70	25	95

c) 1. Unterrichtsfach Musik. In diesem Studiengang wird Musik als Hauptfach studiert. In mehr als der Hälfte der Hochschulen, die die Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium anbieten, gibt es diesen Studiengang. Z. B. in Hamburg wird er gemäß folgender Tabelle geregelt:

Tabelle 6: Schematische Darstellung für das Lehramt Musik – Musik als Hauptfach im Hamburg

	BA	MA
Musik als 1. Fach	130	15
2. Fach	60	25

Zwar wird in Baden-Württemberg das Unterrichtsfach Musik mit einem wissenschaftlichen Hauptfach in diesem Studiengang angeboten. Aber das Unterrichtsfach Musik ist im Umfang größer als das wissenschaftliche Fach, obwohl das wissenschaftliche Fach als ein Hauptfach belegt wird, z. B. in Baden-Württemberg im Pflichtmodul mit 120 Leistungspunkten, im Wahlmodul mit 40 Leistungspunkten und im Fachdidaktik-Modul mit 10 Leistungspunkten. Das wissenschaftliche Fach umfasst die Pflichtmodule mit 80 Leistungspunkten, Wahlmodule mit 8 Punkten und Fachdidaktik-Module mit 10 Leistungspunkten.

Im Ein-Fach-Studium läuft das Studium in zwei Richtungen: a) das vertiefende Studium; b) das Kombinationsstudium.

a) Das vertiefende Studium teilt sich auf in die künstlerisch-praktischen, theoretisch-wissenschaftlichen und pädagogischen Studienfelder. 26% der Hochschulen, die das Lehramtsstudium Musik an Gymnasien und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen angeboten haben, haben das vertiefende Studium auf eigene Weise angeboten. In Wesentlichen läuft das in zwei Richtungen.

1. Das vertiefende Studium wird als ein komplettes und abgeschlossenes Studium geplant. Es bietet einen vertiefenden und verbreiternden Teil in den künstlerisch-praktischen, theoretisch-wissenschaftlichen und pädagogischen Bereichen, manche mit einem Profiltteil. Z. B. in München gliedert sich der Inhalt in einen künstlerisch-praktischen und theoretisch-wissenschaftlichen Bereich, Musikpädagogik, Praktikum, Profilbereich: Alte Musik, Chordirigieren, EMP, Gesang, Jazz, Kirchenmusik evangelisch, Kirchenmusik katholisch, Musizieren in der Klasse, Musikwissenschaft, Musiktheorie und Gehörbildung, Orchesterdirigieren, Orchesterinstrumente, Tasten- und Zupfinstrumente, Volksmusik. In Weimar umfasst der Inhalt ein künstlerisches Schwerpunktfach, Ensemble-berufsfeldorientierter Einzelunterricht, Ensemblearbeit, Erziehungswissenschaften, Berufsfeldorientierung, Musiktheorie/Gehörbildung, Musikwissenschaft, die wissenschaftliche Arbeit und Erweiterungsrichtung. Es gibt keinen Profiltteil.

Oder

2. das vertiefende Studium verläuft in zwei geplanten Studienvolumen im Fach Musik. Eines ist das Lehramtsstudium I als ein Basisstudium, wie es für das Fach Musik des Zwei-Unterrichtsfächer-Studiums Lehramt Musik geplant ist, und ein anderes wird als zweites wissenschaftliches Fach, ein unabhängiges und abgeschlossenes vertiefendes und verbreiterndes Studium im Fach Musik geregelt. Das Studium in Köln wird als Beispiel in der folgenden Tabelle vorgestellt:

Tabelle 7: Schematische Darstellung für das Lehramt Musik mit dem vertiefenden Studium in Hochschule für Musik und Tanz Köln

LA I	LA II
Künstlerisches Hauptfach Künstlerische Basisfächer	Künstlerisches Vertiefungsfach Künstlerische Vertiefungsfächer (Wahlfächer)
Gehörbildung Musiktheorie	Gehörbildung Musiktheorie
Musikwissenschaft	Musikwissenschaft
Musikpädagogik	Musikpädagogik
Praktika	Praktika
	Interdisziplinäre Module

b) Im Rahmen eines Kombinationsstudiums wird Musik als Unterrichtsfach mit den anderen musikalischen Studienrichtungen: Instrumental- bzw. Gesangspädagogik (IGP), Allgemeine Musikerziehung (AME)/Elementare Musikpädagogik (EMP), Musiktheorie, Musikwissenschaft, Kirchenmusik oder IGP Jazz/Rock/Pop Instrumental sowie IGP Jazz/Rock/Pop-Gesang kombiniert.

26% der Hochschulen, die das Studium für das Lehramt Musik an Gymnasien und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen anbieten, bieten auch die Möglichkeit des Kombinationsstudiums, und jede hat ihre eigenen Lehrpläne. Die Hochschule für Musik in Detmold bietet ein Kombinationsstudium mit den Studienrichtungen Instrumental- bzw. Gesangspädagogik, Allgemeine Musikerziehung und Kirchenmusik an. An der Folkwang Universität der Künste (Essen) wird ein Kombinationsstudium mit den Studienrichtungen IGP, AME, Kirchenmusik, Musiktheorie und Musikwissenschaft angeboten. Die Hochschule für Musik Carl Maria von Weber in Dresden hat ein Kombinationsstudium mit dem musikalischen Fach IGP, IGP Jazz/Rock/Pop und Kirchenmusik. Die Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" in Leipzig bietet das Studium mit den Studienrichtungen

der Kirchenmusik und Jazz/Pop (instrumental) an. Die Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart beinhaltet im Studium die musikalischen Fach Jazz/Pop. Die Staatliche Hochschule für Musik Trossingen hat die Studienrichtungen Jazz/Pop und Kirchenmusik. Das Kombinationsstudium mit der Studienrichtung Kirchenmusik wird auch noch in Kooperation zwischen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Ev. Hochschule für Kirchenmusik Halle und in Kooperation zwischen der Universität Regensburg und der Hochschule für Kath. Kirchenmusik und Musikpädagogik angeboten. Die Hochschule für Musik und Tanz in Köln hat ein Kombinationsstudium mit der Studienrichtung der EMP.

Struktur für das Studium der Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe

Das Studium für Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe umfasst die Anteile

- Bildungswissenschaften,
- Didaktik der Grundschule,
- Praktika,
- Wissenschaftliche Arbeit,
- 1 bis 3 Unterrichtsfächer und
- einen freien Bereich, Ästhetische Erziehung oder das Schlüsselqualifikationsmodul.

Zu den Bildungswissenschaften gehören Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie und Gesellschaftswissenschaft, die zwischen Politikwissenschaft, Soziologie/Volkskunde, Theologie/Philosophie unterscheiden. Das Studium der Didaktik der Grundschule besteht aus Grundschulpädagogik und –didaktik und/oder den Didaktikfächern. Musik kann als ein Didaktikfach gewählt werden. In der Universität Erfurt verläuft das Studium anders als an anderen Hochschulen. Pädagogik der Kindheit, die fachwissenschaftliche Grundlagen für die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathe und Heimat- und Sachkunde sowie die bildungswissenschaftlichen Grundlagen umfasst, wird als Hauptstudienrichtung, keine sonstige Didaktik der Grundschule in der Universität Erfurt angeboten.

Tabelle 8: Schematische Darstellung der Didaktik der Grundschule in Deutschland

Ort	Didaktik der Grundschule
Bayern	- Grundschulpädagogik und -didaktik: Grundschulpädagogik und -didaktik, Didaktik des Schriftspracherwerbs, Sachunterricht - Didaktikfächer: Deutsch, Mathe, Kunst/Musik/Sport
Hessen	Grundschulpädagogik und –didaktik
Leipzig	- Didaktik Deutsch - Didaktik Mathe - Didaktik Sachunterricht - Didaktik eines Bereichs (einschließlich auch Musik)
Halle-Wittenberg	Fächerübergreifende Grundschuldidaktik
Koblenz	- Grundschulpädagogik - Deutsch (Wahlpflichtmodul) - Mathe (Wahlpflichtmodul) - Fremdsprachliche Bildung - Sachunterricht - Grundlagen und Formen der ästhetischen Bildung - Einen Wahlpflichtbereich (z.B. Musik)

Die Praktika erfolgen meistens im pädagogisch-didaktischen und fachdidaktischen Bereich. Die möglichen, vorgesehenen Praktikarichtungen umfassen das Orientierungspraktikum, das Betriebspraktikum und die schulpraktischen Studien. Das Betriebspraktikum wird derzeit nur in Bayern und Hessen gefordert. In Sachsen gibt es kein Orientierungspraktikum. Die außerschulischen Praktika werden als ergänzende Praktika an einigen Universitäten angeboten.

Für das Unterrichtsfach entscheidet sich jedes Land individuell. Ein Unterrichtsfach, Zwei Unterrichtsfächer oder Drei Unterrichtsfächer im Studiengang für das Lehramt an den Grundschulen werden fakultativ in verschiedenen Ländern angeboten. Wer z. B. in Bayern Musik als Unterrichtsfach wählt, muss Deutsch, Mathematik und ein gewähltes Fach als Didaktikfächer nehmen. Wird in Erfurt Musik als Nebenfach gewählt, wird Pädagogik der Kindheit als Hauptstudienrichtung studiert. In Hessen

und Sachsen-Anhalt werden drei Unterrichtsfächer in Deutsch und Mathematik und Musik für die Musiklehrerbildung des Lehramts an den Grundschulen festgelegt.

Tabelle 9: Schematische Darstellung für das Unterrichtsfach im Studiengang für das Lehramt an Grundschulen:

1 Unterrichtsfach	2 Unterrichtsfächer	3 Unterrichtsfächer
Bayern	- Thüringen (Erfurt): a) Pädagogik der Kindheit (umfasst die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathe und Heimat- und Sachunterricht sowie die bildungswissenschaftlichen Grundlagen) b) ein Nebenfach - Sachsen (Leipzig): a) Kernfach 1 b) Kernfach 2 - Rheinland-Pfalz (Koblenz): a) 1.Fach b) 2.Fach	- Hessen: a) Deutsch b) Mathematik c) 3. Fach - Sachsen-Anhalt (Halle-Wittenberg): a) Deutsch b) Mathematik c) 3. Unterrichtsfach

Die Fächer Deutsch und Mathematik werden als Pflichtfächer im Studiengang Lehramt an den Grundschulen festgelegt.

Ästhetische Erziehung spielt eine Rolle in manchen Bundesländern, z.B. in Hessen, Rheinland-Pfalz und Köln. Musik wird auch als ungeteiltes Fach ohne Eignungsprüfung in diesem Lernbereich gegeben.

Wer Musik als Unterrichtsfach im Lehramt an der Grundschule studiert, kann Musik auch als Didaktikfach oder einen Wahlpflichtbereich in der Grundschulbildung und als Basisqualifikation auswählen.

Zuerst zur Musik als Unterrichtsfach: in Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen wird Musik als Unterrichtsfach im Lehramtsstudium

an der Grundschulen angeboten. Falls Musik als Unterrichtsfach gewählt wird, muss vor dem Studium eine Eignungsprüfung bestanden werden. Das Unterrichtsfach Musik wird in den fachlichen Bereichen Musikpraxis, Musiktheorie/Musikwissenschaft und Musikpädagogik/Musikdidaktik vermittelt. Das Studienvolumen des Unterrichtsfaches Musik im Lehramtsstudium an den Grundschulen unterscheidet sich von Land zu Land.

Tabelle 10: Das Studienvolumen des Unterrichtsfaches Musik im Lehramtsstudium an den Grundschulen in Deutschland

Ort	Bayern	Hessen	Rheinland-Pfalz (Koblenz-Landau)	Sachsen (Leipzig)	Sachsen-Anhalt (Halle-Wittenberg)	Thüringen (Erfurt)
Vol.	1/3	1/4	1/6	1/5	1/7	1/4

Das Fach Musik gibt es auch als Didaktikfach oder als Wahlpflichtbereich in der Grundschulbildung. In Bayern wird Musik als ein Bereich der musischen Fächer ohne Eignungsprüfung mit einem Studienvolumen von mindestens neun Leistungspunkten angestrebt. Wird Musik als Unterrichtsfach gewählt, kann Musik als Didaktikfach nicht studiert werden. In Leipzig kann man Musik als ein Wahlfach in den grundschuldidaktischen Studien mit einem Studienvolumen von 20 Leistungspunkten im Masterstudiengang studieren, falls man die Fächer Deutsch/Sorbisch und Mathematik als Kernfächer wählt. In Koblenz-Landau wird Musik als ein Wahlpflichtbereich in der Grundschulbildung als Masterstudiengang angeboten. Falls Musik als Unterrichtsfach im 1. - 4. Semester des Bachelorstudiengangs studiert worden ist, ist noch ein Vertiefungsmodul der primarstufenbezogenen Didaktik der Musik zu wählen. Falls das andere entsprechende Unterrichtsfach im Bachelorstudiengang studiert worden ist, sind ein Basismodul oder ein Vertiefungsmodul der primarstufenbezogenen Didaktik der Musik wählbar.

Basisqualifikationen werden nur in Bayern angeboten. Alle Studierenden, die das Lehramt an Grundschulen studieren und die Musik, Kunst oder Sport nicht als

Unterrichtsfach bzw. Didaktikfach gewählt haben, müssen Basisqualifikationen in einem der Fächer erwerben, um die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen zu haben. Im Zentrum der "Basisqualifikationen Musik" stehen grundlegende Kompetenzen im Umgang mit der Stimme und im Liedvortrag sowie basale instrumentale Fertigkeiten zur Melodiebegleitung.¹⁸⁸

Tabelle 11: Schematische Darstellung für die möglichen Angebote des Lehramts Musik an den Grundschulen bzw. Primarstufe

UF Musik	DF Musik/ein Wahlpflichtbereich in der Grundschulbildung	Basisqualifikationen Musik
Bayern Erfurt Halle- Wittenberg Koblenz Leipzig Hessen	Bayern Koblenz Leipzig	Bayern

Struktur für das Studium der übergreifenden Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I

Das Studium der übergreifenden Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I besteht im Allgemeinen aus folgenden Teilen:

- Zwei Unterrichtsfächer in ihren Fachwissenschaften und ihrer Didaktik
- Bildungswissenschaft
- Die schulpraktische Studien

¹⁸⁸Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: *Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen*, vom 20. Mai. 2009, <https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb/jahrgang:2009/heftnummer:10/seite:208§>

- Eine schriftliche Arbeit

Viele Hochschulen haben auch das didaktische Grundlagenstudium als einen Teil des Studiums angeboten.

In Baden-Württemberg und Potsdam wird dieses Lehramtsstudium als eine Ausnahme mit drei Unterrichtsfächern im fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Bereich, Sprecherziehung oder im primarstufenspezifischen Bereich in der Regel festgelegt.

In Rostock werden ein neues aufgenommenes Fach oder zwei weiterführende Fächer für dies Lehramtsstudium angeboten. In Berlin wird Deutsch als Zweitsprache im Studienvolumen von drei Leistungspunkten studiert.

Davon wird Musik nach den verschiedenen Studienvolumen als Unterrichtsfach, Nebenfach, Hauptfach, Leitfach, affines Fach und/oder Didaktikfach im Rahmen dieser Lehramtstypen in den Ländern unterschiedlich angeboten.

Auf der Seite des Studienvolumens haben die Unterrichtsfächer, die in diesem Studium des Lehramtstyps 2 angeboten werden, das gleiche Gewicht.

Sowohl Nebenfach als auch Hauptfach werden als Unterrichtsfach verstanden. Nur haben sie verschiedenen Anforderungen an die Leistungspunkte oder verschiedene Breite und Tiefe der Studieninhalte. So wird in Hildesheim Musik als 1. Fach und 2. Fach mit gleichem Studienvolumen von 57 Leistungspunkten und verschiedenen Schwerpunktsetzungen im Bachelor-Studiengang angeboten: 1. Fach mit Lehramtsoption, Professionalisierungsbereich: Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Studienvariante Lehramt; 2. Fach mit Lehramtsoption, Professionalisierungsbereich: Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Studienvariante Lehramt mit Schwerpunktsetzung im Bereich interkultureller Musikvermittlung.

Leitfach und affines Fach verbinden sich mit einem Hauptfach nur in Baden-Württemberg. Sie unterscheiden sich nach Gewicht des Studienvolumens (Hauptfach mit 35 Leistungspunkten; Leitfach mit 24 Leistungspunkten; affines Fach mit 18 Leistungspunkten) und streben verschiedene Niveaus im Fach Musik an.

Als ein Lernbereich der Grundschulpädagogik erscheint Musik nur in Rostock. Mit der Anzahl von 30 Semesterwochenstunden wird Musik hier dem Wahlbereich zugeordnet.

Struktur für das Studium der Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I

Das Studium der Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I ist

meistens wie folgt aufgebaut:

- 2 Unterrichtsfächer in ihren Fachwissenschaften und Fachdidaktiken
- Bildungswissenschaften
- Schulpraktische Studien
- Schriftliche wissenschaftliche Arbeit

In Bayern werden nur ein Unterrichtsfach, drei Didaktikfächer der Fächergruppe der Hauptschulen, die schulpraktischen Studien und die schriftliche wissenschaftliche Arbeit für die Studiengänge des Lehramts an Hauptschulen gefordert.

Als eine andere Ausnahme werden der fachwissenschaftlich-fachdidaktische Bereich in drei Unterrichtsfächern und Grundlagen des Fächerverbundes statt zwei Unterrichtsfächer in ihren Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in Baden-Württemberg gefordert, dazu noch Sprecherziehung.

Zudem ist es auch möglich, dass Musik als Unterrichtsfach, Nebenfach, Hauptfach, Leitfach, affines Fach und/oder Didaktikfach studiert werden kann.

(Musik als ein Unterrichtsfach mit gleichem Gewicht wie andere angebotene Unterrichtsfächer kann an vielen Universitäten studiert werden, z.B. an den Universitäten in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Saarland und Schleswig-Holstein. Als Nebenfach wird Musik mit geringem Gewicht nur in Braunschweig, Erfurt und Rostock angeboten.)

Tabelle 12: Abbildung 11: Schematische Darstellung für die möglichen Angebote des Lehramts Musik für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I

UF	NF	HF	LF	AF	DF
Augsburg	Braun-	Braun-	Freiburg	Freiburg	Augsburg
Bamberg	schweig	schweig	Heidelberg	Heidelberg	Bamberg
Eichstätt	Erfurt	Erfurt	Karlsruhe	Karlsruhe	Eichstätt
Flensburg	Rostock	Freiburg	Ludwigs-	Ludwigs-	München
Frankfurt	(zweit-	Halle-	burg	burg	Nürnberg
Kassel	fach)	Wittenberg	Schwä-	Schwä-	Passau
Koblenz		Heidelberg	bisch	bisch	Regens-
Hildesheim		Karlsruhe	Gmünd	Gmünd	burg
Leipzig		Ludwigs-	Weingarten	Weingarten	Würzburg

Lüneburg		burg			
München		Schwäbisch			
Nürnberg		Gmünd			
Oldenburg		Weingarten			
Osnabrück					
Regensburg					
Saarbrücken					
Vechta					
Würzburg					

AF = affines Fach

DF = Didaktikfach

HF = Hauptfach

LF = Leitfach

NF = Nebenfach

UF = Unterrichtsfach

2.3.8. Inhaltliche Bereiche des Studiums

Nach der "Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter" vom 06.03.2003 und der "Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010 auf Beschluss der Kultusministerkonferenz haben alle Hochschulen, die die Lehramtsstudien angeboten haben, die Inhalte des Studiums für alle Lehrämter an drei Tätigkeitsfeldern orientiert:

- künstlerisch-ästhetisches Feld: Ausbildung in mindestens einem Instrument, Gesang, Ensemblearbeit, schulpraktischem Musizieren, Musik und Bewegung, Sprecherziehung.

- theoretisch-wissenschaftliches Feld: Musiktheorie (Allgemeine Musiklehre/ Satzlehre, Tonsatz, Analyse, Gehörbildung, Arrangement, Komposition), Musikwissenschaft (historische Musikwissenschaft, systematische Musikwissenschaft, usw.)

und

- vermittelnd-pädagogisches Feld: Musikpädagogik, Didaktik/Methodik.

Die KMK hat gemäß den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010“ konkrete Inhalt festgelegt:

Tabelle 13: Studieninhalte(nach: Beschluss der Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.10.2008 i.d.F. Vom 16.09 2010, S 33.)

Studium für LA der Sek I	erweitert im Studium für LA an Gym / Sek II
Musikpraxis	
<ul style="list-style-type: none"> • Künstlerisch-praktische Ausbildung auf mindestens einem Instrument • Gesang und Sprecherziehung • Stimmbildung insbesondere für Gruppen von Kindern und Jugendlichen • Schulpraktisches Musizieren: Liedbegleitung und Improvisation in unterschiedlichen Stilen und Genres auf einem Akkordinstrument, Instrumentalspiel in verschiedenen Stilrichtungen, Anleitung musikpraktischer Arbeit im Klassenverband (auch: Klassenmusizieren) • Mitwirkung in und Leitung von verschiedenen möglichst schultypischen Ensembles • Musikpraktische Erfahrung mit der Musik verschiedener Kulturen • Musik und Bewegung, szenisches Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i> • Ausbildung für ein erhöhtes künstlerisches Niveau; erweiterte künstlerisch-praktische Ausbildung; Spieltechnik und künstlerische Gestaltung weitere künstlerisch-musikpraktische Profilbildung
Musiktheorie	
<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Musiklehre und musikalische Analyse verbunden mit Gehörbildung in verschiedenen musikalischen Stilbereichen • Arrangement und Komposition unter Einbeziehung neuer Medien insbesondere für schultypische Besetzungen 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek I genannten Inhaltsbereiche</i></p>
Musikwissenschaft	
<ul style="list-style-type: none"> • Musik verschiedener Epochen und Kulturen unter historischen, soziologischen, ästhetischen und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen • Problemstellungen und Forschungsmethoden der 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek I genannten Inhaltsbereiche</i></p>

Teildisziplinen (Historische und systematische Musikwissenschaft, Musikethnologie einschl. Forschungen zur Populären Musik)	
Musikpädagogik	
<ul style="list-style-type: none"> • Theorien und Modelle des Musiklernens • Bereiche und Methoden musikpädagogischer Forschung einschl. entwicklungspsychologischer Aspekte 	<i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek I genannten Inhaltsbereiche</i>
Fachdidaktik	
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien • Planung und Analyse von Musikunterricht auch in fachübergreifenden Zusammenhängen • Konzeptionen, Handlungsfelder und Methoden des Unterrichts einschl. des Einsatzes neuer Medien • Lernprozesse und Diagnoseverfahren, Umgang mit Differenzen (z.B. Aspekte von Interkulturalität) • Unterrichtsforschung 	

Zwar gibt es einheitliche Standards, aber wegen der regionalen und personalen Unterschiede (der Lehrstoff in den meisten Fächern hängt stark vom Dozenten ab)¹⁸⁹ erscheinen die Kurse der Lehramtsstudien unterschiedlich und charakteristisch. Außerdem differenzieren sich nach der angestrebten Schulart und dem Typ des Fachs Musik die Inhalte im Studium des Fachs Musik.

1. Beim Instrumentalspiel/Gesang bieten Hochschulen mindestens ein Instrument von verschiedenen Instrumenten/Gesang als Hauptfach, Nebenfach und Pflichtfach (z. B. in Siegen, Hamburg) oder nur als Hauptfach und Nebenfach (z.B. Osnabrück) an. Das Hauptfach oder die Profile werden möglicherweise in der klassischen Richtung, Jazz-Rock-Pop-Richtung und der Richtung der schulbezogenen Ensembleleitung gelegt, z. B. in Berlin.

2. Ensemble und schulisches Instrumentalspiel. Außer Chor, Orchester, Bigband, Jazzchor u.a. Ensembles, wird Orff-Instr. und/oder Ensembleleitung Orff im Bereich

¹⁸⁹ Vgl. Ludwig Huber (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10 – Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1983, S. 656

des schulpraktischen Musizierens mancher Hochschulen (z.B. In Berlin und Hamburg), Musizieren mit Kindern in der Grundschule in Halle-Wittenberg für das Lehramt an Grundschulen; "Instrumentalkurs 1:Bläser/Instrumentalkurs 2:Gitarre/Instrumentalkurs 3:Ensemblearbeit, Improvisation, Bandarbeit/Instrumentalkurs 4:Streicher/Instrumentalkurs 5:Bandarbeit für die Schule" von der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, "Schulpraktisches Musizieren (Angebote: Gitarre, Saxophon, Schlagzeug/Percussion)" von der Hochschule für Musik und Theater Hamburg für Lehramtstyp 4 angeboten.

Außerdem erscheinen zum schulpraktischen Musizieren zwei neue Tendenzen:

a) Kombination mit dem schulischen Projekt, z. B. " 'ambi 2011': Neue Musik an der Bremerhavener Schule", angeboten von der Hochschule für Künste Bremen;

d) Kombination mit neuen Medien, z. B. "Neue Medien", angeboten von der Universität Siegen, "Computermusizieren/Medienpraxis", angeboten von der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

3. Tonsatz, Gehörbildung, Analyse, Formenlehre, Harmonielehre, Komposition, Arrangement, Jazz, Theorie, Instrumentation und Kontrapunkt sind oft angebotene Lehrveranstaltungen im Musiktheoriebereich. Einige Hochschulen bieten auch verschiedene individuelle Lehrveranstaltungen an, z.B. "Songwriting" an der Hochschule für Musik Detmold und auch der Musikhochschule Lübeck, "Analyse und Literaturkunde Neuer Musik" an der Hochschule für Künste Bremen, "Musiktheorie am Klavier" und "Satztechniken der letzten 100 Jahre" an der Hochschule für Musik Freiburg/Breisgau, "Analoge und digitale Medien" an der Universität Kassel, "Spielkonzept oder Improvisation" an der Universität Oldenburg, "Komposition in der Schule" an der staatlicher Hochschule für Musik Trossingen usw.

Zum Bereich Musik und Medien gibt es folgende Angebote:

- "Licht und Ton" und "Musiksoftware" (Musikhochschule Lübeck)
- "Musik und Medien: Notation und Arrangement", "Musik und Medien: Basis" und "offene Arbeit im Tonstudio" (Modul der Hochschule für Künste Bremen)
- "Computer, Internet, E-Akustik oder Instrumentenkunde, Akustik" der Technischen Universität Dortmund usw.

Musiktheorie als Profilmodul oder Spezialisierungsbereich wird auch von einigen Hochschulen angeboten.

Im Allgemeinen wird das Curriculum im Hinblick auf folgende Richtungen ange-

wendet:

- Der Jazz/Rock/Pop-Musik wird ein Platz in den Lehramtsstudien eingeräumt. An den meisten Universitäten oder Hochschulen wird das Instrumentalspiel in einer Weiterentwicklung der musikalischen und technischen Fertigkeit in den Stilrichtungen Jazz/Rock/Pop angestrebt. Außerdem erscheinen die Lehrveranstaltungen: Mitwirkung im Jazz/Rock/Pop-Bereich des schulpraktischen Klavierspiels (z.B. Populäre Klavierbegleitung, schulische Ensemblepraxis Pop/Jazz in der Klasse), Ensemble (z.B. Big Band, Jazz/Pop Chor, Jazz/Pop-Ensemble), auch im Bereich der Musikwissenschaft (z.B. Geschichte der Rock- und Popmusik), der Musiktheorie (z.B. Basis Jazz, Jazz/Rock/Pop - Theorie und Praxis Höranalyse, Pop-/Rockarrangement und Computer-Arrangement), der Fachdidaktik (z.B. Didaktik der populären Musik an der Uni Augsburg). Aber sie haben kein entscheidendes Gewicht im Curriculum.

- Interdisziplinäre Fächer als eine wesentliche Tendenz ziehen in die Bereiche der Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Musiktheorie und Musikpraxis im Curriculum aller Lehramtsstudien ein. Z.B. "Experimentelle Musik/Tanz/Rhythmik/Jazz" an der Universität der Künste Berlin, "Bewegung/Tanz/Improvisation" und "Percussion/Rhythmische Erziehung" an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden, "Schulpraktisches Klavierspiel und Arrangieren" an der Folkwang Universität der Künste, "Komposition/Arrangement für die Schule" an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen usw.

Im Bereich der Musikwissenschaft werden Themen behandelt wie:

- "Musik im Kontext anderer Kunstformen"
- "Musik im gesellschaftlichen Kontext"
- "Didaktische Gestaltung computer- und netzbasierter Lernumgebungen"
- "Musik in Wirtschaft und Gesellschaft"
- "Musik und Sprache" u.a.

- Die Projektarbeit als eine Lehrveranstaltungsform kombiniert verschiedene Lehrveranstaltungen in den Bereichen des Ensembles, des schulpraktischen Spiels, der Verbindung Musik und Bewegung, der Musikwissenschaft und der Musikpädagogik.

- Die neue Musik wird durch das schulpraktische Spiel in der Schule eingeführt, z. B. " 'ambi 2011' Neue Musik an Bremerhavener Schule" an der Hochschule für Künste Bremen.

- Zwar soll auch die Musik aus anderen Kulturen gemäß „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter am 06.03.2003“ angeboten werden, aber sie hat letztlich nur einen untergeordneten Platz.

2.3.9. Veranstaltungsformen

Die Veranstaltungsformen im Lehramtsstudium sind der Einzelunterricht (meistens im Fach Instrumentalspiel/Gesang), Gruppenunterricht (meistens in der Ensemblearbeit, im schulpraktischen Musikzieren), Seminare (in Musikwissenschaft und Musikpädagogik), Übung, Vorlesung (oft in Musikwissenschaft und Musikpädagogik), Projekt, Kolloquium, Tutorium, Unterrichtspraktikum, Exkursion, Selbststudium u.a.

2.3.10. Prüfungsformen

Folgende Prüfungsformen werden meistens angeboten:

- Beteiligungsnachweis
- Berichte
- Diagnostische Einzelfallgutachten
- Diskussionsleitung
- Fachpraktische Prüfung/öffentliches Vorspiel
- Gestaltung einer Seminarsitzung
- Klausur
- Mündliche Prüfung
- Posterpräsentation
- Praktikumsbericht
- Praktische Leistungen
- Praktische Prüfungen
- Projektarbeit

- Protokolle
- Referat
- Schriftliche Seminararbeit/Hausarbeit
- Schriftliche Leistungsüberprüfung
- Teamleitung

2.3.11. Abschluss

Das Studium wird mit dem Bachelor of Music Education bzw. Master of Music Education oder der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt beendet.

3. Musiklehre in China

3.1. Die Geschichte der Musiklehrerausbildung

Zu Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts erlebte die chinesische Bildung einen tiefgreifenden Wandel. Das alte Bildungssystem – das kaiserliche Prüfungssystem – wurde abgeschafft und die Herrschaft der konfuzianischen Klassiker im Bildungssystem gebrochen. Ein allgemeines Bildungssystem im modernen Sinn wurde nach westlichem Muster aufgebaut. Am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde auch eine eigene Lehrerausbildung (einschließlich Musiklehrerausbildung) geschaffen.

Diese hat bis heute im Wesentlichen drei Phasen der Entwicklung durchlaufen: Anfang des 20. Jahrhunderts bis 1949; 1949 bis 1978; 1978 bis heute. Ein gemeinsames Merkmal dieser drei Perioden der Lehrerausbildung ist: Die Bildung (einschließlich der Musiklehrerausbildung) war und ist zentral vom Staat organisiert.

Seit der Gründung der Republik China (1912–1949) gehört die ästhetische Erziehung (einschließlich der Musiklehrerausbildung) zum chinesischen Bildungskanon und ist ein Leitgedanke der chinesischen Bildungsgeschichte geworden. Hinter dem Begriff der ästhetischen Erziehung versteckte sich immer auch die patriotische Erziehung. Die chinesische Musikerziehung war stets auch Erziehung durch Musik.

Mit der Einrichtung eines modernen Bildungssystems folgte die chinesische Musiklehrerausbildung ausländischen, fortgeschrittenen Vorbildern und Prinzipien. Die westliche Musikkultur besetzte einen zentralen Platz in der Musiklehrerausbildung. Das wirkt sich bis heute stark auf die chinesische Musiklehrerausbildung aus. Mit der Entwicklung der formalen Musiklehrerausbildung verlor diese zunehmend ihren eigentlichen, chinesischen Charakter. Seit den 1990er Jahren haben sich chinesische Musikpädagogen mit diesem Problem befasst. Das chinesische Erziehungsministerium hat mittlerweile den ideologischen Grundsatz „chinesische Musik propagieren und dabei die internationale Musik kennen“¹⁹⁰ in der „landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (2001–2010)“ von 2002 und in mehreren Erlassen angesprochen. Es scheint, dass die chinesische Musiklehrerausbildung zur Zeit in eine Phase höheren Selbstbewusstseins bei gleichzeitiger Öffnung zur Welt eintritt.

¹⁹⁰Vgl. Das Erziehungsministerium: *Quanguo Xuexiao Yishu Jiaoyu Fazhan Guihua (2001-2010) (landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (2001–2010))* von 2002, <http://www.hbe.gov.cn/content.php?id=2405>, S. 1, (28.05.2015)

3.1.1. Musiklehrerausbildung in der Zeit vom Anfang des 20. Jahrhunderts bis 1949

1840 führte der Opiumkrieg dazu, dass China seine Grenzen öffnen musste. China wandelte sich von einer feudalen Monarchie zur halbkolonialen und halbfeudalen Gesellschaft. Die westlichen Länder errichteten nacheinander Pachtgebiete und Häfen in einigen Städten wie Shanghai, Ningbo, Fuzhou, Xiamen, Kanton usw. in China. China war kein geschlossenes Land mehr und musste auch ausländischen Missionaren erlauben, in China das Evangelium zu verbreiten. Diese bauten auch Missionsschulen nach westlichem Vorbild auf. Tatsächlich gab es vor den Opium-Kriegen schon die ersten Missionsschulen. Nach den Kriegen wurden weitere neue Missionsschulen gegründet, die mit der Primarstufe begannen und sich später in verschiedene Schulformen aufgliederten wie Mädchenschulen, Mittelschulen, Sonderschulen und das Institut für Theologie.¹⁹¹ Es gab auch Lehrerseminare wie zum Beispiel die „Guangxue-Schule“, die – 1878 von dem anglikanischen Missionar R. W. Stewart gegründet – die Ausbildung von Grundschullehrern durchführte¹⁹². Sie nahm Absolventen von Mittelschulen auf, die nach einem Jahr Ausbildung an kirchlichen Grundschulen arbeiten durften. Die Missionsschulen brachten die westliche Kultur und das westliche Bildungssystem nach China und förderten die chinesische Bildung und den kulturellen Austausch.

Andererseits erkannte die Qing-Regierung immer deutlicher den Abstand zwischen China und der Welt – die eigene „Rückständigkeit“. Ab den 1860er Jahren begann China, um „seine Position zu stärken und Reichtum zu erwerben“¹⁹³, gezielt die Technik der westlichen Länder zu studieren und eine moderne militärische und zivile Industrie, eine moderne Marine und das Heer, moderne Schulen usw. aufzubauen¹⁹⁴. In der Geschichte wird diese Ära „Bewegung zur Verwestlichung“ genannt. Zunächst wurden vorrangig drei Arten moderner Schulen eingerichtet: Schulen für Überset-

¹⁹¹ Vgl. Bian Xiaoli: *Fuzhou Zaoqi Jiaohui Xuexiao Yanjiu (1847-1900) (die Forschung über die Missionsschulen in Fuzhou (1847-1900))*, <http://www.taodocs.com/p-3343968.html>, S. 6, (28.05.2015)

¹⁹² Vgl. Ebd., S. 37.

¹⁹³ Vgl. Shen Han: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (20 Shiji Shangbanye) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikunterricht – in der ersten Hälfte des 20 Jahrhunderts)*, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Music Curriculum in China)* von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011, S.18

¹⁹⁴ Ebd.

zung, Schulen für Industrie und Gewerbe sowie Schulen für das Militärwesen. Sie waren die Vorläufer der heutigen berufsbildenden Schulen¹⁹⁵.

Die früheste, nach Primar- und Sekundarstufe gestufte neue, allgemeine Schule außerhalb der christlichen Schulen in China war die „Westliche Schule Tianjin“, die von dem Unternehmer und kaiserlichen Beamten Sheng Xuanhuai zur Umsetzung seiner Verwestlichungspolitik 1895 in Tianjin gegründet wurde.¹⁹⁶ 1897 gründete er weiterhin die „Nanyang Schule“ in Shanghai. Sie umfasste auch eine pädagogische Abteilung, an der Lehrkräfte für die mittleren und oberen Schulformen ausgebildet wurden.¹⁹⁷ Später schuf er dort noch eine Schule nach japanischem Muster, um eine zum Institut gehörige Grundschule als einen Praktikumsort aufzubauen.¹⁹⁸ Dies war eine der frühesten Anstalten für die Lehrerausbildung im modernen China.

Im Jahr 1898 hatte Kang Youwei (1858–1927, Anführer der „Hundert-Tage-Reform“ von 1898) in einem Brief an den Kaiser geschrieben, dass der Aufbau des allgemeinen Bildungssystems sich am nahe gelegenen Vorbild Japan einerseits und am fernen Vorbild Deutschland andererseits orientieren sollte.¹⁹⁹ Die japanische Bildung sollte hinsichtlich ihrer Umsetzung der Verwestlichung (insbesondere der Übernahme der deutschen Bildung) in der Meiji-Restauration imitiert werden. Im Jahr 1904 verkündete die Qing-Regierung die „Ratifizierung einer Schul-Charta“. Diese legte als erstes chinesisches Schulgesetz das Bildungssystem in drei Phasen – Primarstufe, Sekundarstufe und Hochschulbildung – in ganz China fest. Von da an gab es ein modernes obligatorisches Bildungssystem in China und auch die Möglichkeit, eine Musiklehrerausbildung in China aufzubauen.

Der Musikunterricht wurde in dieser Charta nicht behandelt. Bis 1912-1913 wurde der Musikunterricht als Unterrichtsfach in „Regelungen für die Grundschulen“, „Lehrplan für die Grundschulen“, „Regelungen für die Sekundärschulen“ und „Lehrplan für die Sekundärschulen“ eingeführt. Der Musikunterricht wurde Gesangunterricht

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ Vgl. Wang Jie: *Sheng Xuanhuai yu Zhongguo de Gaodeng Jiaoyu (Sheng Xuanhuai und die chinesische Hochschulbildung)*, <http://jyzh.bjedu.cn/renwu/2013-06-08/11059.html> (28.05.2015)

¹⁹⁷ Ebd.

¹⁹⁸ Vgl. Xie Anbang: *Zhongguo Gaoshi Jiaoyu de Lishi Yanghe he Tedian Fenxi (die Geschichte der chinesischen Lehrerausbildung und die Analyse der Besonderheit)*, in: *Forschung der Hochschulbildung Shanghais*, in 1993 Nr. 2., S. 94.

¹⁹⁹ Vgl. Liang Zonghua: *Shangdong Institute in der Qing-Dynastie und der neue Schule*, <http://www.qlwh.com/jidi/xinshu.asp?id=556> (28.05.2015)

genannt und als freies Fach unterrichtet²⁰⁰. Die Einführung dieses Gesangunterrichtes in den Schulen führte dann zur Etablierung und Entwicklung der Musiklehrerausbildung.

Außerdem führte die „Xuetang Yuege“-Bewegung (Schullieder-Bewegung) zu einem neuen Aufschwung der musikalischen Erziehung in China am Anfang des 20. Jahrhunderts (siehe unten). Damals war die gesellschaftliche Diskussion von patriotischen Schlagworten bestimmt: „Von der westlichen Zivilisation und Kultur lernen, das Vaterland reich machen und eine starke Armee aufbauen, um sich ausländischen Aggressionen widersetzen zu können und das Vaterland zu retten“²⁰¹. Die „Schullieder-Bewegung“ gehörte auch in diesen Kontext; sie wurde von ihren Verfechtern Zeng Zhiwen, Shen Xingong, Li Shutong und anderen schnell in China verbreitet. Man benutzte die Melodien von bekannten japanischen und westlichen Liedern und verfasste eigene Texte dazu. Die Inhalte waren meist Vaterlandsliebe und Gemütsbildung. Wegen ihrer einfachen Melodien verbreiteten sie sich schnell in ganz China. Durch diese Bewegung wurde die Verbreitung westlicher Lieder in China angeregt, und damit zusammen kamen Notenschrift, Musiktheorie, die westliche Instrumentalmusik und die westliche Chor- und Orchestermusik und fanden Akzeptanz in der Bevölkerung²⁰². „Xuetang Yuege“ wurde zur Hauptrichtung der neuen Musik und auch zum Hauptinhalt des Gesangunterrichts in den Schulen. Die Verbreitung dieses neuen Liedguts machte nicht zuletzt auch die Ausbildung und Einstellung vieler neuer Musiklehrer notwendig und bedeutete einen weiteren Aufschwung der Musiklehrerausbildung.

In der „Schul-Charta“ von 1904 war die Lehrerausbildung in zwei Bereiche unterteilt worden: die primäre Lehrerausbildung an den pädagogischen Schulen und die sekundäre Lehrerausbildung an den pädagogischen Fachhochschulen. Genauer gesagt fand die Lehrerausbildung an Lehrerseminaren statt. An der primären Lehrerausbildung konnten Absolventen nach sechs Jahren Grundschule teilnehmen, die zu Lehrkräften für die Grundschule ausgebildet wurden. Die Regelausbildungszeit für

²⁰⁰ Vgl. Shen Han: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (20 Shiji Shangbanye)* (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikunterricht – in der ersten Hälfte des 20 Jahrhunderts), in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Music Curriculum in China)* von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011, S.20

²⁰¹ Ebd. S. 30

²⁰² Ebd. S. 30-31

die komplette Lehrerausbildung betrug fünf Jahre und für die vereinfachte Ausbildung ein Jahr.

Die sekundäre Lehrerausbildung nahm die Absolventen der pädagogischen Schule oder der Sekundarschule auf und bildete die Lehrkräfte und das Verwaltungspersonal für die pädagogische Schule und die Sekundarschule aus. Die Regelstudienzeit dauerte 3 Jahre. Die pädagogische Schule und die Fachhochschule hatten selbst jeweils Nebengrundschulen und Nebensekundarschulen, an denen die Studenten Lehrerfahrungen sammeln konnten.²⁰³

Am Anfang war Musik ein Fach in der vereinfachten Lehrerausbildung an den pädagogischen Schulen für alle Schüler. Pro Woche gab es nur eine Unterrichtsstunde für Musik. Bis die „Pädagogische Hochschule Liangjiang“ (früher als „Pädagogische Schule Sanjiang“ bekannt) als erste chinesische Hochschule im Jahre 1906 eine Abteilung für Kunst eröffnete, gab es noch keinen Studiengang für Musikerziehung an einer pädagogischen Hochschule in China. Die Regelstudienzeit betrug dreieinhalb Jahre. Die Abteilung für Kunst bildete die erste fachliche Generation von Lehrkräften für die Unterrichtsfächer Musik und Kunst aus. 1907 wurde das Zhili-Institut für Musik und Gymnastik als erste staatliche Institution für die Musik- und Gymnastiklehrerausbildung aufgebaut. Die Regelstudienzeit betrug ein Jahr.²⁰⁴

Die Schüler hatten am Anfang nur Gesangsunterricht in der primären Lehrerausbildung und lernten einstimmig Singen und Instrumentalspiel. 1906 wurde die „Pädagogische Beiyang-Frauenfachschule“ gegründet. Die Anforderungen des Fachs Musik wurden relativ ausführlich geregelt. Inhaltlich wurden einstimmiges Singen, mehrstimmiges Singen, Instrumentalspiel und Musikdidaktik festgelegt. In der sekundären Musiklehrerausbildung lagen die Anforderungen entsprechend höher. In der „Pädagogischen Hochschule Liangjiang“ mussten die Studenten im Studiengang Musikpädagogik Musiktheorie, Orgel, Klavier und Gesang studieren; alle benutzten das Fünf-Linien-Notensystem. Im „Zhili-Institut für Musik und

²⁰³ Vgl. Li Chuanhong: *Woguo Zhongdeng Shifan Xuexiao de Fazhan Yu Zhuanxing (Die Entwicklung und die Umwandlung der chinesischen Pädagogischen Fachschule)*, <http://www.docin.com/p-487883085.html>, S. 27, (28.05.2015)

²⁰⁴ Vgl. Shen Han: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (20 Shiji Shangbanye) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikunterricht – in der ersten Hälfte des 20 Jahrhunderts)*, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Music Curriculum in China)* von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011, S.28-29

Gymnastik“ mussten die Studenten Musiktheorie, Harmonielehre, Gesang (einstimmig und mehrstimmig Singen), Klavier, Orgel, Geige usw. studieren.²⁰⁵

Es ist auffällig, dass Grundkenntnisse der westlichen Musik der Hauptinhalt der Ausbildung waren. Kenntnisse der fachlichen Didaktik wurden nicht vermittelt, oder nur als Ergänzungsinhalt. Die Ausbildung hatte überhaupt ein geringes Niveau. In „Die Geschichte des Curriculums des schulischen Musikunterrichts in China“ wird die Situation der Absolventen folgendermaßen beschrieben:

Die Absolventen des Studiengangs Musikpädagogik hatten nur den Gesang und die Orgel ein wenig gelernt. Die Lerninhalte hatten kaum etwas mit Musiktheorie zu tun. Manche konnten sogar nicht richtig Noten lesen und machten häufig Fehler bei der Übertragung zwischen dem Notensystem und der Ziffern-Notation. An der Orgel konnten die meisten nur die Melodie ohne Begleitstimme spielen.²⁰⁶

„Verwestlichung“ war das hervorstechende Merkmal der damaligen chinesischen Musiklehrerausbildung, die nach dem Modell und dem musikalischen Inhalt der westlichen Musiklehrerausbildung aufgebaut war. Vor dem damaligen sozialen und politischen Hintergrund hatte die Musiklehrerausbildung eine starke politische Funktion und zielte vor allem ab auf die patriotische Erziehung und Gemütsbildung.

Mit dem Ende des Kaiserreichs der Qing-Dynastie wurde die Republik China (1912–1949) gegründet. In der frühen Republikzeit war das Bildungssystem noch unverändert, nur die Regelschulzeit wurde verkürzt. Die Regelschulzeit der Grundschule wurde von 9 auf 7, die Regelschulzeit der Sekundarschulen von 5 auf 4 Jahre reduziert.

Das verstärkte Aufkommen der Idee der ästhetischen Erziehung in China brachte auch neuen Schwung in die schulische Musikerziehung. Cai Yuanpei (1868 – 1940), ein Vertreter der ästhetischen Erziehung, hatte viele Jahren in Deutschland studiert und gewann großen Einfluss auf die chinesische Musikerziehung. Er kombinierte seine Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem mit den chinesischen Bedingungen, um die ästhetische Erziehung zu fördern. Als Erziehungsminister schrieb er später auch die staatlichen Richtlinien zur ästhetischen Erziehung. Unter anderem wurde Musik ein Pflichtfach in der Schule.

Im Bereich der Musiklehrerausbildung hatte sich bis dato wenig verändert, obwohl

²⁰⁵ Ebd.

²⁰⁶ Ebd., S. 29.

das Erziehungsministerium neue Vorschriften für die Lehrerausbildung propagierte. In "Standards für die Lehrerausbildung", 1913 vom Erziehungsministerium herausgegeben, wurden Gesang und andere Übungsstunden als Inhalte für das Vorbereitungsstudium und Gesang, Instrumentalspiel, Didaktik und Musiktheorie als Inhalte für das Studium festgelegt. Der Inhalt der Ausbildung hatte sich nicht wesentlich geändert, und die gleichen Probleme, der Mangel an Lehrkräften und die niedrige Qualität der Ausbildung, bestanden nach wie vor.²⁰⁷

Bis 1935 formulierte das Erziehungsministerium die „Richtlinie für den Musikunterricht in den ländlichen pädagogischen Schulen“, um die Qualität der Ausbildung zu erhöhen. Ausgehend von der tatsächlichen Situation regelte die Richtlinie die Lernziele, die Inhalte, die Zeit und sogar die Verwendung von Übungsräumen usw. während der Ausbildung. Besonders betont wurde der „pädagogische“ Aspekt der Ausbildung. Ab dem zweiten Jahrgang kamen Fächer aus dem fachdidaktischen Bereich hinzu, unter anderem Unterrichtsmaterialien und ihre Didaktik, Gesangsdidaktik, Instrumentaldidaktik. Im dritten Studienjahr begannen die praktischen Studien nicht nur in Schulen, sondern auch in verschiedenen Kinder- und Erwachsenen-Musikgruppen/Vereinen/Organisationen. Schüler und Lehrer sollten lokale Volkslieder und -musik sammeln, um diese weiter zu erforschen und im Unterricht zu benutzen.²⁰⁸ Allerdings waren die musikfachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten oftmals zu gering. In der Regierungs-Richtlinie wurde gefordert:

Die Musik, die in den pädagogischen Schulen gelehrt wurde, sollte nicht schwer sein. Die Schüler sollten nur die normale Musik kennenlernen, leichte Stücke begleiten und Lieder ohne Begleitung richtig singen können.²⁰⁹

²⁰⁷ Vgl. Li Fangyuan/Zhou Qiong: *Shilun Jindai Jiaoyu Xinchao yu Woguo Zaoqi Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu (Eine Debatte über die modernen pädagogische Ideologien und die früher chinesische Musiklehrausbildung)*, <http://www.studa.net/Music/101223/15024397.html> (28.05.2015)

²⁰⁸ Vgl. Shen Han: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (20 Shiji Shangban-ye) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikunterricht – in der ersten Hälfte des 20 Jahrhunderts)*, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Music Curriculum in China)* von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011, S.47-48

²⁰⁹ Vgl. Xian Zhang/Zuanbian Zhang: *Zhongguo Jinxiandai Yishu Jiaoyu Fagui Huibian (1840-1949) (Sammelband der chinesischen Vorschriften der Kunsterziehung in der modernen Zeit (1840-1949))*, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (29 Shiji Shangban-ye) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikunterricht – in der ersten Hälfte des 20*

Insgesamt war die Ausbildung auf keinem hohen Niveau, aber praktisch ausgerichtet. Die Musikerziehung im modernen Sinn war immer noch in der Anfangsphase. Viele Studenten hatten selbst eine schlechte Musikerziehung in der Schule hinter sich. Ihre Ausbildung orientierte sich am Berufsbild der Musikpädagogen, das von der Regierung nach fachwissenschaftlichen und didaktischen Kriterien formuliert wurde. Aber während die Richtlinie eher die Funktion der Berufsausbildung betonte, waren in der praktischen Ausbildung der Lehrer immer wieder Gemütsbildung und patriotische Erziehung die zentralen Themen.

1937 begann Japan seinen Invasionskrieg gegen China. Für die Chinesen begann der antijapanische Widerstandskrieg. In dieser besonderen Zeit wurde Musik als eine mächtige Waffe in der patriotischen Propaganda gegen Japan betrachtet. Im schulischen Musikunterricht wurden antijapanische Lieder gesungen, und entsprechende Chorgesangs- und Theatergruppen wurden gegründet, um den patriotischen Geist zu stärken.²¹⁰ Die Musiklehrausbildung sollte zur gleichen Aufgabe beitragen und war ein wichtiges Instrument bei der Vermittlung der patriotischen Propaganda gegen Japan.

Sowohl in den Gebieten unter der Herrschaft der Guomindang als auch in der Einflussphäre der kommunistischen Partei wurde eine Musiklehrausbildung durchgeführt. Die regierende Guomindang trug dem massenhaften Bedarf an Musiklehrern Rechnung und erweiterte die Musiklehrausbildung stark. Sie regelte in dem „Entwurf zur Verbesserung der Musikerziehung“ von 1939, dass die Musikabteilungen der Universitäten zu Musikpädagogik-Abteilungen und die geisteswissenschaftlichen Institute zu musikpädagogischen Hochschulen umgeformt werden konnten.²¹¹ Im Machtbereich der kommunistischen Partei wurde die Lu Xun-Kunsthochschule gegründet, an der auch Musiklehrkräfte ausgebildet wurden. 1940 verkündete der Verwaltungsausschuss der kommunistisch beherrschten Jinchaji-Zone die „Übergangsvorschrift für Kurzzeit-Lehrerseminare an den sekundären Schulen“ und bildete

Jahrhunderts) von Shen Han, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Musiccurriculum in China* von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Ver-lag, Shanghai, 2011, S.48

²¹⁰ Vgl. Shen Han: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (20 Shiji Shangbanye) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikcurriculum – in der ersten Hälfte des 20 Jahrhunderts)*, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Musiccurriculum in Chin* von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011, S.51

²¹¹ Ebd. S. 56-57

Allroundlehrer aus. Im neuen Lehrplan von 1945 war die Musiklehrerausbildung dann in zwei Stufen eingeteilt: Primarstufe mit der Regelzeit sechs oder acht Monate für die Grundschule; Sekundarstufe mit der Regelzeit ein Jahr für die Grund- und Sekundarschule.²¹²

Die Musiklehrerausbildung konnte sich in dieser Zeit fachlich nicht weiterentwickeln und fiel sogar zurück. Angesichts der damaligen sozialen Lage hatte sie aber eine wichtige politische Funktion.

3.1.2. Musiklehrerausbildung in der Zeit von 1949 bis 1978

Nach dem zweiten Weltkrieg und dem chinesischen Bürgerkrieg wurde die Volksrepublik China als kommunistischer Staat am 1. Oktober 1949 gegründet. Politisch verbündete China sich mit anderen sozialistischen Ländern unter Führung der Sowjetunion und baute diplomatische Beziehungen zunächst nur mit diesen auf. Damals war die Hauptaufgabe Chinas der Wiederaufbau und die Entwicklung der Wirtschaft sowie der Aufbau des sozialistischen Systems. Als wichtigstes Partnerland unterstützte die Sowjetunion China in verschiedenen Bereichen. Im Bildungsbereich berief das Erziehungsministerium bereits im Dezember 1949 die erste nationale Bildungs-Konferenz ein und legte die Leitprinzipien der Bildung fest:

Das neue chinesische Bildungssystem soll auf der Basis der neuen Erfahrungen aus den zuerst befreiten Gebieten die sinnvollen Erkenntnisse aus dem alten Bildungssystem aufnehmen und von den sowjetischen Bildungserfahrungen lernen.²¹³

Die Hauptbildungsaufgaben waren

Die Erhöhung des kulturellen Niveaus der Bevölkerung und des qualifizierten Personals, das der Staat braucht um auszubilden. Eliminierung der Ideen des Feudalismus, des Kompradorentums und des Faschismus sowie Förderung von Ideen,

²¹² Ebd. S. 59-60

²¹³ Vgl. Sun Jinan: *Zhongguo Jinxindai Yinyue Jiaoyu Shi (1840-2000) (die Annalen der Geschichte der chinesischen Musikpädagogik in modernen Zeit (1840-2000))*, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (1949-1966) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikcurriculum (1949-1966))* von Zhang Jingxing, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Musiccurriculum in China)* von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011, S.71

die den Dienst am Menschen in den Mittelpunkt stellen.²¹⁴

Des Weiteren nahm das Erziehungsministerium als wichtigstes Bildungsziel die allseitige Erziehung auf, die die vier Bereiche der geistigen, moralischen, sportlichen und ästhetischen Erziehung umfasst.

Vor diesem Hintergrund wurde das neue Bildungssystem in fünf Teile gegliedert: Kindergarten, Primarstufe (Bereich der Grundschule), Sekundarstufe, Hochschulbildung und politische Schulen und politische Kurse auf allen Ebenen.

Die Musiklehrrerausbildung wurde in zwei Bereichen durchgeführt: Einerseits in den Lehrerseminaren der pädagogischen Fachschulen, andererseits im Hochschulstudium an den Pädagogischen Hochschulen oder Pädagogischen Universitäten. Das Lehrerseminar bildete die „Allroundlehrer“ für die Grundschulen aus, das Hochschulstudium mit dem „Associate Degree“-Abschluss die Musiklehrkräfte für die Mittelschulen und mit dem Bachelor-Abschluss die Musiklehrkräfte für die Oberschulen und die pädagogischen Fachschulen.

Das Lehrerseminar wurde in ein primäres und ein sekundäres Lehrerseminar geteilt. Wegen des Lehrermangels nach der Gründung des „neuen China“ richteten die pädagogischen Schulen zusätzlich Intensivkurse für Grundschullehrer ein. Die primären Lehrerseminare wurden aber nach der „Übergangsverordnung für die pädagogischen Schulen“, dem „Entwurf für den Lehrplan der pädagogischen Hochschulen“ und anderen Leitlinien des chinesischen Erziehungsministeriums von 1952 nach und nach eingestellt und bis Anfang der 1960er Jahre meistens zusekundären Lehrerseminaren umgestaltet.²¹⁵ Das Lehrerseminar dauerte drei Jahre und nahm Absolventen/innen mit Mittelschulabschluss oder einem gleichwertigen Bildungsstand auf.

Im Juni 1956 promulgierte das Erziehungsministerium den ersten normalen „Lehrplan für das Fach Musik in den pädagogischen Schulen“. Vorher gab es keinen

²¹⁴ Vgl. Zhang Jingxing: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (1949-1966)* (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikcurriculum (1949-1966)) von Zhang Jingxing, in: *Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Musiccurriculum in China)* von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011, S.71

²¹⁵ Vgl. Meng Weiping: *Zhongdeng Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu Fazhan Gaikuang* (Die Geschichte der Musiklehrrerausbildung an den Pädagogischen Fachschulen), in: *Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995)* (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011, S. 99

normalen Lehrplan für das Fach Musik in den pädagogischen Schulen. Nur in der „Erklärung des Lehrplans für die pädagogischen Schulen“ des Erziehungsministeriums von 1953 wurde erwähnt, dass die Lehrpläne für die Fächer Sport, Musik und Kunst sich an den sowjetischen Lehrplänen orientieren könnten.²¹⁶ Der Lehrplan war eine Zusammenfassung von Erfahrungen der Vergangenheit. Die Regelausbildungszeit dauerte immer noch drei Jahre, gelehrt wurden Gesang, Musiktheorie, Musikhören, Gesangsdidaktik für die Grundschule, Instrumentalspiel und außerschulische Aktivitäten. Die Ausbildung zielte vor allem darauf ab, die kommunistische Ideologie der Schüler zu fördern; es war eine stark politisch ausgerichtete Lehrerausbildung.

In den ersten Jahren nach der Gründung der Volksrepublik hatten nur wenige Hochschulen eine Musikabteilung. Beim Wiederaufbau und der Umgestaltung des Bildungssystems wurden die pädagogischen Hochschulen/Schulen als Institution für die Lehrerausbildung nach dem Vorbild der sowjetischen Musiklehrerausbildung festgelegt. Nach der Umstrukturierung der Bildungsinstitutionen gab es in China 31 pädagogische Hochschulen. Nach den unvollständigen Statistiken richteten 15 davon eine Abteilung für Musikerziehung ein. Hebei, Wuhan und weitere Provinzen und Städte gründeten pädagogische Kunsthochschulen. Zur gleichen Zeit boten auch viele pädagogische Hochschulen ein Studium für Musikerziehung an.²¹⁷

Das Erziehungsministerium veröffentlichte 1952 einen neuen Lehrplan – „Lehrplan für die pädagogischen Hochschulen“ (einschließlich „Lehrplan für die Abteilungen für Musik“), der einerseits dem Vorbild des sowjetischen Lehrplans für Musiklehrerausbildung in den pädagogischen Hochschulen folgte, andererseits den in China herrschenden Bedingungen Rechnung trug. Dies war der erste Lehrplan des Erziehungsministeriums für das Studium der Musikerziehung nach der Gründung der Volksrepublik²¹⁸. Unter dem Einfluss des Gedankens der allseitigen Erziehung war das Studium in zwei Teile gegliedert: einen fachlichen Bereich und einen gemeinschaftlichen Bereich. Der fachliche Bereich umfasste künstlerisch-praktische, wissenschaftlich-theoretische und pädagogisch-didaktische Inhalte. Der gemeinschaftliche Bereich umfasste Grundlagen des Marxismus-Leninismus, neue

²¹⁶ Vgl. Ebd., S. 95

²¹⁷ Vgl. Deng Yuan: „*Yi E Weishi*“ de Gaoxiao Jiaoxue Gaige dui Zhongguo Gaoshi Yinyue Jiaoyu de Yingxiang“ (Einfluss der Reform der Hochschulbildung mit dem russischen Form auf der chinesischen Musiklehrerausbildung), <http://www.xzbu.com/5/view-1618404.htm> (28.05.2015)

²¹⁸ Ebd.

Demokratie, Politökonomie, eine Fremdsprache (Russisch oder Englisch), Erziehungswissenschaft, Geschichte der Pädagogik, Psychologie, schulische Gesundheit, Sport, Weltgeschichte und chinesische Geschichte, die Weltliteratur und die chinesische Literatur sowie die Einführung in die Kunst. Der fachliche Bereich nahm nur ungefähr die Hälfte der Studieninhalte ein. Das Studium dauerte insgesamt vier Jahre und schloss mit dem Bachelortitel ab.

1956 hielt das chinesische Erziehungsministerium die zweite landesweite Konferenz für die Lehrerausbildung ab, auf der die Entwicklungsziele für die Lehrerausbildung von 1955 bis 1967 thematisiert wurden. Um die Lehrkräfte für Kunsterziehung schnell auszubilden, verabschiedete die Konferenz Maßnahmen für die Musik-, Kunst-, und Sportlehrausbildung an den Sekundarschulen mit der Regelstudienzeit fünf Jahren. Dazu waren Absolventen von Mittelschulen zugelassen. Zur gleichen Zeit wurden mehrere pädagogische Kunsthochschulen neu eingerichtet, um Musik-, Kunst-, und Sportlehrkräfte für die pädagogischen Fachschulen und Hochschulen auszubilden. Diese nahmen ebenfalls Mittelschulabsolventen. Und in der Regel dauerte die Lehrerausbildung dann sieben Jahre. Die Umsetzung dieses Ansatzes sollte grundsätzlich das Problem lösen, Absolventen in ausreichender Zahl an den pädagogischen Hochschulen auszubilden. Außerdem zielten die Maßnahmen darauf ab, dass die Studenten der Fachrichtungen Musikerziehung, Kunsterziehung und Sporterziehung früher ihre Fachausbildung beginnen konnten, um eine den Anforderungen ihrer Fächer angepasste ausreichende berufliche Qualifizierung zu erwerben.²¹⁹

Das Erziehungsministerium versuchte eine einheitliche Planung der Lehrinhalte zu verwirklichen, indem es für verschiedene Fachbereiche die sowjetischen Lehrbücher übersetzen ließ. Viele Lehrbücher, die von den Musikerziehungsabteilungen an den landesweiten pädagogischen Hochschulen benutzt wurden, waren übersetzte sowjetische Versionen.²²⁰

²¹⁹ Vgl. Staatliche Bildungskommission: *Zhonghua Renmin Gongheguo Jiaoyubu Tongzhi (Bekanntmachung des Erziehungsministeriums der VR China) von 18.05.1956*, in: *Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Wenxian (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Vorschriften der Musikerziehung in der gegenwärtigen Zeit (1949-1995))* von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011, S. 20-21

²²⁰ Vgl. Deng Yuan: „*Yi E Weishi*“ de Gaoxiao Jiaoxue Gaige dui Zhongguo Gaoshi Yinyue Jiaoyu de Yingxiang“ (*Einfluss der Reform der Hochschulbildung mit dem russischen Form auf der chinesischen Musiklehrausbildung*), <http://www.xzbu.com/5/view-1618404.htm>

Die Musiklehrerausbildung in dieser Zeit hatte sich im Vergleich mit der Vergangenheit vor 1949 sehr stark fortentwickelt. Vor allem gab es einen bemerkenswerten Fortschritt bei der Standardisierung, der Systematisierung und dem zahlenmäßigen Umfang der Musiklehrerausbildung. Eine große Zahl von qualifizierten Musiklehrkräften wurden ausgebildet. Zu dieser Zeit wurde ein gutes Fundament für die Entwicklung der zukünftigen Musiklehrerausbildung gelegt. Aber aufgrund der schlechten vorhandenen Grundlage und des späten Beginns der politischen Gestaltung galten in der chinesischen Musiklehrerausbildung immer noch niedrige Standards. Die Erfahrungen der sowjetischen Musiklehrerausbildung wurden ohne ausreichende Analyse und Anpassung an die chinesische Realität übernommen, was weiterhin zu Problemen führte. Nach wie vor stand die europäische Musikkultur immer noch im Zentrum der chinesischen Musiklehrerausbildung, so dass der eigene „chinesische“ Charakter dieser Ausbildung verloren ging. Dieses Problem gibt es noch bis heute. Außerdem bestand immer noch die Eigenart der stark politisch geprägten Funktion der Musiklehrerausbildung in China.²²¹

Ab 1958, unter dem Einfluss des „Großen Sprungs nach vorn“, stieg die Zahl der pädagogischen Schulen rasch an. Allerdings war die Verteilung der Schulen nicht sinnvoll, da die Planungen während dieser Kampagne allein auf zahlenmäßige Erhöhung abzielten. Die Qualität der Ausbildung ging deutlich zurück. Ab 1961 ergriff die Zentralregierung Maßnahmen, um dieses Problem zu lösen. Bis 1965 gelang dies auch weitgehend.²²² Allerdings waren die ursprünglichen Lehrpläne für das Hochschulstudium außer Kraft gesetzt worden. Nach den aktuellen politischen Bedürfnissen sollte das Lernen in der Praxis den Unterricht ersetzen. Die Studierenden sollten unter anderem zum Arbeiten in die Fabrik gehen.²²³ Diese und ähnliche Exzesse führten zu einem weiteren drastischen Rückgang der Qualität der

(28.05.2015)

²²¹ Vgl. Ebd.

²²² Vgl. Meng Weiping: *“Zhongdeng Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu Fazhan Gaikuang”* (Die Geschichte der Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Fachschulen), in: *Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995)* (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)) von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011, S. 99

²²³ Vgl. Zhang Lide: *“Gaodeng Shifan Yinyue Jiaoyu de Fazhan yu Sikao”* (die Entwicklung und die Betrachtung der Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen), in: *Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995)* (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)) von Yao Siyaun (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011, S. 99

Ausbildung.

Als die Musiklehrerausbildung in der Mitte der 1960er Jahre in verschiedener Hinsicht wiederbelebt worden war, begann die „Kulturrevolution“. Das Konzept der Musikerziehung wurde erneut verzerrt. Die Musiklehrerausbildung befand sich wie die gesamte kulturelle Bildung dieser Zeit im Chaos. Eine extrem politische Musikerziehung überschwemmte den Bildungssektor. Die normale Musikbildung fand kaum noch statt. Die Musiklehrerausbildung blieb in einer schwierigen Phase der Stagnation.

3.1.3. Musiklehrerausbildung in der Zeit von 1978 bis heute

Nach dem Ende der Kulturrevolution hielt die chinesische kommunistische Partei ihr 3. Plenum des 11. Zentralkomitees im Dezember 1978 in Peking ab. Dieser Zeitpunkt markiert in China den Beginn einer neuen Periode der Reform und Öffnung mit dem Ziel des sozialistischen Aufbaus. Seit dieser Zeit erholte und entwickelte sich das chinesische Bildungssystem wieder. 1980 wurde das Schulsystem mit 12-jähriger Dauer wiederhergestellt. Mit der Inkraftsetzung der „akademischen Grade der Volksrepublik China“ von 1980 wurden Bachelor, Master und PhD für China wieder verbindlich.²²⁴

Die Musiklehrerausbildung wurde auf den Grundlagen der frühen Phase der VR China nach 1949 wieder aufgebaut. Im Dezember 1979 führte das chinesische Erziehungsministerium „Gespräche zu den künstlerischen Studienfächern an den chinesischen pädagogischen Hochschulen“ in Zhengzhou durch. Dies war die erste Konferenz des chinesischen Erziehungsministeriums zur Kunsterziehung an den pädagogischen Hochschulen seit Gründung der Volksrepublik China. In der Konferenz wurden die positiven und negativen Erfahrungen aus den vergangenen Jahrzehnten der Kunstlehrerausbildung in China zusammengefasst, der Stand und die Funktion der ästhetischen Erziehung in der Bildung diskutiert. Es wurde festgelegt, dass die pädagogischen Hochschulen die Kunstlehrkräfte für die Sekundarschulen ausbilden sollten. Auch Vorschriften zu den Lehrplänen und den neu zu schreibenden Lehrbüchern für die Musiklehrerausbildung sowie die

²²⁴Vgl. Zhou Dongtao (Hrsg.): *China: 30 years of reform and opening-up (1978 - 2008)*, http://www.china.com.cn/economic/txt/2008-11/18/content_16787050.htm (28.05.2015)

Kunstlehrerausbildung wurden in dieser Konferenz erlassen.²²⁵

Im März 1980 gab das Erziehungsministerium den „Lehrplan für das Studium der Musik mit dem Bachelor-Abschluss an den pädagogischen Hochschulen“ bekannt. Bei der Konferenz des Erziehungsministeriums im Dezember des gleichen Jahres in Changsha wurden die Lehrpläne jedes Lehrfachs im Studiengang Musik mit dem Bachelor-Abschluss diskutiert und überprüft und im Jahr 1981 bekannt gemacht. Das Erziehungsministerium veröffentlichte 1980 den „Lehrplan für die primäre Lehrerausbildung an den pädagogischen Schulen“ und 1981 den „Lehrplan für den Studiengang Musik mit der Regelstudienzeit zwei und drei Jahre an den pädagogischen Hochschulen“. Darin wurden die Lehrzwecke und die Aufgaben der Lehrfächer, die Lehrprinzipien, Unterrichtsmethoden, Lehrinhalte und Lehrzeiten, Prüfungen usw. festgelegt. Ab diesem Punkt hatte die chinesische Musiklehrerausbildung einheitliche und vollständige Lehrpläne. Der Rahmen der Musiklehrerausbildung wurde nach dem System aus der Zeit der Gründung der Volksrepublik wiederaufgebaut: Die primäre Musiklehrerausbildung an den pädagogischen Schulen war für die Ausbildung der Musiklehrkräfte für die Grundschulen zuständig, die sekundäre Musiklehrerausbildung mit dem Associate-Degree-Abschluss mussten die Musiklehrkräfte für die Mittelschulen durchlaufen. Weiterhin bildete die sekundäre Musiklehrerausbildung mit dem Bachelor-Abschluss die Musiklehrkräfte für die Oberschulen und die pädagogischen Schulen aus. Dieses System wurde anhand der Erfahrungen aus den früheren Phasen der Entwicklung noch ein wenig modifiziert.²²⁶

Die primäre Musiklehrerausbildung war nach wie vor für die Ausbildung der „Allroundlehrer“ für die Grundschulen zuständig, dauerte drei oder vier Jahre und nahm Absolventen der Mittelschule auf. Inhaltlich kamen Gehörbildung, Vom-Blatt-Singen und Chorleitung zum Lehrplan von 1952 hinzu. Außerdem wurde die Fachwissenschaft vertieft. Die Ausbildung legte immer noch Wert auf die patriotische und sozialistische Erziehung. Erziehung durch Musik war weiterhin ein wesentlicher Charakterzug der primären Musiklehrerausbildung.

Außerdem wiesen die „Vorschrift für die primäre Musiklehrerausbildung“ und die „ver-

²²⁵Vgl. Yao Siyuan (Hrsg.): *Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Wenxian (1949-1995)* (Sammelband der chinesischen Vorschriften der Musikerziehung in der gegenwärtigen Zeit (1949-1995)), Shanghai Education Verlag, Shanghai, 2011, S. 31.

²²⁶Vgl. Ebd., S. 47.

besserten Vorschläge für die primäre Lehrerausbildung“ von 1980 darauf hin, dass „Provinzen, Städte und autonome Regionen nach ihren Bedürfnissen künstlerische pädagogische Schulen einrichten können.“²²⁷ In der Tat gab es bereits 1940 Musikklassen in den pädagogischen Schulen. Ab 1984 wurden pädagogische Schulen für Kunst in Guangdong, Shanghai, Tianjin und anderen Städten gegründet. Mehr als die Hälfte der pädagogischen Schulen hatten Musikklassen. Damals war Musik Pflichtfach für alle. Aber die meisten Studenten hatten wenig Interesse für Musik und verwendeten ihre Zeit eher auf Chinesisch und Mathematik. Es wurde wenig Musik geübt. Nicht jeder hatte auch die ausreichende musikalische Begabung. Nach ihrer Graduierung waren viele Musiklehrer nicht ausreichend qualifiziert; viele konnten nicht einmal die Töne richtig treffen. Vor diesem Hintergrund wurden immer mehr künstlerische pädagogische Schulen und Musikklassen in den pädagogischen Schulen eingerichtet, um qualifizierte Musiklehrer für die Grundschulen auszubilden. Seit Gründung der Volksrepublik gab es an den pädagogischen Hochschulen Chinas die sekundäre Musiklehrerausbildung. Auch nach der Reform- und Öffnungspolitik (seit dem Jahr 1978) entsprachen aber weder Qualifikation noch Quantität der ausgebildeten Musiklehrer immer den Bedürfnissen der Gesellschaft. Seit etwa 1980 ordneten die Musikhochschulen landesweit nach und nach die Abteilungen für Musikpädagogik der sekundären Musiklehrerausbildung unter und boten Studiengänge für Schulmusik mit dem Associate-Degree-Abschluss und mit dem Bachelor-Abschluss an, so u. a. die Musikhochschule Shenyang, Musikhochschule Xi'an, Musikhochschule Wuhan, Musikhochschule Sichuan und Musikhochschule Xinghai. Die Musikhochschulen setzten ihre Priorität bei den musikalischen Fertigkeiten der Lehrer, weniger aber im pädagogisch-didaktischen Bereich. Außerdem gab es auch keine Zusammenarbeit mit den pädagogischen Universitäten. Die Änderungen halfen nur bei der Verbesserung der musikalischen Fertigkeiten der Lehrer.²²⁸

²²⁷ Vgl. Meng Weiping: *“Zhongdeng Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu Fazhan Gaikuang”* (Die Geschichte der Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Fachschulen), in: *Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995)* (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)) von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011, S. 103.

²²⁸ Vgl. Chen Bingyi/Chen Dailin/Yang Tongba usw.: *Yinyue xueyuan Juban Yinyue Jiaoyu Zhuanye* (Musiklehrerausbildung an den Musikhochschulen), in: *Zhongguo Dangdai Xue-xiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995)* (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)) von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011, S. 139-140.

Die Ausbildung im sogenannten Fach Musik und dem Associate-Degree-Abschluss wurde von den fachlichen Musiklehrkräften für die Mittelschulen durchlaufen. Der Zugang zum Studium setzte die allgemeine Hochschulreife voraus. Das Studium sowohl mit der Regelzeit zwei Jahre als auch drei Jahre umfasste einen politischen Bereich, einen Bereich der Bildungswissenschaft, einen fachlichen Bereich und einen Bereich praktische Studien. Der fachliche Bereich umfasste die künstlerisch-praktischen, theoretisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Teile. Das Studium mit der Regelzeit drei Jahre war gegenüber dem zweijährigen Studium inhaltlich vertieft und wurde durch die vier Fächer Instrumentation, Volksmusik, Fremdsprache und Literatur ergänzt. Insgesamt spielte die westliche Musikkultur eine wichtige Rolle im Studium. Der fachliche pädagogisch-didaktische Teil nahm nur einen kleinen Abschnitt des Studiums ein.

Das Studium mit dem Bachelor-Abschluss wurde Musik genannt, bildete aber dennoch die Musiklehrkräfte für die Oberschulen und die pädagogischen Fachschulen aus. Inhaltlich umfasste das immer noch die gemeinschaftlichen Fächer sowie die Fachwissenschaft und -Didaktik, genau wie nach 1949. Aber der Umfang und die Ausgestaltung der Fächer – Chorleitung, chinesische Volksmusik, Hören ausländischer Musik, chinesische Musikgeschichte, ausländische Musikgeschichte, Bewegung und Tanz kamen hinzu – wurden geändert. Der Umfang des politischen Bereichs wurde gegenüber der Fachwissenschaft reduziert. Die Musiklehrerausbildung orientierte sich stärker an der Fachwissenschaft. Allerdings wurde weniger auf den pädagogisch-didaktischen Aspekt geachtet. So erklärt sich auch der Name des Studiengangs – Musik. 1987 wurde der Name des Studiengangs Musik in Musikerziehung geändert, als das Erziehungsministerium den Katalog der Studiengänge mit dem Bachelor-Abschluss überarbeitete.

Am Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre fehlte es immer noch an Musiklehrern in den Schulen, insbesondere in den Grund- und Mittelschulen. Außerdem hatte die Ausbildung eine relativ schlechte Qualität und wich von den tatsächlichen Bedürfnissen der Schulen ab.²²⁹ Vor diesem Hintergrund setzte die Regierung aber-

²²⁹ Vgl. Zhang Lide: *Gaodeng Shifan Yinyue Jiaoyu de Fazhan yu Sikao (die Entwicklung und die Betrachtung der Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen)*, in: *Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995))* von Yao Siyaun (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011, S. 126.

mals eine Reform der Musiklehrrerausbildung in Gang. Zuerst veröffentlichte das Erziehungsministerium die Vorschrift „Masterplan für die schulische Kunsterziehung in der Schule“ von 1989. Darin wurde auf den Umstand eingegangen, dass die entsprechenden Studiengänge qualifizierte Musiklehrer, die die Grundschulen und Mittelschulen dringend brauchten, ausbilden sollten. Das Schreiben „Einige Ansichten zur Entwicklung und Reform der Musiklehrrerausbildung“, vom Erziehungsministerium 1995 veröffentlicht, baute weiter auf dem „Masterplan“ von 1989 auf und konkretisierte die Ansichten zur Reform der Musiklehrrerausbildung. Für die Ausbildung der Musiklehrer in Grund- und Mittelschule wurde gefordert, die Anzahl der Fächer zu reduzieren ... die pädagogisch-didaktischen Fächer und das praktische Studium zu verstärken ... die pädagogischen Fertigkeiten zu fördern²³⁰. 1996 verkündete das Erziehungsministerium den „Lehrplan für den Studiengang Musikerziehung mit dem Associate-Degree-Abschluss und der Regelstudienzeit zwei (drei) Jahre an den pädagogischen Hochschulen“. Der Name dieses Studiengangs wurde von Musik in Musikerziehung geändert. Damit wurde die Funktion des Studiums weiter festgelegt und die Vorschrift von 1995 zusätzlich konkretisiert. Die Anzahl der Fächer wurde im Vergleich zum Lehrplan vom 1981 von 14 auf 9 im Studium mit der Regelstudienzeit 2 Jahre, von 16 auf 12 im Studium mit der Regelstudienzeit 3 Jahre reduziert. Von einer Verstärkung des pädagogisch-didaktischen Teils war allerdings kaum die Rede. In der Tat erreichten die Reformen nicht ihr Ziel.

Des weiteren ging es dem Erziehungsministerium um den quantitativen Ausbau der Musiklehrrerausbildung. Wegen des Mangels an Musiklehrern hatten manche pädagogischen Universitäten, die nur das Studium mit Bachelor-Abschluss angeboten hatten, auch den Studiengang Musikerziehung mit dem Associate-Degree-Abschluss eingerichtet. Und die setzten den Studiengang im System 2+2 (zwei Jahre Associate-Degree + zwei Jahre Bachelor) oder 3+1 (drei Jahre Associate Degree + ein Jahr Bachelor) um. Das gestufte Studium von Associate-Degree bis Bachelor nahm nur diejenigen Absolventen mit dem Titel Associate-Degree mit den besten Noten auf.

²³⁰ Vgl. Die Staatbildungskommission: *Guojia Jiaowei Yingfa 'Guanyu Fazhan yu Gaige YishuShifan Jiaoyu de Ruogan Yijian' de Tongzhi (Einigen Ansichten für die Entwicklung und die Reform der Musiklehrrerausbildung)* vom 1995 in: *Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Wenxian (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Vorschriften der Musikerziehung in der gegenwärtigen Zeit (1949-1995))* von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Education Verlag, Shanghai, 2011, S. 223

Sowohl bei der Quantität als auch der Qualität entschärfte dieses Vorgehen die schwierige Situation der Musiklehrrausbildung. Am Anfang der 1990er Jahre ging die chinesische Regierung einen Schritt weiter, um die Qualität der primären Musiklehrrausbildung zu verbessern und das Niveau der Grundschulmusiklehrer zu heben. 65 pädagogische Schulen durften einen neuen Studiengang Musikpädagogik für die Grundschule mit dem Associate-Degree-Abschluss in Kooperation mit den Hochschulen anbieten.²³¹ Das Studium dauerte 5 Jahre und nahm immer noch Absolventen der Mittelschule auf. Das war das erste Mal, dass ein Hochschulstudium zur primären Musiklehrrausbildung gehörte. Durch solche Maßnahmen wurde der Druck des Lehrermangels in der Musiklehrrausbildung bis Ende der 1990er Jahre deutlich entschärft.

Seit Gründung der Volksrepublik China bis in die 1990er Jahre hatte sich die Musiklehrrausbildung stark verändert. Bezüglich ihrer Zielsetzung wurde in den Jahren nach 1949 die politische Funktion der Ausbildung stark betont. In den 80er und 90er Jahren bewegte sich der Schwerpunkt inhaltlich zur Funktion der Berufsausbildung von „Musik“-Lehrern hin. Die pädagogische Funktion stand nicht im Fokus. Die politische Funktion war immer auch die Basis der Ausbildung. Am Anfang der historischen Entwicklung der Musiklehrrausbildung standen der Aufbau der entsprechenden Strukturen und die Ausweitung der Absolventenzahl im Vordergrund. Erst Mitte der 1990er Jahre war es grundsätzlich gelungen den Mangel an Musiklehrern zu beheben und in den Prozess des Übergangs zur qualitativen Verbesserung der Ausbildung einzutreten.

²³¹Vgl. Ma Da: *20 Shiji Zhongguo Xuexiao Yinyue Jiaoyu Fazhan Gaikuang (27) – 90 Nian-dai de Gaodeng Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu Zhi San (1990-2000)* (*Die Geschichte der chinesischen Musikerziehung im 20. Jahrhundert (27) – Die Musiklehrrausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in 1990er Jahre (1990-2000)*), <http://www.docin.com/p-577254528.html>, S. 2, (28.05.2015)

3.2. Musiklehrerausbildung in Bezug auf das Außen-System

3.2.1. Musiklehrerausbildung in Bezug auf Politik, Musikkultur und Wirtschaft – das gesellschaftliche System

3.2.1.1. Musikkultur

Zeitgenössische chinesische Musikkultur besteht im Allgemeinen aus dem Musikleben im Bürgertum, der akademischen Musikkultur und der politischen Musikkultur.

Das Musikleben im Bürgertum ist eng mit dem täglichen Leben der Menschen verbunden. Seine Eigenschaften sind:

- Unterhaltung als Ziel;
- Selbstfinanzierung.

Z. B. tanzen morgens und abends die Leute in den Parks und auf den Plätzen den Gesellschaftstanz, chinesischen Volkstanz oder singen die Peking-Oper oder lokale Opernmusik usw. KaraOK-Musikkultur ist ein Phänomen der heutigen stilvollen Musikkultur. Verwandte, Freunde oder Kollegen gehen in ihrer Freizeit in KaraOK singen.

Musik in den Medien ist auch ein Teil des Lebens der Bevölkerung. Radios, Fernseher, Computer, MP3, iPod usw. als musikalische Medien prägen den Alltag der Menschen. Überall und zu jeder Zeit sieht man Menschen mit Kopfhörern in den Straßen, im Bus, in den Parks, in der Universität etc. Musik begleitet den Alltag. Diese Medien-Musikkultur ist für die Menschen ein Mittel zur Entspannung und Unterhaltung. Mit dem Prozess der Integration in die Welt sind die TV-Talentshows europäischer und amerikanischer Prägung in China sehr beliebt geworden, wie z. B. "Super Girl", "China's got Talent", "The Voice of China" etc.

Die Pop-/Rock-Kultur hat sich in China zur beliebtesten Musikrichtung, vom Teenager bis zum Erwachsenen, entwickelt. Fragt man die Menschen auf der Straße, welche Art von Musik sie gerne hören, bekommt man meist die Antwort "Pop-Musik". Seit Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre ist die "Pop-Musik" von Hong-Kong, Taiwan, Amerika und Europa nach und nach in den chinesischen Markt eingedrungen und hat Vitalität in das eintönige, düstere Musikleben der Chinesen gebracht. Zurzeit findet Pop-Musik aus Festland-China, Hong Kong, Taiwan, Korea,

Japan, Europa und Amerika große Verbreitung. Die chinesischen Pop-Songs haben größtenteils zwei Stilrichtungen ausgeprägt. Eine entspricht dem Stil der Popmusik aus Europa, Amerika, Korea und Japan. Die andere mischt die Elemente der traditionellen chinesischen Musik hinein und entwickelt sich zu einem eigenartigen Stil der chinesischen Popmusik, z. B. „In weiter Ferne“ (千里之外), "Huo, Yuan-jia" (霍元甲, der auch Kung-Fu Meister ist) Jielun Zhou (er belegte nach Lady Gaga und Michael Jackson in der Liste der "Song-Downloads" in der Welt 2010 den dritten Platz), "Glanzvoller nationaler Wind" (最炫民族风), "Über den Mond" (月亮之上) und "Frei Fliegen" (自由飞翔) von "Phoenix Legende" (凤凰传奇) aus Festland- China. Pop/Rock Musik wird meist über Radio, TV, MP3, iPod, Computer oder Konzert übertragen und auch als KaraOk gesungen.

Die akademische Musikkultur wird vornehmlich in der Schule, der Hochschule, dem Privatunterricht, in Konzerthäusern und im Theater gepflegt. Meist werden die westliche klassische Musik, die chinesische traditionelle Musik, die chinesische Volksmusik und eine Art der klassischen Musik in der Mischung zwischen westlicher klassischer Musik und chinesischer Musik übertragen. Diese akademische Musik wird von Chinesen "hohe Kunst" oder "Hochkultur" genannt und ist einer der wichtigsten Lehrinhalte im Musikunterricht in der Schule, der Hochschule und im außerschulischen Musikunterricht.

Seit dem Jahr 2005 hat das chinesische Erziehungsministerium das Projekt "Hohe Kunst in die Hochschule" landesweit durchgeführt. Die staatlichen und die lokalen Orchester wurden an die Hochschulen geschickt, um für Studenten die klassischen Werke von Peking-Oper, Kunqu Oper, Theater, Symphonie, Oper, Ballett, Volksmusik und Volkstanz aufzuführen. Bekannte Musikpädagogen wurden engagiert, um Vorträge über die Kunsterziehung in den Hochschulen der zentralen und westlichen Regionen zu halten. Wegen ihrer Popularität ist aber auch die Pop-Musik allmählich in die Hochschulen vorgedrungen. Einige Hochschulen bieten ein Studium der populären Musik an, wie die Nanjing Universität für Kunst, die Jilin Hochschule für Kunst, die Dongbei Pädagogische Universität usw.

In der patriotischen Musikkultur werden meist die patriotischen Lieder gesungen, revolutionäre Lieder aus den verschiedenen historischen Perioden von der

Bewegung des Vierten Mai 1919 bis heute, z.B. Lieder der Roten Armee, anti-japanische Lieder aus dem zweiten Weltkrieg, Befreiungslieder und die Loblieder auf die kommunistische Partei und den Sozialismus, außerdem die klassischen Lieder wie "Lieder über den Langen Marsch", "Ohne die kommunistische Partei kein neues China", "Chorstücke für den Gelben Fluss", "Ich und mein Vaterland", "Ich liebe China" usw. Die Verbreitungsformen der patriotischen Musik sind die folgenden:

- im Musikunterricht von der Grundschule bis zur Universität und von den offiziellen Schulen bis zum Privatunterricht ist sie ein obligater Lehrinhalt. Manche Lieder wurden instrumental arrangiert und sind zu instrumentalen Lehrmaterialien geworden,
- Aufführungen der Lieder, die meist von der Regierung organisiert werden, wie Choraufführungen oder Wettbewerbe. Seit 2006 hat Jiangxi-TV regelmäßig die Talentshow "Rote Lieder in China" durchgeführt. In sieben Jahren gab es über hundert Folgen dieser Show. 1,5 Milliarden Zuschauer haben diese Show gesehen.

3.2.1.2. Beziehung zwischen der Musiklehrerausbildung, der Kultur, der Politik und der Wirtschaft

Wie ist das Verhältnis von Musiklehrerausbildung und Musikkultur? Musiklehrerausbildung als Element der Bildung ist zweifellos Teil der Musikkultur. In China gehört die Musiklehrerausbildung zur akademischen Musikkultur. Von jeher wurden Vorschriften und Richtlinien der Musiklehrerausbildung unter dem Gesichtspunkt der musikkulturellen Entwicklung betont.

Drei Prinzipien wurden für die Weiterentwicklung der Musiklehrerausbildung in den vergangenen Jahren wichtig:

1. Mehr Kanäle bei der Finanzierung.

Im Jahr 1999 wurde eine politische Initiative zur Erweiterung des Umfangs der Hochschulzulassung unter dem doppelten Druck der Ankurbelung des Konsums und der Stimulierung der Binnennachfrage und der großen Nachfrage nach Hochschulbildung umgesetzt. Die Bildungsfinanzierung fließt nun durch mehrere Kanäle. Darin ist die individuelle Finanzierung (Studiengebühren) ein wichtiger Weg in die nicht-staatliche Finanzierung. Die Hochschule wird als eine produzierende Abteilung gesehen, um das Wirtschaftswachstum zu fördern, die Nachfrage und den Konsum zu erhöhen, die Entwicklung der korrelierten Wirtschaftssektoren anzutreiben. Im

Hinblick auf die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt verspätet diese politische Aktion die Beschäftigung von Absolventen. Die Hochschule hat die Rolle des Reservoirs gespielt. Auf der anderen Seite könnte die Erweiterung der Nachfrage nach Hochschulbildung auch direkt oder indirekt neue Arbeitsplätze schaffen.

2. Mehr Macht den lokalen Regionen.

Mit der Dezentralisierung der Bildungsverwaltung den letzten Jahren wurde deren Situation – die Verwaltung der Bildung von der Zentralregierung und dem zentralen Verwaltungsdepartment für Bildung aus – geändert. Die lokalen Regierungen und die Hochschulen selbst haben mehr Autonomie. Aber das ändert nichts an der Situation der Führung des Bildungswesens durch den Staat. Die Kernverwaltung verlagert sich aber von der zentralen auf die lokalen Regierungen und die Hochschulen. In der Vergangenheit wurde der Aufbau der Hochschule, das Angebot des Studiengangs, die Regelung des Fachs oder die Überprüfung des Curriculums, Lehrmaterial und Lehrplan einschließlich der Finanzierung von der Zentralregierung und dem zentralen Verwaltungsdepartment für Bildung einheitlich verwaltet. Die Macht der Verwaltung der lokalen Regierung und Bildung war sehr begrenzt. Dieses Modell nicht geeignet, um Motivationen zur Hochschulentwicklung vor Ort aufzubauen. Außerdem war es wegen der sozialen Entwicklung und Differenzierung schwierig, die verschiedenen Regionen aneinander anzugleichen. Deshalb hat die zentrale Regierung die Verwaltung der grundlegenden Bildung an die lokalen Regierungen übertragen. Zwar werden wichtige Richtlinien und die Rahmenpläne von der zentralen Regierung bestimmt, aber die Formulierung und die Ausführung der konkreten politischen Linien und Pläne, die Autorität und die Verantwortung für die Führung, Verwaltung und Kontrolle der Hochschulen von den lokalen Regierungen übernommen.

3. Mehr Autonomie bei den Hochschulen

Bei der Aufnahme neuer Studenten, der Regulation der Fächer und der Abteilungen, der Ausgestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen, der Finanzierung, der Lohnverteilung und des internationalen Austausches usw., sind die Hochschulen Schritt für Schritt zu unabhängigen Rechtsträgern für die Gesellschaft unter der Makrosteuerung der Regierung geworden.

Dies alles veränderte das „Betriebssystem“ der traditionell planwirtschaftlichen Hochschulbildung. In der Planwirtschaft wurden personelle, materielle und finanzielle

Ressourcen von der Regierung alloziert. Die Regierung formulierte die Pläne und verwaltete direkt. Die Hochschule, einzelne Studenten und die Arbeitgeber benutzten die Ressourcen nach Plänen der Regierung und hatten Kontakt mit der Regierung. Aber unter marktwirtschaftlichen Bedingungen ist das Subjekt der Zuweisung von Ressourcen der Markt. Die Regierung spielt die Rolle der indirekten Verwaltung, der Makro-Steuerung und der Erhaltung der sozialen Gerechtigkeit. Da gleichzeitig die Hochschulbildung nicht in allem wie der private Produktionssektor funktioniert, kann die Zuweisung von Ressourcen nicht völlig von der Funktionsweise des Marktes abhängig sein. Deshalb muss die Regierung weiter zu einem großen Teil eingreifen. Die Beziehung zwischen der Musiklehrrausbildung und der Regierung ist weder die direkte Verwaltung unter der Planwirtschaft noch vollständig marktorientiert.

3.2.2. Musiklehrrausbildung in Bezug auf das System der Musikerziehung

Derzeit umfasst das System der Musikerziehung in China auch schulische Musikerziehung, außerschulische Musikerziehung, fachliche Musikbildung und Ausbildung für die Musikberufe. Wie funktioniert jedes Teilsystem der Musikerziehung? Welche Beziehung hat die Musiklehrrausbildung als ein Teil der fachlichen Musikbildung und –ausbildung für die Musikberufe mit anderen Teilsystemen der Musikerziehung?

3.2.2.1. Musikerziehung im Bildungssystem

Das Bildungssystem der Volksrepublik China besteht aus sechs Stufen: dem Vorschulbereich, der Primarstufe, der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II, dem Hochschulbereich und der Weiterbildung.

Der Kindergarten ist die Institution für die Bildung im Vorschulbereich und nimmt Kinder vom dritten Lebensjahr an. Nach Klassenstufen umfasst der Kindergarten: untere Klasse (小班), mittlere Klasse (中班), obere Klasse (大班) und Vorschulklasse (学前班).

1986 führte die Volksrepublik China die neunjährige Schulpflicht ein. Die neunjährige Schulpflicht ist in zwei Richtungen eingeteilt: 6 Jahre Grundschule (小学) + 3 Jahre Mittelschule (中学) oder 5 Jahre Grundschule + 4 Jahre Mittelschule. Daher dauert die Grundschule 6 oder 5 Jahre und die Mittelschule 3 oder 4 Jahre. Die

Grundschule wird von den meisten Kindern vom siebten Lebensjahr und die Mittelschule vom 12. oder 13. Lebensjahr an besucht.

In der Sekundarstufe II (Klassenstufe 10 - 12) gibt es zwei Richtungen: eine zur allgemeinbildenden Sekundarschule (Oberschule, 高中), die eine vorbereitende Bildung für das Studium an einer Hochschule ist, und eine zur berufsbildenden Sekundarschule. Die Oberschule dauert 3 Jahre. Eingeschult wird man meist mit 16 Jahren. Die berufsbildende Sekundarschule ist in zwei Kategorien untergeteilt:

- Einschulung der Mittenschulabsolventen meist mit 16 Jahren, die Ausbildungsdauer beträgt in der Regel 3-4 Jahre.
- Einschulung der Oberschulabsolventen, die nicht älter als 22 Jahre sind. Diese Ausbildung dauert in der Regel 2 Jahre.

In der Hochschulausbildung gibt es folgenden Möglichkeiten:

- Ein Studium mit dem Abschluss als Associate-Degree und einer Regelstudienzeit von zwei bis drei Jahren an der Hochschule und Fachhochschule.
- Ein Studium mit dem Bachelor-Abschluss in der Regelstudienzeit von 4 - 5 Jahren (das Medizinstudium als eine Ausnahme dauert in der Regelstudienzeit 7 - 8 Jahre).
- Ein Studium mit dem Master-Abschluss in der Regelstudienzeit von zwei bis drei Jahren. Wer nicht älter als 40 Jahre ist, darf sich einschreiben.
- Promotion mit einem Höchstalter von 45 Jahren in der Regelstudienzeit von drei Jahren.

Musikunterricht setzt sich von der Primarstufe über die Sekundarstufe I, die Sekundarstufe II bis zur Hochschulausbildung fort. Außerdem ist die außerunterrichtliche künstlerische Aktivität auch ein wichtiger Bestandteil der Musikerziehung in den Schulen.

Im "Lehrplan für die Grund- und Mittelschulen in der neunjährigen Vollzeitschulpflicht", erlassen vom chinesischen Ministerium von 1992, wurde ausgeführt, wie Musikunterricht in den Grund- und Mittelschulen abzuhalten ist:

- Im Schulsystem mit sechs Jahren Grundschule + drei Jahren Mittelschule: Musikunterricht wird zwei Wochenstunden von der ersten Klasse bis zur sechsten Klasse in den Grundschulen, und eine Wochenstunde von der ersten Klasse bis zur dritten Klasse in den Mittelschulen angeboten. Der Musikunterricht in der Grundschule beträgt insgesamt 476 Stunden, das sind 8,6% aller Fächerstunden.

Musikunterricht in der Mittelschule beläuft sich in der Summe auf 100 Stunden, das sind 3.3% aller Fächerstunden. In neun Jahren ergeben sich zusammen 576 Stunden oder 7,2% aller Fächerstunden.

- Im Schulsystem mit fünf Jahren Grundschule + vier Jahren Mittelschule werden drei Wochenstunden Musikunterricht in der ersten und zweiten Klasse und zwei Wochenstunden Musikunterricht von der dritten bis zur fünften Klasse an der Grundschule unterrichtet. Musikunterricht in der Mittelschule soll eine Wochenstunde von der ersten Klasse bis zur vierten Klasse ausmachen. Der Stundenumfang des Musikunterrichts an der Grundschule soll 408 Stunden betragen, 8,9% des Gesamtunterrichts und an den Mittelschulen 134 Stunden, 3,8% des Gesamtunterrichts. In den neun Jahren ergeben sich somit 542 Stunden Musikunterricht, 6.6% aller Fächerstunden.

Der "Lehrplan für den Musikunterricht an den Vollzeit- Pflichtschulen" des Jahres 2002 befürwortet Musikunterricht in der Zeit der neunjährigen Vollzeitschulpflicht mit musikalischer Ästhetik als ihrem Kern und dem Hobby als Motivation. Er legt den Schwerpunkt auf Musikpraxis und ermutigt das Erfinden von Musik. Dieser Musikunterricht bildet musikalische Besonderheiten aus und richtet die Aufmerksamkeit auf die Interdisziplinarität, er propagiert die chinesische Musik und betont die Persönlichkeitsentwicklung. Das übergeordnete Ziel ist, dass die Schüler durch das Lernen im Musikunterricht und die Beteiligung in einer Vielzahl von künstlerisch-praktischen außerunterrichtlichen Aktivitäten den Reiz von Musik erfahren und genießen. Das soll weiterhin das Interesse der Schüler an der Musik fördern und die Entwicklung von Körper und Geist harmonisieren. Das Erlernen und Beherrschen der notwendigen Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten der Musik soll die charakterliche Entwicklung fördern und den kulturellen Horizont erweitern. Das Entwickeln der musikalischen Hör- und Ausdrucksfähigkeit und der Kreativität soll die emotionale Erfahrung erweitern und eine positive und optimistische Einstellung zum Leben fördern. Inhalte sind die musikalischen Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten, Musikgeschichte und kulturelles Wissen.

Musikunterricht in der Oberschule ist vielfältig konzipiert und bietet Wahlmöglichkeiten. In den "Standards für den Musikunterricht in der allgemeinen Oberschule (in Probetrieb nehmen)", herausgegeben vom chinesischen Ministerium 2008, heißt es zum Musikunterricht in der Oberschule, dass er sich mit dem Kunstunterricht in

der neunjährigen Schulpflicht verbinden soll. Er sei ein wichtiger Weg der ästhetischen Erziehung in der Oberschule und ein Pflichtfach für alle Schüler. Das Ziel ist, das musikalische und ästhetische Empfinden und das Interesse der Schüler an Musik weiter zu entwickeln, das Individuelle Interesse der Schüler zu fördern, Aufmerksamkeit auf die musikalische Praxis zu lenken, die Kreativität zu entwickeln, die chinesische Musik zu pflegen und die Multikultur zu verstehen. Der Inhalt besteht aus sechs Modulen: Musik hören, Singen, Spielen, Komposition, Musik und Tanz, Musik und Theater. Die Schüler können sich frei die Lerninhalte wählen. Falls die Schüler das Lernpensum von 18 Unterrichtsstunden bewältigen und die Prüfung bestehen, können sie ein Credit erreichen. Die Schüler müssen im Musikunterricht drei Credits erreichen.

Kunstunterricht (Musikunterricht und Kunstunterricht) in der Sekundarfachschule wird als Pflichtfach der gemeinschaftlichen Basisfächer in den "Grundsätzlichen Hinweisen vom chinesischen Ministerium über die Formulierung für den Lehrplan in der Sekundarfachschule" von 2009 geregelt. Aber jede Region kann den Unterrichtsplan an die aktuelle Situation anpassen. So legt z. B. das Schulamt der Provinz Fujian nach dem oben genannten Dokument fest, dass Schüler Kunstunterricht (= Musikunterricht und Kunstunterricht) mit einer Wochenstunde in zwei Jahren erhalten sollen.²³² In der Provinz Guangxi hingegen wird Kunstunterricht nicht als Pflichtfach eingeordnet.

Der Kunstunterricht in der Hochschule wurde nach und nach erst in den letzten Jahren in den Lehrplan aufgenommen. Angestrebt ist durch den Kunstunterricht und die zahlreichen künstlerischen außerunterrichtlichen Aktivitäten, die ästhetischen Fähigkeiten und die kulturellen Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Musik Hören ist ein Wahlpflichtfach im Kunstunterricht. Im "Leistungsplan für den Kunstunterricht in der gemeinschaftlichen Fächern in den landesweiten Hochschulen" des chinesischen Ministeriums von 2006 wird gefordert, dass die allgemeine Hochschule den Kunstunterricht in die gemeinschaftlichen Fächer aller Bachelor-Studien

²³²Schulamt der Fujian Provinz: *Fujainsheng Jiaoyuting Guanyu Guanche Jiaoyubu „Guan-yu Zhiding Zhongdeng Zhiye Xuexiao Jiaoxue Jihua de Yuanze Yijian (die durchgeführte Ansicht vom Schulamt der Fujian Provinz über die Durchführung der "grundsätzlichen Ansicht vom chinesischen Ministerium über die Formulierung für die Lehrplan in der Sekundarfachschule" und den neuen Lehrplan)*, in 2009, http://www.fjedu.gov.cn/html/2009/08/379_54240.html(28.05.2015)

aufnehmen soll. Die Associate-Degree-Studien können sich darauf beziehen. Jeder Student soll mindestens eines der Wahlfächer im künstlerischen Bereich studieren und dort eine Prüfung ablegen. Falls die Hochschule das Credit-System benutzt, soll jeder Student pro Wahlfach mindestens zwei Credits erhalten. Ein Abschluss ist nur mit vollständigen Credits möglich.

3.2.2.2. Außerschulische Musikerziehung

Außerschulische Musikerziehung bezieht sich auf eine breite Palette von Zielgruppen und umfasst die musikpädagogischen Tätigkeiten außerschulischer Organisationen, Verbände, Vereine, Gruppen oder Privatpersonen. Die musikpädagogischen Veranstaltungen aller Typen von Schulen (einschließlich Hochschulen und Universitäten) für die Gesellschaft gehören ebenfalls zur außerschulischen Musikerziehung. Die universellen Lerngegenstände und vielfältige Lehrformen sind ihre Elemente.

In China ist der instrumentale Unterricht in den letzten 20 Jahren die am schnellsten wachsende Form der außerschulischen Musikerziehung. Mit der rasanten Entwicklung in China gibt es eine Menge Kinder, die mindestens ein Instrument lernen. Besonders das Klavier ist beliebt. Zur Zeit gibt es 30 Millionen Klavierschüler in China.²³³ Das zweitbeliebteste Instrument Guzheng (古筝) ermöglicht es vielen Kindern, ein chinesisches Musikinstrument zu lernen. Dahinter rangieren Geige, Flöte und andere chinesische Instrumente. Jedes Jahr nimmt die Zahl der Kinder, die mindestens ein Instrument lernen, zu. Darüber hinaus haben die landesweiten Musikverbände und einige Musikhochschulen eine instrumentale Prüfung für Laien geschaffen, um die Lernergebnisse der Kinder zu überprüfen. Viele gute Schulen oder Hochschulen sehen dieses Zertifikat als einen Standard für die Zulassung an. Es motiviert auch mehr Eltern, sich für das Erlernen eines Musikinstrumentes zu engagieren. Dies bedeutet allerdings für viele Kinder eine große Belastung. Sie lernen oft unter dem Druck der Eltern.

In China werden die am häufigsten vorkommenden Formen der außerschulischen Musikerziehung in folgende Bereiche gegliedert:

²³³ Fan Zheming: *Qintong Sanqianwan, Chimi Yinyuezhe Jihe (Wie viele Klavierschüler mögen Klavier in 30 Million Klavierschüler)*, <http://www.musiceol.com/news/html/2013-3/201332910331654387184.html> (28.05.2015)

- Die Musikerziehung in den staatlichen Organisationen, wie in den Jugendhäusern oder dem Kunsthaus für die Bürger,
- Die Musikerziehung in den privaten Musikschulen oder Kursen der Verbände, der Vereine, der Musikhochschulen, der pädagogischen Hochschulen, die von Privatpersonen geleitet werden, wie z.B. instrumentale Klassen am Sonntag,
- Die Musikerziehung im Privatunterricht

Der Privatunterricht und der Unterricht der privaten Musikschulen sind die Hauptformen der außerschulischen Musikerziehung.

Die Finanzierung muss von den Schülern übernommen werden.

Die Lehrkräfte für die außerschulische Musikerziehung kommen aus folgenden fünf Personenkreisen:

1. Die Musiklehrkräfte aus den Musikhochschulen, Instituten oder Fakultäten für Musikpädagogik oder Musik der Universitäten, sowie die Professoren und die Dozenten für das Fach Musik ;
2. Die Musiklehrkräfte aus allgemeinbildenden Schulen;
3. Die Musiker aus jeder Art von Orchester, Theater oder Oper;
4. Die Studenten aus dem Fach Musik oder Musikpädagogik;
5. Die freiberuflichen Musikpädagogen.

Die meisten Musiklehrkräfte kommen aus den Kategorien 2 und 4.

3.2.2.3. Fachliche Musikbildung und Ausbildung für die Musikberufe

Die fachliche Musikbildung und Ausbildung für die Musikberufe in China ist ein geschlossenes System. Sie bezieht sich auf die künstlerische Bildung und Ausbildung an den Grundschulen, den Sekundarschulen und der Hochschule für Musik oder am Institut für Musik in der Universität und bildet Musiker für den instrumentalen Bereich, den vokalen Bereich, den Bereich der Komposition, den musikpädagogischen Bereich usw. aus.

3.2.2.4. Beziehung zwischen der Musiklehrerausbildung und dem System der Musikerziehung

Der Musikunterricht im Schulsystem ist relativ vollständig konzipiert. Durch die politischen Maßnahmen und die rechtlichen Grundlagen ist der Musikunterricht von der

Grundschule bis zur Universität geregelt. Besonders in den letzten zehn Jahren wurde die Musikerziehung im Schulsystem durch politischen Vorgaben verstärkt, wie z. B. den "Leistungsplan für den Kunstunterricht der gemeinschaftlichen Fächern in der landesweiten Hochschule" vom chinesischen Ministerium 2006, den "Standards für den Musikunterricht in der allgemeinen Oberschule (in Probebetrieb nehmen)" vom chinesischen Ministerium 2008, der "Grundsätzlichen Ansicht vom chinesischen Ministerium über die Formulierung für den Lehrplan in der Sekundarfachschule" von 2009 und einer Reihe von Maßgabenzur Durchführung der politischen Maßnahmen für die Musikerziehung in der Schulen oder der Hochschulen usw. Die Realitäten des Musikunterrichts im Schulsystem halten damit nicht Schritt. Eine Umfrage zeigt, dass die Situation des Musikunterrichtes in den Städten weit besser ist als auf dem Lande. Wegen der unterschiedlichen Verteilung der Musiklehrkräfte ist Musikunterricht in den Schulen der Städte relativ normal. In den Dörfern sieht es anders aus. Im "Beaufsichtigungsbericht über die staatliche Bildung 2008 (Kurzfassung)" von der Aufsichtsgruppe für staatliche Bildung wurde gezeigt, dass im Durchschnitt nur ein Musiklehrer auf 10 ländliche Grundschulen in den westlichen Bergregionen kam; im Durchschnitt weniger als ein Lehrer für die Fächer Musik, Kunst und Informationstechnik an den Sekundarschulen I in den zentral-westlichen, armen Gebieten und den von Minderheiten bewohnten Gebieten, so dass Musikunterricht in manchen Schulen nicht ordnungsgemäß nach dem Lehrplan stattfinden kann²³⁴. In seinem Aufsatz "Vorschläge für eine Multi-Channel-Lösung für den Mangel an ländlichen Kunstlehrerkräften" hat Yongxin Zhu gezeigt, dass der Kunstunterricht in den ländlichen Grundschulen von der ersten Klasse bis zur fünften Klasse zu ca. 50%, in der Mittelschule von der ersten Klasse bis zur zweiten Klasse zu weniger als 40%, an den Oberschulen zu weniger als 20 % stattgefunden hat. Eine Umfrage an einigen Hochschulen für die neuen Studenten zeigt, dass die meisten Studenten aus den ländlichen Gebieten in der Schule keinen Kunstunterricht hatten.²³⁵

²³⁴ Vgl. Die beaufsichtigten Gruppe der staatliche Bildung: *Guojia Jiaoyu Dudaotuan Guanyu Yingfa „Guojia Jiaoyu Dudaotuan Baogao 2008 (Zhaiyao)“ de Tongzhi (beaufsichtigten Bericht über die staatliche Bildung 2008 (die Kurzfassung))* ,

http://www.gov.cn/zwqk/2008-12/15/content_1178668.htm(28.05.2015)

²³⁵Vgl. Zhu Yongxin: *Guanyu duo Qudao Jiejue Nongcun Yishu Jiaoshi Duanque Wenti de Tian (Vorschläge für Muti-Channel-Lösung für den Mangel an der ländlichen Kunstlehrerkräfte)*,<http://ljm5819.blog.edu.cn/2013/798594.html>(28.05.2015)

Seit den 1990er Jahren hat sich die außerschulische Musikerziehung aufgrund der Bedürfnisse des Marktes rasant entwickelt. Nach der 29. Konferenz der ISME in Beijing hat China auf der Seite des Begriffs und der Theorie das System der Musikerziehung kennengelernt und die außerschulische Musikerziehung als einen Teil der Musikerziehung legitimiert. Man kann mehr und mehr Aufsätze über die außerschulische Musikerziehung in den Fach-Zeitschriften finden. Mehr und mehr Musikpädagogen begannen, ihre Aufmerksamkeit auf diesen Forschungsbereich zu lenken. Die außerschulische Musikerziehung gehört zurzeit nicht zur Schulpflicht. Die chinesische Regierung erachtet die außerschulische Musikerziehung als einen Teil des Wirtschaftssektors und ermutigt ihre Entwicklung.

Allerdings zeigt sich in der Musiklehrrausbildung ein Widerspruch. Bei einem ersten Blick auf die Musiklehrrausbildung gibt es nur Studiengänge für die Schulmusik, obwohl jede Hochschule in den Bewerbungsunterlagen für das Studium behauptet, dass die Absolventen in Zukunft als Musiklehrkräfte an einer Grundschule, Mittelschule, Oberschule, Musikschule oder in freiberuflicher Tätigkeit arbeiten können. Aber es gibt zurzeit in China keinen fachlichen Studiengang, an dem sich die außerschulische Musikerziehung orientieren kann. Der Grund dafür ist, dass die Musiklehrrausbildung von orientierten Studienplätzen zu unorientierten Studienplätzen gewechselt hat. Das bedeutet, dass sich die Absolventen nach dem Studium selbst einen Arbeitsplatz suchen müssen. Es gibt nicht mehr wie vorher eine gezielte Verteilung der Arbeitsplätze durch das Schulamt. Um den Arbeitsplatz leichter zu bekommen, bemühen sich die Hochschulen, „omnipotente“ Musiklehrer auszubilden, damit sie den Anforderungen der Gesellschaft gewachsen sind. Dies aber ist ein Hindernis auf dem Weg, dass sich die Musiklehrrausbildung weiter in eine professionelle Richtung entwickeln kann.

Tabelle 14: Ein vergleichendes Schema zwischen der Musiklehrrausbildung und der Realität der Musiklehrkräften in den Berufstätigkeiten in China

Bereich der Musikerziehung	Berufsfelder	Studiengänge der Musiklehrrausbildung	Musiklehrkräfte
Schulmusik	Kindergarten	Früherziehung	ausgebildete fachliche Musiklehrkräfte, unausgebildete fachliche Musiklehrkräfte

	Grundschule	Musikpädagogik Lehramt an der Grundschule	ausgebildete fachliche Musiklehrkräfte, Unausgebildete fachliche Musiklehrkräfte
	Mittelschule	Musikpädagogik mit dem Associate-Degree- Abschluss	ausgebildete fachliche Musiklehrkräfte, Unausgebildete fachliche Musiklehrkräfte
	Oberschule	Musikwissenschaft (Musikpädagogik) mit dem Bachelor- Abschluss	ausgebildete fachliche Musiklehrkräfte, Unausgebildete fachliche Musiklehrkräfte
	Berufsbildende Sekundarschule	Musikwissenschaft (Musikpädagogik) mit dem Bachelor- Abschluss	ausgebildete fachliche Musiklehrkräfte, Unausgebildete fachliche Musiklehrkräfte
	Hochschule	Musikpädagogik mit dem Master-Abschluss	Ausgebildete fachliche Musiklehrkräfte
Fachliche Musikerziehung	Grundschule für Musik		Die Dozenten der Hochschule für Musik, bekannte Musiker
	Sekundarschule für Musik		
	Hochschule für Musik oder Insti- tut für Musik in der Universität		
Außerschulische Musikerziehung	Die Musikerzie- hung in den staatlichen Organisationen		1. Die Dozenten aus der Musikhochschule 2. Die Musiklehrkräfte aus allgemeinbildenden Schulen; 3. Die Musiker aus jeder Art von Orchester, Theater oder Oper 4. Die Studenten aus dem Fach Musik oder
	Die private Musikschule		
	Privatunterricht		

			Musikpädagogik 5. Die freiberuflichen Musikpädagogen.
--	--	--	---

3.3. Die Musiklehrerausbildung in Bezug auf das Innen-System

3.3.1. Die Hintergründe und die Probleme der gegenwärtigen Musiklehrerausbildung

Die Volksrepublik China ist ein zentralistischer Staat. Die Bildung einschließlich der Musiklehrerausbildung wird von diesem System bestimmt, die Lehrerausbildung wird vom Staat betrieben. Allerdings gibt es einen Unterschied innerhalb der Verwaltung der Hochschulen zwischen dem zentralen Ministerium und den lokalen Provinzen. Einheitliche Rahmenpläne für die Ausbildung werden vom zentralen Ministerium formuliert. Die Rahmenpläne regulieren die Ausbildungsziele, das Abschlusszeugnis, die Regelstudienzeit und den Inhalt sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene. Trotz Regulation durch den Staat haben die Hochschulen eine gewisse Autonomie.

Seit den 1990er Jahren brachte die rasante Entwicklung der Wirtschaft eine Entwicklung der Gesellschaft mit sich. Dadurch gelingt es dem alten Bildungssystem nicht, die aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaft zu erfüllen. Dies führte zu einer ganzen Palette an Bildungsreformen (einschließlich auch im Bereich der Musiklehrerausbildung) in der Gesellschaft. Die Reform bezieht sich nicht nur auf den Bereich der Hierarchie der Lehrerausbildung, sondern auch auf den Bereich des Curriculums.

Auf der Seite der Hierarchie entwickelt sich die Lehrerausbildung in zwei Richtungen:

1. von drei Ebenen nach zwei Ebenen der Institutionen der Lehrerausbildung,²³⁶
2. die pädagogischen Hochschulen und die pädagogischen Universitäten als Hauptinstitutionen wurden ergänzt durch andere nicht-pädagogische Hochschulen/Universitäten als Träger der Lehreraus- und Weiterbildung.²³⁷

²³⁶ Vgl. Li Chuan-Hong: *Woguo Zhongdeng Shifan Xueixao de Fazhan yu Zhuaxin (Entwicklung und Umformung der pädagogischen Fachschule)*, S. 3, <http://www.docin.com/p-487883085.html> (28.05.2015)

²³⁷ Vgl. Die Staatbildungskommission: *Guanyu Shifan Jiaoyu gaige he Fazhan de ruogan Yijian (die Meinungen auf die Reform und die Entwicklung der Lehrerausbildung)*, 1996,

Seit den 1950er Jahren war China immer bei dem "Drei-Ebenen-Muster" der Institutionen für die Lehrerausbildung (pädagogische Universität, pädagogische Fachhochschule, pädagogische Fachschule) geblieben. Ab Ende der 1990er Jahre erhöhte das Erziehungsministerium die Anforderung an das Bildungsniveau der Lehrkräfte an den Grundschulen. Besonders in der "Auffassung über die Verstärkung für die Lehrerausbildung mit dem Associate-Degree-Abschluss an den Grundschulen vom Erziehungsministerium" von 2002 wird fest geregelt, dass das Muster (der Hochschulzugang mit Abitur plus Lehramtsstudium mit der Regelstudienzeit von drei Jahren und dem Associate-Degree-Abschluss) das Hauptmuster für die Lehrerausbildung an den Grundschulen ist.

Fast alle pädagogischen Fachschulen boten nach und nach die Musiklehrerausbildung für die Grundschule mit dem Sekundarstufe I-Zugang und der Regelzeit von drei Jahren nicht mehr an. Die Musiklehrerausbildung in der pädagogischen Fachschule verschwand langsam von der Bühne der Musiklehrerausbildung. Teilweise wurden die Hochschulen zusammengelegt und die Musiklehrerausbildung mit dem Associate-Degree-Abschluss angeboten, teilweise wurden sie mit anderen Fachschulen zur Fachhochschule zusammengelegt, andere wurden zur Sekundarschule, nur wenige blieben immer noch. Dieses Muster der 3+2 gestuften Lehrerausbildung mit dem Associate-Degree-Abschluss war ein Übergangsmuster für die Musiklehrerausbildung an der Grundschule.

Die 3+2 gestufte Musiklehrerausbildung stammte aus dem Studiengang der Musikpädagogik mit der Regelstudienzeit von 2 Jahren. Aufgrund des ernsthaften Mangels an ländlichen Kunstlehrkräften seit den 1990er Jahren wurden viele Studierende in den Studiengängen der Musikpädagogik und der Kunstpädagogik mit der Regelstudienzeit von 2 Jahren in vielen Provinzen und Städten aufgenommen. Aber sie kamen meist vom Land und hatten eine schlechte Kunstausbildung an den Schulen gehabt. Sie konnten in der kurzen Zeit von zwei Jahren nicht mehr das Fachwissen und die notwendigen Fähigkeiten erwerben. Aus diesem Grunde hat das chinesische Erziehungsministerium den "Rahmenplan über die Ausbildung für ein Lehramt der Grundschule mit dem Associate-Degree-Abschluss" in Probebetrieb genommen, 1995 promulgiert und das Studium anfangs an pädagogischen Hochschulen und anderen Orten als Pilot-Studiengang zugelassen. Das Angebot war für den/die Be-

werber/in, der/die die Sekundarstufe I absolviert hatte, drei Jahre in der pädagogischen Fachschule und zwei Jahre in der pädagogischen Fachhochschule, insgesamt fünf Jahre, zu studieren. Die experimentelle Ausbildung umfasste die künstlerischen, pädagogischen und gemeinschaftlichen Anteile. Der Hauptunterschied der Musiklehrerausbildung mit dem Associate-Degree-Abschluss in der Regelstudienzeit zwischen 5 Jahren und 2 oder 3 Jahren liegt nicht in der Verlängerung der Regelstudienzeit, sondern in einer Integration zwischen der Bildung der Sekundarstufe II und der fachlich-beruflichen Ausbildung. Danach, als das Erziehungsministerium die Anforderung für das Bildungsniveau der Lehrkräfte an der Grundschulen erhöhte, war dieses Muster der 3+2 gestufte Lehrerausbildung ein Übergangsmuster für die Musiklehrerausbildung an der Grundschule geworden.

Aber das "Drei-Ebenen-Muster" als Institution für die Lehrerausbildung wird noch eine Zeit bleiben, da sich China aufgrund des riesigen Territoriums und der großen Bevölkerung zwischen den Regionen in Wirtschaft, Technologie und Kultur sehr unterschiedlich entwickelt. Aus diesem Ungleichgewicht resultiert unvermeidbar, dass sich die Lehrerausbildung im Niveau und in der Qualität unterschiedlich entwickeln. Im Allgemeinen ist die schneller entwickelte Region besser als die rückständige Region. Die Küstenregion ist besser als das Binnenland. Die Stadt ist besser als das Dorf. Die große Stadt ist besser als die kleine Stadt. Es ist für Einige auf dem Land ein Glücksfall, wenn es einen/e ausgebildeten/e Musiklehrer/in gibt. Sogar für die abgelegenen Bergdörfer ist es ein Glücksfall, wenn es einen Lehrer gibt. In entwickelten Regionen, wie in Beijing, haben 19.6% der Grundschullehrer einen Associate-Degree-Abschluss, 38.9% der Lehrer in der Sekundarstufe I einen Bachelor-Abschluss und ab Beginn des Jahres 1999 hat die Fachschule in Beijing in der Fachrichtung Musikpädagogik keine neuen Schüler mehr aufgenommen, da in der pädagogischen Universität das Institut für die Grundbildung gegründet wurde.

Der Eingangsstandard der Qualifikation für die Grundschullehrkräfte erhöhte sich Schritt für Schritt vom Associate-Degree-Abschluss bis zum Bachelor-Abschluss. In Shanghai werden die pädagogischen Fachschulen und die pädagogischen Fachhochschulen nach und nach verschwinden. Die pädagogischen Universitäten haben die Aufgabe der Ausbildung von Lehrkräften (an den Grundschulen mit dem Bachelor- und Associate-Degree-Abschluss, an den Mittelschulen mit dem Bachelor- und

Master-Abschluss) übernommen."²³⁸ Gemäß der Tendenz der zukünftigen chinesischen Bildung und der weltweiten Tendenzen der Lehrerausbildung wird sich die Struktur der chinesischen Lehrerausbildung schrittweise auf eine höhere Ebene entwickeln. Die pädagogischen Fachschulen werden nach und nach aus dem System der Lehrerausbildung aussteigen. Der Anteil der Ausbildung mit dem Associate-Degree-Abschluss, insbesondere mit Bachelor-Abschluss, wird sich erhöhen. Das ist die Tendenz der Strukturänderung in der chinesischen Lehrerausbildung.

In der "Entscheidung über die Vertiefung der Bildungsreform und die Förderung der auf eine allgemeine Anhebung des Kulturniveaus (Bildungsniveaus) abzielenden Erziehung" vom Central Committee der Kommunistischen Partei Chinas und des Staatsrates von 1999, wurde deutlich dargelegt, dass nicht-pädagogische Universitäten und nicht-pädagogische Hochschulen ermutigt werden, an der Lehreraus- und -weiterbildung für die Primar- und Sekundarschule teilzunehmen und pädagogische Institute in der nicht-pädagogischen Universität oder in der nicht-pädagogischen Hochschule, die gute Bedingungen haben, aufzubauen. Diese Aktion hat eine wichtige Wirkung auf die Reform des alten Systems der Lehrerausbildung. In der "Bekanntmachung des Staatsrates zur Reform und die Entwicklung der Grundbildung" Teil 4, Anweisung 28 von 2001 wurde beschlossen:

- Verbesserung des Systems der Lehrerausbildung dadurch, dass die pädagogische Hochschule oder Universität als Hauptinstitution und andere Hochschulen oder Universitäten als Beteiligter, die Lehreraus- und Weiterbildung leiten.
- Verstärkung des Aufbaus des Curriculums in den pädagogischen Hochschulen oder den pädagogischen Universitäten.
- Förderung der nicht-pädagogischen Universitäten und der nicht-pädagogischen Hochschulen, um Erziehungsfakultäten oder Kurse für die Qualifikationen des Lehrers aufzubauen.

Dieser Beschluss verdeutlicht die chinesische Positionsbestimmung des Systems zur Lehrerausbildung und bestimmt die Richtung der Reform. Ziel dieser Aktion ist ein systematischer Aufbau professioneller Studienfächer mit klarer Spezialität, opti-

²³⁸ Vgl. Liu Jie: *Jiaoshi Zhiye Zhuanyehua yu Woguo Shifan Jiaoyu (die Spezialisierung der Lehrerberuf und die chinesische Lehrerausbildung)*, in 2008, http://www.pep.com.cn/xgjy/jiaoshi/ztyj/jszyh/201008/t20100827_802038.htm (28.05.2015)

mierter Struktur und einer Nähe zur Gesellschaft.²³⁹

Der Zugang zur Lehrerausbildung soll breit und ihr Fundament anspruchsvoll sein. Die Palette der Dienstleistungen der pädagogischen Universitäten und Hochschulen sollen erweitert und die soziale Wettbewerbsfähigkeit der pädagogischen Universitäten und Hochschulen verstärkt werden, um die Qualität der Lehrer zu erhöhen.

Lange Zeit wurde, aufgrund der Konzeption der Lehrerausbildung in einem geschlossenen System, das Lehramtsstudium nur von der pädagogischen Universität oder der pädagogischen Hochschule angeboten werden. Mit dem allmählich geöffneten System der Lehrerausbildung spielen die pädagogische Hochschule und Universität die Grenze zwischen der pädagogischen und nicht-pädagogischen Identität herunter. Die Angebote des Studiums tendieren zur Vielfalt. Außer Musikwissenschaft (Musikpädagogik) gibt es noch Instrumentalausbildung, Gesangausbildung, Musikwissenschaft (Musiktheorie), Musikwissenschaft (Aufbau und Stimmung des Klaviers), Musikwissenschaft (digitale Musik), künstlerische Ausbildung (Orchesterspiel), Tonmeister und Tanz in den pädagogischen Hochschulen oder den pädagogischen Universitäten. Manche Universitäten, wie Hebei Universität, Shanxi Universität, Dongbei Universität, Yangzhou Universität, Zhejiang Universität und Xiamen Universität haben eine Musikfakultät oder ein Musikinstitut gegründet und bieten das Studium für die Musikwissenschaft (Musikpädagogik) und die anderen nicht pädagogischen Musikfächer an. Die Struktur der Lehrerausbildung erscheint nach neuem Muster.

Bei der Reform des Curriculums hat das chinesische Erziehungsministerium 2004 ein neues Dokument als Leitlinie ("Rahmenplan zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für den Bachelor-Abschluss in den landesweiten Hochschulen und Universitäten" - im Folgenden kurz "Rahmenplan") promulgiert. Dieser Rahmenplan orientiert sich an der Reform des Curriculums. Sein Zweck ist es, die Erfordernisse für die Reform des Musikunterrichts in den Schulen anzupassen und die neuen Musiklehrkräfte in Übereinstimmung mit den Anforderungen der Zeit auszubilden. 2002 hat das chinesische Erziehungsministerium "Standards für

²³⁹Vgl. Das Erziehungsministerium: *Jiaoyubu Guanyu Yingfa „Jichu Jiaoyu Kecheng Gaige Gangyao (Shixng) de Tongzhi (Bekanntmachung des Staatsrates auf die Reform und die Entwicklung der Grundbildung) Teil 4*, Anweisung 28 von 2001 ,

<http://baike.baidu.com/view/1265891.htm>(28.05.2015)

Musikunterricht in den Ganztagschulen der allgemeinen Schulpflicht (Testversion)" (im Folgenden als "Standards" bezeichnet) als eine Fahne der Reform promulgiert. Danach begann eine landesweite Musikbildungsreform.

Diese Ausbildung soll sich auf die pädagogischen Fähigkeiten der Studierenden konzentrieren, damit die Ideologie der Studierenden und des Lehrers geändert werden kann. 2006 hat das chinesische Erziehungsministerium das "Einweisungsprogramm für die zwölf Pflichtleistungsfächer zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für den Bachelor-Abschluss in den landesweiten Hochschulen und Universitäten" promulgiert (im Folgenden "Einweisungsprogramm"). Im "Einweisungsprogramm" werden die Eigenschaften der Lehrveranstaltungen, Ziele, Inhalte, Leistungspunkte, Dauer der Kurse und Prüfungen usw. der zwölf Pflichtleistungsfächer konkret beschrieben. Es hat hauptsächlich die Aufgabe, den Rahmenplan zu standardisieren und die Führung der Aufsicht über den Unterricht zu verstärken. Die beiden Dokumente sind zurzeit der Leitfaden der Reform der Musiklehrerausbildung in China. Aufgrund der geographischen und persönlichen Unterschiede werden zahlreiche Probleme schwer zu vermeiden sein. Diese werden im Folgenden erklärt.

Die Musiklehrerausbildung in China hat nur eine Phase – das Lehramtsstudium. Nach dem Abschluss des Studiums und einer erfolgreichen Staatsprüfung können die Studierenden zu dem/der Musiklehrer/in werden.

3.3.2. Lehrämter

Zurzeit wird die chinesische Musiklehrerausbildung in den folgenden Studienrichtungen eingerichtet: Musikwissenschaft (Musikpädagogik) mit dem Bachelor-Abschluss, Musikpädagogik mit dem Associate-Degree-Abschluss, Lehramt an den Grundschulen mit dem Sekundarstufe I-Zugang und der Regelstudienzeit von 5 Jahren, Lehramt an den Grundschulen mit dem Associate-Degree-Abschluss und der Regelstudienzeit 3 Jahren.

Wenn man an das Wort "Lehrämter" denkt, denkt man an "Musikpädagogik/Musikwissenschaft (Musikpädagogik)" und "Lehramt an Grundschulen". Die Worte "Musikpädagogik/Musikwissenschaft (Musikpädagogik)", haben eine andere Bedeutung in der Lehrerausbildung in China als in Deutschland. Seit langer Zeit

bedeutet "Musikpädagogik" in China die Ausbildung für die Lehrämter Musik. Der Terminus „Musikwissenschaft (Musikpädagogik)“, erschien zum ersten Mal im "Rahmenplan" von 2004 in der Bedeutung eines Studiums mit Bachelor-Abschluss für die Musiklehrerausbildung. Die meisten Hochschulen haben diesen Namen „Musikwissenschaft (Musikpädagogik)“ für die Musiklehrerausbildung aufgenommen. Einige bleiben noch bei Musikpädagogik, wie die Shanghai Musikhochschule. Auf jeden Fall bedeuten sie in China nicht nur die Ausbildung für die Lehrämter Musik, sondern auch die Ausbildung zum Musiklehrer an Musikschulen und in freiberuflicher Tätigkeit. Und sie sind auch ein Hauptstudiengang für die chinesische Musiklehrerausbildung. Was ist der Unterschied zwischen den Richtungen der Musiklehrerausbildung in China? Die Antwort ist der Ausbildungsabschluss. In der "landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (1989-2000)" von 1989 gab es eine Erklärung, dass der "Kunstlehrer in der Grundschule generell mindestens mehr als den Abschluss der pädagogischen Fachschule; in der Mittelschule generell mindestens mehr als den Abschluss des Associate-Degree; in der Sekundarstufe II, den Fachschulen und Hochschulen für den Wahlpflichtkunterricht, generell mindestens mehr als den Abschluss des Bachelor haben soll"²⁴⁰. "Mindestens mehr als" bedeutet, dass man mit dem Bachelor-Abschluss an der Grundschule, Sekundarstufe I oder II, oder mit dem Associate-Degree-Abschluss an der Grundschule oder Sekundarstufe I als Musiklehrer arbeiten kann. Aber mit dem Abschluss der pädagogischen Fachschule kann man nur an der Grundschule oder im Kindergarten arbeiten.

Diese Situation besteht zurzeit fast immer noch und wird von der Ideologie der Ausbildung, deren Ausbildungsziel die Breitenwirkung ist, beeinflusst, obwohl die Musikpädagogik mit Abschluss der pädagogischen Fachschule nach und nach aufgelöst wird. Ausgebildete Monomusiklehrkräfte, die die Fähigkeit zur breiten Anpassung an die Bedürfnisse der verschiedenen Ebenen der musikalischen Bildung haben, sind auch das Ziel der Musiklehrerausbildung geworden. Aber in der Realität, weil es keine stärkere Orientierung im Studium gibt, werden die unzureichende Lehrfertigkeit und die Notwendigkeit, musikalische Bildung in der Grundbildung anzupassen,

²⁴⁰ Vgl. Die Staatbildungskommission: *Quanguo Xuexiao Yishu Jiaoyu Zongti Guihua 1989-2000* (Landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (1989-2000), in 1989, <http://old.hongxiao.com/LAOZHAO/gh.htm> (28.05.2015)

offensichtlich. Auf der anderen Seite wird diese Ideologie auch von der Wissensbildung beeinflusst, so dass man – je mehr Wissen man hat und je besser man gebildet ist – an einer höher gestuften Schule arbeiten kann.

Das Lehramt an den Grundschulen erschien zum ersten Mal im "Rahmenplan über die Ausbildung für ein Lehramt der Grundschule mit dem Associate-Degree-Abschluss" vom 1995. Es stammte aus der primären Musiklehrrausbildung in der pädagogischen Fachschule. Auf der einen Seite, in dem oben beschriebenen vorliegenden Fall, kann das ausgebildete Personal als Musiklehrer nicht recht taugen. Auf der anderen Seite, wegen der ständig wachsenden Verbesserungen für die staatlichen akademischen Anforderungen, erschien dieser neue Studiengang für die Musiklehrrausbildung/Lehramt Musik an den Grundschulen. Er ist zwar keine Hauptströmung, macht aber in der chinesischen Musiklehrrausbildung einen wichtigen Schritt hin zur Spezialisierung. Das Lehramtsstudium an den Grundschulen wurde in dem "Entwickelten Plan für die staatliche Bildung" von 1998 aufgenommen und Ausbildungsinstitute für das Lehramtsstudium an den Grundschulen in Nanjing, Hangzhou, Beijing, Shanghai, Changchun nacheinander aufgebaut²⁴¹. Besonders war die Capital Normal University der Vertreter in diesem Bereich, das Lehramt an den Grundschulen zu erforschen. In den letzten Jahren hat sie sogar das Studium für das Lehramt an den Grundschulen mit dem Bachelor-Abschluss angeboten. 2003 hat das chinesische Erziehungsministerium zum ersten Mal ein fachliches Studium für die Lehrkräfte an den Grundschulen im "Rahmenplan zum Curriculum im Fach Lehramt an den Grundschulen mit der Regelstudienzeit von drei Jahren (in Probetrieb zu nehmen)" entworfen. Aber zurzeit hat es nur einen kleinen Anteil an der Musiklehrrausbildung, ist noch nicht vollständig anerkannt und bleibt in der Anfangsphase. Und auch das Lehramt an den Grundschulen mit Bachelor-Abschluss wird nur an einigen pädagogischen Universitäten als experimenteller Studiengang angeboten.

In der Tat befindet sich China in einem Übergang von einem unspezifisch orientierten Studiengang zu spezifisch orientierten Studiengängen in den verschiedenen Richtungen der Musiklehrrausbildung.

²⁴¹ Vgl. Jiang Shu/Wei Yue: *Die Erforschung über das Modell der Lehramt Musik an der Grundschulen mit dem Bachelor-Abschluss*, in 2012, <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotat-SDSD201201015.htm>(28.05.2015)

3.3.3. Studieninstitutionen

Ein Studium für die Musiklehrerausbildung wird an den pädagogischen Universitäten, den pädagogischen Hochschulen, den Instituten für Pädagogik, den pädagogischen Fachschulen, den Musikhochschulen, den Universitäten, den nicht pädagogischen Hochschulen und Fachschulen eingeführt. Aufgrund der Region, Ökonomie, Geschichte und aus anderen Gründen gibt es große Niveau-Unterschiede zwischen den Ausbildungsinstitutionen.

Momentan wird das Studium für die Musiklehrerausbildung meist an den pädagogischen Hochschulen und den pädagogischen Universitäten angeboten. Weil es wenige Musikhochschulen in China und wenig Studienplätze gibt, spielen diese keine wichtige Rolle in der Musiklehrerausbildung.

3.3.4. Regelstudienzeit

Das Übergangsmuster der Musiklehrerausbildung mit dem Associate-Degree-Abschluss in der Regelstudienzeit dauert 5 Jahre (drei Jahren in der Fachschule, zwei Jahre in der Hochschule). Das Studium mit dem Associate-Degree-Abschluss dauert in der Regelstudienzeit 2 oder 3 Jahre und mit dem Bachelor-Abschluss dauert es in der Regelstudienzeit 4 Jahre.

Einige Hochschulen, wie die Zentrale Musikhochschule in Beijing haben das Studium für Musikwissenschaft (Musikpädagogik) mit dem Bachelor-Abschluss als eine Ausnahme in der Regelstudienzeit von 5 Jahren angeboten.

3.3.5. Die Voraussetzungen des Studiums

Im Allgemeinen setzt die Zulassung zum Studium der Musikpädagogik/Musikwissenschaft (Musikpädagogik) und zum Lehramt an den Grundschulen die allgemeine Hochschulreife, die erfolgreiche künstlerische Eignungsprüfung und die erfolgreiche Eignungsprüfung der gemeinschaftlichen Fächer voraus. Vorzugsweise müssen die Schüler künstlerisch-praktische Fähigkeiten und eine kulturelle Bildung haben. Die Eignungsprüfung der gemeinschaftlichen Fächer teilt sich in den Teil der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften auf. Aktuell umfassen die Fächer der

Eignungsprüfung der Geisteswissenschaften Chinesisch, Mathematik, Englisch und die Synthese von Geschichte, Geografie und Politik. Die Fächer der Eignungsprüfung der Naturwissenschaften umfassen Chinesisch, Mathematik, Englisch und die Synthese von Physik, Chemie und Biologie.

In Allgemeinen fordert die künstlerische Eignungsprüfung vom Bewerber künstlerisch-praktische Fähigkeiten (z. B. Interpretationsfähigkeit, Musikalität, Technisches Vermögen u.a.) und künstlerisch-theoretische Fähigkeiten (Hörfähigkeit, Grundkenntnisse der Musiktheorie). Einige Hochschulen haben die Sprachfähigkeit als Voraussetzung festgelegt, wie z. B. die Zentrale Musikhochschule in Beijing. Die Eignungsprüfung umfasst normalerweise folgende Teile:

- künstlerisch-praktischer Teil (Klavier und Gesang)
- künstlerisch-theoretischer Teil (Musiktheorie, vom Blatt singen und Gehörbildung)

Einige Hochschulen haben zusätzliche Inhalte in der Prüfung. Meistens sind Texte zu lesen, Tanz und/oder ein zweites Instrument, westlich oder chinesisch.

Im Allgemeinen hat das Klavier in der Prüfung das gleiche Gewicht wie der Gesang. Zur Prüfung im Fach Klavier soll man ein bis zwei Werke von der niedrigen bis zur mittleren Schwierigkeit (jede Hochschule hat das unterschiedlich geregelt) bei freier Wahl der klassischen Musik oder der chinesischen Musik (Jazz oder Rock/Pop sind meist nicht möglich) und Tonleitern vorspielen. Im Fach Gesang soll man auch ein bis zwei Werke von der niedrigen bis zur mittleren Schwierigkeit (jede Hochschule hat das unterschiedlich geregelt) bei freier Wahl der klassischen Musik oder der chinesischen Musik (Jazz oder Rock/Pop sind meist nicht möglich) vorsingen.

Bei den Voraussetzungen für das Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) werden die Noten der Eignungsprüfung der gemeinschaftlichen Fächer locker gesehen, so dass die Kandidaten ein niedrigeres Niveau in den gemeinschaftlichen Fächern haben und die Grundanforderung des Lehrers nicht erfüllen können.

Die Voraussetzungen für das Übergangsmuster der Musikpädagogik in den Fachschulen gliedern sich in folgende Teile:

- Absolventen mit mindestens einem Abschluss der Mittelschule;
- erfolgreiche Eignungsprüfung der gemeinschaftlichen Fächer;
- erfolgreiche künstlerische Eignungsprüfung.

Die Eignungsprüfung der gemeinschaftlichen Fächer umfasst Chinesisch, Geschich-

te, Physik, Chemie, Mathematik, Moral und Englisch.

Im Allgemeinen hat die künstlerische Eignungsprüfung niedrigere Zugangsbedingungen. Die Kandidaten sollen nur an einer von den Eignungsprüfungen im Fachbereich, Gesang oder Instrumentalspiel teilnehmen und bestehen. Dann können sie eine Zugangsberechtigung für die erfolgreiche künstlerische Eignungsprüfung erreichen.

3.3.6. Ziele des Studiums

Die Musiklehrrausbildung für Lehramt an den Grundschulen bietet eine wissenschaftliche Berufsqualifikation für die Musiklehrer/innen in der Grundschule, im Kindergarten oder in freiberuflicher Tätigkeit. Das Studium für Musikpädagogik/Musikwissenschaft (Musikpädagogik) strebt an, die Lehrkräfte, die in ihren berufsbezogenen Grundlagen nicht nur an den Grund-, Mittel- oder Oberschulen, Fachschulen oder Hochschulen, sondern auch an Musikschulen und in freiberuflicher Tätigkeit ansetzen, auszubilden. Im "Rahmenplan zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für das Bachelor-Lehramt in den landesweiten Hochschulen und Universitäten" (kurz "Rahmenplan") von 2004, der "landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (1989-2000)" von 1989 und der "landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (2001-2010)" von 2002, wurde das Ziel der Musiklehrrausbildung in folgenden Teilen deutlich festgelegt:

- Das politische Ziel

Es besteht darin, eine pädagogische Ideologie aufzubauen, um sie den Anforderungen der sozialistischen Modernisierung anzupassen, Musiklehrkräfte auszubilden, die den Sozialismus und die kommunistische Partei befürworten. Der "Rahmenplan" beschreibt es so, dass die Grundbegriffe und die Grundmethode des Marxismus, der Mao-Zedong-Theorie, der Deng-Xiaoping-Theorie und der Theorie des "Dreifachen Vertretens" verstanden und begriffen werden müssen. Die Vorschriften und Richtlinien über die chinesische Bildung kennen die Lehrkräfte und verwenden sie in ihrer Lehrtätigkeit.

- Die sozialen und moralischen Ziele

Im "Rahmenplan" heißt es darüber, dass Musiklehrkräfte ausgebildet werden sollen, die Leidenschaft für das Bildungswesen und eine gute ideologische und moralisch-

soziale Verantwortung haben. Die ausgebildeten Musiklehrkräfte sollen gute psychologische Qualitäten, einen gesunden Körper, eine positive Einstellung zum Leben, Respekt für andere und die Fähigkeit zur Kooperation haben.

- Fachliche Wissenschaft und fachliche Didaktik

Im "Rahmenplan" heißt es dazu, dass die Musiklehrkräfte die Grundtheorie, die Grundkenntnisse und die Grundfertigkeiten der Erziehungswissenschaft, Kreativität, die praktische Fähigkeit und die Forschungsfertigkeit für die Lehrtätigkeit haben sollen. Auch sollen die ausgebildeten Musiklehrkräfte den Musikunterricht in der Schule und die außerschulischen, künstlerischen Aktivitäten leiten; am Aufbau für die schulische, kulturelle Umwelt teilnehmen; Sprachfähigkeit haben; die Kenntnisse einer fremden Sprache begreifen, um die fachlichen Bücher lesen zu können; die mediale Technik im Unterricht verwenden.

- Die allseitige, ganzheitliche Menschenbildung

Der "Rahmenplan" erklärt zur Theorie der ästhetischen Erziehung, die Menschen sollten nach allen Seiten – der Moral, des Wissens, des Körpers und der Schönheit - ausgebildet werden. Er betont die allseitige Entwicklung der Menschen als das Fundament, um lebenslang zu lernen.

3.3.7. Struktur des Studiums

In der Musiklehrerausbildung gibt es zwei verschiedene Studienstrukturen:

1. Im Studiengang der Musikpädagogik/Musikwissenschaft (Musikpädagogik) mit Bachelor-Abschluss und Associate-Degree-Abschluss für das Lehramt an den Grundschulen mit Regelstudienzeit von 5 Jahren wird das Studium in zwei Teile geteilt:

- Die gemeinschaftlichen Fächer (Diese haben die Aufgabe, die integrierte Qualität der Studierenden zu erhöhen)

- Die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik.

Dieser Teil der Ausbildung verbindet die Gesamtausbildung und ein Unterrichtsfach, um die Musiklehrkräfte in den Bereichen der Moral, des Wissens, des Körpers und der Schönheit auszubilden. Die praktischen Studien sind Teil der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik. Jede Ausbildung mit ihrem jeweiligen Abschluss hat ein unterschiedliches Curriculum. Im nächsten Kapitel werden sie konkret erklärt.

2. Im Studiengang des Lehramts an Grundschulen mit der Regelstudienzeit 3 Jahre besteht das Studium aus

- Pflichtfächern,
- Wahlfächern und
- praktischen Studien.

2003 hat das chinesische Erziehungsministerium zum ersten Mal ein fachliches Studium für die Lehrkräfte an den Grundschulen im "Rahmenplan zum Curriculum im Fach Lehramt an der Grundschulen mit der Regelstudienzeit drei Jahre" entworfen.

Pflichtfächer umfassen die gemeinschaftlichen Pflichtfächer und die fachlichen Pflichtfächer. Zu den gemeinschaftlichen Pflichtfächern gehören Einführung in die maoistische Theorie, die philosophischen Grundlagen des Marxismus, Einführung in die Deng-Xiaoping-Theorie, in die Berufsethik, die Politik, Englisch, Grundlagen des Computers und Sport. Dies wird durch den Staat vorgeschrieben, um die politisch-ideologischen und moralischen Qualitäten der Studierenden auszubilden.

Zu den fachlichen Pflichtfächern gehören:

- die Bildungswissenschaft:

die Grundlagen der Psychologie, die kindliche Entwicklung und die pädagogische Psychologie, Studienberatung, modernes Bildungssystem und Ideologie, Curriculum und Lehrmethoden, Klassen-Management, die Grundlagen der Forschungsmethoden, Unterrichtsmethoden mit Einsatz neuer Medien und Gesundheits-erziehung bei Kindern;

- die kulturellen gemeinschaftlichen Fächer:

Chinesisch, Mathematik, die Grundlagen der Naturwissenschaften, die Grundlagen der Sozialwissenschaften, Musik und Kunst;

- die beruflichen Fähigkeiten:

z.B. Sprecherziehung und Schreiben;

- die schulischen Fächer:

Die Hochschulen bestimmen die Lehrveranstaltungen nach ihrem Bedarf und ihren Möglichkeiten.

Zu den Wahlfächern gehören die fachlichen Wahlfächer und die freien Wahlfächer. In den fachlichen Wahlfächern gibt es sechs Richtungen: Chinesisch und Gesellschaft, Mathematik und Naturwissenschaften, Englisch, Musik, Sport, Kunst. Die Studieren-

den müssen eines davon auswählen. Die freien Wahlfächer werden im Curriculum nicht deutlich vorgegeben. Die Hochschulen sollen nach ihrem Bedarf und ihren Möglichkeiten die Lehrveranstaltungen anbieten, damit die Studierenden nach ihren Interessen, Hobbies und Spezialitäten frei auswählen können. Durch die freien Wahlfächer können die Studierenden ihre Kenntnisse ausbauen und ihre Persönlichkeit entwickeln.

Die praktischen Studien umfassen das Tutorium, die pädagogische Untersuchung und das Unterrichtspraktikum.

3.3.8. Inhaltliche Bereiche des Studiums

Bei den Inhalten teilt sich die Musiklehrerausbildung in das alte System und das neue System.

1. Das alte System: Musikpädagogik mit dem Associate-Degree-Abschluss und Lehramtsstudium an den Grundschulen mit Regelstudienzeit von 5 Jahren. Der musikalische Inhalt besteht aus folgenden Teilen:

- Dem künstlerisch-praktischen Teil;
- Dem theoretisch-praktischen Teil;
- Dem pädagogisch-didaktischen Teil;
- Den praktischen Studien.

Die praktischen Studien finden nur einmal statt, normalerweise im letzten Semester vor dem Abschluss des Studiums. Jeder Studierende hat ca. drei bis fünf Mal, mancher sogar nur ein bis zwei Mal die Möglichkeit, den Unterricht selbst zu führen. Der Inhalt der praktischen Studien ist begrenzt und seine Form einfach. Meistens bleiben nur Freiräume in der Durchführung. Die Studierende können wenig davon lernen.

Inhalt des Studiums der Musikpädagogik mit dem Associate-Degree-Abschluss

Im "Rahmenplan zur Lehrerausbildung im Fach Musikpädagogik mit der Regelstudienzeit von zwei Jahren (drei Jahre) für den Associate-Degree-Abschluss in der pädagogischen Hochschule" von 1996 wurde im Curriculum festgelegt, dass die gemeinschaftlichen Fächer Deng-Xiaoping-Theorie, Englisch, Psychologie,

Computer, Philosophie, die Geschichte der chinesischen Revolution, Erziehungswissenschaft, Recht, Sport und Chinesisch umfassen. Die Fachwissenschaft und Fachdidaktik umfassen vier Bereiche:

- Den künstlerisch-praktischen Bereich: Gesang, Klavier und ihre Begleitung, Instrumentalunterricht, Tanz , Chor und Dirigieren;
- Den theoretisch-wissenschaftlichen Bereich: Einführung in die Kunstgeschichte, die Musikgeschichte und ihre Werke hören, Musiktheorie, Vom-Blatt-Singen und Gehörbildung, Harmonielehre, Arrangement, Analyse und Songwriting;
- Den pädagogisch-didaktischen Bereich: Didaktik für die Primarschule und Sekundarstufe I usw.;
- Die praktischen Studien.

Inhalt des Lehramtsstudiums an den Grundschulen mit der Regelstudienzeit von 5 Jahren

1995 promulgierte das chinesische Erziehungsministerium den "Rahmenplan über die Ausbildung für ein Lehramt der Grundschule mit dem Associate-Degree-Abschluss (in Probetrieb zu nehmen)". Diese Lehrerausbildung nimmt die Absolventen der Mittelschule auf, dauert fünf Jahre und bildet die Lehrkräfte, die sich nach allen Seiten – der Moral, des Wissens, des Körpers und der Schönheit - entwickeln sollen, mit dem Associate-Degree-Abschluss für die Grundschule auf. Das Curriculum besteht aus den beiden Bereichen der gemeinschaftlichen Fächer und der fachlichen Fächer. Mit Hilfe der gemeinschaftliche Fächer können die Schüler das Niveau des Abiturs erreichen. Zu den gemeinschaftlichen Fächer zählen Politik, Chinesisch, Mathematik, Didaktik des Chinesischen, Didaktik der Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Basis des Computers, Unterrichtsmethoden des Einsatzes neuer Medien, Fremdsprache, Sport, Kunst und Sachunterricht. Daneben werden Politik, Chinesisch, Mathematik, Sport und Kunst in der ganzen Regelstudienzeit unterrichtet. Falls man Chinesisch, Mathematik oder Fremdsprache als Unterrichtsfach wählen möchte, muss man auch Musik als eines der gemeinschaftlichen Fächer nehmen.

Musik als Unterrichtsfach beinhaltet die folgenden Fächer²⁴²:

²⁴² Vgl. Ma Da: *20 Shiji Zhongguo Xuexiao Yinyue Jiaoyu – 90 Niandai de Zhongdeng Shifan*

- Den künstlerisch-praktischen Bereich: Gesang, Chor und Dirigieren, Klavier, Klavierbegleitung, Keyboard oder Akkordeon, Tanz, Bewegung und ihre Choreographie;
- Den theoretisch-wissenschaftlichen Bereich: Musiktheorie, Vom-Blatt-Singen und Gehörbildung, Harmonielehre, Kinderlieder schreiben, die chinesische und ausländische Musikgeschichte und ihre Werke hören;
- Den pädagogisch-didaktischen Bereich: Einführung in den Musikunterricht der Grundschule;
- Die praktischen Studien.

Die Merkmale des Curriculums im alten System sind die Folgenden:

- Es strebt einseitig die Systematik und die Integrität des einzelnen Kurses an. Zwischen den Fächern gibt es wenig Kontakt und Verbindung. Es achtet auf die Spezialität des Einzelfachs und nicht auf die Balance und die Austauschbarkeit des Fachwissens und der Fähigkeiten.
- Konzentration auf das Instrumentalspiel, Singen und musikalisches Fachwissen. Fachpädagogik, Fachdidaktik und die praktischen Studien spielen kaum eine Rolle im Studium, z. B. im Lehramtsstudium an der Grundschule mit der Regelstudienzeit von 5 Jahren machen Fachpädagogik und Fachdidaktik nur 9% und das Fachwissen 91% im gesamten Studienvolumen aus.
- Die westliche Musikkultur und die westliche pädagogische Theorie stehen im Zentrum. Die chinesische Musikkultur hat nur am Rande Bedeutung.
- Der Inhalt des einzelnen Kurses ist zu wenig. Manche Kurse benutzen nur ein Lehrbuch in der ganzen Ausbildung oder in einem Semester. Die Indoktrination ist der wichtigste Weg des Lernens.

2. Das neue System: das Studium mit dem Bachelor-Abschluss und das Lehramtsstudium an der Grundschule mit der Regelstudienzeit von 3 Jahren

Der Inhalt des fachlichen Bereiches gliedert sich in folgende Teile:

Xuexiao Yinyue Jiaoyu 1990 - 2000 (ein Überblick über die Entwicklung der chinesische Schulmusikerziehung im 20. Jahrhundert 24 - die Musiklehrerausbildung in der pädagogischen Fachschule im 90er Jahre 1990 – 2000), <http://www.docin.com/p-256688841.html> , S. 4, (28.05.2015)

- Den künstlerisch-praktischen Teil;
- den theoretisch-wissenschaftlichen Teil;
- den pädagogischen Teil;
- den Teil anderer Kunstarten;
- den Teil der Naturwissenschaften und der Geisteswissenschaften;
- den lokal-hochschulischen Teil.
- die praktischen Studien.

Inhalt des Studiums der Musikwissenschaft (Musikpädagogik) mit dem Bachelor-Abschluss

Das ganze Studienvolumen beträgt 2600-2800 Stunden. Das Volumen der gemeinschaftlichen Fächer mit 720 Stunden stellt ein Viertel des Ganzen dar und umfasst Politik, Sport, Englisch und Computer. Das Curriculum ist einseitig, ihm fehlt die Flexibilität und die Offenheit. Die Studierenden haben wenig Raum für Wahlfächer entsprechend ihrer tatsächlichen Situation und ihren Interessen.

Das Volumen der fachlichen Fächer mit 1900-2100 Stunden beträgt drei Viertel. Davon umfassen die Pflichtfächer 1000-1200 Stunden und 56 Leistungspunkte, die Wahlfächer 162 Stunden und 9 Leistungspunkte (einschließlich der Wahlbegrenzungsfächer) mit 162 Stunden und 9 Leistungspunkten und der freien Wahlfächer mit 432 Stunden und 24 Leistungspunkten), die Infiltrationsfächer 216 Stunden und 12 Leistungspunkte, die lokalen und schulischen Fächern 180 Stunden und 10 Leistungspunkte und die praktischen Studien. Übungen werden nicht zur Gesamtzahl der Studienstunden gerechnet.

Tabelle 15: Rahmenplan zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für das Bachelor-Lehramt an den landesweiten Hochschulen und Universitäten:

Fachformen	Fächer	Stunden	
Pflichtfächer	Künstlerisch-praktischer Bereich	Gesang	108
		Klavier	108
		Instrumental Spiel	108
		Chor und Dirigieren	108
	Theoretisch-wissenschaftlicher Bereich	Musiktheorie und Gehörbildung	144
		Analyse und Komposition	144
		Chinesische Musikgeschichte und Werke hören	54
		Ausländische Musikgeschichte und Werke hören	54
		Die chinesische Volksmusik	54
		Die ausländische Volksmusik	54
	Künstlerisch-pädagogischer	Einführung in die schulische Musikpädagogik und die Fachdidaktik, Lehrbücher	108

	Bereich			
	Summe		1044	
Wahlfächer	Wahlpflichtfächer	Liedkomposition und Arrangement/ Arrangement für die Ensemblearbeit	54	
		Ensemble und Ensembleleitung/ Tanz und die Basis der Choreographie	54	
		Einführung in die Kunsttheorie/ die Basis der Musikästhetik	54	
	Summe		162	
	Die freien Wahlfächer	Musikpädagogischer Bereich	Musikpädagogik	144
			Die chinesische und ausländische Geschichte der Musikpädagogik	
			Vergleichende Musikpädagogik	
			Die musikpädagogische Psychologie	
		Theoretisch-wissenschaftlicher Bereich	Produktion der Unterlagen durch Computer für den Musikunterricht	144
			Computermusik	
Einführung in die Musikwissenschaft, Musikethnologie, Einführung in die chinesische Musik, die Basis der chinesischen Musikgeschichte, die Basis der ausländischen Musikgeschichte, Musikkommentar, Musikredaktion, Musikkultur				
Künstlerisch-praktischer Bereich		Harmonielehre, Polyphonie, Analyse und Tonsatz, Arrangement	144	
		Gesang, die Gesangstücke hören und analysieren, Chorensemble und Oper, Gesangdidaktik, Sprecherziehung		
		Klavier (Akkordeon, Keyboard), Klavierstücke hören und analysieren, Klavierdidaktik		
		Instrumentalspiel, instrumentale Stücke hören und analysieren, instrumentale Didaktik, Ensemblearbeit		
		Theater spielen, hören und analysieren, chinesische Oper		
Summe		432		
Die Infiltrationsfächer	Ästhetische Erziehung/ die andere Kunst	Überblick der chinesischen und ausländischen Kunstgeschichte und die Werke schätzen	108	
		Überblick der Film- und Fernsehengeschichte und die Werke schätzen		
		Tanzwerke schätzen		
		Theater schätzen		
	Erziehung, Literatur, Geschichte und Philosophie/ Literatur und Naturwissenschaft	Moderne Erziehungswissenschaft, die chinesische und ausländische Erziehungsgeschichte	108	
		Chinesische Dialekt, Überblick der chinesischen Kulturgeschichte, Überblick der ausländischen Kulturgeschichte, Überblick der chinesischen Literaturgeschichte, Überblick der ausländischen Literaturgeschichte,		
		Überblick der chinesischen Philosophiegeschichte, Überblick der westlichen Philosophiegeschichte		
		Einführung in die Lesen der Weltliteratur,		

		Musikliteratur und Verfassen der wissenschaftlichen Arbeit	
		Überblick der Geschichte der Naturwissenschaft, die Informatik und moderne Technologie	
		Summe	216
Lokale und hochschulische Fächer	Die Geschichte und die Kultur der Volksmusik, die Geschichte und die Kultur der Landmusik, Instrumentenkund der Minderheit, Sammeln von Volksmusik, die Forschung zur Didaktik der Volksmusik, Musikpädagogik usw,		180
Praktische Studien	Das soziale Praktikum	Militärisches Training, Erziehung durch Arbeit, die Abschlusserziehung, die Berufsberatung	
	Das pädagogische Praktikum	Hospitation 1-2 Wochen, Unterrichtspraktikum 8-10 Wochen	10-12 Wochen
	Das künstlerische Praktikum		6 Wochen
	Das Forschungspraktikum	Eine wissenschaftliche Arbeit und ihre mündliche Prüfung	4 Wochen

Außer auf den musikalischen und pädagogischen Bereich bezieht sich der Inhalt auch auf die interdisziplinären Bereiche zwischen der Musik und den anderen Kunstarten, einschließlich Musik und Kunst, Musik und Film, Musik und Literatur, Musik und Philosophie, Musik und Naturwissenschaft usw. Ziel ist eine vollständige Palette von offenen Horizonten, das umfangreiche Wissen, die aktive und verbreitete Denkfähigkeit, auch die Fähigkeit, Musik in den interdisziplinären Bereichen zu verstehen und zu analysieren, bei den Studierenden auszubilden. Aber ein realistisches Problem sollte nicht übersehen werden: Die Hochschule und die Universität legen in der Regel fest, dass die Lehrveranstaltungen nicht stattfinden, wenn nicht mehr als 15 Studierende diese Lehrveranstaltung auswählen. Viele Wahlfächer können somit nicht stattfinden, da es zu wenige Studierende gibt. Das Konzept kann deshalb real kaum umgesetzt werden.

Zwar ist das westliche musikalische und pädagogische Kenntnissystem ein Hauptteil des Inhalts des Studiums, aber die chinesische musikalische Kultur wird nach und nach wichtiger. Es werden viele Lehrveranstaltungen über die chinesische Musik und andere chinesische Kunstarten angeboten. Einige Hochschulen (wie Dongbei Pädagogische Universität), haben Veranstaltungen über Jazz/Pop/Rock angeboten. Sonst werden Jazz/Pop/Rock im Rahmen der Inhalte kaum angeboten.

Die Lehrmaterialien, deren Nutzung vorgeschrieben ist, werden im Auftrag des chinesischen Erziehungsministeriums von Experten verfasst und überprüft. Die Materialien sind zwar sehr systematisch aufgebaut, zwingen die Benutzer aber in ein festes

Wissenskorsett und lassen ihnen wenig Freiraum.

Beim Instrumentalspiel wird meist nur Klavier angeboten. Einige Hochschulen bieten außer dem Klavier noch das Akkordeon, die chinesischen traditionellen Instrumente oder andere westliche Instrumente an, so z. B. die Shanghai Musikhochschule. Gesangsunterricht wird in zwei Richtungen angeboten: eine ist die Oper, die andere das Volkslied. Wegen der verschiedenen Techniken sollen die Studierenden eine von beiden auswählen.

Insgesamt ist der "Rahmenplan" gekennzeichnet durch:

1. Ein nominell offenes Curriculum, in dem die Studierenden nach ihrer Begabung und Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden.

Der "Rahmenplan" ist eine Leitlinie für die Musiklehrerausbildung in ganz China und dient als Anleitung und Standard. Aufgrund der festen Bestimmungen insbesondere bei den Fächern und deren Inhalten besteht die Gefahr, dass die Musiklehrerausbildung zu schematisch und starr wird und ihre Vitalität verliert. So wird das Ziel der Musiklehrerausbildung schwerlich erreicht, besonders jenes, die Persönlichkeit auszubilden. Im "Rahmenplan" wird versucht, das Problem durch die Regelung der Proportionen zwischen den Pflichtfächern und den Wahlfächern zu lösen, um ein offenes Curriculum aufzubauen. Der Anteil der Pflichtmodule an den fachlichen Fächern beträgt etwa 52%, der Anteil der Wahlmodule etwa 39 - 40%, damit die Studierenden ein Grundwissen in den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik haben und gleichzeitig einen freien Raum, Fächer nach eigenem Wunsch auswählen zu können.

Tabelle 16: Studienvolumen im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für Bachelor-Lehramt an den landesweiten Hochschulen und Universitäten in China

Modul	Pflichtmodul	Wahlmodul
Studienvolumen	52%	39 - 40%

Zugleich umfassen die Wahlfächer auch die Wahlpflichtfächer, den Bereich der Musikpädagogik, den künstlerisch-praktischen Bereich, den theoretisch-wissenschaftlichen Bereich, den Bereich anderer Kunstarten und den Bereich der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften.

Auf der Seite der Unterrichtsstunden haben die Wahlpflichtfächer insgesamt 162 Stunden; der Bereich der Musikpädagogik, der musikalische theoretisch-wissenschaftliche Bereich und der künstlerisch-praktische Bereich jeweils 144 Stunden. Die anderen zwei freien Wahlfächer haben je 144 Stunden.

Die Wahlfächer sind nicht nur zahlreich, sondern sind in den Stundenzahlen auch vergleichbar, damit die Studierenden viele Möglichkeiten haben zu wählen und richtig zu lernen, ganz gleich, was sie auswählen. So können die Studierenden nach ihrer Begabung gefördert und als Gesamtmusiklehrkräfte ausgebildet werden. Nicht jeder Student hat aber die gleiche Struktur des Wissens oder gleiche Fähigkeiten. Das Individuelle und die Interessen von der Studierenden werden nicht berücksichtigt.

Tabelle 17: Studienvolumen der Wahlfächer

Modul	Wahlbegrenzungsfächer	Bereich der Musikpädagogik	künstlerisch-praktischer Bereich	Theoretisch-wissenschaftlicher Bereich	Bereich anderer Kunstarten	Bereich der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften
Studienstunden	162	144	144	144	144	144

2. Akzentuierung der chinesischen Musik und der Multikulturalität

China ist ein ausgedehntes Land und besteht aus 56 Nationen. Jede geographische Region und Nation hat ihre eigene Kultur und Tradition. Auf der Seite der Musik gibt es zwölf Maqam aus der Xinjiang Provinz, Urtin duu und Pferdekopfgeige aus der inneren Mongolei, Jingyundagu aus Beijing und Hebei, die Oper aus der Shanxi Provinz, die Kunqu Oper aus Suzhou, Pingtan aus Suzhou, Liuqin aus Xuzhou, die Oper aus Yangzhou, die Cantonese Opera, die Oper aus die Zhejiang Provinz, Stick aus der Shanxi Provinz und die Musik der Minderheit im südwestlichen China.

Im lokalen und schulischen Modul können die Hochschulen nach eigenen schulischen und lokalen Gegebenheiten eigenständig Veranstaltungen anbieten, damit die traditionelle und nationale Musikkultur weitergeführt werden kann. Auf der anderen

Seite erscheint der Bereich für die lokal-hochschulischen Fächer in einem öffentlichen Rahmenplan für die Musiklehrerausbildung. Ohne Zweifel wird die Eigenständigkeit der Regionen und der Hochschulen erhöht.

Außerdem werden 16 Fächer über die chinesische Musik und andere chinesische Kunstarten als Pflicht- und Wahlmodul angeboten, z. B. die chinesische Musikgeschichte einschließlich des Werkhörens, die chinesische Volksmusik, die chinesische und ausländische Geschichte der Musikpädagogik, die chinesische Oper, Überblick über die chinesische und ausländische Kunstgeschichte und ihre Werke, die chinesische und ausländische Erziehungsgeschichte, chinesische Dialekte und die chinesische Kultur- und Philosophiegeschichte. Außerdem wird Gesang im Bereich des chinesischen Volksliedes angeboten. Auch die chinesische Klaviermusik wird, im Klavierunterricht, gelehrt. Aber das ganze Studium berücksichtigt auch noch das westliche Musik- und Pädagogiksystem und die Musikkultur der anderen Nationen der Welt. Die Studierenden sollen mit offenem Herzen und offenen Augen die Musik aus Asien, Afrika und Lateinamerika studieren und verstehen. So soll die chinesische Musik akzentuiert und zur gleichen Zeit die Multikulturelle vermittelt werden.

3. Kombination von Fächern zur ästhetischen Erfahrung

Durch die Kombination von Fächern wird die ästhetische Erfahrung betont. Trockene, theoretische und wissenschaftliche Kenntnisse werden mit der direkten sinnlichen Erfahrung verbunden. Durch die gegenseitige Durchdringung der Wahrnehmung und der Darstellung, der Theorie und der Höranalyse auf der Lehrebene, kann die Theorie tiefer verstanden werden und wird die induktive Kognition der Studierenden vertieft. Z. B. sind "Gehörbildung und vom Blatt singen" und "Musiktheorie" zur "Musiktheorie und Gehörbildung/vom Blatt singen" geworden. "Die chinesische Geschichte" ist zur "chinesischen Musikgeschichte und ihre Werke hören" geworden. "Die ausländische Musikgeschichte" ist zur "ausländischen Musikgeschichte und ihre Werke hören" geworden (zur Zeit wird meist "die westliche Musikgeschichte und ihre Werke hören" statt "die ausländische Musikgeschichte und ihre Werke hören" angeboten).

4. Ein geringer Anteil für die Fachdidaktik

Außer "Einführung in die schulische Musikpädagogik und die Fachdidaktik für Lehrbücher" als Pflichtfach, "Klavierdidaktik", "Gesangsdidaktik", "Instrumentale Didaktik" und "Computergestützte Produktion von Unterlagen für den Musikunterricht" als

Wahlfächer gibt es kein anderes Fach für die Fachdidaktik. Die Lehrveranstaltungen über die "Planung und Analyse von Musikunterricht auch in fachübergreifenden Zusammenhängen", "Konzeptionen, Handlungsfelder und Methoden des Unterrichts" oder "Lernprozesse und Diagnoseverfahren" erscheinen überhaupt nicht im "Rahmenplan". Klavierdidaktik, Gesangsdidaktik und instrumentale Didaktik sind neue Fächer für die meisten Hochschulen. Inhaltlich macht die Lehre der Spieltechnik, ihre Geschichte und/oder das Vorspiel/Vorsingen den Hauptteil aus. Es geht weniger um die Planung und Analyse von Unterricht, Handlungsfeldern und Methoden des Unterrichts. Besonders bei der instrumentalen Didaktik können die meisten Hochschulen die Lehrveranstaltung nicht anbieten. Instrumentale Didaktik ist in der Lehrveranstaltungsliste nicht zu finden. Ansonsten ist die Musikdidaktik und auch die Weitergabe von Erfahrung in den Augen der meisten Studierenden und vieler Lehrere in theoretisches Fach. Die Fachdidaktik hat einen langen Weg nicht nur in der Quantität, sondern auch in der Qualität zu gehen.

5. Ein geringer Anteil für schulpraktisches Musizieren

Außer "Chor und Chorleitung", "Klavierbegleitung", und "Ensemble und Ensembleleitung/ Tanz und die Basis des Choreographen" gibt es keine Lehrveranstaltung für schulpraktisches Musizieren. Hier muss Klavierbegleitung erklärt werden: im "Einweisungsprogramm" von 2006 wird zur Klavierbegleitung in einem Lehrbereich des Klaviers festgelegt, dass Studierende "mittelschwere Klavierstücke und Begleitungsstücke spielen sollen...die Fähigkeit des selbst Singens zur eigenen Begleitung haben sollen..."²⁴³. Insgesamt sind es 108 Unterrichtsstunden. Im ersten und zweiten Jahrgang studieren die Studierenden das Klavier. Im dritten Jahrgang studieren sie Klavierbegleitung. Diese Regelung bildet den Standard der Klavierfähigkeiten ab. Das Lernziel ist nicht, Spieltechnik und schwere Klavierstücke zu spielen, sondern die Fähigkeit zur Klavierbegleitung in der Schule.

²⁴³ Vgl. Das Erziehungsministerium: *Quanguo Putong Gaodeng Xuexiao Yinyuexue (Jiaoshi Jiaoyu) Benke Zhuanye Bixiu Kecheng Jiaoxue Zhidao gangyao (Einweisungsprogramm für die zwölf Pflichtleistungsfächer zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für Bachelor-Abschluss in der landesweit Hochschulen und Universität (kürzen als das "Einweisungsprogramm" ab)*, in: *Jiaoyubu Bangongting Guanyu Yingfa „Quanguo Putong Gaodeng Xuexiao Yinyuexue (Jiaoshi Jiaoyu) Benke Zhuanye Bixiu Kecheng Jiaoxue Zhidao Gangyao“ de Tongzhi (Bekanntmachung über „Einweisungsprogramm für die zwölf Pflichtleistungsfächer zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für Bachelor-Abschluss in der landesweit Hochschulen und Universität“ vom Erziehungsministerium)*, in 2006, <http://wenku.baidu.com/view/8466658c680203d8ce2f2482.html> (28.05.2015)

Auf dem Gebiet des Ensembles bieten die meisten Hochschulen nur ein bis zwei Lehrveranstaltungen an. Z. B. wird an der Tianjin Musikhochschule nur "Ensemble für Tasteninstrumente" als einzelne Lehrveranstaltung für Ensemblesmusizieren angeboten. An der Shanghai Musikhochschule wird "Rhythmus und Schlaginstrumente" und "Ensembletraining" angeboten. Das einsame schulpraktische Musizieren schafft eine mechanische Atmosphäre des Musiklebens an der Hochschule und regt nicht die Leidenschaft für Musik und Musikunterricht der Studierenden an. Es ist zu befürchten, dass die ausgebildeten Lehrkräfte diese mechanische Atmosphäre des Musiklebens mit in die Schule nehmen.

6. Ein geringer Anteil für den künstlerisch-praktischen Bereich

Die künstlerisch-praktischen Fächer haben ein kleines Studienvolumen im Vergleich zu den theoretisch-wissenschaftlichen Fächern und bilden nur ca. 23-24% des Studienvolumens im ganzen fachlichen Studium. Die Formen der Lehrveranstaltung sind einseitig. Außer dem Instrumentalspiel, Gesang, Chor und Chorleitung, Ensemble und Ensembleleitung/Tanz und den Grundlagen des Choreographierens gibt es nichts.

7. Keine Änderung bei den praktischen Studien

Im Vergleich zum alten System der Studiengänge haben die praktischen Studien deutlich die neuen Formen ergänzt: das soziale Praktikum, das künstlerische Praktikum und das Forschungspraktikum. Aber ihre Inhalte wurden schon früher im Studium gelehrt, sie wurden nur nicht zu den praktischen Studien gezählt. Auch die wissenschaftliche Arbeit und die mündliche Prüfung zum Forschungspraktikum werden nun dort eingeordnet.

Das künstlerische Praktikum bezieht sich auch nur auf die organisierten, geplanten, schulischen oder außerschulischen Aufführungen und umfasst auch die Abschlussaufführung. Im sozialen Praktikum bieten die meisten Hochschulen nur das militärische Training als einzelne Möglichkeit an. 1985 haben das chinesische Erziehungsministerium und der Generalstab sowie die anderen Abteilungen der Regierung gemeinsam die „Bekanntmachung über den Probelauf der militärischen Bildung an den Hochschulen und Oberschulen“ promulgiert. Seit dem wird die militärische Bildung als Pflichtunterricht in den Schulen und Hochschulen, mit Ausnahme weniger Hochschulen, am Anfang des Semesters gelehrt. Sie ist eine Art Selbstverteidigungsausbildung. Inhaltlich werden meist Formations- und Körper-Training und

medizinische Nothilfeunterrichtet. Im Allgemein laden die Hochschulen oder Schulen Soldaten im aktiven Dienst aus der Nähe für die neuen Schüler oder Studierenden ein, um das militärische Training durchzuführen. Die Trainingsdauer variiert zwischen ein und vier Wochen. Das fachdidaktische Praktikum verbleibt weiter bei den Hospitationen und dem Unterrichtspraktikum.

Das Lehramt an den Grundschulen mit der Regelstudienzeit von drei Jahren

Das Hauptmerkmal dieses Lehramtsstudiums ist die Struktur des Curriculums, dessen Bildungsziel eine Gesamtausbildung mit einem Unterrichtsfach ist. Das alte Muster der Ausbildung, das gestufte 3+2-Lehramtsstudium an den Grundschulen (in den ersten 3 Jahren wird eine Gesamtbildung gelehrt, damit die Schüler das Niveau des Abiturs oder darüber erreichen können; in den kommenden zwei Jahren werden die Schüler als Studenten in einer ausgewählten Fachrichtung ausgebildet) wurde geändert. Je nach den Eigenschaften der Bildung an der Grundschule – Aufklärung, Grundlage und Synthese – wird das Studium in einer großen Zahl von gezielten Kursen angeboten, wie im Bereich der Bildungswissenschaft "die kindliche Entwicklung und die pädagogische Psychologie", "Studienberatung, modernes Bildungssystem und Ideologie", "Curriculum und Lehrmethode", "Klassen-Management", "die Grundlagen der Forschungsmethode" und "Unterrichtsmethode des Einsatzes neuer Medien, Gesundheitserziehung bei Kindern"; im Bereich der kulturellen gemeinschaftlichen Fächer: Chinesisch, Mathematik, die Grundlagen der Naturwissenschaften, die Grundlagen der Sozialwissenschaften, Musik und Kunst.

Musik als ein Unterrichtsfach der fachlichen Wahlfächer umfasst:

- *Den künstlerisch-praktischen Bereich:* Gesang, Chor und Dirigieren, Klavier und Begleitung, Keyboard oder Akkordeon, das chinesische Instrumentalspiel, Tanz, Bewegung und ihre Choreographie;
- *Den theoretisch-wissenschaftlichen Bereich:* Musiktheorie und Vom-Blatt-Singen, Harmonielehre, Kinderlieder schreiben, die chinesische und ausländische Musikgeschichte und ihre Werke hören;
- *Den pädagogisch-didaktischen Bereich:* Didaktik und Forschung im Musikunterricht an der Grundschule (einschließlich Standards für die Fächer in der staatlichen Grundbildung "Fach Musik"),
- Die schulisch-autonomen Fächer.

Musik als Unterrichtsfach erscheint mit neuen Merkmalen im Bereich des Curriculums:

- Interdisziplinarität. Aufgrund der ästhetischen Erfahrung und der Kombination von Fächern wie Musiktheorie und Vom-Blatt-Singen, die zu einem Kurs werden.
- Achten auf die chinesische Musikkultur. Es gibt Kurse über die chinesische Musikkultur oder das chinesische Instrumentalspiel. Die Hochschule kann nach den Besonderheiten der eigenen, lokalen Musikkultur entsprechende Kurse anbieten, damit die chinesische Musikkultur aufgewertet wird.
- Das Studium verbindet sich eng mit der heutigen Schulmusikerziehung. Im Bereich der Fachdidaktik wird der Kurs über den neuen Rahmenplan für den Musikunterricht in der Grundschule angeboten.

3.3.9. Lehrveranstaltungsformen

Die Lehrveranstaltungsformen bestehen aus:

- Einzelunterricht,
- Ensemblesmusizieren,
- Gruppenunterricht,
- Hospitieren,
- Praktikum,
- Vorlesungen,
- Vorspiele/Konzerte.

3.3.10. Prüfungsformen

Die Prüfungsformen bestehen aus:

- Fachpraktische Prüfung/öffentliches Vorspiel
 - Mündliche Prüfung
 - Schriftliche Prüfung
 - Eine Kombination zwischen der mündlichen Prüfung und der schriftlichen Prüfung.
- Die Beurteilung der Leistungen der Studierenden gliedert sich in zwei Teile: die Leistungen des Alltags mit einem Volumen von 50% in der Semesternote und den Abschlussnoten mit einem Volumen von 50% in der Semesternote. Zu den Leistungen des Alltags gehören die Hausaufgaben, auswendig Singen, Fragen zu stellen, Praxis-Aktivität usw. Die Abschlussnoten umfassen die schriftliche Prüfung

und die mündliche Prüfung .

3.3.11. Abschluss

Die Musiklehrrausbildung wird mit dem Abschluss der Fachschule, dem Abschluss der Associate-Degree oder dem Bachelor-Abschluss für die Musikpädagogik/die Musikwissenschaft (Musikpädagogik) beendet.

**4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der
deutschen und chinesischen
Musiklehrausbildung und ihre Gründe**

In der Untersuchung der Kapitel II und III sind Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Ländern deutlich geworden. Offensichtlich befinden sich die deutsche und die chinesische Musiklehrerausbildung nicht auf dem gleichen Niveau. Erstere ist weiter entwickelt als Letztere. Im folgenden wird die Verfasserin ihre Untersuchung auf zwei Ebenen weiterführen: 1. auf der Ebene des Phänomen-Vergleichs werden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in den Bereichen der Lehrämter, der Institutionen, der Regelstudienzeit, der Voraussetzungen, der Ziele, der Struktur, der Inhalte, der Veranstaltungsformen, der Prüfungsformen und der Abschlüsse ausführlich untersucht und ihre Gründe analysiert; 2. auf der Ebene des Wesenheits-Vergleichs werden jeweils die funktionalen Zusammenhänge der Organisationsstrukturen und der Inhalte und Lernprozesse verglichen.

4.1. Vergleich der Phänomene

Die beschriebenen Phänomene haben jeweils zahlreiche, verschiedene Gründe. In diesem Kapitel werden die Gründe auf der historischen, politischen und der ideologischen Ebene untersucht.

Tabelle 18: Schematische Beschreibung der deutschen und chinesischen Musiklehrerbildung für das Lehramt Musik

	Deutschland			China					
	LA	SI	RSZ	LA	SI	RSZ	Abschluss		
Lehrämter	LA 1	Universität, Musikhochschule, Pädagogische Hochschule	6 + 2/3/4 Sem. 7/6 Sem.	Bachelor + Master Staatsexamen	Musikpädagogik	(Pädagogische) Fachschule + (pädagogische) Hochschule	6 + 4 Sem.	Der Associate Degree- Abschluss	
						(pädagogische) Hochschule	4/ 6 Sem.		
						(pädagogische) Hochschule, (pädagogische) Universität, Musikhochschule	8 Sem.		Bachelor
						(pädagogische) Hochschule	8 Sem.		
LA 2				Lehramt an Grundschulen	(pädagogische) Hochschule	6 Sem.	Der Associate Degree- Abschluss		
LA 3					(pädagogische) Hochschule, (pädagogische) Universität	8 Sem.	Bachelor		
LA 4		6/8 + 4 Sem.	Bachelor + Master						
Voraussetzungen	- allgemeine Hochschulreife - erfolgreiche Eignungsprüfung			- allgemeine Hochschulreife, - erfolgreiche künstlerische Eignungsprüfung - erfolgreiche Eignungsprüfung in den gemeinschaftlichen Fächern					
Ziele	- Erwerben fachlich-beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten - Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst und/oder ein Promotionsstudium - Entwicklung der Persönlichkeit			- politische Ziele - soziale und moralische Ziele - fachliche Wissenschaft und fachliche Didaktik - Entwicklung der Persönlichkeit					

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deutschen und chinesischen
Musiklehrerbildung und ihre Gründe

Struktur	LA 2 - 4	LA 1	Musikpädagogik	Lehramt an der Grundschulen
	<ul style="list-style-type: none"> - Fachwissenschaft des Unterrichtsfachs Musik und seiner Fachdidaktik - Fachwissenschaft eines wissenschaftlichen Fachs und seiner Fachdidaktik - Bildungswissenschaften, schulp praktische Studien - wissenschaftliche, schriftliche Arbeiten usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungswissenschaften, Didaktik der Grundschule - Praktika - Wissenschaftliche Arbeit - 1 bis 3 Unterrichtsfächer und ein freier Bereich, - Ästhetische Erziehung oder das Schlüsselqualifikationsmodul, Modulfenster, Wahlfach, Wahl Schwerpunkt oder Grundlagen und Berufsfelder 		
Inhalte des Fachs Musik	<ul style="list-style-type: none"> - künstlerisch-ästhetisches Feld: Ausbildung in mindestens einem Instrument, Gesang, Ensemblearbeit, schulp praktische Musizieren, Musik und Bewegung, Sprecherziehung. - theoretisch-wissenschaftliches Feld: Musiktheorie (Allgemeine Musiklehre/ Satzlehre, Tonsatz, Analyse, Gehörbildung, Arrangement, Komposition), Musikwissenschaft (historische Musikwissenschaft, systematische Musikwissenschaft, usw.) und - vermittelnd-pädagogisches Feld: Musikpädagogik, Didaktik/Methodik. 		<p>Fachrichtung Musikpädagogik mit dem Associate-Degree-Abschluss:</p> <ul style="list-style-type: none"> - künstlerisch-praktischer Teil; - theoretisch-praktischer Teil; - pädagogisch-didaktischer Teil; - praktische Studien. 	<p>Fachrichtung Musikpädagogik mit dem Bachelor-Abschluss und das Lehramtsstudium für die Grundschule:</p> <ul style="list-style-type: none"> - künstlerisch-praktischer Teil; - theoretisch-wissenschaftlicher Teil; - pädagogischer Teil; - andere Kunstarten; - Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften; - lokal-hochschulischer Teil. - praktische Studien.
Veranstaltungsformen	<p>Einzelunterricht (meist im Fach Instrumentalspiel/Gesang), Gruppenunterricht (meist in Ensemblearbeit, schulp praktischem Musizieren), Seminare (oft in den Fächern Musikwissenschaft und Musikpädagogik), Übung, Vorlesung (oft in den Fächern Musikwissenschaft und Musikpädagogik), Projekt, Kolloquium, Tutorium, Unterrichtspraktikum, Exkursion, Selbststudium, u. a.</p>		<p>Einzelunterricht, Ensemblemusizieren, Gruppenunterricht, Hospitieren, Selbststudium, Übung, Praktikum, Vorlesungen, Vorspiele / Konzerte.</p>	

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deutschen und chinesischen
Musiklehrausbildung und ihre Gründe

Prüfungsformen	Beteiligungsnachweis, Berichte, Diagnostische Einzelfallgutachten, Diskussionsleitung, Fachpraktische Prüfung/ öffentliches Vorspiel, Gestaltung einer Seminarsitzung, Klausur, Mündliche Prüfung, Posterpräsentation, Praktikumsbericht, Praktische Leistungen, Praktische Prüfungen, Projektarbeit, Protokolle, Referate, Schriftliche Seminararbeit/ Hausarbeit, Schriftliche Leistungsüberprüfung, Teamleitung, u. a.	Fachpraktische Prüfung / öffentliches Vorspiel, Mündliche Prüfung, Schriftliche Prüfung, Kombination zwischen mündlicher und schriftlicher Prüfung, alltäglich zu erbringende Leistungen umfassen Hausaufgaben, auswendiges Singen, mündliche Aktivität, praktische Aktivität, Hausarbeiten u. ä.
----------------	---	---

LA = Lehramter

RSZ = Regelstudienzeit

SI = Studieninstitution

4.1.1. Lehrämter

4.1.1.1. Gemeinsamkeiten

4.1.1.1.1. Die Ausbildungsgänge orientieren sich an den Schularten und Schulstufen.

Sowohl die deutsche als auch die chinesische Musiklehrausbildung richten die verschiedenen Studiengänge an den Schularten oder Schulstufen aus, so dass es „einen expliziten Berufsbezug der Ausbildung, die sich an den gewandelten Berufsfeldern auszurichten hat.“²⁴⁴ gibt. In Deutschland wird das Lehramt Musik in vielen verschiedenen Studiengängen für die deutschen allgemein bildenden Schularten und Schulformen angeboten. Wegen des föderalistischen Systems werden diese Studiengänge in vier Typen eingeteilt (siehe Kapitel 2). Die chinesische Musiklehrausbildung ist grundsätzlich mit drei verschiedenen Studiengängen auf die Schulstufen ausgerichtet: Musikpädagogik für die Grundschulen auf die Primarstufe; Musikpädagogik für die Mittelschulen auf Sekundarstufe I; und Musikpädagogik für die Oberschulen auf Sekundarstufe II. Aufgrund der Verschiedenheit der Bildungssysteme beider Länder sind die konkreten Studiengänge der beiden Musiklehrausbildungen und auch die Strukturen unterschiedlich. Die Struktur wird im nächsten Abschnitt diskutiert. Insgesamt finden wir aber auf beiden Seiten „einen expliziten Berufsbezug der Ausbildung“²⁴⁵.

4.1.1.1.2. Eine neue Tendenz – Polyvalenz und ihre Gründe

Entsprechend dem Bedürfnis des Arbeitsmarkts und der professionellen Entwicklung der Musiklehrausbildung lässt sich in beiden Ausbildungssystemen eine neue Tendenz ausmachen, sich nicht nur am schulischen, sondern auch am außerschulischen Berufsfeld zu orientieren. Unter diesem Aspekt der Polyvalenz vernetzt sich

²⁴⁴Niels Knolle: *zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrausbildung – 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*, http://www.miz.org/dokumente/studie_knolle_2009.pdf, S. 6, (28.05.2015)

²⁴⁵Ebd.

das Lehramtsstudium Musik mit anderen Studiengängen in außerschulischen musikalischen Bereichen²⁴⁶. Der Begriff Polyvalenz meint, dass sich ein Studium mit vielerlei beruflich ausgerichteten und anderen Ausbildungsgängen verbindet und sein Abschluss als eine verwendbare Qualifikation und Zugangsmöglichkeit für mehrere Berufsfelder gesehen wird.

Mit dem Übergang von der Zentralplanwirtschaft zur Marktwirtschaft in China hat sich das ursprüngliche Lehrerausbildungssystem, in dem der Staat nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen die Studienplätze plante und später den Absolventen/innen bestimmte Arbeitsplätze zuteilte, verändert. Der Arbeitsmarkt wurde schrittweise geöffnet. Die Absolventen/innen können den eigenen Beruf frei auswählen und müssen sich selbst um ihren Arbeitsplatz kümmern. Damit die Studenten/innen später auf dem freien Berufsmarkt bessere Chancen haben, orientiert sich die Musiklehrausbildung nunmehr sowohl am schulischen als auch am außerschulischen Berufsfeld. Nach dem für die Lehrerausbildung verpflichtenden Teil der Ausbildung können die Studenten/innen weiter eines oder mehrere Profile (aus den Bereichen Gesang, Klavier, Instrumentalspiel, Theater u. ä.) auswählen. Diese Art der Musiklehrausbildung wurde besonders im „Rahmenplan“ für das Bachelor-Studium von 2004 etabliert. Das Bachelor-Studium besteht aus einer Grundlage in den Pflichtfächern für Schulmusik und Wahlfächern aus verschiedenen Bereichen der Musikpädagogik, der Musiktheorie und -Wissenschaft, der künstlerischen Praxis, der ästhetischen Erziehung/der anderen Künste, Erziehung/Literatur/Geschichte/Philosophie/Naturwissenschaft. Aus jedem Bereich der Wahlfächer müssen die Studierenden bestimmte Credits erreichen. Die Wahlfächer vermitteln nur Grundkenntnisse in jedem der oben genannten Bereiche. Jedes „Profil-Studium“ für den außerschulischen Bereich nimmt nur 7% des gesamten Studienvolumens ein. Im Vergleich zeigt sich aber auf der Seite der Durchführung und Organisation die niedrige und unprofessionelle Qualität der Ausbildung der chinesischen Musiklehrausbildung.

Mit der Einführung des Bologna-Prozesses in Deutschland orientierte sich die Musiklehrausbildung stärker am schulischen und außerschulischen Berufsfeld und es wurden „unter dem Aspekt der Polyvalenz auch verstärkt Vernetzungen mit anderen

²⁴⁶Ortwin Nimczik /Hans Bäßler /Detlef Altenburg: *Ausbildung für Musikberufe*, vgl.: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_baessler_altenburg.pdf, S. 10, (28.05.2015)

Studiengängen erreicht“²⁴⁷. Dieser Studiengang – das Doppelfach-Musik-Studium – wird als ein erweiterndes und spezialisiertes Studium gesehen, bei dem auf der Basis des Lehramts Musik ein erweiterndes, vertiefendes Studium oder ein musikalisches Profilstudium aufbaut; „damit erwerben Absolventen dieser Ausbildungsform einerseits ein spezifisches musikalisches Profil, mit dem sie im Unterricht wie im Schulleben ihres Schulbereiches Schwerpunkte setzen können“²⁴⁸, und mit dem sie andererseits im außerschulischen Bereich, z. B. an Musikschulen usw., arbeiten können. Dieser Studiengang qualifiziert meist für das Gymnasien und die Sekundarstufe II.

Es gibt noch eine andere Art von Polyvalenz. Zur Zeit wird diese Art in Deutschland sehr selten (z. B. an der Musikhochschule Lübeck) praktiziert. Der Bachelor-Studiengang wird „Musik Vermitteln“ genannt, bezieht sich auf das schulische und das außerschulische Berufsfeld, und soll ein integriertes Studium vom „elementarem Musikbereich über Konzertpädagogik, Musikschule, Kirchenmusik, dramaturgische und journalistische Tätigkeiten bis zum Lehramt an Gymnasien“²⁴⁹ ermöglichen. Nach dem Basisstudium können die Studierenden ein Profil auswählen. Wenn die Studierenden später das Lehramt an Gymnasien auswählen möchten, müssen sie sich entweder für ein zweites wissenschaftliches Fach oder ein Profil entscheiden. „Dieses Profil öffnet außerschulische Berufsfelder oder führt über das Doppelfach-Modell in den Schuldienst.“²⁵⁰ Das Studium ist eine Erweiterung des Aspekts der Polyvalenz und strebt an, für die Erfahrung einer eigenen künstlerischen Entwicklung die substanzielle Voraussetzung zu bilden, um Musik in ihren vielfältigen Formen unterschiedlichen Gruppen zu vermitteln.²⁵¹ Es zielt darauf ab, die Voraussetzung für das Masterstudium des Lehramts Musik oder „die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement zu vermitteln.“²⁵² Diese Variation von Polyvalenz unterscheidet sich vom integrativen Modellversuch der deutschen Musiklehrausbildung für alle Stufen an den allgemein bildenden Schulen in den Studienreformen der 1960er-70er Jahre, wo es galt, „Probleme und Fragestellungen gemeinsam zu lösen, Methoden hierfür zu

²⁴⁷ Ebd.

²⁴⁸ Ebd., S. 11

²⁴⁹ Musikhochschule Lübeck: *Bachelor of Arts*,
<http://www.mh-luebeck.de/studium/studiengaenge/bachelor-of-arts/> (28.05.2015)

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Vgl., Ebd.

²⁵² Ebd.

ermitteln.“²⁵³ Das heutige integrative Studium strebt grundsätzlich Wissens- und Kompetenzvermittlung an.

Zwar bewegen sich sowohl die deutsche als auch die chinesische Musiklehrausbildung innerhalb dieses Rahmens. Aber bezüglich des Inhalts und des Studienvolumens befindet sich die chinesische Musiklehrausbildung auf niedrigerem Niveau als die deutsche. In der chinesischen Musiklehrausbildung beziehen sich die Wahlfächer auf die musikalischen Fächer (Klavierdidaktik, Gesangdidaktik, Chor usw.), Kunstwissenschaft, Literaturwissenschaft, Philosophie, Naturwissenschaft usw. Und das ganze Studium strebt an, primäres Wissen in allen Bereichen der Musikausbildung zu vermitteln. Das deutsche Doppelfach-Musik-Studium beinhaltet eine vollständige Lehrbefähigung als Musiklehrer an allgemein bildenden Schulen und auch noch eine zusätzliche formale Qualifikation für den außerschulischen Bereich (wie als Instrumental-Lehrer an den Musikschulen usw.), oder ermöglicht mit einem intensiven Profilstudium eine Lehrbefähigung als Musiklehrer an allgemein bildenden Schulen.

4.1.1.2. Unterschiede

4.1.1.2.1. Einfluss des Akademischen Grades auf die zukünftigen Berufsfelder

Das Abschlusszeugnis ist in China unspezifischer, so dass die Musiklehrausbildung breiter verwendbar ist als die deutsche. In der "landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (1989–2000)" von 1989 gibt es eine Erklärung, dass der Kunstlehrer in der Grundschule generell mindestens mehr als den Abschluss der pädagogischen Fachschule und in der Mittelschule generell mindestens mehr als den Abschluss Associate-Degree haben muss; in der Sekundarstufe II, den Fachschulen und Hochschulen mit Wahlpflichtkunstunterricht wird generell mindestens mehr als der Abschluss des Bachelor vorausgesetzt.²⁵⁴ „Mindestens mehr als“ bedeutet, dass man mit dem Bachelor-Abschluss an der

²⁵³ Gudrun Henneberg: „*das musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 – 1076*“, in: *zur Musikwissenschaft*, Band 10, hrsg. von Hellmut Federhofer, [Ort:] Hans Schneider (Verlag), 1977. S. 38.

²⁵⁴ Vgl. Die Staatbildungskommission: *Quanguo Xuexiao Yishu Jiaoyu Zongti Guihua 1989-2000 (Landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (1989-2000))*, in: 1989, <http://old.hongxiao.com/LAOZHAO/gh.htm> (28.05.2015)

Grundschule, Sekundarstufe I oder II, oder mit dem Associate-Degree-Abschluss an der Grundschule oder Sekundarstufe I als Musiklehrer arbeiten kann. Aber mit dem Abschluss der pädagogischen Fachschule kann man nur an der Grundschule oder im Kindergarten arbeiten. Der Abschluss gilt in China als eine wichtige Messung, wie viel Wissen man hat, und eine Person, die einen hohen Abschluss hat, gilt als qualifiziert sowohl für eine schwierige, anspruchsvolle als auch für eine leichte Arbeit. Offensichtlich ist das ein Missverständnis bezüglich der schulischen Musikerziehung. Im Kindergarten, an Grundschulen, Mittelschulen oder Oberschulen stehen die Lehrer vor Schülern verschiedener Altersstufen und sehen sich mit je eigenen Anforderungen konfrontiert. Jede Arbeit hat einen eigenen Schwerpunkt. Man kann die Anforderungen nicht ohne weiteres vergleichen. Neue Richtlinien für die Musiklehrausbildung wurden 1995 und 1998 eingeführt, darin wurde allerdings nicht mehr darüber gesprochen, dass Absolventen/innen mit dem Bachelor-Abschluss in allen Stufen arbeiten dürfen. Die Vorstellung, dass eine große Menge an Wissen für alle Anforderungen ausreicht, ist aber immer noch wirksam.

4.1.1.2.2. Kategorisierung des Lehramts Musik und der Ausbildungsgänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen

Bezüglich der Lehrämter ist die Aufteilung der Studiengänge für die Musiklehrausbildung in Deutschland detaillierter als in China. In Deutschland wird die Musiklehrausbildung in zwei Systeme – Lehramt Musik und der Ausbildungsgänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen– aufgeteilt. China befindet sich gerade im Übergang von unspezifisch-orientierten Studiengängen zu spezifisch-orientierten Studiengängen für die verschiedenen Richtungen der Musiklehrausbildung. In der Vergangenheit gab es den Begriff der Ausbildung für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen in China nicht. Aber mit der Entwicklung der Wirtschaftswissenschaften und der Gesellschaft gab es immer mehr Schüler, die ein oder mehrere Instrument/e lernen wollten. Diesem gesellschaftlichen Bedürfnis folgend wurden einige Kurse, die die Ausbildung für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen(wie Instrumentaldidaktik, Gesangsdidaktik usw.) zum Inhalt hatten, im Bachelor-Studium ab 2004 ergänzt. Es gibt in China im Moment noch kein Ausbildungssystem für Instrumenten-Lehrer. Der Begriff der Instrumental- bzw. Gesangspädagogik ist in China erst im Entstehen begriffen.

4.1.1.3. Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen

Von diesem Standpunkt aus betrachtet fällt die chinesische Musiklehrausbildung gegenüber der deutschen Musiklehrausbildung ab. Inwiefern geht das auf Unterschiede zwischen den beiden Ländern zurück?

Zunächst einmal begann die deutsche Musiklehrausbildung früher als die chinesische. Nach der Humboldtschen Reform gab es in Preußen die förmliche Institution für die Ausbildung des Gymnasial- und Volksschulgesangslehrers, und die schulische Gesanglehrausbildung wurde von der außerschulischen Musiklehrausbildung getrennt. Die schulische Gesanglehrausbildung entwickelte sich in zwei Richtungen: die Ausbildung für Gymnasiallehrer und die Ausbildung für Volksschullehrer. Die Ausbildung für Gymnasialgesanglehrer hing mit der Ausbildung der Kantoren zusammen als eine Art Ergänzung. Die Form der Ausbildung für Volksschullehrer war das Lehrerseminar. Die Reformen Kestenbergs beließen die Studiengänge der Musiklehrausbildung immer noch in diesen zwei Richtungen. Seit den

Studienreformen der 1960er–1970er Jahre galt der einphasige integrative Studiengang für alle Lehrer. Aber schon kurze Zeit nach der Verabschiedung der Reform verschwand dieser Studiengang nach und nach aus politischen Gründen. Die Lehrerausbildung, die nach Schulstufen und Schularten eingeordnet wurde, entstand wieder und gilt bis heute.

Das moderne chinesische Bildungssystem (einschließlich der Musiklehrerausbildung) fing insgesamt sehr viel später an. Am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wurde ein Ausbildungssystem für die chinesische Musiklehrerausbildung nach westlichem Vorbild eingeführt. Diese erlebte die Entwicklung des Lehrerseminars als „Anhängsel' größerer Schulen“²⁵⁵. Am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die Musiklehrerausbildung in zwei Richtungen aufgeteilt: primäre und sekundäre Musiklehrerausbildung, wobei das Lehrerseminar das Hauptmodell der Musiklehrerausbildung blieb. Diese Situation hatte jahrzehntelang Bestand, bis nach Gründung der Volksrepublik China das ganze Musiklehrerausbildungssystem nach dem Vorbild der Sowjetunion reorganisiert wurde. Die Ausbildung wurde in zwei verschiedenen Richtungen an den Schulstufen ausgerichtet: die primäre Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Fachschulen und die sekundäre Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen oder den Pädagogischen Universitäten. Die sekundäre Musiklehrerausbildung war als Hochschulstudium wiederum in zwei Richtungen eingeteilt: Musikpädagogik mit dem Associate-Degree-Abschluss für die Mittelschulen und mit dem Bachelor-Abschluss für die Oberschulen und die pädagogischen Fachschulen. Nach dem Stillstand während der Kulturrevolution wurde das Bildungssystem (einschließlich des Systems der Musiklehrerausbildung) nach dem Modell der Lehrerausbildung in den ersten Jahren der Volksrepublik wieder aufgebaut. Die Musiklehrerausbildung erfolgte nach wie vor unterteilt in die drei genannten Studiengänge. Bis Ende der 1990er Jahre war China allmählich stabil und hatte das Problem des Mangels an Musiklehrern grundsätzlich gelöst. Der Schwerpunkt der Musiklehrerausbildung wechselte allmählich von dem Problem, Musiklehrer in ausreichender Zahl auszubilden, zur Qualität der Ausbildung. Die primäre Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Fachschulen wurde allmählich aufgelöst. Die 3- und

²⁵⁵Thomas Ott: *Problem der Musiklehrerausbildung damals und heute*, in: *Handbuch der Musikpädagogik 1. Band: Geschichte der Musikpädagogik* von Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986, S. 466

2-gestufte Lehrerausbildung mit dem Associate-Degree-Abschluss in der Regelstudienzeit 5 Jahre wurde als ein Übergangsmuster von der Musiklehrausbildung für die Grundschulen zum Lehramt an Grundschulen mit dem Associate-Degree-Abschluss in der Regelstudienzeit 3 Jahre eingeführt. Ca. 30 Jahre später als die deutsche Musiklehrausbildung fand die chinesische primäre Musiklehrausbildung komplett an der Hochschule statt.

In der chinesischen Geschichte der Musikpädagogik kann man kaum Aufsätze über Instrumental- und Gesangspädagogik finden. Nur im „Rahmenplan“ von 2004 finden sich einige Sätze darüber. Zusammenfassend lässt sich sagen: Seit dem Beginn der modernen chinesischen Musiklehrausbildung befand sie sich lange Zeit in einer Phase der Nachahmung der fortschrittlicheren westlichen Musiklehrausbildung. Es fehlte ihr jedoch an einem vernünftigen Verständnis der westlichen Musiklehrausbildung und von sich selbst, besonders am Anfang ihrer Entstehung und bei ihrem Wiederaufbau nach dem Krieg in den 1950er Jahren. Mit ihrer Entwicklung trat sie in den 1990er Jahre in eine Phase der rationalen Planung ein und begann, aus dem Bewusstsein ihrer Geschichte heraus Fachwissenschaften und -didaktiken aufzubauen.

4.1.2. Die Regelstudienzeit und der Abschluss – internationale Vergleichbarkeit

4.1.2.1. Die Gemeinsamkeit – ein internationaler, bekannter, vergleichbarer Hochschulraum

Sowohl die deutsche als auch die chinesische Musiklehrausbildung befinden sich im international bekannten und vergleichbaren Hochschulraum mit den Abschlüssen Bachelor und Master. Master kommt vom mittelalterlich-lateinischen Wort Magister und bedeutet zunächst Lehrer oder Meister. Bachelor bezeichnete einen Anwärter, der unter Aufsicht des Magisters lehren durfte. Heute bezeichnen Bachelor und Master die akademischen Grade. Bis Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts hatten viele Länder (wie USA, Frankreich, England, Japan, China usw.) das Hochschulbildungssystem mit Bachelor und Master etabliert. In den letzten Jahrzehnten breitete sich dieses System schnell weiter aus. Zurzeit haben die meisten Länder das dreistufige System mit Bachelor, Master und PhD übernommen. Einige Länder, wie die USA, haben vier akademische Grade mit Associate-Degree,

Bachelor, Master und PhD. Der/die Absolvent/in einer primären Hochschule mit der Regelstudienzeit zwei Jahre erlangt einen Abschluss als Associate-Degree.

Seit der Bologna-Erklärung von 1999 wurde auch in Deutschland das Bachelor-Master-System eingeführt. Das alte Staatsexamen-System der Lehrerausbildung aus dem 19. Jahrhundert der Humboldtschen Reform wurde langsam abgelöst. Aber wegen des föderalistischen Bildungssystems blieben einige Bundesländer noch beim Staatsexamen, so Bayern und Baden-Württemberg. Insgesamt bewegt sich die deutsche Musiklehrausbildung aber im international vergleichbaren Hochschulraum.

Zurzeit führt China nach dem Vorbild der in den USA geltenden akademischen Grade die Grade Associate, Bachelor, Master und PhD ein. Aber nur Bachelor- oder Associate-Degree-Abschlüsse bezeichnen Berufsqualifikationen für die Musiklehrausbildung. Das Studium mit Abschluss Associate-Degree dauert drei Jahre in der Regelstudienzeit. Die chinesische Musiklehrausbildung befindet sich damit ebenfalls im international vergleichbaren Hochschulraum.

4.1.2.2. Die Unterschiede – der Grad der Qualifikation

Mit Blick auf die Regelstudienzeit und den Abschluss gab es die international üblichen Bezeichnungen der berufsqualifizierenden Studienabschlüsse in China früher als in Deutschland. Mit anderen Worten: Die chinesische Hochschulbildung trat formal früher als die deutsche in den Prozess der internationalen Vergleichbarkeit ein. Aber die Forderung nach berufsqualifizierenden Studienabschlüssen für die Musiklehrausbildung wurde in China im Vergleich zu Deutschland nur zu einem niedrigeren Grad erfüllt. Im Moment wird die Qualifikationsanforderung für die Musiklehrausbildung im Officialverfahren nur bis zum Bachelor-Abschluss festgelegt und nicht weiter auf die Masterphase angewendet. Zwar ist die deutsche Musiklehrausbildung noch in der Anfangsphase der Internationalisierung, aber sie befindet sich nur in einem formalen Übergang vom Staatsexamen zu Bachelor- und Master-Abschlüssen. Das Niveau der beruflichen Qualifikationsanforderung wird grundsätzlich nicht geändert. Dieses oben beschriebene in beiden Ländern unterschiedliche Phänomen soll im folgenden näher untersucht werden, indem wir nach den historischen Ursachen dafür suchen.

4.1.2.3. Die Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen

Seit dem Mittelalter gab es in Deutschland wie in anderen europäischen Ländern auch den Bachelor- und Master-Abschluss als akademische Grade. Nach den Humboldtschen Reformen verschwand der Bachelor mit der Einführung des Abiturs ab Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland. Das Lehramtsexamen wurde seit 1810 als die Berufsqualifikation für Gymnasiallehrer attestiert. Danach entwickelte sich die deutsche Lehrerausbildung fast 200 Jahre lang auf ihrem eigenen Weg des Lehramtsexamens. Mit der rasanten Entwicklung der Globalisierung und gemäß der Bologna-Erklärung von 1999 wechselten die Studienabschlüsse nach den Vorgaben der Politik von der Form des Staatsexamens zu einem zweistufigen System von Bachelor- und Master-Abschlüssen, um einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu schaffen.

Historisch gesehen befand sich die deutsche Lehrerausbildung immer unter den qualitativ besten. Besonders die Einführung des Lehramtsexamens aufgrund der Humboldtschen Reformen und die akademische künstlerische und pädagogische Musiklehrerausbildung aufgrund der Kestenberg–Reform haben einen tiefen Eindruck in der Weltgeschichte der Lehrerausbildung hinterlassen. Sie waren außerordentlich einflussreich, bis sich nach dem Zweiten Weltkrieg die amerikanische Kultur (einschließlich der amerikanischen Bildung) schnell in aller Welt verbreitete. Insbesondere zum Ende des letzten Jahrhunderts schien sich die Weltlage insgesamt neu zu formieren. Der Zusammenbruch der Sowjetunion, die Gründung der EU und das Bedürfnis nach Entwicklung der Weltwirtschaft usw. haben den Bologna-Prozess angeregt. Das deutsche Hochschulsystem trat wieder ein in die globalisierte Welt der Bachelor-Master-Abschlüsse.

Das moderne Bildungssystem in China wird am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts von vornherein an einen internationalen Bildungsraum angepasst. Die Chinesen bauten ihr eigenes neues Bildungssystem nach dem Vorbild des westlichen Systems auf. In der Hochschulbildung wurde der erste internationale Hochschulabschluss in China an einer amerikanischen konfessionellen Hochschule – der Huiwen Universität Beijing – durchgeführt.²⁵⁶ Damals gab es in China keine

²⁵⁶ Vgl. Zhou Guping/WuJing: *Jindai Zhongguo Xuewei Zhidu de Lishi Yanbian (Geschichtedes Akademischen Grads in der modernen China)*, <http://wenku.baidu.com/view/fa5559cdda38376baf1fae32.html?re=view>(28.05.2015)

Vorschrift über akademische Grade, so dass die private konfessionelle Hochschule einen Antrag an die amerikanische Regierung richtete, um die Berechtigung zur Verleihung akademischer Grade zu bekommen. Erst 1935 gab es in China eine erste Vorschrift über akademische Grade – die „Vorschrift für die Verleihung eines akademischen Grades“. Aber wegen des Kriegs gegen Japan konnte diese Vorschrift nicht landesweit umgesetzt werden. Nach der Gründung der Volksrepublik China wurden die internationalen akademischen Grade dreimal eingeführt – und zwar für die Jahre 1954–1957, 1961–1964 und ab 1965 nicht durchgehend aufgrund der Umwälzungen während der „Kulturrevolution“. Im Jahr 1980 wurde dann die „Verordnung über akademische Grade der Volksrepublik China“ auf der 13. Tagung vom Ausschuss des 5. Nationalen Volkskongresses verabschiedet und ab 1981 landesweit durchgeführt.

Genau betrachtet hat die chinesische Musiklehrausbildung seit 1840 immer versucht, sich sehr stark an die erfolgreichen ausländischen, fortschrittlicheren Ausbildungen anzulehnen. Dabei fehlte es an der Fähigkeit, selbstbewusst zu denken. Die chinesische Musiklehrausbildung im modernen Sinn wollte von Anfang an – ob aktiv oder passiv – in den Integrationsprozess der Welt eintreten, und das vor allem darum, weil China sowohl in seinem politischen und gesellschaftlichen System, der Wirtschaft und Bildung und anderen Bereichen im Vergleich zu westlichen Ländern sehr zurückgeblieben war. Die Erfolge der ausländischen, fortschrittlichen Ausbildung zu übernehmen wurde zur typischen Denkart bei der Entwicklung der chinesischen Musiklehrausbildung. Deswegen führte die chinesische Musiklehrausbildung den Bachelorabschluss als akademischen Grad früher ein als die deutsche. Aber während dieser langen Zeit der Entwicklung hatte China stets schlechtere Voraussetzungen: die sehr zahlreiche Bevölkerung, die großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Regionen und insbesondere keine dauerhafte soziale und politische Stabilität. In den gut hundert Jahren von 1840 bis 1949 war China von zahlreichen Kriegen betroffen. Erst nach der Gründung der Volksrepublik begannen sich die politische Situation und die Gesellschaft zu stabilisieren, und alle Bereiche einschließlich der Musiklehrausbildung wurden wiederhergestellt und rekonstruiert. Dann führte die Kulturrevolution China abermals in eine große Krise. Die Musik-

lehrrausbildung wurde wieder beschädigt. Im Jahre 1978 mit dem Beginn von Reform und Öffnung wurden die Musiklehrrausbildung und andere Bereich wieder hergestellt oder neu aufgebaut. Obwohl die Musiklehrrausbildung eine große Entwicklung in diesen dreißig Jahren durchgemacht hat, ist sie immer noch sehr weit hinter den westlichen Ländern zurück. Seit jeher war es eine wichtige Aufgabe der chinesischen Musiklehrrausbildung, genügend Musiklehrer/innen auszubilden. Bis Ende der 1990er Jahre wurde das Problem des Mangels an Musiklehrern grundsätzlich entschärft. Und damit rückte das Ziel der Verbesserung der Qualität der Ausbildung in den Fokus. Das Lehrerseminar für die primäre Musiklehrrausbildung wurde abgeschafft. Und die Musiklehrrausbildung für alle Stufen wurde als wissenschaftliches Studium mit dem akademischen Abschluss Associate-Degree oder Bachelor an den Hochschulen durchgeführt.

4.1.3. Institutionen

4.1.3.1. Gemeinsamkeiten – ein offenes Institutionensystem von der pädagogischen Hochschule zur nicht-pädagogischen Hochschule

Sowohl in der deutschen als auch in der chinesischen Musiklehrrausbildung ist die Ausbildung nicht mehr auf eine pädagogische Hochschule beschränkt, sondern wird an den Universitäten als wissenschaftliches Studium durchgeführt. Die Musiklehrrausbildung wird in Deutschland außer in Baden-Württemberg, wo die pädagogischen Hochschulen nach wie vor die Musiklehrrausbildung übernehmen, an Universitäten und Musikhochschulen angeboten. Die Ausbildung tritt in eine Phase des wissenschaftlichen Studiums ein. In China wird die Musiklehrrausbildung an den pädagogischen Universitäten, den pädagogischen Hochschulen, den Instituten für Pädagogik, den pädagogischen Fachschulen, den Musikhochschulen, den Universitäten, den nicht pädagogischen Hochschulen und Fachschulen durchgeführt. Die pädagogischen Hochschulen/Universitäten sind die Hauptinstitutionen und andere nicht-pädagogische Hochschulen/Universitäten sind ebenfalls beteiligt an der Lehreraus- und Weiterbildung. Die Institutionen befinden sich im Übergang von einem abgeschlossenen pädagogischen System zu einem offenen und nicht-pädagogischen System, um die Wissenschaftlichkeit in der Lehreraus- und Weiterbildung zu stärken.

4.1.3.2. Die Unterschiede

4.1.3.2.1. Zwei vs. drei institutionelle Ebenen

Im Vergleich zu den Institutionen für die Musiklehrrausbildung hinkt China Deutschland in zweifacher Hinsicht hinterher. Zuerst: Außer an Hochschulen, pädagogischen Hochschulen, Musikhochschulen, Universitäten oder pädagogischen Universitäten wird die Musiklehrrausbildung in China noch an Fachschulen oder pädagogischen Fachschulen angeboten. Es gibt drei institutionelle Ebenen für die chinesische Musiklehrrausbildung. In Deutschland wird die Musiklehrrausbildung nur an Universitäten und Hochschulen angeboten. Die Musiklehrrausbildung findet auf zwei institutionellen Ebenen statt.

4.1.3.2.2. Kooperation zwischen Universität und Musikhochschule

In Deutschland wird die Ausbildung von Gymnasiallehrern im Allgemeinen in einer Kooperation von Universität und Musikhochschule betrieben. Teilweise übernehmen die Musikhochschulen auch das Studium des Lehramt Musik an Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Berufskollegs. (Traditionell wird das Lehramt Musik an Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Berufskollegs an der Universität oder der Pädagogischen Hochschule angeboten.) Mit der professionalisierten Entwicklung der Musiklehrrausbildung haben immer mehr Musikhochschulen das Lehramt Musik für alle Schultypen angeboten. Diese Entwicklung wurde beeinflusst von der Perspektive Kestenbergs, der „eine Synthese von Erzieher zu Künstler und Wissenschaftler in der Person des Musiklehrers“ propagiert. Seit den Reformen der 1960er und 1970er Jahre wird das Fach Musik im Allgemeinen an der Musikhochschule, und die Erziehungswissenschaft und ein zweites wissenschaftliches Unterrichtsfach an der Universität betrieben.

In China hingegen gibt es keine Kooperation zwischen Universität und Musikhochschule für die Musiklehrrausbildung. Universität und Musikhochschule betreiben für gewöhnlich die Musiklehrrausbildung unabhängig voneinander. Meistens wird diese Ausbildung von pädagogischer Universität und pädagogischer Hochschule durchgeführt. Die Musiklehrrausbildung ist nur ein kleines Fach in der Musikhochschule, von der es nur ganz wenige gibt. Vom fachlichen professionellen Standpunkt aus hat

die Musikhochschule eine Überlegenheit gegenüber anderen Hochschultypen. Dies führt aber auf der anderen Seite zu einer relativ niedrigen Qualität der Musiklehrerausbildung.

4.1.3.2.3. Das Regensburger Modell

Das Regensburger Modell ist ein weiteres Modell für das Studium „Lehramt Musik an Gymnasien“ in einer Kooperation der Universität Regensburg und der Hochschule für Katholische Kirchenmusik und Musikpädagogik. Hier sollen „die erforderlichen Ausbildungskomponenten auf künstlerischem, wissenschaftlichem und vermittlungsbezogenem Sektor“²⁵⁷ gefördert werden. „Die künstlerische Profilbildung“²⁵⁸ wird der Hochschule für Katholische Kirchenmusik und Musikpädagogik anheimgestellt, um eine hohe Qualifikation der Ausbildung zu erreichen. Die restlichen Teile werden an der Universität Regensburg durchgeführt. Die Musikpädagogik wird in der Ausbildung als Kernbezugsdisziplin zwischen Kunst und Wissenschaft gesetzt.²⁵⁹

4.1.3.2.4. Unterschiede bei den Rollen der Musikhochschule in der Musiklehrerausbildung in China und Deutschland

Die Musikhochschule ist für einen beachtlichen Teil der Ausbildung im Lehramt Musik die wichtigste Institution. Das Lehramt Musik an Gymnasien wird fast nur in den Musikhochschulen angeboten. Teilweise übernehmen Musikhochschulen auch die Ausbildung fürs Lehramt Musik an Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Berufskollegs. Im Zuge der professionalisierten Entwicklung der Musiklehrerausbildung bieten immer mehr Musikhochschulen das Lehramt Musik an allen Schultypen an. Aber in China gibt es nur sehr wenige Musikhochschulen. Und die Musiklehrerausbildung ist hier nur ein kleines Fach. Zumeist führen die päd-

²⁵⁷ *Universität Regensburg: Lehramt Musik an Gymnasien – Regensburger Modell*,
<http://www.uni-regensburg.de/philosophie-kunst-geschichte-gesellschaft/musikpaedagogik/musikpaedagogik/lehre/index.html>(28.05.2015)

²⁵⁸ Ebd.

²⁵⁹ 5/ 04 -53. Jahrgang: *Tagung zu Bachelor-/ Master-Studiengängen in der Musiklehrerausbildung an der Universität Potsdam*,
<http://www.nmz.de/artikel/tagung-zu-bachelor-master-studiengaengen-in-der-musiklehrerausbildung-an-der-universitaet-po>(28.05.2015)

gogische Universität und die pädagogische Hochschule die Musiklehrausbildung durch. Vom fachlichen professionellen Standpunkt aus betrachtet ist die Musikhochschule den anderen Hochschultypen überlegen. Dies führt zwangsläufig zu einer relativ niedrigen Qualität der Musiklehrausbildung. Diese oben besprochenen Punkte wurden schon in Kapitel 3 diskutiert. Warum haben die beiden Ausbildungssysteme eine so große Divergenz? Im folgenden Teil werden wir versuchen, die Gründe ihrer Entstehung und ihre Entwicklung zu verstehen.

4.1.3.3. Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen

Historisch entwickelte sich die deutsche Musiklehrausbildung in zwei Richtungen: Lehrerausbildung für die Gymnasien und Lehrerausbildung für die Volksschullehrer. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts entstand die institutionalisierte Lehrerausbildung. So wurde in Preußen durch die Humboldtsche Reform ab dem Jahr 1810 die Ausbildung des Gymnasiallehrers als ein Universitätsstudium angeordnet, bei der die gymnasiale Gesanglehrerausbildung zunächst mit der Ausbildung der Kantoren am „Königlich Akademischen Institut für Kirchenmusik“ in Berlin kombiniert wurde. Das Lehrerseminar wurde als Modell für die Ausbildung der Volksschullehrer zusammen mit der „Präparandenanstalt, gleichsam einer pädagogischen Fachoberschule“²⁶⁰ eingeführt. In den 1920er Jahren wurde die Ausbildung für den Gymnasialmusiklehrer als ein Hochschulstudium mit einer neuen Bezeichnung „Musikstudienrat“ an einer Musiklehranstalt dem Hochschulbereich gleichgestellt. Die Ausbildung der Volksschulmusiklehrer wurde nun an pädagogischen Akademien (deren Besuch, anders als der des Lehrerseminars, das Abitur voraussetzte) durchgeführt. Nach den Reformen in den 1960er und 1970er Jahren wurde die Musiklehrausbildung zu einer neuen Spezialisierungsstufe umgestaltet. Die Lehrerausbildung für Grund-, Haupt- und Realschulen sollte als ein wissenschaftliches Studium an der Universität eingeführt werden, die Pädagogischen Hochschulen sollten aufgelöst werden. Aktuell gibt es die pädagogische Hochschule außer in Baden-Württemberg nicht mehr. Und immer mehr Musikhochschulen bieten auch das Lehramt Musik für Grund-, Haupt-

²⁶⁰ Thomas Ott: *Problem der Musiklehrausbildung damals und heute*, in: *Handbuch der Musikpädagogik 1. Band: Geschichte der Musikpädagogik* von Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986, S. 467.

und Realschulen an, nicht nur für Gymnasien. Die Einführung dieses Systems und seine Entwicklung der berufsspezifischen Spezialisierung sind im Vergleich zu China schneller verlaufen.

Die chinesische Musiklehrausbildung hat ähnliche Erfahrungen gemacht wie die deutsche. Sie begann mit einer „Präparandenanstalt“ an einer pädagogischen Fachoberschule am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Im Lauf ihrer Entwicklung teilte sich die Musiklehrausbildung in zwei Richtungen auf: eine für die primäre und eine für die sekundäre Stufe. Diese wurden einerseits als Lehrerseminar an den pädagogischen Fachschulen, andererseits an den pädagogischen Hochschulen und den Instituten für Musik und Gymnastik durchgeführt.

In der Zeit des „Renxu-Bildungssystems“ (1922–1951) wurde dieses Muster – die Lehrerausbildung an den pädagogischen Fachschulen und Hochschulen – unter dem Einfluss des amerikanischen Systems der Lehrerausbildung langsam geändert. Die Lehrerausbildung sollte nicht nur an den pädagogischen Fach- und Hochschulen, sondern auch an den Oberschulen und den Erziehungsabteilungen normaler Universitäten stattfinden.

Nach der Gründung der Volksrepublik China bestand die Musiklehrausbildung weiterhin aus die zwei Stufen: der primären und der sekundären. Aber die pädagogischen Hochschulen/Fachschulen wurden unter dem Einfluss der sowjetischen Musiklehrausbildung als mögliche Institutionen für die Lehrerausbildung wieder aufgebaut. Einige Provinzen und Städte haben auch pädagogische Kunsthochschulen gegründet. Die primäre Lehrerausbildung wurde in der Form des Lehrerseminars an den pädagogischen Fachschulen, die sekundäre Lehrerausbildung als Hochschulstudium an den pädagogischen Hochschulen/Universitäten eingeführt. Bis zur jüngsten Reform der Hochschule ist diese Situation erhalten geblieben. Dies wurde schon in Kapitel 3 dargelegt.

Insgesamt fing die moderne chinesische Bildung sehr spät an; die Entstehung der modernen Musiklehrausbildung lief in China etwa gleichzeitig damit ab. Die Entwicklung wurde vor allem von der Politik bestimmt. Unter anderem die Phasen der politischen Instabilität brachten eine Menge Veränderungen in der Musiklehrausbildung mit sich. In Deutschland wurden besonders durch die Reformen der 1960er und 1970er Jahre alle Studiengänge für das Lehramt Musik in ein wissenschaftliches

Studium überführt. In China wurde die Musiklehrausbildung hingegen wegen der Kulturrevolution unterbrochen. Erst Ende der 1970er Jahre begann für sie eine Zeit der Wiederbelebung. Am Ende der 1990er Jahre wechselte dann der Entwicklungsschwerpunkt der chinesischen Musiklehrausbildung von der Ausweitung der Quantität zur Qualitätsverbesserung.

4.1.4. Voraussetzungen

4.1.4.1. Übereinstimmungen – die allgemeine Hochschulreife und die fachliche Eignungsprüfung

Die deutsche und die chinesische Musiklehrausbildung fordern sehr ähnliche Voraussetzungen für ein Lehramtsstudium: die allgemeine Hochschulreife und eine erfolgreich bestandene fachliche Eignungsprüfung. Sowohl die deutsche als auch die chinesische Musiklehrausbildung werden als ein wissenschaftliches Hochschulstudium gesehen. Die allgemeine Hochschulreife ist die wichtige Grundvoraussetzung der Ausbildung. Wie bereits erklärt wurde, befindet sich die primäre Musiklehrausbildung mit der Regelstudienzeit 3 + 2 Jahre (3 Jahre an der pädagogischen Fachschule plus 2 Jahre an der pädagogischen Hochschule) in China in einer Übergangsphase. Aber die Ausbildung an den pädagogischen Fachschulen in China wird auf dem gleichen Niveau wie die Gymnasialbildung gesehen. Nach den ersten drei Jahren kann man an die Abiturprüfung ablegen. Die Schüler, die die Prüfung bestehen, können das restliche zweijährige Studium absolvieren. So soll dieser Teil der primären Musiklehrausbildung als ein wissenschaftliches Studium durchgeführt werden.

4.1.4.2. Unterschiede – aktuelle Tendenzen – Bemühungen um pädagogische Fähigkeiten

Betreffend den Inhalt der fachlichen Eignungsprüfung gibt es auch Unterschiede. Im Vergleich zur chinesischen Eignungsprüfung orientiert sich die deutsche Eignungsprüfung deutlich an der pädagogischen Funktion dieses Fachs. Außer den künstlerisch-praktischen und künstlerisch-theoretischen Fähigkeiten, die die chinesische

Eignungsprüfung in den Mittelpunkt stellt, ermittelt die deutsche Eignungsprüfung außerdem noch die pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten von Bewerbern. Eine praktische Gruppenarbeit und Formen wie Kolloquium und Gespräch sind auch die Teile der Eignungsprüfung. Zwar prüfen nicht alle Hochschulen pädagogische und sprachliche Fähigkeiten in der Eignungsprüfung, aber die Tendenz geht in diese Richtung. In der chinesischen Eignungsprüfung gibt es keine solchen Inhalte. Die künstlerisch-praktischen und künstlerisch-theoretischen Fertigkeiten sind normalerweise Inhalt der Eignungsprüfung der Hochschulen. Mit anderen Worten: das pädagogische Element des Lehramtsstudiums zeigt sich noch nicht in der Eignungsprüfung. Die Frage stellt sich: Warum weicht das chinesische Modell hier vom deutschen ab?

4.1.4.3. Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen

Das heutige Grundgerüst der chinesischen Musiklehrausbildung wurde nach dem sowjetischen Modell der Musiklehrausbildung nach der Gründung der VR China aufgebaut. Dieses System war sehr tief von der Idee der künstlerischen Ausbildung geprägt. Die Musiklehrausbildung wurde nach der Struktur und dem Modell einer künstlerischen Ausbildung aufgebaut und strebte musikalisches Wissen und Erlernen von Spieltechniken an. Der pädagogische Charakter dieses Fachs wurde nicht berücksichtigt. Auf diese Weise wurden die künstlerisch-praktischen und künstlerisch-theoretischen Fertigkeiten zum einzigen Kriterium der Eignungsprüfung. Der pädagogische Charakter der Musiklehrausbildung wurde nicht in der Eignungsprüfung reflektiert.

In der Tat hat auch die deutsche Musiklehrausbildung einen gleichen Prozess durchgemacht. Bis zu den 1980er und 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts haben deutsche Musikpädagogen und Wissenschaftler wie Thomas Ott, Johannes Bähr, Werner Jank u. a. begonnen, dieses Thema zu diskutieren. (Z. B. hat Prof. Dr. Thomas Ott in seinem Artikel „Probleme der Musiklehrausbildung damals und heute“ darüber gesprochen.) In der Hochschulreform, die vom Bologna-Prozess in Gang gesetzt wurde, wurde dieses Problem akut. Die pädagogischen und sprachlichen Fähigkeiten, die mit dem schulischen Musikunterricht zu tun haben, wurden zu einem Teil der Eignungsprüfung vieler Hochschulen. Diese Tendenz bei den

Eignungsprüfungen ist mittlerweile deutschlandweit manifest.

4.1.5. Ziele

4.1.5.1. Gemeinsamkeiten und ihre Gründe – Eine Berufsausbildung und lebenslanges Lernen

Beim Vergleich der angestrebten Ziele der Ausbildung gibt es zwischen beiden Ländern Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Gemeinsam ist beiden zuerst eine deutlich zielgerichtete Berufsausbildung für angehende Lehrer und spezifische Maßnahmen bezüglich der beruflichen Aspekte der Wissenschaft und Didaktik.

Zweitens betonen beide unter dem Eindruck der internationalen Entwicklungstendenzen in der Bildung die Idee des lebenslangen Lernens. Im Jahr 1965 hat der französische Pädagoge Paul Legrand in seiner „Einführung in das lebenslange Lernen“ darauf hingewiesen, dass die UNESCO das Prinzip des lebenslangen Lernens unterstützen sollte. Im Jahr 1972 hat Edgar Faure in *Learning to Live* bezüglich des „lebenslangen Lernens“ deutlich gemacht, dass die zukünftige Gesellschaft eine „lernende Gesellschaft“ sein wird. In den letzten zwanzig Jahren haben viele Länder dem Aspekt des lebenslangen Lernens zusätzliche Aufmerksamkeit gewidmet. Diese Aufmerksamkeit wird auch von der bildungspolitischen Seite gefordert, wie in vielen Bildungskonzepten dokumentiert ist. 2004 hat die deutsche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in ihrem Papier „Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ die Bedeutung des lebenslangen Lernens betont. In der „Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses Nationaler Bericht 2004 für Deutschland“ von KMK und BMBF wird die Beziehung der Hochschulbildung und des lebenslangen Lernens erklärt.²⁶¹

Im Januar 1999 hat die chinesische Regierung den „Aktionsplan für die Erneuerung der Bildung“ des Ministeriums für Bildung genehmigt und stellt fest, dass bis 2012 ein System des lebenslangen Lernens aufgebaut werden soll. Lebenslanges Lernen wurde als eine Anforderung und Aufgabe im „Gesetz für die Bildung in der Volksrepublik China“ und der „Richtlinie für die Reform und die Entwicklung der Bildung in

²⁶¹ KMK und BMBF: *Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses Nationaler Bericht 2004 für Deutschland*,
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_00_00_Bologna_Nationaler_Bericht.pdf, S. 20, (28.05.2015)

China“ festgelegt. Durch die UNESCO hat die Idee des lebenslangen Lernens tiefgreifende Auswirkungen auf die Ausbildung in den beiden Ländern.

4.1.5.2. Die Unterschiede und ihre Gründe – Politische Ziele, Kompetenzen und Orientierungen

Im Unterschied zur deutschen Musiklehrausbildung wurde die chinesische von dem Streben nach allseitiger Entwicklung des Menschen aus der marxistischen Ideologie (eigentlich geht der Gedanke auf Comenius zurück) beeinflusst. Seit den 1840er Jahren hatten Marx und Engels in ihren vielen Schriften auch pädagogische Aspekte angesprochen, wie z. B. in *Das Kapital, Band 1*, „die deutsche Ideologie“, „Kritik des Gothaer Programms“ usw. Auf dieser Grundlage ist nach und nach eine systematische pädagogische Theorie entstanden. Allseitige Entwicklung des Menschen ist ein wesentlicher Teil davon.

Nach der Gründung der Volksrepublik China, wurde dieser Aspekt, die allseitige Entwicklung des Menschen, als Leitlinie der Gesellschaftsordnung im Bildungssystem verankert. Im März 1951 formulierte die „erste nationale Konferenz für die Bildung der Sekundarstufe“ wie folgt:

„Die bewussten aktiven Mitglieder der neuen demokratischen Gesellschaft sollen in der allseitigen Entwicklung der intellektuellen, moralischen, physischen und ästhetischen Seiten gebildet werden“.²⁶²

Anschließend wurde dieser Aspekt in drei 1952 herausgegebenen Vorschriften vom Erziehungsministerium bzw. konkreten Anforderungen an die Bildungsziele der Sekundarschulen, Grundschulen und Kindergärten umgesetzt. Zum Beispiel wurde in den „vorläufigen Regelungen für die primären Schulen“ von 1952 erklärt, dass die Erziehung zur intellektuellen, moralischen, physischen und ästhetischen, allseitigen Entwicklung in den Grundschulen zu dienen habe. Ihre wichtigsten Ziele lauteten wie folgt:

1. Auf der Seite der intellektuellen Bildung sollen die Kinder die grundlegenden Fähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen, und Grundkenntnisse über Ge-

²⁶² Vgl. Zhao Deqiang: *1949-1957 Gongheguo Jiaotan Fengyun (1949–1957: Unvorhergesehene Entwicklung der Bildung in Volksrepublik China)*, Fujian Bildungsverlag, 2005. S. 8

sellschaft und Natur haben.

2. Auf der Seite der moralischen Bildung sollen die Kinder patriotische Gedanken, bürgerliche Moral, Ehrlichkeit, Mut, Solidarität, gegenseitige Hilfe, Disziplin usw. lernen.
3. Auf der Seite der Leibeserziehung sollen die Kinder einen starken Körper, eine lebendige fröhliche Stimmung haben und Grundkenntnisse und Gewohnheiten der Gesundheitspflege lernen.
4. Auf der Seite der ästhetischen Erziehung sollen die Kinder die Idee der Schönheit und ein grundlegendes Verständnis von den Künsten lernen.

1957 schrieb Mao Zedong:

„Unsere Bildungspolitik soll die Schüler in ihren moralischen, intellektuellen, physischen und anderen Fähigkeiten entwickeln und zu sozialistisch-bewussten und gebildeten Arbeitern machen“.²⁶³

Im „Arbeitsbericht der Staatsregierung“ von 1981 heißt es:

„Wir müssen an der Bildungsrichtlinie der allseitigen Entwicklung der moralischen, intellektuellen und physischen Seiten des Menschen, am Ideal „Rot und Experte“, und an der Kombination von intellektueller und körperlicher Arbeit festhalten“.²⁶⁴

1995 wurde im „Bildungsgesetz“ angeordnet:

die Bildung muss der sozialistischen Modernisierung dienen und mit der produktiven Arbeit kombiniert werden, um die sozialistischen Bauherren und Nachfolger in der moralischen, intellektuellen und körperlichen allseitigen Entwicklung zu fördern.²⁶⁵

Zurzeit ist diese Theorie – die allseitige Entwicklung des Menschen – immer noch

²⁶³ Vgl. Mao Zedong: *Guanyu Zhengque Chuli Renmin Neibu Maodun de Wenti (Jianghua Gao)* (Über die richtige Behandlung der Widersprüche im Volke), <http://www.marxists.org/chinese/maozedong/marxist.org-chinese-mao-19570227AA.htm> (28.05.2015)

²⁶⁴ Vgl. Zhao Ziyang: *1981 Nian Zhengfu Gongzuo Baogao – Dangqian de Jingji Xingshi he Jinhou Jingji Jianshe de Fangzheng* (Berichte der Regierung in 1981 – die aktuelle Wirtschaftslage und die weitere Leitlinie der wirtschaftlichen Entwicklung), http://www.gov.cn/test/2006-02/16/content_200802.htm (28.05.2015)

²⁶⁵ Vgl. Ständiger Ausschuss des Nationalen Volkskongresses: *Zhong Hua Ren Ming Gong He Guo Yiwu Jiaoyufa* (Gesetz der Schulpflicht in Volksrepublik China), <http://edu.people.com.cn/GB/4547065.html> (28.05.2015)

das höchste Ziel der sozialistischen Bildungsaktivitäten.

In der Musiklehrausbildung wird die moralische Erziehung durch die politische Erziehung und die sozial-beruflich-moralische Erziehung realisiert. Die Erziehung umfasst zwei Inhalte: die Erziehung zum Patriotismus und zur Befürwortung der kommunistischen Partei. Die intellektuelle Erziehung wird durch die gemeinschaftlichen Fächer und die Fächer für Fachwissenschaft und Fachdidaktik gewährleistet. Die Leibeserziehung sieht den Sport als grundlegendes Mittel, um den Körper des Menschen zu ertüchtigen, während die ästhetische Erziehung durch den wichtigen Teil Musik erfüllt wird. Das Fach Musikpädagogik konzentriert sich vor allem auf die ästhetische Erziehung. In diesem Kontext gesehen ist die Ausrichtung der chinesischen Musiklehrausbildung stark politisch gefärbt.

Im Vergleich zur chinesischen Musiklehrausbildung ist das deutsche Lehramt Musik eher eine rein berufliche Ausbildung. Einige Ansätze haben sich aber geändert. In „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ von 2004 und „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“, 2008 von der KMK beschlossen, „lenkt (man) den Blick auf Kompetenzen und Orientierungen, die einen inhaltlichen Bezug zum Geschäft des Unterrichtens aufweisen.“²⁶⁶ Es geht um „Prozesse der Planung, der schulinternen Kooperation und andere Aspekte des Schullebens“.²⁶⁷ Die Perspektive geht „heute nicht mehr nach allgemeinen, berufs- und unterrichtsfremden Persönlichkeitseigenschaften von Lehrpersonen“.²⁶⁸ In den zahlreichen Beschreibungen von unterrichtsrelevanten Lehrermerkmalen werden meist vier Punkte diskutiert: Wissen und Expertise, Lehrerpersönlichkeit, Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten und Standards.²⁶⁹

²⁶⁶ Andreas Helmke: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, in 2012, S. 110

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Ebd.

²⁶⁹ Ebd.

4.1.6. Strukturen

4.1.6.1. Die Unterschiede

4.1.6.1.1. Zwei Phasen & eine Phase

Die Strukturen sind in beiden Ländern offensichtlich anders. Erstens orientiert sich die deutsche Musiklehrausbildung stärker am beruflichen Feld als die chinesische, betont eher die Verbindung von Theorie und Praxis und besteht aus Lehramtsstudium und Referendariat. Zwar ist das Lehramtsstudium eine wissenschaftliche, theoretische Lernphase und umfasst normalerweise außer Bildungswissenschaft zwei Unterrichtsfächer (das klassische Studium bietet Musik und ein anderes wissenschaftliches Fach als Unterrichtsfächer) an; das Polystudium bietet außer dem Unterrichtsfach Musik noch ein erweitertes, vertieftes Studium oder ein musikalisches Profilstudium an. In der Variation des Polystudiums wird das Lehramt Musik mit anderen Studiengängen im Basisstudium zusammengehängt und in den höheren Semestern ein Profil für die zukünftige Berufstätigkeit zur freien Wahl gestellt und eine wissenschaftliche Arbeit, aber auch schulpraktische Studien gehören dazu. Allerdings sind die Inhalte der schulpraktischen Studien in jedem Bundesland und sogar von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich. Aber im allgemeinen werden sie in Betriebspraktikum, Orientierungspraktikum und pädagogisches fachdidaktisches Praktikum eingeteilt. Manche Hochschule bietet auch ein Forschungspraktikum oder ein Professionalisierungspraktikum an, wie die Goethe-Universität Frankfurt am Main und die Hochschulen/Universitäten in Baden-Württemberg. Die besondere Eigenschaft der deutschen schulpraktischen Studien ist, dass Schritt für Schritt eine allmähliche Vertiefung erreicht werden soll, so dass die Studierenden ihre zukünftige Arbeit verstehen und sich darauf vorbereiten können. Das Referendariat orientiert sich an der praktischen Lehrhandlung auf der wissenschaftlichen, theoretischen Grundlage der ersten Phase. Obwohl deutsche Pädagogen sehr oft über die Problematik dieser zwei Phasen diskutiert haben, etwa über die fehlende Kontinuität zwischen den beiden Phasen und über die inhaltliche Divergenz der Lerninhalte beider Phasen, wird dennoch das Strukturmerkmal der stärkeren Verbindung zwischen Theorie und pädagogischer Praxis deutlich.

In der chinesischen Musiklehrausbildung wird Musik in der Regel als einzelnes

Unterrichtsfach in einer Ausbildungsphase angeboten. Unter dem Aspekt der angestrebten allseitigen Entwicklung des Menschen erhielt die chinesische Musiklehrerausbildung folgende Struktur: die gemeinschaftlichen Fächer, der Bereich der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik und die praktische Studien. Die gemeinschaftlichen Fächer haben eine sehr starke politische Funktion und streben danach, die moralischen Standards und das wissenschaftliche und kulturelle Niveau der Studenten zu erhöhen und den Körper zu stärken. Die Fachwissenschaft und -didaktik umfasst nach dem alten System den künstlerisch-praktischen Bereich, den theoretisch-wissenschaftlichen Bereich und den pädagogisch-didaktischen Bereich. Und die Fachwissenschaft und -didaktik nach dem neuen System umfassen den musikalisch-ästhetischen Bereich, den Bereich der Musikerfindung, den künstlerisch-darstellenden Bereich, den im Bezug zur Musik stehenden kulturellen Bereich, und den pädagogisch-didaktischen Bereich.²⁷⁰ Im Bereich der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik nimmt der pädagogische Teil nur ein kleines Studienvolumen ein, sowohl im alten System, das den künstlerisch-praktischen und theoretisch-wissenschaftlichen Bereich fokussiert, als auch im neuen System, das einen breitgefächerten wissenschaftlichen Bereich umfasst. Ganz wenige Fächer thematisieren den schulischen Musikunterricht. Insgesamt zeigt die Struktur der chinesischen Musiklehrausbildung einen starken politisch-allgemeinen, bürgerschaftlichen und wissenschaftlichen Charakter.

4.1.6.1.2. „Gesamtlehrer“ für die Grundschulen?

Sowohl in Deutschland als auch in China ist das Lehramt an den Grundschulen unter den Aspekt des „Gesamtlehrers“ gestellt. Falls ein/e Studierende/r in der Fachrichtung Lehramt für Grundschule Musik als Unterrichtsfach auswählen möchte, muss er/sie noch Deutsch, Mathe, Sachunterricht und Didaktik der Grundschule usw. als weitere Unterrichtsfächer oder Didaktikfächer studieren.

In China gibt es zur Zeit zwei Modelle für das Lehramt Musik an Grundschulen: einen „fachlichen Musiklehrer“ mit einer Regelstudienzeit von fünf Jahren, und einen „Ge-

²⁷⁰ Wang Yaohua: *Zhuangxingqi de Zhongguo Yinyue Jiaoshi Jiaoyu (die chinesische Musiklehrausbildung in der Umsetzungszeit)*, <http://net.csmes.org/article/882.html>(28.05.2015)

samtlehrer“ mit einem Abschluss des neuen Studiengangs Lehramt an Grundschulen mit Associate-Degree-Abschluss und einer Regelstudienzeit von drei Jahren.

Beim Studium des Lehramts Musik an Grundschulen mit der Regelstudienzeit 5 Jahre wird Musik als einzelnes Unterrichtsfach angeboten. Zwar sollen die Studierenden in den ersten drei Jahren außer dem Unterrichtsfach Musik noch Chinesisch, Mathematik, die Grundlagen der Naturwissenschaften und der Sozialwissenschaften usw. studieren, aber diese Fächer werden nur als Teil der allgemeinen kulturellen Bildung gesehen, der dazu dient, das unabhängige Denken der Studierenden und die allgemeinen Kenntnisse verschiedener Fächer zu verbessern, so dass sich die Studierenden persönlich weiterentwickeln können. Dieser Studienabschnitt ist vom Ideal der ganzheitlichen Bildung beeinflusst und vergleichbar mit der Abiturphase. In den letzten zwei Jahren haben die Studierenden nur Unterricht im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich. Dieser Studiengang bildet fachlich Musiklehrer aus.

Zu Anfang des 21. Jahrhunderts wurde aufgrund der Forderung nach Spezialisierung in der Reform der Musiklehrausbildung der neue Studiengang Lehramt an Grundschulen mit einem „Gesamtlehrer“ geschaffen. Nach dem Abitur und einer erfolgreich bestandenen Aufnahmeprüfung müssen die Studierenden Chinesisch, Mathematik, die Grundlagen der Naturwissenschaften, die Grundlagen der Sozialwissenschaften, Kunst usw. als fachliche Pflichtfächer studieren. Musik kann man als einen Schwerpunkt studieren. Ziel dieses Studiengangs ist, Gesamtlehrer mit einem jeweils individuellen Schwerpunkt auszubilden.

In Deutschland müssen die Studierenden der Fachrichtung Lehramt Musik an Grundschulen normalerweise 1–3 Unterrichtsfächer studieren. Deutsch, Mathe und manchmal auch Sachunterricht u. a. werden als Didaktikfächer für die Grundschule angeboten. Obwohl man in diesem Studium viele Fächer studieren muss, ist die Zahl im Vergleich zum früheren „Gesamtlehrer-Modell“ geringer. Die Tendenz scheint vom „Gesamtlehrer-Modell“ weg eher zu einem „Fachlehrer-Modell“ zu gehen.

4.1.6.2. Gründe für Unterschiede und Übereinstimmungen

Dies ist vor allem auf bestimmte, historische Gründe zurückzuführen. Die Struktur

der heutigen chinesischen Musiklehrausbildung stammt noch aus der Zeit der Gründung der Volksrepublik China; ihre Entwicklung stand unter dem Einfluss der sowjetischen Musiklehrausbildung. Das Modell des Ein-Fach-Studiums ist ein Kennzeichen dieser Struktur der Musiklehrausbildung. Seit Anfang des 21. Jahrhunderts gibt es ein neues Modell – den „Gesamtlehrer“ für das Lehramt Musik an den Grundschulen.

Die deutsche Musiklehrausbildung hatte sich seit der einheitlichen und offiziellen Grundlegung in zwei Segmenten entwickelt, nämlich der Ausbildung für den Gymnasialmusiklehrer und der für den Volksschulmusiklehrer. Über die Ausbildung für den Gymnasialmusiklehrer im 19. Jahrhundert hat Thomas Ott geschrieben, dass „die Humboldtschen Reformen den neuen Stand des Gymnasiallehrers als Fachlehrer geschaffen hatten, einen Lehrer für das Fach Musik aber ausgespart.“²⁷¹ Damals nahm der „Kantor“ häufig die Funktion des Musiklehrers am Gymnasium ein. Seit der „Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Lehranstalten“ von 1922 wurde in Preußen ein Hochschulstudium für den Gymnasialmusiklehrer in einem ersten Schritt eingerichtet und 1924 mit der Bezeichnung „Studienrat“ belegt. Schon 1917 wurde das Modell der zweiphasigen Ausbildung für den Gymnasiallehrer mit zwei Unterrichtsfächern formalisiert, während das Hochschulstudium des zweiten Unterrichtsfachs in der Ausbildung zum Gymnasialmusiklehrer erst 1928 obligatorisch wurde. Dieses Zwei-Unterrichtsfächer-Modell wird bis heute noch immer praktiziert. Im ständigen Streben nach Spezialisierung haben viele Musikhochschulen nacheinander das Lehramt Musik als Ein-Fach-Studium aufgrund der Bologna-Reformen angeboten.

Am Anfang der staatlichen Regelung der Volksschullehrerausbildung im frühen 19. Jahrhundert wurde diese auf das Modell des „Gesamtlehrers“ ausgerichtet. Bei den Bildungsreformen in den 1960er- und 1970er Jahren war die Lehrerausbildung dann ein Schlüsselproblem. Allerdings wurde in der Lehrerausbildung nach der Abschaffung des integrativen Modells in den 1970er Jahren wieder auf das alte Modell Kestenbergs zurückgegriffen. Nachdem man die allgemeinbildenden Schularten (von Volksschule, Realschule und Gymnasium zu Grund-, Haupt-, Realschule und Gym-

²⁷¹ Thomas Ott: *Probleme der Musiklehrausbildung damals und heute*, in: *Handbuch der Musikpädagogik 1. Band: Geschichte der Musikpädagogik*, von Hans-Christian Schmidt (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986, S. 476

nasium) neu geregelt hatte, wurde die Entwicklung der Lehrerausbildung in Richtung Spezialisierung vorangetrieben. Die Lehrerausbildung sollte abhängig von der Schulart wissenschaftlich ausgerichtet werden. In einer relativ autonomen Entwicklungsdynamik der universitären Disziplinen wurden die Unterrichtsfächer in den Lehrprüfungsordnungen schrittweise von zehn auf eins bis drei reduziert. Dies Modell wird bis heute immer noch praktiziert.

4.1.7. Inhalt

4.1.7.1. Übereinstimmungen

4.1.7.1.1. Die westliche Musikkultur spielt eine wichtige Rolle

Inhaltlich gibt es zu beiden Musiklehrerausbildungen folgende Punkte besonders anzumerken. Erstens hat die westliche Musikkultur eine wichtige Rolle in beiden Musiklehrerausbildungen gespielt. Es ist naheliegend, dass die deutsche Musiklehrerausbildung eine enge Verbindung mit der westlichen Musikkultur hat. Aber auch in China, das eine alte und unverwechselbare Musikkultur hat, besetzt die westliche Musikkultur einen zentralen Platz und dominiert die eigene Musikkultur, der in der Musiklehrerausbildung nur eine untergeordnete Stellung bleibt. Seit das Schlagwort „Chinesische Musik propagieren und die anderer Kulturen kennen“ im letzten Jahrzehnt als Leitlinie vorgegeben wurde, hat sich diese Situation langsam geändert. Doch noch heute hat die westliche Musikkultur eine beherrschende Stellung in der chinesischen Musiklehrerausbildung. Das zeigt sich in folgenden Punkten:

1. Installierung der Fächer

In der chinesischen Musiklehrerausbildung, die mit der westlichen Musik an zentraler Stelle aufgebaut wurde, sind Klavier und Gesang die Pflichtfächer, die jede/r studieren muss. Nur einige Hochschulen bieten die chinesischen traditionellen Instrumente fakultativ an. Beim Gesangsunterricht können die Studierenden in zwei Richtungen gehen: Oper oder Volkslied. Ebenso nimmt die westliche Musiktheorie den zentralen Platz ein mit ihren Teildisziplinen allgemeine Musiklehre, Harmonielehre, Formenlehre, Analyse, Komposition, Gehörbildung usw. Mit „ausländischer“ Musikgeschichte und ihren Werke sind in der Regel immer die westliche Musikgeschichte und ihre

Werke gemeint. Unterricht über eine ausländische Musikgeschichte und ihre Werke außer der westlichen werden aufgrund des Mangels an Fachwissen und Unterrichtsmaterialien an den Hochschulen sehr selten angeboten. Chorgesang und Dirigieren stammen aus der westlichen Musikkultur. Zu Ende des chinesischen Kaiserreichs kamen sie mit den Missionaren nach China, die Chorstücke waren meist christliche Kirchenlieder. Mit der Entwicklung der „Xuetang Yuege“-Bewegung (Schullieder-Bewegung) verbreiteten sich Chormusik und Dirigieren in China. Selbstverständlich werden heute viele neu komponierte chinesische Chorstücke gesungen. Aber diese Chorstücke sind gemäß der westlichen Musiktheorie komponiert.

2. Art der Musik

Inhaltlich umfasst die Ausbildung in westlicher Musik folgende Arten:

1. Die alte europäische Musik, Klassik, Romantik und Moderne. Musik des Mittelalters, Renaissancemusik und Musik der modernen Zeit werden meist nur im Unterricht der Musikgeschichte behandelt. Die Avantgarde-Musik wird fast nie im Unterricht behandelt. So werden zum Beispiel die Etüden OP. 599, 299 und 740 von Carl Czerny, Stücke von Johann Sebastian Bach, Händel, Haydn, Clementi, Mozart, Beethoven, Schumann, Chopin, Tchaikovsky usw. im Klavierunterricht am meisten verwendet.

2. Transformation der europäischen Kunstmusik in China. Mit der Entwicklung der chinesischen Kunstmusik verbanden die chinesischen Komponisten die Kompositionstechnik aus der europäischen Kunstmusik mit chinesischen Volksmusikelementen und schufen einen neuen Stil der Kunstmusik. Er zeichnet sich durch die Tonarten, die europäische Form und „die Befreiung vom traditionellen Formdenken“²⁷², die europäische Harmonie oder „neue harmonische Logik und Struktur“²⁷³, die Anleihen bei chinesischer Volksmusik und chinesischen Volksliedern, „die Ästhetik der traditionellen chinesischen Musik“²⁷⁴, „die Logik und Imagination“²⁷⁵, die „neuen Möglichkeiten des Zusammenklangs von chinesischen und westlichen

²⁷² Zeng Jinshou: *Chinas Musik und Musikerziehung im kulturellen Austausch mit den Nachbarländern und dem Westen*, vgl.: http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/dissertations/E-Diss617_Zeng.pdf, 2003, S. 352, (28.05.2015)

²⁷³ Ebd., S. 357

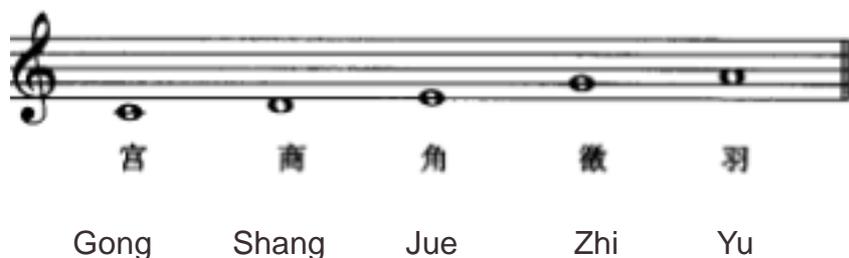
²⁷⁴ Ebd., S. 356

²⁷⁵ Ebd., S. 352

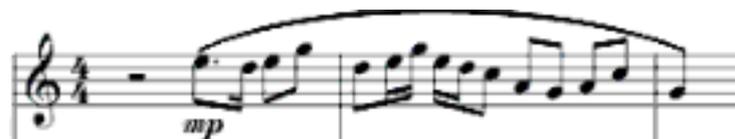
Instrumenten²⁷⁶ und „neue stilprägende Spieltechniken“²⁷⁷ usw. Dieser Stil ist von großer Vielfalt geprägt. Im folgenden wird dieser neue Stil der Kunstmusik, der den Studierenden im Alltag vermittelt wird, als Beispiel weiter erklärt:

Kombinierung der chinesischen Tonart Pentatonik mit Kompositionstechniken aus Barock, Klassik und Romantik, wie „Mu Tong Duan Di“ (牧童短笛, „Hirtenkind und Flöte“) von He Lüting (贺绿汀, 1903–1999) . Das Stück hat drei Teile in der Form ABA. Teil A ist eine zwei zweistimmige Fuge und in der C-Pentatonischen Tonart gesetzt. Teil B ist eine homophonische Tanzmusik in der G-Zhi-Pentatonischen Tonart.

C-Pentatonische Tonart:



Thema von Teil A:



Notenbeispiel 1: Auszug aus „Mu Tong Duan Di“ von He Lüting

Teil A:

²⁷⁶ Ebd.

²⁷⁷ Ebd.

Musical score for 'Mu Tong Duan Di' by He Lüting, measures 1-4. The score is in 4/4 time and G major. The first system (measures 1-2) features a piano (mp) dynamic in the right hand and a mezzo-forte (mf) dynamic in the left hand. The second system (measures 3-4) features a forte (f) dynamic in the right hand and a piano (p) dynamic in the left hand. The right hand plays a melodic line with slurs, while the left hand provides a rhythmic accompaniment.

Notenbeispiel 2: Auszug aus „Mu Tong Duan Di“ von He Lüting

G-Zhi-Pentatonischen Tonart:

Diagram of the G-Zhi-Pentatonic scale (G major pentatonic) on a treble clef staff. The notes are G, A, B, C, D, G.

徵 羽 宫 商 角 徵

Zhi YU Gong Shang Jue Yu

Teil B:

Musical score for 'Mu Tong Duan Di' by He Lüting, measures 5-8. The score is in 2/4 time and G major. The first system (measures 5-6) is marked 'Vivace' and 'mp'. The second system (measures 7-8) is marked 'cresc.' and 'p'. The right hand plays a melodic line with slurs, while the left hand provides a rhythmic accompaniment. The score includes dynamic markings and articulation symbols.

Notenbeispiel 3: Auszug aus „Mu Tong Duan Di“ von He Lüting

Kombination der Melodik von Volksmusik und Volksliedern mit der Harmonik von Klassik und Romantik. Z. B. „Wusuli Chuange“ (乌苏里船歌, „Schifferlied von Wusuli“)

Melodie:



Notenbeispiel 4: Auszug aus „Wusuli Chuange“ von Chen Mingzhi

4.1.7.1.2. Interdisziplinäre Tendenzen

Die Musiklehrausbildungen beider Länder haben eine gemeinsame interdisziplinäre Tendenz. Seit der Reform der Musiklehrausbildung des 21. Jahrhunderts hat die chinesische Musiklehrausbildung integriertes Wissen und Interdisziplinarität angestrebt und angefangen, das additive Curriculum der Vergangenheit zu ändern. Aufgrund der Theorie der ästhetischen Erfahrung wurden die trockenen, theoretischen wissenschaftlichen Kenntnisse mit direkten sinnlichen Erfahrungen kombiniert. Z. B. wurde aus dem Fach „Die chinesische Geschichte“ jetzt „Chinesische Musikgeschichte und ihre Werke“. Auch in Deutschland hat sich die interdisziplinäre Tendenz auf die Bereiche der Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Musiktheorie und Musikpraxis im Curriculum aller Lehramtsstudien ausgewirkt. Dies wurde schon in Kapitel 2 thematisiert.

4.1.7.2. Unterschiede

4.1.7.2.1. Die Inhalte im künstlerisch-praktischen, theoretisch-wissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen Bereich und die Inhalte in der Verbindung mit musikalischem Fachwissen und Fachdidaktik der anderen Kunstwissenschaften, der Geistes- und Naturwissenschaften.

Die alte chinesische Musiklehrrausbildung war von der inhaltlichen Struktur her sehr ähnlich wie die deutsche und umfasste sowohl den künstlerisch-praktischen Bereich als auch den theoretisch-wissenschaftlichen Bereich und den pädagogisch-didaktischen Bereich. Aber nach der Reform der Musiklehrrausbildung im 21. Jahrhundert strebt die chinesische Musiklehrrausbildung nunmehr integriertes Wissen und Interdisziplinarität an. Besonders im Bachelor-Studium der Musikwissenschaft (Musikpädagogik) liegt der Schwerpunkt auf integrierten, künstlerischen Leistungen, ergänzt durch andere künstlerische Wissenschaften als neue Lernbereiche. Auch die inhaltliche Struktur wurde geändert und erweitert um die Bereiche der Kunstgeschichte, der Mediengeschichte, der Tanz-, Theater- und Literaturtheorie, der allgemeinen Geschichte, der Philosophie und der Naturwissenschaft neben den obengenannten drei Bereichen. Obwohl das Wissen der Studierenden dadurch breiter wird, haben die Fächer wenig miteinander und mit dem zukünftigen Musikunterricht in der Schule zu tun. Der wissenschaftliche Inhalt hat derzeit ein zu großes Gewicht im Studium. Der Inhalt im musikpädagogischen und künstlerisch-praktischen Bereich (insbesondere im Bereich der schulpraktischen Studien) hat im Studium nur einen geringen Stellenwert. Der berufliche, pädagogische Charakter ist im Vergleich zum deutschen nicht nennenswert, und obwohl diesem Problem seit der Reform der Lehrpläne von 2004 einige Aufmerksamkeit geschenkt wird, gibt es immer noch einen großen Abstand zwischen der chinesischen und deutschen Musiklehrrausbildung.

4.1.7.2.2. Die Berufsorientierung

Zwar umfassen die im Rahmen der Musiklehrrausbildung in China angebotenen Fächer, die mit Pädagogik zu tun haben, auch den Bereich der Bildungswissenschaft, die musikpädagogischen Bereiche, den fachdidaktischen Bereich und den Bereich des schulpraktischen Musizierens, aber die Auswahl der angebotenen Fächer ist im Vergleich zu Deutschland monotoner und umfasst nur einen geringen Teil des Studienvolumens. Z. B. wird „Klavierbegleitung“ als Einzelfach für schulpraktisches

Musizieren angeboten, während in Deutschland schulpraktisches Musizieren verschiedene Fächer umfasst, außer „Klavierbegleitung“ auch noch „Improvisation“, „Begleitung auf einem Akkordinstrument“, „Instrumentalspiel in verschiedenen Stilrichtungen“, „Anleitung musikpraktischer Arbeit im Klassenverband (auch: Klassenmusizieren)“. Siehe Tabelle unten.

Tabelle 19: Schematische Darstellung für die Berufsorientierung in China und Deutschland:

	China	Deutschland
Bildungswissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Erziehungswissenschaft - Psychologie 	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung und Erziehung - Beruf und Rolle des Lehrers - Didaktik und Methodik - Lernen, Entwicklung und Sozialisation - Leistungs- und Lernmotivation - Differenzierung, Integration und Förderung - Diagnostik, Beurteilung und Beratung - Kommunikation - Medienbildung - Schulentwicklung - Bildungsforschung
Fachdidaktik	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung in die schulische Musikpädagogik und die Fachdidaktik für Lehrbücher als Pflichtfach - Klavierdidaktik, Gesangsdidaktik und instrumentale Didaktik und Produktion der Unterlagen durch Computer für den Musikunterricht als Wahlfächer - Musikpädagogik, chinesische und ausländische Geschichte der Musikpädagogik, Vergleichende Musikpädagogik und musikpädagogische Psychologie als Wahlfächer 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien - Planung und Analyse von Musikunterricht auch in fachübergreifenden Zusammenhängen - Konzeptionen, Handlungsfelder und Methoden des Unterrichts einschl. des Einsatzes neuer Medien - Lernprozesse und Diagnoseverfahren, Umgang mit Differenzen (z. B. Aspekte von Interkulturalität) - Unterrichtsforschung - Theorien und Modelle des Musikkernens - Bereiche und Methoden musikpädagogischer Forschung einschließlich entwicklungspsychologischer Aspekte
Schulpraktisches Musizieren	Klavierbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Schulpraktisches Musizieren: Liedbegleitung und Improvisation in unterschiedlichen Stilen und Genres auf einem Akkordinstrument, Instrumentalspiel in verschiedenen Stilrichtungen, Anleitung musikpraktischer Arbeit im Klassenverband (auch: Klassenmusizieren)

Zur weiteren Veranschaulichung werden im Allgemeinen die Grundlagen der Erziehungswissenschaft und die Grundlagen der Psychologie als Bildungswissenschaft angeboten. Zwar wurden die Grundlagen der Psychologie, die kindliche Entwicklung und die pädagogische Psychologie, Studienberatung, modernes Bildungssystem und Ideologie, Curriculum und Lehrmethode, Klassen-Management, grundlegende Forschungsmethoden, Unterrichtsmethoden mit Einsatz neuer Medien, Gesundheitserziehung bei Kindern usw. im „Rahmenplan zum Curriculum im Fach Lehramt an der Grundschule mit der Regelstudienzeit drei Jahre“ von 2003 als Fächer der Bildungswissenschaft angekündigt, aber bis jetzt haben nur ganz wenige Hochschulen diesen Studiengang und die oben genannten Fächer für die Bildungswissenschaft vollständig angeboten. „Einführung in die schulische Musikpädagogik und Fachdidaktik für Lehrbücher“ ist als Einzelfach jetzt Pflichtfach für die Fachdidaktik. Zwar werden „Musikpädagogik“, „chinesische und ausländische Geschichte der Musikpädagogik“, „Vergleichende Musikpädagogik“ und „die Musikpädagogische Psychologie“ usw. als freie Wahlfächer im „Rahmenplan“ von 2004 angeboten, aber die meisten Hochschulen können diese Fächer nicht vollständig einrichten. In der Gesamtheit besetzen die Fächer, die mit dem schulischen Musikunterricht zu tun haben, in der chinesischen Musiklehrrausbildung nur ca. 10% des gesamten Studienvolumens, in der deutschen hingegen liegen sie bei ca. 20–25% des Studienvolumens.

Das liegt vor allem daran, dass die chinesische Musiklehrrausbildung lange Zeit von der künstlerischen Ausbildung beeinflusst war und ein Curriculum verfolgt hat, für das das fachliche Wissen im Mittelpunkt stand. Deshalb war dieses Curriculum demjenigen für die künstlerische Ausbildung sehr ähnlich. Diese Art der Wertorientierung, die fachliches Wissen als Hauptsache sieht, verursacht eine gewisse Irrationalität der Struktur des Curriculums. Das Curriculum behandelt meist die Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten eines Fachs als Kernaufgaben. Der Aufbau der Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten eines Fachs wird gleichgesetzt mit der Entwicklung der beruflichen Fähigkeit. Zwar wurde diesem Problem in der Reform des 21. Jahrhunderts eine größere Aufmerksamkeit gewidmet und ernsthafte Änderungen angestoßen, aber wegen des späten Beginns dieser Entwicklung in der Musiklehrrausbildung ist die chinesische Musiklehrrausbildung im Vergleich zur deutschen immer noch im Hintertreffen.

4.1.7.2.3. Der Faktor der zeitgenössischen Musik

Drittens hat die chinesische Musiklehrausbildung im Vergleich mit der deutschen ganz wenige Elemente der zeitgenössischen Musik aufgenommen. Die westliche und die chinesische Musik sind die Hauptinhalte der chinesischen Musiklehrausbildung. Elemente, die die zeitgenössische Musik widerspiegeln könnten, wie Jazz/Pop/Rock und neue Musik, gehören nicht zum Lehrinhalt. Pop/Rock/Jazz stehen aber für die Hauptmusikkultur der jungen Generation, während das anscheinend vorhandene Denken inhärenter Ausgrenzung sowie der Mangel an professionellen Lehrern dafür gesorgt haben, dass Pop/Rock/Jazz noch nicht Teil der Musiklehrausbildung sind. Was die chinesische Musiklehrausbildung zur Zeit erlebt, hat die deutsche Musiklehrausbildung schon in den 1970er Jahren erfahren. Neue Musik als ein neuer Lerngegenstand wird nur von ein paar Musikhochschulen angeboten und von den meisten Chinesen nicht gehört oder akzeptiert. Darum gibt es sie bisher nicht in der Musiklehrausbildung. In diesem Bereich geht die deutsche Musiklehrausbildung weiter als die chinesische: Pop/Rock/Jazz entwickeln sich weiter, so wie auch die Bereiche Geschichte, Instrumentalspiel, Gesang, Improvisation, Liedbegleitung, Chor, Ensemblespiel. Auch im pädagogisch-didaktischen Bereich gibt es z. B. ein beeindruckendes Projekt mit neuer Musik „'ambi 2011' Neue Musik an Bremerhavener Schulen“ von der Hochschule für Künste Bremen.

4.1.8. Lehrveranstaltungsformen und Prüfungsformen

Aufgrund der verschiedenen Lehrveranstaltungen werden auch die entsprechend unterschiedlichen Prüfungsformen für die Musiklehrausbildung in China und Deutschland festgelegt. Zum Beispiel sind Vorspiel/Vorsingen oder Konzert immer Prüfungsformen für den Instrumental- oder Gesangunterricht; Hausarbeit, Mündliche Prüfung oder Klausur sind diejenigen für Seminare; Klausur oder schriftliche Prüfung dienen in der Regel als Prüfungsformen für Vorlesungen; Projektberichte oder Protokolle für Projektarbeit. Ob die Lehrveranstaltungsformen und Prüfungsformen im deutschen Bildungswesen vielfältiger sind als im chinesischen, werden wir im Folgenden vergleichen.

4.1.8.1 Gemeinsamkeiten

Der Vergleich der beiden zeigt, dass die chinesische Musiklehrausbildung, die auf dem Vorbild des westlichen Ausbildungssystems beruht, viele Gemeinsamkeiten mit der deutschen hat, wie Einzelunterricht, Gruppenunterricht, Vorlesung, Selbststudium, Tutorium, Unterrichtspraktikum usw. Allerdings sind sie nicht ganz gleich. Im Folgenden werden die Unterschiede der beiden Seiten untersucht.

4.1.8.2. Unterschiede

4.1.8.2.1. Veranstaltungen und Prüfung künstlerischer Disziplinen

Einzelunterricht und Gruppenunterricht sind die normalen Veranstaltungsformen für den künstlerisch-praktischen Unterricht in den beiden Ausbildungen.

4.1.8.2.1.1. Künstlerischer Einzelunterricht – Visueller und auditiver Lernprozess

Einzelunterricht und Gruppenunterricht sind die normalen Veranstaltungsformen für den künstlerisch-praktischen Unterricht in den beiden Ausbildungen. Allerdings unterscheidet sich in den beiden Ausbildungen der Lernprozess, weil der Unterricht jeweils verschiedene Ziele anstrebt.

In China ist Einzelunterricht eine sehr wichtige Form des Musiklernens. In der Regel spielt der/die Student/in die Stücke, die er/sie in dieser Woche geübt hat, dem/der Lehrer/in vor. Die Lehrperson erklärt dem Studierenden anhand der Noten die Probleme beim Vorspielen, z. B. falsche Noten, Technik, musikalische Probleme usw. Der/die Student/in wiederholt gegebenenfalls seinen Versuch und muss, falls nötig, auch zuhause weiter üben. Eine neue Aufgabe erklärt der/die Lehrer/in einmal kurz. Manchmal spielt der/die Lehrer/in vor. Das ist die alltägliche Vorgehensweise beim instrumentalen Einzelunterricht. Es ist ersichtlich, dass der Einzelinstrumentalunterricht meist mit einem visuellen Lernprozess zu tun hat. Der/die Student/in lernt ein neues Stück anhand der Noten. Wenn der/die Student/in im Unterricht falsch spielt, bekommt er die entsprechenden Stellen in den Noten gezeigt. Der/die Student/in muss wiederum anhand der Noten die Probleme korrigieren. Das ist ein visueller

Lernprozess.

In Deutschland gibt es zusätzlich zu der oben genannten Vorgehensweise einen stärker auf das Hören fokussierten instrumentalen Einzelunterricht. Dabei wird Wert darauf gelegt, durch das Hören der Akkorde, Motive, Phrasen und Perioden usw. die Musik zu verstehen. Musik zu verstehen und auszudrücken sind die Kernaufgaben des instrumentalen Einzelunterrichts. In den letzten Jahren ist eine weitere Tendenz aufgekommen – Musikspiel in der Verbindung mit Bewegung. Das ist eher ein visueller und auditiver Lernprozess.

4.1.8.2.1.2. Solo-Fertigkeit und Ensemble-Fertigkeit

Gruppenunterricht wird in China häufig als Klassenvorspiel oder Klassenvorsingen außer Chor, Tanz und Bewegung verstanden. Manchmal entwickelt sich sogar das Klassenvorspiel oder Klassenvorsingen am Ende dahin, dass der Dozent die Studenten nacheinander einzeln unterrichtet. Zum Teil wird auch Klassenunterricht für das Instrumentalspiel in China als „Gruppenunterricht“ verstanden, besonders beim Klavier-Gruppenunterricht im E-piano-Raum. Jede/r hat ein E-piano. Nachdem der Dozent das Stück erklärt hat, übt jede/r mit dem Kopfhörer am E-piano. Falls es Fragen gibt, antwortet der Dozent jedem Studenten einzeln, oder er geht zu den einzelnen Studenten, falls er sie überprüfen möchte. Die Kommunikation zwischen Dozent und Studentengruppe und zwischen Dozent und Einzelstudent sind ein klares Kennzeichen für diese Sozialform des Unterrichts. Kooperatives Lernen oder Lernen in Gruppen zwischen den Studenten findet hier nicht statt. In der Tat ist es mehr wie eine Kombination der Elemente Frontalunterricht und Einzelunterricht. Das Ziel des künstlerischen Gruppenunterrichts orientiert sich weiterhin an der solomusikalischen Fähigkeit und Fertigkeit.

In Deutschland hat Gruppenunterricht eine andere Bedeutung. Einerseits bezeichnet er eine künstlerische Unterrichtsform für das Ensemblespiel, Chor, Tanz und Bewegung und dient im gemeinsamen Spiel der Vermittlung musikpraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Andererseits wird Gruppenunterricht als Arbeits- und Sozialform des Unterrichts alternativ zum Frontalunterricht verstanden. In einer zeitlich begrenzten Phase werden die Studierenden in mehrere Kleingruppen aufgeteilt und arbeiten gemeinsam über die Themen, die von der Lehrperson vorgestellt wurden

oder die sie sich selbst gewünscht haben. Gruppenunterricht fördert die Sozial- und Selbstkompetenzen der Studierenden.

Es wird deutlich, dass die deutsche Musiklehrausbildung die solo- und tuttimusikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch künstlerischen Einzelunterricht und Gruppenunterricht und die chinesische mehr nur die solomusikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten anstreben

4.1.8.2.1.3. Häufiger Wechsel in den methodischen Großformen von „Lehrerzentriertheit“ bis „Studentenorientierung“

Die deutschen Lehrveranstaltungen umfassen normalerweise folgende Typen von Unterrichtsformen: den Lehrgang, das Training, das Projekt, das Praktikum und die Exkursion usw. Im Lehrgang werden Kenntnisse und Kompetenz durch die Vorlesung, die Lektion, den Einzelunterricht und den Gruppenunterricht usw. Schritt für Schritt vermittelt. Durch Übung und Selbststudium usw. werden die Kenntnisse und Kompetenzen trainiert. Im Seminar oder Kolloquium werden die Kenntnisse und Kompetenzen durch Übungen, Diskussionen und Referate der Studenten erreicht und vertieft. Die Themen können nach Interessenlage der Dozenten und der Studenten im bestimmten Fachbereich angeboten werden. Durch das Projekt können Studenten in außerunterrichtliche Tätigkeitsbereiche gehen und Leben, Lernen und Arbeiten verbinden. Die Studenten können mit Dozenten, Schülern oder Experten usw. ein beliebtes oder bestimmtes Thema behandeln, um Problembewusstsein, Selbstbestimmung und Kooperationsfertigkeit auszubilden. Durch Tutorium und Unterrichtspraktika usw. können die Studenten die Kenntnisse in der Praxis anwenden, um Wissen und Fertigkeiten zu vertiefen. Das bringt eine praktische Erfahrung für den künftigen Beruf. Die Exkursion ist auch eine Verbindung zwischen der Unterrichtstheorie und -praxis. Durch Studienfahrten oder eine Wanderung usw. wird Wissen vermittelt. Sie ist Erweiterung und Vertiefung einer Lehrveranstaltung. In diesem Kreislaufsystem mit den Unterrichtsformen Lehrgang, Training, Diskurs, Projekt und Praktikum usw. werden ein hoher Anteil der „Kopfarbeit“ und ein hoher Anteil der „Handarbeit“, der Theorie und der Praxis, miteinander verbunden.

In China gibt es zwar sehr ähnliche soziale Modelle im Lehrgang für den künstlerisch-praktischen Unterricht wie in Deutschland: Einzelunterricht und Gruppenunter-

richt, aber „Gruppenunterricht“ wird in China häufig als künstlerischer Gruppenunterricht verstanden. Übung und Selbststudium sind auch die Hauptformen im Trainingsprogramm. Aber Übung in China bedeutet meist, ein Instrument oder Gesang usw. im künstlerisch-praktischen Bereich zu üben. Vorlesung ist der einzelne Lehrgang im theoretisch-wissenschaftlich-pädagogischen Bereich. Neben den praktischen Studien und dem künstlerisch-praktischen Unterricht ist die Vorlesung die einzige Unterrichtsform in der Musiklehrausbildung. Seminar, Projekt, Kolloquium und Exkursion usw. erscheinen noch nicht als Unterrichtsformen für die chinesische Musiklehrausbildung. Im Wesentlichen werden die Lehrveranstaltungsformen in China so kategorisiert: Lehrgang, Training und Praktikum. Übung und Selbststudium kommen noch hinzu. Die Kenntnisse und Fertigkeiten werden nur über diese wenigen Wege vermittelt. Die Verbindung von Theorie und Praxis ist in China monotoner als in Deutschland.

Die verschiedenen Lehrveranstaltungsformen bestärken die Rollenzuweisungen an Dozenten und Studenten in China und Deutschland auch unterschiedlich. Die Vorlesung ist auch Frontalunterricht. "Frontalunterricht ist eine lehrerzentrierte Unterrichtsform, in welcher der Lehrer die Kontrolle über den Ablauf des Unterrichtsverlaufs sowie den Kommunikations- und Arbeitsprozess hat."²⁷⁸ Der Frontalunterricht betont die Lehrerautorität und bewegt sich nicht in demokratischen Verhaltensweisen (Umgang) zwischen Lehrer und Student, regt nicht die Motivierung der Schüler an. „Zur mangelnden Motivation des Selbst-Lernens kommt zudem die Vernachlässigung sozialer Fähigkeiten“.²⁷⁹ Die Studierenden lernen im Gleichschritt und können sich im Unterricht nur schwer zur Individualisierung entwickeln. Daran sieht man, dass die chinesische Lehrerausbildung mit ihrer Hauptunterrichtsform – Frontalunterricht – stärker zu einer Wissensvermittlung führt und der Lehrer am zentralen Platz im Unterricht steht, obwohl seit 2003 die Fertigkeiten zur Vermittlung und die Schüler selbst in den Mittelpunkt zu stellen als eine Kernperspektive in

²⁷⁸ Andrea Schulz: *Gruppenarbeit oder Frontalunterricht? - Eine vergleichende Betrachtung*, http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudio/inhalt/9.%20arbeiten_von_studierenden/Gruppenarbeit_Frontalunterricht.pdf, S. 3, (28.05.2015)

²⁷⁹ Herbert Gudjons: *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offenen Unterrichtsformen*, in Andrea Schulz: *Gruppenarbeit oder Frontalunterricht? - Eine vergleichende Betrachtung*, http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudio/inhalt/9.%20arbeiten_von_studierenden/Gruppenarbeit_Frontalunterricht.pdf, S. 6, (28.05.2015)

"Standards für den Musikunterricht in der Schulen" und im "Rahmenplan" formuliert wurde. In der Tat wird diese neue Perspektive der veränderten Kommunikation zwischen Lehrer und Student angenommen. Aber bei der Umsetzung des Unterrichts wird diese Perspektive wegen der Beschränkung auf den Frontalunterricht und die Klausur weiter der Lehrerautorität geopfert werden. So wird auch befürchtet, dass Lehrer die Fragen der Schüler nicht beantworten könnten.

In Deutschland hat der Dozent in verschiedenen Unterrichtsformen – Lehrgang, Training, Diskurs, Projekt und Praktikum usw. (nicht nur Frontalunterricht und Gruppenunterricht, Partnerarbeit und Einzelarbeit) – verschiedene Rollen. Im Lehrgang ist der Dozent ein Wissensvermittler, im Training ein Tutor, im Diskurs ein Dialogpartner, im Projekt ein Berater usw. Der Student hat ein hohes Ausmaß an Selbsttätigkeit und steht in offenen Rollenerwartungen. Die Rollenzuweisungen an Dozent und Student wechseln im Allgemein sehr oft in diesen methodischen Großformen von „Lehrerzentriert“ bis „Studentenorientiert“.

4.1.8.2.1.4. Forschungsfähigkeit

Darüber hinaus sind die beiden Musiklehrausbildungen sehr unterschiedlich, was ihre Tendenz angeht, die Forschungsfähigkeit bei Studenten anzustreben. Forschung entwickelt sich normalerweise durch die folgenden Grundhaltungen: die neugierigen Fragen und „disziplinierte Prüfung durch methodisches Vorgehen“²⁸⁰. Von der Geschichte der beiden Musiklehrausbildung ausgehend, entwickelt sich ein Anstreben der Forschungsfähigkeit in der Musiklehrausbildung eher in zwei Richtungen: a) Der traditionellen wissenschaftlichen Fähigkeit; b) Der didaktischen Forschungsfähigkeit. In den 1970er Jahren wurde das „neue“ Modell der deutschen Lehrerausbildung durch den Projektunterricht eingerichtet, um mehr Berufsfeldnähe in der Ausbildung anzustreben. Die Musiklehrausbildung begann „eine Situation abzulösen, die auf den Reformen Kestenbergs basiert und seit über 50 Jahren entscheidend die Ausbildung der Musiklehrer aller Schularten geprägt hat.“²⁸¹ Die

²⁸⁰ Peter Treppe: *Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung, Beiträge zur Lehrerbildung*, 2005 – bzI-online.ch, S.343

²⁸¹ Gudrun Henneberg: *das Musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 -1976*, Verlegt bei Hans Schneider-Tutzing, in 1977, S. 36

Ausbildung fordert nun „forschendes Lernen“²⁸² und „findet statt in Form von Projekten“²⁸³, um „Probleme und Fragestellungen gemeinsam zu lösen, Methoden hierfür zu ermitteln.“²⁸⁴ Nach der Reform erschien der Projektunterricht selten in der Musiklehrausbildung. Die Projektmethode datiert bis ins 16. Jahrhundert in Italien zurück. In der Studienreform der 1970er Jahre erfuhr der Projektunterricht im deutschen Bildungssystem eine Renaissance.

Es ist nicht leicht, die Grundhaltungen der Forschung zu erarbeiten, in verschiedenen Lehrveranstaltungen und Prüfungen werden sie eingeübt. Vor allem werden die Studierenden im Seminar (einschließlich Proseminar und Hauptseminar) und im Kolloquium Schritt für Schritt durch die Diskussion über die wissenschaftlichen und fachlichen Problemstellungen und Arbeiten in ihrer Fähigkeit gefördert, Probleme zu finden, Fragen zu stellen, diese zu beantworten und kritisch zu behandeln. Und selbstverständlich lernen Studierende so auch das fachliche Wissen und die Forschungsmethode kennen. Durch verschiedene Hausarbeiten und Berichte üben die Studierenden ein, wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben (einschließlich logischen Argumentierens, schlüssiger Formulierungen, sauberen Schreibens, richtigen Zitierens usw.), um eine wissenschaftliche Abschlussarbeit (Examensarbeit, Bachelorarbeit oder Masterarbeit) unabhängig anfertigen zu können usw. Die Forschungsfähigkeit ist eine Fähigkeit, die im deutschen Lehramtsstudium angestrebt wird.

Seit dem Bologna-Prozess wird die didaktische Forschungsfähigkeit durch die Projektmethode wieder in den Studienordnungen des Lehramts Musik erwähnt. Es wird zur Zeit eher betont, dass „das wünschenswerte Engagement der Studierenden für die Selbstbestimmtheit ihres Studienwegs (...) sich allerdings schnell an den konkret erlebten Bedingungen des reformierten Studiums (bricht)“²⁸⁵. Das heißt, dass „die Studierenden von heute sich für die Selbstbestimmtheit des Studiums (engagier-

²⁸² U. Günther: *Grundschul-Musikunterricht in der Krise – Folgerungen für die Musiklehrausbildung*, in Gudrun Henneberg: *das Musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 -1976*, Verlegt bei Hans Schneider, Tutzing, in 1977, S. 38

²⁸³ Ebd.

²⁸⁴ Gudrun Henneberg: *das Musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 -1976*, Verlegt bei Hans Schneider·Tutzing, in 1977, S. 38

²⁸⁵ Niels Knolle: *Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrausbildung*, http://www.miz.org/dokumente/studie_knolle_2009.pdf, S. 31, (28.05.2015)

en).²⁸⁶ Niels Knolle hat in seinem Artikel „Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrerausbildung“ darüber geschrieben. Aber manche Hochschulen streben trotzdem weiter im Projektunterricht die didaktische Forschungsfähigkeit an, wie der Bericht „Schulkonzerte und Musikprojekte. Projektseminar zur Planung und Durchführung schulischer Aufführungen“ aus der Hochschule für Musik und Tanz Köln zeigt.

In China beschränkt sich die Förderung der Forschungsfähigkeit auf die Abschlussarbeit des Bachelor. Für eine lange Zeit hat sich die chinesische Musiklehrerausbildung an fortgeschrittenen Musiklehrerausbildungen orientiert, etabliert und entwickelt. Das heutige System wurde in den 1950er Jahren nach dem sowjetischen System aufgebaut. Ab den 1980er Jahren wurde die chinesische Musiklehrerausbildung von der amerikanischen Musiklehrerausbildung beeinflusst. Die Abschlussarbeit (Bachelorarbeit) am Ende des Studiums ist von damals bis heute im Einsatz, aber die meisten wissen nicht genau, warum es so ist. Deshalb wird die Abschlussarbeit als einzelne Übungsform für die Forschungsfähigkeit am Ende des Studiums gesehen. Unter anderem darum, aber auch wegen des erwähnten Mangels an Selbstbewusstsein und Selbstkritik hält die chinesische Musiklehrerausbildung noch einen großen Abstand zur deutschen.

4.2. Vergleich der Wesenheit

In letztem Teil des ersten Vergleichs sind wir von den Studiengängen und den Strukturen (1 und 2) ausgegangen, den Modellen der beiden Musiklehrerausbildungen; vom Abschluss und der Regelstudienzeit (3 und 4) im international bekannten, vergleichbaren Hochschulraum; von Institutionen und dem Stand der Ausbildung (5); von Voraussetzungen und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden im Anstreben der allgemeinen Hochschulreife und der Fähigkeiten für eine erfolgreiche fachliche Eignungsprüfung (6); von den Zielen, den gleichen und unterschiedlichen Aufgaben der beruflichen Ausbildung in verschiedenen politischen Gesellschaftssystemen in der Globalisierung (7); von den Inhalten und Positionen der Musikkultur, pädagogischen Funktion, der Interdisziplinarität und der zeitgenössischen Musik in der Ausbildung (8); von Lehrveranstaltungsformen und Prüfungsformen und dem Stand des musi-

²⁸⁶Ebd.

kalischen Lernprozesses, der Beziehung zwischen Lehrer/innen und Studierenden und ihrer Forschungsfähigkeit (9 und 10). Diese zehn verglichenen Punkte beziehen sich auf die Ebene der Organisationsstruktur, des Lernprozesses und der funktionalen Hintergründe des Bildungswesens.

Oskar Anweiler meint zum Vergleich der Organisationsstruktur in „Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik“ von 1990, „der formale Aufbau des Bildungswesens in seinen Stufen und Gliedern erleichtert die Orientierung und enthält zugleich Hinweise auf die zugrundeliegenden Prinzipien.“²⁸⁷ Das offenbart somit den „funktionalen Zusammenhang des Bildungswesens“²⁸⁸. Eine Darstellung des organisatorischen Rahmens des Ausbildungssystems bezieht sich auf den gesamten Lernprozess.²⁸⁹ Anweiler schreibt weiter, dass „bei vergleichenden Untersuchungen es darum zu ermitteln geht, mit welchen Zielen und welchen Methoden Lernen organisiert wird und wie es abläuft, wobei im Vordergrund des Interesses nicht so sehr die individuellen Prozesse und Resultate stehen, sondern gleichsam deren Summe“²⁹⁰.

Diese Dissertation ist auf die Untersuchung der Voraussetzungen, der Ziele, der Inhalte, der Unterrichts- und Prüfungsformen usw. in einigen Teilen des Lernprozess bezogen. Weil die empirische Forschung in dieser Dissertation nicht angewandt wird, wird auch die Unterrichtsmethode hier nicht zum Forschungsgegenstand. Unterrichts- und Prüfungsformen machen allerdings einen Teil der Unterrichtsmethode aus, so dass mit der Aufnahme und Vertiefung der Untersuchung der Unterrichts- und Prüfungsformen in der Studie auch eine Seite der Unterrichtsmethode gezeigt werden kann. Daher wird die Untersuchung des Lernprozesses durch die Studie, die Voraussetzungen für das Studium, seine Ziele und Inhalte, seine Unterrichts- und Prüfungsformen usw. eingeführt. Um zu erfahren, ob die intendierten Lernziele der Ausbildung erreicht werden, werden wir weiter diese beiden Ebenen untersuchen:

- Die funktionalen Zusammenhänge des Bildungswesens mit der Organisationsstruktur;

²⁸⁷Wiss. Komm.: Oskar Anweiler (Leitung): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990, S. .4

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ Ebd. S. 5

²⁹⁰ Ebd.

- Den Lernprozess während des Studiums, seine Voraussetzungen, seine Ziele, Inhalte sowie Unterrichts- und Prüfungsformen.

4.2.1. Die funktionalen Zusammenhänge des Bildungswesens mit der Organisationsstruktur

Sowohl von den Studiengängen als auch von den Strukturen des Studiums, der Institutionen, der Abschlüsse und der Regelstudienzeit zeigt es sich, dass der Globalisierungsprozess eine deutliche Rolle gespielt hat. Er erscheint in folgenden Punkten:

- Qualifikatorische Funktion für den freien Arbeitsmarkt
- Ein international bekannter Hochschulraum
- Ein wissenschaftliches Studium

4.2.1.1. Qualifikatorische Funktion für den freien Arbeitsmarkt

Im Modell des Polystudiums sieht man, dass die beiden Ausbildungssysteme eine ähnliche politische Funktion haben. Selbstverständlich wird die im ersten Vergleich erklärt und hier nur kurz zusammengefasst. China und Deutschland sind zwei politisch und ideologisch unterschiedliche Länder. Die beiden Musiklehrausbildungen sollten verschiedene Funktionen haben. Aber seit der Mitte der 1990er Jahre beschleunigte China nach und nach das Tempo der Reform. Die chinesische Regierung führte das Land von der Zentralplanwirtschaft zur Marktwirtschaft. Nach dieser Veränderung wurde die Allokationsfunktion der Musiklehrausbildung geändert. Das heißt, dass die vorherigen, geplanten Studienplätze und die nach dem Zentralplan verteilten Arbeitsplätze von der Regierung verändert wurden. Der Arbeitsmarkt wurde geöffnet. Aufgrund der eigenen Wünsche konnten die Absolventen/innen frei den Beruf auswählen. Mit der Umwandlung zur Marktwirtschaft wurde die Allokationsfunktion der Musiklehrausbildung in die qualifikatorische Funktion überführt. Das entspricht genau dem deutschen Ansatz. Aber die VR China ist ein Land, in dem nur eine Partei, die Kommunistische Partei, regiert. In der Ausbildung wird zuerst betont, dass die Führung der Kommunistischen Partei

Chinas unterstützt werden soll, so dass die chinesische Musiklehrausbildung eine stärkere politische Funktion hat als die deutsche. Das ist auch ein Unterschied zur ausschließlich berufsorientierten deutschen Musiklehrausbildung.

4.2.1.2. Ein international bekannter Hochschulraum

Seit dem Bologna-Prozess begann die deutsche Regierung das Modell mit den international anerkannten Bachelor- und Masterabschlüsse im deutschen Hochschulraum einzuführen, um europäisch einheitliche Hochschulabschlüsse zu erreichen. Und der Staatsexamen-Abschluss, der vor ca. 200 Jahren im deutschen Hochschulraum eingeführt wurde, wurde langsam in Deutschland abgeschafft. Die deutsche Musiklehrausbildung bewegt sich weiter auf dem Weg des international bekannten Hochschulraumes.

Vor mehr als 100 Jahren wurde die moderne chinesische Musiklehrausbildung in diesem internationalen Hochschulraum begründet. Aber sie entwickelte sich langsam und befindet sich auf einem niedrigen Stand. Die Umstellung auf das Bachelor- und Master-System ist zur Zeit nicht mehr das wichtigste Thema der chinesischen Musiklehrausbildung, sondern ein wissenschaftliches Studium.

4.2.1.3. Ein wissenschaftliches Studium

Nachdem das Problem des Mangels an Musiklehrer/innen Ende der 1990er Jahre langsam gelöst wurde, fokussierte sich die chinesische Musiklehrausbildung darauf, wie die Qualität der Musiklehrausbildung erhöht werden kann. Vor allem wurde das Lehrerseminar für die primäre Lehrerausbildung mit der Abschaffung der Pädagogischen Fachschulen aufgelöst. Alle Studiengänge für das Lehramt Musik sollten an den Hochschulen angeboten werden. Für eine Übergangszeit bleiben die Pädagogischen Fachschulen nur in einem Kooperationsstudiengang 3 + 2 mit der Pädagogischen Hochschule bestehen. Um die Wissenschaftlichkeit weiter zu fördern, dürfen die anderen nicht-pädagogischen Hochschulen/Universitäten auch die Studiengänge für die Musiklehrausbildung anbieten. Die chinesische Musiklehrausbildung trat in einen Prozess des wissenschaftlichen Studiums ein.

Seit den 1960er Jahren begann man die deutsche Musiklehrausbildung als ein

wissenschaftliches Studium an der Universität durchzuführen. Die Pädagogische Hochschule wurde langsam aufgelöst. Aber wegen des föderalen Bildungssystems bleiben die Pädagogischen Hochschulen noch in Baden-Württemberg. An diesem Punkt sehen wir eine gemeinsame Entwicklungstendenz der beiden Musiklehrer-ausbildungen. Trotzdem fingen sie nicht in einem gleichen Zeitraum an und die chi-nesische Musiklehrausbildung ist eher rückständig.

4.2.2. Lernprozess

Die deutsche und chinesische Musiklehrausbildung orientieren sich an der Berufs-ausbildung, und beide streben die zukünftige Fähigkeit und Fertigkeit des Musik-lehrens an. Außerdem hat die Musiklehrausbildung in China noch einen politischen Zweck. Schaffen es beide wirklich ihre Ziele zu erreichen? Über diese Frage werden wir in folgenden Teil weiter untersuchen.

4.2.2.1. In Deutschland

Entsprechend den Studien- und Prüfungsordnungen der verschiedenen Hochschulen und der „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehr-ämter“ der KMK werden sowohl das traditionelle Modell als auch das Polyvalenz-Studium und das Regensburger Modell in einen musikpraktischen, theoretisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Bereich aufgeteilt, um die entspre-chenden Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten des zukünftigen Musiklehrers zu vermitteln²⁹¹. Nur hat jedes Modell einen eigenen Schwerpunkt. Das traditionelle Modell entwickelt sich auf der Grundlage der Konzeption Kestenbergs, die „eine Synthese von Erzieher zu Künstler und Wissenschaftler in der Person des Musiklehrers“²⁹² vorsieht. Das Polyvalenz-Studium betont die Befähigung des Musiklehrers in schulischen und außerschulischen Berufsfeldern und baut auf der Basis des traditionellen Studiums noch ein erweiterndes, vertiefendes Studium oder

²⁹¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz: *Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unter-richtsfach Musik für alle Lehrämter*, (06.03.2003).
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_03_06-RV-Musik-fuer-alle-Lehraemter.pdf, S. 2, (28.05.2015)

²⁹² Ebd.

ein musikalisches Profilstudium auf. Im Regensburger Modell wird die Musikpädagogik als die Kernbezugsdisziplin zwischen Kunst und Wissenschaft in der Ausbildung betrachtet.²⁹³

Als Reaktion auf die sich weiter verschärfende Kritik, die unter dem Einfluss der Reformen der 1960–1970er Jahre und des Bologna-Prozesses „das Problem des Praxisbezuges“²⁹⁴ thematisierte, wurden für das Lehramt Musik folgende Entwicklungen in Gang gesetzt:

– Modularisierung: Während der Bologna-Prozess einen europäischen Hochschulraum anstrebt, dient die Modularisierung dazu, einerseits „die Mobilität der Studierenden zu fördern“²⁹⁵ und andererseits die Qualität der Ausbildung durch eine Einheit der Lernziele, Inhalte, Zeiten, der Veranstaltungsformen und Leistungsmessungsverfahren zu verbessern. Auf der anderen Seite beschränkt sie die akademische Freiheit und Flexibilität; die individuelle Entwicklung im Bachelor-Master-Studium wird wenig gefördert.

– Das heutige Lehramt Musik, das auf der Grundlage von Kestenbergs Modell aufbaut, strebt die Vermittlung von Wissen in den verschiedenen Stoffgebieten einerseits an. Durch die heutigen vielfältigen Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen fördert das Studium andererseits die Fähigkeiten und Fertigkeiten in einen musikpraktischen, theoretisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Bereich. Besonders unter dem Einfluss der Reform der 1960–1970er Jahren wurde der Projektunterricht (manches Mal in Bezug auf die Interdisziplinarität) im musikpraktischen, musikwissenschaftlich-musiktheoretischen und musikpädagogischen Bereich eingeführt. Es geht darum, Fragestellungen gemeinsam zu lösen und Methoden zu vermitteln²⁹⁶, „in deren Verlauf, ausgehend von einem gemeinsam geklärten

²⁹³ Vgl. 5/ 04 -53. Jahrgang: *Tagung zu Bachelor-/Master-Studiengängen in der Musiklehrerausbildung an der Universität Potsdam*,

<http://www.nmz.de/artikel/tagung-zu-bachelor-master-studiengaengen-in-der-musiklehrerausbildung-an-der-universitaet-po>(28.05.2015)

²⁹⁴ Thomas Ott: *Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute*, in: Hans-Christian Schmidt (Hrsg): *Geschichte der Musikpädagogik, Handbuch der Musikpädagogik Bd.1*, Kassel, 1986, S. 495.

²⁹⁵ Beschluss der Kultusministerkonferenz: *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*, vom 15.9.2000, <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>, S. 3, (28.05.2015)

²⁹⁶ Vgl. Gudrun Henneberg: *das musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 – 1976*, in: *Mainzer Studien zur Musikwissenschaft Band 10* von Heraus-

Erkenntnis- und Handlungsinteresse, vermittelt eines erkundenden Lernens für die Berufspraxis relevante Qualifikationen erarbeitet werden“.²⁹⁷ Aber in einer praxisbezogenen Umsetzung wird der Schwerpunkt der Projektmethode eher darauf gelegt, dass die Studierenden sich für die Selbstbestimmtheit des Studiums engagieren. Das soll dem angestrebten Ziel der Forschungsfähigkeit dienen.

– Die pädagogische Ausbildung im Lehramtsstudium wird verstärkt, um die auf das Modell Kestenbergs zurückgehenden Besonderheiten der heutigen Musiklehrausbildung abzubauen, die Musiker und Wissenschaftler ausbilden sollte. Selbstverständlich haben die Modelle aus den Reformen der 1970er Jahren einen großen Einfluss auf das heutige Lehramtsstudium. In den Bereichen schulisches Spiel, Musiktheorie, Musikpädagogik, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft orientiert sich die Ausbildung heute mehr am schulischen Alltag. Gleichzeitig wurden unter dem Einfluss der Reformen der 1970er Jahre Elemente integriert wie Unterrichtsplanung im Seminarverlauf, Unterrichtsbetreuung in der Schulwirklichkeit und Lehrerfortbildung in der Beteiligung am Seminar als Modell der Kooperation von Schule und Hochschule.²⁹⁸ Die Projektmethode wird in den Bereichen Musikpädagogik, Fachdidaktik, Musiktheorie und schulisches Instrumentalspiel angewendet.

– Die Ausbildung strebt die Verbindung zwischen Theorie und Praxis durch ein wissenschaftliches theoretisches Lehramtsstudium und ein Referendariat an, außerdem durch Praktika während des Lehramtsstudiums und entsprechende Lehrveranstaltungen und Prüfungsformen. Aber deutsche Pädagogen haben sehr oft über die Problematik des Praktikums und dieser zwei Phasen diskutiert, etwa über die fehlende Kontinuität zwischen den beiden Phasen und über die inhaltliche Divergenz der Lerninhalte beider Phasen.

– Die Ausbildung behandelt eine musikkulturelle Vielfalt von der historischen Musik bis zur avantgardistischen Musik (Neuen Musik), Jazz/Rock/Pop und Weltmusik und den Erfahrungen damit. In ihrer Geschichte ist die historische Kunstmusik bis heute

gegeben von Hellmut Federhofer, Verlegt bei Hans Schneider, Tutzing, in 1977, S. 38

²⁹⁷ Niels Knolle: *Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-) Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre*,

<http://www.b->

[em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=79&path%5B%5D=232](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=79&path%5B%5D=232), S. 34, (28.05.2015)

²⁹⁸ Vgl. Ebd.

immer noch ein Zentralthema der Ausbildung. Unter dem Einfluss der Reformen der 1970er Jahre und seit dem Bologna-Prozess steigt der Anteil von Neuer Musik, Jazz/Rock/Pop und Weltmusik stetig an. Die Ausbildung „orientiert sich (mehr) an den Funktionen der Musik in der jeweils gegenwärtigen Gesellschaft, ferner an der Berufspraxis und vor allem an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen“²⁹⁹, „die mit Musik umgehen, sich im Medium Musik ausdrücken und mit anderen Menschen kommunizieren und vom Musikunterricht Hilfestellungen erwarten ... Umgangsweisen mit Musik und mit an Musik interessierten“³⁰⁰. Die Ausbildung dient hier der Weiterführung des eigenen historischen musikkulturellen Erbes einerseits; und der „Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen wie auch kulturpädagogisch akzentuierten Verständnisses von Musik und musikbezogener Kommunikation“³⁰¹ andererseits.

– Durch die Angebote im Bereich des schulischen Instrumentalspiels und der Musikpädagogik werden die Studierenden befähigt, die Schüler/innen zum musikalischen Leben hinzuführen.

– Mit der Wahlmöglichkeit der Fächer und dem Profilstudium dient die Ausbildung der individuellen persönlichen Entwicklung.

– Durch die vielfältigen Veranstaltungs- und Prüfungsformen wechseln die Rollenzuweisungen an Dozent und Student in diesen methodischen Großformen sehr oft zwischen „Lehrerzentrierte“ und „Studentenorientiert“.

Insgesamt sollte die deutsche Lehramtsausbildung für Musik bezüglich ihrer Inhalte, Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformen die angestrebten Ziele erreichen können. Gleichwohl gibt es Probleme in manchen Bereichen der Umsetzung. Im folgenden wird ein Verständnis des gegenwärtigen deutschen Lehramtsstudiums Musik formuliert:

²⁹⁹ U. Günther: *Grundschul-Musikunterricht in der Krise – Folgerungen für die Musiklehrausbildung*, in Niels Knolle: *Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-) Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre*, http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/30jahre/niels_knolle_elab.pdf, S. 31, (28.05.2015)

³⁰⁰ Niels Knolle: *Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-) Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre*, http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/30jahre/niels_knolle_elab.pdf, S. 31, (28.05.2015)

³⁰¹ Ebd., S. 33

Die Musiklehrausbildung strebt die Befähigung zum/r Musiklehrer/in in schulischen und außerschulischen Berufsfeldern an; sie bildet die Fähigkeiten, die Fertigkeiten und das Wissen im musikpraktischen, theoretisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Bereich der Studierenden aus und legt Wert darauf, „die Mobilität der Studierenden zu fördern“³⁰², die pädagogische Ausbildung, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis, die Forschungsfähigkeit und eine individuelle persönliche Entwicklung zu verwirklichen und den/die Schüler/in zum musikalischen Leben zu führen und der „Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen wie auch kulturpädagogisch akzentuierten Verständnisses von Musik (von Kunstmusik bis zu Jazz/Rock/Pop und Weltmusik) und musikbezogener Kommunikation“³⁰³ zu dienen.

4.2.2.2. In China

Sowohl das alte Modell als auch das neue Modell sehen die gemeinschaftlichen Fächer immer als obligatorische Pflichtfächer an. Dies wird von dem Anspruch der allseitigen Erziehung beeinflusst, um die integrierte Qualität der Studierenden zu erhöhen, weil die persönliche Entwicklung auch als eine wichtige Voraussetzung der Gesellschaft in China gesehen wird. Durch die verschiedenen politischen Kurse, wie die Grundbegriffe und die Grundmethode des Marxismus, der Mao-Zedong-Theorie, der Deng-Xiaoping-Theorie und der "Theorie des Dreifachen Vertretens" hält sich das politische Ziel, dass die Studierenden die Herrschaft der kommunistischen Partei befürworten sollen, in der Ausbildung durch.

Das alte Modell besteht aus dem musikpraktischen, theoretisch-wissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen Bereich. Weil die Musiklehrausbildung von der sowjetischen Musiklehrausbildung am Anfang der Gründung der VR China beeinflusst wurde, richtete sie sich am Ideal der künstlerischen Berufsausbildung aus. Die Aus-

³⁰² Beschluss der KMK: *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, vom 15.09.2000*, <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>, S. 3, (28.05.2015)

³⁰³ Niels Knolle: *Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-) Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre*, http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/30jahre/niels_knolle_elab.pdf, S. 33, (28.05.2015)

bildung legt viel Gewicht auf den musikpraktischen Bereich und vernachlässigt die „pädagogischen“ Aspekte der Musiklehrausbildung.

Das neue Modell orientiert sich am freien Arbeitsmarkt und besteht auch aus den anderen Kunstwissenschaften, den Geistes- und den Naturwissenschaften und nicht nur dem musikpraktisch, theoretisch-wissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen Bereich. Der Bereich des Wissens wird erweitert. Aber die Bereiche haben fast keine Schnittmenge und können nur in ihren Grundlagen angeboten werden. Der pädagogisch-didaktische Bereich hat immer noch ein geringes Volumen in der Ausbildung, so dass die Ausbildung als die Überlagerung der verschiedenen Wissenschaften verstanden wird.

China ist erfüllt von dem Gedanken der Veredelung des Menschen durch Musik wie Deutschland im 19. Jahrhundert³⁰⁴. Aber nur die westliche und chinesische Kunstmusik, die traditionelle chinesische Musik, die chinesische Volksmusik und die politische Musik haben solche Funktion und werden als „hohe Musikkunst“ verstanden. Davon besetzt die westliche Musikkultur einen wesentlichen Platz im Studium. Die chinesische musikalische Kultur wird nur nach und nach Aufmerksamkeit erhalten. Heute ist sie auch ein wichtiger Inhalt der Musiklehrausbildung. Die aktuelle Musik, wie Pop/Rock/Jazz werden nicht beachtet. Die Musiklehrausbildung verbreitet nur diese „hohe Musikkunst“. Hinter der Vorstellung, den Menschen durch hohe Musikkunst zu veredeln, versteckt sich noch das politische Ziel, mit dem „besseren“ Menschen auch einen patriotischen auszubilden, der Land und Partei unterstützt.

Auf der Seite der Veranstaltungs- und Prüfungsformen zeigt die Ausbildung eine „Lehrerzentrierung“ und Betonung des Frontalunterrichtes.

Zusammenfassend wird die chinesische Musiklehrausbildung so verstanden:

Musiklehrausbildung ist eine Berufsausbildung, die die politische Funktion hat, die „hohe Musikkultur“ zu verbreiten, mit „Lehrerzentrierung“ als Unterrichtsprinzip, das vor allem die Wissensvermittlung als Ziel hat.

³⁰⁴ Vgl. Wilfried Gruhn: *Geschichte der Musikerziehung – Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Wolke Verlag, in Hofheim, in 1993, S. 9

Dies Ergebnis weicht von den ursprünglichen Zielen der Musiklehrerausbildung ab, insofern sie darin bestanden, pädagogische Fähigkeiten auszubilden. (siehe Seite 55).

5. Vorschläge für eine Verbesserung der chinesischen und deutschen Musiklehrerausbildung

Der Vergleich der beiden Musiklehrerausbildungen hat gezeigt, dass beide Seiten an einigen Stellen voneinander lernen könnten. Besonders kann die deutsche Musiklehrerausbildung sinnvolle Inspirationen für die Verbesserung der chinesischen bieten. Genau das ist auch ein Ziel dieser Arbeit. Aber wird in dieser Dissertation auch behandelt, was die deutsche Seite von der chinesischen lernen kann? Dieses Kapitel wird sich auf dieses Thema konzentrieren.

5.1. Anregungen für die chinesische Musiklehrerausbildung

5.1.1. Ist es möglich, die Anregungen in die Praxis umzusetzen?

Es gibt viele Möglichkeiten, wie die chinesische Musiklehrerausbildung von der deutschen lernen kann. Aber China hat ein zentralistisches Bildungssystem. Um solche Verbesserungen des Systems in die Praxis umzusetzen, braucht es die Unterstützung der Staatsregierung.

In der Tat befindet sich die chinesische Musiklehrerausbildung bereits in einer Phase der Reform und entwickelt sich weiter in Richtung der fortschrittlichen westlichen Musiklehrerausbildungen. Nach den einschneidenden Reformen durch die politische Führung der Volksrepublik China am Ende des letzten Jahrhunderts wurde die pädagogische Fachschule aus dem System der Musiklehrerausbildung herausgenommen. Nur die Hochschulen können diese Aufgabe weiter übernehmen. Für die nicht pädagogische Universität und Hochschule werden die möglichen Rahmenbedingungen noch untersucht, um dort erziehungswissenschaftliche Fakultäten aufzubauen. Der Studiengang Lehramt Musik für Grundschulen mit dem Associate-Degree-Abschluss wurde als ein neuer Studiengang mit spezifischer Orientierung eingeführt. Auch dadurch wurde das alte Muster verändert, wonach das Berufsfeld dem jeweiligen Abschluss entsprechend zugeteilt wird. Seit dem „Rahmenplan“ von 2004 begann die Reform des Curriculums der Musiklehrerausbildung. All diese Reformen sind auf die Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung ausgerichtet, haben die Lehrerausbildung bereits verändert und tun dies weiterhin.

In China, wo die Bildungsreform vollständig von politischen Richtlinien und Vorschriften abhängig ist, hat das Erziehungsministerium im Jahr 2012 einen „Katalog der Bachelorstudiengänge an den Hochschulen“ und eine „Anordnung für die Implementierung und die Verwaltung der Bachelorstudiengänge an den Hochschulen“ heraus-

gegeben. Damit erhalten die Hochschulen die erweiterte Autonomie für den Aufbau der Studiengänge. Dadurch ändert sich das bisher übliche Muster, das den Aufbau der Studiengänge an der Hochschule nach sowjetischem Vorbild gestaltet hatte und wonach das Erziehungsministerium die Einrichtung der Studiengänge an der Hochschule kontrollierte. Diese Richtlinien dienen zweifellos der Vertiefung und Sicherung der eingeleiteten Reformen.

5.1.2. Was kann die chinesische Musiklehrerausbildung von der deutschen lernen?

Am Ende des letzten Kapitels wurden die beiden Musiklehrerausbildungen auf der Ebene der Organisationsstruktur und des Lernprozesses verglichen. Im folgenden sollen weiter beide Ebenen diskutiert werden.

5.1.2.1. Die Ebene der Organisationsstruktur

Zunächst kann die chinesische Musiklehrerausbildung auf der Ebene der Organisationsstruktur von der deutschen lernen, ein an der Berufstätigkeit orientiertes System aufzubauen. Die deutsche Musiklehrerausbildung besteht je nach dem angestrebten Berufsfeld aus zwei Bereichen: dem Lehramt Musik und den Ausbildungsgängen für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen. Das Lehramt Musik wird in vielen verschiedenen Studiengängen mit Ausrichtung auf die deutschen allgemeinbildenden Schularten und Schulformen angeboten. Die Ausbildungsgänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen führt in verschiedene Richtungen: Instrumental- & Gesangspädagogik, Elementare Musikpädagogik, Rhythmik, Chor- und Ensembleleitung, Musiktheorie usw. Die spezifische Orientierung ist eines ihrer Kennzeichen.

Der heutigen chinesischen Musiklehrerausbildung gelingt es nicht, den Bedürfnissen der heute nachgefragten Berufsfelder gerecht zu werden. Es gibt zwar einen großen Bereich von Grundschulen, Mittelschulen, Oberschulen, Berufsschulen und Hochschulen bis hin zum außerschulischen Bereich, wo eine Nachfrage existiert, aber die angebotenen Musiklehrerausbildungen betreffen nur das Lehramt Musik an Grundschulen, Musikpädagogik mit Associate-Degree-Abschluss und Musikwissenschaft (Musikpädagogik). Das musikwissenschaftliche Studium (Musikpädagogik) wurde zwar gemäß der Idee der Polyvalenz eingerichtet, aber der Teil, der sich am außer-

schulischen Bereich orientiert, umfasst nur etwa 7% des gesamten Studienvolumens. Der Vergleich zum deutschen polyvalenten Bachelorstudiengang, der aus einem Studium für das Lehramt Musik und einem erweiterten, vertiefenden Studium oder einem anderen Musikstudium mit Ausrichtung auf den außerschulischen Bereich besteht und ein Doppelfach-Musik-Studium ist, lässt allerdings die mangelnde Qualität dieses chinesischen „polyvalenten“ Studiengangs erahnen. Es ist dringend geboten, ein neues spezifisch an den jeweiligen Berufsfeldern orientiertes System für die Musiklehrerausbildung aufzubauen. Vor allem sollten Lehramt Musik und die Ausbildungsgänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen getrennt und neue Studiengänge für Musiklehrer im freien Beruf und an Musikschulen angeboten werden.

Wie könnten die erörterten Verbesserungsvorschläge in die Praxis umgesetzt werden?

5.1.2.1.1. Das 4+2-polyvalente Studium

Vor allem sollten die beruflich orientierten Studiengänge nicht nur auf die schulische, sondern auch auf die außerschulische Musiklehrerausbildung ausgerichtet werden, um das Ausbildungssystem zu verbessern.

Eine andere Anregung für die Verbesserung des Ausbildungssystems ist das Modell des deutschen Polyvalenten Studiums. Um die Qualität des Polyvalenten Studiums zu verbessern, sollten zusätzlich zum vorhandenen Bachelor-Studium noch die Profilstudiengänge ergänzt werden, wie im folgenden dargestellt: Jeder Profilstudiengang dauert zwei Jahre. Die Studierenden können einen oder mehrere Profilstudiengang/gänge individuell auswählen. Mit dem Abschluss können sie die entsprechende zusätzliche Qualifikation erlangen. Das ganze Studium teilt sich in drei Phasen:

1. Ausbildung für die Schulmusik;
2. Phase der beruflichen Orientierung;
3. Profilphase.

In diesem Modell wird das vorhandene Bachelor-Studium beibehalten, auch um Widerstände gegen die Umstellung zu vermeiden. Das zur Zeit vorhandene Bachelor-Studium existiert seit dem Jahr 2004 bis heute erst 10 Jahre. Zurzeit sind alle Hochschulen in einer Umstellungsphase. Wenn die derzeit angebotenen Studiengänge

abgeschafft und andere neu eingeführt würden, könnte das gravierende Umstellungsschwierigkeiten mit sich bringen. Außerdem hat das gegenwärtig praktizierte Bachelor-Studium auch Vorteile. Deshalb sollte ein neues Polystudium auf der Grundlage des vorhandenen Bachelor-Studiums aufgebaut werden.

Das vorhandene Studium wird hier als eine Ausbildung für die Schulmusik verstanden, an die eine Phase für eine außerschulische berufsorientierte Ausbildung angehängt wird (diese Phase dient dazu, dass sich die Studierenden auf die verschiedenen Wahlfächer aufteilen und sich auf die zukünftigen Berufsfelder hin orientieren können). Die dritte Phase ist eine vertiefte Profilphase und dient dem Ausbau der Fähigkeiten für die außerschulischen Berufsfelder. Gemäß den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts wird hier an erster Stelle ein Profilstudiengang für Instrumental- und Gesangspädagogik, sowie Chorleitung vorgeschlagen. Weitere Profilstudiengänge sollten dann – entsprechend dem Bedarf – später konzipiert werden. Dieses Modell der Ausbildung fördert nicht nur den Aufbau eines Systems der schulischen und außerschulischen Musiklehrerausbildung, sondern behält dabei auch die Qualität der Ausbildung im Blick.

Sowohl die Studiengänge für außerschulische Musikerziehung als auch das Polyvalente Studium sind in der chinesischen Diskussion ganz neue Themen. Wie die oben genannten Studiengänge etabliert werden können, wie die Konzeptionen dafür auszusehen hätten und welche Curricula und Unterrichtsmaterialien verwendet werden müssten, sind weiterführende Forschungsthemen und werden in dieser Dissertation nicht behandelt. Aber es wird angeregt, sie als mögliche Themen für weitere Forschungsarbeiten in Betracht zu ziehen. In unserem Rahmen gehen wir bei der Diskussion der Verbesserungsvorschläge weiter von der Organisationsebene aus.

5.1.2.1.2. Austauschprogramme

Auf dieser Ebene muss zunächst auf die möglichen Probleme eingegangen werden, die sich daraus ergeben, dass es zum polyvalenten Studium in China zwar Konzepte, aber bis jetzt keine Erfahrungen mit einer außerschulischen Musiklehrerausbildung gibt. Vor allem fehlt es an entsprechend qualifizierten Lehrkräften. Vor diesem Hintergrund wollen wir uns mit Austauschprogrammen beschäftigen:

1. Der Lehreraustausch

Es könnten deutsche Experten nach China eingeladen werden, um entsprechende Kurse zu geben, bei denen chinesische Fachleute als wissenschaftliche Assistenten/innen dienen sollten, um später Lehrer/innen für das jeweilige Fach auszubilden. Ein Vorteil bei diesem Vorgehen wäre außerdem, dass eventuelle Schwierigkeiten der deutschen Experten mit dem Verständnis der chinesischen Musikkultur und der Situation in den Ausbildungsstätten vor Ort vermieden werden könnten, wenn diese mit chinesischen Assistenten zusammenarbeiten. Auch allgemeine Probleme des Wissenstransfers (wie kulturelle Missverständnisse u. ä.) wäre damit vorgebeugt.

Anders herum sollten chinesische Lehrkräfte zur Weiterbildung nach Deutschland entsandt werden, um dort an englischsprachigen, an ihren Bedürfnissen orientierten Kursen teilzunehmen. Um die Effizienz der Fortbildungsmaßnahmen zu sichern, sollten Intensivkurse für die Musiklehrer/innen angeboten werden. Die Lehrer/innen, die schon Deutsch können, sollten direkt an deutschen Partnerhochschulen ein wissenschaftliches Auslandssemester machen. Wichtig dabei ist, dass die Lehrkräfte sich kritisch mit den fachlichen Grundlage auseinandersetzen können, selbst in der Lage sind, wissenschaftlich die Situation der Fächer zu beurteilen und besonders die Umsetzung der Fächer in der chinesischen Realität und Musikkultur voranzubringen.

2. Ein Austauschstudium

Es sollte ein einjähriges Austauschstudienprogramm mit deutschen Partnerhochschulen aufgebaut werden, in dessen Verlauf die Studierenden geeignete Kurse besuchen und die entsprechenden Credits verdienen. Das Auslandssemester fördert nicht nur die fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Studierenden, sondern ermöglicht auch das Kennenlernen der deutschen Musikkultur und des Musiklebens. Man muss dabei die potenzielle Gefahr berücksichtigen, dass die chinesische Musiklehrerausbildung wieder in alte Fehler zurückfällt und ihren eigenen „chinesischen“ Charakter verliert. Diesem Problem kann man mit folgenden Maßnahmen begegnen:

- Angebot vorbereitender Veranstaltungen für das Austauschstudium. Diese sollten Kenntnisse der vergleichenden/interkulturellen Musikpädagogik vermitteln, damit die Studierenden in der Lage sind, mit kritischem Blick die Situation des Studiums in Deutschland zu beurteilen.
- Angebot nachbereitender Veranstaltungen, die der Reflexion der Studierenden

über das in Deutschland Gelernte dienen („wie/was habe ich in Deutschland gelernt? Welche Vorteile und Nachteile gibt es? Welche Verbesserungsmöglichkeiten gibt es? Sind die Lösungen überhaupt auf China übertragbar? Was ist die Realität in China? Usw.).

In Workshops oder Seminaren kann jeder Studierende mit einer Gruppe arbeiten und einen Nachbericht präsentieren. In Diskussionen können geeignete Themen herausgearbeitet werden, die möglicherweise in China umgesetzt werden können; diese können als Projekte weiterentwickelt und umgesetzt werden.

Durch die vor- und nachbereitenden Veranstaltungen werden die Ziele des Studierenden-Austauschs verdeutlicht und für die Realität wirksam umgesetzt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Lösung und Vermeidung von Problemen der Umsetzung.

Das Problem, das ein solches Austauschstudium am häufigsten erschwert, ist die Sprache. Es ist zu überlegen, welche Sprache im Austauschstudium primär benutzt werden soll. In den normalen Schulen haben die Schüler/innen Englisch als einzige Fremdsprache gelernt. Aber in einem Austauschstudium für die Musikpädagogik in Deutschland den gesamten Unterricht auf Englisch abzuhalten, ist nicht günstig. Damit die Studierenden befähigt werden, die deutsche Musikpädagogik, das Musikleben und die Musikkultur in ausreichender Tiefe und Intensität kennen zu lernen, sollte als Studiensprache Deutsch eingesetzt werden. Für die Studierenden, die an einem Austauschprogramm teilnehmen möchten, muss ab Beginn des Studiums ein Deutschkurs angeboten werden. Wenn sie nach drei Jahren die Sprachprüfung bestehen, können sie sich für das Austauschstudium bewerben.

Das Austauschprogramm soll nicht einseitig chinesische Lehrer/innen oder Studierende nach Deutschland bringen, sondern auch deutschen Lehrern/innen oder Studierenden die Möglichkeit des Studiums in China bieten. Auf diesen Austausch der deutschen Seite Richtung China werden wir bei den Vorschlägen für die deutsche Seite zurückkommen.

5.1.2.2. Die Ebene der Lernprozesse

Bei der Betrachtung der Lernprozesse fallen folgende besondere Kennzeichen der deutschen Musiklehrerausbildung im Vergleich zur chinesischen auf:

- Mehr berufliche Orientierung;

- Vielseitigere Förderung der musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- Vermittlung auch von Kenntnissen der zeitgenössischen Musik;
- Stärkere Entwicklung der Fähigkeit zu wissenschaftlicher Forschung.

Das sind gleichzeitig Anregungen für die chinesische Musiklehrerausbildung, die zwar immer noch stark politisch gefärbt ist, aber in den letzten Jahren doch verstärkt die berufliche Ausbildung in den Vordergrund stellt. Bezüglich dieses Ziels kann die chinesische Musiklehrerausbildung weiterhin von der deutschen lernen.

5.1.2.2.1. Stärkere berufliche Orientierung

Im Vergleich zur chinesischen Musiklehrerausbildung, die einen stärker politischen und wissenschaftlichen Charakter hat, deren berufliche Orientierung aber nicht klar ist, hat die deutsche einen deutlichen pädagogischen Charakter, der sich in der Organisation des Studiums und im Curriculum widerspiegelt.

In dieser Hinsicht sollte die chinesische Musiklehrerausbildung bei der Organisation des Studiums pädagogische Komponenten hinzufügen. Das können Gruppenarbeit, Klausur oder Gespräch sein.

Beim Curriculum sollte sich die chinesische Musiklehrerausbildung mehr auf ein konkretes Berufsfeld beziehen. Das heißt, dass sich das Curriculum stärker am schulischen Unterricht orientieren sollte und das Gewicht der Bildungswissenschaft, der schulpraktischen Studien, der Fachdidaktik und der praktischen Studien erhöht werden sollte. Nicht nur die Grundlagen der Erziehungswissenschaft und der allgemeinen Psychologie, sondern auch zusätzliche Lehrveranstaltungen über „die Leistungs- und Lernmotivation“, „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“, „Kommunikation“ und „Bildungsforschung“ usw. sollten angeboten werden.

Wegen der Tendenz zur Interdisziplinarität sollte der interdisziplinäre Umkreis von den theoretisch-wissenschaftlichen zu den künstlerisch-praktischen, und pädagogisch-didaktischen Bereichen effektiv erweitert werden.

5.1.2.2.2. Förderung der allseitigen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten

Bei der Förderung der musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, vernachlässigt die chinesische Musiklehrerausbildung im Vergleich zur deutschen die Hörerziehung und die Fähigkeit des improvisierten Solos und des Ensemblespiels. Deshalb sollten

die Hochschulen:

- in instrumentalem Einzelunterricht die Hörerziehung der Studierenden seitens ihrer Dozenten intensivieren, damit die Studierenden die Musik besser verstehen können;
- Improvisationsübungen anbieten, die die Fähigkeit und Fertigkeit trainieren, sich selbst durch Musik auszudrücken.
- Mehr Kurse für das Ensemblespiel anbieten. Denn in der Realität wird das Ensemblespiel bisher in China kaum durchgeführt, weil die meisten Studierenden nur Klavier spielen. Angesichts dieser Situation könnte man mit einem relativ einfachen Perkussion-Ensemble einsteigen, beispielsweise chinesisches Perkussions-Ensemble, Bodypercussion-Ensemble, Cajon-Ensemble, Orff-Instrumente-Ensemble usw.

Auch wenn man ein Orchester aufbauen möchte, gibt es eine Möglichkeit dafür: Ab dem ersten Semester sollte jeder ein Orchesterinstrument als zweites Instrument auswählen. Ab 5. Semester wird dann ein Kurs fürs Orchesterspiel angeboten.

Das Ensemblespiel kann nicht nur helfen, die Fähigkeiten zum Zusammenspiel zu fördern, sondern auch die Studierenden in das lebendige Musikleben einzuführen. In Kursen für Ensemblespiel kann man auch eine Verbindung zur Fachdidaktik herstellen, um die beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden zu fördern.

5.1.2.2.3. Zeitgemäßes Wissen durch das Studium zeitgenössischer Musik vermitteln

Die zeitgenössische Musik ist ein Teil der gegenwärtigen Epoche. Besonders vertreten Pop/Jazz/Rock den Hauptstrom der Jugend- und zeitgenössischen Musikkultur. Wenn die Musiklehrerausbildung sich nicht damit beschäftigt, fehlt der Ausbildung die Lebendigkeit wie in einem Museum. Die Musiklehrerausbildung als ein wissenschaftliches Studium muss auch die Weitergabe und Lehre der zeitgenössischen Musik einschließen.

Die zeitgenössische Musik (wie Pop/Jazz/Rock usw.) sollte in den künstlerisch-praktischen, theoretisch-wissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereichen aufgenommen werden, damit die Musiklehrerausbildung die musikalischen Eigenschaften der Zeit reflektiert und nicht nur die historische und traditionelle Musik transportiert.

5.1.2.2.4. Erweiterung der Fähigkeiten zukünftiger Musiklehrer durch vielseitigere Veranstaltungs- und Prüfungsformen

Die derzeitige Situation, in der der lehrerzentrierte Unterricht die Hauptunterrichtsform ist, muss verändert werden. Seminare, Beratungen, Projekt- und Übungsphasen usw. sollten als wesentliche Unterrichtsmethoden hinzukommen. Demgemäß sollten die bisherigen Prüfungsformen um Referat, Hausarbeit, Bericht und mündliche Prüfung ergänzt werden. Dadurch soll es möglich werden, dass sich die Studierenden im Lernkreis von Lehrgang, Diskurs und Projekt bis hin zum Praktikum (das heißt auch von der theoretischen bis zur praktischen Schulung) aktiver einbringen können und die Rollen von Lehrer und Schüler im lehrerzentrierten Unterricht sich wandeln zu Teilnehmern an einem „Lehrerzentrierten, aber schülerorientierten und schüleraktivierenden Unterricht“ (Hatties Motto). Gleichzeitig bietet diese Veränderung auch die Gelegenheit, die Forschungsfähigkeiten der Studierenden auszubilden.

Es ist eine große Herausforderung, die oben vorgeschlagenen Veranstaltungs- und Prüfungsformen in die Realität umzusetzen. Die Schüler wachsen mit Frontalunterricht auf, und die Studierenden sind auf einen Lernmodus eingestellt, bei dem nur Wissen eingepaukt wird. Falls Unterrichtsformen wie Seminar oder Gruppenarbeit direkt in der Praxis eingeführt würden, könnte es passieren, dass es die meiste Zeit im Seminar stumm bleibt oder dass bei der Gruppenarbeit nur gezankt wird. Die Studierenden würden diskutieren, aber wahrscheinlich gerade nicht über das Thema. Im Vergleich zum Frontalunterricht hätten die Studierenden bei der Gruppenarbeit möglicherweise den Eindruck, nichts zu lernen. Für dieses Problem schlägt die Verfasserin vor, ein Seminar in Verbindung mit Frontalunterricht einzuführen. So könnte zum Beispiel bei einer Veranstaltung der Lehrer den Frontalunterricht als die Hauptunterrichtsform wählen. Während einer zwischengeschalteten Gruppenphase können die Studierenden 10 Minuten über eine Frage diskutieren. Dann soll eine/r von jeder Gruppe die Ergebnisse vortragen. Wichtig ist, die Fähigkeit der wissenschaftlichen Diskussion bei den Studierenden zu fördern. Nach und nach könnten Seminar, Gruppenarbeit oder Projektunterricht in die Ausbildung eingeführt werden.

5.1.2.2.5. Entwurf für einen neuen Rahmenplan der Musiklehrerausbildung

Die inhaltlichen Disziplinen der verschiedenen Studiengänge sollen nach den unterschiedlichen Schularten und Schulstufen ergänzt und erweitert werden.

Künstlerisch-praktischer Bereich:

- Instrumentalspiel: Ein chinesisches Instrument oder ein westliches Orchesterinstrument kann als Hauptinstrument oder Nebeninstrument studiert werden. Stilistisch umfassen die Werke chinesische Musik, ausländische Musik, historische Kunstwerke, Pop, Jazz und Rock einschließlich Improvisation in Solo und in einer Gruppe. Das Instrumentalspiel sollte mit Musiktheorie, Musikwissenschaft und der Fachdidaktik verbunden werden. Als Unterrichtsformen wären Einzel- und Gruppenunterricht geeignet, als Prüfungsformen Klassenvorspiele oder Konzerte.
- Gesang (als Hauptfach oder Nebenfach): Stilrichtungen sind die chinesische Vokalmusik, die ausländische Vokalmusik, Pop-, Jazz- und Rock-Songs einschließlich Improvisation in Solo und in einer Gruppe. Das Instrumentalspiel sollte mit der Musiktheorie, der Musikwissenschaft und der Fachdidaktik verbunden werden. Das Spiel sollte in Einzel- und Gruppenunterricht stattfinden. Klassenvorspiele oder Konzert sollten die Prüfungsformen sein.
- Schulpraktisches Musizieren: Liedbegleitung auf einem Akkordinstrument, ein Schlaginstrument als Pflichtnebenfach, beides in unterschiedlichen Stilrichtungen. Anleitung zum Ensemblespiel einschließlich Arrangieren für Klassensingen und Klassenmusizieren in verschiedenen chinesischen und ausländischen Stilrichtungen. Der Unterricht sollte einzeln und in Gruppen stattfinden. Klassenvorspielen oder Ensemblearbeit sollten die Prüfungsformen sein.
- Ensemble (instrumental und vokal) und Ensembleleitung in verschiedenen Stilrichtungen. Übungschor und Übungsensemblearbeit sollten sich mit der Fachdidaktik verbinden und in verschiedenen Stilrichtungen angeboten werden. Veranstaltungsform ist auch hier die Gruppenarbeit, Prüfungsformen: Chor, Chorleitung oder Ensemblespiele und -leitung.
- Musik und Bewegung, Tanz, Szenisches Spiel³⁰⁵ in verschiedenen Stilrichtungen, in

³⁰⁵ Thomas Ott: *Neue Wege in der Musiklehrerausbildung*, in: „AfS-Magazin“ 9, im April 2000, S. 8

Kooperation mit der Fachdidaktik (Gruppenunterricht, Prüfungsform: künstlerisch-praktisches Spiel).

- Sprecherziehung (Veranstaltungsform Gruppenunterricht. Prüfung: Rezitation oder Vorlesen).

Musiktheorie und Musikwissenschaft

- Tonsatz (einschließlich Allgemeine Musiklehre, Gehörbildung und Vom-Blatt-Singen.), Analyse, Arrangement und Komposition in verschiedenen Stilrichtungen wie der chinesischen Vokalmusik, der ausländischen Vokalmusik, Pop-, Jazz- und Rock-Songs mit einer Verbindung zu Liedbegleitung, Improvisation und Musikhören. Computergestütztes Komponieren, Arrangieren und Musizieren.³⁰⁶ Veranstaltungsformen sind Seminar, Übung, Gruppenarbeit oder Projektarbeit. Prüfungen als Klausur, Vorspiel, Vorsingen, künstlerische Hausarbeit und mündliche Prüfung.

- Musikwissenschaft:

- Chinesische und ausländische Musikgeschichte (auch Jazz/Rock/Pop).
- Didaktik und Methodik des Musikhörens.
- Musikethnologie.
- Musiksoziologie (einschließlich Jugendkulturen).
- Musikpsychologie (einschließlich Entwicklungs- und Lernpsychologie).³⁰⁷

„Didaktik und Methodik des Musikhörens“ richtet sich auf das Curriculum des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen. Veranstaltungsformen sind Vorlesung (im Grundstudium), Seminar (im Hauptstudium), Übung, Gruppenarbeit oder Projektarbeit. Prüfungsformen: Klausur, Berichte, Referat, Hausarbeit und mündliche Prüfung.

Musikpädagogik und Fachdidaktik Musik

- Chinesische und ausländische Geschichte der Musikpädagogik
- Systematische Musikpädagogik (einschließlich theoretischer Grundlagen, Inhalte, Methoden, Umgangsweisen mit Musik, konzeptionelle Ansätze, Lehrpläne, Unter-

³⁰⁶ Thomas Ott: *Neue Wege in der Musiklehrerausbildung*, in: „AfS-Magazin“ 9, im April 2000, S. 8

³⁰⁷ Ebd.

richtsmaterialien)³⁰⁸

- Ästhetische Erziehung und Philosophie der Musikpädagogik

Veranstaltungsformen sind Vorlesung (im Grundstudium), Seminar (im Hauptstudium), Übung, Gruppenarbeit oder Projektarbeit. Prüfungsformen: Klausur, Berichte, Referat, Hausarbeit und mündliche Prüfung sollen ihre Prüfungsform sein.

Praktika

Praktikumsformen wären

- Sozialpraktikum
- Schulpraktikum
- Außerschulisches künstlerisch-pädagogisches Praktikum
- Forschungspraktikum

Das soziale Praktikum sollte wirklich umsetzen, was der „Rahmenplan“ von 2004 vorschlägt, und nicht nur das militärische Training, sondern auch andere soziale Einsatzfelder vorsehen.

Das Schulpraktikum sollte auf verschiedenen Stufen Schritt für Schritt vertiefend voranschreiten: Einführungspraktikum, Erziehungswissenschaftliches Praktikum, Semesterbegleitendes Praktikum und Professionalisierungspraktikum. Letzteres könnte mit dem Forschungspraktikum verbunden werden.

Das außerschulische künstlerisch-pädagogische Praktikum soll einen praktisch-theoretischen Schwerpunkt umsetzen.

Das Forschungspraktikum könnte im Zusammenhang mit einem empirischen Lehrprojekt, einer kleinen Selbststudie oder der Abschlussarbeit stehen.

Jedes Praktikum sollte in einem Praktikumsbericht resümiert und reflektiert werden.

In China ist die traditionell vorherrschende Implementierungsstrategie bei Bildungsreformen das top-down-Modell: Das Erziehungsministerium organisiert mit Experten einen neuen Lehrplan, dann werden Lehrmaterialien geschrieben, schließlich wird die Reform über die Administration umgesetzt. Mit den Vorschriften „Katalog der Bachelorstudiengänge an der Hochschule“ und „Anordnung für den Einbau und die Verwaltung der Bachelorstudiengänge an der Hochschule“ vom

³⁰⁸ Ebd.

Erziehungsministerium von 2012 vergrößert die Zentralregierung allerdings die Autonomie der Hochschulen. Es erscheint möglich, dass jede Hochschule die neuen Studiengänge in der Musiklehrerausbildung (Instrumentalpädagogik, Lehramt Musik an allgemeinen Hochschulen, Lehramt Musik an Berufsschulen, Lehramt Musik an Sekundarstufe I und Lehramt Musik an Sekundarstufe II usw.) außerhalb der staatlich geforderten Studiengänge unabhängig aufbauen und das Verhältnis und die Inhalte der Fächer und Unterrichtsformen regulieren kann, damit das System der Musiklehrerausbildung Schritt für Schritt vervollständigt und verbessert werden kann.

5.2. Anregungen für die deutsche Musiklehrerausbildung

Im Vergleich sieht man sehr schnell, dass die deutsche Musiklehrerausbildung fortschrittlicher als die chinesische ist und somit nicht viel von der chinesischen lernen kann. Hier werden aber zwei Punkte herausgegriffen, die einer Diskussion würdig erscheinen:

5.2.1. Linderung des Mangels an Musiklehrkräften durch politische Maßnahmen

Die deutsche Musiklehrerausbildung ist sehr spezialisiert und hochklassig. Im Vergleich damit ist die prekäre Situation des schulischen Musikunterrichts schwer nachzuvollziehen. Ortwin Nimczik beschreibt den schulischen Alltag des Musikunterrichts so, dass ein „grundlegendes Problem im Zusammenhang mit der Verankerung des Fachs Musik in der allgemein bildenden Schule der beständige Fachlehrermangel bleibt.“³⁰⁹ [...] „Ca. 70 bis 80 Prozent des Unterrichts (an Grundschulen) werden fachfremd oder gar nicht erteilt.“³¹⁰ Selbstverständlich gibt es viele Gründe dafür, die hier nicht diskutiert werden können. In der Geschichte der chinesischen Musiklehrerausbildung fehlte es lange Zeit auch an Musiklehrern. Durch politische Regulierungsmaßnahmen wurde das Problem langsam entschärft. Sicherlich hat Deutschland ein anderes (föderalistisches) Bildungssystem. Aber die

³⁰⁹Ortwin Nimczik: *Musik in der allgemein bildenden Schule*, vgl.: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik.pdf. S. 3, (28.05.2015)

³¹⁰Ebd.

Regierungen müssten die Situation auch ohne zentrale Steuerung beeinflussen können. Voraussetzung wäre der klare politische Wille im Bund und in den Ländern, der offenbar nicht überall vorhanden ist, die Situation des Musikunterrichts aufgrund seiner hohen kulturpolitischen Bedeutung nachhaltig zu verbessern und die Musiklehrerausbildung in effizienter Weise auf dieses Ziel abzustimmen – auch wenn die Ausbildung wegen des hohen Anteils notwendigen Einzelunterrichts wesentlich kostenintensiver ist als in anderen Bereichen.

5.2.2. Austauschprogramme

Bei den Anregungen für die chinesische Musiklehrerausbildung wurde bereits ein Austauschprogramm auf der chinesischen Seite diskutiert. Im Folgenden wird ein mögliches Austauschprogramm beschrieben, das von der deutschen Seite im Rahmen der hiesigen Musiklehrerausbildung durchzuführen wäre. Es müsste aber als Einheit betrachtet werden und beide Seiten beteiligen.

- Der Lehreraustausch

Dieser Punkt wurde im Abschnitt über die Anregungen für die chinesische Musiklehrerausbildung diskutiert.

- Der studentische Austausch

Seit dem Bologna-Prozess ist die Internationalisierung in Gestalt eines innereuropäischen Studienortwechsels ein Ziel der Reformen des Bildungssystems. Aber bisher gibt es kaum Austauschprogramme für das deutsche Lehramtsstudium für das Fach Musik. Als Gründe für diesen Mangel nennt Niels Knolle in seinem Artikel „Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrerausbildung“ unter anderem die folgenden:

- Es gibt zu große Schwierigkeiten bei der Anerkennung der zu transferierenden Studienleistungen,³¹¹
- Wegen der zeitlichen Verdichtung der Studiengänge wird ungern auf die Belegung eines nur in einem bestimmten Semester angebotenen Moduls zugunsten eines Auslandsaufenthalts verzichtet;³¹²
- Die hohen Kosten für die Finanzierung eines Studienaufenthalts im Aus-

³¹¹ Vgl. Niels Knolle: *Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrerausbildung*, http://www.miz.org/dokumente/studie_knolle_2009.pdf. S. 29, (28.05.2015)

³¹² Ebd.

land,³¹³

- Geringe Erwartungen an den mit einem Auslandsstudium in fachlicher Hinsicht verbundenen Nutzen.³¹⁴

In Anbetracht dieser Situation muss man fragen, ob ein Austauschprogramm zwischen China und Deutschland funktionieren würde? Welche Ziele wären dafür vorzugeben? Wie würde es praktisch funktionieren? Aus diesem Blickwinkel wollen wir ein solches Austauschprogramm noch eingehender diskutieren. Vor allem interessieren dabei die Ziele des Programms.

1. Das Austauschprogramm sollte dazu dienen, die chinesische Musik und Musikkultur kennen zu lernen und das gegenseitige Verständnis voranzubringen. Seit dem Bologna-Prozess strebt Deutschland den Ausbau internationaler Austausche nicht nur im europäischen Raum, sondern auch weltweit an. Internationalisierung ist eine aktuelle Tendenz in der Bildung mit dem Ziel, internationales Personal auszubilden, auch angesichts des Wandels zu einer multikulturellen Gesellschaft in Deutschland. Musikalische Vielfalt sollte einen wichtigen Platz in der deutschen Musiklehrerausbildung haben. Wichtig ist, dass die Studierenden erfahren können, dass sie in einer multi- und transkulturellen Welt leben und für andere Musikkulturen offen sein sollten.
2. Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich. Dieses Ziel des Austauschprogramms sollte die Vorgehensweise des Programms untersuchen.

Der Austausch von deutschen Studierenden nach China wäre als zweite Phase im ganzen Programm zu verstehen. In der ersten Phase würden die chinesischen Studierenden in Deutschland an den entsprechenden Kursen mit deutschen Studierenden teilnehmen. Die Studierenden haben einander schon kennengelernt. Die Aktivitäten des Austauschs werden von beiden Seiten gemeinsam durchgeführt: Deutsche und chinesische Studierende würden in gemischten Gruppen arbeiten. Inhalte könnten Fachdidaktik, Fachwissenschaft oder Unterrichtseinheiten sein, zum Beispiel zu Fragen des Musizierens mit deutscher Musik in Klassen mit chinesischen Kindern, zur Chorarbeit oder zur Durchführung gemeinsamer Aufführungen. Der Austausch würde in der Form von Projekten in kurzen Zeitabschnitten durchgeführt,

³¹³ Ebd.

³¹⁴ Ebd.

so dass die erwähnten „Schwierigkeiten bei der Anerkennung der zu transferierenden Studienleistungen“ möglichst vermieden werden. Durch entsprechende Leistungsbewertungsverfahren würden die Studierenden eine von der deutschen Seite angerechnete Note erhalten. Der auf eine kurze Zeit beschränkte Austausch ist an dem zeitlich verdichteten Studium ausgerichtet, um das Austauschprogramm möglichst breit anbieten zu können. Die erforderliche Zeit richtet sich nach dem jeweiligen Programm. Als Kommunikationssprache sind auch Deutsch oder Englisch zugelassen.

5.3. Ausblick

In dieser Dissertation wurden nur einige wenige Verbesserungsmöglichkeiten beschrieben. Teilweise wurde auch schon die Frage der Umsetzungsverfahren angeschnitten. Wie können die oben dargelegten Vorschläge konkret in die Realität umgesetzt werden? Wer wären die Kooperationspartner? Welches sind die wechselseitigen Erwartungen? Welche Einstiegsprozeduren wären sinnvoll? An welche organisatorischen Voraussetzungen wäre die praktische Umsetzung gebunden? Mit welchen Schwierigkeiten müsste man rechnen? Wie sollte der Lehrplan am Ende aussehen? Solche konkreten Fragen der praktischen Umsetzung müssen künftigen Forschungsbemühungen vorbehalten bleiben.

6. Liste der Notenbeispiele:

Notenbeispiel 1: Auszug aus „Mu Tong Duan Di“ von He Lüting	218
Notenbeispiel 2: Auszug aus „Mu Tong Duan Di“ von He Lüting	219
Notenbeispiel 3: Auszug aus „Mu Tong Duan Di“ von He Lüting	219
Notenbeispiel 4: Auszug aus „Wusuli Chuange“ von Chen Mingzhi	220

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland, Quelle einer unveränderten Abbildung (Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Bildung in Deutschland 2012, S. XI, http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf)(28.05.2015)	81
Tabelle 2: Ein vergleichendes Schema zwischen der Musiklehrerausbildung und der Realität der Musiklehrkräften in den deutschen Schulen.....	88
Tabelle 3: die Lehrämter Musik in der Bundesrepublik Deutschland, Quelle einer veränderten Abbildung (nach: KMK über <i>Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland aus Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland</i> , Modellrechnung 2002- 2015, S.77).	99
Tabelle 4: Studieninstitutionen der Musiklehrerausbildung in Deutschland	102
Tabelle 5: Schematische Darstellung für das Lehramt Musik in Potsdam, Quelle einer veränderten Abbildung (nach: Universität Potsdam: Musik/Bachelor und Master im Lehramt, Aufbau des Studiums, http://www.uni-potsdam.de/studienmglk1/faecher/musik_I.html) (28.05.2015)	108
Tabelle 6: Schematische Darstellung für das Lehramt Musik – Musik als Hauptfach im Hamburg.....	108
Tabelle 7: Schematische Darstellung für das Lehramt Musik mit dem vertiefenden Studium in Hochschule für Musik und Tanz Köln.....	110
Tabelle 8: Schematische Darstellung über die Didaktik der Grundschule in Deutschland.....	112
Tabelle 9: Schematische Darstellung für das Unterrichtsfach im Studiengang für Lehramt an den Grundschulen:	113
Tabelle 10: Das Studienvolumen des Unterrichtsfaches Musik im Lehramtsstudium an den Grundschulen in Deutschland.....	114
Tabelle 11: Schematische Darstellung für die möglichen Angebotenen des Lehramt Musik an den Grundschulen bzw. Primarstufe	115
Tabelle 12: Abbildung 11: Schematische Darstellung für die möglichen Angebotenen des Lehramt Musik für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I.....	117

Tabelle 13: Studieninhalte, Quelle einer unveränderten Abbildung (nach: Beschluss der Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.10.2008 i.d. F. Vom 16.09 2010, S 33.)	119
Tabelle 14: Ein vergleichendes Schema zwischen der Musiklehrausbildung und der Realität der Musiklehrkräften in den Berufstätigkeiten in China	156
Tabelle 15: Rahmenplan zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für Bachelor-Lehramt an den landesweiten Hochschulen und Universitäten:	174
Tabelle 16: Studienvolumen im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für Bachelor-Lehramt an den landesweiten Hochschulen und Universitäten in China	177
Tabelle 17: Studienvolumen der Wahlfächer	178
Tabelle 18: Die schematische Beschreibung der deutschen und chinesischen Musiklehrausbildung für das Lehramt Musik sieht	187
Tabelle 19: Schematische Darstellung für die Berufsorientierung in China und Deutschland:	223

8. Quellen- und Literaturverzeichnis

8.1. In Deutschland:

8.1.1. Studien- und Prüfungsordnungen:

Augsburg:

<http://www.philso.uni-augsburg.de>

Bamberg:

<http://www.uni-bamberg.de/musikpaed>

Berlin:

<http://www.udk-berlin.de>

Bielefeld:

<http://www.uni-bielefeld.de/lili/kumu/portal/portal.html>

Braunschweig:

<https://www.tu-braunschweig.de/musik>

Bremen:

<http://www.musik.uni-bremen.de>

Detmold:

<http://www.hfm-detmold.de>

Dortmund:

<http://www.fb16.uni-dortmund.de/musik/>

Dresden:

<http://www.hfmdd.de>

Eichstätt:

<http://www.ku-eichstaett.de>

Erfurt:

<http://www.uni-erfurt.de/musik>

Essen:

<http://www.folkwang-uni.de>

Flensburg:

<http://mars.uni-flensburg.de/musik/>

Frankfurt/ Main:

<http://www.hfmdk-frankfurt.info>

Freiburg/ Breisgau

<http://www.mh-freiburg.de>

<https://www.ph-freiburg.de/musik>

Gießen:

<http://www.uni-giessen.de/musik>

Halle/ Saale

<http://www.musikpaed.uni-halle.de>

<http://www.philfak3.uni-halle.de>

Hamburg:

<http://www.hfmt-hamburg.de>

<http://www.ew.uni-hamburg.de>

Hannover:

<http://www.hmtm-hannover.de>

Heidelberg:

<http://www.ph-heidelberg.de>

Hildesheim:

<http://www.uni-hildesheim-musik.de/cms>

Karlsruhe:

<http://www.hfm-karlsruhe.de>

<http://www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=196>

Kassel:

<http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/startseite.html>

Koblenz

<http://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb2/instmusik>

Köln:

<http://www.mhs-koeln.de>

<http://www.hf.uni-koeln.de/30338>

Landau/ Pfalz:

<http://www.uni-landau.de/muwi>

Leipzig:

<http://www.hmt-leipzig.de>

Ludwigburg:

<http://www.ph-ludwigsburg.de>

Lübeck:

<http://www.mh-luebeck.de>

Lüneburg:

<http://www.leuphana.de/institute/ikmv.html>

Mainz:

<http://www.musik.uni-mainz.de>

<http://www.musikwissenschaft.uni-mainz.de/musikwissenschaft/index.html>

Mannheim:

<http://www.muho-mannheim.de>

München:

<http://website.musikhochschule-muenchen.de>

<http://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/index.html>

Münster:

<http://www.uni-muenster.de/Musikpaedagogik/>

Nürnberg:

<http://www.hfm-nuernberg.de>

<http://www.musik.ewf.uni-erlangen.de>

Oldenburg:

<http://www.uni-oldenburg.de/musik>

Osnabrück

<http://www.musik.uni-osnabrueck.de/startseite.html>

Paderborn:

<http://kw.uni-paderborn.de/musik>

Passau:

<http://www.phil.uni-passau.de>

Potsdam:

<http://www.uni-potsdam.de/musik>

Regensburg:

<http://www.uni-regensburg.de/philosophie-kunst-geschichte-gesellschaft/musikpaedagogik/index.html>

Rostock:

<http://www.hmt-rostock.de>

Saarbrücken:

<http://www.hfm.saarland.de>

Schwäbisch Gmünd:

<http://www.ph-gmuend.de>

Siegen:

<http://www.musik.uni-siegen.de>

Stuttgart:

<http://www.mh-stuttgart.de>

Trossingen:

<http://www.mh-trossingen.de>

Tübingen:

<http://www.uni-tuebingen.de/musik>

Vechta:

<http://www.uni-vechta.de/index.php>

Weimar:

<http://www.hfm-weimar.de>

Weingarten:

<http://www.ph-weingarten.de/musik/>

Wuppertal:

<http://www.musik.uni-wuppertal.de/studium/efv-eignungsfeststellungsverfahren.html>

Würzburg:

<http://www.hfm-wuerzburg.de>

<http://www.musikpaedagogik.uni-wuerzburg.de>

8.1.2. Dokumentation:

Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen, vom 20. Mai. 2009,

<https://www.verkuendung-bayern.de/kwmbi/jahrgang:2009/heftnummer:10/seite:208§> (28.05.2015)

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen, vom 20. Mai. 2009,

<https://www.verkuendung-bayern.de/kwmbi/jahrgang:2009/heftnummer:10/seite:208§> (28.05.2015)

Beschluss der KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, in: 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildungb.pdf (28.05.2015)

Beschluss der KMK: Lehrereinstellungsbedarf und - Angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2002- 2015, Dokumentation Nr. 169 – September 2003, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_09_01-Lehrerbedarf-BRD-02-2015.pdf (28.05.2015)

Beschluss der Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter, im 06.03.2003,

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_03_06-RV-Musik-fuer-alle-Lehraemter.pdf (28.05.2015)

Beschluss der Kultusministerkonferenz (2000b): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. im 15.09.2000,

<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf> (28.05.2015)

Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Bologna-Prozess: eineuropäische Erfolgsgeschichte, in 15.07.2013,

<http://www.bmbf.de/3336.php> (28.05.2015)

Deutscher Bundestag 16. Wahlperiode: Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland",

<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>(28.05.2015)

Deutschen Musikrat (Hrsg.): Musik bewegt - Positionspapiere zur Musikalischen Bildung, http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/DMR_Broschuere_Musik_bewegt_final.pdf(28.05.2015)

Deutscher Musikrat (Hrsg.): Musikalische Bildung in Deutschland - ein Thema in 16 Variationen, in 2012,

http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_2012_Web.pdf(28.05.2015)

Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen, Stand: 11. September 2007, www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0(28.05.2015)

Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Bildung in Deutschland 2012 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf,

http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf(28.05.2015)

KMK: Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht, <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html>(28.05.2015)

KMK und BMBF: Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses Nationaler Bericht 2004 für Deutschland,

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_00_00_Bologna_Nationaler_Bericht.pdf(28.05.2015)

Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister: „den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ von „Bologna-Process Berlin 2003“, http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf, in 2003, in Berlin.

Musikhochschule Lübeck: Bachelor of Arts,

<http://www.mh-luebeck.de/studium/studiengaenge/bachelor-of-arts/>(28.05.2015)

Musikhochschule Lübeck: Eignungsprüfungssatzung der Musikhochschule Lübeck für Bachelor- und Masterstudiengänge, Tag der Bekanntmachung im Nachrichtenblatt Hochschule (Hrsg. MWV. Schl.-H.): 16. Juni 2010, Tag der Bekanntmachung auf der Homepage der Musikhochschule Lübeck: 11. Mai 2010,

http://www.mh-luebeck.de/fileadmin/user_upload/hochschule/Rechtsvorschriften/Bekanntmachungen/Satzungen-MHL/Eignungspruefungssatzung_der_Musikhochschule_Luebeck_fuer_Bachelor_und_Masterstudiengaenge.pdf(28.05.2015)

Philosophischer Fakultät I der Universität des Saarlandes und Fachbereich 3 Studienbereich V/Schulmusik der Hochschule für Musik Saar: Leitbild für die Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern,

http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/ordnungen/modularisierte_lehramtsstudiengaenge/modulhandbuch/Musik_LAG_LAH_LAR.pdf(28.05.2015)

Universität Potsdam: Musik/Bachelor und Master im Lehramt, Aufbau des Studiums, http://www.uni-potsdam.de/studienmglk1/faecher/musik_1.html(28.05.2015)

Universität Regensburg: Lehramt Musik an Gymnasien – Regensburger Modell, <http://www.uni-regensburg.de/philosophie-kunst-geschichte-gesellschaft/musikpaedagogik/musikpaedagogik/lehre/index.html>(28.05.2015)

8.1.3. Bibliographie:

Christel **Adick**: Vergleichende Erziehungswissenschaft – eine Einführung, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 2008

Cristina **Allemann-Ghionda**: Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004

Wiss. Komm.: Oskar **Anweiler** (Leitung): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Verlag Wissenschaft und Politik Köln, in 1990.

Oskar **Anweiler**: Bildungssystem in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei, Beltz (Verlag), Weinheim, 1996.

Dieter Baacke: Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung, In Dieter Baacke (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik, Leske + Budrich, Opladen, 1997.

Gerhard **Braun**: die Schulmusik Erziehung in Preussen, Bärenreiter-Verlag Kassel, in Kassel, in 1957.

Reinhard C. **Böhle**/Carola **Schormann**/Herbert **Bruhn**: Vergleichende Musikpädagogik – Ein Grundkurs, in Herbert Bruhn/Helmut Rösing (Hg.): Musikwissenschaft, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, in Hamburg, in 1998

Herbert **Bruhn**/Helmut **Rösing** (Hg.): Musikwissenschaft – ein Grundkurs, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, in Hamburg, in 1998.

Yvonne **Chaddé**: Kulturpolitik als Gesellschaftspolitik Anmerkungen zum Interview mit Prof. Dr. Helene Kleine,

<http://zh.scribd.com/doc/13018060/Kulturpolitik-als-Gesellschaftspolitik>(28.05.2015)

Bernd **Clausen**: Bachelor- und Masterstudiengänge in der Musikausbildung an Wissenschaftlichen und Künstlerischen Hochschulen, aus Musikinformationszentrum des Deutschen Musikrats,

<http://themen.miz.org/bildungausbildung/clausen.php>(28.05.2015)

Bernd **Clausen**: der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht, LIT Verlag, Münster, 2009.

Michael **Dartsch**: Außerschulische Musikerziehung,

http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf(28.05.2015)

Helga von **de la Motte-Haber**/Heinz von **Loesch**/Günther **Rötter**/Christian **Utz** (Hrsg.): Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft: Musikästhetik – Musiktheorie – Musikpsychologie – Musiksoziologie, Laaber-Verlag, Laaber, 2010.

Andreas **Eichhorn**/Reinhard **Schneider**: Musik/Kontexte/Perspektiven - Musik – Pädagogik – Dialoge – Festschrift für Thomas **Ott**, Allitera-Verlag, in München, In 2011.

Veit **Erlmann**: Musikkultur, in Herbert **Bruhn**/Helmut **Rösing** (Hg.): Musikwissenschaft – Ein Grundkurs, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1998

5/04 -53. Jahrgang: Tagung zu Bachelor-/Master-Studiengängen in der Musiklehrerausbildung an der Universität Potsdam,

<http://www.nmz.de/artikel/tagung-zu-bachelor-master-studiengaengen-in-der-musiklehrerausbildung-an-der-universitaet-po>(28.05.2015)

Heinz **Geuen**/Christine **Stöger**/Jürgen **Terhag**: Die Aufwertung des Lehramtsstudiums an der Hochschule für Musik Köln, Erscheinungsdatum 2004, <http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/1104%20reform%20stög.pdf>(28.05.2015)

Wilfried **Gruhn**: Geschichte der Musikerziehung – Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Wolke Verlag, Hofheim, 1993 und 2003.

Herbert **Gudjons**: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offenen Unterrichtsformen, in Andrea Schulz: Gruppenarbeit oder Frontalunterricht? - Eine vergleichende Betrachtung,

http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudio/inhalt/9.%20arbeiten_von_studierenden/Gruppenarbeit_Frontalunterricht.pdf(28.05.2015)

U. **Günther**: Grundschul-Musikunterricht in der Krise – Folgerungen für die Musiklehrerausbildung, in Gudrun **Henneberg**: das Musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 -1976, Verlegt bei Hans Schneider, Tutzing, in 1977

U. **Günther**: Grundschul-Musikunterricht in der Krise – Folgerungen für die Musiklehrerausbildung, in Niels **Knolle**: Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-) Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre, http://www.musikfor.uni-oldenburg.de/30jahre/niels_knolle_elab.pdf(28.05.2015)

Matthias **Flämig**: BA/MA in der Musiklehrerausbildung am Beispiel der Universität der Künste Berlin. Chance – Struktur- Probleme, in Bernd **Clausen**, Anne **Niessen**, Christian **Rolle** (Hg.) [Bundesfachgruppe Musik e.V.]: BFG-kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen: [Beiträge und Berichte 2005 bis 2007], Universität Bielefeld, Bielefeld, 2008, S. 87-94

Tina **Hascher** (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer-innen-bildung, Lit Verlag, In Wien, in 2012.

Andreas **Helmke**: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, in 2012

Siegmond **Helms**/Reinhard **Schneider**/Rudolf **Weder**: Lexikon der Musikpädagogik, Bosse, Kassel, in 2005

Matthias **Henke**/Frauke **Heß**: JETZT! In Kassel! - Die Fachrichtung Musik an der

Universität startet durch, Erscheinungsdatum 2004,

<http://www.bfg->

[musikpaedagogik.de/Dateien/0402%20reform%20hessen.pdf](http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/0402%20reform%20hessen.pdf)(28.05.2015)

Gudrun **Henneberg**: das musikpädagogische Schrifttum in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 – 1976, in: Mainzer Studien zur Musikwissenschaft“ Band 10 von Herausgegeben von Hellmut **Federhofer**, Verlegt bei Hans Schneider, Tutzing , in 1977.

R. **Hitzler**/Th. **Bucher**/A. **Niederbacher** (Hg.): Leben in Szenen; R. **Müller**/P. **Glogner**/St. **Rhein**/J. **Heim** (Hg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikal. und mediale Geschmackbildung, in R. **Müller**: Jugendkulturen, musikalische, in Siegmund **Helms**/Reinhard **Schneider**/Rudolf **Weber**: Lexikon der Musikpädagogik, Bosse, Kassel, 2005, S. 121-122.

Helmuth **Hopf**/Walter **Heise**/Siegmund **Helms**: Lexikon der Musikpädagogik, Bosse, Regensburg, 1984

Christian **Höppner**, Musikleben in Deutschland,

http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/00_Einfuehrung/hoepner.pdf(28.05.2015)

Wolfgang **Hörner**: Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung, in Oskar **Anweiler**: Bildungssystem in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei, Beltz (Verlag), Weinheim, 1996

Ludwig **Huber** (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10 – Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Klett-Cotta, Stuttgart, 1983

Birgit **Jank**: Neustart auch für die Musiklehrerausbildung an der Universität Potsdam, Erscheinungsdatum 2004,

<http://www.bfg->

[musikpaedagogik.de/Dateien/0404%20reform%20blank.pdf](http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/0404%20reform%20blank.pdf)(28.05.2015)

Werner **Jank**: Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 74.

Günter **Kleinen**: Das vertraute Fremde in der Musik. In: Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag, hg. von Martin D. Loritz u.a., Augsburg, Wissner, 2011, S. 189-203.

Günter **Kleinen**: Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen. In: Musiklernen. Aneignung des Unbekannten, hg. von Günter Olias. Essen: Die Blaue Eule. In: Musikpädagogische Forschung, Band 15., S. 122-138.

Günter **Kleinen**: Drei Variationen über die Pflaumenblüte. Über kulturelle Differenz in der Musik Chinas und des Westens. In: Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms. Kassel: Bosse 2003, S. 155-164.

Rudolf **Klinkhammer**: Ausbildungsordnungen des Lehramtsfaches Musik in der Studienreform der 1970er Jahre: Dokumentation in Form e. Synopse, Verlag Die Blaue

Eule, Essen, 1987.

Niels **Knolle**: Chancen und Probleme der Projektarbeit mit MusikerInnen und KomponistInnen. Bericht der Arbeitsgruppe mit Barbara Stiller, in Bernd **Clausen**, Anne **Niessen**, Christian **Rolle** (Hg.) [Bundesfachgruppe Musik e.V.]: BFG-kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen: [Beiträge und Berichte 2005 bis 2007], Universität Bielefeld, Bielefeld, 2008, S. 45-49

Niels **Knolle**: Musiklehrerausbildung in Sachsen-Anhalt - Outsourcing als modernes Bildungsmanagement? Erscheinungsdatum 2004,

<http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/0904%20reform%20knolle.pdf>(28.05.2015)

Niels **Knolle**: Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-) Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre,

http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/30jahre/niels_knolle_elab.pdf(28.05.2015)

Niels **Knolle**: Zur Evaluation der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Musiklehrerausbildung,

<https://www.yumpu.com/de/document/view/4873329/zur-evaluation-der-bachelor-und-master-studiengange-in-mizorg/3>(28.05.2015)

Rudolf-Dieter **Kraemer**/Clemens Maria **Schlegel**: Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa, in Niels **Knolle** (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben, die Blaue Eule, Essen, 1999

Meike **Kricke**: Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland – eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich, in 2014, S. 1-14 <http://kups.ub.uni-koeln.de/6070/>(28.05.2015)

Eckart **Liebau**: Jugend gibt es nur im Plural; musikbezogen Klaus-Ernst Behne: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks, in Werner Jank: Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 73

LiuBo: Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: ausgewählte Beispiele, Köln, in 2008,

http://esport.dshs-koeln.de/75/1/Dissertation_Bo_Liu.pdf(28.05.2015)

Luo Shengying: die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule – eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover, in Bernd Clausen (Hg): Vergleich in der musikpädagogischen Forschung/Comparative Research in Music Education, Die Blaue Eule, Essen, 2011, S. 206

Georg **Maas**: Musikstudium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – Plädoyer für ein integratives universitäres Musikstudium, Erscheinungsdatum 2004,

<http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/0604%20reform%20maas.pdf>(28.05.2015)

Wolfgang **Mastnak**: Musikpädagogik: China und Deutschland im Vergleich, in: Disku-

ssion Musikpädagogik (Nr. 48), in 2010.

Hilbert **Meyer**: Unterrichtsmethoden/I/Theorieband, Cornelsen Verlag Scriptor, in Frankfurt am Main, in 1994.

R. **Müller**: Jugendkulturen, musikalische, in Siegmund **Helms**/Reinhard **Schneider**/Rudolf **Weber**: Lexikon der Musikpädagogik, Bosse, Kassel, 2005

Anne **Niessen**: Musiklehrer/innen als lebenslange Lerner. Theorie und Praxis von Praxiserkundungen in der Musiklehrerausbildung, in Bernd **Clausen**, Anne **Niessen**, Christian **Rolle** (Hg.) [Bundesfachgruppe Musik e.V.]: BFG-kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen: [Beiträge und Berichte 2005 bis 2007], Universität Bielefeld, Bielefeld, 2008, S. 95-110

Ortwin **Nimczik**: Musik in der allgemein bildenden Schule,

http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik.pdf(28.05.2015)

Ortwin **Nimczik**/Hans **Bäßler**/Detlef **Altenburg**: „Ausbildung für Musikberufe“, vgl.: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_baessler_altenburg.pdf(28.05.2015)

Adrian C. **North**/David J. **Hargreaves** 2007 a, b und c, in Werner Jank: Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 74

nmz-red/Regensburg: “zwischen Skepsis, Zuversicht und Pragmatismus – Antworten der Musikhochschulen auf die Bologna-Umfrage der nmz”,

<http://www.nmz.de/artikel/zwischen-skepsis-zuversicht-und-pragmatismus>(28.05.2015)

Thomas **Ott**: Interkulturelle Bildung, in Bernd Clausen, Anne Niessen, Christian Rolle (Hrsg.) [Bundesfachgruppe Musik e.V.]: BFG-kontakt 4. Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen: [Beiträge und Berichte 2005 bis 2007], Universität Bielefeld, Bielefeld, 2008. S.147- 155.

Thomas **Ott**: neue Wege in der Musiklehrerausbildung, in: AfS-Magazin 9, April 2000

Thomas **Ott**: Problem der Musiklehrerausbildung damals und heute, , in: Handbuch der Musikpädagogik 1. Band: Geschichte der Musikpädagogik von Hans-Christian **Schmidt** (Hrsg.), Bärenreiter-Verlag, Kassel, 1986

Michael Pabst-Krueger: Klassenmusizieren, in Werner Jank (Hrsg.): Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen Schulverlade GmbH, Berlin, 2013, S. 158.

Plaschke, R/U. **Grossmaas**: Aspekte Populärer Musik in Deutschland, in **Dieter Baacke**: Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung, in Dieter **Baacke** (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik, Leske + Budrich, Opladen, 1997.

E. **Rohlf**s: Instrumentales Laienmusizieren, in Dieter Baacke: Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung, In Dieter Baacke (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik, Leske + Budrich, Opladen, 1997, S. 18-19.

Christian **Rolle**: Schulmusikstudium im Reformprozess am Beispiel Saarbrücken, Erscheinungsdatum 2003,

<http://www.bfg->

[musikpaedagogik.de/Dateien/0309%20reform%20rolle.pdf](http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/0309%20reform%20rolle.pdf)(28.05.2015)

Brigitte **Scheer**, Weltkonferenz über Kulturpolitik: Schlussbericht der von der Unesco vom 26. Juli - 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz; (Unesco-Konferenzberichte ; 5), München: Saur, 1983.

Oliver **Scheytt**: Kulturelle Bildung als Krafffeld der Kulturpolitik,

<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60055/krafffeld-der-kulturpolitik>(28.05.2015)

Hui **Schönhofer**: Chinesische Schulmusikerziehung seit der Gründung der Volksrepublik China, Wißner-Verlag, Augsburg, in 1998

Andrea **Schulz**: Gruppenarbeit oder Frontalunterricht? - Eine vergleichende Betrachtung, http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudio/inhalt/9.%20arbeiten_von_studierenden/Gruppenarbeit_Frontalunterricht.pdf(28.05.2015)

M. **Slobin**: Subcultural sounds: micromusics of the West, in Veit Erlmann: Musikkultur, in Herbert Bruhn/Helmut Rösing (Hg.): Musikwissenschaft – Ein Grundkurs, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1998, S. 74

Michael **Söndermann**: Öffentliche und private Musikfinanzierung,

http://miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/02_Musikfoerderung/soendermann.pdf(28.05.2015)

Richard **Stinshoff** (Wiss. Mitarbeiter im FB Kommunikation/Ästhetik): Bemerkungen zum Problem der Wissenschaftsorganisation im Bereich Kommunikation/Ästhetik, in Niels **Knolle**: Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-) Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre,

http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/30jahre/niels_knolle_elab.pdf(28.05.2015)

Ewald **Terhart** (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann, in Münster, in 2011.

Peter **Tremp**: Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung, Beiträge zur Lehrerbildung, 2005 – bzl-online.ch

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: International conference on the role of music in the education of youth and adults – Document submitted for Information, Brussels, 1953

Jürgen **Vogt**: Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung, August 2002, <http://home.arcor.de/zfkm/vogt4.pdf>(28.05.2015)

Sabine **Vogt**/ Marion **Grerards**: Musikbezogene Selbstkonzepte von Jugendlichen und ihre Konsequenzen für die Muservermittlung aus sozialpädagogischer Perspektive, in Werner **Jank**: Musik Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin, 2013, S. 76.

de. Wikibooks.org: Klassengröße – gestern und heute/Klassengröße in der Bundesrepublik,

http://de.wikibooks.org/wiki/Klassengröße_-_gestern_und_heute/Klassengröße_in_der_Bundesrepublik(28.05.2015)

Yang Yanyi: Musikerziehung in China – Zielsetzungen, Methoden und ästhetische Grundlagen, Verlag Wißner, Augsburg, in 1995.

Zeng Jinshou: Chinas Musik und Musikerziehung im kulturellen Austausch mit den Nachbarländern und dem Westen, in 2003, vgl.:

http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/dissertations/E-Diss617_Zeng.pdf(28.05.2015)

Zhang Shujun: gegenwärtige Klavierpädagogik in China und Deutschland im Vergleich und als Grundlage für eine neue chinesische Klavierschule, Wiku-Verl., in Köln, in 2013.

8.2. In China:

8.2.1. Dokumentation:

Das Erziehungsministerium: das Einweisungsprogramm für die zwölf Pflichtleistungsfächer zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für Bachelor-Abschluss in der landesweit Hochschulen und Universität (kürzen als das "Einweisungsprogramm" ab), in 2006,

<http://wenku.baidu.com/view/8466658c680203d8ce2f2482.html>(28.05.2015)

Das Erziehungsministerium: Jiaoyubu Guanyu Yingfa „Jichu Jiaoyu Kecheng Gaige Gangyao (Shixng) de Tongzhi (Bekanntmachung des Staatsrates auf die Reform und die Entwicklung der Grundbildung) Teil 4, Anweisung 28 von 2001 ,

<http://baike.baidu.com/view/1265891.htm>(28.05.2015)

Das Erziehungsministerium: Quanguo Putong Gaodeng Xuexiao Yinyuexue (Jiaoshi Jiaoyu) Benke Zhuanye Bixiu Kecheng Jiaoxue Zhidao gangyao (Einweisungsprogramm für die zwölf Pflichtleistungsfächer zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für Bachelor-Abschluss in der landesweit Hochschulen und Universität (kürzen als das "Einweisungsprogramm" ab), in: Jiaoyubu Bangongting Guanyu Yingfa „Quanguo Putong Gaodeng Xuexiao Yinyuexue (Jiaoshi Jiaoyu) Benke Zhuanye Bixiu Kecheng Jiaoxue Zhidao Gangyao“ de Tongzhi (Bekanntmachung über „Einweisungsprogramm für die zwölf Pflichtleistungsfächer zur Ausbildung im Fach Musikwissenschaft (Musikpädagogik) für Bachelor-Abschluss in der landesweit Hochschulen und Universität“ vom Erziehungsministerium), in 2006,

<http://wenku.baidu.com/view/8466658c680203d8ce2f2482.html>(28.05.2015)

Das Erziehungsministerium: Quanguo Xuexiao Yishu Jiaoyu Fazhan Guihua (2001-2010) (landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (2001–2010) von 2002, <http://www.hbe.gov.cn/content.php?id=2405>(28.05.2015)

Die beaufsichtigten Gruppe der staatliche Bildung: Guojia Jiaoyu Dudaotuan Guanyu Yingfa „Guojia Jiaoyu Dudaotuan Baogao 2008 (Zhaiyao)“ de Tongzhi (beaufsichtigten Bericht über die staatliche Bildung 2008 (die Kurzfassung),

http://www.gov.cn/zwqk/2008-12/15/content_1178668.htm(28.05.2015)

Die Staatbildungskommission: Quanguo Xuexiao Yishu Jiaoyu Zongti Guihua 1989-2000 (Landesweiten Gesamtplanung für die Kunsterziehung in der Schule (1989-2000), in

1989, <http://old.hongxiao.com/LAOZHAO/gh.htm>(28.05.2015)

Die Staatbildungskommission: Guojia Jiaoyu Weiyuanhui Guanyu Shifan Jiaoyu Gaige he Fazhan de Ruogan Yijian (die Meinungen auf die Reform und die Entwicklung der Lehrerausbildung von der Staatbildungskommission), in 1996,

http://210.28.182.158/edu/1/law/20/law_20_1027.htm(28.05.2015)

Die Staatbildungskommission: Guojia Jiaowei Yingfa 'Guanyu Fazhan yu Gaige Yishu Shifan Jiaoyu de Ruogan Yijian' de Tongzhi (Einigen Ansichten für die Entwicklung und die Reform der Musiklehrerausbildung) vom 1995 in: Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Wenxian (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Vorschriften der Musikerziehung in der gegenwärtigen Zeit (1949-1995)) von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Education Verlag, Shanghai, 2011

Die Staatbildungskommission: Zhonghua Renmin Gongheguo Jiaoyubu Tongzhi (Bekanntmachung des Erziehungsministeriums der VR China) von 18.05.1956, in: Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Wenxian (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Vorschriften der Musikerziehung in der gegenwärtigen Zeit (1949-1995)) von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011.

Schulamt der Fujian Provinz: Fujainsheng Jiaoyuting Guanyu Guanche Jiaoyubu „Guanyu Zhiding Zhongdeng Zhiye Xuexiao Jiaoxue Jihua de Yuanze Yijian (die durchgeführte Ansicht vom Schulamt der Fujian Provinz über die Durchführung der "grundsätzlichen Ansicht vom chinesischen Ministerium über die Formulierung für die Lehrplan in der Sekundarfachschule" und den neuen Lehrplan), in 2009,

http://www.fjedu.gov.cn/html/2009/08/379_54240.html(28.05.2015)

Ständiger Ausschuss des Nationalen Volkskongresses: Zhong Hua Ren Ming Gong He Guo Yiwu Jiaoyufa (Gesetz der Schulpflicht in Volksrepublik China),

<http://edu.people.com.cn/GB/4547065.htm>(28.05.2015)

8.2.2. Bibliographie:

Bian Xiaoli: Fuzhou Zaoqi Jiaohui Xuexiao Yanjiu (1847-1900) (die Forschung über die Missionsschulen in Fuzhou (1847-1900)),

<http://www.taodocs.com/p-3343968.html>(28.05.2015)

Chen Bingyi/Chen Dailin/Yang Tongba usw.: Yinyue xueyuan Juban Yinyue Jiaoyu Zhuanye“ (Musiklehrerausbildung an den Musikhochschulen), in: Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)) von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011

Deng, Yuan: „Yi E Weishi“ de Gaoxiao Jiaoxue Gaige dui Zhongguo Gaoshi Yinyue Jiaoyu de Yingxiang“ (Einfluss der Reform der Hochschulbildung mit dem russischen Form auf der chinesischen Musiklehrerausbildung), <http://www.xzbu.com/5/view-1618404.htm>(28.05.2015)

Fan Zheming: Qintong Sanqianwan, Chimi Yinyuezhe Jihe (Wie viele Klavierschüler mögen Klavier in 30 Million Klavierschüler),

<http://www.musicool.com/news/html/2013->

[3/201332910331654387184.html](http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-SDSD201201015.htm)(28.05.2015)

Jiang Shu/Wei Yue: Die Erforschung über das Modell der Lehramt Musik an der Grundschulen mit dem Bachelor-Abschluss, in 2012,

<http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-SDSD201201015.htm>(28.05.2015)

Li Chuanhong: Woguo Zhongdeng Shifan Xuexiao de Fazhan Yu Zhuanxing (Die Entwicklung und die Umwandlung der chinesischen Pädagogischen Fachschule),<http://www.docin.com/p-487883085.html>(28.05.2015)

Li Fangyuan/Zhou Qiong: Shilun Jindai Jiaoyu Xinchao yu Woguo Zaoqi Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu (Eine Debatte die modernen pädagogische Ideologien und die früher chinesische Musiklehrerausbildung),

<http://www.studa.net/Music/101223/15024397.html>(28.05.2015)

Liang Zonghua: Shangdong Institute in der Qing-Dynastie und der neue Schule, <http://www.qlwh.com/jidi/xinshu.asp?id=556>(28.05.2015)

Liu Jie: Jiaoshi Zhiye Zhuanyehua yu Woguo Shifan Jiaoyu (die Spezialisierung der Lehrerberuf und die chinesische Lehrerausbildung), in 2008,

http://www.pep.com.cn/xgjy/jiaoshi/ztyj/jszyh/201008/t20100827_802038.htm(28.05.2015)

Liu Pei: Yinyue Jiaoyu de Shijian yu Lilun Yanjiu (die Forschung des Praxis und der Theorie der Musikpädagogik), Shanghai Yinyue Verlag, in Shanghai, in 2004

Liu Pei/ Xiang Zhoujun: Bi Jiao Yin Yue Jiao Yu Xue Gai Kuang (Überblick auf die Vergleichende Musikpädagogik),

<http://www.yinjiao360.com/p-97684.html>(28.05.2015)

Ma Da: 20 Shiji Zhongguo Xuexiao Yinyue Jiaoyu – 90 Niandai de Zhongdeng Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu 1990 - 2000 (ein Überblick über die Entwicklung der chinesische Schulmusik-erziehung im 20. Jahrhundert 24 - die Musiklehrerausbildung in der pädagogischen Fachschule im 90er Jahre 1990 – 2000), <http://www.docin.com/p-256688841.html>(28.05.2015)

Ma Da: 20 Shiji Zhongguo Xuexiao Yinyue Jiaoyu Fazhan Gaikuang (27) – 90 Niandai de Gaodeng Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu Zhi San (1990-2000) (Die Geschichte der chinesischen Musikerziehung im 20. Jahrhundert (27) – Die Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in 1990er Jahre (1990-2000),

<http://www.docin.com/p-577254528.html>(28.05.2015)

Mao Zedong: Guanyu Zhengque Chuli Renmin Neibu Maodun de Wenti (Jianghua Gao) (Über die richtige Behandlung der Widersprüche im Volke),

<http://www.marxists.org/chinese/maozedong/marxist.org-chinese-mao-19570227AA.htm>(28.05.2015)

Meng Weiping: “Zhongdeng Shifan Xuexiao Yinyue Jiaoyu Fazhan Gaikuang” (Die Geschichte der Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Fachschulen), in: Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)) von Yao Siyuan (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011

Shen Han: Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (20 Shiji Shangbanye) (Die

Geschichte der chinesischen schulischen Musikunterricht – in der ersten Hälfte des 20 Jahrhunderts), in: Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Musiccurriculum in China von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011

Sun Binghong: Daxue Jiaoyu yu Shehui Fazhanlun (die Hochschulbildung und die Sozialwissenschaft), Zhongguo Shehui Kexue Verlag, in Beijing, in 2009.

Sun Jinan: Zhongguo Jinxiandai Yinyue Jiaoyu Shi (1840-2000) (die Annalen der Geschichte der chinesischen Musikpädagogik in modernen Zeit (1840-2000)), in: Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (1949-1966) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikcurriculum (1949-1966)) von Zhang Jingxing, in: Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Musiccurriculum in China von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011.

Wang Jie: Sheng Xuanhuai yu Zhongguo de Gaodeng Jiaoyu (Sheng Xuanhuai und die chinesische Hochschulbildung), <http://jyzh.bjedu.cn/renwu/2013-06-08/11059.html> (28.05.2015)

Wang Yaohua: Zhuangxingqi de Zhongguo Yinyue Jiaoshi Jiaoyu (die chinesische Musiklehrerausbildung in der Umsetzungszeit), <http://net.csmes.org/article/882.html> (28.05.2015)

Wu Jian: Dangdai Goadeng Jiaoyu – Guojihua Fazhan (die gegenwärtige Hochschulbildung – ihre Internalisierung), Renmin Verlag, in Beijing, in 2009.

Xie Anbang: Zhongguo Gaoshi Jiaoyu de Lishi Yange he Tedian Fenxi (die Geschichte der chinesischen Lehrerausbildung und die Analyse der Besonderheit), in: Forschung der Hochschulbildung Shanghais, in 1993 Nr. 2.

Xie Jiaxin/ **Yang** Yanyi/**Sun** Hai: Deguo Xuexiao Yinyue Jiaoyu Gaikuang (Grundlage der deutschen schulischen Musikerziehung), Shanghai Jiaoyu Verlag, in Shanghai, in 2011

Yao Siyuan (Hrsg.): Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011

Yao Siyuan (Hrsg.): Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Wenxian (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Vorschriften der Musikerziehung in der gegenwärtigen Zeit (1949-1995)), Shanghai Education Verlag, Shanghai, 2011

Zhang Feilong (Hrsg.): Yinyue Yanjiu yu Jiaoxue Tantaos (die Musikforschung und die Erörterung ihrer Didaktik), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, in Shanghai, in 2006.

Zhang Jingxing: Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (1949-1966) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikcurriculum (1949-1966)) von Zhang Jingxing, in: Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Musiccurriculum in China von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011

Zhang Lide: “Gaodeng Shifan Yinyue Jiaoyu de Fazhan yu Sikao” (die Entwicklung und die Betrachtung der Musiklehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen), in: Zhongguo Dangdai Xuexiao Yinyue Jiaoyu Yanjiu Wenji (1949-1995) (Sammelband der chinesischen Musikerziehung in der modernen Zeit (1949-1995)) von

Yao Siyaun (Hrsg.), Shanghai Jiaoyu Verlag, Shanghai, 2011

Zhang Xian/**Zhang** Zuanbian: Zhongguo Jinxiandai Yishu Jiaoyu Fagui Huibian (1840-1949) (Sammelband der chinesischen Vorschriften der Kunsterziehung in der modernen Zeit (1840-1949)), in: Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (29 Shiji Shangbanye) (Die Geschichte der chinesischen schulischen Musikunterricht – in der ersten Hälfte des 20 Jahrhunderts) von Shen Han, in: Zhongguo Xuexiao Yinyue Kecheng Fazhan (A History of School Musiccurriculum in China von Liu Jingzhi (Hrsg.), Shanghai Yinyue Xueyuan Verlag, Shanghai, 2011

Zhao Deqiang: 1949-1957 Gongheguo Jiaotan Fengyun (1949–1957: Unvorhergesehene Entwicklung der Bildung in Volksrepublik China), Fujian Bildungsverlag, 2005.

Zhao Ziyang: 1981 Nian Zhengfu Gongzuo Baogao – Dangqian de Jingji Xingshi he Jinhou Jingji Jianshe de Fangzheng (Berichte der Regierung in 1981 – die aktuelle Wirtschaftslage und die weitere Leitlinie der wirtschaftlichen Entwicklung), http://www.gov.cn/test/2006-02/16/content_200802.htm(28.05.2015)

Zhou Dongtao (Hrsg.): China: 30 years of reform and opening-up (1978 - 2008), http://www.china.com.cn/economic/txt/2008-11/18/content_16787050.htm(28.05.2015)

Zhou Guping/**Wu** Jing: Jindai Zhongguo Xuwei Zhidu de Lishi Yanbian (Geschichte des Akademischen Grads in der modernen China), <http://wenku.baidu.com/view/fa5559cdda38376baf1fae32.html?re=view>(28.05.2015)

Zhu Yongxin: Guanyu duo Qudao Jiejue Nongcun Yishu Jiaoshi Duanque Wenti de Tian (Vorschläge für Muti-Channel-Lösung für den Mangel an der ländlichen Kunstlehrerkräfte), <http://ljm5819.blog.edu.cn/2013/798594.html>(28.05.2015)