

Bitte zitieren als:

Bruhn, H. (2010). Qualität von (Musik-)lehrern unter dem Blickwinkel von Auswahl, Ausbildung und Weiterbildung. Vortrag auf der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung AMPF. Universität Flensburg: Arbeiten zu Musik, Bildung und Politik. [[www.herbertbruhn.de/forschung/2010Am/2010Ampf.pdf](http://www.herbertbruhn.de/forschung/2010Am/2010Ampf.pdf)]

## Qualität von (Musik-)lehrern unter dem Blickwinkel von Auswahl, Ausbildung und Weiterbildung

### Einleitung

Die Berufsgruppe der Lehrer und Lehrerinnen an allgemein bildenden Schule hat ein schlechtes Image: Lehrer sind „faule Säcke“ (Gerhard Schröder), die sich fortwährend über ihre Arbeitsbedingungen beschwerten, aber dabei nur wenig Einsatz für ihre eigentlich Aufgabe zeigen, der Vermittlung von Wissen und Bildung. Diese Einstellung stößt in der Bevölkerung auf Zustimmung: Nur Grundschullehrer werden akzeptiert – Lehrer weiterführender Schulen haben nach einer Umfrage der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (am 1. Mai 2010 bekanntgegeben) eine Akzeptanz, die kurz vor den Journalisten, Politikern und Gewerkschaftsführern liegt. Ohne dass man sich mit den real schwierigen Arbeitsbedingungen auseinandersetzt, wirft man Lehrern Ineffektivität vor.

So sind zu Beginn des Jahrtausends die schweren Vorwürfe laut geworden, dass Jugendliche heutzutage kaum in der Lage seien, einer beruflichen Ausbildung oder einer handwerklichen Lehre zu folgen. Dies machten die Arbeitsgeberverbände insbesondere an der Basisqualifikation brauchbarer Rechtschreibfähigkeiten fest. Bestätigt wurden die Kritiker durch die Ergebnisse der verschiedenen Testwellen des internationalen Schulvergleichs PISA.

Gerade in sprachlicher Hinsicht schnitten die deutschen Schüler und Schülerinnen schlecht ab – dabei waren es weniger die Rechtschreibfehler, sondern das mangelnde Verständnis für Texte und ihre Inhalte.

Dies mag eine Folge der ideologischen Ablehnung einer Orientierung der Schule an Leistungoutput sein, die in den 1970er Jahren aufkam. Kinder und Jugendliche sollten ohne den Druck zur Leistung aufwachsen und von der Schule nicht auf ihre Defizite und Mängel, sondern auf ihre Stärken gerichtet werden. Leistungskontrolle und Messung von Fähigkeiten wurden als demotivierend und diskriminierend angesehen – pädagogische Richtungen, die Schulensuren durch Berichtszeugnisse ablösen wollten und ängstlich eine Belastung der Schüler und Schülerinnen zu vermeiden suchten.

Diese Einstellung steht im Widerspruch zur allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung in der Welt: Der Leistungsdruck in der Arbeitswelt ist seit den 1980er Jahren ins Unermessliche gestiegen. Die Wechselwirkung zwischen rückläufiger Wirtschaftsentwicklung und neuer Managerideologie verschärfte dies und führte dazu, dass in jeder größeren Firma Effektivität und Output zum Maßstab für die Qualität jeder einzelnen Abteilung erhoben wurden. Diese Effektivität wurde an den Maßstäben des wirtschaftlichen Wettbewerbs in Geld ausgerechnet – eine Abteilung musste die Leistungen der anderen Abteilung gewissermaßen einkaufen. Das führte oft sogar dazu, dass Abteilungen sich das Knowhow oder die Leistungsfähigkeit von externen Mitbewerbern sicherten und die Abteilungen aus dem eigenen Haus unter den Wettbewerbsdruck des allgemeinen Marktes setzten. Jede Abteilung wurde zum eigenen

Profit-Center gemacht und sollte so für ihr Überleben kämpfen. Bemerkenswert ist, dass die maßgeblichen Einflüsse in den 1990er Jahren von einer Generation von Uni-Absolventen ausgeübt wurden, die in den 1970er Jahren den Ausstieg aus der Leistungsorientierung mitbekommen haben mussten.

Die Tendenz hat sich in der Kohl-Ära etabliert und ist verschärft worden durch die zwei aktuellen Wirtschaftskrisen: 2001 Zusammenbruch der Internetaktien und 2009 Bankenkrise auf Grund von Immobilienabwertungen und Optionsgeschäfte. Eine Erleichterung der Situation ist durch die Situation der Gewerbeimmobilien, die Explosion der Kernkraftwerke in Japan und die Schuldenkrise in Griechenland, den USA und der iberischen Halbinsel nicht zu erwarten.

## Kommunikation und Kasse

Die Macht der Profitcenter-Ideologen ist ungebrochen – kein Wunder, dass diese Einstellung jetzt auch auf die Schule übertragen wurde.

So war unvermeidbar, dass die Frage nach der Effektivität und dem wirtschaftlichen Output jedes einzelnen Faches gestellt wird. In der Schule stehen Sprache und Rechnen im Vordergrund – in der Wirtschaft Kommunikation und Kasse. Reden, Schreiben und Geld verdienen. Andere Schulfächer außer dem Deutschunterricht und dem Mathematikunterricht haben in dieser Argumentationsschiene keine Chance, ernst genommen zu werden.

Es sei denn, man interpretiert die Bedeutung der Fächer:

*Fremdsprachen* werden so zur notwendigen Vorbereitung des internationalen Handels, *Geografie* wird zur Voraussetzung für die Globalisierung. *Lateinunterricht* behält seine vermutete Bedeutung als Grammatikschule für mitteleuropäische Nationen. *Geschichte* vollzieht bereits den Wandel weg von einer Erkenntnis über den geschichtlichen Zusammenhang zwischen Zeiten und Kulturen hin zu einer schlaglichtartigen Beleuchtung einzelner scheinbar abgrenzbarer Epochen. Das Gesamtverständnis der Zusammenhänge ist nicht gewünscht?

*Biologie*, *Chemie* und *Physik* sind schon in den 1960er zu Randfächern geworden, als nach der ersten Oberstufenreform der Gymnasien die Möglichkeit zur Abwahl von Nebenfächern geschaffen wurde.

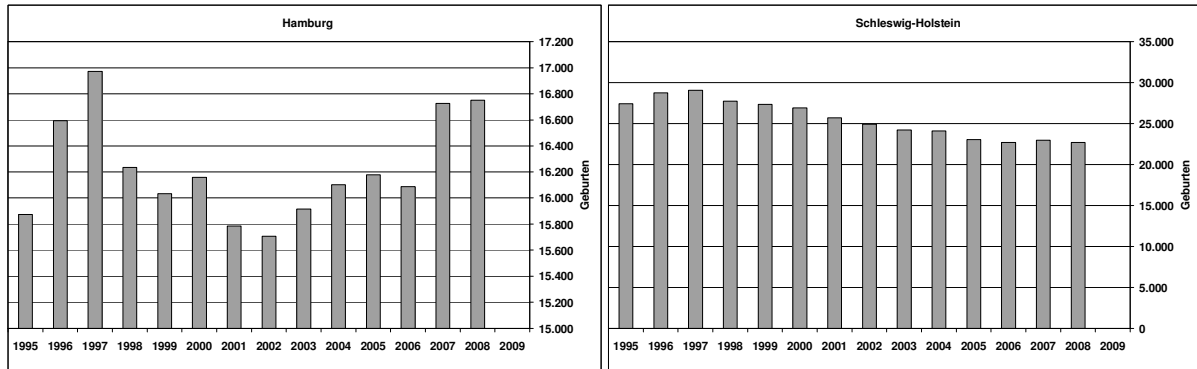
Kann man im *Sportunterricht* noch die Bedeutung für die Wehrrüchtigung sehen, so wird die Lage von *Musik* und *Kunst* vollends problematisch. In einer humanistischen Erziehung erklärt sich die Bedeutung von Musik und Kunst aus der Ganzheitlichkeit des Denkens – ein humanistisches Ideal von Menschsein bezieht künstlerisches Denken ein. Dies ist im Rahmen des Profitcenterdenkens nicht notwendig: Eine lineare Koppelung der Fähigkeiten ist ausreichend. Wechselwirkungen zwischen Teilfähigkeiten im Sinne eine phänomenologischen Übersummenhaftigkeit wären nicht denkbar.

Im 19. Jahrhundert (und auch davor) wurde Musik nicht nur als nützlich für die Erziehung der Menschheit angesehen. Musik hatte eine eigene ästhetische Qualität. Das Nützliche des Musiklernens war die Musik - an billigte Musik einen eigenen Wert zu, um dessentwillen man Musik lernen sollte.

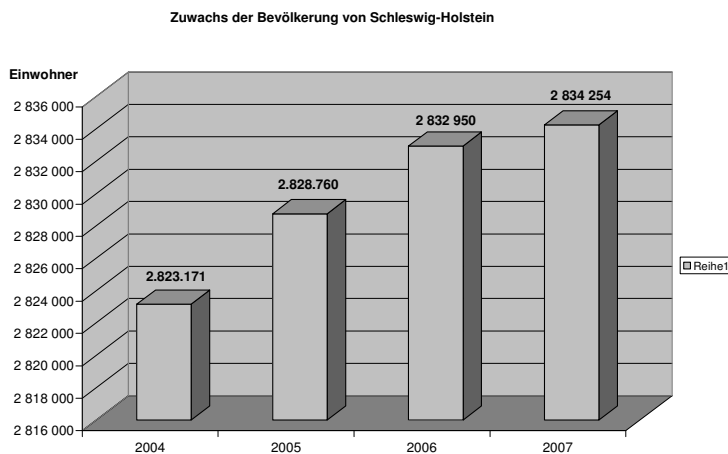
## Exkurs: Bevölkerungsstatistik

Weitere unwägbare Risiken ergeben sich aus der Interpretation der Bevölkerungsstatistiken. Allgemein wird davon gesprochen, dass es einen Bevölkerungsrückgang gibt – die Prognosen hierfür reichen von einer Reduktion auf 40 Millionen bis 60 Millionen. Die Zahlen hierfür stammen vom Bundesamt für Statistik, die jedoch etwas ganz anderes suggerieren.

Die Entwicklung der Geburtenzahlen ist seit ungefähr 2002/3 in den meisten Bundesländern konstant, bzw. leicht ansteigend (neue Bundesländer). Nur in den großen Stadtstaaten gibt es eine unkalkulierbare sprunghafte Veränderung von Jahr zu Jahr (Abbildung 1, als Beispiele Hamburg und Schleswig-Holstein). Die Geburtenrate wird unterschiedlich beurteilt, da sie über wechselnde Zeiträume gemittelt wird. Für Schleswig-Holstein gibt es deshalb seit Jahren einen Geburtenüberschuss (Abbildung 2).



**Abbildung 1:** Es wird fälschlicherweise davon gesprochen, dass es einen Geburtenrückgang in Deutschland gibt, der die Funktionsfähigkeit unseres Staates in Frage stellt. Aus den öffentlich zugänglichen Zahlen des Bundesamts für Statistik erkennt man diese Aussage nicht. In den meisten Bundesländern bleibt die Geburtenzahl stabil bzw. steigen leicht an (Ostländer). Aus diesem Muster fallen die Stadtstaaten Hamburg und Berlin heraus, in denen die Zahlen sogar heftig steigen. Die nächste Abbildung 2 weist nach, dass die Geburtenzahlen die Sterbefälle übersteigen (auch dazu Bruhn, 2010c).



**Abbildung 2:** Zuwachs der Bevölkerung in Schleswig-Holstein – die Zahl der Geburten überstieg auch 2008 noch die Zahl der Sterbefälle, so dass man eher von wachsender Bevölkerung sprechen sollte (Zahlen: Bundesamt für Statistik).

Die Diskussion über einen sterbenden Staat kann also nicht aus den aktuellen Zahlen plausibel gemacht werden. Die Modelle für die Hochrechnungen auch des Bundesamts für Statistik sind möglicherweise allzu eng an die Versicherungsmathematik angelehnt. Die Berechnungen unterstützen tatsächlich Sorgen um die kalkulierbaren Renten in den nächsten Jahrzehnten. Angesichts der Entwicklung der privaten Altersvorsorge (die von der Süddeutschen Zeitung bereits ausgesprochen negativ beurteilt wird, weil die Renditen weggebrochen sind

und Gesetzesänderungen den Versicherungsunternehmen große Freiheiten für die Änderung laufender Verträge eingeräumt hat) und der zunehmenden Mobilität der älteren Bevölkerung ist diese Sorge als nicht realitätsnah bezeichnen. Seriöse Wissenschaftler haben bereits lange berechnet, dass die derzeitige Geburtenrate im Verein mit mäßiger Einwanderung die Bevölkerung von 80 Millionen über Jahrzehnte aufrechterhalten wird (dazu Bruhn, 2010 c).

## Lebensaufgaben und die Bedeutung von Musik

Vor ungefähr 15 bis Jahren gab es kurz die Chance, die humanistische Tradition aufzunehmen. Mitte der 1990er Jahre wurden in ganz Deutschland ausgehend von Nordrhein-Westfalen eine große Lehrplanreform für alle Fächer durchgeführt. Das wäre die Gelegenheit gewesen, den humanistischen Wert von Musik und Kunst zu definieren und dies in ministeriellen Erlässen zu dokumentieren. Dieser Anlass wurde im Fach Musik nicht wahrgenommen.

Dabei waren selbst die Ansätze in der pädagogischen Forschung genau so weit, dass man sie hätte einbeziehen können: Dieter Baacke hatte in mehreren Werken die Lebensorientierung von Jugendlichen durch Musik bekannt gemacht, Klaus-Ernst Behne die Phasen der Entwicklung beschrieben und Helmut Rösing den Bezug zu Lebenswelten im Sinn von Bourdieu aufgezeigt (siehe die Beiträge eben dieser Autoren in Bruhn u. a., 1993). Die neuen Lehrpläne sollten an Lebensaufgaben und gesellschaftlichen Funktionen orientiert sein – eine ideale Ausgangsbasis, Musik ins Zentrum der kommunikativen Bedürfnisse zu stellen.

Tatsächlich aber wurden erneut die ästhetisierenden Tendenzen und die musikalische Hochkultur in den Vordergrund gerückt – mitten in der Hochphase des Konstruktivismus und der erneuten Orientierung der Musik an der Phänomenologie und der Gestaltphilosophie von Carl Stumpf und Ernst Kurth konnte der enge Kulturbegriff von Adorno aus den 1950er Jahren ungehindert weiterwirken.

Aus der in der Lehrplanreform geforderten Lebensweltorientierung wurden Forschungsprojekte, die entweder den wirtschaftlichen Nutzen von Musik beweisen sollten (Fohrbeck & Wiesand, 1982) oder aber aufzeigen sollten, dass Musik einen nützlichen Anteil an der Verbesserung von Lernvorgängen auch bei anderen Lerninhalten hat (Bastian, 2000; im Überblick die Schrift des Bundesministeriums für Bildung: Schumacher, 2009)).

Man argumentierte verzweifelt mit der Nützlichkeit von Musik für andere Fächer, wo gerade die Betonung des Nutzens von Musik für das Erleben von Musik gefragt gewesen wäre – genau genommen also die Betonung der *wirtschaftlichen Nutzlosigkeit*. Verzweifelt und wenig erfolgreich – denn die direkte Folge war das besonders beherrschte Vorgehen der Bildungsverwaltungen in den Ministerien bei der Kürzung von Stellen, Lehrpläneinheiten und Schulen. Ungeachtet der Tatsache, dass in den meisten Bundesländern nach dem Pillenknick die Schülerzahlen ab Mitte der 1990er Jahre wieder stiegen (siehe dazu Abbildung 2 bis 4 auf der vorigen Seite), wurden sowohl Lehrerstellen als auch Ausbildungsplätze abgebaut (z. B. Kiel, Magdeburg, PH-Hannover, Lüneburg, Hildesheim).

Die offiziellen Formulierungen versprachen „Nachhaltigkeit“ durch „Synergie-Effekte“ – beides Ausdrücke aus der Wirtschaft, die im Zusammenhang mit Bildung in den letzten zwei Jahrzehnten immer zu sachunangemessenen Kürzungen geführt haben. Die 1990er Jahre sind davon gekennzeichnet, dass sich die Arbeitsbedingungen an Schulen wie auch an Hochschulen deutlich verschlechterten. Grund dafür sind

- die Abschaffung von Anrechnungsstunden für Nachmittags-AGs (Theater, Bücherei) und künstlerisch-musikalisches Arbeiten mit Schülern (Orchester, Chor),
- eine geringere Altersentlastung für Lehrer ab 55 Jahren sowie

- das Arbeitszeitmodell für Lehrer in Hamburg, nach dem Fächer mit geringerem Aufwand bei der Korrektur von Arbeiten eine längere Unterrichtszeit auferlegt bekamen.

Diese Maßnahmen waren insgesamt von Gehaltskürzungen (durch die Einführung neuer Gehaltsgruppen im TVL, Tarifvertrag der Länder) und in der neuen W-Besoldung der Hochschullehrer so wie der niedrigeren Einstufung im Beamtenbereich der Lehrer begleitet. Überschlägig kann man von einem „Synergieeffekt“ von 10 bis 30 Prozent Ersparnissen bei den Gehältern im Bildungsbereich sprechen.

## Qualitätsmanagement

Ein weiterer Begriff, der aus der Wirtschaft stammt und zu hoher Besorgnis Anlass geben sollte, ist der Begriff „Qualitätsmanagement“. Dies bedeutet im Allgemeinen, dass strenge Maßstäbe erfunden und auf Arbeitsbereiche angewendet werden. Hierzu gehören Bildungspläne, Zielvorstellungen, Kernaussagen, Kriterienkataloge, Effizienzstudien

Das sind alles Zahlenwerke, aus denen man angeblich ablesen kann, ob der Output der Bildungsbemühungen den Input der Finanzierung rechtfertigt. Den maßgeblichen Bildungspolitikern erscheint wohl die Organisation von Bildung als undurchschaubar, wirr und unbeherrschbar. Auf der Basis der immer noch bestehenden (seit PISA sogar gerechtfertigten) Tendenz zur Unzufriedenheit mit den Lehrern werden der allgemein bildenden Schule und der Hochschule Fesseln angelegt (dazu Bruhn, 2010a):

Die Abitursaufgaben werden zentral vergeben (Abitur).

- In penibler Weise werden die Studienplätze über Curricularnormwerte beschränkt.
- Die Lerninhalte werden über Bachelor und Master festgelegt und genormt.

Unzufriedenheit mit dem Output des Bildungsapparats Schule und Hochschule ist die treibende Kraft der Bildungshierarchien. Hier ist in den nächsten Jahren weitere Ungemach zu erwarten. Denn die reglementierende Einflussnahme in das Bildungssystem erfolgte und erfolgt auch weiterhin von Menschen, die in ihrer Ausbildung das Erkenntnisniveau des 1. Staatsexamen für das Lehramt erreicht haben (Bildungsministerinnen). Selten ist jemand promoviert – und wenn, dann aber ohne Einbindung in den Arbeitsalltag einer wissenschaftlichen Hochschule.

Ich erkenne an, dass jeder das Recht zur Kritik des Systems hat und sogar die Pflicht wahrnehmen sollte, dieses Recht auszuüben. Ich sehe jedoch in der Politik und der Bildungsbürokratie geringen Willen, sich die Kompetenz anzueignen, Bildungssysteme zu reformieren.

Deshalb fordere ich im Falle der Musik und Musikausbildung die Vertreter von Hochschule und Schule auf, die Probleme selbst zu analysieren und die Lösung in die Hand zu nehmen. Es handelt sich um die folgenden Fragen, die dringend einer Lösung zugeführt werden müssen:

- Was ist guter Musikunterricht?
- Welche Voraussetzungen braucht guter Musikunterricht?
- Was zeichnet einen guten Musiklehrer aus?
- Wie sucht man die besten Lehrkräfte?

## Was ist guter Unterricht?

In zwei Seminare im Jahr 2008 und 2009 wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen von zwei Didaktik-Seminaren mit dieser Frage konfrontiert – kontroverse Diskussionen waren die Folge. Die Diskussionsteilnehmer waren nicht zu konkreten Äußerungen zu bewegen, sondern diskutierten auf der Meta-Ebene vieler Konjunktive. Nach der Lektüre eines Buchs des

Oldenburger Didaktikers Hilbert Meyer mit dem gleichen Titel (Meyer, 2004) wurden die Fragen konkreter und führten zu einem Fragebogen auf der Basis der zehn Leitsätze von Hilbert Meyer (siehe Tabelle 1).

Die erste Version des Fragebogens wurde 53 Versuchspersonen zwischen 13 und 67 Jahren vorgelegt. 25 Versuchspersonen waren Musikstudierenden, der Rest waren Freunde und Familienangehörige der Studierenden. 50 % der Befragten waren unter 23 Jahre alt, 90 % unter 30 – die Stichprobe war also trotz der Spannweite eher jung.

**1. Studienfach**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Musikstudium	25	47,2	47,2	47,2
kein Musikstudium	28	52,8	52,8	100,0
Gesamt	53	100,0	100,0	

Itemauswahl C. alpha

Skala 1 – Klare Strukturen	4	,507
Skala 2 – Echte Lernzeit	4	,588
Skala 3 – Lernförderliches Klima	7	,822
Skala 4 – Inhaltliche Klarheit	4	,435
Skala 5 – Sinnstiftendes Kommunizieren	6	,629
[ Skala 6 – Unterrichtsinhalte und Methoden	keine Ratingskala ]	
Skala 7 – Individuelle Förderung	4	,739
Skala 8 – Individuelles Üben	3	,719
Skala 9 – Transparente Leistungserwartungen	7	,706
Skala 10 – Vorbereitete Lernumgebung	7	,729

**Tabelle 1 oben: 25 Musikstudierende und 28 Nicht-Fachleute haben mitgearbeitet. Unten: Die Fragenliste (siehe dazu [www.herbertbruhn.de/gkforschung/content2.htm](http://www.herbertbruhn.de/gkforschung/content2.htm)) wurde einer Skalenanalyse unterworfen. Bereits die erste Version erreichte in den Skalen 3 sowie 7 bis 10 akzeptable Werte, so dass sich ein Bericht weiterer Ergebnisse lohnt.**

	Alle Befragten	Musikstud.	Kein Musikstudium	
1 Klare Strukturen	,523	,554	,481	** (sig.)
2 Anteil echter Lernzeit	,518	,699	,259	**
3 Lernförderliches Klima	,617	,658	,563	**
4 Inhaltliche Klarheit	,520	,351	,668	**
5 Sinnstiftendes Kommunizieren	,522	,460	,651	**
6a Unterrichtsinhalte	,477	,406	,488	**
6b Methodenvielfalt	,105	,076	,141	n.s.
7 Individuelles Fördern	,743	,696	,799	**
8 Intelligentes Üben	,584	,616	,631	**
9 Transparente Leistungserwartungen	,783	,653	,828	**
10 Vorbereitete Umgebung	,552	,635	,521	**

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Tabelle 2: Alle Skalen bis auf die Methodenvielfalt korrelierten mit der Bewertung, die die Versuchsteilnehmer den aktuellen oder früheren Musiklehrern gaben. Die Korrelationen sind insgesamt relativ hoch.**

Alle zehn Skalen von Meyer korrelieren auf relativ hohem Niveau mit der Bewertung des Musiklehrers. Bis auf die Beantwortung der Frage nach der Methodenvielfalt erklären sie jeweils 25 % der Varianz. An der Spitze der Einflusskaskalen stehen transparente Leistungserwartung, individuelle Förderung und ein lernförderliches Klima im Musikunterricht. Es scheint, als ließe sich guter Musikunterricht leicht definieren.

Bemerkenswert, dass die Befragten die Unterrichtsinhalte (Skala 6a) ebenso wie die Methodenvielfalt (6b) nicht sehr eng mit der Bewertung des Unterrichts verbinden (Tabelle 2).

Besonders spannend werden die Daten, wenn man getrennt die angehenden Musiklehrer und die Nichtmusiker auswertet. Es zeigt sich eine unterschiedliche Gewichtung der Skalen von Meyer – besonders weit klaffen die Werte für die „echte Lernzeit“ auseinander.

Diese Unterschiede wurden auf Itemebene erneut berechnet (Tabelle 3). Jetzt stehen die Pünktlichkeit und inhaltliche Konsequenz an der Spitze und eine inhaltlich logische Struktur wird verlangt, wenn die Befragten selbst Musik studieren. Dagegen verlangen die Nicht-Fachleute geduldige Lehrer, die individuell auf die Schüler eingehen, gut vorbereitet sind und mehrere Möglichkeiten kennen, den Stoff zu erklären (dazu Endnote 1).

	Musikstudium	(kein Musikstudium)
5 Der Unterricht beginnt pünktlich	0,75	0,04
6 Viel Zeit für Organisatorisches stört	0,49	0,19
8 negativ, wenn der M oft vom Thema abschweift	0,81	0,17
9 Gute Erklärung für Aufgaben	0,54	0,13
10 Der MUnterricht hat inhaltlich logische Struktur	0,64	0,40
14 negativ, wenn der M Schüler unterbricht	0,42	0,07
54 Es herrscht gegenseitiger Respekt	0,52	0,31
	(Musikstudium)	kein Musikstudium
2 Schüleraktivität wird deutlich nachgefragt	0,19	0,50
12 Ergebnisse ausreichend diskutiert	0,04	0,55
18 M ist geduldig	-0,14	0,63
19 M zeigt mehrere Lernmöglichkeiten auf	0,21	0,52
28 Musiktheorie	0,19	0,66
37 M geht individuell auf die Schüler ein	-0,14	0,63
38 M macht Stoff verständlich	0,44	0,71
47 M ist jede Stunde gut vorbereitet	0,48	0,83

**Tabelle 3: Auswahl der Items, in denen der Unterschied zwischen den Musikstudierenden und den anderen Befragten besonders groß war (obere Hälfte Musikstudium, untere Hälfte kein Musikstudium).**

### Unter welchen Voraussetzungen kann guter Musikunterricht stattfinden ?

Im Frühjahr meldete sich der Deutsche Musikrat mit einer Stellungnahme zum Musikunterricht in der Grundschule: Die Kultusminister der Bundesländer hatten sich in der Konferenz vom Oktober 2009 dafür ausgesprochen, dass Musik, Kunst und Bewegung in der Grundschule zu einem Studienbereich „Ästhetische Bildung“ zusammengeschlossen wird (dazu ausführlicher Bruhn, 2010b in der Festschrift Rudolf Kraemer). Sehr richtig kritisiert der Musikrat, dass dadurch der professionellen Ausbildung von Musiklehrern die Grundlage entzogen werden könnte. Im Rahmen einer allgemeinen ästhetischen Bildung wäre es nicht zwingend, Musikunterricht zu geben, da die beiden anderen Fächer als gleichwertiger Ersatz angesehen werden.

In der den Kultusministern überreichten Schrift wird von fünf Kernforderungen gesprochen, die für guten Musikunterricht erfüllt sein müssen: Ausgangsbasis seien qualifizierte Lehrer, mehr Zeit, mehr Praxis, Grundlagen und Kontinuität (Krüger & Liedtke, 2010).

Ähnlich hatte sich auch der schleswig-holsteinische FDP-Politiker Dr. Ekkehardt Klug geäußert, als er mit mehreren Anfragen an den Landtag die Schulpolitik der Regierungspartei SPD in der Angelegenheit der Musiklehrer offenlegte (zuletzt noch Klug, 2007). Jetzt ist er selbst als Kultusminister an Kürzungsmaßnahmen beteiligt.

Denn die Zusammenfassung von Fächern dient in erster Linie, den Mangel an Lehrern in den Bereichen zu verschleiern – tatsächlich gibt es nach den offiziellen Zahlen der Bildungsbürokratie keinen Unterrichtsausfall im Fach Musik mehr (Bruhn, 2010b). Die Denkschrift des Deutschen Musikrats trifft also das Problem, ist aber trotz der zeitnahen Reaktion auf den Beschluss der KMK (knapp ein halbes Jahr) dennoch zu spät: Ungefähr vor 15 Jahren wurden die Fächerpools erstmals diskutiert.

### **Was zeichnet einen guten Musiklehrer aus?**

Auch bei den geplanten Maßnahmen im Ausbildungsbereich von Lehrern besteht bereits jetzt die Gefahr, den Anschluss in der Vordiskussion zu verpassen. Wahrscheinlich waren es die Klagen der Arbeitgeberverbände über Jugendliche, die nicht mehr für eine Lehre tauglich sind. Die Lehrer werden dafür verantwortlich gemacht – sie würden zu wenig Leistungs verlangen. Günstig kam hinzu, dass wieder einmal bestätigt wird, was bereits vor zwanzig Jahren verbreitet wurde: Wir bilden nicht, wie es sein sollte, die besten eines Jahrgangs zu Lehrern aus. Im Gegenteil sind die Lehramtsstudiengänge besetzt von Abiturienten, die Lehramtsstudien gewählt haben, weil sie nicht so recht wussten, was sie studieren sollten. Im Mai 2010 wurde darüber breit berichtet, angestoßen von einer Artikelserie in der Frankfurter Allgemeinen Sontagszeitung.

Bereits im Vorjahr habe ich zwei wissenschaftliche Tagung zu diesem Themenbereich besuchen können.

Die erste Tagung wurde von der Gesellschaft für Bildungsverwaltung organisiert und fand im September 2009 in Sankelmark bei Flensburg statt. Thema war die Kontrolle der Qualität der ersten Studienphase. Kontrovers wurde die Frage der Eignung von Lehrern für ihren angestrebten Beruf diskutiert. Die Mehrheit der Referenten und Zuhörer neigte dazu, wünschenswerte Charaktereigenschaften von Lehrern an allgemein bildenden Schulen zu definieren und sie mittels geeigneter Verfahren messbar zu machen.

Die zweite Tagung war vom Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung organisiert. Es wurde ein Gutachten vorgestellt und diskutiert, dass Defizite in der Qualitätskontrolle der 2. Ausbildungsphase aufzeigte (Oelckers, 2009). Auch hier wurde insbesondere die schärfere Kontrolle der Ausbildung gefordert.

Überhaupt nicht beachtet wird in dieser Diskussion, dass die Musikszene weltweit umfangreiche Erfahrungen mit Eignungsprüfungen als Zulassungsvoraussetzung für das Fachstudium hat. Dies ist darauf zurückzuführen, dass man sich bisher wenig Mühe gegeben hat, die Erfahrungen empirisch auszuwerten.

### **Wie sucht man bestmöglich Musiklehrer aus?**

Aus den 1990er Jahren liegen Daten über 377 Studierenden oder Studienplatzbewerber aus der Musiklehrerausbildung in Kiel vor (74 % weiblich, 26 % männlich). Die Auswertung der Daten ist lange verzögert worden, weil keine Forschungsgelder bewilligt wurden. Erst jetzt ist es gelungen, den überwiegenden Teil zu sichten. Es liegen für die Jahre 1990 bis 1992 Pro-

tokolle über die Beratung zum Studium vor, die damals eine Aufnahmeprüfung ersetzen sollten: 1989 argumentierte die damalige SPD Kultusministerin, dass der Studiengang Musik allen offenstehen sollte und nicht durch eine Leistungsmessung beschränkt werden dürfe. Da jedoch nicht ausreichend Überlastmittel zur Verfügung standen, den sofortigen Ansturm von 100 Erstsemestern zu bewältigen, war die Folge ein strenger Numerus Clausus. Die Reihenfolge der zugelassenen Studierenden wurde ausschließlich nach dem Abiturschnitt vorgenommen.

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Aufnahme- prüfung	bestanden	63	167	230
	als Beratung bestanden	6	34	40
	aufgenommen nach 2. Prüfung	1		1
	zweimal durchgefallen		2	2
	von anderer Hochschule	1	3	4
	noch nicht vorgesehen	10	27	37
	keine Angaben	1	7	9
	negativ wg. Instrument	3	14	17
	negativ wg. Gesang	8	8	16
	Instr + Gesang negativ		7	7
Gesamt	93	269	362	

**Tabelle 4: Die Studienbewerber und –bewerberinnen mussten ab 1990 eine Beratung und ab 1993 eine Eignungsprüfung mit positivem Ergebnis absolvieren.**

Erst 1993 wurde von der Regierung die Einführung einer Aufnahmeprüfung genehmigt. Möglicherweise spielte hier der Nachweis eine Rolle, den das Institut in Kiel dem Ministerium geben konnte: Vom ersten großen Jahrgang hatten 52 % der Studierenden das Studium vier Jahre später ohne Abschluss aufgegeben. Ab 1993 wurde bis zur Einstellung des Studiengangs durch die schleswig-holsteinische Landesregierung eine Aufnahmeprüfung durchgeführt (Bruhn, 2001).

Die Auswertung der Daten ist nicht vollständig (siehe später). Bereits die Eingabe von knapp 50 % der Daten führt jedoch zu interessanten neuen Informationen.

Insgesamt konnten 362 Personen beobachtet werden, die sich zur Aufnahmeberatung bzw. zu Eignungsprüfung in Kiel gemeldet und vorgestellt hatten. Von ihnen bestanden 230 die Eignungsprüfung (63 männlich, 177 weiblich, siehe Tabelle 4). Mit der Einführung des Numerus clausus (hier 1991 und 1992) geht die Anzahl der Bewerber stark zurück. Dies ist generell bei der Beschränkung der Aufnahmekapazität zu bemerken. Meist sind die Bewerberzahl dann kleiner als die festgelegte Aufnahmekapazität. Diese Interaktion wird von der Bildungsbürokratie nicht einkalkuliert. Deshalb gibt es bei zulassungsbeschränkten Fächer oft einen „Schweinezyklus“: ein Jahr ohne N.c. viele Studierende, dann mit N.c. wenig Studierende – im nächsten Jahr wieder Aufhebung des N.c. und erneut viele Studierende.

Sobald ein Studieninteressent die Möglichkeit hat, dem N.c. zu vermeiden und so einen sicheren Zugang zu erhalten, muss der zugangsbeschränkte Studienplatz hohe Attraktivität aufweisen, damit man sich dennoch bewirbt. Diese Attraktivität hat sich der Kieler Studiengang für Musik in den 1990er Jahren durch ein umfangreiches Konzertleben, Kommunikation der Neuerungen über Internet ab 1994 und aufmerksame Betreuung während des Studiums erarbeiten können. Tabelle 5 belegt, dass dadurch die Bewerberzahlen nach dem einmaligen Einbruch im Jahr 1992 bis zum Einstellungsbeschluss ungefähr gleich blieben.

Jahr des Uni-Zugangs (bzw. Zugangsversuchs)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
1989	1	,3	,3	,3
1990 Aufnahme Beratung	51	13,5	14,4	14,7
1992	29	7,7	8,2	22,9
1993 Aufnahmeprüfung	54	14,3	15,3	38,2
1994	55	14,6	15,6	53,8
1995	55	14,6	15,6	69,4
1996	40	10,6	11,3	80,7
1997 Einstellungsbeschluss	62	16,4	17,6	98,3
1998	3	,8	,8	99,2
1999	2	,5	,6	99,7
2000	1	,3	,3	100,0
Gesamt	353	93,6	100,0	
unvollständige Daten	24	6,4		
	377	100,0		

**Tabelle 5: Anzahl der Aufnahmeprüfungen bzw. Einschreibungen mit Beratung. Die Zugänge vor 1990 sind in die Auswertung nicht eingegangen.**

Von den 230 Bewerbern, die ein Studium in Kiel aufnahmen, haben 86,7 % das Studienziel 1. Staatsexamen erreicht. Nur 17 Studierende verlassen während der Zeit von 1993 bis 2002 die Hochschule ohne Abschluss (Studienabbruch) – das wäre nach den Curricularnormwertberechnungen eine Schwundquote von  $[17 : 9 : 230] = 0,008$  – ein ziemlich niedriger Wert. 20 Studierende haben nach einem Studienplatzwechsel das Examen an einer anderen Hochschule (u. a. Musikhochschulen) absolviert. Würde man diese Studierende hinzuzählen, so ergäbe sich immer noch der niedrige Schwundfaktor von 0,018 (Werte siehe Tabelle 6).

Die Daten von 130 Absolventen (46,6 %) sind bereits eingetragen und zugeordnet. Weitere 112 Daten werden noch eingetragen. Obwohl also noch ca. 40 % der Studierenden fehlen, soll das wichtigste Ergebnis festgehalten werden: Die Korrelationen zwischen Eignungsprüfung und Abschlusszensur sind etwas höher als Null. Das bedeutet, die Zensuren sind zufällig miteinander verbunden (Tabelle 7).

		Examensjahr			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1994	8	2,1	2,9	2,9
	1995	10	2,7	3,6	6,5
	1996	16	4,2	5,7	12,2
	1997	11	2,9	3,9	16,1
	1998	28	7,4	10,0	26,2
	1999	11	2,9	3,9	30,1
	2000	13	3,4	4,7	34,8
	2001	23	6,1	8,2	43,0
	2002	10	2,7	3,6	46,6
	Daten noch nicht vollständig	112	29,7	40,1	86,7
	Abschluss-Prüfung an anderer Hochschule	20	5,3	7,2	93,9
Studienende ohne Examen	17	4,5	6,1	100,0	
Gesamt	279	74,0	100,0		
Fehlend	Daten unvollständig	98	26,0		
Gesamt		377	100,0		

**Tabelle 6: Abschlussjahrgänge und Anzahl der Studierenden, die trotz Studienbeginn kein Staatsexamen gemacht haben.**

		Eignungstest Zensur	Abschluss- zensur
Eignungstest	Korrelation nach Pearson	1	,066
	Signifikanz (2-seitig)	,	,527
	N	261	95
Gesamtzensur 1. Staatsexamen	Korrelation nach Pearson	,066	1
	Signifikanz (2-seitig)	,527	,
	N	95	129

**Tabelle 7: Die Korrelation zwischen der Eingangsbewertung und der Abschlusszensur ist gleich Null.**

## Zusammenfassung und Ausblick

### *Qualitätsmanagement*

Mit aller Kraft müssen wir uns dagegen wehren, dass uns die Maßstäbe für pädagogisches Handeln von Seiten der Bildungsbürokratie auferlegt werden. Das ist keineswegs ein Plädoyer dafür, dass Forschung frei sein müsse, denn Forschung steht im Dienst derer, die uns unsere Freiheit verschaffen. Das sind die Menschen, die Erkenntnisse über Musik haben wollen, die nicht von gestern sind. Bürokratie verwaltet Bestehendes. Universitäten sind dafür erfunden worden, das Bestehende zu durchschauen und weiter zu entwickeln.

### *Klare Kriterien für guten Unterricht*

Sie sind zu finden, liegen jedoch nicht in den Inhalten oder in den Methoden. Die klaren Kriterien entstehen, wenn wir uns mit Menschen beschäftigen. Musik entsteht in der Interaktion

zwischen einem Menschen und dem erklingenden oder vorgestellten Material. Musikunterricht entsteht, wenn sich ein Musiklehrer mit dem Bedürfnis der Menschen auseinandersetzt, Musik zu erleben. Dies legt übrigens Harnischmacher in seinem Buch von 2008 dar, dass bislang nicht ausreichend diskutiert wurde. Hier findet sich jede psychologische und pädagogische Theorie am richtigen Platz – der neue Impuls in der Musikpädagogik, auf den wir seit 1980 warten (Harnischmacher, 2008).

#### *Über die Suche nach Forschungsmethoden verlieren wir das Fach*

Wir haben in den letzten 20 Jahren bereits viel verloren. Vor allem ist zur Zeit alle Aktivität auf die Suche nach qualifizierter Forschung übergegangen. Auch mit den umfangreichen Forschung zur Versorgung von Schülern mit Musikinstrumenten werden wir nichts erreichen außer ein paar Forschungsstellen. Es geht bei den Jeki-Projekten immer um Ökonomie, um Wirtschaftsdenken und um Effektivität – nicht um die Musik (Bruhn, 2010b).

#### *Auswahl von Musiklehrern nach Qualitätskriterien*

Die Auslese ist schon immer das falsche Prinzip gewesen. Die Nullkorrelation zwischen Aufnahmeprüfung und Abschlusszensur legt es deutlich offen: Die Tests taugen nicht zur Vorhersage des Studienerfolgs, sondern lesen nur die Schlechtesten aus. Wenn wir gute Lehrer haben wollen, müssen wir Lernwillige beobachten, fördern, unterrichten und lernen lassen. Dafür müssen wir die Möglichkeiten erhalten.

So bin ich mir sicher, dass wir am besten den Hamburger Pädagogen um Lehberger folgen sollten: Der Weg zum guten Lehrer führt über gut betreute Praktika, die von der Seite der ersten Ausbildungsphase an der Universität angeboten werden. Es handelt sich hier um einen Modellversuch des Bundes, über den wir uns berichten lassen sollten: teach the teachers.

## Literatur

- Bastian, H.-G. (2000). *Musik(-erziehung) - und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Manfred Koch)*. Mainz: Schott.
- Bruhn, H. (1982). Die Ausbildung von Sängern und Instrumentalisten in den USA. *Das Orchester*, 32, 1-10 und 111-123.
- Bruhn, H. (1992). *Musikunterricht und die Ausbildung von Musiklehrern in den USA. Bericht von Studierenden des Instituts für Musik und ihrer Didaktik über den Aufenthalt an der School of Music in Tallahassee/Florida*. Pädagogische Hochschule Kiel: Institut für Musik und ihre Didaktik (Arbeiten zur Musikpsychologie, Okt 1992).
- Bruhn, H. (2001). Zur Musikpädagogik im Jahr 2001. *Diskussion Musikpädagogik*, 12 (4), 36-44 (original: "Licht aus", Beitrag in der Festschrift zur Einstellung des Kieler Musikstudiengangs).
- Bruhn, H. (2010a). 10 Jahre Bachelor und Master - Kundenorientierung im Wissenschaftsbetrieb. *Neue Gesellschaft - Frankfurter Hefte*, 57 (3), 41-43.
- Bruhn, H. (2010b). Musik macht schlau ... oder: Wo spielt eigentlich die Musik? In: N., N. (Hg.), *Musikpädagogik, Festschrift zum 65. Geburtstag von Rudolf Dieter Krämer* (S. 00-00). Augsburg: Wißner (in Vorbereitung).
- Bruhn, H. (2010c). *Trends in der Bevölkerungsentwicklung*. Forschung Bipolar - Bildung, Politik und Arbeiten zur Musik. [www.herbertbruhn.de/forschung](http://www.herbertbruhn.de/forschung)

- Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hg.) (1993). *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt (4. Auflage 2002).
- Fohrbeck, K. & Wiesand, A. (1982). *Musik, Statistik, Kulturpolitik. Daten und Argumente zum Musikleben in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: DuMont.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg: Wißner.
- Klug, E. (2007). *Lehrkräfte und Lehrkräftenachwuchs im Fach Musik (kleine Anfrage des Landtagsabgeordneten)*. Landtag Schleswig-Holstein, Kiel: Drucksache 16-158, 05-07-11.
- Krüger, M. M. & Liedtke, U. (2010). *Kinder brauchen Musik. Stellungnahme zu einem Beschluss der KMK vom Oktober 2009, Musik in den Studienbereich Musik, Kunst und Bewegung zu integrieren*. Berlin: Deutscher Musikrat und Landesmusikräte in Deutschland.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oelckers, J. (2009). *Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden*. Berlin/Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Netzwerk Bildung 17. Oktober 2009.
- Schumacher, R. (Hg.) (2009). *Pauken mit Trompeten*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, Referat Bildungsforschung.

Professor Dr. Herbert Bruhn, Schmarjestraße 6, 22767 Hamburg