

Franz Niermann, Adri de Vugt, Sarah Hennessy, Isolde Malmberg

„meNet Lernergebnisse“ als Handwerkszeug für die Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung in Europa

Im Kontext des EU-Projekts „music education Network (meNet). Ein europäisches Netzwerk der Kommunikation und des Wissensmanagements für musikalische Bildung“¹ wurde ein Dokument erarbeitet, das in Zukunft als ein hilfreiches Handwerkszeug für die Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung in allen Ländern Europas benutzt werden soll. Der Name dieses Dokuments ist „meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung“.²

Im Folgenden wird der Prozess der Erarbeitung dieser so genannten Deskriptoren erläutert, um Problemstellungen herauszuarbeiten, die mit ihm verbunden waren, vor allem:

- die Frage, ob und wie weit es Sinn macht, angesichts der geradezu unvorstellbaren Unterschiedlichkeit der Strukturen und Inhalte der Lehrerbildung in den verschiedenen europäischen Ländern mit den so unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen ein solches Dokument zur erarbeiten und vorzulegen,
- welcher bildungspolitische Hintergrund den Anlass und Kontext für diese Arbeit bildete,
- welche Entscheidungen für die Formulierung getroffen wurden etwa zur Beschreibung von Lernergebnissen im Bezug zu musikalisch-künstlerischen im Unterschied zu pädagogischen Kompetenzen, im Umgang mit Begriffen wie Lernergebnisse, Wissen bzw. Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kompetenzen oder Standards usw.
- wie es künftig ganz praktisch möglich sein könnte, dass dieses Dokument tatsächlich hilfreich ist für die Verbesserung der Musiklehrerbildung in Europa und
- wie das Dokument selbst entlang zukünftiger Entwicklungen weiterentwickelt werden kann.

Die Erarbeitung des Dokuments mit seiner spezifischen Struktur und Sprache war in mehrfacher Hinsicht von Forschungsarbeiten begleitet; zwei davon seien hier hervorgehoben: zum einen das Studium, die kritische Reflexion und die Auswertung zahlreicher Basisdokumente und zum andern die Untersuchung und Interpretation von Daten zu Strukturen und Inhalten der Musiklehrerbildung an einer großen Zahl von Ausbildungsinstitutionen in verschiedenen Ländern Europas. Diese Forschungsarbeiten werden im Folgenden nur ansatzweise dargestellt, im Wesentlichen fließen ihre Ergebnisse in die Erläuterungen des Kontextes der Entstehung und des Selbstverständnisses der „Lernergebnisse“³ ein.

Ausgangspunkt Musikunterricht

Wenn man sich um die Musiklehrerbildung kümmert, muss man sich zu allererst eingehend mit der realen Situation des Musikunterrichts an den Schulen befassen. Denn es geht um diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die in Zukunft über viele Jahre an den Schulen unzählige Kinder und Jugendliche unterrichten werden. Die Musiklehrerbildung an einer Universität oder Musikhochschule muss sich auf die reale schulische Situation einstellen, die regional oder national gegeben ist; sie muss sich weitgehend daran anpassen. Aber die Lehrerbildung muss auch darüber hinaus weisen. Denn die jeweils gegenwärtige Musiklehrerbildung richtet sich an die Zukunft; sie wird sinnvollerweise das Heute im Blick haben und gleichzeitig künftige Entwicklungen vorausahnen; dies nicht zuletzt im Bewusstsein, dass die jetzige Musiklehrerbildung die künftigen Entwicklungen des schulischen Musikunterrichts mit beeinflusst.

Einblicke in die Situation des Musikunterrichts in den verschiedenen Ländern Europas, wie sie im Kontext des meNet-Projekts möglich waren, zeigen ein faszinierend vielfältiges Bild. Wie in den Schulen etwa in Slowenien, Frankreich oder England mit Musik umgegangen und wie unterrichtet wird, das lässt sich kaum mit einander vergleichen und erst recht nicht auf einen Nenner bringen. Die starke Singe- und Chortradition, die beispielsweise in Estland das schulische Leben prägt; das eher auf das Wissen über

¹ Das Projekt wurde gefördert durch das SOKRATES-Programm – seit 2007 Lifelong Learning Programme (LLP).

² <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>

³ Auch im Deutschen wird vorwiegend der englischsprachige Terminus „Learning Outcomes“ benutzt. Dennoch verwenden wir hier den deutschen Begriff „Lernergebnisse“.

Musikgeschichte und Musiktheorie abzielende Lernen in Frankreich; die Bedeutung des volksmusikalischen Singens und Tanzens in Slowenien; der selbstverständliche Bezug zu Spielweisen der Pop- und Rockmusik verbunden mit dem praktischen, individuellen Umgang z.B. mit E-Gitarren und Computerprogrammen in England; die Art des Einbeziehens von Musik in das Lernen auch in anderen Kunst-Fächern, wie sie für die Kunstschulen in der Slowakei charakteristisch sind ... – das sind einige Spots,⁴ die veranschaulichen können, wie unterschiedlich der schulische Musikunterricht ausgeprägt ist und wie verschieden sich die Bedingungen und Zusammenhänge für die Musiklehrerbildung darstellen.

Im Spannungsfeld von Einheit und Unterschiedlichkeit

Die gerade kurz angesprochenen Einblicke in die Verschiedenartigkeit des schulischen Musikunterrichts in den Ländern Europas spiegeln ein Phänomen wider, das generell charakteristisch ist für Europa und seine Entwicklung. Nirgendwo sonst in der Welt ist die Spannung derartig groß: die Länder und Regionen des Kontinents als zusammengehörig zu betrachten, als eine Art Einheit, und gleichzeitig zu sehen, wie vielfältig, unterschiedlich und gar widersprüchlich sie in Wirklichkeit sind. „Die Einheit Europas besteht in seiner Vielfalt“, das ist leicht gesagt. Aber es konkret zu sehen und zu erleben, zerreißt denjenigen, der aktiv mitgestalten will. Man möchte den Gedanken der Einheit stärken und ihn mit Leben erfüllen; genau das ist der Impuls für die Formulierung der „Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung“. Gleichzeitig erscheint einem die Tendenz zur Gleichmacherei, die ein Element der Globalisierung bildet, erst recht in Bildungsfragen unangebracht und man möchte zur Stärkung und Profilierung des regional oder national Besonderen, des Eigenen und gar Einzigartigen auffordern.

Der so genannte Lissabon-Prozess⁵, der getragen ist vom Anliegen, Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen, „der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“, hat unzählige Initiativen mit sich gebracht, die in Richtung Einheit und Einheitlichkeit zielen. Entsprechend dem Terminus „wissensgestützt“ kommt dabei dem Bereich der Bildung eine zentrale Bedeutung zu. Hierzu gehören neben vielen anderen das als „key driver“ für die Lissabon-Strategie verstandene Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung“⁶, der Bologna-Prozess⁷ und der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)“⁸. Diese Initiativen selbst sind, wenn man die praktische politische Arbeit darin beobachtet, von der Spannung zwischen Vereinheitlichung und Betonung der Unterschiedlichkeit geprägt.

Es gibt auf allen Ebenen eine deutliche Tendenz zur Standardisierung: geregelte Schul- und Studiendauern, vergleichbare Inhalte, allgemein gültige, möglichst weitgehend messbare und bewertbare Bildungsstandards auf mehreren Ausbildungsstufen, Zentralisierung von Prüfungen usw. Auf der anderen Seite wird immer deutlicher hervorgehoben, wie sich Bildung, und dies auf besondere Weise in kulturellen und künstlerischen Kontexten, individuell und unvergleichbar vollzieht. Was Lernende – Kinder und

⁴ Diese und weitere exemplarische Einblicke in die Praxis schulischen Musikunterrichts in den Ländern Europas finden Sie, ausführlicher erläutert und mit Hilfe von Videos veranschaulicht, auf der meNet-Website www.menet.info unter „Praxisbeispiele im Kontext“.

⁵ Während der Zeit des Verfassens dieses Artikels verändern sich für die hier thematisierten Zusammenhänge die offiziellen Websites der Europäischen Kommission. Die bisherige URL führt jetzt zu einer englischsprachigen Site: http://ec.europa.eu/growthandjobs/index_en.htm („Lisbon Strategy for Growth and Jobs. Towards a green and innovative economy“). Mit den Veränderungen der Strategie geht eine veränderte Terminologie Hand in Hand. Die Bezeichnungen von Strategien nach Städten (Lissabon, Bologna) verschwinden zunehmend.

⁶ „Allgemeine und berufliche Bildung 2010 - unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele“ http://ec.europa.eu/education/at-a-glance/about141_de.htm. Die entsprechende englischsprachige Site verweist bereits auf das Folgeprogramm für die nächsten zehn Jahre „ET 2020“: „Education and training 2020 – diverse systems, shared goals“, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc36_en.htm

⁷ Die deutschsprachige Site „Hochschulbildung in Europa“: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc62_de.htm unterscheidet sich inhaltlich deutlich von der entsprechenden englischsprachigen: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

⁸ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm

Jugendliche in der Schule wie auch die Studierenden an Universitäten – tatsächlich leisten und lernen, lässt sich angemessen nur „vor Ort“ von den Beteiligten selber erkennen, einschätzen und bewerten.

Die „meNet Lernerergebnisse“ gehen in dieses Spannungsfeld hinein: Sie werden europaweit vorgelegt mit der Intention, dass alle, die mit der Musiklehrerbildung befasst sind, sich damit auseinandersetzen, dass also die Studieninhalte und -methoden sich im Diskurs über diese „Lernerergebnisse“ weiterentwickeln mögen. Gleichzeitig wehren sie sich schon von ihrer Formulierung her dagegen, als „Standards“, also als normierte und verbindliche, als von außen überprüfbare und messbare Vorgaben benutzt zu werden. Mit diesen „Lernerergebnissen“ kann sowohl die europaweite, auf einander bezogene Kommunikation über die Musiklehrerbildung intensiviert und verbessert werden, als auch sollen sie dazu anregen, jeweils unterschiedliche Lösungen je nach dem Kontext in dieser oder jener Ausbildungsstätte zu finden.

Die Arbeitsgruppe „Lernerergebnisse“ als Teil des meNet-Projekts

Die „Lernerergebnisse in der Musiklehrerbildung“ im Kontext des meNet-Projekts ausarbeiten zu können, war eine einmalige Chance. Repräsentantinnen und Repräsentanten von 27 Partnerinstitutionen aus 11 europäischen Ländern, flankiert von 80 assoziierten Partnern aus 24 Ländern, arbeiteten aktiv an Fragen des schulischen Musikunterrichts und der Musiklehrerbildung. Intern war eine gute Balance gegeben zwischen der Arbeit in Subgruppen einerseits und deren Vernetzung im Projektplenum andererseits. So konnte speziell die „Lernerergebnisse“-Arbeitsgruppe von den Beiträgen und den Rückmeldungen aus den anderen Gruppen in hohem Maße profitieren. Diese anderen Gruppen fokussierten den Musikunterricht in den Schulen⁹, die Praxis der Musiklehrerbildung¹⁰ an den verschiedensten Institutionen in den Ländern Europas und das Lebenslange Lernen¹¹. Eine weitere Gruppe arbeitete an der Auswahl, Darstellung, Veranschaulichung und Auswertung von „Praxisbeispielen im Kontext“¹² aus den Bereichen Schule und Musiklehrerbildung. Und schließlich wurde von einem Team erhoben und auf der Website verfügbar gemacht, welche COMENIUS-Projekte¹³ im Bereich von Musikpädagogik es bisher gegeben hat.¹⁴

Die hohe Fachkompetenz aller Projektmitglieder, die sich explizit nur vorübergehend und aus arbeitstechnischen Gründen in thematisch verschiedene Untergruppen zusammengetan haben, bildete die Basis des Unterfangens, die „meNet Lernerergebnisse“ in langsamen und kleinen Schritten und in permanenter kritischer Auseinandersetzung zu erarbeiten.

Die Unterschiedlichkeit der Musiklehrerbildung in den Ländern Europas

Am Beginn des Arbeitsprozesses erschien dieses Unterfangen geradezu abenteuerlich. Denn was sich übermächtig in den Vordergrund schob, war die Sicht auf die so extreme Unterschiedlichkeit der Strukturen und Inhalte der Musiklehrerbildung. Aufgrund des in der meNet-Projektgruppe bereits vorhandenen Wissens sowie aus vorliegenden Untersuchungen war evident, dass es keinen gemeinsamen Nenner gibt etwa in Fragen der notwendigen musikalisch-künstlerischen Kompetenz, der wissenschaftlichen Qualifikation, der didaktischen und pädagogischen Professionalität, der schulbezogenen Praxiserfahrungen während der Ausbildung usw. An manchen Ausbildungsstätten findet Musiklehrerbildung in all diesen Bereichen auf sehr hohem Niveau und in umfassendem Ausmaß statt, an anderen Orten kann man nicht einmal von einer spezifisch konzipierten Ausbildung für das Schulfach Musik überhaupt sprechen.

Die Ergebnisse von „EFMET“ lieferten wichtige, grundlegende Vorinformationen. EFMET, „European Forum for Music Education and Training“¹⁵, wurde als EU-Projekt (Culture 2000) im Jahre 2004 vom Europäischen

⁹ <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/topics.html?m=1&c=0&zusatz=&lang=de>

¹⁰ <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/topics.html?m=2&c=0&lang=de>

¹¹ <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/topics.html?m=4&c=0&lang=de>

¹² <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/topics.html?m=5&c=0&lang=de>

¹³ <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/topics.html?m=6&c=0&lang=de>

¹⁴ Die Vorstellung der meNet-Untergruppen und deren Projektergebnisse finden sich hier:

<http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/topics.html?m=0&c=0&zusatz=&lang=de>

¹⁵ <http://www.emc-imc.org/?id=257>

Musikrat (EMC)¹⁶ und dem europäischen Musikhochschulverband (AEC)¹⁷ unter Einbeziehung aller namhaften europäischen Fachverbände und Interessensgruppen im Bereich Musik und Musikpädagogik durchgeführt. Es stellte umfangreiche Informationen aus 30 europäischen Ländern zur Verfügung, an welchen Institutionen künftige Lehrerinnen und Lehrer auf den Unterricht im Schulfach Musik ausgebildet werden: an Pädagogischen Hochschulen oder Akademien, Lehrerausbildungskollegs, verschiedenen Fakultäten allgemeiner Universitäten, Musikhochschulen oder Kunstuniversitäten usw. Beide grundlegend verschiedenen Typen von Lehrern wurden dabei in den Blick genommen: die Fachlehrer („Specialists“) wie auch die Gesamtlehrer („Generalists“). In EFMET ging es im Wesentlichen um die formalen Bedingungen und Strukturen wie auch um die Art der Studienprogramme und die damit verbundenen Abschlussqualifikationen. Die EFMET-Projektergebnisse dienen damit als eine erste Übersicht; daraus ergab sich die Notwendigkeit, tiefer in die Praxis der Ausbildungen hier und dort hinein zu schauen.

Die meNet-Projektpartner, insbesondere aus der Subgruppe Musiklehrerbildung, stellten solche Einblicke zur Verfügung, und darüber hinaus wurde eine klein dimensionierte Untersuchung aus der „Lernergebnisse“-Gruppe selber durchgeführt, und zwar exemplarisch in Griechenland, Portugal, Spanien, England, Niederlande, Slowenien und Schweden. Auf diese Weise wurden die Unterschiede in den Strukturen und Inhalten der Musiklehrerbildung noch einmal deutlicher, und zwar vor allem in folgenden Punkten:

- in der Regelung der Eingangsvoraussetzungen für das Studium (Zulassungsprüfungen) und damit der Definition grundlegender Basisqualifikationen für die Lehrerausbildung in Musik – einschließlich der „Nicht-Regelung“ in dem Sinne, dass es Zulassungsprüfungen gar nicht gibt,
- in den graduellen, zum Teil auch prinzipiellen Unterschieden in der Ausbildung von Lehrenden für den Primarschulbereich einerseits und den Sekundarschulbereich andererseits,
- in der Auseinandersetzung mit grundlegenden wie auch fachbezogenen allgemein-pädagogischen, didaktischen und methodischen Fragen,
- in der Rolle des Instrumentalspiels, also in der Frage, auf welchem künstlerischen Niveau – und ob überhaupt (!) – Lehrende im Fach Musik Erfahrungen als Musikerinnen bzw. Musiker haben müssen,
- in der Gewichtung zentraler Bereiche im Lehrberuf für Musik wie Singen, Musizieren (Solo, Ensemble, Chor), Musikleitung/Dirigieren, Musikhören, Wissensvermittlung, Musiktheorie, Bewegung und Tanz usw.,
- in der Frage, wie weit die Bereiche der künstlerischen von denen der pädagogischen Qualifikation getrennt oder wieweit diese Ebenen integrativ mit einander verbunden sind,
- in der tendenziellen Bevorzugung bzw. Vernachlässigung bestimmter Musikstile wie Pop- und Rockmusik, heimische bzw. internationale Volksmusik, Klassische Musik, Neue Musik bzw. Avantgarde, Jazz, World Music usw.,
- in der Frage, inwieweit und wie künftige Lehrerinnen und Lehrer auf ihre verschiedenartigen Rollen im Unterricht vorbereitet werden, insbesondere auf ihre Aufgabe, auch die außerschulischen, meist informell erworbenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt des Musikunterrichts zu machen.
- in der Art der Integration von schulischen Praxiserfahrungen in die Ausbildung,
- im Umgang mit prinzipiellen Fragen des lebenslangen Lernens und mit dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung als Künstler, Lehrender, Kommunikator; Förderer usw. im Hinblick auf die Anforderungen des Berufsfelds Schule.

Je deutlicher die extremen Unterschiede von Land zu Land und von Ausbildungsinstitution zu Ausbildungsinstitution wurden, desto klarer wurden das Bedürfnis und die Erkenntnis der Notwendigkeit, grundlegend erforderliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu benennen, mit denen sich alle für die Musiklehrerbildung Verantwortlichen in Europa auseinander zu setzen und über die sie mit einander zu kommunizieren hätten.

¹⁶ <http://www.emc-imc.org/>

¹⁷ <http://www.aecinfo.org/>

Basisdokumente

Bildete der Blick in die widerspruchsvolle Realität des schulischen Musikunterrichts sowie der Musiklehrerbildung die eine Basisebene für die Formulierung von „Lernergebnisse“-Deskriptoren, so bestand die andere Vorbereitungsebene in der kritischen Auseinandersetzung mit grundlegenden Dokumenten zur Bildung und Ausbildung in Europa im Allgemeinen und zur Lehrerbildung im Besonderen. Diese zahlreichen Dokumente können hier nicht vollständig genannt oder gar erörtert werden; es ist im Folgenden allerdings zu klären, woher die zentralen Orientierungen für die meNet-Deskriptoren kamen.

Auf die mit der Lissabon-Deklaration verbundene Strategie des quantitativen Ausbaus und der qualitativen Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten generell wurde weiter oben bereits hingewiesen. Für „Wissen“ und „Wissensgesellschaft“ kamen und kommen immer stärker die Termini „Kreativität“ und „Innovation“ ins Spiel; und hier fühlen sich im Besonderen die Repräsentanten der so genannten künstlerischen Fächer angesprochen. Die wachsende Bedeutung der kulturellen Bildung kommt darin zum Ausdruck, dass „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ als eine der acht Schlüsselkompetenzen in der „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“¹⁸ genannt wird. Diese acht Schlüsselkompetenzen spielen eine bedeutende Rolle in etlichen, oben bereits kurz erwähnten programmatischen Erklärungen zur Erziehung und Bildung, beispielsweise im Basisprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung“¹⁹ und im „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)“²⁰. Die Definition der Schlüsselkompetenz „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ in der genannten Empfehlung beginnt mit diesen Stichworten: „Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste.“

In diesen Kontext hinein erscheint es unabdingbar, auch für die Musiklehrerbildung Position zu beziehen. Als im Jahr 2007 von der Europäischen Kommission ein groß angelegter Konsultationsprozess über die Entwicklung der „Schulen im 21. Jahrhundert“²¹ auf den Weg gebracht wurde, lag es selbstverständlich auf der Hand, dass die meNet-Projektgruppe hierzu dezidiert Stellung beziehen würde.²² Die Erarbeitung dieser Stellungnahme war ein wichtiger Schritt hin zur Bestimmung und Formulierung der „meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung“.

Ebenfalls in diesen Kontext hinein haben die vom europäischen Musikhochschulverband (AEC) formulierten „Lernergebnisse für die Ausbildung professioneller Musikerinnen und Musiker“²³ eine große Bedeutung gehabt. Dieses wie auch entsprechende weitere Dokumente aus dem Umfeld der AEC (Bologna Working Group²⁴, Polifonia-Dublin-Deskriptoren²⁵) haben als starke Impulse für die Ausarbeitung der „meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung“ gewirkt.

In der Folge der Strategie rund um die „Allgemeine und berufliche Bildung“ wie auch um den so genannten „Bologna-Prozess“²⁶ wurden und werden viele Anstrengungen unternommen, alle möglichen Studienprogramme, so auch diejenigen für die Lehrerbildung, neu zu konzipieren und europaweit allgemein zugänglich und transparent zu machen, um sie in den Prozess der „Harmonisierung der Hochschulsysteme“ einzupassen. Gemäß dem „Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)“ gelten dafür zunächst einmal zwei grundlegend wichtige Richtlinien:

¹⁸ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF>

¹⁹ http://ec.europa.eu/education/index_de.htm

²⁰ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf

²¹ http://ec.europa.eu/education/school21/index_de.html

²² http://ec.europa.eu/education/school21/results/music_de.pdf

²³ <http://www.aecinfo.org/Zoeken.aspx?q=learning+outcomes>

²⁴ <http://www.aecinfo.org/Zoeken.aspx?q=Bologna+Working+Group>

²⁵ <http://www.aecinfo.org/Zoeken.aspx?q=Polifonia+Dublin+Descriptors>

²⁶ „Bologna-Prozess: Harmonisierung der Hochschulsysteme“:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_de.htm

1. „Out-put-Orientierung“

Um über die Ausbildungen bzw. Studien etwas auszusagen, sollte der Blick erst in zweiter Linie auf die Studieninhalte (Studienpläne, Curricula) gerichtet werden, in erster Linie aber auf deren mögliche Ergebnisse („Lernergebnisse“, „Learning Outcomes“). Man spricht hier auch vom paradigmatischen „Wechsel von der Input- zur Output-Orientierung“. Mit Blick auf die Musiklehrerbildung ist also zu formulieren, was jemand, der oder die „jetzt“ beginnt, in der Schule das Fach Musik zu unterrichten, wissen und können sollte.

2. Allgemein verbindliche Begrifflichkeit

Eine bestimmte Begrifflichkeit sollte als allgemein verbindlich angesehen werden. Im Blick auf die „Lernergebnisse“ sind die folgenden vier die wichtigsten; sie sollen hier vollständig aus dem EQR zitiert werden:²⁷

Der Ausdruck „Lernergebnisse“ bezeichnet

„Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.“

Der Ausdruck „Kenntnisse“ bezeichnet

„das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.“

Der Ausdruck „Fertigkeiten“ bezeichnet

„die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.“

Der Ausdruck „Kompetenz“ bezeichnet

„die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“

Von entscheidender Bedeutung ist in dieser Terminologie, wie die Begriffe Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz den „Lernergebnissen“ zu- bzw. untergeordnet sind. Tatsächlich werden in der Debatte um die Weiterentwicklung von Studienprogrammen häufig verschiedene Begriffe unklar benutzt und auch mit einander vermischt, wenn z.B. statt „Lernergebnisse“ Bildungsstandards / Standards bzw. Kompetenzen / Bildungskompetenzen als Oberbegriffe verwendet werden. Hier geht es nicht zuletzt um Fragen der Normierung, Messbarkeit, Überprüfbarkeit und Kontrolle, wie sie mit dem Standard-Begriff zwingend einhergehen und wie sie sich mit dem offeneren Terminus der „Lernergebnisse“ kaum in Einklang bringen lassen. Für die Ausarbeitung der meNet-Deskriptoren wurde explizit entschieden, im Einklang mit dem EQR von „Lernergebnissen“ zu sprechen und ihnen „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz“ begrifflich unterzuordnen. Dabei wird betont, dass die Lernergebnisse durch die Lernenden nach außen sichtbar und erkennbar gemacht werden. Dies aber in einer Form, die den kritischen Dialog, die Auseinandersetzung und die mögliche Weiterentwicklung nahelegt – nicht in der Form, dass normierte Standards von außen eindeutig messbar, kontrollierbar und bewertbar wären.

Als ein Beispiel sei der erste der meNet-Deskriptoren (A 1) zitiert:

²⁷ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf

„Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung können ihre persönlichen Wertvorstellungen bezüglich Musik, musikalischer Praxis und musikalischer Bildung zum Ausdruck bringen, welche die eigene berufliche Entwicklung inspirieren und prägen können.“²⁸

Ihre „persönlichen Wertvorstellungen“ sollen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur „haben“, sie sollen sie auch „zum Ausdruck bringen“ können, um sie so auch gegenüber außen erkennbar zu machen und der Kommunikation zur Verfügung zu stellen. Darin zeigt sich deutlich die Qualität der Ergebnisse, welche die Lernenden in ihrer Ausbildung erreicht haben; diese Ergebnisse sind aber nicht eindeutig messbar wie normierte Standards es sind.

Die meNet-Deskriptoren im Einklang mit den Grundideen des EQR als „Lernergebnisse“ vorzulegen und nicht als normierte Standards – und sie somit nicht der Messbarkeit von außen, sondern der vorwärtstreibenden Diskussion verfügbar zu machen –, war eine der fundamentalen Entscheidungen in diesem Arbeitsprozess.

Entscheidungen

Angesichts der extrem divergenten Situation der Musiklehrerbildung in den Ländern Europas sowie unter Berücksichtigung der zahlreich vorliegenden Basisdokumente zur Bildungspolitik und zur Entwicklung des europäischen Hochschulraums mussten weitere tragfähige Entscheidungen zur Art der Formulierung der „meNet Lernergebnisse“ getroffen werden. Ein einfaches Aufgreifen und Adaptieren vorliegender „Lernergebnisse“ anderer Fächer und Studienrichtungen schien der konkreten Materie der Musiklehrerbildung nicht angemessen. Es kam darauf an ein Dokument vorzulegen, das tatsächlich konstruktiv in die Auseinandersetzungen um die Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung in Europa gezielt eingreift und dafür produktive Impulse gibt. Im Folgenden sollen die Ebenen der für die Erarbeitung der „meNet Lernergebnisse“ getroffenen Entscheidungen genannt und kurz erläutert werden.

Fachlehrer („specialists“), nicht Gesamtlehrer („generalists“)

Die „meNet Lernergebnisse“ betreffen solche Studienprogramme, die auf den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin im Schulfach Musik vorbereiten. In den meisten europäischen Ländern gibt es spezialisierten Musikunterricht in der Sekundarstufe I, in vielen auch in der Sekundarstufe II, wenn auch in stark unterschiedlichem Ausmaße. Er wird von Lehrerinnen und Lehrern erteilt, die speziell für dieses Schulfach (und häufig auch für ein anderes Zweitfach) ausgebildet wurden. In der Primarstufe gibt es in einigen wenigen Ländern spezialisierten Musikunterricht und eine dementsprechende Fachlehrausbildung. Auf diese jedenfalls beziehen sich auch die „meNet Lernergebnisse“.

In den meisten Ländern wird im Bereich der Primarschule Musikerziehung in die Komplexität des Unterrichtens aller Lernbereiche eingegliedert. Dementsprechend werden so genannte Gesamtlehrer („generalists“) dafür ausgebildet, Inhalte aller Fächer oder Lernbereiche zu vermitteln; sie sind nicht Spezialisten für dieses oder jenes Fach, also auch nicht für Musik. Dennoch haben sie in ihrer Ausbildung auch Studienanteile im Lernbereich Musik; bezogen auf diese Ausbildungsanteile werden in Kürze eigene „meNet Lernergebnisse für die Gesamtlehrerbildung im Bereich Musik“ zu erarbeiten sein; dieser Prozess hat bereits begonnen.

Alle Schulstufen

Aus dem vorher Gesagten geht bereits hervor, dass die „meNet Lernergebnisse“ keinen Unterschied machen zwischen der Ausbildung von Fachlehrern und -lehrerinnen für den Primarbereich, die Sekundarstufe I oder die Sekundarstufe II. Obwohl die Ausbildungen vielfach an ganz verschiedenartigen Institutionen realisiert werden und strukturell und inhaltlich stark unterschiedlich sind, sollen für sie alle die „meNet Lernergebnisse“ ein Bezugsdokument darstellen.

Alle Schultypen und -arten

²⁸ <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>, S. 14

Sollen Lehrerinnen und Lehrer an einer „normalen“ ländlichen Primarschule über andere Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen verfügen als solche an einem hochspezialisierten Musikgymnasium einer Großstadt? Die „meNet Lernergebnisse“ sind so formuliert, dass sie entsprechende Unterschiede außer acht lassen. Sie benennen grundsätzliche Aspekte der Professionalität von Fachlehrern für Musik so, dass alle Studierenden am Ende ihrer Ausbildungen mit ihnen konfrontiert sind, unabhängig davon, an welchem Schultyp oder welcher spezifischen Art von Schule sie dann tatsächlich unterrichten werden.

Alle Institutionen der Musiklehrerbildung

Die „meNet Lernergebnisse“ machen Aussagen darüber, über welche musikalischen, pädagogischen und generellen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen jemand verfügen sollte, der „jetzt“ beginnt, als Fachlehrerin oder -lehrer für Musik zu wirken. An welcher Institution sich jemand diese Kompetenzen erworben hat, steht dabei nicht zur Debatte.

Neben anderen Institutionen sind pädagogische Fakultäten allgemeiner Universitäten sowie Musikhochschulen (Academies of Music, Conservatoires de Musique u.ä.) diejenigen Institutionen, an denen die meisten Musiklehrerinnen und Musiklehrer ausgebildet werden; an den ersteren deutlich mehr als an den höchsten Ausbildungsstätten der Musik. Die Strukturen und Inhalte der beiden Arten von Institutionen sind im Bezug zur Musiklehrerbildung deutlich unterschiedlich. Man kann etwa davon ausgehen, dass der Aspekt der künstlerischen Praxis, also vor allem des Instrumentalspiels, an Musikhochschulen tendenziell stärkeres Gewicht hat und an den pädagogischen Fakultäten von Universitäten die pädagogische und didaktische Ausbildung. Aber diese Unterschiede werden in den „meNet Lernergebnissen“ explizit nicht berücksichtigt. Die grundlegenden Aspekte der Professionalität künftiger Musiklehrer und -lehrerinnen werden hier für alle Institutionen auf gleiche Weise angesprochen.

Verknüpfung von „musikalisch“ und „pädagogisch/didaktisch“

Die musikalische Qualifizierung soll sich deutlich auf den Lehrberuf beziehen, die pädagogische Ausbildung sich stets der spezifischen Bedeutung des Faches Musik vergewissern. Häufig gibt es in der Studienpraxis eine starke Trennung dieser beiden Bereiche. Die „meNet Lernergebnisse“ versuchen in der Sektion A, in der es um musikalische und fachdidaktische Aspekte geht, die beiden Ebenen nicht getrennt zu benennen, sondern so weit wie möglich in ihrer wechselseitigen Bezogenheit. Punkt A 2 der Deskriptoren lautet beispielsweise folgendermaßen:

„Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung sind in der Lage, Musik überzeugend, ausdrucksstark und stilgerecht auszuüben und können dabei die jeweils gegebenen kommunikativen Situationen und Lernkontexte angemessen berücksichtigen.“²⁹

Die musikalische Ebene – „Musik überzeugend, ausdrucksstark und stilgerecht auszuüben“ – ist in der Formulierung unmittelbar an das Pädagogische – „die jeweils gegebenen kommunikativen Situationen und Lernkontexte“ – gebunden.

Verknüpfung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen

Der „Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)“ benennt auf der Ebene der Begriffsdefinitionen wie auch in der genaueren, ausführlichen Beschreibung Punkt für Punkt, wie sich, jeweils für sich, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen als Lernergebnisse zeigen. Die Art der Formulierungen unterstellt, dass diese Bereiche getrennt von einander erlernt und wahrgenommen werden könnten. Die meisten „Lernergebnisse“-Dokumente verschiedenster Fächer und Studienrichtungen halten sich an diese getrennte Aufschlüsselung der Lernergebnisse.

Die „meNet Lernergebnisse“ folgen einem anderen Denken. Sie unterstellen, dass weder theoretisch noch praktisch diese Unterscheidung und Trennung sinnvoll ist. Sie versuchen durchgängig, diese drei Ebenen in ihrer inneren Verbundenheit zu beschreiben. In folgender Formulierung, Deskriptor A 10, kommt dies gut zum Ausdruck:

²⁹ <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>, S. 14

„Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung kennen unterschiedliche Wege, sich Musik hörend zu nähern und können Lernende dazu anregen, mit verschiedenen Hörweisen zu experimentieren und diese zu entwickeln.“³⁰

Drei Sektionen: musikalisch-fachdidaktisch, allgemein-pädagogisch, grundlegend

Es wurde die Entscheidung getroffen, die Deskriptoren im Hinblick auf den Lehrberuf im Fach Musik in drei Sektionen aufzuteilen: den Bereich A („... in musikalischer und fachdidaktischer Hinsicht“), Bereich B („... in allgemein pädagogischer und didaktischer Hinsicht“) und Bereich C („...in grundlegender Hinsicht“; englisch: „generic“).

Diese Entscheidung ist nicht unproblematisch, zum einen, weil sie in gewisser Spannung zur oben genannten Maxime der grundsätzlichen Integration von „musikalisch“ und „pädagogisch/didaktisch“ steht und zum andern, weil die Lernergebnisse für die Bereiche B und C eigentlich fächerübergreifend zu denken und zu formulieren wären.

Der Prozess der Formulierung von Lernergebnissen für die Lehrerausbildung aller Schulfächer ist erst im Gange, alles in allem noch nicht sehr weit gediehen und extrem heterogen. Es bleibt abzuwarten, wie sich dieser Prozess gestaltet und wie es dazu kommen mag, allgemein-pädagogische und grundlegende Lernergebnisse über alle Fächer hinweg zu formulieren. Vorläufig erscheint die Aufteilung der „meNet Lernergebnisse“ in diese drei Sektoren notwendig und hilfreich.

Abstraktionsniveau

Aus all den getroffenen Entscheidungen – über alle Schulstufen, Schularten und Ausbildungsinstitutionen hinweg, innere Verknüpfung von „musikalisch“ und „pädagogisch/didaktisch“ wie auch von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – ergibt sich, dass die Deskriptoren in ihrer Formulierung auf einem recht hohen Abstraktionsniveau angesiedelt sind. Um der Gefahr zu begegnen, ins allzu Allgemeine, Globale und Unkonkrete abzugleiten, wurde viel Wert darauf gelegt, Aspekte des Lehrberufs im Fach Musik möglichst konkret und griffig zu benennen. Dafür wurden Formulierungsarten gefunden, die stets den unmittelbar sachbezogenen Diskurs über Fragen von Qualität und Wert nahelegen.

Dies sei an einem Beispiel erläutert. Die bereits zitierte Formulierung „...sind in der Lage, Musik überzeugend, ausdrucksstark und stilgerecht auszuüben“ abstrahiert vom Spiel auf diesen oder jenen Instrumenten auf bestimmtem technischem Stand der Spielfertigkeit oder Virtuosität, sie abstrahiert auch von bestimmten Musikstilen wie der Volksmusik, der Klassik, der Rockmusik usw. Dennoch wird der zu erwartende Diskurs konkret und direkt sachbezogen sein. Wenn ein Absolvent am Ende seiner Ausbildung seine Fähigkeiten im Sinne der obigen Formulierung zeigt, wird dies notwendigerweise einen Disput von Experten über die Qualität und das Niveau dieser Fähigkeiten nach sich ziehen.

Wo immer die meNet-Deskriptoren in bestimmten Situationen an bestimmten Institutionen praktische Anwendung finden, fördern sie – trotz oder gerade wegen des hohen Abstraktionsniveaus in der Formulierung – die jeweils konkrete Auseinandersetzung vor Ort.

Position beziehen

Aus der bisherigen Darstellung und Argumentation und erst recht bei den hinzugezogenen Beispielen ist bereits implizit deutlich geworden, dass die „meNet Lernergebnisse“ nicht neutral gegenüber Wertvorstellungen im Kontext des Lehrberufs für Musik konzipiert sind. Vielmehr beziehen sie in vielen grundlegenden Aspekten Position – und grenzen sich damit selbstverständlich von anderen Positionen ab. Die wichtigsten Aspekte, wie sie sich in den „meNet Lernergebnissen“ widerspiegeln, seien hier kurz angedeutet:

Musik: Die „meNet Lernergebnisse“ gehen davon aus, dass im Prinzip alle existierenden „Musiken“, also alle Musikstile und Musizierpraktiken, ihren sinnvollen Platz im Musikunterricht finden können. Im Unterschied zur Realität des Schulalltags, wo beispielsweise die heimische Volksmusik oder die Pop- bzw.

³⁰ <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>, S. 14

Rockmusik oder die Klassik bisweilen vorherrschen mögen, soll musikalische Bildung offen sein für die Vielfalt der Musik, wie sie sich gegenwärtig in der Gesellschaft zeigt. Potentiell alle Musikstile und Musizierpraktiken aus Vergangenheit und Gegenwart sollen mit Akzeptanz und Respekt aufgegriffen werden und zum Gegenstand aktiver ästhetischer Erfahrungen gemacht werden können. Dem aktiven, auch experimentellen Musik-Machen soll mit der Intention, die individuelle künstlerische Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und Musik aus der Aktivität heraus tiefer zu verstehen, angemessener Raum gegeben werden. Die Einbeziehung tendenziell aller Möglichkeiten der Neuen Technologien wird dabei als selbstverständlich erachtet.

Kompetenz der Lernenden: Die Kinder und Jugendlichen können als die besten und die letztlich zuständigen Experten ihrer eigenen (musikalischen) Bildung angesehen werden. Ihnen ist im schulischen Unterricht der entsprechende Raum für die Darstellung und Entfaltung ihrer Expertenschaft zu geben. Alles, was sie in Musik oder um die Musik herum in formalen oder informellen Kontexten bereits gelernt haben, kann den schulischen Unterricht bereichern und damit auch für die anderen Lernenden bedeutsam sein. Eine der Hauptaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern besteht darin, der Kompetenz und Expertenschaft der Lernenden angemessenen Raum zu geben und ihnen bei deren Entfaltung behilflich zu sein.

Professionalität im Lehrberuf: Lehrende haben im schulischen Musikunterricht eine große Vielfalt von Rollen zu übernehmen: sie tragen neue Inhalte an die Lernenden heran, sie konfrontieren sie mit Sichtweisen und Wertehaltungen, sie sind als Musiker und Musikexperten präsent und wirken als Leiter von Musizierprozessen, sie steuern Kommunikationsprozesse, sie sind die Ermöglicher, Moderatoren und Hilfesteller der Lernprozesse der Lernenden usw. Ihre Professionalität besteht zu einem großen Teil im geschickten Umgang mit diesen verschiedenartigen Rollen. In Bezug auf sich selbst stärken sie sich im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung mit Hilfe einer reflexiven Haltung: Sie betrachten selbstkritisch ihre eigene Tätigkeit und ihre Verhaltensweisen im Umgang mit den Lernenden und nutzen diese Fähigkeit zur eigenen permanenten Weiterentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens.

Mit der Positionierung etwa im Sinne der hier angedeuteten Aspekte können die „meNet Lernerergebnisse“ den Diskurs über angemessene Strukturen und Inhalte der Musiklehrerbildung vorantreiben. Dies wird in den einzelnen Ländern Europas und an den verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen mehr oder weniger widerspruchsvoll verlaufen. Und es wird je nach Land, Region und Institution sinnvollerweise zu unterschiedlichen Lösungen im Bereich der Studienprogramme führen.

Der Prozess der Entwicklung der „meNet Lernerergebnisse“ in Vergangenheit und Zukunft

Über den zurückliegenden Prozess der Erarbeitung der „meNet Lernerergebnisse“ wurde oben bereits viel gesagt: über den Ansatz bei der Situation des Musikunterrichts in den Schulen und der Lehrerbildung in den verschiedenartigen Ausbildungsstätten einschließlich der Erhebung des aktuellen Forschungsstandes, über die Auseinandersetzung mit den Basisdokumenten zu „Bildung und Ausbildung in Europa“ und mit der Frage der angemessenen Terminologie sowie über notwendige und tragfähige Entscheidungen für die Ausarbeitung und Formulierung der Deskriptoren. Daraus, dass die Arbeit im Team gemacht wurde, das seinerseits wieder aufs engste mit der gesamten meNet-Projektgruppe vernetzt war – und darüber hinaus in eher lockerer Form mit dem großen Kreis der Assoziierten Partner des meNet-Projekts –, ergab sich eine hohe Dynamik in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Erfahrungen, Sichtweisen, Einschätzungen und Positionen. Eine starke argumentative Absicherung und ein gutes Verankert-Sein in der Realität der Musiklehrerbildung und ihrer permanenten Revision war auf diese Weise garantiert.

Eine Besonderheit in diesem Entwicklungsprozess war die Tatsache, dass die Deskriptoren von Anfang an und in jedem Stadium der Erarbeitung zweisprachig, in Deutsch und in Englisch gleichermaßen, diskutiert und formuliert wurden; Impulse aus den anderen Sprachen (Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Griechisch, Spanisch, Holländisch) wurden, kommuniziert entweder auf deutsch oder auf englisch, mit einbezogen. Das gleichzeitige Arbeiten auf Deutsch und Englisch war mühevoll – und höchst produktiv. Versuche, Formulierungsansätze von der einen in die andere Sprache zu übersetzen, führten zumeist zu Veränderungen in derjenigen Sprache, von der der Ansatz ausgegangen war. So wurde in relativ hohem Maße die Vielschichtigkeit des Denkens in den Sprachen Europas eingefangen.

Über den Bereich der meNet-Projektgruppe hinaus waren die Feedback-Schleifen von großer Bedeutung, die sich aus den Präsentationen und Diskussionen auf internationalen Tagungen und Kongressen ergaben, beispielsweise in Bergen (Norwegen: BIMUC³¹), Bologna (Italien: ISME³²), Krakau (Polen: ArGeSüd³³), Bolu (Türkei: EAS³⁴) und Exeter (England: RIME³⁵). Jede dieser Feedback-Schleifen führte zu weiteren Umstrukturierungen und Umformulierungen der Deskriptoren.

Für die weitere Entwicklung des meNet-Projekts wurden bei dessen Abschluss (09/2009) Wege für die Absicherung der Nachhaltigkeit seiner Produkte festgelegt, also auch der „meNet Lernergebnisse“. Im Besonderen die European Association for Music in Schools (EAS)³⁶ hat eine hohe Verantwortung in diesem Sinne übernommen. Mit Hilfe der EAS National Coordinators in nahezu allen Ländern Europas wird dafür Sorge getragen, dass die „meNet Lernergebnisse“ in die jeweiligen Landessprachen übersetzt und dass sie an den Ausbildungsinstitutionen für Musiklehrerinnen und Musiklehrer in die Curriculum-Revision einbezogen werden. Auf internationalen Konferenzen wird es mit Hilfe des Handwerkszeugs „meNet Lernergebnisse“ in Zukunft eine verbesserte Kommunikation über die Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung in Europa gehen. Die auf solchen Konferenzen gewonnenen Rückmeldungen werden als Anregungen aufgenommen, die „meNet Lernergebnisse“ permanent weiter zu entwickeln; dies wird als ein unabschließbarer Prozess zu betrachten sein.

³¹ BIMUC: Bergen Interactive Music Conference, 2008, <http://bimuc.dreamhosters.com>

³² ISME: International Society for Music Education, Weltkonferenz 2008 in Bologna, Italien, <http://www.isme.org/de/isme-world-conferences/past-world-conferences-6.html>

³³ ArGeSüd: 30. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Musikpädagogik für die mittleren und südlichen Ländern Europas, Krakau, August 2008

³⁴ EAS: Tagung zur Vorbereitung des 18. Kongresses der European Association for Music in Schools an der Abant İzzet B. Universität, Januar 2009, <http://www.eas-music.net/index.php?id=6&content=1728>

³⁵ RIME (Research in Music Education) Conference, April 2009, <http://education.exeter.ac.uk/pages.php?id=218>

³⁶ www.eas-music.net