

Brunner, Georg; Buchborn, Thade; Clausen, Bernd; Jank, Werner; Schmid, Silke  
**Change Management im Lehramtsstudium. Kohärenz und Professionsorientierung**

*Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 53-72. - (Musikpädagogische Forschung; 41)*



Quellenangabe/ Reference:

Brunner, Georg; Buchborn, Thade; Clausen, Bernd; Jank, Werner; Schmid, Silke: Change Management im Lehramtsstudium. Kohärenz und Professionsorientierung - In: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 53-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243320 - DOI: 10.25656/01:24332

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243320>

<https://doi.org/10.25656/01:24332>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)*

# MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN  
(SELF-)REFLECTIONS  
AND INTERVENTIONS

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,  
Friedrich Platz (Hrsg.)

# Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between  
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 41  
Research in Music Education, vol. 41**

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Roger Stoddart, Münster

# Inhalt

|              |   |
|--------------|---|
| Vorwort..... | 9 |
|--------------|---|

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| Liste der Reviewerinnen und Reviewer ..... | 13 |
|--------------------------------------------|----|

*Andreas Lehmann-Wermser*

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| „... es kömmt drauf an ...“ ..... | 15 |
|-----------------------------------|----|

*Marlon G. Schneider*

Concept Maps

|                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von<br>Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht ..... | 33 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Concept Maps*

*The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning  
Prerequisites and Processes in Music Lessons*

*Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,*

*Werner Jank & Silke Schmid*

Change Management im Lehramtsstudium –

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| Kohärenz und Professionsorientierung ..... | 53 |
|--------------------------------------------|----|

*Change Management Processes in Music Teacher Training:  
Coherency and Professional Orientation*

*Georg Brunner*

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine<br>musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie ..... | 73 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related  
University Teaching: An Exploratory Comparative Study*

*Gabriele Puffer*

|                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur<br>Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung ..... | 91 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the  
Evaluation of a Teacher Training Program*

*Isolde Malmberg*

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –  
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor\*in-  
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. . . . . 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –  
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-  
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

*Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld*

(Un-)Eindeutige Anregungen  
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung  
von Prozessen des Musik-Erfindens . . . . . 135  
*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns  
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,  
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische  
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis . . . . . 155  
*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in  
Music-App Practices*

*Peter W. Schatt*

„geschichtlich durch und durch“?  
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer  
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ . . . . . 173  
*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical  
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

*Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck*

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –  
professionell, als Profession? . . . . . 191  
*Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?*

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Lina Oravec &amp; Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i>                                                                                                          |     |
| <i>„Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“</i>                                                                                                      |     |
| Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory .....                                                                  | 213 |
| <i>„Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.“ Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i> |     |
| <br><i>Olivier Blanchard</i>                                                                                                                                                        |     |
| <i>„Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“</i>                                                                                                               |     |
| Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht .....                                                                                                                    | 233 |
| <i>“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons</i>                                                                                               |     |
| <br><i>Charlotte Lietzmann</i>                                                                                                                                                      |     |
| <i>Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge .....</i>                                                                   |     |
|                                                                                                                                                                                     | 251 |
| <i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>                                                                               |     |
| <br><i>Jürg Huber und Christoph Marty</i>                                                                                                                                           |     |
| <i>Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen. ....</i>                                                                |     |
|                                                                                                                                                                                     | 277 |
| <i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>                                                             |     |
| <br><i>Stefan Orgass</i>                                                                                                                                                            |     |
| <i>Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. ....</i>                                                                                 |     |
|                                                                                                                                                                                     | 297 |
| <i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>                                                                                                   |     |



Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,  
Werner Jank & Silke Schmid

## **Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung**

*Change Management Processes in Music Teacher Training:  
Coherency and Professional Orientation*

*Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen Change-Management-Prozesse in der Musiklehrer\*innenbildung. Zunächst wird die Situation in Deutschland kurz erörtert und anschließend anhand ausgewählter Projekte dargestellt. Mit Blick auf den Diskurs an deutschen Hochschulen in den letzten zehn Jahren wird vor allem auf die Kohärenz zwischen den drei so genannten Säulen der musikbezogenen Lehramtsstudiengänge (künstlerische Praxis, Musikwissenschaft und Pädagogik) fokussiert. Bei der Reflexion der bereits durchgeführten Change-Management-Prozesse wird deutlich, dass diese in Abhängigkeit von den jeweiligen Rollen und Funktionen der einzelnen Akteurinnen und Akteure auf allen systemischen Ebenen mit ihren jeweils unterschiedlichen Perspektiven (z.B. Kohärenz, Berufsorientierung, teamorientierte Unterrichtsentwicklungsprozesse, Curriculumentwicklung) zu unterschiedlichen Ansätzen bei der Planung und Durchführung von Veränderungsprozessen in der Curriculumentwicklung führen.*

*This article focuses on change management processes in music teacher training by briefly examining the situation in Germany and reflecting on selected projects. Concerning the discourse at German higher education institutions over the last decade, several calls for modifications have mainly emphasized the coherency between the three main areas of music teacher training: artistic praxis, musicology and pedagogy. However, depending on the respective roles and functions of the stakeholders in higher music education (university-, faculty-, course or department management, etc.), various perspectives (e.g., coherence, professional orientation, team-oriented teaching development processes, curriculum development) on change management processes in curriculum development lead to different approaches. This article describes each of these aspects and reflects on the results of the final discussion during this conference.*

## Vorbemerkung

In jüngster Zeit wurde auf Tagungen verschiedener musikpädagogischer Verbände und Gremien wiederholt angemahnt, die Bildung von Musiklehrkräften an Musikhochschulen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen müsse grundsätzlich neu bzw. anders strukturiert werden (z. B. auf der BFG-Tagung 2018 in München; vgl. auch Schäfer-Lembeck, 2018b, S. 199–203; Jank & Schilling-Sandvoß, 2018, S. 149–160; Clausen, 2018). Nationale Beschlusslagen und systemische Voraussetzungen für die Curriculumentwicklung, Fragen zur Kohärenz zwischen Fachwissenschaften, Fachpraxis, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie die Professionsorientierung von Fachwissenschaften und -praxis sind seit den späten 1960er-Jahren stete Begleiter des musikpädagogischen Fachdiskurses, mal weniger, mal stärker akzentuiert. Sie sind, angesichts zahlreicher Herausforderungen, wie z. B. Inklusion, Diversität, Digitalisierung, Kompetenzorientierung etc., auch in der Gegenwart erneut zu verhandeln und rücken daher vermehrt in das Blickfeld musikpädagogischer Debatten. Im Vergleich mit den zum Teil heftig geführten Auseinandersetzungen in der Studienreform der 1970er Jahre werden die heutigen Diskussionen (nach außen) weniger energisch und weniger vor dem Hintergrund von Vor- und Nachteilen der jeweiligen Hochschulformen geführt. Sie beziehen eher die Vorstellung von diversen, je nach Standort modellierten Kompetenzprofilen von Musiklehrkräften in die Curriculumentwicklung ein. Die drei Kernaspekte Curriculumreform, Kohärenzentwicklung und Professionsorientierung bleiben also als Herausforderungen weiterhin bestehen und werden in systemisch tragen und in Hinsicht auf die Heterogenität der zu involvierenden Stakeholder komplexen Organisationen verhandelt. Gleichwohl kann für die Musiklehrer\*innenbildung auf bestehende Beispiele und theoretische Modelle zurückgegriffen werden. Mögliche Wegweiser für eine wissenschaftlich reflektierte *Curriculum- und Lehr-/Lernentwicklung* sind beispielsweise das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz in der Lehrerbildung (Hellmann, 2019, S. 18) sowie der MTPACK-Ordnungsrahmen zur Darstellung des Professionswissens von Lehrkräften (Bauer, 2013; vgl. auch Buchborn, Brunner, Fiedler & Balzer, 2019, S. 92–95). Ebenso stellen Konzepte professioneller Lerngemeinschaften<sup>1</sup>, bei denen Ko-Konstruktionen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006), geeignete Anknüpfungspunkte für kollegial geprägte Change-Management-Prozesse dar. Schließlich ist noch auf unterstützende Rahmenvorgaben hinzuweisen, wie z. B. die Musterrechtsverordnung (KMK 2017a, §13 Abs. 1), die eine deutliche Orientierung am späteren Berufsfeld fordert (vgl. dazu Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008; Terhart, 2011).

---

1 Siehe z. B. FRISBI, <https://www.ph-freiburg.de/hochschule/weitere-einrichtungen/forschungsgruppe-inklusion-fink/frisbi.html> [23.04.2019].

## Desiderat und Fragestellung

Change Management ist im Kontext von Organisationsentwicklung seit den 1930er Jahren etabliert und basiert auf einer sozialwissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Forschung im Kontext von Change Management fokussiert zwar vorrangig das Handeln von Akteur\*innen wie Führungskräften als *change agents* (Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008, S. 416). Protagonist\*innen des Diskurses wie etwa der Sozialpsychologe Kurt Lewin (1947) betonen jedoch von Beginn an die soziale Dimension von Veränderungsprozessen unter Beteiligung vieler verschiedener Akteur\*innen (siehe auch Krüger, 1996; Kotter, 2013). Gerade da organisationale Veränderungen von allen diesen beteiligten Akteur\*innen vielfältige Anpassungsleistungen erfordern, bedürfen Veränderungsprozesse an Hochschulen eines professionellen Change Managements (Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008, S. 415). Das bedeutet, dass auf der Grundlage der Rezeption von Theorien und strategischen Konzepten, die die Literatur zu Change Management bereitstellt, Veränderungsprozesse geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Beispielsweise ist das Wissen über die unterschiedlichen Phasen eines *changes* (Lewin, 1947; Krüger, 1996; Kotter, 2013) eine hilfreiche Grundlage, um sowohl Veränderungsprozesse zu strukturieren als auch begleitend zu reflektieren. Konkrete Orientierung bietet auch die unten erwähnte *Theory of Change* (Anderson, 2005), die aus dem Bereich des *community development* stammt und beschreibt, wie Interventionen im Sinne eines *erfolgreichen* Change Managements die Entwicklung von Prozesszielen und Prozessevaluation integrieren können (Stein & Valters, 2012). Abgesehen von der Konsultation dieser Diskurse ist ebenso eine inhaltliche sowie eine fundierte Auseinandersetzung mit strukturellen Rahmenbedingungen und fachlichen Gehalten der Lehramtsstudiengänge Musik notwendig. Strukturierungshilfe dafür bieten das TPACK- (Koehler & Mishra, 2008, 2009) bzw. das oben bereits genannte MTPACK-Modell (Bauer, 2013), das Professionswissen von (Musik-)Lehrkräften systematisch beschreibbar macht sowie das bereits erwähnte Freiburger Phasen-Säulen-Modell der Kohärenz in der Lehrer\*innenbildung (Hellmann, 2019, S. 18).

Vor diesem Hintergrund könnten angesichts der angemahnten Weiterentwicklung der Musiklehrer\*innenbildung (s.o.) entsprechende Vorhaben theoretisch und konzeptionell gesättigt durchgeführt werden. Mit anderen Worten, die Werkzeuge und die Reflexionsebenen für die Einleitung von Change-Management-Prozessen sind vorhanden. Über ihren Einsatz sowie ihre Wirkung ist jedoch aus musikpädagogischer Perspektive kaum etwas bekannt. Damit zeichnet sich ein Desiderat ab. Denn Versuche, bereits erfolgte Veränderungsprozesse, z.B. anhand konkreter Fallbeispiele, transparent zu machen, und zwar flankiert von im Fach vorhandener Expertise hinsichtlich curricularer und hochschulrechtlicher Grundlagen, sind in der musikpädagogischen Forschung kaum auszumachen. Im vorliegenden Beitrag gehen wir daher der übergeordneten Frage

nach, wie Change-Management-Prozesse in musikbezogenen Lehramtsstudiengängen an unterschiedlichen Standorten vollzogen werden. Die Auseinandersetzung erfolgt in zwei Schritten: (1) Zunächst führen wir mit einem Überblick in die Thematik ein und diskutieren Spezifika der Musiklehrer\*innenbildung vor dem Hintergrund allgemeiner Prozesse von Curriculumentwicklung. (2) Anschließend folgen drei Praxisbeispiele: Das Projekt an der HfMDK Frankfurt am Main adressiert eine Curriculumreform des Lehramtsstudiengangs Musik in der Grundschule und erläutert überdies konkrete Umsetzungsperspektiven, die einen langjährigen Prozess abbilden. An den Ergebnissen der Evaluation dieses bereits implementierten Studiengangs lassen sich die Wirkungen dieses Change-Management-Prozesses ablesen, aber auch Impulse für die Weiterentwicklung des Studiengangs ableiten. Die nachfolgenden zwei Beispiele aus Freiburg zeigen auf, wie Change-Management-Prozesse theoretisch fundiert, ergebnisorientiert, strukturiert und beteiligungsorientiert initiiert werden können.

Auf der AMPF-Tagung 2019 in Hannover haben die Autorinnen und Autoren dieses Beitrages die allgemeinen Überlegungen zum Thema sowie die genannten Praxisbeispiele im Rahmen eines Forums diskutiert. Angesichts dieses hochschulübergreifenden Reflexionsprozesses wird am Ende dieser Ausführungen der Frage nachgegangen, welche Schlussfolgerungen sich aus den standortspezifischen Prozessbeobachtungen und Reflexionen im Kontext dieser exemplarischen Change-Management-Prozesse ableiten lassen. Die Ergebnisse der im Forum geführten interkollegialen Diskussionen werden überblicksartig beschrieben, um Erfahrungen und Einschätzungen von Kolleg\*innen anderer Studienstandorte zu dokumentieren und für weiterführende Diskussionen zur Verfügung zu stellen. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

## Sondierung: Change Management in der Musiklehrer\*innenbildung

Konkrete Veränderungsprozesse im Hochschulwesen unterscheiden sich in der Planung, Durchführung und den Instrumenten zur Überprüfung ihres Erfolges sowohl von Hochschulform zu Hochschulform als auch von Standort zu Standort. Die drei zentralen Einrichtungen, die in der BRD mit der auf die allgemein bildende Schule bezogenen Musiklehrer\*innenbildung befasst sind (Wissenschaftliche, Künstlerische und Pädagogische Hochschulen) stehen seit der letzten Studienreform (Bologna-Prozess) prinzipiell ähnlichen Aufgabenstellungen gegenüber, da deren Leitvorstellungen und Ordnungsmittel sich seit 1999 an eine sich stark verändernde Hochschullandschaft anpassen müssen, die Sonderwege nur sehr bedingt, etwa über Experimentierklauseln ermöglichen. Der 2018 geschlossene Studienakkreditierungsstaatsvertrag (KMK, 2017b) nimmt in Verbindung mit der Musterrechtsverordnung (KMK, 2017a) alle Hochschulen in die Pflicht, eine verlässliche und nachhaltige Qualitätssicherung einzurichten sowie für

kompetenzorientierte Rahmenbedingungen aller Studienstrukturen in der BRD Sorge zu tragen. Erwähnt werden sollte auch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), der nicht nur den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) umzusetzen versucht und damit als Bindeglied zwischen nationalen und europäischen Bildungsabschlüssen fungiert, sondern über die hochschulische Bildung hinaus Maßstäbe auch für die berufliche Qualifizierung setzt. Gleicht man all diese Dokumente mit jenen Papieren, die im Zuge der Initiative zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums entstanden sind, ab, so werden zwar einerseits Schlüsselworte wie Mobilität und Anerkennung von Abschlüssen erkennbar, andererseits Vokabeln, die Veränderungen des curricularen Denkens, Planens und Handelns bewirken. Dazu gehören, neben vielen anderen, z. B. Kompetenzorientierung und der Anglizismus *Workload*. Auf der operativen Ebene haben Curriculumentwickler\*innen also auf Rahmenbedingungen und Bezugssysteme zu antworten, die auf europäischer Ebene vereinbart wurden. Sie setzen sie gemäß ihren institutionellen und curricularen Vorstellungen und Traditionen um, treten mit ihnen, etwa beim Entwerfen von Studiengangsarchitekturen, also in einen Aushandlungsprozess.

Ob und in welchem Maße sich hier die extern herangetragenen Steuerungsmechanismen als hemmend oder als förderlich für Veränderungsprozesse erweisen, ist für die Musiklehrer\*innenbildung nicht untersucht. Daher kann lediglich die These aufgestellt, aber in diesem Rahmen nicht wider- oder belegt werden, dass in der Musikpädagogik u. U. bei der Curriculumentwicklung eine diffuse Komponente hinzutritt: eine (zumeist) unausgesprochene Vorstellung eines Musiklehrer\*innenbildes. Es ist – auch das muss als These verbleiben – in den meisten Fällen weder explizit, noch von allen an dessen Modellierung Beteiligten ausreichend und ausgeglichen reflektiert. Mit dem Wissen um die Fachgeschichte sollte ein solcher Umstand in der deutschen Musikpädagogik nicht neu sein. Denn anhand der musikpädagogischen Literatur der 1970er-Jahre lässt sich sehr genau eine vorausgegangene Studienreform nachvollziehen, die in einigen Themenfeldern Ähnlichkeiten mit den heutigen Reformen aufweist (vgl. z. B. Binkowski, 1970; Gieseler & Klinkhammer, 1978). Umstände und Wirkmechanismen der Studienreformen in den 1970er Jahren aus musikpädagogischer Perspektive sind allerdings, mit wenigen Ausnahmen, bisher kaum erschlossen (vgl. Clausen, 2017; Clausen, Cvetko & Hörmann, 2020) und schon gar nicht, etwa aus institutionensoziologischer Perspektive, fallbezogen ausreichend historisch untersucht. Gleichwohl mutet es bei einem Rückblick in die Geschichte an, als sei erstens das Problem der fehlenden Kohärenz zwischen den drei zentralen Lehr-/Lerninhalts- oder Kompetenzbereichen (Künstlerische Praxis, Wissenschaft und Pädagogik) nach wie vor nicht nur ein Feld kontroverser Debatten, sondern bislang – das muss ebenso eingestanden werden – weniger Erfolge. Zweitens zementieren spezifische und exkludierende Zugänge zum Studium (vgl. Buchborn, 2019) noch immer einen weitgehend elitären Anspruch an die an einem Studium Interessierten. Schließlich werden drittens die drei oben genannten Be-

reiche eher traditionell inhaltlich gefüllt (vgl. Clausen, 2020). Alle drei Befunde sind im Lichte weitreichender Studienreformansätze im bundesrepublikanischen Bildungssystem der 1970er Jahre zu sehen oder anders formuliert: über Musiklehrer\*innenbildung (z. B. Rauhe, 1974) zu reflektieren und Veränderungsprozesse anzustoßen, war cum grano salis von außen motiviert. Und hier scheint eine Homologie zur Situation um die Jahrhundertwende 1999/2000 vorzuliegen. Die Studienreform zu Anfang dieses Jahrhunderts (Bologna-Prozess) wurde, so die zentrale Feststellung, nur selten zum Anlass tatsächlicher Veränderungsprozesse genommen. Vielmehr setzt jetzt an vielen Institutionen eine Reform der (scheinbaren) Bologna-Reform ein, die sowohl extrinsisch, d. h. über Prüfverfahren (Programmakkreditierung, Audit etc.), als auch intrinsisch motiviert (Personalwechsel, Unbehagen einiger Akteure) sein kann. Hier liegt dann auch ein zentrales Problem und zugleich eine Herausforderung der federführenden Personen, die nun in soziale Prozesse eingreifen: sie sind nicht selten diejenigen, die es am meisten betrifft.

Dieses Bewusstsein um die sozialen Auswirkungen und damit auch die bis zu einem gewissen Maße mögliche Planbarkeit von Change-Prozessen wird in der US-amerikanischen Literatur theoriebasiert eingefasst. Dort ist das Veränderungsmanagement seit den 1930er Jahren im Rahmen von Organisationsentwicklung bei Firmen und Konzernen bekannt. Der Sozialpsychologe Kurt Lewin entwickelte ein Dreistufenmodell (1947), das Akteure in Wirtschaftsorganisationen bei Veränderungsprozessen in unterschiedlichen Phasen eines *changes* sah: *Un-freezing, Changing, Refreezing*<sup>2</sup>. Dieses wie auch Wilfried Krügers (1996) fünfphasiges Modell von *Initiierung, Konzeption, Motivation, Umsetzung* und *Verstetigung* oder John Kotters (2013) achtstufiges Modell, das dieser als Weiterentwicklung des Lewin'schen Modells versteht, können für die bevorstehenden Ereignisse in einem solchen Prozess sensibilisieren. Einem möglichen Unbehagen, sich im Umfeld von Hochschulentwicklung mit Modellen aus ökonomischen Diskursen zu befassen und auch mit dem Begriff Change Management bildungsökonomisches Vokabular zu bemühen, muss Raum gegeben werden. Denn es führt zu einer kritischen Distanzierung, mindestens aber einer Reflexion.

## Veränderung durch curriculare Reformprozesse: zu den Rahmenbedingungen der Reform eines Lehramtsstudiengangs Musik in der Grundschule

An der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt war eine Überarbeitung des Lehramtsstudiengangs Musik an der Grundschule nicht zuletzt durch seine vollständige Verlagerung von der Goethe-Universität Frankfurt

2 Vgl. dazu Cummings, Bridgman & Brown, 2016.

am Main an die HfMDK überfällig. Sie stand unter weiteren, von außen vorgegebenen Rahmenbedingungen. Nicht beeinflussbar war z.B. die Vorgabe einer Begrenzung auf ein Gesamtvolumen von 32 Creditpoints (ECTS) bei einer Regelstudiendauer von nur sechs Semestern. Eine strukturell und inhaltlich grundsätzlich neu aufgestellte Studien- und Prüfungsordnung wurde über mehr als drei Jahre hinweg diskutiert, erstellt und schließlich im Wintersemester 2015/16 implementiert. Primäre Ziele waren vor allem die Stärkung des Berufsfeldbezugs (unter anderem durch einen Schwerpunkt auf dem Gruppenmusizieren und seiner Anleitung) sowie die Intensivierung der eigenen musikalisch-praktisch-künstlerischen Erfahrungen der Studierenden. An diesem Reformprozess waren eine große Zahl von Lehrenden, einige Studierende und ein auch mit externen Experten besetzter Lehrerbildungsbeirat der HfMDK aktiv beteiligt. Deshalb waren und sind viele Lehrende gut oder sehr gut informiert und inhaltlich gut eingebunden (dies gilt jedoch eher nicht für die Mehrzahl der Instrumental- und Gesangslehrer\*innen – in der Regel Lehrbeauftragte). Sechs Semester nach der Implementierung (Sommersemester 2018) wurde der reformierte Studiengang hausintern durch Peter Mall (2019) evaluiert.

Positiv bewertet wurde dort unter anderem die gute Studierbarkeit im Hinblick auf die individuelle Studienorganisation, die verbesserte Praxisnähe durch einen hohen Anteil pädagogischer Praxis sowie die Vielfalt der musikalisch-praktischen und künstlerischen Angebote. Dies führte insgesamt zu einer hohen Zufriedenheit der Studierenden mit den Studieninhalten und -strukturen. Kritisch beobachteten die Studierenden eine mangelnde Abstimmung der Studieninhalte zwischen den einzelnen Ausbildungsfächern (zugleich attestierten die Studierenden, dass diese inhaltliche Abstimmung sich von Jahr zu Jahr verbessert habe) sowie Informationsdefizite bzgl. ihres Studiums, z.T. durch fehlende Informationsangebote von Seiten der HfMDK, z.T. durch fehlende Eigeninitiative der Studierenden selbst. Bemängelt wurde des Weiteren, dass Grundlagendefizite, die einzelne Studierende mitbringen, im Studium nicht aufgefangen werden (v. a. in Musiktheorie, Hörschulung). Kritisiert wurde außerdem eine methodische Monokultur in wissenschaftlichen Seminaren (zu häufig Referate und deren Diskussion), zu wenige Angebote zur didaktischen Reflexion der Erfahrungen in Praktika und die oft als unangemessen hoch wahrgenommenen Erwartungen im Einzelunterricht.

Der Evaluationsbericht gab unter anderem Anregungen zur strukturellen Weiterentwicklung hinsichtlich der *Transparenz* bzgl. der Studien- und Prüfungsinhalte und ihrer Strukturierung sowie bzgl. der Prüfungsanforderungen und zwar sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden: Transparenter sollen ferner die Erwartungen an die Eigenarbeit der Studierenden sowie die Verzahnung der Praxisphasen mit dem sonstigen Studium gestaltet werden. Die *Passung* zwischen den im Studium vermittelten Konzepten und Methoden des Musikunterrichts und der in den Schulen in Praktika vorgefundenen Unterrichtsrealität soll thematisiert und verbessert werden. Die im Vergleich zu anderen

Studienfächern deutlich überproportionale *Workload* im Fach Musik soll überdacht und ggf. reduziert werden. Und schließlich empfiehlt der Evaluationsbericht die Intensivierung der Mitsprache und *Beteiligung der Studierenden an der Weiterentwicklung* der Lehre und an der Lehrplanung (Lehrveranstaltungsangebot).

Für die Zukunft lassen sich aus diesem Vorgehen einige Lehren ziehen: Die strukturelle und inhaltliche Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen im Sinn der dargestellten Evaluationsergebnisse bedarf eines kontinuierlichen und iterativen Prozesses der Entwicklung, Reflexion und Implementierung. Im Alltag ist dies wegen der hohen Arbeitsbelastung sowohl auf Seiten des Lehrpersonals als auch auf Seiten der Studierenden nicht nebenher leistbar. Deshalb ist eine professionelle Begleitung in allen Phasen dieses Prozesses für eine gelingende Studiengangsentwicklung unverzichtbar. Ihre primäre Aufgabe ist es, nicht nur die einzelnen Schritte solcher Reformprozesse moderierend zu unterstützen, sondern auch zur Sicherung ihrer Ergebnisse beizutragen. Dies kann geschehen durch die Unterstützung bei der Organisation des gesamten Prozesses, durch die Dokumentation der Prozesse, Ergebnisse und Desiderata, durch die Entwicklung von Strategien und Instrumenten der Studiengangsentwicklung und durch die Begleitung von außen durch *critical friends*. Dazu ist es nötig, nicht nur auf der übergeordneten Ebene der Rahmenstrukturen von Studiengängen und Modulen, sondern bis hinein in die einzelnen Ausbildungsfächer ihre Inhalte und Arbeitsweisen kontinuierlich auf den Prüfstand der Fragen nach der Relevanz für die individuelle Entwicklung der Studierenden, nach dem Beitrag zu ihrer fachlichen Bildung und nach dem Berufsfeldbezug zu stellen. Dies erfordert die Förderung der Bereitschaft der Lehrenden, ihre Lehre im Sinn eines *reflective practitioners* durchgehend zu reflektieren und die eigene Weiterentwicklung anzustreben. Digitalisierung und *blended learning* können dies maßgeblich unterstützen, bleiben aber eine besondere Herausforderung, die zugleich spezifische Chancen bieten kann.

## Veränderung durch Steigerung der Kohärenz in der Musiklehrer\*innenbildung

Wie auch in anderen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung finanzierten Projekten stellt die Steigerung von Kohärenz ein zentrales Ziel der Freiburger Advanced School of Education sowie des Projektes Kooperative Musiklehrer\*innenbildung Freiburg dar (vgl. Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019; Buchborn et al., 2019). Unter Kohärenz verstehen wir im Anschluss an Katja Hellmann (2019) die sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrer\*innenbildung, mit dem Ziel diese zu optimieren:



„Kohärente Lerngelegenheiten stellen systematische Bezüge her, welche es den Lernenden ermöglichen, diese Strukturen, Inhalte und Phasen als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben. Dies ermöglicht in der Folge einen professionsorientierten und vernetzten Wissenserwerb, welcher Grundlage für das erfolgreiche unterrichtliche Handeln von Lehrkräften darstellt.“ (Hellmann, 2019, S. 9)

Die Musiklehrer\*innenbildung ist von zwei strukturellen Herausforderungen der Lehramtsstudiengänge besonders betroffen: Das Problem der Fragmentierung, welches die Zersplitterung des Studiums in die Domänen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und bildungswissenschaftliches Wissen beschreibt (vgl. Hellmann, 2019), ist im Musikstudium besonders ausgeprägt. Die Ursache liegt insbesondere in dem Sachstand begründet, dass als Folge der Kestenberg-Reformen viele Studienpläne auf der Grundlage eines Drei-Säulen-Modells bestehend aus Kunst, Wissenschaft und Pädagogik konzipiert sind (vgl. z. B. Schilling-Sandvoß, 2017; Krause-Benz, 2018; Richter, 2018; Schäfer-Lembeck, 2018a). Zudem spannt sich die Domäne des Fachwissens zwischen den Polen Wissenschaft und Kunst auf und umfasst somit ein sehr breites Fächerspektrum. Hinzu kommt, dass die Curricula entsprechend der Konservatoriumstradition der Musikhochschulen vielfach ein Nebeneinander unverbundener Einzelfächer abbilden.

Ein weiteres von Hellmann dargestelltes Problem liegt in der doppelten Diskontinuität, die beschreibt, dass im Studium nicht in angemessener Weise auf in der Schulzeit erworbenes Wissen aufgebaut wird und dass im Studium erworbenes Wissen in der Schulpraxis kaum zur Anwendung kommt. In einem als zentral wahrgenommenen Bereich der Musiklehrer\*innenbildung (vgl. Bailer, 1999), der künstlerischen Praxis am Instrument, wird dieses Phänomen deutlich. Nicht selten berichten Studierende davon, dass sie ihr Instrument im Studium noch einmal neu lernen mussten und in der späteren Berufspraxis beklagen Lehrkräfte, dass die künstlerische Expertise aus dem Studium in der Schule nicht adäquat angewandt werden kann. Stattdessen wären andere künstlerische Fähigkeiten erforderlich, um Musikunterricht erfolgreich gestalten zu können (vgl. dazu auch Krause-Benz, 2018).

Wenngleich die Steigerung von Kohärenz also ein wichtiges Ziel der Neugestaltung von Curricula sein sollte, geht aus Berichten von Studierenden und Lehrenden hervor, dass das Studium als nicht kohärent wahrgenommen wird. Die Zusammenhänge von Veranstaltungen und Einzelfächern sind im Studienalltag nicht oder nur unzureichend präsent, die Inhalte sind unzureichend aufeinander abgestimmt und das Reflektieren von Bezügen zwischen den Domänen der Musiklehrer\*innenbildung wird selten angeregt (vgl. auch Bäßler, 2001; Krause-Benz, 2018). Ein Grund für das Nebeneinander der Einzelfächer an Musikhochschulen könnte darin liegen, dass die Kompetenzentwicklung insbesondere im Instrumentalspiel und in der Entwicklung der Stimme i. d. R. kontinuierlich und über mehrere Jahre im Einzelunterricht angelegt ist. Die Integrationsleistung liegt in der Regel bei den Studierenden und das aktive Herstellen von Bezügen

aus Lerninhalten unterschiedlicher Fächer wird oft in die Unterrichtspraxis in der zweiten Ausbildungsphase verlagert.

Um diesen Defiziten zu begegnen, wird in Freiburg im Rahmen unterschiedlicher Maßnahmen an einer stärkeren Verknüpfung der Domänen des Fachwissens in Wissenschaft und Kunst, an fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen, an einer verbesserten Theorie-Praxis-Verzahnung und an einer Verschränkung bzw. Verknüpfung der Phasen der Musiklehrer\*innenbildung sowie des gesamten Professionalisierungsprozesses (vgl. Hellmann, 2019; Buchborn et al., 2019) gearbeitet. Als Orientierung dient einerseits das TPACK-Modell (Koehler & Mishra, 2008, 2009)<sup>3</sup>, das dabei behilflich ist, die Domänen des Professionswissens von Lehrkräften zu beschreiben und sich damit als Ordnungsrahmen für das Herausarbeiten der Zieldimensionen von Professionalisierungsprozessen als nützlich erwiesen hat. Andererseits wurde das von Hellmann et al. vorgestellte Freiburger Phasen-Säulen-Modell zur Beschreibung von Kohärenz in der Lehrer\*innenbildung fachspezifisch erweitert, indem die Domäne des Fachwissens in die Säulen Fachwissenschaft und künstlerische Praxis unterteilt wurde, um die fachspezifischen Besonderheiten der Musiklehrer\*innenbildung besser darstellen zu können. Das Schaubild (Abb. 1) dient der Beschreibung und Analyse von Kohärenz in den Studienprogrammen. Es stellt zunächst einmal übersichtlich und schematisch dar, zwischen welchen Phasen und Säulen der Studienprogramme horizontale und vertikale Kohärenz möglich ist. Jeder Pfeil, der somit eine Beziehung bzw. Dynamik zwischen Fächern oder Phasen symbolisiert, kann Anlass zur Reflexion des standortspezifischen Status quo und zur Entwicklung von Ideen für Veränderungsprozesse bieten.

Konkrete Maßnahmen zur Steigerung von Kohärenz am Standort Freiburg liegen in der fächer- sowie säulenübergreifenden Modulgestaltung, der gezielten Förderung und Weiterentwicklung von Modulen und Lehrveranstaltungen, die schulpraktische Erfahrungen, fachdidaktische, fachwissenschaftliche und künstlerische Lerninhalte zueinander in Beziehung setzen, in der Erarbeitung von Reflexionsinstrumenten, mit denen Studierende Kohärenz zwischen den Säulen und Phasen des Studiums identifizieren und analysieren können sowie im Sicht-

3 Ausgangspunkt des TPACK-Ordnungsrahmens ist ein Modell von Shulman (1986), der in seiner Taxonomie zwischen *Inhaltswissen (CK)* und *Pädagogischem Wissen (PK)* sowie deren Überschneidungsbereich, dem *Pädagogischen Inhaltswissen (PCK)* bzw. *Fachdidaktischen Wissen*, unterschied. Der TPACK-Ordnungsrahmen enthält zusätzlich das *Technologische Wissen (TK)* (Koehler & Mishra, 2008). Koehler und Mishra (2008) verstehen unter Technologien „tools created by human knowledge of how to combine resources to produce desired products, to solve problems, fulfill needs, or satisfy wants [...] This definition includes both analog technologies (e.g., chalkboard, pencil and microscope) and digital technologies (e.g., the computer, blogging, and internet)“ (Koehler & Mishra, 2008, S. 5). Als Technologien sind hier Musikinstrumente genauso zu verstehen wie digitale Devices oder Kreide und Tafel.

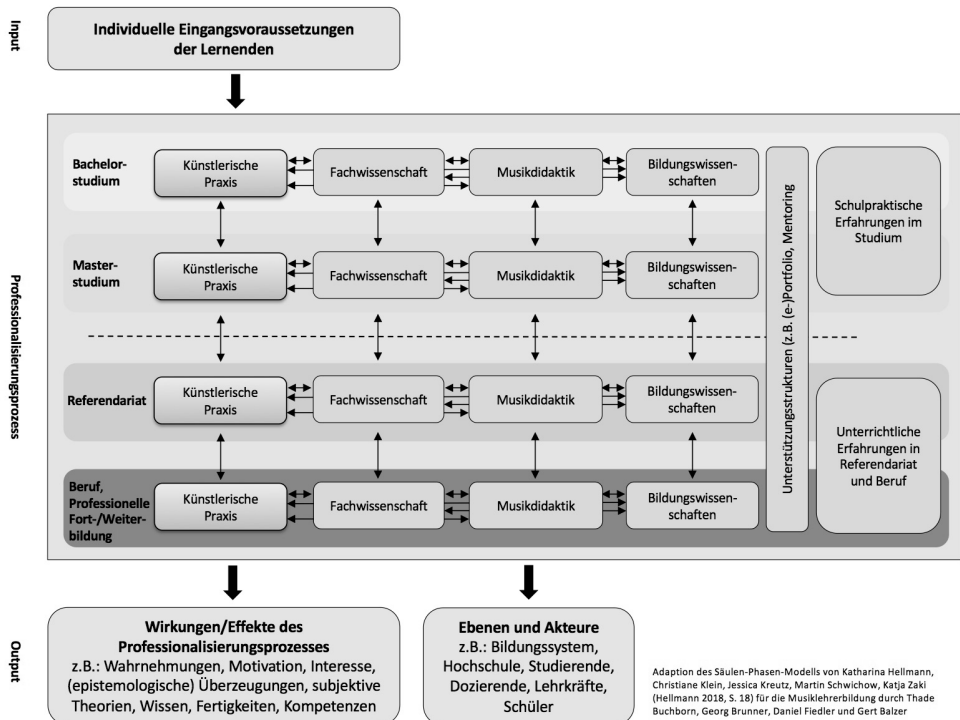


Abbildung 1: Adaption des Freiburger Säulen-Phasen-Modells der Kohärenz in der Lehrer\*innenbildung (Hellmann, 2019, S. 18) für die Musiklehrer\*innenbildung

barmachen von Verbindungen und Beziehungen zwischen Einzelveranstaltungen in Lehrveranstaltungsbeschreibungen, Curricula und Studienverlaufsplänen.<sup>4</sup>

## Veränderung als kooperativer Lehrentwicklungsprozess – systematische Reflexion eines partizipativen Lehrentwicklungsprojektes

Die systematische Reflexion, Weiterentwicklung und Überarbeitung von Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg erfolgte im Rahmen der geltenden Studienprüfungsordnung 2015 und orientierte sich an den vorhandenen Standards (Rahmenverordnung Kultusministerium Baden-Württemberg, 2015; KMK Musterrechtsverordnung, §13 Abs. 1, KMK-Beschluss 07.12.2017) und den dort formulierten Zielen. Diese sind u.a.: (1) Ausrichtung am späteren Berufsfeld (vgl. auch Helsper et al., 2008; Terhart, 2011) und (2) Integration fachwis-

4 Siehe dazu ausführlich Buchborn et al. (2019).

senschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Kompetenzen (Kohärenz). Vor diesem Hintergrund und auf der Grundlage der institutionellen Kooperation zwischen Hochschule für Musik (HfM), Pädagogischer Hochschule (PH) und Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, die ebenfalls eine Stärkung von Professionsorientierung und Theorie-Praxis-Relationierung sowie die Implementierung eines ausgewogenen Aufbaus künstlerischer, wissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen zum Ziel hat, wurde am Institut für Musik der PH Freiburg ein Lehrentwicklungsprojekt (LEP) durchgeführt. Die im LEP formulierten Ziele waren:

1. Partizipation kultivieren und interdisziplinäre Verantwortung für Professionsentwicklung ausbauen (Calzaferri, Jünger, Moor & Schmid, 2015).
2. Lehrentwicklung auf Grundlage von Kohärenzentwicklung und Kompetenzorientierung: (a) Aufbau neuer Möglichkeiten der Zusammenarbeit, (b) Erschließen neuer gemeinsamer Lehr-Lernressourcen.
3. Implementierungsprozess der an der PH verorteten Themen des Projektes „Kooperative Musiklehrer\*innenbildung Freiburg“ (KoMuF) (Institutionelle Brücken zur Musikhochschule (TP1), Umgang mit Heterogenität (TP3), Improvisation (TP5)).

Referenzrahmen für das Projekt war u. a. das für o. g. Kohärenzentwicklung hilfreiche TPACK-Modell.<sup>5</sup> Dieses ermöglicht in der Lehrentwicklung eine konkrete Zuordnung von Lehrveranstaltungen zu verschiedenen Wissensdomänen (Inhaltswissen, Pädagogisches Wissen und Technologisches Wissen) sowie deren Überschneidungsbereichen (vgl. Buchborn et al., 2019). Formate des LEPs waren vor diesem Hintergrund analog gestaltete Inhaltsübersichten aller Veranstaltungen auf der Grundlage von TPACK und prozessmoderierte Kommunikations- sowie Gruppenarbeitsformate in (a) wöchentlichen Teamsitzungen, (b) einer Klausurtagung pro Semester sowie (c) jährlichen Mitarbeiter\*innengesprächen. Der Organisationsrahmen hierfür war durch die Reduzierung des Lehrdeputats (Mittelbau) um 1 SWS (ca. 35 Zeitstunden/Semester i. e. eine Woche Arbeitszeit bei 100%-Deputat) gegeben. In Arbeitsgruppen (AGs)<sup>6</sup> sowie Teamteaching (u. a. interdisziplinäre Lehrkooperationen der KoMuF-Mitarbeiter\*innen) wurde dann in einem kooperativen Prozess gemeinsam an der Optimierung des Ineinandergreifens von Lehrinhalten und Kompetenzbereichen gearbeitet. Die in den AGs bearbeiteten Themen waren (1) Entwicklung einer institutsübergreifenden Orientierungsmatrix, (2) Entwicklung und Überarbeitung neuer Eignungsprüfungs- und Erstsemesterbegrüßungsformate (inklusive Leitfäden und Rückmeldebögen für die kriteriengestützte Erstellung und Bewertung von Prüfungsleistungen)

5 Siehe dazu den vorausgegangenen Abschnitt in diesem Artikel.

6 Arbeitsgruppenzuordnung nach Interessenslage, möglichst jedoch interdisziplinär. Gruppenleitung und Gruppen waren offen für externe Teilnehmer\*innen, Fluktuation erwünscht (World-Café-Prinzip).

sowie (3) Entwicklung einer gemeinsamen Online-Plattform mit Lehr-Lernressourcen (Intranet der Hochschule via ILIAS).

Eine Prozessevaluation zur Etablierung transparenter Kommunikationsstrukturen und einer systematischen Reflexion des LEPs wurde innerhalb des Teams als Fragebogenerhebung mit offenen Fragen durchgeführt und mittels Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Das in diesem Rahmen analysierte Feedback des Teams wurde dann nach Aussagen zu (a) wahrgenommenem Mehrwert und (b) Optimierungsmöglichkeiten des LEPs gruppiert. Die formative Zwischenbilanz ergab als wesentliche Herausforderung die Ausbalancierung partizipativer Prozesse mit Richtlinienkompetenzen des Leitungsteams sowie die zeitliche Beanspruchung des Kollegiums. Auffällig war jedoch, dass Stichworte wie *Austausch* und *Transparenz* für die Lehrenden eine Schlüsselrolle spielten.

Als vorläufiges Fazit solcher produktiver Change-Management-Prozesse kann demnach aus den Ergebnissen gefolgert werden, dass vor allem eine systematische Kultivierung kollegialen *Austauschs* im Team über Tür- und Angel-Gespräche hinaus als expliziter Motivationsfaktor für *Change* eine zentrale Rolle spielt. Ebenso ist eine dadurch geförderte *Transparenz* v.a. hinsichtlich Organisationsstrukturen und Studierendenfreundlichkeit anscheinend ausdrücklich positiv konnotiert. Aufgeschlossenheit (bspw. gegenüber Team Teaching) kann außerdem durch entlastende *Strukturmaßnahmen* (z.B. Lehrreduktion s.o.) unterstützt werden. Angedacht ist darauf aufbauend, ein studienbegleitendes Mentoring-System zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse von Studierenden durch Coaching-Gespräche und die systematische Reflexion eines studienbegleitenden Portfolios im Rahmen hochschulübergreifender Maßnahmen zu etablieren.

Empfehlenswert scheint außerdem, die Strukturierung partizipativer Entwicklungsprozesse im Bereich der Musiklehrer\*innenbildung zunehmend auch durch in anderen Disziplinen bereits etablierte Theorien und Tools zu unterstützen. So systematisiert bspw. die *Theory of Change* (Anderson, 2005), wie und warum Interventionen im Sinne eines erfolgreichen Change Managements greifen (Stein & Valters, 2012, S. 2). In Zukunft derartige Konzepte für die Weiterentwicklung der Lehre gezielt einzubeziehen, ist angesichts der o.g. Herausforderungen ein wesentlicher Schritt.

## Aspekte von Change Management im Spiegel des interkollegialen Austauschs

An die Präsentation der Praxisbeispiele schloss sich im Forum eine von den Impulsgeber\*innen moderierte Gruppenarbeit entlang vorab formulierter Leitfragen an. Abschließend wurden die Diskussionsergebnisse aus den Gruppen anhand von Kurzprotokollen ins Plenum zurückgespiegelt. Nachfolgend werden

die Ergebnisse dieses interkollegialen Austauschs zusammengefasst dargestellt. In den Diskussionen der Vertreter\*innen verschiedener anderer Hochschulen in den Arbeitsgruppen wurden die im Folgenden in drei Abschnitten gegliederten Aspekte von Change-Management-Prozessen in der Musiklehrer\*innenbildung als wesentlich identifiziert.

## Allgemeine Bemerkungen

Veränderungsprozesse sind Eingriffe in bestehende Strukturen auf vielen Ebenen. Sie stellen nicht nur Werte, Überzeugungen und Erfahrungen in Frage, sondern haben u.U. einen erheblichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitskonzepte der in Studiengängen involvierten Akteure. Diese Einsicht muss handlungsleitend sein. Trotz der lediglich geahnten, bisher nicht systematisch untersuchten institutionellen Unterschiede in der Musiklehrendenbildung zeichneten sich als ein Ergebnis dieses Forums zunächst globale Bemerkungen ab. Sie zielen nicht auf spezifische Aspekte (diese werden weiter unten unter curriculare Maßnahmen, Unterstützung und Begleitung beschrieben) und werden nachfolgend thesenhaft formuliert:

1. Insbesondere an Musikhochschulen liegt die Forderung nach Kohärenz quer zu anderen Zielsetzungen, etwa einer nicht weiter hinterfragten (künstlerischen) Individualisierung. Bei der Weiterentwicklung der Studiengänge kann es nicht um jeden Preis um die Steigerung von Kohärenz gehen. Vielmehr geht es um eine gute Balance zwischen Möglichkeiten zur Vertiefung in Teilbereichen, der als gewinnbringend erlebten Vielfalt der Einzelfächer einerseits und kohärenten Strukturen sowie dem Transparentmachen von Beziehungen und Kontexten andererseits.
2. Ein klarer Auftrag sowie transparente Kommunikations- und Entscheidungsprozesse und klar modellierte Prüfschleifen, die die Implementierung und den Erfolg von Veränderungen im Curriculum nachhaltig verfolgen, sind zentrale Ecksteine eines Change-Management-Prozesses. Die Kommunikation über Fortschritt und Ergebnisstand muss an die Entscheidungsebenen zurückgebunden werden, auch um den Auftrag für derlei Veränderungen stetig abzusichern.
3. Eine kritische Reflexion des aus der Bildungsökonomie stammenden Vokabulars von Change Management und der damit verbundenen Auffassung von Bildungsvorstellungen muss insbesondere in dieser Domäne kontinuierlich stattfinden.

## Konkrete curriculare Maßnahmen

Es wurde diskutiert, inwieweit die Fallbeispiele als exemplarisch gesehen werden können und Anknüpfungspunkte für Veränderungsprozesse an anderen Standorten bieten können. Eine bestehende **Kooperation** zwischen Musikhochschule und Pädagogischer Hochschule wie in Freiburg kann bspw. auch für andere Hochschulen durchaus als good-practice-Beispiel fungieren, da die Institutionen an vielen Standorten nach wie vor insular agieren. In Freiburg werden dagegen verschiedene institutionelle Strukturen aufeinander bezogen und im Prozess der Lehrentwicklung ggf. modifiziert. Ein solches Aufbrechen von Strukturen und entsprechende Teamprozesse an einer Institution dynamisieren ggf. ähnliche Prozesse an einer anderen Hochschulform. Auch in Frankfurt war die Dynamisierung von Strukturen maßgeblich. Darüber hinaus zeigten sich einige konkrete ‚Instrumente‘, mithilfe derer der Hebel im Sinne von *Change* angesetzt werden kann.

1. Eigenständige Integrationsleistungen von Studierenden – also eines selbständigen Herstellens von Kohärenz – sind nicht per se als defizitär zu betrachten: Ziel von Kohärenzentwicklung wäre vor diesem Hintergrund, gezielt Raum zu schaffen für den hierfür erforderlichen Austausch von Studierenden, so dass diese selbst integrativ agieren können. Die **Dokumentation** verschiedener Perspektiven, etwa in Form von Kohärenzpapieren etc., dient dazu, Transparenz zu schaffen und eine Folie für die erforderliche Reflexion bereitzustellen. Sie dienen als Vehikel, um Bildungsprozesse zu reflektieren und werden so Teil eines größeren Verstehens.
2. **Modularisierung** leistet im Sinne einer Kohärenzentwicklung schon viel, wird jedoch teilweise dadurch unterlaufen, dass Module zu wenig themenbezogen gedacht werden. Als architektonisches Gestaltungselement, das zwar Regeln folgt, die bis zu einem gewissen Grad (sofern schlüssig argumentiert) auch gedehnt werden können, bilden Formulierungen im Modulhandbuch einen Gesprächsanlass, der die Chance bietet, für Bildung und für die Zusammenführung von Kompetenzen (und Lehr-/Lerninhalten) Freiräume zu schaffen. Auch die Etablierung verschiedener **Modultypen**, solche, in denen eher Einzeldisziplinen eigenständig sind und solche, in denen Lehrveranstaltungen zusammengeführt werden (d.i. Studierende holen sich das, was sie brauchen, bspw. als Gutscheinsysteme), regen Diskussionen über Kohärenz an oder sind ein Gestaltungsinstrument in der Curriculumentwicklung.
3. **Alternative Prüfungsformen** wie Präsentationsprüfung (begleitet/unbegleitet) und integrierte Modulprüfungen können hilfreich sein, weil Studierende hier verschiedene Studieninhalte und -domänen zusammenführen müssen.

## Unterstützung und Begleitung der Akteur\*innen

Ein wesentlicher Punkt, insbesondere mit Blick auf Change Management als sozialer Prozess (s.o.), ist die Unterstützung und Begleitung der Akteur\*innen. Ein bewusst durchgeführtes **Stakeholder Management** hilft, auf den Akteurs-ebenen Unterstützung zu initiieren. Um Ängste nicht aufkommen zu lassen oder die Sorge zu nehmen, man werde von Veränderungen überrollt, sind möglichst früh alle Stakeholder im Change-Prozess zu identifizieren und einzubinden. Auch ein professioneller Umgang mit Heterogenität ist über ein gezieltes Diversity Management, auch in der musikpädagogischen (Aus-)Bildung sowie in der Lehr-entwicklung an Hochschulen, notwendig. Eine Vergewisserung des Auftrages für einen Veränderungsprozess ist von den Entscheidungsebenen herbeizuführen und als stete Kommunikationsschleife, im Sinne einer Vergewisserung des eigenen Tuns, zu etablieren. Für eine **akteurssensible Teamentwicklung** ist die Einbindung der verschiedenen Personengruppen entscheidend (Studierende, Lehrende aller Fächer, auch und gerade der Fächer mit Einzelunterricht, schulische Partner). Hierfür eignen sich z. B. folgende Ansätze:

1. Vor dem Hintergrund z.B. einer von Lehrenden gemeinsam entwickelten **Orientierungsmatrix** kann eine Kombination aus Portfolio und individueller Beratung dazu beitragen, den Studienverlauf reflektierend zu begleiten. Die Einrichtung fachübergreifender Studienberatungsangebote (z. B. durch Studiendekanate) steigert die Wahrnehmung von Kohärenz. **Kollegiale Austauschforen** (z.B. runder Tisch Lehrer\*innenbildung, fachübergreifende curriculare Arbeitsgruppen etc.) regen den Dialog zwischen den Fächern an. Entsprechende auf struktureller Ebene angesiedelte Instanzen fehlen insbesondere an Musikhochschulen. Eine Prozessbegleitung durch **externe Moderation** ist geboten, um (zusätzliche) Rollenkonflikte zu vermeiden.
2. Ein sach- und der Institution angemessenes Konzept von **Führung** oder **Steuerung** ist notwendig, wobei folgende Voraussetzungen formuliert werden können: (1) grundsätzlich wertschätzende Haltung, (2) explizites Ausbalancieren von Prozessoffenheit/Partizipation (bottom-up) und Zielklarheit/Stringenz (top-down) sowie (3) Entwicklung einer gemeinsamen Zielperspektive aller Beteiligten im Sinn der Corporate Identity, des institutionellen Leitbildes oder ihres Code of Conduct.
3. Eine **kollegiale Beratung** zur Qualifizierung von Lehrenden (Fortbildung) und zur Begleitung der Prozesse könnte flankierend die Nachhaltigkeit der zu implementierenden Maßnahmen unterstützen. Eine wichtige Maßnahme könnte in diesem Kontext sein, **Botschafter\*innen** als Schlüsselpositionen im Spannungsfeld zwischen Fachdidaktik und künstlerischer Lehre einzusetzen, um so auch informelle Prozesse zu integrieren.



## Zusammenfassung und Ausblick

Hochschulen werden zunehmend als lernende Organisationen gesehen, vielfach mit eigenen Qualitätsmanagementsystemen ausgestattet, die es auch in Zukunft sach- und fachangemessen weiterzuentwickeln gilt (Knödler, 2019; Clausen & Geuen, 2017). Die Verbesserung der Kohärenz als ein Beispiel für Veränderungsprozesse in Bildungsinstitutionen in hochkomplexen Organisationen, die darüber hinaus in ein komplexes Regelwerk und ausdifferenzierte Handlungsfelder eingebunden sind, kann leicht zu einer Aufgabe von wenigen werden. Dann sind es, was die Musiklehrendenbildung betrifft, nicht selten Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, von denen dieser Impuls in die Institution gesendet wird, während andere am Lehramtsstudium beteiligte Stakeholder wie etwa aus den Bereichen der Musiktheorie, Musikwissenschaft oder künstlerischen Fachpraxis erst eingebunden werden müssen. Diesen Impuls in einen Auftrag umzuwandeln, der nicht allein auf *einer* systemischen Ebene verbleibt, sondern in andere, insbesondere in die Steuerungsebenen hineinwirkt, muss am Anfang dieser Unternehmung stehen. In letzter Zeit werden in diesem Zusammenhang Methoden des agilen Managements diskutiert und finden auch Einzug in Hochschulstrukturen (vgl. Prange, 2017). Es zeigt sich, dass diese Systeme durchaus u. a. auf der Ebene eines strukturell (bspw. auch via institutionalisierter Lehrkooperationen) unterstützten kollegialen Austausches zu dynamisieren sind. Change Management ist keine Angelegenheit *eines* Elements dieser Struktur allein, sondern eine Aufgabe, deren Notwendigkeit von Vielen identifiziert, untersucht und beschrieben sein muss. Erst dann kann gestaltet und erprobt, erst dann können Veränderungen auch tatsächlich gesichert werden.

## Literatur

- Anderson, A. (2005). *The Community Builder's Approach to Theory of Change. A Practical Guide to Theory Development. The Aspen Institute Roundtable on Community Change.* New York, NY: Aspen Institute.
- Bailer, N. (1999). *Musikerziehung als Beruf? Eine Befragung.* Wien: Universal Edition.
- Bäßler, H. (2001). Man lernt nur durch Praxis. *Musik & Bildung*, 6, 32–36.
- Bauer, W. I. (2013). The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51–64.
- Binkowski, B. (1970). Die Musik im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (Lehrerbildung). *Musik & Bildung*, 2(12), 528–530.
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83(19), 39–47.
- Buchborn, T., Brunner, G., Fiedler, D. & Balzer, G. (2019). Kunst, Wissenschaft, Pädagogik. Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz,

- M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 95–108). Wiesbaden: Springer.
- Calzaferri, R., Jünger, S., Moor, C. & Schmid, S. (2015). *Generierung von Berufswissen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Strategien der Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Berufen*. Forschungsbericht zur Strategischen Initiative, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Clausen, B. (2017). Musik, Staat, Institution – Musikhochschule. Zum Qualitätsdiskurs als Denkstil. In B. Clausen & H. Geuen (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Clausen, B. (2018). Inter-, Transkulturalität, Diversität. Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer\*innenbildung. Veränderungen und Kontexte* (S. 125–148). München: allitera.
- Clausen, B. (2020). Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung. In T. Buchborn, E. M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 35–52). Hildesheim: Olms.
- Clausen, B., Cvetko, A. & Hörmann, S. (2020). Basisbeitrag: Zeitzeugen – Musikpädagogen im Austausch. Zwischen Anwendungsbezug und Forschung. *Diskussion Musikpädagogik*, 86(2), 13–20.
- Clausen, B. & Geuen, H. (2017). *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Cummings, S., Bridgman, T. & Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human Relations*, 69(1), 33–60. <https://doi.org/10.1177/0018726715577707>
- Gieseler, W. & Klinkhammer, R. (Hrsg.). (1978). *Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven* (Forschung in der Musikpädagogik). Mainz: Schott.
- Gräsel, C. Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed\\_2006\\_2\\_Graesel\\_Fussangel\\_Proebstel\\_Lehrkraefte\\_Kooperation\\_anregen\\_D\\_a.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf) [24.04.2019].
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung. Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jank, W. & Schilling-Sandvoß, K. (2018). Spannungsfelder. Musiklehrer\*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler, *Musiklehrer\*innenbildung. Veränderung und Kontexte* (S. 149–160). München: allitera.
- Knödler, E. (2019) Die Hochschule – eine Organisation im Wandel. In E. Knödler, *Evaluation an Hochschulen. Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrevaluation* (S. 11–56). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25553-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25553-4_2)

- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Hrsg.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (S. 3–29). New York: Routledge.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Kotter, J. (2013). *Leading Change. Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern*. München: Vahlen.
- Krause-Benz, M. (2018). Musiklehrer als Künstler? *Diskussion Musikpädagogik*, 77, 26–30.
- Krüger, W. (1996). Implementation: The Core Task of Change Management. *CEMS Business Review*, 1.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2017a). Musterrechtsverordnung vom 07.12.2017. Verfügbar unter: [www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/KMK\\_Musterrechtsverordnung.pdf](http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/KMK_Musterrechtsverordnung.pdf) [22.12.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2017b). Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO\\_170601\\_StaatsvertragAkkreditierung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO_170601_StaatsvertragAkkreditierung.pdf) [10.12.2020].
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; equilibrium and social change. *Human Relations*, 1(1), 5–41.
- Mall, P. (2019). *Bericht über die Studiengangsevaluation L1*. Frankfurt a. M.: Unveröff. Ms.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Prange, C. (2017). Das Agility Management-Modell. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 46(2–3), 46–49. <https://doi.org/10.15358/0340-1650-2017-2-3-46>
- Rahmenverordnung Kultusministerium BW 27.04.2015. Verfügbar unter: [http://llpa-bw.de/Lde/Startseite/Pruefungsordnungen\\_Ausbildungsstandards/RahmenVO-KM](http://llpa-bw.de/Lde/Startseite/Pruefungsordnungen_Ausbildungsstandards/RahmenVO-KM) [22.12.2019].
- Rauhe, H. (1974). Musiklehrerausbildung im Zeichen der Bildungsreform. *Musik & Bildung*, 6(4), 238–241.
- Richter, C. (2018). Über den Nutzen der künstlerischen Studienfächer im Musiklehrerstudium. *Diskussion Musikpädagogik*, 77, 10–14.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018a). Pädagogische Professionalität und Künstlerisches Lehramt Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 77, 15–25.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018b). Zeigen lernen, wie Schüler\_innen gut Klingendes hervorbringen können. Thesen zu einem Desiderat der Musiklehrer\_innenbildung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer\*innenbildung. Veränderung und Kontexte* (S. 199–203). München: allitera.
- Schilling-Sandvoß, K. (2017). Lehrer als Künstler – Lehren als Kunst: Ansprüche an Musiklehrende zwischen Pädagogik und Kunst im historischen Kontext. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2, S. 36–48). Aachen: Shaker.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Michel, A. (2008). Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In R. Fisch, A. Müller & D. Beck

(Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen* (S. 415–442). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stein, D. & Valters, C. (2012). *Understanding "Theory of Change" in International Development: A Review of Existing Knowledge*. The Justice and Security Research Programme, International Development Department, London. Verfügbar unter: [http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco\\_library/pdf/UNDERSTANDINGTHEORYOFChangeSteinValtersPN.pdf](http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/UNDERSTANDINGTHEORYOFChangeSteinValtersPN.pdf) [29.12.2019].

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 202–224. Weinheim [u. a.]: Beltz. Verfügbar unter: [www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart\\_Lehrerberuf\\_und\\_Professionalitaet.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf). [24.04.2019].

Georg Brunner  
Pädagogische Hochschule Freiburg  
Kunzenweg 21  
79117 Freiburg  
[georg.brunner@ph-freiburg.de](mailto:georg.brunner@ph-freiburg.de)

Thade Buchborn  
Hochschule für Musik Freiburg  
Schwarzwaldstraße 141  
79102 Freiburg  
[t.buchborn@mh-freiburg.de](mailto:t.buchborn@mh-freiburg.de)

Bernd Clausen  
Universität Siegen  
Adolf-Reichwein-Str. 2  
57076 Siegen  
[bernd.clausen@uni-siegen.de](mailto:bernd.clausen@uni-siegen.de)

Werner Jank  
Hochschule für Musik und  
Darstellende Kunst Frankfurt  
Eschersheimer Landstraße 29–39  
60322 Frankfurt am Main  
[werner.jank@hfmdk-frankfurt.de](mailto:werner.jank@hfmdk-frankfurt.de)

Silke Schmid  
Pädagogische Hochschule Freiburg  
Kunzenweg 21  
79117 Freiburg  
[silke.schmid@ph-freiburg.de](mailto:silke.schmid@ph-freiburg.de)