

Bernd Clausen

Das Hamburger Modell (1971)

Musiklehrkräftebildung in einer „stürmischen Zeit“

Vorbemerkung

Der Untertitel dieses Artikels bedient sich eines Zitats aus dem Vorwort zu einem Sammelband, dessen Absicht es nach Aussage ihrer Herausgeber ist, eine „Zusammenstellung vorzulegen, die Reflektion über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vereint“ (Lugert & Schütz 1991, S. 7). Sie vertreten dabei eine strukturgeschichtliche Auffassung (vgl. Cvetko 2016): erst bei der Betrachtung und Bewertung von musikpädagogischen Vorstellungen in allen drei Zeitformen sei eine nachhaltige Entwicklung der Musikpädagogik möglich, weil nur eine solche Gesamtschau der „Dreiheit als Einheit [...] sinnvolle Konzepte [ermöglicht], die über Modeerscheinungen hinaus gehen und Perspektiven für die Zukunft eröffnen“ (Lugert & Schütz 1991, S. 7).

Im Rahmen dieses Festschriftbeitrages ist es nicht so sehr diese grundsätzliche Auffassung von Geschichte, die dieses Vorwort interessant macht. Vielmehr sind es einerseits die Etikettierungen, die die Herausgeber vornehmen, andererseits die Homologien, die sie zu bemerken scheinen: Musikpädagogik wird von ihnen Anfang der 1990er-Jahre, in Zeiten eines „von allen tolerierten Pluralismus[?]“ (ebd.), nicht nur – so der Titel der Publikation – als ein „Fach im Umbruch“ beschrieben, sondern Lugert und Schütz ziehen zugleich Parallelen zu den zurückliegenden Debatten der späten 1960er-Jahre und prognostizieren für die 1990er-Jahre folgendes:

„Es ist abzusehen, daß die Fronten auch wieder klarer werden, daß wieder jener produktive Streit entsteht, der die Musikpädagogik Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre bestimmte und sie ein großes Stück weiterbrachte.“ (Lugert & Schütz 1991, S. 7)

Auch Martin Weber bedient sich der Metaphorik *Umbruch* im Fazit seiner Untersuchung, wenn er feststellt, dass „der von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägte Zeitraum von 1965–1973 als musikpädagogische Umbruchssituation gedeutet werden kann“ (2005, S. 553). Zugleich plädiert er für weitere Untersuchungen, die „stärker chronologisch und ereignisgeschichtlich orientiert sein müssten“ (ebd.), da sich dieser *Umbruch* seiner Auffassung dadurch weiter ausdifferenzieren ließe.

Heute, über 30 Jahre nach Lugert und Schütz, sind die Prinzipien und Orientierungen der 1990er-Jahre ihrerseits bereits Geschichte; die fachlichen Auseinandersetzungen der 1970er-Jahre liegen

gar über 50 Jahre zurück, und gegenwärtig befindet sich die deutsche Musikpädagogik offenbar erneut in *Umbrüchen*, die durch Begriffe wie Digitalisierung (z. B. Platz, Wolf & Hasselhorn 2021), Heterogenität (z. B. Schilling-Sandvoß 2022), Teilhabe (z. B. Vogt 2013), Intersektionalität (z. B. Grow Tralle & Waldvogel, 2022) sowie durch bildungs- und fachpolitische (zuletzt Vogt 2023) sowie bildungsstrukturelle Herausforderungen (z. B. Lehmann-Wermser & Weishaupt 2020)¹ gekennzeichnet sind.

Der Band von Lugert und Schütz steht beispielhaft für reflexive Augenblicke unserer Disziplin. Dieser Wunsch nach Sammlung in zweierlei Hinsicht, einerseits als tatsächliche Zusammenstellung von Positionen und Sichtweisen und andererseits als fokussiertes Nachdenken auf die Zukunft hin, scheint vor allem in Zeiten, in denen sich das Fach verstärkt Imponderabilien ausgesetzt sieht, aufzutreten. Umbrüche, Wenden oder Krisen sind gemeinhin die Vokabeln, die bei einer solchen Geschichtsvorstellung (vorwiegend mit zeitlicher Distanz zum Geschehenen) Verwendung finden, obwohl sie eines belastbaren Beweises zumeist ebenso entbehren, wie einer sorgfältigen Suche nach alternativen Beschreibungsparametern (vgl. Clausen 2023). Sie erfüllen lediglich eine Orientierungsfunktion und sind nur unter diesem Blickwinkel legitim.

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht ein Studienmodell für Musiklehrkräfte von 1971. Es wurde in der Hansestadt, dem Wirkungsort von Jürgen Vogt, entworfen. Seine strukturellen Bedingungen sind über seine Entstehungszeit mit dem Kollegen hinaus verbunden. Denn der 1969 gegründete Fachbereich 4 der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg folgt einem so genannten *Hamburger Modell* und dieses sei, so hebt es die Fakultätsbroschüre vor, eine „Besonderheit“:

„Alle Fachdidaktiken, die in den Hamburger Lehramtsstudiengängen angeboten werden, sind in der Fakultät beheimatet. Diese Organisation ermöglicht die Bearbeitung vielfältiger Themen und bietet exzellente Voraussetzungen für unterrichtsbezogene Forschung in Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik.“ (Universität Hamburg 2020, S. 5)

Als Hermann Rauhe, seit 1965 Professor für Musikpädagogik und Musikwissenschaft an der damals *Staatlichen Hochschule für Musik* (seit 1967: *... und darstellende Kunst*) genannten Institution, 1970 Ordinarius im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg wurde, war damit eine folgenreiche interinstitutionelle Verbindung hergestellt. 1978 wurde Rauhe Präsident der Musikhochschule und ließ seinen Lehrstuhl an der Universität zunächst von Helmut Tschache vertreten. 1988 wurde Hermann Josef Kaiser berufen. Nach dessen Emeritierung ist seit 2004 Jürgen Vogt Lehrstuhlinhaber. Alle drei agier(t)en als Professoren für Erziehungswissenschaft mit

1 Vgl. im Übrigen dazu auch den Bericht der Kultusministerkonferenz (1998), der bereits zu ganz ähnlichen Schlüssen gelangte.

(dem Schwerpunkt) Musikpädagogik, da die fachdidaktischen Anteile für die Musiklehrkräftebildung an der Universität Hamburg und nicht in der Verantwortung der Musikhochschule liegen. Das ist das *Hamburger Modell* aus struktureller Sicht.

Der Entwurf des *Hamburger Modells*, wie es in der musikpädagogischen Fachgeschichte² bekannt ist, fällt in eine Zeit vielschichtiger Debatten, die seit Mitte der 1960er-Jahre die Musikpädagogik in der noch jungen Bundesrepublik nachhaltig prägten. Wilfried Gruhn bemüht u. a. den – ebenfalls gar nicht so eindeutigen – Begriff „Wissenschaftswende“ (2003, S. 307) zur Etikettierung dieser Entwicklungen um 1970. Sie sind eingebettet in die Folgen des doppelten Sputnik-Schocks von 1957, der „zu einer Verstärkung der empirischen Unterrichtsforschung führte“ (Gruhn 2003, S. 307).³ Für die Musikpädagogik hat Walter Gieseler (1986) die Auswirkungen analysiert und beschrieben. Im Rückgriff auf Anholz macht er darauf aufmerksam, dass Musikunterricht in dieser Zeit „1) als ästhetische Wahrnehmungserziehung, 2) als politisch orientiert, 3) als wissenschaftsorientiert und als 4) soziologisch orientiert“ (Gieseler 1986, S. 226–227) verstanden wurde. Viele dieser Aspekte lassen sich auch im Hamburger Modell wiederfinden.

Das *Hamburger Modell* ist jedoch nicht nur wegen seiner Grundannahmen und seiner curricularen Architektur wert aus der Vergessenheit musikpädagogischer Fachgeschichte hervorgeholt zu werden. Es illustriert zugleich einen jener seltenen Augenblicke, in denen die ansonsten weitgehend undeutlich bleibende Curriculumentwicklung an den einzelnen Standorten recht detailliert, d. h., bis auf die Bemessung des zeitlichen Umfangs einzelner Lehr-/Lerninhalte heruntergebrochen, sichtbar ist. In ganz ähnlicher Weise lässt sich dies nur noch an dem „Modellversuch Einphasige integrierte Lehrerausbildung“ (Günther 1975, S. 340), dem so genannten *Oldenburger Modell*, aufzeigen, das insbesondere in der Zeitschrift *Musik und Bildung* der Kritik ausgesetzt war.⁴ Im Zuge der Studienstrukturreform nach der Bologna-Erklärung, waren einzelne Curricula häufiger Gegenstand einer breiteren Diskussion (vgl. z. B. Flämig, 2008). Umfangreiche curriculare Untersuchungen und Dokumentationen, wie jene von Klinkhammer und Weyer (1977) sowie Klinkhammer (1987) bleiben jedoch bis heute relativ selten.

Ziel dieses Beitrages ist es, die Kontexte, die Intentionen sowie den Aufbau des *Hamburger Modells* zu rekonstruieren, um damit einerseits der musikpädagogischen Fachgeschichte einen weiteren Baustein hinzuzufügen und andererseits sich vom heutigen Standpunkt mit den Antworten vertraut zu machen, die Anfang der 1970er-Jahre auf Fragen zur Musiklehrkräftebildung

2 Diese Bezeichnung ist nicht zu verwechseln mit dem allgemeindidaktischen Hamburger Modell von Wolfgang Schulz (1981) im Anschluss an Paul Heimanns Entwurf (Heimann, Otto & Schulz 1979), dem so genannten Berliner Modell (Gudjons & Traub 2016, S. 247–250). Im Folgenden meint es die an der Musikhochschule Hamburg entworfene Studienstruktur für die Musiklehrkräftebildung (Rauhe, 1971a, b).

3 Den Sputnik-Schock und seine Folgen stellt vor allem die jüngere angelsächsische Forschung differenzierter dar, als es in den einschlägigen musikpädagogischen Publikationen geschieht, z. B. Kapalka Richerme (2012), auch Steeves, Bernhardt et al. (2009) sowie Levine (2017, S. 57–75).

4 Siehe dazu auch Knolle (2012, 2011a). Zum fast zeitgleich entwickelten Bremer Modell siehe Fußnote 10.

gefunden wurden. Zunächst werden die Entstehungskontexte anhand zweier Schlüsselbegriffe beschrieben. Im Anschluss daran werden die wesentlichen Grundlinien des *Hamburger Modells* skizziert. Im letzten Abschnitt wird ein Fazit aus den Beobachtungen gezogen, auch mit Blick auf die gegenwärtige Musiklehrkräftebildung.

1 Kontexte: Bildungsreform und Curriculumentwicklung

Nach gegenwärtigem Forschungsstand taucht die Bezeichnung *Hamburger Modell* im musikpädagogischen Schrifttum zum ersten Mal in einem Sammelband des *Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* von 1971 auf. Auf der dieser Veröffentlichung vorausgegangenen Bundestagung in Bayreuth standen zwei zentrale Themen im Mittelpunkt. „Erstellung von Lernzielen im Fach Musik und Ausbildung von Musiklehrern“ (Krützfeldt 1971, S. 5). Herausgeber Werner Krützfeldt weist im Vorwort darauf hin, er habe sich dazu entschlossen „auch den Beitrag von Hermann Rauhe ‚Hamburger Modell für die Ausbildung von Schulmusikern‘ aufzunehmen, obwohl der Verfasser krankheitshalber an der Tagung nicht teilnehmen konnte“ (ebd.). Eine kürzere Fassung erschien im gleichen Jahr in der Zeitschrift *Musik und Bildung* (Rauhe 1971a). Vor dem Hintergrund des oben skizzierten bildungspolitischen Umfelds, in dem Rauhes Beiträge erscheinen, werden die Entstehungs- und Wirkungskontexte nachfolgend anhand zweier Begriffe beschrieben: Bildungsreform (vgl. Weber 2005) und Curriculumrevision (vgl. Gieseler 1986).

1.1 Bildungsreform

Die musikpädagogische Forschung hat institutionengeschichtliche Blickweisen auf die Bildungsreform in diesem Zeitabschnitt bisher kaum eingenommen, mithin finden sie nur am Rande Berücksichtigung. Dabei sind gerade die späten 1960er- bis zu den frühen 1970er-Jahre in dieser Hinsicht höchst aufschlussreich, nicht zuletzt sind sie für das gegenwärtige Verstehen der an verschiedenen Hochschulformen stattfindenden Musiklehrkräftebildung hilfreich. Es war eine Zeitspanne, die von politischen Unruhen geprägt waren, die die gesamte Bildungslandschaft der jungen Bundesrepublik betrafen. Die strukturellen Veränderungen nahmen mit der Einsetzung des *Deutschen Bildungsrates* im Juli 1965 eine neue Dynamik auf.⁵ Für die jüngere Institutionengeschichte der deutschen Musikhochschule ist vor allem ein heute oftmals

5 Tatsächlich sind die Anfänge etwa sechs Jahre früher mit der Gründung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953) auszumachen. Die von ihm veröffentlichten „Empfehlungen und Gutachten“ widmen sich hin und wieder auch musikpädagogischen Fragestellungen, auch aus institutioneller Perspektive, wie z. B. zur Einrichtung musischer Gymnasien; vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960, S. 46). Für eine komplette Chronologie siehe Weber (2005, S. 272–282).

vergessenes Datum erwähnenswert: Am 26.9.1967 verständigte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) darüber, dass die „Lehre und die Fortentwicklung der Kunst durch Ausbildung künstlerischer Formen und Ausdrucksmittel sowie eine maßstabsetzende freie Kunstausbübung [...] der Lehre und Forschung im geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlich-technischen Bereich gleichwertig gegenüber[stehen]“ (KMK 1967). Die Konsequenzen dieser Gleichwertigkeit zwischen den Kunsthochschulen⁶ und den wissenschaftlichen Hochschulen waren wegweisend für die zukünftige Rolle der Musikhochschulen im deutschen Bildungssystem (vgl. Clausen 2017). Zugleich wurden die nach dem Zweiten Weltkrieg zumeist aus den Lehrerseminaren oder verwandten Institutionen gegründeten Pädagogischen Hochschulen entweder umgewandelt oder gingen als Fakultäten oder Fachbereiche in Universitäten auf, und die Diskussionen um Gesamthochschulen führten zu Neugründungen dieser Institutionsform, zunächst in Hessen und kurz darauf in Nordrhein-Westfalen.

In einer politischen Großwetterlage, in der auf Bundesebene über ein Hochschulrahmengesetz debattiert wurde und die Länder zugleich ihre eigene Bildungslandschaft über Hochschulgesetze modellierten (vgl. z. B. Rohstock 2010), und dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund und der kritischen Begleitung der westdeutschen Studentenbewegung der 1960er-Jahre, war auch die Musiklehrkräftebildung plötzlich in ihrer institutionellen Verortung noch heterogener geworden. Für die Primarstufe fand sie nun häufig ausschließlich an wissenschaftlichen Hochschulen statt, zum größten Teil mit Lehrpersonal, das sich – zuvor an einer Pädagogischen Hochschule tätig – nun im Wissenschaftsbetrieb einer Universität wiederfand (vgl. z. B. Clausen Cvetko, & Hörmann 2020, S. 17–18). Vormalige Konservatorien wurden zu Musikhochschulen umgewandelt oder ihnen zugeordnet. Damit stieg ebenfalls die Anzahl der Standorte für gymnasiale Musiklehrkräfte, mithin kam es insgesamt zu strukturellen Veränderungen bei musikbildenden Institutionen: Baden-Württemberg organisierte über einen Hochschulgesamtplan die Landschaft seiner Bildungsinstitutionen und legte unter anderem ein Strukturmodell für die Stuttgarter Musikhochschule vor (Baden-Württemberg 1967). Statuswechsel fanden beispielsweise in Bayern (vgl. Clausen 2024 i. V.) statt und weitaus umfassender in Nordrhein-Westfalen. Die Musiklehrkräftebildung hat also wesentlich diese institutionellen Veränderungen mitbefördert.⁷

Obwohl der KMK-Beschluss von 1967 eigentlich als Aufforderung zur Profilierung der Musikhochschulen hätte verstanden werden können, scheinen nur wenige Institutionen diesen Impuls für eine Erneuerung oder kritische Revision genutzt zu haben. Ähnlich sieht dies auch

6 Mit Kunsthochschulen sind immer zugleich Musikhochschulen gemeint. Dem gegenüber stehen die wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten) und die Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen). Vereinfacht gesagt, unterscheidet das deutsche Hochschulsystem also drei Hochschulformen. Gleichgestellte Hochschulen sind die Pädagogischen (nur in Baden-Württemberg) und die Theologischen Hochschulen.

7 Vgl. dazu auch die Sicht von Weber (2005, S. 485–502).

Walter Gieseler, wenn er mit Blick auf die Rolle der Musikhochschulen in der Musiklehrkräftebildung die Beobachtung macht, „daß die Anregung zu neuem musikpädagogischem Denken nicht von ungefähr aus dem Bereich der Pädagogischen Hochschulen kam, während sich die Vertreter der Musikhochschulen zumindest zurückhaltend gaben“ (Gieseler 1986, S. 219).

In Hamburg gab sich zumindest eine Handvoll Studierender anscheinend nicht ganz so zurückhaltend. Niels Knolle berichtet in seinem Beitrag in der Festschrift für Thomas Ott nicht nur von der Existenz eines „Arbeitskreises Sozialistischer Musikstudenten Hamburg“ und einem „Studentenparlament“, sondern ebenso von einem recht turbulenten Jahr 1968 an der Musikhochschule, wo ebenfalls protestiert werden sollte – allerdings geschah dies weniger spektakulär als an der Universität Hamburg. Das ausbleibende politische Interesse von Studierenden an Musikhochschulen und die Gleichgültigkeit, mit der die Politik der Institution Musikhochschule entgegentrat, seien, so Ott und Seibert, „zwei Erscheinungsformen eines und desselben Grundübels, nämlich der verhängnisvollen Abkapselung der Musikhochschulen gegenüber den Tendenzen, die die musikalische Praxis unserer Gesellschaft seit einigen Jahrzehnten grundlegend gewandelt haben“ (1968). Ihre Direktorialverfassung sowie „mangelhafte Organisation“ (ebd.) verhinderten eine notwendige Erneuerung, schlussfolgerten die Autoren.

Wie oben bereits angedeutet, hängt diese Kritik an der Musikhochschule für Ott und Seibert mit der Musiklehrkräftebildung zusammen. Lehramtsstudierende Musik seien von der gesellschaftlichen „Isolation der Musikhochschulen“ ebenso betroffen, und so könne „es nicht verwundern, wenn der Musikunterricht mehr und mehr zur Wirkungslosigkeit verurteilt erscheint.“ „Jugendliche[n] Sezessionserscheinungen“ sowie „kommerzielle Tendenzen“ bestimmten nun die musikbezogenen Interessen von Schülerinnen und Schülern. Folglich seien diese Belange „sinnvoll in den Musikunterricht zu integrieren, stellen beide fest und spitzten ihre Kritik wie folgt zu:

„Es gehört zu den folgenreichen Versäumnissen der Bildungspolitik, daß bisher nirgendwo pädagogische Forschung sich um die Entwicklung einer fundierten Musikdidaktik bemüht hat. Die Musikhochschulen waren in ihrer selbstvergessenen Hingabe an die ewigen Werte großer Musik nicht in der Lage.“ (Ott & Seibert 1968)

In ihrem Aufsatz sind zwei zentrale Gedanken für den hier verhandelten thematischen Zusammenhang von Bedeutung. Das ist zum einen die von den Ott und Seibert angemahnte Rückbindung des Musikunterrichts und damit der Musiklehrkräftebildung an die gesellschaftlichen bzw. musikbezogenen Gegebenheiten, zum anderen die Forderung nach (musik-)pädagogischer Forschung. Beide Aspekte stehen in einer hoch aktiven Diskursumgebung,

die beispielsweise durch Beiträge von Heinz Antholz (1964), Günter Noll (1964), Michael Alt (1964) u. v. a. gekennzeichnet ist. Entwickeln beide Autoren auch eine grundsätzlich pessimistische Grundhaltung gegenüber dem Erneuerungswillen von Seiten der Musikhochschulen, so sind es doch gerade die Ideen dieser beiden Hamburger Studierenden, die aufzeigen, was strukturell hätte verwirklicht werden können, nämlich die Einrichtung eines Instituts „in dem Lehrende und Lernende gemeinsam an der Erforschung aller relevanten musikalischen Phänomene und an Entwicklungsprojekten arbeiten, wobei das bisher erarbeitete Wissen als festes Repertoire durch moderne Lernmethoden verfügbar gemacht werden müßte“ (ebd.).

Die Bündelung und die damit einhergehende Kohärenz aller an der Musiklehrkräftebildung beteiligten Disziplinen in einer Organisationseinheit sowie die Betonung von Forschung für fundiertes musikpädagogisches Handeln kennzeichnen diese Grundhaltung. Sie ist für die in Bewegung geratene Bildungslandschaft der BRD der späten 1960er-Jahre, insbesondere in Hinsicht auf die Musikhochschulen, inhaltlich und fachpolitisch progressiv. Inhaltlich geraten nämlich nicht nur bisher weitgehend randständig wahrgenommene Wissenschaftsdisziplinen, wie z. B. die Soziologie und die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft, in den Blickpunkt und verdichten die im obigen Zitat genannte Kohärenz zwischen den einzelnen Lehr-/Lerninhalten in besonderer Weise. Vor allem das Petitum von Ott und Seibert, man solle doch weniger den Begriff *Kultur* zum Ausgangspunkt von curricularen Konzepten nehmen, „sondern einzig an einer realistischen Einschätzung der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientiert“ (ebd.) sein, wurzelt zum einen in den musikpädagogischen Fachdebatten dieser Zeit (vgl. Weber 2005, S. 473–484) und ist zum anderen wegweisend für die Hamburger Curriculumentwicklung.

Eine Facette dieser *Wirklichkeit* hatte Rauhe zu Beginn der 1960er-Jahre bereits in der „Jazzbegeisterung“ von – vor allem städtisch sozialisierten – Jugendlichen gesehen, empirisch untermauert und daraus musikdidaktische Konsequenzen gezogen. Seine Beobachtung war folgende: „So erschreckend nüchtern und sachlich die heutige ‚skeptische Generation‘ nämlich sein mag, so emotionell und gefühlsbetont gibt sie sich beim Hören und Musizieren von Jazz“ (Rauhe, 1962, S. 8). Die Berücksichtigung von Jazz im Musikunterricht ist für Rauhe vor allem eine Möglichkeit, „die Schüler in der ihnen vertrauten musikalischen Sphäre näher kennenzulernen [...]. Dadurch können wir ihnen in gewisser Weise ihren ‚musikalischen Spiegel vorhalten und so vielleicht einen Weg zur Selbsterkenntnis weisen. Auf jeden Fall zeigen wir durch die intensive Jazzbehandlung, daß wir den Jazz überhaupt ernst nehmen. Diese unsere Anerkennung hebt die

Protestfunktion dieser Musik weitgehend auf und mildert damit die übermäßige, oft geradezu fanatische und ausschließliche Jazzbegeisterung“ (Rauhe 1962, S. 8–9).⁸

Obwohl damals wie heute dieses Büchlein irritiert, weil schlussendlich doch der Bogen zur *klassischen Musik* geschlagen werden soll, so ist es in der Art und Weise der Herangehensweise dennoch ein Markstein der Fachgeschichte. Nach einem Aufsatz zu Beat und Schlager (Rauhe, 1970c), unternahm kurze Zeit später auch Winfried Pape ähnliches für die Popmusik (1971) und legte damit seinerseits die Grundlagen für populäre Musik im Musikunterricht.⁹

Rauhe war eine Schlüsselfigur des *Hamburger Modells* und zwar sowohl in inhaltlicher als auch in struktureller Hinsicht. Seine Grundhaltung wurzelt im Denken der späten 1960er-Jahre und einer Vorstellung von wissenschaftlicher Musikpädagogik, für die eine Musikhochschule seiner Zeit offenbar kein angemessener Ort zu sein schien. In einem Beitrag zur Bundesschulmusikwoche 1972 hebt er übrigens diesen institutionellen Aspekt des *Hamburger Modells* hervor, in dem er auf seine Nähe zur Gesamthochschule hinweist (Rauhe 1972, S. 232).¹⁰

Fachpolitisch sind Otts und Seiberts Äußerungen einerseits eingebettet in den Strukturreformen, zu denen beispielsweise die über eine Grundgesetzänderung ermöglichte und nun beim Bund liegende Rahmengesetzgebungskompetenz¹¹ (1969) bei Fragen des Hochschulwesens ebenso gehörten, wie die sich anbahnenden Hochschulgesetze in einzelnen Bundesländern sowie das 1976 zum Abschluss gekommene Verfahren zu einem Hochschulrahmengesetz. „Die Ansiedlung der Lehrerbildung im wissenschaftlichen Bereich“, so Alt und Küntzel, stelle „das Fach auf eine neue Grundlage“ (1968, S. 41), und sie meinen damit vor allem die Musiklehrkräftebildung für die Primarstufe, die sich nach Auflösung der Pädagogischen Hochschulen nun an wissenschaftlichen Hochschulen wiederfand. Die Chance des „*wissenschaftlichen Ausbau[s] einer Musikdidaktik*“, der auch „die Methoden-Problematik auf ihren wissenschaftlichen Kern hin reflektiert“ (ebd. Hervorh. i. Orig.), verleiht der sich allmählich als wissenschaftliche Musikpädagogik gerierenden Disziplin einen Aufschwung, der den Strukturreformen in gewisser Weise entgegenkam.

8 Die Diskussion um den Jazz in der Schule nach seinem Verschwinden während der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft (Verbot von 1935) reicht bis in die frühen 1950er Jahre zurück (z. B. Twittenhoff 1953); auch Gieseler produzierte 1961, damals noch Lehrer in Kleve, dazu Radiosendungen und publizierte mehrere Beiträge. Siehe mit Fokus auf anderen Musiken übrigens auch Rauhe (1968). Gerhard Kirchner (1969) reagierte darauf mit seinem knappen Entwurf einer „bipolaren Musikdidaktik“.

9 Siehe auch Pape (1974).

10 Gleichzeitig zieht Rauhe Parallelen zur Entwicklung des so genannten Bremer Modells an der 1971 neu gegründeten Universität Bremen, in das Rauhe involviert war (Günther & Jakoby 1973; Jakoby & Günther 1972). Erste Überlegungen dazu finden sich bereits in einem institutionengeschichtlich interessanten Beitrag von Hans Stock (1964).

11 2006 wurde dieser Art. 75 1a GG im Zuge der Föderalismusreform wieder gestrichen.

1.2 Curriculumrevision

In vielen Veröffentlichungen vor 1970 wird auf Mangellagen in unterschiedlichen Domänen musikalischer Bildung hingewiesen, die vor allem durch die Untersuchungen von Saß und Wiora (1962) und Saß (1969b) empirisch unterstützt wurden.¹² Dass dieses Thema förmlich in der Luft lag – und dies schon seit mehreren Jahren – zeigt auch eine Rede des Politikwissenschaftlers Hans Maier, dem späteren bayerischen Kultusminister. Er äußerte sich in einem Vortrag zur Eröffnung der 10. Generalversammlung des DMR am 16. Oktober 1968 sehr dezidiert auch zur Situation von Musiklehrkräften und bezog sich dabei unter anderem auf die statistischen Resultate von 1962. Maier bettet seine Ausführungen gesamtgesellschaftlich ein und spricht sich für die Fachlichkeit von Musiklehrkräften aus. So stellt er beispielsweise fest, dass die „Lehrer, die Musik nur im Beifach studiert haben, [...] kein Ersatz [sind], auch und gerade nicht auf den unteren und mittleren Stufen der Schulen. Hier wird man die Fachausbildung entschieden verbreitern und die Halbheiten der Beifachausbildung vermeiden müssen, wenn man ein weiteres Absinken des musikalischen Pegels verhindern will“ (Maier 1969, S. 4).

Bekanntermaßen setzte die breite Generalkritik am bundesrepublikanischen Erziehungssystem Debatten zu Curriculumreformen in Gang, die auch die Musiklehrkräftebildung nachhaltig beeinflussten. Fachpolitisch äußerte sich der 1953 gegründete DMR mehrfach, etwa 1969 mit – recht forschen Appellen – an die neue Bundesregierung, sich einer an vielen Stellen als desolat beschriebenen Situation des Musiklebens entschlossen zuzuwenden (Deutscher Musikrat, 1969). Die musikpädagogischen Debatten zu Lehrplänen und Lehrerinnen: bildern, zur Rolle des Jazz und der Pop-, Rock- und Schlagermusik im Musikunterricht sowie zur Bedeutung von Forschung und nicht zuletzt die Haltung der Fachdidaktiker zum Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 (vgl. z. B. Binkowski 1970; Rauhe 1970a) etc. waren Teil einer Debatte, die die Rolle von Musik in den Bildungsinstitutionen breit thematisierte. Sie betraf den Orchesternachwuchs ebenso wie Musiklehrkräfte in Schule und Musikschule sowie das Laienmusizieren. All dies lässt sich nicht nur in den Veröffentlichungen des DMR und den einschlägigen musikpädagogischen Publikationen, sondern vor allem in der Neuen Musikzeitung (NMZ) recht gut nachvollziehen (vgl. dazu auch Weber 2005).

Vorangegangen waren aus musikpädagogischer Sicht einerseits die erste Tagung „Forschung in der Musikerziehung“ im Herbst des Jahres 1965 und damit eine allmähliche Etablierung einer deutlich konturierten musikpädagogischen Forschung, die in einer Schriftenreihe mit gleichem Titel und 1972 mit der Gründung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (AMPF) auch eine institutionalisierte Form erhielt. Andererseits bewirkte das Buch „Musik als Schulfach“ (Segler &

12 Eine Kurzfassung erschien in der Publikationsreihe des DMR (Saß 1969a).

Abraham 1966) einen „Innovationsschub“ (Gieseler 1986, S.218) in curricularer Hinsicht. Zusammen mit Abel-Struth (1967)¹³ sowie Antholz und Stilz (1968) waren sowohl die Primarstufe als auch die gymnasialen Lehrämter im Blick musikdidaktischer Überlegungen. Gieseler fasst die Umbruchssituation in drei Aspekten zusammen:

„Es ging darum, die Musikerziehung aus Stagnation und politisch belastetem Selbstverständnis herauszuführen, sie in einem größeren Zusammenhang zu sehen und darzustellen sowie Begründungen für ein neues Selbstverständnis aufzuzeigen, wie es für die Schule insgesamt dann auch durch Robinsohn umfassend geschah.“ (Gieseler 1986, S. 219)

Am Ende seiner Untersuchung äußert Gieseler die Vermutung, „der Umbruch, der mit den Curriculum-Diskussion einsetzte, ist heute noch nicht abgeschlossen, auch wenn sich diese Diskussion im engeren Sinne verflacht hat und sogar abgeklungen ist“ (1986, S. 260). Er bemüht überdies einen Gedanken, der tatsächlich die Debatten der 1960er- und 1970er-Jahre wie ein roter Faden durchzieht: „Wer die Realität beeinflussen will, muß sie zuerst in den Blick nehmen“ (Gieseler 1986, S. 261).

Diese Forderung stand auch am Anfang der Entwicklung des *Hamburger Modells*. Die Grundannahmen hat Rauhe in einem Beitrag im Sammelband der 16. Tagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik formuliert. Sein Aufsatz greift auf soziologische Theorien, u. a. auf eine Publikation zum Beat von Dieter Baacke (1968), zurück und argumentiert für ein Verständnis von „Musik als Symbol jugendlicher Teilkultur“ (Rauhe 1970d, S. 29–34). Die jugendlichen Teilkulturen, so Rauhe, fordern dazu auf, die ihnen innewohnende „Struktur, Werte, Normen, Verhaltensmuster und die daraus abgeleiteten Erziehungs- und Bildungsziele kritisch zu revidieren und sich grundsätzlich neu zu orientieren“ (Rauhe 1970d, S. 34). Aus der gegebenen jugendsoziologischen Situation zieht Rauhe Konsequenzen für die Musikpädagogik, indem er auf die vier Funktionsfelder des Musikunterrichtes (Produktion, Reproduktion, Rezeption und Analyse) von Alt und auf die Thesen Baackes zum veränderten Kunstverständnis zurückgreift. Rauhe plädiert für eine Einbindung teilkultureller Musik in den schulischen Unterricht, warnt aber zugleich vor einer „Überbetonung“, denn eine „derart enge Beatpädagogik würde in ihre Beschränkung auf ein teilkulturelles Stoffrepertoire, im Negieren der Gesamtwirklichkeit, in der Begünstigung escapistischer [sic!] Tendenzen und der Flucht in die Freizeit und der damit verbundenen Erschwerung der Sozialisation gleichsam einer Art ‚musischer Bildung‘ mit umgekehrten Vorzeichen, d. h. einer Gegenideologie, entsprechen“ (Rauhe 1970d, S. 58). Es ist wichtig zu verstehen, dass Rauhe mit dieser Herleitung aus der Soziologie „Ansätze einer Bildungstheorie und Didaktik des Faches Musik“ (Rauhe 1970d, S. 63) vorlegt, die aber keine

13 Vgl. dazu auch Abel-Struth (1965a, 1965b).

ausschließliche Fokussierung auf *Beatmusik* oder Jazz im schulischen Musikunterricht propagiert. Die Anerkennung der Existenz teilkultureller Musiken folge vielmehr einem exemplarischen Prinzip:

„Aus der Pluralität der (musikalischen) Wirklichkeit wird ein Phänomen herausgegriffen, nämlich das der (Musik in der) jugendlichen Teilkultur, um von ihm aus das gesamte Gebiet der (musikalischen) Bildungstheorie zu erschließen“ (Rauhe 1970d, S. 64).

In einem weiteren Aufsatz, der allerdings weniger Musiklehrkräftebildung, sondern Musikunterricht im Blick hat, verwendet Rauhe (im Rückgriff auf Robinsohn) die Vokabel „Kulturkritik“ und projiziert sie jeweils in drei unterschiedliche Dimensionen: erstens „als methodisches Regulativ der Curriculumentwicklung“, zweitens „als anthropologisches Bildungsziel“ bzw. als Mündigkeit „in und gegenüber einer Kultur“ sowie drittens „als Auswahlprinzip für Bildungsinhalte“ (Rauhe 1970b, S. 188–190).

Bis hier kann vorläufig folgendes festgehalten werden: Die Kontexte, in denen das *Hamburger Modell* der Musiklehrkräftebildung entwickelt wurde, waren durch folgendes gekennzeichnet: Da waren zunächst die Bildungsstrukturen, in denen die musikpädagogischen Debatten vor allem von Protagonist:innen aus den vormaligen Pädagogischen Hochschulen, geprägt wurden, die nun an wissenschaftlichen Hochschulen tätig waren. Die Musikhochschulen, die vor allem die gymnasiale Musiklehrkräftebildung verantworteten, waren ihrerseits bildungspolitischen Veränderungen ausgesetzt, verhielten sich aber grosso modo so, als gehe sie dies nichts an. Überspitzt formuliert könnte man sagen, sie sahen sich weiterhin einem Ideal musikalischer Bildung verpflichtet, das in einer Traditionslinie von Vorstellungen aus dem 19. Jahrhundert stand. Die Themen, die für sie vorherrschend waren, waren vor allem die Förderung des Orchesternachwuchses angesichts einer internationalen Konkurrenz, die weitgehend als Bedrohung des ‚eigenen‘ musikalischen Erbes betrachtet wurde.¹⁴ Sie boten also ein Klima, in dem curriculare Reformdiskussionen, die etwa die Berücksichtigung von musikbezogenen Teilkulturen forderten, Neuorientierungen gar nicht oder nur sehr bedingt ermöglichen konnten. Eigentlich hatte die Curriculumentwicklung für die Lehramtsstudiengänge Musik auf die sich rasch diversifizierenden gesellschaftlichen Entwicklungen zu reagieren. Denn es standen sich, mit den Worten Otts, ein „kulturkonservativer Elefant“ und – wie Knolle über einen Vortrag von Ott zu Beginn des Jahres 1969 berichtet – ein zweiter Elefant (*die Gesellschaft*) gegenüber, die zwar einerseits „nichts miteinander zu tun haben und daher auseinanderstreben, andererseits aber mit ihren Schwänzen aneinander gebunden

14 Dies ist bisher kaum untersucht. Allerdings stellt sich dieser Eindruck sehr rasch ein, verfolgt man bspw. die fachpolitischen Debatten, etwa im Deutschen Musikrat.

sind“ (Knolle 2011b, S. 190). Diese Einsichten sind Ausgangspunkte eines Nachdenkens über die Musiklehrkräftebildung in Hamburg sowohl in curricularer als auch institutioneller Hinsicht.

2 Das Hamburger Modell

Auf die beiden wesentlichen Veröffentlichungen, in denen das *Hamburger Modell* beschrieben wird, wurde bereits oben hingewiesen. In diesem Abschnitt wird vor allem auf den Aufsatz im Tagungsband der 17. Bundestagung des *Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* (Rauhe 1971b) rekurriert. Dabei wird zuweilen auch den Quellen und Bezugspunkten nachgegangen, auf die Rauhe hinweist. Zunächst werden die Grundlagen und Begründungen zusammengefasst, die beiden nachfolgenden Unterabschnitte folgen der dreiteiligen Struktur des Studienmodells.

2.1 Grundlagen und Begründungen

Stofffülle, Musik als Ware, steigende Schülerzahlen, das schlechte Image des Musikunterrichts, zu lange Studienzeiten sowie eine zunehmende Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulstufen sind nach Auffassung Rauhes einige der Herausforderungen, die den Musikunterricht und die Musiklehrkräftebildung seiner Lebensgegenwart prägen. Aus dieser Situationsanalyse heraus leitet er seine Auffassung einer „Neuorientierung der Lehrerbildung“ (Rauhe 1971b, S. 66) in einer klar nachvollziehbaren Argumentation ab. Zunächst stellt er fest, dass eine solche Neuausrichtung nicht allein unter „formal-organisatorischen Aspekt konzipiert werden“ dürfe, sondern „nur auf der Basis reflektierter Lernzielbestimmungen und inhaltlicher Reformen“ (Rauhe 1971b, S. 66–67). Im Rückgriff auf Saul B. Robinsohn, Hartmut von Hentig, Heinz Antholz, Ulrich Günther und eigenen Schriften, legt Rauhe dann die Lernziele des Faches Musik dar, für die seiner Auffassung nach zwei zentrale Kategorien leitend sind: Wahrnehmung und das Wissen um die „größtenteils gesellschaftlichen Determinanten der sozialen Tatsache Musik“ (Rauhe 1971b, S. 68). Mit diesen legitimiert er zugleich den Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule, denn Rauhe schreibt mit Bezugnahme auf Günther (1970, S. 230), dass „Musik als einziges Fach“ genau diese „schult und differenziert [und daraus] ergibt sich die notwendige Folgerung, daß der Musikunterricht obligatorisches *Kernfach* für alle Schüler sein muß mit einer didaktischen Konzeption, die eine größtmögliche *innere* Differenzierung erlaubt“ (Rauhe 1971b, S. 68. Hervorh. i. Orig.).¹⁵ „Gerade die Musik“, so Rauhe weiter, habe „eine sozialisierende Funktion, die

15 Rauhe gibt für das hier in einfache Satzzeichen gesetzte Zitat von Günther eine falsche Seitenzahl an; zudem ist das Wort ‚innere‘ im Original kursiv. Beides wurde hier korrigiert.

weit über den Bereich der Schule hinausreicht. Das muß bei der Analyse und Umstrukturierung des Musikunterrichts in der Schule berücksichtigt werden“ (1971b, S. 69). Der Dreischritt nach diesen beiden Analysen wird komplettiert mit zwei Forderungen an die Lehrkräftebildung: Erstens eine „[f]ortschreitende Konzentration auf *ein* Unterrichtsfach, weil die Anforderungen an den Musiklehrer“ so gesteigert sind, „daß er neben dem Fach Musik nicht noch ein wissenschaftliches Beifach studieren kann, ohne die Studiendauer zu verlängern“ (Rauhe 1971b, S. 69; Hervorh. i. Orig.). Zweitens sei eine „Schwerpunktbildung und Spezialisierung“ notwendig und zwar sowohl in Bezug „auf die Stoffbereiche des Faches (Wahlgebiet und Schwerpunktbildung innerhalb einzelner Teildisziplinen), zum andern „hinsichtlich des pädagogischen Betätigungsfeldes nach Stufenschwerpunkten und didaktischen Teilbereichen“ (Rauhe 1971b, S. 70).

Obwohl Rauhe das Groß- oder Doppelfach favorisiert und damit die seit den 1950er-Jahren (z. B. Stoverock 1966, S. 266; Kraus 1963, S. 3; 1953, S. 87) immer wieder aufflammende Auseinandersetzung über das Für und Wider eines wissenschaftlichen Beifaches¹⁶ eine klare Position bezieht, lehnt er es nicht vollständig ab. Dies wird im weiter unten darzustellenden Studienmodell deutlich. Vielmehr kommt für ihn der inhaltlichen Differenzierung im Student-Life-Cycle der Lehramtsstudierenden Musik eine tragende Rolle in der curricularen Architektur des *Hamburger Modells* zu. Er spricht sich für „Schwerpunktbildung und Spezialisierung innerhalb dieses einen Faches [aus], das an Stoff und pädagogischer Reichweite bedeutend zugenommen hat“ (Rauhe 1971b, S. 70).

Der zeitliche Ausgangspunkt der Entwicklung des *Hamburger Modells* liegt, laut Aussage von Rauhe, bereits im Jahr 1968 (1971b, S. 70). Schließlich erließ 1970 der Senat die Verordnung über die künstlerische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Quellenkritisch ist darauf aufmerksam zu machen, dass Rauhe in einer Fußnote darauf hinweist, dass das Manuskript dieses Aufsatzes im Oktober 1970 abgeschlossen wurde und Bestandteile der Prüfungsordnung „möglichst flexibel gehalten [wurden] und leicht auswechselbar [seien]“, da eine „solche Flexibilität [...] angesichts der permanenten Fluktuation und des raschen Wandels des Musikunterrichts als eine *conditio sine qua non*“ (Rauhe 1971b, S. 88) erscheine. Aus diesen und weiteren grundsätzlichen Überlegungen leitet Rauhe eine Studienstruktur ab, die auf den ersten Blick verblüffend einfach und transparent in ihrer Architektur ist, bei genauem Blick in die Inhalte jedoch recht komplex und dicht gefüllt ist.

Das *Hamburger Modell* gliedert das Studium in ein viersemestriges *Grundstudium* (1.–4. Semester), ein ebenso langes *Aufbaustudium* (5.–8. Semester) mit den künstlerisch-praktischen und musikwissenschaftlich-theoretischen Lehr-/Lerninhalten an der Musikhochschule und in ein

16 Wie übrigens schon zu Zeiten Kestenbergs, vgl. dazu z. B. Cvetko (2017).

erziehungswissenschaftliches Begleitstudium an der Universität Hamburg. Auf die Nähe zu Binkowskis kooperativen Modell 3 (Binkowski 1970, S. 530) weist Rauhe selbst hin. Der Unterschied liegt – abgesehen von der dort ebenfalls genannten möglichen Hochschulform Gesamthochschule – vor allem in dem Umstand, dass die musikdidaktischen Lehr-/Lerninhalte bei Binkowski an beiden Institutionen stattfinden sollen. In Hamburg wurde eine institutionelle Trennung vorgenommen, d. h., Musikpädagogik wird von der Universität Hamburg verantwortet und nicht von der Musikhochschule; dies gilt ebenso für die auch bei Binkowski vorgesehene kooperative Betreuung von Praktika. Das im Hamburger Modell vorgesehene vierwöchige integrierte Schulpraktikum, das durch zwei fachdidaktische Seminare vor- und nachbereitet wird, liegt jedoch in der Verantwortung des Hamburger Lehrstuhls (vgl. Tschache, 1976).

2.2 Studienstruktur

2.2.1 Grundstudium

Die Darstellung des Hamburger Modells fällt höchst differenziert aus. Rauhe beschreibt sehr detailreich die Prüfungsordnung. Abbildung 1 stellt den Studienverlauf grafisch dar; in beiden Aufsätzen ergänzt eine Tabelle, die auch den zeitlichen Aufwand aufführt, die Ausführungen Rauhes.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
|---------------------------|---|---------------------|---|---|---|---|---|---|----|--|--|
| Grundstudium | | | | Aufbaustudium | | | | | | | |
| 1. Instrument | | | | | | | | | | | |
| 2. Instrument | | | | | | | | | | | |
| Chorleitung | | | | Orchesterleitung | | | | | | | |
| Gehörbildung | | | | | | | | | | | |
| Satzlehre (Harm., Kp.) | | | | | | | | | | | |
| Rhythmik | | | | | | | | | | | |
| Phonetik | | | | | | | | | | | |
| | | Vom-Blatt-Spielen | | | | | | | | | |
| | | SchuPra. Musizieren | | | | | | | | | |
| Stimmbildung | | | | | | | | | | | |
| Musikwissenschaft (2 Lv.) | | | | | | | | | | | |
| | | | | Wahlgebiet 1: Künstlerische Fächer speziell | | | | | | | |
| | | | | Wahlgebiet 2: Künstlerische Fächer breit | | | | | | | |
| | | | | Wahlgebiet 3: Wissenschaftliche Fächer | | | | | | | |
| | | | | alternativ: wissenschaftliches Beifach | | | | | | | |

Abbildung 1: musikbezogene Studienanteile (n. Rauhe 1971a, S.78–84); BC

Aus heutiger Sicht fällt zunächst auf, dass bestimmte Lehr-/Lerninhalte bereits „nach dem 4. Semester durch Erwerb eines Scheins“ abgeschlossen sein sollen: *Gehörbildung*, *Satzlehre*

(Harmonielehre und Kontrapunkt), *Partiturspiel* (praktische Partiturlkunde), Rhythmik, allgemeine und angewandte *Phonetik* (Sprecherziehung)“ (Rauhe 1971b, S. 79; Hervorh. i. Orig.). Das gilt auch für Chorleitung und vier musikwissenschaftliche Seminare. Diese starke Konzentration auf die ersten zwei Jahre begründet Rauhe mit der Grundlegung von Mindestanforderungen, um ein „breites Fundament für die Differenzierung im Aufbaustudium“ (ebd.) herzustellen. Für die musizierpraktischen Fertigkeiten, so schränkt er ein, sei dies jedoch nicht möglich. So ist der Instrumentalunterricht (1. Instrument) für das gesamte, achtsemestrige Studium im Umfang von 60 Minuten/Woche vorgesehen, das so genannte 2. Instrument, ebenfalls 60 Minuten/Woche wird mit dem sechsten Semester beendet. Je nach Leistungsstand können beide schon vor Erreichen des ermöglichten Umfangs abgeschlossen werden.

Eine bedeutende Änderung ist beim Lehr-/Lerninhalt Stimmgebung festzustellen, der sich ebenfalls über acht Semester, jedoch mit 45 Minuten, erstreckt. Ihm wird, so Rauhe, also eine gegenüber der vorherigen Ordnung eine „längere Unterrichtsdauer“ zugestanden. Darüber hinaus sei er durch eine „stärkere Einbeziehung jener Bereiche, die für die pädagogische Praxis wichtig sind“, gekennzeichnet, insbesondere im Hinblick auf die „zunehmenden zivilisatorisch bedingten Stimm Schäden“ (ebd.). Ab dem 6. Semester sei daher auch eine „Teilnahme bzw. Hospitation in gesangspädagogischen Seminaren“ (ebd.) vorgesehen. Schulpraktisches Musizieren sei ebenfalls eine Neuerung. In den dafür vorgesehenen zwei Semestern werden Grundlagen, vor allem Vom-Blatt-Spielen für eine Wahloption im Aufbaustudium gelegt.

2.2.1 Aufbaustudium

Nach einem recht dicht konstruierten Grundstudium ermöglicht das Aufbaustudium die Bildung von insgesamt 12 fachlichen Schwerpunkten, die auf drei Wahlgebiete aufgeteilt sind: Wahlgebiet 1 setzt einen „künstlerischen Spitzenakzent für Studierende mit einer ausgeprägten speziell sängerischen oder instrumentalen Begabung“ (Rauhe 1971b, S.81). In Hinsicht auf die Prüfungsanforderungen sind diese mit denen einer Diplomprüfung vergleichbar. Wahlgebiet 2 legt ebenfalls den Fokus auf künstlerische Praxis, allerdings in einer breiteren Form. Dazu gehören Phonetik, Kammermusik und Begleiten, Aufführungspraxis alter Musik, Kirchenmusik, Jazz und jazzverwandte Musik, Rhythmik und Tanz, Dirigieren und Musiktheorie. Erkennbar ist, dass hier auch Lehr-/Lerninhalte zusammengefasst werden, die an der Schnittstelle zur Wissenschaft liegen. Wahlgebiet 3 schließlich umfasst wissenschaftlichen Fächer wie Musikpädagogik und Musikwissenschaft, wobei Rauhe auf die Möglichkeit der Wahl von Musikpsychologie oder Medienkunde hinweist. Damit schafft Rauhe eine weitere institutionelle Schnittstelle, denn er

schreibt: „Soweit die wissenschaftlichen Wahlgebiete mit der Promotion abgeschlossen werden, müssen sie an der Universität studiert werden“ (Rauhe 1971b, S. 81).

Die Absicht, die Rauhe mit dieser Architektur verfolgt, ist auch heute noch durchaus nachvollziehbar: eine an den Stärken der/der jeweiligen Studierenden ausgerichtete Schwerpunktsetzung. Denn „durch den vorzeitigen Abschluß der Pflichtfächer gewinnt der Studierende nun wirklich Zeit, sich überwiegend dem Wahlgebiet zu widmen, das an die Stelle des wissenschaftlichen Beifaches tritt“ (Rauhe 1971b, S. 82). Damit löst er den eigenen Anspruch nach Spezialisierung ein.

Das Musiklehrkräftebild, was sich hier der Form nach in Gestalt von drei Typen abzeichnet, ist durch die drei Wahlgebiete deutlich erkennbar konturiert. Zugleich schafft Rauhe nach wie vor die Möglichkeit eines wissenschaftlichen Beifaches, auch wenn – wie oben erwähnt – er offenbar den/die Fachlehrer/-in Musik ohne zweites Fach zu bevorzugen scheint. Damit wird den drei Typen also ein weiterer, vierter hinzugefügt.

2.2.3 Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium

Verantwortet das Grund- und das Aufbaustudium in der bis hier beschriebenen Form vor allem die Musikhochschule, so findet das *erziehungswissenschaftliche Begleitstudium* an der Universität und nicht an der Musikhochschule Hamburg statt. Die Begründung für diesen Schritt ist bemerkenswert, weil u. a. mit ähnlichen Argumenten hantiert wird wie zu Zeiten der Kestenbergs:¹⁷ Mit der Reform der Lehrkräftebildung wären auch die pädagogischen Anteile wieder an die Musikhochschule zurückgekehrt, was „zu einer Isolierung der Fächer Musik und Kunsterziehung geführt [hätte] und damit möglicherweise zu einer Degradierung (wie vor der Kestenbergreform) bzw. zu einer Ausklammerung aus dem Fächerkanon der Allgemeinbildenden Schulen“ (Rauhe 1971b, S. 86). Damit hätte sich dann die „Degradierung des Faches Musik“ fortgesetzt, die sich bereits in zweierlei Weise ankündigte: „einmal in der Einführung der musisch-technischen Fachlehrerausbildung, zum anderen in der rigorosen Beschneidung des Musikunterrichts in der Stundentafel des Gymnasiums aufgrund der Saarbrücker Vereinbarung der Kulturministerkonferenz.“¹⁸ Gerade die Oberstufenreform durch die 1960 beschlossene *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* hatte die deutsche Musikpädagogik Anfang der 1960er-Jahre in Aufruhr versetzt (Anonym 1961; Kraus 1961; Pfaff 1960), denn man sah das Unterrichtsfach Musik in den höheren Jahrgängen (zu Recht) bedroht. Diese Dynamik, die man sehr gut sowohl in den fachpolitischen Debatten (z. B. über Denkschriften) und im musikpädagogischen Diskurs

17 Vgl. dazu beispielsweise die Schilderungen bei Rehberg (1982, S. 156–158).

18 Zu dieser Oberstufenreform im Jahre 1960 gab es zusätzlich zur Stellungnahme des DMR einen kritischen Diskurs in der Musikpädagogik. Siehe z. B. Pfaff (1960); Kraus (1961)

nachvollziehen kann, bemerkt Günther 10 Jahre später vor allem auf struktureller Ebene, wenn er feststellt:

„So wächst allenthalben das Interesse an einem Musikunterricht speziell für Begabte. Überall werden deshalb musische Gymnasien, musische Züge und Klassen mit erweitertem Musikunterricht eingerichtet. Sie haben das erklärte Ziel, die institutionelle Einschränkung des Faches in den allgemeinbildenden Schulen auszugleichen und gleichzeitig den Nachwuchs für die Musikerberufe in Deutschland quantitativ und qualitativ zu stärken.“ (Günther 1970, S. 223)

Während Günther „diese Entwicklung für bedenklich“ hält und befürchtet, „daß dadurch die Neigung der Schulbehörden und der Öffentlichkeit eher größer wird, auf das Fach in den allgemeinbildenden Schulen ganz zu verzichten“, zieht Rauhe daraus ein ganz entscheidende und für die wissenschaftliche Disziplin Musikpädagogik folgenreiche Konsequenz: Es sei notwendig, „die Berechtigung, den Stellenwert und die Funktion der Musik im Rahmen der gesamten Erziehung nachzuweisen“ (Rauhe 1971b, S. 86). Dies bedeutet zugleich eine andere Verankerung der Musikpädagogik. Ein solcher „Nachweis kann weniger mit sachimmanenter als mit erziehungswissenschaftlicher Argumentation erbracht werden, denn die Erziehungswissenschaft ist die fachliche Instanz, die unter Heranziehung fachwissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer, anthropologischer und weiterer hilfswissenschaftlicher Erkenntnisse nach bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Gesichtspunkten über Stellenwert und Funktion der einzelnen Fächer entscheidet“ (ebd.).

Er greift damit Gedanken auf, die er bereits ein Jahr zuvor sehr dezidiert in einer Reaktion auf den Strukturplan des Deutschen Bildungsrats dargelegt hat. Dort betont er vor allem zwei Aspekte: Erstens dürfe Musik nicht als ein *musisches Fach* missverstanden werden oder darauf in der Sekundarstufe II verengt werden. Zweitens habe der Musikunterricht zweifellos seinen Platz in der allgemeinbildenden Schule. Im Rückgriff auf Hentig liegt für Rauhe – wie er an vielen anderen Stellen betont – „die große Chance des Musikunterrichts in der *Differenzierung und Übung der auditiven Perzeption*, die in keinem anderen Fach systematisch betrieben wird. Das Gleichgewicht im Erziehungsprozeß ist so lange empfindlich gestört, als der auditive Bereich gegenüber dem optischen eindeutig vernachlässigt wird“ (Rauhe 1970a, S. 524).

Die Frage nach der Bedeutung der Erziehungswissenschaft, bzw. die Modellierung dieses Elements als „Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium“ im *Hamburger Modell* ist eine Innovation in Hinsicht auf die institutionelle Verzahnung. Felix Messerschmid, bis 1965 im Präsidium des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*, hatte 1968 und 1970 zu strukturellen und inhaltlichen Fragen der Musiklehrkräftebildung Stellung bezogen und mit Blick auf die Musikhochschulen kritisch bemerkt:

„Musikhochschulen sind keine pädagogischen Institutionen; sie tendieren auf Virtuosität und suchen ihre Ehre in der Vermittlung hohen musikalischen Könnens. Das ist verständlich und nötig. Umso wichtiger ist es, daß sie die Frage zulassen und sich stellen, ob ihre Ausbildung von Schulmusikern modernen pädagogischen Forderungen genügt.“ (Messerschmid 1971, S. 223)

Messerschmid schlägt „allgemein-erziehungswissenschaftliche Elemente“ im Studienverlauf, etwa im 9. und 10. Semester vor und spricht in diesem thematischen Umfeld von einer „Theorie der Musikerziehung“ (Messerschmid 1971, S. 224), die genau diese Anteile enthalten müsse. Sie sei jedoch – und da schlägt er einen anderen Weg vor – an der Musikhochschule zu lehren.

„Theorie der Musikerziehung muß an der Musikhochschule gelesen werden; dafür sind dort Lehrstühle einzurichten. Sie muß darstellen, auf welche Weise man zu Zielsetzungen der musikalischen Bildung kommt, welche Kriterien dafür gelten; muß didaktische und methodische, lern- und entwicklungspsychologische, schließlich musiksoziologische Darlegungen aufnehmen.“ (ebd.)

Was sich bei Messerschmid und bei Rauhe abzeichnet, ist eine Musiklehrkräftebildung, die eingebettet ist in die sich stärker werdende Etablierung einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, wie sie u. a. mit Alt, Abel-Struth und anderen in den Folgejahren vorgebracht wird. Messerschmid beschreibt eine Situation, wie sie sich in den 1970er-Jahren allmählich durchzusetzen begann. Rauhe kommt mit den gleichen Argumenten zu einer anderen strukturellen Lösung, vollzieht aber über soziologische Perspektiven bereits einen Teil des Weges zur Heranbildung einer musikpädagogischen Theorie. Das *Hamburger Modell* ist somit eines der ersten Curricula, in denen die sich in den folgenden Jahrzehnten verstärkende Verzahnung zwischen erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Paradigmen in einer für diesen Standort spezifischen Konstellation verwirklicht wird.

3 Fazit

Was zeichnet das Hamburger Modell aus historisch-musikpädagogischer Perspektive aus, dass es hier in den Blick genommen wurde? Es ist zum einen die nach gegenwärtigem Stand im Fachdiskurs sehr gut dokumentierte Curriculumentwicklung in einer lebhaften, von zahlreichen Veränderungen gekennzeichneten Situation in der deutschen Musikpädagogik. In ihrem Mittelpunkt steht die Frage nach den Konturen der künftigen Musiklehrkraft, die angesichts von stetig im Fluss befindlichen musikalischen Praxen den Musikunterricht an einer allgemeinbildenden Schule zu gestalten hat. Dazu gehören nach Auffassung von Rauhe und zahlreicher weiterer Zeitgenossen, zusätzlich zu genuin musikbezogenen Kompetenzen,

erziehungswissenschaftliche sowie systematisch-musikwissenschaftliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zum anderen ist es die Architektur des Studienverlaufs mit ihrer auf Musik bezogene Spezialisierung und Schwerpunktbildung, die musiktheoretische und musikwissenschaftliche Lehr-/Lerninhalte sehr rasch hinter sich lässt, um Platz für musikpraktische Elemente und Wahlmöglichkeiten zu schaffen.

In beiderlei Hinsicht zeigt es damit eine Modellhaftigkeit, die zwar zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht im Detail, wohl aber in der grundsätzlichen Anlage Antworten auf noch immer relevante Fragen findet. Dazu gehört insbesondere jene, die auch Rauhe in das Zentrum seines Denkens stellte: wie anerkenne ich die musikalischen Praxen von Schüler:innen, wie gehe ich mit ihnen produktiv um, was kann ich für eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber Musiken in der Musiklehrkräftebildung tun? Um hierauf Antworten zu finden, reichen ausschließlich historisch-musikwissenschaftliche Lehr-/Lerninhalte offenbar nicht aus. Diese und ähnliche Fragen beantwortet das *Hamburger Modell* durch seine Wahlbereiche und stellt damit eine Struktur vor, die bis heute durch ihre Breite bemerkenswert ist. Denn der momentane Lehrkräftemangel und die allorts initiierten Überlegungen zu einer Reform der Lehramtsstudiengänge debattieren ähnliche Herausforderungen wie z.B.: Wer kann aus einer diversen und musikalisch diversifizierten Gesellschaft heraus Musiklehrer:in werden (Buchborn & Clausen 2023; Buchborn 2019); wie kann Kohärenz in unterschiedlichen Studienabschnitten hergestellt werden (Brunner, Buchborn et al., 2021; Kranefeld, Heberle & Ziegenmeyer 2019; vgl. dazu auch Vogt 2002) u. v. m. Aus historisch-musikpädagogischer Perspektive wird überdies erkennbar, dass die Debatten um die wissenschaftliche Disziplin Musikpädagogik und die Suche nach einer Theorie der Musikpädagogik keineswegs eine von der Realität der Musiklehrkräftebildung losgelöste war. Rauhe, Gründungsmitglied des *Arbeitskreises musikpädagogische Forschung* (AMPF), zeigt mit dem *Hamburger Modell*, wie die über das Curriculum hergestellten Schnittstellen zur Erziehungswissenschaft gleichzeitig zu einer Konturierung einer wissenschaftlichen Musikpädagogik beitragen können. Damit schafft er im Umfeld von zahlreichen institutionellen Umgestaltungen dieser Zeit zugleich eine spezifische Studienorganisationsstruktur. Obwohl Messerschmid seiner Zeit einen Weg wies, den dann viele Musikhochschulen in der Musiklehrkräftebildung gingen und Professuren für Musikpädagogik einrichteten, wählt Hamburg einen anderen Weg. Hinter dem *Hamburger Modell* sowohl als eine bis in die Gegenwart bestehende kooperative Organisationsstruktur zwischen Erziehungswissenschaft und Musikdidaktik als auch als historisch gewordenes Studienmodell für die Musiklehrkräftebildung stehen fachliche Überzeugungen, die in beiderlei Hinsicht nach wie vor hochaktuell sind.

Schließlich zeigt sich, dass der seit circa 2000 bemerkbare Schub in der Musikpädagogik, sich der Erziehungswissenschaft im Sinne Abel-Struths (Abel-Struth, 2005, S. 86–87) zumeist bloß *adaptiv*

(und damit gleichzeitig selektiv) zuzuwenden, in der Geschichte unserer Disziplin durchaus differenzierter gestaltet wurde. Das *Hamburger Modell* ist also in zweierlei Hinsicht modellhaft, sowohl als Antwort auf spezifische geschichtliche Gegebenheiten und als Antwort auf offenbar überzeitliche Herausforderungen in der Musiklehrkräftebildung.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1965a). Musikalische Grundbildung als didaktisches Problem. *Musik und Unterricht*, 56(3), 81–84.
- Abel-Struth, S. (1965b). Zur Didaktik der musikalischen Grundausbildung. In E. Kraus (Hg.), *Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung Vorträge der 6. Bundesschulmusikwoche Bonn, 1965* (S. 81–93). Schott.
- Abel-Struth, S. (1967). *Musikalische Grundausbildung. Handbuch für die elementare Musikerziehung in Schulen*. Diesterweg.
- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2., erg. Aufl.). Schott. (1985)
- Alt, M. (1964). Aufgaben der musikdidaktischen Forschung. In Pädagogische Hochschule Dortmund (Hg.), *Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben. Beiträge zur Diskussion um die Pädagogische Hochschule* (S. 378–396). Henn.
- Alt, M. & Küntzel, G. (1968). Zur musikpädagogischen Ausbildung des Volksschullehrers. *Musik im Unterricht*, 59(2), 41–45.
- Anonym. (1961). Stellungnahme des Deutschen Musikrats zur Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister. *Musik im Unterricht*(1), 3-.
- Antholz, H. (1964). Was können zukünftige Lehrer musikalisch? Untersuchung an einer Pädagogischen Hochschule als Beitrag zur Problematik der Musikerziehung in der Lehrerbildung. *Musik im Unterricht*, 55(6), 192–197.
- Antholz, H. & Stilz, E. (1968). Musikerziehung in der Volksschule. *Musik im Unterricht*, 59(1), 10–14.
- Baacke, D. (1968). *Beat – die sprachlose Opposition*. Juventa.
- Baden-Württemberg (Hg.). (1967). *Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg : Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der Wissenschaftlichen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen*. Neckar-Verlag.
- Binkowski, B. (1970). Die Musik im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (Lehrerbildung). *Musik & Bildung*, 2(12), 528–530.
- Brunner, G., Buchborn, T., Clausen, B., Jank, W. & Schmid, S. (2021). Change Management im Lehramtsstudium - Kohärenz und Professionsorientierung. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*. Waxmann.
- 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, 39–47.
- Buchborn, T. & Clausen, B. (2023). Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: historische, juristische und empirische Perspektiven. In B. Clausen & G. Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 153–189). Waxmann.
- Clausen, B. (2017). Musik, Staat, Institution – Musikhochschule. Zum Qualitätsdiskurs als Denkstil. In B. Clausen & H. Geuen (Hg.), *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven* (S. 11–36). Waxmann.

- Clausen, B. (2023). Kontinuität und Wandel zwischen 1945 und 1958. Musikpädagogik und Wissenschaft. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven. Festschrift für Stefan Hörmann* (S. 11–48). Waxmann.
- Clausen, B. (2024 i. V.). *Musiklehrendenbildung aus institutionsgeschichtlicher Perspektive. Vom Bayerischen Staatskonservatorium zur Hochschule für Musik Würzburg*. Fink.
- Clausen, B., Cvetko, A. J. & Hörmann, S. (2020). Basisbeitrag: Zeitzeugen — Musikpädagogen im Austausch. Zwischen Anwendungsbezug und Forschung. *Diskussion Musikpädagogik*, 86(2), 13–20.
- Cvetko, A. J. (2016). „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist ...“ Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen — Beispiele — Potenziale. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 69–105). Waxmann.
- Cvetko, A. J. (2017). Schulmusiker als Künstler und Pädagogen im Denken und Wirken Leo Kestenbergs. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hg.), *Lehrer als Künstler* (1. Auflage Aufl., S. 64–79). Shaker.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1960). *Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*. Klett.
- Deutscher Musikrat (Hg.). (1969). *Forderungen an die Bundesregierung. Musikberufe und ihr Nachwuchs. Forschung in der Musikerziehung*. Heléne.
- Flämig, M. (2008). BA/MA in der Musiklehrerausbildung am Beispiel der Universität der Künste Berlin. Chancen – Struktur – Probleme. In B. Clausen, A. Niessen & C. Rolle (Hg.), *Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen: Beiträge und Berichte 2005 bis 2008* (S. 87–94).
- Gieseler, W. (1986). Curriculum-Revision und Musikunterricht. In H.-C. Schmidt (Hg.), *Geschichte der Musikpädagogik* (S. 215–266). Bärenreiter.
- Grow, J., Tralle, E.-M. & Waldvogel, S. (2022). Intersektionalität in der Musikpädagogik. In: *Diskussion Musikpädagogik. Diskussion Musikpädagogik*, 94.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Wolke-Verlag.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838546919>
- Günther, U. (1970). Musikunterricht in der Gesamtschule. Prinzipien, Ziele, Aufgaben. In E. Kraus (Hg.), *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970* (S. 222–231). B. Schott's Söhne.
- Günther, U. (1975). Grundschul-Musikunterricht in der Krise – Folgerungen für die Musiklehrerausbildung. *Musik & Bildung*, 7(7–8), 337–344.
- Günther, U. & Jakoby, R. (1973). Musik in der Lehrerausbildung. *Musik und Bildung*, 5(6), 285–291.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1979). *Unterricht. Analyse und Planung*. Schroedel.
- Jakoby, R. & Günther, U. (1972). Musik in der Lehrerausbildung. In E. Kraus (Hg.), *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche Kassel 1972* (S. 39–54). Schott.
- Kapalka Richerme, L. (2012). Remain or React: The Music Education Profession's Responses to Sputnik and A Nation at Risk. *Arts Education Policy Review*, 113(1), 35–44. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.626385>
- Kirchner, G. (1969). Entwurf einer bipolaren Musikdidaktik. *Musik und Bildung*, 1(12), 548–551.
- Klinkhammer, R. (1987). *Ausbildungsordnungen des Lehramtsfaches Musik in der Studienreform der 1970er Jahre. Dokumentation in Form einer Synopse*. Die Blaue Eule.

- Klinkhammer, R. & Weyer, R. (1977). *Musiklehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Kunst*. Gustav Bosse.
- KMK. (1967). Status der Kunsthochschulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.9.1967. In Kultusministerkonferenz (Hg.), *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Luchterhand.
- Knolle, N. (2011a). Anmerkungen zur Reform der Oldenburger Musiklehrausbildung 1972 bis 1974. In F. Hoffmann, M. Gärtner & A. Weidenfeld (Hg.), *Musik im sozialen Raum. Festschrift für Peter Schleuning zum 70. Geburtstag* (S. 279–00). Allitera.
- Knolle, N. (2011b). Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum? In A. Eichhorn & R. Schneider (Hg.), *Musik - Pädagogik - Dialoge: Festschrift für Thomas Ott* (S. 187–196). Allitera.
- Knolle, N. (2012). Von der Theorie der Praxis zur Praxis der Theorie – Reflexionen zum Scheitern des erfolgreichen Oldenburger Modellversuchs einer Reform der (Musik-)Lehrerausbildung Anfang der siebziger Jahre. *b:em*, 2. <https://www.b-em.info/index.php/ojs>
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Ziegenmeyer, A. (Hg.). (2019). *Studienprojekte im Praxissemester. Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen*. Waxmann.
- Kraus, E. (1953). Zur Diskussion: Verkürzung des Schulmusikstudiums? *Musik und Unterricht*, 44(3), 86–87.
- Kraus, E. (1961). Musik als integrierender Bestandteil grundlegender Menschenbildung – Gedanken zur Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusminister. *Musik im Unterricht*, 52(1), 1–3.
- Kraus, E. (1963). Musik in Schule und Lehrerbildung. Gedanken zu den Statistischen Erhebungen des Deutschen Musikkongresses. *Musik im Unterricht*, 54(1), 1–9.
- Krützfeldt, W. (Hg.). (1971). *Didaktik der Musik 1970. Vorträge und Referate der 17. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik*. Verl. Erziehung u. Wiss. u. Möser.
- Kultusministerkonferenz. (1998). Zur Situation des Musikunterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf
- Lehmann-Wermser, A. & Weishaupt, H. (2020). Zur Situation des Musikunterrichts an den Grundschulen und zum zukünftigen Musiklehrkräftebedarf und -angebot. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(1), 42–62.
- Levine, A. J. (2017). *After Sputnik. America, the World, and Cold War Conflicts*. Routledge.
- Lugert, W. D. & Schütz, V. (Hg.). (1991). *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch*. J. B. Metzler.
- Maier, H. (1969). Die Musik in der deutschen Bildungsdiskussion. Vortrag zur Eröffnung der 10. Generalversammlung des Deutschen Musikkongresses am 16.10.1968 in Stuttgart. *Musik und Bildung*, 1, 2–6.
- Messerschmid, F. (1971). Die Ausbildung der Lehrer für Musik. In Deutscher Bildungsrat (Hg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission* (S. 220–233). Klett.
- Noll, G. (1964). Forschungsaufgaben in der Musikerziehung. *Musik im Unterricht*, 55(4), 105–110.
- Ott, T. & Seibert, K. (1968). Krise – auch an den Musikhochschulen. Versuch einer Analyse. *Musikalische Jugend* April/Mai.
- Pape, W. (1971). Untersuchungen zur Popmusik. *Musik & Bildung*(3), 185–189.
- Pape, W. (1974). *Musikkonsum und Musikunterricht. Ergebnisse, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern*. Schwann.
- Pfaff, H. (1960). Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung. *Musik im Unterricht*(12), 367–368.
- Platz, F., Wolf, A. & Hasselhorn, J. (2021). Lässt sich die Lernwirksamkeit von Musikunterricht durch den Einsatz neuer (digitaler) Medien steigern? In K. Martin & C. Stick (Hg.), *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung*. (S. 82–102). Hochschule für Musik Franz Liszt.
- Rauhe, H. (1962). *Musikerziehung durch Jazz*. Möser.

- Rauhe, H. (1968). Kritischer Schallplattenvergleich aus den Bereichen Folklore und Beat. In E. Kraus (Hg.), *Der Einfluß der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit (=Vorträge der siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968)* (S. 176–190). B. Schott's Söhne.
- Rauhe, H. (1970a). Die Musik im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (Schule). *Musik & Bildung*, 2(12), 524–527.
- Rauhe, H. (1970b). Kulturkritische Aspekte der Bildungsziele und -inhalte im 7. bis 10. Schuljahr. In E. Kraus (Hg.), *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970* (S. 186–197). B. Schott's Söhne.
- Rauhe, H. (1970c). Schlager und Beat im Unterricht — Möglichkeiten einer Einbeziehung der Pop-Musik in die Didaktik und Methodik des Musikhörens. In K. Sydow (Hg.), *Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule. Musikpädagogisches Forum Giessen 1968. Vorträge und Berichte aus der dritten Bundestagung* (S. 55–75). Möselers.
- Rauhe, H. (1970d). Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. Jugendsoziologische Ansätze einer kulturkritischen Bildungstheorie und ihrer Konsequenzen für das Fach Musik in der modernen Industriegesellschaft. In W. Krützfeldt (Hg.), *Didaktik der Musik 1969. Vorträge und Referate der 16. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik* (S. 20–64). Verl. Erziehung u. Wiss. [u. a.].
- Rauhe, H. (1971a). Hamburger Modell für die Ausbildung von Schulmusikern. Grundprinzipien der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an Gymnasien im Fach Musik. *Musik und Bildung*, 3(3), 122–129.
- Rauhe, H. (1971b). Hamburger Modell für die Ausbildung von Schulmusikern. Grundprinzipien der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an Gymnasien im Fach Musik. In W. Krützfeldt (Hg.), *Didaktik der Musik 1970. Vorträge und Referate der 17. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik* (S. 66–91). Verl. Erziehung u. Wiss. u. Möselers.
- Rauhe, H. (1972). Wege zu einer optimalen Musiklehrerausbildung in einer kooperativen oder integrierten Gesamthochschule. In E. Kraus (Hg.), *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche Kassel 1972* (S. 232–235). Schott.
- Rehberg, K. (1982). Zur Geschichte des Instituts für Kirchen- und Schulmusik an der Universität Königsberg/Pr. von 1924 bis 1932. In F. Feldmann & H. Unverricht (Hg.), *Musik des Ostens. Sammelbände im Auftrag des J. G. Herder-Forschungsrates* (S. 155–173). Bärenreiter.
- Rohstock, A. (2010). *Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957-1976*. Oldenbourg.
- Saß, H. (1969a). Musikberufe und ihr Nachwuchs II. Hauptergebnisse der neuen statistischen Erhebungen des Deutschen Musikrates. *Deutscher Musikrat. Referate Informationen*, 13, 3–20.
- Saß, H. (1969b). *Musikberufe und ihr Nachwuchs II. Statistische Erhebungen 1965/67 des Deutschen Musikrates*. B. Schott's Söhne.
- Saß, H. & Wiora, W. (Hg.). (1962). *Musikberufe und ihr Nachwuchs. Statistische Erhebungen 1960/61 des Deutschen Musikrates*. B. Schott's Söhne.
- Schilling-Sandvoß, K. (2022). Heterogenität und Musikunterricht – Begriffliche Orientierung und schulbezogene Aspekte. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 93–108). Helbling.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern*. Urban & Schwarzenberg.
- Segler, H. & Abraham, L. U. (1966). *Musik als Schulfach*. Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.
- Steeves, K. A., Bernhardt, P. E., Burns, J. P. & Lombard, M. K. (2009). Transforming American Educational Identity after Sputnik. *American Educational History Journal* 36(1), 71–87. <http://www.infoagepub.com/products/journals/aejh/index.html>

- Stock, H. (Hg.). (1964). *Pädagogische Hochschule und Universität. Bedingungen und Möglichkeiten einer künftigen Lehrerbildung. Gutachten eines Studienausschusses des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen*. Julius Beltz.
- Stoverock, D. (1966). Ist das Schulmusikstudium reformbedürftig? *Musik und Unterricht*, 57(9), 266–267.
- Tschache, H. (1976). Integriertes Schulpraktikum im Hamburger Modell der Musiklehrerausbildung. In G. Noll (Hg.), *Musikpädagogik in der Studienreform. Dokumentation einer öffentlichen Tagung der Bundesfachgruppe Musikpädagogik vom 9. – 12. Oktober 1975 in der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland* (S. 219–222). B. Schott's Söhne.
- Twittenhoff, W. (1953). *Jugend und Jazz ein Beitrag zur Klärung*. Junge Musik Schott.
- Universität Hamburg. (2020). Fakultät für Erziehungswissenschaft. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/fakultaetsbroschuere/dateien/broschuere-fakultaet-fuer-erziehungswissenschaft-universitaet-hamburg.pdf>.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2023). Musikpädagogik, Politik, Staat. Eine Erkundung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/23-vogt1.pdf>
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973. eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik*. Institut für Musikpädagogische Forschung.