

impuls:vlk 3-2017, urn:nbn:at:at:lkonsv-20170125111227021-1895137-1
Online publiziert am 25.1.2017

Musikalisches Lernen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse – Einführung und Übersicht <i>Jörg Maria Ortwein</i>	2
„Musik ist dazu da, dass man glücklich ist...“. Kindspezifische Aspekte für die Gestaltung musikpädagogischer Settings <i>Silke Schmid</i>	7
Wie man Tandem fährt. Forschungsergebnisse zur Kooperation zwischen Grund- und Musikschullehrpersonal nebst einigen praktischen Tipps zum Aufsteigen <i>Andreas Lehmann-Wermser</i>	17
Was ist guter Instrumentalunterricht? Die Heterogenität von Lernenden verlangt keinen speziellen, sondern guten Unterricht! <i>Verena Beyrer, Barbara Busch, Mirjam Decker, Severin Krieger</i>	23
Plakat: Gedankensplitter “Intergeneratives Musizieren” <i>Barbara Busch, Severin Krieger, Barbara Metzger</i>	28
Kooperation Schule-Musikschule <i>Peter Heller</i>	29
Lehrpraxis im Schwerpunktfach Volksmusik an Musikschulen am Vorarlberger Landeskonservatorium. Mit Praxisbeispiel und Medienpaket zum Volkstanzlied „Bin i net a schöner Hahn“ <i>Evelyn Fink-Mennel, Franziska Schneider</i>	32
Plakate der Postersession im Rahmen des vom Vorarlberger Landeskonservatorium am 16. November 2016 in Feldkirch durchgeführten Symposiums <i>Kooperationsmodelle Schule/Musikschule</i>	45

Jörg Maria Ortwein

Musikalisches Lernen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse – Einführung und Übersicht

Die aktuelle Bildungslandschaft ist aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und politischer Willensentscheidungen von weitreichenden Veränderungsprozessen geprägt. Dies betrifft in besonderer Weise auch die internationale Bodenseeregion im Dreiländereck Deutschland-Österreich-Schweiz. Im österreichischen Bundesland Vorarlberg wurden aufgrund strategischer bildungspolitischer Entscheidungen, die eine Erhöhung von schulischen Ganztagesangeboten zum Ziel haben, entsprechende Entwicklungen bereits in Gang gesetzt und zeigen schon heute erste Auswirkungen auf das Handlungsfeld der Musikpädagogik innerhalb und außerhalb des Bereichs der Pflichtschulen. Damit sind von Veränderungsprozessen in der Bildungslandschaft insbesondere auch Musikpädagogen¹ an den Musikschulen betroffen, die ihren Blick mittlerweile auf neue musikpädagogische Tätigkeitsfelder richten müssen, welche die enger gewordene Zusammenarbeit zwischen Schulen und Musikschulen schon heute mit sich gebracht hat und die sich hinkünftig weiter entwickeln werden. Betrachtet man die Entwicklungen in den Musikberufen, dann zeigt die historische Perspektive, dass Veränderungen, die mit gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen einher gehen, seit Jahrhunderten zu beobachten sind. Die Ausbildung von Nachwuchskräften in musikbezogenen Tätigkeiten von Berufsmusikern wie Stadtpfeifern und Hof- oder Kirchenmusikern orientierte sich bis in das 18. Jahrhundert hinein an der ständischen Meisterlehre des Mittelalters (vgl. Merk & Müller 2016: 392ff.). Im 18. Jahrhundert differenzierte sich dagegen – parallel zu bildungspolitischen Reformen wie der Einführung einer gemeinsamen Staatsschule und der Schulpflicht in Österreich unter Maria Theresia – ein „zunehmendes pädagogisches Bewusstsein“ (ebd.: 394) auch für den Instrumentalunterricht heraus, das in Lehrwerken von Johann Joachim Quantz, Carl Phillip Emanuel Bach und Leopold Mozart verschiedenste Manifestationen erfuhr.

Eine zunehmende Nachfrage nach Musikern und Sängern führte zu einem erhöhten Bedarf an Instrumental- und Gesangspädagogen und in diesem Zusammenhang auch zu einer Welle der Institutionalisierung von Musikunterricht ab dem späten 18. Jahrhundert. Die damit einhergehenden Gründungen von Musikkonservatorien stützen sich vielfach auf das im Jahr 1795 gegründeten *Conservatoire National de Musique* in Paris (vgl. o.A. 2016). Insbesondere zwischen 1815 und 1849 konnte sich nach der Stagnation des kulturellen Lebens durch die Aufhebung geistlicher und weltlicher Fürstentümer im Jahr 1803 das Kultur- und Geistesleben neu entfalten (vgl. Sowa 1973: 12ff.) In einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Gründung des Pariser Konservatoriums ist die Gründung einer *Gesellschaft zur Förderung der Musik in Böhmen* im Jahr 1810 zu sehen, welche im Jahr 1811 zur ersten Konservatoriumsgründung nach dem Pariser Vorbild führte und das Ziel verfolgte, Musiker für den Orchesterbetrieb zu qualifizieren (vgl. Weber et al. 2016). Carl Maria von Weber beschreibt in der *Prager Zeitung* im Jahr 1816 begeistert die Strukturen und Zielsetzungen:

„Der Hauptlehrgegenstand des Instituts ist die Instrumentalmusik, da sein Zweck ist, tüchtige Musiker zu bilden, und es werden alle zu einem vollkommenen Orchester erforderlichen Instrumente, von eigens hierzu angestellten Lehrern, in abgesonderten Lehrzimmern, täglich durch zwei Stunden gelehrt. Außerdem werden die sämtlichen Zöglinge im Gesange, insofern er ein allgemeines Erforderniß musikalischer Bildung ist, täglich eine Stunde lang unterrichtet; (seit einigen Monaten ist auch damit eine eigene Unterrichtsklasse für sechs Sängerinnen verbunden) auch wird die Theorie der Musik in ihrem ganzen Umfange gelehrt. Das System, nach welchem hier Jünglinge zu Künstlern gebildet werden, beruht auf einer wohlberechneten

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.



Abb. 1: Caroline Bardua: Bildnis des Komponisten Carl Maria von Weber (Schloss Bellevue, Berlin)

Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern und auf der ungetrennten Verbindung der theoretischen Kenntnisse mit den praktischen Fertigkeiten“ (Weber 1816: 467).

Die bürgerliche Mittelschicht und adelige Kreise waren in der Regel die treibenden Kräfte für Neugründungen und Ausrichtungen der frühen Konservatorien, so auch die im Jahr 1812 gegründete *Gesellschaft der Musikfreunde Wien des österreichischen Kaiserstaates*, die 1817 eine Gesangsschule als Vorläufer der *Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien* gründete. Mit dieser Gesangsschule sollten die in Mode gekommenen großen Oratorien, die schon rein quantitativ große Besetzungen erforderten, in der Hauptstadt des damaligen Kaiserreichs adäquat umgesetzt werden können (vgl. Weber et al. 2016). Die Beweggründe zu den vielen Neugründungen dieser Zeit allein im Gebiet des damaligen *Kaiserthum Oesterreich*,

die Konservatorien in Graz (1817), Innsbruck (1819), Linz (1823), Klagenfurt (1828) und nicht zuletzt auch die Gründung des *Dommusikvereins und Mozarteum* in Salzburg im Jahr 1848 waren nicht weniger pragmatisch angelegt (vgl. Valentin 1941: 6).

Blickt man auf die Schüler und Studierenden, dann fällt auf, dass sich im Verlauf der Entwicklungen die Lernenden, die bis zum 17. Jahrhundert zunächst weitgehend aus dem adeligen oder kirchlichen Umfeld kamen, sich zunehmend aus bürgerlichen Gesellschaftsschichten rekrutierten (vgl. Merk & Müller 2016: 392ff.). Mit dem zunehmenden Einfluss einer neuen Aufbruchsstimmung, die sich nicht zuletzt in den verschiedenen Reformbewegungen des ausgehenden 19. Jahrhundert ausdrückte, sorgen gesellschaftliche Entwicklungsprozesse für eine weitergehende Dynamik, die auch die musikalische Ausbildung in den mittlerweile vielen Ausbildungsinstitutionen des deutschsprachigen Raums erreicht. Ausgehend von der Wandervogelbewegung, die zunächst eine Angelegenheit von Gymnasiasten aus dem gehobenen Bürgertum war und später einen großen Einfluss auf die Arbeiterjugendbewegung des frühen 20. Jahrhunderts hatte (vgl. Gruhn 2003: 176ff.), entwickelten sich parallel zur deutschsprachigen Reformpädagogik, die wiederum ihren Ursprung in den Grundsätzen Jean-Jaques Rousseaus und Johann Heinrich Pestalozzis sowie in den pädagogischen Forderungen des Verstehens und Erlebens eines Wilhelm Dilthey hatte, insbesondere im Deutschen Reich zunehmend die Forderung, die musikalische Bildung allen Teilen der Gesellschaft zukommen zu lassen.

Es mag einerseits kurios anmuten, war auf der anderen Seite aber ganz dem Zeitgeist verpflichtet, dass pädagogische Forderungen zur musikalischen Bildung von höchster politischer Stelle in der Person des letzten deutschen Kaisers und König von Preußen, Wilhelm II., auch mit gesellschaftspolitischen Argumenten in Verbindung gebracht wurden:

„Bei Eröffnung der Schulkonferenz am 4. Dezember 1890, die im Beisein Sr. Majestät des Kaisers erfolgte, hat dieser gesagt: ‚Ich suche Soldaten; wir wollen eine kräftige Generation haben. ‚Nun, eine kräftige Generation gibt’s nicht ohne kräftige Lungen, und dazu kann am besten mithelfen der richtige Schulgesangsunterricht‘“ (zit. in Lemmermann 1984: 661).

Die Systematisierung der Lehrerbildung, die zunächst auch ebenso wie die Ausbildung von Musikern und Sängern gesellschaftlichen Initiativen zuzuschreiben ist, erhielt einen deutlich spürbaren Entwicklungsschub in den Verwaltungsreformen im Zusammenhang mit nationalstaatlichen Entwicklungen im 19. Jahrhundert sowie insbesondere

mit den Reformen in Preußen und darüber hinaus durch die Einführung der gemeinsamen Grundschulpflicht in der Weimarer Republik im Jahr 1920 eine besondere Bedeutung für die Überwindung sozialer Klassensysteme (vgl. Scholz 2013: 6). Zugleich setzte sich ab 1890 das Fachlehrerprinzip bei der Ausbildung von Lehrern durch und löste „die Einheit des Berufswissens der auf Grundlage der Altertumswissenschaft gelehrten Schulmänner“ (ebd.: 8) zunehmend ab.

Auf diesem fruchtbaren Boden war es nach den politischen Wirren des Ersten Weltkriegs Leo Kestenbergs vorbehalten, als Leiter der *Musikabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* in Berlin die musikalische Bildung auf ein breites institutionelles Fundament zu setzen. Er entwickelte verbindliche Lehrpläne, Prüfungsordnungen und sorgte nicht zuletzt für eine Professionalisierung des Privatmusiklehrers – also des heutigen Instrumental- und Gesangspädagogen – auf akademischem Niveau (vgl. Eschen 2005). Seine Forderung, die musikalische Bildung auf ein breites gesellschaftliches Fundament zu stellen, bedeutete im Umkehrschluss jedoch nicht, dass künstlerische Leistungen in Frage gestellt wurden: „Musiker sollten wir alle sein, Künstler sind nur die Auserwählten“ (Kestenberg 1929: XII). Stattdessen erschien es Kestenbergs wichtig, die Lebensumstände der Musiker den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen und den Beruf des Musikers durch eine pädagogische Zusatzqualifikation in eine finanzielle Absicherung zu überführt wurden, wie er dies in einem Schreiben an den Direktor der Berliner Musikhochschule im Jahr 1924 deutlich macht – und was bis heute an Aktualität nicht verloren hat (vgl. Mahler 2008: 94):

„Ich bin mir der Schwierigkeit bewusst, die mit diesen Wünschen verbunden sind. Trotzdem erscheint es mir gerade in diesem Augenblick von entscheidender Bedeutung, daß die Hochschule den veränderten Lebensverhältnissen die aufmerksamste Beachtung zuteil werden läßt. Während vor dem Kriege die für die Konzert- und Opernlaufbahn ausgebildeten Kräfte immerhin gewisse wirtschaftliche Möglichkeiten vor sich sahen, ist in dem verarmten Deutschland der Platz für die Kräfte, die sich durch das Konzertieren eine wirtschaftliche Existenz schaffen können, so schmal geworden, daß es fast widersinnig erscheint, eine große Anstalt nur für diese Zwecke staatlicherseits zu unterhalten. Eine Umstellung auf die pädagogischen Erfordernisse erscheint mir deshalb unabweisbar“ (zit. n. Mahler 2008: 93).



Abb. 2: Leo Kestenbergs am Klavier, 1905 (unbekanntes Privatarchiv)

Die Bedeutung Kestenbergs für die Reform der Schulmusik wie auch der Instrumental- und Gesangspädagogik ist unbestritten, insbesondere wenn die aktuellen Entwicklungen berücksichtigt werden, mit denen sich Musikpädagogen an den Musikschulen seit wenigen Jahren vermehrt auseinandersetzen müssen: alters- und gesellschaftsheterogene Schülerstrukturen, Gruppenunterricht oder die Einführung von Ganztagschulen. Insbesondere der letzte Punkt erscheint besonders interessant, da auf diesem neuen Terrain das Aufgabenfeld der Instrumental- und Gesangspädagogen an den Musikschulen tendenziell immer näher an die Schulmusik herangerückt ist (ebd.: 97).

Dass die Impulse Kestenbergs aus den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts bis heute für die Musikpädagogik aktuell geblieben und welche Herausforderungen bis in unsere Zeit zu spüren sind, darauf weist Eschen (2008) hin und formuliert dies als

- „Forderung, Musikerziehung an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu orientieren,
- über die Grenzen des Bildungsbürgertums hinaus breite musikalische Bildung und schöpferische

- *musikalische Betätigung zu ermöglichen,*
- *die Forderung der allgemeinen musikalischen ‚Alphabetisierung‘ - zum hörenden Erfassen und geistigen Verstehen von Musik,*
- *der Ansatz, politisch zu denken und künstlerische und erzieherische Tendenzen als gesellschaftliche Entwicklungen zu sehen und darauf in der Demokratie zu reagieren,*
- *und schließlich der Anspruch, die Achtung des Menschen und die Aufmerksamkeit für die Kunst in einem fundamentalen Zusammenhang zu verstehen, der weder den Menschen für die Kunst instrumentalisiert noch die Kunst für den Menschen“* (ebd.: 86f.).

An dieser Stelle setzt die aktuelle Ausgabe von *impuls:vlk* an. Die musikpädagogische Lebenswelt hat sich seit dem späten 18. Jahrhundert auch abseits der großen Metropolen durch institutionelle und didaktische Ausdifferenzierungen weiterentwickelt. Betrachtet man allein das Musikschulwesen im österreichischen Bundesland Vorarlberg, welches sich im Vergleich zu anderen österreichischen Bundesländern durch einen sehr hohen Anteil an Musikschülern auszeichnet, dann fällt auf, dass der instrumentale Einzelunterricht aufgrund der großen Nachfrage und nicht zuletzt auch der Vorgabe finanzieller Rahmenbedingungen zunehmend durch den Unterricht in Kleingruppen ergänzt und oftmals durch einen relativ hohen Anteil musikpädagogischer Bildungsangebote auf dem Niveau der Elementar- oder Unterstufe geprägt ist. Mit Blick auf die veränderten Gesellschaftsstrukturen und den bildungspolitischen Zielsetzungen zur Einführung ganztägiger Schulformen mit integrierten Unterrichts-, Lern- und Freizeitphasen stellen sich Fragestellungen, denen sich diese Ausgabe widmen möchte: Wo liegen die Chancen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen für die Musikpädagogik und welche Risiken sind zu erwarten? Welche Auswirkungen hat die Tatsache, dass durch Kooperationsprojekte von Schulen und Musikschulen breite gesellschaftliche Schichten erreicht werden dürften? Was bedeutet dies für das zukünftige Berufsbild von Absolventen aus Musikhochschulen und wie können diese darauf reagieren?

Einige Beiträge der vorliegenden Ausgabe von *impuls:vlk* wurden im Symposium *Kooperationsmodelle Schule/Musikschule* der Reihe *Expertenforum Musikpädagogik* am Vorarlberger Landeskonservatorium in Feldkirch entwickelt. Das Symposium bewegte sich entlang der These, dass die bisher übliche Unterrichtsform von Einzel- und Kleingruppenunterricht an Musikschulen durch Kooperationen von Musikschule und Schule in Zukunft deutliche Veränderungen erfahren wird. Es führte Standortbestimmungen, Erfahrungen und Erkenntnisse zusammen und

ging der Frage nach, in welche Richtung sich Kompetenzprofile von Lehrenden an Musikschulen für neue Aufgabenstellungen entwickelt werden müssen. Ergänzt werden diese Beiträge durch Texte zur musikpädagogisch angeleiteten Perspektive auf Heterogenität und Intergenerativität. Auf die theoretischen Grundlegungen folgen Beiträge zur aktuellen musikpädagogischen Praxis in Vorarlberg und geben einen Überblick zu laufenden Kooperationsprojekten. Der dieser Einleitung anschließende Beitrag *„Musik ist dazu da, dass man glücklich ist...“*. *Kindspezifische Aspekte für die Gestaltung musikpädagogischer Settings* nähert sich dem Thema der Kooperation zwischen Schule und Musikschule aus der Perspektive der beteiligten Schüler. Silke Schmidt diskutiert pädagogisches Handeln im Zusammenhang mit dem Musikerleben von Kindern und vermittelt neben ihren theoretischen Überlegungen mögliche Implikationen für die musikpädagogische Praxis.

Andreas Lehmann-Wermser beschreibt in seinem Beitrag *Wie man Tandem fährt. Forschungsergebnisse zur Kooperation zwischen Grund- und Musikschullehrpersonal nebst einigen praktischen Tipps zum Aufsteigen* die deutsche Forschungsperspektive zu Bedingungen und Wirkungen von Kooperationen zwischen Pflichtschule und Musikschule. Mit Rückgriff auf das Konzept der *Community-of-Practice* (Lave & Wenger 1991) erläutert er am Beispiel von Programmen und Initiativen, wie Kooperationen trotz aller Herausforderungen letztendlich erfolgreich umgesetzt werden können.

Auf die Bedeutung von Heterogenität für die Instrumentalpädagogik zielt der Beitrag *Was ist guter Instrumentalunterricht? Die Heterogenität von Lernenden verlangt keinen speziellen, sondern guten Unterricht!* von Barbara Busch, Verena Beyrer, Mirjam Decker und Severin Krieger. Aktuelle gesellschaftliche Veränderungen zeigen sich auch für die Musikpädagogik als bedeutender Einflussfaktor. Entlang sieben Thesen diskutieren die Autoren Chancen und Schwierigkeiten im Umgang mit sozialer Vielfalt und kulturellen Unterschieden in der Instrumentalpädagogik.

Mit dem Titel *Gedankensplitter „Intergeneratives Musizieren“* ist ein Plakat von Barbara Busch, Severin-Krieger und Barbara Metzger überschrieben, das sich ebenfalls der Dimension von Heterogenität und hier insbesondere der Altersheterogenität im Musizieren annimmt. Dabei erläutert es insbesondere Merkmale generationenverbindender Musizierungsangebote und gibt Definitionsvorschläge zu den Begriffen Intergeneratives Musizieren und Generationenverbindendes Musizieren.

In seinem Beitrag *Kooperation Schule-Musikschule* skizziert Peter Heiler als Direktor einer Vorarlberger Musikschule und Geschäftsführer des Vorarlberger Musikschulwerks Rahmenbedingungen und Herausforderungen von Musikschularbeit in Vorarlberg. Dabei werden theoretische

Rahmungen in Verbindung zur bestehenden Kooperationspraxis von Pflichtschulen und Musikschulen gebracht und anhand statistischer Daten visualisiert. Wie das musikpädagogische Spannungsfeld Schule und Musikschule auf die Ausbildungssituation am Vorarlberger Landeskonservatorium zurück wirkt, erläutern Evelyn Fink-Mennel und Franziska Schneider in ihrem Beitrag *Lehrpraxis im Schwerpunktfach Volksmusik an Musikschulen am Vorarlberger Landeskonservatorium. Mit Praxisbeispiel und Medienpaket zum Volkstanzlied ‚Bin i net a schöner Hahn‘* am Beispiel einer Unterrichtsintervention durch Studierende an einer Vorarlberger Volksschule. Wie sich aktuelle Kooperationen zwischen Musikschulen und Pflichtschulen in Vorarlberg konkret ausgestalten, darüber informierte als Standortbestimmung eine Postersession im Rahmen des Symposiums *Kooperationsmodelle Schule/Musikschule*. Die beigelegten Poster beschließen diese Ausgabe von *impuls:vlk*.

LITERATUR

- Eschen 2005
 Andreas Eschen, *Der Lehrer der Lehre: Leo Kestenberg*. In *Neue Musikzeitung*, 2005, 54. Jahrgang, S. 11.
- Eschen 2008
 Andreas Eschen, *Kestenberg und die Jugendmusikbewegung*. In Susanne Fontaine, Ulrich Mahler, Dietmar Schenk, Theda Weber-Lucks (Hg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*. Freiburg, Br., Berlin, Wien 2008, S. 69–88.
- Gruhn 2003
 Wilfried Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2. überarbeitete und erw. Aufl., Hofheim 2003.
- Kestenberg 1929
 Leo Kestenberg, *Geleitwort zur Musikpädagogischen Bibliothek*. In Hans Joachim Moser (Hg.), *Das Volkslied in der Schule*. Leipzig 1929, S. V–XIII.
- Lave, Wenger 1991
 Jean Lave; Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge 1991.
- Lemmermann 1984
 Heinz Lemmermann, *Kriegserziehung im Kaiserreich: Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik, 1890–1918*. Lilienthal 1984.
- Mahlert 2008
 Ulrich Mahler, *Leo Kestenberg und das Seminar für Musikerziehung*. In Susanne Fontaine, Ulrich Mahler, Dietmar Schenk, Theda Weber-Lucks (Hg.), *Leo Kestenberg: Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*. Freiburg, Br., Berlin, Wien 2008, S. 89–118.
- Merk, Müller 2016
 Theresa Merk; Silvia Müller, *Professionalisierung der Instrumentalpädagogik*. In Barbara Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden 2016, S. 391–414.
- o.A. 2016
 ohne Autor, *Histoire*. Abgerufen am 8. Dezember 2016 von <http://www.conservatoiredeparis.fr/lecole/histoire/>.
- Schenk 2004
 Dietmar Schenk, *Die Hochschule für Musik zu Berlin: Preussens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und neuer Musik, 1869–1932/33*. Stuttgart 2004.
- Scholz 2013
 Joachim Scholz, *Geschichte der Lehrerbildung*. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. 2013. Abgerufen am 20.12.2016 von http://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html.
- Schünemann 1930
 Georg Schünemann, *Musikerziehung. Erster Teil: Die Musik in Kindheit und Jugend*. Leipzig 1930.
- Sowa 1973
 Georg Sowa, *Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland, 1800–1843*. Regensburg 1973.
- Valentin 1941
 Erich Valentin, *Hundert Jahre Mozarteum*. In Eberhard Preußner (Hg.), *Jahresbericht 1940/41*. Salzburg 1941, S. 5–10.
- Weber 1816
 Carl Maria von Weber, *Aufsatz über das Musik-Konservatorium in Prag*. In *K. K. privilegierte Prager Zeitung* vom 26. April 1816. Prag 1816, S. 467.
- Weber et al., 2016
 William Weber; Denis Arnold; Cynthia M. Gesele; Peter Cahn; Robert W. Oldani; Janet Ritterman, *Conservatories*. In *Grove Music Online*. Oxford University Press. Abgerufen am 08.12.2016 von <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41225>.

AUTOR

Jörg Maria Ortwein ist seit 2006 künstlerischer Leiter des Vorarlberger Landeskonservatoriums, an dem er seit 1989 lehrt. Er arbeitet als freischaffender Musiker in den Bereichen klassischer und improvisierter Musik sowie viele Jahre als Orchestermusiker in diversen Orchestern wie den Bamberger Symphonikern, den Stuttgarter Philharmonikern und dem Orchester des Hessischen Rundfunks. Seine künstlerische und musikpädagogische Arbeit ist in mehreren CD- und Rundfunkaufnahmen sowie durch verschiedene TV-Sendern (BR, SWR, 3SAT) dokumentiert. Dem Musikstudium folgten sozial- und kulturwissenschaftliche Studien mit dem Schwerpunkt Bildungswissenschaft an der Fernuniversität in Hagen. Er ist Herausgeber der Reihen *Feldkircher Musikgeschichten* und *impuls:vlk*.