

Sieben Thesen zur Musik in der Schule

Präambel

Musik ist im privaten wie im öffentlichen Leben in einer Weise gegenwärtig, wie dieses von einer anderen gesellschaftlichen Tätigkeit kaum behauptet werden kann. In besonderem Maße gilt dieses für den Bereich der Kinder- und Jugendkulturen. Hier dient Musik sowohl der jugendlichen Identitätsbildung als auch der gruppenspezifischen Abgrenzung von Jugendkulturen untereinander.

Darin wird u.a. deutlich, dass Musik den Menschen wesentliche Erfahrungen ermöglicht, die durch keine andere Tätigkeit gewonnen werden können. Unmöglich ist es, diese sprachlich exakt zu fassen und zu beschreiben; denn wären sie dieses, so wäre Musik überflüssig, da die darin zu gewinnenden Erfahrungen dann bereits über die Sprache zu erwerben wären. Eines lässt sich jedoch zweifelsfrei sagen: Musik hören, Musik machen und etwas über Musik erfahren bereiten eine spezifische Freude, ein Vergnügen ganz besonderer Art und ein subjektiv als den ganzen Menschen durchdringend empfundenes Wohlbehagen; darüber hinaus stellen diese Tätigkeiten vielfach eine ganz besondere Nähe zu anderen Menschen her.

Musikunterricht führt heran an die praktische und geistige Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität und schafft zugleich die Voraussetzung für die Entdeckung des Fremden, der kulturellen Identität der Anderen. Er kann in einer multikulturellen Gesellschaft eine entscheidende Katalysatorfunktion für künftige Generationen erfüllen.

Musik heute entfaltet sich vor dem Hintergrund zum Teil weit zurückreichender sowie kulturell höchst unterschiedlicher Musiktraditionen in großer Vielfalt und Breite. Die darüber zu gewinnenden Erfahrungen werden jedoch vielfach nur sehr eingeschränkt wahrgenommen. Erfahrungen aber sind erweiterbar, und die Möglichkeiten der Erweiterung sind lern- und lehrbar.

Der zuletzt genannte Sachverhalt und die Tatsache, dass die öffentliche Musikpraxis – wie nur von wenigen anderen Tätigkeiten in ähnlicher Weise zu behaupten – substantiell, für Kinder und Jugendliche bisweilen sogar existentiell, in den Schulalltag hineinreicht, macht es unabwendbar, (a) die bereits vorhandenen Erfahrungen im Schulunterricht aufzugreifen und über sensible unterrichtliche Lehre *im Interesse des Kindes und des Jugendlichen* erweitern zu helfen; (b) Kindern und Jugendlichen alle nur denkbaren Möglichkeiten anzubieten, ganz neue, bisher nicht gekannte Erfahrungen zu machen. Dieses ist umso bedeutsamer, als die allgemeinbildende Schule der einzige Ort ist, an dem *alle* Kinder und Jugendlichen erreicht werden.

Thesen

Musikunterricht muss

1. Freude an Musik wecken durch

- eigene wie auch gemeinsame Musizierpraxis (Singen, Tanzen, Instrumentalspiel),
 - vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen,
 - eigenes musikalisches Gestalten und Erfinden;
2. die Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres und der anderen Sinnesvermögen fördern;
 3. im Zusammenhang mit der sinnlich konkreten Erfahrung von Musik Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung vermitteln;
 4. anregen, außerunterrichtliche und außerschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen;
 5. die Vielgestaltigkeit der Musik, insbesondere in den Erscheinungsformen der Neuen Musik, der Populären Musik wie auch der Musik außereuropäischer Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen erschließen;
 6. die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar machen;
 7. die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen.

Erläuterungen und Begründungen

Stellungnahmen zu Schule und Unterricht beinhalten, wenn sie verantwortungsvoll gemacht werden, sowohl eine Beschreibung als auch eine Bewertung des gegenwärtigen Zustandes sowie Vorschläge für die Verbesserung gegenwärtig als defizitär empfundener Zustände. Der Deutsche Musikrat, als Gremium aller musikbezogenen Verbände in Deutschland, fühlt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt in die Pflicht genommen, Entwicklungen des schulischen Musikunterrichts mit großer Aufmerksamkeit zu verfolgen und in vollem Bewusstsein des Gewichts seiner Stellungnahmen, aber auch mit der gebotenen Vorsicht, zu begleiten.

Aussagen über Musikunterricht haben sowohl in bestätigender als auch in kritischer Absicht immer ein Bild des „guten“ oder „gelingenden“ Musikunterrichts – für die Fassung von „Qualität des Unterrichts“ mag es viele Begriffe geben – vor Augen. Hier aber ist nicht nur der Deutsche Musikrat durchaus in einer Schwierigkeit; denn – soweit zu sehen – haben sich in der Vergangenheit

musikpädagogische, allgemeiner: erziehungswissenschaftliche Versuche, „guten“ Unterricht über ein Ensemble von Indikatoren zu definieren, als nicht tragfähig erwiesen. Die Schwierigkeiten, die dem Versuch einer derartigen Bestimmung zu Grunde liegen, können im Folgenden nur angedeutet werden. Sie müssen aber genannt werden, damit Fehldeutungen der zuvor formulierten Thesen gar nicht erst aufkommen:

1. Zur Qualität von Musikunterricht

Die Frage nach der Qualität von Musikunterricht, die in der Frage mündet „Was ist guter Musikunterricht?“ suggeriert, dass es so etwas wie einen objektiven Standard von Musikunterricht, eine Art archimedischen Punkt gibt, von dem aus Musikunterricht beurteilt werden könnte, von dem aus sich Musikunterricht zweifelsfrei als gut oder schlecht qualifizieren ließe – gleichgültig, an welchem Orte und zu welcher Zeit er realisiert würde. Diese Vorstellung ist nicht unproblematisch. Zu vielschichtig ist das Phänomen Musikunterricht, als dass eine *hinreichende Anzahl notwendiger* Bestimmungsmerkmale für das Urteil „gut“ – und dieses auch noch Zeit unabhängig - gegeben werden könnte.

Die Frage „Was ist guter Musikunterricht?“ suggeriert weiterhin, dass es einen von allen subjektiven Interessen und Vorurteilen freien Standort gibt, von dem Musikunterricht als gut oder unzureichend bewertet werden könnte. Aber: *Wer* stellt jeweils fest, dass Musikunterricht gut oder schlecht ist? Ist dies der Lehrer? Ist es der Schüler? Ist es „die Gesellschaft“, vertreten durch Interessensgruppen, die dieses Urteil im Hinblick auf musikpädagogischen, musikwissenschaftlichen, musikpraktischen Nachwuchs o. ä. fällen? – An diesem Punkte wird die kaum lösbare Aufgabe einer Antwort auf die gestellte Frage sichtbar, eine *allgemein verbindliche* Aussage über die Qualität von Musikunterricht zu treffen. Denn konsequenter Weise könnte ein Musikunterricht nur dann als „gut“ bewertet werden, wenn alle Beteiligten und die Nutznießer von Musikunterricht übereinstimmend sagen könnten: „Guter Musikunterricht sieht so und nicht anders aus.“

So macht bereits das bekannte und historisch viel bemühte, jedoch verkürzende „Didaktische Dreieck“ - Schüler / Lehrer / Gegenstand - darauf aufmerksam, dass es sich um einen *Komplex von Faktoren* handelt, die in sich und in ihrer Wechselwirkung ganz entscheidend unterrichtsbedeutsam und wirksam sind; sie tragen jeweils in sich als auch in ihrem Zusammenspiel ganz unterschiedlich zum Gelingen oder Misslingen von Musikunterricht bei.

Die Komplexität von Musikunterricht und dessen Abhängigkeit von einem vielschichtigen Geflecht von Einflussfaktoren wird erst recht deutlich, wenn man das zuvor angedeutete und so genannte „Didaktische Dreieck“ um die auch für Musikunterricht wesentlichen, darin noch nicht verorteten Faktoren erweitert: Situation – Institution – Gesellschaft.

Die Qualität *pädagogischer* Maßnahmen stellt sich - fast durchgängig - erst viele Jahre später heraus. Im Hinblick auf Musikunterricht heißt das: Für Schüler und Lehrer kann sich durchaus „im Augenblick“ das Gefühl, guten Musikunterricht erlebt bzw. gestaltet zu haben, einstellen. Aber ob es *wirklich* guter Musikunterricht - im Sinne eines (in welcher Form auch immer) vorausgesetzten Güte-Kriteriums - war, das wird sich erst in (u.U. ferner) Zukunft zeigen. Daraus folgt allerdings

keineswegs, dass man getrost die Hände in den Schoß legen kann und darauf warten, dass sich der Erfolg von Musikunterricht schon „von selbst“ einstellen wird.

Musikvorlieben, Nutzung von Musik, Kenntnisse von und über Musik, musikpraktische Erfahrungen usf. heutiger Jugendlicher unterliegen einem ständigen Wandel und können nicht auf zukünftige Schülergenerationen hochgerechnet werden. Eine Beantwortung der Frage muss folglich so erfolgen, dass dadurch keine „un-sinnigen“ Festschreibungen zum Gegenteil von „gutem“ Musikunterricht in der Zukunft führen.

2. Bedingungsfelder von Musikunterricht

Ungeachtet der Unmöglichkeit *ein für alle Male* festzulegen, was *guter* Musikunterricht sei, lassen sich jedoch Bedingungen nennen, die – *falls sie nicht bedacht und die sich daraus ergebenden Folgerungen (Forderungen?) eingelöst werden* – einen guten, gelingenden, für Schüler und Lehrer befriedigenden, gesellschaftlich nützlichen usf. Musikunterricht unmöglich machen. Es dürfte unmittelbar einsichtig sein, dass die im Folgenden genannten Bedingungen nach dem zuvor Gesagten keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können; ebenso wenig erheben sie einen Neuigkeitsanspruch.

2.1 Musikunterricht ist abhängig von einer jeweils spezifischen *Schülerklientel*. Das für jede Klasse, für jeden Kurs, für jede Gruppe spezifische Sozialverhalten, - d.h. Umgangsformen der Kinder und Jugendlichen untereinander, das Erwachsene-Jugendliche-Verhältnis, die Form(en) des Schüler-Lehrerverhältnisses, generell: die Einstellung zu Schule und Lernen überhaupt usf. - sowie das in jeder Klasse, jedem Kurs oder jeder Gruppe präsente spezifische musikbezogene Vorwissen, musikpraktische Können, Formen des Umgehens mit Musik, sie beeinflussen grundlegend die Struktur und die Formen von Musikunterricht, wie er sich in einer einzelnen Klasse einer bestimmten Schule an einem bestimmten Ort überhaupt entfalten kann.

2.2 Musikunterricht ist abhängig von der je konkreten LehrerInnen' *Persönlichkeit*' und deren je spezifischer Interpretation ihrer *Rolle* als Musiklehrerin bzw. Musiklehrer. Verstehen sie sich vorrangig als Vermittler von Sachverhalten oder primär als Anwälte der Kinder und Jugendlichen, denen bei der Entwicklung ihrer eigenen subjektiven musikalischen Welt und dem Hineinwachsen in die so vielfältige objektive Kultur geholfen werden muss? Richten sie ihr pädagogisches Augenmerk wesentlich auf die Zukunft des Kindes als zukünftigen mündigen und für die musikalisch-ästhetische Dimension seiner Umwelt offenen Bürger oder leitet sie der Blick auf die Gegenwart, in der bestimmte Standards eingeholt werden müssen?

2.3 Musikunterricht ist abhängig vom *Aus- und Fortbildungsstand* der MusiklererInnen. Haben diese während ihres Studiums nicht nur die eigene Musikalisierung erweitern und vertiefen können, sondern die zukünftige Rolle als Mittler zwischen jungen Menschen und Musik erlernen und sie als persönliche Aufgabe für ihre eigene Zukunft annehmen können? Leben Musiklehrer und Musiklehrerin noch weitgehend von dem, was sie einmal gelernt haben, oder verstehen sie sich auch als immer noch Lernende in einem Aufgabenfeld, das auf lebenslanges Lernen geradezu angewiesen ist?

- 2.4 Musikunterricht ist abhängig von dem *geographischen* und - häufig damit aufs engste verknüpft – vom *sozialen Ort* der jeweiligen Schule. Musikunterricht an Schulen mit einer „schul-nahen“ Elternschaft, einer „schul-offenen“ Verbandslandschaft und einer von der Bedeutung von schulischem Lernen überzeugten politischen Vertretung (städtischen Verwaltung) hat einen anderen Rückhalt im Vergleich mit Schulen, denen all dieses abgeht.
- 2.5 Musikunterricht ist abhängig von der *Selbstdefinition* der jeweiligen Schule: Versteht sich die Schule als wesentlich naturwissenschaftlich oder sprachlich oder ästhetisch orientiert? Gewinnt sie demzufolge ihre Präsenz und Reputation in der sie umgebenden Gesellschaft durch ihre naturwissenschaftlichen, literarischen. oder durch ihre ästhetischen (und dh. gerade auch: musikalischen) Aktivitäten? Hiervon hängt u.a. ganz wesentlich ab, ob und in welchem Ausmaß außerschulische Aktivitätsträger ihre musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten in die Schule einbringen können.
- 2.6 Musikunterricht ist abhängig von der *allgemeinen Organisation von Unterricht* an der jeweiligen Schule: Ganztagsunterricht, Halbtagsunterricht, Relation der Betreuung zu Unterricht usf. zu Phasen geblockter Musikunterricht oder wöchentliche, auseinander genommene Zweistündigkeit usf.). Das heißt, ob eine sinnvolle Musizierpraxis an einer Schule überhaupt möglich ist und die in den Thesen formulierten Perspektiven einzulösen sind, hängt nicht unwesentlich von einer auf musizierende Schüler zugeschnittenen Organisation der Musik in der Schule ab.
- 2.7 Musikunterricht ist abhängig von den *materialen Bedingungen* an der betreffenden Schule. In welchen Räumen wird Musik in der Schule unterrichtet? Handelt es sich um Hörsaal ähnliche Gegebenheiten oder steht ein entsprechend ausgestatteter Raum zur Verfügung? Gibt es „Kabinette“, in die Schülerinnen und Schüler zur Partner- oder Gruppenarbeit sich zurückziehen können? - Wie steht es mit der instrumentalen Ausstattung? Steht nur ein Klavier (Flügel) und - wenn es hoch kommt – ein Orff-Schlagwerk zur Verfügung, oder bildet die instrumentale Ausstattung (incl. Neuer Medien) jenen Anreiz, der Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, *in der Schule* selbst zu musizieren? Welche finanziellen Mittel stehen für den Unterricht in Musik, für Musik in der Schule zur Verfügung? (Notenmaterial, Instrumentenkauf, Wartung der Instrumente usf.)
- 2.8 Musikunterricht ist abhängig von der - über ganz unterschiedliche Interessensgruppen artikulierten - *Einstellung der Gesellschaft zu Musik* und insbesondere: *zum musikalischen Lernen* im Rahmen der allgemeinbildenden Schule.
- 2.9 Damit wird Musikunterricht abhängig von den *personellen* und *materiellen Ressourcen*, die unsere Gesellschaft für Musikunterricht *bereitstellt* (d.h. einerseits überhaupt bereitstellen *kann*, andererseits bereitstellen *will*).

Folgerungen und Forderungen

Die zuvor genannten Bedingungsfelder für einen Musikunterricht, der für die daran beteiligten Personen zufrieden stellend, beglückend usw. sich erweist und der dabei zugleich den zukünftigen gesellschaftlichen Bedarf an kompetenten Nutzern von Musik zu entwickeln in der Lage ist, - Schüler,

Lehrer/Innen, Schule als Organisation und Institution, Gesellschaft - verweisen auf gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen, deren Gegebenheit erst die in den o.g. Thesen formulierten Perspektiven ermöglichen helfen.

1. Die durch die soziale und geographische Differenzierung bedingte Unterschiedlichkeit der Schülerklientel macht eine Differenzierung des Spektrums von zu erwerbenden musikbezogenen Kompetenzen notwendig. Kompetenzen sind – aus pädagogischer Perspektive, und nur diese kann für eine *Schule für alle* (auch das meint der Begriff „allgemeinbildende Schule“) angelegt werden – keine Gegebenheiten, die unabhängig von jenen Personen definiert werden können, die diese Kompetenzen erwerben sollen bzw. wollen. Das gilt vor allem in Bereichen, in denen ästhetische Praxis, hier also musikalische Praxis, zentrales Moment von schulischem Unterricht werden soll bzw. ist. So wenig die zu erwerbenden Kompetenzen einer 12. Klasse mit denen einer 5. Klasse identisch sein können, ebenso wenig können die zu erwerbenden Kompetenzen einer 8. Klasse einer Hauptschule in einem sozial schwachen Gebiet mit den zu erwerbenden Kompetenzen einer 8. Gymnasialklasse in dem begüterten Stadtteil einer Großstadt in eins gesetzt werden.
2. Der soziale Gebrauch von Musik, wie dieser nicht erst nur unsere gegenwärtige Gesellschaft charakterisiert, sondern eigentlich immer schon bestimmend gewesen ist, stellt besondere Anforderungen an Musiklehrerinnen und Musiklehrer. Genauer müsste man sagen: an deren Aus- und Weiterbildung. Als Ziel ihrer Ausbildung an Hochschulen und Universitäten, sowie der Fortbildungsmaßnahmen für ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer – es ist schon so häufig formuliert worden – kann nicht die individuelle Höchstqualifizierung im Bereich künstlerischer Praxis gesehen werden, sondern in dem komplexen Feld der Befähigung zur Vermittlung, und das heißt der „Zusammenführung“ von Menschen und Musik(en), nämlich der Qualifizierung für die Anregung anderer, hier: junger Menschen, zum Musikhören, zum Musizieren, ja auch zum Genießen von Musik. Diese Erfahrung des gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen lernenden Umgangs mit Musik sollte am Anfang des Studiums stehen aber auch das ganze Studium weiterhin bestimmen.
3. Schule als sozialer Ort verstanden, der institutionell gegründet und durch eine je spezifische Organisationsform und curriculare Formation geprägt ist, bestimmt, wie oben angedeutet, Ort, Ausmaß und Gewicht von Musik in der Schule. Schule, als *sozialer* Ort verstanden, ist nicht hermetisch gegenüber dem sie umgebenden sozialen Feld abgeschlossen. Für Musikunterricht heißt das: Begreift man Musik in der Schule – gerade auch in der Form von *Musikunterricht* – als „substantiell nach außen offen“, dann folgt daraus, dass alle musikbezogenen Aktivitäten des sozialen Umfeldes, Musikschulen, Verbände, ortsspezifische musikalische Gruppierungen und Aktivitäten usf. Beteiligungen an Musik in der Schule in einer Weise wahrnehmen können und müssen, die vor nicht allzu langer Zeit noch undenkbar waren. Diese Öffnung nicht nur prinzipiell zu bejahen, sondern auch weiterführend zu betreiben und institutionell abzusichern, dürfte wesentliche Aufgabe der nächsten Jahre sein.
4. Eine Einwirkung auf die soziale, ökonomische und politische Öffentlichkeit im Sinne einer Bewusstmachung der zuvor genannten Bedeutung von Musik und von Musik bezogenem Lernen in der allgemeinbildenden Schule kann kaum intensiv genug erfolgen. Zwar gibt es

viele Bekenntnisse, die musikalische Bildung für unerlässlich halten. Geht es jedoch um die Bereitstellung von Ressourcen, die zu deren Verwirklichung in schulischen Kontexten erforderlich sind, dann erscheint oft betretenes Schweigen. Ansätze einer konstruktiven Aufnahme langjähriger und nachdrücklicher Hinweise nicht nur der Musikpädagogen, sondern weiter Kreise des gesellschaftlichen Lebens auf die Bedeutung von Musik und musikalischem Lernen für Kinder und Jugendliche in der Schule sind jedoch in der letzten Zeit auch im politischen Raum anzuerkennen. Solche Perspektiven nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, sondern immer wieder zeit- und situationsspezifisch angepasst zu formulieren, dieses hat sich der Deutsche Musikrat für die nächsten Jahre zur ureigensten Aufgabe gemacht.