

Musik in der Schule als Brücke zur Kultur

Rede anlässlich der Weimarer Erklärung des VDS · Von Hans Bäßler

nmz, Ausgabe 3/00 – 49. Jahrgang

Musikunterricht als integralen Bestandteil unseres Kulturverständnisses begreifen – dies war eines der zentralen Anliegen, die der Verband Deutscher Schulmusiker in seiner Erklärung zum 50-jährigen Bestehen formulierte (siehe nmz 12/99-01/00, S. 55, vbs). VDS-Vorsitzender Hans Bäßler entwickelte diesen Aspekt in seiner Grundsatzrede weiter und konkretisierte ihn, auch im Hinblick auf ein neues Selbstverständnis des Faches Schulmusik.

Eine Rede, die in irgendeiner Weise das Thema Kultur zum Thema hat, sollte man eigentlich mit den Griechen beginnen – egal, worüber man dann im Einzelnen spricht. In unserem Fall wäre das Thema: Platon und die Musik. Es könnte der Veranstaltung die nötige Würde verleihen. Gewiss, einige Unsinnigkeiten würden wir als zeitbedingt eliminieren oder dem Gesamtkontext der „Politeia“ zuweisen, die ja alles andere als demokratisch aufgebaut ist. Mir scheint allerdings, dass dieser Ansatz die Problematik verstellen würde, über die wir heute reden. Dass ich doch noch Platon einbeziehen werde, sage ich Ihnen aber schon jetzt zu. Auch verspreche ich Ihnen, dass ich den Begriff Kultur nicht definieren werde, indem ich (dies ist eine andere beliebte Redefigur) den Paradigmenwechsel zwischen der Moderne und der Postmoderne aufzeige, ohne den wir überhaupt die Brisanz gegenwärtigen Fragens nicht vermitteln könnten.

Nein, ich setze voraus, dass wir alle eine bestimmte Vorstellung von Kultur in unserer Gesellschaft haben, insbesondere von musikalischer Kultur, und dass wir alle die ganz unterschiedlichen kulturellen Praxen in unseren Kulturbegriff einbeziehen, die einen in einen etwas weiteren, die anderen in einen etwas engeren. Das reicht aus meiner Sicht aus, um mich bei dem, was ich im Namen des Bundesvorstandes des Verbandes Deutscher Schulmusiker vortragen möchte, zu begleiten. Für das, was uns als VDS momentan am meisten belastet und die Arbeit der letzten Jahre bestimmt hat, geht es primär um den politischen Horizont.

Ebenso wenig wie ich werden auch Sie sich kaum daran erinnern können, dass sich der Verband Deutscher Schulmusiker je in seiner 50-jährigen Geschichte mit einer Erklärung an die Öffentlichkeit gewandt hat, die von ihrem Ernst, von ihrem Ton her auf eine inzwischen dramatisch zu nennende schulpolitische Situation hinwies. Noch zu keinem Zeitpunkt stand es so schlecht wie heute um die Frage nach dem Überleben des Musikunterrichts in den Schulen. Bisher konnte die Schule recht gut leben, solange das Fach nicht grundsätzlich gefährdet war. Gewiss, es blieben zahlreiche Forderungen aus früheren Jahren offen: 2-stündiger Musikunterricht in sämtlichen Klassenstufen und Schularten der Sekundarstufe I, Absicherung des Musikunterrichts in der Grundschule, Verstärkung des Musikunterrichts an den Sonderschulen. Doch die Infragestellungen heute geschehen in einer doppelten Weise: Vor Ort wird das Fach nur noch eingeschränkt besetzt – entgegen den Stundentafeln! Und dort, wo den Schülerinnen und Schülern freigestellt wird, Musik, Kunst oder auch ein drittes Fach zu wählen, wird Musik häufig abgewählt.

Aus diesem Grunde muss die heutige Rede in zwei Richtungen gehen: Wir müssen dem Ist-Stand des Musikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ins Auge sehen, zugleich aber müssen wir überlegen, wie wir es von unserer Seite inhaltlich so legitimieren können, dass es unabweislich im Bildungskonzept verankert ist. Denn das wird immer wieder deutlich: Wo der Musikunterricht fest im jeweiligen schulischen Bildungskonzept verankert ist und auf große Akzeptanz bei Schülern und Eltern stößt, ist er sehr viel weniger gefährdet als dort, wo er täglich um seine Akzeptanz kämpfen muss.

Lassen Sie mich, bevor ich auf diese beiden Komplexe, Ist-Stand und inhaltliche Legitimation, zu sprechen komme, noch eine Vorbemerkung machen, die mir persönlich sehr wichtig ist: Die zahlreichen Gespräche allein im letzten Jahr mit Politikern aller Parteien, mit den Entscheidungsträgern in den Ministerien, mit den Lehrerverbänden, dem Deutschen Musikrat und jüngst bei der Kultuskonferenz haben jedes Mal gezeigt, wie groß die Sorge insgesamt ist, dass Musik aus der allgemeinbildenden Schule als Fach eliminiert wird.

Stellvertretend dafür möchte ich den Staatsminister im Bundeskanzleramt, Herrn Dr. Naumann, zitieren, der im Hinblick auf seine weitere Politik in einem Interview mit dem WDR vor 14 Tagen sagte: „Den größeren Akzent, den ich in Zukunft, in den nächsten Jahren unserer Regierung setzen möchte, ist die Förderung vor allem des Musikunterrichts an der Schule. ... Der Musikunterricht an der Schule ist nach Aussagen aller Kenner ins Hintertreffen geraten. Ich halte das für hoch problematisch. Das ist auch aus verschiedenen Gründen problematisch, die auch etwas mit dem Wirtschaftsleben in unserem Lande zu tun haben...“

Prinzipiell ist es ja so, dass Musik das Fenster zur eigenen Seele öffnet. Das ist meine feste Überzeugung. Und die sind oft genug verschlossen. Dass das in den Schulen ins Hintertreffen geraten ist, wie übrigens auch der Zeichenunterricht, ist höchst bedauerlich. Das scheint mir ein bisschen etwas mit der Ökonomisierung unseres Selbstbewusstseins in Deutschland zu tun zu haben. Dass dieses Land eine Kulturnation sei, erzählen wir permanent allen anderen in Europa mit großem Stolz und weisen auf unsere 50 Opern hin. Dass aber in diesen Opern und überhaupt in den Konzerten immer weniger junge Menschen auftauchen, das ist nachweisbar und ein Problem. Und das hat etwas zu tun mit dem Musikunterricht. Hier gilt es eben, ein öffentliches Bewusstsein zu erzeugen, um dieses Defizit zu verstehen...“

Wenn ich es richtig sehe, dann bedeutet diese Position für die Politik in den einzelnen Bundesländern nichts weniger, als die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen,

1. damit der Musikunterricht an den Schulen tatsächlich den bisherigen Stundentafeln entsprechend stattfindet,
2. die notwendigen Rahmenbedingungen für eine an musikalischer Erfahrung orientierte Musikpädagogik geschaffen werden,
3. die Einstellungen für junge Musiklehrerinnen und Musiklehrer im Sinne eines Korridors beschleunigt werden, um zumindest die bevorstehende Pensionierungswelle abzufangen,
4. neue Impulse im Bereich der Lehrerweiterbildung für Musiklehrerinnen und Musiklehrer entwickelt werden.

Die konkrete Lage des Musikunterrichts macht diese Forderungen unumgänglich.
Lage des Musikunterrichts

Zunächst möchte ich also einige Bemerkungen zum Ist-Zustand machen, die meine These belegen sollen, dass das Fach momentan gefährdet ist wie nie zuvor in seiner Geschichte. Dann möchte ich knapp einige Gründe vorstellen, die aus meiner Sicht hinter dem stehen, was wir jetzt beobachten müssen. Ich weiß, dass ich Ihnen damit vielleicht das eine oder andere Bekannte vortrage. Doch ich glaube, dass in der Ballung der einzelnen Daten erst die Brisanz der gegenwärtigen Situation zu erkennen ist.

Erhebungen zu einem tatsächlich in den Schulen erteilten Musikunterricht gibt es nicht. Vielmehr ist man auf Hochrechnungen angewiesen, die die musikpädagogischen Verbände unter ihren Mitgliedern machen. Die Schulbehörden und Kultusministerien verweigern den Verbänden bislang verlässliche Auskünfte. Zugleich ist zu vermuten, dass Behörden und Ministerien selbst kaum die tatsächlichen Zahlen vorliegen, weil ihnen Schulstatistiken übermittelt werden, die beispielsweise AG-Stunden als Musikunterricht rechnen.

Ungeachtet der Tatsache, dass der Musikunterricht in seiner Effizienz nicht ausschließlich an Stundenzahlen gemessen werden kann, muss man feststellen,

- * dass ein nicht erteilter Musikunterricht gerade einer politisch gewollten kulturellen Breitenbildung eklatant entgegensteht,
- * dass der schulische Musikunterricht oft die einzige Möglichkeit bedeutet, Schülerinnen und Schüler mit Musiken zu konfrontieren, die sie in ihrem Alltag nicht hören,
- * dass die nur durch den Musikunterricht zu vermittelnde auditive Sensibilisierung denen verweigert wird, die keine Möglichkeit zu einem musikalischen Privatunterricht/einem Unterricht an Musikschulen haben (dies sind momentan zirka 85 Prozent der Jugendlichen in Deutschland),
- * dass der schulische Instrumentalunterricht oft die einzige Erfahrung mit dem praktischen Musizieren ist.

Um einen Unterricht zu erteilen, der ein Gegengewicht zu den oft ausschließlich kognitiv orientierten Fächern bildet, muss man von einer Minimalgröße von zwei Wochenstunden/Jahrgang ausgehen. Nur so ist es möglich, unbedingt notwendige, auf Kontinuität ausgerichtete Lehrgänge gerade auch des praktischen Musizierens durchzuführen.

Die bereits seit den 20er-Jahren (Kestenberg) von Fachleuten im In- und Ausland als Minimum geforderten zwei Wochenstunden für das Fach Musik werden jedoch in keinem Bundesland durchgängig (Kl. 1–10) unterrichtet.

Aus Zeitgründen reduziere ich jetzt meine 14 Einzelbeobachtungen und nenne Ihnen nur die gravierendsten zehn Punkte.

Zehn Einzelbeobachtungen

1. Nach einer Untersuchung des VDS-Grundschulbeauftragten, Herrn Kollegen Ernst Mai, werden nur 20 Prozent des Musikunterrichts an Grundschulen von fachgerecht ausgebildeten Lehrern unterrichtet (interne Umfrage in Hessen); 80 Prozent des Unterrichts werden fachfremd erteilt. Auf einer Konferenz von Grundschulexperten aus der gesamten Bundesrepublik im November 1998 in Weimar wurde diese Zahl als für alle Bundesländer gültig bezeichnet. Stattdessen wird das eigenständige Fach Musik in einen nicht sauber definierten Komplex „Ästhetische Bildung“ oder „Fachbereich musisch-kulturelle Bildung“ überführt. Immer häufiger erfolgt die Klammerung des Faches Musik mit Kunst und Textilem Gestalten beziehungsweise Werken – und damit die Reduzierung der Stundenzahl für das Fach Musik.
2. Ein eklatanter Mangel an ausgebildeten Musiklehrern herrscht insbesondere auch an Sonderschulen, obwohl in diesen Schultypen erwiesenermaßen die Förderung der Schüler durch Musik große Erfolge haben könnte.
3. In manchen Bundesländern – besonders betroffen sind hier die neuen Bundesländer – wird in den Klassen 5 bis 10 Musikunterricht einstündig angeboten mit der Konsequenz der epochenweisen (halbjährlichen) Erteilung von Musik. Teilweise fällt er bereits aufgrund der Stundentafel gänzlich aus (Sachsen-Anhalt: Kl. 7)
4. Von der KMK wurde die Vereinbarung, Musik in der Sekundarstufe I als „Pflichtfach“ zu unterrichten, aufgehoben. Beispiel Bayern, Hauptschule: Seit 1997/98 ist Musik nur noch Wahlpflichtfach, das heißt es kann alternativ zwischen Kunst und Musik entschieden werden. Dies hat zur Folge, dass etwa 85 Prozent der bayerischen Hauptschüler in der Klasse 7 keinen Musikunterricht mehr erteilt bekommen. Die beabsichtigte Einführung dieses Ansatzes in die Realschule lässt auch für diese Schulform Schlimmstes befürchten.
5. In den schleswig-holsteinischen Hauptschulen liegt die Unterrichtsversorgung im Fach Musik unter 20 Prozent. In den Klassen 7/8 (Hauptschule/Realschule) findet auf Kosten des Faches Musik eine Klammerung mit Kunst und Textilem Gestalten statt.
6. Durch die Neuregelung der Gymnasialen Oberstufe seitens der KMK (Aufgabenfeld 1) „lohnt“ es sich nicht mehr für die Schülerinnen und Schüler, das Fach Musik als 3. oder 4. Prüfungsfach zu wählen. Dieses Wahlverhalten hat jedoch zur Folge, dass das Fach Musik ausschließlich zur Abdeckung der Pflichtaufgabe (2 Semester) belegt wird.
7. In Hamburg wird nach Auskunft der Schulbehörde das Fach Musik in der Gymnasialen Oberstufe nur noch zu zirka 8 Prozent gewählt. Inzwischen gibt es in diesem Bundesland einige Gymnasiale Oberstufen, in denen das Fach überhaupt nicht mehr vertreten ist.
8. Das Fach Musik ist von Unterrichtsausfall massiv betroffen, auch wenn die Schulbehörden diesen Aspekt nicht veröffentlichen. Beispiel Berlin: Durch Pensionierung ausscheidende Musik-Lehrkräfte aller Schularten werden nicht ersetzt, so dass an vielen Schulen der Musikunterricht ausfällt.
9. Grundkurse: In Nordrhein-Westfalen wurde das Fach Musik aus dem sprachlich-künstlerischen Aufgabenfeld gestrichen, was dazu führt, dass nur noch wenige Schüler Musik als 3. oder 4. Prüfungsfach wählen. Stundentafeln der Sekundarstufe I, in denen über mehrere Jahre hinweg kein Musikunterricht erteilt wird, beeinflussen ein Wahlverhalten, das das Fach Musik nicht mehr ins Kalkül zieht.
10. Darüber hinaus besteht eklatanter Nachwuchsmangel an Professoren im Fach Musikdidaktik an den Ausbildungsstätten für Schulmusiker. Die Problematik gilt es hier nicht zu erörtern; es hängt aus meiner Sicht auch eine falsche Profilbildung für Hochschullehrer mit dieser Misere zusammen.

Inzwischen aber scheint die mehrfache Ausschreibung einer Stelle zur Regel zu werden. Wie man dann den musikpädagogischen Nachwuchs in der notwendigen Breite noch sichern will, ist allen ein Rätsel.

Zusammenfassung

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: In den Grundschulen wird nur in den seltensten Fällen ein sachgerechter Musikunterricht gegeben.

In den Hauptschulen kann der Musikunterricht kaum sinnvoll (das heißt insbesondere unter sozialen Gesichtspunkten) erteilt werden, weil die Stundentafeln dies nicht ermöglichen, in den Gesamtschulen scheint es aufgrund der höheren Flexibilität weniger Probleme mit der Versorgung zu geben; dies scheint auch für die Realschule zu gelten.

Im Gymnasium bricht der Unterricht in der Sek. I und II sowohl durch die Lehrerversorgung als auch aufgrund der Stundentafeln und dem Konzept des Wahlpflichtunterrichts weg.

In der Gymnasialen Oberstufe findet in einzelnen Schulen (Hamburg zirka zehn Prozent) gar kein Musikunterricht, in vielen Fällen nur noch ein jahrgangsübergreifender Musikunterricht statt.

Leistungskurse im Fach Musik werden oft nur noch in ausgewählten Schulen erteilt und stehen damit nicht, wie sich aus der Oberstufenreform von 1971 ergibt, allen Schülerinnen und Schülern offen. In den Sonderschulen findet man nur noch in wenigen Fällen einen fachlich abgesicherten Musikunterricht.

Es muss festgestellt werden, dass mit der Erosion des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen die Musikkultur – jedenfalls in der bisherigen Breite – ins Wanken gerät.

Gründe

In der Tat befinden wir uns in einer nicht ausschließlich strukturellen schulpolitischen Krise, über deren Gründe man streiten kann. Sicher aber ist,

- * dass der Sparzwang der öffentlichen Hand die Schulen und ihr pädagogisches Profil sehr viel mehr bestimmt als Sachentscheidungen,
- * dass das gesellschaftliche Bewusstsein nicht selbstverständlich das Fach Musik in der allgemeinbildenden Schule voraussetzt,
- * dass sich die musikalischen Kulturen vollkommen auseinander entwickelt haben,
- * dass das Burn-out-Syndrom insbesondere Musiklehrerinnen und -lehrer erfasst,
- * dass gerade die beiden letzten Punkte (kulturelle Diskontinuität und Burn-out) nicht durch eine entsprechend gegensteuernde Ausbildung aufgefangen wurden (und werden!),
- * dass sich die schulische Musikerziehung nicht selbstverständlich als notwendig vermittelt.

Wir müssen dies beklagen, wir müssen auch die Politiker und alle gesellschaftlichen Gruppen an ihre Verantwortung erinnern, wir müssen diejenigen stützen, die parteipolitisch oder in den Ministerien und Behörden genauso wie in den Schulleitungen sich darum mühen, Lösungen für diese Probleme zu finden.

Doch auch unsere eigene Verantwortung bleibt bestehen, als einzelne Lehrerinnen und Lehrer, als Verbände, als Deutscher Musikrat, wirklich für alle zu zeigen, dass wir nicht um unseres eigenen Interesses willen, sondern für das Interesse von Schülerinnen und Schülern kämpfen.

Ich versuche im Folgenden, Begründungen zu geben, die auch eine Neuorientierung der bisherigen schulischen Praxis beinhalten mögen. Diese Begründungen können sich aus meiner Sicht nur aus einem neuen Verständnis der Chancen unseres Faches herleiten. Dabei, lassen Sie mich dies ganz deutlich sagen, gehe ich davon aus, dass wir nicht ausschließlich neue Lehrerinnen und Lehrer brauchen, bevor sich etwas ändert, sondern dass sich dieses Umdenken in veränderten Rahmenbedingungen vor Ort, also in jeder Schule, und in den Köpfen von Kollegien abspielen muss. Lassen Sie uns deswegen den etwas anstrengenderen Weg gehen und uns prospektiv fragen, was der Musikunterricht stattdessen anzubieten hätte, würde man ihm den notwendigen Raum gewähren. Ich mache mir also Gedanken über das Verhältnis von allgemeiner Bildung und Musikunterricht, wobei ich diesen nicht ausschließlich auf den Klassenunterricht verkürze.

Ich orientiere mich in meiner Argumentation an Kategorien, die der Siegener Allgemeinpädagoge Heymann vor einigen Jahren für alle Fächer entwickelt hat, um diese auf den Prüfstand für die allgemeinbildende Schule zu

stellen. Diese Kategorien sind ausgesprochen hilfreich, richten sie doch den Blick einmal weg vom eigenen Fachinteresse hin zu einem allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. Sie können zugleich zu einer Neuvermessung des eigenen Faches innerhalb des Fächerkanons führen, sie nehmen, und dies scheint mir die zentrale Botschaft des von Heymann entwickelten Ansatzes zu sein, die Lehrerin und den Lehrer in ihrem pädagogischen Auftrag ernst. Insofern haben unsere Überlegungen eine zentrale politische Dimension. Denn es gibt – und dies wird leicht zu zeigen sein – vermutlich kaum ein anderes Fach, das dermaßen präzise diese Kategorien erfüllt.

Musik als kulturelle Bildung

Heymann geht von folgenden Kategorien aus, die ein Fach erfüllen muss, um innerhalb des Fächerkanons Bestand zu haben:

- * Lebensvorbereitung
- * Stiftung kultureller Kohärenz
- * Weltorientierung
- * Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch
- * Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft
- * Stärkung des Schüler-Ichs.

Überlegen wir uns also, was unser Fach Musik im Hinblick auf diese sechs Kategorien zu bieten hat.

1. Lebensvorbereitung

Die Ambivalenz der von Heymann entwickelten ersten Kategorie sieht er selbst: „Lebensnützliche Qualifikationen“ oder auch Schlüsselqualifikationen müssen als pragmatische Ziele der Schule im Allgemeinen und des Unterrichts aller Fächer im Besonderen ausgebildet und gefördert werden; und doch kann dies nicht das ausschließliche Ziel der Schule sein. An einem Fach wie Musik (oder Kunst) kann man diese Ambivalenz besonders gut verdeutlichen: Kein Mensch würde unmittelbaren Schaden nehmen, wenn er ohne den Musikunterricht (in der allgemeinbildenden Schule) aufwachsen würde – dies beweisen die Erfahrungen zahlreicher Länder, die den Musikunterricht, wie er in Deutschland konzipiert wurde, nicht kennen.

Aber zugleich wäre – und dies ist Kestenbergs tiefe Überzeugung gewesen – eine anthropologische Bestimmung des Menschen ohne die Erfahrung von Künsten eine Engführung auf einen Typus Mensch, der sich ausschließlich utilitaristisch entwirft. Dies wird in den folgenden Punkten noch genauer gezeigt werden. Hier ist entscheidend: Um sich als kulturelles Wesen zu erfahren und auf Zukunft hin zu entwerfen, kommt der Mensch nicht um bestimmte Techniken herum. Dazu gehören, mag dies zunächst auch sehr traditionell klingen, das eigene Singen und Improvisieren, die Fähigkeit zu differenziertem Hören und zugleich auch, dies alles in Sprache zu fassen. Dass dabei die Elementarlehre ebenfalls hilfreich sein kann, ist unbestritten.

Allerdings ist dringend davor zu warnen, dass sich die musikpädagogische Schulpraxis ausschließlich auf diese als Lebensvorbereitung verständigt. Gerade die neueren Lehrpläne, wie in Nordrhein-Westfalen oder Schleswig-Holstein, warnen vor einem technizistischen Monismus, der den Zugang zur künstlerischen Dimension der Musikerfahrung verbaut. Insofern ist die aktuelle Praxis des Musikunterrichts auch nicht auf einen Nenner zu bringen. Neben vielen an der musikalischen Erfahrung des einzelnen orientierten Ansätzen (bis hin zum Musizieren im Klassenverband) in Sonderschulen wie in Gymnasien finden wir eine musikpädagogische Praxis, die sich im Wesentlichen am grammatischen Fundamentalismus (Ehrenforth) orientiert, ohne dass diese Grammatik in ihrer Funktionalität je erfahren, das heißt praktisch erprobt wäre.

Wenn sich das Fach Musik ebenso wie die Schulpolitik darauf besinnen würde, dass zum je eigenen Alltag der Umgang mit künstlerischer Erfahrung gehört, dann müsste sich in der Schulpraxis die Einübung des Ernstfalls Kunst erkennen lassen: durch u
u Musizieren und durch das Bewegen zur Musik ebenso wie durch das Nachdenken über Musik.

2. Stiftung kultureller Kohärenz

In kaum einem anderen Bereich der Künste fällt momentan die Orientierung so schwer wie gerade in der Musik. Die jugendlichen Teilkulturen entwickeln sich in einer Rasanz, die kaum noch zu überbieten und darum selbst von Spezialisten nur schwer zuzuordnen ist. Ob „House“ oder die verschiedenen Formen des „HipHop“ – immer wieder stößt der Beobachter auf neue, unbekannte Formen kultureller Identität bei Jugendlichen. Zugleich aber muss überlegt werden, wo und wie sich das vermittelt, was gemeinhin unter „Hochkultur“ verstanden wird. Präziser: Sind der „Messias“ von Händel oder die 9. Symphonie von Beethoven ein Muss, das von jedem Schüler wahrgenommen werden sollte? Oder eher rhetorisch gefragt: Kann man sich auch ohne ein Concerto grosso von Corelli oder die „West Side Story“ von Bernstein als kulturelles Wesen entwerfen? Ist der Begriff der kulturellen Kohärenz (musikalisch) gar so etwas wie eine Chimäre, die zu greifen in diesen Zeiten pädagogisch kaum noch gelingt?

Für die Schulpraxis sind, denke ich, drei verschiedene, sich letztlich widersprechende musikpädagogische Positionen neu zu diskutieren:

* Das Gegenweltmodell

o Musikunterricht muss seine kostbare Zeit dahingehend nutzen, dass er (ausgehend von der Musik der Gegenwart) die Tradition der sogenannten E-Musik als Hörwelt erfahrbar macht. Zugleich aber wird auf die Einbeziehung der Musik jugendlicher Teilkulturen als Unterrichtsgegenstand expressis verbis verzichtet.

* Das Konsensmodell

o Der Musikunterricht übernimmt die Musik der Alltagswelt, wie sie von den Schülern außerschulisch erfahren wird. Im Wesentlichen wird sie mit den in den Schulen vorhandenen Mitteln in vereinfachter Form nachgespielt.

* Das Interdependenzmodell

o Die teilkulturellen Sphären der Schüler werden in ein Spannungsgefüge zur „E-Musik“ gesetzt, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

Die Argumentation für oder gegen ein Modell kann sich nur von der konkreten Schulsituation her leiten lassen, wenn es nicht zu einem fragwürdigen Überstülpen von normativen Setzungen einer ästhetischen Position kommen soll. Es gibt meines Wissens kein Sachargument dafür, der Rockmusik nicht auch eine kulturpädagogische Funktion zuzusprechen oder sie in einer Werteskala unten, die musikalische Avantgarde aber oben anzusetzen. Dennoch bleiben drei Fragen, die sich jeder Musiklehrer auf dem Hintergrund seiner eigenen musikalischen Sozialisation stellen muss:

* Lässt mein Unterricht zu, dass ästhetische Erfahrungen in der ganzen Bandbreite der musikalischen Kultur gemacht werden?

* Reflektiert mein Unterricht diese Erfahrungen?

* Verhilft mein Unterricht dazu, aus dem Ghetto einer eigenen Welt herauszukommen und ästhetisch anders zu denken und zu handeln?

Damit wird, und das kann gar nicht oft genug betont werden, über das Adaptieren von unbewussten ästhetischen Normierungen hinaus, wie sie beispielsweise auch durch den Druck der Peer-Groups geschieht, die dringend notwendige Offenheit angestrebt, die allein zum pädagogischen Maßstab werden könnte und dem Lehrer das ebenso zumutet, was er seinen Schülern abverlangt. Nur diese Position führt in einer Zeit kultureller Disparität zu kultureller Kohärenz.

Doch stellt sich das Problem in den Schulen noch vertrackter dar. Die Frage nach der kulturellen Kohärenz muss nämlich berücksichtigen, dass in vielen Grund- und Hauptschulen der Ausländeranteil weit über 60 Prozent beträgt. Diesen Kindern und Jugendlichen so etwas wie kulturelle Kohärenz anbieten, gar vermitteln zu wollen, überfordert die meisten (Musik-)Lehrer, zumal angesichts der hohen Differenziertheit der Herkunftskulturen.

Was in allen anderen Fächern (vielleicht mit Ausnahme von Textillehre und Hauswirtschaft) nur sehr schwer gelingt, kann der Musikunterricht vermitteln, wenn er sich anderen Kulturen gegenüber offen und im Unterrichtskonzept handlungsorientiert versteht. So kann durch das Singen und Tanzen außereuropäischer Musik – vermittelt durch die ausländischen Schüler selbst, bisweilen auch durch ihre Eltern – ein Stück weit ihre jeweilige Kultur in das schulische Leben geholt werden. Das Ziel interkulturellen Lebens stellt eine Erweiterung des Angebots nicht nur in quantitativem Sinne dar. Die Schule wird durch kulturelle Begegnung zu

einem Modellfall für eine Gesellschaft, der es gelingt, das Andere, das Fremde nicht nur als pittoresken Reiz zu verstehen, sondern als eine neue Qualität sozialer und kultureller Gestaltung zu integrieren. Das Neue liegt in der doppelten Erfahrung, dass kulturelle Kohärenz stets dem Eigenen das Eigene und zugleich das Fremde als Ort der Erfahrung zuweist – durch die Musik und mit der Musik.

Wenn man die schulische Praxis kritisieren sollte, dann aus meiner Sicht gerade hier. Denn es sind weder die Räume noch die Instrumente noch das notwendige Wissen um die Umsetzung dieses für unsere kulturelle Zukunft wichtigen Ansatzes vorhanden.

3. Weltorientierung

Bereits Wolfgang Klafki hat ein neues Verständnis von Allgemeinbildung als einer Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ entwickelt, die die „Weltorientierung“ in den Vordergrund stellt. Damit wird Bildung funktional auf Zukunft hin ausgerichtet gesehen, ohne dass gleichzeitig die Rückbindung an traditionelle Bildungsinhalte aufgegeben werden müsste. Die Bildungsinhalte jedoch werden danach befragt, welche Hilfen sie bei der Bewältigung der eigenen wie der gesellschaftlichen Zukunft bieten können.

War bislang in einem traditionellen Wertekanon die Musik Bachs, Beethovens und Schönbergs wie selbstverständlich als bildend verstanden worden, so ist inzwischen zu fragen, welchen Beitrag dieses Fach innerhalb des Fächerkanons zur Bewältigung dieser Kernprobleme leisten kann. So gefährlich eine naive Engführung des Musikunterrichts werden kann, wenn man glaubt, er könne die zentralen gesellschaftlichen Probleme lösen, so wenig ist zugleich zu übersehen, dass der Musikunterricht aus seinem Selbstverständnis heraus immer wieder – und ich zitiere hier aus der Konzeption Wolfgang Klafkis – Beiträge zur Sensibilisierung, aber auch zur ästhetischen Urteilsfähigkeit, zur Interpretationsfähigkeit von Lebenszusammenhängen, zur Kooperations-, Verantwortungs- und Kommunikationsfähigkeit leistet und Schlüsselqualifikationen vermittelt, die für das Weltverstehen und -bestehen unbedingt notwendig sind.

4. Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch

Es ist ein typisch aufklärerischer Gedanke, der durch die Geschichte der Massenvernichtung erst recht an Brisanz gewonnen hat, dass die Vernunft kritisch gebraucht werden muss. Ohne die Kritik wäre die Vernunft leicht der Gefahr ausgesetzt, den Menschen fremdzubestimmen und ihn ethisch zu pervertieren. Zur Kritik aber gehört zugleich das Bewusstsein, dass der Mensch nicht allein durch den Verstand lebt, dass nicht allein seine Fähigkeit, folgerichtig zu denken, bereits vernünftig wäre.

Die „Fähigkeit zu unterscheidendem und folgerichtigem Denken“ (Heymann) fordert darum (auch) von den Künsten, dass die emotionale Dimension eigenen Denkens und Verhaltens in gleicher Weise wie die kognitive einbezogen wird und Eingang in das Handeln finden muss. Die Reflexion darüber aber, als ganzheitlicher Akt des Verstehens, kann sowohl im Nachdenken über die Musik, wie auch mit Hilfe der Musik (durch das Singen oder Spielen eines Werkes) geschehen. Der Verzicht auf eine der beiden Dimensionen hat immer wieder zu einer Verkürzung des Musikunterrichts geführt und ihn damit neu angreifbar gemacht. Das selbstvergessene blinde Musizieren der Jugendbewegung sowie des von ihr wesentlich bestimmten Unterrichts bis in die 50er-Jahre hinein, und hier die extreme Dominanz des Singens, führte zu Recht zu Adornos scharfer Kontroverse mit einem Großteil der deutschen Musikpädagogik.

Die etwa zehn Jahre später einsetzende Verwissenschaftlichung des Faches führte zu den hinlänglich bekannten Abirrungen, die das Heil in endlosen, im Wesentlichen kognitiv konstruierten Lernzielkatalogen suchten. Dass die formale Logik einer Fuge oder eines Sonatensatzes nicht die Summe der Musik sein kann, dass das Kunstwerk stets und ständig einen Überschuss über formale Kriterien hinaus in sich birgt, kam der Musikpädagogik erst wirklich in den 80er-Jahren in den Sinn.

Der lebensweltorientierten Musikpädagogik beispielsweise gelang es, der problematischen Engführung des Vernunftbegriffes zu begegnen und sich, auf der Basis einer phänomenologisch orientierten Arbeit, um ein Denken zu bemühen, das auch den Topoi des Spiels, des Fests, der Liebe mit seiner eigenen Logik ebenso seinen Platz einräumt wie denen der Angst, des Todes et cetera.

Etwas verkürzt gesagt, es geht darum, die Musik unterschiedlichster Genres, unterschiedlichster Intentionen, unterschiedlichster Epochen auf ihre Aussage hin zu befragen, indem man nach Topoi (beispielsweise Liebe, Angst, Freude) sucht, die sich im Kind ebenso widerspiegeln wie in Kompositionen vor 200 Jahren. Dieser Ansatz verzichtet auf eine zu enge hermeneutische Interpretation von Musik, er ermöglicht musikalische Erfahrungen in ganzer Breite, die es aber zugleich zu reflektieren gilt. Doch selbst wenn man nicht von diesem Ansatz her argumentiert, wird man in der veröffentlichten Musikpädagogik feststellen müssen: Der kritische Vernunftgebrauch, gerade wenn er die Grenzen einer eindimensionalen Vernunft aufzeigt, gehört zwangsläufig zu einem geglückten Musikunterricht, der zeigt, dass sich menschliche Erfahrung in unterschiedlichsten Strukturen abspielt und sich nicht einlinig rational entwirft.

5. Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft und Einübung in Verständigung und Kooperation

Das eine geht nicht ohne das andere: Die Einübung in Verständigung und Kooperation ist stets und immer gepaart mit Verantwortung. Es wäre so einfach, von den vielen gelungenen Versuchen zu berichten, in denen gerade der Musikunterricht die Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft geweckt und gefördert hat. Auch hier wären an erster Stelle die musikalischen Improvisationen zu nennen, bei denen der Einzelne aktiv und für die ganze Gruppe verantwortlich handeln muss. Man könnte auch die Konzerte unterschiedlicher Ensembles als Beispiele erwähnen, das gelungene Musical-Projekt oder das Spielen der Blockflöten-AG im Altersheim. Hier – in der Tat – stehen Musiklehrerinnen und -lehrer immer wieder vor einem großen Problem, weil das Übernehmen von Verantwortung auch mit Kompetenz gepaart sein muss. Musikalische Kompetenz aber muss sich entwickeln, sie ist nicht voraussetzungslos gegeben.

6. Stärkung des Schüler-Ichs

In einem Interview von 1984 hat Christoph Richter auf die Frage nach der musikalischen Bildung prononciert die Erfahrung des Individuums hervorgehoben: „Zur musikalischen Bildung gehört die ständige Frage: Was kann ich für mich selbst mit dem musikalischen Wissen anfangen; mit dem, was ich höre oder musiziere; welche Erfahrungen mache ich für mich selbst mit der Musik, wie gehört sie zu meinem Leben, wie prägt sie mich und so weiter?“

Das gilt für alle Arten von Musik und für alle Weisen, mit ihr umzugehen. Für den Musikunterricht bedeutet dies, dass Schüler die Chance erhalten, die Musik, die oder von der sie hören (oder musizieren), als Teil und Beitrag ihres Selbstverständnisses und ihres Weltverständnisses zu erfahren.“

Der Gedanke des Selbst- und des Weltverständnisses als sich gegenseitig Bedingendes ist für die Frage nach der Allgemeinbildung nicht zu unterschätzen; ohne diesen Horizont bliebe Bildung statisch als Gegenstand, der vermittelt werden muss. Die Erfahrung von Musik ist mehr als nur die Erkenntnis von Musik als Musik. Sie ist der Ernstfall, der den Einzelnen direkt und unmittelbar betrifft. „Es geht um die Möglichkeit, immer Neues an der Musik und am eigenen Musikverhalten zu entdecken; zu entdecken, dass Musik mich selbst meint: meine Gefühle, mein Erkennen, meine Lebenssituation.“ (Richter)

Der Musikunterricht, soweit er sich diesem Verständnis von Musik als Kunst stellt, übernimmt damit eine heikle Aufgabe: Er stärkt die Person, indem er „die Sache klärt“. Diese Klärung allerdings ist stets nach vorn offen, sie ist fragil, weil sie das Individuum des Schülers in seiner ganzen existenziellen Bedingtheit äußerst ernst nimmt und weil die Musik selbst äußerst fragil ist.

Wir sehen, dies kann man zusammenfassend sagen, dass der Musikunterricht bereits jetzt in seiner ganzen Breite zahlreiche Möglichkeiten bietet, einem auf die Zukunft hin orientierten Bildungsbegriff zu entsprechen, der dieses Fach für unsere Schulen unverzichtbar macht. Und doch – so scheint mir – dürfte noch etwas fehlen. Zum Schluss

Wer selbst erfahren konnte, dass Musik unmittelbar „spricht“, indem sie ihn meint, der weiß auch, dass diese Erfahrung mit allen Sinnen geschieht. Für den Musikunterricht wird diese Sprache zu vermitteln mehr sein als ein Mitteilen von Fachinhalten.

Oft sind es nicht die Fachdidaktiker, deren Blick leicht durch den Druck verstellt wird, den „die Sache“ auf ihr Arbeiten ausübt. Wenn Hartmut von Hentig in seinem Buch „Bildung“ (1996) Anlässe aufzeigt, die in weitestem Sinne bilden, dann beschreibt er, nach dem Fest und vor dem Aufbruch, die Bedeutung der Musik für die Bildung.

„Jeder weiß, wie wichtig die Musik für die ‚Bildung‘, für das Sich-zur-Person-Bilden der Menschen ist. Man braucht nicht des Sokrates Belehrung: ‚Rhythmen und Töne dringen am tiefsten in die Seele des Menschen ein und erschüttern sie am gewaltigsten. Sie haben gutes Betragen im Gefolge und machen bei richtiger Erziehung den Menschen gut oder verderben ihn im anderen Fall.‘ (Platon, Der Staat, 401 c-d) Diese Feststellung dient dem Sokrates ja vor allem dazu, im Weiteren zu begründen, dass man zwischen schädlicher und heilsamer Musik unterscheiden und die erstere den Wächtern des Staates vorenthalten müsse. Und dafür ist sie noch immer wichtig, wenn auch schwer anwendbar.“

„Jeder weiß...“, (so fährt Hentig fort) „aber wir befolgen dieses Wissen nicht! Schon gar nicht in unseren Schulen. Alle möglichen Gegenstände sind wichtiger als die Musik; sie darf in der Zeit-, Lehrer- und Geldnot fortfallen; zur Ablegung einer Reifeprüfung, die den allgemein gebildeten Menschen bestätigt, ist sie überflüssig. Enthielte ‚Theater‘ nicht die Möglichkeit, ausgiebig Musik zu treiben, ich würde meinen vorhin geäußerten Satz korrigieren: Es genügte für meine Schule Theater und Science. Nun, es muss in jedem Fall auch Musik her: die aktiv betriebene, die aktiv genossene, die von früh an gehörte – in sorgfältigem Aufbau, geistvoller Wiederholung und gegenseitiger Mitteilung.“

Dazu bedarf es keiner vollkommen neuen Schule, sondern (vielleicht) ein wenig mehr Mutes als bisher, der Musik selbst mehr zuzutrauen und daraus die entsprechenden Forderungen abzuleiten. Das aber kann nur heißen: Wir müssen endlich dazu kommen, dass auch die Politik, die Verwaltung, die öffentliche Meinung davon überzeugt ist, dass Musik etwas bewirken kann.

Wenn sie in der Schule wieder eine größere (ich würde sagen) herausragende Rolle spielt, wäre es um unsere Schülerinnen und Schüler besser bestellt. Denn darum geht es im letzten der „Weimarer Erklärung“ des VDS: Sie möchte wachrütteln, aufmerksam machen, dass wir uns nicht schuldig machen an der nächsten Generation. Musiklehrerinnen und -lehrer sind dazu bereit, ihren Beitrag zu leisten, aber ihnen muss dazu auch der Rahmen gegeben werden, um (wie es Michael Naumann sagte) „ein Fenster der Seele aufzustoßen“. Das aber wäre eine Brücke zur Kultur, die ihren Namen wirklich verdient.

Rede von Hans Bäßler anlässlich des Kongresses zum 50-jährigen Bestehen des Verbandes Deutscher Schulmusiker am 7. November 1999 in Weimar