

Jank, Werner

## Jugend - Musik - Musikunterricht. Wandel der Rahmenbedingungen und Perspektiven für das Schulfach Musik

*Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz [Hrsg.]: Musik in der Schule. Tagungsbericht zum Symposium, 8. Februar 2000. Bad Kreuznach 2001, S. 5-18*



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Jugend - Musik - Musikunterricht. Wandel der Rahmenbedingungen und Perspektiven für das Schulfach Musik - In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz [Hrsg.]: Musik in der Schule. Tagungsbericht zum Symposium, 8. Februar 2000. Bad Kreuznach 2001, S. 5-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185756 - DOI: 10.25656/01:18575

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185756>

<https://doi.org/10.25656/01:18575>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Rheinlandpfalz



Tagungsbericht zum Symposium

## Musik in der Schule

8. Februar 2000



**Herausgeber:**

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ)  
Europaplatz 7 - 9, 55543 Bad Kreuznach  
Postfach 2152, 55511 Bad Kreuznach  
Telefon (0671) 84088-0  
Telefax (0671) 8408810  
e-mail: pz-kh@t-online.de  
URL: <http://bildung-rp.de/PZ>

**Redaktion:**

Anna Dicke, Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Bad Kreuznach  
Dr. Ottwilm Ottweiler, Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach  
Michael Dempe, Bischöfliche Realschule Marienberg, Boppard

**Skriptbearbeitung und Layout:**

Claudia Kloos (PZ)

© Bad Kreuznach März 2001

Nicht alle Copyright-Inhaber konnten ermittelt werden. Deren Urheberrechte werden hiermit vorsorglich und ausdrücklich anerkannt.

Der vorliegende Tagungsbericht wird gegen eine Schutzgebühr von DM 5,00 zzgl. Versandkosten abgegeben.

Prof. Dr. Werner Jank

## **Jugend – Musik – Musikunterricht**

### *Wandel der Rahmenbedingungen und Perspektiven für das Schulfach Musik*

Im ersten Teil möchte ich einige Hinweise zu veränderten Rahmenbedingungen des Musikunterrichts an den allgemein bildenden Schulen geben. Im zweiten Teil will ich ohne Anspruch auf Vollständigkeit und jedenfalls auch ohne Anspruch auf den Besitz der endgültigen Wahrheit einige Konsequenzen vorschlagen. Am Schluss will ich versuchen, dies zu Perspektiven eines Musikunterrichts zusammenzufassen, wie ich ihn mir in optimistischen Momenten vorstelle.

#### *1. Wandel der Rahmenbedingungen*

Aus der Vielfalt der gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen und schulischen Veränderungen, denen jedes Schulfach – nicht nur das unsere – immer unterliegt, will ich vier Punkte herausgreifen, die für das Schulfach Musik besondere Bedeutung haben:

1. "Veränderte Kindheit und Jugend",
2. das Verhältnis zwischen Jugend und einerseits Musik, andererseits Musikunterricht,
3. Veränderungen des Stellenwerts von Musik in der Schule,
4. unser Wissen über die Vorgänge des Lernens und speziell des Musiklernens.

##### *1.1 "Veränderte Kindheit und Jugend"*

Jugendforschung und -soziologie sahen um 1990 zunehmend Anlass dazu, einen tiefgreifenden Wandel in den gesellschaftlichen Bedingungen festzustellen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Ich will zwei Faktoren besonders hervorheben:

- Die Jugendforscher weisen auf eine Verarmung der Möglichkeiten zu sinnerfülltem, selbstbestimmtem und selbstverantwortetem Handeln hin. Soziologisch heißt das: "Reduktion der Eigentätigkeit". Ein Beispiel: Das Spielzeug übt die meisten Funktionen selber aus, nimmt sie dem spielenden Kind ab oder kanalisiert das spielerische Handeln auf einige wenige Tätigkeiten, die kaum Eigeninitiative oder gar Kreativität erfordern (z.B. der Game Boy).
- Ebenso wird hingewiesen auf die rasch steigende Bedeutung medial vermittelter Erfahrungen bei gleichzeitiger Abnahme von Erfahrungen "aus erster Hand" – manche Soziologen sprechen gar vom "Verschwinden der Wirklichkeit". Kinder erfahren heute aus dem Fernsehen und aus dem Internet vieles erheblich früher als die Kinder früherer Generationen – aber sie erfahren es eben nur medial vermittelt, also "aus zweiter Hand".

Daneben gibt es weitere Faktoren, die ich hier nicht aufgreifen kann (vgl. Jank 1994 a und 1999; dort auch weiterführende Literaturangaben); die folgende Grafik fasst sie zusammen:



Wie sich diese veränderten Sozialisationsbedingungen in der Schule auswirken, brauche ich Ihnen nicht darzustellen, denn Sie erfahren die Auswirkungen ja tagtäglich an Ihrem Arbeitsplatz.

Erziehungswissenschaftler und Jugendsoziologen – nicht nur aus der wertkonservativen Ecke – haben diese Entwicklungen vorwiegend negativ beschrieben: als *Verlust* von Erfahrungen aus erster Hand, von Orientierung und von tradierten Werten oder als *Gefährdung* von Autorität, von sozialer Einbindung, Solidarität und emotionaler Wärme (etwa Hennen 1991, Zöpfl/Seibert/Serve 1990; z.T. auch bei Rolff/Zimmermann 1990).

M.E. greift eine solche kulturpessimistische Sichtweise jedoch zu kurz: Übersehen werden dann nämlich Chancen und Möglichkeiten der positiven Anknüpfung an Bedürfnisse, Interessen und Ausdrucksformen Jugendlicher, die zusammen mit den veränderten Sozialisationsbedingungen entstanden sind. Auf das, was wir Erwachsene als Verlust (z.B. der Erfahrungen aus erster Hand) begreifen, reagieren die Jugendlichen selbst auf ihre eigene, spontane, oft sehr kreative, phantasievolle und intelligente Weise. Sie suchen ihre eigenen Antworten auf die von ihnen vorgefundenen Bedingungen und finden sie in Ausdrucksformen wie Breakdance, HipHop, Techno, als Sprayer oder im kreativen Umgang mit PC und Internet. Wenn wir solche

Antworten der Jugendlichen nur als negative Ausdrucksformen wahrnehmen, so liegen wir, denke ich, ganz falsch. Wer z.B. sich intensiv mit dem Computer und seinen musikalischen Möglichkeiten beschäftigt, macht *auch* musikalische Primärerfahrungen – nur eben andere, als wir Erwachsene kennen und vielleicht schätzen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Kindern und Jugendlichen in der Schule vermehrt Erfahrungen "aus erster Hand" zu vermitteln und sinnerfüllte, selbstbestimmte und selbstverantwortete Eigentätigkeit zu ermöglichen. Das Schulfach Musik ist dazu, ähnlich wie das Fach Sport, in besonderer Weise geeignet, weil es auf das eigene Handeln zielt, und weil Musik im Leben der meisten Kinder und Jugendlichen ohnehin schon eine zentrale Rolle spielt. Untersuchungen von Hans Günther Bastian (Mainz 2000, Kap. III.2) in Berlin und von Johannes Bähr (Seeheim-Jugenheim 2000) in Hessen legen überdies nahe, dass gemeinsames Musizieren günstig auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen einwirken kann.

### *1.2 Jugend und Musik – Jugend und Musikunterricht*

Wir kennen alle die eigentümliche Tatsache einerseits des hohen Schülerinteresses an Musik außerhalb der Schule, andererseits der gleichzeitigen Ablehnung von Musik als Schulfach. Diese Polarisierung hängt zusammen mit dem hohen Stellenwert und der wichtigen Funktion von Musik – wie übrigens auch von Mode – für die persönliche und soziale Identifikation und Selbstfindung der Schüler in ihren Cliques und Peergroups. Die Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppen ist in den letzten Jahren schnell gestiegen und liegt mittlerweile gleichauf mit der Familie als Sozialisationsinstanz. Dieter Baacke hat in diesem Zusammenhang das Bild von jugendkulturellen "Territorien" verwendet: "Die Gruppen der Gleichaltrigen als jugendkulturelles Zentrum werden ... zum zentralen Territorium, das, beherrscht und gekennzeichnet durch die Ausdrucksinsignien der Pop-Kultur, reichhaltige Möglichkeiten bietet, die eigene biographische Steuerung an immer neuen Möglichkeiten zu messen und das Ich abwechselnd in unterschiedlichen Feldern des Pop-Territoriums zu verorten" (1998, S.42).

Als "Territorium" definiert Baacke "den geordneten und von bestimmten Kräften und kulturellen Praxen und Vorstellungen besetzten Raum" (S. 29). Der Zivilisationsprozess habe in den westlichen Gesellschaften zur Bildung kultureller Territorien geführt, in denen kulturelles Erbe weiter getragen, langsam verwandelt und zu einem Bestand kulturellen Lernens und Erfahrens werden konnte. Die neuen jugendkulturellen Ausdrucksformen seien diesem Traditionsbestand gegenüber "extraterritorial". Umgekehrt bedeutet dies aus der Sicht der Jugendlichen, dass ihre jugendkulturellen Territorien von denen, die von außerhalb ihre Beobachtungen machen, Forschungen anstellen und Einschätzungen abgeben – also z.B. von Jugendsoziologen oder von Pädagogen –, nicht einmal annähernd angemessen gesehen und erfasst werden können.

Das liegt unter anderem an der großen Differenz zwischen den Erfahrungswelten einerseits der meisten Jugendlichen und andererseits der Erwachsenen, die sich etwa ausdrückt in völlig veränderten Möglichkeiten des Konsums, des Freizeitverhal-

tens, der Möglichkeit zu selbstständigen Entscheidungen, der sexuellen Erfahrungen, des Umgangs der Generationen miteinander usw.. Im Musikunterricht schlägt sich diese Differenz besonders nieder. Denn es besteht eine große, oft kaum überbrückbare Differenz zwischen der musikalischen und kulturellen Sozialisation einerseits der *Musiklehrerinnen und Musiklehrer* (und deren in der Ausbildung oft enggeführten Spezialisierung auf traditionelle Kunstmusik) und andererseits der musikalischen und kulturellen Sozialisation der großen Mehrheit der *Schülerinnen und Schüler*.

In der alltäglichen Schulwirklichkeit entzündet sich Widerstand gegen den Musikunterricht, der sich nur allzu oft in der Abwahl der Fachs Musik niederschlägt, vorrangig an drei Aspekten, nämlich

- an den *Inhalten*: Die Umgangsweisen der Jugendlichen mit Musik (Hören als Background, Tanzen, selber machen, Musik als Identifikationsmedium, ...) sind grundlegend andere als die im Musikunterricht (Analyse, historische Einbettung, Musizieren auf Orff-Instrumenten, Musiktheorie, ...);
- an den *Gegenständen*: Viele Jugendliche lehnen traditionelle Kunstmusik und vor allem Musik, in der Kunstgesang (Belcanto) vorkommt, – zumal unter dem Einfluss der Peergroup – vehement ab;
- an den *Unterrichtsmethoden*: Oft sind Unterrichtsprobleme und Störungen nicht nur eine Folge veränderter Kindheit und Jugend, sondern auch Resultat einseitigen Überwiegens von lehrerzentrierten, darbietenden Unterrichtsmethoden.

### *1.3 Stellenwert von Musik in der Schule*

In der gegenwärtigen Situation steht Musik auf mehrfache Weise in Gefahr, an Stellenwert in der Schule zu verlieren. Dies zeigt sich unter anderem an folgenden Entwicklungen:

- Die Gesamtstundenzahl für das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen wurde in den letzten Jahren in den meisten Bundesländern verringert.
- Schien die Existenz der beiden Fächer Kunst und Musik nebeneinander lange Zeit verhältnismäßig sicher, so gibt es nun Tendenzen, sie in Form der Wahlpflicht als Alternativen gegeneinander zu stellen (z.B. in der bayerischen Hauptschule ab Klasse 7, was innerhalb kürzester Frist dazu bewirkte, dass nur mehr an rund 10 % der bayerischen Hauptschulen Musikunterricht existiert).
- Vorstöße von Bayern und Baden-Württemberg führen dazu, dass das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe zur Disposition gestellt wird. Stellenwert, Funktion und Inhalt des Fachs Musik müssen dann neu bestimmt werden.
- Besonders groß ist die Misere an der Grundschule (s.u.).

Insgesamt muss man feststellen, dass ein kontinuierlich erteilter Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule nicht mehr die Regel ist, sondern fast schon die Ausnahme.

Ich schließe daraus, dass die Existenz des Schulfachs Musik als verpflichtendes Fach für alle Schülerinnen und Schüler nicht automatisch als gesichert angesehen

werden kann, sondern dass in der Zukunft auch andere Entwicklungen nicht auszuschließen sind.

Zu diesen strukturellen Veränderungen treten veränderte inhaltliche Tendenzen und Perspektiven für Musik in der Schule:

- Die neuen Musik-Technologien und -Medien verändern den Musikmarkt sowie die Produktion und Rezeption von Musik zum Teil von Grund auf. Sie werden von vielen Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule intensiv genutzt, und der Musikunterricht hat darauf noch keine Antwort gefunden.
- Die interkulturellen Verflechtungen innerhalb Europas und über Europa hinaus nehmen angesichts der starken, teils politisch, teils wirtschaftlich bedingten Wanderungsbewegungen, des Prozesses der europäischen Einigung und des internationalen Tourismus weiter zu.
- Die zeitgenössische Musikproduktion ist geprägt durch Vermischung der Künste und Kunstformen, durch stilistische Grenzüberschreitungen, Betonung des Prozesshaften im Gegensatz zum Werk als statischem Objekt (z.B. Performance; Objekte auf der documenta in Kassel).
- Die Schule hat sich verändert – z. B. durch den Ausbau der Gymnasien (sie nehmen manchenorts bereits mehr als 50% der Schülerinnen und Schüler eines Geburtsjahrgangs auf) und den Abbau der Hauptschule, durch den steigenden Anteil der Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturkreisen, durch veränderte Umgangsformen von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern miteinander, durch die Tendenzen zu mehr Schul-Autonomie.
- Dem Musikunterricht sind neue Inhalte zugewachsen, die in den Lehrplänen z.T. zu den traditionellen Inhalten additiv hinzukommen (Rockmusik, Musik anderer Kulturen, Musik in den Medien, Musik und Bewegung/Tanz, fächerübergreifende Themen usw.).

Daraus müssten übrigens auch Konsequenzen für die Lehrerbildung gezogen werden (vgl. Jank 1994 b und 1996). Ich kann in diesem Rahmen nur einzelne Gesichtspunkte dazu aufgreifen (siehe Abschnitt II).

#### *1.4 Lernen und Musiklernen*

Zu den Rahmenbedingungen des Musikunterrichts gehört auch das, was wir über das Lernen wissen. Wir wissen heute viel mehr als früher über die Arbeitsweisen des Gehirns, über Lernvorgänge allgemein und über das Gedächtnis. Auf die allgemeinen Erkenntnisse dazu kann ich hier nicht eingehen (vgl. etwa Thompson <sup>2</sup>1994; zusammenfassend etwa Jank 1997), sondern ich beschränke mich auf zentrale Aspekte des *Musiklernens*.

Auf der Basis vor allem US-amerikanischer Forschungen gehen die Musikpsychologen davon aus, dass das Lernen von Musik ähnlich erfolgt wie das natürliche Sprechenlernen von Kindern. Wohlgermerkt: Musik soll nicht mit einer Sprache gleichge-

setzt werden. Aber der Vorgang, in dem wir Musik lernen, erfolgt nach allem, was wir wissen, analog zum Spracherwerb.

Das Sprachlernen setzt mit dem Hören und Hinhören auf das Sprechen anderer Menschen und mit dem eigenen Plappern des Säuglings ein. Allmählich entsteht daraus das Nachplappern von einzelnen Silben und Klängen (Imitation). In diesem Prozess nähert das Kind den gehörten Sprachklang, die eigene Klangvorstellung und den Klang seines eigenen Plapperns zunehmend einander an. Langsam und in vielen kleinen Schritten der Wiederholung und variierten Wiederholung entwickelt sich daraus die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Gedanken in zunehmend komplizierten Worten und Sätzen zu artikulieren.

Erst wenn Kinder sprechen können, lernen sie Schritt für Schritt Lesen und Schreiben. Grammatikalische Regeln können sie schon längst mehr oder weniger richtig anwenden, weil sie sie verinnerlicht haben, aber das *Wissen* um die grammatikalischen Regeln können sie erst lernen, wenn sie das *Können*, die richtige Anwendung *vorher* aufgebaut haben.

Musiklernen vollzieht sich – so die Musikpsychologen – ähnlich: In einem Prozess, der vom Hören und Hinhören und dem gleichzeitig einsetzenden musikalischen "Nachplappern" – also dem Nachsingen bzw. Nachspielen – langsam zur Annäherung vom Klang des Gehörten, der eigenen Klangvorstellung und dem tatsächlichen selbst produzierten Klang beim Musizieren führt. Erst dann ist es sinnvoll, Noten lesen und schreiben zu lernen, und danach wiederum die Regeln der Musik, also die elementare Musiklehre: Skalenaufbau, Tongeschlechter, Dreiklangsaufbau usw.. Wilfried Gruhn hat das kürzlich so zusammengefasst:

*"Was nun den Prozess musikalischen Lernens betrifft, durchlaufen alle Kinder grundsätzlich dieselbe Abfolge von Aneignungsphasen: sie hören – erkunden und experimentieren mit ihrer Stimme – artikulieren (singen) – benennen – und schließlich lernen sie lesen und schreiben. Musiktheoretische Klassifizierungen und Ordnungssysteme (musikalische Grammatik) erhalten erst dann einen Sinn, wenn sie etwas ordnen und systematisieren, was bereits als Bedeutung erfasst ist" (Gruhn 1999, S. 63).*

Das heißt: Kinder entwickeln *zuerst* ein musikalisches Können im alltäglichen, tätigen Umgang mit Musik, z.B. wenn sie immer wieder Abzählreime oder Bewegungslieder wiederholen und variieren oder indem sie Lieder durch häufiges Mitsingen immer besser beherrschen. Für dieses musikalische Können benötigen sie kein Wissen über Musik, über ihre Geschichte und über ihre Regeln. Erst *später* lernen sie die Begriffe, Kategorien und Regeln, die es ihnen erlauben, das eigene Können zu systematisieren, zu verbalisieren und schriftlich festzuhalten. Diese Schrittfolge ist, so die Musikpsychologen, zwingend. In der Schule muten wir jedoch den Kindern allzu häufig zu, gleich an den Endpunkt dieser Stufenfolge zu springen.

## *II. Einige Konsequenzen*

Vor diesem Hintergrund will ich einige mögliche Konsequenzen nennen, die ich in sieben Thesen zusammenfasse:

### **These 1**

**Musikunterricht muss ein neues Verhältnis zum Musizieren in der Schule gewinnen.**

Im Musikunterricht der Gegenwart – wenn diese Verallgemeinerung erlaubt ist – spielt das Musizieren der Schülerinnen und Schüler meist eine untergeordnete Rolle, häufig begrenzt auf die Funktionen der Vorbereitung verstehenden Musikhörens einerseits und des Ausgleichs gegenüber der Wissensvermittlung andererseits.

Demgegenüber meine ich, dass das Musizieren in zwei weiteren Funktionen zentralen Stellenwert im Musikunterricht erhalten muss<sup>1</sup>:

1. Ein zentrales Gewicht rechtfertigt sich allein schon aus dem großen Bedarf der Kinder und Jugendlichen nach eigentätigem Musizieren außerhalb, aber auch innerhalb der Schule. Thomas Ott hat das mit dem Begriff "kulturelles Grundnahrungsmittel" bezeichnet (1997, S. 14). Musizieren in dieser Bedeutung wird als befriedigend erlebt, weil es einen eigenen, im Musizieren selbst liegenden Sinn hat. Weil es um das gemeinsame Musizieren geht, ist damit zugleich auch ein sozialer Aspekt verknüpft.
2. Musizieren ist die wichtigste und unverzichtbare Grundlage des Musiklernens. Musikunterricht muss zuerst ein musikalisches Können aufbauen, das die Basis für alles weitergehende Musiklernen und für die Vermittlung von musikalischen und musikbezogenen Kenntnissen ist (siehe oben).

Deshalb lautet meine nächste These:

### **These 2**

**Musikunterricht muss den Aufbau von musikalischem Können in den Mittelpunkt rücken.**

Wenn das Musizieren die Grundlagen für das Musiklernen – also den Aufbau von Erfahrungen mit und von Wissen über Musik – werden soll, so bedarf dies der ständigen Übung und Sicherung. Das bedeutet: Wir müssen dem Musizieren und vor allem auch dem Üben für das gemeinsame Musizieren erheblich mehr Zeit einräumen. Denn es kann und soll ja nicht darum gehen, musikalisch bei dem stehen zu bleiben, was die Schüler ohnehin schon mitbringen. Für die heterogene Fülle an Inhalten, die dem Musikunterricht seit den 70er Jahren zugewachsen ist – von der didaktischen Interpretation über die Musik anderer Kulturen bis hin zu Musik und Bewegung bzw. Tanz –, bleibt dann weniger Zeit übrig. Wer das Musizieren im Musikunterricht stärken will, muss die Menge des Unterrichtsstoffs deutlich reduzieren. Vielleicht ist die-

---

<sup>1</sup> Selbstverständlich kann und darf es hier weder um blinden Aktionismus und Praktizismus gehen, noch um die Erneuerung einer ideologisch äußerst fragwürdigen, gemeinschaftstümelnden musischen Musikerziehung.

ses Problem in Rheinland-Pfalz schon längst gelöst; in Baden-Württemberg (dem Bundesland, in dem ich arbeite) setzt die Stofffülle des Lehrplans den Möglichkeiten zum Musizieren im Unterricht sehr enge Grenzen.

### **These 3**

**Musizieren und Musiklernen brauchen Kontinuität und systematischen Aufbau.** Eigentlich ist das eine Selbstverständlichkeit. Aber in Wirklichkeit ist ein systematisch aufbauender, von der ersten Klasse an bis zur Oberstufe kontinuierlich durch fachlich ausgebildete Musiklehrerinnen und -lehrer erteilter Musikunterricht die seltene Ausnahme. Es ist jedoch eine unverzichtbare Notwendigkeit, diese Kontinuität auf allen Klassenstufen herzustellen. Das bedeutet: Unterricht durch fachlich ausgebildete Musiklehrerinnen und Musiklehrer, ohne Lücken durch Epochalunterricht, ohne Lücken in den Stundentafeln, ohne Lücken auch durch die unselige Alternative der Wahlpflicht zwischen Musik und z.B. Kunst, schließlich auch ohne Lücken durch Unterrichtsausfall wegen Lehrermangels.

Der systematische Aufbau ist aber nicht nur eine Frage der Unterrichtsstrukturen, sondern auch eine didaktisch-methodische Frage. M.E. führt die Forderung nach Kontinuität und Systematik zur Rehabilitierung von Unterrichtskonzepten in Form eines von der Musikpraxis ausgehenden Lehrgangs. Solche Konzepte liegen historisch in verschiedener Akzentuierung vor, z.B. die Tonika-Do-Methode, die Kodály-Methode, in gewissen Grenzen auch das Orff-Schulwerk und neuerdings die Music Learning Theory von Edwin Gordon, die eine aktuelle Weiterentwicklung solcher Konzepte darstellt. Wir werden prüfen müssen, wie solche Konzepte oder auch die Konzepte des Musikunterrichts in Streicher- und Bläserklassen, wie sie etwa in Mainz entwickelt wurden, in den allgemeinbildenden Unterricht der Schule integriert werden können. Wir sollten dabei bedenken, dass verschiedene Ausprägungen und Weiterentwicklungen der Tonika-Do-Methode fast überall auf der Welt eingesetzt werden. Der weitgehende Verzicht darauf in Westdeutschland, Österreich und der Schweiz stellt international gesehen einen Sonderweg dar.

Soll Musikunterricht in diese Richtung weiterentwickelt werden, so müssen daraus Konsequenzen für die Lehrpläne und für die Inhalte in den Schulbüchern gezogen werden, auf die ich in diesem Rahmen nicht eingehen kann.

Diese aufbauende Arbeit kann nicht früh genug einsetzen. Deshalb die nächste These:

### **These 4**

**Der Musikunterricht in der Grundschule muss aus seiner Misere herausgeführt werden.**

In der musikpsychologischen Forschung wird heute davon ausgegangen, dass der Aufbau des Musikkönnens als Basis des Musiklernens vor allem in den Jahren der Kindheit bis etwa zum 9. Lebensjahr von besonderer Bedeutung ist (vgl. etwa Beck/Fröhlich 1992, S. 50 f.; Gruhn 1998, S. 242 f.; Jourdain 1998, S. 279 f.). Vor diesem Hintergrund will ich mit allergrößtem Nachdruck auf die unhaltbare Misere

des Musikunterrichts in der Grundschule hinweisen. Nach Erhebungen der musikpädagogischen Verbände fallen in der Bundesrepublik rund 80 % des Grundschulmusikunterrichts aus oder werden fachfremd erteilt. Selbstverständlich gibt es fachfremd unterrichtende Kolleginnen und Kollegen, die den Musikunterricht hervorragend erteilen – aber man wird davon ausgehen müssen, dass das doch eher die Ausnahme und nicht die Regel ist. Das ist eine Last, die den Musikunterricht auf der Sekundarstufe I von vornherein in eine ungünstige Position bringt, die kaum mehr aufzuholen ist.

Was wäre zu tun? Ich denke, vor allem vier Dinge:

- Musik ist ein Fach mit besonderen Bedingungen: Das Musizieren mit den Schülerinnen und Schülern setzt hohe Kompetenz und Motivation der Lehrerinnen und Lehrer zum eigenen Musizieren und für die Anleitung von Kindern zum Musizieren voraus. Deshalb sollte das richtige und wichtige Klassenlehrerprinzip zwar insgesamt beibehalten, aber für Musik modifiziert werden: Die fachlich ausgebildeten Musiklehrerinnen und -lehrer sollten nicht – oder zumindest nicht nur – als Klassenlehrerinnen und -lehrer eingesetzt werden, sondern sehr viel stärker als bisher als Fachkräfte für den Aufbau eines vielfältigen Musiklebens in der Grundschule. Dieses Musikleben sollte sehr viel mehr als bisher das Schulleben prägen: nicht nur den musikalischen Fachunterricht, sondern auch den Unterricht in den anderen Fächern, das Angebot an Arbeitsgemeinschaften und das Schulleben insgesamt (Elternabende, Schulfeiern usw.).
- Die als Fachlehrerinnen und -lehrer im Fach Musik ausgebildeten Grundschullehrerinnen und -lehrer sollten durch einen Bonus bei der Einstellung in den Schuldienst bevorzugt werden, um dem Fachlehrer-Mangel abzuwehren. Die Ausbildungsinstitutionen berichten, dass sie viele Musik-Lehrkräfte ausbilden, die aber dann nicht in den Schuldienst übernommen werden.
- Die Fortbildung fachfremd unterrichtender Lehrerinnen und Lehrer sollte intensiviert werden und Hilfen dazu geben, wie in der Grundschule musikalisches Können aufgebaut werden kann (vgl. die Entschließung von Experten und musikpädagogischen Verbänden, die zur Zeit in den Fachzeitschriften nachzulesen ist).
- Die Grundschullehrerausbildung schließlich sollte die Fähigkeit zur systematisch aufbauenden Grundlagenarbeit im Hinblick auf das musikalische Können der Schülerinnen und Schüler als der Basis für alles weitere Musikhlernen vermitteln.

Vor diesem Hintergrund müssen m.E. auch die Aufgaben des Musikunterrichts in der Sekundarstufe I neu durchdacht werden:

### **These 5**

**Musikunterricht muss sich stärker auf die Schülerinnen und Schüler und ihre musikalischen Erfahrungen, Bedürfnisse, Fähigkeiten und Möglichkeiten einstellen.**

Musikunterricht hat auf Dauer nur dann eine Chance, sich in der Schule zu behaupten, wenn er auf Akzeptanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und in der Folge auch auf Seiten der Eltern, der Kollegien und der Schulträger trifft. Wenn er nicht

ins Leere laufen will, muss er sich – salopp formuliert – an seinen "Adressaten" orientieren. Er muss berücksichtigen, was die Schülerinnen und Schüler als ihre aktuellen Bedürfnisse empfinden, und sein Angebot muss ihnen einen Nutzen für ihren eigenen Musikgebrauch anbieten. Dies gilt v.a. für die Altersgruppe, in der Umgang mit Musik nicht mehr vorwiegend in der Familie oder in der Schule erfolgt, sondern verstärkt durch die Medien und die Peergroups geprägt wird: also für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I.

Die Erwartungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in dieser Altersgruppe sind aber insgesamt heterogen und widersprüchlich. Deshalb lässt sich sehr viel leichter beschreiben, wie Musikunterricht aus der Sicht der Jugendlichen *nicht* sein soll: Musikunterricht, der inhaltlich primär an kognitivem Wissen, an einem "grammatischen Fundamentalismus" (wie Karl Heinrich Ehrenforth formulierte; 1993, S. 14), an "der Klassik" und an einer vorwiegend philologisch ausgerichteten Interpretation von Werken ausgerichtet ist und der in unterrichtsmethodischer Monokultur verbale Vermittlung und darbietenden Unterricht bevorzugt – ein solcher Musikunterricht baut für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler keine Brücken zu ihrem biographisch gewachsenen Umgang mit Musik.

Schwieriger ist es zu beschreiben, was diese Orientierung in positivem Sinn bedeuten könnte. Der Schlüssel liegt vielleicht in der Frage: Wie kann Musikunterricht lebensbedeutsam werden für den Gebrauch, den Schülerinnen und Schüler von Musik machen?

Ich denke, es gibt zwei Wege, die einander ergänzen können:

- Der eine Weg setzt am außerschulischen Gebrauch von Musik durch die Schülerinnen und Schüler an: An der Musik, mit der sie tagtäglich umgehen, und an den Funktionen, für die sie Musik in ihrem Leben gebrauchen. Wenn es der Lehrerin bzw. dem Lehrer gelingt, den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Musik ernst zunehmen und zu respektieren, ohne ihn gleich zu pädagogisieren, dann kann im günstigen Fall eine tragfähige Brücke zwischen dem Musikunterricht und dem außerschulischen Musikgebrauch der Jugendlichen entstehen. Aber wir sollten uns keinen Illusionen hingeben: In den Territorien jugendlicher Musikkulturen – um das Bild von Dieter Baacke nocheinmal aufzugreifen – bleiben wir Lehrkräfte immer nur Besucher ohne Heimatrecht, und das setzt unserer Wirksamkeit Grenzen.
- Der zweite Weg ist der, in der Schule durch das eigene Musizieren der Schülerinnen und Schüler eine eigene musikalische Gebrauchspraxis zu entwickeln. Es gibt mittlerweile ein rasch wachsendes Repertoire an Methoden und Praxismaterialien zur Initiierung und Vermittlung des gemeinsamen Musizierens in der Schule, sei es in der AG oder im Klassenverband. Afrikanische Tanzlieder, Body Percussion und Vocussion, Arbeit mit rhythmischen und melodischen Patterns, Samba und Salsa spielen und tanzen, Live-Arrangements, Rhythmische Kurzspiele, Poptanz u. v. m. – diese Methoden integrieren vokales und instrumentales Musizieren, Körperarbeit, Bewegung und die verschiedenen Sinne und stellen Bezüge zwi-

schen den Einzelnen und der Gruppe her (vgl. Hafen 1999, Terhag 1999). Diese Methoden lassen sich integrieren in den systematischen Aufbau von Musikkönnen und Musikwissen, sie erlauben aber auch Spaß und Freude am gelingenden Musizieren als eigenständigem Wert, der Schülerinnen und Schüler zu motivieren vermag.

Selbstverständliche Ziele sind dabei die schrittweise Erweiterung der musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die Erfahrung, dass auch Musik, die den Jugendlichen bisher fremd war, lebensbedeutsam werden kann und schließlich der Aufbau eines durch die eigentätige musikalische Erfahrung gesättigten Fundaments für systematisiertes und geordnetes Musikwissen.

Viele Musiklehrerinnen und Musiklehrer haben ihren Unterricht schon in die hier beschriebene Richtung weiterentwickelt. Vor allem die Tagungen, Fortbildungsveranstaltungen und Publikationen aus dem Umfeld des AfS (Arbeitskreis für Schulmusik) und zunehmend auch des VdS (Verband deutscher Schulmusiker) geben dafür seit Jahren immer wieder vielfältige Anregung. Die Arbeit dieser Kolleginnen und Kollegen verdient gezielte Förderung und Stärkung.

#### **These 6**

#### **Das Verhältnis zwischen dem Musikunterricht auf der gymnasialen Oberstufe und dem auf der Sekundarstufe I muss neu durchdacht werden.**

Die Idee des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe setzte den Musikunterricht – aus heutiger Sicht kritisch betrachtet – zwischen alle Stühle. Die Funktion einer Brücke zum Fachstudium und zur Einübung in wissenschaftsorientiertes Arbeiten hat für Musik nie richtig greifen können. Denn der Leistungskurs im Fach Musik bereitet allenfalls auf Musikwissenschaft und auf schmale Teile des Schulmusik-Studiums vor, aber keinesfalls auf die Breite der künstlerisch-praktischen Studienfächer.

Aber auch die Verbindung zur Sekundarstufe I ist brüchig: Die Kurse sollten im Sinn der Chancengleichheit eigentlich allen Schülerinnen und Schülern offen stehen, aber in Wirklichkeit ist der Einstieg für diejenigen mit wenig Vorbildung und eigener Musikpraxis schwierig. Jedenfalls kann man nicht davon ausgehen, dass aus der Sekundarstufe I ausreichende Grundlagen für die Teilnahme am Leistungskurs vorhanden sind. Zugleich wirkt aber das an den Anforderungen der Kursstufe orientierte Fachverständnis zurück auf die Sekundarstufe I, indem man dort immer wieder versucht, die Grundlagen für die Oberstufe zu legen. Dass dies einer Sisyphos-Arbeit gleicht und häufig ohne den gewünschten Erfolg bleibt, weiß jede Schulmusikerin und jeder Schulmusiker aus der alltäglichen Praxis.

Vor diesem Hintergrund neige ich gegenwärtig zu dem Vorschlag, die beiden Sekundarstufen inhaltlich bewusst zu entkoppeln: Die Sekundarstufe I soll den möglichst in der Primarstufe begonnenen Aufbau des musikalischen Könnens weiterführen und dieses in ein systematisierendes und ordnendes Musiklernen einbetten (s.o.). Die Sekundarstufe II soll wie bisher ihren Schwerpunkt im verstehenden Hören von Mu-

sik, in der Kulturkunde und in der Musikgeschichte setzen, aber nicht mehr auf der Basis von Theoriewissen, dem das Fundament der eigenen Musiziererfahrung fehlt, sondern auf der Basis eines mit eigener Musiziererfahrung gesättigten Musikwissens.

Wenn der Musikunterricht in die angedeuteten Richtungen weiterentwickelt werden soll, so hat dies auch Auswirkungen auf die Lehrerausbildung:

### These 7

**Die Musiklehrerausbildung muss ein unterrichtspraktisches Methodenrepertoire vermitteln, das auf das eigene Musizieren der Schülerinnen und Schüler und auf den systematischen Aufbau von Musikkönnen und Musikwissen zielt.**

Schulpraktisches Klavierspiel alleine, so wichtig es ist, reicht dafür bei weitem nicht hin. Wie wichtig dieses unterrichtspraktische "Know how" ist, wird uns in der letzten Zeit zunehmend bewusst, und umso mehr fällt auf, dass das Training, das dazu vonnöten wäre, weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Musiklehrerausbildung stattfindet. Denn in der ersten Phase betreiben wir Pädagogik und Didaktik, aber kaum Unterrichtslehre, und in der zweiten Phase fällt das gezielte Training solcher unterrichtspraktischer Fertigkeiten dem Zeit- und Stoffdruck zum Opfer. Allzu oft bleibt es bei der mehr oder weniger zufälligen Imitation der manchmal besseren, manchmal schlechteren Unterrichtspraxis der Mentoren an den Schulen in der Tradition einer Meisterlehre.

### III. Perspektiven?

Für meine Vision vom Musikunterricht der Zukunft will ich gar nicht große Worte wie das vom "Haus des Lernens" oder der "Schule als Lebensraum" bemühen – obwohl mir diese Vorstellungen insgesamt schon wichtige Leitbilder sind. Vielmehr will ich beim Musikunterricht selbst bleiben.

Ich stelle mir in optimistischen, zukunftsfrohen Augenblicken einen Musikunterricht vor,

- in dem das *eigene Musizieren* und der Aufbau eines musikalischen Könnens der Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen und in dem die Schülerinnen und Schüler vielfältige Möglichkeiten zum Musizieren vorfinden – nicht nur in den Arbeitsgemeinschaften, sondern auch im Klassenunterricht und im Schulleben insgesamt,
- in dem das musikalische Können der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und Schritt für Schritt *aufbauend* weiterentwickelt wird,
- in dem das vielfältige eigene Musizieren das Fundament für systematisiertes und geordnetes *Musikwissen* bildet,
- der sich auf den *außerschulischen Umgang* der Schülerinnen und Schüler mit Musik bezieht, ihn aufnimmt und bereichert,
- der aber auch die Schülerinnen und Schüler nicht dort stehen lässt, wo sie sich musikalisch schon befinden, sondern der ihnen auch *neue musikalische Erfahrungen*

gen, bisher unvertraute Musik und bisher unbekannte Umgangsweisen mit ihr erschließt (z. B. in die Richtungen der europäischen musikkulturellen Tradition oder außereuropäischer Musikkulturen).

Ich stelle mir vor, dass das Schulleben insgesamt mehr als heute musikalisch geprägt ist, weil Musizieren und Singen in den verschiedensten Ensembles, Stilrichtungen und Besetzungen einfach dazugehört. Das bedeutet z.B. auch, den Kontakt zu den anderen Unterrichtsfächern zu suchen und Musik zu integrieren, wo immer es möglich ist, z.B. in den fremdsprachlichen Unterricht. Ich stelle mir vor, dass Musik im Leben einer Schule neue, andere Existenzformen entwickelt, die die traditionellen Formen des Fachunterrichts und der Arbeitsgemeinschaften ergänzen und erweitern. Ich stelle mir vor, dass die Ministerien und Behörden die entsprechenden schulpolitischen Rahmenbedingungen herstellen und Musik in der Schule auf jede erdenkliche Weise fördern und unterstützen.

Sehr geehrter Herr Staatssekretär Glahn, sehr geehrte Damen und Herren, dass das Land Rheinland-Pfalz sich des Themas *Musik in der Schule* in einer Großveranstaltung annimmt, ist sehr zu begrüßen und stärkt die Rolle von Musik in der Schule. Vielleicht ist vor dem Hintergrund dieser Initiative des Landes die Vision, die ich eben angedeutet habe, doch nicht ganz unrealistisch. Die große Resonanz, die das Symposium findet, zeigt, dass die Zeit der Resignation angesichts des schwierigen Schulalltags von Musiklehrerinnen und -lehrern wohl abgelöst wird von einem großen Interesse an Weiterentwicklung und Zukunftsperspektiven. Ich wünsche Ihnen und uns allen Mut, Freude und Kraft im Engagement für den Musikunterricht und seine Weiterentwicklung.

#### Literatur:

- Baacke, Dieter: Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturellen Ordnung. In: Dieter Baacke (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, S. 29 – 57
- Bähr, Johannes/Schwab, Christoph: Kooperation von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen. Ein Modellversuch des Landes Hessen und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Endbericht. Wiesbaden 2000
- Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz usw. 2000
- Beck, Wolfgang/Fröhlich, Werner D.: Musik machen – Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband. Mainz usw. 1992
- Ehrenforth, Karl Heinrich: Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. In: Musik und Bildung ( 25), S. 14 – 19
- Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim, Zürich, New York 1998

- Hafen, Roland: Mini-Kompendium zum "Klassenmusizieren mit Allen". In: Peter Börs/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 3. Oldershausen 1999, S. 98 – 112
- Hennen, Manfred: Kindheit, Jugend und Schule im Wandel moderner Gesellschaften. In: Pädagogische Rundschau (45) 1991, S. 539 – 560
- Jank, Werner: "Veränderte Kindheit" – unveränderte Didaktik? In: Volker Huwendiek (Hrsg.): Ganzheitliches, soziales und handlungsorientiertes Lernen in Schule und Seminar (= Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V., Heft 3-4/1994). Rinteln 1994, S. 12 – 38 (= 1994 a)
- Jank, Werner: Aus dem Takt geraten. Schulmusikstudium an Musikhochschulen. In: Musik und Bildung (26), 4/1994, S. 16 – 19 (= 1994 b)
- Jank, Werner: Verändertes Berufsbild – unveränderte Ausbildung? Reformziel: Professionelle Kompetenz in der Vermittlung von Musik. In: Werner Jank (Hrsg.): Schulmusik – ein Studium im Umbruch. Mannheim 1996, S. 52 – 64
- Jank, Werner: Lehren und Lernen lebendig gestalten. In: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2. Oldershausen 1997, S. 49 – 76
- Jank, Werner: Veränderte Kindheit und Jugend – Perspektiven des Lehrens und Lernens im Musikunterricht. In: Peter Börs/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 3. Oldershausen 1999, S. 113 – 130
- Jourdain, Robert: Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Heidelberg, Berlin 1998
- Ott, Thomas: Musizieren und Lernen. In: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2, S. 7 – 15
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter (1985). Überarb. Neuausg., Weinheim, Basel 1990
- Terhag, Jürgen: Bewegung ist Begegnung – Bewegungsspiele im Live-Arrangement. In: Peter Börs/Volker Schütz (Hrsg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 3. Oldershausen 1999, S. 223 – 252
- Thompson, Richard F.: Das Gehirn. Von der Nervenzelle zur Verhaltenssteuerung. Heidelberg, Berlin, Oxford, 2. Aufl. 1994
- Zöpfl, H./Seibert, N./Serve, H.J.: Veränderte Kindheit – veränderte Jugend – erzieherische Aufgaben. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (44) 1990, S. 492 – 495