

Jürgen Oelkers

### *Braucht es Musik in der Schule?\*)*

Der Titel meines Vortrages verlangt eine Rechtfertigung, scheint er doch zu unterstellen, Musik könnte in der Schule auch *fehlen*, also sei unter Umständen verzichtbar. Wie komme ich auf diese Unterstellung, und wieso traue ich mich, sie ausgerechnet hier zu thematisieren? Musik hat mit Hören zu tun, höre ich auf meine innere Stimme, dann könnte ich zunächst auf die eigene Erfahrung als Impuls für die Unterstellung kommen. Ich habe einen, wie heutige Kinder sagen würden, “grottenschlechten” Musikunterricht erlebt, der das Können immer schon voraussetzte, die musikalisch weniger Bemittelten lächerlich machte, sich ausschliesslich an den Mädchen orientierte und auf seine Weise unvergesslich ist. Aber der biographische Groll auf ein Schulfach ist allenfalls psychoanalytisch interessant. Er hat auch mein autodidaktisches Bemühen nicht behindert, allenfalls beklage ich die fehlende Kunstfertigkeit, also das, was man beim besten Willen nicht nachholen kann, wenn man die Schönheit und intellektuelle Herausforderung der Musik begriffen hat.

Wenn ich mich als akut Betroffenen beobachte, als Vater nämlich von schulpflichtigen Söhnen, dann stelle ich ein erstaunliches Investitionsverhalten fest. Wir bezahlen Musikunterricht ausserhalb der Schule, eine Praxis, die heute verbreitet ist und die gegenüber dem rein biographischen ein schon ansehnlicheres Problem aufwirft, die Frage nämlich, was genau die Schulerfahrung zur musikalischen Kompetenz der Bevölkerung beiträgt, wenn de facto ein offenbar immer gewichtiger werdendes *Out-* oder besser *Sidesourcing* stattfindet. Eine meiner rhetorischen Lieblingsfragen ist denn auch, was die Schule dazu beigetragen hat, wenn das Schulorchester spielt? Ich gestehe, dass mich diese Frage auch empirisch interessiert, weil sie sehr viel mit dem Tagungsthema, nämlich Standards für die Lehrpersonen des Musikunterrichts, zu tun haben könnte. Aber das ist nicht mein Thema, und ich habe immer noch nicht erklärt, wie ich darauf gekommen bin.

Es gibt zwei verschiedene Beweggründe, so zu fragen, wie ich es tun werde. Der eine Beweggrund erwächst aus dem gesellschaftlichen Zustand der Musik, der die Frage aufwirft, was die Bildungsziele des Unterrichts in Musik sein können, wenn die Industrie die Hörgewohnheiten festlegt. Kinder und Jugendliche sind freiwillig oder unfreiwillig Konsumenten eines Massengeschmacks, vor dem kein alternatives Hören schützt. Musikunterricht in öffentlichen Schulen kann aber nicht einfach durch Imitate von BRITNEY SPEARS oder NSync bestimmt sein. Aber wodurch dann, wenn Interesse für Anderes an den Gewohnheiten des Hörens scheitert und wenn selbst katholische Gottesdienste mit dem Kitschlied “Morning Has Broken” gestaltet werden können? Der zweite Beweggrund ist ein pädagogischer: Was bewirkt Musik in der Erziehung? Die Ziele des sozialen Lernens lassen sich über die Situation des Musizierens im Ensemble kaum hinausführen, und Musik wird

---

\*) Vortrag auf der Tagung der Fachdidaktiker Musik im Didaktikum Aarau am 11. September 2001.

sich kaum auf Moralerziehung reduzieren lassen. Wenn aber die Wirkungen ganz unklar sind, ist es dann nicht doch berechtigt zu fragen, wozu die Musik in der Schule dient? Sie kann nicht einfach ein Gewohnheitsrecht im Lehrplan beanspruchen, und dies umso weniger, ähnlich wie Turnen, wenn ersichtlich externe Kräfte gezielter vorgehen können und in bestimmter Hinsicht mehr Erfolg haben.

Ich spreche als fachdidaktischer Laie. Meine Kompetenz ist lediglich die des Hörens und Beobachtens zwischen, sagen wir, MOZART, ERIC SATIE, LUCINDA WILLIAMS und CHARLIE PARKER. Nichts Besonderes also. Den heutigen Popmarkt erleide ich als Vater, Musik als soziale Rebellion ist wenig mehr als Nostalgie, und die didaktische Erwartung der Emanzipation beantwortet jedes Konzert, das Jugendliche im Zürcher Hallenstadion besuchen. Interessant ist daran einzig der Obszönitätsgewinn, denken wir an Phänomene wie "Eminem". Dies vorausgesetzt, werde ich mein Thema in drei Teile gliedern und dabei drei gegensätzliche Thesen durchspielen:

1. Musik in der öffentlichen Schule ist verzichtbar, weil die musikalische Kompetenz wesentlich woanders erzeugt und genutzt wird.
2. Musik ist unverzichtbar, weil nur die allgemeinbildende Schule für ein Angebot sorgen kann, das alle Kinder annähernd gleich erreicht.
3. Das Problem ist nicht eines von Verzichtbarkeit oder Unverzichtbarkeit, sondern eines von Sinn und Zweck sowie von Schulentwicklung und Flexibilität der Schulorganisation.

Ich beginne mit der eher spielerischen als hypothetischen Negation des Faches, danach führe ich allgemeinpädagogische Rechtfertigungen ein und am Ende steht eine Schlussfolgerung, die meinen Titel variiert. Die Frage "Braucht es Musik in der Schule?" kann nur offensiv beantwortet werden, mit klaren Angaben über Ziele und Zwecke, die sich nicht hinter historischen Gewohnheiten verstecken, aber auch nicht einfach Anbieterungen betreiben.

### *1. Verzichtbarkeit des Faches*

Musik soll verzichtbar sein? *Horribile dictu* - Aber: Eine der populärsten Begründungen für schulische Leistungsprofile, die Lehre von den "Schlüsselqualifikationen", hat diesen Schritt längst vollzogen. Diese Lehre stammt bekanntlich aus Forschungen zur Entwicklung des Arbeitsmarktes, aus denen eine sehr weitgehende Schulkritik resultierte. Diese Kritik mündete in der Behauptung, dass das von der Schule erzeugte Wissen und Können in keiner nennenswerten Hinsicht für den Arbeitsmarkt der Zukunft tauglich und daher durch die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen zu ersetzen sei. Die dabei grassierende Psychologisierung und so Inhaltsleere ist vielfach beklagt worden (GONON 1996), interessanter aber ist, dass Fachunterricht in diesem Konzept ausschliesslich *dienenden* Charakter haben soll. Mathematikunterricht ist sinnvoll, wenn er kreatives Problemlösen befördert, Deutschunterricht, wenn Texterfassungskompetenz entsteht oder Französischunterricht, wenn basale Kommunikation entwickelt wird.

In den diversen Listen, was unter "Schlüsselqualifikationen" verstanden werden soll, fehlt notorisch musikalisches Verstehen. Im Zentrum dieser Listen stehen "Kommunikation", "Kreativität" oder "Teamfähigkeit", Musikunterricht findet wenn, dann im Blick darauf Berücksichtigung. Das Spielen im Ensemble wäre so für die Bestärkung von

“Teamfähigkeit” interessant, nicht für die Entwicklung musikalischen Lernens. Musik als kulturelle Kraft ist in allen diesen Listen *keine* “Schlüsselqualifikation”. Kreatives musikalisches Spiel dient der Kreativität und nicht der Musik, und musikalische Kommunikation ist als Kommunikation und nicht als Musik interessant. Von “Schlüsselqualifikationen” kann nur dann gesprochen werden, wenn kein Zusammenhang besteht zwischen den Erzeugungs- und Verwendungskontexten. Es ist, anders gesagt, egal, wo und wie “Kreativität” entsteht, entscheidend ist, dass sie lebens- und vor allem arbeitsmarktdientlich verwendet werden kann, was, mit Verlaub, im Blick auf Kreativität auch leicht einmal die falsche Strategie sein kann.

Das Basiskonzept der “Schlüsselqualifikationen” ist in theoretischer Hinsicht relativ leicht widerlegbar, denn es gibt keine Kreativität *an sich*, mindestens keine *Bildung* der Kreativität an sich, also ohne Berücksichtigung fachlicher Lernkontexte. Ähnliches gilt für “Kommunikation, “Teamfähigkeit”, das “Lernen des Lernens”, die “emotionale Intelligenz” oder ähnliche Favoriten für “Schlüsselqualifikationen”. Praktisch zeigt die Diskussion vor allem, wie verzichtbar Fächer *insgesamt* erscheinen können, wenn sie an das Ziel gebunden werden, überfachliche und nachhaltige Kompetenzen zu erzeugen, die in späteren Verwendungssituationen gleichsam automatisch abgerufen werden können. Interessant ist dabei, dass musikalisches Können, also gleichermassen Kompetenz wie Kreativität, in allen diesen Listen keine Rolle spielt, weil die Verwendung kontextgebunden ist. Musikalisches Können dient vor allem der Musik, wie immer Hörerfahrungen oder instrumentelle Perfektion andere Lernbereiche stimulieren mögen.

Die Kritik trifft auf alle Fächer zu: Wer lediglich “Schlüsselqualifikationen” für nachschulische Verwendungszusammenhänge ausbilden will, kann Fachansprüche reduzieren, weil es darauf primär nicht mehr ankommt. Man kann auch oder gerade in einem *schlecht* spielenden Ensemble die Ausbildung von “Teamfähigkeit” vermuten, etwa weil schlechte Qualität besondere Toleranz erfordert oder die etwas besser Spielenden zu grösserer Rücksichtnahme aufgefordert sind, wenn das Team nicht gleich zu Beginn auseinanderfallen soll. Der Punkt aber ist, dass musikalische Qualität und mehr noch die Wahrnehmung der Qualität einzig von den Fachstandards bestimmt ist. Man *hört* und *spürt* schlechtes Spiel, allerdings nur dann, wenn man selbst geschult ist. Die Schulerfahrung zeigt, wie grausam und wie wenig “teamfähig” das sein kann; verzichtet man aber auf Standards, so verzichtet man auf Lernfortschritt. Das Können in *Musik* kann ebensowenig einfach verbesserte *Teamfähigkeit* sein wie das Können in Mathematik oder sämtlichen anderen Fächern.

Im Blick auf andere ästhetische Disziplinen hat Musik gewisse Verwendungsnachteile: Präsentationen etwa, mit denen die Selbstdarstellung in Geschäftssituationen betrieben wird, setzen auf möglichst perfekte Folien und verzichten auf musikalische Untermalung, wobei allein dieser Ausdruck anzeigt, wie komisch schon der Gedanke ist, mit Musik Selbstdarstellung in nicht-musikalischen Kontexten betreiben zu wollen. Diese Funktion - Unterstützung von Selbstdarstellung - wird reduziert auf Signalthemen bei Handy-Anrufen<sup>1</sup> oder musikalisches Hold-On bei telefonischen Vermittlungen in Firmen und Behörden, die gelernt haben, dass Kunden, unter ein musikalisches Wartedach gestellt, weniger entnervt reagieren, wenn es länger dauert. Auch die gebeutelte Swissair verzichtet nicht darauf, nach der Landung und dem unvermeidlichen

---

<sup>1</sup> Top Five gemäss *Bluewin Mobile* sind derzeit: “Don’t Stop Moving” (S Club 7), “Follow Me” (Uncle Cracker), “Eternity” (Robbie Williams), “Lady Marmalade” (Christina Aguilera) und “Miss California” (Dante Thomas). Unter der Rubrik “Klassik” finden sich fünf Titel: Bolero, Flohwalzer, Polka, Radetzki Marsch und Vanessa Mae ( <http://www2.bluewindow.ch/cgi-bin/mobile/ringtones.pl?state=rubriken> ).

Verabschiedungsritual nochmals ein Band mit Endlosmusik laufen zu lassen, als sei dadurch die Verspätung erträglicher.

Die gesellschaftliche Verwendung von Musik hat, mindestens im Sinne dieser Beispiele, nichts mit musikalischer Bildung zu tun, es sei denn, die primitive und einfältige Funktionalität derartiger Verwendungssituationen wird *gebildet*, nämlich *schmerzhaft*, wahrgenommen. In dieser Weise ist Musik tägliche Zumutung, oft Bestandteil von Lärm und Alltagsmüll, so dass nicht zufällig von "Berieselung" die Rede ist. Es handelt sich um akustische Rieselfelder ohne Kläreffekt, die künstlich in Sparten unterschieden werden, damit der Verkauf der Produkte übersichtlich erfolgen kann. Die Hörgewohnheiten nämlich sind zumeist auf Dauer festgelegt, wie sich nicht zuletzt an den Jugendkulturen aufzeigen liesse. Und Verkauf ist nicht einmal ein ökonomischer Trost: In Deutschland machen 5,4 Prozent aller Konsumenten 44 Prozent des Umsatzes der Musikbranche aus, der Anteil von Nicht-Käufern beträgt 51,1 Prozent<sup>2</sup>. Für wen also wird der Aufwand betrieben, wenn die Grunderfahrung mindestens im Bereich der populären Musik ist, dass man alle CDs eines Acts hat, wenn man *eine* kauft?

Die Fertigung der populären Musik ist in einem historisch eigentlich überholten Sinne "industriell", nämlich benutzt Versatzstücke, die auf immer die gleiche Weise zusammengesetzt werden, ohne das musikalische Grundprinzip der Variation noch sonderlich beachten zu müssen. Die Produkte sind inzwischen so ähnlich, dass es besonderer Anstrengungen bedarf, sie durch Zusatzmerkmale unterscheidbar zu halten. Es ist kein Zufall, dass die erste grosse Krise der weltweiten Musikindustrie durch die Einführung eines neuen Formates, nämlich die *Compact Disk*, überwunden wurde. Die Käufer waren einfach gezwungen, ihre Vinyl-Bestände zu ersetzen und auch noch höhere Preise für das neue Produkt zu bezahlen. Das Geschäft heute stagniert, weil die Kreativität stagniert und der Massengeschmack nach der Zielgruppentheorie aufgeteilt worden ist. Die hohe Teilbarkeit hat unmittelbare Auswirkungen auf den Absatz. Die Industrie war ratlos und die Beobachter schadenfroh, als an den Verkaufszahlen klar wurde, dass der Top-Act am Ende des Jahres 2000 die Beatles gewesen sind.

Zu erwähnen ist diese eigentümliche Umweltkatastrophe, weil sie das Erleben von Kindern und Jugendlichen prägt, ohne dass, auf den ersten Blick wenigstens, Musikunterricht sonderlich gegensteuern könnte. Musik ist ein schulisches Randfach, zwar auf jeder Stufe vorhanden, aber schlecht dotiert und von den Schülern im Durchschnitt nur mit mittleren Sympathiewerten versehen. In der Beliebtheit von Schulfächern, die in der Schweiz seit Mitte der achtziger Jahre erhoben wird, erreichen Singen und Musik am Ende der Schulerfahrung Werte unterhalb von Sport/Turnen, Biologie, Zeichnen/Gestalten, Englisch, Geschichte und Geographie (LABUDDE 2000, S. 200ff.). Es gibt einen deutlichen Geschlechtsunterschied, Mädchen haben weit mehr Sympathie für Musik als Jungen, ohne dass der Sympathiewert Aufschluss geben würde über die mit dem Unterricht tatsächlich erreichte Kompetenz. Generell fehlen Daten, wir wissen nicht, in welcher Prozentzahl die erwachsene Bevölkerung der Schweiz die Notenschrift beherrscht, eine Anforderung, die mindestens in vergangenen Zeiten die Lehrpläne der Musik bestimmt hat.

Leistungsnachweise des Faches sind früher relativ leicht möglich gewesen, vor allem im Bereich von Liedgut und Gesang. Ein bestimmter Bestand des Liedgutes konnte der Tradierung durch Volksschulunterricht zugeschrieben werden, was heute angesichts der medialen Konkurrenz kaum noch möglich sein dürfte. Eher ist wahrscheinlich, dass der

---

<sup>2</sup> Zahlen für das Jahr 2000 nach dem Fachmagazin *Musikwoche* (Die Zeit Nr. 34 v. 10. August 2001, S. 29).

Unterricht mediale Vorbilder aufnimmt, soweit sie zum Programm des Unterrichts passen. “Blowin‘ in the Wind” gehört daher heute zu den schulischen Liederfahrten von Kindern und Jugendlichen, die ein Konzert des Autors aber kaum besuchen würden. Aber zu welchem Zweck lernt man solche Lieder? Das Liedgut heute ist ein Spektrum zwischen “Yesterday”, “Kumbaya, my Lord” und “Take This Hammer”, aber es kann nicht das Frühenglisch sein, das diese Auswahl begründet.

Die neuere und auf dieser Tagung auch massgebende Diskussion stellt Musikunterricht in einen *bildungstheoretischen* Zusammenhang, der deutlich der Aufwertung des Faches dient (Arbeitsgruppe Musikpädagogik 2001). Ein wesentlicher Effort gilt dabei der neuen Lehrerbildung und deren Abstrengung, Standards festzulegen und durchzusetzen. Eine Gleichstellung der Musik gegenüber den anderen Fächern, so ist zu lesen, lasse sich nur erreichen, wenn die Ausbildung und damit auch das Fach einer Standardisierung unterzogen werde (ebd., S. 4). Das allerdings wissen auch die anderen Fächer, die den Abstand bewahren wollen, und zwar ebenfalls durch Standardisierung. Neuere amerikanische Daten verweisen darauf, dass von einer durchgehenden Standardisierung eher nur die Kernfächer profitieren, vor allem dann, wenn Standardkontrollen sehr stark mit Leistungstests verbunden werden (OELKERS 2001). Musik ist in diesen Datensätzen gegenüber Lesen, Rechnen oder Schreiben keine elementare Kernkompetenz, entsprechend leicht ist es, sie curricular zu vernachlässigen oder einem Outsourcing anzuvertrauen, von dem man annehmen kann, dass es ohnehin stattfindet.

Wenn das Fach traditionell immer randständig war, die Veränderung der Studententafel einem Aufstand der anderen Fächer gleichkäme, die Rechtfertigungspotentiale eher im Volksbildungsbereich liegen, dieser Bereich aber heute weitgehend musikindustriell bedient wird, was spricht *gegen* die Abschaffung des Faches? Der Ertrag *de facto* kann angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse der Musik die Lernziele nur unterschreiten, und dies umso mehr, je höher sie angesetzt sind. Was soll dann also Musik in der Volksschule? Und was soll sie, wenn Anderes wie Frühenglisch, Computerbeherrschung oder allgemeine Lernfähigkeit immer als viel wichtiger gelten?

Mein zweiter Abschnitt bezieht sich auf die Unverzichtbarkeit nicht der Musik, sondern des Schulfaches. Musik, das zeigt paradoxerweise gerade die Vermarktung, *ist* unverzichtbar, andernfalls gäbe es weder eine Konsumsteuerung durch Musik noch herausragende Erlebnisse mit Musik unabhängig von den Hörfällen der akustischen Berieselung. Ich werde hier ansetzen. Offenbar ist das Erleben von Musik ein zentrales Element im Bildungsprozess, das über die Niveaus der Bildung entscheidet, ganz unabhängig davon, was das gesellschaftliche Umfeld zumutet. “Ohne Musik keine Bildung”, könnte meine Formel lauten, und sie erlaubt, in umgekehrter Hinsicht zu fragen, nicht nach Ertrag oder Output von Unterricht, sondern nach Sinn und Verstand von Musik.

## 2. Unverzichtbarkeit des Faches

Musik, folgen wir FRIEDRICH NIETZSCHE, kann *nicht* gelten als “u n m i t t e l b a r e Sprache des Gefühls”, vielmehr *wähnen* wir, “sie spräche direct z u m Inneren und käme a u s dem Inneren” (S.W. 2, S. 175)<sup>3</sup>. “An sich ist keine Musik tief und bedeutungsvoll”; wie sie wirkt und welche Bedeutung ihr zukommt, hängt ab von der Symbolik, die sie zum Ausdruck

<sup>3</sup> *Menschliches, Allzumenschliches* (Erster Band, 1878), viertes Hauptstück (Nr. 215).

bringt. Sie ist, anders gesagt, Teil einer historischen Bildungskultur, eng verbunden mit der Poesie, die beide lange und langsam entwickelt werden mussten, bevor das “innere Leben für die musikalische Symbolik erobert (wurde)” (ebd.). Die Unmittelbarkeit der Musik ist so immer *vermittelte* “Unmittelbarkeit”, das musikalische Verstehen ist eingebunden in den Kontext von Bildung, die wiederum durch Musik aufgebaut wird. Wo Musik identisch wird mit unmittelbarem Erleben, verliert sich die Differenz und so die Niveauforderung des Verstehens.

Nicht zufällig ist “Techno” soziale Inszenierung von Geschmack, dem an sich geringer Symbolwert zukommt. NIETZSCHE sprach im Blick auf psychologisch vergleichbare Phänomene von einer “fortwährend-wiederholten” “Minimal-Ausschweifung” (ebd., S. 443). Wer versucht, nochmals NIETZSCHE im Blick auf RICHARD WAGNER, mit Musik die Seele zu bewegen, lehrt sie *schwimmen*, nämlich liefert sie “auf Gnade und Ungnade” dem Wasser aus (ebd., S. 434)<sup>4</sup>. Was dann fehlt, ist der Boden und so der Vorbehalt, das, was Distanz durch Bildung genannt werden kann. Der feinnervige NIETZSCHE wäre gewiss im heutigen musikalischen Alltag hörunfähig geworden, aber seine These trifft einen bestimmten Punkt, nämlich den Zusammenhang von *Erleben* und *Bildung* in der Musik, der nicht oder nicht mehr durch Konzepte “volkstümlicher” oder “elementarer” Bildung realisiert werden kann. Es gibt heute keine gemeinsame Breite musikalischer Bildung auf historisch stabilem Niveau, vielmehr ist Bildung auch hier individuelle Differenzierung von Verstehen und Können in sehr divergenten Lernprozessen.

“Bildung” ist *Niveausteigerung*, Zunahme einer bestimmten Kompetenz, ohne dass ein oberer Abschluss gegeben wäre. Es gibt nur Beharrung auf bestimmten Niveaus oder Steigerung, keine Gesamtmenge musikalischer Kenntnisse, die Bildung beschliessen würde. Dazu ist das Medium selbst zu offen und zu kreativ, was selbst dann gilt, wenn die Zahl der Klassiker nicht mehr anwächst und so die Musikfestivals auf ewig auf MOZART oder BEETHOVEN festgelegt wären. Musik als Sprache und Ausdrucksform, in diesem Sinne als differenzierte Kultur, muss an jede Generation neu vermittelt werden, ohne dass es eine natürliche Garantie gäbe, das einmal erreichte Niveau halten zu können. Aber die *Chance* dafür muss bestehen, vor allem oder einzig aus diesem Grunde ist Musik Teil des Curriculums der Volksschule.

Musik ist im 19. Jahrhundert Volksschulfach geworden, und zwar über den *Singunterricht*, was nicht heisst, dass musikalische Kenntnisse zuvor im Elementarbereich *nicht* vermittelt wurden. Der Singunterricht zuvor war Teil der christlichen Unterweisung, also bezog sich auf die kirchliche Gemeinde und erst in zweiter Hinsicht auf die Schule. Eigentliche “Singschulen” für die Volksschulen (GERSBACH 1833) entstanden erst im Laufe des 19. Jahrhunderts. 1844 sind im deutschen Sprachraum mehr als 25 eigene Lehrwerke oder Unterrichtsleitungen nachgewiesen<sup>5</sup>, dazu einige hundert Handreichungen und Sammlungen für die Lehrkräfte (DIESTERWEG 1844, S. 460-533). Musik galt immer als das Fach, wozu “besondere Kenntnisse” nötig sind (HERGANG 1840, S. 289ff.), also das Standardisierung verlangt. Singunterricht blieb lange das Zentrum, bestärkt vor allem durch die Konzepte volkstümlicher Bildung, die Musik an Gemeinschaftserziehung gebunden sehen wollten. Musik und speziell Singen sollte den Klang des politisch Ganzen repräsentieren, eine Vorstellung, die ohne eine Theorie individueller Bildung zu formulieren war (OELKERS 2000).

<sup>4</sup> *Menschliches, Allzumenschliches* (Zweiter Band, 1886), erste Abteilung (Nr.134).

<sup>5</sup> Erfolgreich war etwa NATORPS *Anleitung zur Unterweisung im Singen* (1813), ein zweiteiliger Kursus, dessen erster Teil 1837 in der fünften Auflage stand.

Geht man nicht vom Ganzen, sondern vom Individuellen aus, dann ist musikalische Bildung offenbar zu einer privaten Geschmackssache geworden, die zwischen Dancefloor, Hip Hop, New Age und Rock'n'Roll für altgewordene Jugendliche keine pädagogische Zensur mehr kennt. Die Schule kann dieser Beliebtheit der Geschmacksbildung nicht einfach Folge leisten, zugleich kann sie sich nicht einfach mehr auf Klassik verlassen, und dies nicht einmal im Gymnasialbereich. Nicht zufällig wird das Thema "Mozart", falls es das gibt, über MILOS FORMANS Film "Amadeus" vermittelt<sup>6</sup>, der durch Genieästhetik beeindruckt und so mit Sicherheit ein verzerrtes Bild sowohl der Person als auch der Musik bietet. Immerhin ist es ein Erfolg, wenn Jugendliche bei den Werkausschnitten zuhören, ohne sich auf die ganzen Werke wirklich einzulassen. Aber wenn musikalische Bildung sich nicht in Klassikerkenntnis und dem regelmässigen Besuch des Opernhauses erschöpft, was ist sie dann?

Musik ist eine abstrakte und zugleich sinnliche Symbolwelt, ähnlich wie Mathematik, die falsch verstanden wäre, würde man sie als "unsinnlich" bezeichnen. Sie abstrahiert die Wahrnehmung und strukturiert sie. Auch Musik ist eine Anschauung über die Anschauung, vorausgesetzt man versteht ihr Zustandekommen. Verstehen ist einfach fortlaufend differenzierte Wahrnehmung, wobei Musik die Schwierigkeit hat, ein besonderes Organ, nämlich das Ohr und seine Gewohnheiten, schärfen zu müssen. Erst eine hohe Differenzierung der musikalischen Wahrnehmung erlaubt individuellen Genuss, der die Klischees des Hörens überwindet. Im Alltag wird das nicht abverlangt, sodass es ziemlich sinnlos ist, für diese Art von Bildung "Verwendungssituationen" zu suchen. Die musikalische Bildung ist in besonderer Weise frei von externen Zwecken, sie kann sich nur auf *sich selbst* beziehen. Der Anschluss ist *Musik* und nicht etwas Anderes; die Vertiefung gilt nicht der Verwendung, sondern immer nur der Musik. Unterricht ist so gesehen nichts als eine Initiation in die Anfangsgründe, diesen Ausdruck sehr wörtlich genommen.

Warum bereichert musikalisches Verstehen die Bildung und ist vor allem aus diesem Grunde unverzichtbar? Wer ein Instrument beherrscht, hat einen lebenslangen Begleiter; wer im Spiel Musikstücke nachvollzieht und je neu interpretiert, verfügt über eine einzigartige Fähigkeit, die durch nichts ersetzt werden kann; und wer in musikalischen Anschauungen leben und denken kann, hat für sich eine einzigartige Symbolwelt, die präzise verfährt, gerade wie sie schwer fasslich ist. Ich kenne niemanden, der musikalisch gebildet und darüber unglücklich ist, also seine Fähigkeiten und sein Können am liebsten preisgeben würde; umgekehrt steht man vor einem schmerzhaften Verlust, wenn man begreift, dass man zu spät angefangen hat, sich für musikalische Bildung ernsthaft zu interessieren.

"Ernsthaft" heisst, sich auf die Veränderung des eigenen Selbst oder mehr noch: der eigenen Person einzulassen und dabei Anstrengungen auf sich zu nehmen, die in den meisten Fällen *keinen* musikalischen Genius zur Voraussetzung haben. Nochmals mit NIETZSCHE gesagt: Jeder hat Talent, "aber nur Wenigen ist der Grad von Zähigkeit, Ausdauer, Energie angeboren und anerzogen", es in *wirkliches Talent*, also in Werke und Handlungen eigener Art, umzusetzen (S.W. 2, S. 219). Auch in dieser Hinsicht haben Musik und Mathematik Gemeinsamkeiten, man hört oder sieht, wo die Bildung des Talents *abgebrochen* wurde. Aber die Spitze ist nicht einfach der herablassende Kommentar zu Breite, wie NIETZSCHES undemokratische Bildungstheorie unterstellt hat. Entscheidend für den Prozess der musikalischen Bildung ist die Pflege der Interessen, die beständige Herausforderung von Lernen und Verstehen sowie die Nutzung von Vielfalt. Auch ein mittleres Können will niemand wirklich preisgeben, und nur der Dilettant weiss nicht, was ihm fehlt.

---

<sup>6</sup> *Amadeus* (nach dem Theaterstück von PETER SHAFFER) (1984). (Warner Brothers VHS-Videokassette 3621892) (1989)

Auf der anderen Seite ist musikalische Bildung nicht mehr einfach normativ zu verstehen. Wer ständig das Zürcher Opernhaus besucht, hat nicht aus diesem Grunde die höhere Bildung, so gewaltig der Qualitätsanspruch des Hauses auch sein mag. Musikalische Bildung ist leidenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Objekt, wobei das Flache und das Hohe, die Oberflächen und die Tiefen, nicht einfach durch pädagogische Experten festgelegt sind, sondern erfahren und durchlebt sein wollen. Die lexikalische Information nützt wenig, die Didaktik ist ein Notbehelf, das *Erleben* schafft die wirklichen Bindungen, die oft intolerant sind, weil Vielfalt gar nicht erprobt wurde. Die gesellschaftliche Verwertung von Musik ist vor allem deswegen bedrückend, sie verengt das Erleben und fixiert den Geschmack auf Sektoren. Bildung aber kann nur umfassend verstanden werden, vom *ganzen* Feld des Erlebens her, das *neugierig* erfahren sein will.

Im Blick auf Musik hilft also nur ein emphatischer Bildungsbegriff, der Leidenschaft kennt und allein deswegen zum täglichen Unterricht so recht gar nicht zu passen scheint. Beurteilt man den Unterricht nach seinen *Ausfällen*, nach dem, was er *nicht* erreicht, dann liegt nicht einfach Emphase nahe. Aber nochmals, Musik ist Selbstzweck. Wenn Freude und Kenntnis *nicht* entstehen, dann gibt es keine Äquivalenz, und allein das spricht dafür, Musik nicht in einem multi-ästhetischen Grossfach, eingeschlossen Sport, aufgehen zu lassen. Gerade *weil* die Musik der Gesellschaft Konsumgut geworden ist, darf der Versuch nicht preisgegeben werden, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen zu vermitteln, die sie in stand setzen, Musik als etwas anderes zu betrachten als das, was jeden Tag und unausgesetzt im Supermarkt zu hören ist. So gesehen, ist die Differenz zum Rieselfeld ein hohes Bildungsgut.

Aber was geschieht dann mit den Berieselungen der anderen Art wie “Standardisierung”, “Outputorientierung” oder “Kompetenzmessung”? Paradoxerweise eignet sich zur Untersuchung dieser Schlagwörter gerade die Musik, die wie kein zweites Fach Spiel- und Hörstandards kennt und schult, je nach Leistungsbereitschaft den Output bestimmen kann und die einen spüren lässt, wenn man die zum Hören oder Spielen erforderliche Kompetenz *nicht* erreicht. Dennoch zählen Musikleistungen im Geschäft des Notendurchschnitts wenig, haben Darbietungen vielfach Ornatcharakter und sind Schulprofile nur dann speziell auf Musik ausgerichtet, wenn es sich um Musikschulen handelt. In den Leitbildern der anderen Schulen spielt das Schulorchester, nicht wirklich die Musik. Das bringt mich auf meinen letzten Punkt, die Frage, ob und wenn ja, wie die Schulorgansiation geändert werden muss, damit ein theoretisch unverzichtbares Fach seine faktische Randstellung verliert.

### 3. *Stellung des Faches*

Die heutige Schulentwicklung kennt mindestens drei sehr gegensätzliche Tendenzen,

- die *Erhöhung der Schulautonomie*, einhergehend mit einer gewissen Liberalisierung des Angebots,
- die *Verbesserung der Kontrollen*, einhergehend mit einer durchgreifenden Standardisierung des Angebots, sowie
- die *Vertiefung der Demokratie*, einhergehend mit vermehrten Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten.

Es ist nicht mehr ganz sicher, dass ein Schulfach dann zentral und leistungsfähig ist, wenn es von der Studentafel besonders begünstigt wird. De facto entscheidet über den Rang



eines Faches nicht sein Bildungswert, sondern seine Selektionsfunktion. Wenn ich Recht habe, dürfte es schwierig sein, die Differenz im kognitiven oder kulturellen Bildungswert zwischen Musik und Mathematik so zu bestimmen, dass dadurch die unterschiedliche Lektionendotierung gerechtfertigt wäre. Die Stundentafel ist eine politische Verteilung, die weder einen Wettbewerbs-, noch einen Leistungsvorbehalt kennt. Auf der anderen Seite und als Pointe formuliert: Ein wirklich scharfes Selektionsfach wäre *Musik*, weil Leistungsunterschiede unmittelbar sinnlich erfahren werden können.

Auch wenn sich an der politischen Rangordnung der Fächer auf absehbare Zeit nichts ändern lässt, so besteht doch sehr die Frage, ob die historisch gewachsene Organisation der Schule aufrecht erhalten werden muss. Grundlegend ist dabei, wie die Zeit im Blick auf welche Ziele und Aufgaben verteilt wird. Der überkommene Verteilungsgrundsatz ist denkbar simpel, es gibt *ein* Zeitmass im Blick auf eine vorher feststehende Hierarchie, die keinem wirklichen Leistungsprinzip unterstellt. Das ist gut für die Organisationsruhe, weil die Verteilungskämpfe ausbleiben, aber schlecht für die Randfächer, die auch grosse Anstrengungen nicht mit einem Zeitbonus vergolten bekommen. Die Lektionen werden nicht danach verteilt, wo hohe Lernintensität gegeben ist, sie finden statt, weil der Stundenplan das so vorsieht. Rückt man von diesem Prinzip ab, dann sind Flexibilisierungen denkbar, die auch das Potential der Randfächer ausschöpfen.

Das kommt den genannten Tendenzen der Schulentwicklung entgegen: Würde man Eltern über die Schulfächer abstimmen lassen, dann hätte musikalische Bildung mindestens im Primarbereich einen hohen Stellenwert. In partizipatorischen Organisationen mit hoher innerer Flexibilität könnte diese Wertung besser aufgenommen und mit den Lehrkräften einerseits, den Schülern andererseits abgestimmt werden. Ueberhaupt sind Lehrpläne nicht einfach hoheitliche Verordnungen, sondern müssen öffentlich verständlich gemacht und mit den Lernbedürfnissen abgeklärt werden. Schulen mit erweiterter Autonomie - "Teilautonomie" ist ein typischer Verwaltungsausdruck und klingt wie ein Zugeständnis - können sich darauf besser einstellen als administrierte Schulen, die einen starren Plan vollziehen müssen. Welche Potentiale, etwa in Musik, vor Ort vorhanden sind, ist nicht abstrakt zu bestimmen; schon aus diesem Grunde sind Flexibilisierungen im Blick auf die Organisation und das Angebot einer Schule unerlässlich. Schulen sollen ihr Zeitbudget nach Massgabe des Lernpotentials einsetzen können, vorausgesetzt, die Aufgaben der Fächer sind hinreichend spezifiziert und es gibt eine darauf bezogene Verteilungsgerechtigkeit.

Ich sage das absichtlich so vage, weil es paradox wäre, die Autonomie einer Schule auf den Grad genau *festlegen* zu wollen. Andererseits gibt es keinen Autonomiegewinn ohne parallele Erhöhung der Kontrollen. Die erwähnten amerikanischen Studien zur Standardisierung zeigen, dass diejenigen den Vorteil haben, die frühzeitig damit beginnen und immer die Gesamtentwicklung vor Augen haben, also nicht lediglich das eigene Fach betrachten. Jede Schulorganisation ist eine Wertebalance, die immer neu gefunden werden muss. Standards also machen nur Sinn, wenn damit zugleich Entwicklungschancen verbunden sind, die die Prioritäten neu sortieren können.

Musik kann nicht von der Stundendotation her festgelegt und als Verteilungsproblem betrachtet werden, sondern muss sich auf den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen beziehen lassen. Daraus folgt nicht, dass dem Fach im Blick auf Entwicklung und Controlling ein Sonderstatus zukommt. Ein solches Ausweichen liegt nur dann nahe, wenn man auf die Begründungen *musischer* (statt musikalischer) Bildung zurückkommt. Diese Begründungen legen nahe, Musikunterricht als rein seelisches Ereignis zu verstehen, also verfügbungsfrei und unkontrollierbar. Musische Bildung war immer gegen NIETZSCHES

Votum eingestellt, die Musik *sollte* Seele bewegen, ohne die erste Frage zu beantworten, nämlich wie das möglich ist, ohne ins Schwimmen zu geraten.

Musik ist ein rationales Fach, gut strukturiert und lernbar. Musikalische Bildung, soweit schulischer Unterricht sie besorgt, ist darstellbar, in gewisser Hinsicht auch messbar; sie ist keine obskure Grösse, die sich der öffentlichen Kontrolle entzieht. Für das Fach ist das ein Vorteil, der offensiv genutzt werden sollte. Eine Aufwertung des Faches lässt sich letztlich nur so erreichen, mit Standards für Erfolg oder Misserfolg, einschliesslich einer Kalkulation von Lernzeit und Lernertrag. Es ist mühsam für nicht wenige Kinder, im Musikunterricht Kontinuität zu wahren, die Anforderungen des Faches verstehen sich nicht von selbst, umso weniger, wenn Bildungsstandards angestrebt werden, die musikalischen Umwelten sind für die Lernziele nicht gerade günstig, um es euphemistisch zu sagen, aber dann müssen die Anstrengungen der Lehrkräfte im Verhältnis zu den Leistungen der Schüler auch einen neuen Modus der Bewertung erhalten.

Das gilt für alle Fächer, nicht nur für Musik. Insofern spielt eine gewisse Form von Wettbewerb. Andererseits ist klar, dass der Rang des Faches nicht *allein* mit der Beschreibung seiner Leistungen zu verbessern ist. Letztlich muss man Musik *wollen* und dafür den Bildungswert in Anschlag bringen. Musik vermittelt in einem hochgereizten und engen Umfeld einzigartige Erfahrungen. Diese Chance muss allen Schülerinnen und Schülern eröffnet werden, ohne damit die Erwartung zu verbinden, Erfolg sei bei allen gleich möglich. Musikalisches Erleben ist eine sensible und eigensinnige Grösse, der Unterricht kann dabei helfen,

- Alternativen zu erproben,
- eigenes Können zu entwickeln,
- eine Vorstellung von der Weite und Tiefe der Musik herauszubilden,
- den Sinn für Harmonie und Disharmonie zu schulen,

eine bessere Welt entsteht dadurch nur in einem sehr begrenzten Sinne. Es wäre viel erreicht, wäre musikalische Bildung eine lebenslange Herausforderung, die die Schule nicht beschliesst, sondern *öffnet*. Und man sollte sich dann auch trauen, die Liebe zur Musik als den wesentlichen Standard hinzustellen.

### *Literatur*

Arbeitsgruppe Musikpädagogik nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Standards im Fach Musik für Lehrpersonen an der Volksschule. Ein Entwicklungsprojekt der AG Musikpädagogik NW EDK und des Pestalozzianums. Arbeitspapier. Zürich 2001.  
 DIESTERWEG, F.A.W.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit BORMANN und anderen herausgegeben. 3., fortgef. u. verm. Aufl. Erster Band. Essen 1844.  
 GERSBACH, J.: Singschule, nebst Anleitung zum Gebrauche derselben. Karlsruhe 1833.  
 GONON, PH. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - kontrovers. Aarau 1996.  
 HERGANG, K.G.: Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen, Schullehrer-Seminarien und höheren Lehranstalten, wie auch für Geistliche, Schulvorsteher und Freunde der Pädagogik und des Schulwesens, mit kritischen Bemerkungen und anderen Notizen bearbeitet. Leipzig 1840.

- LABUDDE, P.: Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II. Bern/Stuttgart/Wien 2000. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, hrsg. v. H. BADERTSCHER u.a., Bd. 5)
- NIETZSCHE, F.: Sämtliche Werke Kritische Studienausgabe, hrsg. v. G. COLLI/M. MONTINARI, Bd. 2: Menschliches, Allzumenschliches I und II. München 1980.
- OELKERS, J.: Der Klang des Ganzen. In: A. GERHARDT (Hrsg.): Musikwissenschaft - Eine verspätete Disziplin? Stuttgart 2000.
- OELKERS, J.: Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen? Expertise zuhanden der Mittelschul- und Berufsschuldirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2001.
- NATORP, B.C.L.: Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. Essen 1813.