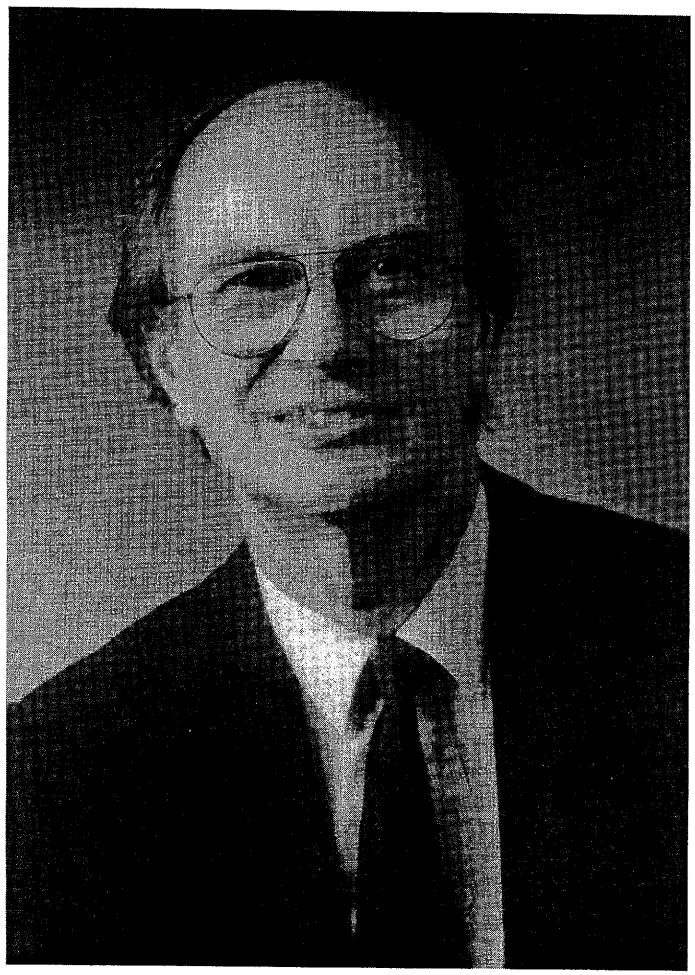

Josef Sulz

WORT UND MUSIK
SALZBURGER AKADEMISCHE BEITRÄGE
herausgegeben von Ulrich Müller, Franz Hundsnurscher und Oswald Panagl

30

MUSIKPÄDAGOGIK
TRADITION UND HERAUSFORDERUNG

FESTSCHRIFT FÜR JOSEF SULZ ZUM 65. GEBURTSTAG

herausgegeben von

Monika Oebelsberger und Wolfgang Reinstadler
unter Mitwirkung von Gerlinde Haid

Verlag Müller-Speiser
Anif/Salzburg 1996

PERSPEKTIVEN DER MUSIKPÄDAGOGIK IN ÖSTERREICH

Franz Niermann, Wien

Welche musikpädagogischen Tendenzen sind mit der Blickrichtung auf die nächsten Jahrzehnte erkennbar? Es ist nicht nur schwierig, sondern auch heikel, sich auf dieses Thema einzulassen. Denn bei allem Bemühen um nüchterne Sicht und Interpretation von Phänomenen der Gegenwart kommen Aussagen über weiterreichende Entwicklungstendenzen um die Spekulation nicht ganz herum.

Angesichts des weitgefaßten Themas ist es wichtig, als erstes eine Eingrenzung vorzunehmen: es soll im folgenden hauptsächlich um die Perspektive Schule gehen. Aber selbst diese thematische Zuspitzung eröffnet einen großen gedanklichen Raum; denn was in der Schule geschieht, hängt von vielschichtig vernetzten Zusammenhängen, von gesellschaftlichen, kulturellen und bildungspolitischen Faktoren ab.

Um zu Beginn den Blickwinkel weit zu öffnen, gehen die folgenden Gedanken zunächst von einer allgemeinen Definition und Erörterung des Terminus Musikpädagogik aus: Die Musikpädagogik ist eine

> Wissenschaft, die die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten einer gezielten Förderung und Beeinflussung der vielfältigen Beziehungen zwischen Mensch und Musik (genauer: zwischen Menschen und Musiken) untersucht.[1]

Für sie ist es fundamental wichtig, sich im Kontakt sowohl mit den verschiedenen Formen unterrichtlicher Praxis als auch mit der gesamten Kulturszene und Bildungslandschaft zu entfalten. Die Bereiche allerdings, in denen musikalische Bildung stattfindet, sind ungeheuer vielfältig, von der vorschulischen Erziehung über die Schulen und Musikschulen bis zur Altenbildung, von der Familie oder dem Jugendheim bis zu allen möglichen Lebensbereichen, in die sämtlich die Bildungskraft der Medien hineinwirkt. Die Schwierigkeit besteht nun darin, möglichst viel, tendenziell alles im Blick zu haben und doch klare Konzentrationspunkte zu finden. Einige Fragestellungen sollen verdeutlichen, wie ich versuchen werde, mit dieser Schwierigkeit umzugehen.

---

[1] Hermann Rauhe: Musikpädagogik. In: Kritische Stichwörter Musikunterricht. Hrsg. von Walter Gieseler. München 1978, S. 237.

Welche Faktoren oder Phänomene sind zu beobachten, die das schulische Lernen in Österreich insgesamt verändern, welche beeinflussen im besonderen die Möglichkeiten des Musikunterrichts? Wird der Musikunterricht tendenziell aus der Schule verdrängt oder wird er für das Lernen und die Bildung immer wichtiger? Welche 'Musiken' bilden den Gegenstand des Unterrichts? Wie werden sie ausgewählt? Welche Rolle spielt die Kategorie Wert? Welche musikdidaktischen Konsequenzen sind zu ziehen aus der Tatsache, daß die Menschen heute vor allem mit Hilfe der Medien vom Beginn des Lebens an enorm viel Kontakt mit Musik haben? Was bedeutet es für den Unterrichtsprozeß, daß Musik - neben bzw. in Verknüpfung mit anderen Bereichen - eine Form von Kunst ist?

Die folgenden Ausführungen sind in zwei gedanklich und argumentativ unterschiedliche Kapitel gegliedert. Im ersten geht es um eine Einschätzung der Situation des 'Faches Musik im Lernsystem Schule', und zwar zum einen um das bedrohliche Gefühl, der Musikunterricht würde langsam aber sicher aus der allgemeinbildenden Schule verdrängt werden, und zum anderen um die Vermutung, daß gerade die Musik für die Bildung des Menschen besonders wichtig sei und daß demgemäß große neue Entwicklungschancen für das Schulfach Musik bestünden. Dieses Kapitel hat eher den Charakter der Beschreibung von Situationen und Entwicklungslinien sowie der Reflexion einiger möglicher Konsequenzen. Im Kapitel "Unterricht: Menschen und Musiken" dagegen werden einige aktuelle grundsätzliche Aspekte dargestellt und erörtert, die sich auf die Vermittlung von Musik beziehen.

1. DAS FACH MUSIK IM LERNSYSTEM SCHULE

Zwei widersprüchliche Tendenzen sind zu beobachten: Einerseits scheint der Musikunterricht im Rahmen des schulischen Fächerkanons permanent zurückgedrängt oder gar existentiell bedroht zu werden. Andererseits gibt es Entwicklungsaspekte des Lernens in der Schule - kulturelle Offenheit, kreatives Tun, Handlungsorientierung, Sinnlichkeit, Interdisziplinarität usw. - für die der Musikunterricht potentiell eine zentrale, beispielgebende Bedeutung zu haben scheint.

> Für die künstlerischen Fächer besteht die Gefahr, daß sie in ihrem Stundenanteil weiter reduziert werden, obwohl das Fach als

Kooperationspartner in interdisziplinären Arbeitszusammenhängen (zum Beispiel Projekten) an Bedeutung gewinnen wird.[2]

1. Das Gefühl der Bedrohung

Die Musiklehrer und ihre Repräsentanten - nicht nur in Österreich - haben sich schon fast daran gewöhnt, um die adäquate Anerkennung ihres Faches kämpfen oder zumindest den jeweiligen Status quo verteidigen zu müssen. Es ist ihnen nur allzu vertraut, wenn sie beispielsweise dazu aufgerufen werden, "dem schleichenden Abbau des Musikunterrichtes an allgemeinbildenden Schulen Einhalt zu gebieten"[3]. Immer wieder, wie in deprimierenden Wellenbewegungen, wie in bedrückenden Schüben meist im Kontext mit politischen Veränderungen, sehen sie sich mit einer ganzen Reihe von Einschränkungen oder gar existenziellen Bedrohungen konfrontiert. Dieses Gefühl der Bedrohung wird in Gesprächen, in Lehrerversammlungen, bei Fortbildungsveranstaltungen und in diversen Publikationen immer wieder artikuliert.

- Als Lehrer hat man den Eindruck, daß die Höhe der Pflichtstundenzahl im Fach Musikerziehung nicht wirklich gesichert ist. Im Zuge beispielsweise der Einrichtung neuer Schulfächer, im Falle der praktischen Durchführung von Sparmaßnahmen usw. steht immer ganz schnell die Musik zur Debatte. Im Unterschied etwa zu Mathematik oder Biologie scheint es hier möglich zu sein, die Stundenzahl zu reduzieren oder in bestimmten Klassenstufen bzw. Schulzweigen eventuell sogar ganz auszusetzen. Diese Bedrohung betrifft Vertreter eines Faches, die sich bereits damit abfinden mußten, daß Musik in der 8. Schulstufe ein Einstundenfach ist, in der zehnten - ein bemerkenswerter Kompromiß - nur anderthalb Stunden wert ist und in der 11. und 12. Schulstufe zugunsten von Bildender Kunst ganz abgewählt werden kann. In berufsbildenden Schulzweigen wird die Musik in der Regel überhaupt nicht für wichtig genug gehalten, um als Fach angeboten zu werden.

2 Gunter Otto: Die Stellung des Faches und die Aufgabe der Lehrerbildung. In: Musik & Bildung 4(1994), S. 4 ff.

3 Deutscher Musikrat (28. Generalversammlung). Zit. in: Musik & Bildung 6(1994), S. 87.

- Die Erhöhung der Schülerzahlen pro Klasse trifft den Musikunterricht besonders hart. Mit über 30 Schülerinnen und Schülern ist es auf Dauer kaum möglich, intensiven, kreativen, am praktischen Tun orientierten Musikunterricht zu gestalten[4]; in der daraus resultierenden weitgehenden Beschränkung aber auf die Vermittlung von Lernstoff (z.B. Fakten oder Sachverhalte aus der Musikgeschichte oder der Formenkunde) liegt eine nicht zu unterschätzende grundsätzliche Gefahr für die musikalische Bildung. Interessant, sachlich allerdings kaum verständlich, ist in diesem Zusammenhang, daß für die bildnerische Erziehung wie auch für den Sprachunterricht Teilungsstunden vorgesehen sind, in Musik allerdings nicht.
- Die Kustoden für das Fach Musikerziehung haben es an den meisten Schulen eher schwer, sich z. B. bei der Zuteilung von Geldern gegen die Konkurrenz der stärkeren Fächer wie Biologie, Physik oder Informatik durchzusetzen.
- Was bei den finanziellen Aufwendungen für Instrumente, Geräte, Raumausstattung u.ä. gilt, zeigt sich entsprechend auch in anderen Bereichen, z.B. bei der Raumvergabe: Wieviele Musikräume mußten beispielsweise für die Ausstattung der Schulen mit Computern herhalten? Sicher, diejenigen Lehrer, die für die Gestaltung von Schulfesten, Konzerten, Weihnachtsfeiern u.ä. viel (Frei-)Zeit und Engagement aufbringen, können in der Regel auch eine Verbesserung der räumlichen und materiellen Bedingungen für den Klassenunterricht erreichen. Aber ist nicht genau dies ein Indiz dafür, daß der reguläre Musikunterricht weniger selbstverständlich respektiert wird wie etwa derjenige in Physik oder Geschichte?
- Im Rahmen der Schulautonomie stehen durchaus nicht alle Fächer gleichermaßen zur Debatte. Zwar gibt es Schulen mit einer entsprechenden Tradition und mit besonderen Musiklehrerpersönlichkeiten, an denen der Musikunterricht neue Chancen gewinnt. Aber charakteristischer für die Atmosphäre insgesamt ist die Selbsteinschätzung der Musiklehrerinnen und -lehrer, daß sie gegenüber den Lobbies für andere Fächer einen schweren Stand haben.

4 Vgl. hierzu: Wolfgang Roscher/Christoph Khittl/Wolfgang Mastnak: Musikkultur und Bildungsreform in Österreich. Salzburg 1994 (unveröffentlichtes Thesenpapier), S. 6. Die Autoren sprechen sich dafür aus, daß "primär die Gruppenstärke drastisch reduziert werden" müßte und verweisen auf die Gruppenteilung in Bildnerischer Erziehung.

- Im Zuge der gegenwärtig greifenden Sparmaßnahmen mit der Verfügung zur weitgehenden Streichung von Freifächern scheint besonders Bedrohliches auf das Fach Musik zuzukommen. Die musikalischen Arbeitsgemeinschaften wie Chöre, Spielgruppen, Bands usw. waren und sind nicht nur für das Leben an der Schule, für den Stand des Musiklehrers im Kollegium und generell für das Ansehen des Faches Musik von großer Bedeutung, sie wirken auch auf positive Weise in den alltäglichen Unterricht im Klassenverband hinein. Wenn diese Freifächer eingeschränkt oder sogar zu einem Großteil gestrichen werden, bedroht dies in der Substanz das Fach Musik.
- Der Instrumentalunterricht an allgemeinbildenden Schulen, eine besondere Errungenschaft in Österreich, ist besonders gefährdet: Wenn Lehrerstunden eingespart werden sollen, wenn sogenannte Freifächer gestrichen werden, wenn im Rahmen der Autonomie andere Schwerpunkte gesetzt werden, liegt hier das Feld, das schnell zur Disposition steht. Und es trifft nicht zuletzt diejenigen Lehrerinnen und Lehrer hart, die die Fächerkombination Musikerziehung (ME) und Instrumentalmusikerziehung (IME) anbieten und allein deswegen größere Schwierigkeiten haben, als Lehrer angestellt zu werden, im Kollegium volle Anerkennung zu finden usw.

Worin liegt der bildungs- und gesellschaftspolitische Sinn dieser Tendenz zur Zurückdrängung des Schulfaches Musik? Zur Erklärung reicht keineswegs der oberflächliche Hinweis auf eben unvermeidbare Sparmaßnahmen o.ä. Wirtschaftliche und politische Drucksituationen können vielmehr - auch in der Schulentwicklung - als hilfreiche Indizien für Wertfragen und faktische Prioritätensetzungen angesehen werden. Was gilt in bezug auf das schulische Lernen im Zweifelsfall wirklich als wichtig und unverzichtbar? Und was ist als im Prinzip gut, notfalls aber auch als reizvolle Nebensache anzusehen? Wie weit reicht die Pflicht des Staates, den heranwachsenden Bürgern Bildung, hier: in Form des Fächerkanons der Schule, zu gewähren, wo beginnt die private Zuständigkeit? Tatsächlich nehmen viele Jugendliche verschiedenartige Unterrichtsangebote außerhalb und in Ergänzung der Schule wahr und bezahlen sie selber, z.B. in Fremdsprachen, im Sport, im Tanzen und Bewegen, im Instrumentalspiel, Bühnenspiel, Malen, Töpfern u.v.a.m. Wird der Staat sich bemühen, Lernfelder in stärkerem Maße nach draußen, in den Privatbereich, zu verlagern? Wie weit betrifft dies den Musik-, im besonderen den Instrumentalunterricht?

Zur Debatte steht vermutlich die grundsätzliche Frage danach, was die Maxime der Allgemeinbildung durch das System Schule heute bedeutet.[5] Diese Debatte wird leider nicht in der gebotenen Klarheit und Offenheit geführt, und sie wird auch von den konkret handelnden Kultur- und Bildungspolitikern nicht in angemessener Form angeregt. Offensichtlich ist, daß die Vertreter der "kulturpolitischen Entscheidungsträger"[6] bzw. der "gesellschaftlichen Kräfte"[7]- staatliche Instanzen, Bildungsinstitutionen, Gewerkschaften, Kirche, Interessensverbände usw. - darum ringen, bestimmte Fächer in der Schule so oder so zu gewichten, um zu gewährleisten, daß allen jungen Menschen gewisse Kulturtechniken und Fähigkeiten vermittelt werden und daß alle einen als jeweils aktuell bedeutsam erachteten Informations- und Erkenntnisstand erreichen. Die historisch wechselnde Gewichtung ist erkennbar z.B. am Ausmaß der verpflichtenden Wochenstunden in bestimmten Schulstufen und in den unterschiedlichen Schultypen, an der Bezeichnung Haupt- und Nebenfächer, an der Bedeutung der Zensuren und der Art ihrer Vergabe u.v.a.m. Nicht zuletzt ist beachtenswert, welche Fächer es überhaupt gibt, welche in neuerer Zeit eingerichtet wurden (z.B. Psychologie/Philosophie, Informatik, Kulturtouristik ...) und welche Fachdisziplinen es in der Schule nicht oder kaum gibt (z.B. Medizin, Recht, Ökologie ...).

Eigentlich mutet der Streit um derartige Gewichtungen anachronistisch an.[8] Denn der Wissens- und Erkenntnisstand der Gesellschaft wächst so enorm schnell und verändert sich auch qualitativ so rapide, daß das Lernsystem Schule sowohl dem wissenschaftlichen und technologischen Wandel als auch der gesellschaftlichen Dynamik hoffnungslos hinterherhinkt, mehr noch: die Allgemeinbildung im herkömmlichen Sinn steht grundsätzlich in Frage. Aus diesem Grunde wird immer nachdrücklicher dafür plädiert, die

---

5 Vgl. hierzu: Bohnsack/Nipkow: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung? Münster 1991.

6 Klafki erläutert - in Bezugnahme auf Weniger - sehr schön, wie vor allem der Lehrplan (allgemeine Ziele, schulischer Fächerkanon, Wochenstundenzahl, Inhalte) zustandekommt, nämlich durch das "Ringen" und als "Ergebnis des Kampfes" - in einem historisch wechselvollen Prozeß - "geistiger Mächte", "gesellschaftlicher Mächte", "des Staates", der "kulturpolitischen Entscheidungsträger", ggf. unter Zuhilfenahme besonderer "wissenschaftlicher Verfahren". Vgl. Wolfgang Klafki u. a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Band 2. Frankfurt a.M. 1970, S. 74 ff.

7 Vgl. Franz Niermann,: Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik. Stuttgart 1987, S. 65.

8 Vgl. Otto (Anm.2), S. 10.

Schule von der Sysiphusarbeit der Vermittlung uferloser Massen an Wissen und Fähigkeiten zu befreien und statt dessen sogenannte Schlüsselqualifikationen ins Auge zu fassen. Diese könnten z. B. sein: die Fähigkeit, Wissen zu erwerben sowie Informationen zu finden und zu verarbeiten, Problemlösungsstrategien zu entwerfen und zu verfolgen, kreative Prozesse zu gestalten und zu nutzen, flexibel auf unerwartete Situationen zu reagieren, im sozialen Kontext eigene Wege zu finden und zu gehen u.v.a.m.; als besonders wichtig wird immer wieder genannt

> ein effizientes Instrumentarium für lebenslanges Lernen, anstatt weiterhin Bildungsinhalte zu vermitteln, die sich rasch als überholt erweisen[9].

Entsprechende Entwürfe und Konzeptionen liegen vor; aber ihre konkrete Umsetzungsmöglichkeit in die schulische Praxis ist noch sehr fraglich.

2. Entwicklungschancen

Tatsächlich ist die Entwicklung des Systems Schule m. E. durch eine auseinanderdriftende Doppeltendenz gekennzeichnet[10]:

Auf der einen Seite wird enger beschränkt und gleichzeitig entschiedener festgeklopft, was jeder junge Mensch heute wissen und können soll[11]. Dies bedeutet

9 Brigitte Ederer (Staatssekretärin für Integration und Entwicklungsarbeit), Was bringt uns Europa? In: Kulturell. Magazin für Schule, Kunst und Gesellschaft 20(1994), S. 13.

10 Die hier geführte Argumentation soll den Rahmen der gegebenen Schulgliederung nicht verlassen. Es ist aber auch denkbar, daß es perspektivisch zu einer viel stärkeren Differenzierung kommt, also zu größeren Unterschieden im Anspruchs- und Leistungsniveau von Schulen. Diese Tendenz könnte eingeleitet werden durch die Einführung von Elite-Schulen, wie sie bisweilen bereits gefordert wird.

11 Auf dieser Argumentationsseite wird gern verwiesen auf die Notwendigkeit der Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit angesichts der Öffnung der Wirtschaftsgrenzen und der Tendenz zur internationalen Verflechtung. Im besonderen werden dabei die Bildungssysteme (z. B. in Frankreich oder in Japan) angeführt, in denen die traditionelle, auf Disziplin bauende Form des Lehrens und Lernens mit dem Ziel des hohen Wissens- und Kenntnisstandes nach wie vor gut funktioniert.

- eine weiterhin starke Gewichtung der sogenannten Hauptfächer und der unangefochtenen Nebenfächer (Biologie, Geschichte ...);
- die weitgehende Beibehaltung der primär frontalen Vermittlung des Lehrinhalts, des festgelegten, freilich klarer begrenzten Stoffes, durch den Lehrer an die Schüler;
- demzufolge eine Stärkung der formalen Autorität und Dominanz des Lehrers; die in diesem Kontext als unproblematisch erachtete Legitimation hoher Schülerzahlen;
- die Beibehaltung oder Verstärkung der vordergründigen Leistungsorientierung, also auch des Abprüfens und Zensierens von Lernergebnissen usw.

Es ist schwer vorstellbar, daß der Musikunterricht in dieser Tendenz ein bedeutsame Rolle spielen wird.

Auf der anderen Seite wird sich die Schule stärker öffnen für das kulturelle und gesellschaftliche Leben draußen. Es werden sich in der Schule Arbeits- und Lernformen weiterentwickeln, die mit den überkommenen Methoden des Pauk-Unterrichts unvereinbar sind. Vieles wird sich dabei sukzessive ändern: die Methoden des Lehrens und Lernens, die Zeitstrukturen, die sozialen Formen des Er- und Verarbeitens von Informationen und Erfahrungen, die Lehrer-Schüler-Beziehungen, der Bezug der Schülerpersönlichkeit zum Unterrichtsinhalt u.v.a.m.

Eine ganze Reihe von Faktoren in der Weiterentwicklung von Wissenschaft und Kunst sowie, in deren Kontext, von Praxisbereichen, in denen es wesentlich um Kommunikation, Erfahrung und Lernen geht, hat dazu geführt, daß sich die Leitlinien für sinnvolles Lehren und Lernen auch in der Schule erheblich verändert haben. Hierzu gehören (neben vielen anderen)

- die Wandlung des Menschenbildes[12], im besonderen: die zunehmend weiterreichenden Konsequenzen aus der Vorstellung von der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Menschen, also auch der Kinder und Schüler, so, wie sie sind - entgegen der Vorstellung, sie seien zu erziehendes Material, werdende Menschen, zu prägende und zu formende Zöglinge usw.,

12 Eine kurze, zusammenfassende Erörterung zum Thema 'Menschenbild' findet sich in: Manfred Gührs/Klaus Nowak: Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse. Kiel 1991. Die Autoren beschreiben, S. 18 ff., auf der Grundlage der Humanistischen Psychologie "Vier Grundannahmen": 1. Autonomie und Interdependenz, 2. Selbstverwirklichung, 3. Ziel- und Sinnorientierung, 4. Ganzheitlichkeit.

- die "Ergebnisse der Humanwissenschaften für Erziehung, Therapie und Management"[13], also, weiter gefaßt, die Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen auf der Basis vor allem der Gehirnforschung, der Lernbiologie und Lernpsychologie, der Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Handlungstheorie, des Konstruktivismus, der Kognitiven Psychologie und Kommunikationspsychologie sowie verschiedener Richtungen der Psychotherapie, Organisationsentwicklung und Supervision[14],
- moderne Voraussetzungen und Formen kulturellen Schaffens und der Kunstproduktion - Verfügbarkeit über tendenziell jede Musik und alle Klangmaterialien, experimentelle und improvisatorische Formen der Entstehung und Darbietung von Musik, Einbindung von Musik in gesamtkünstlerisches Schaffen (Verbindung mit Bild, Bewegung usw.) in Performances, Filmen, Videoclips u.v.a.m.

Es lassen sich leicht einige Bereiche und Aspekte anführen, die deutlich machen, wie sich das Selbstverständnis von Schule und Unterricht im Sinne der hier skizzierten Tendenz verändert. In fast allen diesen Punkten sind die Musiklehrer im besonderen angesprochen, sie sind häufig eine treibende und innovative Kraft.

---

13 S. Robert Ornstein: Multimind. Ein neues Modell des menschlichen Geistes. Ergebnisse der Humanwissenschaften für Erziehung, Therapie und Management. Paderborn 1990 (Original 1986).

14 Für diesen großen, auch für die Musikpädagogik wichtigen Grundlagenbereich seien hier einige zentrale Publikationen angeführt:

* Frederic Vester: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich. Stuttgart 1975.
* Hans Aebli: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Band II: Denkprozesse. Stuttgart 1980/1981.
* Humberto R. Maturana/Francisco J Varela: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München 1987 (Original 1984).
* Karl R. Popper/John C. Eccles: Das Ich und sein Gehirn. München 1982/1991.
* Ornstein (Anm.13)
* John R. Anderson: Kognitive Psychologie. Heidelberg 1988 (Original 1980).
* Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden. Band 1: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek 1981. Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek 1989.

Verwiesen sei auch auf die Publikationen von Thomas Gordon und Carl R. Rogers (Personenzentriertes Lehren und Lernen).

3. Individualität und Tätigkeit

Die wahrscheinlich wichtigsten zwei Grundprinzipien, die das Lehren und Lernen in der Schule wesentlich umwälzen werden, sind

1. die persönliche Bezogenheit (oder: das individuelle Interesse oder: die subjektive Betroffenheit, also auch die Ebene der Gefühle) und
2. die praktische Tätigkeit (das Tun, das Handeln).

Wie sie tatsächlich und konkret die Schule wandeln, wird davon abhängen, wie stringent und konsequent ihnen in der Praxis Raum gegeben wird. Jedenfalls wird es perspektivisch immer schwieriger werden, mit der diesen beiden Grundprinzipien widersprechenden 'Methode: einer sagt, was die anderen wissen und (möglichst auch) meinen sollen' zu lehren - einer Unterrichtsweise, die es nach wie vor in verschiedenen Erscheinungsformen gibt[15], besonders häufig in der verschleiernden Form des sogenannten gelenkten Unterrichtsgesprächs[16].

Der Anspruch der Handlungsorientierung wird leicht in aller Munde geführt. Aber es wird wenig bedacht, wie schwierig und arbeitsaufwendig es ist, den Unterricht so zu gestalten, daß die Schülerinnen und Schüler, einzeln oder in Kleingruppen, sich die Lernergebnisse und Erkenntnisse wirklich in eigener praktischer Tätigkeit erarbeiten. Im Rahmen der Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen sowie im Ausbildungsjahr des Unterrichtspraktikums und in der Lehrerfortbildung wird dieser Anspruch noch nicht konsequent genug ernstgenommen.

---

15 Vester (Anm.14), S. 102, bringt in diesem Zusammenhang den anschaulichen Vergleich zwischen mittelalterlichen Klosterschulen und der auch heute noch weitgehend üblichen Sitzordnung in schulischen Klassenzimmern sowie in universitären Hörsälen.

16 Besonders kritisch geht Meyer mit dem "sogenannten gelenkten Unterrichtsgespräch" ins Gericht; vgl. Hilbert Meyer, UnterrichtsMethoden, II: Praxisband. Frankfurt/M. 1987, S. 282 ff. Die beiden wichtigsten Thesen lauten: "Das gelenkte Gespräch ist, rein quantitativ gesehen, das wichtigste Handlungsmuster der Schule überhaupt! Es macht die Hälfte des gesamten und zwei Drittel des Frontalunterrichts aus." (S. 283) und: "Das gelenkte Unterrichtsgespräch ist ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftverhältnisse im Unterricht verschleierndes Handlungsmuster" (S. 287).

Für den Aspekt der persönlichen Bezogenheit ist ein neuer Begriff geprägt worden: 'Lebensweltbezug'. Zum Teil ist damit einfach das Postulat der Öffnung für das kulturelle und gesellschaftliche Leben gemeint, zum Teil werden ganze Unterrichtskonzeptionen, im Extrem sogar Lehrpäne[17] neu formuliert, in denen Lebensweltbezug-Themen im Vordergrund stehen. Nicht selten erinnern sie an altehrwürdige Schulbücher mit ihrer Zuordnung von Unterrichtsinhalten zum Reigen der Jahreszeiten oder der kirchlichen Feste.

Im Sinne des o. g. Grundprinzips der persönlichen Bezogenheit käme es eher darauf an, die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, etwa mit historischen oder naturwissenschaftlichen Sachverhalten oder mit Kunst (mit Musik), so zu gestalten, daß dem Schüler nahegelegt wird, sein Interesse darin zu entdecken: Erfahrungen zu machen, die seine Identitätsfindung und -entwicklung ermöglichen[18]. Dieser Prozeß muß potentiell alle denkbaren, spürbaren und spielbaren Facetten zulassen, auch Bezugsebenen, die den anderen Beteiligten, z. B. den Mitschülern oder dem Lehrer, eher abwegig erscheinen mögen.

Die Musiker, die Künstler, haben vielleicht im Unterschied zu den meisten anderen Lehrern von Hause aus eine gewisse Nähe zu den Grundprinzipien der Individualität und der Tätigkeit. Der Umgang mit Kunst erfordert im Prozeß des Verstehens, Interpretierens und Sich-Produzierens wohl auf besondere Weise das Einbringen der Subjektivität und der Persönlichkeit. Und die Tätigkeit des Instrumentalspiels, das Machen der Musik allein oder in der Gemeinsamkeit, schafft überhaupt die Basis des Selbstverständnisses. Das ist eine gute Ausgangsposition; gut, aber nicht unbedingt hinreichend: Es kommt darauf an, dieser Nähe auch den entsprechenden Raum zu geben - nicht nur beim Musikmachen, sondern auch in allen möglichen anderen Formen des Tuns.

---

17 Besonders rigoros geplant wird dies in einigen Bundesländern in Deutschland.

18 Vgl. hierzu: Niermann (Anm. 7), S. 23 ff.

4. Kognition und Kreativität[19]

Von vielen Bildungstheoretikern und in der Folge auch von Kulturpolitikern wird seit langem davor gewarnt, das schulische Lernen zu eng auf die Vermittlung von Wissen zu beschränken und dabei das praktische Tun, die Kreativität, die Sinnlichkeit und die Vernetztheit und Vielgestaltigkeit des Wahrnehmens zu vernachlässigen.[20] Schule müsse vielmehr im Hinblick sowohl auf den Inhalt als auch auf die Methoden ein Ort bewußter kultureller Tätigkeit sein. 'Schule und kulturelle Bildung' war in diesem Sinne ein programmatisches Kongreßthema[21].

Kunst- und Musikpädagogen haben auf höchst problematische Weise einen Gegensatz zwischen 'kognitiven Fächern' auf der einen Seite und 'kreativen' oder 'musischen Fächern' auf der anderen unterstellt. Nachdem vor längerer Zeit der Anspruch erhoben wurde, auch der Musikunterricht müsse sich als 'kognitives Fach' oder als wissenschaftliche Disziplin beweisen, um nicht aus der Schule verdrängt zu werden, wird nun (wieder[22]) argumentiert, die 'kreativen bzw. musischen Fächer' seien im Schulsystem als Ausgleich zum Übergewicht der 'kognitiven Fächer' von existenzieller Bedeutung - und dürften deswegen nicht aus der Schule verdrängt werden. Das klingt beispielsweise folgendermaßen:

---

19 Der Begriff der Kreativität spielt im Kontext der Bildungsdebatte im allgemeinen sowie besonders im Hinblick auf die Bedeutung der musischen Fächer eine ungeheuer große Rolle. Die Art seiner Benutzung hat dazu geführt, daß er nicht selten zu einer fast alles umfassenden leeren Worthülse wird. In den vorliegenden Ausführungen würde es zu weit führen, den Begriff infrage zu stellen oder näher zu definieren; er wird hier daher in der umgangssprachlichen Form verwendet.

20 Vgl. z.B. Vester (Anm. 14); ferner z.B.: Horst Rumpf: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen. München 1986.

21 Zukunftsforum IV. 'Schule und kulturelle Bildung'. Enquete des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Abteilung für Bildungsplanung und Schulentwicklung und des Österreichischen Kultur-Service (ÖKS) am 2./3. Juni 1993, Dokumentation. Wien 1994; vgl. in diesem Sinne auch andere Initiativen bzw. Slogans des ÖKS, z. B. K.I.D.S. ('Kultur in die Schule') oder 'Schule macht Kultur. Kultur macht Schule'.

22 Ein Beispiel aus dem Jahre 1934: "... die Herzensbildung ist es, die gerade heute so wichtig ist in unserer nüchternen Zeit und mehr auf Zweckmäßigkeit und Verstandesbildung eingerichteten Schule." Franz Kinzl: Die Verwendung der Schallplatte im Unterricht. In: Die Quelle. 84. Jg. Wien 1934, S. 166.

Diese Betonung der kognitiven Fächer in der Schule muß sich ändern, zugunsten der musischen. Damit würde auch eine Aufwertung der Musiklehrer erfolgen![23]

Ähnliche Argumentationsmuster für das Musische gegen die empfundene Übermacht des Kognitiven gibt es schon viele Jahrzehnte; sie haben unterschiedliche Konjunkturzeiten.[24]

In der Praxis dürfte der unterstellte Gegensatz zwischen 'kognitiven' und 'kreativen Fächern' kaum eine wesentliche Rolle spielen. Kognition bzw. Kreativität sind nicht die Domäne bestimmter Fächer. Mit diesen Begriffen wird versucht, zwei Aspekte menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns zu benennen, die tatsächlich untrennbar miteinander verknüpft sind. Schwierig, aber für die Zukunft besonders spannend sind weitergehende Fragen nach der inneren wechselseitigen Interdependenz von Kognition und Kreativität jeweils in einem Fach und demzufolge in der Gesamtheit des schulischen Lernens: Wie lassen sie sich in der Praxis vernetzen und gegenseitig stützen? Wie läßt sich dabei das Lernen auf ein qualitativ höheres Niveau bringen? Über diese Fragen wird viel nachgedacht und spekuliert. Wie sie wirklich genau zu beantworten sind und wie entsprechende Konsequenzen im unterrichtlichen Alltag durchzusetzen sind, wird sich zu zeigen haben. Das schulische Lernen insgesamt, also der Unterricht in allen Fächern, wird sich jedenfalls zunehmend mit dem Anspruch konfrontiert sehen, vielgestaltiges, tendenziell ganzheitliches Lernen anzuregen, um so auch der Verbindung und Vernetzung von Kognition und kreativem Handeln Spielraum zu geben.

Es gibt Studien, die versuchen nachzuweisen, daß vermehrter Musikunterricht in der Schule die Leistungsfähigkeit der Schüler insgesamt, also auch in den anderen Schulfächern, erheblich verbessert.[25] Wenn diese Untersuchungsergebnisse sich erhärten lassen, werden sie perspektivisch entscheidende Konsequenzen nach sich ziehen müssen. Wie weit sie allerdings wirklich verallgemeinerbar sind und welche Folgerungen sie konkret - auch

---

23 Wilfried Scheib im Interview mit der Zeitung Manual 1/1994, S. 27. Thema des Interviews: "Die 'Musiknation' Österreich - eine Erregung. Teil 1: ein land gibt sich die (mozart)kugel".

24 Vgl. Alfred Litschauer: Da capo ad infinitum. Das sogenannte Musische, Kunstpunkt 7(1994,) S. 7 (Zeitung der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien).

25 Vgl. z.B. den Bericht über einen Schulversuch in der Schweiz : Ernst Waldemar Weber/Maria Spychiger/Jean-Luc Patry, Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht, Band 17 der 'Pädagogik in der Blauen Eule', Essen 1993.

im Hinblick auf den Musikunterricht selbst - nahelegen würden, ist m.E. nicht abzusehen.

Da in Österreich kulturell und bildungspolitisch die Kunst und die Musik eine ganz besondere, von großer Tradition getragene Rolle spielen, ist es verständlich, daß es gelungen ist, die Musik in der allgemeinbildenden Schule durch die Einrichtung von 'Schulen mit vermehrtem musikalischem Angebot' so stark zu verankern wie in keinem anderen Land. Neben den 'Musikgymnasien' und 'Musischen Oberstufenrealgymnasien' ist die Entwicklung im Pflichtschulbereich besonders eindrucksvoll: In etwa 20 Jahren wurden ca. 90 Schulen zu Musikvolksschulen[26] und fast ebenso viele zu Musikhauptschulen[27] umgestaltet.

5. Öffnung der Schule und der Lernprozesse

Die Öffnung der Schule für das gesellschaftliche und kulturelle Leben draußen wird grundsätzlich auf zweierlei Weise praktisch realisiert: Personen und Aktivitäten von draußen finden Eingang in die Schule[28] und verändern auch den Unterricht drinnen, oder die Schüler gehen hinaus in Praxisbereiche der Wirtschaft und der Kultur. Beides geschieht auf vielfältigste Weise und geht dabei weit hinaus über das, was etwa durch Schulkonzerte und Exkursionen ohnehin schon immer geschah.

Für den ersten Aspekt gibt es ein beispielhaftes, zukunftsweisendes Projekt im Bereich der Musik; es wurde in manchen Bundesländern Österreichs bereits erprobt und entwickelt, in anderen wird es initiiert: Im Rahmen dieses 'Klangnetze' - Projekts[29] gehen engagierte, professionelle Künstler -

---

26 Die Schwerpunktsetzung auf die Musik wird nun auch im Volksschulbereich in Wien intensiviert.

27 Vgl.: Hans Joachim Holz: Die österreichische Musikhauptschule - Darstellung und pädagogische Begründung, unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Passau 1990.

28 Roscher u.a. (Anm. 4) verweisen ausdrücklich auf die "Möglichkeit, im Musikunterricht Spezialisten, Künstler, Toningenieure, Musikmanager etc. zu einzelnen Themenbereichen einzuladen, um den lebensweltlichen Bezug gerade des Unterrichtsgegenstandes Musik deutlich zu machen".

29 Das 'Klangnetze'-Projekt wurde auf Initiative des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst 1992 gegründet und unterstützt vom Österreichischen Kultur-Service. Die Arbeit wird derzeit koordiniert, konzeptionell verantwortet und praktisch ermöglicht von Constanze Lippert (Musikreferentin des ÖKS), Christian

Berufsmusiker und Komponisten - zu den Schülern und Lehrern in den Unterricht. Alle gemeinsam entwickeln und erschaffen über einen längeren Zeitraum hinweg Musik: Improvisierend und musizierend, nachdenkend und sich verbal auseinandersetzend produzieren sie ein Werk, eine Komposition. Ob dabei der Prozeß der gemeinsamen Arbeit oder das im Konzert vorgeführte Ergebnis wichtiger ist, bleibt dem Einzelfall überlassen. Wie selbstverständlich wird die Musik nicht isoliert begriffen, sondern interdisziplinär und künstlerisch vielseitig: umfassender Kunst- und Kulturunterricht.[30]

Aber die Veränderung des täglichen Lernens geschieht normalerweise weniger spektakulär durch die Gestaltung von Projektwochen, durch das Offene Lernen, durch themenorientiertes Hinzuziehen von Fachleuten usw. Einige Formen der Öffnung und Neugestaltung sollen kurz angedeutet werden.

- Projektwochen (oder -tage) sind im Unterrichtsalltag schwer zu organisieren und zu gestalten, aber sie gelingen immer besser und immer häufiger an immer mehr Schulen. Hier können viele Schüler sich produktiver einbringen als im alltäglichen Fachunterricht. Sie können Fähigkeiten entfalten, die ansonsten nicht so gefragt sind, können sich ruhiger, tiefer und vielfältiger auf ein Thema einlassen, den arbeitspraktischen und inhaltlichen Kontext nutzen, der ansonsten zu kurz kommt. Es ist zu erwarten, daß perspektivisch das projektartige Lernen an der Schule den Unterricht im Klassenverband in stärkerem Maße ergänzt.
- Interdisziplinarität ist zu einem großen Schlagwort geworden, es ist allerdings nicht leicht, dem damit verbundenen Anspruch gerecht zu werden. Projekttage innerhalb oder außerhalb der Schule bieten dafür am ehesten gute Chancen - im Unterschied zum immer wieder postulierten fächerübergreifenden Unterricht, für den sich im Alltag angesichts vor allem stundenplantechnischer Probleme eher nur in Ausnahmefällen zwei oder drei Kollegen zusammenfinden. Am realistischsten mag es sein, den Gedanken der Interdisziplinarität in den Fachunterricht selber zu integrieren, z. B. als Musiklehrer auch mit Texten, Bildern usw. zu arbeiten.

Scheib und Lothar Knessl (Musikkuratoren beim BMUK) und Hans Schneider (Institut für Musikpädagogik).

30 In einem ähnlichen Ansatz wie das 'Klangnetze'-Projekt arbeitet die 'BLITZ - Musikwerkstatt', ebenfalls unterstützt und finanziert vom BMUK und ÖKS; Initiator und Koordninator ist Harald Huber (Institut für Musikpädagogik). Das besondere Profil der 'BLITZ-Musikwerkstatt' ergibt sich daraus, daß die professionellen Künstler aus dem Bereich der Jazz-/Pop- und Rockmusik kommen.

- Die Unterrichtsform des Offenen Lernens mit der praktischen Arbeit in gut vorbereiteten Stationen, der Ermöglichung der persönlichen Schwerpunktsetzung, des individuellen Arbeitstempos usw. wird in größerem Ausmaß an Volks- und Hauptschulen genutzt. Auch für Lehrer an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) gibt es Fortbildungsangebote zum Thema Offenes Lernen; aber von ihnen, auch von den Musiklehrern, scheint diese unterrichtliche Arbeitsform noch kaum in den Alltag integriert zu werden.
- Das Angebot der Nachmittagsschule wird, man mag dies begrüßen oder bedauern, in zunehmendem Maße angenommen werden. Das bedeutet, daß für mehr Schülerinnen und Schüler, und mit ihnen Lehrerinnen und Lehrer, die Schule zum jedenfalls quantitativ wichtigsten Lebensraum wird. Auf längere Sicht wird es nicht reichen, irgendeine Betreuung der Schüler zu gewährleisten. Es bieten sich kreative Spielräume an, die für das schulische Lernen große Bedeutung haben können und werden. Diese können in besonderem Maße u.a. von den Musiklehrern genutzt werden. Hier tut sich ein Feld auf, in dem es geradezu absurd erscheint, Freifächer zu streichen. Im Gegenteil, sie werden vermehrt angeboten werden müssen, in welcher Form auch immer.

Das außerschulische Lernangebot für verschiedenste Lerngegenstände vergrößert sich ganz enorm und gestaltet sich zunehmend attraktiver. So finden Schulklassen bzw. Schülergruppen immer häufiger den Weg in Ausstellungen, Museen, Konzert-, Theater- und Opernhäuser usw. Dort machen sie neue Erfahrungen nicht nur in bezug auf den Inhalt, der ihnen vermittelt wird, sondern auch angesichts der Art und Weise, wie sie z. B. mit einer Bilderausstellung oder einem Musikstück konfrontiert werden. Diese Erfahrungen wirken in den Schulalltag aller Unterrichtsfächer hinein. Aber bereits die Organisation und Durchführung selber stört den normalen Tagesablauf und läßt deutlich werden, daß der 50-Minuten-Takt des täglichen Unterrichts sinnvoll durch eine andere Zeitstruktur des Lernens ergänzt oder teilweise ersetzt werden kann.[31]

Wie stark das Interesse der Musiklehrer und Schüler an außerschulischen Angeboten ist, mag an einem Beispiel veranschaulicht werden: Am Projekt

31 Vgl. Roscher u.a. (Anm. 4): "Gerade künstlerischen Projekten muß - entgegen einer stundenweisen Zersplitterung - Freiraum gegeben werden, an dem allerdings zahlreiche andere Fächer gehaltlich teilhaben können und sollen (Philosophie, Religion, Sprachen etc.)."

'die kunst der stunde. Aktionsräume für Musik'[32] mit dem Angebot der Auseinandersetzung mit Musik durch Tätigkeiten wie malen, musizieren, bewegen, Spuren suchen, darstellen und durch Sprachspiele nahmen im Februar 1994 und 1995 jeweils ca. 700 Schülerinnen und Schüler teil; verbunden waren damit Lehrerfortbildungstage. Diese Veranstaltungen waren bald nach ihrer Ausschreibung mehrfach überbucht.

2. UNTERRICHT: MENSCHEN UND MUSIKEN

Der Unterricht ist diejenige Ebene, auf der, wie die eingangs zitierte Definition von Musikpädagogik unterstellt, "Mensch und Musik (genauer: Menschen und Musiken)" vielfältige Beziehungen eingehen können. Auf der einen Seite steht der Schüler, das Individuum, auf der anderen die Musik: ein musikalisches Phänomen, ein Werk, ein Musikstück - soll heißen ein Stück oder Teil dessen, was wir insgesamt Musik nennen. Aber da gibt es ein folgenschweres Problem. Zur Beziehungsaufnahme gehören (mindestens) zwei relativ gut abgegrenzte Partner. Der Schüler erscheint dabei recht problemlos. Auch bei der Musik handelt es sich anscheinend um eine klare, objektiv existierende Figur.

Eine Symphonie beispielsweise wurde dannunddann von demoderdem komponiert, von diesem oder jenem Künstler (Musiker, Orchester, Dirigenten ...) interpretiert, und im Zweifelsfall liegt der Notentext vor; - das letztere trifft für die meiste Musik nicht zu, spielt hier aber keine Rolle. Wenn nun der Mensch eine Beziehung zu dieser Symphonie aufnehmen will, muß er sie wahrnehmen - am besten hören, vielleicht auch spielen oder sehen. Ohne den Wahrnehmungsvorgang existiert sie für ihn nicht wirklich. Er weiß vielleicht von ihr, aber als Musik lebt sie für ihn nur in der Wahrnehmung: wenn sie klingt und gehört wird und in der Zeit vergeht.

Und dies ist zunächst und vor allem ein Vorgang der Subjektivierung: In mir ist die Musik nicht objektiv, sondern in der Gestalt meiner subjektiven Wahrnehmung, geprägt durch meine ganz spezifisch, eigen, gebildeten Wahrnehmungsstrukturen, auf der Basis meiner bisher gemachten Erfahrungen. Ich nehme die Musik anders wahr als du, anders als du ... Wir können uns über das Gehörte vielleicht ein Stück weit einigen, weil wir bisher ähnliche Erfahrungen gemacht haben; wir können gleichermaßen einige

[32] 'die kunst der stunde' ist ein seit 1989 bestehendes Projekt des Instituts für Musikpädagogik in Wien; Veranstaltungen werden gemeinsam mit dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst durchgeführt.

Sachverhalte und Wirkungen benennen. Es kann aber auch sein, daß wir die Musik in uns sehr unterschiedlich sehen. Wir können uns gegenseitig bereichern, indem wir uns über unsere verschiedenartigen Wahrnehmungen berichten, Hörerlebnisse austauschen über die Musik in mir und in dir, meine und deine Musik. - Der Musik, unserem gemeinsamen Partner, ist es egal.

Wie soll ich nun eine Beziehung aufnehmen zur Musik als einem Gegenüber, das es wohl gibt, das aber nur durch den Vorgang meiner Wahrnehmung für mich in mir lebt und nur so wirklich existiert, in einer einmaligen, von mir geprägten Gestalt, für niemanden sonst in dieser Form? Kann ich statt zur objektiv existierenden Musik in Wahrheit nur zur Musik in mir, also eigentlich nur zu mir selbst Beziehung aufnehmen? Ist die Wahrnehmung von Musik letztlich nur Selbstwahrnehmung, Selbsterfahrung?

Aber halt, das geht zu weit: Ich kann das Andere zwar nur subjektiv wahrnehmen, aber es ist doch das Andere. Das war ja auch der Sinn meiner Beziehungsaufnahme: die bereichernde Erfahrung mit dem Gegenüber, dem Nichtgekannten, das mir wiederum die Chance gibt, mich neu kennenzulernen...

Tatsächlich spielen sich Erfahrungen mit Musik immer im Spannungsfeld zwischen zwei Polen, nein: mit wechselnder, pendelnder Gewichtung auf beiden Seiten gleichzeitig ab: Sie sind eine Begegnung mit etwas Äußerem, einer außen existierenden Kunst, zu der manche eindeutige Fakten und viel Interpretierbares, Vieldeutiges gehört. Und gleichzeitig verweisen sie mich auf mich selbst und geben mir damit die Möglichkeit, neue Selbst-Erfahrungen zu machen und mich so weiterzuentwickeln.

Diese grundsätzlichen Überlegungen fordern einige Konsequenzen im Hinblick auf den Musikunterricht, die bisher noch nicht in ausreichendem Maße praktisch berücksichtigt wurden.

1. Eignung und Wert

Welche Musik, welche Musiken sollen als Unterrichtsgegenstand ausgewählt werden? Und welche Auffassungen von Musik und deren Kontext, also welche Musik- und Welt-Anschauungen stehen dabei mit zur Debatte? Womit soll der Schüler in Beziehung treten bzw. sich auseinandersetzen können und sich möglicherweise dabei auch selbst neu begegnen? Hörend, musizierend, Informationen verarbeitend, nachdenkend, verbal mit den Mitschülern und dem Lehrer sich austauschend, genießend, wie auch immer.

Es gab oder gibt traditionell relativ klare Orientierungen: informelle oder formelle Sammlungen von Liedern und Werken, die man normalerweise im Unterricht machte, individuelle Besonderheiten stets inbegriffen. Darin sind im wesentlichen - stark vergröbert - zwei Kategorien auszumachen: solche Musikstücke, die 'gut geeignet' sind, und solche, die als 'wertvoll' erachtet werden. Am besten sind natürlich diejenigen Werke, die kompositorisch, musik- und zeitgeschichtlich usw. wertvoll sind und sich außerdem unterrichtlich gut eignen.

Als 'geeignete' Musik gelten vor allem, und schon seit je her, Lieder; das Singen ist vielfach die wichtigste Tätigkeitsform im Unterricht. Hierzu gehören Kirchen- oder (allgemeiner) religiöse Lieder und Volkslieder, ferner einige sogenannte Kunstlieder und solche aus größeren Zusammenhängen, z. B. Arien aus Opern oder Songs aus Musicals. Seit einiger Zeit hat sich der Liedschatz erheblich ausgeweitet auf die internationale Folklore und, in stark zunehmendem Maße, auf Songs aus der Popmusik.

Ein anderer Bereich der besonders geeigneten Musik besteht aus Werken, über die sich erfahrene Musiklehrer schnell verständigen können: sie 'gehen gut', 'laufen prima', 'funktionieren hervorragend', 'machen Spaß' usw. Dies sind in der Regel Musikstücke, die die meisten Schüler erfahrungsgemäß spontan gern mögen (sozusagen Hits der Musikgeschichte wie z.B. Beethovens *Fünfte*, Mozarts *Requiem*, Ravels *Bolero*, Bernsteins *West Side Story* oder Simon & Garfunkels *Bridge over troubled water*) oder die aus unterrichtstechnischen bzw. methodischen Gründen reizvoll sind: Man kann an ihnen gut 'etwas zeigen' oder mit ihnen 'etwas machen', sei es musikalisch-analytisch, musizierend, spielerisch oder in Verbindung mit anderen Ebenen (Texte, Bilder usw.). Den Ausgangspunkt bildet die bereits gemachte Erfahrung, die mit einem positiven Erlebnis im Unterricht verknüpft war: ein Musikstück bzw. eine entsprechende Methode wurde erfolgreich gemacht und wird dann im persönlichen Gespräch der Lehrer untereinander, in Form von Unterrichtsmaterialien oder in Schulbüchern weitergegeben. Häufig sind die Ideen zur Unterrichtsgestaltung das primäre. In diesem Bereich sind die Werke der sog. Programmusik (*Die Moldau, Bilder einer Ausstellung,* ..., aber auch z.B. *Ein Überlebender aus Warschau)* besonders beliebt sowie solche, in denen Zitate vorkommen (Schumanns *Grenadiere*, Tschaikowskijs *1812*, Bergs *Violinkonzert, All you need is love* von den Beatles ...).

Musikpädagogische Musik ist solche, die speziell zum Zweck ihrer musikerzieherischen Eignung gemacht wurde. Es gibt sie nicht draußen, im Konzert oder im Radio, sondern speziell für die und in der Schule. Zu verschiedenen Zeiten haben immer wieder Komponisten, auch komponierende Lehrer, entsprechende Musik für Unterricht und Erziehung geschrieben.

Hierzu gehören aber m. E. auch die modernen, vorrangig poppigen Arrangements: *Lady Jane* für Schulchor oder Teile aus Mozarts großer *g-Moll-Symphonie* für die Klassenband. Selbstverständlich ist es wichtig, die Schüler mit Phantasie zum lustvollen Musizieren zu bewegen und ihnen durch das Musikmachen die Annäherung zu ihr zu erleichtern: Was soll die Ernsthaftigkeit, wenn sie keinen Spaß macht! Die Gefahr besteht allerdings darin, daß der 'Lady Jane' der Biß verlorengeht und daß dem Gespür für die Intensität und Ver-rücktheit der Musik Mozarts kein Raum mehr bleibt; daß vor lauter Spaß die Ernsthaftigkeit auf der Strecke bleibt. Es kann leicht eine merkwürdige Eigenwelt entstehen mit der Atmosphäre von 'anything goes', 'happy music', 'billig und leicht verdaulich', 'wie lieb und kreativ sind wir miteinander' ...

Eine solche Welt wird sich in der Auseinandersetzung über den Sinn von Allgemeinbildung und im Ringen um die Frage, was in der Schule heute unverzichtbar ist, auf Dauer kaum legitimieren können.

Was 'wertvolle' Musik ist - traditionell ein weiteres wesentliches Auswahlkriterium für Musiken im Unterricht -, ist immer schwerer zu sagen. Das ist m.E. gut so; denn dadurch besteht die Chance, die Wertfrage als Problem, das jeder Mensch für sich zu lösen hat, in den Unterrichtsprozeß selbst hineinzunehmen, - statt bei der Vermittlung überkommener Wertmaßstäbe stehenzubleiben, die sich 'draußen' längst gewandelt haben oder obsolet geworden sind.

Dabei lagen die Wertmaßstäbe recht klar auf der Hand: Wertvolle Musik war im Zentrum die klassisch-romantische Kunstmusik - im allgemeineren Sinne die Hochkultur - und diejenige Musik historisch vor- und hinterher, die im Prinzip mit den entsprechenden Kriterien zu messen und zu bewerten war: Komplexität, Originalität bzw. Individualität, Dichte, Geschlossenheit, Mustergültigkeit, geistig und handwerklich auf hohem Niveau stehend usw. Die Musik auch des 20. Jahrhunderts wurde im wesentlichen mit diesen Augen gesehen und demgemäß bewertet - oder abgewertet.

Je mehr Musik in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts entstand, die im klassischen Sinne nicht als wertvoll gelten konnte, und je mehr diese Musik durch die Medien in alle Ohren drang, desto mehr wurde und wird sie, jedenfalls das meiste davon, von manchem Musikerzieher als primitiv, schädlich, wertezersetzend oder gar als 'akustische Umweltverschmutzung' empfunden. Als Aufgabe des Musikunterrichts in der Schule wird dann oft postuliert, ein Gegengewicht zu bilden: entgegen der negativen Alltagsbeeinflussung wertvolle Musik zu vermitteln und dabei generell ein positives Wertebewußtsein zu schaffen; auf diese Weise könnten durch die Schule kritische und mündige

Bürger gebildet werden, die in der Lage seien, den Schund zu meiden und das Gute und Wertvolle für sich in Anspruch zu nehmen.

Schon seit vielen Jahrzehnten, etwa in den zwanziger und dreißiger Jahren, sieht man die 'gesunde Tradition' der Musik und Kultur gefährdet und konfrontiert die Schule mit dem Anspruch, die Gesellschaft wieder zu Normalität, Gesundheit und wertvoller Bildung zu führen. Der Unterricht müsse "etwaige Erziehungsfehler" kompensieren und "bleibende Werte verschenken"[33]. Bemerkenswert ist aus heutiger Sicht - und auf heute bezogen -, daß der Auftrag an die Schule zur 'Rettung der Kultur' als vorübergehend, als zeitlich beschränkt angesehen wurde. Dies kommt in den beiden folgenden Zitaten aus österreichischen Quellen schön zum Ausdruck. Im ersten heißt es, das Hauptziel des Unterrichts sei es, die Jugend

> in jene guten Bahnen zu lenken, von denen aus der normale Mensch durch inneren Drang später sich selbst zu wahrer, innerer Kultur weiterentwickeln sollte oder müßte[34],

das zweite klingt so:

> Solange eine gesunde Tradition herrschte, lebte Musik draußen im Leben. Heute muß sie hinein in die Schule, muß Gegenstand der Schule werden, um neu gekräftigt dereinst wieder daraus hervorzugehen.[35]

Stärker als in anderen Ländern wurde und wird heute in Österreich in der starken medialen Präsenz sog. schlechter Musik und Kultur eine große Gefahr erkannt, die "Anlaß zur Sorge"[36] gebe. Zu beklagen sei neben vielen anderen Aspekten der "Schulkrise"[37] die "Faszination durch die kommerzielle Jugend-

---

33 Gertrude Rigler: Die Kunst in der Schule. In: Die Quelle. 77. Jg. Wien 1927, S. 792.

34 Fritz Eggermann: Unterrichtsgestaltung einer Gesangstunde in der Mittelschule: In: Die Quelle. 79. Jg. Wien 1929, S. 6.

35 Richard von Ehrmann: Gesang und Musik an den Mittelschulen. I. In: Musica. Allgemeine österreichische Musikzeitschrift, Wien 4/1934, S. 13.

36 Dieses und die folgenden Zitate aus: Michael Frischenschlager: Die beste Art, unser 'Millennium' zu feiern. In: Musikerziehung. Dezember 1994, S. 71 f.

37 Der vollständige Satz lautet: "Die Schlagworte der Schulkrise sind nur zu gut bekannt: Überbelastung der Kinder, Konzentrationsmangel, Leistungsschwäche, Disziplinmangel, jugendlicher Psychopharmaka-Mißbrauch, exzessiver Nachhilfebedarf, Fernseh-Hörigkeit, kulturelles Bildungsdefizit bei gleichzeitiger

Primitivkultur", das "Absinken unserer Jugend in eine schon heute mehrheitlich sich erschreckend abzeichnende Kulturlosigkeit" sowie die Tatsache, daß man in Österreich "die Bildungsprobleme unserer Jugend nicht in den Griff" bekomme: das Bildungssystem garantiere "zu wenig jenes Niveau, wie es die kulturelle und geistige Tradition Österreichs sowie die Bewältigung der zu erwartenden Probleme der Zukunft dringend erfordern würde"; in Gefahr seien die "Überlebenschancen als selbständige Kulturnation" und die "Zukunft der Nation" überhaupt.

Von drei Seiten aus kam die Wertehierarchie ins Wanken:

1. durch die Entwicklung der modernen Kunst, auch verschiedener Bereiche der Neuen Musik, und das Hinzutreten neuer Kunstsparten (Fotografie, Film, Tanztheater ...), in Verbindung damit auch die modernen Formen der Produktion. Die Verbindungslinien zur traditionellen Kunst wurden zunehmend unbedeutend oder waren nicht vorhanden.
2. durch die Etablierung und wachsende Respektabilität derjenigen Spielarten von Musik, die häufig mit den Begriffen Jazz/Pop/Rock zusammengefaßt werden. Sie werden populäre oder Popularmusik genannt, obwohl das meiste davon weniger populär war und geblieben ist als die Musik Mozarts oder Beethovens, sie ist großenteils weder unterhaltsam noch der Unterhaltung dienlich, wird aber Unterhaltungs(U-)musik genannt und ist zumeist eher oder sogar sehr ernst im Vergleich mit der oft viel lustigeren Ernsten (E-)Musik.
3. durch die Zurkenntnisnahme der in anderen Erdteilen entstandenen und lebendigen ('außereuropäischen') Musik. Lange Zeit wurde auch diese, z. B. die balinesische, die chinesische oder die afroamerikanische Musik, von der konventionellen Werteorientierung aus wahrgenommen. Das hat sich gesamtgesellschaftlich bald überlebt. Je problemloser fremdländische Musik in der multikulturellen Gesellschaft präsent war, desto selbstverständlicher wurde sie in ihrer Eigenart und in ihrem spezifischen Wert respektiert. In der Regel sagt kaum noch jemand, österreichische oder zentraleuropäische Musik sei besser oder wertvoller als etwa indische oder afrikanische. Man geht davon aus, daß sie vor allem anders ist.

Für die Perspektive der Musikpädagogik wird erkennbar, daß schwer auszumachen ist, welche Musik heute im Unterricht als geeignet oder allgemein als wertvoll gelten können. Damit fallen für Lehrer Orientierungen

---

Faszination durch die kommerzielle Jugend-Primitivkultur etc. - um nur einige zu nennen." Frischenschlager (Anm. 36), S. 72.

und folglich auch Sicherheiten weg, die bis vor einiger Zeit noch selbstverständlich schienen. Potentiell stehen für die Auswahl im Unterricht heute nahezu alle Spielarten von Musik zur Verfügung, die es gibt. Das hat viel verändert: Tatsächlich kann man davon ausgehen, daß im Alltag des Musikunterrichts die traditionell übliche Dominanz der sogenannten Klassischen Kunstmusik quantitativ wie qualitativ längst gewichen ist, - nicht nur in den Hauptschulen sondern weitgehend sogar in den Gymnasien. Auszumachen ist eine beeindruckende, immer andere lebendige Vielfalt der Musik und der unterrichtlichen Umgangsformen mit ihr.

Die Grundlage dafür ist vor allem Offenheit: Die Lehrer öffnen sich immer stärker den tatsächlichen Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler, und vermittelt durch diese den verschiedensten musikalischen Stilformen. Der Prozeß der Auswahl des 'Gegenstandes der Beziehungsaufnahme' wird zur Fragestellung des Unterrichts selbst.

Das gleiche gilt für die Wertfrage: Es wird in offenen Unterrichtsprozessen für die Lehrer immer deutlicher, daß sie sie im Hinblick auf die Schüler nicht einfach beantworten können. Sie muß vielmehr zum Thema der Auseinandersetzung gemacht werden, und zwar in der Form, daß sich die Schüler und Lehrer einbringen können.

Das ist schwer; denn zur Klärung der eigenen Wertmaßstäbe müssen wohl bisherige Wertevorstellungen (unter anderem auch die der traditionellen Hochkultur) mit zur Debatte stehen: Diese jeweils konkrete Frage klärt sich weder im luftleeren Raum noch in einer singulären Situation. Sie ist Teil des allgemeinen gesellschaftlichen Wertewandels.

Die einzige - allerdings höchst problematische - Alternative zur unterrichtlichen Auseinandersetzung über die Wertfrage wäre die Gleichgültigkeit - gegenüber der Musik und den Menschen.

Weil die Auseinandersetzung schwierig ist, wird der Gleichgültigkeit fatalerweise allzu leicht Raum gegeben.

2. fremd - vertraut

Die Auseinandersetzung mit diesem Begriffspaar ist von großer Bedeutung für die Musiklehrer und ihre Schüler wie im allgemeinen für das Zusammenleben der Menschen heute - in der multikulturellen Gesellschaft wie im Kontakt der dichter miteinander vernetzten Völker. Notwendige Basis produktiven gemeinsamen Tuns ist eine Grundhaltung, die gekennzeichnet ist durch Akzeptanz und Respekt: 'Ich respektiere dich mit dem, was dir vertraut

ist, obwohl es mir - noch - fremd ist'. Dies gilt auch und gerade in Situationen, die von starken Erfahrungsunterschieden, von Differenzen des Meinens und Wollens, von Interessenskollisionen und Konflikten geprägt sind.

Solche Situationen bilden nicht selten den Ausgangs- und Angelpunkt auch für musikunterrichtliche Prozesse, wenn sie Raum für Offenheit bieten. Im folgenden soll von drei musikalischen Bereichen und deren Bedeutung im Unterricht die Rede sein, um einige musikdidaktische Aspekte des Spannungsfeldes zwischen 'fremd' und 'vertraut' zu ertasten: die Pop- und Rockmusik, die sog. Klassische Musik und die fremdländische Musik im eigenen Land.

Als vor längerer Zeit, z.T. bereits vor Jahrzehnten, Musiklehrer damit begannen, die Pop- und Rockmusik in den Unterricht einzubeziehen, hatte das bereits mit dem hier angesprochenen Thema zu tun. Den Schülern war eine Musik vertraut und selbstverständlich geworden, die den Lehrern weitgehend fremd war. Und sie reagierten - zunehmend mit den Schülergenerationen - befremdet auf die dem Lehrer seit jeher vertraute Musik. Dies zeigte sich, vor allem in der großen Stadt, unterschiedlich: Während in gutbürgerlichen Wohngebieten und in solchen des aufstrebenden Mittelstandes z. B. Klassische Musik und Volkstänze problemlos akzeptiert wurden, reagierten etwa in Arbeiterbezirken oder Bereichen der Wohlstandsverwahrlosung die Schüler abwehrender und zugleich fordernder: sie wollten, daß auch 'ihre Musik' zur Geltung käme (oder sie gingen in die passive Abwehr). Im Laufe der Zeit zeigte sich eine ähnliche Anspruchshaltung an fast allen Schulen, auch auf dem Lande; denn die Wirkung der Medien erwies sich als durchschlagskräftig.

Die Lehrer verhielten (und verhalten) sich unterschiedlich in dieser Situation. Einige bestanden auf der Eignung und dem Wert des Überkommenen - jetzt erst recht, nämlich als Gegengewicht zur angeblich heruntergekommenen Primitivkultur der Jugend. Dabei verloren sie nicht selten Vertrauen und Respekt ihrer Schüler. Andere gaben der von den Schülern gewünschten Popmusik Raum. Allerdings mit unterschiedlicher Haltung und Zielsetzung - und mit verschiedenem Ergebnis: Wenn sie z.B. den Blues benutzten, um irreführenderweise daran die klassische Kadenz zu erarbeiten; wenn sie die Musik der Rolling Stones hereinließen, um nachzuweisen wie primitiv und minderwertig sie seien, die Stones und ihre Musik und damit auch ihre Fans, also möglicherweise die Schüler selber; wenn sie ein Schülerreferat über den Punk und die Sex Pistols oder Grandmaster Flash und den Rap erduldeten, um die Schüler damit - 'Bonbondidaktik' - für Bach oder Ligeti zu ködern, dann erwiesen sie sich in Wahrheit als respektlos. Die Schüler erkannten es schnell, ließen es nicht mehr zu, "ihre Musik" und sich

selbst abwertend behandeln zu lassen und paßten sich wieder dem überkommenen Unterrichtsstil an. Wenn die Lehrer allerdings, fachkundig oder nicht, Interesse an der von Schülern hereingebrachten Musik glaubhaft machen konnten, weil sie sich für die Schüler und ihre Erlebniswelt interessierten, wenn sie sich den fremden Klängen und Strukturen akzeptierend zuwandten und selbstbewußt einen Prozeß der Auseinandersetzung ermöglichten bzw. zuließen, war weiteres gegenseitiges Vertrauen gewonnen. Der Lehrer, der die Schüler nicht irgendwo abholen will, um sie evtl. irgendwohin zu führen oder sie gar dort stehenzulassen, wo sie sind, gibt dem Prozeß hier und jetzt Raum. Darin öffnen sich im günstigen Fall auch die Schüler: für den Prozeß der Weiterentwicklung und Bereicherung im Hin und Her zwischen der Fremdheit und der Vertrautheit.

Auf diese Weise hat sich ein viele Lehrer bewegendes Thema gewandelt; statt: Wieviel Raum muß ich der Pop- und Rockmusik in meinem Unterricht geben? Wie groß muß meine Fachkompetenz in diesem Bereich sein? Muß ich permanent auf dem aktuellen Stand im Sinne der Hitparaden sein? ... lauten die Fragen eher: Wieviel Raum soll die Musik haben, die den Schülern nahe ist, und wieviel Fremdes kann ich anbieten? Und wie kann ich die Schüler animieren, sich zu öffnen, das Gefühl der Fremdheit im Sinne von Bedrohlichkeit zu verlieren und dabei neues Vertrauen zu gewinnen? Wie gehe ich als Lehrer selber mit dem mir Vertrauten bzw. dem mir Fremden um? Wie kann für alle Beteiligten der Weg freigegeben werden für Erfahrungen damit, daß gerade das Fremde das Interessante ist, das Andere, das Faszinierende, das Bereichernde?

Manchmal können in der Tat solche Bereiche der älteren oder neuesten Rockmusik eine Brücke bilden, die vielen Schülern fremd sind, zu sperrig aber spannend[38]; vielleicht bilden dabei gerade Unterschiede in der Bekanntheit oder der Beliebtheit unter den Schülern einen guten Impuls. Oder die Musik fremder Länder. Denn noch wichtiger als die Vertrautheit ist wahrscheinlich, daß die Musik nicht so klingt wie diejenige, die sie flüchtig kennen, der sie aber ablehnend gegenübertreten - aus welchen Gründen auch immer.

Aufschlußreiche Erfahrungen haben viele Lehrer in Schulen gemacht, in denen Jugendliche verschiedener Nationalitäten und Kulturen zusammenkommen. Sie animieren z. B. türkische Schüler, die ihnen vertraute Musik der Heimat in den Unterricht hineinzubringen. Diese weigern sich - oder tun es

[38] Für viele Schüler ist das z.B. die Musik von Jimi Hendrix, Janis Joplin oder frühe Punk-Musik, ferner von Jazz und Rock beeinflußte Neue Musik, etwa von John Zorn - wie auch immer; das ist von Klasse zu Klasse sehr verschieden.

einmal und nie wieder -, weil den heimischen Schülerinnen und Schülern (vielleicht auch dem Lehrer) die Öffnung nicht gelungen ist, Akzeptanz und Respekt die Situation nicht tragen konnten. Es gibt in entsprechenden Fällen auch sehr positive Erfahrungen; deutlich wird aber so oder so, daß es weniger um musikalische Stilbereiche geht als vielmehr um den Umgang mit der Vertrautheit und der Fremdheit.

Am Verhalten vieler Schüler, die Klassische Musik von sich weisen, zeigt sich auf besondere Weise der Umgang mit Fremdheit und Vertrautheit: Was zur Ablehnung führt, ist die scheinbare Vertrautheit. Es ist nicht eigentlich die Fremdheit dieses oder jenes Musikwerks; eine Annäherung und Auseinandersetzung findet gar nicht erst statt, weil sie es 'schon kennen': sie kennen diesen Sound, der für sie mit starken Konnotationen verbunden ist: bestimmte Menschentypen, Bürgerliche, Etabliertheit, Kleidung, Feierlichkeit, Glattheit, spezifische hohe Bildung, alt, langsam, immer gleich, klug, sauber und diszipliniert, ferner: fehlende Aktion und Motorik, Nur-Musik usw. Dieses oder ähnliches verbinden sie - eher unbewußt und klischeehaft - mit Klassischer Musik, und all das tritt ihnen aufgrund ihrer Lebenssituation und ihrer Erfahrungen als fremd gegenüber; sie wollen diese Welt auf Distanz zu sich halten.

Oft werden sie unterstützt und bestätigt in ihrer ablehnenden Haltung, weil sie sich von den - häufig leider gerade mit der Klassischen Musik kombinierten - Arbeitsformen abgestoßen fühlen: Der Druck etwa zum Lernen von Noten, Formen, historischen Fakten usw. produziert in diesem Kontext Blockaden, die den Weg zur Musik verbarrikadieren, statt ihn zu ebnen. Es sind Blockaden, die leicht eine Einheit mit den genannten Konnotationen bilden; sie verstärken das Gefühl der scheinbaren Vertrautheit mit dem, was als fremd abgelehnt wird.

Aus diesen Gedanken ergibt sich ein weiterer, der hier nur in Form einer Frage angedeutet werden soll: Geht es vielen Musikerziehern analog nicht ganz ähnlich mit der scheinbaren Vertrautheit in bezug z.B. auf den Heavy Metal, den Rap oder die Techno-Musik, mit Musik also, deren Sound sie gut genug kennen, um sie mit starken Konnotationen zu verbinden wie primitiv, immer gleich (wie wohl alles Fremde), laut, wild, dumm u.v.a.m.: Welten, die ihnen als fremd gegenübertreten?

Neu zu Entdeckendes und Aufregendes gibt es auf sehr verschiedenen Ebenen sowohl in der neuen Musik aller möglichen Stile als auch im unkonventionellen Umgang mit der alten. Die Schüler - auch die meisten Lehrer - hören heute unvorstellbar viel unterschiedlichste Musik. Ihnen ist das meiste fremd und weniges vertraut. - Ein schönes, unendliches Feld für das gemeinsame Tun im Unterricht. Dieser kann einen ungeheuren Reichtum an musikalischen Erfahrungen ermöglichen und gleichzeitig eine weitreichende

Vertrauensbasis schaffen: Wie oft entsteht die Auseinandersetzung mit etwas Fremdem aus der Tatsache, daß ein Mensch, dem man vertraut, diesen Gegenstand schätzt!

Die Zurkenntnisnahme, daß Menschen heute vor allem durch die Medien quantitativ starken Kontakt mit verschiedenartiger Musik haben, führt noch zu einem Folgegedanken, der sich auf die Wandlung der Wahrnehmungsstrukturen bezieht. Dieser Aspekt wird weiter unten aufgegriffen.

3. Kunst. Musik.

Wenn Menschen heute Musik wahrnehmen, ist es nur selten die Musik allein. Die modernen Entwicklungen aller Künste, nicht zuletzt deren Produktions- und Distributionsformen, haben zu einer bisher nicht gekannten inneren Verknüpfung unterschiedlichsten künstlerischen Denkens und Gestaltens geführt. Besonders deutlich erkennbar ist dies in den Videoclips. Dort gibt es auf dichtestem Raum sozusagen Kunst total: die Integration und Verschmelzung tendenziell aller Kunstformen zu einer Einheit. Ähnliches gilt für Performances jeglicher Art, sei es bei Rockkonzerten, im modernen Tanztheater oder in der Aktionskunst.

Was wohl immer schon grundsätzlich für den Menschen galt, die Wahrnehmung gleichzeitig auf mehreren Sinneskanälen (hören, sehen, körperliche Empfindung und Bewegung ...), hat erheblich neue Nahrung bekommen. Es gibt heute vermutlich kaum jemanden, der nicht in vielfältigen Kontakt mit allen möglichen Kunstformen und deren Verknüpfung gekommen wäre. Und es ist davon auszugehen, daß dieser Kontakt die Wahrnehmungsfähigkeit und die Strukturen der Wahrnehmung selber verändert hat. Vor allem hat sich die Fähigkeit zur Konzentration gewandelt. Im Unterschied zur herkömmlichen Bilderausstellung oder zum Konzert mit der Fokussierung auf die Malerei, das Bild, oder die Musik, das erklingende Werk, ist für die Wahrnehmung der 'Kunst total' eine Zweigleisigkeit charakteristisch: die Aufnahme des globalen Gesamteindrucks und die gleichzeitige, scheinbar zufällige Orientierung auf unendlich viele Details. Erfahrungen in der Analyse von Videoclips im Unterricht haben mir gezeigt, welche erstaunlichen Mengen an Einzelheiten die Schüler nach ein- oder zweimaligem Sehen bzw. Hören erkannt und behalten hatten. Im Gespräch konnten sie nicht nur Fakten sondern auch deren Zusammenhänge sowie ihre persönlichen Deutungen des Gesehenen bzw. Gehörten vorbringen. Sie hatten offensichtlich schneller und vielschichtiger wahrgenommen als ich, der ich

von der Flut der optischen und akustischen Informationen wie gebannt war.[39] Es wäre unergiebig gewesen zu entscheiden, ob die Rezeptionsweise der Schüler besser oder schlechter war als meine gelernte Art der ruhigeren Konzentration auf bestimmte Aspekte, Linien o.ä. Jedenfalls war (ist) sie anders.

Selbstverständlich ist auch die Übung und Gewöhnung von Bedeutung; der folgenschwerere Aspekt liegt aber in den unterschiedlich ausgebildeten Wahrnehmungsstrukturen.[40] In der modernen Kognitionspsychologie in Verbindung mit der Gehirnforschung geht man davon aus, daß die frühen (wahrscheinlich schon die vorgeburtlichen) Sinneserfahrungen zur Herausbildung von Wahrnehmungsstrukturen im Gehirn führen, die als die Grundlage, als die Voraus-Setzung, aller weiteren Aufnahme von Informationen zur Verfügung stehen und genutzt werden.

Was bedeuten diese Gedanken für die Musikdidaktik? Die zwei wichtigsten Konsequenzen sollen hier thesenartig genannt werden; in der ersten wird ein Gedanke von weiter oben wieder aufgegriffen:

1. Der starke frühe Kontakt der Kinder mit verschiedenartiger Musik - bei den meisten wird ein besonderes Gewicht im weiten Bereich der Popmusik liegen - hat ihre Wahrnehmungsstrukturen auf spezifische Weise herausgebildet. Sie kommen in diesem Sinne (vor-)gebildet in die Schule. Dann hören sie im Musikunterricht z. B. ein Schubertlied mit ganz anderen Ohren, mit ganz anderen Wahrnehmungsvoraussetzungen als der Lehrer, erst recht wenn dieser - wie in der Regel die Musikerzieher in den AHS - von früh an hauptsächlich Klassische Musik gehört und gespielt hat.[41] Es geht also beim Plädoyer dafür, den Unterricht musikalisch vielfältig zu gestalten und der Musik der Schüler viel Raum zu geben, nicht nur einfach um die Hörgewohnheiten, die ggf. zu beeinflussen wären, oder um die Erfahrungen, die weiterzuführen und zu bereichern sind, sondern um die Respektierung der herausgebildeten, also gegebenen Strukturen als Voraussetzung der Wahrnehmung.

---

39 Entsprechendes kann man beobachten, wenn man beispielsweise Schüler und Lehrer im Umgang mit Computern vergleicht.

40 Vgl. hierzu die Literaturhinweise in Anm. 14, insbesondere das Werk von Anderson.

41 Es ist tatsächlich davon auszugehen, daß dies in der Regel der Fall ist. Denn das Musikerziehungsstudium an Musikhochschulen kann überhaupt erst begonnen werden, wenn schwerpunktmäßig im Bereich der Klassischen Musik sehr hohe instrumentale und allgemeinmusikalische Fähigkeiten nachgewiesen werden können.

2. Entsprechendes gilt für den zweiten Aspekt: Wenn Schüler eher selten Musik als Nur-Musik gehört haben, sondern häufig in direkter Verknüpfung mit anderen Kunstformen, und wenn sie dabei wie beschrieben eine spezifische Form der Wahrnehmung und der Konzentration herausgebildet haben, prägt dies ihr Verhalten im Musikunterricht. Es wird ihnen eher schwerfallen, Nur-Musik als voll-gültig aufzunehmen, da sie sie hauptsächlich als Teilaspekt von Kunst kennengelernt haben. - Für sie mag es in besonders geglückten Unterrichtssituationen auf neue Weise berührend sein, schön inszeniertes 'Nur-Musik-Hören' zu genießen.

Bedeuten diese Gedanken, daß zu fragen ist, ob es in der Schule perspektivisch das Fach Musik als Nur-Musik-Unterricht überhaupt noch geben soll?

Für das Ringen aller Betroffenen sowie der oben genannten 'kulturpolitischen Entscheidungsträger' bzw. 'gesellschaftlichen Kräfte' um eine Antwort stehen vor allem zwei unterschiedliche Konzeptionen zur Debatte.

Die Lösung der einen Idee[42] besteht darin, in der Schule ein 'Fach Kunst' einzurichten, das aus einer Zusammenfügung der Fächer Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten, Werken und Musikerziehung besteht; die Literatur soll im Sprachunterricht verbleiben. Zentraler Inhalt dieses Grundlagenfaches Kunst wäre die Unterrichtung des "Prinzips Kunst" als eines Gestaltungs- und Erkenntnisprinzips, jeweils konkretisiert durch die musikalisch, bildnerisch usw. spezialisierten Kunst-Lehrer.

Die andere Konzeption entspricht der Praxis bereits vieler Musiklehrerinnen und -lehrer, im Musikunterricht die Wände des Faches aufzuweichen oder aufzulösen, indem sie andere Kunstformen mit dem Umgang mit Musik verknüpfen, indem sie also der Interdisziplinarität vom Brennpunkt Musik aus Raum geben. Methodisch öffnen sie die Tür zur 'Kunst total' durch das Einbeziehen von Bildern und Malen, von Filmen und Filmemachen, von Tanzen, Bewegen und szenischem Spiel sowie Tanz- und Musiktheater, von Literatur, Lyrik und Sprachspielen u.v.a.m. Der Fokussierung entsprechend heißt das 'Fach: Musik'.

Die Suche nach solchen und ähnlichen Wegen, den schulischen Kunst- bzw. Musikunterricht umzugestalten, wird mit Sicherheit die Bemühungen um die zeitgemäße Bestimmung des schulischen Auftrags zur Allgemeinbildung der Kinder und Jugendlichen beeinflussen.

---

42 Vgl. Manfred Wagner: Kunst (musische Fächer) und Schule, Arbeitspapier (Konzept); s. auch: Peter Pelinka/Armin Thurnher: Österreich neu. Der Report an den Kanzler: 12 Provokationen zu Themen der Zeit. Wien 1974, S. 196 ff.

3. SCHLUSS- MIT DER ERZIEHUNG?

Zum riesigen Thema 'Perspektiven der Musikpädagogik in Österreich' sind zum Zweck der Eingrenzung und Orientierung anfangs einige Fragen aufgeworfen worden. Definitive Antworten konnte es nicht geben, aber es wurden mit ihrer Hilfe viele Aspekte und Bereiche beleuchtet, die bei der Beobachtung der Gegenwart und der Spekulation über künftige Entwicklungen ins Blickfeld traten: die zwiespältige Situation des Faches Musik im Lernsystem Schule, in dem es sowohl von Verdrängung bedroht ist als auch für immer wichtiger gehalten wird, die Betrachtung der Musiken, die für den Unterricht ausgewählt werden, und der Formen, in denen Lehrer und Schüler damit umgehen. Die gedankliche Beschäftigung mit dem Kunstbegriff und seiner musikdidaktischen Bedeutung ist angeklungen, kam aber viel zu kurz. Ein großer Bereich, der beim Begriff Musikpädagogik ganz schnell auf der Hand liegt, ist völlig ausgeblendet worden: die Lehrerbildung; ein aufregendes eigenes Thema - natürlich überall, in ganz spezifischer Form aber in Österreich.

Aber eines stand latent immer wieder zur Debatte und wurde doch nicht angemessen reflektiert: die Tatsache, daß das Schulfach, um das es die ganze Zeit geht, Musikerziehung heißt. Es muß doch etwas ganz wichtiges bedeuten, daß die "gesellschaftlichen Kräfte" (s.o.) beim Ringen um die Festlegung des Lehrplans alle Schulfächer nach ihrem Fachgebiet benannt haben: In Physik geht es um die wissenschaftliche Disziplin Physik, in Geschichte sollen Fakten und Erkenntnisse aus dem Fachgebiet Geschichte vermittelt werden usw., daß sie aber einige wenige signifikante Ausnahmen gemacht haben. Dazu gehört die Musikerziehung. Natürlich kann nicht gemeint sein, daß hier analog zu den anderen Fächern den Schülern das Fachgebiet Musikerziehung vermittelt werden soll. Folglich gibt es nur zwei andere Möglichkeiten der Deutung, die tatsächlich immer wieder zur Interpretation des Begriffs angeboten werden: Erziehung zur Musik und Erziehung durch Musik.

Nach allem, was im vorliegenden Artikel gedacht und ausgeführt wurde, erscheint heute beides nicht sinnvoll. In bestimmten historischen Situationen mag das anders gewesen sein; darüber ließe sich streiten. Es ist zu diesen zwei Deutungsmöglichkeiten des Begriffs Musikerziehung viel publiziert worden, darum seien sie hier mit Bezug auf das oben Formulierte nur kurz angedeutet.

Man ging beispielsweise davon aus, daß die Kinder und Jugendlichen zu wenig Musik und vor allem zu wenig 'wertvolle Musik' hörten. Aufgabe der Musikerziehung sollte es dann sein, die jungen Menschen zur positiv zu beurteilenden Musik hinzu'führen' oder zu er-'ziehen', indem sie ihnen vorgespielt, methodisch nahegebracht und für gut erklärt wurde. Die Werteorientierung ist

bei der Erziehung zur Musik das wichtigste; ihre hohe erzieherische Bedeutung ist dadurch zu erklären, daß es auch nicht-wertvolle (schlechte, primitive) Musik gab, von der die Schüler abzuhalten waren. Wenn man, wie oben erörtert, bedenkt, wie intensiv heute der Kontakt der Kinder mit verschiedenster Musik ist, wenn man sieht, welche tiefgreifende gesellschaftliche Bedeutung heute der Wertewandel und die Öffnung der Wertefrage für den Prozeß der Auseinandersetzung haben, dann läßt sich die Erziehung zur Musik nicht mehr legitimieren. Zu welcher Art der Musik denn auch und zu welchen Werten?

Erziehung durch Musik wurde und wird historisch immer dann besonders nachdrücklich verlangt, wenn es mit der Kultur und der Gesellschaft besonders im argen zu liegen scheint. Zugrunde liegt zweifelsfrei die Auffassung, daß nicht nur allgemein durch Erziehung die Kinder und Jugendlichen zu guten Erwachsenen werden, sondern daß vor allem die Erziehung durch Musik die Menschen zu (moralisch, geistig ...) besseren Mitgliedern der Gesellschaft macht.

Ganz deutlich und anschaulich läßt sich dies nachvollziehen für die Zeit um 1930 in Deutschland und Österreich: Die kulturell verantwortlichen Persönlichkeiten erkannten es als ihre Aufgabe, die vielen (großteils arbeitslosen) Menschen, vor allem aber die Jugendlichen, von der Straße wegzuholen und in die Gesellschaft einzugliedern, hineinzu'erziehen'. Erfüllt werden sollte diese Aufgabe durch die Bildung, also primär durch die Schule. Die Musikpädagogen fühlten sich in diesem Sinne ganz besonders verantwortlich. Der damalige Vorsitzende des Verbandes der deutschen Musiklehrer an höheren Schulen beschreibt 1932 dramatisch die gesellschaftliche Situation und den 'Zwang', sich mit der Frage nach der 'Sinn-Erfüllung' zu befassen, und sagt, es sei die Aufgabe der Bildung und der Musikerziehung, "den Nachwuchs in die Gemeinschaft hineinzuerziehen, auf daß sie sich lebendig erhalte."[43]

Heute ist vieles wesentlich anders. Die Formen des Zusammenlebens der Menschen, des Wirtschaftens und des kulturellen Tuns, die Entwicklungen und Ergebnisse der Wissenschaften und der Künste, das, was oben im Hinblick auf den Musikunterricht ausgeführt wurde über das sich wandelnde Menschenbild, die veränderten Strukturen der Wahrnehmung von Kunst, die Vorstellungen vom Gestalten und Ermöglichen unterrichtlicher Erfahrungen...

---

[43] Zeitschrift für Schulmusik 1932, S. 221 f. Zit. in: Ulrich Günther: Opportunisten? Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche. In: Musik in der Schule 4(1994), S. 189.

- in diesem Kontext ergibt die Aufgabe der Erziehung im besonderen durch Musik keinen Sinn mehr.

Es erscheint schon schwierig genug, die Gesamtheit der heutigen Allgemeinbildung durch die Schule mit dem Erziehungsbegriff in Einklang zu bringen. Aber bezogen auf das einzelne Fach ist er angesichts der Realität kaum noch denkbar: Biologieerziehung ebensowenig wie Musikerziehung. Es gibt - solange in der Schule die Fächergliederung nach Fachgebieten bestehen bleibt - keine sinnvolle Alternative zur Benennung des Fachs nach dem Fachgebiet oder Gegenstand, um den es geht: Musik.