

Musik bewegt



Positionspapiere zur Musikalischen Bildung

Herausgegeben vom Deutschen Musikrat

Mit freundlicher Unterstützung der

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Präsidenten des Deutschen Musikrates Martin Maria Krüger	2
1. Berliner Appell zur Musikalischen Bildung in Deutschland	5
2. Sieben Thesen zur Musik in der Schule	10
3. Musik in der Ganztagschule	20
4. Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe	25
5. Stellungnahme des Deutschen Musikrates zur Einführung der zweistufigen Musiklehrerausbildung (BA/MA)	39
Impressum	42

Vorwort

Die Bildungslandschaft in Deutschland ist im Umbruch. Ganztagschulen und „Bologna-Prozess“, PISA-Vergleich und „Bastian-Studie“ werfen Fragen auf, denen sich der Deutsche Musikrat stellen muss: wird die Ganztagschule das Ende von Musikschulen, Musikvereinen, Privatmusiklehrern und musikalischer Begabtenförderung einläuten, oder kann sie durch neue Formen der Zusammenarbeit gar die Basis zur Beschäftigung mit Musik verbreitern? Wird die bewährte Qualität pädagogischer Studiengänge an deutschen Musikhochschulen, Universitäten und Konservatorien gesichert und gleichzeitig die angestrebte nationale und internationale Mobilität erreicht werden können? Haben die diagnostizierten Probleme allgemeiner Schulbildung in Deutschland auch etwas mit Vernachlässigung des Musikunterrichts zu tun, und kann dieser zu ihrer Behebung beitragen? Was sind die Anforderungen an zeitgemäßen Musikunterricht, wenn die verbreitete Kluft zwischen privatem Musikinteresse einerseits, Unbeliebtheit des Musikunterrichts andererseits überwunden werden soll?

Der Bundesfachausschuss „Musikalische Bildung“ des Deutschen Musikrates, hochkarätig besetzt mit Damen und Herren aus Wissenschaft und Praxis, hat in nur wenig mehr als zwei Jahren ein enormes Arbeitspensum geleistet. Grundlegende Positionspapiere wurden formuliert, die mit dem Präsidium des Deutschen Musikrates und den Landesmusikräten - im Falle des Königsteiner Papiers zur Ganztagschule mit Kongressteilnehmern aller musikpädagogischen Handlungsgebiete – abgestimmt wurden. Erst diese Verbindung von fachlicher, interdisziplinär vernetzter Kompetenz mit demokratischer Legitimation durch die Verbandsspitzen des Musiklebens in Deutschland ermöglicht politische Wirksamkeit. Die in dieser Broschüre zusammengefassten Texte, denen weitere folgen werden, sind somit Leitfaden für Politik im Bereich der musikalischen Bildung sowohl des Deutschen Musikrates wie auch der Landesmusikräte, denen hier als Partner

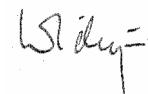
der Kultur- und Wissenschaftsministerien der Bundesländer entscheidende Bedeutung zukommt.

Allen Mitgliedern des Bundesfachausschusses „Musikalische Bildung“ sowie allen durch diese hinzugezogenen externen Sachverständigen, die rein ehrenamtlich diese erstaunliche Leistung erbracht haben, danke ich sehr herzlich stellvertretend für alle, denen die vorliegende Handreichung zugute kommen wird.

Besonderer Dank gebührt dem Spiritus rector Prof. Dr. Hans Bäßler, Vizepräsident des Deutschen Musikrates, der nicht nur die Arbeit des Ausschusses konzipiert und strukturiert, sondern den so wichtigen Königsteiner Kongress entworfen und geleitet sowie – nicht nur in diesem Fall – die unerlässlichen Drittmittel eingeworben hat. Last but not least, begründete er gemeinsam mit der Stiftung „100 Jahre Yamaha“ unter der Federführung von Prof. Asmus Hintz die jährliche Prämierung von Best Practice Beispielen aus dem Bereich der Musikpädagogik durch „Inventio“-Preise, 2004 erstmals überreicht durch den Bundespräsidenten Johannes Rau im Rahmen der Musikmesse Frankfurt.

Der Stiftung „100 Jahre Yamaha“ danken wir für die Ermöglichung der Drucklegung dieses kleinen Kompendiums, welches auch das bereits aus dem Jahr 2000 stammende „Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe“ enthält.

Allen Leserinnen und Lesern in Politik, Verbänden, Medien und Gesellschaft wünsche ich wertvolle Anregungen, Ihnen, verehrte Musikpädagoginnen und – Pädagogen in der ganzen Vielfalt Ihrer Bereiche, weiterhin Freude und Erfolg in Ihrer Arbeit



Martin Maria Krüger,
Präsident des Deutschen Musikrates

Musik bewegt

„Die PISA-Studie ist missverstanden, wenn wir jetzt das Pauken anfangen und das Musizieren ausfallen lassen.“
Bundespräsident Johannes Rau 2003

1. Berliner Appell zur Musikalischen Bildung in Deutschland

Präambel

Der Bundespräsident hat die Initiative ergriffen und weist mit einem Aktionstag „Musik für Kinder“ am 9. September 2003 auf die Bedeutung musikalischer Bildung für die Entwicklung der Gesellschaft hin.

Der Deutsche Musikrat hat mit einem begleitenden Kongress „Musik bewegt“ am 8. September 2003 dieses gesellschaftspolitische Signal durch die fachliche Diskussion unterfüttert.

Der Kongress „Musik bewegt“ verabschiedet den „Berliner Appell“ als Leitprogramm und Forderungskatalog – gerichtet an alle, die gesellschafts- und bildungspolitische Verantwortung tragen.

1. Vom „Mehrwert“ musikalischer Bildung

Musikalische Bildung ist – über ein bloßes Spezialgebiet hinaus – ein entscheidender Bestandteil allgemeiner Bildung, da sie Herz, Hand und Verstand gleichermaßen ausbildet. Dass die Musik die Persönlichkeit bildet, ist unbestritten; ihr Wert für den Erwerb zahlreicher in andere Lebenssituationen übertragbarer Fähigkeiten wird gerade erst erkannt. Jedoch beruht ihr Wirkungsprinzip auf ihrem eigenen Wert als Weg des Menschen zur Musik.

Musikalische Bildung

- steigert die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit mit dem Medium Musik und trägt zu Sinn, Erfüllung, Kommunikation und Lebensqualität bei. ·
- stellt Menschen in einen gemeinsamen lebendigen Kulturzusammenhang und leistet einen Beitrag zu Identifikation, Frieden und Völkerverständigung.
- entwickelt kognitive, emotionale und soziale Schlüsselqualifikationen und befähigt zu Kreativität, Lösungskompetenz und Teamfähigkeit.

Dem Wert musikalischer Bildung für Individuum und Gesellschaft ist Rechnung zu tragen

- durch eine offensivere gesellschaftliche Wahrnehmung und Anerkennung – durch Politik, Medien, Verbände, aber auch durch jeden Einzelnen in Familie, Schule und Kirche, Jugendgruppe und Verein – sowie vermehrt auch im Berufsleben.
- durch gesetzliche Verankerung musikalischer Bildung und durch öffentliche Förderung ihrer Träger in Kindergärten, Schulen, Musikschulen, Vereinen und freien Berufen.
- durch wissenschaftliche Arbeiten zu den Wirkungen musikalischer Bildung in verschiedenen Disziplinen (Pädagogik, Sozialwissenschaft, Soziologie, Medizin ...) und praktische Modellprojekte.

2. Das Recht auf Musik verwirklichen

Bereits 1998 hat die UNESCO in Stockholm einen Aktionsplan verabschiedet, in dessen Mittelpunkt die Rechte aller Menschen auf Bildung, Kunst und Kultur stehen. Erstmals wird die Entfaltung kultureller Identität in den Rang eines Menschenrechts erhoben. In der Musiknation Deutschland ist

der Zugang für alle Menschen zu musikalischer Bildung als wichtigem Kulturgut längst nicht mehr selbstverständlich.

Dem Grundrecht auf musikalische Bildung und Teilhabe am Musikleben ist Rechnung zu tragen

- durch verfassungsrechtliche Ergänzungen im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bezüglich des „Rechtes auf Kultur und Bildung“
- durch eine gesetzliche Absicherung von kultureller Bildung als Kernbestand der Bildungs- und Kulturpolitik mit eindeutigen Zuständigkeiten auf den föderalen Ebenen.
- durch ordnungspolitische Rahmenbedingungen, vor allem im Bereich des ehrenamtlichen Engagements und der Gemeinnützigkeit.

3. Musikalische Bildung kompetent umsetzen

Das Musikleben in Deutschland zeichnet sich traditionsgemäß durch eine hohe Differenzierung aus. Zahlreiche Institutionen und Organisationen engagieren sich in verschiedenen Zusammenhängen für musikalische Bildung. Dabei erreicht allein das schulische Bildungswesen *alle* Menschen in einer wichtigen Bildungsphase. Speziellere Angebote wie Musikschule oder Musikverein eröffnen Chancen für Millionen besonders Interessierter.

Eine neue konzeptionelle Abstimmung der musikalischen Bildungsträger ist anzustreben, um neuen Strukturen des Bildungswesens zu entsprechen und Wirkungen zu steigern:

- Öffnung der musikalischen „Hochkultur“ gegenüber der musikalischen Bildung,
- Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit Musikschulen und anderen Musikangeboten im Rahmen der Einführung der Ganztags- und verlässlichen Halbtagsgrundschule,
- Kindergärten als Partner in einer idealen Musikalisierungsphase,

- Spielräume zur Talent- und Begabtenförderung.

Eine ausreichende und kontinuierliche musikalische Grundversorgung zu gewährleisten und die Kapazitäten für Musikunterricht bedarfsgerecht vorzuhalten, insbesondere

- Musik und Musikübung in den Kindertagesstätten verbindlich vorzusehen,
- Musik und Musikübung in der Grundschule zum „Normalfall“ (2 Wochenstunden) zu machen,
- Musik vom „Wahlfach“ in der weiterführenden Schule bis Klasse 10 zum Pflichtfach zu machen,
- Musikalische Grundstufe, Instrumental- und Ensemblespiel der Musikschulen abzusichern,
- die musikalische Jugendarbeit der Laienmusik und der freien Träger gesondert zu fördern.

Die Aus- und Weiterbildung für Musikpädagogen und pädagogische Berufsgruppen zu fördern und zu verbessern, insbesondere

- an den Hochschulen die Kapazitäten für Schulmusiker und Musikschullehrkräfte wesentlich zu erhöhen und die Ausbildungsstandards zu gewährleisten,
- an den (Musik-)Akademien und Berufsfachschulen integrierte Ausbildungskonzepte zu entwickeln,
- Musik für Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte zum Ausbildungspflichtfach zu machen, wobei in allen Ausbildungsinstitutionen der Vielfalt der Kulturen in unserem Lande Rechnung zu tragen ist.

Der öffentlichen Förderung intelligenter und nachhaltiger Strukturen ist der Vorzug vor kurzatmigen, ständigem Innovationsdruck folgenden Projektförderungen zu geben. **Auch die Kinder, Jugendlichen – und Erwachsenen –, an die sich Angebote musikalischer Bildung richten, müssen als ernstzunehmende Partner der Ausgestaltung dieser Angebote behandelt werden.**

4. Den Dialog suchen und gemeinsam handeln

Die Unterzeichnenden rufen zu einer breiten gesellschaftlichen Allianz für die musikalische Bildung auf. Sie folgen, unter der Federführung des Deutschen Musikrates, der Initiative des Bundespräsidenten. Ihr Handeln wird geleitet von der Idee der Kooperation innerhalb des gesamten Musiklebens,

- mit allen Kultur- und Bildungsträgern,
- mit der Politik in allen relevanten Ressorts und auf allen föderalen Ebenen,
- mit der Wirtschaft und ihren verantwortungsbewussten Protagonisten,
- mit Meinungsführer des gesamten gesellschaftlichen Spektrums,
- mit den Medien in allen sinnvollen publikumsorientierten Kontexten.

Die unterzeichnenden Akteure des Musiklebens bieten allen Partnern

- einen offenen, die gegenseitigen Interessen wahrnehmenden Dialog,
- fundierte Information, fachliche Beratung und gegenseitiges Lernen,
- gemeinsame Projekte und Joint Ventures bei Wahrung jeweiliger Zielsetzungen,
- Erarbeitung gemeinsamer Ergebnisse zur Evaluation.

Der Deutsche Musikrat soll gemeinsam mit allen fachlich, gesellschaftlich und politisch relevanten Gruppierungen eine KONZEPTION MUSIKALISCHE BILDUNG erarbeiten, die übergeordnete Zielsetzungen und ein konkretes jährlich fortzuschreibendes Arbeitsprogramm umfasst.

September 2003

2. Sieben Thesen zur Musik in der Schule

Präambel

Musik ist im privaten wie im öffentlichen Leben in einer Weise gegenwärtig, wie dieses von einer anderen gesellschaftlichen Tätigkeit kaum behauptet werden kann. In besonderem Maße gilt dieses für den Bereich der Kinder- und Jugendkulturen. Hier dient Musik sowohl der jugendlichen Identitätsbildung als auch der gruppenspezifischen Abgrenzung von Jugendkulturen untereinander. Darin wird u.a. deutlich, dass Musik den Menschen wesentliche Erfahrungen ermöglicht, die durch keine andere Tätigkeit gewonnen werden können. Unmöglich ist es, diese sprachlich exakt zu fassen und zu beschreiben; denn wären sie dieses, so wäre Musik überflüssig, da die darin zu gewinnenden Erfahrungen dann bereits über die Sprache zu erwerben wären. Eines lässt sich jedoch zweifelsfrei sagen: Musik hören, Musik machen und etwas über Musik erfahren bereiten eine spezifische Freude, ein Vergnügen ganz besonderer Art und ein subjektiv als den ganzen Menschen durchdringend empfundenes Wohlbefinden; darüber hinaus stellen diese Tätigkeiten vielfach eine ganz besondere Nähe zu anderen Menschen her. Musikunterricht führt heran an die praktische und geistige Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität und schafft zugleich die Voraussetzung für die Entdeckung des Fremden, der kulturellen Identität der Anderen. Er kann in einer multikulturellen Gesellschaft eine entscheidende Katalysatorfunktion für künftige Generationen erfüllen. Musik heute entfaltet sich vor dem Hintergrund zum Teil weit zurückreichender sowie kulturell höchst unterschiedlicher Musiktraditionen in großer Vielfalt und Breite. Die darüber zu gewinnenden Erfahrungen werden jedoch vielfach nur sehr eingeschränkt wahrgenommen. Erfahrungen aber sind erweiterbar, und die Möglichkeiten der Erweiterung sind lern- und lehrbar.

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

Thesen

Musikunterricht muss

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

6. die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar machen;

7. die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen.

Erläuterungen und Begründungen

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

Aussagen über Musikunterricht haben sowohl in bestätigender als auch in kritischer Absicht immer ein Bild des „guten“ oder „gelingenden“ Musikunterrichts – für die Fassung von „Qualität des Unterrichts“ mag es viele Begriffe geben – vor Augen. Hier aber ist nicht nur der Deutsche Musikrat durchaus in einer Schwierigkeit; denn – soweit zu sehen – haben sich in der Vergangenheit musikpädagogische, allgemeiner: erziehungswissenschaftliche Versuche, „guten“ Unterricht über ein Ensemble von Indikatoren zu definieren, als nicht tragfähig erwiesen. Die Schwierigkeiten, die dem Versuch einer derartigen Bestimmung zu Grunde liegen, können im Folgenden nur angedeutet werden.

Sie müssen aber genannt werden, damit Fehldeutungen der zuvor formulierten Thesen gar nicht erst aufkommen:

1. Zur Qualität von Musikunterricht

Die Frage nach der Qualität von Musikunterricht, die in der Frage mündet „Was ist guter Musikunterricht?“ suggeriert, dass es so etwas wie einen

objektiven Standard von Musikunterricht, eine Art archimedischen Punkt gibt, von dem aus Musikunterricht beurteilt werden könnte, von dem aus sich Musikunterricht zweifelsfrei als gut oder schlecht qualifizieren ließe – gleichgültig, an welchem Orte und zu welcher Zeit er realisiert würde. Diese Vorstellung ist nicht unproblematisch. Zu vielschichtig ist das Phänomen Musikunterricht, als dass eine *hinreichende* Anzahl *notwendiger* Bestimmungsmerkmale für das Urteil „gut“ – und dieses auch noch Zeit unabhängig - gegeben werden könnte.

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

So macht bereits das bekannte und historisch viel bemühte, jedoch verkürzende „Didaktische Dreieck“ - Schüler / Lehrer / Gegenstand - darauf aufmerksam, dass es sich um einen *Komplex von Faktoren* handelt, die in sich und in ihrer Wechselwirkung ganz entscheidend unterrichtsbedeutsam und wirksam sind; sie tragen jeweils in sich als auch in ihrem Zusammenspiel ganz unterschiedlich zum Gelingen oder Misslingen von Musikunterricht bei. Die Komplexität von Musikunterricht und dessen Abhängigkeit von einem vielschichtigen Geflecht von Einflussfaktoren wird erst recht deutlich, wenn man das zuvor angedeutete und so genannte „Didakti-

sche Dreieck" um die auch für Musikunterricht wesentlichen, darin noch nicht verorteten Faktoren erweitert: Situation – Institution – Gesellschaft.

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

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

2. Bedingungsfelder von Musikunterricht

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

2.1 Musikunterricht ist abhängig von einer jeweils spezifischen *Schülerklientel*. Das für jede Klasse, für jeden Kurs, für jede Gruppe spezifische Sozialverhalten, - d.h. Umgangsformen der Kinder und Jugendlichen unterein-

ander, das Erwachsene-Jugendliche-Verhältnis, die Form(en) des Schüler-Lehrerverhältnisses, generell: die Einstellung zu Schule und Lernen überhaupt usf. - sowie das in jeder Klasse, jedem Kurs oder jeder Gruppe präsente spezifische musikbezogene Vorwissen, musikpraktische Können, Formen des Umgehens mit Musik, sie beeinflussen grundlegend die Struktur und die Formen von Musikunterricht, wie er sich in einer einzelnen Klasse einer bestimmten Schule an einem bestimmten Ort überhaupt entfalten kann.

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

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

2.4 Musikunterricht ist abhängig von dem *geographischen* und - häufig damit aufs engste verknüpft – vom *sozialen Ort* der jeweiligen Schule. Musikunterricht an Schulen mit einer „schul-nahen“ Elternschaft, einer

„schul-offenen“ Verbandslandschaft und einer von der Bedeutung von schulischem Lernen überzeugten politischen Vertretung (städtischen Verwaltung) hat einen anderen Rückhalt im Vergleich mit Schulen, denen all dieses abgeht.

2.5 Musikunterricht ist abhängig von der *Selbstdefinition* der jeweiligen Schule: Versteht sich die Schule als wesentlich naturwissenschaftlich oder sprachlich oder ästhetisch orientiert? Gewinnt sie demzufolge ihre Präsenz und Reputation in der sie umgebenden Gesellschaft durch ihre naturwissenschaftlichen, literarischen oder durch ihre ästhetischen (und d.h. gerade auch: musikalischen) Aktivitäten? Hiervon hängt u.a. ganz wesentlich ab, ob und in welchem Ausmaß außerschulische Aktivitätsträger ihre musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten in die Schule einbringen können.

2.6 Musikunterricht ist abhängig von der *allgemeinen Organisation* von *Unterricht* an der jeweiligen Schule: Ganztagsunterricht, Halbtagsunterricht, Relation der Betreuung zu Unterricht usf. zu Phasen geblockter Musikunterricht oder wöchentliche, auseinander genommene Zweistündigkeit usf.). Das heißt, ob eine sinnvolle Musizierpraxis an einer Schule überhaupt möglich ist und die in den Thesen formulierten Perspektiven einzulösen sind, hängt nicht unwesentlich von einer auf musizierende Schüler zugeschnittenen Organisation der Musik in der Schule ab.

2.7 Musikunterricht ist abhängig von den *materialen Bedingungen* an der betreffenden Schule. In welchen Räumen wird Musik in der Schule unterrichtet? Handelt es sich um Hörsaal ähnliche Gegebenheiten oder steht ein entsprechend ausgestatteter Raum zur Verfügung? Gibt es „Kabinette“, in die Schülerinnen und Schüler zur Partner- oder Gruppenarbeit sich zurückziehen können? - Wie steht es mit der instrumentalen Ausstattung? Steht nur ein Klavier (Flügel) und - wenn es hoch kommt - ein Orff-Schlagwerk zur Verfügung, oder bildet die instrumentale Ausstattung (incl. Neuer Medien) jenen Anreiz, der Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, *in der Schule* selbst zu musizieren? Welche finanziellen Mittel stehen für

den Unterricht in Musik, für Musik in der Schule zur Verfügung? (Notenmaterial, Instrumentenkauf, Wartung der Instrumente usf.)

2.8 Musikunterricht ist abhängig von der - über ganz unterschiedliche Interessensgruppen artikulierten - *Einstellung der Gesellschaft zu Musik* und insbesondere: *zum musikalischen Lernen* im Rahmen der allgemein bildenden Schule.

2.9 Damit wird Musikunterricht abhängig von den *personellen* und *materiellen Ressourcen*, die unsere Gesellschaft für Musikunterricht *bereitstellt* (d.h. einerseits überhaupt bereitstellen *kann*, andererseits bereitstellen *will*).

Folgerungen und Forderungen

Die zuvor genannten Bedingungsfelder für einen Musikunterricht, der für die daran beteiligten Personen zufrieden stellend, beglückend usw. sich erweist und der dabei zugleich den zukünftigen gesellschaftlichen Bedarf an kompetenten Nutzern von Musik zu entwickeln in der Lage ist, - Schüler, Lehrer/Innen, Schule als Organisation und Institution, Gesellschaft - verweisen auf gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen, deren Gegebenheit erst die in den o.g. Thesen formulierten Perspektiven ermöglichen helfen.

1. Die durch die soziale und geographische Differenzierung bedingte Unterschiedlichkeit der Schülerklientel macht eine Differenzierung des Spektrums von zu erwerbenden musikbezogenen Kompetenzen notwendig. Kompetenzen sind – aus pädagogischer Perspektive, und nur diese kann für eine *Schule für alle* (auch das meint der Begriff „allgemeinbildende Schule“) angelegt werden – keine Gegebenheiten, die unabhängig von jenen Personen definiert werden können, die diese Kompetenzen erwerben sollen bzw. wollen. Das gilt vor allem in Bereichen, in denen ästhetische Praxis, hier also musikalische Praxis, zentrales Moment von schulischem Unterricht werden soll bzw. ist. So wenig die zu erwerbenden

Kompetenzen einer 12. Klasse mit denen einer 5. Klasse identisch sein können, ebenso wenig können die zu erwerbenden Kompetenzen einer 8. Klasse einer Hauptschule in einem sozial schwachen Gebiet mit den zu erwerbenden Kompetenzen einer Gymnasialklasse in dem begüterten Stadtteil einer Großstadt in eins gesetzt werden.

2. Der soziale Gebrauch von Musik, wie dieser nicht erst nur unsere gegenwärtige Gesellschaft charakterisiert, sondern eigentlich immer schon bestimmend gewesen ist, stellt besondere Anforderungen an Musiklehrerinnen und Musiklehrer. Genauer müsste man sagen: an deren Aus- und Weiterbildung. Als Ziel ihrer Ausbildung an Hochschulen und Universitäten, sowie der Fortbildungsmaßnahmen für ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer – es ist schon so häufig formuliert worden – kann nicht die individuelle Höchstqualifizierung im Bereich künstlerischer Praxis gesehen werden, sondern in dem komplexen Feld der Befähigung zur Vermittlung, und das heißt der „Zusammenführung“ von Menschen und Musik(en), nämlich der Qualifizierung für die Anregung anderer, hier: junger Menschen, zum Musikhören, zum Musizieren, ja auch zum Genießen von Musik. Diese Erfahrung des gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen lernenden Umgangs mit Musik sollte am Anfang des Studiums stehen aber auch das ganze Studium weiterhin bestimmen.

3. Schule als sozialer Ort verstanden, der institutionell gegründet und durch eine je spezifische Organisationsform und curriculare Formation geprägt ist, bestimmt, wie oben angedeutet, Ort, Ausmaß und Gewicht von Musik in der Schule. Schule, als sozialer Ort verstanden, ist nicht hermetisch gegenüber dem sie umgebenden sozialen Feld abgeschlossen. Für Musikunterricht heißt das: Begreift man Musik in der Schule – gerade auch in der Form von Musikunterricht – als „substantiell nach außen offen“, dann folgt daraus, dass alle musikbezogenen Aktivitäten des sozialen Umfeldes, Musikschulen, Verbände, ortsspezifische musikalische Gruppierungen und Aktivitäten z.B. der jeweiligen Orchester usw. Beteiligungen an Musik in der Schule in einer Weise wahrnehmen können und müssen, die vor nicht allzu

langer Zeit noch undenkbar waren. Diese Öffnung nicht nur prinzipiell zu bejahen, sondern auch weiterführend zu betreiben und institutionell abzusichern, dürfte wesentliche Aufgabe der nächsten Jahre sein.

4. Eine Einwirkung auf die soziale, ökonomische und politische Öffentlichkeit im Sinne einer Bewusstmachung der zuvor genannten Bedeutung von Musik und von Musik bezogenem Lernen in der allgemein bildenden Schule kann kaum intensiv genug erfolgen. Zwar gibt es viele Bekenntnisse, die musikalische Bildung für unerlässlich halten. Geht es jedoch um die Bereitstellung von Ressourcen, die zu deren Verwirklichung in schulischen Kontexten erforderlich sind, dann erscheint oft betretenes Schweigen. Ansätze einer konstruktiven Aufnahme langjähriger und nachdrücklicher Hinweise nicht nur der Musikpädagogen, sondern weiter Kreise des gesellschaftlichen Lebens auf die Bedeutung von Musik und musikalischem Lernen für Kinder und Jugendliche in der Schule sind jedoch in der letzten Zeit auch im politischen Raume anzuerkennen. Solche Perspektiven nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, sondern immer wieder zeit- und situationsspezifisch angepasst zu formulieren, dieses hat sich der Deutsche Musikrat für die nächsten Jahre zur ureigensten Aufgabe gemacht.

Juni, 2005

3. Musik in der Ganztagschule

Der Deutsche Musikrat begrüßt den bildungspolitischen Willen, das System Ganztagschule (in der gebundenen, halboffenen oder offenen Form) einzuführen.

Diese Bestrebungen sind zu sehen vor dem Hintergrund des in den letzten Jahrzehnten eingetretenen gesellschaftlichen Wandels (Veränderung der ökonomischen Rahmenbedingungen, der Arbeitsmarktsituation, des sozialen Gefüges, der zunehmenden kulturellen Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland).

Diese gesellschaftlichen Veränderungen wird auch die Schule in Rechnung stellen müssen. Das heißt, das System allgemeinbildende Schule wird sich zunehmend intensiver im Hinblick auf eine komplexer gewordene Gesellschaft in differenzierter Form öffnen müssen. Die **Bildungspolitik** hat Konsequenzen aus diesen Veränderungen u.a. in der Weise gezogen, dass sie erneut die Ganztagschule (in den zuvor erwähnten Formen) in die öffentliche Diskussion eingebracht hat.

Für Musik in der Schule bedeutet dieses beispielsweise, dass die gesamte vielgestaltige Breite der in unserer Gesellschaft vorhandenen musikalischen Praxen auch in der Schule ihren Ort haben muss und dass sie ein Moment ist, an der die Qualität von Schule überhaupt gemessen werden wird. Denn die in der musikalischen Praxis und Reflexion von den Schülerinnen und Schülern zu gewinnenden Fertigkeiten und Einsichten entscheiden über deren Bild von Musik in unserer Gesellschaft und überschreiten, wie wir inzwischen genauer wissen, den Bereich des „Nur-Musikalischen“. Insofern gewinnt auch der Begriff der „musikalischen Bildung“ einen ganz neuen Inhalt.

Aber nicht allein für das System allgemeinbildende Schule und für die darin verortete Musik zeichnen sich grundlegende Veränderungen ab. Die

Ganztagsschule wird neue Lern- und Lehrformen in das System Schule einbringen u.a. auch dadurch, dass bisher in der Schule nicht vertretene, jedoch unabdingbar notwendige ästhetische und pädagogische Perspektiven durch die Einbeziehung von unterschiedlichen Kooperationspartnern zur Geltung kommen. In diesem Zusammenhang ist nicht nur an eine Kooperation mit den Musikschulen gedacht, sondern auch an freie und institutionelle Partner aus der gegenwärtigen kulturellen Szene: Theater, Orchester, Chöre, Kirchen, Kulturbüros, Rundfunk und Fernsehen sowie freie Musikgruppen und Vereine bieten ein bisher nicht einbezogenes breites und perspektivenreiches Angebot für eine Zusammenarbeit mit der Schule.

Mit den im Rahmen der Ganztagsschule ermöglichten neuen Lern- und Lehrformen verbindet sich andererseits gerade auch für Schülerinnen und Schüler ein bisher nicht ausgeschöpftes Erfahrungsspektrum. Denn außerschulisch geprägter Umgang mit Musik bildet ein notwendiges Pendant zum musikbezogenen Lernen in der Schule.

Der DMR ist der Auffassung, dass die gebundene Form der Ganztagsschule durch die spezifische Form ihrer Struktur und Organisation (Variabilität des Zeitbudgets, Rhythmisierung des Schulalltags, erhöhte Flexibilität und Planungssicherheit bei musikalischen Projekten) besonders gut die ihr zugeordneten musikpädagogischen Aufgaben erfüllen kann.

Der DMR hat auf seinem Kongress „Musik in der Ganztagsschule“ vom 20. bis zum 22. Mai 2004 in Königstein folgende Leitperspektiven entwickelt, die es in der Entwicklung von Kooperationen mit außerschulischen Partnern zu berücksichtigen gilt. Diese angesteuerten Kooperationen können nicht in der Weise realisiert werden, dass der schulische Musiklehrer durch außerschulische Kooperationspartner bzw. der Musikunterricht durch Instrumentalunterricht (der durchaus ein Moment des Musikunterrichts sein kann) ersetzt wird.

1. Nachhaltigkeit

Kooperationen können nicht darauf hinauslaufen, dass einzelne Highlights präsentiert werden, die Eventcharakter tragen, aber in ihrer Wirkung äußerst begrenzt sind. Vielmehr geht es darum, dass durch Kooperationen Projekte entstehen, die auf eine längerfristige Wirkung für „Musik in der Schule“ und damit auch auf das Leben der betreffenden Schule insgesamt zielen.

2. Kontinuität

Kontinuität ist ein entscheidendes Moment der Bildung von nachhaltigen musikpädagogischen Maßnahmen, die darauf abzielen, in den Kindern und Jugendlichen ein vielgestaltiges Bild von musikbezogener Erfahrung zu entwickeln und damit einen entscheidenden Beitrag zu einer neu formulierten musikalischen Bildung leisten.

3. Qualitätsstandards

Qualitätsstandards können nicht von außen dekretiert werden, sondern müssen von den unterschiedlichen Partnern gemeinsam entwickelt werden. Sie orientieren sich entscheidend an der gesellschaftlichen Musikpraxis unserer Zeit und leisten damit ihren substanziellen Beitrag zu einem sinnvollen und verantworteten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Musik in ihrer ganzen Breite.

4. Integrative Formen der Kooperationen

Musikalisch-ästhetisches Lernen und Arbeiten zielt in gleichem Maße auf die Ausbildung von Handlungsfähigkeit und Reflexion. Ihre Mehrgestaltigkeit erzwingt ein kooperatives Handeln aller an den schulischen Erziehungsprozessen beteiligten Partner. Es lassen sich eine additive und eine integrative Form denken. Der DMR votiert für eine im Regelfall integrative Kooperation, die die Notwendigkeit der Mehrgestaltigkeit sicherstellt.

5. Entwicklung von Rahmenvereinbarungen

Kooperationen bedürfen in jedem Fall eines inhaltlichen und institutionellen Rahmens. Dieser ist in Absprache der Kooperationspartner untereinander herzustellen. Dabei ist daran festzuhalten, dass Spannungen zwischen den außerschulischen Musikpraxen und der Schule als Lernort für Schülerinnen und Schüler miteinander in Übereinstimmung gebracht werden. Diese Rahmenvereinbarungen müssen enthalten: Maßnahmen zur Absicherung der beteiligten Personen, insbesondere aber auch Garantien im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler für die Sicherstellung einer kontinuierlichen kooperativen Arbeit, sowie Aufgaben, Formen der Zusammenarbeit (hier insbesondere der Raumbelagungen und der vereinbarten Zeiträume), Pflichten und Rechte der beteiligten Personen und Institutionen.

6. Vernetzung von Initiativen

Die stärkere Einbindung von gesellschaftlichen Musikpraxen in die Ganztagschule einerseits und die Öffnung der Schule in Richtung auf die daran beteiligten Partner andererseits macht eine Vernetzung aller Aktivitäten sowohl zwischen der Schule - als musikbezogener Lernort - und der an der musikpädagogisch verantworteten Ausgestaltung dieses Lernortes (mit)wirkenden Partner, aber auch der Partner untereinander sinnvoll und erforderlich. Hierbei lassen sich unterschiedliche Formen der Netzwerkbildung denken: Kontinuierliche Arbeitskreise, Koordinatoren, Internet-Portale usw.. Aufgerufen für die Netzwerkbildung sind die Schulen selbst, die Schulverwaltungen, die Verbände und Vereine.

7. Konsequenzen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

Von den angestrebten Kooperationen, von gemeinsam erstellten Rahmenvereinbarungen und von der Vernetzung unterschiedlicher Ebenen und Niveaus her gesehen kann die Ausbildung der Musiklehrerinnen- und -lehrer nicht unberührt bleiben. Auch müssen zentrale wie dezentrale Fort-

bildungsveranstaltungen für bereits in der Schule Lehrende der veränderten Schulstruktur gerecht werden.

Darüber hinaus ist auch an Weiterbildungsmaßnahmen für jene Personengruppen zu denken, die von außen in die Ganztagschule hineinkommen und mit deren Struktur, ihrer spezifischen Form sowie der unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Organisation und deren Aktivitäten ursprünglich nicht vertraut sind.

Mai, 2004

4. Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe

Das Präsidium des Deutschen Musikrates hat in seiner Sitzung am 12. Februar 2000 das im Folgenden abgedruckte „Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe“ verabschiedet. Das Memorandum, das vom „Bundesfachausschuss Musikpädagogik“ in Zusammenarbeit mit weiteren Fachexperten erarbeitet wurde, konkretisiert und vertieft die bereits im Oktober 1998 zum gleichen Thema verabschiedeten Empfehlungen des Deutschen Musikrates insbesondere im Hinblick auf gesellschafts-, bildungs- und kulturpolitische Entwicklungen, die eine Reform musikpädagogischer Studiengänge unausweichlich machen. Ergänzend zu der hier abgedruckten grundsätzlichen Stellungnahme ist - im Sinne eines "work in progress" - eine Beispielsammlung innovativer musikpädagogischer Ansätze an den Hochschulen geplant, die Anregungen zur Umsetzung der im Memorandum enthaltenen Empfehlungen geben soll. Die Beispielsammlung und der Text des Memorandums können unter <http://www.deutscher-musikrat.de/bufamp.htm> im Internet abgerufen werden.

Der Deutsche Musikrat stellt mit Sorge fest, dass sich die gesellschaftliche Musikpraxis sowie das musikalische Lernen auf allen Ebenen einerseits und die Ausbildung für die musikpädagogischen Berufe andererseits in hohem Maße auseinander entwickelt haben. Eine Neubestimmung dieses Verhältnisses und Konsequenzen für die Ausbildungsinstitutionen sind unabweisbar, soll nicht die musikalische Bildung im Ganzen gefährdet sein. Die heutigen Ausbildungskonzepte verlängern immer noch einseitig Grundvorstellungen des 19. Jahrhunderts und reichen angesichts des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels nicht mehr hin.

Die Sorge ist vor allem bedingt durch:

- den im Zuge der Globalisierung ökonomischer und kultureller Prozesse beschleunigten Wandel der individuellen und sozialen Realität von Kindern und Jugendlichen
- die gravierend veränderte ökonomische und soziale Situation der Studierenden und ihre beruflichen Aussichten
- die mediengeprägte Kulturlandschaft, die wesentliche Veränderungen des musikalischästhetischen Handelns der Menschen zur Folge hat
- den Widerspruch zwischen dem hohen Bedarf an musikalischem Lernen auf der einen und der ökonomischen Einengung musikalischen Lernens und Lehrens auf der anderen Seite
- den beschleunigten Wandel schulischer und außerschulischer Bildungsinstitutionen und der von ihnen vertretenen Ziele und Inhalte.

Aus dem Gesagten folgt, dass die Ausbildungskonzepte für musikpädagogische Berufe dringend der Revision bedürfen.

Empfehlungen

Die Revision musikpädagogischer Ausbildungsgänge muss in folgender Weise vollzogen werden:

- Musikpädagogische Ausbildungsgänge müssen *sehr viel stärker als bisher berufsbezogen* konzipiert sein. Gleichzeitig muss gewährleistet sein, dass sie Wandlungen in den Berufsbildern und -feldern schnell aufnehmen können.
- Es muss sichergestellt werden, dass bei einer Neukonzeption der Ausbildungsgänge zur Musiklehrerin und zum Musiklehrer dem Vermittlungsaspekt der Primat in allen Fächern durchgängig eingeräumt wird.
- Die enge Verflechtung musikalischer Praxen in der Gesellschaft erfordert eine intensive Vernetzung der musikalischen Ausbildungsgänge innerhalb eines Gesamtkonzepts.

- Hochschuldidaktische Perspektiven müssen dahingehend verändert werden, dass die einzelnen, oft isoliert unterrichteten Fächer im Sinne einer grundlegenden Interdisziplinarität wesentlich stärker als bisher aufeinander bezogen werden.

Für die Revision der verschiedenen Ausbildungsgänge und Lehr-/Lernfelder bedeutet dies im Einzelnen:

- Überprüfung der Inhalte und Methoden sowie der Gewichtung der einzelnen Fächer unter dem oben genannten Primat ihrer Funktion für die Vermittlung von Musik
- verbesserte instrumental- bzw. vokaldidaktische Fundierung des Hauptfachunterrichts im Sinn eines integrierten künstlerischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Konzepts
- stärkere Einbindung neuer bzw. bisher vernachlässigter Ausbildungsinhalte, z.B. des Ensemblespielens, der zeitgenössischen und experimentellen Musik, der Musik anderer Kulturkreise, der Improvisation
- Entwicklung eines stärker auf die Selbstreflexion der Studierenden ausgerichteten Konzepts von musikpädagogischer Theorie.

Diese leitenden Gesichtspunkte müssen in unterschiedlicher Weise im Hinblick auf die Ausbildung für die allgemeinbildende Schule, auf die nicht-schulischen musikpädagogischen Ausbildungsinstitutionen und auf die Hochschulen und Universitäten entfaltet werden. Das heißt u.a.:

- stärkere Vernetzung der Ausbildungsgänge mit dem Ziel, die Durchlässigkeit der Studiengänge und die Polyvalenz der Ausbildung zu erhöhen
- individuelle Profilbildung und Schwerpunktsetzung
- Öffnung der Hochschulen, Kooperation mit anderen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen sowie mit Verbänden und Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung unter Einbeziehung einer Anrechnung von Studienanteilen.

Begründung

Die zuvor dargelegten Empfehlungen sind vor dem Hintergrund der folgenden Situationsbestimmungen und Begründungen zu sehen.

I. GESELLSCHAFTLICHE MUSIKPRAXIS

Ohne Zweifel lässt sich eine Pluralisierung und, damit verbunden, Differenzierung musikalischer Praxen in der gegenwärtigen Gesellschaft feststellen. Sowohl ganz unterschiedliche Formen des Umgehens mit Musik - hören, spielen, produzieren usw. - als auch die erstellten Produkte bilden ein breites, heterogenes Spektrum musikalischer Tätigkeiten. Diese Vervielfältigung musikalischer Tätigkeitsformen steht in enger Verbindung mit einer Pluralisierung von Lebensformen. Am augenfälligsten wird das in der Ausdifferenzierung von "Jugendkulturen", es gilt aber ebenso für die Lebensformen und musikalischen Praxen der Erwachsenen.

Noch ein weiterer Faktor, der unsere Musikpraxis bestimmt, muss berücksichtigt werden. Die letzten Jahrzehnte haben eine "Verjünglichung" der kulturellen Praxis und damit auch der gesellschaftlichen Musikpraxis gebracht. Präsentationsmodi von Musik, Umgangsformen mit Musik, die musikalischen Produkte selbst, wie sie von Jugendlichen genutzt und produziert werden, verlängern sich in die Erwachsenenwelt hinein. Das heißt, jugendliche Musikpraxen erhalten "Vor-Bild-Qualität" für erwachsenes musikbezogenes Verhalten und Handeln. Nicht mehr ist die Welt der Erwachsenen, die Erwachsenen-Qualität des Lebens leitend, sondern umgekehrt ein allgemein als verbindlich unterstelltes Bild von Jugend, welches sich bei genauerem Hinsehen als "Bilder von Jugend" darstellt.

Diese Entwicklung ist ein Moment des historischen Wandels von der Mangelgesellschaft der Nachkriegszeit zu einer Konsum- und Erlebnisgesellschaft. Darin wird die Nutzung der kreativen Möglichkeiten, die jeder Mensch auf seine Weise mitbringt, immer wichtiger. Sie eröffnet dem einzelnen immer mehr Beteiligungsmöglichkeiten einerseits. Andererseits

verlangt der beschleunigte gesellschaftliche Wandel vom Einzelnen zunehmend Flexibilität und Kreativität. Die Vervielfältigung ästhetischer Praxen hat zur Folge, dass - sofern sie institutionalisiert und organisiert werden - diese sich die vorhandenen gesellschaftlichen ideologischen Sicherungen und materiellen Ressourcen des Musikmarktes teilen müssen. Daraus ergibt sich, dass für die einzelne Praxis (immer) weniger Geld zur Verfügung steht. Die zu beobachtende Individualisierung und die finanzielle Förderung einzelner musikalischer Praxen in unserer Gesellschaft dürfte auch hierauf zurückzuführen sein.

II. MUSIKALISCHES LERNEN

1. Veränderungen im Verständnis von musikalischem Lernen

Betrachtet man Entwicklungen des musikalischen Lernens in der gegenwärtigen Gesellschaft sowie all jene Versuche, dieses theoretisch zu fassen, so lassen sich drei wesentliche Erscheinungen festmachen:

1.1 Veränderung der Vorstellungen über die Zeiten musikalischen Lernens

Zwar ist durch psychologische und neurobiologische Forschungsergebnisse die Überzeugung gestärkt worden, dass die frühe Kindheit für Lernprozesse generell und damit auch für musikbezogene Lernprozesse in spezifischer Weise offen ist. Gleichzeitig aber zeigen Forschungen zum Lernen der Erwachsenen, dass Lernen ein das ganze Leben anhaltender und dieses strukturierender Prozess ist. Etwas zu lernen bedeutet zugleich immer auch einen Verlust: Einerseits wird aufgrund eines bestimmten Lernprozesses etwas anderes nicht gelernt; andererseits hebt der Begriff Verlust auch auf die psychologische Einsicht ab, nach der Lernen immer Umlernen bedeutet, also Überholung (d. i. auch Vernichtung) von bereits Gelerntem. Daher wird man zukünftig nicht nur dem frühkindlichen Lernen forschende Aufmerksamkeit zukommen lassen dürfen. Nicht länger gilt "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr." Der gegenteilige und scheinbar schlagende Hinweis darauf, dass die Motorik eines Heranwach-

senden oder eines älteren Menschen nicht mehr erlaube, bestimmte instrumentale Fähigkeiten zu erwerben, ist keine Frage des musikalischen Lernens, vielmehr eine Frage physiologischer Gegebenheit. Dass demgegenüber in den genannten Altersperioden andere musikbezogene Lernprozesse überhaupt erst möglich werden, ist kaum von der Hand zu weisen.

Lernen ist darüber hinaus ein psycho-sozialer Prozess. Das Zu-lassen von Lernen ebenso wie seine Verhinderung gehen ganz wesentlich auf soziale und gesellschaftliche Einflussnahmen zurück. Nicht nur das, was gelernt wird, sondern auch die Formen des Lernens sind zweifellos sozial weitgehend vorgegeben. (Dessen wird man sich in der Musikpädagogik zunehmend bewusst, wenn z.B. gegen die Verkopfung des Musikunterrichts und für ein - wie auch immer zu denkendes - ganzheitliches Lernen votiert wird, oder wenn dem Projektunterricht der Vorzug vor anderen Formen der methodischen und organisatorischen Gliederung von Musikunterricht gegeben wird u.v.m.)

1.2 Veränderung der Vorstellungen über Form und Qualität musikalischen Lernens

Die zuvor angedeuteten Phänomene haben mit dazu beigetragen, dass sich auch die Vorstellungen über Lernen im Allgemeinen und musikalisches Lernen im Besonderen verändert haben. Ein wenig verkürzend formuliert: Musikalisches Lernen ist niemals nur musikalisches Lernen. Es schließt ganz viele nicht spezifisch musikalische Momente in sich ein: Musikalisches Lernen heißt immer mehrdimensionales Lernen. Wenn von musikalischem Lernen gesprochen wird, dann liegt die Gefahr nahe zu übersehen, dass sich darin spezifisch gegenstandsbezogene, d.h. im engeren und engsten Sinne musikbezogene Komponenten mit nicht-musikspezifischen Komponenten, die für nicht-musikbezogenes Lernen eine unter Umständen zentrale Rolle spielen, treffen. Folglich steht der

wissenschaftliche Begriff „musikalisches Lernen“ für eine große Variation von Formen des Lernens.

1.3 Veränderung im wissenschaftlichen Verständnis von musikalischem Lernen

Eng mit dem Bewusstsein von der Mehrdimensionalität des musikalischen Lernens verbunden zeigen sich Wandlungen im wissenschaftlichen Gebrauch der Begriffe Lernen und musikalisches Lernen. Im Zuge der kognitiven Wende in der Psychologie wurde dort der enge Lernbegriff modifiziert, genauer: er wurde in anderen theoretischen Konzepten verankert. Die Entwicklung weg von assoziationalistischen Lernmodellen zu Modellen der Informationsverarbeitung und auf einer anderen Ebene zu neurophysiologischen und biochemischen Vorstellungen vom Lernen legen hiervon Zeugnis ab. Gleichzeitig damit hat sich die Kritik an der Entsubjektivierung des Lernens in bestimmten Theorien des (Musik)Lernens verschärft. Diese Kritik trifft sich mit Einwänden gegen reduktionistische Vorstellungen, in denen versucht wird, Lernen und damit auch musikalisches Lernen in neuronal-biologische Prozesse aufgehen zu lassen. Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Vorstellungen über musikalisches Lernen sind vielfältiger, sind differenzierter geworden. Dieses muss bei den weiteren Überlegungen zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe berücksichtigt werden.

2. Institutionalisierungen musikalischen Lernens

Es sind jedoch nicht allein veränderte Vorstellungen über musikalisches Lernen, die bestimmte Vorgaben im Hinblick auf die Ausbildung für musikpädagogische Berufe machen. Diese Berufe werden in Lernfeldern ausgeübt, die eine institutionelle, zumindest eine begründete und begründbare organisatorische Ordnung aufweisen. Entwicklungen und Veränderungen des institutionell-organisatorischen Rahmens dieser Lernfelder

müssen zweifellos Veränderungen in der hierfür notwendigen Berufsausbildung zur Folge haben.

2.1 Allgemein bildende Schule

Wandlungen des institutionell-organisatorischen Rahmens der Allgemein bildenden Schule lassen sich auf drei Ebenen festmachen.

a) Schulorganisatorische Veränderungen

- Zu konstatieren ist ein Ausbau der Gymnasien und ein gleichzeitig damit einhergehender Abbau der Hauptschule. Für einige Bundesländer wird damit ein Trend zur Zweigliedrigkeit des Schulsystems - Gymnasium : Gesamtschule - deutlich.
- Struktur, Inhalt und Dauer der gymnasialen Oberstufe sind wieder in der Diskussion. Vorstöße in einigen Bundesländern könnten dazu führen, dass das Kurssystem zur Disposition gestellt wird. Der curriculare Stellenwert des Faches Musik müsste dann neu bestimmt werden.
- Festzustellen ist ferner ein Bemühen der Kultusverwaltungen, den Schulen eine größere Autonomie in der finanziellen Disposition und einen erweiterten Spielraum für inhaltliche Akzentuierungen zu gewähren. Da hiervon der Musikunterricht nicht unberührt bleiben wird, werden auch Vertreter der Musikpädagogik an der Diskussion zu beteiligen sein.
- Weiterhin spielen Bemühungen der Ministerien eine Rolle, die Fächer Kunst und Musik zunehmend im Wahlpflichtbereich als einander ausschließende Alternativen zu verankern.
- Ferner müssen Bemühungen in Rechnung gestellt werden, aus den Fächern Kunst, Musik und Darstellendes Spiel einen übergreifenden Bereich „ästhetische Erziehung“ zu bilden, dem ein frei

floatierendes (allerdings insgesamt wohl ein verringertes) Stundenkontingent zugewiesen wird, das aufgeteilt werden muss.

- In demselben Rahmen sind Vorstöße zu sehen, das Fach Musik in der Grundschule in einem Konglomerat „musisch-kulturelle Erziehung“ aus Musik, Kunst und Textilem Gestalten aufgehen zu lassen.

b) Veränderungen in der Schülerklientel

Neue Problemstellungen haben sich durch die Einigung Europas und durch die politisch und/oder wirtschaftlich bedingten Wanderungsbewegungen großer Bevölkerungsgruppen innerhalb Europas ergeben. Sie wirken auf die Organisationsformen des Unterrichts allgemein und des Musikunterrichts im Besonderen ebenso ein wie die oben ausführlicher beschriebenen Veränderungen der gesellschaftlichen Musikpraxis (s. Abschnitt I). Die veränderte gesellschaftliche Musikpraxis und die Migrationsprobleme stellen auch dem Musikunterricht organisatorisch bisher nicht gekannte Aufgaben, auf die angehende Musiklehrerinnen und Musiklehrer in ihrem Studium qualifiziert vorbereitet werden müssen.

c) Veränderungen in den Organisationsformen von Musikunterricht

Nicht nur die zuvor erwähnten Migrationsprobleme fordern neue Organisationsformen von Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen. Vermehrt finden Formen des differenzierenden Unterrichtens, die theoretisch schon lange vorbereitet sind, Eingang in konkreten Unterricht. In der Aufarbeitung und der Realisierung dieser Möglichkeiten hat Musik-Lehren in der allgemein bildenden Schule beträchtlichen Nachholbedarf.

Die hier angesprochenen Ebenen institutionell-organisatorischer Ordnung des musikalischen Lernens und Lehrens in der Allgemein bildenden Schule machen deutlich: Funktion, Stellenwert und Formen der unterrichtlichen Vermittlung von Musik stehen in einem Wandel, dessen Ergebnisse gegenwärtig kaum zu überblicken und einzuschätzen sind.

2.2 Musikschule und außerschulische Lernfelder

Auch die Musikschulen sowie das große Feld außerschulischer musikalischer Unterrichtsangebote befinden sich angesichts gesellschaftlich-kultureller Wandlungen und ökonomischer Schwierigkeiten in einer Phase der Suche nach neuen Orientierungen. Abschließende Einschätzungen sind gegenwärtig noch kaum möglich. Bei allen Innovationen und Öffnungen der jüngsten Zeit geht es den Musikschulen jedoch keineswegs um einen Bruch mit den Hauptbemühungen der zurückliegenden Jahrzehnte: Die bisherigen Aufgaben der musikalischen Breitenarbeit und der adäquaten Förderung besonderer musikalischer Begabungen müssen auch weiterhin wesentliche und unverzichtbare Bestandteile pädagogischer Arbeit bleiben. Zu diesen angestammten Aufgabengebieten sind jedoch weitere pädagogische Aktivitäten gekommen, die als Öffnungen beschrieben werden können; gleichzeitig wurden bestehende Aufgabenfelder vertieft und erweitert:

- Öffnung zu neuen musikalischen *Inhalten* (u.a. Rock- und Pop, Jazz, Musik verschiedener europäischer und außereuropäischer Kulturkreise) sowie zu aktuellen Entwicklungen in der Musiktechnologie und den Medien (z.B. musikalische Arbeit mit dem PC, mit multimedialen Anwendungen, mit Video);
- Öffnung zu anderen musikalischen und musikbezogenen *Handlungsweisen* als dem herkömmlichen Instrumentalspiel (z.B. Kurse zum Musikhören und vertieften Musikverständnis, zur Entspannung durch Musik, Angebote im Bereich Musik und Bewegung);
- Öffnung zu neuen *Unterrichtsstrukturen, -formen und -methoden* (z.B. diverse Arten von Projektarbeit, verstärkte altersspezifische Differenzierung der Angebote in der Grundstufe, „Schnupperkurse“, vielerlei Ensemble-Angebote, Gesprächskonzerte, unterschiedliche Konzeptionen von Gruppenunterricht, Exkursionen);
- Öffnung zu neuen *Zielgruppen* (z.B. Familien, Senioren, ausländischen Mitbürgern, Mutter-und-Kind-Gruppen, Unternehmen - et

wa durch Betreuung von Firmencombos und Betriebschören -, Förderung von Musikern der regionalen Musikszene durch Beratung, technische Unterstützung, „Coaching“ etc.);

- Öffnung zu neuen Aufgaben im *sozialen Bereich* (z.B. Betreuung und Animation von Jugendlichen während der Schulferien, in Zusammenarbeit mit den Jugend- und Sozialämtern auch im Bereich der Drogenprävention und Suchtberatung);
- Öffnung zur *Kooperation mit neuen Partnerinstitutionen* (z.B. Kindergärten, Schulen, Unternehmen, Kirchen, Krankenkassen).

Die gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen sowie der finanzielle Druck, unter den Musikschulen und außerschulisch tätige freiberufliche Musiklehrer in den letzten Jahren geraten sind, beschleunigen Umorientierungen und führen zu einem neuen Selbstverständnis: Musikschulen gehen mit ihrem Angebot stärker als bisher auf die Nachfrage von Schülern und Eltern ein. Damit erschließen Musikschulen und außerschulische Bereiche des Musikunterrichts zum Teil neue Bevölkerungsschichten.

III. MUSIKLEHRERAUSBILDUNG

Ähnlich den Differenzierungen in der Form der Institutionalisierung musikalischen Lernens wird man auch in den Überlegungen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an deren Institutionenspezifika nicht vorbeisehen können. Dementsprechend wird im Folgenden argumentiert.

1. Musiklehrausbildung für die Allgemeinbildende Schule

In der Musiklehrausbildung für die Allgemeinbildende Schule gilt in vielen Fällen leider immer noch:

a) Die Lehr-Lernstruktur ist vorrangig an künstlerischer Gestaltung und weit geringer - wenn überhaupt - am Umgang mit Musik in den Vermittlungsprozessen der späteren Berufspraxis orientiert: Eine als homogen unterstellte - dabei real jedoch sich als sehr differenziert und auch heterogen dar-

bietende, aber keinesfalls als solche wahrgenommene - künstlerisch-ästhetische Praxis liefert und rechtfertigt die Maximen der Ausbildung. Daraus folgt:

b) eine durchgängig *rezeptive* Orientierung des Studiums mit entsprechenden hochschuldidaktischen und hochschulcurricularen Folgen. (Wo gibt es bisher z.B. Komposition, auch im Rock-Pop-Bereich, als Künstlerisches Hauptfach in der Schulmusikerausbildung?) In ganz engem Zusammenhang mit dieser rezeptiven Ausrichtung ist zu sehen

c) eine als völlig überholt zu wertende Vorstellung von einem einheitlichen Typus "Musiklehrer". Diese All-round-Figur ist seit langem obsolet, wenngleich dafür keinesfalls durchgängig ein Bewusstsein vorhanden ist. Die unterstellte uniforme Typik ist aus zwei Gründen höchst problematisch. In ihr wird unterstellt, (a) dass der Musikunterricht in der Schule eine fest umrissene Gestalt hat und (b) dass dieser Gestalt bzw. den daraus erwachsenden Ansprüchen eine ebensolche uniforme Musiklehrergestalt gerecht werden kann. Beides trifft nicht länger zu, wenn es denn überhaupt je zutraf.

d) All dieses hat zu einer Parzellierung des Musiklehrerstudiums geführt. Dabei wird stillschweigend unterstellt, dass das Ganze gleich der Summe seiner Teile sei: Wer in den einzelnen Disziplinen sich bewährt, wird per se eine gute Musiklehrerin bzw. ein guter Musiklehrer werden. Ist eine derartige Vorstellung grundlegend, so ist eine Verschulung des Studiums nicht verwunderlich.

e) Die Vorstellung vom "Typus" Musiklehrer hat aber, und darauf kann nicht häufig genug hingewiesen werden, verhindert, dass die Stärken eines Studierenden der Schulmusik erkannt und im Sinne der späteren Berufspraxis ausgebaut werden. Stattdessen unterliegt er einer vereinheitlichen Norm, die - im Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern - einen Berufsstand entstehen lässt, in dem Burn-out-Syndrome besonders häufig zu finden sind.

2. Ausbildung für Tätigkeiten an Musikschulen und im außerschulischen Bereich

Das Bild des reproduktiv tätigen „Künstlers“, das wesentlich im 19. Jahrhundert geprägt wurde, führte zu Ausbildungsplänen für Instrumental- und Vokalpädagogen, die den heutigen Anforderungen an Musikschullehrkräfte und außerschulisch tätige Musikpädagogen nicht mehr gerecht werden. Diese Studienpläne sind dominiert durch die künstlerische Ausbildung am Instrument.

Der Erwerb pädagogischer Kompetenz erscheint dagegen weniger stark gewichtet und wird oft genug als zweitrangig betrachtet. Dementsprechend erfolgt die Beschäftigung mit Pädagogik an etlichen Ausbildungsinstituten erst relativ spät im Studium. Noch immer sind nicht überall Hospitations- und Unterrichtspraktika vorgesehen, und manchenorts beschränkt sich die pädagogische Ausbildung auf wenige Pädagogikveranstaltungen und den Methodikunterricht, den in der Regel ein Lehrender des jeweiligen Hauptfachs erteilt.

Daher werden die oben angedeuteten Öffnungen zu neuen Perspektiven (vgl. II.2.2) von vielen Absolventen musikpädagogischer Diplomstudiengänge eher als Bedrohung denn als Weiterentwicklung wahrgenommen. Hinzu kommt, dass die häufig primär künstlerisch orientierten Berufsträume und -vorstellungen vieler Studierender an Musikhochschulen, die aus der besagten Tradition heraus entstanden sind, später meist nicht in Erfüllung gehen. Unrealistische Erwartungen führen häufig zu Fehleinschätzungen. Viele junge Lehrkräfte erleben beim Einstieg in das Berufsleben einen ähnlich starken "Praxisschock", wie er von Lehrern an allgemein bildenden Schulen bekannt ist.

Der Erwerb von Leitungsqualifikationen erfolgt nicht im Rahmen des Studiums. Musikschulleiter erfüllen in ihrem Berufsalltag auch vielerlei Funktionen von „Kulturmanagern“: Sie benötigen Kompetenzen in Personalführung und -leitung, Arbeitsrecht, Finanzplanung, Unterrichtsorganisation, Ve-

ranstaltungs- und Konzertorganisation, Öffentlichkeitsarbeit, Kulturpolitik u.a. Die Angebote in gemeinsamer Trägerschaft von Institutionen der Fort- und Weiterbildung mit Berufsverbänden erweisen sich gerade auch in diesem Bereich als unentbehrlich.

Mai, 2000

5. Stellungnahme zur Einführung der zweistufigen Musiklehrerausbildung (BA/MA)

1. Der Deutsche Musikrat begrüßt ausdrücklich die als Folge der Bologna-Deklaration der europäischen Kultusminister geforderte Einführung eines zweistufigen (Musik-)Lehrerstudiums, welche die bisherigen Formen der Musiklehrerausbildung (Schulmusikausbildung) für alle Schulstufen und alle Schulformen ablöst. Der DMR betont darüber hinaus die Bedeutung hoher Qualität im Bereich der außerschulischen Musikerziehung, sei es in der Elementaren Musikpädagogik, im Instrumental- und Gesangunterricht, in der Ensemblearbeit, in den so genannten Ergänzungsfächern oder auch in den Wahlangeboten und Projekten an Ganztagschulen.

2. Der Deutsche Musikrat unterstützt den politischen Willen der Kultusminister, durch diese Umgestaltung die unterschiedlichen Ausbildungs- und Bildungssysteme in den europäischen Ländern einander anzugleichen, damit folgendes erreicht wird:

- eine effektiver genutzte Studienzeit,
- eine qualitativ bessere Ausbildung,
- eine bessere Vergleichbarkeit der Studiengänge,
- eine höhere Mobilität der Studierenden,
- eine Intensivierung der Kooperation der Universitäten und Hochschulen innerhalb der einzelnen Bundesländer, aber auch zwischen den verschiedenen europäischen Ländern.

3. Der Deutsche Musikrat sieht den Nutzen der auf der Bologna-Konferenz entwickelten Instrumentarien zur Erreichung des dort formulierten allgemeinen Ziels einer EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA:

- Formulierung eines leicht verständlichen und vergleichbaren Systems von Studienabschlüssen
- eine zweifache Stufung der Studien: „undergraduate“ (BA) und „graduate“ (MA)
- ein die Studienleistungen quantitativ bewertendes System (ECTS) von Leistungspunkten, so genannten „credits“
- europaweite Kooperation in der Qualitätssicherung

Der DMR wertet die Modularisierung der Studiengänge und ein vereinheitlichtes Bewertungssystem durch die Vergabe von Leistungspunkten (ECTS) als hilfreiche Instrumente zur erhöhten Vergleichbarkeit von Studiengängen und zur flexibleren Studienorganisation. Sie dienen insbesondere der Ermöglichung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und der Erhöhung der Mobilität zwischen Studiengängen und Hochschulen sowohl im nationalen als auch internationalen Rahmen.

4. Der Deutsche Musikrat ist der Überzeugung, dass die unter 2. genannten, auch für die gestufte Musiklehrerausbildung geltenden Ziele nicht durch eine einfache Umetikettierung bisheriger Studiengänge, indem das Grundstudium als Bachelorstudiengang und das Hauptstudium als Masterstudiengang deklariert wird, erreicht werden können.

5. Der Deutsche Musikrat fordert, dass eine Lehramtszulassung für alle Schulstufen bzw. Schulformen ausschließlich über einen Masterabschluss erreicht werden kann.

6. Der Deutsche Musikrat teilt die grundlegende Perspektive dieser Neuordnung der (Musik)Lehrerausbildung, von Kompetenzen auszugehen, die am Ende des Bachelor- und des Masterstudiums erreicht sein müssen, und nicht - wie in der bisherigen Ausbildung - von den Zielvorstellungen der Einfächer des Studiums. Interdisziplinarität wird somit zu einem strukturierenden Moment der Studiengänge.

Gleichzeitig ist sich der Deutsche Musikrat bewusst, dass es keinen eindeutig fixierbaren sowie unveränderlichen und universell geltenden Kanon

von Kompetenzen gibt, die erworben werden müssen. Eine differenzierte musikpädagogische Wirklichkeit, die durch das Geflecht unterschiedlicher Kulturen in unserer Gesellschaft zunehmend komplexer wird, erfordert unterschiedliche, in der Musiklehrerausbildung zu erwerbende Kompetenzmuster.

7. Aus dem Vorhergehenden ergibt sich, dass der Deutsche Musikrat bewusst nicht Stellung bezieht zu der Frage, ob die Musiklehrerausbildung an der Musikhochschule oder an der Wissenschaftlichen Hochschule angesiedelt sein soll. Vielmehr sieht der DMR in der Vielfalt der Institutionen und der dadurch gegebenen Möglichkeit der Profilierung von Studiengängen eine Chance, spezifische Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen, die sowohl den Studierenden als auch der späteren schulischen und außerschulischen Lehrpraxis gerecht werden. Dieses führt u. a. auch zu einer Entlastung der einzelnen Universitäten bzw. Musikhochschulen hinsichtlich einer Verpflichtung, alle nur denkbaren Formen der Musiklehrerausbildung am Orte vorhalten zu müssen.

8. Der Deutsche Musikrat fordert nachdrücklich, dass die Musikhochschulen und Wissenschaftlichen Hochschulen ihre BA-Studiengänge und BA-Abschlüsse sowohl gegenseitig als auch untereinander anerkennen; hierdurch werden Profilbildungen in den nachfolgenden Lehrer-Master-Studiengängen der Hochschulen in keiner Weise eingeschränkt.

September, 2005



Impressum

Herausgeber:
Deutscher Musikrat
Generalsekretariat
Oranienburger Str. 67/68
D-10117 Berlin
Telefon +4930 30881010
Telefax +4930 30881011
eMail: Generalsekretariat@musikrat.de
Internet : www.musikrat.de

Titelbild:
Hans Bäßler

Druck:
Druckerei Renk GmbH & Co. KG