



Förderprojekte Zeitgenössische Musik, Deutsches Musikinformationszentrum,  
Gesellschaft für Neue Musik (Hrsg.)

**Anna Schürmer**

## **Zeitgenössische Musik und Schule**

**Studie zur Situation der Neuen Musik an  
allgemeinbildenden Schulen in Deutschland**

## **Vorwort der Auftraggeber**

Daniel Barenboim hat einmal gesagt: „Wie wollen wir ein neues Publikum finden, wenn die Menschen erst fünfundzwanzigjährig zum ersten Mal mit dem Phänomen eines Symphoniekonzerts konfrontiert werden?“, wobei hier – neben einer Vielzahl weiterer Möglichkeiten – ebenso gut das Phänomen „Zeitgenössische Musik“ einzusetzen wäre. Kultur braucht Vermittlung und diese muss bereits im Kindesalter beginnen. Das gilt auch für die Musik im Allgemeinen und für ihre zeitgenössischen Spielarten im Bereich der sogenannten „Ernstes Musik“ im Besonderen. Hier stehen die allgemeinbildenden Schulen an erster Stelle der Musikvermittler, denn sie erreichen unabhängig von Herkunft und Status tatsächlich alle Kinder und Jugendlichen, auch solche, die von Seiten ihres Elternhauses und sozialen Umfelds wenig oder gar nicht mit der Kunstmusik unserer Zeit in Berührung kommen.

Doch wie sieht es im (Musik)Unterrichtsalltag an deutschen Schulen aus? Nicht ganz zu Unrecht bemerkte Hans-Joachim Otto noch als Vorsitzender des Ausschusses für Kultur und Medien des Deutschen Bundestages: „Die tatsächliche Lage der kulturellen Bildung steht in einem krassen Gegensatz zu der Häufigkeit, in der über sie gesprochen und dem Konsens, mit dem ihre Bedeutung festgestellt wird.“ Gerade deshalb ist es wichtig, diese tatsächliche Lage immer wieder zu überprüfen und zu reflektieren. Aus diesem Grund wurde die vorliegende Studie von den Förderprojekten Zeitgenössische Musik sowie dem Deutschen Musikinformationszentrum der gemeinnützigen Projektgesellschaft des Deutschen Musikrats in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Neue Musik in Auftrag gegeben: Die Studie soll die reale Situation der Zeitgenössischen Musik an deutschen Schulen untersuchen; sie soll fragen nach dem Umfang, in dem die Zeitgenössische Musik Eingang findet in die Lehrpläne und Unterrichtsstunden; sie soll Zusammenhänge aufzeigen zwischen Lehrerbildung und Unterrichtsinhalten, und sie soll nicht zuletzt übergreifende Kooperationsmodelle mit außerschulischen Einrichtungen im Bereich der Zeitgenössischen Musik schlaglichtartig beleuchten. Neben der theoretischen Darstellung der Gegebenheiten durch die Untersuchung von Lehrplänen, Unterrichtsmaterial und auch Studieninhalten innerhalb des Lehramtsstudiums soll ein besonderer Fokus auf der Befragung der Hauptakteure, der Musiklehrer, liegen – die Auswertung des speziell hierfür entworfenen Fragebogens bildet einen Schwerpunkt der vorliegenden Publikation.

Nun kann ein solcher, erster Vorstoß in unbekanntes Gebiet schwerlich repräsentativ für sämtliche Schulformen auf gesamtdeutscher Ebene sein, er kann jedoch einen ersten und wichtigen Einblick gewähren in eine Thematik, deren Bedeutung für die kulturelle Bildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen viel weiter reicht als die Schulzeit allein. Es bleibt deshalb zu hoffen, dass dieser Studie weitere folgen werden, um letztlich das Feld „Neue Musik in der Schule“ vollständig zu erschließen.

## Inhalt

Einleitung.....	3
Systematik: Problematik – Begrifflichkeiten – Aufbau.....	4
<b>I. Die bildungspolitischen Vorgaben: Vieles kann – Kaum etwas muss.....</b>	<b>6</b>
I.1. Zeitgenössische Musik in den Lehrplänen .....	8
I.1.a. Grundschulen: Die Konjunktur der Kreativität.....	9
I.1.b. Sekundarstufe I: Vielfalt der Schulformen .....	11
I.1.c. Sekundarstufe II: Gar nicht mal so zentral – Das Zentralabitur .....	12
I.2. Die Lehrmittel.....	17
I.2.a. Grundschule .....	18
I.2.b. Sekundarstufe I .....	20
I.2.c. Sekundarstufe II.....	23
I.3. Die Lehrerbildung.....	24
I.4. Zusammenfassung.....	26
<b>II. Zeitgenössische Musik in der Unterrichtspraxis.</b>	
<b>Eine Umfrage unter Musiklehrern .....</b>	<b>27</b>
II.1. Methoden und Zielgruppe .....	27
II.2. Die Definition des Gegenstands: „Früher war’s einfacher“ .....	32
II.3. Nachholbedarf bei der Musiklehrer(aus)bildung.....	34
II.4. Die Einstellungen der Schüler und Lehrer.....	36
II.4.a. Die Präferenzen der Lehrer .....	37
II.4.b. Zeitgenössische Musik im Schülerurteil.....	38
II.5. Anteile Zeitgenössischer Musik in der Unterrichtspraxis .....	40
II.6. Materialien zur Unterrichtsgestaltung.....	42
II.7. Zur altersgerechten Vermittelbarkeit .....	43
II.8. Inhalte .....	44
II.9. Unterrichtsergänzende Projekte.....	45
II.9.a. Anteile .....	46
II.9.b. Inhaltliche und didaktische Ansätze.....	48
Fazit & Perspektiven.....	51
Bibliographie.....	52
Musikpädagogische Zeitschriften & nützliche Links.....	57
Fragebogen zur Lehrerbefragung „Neue Musik im Unterricht“ .....	58

## **Einleitung**

In den Darstellenden und Bildenden Künsten sind zeitgenössische Spielformen längst etabliert. Dies trifft auf die Kunstmusik der Gegenwart (noch) nicht zu. Dieses Spattendasein mag zum Teil auf ästhetische Faktoren wie die Abkehr von der Tonalität etc. zurückzuführen sein. Anders als im Theater, dem Tanz oder der Malerei kann musikalische Abstraktion nicht auf visuelle Anreize zurückgreifen, welche die öffentliche Vermittlung und allgemeine Wahrnehmung erleichtern. Schließlich sind der Musikgeschmack und die musikalische Rezeption im Allgemeinen am emotionalen Gefallen orientiert. Gehen viele Menschen in Museen für zeitgenössische Kunst um neueste Entwicklungen zu verfolgen, die nicht zwangsläufig gefallen müssen, wählen Konzertgänger in der Regel bekannte und bereits für gut befundene Programme. Es mag die Formel gelten, dass der Gefallen an Zeitgenössischer Musik proportional mit entsprechendem Hintergrundwissen und Vorbildung wächst. Sucht man nach Gründen für den noch immer oft schwierigen Stand der aktuellen Kunstmusik, muss der Blick also nicht zuletzt auf die musikalische Ausbildung und insbesondere auf die Situation der Zeitgenössischen Musik an den Schulen und im Musikunterricht gerichtet werden.

Es ist keine neue Erkenntnis, dass Hörgewohnheiten in jungen Jahren geprägt und herausgebildet werden. Allgemein kursiert in der Ersten Musik das Gespenst von der „Überalterung der Hörer“ und damit verbunden die Angst vor einem „Aussterben“ der gehobenen Kunstmusik. Längst haben Konzertveranstalter reagiert und bemühen sich mit Vermittlungsangeboten explizit um die „Hörer von Morgen“. Insbesondere in der Zeitgenössischen Musik wird mit „Education“-Programmen um die junge Generation geworben, welche noch frei ist von historisch oder kulturell bestimmten Kontexten und Hörkonventionen.

So erfreulich das zunehmende Engagement von Orchestern und Veranstaltern auch ist; noch immer leisten die Schulen den größten Beitrag zur Bildung junger Menschen. Inwieweit und welche Rolle Zeitgenössische Musik im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland spielt ist bislang kaum untersucht. Weder weiß man von den quantitativen und qualitativen Anteilen in Lehrplänen und Schulbüchern, noch gibt es aussagekräftige Studien zum praktischen Unterricht oder zu unterrichtsergänzenden Projekten im Kontext der Zeitgenössischen Musik. Insbesondere aber fehlen analytische Übersichtsdarstellungen, die den gesamten Komplex Zeitgenössische Musik und Schule zusammenfassen. Diese Tatsache ist Ansporn und Ausgangspunkt der vorliegenden Studie.

Dabei werden Status Quo und Chancen Zeitgenössischer Musik im schulischen Rahmen für die Bildungspolitik, die Schulen und Lehrer aufgezeigt, genauso aber auch Komponisten, Interpreten und Veranstalter der freien Szene angesprochen.

## Systematik: Problematik – Begrifflichkeiten – Aufbau

Will man sich in umfassender Weise mit dem Komplex „Zeitgenössische Musik & Schule“ auseinandersetzen, muss man sich der Problematik bewusst sein, die insbesondere in der Komplexität des Themengebietes liegt: Inhaltlich umfasst es Lehrpläne und Schulbücher genauso wie die Musiklehrerausbildung und reicht bis zum praktischen Musikunterricht und unterrichtsergänzenden Projekten. Dabei müssen sowohl die unterschiedlichen Schularten des mehrstufigen deutschen Bildungssystems als auch die verschiedenen Jahrgangsstufen gesondert betrachtet werden. Schließlich erschwert insbesondere die sogenannte Bildungshoheit der Länder, welche das föderalistische Grundprinzip des deutschen Bildungssystems beschreibt, bundesweit verbindliche Aussagen. Entsprechend der Zahl der Bundesländer gilt es also 16 verschiedene Ausformungen des Musikunterrichts zu betrachten; mehr noch: Das deutsche Bildungssystem ermöglicht – abgesehen von der Vorgabe recht allgemeiner Richtlinien – jeder einzelnen Schule und ihren Musiklehrern Freiheiten für die Unterrichtsgestaltung. Daraus folgt, dass man kaum von dem Musikunterricht in Deutschland sprechen kann, was repräsentative Aussagen zum Thema erschwert. Eingedenk dieser Problematik, wird die vorliegende Untersuchung bewusst als Anfang verstanden. Dem Bild eines Steinbruchs folgend, sollen hier erstmals die einzelnen Themenfelder des Komplexes herausgearbeitet und Steine ins Rollen gebracht werden: Es ist zu wünschen, dass diese Studie zu spezifischen Folgestudien anregt, in welchen vertiefend auf die zahlreichen Teilaspekte des Themas „Zeitgenössische Musik und Schule“ eingegangen wird.

Apropos Anfang: Jeder analytischen Untersuchung zur Zeitgenössischen Musik muss eine Ausdifferenzierung des Begriffes vorangehen, denn im definitiven Verständnis beginnt die Unsicherheit: Nicht wenige Menschen denken bei „Zeitgenössischer Musik“ zuerst oder auch an die diversen Ausformungen der aktuellen Unterhaltungsmusik. Tatsächlich ist festzustellen, dass sich die Grenzen zwischen der so genannten U- und E-Musik immer weiter verwischen. Aber auch für die gegenwärtige Kunstmusik setzen sich die definitiven Unsicherheiten fort: Beginnt für manche der Zeitrahmen mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts, starten andere die Zählung um 1950, wieder andere verstehen darunter nur die neuesten Entwicklungen der Ersten Musik. Schließlich gibt es eine kaum zu überblickende Vielfalt an Bezeichnungen, welche nicht zuletzt auf die Stilvielfalt der aktuellen Kunstmusik zurückzuführen sind. So konkurrieren stehende Begriffe wie Neue und Zeitgenössische Musik, Avantgarde oder Moderne, welche wiederum von inhaltlich konkretisierenden Bezeichnungen wie Klangkunst, audiovisuelle Kunst, Elektroakustik, Musikperformance, akustische Kunst etc. ergänzt und ausdifferenziert werden.<sup>1</sup> Die begrifflichen Unsicherheiten, die eine klare Kategorisierung ausschließen, mögen eine Rolle bei den Verständnisproblemen spielen, auf welche die Zeitgenössische Musik in der Gesellschaft stößt.

Grundsätzlich wird in der vorliegenden Studie die Kunstmusik der Gegenwart mit all ihrer Kreativität, ihren Experimenten, Innovationen und künstlerischen Wagnissen behandelt. Sie wird dabei als plurale Kategorie für die Musik, ihre Geschichte und ihre schöpferischen Vertreter im 20. und 21. Jahrhundert verstanden. Allerdings besteht der Verdacht, dass im schulischen Rahmen nur wenige Ergebnisse zu erwarten sind, wenn man von „Neuer Musik“ im strengeren Sinne ausgeht. Mit Blick auf den

<sup>1</sup> Zu den Definitionsproblemen siehe Stefan Fricke: Zeitgenössische Musik, URL: [http://www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/05\\_NeueMusik/fricke.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/05_NeueMusik/fricke.pdf).

Gegenstand wird der Untersuchungsrahmen deshalb etwas weiter gefasst. Soll heißen, dass auch Wegbereiter der Moderne wie Arnold Schönberg oder Paul Hindemith etc. Eingang in die Ergebnisse dieser Studie finden. Bezieht sich die vorliegende Untersuchung auf experimentelle Kunst- oder E-Musik im strengen Sinn, wird im Text von „Neuer Musik“ gesprochen. In Abgrenzung dazu wird der Begriff „Zeitgenössische Musik“ verwendet, wenn von Ernster Musik des gesamten 20. Jahrhunderts die Rede ist. Übergreifende Entwicklungen der gegenwärtigen Musikproduktion, die Rock/Pop/Jazz etc. einschließen, werden in der Arbeit schließlich allgemein als „zeitgenössische Musik“ bezeichnet.

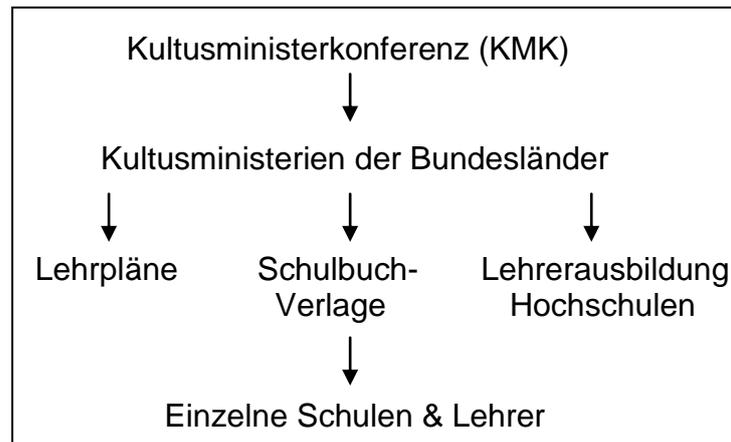
Ziel dieser Studie ist es, einen grundlegenden Überblick zur Lage und Rolle der Neuen/Zeitgenössischen Musik an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zu geben. Dabei soll ein Schlußschluss zwischen einer allgemeinen Darstellung des Gegenstandes und repräsentativen Aussagen geschlossen werden. Der Aufbau der Studie folgt einer zweiteiligen Gliederung, in der zunächst die *Bildungspolitischen Vorgaben* (Lehrpläne, Lehrmittel und Lehrerbildung) untersucht, im Anschluss ihre *Praktische Umsetzung* (Musikunterricht und unterrichtsergänzende Projekte) in einer Umfrage evaluiert werden.

Aufgrund der breiten Themenstellung und des komplexen Gegenstands kann diese Studie nur ein Anfang sein. Es ist zu hoffen, dass sie Anregung zur weiteren Auseinandersetzung und Aufarbeitung im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Rahmen gibt. Nicht zuletzt sollen Hinweise für Musiklehrer und ihre Unterrichtspraxis geliefert sowie Chancen, Problematiken und Perspektiven von Zeitgenössischer Musik im schulischen Rahmen aufgezeigt werden.

Verwendete Literatur und Quellen werden im fortlaufenden Text gekennzeichnet und aufgeführt. Ein bibliographischer Anhang führt ergänzend eine Sammlung didaktischer Anleitungen zu Zeitgenössischer/Neuer Musik auf.

## I. Die bildungspolitischen Vorgaben: Vieles kann – Kaum etwas muss

Vor der Hinwendung zu den konkreten bildungspolitischen Vorgaben zur Zeitgenössischen Musik in den Lehrplänen, den Schulbüchern und im Schulmusik-Studium ist ein allgemeiner Exkurs notwendig, der Aufbau und Funktionsweisen des deutschen Bildungssystems klärt. Der Aufbau lässt sich an folgender Skizze vereinfacht darstellen und nachvollziehen:



Das föderale Prinzip zieht sich durch alle Instanzen des deutschen Bildungssystems.

Zwar gibt es mit der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“, kurz Kultusministerkonferenz oder KMK, eine Dachorganisation für „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“.<sup>2</sup> Doch gehört die Bildungshoheit zu den Kernelementen der Staatsqualität der Bundesländer, denen laut Verfassungsordnung des Grundgesetzes die überwiegende Zuständigkeit für Bildung obliegt.<sup>3</sup> Dies bedeutet, dass in Deutschland 16 verschiedene Bildungssysteme existieren, die teils nur in sehr allgemeinen Belangen korrespondieren.

Die Vielfalt der für die Schulbildung zuständigen Landesinstitutionen<sup>4</sup> spiegelt sich in ihren Bezeichnungen: Manche hängen mit Wissenschaft und Forschung, andere mit Kunst, Kultur oder kulturellen Angelegenheiten, wieder andere mit Unterricht und Kultus zusammen. Hier jedenfalls werden die allgemeinen bildungspolitischen Vorgaben der KMK länderspezifisch konkretisiert. Dies betrifft sowohl die Gestaltung der Lehrpläne und Bildungsstandards, als auch die Zulassung der Lehrmittel und Schulbücher, die Ausbildung der Musiklehrer an den Musikhochschulen sowie die genaue Ausprägung der Schulformen.

Die bildungspolitische Vielfalt setzt sich bei der Benennung der Vorgaben für den Unterricht fort: Heißen sie in vielen Bundesländern „Lehrpläne“, sprechen andere von „Kerncurricula“ oder „Rahmenrichtlinien“. Diese Vorgaben divergieren auch von Umfang, Aktualität und Inhalt her zum Teil beträchtlich. Manche bieten Vorlagen für

<sup>2</sup> Siehe URL: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>

<sup>3</sup> So das Bundesverfassungsgericht; Vgl. BVerfGE 6, 309 (346, 347).

<sup>4</sup> Eine Auflistung mit Links zu den einzelnen Institutionen findet sich unter <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/kultus-und-wissenschaftsministerien.html>

einzelne Klassenstufen und Schularten, andere nur für die Grundschule sowie die Sekundarstufen I und II. Diese Vorgaben bilden die Grundlage für die Gestaltung der Lehrmittel durch die Verlage, welche in den meisten Ländern durch Prüfungskommissionen begutachtet und zugelassen werden müssen; die Strenge unterscheidet sich dabei allerdings zum Teil stark. Schließlich wird in den Kultusministerien die Musiklehrerausbildung an den Hochschulen koordiniert. Aber auch das Lehramtsstudium Musik ist bundesweit trotz der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses<sup>5</sup> noch lange nicht vereinheitlicht.

Einzig das Zentralabitur ist in Deutschland mittlerweile in fast allen Bundesländern eingeführt worden. Doch aufgrund der föderalen Strukturen in Deutschland obliegen Aufbau bzw. Themenvorgaben, Organisation und Durchführung den jeweiligen Bundesländern, so dass auch hier beträchtliche Unterschiede festzustellen sind.

Selbst innerhalb eines Bundeslandes darf man nicht erwarten, dass der tatsächliche Unterricht und die Verwendung der Lehrmittel und -pläne wenigstens pro Schulart und Klassenstufe kongruent sind. Die inhaltlich-methodische Ausgestaltung im Detail ist weitgehend Aufgabe der schulischen Fachkonferenzen und der Fachlehrkräfte. Letztlich hängt der konkrete Musikunterricht damit am einzelnen Fachlehrer, seinem Engagement und seinen Prägungen.

Dennoch liefern die bildungspolitischen Vorgaben die Grundlage für den konkreten Musikunterricht, weshalb im Folgenden die Lehrpläne, Lehrmittel und die Lehrerbildung in Hinblick auf Zeitgenössische Musik untersucht und analysiert werden.

---

<sup>5</sup> Der Begriff Bologna-Prozess bezeichnet ein politisches Vorhaben zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens bis zum Jahr 2010. Er beruht auf einer im Jahre 1999 von 29 europäischen Bildungsministern unterzeichneten, völkerrechtlich nicht bindenden Bologna-Erklärung.

## I.1. Zeitgenössische Musik in den Lehrplänen

Seit 2004 legt die KMK Bildungsstandards für die Kernfächer fest, doch für den Musikunterricht an deutschen Schulen gibt es bislang keine bundesweiten Richtlinien. Der letzte Bericht „Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ ist aus dem Jahr 1998 (!) datiert. Hier werden dem Fach Musik zwar durchaus bedeutsame, jedoch sehr allgemeine bildungspolitische Werte zugesprochen. So soll der Musikunterricht aus pädagogischer Perspektive insbesondere kreative und soziale Kompetenzen ausbilden. Aus kulturpolitischer Sicht ist das Schulfach Musik „für die Pflege und das Wachstum der Musikkultur in Deutschland unentbehrlich.“<sup>6</sup>

Die inhaltlich-methodische Ausgestaltung des Musikunterrichts wird durch die landeseigenen Lehrpläne<sup>7</sup> geregelt, die in der Regel zwischen 15 und 20 Seiten umfassen und zum Teil große Unterschiede aufweisen. So bieten manche Bundesländer Vorlagen für einzelne Klassenstufen und Schularten, andere nur für Primar- sowie die Sekundarstufen I und II. Eine verlinkte Übersicht findet sich auf den Seiten des Deutschen Bildungsservers.<sup>8</sup> Die Lehrplan-Datenbank der KMK ermöglicht zudem Recherchen nach Land, Schulart/Schulstufe, Fach/Sachgebiet, Jahrgangsstufe und Einführungsjahr.<sup>9</sup>

Die Lehrpläne konkretisieren in durchaus unterschiedlicher Gewichtung die musikpädagogische Theoriebildung im Blick auf ihre schulformspezifische Anwendbarkeit und legen entsprechende Rahmenbedingungen fest. Sie zielen einerseits auf inhaltliche Breite und methodische Vielfalt, geben andererseits aber auch verbindliche Unterrichtsinhalte für einzelne Kurse oder thematische Schwerpunkte einschließlich festgelegter Werke vor. Allerdings ist die inhaltlich-methodische Ausgestaltung im Detail weitgehend Aufgabe der schulischen Fachkonferenzen und der Fachlehrkräfte. Die Lehrpläne sind allgemein genug gehalten um unterschiedlich gedeutet werden zu können. Dennoch bilden diese Lehrpläne die Grundlage eines jeden Musikunterrichts.

Mit Blick auf den größten gemeinsamen Nenner bundesweit werden im Folgenden die Lehrpläne von Grundschule<sup>10</sup>, Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe gesondert in Hinblick auf ihre Behandlung der Zeitgenössischen Musik betrachtet.

<sup>6</sup> „Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“, Bericht der KMK vom 10. März 1998. Siehe URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_03\\_10\\_Bericht\\_Musikunterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_10_Bericht_Musikunterricht.pdf).

<sup>7</sup> Zwar ist es problematisch, hier ausschließlich von „Lehrplänen“ zu sprechen, da die Vorgaben unterschiedliche Namen wie Kerncurricula, Rahmenrichtlinien etc. haben. Doch sollen diese der Verständlichkeit halber unter der traditionellen Bezeichnung „Lehrpläne“ zusammengefasst werden.

<sup>8</sup> Siehe URL: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400>.

<sup>9</sup> Siehe URL: <http://db.kmk.org/cgi-bin/dorint.exe>.

<sup>10</sup> Darunter werden in Anlehnung an die Grundschulzeit in Berlin und Brandenburg die Jahrgänge Eins bis Sechs verstanden.

### I.1.a. Grundschulen: Die Konjunktur der Kreativität

Das Fach Musik nimmt in den Grundschulen der unterschiedlichen Länder keineswegs eine wirklich vergleichbare Stellung ein. Ist die Musik in manchen Bundesländern ein eigenständiges Fach, ist sie in anderen nur ein – wenn auch privilegierter – Teil in Fächerverbänden.<sup>11</sup> Doch lassen sich trotz der vielgestaltigen Ausprägung Überschneidungen und Tendenzen feststellen:

In der Regel beschreiben die Lehrpläne zunächst allgemeine Kompetenz-Standards, welche die SchülerInnen bis zum Ende der Grundschulzeit entwickelt haben müssen. Das umfasst didaktische Ziele genauso wie Anforderungs- und Bewertungskriterien. Konsens besteht darüber, dass musikalische Bildung in der Grundschule Einfühlungsvermögen, Kreativität, Konzentration sowie Motivations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit fördern soll.

Der Begriff „Neue“ oder „Zeitgenössische“ Musik taucht freilich so gut wie gar nicht auf. Wenn sie aber auch nicht konkret genannt wird, so gibt es doch Bereiche, die zumindest einen Spielraum dafür eröffnen:

So hat praktisch-kreative Didaktik Konjunktur: Dies äußert sich in den verschiedenen Lehrplänen in Begriffen wie „Erfinden“ oder „Improvisieren“ von Musik. Baden-Württemberg fordert im Bildungsplan 2004 im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur das „Improvisieren mit Tönen und Klängen“<sup>12</sup>, Niedersachsen beschreibt das Erfinden von Musik als „intensive Form der Musikaneignung und der Musikerfahrung“, die „elementare Kompositions-, Improvisations- und Bearbeitungsversuche“ umfasst.<sup>13</sup> Ähnlich lautende Angaben lassen sich in den Lehrplänen fast aller Bundesländer finden. Tatsächlich birgt diese praktisch-kreative Herangehensweise große Möglichkeiten für den Zugang zu Komposition und für eine positive Vermittlung zum gegenwärtigen Schaffen in der (Kunst-)Musik. Wie in der elementaren Musikerziehung wird dabei allerdings eine eher allgemeine Kreativität gefö(o)rdert. Das Experimentieren mit Klängen ist per se noch keine Neue Musik. Dazu muss der kreative Prozess um musikgeschichtliche Informationen bereichert werden.

Tatsächlich finden sich neben dem Komplex „Musik erfinden“ verschiedene Vorgaben zur Behandlung der Musikgeschichte, ihrer Epochen und herausragender Musikerpersönlichkeiten, was auch neuere Entwicklungen einschließt. So fordert Hamburg „Elementare Spielstücke für das Klassenmusizieren aus unterschiedlichen Stilbereichen“, die Behandlung von „Vier Kompositionen unterschiedlicher Epochen und Stilrichtungen“ und „Drei Komponisten bzw. Musiker in ihrer Zeit“.<sup>14</sup> Hessen verlangt Beispiele aus „unterschiedlichen Epochen um Höreindrücke zu reflektieren, Vergleiche anzustellen und Unterschiede zu finden“.<sup>15</sup> Baden-Württemberg will „Klangräume in alter und neuer Musik“<sup>16</sup>, Berlin-Brandenburg „Wirkungen von Musik“ oder „komplexe Klangverläufe“ aus „Rock-/Popmusik, klassischer Musik, zeitgenössischer Musik...“<sup>17</sup> behandelt wissen. Die Musik soll in „Begegnungen mit

<sup>11</sup> Wie beispielsweise in Baden-Württemberg im Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“, anderswo zusammen mit bildender Kunst, Tanz, Theater, Literatur, Handarbeit und Sport o.ä.

<sup>12</sup> Baden-Württemberg / Bildungsplan (2004) Grundschule, S. 102.

<sup>13</sup> Niedersachsen / Kerncurriculum Musik für die Grundschule (2006), S. 12.

<sup>14</sup> Freie und Hansestadt Hamburg / Bildungsplan Grundschule, Rahmenplan Musik (2004), S. 7.

<sup>15</sup> Hessen / Rahmenplan Grundschule (1995), Fachbereich Musik, S. 215.

<sup>16</sup> Baden-Württemberg / Bildungsplan (2004) Grundschule, S. 105.

<sup>17</sup> Berlin und Brandenburg

den Traditionen und gegenwärtigen Formen der eigenen Kultur“ und „den musikalisch-kulturellen Traditionszusammenhang unserer Gesellschaft durch Auseinandersetzung mit dem Gestern und dem Heute“<sup>18</sup> vergleichend vermitteln. All diese Vorgaben sind allgemein genug gehalten, um den Fachlehrern und Verlagen Möglichkeiten zu eröffnen, Neue Musik in den Unterricht bzw. die Lehrwerke aufzunehmen – oder auch nicht.

Schließlich machen einige Lehrpläne konkrete Angaben zu Hörbeispielen für den Musikunterricht in den Grundschulen. Dabei finden sich durchaus Kompositionen des 20. Jahrhunderts, wobei die wenigsten davon der Neuen Musik im strengeren Sinne zuzuordnen sind: Den Schwerpunkt bilden hier jugendgeeignete und gut vermittelbare Beispiele wie Igor Strawinskys „Feuervogel-Suite“, Modest Mussorgskys „Bilder einer Ausstellung“ oder Sergej Prokofjews „Peter und der Wolf“. Zeitgenössische Musik im strengeren Sinne findet sich in Hamburg, wo etwa Pierre Henrys „Die Insekten“ aus „La Reine verte“ vorgeschlagen wird sowie in Thüringen, wo Karlheinz Stockhausens „Zyklus für einen Schlagzeuger“ auf dem Plan steht. Am Beispiel von Thüringen lässt sich zudem gut die regionale Verankerung der landeseigenen Lehrpläne veranschaulichen: So werden hier mit Kuno Petsch und Günther Kochan zwei wichtige Komponisten der ehemaligen DDR für Komponistenportraits vorgeschlagen.

Was schon weiter oben als These angedacht wurde, bestätigt sich nach der Untersuchung der Grundschullehrpläne der verschiedenen Länder: So werden den Lehrern und Verlagen durchaus Möglichkeiten geboten, Zeitgenössische Musik und Komposition in Form des Komplexes „Musik erfinden“ in den Unterrichtsstoff einfließen zu lassen. Auch können Musiklehrer Komponisten und Kompositionen der Gegenwart vorstellen, wenn die Lehrpläne vage die Behandlung unterschiedlicher Epochen vorschreiben. Doch lässt sich dies ohne eine stärkere Eingrenzung des allgemeinen Epochenbegriffes wie auch des Terminus „Zeitgenössische Musik“ nicht sicherstellen. Inwieweit die Lehrer von den Möglichkeiten der Lehrpläne Gebrauch machen ist schwer zu ermitteln. Weitere Auskünfte darüber geben im zweiten Teil dieser Studie die Ergebnisse der Umfrage unter Musiklehrern.

Sicherlich ist die Vermittlung komplexer Neuer Musik im Grundschulalter weder möglich noch nötig. Andererseits scheinen Klangexperimente gerade für die jüngsten Schüler sehr gut geeignet, um die Grundlagen für ein konstruktives und nachhaltiges Verständnis von Zeitgenössischem Musikschaffen zu legen. Schließlich formulieren die Lehrpläne übereinstimmend, dass der Musikunterricht in der Grundschule zu einer „weltoffenen und dekodierten Weltanschauung“ führen soll. Hier kann die Neue Musik mit ihren Experimenten und ihrer Stilvielfalt sicherlich Wertvolles leisten. Im Gegensatz kann im Unterricht der Grundstein für ein offenes und dekodiertes Hörverhalten und damit zu einem unverkrampften Verhältnis der kommenden Generationen mit der Neuen Musik gelegt werden.

---

<sup>18</sup> Freie und Hansestadt Hamburg / Bildungsplan Grundschule, Rahmenplan Musik (2004), S. 5.

### I.1.b. Sekundarstufe I: Vielfalt der Schulformen

Gerade im mittleren Schulbereich weisen die landeseigenen Ausformungen des allgemeinen Schulsystems in Deutschland gravierende Unterschiede auf. So differenzieren manche Länder ihre Richtlinien für Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie für Gymnasien. Andere geben Lehrpläne allgemein für die Sekundarstufe I, also die Klassenstufen 7-10, egal welcher Schulart heraus. Manche bieten auf ihren Bildungsservern umfangreiche Zusatzmaterialien an, andere nicht. Auch die Aktualität der Richtlinien schwankt. Dementsprechend schwierig sind hier allgemeinverbindliche Aussagen, doch der Einheitlichkeit halber und mit Blick auf den gemeinsamen Nenner soll der gesamte mittlere Schulbereich in dieser Untersuchung unter der Sekundarstufe I zusammengefasst werden. Trotz der Vielfalt lassen sich nämlich auch hier allgemeine Tendenzen feststellen:

Im mittleren Schulbereich nimmt der kreative Umgang mit der Musik in den Kategorien „Musik erfinden“ und „Improvisieren“ ebenfalls eine privilegierte Stellung ein, die jetzt mit dem Themengebiet „Musik und Medien“ um einen Aspekt ergänzt wird. Dieser umfasst praktische Experimente und Übungen mit Computern und Synthesizern und ist mit Blick auf die Zeitgenössische Musik insbesondere für die Elektroakustik und die Musique Concrète zu beachten. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit Musiklehrer entsprechend aus- bzw. fortgebildet werden, um diesen relativ neuen Themenbereich rund um die neuen Medien hinreichend vermitteln zu können.

Im Vergleich zur Grundschule werden die Inhalte der Unterrichtseinheiten im mittleren Schulbereich wesentlich konkretisiert. So fordern die Richtlinien nun einen Überblick über die Epochen der Musikgeschichte und Portraits richtungsweisender Komponisten. Hier wird in der Regel auch das 20. Jahrhundert beziehungsweise Musik der Gegenwart als Teilbereich aufgeführt. Allerdings finden sich kaum genauere Anregungen und Vorgaben, welche Komponisten und Stilmerkmale behandelt werden sollen. Die Auswahl wird den Schulbuchverlagen und den Lehrern überlassen, womit sich auch hier feststellen lässt, dass zwar durchaus Möglichkeiten zur Vermittlung Zeitgenössischer Musik bestehen, deren Nutzung aber freigestellt wird.

Schließlich lässt sich den Lehrplänen des mittleren Schulbereichs entnehmen, dass die Ministerien für den Musikunterricht fächerübergreifende Kooperationen und unterrichtsergänzende Aktivitäten wünschen. Einige Länder regen in ihren Rahmenrichtlinien konkret schulergänzende und unterrichtsergänzende AGs an, die durchaus auch mit Neuer Musik in Verbindung stehen können – aber ebenfalls nicht müssen. Zudem steht dieser Wunsch im Gegensatz zu den wachsenden zeitlichen Belastungen der Schüler und Lehrer in Hinblick auf G8 sowie die Konzentration auf Kernfächer.

Betrachtet man diejenigen Bundesländer gesondert, die Richtlinien für Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien differenzieren, lässt sich feststellen, dass der Stoff für Haupt- und Realschulen praktischer orientiert ist, während die gymnasiale Mittelstufe eher auf übergreifende Themenzusammenhänge zielt. Eine Tendenz, die in der gymnasialen Oberstufe im Fächer- und Sinnverbund mit Themen wie Sprache, Religion, Politik etc. fortgesetzt wird.

Eine spezifische Analyse in Hinblick auf die Unterscheidungen zwischen den einzelnen Schulformen und Bundesländern verspricht interessante Erkenntnisse,

führt an dieser Stelle aber zu weit. Es ist daher Aufgabe von Folgestudien, diesen Bereich spezifisch aufzuarbeiten.

### I.1.c. Sekundarstufe II: Gar nicht mal so zentral – Das Zentralabitur

Die Ausnahme vom föderalen Prinzip ist die gymnasiale Oberstufe. Trotz kontroverser Diskussionen<sup>19</sup>, ist das Zentralabitur Musik mittlerweile in fast allen Bundesländern eingeführt worden. Nach den Vorreitern Saarland (1945), Bayern (1946) und Baden-Württemberg (1952), folgten nach der Wende in Ostdeutschland Thüringen (1990), Mecklenburg-Vorpommern (1991) und Sachsen-Anhalt (1993). Zwischen 2006 und 2008 schlossen sich Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen (2007) und Schleswig-Holstein (2008) an. Die restlichen Bundesländer werden – mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz – bald folgen. Doch trotz dieses Konsenses obliegen Aufbau beziehungsweise Themenvorgaben, Organisation und Durchführung den einzelnen Kultusministerien, so dass man sich von dem Begriff *Zentralabitur* nicht täuschen lassen darf.

Eine detaillierte und vergleichende Analyse der länderspezifischen Ausformungen des Zentralabiturs lässt interessante Erkenntnisse erwarten, doch muss auch dies Aufgabe von Folgestudien sein. Länderübergreifende Ergebnisse verspricht an dieser Stelle der Beschluss der KMK zu den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik“<sup>20</sup>, der auf 82 Seiten detaillierte Anforderungen für das Zentralabitur im Fach Musik vorgibt.

Der Beschluss differenziert zwischen Grund- und Leistungskursen sowie mündlicher und schriftlicher Prüfung. Als inhaltliche Anforderung legt er fest, dass die Schüler in der Abiturprüfung ästhetische Kompetenz „im rezeptiven, reflektorischen und produktiven Umgang mit Musik“ in den beiden Bereichen „Musik erschließen“ und „Musik gestalten“ nachweisen. Bei der Konkretisierung der Anforderungen besteht im Hinblick auf Zeitgenössische Musik lediglich der Anspruch, „Musik in ihrer Bedeutung im gegenwärtigen Kulturleben sowie als Teil der Lebenswelt erkennen und reflektieren“ zu können sowie der Nachweis kompositorischer Grundtechniken bei der „Gestaltung von Musik“.

Aufschlussreich sind insbesondere die exemplarisch vorgestellten Aufgabenbeispiele, die zwar „weder besondere thematische Schwerpunkte (...) noch thematische Festlegungen“ darstellen sollen, jedoch sicherlich als Gradmesser für die tatsächliche Gestaltung von Abituraufgaben gelten können. Fünf davon stehen in mehr oder weniger direktem Zusammenhang:

*BEISPIEL 1) „Zwischen Spontaneität und Konstruktion“. Claude Debussys Streichquartett op. 10*

Zwar ist dieses Beispiel im strengeren Sinne nicht der Neuen Musik zuzurechnen. Doch setzt die Aufgabe voraus, dass die Schüler die „Entwicklung der Gattung des

<sup>19</sup> So befürchteten die Ablehner eine zu starke inhaltliche Verengung und Verarmung an Themen und einen vermehrt prüfungsorientierten Unterricht. Die Befürworter argumentieren dagegen mit der besseren Vergleichbarkeit der Abschlüsse, einer Niveausicherung und vermehrter Transparenz.

<sup>20</sup> Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005. Siehe URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Musik.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf).

Streichquartetts von der Klassik bis in die Gegenwart“ sowie die „Entwicklung der Musik im 20. Jahrhundert“ im Unterricht erarbeitet haben. Dies schließt gemäß der Aufgabenstellung den „Pluralismus verschiedener Stile in Gattungen und Personalstilen“ und die „Vermischung von tradierten und zeitgemäßen musikalischen Mitteln“ ein. Allerdings machen die vorgeschlagenen Musikbeispiele Halt bei Klassikern der Moderne wie Dmitri Schostakowitsch, Béla Bartók, Paul Dessau und Paul Hindemith.

*BEISPIEL 2) „Crossover – Rettung der klassischen Musik?“*

„Nach und nach merkten jedoch die meisten Konsumenten, dass sie die Werke bereits mehrfach im CD-Schrank hatten. Und schlimmer noch für die Schallplattenfirmen: Der ‚Nachwuchs‘ blieb aus.“ Die als Textbeispiel aufgeführte Pressestimme verdeutlicht aktuelle Schwierigkeiten der Ernsten Musik. Insbesondere wird kritisch auf die ewige Reproduktion alter Meisterwerke bei gleichzeitiger Stagnation an Neuproduktionen hingewiesen. Zwar ist und bleibt die Interpretation ein wichtiges Merkmal der „klassischen“ Musik, doch darf dies nicht bedeuten, dass der Vorwärtsgang ausbleibt, insbesondere wenn man Wert auf eine junge Hörschaft legt. Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass die Rettung aus diesem Dilemma in „Pop-Interpreten“ wie Vanessa Mae oder André Rieu bzw. in einer Vermischung der Ernsten Musik mit der Unterhaltungsmusik im „Crossover“ gesehen wird, neue Entwicklungen der Kunstmusik wie Elektroakustik, Performances usw. aber ausgeklammert werden.

*BEISPIEL 3) „Let’s try to live together“ - Songwriting im Stil einer Rockballade*

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in den Beispielaufgaben des Beschlusses ein Schwerpunkt auf Pop- bzw. Rockmusik zur Abdeckung des zeitgenössischen Musikschaftens gelegt wird. Dennoch ist dieses Aufgabenbeispiel in Hinblick auf kompositorische Fähig- und Fertigkeiten der Schüler erwähnenswert. Es verdeutlicht noch einmal die zunehmend praktische Ausrichtung des Musikunterrichts auch in der Oberstufe, wie auch folgende Beispielaufgabe, die der Neuen Musik im strengeren Sinne zugeordnet werden kann.

*BEISPIEL 4) „Metamorphosen - Motion Music“. Philip Glass` „Music in Similar Motion“*

Die Minimal Music nimmt – und dieser Eindruck verstärkt sich bei der analysierenden Lektüre der Lehrmittel (I.2.) sowie auch bei der Befragung der Musiklehrer (II.2.) – eine wichtige Stellung bei der Vermittlung Zeitgenössischer Musik im Schulunterricht ein, was an ihrer leichteren Zugänglich- und Verständlichkeit liegen mag. Doch geht die Aufgabenstellung weiter: So sollen die Schüler das Beispielstück per Notenprogramm am Computer weiterkomponieren und diesen Prozess „mit Erläuterung minimalistischer Verfahren“ verbalisieren. Zudem verlangt die Aufgabe die „Darstellung im Ansatz vergleichbarer Kompositionsmethoden an Beispielen traditioneller Musik (20.Jahrhundert eingeschlossen)“ und der Überblick über „zentrale Tendenzen in der Entwicklung der Musik des 20. Jahrhundert“. Als vergleichende Beispiele werden mit Olivier Messiaen, Karlheinz Stockhausen und György Ligeti Komponisten vorgeschlagen, die auch im strengeren Sinne als Vertreter der Neuen Musik gelten können.

*BEISPIEL 4) „Arnold Schönberg und die Zweite Wiener Schule“*

Der einzige wirklich kanonisierte Stoff zur Musik des 20. Jahrhunderts ist Arnold Schönbergs Zwölftontechnik und die Zweite Wiener Schule. Ein Stoffgebiet, das zwar maßgeblich zur Entwicklung der musikalischen Moderne beigetragen hat, aber nach fast 100 Jahren und seiner musikhistorischen Kanonisierung nur bedingt der Neuen Musik zuzuordnen ist. Weiterführend verlangt die Aufgabe Kenntnisse zu den fast ebenso populären Igor Strawinsky, Kurt Weill, Paul Hindemith sowie Alban Berg und Anton von Webern; darüber hinaus auch Kenntnisse zu „Polyrhythmik und -metrik, Polytonalität und Schablonen- und Montagetechnik“ sowie zu Tendenzen der Musik seit 1970 wie beispielsweise Arvo Pärt, Minimal Music und Sofia Gubaidulina. Allgemein wird „Beurteilungskompetenz im Zusammenhang mit Tendenzen der Neuen Musik im 20. und 21. Jahrhundert“ verlangt, ohne diese jedoch weiter auszuführen.

*BEISPIEL 5) Ferruccio Busonis „Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst“ und Alban Bergs Violinkonzert „Dem Andenken eines Engels“*

Das letzte in Hinblick auf Zeitgenössische Musik interessante Aufgabenbeispiel widmet sich vergleichend Ferruccio Busonis Schrift „Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst“ von 1907 und Alban Bergs Violinkonzert (1935). Interessant ist dieses Beispiel insbesondere im Hinblick auf Busonis Text; er schreibt: „So sehr die Anhänglichkeit an Gewohntes und Trägheit in des Menschen Weise und Wesen liegen – so sehr sind Energie und Opposition gegen Bestehendes die Eigenschaften alles Lebendigen.“ Ein deutlicher Wink und eine zeitlose Aussage zu den Schwierigkeiten und Chancen Zeitgenössischer Musik. Als Beispielkomponist wird für die Aufgabe unter anderem Mauricio Kagel genannt. Allerdings kommt Busoni zu dem Schluss, dass sich neue „Graduierungen“, wie etwa bei Elektronischer Musik, nicht „in die Zeit“ durchsetzen können; folglich würde auch ein Werk wie Bergs Violinkonzert gegenwärtig nur von Minderheiten „angenommen“ werden. Es ist zu hinterfragen, ob dieses Ergebnis heute noch richtig ist und ob eine solche Darstellung nicht eine wertende Prägung der Schüler darstellt.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass in den exemplarischen Abituraufgaben des KMK-Beschlusses ein durchaus angemessener Anteil an Zeitgenössischer Musik auftaucht, wenn auch viele der Aufgaben in Ansätzen stecken bleiben und neueste Entwicklungen weitgehend ausgeklammert werden. Zudem ist damit noch nichts über die An- und Aufnahme entsprechender Themen in die tatsächlichen Abituraufgaben der Länder gesagt. Doch zeigt eine Auflistung der bayerischen Abituraufgaben in Musik seit 1978<sup>21</sup>, dass Themen aus der Zeitgenössischen Musik durchaus eine Rolle spielen; Der Auflistung lässt sich entnehmen, dass in jedem Jahr (bis auf 1984) mindestens ein Hörbeispiel aus dem 20. Jahrhundert in den Aufgabenstellungen enthalten ist. Sicherlich überwiegen dabei Klassiker der Moderne, doch sind die Musikbeispiele insgesamt erstaunlich breitgefächert und behandeln auch wichtige Vertreter der Neuen Musik im strengeren Sinne:

<sup>21</sup> Das Beispiel Bayern ist besonders aussagekräftig, weil hier das Zentralabitur seit 1946 praktiziert wird. Quelle: [www.musby.de/html/lk.htm](http://www.musby.de/html/lk.htm).

**ABITURAUFGABEN ZUR ZEITGENÖSSISCHEN MUSIK**  
**Im Zentralabitur Musik Bayern (1978-2008)**

Jahr	Komponist	Werk
2008	Pärt, Arvo	Magnificat
2008	Poulenc, Francis	„Barcarole“ aus „Napoli“
2007	Kverno, Trond	Ave maris stella
2007	Penderecki, Krzysztof	Lukas-Passion
2007	Pfitzner, Hans	An den Mond, op. 18
2006	Lachner, Franz	Auf Flügeln des Gesanges
2006	Schostakowitsch, Dimitri	24 Präludien und Fugen, op. 87
2005	Berg, Alban	Dem Schmerz sein Recht, op. 2,1
2005	Schoeck, Ottmar	Schlafen, schlafen, op. 14,4
2005	Rihm, Wolfgang	Deus passus
2005	Dun, Tan	Waterpassion after St. Matthew
2004	Wilbye, John	Madrigal „Lady, your words“
2004	Ligeti, György	A long, sad tale
2003	Krása, Hans	Passacaglia und Fuge für Streichtrio
2002	Kurtág, György	Homage à R.Sch.
2001	Ligeti, György	Ricercare per organo
2000	Debussy, Claude	Streichquartett op. 10
2000	Bartók, Béla	Sonate für zwei Klaviere und Schlagzeug
1999	Pärt, Arvo	De profundis
1999	Eisler, Hanns	Hölderlin Fragmente aus dem „Hollywooder Liederbuch“
1998	Britten, Benjamin	Lachrymae - Reflections on a song of Dowland op. 48a
1997	Schnittke, Alfred	3. Streichquartett
1996	Krenek, Ernst	Lamentatio Jeremiae Prophetae
1995	Hindemith, Paul	Trauermusik
1994	Mussorgsky, Modest	Gnomus aus „Bilder einer Ausstellung“
1994	Schostakowitsch, Dimitri	Streichquartett Nr. 3, op. 73
1993	Rihm, Wolfgang	Hölderlin Fragmente für Gesang und Klavier
1992	Bartók, Béla	Streichquartett Nr. 5
1991	Reich, Steve	Tehillim
1991	Bartók, Béla	Mikrokosmos, Bd.3
1991	Stravinsky, Igor	Die fünf Finger
1990	Bialas, Günter	Der Weg nach Eisenstadt - Haydn-Fantasien für kl. Orch.
1989	Wolf, Hugo	Frage und Antwort (Mörike)
1989	Debussy, Claude	Images
1989	Messiaen, Olivier	Les corps glorieux - Sept visions brèves de la...
1988	Bartók, Béla	Divertimento
1987	Schönberg, Arnold	Erwartung op. 17
1986	Stockhausen, Karlheinz	Adieu für Bläserquintett
1985	Reicha, Anton	Bläserquintett op. 91, Nr. 11 A-Dur
1985	Hindemith, Paul	Messe für gem. Chor a cappella
1985	Messiaen, Olivier	Le merle noir („Die schwarze Amsel“) für Flöte und Klavier
1983	Ligeti, György	Zehn Stücke für Bläserquintett
1982	Debussy, Claude	Prélude Nr. 10, „La Cathédrale engloutie“
1982	Penderecki, Krzysztof	Stabat Mater
1981	Stravinsky, Igor	The Rake's Progress
1981	Stravinsky, Igor	Monumentum pro Gesualdo di Venosa
1980	Berg, Alban	Sonate op. 1 für Klavier
1980	Berg, Alban	Vier Stücke für Klarinette und Klavier op. 5
1980	Hindemith, Paul	Sonate für Violine und Klavier (1939)
1979	Stravinsky, Igor	Messe
1979	Webern, Anton	Canon op. 16, 1
1979	Debussy, Claude	Prélude Nr. 2 „... Voiles“
1978	Berg, Alban	Violinkonzert
1978	Stravinsky, Igor	Geschichte vom Soldaten

Zusammengestellt von Anna Schürmer  
 Quelle: [www.musby.de/html/lk.htm](http://www.musby.de/html/lk.htm)

Auch bei den Abituraufgaben kann also festgestellt werden, dass Themen aus der Zeitgenössischen Musik einen durchaus bedeutenden Stellenwert einnehmen; doch lassen sich daraus noch keine Erkenntnisse gewinnen, inwieweit diese Angebote von den Schülern angenommen werden. Wertvoll wären in quantitativer Hinsicht Aussagen zum Prozentsatz der Schüler, die Aufgaben zur Zeitgenössischen Musik wählen. In qualitativer Hinsicht verspricht eine Analyse der inhaltlichen Beantwortung Erkenntnisse über die Qualität des Musikunterrichts zur Zeitgenössischen Musik in der Oberstufe.

Schließlich lohnt auch ein Blick auf die Liste der Facharbeitsthemen in Bayern: Zwar überwiegen Themen anderer Epochen, doch findet sich durchaus eine Auswahl relevanter Themen zur Zeitgenössischen Musik; Beachtlich ist insbesondere der Anteil von Aufgaben, die sich eigenen Kompositionen widmen – ein Beleg dafür, dass auch in der gymnasialen Oberstufe der Trend zur Praxis geht.

### Facharbeitsthemen mit Bezug zur Zeitgenössischen Musik am Beispiel Bayern

- Von Kundry zu Lulu: Frauenfiguren in der deutschen Oper um die Jahrhundertwende
- Gemeinsamkeiten zwischen Malerei und Musik im Expressionismus (Schönberg – Kandinsky)
- Die Sonata for Solo Violin von Bela Bartok
- Unterschiede in der Entwicklung der Zwölftonmusik bei Schönberg und Webern, aufgezeigt an Schönbergs Orchestervariationen op. 31 und Weberns Symphonie op. 21
- Der kompositorische Ansatz von Olivier Messiaen: Vorstellung ausgewählter Kompositionstechniken und eigene Stilkopien
- Richard Strauss und der Nationalsozialismus
- Die Emanzipation des Geräusches in der Musik nach 1945
- Die Realisierung von Klangflächenkompositionen in den Werken „Continuum“, „Atmospheres“, „Volumina“ von György Ligeti
- Neue Vokaltechniken im 20. Jahrhundert, aufgezeigt an der Lukas-Passion von Krzystof Penderecki
- Die Beziehung zwischen Musik und Raum: Mehrchörigkeit in Venedig und „Raumkomposition“ von Stockhausen
- Die Collage-Technik in den Werken der Avantgarde, aufgezeigt an Bernd Alois Zimmermann
- „Dichtung als Partitur“. Luigi Nonos Streichquartett „Fragmente-Stille“ an Diotima
- Igor Strawinsky und der Ragtime
- Charles Ives – Ein Außenseiter der Musikgeschichte
- Parallelen in Kunst- und Musikströmungen der Gegenwart: Periodic Music in „Drumming“ von Steve Reich und Periodic Drawing von M.C. Escher
- Einflüsse des Jazz auf Komponisten des 20. Jahrhunderts
- Minimal Music – Stilistische Entwicklung allgemein, Ausprägung bei Philip Glass und eigener Kompositionsversuch
- Philip Glass
- Das Requiem von Walter Haupt
- Glockenvertonungen in verschiedenen Epochen: Renaissance, Romantik, Impressionismus und bei Arvo Pärt
- Aspekte der Zupforchester im 20. Jahrhundert
- Eberhart Kraus – Analyse des Werkes „Basilika“ aus Nomoi, der Klavierstücke zu Hans Kaysers Paestum und Biographie des Komponisten
- Die Blockflöte im 20. Jahrhundert – Herstellung und Neue Spieltechniken
- Arrangement eines zeitgenössischen Klavierstücks für die Besetzung des Leistungskurses Musik
- Symphonische Komposition für Alphorn und Orchester
- Vertonung des Gedichtes „Der alte Garten“ von Eichendorf für Orchester
- Vertonung des Rilke-Gedichtes „Lied vom Meer“ im impressionistischen Stil
- Komposition und Entstehung eines Musikstückes unter Mithilfe des Computers

Quelle: Facharbeitsthemen im Leistungskurs Musik. Bayernweit gesammelt vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), URL: [www.musiklk.de/facharb.htm#Themen](http://www.musiklk.de/facharb.htm#Themen).  
Zusammengestellt von Anna Schürmer

## I.2. Die Lehrmittel

Für die Planung und Durchführung des Musikunterrichts geben verschiedene Lehrmittel wie Schulbücher, Arbeitshefte und Beiträge der musikpädagogischen Fachzeitschriften<sup>22</sup>, Fortbildungen und zunehmend auch einschlägige Internetforen<sup>23</sup> den Lehrern Anregung und Hilfestellung. Die weitreichendsten Erkenntnisse zu den bildungspolitischen Vorgaben in den Lehrmitteln lassen sich jedoch den offiziellen, von den Kultusministerien vorgeschlagenen und bewilligten Schulbüchern entnehmen.

Im Bereich der Zeitgenössischen Musik gibt es nur eine Handvoll spezifischer Lehrwerke. Hervorzuheben ist dabei Dieter Zimmerschieds richtungsweisendes Werk „Perspektiven Neuer Musik“.<sup>24</sup> Dass dieses aus dem Jahr 1974 datiert ist zeigt allerdings, dass die (Weiter-)Entwicklung passender Unterrichtsmaterialien sträflich vernachlässigt wurde. An neueren Arbeiten ist das Lehrwerk von Ortwin Nimczik, Hans Bäßler und Peter Schatt herauszuheben.<sup>25</sup> Ansonsten finden sich vor allem einzelne Kapitel in Handbüchern und Zeitschriften.<sup>26</sup> Insgesamt muss ein Mangel an passenden Anleitungen und Hilfestellungen für die Lehrer festgestellt werden, der einer weitgreifenden und qualitätsvollen Vermittlung von Zeitgenössischer Musik im schulischen Rahmen entgegensteht. Kommen wir nun aber zu den offiziellen Lehrwerken:

Die Schulbuchverlage entwickeln ihre Unterrichtswerke nach den Vorgaben der Lehrpläne. Vor ihrer unterrichtspraktischen Verwendung bedarf es in den meisten Ländern einer Zulassung, die in der Regel erteilt wird, wenn die Bücher allgemeinen Verfassungsgrundsätzen und Rechtsvorschriften nicht widersprechen, sie lehrplankonform und didaktisch wie sprachlich geeignet sind. Außerdem dürfen sie einen bestimmten Kostenrahmen nicht überschreiten. Prinzipiell ist es so, dass jedes Bundesland eine Liste der genehmigten Lehr- und Lernmittel herausgibt.<sup>27</sup> Die Entscheidung für die Auswahl und Einführung eines Schulbuchs trifft zumeist die Lehrer- oder Fachkonferenz der einzelnen Schule.

So knapp so gut, doch sieht die Realität weit komplizierter aus, was die Auswertung der Schulbücher in dieser Studie erschwert: So reicht der letzte Beschluss der KMK zur Genehmigung von Schulbüchern<sup>28</sup> auf das Jahr 1972 (!) zurück und ist zudem sehr allgemein gehalten. Tatsächlich sind die Ausführungen und Vorgaben der

<sup>22</sup> Arbeitskreis für Schulmusik: AfS-Magazin; Fidula: musikpraxis; Helbling Verlags-GmbH: mip – musik impulse journal, PaMina; Hildegart-Junker-Verlag: Diskussion Musikpädagogik; Kallmeyer: Grundschule Musik; Lugert-Verlag: Musik und Unterricht, Praxis des Musikunterrichts; Schott-Verlag: Musik & Bildung, Musik in der Grundschule; ZfKM: Zeitschrift für Musikpädagogik (online); neue musikzeitung (nmz).

<sup>23</sup> [www.musikpaedagogik.de](http://www.musikpaedagogik.de), Arbeitskreis musikpädagogische Forschung (AMPF): [www.ampf.info](http://www.ampf.info); [www.musikpaedagogik-online.de](http://www.musikpaedagogik-online.de), [www.bfg-musikpaedagogik.de](http://www.bfg-musikpaedagogik.de), [www.dirk-bechtel.de](http://www.dirk-bechtel.de), [www.afs-musik.de](http://www.afs-musik.de), [www.schulmusiker.info](http://www.schulmusiker.info), [www.schulmusik-online.de](http://www.schulmusik-online.de).

<sup>24</sup> Dieter Zimmerschied: Perspektiven Neuer Musik. Material und didaktische Information, Mainz 1974.

<sup>25</sup> Hans Bäßler; Ortwin Nimczik; Peter Schatt: Neue Musik vermitteln: Analysen-Interpretation-Unterricht, Mainz 2004.

<sup>26</sup> Eine Auflistung vorhandener Literatur zur Vermittlung Zeitgenössischer Musik findet sich in der Bibliographie.

<sup>27</sup> Diese sind auf den Seiten des Deutschen Bildungsservers gesammelt einzusehen unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=522>.

<sup>28</sup> „Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.6.1972), siehe URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_06\\_29\\_Schulbuecher\\_Genehmigung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_06_29_Schulbuecher_Genehmigung.pdf).

fachspezifischen Richtlinien (siehe I.2.) und die Strenge bei der Zulassung der Lehrmittel von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich. Dazu kommt, dass allgemein ein Schwerpunkt auf die Kernfächer gelegt wird, zu denen Musik – außer an musischen Gymnasien – nicht zählt. Obwohl im gesamten Bundesgebiet Lernmittelfreiheit besteht, können ihr Umfang, der Kreis der Anspruchsberechtigten und die Zuständigkeit für die Finanzierung in den Ländern erheblich voneinander abweichen. So leihen viele Schulen aus Kostengründen Bücher nur aus. Insbesondere bei den Nebenfächern herrscht Sparkurs, weshalb oft die billigeren Arbeitshefte genutzt werden.

Methodisch wurden im Rahmen der Studie die Bücher aus den Listen der zugelassenen Lehrmittel der einzelnen Bundesländer ausgewählt, die zumindest annähernd bundesweit zugelassen sind.<sup>29</sup> Wenn die verschiedenen Herausgeber auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Ansätze der didaktischen Vermittlung verfolgen, lässt sich inhaltlich die für die Verlage verpflichtende Handschrift der Lehrpläne doch sehr deutlich ablesen. Eine ausführliche Analyse würde deshalb in weiten Teilen eine Wiederholung der Untersuchung der Lehrpläne bedeuten. Mehr Aufschluss versprechen die Schulbücher in Hinblick auf die konkreten Unterrichtsbeispiele; so stehen Tabellen der Musikbeispiele der analysierten Schulbücher, aufgeteilt nach den Kategorien: Komponist – Werk – Entstehungszeit – Stilistik, im Mittelpunkt der folgenden Kapitel.

### I.2.a. Grundschule<sup>30</sup>

Stufe	Komponist	Werk	Jahr	Stilistik
1+2	Francis Poulenc	Die Geschichte von Babar, dem kleinen Elefanten	1962	Les Six / französischer Neoklassizismus
3+4	Germaine Tailleferre	Streichquartett	1918	Les Six / französischer Neoklassizismus
3+4	Germaine Tailleferre	Image	1918	Les Six / französischer Neoklassizismus
3+4	Germaine Tailleferre	Sonate Nr. 1 für Violine und Klavier	1921	Les Six / französischer Neoklassizismus
3+4	Paul Hindemith	Kleine Kammermusik für 5 Bläser	1922	Klassische Moderne
3+4	Paul Hindemith	Wir bauen eine Stadt	1930	Klassische Moderne (für Kinder)
3+4	John Cage	Die gefährliche Nacht	1944	Experimental / Aleatorik
3+4	Germaine Tailleferre	Forlane für Flöte und Klavier	1972	Les Six / französischer Neoklassizismus
3+4	Germaine Tailleferre	Arabesque für Klarinette und Klavier	1973	Les Six / französischer Neoklassizismus
3-6	Benjamin Britten	Orchesterführer für junge Leute	1946	Neoromantizismus (für Kinder)
5+6	Paul Hindemith	„Marsch“ aus der Suite für Klavier	1922	Klassische Moderne
5+6	Arnold Schönberg	„Tanzzene“ aus der Serenade, op. 24	1923	2. Wiener Schule / Dodekaphonie
5+6	Béla Bartók	Sechs Tänze in bulgarischen Rhythmen	1926-37	Klassische Moderne / Folklore-Adaption
5+6	Siegfried Matthus	Kleines Orchesterkonzert	1964	DDR-Avantgarde
5+6	Krzysztof Penderecki	Fluorescences für Orchester	1962	Klangkomposition / Grafische Notation
5+6	Krzysztof Penderecki	De natura sonoris Nr. 1	1966	Klangkomposition / Grafische Notation
5+6	Luciano Berio	Sequenza III	1966	Neue Musik
5+6	Cathy Berberian	Stripsody	1966	Musikalischer Pop-Art
5+6	Arvo Pärt	Ein Wallfahrtslied	1984	Neue Einfachheit
5+6	Gerhard Stäbler	X – für Verschlüsse	1994	Neue Musik / Klangexperiment
5+6	Charlotte Seither	Messer-Gabel-Löffel-Stück für Youngsters	2001	Neue Musik (für Kinder)

<sup>29</sup>Mein Dank für die Bereitstellung von Rezensionsexemplaren geht an die Verlage.

<sup>30</sup> CORNELSEN: Der neue Musiker 1-4; Dreiklang 5/6; DIESTERWEG: Die Musikstunde 5/56 KLETT: Amadeus 1, Spielpläne 1; MILDENBERGER: Rondo 1/2, 3/4, 5/6; METZLER: Musik um uns 1, Soundcheck 1; SCHOTT: Spielpläne 1.

In den Primarstufen 1-4 findet sich – mit Ausnahme von John Cages „Gefährliche Nacht“ – kein Hörbeispiel, das der Neuen Musik im strengeren Sinne zuzuordnen ist. Die insgesamt wenigen Beispiele zu Musik des 20. Jahrhunderts sind im neoklassizistischen Stil oder speziell für junge Menschen arrangierte Kompositionen. Erst ab Klasse 5 spielt Zeitgenössische Musik im engeren Sinn eine Rolle.

Lässt sich in den Stufen 1-4 auch kaum Spezifisches zur Neuen Musik finden, werden hier doch durchaus Vorarbeiten zur Vermittlung und dem Umgang gelegt – und zwar im kreativen Bereich. Entsprechend den Lehrplänen machen die verschiedenen Lehrwerke zahlreiche Angebote im Bereich „Musik erfinden“; hier werden Instrumente erprobt, Zeichen für Klänge kennen gelernt, Notationen für Melodien erfunden und mit Klängen experimentiert. Im Spiel mit dem Improvisationsorchester wird – ähnlich aleatorischen Verfahren in der Zeitgenössischen Musik – nach vorgegebenem Material „komponiert“. Übungen zum Hören auf Alltagsgeräusche können als Vorbildung zur Musique Concrète gedeutet werden. Im experimentellen Bereich wird außerdem dem Bereich Musik und Medien beziehungsweise Computermusik eine zunehmende Bedeutung beigemessen. Eine solche Tendenz ist im Zusammenhang mit der Bedeutung der Neuen Medien zu sehen. Dieser Bereich ist überwiegend mit Anleitungen zu eigenen Experimenten und dem praktischen Umgang mit dem technischen Instrumentarium präsent. Die Hörbeispiele liegen zwar oft im Bereich der Pop-Musik, doch finden sich auch Beispiele aus dem engeren Kreis der E-Musik.

Die kreativen Experimente im Grundschulalter erscheinen in vielen Punkten vielversprechend für die Vermittlung von Neuer Musik. Das Experimentieren mit Klängen ist heute allerdings bereits Bestandteil jeder musikalischen Früherziehung schon im Vorschulalter. Was oft fehlt ist dagegen eine Brücke von den hier geleisteten Vorarbeiten zur Neuen Musik und zu zeitgenössischen Komponisten.

Im Laufe der Grundschulzeit und mit Fortschreiten der Lehrbücher werden diese Experimente langsam komplexer und konkreter. Zunehmend werden auch Komponistenportraits eingeschoben, die meist im Zusammenhang mit didaktisch gut verwendbaren Kompositionen wie beispielsweise Paul Hindemiths Kinderoper „Wir bauen eine Stadt“ oder Benjamin Brittens „Orchesterführer für junge Leute“ stehen. Die erste ernsthafte Annäherung an die Neue Musik und experimentelle Kompositionsformen wird meist erst in den Jahrgangsstufen 5/6 mit Cluster und Krzysztof Penderecki gewagt. Auch Komponisten wie Béla Bartók, Luciano Berio und Arvo Pärt können als kanonisiert betrachtet werden. Schließlich werden mit Charlotte Seither und Gerhard Stäbler auch Vertreter der jüngsten Komponistengeneration besprochen. Allerdings sind diese Kapitel oft sehr knapp gehalten und von unterschiedlicher Qualität.

I.2.b. Sekundarstufe I<sup>31</sup>

Komponist	Werk	Jahr	Stilistik
Charles Ives	Central Park in the Dark	1906	American Five / Klassische Moderne
Arnold Schönberg	5 Stücke für Orchester	1909	Atonalität / 2. Wiener Schule
Arnold Schönberg	Farben	1909	2. Wiener Schule / Klangfarben
Arnold Schönberg	Sechs kleine Klavierstücke, op. 19, Nr. 6	1911	Atonalität / 2. Wiener Schule
Igor Strawinsky	Petruschka	1911	Expressionismus
Igor Strawinsky	Der Feuervogel	1911	Expressionismus
Igor Strawinsky	Das Frühlingsopfer	1913	Expressionismus
Anton von Webern	Bagatelle op. 9/4	1913	Atonalität / 2. Wiener Schule
Arnold Schönberg	Walzer, op. 23	1920/23	2. Wiener Schule / Dodekaphonie
Paul Hindemith	Ragtime aus der Klavierstudie „1922“	1922	klassische Moderne
Henry Cowell	Äolsharfe	1923	American Five / Avantgarde
Bela Bartok	Kahnfahrt	1926-39	Klassische Moderne / Folklore-Adaption
Zoltán Kodály	Hary-János-Suite	1927	Klassische Moderne / Folklore-Adaption
Alban Berg	Violinkonzert „Für einen Engel“	1935	2. Wiener Schule / Dodekaphonie
Béla Bartok	Konzert für Orchester	1943	Klassische Moderne / Folklore-Adaption
Igor Strawinsky	Circus Polka für einen jungen Elefanten	1944	Neoklassizismus
John Cage	Sonatas and Interludes for Prepared Piano	1946-48	Experimental / Aleatorik
Arnold Schönberg	Ein Überlebender aus Warschau	1947	2. Wiener Schule / Dodekaphonie
Arnold Schönberg	Ein Überlebender aus Warschau	1947	2. Wiener Schule / Politische Musik
Earle Brown	December 1952	1952	Grafische Notation
Ullrich Eller	Im Kreis der Trommeln	1953	Virtuelle Räume / Multimedia
Karlheinz Stockhausen	Studie II	1954	Elektroakustik / Grafische Notation
Karlheinz Stockhausen	Gesang der Jünglinge	1956	Elektroakustische Musik
Mauricio Kagel	Nah und Fern - Radiostück	1957	Neue Musik
Benjamin Britten	Orchesterführer für junge Leute	1946	Neoromantizismus
Pierre Schaeffer	Etude aux Chemins de Fer	1948	Musique Concrète
John Cage	Sonata V for Prepared Piano	1948	Experimental / Prepared Piano
Olivier Messiaen	Livre d'orgue IV: Chants d'oiseaux	1951	Modi / Vogel-Imitation / geistlich
John Cage	4'33"	1952	Experimental
Luigi Dallapiccola	Contrapunctus primus	1952-53	Dodekaphonie
Olivier Messiaen	Die Kurzzeihenlerche	1956-58	Modi / Vogel-Imitation / geistlich
John Cage	Aria	1958	Experimental / Aleatorik
György Ligeti	Artikulation	1958	Klangkomposition / Tonband
Luciano Berio	Circles	1960	Neue Musik
Dmitrij Schostakowitsch	Streichquartett Nr. 8 in c-Moll, op.110	1960	Russische Moderne
John Cage	Radiomusic	1961	Experimental / Aleatorik
Benjamin Britten	War requiem	1962	Neoromantizismus
Steve Reich	It's gotta Rain	1965	Minimal Music
Luciano Berio	Sequenza III	1966	Neue Musik
György Ligeti	Atmospheres	1961	Klangkomposition
Luciano Berio	Sequenza III für Frauenstimme	1966	Neue Musik
György Ligeti	Lontano für großes Orchester	1967	Klangkomposition / Musik & Emigration
Luc Ferrari	Presque rien Nr. 1	1967/70	Elektroakustik
Karlheinz Stockhausen	Hymnen	1968	Elektroakustik
Reiner Bredemeyer	Bagatellen für B	1970	Aleatorik, Montage / Collage

<sup>31</sup> KLETT: Amadeus 2,3; MILDENBERGER: Rondo 7/8, 9/10; CORNELSEN: Dreiklang 7-10; KLETT: Spielpläne 2-3; HELBLING: Musik im Kontext; DIESTERWEG: Die Musikstunde 7/8, 9/10; METZLER: Musik um uns 2/3, Soundcheck 2, 3; LUGERT: Amadeus 2, SCHOTT: Spielpläne Musik.

Komponist	Werk	Jahr	Stilistik
Gerhard Müller-Hornbach	Wassermusik	1970	Neue Musik / Naturklänge
George Crumb	Black Angels	1970	Electric string quartet
Helmut W. Erdmann	Sounding Picture II	1972	Konzeptkomposition
Robert Murray Schafer	Soundscape Vancouver	1973	Alltagsklänge / Elektronik / Tonband
Steve Reich	Music for Pieces of Wood	1973	Minimal Music
Friedrich Schenker	Landschaft I – Farben	1974	DDR-Avantgarde
Karlheinz Stockhausen	Krebs aus dem Tierkreis	1975/76	Serialismus / Elektronik / Neue Musik
Arvo Pärt	Für Alina	1976	Neue Einfachheit
Arvo Pärt	Cantus in Memoriam Benjamin Britten	1976	Neue Einfachheit
Henryk Górecki	Sinfonie Nr. 3	1976	Neue Einfachheit / Serialismus
Arvo Pärt	Tabula Rasa	1977	Neue Einfachheit
Iannis Xenakis	Mycenae Alpha	1978	Neue Musik / Elektroakustik
John Cage	Roaratorio	1979	Experimental / Tonband
John Cage	Variations I	1958	Experimental / Aleatorik
Herbert Eimert	Epitaph für Aikichi Kuboyama	ca. 1960	Elektroakustik / Politische Musik
Steve Reich	Piano Phase für zwei Pianisten	1966	Minimal Music
György Ligeti	Ramifications	1969	Klangkomposition / Cluster
Arvo Pärt	variationen zur gesundung von arinuschk	1976	Neue Einfachheit
Henryk Górecki	Sinfonie der Klagelieder	1976	Neue Einfachheit / Serialismus
Sofia Gubaidulina	Sieben Worte	1982	Neue Musik / Personalstil
Witold Lutoslawski	Sinfonie Nr. 3	1983	Bedingte Aleatorik
Steve Reich	Different Trains	1988	Minimal Music
Adriana Hölszky	Geträumt	1989/90	Neue Musik
Heiner Goebbels	Sarabande/N-touch aus Surrogate City	1994	Neue Musik
Sofia Gubaidulina	Two Paths	1999	Neue Musik / Personalstil
Violeta Dinescu	Wie Tau auf den Bergen Zions	2003	Neue Musik / Geistliche Musik

Ab der Sekundarstufe I finden sich in nahezu allen untersuchten Lehrbüchern in Überblicksdarstellungen zur Musikgeschichte eingebettete Kapitel zur Musik des 20. Jahrhunderts. Doch unterscheidet sich das „Was“ und „Wie“ teilweise beträchtlich. Insbesondere was die Vermittlung angeht, divergieren die betrachteten Lehrbücher stark. Nicht wenige argumentieren vorsichtig und defensiv, die Berührungspunkte der Hörer mit der Zeitgenössischen Musik betonend. Ein besonders prägnantes Beispiel ist die Betitelung „Musik für Wenige“.<sup>32</sup> In dieser Tendenz muss eine Vorprägung der Schülermeinung gesehen und kritisiert werden, die auch den Umgang des späteren Erwachsenen mit Neuer Musik prägen wird. Was aber die Stoffauswahl angeht, lassen sich doch allgemeinverbindliche Tendenzen feststellen, die auf eine gewisse Kanonisierung des Lernstoffs zur Neuen Musik schließen lassen:

Als Vertreter des **Übergangs zur Moderne** und der Suche nach neuen Klangsprachen zu Beginn des 20. Jahrhunderts scheint es kein Vorbeikommen an Igor Strawinsky zu geben; Jedes der betrachteten Bücher behandelt wenigstens eines seiner Ballette im Zusammenhang mit der Herausbildung neuer Klangsprachen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Paul Hindemith ist die zweite Schlüsselgestalt dieser Epoche. Zwar sind beide nur bedingt als Neue Musik zu begreifen, doch ist ihre Behandlung wichtig für die Aufweichung der Tonalität und die Emanzipation der Dissonanz.

<sup>32</sup> Soundcheck 2 (Metzler).

Unumgänglich ist auch die Behandlung des Themenkomplexes **Atonalität / Dodekaphonie / Serialismus**. Nie fehlt dabei die Figur Arnold Schönbergs als wesentliche Triebfeder. Nur die Wahl der Hörbeispiele, der Umfang der Behandlung und die Schwerpunktsetzung divergieren. Je nach Lehrwerk reichen die Ausführungen bis zur 2. Wiener Schule mit Behandlungen von Werken Alban Bergs und Anton von Weberns sowie späteren Tendenzen des Serialismus.

Schließlich sind in allen betrachteten Lehrwerken Kapitel zu den **experimentellen Entwicklungen** der E-Musik im 20. Jahrhundert präsent. Fast immer findet John Cage im Zusammenhang mit dem Präparierten Klavier und/oder der Aleatorik Beachtung. Auch Cluster & Klangflächen bei György Ligeti & Krzysztof Penderecki und die Grafische Notation, beispielsweise bei Luciano Berio, werden in der Regel behandelt, genauso wie Experimente mit dem Tonband und elektronischer Musik bei Karlheinz Stockhausen und die Musique Concrète Pierre Schaeffers. Eine Sonderrolle nimmt die Minimal Music ein, die immer – wahrscheinlich aufgrund ihrer relativ einfachen Zugänglichkeit – behandelt wird.

Kaum aber finden sich Kapitel zu den **neuesten Entwicklungen** der E-Musik. Die Musikgeschichte endet meist in den 70er Jahren bei Komponisten wie John Cage, György Ligeti, Karlheinz Stockhausen, Luciano Berio, Steve Reich und Arvo Pärt. Zu den jüngsten genannten Komponisten zählen Witold Lutoslawski und Sofia Gubaidolina. Warum längst zum Kanon zählende zeitgenössische Komponisten wie Wolfgang Rihm, Helmut Lachenmann u.a. keine Erwähnung finden ist zu hinterfragen und zu kritisieren.

Betrachtet man vergleichend Lehrwerke für allgemeinbildende Schulen im mittleren Schulbereich<sup>33</sup> lassen sich anfangs wenig Unterschiede feststellen. Auffallend ist, dass Mauricio Kagels Performance „Flüchtige Aktion für 111 Radfahrer“ nur im Lehrwerk für Gymnasium verwendet wird. Diese Vorauswahl von potentiellen Hörern ist fragwürdig, zumal solche Aktionsmusik gut vermittelbar ist. Mit Fortschreiten der Klassen wird der Unterschied der Schularten zum einen durch das schnellere Fortschreiten der Lehrwerke für Gymnasium deutlich. So ist der 2. Band für das Gymnasium in zwei, für andere Schulformen in vier Jahren vorgesehen.

Mit Fortschreiten der Klassenstufen lässt sich aber auch ein anderer Aufbau feststellen: So wird bei den Haupt- und Realschulen eher systematisch und chronologisch vorgegangen; Zeitgenössische Musik erscheint dabei meist als Teil einer Epochenübersicht der Musikgeschichte. Lehrbände für Gymnasien betten die Zeitgenössische Musik dagegen zusätzlich in übergreifende Themenzusammenhänge wie beispielsweise Politik und Musik ein. Dies wird insbesondere deutlich bei „Musik im Kontext“ des Helbling Verlages, dessen Name Programm bedeutet. Die musikgeschichtlichen Stationen werden hier stets in einen thematischen Zusammenhang gestellt, der mit zeitgenössischen Entwicklungen der anderen Kunstformen sowie historischen und politischen Hintergründen korrespondiert.<sup>34</sup> Alle Epochen sind vom Umfang her gleichberechtigt und nehmen keine prägenden Wertungen vor. Davon zeugt auch John Cages präpariertes Klavier auf der Umschlagseite.

<sup>33</sup> Am Beispiel „Amadeus“, dass der Mildenerberger Verlag getrennt für allgemeinbildende Schulen herausgibt.

<sup>34</sup> Neue Kunst in der Neuen Welt - Charles Ives; Auf dem Weg in die Moderne - Arnold Schönberg; Kunst in der Emigration - Béla Bartók; Manège contra Musentempel - Igor Strawinsky; Not a composer - John Cage; Ein musikalischer Totentanz - Dmitrij Schostakowitsch; Der Klang der Ferne - György Ligeti; Die Kraft der Stille - Arvo Pärt; Ein Zeugnis der Befreiheit - Sofia Gubaidolina.

I.2.c. Sekundarstufe II<sup>35</sup>

Komponist	Werk	Jahr	Stilistik
Alban Berg	Wozzek	1921	2. Wiener Schule / Dodekaphonie
Kurt Schwitters	Ursonate	1923-32	Dada
Arnold Schönberg	Moses und Aron	1926-32	2. Wiener Schule / Dodekaphonie
John Cage	Imaginary Landscape No. 4 für 12 Radios	1951	Experimental / Aleatorik
Karlheinz Stockhausen	Klavierstück XI	1957	Aleatorik
György Ligeti	Aventures / Nouvelles Aventures	1962-65	Klangkomposition
György Ligeti	Kammerkonzert, 1. Satz	1970	Klangkomposition
Steve Reich	Six Pianos	1973	Minimal Music
Karlheinz Stockhausen	Für kommende Zeiten	1976	Intuitive Musik / Elektroakustik

Was sich schon im mittleren Schulbereich angedeutet hat, setzt sich in den Lehrwerken der gymnasialen Oberstufe fort, exemplarisch untersucht am Lehrwerk „Tonart“ des Helbling Verlages, der auf dem zuvor vorgestellten Unterrichtswerk „Musik im Kontext“ aufbaut: Hier ist neben einer allgemeinen Vertiefung des Stoffes eine deutliche Tendenz zu einem fächerübergreifenden Musikunterricht festzustellen. Die Einbettung in übergreifende Thematiken ist hier noch stärker ausgeprägt. So spielt die Neue Musik eine wichtige Rolle im Kapitel „Musik und Sprache“, wo experimentelle Sprachbehandlungen bei Arnold Schönberg und György Ligeti, aber auch disziplinenübergreifende Tendenzen wie Kurt Schwitters „Ursonate“, dem literarischen Dada zuzuordnen, behandelt werden.

Schließlich enthält der Band ein Extra-Kapitel zur Musik nach 1950, und diese Eingrenzung der Musik des 20. Jahrhunderts ist zu begrüßen. Konkret werden Reaktionen auf die serielle Musik von György Ligeti und Karlheinz Stockhausen in den 1960er Jahren, aleatorische Elemente bei John Cage und Stockhausen sowie – abermals – die Minimal Music behandelt. Zwar ist die Auswahl nicht besonders groß, dafür werden die Themen intensiv und ausführlich behandelt und mit langen Partiturausschnitten, anspruchsvollen Aufgaben und Interpretationshilfen versehen. Die Verweise auf zeitgenössische Bildende Kunst und Literatur werden den interdisziplinären und spartenübergreifenden Tendenzen der Neuen Musik gerecht, die als gleichberechtigter Teil der Musik- und Kulturgeschichte behandelt wird. Trotzdem wünscht man sich ein bisschen mehr Breite, um dem Multistilismus der Neuen Musik gerecht zu werden. Was hier gar nicht berücksichtigt wird, ist die weitverbreitete Tendenz, den Musikunterricht interaktiv, experimentell und praktisch zu gestalten.

Einen Eindruck davon vermittelt der Band „Orbis Musicus. Wir erfinden Musik“ vom C.C. Buchner Verlag, der speziell für die Oberstufe erstellt wurde. „Orbis Musicus“ baut auf der Didaktik der Improvisation auf und führt systematisch und kleinschrittig zur Komposition kleiner Stücke. Positiv ist zu bemerken, dass auch allgemeine Musiklehre sowie Harmonie, Formen und Analyse gelehrt werden. Der Schwerpunkt erscheint insgesamt vielversprechend für die Vermittlung von Neuer Musik, aber: Die Musikbeispiele greifen kaum neue Kompositionstechniken und Stilistiken auf. Die Einbettung in die musikhistorischen Hintergründe und Kompositionstechniken könnte – insbesondere in der Oberstufe – eine Brücke zum Verständnis der Zeitgenössischen Musik schlagen, doch findet sich davon bislang wenig in diesem Beispiel.

<sup>35</sup> HELBLING: Tonart; C.C. BUCHNER: Orbis Musicus. Wir erfinden Musik.

### I.3. Die Lehrerbildung

Schließlich steht noch ein genauer Blick auf die Ausbildung der Musiklehrer aus, die als Basis für ihre spätere Unterrichtspraxis verstanden werden muss. Dabei verwundert es nicht, dass das Schulmusikstudium ebenfalls vom Föderalismus des deutschen Bildungssystems geprägt ist, bundesweit verbindliche Aussagen also wiederum schwer zu treffen sind.

Ein erster Anhaltspunkt sind die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK.<sup>36</sup> Hier werden einheitliche Bildungsstandards zur Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem festgelegt. Mit der Vorgabe sogenannter Fachprofile verständigt sich die Kultusministerkonferenz auf einen Rahmen der inhaltlichen Anforderungen für das Fachstudium, der in den Prüfungsordnungen aller Länder vorkommt.

Für das Fach Musik fallen hier gerade einmal zwei von insgesamt 53 Seiten an. Das fachspezifische Kompetenzprofil für das Lehramtsstudium in Musik bedarf demnach „neben fundierten künstlerisch-praktischen und wissenschaftlich-theoretischen Lehrangeboten einer deutlichen Orientierung an schulischen Aufgabenfeldern und schulrelevanten Themen“.<sup>37</sup> Konkreter werden Tendenzen wie fächerübergreifendes Arbeiten, schulpraktisches Musizieren und Improvisieren, Neue Medien usw. als Studieninhalte dargestellt, die sich in den Lehrplänen und Schulbüchern widerspiegeln. Zeitgenössische Musik taucht spezifisch überhaupt nicht auf, zu allgemein ist das Schreiben gehalten.

Mehr Ergebnisse für die Rolle der Neuen Musik in der Musiklehrerbildung verspricht ein genauerer Blick auf das Lehrangebot der Hochschulen: Problematisch ist der latente Rückgang der Lehramtsabschlüsse mit dem Unterrichtsfach Musik, was zu einem beständigen Fachlehrermangel führt.<sup>38</sup>

Musikpädagogik wird in Deutschland als Haupt- oder Nebenfach gelehrt.<sup>39</sup> Dabei ist die Verteilung der Hochschulen in der Bundesrepublik nicht gleichmäßig.<sup>40</sup> Allgemein umfasst das Studium 1) einen künstlerisch-musikpraktischen Bereich, 2) einen musiktheoretischen Bereich und 3) einen musikwissenschaftlichen Bereich. Dazu können je nach Schwerpunktsetzung der einzelnen Hochschulen Wahlbereiche oder Vertiefungsfächer wie Kammermusik, Alte Musik oder eben auch Neue Musik kommen.

---

<sup>36</sup> Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008).

<sup>37</sup> Ebd., S. 24.

<sup>38</sup> Vgl. Ortwin Nimczik: Musik in der allgemeinbildenden Schule, S. 4. Siehe URL: [http://www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/01\\_BildungAusbildung/nimczik.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik.pdf).

<sup>39</sup> Eine Auflistung mit Links zu den einzelnen Musikhochschulen findet sich auf den Seiten des Verbands Deutscher Schulmusiker (VDS): <http://www.vds-musik.de/links/musikhochschulen-in-deutschland/>. Listen aller Universitäten, Hochschulen, Konservatorien und Fachhochschulen bietet das Musikinformationszentrum (MIZ) an unter [www.musikinformationszentrum.de](http://www.musikinformationszentrum.de).

<sup>40</sup> So verfügen manche Bundesländer über mehrere Musikhochschulen, andere über gar keine.

Eine Musikhochschule, die ihre Lehre ausschließlich auf die Zeitgenössische Musik konzentriert, gibt es in Deutschland nicht. Die meisten verfügen über kein hochschuleigenes Institut für Neue Musik sondern bieten entsprechende Veranstaltungen – meist optional – nur in einzelnen Lehrveranstaltungen an. Bei den wenigen, die über ein Institut für Neue Musik verfügen, finden dagegen zahlreiche Aktivitäten im Bereich der Zeitgenössischen Musik statt. Ähnlich bei den Hochschulen, die auch Kompositionsstudiengänge anbieten und die oft auch über ein Studio für elektronische Musik verfügen. Hier werden Kooperationen der Studentenschaft der einzelnen Fächer angeregt, was zu begrüßen ist. Besonders jene Hochschulen tun sich in Punkto Neue Musik hervor, die mit außeruniversitären Initiativen kooperieren. So profitiert Frankfurt von der „Internationale Ensemble Modern Akademie“ (IEMA) und bietet seit 2006 als gemeinsames Ausbildungsprojekt einen einjährigen Masterstudiengang „Zeitgenössische Musik“ an. Hier werden beispielsweise Workshops mit renommierten Interpreten und Komponisten angeboten. Die Hochschule für Musik in Trossingen kooperiert mit den Donaueschinger Musiktagen und entsendet jährlich das hochschuleigene Ensemble für Neue Musik zum Donaueschinger Vermittlungsprojekt „Next Generation“.

Doch gilt allgemein: Zwar können auch Lehramtsstudenten in engen Kontakt mit der Zeitgenössischen Musik kommen, jedoch ist die Neue Musik kein Pflichtmodul. Ob ein Schulmusikstudent während seines Studiums mit Neuer Musik in Berührung kommt, hängt also zunächst einmal von der Schwerpunktsetzung der von ihm gewählten Hochschule und dem Engagement des Lehrkörpers und der Studentenschaft, wie auch zu großen Teilen von ihm selbst ab.

Schließlich wird den späteren Lehrern in den einzelnen Bundesländern eine Vielzahl an Fortbildungsmöglichkeiten, auch im Bereich der Zeitgenössischen Musik, angeboten.<sup>41</sup> Auf Bundesebene werden zahlreiche Kongresse und Tagungen durchgeführt, die musikpädagogische Brennpunktthemen aufbereiten. Doch auch hier wird dem einzelnen Lehrer meist freigestellt, inwieweit er davon Gebrauch macht.

Weiterreichende Erkenntnisse könnte neben einer eingehenderen Untersuchung der Pflicht- und Wahlmodule zur Zeitgenössischen Musik im Lehramtsstudium ein quantitativer wie qualitativer Blick in die Abschlussarbeiten der musikpädagogischen Institute geben. Einen ersten Aufschluss gibt die Frage nach der Lehrerbildung der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Umfrage unter Musiklehrern (II.3.). An dieser Stelle sei bereits erwähnt, dass Zeitgenössische Musik in den allermeisten Fällen optional angeboten wird, wobei die Qualität der Angebote oft kritisch beurteilt wird. Insgesamt fordert ein beträchtlicher Teil der befragten Musiklehrer eine stärkere Berücksichtigung der Zeitgenössischen Musik in den Studieninhalten wie auch in Fortbildungen und in konkreten Unterrichtsleitungen und Lehrwerken. Eine Mehrheit spricht sich für eine verpflichtende Einführung von Veranstaltungen zu Zeitgenössischer Musik aus, was den Bedarf nach einer Verbesserung dieses Bereiches verdeutlicht.

---

<sup>41</sup> Eine Übersicht über aktuelle Fortbildungsangebote findet sich, unterteilt in die einzelnen Bundesländer, auf den Seiten des Verbands Deutscher Schulmusiker (VDS): <http://www.vds-musik.de/veranstaltungen/fortbildungen/>.

## I.4. Zusammenfassung

Der Blick in die bildungspolitischen Vorgaben zur Zeitgenössischen Musik im Schulunterricht zeichnet ein pluralistisches Bild, das der föderalen Ausrichtung des deutschen Bildungssystems entspricht. Dabei lassen sich jedoch einige allgemeine und bundesweite Tendenzen und Ansätze zur Vermittlung Zeitgenössischer Musik festhalten, die sich vereinfacht an folgender Skizze nachvollziehen lassen:

GRUNDSCHULE	SEKUNDARSTUFE I	SEKUNDARSTUFE II
Musik erfinden	Improvisieren	Komposition / Arrangement
Klangexperimente	Musik & Medien	Musik im Kontext
	Epochen & Musikgeschichte	Analyse und Reflexion

So geht der Trend in allen Klassenstufen und Schulformen zur Praxis. Dies drückt sich in den niedrigeren Jahrgängen in Form von Experimenten und Improvisieren aus, später folgen auch konkretere Kompositionsanleitungen. So positiv diese Tendenz mit Blick auf die Vermittlung Zeitgenössischer Musik auch ist, müssen doch zwei Dinge kritisch hinterfragt werden: 1) Wird hier tatsächlich der Bogen zur Neuen Musik im strengeren Sinne geschlagen? Und 2) steht zu befürchten, dass ein Großteil der Lehrer nicht entsprechend für diese Unterrichtsinhalte, insbesondere für die elektronischen Experimente am Computer, geschult ist. Dies wird durch die Untersuchung der Musiklehrerbildung bestätigt, die offen legt, dass Studieninhalte zur Zeitgenössischen Musik meist optional und von Hochschule zu Hochschule in unterschiedlicher Intensität angeboten werden. Eine flächendeckende Umsetzung kann so nicht gewährleistet werden.

Eine andere Tendenz bilden, vorrangig in den höheren Stufen, überfachliche Kooperationen mit Fächern wie Philosophie, Deutsch, Geschichte oder Kunst. Dies ist zu begrüßen, insbesondere wenn man die interdisziplinären und spartenübergreifenden Tendenzen der zeitgenössischen Kunstmusik bedenkt. Doch ist darauf zu achten, dass die Musik als eigenständiges Fach besteht.

Insgesamt ist durchaus eine gewisse Kanonisierung Zeitgenössischer Musik festzustellen: So werden nahezu in allen bildungspolitischen Vorgaben Atonalität – Dodekaphonie – Serielle Musik – Experimentelle Musik (Aleatorik etc.) – Minimal Music – Cluster – Grafische Notation sowie elektroakustische Experimente, allerdings in unterschiedlicher Intensität, Qualität und Wertigkeit behandelt.

Um eine fachkundige Vermittlung Zeitgenössischer Musik im Unterricht sicherzustellen, würde es einer verpflichtenden Aufnahme in die Lehrpläne, die Lehrmittel und die Lehrerbildung im Studium und in Fortbildungen bedürfen. Bis dato hängt die tatsächliche Eingliederung entsprechender Lehrinhalte in den Unterricht vom Interesse, der Vorbildung und dem Engagement der einzelnen Fachlehrer ab.

Durch den deutschen Bildungsföderalismus und die Eigenverantwortung der Musiklehrer – die sicherlich wünschenswert ist – lassen sich den bildungspolitischen Vorgaben allerdings Aussagen zur tatsächlichen Unterrichtsgestaltung nur schwer entnehmen. Mehr Aufschluss verspricht die im Folgenden vorgestellte Umfrage unter Musiklehrern, die der konkreten Unterrichtspraxis zu Zeitgenössischer Musik an deutschen Schulen nachspürt.

## II. Zeitgenössische Musik in der Unterrichtspraxis. Eine Umfrage unter Musiklehrern

Den Musikunterricht kann es nicht geben. Das liegt nicht nur am allgemeinen Föderalismus des Bildungswesens, sondern auch an der unterschiedlichen Verankerung des Musikunterrichts in den verschiedenen Schulformen sowie auch der spezifischen Ausrichtung an den einzelnen Schulen. Werden beispielsweise an musisch ausgerichteten Gymnasien<sup>42</sup> musikalische Theorie und Praxis auf einem hohen Niveau vermittelt, kommt dem Fach Musik an anders orientierten Gymnasien eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu. Die schwankende Qualität des Musikunterrichts zeigt sich auch in der unterschiedlichen Verteilung des Stundenkontingents, das nicht nur zwischen den Bundesländern divergiert, sondern entsprechend den lokalen Gegebenheiten partiell von den Schulen selbst bestimmt werden kann.<sup>43</sup> Der Musiklehrer ist einer der selbstbestimmtesten Fachlehrer an Schulen überhaupt: Das Fach Musik ist charakterisiert durch Vielfalt und Omnipräsenz im Verbund von Ton, Bild und anderen Medien. Eine besondere Bedeutung kommt dem Fach in Hinblick auf die Kommunikation und Darstellung der Schulen mit der Außenwelt zu. Dies betrifft insbesondere unterrichtsergänzende Projekte wie Orchester- bzw. Chorarbeit oder im AG- und Wahlpflichtbereich. Schließlich ist die Praxis des Musikunterrichts davon abhängig, welche Schüler, mit welchen biografischen Hintergründen, an welchen Orten, mit welchen sozio-kulturellen Kontexten, an welchen Schulen an ihr teilnehmen.

Über die konkrete Ausgestaltung des Musikunterrichts in der Schulpraxis gibt es bislang kaum ausgewiesene Untersuchungen, ganz zu schweigen von Untersuchungen zur Lehrpraxis der Zeitgenössischen Musik. Um Einblick in die Unterrichtspraxis zu gewinnen, wurde im Rahmen dieser Studie eine Umfrage unter Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland durchgeführt. Ziel der Umfrage sind die Evaluierung der tatsächlichen Unterrichtspraxis sowie die Zeichnung eines Bildes der Meinungen, Einstellungen und Einschätzungen der Lehrer zur Zeitgenössischen Musik im schulischen Rahmen.

### II.1. Methoden und Zielgruppe

Wurden für Umfragen bis vor kurzem meist telefonische, schriftliche oder persönliche Befragungen zur Erhebung der Daten verwendet, hat mit dem Vormarsch des Internets seit den 1990er Jahren die **Online-Umfrage** – die auch für diese Untersuchung gewählt wurde – stetig an Bedeutung gewonnen. Lange wurde kritisiert, dass durch diese Erhebungsmaßnahme nur ein begrenzter Personenkreis erreicht werden kann. Doch dürfte diese Einschätzung weitgehend überholt sein, da mittlerweile ein Großteil der deutschen Bundesbürger ans Internet angeschlossen ist.<sup>44</sup> Zudem liegen die analytischen Vorteile dieser Methode auf der Hand:

---

<sup>42</sup> Ein bundesweiter Überblick über Schulen mit erweitertem Musikunterricht findet sich auf [http://www.miz.org/suche\\_13.html](http://www.miz.org/suche_13.html).

<sup>43</sup> Einen Überblick über die Stundenkontingente des Fachs Musik findet sich bei: Nimczik, Ortwin: Musik in der Allgemeinbildenden Schule (2008). Siehe URL: [http://www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/01\\_BildungAusbildung/nimczik.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik.pdf)

<sup>44</sup> Diese Einschätzung wurde im Verlauf der Umfrage bestätigt: Tatsächlich wurde der Fragebogen auch in Papierform zur Verfügung gestellt. Diese Möglichkeit nahmen allerdings nur zwei Umfrageteilnehmer war.

Die Online-Umfrage ist durch die Einsparung von Portokosten nicht nur kostengünstig; auch werden die Eingaben des Probanden direkt automatisiert, was die Auswertung der Umfrage enorm erleichtert. Neben den konkreten Antworten lassen sich zusätzlich Aussagen zum Zeitpunkt, der Dauer und Unterbrechungen der Teilnehmer beim Ausfüllen des Fragebogens nachvollziehen. Tauchen technische Schwierigkeiten oder Fragen bei der Beantwortung des Fragebogens auf, kann der Umfrageleiter umgehend benachrichtigt und die Fehler aufgehoben werden.

**Zielgruppe** der vorliegenden Umfrage war die äußerst heterogene Gruppe aller Musiklehrer der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Die schon im ersten Teil festgestellten Probleme in Hinsicht auf die Repräsentativität übertragen sich auch auf diese Umfrage. Durch die Wahl einer solch großen Gruppe ergeben sich Schwierigkeiten hinsichtlich Ansprechbarkeit, Datensammlung und -verarbeitung. Mehr Sicherheit hätte in dieser Hinsicht die Auswahl eines begrenzten und am besten durch die Landesschulämter direkt angesprochenen Personenkreises versprochen.<sup>45</sup> Doch geht es in dieser Studie um eine Einschätzung der gesamtdeutschen Situation. Bewusst wurde daher auf die Auswahl einer repräsentativ ausgewählten Gruppe verzichtet, sondern vielmehr versucht, möglichst viele deutsche Musiklehrer zu erreichen, um allgemeine Tendenzen zur Unterrichtspraxis in zeitgenössischer Musik feststellen zu können.

Die **Motivation** der Zielgruppe, den Fragebogen auszufüllen, wurde durch materielle und immaterielle Gratifikationen gefördert:

Zum einen gab es mit Abschluss eines jeden Fragebogens die Möglichkeit an einem Gewinnspiel teilzunehmen. So waren Wochenendreisen zum Eclat Festival Stuttgart (11.-14.2.2010), Ultraschall Berlin (18.1.-1.2.2010) und zu den Weimarer Frühjahrestagen für zeitgenössische Musik (28.4.-2.5.2010) zu gewinnen. Unter den Probanden stellten diese materiellen Gratifikationen tatsächlich einen besonderen Anreiz dar, an dem 79,4% der Befragten teilnehmen wollten. Zum anderen konnten die Probanden von der Möglichkeit Gebrauch machen, sich in eine Liste einzutragen, um von der Veröffentlichung der Umfrageergebnisse zu erfahren. Diese immaterielle Gratifikation erschien noch ein wenig mehr – nämlich 86,4% der Befragten – attraktiv.<sup>46</sup>

Die **Rekrutierung der Teilnehmer** erfolgte über verschiedene Kanäle: So erschien der Fragebogen in der Beilage „TransPositionen“ des Verbands Deutscher Schulmusiker (VDS)<sup>47</sup> in der Neuen Musikzeitung (NMZ).<sup>48</sup> Zusätzlich wurden Anzeigen mit dem Hinweis auf den Fragebogen auf den einschlägigen Internetportalen und über verschiedene Institutionen verschickt.<sup>49</sup> Schließlich wurde

<sup>45</sup> So beispielsweise eine Erhebung unter je einer Gruppe von ansprechbaren Musiklehrern an bestimmten Schularten in einer bestimmten Region.

<sup>46</sup> Die notwendige Erhebung der Kontaktdaten zur Einlösung dieser Gratifikationen erfolgte selbstverständlich getrennt zur Erhebung der Antworten.

<sup>47</sup> Mein Dank geht hier an den Vorsitzenden des VDS Prof. Dr. Ortwin Nimczik für seine tatkräftige Unterstützung.

<sup>48</sup> TransPositionen 3 / 2009, in Neue Musikzeitung (NMZ) 9. September 2009. Die NMZ ist mit 23.000 Exemplaren die auflagenstärkste musikalische Fachzeitung. Hier bestand für Probanden auch die Möglichkeit, den Fragebogen schriftlich auszufüllen und postalisch abzugeben.

<sup>49</sup> So u.a. auf den Internetpräsenzen von: Verband Deutscher Schulmusiker (VDS); Arbeitskreis für Schulmusik (AfS); Musikinformationszentrum (MIZ, [www.miz.org](http://www.miz.org)); Die Schulmusik-Seiten [www.dirk-bechtel.de](http://www.dirk-bechtel.de). Mein Dank für die Weiterleitung des Fragebogens gilt außerdem den Landesmusikräten und dem Deutschen Komponistenverband (DKV, [www.deutscher-komponistenverband.de](http://www.deutscher-komponistenverband.de)).

ergänzend ein Schneeballprinzip unter Musiklehrern initiiert, in dem am Ende des Online-Fragebogens gebeten wurde, den Link zur Umfrage an andere Musiklehrer weiterzugeben. Insgesamt betrug das Zeitfenster der Umfrage zwei Monate.

Trotz aller Bemühungen beim Erreichen der Zielgruppe müssen Einschränkungen bei der Repräsentativität bedacht werden. So liegt z.B. der Verdacht nahe, dass eher die Musiklehrer antworteten, die eine Affinität zur Zeitgenössischen Musik zeigen. Tatsächlich erklärten sich auch 77,4 Prozent der Befragten bereit, Rück- oder ergänzende Fragen zu beantworten und gaben zu diesem Zweck ihre Emailadresse an<sup>50</sup>, was den Verdacht auf ein verstärktes Interesse der teilnehmenden Musiklehrer an Zeitgenössischer Musik erhärtet, zumal die Teilnahme freiwillig war. Zwar ist dies im Hinblick auf die Repräsentativität der Umfrage kritisch zu beurteilen, doch kann so auf der anderen Seite von qualitativ wertvollen Antworten ausgegangen werden, die tatsächliche Erfahrungen mit Zeitgenössischer Musik im Schulunterricht widerspiegeln.

Da das **Ziel der Umfrage** war, ein Stimmungsbild deutscher Musiklehrer an allgemeinbildender Schulen zur Zeitgenössischen Musik zu evaluieren, wurde die Anzahl der Fragen gering gehalten, um den Zeitaufwand zu reduzieren und die Bereitschaft zur Teilnahme zu erhöhen. Tatsächlich brauchten die meisten Probanden zwischen sechs und acht Minuten, um den Fragebogen komplett auszufüllen. Einige Teilnehmer zeigten sich auch engagierter und verwendeten um die 30 Minuten ihrer Zeit für eine detaillierte Beantwortung der Fragen.

Diese unterschiedlichen Eingabezeiten belegen die **Struktur des Fragebogens**: Für eine rein quantitative Befragung benutzt man zumeist gestützte Fragen d.h. Antwortoptionen sind bereits vorgegeben. Dies erleichtert die analytische Aufbereitung der Antworten, birgt allerdings auch immer die Gefahr, dass spezifische Antwortmöglichkeiten nicht berücksichtigt werden. Deshalb wurden in dieser Umfrage zusätzlich ergänzende qualitative Antwortoptionen ermöglicht, in denen die Teilnehmer die vorgegebenen Antworten individuell ergänzen konnten. Diejenigen, die mehr Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens in Anspruch genommen haben, waren i.d.R. diejenigen, welche die offenen Antwortfelder genutzt haben.

Insgesamt antworteten 229 **Umfrageteilnehmer**. 52 haben abgebrochen<sup>51</sup>, so dass bei der Erhebung 177 vollständige Antwortsätze vorliegen. Das Geschlechterverhältnis liegt bei 61,1% Frauen und 38,9% Männer. Doch konnten kaum Unterschiede bei der Beantwortung festgestellt werden, so dass dieser Umstand weitestgehend vernachlässigt werden kann. Erscheinen geschlechtsspezifische Unterschiede im Rahmen der Analyse erwähnenswert, wird an entsprechender Stelle darauf hingewiesen.

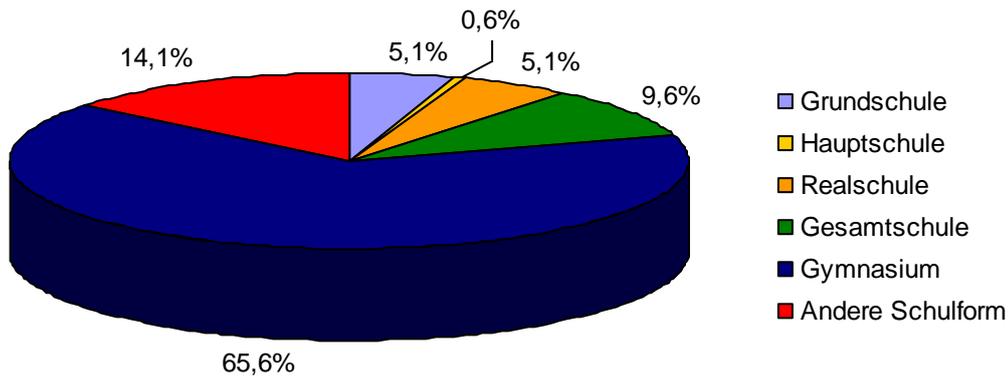
Auch die **Verteilung** der Antworten über die Bundesländer ist insgesamt zufriedenstellend; Wenn auch aus einigen Bundesländern wie dem Saarland oder Sachsen nur wenige oder keine Antwortdaten vorliegen, so sind Baden-Württemberg,

<sup>50</sup> Die notwendige Erhebung der Kontaktdaten zur Einlösung dieser Gratifikationen sowie zur Bereitschaft ergänzende Fragen zu beantworten, erfolgte selbstverständlich getrennt zur Erhebung der Antworten.

<sup>51</sup> Dies dürfte mehr auf eine geringe „Ausfüllbereitschaft“, denn auf technische Probleme zurückzuführen sein; es ergibt sich keine Regelmäßigkeit im Zeitpunkt des Abbruchs. Dieser erfolgte vielmehr mit nachlassender Neugierde und erhöhtem Zeitaufwand. Um die Qualität der Antworten sicherzustellen, wurden für die Analyse nur vollständig beantwortete Bögen ausgewertet.

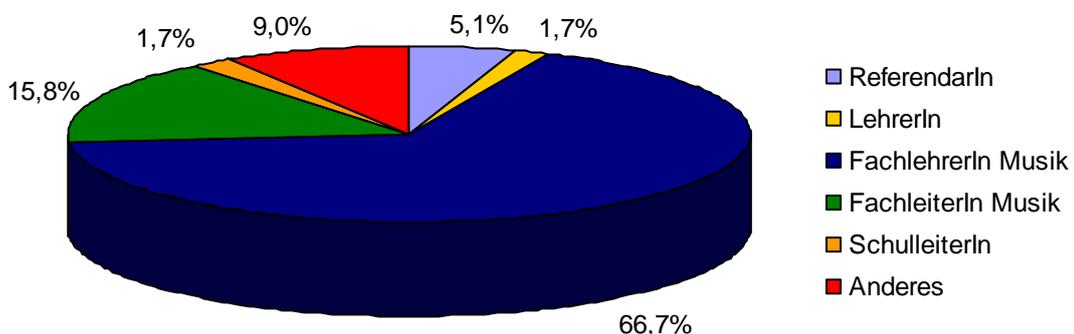
Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen besonders stark vertreten. Damit ist das Verhältnis zwischen neuen und alten Bundesländern ausgeglichen. Doch sollte man bedenken, dass eine Bündelung der Antworten aus bestimmten Bundesländern nicht zwangsläufig mit einem gesteigerten Interesse der Region an Zeitgenössischer Musik einhergehen muss, sondern vermutlich auch in der angewendeten Rekrutierungsmethode (Schneeballsystem) begründet liegt.

### Umfrageteilnehmer sind Lehrer folgender Schulformen:



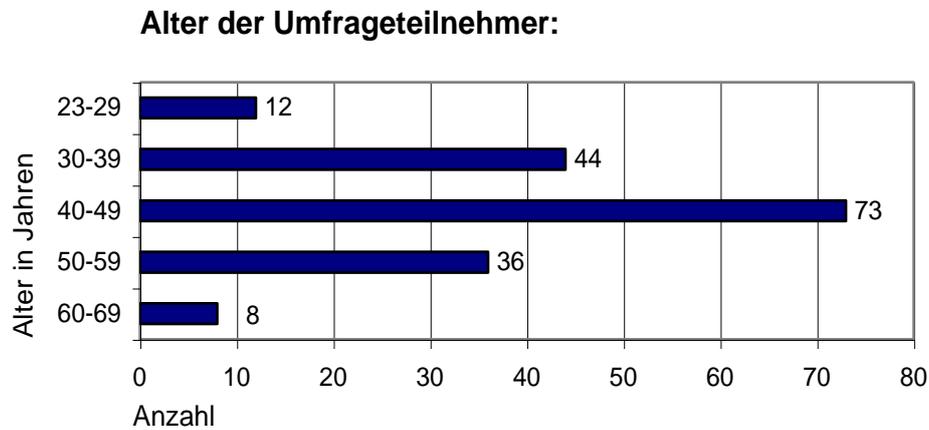
Bei den Umfrageteilnehmern ergibt sich ein Übergewicht an Gymnasiallehrern. Muss man diese Verteilung bei der Analyse der Antworten auch berücksichtigen, so gilt es dabei zu bedenken, dass das Fach Musik in den Grundschulen oft nur in Fächerverbänden, in Real- und Hauptschulen meist nur sehr marginal behandelt und die Zeitgenössische Musik als Spezialistenthema angesehen wird. Dies mag zu einer gewissen Scheu bei der Beantwortung des Fragebogens geführt haben. Schließlich antwortete auch eine ganze Reihe von Musiklehrern anderer Schulformen.<sup>52</sup> Die meisten der Umfrageteilnehmer sind Fachlehrer, wie folgende Grafik verdeutlicht:

### Umfrageteilnehmer haben folgenden Berufsstatus:



<sup>52</sup> Hier wurde ergänzend genannt: Musikgymnasium, Internationale Schule, Förderschule, Regelschule, Berufsschule, Waldorfschule.

Dabei lassen sich auch ein paar geschlechtstypische Merkmale feststellen: So ist die Bilanz zwar bei den Fachlehrern ausgeglichen, doch finden sich prozentual auf höherer Ebene (z.B. Schulleiter) mehr Männer, auf der unteren Ebene (z.B. Referendare) jedoch mehr Frauen. Ein Großteil der Teilnehmer bewegt sich im Alter zwischen 40 und 49 Jahren:



Aus dieser Zusammensetzung der Probanden ergibt sich der Schluss, dass die folgende Analyse der Umfrage insbesondere Aussagekraft für die Gruppe der gymnasialen Fachlehrer mittleren Alters besitzt. Andererseits hat sich bei einer differenzierten Betrachtung der Ergebnisse gezeigt, dass bei Teilnehmern, die nicht dieser Gruppe entsprechen, die Antworten nur wenig von den allgemeinen Ergebnissen abweichen. Insofern darf man die Befunde der folgenden Analyse durchaus als allgemeingültige Tendenzen verstehen.

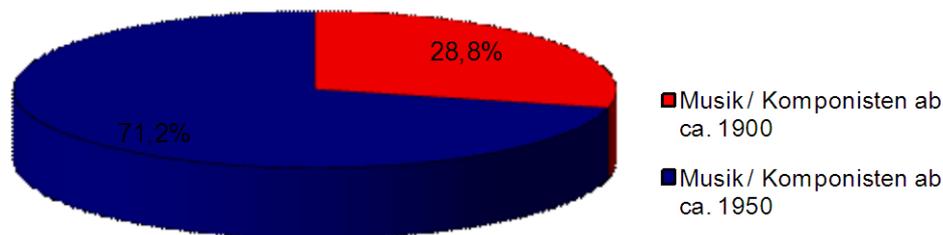
Im Folgenden wird die Umfrage unter Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zum Thema Zeitgenössische Musik und Schule vorgestellt.<sup>53</sup> Die Analyse führt dabei nach einer Definition und Eingrenzung des Gegenstands zu den Meinungen der Befragten zur Musiklehrerbildung. Danach werden die Einschätzungen der Lehrer zu den Einstellungen der Schüler sowie zur alters- und schulformspezifischen Vermittelbarkeit von Zeitgenössischer Musik vorgestellt. Die Analyse der Umfrage schließt mit konkreten Inhalten und Beispielen aus der Unterrichtspraxis sowie unterrichtsergänzenden Projekten zu Zeitgenössischer Musik an deutschen Schulen.

<sup>53</sup> Der vollständige Fragebogen findet sich im Anhang.

## II.2. Die Definition des Gegenstands: „Früher war's einfacher“

Wie im theoretischen Teil, stand auch bei der Befragung der Musiklehrer eine definitorische Klärung des Gegenstands an erster Stelle. Gefragt wurde deshalb zunächst, was die Umfrageteilnehmer in zeitlicher und stilistischer Hinsicht unter Zeitgenössischer Musik verstehen.

### Zeitliches Verständnis von Zeitgenössischer Musik



In zeitlicher Hinsicht wurden die beiden Optionen *Musik / Komponisten ab ca. 1900* sowie *Musik* sowie *Komponisten ab ca. 1950* vorgegeben. Es zeigt sich, dass der weitaus größte Teil der befragten Musiklehrer unter Zeitgenössischer Musik die Entwicklungen der Musikgeschichte seit 1950 versteht:

Allerdings ist damit noch nichts über die stilistischen Merkmale oder Genres gesagt, die von den Befragten als Zeitgenössische Musik verstanden werden. Bewusst wurde in der Fragestellung auf eine konkretere Eingrenzung des Gegenstandes durch vorgegebene Antwortoptionen verzichtet. Vielmehr wurden die stilistischen Kategorien in einer offenen Frage eruiert, um ein qualitatives Meinungsbild des unter Musiklehrern verbreiteten Verständnisses von Zeitgenössischer Musik zu erhalten.

Die völlig heterogenen Antworten verdeutlichen die Schwierigkeiten bei der Definition Gegenstands. „Insgesamt fällt es mir schwer, Kategorien zu benennen“ bekennt einer, „früher war's einfacher“ ein anderer. „Je nach Gesprächspartner“ beschreibt ein Dritter sein Verständnis von Zeitgenössischer Musik. Diese exemplarisch ausgewählten Antworten konkretisieren das definitorische Problem, das sich gemäß der Auswertung quer durch Geschlecht, Alter und Status der Lehrer sowie die unterschiedlichen Schulformen zieht und das mit dem pluralistischen Charakter der Zeitgenössischen Musik zusammenhängt.

Von den befragten Musiklehrern verstehen insgesamt gut 20% unter Zeitgenössischer Musik nur oder auch Kategorien der Unterhaltungsmusik.<sup>54</sup> Viele verwenden Kategorien der U- und E-Musik parallel, was von der Tendenz zur Aufweichung der Genre Grenzen zeugt, wie auch folgender Kommentar belegt: „Ich versuche den Begriff zu erweitern – weg von der Bezeichnung für experimentelle Klassik der 1970er Jahre hin zur tatsächlichen heutigen Musik mit Rockpop, Jazz und Klassik, also Musik, die in den Jahren 2000 bis 2009 komponiert wurde.“

<sup>54</sup> Als Kategorien wurden Rock- und Popmusik, Jazz, Techno, Welt- und Filmmusik genannt.

Dennoch verstehen etwa 80% der Befragten unter Zeitgenössischer Musik Ernste Musik, wobei die Begriffe Neue Musik, Avantgarde und Moderne synonym gebraucht werden.

„Bin zu faul sie alle aufzulisten, weil es so viele sind“ schreibt ein Musiklehrer zu den allgemeinen Stilmerkmalen der Zeitgenössischen Musik. Tatsächlich werden im Rahmen der Umfrage insgesamt 31 verschiedene Stilistiken genannt:

Nennungen	Bezeichnungen
55	Minimal Music
43	Aleatorik
40	Elektroakustik / Elektronische Musik
37	(Post-)Serielle Musik
30	Klangflächenkompositionen / Cluster
26	Zwölftonmusik / Dodekaphonie
25	Atonalität / Dissonanz / Freie Tonalität / Erweiterte Tonalität / Mikrotonalität
23	Experimentelle Kompositionen
18	Neue Einfachheit
15	Musique Concrète / Konkrete Musik / Geräuschkompositionen
11	Event / Performance / Installation / Multimedia
8	Collagentechniken
7	Expressionismus
6	Fusion / Crossover
6	Neoklassizismus, -romantik etc.
6	Grafische / freie Notation
5	Improvisation
5	Personalstile
5	Futurismus / Bruitismus
4	Postmoderne
4	Mikropolyphonie
4	Impressionismus
2	Neue Wiener Schule
1	Polyrhythmik
1	Sprachkompositionen
1	Gesamtkunstwerke
1	Dadaismus
1	New Complexity
1	Neue Unübersichtlichkeit
1	Pentatonik
1	Funktionelle Musik

Die stilistischen Aufzählungen reichen von frühen Wegbereitern der Moderne wie Zwölftontechnik und Serialismus bis zu neuesten Entwicklungen experimenteller Kunstmusik wie Multimedia, Performances etc. Dieses Nebeneinander lässt eine weitere zeitlich-epochale Unterteilung zur besseren Fasslichkeit des Gegenstandes für die Musiklehrer als sinnvoll erscheinen. Als hilfreich nennt ein Musiklehrer hier „Danusers Unterscheidung zwischen den beiden historischen Strängen ‚Avantgarden‘ (rezeptionsästhetisch orientiert) und ‚Moderne‘ (produktionsästhetisch orientiert)“.

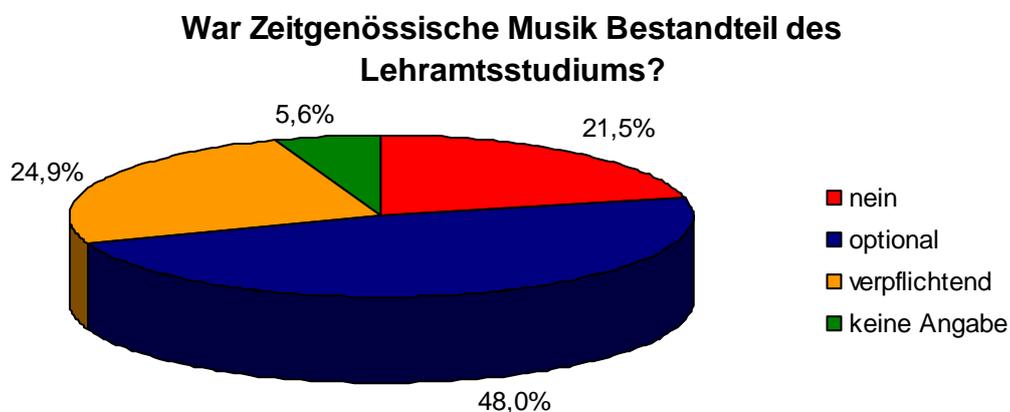
Auffällig ist die Analogie zu den in Teil I vorgestellten Inhalten der bildungspolitischen Vorgaben: So führt die Minimal Music, die auch eine auffallend exponierte Stellung in den Lehrplänen und Schulbüchern einnimmt, die Liste der am häufigsten genannten stilistischen Merkmale der Zeitgenössischen Musik deutlich an.<sup>55</sup> Auch lässt sich eine Personalisierung von Kompositions- und Musikstilen feststellen. So wird die Minimal Music häufig zugleich oder synonym mit der Musik Steve Reichs genannt. Ähnliches gilt für die Neuen Einfachheit / Tintinabulli (Arvo Pärt), Intuitive Musik (Karlheinz Stockhausen) oder das Prepared Piano / die Aleatorik (John Cage).

Trotz oder gerade wegen der Vielzahl der genannten Stilmerkmale lässt sich aus den Antworten eine gewisse Kanonisierung der stilistischen Bestandteile Zeitgenössischer Musik feststellen, deren Eigenschaften „Stilpluralismus und Eklektizismus; bewusster Umgang mit den verschiedenen musikalischen Traditionsträgern..., Aufstellung eigener Ordnungssysteme, Reflexion über Aufführungsbedingungen, Aufbrechen tradierter Präsentationsformen“ sind, wie ein Musiklehrer präzise definiert. Damit präsentiert sich die Stilvielfalt – frei nach Dieter Schnebels Zitat „Das offene Ohr, der freie Blick...“ – als konstituierendes Merkmal der Zeitgenössischen Musik. Insgesamt ergibt sich aus der Gesamtheit der Antworten ein Bild, das dem Panorama der Zeitgenössischen Musik relativ nahe kommen dürfte. Doch lässt sich den einzelnen Antworten der Bedarf an einer konkreteren Begriffs-Bestimmung ablesen: „Es wird Zeit, den Terminus ‚Zeitgenössische Musik‘ zu konkretisieren: es müssen erste Epochenamen ausgedacht und eingesetzt werden.“

### II.3. Nachholbedarf bei der Musiklehrer(aus)bildung

Es darf angenommen werden, dass das Schulmusikstudium und die entsprechende Bildung der Lehrer in direkten Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis stehen. So lohnt im Folgenden ein Blick auf diesen Bereich:

Galt in Teil I.3. noch die Annahme, dass Zeitgenössische Musik vorrangig zu den optionalen Lehrinhalten zählt, bestätigt sich diese bei der Auswertung der Umfrage:



<sup>55</sup> Diese Bedeutung der Minimal Music im schulischen Rahmen steht im Gegensatz zur außerschulischen Szene der Neuen Musik um Komponisten und Musikwissenschaftler, wo die Minimal Music eher als Randphänomen verstanden wird.

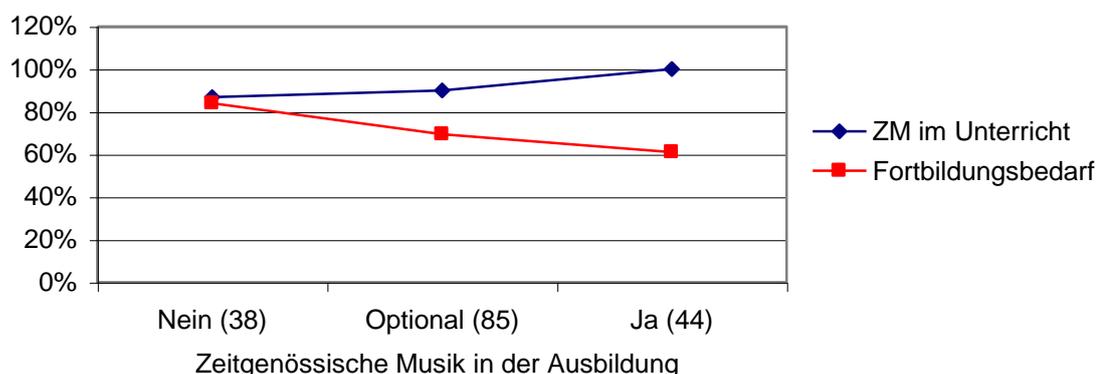
Seminare zur Zeitgenössischen Musik gehörten demnach bei rund 48% der Befragten zu den optionalen, bei immerhin einem Viertel zu den Pflichtinhalten des Lehramtsstudiums. Damit war es über 70% der Befragten im Rahmen ihres Lehramtsstudiums möglich, sich mit Zeitgenössischer Musik auseinanderzusetzen.

Der Anteil erscheint hoch, doch lassen sich Qualität und Art der Ausbildung eher den freien Antworten entnehmen: So ist des Öfteren die Rede von „nur kurz angerissen, garantiert nicht ausreichend“ und „...nicht so vertiefend, dass ich mir in der Unterrichtspraxis sicher war“. „Gerade bis Schönberg haben wir es geschafft“ wird der Inhalt der Ausbildung kritisiert. Mehrere Befragte fordern „vor allem mehr Platz in der Schulmusikerausbildung“, womit der relativ hohe Prozentsatz relativiert werden muss.

Bei den Angaben zu den konkreten Berührungspunkten mit Zeitgenössischer Musik während ihrer Ausbildung werden oft Beispiele aus der Praxis wie „Aufführungen mit dem Studierendenorchester“ genannt. Besonders intensiv und fruchtbar scheint die Auseinandersetzung mit Zeitgenössischer Musik an Hochschulen, die auch Kompositionsstudiengänge anbieten. Hier gehören neben Kooperationen mit den Kompositionsklassen auch Tonsatz- und Kompositionsseminare zu den Inhalten der Lehramtsstudiengänge, was den späteren Unterricht zur Zeitgenössischen Musik mutmaßlich positiv beeinflusst. Auch bei Lehrern, die Musikwissenschaft studiert haben, haben Studieninhalte zur Zeitgenössischen Musik vertiefend stattgefunden.

Bleibt der Blick auf den Zusammenhang zwischen Studium, Unterrichtspraxis und Fortbildungsbedarf:

### Zusammenhang: Ausbildung – Unterrichtspraxis – Fortbildungsbedarf



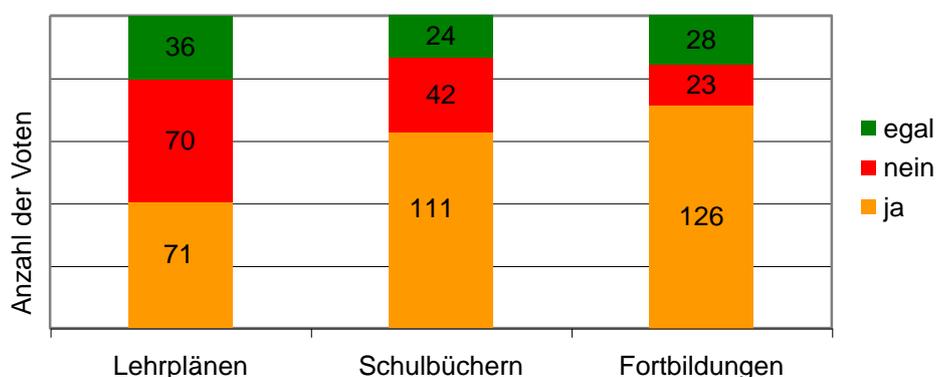
Zwar gibt allgemein ein großer Teil der befragten Musiklehrer an, Zeitgenössische Musik zu unterrichten. Doch lässt sich erkennen, dass Alle, die Zeitgenössische Musik verpflichtend im Studium belegt haben, ihr Wissen im Unterricht weitergeben, die Anderen derartige Inhalte entsprechend weniger in ihren Unterricht integrieren.

Aufschlussreich ist auch die Verknüpfung mit dem Fortbildungsbedarf. So ist dieser zwar bei den Befragten, die im Studium nicht oder nur optional mit Zeitgenössischer Musik in Berührung gekommen sind, höher; doch bemängeln auch viele Lehrer, die

Zeitgenössische Musik im Studium behandelt haben und diese auch in den Unterricht integrieren, ein hohes Maß an Fortbildungsbedarf. Insgesamt zeigt sich damit, dass die Aus- und Fortbildung der Lehrer eine entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Vermittlung Zeitgenössischer Musik in der Schule ist, hier aber ein großes Verbesserungspotenzial besteht.

Zwar weichen die Lehrinhalte zwischen den einzelnen Hochschulen zum Teil stark voneinander ab und stehen auch im Zusammenhang mit dem Zeitpunkt des Studiums. Dennoch lässt sich insgesamt eine gewisse Verunsicherung der Lehrer gegenüber der Zeitgenössischen Musik als Unterrichtsgegenstand feststellen. Diese Verunsicherung zeigt sich auch im Wunsch nach einer vermehrten Berücksichtigung der Zeitgenössischen Musik in den Lehrplänen und Schulbüchern und Fortbildungen:

**Wunsch nach stärkerer Beachtung der Zeitgenössischen Musik in den...**



Es ist Aufgabe der Bildungspolitik, diese Missstände zu beheben. Solange Zeitgenössische Musik kein verpflichtender Bestandteil des Staatsexamens ist, entsprechende Fortbildungen nicht flächendeckend angeboten werden und auch in den Lehrplänen und Schulbüchern Bedarf nach einer stärkeren Berücksichtigung entsprechender Inhalte besteht, wird sich eine umfassende und nachhaltige Vermittlung Zeitgenössischer Musik im schulischen Rahmen kaum sicherstellen lassen.

#### II.4. Die Einstellungen der Schüler und Lehrer

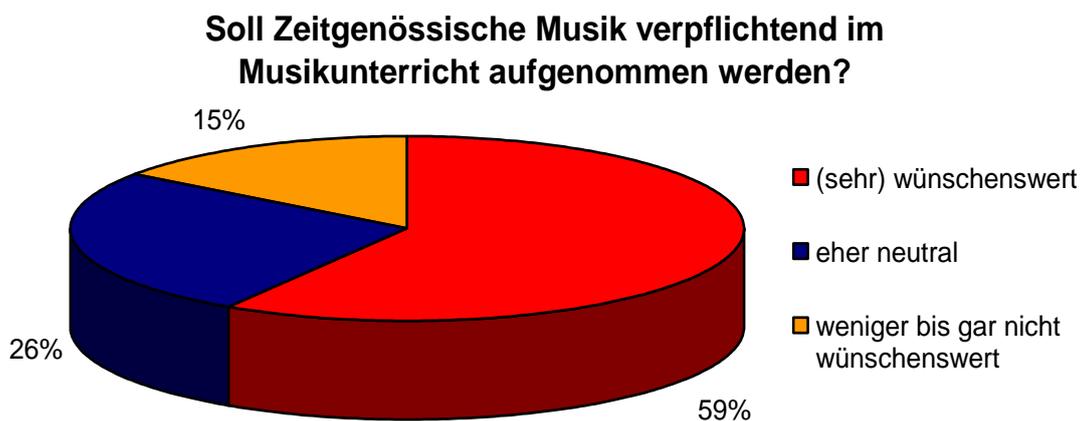
„Dass Neue Musik zu den Unterrichtsgegenständen (...) zählt, die von den Schülerinnen und Schülern unbedingt gewünscht werden, wird kein Lehrer behaupten...“<sup>56</sup> Auf der anderen Seite rangiert „der Themenbereich Avantgarde an letzter Stelle der Lehrer-Präferenzen im inhaltlichen Themenangebot des Musikunterrichts“.<sup>57</sup> Im Folgenden sollen diese Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft und herausgefunden werden, ob es sich dabei um weit verbreitete Meinungen oder aber Vorurteile handelt.

<sup>56</sup> Vgl. Siemens artsprogram (Hg.): *kiss. Kultur in Schule und Studium*, S. 5. Verwiesen wird dabei auf die Ergebnisse von Matthias Harnitz in: *Konflikt und Konfliktbewältigung als Problem des Musikunterrichts*, Hannover 2001.

<sup>57</sup> So Hans-Günther Bastian in: *Neue Musik im Schülerurteil*, Schott Music 1980, S. 59.

#### II.4.a. Die Präferenzen der Lehrer

Aus Sicht der Lehrer darf die rege Teilnahme an der Umfrage als erstes Indiz für ihr Interesse am Gegenstand gewertet werden, wenn auch Einschränkungen hinsichtlich der repräsentativen Aussagekraft der Stichprobe eingeräumt werden müssen. Das Ergebnis allerdings belegt das Interesse der Musiklehrer eindeutig: So geben mehr als 90% an, Zeitgenössische Musik im Unterricht zu behandeln. Nur vier Lehrer, die den Gegenstand nicht unterrichten, bekunden Desinteresse von sich oder von Seiten der Schüler, doch fallen diese Stimmen prozentual kaum ins Gewicht. Dagegen wünscht sich ein Großteil der Lehrer, wie im vorherigen Kapitel vermerkt, eine stärkere Beachtung der Zeitgenössischen Musik in den Lehrplänen, den Schulbüchern und bei Fortbildungen. Bei den Lehrplänen allerdings scheinen die Befragten zu starke Einmischungen von staatlicher Seite zu Lasten einer individuellen Unterrichtsgestaltung zu fürchten. Auffällig ist, dass der geringste Teil der Befragten dem Gegenstand gleichgültig gegenüber steht. Dieses Interesse bestätigt sich bei der Frage, was Lehrer von der Idee halten, Zeitgenössische Musik als verpflichtenden Stoff in den Musikunterricht aufzunehmen:



Mit einer Zustimmung von 59% wird deutlich, dass der größte Teil der Befragten Zeitgenössische Musik gern als verpflichtenden Stoff im Musikunterricht aufgenommen haben würde. Bemerkenswert ist dabei, dass diese im Prinzip bereits ein verpflichtendes Unterrichtselement darstellt. Umso dringlicher verdeutlicht sich dabei der Nachholbedarf der Lehrer.

Ergänzt werden muss eine Tatsache, die in diesem Schaubild nicht ersichtlich wird: So wurde zur Beantwortung der Frage eine Skala von zehn Punkten angeboten, wobei 1 für „sehr wünschenswert“ und 10 für „gar nicht wünschenswert“ stand. 1-3 wird in diesem Schaubild rot (= [sehr] wünschenswert), 4-6 blau (= eher neutral) und 7-10 gelb (= weniger bis gar nicht wünschenswert) zusammengefasst. Auffällig ist, dass innerhalb der Kategorien die Antworten zu den Extremen tendieren. So lehnen knapp 75% eine verpflichtende Aufnahme der Zeitgenössischen Musik in den Musikunterricht strikt (=10) ab, gut 60% votierten auf der anderen Seite für „sehr wünschenswert“ (=1). Die Probanden zeigen diese polarisierende Bewertung unabhängig von ihrem beruflichen Status.

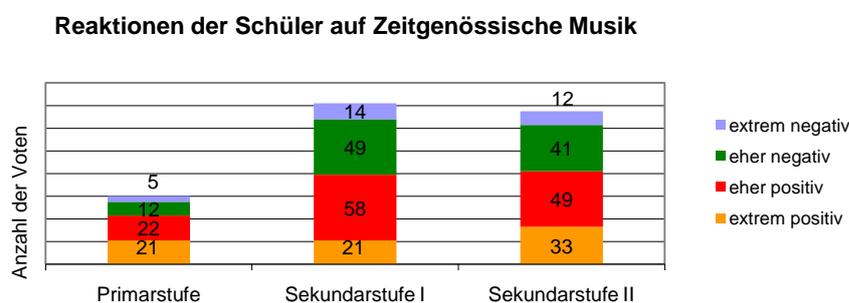
Gründe lassen sich den offenen Antworten entnehmen: So geht es vielen Ablehnern um eine unangetastete Freiheit des Fachlehrers in seiner Themenwahl. Viele wünschen sich die Möglichkeit, mehr nach den Interessen der Schüler unterrichten zu dürfen, weil dieser Ansatz pädagogisch erfolgreicher zu sein scheint. Ein anderer Lehrer widerspricht der Verpflichtung, weil dies „aufgrund einer finanziellen Haushaltssperre gar nicht umzusetzen“ sei. Zeitgenössische Musik brauche zudem „mehr Material wie Tonträger und zum anderen mehr Beachtung in den Schulbüchern“. Diejenigen, die für eine verpflichtende Aufnahme der Zeitgenössischen Musik votieren, verstehen darunter zumeist Musik ab 1950, und sind damit diejenigen Lehrer, die unter dem Gegenstand Neue Musik im strengeren Sinne verstehen und vermutlich Erfahrung in ihrer Vermittlung haben. Mehrere begründen ihre Stimme damit, dass Zeitgenössische Musik „sehr gut zum eigenen Tun der Schüler geeignet ist“.

#### II.4.b. Zeitgenössische Musik im Schülerurteil

In Hinsicht auf die Einstellungen und Reaktionen von Schülern gegenüber der Zeitgenössischen Musik lassen sich vorab zwei konträre Einschätzungen feststellen: So verweisen die Kritiker auf die gar zu anspruchsvolle und wenig greifbare Anlage der Neuen Musik, die diese in den Elfenbeinturm von Spezialisten verbanne; die anderen setzen ihre Hoffnung dagegen darauf, dass Nonkonformismus und allgemeine Fremdheit gegenüber traditioneller Ästhetik ausreichen, aus der Jugend eine engagierte Hörergemeinde zu formen.<sup>58</sup>

An dieser Stelle sei auf Hans-Günther Bastians Studie „Neue Musik im Schülerurteil“ hingewiesen, die einen ersten Vergleichspunkt in der Rezeptionsforschung der Urteilsstrukturen von Jugendlichen gegenüber der Neuen Musik bietet und – wenn auch etwas veraltet – eine gute Vergleichsebene für die Ergebnisse dieser Umfrage darstellt.<sup>59</sup>

Auf die Frage nach den Reaktionen der Schüler in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen antworten die Lehrer wie folgt, wobei weniger Stimmen auf die Primarstufe entfallen, da die meisten der Umfrageteilnehmer an Gymnasien bzw. Real- oder Hauptschulen unterrichten:



<sup>58</sup> So Dieter Zimmerschied (Hg.) 1974 im richtungsweisenden Werk: Perspektive Neuer Musik. Material und didaktische Information, Mainz 1974.

<sup>59</sup> Hans-Günther Bastian: Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Studie zum Einfluß von Musikunterricht, Mainz 1980.

Insgesamt werden die Reaktionen der Schüler für jede der drei aufgelisteten Schulformen mehrheitlich positiv bewertet. Interessant sind die ähnlichen Ergebnisse für die unterschiedlichen Schulstufen und Schulformen; und Beleg dafür, dass Zeitgenössische Musik je nach Schulart und Klassenstufe gut dem Niveau und den Ansprüchen der jeweiligen Schüler anzupassen ist, so dass die daraus resultierende Reaktion vergleichbar ist.

Auch Hans-Günther Bastian hat in seiner Rezeptionsforschung eine mehrheitliche Akzeptanz des Unterrichtsgegenstands Neue Musik nachgewiesen. Doch belegen seine Ergebnisse, dass es „DIE Einstellung oder DAS Urteil DER Schüler gegenüber DER zeitgenössischen Musik“ nicht gibt.<sup>60</sup> Dass Neue Musik nicht uniform rezipiert und beurteilt wird und das Urteil von der musikalisch-strukturellen Beschaffenheit der Kompositionen sowie auch der musikalischen Sozialisation der Schüler abhängig ist, belegt auch die vorliegende Umfrage: „Die Reaktionen sind abhängig von der ... Erfahrung der Schüler“ und „schwanken je nach Hintergrund“ lauten zwei exemplarische Angaben der Befragten. In allgemeiner Hinsicht muss hier auch das Ansehen des Faches Musik beachtet werden, denn es besteht ein „Zusammenhang zwischen der Einstellung des Schülers zum Fach Musik und seiner Einstellung gegenüber Neuer Musik“. So lange Musik nur einen untergeordneten Status im Bildungsplan einnimmt, wird demnach auch die erfolgreiche Vermittlung Zeitgenössischer Musik nur bedingt gelingen können.

Mehrere Musiklehrer geben an, dass sich die Einstellungen verändern „je mehr Neue Musik die Schüler gehört haben“ und dass diese nach eingehender Beschäftigung „den Werken positiver gegenüberstehen“. Dies darf als Beleg dafür bewertet werden, dass Neue Musik vermittel- und erlernbar ist. Auch Bastian stellt eine positive Auswirkung musikunterrichtlicher Lernprozesse fest: So äußerten sich die unentschlossenen und ambivalenten Urteiler in seiner Studie nach dem Unterricht mehrheitlich positiv.<sup>61</sup>

Schließlich weisen mehrere der befragten Musiklehrer auf die positive Wirkung praktischer Anleitungen und Exkursionen hin. So kann der „Live-Kontakt durch Konzerte Einstellungen positiv beeinflussen“, denn „eigentlich ist das Erleben bei Konzerten oder mit Komponisten viel besser als die Konserve. Leider sind aber die Eltern oft nicht aufgeschlossen gegenüber dieser Musik“.

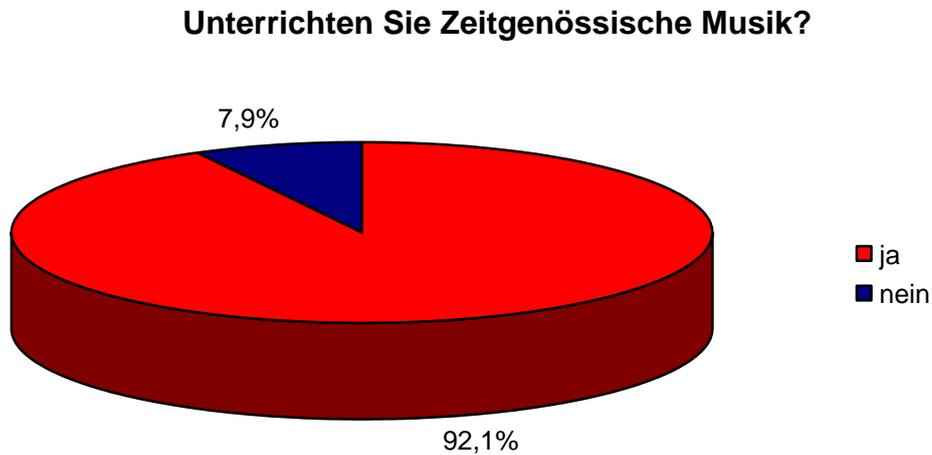
---

<sup>60</sup> Vgl. Bastian, S. 10.

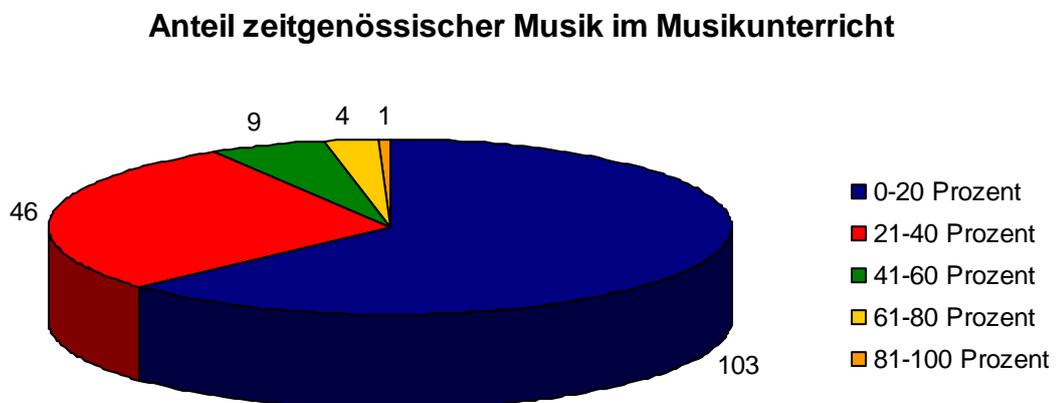
<sup>61</sup> Vgl. ebd., S. 249.

## II.5. Anteile Zeitgenössischer Musik in der Unterrichtspraxis

Das Ergebnis der Antworten auf die Frage, ob die teilnehmenden Musiklehrer Zeitgenössische Musik im Unterricht behandeln, ist mit 92,1% Bejahungen mehr als positiv:

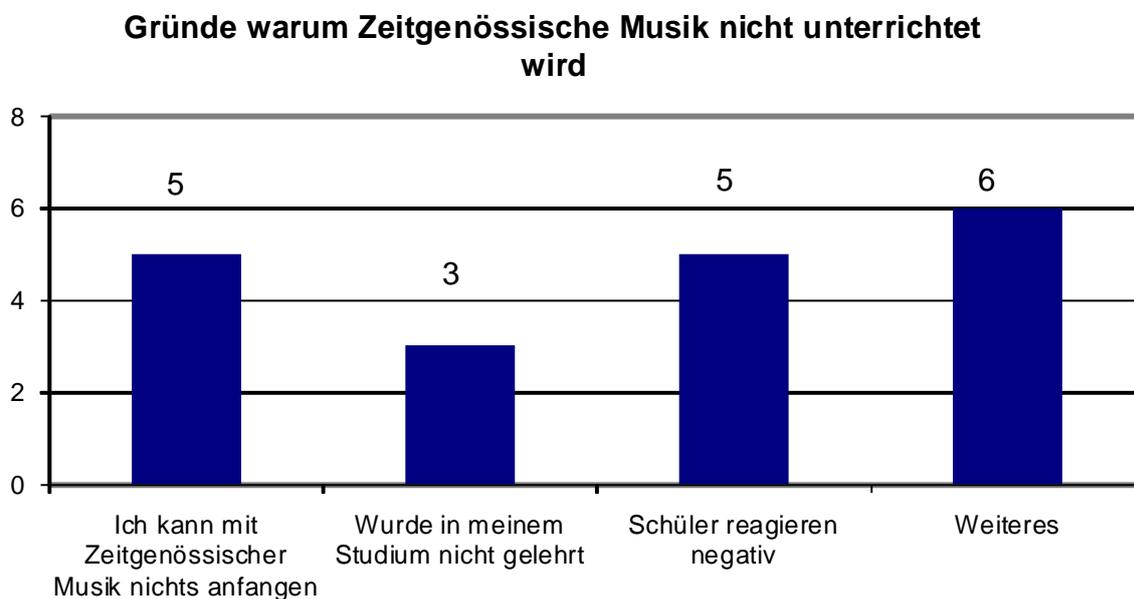


Doch muss dieser Befund hinsichtlich der Repräsentativität relativiert werden: So antworteten vermutlich vor allem Lehrer auf die Umfrage, die schon Interesse und Erfahrungen mit Zeitgenössischer Musik besitzen. Vor allem aber liegen die Anteile der Zeitgenössischen Musik am kompletten Unterrichtsstoff in den allermeisten Fällen zwischen 0% und 20%, wie folgende Grafik verdeutlicht:



Diese Ergebnisse sind dabei innerhalb der unterschiedlichen Schulformen und durch die verschiedenen Altersstufen der antwortenden Lehrer hinweg weitestgehend kongruent. Auch in Bezug auf das Verständnis der Probanden von Zeitgenössischer Musik (ab 1900 bzw. ab 1950) sind die Unterschiede marginal. Daraus lässt sich schließen, dass Zeitgenössische Musik durchweg zwar fast immer Bestandteil des Musikunterrichts ist, allerdings mit 0-20% nur einen geringen Anteil einnimmt.

Nur 8% der Umfrageteilnehmer verneinen, Inhalte zur Zeitgenössischen Musik in Ihren Unterricht einfließen zu lassen. Die Gründe verdeutlicht folgendes Schaubild, wobei die Ziffernangaben die Zahl der Antworten anzeigen:

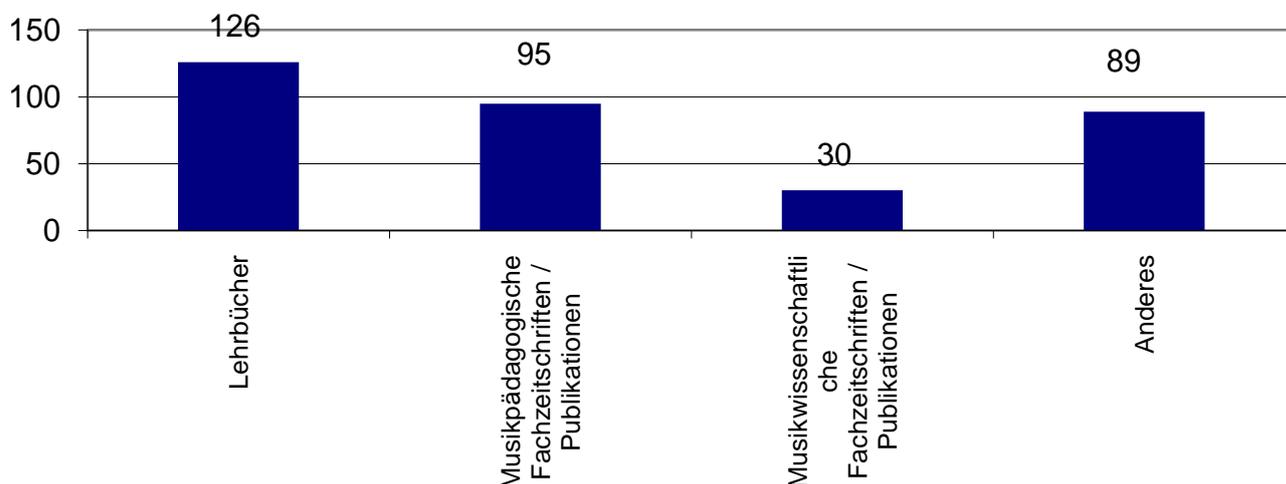


Zwar geben Einige Desinteresse bzw. Ablehnung von sich oder von Seiten der Schüler an. Doch belegen die freien Antworten bei „Weiteres“ eher institutionelle Erschwernisse: „Ich lege bei 2 Wochenstunden im 5. und 1 Wochenstunde im 6. Schuljahr mehr Gewicht auf Praxis, Instrumentenkunde und Musikgeschichte zwischen dem 15. und 18. Jh.“ schreibt Einer, „Thematische Vorgaben für das Zentralabitur schränken die Möglichkeiten bereits in der Mittelstufe ein“, ein Anderer. Dass „Musikunterricht eher randständig im Fächerkanon ist und gerne gekürzt wird“ bemängelt ein Dritter. Zwei äußern sich mit „Ich habe bisher noch keinen guten Anlass (Lerngruppe o. dgl.)“ beziehungsweise „werde ich noch versuchen“ grundsätzlich interessiert. Schließlich werden auch „persönliche Unsicherheiten in methodisch-solider Vermittlung“ Zeitgenössischer Musik deutlich, was die Probleme der Lehrerausbildung in Hinblick auf Zeitgenössische Musik bestätigt (siehe II.3.). Auch der Wunsch der Lehrer nach einer stärkeren Berücksichtigung der Zeitgenössischen Musik in den Lehrwerken wird noch einmal deutlich, wenn ein Befragter angibt, dass die „Beschäftigung mit zeitgenössischer Musik aufgrund kaum vorliegenden Materials extrem aufwendig...“ ist.

## II.6. Materialien zur Unterrichtsgestaltung

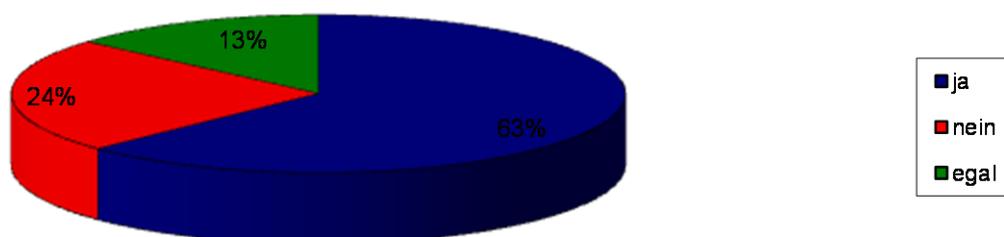
Stellt sich die Frage, auf welche Materialien die Lehrer bei Unterrichtseinheiten zur Zeitgenössischen Musik zurückgreifen, wobei Mehrfachantworten möglich waren:

**Material zur Unterrichtsvorbereitung**



Demnach greifen die Musiklehrer auf eine Vielzahl von Lehrmitteln zurück, wobei offizielle Schulbücher noch immer den größten Teil ausmachen. Hier kommen allerdings fast nur Themen vor, die sich mit Musik/Komponisten ab 1900 auseinandersetzen, was auch auf ihre stärkere Kanonisierung zurückzuführen ist. Weil Inhalte zu Neuer Musik ab 1950 in den offiziellen Lehrwerken nur spärlich vorkommen, greifen die Musiklehrer hier eher auf andere Grundlagen zurück. An alternativen Anleitungen nennen die Musiklehrer Eigenzusammenstellungen, Anregungen durch Ausstellungen und Konzerte, Künstlerbiographien, Zusammenarbeit mit Komponisten und Ähnliches. Mehrere nennen bei Fachzeitschriften die Neue Musikzeitung (NMZ) und das mip-journal des Helbling Verlages, dass es auch online gibt.<sup>62</sup> Die Nutzung des Internets wird immer wichtiger. Eindeutig ist das Votum der befragten Musiklehrer für eine stärkere Berücksichtigung in den offiziellen Lehrwerken, was sich Lehrplanmacher und Schulbuchverlage zu Herzen nehmen sollten:

**Wunsch nach einer stärkeren Beachtung Zeitgenössischer Musik in den Schulbüchern**



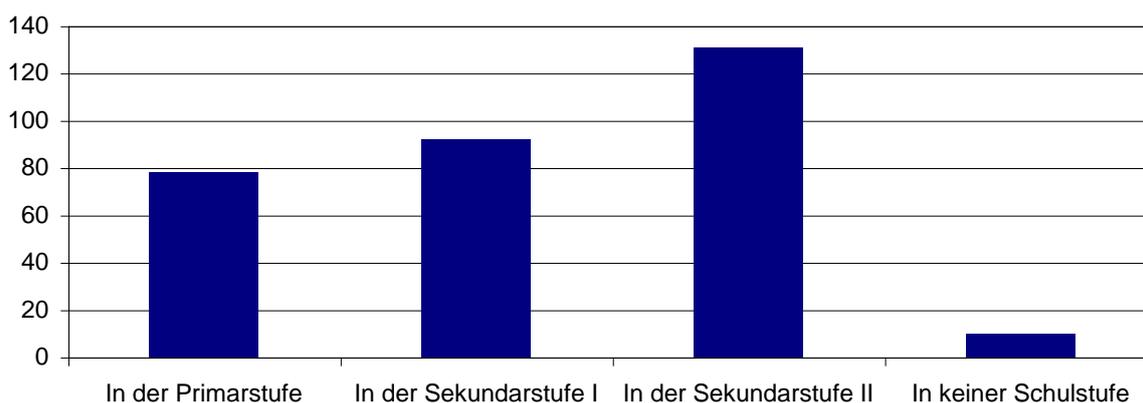
<sup>62</sup> URL: <http://www.helbling.com/helbling/deutsch/mip/>.

Der Bedarf an spezifischen Materialien für die Vermittlung Zeitgenössischer Musik wird auch in den freien Antworten deutlich. So wird gefordert, „mehr Hörbeispiele in Schulbüchern unterzubringen“. Auch eine „Auswahl mit für Schüler attraktiven Werken mit CD, Notentext, Hintergrundinformationen“ oder „DVD für den Unterricht, auf denen diese Musik praktisch dargestellt ist und einzelne Abschnitte kurz und schülergerecht erklärt werden“ sowie „Quellen zur Information über aktuelle Entwicklungen aus der Szene, damit man trotz Schule über Neues informiert bleibt“ werden gewünscht – Belege für das Interesse, aber auch für eine gewisse Hilflosigkeit der Lehrer gegenüber dem Thema.

## II.7. Zur altersgerechten Vermittelbarkeit

Bei der Frage, in welchen Schulstufen Zeitgenössische Musik am besten vermittelbar ist, bezweifeln nur zehn Musiklehrer, dass diese im schulischen Rahmen überhaupt vermittelt werden kann, der Rest antwortet wie folgt:

### Zeitgenössische Musik ist am besten vermittelbar...



Demnach wird die Vermittelbarkeit in den höheren Jahrgangsstufen besser eingeschätzt, insbesondere, wenn die Musiklehrer den Anspruch haben, Zeitgenössische Musik in ihrer Komplexität und Ernsthaftigkeit zu vermitteln. Bestärkt wird diese These durch folgenden Kommentar eines Musiklehrers, der für eine verstärkte Vermittlung Zeitgenössischer Musik in höheren Jahrgängen votiert, da „...diese Musik ganzheitlich erfasst und auch immer einen intellektuellen, bzw. zeitbezogenen Aspekt einbezieht“. Er hält hier „mehr Chancen der sinnvollen kritischen Auseinandersetzung möglich, während bei den Kleinen der Spaß-Effekt (...) Vorrang hätte.“<sup>63</sup>

Den freien Antworten lässt sich allerdings entnehmen, dass der didaktische Zugang und nicht das Alter für eine erfolgreiche Vermittlung von Zeitgenössischer Musik im Unterricht entscheidend sein könnte: „Jüngere Kinder sind aufgeschlossen; Ältere kann man über Experimente und manchmal über Intellekt interessieren, Mittelstufe

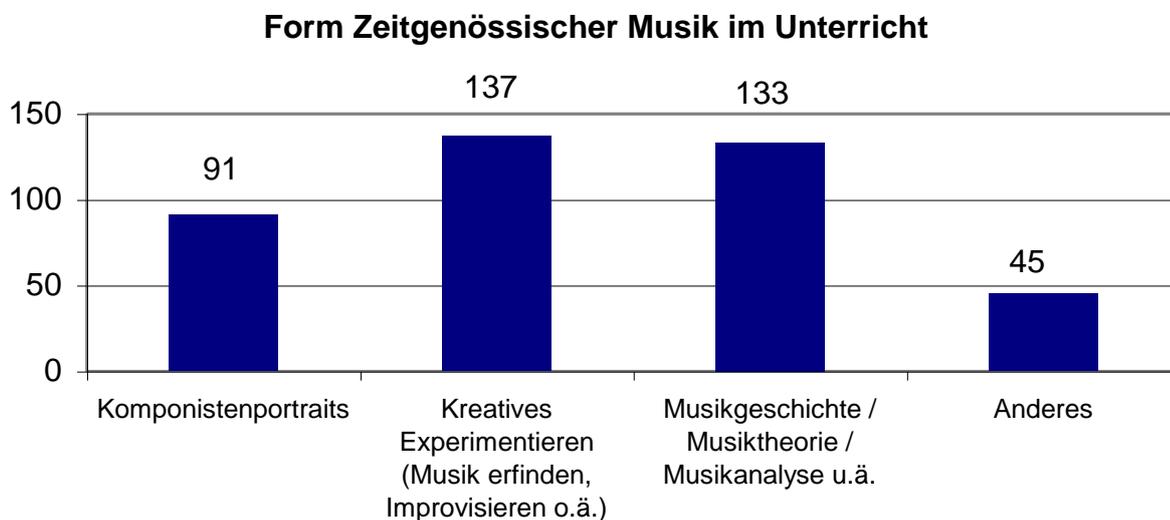
<sup>63</sup> Allerdings muss nach wie vor bedacht werden, dass ein Großteil der Befragten Lehrer an Gymnasien unterrichten, was die Stimmenverteilung grundsätzlich beeinflusst. Es kann und muss davon ausgegangen werden, dass mangelnde bzw. keine Erfahrungen in den anderen Schulstufen und -formen dieses Meinungsbild zugunsten eines quantitativ höheren und qualifizierteren in höheren Jahrgangsstufen beeinflussen.

meist sehr sozialisationsgebunden entsprechend allgemeiner Trends bzw. ihrer musikalischen Erziehung“.

Insgesamt ist eine positive Vermittlung Zeitgenössischer Musik „extrem abhängig vom Werk und der Vermittlung“. So müssen den Lehrern in ihrer Ausbildung geeignete Seminare und den späteren Lehrern entsprechende Fortbildungen angeboten werden, um eine kompetente Vermittlung sicherzustellen.

## II.8. Inhalte

Kommen wir nun aber zu den Inhalten. Hier wurden als Antwortoptionen die Bereiche vorgegeben, die sich aus der Analyse der Lehrpläne und Schulbücher ergeben haben – und diese werden in etwa bestätigt:



Auch in der tatsächlichen Unterrichtspraxis nehmen kreative Experimente den größten Teil ein, dicht gefolgt von Unterrichtseinheiten zur Geschichte, Theorie und Analyse von Zeitgenössischer Musik. Auch Komponistenportraits spielen bei 91 der befragten Musiklehrer eine Rolle im Unterricht.

Qualitativ interessant sind wiederum die freien Antworten:

Ein ausführliches Statement verdeutlicht die fachübergreifenden Tendenzen zu Literatur, Philosophie und bildender Kunst, wobei anzunehmen ist, dass diese Einschätzung für die gymnasiale Oberstufe gilt: „Wie in jedem Musikunterricht werden auch hier mehrere Formen der unterrichtlichen Gestaltung durchlaufen: Im Zentrum steht i.d.R. ein bestimmter Musikstil oder ein Werk oder relevante Auszüge aus dem Schaffen/Leben eines Komponisten... Anders als bei Musikwerken aus früheren Epochen stehen hier oftmals Wirkungsbeschreibungen, Bezüge zur bildenden Kunst, im Oberstufenbereich auch annähernd philosophische Aufgabenstellungen und Gestaltungen zu festen Aufgabenstellungen“ im Mittelpunkt. Viele Musiklehrer betonen die Vorteile von praktischen Ansätzen zur Vermittlung Zeitgenössischer Musik im Unterricht, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf den Bereich Komposition gelegt wird. So hebt ein Musiklehrer die Möglichkeiten hervor, „die sich sonst im Musikunterricht kaum stellen, denn wer könnte innerhalb einer

Doppelstunde eine Fuge im Stile Bachs herstellen, einen Blues komponieren und aufführen...? Im Bereich der Neuen Musik entstehen jedoch relativ schnell geeignete Werke...“. Ein Anderer bietet „Kompositionsseminare nach dem Konzept von Hans Werner Henze“ an. Ein Dritter beschreibt: „Wir komponieren und verschriftlichen diese Kompositionen, besuchen zeitgenössische Musik bei der Probenarbeit... Die Aufnahmen, Analyse und Weiterentwicklung unserer eigenen Stücke bilden einen großen Teil des Musikunterrichts.“ Auch dieses Ergebnis deckt sich mit Bastian, der feststellt, dass man insbesondere „über experimentelle Phasen einen affektiven Bezug herstellen“ kann.

Ein Musiklehrer beschreibt die Vorteile eines Unterrichts, „der nicht nach ‚Epochen‘ oder ‚Komponisten‘ geordnet ist. Tauchen verschiedene Musiken innerhalb einer Einheit auf, erübrigt sich die Frage nach der Form – zeitgenössische Musik wird dann in allen ‚Formen‘ unterrichtet wie jede andere Musik auch.“

Entsprechend dieser Angaben zeigt sich, dass die Vorteile und Möglichkeiten von Unterrichtseinheiten zur Zeitgenössischen Musik insbesondere in praktischen und fächerübergreifenden Anleitungen liegen, was mit den Lehrplänen und Schulbüchern korrespondiert. Diese Tendenzen sind wünschenswert und erfreulich, doch tauchen in Hinblick auf die Mängel in der Ausbildung und den Lehrmaterialien wie auch die Unsicherheiten vieler Lehrer gegenüber dem Gegenstand Zweifel an der tatsächlichen Umsetzung auf.

Schließlich fällt bei den freien Antworten auf, dass ein Großteil der Befragten auf unterrichtsergänzende Projekte wie Konzertbesuche, Einladung von Komponisten und Kooperationen mit außerschulischen Partnern hinweist. Damit wird der repräsentativen Rolle des Faches Musik in der Kommunikation der Schulen nach außen Rechnung getragen, zum anderen werden aber noch einmal die praktischen Ansätze betont. Im Folgenden soll deshalb der Blick auf die unterrichtsergänzenden Projekte gerichtet werden, die im Zusammenhang mit Zeitgenössischer Musik stehen.

## **II.9. Unterrichtsergänzende Projekte**

Gegenwärtig sind im Bereich der außerschulischen beziehungsweise schulergänzenden musikalischen Bildung zwei Tendenzen festzustellen: So ist auf der einen Seite ein „Musik-Vermittlungs-Boom“ zu konstatieren. Unter Stichwörtern wie „Education“ entstehen bei Konzert- und Opernhäusern sowie Ensembles, Komponisten und Veranstaltern Initiativen, die sich der musikalischen Nachwuchsbildung annehmen. Parallel dazu entstehen seit einigen Jahren Master-Studiengänge zur Musikvermittlung<sup>64</sup> und entsprechende Agenturen<sup>65</sup> auf dem Arbeitsmarkt. Diese Tendenzen betreffen auch die Zeitgenössische Musik und sind als Reaktion auf die tiefgreifenden Veränderungen in der Musikszene zu verstehen, die auf Entwicklungen wie die „Überalterung“ des Publikums hin eingerichtet worden

---

<sup>64</sup> Seit etwa 2006 bildete sich eine ganze Reihe von Masterstudiengängen heraus, die sich mit Musikvermittlung beschäftigen: Musikhochschule Detmold „Musikvermittlung-Konzertpädagogik“ (seit 2006/2007); Hochschule für Musik und Theater Hannover „Musikforschung und Musikvermittlung“ (seit Wintersemester 2008/2009). Gleiches gilt für Hochschulen in Österreich und der Schweiz.

<sup>65</sup> So beispielsweise das Netzwerk „Junge Ohren“, das seit 2008 Akteure aus Musik, Bildung, Kulturpolitik und -wirtschaft im Bereich der Musikvermittlung vernetzt: <http://www.jungeoehren.de>.

sind. Demgegenüber stehen die wachsenden zeitlichen Belastungen von Schülern und Lehrern durch Einführung des G8<sup>66</sup> sowie sinkende finanzielle Mittel.

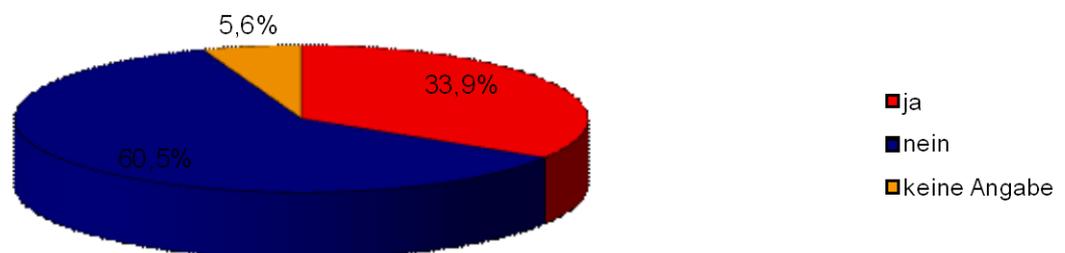
Aus dieser Entwicklung resultiert, dass außerschulische Projektarbeit und Kooperationen der Schulen mit externen Partnern eine wachsende Bedeutung in der musikalischen Bildung einnehmen. Die Kultusministerkonferenz stellt klar, dass die „Heranführung junger Menschen an Kultur und die Förderung kultureller Kompetenzen (...) nicht allein von staatlicher Seite geleistet werden“<sup>67</sup> kann. Zudem liegt der Vorteil von Projektarbeit an Schulen auf der Hand: Hier ist per se ein junges Publikum vorhanden, dessen Zusammensetzung zudem quer durch alle gesellschaftlichen Schichten verläuft. Für die Zeitgenössische Musik kommt hinzu, dass diese Zielgruppe, insbesondere im Grundschulalter, weitgehend noch unberührt von Hörkonventionen ist, so dass Konzertveranstalter und Komponisten hier ein offenes Publikum von Morgen formen und gewinnen können.

Wer sich in der deutschen Musikvermittlungslandschaft umsieht, dem eröffnet sich ein ebenso buntes wie disparates Bild. Der Begriff „Musikvermittlung“ oder „Education“ dient dabei als eine zusammenfassende Bezeichnung für unterschiedliche Versuche und Angebote, Menschen außerhalb des Unterrichts in der Schule und der Musikschule an Musik heranzuführen.

### II.9.a. Anteile

Gemäß der Umfrage nehmen unterrichtsergänzende Projekte aus Sicht der befragten Lehrer eine exponierte Rolle bei der Vermittlung Zeitgenössischer Musik ein. Allerdings geben nur – oder immerhin – 33,9% der befragten Lehrer an, derartige Projekte im Moment durchzuführen oder in der Vergangenheit in die Tat umgesetzt zu haben.

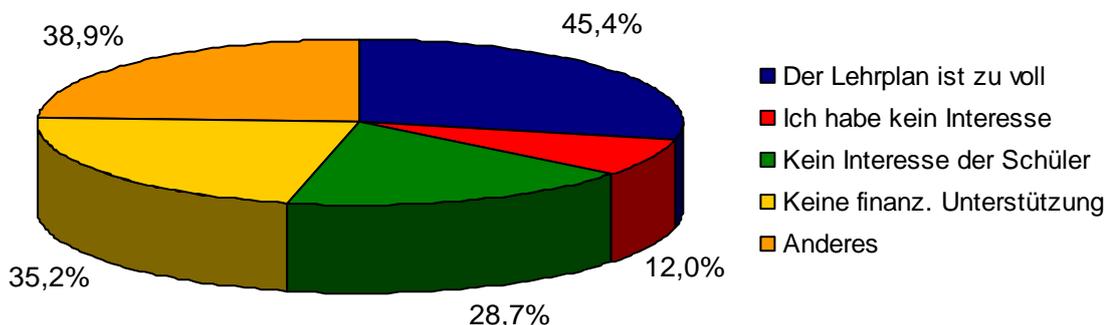
#### Realisierung unterrichtsergänzender Projekte zur Zeitgenössischen Musik



<sup>66</sup> Die Einführung des Abiturs nach zwölf Jahren, beziehungsweise das achtjährige Gymnasium ist in allen deutschen Ländern beschlossen. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder existieren bei der zeitlichen und inhaltlichen Umsetzung des Konzepts von Land zu Land große Unterschiede.

<sup>67</sup> URL: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>.

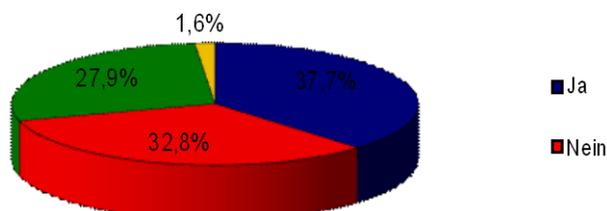
### Gründe für Fehlen von unterrichtsergänzenden Projekten



Zweierlei wird dabei deutlich: So bestehen weiterhin Berührungsängste zur Zeitgenössischen Musik von Seiten der Lehrer (12%) sowie von Seiten der Schüler (28,7%). Einer gibt an, dass „die Akzeptanz der Schüler gegen Null“ tendiert. Allerdings überwiegen strukturelle Probleme wie die Belastung durch volle Lehrpläne (45,4%). Dies wird durch die freien Antworten noch verstärkt: So wird bemängelt, dass „nicht genug AG-Stunden“ und „kein Freizeitausgleich“ für derartiges Engagement gewährt werden. Diese Tendenz, dass die „Stundenpläne der Schüler kaum Raum“ lassen, ist zurückzuführen auf den Bologna-Prozess bzw. die Einführung des G8. Der mangelnde Bezug zu derartigen Projekten („Bin noch nicht auf die Idee gekommen“) ist schließlich auf die Lehrerbildung und die mangelnden Fortbildungschancen auf dem Gebiet zurückzuführen. Damit bleibt die Umsetzung solcher Projekte abhängig vom Engagement Einzelner sowie der ideellen und finanziellen Unterstützung durch die Schulen.

Tatsächlich spielt mangelnde finanzielle Unterstützung eine wichtige Rolle. So wird gefordert, dass die „Unterstützung für Projekte mit zeitgenössischer Musik wie die Finanzierung von entsprechendem Instrumentarium und Lehrmaterial für die Projektleiter auf einfachem Weg möglich sein“ sollte. Folgendes Schaubild zeigt, dass insgesamt 70,5% der Befragten angeben, komplett (37,7%) beziehungsweise zum Teil (32,8%) bei der Durchführung unterrichtsergänzender Projekte unterstützt worden zu sein.

Finanzielle Förderung unterrichtsergänzender Projekte zur Zeitgenössischen Musik



Die Höhe der Mittel differiert dabei von kleinen Beträgen örtlicher Sponsoren bis hin zu groß angelegten und finanzierten Vermittlungsprojekten. Tatsächlich tut sich

etwas im Stiftungswesen: So engagieren sich insbesondere die Sparkassen-Stiftungen für musikalische Vermittlungsprojekte, auch im Bereich der Neuen Musik. In der Höhe der Mittel ist bis dato das Netzwerk Neue Musik<sup>68</sup> beispiellos, dem als Förderprojekt der Kulturstiftung des Bundes über fünf Jahre insgesamt 12 Millionen für die Vermittlung Zeitgenössischer Musik zur Verfügung stehen. Fast alle der 15 Projekte befassen sich mit jugendkultureller Bildung in Schulen und bieten so einen guten Überblick.<sup>69</sup> Allerdings wird die Verteilung auf wenige Leuchtturmprojekte sowie die Aussparung Mittel- und Ostdeutschlands kritisiert. Auch der Verband Deutscher Schulmusiker (VDS) schreibt seit 2003 mit „teamwork! – neue musik (er)finden“ jährlich einen Wettbewerb für Vermittlungsprojekte Zeitgenössischer Musik im schulischen Rahmen aus.<sup>70</sup> Dazu kommen allgemeine Ausschreibungen für jugendkulturelle Projekte bei den Kultusministerien oder Initiativen wie „KINDER ZUM OLYMP. Schulen kooperieren mit Kultur“ der Kulturstiftung der Länder.<sup>71</sup> Zwar zeigen diese Förderprojekte, dass die schulergänzende kulturelle Bildung eine zunehmende Bedeutung einnimmt, doch gilt auch hier, dass letztlich nur wenige Projekte von den Geldern profitieren, während eine flächendeckende Verbreitung bislang nicht gewährleistet, bzw. durch den wachsenden Druck der Lehrpläne und fehlende Mittel nur schwer zu verwirklichen sein wird.

Umso bemerkenswerter ist der Einsatz von immerhin 32,8% der Befragten, derartige Projekte trotz fehlender ideeller und finanzieller Unterstützung durchzuführen. Es ist anzunehmen, dass eine große Zahl kleiner und kleinster Projekte existiert, die es wert wären, gesondert vorgestellt zu werden, doch muss dies Aufgabe von Folgestudien bleiben.

Kommen wir aber nun zu den inhaltlichen und didaktischen Ansätzen der Projekte, die von den Teilnehmern der Umfrage vorgestellt werden.

### II.9.b. Inhaltliche und didaktische Ansätze

Anhand der Angaben der Lehrer, die angeben, Projekte zur Zeitgenössischen Musik durchzuführen, lassen sich drei Tendenzen bei den inhaltlichen und didaktischen Ansätzen entnehmen:

So nennen einige der Befragten **Konzertbesuche**, in denen die Schüler mit Zeitgenössischer Musik durch „Vor- und Nachbereitung im Unterricht“ in Kontakt kommen. Dies ist die traditionellste Form der Vermittlung, in der mithilfe von Erklärungen, Geschichten und visuellen Eindrücken das musikalische Erleben vertieft, das Verständnis der Musik erweitert und das Hören bereichert werden soll.

Wieder andere nennen eigene **Aufführungen** von zeitgenössischen Werken. Dabei werden im Konkreten Vorstellungen von Eric Satie, Karlheinz Stockhausen, Manos Tsangaris und Aufführungen regionaler Komponisten genannt. Ein Lehrer gibt an, dass „unser Orchester zeitgenössische Kompositionen in Auftrag gegeben“ hat. Doch muss davon ausgegangen werden, dass derlei Ambitionen eine Ausnahme darstellen.

---

<sup>68</sup> URL: <http://www.netzwerkneuemusik.de>.

<sup>69</sup> S. ebd.

<sup>70</sup> URL: <http://www.vds-musik.de/auszeichnungen/Wettbewerb-teamwork>.

<sup>71</sup> URL: <http://www.kinderzumolymp.de>.

Dennoch lässt sich feststellen, dass die Zusammenarbeit und **Kooperation mit Komponisten**, die den Unterricht besuchen und Workshops veranstalten, eine zunehmend wichtige Rolle – meist in Verbindung mit dem Erfinden und **Komponieren eigener Stücke** – einnimmt. Fast alle beziehen sich dabei auf die Response-Methode, so dass es an dieser Stelle sinnvoll erscheint, diese in einem Exkurs etwas genauer darzustellen:

Die in Großbritannien entwickelte „Response“-Modell lässt Kinder und Jugendliche auf die Begegnung mit neuen Hörerlebnissen durch zeitgenössische Musik mit eigenen Improvisationen und Kompositionen antworten. Die Methode kann in Lerngruppen aller Altersstufen und Schulformen durchgeführt werden.

Der Projektverlauf lässt sich folgendermaßen vorstellen:

- Ein Team (KomponistIn, InterpretIn und LehrerIn)
  - o filtert die Grundidee einer zeitgenössischen Komposition heraus
  - o entwickelt Übungen und Aufgaben zur Materialerkundung
  - o besucht regelmäßig die Lerngruppe
  - o gibt Impulse durch Vorspiele zeitgenössischer Werke oder Improvisationen
- Eine Gruppe (Klasse, Kurs, Arbeitsgemeinschaft)
  - o erkundet das Material
  - o spielt und übt
  - o experimentiert und improvisiert
  - o löst musikalische Erfindungsaufgaben
  - o entwickelt, diskutiert und erstellt eine eigene Komposition
  - o notiert den Verlauf, oft durch grafische Notation
  - o übt und interpretiert das eigene Werk
  - o führt das Werk auf

Erwartete Lerneffekte:

- verschiedene musikalische Fähigkeiten werden entwickelt
- das Verständnis von Musik und ihrer Bedeutung wächst
- Kreativität, Motivation, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Argumentationsfähigkeit werden gefördert
- das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe kann gestärkt werden,
- die gemeinsame Aktivität kann sich auf den übrigen Unterricht positiv auswirken
- das schulische und regionale Musikleben wird bereichert
- die Fortbildung von Musiklehrer/innen wird gefördert
- es entstehen Verbindungen von Neuer Musik und Schule durch kooperative Netzwerke (parallel auf mehreren Ebenen – Lehrer/innen, Komponist/innen, Musiker/innen, Ensembles)
- Musik-Profis werden mit schulischer Realität konfrontiert

1988 fand das erste Response-Projekt in Berlin statt und hat sich seitdem in ganz Deutschland durchgesetzt. Vorreiter ist Hessen, das sich unter der Trägerschaft des Ensemble Modern zu einem Vorreiter von Response-Projekten entwickelt hat.<sup>72</sup>

Eine andere Möglichkeit ist die Einrichtung von **Arbeitsgemeinschaften** (AGs) für Zeitgenössische Musik. Vorreiter ist hier die Arbeitsgemeinschaft Neue Musik am Leininger Gymnasium Grünstadt, die seit 35 Jahren – entgegen dem Vorwurf an die Neue Musik, eine elitäre Experten-Kunst zu sein – Avantgardemusik von namhaften Komponisten praktiziert. Die Projektidee des Gründers und langjährigen Leiters der AG, Manfred Peters, war die Herausbildung einer neuen Gattung, einer Neuen Musik für SchülerInnen, die sich künstlerisch und pädagogisch auf der Höhe ihrer Zeit befindet. Seit 1996 wird die AG durch Silke Egeler-Wittmann fortgeführt.

Auf dem Programm der AG stehen zahlreiche Uraufführungen namhafter Komponisten. In den Anfangsjahren kooperierten Komponisten wie Hans Joachim Hespos, Dieter Schnebel, Mathias Spahlinger und John Cage mit der AG. Seit 1989 leistet die Arbeitsgemeinschaft wichtige Pionierarbeit für einen musikalischen Ost-West-Dialog mit einem verstärkten Einsatz für ostdeutsche Komponisten wie Georg Katzer oder Reiner Bredemeyer. In jüngster Zeit entstanden in Zusammenarbeit mit Komponisten wie Manos Tsangaris und Gerhard Stäbler neue Schwerpunkte auf experimentellem Musiktheater und Musik-Tanz-Performance. Die AG trat bei zahlreichen Konzertreisen und namhaften Musikfestivals für Zeitgenössische Musik auf und erntete volle Zustimmung in Fachkreisen.<sup>73</sup>

Es ist an dieser Stelle unmöglich, alle großen und kleinen Projekte aufzuführen, die sich der Vermittlung Zeitgenössischer Musik im schulischen Rahmen verschrieben haben<sup>74</sup> – auch das bleibt Aufgabe spezifischer Folgestudien. Doch muss noch einmal betont werden, dass hier besondere Chancen liegen: Für Lehrer und Schüler für einen lebendigen, kreativen Musikunterricht – für Komponisten und Veranstalter die nachhaltige Erschließung eines neuen Publikums und eines neuen Arbeitsfeldes. Diese sind aufgefordert, sich an der Bildungsarbeit zu beteiligen; die Bildungspolitik, dies durch finanzielle und zeitliche Gratifikationen zu fördern.

---

<sup>72</sup> Schon 1990 fand das erste Projekt in Verbindung mit der London Sinfonietta statt; seitdem wurden 108 Schulen als Response-Teamer aufgesucht, um dort mit über 3000 Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Informationen unter <http://www.afs-hessen.de/response/response.html>.

<sup>73</sup> Weitere Informationen finden sich unter <http://lg.bildung-rp.de/musik.html>. Zum 25-jährigen Jubiläum wurde 1995 eine Dokumentation herausgegeben, die zahlreiche Dokumente und Erfahrungsberichte zu den Projekten der AG Neue Musik enthält.

<sup>74</sup> Weiterführende Informationen zu Musikvermittlungsprojekten finden sich auf den Seiten des MIZ, URL: [http://www.miz.org/suche\\_116\\_0.html?detailansicht=1](http://www.miz.org/suche_116_0.html?detailansicht=1).

## Fazit & Perspektiven

Anspruch dieser Studie war es, ein allgemeines Panorama zur Situation der Zeitgenössischen Musik an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zu entwerfen. Dies führte von den bildungspolitischen Vorgaben in den Lehrplänen und -mitteln sowie der Lehrer(aus)bildung bis hin zur konkreten Unterrichtspraxis, die durch eine Umfrage unter Musiklehrern evaluiert wurde.

Obwohl die bildungspolitischen Vorgaben die föderale Vielfalt des deutschen Bildungssystems verdeutlichten, ließen sich doch bundesweite Tendenzen im Bereich der unterrichtlichen Vermittlung Zeitgenössischer Musik feststellen:

So lässt sich im Stoff zur Musikgeschichte eine gewisse Kanonisierung von Komponisten des 20. Jahrhunderts erkennen, wobei neueste Entwicklungen allerdings überwiegend ausgeklammert werden. Vielversprechend sind die fachübergreifenden Tendenzen von Musik mit Fächern wie Deutsch, Philosophie, Kunst etc. insbesondere in der gymnasialen Oberstufe zur Vermittlung der spartenübergreifenden Tendenzen in der Zeitgenössischen Musik. Last but not least birgt der Schulstufen und -formen übergreifende Trend zu kreativer Praxis und kompositorischen Experimenten großes Potenzial für einen lebendigen Musikunterricht.

Damit lassen sich zwar durchaus positive Tendenzen feststellen, doch verdeutlichte die Untersuchung auch Missstände: So hängt die tatsächliche Eingliederung entsprechender Lehrinhalte in den Unterricht bislang vom Interesse, der Vorbildung und dem Engagement der einzelnen Fachlehrer ab. Insbesondere mit Blick auf die Lehreraus- und -weiterbildung taten sich Zweifel auf. Solange Zeitgenössische Musik kein verpflichtender Bestandteil des Staatsexamens ist und Fortbildungen rar, lässt sich eine umfassende Ausbildung der Musiklehrer und eine entsprechend adäquate Vermittlung Zeitgenössischer Musik kaum sicherstellen. Der Bedarf zeigt sich in der Umfrage: Zwar bekunden die befragten Lehrer größtenteils Interesse am Gegenstand und geben wertvolle Hinweise für die Unterrichtspraxis. Doch wird auch eine gewisse Verunsicherung gegenüber Zeitgenössischer Musik deutlich. Es fehlt nicht nur an Unterrichtsmaterialien wie CDs und DVDs mit Hörbeispielen und didaktischen Konzepten. Auch die Lehrwerke geben teilweise nur vage Anleitungen, was auch an den Lehrplänen liegt. Für die Umsetzung unterrichtsergänzender Projekte fehlt es nicht nur an finanzieller, sondern auch an ideeller Unterstützung: So erlauben die zeitlichen Belastungen durch G8 immer seltener Engagement, das über den Unterricht hinausgeht. Es ist Aufgabe der Bildungspolitik, diese Missstände zu beheben und das Fach Musik auch prinzipiell aus seiner randständigen Position zu erheben.

Denn deutlich wurden in der vorliegenden Untersuchung auch die Chancen, die sich durch die Vermittlungsansätze der Zeitgenössischen Musik eröffnen – sowohl für die Schulen, als auch für die Akteure der Neuen Musik. Lebendiger und kreativer Musikunterricht kann das Fach aus seiner Lethargie holen und eine dekodierte Weltanschauung der Schüler befördern, was bildungspolitisch ausdrücklich vom Fach Musik erwartet wird. Aber auch Komponisten, Interpreten und Veranstalter sind aufgefordert, sich aktiv an der musikalischen Nachwuchsarbeit als wichtigem Rahmen für ein „Update“ der Hörgewohnheiten einzusetzen und damit einen fruchtbaren Boden für ihre künstlerische Arbeit zu schaffen.

Es wird Zeit, neue Wege im Musikunterricht zu gehen.

## **Bibliographie**

### **Didaktische Anleitungen zur Vermittlung Neuer Musik<sup>75</sup>**

Ausländer, Peter: Experimentelles Musik- und Tanztheater, Übungen, Spiele, Improvisationen, Stücke, Vlotho 1997.

Barthelmes, Barbara: Improvisation - Performance – Szene. Vier Kongreßbeiträge und ein Seminarbericht, Mainz 1997.

Bastian, Hans Günther: Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss von Musikunterricht, Mainz 1980.

Bäßler, Hans: Neue Musik, selbst gemacht, in: Musik und Bildung 1985, S. 4-10.

Bäßler, Hans / Nimczik, Ortwin / Schatt, Peter: Neue Musik vermitteln. Analysen, Interpretationen, Unterricht, Mainz 2004.

Becker, Peter: Das Neue in der Musik. Aspekte und Materialien zu einer Unterrichtsreihe der Sekundarstufe II, in: Musik und Bildung 1981, S. 4-17.

Beckert, Albrecht: Zwölftontechnik und frühe Serialität im fächerverbindenden Unterricht, Stuttgart 1994.

Blomann, Karl-Heinz / Sielecki, Frank: Hören – Eine vernachlässigte Kunst?, Hofheim 1997.

Bozzetti, Elmar: Neue Musik, Musikwerke im Unterricht Bd. 4, Regensburg 1990.

Büchter-Römer, Ute : Aspekte des neuen Musiktheaters und Strategien seiner Vermittlung, Augsburg 1996.

Brinkmann, Reinhold; Improvisation und neue Musik. Acht Kongressreferate, Mainz 1979.

Dermann, Stefanie: Neue Musik, Schöningh 2007.

Ditter-Stolz, Edeltraut: Zeitgenössische Musik nach 1945 im Musikunterricht der Sekundarstufe, Frankfurt 1999.

Friedemann, Lilli: Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, Wien 1973.

Fritsch, Johannes: Alternativen. Vier Kongreßbeiträge und zwei Seminarberichte, Mainz 1998.

Geißler, Frank: Musik erfinden in der Schule, Dresden 2002.

---

<sup>75</sup> Die folgende Bibliographie schließt auch Zeitschriftenartikel und eine größere Zahl von Hochschulschriften ein, so dass man sich von dem Umfang des Materials nicht täuschen lassen darf.

- Götte, Ulli: Minimal Music: Geschichte – Ästhetik – Umfeld, Wilhelmshaven 2000.
- Graefe-Hessler, Dorothee: Musik erfinden, Handreichung zum Experimentieren, Improvisieren und Komponieren, in: Kulturelle Praxis Nr. 5, Wiesbaden 1994. .
- Henze, Hans Werner: Komponieren in der Schule, Mainz 1998.
- Hiekel, Jörn Peter: Musik inszeniert. Präsentation und Vermittlung zeitgenössischer Musik heute, Mainz 2006.
- Hiekel, Jörn Peter: Orientierungen. Wege im Pluralismus der Gegenwartsmusik, Mainz 2007.
- Hoch, Peter: Die experimentelle Erfahrung als notwendiges Mittel einer Neuen Musik für Kinder, in: Musik und Bildung 1978, S. 556-565.
- Hoerburger, Christian: Kinder erfinden Musikstücke. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung, Essen 1991.
- Jahnke, Sabine: Materialien zu einer Unterrichtssequenz: Des Antonius von Padua Fischpredigt bei Orff – Mahler – Berio. In: Musik und Bildung 1973, S. 615-622.
- Jäger, Stefan: Experimentelle Musik in der Hauptschule. Ausgewählte Ansätze für das Klassenmusizieren, Augsburg 2008.
- Kloppenburger, Josef: Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept: Neue Musik und musikalische Praxis in der Schule, Augsburg 2002.
- Klüppelholz, Werner: Modelle zur Didaktik der Neuen Musik, Wiesbaden 1981.
- Kruse, Matthias: Klangspiele (Applaus-Musikmachen im Klassenverband), Leipzig 2005.
- Langbehn, Andreas: Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen, Saarbrücken 2001.
- Linke, Norbert: Neue Wege in der Musik der Gegenwart, Wolfenbüttel 1975.
- Meyer-Denkman, Gertrud: Körper – Gesten – Klänge. Improvisation, Interpretation und Komposition Neuer Musik, Saarbrücken 1998.
- Meyer-Denkman, Gertrud: Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode, Wien 1972.
- Motte, Dieter de la: Musik bewegt sich im Raum, 16 Konzepte für Laien-Professionals aus Musik, Sprache, Sprachmusik und Bewegung, Celle 1987.
- Motte, Dieter de la: Neue Musik nach 1960. Neues im Alten – Altes im Neuen, Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II, Stuttgart 1998.

Müller-Bech, Werner: Neue Musik für Jugendliche und Laien. Dokumentation über d. dt.-österreich.-schweizer. Studientagung, Regensburg 1980.

Neuhäuser, Meinolf : Klangspiele. Neues Spielmaterial für die Schule, Frankfurt am Main 1975.

Nimczik, Ortwin: Erfinden von Musik, in: Handbuch des Musikunterrichts, hg. von S. Helms, Kassel 1997.

Nimczik, Ortwin: Instrumentales Ensemblespiel (Materialien zum Musikunterricht), Regensburg 1997.

Nimczik, Ortwin: Neue Musik in der Schule, in: Werner Jank (Hg.): Musik-Didaktik, Berlin 2005.

Nimczik, Ortwin / Vogt, Halka / Maas, Georg: Zeitgenössische Musik in der Schule. Tagungsbericht vom 3. Tag der zeitgenössischen Musik, 20. September 2002.

Nimczik, Ortwin: Neue Musik nach 1960. Neues im Alten – Altes im Neuen, Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II, Stuttgart 1998.

Paynter, John / Aston, Peter: Klang und Ausdruck. Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis, Rote Reihe, Bd. 51, Wien 1972.

Peschl, Brigitte: Die Musikerziehung im Zeitalter der Elektronik. Tagungsbericht, Wien 1989.

Pongratz, Gregor: Musik des 20. Jahrhunderts. Grundlagen des Musiklernens, Essen 2003.

Prinz, Ulrich: Musik im 20. Jahrhundert, Materialien für den Musikunterricht in der Oberstufe, Leipzig 1994.

Pütz, Werner: Tendenzen in der Musik der Gegenwart und ihre Bedeutung für den Musikunterricht, in: Musik und Bildung 1971, S. 235-242.

Prütz, Cornelius: Klaviermusik für Kinder im 20. Jahrhundert : Studien zur Kompositionspraxis seit Bartók (1940 – 1980), 1997.

Riede, Bernd: Wir erfinden Musik, Komponieren, Improvisieren, Arrangieren. Bamberg 2003

Rogge, Wolfgang: Neue Musik. Musik aktuell. Analysen, Beispiele, Kommentare, Kassel 1979.

Rüdiger, Wolfgang / Nimczik, Ortwin: Teamwork! Sprache, Bild, Bewegung, Szene: neue Musik für Schülerensembles. Musik und Bildung Spezial, Mainz 2004.

Schatt, Peter W.: Musikbilder. Berührungen zwischen Musik und Malerei, Leipzig, 2003.

- Schlünz, Annette: Hast du Töne ? Wir schon ! Dreißig Jahre KinderKomponistenKlasse Halle-Dresden, in: Positionen 3/2006, S. 34-36.
- Schmeling, Astrid: Musik für eine Stadt. Das Ensemble L'ART POUR L'ART und die KinderkompositionsKlasse Winsen/Luhe - eine Dokumentation, Saarbrücken 2003.
- Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Neue Musik und ihre Vermittlung. Sechs Beiträge und vier Seminarberichte, Mainz 1986.
- Schmidt, Hans-Christian: Jugend und Neue Musik. Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung Neuer Musik durch Jugendliche, Köln 1975.
- Schneider, Hans: Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik, Saarbrücken 2000.
- Schneider, Hans / Bsze, Cordula / Stangl, Burkhard (Hg.): KLANGNETZE: Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden, Saarbrücken 2000.
- Schwabe, Matthias: Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene, Kassel 1992.
- Schwan, Alexander: Improvisation und Komposition im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I. Ein Beitrag zur pädagogischen Elementarisierung ausgewählter Ansätze in der Neuen Musik nach 1945, Frankfurt am Main 1991.
- Siemens Arts Program (Hg.): kiss. Neue Musik in der Schule. Fünf Unterrichtseinheiten zu Andriessen, Boulez, Lachenmann, Riehm, Saunders, München 2005.
- Siebritts, Manfred: Neue Musik im Kurssystem der Oberstufe, Frankfurt am Main, Berlin, München 1976.
- Storb, Ilse: Jazz und neue Musik im Unterricht, in: Musikpädagogische Beiträge, Bd. 1, Münster 2001.
- Striegel, Ludwig: Weltmusik II, Kulturbegegnungen und Visionen im 20. Jh., Leipzig 2005.
- Striegel, Ludwig: Neue Musik - ein Kinderspiel? Klangabenteuer mit kleinen Klavierstücken des 20. Jahrhunderts, Fernwald 2002.
- Thum-Gabler, Heidi: Minimal music, Oldershausen 2002.
- Treibmann, Karl Ottomar: Strukturen in neuer Musik. Anregungen zum zeitgenössischen Tonsatz, Leipzig 1981.
- Urban, Uve: Different trains. Eine Komposition von Steve Reich. Informationen und Materialien für den Unterricht, Altenmedingen 1997.

Vetter, Hans-Joachim: Neue Musik für Kinder und Jugendliche. Dokumentation zum Musikschulkongress (Aachen 24. - 26.4.1981), Regensburg 1982.

Walter, Johannes M.: Die Bedeutung der Didaktik Martin Wagenscheins für den Musikunterricht und die Musikpädagogik, erörtert an Unterrichtsbeispielen mit Werken Neuer Musik Augsburg 2003.

Warner, Theodor: Neue Musik im Unterricht, Wolfenbüttel 1964 .

Weber, Bernhard: Neue Musik und Vermittlung. Vermittlungsaspekte Neuer Musik aus lerntheoretischer Perspektive, Hildesheim 2003.

Wisskirchen, Hubert: Neue Musik im Unterricht, in: Siegmund Helms (Hg.): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1985.

Zimmerschied, Dieter: Perspektiven Neuer Musik. Mainz, 1974

## Musikpädagogische Zeitschriften & nützliche Links

AfS-Magazin (Arbeitskreis für Schulmusik), URL: <http://www.afs-musik.de>

Dirk Bechtel – Die Schulmusik-Seiten, URL: <http://www.dirk-bechtel.de>

International Journal of Music Education, URL: <http://ijm.sagepub.com>

INMM. Institut für Neue Musik und Musikerziehung, URL: <http://www.neue-musik.org>

Komponistenforum.de. plattform für neue musik, URL: <http://www.komponistenforum.de>

Musikpraxis, URL: <http://www.fidula.de>

Mip – musik impulse journal (Helbling), URL: <http://www.helbling-verlag.de>

Musicademy. Die interactive Lernplattform, URL: <http://www.musicademy.de>

Music Education Research, URL: <http://www.tandf.co.uk>

Musik-erfinden.de, URL: <http://www.kompositionspädagogik.de>

Musik in der Grundschule (Schott), URL: <http://www.schott-musik.de>

Musik und Bildung (Schott), URL: <http://musikpaedagogik-online.de>

Musik und Unterricht (Lugert), URL: <http://www.lugert-verlag.de>

Musikzeit, URL: <http://www.musikzeit.at>

Netzwerk Neue Musik, URL: <http://www.netzwerkneuemusik.de>

Netzwerk „Unerhört“. Schüler machen neue Musik, URL: <http://www.netzwerk-unerhoert.de>

Neue Zeitschrift für Musik (Schott), URL: <http://www.musikderzeit.de>

Neue Musikzeitung, URL: <http://www.nmz.de>

PaMina – Musikpraxis in der Grundschule (Helbling), URL: <http://www.helbling-verlag.de>

Praxis des Musikunterrichts (Lugert), URL: <http://www.lugert-verlag.de>

Üben und Musizieren (Schott), URL: <http://musikpaedagogik-online.de>

Verband Deutscher Schulmusiker (VDS), URL: <http://vds-musik.de>

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), URL: <http://www.zfkm.org>

---

## Fragebogen zur Lehrerbefragung „Neue Musik im Unterricht“

1) Die Neue Musik ist ein äußerst komplexes und multistilistisches Phänomen.

Was verstehen Sie unter Neuer / Zeitgenössischer Musik?

- Zeitlich (*a oder b*):
  - Musik / Komponisten ab ca. 1900
  - Musik / Komponisten ab ca. 1950
- Stilistisch (*Mehrfachnennung möglich*):
  - Atonalität
  - Serielle Musik
  - Elektronische / Elektroakustische Musik
  - Multimediale Aktionen, Performances & Klangexperimente
  - Ergänzungen:*

.....

2) War Neue Musik Teil Ihres Lehramtsstudiums Musik?

- nein                       optional                       verpflichtend

3) Ist Neue Musik Bestandteil Ihres Musikunterrichts?       ja                       nein

→ Falls ja:

3a) Prozentualer Anteil?

.....

3b) In welcher Form?

- Komponistenportraits
- Kreatives Experimentieren (Musik erfinden, Improvisieren o.ä.)
- Musikgeschichte / Musiktheorie / Musikanalyse u.ä.
- Anderes:

.....

→ Falls nein: Warum nicht?

.....

.....

4) Wünschen Sie sich eine stärkere Beachtung der Neuen Musik in den Lehrplänen und/oder Schulbüchern?       ja                       nein                       vielleicht

5) Wie reagieren Schüler auf Unterrichtseinheiten zur Neuen Musik?

*Allgemein:*             aufgeschlossen     abwehrend     neutral

*Grundschule:*         aufgeschlossen     abwehrend     neutral

*Sekundarstufe<sup>76</sup>:*     aufgeschlossen     abwehrend     neutral

*Oberstufe:*            aufgeschlossen     abwehrend     neutral

6) Ab welcher Altersstufe halten Sie Neue Musik für vermittelbar?

- In allen Stufen und Schulformen
- In der Sekundarstufe
- Nur gymnasiale Oberstufe

---

<sup>76</sup> Zusammenfassend für mittlere Schulabschlüsse (Haupt-, Real- und Gesamtschulen)