

Noten für alle?

Musikalische Bildung macht Schule



Noten für alle?

Musikalische Bildung macht Schule

Tagung 16. August 2008
Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf

Dokumentation

Landesmusikrat
Nordrhein-Westfalen e.V.

- 6 **Begrüßung**
Werner Lohmann, Landesmusikrat NRW
- 8 **Grußwort und Eingangsstatement der Landesregierung**
Hans-Heinrich Grosse-Brockhoff, Staatssekretär für Kultur
- 13 **»Nicht Fässer füllen, Flammen entzünden!« –
Plädoyer für eine kreativere Schule**
Reinhard Kahl
- 25 **Ändern wir unsere Arbeit aufgrund der neuen musikpädagogischen
Aufgabenstellungen in NRW? Statements und Podiumsdiskussion**
- 26 **Didaktische Herausforderungen des Musikschulunterrichts**
Ulrich Mahlert
- 30 **Welche Qualitäten braucht Instrumentalunterricht heute?**
Bernd Zingsem
- 33 **Integration außerschulischer Musikpädagogen
als Chance und Herausforderung**
Christiane Schultze
- 36 **Podiumsdiskussion**
- 50 **Qualitätskriterien zu »Jedem Kind ein Instrument«
und Paradigmen der Evaluationen**
Hermann Josef Abs
- Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen**
- 63 **Welche musikpädagogischen Forschungen brauchen wir?
Themen und Methoden**
- 64 **Welche Lösungen bieten die Musikhochschulen?
Wege und Irrwege**
- 67 **Arbeitsfelder schulischer und außerschulischer
Musikpädagogen: Gemeinsame Aufgaben**
- Schlussworte**
- 69 Fritz Behrens, Vorsitzender des Kulturausschusses des Landtags NRW
- 72 Klaus Kaiser, Schulausschuss des Landtags NRW

Begrüßung

Prof. Dr. Werner Lohmann, Landesmusikrat NRW

Einen wunderschönen Morgen, meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich möchte zunächst in unser aller Namen den ausdrücklichen Dank an den Hausherrn, Herrn Rektor Prof. Wippermann richten. Es ist alles andere als selbstverständlich, dass wir hier zwei ganze Tage in der Hochschule tagen dürfen, dass alles so reibungslos klappt und uns freundlicherweise Ihr – wie ich weiß – knappes Personal zur Verfügung steht. Ich bin wirklich sehr glücklich darüber, dass unsere guten nachbarschaftlichen Beziehungen sich in so fruchtbarer Weise zeigen und Sie uns geholfen haben, optimale Räumlichkeiten für unsere Tagung zur Verfügung zu haben.

Sehr geehrter Herr Staatssekretär, lieber Herr Grosse-Brockhoff, auch Ihnen danke ich sehr herzlich dafür, dass Sie sich am frühen Samstagmorgen hier eingefunden haben. Das zeigt zum einen, dass der Landesmusikrat für Sie von Wichtigkeit ist, zum anderen, dass aber auch das Thema selber für Sie von Wichtigkeit ist.

Ich begrüße alle anderen wichtigen Persönlichkeiten, d.h. ich begrüße Sie alle, weil Sie alle wichtige Persönlichkeiten aus dem Bereich der Kultur und insbesondere der Musikkultur sind. Es ist schon ein Grund zur Freude und Zufriedenheit, aber auch eine Herausforderung, wenn man für eine solche Tagung über einhundert Anmeldungen bekommt. Dies ist für mich auch deswegen wichtig festzuhalten, weil unser Anliegen heute dahin geht, zum Nachdenken, zur Reflexion zu kommen, wozu uns allen, fürchte ich, sehr oft die eigentlich notwendige Zeit fehlt. Wir haben im Vorfeld überlegt: wie begeht man 30 Jahre Landesmusikrat, und natürlich hätten wir zum Beispiel viele Konzerte machen können. Aber wir haben gedacht, dass es besser wäre, sich einen Moment der Besinnung, des Nachdenkens, aber im Sinne eines Nach-Vorne-Denkens, zu nehmen. Darum wollen wir heute eben nicht in die sicherlich reichhaltige Geschichte der letzten 30 Jahre zurückblättern, sondern nach vorne schauen, und das mit Hilfe der Experten, die wir eingeladen haben.

Und wenn Sie sich diese Experten anschauen, stellen Sie fest: Das, was heute an Impulsen kommt, kommt von außen, und dies ist mir äußerst wichtig: nicht die eigenen Erfahrungen abzurufen, sondern sich von Fachleuten, die sich mit der Thematik seit langer Zeit kompetent auseinandersetzen und die uns Einblicke in ihre Überlegungen geben, klug beraten zu lassen, damit wir wiederum daraus Ideen und Schlüsse ziehen können, wie die kultur- und musikpolitische Arbeit in den nächsten Jahren weitergehen kann und soll.

Die Rahmenbedingungen, insbesondere die in der Vergangenheit oft beklagten finanziellen, sind sehr erfreulich. Ein großer Dank geht dabei an unseren Staatssekretär, weil er dafür sorgt, dass der Kulturförderhaushalt weiter steigt, und damit eben diese Rahmenbedingungen

sichert, damit die Kulturschaffenden ihre gesteckten Ziele auch wirklich erreichen können. Deshalb bin ich durchaus optimistisch, dass wir beim nächsten runden Geburtstag des Landesmusikrats wieder über Fortschritte im Musikland NRW werden berichten können.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, musikalische Bildung war und ist in den letzten Jahren nicht nur ein Schlagwort, ein politisches Lippenbekenntnis, sondern dieser Begriff ist gerade in unserem Bundesland in umfangreicher Weise mit Leben gefüllt worden. Und damit meine ich keineswegs nur das Flaggschiff »Jedem Kind ein Instrument«, dem sich inzwischen »Jedem Kind seine Stimme« zur Seite gesellt; ich denke vielmehr an die vielen Initiativen, was musikalische Konzepte und Projekte an allgemein bildenden Schulen, an Musikschulen und in deren Vernetzung betrifft, aber auch in Kooperationen mit vielen anderen Partnern, die fast alle dem Landesmusikrat angehören. Wir wollen heute versuchen, eine Zwischenbilanz zu ziehen, zu ermuntern, kritisch zu hinterfragen, zu fordern, aber auch zu loben – zum Nutzen der jungen Menschen in unserem Lande, von denen wir glauben, dass musikalische Bildung ein unverzichtbarer Baustein und Bestandteil ihrer Entwicklung sein muss. In diesem Sinne wünsche ich uns allen eine erfolgreiche Tagung!

Grußwort und Eingangsstatement der Landesregierung

Hans-Heinrich Grosse-Brockhoff, Staatssekretär für Kultur

Sehr geehrter Herr Prof. Wippermann, Herr Prof. Lohmann, Herr Bentele, meine sehr verehrten Damen und Herren, ich möchte mich erst einmal bei Ihnen bedanken, dass Sie sich an einem Samstagmorgen um diese Uhrzeit in vorlesungsfreier Zeit hierhin aufgemacht haben, um an dieser Tagung teilzunehmen. Daran trägt auch die Landesregierung »Schuld«, aber ich denke, mit unserer kulturellen Bildungsoffensive kommen wir allein mit den Werktagen nicht mehr aus. Ich möchte mich an dieser Stelle für das spürbare Engagement bedanken, das ich überall in den Fragen der musikalischen, aber auch insgesamt der kulturellen Bildung in unserem Lande verspüre. Offensichtlich haben wir zum richtigen Zeitpunkt einen Knoten durchschlagen.

Jetzt geht es darum, wie wir das ausgestalten. Diesbezüglich gilt mein ganz besonderer Dank dem Landesmusikrat. Er hat es übernommen, unsere Offensive zu begleiten und dafür zu sorgen, dass sowohl auf wissenschaftlicher Seite als aber auch in der Praxis neue Wege gefunden werden. Er sorgt dafür, dass wir vor allen Dingen die Qualitätsfrage stellen und nicht immer nur über Quantitäten reden. Damit allein ist schon bewiesen, wie notwendig und richtig die Gründung eines Landesmusikrats vor 30 Jahren war. Herzlichen Glückwunsch, herzlichen Dank für die bisherige Arbeit an alle Mitglieder in den Gremien und herzlichen Dank auch für diese Arbeit.

Meine Damen und Herren, ich glaube, ich brauche Ihnen nicht zu begründen, warum wir eine solche Offensive für die kulturelle Bildung betreiben, die in unserer Landeskulturpolitik, aber auch in der Bildungspolitik eine hohe Priorität genießt. Unsere Kulturpolitik, unterstützt durch den Ministerpräsidenten, treibt dieses Vorhaben voran. Die Schule befasst sich in der Folge nicht nur mit den eigenen Problemen und Wandlungsprozessen, sondern wird auch in dieser Frage aktiv. Ich glaube, dass das im Moment eine ideale Situation ist. Und ich kann mir gut vorstellen, dass das Projekt »Jedem Kind ein Instrument« oder »Jedem Kind seine Stimme« in ungefähr fünf oder zehn Jahren ein so selbstverständlicher Teil von Schule geworden ist, dass die Verantwortung dafür auch auf die Schule übergeht.

Zwischen mir und dem Ministerpräsidenten besteht wirklich absolute Übereinstimmung darüber, dass zur Bildung nicht nur das Erlernen kognitiven Wissens und Anwendenkönnens dieses Wissens gehört, sondern auch wahrnehmen zu können und sich anders als durch die Schriftsprache und die Sprache der Zahlen – eben z.B. durch Musizieren – ausdrücken zu können. Insgesamt haben wir folgendes Ziel: Jedes Kind soll im Verlaufe seiner Schulzeit die Chance erhalten, mit jeder Kunstsparte auch in anderer Form als im herkömmlichen Unterricht in Berührung zu kommen. Das gilt sowohl rein konsumtiv als

aber auch aktiv, um entscheiden zu können, ob eine der Künste nicht genau die Sparte des Schülers, der Schülerin sein könnte. Das Kind soll erproben dürfen, ob und wo der Funke überspringt, um sich dann in Freizeit und in Schule aktiv zu betätigen. Möglicherweise schließt sich dann eine Begabtenförderung an. In diesem Bereich wird der herkömmliche Musikschulbetrieb, so behaupte ich, eine wachsende Rolle spielen. Im »JeKi«-Projekt haben wir schwerpunktmäßig den Bereich der Instrumentalmusik an die erste Stelle gesetzt. Sie wissen, dass wir weitere Modelle in anderen Sparten erproben: Wir schicken zum Beispiel auch bildende Künstlerinnen und Künstler in die Schulen. Unsere erste Priorität gilt der Musik, obwohl dies mit die teuerste Sparte ist. Die höheren Kosten ergeben sich dadurch, dass man in kleineren Gruppen unterrichtet. Außerdem werden Instrumente benötigt, wenn man das aktiv betreiben will. Aber wir haben die Überzeugung, dass die Musik von allen Künsten in jungen Menschen die größten Veränderungen bewirkt und die größte Begeisterungsfähigkeit findet. Aus diesem Grund ist gerade die Musik am geeignetsten, um aus Kindern und Jugendlichen freiere, selbstbewusstere Menschen machen zu können, was sonst kaum eine Kunstsparte so zu bewirken vermag.

Was bedeutet dies nun für die Zukunft, für Schule insgesamt, für Wissenschaft und Hochschule? Meine Damen und Herren, mich hat eine Nachricht von Herrn Grunenberg sehr gerührt. Diese betraf das Übergangsverhalten vom ersten »JeKi«-Jahr zum zweiten. Sie wissen vielleicht, dass ab dem zweiten »JeKi«-Jahr die Kinder beginnen, ein Instrument zu erlernen. Ab dann muss auch eine Gebühr bezahlt werden. Dennoch haben sich 90 Prozent der Eltern und Kinder für das Weitermachen entschieden! Das hat mir endgültig bewiesen, wie richtig dieser Weg ist und mich auch davon überzeugt, welche gute Arbeit hier geleistet wird. Damit haben wir natürlich eine Benchmark erreicht – 90 Prozent –, von der ungewiss ist, ob wir sie halten werden. Vor dem Start des Projektes gingen wir von 80 Prozent aus, die uns auch mehr als zufrieden gestellt hätten. Mein Dank geht an Herrn Grunenberg und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in allen Musikschulen des Ruhrgebiets für dieses hervorragende Ergebnis.

Aber was bedeutet das, meine Damen und Herren? Sofort sind wir in einem Diskurs mit den Hochschulen, mit der Wissenschaft und mit den Pädagogen. Musikschullehrer müssen nun plötzlich vom üblichen Einzel- oder Zweier- oder Dreierunterricht zum Kleingruppenunterricht übergehen und das Ensemblespiel ganz anders praktizieren, als das bisher in ihrem Berufsleben üblich war. Wie stellen sich die Hochschulen dieser Herausforderung? Was bedeutet das auch für die Ausbildung – quantitativ, inhaltlich, qualitativ – von Mu-

sikschullehrern? Wie können wir gemeinsam dafür werben? Der Beruf des Musikschullehrers – meines Erachtens ein Zukunftsberuf – sollte von Anfang an gezielt angesteuert und ergriffen werden.

Was aber bedeutet dies auch für den normalen Musikunterricht an Schulen, den wir ja keinesfalls obsolet machen wollen? Wie soll die Aufgabenteilung strukturiert werden – auf der einen Seite das »JeKi«-Projekt, auf der anderen Seite der Musikunterricht?

Der reguläre Musikunterricht an den Schulen kommt meines Erachtens weiterhin in skandalöser Weise viel zu kurz, insbesondere an Grundschulen. An dieser Stelle möchte ich deutlich unterstreichen, dass ich mich für Ausbildung von mehr Musiklehrern für den Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen einsetze. Es ist allerdings mit Blick auf die Hochschulen derzeit auch eine Frage der Zahlen und Kapazitäten.

Es ergibt sich also ein breites Feld, an dem wir nach wie vor zu arbeiten haben. Aber es gibt eine weitere Komponente bezüglich des »JeKi«-Projekts: Das betrifft die weiterführenden Schulen und den gesamten freien Bereich. Mein Idealziel ist es, dass in der Grundschule künftig sowohl das Singen als auch das Kennenlernen von Instrumenten etc. im ersten Schuljahr stattfinden. So wird das derzeit ja auch im Rahmen von »JeKi« praktiziert. Dann sollten die Kinder sich entscheiden können, ob sie das Singen – quasi ihr körpereigenes Instrument – weiter betreiben oder ob sie ein Musikinstrument wählen möchten. Wobei sich anschließend die große gesellschaftliche Aufgabe stellen wird, wie dies sozial gerecht zugehen soll. Denn die Gefahr ist ja, dass sich jene Familien, die den Instrumentalunterricht nicht bezahlen können, für die »billigere Sparte«, das Singen, entscheiden müssen. Wie wir das genau lösen können, vermag ich zum jetzigen Zeitpunkt auch noch nicht zu beantworten. Im Grunde genommen ginge es letztlich nur über die Gebühren, die dann für das Singen und das instrumentale Musizieren gleich sein müssten. Aber wir wollen ja gerade die Ärmsten der Armen erreichen. Deswegen treten wir auch an die Hauptschulen heran.

Wenn wir das aber tun, stellt sich die Frage, auf welche Weise man in der weiterführenden Schule an die Programme der kulturellen Bildung in der Grundschule anknüpfen kann. »JeKi« zum Beispiel werden wir im engeren Sinne nicht mehr fortsetzen können, mit Ausnahme des weiterführenden Ensemblespiels. Was aber findet dann in der weiterführenden Schule statt? Was ist dafür im Hochschulbereich und im freien gesellschaftlichen Bereich – in der Musikvereinigung, in den freien Ensembles und auch im Chorwesen – erforderlich?

Meine Überzeugung ist, dass unsere beiden Projekte »Jedem Kind ein Instrument« und »Jedem Kind seine Stimme« eine Riesenchance darstellen: sowohl für den freien Bereich, im

Chor- und Instrumentalwesen sowie insgesamt im Musikbereich. Aber daran müssen wir heute schon arbeiten. Denn die ersten 7.000 »JeKi«-Kinder, die jetzt ins zweite Projektjahr gehen, sind in drei Jahren schon in der weiterführenden Schule. Da verbleibt uns nicht viel Zeit, der Frage müssen wir uns heute schon widmen, wozu ich Sie hiermit herzlich auffordern möchte.

Meine Damen und Herren, ich darf Sie darauf hinweisen, dass »Jedem Kind ein Instrument« und »Jedem Kind seine Stimme« die teuersten Kulturprojekte sind, die es je in dieser Breite gegeben hat. Das Volumen für »Jedem Kind ein Instrument« beläuft sich auf rund 50 Mio. Euro, von denen das Land 15,6 Mio. Euro aufbringt und die Kulturstiftung des Bundes 10 Mio. Euro; dazu kommen 600.000 Euro von der Zukunftsstiftung Bildung, ferner Teilnehmerbeiträge, Sponsorenmittel und ein kommunaler Anteil. Ab dem Schuljahr 2008/09 entfallen Beiträge für die Kinder in der ersten Klasse, damit wirklich jedes Kind eine Chance bekommt. Für die Projekte im Rahmen von »Jedem Kind seine Stimme« steuert das Land in den Jahren 2007 – 2010 insgesamt rund 335.000 Euro bei.

Es wird vonseiten der Landesregierung weiterer Mittel bedürfen, auch für den weiterführenden Bereich, das ist mir klar. Für uns zu klären bleibt aber immer wieder, wie sinnvoll und realistisch unser Tun ist. Um hier Antworten zu finden, sind auch die freien Vereine im Musikbereich und der Landesmusikrat gefragt, sich dieser Aufgabe zu stellen. Dafür schon jetzt ein herzliches Dankeschön.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit. Auch möchte ich Herrn Bentele zur Silbernen Stimmgabel ganz herzlich gratulieren. Dem WDR-Hörfunk, insbesondere WDR 3, gilt an dieser Stelle ein herzliches Dankeschön für seine Kooperation bei dieser Tagung.

»Nicht Fässer füllen, Flammen entzünden!« – Plädoyer für eine kreativere Schule

Reinhard Kahl

Guten Morgen, meine Damen und Herren! Guten Morgen, sehr geehrte Herren Wippermann, Lohmann und Grosse-Brockhoff! Kurz zur eben in der Begrüßung angesprochenen Frage des frühen Aufstehens, zumal am Wochenende. Ich für meinen Teil finde es eigentlich gar nicht so schlimm, früh aufzustehen, wenn wir über eine neue Idee von Bildung nachdenken und dabei schon etwas von dieser Bildungsidee vorwegnehmen. Also Lernen nicht mehr als bittere Medizin. Abschied davon, zur Schule zu gehen wie zum Zahnarzt. Schulisches Lernen nicht mehr als eine Art Zwangsarbeit betrachten, zu deren Ausgleich man viel Freizeit braucht, zumal am Wochenende.

Nein, Lernen vielmehr als eine »Vorfreude auf sich selbst« erleben, so wie es der Philosoph Peter Sloterdijk bei seiner kleinen Tochter beobachtet hat. Es sei, als würde sie eine Grubenlampe auf ihrer Stirn tragen, die ihr den Weg leuchtet, erzählte der Vater über seine Mona. Grubenlampe – das wäre kein schlechtes Symbol für die Transformation von Bildung, insbesondere in dieser Region. Die Grubenlampe, einst Zeichen für harte, kaum selbst gesteuerte Arbeit unter Tage, nun als Zeichen für ein Lernen, das Vorfreude auf das eigene Leben macht.

Fässer füllen oder Flammen entzünden, das verweist auf das Thema hinter den Themen von Bildung und Lernen. Bereits Heraklit wird der Satz zugeschrieben, Lernen sei nicht Fässer füllen, sondern Fackeln entzünden. Im 16. Jahrhundert hat der große Renaissance-mensch Francois Rabelais, er war Dichter, Arzt und Priester, das ähnlich formuliert: Kinder wollen nicht wie Fässer gefüllt, sondern wie Leuchten entzündet werden.«

Eigentlich könnte ich mit diesem Satz meinen Vortrag schon wieder beenden. Ist damit nicht schon alles gesagt? Allerdings müssen wir fragen, warum diese 2500 Jahre alte Selbstverständlichkeit im Alltag überhaupt nicht selbstverständlich ist? Warum glaubt man eher das Gegenteil? Warum wird in den Schulen dieses Abfüllen von Fässern betrieben, obwohl doch alle wissen, dass es mit oder ohne Trichter so wenig wirksam ist?

Warum tendieren Schulen, zumal das um ein Jahr verkürzte Gymnasium – ich habe übrigens gar nichts gegen die Schulzeitverkürzung, wenn man die Zeit gut rhythmisieren und eben nicht voll stopfen würde – warum tendieren sie zu einem »bulimischen« Lernen: also möglichst schnell möglichst viel rein und sich dann bald wieder entleeren. Es ist so skandalös wenig, was von diesen Versuchen, möglichst viel unterzubringen, tatsächlich bleibt.

Ich möchte Ihnen dazu von einem Selbstversuch berichten, dem man sich nicht entziehen kann. Eine kleine Einlage, die der Hirnforscher und Psychiater Manfred Spitzer bei seinen Vorträgen häufig macht. Spitzer hat Medizin, Philosophie und Psychologie studiert

und zeigt sich vor seinem Publikum auch als großartiger Unterhaltungskünstler. Wenn er bereits eine Stunde gesprochen hat und es immer noch nicht langweilig geworden ist, unterbricht er sich und kündigt an, dass seine Assistenten nun an jeden im Saal ein DIN-A4-Blatt verteilen, auf dem die Zuhörer, überwiegend Lehrer, in einer Viertelstunde die wichtigsten Formeln und Erkenntnisse aus der Mathematik der Oberstufe notieren sollen.

Diese Aufforderung wird von Spitzer in so strengem Tonfall vorgetragen, dass keiner lacht. Die Professorenautorität funktioniert. Und dann geht seine ernste Mine langsam in ein Grinsen über, und damit löst er eine Woge befreienden Lachens aus. Jeder weiß doch, dass er für seine Erinnerungen an die Mathematik der Oberstufe kein DIN-A4-Blatt braucht. Eine Streichholzschachtel würde reichen. Niemand braucht eine Viertelstunde, außer er ist Mathelehrer oder Ingenieur. Alle wissen es. Wie wenig ist von all dem geblieben. Aber welche Konsequenz ziehen die Lehrer, die vor Spitzer im Saal sitzen, daraus?

Der Schulstoff löst sich auf, wenn er nicht in das Netz des Handelns und Denkens eingewoben wird. Warum wird ignoriert, was wir doch implizit, wie das schallende Lachen zeigt, wissen? Wie wäre es zum Beispiel, generell in Klassenarbeiten oder Klausuren keinen aktuellen Stoff mehr zu prüfen? Etwa nach der Regel, alles kann geprüft werden, nur nicht die Unterrichtsthemen der letzten Wochen. Schulen, die gut dastehen wollen, würden die Frist noch erhöhen. Stellen Sie sich vor, man würde nichts in den Schulen ändern, außer dieses eine Gebot einzuführen? Wie sehr müssten sich dann die Schulen ändern? Sie müssten vom Modus des Durchnehmens und Lehrplanerfüllens mit zeitnahen Prüfungen zum Modus der Erzeugung nachhaltiger Wirksamkeit übergehen. Sie müssten auf die Verknüpfungen des Wissens achten und nicht auf das Vorzeigen einzelner Wissenspartikel oder auf das Abhaken von Modulen.

Leider kann man nicht sagen, dass die Untersuchung der Frage, was alltäglich anders gemacht werden muss, damit mehr von dem in der Schule Gelernten bleibt, auf der bildungspolitischen Tagesordnung steht. Man diskutiert lieber über den zu vermittelnden Stoff und über Standards so, als könne man die Resultate bei den Schülern per Definition des Inputs vorab festlegen, etwa so wie man eine Maschine programmiert. Es herrschen immer noch die Imperative der Lehrplanwirtschaft. Es wird Zeit, nun auch diese Planwirtschaft langsam aufzugeben. Einer CDU-Regierung müsste doch eigentlich zum Thema Abschied von der Planwirtschaft etwas einfallen. Warum machen wir es nicht wie die skandinavischen Länder? In finnischen Schulen gab es lange den Spruch: Wenn man einen Geldschein im Lehrerkollegium gut verstecken will, dann am besten in einem Lehrplan. Das sagte man, als Lehrpläne noch stetig wuchsen und nicht gelesen wurden. In den 80er und 90er Jahren wurden sie in Finnland, Norwegen und Schweden auf schmale Hefte reduziert, die tatsächlich gelesen werden und über die man spricht.

Das ist die eine Seite. Auf der anderen Seite wird heute das Lernen der Kinder und Jugendlichen neu entdeckt. Das ist unverkennbar, wohin man auch blickt, trotz der nach wie vor stabilen Lernbehinderungen in vielen Institutionen. Diese Aufmerksamkeit fürs Lernen

hat einen gebieterischen Grund. Der Übergang von der Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft, oder wie kürzlich der Bundespräsident sagte, zu einer »Ideengesellschaft.« Das sind natürlich plakative Titel. Tatsache ist, dass Lernen zur wichtigsten Produktivkraft wird. Das Problem allerdings ist, dass man oft noch Lernen und Belehrung verwechselt. Statt also das Lernen herauszufordern, verstärkt man die Anstrengung beim Stopfen. Beim Stopfen wird die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen ignoriert. Einheitsbrei ist rücksichtslos.

Lernen ist aber eine Fähigkeit von Individuen. Jeder lernt etwas anders. Lernen kann man letztlich immer nur selbst. Jeder Mensch ist ein »krummes Holz«, schrieb Immanuel Kant. Jeder ist auf eine etwas andere Art krumm. Oder wie Niklas Luhmann sagte, jedes Individuum hat einen Knick in der Optik. Andere sprechen vom Webfehler, der das Individuum erst zum Individuum macht. Alle Perfektionierungsversuche im Sinne von Begradigen des Krummen sind destruktiv. Also nichts weghobeln und nichts mit Gewalt gerade biegen, sondern den von jedem Einzelnen mitgebrachten Eigensinn und Eigenwert weiter ausdifferenzieren. Aus den Krümmungen schöne Formen machen, das Eigene kultivieren. Hannah Arendt hat in »Vita activa« geschrieben: »Jeder Mensch steht an einer Stelle in der Welt, an der noch kein anderer vor ihm stand.« Was heißt das eigentlich? Wie kommt ein interessantes Wechselspiel der eigenen, unverwechselbaren Stimme mit der Gemeinschaft auf? Je mehr ein Individuum wirklich eigen sein darf, umso mehr muss ihm Zugehörigkeit versprochen werden. Denn es ist ein Wagnis, man selbst zu werden. Dafür braucht man Grundsicherheit. Wenn die fehlt, bleiben Menschen immer mit der Nachsorge von Sicherheit beschäftigt und vermeiden Wagnisse.

Gute Schulen bilden Eigensinn. Nicht nur bei ihren Schülern, sondern auch an sich selbst. Für menschliche Individuen gilt das Gleiche wie für institutionelle Individuen. Sie schaffen sich aus ihrer ursprünglichen Verschiedenheit heraus ihre Biografie. Je mehr Schulen zu ihrer jeweiligen Verschiedenheit stehen, desto verwandter werden sie. Eine interessante Paradoxie. Dagegen fühlen sich die nach einem Modell »geklonten« Institutionen mit niemandem verwandt. Sie sind auch nicht wirklich autonom, sie werden häufig autistisch. Es ist unglaublich zu beobachten, wie wenig sich benachbarte Schulen, zumal wenn sie zu verschiedenen Schulformen gehören, untereinander kennen.

Die Entdeckung des Lernens geht also einher mit der Entdeckung der Verschiedenheit. Lernen bedeutet an sich selbst anzuknüpfen, es ist ein biografischer Prozess. Lernen heißt nicht irgendwelche standardisierte Lösungen zu kopieren.

Albert Einstein wurde gefragt, wie er sich seine Leistungen erkläre. Seine Antwort war, dass »ich immer das ewige Kind geblieben bin«. Das Bewahren des Staunens, der Neugier, des Hungers auf die Welt, das sind Antriebe für die Lernenden und für die Forschenden. Kinder und Forscher sind verwandt. Die Einsteins haben ihr »inneres Kind« bewahrt. Sie haben es im Laufe ihres Erwachsenwerdens nicht »abgetrieben.« Ist es

nicht fatal, wie wenig in Bildungsdebatten von den Kindern und Jugendlichen die Rede ist? Herrscht nicht immer noch die Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche, wenn aus ihnen gute Schüler werden, alle ungefähr das Gleiche wissen und alle ähnlich denken sollten? Was ist das für ein Ansinnen? Wer kennt zwei Philosophen, die das Gleiche denken oder gar Identisches geschrieben haben?

Ich zeige Ihnen Episoden aus der DVD »Die Entdeckung der frühen Jahre«¹

*

Beim Hamburger Bildungsdiskurs in der Körber-Stiftung hatte ich kürzlich Bildungsministerin Annette Schavan zu Gast. In dem Gespräch meinte sie, dass eigentlich jede Schule mindestens so schön sein müsste, wie die schönste Sparkasse der Stadt. Was wäre das doch für eine Schul-Evaluation!

Also nicht als Erstes darüber nachdenken, was in die Fässer eingefüllt werden soll, sondern wie werden, um im Bild zu bleiben, die Fässer konstruiert? Wer will was lernen und natürlich auch, was soll jeder können. In welcher Umgebung bewegt man sich? Was die kognitive Psychologie »Selbstwirksamkeit« nennt, steigert letztlich auch die Effizienz des Lernens, aber auf Umwegen. Und es steigert am Ende die ökonomische Wirksamkeit. Vielleicht ist »Jedem Kind ein Instrument« eine Investition, die sich auszahlt. Aber wenn man sie nur unter dem Aspekt aufzieht, dass sie sich in jedem Fall auszahlen muss, dann wird sie sich vermutlich weder rentieren noch Freude machen. Diese Paradoxien des Lernens sind etwas schwer auszuhalten. Viele trauen den Umwegen des Lernens nicht und wollen ihr Ziel auf dem direkten und kürzesten Weg erreichen. Dann greifen sie lieber zu Prothesen, dann wird belehrt, dann füllt man eben Fässer.

Die Filmepisoden, die ich eben gezeigt habe, entstanden in Zusammenarbeit mit dem Projekt »McKinsey. Bildet«. McKinsey hat in diesem Rahmen auch einen Bildungskongress veranstaltet. Dafür wurde eine bildungsökonomische Meta-Studie erarbeitet. Eine Auswertung vieler Untersuchungen. Ein Ergebnis war, dass jeder Euro, der in die frühen Jahre investiert wird, sich volkswirtschaftlich mit 12 Prozent verzinst. Ein Studienplatz zahlt sich mit 8 Prozent aus. Das Institut der deutschen Wirtschaft, das sich diesen starken Effekt zunächst nicht vorstellen konnte, ist der Sache nachgegangen, hat ebenfalls Studien ausgewertet und kam sogar auf 13 Prozent.

Ich möchte noch einmal zum historischen Horizont unseres Themas kommen, zum Übergang von der Industriegesellschaft zu einer Wissens- oder gar Ideengesellschaft. In einer Industriegesellschaft sollten entgegen anders lautenden schönen Reden die meisten Menschen mehr oder weniger wie Maschinenmodule funktionieren. Die Chance und zugleich ein Problem heute ist, dass alle repetitiven Arbeiten von großen oder kleinen Maschinen, in

1 Informationen zu den Filmen von Reinhard Kahl unter <http://www.archiv-der-zukunft.de>.

denen immer Computer stecken, übernommen werden. Was bedeutet es, wenn die Instrumentalisierung von Menschen nicht mehr die Grammatik der Gesellschaft ausmacht? Was heißt es, wenn von mehr und mehr Menschen erwartet wird, dass sie selbst etwas wollen? Was bedeutet es – ich beziehe ich mich auf Richard Sennetts neues Buch über das Handwerk, das von den Stradivari-Erbauern bis zu den Linux-Erfindern reicht –, wenn Menschen eine Sache »um ihrer selbst willen« tun und sie diese deshalb gut machen wollen? Wie wandelt sich dabei die Art unserer Tätigkeiten und der Interaktionen? Dazu und was das für die Bildung bedeutet, möchte ich Ihnen die Ultrakurzfassung meiner Dokumentation »Treibhäuser der Zukunft« zeigen.

*

Wäre dieser Umbau von Schulen, Kindergärten und auch von Hochschulen nicht auch eine neue Chance für Politik? Vielleicht sollten wir das Wort Politik lieber mit »y« schreiben, »Polytik«, Tätigkeiten der Vielen an vielen Orten mit vielen Möglichkeiten gemäß des kategorischen Imperativs von Heinz von Foerster: Handle stets so, dass du mit deinem Handeln die Menge der Möglichkeiten in der Welt erweiterst.

Teilhabe am Umbau von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu starken kulturellen Orten, das wäre »Empowerment«, Verlagerung von Entscheidungen nach unten, Subsidiarität, Aufwertung des Alltags, Abkehr vom »Untermieterstatus«, in dem viele Menschen noch stecken, ein Status, den sich leider auch sehr viele Lehrer ohne Not selbst zuschreiben. Da kommen zum Beispiel Lehrer in die Klasse und sagen: »Ich hab auch keine Lust, aber das und das steht nun mal im Lehrplan.« Was bewirken eigentlich solche Lehrer? Welche Haltung tragen sie in die Schule? Welches Bild, von Vorbild sollte man in diesem Fall ja nicht sprechen, repräsentieren sie? Andere Lehrer sagen, ja, man müsste eigentlich viel ändern und dann folgt: Aber als Lehrer steht man ja sowieso immer schon mit einem Bein im Gefängnis. Da kann man nur sagen: Stimmt, die deutschen Gefängnisse sind voll von Lehrern, die sich was getraut haben.

Sollten wir die Kultivierung der Bildungseinrichtungen nicht zu einem großen Gemeinschaftsprojekt der Gesellschaft machen und dabei das Bildungsthema als das nehmen, was es sowieso immer schon ist: Ein Selbstgespräch der Gesellschaft darüber, wo wir herkommen, wo wir stehen und wohin wir wollen. Diese Fragen sind implizit in jeder Bildungsdebatte enthalten, auch dann wenn es eine stumpfe oder schlechte ist. Machen wir diese Fragen explizit! Wie wollen wir leben und arbeiten? Stehen Schule und Gesellschaft stärker unter dem Zeichen von Inklusion, also von Zugehörigkeit und Gerechtigkeit, oder dominiert Exklusion, also der Ansporn, dass man sich Zugehörigkeit erwerben muss und sonst mit Ausschluss bestraft werden kann? Anders gefragt, wie früh werden Kinder mit dem Ernstfall der Gesellschaft konfrontiert?

Diese Debatte müsste ein paar wunde deutsche Punkte in Sachen Schule zum Thema machen, die ich nicht auswälzen will. Nur so viel: Müssen Schulen nicht Orte für Kinder

sein, an denen sie zu Hause sind, die sie als Heimat erleben? Dürfen Schulen die Schüler misstrauisch auf mögliche blinde Passagieren hin mustern, also nach Schülerinnen und Schülern suchen, die angeblich nicht aufs Schiff gehören und diesen mit dem Verweis von Bord drohen? Das ist nicht nur ein Problem der Gymnasien, von denen man so häufig den Satz hört, sie hätten zu viele »falsche Schüler«. Dahinter steckt ein gewaltiges Mentalitätsproblem. Ein Beispiel: Eckhard Klieme, Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, er wird in der nächsten PISA-Runde der deutsche Chef, Klieme erinnert sich an seinen Zivildienst nach seinem Psychologiestudium in einer Sonderschule. In der Schule für Lernbehinderte wurde er immer wieder aufgefordert, Schüler daraufhin zu testen, ob sie nicht eigentlich zur Sonderschule für geistig Behinderte gehörten. Vielen Kindern und Jugendlichen in unseren Schulen wird immerfort gesagt »Du gehörst eigentlich nicht hierher.« Was schafft das für eine Atmosphäre, und zwar nicht nur für diejenigen, die sich unmittelbar bedroht fühlen müssen? Wird so nicht eine Stimmung gemacht, in der sich niemand so richtig zugehörig und verantwortlich fühlt? Ist das nicht eine Verführung an die Schüler, lieber intelligent zu gucken als angeblich dumme Fragen zu stellen? Sich nur keiner Blöße auszusetzen! So entsteht eine Atmosphäre, die das Lernen behindert.

Was macht Atmosphäre aus? Nehmen Sie diesen Satz, völlig unbetont: »Auf euch haben wir gewartet.« Mit der Betonung auf die angelsächsische und skandinavische Art klingt er etwas so: »Hey, ihr seid schon ganz gut! Aber in euch steckt noch viel mehr als ihr glaubt. Auf euch haben wir gewartet!« Betont man diesen Satz hingegen auf diese etwas misanthropisch-teutonische Art, dann bedeutet er das genau Gegenteil: »Auf dich haben wir gerade noch gewartet. Ich wundere mich über gar nichts mehr. Ihr werdet noch euer blaues Wunder erleben.« Der zweite Sound kommt den meisten von uns doch viel bekannter vor als der erste. Die Bedeutung dieses Satzes »Wir haben auf euch gewartet« hängt vollständig von seiner Betonung, also von der Atmosphäre ab.

Kürzlich bemerkte Jürgen Baumert, einer der Direktoren des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, wenn er mal vor einer Klasse stehe und in eine Stresssituation komme, dann möchte er spontan so handeln, wie seine damaligen Lehrer: mit dem Schlüsselbund schmeißen. Was steckt da in uns drin? Was formatiert unser kulturelles Gedächtnis? Und wie könnte man es umbauen?

Eine andere Unterscheidung, die zeigt wie viel von der Atmosphäre, in diesem Fall der Betonung abhängt, ist die Frage: »Hast du heute einen Fehler gemacht?« Betont man den Satz so, wie viele von uns ihn früher zu hören bekamen? Man kam von der Schule nach Hause. Die pädagogische Inquisition hatte am Vormittag schon mit roter Tinte herum gespritzt. Dann fragen beim Mittagessen die Eltern: »Was hast du denn da schon wieder für einen Fehler gemacht?«

Eine ganze andere Betonung dieser Frage nach dem Fehler kam erstmals bei Rank Xerox

in Kalifornien Mitte der 1980er Jahre auf. Das war die Zeit, als die Theorie von der »Learning Organisation« von Peter Senge am MIT in Boston erfunden wurde. Bei Rank Xerox wurde in einer Art Mittagsmeditation für das Management die Frage »Hast du heute schon einen Fehler gemacht?« ganz anders betont. Wer keinen Fehler vorzuweisen hat, steht im Verdacht noch gar nichts gemacht zu haben. Der »Fehler« gilt nun gewissermaßen als Eintragung im mentalen Pass von Grenzgängern. Ohne Fehler hat man schlechte Karten. Das ist nun das Gegenteil der alten Fehlerverfolgung, erkennbar nur an der anderen Betonung, an der anderen Haltung des Sprechenden, an einer anderen Atmosphäre in der Umgebung.

Es ist ja eigentlich gar nicht so schwer, darauf zu kommen, worin das Potential von Fehlern liegt. Josef Beuys hat gesagt: »Ich ernähre mich von meinen Fehlern, wovon sonst?« Man muss sich nur mal vorstellen, die Einzeller hätten ihre Sicherheitsingenieure darauf angesetzt, Kopierfehler bei ihrer Vervielfältigung zu verhindern. Dann würden wir hier nicht sitzen! Sehen Sie sich um. Jeder sieht anders aus. Jeder ist, um nochmals den in die USA ausgewanderten Wiener Heinz von Foerster zu zitieren, jeder ist ein anderer Kauz.

Differenzierungen und Mutationen, dieses ganze Potential von Innovationen reimt sich auf »Fehler.« Die Verhinderung von Erneuerung erkennt man an Fehlerverfolgung oder Fehlervermeidung. Die Möglichkeit zu scheitern lässt sich nicht ungestraft aus dem Leben herausnehmen. Oder umgekehrt: Nur dasjenige kann wirklich gelingen, was auch schief gehen darf. Was gegen Scheitern immun ist, kann nie etwas Neues, noch nie Dagewesenes hervorbringen. Natürlich gilt ein Lob des Fehlers nicht für Lufthansapiloten und Zugführer. In Routinen, in denen auch Menschen wie Maschinen funktionieren sollen, geht es um die Perfektion des Alten und Bewährten und nicht um das Wagnis des Neuen. Heinz von Foerster nannte diese Routinen »triviale Maschinen.« Sie sind absolut vorhersehbar und sollen überraschungsfrei sein. Anders die »nicht-trivialen Maschinen«, die Unerwartetes, also Zukunft, hervorbringen. Zu dieser Gattung gehören Menschen.

Der Bluff ist eine Folge des Fehlerverbots. Bluff ist eine Haltung, unter der das Lernen äußerlich wird, bis dahin, dass es nur zum Schein stattfindet und als eine von außen kommende Zumutung abgewehrt wird und in der Regel gleich mit einem Verfallsdatum versehen wird. Wenn keiner hinguckt, kann man es vergessen. Geringe Nachhaltigkeit also. Das war ja der skandalöse Befund von TIMSS und PISA, dass deutsche Schüler Formeln in einem gewissen zeitlichen Abstand, nachdem sie »durchgenommen« wurden, gut herbeten konnten. Aber Aufgaben in leicht verschobenen Anwendungen und neuen Situationen kamen vielen Schülern wie »böhmische Dörfer« vor.

Ich möchte Ihnen jetzt Beobachtungen zeigen, wie Kinder lernen. Zwei Ausschnitte aus dem Film »Kinder!« Sie sehen Kinder in einem Wald in Mülheim und im Berliner Musikkindergarten. In Mülheim handelt es sich um die »Lernwerkstatt Natur«, ein Projekt der Stadt, der Universität Köln und der Deutschen Telekom Stiftung. Im Wald von Mülheim und im Musikkindergarten Berlin wird eine Besonderheit der menschlichen Gattung und

unseres Lernens offensichtlich. Sie besteht darin, Kopf und Hand zu koordinieren. Dieses Wechselspiel unterscheidet uns von allen anderen Tieren. Schopenhauer hat dazu einmal gesagt, es sei noch die große Frage, ob der Kopf Hände habe oder ob nicht vielmehr die Hände einen Kopf hätten.

Nebenbemerkung: Was bedeutet es eigentlich, wenn in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen die Hände fast vergessen werden, wenn nur der Kopf wichtig ist oder sogar nur ein Teil des Kopfes, der Mund? Wenn Kopf und Hand zusammenspielen, kommt eine dritte Dimension auf: die Benutzung von Werkzeugen. Das Musikinstrument ist gewissermaßen das Werkzeug der Werkzeuge, es ist das Instrument der Instrumente.

Bevor ich die Filmausschnitte mit den Kindern zeige, noch eine Bitte. Vergegenwärtigen Sie sich bitte diese irrsinnigen Lernleistungen, die jeder Mensch erbringt, wenn er den aufrechten Gang übt und – vielleicht ist das die noch größere Leistung – wenn er sprechen lernt. Wie lernt man laufen und erhebt sich dabei zum aufrechten Gang? Dadurch, dass Kinder fallen und sich dabei allmählich immer besser auffangen. Da hören Sie schon wieder die Verwandtschaft zum Fehler. Auch bei uns Erwachsenen ist Laufen immer noch aufgefangenes Fallen. Schritt für Schritt bringen wir uns in Instabilität, fangen uns mit dem nächsten Schritt auf, der schon wieder einer in die neue Instabilität ist. Wenn wir dieses Spiel unterbrechen, fallen wir hin.

Aber nun stellen Sie sich vor, Sie sollten das Laufen so erlernen, wie man in der Schule lernt. Erst die Theorie und alles im Sitzen. Ein paar Beispiele und viele Ausnahmen. Dann vielleicht die gesellschaftlichen Folgenabschätzungen. Am Ende sogar ein Praktikum, aber dafür hätte man bei all dem Stoff kaum Zeit. Keiner könnte richtig laufen und es ist fraglich, ob es die meisten dann überhaupt noch wollten. Eine mindestens ebenso große Leistung ist das Erlernen der Muttersprache, das ohne 100.000 Fehler und die allmählichen Präzisierungen aus der konstitutionellen Unschärfe der Sprache gar nicht möglich wäre. Ich glaube, wir ahnen überhaupt erst, wie Kinder lernen. Nun also Ausschnitte aus »Kinder!« und »Hugo, Leeloo, Richard und das Tamburin. Beobachtungen im Musikkindergarten Berlin«.

*

Ich glaube, eines der wichtigen Themen in der Pädagogik heute ist eine Rehabilitierung des Übens. Ich kann das jetzt nur andeuten. Ich habe gerade in meiner Spaltenkolumne »Wurzeln und Flügel« in »ZEIT online« eine Sommermeditation in drei Folgen über das Üben geschrieben².

Was ist Üben? Es ist ein himmelweiter Unterschied zwischen dem Exerzieren auf dem Kasernenhof und den Exerzitien in einem Zen-Kloster. Mit einem verengten Üben, das immer ein bisschen an die Gewalt erinnert, Linkshänder zu Rechtshändern umzuschulen,

2 <http://www.zeit.de/themen/wissen/bildung/wurzelnundflugel>

wurde das Üben vereinseitigt. Dann versuchte man sich von diesem häufig zur Qual reduzierten Üben vollends zu verabschieden. Wieder mal wurde das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Üben hat zwei Seiten: Wiederholen und Variieren. Beides! Sich auf nur eine der beiden Seiten zu beschränken, schwächt und diskreditiert es. Zwischen Wiederholen und Variieren, den beiden Polen des Übens, kann jeder seine eigenen Möglichkeiten, gewissermaßen seinen Ton finden. Das bedeutet Anstrengung und Lust. Beides! Und beides ist beileibe nicht gratis.

Ich möchte Ihnen nun eine Person vorstellen, deren Ruhm in den letzten Jahren einen Wandel signalisiert. Es ist Royston Maldoom. Ich nehme an, die meisten kennen diesen wunderbaren Film »Rhythm is it«. Der Film beschreibt ein Projekt der Berliner Philharmoniker mit Sir Simon Rattle. Es ist in englischer Tradition ein »Education«-Projekt. In England bekommen staatlich geförderte Orchester nur dann Zuwendungen, wenn sie »Education«-Projekte realisieren. Maldoom erarbeitet mit Berliner Jugendlichen, vor allem Hauptschülern, die Choreografie zu Igor Strawinskys Ballett »Le sacre du printemps.« Der Film zeigt eine Schlüsselszene. Schülern, die ihre Sache sehr gut machen, rät Maldoom, sie sollten nach Ende des Projekts abends in einer bestimmten Ballettschule weitermachen. Neben ihnen steht eine durchaus freundliche, gut meinende, etwas sozialpädagogische deutsche Lehrerin und wirft ein: »Abends noch allein im Dunkeln mit der S-Bahn nach Wilmersdorf?« Das ist die Gegenposition zu diesem »Macht was aus euch!«, das Royston Maldoom vertritt. Viele deutsche Lehrerinnen und Lehrer neigen dazu, Opfergemeinschaften zu bilden, untereinander und zuweilen auch mit den Schülern. Das geht dann so nach dem Motto: »das Leben ist schon hart genug...«, »zumal bei dieser Regierung...«, »man kann eigentlich gar nichts machen...«. Dagegen hat Royston Maldoom einen ganz anderen Ton gesetzt, verdichtet in seinem Satz »Du kannst mit dem Tanzprojekt dein Leben verändern.« Das hat ihn zum Star, zum Hoffnungsträger gemacht.

Maldoom gibt Vertrauen. Verschwenderisch. Vertrauen kann man ja von niemandem verlangen. Man kann es nur geben. In deutscher Tradition ist Misstrauen wohl stärker ausgeprägt als Vertrauen. Es gibt eine internationale Umfrage des Gallup-Instituts. In 23 Ländern wurden Menschen aufgefordert, 19 Institutionen in eine Reihenfolge zu bringen. Die Frage lautete: Welche ist die Institution, der Sie am meisten vertrauen? Die gute Nachricht: die Bildungsinstitutionen stehen international an erster Stelle. Die schlechte Nachricht: bei den Deutschen kommen sie auf Platz 13, in der Nähe von Gewerkschaften und Kirchen. An erster Stelle steht in unserem Land die Polizei. An zweiter Stelle folgt das Militär. Es gibt von Infratest, dem deutschen Gallup-Partner, eine Befragung mit deutschen Items. Da steht der ADAC als die Institution des größten Vertrauens auf Platz eins! Die Parlamente sind das Schlusslicht. Aber das ist keine deutsche Besonderheit, das gilt für alle europäischen Länder. Das muss man sich mal überlegen. Ausgerechnet die einzige Institution auf dieser Liste, die wir selbst gewählt haben, auf dem letzten Platz!

Für Royston Maldoom ist Vertrauen, wie Sie gleich von ihm hören werden, das Fundament, auf dem alles andere ruht. Diese zu den »soft skills« gezählte und oft nicht so richtig ernst genommene Eigenschaft erweist sich am Ende als die wirksamste, insofern allerhärteste. Nun ein Ausschnitt aus einem Vortrag von Maldoom auf der DVD »Entdeckung der frühen Jahre.«

*

Worum geht es bei »Bildung«? Es geht darum eine Geschichte zu haben! Eine eigene Geschichte! Die Biografie gehört zur *Conditio humana*. Sie ist die Antwort auf das »nicht festgestellte Tier,« auf die menschliche Unvollkommenheit. Wären wir perfekt und ohne Fehler, wären Biografien weder nötig noch möglich. Haben Engel Biografien? Lernen ist mit dem Recht auf Biografie verbunden. Sollte man vielleicht manchmal auch von einer Pflicht zur Biografie sprechen? Biografien haben Höhepunkte und Tiefpunkte. Schließlich und immer wieder: Nur Individuen haben Biografien. Individuen sind einmalig und sterblich. Wir müssen uns davon verabschieden, menschliche Individuen und auch Institutionen an Perfektion zu messen und ihren Abstand zum Perfektionsideal zu bewerten. Maß des Lernens ist nicht das fehlerlose Klonen. Lernen ist das Gegenteil von Kopieren.

Ich will Ihnen zum Schluss noch eine Geschichte aus Bremen erzählen, an der noch mal wie in der Nussschale alles deutlich wird. Diese Geschichte begann bei einem Treffen von drei Männern. Sie saßen zusammen und überlegten, was für ein Projekt sie denn zusammen machen könnten. Einer der drei ist Klaus Jacobs, ehemals Eigentümer der Firmen Jacobs und Suchard. Seine Firmen hat er verkauft und anschließend hat er mit anderen Geschäften noch mal viel Geld verdient. Mit einem Teil seines Vermögens hat er die »Jacobs Foundation« gegründet. Der zweite Mann ist Jürgen Baumert, einer der Direktoren des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Er war für Deutschland Chef der ersten PISA-Studie. Der dritte im Bund ist der damalige Bildungssenator in Bremen, Willi Lemke. Klaus Jacobs war lange Zeit Weltpräsident der Pfadfinder. Baumert interessierte sich für amerikanische Summer Schools. Lemke war immer auf der Suche nach Neuem. Die drei kamen bei der Suche auf ein Sommercamp für Migrantenkinder. Erfolg oder Misserfolg sollte vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung untersucht werden. Damit wurde Petra Stanat beauftragt, die bereits an der ersten PISA-Studie mitgearbeitet hatte und die für die OECD Migrantenstudien gemacht hat. Die Untersuchung kam zu einem Ergebnis, das niemand erwartet hatte. So etwas spricht immer sehr für eine Studie.

Ich zeige Ihnen die 3-Minuten-Ultrakurzfassung aus dem Film »Das Wunder von Bremen. Das Jacobs-Sommercamp.«

*

Das von Jürgen Baumert genannte Ergebnis dieses Camps: Drei Wochen täglich zwei Stunden instruktiver Sprachunterricht, mehrere Stunden Theater und ein Geschenk an Freizeit, diese drei Wochen bringen einen Zuwachs an Sprachkompetenz, der wenigstens einem Schuljahr entspricht. Das wollte erst mal niemand glauben.

Nun eine kleine Meditation zum Schluss. Stellen Sie sich vor, der Ministerpräsident oder die Kultusministerin sagen den Lehrerinnen und Lehrern, ihr bekommt alle Ressourcen, die ihr braucht, aber ihr sollt in drei Wochen den Kompetenzgewinn eines Schuljahres erzielen. Was würde das für einen Aufstand geben? Die GEW würde sagen, für den Kompetenzgewinn eines Jahres braucht man mindestens 12 Monate, wenn man es gut machen will, eigentlich eher 14 Monate. Doch irgendwann würden die Lehrer eben doch mitmachen. Wie würden sie sich auf das Angebot einstellen? Das ist jetzt kein Lästern über Lehrer, es geht allen ähnlich. Ihnen in diesem Saal und mir. Würden wir nicht sagen: »Na gut, wenn es denn sein muss, dann hat der Spaß halt für drei Wochen eine Unterbrechung«? Unsere Fantasien würden eher in Richtung eines pädagogischen Sibiriens gehen, als zu einem Sommercamp mit täglich zwei Stunden Unterricht, zwei Stunden Theater und viel Freizeit. Auf ein Sommercamp würde doch kaum jemand setzen, wenn es gilt hervorragende Ergebnisse in kurzer Zeit zu erzielen. Dass es uns so schwer fällt, das zu glauben, genau das ist unser Problem! Vielen Dank.

Ändern wir unsere Arbeit aufgrund der neuen musikpädagogischen Aufgabenstellungen in NRW? Statements und Podiumsdiskussion

Referenten:

PROF. DR. ULRICH MAHLERT, Universität der Künste Berlin

BERND ZINGSEM, Städtische Clara-Schumann-Musikschule Düsseldorf

CHRISTIANE SCHULTZE, Fachleiterin für Musik, Deutsch und Pädagogik,
Primarstufenseminar Neuss

ANNE WEBER-KRÜGER, Absolventin der Hochschule für Musik Köln (IP, AME)

Moderation:

UWE KAMMANN

UWE KAMMANN: Nach diesem hervorragenden Vortrag von Herrn Kahl mit seinem ganz eigenen Rhythmus, der Lust machte, immer weiter zuzuhören, möchte ich Sie nun zu weiteren Vorträgen und einer anschließenden Podiumsdiskussion einladen. Die Statements werden zusammenfassen, was verschiedene Bildungseinrichtungen bewirken können und welche methodischen Grundlagen sie benötigen, um das zu schaffen, was Herr Kahl als Entdeckung des Selbst beschrieben hat, die bei den Kindern anfängt. Es gibt diesen großen Satz des Schriftstellers Antoine de Saint-Exupéry, der beschrieb, wie er im Zug fuhr mit einer Familie, der man ansah, dass sie nicht aus den bevorzugten Schichten kam. Er beobachtete ein schlafendes Kind und sagte: »In jedem Kind schläft ein kleiner Mozart« und überlegte weiter, warum dies so oft verschüttet wird. Wir möchten es ja befördern und freilegen und sehen das in »JeKi«, einem Lieblingsprojekt der Landesregierung, das vielleicht so etwas versprechen könnte. Aber wie sieht das nun aus mit den »Mühen der Ebenen«? Dies werden wir in den nachfolgenden Vorträgen hören, die einen methodischen Fächer aufziehen werden. Dem wird sich eine im WDR 3-Hörfunk übertragene Podiumsdiskussion anschließen. Als erstes bitte ich Herrn Dr. Mahlert um sein Statement. Er ist Professor für Musikpädagogik an der Universität der Künste in Berlin, hat Musikwissenschaft und Germanistik studiert und promovierte über späte Lieder von Schumann. Er lehrte einst als Lehrbeauftragter an der Musikschule Freiburg, war Redakteur beim Südwestfunk Baden-Baden. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Musik, Musikpädagogik und Instrumentaldidaktik.

Didaktische Herausforderungen des Musikschulunterrichts

Ulrich Mahlert

»Herausforderung« ist ein schillerndes Wort. Ich höre es ambivalent. Positiv spricht aus einer »Herausforderung« der *Appell*: »Nun zeig mal, was du kannst. Ich traue dir eine Menge zu. Hier ist eine große Aufgabe. Streng dich an! Du schaffst sie.« Andererseits kann eine Herausforderung aber auch eine *Zumutung* an den Herausgeforderten sein: »Eine Unverschämtheit« oder »eine Zumutung«, denkt dann der Herausgeforderte, und vielleicht kommt er zu dem Resultat: »nicht mit *mir!*«

Mir scheint: Die didaktischen Herausforderungen, die derzeit und in den nächsten Jahren an den Musikschulunterricht in Nordrhein-Westfalen und teilweise auch anderswo gestellt werden, lassen beide Empfindungen zu. »JeKi«, aber auch das Landesprogramm »Kultur und Schule« sowie die Offene Ganztagschule: das sind wirkliche Herausforderungen, bei denen leicht ein bejahendes Kopfnicken in ein entschiedenes Kopfschütteln umschlagen kann, vielleicht aber auch ein anfängliches Kopfschütteln in ein begeistertes Kopfnicken ...

Didaktisch herausgefordert sind die Lehrenden, die die kühnen Konzepte und Pläne vor Ort umsetzen müssen. Ich möchte in der gebotenen Kürze drei didaktische Probleme ansprechen, die mir im Zusammenhang mit den neuen Aufgaben des Musikschulunterrichts besonders bedenkenswert erscheinen: 1. die erste Phase, in der Kinder verschiedene Instrumente kennenlernen sollen, 2. der Fortbildungsbedarf, 3. der pädagogische Kontakt zu den Eltern.

1. Die *Einstiegsphase*. Schwerpunkt des ersten »JeKi«-Jahrs bildet das Vertrautwerden mit verschiedensten Musikinstrumenten³, die dann »im zweiten Jahr angeboten werden. Alle Instrumente werden physisch vorgestellt, die Kinder können sie anfassen, erste Töne hervorlocken und eine Beziehung zu ihnen entwickeln.«⁴ Der Klarheit halber fügt Projektleiter Manfred Grunenberg hinzu, es sei »ausdrücklich und mit Absicht kein »Instrumentenkarussell«, bei dem sich die Kinder jeweils nach einigen Wochen an einen neuen Lehrer gewöhnen müssen

3 Als »Mindestliste« nennt der JeKi-Projektleiter Manfred Grunenberg: »Geige, Bratsche, Violoncello, Kontrabass, Trompete, Posaune, Horn, Querflöte, Klarinette, Gitarre, Mandoline, Akkordeon, Blockflöte sowie mindestens zwei Instrumente aus den Herkunftsländern der Migranten wie zum Beispiel Bağlama, Bouzouki, Domra, Balalaika etc. Weitere Instrumente können dazugenommen werden.« Rund 600 neue Stellen für Musikschullehrkräfte. Manfred Grunenberg, Projektleiter von »Jedem Kind ein Instrument«, spricht mit Reinhart von Gutzeit über ein Projekt bislang unbekannter Größe, in: *Üben & Musizieren* 5/2007, S. 48.

4 Manfred Grunenberg: »Jedem Kind ein Instrument« – Ein Zukunftsmodell für Musikschulen?, in: Thomas Knubben / Petra Schneidewind: *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen*, Bielefeld 2007, S. 118.

– sondern die Musikinstrumente werden intensiv und handlungsorientiert vorgestellt von der Musikschullehrkraft und der Grundschullehrkraft, die die Kinder im ersten Schuljahr begleiten.«⁵ Hier stellt sich den Lehrenden in der Tat eine »Herausforderung«, die ihnen fast Utopisches abverlangt und damit allerdings eine Zumutung bedeutet. EMP-Lehrkräfte, die seitens der Musikschule für diesen Unterricht vorgesehen sind, müssen in kürzester Zeit, nämlich sage und schreibe in sechs dafür angesetzten Fortbildungsstunden⁶, die Befähigung erlangen, Musikinstrumente von der Geige über die Klarinette bis zum Akkordeon soweit kennen zu lernen, dass sie sie den Kindern vorstellen können. Ich kann mich eines gewissen Grausens nicht erwehren, wenn ich an die Fortbildung und an die Erstbegegnungen der Kinder mit den Instrumenten denke. Instrumente sind ohne Menschen, die auf ihnen zu spielen verstehen, vielleicht geheimnisvolle, aber letztlich doch tote Geräte. Faszination für ein Instrument entsteht vor allem dadurch, dass jemand ihm Klänge entlockt, ausdrucksvoll Musik auf ihm macht. In dieser Weise erfolgt das Bekanntwerden mit Instrumenten etwa in dem von Daniel Barenboim gegründeten Musikkindergarten in Berlin⁷, einem krassen Gegenbeispiel zur Einstiegsphase im »JeKi«-Projekt. Dort kommen gelegentlich Orchestermusiker zu den Kindern und präsentieren ihnen ihre Instrumente. Dieser Zauber überträgt sich unmittelbar auf die Kinder. Es ist verblüffend, wie deutlich Kinder auf künstlerische Qualität reagieren, wie anhaltend sie bei einer solchen Präsentation fasziniert sind durch die Einheit von Instrumenten, Spieler und Musik. Natürlich ist der Musikkindergarten keine flächendeckend praktikable Alternative zum »JeKi«-Einstieg. Und doch bleibt im Blick auf »JeKi« die Frage, ob eine wirkliche Liebe zum Instrument und zur Musik durch eine unvermeidlicherweise ästhetisch so kümmerliche Praxis geweckt wird, wie sie hier vorgesehen ist.

2. Der *Fortbildungsbedarf*. »JeKi«, aber auch viele Kooperationen mit Ganztagschulen stellen enorme didaktische Herausforderungen an Musikschullehrkräfte. Vertrautmachen mit Instrumenten, die man nicht beherrscht, Klassenunterricht mit gemischten Instrumenten, Zusammenarbeiten mit Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen – das sind Kompetenzen, die nicht ohne weiteres im Hauruck-Verfahren gelernt werden. Wer vermittelt das didaktische Rüstzeug für die neuen Aufgaben? Die Musikschulen richten hohe Erwartungen an die Ausbildungsinstitute. So schreibt Manfred Grunenberg, dass »die Musikhochschu-

5 M. Grunenberg im Gespräch mit R. v. Gutzeit (s. Anm. 1), S. 48.

6 Im Bereich »Fortbildungen – Das erste Jahr« sieht das JeKi-Projekt folgende Fortbildung vor: »Von der Posaune bis zur Bağlama – Die fachfremde Instrumentenvorstellung. ZIELGRUPPE: EMP-Lehrkräfte, die das erste Jahr unterrichten oder unterrichtet werden. Umfang: 6 Stunden an der Musikschule Bochum.« PP-Präsentation »Stiftung Jedem Kind ein Instrument«, Wuppertal, 12. April 2008.

7 Dazu Andreas Doerne: »Wir sind ja gar keine Musikpädagogen, nur neugierige Orchestermusiker!« Der Musikkindergarten Berlin und seine Zusammenarbeit mit der Staatsoper Unter den Linden, in: *Üben & Musizieren* 5/2007, S. 14-17.

len immense Anstrengungen unternehmen müssen, um dieser Nachfrage in so kurzer Zeit zu entsprechen.«⁸ Ich halte diese Erwartung für unreal und nicht sehr seriös. Hochschulen können nicht in so kurzer Zeit ihre Studienordnungen verändern und neuartige berufliche Fähigkeiten vermitteln. Zunächst ist es völlig offen und bleibt abzuwarten, ob das Projekt »JeKi« sich dauerhaft etablieren wird. Da die Finanzierung nicht langfristig gesichert ist, erscheint dies eher zweifelhaft. Hochschulen können nicht per Zuruf auf kurzfristig erforderlichen, langfristig jedoch unsicheren Bedarf reagieren. Selbst wenn die Musikhochschulen sofort reagieren würden: Erforderlich wären mindestens ein bis zwei Jahre, bis neue Ausbildungsinhalte in Ordnungen umgesetzt und im Studium etabliert wären. Weitere vier Jahre würde es dauern, bis die ersten so Ausgebildeten ihr Studium absolviert hätten. Eine kurzfristig wirksame Hilfe kann also nicht von den Musikhochschulen kommen. Wohl aber müssen sie damit rechnen, dass sie Schuldzuweisungen für Praxisdefizite bei »JeKi« erhalten. Die Hochschulschelte gehört ja für die Musikschulen traditionell zu den probaten Entlassungsriten. Etwas davon klingt auch bei Manfred Grunenberg durch, wenn er nach realen Möglichkeiten für wirkungsvolle Fortbildungen Ausschau hält und schreibt: »Sollten sich die Hochschulen dieser Aufgabe verweigern, muss das Projekt selbst die Initiative ergreifen und die Parallelstrukturen aufbauen, die die Versorgung mit qualifiziertem Personal sicherstellen können.«⁹ In der Tat: Die Musikschulen sind verstärkt gefordert, für ihre didaktisch mutigen Lehrkräfte wirkungsvolle Fortbildungsmaßnahmen zu konzipieren, die auf den Bedarf vor Ort abgestimmt sind. Die für »JeKi« erforderlichen Fähigkeiten lassen sich besser in unmittelbarem Kontakt mit der Praxis dieses Projekts als hochschulischen Veranstaltungen lernen, mögen diese noch so sehr die Praxisnähe suchen. Fachleute für »JeKi« und für Klassenmusizieren finden sich derzeit eher an Musikschulen und allgemein bildenden Schulen als an Hochschulen. »JeKi« ist ein kühnes Projekt. Die Lehrkräfte können die mit ihm verbundenen Herausforderungen nur dann meistern, wenn sie wirklich qualifiziert und nicht bloß notdürftig fortgebildet werden. »Jedem Kind ein Instrument« bedeutet auch »Jeder Lehrkraft eine Fortbildung«.

3. Eine ganz andere didaktische Herausforderung des Musikschulunterrichts betrifft den *Kontakt von Lehrkräften zu den Schülereltern und deren Einbindung in das instrumentale Lernen*. Wenn Kinder über die Schulstunden hinaus auf ihrem Instrument üben und musizieren sollen, benötigen sie in der Regel die Unterstützung ihrer Eltern bzw. eines Elternteils.¹⁰

8 Grunenberg (s. Anm. 2), S. 121.

9 Ebd.

10 Vgl. dazu vom Autoren die Aufsätze Elterngarbeit an Musikschulen, in: *Üben & Musizieren* 6/2005, S. 18-23; Elterngarbit im Bereich des Instrumentalunterrichts, in: Ulrich Mahlert (Hg.): *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*, Mainz etc. 1997, S. 304-334.

Der enorme Lehrbedarf für »JeKi« und für schulisches Klassenmusizieren erfordert die Flankierung einer Elternarbeit, in der die Lehrkräfte die Erziehungsberechtigten informieren über Sinn und Modalitäten des Musiklernens ihrer Kinder und sie instruieren über Möglichkeiten, das unverzichtbare häusliche Üben zu unterstützen. Unverzichtbar sind Informationsveranstaltungen für Eltern, wünschenswert wären darüber hinaus Demonstrationsstunden, Offene Stunden und schriftliche Handreichungen wie Elternbriefe mit Hinweisen zu Instrumenten, ihrer Pflege, zur Übepaxis und zu weiterführenden Angeboten.

Abschließend sei bemerkt, dass die Liste der didaktischen Herausforderungen des Musikschulunterrichts sich keinesfalls in den aktuellen Ansprüchen des Großprojekts »JeKi« erschöpft. Der steigende Bedarf an musikpraktischen Angeboten für Erwachsene bis hin zum hohen Seniorenalter, an interkulturellem Musiklernen, an Lernwünschen im sich ständig verändernden Bereich diverser Musikszenen der Jugendkultur, vor allem aber auch an gutem individuellen Instrumentalunterricht – diese Aufgaben dürfen über »JeKi« nicht vernachlässigt werden. Die größte Herausforderung für jede Musikschule besteht wohl darin, all die vielfältigen Erfordernisse und Lernwünsche im Auge zu behalten und eine Balance zu finden, die ihr eine Identität als seriöse musikalische Bildungs- und Kultureinrichtung vor Ort gibt.

UWE KAMMANN: Vielen Dank, Herr Mahler. Auf jeden Fall Zündstoff für unsere Diskussion, weil er doch einiges sehr klar kritisch und skeptisch ausgedrückt hat. Der zweite Referent ist Bernd Zingsem. Er ist stellvertretender Leiter der Clara-Schumann-Musikschule in Düsseldorf. Er ist seit 1992 Lehrer für Streicherklassenunterricht in Kooperation auch mit allgemein bildenden Schulen. Er war Instrumentalpädagoge, Ensembleleiter und der Leiter der Streich- und Zupfabteilung der Musikschule Bochum. Bochum spielt in diesem Projekt der Landesregierung ja auch eine besondere Rolle. Er bringt Auslandserfahrung mit aus einem Semester an einer Texanischen Universität und ist sehr engagiert in der Arbeit des Verbands der Musikschulen, auch im ausländischen Verbund mit der Schweiz, mit Österreich und mit Dänemark.

Welche Qualitäten braucht Instrumentalunterricht heute?

Bernd Zingsem

Sehr geehrter Herr Prof. Lohmann, sehr geehrter Herr Prof. Wippermann, meine sehr geehrten Damen und Herren, zuerst meinen herzlichen Dank, dass diese Tagung »Musikalische Bildung macht Schule« mit so vielfältigen Vorträgen, Diskussionen und Präsentationen zu hochaktuellen Projekten stattfindet, und dass Sie, Herr Prof. Wippermann, sie hier in der Robert-Schumann-Hochschule aufgenommen haben. Ebenso dankbar bin ich dem Landesmusikrat für die Einladung, an dieser Tagung teilnehmen und einige Gedanken einbringen zu können, die uns in der Musikschullandschaft heute zunehmend bewegen.

Ich nehme an, dass Sie nicht, auch nicht nach der Vorrede von Herrn Kammann, von mir erwarten, dass ich mich in der Antwort auf die Frage »Welche Qualitäten braucht Instrumentalunterricht heute?« auf den traditionellen Kernbereich der Musikschularbeit beziehe, auf den »instrumental-vokalen Spitzenunterricht«, wie ihn Wolfhagen Sobirey, der Direktor der Hamburger Musikschule, nennt. Dieser unverzichtbare Teil der Musikschularbeit wird auch in Zukunft seinen hohen Stellenwert behalten und behalten müssen, da Musikschulen auch weiterhin die wichtige Aufgabe der allgemeinen Musikalisierung, der Laienausbildung bis hin zur vorberuflichen Ausbildung wahrnehmen werden. Und hierfür benötigen wir auch weiterhin künstlerisch und pädagogisch bestens ausgebildete Lehrkräfte, die sich auf die vielfältigen Bedürfnisse und Möglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen einstellen können.

Wie sollen jedoch Lehrkräfte ausgebildet sein, welche Kenntnisse und Fähigkeiten müssen sie haben, und welche organisatorischen Voraussetzungen müssen gegeben sein, wenn Musikschulen mit allgemein bildenden Schulen kooperieren, wenn Lehrkräfte der Musikschule z.B. in den Grundschulen – alleine oder im Team – großen Gruppen, seien sie homogen oder heterogen, gar ganzen Klassen Instrumentalunterricht erteilen sollen?

Da ich neben meiner Tätigkeit als stellvertretender Direktor einer großen kommunalen Musikschule auch Klassenunterricht auf Streichinstrumenten erteile und Fortbildungen leite, glaube ich einige Voraussetzungen definieren zu können.

Die wichtigste Voraussetzung ist: »Die Liebe zur Aufgabe«. Lehrkräfte müssen einen derartigen Unterricht erteilen wollen. So sehr ich es für angemessen halte, einem erfahrenen Instrumentallehrer trotz der auch von ihm selbst gesehenen Defizite in der eigenen Ausbildung eine homogene 3er- oder 4er-Gruppe im Fach Violine, Gitarre oder Klarinette einzuteilen,

so wenig halte ich es für verantwortbar, eine Lehrkraft gegen ihren Willen und möglicherweise ohne ausreichende Qualifikationen in eine so schwierige Situation wie den Großgruppen- oder Klassenunterricht zu entsenden.

Die zweite Voraussetzung ist die »Instrumentale Kompetenz«: Die instrumental-künstlerische Präsenz ist auch vor der Großgruppe oder Klasse eine der entscheidenden Qualitäten, um Schülerinnen und Schüler für das Instrumentalspiel, das Musizieren zu begeistern, zu regelmäßiger Beschäftigung mit dem Instrument zu motivieren. Wir konnten in den von Herrn Kahl vorgestellten Filmen sehr schöne Beispiele dafür sehen. Dies gilt ebenso in heterogenen Instrumentalgruppen, in denen auch auf dem Nebeninstrument ein modellhaftes Vorgehen zur Nachahmung anregend sein muss.

Als dritte Voraussetzung nenne ich »Methodisches Wissen und pädagogisches Können«: Lassen Sie mich am Beispiel einer heterogenen Streicherklasse deutlich machen, welche Probleme sich bei scheinbar einfachen Aufgaben wie dem Erlernen des »Bogengriffs« in einer großen Gruppe ergeben. Stellen wir uns eine Klasse mit 25 Kindern vor: 3 Kontrabassspieler, 5 Cellisten, 5 Mädchen spielen Bratschen und 12 andere Kinder Violinen. Der Bogengriff von Violine und Viola lässt sich noch weitgehend identisch vermitteln. Für das Cello braucht es schon feine Differenzierungen und der deutsche Bassbogen wird im Untergriff gänzlich anders gehalten. Hier die Anweisungen präzise zu geben und so zu parallelisieren, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig beschäftigt werden können, alle sich sinnvoll angesprochen fühlen, alle in kleinen Schritten erkennbar Fortschritte machen, erfordert ein hohes Maß an Vorbereitung, Planung und Binnendifferenzierung, für die auch eine Ausbildung stattfinden muss.

Die vierte Voraussetzung in diesen besonderen Unterrichtsformen ist »Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz«:

Großgruppen- bzw. Klassenunterricht findet aus guten Gründen im Team statt, sei es mit mehreren Musikschullehrkräften oder in einem Team aus Schulmusikern und Musikschullehrern. Mit dieser Zusammenarbeit betreten Lehrkräfte aller Schulformen meistens Neuland. Dies ist jedoch ein Thema, was in den Hochschulen und Universitäten bisher kaum bearbeitet wird.

Was wir in Zukunft vermehrt brauchen,

- ist eine Wertschätzung der Entscheidung zu einem musikpädagogischen Studiengang in den Hochschulen, damit sich zukünftige Musikpädagoginnen und Musikpädagogen nicht bereits während ihrer Hochschulausbildung als »gescheiterte Künstler« eingestuft sehen.

- sind Studiengänge, die das große Spektrum an Inhalten angemessen und professionell vorstellen, vermitteln, erproben lassen und hochwertige Abschlüsse ermöglichen. Die aktuellen Umstrukturierungen vom Diplomstudiengang zu Bachelor-Master-Abschlüssen bieten die Möglichkeit zu dieser Differenzierung auch der pädagogischen Abschlüsse. Wollen wir hoffen, dass die Wertschätzung, die Musikpädagogik heute und auch hier in der öffentlichen Meinung oft erfährt, sich in entsprechendem Handeln widerspiegeln wird.

Was wir weiterhin in Zukunft benötigen,

- sind Lehrkräfte, die sich auch nach dem Studium durch regelmäßige Fortbildungen weiterqualifizieren, an der Weiterentwicklung von Unterrichtsformen und -angeboten mitwirken und sich den veränderten Aufgaben und Bedingungen offensiv stellen.
- sind Arbeitgeber, die engagierten Musikpädagoginnen und -pädagogen Beschäftigungsverhältnisse bieten, die es den Absolventen der musikpädagogischen Ausbildungsgänge ermöglichen, mit einer verantwortungsvollen Tätigkeit im pädagogischen Bereich ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können. Honorarkräfte können nicht die Lösung sein.

Nur wenn diese Voraussetzungen erfüllt werden, können Musikschulen das Personal finden, gewinnen und in den Kollegien weiterentwickeln, das in Zukunft einen qualitätsvollen Musikschulunterricht, ganz gleich in welchem Organisationszusammenhang, gewährleisten kann. Vielen Dank.

UWE KAMMANN: Vielen Dank, Herr Zingsem. Ihm schließt sich nun als dritte Referentin Frau Christiane Schultze an. Frau Schultze ist Grund- und Hauptschullehrerin und unterrichtet auch Musik. Seit 1993 ist sie Grundschullehrerin in NRW, vorher war sie in Baden-Württemberg. Vielleicht gibt es ja Unterschiede in den Bundesländern, da wir hier über ein Projekt in NRW reden. Sie ist Fachleiterin für Deutsch und Pädagogik in einem Primarstufenseminar, in Engelskirchen war sie es auch für Musik. In Neuss musste sie dies aufgeben, weil es Musik dort nicht mehr gibt. Auch dies ist ein Indiz für bestimmte Zustände. Frau Schultze hatte zeitweilig auch die Leitung musikpädagogischer Fortbildungen für fachfremd unterrichtende Lehrer.

Integration außerschulischer Musikpädagogen als Chance und Herausforderung

Christiane Schultze

Grundlagen und Aussagen des Statements und des hier wiedergegebenen Thesenpapiers beziehen sich auf das Projekt »Jedem Kind seine Stimme« (s. auch www.jedem-Kind-seine-Stimme.de)

Begleitung des Projektes in Form einer Teilnahme an der Konzeptentwicklung und in der ersten Auswertung nach einem Jahr durch den Einsatz eines Fragebogens an die beteiligten Pädagogen und Pädagoginnen.

Erhoben wurden Aussagen zu

- Chancen und Herausforderungen des durchgeführten Projektes
- fachlichen, sozialen und organisatorischen Voraussetzungen, die die beteiligten Kräfte an den Schulen angetroffen hatten
- der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Pädagogen und Pädagoginnen
- der Effizienz der begleitenden Maßnahmen.

1. Musikunterricht in der Grundschule – heute

Die Anzahl der ausgebildeten Musiklehrer und Musiklehrerinnen an den Grundschulen ist unzureichend (abnehmende Zahlen auch an den Studienseminaren für Grundschule im Fach Musik). Musik wird nicht oder fachfremd unterrichtet, d.h.:

- Musikunterricht beschränkt sich auf das Singen von Liedern zu Tonträgern.
- Die Kinder erleben keine musikalischen / sängerischen Vorbilder im Unterricht.
- Die Kinder haben keine / wenig Möglichkeiten, sich musikpraktisch zu betätigen und somit auch keine Chance, ihr Können in diesem Bereich zu zeigen und weiterzuentwickeln.
- Räumliche und sachliche Rahmenbedingungen (Musiksaal, Instrumente) werden kaum zur Verfügung gestellt bzw. von den Kollegen und Kolleginnen angefordert.

Der Musikunterricht ist mit einer Stunde pro Woche in der Stundentafel verankert und bietet zu wenig Zeit, um den in den Lehrplänen verankerten Inhalten und Kompetenzerwartungen gerecht zu werden.

Die zeitliche Problematik bezieht sich nicht nur auf die Umsetzung der Inhalte, sondern auch auf die Erhebung der Voraussetzungen, die individuelle Förderung und die punktuelle und prozessorientierte Leistungsbeurteilung. (s. dazu Anforderungen / Kompetenzerwartungen der Richtlinien und Lehrpläne im Fach Musik in der Grundschule, Stand 28.1.2008).

2. Chancen und Herausforderungen durch die Integration außerschulischer Musikpädagogen am Beispiel »Jedem Kind seine Stimme«

Chancen

Orientierung an musikalischen Vorbildern: Kinder erfahren z.B., wie eine ausgebildete Stimme klingt und wie vielfältig sie eingesetzt werden kann.

Die Kinder erfahren eine qualifiziert angeleitete Auseinandersetzung und Förderung ihrer rhythmischen und stimmlichen Möglichkeiten und die Weiterentwicklung des schöpferischen Arbeitens.

Fächerübergreifende Nutzung der erlernten Kompetenzen z.B. im Lese- und Schreibprozess.

Identifikation mit der eigenen Schule und den Mitschülern und Mitschülerinnen durch die gemeinsam aufgeführten Musikprojekte und die gemeinsame musikalische Arbeit.

Wechselseitiges Voneinander-Lernen und Sich-Austauschen über die Gestaltung eines qualifizierten Musikunterrichts und die Rolle des Lehrers bzw. des Musikpädagogen.

Herausforderungen

Bewusstwerdung der Rolle als Gast-Musiklehrer/in im Grundschulunterricht (Reflexion der eigenen musikalischen und erzieherischen Erwartungen und Zielvorstellungen an das Projekt; Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie).

Anknüpfung an die vielfältigen Lernvoraussetzungen und die entsprechende individuelle Förderung und Begleitung. Nutzung pädagogisch-didaktischer Leitlinien in der Unterrichtsgestaltung, z.B.

- Anknüpfung an die Fähigkeiten und Interessen der Kinder.
- Förderung des selbständigen Lernens.

Wahrnehmung des Erziehungsauftrages, z.B.

- Erarbeitung und Einhaltung von Regeln im Musikunterricht in einer großen Gruppe.
- Unterrichtsgestaltung, die soziales und kooperatives Musizieren initiiert und konsequent einfordert.

Kollegiale Zusammenarbeit der beteiligten Pädagog/innen unter den zeitlichen Rahmenbedingungen im Sinne einer Klärung des Rollenverständnisses in der gemeinsamen Ausübung des Unterrichts.

3. Resümee zur Fragestellung der Auswirkungen außerschulischer Initiativen auf die musikalische Arbeit an den Grundschulen

Erste Sicherung eines qualifizierten Musikunterrichts für einen Teil der Kinder in der Grundschule »im Klassenverband« mit dem Schwerpunkt stimmlicher und rhythmischer Bildung.

Erste Zusammenarbeit von Grundschullehrer/innen und Musikpädagog/innen im Sinne einer gemeinsamen musikpraktischen Arbeit und eines Wissens- und Erfahrungsaustausches.

Beitrag zur Gestaltung einer lebendigen Schule durch musikalische Beiträge zu Schulfesten und durch die gemeinsame musikalische Arbeit im Klassenverband unabhängig von Herkunft und sozialem Milieu.

Offen bleiben dennoch Fragen nach

- einem flächendeckenden Einsatz von musikalischen Initiativen an allen Grundschulen in NRW.
- einer ganzheitlichen musikalischen Bildung, die Themen anderer Fächer aufgreift und diese integrativ und fachbezogen erarbeitet, um somit ein nach heutigen lernbiologischen Erkenntnissen vernetztes Lernen in der Grundschule zu ermöglichen.
- der Umsetzung der vielfältigen Anforderungen und Kompetenzerwartungen der Richtlinien und Lehrpläne im Fach Musik in der Grundschule.
- einer differenzierten Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung und entsprechender Förderung im Fach Musik.
- einer kontinuierlichen wissenschaftlichen Begleitung, die diese Initiativen der musikalischen Bildung im Hinblick auf ihre musikalische und pädagogische Wirksamkeit hin untersucht.
- Organisationsformen, die eine effektive und qualifizierte Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Schulen, Lehrern und Lehrerinnen sowie Musikpädagogen und Musikpädagoginnen und weiteren Fachkräften ermöglichen, die notwendig sind, um die gewünschten musikalischen und pädagogischen Effekte zu erzielen.

UWE KAMMANN: Vielen Dank, Frau Schultze. Jetzt möchte ich Ihnen noch unsere vierte Referentin vorstellen. Anne Weber-Krüger ist Orchestermusikerin und seit 2007 Diplom-Musikpädagogin. Sie engagiert sich für Kinderkonzerte z.B., »Jazz für Pänz«, die sie gestaltet und moderiert. Außerdem kümmert sie sich um musikalische Früherziehung und betreut Eltern-Kind-Gruppen in diesem Bereich. Zudem hat sie einen Lehrauftrag für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik in Köln.

Podiumsdiskussion¹¹

UWE KAMMANN: Meine Damen und Herren in der Robert-Schumann-Hochschule in Düsseldorf, liebe Hörer von WDR 3. Ich begrüße Sie sehr herzlich zum »Kulturpolitischen Forum« auf WDR 3, das heute dem Thema gewidmet ist: »Noten für alle? Musikalische Bildung macht Schule«. Vielleicht haben Sie schon die Abkürzung gehört: »JeKi«. Das ist keine Unterabteilung der Jedi-Ritter, sondern dahinter verbirgt sich ein Lieblingsprojekt der Landesregierung »Jedem Kind ein Instrument«. Dazu ist inzwischen ein weiteres Projekt gekommen: »Jedem Kind seine Stimme«.

Was das bedeutet, welche Anforderungen sich daraus für Pädagogen ergeben, darüber beraten Fachleute, die der Landesmusikrat in die Robert-Schumann-Hochschule in Düsseldorf zusammengebracht hat. Es geht um ein Modellprojekt mit einem sehr ehrgeizigen Ziel: dass nämlich demnächst 20.000 Kinder ein Instrument lernen sollen, zumindest kennen lernen sollen. Die Zahlen vom letzten Schuljahr, in dem das eingeführt wurde, waren beeindruckend: 7.000 Teilnehmer und fast 90 % der Kinder wollen weitermachen, nachdem sie ein Instrument ein Jahr lang kennengelernt haben. NRW ist sehr stolz darauf, der Kulturstaatssekretär findet dieses Ergebnis, wie er in einem Interview sagte, »sensationell«. Das Projekt ist, nicht zuletzt im Hinblick auf die Kulturhauptstadt Essen 2010, gefördert worden von der Kulturstiftung des Bundes.

»Musikalische Bildung macht Schule«, so lautet der Untertitel der Tagung. Aber macht Schule auch musikalische Bildung? Wenn ja, wie macht sie das? Was bedeutet dieser Anspruch »Musikalische Bildung« für die Schulen, die Musikschulen, die Wissenschaft? Wie muss man das Modellhafte modellieren? Haben wir dafür die richtig ausgebildeten Lehrer und die richtigen Instrumente, wenn man das mal überträgt? Wie steht es mit der Zusammenarbeit der Institutionen? Darüber wollen wir heute diskutieren.

Dazu haben wir genau die richtigen Fachleute auf dem Podium. Das ist Ulrich Mahlert; er ist Professor an der Universität der Künste in Berlin. Wir begrüßen Bernd Zingsem; er ist stellvertretender Direktor der Clara-Schumann-Musikschule in Düsseldorf. Wir haben Christiane Schultze in unserer Gesprächsrunde. Sie ist Grundschullehrerin, unterrichtet also dort, wo es wirklich ernst wird. Sie ist auch Fachleiterin für die Primarstufe Deutsch und Pädagogik. Als letzte begrüße ich Anne Weber-Krüger, die Orchestermusikerin und Musikpädagogin ist und zudem aktiv an Projekten mitwirkt, in denen Kindern die Liebe zur Musik und auch das Hören und Spielen beigebracht werden soll.

¹¹ Die Podiumsdiskussion wurde am 4.12.2008 in der Reihe »Kulturpolitisches Forum« auf WDR 3 gesendet.

Es gibt einen schönen Satz von Yehudi Menuhin, der da lautet: »Musik spricht für sich alleine, vorausgesetzt wir geben ihr eine Chance.« Und einen zweiten berühmten Satz des Düsseldorfers Josef Beuys: »Jeder Mensch ist ein Künstler.« Herr Mahlert, müssen wir mit diesen Optimismus erst einmal anfangen?

ULRICH MAHLERT: Dem Satz von Beuys stimme ich sehr gerne zu. Er beinhaltet ein pädagogisches Credo, das in der Regel segensreich wirkt und zudem einer Mystifizierung von Kunst entgegenarbeitet, die pädagogisch nicht produktiv ist. Wichtig erscheint mir neben der Auffassung, dass jedes Kind ein Künstler ist, pädagogisches Handeln selbst auch als eine Kunst zu betrachten. Das ist das Pendant zu der besagten Auffassung. D.h. ich müsste anfangen, den Unterricht selbst als eine künstlerische Tätigkeit zu sehen und zu praktizieren, um genau der Sichtweise gerecht zu werden, dass Kinder künstlerisch unendlich talentiert, begabt und geradezu begnadet sind. Diese beiden Gedanken gehören für mich zusammen.

UWE KAMMANN: Frau Schultze, machen Sie in der Grundschule die Erfahrung, dass sich dies als erstes zeigt oder sind Kinder heute zugeschüttet von der Präsenz von Musik in den Medien? Sind unsere Ohren sozusagen »zugekleistert« mit Musik und ist es dann schwer, genau den Anspruch des eigenen Tuns zu entwickeln?

CHRISTIANE SCHULTZE: Kinder sind in der Regel begeistert, wenn wir miteinander musizieren, wenn ich meine Gitarre auspacke und wir allerlei Lieder zusammen singen oder mit Instrumenten begleiten. Sie kommen unvoreingenommen und singen gerne. Es gibt eine Studie von Bastian, die besagt, welche Chancen eben darin liegen, diese Kinder vielfältig musikalisch zu entwickeln in der Konzentration, in dem Miteinander-Tun, im Sozialen und im Kreativen.

UWE KAMMANN: Bernd Zingsem, Sie haben es jetzt nicht mit den kleineren Kindern zu tun, die erst anfangen, sich selbst und die Welt zu entdecken, sondern mit Schülern, die schon eine Menge wissen. Wie ist das da? Sind die vielleicht in mancher Hinsicht zu routiniert oder entdecken Sie da auch immer noch genau diese Neugier darauf, dass sich etwas öffnet?

BERND ZINGSEM: Das findet man bei älteren Schülern ganz genauso. Aber ich habe übrigens auch sehr viel mit kleineren Kindern zu tun: angefangen bei Grundschulkindern, die ich lange in Instrumentalklassen unterrichtet habe. Das waren Kinder im Alter von sieben oder acht Jahren, deren musikalische Hintergründe sehr unterschiedlich waren. Die meisten hatten sehr wenig Erfahrungen im Umgang mit Musik, die Begeisterungsfähigkeit, wie Sie bereits beschrieben haben, war aber riesig groß. Das reicht dann weiter bis zu meiner norma-

len Musikschul-Klientel aller Altersgruppen und zum Klassenunterricht in der Gesamtschule und im Gymnasium, wo auch trotz unterschiedlicher Lernbiografien die Begeisterung für das Tun, wenn das Angebot als realistisch dargestellt wird, sehr groß ist.

UWE KAMMANN: Frau Weber-Krüger, Sie arbeiten auch viel mit Kindern. Haben Sie den Eindruck, Kinder sind medial schon so viel mit Musik konfrontiert, dass Sie erst einmal etwas wegräumen müssen, damit etwas ganz Neues entstehen kann?

ANNE WEBER-KRÜGER: Vom »Wegräumen« würde ich überhaupt nicht reden. Ich habe eher den Eindruck, dass es sehr viele Angebote gibt, aber sie werden auch sehr gerne angenommen, wenn der Anreiz dafür vorhanden ist. Im vorhin gezeigten Film war zu hören: eine gewisse Umgebung kann so anregend sein, dass nicht extra motiviert werden muss. Und ich glaube, Musikinstrumente sind so anregend. In der weiteren Beschäftigung mit ihnen muss ich aber als Künstler die entsprechenden Anreize auch so geben, dass ich mich gegen die anderen Angebote durchsetzen kann.

UWE KAMMANN: D.h., die Kritik an der so dominanten Medienwelt, die als Außenreiz viel stärker wahrgenommen wird als die eigene Welt, teilen Sie so nicht?

ANNE WEBER-KRÜGER: Ich würde die Medienwelt eher nutzen, denn dort, wie in der Musik kann man sehr schön inszenieren. Auch der Umgebung, in der Musik stattfindet, kann man einen besonderen Rahmen geben. Ich habe nach einem Kinderkonzert einmal die Frage gehört, ob denn die Moderatorin im richtigen Leben auch so wäre wie hier im Film. Da wurde also Film und Bühne vermischt und das Schöne war daran, dass man ja hier, im Unterschied zum Film, noch mit der Moderatorin sprechen konnte.

UWE KAMMANN: Beides ist also kein Gegensatz, sondern gehört irgendwie zusammen. Herr Mahler, das Modellprojekt »JeKi«: Ist das für Sie eine Vision, die man eigentlich niemandem zugetraut hätte, da sonst meistens auf die Schwierigkeiten hingewiesen wird, Mittel bereitzustellen? Oder ist es nicht naheliegend gewesen, so etwas mal auf den Weg zu bringen?

ULRICH MAHLERT: Ich finde es zunächst einmal großartig, dass es zustande gekommen ist. Für Deutschland als dem Land der Bedenkenträgerei ist das fast schon ein Wunder. Ich bin mir auch sicher, dass das Projekt ganz viele positive Wirkungen zeigen wird. Gleichzeitig muss man in die Zukunft blicken und überlegen, was an diesem Projekt wirklich modellhaft ist und wo Verbesserungen möglich sind.

UWE KAMMANN: Das Projekt wirkt also im guten Sinne kühn und vorwärtsweisend. Die Nachhaltigkeit wird uns noch beschäftigen. Zunächst noch eine Frage an Frau Schultze: Als Sie davon gehört haben, waren Sie davon überzeugt, dass das gelingen würde, oder haben Sie eher gedacht, das wird in der Routine und in Bürokratie versickern?

CHRISTIANE SCHULTZE: Ich war sehr froh, weil ich gemerkt habe, Musik gewinnt wieder einen Stellenwert insofern, dass Gelder für solche Projekte freigesetzt werden. Bei aller Problematik, die sicherlich auch bei »Jedem Kind seine Stimme« entstehen konnte, muss man schon sagen, dass die Kinder einfach mal ihre Stimme kennen gelernt und musikalische Vorbilder erfahren haben. Das war eigentlich das, was mich am meisten beeindruckt hat: dieses Staunen der Kinder, als einmal ein Künstler vorgesungen hat, da sie das so nicht kannten. Die besondere Herausforderung war außerdem zu erfahren, dass sich endlich einmal jemand darum kümmert, die Kinder im Hinblick auf Artikulation und rhythmisches Sprechen weiterzuentwickeln. Diese Grundfähigkeiten brauchen wir nämlich in der Schule für andere Fächer wie Deutsch, Lesen und Schreiben.

UWE KAMMANN: Sie beschreiben jetzt gerade das Projekt »Jedem Kind seine Stimme«, während das zweite Projekt »Jedem Kind sein Instrument« momentan noch auf das Ruhrgebiet im Hinblick auf die Kulturhauptstadt Essen im Jahr 2010 ausgerichtet ist. Könnten Sie uns noch einmal kurz das Projekt »Jedem Kind seine Stimme« beschreiben? Sollen die Kinder dort schlicht singen lernen? Für mich war das eine Selbstverständlichkeit in meiner Schulzeit.

CHRISTIANE SCHULTZE: Ich selbst habe das Projekt nur am Anfang begleitet, nicht selbst durchgeführt, aber ich habe es ausgewertet. In der Praxis sieht das so aus: die Musikpädagog/innen gehen zwei Mal in der Woche in die Schule und haben die Aufgabe, den Kindern das lebendige Singen zu vermitteln. Sie machen gezielte Stimmbildungsübungen und -spiele mit ihnen, sie verklanglichen Geschichten und so erleben die Kinder auf vielfältigste Art und Weise ihre Stimme.

UWE KAMMANN: Fällt das dann auch in Ihren Bereich, Herr Zingsem, Pädagogen und Pädagoginnen zu finden und auszubilden, die dann in die Schulen gehen und diese Vermittlungsarbeit leisten?

BERND ZINGSEM: Das ist ein Teil meiner Arbeit auf der Fortbildungsebene, wo ich Lehrkräfte für den Streicherklassenunterricht, die bereits ein Studium als Schulmusiker oder Instrumentalpädagoge abgeschlossen haben, weiterqualifiziere für die besonderen Anforderungen in der Arbeit mit einer gemischten Klasse. Der andere Teil findet innerhalb der Mu-

sikschule statt, wo wir, als das Thema Ganztagschulen aufkam, Musikprojekte entwickelt und den Grundschulen angeboten haben. Da war es auch Aufgabe, Lehrerteams zu bilden, die in die Grundschulen gingen. Wie Frau Schultze schon sagte, ist es ein wunderbares Gefühl, im Instrumentalunterricht einer sehr großen Gruppe nicht alleine, sondern zu zweit zu unterrichten. Wir stellten dafür Teams an der Musikschule zusammen aus besonders motivierten Kollegen, die sich dieser Herausforderung stellen wollten, von der Herr Mahler schon sprach, und dies eben nicht als »Zumutung« begriffen haben. Denn ich halte es für sehr wichtig, Kolleg/innen zu finden, die diese Arbeit auch wirklich gerne machen wollen. Und da liegt bei mir in der Großdimensionierung von »JeKi« das ganz große Fragezeichen. Gibt es überhaupt so viele entsprechend qualifizierte Lehrkräfte, denn an den Hochschulen können sie noch nicht ausgebildet sein. Aus meiner Sicht wäre es eine ganz schlechte Entwicklung, wenn Lehrkräfte mit unzureichender Befähigung eine Idee, die wir alle für gut und wichtig befinden, durch schlechte Arbeit desavouieren würden.

UWE KAMMANN: Ein Wort von Ihnen hat mich jetzt etwas aufhorchen lassen: Es könnte für einige auch eine »Zumutung« sein. Das ist mir jetzt als eine Person von außen fast eine ungehörige Vorstellung. Oder liegt das daran, dass man an der Musikschule immer so fixiert war auf den Einzelunterricht und diese größeren Gruppenzusammenhänge eher gescheut hat?

BERND ZINGSEM: Wenn Sie sich die Musikschule und die Kollegen und ihre Ausbildung anschauen, dann sind sie z.B. als junger Pianist an die Hochschule gekommen und haben Klavier studiert. In der Musikhochschule haben sie dann gelernt, einen einzelnen Schüler oder gerade noch eine Kleingruppe im Klavierspiel zu unterrichten. Und mit dieser Ausbildung haben sie dann eine Unterrichtsbiografie über zwanzig Jahre und haben auch in ihrer eigenen Jugend selbst nichts anderes kennengelernt. Und plötzlich ist der Bedarf so groß, dass es heißt, sie müssen an der Grundschule in heterogenen Klassenzusammenhängen unterrichten und das noch ohne ausreichende Fortbildung in diesem Bereich. Da kann man sich pädagogisch nicht wohlfühlen.

UWE KAMMANN: Frau Weber-Krüger, Sie haben verschiedene Bereiche des musikpädagogischen Wirkens kennengelernt. Gibt es da Welten, die manchmal nebeneinander existieren – also die Ansicht, ich bin eigentlich Künstler und gar nicht in der Lage, das an andere weiterzugeben? Kennen Sie Kolleginnen und Kollegen aus Ihrem Bereich, die so etwas als Zumutung empfinden könnten?

ANNE WEBER-KRÜGER: Ich habe IP (Instrumentalpädagogik) und AME (Allgemeine Musikerziehung) studiert. Sehr ungünstig wäre meiner Meinung nach die Einstellung: »Na,

wenn es mit dem Künstler nicht klappt, werde ich eben Instrumentalpädagoge«. Denn es ist ja gerade der Anspruch, als Künstler in die Schule zu gehen, und dieses Empfinden hatte ich auch bei meinen Kommilitonen. Das Team-Teaching haben wir an der Hochschule auch geübt. Hier gab es durchaus Probleme, sich mit der anderen Lehrperson auf eine Richtung zu einigen. Das ist natürlich viel schwieriger, als alleine eine Praxisgruppe vorzubereiten.

UWE KAMMANN: Wir werden sicher noch darüber sprechen, welche Fähigkeiten man in der Gruppe und im Bezug untereinander, auch bezogen auf die Institutionen, benötigt. Herr Mahlert, Sie haben sich mit Vermittlungsformen beschäftigt. Wir alle kennen ja den berühmten Film »Rhythm is it«, der aber meines Erachtens nur eine Art Highlight darstellt, während in der Fläche nicht so viel passiert ist.

Was sind denn nun die Haupteigenschaften, die man braucht, um in Kindern eine Flamme zu entzünden?

ULRICH MAHLERT: Ich glaube nichts anderes, als was Menschen brauchen, um auch aus Erwachsenen Funken zu schlagen: Begeisterungsfähigkeit, Empathie, Einfühlungsvermögen, guten Willen und die Fähigkeit zu zaubern, d.h. vor allem künstlerisch-pädagogische Fähigkeiten. Ich denke, diese drei Potentiale sind es. Ob diese nun im Rahmen eines primär pädagogischen oder künstlerischen Studiums erworben werden, darüber kann man sich lange Gedanken machen.

UWE KAMMANN: Herr Zingsem, müssen Sie Zauberer ausbilden?

BERND ZINGSEM: Zauberer und sehr gute Handwerker, aber das Zaubern bringen die Künstler normalerweise ja schon mit. Sie stellen sich mit dem Instrument vor eine Klasse und es müssen nur drei Töne sein, die verzaubern schon die Klasse. Und damit verbunden das Angebot: ihr könnt diese Töne auch spielen! Das ist wie bei der Aufforderung, entweder Fußball im Fernsehen zu schauen oder selbst zu spielen – da möchten die Kinder auch lieber auf die Wiese gehen und Fußball spielen. Wenn wir den Kindern die Instrumente in die Hand geben und ihnen zeigen, wie es geht, dann wirkt der Zauber von dem, was wir zu Anfang vorgeführt haben.

UWE KAMMANN: Frau Schultze, Sie haben hier auch viel unmittelbare Erfahrung. Sind Begeisterungsfähigkeit und Leidenschaft die Hauptpunkte?

CHRISTIANE SCHULTZE: Auf jeden Fall, und ich würde noch »Eselsgeduld« als wichtige Tugend hinzufügen. Und man muss Zeit haben für die Kinder. Das ist das, was ich vermisse, wenn ich mit 30 Kindern in der Klasse zusammen bin. Das ist das Grundproblem: ein Kind

beschäftigt sich mit etwas, ich würde es gerne weiter fördern, muss aber dann im Rücken einen Streit schlichten oder muss einem anderen Kind das Instrument aus der Hand nehmen. Ich brauche Zeit...

UWE KAMMANN: Frau Weber-Krüger, wenn Sie Konzerte vorbereiten, wo haben Sie am meisten Erfolg, wo zeigt sich am besten, dass live gespielte Musik (im Gegensatz zur Konserve) etwas Besonderes ist?

ANNE WEBER-KRÜGER: Das ist auch meine Überzeugung, dass es wichtig ist, Musik als etwas Besonderes darzustellen. Das beinhaltet, dass sie der Normalität enthoben wird. Ein wichtiger Faktor ist, dass ich dabei selbst authentisch bin. Wenn ich mich vor die Gruppe oder auf die Bühne stelle, dann muss ich aus dem Alltag herauskommen können. Das geht nur, wenn man selbst davon begeistert ist, und das funktioniert am besten, wenn man seine Projekte auch selbst konzipiert. Deshalb würde ich vorschlagen, auch in der Ausbildung Projekte durchzuführen, die auf eigenen Ideen basieren.

UWE KAMMANN: Momentan sind wir an einem Punkt mit positivem Ausblick angekommen. Wenn man vor zwei oder drei Jahren über den Musikunterricht gesprochen hat, wurde stets der Mangel an musischer Erziehung betont. Frau Schultze, wird diese Diskussion heute immer noch so geführt? Sind die derzeit diskutierten Projekte der Landesregierung nicht eher ein Ausnahmefall, der den Schulalltag nur peripher betrifft?

CHRISTIANE SCHULTZE: Es gibt immer mehr Projekte und das lässt mich hoffen, dass diese »Treibhäuser der Zukunft«, die vorhin in Herrn Kahls Vortrag anklangen, zukünftig immer mehr Früchte tragen. Das aber braucht Geld und engagierte Pädagog/innen. Diese neue Realität ist bei uns noch nicht so recht angekommen.

UWE KAMMANN: Herr Mahlert, Sie haben ja nun als Wissenschaftler den Überblick über viele bundesweit erhobene empirische Befunde. Wie sieht die Realität aus?

ULRICH MAHLERT: Man darf über der einen Sache die andere nicht vergessen. Unsere Tagung trägt den Untertitel »Musikalische Bildung macht Schule«. Für mich wäre die Frage: »Macht auch Schule musikalische Bildung?« Wir reden jetzt über das mit einem ungeheuren Finanzvolumen ausgestattete gigantische »JeKi«-Projekt, das dankenswerterweise und fast wundersam zustande gekommen ist. Das ist sehr begrüßenswert. Wir dürfen aber die andere Seite nicht vergessen: An unseren Schulen fällt nach wie vor in erheblichem Ausmaß Musikunterricht aus, und sofern er stattfindet, wird er sehr häufig von fachfremden Lehrern erteilt. Zu fragen ist: Wie verhält sich das große »JeKi«-Projekt zu den kaum vorhandenen

Anstrengungen von Land und Staat, für einen regulären Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen zu sorgen?

UWE KAMMANN: Herr Zingsem, wie steht es denn mit der Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen: der allgemein bildenden Schulen, Musikschulen oder auch Hochschulen – verfolgen diese gemeinsame Ziele?

BERND ZINGSEM: Hier hat sich einiges in der Frage der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit geändert. Vor 20 Jahren wäre es ungleich schwerer gewesen, Kollegen der allgemein bildenden Schulen mit Lehrern der Musikschulen zur Zusammenarbeit zu bewegen. Aber die Defizite in manchen Schulformen sind doch immer noch sehr groß. So besagt eine Statistik, dass nur 5 % des Musikunterrichts an Grundschulen in NRW fachkompetent erteilt wird. Der Rest fällt aus oder wird fachfremd erteilt. Das macht es natürlich für Musikschulen bei anspruchsvollen Projekten, z.B. Instrumentalunterricht in heterogenen Gruppen, unglaublich schwer, kompetente Partner vor Ort zu finden. Es gibt den Musiklehrer an den Schulen nicht und auch nicht die Lehrkraft, die das, was in der Ergänzung des Fachs Musik von außen herangetragen wird, irgendwie aufnehmen könnte. So spielen wir also an ganz vielen Schulen eine Gastrolle, und die Arbeit, die wir machen, wird kaum im Kollegium der Schule wahrgenommen, weshalb Kooperationen ganz schwierig sind. Die Schulen, an denen sich eine sachliche und fachliche Öffnung durch Musiker etablieren lässt, sind natürlich für uns ideale Arbeitsplätze.

UWE KAMMANN: Könnten Sie denn auf Schulen zugehen und um eine Fachkraft bitten, da es doch allen ersichtlich sein muss, dass dieser Aufgabenbereich, neben der Freude, doch noch ganz andere Gewinne abwerfen kann?

BERND ZINGSEM: Ich glaube, dass Sie mit dieser Frage dem Schulleiter unterstellten, er wollte gar keinen Musiklehrer an seiner Schule einstellen. Aber Fakt ist, es gibt diese Lehrkraft einfach nicht. Es gibt zu wenige Lehramtsanwärter für das Fach Musik und damit auch nicht die Lehrkräfte, die in der Grundschule gebraucht würden. Diese Kolleg/innen werden händeringend gesucht.

UWE KAMMANN: Frau Weber-Krüger, »diese Kolleg/innen werden händeringend gesucht«: Wächst vielleicht doch inzwischen die Einsicht, auch unterstützt durch Filme wie »Rhythm is it«, dass die Vermittlung in den Schulen doch so unheimlich wichtig ist?

ANNE WEBER-KRÜGER: Im Bereich AME ist es ja ähnlich, dass Lehrkräfte ohne Ende gesucht werden, d.h. wenn diese jetzt noch stärker auf die Stellen gehen würden, die

jetzt aus dem Instrumentalbereich rekrutiert werden, hat man damit das Problem nicht gelöst.

UWE KAMMANN: Frau Schultze, suchen Sie auch händeringend, und würden auch gerne mehr machen, wenn es eben nicht an Musiklehrern fehlen würde?

CHRISTIANE SCHULTZE: Ja, wir haben einen Mangel an Lehrkräften. Ich möchte gerne noch einmal auf Herrn Mahlert zurückkommen, der nach der Funktion von Projekten wie »JeKi« fragte. Provokant gefragt: Sollen die an den Projekten beteiligten Musiker deshalb zum Einsatz kommen, weil sie billiger sind als die verbeamteten Grundschullehrer? Oder sollen sie Impulse in die Schulen geben? Mein Wunsch wäre, wir hätten ausgebildete Grundschullehrerinnen – am liebsten wäre mir, jede von ihnen würde eine musikalisch-rhythmische Grundbildung machen –, denn wir brauchen natürlich den Musikunterricht nicht nur einstündig. Wir sollten jeden Tag mit Kindern singen, tanzen und uns bewegen. Und wenn ich dann Lehramtsanwärterinnen vor mir sitzen habe: »Ich kann nicht singen und traue mich nicht zu tanzen oder Theater zu spielen« – dann sind das keine guten Voraussetzungen. Das klingt jetzt provokant, aber es soll nur etwas anschaulich machen, was das »Gros« darstellt. Von daher noch einmal die Frage: Was ist der Sinn dieser Initiative langfristig gesehen?

UWE KAMMANN: Nun haben wir in dieser Runde leider keinen Vertreter der Landesregierung, der das beantworten könnte. Es ist auch ein Versuch, bei der künftigen Gestaltung der Gesellschaft eine Grundlage zu bilden. Sie kennen das schöne Wort von der »Kreativgesellschaft« und auch das von der »Kreativwirtschaft«. Da wird Musik dann als wichtige instrumentelle Fähigkeit des Menschen genommen, sich innovativ zu verhalten und aus eingefahrenen Bahnen auszuberechnen. Herr Mahlert, sind dies Gedanken, die auch an der Hochschule in der theoretischen Diskussion bewegt werden?

ULRICH MAHLERT: Sie sprechen das weite Feld der Transfereffekte an, die Frage also, wie sich musikalische Kompetenzen auswirken auf sogenannte Schlüsselqualifikationen. Mittlerweile stimmen ernsthafte Forscher darin überein, dass man sehr vorsichtig sein muss mit dem Versuch, Musikunterricht auszuschlachten als ein Mittel, das kreativ, kognitiv kompetent, sozial macht, Sprachbewusstsein und mathematische Fähigkeiten und wer weiß was noch alles fördert. Hier findet eine sehr fragwürdige Argumentation für die Unverzichtbarkeit von Musikunterricht statt. Es würde ja auch niemand behaupten, dass jemand Chemie oder Englisch lernt, um sozialer zu werden. Man sollte vermeiden, die Musik zu funktionalisieren zu Zwecken, die außerhalb ihrer selbst liegen. Jürgen Oelkers spricht im Blick auf solche Strategien ironisch von der »kommunikativen Selbstorganisation mit teamfähiger

Problemlösekompetenz bei nachhaltig genutzter Metakognition«. Oelkers sagt, man muss aufpassen, dass daraus nicht leicht eine »teamfähige Selbstorganisation mit kommunikativer Nachhaltigkeit bei kreativer Problemkompetenz« wird. Sie sehen, das ist eine Verschiebemasse von Begriffen, die zu nichts führen. Deshalb sollte man es unterlassen, Musikunterricht primär mit solchen Qualitäten zu begründen.

UWE KAMMANN: Herr Zingsem, hatten Sie je den Verdacht, dass diese Funktionalisierung der Musik mit dieser Initiative verbunden sein könnte?

BERND ZINGSEM: Ich glaube, dass das in manchen Köpfen mitschwingt und mancher denkt, Kinder könnten dann besser rechnen. Aber ich möchte als Geigenlehrer später nicht für die Mathematikleistungen der Kinder in Anspruch genommen werden. Es gibt aber schon jetzt genügend kluge Köpfe, die darauf hinweisen, dass Musik ihren Eigenwert hat und behalten muss, und dies auch schon in den entsprechenden Fachzeitschriften veröffentlicht haben.

UWE KAMMANN: Frau Weber-Krüger, wären Sie jemals auf den Gedanken gekommen, wenn Sie eine Sonate spielen, dass das eigentlich dem »höheren Wirtschaftsprodukt« dient?

ANNE WEBER-KRÜGER: Während des Spielens denke ich natürlich nicht daran. Aber ich stimme Ihnen zu, dass es diese Überlegungen gibt. Wenn man aber mit Kindern Musik macht und strahlende Gesichter und leuchtende Augen sieht, dann ist dies nur durch die Musik ausgelöst und ein ganz wichtiger Effekt, wenn wir schon von Effekten sprechen.

UWE KAMMANN: Musik ist also erst einmal ein ganz schöner Zweck in sich selbst, da sind sich hier alle einig. Gleichwohl darf man nicht vergessen, dass all diese Aktivitäten auch mit Geld verbunden sind. Bei »JeKi« rechnet die Landesregierung damit, dass auch von privater Seite Spenden fließen werden. Wenn Sie sagen, wir geben 50 % für die Instrumente, die ja angeschafft werden müssen, wären das bei 20.000 Kindern eben 20.000 Musikinstrumente, was eine entsprechend hohe Summe ergibt. Da kann man sich nun vorstellen, dass ja alle Mitwirkende in diesem Projekt sich auch als Manager verstehen müssten, um das Geld dafür einzusammeln. Herr Zingsem, sind das Gedanken, die Sie gleich mit vermitteln müssen?

BERND ZINGSEM: Die Lehrkräfte werden hoffentlich nicht für das Einsammeln der entsprechenden Gelder zuständig sein. Da denke ich, dass im »JeKi«-Projekt die entsprechenden Stellen dafür geschaffen wurden. Wenn die Landesregierung plant, es auf ganz NRW auszudehnen, dann wird sich der Bedarf ja noch einmal in einem gigantischen Maße vergrößern. Das auf die Schultern der Musiklehrer zu legen, wäre wirtschaftlich auch völlig

unsinnig, denn beim Großeinkauf bekommt man ja auch viel bessere Preise. Aber natürlich müssen Lehrkräfte, die heutzutage, anders als vor 20 Jahren, oft für mehrere Arbeitgeber tätig sind, auch lernen, sich selbst zu organisieren, den Markt zu bearbeiten, verhandeln zu können. Diese Qualitäten kamen in der Vergangenheit in der traditionellen Hochschulausbildung so gut wie gar nicht vor, aber sie müssten heutzutage eine Rolle spielen. Aber ich sehe, Herr Mahlert macht ein ganz skeptisches Gesicht?

UWE KAMMANN: Herr Mahlert, muss man den Musikmanager immer gleich mit bedenken, weil einem sonst die Grundlagen wegbrechen?

ULRICH MAHLERT: Die Musikhochschul-Schelte ist ein verbreiteter Topos in der öffentlichen Diskussion. Unverkennbar aber haben sich die Musikhochschulen in den letzten Jahren stark bewegt. Das Fach »Musikmanagement« etwa gibt es inzwischen an etlichen Hochschulen. Die Studenten lernen hier wichtige berufsqualifizierende Kompetenzen. Stark im Kommen ist das Klassenmusizieren als Ausbildungsinhalt an Hochschulen. Es ist im Schnitt nicht mehr so, dass die pädagogischen Studiengänge nur für den Einzelunterricht ausbilden, sondern das Gruppenmusizieren, die Ensembledidaktik, das Umgehen mit kleineren und größeren Formationen in verschiedenen Musikarten haben beträchtlich zugenommen. Lassen Sie mich noch einen dritten Gedanken anfügen: Ich denke, dass in absehbarer Zeit die beiden Studiengänge Schulmusik und Diplommusikerziehung – der letztgenannte bezeichnet den Studiengang, der vor allem Lehrer für die Musikschulen ausbildet – sich weiter annähern werden.

UWE KAMMANN: Frau Weber-Krüger, spielte der »Markt« während Ihrer Ausbildung, zumindest im Kopf, schon eine Rolle? Und wie sieht das bei Ihren Mitmach-Projekten und Kinderkonzerten aus: Müssen Sie da auch mehr Zeit als Ihnen lieb ist in die Überlegung stecken, wie das Ganze finanziert werden soll?

ANNE WEBER-KRÜGER: Bei jedem Projekt muss mit bedacht werden, wo kommen die Gelder her, wie kann ich die Musiker bezahlen. Aber auch bei Projekten, die an der Hochschule laufen, ist es absolut sinnvoll, den finanziellen Aspekt mit zu berücksichtigen, wodurch sich die Studenten auch schon auf den Berufsalltag vorbereiten. Wenn man dann eigene Projekte durchführt, ergibt es sich ja ganz von alleine, dass man sich auch um die Marktebene kümmern muss.

UWE KAMMANN: Um den Lehrkräften nun ein methodisches Rüstzeug zu geben, gibt es da Gespräche zwischen den Hochschulen, den allgemein bildenden Schulen und den Musikschulen? Um gemeinsame Studiengänge, Konzepte oder Curricula zu entwerfen?

BERND ZINGSEM: Wie weit wir Musikschulen an den pädagogischen Konzepten der Hochschulen mitarbeiten, da habe ich meine Zweifel. Aber ganz konkret gibt es in Düsseldorf ein Kooperationsprojekt der Robert-Schumann-Hochschule, der Clara-Schumann-Musikschule und eines Gymnasiums, in dem Unterricht in Streicher- und Bläserklassen erteilt wird. Studierende wirken dort im Rahmen ihres Ausbildungsganges mit, unterstützt von erfahrenen Lehrkräften der Musikschule in enger Abstimmung mit den Fachdidaktikern der Robert-Schumann-Hochschule. Hier gibt es sicherlich noch Verbesserungsbedarf, wobei der Faktor Zeit eine große Rolle spielt. Es ist immer schwierig, viele verschiedene Leute zu Konferenzen an einen Tisch zu bekommen. Dennoch ist dieses Projekt ein schönes Kooperationsbeispiel, was sicherlich auch in die Gestaltung von Lehrplänen der Hochschule einfließt.

UWE KAMMANN: Herr Mahlert, wie sind da Ihre Erfahrungen, gehen Sie dies auch ganz aktiv an?

ULRICH MAHLERT: Auf jeden Fall. Ich erwähnte ja vorhin bereits, dass der Bereich der Ensembledidaktik, des Umgehens mit kleineren und größeren Gruppen, in den Lehrplänen stark zugenommen hat. Wie weit jetzt sofort auf einen bestimmten Bedarf, wie er bei »JeKi« besteht, Bezug genommen werden kann, ist für mich eine andere Frage. Ob man jetzt aus dem Stand heraus ein Modell entwickeln kann, das passgenau Studenten für »JeKi« vorbereitet, scheint mir zweifelhaft. Wichtiger ist die Tatsache, dass die Studenten nicht mehr nur auf das individuelle Hauptfach ausgebildet werden, sondern dass sie sich in verschiedenen Bereichen von Zusammenspiel und Ensembleleitung bewegen. Wenn sie das gelernt haben, werden sie auch vor Ort schnell lernen können, sich an die dort vorhandenen Umstände anzupassen und dort entsprechend guten Unterricht zu geben.

UWE KAMMANN: Frau Schultze, geben Sie als Schule Input, indem Sie sich an die Hochschulen oder Musikschulen wenden und konkret sagen: das brauchen wir, das sind unsere Erfahrungen hier vor Ort?

CHRISTIANE SCHULTZE: Eine Zusammenarbeit von Schule und Musikschule habe ich nur insofern erlebt als es stark personen-abhängig war. Es ist eine Frage des eigenen persönlichen Engagements: Nehme ich mir die Zeit, mich extra mit einer Kollegin aus der Musikschule zusammensetzen und zu planen? Über eine institutionalisierte Zusammenarbeit kann ich aus meiner Erfahrung noch nicht berichten.

UWE KAMMANN: Herr Zingsem, Sie haben ja auch Auslandserfahrung aus den USA. Wie steht Deutschland im Vergleich da?

BERND ZINGSEM: Nun ist die USA ja ein sehr heterogenes Gebilde, von Staat zu Staat und von Schuldistrikt zu Schuldistrikt unterschiedlich. Was ich sehr deutlich in Erinnerung habe, ist, wenn man dort einen Schulmusiker fragt, was er studiert, dann nennt er ein Instrument. Musik ist Instrumentalunterricht. In der allgemein bildenden Schule findet aber Musik ab der Mittelschule, also ab dem 4.-5. Schuljahr, in Form von Instrumentalunterricht als festem Angebot statt, sei es als Bläser- oder als Streicherunterricht. Entsprechend ist auch die methodische Ausbildung der Lehrkräfte. Auf der anderen Seite schauen natürlich viele amerikanische Musikpädagogen mit einem sehr neidvollen Auge auf die deutsche Musikschulzene, wo Kommunen immer noch viel Geld ausgeben, um Musikschulen zu unterhalten. Das kennt man in Amerika kaum, das wird nicht als kommunale Aufgabe gesehen. Von daher will ich gar nicht sagen, dass das allein seligmachend wäre, aber durch die Einbindung des Instrumentalunterrichts in die allgemein bildende Schule gibt es eben eine ganz andere Methodik und Didaktik an den Universitäten und an den Colleges of music und eine andere Ausbildungsintensität der Lehrkräfte, die diesen Unterricht nachher erteilen. Davon haben wir, die wir dieses Streicherklassenprojekt machen, sehr viel lernen können.

UWE KAMMANN: Ist im Methodischen der Unterricht sehr verschieden?

BERND ZINGSEM: Das hängt, wie Frau Schultze eben auch sagte, sehr von den Personen ab.

UWE KAMMANN: Frau Weber-Krüger, haben Sie auch Erfahrung im Ausland gesammelt?

ANNE WEBER-KRÜGER: Ich habe nicht für längere Zeit im Ausland gelebt, aber unsere Konzertpädagogik ist sehr stark von der angelsächsischen beeinflusst. Es gibt aber auch hier Fortbildungen in dem Bereich, die von ausländischen Kollegen, wie z.B. Paul Rithman, bei uns gegeben werden. Man macht da sehr inspirierende Erfahrungen, die Bekanntes einschließen genauso wie den Mut, auch Unbekanntes auszuprobieren. Ich denke da z.B. an den Bereich Improvisation.

UWE KAMMANN: Unsere Podiumsdiskussion neigt sich ihrem Ende zu. Wenn wir uns in fünf Jahren hier wieder treffen würden, was wäre dann die schönste Quintessenz? Was meinen Sie, Herr Mahler?

ULRICH MAHLERT: Vielleicht: Dass das »JeKi«-Projekt gut gedeiht und alle Fragezeichen und Unsicherheiten, die jetzt bestehen und auch im jetzigen Stadium gar nicht alle beseitigt werden können, sich einigermaßen gelöst haben, so dass das Projekt zu einem guten Abschluss kommt. Zweitens würde ich mir wünschen, dass nicht die Augen verschlossen werden vor der Tatsache, dass der reguläre, grundständige Musikunterricht an allgemein bil-

denden Schulen unverzichtbar ist. Die Landesregierung sollte eine wichtige Aufgabe darin sehen, die notwendige Bildungsarbeit an den Schulen zu ermöglichen, indem sie genügend Lehrkräfte ausbildet und einstellt. Drittens wünsche ich mir, dass die Zusammenarbeit zwischen Musikschullehrern, »JeKi«-Lehrern und Lehrern an den allgemein bildenden Schulen noch weiter vorankommt. Als viertes und letztes hoffe ich, dass die Studiengänge sich untereinander noch mehr vernetzen und weiter aufeinander zubewegen.

UWE KAMMANN: Frau Schultze, was wird in fünf Jahren eine Zwischenbilanz sein?

CHRISTIANE SCHULTZE: Ich wünsche mir eine Grundschullehrerausbildung, die eine rhythmisch-elementare Erziehung in den Grundschulen initiiert, und dass jeder Grundschullehrer eine Grundausbildung erhält. Als zweites wünsche ich mir, dass jede Schule in den Genuss kommt, ein solches Projekt zu erfahren und zu erleben. Sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte vor Ort, denn es gibt auf jeden Fall innovative Impulse durch Künstler/innen. Zuletzt wünschte ich mir Raum, Geld und Hilfestellung für die Momente, wenn ich Fehler mache.

UWE KAMMANN: Herr Zingsem, Ihre kleine Erwartungsbilanz?

BERND ZINGSEM: Es wiederholt sich jetzt einiges. Auch ich wünsche mir, dass die sehr schöne Zusammenarbeit, die wir in den letzten Jahren zwischen Musikschulen und allgemein bildenden Schulen haben entwickeln können, sich verbreitert, qualitativ weiterentwickelt und verbessert. Denn das ist das große Ziel, dass diese etwas künstliche Trennung zwischen dem Schulmusiker und dem Instrumentalpädagogen ein bisschen aufgelöst wird.

UWE KAMMANN: Frau Weber-Krüger, der letzte Wunsch kommt von Ihnen...

ANNE WEBER-KRÜGER: Ich möchte noch einmal betonen, dass Musikprojekte immer etwas Besonderes bleiben sollten, aber dass sie nichts Außergewöhnliches mehr sind. Sie sollten flächendeckender angeboten werden und in den Köpfen von Eltern, Pädagogen und letztlich von den Kindern als etwas »normales« Besonderes angesehen werden.

UWE KAMMANN: Mit diesem wunderschönen Schlusswort, dass das Außergewöhnliche das Selbstverständliche sein sollte, dabei aber trotzdem etwas Außergewöhnliches mit Inhalt bleiben soll, beschließe ich dieses »Kulturpolitische Forum« auf WDR 3 zum Thema »Noten für alle?« Ich danke allen hier für die engagierte Diskussion.

Qualitätskriterien zu »Jedem Kind ein Instrument« und Paradigmen der Evaluationen

Hermann Josef Abs¹²

Ein Programm von modellhaftem Anspruch und der Größe wie »Jedem Kind ein Instrument« (JeKi) wird man nicht ohne Überprüfung seiner Arbeit verstreichen lassen wollen. Deshalb ist die Forderung nach Evaluation selbstverständlich, fraglich ist nur, welches Ziel eine JeKi-Evaluation haben kann und soll, und wann man die Evaluation als qualitativ voll bezeichnen wird. Um dies zu klären, geht es im Folgenden um Qualitätsmerkmale und Paradigmen von Evaluation. Ich beginne mit einer Begriffsbestimmung: Evaluation wird verstanden als systematischer und an Kriterien orientierter Bewertungsvorgang. Weitergehend, aber vielleicht noch konsensfähig ist die Forderung, dass die zu Grunde gelegten Kriterien explizit und empirisch überprüfbar sein sollen. Im künstlerischen Kontext ist diese Forderung nicht selbstverständlich, denn Beurteilungen von Kunst stützen sich in der Mehrzahl der Fälle auf ein Expertentum, das seine Kriterien nicht vollständig explizieren und die Bewertung nicht vollständig nachprüfbar machen kann. Explizite Kriterien für Bewertungen im musikpädagogischen Bereich zu finden, ist eine besondere Herausforderung.

1. Qualitätskriterien von JeKi

Als Qualitätskriterien sollen hier zunächst die Ziele verstanden werden, um deren Erreichen man den Erfolg des Programms beurteilen kann. Wenn in diesem Sinne Ziele bestimmt werden sollen, so findet man Hinweise in zentralen Dokumenten zum Programm und etwa in der Ausschreibung der Begleitforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Zusammenfassend lässt sich die folgende Liste von JeKi-Zielen aufstellen:

- soziale Chancengleichheit in der Gesellschaft
- Steigerung von Lernleistung
- Aneignung von Lernstrategien
- Steigerung von Lernmotivation
- nachhaltiger Zugang zu Kultur
- Intelligenzentwicklung
- Persönlichkeitsentwicklung
- Steigerung der Kreativität
- Identifikation mit Musik

12 Der Autor ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit »Bildungsqualität und Evaluation« des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt.

- Identifikation von Musik
- musikalisches Können

Die drei letztgenannten Punkte benennen die Themen, die im Rahmen des Diskurses der Musikschaffenden regelmäßig benannt werden: Musik als Zweck in sich selbst, als eine Sache, die um ihrer selbst willen betrieben wird. Aber diese Zielkriterien bilden weder in der eigenen Darstellung von JeKi noch in der Ausschreibung des BMBF zum Forschungsvorhaben mit JeKi-Bezug den Schwerpunkt. Diesen Schwerpunkt bilden die acht zuerst genannten Punkte der obigen JeKi-Zielliste. Mit Blick auf diese Ziele wurde die Metapher der »Hefe im Teig« gewählt, um die Wirkweise von Musik in der Gesellschaft zu illustrieren. Die Hefe ist an sich wenig interessant, aber sie erfüllt eine wichtige Funktion, wenn der Teig bestimmte Eigenschaften aufweisen soll. So wird im Rahmen dieses Bildes die Musik nicht um ihrer selbst willen geschätzt, sondern weil man sich von ihr einen positiven Beitrag zur Gesellschaft erhofft. Nur ein solcher Zweck, der über die musikhärenten Zwecke hinausgeht, legitimiert politisch die Initiative der Landesregierung, mehr als 20 Mio. € in wenigen Jahren auszugeben. Ohne eine gesellschaftliche Funktion wäre JeKi dem Steuerzahler gegenüber nicht zu rechtfertigen. Die Musikpädagogik und die Musikpädagogen vor Ort stehen nun vor der großen Herausforderung, sich mit diesen weiten Zielkriterien auseinander zu setzen und die einmal aufgestellten Erwartungen glaubhaft zu erfüllen. In Bezug auf Musik sind die vier oberen Kriterien in der Liste distal, d. h. nur mittelbar durch den Musikunterricht zu erreichen. Ihr starkes Gewicht in der politischen Rechtfertigung könnte dazu führen, dass die unteren vier, musikhärenten oder proximalen Kriterien in der Programmdurchführung in den Hintergrund treten und z.B. durch eine schnelle Ausweitung von JeKi mit teilweise gering oder inadäquat qualifiziertem Personal nur ungenügend erreicht werden.

Der Fokus von JeKi ist stärker auf die Gesellschaft gerichtet als auf das Individuum und seine Musikbegegnung. Das ist auch darin ersichtlich, dass der Musikunterricht in Gruppenform stattfindet, während der Anteil des Einzelunterrichts zurückgeht. Auffällig ist, dass sowohl in der Selbstdarstellung von JeKi als auch in der Beschreibung des BMBF bezüglich des Förderkonzepts distale Zielerwartungen stark akzentuiert werden. Insbesondere erscheint die Musik als ein Instrument, um die Leistungsfähigkeit des Schulsystems zu unterstützen. Nicht einmal klassische Funktionen von Musik, wie die der Förderung des emotionalen Ausdrucks und der Förderung von Resilienz bzw. Widerstandsfähigkeit werden genannt. Diesen Punkten wird augenscheinlich weniger oder keine gesellschaftliche Relevanz beigemessen.

Die Frage nach Qualität im Rahmen von Evaluation lässt sich erläutern als die Frage danach, inwiefern die Bestandteile eines Programms zur Erreichung seiner Ziele beitragen. Im Rahmen eines Bildungsproduktionsmodells werden nicht nur die benannten Ziele (Ebene von Output und Outcome) zur Evaluation des Programms herangezogen, sondern auch

Indikatoren für Zugang und Ausstattung (Inputebene) und für die Durchführung (Prozessebene) des Programms. Dafür seien im Folgenden ein paar Beispiele aufgeführt.

Inputebene:

- Inwiefern erfüllt die (Selbst-)selektion der Teilnehmenden in JeKi-Angeboten den Anspruch auf Beteiligung unterschiedlicher sozialer und kultureller Milieus?
- Inwiefern erfüllt die materielle (räumliche, instrumentelle) Ausstattung die Anforderungen des Programms? (insgesamt und differenziert nach dem Sozialindex für bestimmte Stadtteile)
- Inwiefern erfüllt das pädagogische Personal festgesetzte Qualifizierungs- und Fortbildungsnormen?

Prozessebene:

- Inwiefern gelingt es, musikpädagogisch professionelle Lernumgebungen anzubieten?
- Inwiefern wird das Programm entsprechend der aufgestellten Planung implementiert?
- Inwiefern sind Teilnehmergruppen, Lehrende und Erziehungsberechtigte mit der Durchführung des Programms zufrieden? (Akzeptanz)

Outputebene:

- Wie schätzen Teilnehmende ihren Zuwachs an Instrumentenbeherrschung ein?
- Wie hoch ist die Bereitschaft, sich weiterhin mit dem Instrument bzw. einem anderen Musikinstrument zu beschäftigen?
- Welchen Grad der Instrumentenbeherrschung zeigen Kinder in standardisierten Tests in Klasse 4?
- Test in Bezug auf distale Ziele bei den Teilnehmern
- Test in Bezug auf distale Ziele im Vergleich zu Nicht-Teilnehmern (Effektivität)
- Test in Bezug auf distale Ziele im Vergleich zu Teilnehmern an anderen Maßnahmen (Effizienz)

Outcomeebene:

- Ergebnisse in zwei, fünf und zehn Jahren (Nachhaltigkeit)

Die Systematik des Produktionsmodells ist aus dem ökonomischen Bereich entlehnt, wo man schon früh die eigene Arbeit als Herstellung von etwas begriffen hat. Natürlich ist dieser Denkansatz nur begrenzt auf Bildungsprozesse übertragbar. Denn Bildung ist nicht nur von der Organisation eines Bildungssystems und der pädagogischen Arbeit abhängig, sondern auch von den Individuen und ihren Voraussetzungen. Dennoch ist das Modell brauchbar, denn Schule beruht auf dem Versprechen, dass pädagogische Arbeit einen posi-

tiven Beitrag zur Bildung der Individuen leistet. Letztlich haben wir im pädagogischen Feld auch gar nicht die Chance, uns mit diesem Denkansatz nicht auseinander zu setzen. Denn dieser Ansatz macht unsere Arbeit der gesellschaftlichen Überprüfung zugänglich und moderne Gesellschaften verlangen nach Rechenschaftslegung.

Auffällig ist nun bei der Analyse des JeKi-Konzepts, dass die dort als qualitätssichernde Momente bislang genannten Kriterien sich vornehmlich auf die Dimension »Input« beziehen. Man will beispielsweise Lehrkräfte mit einer bestimmten Ausbildung zur Verfügung stellen. In dem Konzeptpapier wird somit eine Evaluation vorgeformt, die bei den Input-Kriterien ansetzt. Man würde dann fragen, ob es denn wirklich gelungen ist, so viele gut ausgebildete Musikpädagogen als verantwortliche Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen. Und wenn dies erreicht ist, dann wäre Qualität im JeKi- Programm erreicht. Ein weiteres relativ »Input«-nahes Qualitätskriterium ist die Frage der Umsetzung in den Schulen. Zur Prozessebene gehört dann eine Betrachtung der Teilnahmequoten; hier wäre beispielsweise eine 90%-Übergangsquote vom 1. zum 2. Schuljahr eine Benchmark, bei der der Indikator Übergangsquote für die Akzeptanz der aktuellen Programmdurchführung gewertet werden könnte.

Auch Supervisionsangebote und die Beratung verschiedener Teilnehmer, wie sie im JeKi-Konzept vorgesehen sind, beziehen sich auf die Prozessebene und stärken diese Ebene neben der Inputebene der Qualität. Auffällig ist, dass die Outputebene und die Outcomeebene dort nicht berührt werden. Als überraschend muss dies jedoch nicht wahrgenommen werden, denn es ist die Normalität von Modellprogrammen wie JeKi. Ein Grund für diese Beschränkung könnte darin bestehen, dass sich Kriterien auf der Input- und Prozessebene viel besser steuernd beeinflussen lassen, als dies bei den beiden anderen Ebenen der Fall ist. Langfristig kann eine Evaluation, die auch die Output- und Outcome-Ebene einbezieht, sinnvoll sein, um das Programm zu legitimieren und grundlegende Steuerungsentscheidungen zu überprüfen.

2. Schritte und Problematiken im Evaluationsprozess

Einleitend wurde Evaluation als systematische Bewertung anhand von Kriterien bestimmt. Diese Systematik lässt sich in folgende acht Schritte gliedern:

1. Entscheidung über die Durchführung einer Evaluation
2. Entscheidung über zu untersuchende Bereiche (z.B. ausschließlich »Input«)
3. Entwicklung von Fragestellungen und Indikatoren
4. Konstruktion von Instrumenten
5. Durchführung, Aufbereitung, Auswertung und Dokumentation
6. Entscheidung über Zugang zu Ergebnissen
7. Interpretation von Ergebnissen
8. Ziehen von Konsequenzen

In der Durchführung dieser acht Schritte sieht sich Evaluation mit einigen grundsätzlichen

Problematiken konfrontiert, die typisch für die Gegebenheiten im Bildungsbereich sind. Sie betreffen jedes pädagogische Handeln, ob in Musikschulen oder Regelschulen, ungeachtet, ob dort beamtete Lehrkräfte oder angestellte professionelle Pädagogen arbeiten. Die erste Problematik wird dabei etwas ausführlicher dargestellt als die folgenden.

Teils konkurrierende, teils schlecht definierte oder intransparente Ziele und Kriterien der Evaluation

Was soll mit der Evaluation des JeKi-Projekts erreicht werden? Sollen das Lernen von Musik und musikalische Identifikation erforscht werden? Soll JeKi qualitativ weiterentwickelt werden, damit es effektiver funktioniert? Oder soll zur Legitimation der Ausgaben das Programm kontrolliert werden? Diese Festlegungen haben Folgen für die Auswahl der Methoden, d. h. sie sind mit unterschiedlichen Vorgehensweisen verbunden.

Wie schaffen wir es, die oben genannten, zum Großteil schwierig und schlecht definierten Kriterien näher zu bestimmen? Dies gelingt durch Suchen von Indikatoren, z.B.:

- formale Qualifikationen (z.B. Studienabschluss) als Indikatoren für pädagogische Professionalität
- Kontinuierliche Teilnahme als Indikator für Akzeptanz
- Übereinstimmung von Ausgaben mit Ausgabenplanung als Indikator für Implementierung
- bewertetes Vorspiel als Indikator für die Beherrschung eines Instruments oder für musikalische Identifikation (Liebe zur Musik)

Bei diesem Vorgang der Indikatorisierung ist zu berücksichtigen, dass die Indikatoren das Kriterium nie vollständig abbilden. Eine höhere Sicherheit für die tatsächliche Erfassung des Kriteriums wird durch die Erfassung mittels mehrerer Indikatoren erreicht, so könnte man beim Kriterium pädagogische Professionalität nicht nur die Qualifikation des Lehrenden überprüfen, sondern auch das Unterrichtsergebnis selbst bewerten. Einzelne Indikatoren sind in unterschiedlichem Maße operativ beeinflussbar, d. h. sie sind als Steuerungs- oder Legitimationsinformation unterschiedlich brauchbar.

Mehr-Ebenen-Struktur der Daten: Bildungsgang, Institution, Klasse/Kurs, Individuum
Das, was als »Output« erzeugt wird, hängt nicht nur von den Schülern und Lehrern und ihren persönlichen Hintergrundmerkmalen ab, sondern immer auch von weiteren »Ebenen«, z.B. der Lerngruppe, der Schule, dem Bildungsgang etc. und davon, wie das Individuum in dieses Setting eingebunden war. Solche sogenannten Kompositionseffekte werden nicht immer berücksichtigt, wirken jedoch beeinflussend auf die Ergebnisse. Hier gilt es komplexe statistische Verfahren zu nutzen, die der Mehr-Ebenen-Struktur von Daten gerecht werden.

Interaktion von Angebot und Nutzung

Ein weiteres Problem der Evaluation besteht in der Interaktion von Angebotsmerkmalen und Nutzungsverhalten, die sich von Lernergruppe zu Lernergruppe unterscheiden kann. Das heißt, ein bestimmtes Programm, das bei einer bestimmten Lernergruppe erfolgreich ist, kann bei einer anderen zu bescheidenen Ergebnissen führen. Es mag Schüler/innen geben, die im Verband besser ein Instrument erlernen können als einzeln, weil sie dort eine stärkere Motivation und mehr Zutrauen empfinden als im Einzelunterricht. Genauso sind aber auch Schülergruppen denkbar, deren Aufmerksamkeitskontrolle in einer Gruppe von Musikschülern an verschiedenen Instrumenten überfordert ist. Solche Interaktionen von Angebot und Nutzung mitzubersichtigen, ist eine besondere Herausforderung für die Evaluation. Diese können von einem generellen Ergebnis wie dem abhalten, dass ab drei oder vier Kindern grundsätzlich der Musikunterricht in Gruppen problematisch wird. Dies hängt von den Eigenschaften der Kinder, dem Musikinstrument und dem didaktischen Setting ab. Evaluation muss eine hinreichende Spezifizierung ihres Gegenstands vornehmen, um zu sinnvollen Aussagen zu gelangen.

Kulturen auf den Ebenen der Organisation, der Professionen und bei den Professionellen sowie Teilnehmenden

Evaluation steht vor der Herausforderung, vielfältige Kulturen zu berücksichtigen. Im JeKi-Projekt werden insbesondere die Kulturen der Teilnehmenden angesprochen, die dadurch aufgefangen werden sollen, dass auch Musikinstrumente aus den Herkunftsländern der jeweiligen Immigrant/innen wählbar sein sollen. Aber auch professionelle Kulturen können Unterschiede in der Wahrnehmung und Durchführung von JeKi bewirken. Ich denke hier an die Unterschiede zwischen Schulmusikern und Musikschullehrern, und schließlich hat jede Schule ihre eigene Organisationskultur.

Komplexe, nichtlineare Ursache-Wirkungsbeziehungen

Nicht-lineare Wirkungsbeziehungen könnten beispielsweise darin bestehen, dass es, bezogen auf eine Klassengröße von 5, 7, 8 und 9 Schülern und Schülerinnen keine Unterschiede in der Akzeptanz und Wirksamkeit gibt. Wohl aber Unterschiede wenn mehr als neun Schüler und Schülerinnen im Mittel einbezogen werden. Es ist nicht mit jeder zusätzlichen Person, die in eine Lerngruppe hineinkommt, eine qualitative Veränderung des Lernsettings erreicht, sondern es handelt sich um ein sprunghaftes Phänomen. Komplexität besteht darüber hinaus darin, dass Effekte zeitverzögert auftreten können und sich nur in Interaktion von mehreren Bedingungen zeigen. Maßnahmen zur Berücksichtigung dieser Problematiken sind im Design und in der Interpretation einzubauen.

3. Paradigmen der Evaluation

In einer funktionalen Betrachtung von Evaluation lassen sich drei Perspektiven unterscheiden, die von Kromrey als Paradigmen benannt werden¹³. Wir greifen den Begriff des Paradigmas hier bewusst auf, weil sich mit jedem Paradigma nicht nur eine unterschiedliche Absicht verbindet, die durch eine Evaluation erreicht werden soll, sondern darüber hinaus auch jeweils unterschiedliche Aspekte der schulischen Wirklichkeit in den Blick kommen und unterschiedliche Methoden bevorzugt werden. Unterschieden werden

- das Forschungsparadigma
- das Entwicklungsparadigma
- das Legitimations- und Kontrollparadigma

Im Rahmen des *Forschungsparadigmas* orientieren sich die Ziele einer Evaluation an wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen. Das bedeutet, dass Fragestellungen auf der Grundlage von Theorien und bisheriger Forschungsergebnisse generiert und begründet werden müssen. Evaluationsfragen werden von Wissenschaftlern entwickelt, die gegenüber dem Evaluationsgegenstand die Rolle eines externen Beobachters einnehmen. Von daher liegt es nahe, dass die Methoden innerhalb dieses Paradigmas durch das Ideal des Experiments gekennzeichnet sind. Als Ergebnis der Evaluation werden Erkenntnisse angestrebt, die in hohem Maße generalisierbar sind. Typische Fragen der Evaluation richten sich auf die Stärke von Zusammenhängen, auf die Wirkrichtung von Kausalität oder auf die Bedingungen von Entwicklung. Von Grundlagenforschung kann dieses Paradigma dadurch abgegrenzt werden, dass ihm ein Handlungsbezug inhärent ist.

Im Rahmen des *Entwicklungsparadigmas* werden die Ziele einer Evaluation an einem Verbesserungsinteresse in Bezug auf Institutionen orientiert. Deshalb müssen Fragestellungen auf der Grundlage von Zielen einer Organisation oder Maßnahme entwickelt und begründet werden. Dies geschieht im Rahmen eines Beratungsprozesses, der entweder von den Mitgliedern einer Organisation bzw. den Akteuren einer Maßnahme oder von außen gesteuert werden kann. Jedoch stellen, auch bei einer Steuerung von außen, die Zielsetzungen und Bedürfnisse der Beteiligten eine wichtige Grundlage dar. Methodisch bieten sich daher stärker interaktive Verfahren an. Eine hohe Interaktion zwischen Evaluatoren und Akteuren im »Feld« erscheint hier als Voraussetzung für die Umsetzung der Evaluationsintention. Die Evaluation zielt unmittelbar auf Handlungsalternativen für den konkreten Fall, ohne Anspruch auf Verallgemeinerung. Typische Fragen der Evaluation richten sich auf die Ermittlung von

13 Vgl. H. Kromrey: Qualität und Evaluation im System Hochschule, in: R. Stockmann (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Opladen 2000, S. 233-258.

Ressourcen, die Klärung von Zielvorstellungen oder die Identifikation von Hindernissen. Im Rahmen des *Legitimations- und Kontrollparadigmas* orientieren sich die Ziele der Evaluation am Konzept der Rechtfertigung gegenüber geltenden Vorgaben. Das bedeutet, dass Fragestellungen sich jeweils auf die Vergangenheit oder den aktuellen Stand einer Organisation oder Maßnahme richten. Dies ist aus Sicht der Legitimations- bzw. Kontrollinstanz sinnvoll, weil im Rahmen dieses Paradigmas ein wesentlicher Effekt der Evaluation (nämlich die Ausrichtung an Vorgaben) bereits durch ihre Ankündigung erzielt werden soll. Die Fragen der Evaluation werden in der Regel von außen vorgegeben. Der Evaluator nimmt die Rolle eines Beobachters von außen ein, jedoch nicht, um das Geschehen im Feld möglichst unbeeinflusst zu lassen, sondern um auf alle Evaluierten in gleicher Weise einzuwirken. Die Methoden, die in diesem Paradigma zur Anwendung kommen, müssen in besonderer Weise der Herausforderung von Gefälligkeitsantworten und der Täuschung durch die Evaluierten begegnen. Als Ergebnisse der Evaluation werden Aussagen über einen Einzelfall angestrebt, die eine Bewertung anhand der vorgegebenen Kriterien ermöglichen.

Innerhalb eines jeden Paradigmas herrscht Einigkeit darüber, was als wichtig zu betrachten ist, welche Vorgehensweise legitim ist und wie argumentiert werden kann. Durch die Einschränkung auf eine Funktion leisten die Paradigmen eine Reduktion von Komplexität und geben dem Evaluator eine eindeutige Orientierung. Um diese nicht zu verlieren, wird das eigene Paradigma bisweilen durch die Abwertung oder Negierung anderer Herangehensweisen abgesichert. Somit ist jedem Paradigma eine Tendenz zur Verabsolutierung inhärent. Die Stärken der einzelnen Paradigmen werden in den Vordergrund gerückt und dabei wird übersehen, dass die Komplexitätsreduktion jeweils nur durch eine funktionale Einschränkung möglich war. Bei strenger Orientierung an den Paradigmen dient Evaluation entweder einem Zweck oder einem anderem, aber nicht mehreren gleichzeitig. Sobald mehrere Zwecke durch Evaluation gleichzeitig erreicht werden sollen (z.B. Kontrolle und Entwicklung), wird es schwierig, die Komplexität der im Feld vorhandenen Wirkkräfte und Ansprüche in einem Design angemessen zu berücksichtigen. Beispiele hierfür bilden die von Experten vielfach kritisierten *accountability*-Systeme in den USA, die nur begrenzt positive Impulse für pädagogische Schulentwicklung zu geben scheinen.¹⁴

4. Schwerpunkte des Evaluationsprozesses in den Paradigmen

Die oben erwähnten acht Schritte des Evaluationskreislaufs werden im Rahmen der Paradigmen in unterschiedlicher Weise repräsentiert. Dies zeigt sich besonders prägnant am ersten Schritt: Die Entscheidung über die Durchführung erfolgt im Entwicklungsparadigma idealerweise durch die Betroffenen selbst, im Kontrollparadigma durch über-

¹⁴ Vgl. S. H. Furman / R. F. Elmore (Hrsg.): *Redesigning Accountability systems for Education*, New York, London 2004.

geordnete Instanzen bzw. Regelungen, im Forschungsparadigma hingegen im Rahmen der Stichprobenziehung.

Im Kontext des *Forschungsparadigmas* spielen sodann die Entscheidungsfelder zwei bis sieben eine wichtige Rolle; Entscheidungen werden hier weitgehend extern, d. h. ohne Beteiligung der Evaluierten, getroffen. Die Felder eins (Entscheidung über die Durchführung von Evaluation) und acht (Ziehen von Konsequenzen) werden im Rahmen des Forschungsparadigmas typischerweise durch Informationsveranstaltungen abgedeckt, in denen die Forscher den Beteiligten die geplanten Erhebungen vorstellen und Ergebnisse präsentieren.

Im Rahmen des *Entwicklungsparadigmas* sind alle Entscheidungsfelder relevant; es handelt sich hier um das einzige Paradigma, in dem es eindeutig die Aufgabe der Evaluatoren ist, das achte Entscheidungsfeld (Ziehen von Konsequenzen) ins Zentrum der Evaluationsplanung zu rücken. Ein Design im Rahmen dieses Paradigmas, das sich auf Bereiche konzentriert, in denen die Evaluierten keine Konsequenzen ziehen können, verfehlt seinen Zweck. Es gehört zu den Aufgaben des Evaluators, diesen Aspekt schon bei der Entscheidung über die Evaluationsbereiche zu berücksichtigen und in das Gespräch mit den Evaluierten einzubringen. Im Unterschied zu den beiden anderen Paradigmen ist es charakteristisch für das Entwicklungsparadigma, dass Entscheidungen insbesondere in den Feldern zwei, sieben und acht unter Beteiligung der Evaluierten getroffen werden.

Dagegen gehört es zu den Merkmalen des *Legitimations- und Kontrollparadigmas*, dass die Beteiligung der Evaluierten deutlich eingeschränkt ist. Oberflächlich betrachtet scheint dies eine Parallele zum Forschungsparadigma zu sein, jedoch erfolgt der Ausschluss aus entgegengesetzten Gründen und wird deshalb auch anders vermittelt. Während im Rahmen des Forschungsparadigmas das Vorgehen der Evaluation den Evaluationsgegenstand möglichst wenig beeinflussen soll und deshalb der Evaluation als solcher im Feld möglichst wenig Aufmerksamkeit zukommen soll, ist es im Rahmen des Legitimations- und Kontrollparadigmas genau umgekehrt. Hier soll schon die Entscheidung zur Durchführung einer Evaluation das Verhalten aller Beteiligten möglichst stark beeinflussen. Ein sozial erwünschtes Verhalten, das im Rahmen des Forschungsparadigmas möglichst ausgeschlossen werden soll, ist im Legitimations- und Kontrollparadigma das eigentliche Programm der Evaluation. Insofern verbindet sich mit dem Kontrollaspekt zumeist auch ein Anliegen des Qualitätsmanagements, allerdings im Sinne eines von außen gesteuerten oder zumindest initiierten Prozesses.

Schließlich stehen die Paradigmen nicht als isolierte Welten nebeneinander, sondern sie lassen sich funktional aufeinander beziehen. Evaluation als systematische Bewertung ist zwar jeweils etwas anderes, je nachdem ob sie Forschung, Entwicklung oder Kontrolle im Fokus hat. Das evaluatorische Vorgehen kontrastiert auch methodisch und entsprechende Anbieter konkurrieren um Ressourcen. Umso wichtiger ist es hervorzuheben, dass wir alle diese Formen brauchen. Letztlich schaffen erst Entwicklungsbemühungen im Feld das Kapital, was dann kontrollierend legitimiert werden kann. Forschung schafft erst Entwicklungsräu-

me und unterstützt unterschiedliche Verfahren, die dann in der Praxis hinterfragt werden können. Durch Kontrolle wird Vergabe von Ressourcen und auch Forschung legitimiert, während Forschung auch Verfahren, die zur Kontrolle dienen, weiterentwickelt und in ihrem Vorgehen stützt.

5. Thesen zur Evaluation von JeKi

These 1: Die Bedeutung von Gütekriterien der Evaluation ändert sich teilweise in Abhängigkeit von den Paradigmen.

Dies soll am Beispiel des Gütekriteriums »Validität« erläutert werden: »Validität« bedeutet, dass die Aussagen der Evaluation gültige Aussagen über den Gegenstand seien. Diese Gültigkeit der Aussagen bedeutet etwas anderes im Forschungsparadigma – wo sie als die Replizierbarkeit der Ergebnisse bzw. weitergehend durch deren Objektivierbarkeit und Generalisierbarkeit erläutert wird – als z.B. im Entwicklungsparadigma, wo die Gültigkeit einer Aussage kommunikativ im Sinne eines gemeinsamen Verständnisses aller Beteiligten abgesichert werden kann. Das bedeutet z. B., wenn sich die Beteiligten in einer Schule oder in der Zusammenarbeit einer Schule mit einer Musikschule vor Ort darauf einigen, dass sie bestimmte Gegebenheiten an der Zusammenarbeit hindern, so muss diese Aussage für die Beteiligten, die die eigene Zusammenarbeit evaluieren, nicht eine Generalisierbarkeit haben, die über diesen Zusammenhang hinausgeht; eine kommunikative Validität für die Personen, die eine Entwicklung der Zusammenarbeit erreichen wollen, ist ausreichend. Auch im Kontrollparadigma wandelt sich die Bedeutung von »Validität«, dort wird sie über die Autorität dessen, der evaluiert, abgesichert, es ist in der Hierarchie festgelegt, wer Aussagen Gültigkeit verleihen kann.

These 2: Die Paradigmen stehen untereinander in partiellem Zielkonflikt.

Dies bedeutet, dass Beschreibungen der Realität, die im Rahmen eines Paradigmas für die Beteiligten nützlich sind, ihre Nützlichkeit im anderen Paradigma verlieren. Auch dazu ein Beispiel: Das Zugeständnis von Implementierungsproblemen in der Einzelorganisation – was im Rahmen des Entwicklungsparadigmas konstitutiv wäre, um einen Fortschritt in der Implementation zu erreichen – kann kontraproduktiv mit Blick auf die Legitimation im Rahmen einer kontrollierenden Evaluation sein. Evaluation nach dem Forschungsparadigma, die an Theorien orientiert ist und hilfreich in der Erzeugung verallgemeinerbarer Erkenntnisse, kann in ihrem Feedback an die Einzelorganisation mitunter defizitär sein, weil deren aktuelle Entwicklungsfragen nicht Gegenstand der Evaluation waren.

These 3: Forschungsförderung im Rahmen der Richtlinien des BMBF zur JeKi-Forschung geht zwar teilweise von aktuellen musikpädagogischen oder musikpsychologischen Fragestellungen aus, sie wird jedoch dominiert von dem Wunsch, JeKi gesellschaftlich legitimierbar zu machen.

Diese These wurde dadurch verdeutlicht, dass die musikpädagogisch distalen Ziele von JeKi herausgearbeitet wurden. Durch die gewählte Anlage der Evaluation ist dieser eine implizite Kontrollfunktion im Blick auf politisch definierte Leistungsziele eigen.

6. Wie kann man produktiv im Rahmen der Evaluationsparadigmen arbeiten?

Ansätze im Rahmen des Legitimationsparadigmas

Fragestellungen evaluieren, die geeignet sind, Erfolge aufzuweisen: Gemeint ist damit, sich dem gesellschaftlichen Diskurs zu stellen und Erfolge ausfindig zu machen und darzulegen, die in der Dimension der gesellschaftlichen Fragestellungen liegen, die JeKi mit begründen. Dabei wird man sich z.B. auf Beteiligungsraten und Akzeptanz bei unterschiedlichen Zielgruppen beziehen.

Ansätze im Rahmen des Entwicklungsparadigmas

Nachhaltigkeit von Implementation als Entwicklungsziel: Im Rahmen von JeKi halte ich es für wichtig, Nachhaltigkeit als Ziel der Evaluation ins Zentrum zu stellen. Das ist unter anderem deshalb wichtig, weil JeKi ein Modellprojekt ist und eine dauerhafte Absicherung noch fehlt. Folgende Fragen sollten dabei gestellt werden:

- Welche Bedürfnisse bestehen im Blick auf Nachhaltigkeit (in den Schulen)?
- Wie entwickeln sich die sozialen Bedürfnisse, die zu JeKi geführt haben und den Kontext der Programmarbeit bilden?
- Welche Kriterien einer nachhaltigen sozialen Entwicklung vor Ort können realistisch erfüllt bzw. nachgewiesen werden?
- Was trägt zur Stärkung von Zielorientierung in JeKi bei?
- Welche Infrastruktur ist für eine erfolgreiche Programmdurchführung notwendig?
- Welche Formen der Leitung des Gesamtprogramms sind dauerhaft möglich?
- Welche Formen der Zusammenarbeit zwischen Organisationen und mit Selbstständigen sind effektiv und ressourcensparsam? (Zur Optimierung unterschiedlicher Organisationsformen können Vergleiche im Sinne eines »competitive engineering« beitragen.)
- Welche Finanzierungsmodelle für die Regelpraxis können jenseits der öffentlichen Förderung erarbeitet werden?
- Wie beeinflusst die Nachhaltigkeit des Programms seinen Wert für die Gesellschaft?
- Es liegt nahe zu argumentieren, dass das Programm seine intendierten Effekte für die Gesellschaft, etwa mehr soziale Kompetenz oder Verstehen von anderen, nur dann erfüllen kann, wenn es länger als vier Jahre andauert. Ohne eine längerfristige Verankerung in der Kultur öffentlicher Schulen ist keine nachhaltige Wirkung auf die Kultur der Gesellschaft zu erwarten.

Ansätze im Rahmen des Forschungsparadigmas

Eine strategische Ausrichtung im Rahmen des Forschungsparadigmas wird nach Anschlussfähigkeit an die politisch vorgegebenen Ziele suchen und gleichzeitig Elemente in das Untersuchungsdesign einbauen, die es erlauben, Implikationen der politischen Einbettung des Programms kritisch zu befragen. Abschließend sollen vier Beispiele für mögliche musikpädagogische Forschungsthemen gegeben werden.

1. Grundlagenforschung zu Universalität und/oder Kulturgebundenheit von Musik

Das Ergebnis musikalischer Bildung kann als musikalische Kompetenz oder als musikalische Identifikation untersucht werden. Im Rahmen von JeKi wäre es wichtig zu wissen, inwiefern sich die Identifikation mit Musik als Repräsentation einer Kultur in Abhängigkeit von musikalischer Kompetenz (die auf eine oder mehrere Kulturen bezogen sein kann) entwickelt. Weiterhin wird Musik in der Musiktheorie mitunter als »Sprache« des Gefühls bezeichnet, jedoch ist dieses Konstrukt bislang nur unzureichend ausgearbeitet und in seinen möglichen kulturellen Abwandlungen bislang nicht untersucht. Es fehlt an Forschung zu der Frage, wie sich selbst gespielte Musik jenseits des Gefühlsausdrucks auf Emotionen auswirkt.

2. Modellierung von proximalen Zielen als statistischen Mediatoren in der Prädiktion von distalen Zielen

Hiermit ist z.B. gemeint: Was trägt eigentlich das Ziel, Musik zu lieben und ein Instrument zu beherrschen, zu den distalen Zielen bei? Wie ist dieser Zusammenhang statistisch zu modellieren? Können wir davon ausgehen, dass der Musikunterricht in der Gruppe einen unmittelbaren Beitrag zur sozialen Kompetenz leistet (unabhängig vom Ausmaß an musikalischer Kompetenz, die aufgebaut wird)? Oder ist es eher angemessen davon auszugehen, dass der Unterricht nur vermittelt durch die erreichte musikalische Kompetenz einen Beitrag zur sozialen Kompetenz liefert? Beide Annahmen haben unterschiedliche didaktische Implikationen. Je nach Beantwortung dieser empirisch zu klärenden Frage wird man unterschiedliches Gewicht auf die musikalische Qualität des Unterrichts legen. Solche Forschung bedarf eines Kontrollgruppendesigns und der Anlage als Längsschnitt.

3. Lerngruppengröße als Prädiktor von Lernerfolg

Bei der Frage, inwiefern die Lerngruppengröße den Lernerfolg beeinflusst, sind als Kontrollvariablen die Methodik der Lehrperson, die zu erlernenden Instrumente und die Hintergrundmerkmale der Lernergruppe zu berücksichtigen.

4. Normalerwartungen an Verhalten in schulischen Kontexten bei Lehrpersonen und Musikern

Die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern stellt für Lehrpersonen

eine wenig gewohnte Herausforderung dar, auf die sie in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet werden. Aus der Forschung zur Supervision in Lehrerkollegien und für Sozialpädagogen, die an Schulen arbeiten, wissen wir, wie groß die Verstörung durch die wechselseitigen sehr unterschiedlichen Berufserwartungen sein kann. Wenn Konzepte für die Zusammenarbeit von Schule und Musikschule nachhaltig entwickelt werden sollen, wird man um eine Erforschung dieser Zusammenarbeit nicht umhin können. Im Programm JeKi sind Supervisionsgruppen vorgesehen, hierzu könnten Supervisionsforschungen angestellt werden. Es ist z.B. für den Beginn einer solchen Forschung gut zu wissen, welche Themen in diesen Gruppen gehäuft verhandelt werden und welche schulischen und musikpädagogischen Erwartungen an den Unterricht im Rahmen von JeKi kommuniziert werden.

Literatur

ABS, H. J.; MAAG MERKI, K.; KLIEME, E. (2006): Grundlegende Gütekriterien für Schulevaluation. In: Böttcher, W.; Holtappels, H.G.; Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Weinheim, München (Juventa). S. 97-108.

ABS, H. J.; KLIEME, E. (2005): Standards für schulbezogene Evaluation. In: Gogolin, I.; Krüger, H.-H.; Lenz, D.; Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 4. S. 45-62.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION (2001): Standards für Evaluation. Köln.

KLIEME, E.; AVENARIUS, H.; BLUM, W.; DÖBRICH, P.; GRUBER, H.; PRENZEL, M.; REISS, K.; RIQUARTS, K.; ROST, J.; TENORTH, H.-E.; VOLMER, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Welche musikpädagogischen Forschungen brauchen wir?

Themen und Methoden

Moderation: Prof. Werner Rizzi, Dr. Christian de Witt

PROF. WERNER RIZZI: In unserer Arbeitsgruppe tauchte zunächst die Frage auf, wer mit »Wir« gemeint ist. Aber es wurde dann sehr schnell deutlich, dass wir den Forschungsbegriff klären müssen. Das Ergebnis war, dass zunächst empirische Forschung im Vordergrund steht und weniger die historische, die aus der Sichtung von Quellen dann Schlüsse zieht. Forschung kann normative Entscheidungen nicht herstellen, sie kann sich nur auf solche beziehen. Gleichzeitig bleibt immer noch, auch bei »JeKi«, die didaktische Frage des »Warum?«, die bislang nicht klar beantwortet worden ist. Wie bei anderen Projekten auch ist einfach das »Erleben von Musik« – wenn es nicht die Sekundärtugenden betrifft, die Herr Dr. Abs heute schon polarisiert hat – eine Wiederbelebung des jugendbewegten Gemeinschaftserlebnisses in anderer Form, mit welcher Ideologie auch immer oder möglicherweise ohne eine im Hintergrund. Die Ziele des didaktischen »Warum« sind noch nicht aus dem »Irgendwie« befreit. Was wir brauchen, ist eine Objektivierung von Qualitätsbegriffen. Dazu kamen wir in der Triade von »Kontrolle – Entwicklung – Forschung«, die Herr Dr. Abs darstellte, auf die Problematik, dass die Kombination von zweien dieser drei Felder in Studien immer zu Problemen führt. Forschungen zu nachfolgenden Fragestellungen wünschen wir uns:

1. Welche Ziele werden von wem gesetzt und wie werden diese begründet?
2. Welche Ängste bestehen bei Lehrkräften bezüglich der Heterogenität von Gruppen unterschiedlicher oder breit gefächerter kultureller Herkunft?
3. In der Qualitätsdiskussion muss nach der Definition von Qualitäten stärker gefragt werden.
4. Welche Arten der Unterrichtsforschung definieren wir mit welchen Methoden?

Als Letztes diskutierten wir darüber, dass wir eigentlich eine Meta-Forschung brauchen, u.a. weil Dr. Abs uns darauf aufmerksam machte, dass vor allem in der politischen Steuerung das quantitative Paradigma natürlich (leider fast immer!) im Vordergrund steht und dass gerade wir Musikpädagogen in diesem Bereich etwas unterbelichtet sind: Geld gibt es immer leichter, wenn etwas quantitativ belegbar ist. Die Psychologen können dieses Feld durchaus kompetenter bearbeiten. Für uns gibt es hier noch einigen Nachholbedarf.

Welche Lösungen bieten die Musikhochschulen? Wege und Irrwege

Moderation: Prof. Dr. Heinz Geuen

PROF. DR. HEINZ GEUEN: Die Arbeitsgruppe befasste sich im Schwerpunkt mit Impulsen, die in Bezug auf die instrumentalpädagogischen Studiengänge an Musikhochschulen zu setzen sind. Die Diskussion orientierte sich an drei vom Moderator vorgeschlagenen Leitfragen:

- Wie muss ein zeitgemäßes, auf die vielfältigen beruflichen Anforderungen Bezug nehmendes Qualifikationsprofil für zukünftige Instrumentalpädagogen aussehen?
- In welcher Weise können und sollen (veränderte) Qualifikationsprofile in Ausbildungsgänge und Studienordnungen Eingang finden und wie können wir deren Umsetzung (auch in Bezug auf Aufnahmequoten) erreichen?
- Was kann getan werden, um einen offenkundig notwendigen Paradigmenwechsel an den Musikhochschulen zu befördern, so dass Kunst und Pädagogik nicht als Gegensatzpaar gesehen bzw. pädagogische Arbeit nicht mehr mit künstlerischer Nivellierung gleichgesetzt wird?

Qualifikationsprofil

Das Bild von der Musikschullehrerin bzw. vom Musikschullehrer umfasst heute ein umfangreiches Anforderungsprofil. Neben der traditionellen Musikschularbeit (zu der nach wie vor der qualifizierte Einzelunterricht gehört), sind dies die Bereiche Projektarbeit (auch in Verbindung mit anderen Bildungsträgern, Vereinen oder freien Initiativen), Konzertpädagogik und nicht zuletzt Seniorenarbeit (»Musikpädagogik« als wachsendes Feld).

Die Frage nach der fachlichen Qualifikation für diese Bereiche umfasst auch die Frage nach der Qualifikation für mehr als ein Instrument bzw. für die Ensemblearbeit (auch jenseits des »eigenen« Hauptinstruments).

Musikschullehrerinnen und -lehrer müssen insbesondere dafür ausgebildet sein, mit den allgemein bildenden Schulen zusammenzuarbeiten (Stichwort: »JeKi-Lehrer«). Die dafür notwendigen Kompetenzen umfassen:

- den professionellen Umgang mit heterogenen Gruppen.
- die Fähigkeit, Multiplikator zu sein bzw. selbst Multiplikatoren weiterzubilden (Fortbildungsarbeit).
- die Fähigkeit, musikbezogene Bildungsmaßnahmen konzeptionell zu entwickeln und zu koordinieren (Managementkompetenz).
- Bereitschaft und Kompetenz, mit unterschiedlichsten musikalischen Ensembles zu arbeiten bzw. eine solche Arbeit zu initiieren.

- Kenntnisse über Möglichkeiten, sich als »Kleinunternehmer« ein entsprechendes Profil und eine wirtschaftliche Existenz aufzubauen.

Kernkompetenzen

Um ein instrumentalpädagogisches Studium nicht hoffnungslos zu überfrachten, wurde angeregt, Kernkompetenzen zu benennen und eine engere Verzahnung zwischen Studium, Berufspraxis und berufsbezogener Weiterbildung herzustellen (»Mediziner lernen 50% dessen, was ihre berufliche Praxis ausmacht, nicht an der Universität«).

Solche Kernkompetenzen müssten folgende Aspekte in den Blick nehmen:

Es muss eine Professionalisierung der Pädagogik an den Hochschulen (und im Selbstbild von Lehrenden und Studierenden) erfolgen: Musikalisch-künstlerische Herausforderungen werden von Studierenden (auch von Musikschullehrern) eigentlich immer angenommen, pädagogische Herausforderungen hingegen werden häufig als überfordernd empfunden. Künstlertum und Vermittlungstätigkeit müssen als zwei Seiten derselben Medaille erlebbar werden.

- Das pädagogische Studium sollte eine Schwerpunktsetzung im Bereich der Entwicklungs-, Lern- und Sozialpsychologie haben.
- Es sollte keinen Musikpädagogen geben, der nicht auch Kompetenzen im Bereich Gruppen- und Klassenmusizieren hat: Ensemblefähigkeit (künstlerisch und pädagogisch) ist eine Kernkompetenz.
- Zentrale Aufgabe des Studiums ist es, die Studierenden zur Entwicklung eines konkreten Berufsbildes zu befähigen und sie in ihrer berufsbezogenen Entwicklung und Profilierung zu stützen. Alle (musik-) pädagogischen und künstlerischen Elemente des Studiums müssen in dieses Ziel einfließen.
- Weiterbildungsmaßnahmen, insbesondere berufsbegleitende Qualifizierungsangebote, müssen mit den Hochschulen strukturell, konzeptionell und personell vernetzt werden.

Umsetzungsaspekte

- Das Pädagogische muss an den Hochschulen auch »in Personen« eine Rolle spielen (auch in Bezug auf den Weiterbildungsbereich).
- Bereits vorhandene Vernetzungen (Künstler – Pädagogik – Praxisgruppen) müssen stärker genutzt werden, wobei die »Kunst, Kunst zu lehren« sowohl eine Herausforderung als auch einen Synergiefaktor darstellt.
- Die Resistenz der Musikhochschulen, »selbsterhaltende Systeme« zu sein, muss durch-

brochen werden. Das Innovationspotenzial politischer Vorgaben (z.B. das neue NRW-Kunsthochschulgesetz bzw. die neuen Bachelor-Studiengänge) sollte genutzt werden.

- Dazu gehört auch die Überwindung des mentalen und faktischen Primats des Künstlerischen Hauptfaches. Künstlerische Arbeit muss mehrere Säulen haben (Zweitinstrumente, Kammermusik, Ensemblearbeit). Insbesondere gilt es, die Wertigkeit des Ensemblemusizierens zu steigern.
- Die Studiengänge für das Lehramt Musik an allgemein bildenden Schulen sollten stärker auf die instrumentalpädagogischen Studiengänge bezogen werden (und umgekehrt).
- Studieninteressenten muss durch geeignete Informationsmaßnahmen deutlich werden, dass die künstlerischen und die pädagogischen Bereiche gleichwertig gefordert sind. In Eignungsprüfungen muss auch die pädagogische Befähigung (insbesondere die künstlerisch-pädagogische Kommunikationsfähigkeit) der Bewerberinnen und Bewerber überprüft werden.
- Die pädagogische Ausbildung sollte (mit Augenmaß und klarer Zieldefinition) auch für künstlerisch Studierende verbindlich gemacht werden. Dabei ist die spezifische Motivationslage der »rein künstlerisch« orientierten Studierenden zu bedenken (die angesichts der Marktlage für Musiker häufig auch oder sogar im Schwerpunkt pädagogisch tätig sind).
- Die Außen- und Selbstwahrnehmung sowie die generelle Wertigkeit »pädagogisch-künstlerischer« Studiengänge sollte gesteigert werden (auch durch entsprechende Studiengangsbezeichnungen).
- Erfahrungen von Hochschulen, die die vorgenannten Punkte seit den 1970er und 1980er Jahren bereits ganz oder teilweise umsetzen, müssen stärker in die Studiengangsgestaltung aller Hochschulen einbezogen werden.

Weiter ausdifferenzierte Lösungsansätze

- Einführung von festen Quotenregelungen zur Aufnahme von IP-Studierenden, um eine Auslastung der Instrumentalklassen mit künstlerisch Studierenden zu vermeiden.
- Verstärkung von Studienelementen zum Selbstmanagement von Studierenden (z.B. über Projektarbeit).
- Ausweitung der Angebotspalette für Studierende und Ermöglichung von Schwerpunktsetzungen und Profilen.
- Angebot kontinuierlicher Praxisgruppen sowie Professionalisierung der Praxisbetreuung durch entsprechende Qualifizierung von Praxisdozenten (Mentoren).
- insgesamt stärkere personelle und institutionelle Vernetzung von Berufspraxis und Hochschule, auch durch Beteiligung von Musikschulen an der Entwicklung von Studiengängen und -profilen.
- Einführung einer bzw. Aufwertung der vokalen Ausbildung (Singen und Sprechen) für alle Musikpädagogen: »Jedem Musiklehrer seine Stimme«.

Arbeitsfelder schulischer und außerschulischer Musikpädagogen: Gemeinsame Aufgaben

Moderation: Dr. Walter Lindenbaum

DR. WALTER LINDENBAUM: In unserer Arbeitsgruppe haben wir uns über unsere Arbeitsfelder ausgetauscht. Es ging um gemeinsame Aufgaben von schulischen, außerschulischen, nicht-schulischen und sonstigen Musikpädagogen, was ich bitte, nicht despektierlich zu verstehen. Ein Zentralthema war natürlich »Jedem Kind ein Instrument« als musikpädagogische Initiative, die in die Schule drängt. Wir diskutierten im Wesentlichen das, was ich mit »JeKi-Loch« bezeichnen möchte, d.h. die Frage: Was passiert mit Kindern, wenn sie vier Jahre lang das »JeKi«-Projekt durchlaufen haben, wo werden sie anschließend aufgefangen? Wo ist die Musikschule, die dann noch über Lehrer verfügt, um diese Schülerinnen und Schüler zu unterrichten? Wie sieht es mit Begabtenförderung aus?

Der andere große Bereich, den wir diskutiert haben, ist das momentan bestehende Ungleichgewicht bei Kooperationen. Musikschullehrer drängen aus gutem Grund im Sinne musikalischer Ausbildung und Erziehung in die Schulen. Dieses soll laut »JeKi«-Programm in der Regel im Team stattfinden. Ansonsten sind Kooperationen gefragt. Aus schulmusikalischer Sicht gibt es Kooperationspartner »von außen«, aber zu wenige von innen. Das heißt, es gibt zu wenige Musiklehrer, also Schulmusiker, in den allgemein bildenden Schulen. Wir haben die Gründe zum Teil schon benannt: das liegt zum einen an örtlichen NCs der Universitäten, zum zweiten besteht eine zu geringe Wertschätzung des Faches Musik an den Ausbildungsinstituten, weil man mit einem Fach wie Musik – und vielleicht mit der Lehrerausbildung insgesamt – nicht exzellent sein kann als Universität. Außerdem haben diese Fächer wenige Möglichkeiten, Drittmittel einzuwerben, sie kosten eigentlich nur Geld und »bringen nichts ein«. Insofern sind viele Universitäten geneigt, sich dieser Fächer zu entledigen, obgleich dem ein Anspruch des Landes gegenübersteht, genügend Lehrer auszubilden. Im Lehrerausbildungsgesetz steht auch deutlich, dass, wenn dies die Universitäten nicht tun, das Land eingreifen und die Universitäten zusammenbringen muss, damit die sich dann auf ein entsprechendes Maß an Ausbildung einigen.

Dies waren die zwei großen Bereiche, denen wir uns gewidmet haben. Forderungen kann man an dieser Stelle nicht erheben. Wir haben abgeklopft, was es an Kooperationen gibt, und alle Beteiligten haben in irgendeiner Weise hier etwas beitragen können. Aber es fehlt in vielen Richtungen an hierfür ausgebildeten Personen.

Schlussworte

DR. FRITZ BEHRENS

Vorsitzender des Kulturausschusses des Landtags NRW

Sehr geehrter Herr Prof. Lohmann, sehr geehrter Herr Kaiser, sehr geehrte Damen und Herren, zunächst einmal möchte ich mit einem herzlichen Glückwunsch zum 30-jährigen Jubiläum des Landesmusikrates beginnen. Ihre Arbeit ist ja aus dem Bereich der musikalischen Bildung gar nicht mehr wegzudenken. Ich gehe also davon aus, dass wir auch in den nächsten 30 Jahren unsere gute Zusammenarbeit fortsetzen können. Also herzlichen Glückwunsch, ad multos annos, Glück auf!

Meine Damen und Herren, wir wissen natürlich alle, dass Kultur eine Lebensgrundlage ist. Dass Kultur es ist, die den Menschen zum Menschen macht, die die Gesellschaft im Innersten zusammenhält. Nachdem heute schon einmal Friedrich Nietzsche genannt worden ist, möchte ich ebenfalls eine Aussage von ihm zitieren, die lautet: »Kultur ist nur ein dünnes Apfelhäutchen über einem glühenden Chaos«. Vor allem um den Beitrag von Musik und des musikalischen Unterrichtes zur kulturellen Bildung ging es dem Landesmusikrat ja in den vergangenen drei Jahrzehnten sowie bei der heutigen Veranstaltung. In einer sich rasant verändernden Gesellschaft hat kulturelle Bildung einen außerordentlich hohen Stellenwert, denn sie ermöglicht wie kaum ein anderer Lernbereich, von klein auf Persönlichkeit zu entwickeln, und sie entscheidet letztlich über die Zukunftsfähigkeit des Menschen für den Rest seines Lebens. Ich meine, Kreativität, künstlerische Begabung und die Vermittlung kultureller Vielfalt sollten noch stärker integraler Bestandteil der schulischen und vorschulischen Bildung werden. Und deshalb tendiere ich, und andere mit mir, schon seit langem für die Vernetzung der kulturellen Aktivitäten in den Kommunen mit den Angeboten von Kindergärten, Schulen, schulischen und vorschulischen Ganztageseinrichtungen. Kultur kann in ihren unterschiedlichen Erfahrungs- und Erlebnisformen gerade für Kinder und Jugendliche reiche Beiträge zur Entwicklung von Identität und Persönlichkeit und zur Entfaltung von Emotionalität und Kreativität leisten. Sie kann Neugierde wecken, Fantasie freisetzen, Kompetenzen stärken, Freude schaffen, Autonomie festigen: das alles haben wir heute hier bereits gehört.

Sie haben sich, meine Damen und Herren, heute hier einen ganzen Tag lang mit der kulturellen, vor allem eben auch mit der musikalischen Bildung in der Schule beschäftigt. Die Öffnung von Schulen für Musikangebote im offenen Ganztage und die Landesprogramme »Kultur und Schule« und »Jedem Kind ein Instrument« sollen ja zu mehr Kreativität in der Schule einen Beitrag leisten und fordern damit zu einer eingehenden Auseinandersetzung und Diskussion heraus. Nicht zuletzt, was die konkrete, praktische Umsetzung angeht. Die Idee ist zuerst einmal fantastisch, das denke ich, sagen alle. Es kommt darauf an, was

man aus ihr macht. Sie haben mit der heutigen Veranstaltung die aktuellen Entwicklungen aufgegriffen, wichtige Fragestellungen diskutiert. Wie ändert sich in den neuen Bildungszusammenhängen die Arbeit der beteiligten Pädagogen und Institutionen? Wie groß sind die Anforderungen an Ausbildung und Didaktik? Welche musikpädagogischen Forschungen zu Themen und Methoden brauchen wir? Welche Lösungen und Qualifikationen bieten beispielsweise die Musikhochschulen für diese neue Aufgaben?

Ich sagte es bereits: in all dem, was jetzt doch noch stark in den Anfängen steckt, liegen riesige Chancen. Chancen, auf die man nicht verzichten sollte, selbst wenn es Probleme und Sorgen gibt. Und Sorgen sind auch in der Arbeitsgruppe diskutiert worden, an der ich eben teilgenommen habe. Sorgen, die uns auch in unserer politischen Diskussion im Kulturausschuss und im Schulausschuss beschäftigen. Herr Kaiser wird das sicherlich bestätigen können. Hier ist es eben angesprochen worden: Besteht nicht die Gefahr des Ersatzes des schulischen Musikunterrichts durch andere, jetzt neu aufgekommene Angebote? Was wird aus der Musikschullehrerausbildung in den Universitäten, die jetzt weitgehend autonom nach Exzellenz streben? Woher sollen eigentlich all die notwendigen Pädagogen kommen, wenn die Programme fortgesetzt werden, auch über das Ruhrgebiet hinaus wie bei »JeKi«? Wie ist es mit dem Verhältnis von Quantität und Qualität in der Entwicklung der Programme? Wie sieht die Welt dereinst einmal aus, wenn die Förderung besonderer Programme, was ja stets zu befürchten ist, einmal ausläuft? Wie geht's dann weiter, wie hat sich die Welt in der Zwischenzeit verändert? Auch das muss von Anfang an mitgedacht werden. Es gibt noch Zeit, dies zu bedenken, aber man darf es nicht aus dem Auge verlieren.

Es gibt auch Sorgen und Ängste, wie wir von Herrn Abs gehört haben, etwa bei dem Thema »Evaluation«. Was ist mit der Wissenschaftspolitik? Nimmt sie sich dieses Themas schon in ausreichender Weise an? Vielleicht müssten Herr Kaiser und ich, die wir beide Fachpolitiker im Bereich »Kultur und Schule« sind, dieses Thema auch noch einmal im Landtag grenzüberschreitend diskutieren. Was ist vor allem mit den Problemen der Musikschulen, die sich aus der Finanzsituation ihrer kommunalen Träger ergeben? Nicht überall ist »Düsseldorf«.

Alles das sind Fragen und sicherlich gibt es noch viele weitere mehr, die diskutiert, und Probleme, die angepackt werden müssen. Ich habe den Eindruck gewonnen, meine Damen und Herren, nach allem, was ich heute hier gehört habe, dass Sie, die Sie sich in den unterschiedlichsten Interessengebieten und Professionen mit diesen Fragen auseinandersetzen, in gemeinsamen spannenden Diskussionen und Gesprächen wichtige Schritte nach vorn und vermutlich auch aufeinander zugegangen sind. Sie alle plädieren für eine kreative Schule und arbeiten im Rahmen der musikalischen Bildung an der konkreten Ausgestaltung dieses Zieles. Wer sich ein bisschen in den Systemen auskennt, weiß, dass es da Gräben im Denken und im Handeln zu überwinden gilt. Da gilt es, neue Wege zu beschreiten, Mut und Weitsicht, aber eben auch Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft sind gefragt. Und dieses nicht

nur bei Ihnen, die Sie die Basisarbeit leisten, sondern auch in den politischen Institutionen, die die Rahmenbedingungen schaffen, in Politik, Rat, Verwaltung auf kommunaler Ebene und in der Landesregierung und im Landtag. Auch wir, denke ich, müssen uns fragen, tun wir denn genügend, um diese Grenzüberschreitung im Denken und Handeln schon zu praktizieren? Ich denke, es kommt darauf an, eben an einem Strang und zwar in eine Richtung zu ziehen, wenn man diese Ziele vor Augen hat. Kreativität ist dabei sicherlich überall das Gebot der Stunde, auch und vor allem eben vor Ort am Arbeitsplatz, in der Schule: dort, wo Sie mit den Kindern zu tun haben.

Auf dem Weg dahin, meine Damen und Herren, wünsche ich Ihnen viel Erfolg im Interesse unserer Kinder und Jugendlichen. Wir, die Politiker im Landtag, werden Sie dabei konstruktiv begleiten und wir wollen auch nicht vergessen, dass der Wissenschaftsausschuss genauso gefordert ist wie der Kultur- und der Schulausschuss. Für den Kulturausschuss im Landtag kann ich sagen, meine Damen und Herren, dass wir diesen Dialog über unsere eigenen fachlichen Grenzen hinweg nicht nur wollen, sondern dass wir ihn auch für unerlässlich halten. Wir wissen, dass alle gut gemeinten landespolitischen Initiativen zur kulturellen Bildung nur dann gelingen können, wenn die Bereiche Schule, Kultur, Wissenschaft, Ausbildung enger als bisher zusammenarbeiten. Da gibt es immer noch Defizite, auch auf unserer politischen Ebene, an deren Beseitigung zu arbeiten ist. Sie haben sich für ihren jeweiligen Aufgabenbereich mit der heutigen Tagung dazu auf den Weg gemacht, diese Grenzen zu überwinden und ich hoffe, dass Sie von hier aus Erfahrungen mitnehmen und im Alltag auch umsetzen können, und ich möchte Sie bitten, meine Damen und Herren, dabei zu versuchen, auf die, die heute nicht hier waren – und das sind ja noch genügend, die hier auch gefordert sind im Alltag –, ansteckend zu wirken mit Ihrer Zuversicht und Ihrem Mut, die Dinge voranzubringen. Dabei wünsche ich Ihnen weiterhin viel Erfolg. Glück auf!

KLAUS KAISER

Schulausschuss des Landtags NRW

Sehr geehrter Herr Lohmann, sehr geehrter Herr Behrens, meine Damen und Herren, ich möchte mich erst einmal ganz herzlich bedanken für die freundliche Einladung. Ich freue mich auch sehr, dass ich hier in meinem Schlusswort die eine oder andere Idee aufnehmen kann. Der Blick ins Programm hat mir gezeigt, wie wichtig die Themen sind, die Sie heute aufgegriffen haben und gleichzeitig stimmt mich als Schulpolitiker auch die Benennung der Themen sehr zuversichtlich. Ich finde es eine hervorragende Idee des Landesmusikrats, im Rahmen dieser Veranstaltung anlässlich des 30-jährigen Jubiläums, zu dem ich auch ausdrücklich gratulieren und für die Zukunft alles Gute wünschen möchte, das Thema der musikalischen Bildung in den Schulen in eine eigene Tagung zu fassen. Bekanntlich heißt ein gutes Motto der Pädagogik »Lernen mit Kopf, Herz und Hand«. Künstlerisch-kulturelle Bildung und damit insbesondere auch die musische Bildung sorgen in besonderer Weise dafür, dass dieses Motto in der Schule gelebte Wirklichkeit wird. Die kulturelle Bildung muss integraler Bestandteil unseres schulischen Alltags sein. Und vielleicht müssen wir auch dahin kommen zu sagen, vielleicht muss sie den schulischen Alltag in allen Fächern mitbestimmen.

Ich war gestern morgen zu einem Projekt mit Erwachsenen in Dortmund. Ausländische Jugendliche nahmen daran teil, um Deutsch zu lernen. Erstmals ist man dort den Weg gegangen, diese Deutschkurse mit einem anschließenden Theaterprojekt zu verbinden. Die Deutschkenntnisse wurden also innerhalb eines Theaterstücks erworben, in dem am Beispiel des Turmbaus zu Babel die Vielfalt der Sprache thematisiert wurde. Hier wurde deutlich, dass diese Jugendlichen nicht nur Sprache und Schauspiel lernten, sondern durch die kreative Tätigkeit wirklich sichtbar ein ganz anderes Selbstbewusstsein erlangten. Dieses Ergebnis fiel also ganz anders aus, als wenn man einen traditionellen Sprachkurs besucht hätte. Dies belegt, dass solche Wege integraler Bestandteil des schulischen Alltags werden müssen.

Kulturelle Bildung ist auch ein wichtiger Baustein in der gesamten Erneuerung von Schule. Deshalb ist das von der neuen Landesregierung eingeführte Schulprogramm »Kultur und Schule« ein ganz wichtiges Projekt auf dem Weg dorthin. Nach meiner Wahrnehmung hat selten ein Projekt eine solche gute und übereinstimmend positive Aufnahme erfahren wie dieses im Jahr 2006 gestartete Landesprogramm. Dabei halte ich für besonders erwähnenswert, dass sowohl die Schule, der Kultur- und auch der Jugendbereich auf Landesebene vorbildlich zusammenarbeiten. Herr Behrens hat das eben angesprochen: sowohl in der Politik als auch auf der administrativen Ebene gibt es sehr häufig die Situation, dass man sich voneinander abgrenzt und nicht integrativ vorgeht. Es würde doch Sinn machen, einmal die Zielgruppe »Kinder und Jugendliche« zu bestimmen und dann ist es doch ganz nebensächlich, welches Ministerium im Hintergrund federführend ist. Ich kann mich aus

meiner kommunalpolitischen Tätigkeit erinnern, dass wir in der Stadt den Jugend- und den Schulausschuss zusammengelegt haben. Die Sozialarbeiter und Lehrer saßen also gemeinsam in einem Ausschuss, was zu sehr vielen Grundsatzdiskussionen führte. Jetzt, nachdem wir das sieben oder acht Jahre so praktizieren, erkennen beide Seiten die gegenseitigen Vorteile an. Außerdem hat man gelernt, miteinander zu arbeiten und sich nicht voneinander abzugrenzen. Der klassische Konflikt zwischen Sozialarbeiter und Schulleiter wurde damit konstruktiv aufgelöst und diese Dinge bringen uns alle insgesamt weiter.

Der Kulturstaatssekretär hat ja einmal richtigerweise von der ästhetischen Erziehung als »schlafendem Riesen« gesprochen. Da ist ja schon einiges erfreulich »geweckt« worden, aber wichtig ist, dass sich dieses verstetigt und weiterentwickelt. Der Erfolgsfaktor dieses Programms ist in erster Linie in der Offenheit zu sehen. Die Vernetzung der kommunalen Ebene, vor allem als Schulträger und natürlich auch als Akteur der kommunalen Kulturarbeit von Schulen und Künstlern mit Unterstützung der Landesebene, wird hier vorbildlich angegangen. Das Wesentliche ist, dass man erkennt, diese Vernetzung muss in allen Bildungsregionen Früchte tragen und selbstverständlich werden. Wir sind ja seitens des Landes so vorgegangen, dass wir in jeder kreisfreien Stadt ein Bildungsnetzwerk geschaffen haben. In diesem Bildungsnetzwerk sollen eben nicht nur die Schulen vertreten sein, sondern alle mit der Ausbildung von Jugendlichen befassten Gruppierungen und Einrichtungen. Und diese Bildungsnetzwerke bilden meines Erachtens eine sehr gute Grundlage und bieten eine optimale Chance, dass man kulturelle Bildung und das System Schule näher zusammenbringt. Auch die methodische Vorgehensweise im Sinne von »work in progress« und das Erstellen von »best practice« als landesweitem Sammelpeicher kreativer und innovativer Ideen zur ästhetischen Bildung sind eine aktive Unterstützung der Schule vor Ort. Ich bin überzeugt, dass eine Grundbildung, die musische Bildung ergänzend in ihr Programm aufnimmt, auf Dauer auch die pädagogische Konzeption ändert. Genauso sehe ich etwa die Initiative des Ministerpräsidenten »Jedem Kind ein Instrument« in dieser Entwicklung. Auch hier liegt die Chance im Prinzip, dass sich die Schule insgesamt öffnet und ändert, wobei das ein kommunikatives System ist, das bekanntlich in beide Richtungen gehen muss.

Die Schule muss erkennen, dass es Partner gibt, die ihr helfen, was für die Schule heute nicht selbstverständlich ist. Wir wissen z.B. heute, dass die Schulen, die ein Projekt »Selbstständige Schule« mitgemacht haben, viel mehr damit vertraut sind, Kooperationspartner zu suchen und zu finden, um mit diesen Verabredungen zu treffen. Manche Schulen sind davon noch sehr weit entfernt, aber ich glaube, es gibt dazu keine Alternative. Wenn die Schule im gesellschaftlichen Umfeld und in einer Kommune beheimatet ist, gibt es viele Akteure, die zuliefern können, die Schule eben auch mit Know-how ausstatten können. Als Fraktionssprecher der CDU-Fraktion für den Schulbereich begrüße ich natürlich sehr, wenn diese neuen Wege evaluiert werden und auf ihre sehr positiven Wirkungen hin untersucht werden. Der mit diesen neuen Wegen einhergehende Fortbildungsbedarf und die

erforderlichen Qualifizierungen sind ebenso zu begrüßen. Für die kulturelle Bildung ist es wichtig, dass man sich nicht um Evaluationspunkte drückt. Wir alle wissen, dass Schule sich entwickelt im Sinne von Qualitätsmanagement, im Sinne von messbaren Standards. Die erfolgreichsten Schulsysteme der Welt haben klar definierte Standards für alle Bereiche, auch für die kulturelle Bildung, die dann auch gemessen werden können. Wichtig ist nur, dass man die Indikatoren zur Messung festlegt und es ist natürlich ein vollkommen neues Denken für einen Musikpädagogen oder vielleicht auch für manchen Englischlehrer, der sagt: »Ich muss guten Unterricht machen, wie soll das gemessen werden?« Auch da ist wichtig, in einen Prozess hinzugelangen, in dem gefragt wird: Wie definieren wir, dass auch die Erfolge der kulturellen Bildung messbar sind? In der gesellschaftlichen Akzeptanz würde uns das erheblich nach vorne bringen.

Der Vorteil kultureller Bildung in den Ganztagschulen, aber auch in den Schulen allgemein, lenkt unser gesellschaftliches Augenmerk auf die öffentliche Anerkennung künstlerisch-kultureller Bildung: bei Schülern, Eltern und Lehrern. Aber auch in der Wirtschaft, die den Schülerinnen und Schülern Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet. Durch die von der Landesregierung forcierte eigenverantwortliche Schule bestimmt jede Schule immer stärker ihr pädagogisches Prinzip selbst. Hinzu kommt der stärkere Wettbewerb zwischen den Schulen durch die freiere Schulwahl und das Bemühen um stärkere Profilierung, hervorgerufen durch die zurückgehende Schülerzahl. D.h. der Kampf um Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Schulen im Rahmen der demografischen Entwicklung sorgt dafür, dass die Angebote kultureller Bildung integraler Bestandteil und damit auch zum Qualitätskriterium jeder Schule werden. Ich glaube, es wäre richtig und im Sinne kultureller Bildung, wenn alle Eltern genau diese Angebote an jeder Schule nachfragen würden. Wir wollen erreichen, dass die Schulen die Stärkung der künstlerisch-kulturellen Bildung für den Fachunterricht und die weiteren Projekte zum Inhalt jeden Schulprogramms erklären. Ich würde es sehr begrüßen, wenn es zu einer Selbstverständlichkeit würde, wenn jede Schule, eine Anzahl von Musikern und bildender Künstler regelmäßig als örtliche Partner gewinnen könnte.

Der Wettbewerb zu den kommunalen Handlungskonzepten im Bereich »Kultur und Schule« zeigt in bester Weise, wie die Schulträger hier Vorbildliches leisten können. Im Sinne einer modern verstandenen Schulträgerschaft treten hier die Kommunen als Ermöglicher und Koordinator auf. Ich glaube, durch diese Projekte ist die Grundlage für eine Aufbruchstimmung für die musische Bildung an den Schulen gelegt. Ich vertrete nachhaltig die Position, dass die kulturelle Fortbildung zum wesentlichen Inhalt auch bei der Lehrerfortbildung wird. Durch die Neuorganisation und die Bereitstellung eigener Budgets für die Schulen ist dies für die einzelne Schule jetzt leichter handhabbar. Was vielleicht noch gar nicht Allgemeinwissen ist: jede Schule hat inzwischen ein eigenes Fortbildungsbudget, verfügt also über liquide Mittel, um Fortbildung von kompetenter Seite »einzukaufen«. Früher konnte Fortbildung nur durch Moderatoren, die an anderer Stelle zur Verfügung standen,

eingefordert werden. Hierin sehe ich auch eine neue Chance für Musikschulen, im Rahmen der regionalen Bildungsnetzwerke weiterzukommen.

Herr Behrens hatte zuvor richtigerweise die Ausbildung der Lehrer angesprochen und auch die Ausrichtung der Musikhochschule auf Exzellenz. Darin äußert sich die Sorge, dass die künftige Lehrerausbildung stiefmütterlich behandelt würde. Da ich auch dem Wissenschaftsausschuss angehöre, kann ich Ihnen mitteilen, dass eines der wesentlichen Themen der nächsten Wochen und Monate die Lehrerausbildung sein wird. Ich kann nicht beobachten, dass die Lehrerausbildung als ungeliebtes Kind betrachtet wird. Ich weiß, dass es durchaus Universitäten gibt, die ein großes Interesse an Lehrerausbildung haben. Was ich von der heutigen Tagung mitnehme, ist die Frage speziell nach der Ausbildung der Musiklehrer. Ich erinnere mich, als wir in der Opposition waren, stellten wir als CDU-Fraktion einmal einen Antrag gegen die 80%ige fachfremde Erteilung des Musikunterrichts an unseren allgemein bildenden Schulen. Dieses Thema ist sicherlich nicht kurzfristig lösbar, müsste aber jetzt bei der Neufassung der Lehrerausbildung mit bedacht werden. Danke für diese Anregung.

Der runde Tisch »Kulturelle Bildung« im Schulministerium ist eine gute Möglichkeit des Austausches und der Innovation. Die jetzt geschaffenen Bildungsnetzwerke in allen kreisfreien Städten geben dazu die Gelegenheit, die kulturelle Bildung in jeder Region zum Gegenstand zu machen. Ich würde mich freuen, wenn sie diese Gelegenheit gerade in den Regionen vor Ort reichlich nutzen würden. Insgesamt zeigen diese Initiativen, dass Innovation und Kreativität nicht so sehr durch Erlasse, sondern durch Freiräume erreicht werden. Ihnen bei Ihrer Arbeit weiterhin viele kreative Ideen! Für ihre konkrete Arbeit weiterhin viel Erfolg! Seitens der CDU-Landtagsfraktion wollen wir für Verlässlichkeit sorgen im Rahmen der Infrastruktur, aber auch im Rahmen bereitgestellter Ressourcen. Weiterhin viel Erfolg für Ihre Arbeit und herzlichen Dank!

Herausgeber

Landesmusikrat NRW e.V.
Klever Str. 23
40477 Düsseldorf
www.lmr-nrw.de

Redaktion

Heike Stumpf, Robert v. Zahn

Lektorat

Tilla Clüsserath, Heike Stumpf, Anne Löper

Gestaltung

www.velsenundvelsen.de

Umschlagfoto

Stiftung Jedem Kind ein Instrument / Claus Langer

©2009 Landesmusikrat NRW e.V.



Gefördert vom Ministerpräsidenten
des Landes Nordrhein-Westfalen