

Zur schuldidaktischen Problematik einer zweispurigen Musikunterweisung in allgemeinbildender Schule und Jugendmusikschule

WILHELM SCHEPPING

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es zur Zeit 716 Musikschulen im Musikschulverband, an denen ca. 552.000 Schüler unterrichtet werden¹: gegebenenfalls in der „Musikalischen Früherziehung“ oder der „Musikalischen Grundausbildung“ bzw. einem Aufbaugrundkurs, später in Instrumentenspiel, Gesang und Ensemblepraxis, abgeschlossen u. U. durch die „vorberufliche Fachausbildung“ — ein geschlossenes System also von fachmusikalischer Vor-, Aus- und Weiterbildung, vermittelt durch eine „Angebotsschule“ auf (vom Schüler aus gesehen) privater Basis; andererseits aber doch ein öffentliches Schulsystem, das nämlich mit etwa der Hälfte des Kostenanteils von Ländern und Kommunen — letztere sind die eigentlichen Träger — gefördert wird, während die andere Hälfte der Kosten durch Unterrichtsgebühren der Schüler aufzubringen ist.

Demgegenüber steht die Musikunterweisung in der allgemeinbildenden Schule: ein in Grund-, Haupt- und Realschule sowie bis zu bestimmten Klassenstufen der höheren Schule bzw. Gesamtschule oder entsprechender anderer Schultypen verpflichtender Unterricht in Musik, der gegebenenfalls ergänzt werden kann durch freie Arbeitsgemeinschaften; durch instrumentales und vokales Ensemblemusizieren; in den weiterführenden Schulen zum Teil auch durch Grund- oder Leistungskurse in Musik.

Zwei — so scheint es — unabhängige Schulsysteme also, nach unterschiedlichen Prinzipien aufgebaut und beide unterschiedliche Ziele verfolgend. Worin liegt da die im Thema behauptete „schuldidaktische“, soll heißen: für den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule — nicht also der Musikschule — erwachsende Problematik?

Sie soll an drei Exempeln verdeutlicht werden, die aus einer Fülle denkwürdiger Daten und Fakten ausgewählt wurden, auf welche ich im Rahmen eines Forschungsprojekts gestoßen bin, das sich mit dem Verhältnis zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule und seinen Auswirkungen auf den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule befaßt. Gewonnen wurden diese Informationen bei Explorationen im Bereich von vier Musikschulen: teils auf der Basis voll standardisierter schriftlicher Schüler- und Lehrerbefra-

gungen, teils durch halbstandardisierte Interviews mit Musikschulleitern und Fachleitern, teils durch Auswertung von Computerlisten dieser Musikschulen.

Die Exempel weisen zunächst — weitgehend unkommentiert — nur implizit hin auf die Problemfelder, die dann in einem weiteren Durchgang dargestellt und auf die Konsequenzen hin untersucht werden.

I

Exempel 1 (Grundschule)

Im Bereich einer dieser vier Musikschulen beträgt in einigen der 13 befragten Klassen zweier Grundschulen der Anteil solcher Schüler, die die musikalische Früherziehung bzw. die musikalische Grundausbildung der Musikschule durchlaufen (haben) und in der Mehrzahl zusätzlich auch Instrumentalunterricht erhalten, bis zu — und zum Teil sogar mehr als — 50 %, und im Gesamtdurchschnitt immer noch 1/3 der Schülerzahl der befragten Klassen: Um 50 % bewegt sich dieser Anteil in nicht weniger als 5 von 13 befragten Klassen; in 4 weiteren lag er bei 1/3, in nur einer der restlichen Klassen unter 1/4 der Klassenstärke.

Exempel 2 (Hauptschule)

Im Zuständigkeitsbereich einer der untersuchten vier Musikschulen waren von rund 3.150 an der Musikschule angemeldeten Schülern insgesamt nur 22 Hauptschüler — bei einer Gesamt-Hauptschülerzahl von 5.336 0,4 %. Dabei standen diesen Hauptschülern nicht weniger als 1.114 Gymnasiasten, 113 Real- und 1.202 Grundschüler gegenüber, die in der Musikschule gefördert wurden. Als daraufhin zur Behebung dieser extremen Unterrepräsentierung der Hauptschüler ein Sonderprogramm initiiert wurde, meldeten sich spontan fast 400 Hauptschüler als an Instrumentalunterricht interessiert an. Die Verteilung der Werbematerialien war in diesem Fall allerdings erstmals nicht den Musiklehrern dieser Schulen bzw. dem Zufall überlassen worden, sondern über die Direktoren und Klassenlehrer unmittelbar an die Schüler gegeben worden — ein denkwürdiges Faktum!

Dieses Exempel 2 findet übrigens eine überregionale Bestätigung seines paradigmatischen Charakters: und zwar sowohl durch Winfried Papes Hauptschülerbefragung² in verschiedenen Regionen der BRD, laut derer von 1.191 Hauptschülern, die kein Instrument spielten, 941 ankreuzten, daß sie

gerne ein Instrument erlernen würden, als auch durch Bastians Befragung 13-16jähriger mit ermittelten 63 % Instrumental-Interessenten.³

Exempel 3 (Höhere Schule)

An einer der höheren Schulen des Untersuchungsbereiches, an denen im Durchschnitt 18 % der Schüler die Musikschule besuch(t)en, kam in einer Oberstufenklasse ein Grundkurs Musik mit 12 Schülern zustande. Die Stoffwahl war jedoch so fachspezifisch — im Grunde rein „musikprofessionell“ — orientiert, und die Voraussetzungen des Unterrichts waren so hoch, infolgedessen die Tests so schwer, daß bei der nächsten Abwahlmöglichkeit nach dem 1. Halbjahr nur noch 2 Schülerinnen übrig blieben — beide Musikschul-Absolventen mit Musikberufsziel. Im nächsten Jahr kam nach langen Bemühungen in einer anderen Klasse nochmals ein Leistungskurs in Musik zustande — mit Sondergenehmigung wegen der geringen Zahl von 7 Schülern. Diesmal waren von vornherein alle Teilnehmer zugleich Schüler der Musikschule — vorwiegend der Ausbildungssparte „Vorberufliche Fachausbildung“ in Musik — und alle ausschließlich Instrumentalisten. Die übrigen Schülerinnen der Stufe glaubten offenbar nicht an eine — salopp gesagt — „reelle Chance“, erfolgreich an solchem schulischen Musikunterricht teilnehmen zu können.

II

Kehren wir zurück zur Ausgangsfrage: Inwiefern erweisen diese Exempel eine „schuldidaktische Problematik“ für das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen?

Es muß — weil in der Musikpädagogik unumstritten — hier wohl nicht näher begründet werden, daß Musikdidaktik sich nicht nur als eine Theorie der Musikunterweisung als solcher versteht, sondern daß ihr Gegenstandsbe-
reich gerade auch das — zumal im musikalischen Sektor sehr komplizierte
Voraussetzungs- und Bedingungsfeld des Musikunterrichts ist. Das hat zur
Konsequenz, daß die „Analyse der Schülersituation“ — d. h. insbesondere
der anthropogenen, soziokulturellen, lernpsychologischen, stofflichen und
schulorganisatorischen Gegebenheiten — Voraussetzung jeder Unterrichts-
planung und jeder Musikunterweisung sein muß.

Akzeptiert man diese Prämisse, dann wird deutlich, welche didaktische Rele-
vanz diese drei vorgetragenen Exempel haben, weil sie Belege dafür sind, dass

aus der Zweispurigkeit des musikalischen Bildungssystems eine erhebliche Differenz der Lernvoraussetzungen, der motivationalen und soziokulturellen Ausgangssituation erwächst, die in keinem anderen Schulfach in einem zahlenmäßig auch nur annähernd vergleichbaren Maß denkbar erscheint.

Dies sei zunächst an Exempel 1 verdeutlicht: Hier hat die Grundausbildung der Musikschule ja zur Folge, daß z. B. in jenen 5 Schulklassen, in denen die Musikschulabsolventenzahl bei 50 % liegt, jeder 2. Schüler zumindest einen wesentlichen Teil des Unterrichtsstoffes schon beherrscht bzw. (ggf. zeitlich parallel) nochmals vermittelt erhält, der im Rahmen der schulischen musikalischen Grundausbildung anfällt, wie sie richtlinien- und traditionsgemäß ja meist betrieben⁴ und selbst von progressiveren Curriculum-Konzeptionen noch nicht bzw. inzwischen auch nicht mehr ganz zurückgewiesen wird.

Teils geschah bzw. geschieht diese Vermittlung durch die musikalische Früh-erziehung, teils durch den Grundkurs der Musikschule. Zu solchen auf diese Weise mindestens doppelt vermittelten Stoffen gehören z. B. Rhythmik und Taktordnung, Notenschrift im Baß- und Violinschlüssel, Dreiklangsbildung, Tonleitern in Dur und Moll u. ä. Dabei ist diese Doppelvermittlung noch dadurch besonders prekär, daß sie z. T. nach sehr verschiedenen Unterrichtskonzepten bzw. Curricula erfolgt: im Einzugsbereich der Musikschulen, die ein modifiziertes Kodaly-System mit Solmisation und relativer Notation, ferner mit „Kuckucksschnabel“ als wanderndem Notenschlüssel sowie di- und da-Zeichen als Notenwerten verwenden, eben gänzlich andersartig als dort, wo die VdM-Curricula der Früherziehung bzw. der musikalischen Grundausbildung maßgeblich sind, die beide ja Buchstabenbenennung von Tönen und traditionelle Notation verwenden.

Die Situation hat sich bei den befragten Grundschulen weiter dadurch kompliziert, daß jener Musikschul-Grundkurs für die Schüler einer dieser Grundschulklassen von bis zu 4 verschiedenen Musikschul-Lehrern erteilt wurde, weil man die Schüler auf 4 verschiedene Kurse aufgeteilt hatte.

Wir haben uns im Musikschulunterricht unserer Schulen inzwischen bereits so sehr an solchen u. ä. Methodenpluralismus und daraus erwachsende Voraussetzungs-differenzen gewöhnt, daß wir kaum mehr nachvollziehen, wie unzumutbar und folgenreich dieser Zustand für die Schüler ist. Vielleicht vermag ein Vergleich aus einem anderen Fach die Situation besser zu verdeutlichen: Durch diese Mehrgleisigkeit werden die betroffenen Schüler m. E. kaum anders überfordert und irritiert, als dies geschähe, wenn man sie im Lesen und Schreiben z. B. in der Schule nach der Ganzheitsmethode unter-

richtete und parallel dazu im Schülersilentium etwa versuchte, sie Schreiben und Lesen nach der synthetischen Methode zu lehren.

Aber damit nicht genug: Mit durchgehend 2 Wochenstunden Musikunterricht in der Musikschule haben diese ohnehin in weit kleineren Gruppen unterrichteten Musikschüler bald die übrigen, vom 2. Schuljahr ab ja in der Regel nur mit 1 Wochenstunde unterrichteten Schüler der Grundschule weit „überholt“ — wenn sie ihnen nicht sogar von vornherein überlegen waren, weil sie z. B. die Früherziehung absolviert haben und nun in den erwähnten, zum 1. und 2. Schuljahr parallelen Aufbaukursen eine Musikunterweisung erhalten, die zum Teil bereits Stoffe des 3. und 4. Schuljahres der allgemeinbildenden Schule miteinbezieht. Kommen nun noch privater Musikunterricht außerhalb der Musikschule und die unvermeidlichen Begabungsdifferenzen hinzu, dann entsteht eine derart extreme Voraussetzungs-, Leistungs- und Motivations-Inhomogenität, daß das engagierte Unterrichten und Lernen in Musik in solchen Klassen einem Hochseilakt ohne Netz gleichen mag, nur daß — um im Bild zu bleiben — ein „Absturz“ in unserer unterrichtlichen Erfolgs- und Mißerfolgsstatistik nicht vermerkt wird, weil er ja nicht tödlich zu enden scheint . . .

III

Solche Probleme multiplizieren sich noch in der Sekundarstufe I. Im 5. Schuljahr z. B. begegnet man nämlich relativ häufig folgender Konstellation: Hier treffen Schüler zusammen, die in unterschiedlichster Weise in breiteren Teilbereichen schulischen Musikunterrichts bereits vorgebildet sind: z. T. einfach vorgebildet, wenn sie nur den Grundkurs der Musikschule besucht haben; teils zweifach, sofern sie Grundkurs der Musikschule und einen entsprechenden schulischen Musikunterricht in der Grundschule absolviert haben; zum Teil gar dreifach durch Früherziehung, Aufbaukurs und schulische Grundausbildung, um dann in diesem 5. Schuljahr womöglich — ja fast unausweichlich — noch ein 4. Mal in die Grundlagen der Musiklehre eingeführt zu werden: in Notenlesen, Tonleitsysteme, Intervalle, Formenlehre . . . — Gebiete, die der Musiklehrer eben auf dieser Schulstufe SI gern im Rahmen eines „voraussetzungslosen Unterrichts“ behandelt, der die gemeinsame Basis eines weiterführenden Musikunterrichts legen will, dabei aber gerade diejenigen Stoffe vermittelt, die — wohl vor allem wegen ihrer ständigen Strapazierung — bei den Schülern in höchstem Mißkredit sind. Daß dies so

ist, ergibt sich als ein Teilergebnis auch aus Papes und Bastians erwähnten Umfragen, bei denen die Probanden zu einem sehr hohen Prozentsatz ankreuzten, daß diese Gegenstände in ihrem Musikunterricht „auf keinen Fall“ behandelt werden sollten.⁵ In diesem Zusammenhang läßt vor allem Papes anschließende Feststellung aufhorchen: Bei Schülern mit regelmäßigem Musikunterricht waren solche Unterrichtsgegenstände wie Noten, Tonleitern u. ä. noch „deutlich unbeliebter“ als bei Schülern ohne Musikunterricht — dies sogar bei der Probandengruppe, welcher der Musikunterricht der Schule „gut gefällt“ . . .

Die dargestellte schuldidaktische Ausgangssituation ist im Grunde in all den Orten der BRD anzutreffen, in denen Musikschulen sich aktiv und expansiv entfalten. Ja man darf geradezu die Gleichung aufstellen: Je aktiver und konsequenter die Musikschule in der Vermittlung einer von der Früherziehung bis zur vorberuflichen Fachausbildung reichenden musikalischen Instruktion ist, desto größer werden aufgrund der daraus erwachsenden erheblichen Wissens-, Leistungs- und Interessendivergenzen die schuldidaktischen Probleme.

IV

Obwohl dies also vielerorts eben so aussieht, findet diese sehr spezielle und typische Problematik des Musikunterrichts in der fachdidaktischen Literatur praktisch keine Berücksichtigung; sie wird nicht einmal als ein zumindest vordringlich zu beachtender Gesichtspunkt der Unterrichtsplanung benannt. Wohl ist selbstverständlich stets — aber eben nur gänzlich allgemein — von den didaktischen Problemen aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen die Rede; aber in der Feststellung der speziell für den schulischen Musikunterricht konstitutiven Bedingungsfelder bzw. Bedingungsvariablen wird dieser wichtige Aspekt schuldidaktischer Schwierigkeiten im Überschneidungsbereich mit Musikschulen ebensowenig ausgewiesen wie in neuen Curricula. Selbst in dem von Hermann Rauhe entwickelten und in das von ihm zusammen mit Ribke und Reineke entworfene Konzept des „handlungsorientierten Curriculums“⁶ eingebrachten *Katalog kategorialer Fragestellungen einer offenen Unterrichtsplanung und Gestaltung*, der nicht weniger als 36 zum Teil umfangreiche Fragekomplexe aufzählt und damit doch wahrlich als komplett erscheinen dürfte, fehlt dieser Aspekt völlig. Das gleiche gilt — wie eine umfassende Überprüfung ergab — für sämtliche verfügbaren Musik-

Unterrichtswerke einschließlich ihrer Lehrerbände.⁷ Ja selbst in solcher Literatur, die speziell das Verhältnis zwischen Regelschule und Musikschule untersucht⁸, wird diese didaktische Kernproblematik überhaupt nicht wahrgenommen. Auch in ansonsten sehr verdienstvollen Lehrerbefragungen wird dieses Thema nicht berührt.⁹ Dabei dürften sich solche Probleme in Zukunft mit dem weiteren Ausbau der Musikschulen bis zum geplanten Wunschlimit¹⁰ von 15-20 % in der Sekundarstufe I und 5-10 % in der Sekundarstufe II zumal in den Großstädten noch wesentlich verschärfen, weil die Anteile von Musikschülern am Klassenganzen wohl oft um ähnlich beträchtliche Einheiten über den Durchschnittswerten liegen würden, wie es — was zu zeigen versucht wurde — ja jetzt schon der Fall ist.

Mir ist bisher lediglich ein zeitlich weiter zurückliegendes, noch nicht publiziertes Projekt bekanntgeworden, das hier ganz konkrete Abhilfe zu schaffen suchte: das im Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule Rheinland 1973—1977 erläuterte, von Dieter Klöckner initiierte Projekt *Entwicklung eines Modells der Zusammenarbeit von Grundschule und Musikschule*¹¹; hier wird versucht, diese beiden Partner an ein gleiches Grundkursprogramm zu binden, wobei die Musikschule in flankierenden Ergänzungskursen solche Unterrichtsinhalte zusätzlich vermittelt, die speziell für ihre instrumentalunterrichts-bezogenen Ausbildungsziele notwendig sind.

Auf diesem Weg scheint Klöckner niemand zu folgen; im Gegenteil: Die Entwicklung schreitet offenbar genau in entgegengesetzter Richtung. Dafür ist u. a. Exempel 2 — der Fall Hauptschul-Instrumentalunterricht —, zusammen mit den als Vergleichsdaten herangezogenen Untersuchungen, ein besonders eklatanter Beleg: Allgemeinbildende Schule und Musikschule sind zum Teil auf „Kollisionskurs“¹² Lehrer der allgemeinbildenden Schulen gehen u. U. so weit, Werbematerial und Anmeldeformulare für die Musikschule zurückzuhalten; beide versuchen zum Teil, sich gegenseitig organisatorische Steine in den Weg zu wälzen (Raumbenutzung, Instrumentenstimmung, Konkurrenz im Ensemblesmusizieren u. ä.), so daß die Musikschule vielerorts gezwungen ist, völlig unabhängig von der allgemeinbildenden Schule zu arbeiten, in der Werbung z. B., indem sie das Material über computerermittelte Adressen direkt an die entsprechenden Schülerjahrgänge bzw. Eltern verschickt.

Musiklehrer der allgemeinbildenden Schulen sehen es offenbar zum Teil auch nicht einmal mehr als eine ihrer Aufgaben an, im Musikunterricht besondere Musikbegabungen aufzuspüren und gegebenenfalls eben der Musikschule zuzuführen: Schon aus H. Schaffraths methodisch und vom Gegen-

stand her besonders hervorhebenswerter Kontextstudie *Der Einfluß von Information auf das Musikurteil*¹³ auf der Grundlage einer Befragung von fünfzehnjährigen Berliner Gymnasiasten ergab sich als Nebeninformation, daß sich die Schule als völlig „irrelevant“ für die Anregung zum zahlenmäßig durchaus nennenswert verbreiteten Instrumentalspiel der befragten Schüler erwies. „(Einzige Ausnahme: Blockflöte)“. Auch in der von J. Eckhardt und H. E. Lück vorgelegten Erhebung *Das Petitem nach dem Musikunterricht*¹⁴ hatte sich in ähnlicher Deutlichkeit gezeigt, daß nur 8,2 % der befragten Schüler, die ein Instrument spielen, durch ihre Lehrer dazu angeregt wurden, während die übrigen fast 92 % eigenen Antrieb, andererseits „Eltern und Freunde“ als Anreger benannten.

Die oben bereits angedeuteten Hintergründe einer Mitschuld der Lehrer der allgemeinbildenden Schulen, aber auch maßgeblicher musikpädagogischer Auffassungen an diesen Ergebnissen wurden deutlicher sichtbar durch eine Befragung von Musikpädagogen — „vorwiegend Hochschullehrer“.¹⁵ Denn diese Musikpädagogen kreuzten in einem Fragenkomplex zu den Aufgabebereichen des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen bei den beiden Wahl-Items „helfen, ein Instrument zu erlernen“ bzw. „das Musikleben seiner Schule fördern“ fast ausschließlich die ablehnendsten Ränge der Skala an. So kommt es zwischen Schule und Musikschule zu immer schwerwiegenden Koordinationsdefiziten, wie sie etwa das im Zusammenhang mit Exempel 1 aufgewiesene Faktum einer Aufteilung von Schülern einer Schulklasse auf 4 verschiedene Musikschul-Klassen besonders kraß belegte.

V

Ursachen für solche Entwicklungen sind einmal in einem verständlichen Autonomie- und Dominanzstreben beider Institutionen zu suchen — mit dem allerdings absolut unvereinbar ist, daß immer häufiger z. B. die freie schulische Ensemblearbeit entweder ganz auf die Musikschule übergeht oder z. T. auch von deren Lehrern und Schülern bei Festanlässen den Schulen sozusagen „frei Haus“ geliefert, also an wenige Spezialisten vergeben wird und alle übrigen möglichen Initiativen auf diesem Sektor im schulischen Bereich dann bald verkümmern. Das führt zu einer weiteren Verringerung des Engagements der Musiklehrer in der Schule bezüglich der Förderung instrumentaler Ausbildung ihrer Schüler durch die Musikschule und läßt auch die künstlerischen Einsatzmöglichkeiten und Bewährungschancen im schuli-

schen Rahmen schwinden. Eine solche ebenfalls schuldiddaktisch verhängnisvolle Entwicklung war zumindest im Bereich der vier untersuchten Musikschulen vielfach festzustellen.

Die Hauptursachen für solche Polarisierungen liegen aber wohl in den konzeptionellen Gegensätzen begründet: in der Kollision der didaktischen Prinzipien und Zielsetzungen beider Institutionen. So ist der Musikunterricht der Musikschule unvermeidlich und bewußt leistungsbezogener orientiert, wie u. a. Günther Wagner¹⁶ dargelegt hat.

Auf politisch-institutioneller Seite wird ihm dabei ebenso beigepflichtet wie — zumindest partiell — auf fachmusikalischer: Der Deutsche Musikrat betonte in einer Stellungnahme¹⁷ die Aufgabe der Schule, die Chance eines Musikunterrichts für alle Kinder und Jugendlichen zu bieten, so daß sie lernen, *„mit Musik umzugehen, am öffentlichen Musikleben teilzunehmen“*, und durch ihn zu *„aktivem Verhalten in der Freizeit“* motiviert werden. Die Musikschule dagegen böte einen speziellen Fachunterricht, *„um damit eine Teilnahme am Laien- und Liebhabermusizieren anzuregen und gegebenenfalls Voraussetzungen für ein Musikstudium zu schaffen.“*

Für unseren Zusammenhang wesentlicher ist jedoch die Feststellung: *„Die Musikschule kann den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule ebenso wenig ersetzen wie umgekehrt . . . Die Angebote beider Institutionen ergänzen sich gegenseitig; sie verhalten sich zueinander wie das Allgemeine zum Speziellen.“*

Auch die Musikdidaktik betont dieses Faktum immer wieder und begrenzt die Aufgaben des Musikunterrichts in ähnlicher Weise, wobei Heinz Antholz¹⁸ der Schule am deutlichsten auch die Aufgabe zuweist, Begabungen zu erkennen, zu lenken und zu fördern, was voraussetzt, *„daß der Lehrer mit der außerschulischen Musikerziehung vertraut ist und mit ihren Einrichtungen engen Kontakt hat“*: Antholz geht — soweit ich sehe — am weitesten mit der Feststellung, in die Zuständigkeit des Schulmusikunterrichts falle auch der *„gesellschaftliche und künstlerische Fortbestand und Fortgang der Musikkultur“* — Festlegungen, vor denen vor allem die im Zusammenhang mit Exempel 2 dargelegten Fakten evident werden lassen, wie sehr Schule solche ihr von der Gesellschaft gestellten Aufgaben verfehlen kann.

Die Breite solcher musikdidaktischer und bildungspolitischer Perspektiven hätte die schulmusikalische Praxis zum großen Teil offensichtlich erst noch wiederzugewinnen, damit solche schuldiddaktischen Probleme, wie sie dargestellt wurden, zumindest reduzierbar werden.

VI

Schritte auf diesem Wege müßten einerseits organisatorischer, zum anderen didaktischer und methodischer, zum dritten konzeptioneller Natur sein. Organisatorischer Art z. B. in der eben geforderten engen, ja engsten Kooperation zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule zumal in der Primarstufe, weil so eine Abstimmung von Zielen, Inhalten und Methoden fast problemlos möglich wäre. Hier wäre das Bonner Modell an bevorzugter Stelle zu nennen.

Da solche Lösungen nicht überall möglich sein dürften, sind Wege anderer Art notwendig. Dazu gehört als wichtigste Voraussetzung die gründliche Information; dies aber bedeutet z. B.:

1. ständige Kontaktnahme mit den Lehrern der Musikschule — zumal im Überschneidungsbereich;
2. genaue Kenntnis darüber, welche Schüler die Musikschule besuchen, welche Stoffe und Inhalte dort vermittelt werden, und nach welchen Methoden dies geschieht;
3. möglichst genaues Wissen darüber, welche instrumentalen Fertigkeiten die einzelnen Schüler erworben haben.

Auf dieser Basis ergäbe sich dann die Möglichkeit zielgerichteter didaktischer und methodischer Reaktion. So müßte im Unterrichtsvollzug geradezu jede Stunde eine grundsätzliche Disposition mit der Intention haben, die unvermeidliche Inhomogenität innerhalb der Klasse abzufangen und auszugleichen. Voraussetzung dafür wäre z. B. allein schon die Erkenntnis der Gefahr, sich durch die Rückmeldung solcher Musikschulabsolventen im Musikunterricht darüber hinwegtäuschen zu lassen, daß die übrigen Schüler überfordert sein können, wie auch der reziproken Gefahr, die Musikschüler ggf. ständig zu unterfordern. Positiv umzumünzen wäre der Leistungsvorsprung jenes Musikschüler-Anteils der Klasse durch entsprechende Binnendifferenzierung des Unterrichts, d. h. auch: durch genügend häufigen Wechsel der Sozialformen des Unterrichts, wobei z. B. phasenweise Musikschüler als Wissens- und Fertigkeitenvermittler¹⁹ in der Partner- oder Gruppenarbeit fungieren sollten — mit starker sozialintegrativer Wirkung für sie und für die sozusagen „Unterprivilegierten“.

Angesichts solch differenter Voraussetzungen kann ferner nur ein offenes Curriculum maßgeblich sein — mit einem angemessenen Wechsel offener und geschlossener Lernsituationen, wodurch die Förderung beider Schülergruppen eher gewährleistet ist und obendrein die Erwartungshaltung der an

andere Unterrichtsformen gewöhnten Musikschul-Absolventen nicht ständig enttäuscht zu werden braucht.

Und die konzeptionellen Konsequenzen: Gegenüber dem Musikschul-Unterricht hätte der Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule auch inhaltlich kompensatorisch zu wirken: nämlich durch stärkere Betonung solcher Bereiche, die die Musikschule aufgrund ihrer anderen Zielsetzung auspart.²⁰

Dies würde z. B. ermöglicht

- a) durch stärkere vokale Aktivität — als Gegengewicht gegen die oft einseitige instrumentale Aktivität der Musikschule,
- b) in Ausgleich dazu — auch unter motivationalem Aspekt — zumindest in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I: durch instrumentale Musikübung im Unterricht, hier insbesondere auch mit elementaren Musikinstrumenten, die aber im Sinne Heinz Meyers mehr als „*didaktische Arbeitsmittel*“²¹ denn als Musikinstrumente mit künstlerischem Anspruch einzusetzen wären,
- c) durch größeren Stellenwert des Werkhörens — vorzugsweise unter Einbeziehung von Instrumentalstücken, die Musikschüler einbringen: erfahrungsgemäß mit stärkerer Motivationswirkung für ihre Mitschüler²², als sie durch Musik von Band oder Platte gegeben ist,
- d) durch Förderung der musikalischen Kreativität als Ausgleich der stärkeren reproduktiven Tendenzen im Musikschul-Unterricht,
- e) durch das Erreichen einer besseren Relation zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen, unter Einbeziehung des Motorischen und der „*Transposition*“ im Venusschen Sinne²³, soweit altersgemäß möglich.

Fundiert wird solche bereits weit ins Konzeptionelle weisende Umorientierung (eine Umorientierung nicht etwa der Musikdidaktik, die ja längst solche Neuorientierung vollzogen hat, sondern eine Umorientierung der Praxis „vor Ort“) durch eine im Musikunterricht der Schule weithin noch ausstehende Grundsatzentscheidung: nämlich die volle Anerkennung der personellen, institutionellen und funktionalen Zweigleisigkeit des musikalischen Bildungssystems mit ihren inhaltlichen Konsequenzen, vor denen vor allem Lehrer in den weiterbildenden Schulen aufgrund ihrer andersgearteten Ausbildung immer wieder zurückweichen: eine Tatsache, die durch das hier nicht weiter zu erläuternde Exempel 3 — Erfahrungen mit Grund- und Leistungskursen im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe — zu zeigen versucht wurde.

Diese Konsequenz heißt — in Vogelsängers Formulierung²⁴ — eine klare

„Trennung von musikalischer Allgemeinbildung und musikalischer Fachbildung“. Sie hat — ebenfalls nach Vogelsänger — gegenüber der bisherigen Eingleisigkeit, „bei der man für alle alles wollte, den großen Vorteil, daß konzentrierter und zielbewußter — und in weiser Beschränkung auf das wirklich Mögliche und Erreichbare gearbeitet, auch mancher unnötige Ballast abgeworfen werden kann“. „Dabei ist nicht nur zu überlegen, was tatsächlich spezifisch ist für die Menschen und ihr Verständnis, sondern auch, was davon wiederum ein ‚Normalverbraucher‘ zur Orientierung in seiner musikalischen Umwelt können und wissen muß, denn für ihn geht es hier — anders als bei der Ausbildung von Fachmusikern — nicht primär um praktisch verwendbare Fertigkeiten und Kenntnisse etwa zum Zweck vokaler oder instrumentaler Reproduktion oder um eine Ausrüstung zur elementaren Daseinsbewältigung . . . sondern um die Weckung, Förderung und Mehrung psychischer und intellektueller Qualitäten wie Hörfähigkeit, Aufmerksamkeit, Unterscheidungsfähigkeit, Phantasie, Mobilität, Kritikfähigkeit, produktives Denken, um ‚Sinn für geistigen Luxus‘ und Interesse am Umgang und an der Auseinandersetzung mit Dingen, die keinem unmittelbaren Gebrauch zuzuführen sind (Krenek).“²⁵

Aufgrund solcher Entscheidung könnte dann mit noch mehr Recht — weil ohne Benachteiligung der an Fachbildung speziell Interessierten und ohne Überforderung der außerschulisch nicht Geförderten — rein musikbezogenes Anwenden von musiktheoretischen Erkenntnissen erfolgen, d. h. z. B. ein ganz allmähliches Umsetzen von intensivem Musikerleben, Hördenken und praktischem Erproben in Sprache, wie es Eggebrecht in seinem didaktisch interessanten idealtypischen Konzept eines „begriffslosen Musikunterrichts“²⁶ zugespitzt dargestellt hat, wie es aber auch z. B. Hans Chr. Schmidt sehr konkret in einer Sequenz zu sprachlicher Formulierung von musikalischen Eindrücken und Erkenntnissen aufwies („ . . . weil uns die richtigen Wörter fehlen . . .“)²⁷; oder in Unterrichtsvollzügen, die dem erwähnten Konzept eines handlungsorientierten Curriculums zu folgen suchen, bei dem — laut Rauhe — „Lerninhalt . . . weniger das Musikwerk als ‚Gegenstand‘, ist, „sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm“.²⁸

Ein Unterricht also, der auch für den musikalisch gut Vorgebildeten noch Aufgabenstellungen enthält, bei denen er seine außerschulisch erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht ohne weiteres anwenden kann, sondern neu und ungewohnt gefordert wird, bei denen aber auch die nicht fachlich speziell Vorgebildeten eine gleichwertige Möglichkeit der Mitarbeit und des Lernens haben.²⁹

Anmerkungen

- 1 Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Jahresbericht 1985, S. 9 und 44 (fernmündlich aktualisiert von der Bundesgeschäftsstelle des VdM, Oktober 1986).
- 2 W. Pape: Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974.
- 3 H. G. Bastian: Schüler und Musikunterricht. Neue Daten zu alten Fragen an 13-16jährige, in: Musik und Bildung 1/1985, S. 36.
- 4 Vgl. ebd.: „*Im Unterrichtsangebot dominieren traditionelle Themen wie Notenlernen (allgemeine Musiklehre) . . .*“ wobei lt. Grafik (45) der Anteil dieses Stoffes bei 94% liegt.
- 5 Pape a.a.O., S. 63; Bastian a.a.O. ermittelt bzgl. dieses Stoffes: „*Das, was der Musikunterricht traditionell anbietet, wird am stärksten abgelehnt . . .*“ (S. 45).
- 6 H. Rauhe/H. P. Reinecke/W. Ribke: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975, S. 206ff.
- 7 Untersucht wurden 22 seit 1970 erschienene Musik-Unterrichtswerke mit insgesamt 83 Einzelbänden (Schüler- und Lehrerbände); lediglich in 12 dieser Bände fanden sich zumindest Hinweise auf die Musikschule, nur in 5 davon ging die Information über ein bloßes Erwähnen hinaus, jedoch in keinem Fall in Richtung der hier behandelten Probleme.
- 8 S. u. a.: S. Vogelsänger: Musik als Unterrichtsgegenstand, Mainz 1970; H. Hopf: Gesamtschule und Musikschule, in: H. Segler (Hg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim 1972, S. 281; W. Gundlach: Musikschule und allgemeinbildende Schule — ein Beitrag zur Diskussion zwischen beiden Institutionen, in: W. Müller-Bech/W. Stumme (Hg.): Die Musikschule, Bd. I: Situationen — Meinungen — Aspekte, Mainz 1973, S. 120; W. Höhnen: Schule und Musikschule in ihren Ergänzungsfunktionen, in: L. Auerbach u. a. (Hg.): Die Musikschule, Bd. III, Mainz 1974, S. 114; D. Zimmerschied: Musikalische Breitenbildung und Begabtenförderung — Gegensatz oder Ergänzung?, in: Musik und Bildung 3/1976, S. 133; Deutscher Musikrat (Hg.): Schulische und außerschulische Musikpädagogik und Musikpflege: Situationen, Probleme, Perspektiven, in: Deutscher Musikrat — Referate/Informationen, H. 32, Juli 1976.
- 9 Dies gilt selbst für die Umfrage von H. Schaffrath, E. Funk-Hennigs, T. Ott und W. Pape: Zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der BRD und Westberlins, Mainz 1982 (S. 251ff.): Lediglich zwei der 87 Fragen berührten diese Problematik indirekt: Frage 70 forderte zur Stellungnahme auf, ob in der Schule auf Musikunterricht verzichtet werden könnte, Frage 79, ob es zur Aufgabe des Musikunterrichts gehöre „*jeden Schüler zu fördern, und zwar besonders auch im Rahmen seiner außerschulischen Musikinteressen.*“
- 10 Deutscher Musikrat (Hg.): Schulische und außerschulische Musikpädagogik . . . a.a.O., (Anm. 8), S. 8.
- 11 Rektor der Pädagogischen Hochschule Rheinland (Hg.): Forschungsbericht 1973-1977, Köln o. J. (1978), S. 471.
- 12 Vgl. K. H. Ehrenforth: Blick auf das Ganze. Von der Verantwortung schulischer Musikerziehung für die Zukunft unserer (Musik-)Kultur, in: Musik und Bildung 3/1981, S. 154.
- 13 H. Schaffrath: Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Eine Kontextstudie am Beispiel 15jähriger Gymnasiasten, Herrenberg 1978, S. 139.
- 14 J. Eckhardt/H. E. Lück: Das Petikum nach dem Musikunterricht, in: Musik und Bildung 7/8, 1976, S. 369.
- 15 B. Buchofer/J. Friedrichs/H. Lüdtko: Musikpädagogik als Strukturbereich des Musiklebens, in: Musik und Bildung 5/1977, S. 249ff.

- 16 G. Wagner: Leistungsbezogener Instrumentalunterricht. Erörterungen am konkreten Beispiel, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 5/1978, S. 68 u. 74.
- 17 Deutscher Musikrat a.a.O., S. 4f.
- 18 H. Antholz: Unterricht in Musik, Düsseldorf³1976, S. 118f.
- 19 M. L. Schulten (Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 1, Laaber 1980, S. 96) ermittelte bei Hauptschülern wie Gymnasiasten eine sehr hohe Häufigkeit für den Schülerwunsch „*Unterricht selber gestalten*“ (S. 104f. und 108).
- 20 S. Gundlach, Hopf und Höhnen a.a.O. (Anm. 8).
- 21 Heinz Meyer: Schülerorientierter Musikunterricht — ein Traumziel?, in: Musik und Bildung 4/1982, S. 219; ders.: Schülerinstrumente im Pflichtfach Musik, in: Musik und Bildung 11/1979, S. 684.
- 22 Bastian a.a.O. erweist als einen der Wunschinhalte des Musikunterrichts aus der Sicht der Schüler „*das klasseninterne Vorspiel des Klassenkameraden*“ (S. 45).
- 23 D. Venus: Unterweisung im Musikhören, Düsseldorf²1984, S. 216f.; M. L. Schulten (a.a.O., S. 105) stellt fest: „*Schüler bewegen sich sehr gern zur Musik*“ und „*. . . auch ältere Schüler würden sich gerne zur Musik bewegen*“ (S. 109).
- 24 S. Vogelsänger a.a.O. (Anm. 8), S. 14.
- 25 Ders.: Zur Neubestimmung des „Elementaren“ in der Musikpädagogik, in: W. Krützfeldt (Hrsg.): Didaktik der Musik 1970, Hamburg und Wolfenbüttel/Zürich 1971, S. 95.
- 26 W. Eggebrecht: Musikverstehen und Musikanalyse, in: Musik und Bildung 3/1979, S. 152.
- 27 H. Chr. Schmidt: Weil uns die richtigen Wörter fehlen. Musikalische Eindrücke als ein sprachliches Formulierungsproblem auf der Orientierungsstufe, Klasse 5, in: Musik und Bildung 2/1979, S. 102.
- 28 Rauhe/Reineke/Ribke a.a.O., S. 197.
- 29 Diese Unterrichtsqualität entspräche auch der von H. Graml und W. Reckziegel (Die Einstellungen zum Musikunterricht, Mainz u. a. 1982) diagnostizierten Auffassung von Schülern über Aufgaben und Inhalte des Musikunterrichts (S. 222).

Prof. Dr. Wilhelm Schepping
 Universität zu Köln
 Gronewaldstr. 2
 5000 Köln 41