

Jürgen Oelkers

Gehört Musik in die Schule der Zukunft?)*

Die Frage meines Vortrages: „Gehört Musik in die Schule der Zukunft?“ ist angesichts der Unwägbarkeiten der Bildungspolitik schwer zu beantworten. Rhetorisch wird niemand bestreiten, dass Musik in die Schule der Zukunft gehört. Politiker werden öffentlich nichts gegen den Musikunterricht sagen, weil damit ein hoher Publikumswert verbunden ist. Wer hört nicht gerne eine Schulklasse singen? Aber gleichzeitig müssen hohe Standards in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und in der Kernkompetenz Lesen erreicht werden. Zudem ist die Geschlechtsdifferenz in den Kernfächern zu überwinden und soll für Chancengleichheit gesorgt sein, was nur mit einem hohen Aufwand an Fördermassnahmen möglich ist. Schon bei Schuleintritt ist der Lernstand in den Kernbereichen hochgradig verschieden, und gegenüber diesem Problem lässt sich Musik dann leicht als randständig behandeln, gut zum Ausgleich, aber möglichst gering dotiert.

Die Frage nach den Chancen der Musik im Curriculum der Zukunft ist von der anderen Frage zu unterscheiden, die lautet: Gehört Musik zur Bildung? Diese Frage lässt sich mit Sinn für die Geschichte leicht beantworten. Selbstverständlich gehört Musik zur Bildung. Mit dem Verlassen des Zustandes der Primaten war Musik Teil der menschlichen Kultur und hat früh ihren Rang in der Hierarchie der Bildung erhalten. Seit Platon spätestens ist Musik auch in der Theorie eine Bildungsmacht,¹ sie hat durch Martianus Capella ihren festen Platz unter den freien Künsten erhalten,² die bereits der Sophist Isokrates als Vorstufe für die Philosophie betrachtete. Philosophie, will sie denn wirklich „Lehre der Weisheit“ sein, ist ohne Musik nicht möglich, Musik ist immer ein fester Bestand des Bildungsganges gewesen und hat ausgehend von der sakralen Kultur stets formende Macht besessen.

Im wirklichen „Haus des Lernens“, also nicht in der politischen Rhetorik, sondern im Kanon der Bildung, ist Musik eine hohe Kunst gewesen, die sich von blosser Elementarität wie Grammatik zu unterscheiden wusste. Angesichts dieser Tradition lässt sich festhalten:

- Der Macht der Musik kann niemand ausweichen,

*) Vortrag im auf dem Musikschulkongress '07 im Congresscentrum Rosengarten in Mannheim am 12. Mai 2007.

¹ Gymnastische und musische Erziehung bilden gemeinsam die Seele (Politeia 410a, 412a). Die musische beginnt vor der gymnastischen Erziehung und umfasst auch die Dichtung (Politeia 376e). Nur Gutes darf nachahmend dargestellt werden (Politeia 394c/d). Plato legte genau fest, welche Tonarten und welche Instrumente erzieherisch wirken. Verboten waren Harfen, Zimbeln und Flöten (Politeia 397c-400c).

² *De nuptiis philologiae et Mercurii* (zwischen 401 und 429 n. Chr.). Die sieben Künste, die zur Bildung führen, sind Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik. Der spätrömische Schriftsteller Martianus Capella lebte im 5. Jahrhundert in Karthago. Seine Einteilung geht zurück auf Varros Einteilung der Disziplinen (*Disciplinarum Libri IX*), die allerdings noch Medizin und Architektur enthielt. Die vier letzten Künste erhielten von Boetius den Namen *Quadrivium*, die ersten drei werden seit dem 9. Jahrhundert *Trivium* genannt. Capellas Enzyklopädie ist die einzige, die im christlich-lateinischen Mittelalter bekannt war. Sie war die Grundlage der karolingischen Reformen und galt mehr als tausend Jahre lang als Bezugspunkt der Bildung. Notkers Übersetzung von *De Nuptiis* ins Althochdeutsche ist dafür ein Beispiel.

- Musik ist seit den Hochkulturen Bildungsgut,
- Kultur ist in wesentlicher Hinsicht *musikalische* Kultur
- und gute Schulen *ohne* Musik hat es nie gegeben.

Für sakrale wie für weltliche Kulturen galt und gilt gleichermaßen: Bildung, der Musik fehlt, ist keine. Der Grund ist seit den Griechen bekannt, es ist die Musik, die das innere Gleichgewicht des Menschen bestimmt und so die intellektuellen Kräfte zusammen hält. Platon sah entsprechend die Mitte der Erziehung in der Musik.³ Pythagoras ging sogar noch weiter und nahm an, die Welt selbst sei eine musikalische Harmonie der Sphären.⁴ Musik, will ich sagen, war nicht nur ein unverzichtbarer Teil der Bildung, sondern zugleich der Erkenntnis. Das ist heute nicht anders, so dass ich eigentlich - mangels Thema - gehen könnte.

Das Thema meines Vortrages ist freilich nicht der philosophische Zusammenhang von Musik, Bildung und Erkenntnis, sondern die profane Frage, ob und wenn ja, wozu die öffentliche Bildung Musik benötigt. Diese Frage kann sich nicht mit Hinweis auf die Antike beruhigen. Sie ist im Kreise dieser Hörschaft vielleicht überraschend, bildungspolitisch jedoch nicht. Wozu braucht man ein Schulfach wie Musik, wenn der Effekt gering ist und die musikalische Kompetenz heutiger Kinder und Jugendlicher überwiegend ausserhalb der staatlichen Schule erzeugt wird? In früheren Zeiten der Schulpädagogik schien Musik ein Grundbestand des Bildungskanons und so zeitlos lehrbar zu sein (Liedtke 2000). Kein anderes Fach konnte an ihre Stelle treten oder aber der Verlust wäre sofort bemerkbar gewesen. Diese Sicherheit ist dahin, auch weil sich neue Fragen der Wirksamkeit von jahrelangem Schulunterricht stellen, denen auch das Fach Musik nicht ausweichen kann.

Es gibt, soweit ich sehe, kaum Studien zur Erinnerung an den Musikunterricht, die die Frage einschliessen, wie erfolgreich oder nachhaltig wirksam dieser Unterricht, auf die Breite der Schülerschaft gesehen, wirklich gewesen ist. Würde man solche Studien, etwa mit qualitativen Interviews, in grösserem Umfang unternehmen, so wäre das Ergebnis vermutlich ziemlich ernüchternd oder zumindest sehr gespalten. Nicht alle hätten gute Erinnerungen. Zu erwarten wäre, dass viele der Befragten nur noch einige fragmentierte Zeilen Liedgut zitieren können, das abschliessende Zusammenstimmen eines Kanons im Ohr haben oder sich an die Pein des „Vorsingens“ erinnern. Viele würden an schulische Randstunden denken, an die Mühsal, Aufmerksamkeit zu zeigen oder an diejenigen Mitschüler, die es immer besser konnten als sie selbst. Falls sie mit dem Ausdruck „Schulung des Gehörs“ etwas anfangen könnten, so würden die Befragten nach Aussen verweisen, auf den Supermarkt, das Radio oder die Musikkanäle des Fernsehens.

³ Das Wichtigste in der Erziehung beruht auf Musik, „weil Zeitmass und Wohlklang vorzüglich in das Innere der Seele eindringen und sich ihr auf das kräftigste einprägen, indem sie Wohlanständigkeit mit sich führen und also auch wohlanständig machen“ (Platon: Politeia 401d). Das Gegenteil trifft dann auch zu.

⁴ Die Lehre des Pythagoras ist in Akusmata überliefert, also in kurzen Sinnsprüchen. In einem der Akusmata wird die Zahl als das weiseste der Welt bezeichnet. Gemeint sind rationale, nicht reelle Zahlen. Zahlen sind zugleich Symbole, jede der Grundzahlen von 1 bis 10 hat ihre eigene Kraft und Bedeutung. Zwischen Musik und Mathematik besteht ein enger Zusammenhang, da jeder Ton eine bestimmte, mathematisch darstellbare Schwingungsfrequenz hat. Intervalle innerhalb einer Tonleiter sind als Verhältnisse ganzer Zahlen ausdrückbar. Das Wesen der Dinge besteht aus Zahlen, es existiert eine umfassende mathematische Ordnung, die die Lehre der Harmonie der Sphären erfasst. Durch ihre Geschwindigkeit verursachen alle Himmelskörper Geräusche von unbeschreiblicher Stärke, je nach Geschwindigkeit und Abstand zwischen ihnen entstehen individuelle Töne und durch den Kreislauf entsteht schliesslich ein harmonischer Urklang. Diesen Urklang hört der Mensch nicht, weil er seit seiner Geburt der Planetenmelodie ausgesetzt ist. Er weiss daher auch nicht, was absolute Stille ist.

Dies vorausgesetzt, werde ich die Fragestellung meines Vortrages in drei Schritten entwickeln. Zunächst verweise ich auf heutige Tendenzen der Didaktik eingehen, die schulischen Unterricht allein von Verwendungserwartungen her bestimmen und dabei für Musik keinen Platz mehr haben. Hier diskutiere ich die Lehre von den „Schlüsselqualifikationen“ (1). In einem zweiten Teil gehe ich auf das Fach Musik näher ein und rekonstruiere sein historisches Schicksal, immer am Rande der schulischen Allgemeinbildung gestanden zu haben (2). Abschliessend gebe ich eine bildungstheoretische Begründung für die Unverzichtbarkeit der Musik, aus der folgen würde, die Machtverteilung im zentralen Scharnier der Schulorganisation, der Studentafel, neu zu überdenken (3).

1. Musik, Arbeitsmarkt und Schlüsselqualifikationen

Eine der populärsten Begründungen für die schulischen Leistungsprofile der Zukunft ist die Lehre von den „Schlüsselqualifikationen“. Sie kommt in aller Regel *ohne* den Fachanspruch Musik aus. Die Lehre stammt bekanntlich aus Forschungen zur Entwicklung des Arbeitsmarktes, aus denen eine sehr weitgehende Schulkritik resultierte. Die Kritik gipfelt in der Behauptung, das von der Schule erzeugte Wissen und Können sei in keiner nennenswerten Hinsicht für den Arbeitsmarkt der Zukunft tauglich, daher müsse Unterricht in Schulfächern durch die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen ersetzt werden. Die dabei grassierende Psychologisierung und so die Inhaltsleere ist vielfach beklagt worden (Gonon 1996), aber das hat den publizistischen Erfolg dieser Lehre nicht behindert.

Interessant ist daran, dass nach dem Konzept der Schlüsselqualifikationen jeder Unterricht von *externen* Verwendungszwecken her bestimmt werden muss:

- Mathematikunterricht ist sinnvoll, wenn er kreatives „Problemlösen“ befördert,
- Sportunterricht, wenn „Teamfähigkeit“ ausgebildet wird,
- Deutschunterricht, wenn „Texterfassungskompetenz“ entsteht,
- oder Französischunterricht, wenn basale „Kommunikationsfähigkeit“ entwickelt wird.

Das hätte unmittelbar Folgen: Unterricht im Weitsprung dürfte nicht mehr erteilt werden, weil der Teamfähigkeitseffekt nicht sehr hoch ist, die französische Grammatik müsste jene Randstellung erhalten, die ihr viele Schüler lieber heute als morgen zuerteilen würden, Mathematik hätte keinen kognitiven Eigenwert mehr und die Klassikerdiskussion könnte endlich verschwinden, mit allen Entzugserscheinungen für den Leiter des ehemaligen „Literarischen Quartetts“ oder anderer deutscher Feuilletons.

Im Blick auf das Thema ist etwas Anderes interessanter: In den diversen Listen, was unter „Schlüsselqualifikationen“ verstanden werden soll, *fehlt* notorisch musikalisches Verstehen, Musizieren oder gar die Freude an Musik. Im Zentrum dieser Listen stehen Ausdrücke wie „Kommunikation“, „Kreativität“ oder „Teamfähigkeit“, Musikunterricht findet wenn, dann im Blick *darauf* Berücksichtigung. Das Spielen im Ensemble wäre so für die Bestärkung von „Teamfähigkeit“ interessant, nicht für die Entwicklung musikalischen Lernens. Musik als kulturelle Kraft ist in allen diesen Listen *keine* „Schlüsselqualifikation“. Kreatives musikalisches Spiel dient der „Kreativität“ und nicht der Musik, und musikalische Kommunikation ist als „Kommunikation“ interessant, nicht als Musik.

Diese attraktive und natürlich unsinnige Verkürzung hat Methode: Von „Schlüsselqualifikationen“ kann nur gesprochen werden, wenn im Blick auf Kompetenzen kein Zusammenhang besteht zwischen den Kontexten der Erzeugung und denen der Verwendung. Es ist, anders gesagt, egal, wo und wie „Kreativität“, „Teamfähigkeit“ oder „kommunikative Kompetenz“ entstehen, entscheidend ist, *dass* sie entstehen und lebensdienlich oder arbeitsmarktauglich verwendet werden können. Sichtbar wird hier die alte Formel, dass die Schule „dem Leben“ dienen soll. Aber warum soll das mit „Schlüsselqualifikationen“ leichter möglich sein als mit herkömmlichem Unterricht?

Seneca hat die Formel von der Lebensdienlichkeit der Schule nicht ohne Grund bezweifelt, wobei er nicht an Musik dachte. Musik ist unmittelbar lebensdienlich, nicht nur wegen der vielen musikalischen Anlässe in jedem Leben, sondern weil man die einmal erworbene Kompetenz nur dann wieder verlernt, wenn man sie nicht nutzt. Das ist in der Musik nur begrenzt der Fall. Daher trifft auf sie kaum zu, was Seneca am Ende des 106. Briefes an Lucilius schrieb: „Non vitae, sed scholae discimus“ (Seneca 1984, S. 626). Die Lebensdienlichkeit von Unterricht ist allerdings grundsätzlich sehr wohl ein Problem, weil der Transfer des Gelernten von der anschließenden Nutzung abhängt und nicht von den Zielen der Lehrkräfte (Schmid 2006). Und das ist keineswegs anders, wenn es nur noch um Schlüsselqualifikationen gehen soll.

Auch deren Gebrauch ist nicht vorher bestimmt, auch deswegen nicht, weil die Bezeichnungen *in* der Schule etwas anderes bedeuten als ausserhalb. „Teamfähigkeit“ im Sportunterricht ist nicht dasselbe wie „Teamfähigkeit“ in Geschäftsverhandlungen. Und wenn man „Kreativität“ als unvorhergesehene und plötzliche Problemlösung definiert, dann kann das im Leben oder auch nur bezogen auf den Arbeitsmarkt leicht einmal die falsche Strategie sein. Nur in der Propaganda eines Unternehmens sind alle Mitarbeiter unausgesetzt kreativ, während man sich im Blick auf Schule fragt, wie neun oder dreizehn Jahre Schulzeit verbracht werden sollen, wenn wesentlich nur Kreativität, Kommunikation und Teamfähigkeit auf dem Programm stehen.

Das Basiskonzept der „Schlüsselqualifikationen“ ist in theoretischer Hinsicht relativ leicht widerlegbar, denn es gibt keine Bildung der Kreativität „an sich“, also ohne Berücksichtigung fachlicher Lernkontexte. Ähnliches gilt für

- „Kommunikation“,
- „Problemlösekompetenz“,
- „Teamfähigkeit“,
- das „Lernen des Lernens“,
- die „emotionale Intelligenz“,
- die „Selbstorganisation“
- oder ähnliche Favoriten für *Schlüsselqualifikationen*.

Das sind nur Wörter auf Listen, die beliebig hin- und her geschoben werden können, man denke an die „kommunikative Selbstorganisation mit teamfähiger Problemlösekompetenz bei nachhaltig genutzter Metakognition“, aus der leicht eine „teamfähige Selbstorganisation mit kommunikativer Nachhaltigkeit bei kreativer Problemkompetenz“ werden kann.

Praktisch zeigt diese Diskussion vor allem, wie verzichtbar Schulfächer *insgesamt* erscheinen können, wenn sie an das einzige oder dominante Ziel gebunden werden, überfachliche und nachhaltige Kompetenzen zu erzeugen, die in späteren

Verwendungssituationen gleichsam automatisch abgerufen oder angereichert werden können. Aber Kreativität steht nicht einfach frei zur Verfügung und Kommunikation muss sich immer neu testen, ohne je „an sich“ abgerufen oder eingesetzt werden zu können. Bemerkenswert ist dabei, dass *musikalisches* Können, also gleichermaßen Kompetenz wie Kreativität, in allen diesen Listen keine Rolle spielt. Die Erklärung ist einfach, die „Verwendung“ ist kontextgebunden. Musikalisches Können dient vor allem der Musik, wie immer Hörerfahrungen oder instrumentelle Perfektion andere Lernbereiche stimulieren mögen (Spychiger 2001).

Der Befund trifft *mutatis mutandis* auch auf die anderen Fächer zu. Wer lediglich „Schlüsselqualifikationen“ für nachschulische Verwendungszusammenhänge ausbilden will, kann Fachansprüche reduzieren, weil es darauf primär nicht mehr ankommt. Um eine nur leichte Karikatur zu verwenden: Man kann auch oder gerade in einem *schlecht* spielenden Ensemble die Ausbildung von „Teamfähigkeit“ vermuten, etwa weil schlechte Qualität besondere Toleranz erfordert oder die etwas besser Spielenden zu grösserer Rücksichtnahme aufgefordert sind, wenn das Team nicht gleich zu Beginn angesichts unerträglicher Dissonanzen auseinander fallen soll. Diese spezifische Teamfähigkeit dürfte sich allerdings kaum übertragen lassen. Schlecht spielende Sportteams benötigen andere Qualitäten, auch weil man sie nicht qualvoll *hören* muss.

Der Punkt ist, dass musikalische Qualität und mehr noch die Wahrnehmung der Qualität einzig von den Fachstandards bestimmt sind. Man *hört* und *spürt* schlechtes Spiel, und dies umso mehr, je besser man selbst musikalisch gebildet ist. Würde man auf fachliche Standards verzichten, so wäre unmittelbar der Lernfortschritt gefährdet. Das Können in *Musik* kann ebenso wenig einfach verbesserte „Teamfähigkeit“ sein wie das Können in *Mathematik* oder in sämtlichen anderen Fächern. Wenn es musikalische „Teamfähigkeit“ gibt, dann ist sie auf den Kontext der Musik beschränkt, ohne dabei grosse externe Profite, also Gewinne für andere Bereiche, abzuwerfen. Wenn Pythagoras Recht hat, dann haben Musik und Mathematik eine hohe Affinität, nicht jedoch korreliert Gruppenarbeit im Rechnen mit Orchesterproben. Man sollte daher mit Transferannahmen vorsichtig sein und Folien misstrauen, in denen ein Pfeil von der Musik auf die Verwendung in der Welt zeigt.

Musik ist in jeder Umwelt und so in jeder Erfahrung vorhanden, aber oft nur als tägliche Zumutung, als Bestandteil von Lärm und Alltagsmüll, so dass nicht zufällig von „Berieselung“ die Rede ist. Es handelt sich um akustische Rieselfelder ohne Kläreffekt, die wie ein Endlosband funktionieren. Die Musik, die sehr irreführend „Populärmusik“ genannt wird, liefert Produkte, die kaum noch unterscheidbar sind, oft handelt es sich um Mixturen, die auf korruptes Hören setzen, also ein Hören, das sich durch blosse Vertrautheit bestechen lässt. Entscheidend ist die Verwendung, nicht die Musik selbst. „Populärmusik“ wird künstlich nach Sparten und Zielgruppen unterschieden, damit der Verkauf der Produkte übersichtlich erfolgen kann. Das hat entgegen allen schulischen Anstrengungen Erfolg, an Jugendkulturen etwa lässt sich aufzeigen, dass und wie die Hörgewohnheiten festgelegt werden, um sich dann abweisend bis *rabiab* gegenüber anderen Stilrichtungen zu verhalten, obwohl - oder weil - die qualitative Differenz oft gering ist.

Zu erwähnen ist diese Umweltkatastrophe eigener Art insofern, als sie das Erleben von Kindern und Jugendlichen prägt, ohne dass, auf den ersten Blick wenigstens, Musikunterricht sonderlich gegensteuern könnte. Musik ist in den staatlichen Schulen ein Randfach, zwar auf jeder Schulstufe vorhanden, doch schlecht dotiert und von den Schülern im Durchschnitt nur mit mittleren Sympathiewerten versehen. In der Beliebtheit von Schulfächern, die in der

Schweiz seit Mitte der achtziger Jahre erhoben wird, erreichen Singen und Musik am Ende der Schulerfahrung regelmässig Werte *unterhalb* von

- Sport/Turnen,
- Biologie,
- Zeichnen/Gestalten,
- Englisch,
- Geschichte und Geographie
(LABUDDE 2000, S. 200ff.).

Es gibt dabei einen deutlichen Geschlechtsunterschied, Mädchen haben weit mehr Sympathie für Musik als Jungen, ohne dass der Sympathiewert Aufschluss geben würde über die mit dem Unterricht tatsächlich erreichte Kompetenz. Generell fehlen Daten, wir wissen zum Beispiel nicht, in welcher Prozentzahl die erwachsene Bevölkerung in Deutschland noch die Notenschrift beherrscht, eine Qualitätsanforderung, die mindestens in vergangenen Zeiten die Lehrpläne der Musik bestimmt hat.

Leistungsnachweise des Faches sind früher relativ leicht möglich gewesen, vor allem im Bereich von Liedgut und Gesang. Ein bestimmter Bestand des Liedgutes konnte der Tradierung durch Schulunterricht zugeschrieben werden, was heute angesichts der medialen Konkurrenz kaum noch möglich sein dürfte. Eher ist wahrscheinlich, dass der Unterricht mediale Vorbilder aufnimmt, soweit sie zum Alter der Lehrkräfte und zum Programm des Unterrichts passen. „Blowin‘ in the Wind“ gehört daher heute zu den schulischen Liederfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die ein Konzert des Autors aber kaum besuchen würden. Der Autor übrigens distanziert sich davon auf seine Weise. Er spielt dieses Lied auf der diesjährigen Tournee mit dem ironischen Verweis, dass der Titel ernst gemeint sei. Die Antwort ist immer in den Wind geschrieben.

Zu welchem Zweck lernt man solche Lieder? Das schulische „Liedgut“ - ohne dass dieser Begriff noch verwendet werden würde - umfasst heute ein Spektrum zwischen „Yesterday“, „Kumbaya, My Lord“ und „Take This Hammer“, aber es kann ja nicht Frühenglisch sein, das diese Auswahl begründet. Ich übertreibe und es sind natürlich nur meine bescheidenen Erfahrungen aus Schweizer Volksschulen, die diese Auswahl bestimmen. Andererseits stellt die neuere fachdidaktische Diskussion in der Schweiz den Musikunterricht in einen *bildungstheoretischen* Zusammenhang, der deutlich der Aufwertung des Faches dienen soll (Arbeitsgruppe Musikpädagogik 2001). Die besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Lehrerbildung und deren Bemühung, Standards festzulegen und durchzusetzen. Eine Gleichstellung der Musik gegenüber den anderen Fächern, so ist zu lesen, lasse sich nur erreichen, wenn die Ausbildung und damit zusammen hängend auch das Fach einer Standardisierung unterzogen werden (ebd., S. 4).

Das allerdings wissen auch die anderen Fächer, die den Abstand wahren wollen, und zwar ebenfalls durch Standardisierung. Neuere amerikanische Studien verweisen darauf, dass von einer durchgehenden Standardisierung eher nur die Kernfächer profitieren, vor allem dann, wenn Standards sehr stark mit folgenreichen Leistungstests⁵ verbunden werden (siehe etwa Orfield/Kornhaber 2001). Musik ist in solchen Tendenzen der Schulentwicklung gegenüber Lesen, Naturwissenschaft und Mathematik keine unverzichtbare Kernkompetenz. Es ist kein Zufall, dass in den PISA-Studien gerade diese Bereiche getestet werden, nicht jedoch die musikalische Kompetenz heutiger Kinder und Jugendlicher, obwohl das leicht

⁵ *High Stakes Testing*. Vor deren nicht-intendierten Nebenfolgen wird gewarnt: Jones/Jones/Hargrove (2003).

möglich wäre. Einen PISA-Test für Musik vermisst niemand, während die Ergebnisse der Lesestudie Anlass waren, erneut eine „Bildungskatastrophe“ auszurufen. Auch in Ländern, die weniger hysterisch mit ihren Schulen umgehen, gibt es keine Leistungstests, die die musikalische Kompetenz beschreiben würden. Sie scheint mehr oder weniger nur noch eine private Angelegenheit zu sein, die sich aus der öffentlichen Diskussion verabschiedet hat.

Entsprechend leicht ist es, das Fach Musik curricular abzubauen oder einem *Outsourcing* anzuvertrauen, von dem man annehmen kann, dass es ohnehin stattfindet. Konkret: Für musikalische Bildung sorgen heute die privaten Musikschulen, der Schulunterricht hinkt hinterher, warum sollte man dann aber den privaten Anbietern nicht gleich ganz den Bildungsauftrag überlassen und die Steuergelder statt in staatliche Musiklehrer in private Musikschulen investieren? Das Problem des Randfaches wäre so auf kreative Weise gelöst, ohne eine Ausbildung in „Schlüsselqualifikationen“ benötigt zu haben.

Genauer gefragt: Wenn das Fach traditionell immer randständig war, die Veränderung der Studententafel einem Aufstand der anderen Fächer gleichkäme und die Nachfrage heute weitgehend ausserschulisch bedient wird, was spricht *gegen* die Abschaffung des Faches? Der Ertrag *de facto* kann angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse der Musik die Lernziele nur unterschreiten, und dies umso mehr, je höher sie angesetzt sind. Was soll dann also Musik in der Schule? Und was soll sie, wenn Anderes wie Frühenglisch, Computerbeherrschung oder das „Lernen des Lernens“ immer als viel wichtiger gelten?

Mein zweiter Abschnitt bezieht sich auf das Schulfach Musik. Seine Randstellung und das vergleichsweise geringe Ansehen haben Gründe, die mit der historischen Entwicklung des Faches zu tun haben. In dieser Entwicklung ist Musik nur in sehr eingeschränkter Hinsicht Teil der allgemeinen Bildung gewesen. Die Randstellung ergibt sich aus der Geschichte der Volksschule und der Veränderung der Gymnasien im 19. Jahrhundert. Wie die Rhetorik so büsste auch die Musik ihre Stellung im Kanon der Höheren Bildung ein. Die deutschen Gymnasien orientierten sich zunächst an der klassischen Philologie und später im 19. Jahrhundert an den Naturwissenschaften, nicht mehr jedoch an den freien Künsten. Die Kunst der Rede entfiel ganz, die Kunst des musikalischen Spiels erhielt eine Randstellung.

2. Das Schulfach Musik und sein Verwendungsnutzen

Musik ist im 19. Jahrhundert Volksschulfach geworden, und zwar über den Singunterricht, der vorher Teil der christlichen Unterweisung war, also sich auf die kirchliche Gemeinde bezog und erst in zweiter Hinsicht auf die Schule. Der Elementarunterricht bereite auf den Gottesdienst vor und war nur in dieser Hinsicht - mit Kirchenliedern als dem „geistlichen Wunderhorn“ (Becker u.a. 2001) - auf musikalische Schulung eingestellt. Eigentliche „Singschulen“ für den Volksschulbereich (Gersbach 1833) entstanden erst im Laufe des 19. Jahrhunderts, wobei die grosse Breite auffällig ist. Schon 1844 sind im deutschen Sprachraum mehr als 25 eigene Lehrwerke oder Unterrichtsleitungen nachgewiesen,⁶ dazu einige hundert Handreichungen und Sammlungen für die Lehrkräfte (Diesterweg 1844, S. 460-533).

In der Volksschule des 19. Jahrhunderts galt Musik als ein besonderes Fach, zu dem „besondere Kenntnisse“ nötig waren (Hergang 1840, S. 289ff.), das also inhaltliche Standards

⁶ Erfolgreich war etwa Natorps *Anleitung zur Unterweisung im Singen* (1813), ein zweiteiliger Kursus, dessen erster Teil 1837 in der fünften Auflage stand.

und persönliche Können auf einem bestimmten Niveau abverlangte, ohne auf blosse Methoden des Unterrichts reduziert werden zu können. Anspruch des Singunterrichts war es, eine Kunst zu sein, gar die Vereinigung von Tonkunst und Dichtkunst (ebd., S. 460), wie Ernst Hentschel⁷ 1844 in Diesterwegs *Wegweiser* schrieb. Die Singkunst wird zu diesem Zeitpunkt volkstümlich verstanden, sie ist Freude am Schönen für jedermann, wenn sie nur richtig eingeführt wird (ebd., S. 462). In jeder Schulstube, auch der ärmsten, kann gesungen werden, und Singen ist unmittelbar verständlich, denn der Gesang stellt Gefühle dar und bringt sie zum Ausdruck (ebd.). Er ergreift den „ganzen innern Menschen“ (ebd., S. 463) und dient so nicht nur dem Schönen, sondern zugleich auch dem Guten (ebd., S. 465). Er gehört in die Volksschule, weil diese selbst dem Schönen, Wahren und Guten dient (ebd., S. 466).

Aber diese Rechtfertigung mit der platonischen Trias war schon Mitte des 19. Jahrhunderts zu dünn, um überzeugend zu sein. Daher musste Ernst Hentschel überfachliche Wirkungen des Gesangunterrichts bemühen, die auf die Theorie der „formalen Bildung“ des 19. Jahrhunderts verweisen (Schmeding 1882). Diese Theorie ist ein direkter Vorläufer der Lehre von den „Schlüsselqualifikationen.“ Hentschel schrieb:

„(Der Gesangsunterricht) ist ein treffliches Mittel, die Aufmerksamkeit zu schärfen, die Schüler an streng geregeltes, durch's Wort, den Wink, den Blick bestimmtes Thun zu gewöhnen. So arbeitet er dem trägen, träumerischen Sichgehenlassen des Einen, wie dem übereilten, vorschnellen Wesen des Andern entgegen. Er hat, mit einem Worte, einen grossen Werth in *gymnastischer und disciplinärer Hinsicht*“
(ebd.).

Auch die Begründung mit Zielen des sozialen Lernens fehlte 1844 nicht. Es heisst nämlich über das Proprium des Gesangunterrichts:

„In den meisten andern Lehrgegenständen steht der einzelne Schüler nur für sich und durch sich da, wenigstens ist die Gemeinsamkeit nicht nothwendig. *Der Gesangunterricht schlingt ein enges festes Band um eine ganze Klasse*, nicht nur äusserlich, sondern auch innerlich
(ebd., S., 467).

Singunterricht blieb lange das Zentrum des Faches, bestärkt vor allem durch die Konzepte volkstümlicher Bildung, die Musik an Gemeinschaftserziehung gebunden sehen wollten. Musik und speziell Singen sollte den Klang des *politisch* Ganzen repräsentieren, wie Wilhelm Heinrich Riehl (1853, S. 159) schrieb, eine Vorstellung, die ohne eine Theorie persönlicher Bildung formuliert werden konnte und den Anklang an die religiöse Gemeinde nie ganz verlor. Besonders die deutsche Reformpädagogik hat diese politische Funktion des Singens verstärkt und über den Schulgesang hinaus erweitert, ohne Musik wirklich in einen Bildungszusammenhang zu stellen (Oelkers 2000).

Geht man nicht vom „Ganzen“, sondern vom Individuellen aus, dann ist musikalische Bildung heute offenbar zu einer privaten Geschmackssache geworden, die zwischen Dancefloor, Hip Hop, New Age und Rock'n'Roll für alt gewordene Jugendliche keine

⁷ Ernst Hentschel (1822-1875) war seit 1822 am Lehrerseminar in Weissenfels tätig. Er wurde 1826 erster Lehrer an diesem Seminar und amtierte von 1846 an als dessen Musikdirektor. HENTSCHEL verfasste eine *Theorie Der Unterricht im Singen* (diverse Auflage, zuerst 1830), gab von 1841 bis 1870 die Musikzeitschrift *Euterpe* heraus und war Autor verschiedener musikalischer Lehrmittel. Der Seminar Weissenfels in der Nähe von Halle war eine Musteranstalt der deutschen Lehrerbildung.

pädagogische Zensur mehr kennt. Die Schule kann dieser Beliebigkeit der Geschmacksbildung nicht einfach Folge leisten, zugleich kann sie sich auch nicht einfach mehr auf Klassik verlassen, und dies nicht einmal im Gymnasialbereich. Nicht zufällig wird im Musikunterricht oft versucht, das Thema „Mozart“, falls es das gibt, über Milos Formans Film „Amadeus“ zu vermitteln,⁸ der durch Genieästhetik beeindrucken soll und so mit Sicherheit ein verzerrtes Bild sowohl der Person als auch der Musik darbietet. Es wird aber bereits als Erfolg verstanden, wenn Jugendliche bei den Werkausschnitten zuhören, ohne sich auf die ganzen Werke wirklich einzulassen. Aber wenn musikalische Bildung sich nicht in Klassikerkenntnis und dem regelmässigen Besuch des Opernhauses in Zürich erschöpft, was ist sie dann?

Zunächst: Das organisatorische Rückgrat der Schule ist die Studentafel, also die Verteilung von Zeit und so von Macht. Die Studentafel definiert, was den Rang eines Faches ausmacht. Dahinter steht eine Philosophie des Nutzens, die gelegentlich auch als „Allgemeinbildung“ bezeichnet wird. Aber der Rang des Faches wird nicht mit dem Bildungswert bestimmt, sondern mit dem vermuteten Nutzen, einhergehend mit der Einschätzung, welche Schwierigkeiten ein Fach macht, von durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern gelernt werden zu können. Der Schwierigkeitsgrad allein ist nicht massgebend, anders müsste Musik ranggleich mit Mathematik behandelt werden, wie es seit Pythagoras auch üblich gewesen ist. Aber die Intellektualität der Musik hilft wenig, ihren Rang als Schulfach zu bestimmen. Im Vergleich mit anderen Fächern nämlich ist der gesellschaftliche Nutzen unklar.

- Ohne Mathematik erscheint ein Zurechtfinden in der Wissensgesellschaft nicht möglich,
- ohne Fremdsprachen scheint der Arbeitsmarkt verschlossen
- und ohne ausreichende Lesekompetenz ist man ohnehin verloren.
- Aber Musik? Was kann man mit Musik anfangen?

Der Nutzen der Musik ist auch deswegen schwer zu bestimmen, weil Musik fast wie in Pythagoras' „Sphären“ *allgegenwärtig* ist. Der Mehrwert des Musikunterrichts ist nicht leicht zu erkennen, denn anders als in Mathematik oder Englisch liegen prägende Erfahrungen mit Musik immer schon vor, wenn der Unterricht beginnt, ohne dass Steigerungen der Kompetenz durch Unterricht klar erkennbar wären und eindeutig zugeschrieben werden könnten.

Die Kinder kommen mit rudimentären Rechenkompetenzen in die Schule, was sie am Ende in der Mathematik können, haben sie im Wesentlichen der Schule zu verdanken (übrigens auch vieles, was sie *nicht* können). Wenn Schulkinder englische Wörter und Sätze benutzen, dann deutet das darauf hin, dass in ihrem Erfahrungsraum Sequenzen der fremden Sprache vorkommen, meistens in Medien, allerdings ohne Zusammenhang und in der Form von fragmentierten Sprachmustern, die Unterricht nötig haben, wenn sie zu einer wirklichen Kompetenz entwickelt werden sollen. Lesen kann man auch unabhängig von der Schule lernen, aber an Lektüre geschultes Lesen setzt in vielen Fällen die Anregung durch die Schule voraus. Heute ist das Format Buch keine kulturelle Selbstverständlichkeit mehr, die den Alltag bestimmen würde.

Musik dagegen ist von Anfang an eine wirksame Lebenserfahrung, ein intuitiver, vorsprachlicher Erfahrungsalltag für alle Kinder, der unmittelbar in die Schulung des Gehörs

⁸ *Amadeus* (nach dem Theaterstück von Peter Shaffer) (1984). (Warner Brothers VHS-Videokassette 3621892) (1989)

eingreift und im Weiteren das Vermögen für symbolische Kommunikation sehr nachhaltig bestimmt. Musik ist in einem sehr buchstäblichen Sinne „allgegenwärtig,“ nicht weil überall gesungen und gespielt würde, sondern weil die Medien Aufmerksamkeit und unbewusste Einstimmung vornehmlich über Musik zu steuern verstehen. Es wird einem nicht gelingen, auch nur einen Tag ohne musikalische Zumutungen zu erleben, und was das für Kinder bedeutet, wäre ein gutes Forschungsthema.

Aber mein Punkt ist nicht Kulturkritik. Nur mit trivialen Formen kann Musik massenhafte Verbreitung finden, niemand kann die Bildungshöhe des Erlebens vorschreiben und ob des „Knaben Wunderhorn“⁹ heute noch ästhetischen Widerstand gegen den „Musikantenstadl“ zu leisten vermag, wäre einen Versuch wert. Die Herkunft aus Ritus und Kultus hat immer auch einfache Formen befördert, musikalische Kulturen sind nicht denkbar ohne eingängige Unterhaltung, unabhängig davon also ist Musik nicht zu haben, was immer Theodor Adorno dazu gesagt hätte. Aber weil das so ist, scheint sich umso mehr die Frage nach dem Verwendungsnutzen des Musikunterrichts zu stellen. Die Frage lässt sich so formulieren: Wozu dient der Musikunterricht in der Schule, wenn weder der Geschmack der Medien noch die gesellschaftliche Form der Musik von ihm sonderlich beeinflusst werden?

Ein solcher Verwendungsnutzen des Unterrichts ist nicht einfach gegeben, etwa weil gute Noten erzielt werden oder Schulzeugnisse mit Berechtigungen verbunden sind. Wer „Verwendbarkeit“ des Gelernten fordert, stösst schnell an die Grenzen nicht nur des Faches Musik, sondern der Schule überhaupt. Die Schulzeit ist historisch immer angewachsen, die Kürzung der gymnasialen Lehrgänge ist ziemlich beispiellos und hat im Wesentlichen fiskalische Gründe. Mit dem Anwachsen der Schulzeit von sechs bis sieben Jahren Mitte des 19. Jahrhunderts auf heute zwölf und je nach Ausbildungsgang noch mehr Jahre entstanden immer mehr Wirkungsdilemmata, also Diskrepanzen zwischen Zielen, Einsatz von Ressourcen und tatsächlich erreichten Effekten.

Davon ist nicht nur die Musik betroffen, sondern die gesamte schulische Allgemeinbildung. Auch der Englischunterricht führt in aller Regel nicht dazu, dass zur Beherrschung der Sprache ein Auslandsjahr überflüssig wird, und der Nutzen jahrelangen Unterrichts in Mathematik ist nicht identisch mit der Leitformel, dass sich in der Wissensgesellschaft nicht zurecht findet, wer zu wenig Mathematik gelernt hat. Die Menge des Unterrichts ist nie gleichbedeutend mit dem letztendlichen Effekt, aber rhetorisch ist immer sofort klar, dass eine Stunde weniger Mathematik unmittelbar mit „Bildungskatastrophen“ und Nachteilen für den Standort Deutschland verbunden sein wird.

Offenbar kann Verwendbarkeit allein nicht die Begründung für ein Fach sein. Die ausschlaggebende Begründung hat mit dem Anspruch der Bildung zu tun, der auch dann aufrechterhalten werden muss, wenn Wirkungsannahmen unterlaufen werden. Offenbar ist das Erleben von Musik ein zentrales Element in jedem Bildungsprozess, ganz unabhängig davon, was uns das gesellschaftliche Umfeld zumutet. „Ohne Musik keine Bildung“, könnte meine Formel lauten, und sie erlaubt, auch in umgekehrter Hinsicht zu fragen, nicht nach dem Ertrag oder dem, wie es heute heisst, „Output“ von Unterricht, sondern nach Sinn und Verstand von Musik. Darüber spreche ich abschliessend.

⁹ *Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder.* Gesammelt von L. Achim von Arnim und Clemens Brentano (1806-1808).

3. Bildung und Musik

„Bildung“ ist fortgesetzte *Niveausteigerung*, Zunahme einer bestimmten Kompetenz, ohne dass ein oberer Abschluss möglich wäre. Ein Bildungsprozess kann nicht von dem her verstanden werden, was verloren geht, sondern von dem, was die Qualität verbessert. Zugleich gibt es keine Gesamtmenge, etwa an Kenntnissen, die Bildung beschliessen würde, wenn man sie erreicht hätte. Generell erreicht man kein Ziel, sondern kommt voran, ohne die Wegmetaphorik sehr weit strapazieren zu können. Was sich mit der Bildung differenziert und verfeinert, ist das Verstehen von Sachverhalten und damit das eigene Können. Auch und gerade in der Musik ist niemand abschliessend gebildet. Jeder Virtuose kann sich steigern, und es macht die Kunst gerade aus, dass sie immer neue Herausforderungen stellt.

Musik also ist ein offenes und kreatives Medium der Erfahrung, wenn man erst einmal ihre Anfangsgründe beherrscht. Das gilt auch dann, wenn die Zahl der „Klassiker“ nicht mehr anwächst und so die Musikfestivals ewig auf Mozart oder Beethoven festgelegt wären. Der Zusammenhang mit Bildung ist jedoch ein anderer: Musik als anspruchsvolle Sprache und Ausdrucksform, in diesem Sinne als differenzierte Kultur, muss an jede Generation neu vermittelt werden, ohne dass es eine natürliche Garantie gäbe, das einmal erreichte Niveau halten zu können. Aber die *Chance* dafür muss bestehen, vor allem aus diesem Grunde ist Musik Teil des Curriculums der öffentlichen Schule.

Musik ist eine abstrakte und zugleich anschauliche Symbolwelt, ähnlich wie Mathematik. Musik setzt allerdings ein sinnliches Medium voraus und ist nicht nur eine Abstraktion. Doch ähnlich wie mathematisches ist auch musikalisches Verstehen fortlaufend differenzierte Wahrnehmung, wobei Musik die Schwierigkeit hat, ein besonderes Organ, nämlich das Ohr und seine Gewohnheiten, bilden zu müssen. Erst eine hohe Differenzierung der musikalischen Wahrnehmung erlaubt individuellen Genuss, der die Klischees des Hörens überwindet. Das ist in der Mathematik im Blick auf Formen und Gleichungen nicht anders. Man erkennt die herausfordernden Schwierigkeiten erst dann, wenn man über genügend Differenzierungen verfügt.

Im Alltag wird das nicht abverlangt, sodass es ziemlich sinnlos ist, für diese Art von Bildung „Verwendungssituationen“ zu suchen. Die musikalische Bildung, nochmals gesagt, ist in besonderer Weise frei von externen Zwecken, sie kann sich nur auf *sich selbst* beziehen. Der Anschluss ist *Musik* und nicht etwas Anderes; die Vertiefung ergibt sich nicht aus dem, was heute „Transfer“ heisst, sondern immer wieder nur aus der Musik. Als soziale Illustration ist Musik nur in einer Hinsicht geeignet, als Verzicht auf Lernfortschritt. Schulunterricht ist so gesehen nichts als eine Initiation in die *Anfangsgründe*, diesen Ausdruck sehr wörtlich genommen.

Warum aber bereichert musikalisches Verstehen die Bildung und ist vor allem aus diesem Grunde unverzichtbar?

- Wer ein Instrument beherrscht, hat einen lebenslangen Begleiter;
- das musikalische Können ist eine biographische Schlüsselkompetenz, die alle Sichtweisen beeinflusst;
- wer im eigenen Spiel Musikstücke nachvollzieht und je neu interpretiert, verfügt über eine Fähigkeit, die durch nichts ersetzt werden kann;

- und wer in musikalischen Anschauungen leben und denken kann, bewegt sich in einer einzigartigen Symbolwelt, die präzise verfährt, gerade weil sie in ihrer Tiefe schwer fasslich ist.

Ich kenne niemanden, der musikalisch gebildet ist und darüber unglücklich wäre, also seine Fähigkeiten und sein Können am liebsten preisgeben würde. Umgekehrt steht man vor einem schmerzhaften Verlust, wenn man begreift, dass man zu spät angefangen hat, sich für musikalische Bildung ernsthaft zu interessieren. „Ernsthaft“ heisst, sich auf die Veränderung des eigenen Selbst oder mehr noch: der eigenen Person einzulassen und dabei Anstrengungen auf sich zu nehmen, die in den meisten Fällen *keinen* musikalischen Genius zur Voraussetzung haben. Auch in dieser Hinsicht haben Musik und Mathematik Gemeinsamkeiten, man hört oder sieht, wo die Bildung des Talentes *abgebrochen* wurde. Entscheidend für den Prozess der musikalischen Bildung sind die Pflege der Interessen, die beständige Herausforderung von Lernen und Verstehen sowie die Nutzung von Vielfalt. Auch ein mittleres Können will niemand wirklich preisgeben, und nur der Dilettant weiss nicht, was ihm fehlt.

Auf der anderen Seite ist musikalische Bildung nicht mehr einfach normativ zu verstehen. Wer also ständig das Zürcher Opernhaus besucht, verfügt nicht einfach aus diesem Grunde über „höhere Bildung“, so gewaltig der Qualitätsanspruch dieses Hauses auch sein mag. Musikalische Bildung ist leidenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Objekt, wobei das Flache und das Hohe, die Oberflächen und die Tiefen, nicht einfach durch pädagogische Experten festgelegt sind, sondern erfahren und durchlebt sein wollen. Die lexikalische Information nützt wenig, die Didaktik ist oft nur ein Notbehelf, das *Erleben* schafft die wirklichen Bindungen, die nur deswegen oft intolerant sind, weil Vielfalt gar nicht erprobt wurde. Die gesellschaftliche Verwertung von Musik verengt das Erleben und fixiert den Geschmack auf die Formate der Zielgruppen, Bildung aber kann nur umfassend verstanden werden, vom *ganzen* Feld des Erlebens her, das *neugierig* erfahren sein will.

Im Blick auf Musik hilft also nur ein emphatischer Bildungsbegriff, der Leidenschaft kennt und allein deswegen zum täglichen Unterricht so recht gar nicht zu passen scheint. Beurteilt man den Unterricht nach seinen Ausfällen, nach dem, was er *nicht* erreicht, dann liegt nicht einfach Bedauern nahe. Aber nochmals, Musik ist Selbstzweck. Wenn Freude und Kenntnis *nicht* entstehen, dann gibt es keine Äquivalente, und allein das spricht dafür, Musik nicht in einem multi-ästhetischen Grossfach, eingeschlossen Sport und so Weitsprung, aufgehen zu lassen. Gerade *weil* die Musik der Gesellschaft Konsumgut geworden ist, darf der Versuch nicht preisgegeben werden, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen zu vermitteln, die sie instand setzen, Musik als etwas anderes zu betrachten als das, was jeden Tag und unausgesetzt im Supermarkt zu hören ist. So gesehen, ist die Erfahrung des Unterschied zum Rieselfeld ein hohes Bildungsgut.

Niemand weiss, wie viel Wissen nötig ist, damit Bildung entsteht, und ähnlich weiss niemand, wie viel Musik jemand braucht, um schulische Lernziele zu erfüllen. Die heutigen allgemeinen Lernziele schwanken je nach den didaktischen Moden vom „klanglichen Wohlbefinden“ bis zum „sozialen Lernen“, aber keines dieser Ziele lässt eine Quantifizierung zu. Das hängt mit dem Erleben von Musik zusammen. Die grosse Zahl der musikalischen Ereignisse lässt das Erleben kalt, was wirklich zählt, ist die individuelle Differenz. Das meiste Musikgeschehen des Tages - und es gibt keinen Tag ohne verdichtetes Musikangebot - nehmen wir gar nicht wahr, nur bestimmte musikalische Erlebnisse haben bildenden Charakter, in dem Sinne, dass sie biographisch unauslöschlich sind. Man versuche, Mozarts *Requiem* zu vergessen, wenn sich das Ohr einmal dafür geöffnet hat.

Jede Bildung kennt einen *point of no return*. Das ist der Punkt, an dem die erreichte Qualität unumkehrbar ist. Dabei ist nicht entscheidend, „wie viel“ man hört, sondern dass sich das Hören umstellen muss, weil das Erlebnis mächtiger ist als die Gewohnheit. Wer zum ersten Male einen gregorianischen Choral,¹⁰ einen mehrstimmigen Gesang der Schule von Notre-Dame oder ein *motet* der Ars Nova hört und im Moment des Hörens an sich heran kommen lässt, *ist* verändert. Der Punkt, an den Ausgang des Erlebens zurück zu kehren, ist verpasst. Insofern ist die eigentliche Macht der Musik, dass sie den persönlichen Bildungsraum, einmal betreten, nicht wieder verlässt. Und auch hier zählt nicht die Menge, sondern der Moment der Rezeption.

Hören ist nicht Spielen. Das Spielen zu bilden, also die Kunst des Musizierens, setzt die Graduierung des Könnens voraus. Im Sinne von Joseph Beuys ist jeder Mensch ein Künstler, egal was er kreiert; im Falle der Musik sind mit dieser These jedoch enge Toleranzzonen verbunden. Wer nichts kann und sich trotzdem musikalisch versucht, fällt auf, und dies nicht angenehm. Auch die schlechteste „Boys Group“ muss über ein Minimum an musikalischem Können verfügen, wenn sie vor Publikum auftreten und dabei mehr tun will, als die Lippen zum Playback zu bewegen. Das ist unter Kindern und Jugendlichen auch völlig unstrittig, sie unterscheiden musikalisches Können von Nichtkönnen und sind auch imstande, die Graduierung des Könnens zu verstehen. Sie wissen, was „Dilettanten“ sind, und der Musikunterricht ist dann gut, wenn er ihnen Chancen eröffnet, diesen Zustand zu überwinden.

Nicht allein im musikalischen Können, auch im Hören und Verstehen kann man vorankommen. Musik ist nicht nur Ausübung der Kunst, Musikalische Bildung besteht auch in der Vertiefung der Zugänge zur Musik. Die intuitive Erfassung von musikalischen Ereignissen ist der Anfang und die Herausforderung der Bildung, nicht diese selbst. In gewisser Hinsicht wächst auch hier das Verstehen mit der Zumutung. Ohne herausfordernde Aufgaben, ohne genügend Schwierigkeiten gäbe es keinen Grund, die Gewohnheiten zu überwinden. Musikalische Gewohnheit ist ein Widerstand der Bildung, aber als Bildungsfach liefert Musik mehr als genug Anlässe, Wissen zum Verstehen der musikalischen Formen und Strukturen einzusetzen.

Jedes Musikstück ist eine Problemlösung, die so etwas wie eine Kreativitätsskala voraussetzt. Was als „Klassik“ verehrt wird, ist gelegentlich redundante Form und wiederholter Ausdruck. Man muss mühsam verstehen lernen, wie sich Originalität unterscheidet, wo Tiefe gewonnen wird und was eine wirklich neue Schöpfung ist. Zudem muss man Kompositionen, Klangbilder und deren Geschichte studieren, wenn man verstehen will, was ein musikalisches Werk bestimmt. Und gerade in der Musik ist das Verstehen noch oben hin offen. Niemand ist „zu sehr“ musikalisch gebildet, es gibt kein Optimum, sondern immer neue Herausforderungen, dann wenn man verstanden hat, die eigene Wahrnehmung auf die Problemlösungen der Musik einzustellen.

Der Unterricht schult den musikalischen Geschmack und das musikalische Können, soweit dies irgend möglich ist. Dass nicht alle Kinder mit erweiterten Anfangsgründen der musikalischen Bildung die Schule verlassen, ist kein Einwand gegen das Fach, sondern ein Ansporn, darüber nachzudenken, wie die Rahmenbedingungen verbessert werden können. Die

¹⁰ Papst Gregor I. (540-604 n. Chr.) fixierte die wesentlich ältere Sakralmusik um 600 als Zusammenhang von Psalmodie und Officium für das Kloster des Heiligen Andreas in Rom. Als älteste Quellen des gregorianischen Gesangs in der römischen Liturgie der katholischen Kirche gelten Manuskripte aus dem späten 8. und frühen 9. Jahrhundert, die nur den Text enthalten. Quellen mit Notenzeichen (Neumen) stammen aus dem 10. und 11. Jahrhundert.

Schulorganisation des 19. Jahrhunderts ist keine sakrosankte Grösse, und würde man darüber abstimmen, welche Fächer in der Schule unterrichtet werden und welche nicht, vorausgesetzt, es sind noch „Fächer,“ dann hätte die Musik gute Chancen, bei keiner einzigen Gelegenheit abgewählt zu werden.

Welche musikalischen Lernpotentiale vor Ort vorhanden sind, ist nicht abstrakt zu bestimmen. Allein schon aus diesem Grunde sind Flexibilisierungen im Blick auf die Organisation und das Angebot einer Schule unerlässlich. Schulen sollten ihr Zeitbudget nach Massgabe des vorhandenen Lernpotentials einsetzen, nicht umgekehrt, vorausgesetzt, die Aufgaben der Fächer sind hinreichend spezifiziert und es gibt eine darauf bezogene Verteilungsgerechtigkeit. Jede Schulorganisation ist eine Wertebalance, die immer neu gefunden werden muss. Standards also machen nur Sinn, wenn damit zugleich Entwicklungschancen verbunden sind, die die Prioritäten neu sortieren können. Heute findet Unterricht gelegentlich auch dann statt, auch wenn niemand etwas lernt, einfach weil dafür in einem Wochenstundenplan eine Lektion vorgesehen ist. Ein flexibler Einsatz der zeitlichen und materiellen Ressourcen würde von lohnenden Lernzielen ausgehen, die Rücksicht nehmen auf die vorhandenen Lernpotentiale.

Musik kann nicht lediglich von der Stundendotation her festgelegt und als Verteilungsproblem betrachtet werden, sondern muss sich auf den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen beziehen lassen. Daraus folgt aber nicht, dass dem Fach im Blick auf seine Entwicklung ein Sonderstatus zukommt. Ein solches Ausweichen liegt nur dann nahe, wenn man auf die Begründungen *musischer* (statt musikalischer) Bildung zurückkommt. Diese Begründungen vor allem aus der Reformpädagogik legen nahe, Musikunterricht als rein seelisches Ereignis zu verstehen, also verfügbarsfrei und unkontrollierbar. Unter diesen Voraussetzungen kann man ein PISA für Musik nur als äusserste Zumutung verstehen.

Das Fach und seine Leistungen lassen sich aber auch anders beschreiben, nicht vom *Gefühls-*, sondern vom *Bildungswert* her, und das ergibt dann ein ersichtlich anderes Bild:

- Musik ist ein rationales Fach, gut strukturiert und lernbar.
- Musikalische Bildung, soweit schulischer Unterricht sie besorgt, ist darstellbar, in gewisser Hinsicht auch messbar; sie ist keine obskure Grösse, die sich der Überprüfung entzieht.
- Für das Fach ist das ein Vorteil, der offensiv genutzt werden sollte.
- Eine Aufwertung des Faches lässt sich letztlich nur so erreichen, mit Standards für Erfolg oder Misserfolg, immer eingerechnet, dass Bildung auch unverfügbar ist.

Es ist mühsam für nicht wenige Kinder, im heutigen Musikunterricht Kontinuität zu wahren; die Anforderungen des Faches verstehen sich nicht von selbst, umso weniger, wenn Bildungsstandards angestrebt werden; die musikalischen Umwelten sind für die Lernziele nicht gerade günstig, um es euphemistisch zu sagen; aber dann müssen die Anstrengungen der Lehrkräfte im Verhältnis zu den Leistungen der Schüler auch einen neuen Modus der Bewertung erhalten.

Die blosse Zuteilung von Stunden ist dafür nicht geeignet, die Stundentafel verhindert einfach nur Unruhe in der Organisation, aber die muss man in Kauf nehmen, wenn sich etwas ändern soll. Weil es nur *eine* Zeiteinheit gibt, muss die Organisation gleiche Leistung in allen Fällen unterstellen, während die tatsächlichen Leistungen sehr unterschiedlich zustande

kommen und die einzelnen Fächer mehr oder weniger durch die Schulorganisation begünstigt werden. Wenn Randfächer hohe Qualität erzeugen, so nutzen sie entweder externe Profite oder verfügen bei knapper Zeit über hohe interne Qualität, vor allem der Lehrkräfte, oder können eine zufällige Verdichtung der Lernpotentiale in Rechnung stellen. Wenn ständig hohe Qualität entstehen soll, dann genügt nicht allein die individuelle Anstrengung oder das Nutzen von zufälligen Chancen. Die Schulorganisation muss auf Qualitätsentwicklung eingestellt sein, und das ist mit dem Giesskannenprinzip nicht möglich

Das gilt für alle Fächer, nicht nur für Musik. Insofern spielt eine gewisse Form von Wettbewerb. Andererseits ist klar, dass der Rang des Faches nicht *allein* mit der Beschreibung seiner Leistungen zu verbessern ist. Letztlich muss man Musik *wollen* und dafür den Bildungswert in Anschlag bringen. Musik vermittelt in einem hoch gereizten und engen Umfeld einzigartige Erfahrungen. Diese Chance muss allen Schülerinnen und Schülern eröffnet werden, ohne damit die Erwartung zu verbinden, Erfolg sei bei allen gleich möglich. Aber das *Angebot* muss vorhanden sein, so dass nicht nur zu Beginn der Schulzeit, sondern durchgehend gleiche Chancen bestehen, was nicht voluntaristisch zu verstehen ist. Chancen sind nicht einfach vorhanden und werden ergriffen oder nicht ergriffen. Sie müssen verständlich gemacht und fortlaufend präsentiert werden. Gerade der Musikunterricht ist abhängig von einem hohen Betreuungsaufwand. Aber das weiss man nicht erst seit PISA: Die wichtigste Grösse, Schülerleistungen zu beeinflussen, sind die Ressourcen.

Die Ziele des Musikunterrichts sollten deutlich und transparent so formuliert werden, dass sie unter Angabe der Ressourcen erreichbar erscheinen. Das ist nur in einem bestimmten didaktischen Jargon einfach, denn musikalisches Erleben ist eine sensible und eigensinnige Grösse, die sich einer wohlmeinenden „Zielsteuerung“ leicht entziehen kann. Aber Unterricht kann dabei helfen,

- Alternativen zu erproben,
- eigenes Können zu entwickeln,
- eine Vorstellung von der Weite und Tiefe der Musik herauszubilden,
- den Sinn für Harmonie und Disharmonie zu schulen,
- das Gehör auf plurale Klangwelten einzustellen
- und sich selbst musikalisch lernfähig zu halten.

Es wäre viel erreicht, wäre musikalische Bildung eine lebenslange Herausforderung, die die Schule nicht beschliesst, sondern *öffnet*. Der Unterricht dient dem musikalischen Lernen, das nachhaltig angeregt werden soll. Dafür muss eine geeignete Organisation gefunden werden, die nicht länger das Schicksal „Randfach“ auf Dauer stellt. Es ist erstaunlich, dass der Bildungswert „Musik“ von niemandem bestritten wird, ohne mit der Wertung jemals *Entwicklung* verbunden zu haben. Das Randfach ist zeitökonomisch eigentlich immer noch auf den Bedarf der Gesangsschulen des 19. Jahrhunderts eingestellt. Soll sich das ändern, wird man neue Wege gehen müssen, darunter auch solche der Datenerzeugung. Ich bin also sehr gespannt, was ein PISA für Musik erbringen wird. Und noch gespannter bin ich, wie reformbereit sich die Bildungsbürokratie zeigt, wenn es um echte Verteilungskämpfe geht.

Trotz der Pointe: Damit schliesse ich nicht. Vor diesem Publikum empfiehlt sich ein konkreter Vorschlag. Wenn der Musikunterricht in den staatlichen Schulen nicht quantitativ und qualitativ aufgewertet werden kann, sollte er tatsächlich ausgelagert werden. Die Eltern sollten Bildungsgutscheine erhalten, mit denen sie sich dort einkaufen können, wo eine anspruchsvolle Bildung für ihre Kinder geboten wird. Bildungsgutscheine sind staatliche

Mittel, sie können in dem Umfang eingesetzt werden, wie sie verlagert wurden. Bei einem guten Produkt werden die Eltern auch eigene Mittel einsetzen, wie sie es vielen Fällen jenseits bereits heute tun. Entscheidend ist die didaktische Qualität. Das Ziel muss sein, jedes Kind musikalisch zu bilden und nicht lediglich zu unterrichten. Das ist Zukunftsmusik, aber weiss, vielleicht ist die Schule der Zukunft ja die Musikschule.

Literatur

- Arbeitsgruppe Musikpädagogik nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Standards im Fach Musik für Lehrpersonen an der Volksschule. Ein Entwicklungsprojekt der AG Musikpädagogik NW EDK und des Pestalozzianums. Arbeitspapier. Zürich 2001.
- Becker, H. u.a. (Hrsg.): Geistliches Wunderhorn. Grosse deutsche Kirchenlieder. München 2001.
- Diesterweg, F.A.W.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann und anderen herausgegeben. 3., fortgef. u. verm. Aufl. Erster Band. Essen 1844.
- Gersbach, J.: Singschule, nebst Anleitung zum Gebrauche derselben. Karlsruhe 1833.
- Gonon, Ph. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - kontrovers. Aarau 1996.
- Hergang, K.G.: Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen, Schullehrer-Seminarien und höheren Lehranstalten, wie auch für Geistliche, Schulvorsteher und Freunde der Pädagogik und des Schulwesens, mit kritischen Bemerkungen und anderen Notizen bearbeitet. Leipzig 1840.
- Jones, M.G./Jones, B.D./Hargrove, T.Y.: The Unintended Consequences of High-Stakes Testing. Lanham/Boulder/New York/Oxford. Rowman&Littlefield Publishers 2003.
- Labudde, P.: Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II. Bern/Stuttgart/Wien 2000. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, hrsg. v. H. Badertscher u.a., Bd. 5)
- Liedtke, M. (Hrsg.): Musik und Musikunterricht. Geschichte - Gegenwart - Zukunft. Bad Heilbrunn/Obb. 2000.
- Oelkers, J.: Der Klang des Ganzen. In: A. Gerhardt (Hrsg.): Musikwissenschaft - Eine verspätete Disziplin? Stuttgart 2000.
- Orfield, G./Kornhaber, M.L. (Eds.): Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education. New York: The Century Foundation Press 2001.
- Natorp, B.C.L.: Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. Essen 1813.
- Platon: Werke in acht Bänden, hrsg. v. G. Eigler. Bd. 4: Der Staat. Griech. Text v. E. Chambry; deutsche Übers. v. F. Schleiermacher. Bearb. v. D. Kurz. Darmstadt 1971.
- Riehl, W.H.: Briefe an einen Staatsmann über unsere musikalische Erziehung. In: Deutsche Vierteljahrschrift, Heft 4 (1853), S.153-183.
- Schmeding, Fr.: Zur Frage der formalen Bildung. Duisburg: Joh. Ewich 1882.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Seneca, L.A.: Ad Lucilium Epistulae Morales LXX-CXXIV (CXXV). An Lucilius Briefe über Ethik. 70-124 (125). Deutsch-lateinische Ausgabe Übers. u. hrsg. v. M. Rosenbach. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1984.
- Spychiger, M.: Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über aussermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: H. Gembris/R.-D./Kraemer/G. Mass (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte, Band 8. Augsburg 2001, S. 13-37.

