

Jürgen Oelkers

*Zukunftsmusik: Zur Begründung einer engen Kooperation
zwischen der Volksschule und den Musikschulen ^{*)}*

1. „Zukunftsmusik?“

Wer über „Zukunftsmusik“ referieren will, steht vor einem doppelten Problem. Das Thema ist besetzt, bekanntlich durch keinen Geringeren als Richard Wagner,¹ und man versteht ausserhalb von Wagners Gesamtkunstwerk darunter leicht etwas Illusorisches. Wenn gesagt wird, „das sei Zukunftsmusik“, dann ist das warnend gemeint. Ein ferner, nicht absehbarer Zustand sollte besser noch nicht thematisiert werden, wobei irritiert, dass dafür „Musik“ in Anspruch genommen wird, die ja gespielt immer nur Gegenwart sein kann. So gesehen ist es ziemlich leichtsinnig, mit einem Titel anzutreten, der das Verhältnis der Volksschule zu den Musikschulen als „Zukunftsmusik“ hinstellt. Das darf es gerade *nicht* sein.

Damit bin ich nahe dran, mir den Vortrag selbst zu verderben. Doch „Zukunftsmusik“ kann man auch anders verstehen, so nämlich, dass eine abstrakte Vision konkrete Gestalt annimmt, und wie könnte man sich das besser vorstellen als mit der körperlosen Musik? Keine Angst, ich werde jetzt nicht singen und habe auch kein Musikstück auf meiner Präsentation, was man auch didaktisch reduziert nennen könnte, in einer Zeit, wo man alles zeigt, was man sagt. Aber ich muss ja nicht über You Tube und das Prinzip „broadcast yourself“ sprechen, sondern über eine politische Koalition zur Verbesserung musikalischer Bildung. Fraglich scheint dabei nur zu sein, warum nicht schon früher jemand auf die Idee gekommen ist, Volksschule und Musikschulen einander anzunähern. Und warum hat man sich nicht schon lange ein wirklich ehrgeiziges Ziel gesetzt, nämlich dass niemand aus der Schulzeit entlassen wird, ohne ein Instrument zu spielen?

Aber Vorsicht, die musikalische Bildung hat in der Volksschule keine starke Stellung, so dass man leicht auf die ganz andere Idee kommen könnte, den Musikunterricht auszulagern und sich auf die dringendsten Probleme zu konzentrieren. In den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und in der Kernkompetenz Lesen müssen hohe Standards 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.

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Musik lehren im Wandel des Berufsfeldes“ am 19. August 2009 in der Universität Zürich.

¹ Richard Wagner: *Zukunftsmusik. Brief an einen französischen Freund. Als Vorwort zu einer Prosaübersetzung seiner Operndichtungen.* Leipzig: J.J. Weber 1861.

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. Musik war immer Teil der Kultur und hat früh ihren Rang in der Hierarchie der Bildung erhalten. Seit Platon spätestens ist Musik auch in der Theorie eine Bildungsmacht, sie hat durch Martianus Capella ihren festen Platz unter den freien Künsten erhalten, 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.

Die Kernfrage 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 entsteht? 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.

Dies vorausgesetzt, werde ich die Fragestellung meines Vortrages in vier Schritten entwickeln. Zunächst verweise ich auf heutige Tendenzen der Didaktik, die schulischen Unterricht allein von Verwendungserwartungen her bestimmen und dabei für Musik keinen Platz mehr zu haben scheinen. Hier diskutiere ich die Lehre von den „Schlüsselqualifikationen“ (2). 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 (3). Danach gebe ich eine bildungstheoretische Begründung für die Unverzichtbarkeit der Musik, aus der folgen würde, die Bildungsmacht der Musik zu stärken und nicht weiter zu schwächen (4). Abschliessend thematisiere ich Bildungsstandards im Fach Musik; hier konkretisiert sich die Fragestellung meines Vortrages, denn nur mit Standards für den Bildungserfolg wird die Kooperation zwischen der Volksschule und den Musikschulen mehr als „Zukunftsmusik“ (5).

2. 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 seit den siebziger Jahren eine sehr weitgehende Schulkritik resultiert. Die Kritik gipfelte 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. Ich karikiere diese Idee nur schwach.

- 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 deutschsprachiger 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 sollte 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 lediglich von den Zielen der Lehrkräfte (Schmid 2006). Und das ist keineswegs anders, wenn es nur noch um Schlüsselqualifikationen gehen soll.

Auch deren Brauchbarkeit lässt sich nicht abstrakt und fern von den späteren Verwendungssituationen bestimmen, 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 wie gesagt, 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 auch andere Lernbereiche stimulieren mögen (Spychiger 2001).

Der Befund trifft mit der nötigen Differenz 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 auseinanderfallen soll. Diese spezifische Teamfähigkeit dürfte sich allerdings kaum übertragen lassen. Schlecht spielende Sportteams benötigen andere Qualitäten, auch weil man sie nicht *qualvoll hören* muss, sondern mit vermutlich grösserer Toleranz sehen kann.

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 heutigen 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 rabiat 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 wie gesagt ein Randfach, zwar auf jeder Schulstufe vorhanden, doch schlecht dotiert und wenig untersucht. Der Sympathiewert des Faches, der zwischen Mädchen und Jungen ungleich ist, gibt keinen Aufschluss über die mit dem Unterricht tatsächlich erreichte Kompetenz. Generell fehlen Daten, wir wissen zum Beispiel nicht, in welcher Prozentzahl die erwachsene Bevölkerung in der Schweiz 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 letztjährigen Tournee mit dem ironischen Verweis, dass der Titel ernst gemeint sei. Die Antwort ist immer in den Wind geschrieben.

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 Gymnasien im deutschen Sprachraum 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.

3. *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 Lehrwerke für den Volksschulbereich, die von den vorliegenden „Singschulen“ ausgingen (wie Gersbach 1833),² 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,³ 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.),⁴ das also inhaltliche Standards und persönliches Können auf einem bestimmten Niveau abverlangte, ohne auf blossen 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 der Weissenburger Seminarlehrer Ernst Hentschel⁵ 1844 in Diesterwegs *Wegweiser* schrieb, um das Fach aufzuwerten.

- Die Singkunst wird zu diesem Zeitpunkt bereits „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).

² Joseph Gersbach (1787-1830) war unter anderem als Musiklehrer in Zürich tätig. Später arbeitete er am Schullehrerseminar in Karlsruhe. Herausgeber der Singschule war der jüngere Bruder Anton Gersbach (1803-1848).

³ Erfolgreich war etwa Natorps *Anleitung zur Unterweisung im Singen* (1813), ein zweiteiliger Kursus, dessen erster Teil 1837 in der fünften Auflage stand.

⁴ Karl Gottlieb Hergang (1776-1850) war seit 1806 Lehrer und seit 1811 Oberlehrer in Zittau. Später wechselte er als Prediger an die Kirche St. Maria und Martha nach Bautzen.

⁵ Ernst Hentschel (1804-1875) 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.

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 g y m n a s t i s c h e r u n d d i s c i p l i n a r i s c h e r 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 Gesangsunterricht 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).

Das Fach war - ausgenommen die Gymnasien - nie geprägt durch Instrumentalunterricht. Auch das erklärt die Randstellung, mehr Aufwand als für Gesangunterricht im Klassenverband war nicht erforderlich; und wenn man weiss, dass die Lektionentafel der konservativste Faktor in der gesamten Schulentwicklung ist, dann erhält man einen Eindruck von der Macht historischer Entscheidungen. Sie sind kaum zu korrigieren oder verlangen einen anderen Kontext. Solange die Lektionentafel regiert, bestimmt sie über die Verteilung von Zeit und so von Macht. Sie ist das organisatorische Rückgrat der Schule und mit ihr wird definiert, was den Rang eines Faches ausmacht.

Dahinter steht nicht nur ein Gewohnheitsrecht, sondern 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 lernen kann man auch unabhängig von der Schule, 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. Dafür kann in der Breite dann nur die Schule sorgen.

Musik dagegen ist von Anfang an eine wirksame Lebenserfahrung, ein intuitiver, vorsprachlicher Erfahrungsalltag für alle Kinder, der unmittelbar in die Schulung des Gehörs 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 verbringen, und was das für Kinder bedeutet, wäre ein gutes Forschungsthema.

Aber mein Punkt ist nicht Kulturkritik. Nur mit einfachen Formen kann Musik massenhafte Verbreitung finden, niemand kann die Bildungshöhe des Erlebens vorschreiben und ob des „Knaben Wunderhorn“⁶ 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

⁶ *Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder.* Gesammelt von L. Achim von Arnim und Clemens Brentano (1806-1808).

Musik, sondern der Schule überhaupt. Die Schulzeit ist historisch immer angewachsen, die Kürzung der gymnasialen Lehrgänge in manchen Kantonen ist ziemlich eher atypisch 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 Schweiz 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.

4. Allgemeinbildung 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, so dass 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“ in andere Lernbereiche genannt wird, sondern immer wieder nur aus der Musik. Als soziale Illustration ist Musik nur in einer Hinsicht geeignet, als Verzicht auf Lernfortschritt.

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 fassbar 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.

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 Unterschiedes 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 nochmals: 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.

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 genügende 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 nach 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

Schulorganisation des 19. Jahrhunderts ist keine sakrosankte Grösse, und würden Eltern darüber abstimmen können, welche Fächer in der Schule unterrichtet werden und welche nicht, 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.

Das Fach Musik und seine Leistungen lassen sich allgemein so fassen:

- Bei allem Gefühlswert, Musik ist ein rationales Fach, gut strukturiert und lernbar.
- Musikalische Bildung 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.

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.

Aber wie soll das anders gehen? Mein letzter Teil wendet sich der Frage zu, was Standards im Musikunterricht bedeuten, würde man sie tatsächlich einführen. Ich werde das Problem anhand amerikanischer Beispiele verdeutlichen und dieses Beispiel dann bildungspolitisch bewerten. Das Beispiel wähle ich, weil Musik in den Vereinigten Staaten nicht zu den Fächern zählt, die von der Standard-Entwicklung ausgeschlossen sind. Alle Fächer oder Lernbereiche haben inzwischen Standards, allerdings handelt es sich nicht um nationale Standards, sondern solche, die die Bundesstaaten festlegen und die sich zum Teil erheblich unterscheiden. Ein Projekt wie HarmoS, das von einem einheitlichen Bildungsraum ausgeht, hätte in den Vereinigten Staaten allein schon wegen der Grösse keine Chancen.

5. *Musikalische Standards für den Bildungserfolg*

Die amerikanische *National Association for Music Education* (MENC) hat neun nationale Standards einer musikalischen Allgemeinbildung formuliert und verabschiedet, die in vielen Bundesstaaten weitgehend umgesetzt worden sind. Hinter der Vereinigung stehen praktisch alle Einzelorganisationen im Bereich der musikalischen Bildung. Die Bandbreite reicht von der berühmten und einflussreichen American Society of Composers, Authors and Publishers bis zur kleinen American Guild of English Handbell Ringers. Die Standards sind also breit abgesichert. Sie beschreiben das gesamte Angebot, ein Maximum, das im Idealfall von jedem, der musikalisch lernt, erreicht werden kann. Es gibt ein National Committee for Standards in the Arts, das die Entwicklung für alle Fächer der künstlerischen Bildung koordiniert.

Die Standards für Musik werden allgemein so gefasst:

1. Singing, alone and with others, a varied repertoire of music.
2. Performing on instruments, alone and with others, a varied repertoire of music.
3. Improvising melodies, variations and accompaniments.
4. Composing and arranging music within specified guidelines.
5. Reading and notating music.
6. Listening to, analyzing, and describing music.
7. Evaluating music and music performances.
8. Understanding relationships between music, the other arts, and disciplines outside the arts.
9. Understanding music in relation to history and culture.⁷

⁷ <http://www.menc.org/publication/books/standards.htm>

Vom Singen bis zum historischen Verstehen der Musikkultur reichen sicher auch die Lernziele in den Schweizer Lernplänen. Warum ist dann aber von „Standards“ die Rede? Eine Antwort ist die Fachpolitik. Musik, als Teil der *arts education*, soll und darf nicht anders behandelt werden als die anderen Fächer. Wie Englisch, Mathematik oder Naturwissenschaft ist sie unverzichtbarer Teil der Bildung. Das ist im Gesetz *Goals 2000: Educate America Act* auch so festgehalten. Das Gesetz stammt aus dem Jahre 1994, danach haben alle einzelnen Fachdidaktiken Standards entwickelt, die in fast allen amerikanischen Bundesstaaten auch umgesetzt worden sind.

Allerdings zeigt die Zusammenfassung der Ziele des Gesetzes ein Bild, das die Schwierigkeiten der curricularen Steuerung zum Ausdruck bringt. Nicht nur waren die Ziele, wie sich gezeigt hat, unrealistisch, auch zeigen sie nur in bestimmter Hinsicht Prioritäten an. Die fünf ersten Ziele lauten so:

By the Year 2000 –

1. **All children in America will start school ready to learn.**
2. The high school graduation rate will increase to at least 90 percent.
3. **All students** will leave grades 4, 8, and 12 having demonstrated competency over challenging subject matter including English, mathematics, science, foreign languages, civics and government, economics, the arts, history, and geography, and **every school** in America will ensure that all students learn to use their minds well, so they may be prepared for responsible citizenship, further learning, and productive employment in our nation's modern economy.
4. United States students will be first in the world in mathematics and science achievement.
5. **Every adult American** will be literate and will possess the knowledge and skills necessary to compete in a global economy and exercise the rights and responsibilities of citizenship.

In nur sechs Jahren kann nicht das gesamte Bildungssystem umgestellt werden, und es ist unmöglich, dass „jede Schule“ einen irgendwie gleichen Einfluss auf ihre Schülerinnen und Schüler nimmt oder dass alle Kinder diese Ziele erreichen werden oder können. Die Schule kann nicht die Kompetenzen von „jedem erwachsenen Amerikaner“ und jeder Amerikanerin so prägen, dass sie sich in der „globalen Ökonomie“ zurechtfinden und sich auch noch als Staatsbürger richtig verhalten können. Insofern stellen diese Ziele nur die übliche bildungspolitische Rhetorik dar, die immer übersieht, dass nicht *sie* es ist, die das Bildungssystem bewegt.

Auf der anderen Seite haben diese Ziele die Bewegung der Bildungsstandards in den Vereinigten Staaten enorm beschleunigt. Die ästhetischen Fächer haben sich dabei von Anfang an aktiv beteiligt. Heute schreibt die MENC über die allgemeine Bedeutung von Standards:

„Agreement on what students should know and be able to do is essential if education is to be consistent, efficient, and effective.”

Die Adjektive „efficient“ und „effective“ dürften unter Musikpädagogen strittig sein, weil sie nach ökonomischer Steuerung klingen, aber dass Unterricht zu Effekten führen muss, die Ressourcen sinnvoll verwendet werden und die Bildung in sich konsistent ist, wird vermutlich keinen Streit auslösen. Das Gleiche gilt auch für die allgemeine Begründung von

Standards, die die MENC so formuliert. Es gibt zwei wesentliche Gründe. Standards für die künstlerische Bildung dienen erstens dazu, näher zu definieren, was genau diese Bildung ausmacht und wozu sie führen soll, nämlich

„a thorough grounding in a basic body of knowledge and the skills required both to make sense and make use of the arts disciplines.“

Der Musikunterricht muss in seinen verschiedenen Sparten während der Schulzeit zu Fortschritten führen, die sich prüfen lassen. „Fortschritt“ heisst, es müssen Grundkenntnisse vorhanden ein, die angereichert und spezifiziert werden können. Was ausgeschlossen werden muss, ist Lernstillstand oder ein schleichender Lernverlust, der vermutlich nicht nur an amerikanischen Schulen Alltag ist.

Der zweite Grund für Standards ergibt sich aus der Fachpolitik: Standards für die künstlerische Bildung sorgen dafür, dass die verschiedenen Fächer nicht länger wie als curriculare „Optionen“ behandelt werden, sondern verbindlichen Rang erhalten. Am Ende müssen die Schülerinnen wissen und können, was die Standards vorgeben, die also eine gewisse Strenge in der Zielerreichung vorgeben und auf diesem Wege die ästhetischen Fächer aufwerten. Ausdrücklich heisst es, dass damit nicht gemeint ist, die schulischen Programme müssten damit alle in eine bestimmte Form gemodelt werden. Standards formulieren Ziele, nicht Wege, wie sie erreicht werden.

„The Standards are concerned with the results (in form of student learning) that come from a basic education, *not with how those results ought to be delivered*. Those matters are for the states, localities, and classroom teachers to decide. In other words, while the Standards provide educational goals and not a curriculum, they can help improve all types of arts instruction.“⁸

Das erinnert nicht zufällig an HarmoS und klingt durchaus beruhigend; wahrscheinlich soll es auch so klingen, denn auch amerikanische Musiklehrerinnen und Musiklehrer wollen sich ungern eingeengt sehen. Entscheidend ist, was genau erreicht werden soll und welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen. Ziele können enger oder weiter gefasst werden; je mehr sie umfassen, desto mehr stellt sich die Frage, ob die Ressourcen ausreichen. Die Verbindlichkeit von Zielen entscheidet sich hier, nicht ob alle mit den Standards und genauer, ihrer Formulierung einverstanden sind.

Geht man nicht von dem aus, was die Fachverbände verlautbaren lassen, die ja auf die Meinung ihrer Mitglieder achten müssen, sondern schaut auf das, was die amerikanischen Bundesstaaten aus den Standards machen, dann sieht das Bild erheblich anders aus. Standards und Kompetenzen werden schulisch umgeformt, nämlich auf die *grades*, also Jahrgangsstufen bezogen und als erreichbare Ziele am Ende eines jeden Jahrgangs erwartet. Die Beschreibung geht davon aus, dass zwischen den einzelnen Jahrgängen in allen Fächern Fortschritte erreicht werden, die sich graduell fassen lassen. Die elementaren Kompetenzen zu Beginn der Schulzeit werden mit dem Durchlaufen der Jahrgänge immer komplexer. Das entspricht einer alten Regel didaktischer Beschreibung, nur dass damit jetzt sehr lineare Erwartungen verbinden, die sich auf die Schulkarriere insgesamt beziehen.

Mein Beispiel ist das *California State Board of Education*, also die oberste Schulbehörde des Landes. Die Behörde schreibt Standards für alle Fächer auf allen Stufen

⁸ <http://www.menc.org/publication/books/summary.html>

und für jeden Jahrgang vor. Musik ist Teil der *Visual and Performing Arts*, ein Lernbereich, der vom Vorschulbereich bis zur achten Jahrgangsstufe (grade) angeboten wird oder werden kann. Das tatsächliche Angebot wird von den Schuldistrikten und den lokalen Schoolboards festgelegt. Die Distrikte unterscheiden sich in ihrer Grösse, ihren finanziellen Möglichkeiten und ihrer Geschichte beträchtlich, gleichwohl gibt es ein landesweites Programm für Standards, das das herkömmliche Curriculum ersetzt hat. Standards sind Erwartungen für die Ergebnisse des Unterrichts, die überprüft werden.

Es gibt für den Musikunterricht fünf Leistungsbereiche, die das Fach ausmachen.⁹ Der Ausdruck „Musik“ steht also nicht mehr für ein Lernfeld, das von den Lehrkräften weitgehend selbst bestimmt werden kann. Vielmehr wird das Feld verbindlich aufgeteilt:

1. **Artistic Perception.**
2. **Creative Expression.**
3. **Historical and Cultural context.**
4. **Aesthetic Valuing.**
5. **Connections, Relationships, Applications.**

Diese fünf Bereiche bestimmen die inhaltlichen Lernstandards durchgehend von der ersten bis zur achten Klasse. Die Anforderungen nehmen mit jeder Jahrgangsstufe zu. Beschrieben wird die Zunahme durch fortlaufende Addition. Das lässt sich am ersten Lernbereich zeigen. Bis zur achten Klasse sollen hier zwei hauptsächliche Ziele verfolgt werden, nämlich Musik lesen lernen und die Wahrnehmung schulen. Musikverstehen und Wahrnehmung sind neben dem kreativen Ausdruck die zentralen Lernbereiche, was auch daran abzulesen ist, dass hier der höchste Differenzierungsgrad in der Standardbeschreibung erreicht wird.

Für die **erste Klasse** werden folgende drei Anforderungen formuliert:

Read and Notate Music

- 1.1 Read, write, and perform simple patterns of rhythm and pitch, using beat, rest, and divided beat (two sounds on one beat)

Listen to, Analyze, and Describe Music

- 1.2 Identify simple musical forms (e.g. phrase, AB, echo).
- 1.3 Identify common instruments visually and aurally in a variety of music.

In der **zweiten Klasse** werden zwei neue Anforderungen hinzugefügt:

Read and Notate Music

- 1.1 Read, write, and perform simple rhythmic patterns, using eighth notes, quarter notes, half notes, and rests.
- 1.2 Read, write and perform simple patterns of pitch, using solfege.

Listen to, Analyze, and Describe Music:

- 1.3 Identify ascending/descending melody and even/uneven rhythm patterns in selected pieces of music.
- 1.4 Identify simple musical forms, emphasizing verse/refrain, AB, ABA.
- 1.5 Identify visually and aurally individual wind, string, brass, and percussion instruments used in a variety of music.

⁹ <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/mumain.asp>

Für die **dritte Jahrgangsklasse** bestehen sechs Teilziele:

Read and Notate Music

1.1 Read, write, and perform simple rhythmic patterns, using eighth notes, quarter notes, dotted half notes, whole notes and rests.

1.2 Read, write and perform pentatonic patterns, using solfege.

Listen to, Analyze, and Describe Music

1.3 Identify melody, rhythm, harmony, and timbre in selected pieces of music when presented aurally.

1.4 Identify visually and aurally the four families of orchestral instruments and male and female adult voices.

1.5 Describe the way in which sound is produced on various instruments.

1.6 Identify simple musical forms (e.g., AABA, AABB, round).

In der gleichen dritten Klasse bestehen für den zweiten Lernbereich **kreativer Ausdruck** folgende vier Ziele:

Apply Vocal and Instrumental Skills

2.1 Sing with accuracy in a developmentally appropriate range.

2.2 Sing age-appropriate songs from memory, including rounds, partner songs, and ostinatos.

2.3 Play rhythmic and melodic ostinatos on classroom instruments.

Compose, Arrange, and Improvise

2.4 Create short rhythmic and melodic phrases in question-and-answer form.

Bis zum achten Jahrgang müssen die Schülerinnen und Schüler ein Gesangsrepertoire aufgebaut haben, das verschiedene Gesangsarten und verschiedene Stile umfasst. Sie müssen dabei auf einer Skala von sechs Schwierigkeitsgraden den dritten Grad erreicht haben. Die gleiche Anforderung gilt für die Beherrschung der Instrumente. Die Schülerinnen und Schüler müssen bereits kurze Stücke selbst komponieren und einfache Stücke auch arrangieren können, zudem müssen sie bestimmte Techniken der Improvisation beherrschen. Die steigenden Anforderungen in den nächsten Klassen werden so bestimmt, dass auf der Schwierigkeitsskala die nächst höhere Stufe verbindlich wird, längere Stücke komponiert und arrangiert sowie erweiterte Techniken der Improvisation beherrscht werden.

Eine MENC Task Force hat im Oktober 2007 einen Bericht veröffentlicht, der die Umsetzung der Standards betraf. Mehr als 33.000 amtierende Lehrkräfte wurden gebeten, ihre Einschätzungen mitzuteilen, etwa 6.000 haben geantwortet, weitere Daten wurden einarbeitet und das Ergebnis sieht so aus:¹⁰

1. Die meisten Befürchtungen gingen dahin, dass die Standards unrealistisch hoch sind und in der für den Musikunterricht zur Verfügung stehenden Zeit nicht erreicht werden können.
2. Die von der MENC formulierten opportunity-to-learn-standards (etwa: 90 Minuten Musikunterricht pro Woche in der Primarschule für jedes Schulkind) werden oft nicht erreicht.

¹⁰ <http://www.menc.org/publication/books/NEBreport10012007.html>

3. Die Anforderung, dass jedes Programm für den Musikunterricht alle Standards enthalten muss, ist ebenfalls unrealistisch. Wer lernt, in einer Band zu spielen, muss nicht zugleich Komponieren lernen.
4. Viele Rückmeldungen verlangten, sich auf die praktischen Seiten des Musikunterrichts zu besinnen und die analytischen zu minimieren.
5. Die Lehrkräfte achten wenn, dann nur auf die staatlichen Vorgaben und ignorieren nationale Standards wie die der MENC.
6. Standards werden nur dann umgesetzt, wenn sie hinreichend explizit und detailliert genug sind, um in schulischen Curricula oder dem Repertoire der Lehrkräfte Platz zu finden.
7. Unter den Lehrkräften herrscht wenig Einigkeit, in welche Richtung die Standards weiter entwickelt werden sollen.

Das ist ziemlich ernüchternd, und es rettet die MENC auch nicht, dass sie darauf hinweist, es handle sich um ein langfristiges Projekt, das Jahrzehnte in Anspruch nehmen wird. Offenbar sind die Standards der MENC starke Idealisierungen, die an der Praxis des Musikunterrichts in öffentlichen Schulen vorbeigedacht sind. Was soll eine Lehrkraft in der Primarschule damit anfangen, die ihre Schüler gerade einmal 20 Minuten in der Woche sieht?

Auf diese Frage aus den Antworten ihrer Erhebung wusste die MENC-Task Force so recht keine Antwort. Aber sie stellt sich, natürlich auch für die Schweiz. Es ist im Prinzip richtig, für ein Bildungsfach wie Musik möglichst hohe Standards zu reklamieren.

- Wenn sie sich nicht erreichen lassen, liegt nicht Resignation nahe oder Klagen über die Überforderung, sondern ein Überdenken der Situation.
- Schulischer Musikunterricht, der weit unter seinen Möglichkeiten bleibt, hilft keinem Kind weiter.
- Daher müssen neue Allianzen gesucht werden, hohe Standards können erfüllt werden, wenn die Volksschule mit den Musikschulen kooperiert.
- Beide Seiten könnten gemeinsame Ziele verfolgen, ein integriertes Curriculum anbieten und von identischen Standards ausgehen.

Die Ressourcen sind begrenzt, die Stundentafel der Schule kann nicht beliebig erweitert werden, also liegt es nahe, die vorhandenen Kräfte zu bündeln und einen gemeinsamen Effort anzustreben. Das Ziel muss lauten: Jedes Kind im Kanton Zürich erhält die Chance, ein Instrument lernen zu können, und dies über die Anfangsgründe hinaus. Natürlich kann auch die Stimme ein Instrument sein, entscheidend ist, dass sie geschult wird. Nicht jeder ist Künstler, aber jeder kann Spielen und Hören lernen, aber nicht, wenn die Ressourcen nicht mehr begünstigen als die ständige Wiederholung der Anfangsgründe.

Kommt es nicht zu einer engen Kooperation zwischen der Volksschulen und den Musikschulen, dann haben Standards in der Musik nur eine Funktion, sie markieren die Defizite und geben einen Eindruck, was möglich wäre, ohne erreichbar zu sein. Die Stundentafel der Volksschule wird sich kaum sehr weit ändern lassen, was möglich wäre, ist die Bündelung der Kräfte. Warum sollte es nicht Nachmittage oder Wochenenden in der Schule geben, die ganz dem Musizieren gewidmet sind? Und warum sollten davon nicht alle Kinder profitieren können? Ich frage das nicht rhetorisch: Der Preis ist die Zunahme des musikalischen Analphabetismus, die vielleicht schlimmste Bildungslücke, die es gibt.

Ich schliesse mit einem dazu passenden Bild. *Die Macht der Musik* von Oskar Kokoschka entstand 1920 (Bertsch/Neuwirth 1993, S. 143).¹¹ Auf den ersten Blick sieht man, was es heisst, von Musik hingerissen zu werden, in ihren Bann zu geraten oder ihrer Macht nicht entfliehen zu können. Musik ist ein einfacher Vorgang von Spielen und Hören. Der Spieler, der versunken eine Blume in Händen hält und für sie zu spielen scheint, füllt die eine Seite des Bildes, der Hörer die andere. Die Macht der Musik scheint im Erzeugen der Töne zu liegen und im Aufnehmen der Melodie. Der Hörer teilt nicht das Entzücken des Spielers, sondern erlebt für sich die Musik, fast so, als müsse er ihrer Schönheit entfliehen. Man sieht aber, je länger man das Bild betrachtet, keine einfache Harmonie zwischen Spielen und Hören, sondern einen Kampf mit dem Erleben. Beim näheren Hinsehen entsteht beinahe der Eindruck, das Hirtenmotiv könnte auch schrill gemeint sein. Die Flöte mutiert plötzlich zu einem Blasinstrument, die Macht der Musik ist der Sturm der Töne und vergeblich versucht man, sich davor zu schützen. Spielen und Hören - man muss beides können.

Literatur

- Becker, H. u.a. (Hrsg.): Geistliches Wunderhorn. Grosse deutsche Kirchenlieder. München: C.H. Beck 2001.
- Bertsch, Chr./Neuwirth, M. (Hrsg.): Die ungewisse Hoffnung. Österreichische Malerei und Graphik zwischen 1918 und 1938. Salzburg/Wien: Residenz Verlag 1993.
- 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: G. D. Bädeker 1844.
- Gersbach, J.: Singschule, nebst Anleitung zum Gebrauche derselben. Karlsruhe: Bei Gottlieb Braun 1833.
- Gonon, Ph. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - kontrovers. Aarau: Sauerländer 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: Breitkopf und Härtel 1840.
- Liedtke, M. (Hrsg.): Musik und Musikunterricht. Geschichte - Gegenwart - Zukunft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2000.
- Oelkers, J.: Der Klang des Ganzen. In: A. Gerhardt (Hrsg.): Musikwissenschaft - Eine verspätete Disziplin? Stuttgart: Metzler 2000, S. 129-155.
- Natorp, B.C.L.: Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. Essen: G.D. Bädeker 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: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 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.

¹¹ Oskar Kokoscha (1886-1980): *Die Macht der Musik* (1920) (Öl auf Leinwand, 100x151,5cm) (Eindhoven, Stedelijk van Abbe Museum). Das Bild ist in Dresden entstanden. Kokoschka war dort von 1919 bis 1923 Professor an der Akademie.

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: Wissner Verlag 2001, S. 13-37.