

Jürgen Oelkers

Kunst und Bildung heute ^{*)}

1. *Warnung vor dem Pädagogen*

Zu meiner Zeit wurden im Deutschunterricht des Gymnasiums eigenwillige Auslegungen von Aufsatzthemen mit dem Vermerk versehen „Thema verfehlt“. Der Vermerk hatte ein mahnendes Ausrufezeichen (!) und die Folge war immer eine schlechte Note. Die riskiere ich jetzt auch, denn ich werde bewusst mein Thema verfehlen. Der eine Grund ist, dass man nicht wirklich über „Kunst und Bildung heute“ sprechen kann, ohne mit sehr abstrakten Postulaten oder Polemiken das Publikum zu langweilen. Ein Slogan wie „mehr Kunst in die Schule“ wäre genauso banal wie die Forderung einer „Bildung ohne PISA“. Aber er gibt noch einen weiteren Grund, und der hat mit dem Tatbestand zu tun, dass Sie so leichtsinnig waren, einen Pädagogen zum Vortrag einzuladen.

Pädagogen gelten als Kulturbanausen, weil man sie mit Schule in Verbindung bringt und so weder mit Kultur noch mit Bildung. Schule ist „Kultur“ höchstens als *Schulkultur*, also mit Merkmalen wie die gnadenlose Didaktisierung aller Probleme und Wahrnehmungen, die Reduktion des Wissens auf das Format von öden oder schlimmer: von bemühten Lehrmitteln, die Gestaltung der Prozesse durch methodische Beschränkung, die Erzeugung von Langeweile durch Wiederholung genannt „Übung“ oder die Schematisierung des Erlebens durch einen unentrinnbaren Zeittakt. Wenn also Pädagogikprofessoren zum Thema „Kunst und Bildung heute“ sprechen, dann kann das nur schiefgehen.

Der Ausdruck „Banause“ stammt im Übrigen aus dem Griechischen, man kann mit ihm also Bildung demonstrieren. Der Ausdruck *bànausos* (βαναυσος) heisst ursprünglich „der am Ofen Arbeitende“ und dann auch der „Handwerker“, also derjenige, der mit seinen Händen für Andere arbeiten muss und sich nicht geistig beschäftigen kann. Seit Aristoteles¹ gehört das nicht zur Bildung. Lehrer sind Handwerker, sie arbeiten für Andere und sind so wie ihre Professoren von Natur aus Banausen. Ein Indikator sind die Künstler, man wird erst zu einem, wenn man unter der Schule gelitten hat. Die theatralische Sendung des Wilhelm Meister ist nichts anderes als die Flucht vor der Schule.

Im Blick auf Kunst und Kultur sehen Pädagogen also schlecht aus; auch wenn sie ständig von „Bildung“ reden, sie meinen immer Schule und so ihren Herrschaftsbereich. Die Kinder müssen zu ihnen kommen, man nennt das euphemistisch „Schulpflicht“, eine Idee, die nicht zufällig zu der Zeit aufkam, als Wilhelm Meister die Flucht ergriff, was reale Kinder historisch gesehen immer weniger konnten. Die Schulpflicht nämlich war schrecklich erfolgreich, so erfolgreich, dass die Kinder sich bis heute mit subversiven Strategien gegen die Zumutungen wie Prüfungen oder Leistungstests zur Wehr setzen.

^{*)} Vortrag auf dem MUS-E Symposium 2012 am 8. September 2012 in Bern.

¹ Politika 1341b 9-14.

Dabei ist eine Sprache entstanden, die einen eigenen ästhetischen Reiz hat. Die Schüler sagen „spinksen“, wenn sie heimlich auf das Blatt des Nachbarn schauen und so tun, als täten sie das nicht, was eine Kunst besonderer Art ist. Auch der Gebrauch von „Spickzetteln“ ist eine Kunst, die heute wieder Konjunktur hat, weil ein MP3-Player oder ein iPod bei Prüfungen verboten sind. Der Ausdruck „durchmogeln“ bezeichnet einen erfolgreichen Dauerzustand der Nichtanstrengung, der keineswegs immer bestraft wird. Dazu passt, dass in der schulischen Lerntheorie nur die „Anstrengungsbereitschaft“ den Erfolg bringt, was der Philosophie hinter dem PISA-Test zu viel Ehre antut.

Auf der anderen Seite ist die öffentliche Schule die letzte gesellschaftliche Institution, die alle Kinder umfasst. Das ist auch eine Art Fluch, etwa weil niemand mit der Schule nur gute Erfahrungen macht und der Segen auf den ersten Blick und vor diesem Publikum nicht erkennbar sein mag. Aber eine gesellschaftliche Verteilung des Wissens, die soziale Integration und die Förderung möglichst vieler Talente sind nur zu haben, wenn dafür eine spezialisierte Institution zur Verfügung steht. Das begrenzt den bösen Blick auf die Schule oder ihre ästhetische Dekomposition. Und es macht vielleicht auch verständlich, warum Pädagogen um den Preis des Banausentums - ihre eigene Institution nicht beliebig weit schlecht machen können.

Ich ändere jetzt also den Ton. Die Schule nämlich ist entgegen ihrer periodischen Totsagungentwicklungsfähig. Die beiden zentralen Stichworte der künftigen Bildungspolitik lauten auch in der Schweiz „Tagesschulen“ und „Bildungslandschaften“.

- Die Stichworte stehen für den Ausbau des Angebots über die Lektionenschule im Halbtagsbetrieb hinaus.
- „Tagesschule“ meint mehr Zeit für die Bildung und „Bildungslandschaften“ bessere Kooperation vor Ort.

Im Folgenden werde ich die Chancen dieser beiden kommenden Entwicklungen für die ästhetische Bildung in der Schule ausloten und mein Thema also auf die *Bildungspolitik* einengen. Dazu kann ein Pädagogikprofessor etwas sagen, ohne als Banause die Waffen strecken zu müssen.

Warum mehr Zeit ein Thema ist, werde ich am Schicksal des Musikunterrichts in der Volksschule erläutern. Ich hätte auch Kunst wählen können, denn auch der Kunstunterricht fristet in der Schule eine Randexistenz, womit nicht die Bedeutung des Unterrichts bezeichnet werden soll, sondern seine Ressourcen. Die wichtigste Ressource für das Lernen in der Schule ist die Ausrüstung mit Zeit. Fächer sind „Randfächer“, weil sie gegenüber anderen zeitlich benachteiligt werden.

2. *Ein Randfach und sein Nutzen*

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.

Instrumentalunterricht gab es nur in den Gymnasien und Fürstenschulen, also nicht für das Volk. Man sieht, warum es Musikschulen gibt.

Eigentliche „Singschulen“, also Lehrmittel, 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,² dazu einige hundert Handreichungen und Sammlungen für die Lehrkräfte (Diesterweg 1844, S. 460-533). Auf Gesang also wurde grosser Wert gelegt, wobei der Verwendungszweck über den Gottesdienst ausgedehnt wurde. Liedertafeln und Gesangvereine entstanden parallel zum Volksschulfach.

In der Volksschulliteratur des 19. Jahrhunderts galt Musik als ein besonderes Fach, zu dem „besondere Kenntnisse“ nötig waren (Hergang 1840, S. 289ff.), das also inhaltliche Standards und persönliche Können auf einem bestimmten Niveau abverlangte, ohne auf blossen Methoden des Unterrichts reduziert werden zu können. Es kam auf den Ertrag des Unterrichts an, der ja hör- und bewertbar war. Falscher Gesang war schon immer eine Irritation des Gehörs. Anspruch des Singunterrichts war es, eine Kunst zu sein, gar die Vereinigung von Tonkunst und Dichtkunst (ebd., S. 460), wie der Seminarlehrer Ernst Hentschel³ 1844 in Diesterwegs *Wegweiser* schrieb.

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).

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).

Die hohen Ansprüche der Fachdidaktik hatten keine Entsprechung in der Dotierung. Musik wurde in aller Regel mit einer oder höchstens zwei Wochenstunden unterrichtet.

- Das organisatorische Rückgrat der Schule ist die Stundentafel, also die Verteilung von Zeit und so von Macht.

² Erfolgreich war etwa Natorps *Anleitung zur Unterweisung im Singen* (1813), ein zweiteiliger Kursus, dessen erster Teil 1837 in der fünften Auflage stand.

³ 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.

- Die Stundentafel 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 aber nicht massgebend, anders müsste Musik ranggleich mit Mathematik behandelt werden, wie es seit Pythagoras auch immer angenommen worden 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. Dafür kann in der Breite dann nur die Schuld 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“⁴ 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 und hat sich als sehr stabile Grösse herausgestellt. Was sich in der Schule wandelt, sind Bezeichnungen und Zuordnungen, wie etwa am Lehrplan 21 gezeigt werden kann. Die historisch stabilste Grösse ist die Lektionentafel, auch weil davon die Finanzierung abhängt.

Als vor einigen Jahren bestimmte Kantone die Kürzung der gymnasialen Lehrgänge beschlossen, war das historisch gesehen atypisch, denn nur in Ausnahmefällen wurde die Schulzeit gekürzt. Die massgebenden fiskalischen Gründe sind nie sehr standhaft gewesen und der seltene Zeitverlust ist immer kompensiert worden. Aber:

- 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, doch 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

⁴ *Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder.* Gesammelt von L. Achim von Arnim und Clemens Brentano (1806-1808).

Ertrag oder dem, wie es heute heisst, „Output“ von Unterricht, sondern nach Sinn und Verstand von Musik.

Mit dieser Formel kann ich mich bei meinem Publikum empfehlen und vielleicht lässt sich damit auch meine Themaverfehlung ausgleichen. Aber gewonnen ist damit noch nichts. Musik und Kunst bleiben Randfächer, solange wie nicht mehr Zeit zur Verfügung steht und nur die Schule in den Blick kommt. Die Perspektive der ästhetischen Bildung wird erst dann besser, wenn der *Bildungsraum* anders verstanden wird, mit Anbietern, die nicht isoliert und gegeneinander handeln, sondern die gelernt haben, sich zu vernetzen.

3. Zur Neugestaltung der Bildungsräume

Ein lokaler Bildungsraum besteht aus verschiedenen abgegrenzten Lernfeldern. Ein Transfer quer zu den Lernfeldern findet nur statt, wenn ein passender Anschluss gegeben ist (Schmid 2006). In diesem Sinne ist heute von „Bildungslandschaften“ die Rede, die mehr sind als Schule und die nicht auf Unterricht reduziert werden können. Die Metapher der „Bildungslandschaft“ lässt sich am besten fassen, wenn man sie als Verkoppelung von brauchbaren Lernanschlüssen konzipiert, bei denen auch das informelle Lernen Berücksichtigung findet.

„Informelles Lernen“ steht für Erfahrungen ausserhalb von Lernfeldern, die zu formellen Anschlüssen führen. Früher hiess das „Lebenserfahrung“, die nicht durch Unterricht zustande kommt, sondern selbst gesteuert ist. Wenn Lernen mit Denken zu tun hat und „Denken“ im Anschluss an John Dewey als „Problemlösen“ verstanden werden kann, dann meint der Ausdruck „informelles Lernen“ nichts Anderes als reflexive Lebenserfahrung, also das, was wir jeden Tag tun, wenn wir vor Aufgaben stehen und Probleme lösen müssen.

- Das Besondere an der Schule ist dann nur, dass *sie* die Aufgaben definiert, die Lösungen bewertet und die Summe der Leistungen mit Berechtigungen verbindet.
- Die Macht der Schule erklärt sich nicht durch die besondere Lernpsychologie, sondern durch die Berechtigungen, die sie vergibt.

Und nicht der Lehrplan oder Stoff des Unterrichts sind der Auslöser für das Lernen, sondern das damit vermittelte *Problem*. Probleme sind der entscheidende Stimulus für das Denken, aber Probleme entstehen für den Lernenden nur dann, wenn sie seine Erfahrung berühren und ihr gegenüber nicht äusserlich bleiben. Das ist der Hauptvorwurf gegen den traditionellen Unterricht, seine Probleme kommen von aussen - und bleiben dort. Aber aus dieser Kritik kann nicht geschlossen werden, gute Probleme entstünden einfach aus der Unmittelbarkeit des Erlebens. Die Qualität des Lernens, egal wo es stattfindet, hängt von der Güte des Problems ab, und das wäre dann auch der Massstab für den Unterricht in der Schule. Nichts Anderes steht hinter PISA.

Natürlich ist die Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Teil ihrer Lebenserfahrung, zu dem sie bestimmte Einstellungen herausbilden.

- Oft setzen sie auch „Lernen“ mit Schule gleich, aber die Schule ist eine endliche Erfahrung, das Lernen nicht.

- Von der Schule bleibt vermutlich umso weniger, je mehr der zeitliche Abstand zu ihr wächst und je weniger Lernschlüsse gegeben sind.

Mathematik ist das entscheidende Selektionsfach der Schule. Über die Grundrechenarten hinaus profitiert von diesen Fach nur, wer nach der Schule auf mathematisch hohem Niveau weiterlernen kann oder muss. Und das gilt für jedes Fach, die *Anschlüsse* entscheiden über den Erfolg der Schule im Leben von Lernenden.

Es gibt einige Belege dafür, dass soziale Schulerfahrungen wie Freundschaften im Lebenslauf stabiler sind als selbst bestbenotete Fachleistungen in Lernbereichen, die später nicht genutzt werden und so trotz guter Vermittlung im Unterricht biographisch ausgedünnt werden.⁵ Das gilt auch für Fertigkeiten, die sich persönlich nutzen und weiterentwickeln lassen wie zum Beispiel das Beherrschen eines Instruments. Ein solcher Befund kann nur den überraschen, der die Ziele der Schule mit ihrer Wirksamkeit gleichsetzt. Tatsächlich muss die Wirksamkeit des Lernens von den Biographien der Lernenden und so vom Gesamt ihrer Lernfelder her verstanden werden. Der Fokus allein auf Schule ist daher ein Tunnelblick.

„Leben“ ist *Lernen*, aber nicht einfach nach Massgabe der Schule. Weil das so ist, kann der Begriff „lebenslanges Lernen“ leicht missverstanden werden und ist eigentlich ein „weisser Schimmel“, also ein Pleonasmus. Was damit auf keinen Fall gemeint sein kann, sind feste Lernstationen, die für den gesamten Lebenslauf vorgeschrieben werden und in irgendwelchen Zertifikationen enden, die ohne Anschlüsse bleiben und für die biographische Verwendbarkeit gar nicht besteht. „Lebenslanges Lernen“ ist also nicht eine Erweiterung des Berechtigungswesens hin auf alle Lebensabschnitte.

Blosse Aktivierung reicht nicht aus, die Bearbeitung von Problemen muss zu Ergebnissen führen, zu einer kognitiven Ordnung, die sich fortlaufend neuen Situationen anzupassen versteht. „Lernfähigkeit“ ist also nicht einfach mit psychologischer Aktivierung gegeben, und die Lernerfahrung muss Konsequenzen haben. Anders könnten nur Okkasionen erlebt werden, während alles auf die intelligente Verknüpfung der Erfahrung ankommt und so auf die Anschlüsse, also das Lernen in der nächsten Situation.

Lernende bewegen sich in Lernräumen oder eben in Bildungslandschaften. Konzeptionell gesehen ist die Optik der Vernetzung verschiedener Angebote im kommunalen Raum neu. Normalerweise kommen nur die einzelnen Schulen ins Blickfeld, die ja als die grundlegenden Handlungseinheiten der Bildungsentwicklung gefasst werden (Fend 1987). Im Zuge dieser Verengung ist es auch üblich geworden, die staatliche Lenkung des Schulwesens von oben nach unten zu denken, also von der Administration mehr oder weniger direkt in die einzelne Schule. In der Schweiz ist das weitgehend ausgeschlossen, in vielen Ländern ist das jedoch eine der grossen Illusionen der Bildungspolitik, die in so unterschiedlichen Ländern wie Österreich, Frankreich oder Japan die gemeinsame Konstante darstellen.

- Mit der Reduktion des bildungspolitischen Fokus auf die *staatliche* Schule ist aus dem Blick geraten,
- dass Bildung in einem weiteren und umfassenderen Verständnis vor allem als *kommunale* Grösse verstanden werden muss.
- Die Gemeinden bieten ausdifferenzierte Programme an, die alle davon ausgehen, dass Bildung nicht an der Schultüre endet.

⁵ Das ist ein Befund auf dem LIFE-Projekt der Universität Zürich, das Helmut Fend leitet.

Die Programme hängen von der Grösse der Gemeinden ab und reichen von der Volkshochschule über die Museen, die Theater und Konzertsäle bis hin zu den Krippen, der Jugendarbeit und der Seniorenbildung. Unterhalt und Ausbau dieser Angebote sind teuer, aber auch notwendig, wenn von einem „Bildungsstandort“ die Rede sein soll. Er ist nicht identisch mit dem Schulangebot vor Ort, schon gar nicht, wenn man noch die Vereine und Ehrenämter der Bildung einbezieht, ganz zu schweigen von den zahlreichen privaten Angeboten, die vor allem die Weiterbildung bestimmen.

Es ist ein Irrtum, wenn im Zuge des PISA-Rankings immer wieder behauptet wurde, dass alleine die Schulqualität, gemessen im Lernstand von wenigen Fächern, über den Bildungsstandort entscheidet. Das ist nur ein Kotau vor der Statistik und übersieht, dass gute Ideen, Ressourcen und Engagement die entscheidenden Faktoren sind.

- Für die Bevölkerung ist „Bildung“ eine Gesamterfahrung quer zu den Generationen, bei der Erneuerung und Anschlussfähigkeit die entscheidenden Grössen sind.
- Schulen sorgen für die Erstausrüstung, und dies nicht im Sinne eines lebenslangen Vorrates, der sich speichern liesse, sondern als stete Beförderung der Lernfähigkeit.

Warum entsteht dann aber immer wieder der Tunnelblick auf die Schule, der ja nicht nur dazu führt, sie für jedes denkbare Übel der Gesellschaft verantwortlich zu machen, sondern ihr - schlimmer noch - die Lösung aller möglichen Probleme zuzutrauen? Die Frage ist nicht ganz leicht zu beantworten und hat wohl vor allem damit zu tun, dass vom Schulerfolg die Zukunftsfähigkeit abhängig gemacht wird. Doch was immer es damit auf sich haben mag, festgehalten sei: Schulen lösen nur schulische Probleme; wenn sie mehr tun sollen, müssen sie Kooperationen eingehen und sich sinnvoll vernetzen können.

Die Bedeutung der kommunalen Ebene lässt sich an einem ebenfalls oft vernachlässigten Phänomen gut zeigen, nämlich dem der Wohnortwahl junger Paare. An welchem Ort sich die Eltern niederlassen und wo sie ihre Kinder aufwachsen sehen wollen, ist heute ähnlich wie die Realisierung des Kinderwunsches fast immer eine gut durchdachte Entscheidung, die nicht mehr einfach durch angestammte Milieus gesichert ist. Die Kinder gehen in aller Regel nicht mehr in die Schule, die schon ihre Grosseltern besucht haben. Heutige Eltern, wenn sie die Wahl haben, überlegen sich sehr genau, an welchem Ort sie sich mit ihren Kindern niederlassen. Eines der Kriterien für die Entscheidung ist die Qualität, Erreichbarkeit und Nutzung des lokalen Bildungsangebotes.

Auf der anderen Seite haben die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen (Oelkers/Reusser 2008) ein zentrales Ergebnis gezeitigt: Die Steuerung im Bildungssystem gelingt umso besser, je mehr und je besser die lokalen Akteure daran beteiligt sind. Nicht Erlasse und Verordnungen steuern, sondern Überzeugungen und gut einsetzbares Können, das Interesse weckt und Nachfrage erzielt, also schon deswegen mehr sein muss als Schule.

Diese Einschätzung gilt für den gesamten Bildungsbereich, der damit für die Gemeinden neben der Infrastruktur und den Arbeitsplätzen zu einem erstrangigen Standortfaktor geworden ist. Die kommunale Bildung ist in ihrer Breite ein Indikator für Lebensqualität, der zunehmend an Bedeutung gewinnt. Wer über ein zu geringes oder wenig attraktives Bildungsangebot verfügt, gerät in eine Abwärtsspirale. Das erklärt das gestiegene

Interesse der Gemeinden an der Entwicklung ihrer Bildungsangebote, und dafür steht letztlich auch der Ausdruck „Bildungslandschaften“.

Musik und Kunst oder überhaupt die Kultur als Bildungserfahrung müssen sich als Teil dieser Landschaften verstehen, was auch eine Art Demokratisierung darstellt. Die Kultur zelebriert sich nicht mehr selbst, wie im bürgerlichen Theater, sondern sie fordert Lernen heraus, verbunden mit eigenen Versuchen, ohne dabei die Standards der Anforderungen zu senken. Nicht jeder ist Künstler, jedenfalls nicht sofort. Aber warum sollte man sich der Anstrengung unterziehen, Musik zu verstehen?

4. Allgemeinbildung und Musik

Das führt zunächst auf die scheinbar schwierigste aller pädagogischen Fragen, nämlich die, was „Bildung“ ist. Die Diskussionen über „Bildung“ sind endlos, verwirrend und enden stets im Streit, weil Rechthaberei angesagt ist. Doch verlässt man die bekannten philosophischen Umwege, die nur dazu führen, die Irritationen zu erhöhen, dann lässt sich einfach festhalten:

- „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, das dürfte im Blick auf die Schule nicht wenig sein, sondern von dem her, 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. Musikerinnen und Musiker beschreiben das eigene Vorankommen und nicht den Abschluss, wenn man sie nach ihrer Bildung befragt.

- 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 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.
- Allerdings ist der Teil sehr klein und so die Chance sehr begrenzt.

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 anderen 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 auch nicht einfach Bedauern nahe.

Aber 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 zusammen mit Kunst und Werken (womöglich auch noch Sport) aufgehen zu lassen. Gerade *weil* die Musik der Gesellschaft Konsumgut geworden ist, darf der Versuch nicht preisgegeben werden, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen 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 der öffentlichen Musik 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.

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 kreierte; 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 verändern. Bloss 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.

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. Man *hört* die Qualität. 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, wobei natürlich immer mitgedacht werden muss, dass Bildung *auch* unverfügbar ist.

Die musikalische Bildung 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. 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.

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. Ein neuer Begriff dafür sind „Bildungslandschaften“. Die Idee bezieht sich auf Abstimmung und Öffnung der lokalen Bildungsangebote. Diese Landschaften stellen auch für die Musikschulen eine Entwicklungschance dar, wenn ernsthaft das Ziel verfolgt werden soll, möglichst jedes Kind zu einem Instrument zu führen und dauerhafte musikalische Kompetenz zu vermitteln. Heute entlassen wir zu viele musikalische Analphabeten ins Leben, die nichts können und alles verlernt haben.

5. Bildungslandschaften: Ideen und Erfahrungen

Zusammengefasst gesagt: Die kommunalen Bildungseinrichtungen zusammen mit den dafür zuständigen Behörden sollten zu einem kommunizierenden und entscheidungsfähigen Gesamtsystem ausgebaut werden, das auch die öffentlichen Schulen umschließt.

- Bildungsräume bieten ein abgestimmtes Programm und zueinander passende Dienste, die kohärent auftreten und dafür ein geeignetes Management benötigen.
- Ein solcher gut koordinierter Service würde von der Krippe über die Elternberatung bis zur Jugendfreizeit und von den Schulen über die Museen und Theater bis zur Seniorenarbeit reichen,
- also alles umfassen, was im weiteren „Bildung“ genannt werden kann und sich kommunal organisieren lässt.

Die Bildungslandschaften müssen für sich Leitziele formulieren, die plausibel sind, Abstimmung voraussetzen und sich überprüfen lassen.

Solche Ziele wären etwa:

1. Bestmöglicher Bildungserfolg für jedes Kind.
2. Entwicklung eines regional abgestimmten Bildungssystems.
3. Gezielte Bearbeitung der Schnittstellen.
4. Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit und Verbesserung der Weiterbildung.
5. Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Bildungsrisiken.
6. Angebote für jedes Alter und jeden Lebensabschnitt.
7. Jedes Kind lernt ein Instrument.

Jedes einzelne Ziel wird zerlegt in Etappen, die Zielerreichung braucht eine ständige Lagebeurteilung und unerreichbare Ziele müssen ohne Sinnverlust abgeschrieben werden

können. Ein solches lokales Management mit eigener Verantwortung gewährleistet den Erfolg der Massnahmen, der nicht eintritt, wenn die Verantwortung bis zur Unkenntlichkeit aufgeteilt ist. Und nur so gewinnen die Projekte im Übrigen auch Gesichter, die zu lokalen Grössen werden können.

Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft gibt es genug. Ich werde abschliessend verschiedene dieser Konzepte vorstellen und mit einigen Erfahrungswerten verbinden:

- Fachgebundene curriculare Verzahnung von schulischen und ausserschulischen Lernerfahrungen.
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz zu den Lernstudios.
- Volkshochschule und Jugendarbeit.
- Integration vor Ort.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Vernetzung und Crossover.

Ein naheliegendes Beispiel sieht so aus: Was sich kommunal gut organisieren lässt, ist die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder den Musikschulen vor Ort. Heute hängt die Sportnote davon ab, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie ausserhalb der Schule musiziert worden ist. Das lässt zunächst einfach als Leistung anerkennen. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden. Statt überqualifiziert an einem Unterricht teilnehmen, in dem man keine Fortschritte erzielt, kann die Lernzeit gewinnbringender eingesetzt werden.

Aber auch eine weitergehende Kooperation ist möglich. Um von meinem Arbeitsbereich zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein anspruchsvolles Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen? Es gibt für die Form der Zusammenarbeit erste Beispiele in Zürcher Gemeinden, in denen Lernleistungen in dem einen Bereich in dem anderen verrechnet werden. Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Ein anderer Baustein für die Entwicklung von Bildungslandschaften ist die offene Jugendarbeit. Sie hat ihre Orte ausserhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Grösse verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Vielleicht würden ja Lehrkräfte stören, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen, aber an beiden Orten darf nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule anrichtet. Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen, also wahrnehmen und für sich aufgreifen, was in der Jugendarbeit geleistet wird, auch und gerade, wenn der Preis Schulkritik ist. Wie soll die Schule sonst lernen, was sie falsch macht?

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher Gang und Gebe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendlichen darstellte. Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

Um nicht schullastig zu werden: Volkshochschulen organisieren in allen deutschen Städten einen Grossteil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an vielen Orten schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. In Städten wie Basel organisiert die Volkshochschule sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Jugendarbeit, obwohl - oder weil - Jugendliche für die Volkshochschulen die schwierigste Zielgruppe darstellen.

Aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen, etwa der Gesundheit und Fitness. Ich weiss nicht, wie viele Volksschulen heute ausgebildete Fitnesstrainer angestellt haben, aber auch hier muss man das Geschäft nicht den Studios überlassen. Ein Preisträger des diesjährigen Deutschen Schulpreises ist die Erich-Kästner-Gesamtschule in Bochum. Sie unterhält ein eigenes Fitness-Studio, das am Abend für das Wohnquartier offen steht.

Solche ambulanten, niederschweligen Angebote könnte es auch in den Bereichen Musik und Kunst geben, sozusagen als Fitnesstraining für die Sinne, das schnell erreichbar ist und unkompliziert angeboten wird, am Morgen vor der Arbeit abwechselnd mit Jogging oder am Abend zur Rekreation und um auf andere Gedanken zu kommen. Eine Stunde eigene Kunst und eigene Musik am Tag verbessert das Lebensgefühl, weil man mit Herausforderungen konfrontiert wird, die der Medienalltag oder die Konsumwelten nicht bereitstellen.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der Integration von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht auch temporär in Gastfamilien lernen, die dafür kommunale Unterstützung erhalten? Auch die Musik ist eine gute Instanz der Integration, die nicht einfach nur als Problem der Schule verstanden werden darf, sondern eine gemeinschaftliche Aufgabe darstellt.

In Stadtbibliotheken könnte ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstehen, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Schliesslich kann man Senioren auch als Partner zum Erlernen der deutschen Sprache gewinnen, sie dienen einem guten Zweck, denn von der sicheren Sprachbeherrschung ist der Bildungserfolg am meisten abhängig. Aber auch Musikpartner kann es geben, Senioren, die ihre Kenntnisse weitergeben, auch wenn die deutsche Sprache noch nicht beherrscht wird.

Ausdifferenzierte Bildungsräume kann man auch einfach zur Selbstinstruktion nutzen, ein Bereich, der häufig unterschätzt wird, weil das Bildungsdenken tatsächlich immer auf

professionellen Unterricht reduziert wird. Gerade Musik kann man heute auch als Laie und professionell nicht oder nur in den Anfangsgründen betreut lernen.

- Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints,
- also Know-how und Orte, virtuelle ebenso wie reale.
- „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterricht“ unterscheiden
- und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden.

Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll.

Noch etwas zur Kooperation mit den Schulen: Auch ein Theaterbesuch und so eine Kunsterfahrung lässt sich auf den Deutschunterricht hin anrechnen, einfach weil eine besondere Form von Sprachgestaltung im Mittelpunkt steht. Auf der anderen Seite, wer wirklich Lesen in den Mittelpunkt von Kindern und Jugendlichen rücken will, darf nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Das gilt für viele Anliegen über die Leseförderung hinaus.

- Vielen Kindern fehlen auch Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen.
- Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird.
- Seniorenheime können Schülerinnen und Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen, wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen können.

Von der offenen Jugendarbeit über die Musikschulen bis zur Museumspädagogik lassen sich viele kommunale Einrichtungen mit dem Projekt „Bildungslandschaften“ in Verbindung bringen, das dort für Vernetzung sorgt, wo heute noch getrennte Wege beschritten werden. Die Lehrkräfte wissen wenig von der Jugendarbeit, aber die weiss auch wenig von der Volkshochschule und die wiederum kennt sich nicht in der Berufsbildung aus, weil das nicht zu ihrem angestammten Geschäftsbereich gehört. Aber nur vernetzte Wege bringen für alle Seiten einen Gewinn.

Natürlich muss sich auch die Schule entwickeln, während man heute oft einfach nur semantische Anpassungen erlebt, wie die Karriere des Begriffs „Kompetenz“ zeigt. Heute gibt es keinen Lernbereich mehr ohne die Verunzierung durch „Kompetenzstufen“, selbst die Didaktik der Sexualerziehung, ein schwaches Pflänzchen, ist von dieser Seuche befallen. Aber neu ist damit nur die Sprache, nicht das Problem des Unterrichts. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),⁶ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man den Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁷

Wie oft das der Fall war, ist wiederum nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁸ ist bis heute angesagt.

Mein Vortrag schliesst mit einem Hinweis zur Gestaltung von Bildungslandschaften. Es geht dort auch um ein Cross-over, also überraschende und unerwartete Wechselbeziehungen.

- Die Jugendarbeit sollte gerade für Senioren attraktiv sein, nicht als Zielgruppe, sondern für den Erfahrungstransfer.
- Die Theater müssen sich speziell etwas für die Jugendlichen einfallen lassen, wenn sie nicht vergreisen wollen.
- Die Musikschulen können ihr Angebot für die musikalischen Analphabeten öffnen und auch die ältere Bevölkerung in die Anfangsgründe der Beherrschung eines Instruments einführen.

Volkshochschulen könnten ihre Programme der Allgemeinbildung mit dem abstimmen, was die Schule nicht vermitteln konnte, etwa fachgerechtes Zeichnen oder die Kunst des Tanzens. Gelegenheiten zum Singen und Musizieren kann es an vielen Orten in einer entwickelten Bildungslandschaft geben, auch über die Generationen hinweg. Aufforderungen zur Kunst lassen sich auffällig und manchmal auch aufdringlich im Alltag kommunizieren. Und wer weiss, vielleicht lässt sich ja auch Lyrik mit Leseerfahrung verbinden. Schliesslich: Auch MUS-E sollte vom Bildungsraum her verstanden werden.

„Kunst und Bildung heute“, das war mein Thema, setzen voraus, dass die angestammte Orte geöffnet werden, die der Kunst ebenso wie der Bildung. Nur so kann sich der Wirkungskreis vergrössern und nur so hat die curriculare Randstellung weniger negative Effekte. Von der anderen Seite aus gesagt:

- Als organisierte Landschaft mit deutlichem Zielgruppenbezug wäre Bildung mehr als das, was Schulen zu bieten haben.
- Dazu ist eine Bündelung der Kräfte nötig, in der Kunst eine Senkung der Zugangsschwellen und das Erleben einer persönlichen Bereicherung.

Wenn das allgemeine Ziel einer Bildungsbeteiligung über die Lebenszeit ernsthaft angestrebt werden soll, ist eine entscheidende Frage, wie die so genannten „bildungsfernen Schichten“ dafür gewonnen werden. Das ist nicht nur eine Frage von Management und Organisation, sondern hat mit der gesamten Strategie zu tun. Es ist extrem schwer,

⁶ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

⁷ Sperrung im Zitat entfällt.

⁸ Sperrung im Zitat entfällt.

Jugendliche und junge Erwachsene für Bildung zu gewinnen, wenn sie schon in der Schule damit schlechte bis entwürdigende Erfahrungen gemacht haben. Das bedeutet nicht nur, über neue Wege der Förderung vor und in der Schule nachzudenken, sondern kommunale Gesamtprogramme zu entwickeln, die tatsächlich imstande sind, das zu bewirken, was die UNESCO ständig fordert, nämlich: *No child left behind*.

Literatur

- 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: G.D. Bädeker 1844.
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule Band 78, Heft 3 (1987), S. 275-293.
- Gersbach, J.: Anleitung zum Gebrauche der Singschule. Mit lithographierten Noten in zwei Heftchen. Karlsruhe: Braun 1833.
- 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 andern Notizen bearbeitet. Leipzig: Breitkopf und Härtel 1840.
- Oelkers, J.: Der Klang des Ganzen. Über den Zusammenhang von Musik und Politik in der deutschen Reformpädagogik. In: A. Gerhardt (Hrsg.): Musikwissenschaft - Eine verspätete Disziplin? Die akademische Musikforschung zwischen Fortschrittsglauben und Modernitätsverweigerung. Stuttgart: Metzler 2000, S. 129-156.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Riehl, W.H.: Briefe an einen Staatsmann über unsere musikalische Erziehung. In: Deutsche Vierteljahrschrift, Heft 4 (1853), S.153-183.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.