

Musik in formalen Bildungsinstitutionen

von **Ortwin Nimczik**

Erscheinungsjahr: 2013 / 2012

Stichwörter:

Bildungspolitik | Musik | MusiklehrerInnen | Musikunterricht | Schule

Allgemeine Aspekte - bildungspolitische Rahmenbedingungen und historische Dimension

Die formalen Bildungsinstitutionen werden in der Post-PISA-Debatte auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert: Einerseits stehen die verschiedenen Schulformen auf dem Prüfstand (viele sprechen dafür, dass sich das tradierte dreiteilige Schulsystem in ein differenziert zweiteiliges fortentwickeln wird); andererseits werden inhaltliche Vorgaben bis hin zum Zuschnitt der Fächer diskutiert und in neue pädagogisch--didaktische Strukturen (z.B. bezogen auf fächerverbindenden Unterricht oder auf neue Fächerkombinationen) gegossen. Davon ist nicht zuletzt Musik(-unterricht) betroffen. Die Diskussionen lassen neue Sichtweisen zu, insgesamt muss aber darauf geachtet werden, dass Musik(-unterricht) nicht aus dem Bildungskanon eliminiert wird. Als Ausschnitt aus dem Bildungssystem in seiner Gesamtheit stehen hier der Primar-, der Sekundarbereich sowie die Gymnasiale Oberstufe der allgemein bildenden Schule (als Schwerpunkt) sowie der zeitlich vorgelagerte Elementarbereich (in komprimierter Form) im Blick.

Dem Elementarbereich sind all die Einrichtungen in freier wie öffentlicher Trägerschaft zugehörig, welche Kinder bis zur Wirksamkeit der Schulpflicht betreuen. Diese Einrichtungen stellen fakultativ Angebote im Kontext frühkindlicher bzw. vorschulischer Erziehung bereit. Somit sind sie nicht fixe Bestandteile des staatlich organisierten und für alle obligatorischen Schulwesens. Die Rahmengesetzgebung für den Elementarbereich liegt übergeordnet auf der Bundesebene. Sie wird entsprechend der föderalen Struktur Deutschlands durch länderspezifische Ausführungsgesetze spezifiziert. Den Kommunen obliegt die Sicherstellung des Angebotes; Länder, Kommunen, Träger und Eltern sind in diversen Mischungen für die Finanzierung zuständig (vgl. Schultheis 2009:155ff.).

Musikalische Tätigkeiten und musikalisches Lernen in unterschiedlichen Facetten waren und sind immer aufs engste mit den Aktivitäten und Verknüpfungen zwischen den primären und sekundären Orten der

Erziehung ab der frühen Kindheit verbunden. Dem gestalteten Zusammenwirken von Elternhaus und formalen Bildungsinstitutionen kommt dabei eine spezifische und konstruktive Rolle zu. Die Erkenntnis, dass musikalisches Lernen im weitesten Sinne so früh wie möglich beginnen kann und soll, reicht in der Geschichte der Musikpädagogik weit zurück und ist gerade in letzter Zeit von wissenschaftlichen Studien unterfüttert worden. Dies hat zwar dazu geführt, dass von einem allgemeinen Konsens darüber ausgegangen werden kann, dass musikalische Fähigkeiten von Anfang an entfaltet und musikalisches Lernen möglichst früh gefördert werden sollten. Ob, in welcher Intensität und wie sich dies jedoch vollzieht, bleibt abhängig vom Wechselspiel zwischen privater Freiwilligkeit und der Qualität von formalen Angeboten, deren Nutzung wiederum gleichermaßen unter anderem durch soziale, finanzielle, konzeptionelle und lokale Gegebenheiten bestimmt ist.

Das Schulwesen in Deutschland ist doppelseitig bestimmt: durch den individuellen Rechtsanspruch auf Bildung und durch den staatlich verfassten Erziehungsauftrag. Aus der Kulturhoheit der Bundesländer resultiert, dass die rechtlichen Grundlagen und Strukturen des allgemein bildenden Schulsystems in sechzehn verschiedenen Landesschulgesetzen festgeschrieben sind. Dementsprechend besteht die Schullandschaft aus de facto sechzehn Einzelsystemen. Diese differieren mehr oder weniger z.B. im Blick auf Aufbau und Struktur, Gliederung oder Benennung der Schulformen. Ein allgemeiner Überblick erweist sich somit als relativ schwierig und komplex. Im Rahmen der angedeuteten föderalen Anlage dient die *Kultusministerkonferenz (KMK)* bezogen auf die hier relevanten Bereiche der Schul-, Bildungs- und Kulturpolitik als Koordinations- und Kooperationsinstanz zwischen Bund und Ländern bzw. zwischen den einzelnen Ländern (vgl. Reuter/Menz 2009:139ff.).

Der schulische Unterricht gilt in unserer Gesellschaft gleichermaßen als Bedürfnis wie als Notwendigkeit und Pflicht. Er konkretisiert sich in der Regel für alle SchülerInnen zeitlich fixiert im Rahmen der professionell arbeitenden und länderspezifisch differenzierten Institution der allgemein bildenden Schule. Auf der Theorie- und Planungsebene wie im praktischen Vollzug erscheint er bisher vornehmlich in tradierten fachspezifischen Ausprägungen (z.B. als Deutsch-, Sport- oder Französischunterricht). Zunehmend trifft man jedoch auch auf Erweiterungen, wie fachübergreifenden Unterricht, Fächerverbünde oder auf integrative Lernbereiche (z.B. Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre oder Musikisch-ästhetische Bildung).

Der Begriff Musikunterricht bezieht sich auf das breit angelegte Schulfach Musik, dessen Etablierung sich historisch gesehen mit der sogenannten Kestenberg-Reform ab den 1920er Jahren vollzog. In diesem Kontext löste der Musikunterricht den zuvor üblichen Schulgesangsunterricht ab. Der Terminus „Musikunterricht“ schließt Voraussetzungen, Konzeptionen sowie das tatsächliche konkrete, interaktive Unterrichtsgeschehen und dessen Planung, Durchführung und Analyse im Feld der allgemein bildenden Schulen mit ein. Im bildungstheoretischen Kontext heute findet er seinen Referenzrahmen im Spannungsbezug von allgemeiner und fachbezogener pädagogisch-didaktischer Reflexion. Er ist bezogen auf Musik in ihren aktuellen wie historischen Gebrauchspraxen sowie fundiert in den Relationen der Musik zu ihren Bezugswissenschaften und den Bildungswissenschaften.

Dem Unterrichtsfach Musik als einem Bestandteil des Fächerkanons der allgemein bildenden Schulen wird von politischer und administrativer Seite im Blick auf eine zeitgemäße Allgemeinbildung in offiziellen Verlautbarungen ein durchaus bedeutsamer bildungspolitischer Wert zugesprochen. Fachimmanente wie

sekundär wirksame Bildungs- oder Erziehungsziele erscheinen dabei meistens als gleichermaßen relevant. Die KMK formulierte in ihrem zuletzt vorgelegten Bericht zur „Situation des Musikunterrichts“ drei schulform- und stufenübergreifende Leitlinien, welche die bildungspolitischen Positionen der Bundesländer bündeln und sie bis heute variativ weitgehend widerspiegeln: Aus allgemein-pädagogischer Perspektive leistet das Unterrichtsfach Musik „einen unverzichtbaren Beitrag zur Erziehung des jungen Menschen. Praktischer Umgang mit Musik, allein oder in Gemeinschaft, kommt dem existenziellen Ausdrucksbedürfnis des Menschen entgegen, entwickelt Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, fördert Kreativität und Erlebnistiefe sowie Genuss- und Gestaltungsfähigkeit, Phantasie und Toleranz. [...] Das Fach Musik legt damit Grundlagen zu einem eigenständigen und selbst bestimmten Lebensentwurf“ (KMK 1998:11). Aus kulturpolitischer Sicht ist das Schulfach Musik „für die Pflege und das Wachstum der Musikkultur in Deutschland unentbehrlich. Es vermittelt an die heranwachsende Generation das musikkulturelle Erbe, indem es durch vertiefte Sach- und Fachkenntnisse Verständnis für die vielfältigen Erscheinungen der Musik weckt, zu einer eigenen Identität beiträgt und das ‚Publikum von morgen‘ zur aktiven Teilhabe und zur Mitwirkung am kulturellen Leben ermuntert und befähigt. Dabei wird unter kulturellem Leben sowohl die traditionelle Überlieferung in der eigenen Region als auch die Musikpflege anderer Völker und Kulturen verstanden“ (KMK 1998:11f.). Aus der Perspektive der Institution selbst betrachtet, trägt das Schulfach Musik mit seinen spezifischen Möglichkeiten „wesentlich zum äußeren Erscheinungsbild einer Schule bei. Es prägt durch seine vielfältigen, in die außerschulische Öffentlichkeit hineinwirkenden Aktivitäten das Erscheinungsbild von Schule und fördert die Schulverbundenheit von Schülern, Lehrern und Eltern. Darbietungen von Musikgruppen bereichern schulische Veranstaltungen und helfen, das Schulklima zu verbessern“ (KMK 1998:12).

Dem Musikunterricht kommt somit die zentrale Aufgabe zu, potentiell alle SchülerInnen mit musikalischer Bildung in Berührung kommen zu lassen. Die allgemein bildenden Schulen sind somit die einzigen gesellschaftlichen Orte, die im Prinzip eine gezielte, kontinuierliche, systematische und aufbauende Förderung und Präsentation der musikalischen Fähigkeiten aller Kinder bis mindestens zum 16. Lebensjahr und unabhängig von ihrer sozialen Herkunft ermöglichen können.

Das Unterrichtsfach Musik in der Schule

Unterricht im Fach Musik ist in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in allen Stundentafeln der diversen Schulformen in den Bundesländern, zumindest indirekt, verankert. Musik hat dabei entweder direkt den Status eines ordentlichen Schul- bzw. Pflichtfaches mit entsprechender Bezeichnung, oder ist indirekt ein gewichtiger Bestandteil von übergeordneten Lernbereichen bzw. Fächerverbänden. Die Stundentafeln der Bundesländer sehen durchaus verschiedene Quantitäten für die Verteilung der Musikstunden vor. Für Lernbereiche wird in der Regel ein Stundenpool bzw. eine Kontingenzstundenzahl vorgegeben. So kann die interne Verteilung bzw. Anteiligkeit entsprechend den lokalen Gegebenheiten partiell von den Schulen autonom bestimmt und festgelegt werden. Sogenannte Wahlpflichtbereiche eröffnen zusätzliche Möglichkeiten des Einbezuges von Musikunterricht in die schulische Praxis. Auch in diesem Feld kommt es zum Teil zu Fächerverbänden, z.B. mit ästhetischen Fächern. In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 bzw. 10 wird das Fach Musik vielfach in Phasen des Epochenunterrichts, d.h. im Wechsel mit anderen Schulfächern, erteilt. Es kann verschiedentlich auch abgewählt bzw. durch andere Fächer ersetzt werden.

Über die Kongruenz zwischen den länderspezifischen Stundentafeln und dem tatsächlich erteilten Unterricht in Musik gibt es bislang keine empirisch abgesicherten Daten. Vielmehr ist man auf Teilerhebungen und Hochrechnungen angewiesen, die z.B. die musikpädagogischen Verbände unter ihren Mitgliedern machen. Die Schulbehörden und Kultusministerien publizieren in den amtlichen Schulstatistiken zwar die absoluten Zahlen der existierenden Lerngruppen bzw. der erteilten Stunden, berücksichtigen dabei jedoch nicht die tatsächliche Relation zu den Vorgaben der Stundentafeln. Zudem erweist sich in diesen Statistiken die Differenz zwischen (zusätzlichen) Angeboten wie AG-Stunden (Chor, Orchester, Spielkreise etc.) und konkretem Musikunterricht vielfach als unzureichend.

An den unterschiedlichen Schulformen in Deutschland weisen knapp 47.000 LehrerInnen eine Lehr- oder Unterrichtsbefähigung für das Fach Musik auf. Dies entspricht gegenwärtig einem Anteil von rund 6 % aller Lehrkräfte insgesamt. Eine Aufschlüsselung der tatsächlichen (formalen) Qualifikation (z.B. hinsichtlich der Ausbildung und Fakultas) dieser Lehrkräfte liegt nicht vor. Grundlegendes Problem im Zusammenhang mit der Verankerung des Faches Musik in der Schule bleibt der beständige FachlehrerInnenmangel. Vor allem im Primarbereich und mit graduellen Abstufungen in den nicht gymnasialen Sek. I-Schulformen ist aus diesem Grund eine Kontinuität des Musikunterrichts vielerorts nicht gewährleistet. Nach Erhebungen verschiedener musikpädagogischer Verbände auf Länderebene muss davon ausgegangen werden, dass in den Grundschulen lediglich 20-30 % des Musikunterrichts von fachspezifisch ausgebildeten MusiklehrerInnen unterrichtet werden; ca. 70-80 % des Unterrichts werden fachfremd oder gar nicht erteilt. Der eklatante Mangel an ausgebildeten MusiklehrerInnen trifft aus pädagogischer Sicht insbesondere die Sonderschulen (Förderschulen), da in diesen Schultypen erwiesenermaßen die Förderung der SchülerInnen durch Musik große Erfolge haben kann. Mit direkten negativen Auswirkungen durch den MusiklehrerInnenmangel ist auch für den anstehenden Umbau der Schulen in inklusive Systeme zu rechnen. Die Problematik des MusiklehrerInnenmangels wird zusätzlich dadurch virulent, dass Musikunterricht (in der Regel) bei Erkrankung oder Abwesenheit der FachlehrerInnen nicht fachgerecht vertreten werden kann.

Diskussionswürdig ist die Frage, inwieweit das originäre Unterrichtsfach Musik in Klammerungen und Fächerverbänden seinen Status als Fach verliert und es so zu einer schleichenden Reduzierung der Stundenzahl und letztlich zum Verlust der Dignität des Faches kommt. In diesem Kontext ist auch der Beschluss der KMK vom Oktober 2008 zu den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ kritisch zu sehen. In seinem auf die GrundschullehrerInnenausbildung bezogenen Teil wird dort von einer grundlegenden Fachlichkeit Abstand genommen, indem die „Fachlichen Perspektiven“ sowie die „Fachdidaktischen Grundlagen der Ausbildung“ nur noch rudimentär bezogen auf einen „Studienbereich Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Bewegung“ angedeutet werden. Der Studienbereich soll für Lehramtsstudierende als Alternative zum traditionellen Studium des Unterrichtsfaches Musik für die Grundschule wählbar werden. Bei Umsetzung dieses Beschlusses in den Bundesländern bzw. nach der Etablierung entsprechender Studiengänge muss in der Folge mit weiteren negativen Auswirkungen auf die Qualität der schulisch vermittelbaren musikalischen Bildung in der Grundschule gerechnet werden.

Die KMK-„Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ ist in den letzten Jahren signifikant verändert worden, momentan gilt sie in der Fassung vom 01.12.2011. Besonders im Blick stand dabei die Festlegung der Schulzeitdauer bis zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife auf zwölf oder 13 Schuljahre, welche im Gymnasialbereich zur nahezu flächendeckenden Einführung von G8 führte.

Die damit verbundenen Auswirkungen der Schulzeitverkürzung und -verdichtung werden kontrovers gewertet und lassen sich in Gänze noch nicht endgültig abschätzen. Zudem wurde bis auf Rheinland-Pfalz in allen Bundesländern die Einführung von landesweit einheitlichen Aufgabenstellungen für die Abiturprüfungen (Zentralabitur) vollzogen, die in Bundesländern wie Baden-Württemberg und Bayern bereits eine lange Tradition haben. Weiterhin gehört zur Grundstruktur der gymnasialen Oberstufe die Gliederung in eine Einführungsphase (einjährig) und eine Qualifikationsphase (zweijährig) sowie die Differenzierung der Unterrichtsfächer nach Pflicht- und Wahlfächern, die auch auf unterschiedlichen Anspruchsebenen unterrichtet und entsprechend den „Einheitliche(n) Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ ausgerichtet werden. Im Bereich der Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II kann Musikunterricht als Bestandteil der Pflicht- oder Wahlfächer auch mit erhöhtem Anforderungsniveau (dann mindestens vierstündig) angeboten bzw. erteilt werden. Die Organisation und Festlegung des Pflicht- und Wahlbereiches soll individuelle Schwerpunktsetzungen durch die SchülerInnen ermöglichen. Zugeordnet ist dieser Unterricht dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld, das zudem Deutsch, Fremdsprachen, Kunst sowie ggf. weitere Fächer des künstlerischen Spektrums umfasst.

Im Verlauf der zweijährigen Qualifikationsphase gilt die Belegung von zwei Schulhalbjahren in einem literarischen oder künstlerischen Fach als verpflichtende Mindestauflage.

Musik als schriftliches oder mündliches Prüfungsfach in das Abitur einzubringen, ist nicht ausgeschlossen, wird aber von verschiedenen Auflagen erschwert. Hier spielen die möglichen Fächerkombinationen, das Kursangebot der jeweiligen Schule sowie die Disposition des individuellen Schullaufbahnprofils der SchülerInnen eine entscheidende Rolle. Institutionelle Vorgaben (wie z.B. Mindestkursgrößen, Fixierungen von Profilschienen) bauen zunehmend Hindernisse auf. An die Stelle der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Musik kann eine spezifische Fachprüfung mit schriftlichem Anteil treten. Alle konkreten Vorgaben und Festlegungen erfolgen länderspezifisch.

Vor den skizzierten Veränderungen der Gymnasialen Oberstufe lag der Anteil der SchülerInnen innerhalb der Qualifikationsphase (alte Jahrgangsstufen 12 und 13), die Unterricht in Musik gewählt hatten, im Schnitt bei etwa einem Viertel der Gesamtschülerschaft. Der Anteil von SchülerInnen mit Leistungskurs Musik verblieb gegenüber der Zahl der GrundkursschülerInnen dabei unter 10 %. Mit geringen Schwankungen galt dieser Proporz durchgängig seit Mitte der 1990er Jahre. Mit einer Erhöhung der Anteile des Musikunterrichts in der Gymnasialen Oberstufe ist nicht zu rechnen.

Ein besonderes Problem bezogen auf den Musikunterricht stellt sich im Zusammenhang mit der Sekundarstufe II dort, wo Zeugnisse der Allgemeinen Hochschulreife vergeben werden (z.B. in beruflichen Gymnasien) und Musik lediglich als Wahlfach, d.h. ohne Pflichtstatus vorgesehen ist (vgl. Ahner 2011).

Rahmenbestimmungen für den Musikunterricht

Die Formulierungen von wegweisenden Impulsen für die Ausgestaltung von Musikunterricht heute sind bezogen auf die umfassende Reform der allgemein bildenden Schulen. Sie sind eingebettet in die Qualitätsdiskussionen im Horizont von Bildungsplänen, Standardsetzungen und Kompetenzorientierung. Im allgemeinen wird die fachliche Qualität des Musikunterrichts durch die landeseigenen Bildungspläne, Lehrpläne bzw. Kernlehrpläne und/oder Rahmenrichtlinien oder Kompetenzbeschreibungen auf unterschiedlichen Konkretionsniveaus geregelt. Derartige curriculare Vorgaben rekurren einerseits auf

inhaltliche Breite und methodische Vielfalt, sie geben andererseits in länderspezifischer Differenzierung aber auch, z.B. im Blick auf das Zentralabitur, verbindliche Unterrichtsinhalte für einzelne Kurse oder thematische Schwerpunkte einschließlich festgelegter Werke vor. Sie konkretisieren in unterschiedlicher Gewichtung die musikpädagogische Theoriebildung im Blick auf deren schulformspezifische Anwendbarkeit und legen entsprechende Rahmenbedingungen oder fachspezifische Kerne fest. Die didaktisch-methodischen Festlegungen im Detail sind weitgehend Aufgabe der schulischen Fachkonferenzen und der Kompetenz der Fachlehrkräfte zugewiesen. Für die entsprechende Planung und Durchführung des Musikunterrichts geben Schulbücher, Liederbücher, Unterrichtsmaterialien und Themenhefte sowie unterrichtspraktische Beiträge der musikpädagogischen Fachzeitschriften Anregung und Hilfestellung.

Über die konkrete Ausgestaltung des Musikunterrichts in der Praxis der allgemein bildenden Schulen gibt es nur wenige ausgewiesene Untersuchungen. Es ist besonders zu beachten, dass sich im Kontext der umfassenden musikkulturellen Bewegungen innerhalb der letzten Jahrzehnte und auch bezogen auf das Verhältnis von Jugend und Musik die Konditionen für den Musikunterricht deutlich verändert haben. Musik erweist sich heute aufgrund ihrer Vielfalt und Omnipräsenz im Verbund von Ton, Bild und anderen Medien als ein Bestandteil allgemeiner Existenz- und Ausdruckserfahrung innerhalb eines umgreifenden Spektrums, in dem Jugendliche auf ganz unterschiedliche Weise ihre persönliche wie gesellschaftliche Identität suchen und finden. Mit diesem Wandel hatte und hat besonders ein Musikunterricht zu kämpfen, der sich vornehmlich als Kultur tradierende und vermittelnde Institution versteht und sich dabei inhaltlich weitgehend auf die sogenannte „Kunstmusik“ kapriziert. Vor dem Hintergrund der veränderten und sich in Zukunft auch weiter verändernden Bedingungen ist davon auszugehen, dass es *den* Musikunterricht nicht geben kann. Die tatsächliche Praxis des Musikunterrichts an den allgemein bildenden Schulen ist sicherlich multifaktoriell bestimmt. Sie muss im konstruktiven Sinne als zentrale Leitfragen mit berücksichtigen, welche SchülerInnen, mit welchen biografischen Hintergründen, mit welchen Erfahrungen musikalischer Gebrauchspraxen, an welchen Orten, in welchen soziokulturellen Kontexten, an welchen Schulen an ihr teilnehmen.

Der *Deutsche Musikrat* hat vor diesem Problemhintergrund einen Rahmen definiert, der im allgemeinen Sinne die Zielperspektive wie die fachliche Qualität von Musikunterricht an den Schulen bestimmen soll. In diesem Positionspapier werden folgende Punkte herausgestellt:

„Musikunterricht muss

1. Freude an Musik wecken durch

>> eigene wie auch gemeinsame Musizierpraxis (Singen, Tanzen, Instrumentalspiel),

>> vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen,

>> eigenes musikalisches Gestalten und Erfinden;

2. die Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres und der anderen Sinnesvermögen fördern;

3. im Zusammenhang mit der sinnlich konkreten Erfahrung von Musik Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung vermitteln;

4. anregen, außerunterrichtliche und außerschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen;
5. die Vielgestaltigkeit der Musik, insbesondere in den Erscheinungsformen der Neuen Musik, der Populären Musik wie auch der Musik der außereuropäischen Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen erschließen;
6. die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar zu machen;
7. die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen“ (Deutscher Musikrat 2005:17f.).

Musikalische Praxis in der Schule

Die Musikpraxis hat im Bezug auf verschiedene musikdidaktische Konzeptionen und in diversen Gewichtungen im Verlauf der letzten gut 25 Jahren einen wichtigen Stellenwert für den Musikunterricht (zurück-)gewonnen. Sie spielt zunächst einmal in den Schulen eine gewichtige Rolle, die besonders musikinteressierten und -begabten SchülerInnen speziell ausgerichtete Musikzweige anbieten. Hierzu zählen vornehmlich Musikgymnasien oder andere Schulformen mit einem musikalischen Schwerpunkt. Partiiell kooperieren diese auch mit Musikhochschulen. Derartige Institutionen, die zum Teil als Internatsschulen geführt werden, bieten neben einem verstärkten Musikunterricht auch intensiven Instrumental-, Vokal- und Musiktheorieunterricht sowie Kurse in Gehörbildung an. Dabei steht zudem die Pflege und Förderung der Orchester-, Ensemble- und Chorarbeit im Zentrum. Übergeordnetes Ziel dieser Schulen ist eine gezielte Förderung musikalisch Hochbegabter und die Vorbereitung auf einen späteren Musikerberuf.

Eine intensive Instrumental- und Vokalpraxis wird in den „regulären“ allgemein bildenden Schulen vornehmlich im Bereich des ergänzenden AG-Bereichs und des Wahlfachangebotes praktiziert. Hier fungieren Chöre, Big-Bands, Orchester, Spielkreise, Neue-Musik-AGs, Combos etc. als wichtige Bestandteile des jeweiligen Schullebens. Das Zustandekommen solcher Formationen bleibt jedoch abhängig vom Engagement der SchülerInnen sowie von den motivationalen Impulsen der jeweiligen Lehrkräfte. Anrechnungen auf deren Lehrdeputat werden von administrativer Seite zunehmend erschwert. Insgesamt gesehen ist es im Kontext der schulreformerischen Aktivitäten der letzten Jahre zu einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für Schulensembles gekommen. In Folge der Schulzeitverdichtung werden z.B. die Zeitfenster für das jahrgangsübergreifende Musizieren immer kleiner. Dieses Dilemma setzt sich im außerschulischen Bereich, bei der Ensemblearbeit der Musikschulen und bei den Jugendorchestern, fort. Mittelfristig sind somit negative Konsequenzen für das Laienmusizieren sowie den professionellen Chor- und Orchesternachwuchs absehbar (siehe [Stephan Schmitz "Musikalische Bildung in der Laienmusik"](#))

In den letzten ca. 20 Jahren haben sich zudem im Rahmen des Musikunterrichts verschiedene Ausprägungen des Klassenmusizierens etabliert, die jenseits von musikalischer Spezialbildung auf die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und einen breiten musikalischen Kompetenzaufbau setzen. Sie scheinen aus heutiger Sicht eine erfolgreiche Form des Musikunterrichts zu sein. Erreicht werden sollen dabei gerade die SchülerInnen, die außerhalb der Schule nicht die Möglichkeit haben, ein Instrument zu erlernen. Dieser Trend hat sich in letzter Zeit im Kontext von Profilbildungen, durch die zunehmende

Autonomisierung und nicht zuletzt durch den Ausbau der Ganztagschulen dynamisiert. Das Gesamtvolumen des Klassenmusizierens ist schwer ermittelbar, unverkennbar jedoch ist die steigende Tendenz. Im allgemeinen Sinne werden unter dem Terminus „Klassenmusizieren“ „alle auf Musik bezogenen Tätigkeiten verstanden, die aktives Musizieren beinhalten – einschließlich der Reflexion von Gegenstand und Tätigkeit“ (Bähr 2005:160). Klassenmusizieren kann folglich Bestandteil jedweder Form des Musikunterrichts sein. Es ist eingebunden in die Grunderkenntnis, dass musikalisches Handeln als Basis und durchgängiger Referenzpunkt für musikalisches Lernen fungiert. Im spezifischen Sinn realisiert Klassenmusizieren sich in sogenannten Musikklassen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass alle SchülerInnen ein Instrument erlernen und/oder im Gesang ausgebildet werden. Musikklassen erhalten in der Regel im Vergleich zu den regulären Stundentafeln einen quantitativ erweiterten Musikunterricht. Neben der geschlossenen Form der Musikklasse existieren auch Einwahlmodelle aus mehreren Parallelklassen oder aus dem gesamten Jahrgang. Bezüglich des Instrumentariums variieren die Modelle (z.B. Bläser, Streicher, Keyboards, Blockflöten, Gitarren, Perkussionsinstrumente oder Gesangsklassen sowie diverse Mischformen). Die weiteste Verbreitung haben Musikklassen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 der weiterführenden Schulen. Mancherorts finden sich Ansätze zur Fortführung in die Mittelstufe hinein. Im Grundschulbereich haben sich ebenfalls Formen von Musikklassen etabliert. Das Klassenmusizieren ist in allen Schulformen zu einem wichtigen Bereich geworden, in dem es zu konstruktiven Kooperationen zwischen MusiklehrerInnen der allgemein bildenden Schulen und MusikschullehrerInnen bzw. PrivatmusiklehrerInnen kommt.

Die angesprochenen Formen der Musikpraxis in den Schulen boten in den letzten Jahren verstärkt Andockstationen für Projektkonzeptionen, die von außen in die Schulen hineingetragen wurden. Dies ist einerseits positiv zu werten, da auf diese Weise die systembedingte Isolation schulischer Arbeit im Musikbereich durchbrochen werden kann. Andererseits bleibt aus musikpädagogischer Sicht zu bedenken, dass der Aufbau musikalischer Fähigkeiten, also musikalisches Lernen, ein Prozess ist, der Kontinuität und Konsequenz braucht und keinesfalls durch befristete Projekte ersetzt werden kann. Im Zusammenhang mit den unterschiedlich konzeptionierten Musizierpraxen in den Schulen eröffnen sich weitere Fragen. Diese richten sich unter anderem auf die jeweilige konzeptionelle Zielrichtung, Ausgestaltung und Stimmigkeit, auf methodisch-didaktische Konsistenz, auf die bildungstheoretische Einbindung oder die Balance zwischen den musikpraktischen und den (möglichen) anderen Anteilen des Musikunterrichts an den Schulen (vgl. Schäfer-Lembeck 2005). Zugleich fordert das Feld der Musikpraxis in spezifischer Weise die Kompetenz der MusiklehrerInnen, sodass in diesem Kontext auch Veränderungen in der MusiklehrerInnenausbildung notwendig bleiben (vgl. Nimczik 2011).

Perspektiven

Die Perspektiven von Musik(-Unterricht) in den formalen Bildungsinstitutionen sind und bleiben abhängig von den aktuellen kultur-, bildungs- und schulpolitischen Entwicklungen in Deutschland. Bezogen auf den Elementarbereich heißt dies, dass der allgemeinen Bildungsfunktion dieses Bereiches ein deutlich höherer Stellenwert beizumessen ist. Eine breit angelegte und vielfältig ausgerichtete musikalische Bildung für alle Kinder unabhängig von ihren sozialen Kontexten ist dabei zentraler Bestandteil. Voraussetzung hierfür ist, dass Musik in der Ausbildung der in diesem Bereich tätigen ErzieherInnen einen wichtigen Platz einnehmen muss. Ergänzend sind intensive Fortbildungsmaßnahmen im Musikbereich notwendig. Wichtig erscheinen zudem inhaltliche wie methodische Vernetzungen mit weiteren qualifizierten musikalischen Kultur- und

Bildungseinrichtungen. Dabei muss auf eine stimmige Anschlussfähigkeit zum Instrumental- und Vokalunterricht und zum Musikunterricht der Grundschulen geachtet werden. Insgesamt ist dafür zu sorgen, dass die musikerzieherische Arbeit im Elementarbereich als tragfähige Basis für eine lebenslange Beschäftigung mit Musik und eine konstruktive Teilhabe an lebendiger Musikkultur fungiert.

In Bezug auf den Musikunterricht gilt es, seine Spezifik und Singularität im Fächerkanon aller Formen der allgemein bildenden Schulen zu stärken. Dazu gehört unabdingbar die Forderung, seine Kontinuität zu sichern. Hierzu ist eine Erhöhung der Kapazitäten der MusiklehrerInnenausbildung besonders für den Primarbereich und den Bereich der Sekundarstufe I notwendig. Zur Unterstützung sollten zeitlich befristete Programme zur Nach- und Weiterqualifizierung aufgebaut werden, die sinnvoll im fachdidaktischen Bereich angesiedelt werden.

Das Musiklehrerstudium muss insgesamt darauf ausgerichtet sein, die AbsolventInnen auf ihre zukünftige Aufgabe, nämlich die professionelle musikpädagogische Arbeit in der Institution Schule, vorzubereiten. Dabei zentral ist die Anleitung zur Organisation von musikalischen Lernprozessen und deren Reflexion.

Verwendete Literatur

- Ahner, Philipp (2011):** Wahlfach „Musik“. Musikunterricht an beruflichen Gymnasien in der Sekundarstufe II in Baden-Württemberg aus der Perspektive von Jugendlichen, Musikpädagogik und Kultusverwaltung. Norderstedt: Books on Demand.
- Bähr, Johannes (2005):** Klassenmusizieren. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (159-167). Berlin: Cornelsen.
- Deutscher Musikrat (2005):** Sieben Thesen zur Musik in der Schule. In: Deutscher Musikrat/Verband Deutscher Schulmusiker (Hrsg.): „Musik bewegt“. Positionspapiere zur Musikalischen Bildung (16-25). Berlin: DMR.
- Kultusministerkonferenz (1998):** Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht. Berlin: KMK.
- Nimczik, Ortwin (2011):** Zum Studienfeld Klassenmusizieren. In: Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 2011, 69-79.
- Reuter, Lutz R./Menz, Margarete (2009):** Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Wilfried (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Teilband II/1, Schule (139-154). Paderborn: Schöningh.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2005):** Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. München: Allitera.
- Schultheis, Klaudia (2009):** Der Elementarbereich. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Wilfried (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Teilband II/1, Schule (155-160). Paderborn: Schöningh.

Empfohlene Literatur

- Deutscher Musikrat (2005):** Sieben Thesen zur Musik in der Schule. In: Deutscher Musikrat/Verband Deutscher Schulmusiker (Hrsg.): „Musik bewegt“. Positionspapiere zur Musikalischen Bildung (16-25). Berlin: DMR.
- Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2005):** Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. München: Allitera.

Anmerkungen

Dieser Text wurde erstmals im Handbuch Kulturelle Bildung (Hrsg. Bockhorst/ Reinwand/ Zacharias, 2012, München: kopaed) veröffentlicht.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ortwin Nimczik (2013 / 2012): Musik in formalen Bildungsinstitutionen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/musik-formalen-bildungsinstitutionen>
(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>