

Lion, Brigitte: Dilemma im universitären Alltag – Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation, Mering 2008

Anmerkungen

- 1 Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: Vielfalt und Kooperation - Kulturelle Bildung in Österreich - Strategien für die Zukunft, Wien 2007
- 2 Lion, Brigitte: Dilemma im universitären Alltag – Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation, Mering 2008
- 3 Berger, Peter: Was macht am Lehrerberuf krank?, Vortrag am Zentrum für Lehrerfortbildung Universität Kassel, 19. Dezember 2005, www.hardtvaldklinik2.de/media/files/ArtikelLehrer-Burnaout.pdf, 26.03.2010; Berger nutzt von der Psychoanalyse beschriebene Charakterstrukturen, um im Wechselspiel von individueller Persönlichkeitsstruktur und Arbeitsbedingungen in der Schule Rückschlüsse auf Gründe für Burnout-Gefährdungen schließen zu können.
- 4 Vergleiche dazu Arnold, R.: Das Santiago-Prinzip – Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Köln 2000, S.65f
- 5 Pellert, Ada: Die Universität als Organisation. Die Kunst Experten zu managen. Wien-Köln-Graz 1999 zitiert nach Brigitte Lion: Musik zwischen Person und Institution - Basisartikel.
- 6 Arnold, R.: a.a.O.

Klaus Riedel

„Und dann kannst Du denen auch noch den Dominantseptakkord unterjubeln“

Beobachtungen und Einschätzungen zu Musikunterricht, Musiklehrer und Schule aus der Perspektive des Ausbilders und seiner Referendare

Abstract

Klaus Riedel looks back on a rich experience of training student teachers in music for secondary schools in North Rhine-Westphalia. With the help of reports from his student teachers, he gives an insight into the heterogeneous reality of music in schools. The teacher training system – its approaches, attitudes and methods – is reflected upon and evaluated, showing that the standard teacher training is hardly conducive to improving the quality of music education in schools due to its affirmative nature. In order to give structure and direction to the lessons so as not to leave things up to chance and affirmative forces, Riedel suggests considerably increasing the discursive coordination and cooperation of all systems, institutions and individuals involved. In addition to school students, this article focuses predominantly on teacher-trainees in music classes, who should not only act as recipients but also as contributors towards an improved training system: The ideals, curiosity and open-mindedness of the student teachers, as well as their questions and observations, their clumsy mistakes, worries, confusions, controversial ideas and even protests should all be taken seriously and implemented productively and innovatively in order for improvements to take effect.

Das Zitat aus dem Titel stammt von einem Referendar am Beginn seiner Ausbildung. Es wurde formuliert während einer Übung zur Unterrichtsplanung einer Musikstunde für eine 9. Klasse. Auf Nachfrage, wie diese Formulierung genau gemeint sei, wurde darauf hingewiesen, dass die Ausdrucksweise schön öfter so oder so ähnlich von einem Mentor (Fachlehrer) gefallen sei. Dieser Satz irritiert in mehrfacher Weise: es wird

suggeriert, dass der eigentliche Inhalt des Musikunterrichts hier der „Dominantseptakkord“ sei und anderes nur Vehikel. „Denen“ verweist auf eine erhebliche Distanz zu Schülerinnen und Schülern mit einem abwertenden Gestus. „Unterjubeln“ klingt nach einer eher hinterhältigen Überlistungsstrategie. Irritierend ist auch, dass sich im Subtext eine Haltung zu verbergen scheint, die grundsätzlich unpädagogisch anmutet (als wenn ein Widerstand überwunden werden müsste) und eine fachliche Botschaft in sich trägt, die einen sehr engen musikkulturellen Fokus erfasst (im Wesentlichen scheint es um die sog. „klassische“ und tonale Musik zu gehen). Damit drängt sich für die Ausbildung des Referendars die Frage auf, ob diese Ausdrucksweise nur leichtfertig übernommen worden ist oder ob sie bereits eine internalisierte Haltung widerspiegelt, die in der Sprache des Mentors ihr Vorbild gefunden hat. Kann eine Ausbildung zum Musiklehrer hier überhaupt noch im Sinne eines entwickelnden Prozesses stattfinden und wenn ja, welche Einflüsse sind mit welchen Effekten wirksam?

Durch dieses Zitat als Titel soll die Vermutung transportiert werden, dass sich darin die „Spitze des Eisbergs“ verbirgt. Wenn dem so ist, was befindet sich unterhalb der Spitze? Dies wird hier und überhaupt wohl nicht so leicht geklärt werden können. Aber die langjährige Praxis in der Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern¹ lässt immer wieder Konturen erkennen, die beunruhigen. Darum geht's im Folgenden: die Realität des Musikunterrichts-Alltags im Spiegel der Auszubildenden und wie sie sich im komplexen System der Ausbildung immer wieder neu reproduziert

Was es heißt, durch die „Lehrer-Lerner“ auf den Musikunterricht zu blicken

Der Blick auf den Musikunterricht in der Institution „allgemeinbildende Schule“ (hier Gymnasium und Gesamtschule in NRW) und – vor allem – auf die Musiklehrerinnen und Musiklehrer, die ihn dort inhaltlich gestalten und organisieren, wird aus einer Außenperspektive eingenommen, die sehr wohl aber noch in einem institutionellen Rahmen verbleibt, der einen direkten organisatorischen Bezug hat. Mit den Augen des Ausbilders (Fachleiterin oder Facheiter – rekrutiert aus der Schule) zukünftiger Musiklehrerinnen und Musiklehrer (Referendare) in einer Ausbildungsinstitution (Studienseminar) wird das Beobachtungsfeld (Musikunterricht, Musiklehrer und Schule) durch die Brille der den Beruf Lernenden ausgelotet, die in der Regel zum ersten Mal in ihrem Leben mit beruflicher Ernsthaftigkeit auf die Bühne „Musikunterricht“ treten. Dort treffen sie die Spielweisen und Regeln an, die sie selbst am Ende professionell handhaben sollen, um die Qualität der musikalischen Bildung zu gewährleisten. Mit dem Blick der Lernenden besteht die Chance, die gegenwärtigen Qualitätsmerkmale, oder anders gesagt, die Realitäten des Musiklehrers und seines Musikunterrichts in der Schule ungeschminkt wahrzunehmen. Zugleich können die prägenden beruflichen Initiationsriten und Sozialisation-Bedingungen im Geflecht von mehr oder weniger diffusen Idealen, reflektierten oder unbewussten Vorstellungen und meist wenig verarbeiteten langjährigen Erfahrungen der „Lehrer-Lerner“ ungeschönt ausgemacht werden.

Der Referendar – Lernender im Dickicht der Dilemmata

Was heißt es, als Referendarin oder Referendar „Lerner-sein“ im System Schule? Auf der Basis der fachlichen Qualifikationen (1. Staatsexamen oder „Master of Education“) sollen Kompetenzen erlangt werden, die es ermöglichen, die beruflichen Aufgaben in der Institution Schule (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, ...) zu erfüllen. Die Institution Studienseminar² ist dabei die übergeordnete Ausbildungs-Instanz, die diskursive und reflexive Distanz hält zum Alltäglichen der (musik-) pädagogischen Arbeit. Während der Referendar in seiner Ausbildungsschule im Ausbildungsalltag mit kollegialen Personen zu tun hat, die ihm als Mentorinnen und Mentoren vorführen und einweisen, wie mit den Anforderungen des Berufs zurecht zu kommen ist, ist das Studienseminar mit seinen Seminarveranstaltungen eher der Ort der Konzeptbildung. Hier soll das Forum sein, auf dem individuelle Erfahrungen zur Sprache gebracht werden können und Verarbeitungsimpulse durch den kommunikativen Vergleich gegeben werden, wo Rituale erkannt, benannt und infrage gestellt werden, wo übergeordneten Kriterien hinsichtlich

musikdidaktischer, methodischer und pädagogischer Aspekte in ihrer Konkretisierungsrelevanz ausgelotet werden. Die naheliegende und latent kritische Reflexion dieser Institution provoziert oder riskiert durchaus den innovierenden Konflikt mit der Praxis, darf dabei als *Ausbildungsinstitution* aber die Alltagstauglichkeit der Ausbildungsstandards nicht aus den Augen verlieren³.

Das berufliches Einfinden findet auf einer sehr komplexen, unweigerlich prägenden, häufig extrem belastenden und hochgradig anspruchsvollen Doppelbühne (Schule und Studienseminar) statt, deren formales Hierarchie-Setting zwar nach einer gewissen Eingewöhnungszeit nachvollziehbar ist, die informellen Machtstrukturen jedoch schwer zu durchschauen und die „Spielregeln“ unberechenbar sind. Es ist durchsetzt mit ständig auftretenden Dilemma-Situationen, bei denen immer wieder Entscheidungen getroffen und Wege gefunden werden müssen im Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand. Sie entstehen durch den permanenten Beurteilungsdruck durch alle Beteiligten, die kontinuierlich Berichte und Begutachtungen schreiben müssen, die hierarchischen Zwängen des Untergeben-Seins (z.B. bei Wünschen der Schulleitung, Feierlichkeiten in der Schule musikalisch zu gestalten, obwohl dies musikpädagogisch eine eher undankbare Aufgabe ist) und übergreifige Anfragen und Bitten (z.B. einen erkrankten Kollegen im Unterricht längere Zeit unbezahlt vertreten). All dies findet sich nicht nur in der Alltagsinstitution Schule, sondern in ähnlicher Weise im Studienseminar. Auch hier wird beurteilt und man muss ständig die Position ausloten zwischen Ausdruck und Eindruck – was kann man von sich preisgeben und welchen Eindruck hinterlässt man bei zu viel Ehrlichkeit. Und was ist, wenn sich die Repräsentanten der beiden Institutionen nicht vertragen? Dann ist höchste Sensibilität gefordert in der Frage, wem mehr zu trauen ist. Die Institution Schule hat da Vorteile durch die alltäglichen Begegnungen.

Was bedeutet dies für die Ausgangsfragen? Es fällt auf, dass bisher von den Schülerinnen und Schülern – den Haupt-Protagonisten, möchte man meinen – kaum die Rede war. Ein System spielt sich für den „Lehrer-Lerner“ anscheinend in den Vordergrund, in dem das Eigentliche (die Arbeit mit den Schülern) – zumindest am Anfang – zu einer Nebenbühne wird. Auf der Hauptbühne wird man auf der Suche nach der richtigen Rolle herausgefordert und oft überfordert. So übernimmt man schnell einmal die ein oder andere Lösung, Formulierung oder Handlung aus der Alltagspraxis – quasi die Orientierungsboje als Rettungsanker. Die Frage aber ist, ob dabei die Entwicklung einer pädagogisch verantwortlich handelnden Persönlichkeit gefördert wird.

Das Wahrheitspotential der ersten Eindrücke – das Bild von Schule, Musiklehrer und Musikunterricht in der Wahrnehmung des Anfängers

Die ersten Eindrücke aus der Ausbildungsschule, den Musikunterricht dort und den Musikkollegen vor Ort sind bei vielen Referendarinnen und Referendaren geprägt von gespannter Neugier und sorgenvollen Erwartungen. Sie haben das Initiationsspiel noch nicht durchschaut und damit den Vorteil eines oft unverfälschten und von keinen Dilemma-Erfahrungen getrübtens Blicks auf die Wirklichkeit. Im Folgenden sind Aufzeichnungen aus den letzten Jahren skizzenhaft zusammengefasst⁴ - als positive und negative Pole, zwischen denen die Normalität auszumachen ist:

Zu den äußeren Bedingungen des Musikunterrichts:

- Lieblose und unwirtliche Musikräume, mehr als Hörsaal gestaltet, wo die Lehrerin oder der Lehrer am Flügel auf einem erhöhten Podium agiert, mit Möbeln aus den 50er Jahren, einem CD-Spieler, der an einer uralten Audioanlage angeschlossen ist, an der nur ein Lautsprecher funktioniert ... Musikzentren mit schalldichten Überäumen, großzügigem Musiksaal und Studios, PCs und Laptops für digitale Gestaltungen, komplette Equipments für Rock und Jazz, Keyboards mit Kopfhörern in Klassenstärke, die jederzeit verfügbar sind.
- Von Schülern hergestellte, schon verblichene Lernplakate, lieb- und achtlos an Wänden, die lange keine frische Farbe gesehen haben und monatealte Tafelanschriebe zu Zufalls-Collagen überlagert ... festinstallierter Beamer, Flachbildschirm, Kunststofftafel und Flipshart, sofort benutzbar, Ausstellungsflächen mit ansprechend gestalteten, immer aktuellen Unterrichtsergebnissen.
- Abgenutzte und unhygienische Schulmusikbücher aus den 70er Jahren, ungeordnet in Regalen, defekte Overhead-Projektoren in Ecken, halb zerstörte und unvollständige Orff-Instrumente aus den 60er Jahren, vollgekritzelte Tische mit unflätigen Äußerungen, Müllberge, die unter den Ablagen der Tische sammeln ... Klassensätze von MP3-Playern zum individuellen Hören von Musik, Online-PCs mit Zugang zu BSCW-Servern zum Abrufen des Unterrichtsmaterials, farblich geordnete Boomwacker-Sätze, afrikanische Perkussionsinstrumente und Sambatrommeln, in Nebenräumen bereit stehend.

Zur Lernkultur im Musikunterricht:

- Durchgängiger Frontalunterricht mit häufigen Disziplinierungsmaßnahmen wie Klassenbucheinträgen und Mahnungen an die Eltern, undisziplinierte und arbeitsunwillige Schülergruppen mit offen gezeigtem Widerstand und Lustlosigkeit am Fach Musik oder

Aversion gegen eine Lehrperson; planlos, hilflos und zufällig agierende Lehrer, die angestrengt, erschöpft und manchmal verzweifelt wirken; Leistungsbewertung und Notengebung im Spektrum der Noten „1“ bis „3“ als schlechteste Note, oder sehr viele „5en“ meist für schlechte Arbeitshaltung ... überwiegend eigenverantwortliche und kooperierende Arbeitsweisen, hohe Lernbereitschaft und Konzentriertheit im Unterricht; sog. „Bläserklassen“ o.ä., die das Musikleben und das soziale Klima der Schule positiv prägen; konzeptionell denkende und planvoll unterrichtende Lehrer, die sich mit ihren Kollegen über schulinterne Lehrpläne verständigt haben und Unterrichtsmaterial austauschen; transparente und kompetenzorientierte Bewertungsverfahren, pädagogisch und fachlich sensibel begründete Noten, die aus individuellen Profildimensionen abgeleitet werden.

Zur Lernorganisation des Musikunterrichts

- Offiziell deklarierte Musik-Grundkurse in der Oberstufe als Pflichtpensum des Aufgabenfelds für die Zulassung zum Abitur, die nichts anderes sind als der Schulchor; kein Musikunterricht in Klasse 7 und 8, da mit den Schülerinnen und Schülern in den Pubertätsjahren im Musikunterricht nicht gearbeitet werden kann; genügend Musiklehrer an einer Schule, aber Ausfall von Musikunterricht durch den selbst gewünschten Einsatz in den anderen Fächern; kaum Kommunikation der Fachkollegen untereinander, keine Besuche von Schulkonzerten, das von Kollegen gestaltet wird, Warnungen an Referendare vor Kollegen („zu dem würde ich nicht gehen“) ... ein reichhaltiges Musikleben an der Schule, weit über die Arbeitszeitnorm hinaus gestaltet, in Kooperation mit anderen musikpädagogischen Institutionen, mit Probenfahrten, regelmäßigen Konzerten und Konzertreisen; Unterricht in allen Jahrgangsstufen, mit zahlreichen Abiturprüfungen; freundschaftlich verbundene Kollegen, in enger Kooperation für aufwendige Konzert- und Musiktheater-Projekte.

Wie gesagt, all dies sind von Referendarinnen und Referendaren zusammen getragene Beobachtungen aus zahlreichen Gymnasien und Gesamtschulen einer Großstadt. Es fällt auf, dass ihnen in der Regel eher die negativen Aspekte in den Blick geraten. Das Schwierige, das Sichals-Problem-Zeigende, das Widerständige, das Angestregte beunruhigt und beschäftigt. Das Gelungene, die souveräne Professionalität, die Freude und Motiviertheit ist nicht das zentrale Thema. Die negativen Facetten des Bildes, das jedes Mal in diesen Anfangssitzungen von Schule, Musikunterricht und den Musiklehrerinnen und Musiklehrern gezeichnet wird, und ihr hoher Grad an Verbreitung machen immer wieder betroffen. Hier offenbart sich eine Wirklichkeit, die im Blick auf Qualitäten musikalischer Bildung keinen guten Eindruck hinter-

lässt. Was passiert bei der Gewähr-Werdung der Realität in den Köpfen der Referendarinnen und Referendare?

Offensichtlich werden in den Beobachtenden Konglomerate an Bildern, Gedanken und Gefühlen nach oben gespült und Wahrnehmungs- und Erklärungs-Konstrukte geraten durcheinander. Im besten Fall werden Perturbationen entfacht, die im ersten Schritt schwer zu bändigen sind. Es treffen vorhandene Dispositionen aufeinander, Erinnerungen an den eigenen Unterricht als Schüler, mal als Positiv-, mal als Negativ-Vorbild, Erfahrungen aus Schulpraktika im Studium – auch hier positiv oder negativ besetzt -, Konzepte aus wissenschaftlicher Perspektive, Utopien von beruflichen Lebensentwürfen, Klischees und Diskussionsspuren der öffentlichen, medialen Wahrnehmung. Solche mehr oder weniger klaren Dispositionen und Erwartungen verbinden sich mit Gedanken, die sich immer wieder im Hinterkopf zu Wort melden: bald muss man selbst vor einer Klasse stehen. Wie kommt man an? Wie werden die Schüler reagieren, wird man akzeptiert, wird man mit frechen Bemerkungen konfrontiert? Ist man gut oder zeigt sich, dass man gar nicht geeignet ist für den Beruf? Diese drängenden heimlichen Sorgen und Ängste kollidieren mit nicht immer hilfreichen Tipps und Gerede von „alten Hasen“. So breitet sich die gesamte Komplexität des Arbeitsplatz/Schule unfassbar aus und man hat Glück, wenn es dort Menschen gibt, die sensibel genug sind, sich zu kümmern. Aber die Frage bleibt, wem es gelingt, bei all der Suche nach Orientierungsbojen und Rettungsanker diese Perturbationen in sinnvolle Lernprozesse münden zu lassen.

Orientierungslosigkeit – oder warum Richtlinien keine Richtung geben

Das Bild des Musikunterrichts, das, soweit möglich, skizziert worden ist, hat sich in den letzten Jahren in Richtung der positiven Pole verändert. Vielleicht hängt dies mit der sich verändernden Altersstruktur der Fachlehrerinnen und Fachlehrer und dem damit verbundenen verbesserten Wissenschaftstransfer zusammen. Trotzdem ist es gekennzeichnet durch eine extrem hohe Uneinheitlichkeit. Es gibt nicht das Bild des Musikunterrichts, wie man es sich etwa vom Englisch-, Deutsch-, Mathematik-, oder Biologieunterricht vorstellen kann. In jeder Schule findet sich ein eigenes – mehr oder weniger klar umrissenes – Konzept von Musikunterricht. Je nach musikkultureller Ausrichtung und Spezialität der Musiklehrer finden sich entsprechende Schwerpunkte. Beim Jazzer dominiert der Jazz im Unterricht, der Rockmusiker betreut Rockbands und sucht seine Unterrichtsinhalte in dieser Stilrichtung, der zusätzlich ausgebildete Chorleiter studiert im Schulchor zusammen mit dem Kirchenchor Weihnachtskantaten von Bach ein und macht diese Kompositionen auch zum Unterrichtsthema. Und es gibt diejenigen, die ihre musikalischen Fähigkeiten und Ambitionen nicht in der Schule entfalten

und keinen musikpädagogischen Ehrgeiz entwickeln. Die Vermittlung von Wissen im Bereich der Musiktheorie und Musik-Notation dominiert dort allenthalben, vor allem wenn keine explizite Vergegenwärtigung von Zielen der Ausbildung im Fach Musik vorgenommen wird. Man kann sagen, in jeder Schule hängt das Fach an der Tatkraft des Musiklehrers, seiner Kreativität, seiner Bewusstheit der Verantwortung, seinen Vorstellungen und Zielen, die er sich setzt.

Die folgenden Beobachtungen⁵ aus der Arbeit in den Seminarveranstaltungen korrespondieren mit diesem Befund und provozieren einen Erklärungsansatz.

- Mehrere Referendare berichten am Ende des 1. Ausbildungsabschnitts über ihre Schwierigkeiten, den Unterricht zu planen. Sie sitzen häufig viel zu lange an Überlegungen, was für ein Thema in einer Klasse geeignet ist und wie es didaktisch und methodisch umzusetzen sei. In dem jeweiligen anderen Fach wird dies bei weitem nicht so empfunden. Vor allem diejenigen mit einem Kernfach (Mathematik, Deutsch, Englisch) finden schnell Orientierung durch die Kompetenzvorgaben der Kernlehrpläne, die schulinternen Umsetzungsvereinbarungen und die klaren Verpflichtungen, Schüler für die Lernstanderhebungen und das Zentralabitur vorzubereiten. Diese obligatorischen Vorgaben werden als Orientierungshilfe empfunden, zusammen mit den vorhandenen Schulbüchern, die es in der Regel im Fach Musik nur als Klassensatz für den Unterricht gibt.
- In der Ausbildungsarbeit der Fachgruppe wird über mehrere Sitzungen die inhaltliche Struktur, die Vorgaben durch die Inhaltsfelder und die Obligatorik der Richtlinien der Oberstufe und der Sekundarstufe I des Gymnasium behandelt, mit jeweiligen Beispielen zur Veranschaulichung einer schulischen Umsetzung. Nach ca. 2 Monaten sind die Referendare in einem neuen thematischen Kontext aufgefordert, über Ihren derzeit stattfindenden selbständigen Unterricht in der Oberstufe zu berichten. Es zeigt sich, dass keiner der Referendare sich an die Vorgaben der Richtlinien gehalten hat. Die Bedeutung und Relevanz der obligatorischen Vorgaben wurden sogar in Frage gestellt. Es fiel auch der Hinweis, dass man sich mit den Fachkollegen vor Ort so abgestimmt habe und dies dort in der dargestellten Form übliche Praxis sei (in Nichtbeachtung der Richtlinien). Mein Hinweis wurde mit Befremden aufgenommen, dass ich in meiner Rolle innerhalb des Studienseminars darauf zu achten habe, dass die Inhalte und Methoden des Unterrichts den gesetzlichen Regelungen zu entsprechen haben, also auch den geltenden Richtlinien. Darauf wurde von einem Referendar ein vereinbarter Besuchstermin im Unterricht abgesagt mit dem Hinweis, dass er seinen derzeitigen Unterricht wegen rechtlicher Bedenken nicht anbieten kann.
- Ein Referendar berichtet, dass die Schülerinnen und

Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 von den beiden Musiklehrern und der Schulleitung darüber informiert werden, dass sie das Fach Musik nicht als Abiturfach (d.h. weder als Leistungskurs noch als Grundkurs für das 3. oder 4. Abiturfach) wählen können. Mit der Wahl des Grundkurses kann lediglich die Pflichtbelegung im sog. musikalisch-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld abgedeckt werden. Bei den Unterrichtsinhalten hält man sich nicht an die Richtlinien für die Oberstufe, sondern orientiert sich allein an den Interessen der Schüler mit deutlichem Schwerpunkt des Klassenmusizierens in populär-musikalischer Stilistik. Der Referendar hat Sorge, dass er an seiner Schule nicht im Sinne der rechtlichen Vorschriften ausgebildet werden kann.

Aus der Praxis der Musiklehrerinnen und Musiklehrer in den Schulen lernen die Referendare die Haltung kennen, dass Richtlinien oder andere curriculare Vorgaben für das Unterrichten im Fach Musik eigentlich keine Bedeutung haben, letztlich irrelevant sind. Inhalte des Faches werden von jedem Lehrer selbst und immer wieder neu ge- und erfunden. Der Lehrer selbst trägt die Verantwortung für das, was und wie es im Unterricht vermittelt wird. Nur an den Schulen, an denen Schüler eine Abiturprüfung im Fach Musik ablegen können, ist man institutionell gezwungen, sich an die Regelungen der Abiturprüfung und die Vorgaben des Zentralabiturs zu halten, was häufig dann sehr eng ausgelegt wird. Diese als lästig empfundenen Anforderungen werden oft umgangen, indem Schülern geraten wird, Musik nicht als Abiturfach zu wählen⁶.

Warum tun sich Musiklehrer so schwer mit den Richtlinien des Faches Musik, d.h. mit der Umsetzung der per Verwaltungsvorschrift rechtlich verbindlichen inhaltlichen Vorgaben für die Ausbildung der Schüler im Fach Musik? Anders gefragt, woher kommt der ausgeprägte Individualismus, der seine Krönung darin findet, sich über alle Legitimität des Unterrichtens hinweg zu setzen und jeweils das - mehr oder weniger explizite - eigene persönliche Curriculum zu kreieren. Langjährig erfahrene Fachlehrer haben ihr inhaltliches Repertoire für den Unterricht in den jeweiligen Jahrgangsstufen aufgebaut und abrufbar⁷ und ergänzen es ab und zu durch Anregungen aus Fortbildungen oder Fachliteratur. Referendare und junge Lehrer sehen sich gemäß dieses Vorbilds vor der Aufgabe, Unterrichtsthemen für jede Klasse und Jahrgangsstufe mühsam neu zu entwickeln. Sie stehen orientierungslos vor einer Tabula rasa des Musikunterrichts und sind so nicht selten am Rande der Verzweiflung.

Musiklehrer oder Musiker – das Individualitätsprinzip als Erklärungsversuch

Woher kommt diese Einstellung, die sich im Sinne des Normalitätsprinzips immer weiter fortschreibt? Als Er-

klärungsversuch ein Exkurs zum Studium an der Musikhochschule:

Während des Lehramtsstudiums an einer Musikhochschule bewegt man sich im Ambiente des Künstlerischen, d.h. man ist - häufig extrem - auf sich selbst bezogen und von den großen Vorbildern herausgefordert in der Entwicklung der musikalisch-künstlerischen Persönlichkeit. Die individuelle musikalische Selbstverwirklichung ist die zentrale Aufgabe und Erfolge darin sind das Faszinierende. Gleichzeitig ist man konfrontiert mit einer unausgesprochenen Hierarchie des Künstlerischen. Der „Schulmusik“-Student gilt in dieser Milieu-Hierarchie als derjenige, dessen Begabung nicht zum Künstler reicht. Wer allerdings findet schon Befriedigung darin, sich musikalisch-künstlerische Fachkompetenzen lediglich für die zukünftige musikpädagogische Tätigkeit des Schulmusikers anzueignen? Es fällt schwer, nur an der Kunst zu schnuppern. Der Musikstudent, der mit welchen Motiven auch immer den Lehramtsstudien-gang mit dem Fach Musik studiert hat, findet sich mit einer über Jahre gewonnenen Haltung des Musikalisch-Künstlerischen im Referendariat wieder. Kann er seinen auf Selbstverwirklichung und Selbstbezug ausgerichteten Umgang mit Musik nun in eine nach außen gerichtete Tätigkeit des Pädagogischen umsetzen? Kann er aus dem Ambiente der künstlerisch-individuellen Freiheit heraustreten und hineinflinden in eine pädagogische Institutionen, die so unkünstlerisch regelt und vermittelt? Ist hier nicht ein Konflikt über die latent prägende Sozialisation angelegt zu jeder Form der Vorschrift, Verbindlichkeit, Verantwortlichkeit, Ordnung, Richtlinien. Könnte hierin die Erklärung dafür liegen, dass hinter der geschlossenen Musikkrautür schnell keine Richtlinien mehr gelten, der Musiklehrer selbst das Curriculum ist? Derjenige, auf den dies - wie weitgehend auch immer - zutreffen mag, kann sich schnell verlieren in den Unvereinbarkeiten seiner persönlichen Vorlieben und subjektiven Botschaften und der oft davon so weit entfernten Schüler-Kultur. Aus diesem Dilemma herauszufinden, öffnet schnell ein nächstes: man findet sich als Einzelkämpfer wieder. Möglicherweise ist dies eine Erklärung dafür, dass neben der Unbeliebtheit von Richtlinien und anderen Obligatoriken die Musikkollegen einer Schule sich so ungern auf schulinterne Lehrpläne verständigen, wie es in den zurückliegenden Implementierungsphasen der letzten Richtlinien in NRW zu beobachten war. Die individuelle Freiheit des Unterrichtens als Residuum des Künstlerischen?

Musikreferendare, die in dieser Weise mehr oder weniger stark sozialisiert sind, treffen in den Schulen auf Mentoren, die in diesen Dilemmata ihren Weg mehr oder weniger erfolgreich gefunden haben. Aber in der möglichen Gleichgesinntheit liegt ungünstige Affirmation, die sich nicht selten darin artikuliert, dass sich Referendar und Mentor verbünden gegen die Ausbildungsinstitution und seine Repräsentanten, die Fachleiter. Die Lösung des Dilemmas ist dann die Doppelleben-Strategie, dem

Fachleiter zu zeigen, was man meint, was dieser zu sehen wünscht, aber eigentlich einen anderen Weg in Zukunft zu gehen. Man glaubt, dies zwei Jahre durchhalten zu können, übersieht aber, welche Tiefenwirkung damit verbunden ist.

Ausbildung in den Fängen der Affirmation

Was wird nun aus dem Referendar, der schon zu Beginn seiner Ausbildung formuliert, „denen den Dominantseptakkord unterzujubeln“? Ist hier schon der Kern eines zukünftigen Individual-Curriculums angelegt? Haben staatliche Kernlehrpläne und schulinterne Ausbildungspläne hier noch eine Chance, Bewusstheit für die gesellschaftliche Verantwortung der Lehrertätigkeit zu schaffen und Umsetzungs Kompetenzen zu entwickeln? Können im Rahmen der skizzieren Strukturen der Ausbildung noch innovative Impulse für das Unterrichten gegeben werden? Können Perturbationen gelingen zum Umdenken und zu Handlungsänderungen? An vielen Schulen wird von den Mentoren auf Grund der temporären Überschaubarkeit der Ausbildung eine solche Haltung akzeptiert, unterstützt, geduldet, verstärkt oder zumindest befristet ertragen. Dem Ausbilder im Studienseminar kann bei seinen Stippvisiten in der Schule im Rahmen der Unterrichtsbesuche leicht etwas vorgespielt werden und Diskurse in Fachseminar-Sitzungen sind unverfänglich. Die o.g. Doppelleben-Strategie des Referendars ist vorgezeichnet. Dies wäre für alle Beteiligten – vor allem letztlich für die Schülerinnen und Schüler - eine schlechte Perspektive zur Qualitätssicherung des Musikunterrichts.

Wie ist dies zu vermeiden? Dies hier ist nicht der Ort, Details zu überlegen. Aber einige grundsätzliche Aspekte werden klar: Diese Art des Einfindens im Berufsleben scheint für viele, wie schon gesagt, eher affirmativ zu wirken und wenig Spielraum zu bieten für das Eigentliche: Sensibilität für die jungen Menschen in der Schule entfalten, die eigene fachliche und pädagogische Professionalität in ihren Dienst stellen und das System Schule als Ordnungsrahmen effektiv nutzen, indem die Teilnahme darin verantwortungsbewusst und progressiv gestaltet werden kann. Wie auch immer Reformen der Lehrerausbildung aussehen werden, es kommt darauf an, die Reproduktionsmechanismen an ihrer unreflektierten Entfaltung zu hindern. Für das Gros der zukünftigen Musiklehrer/Innen ist es hilfreich, schon im Studium statt den musikalisch-künstlerischen Ambitionen zu viel Raum zu geben, eine frühzeitige und noch breiter angelegte Bildung und Ausbildung in der Praxis des Musikunterrichts zu bieten. Das bedeutet, kontinuierlich angemessene Erprobungsräume des praktischen Handelns zur Verfügung zu stellen, die frei gehalten sind vom permanenten Beurteilungsdruck wie im gegenwärtigen Referendariat und aus reflektierender Distanz begleitet werden. Dieses Studium in der Praxis ist als ein Forum zu gestalten, wo die Perspektiven nicht

nur des handelnden Systems (Schule), sondern auch der reflektierenden Institutionen (Hochschule und Studienseminar) integrierend beteiligt werden⁸. Hier treten Studenten, Referendare, Hochschul-Dozenten, Studienseminar-Ausbilder und Fachlehrer bewertungs- und benotungsfrei in diskursiven Dialog. Alle sind dabei der (musik-)pädagogische Verantwortung verpflichtet, die geknüpft ist an permanentes Hinterfragen und Überprüfen des eigenen Handelns und seiner Ziele. Auf diesem Forum entstehen Standards und praxistaugliche, kompetenzorientierte Kernlehrpläne, die die Ausgangsbasis darstellen für koordinierten Musikunterricht in den Schulen. Für alle Lehrer und Mentoren in den Schulen heißt das, in den enormen Belastungen des Alltags Raum und Zeit zu erhalten, außerhalb der ausgetretenen Pfade der Praxis-Routine diese zu hinterfragen und neue zu betreten. Für die Ausbilder und Hochschul-Dozenten heißt das, Reflexionen an der Praktikabilität in der Praxis auszurichten. Die „Lehrer-Lerner“ sind auf diesem Forum - hinter den Schülerinnen und Schülern als Hauptpersonen - nicht nur Ziel der Bemühungen, sondern auch Medium: ihre Ideale, ihre Neugier, ihre Unbefangenheit, ihre Fragen, ihre Beobachtungen, ihre Unbeholfenheit, ihre Fehler, ihre Ängste, ihre Irritationen, ihr Protest, ... müssen ernst genommen, produktiv entfaltet und innovativ genutzt werden. Sie dürfen nicht vom System geschluckt werden.

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden werden hin und wieder die Bezeichnungen Lehrer und Referendar der besseren Lesbarkeit wegen in der männlichen Form gewählt, immer sind aber auch die Referendarinnen und Lehrerinnen gemeint.
- 2 Die genaue Bezeichnung dieser Institution variiert in den Bundesländern. In NRW ist zukünftig vom „Lehrerausbildungszentrum“ die Rede
- 3 In wie weit die Tatsache, dass diese Institution auch bewerten muss, für diese Aufgaben zuträglich ist, sei hier nicht bedacht
- 4 Die Zusammenstellung beruht auf vielfältigen gesammelten Daten aus den ersten Seminarsitzungen: Persönliche Notizen, Plakate, selbst geschriebene Songs, Film- und Foto-Dokumentationen der Referendare aus den letzten 10 Jahren
- 5 Die folgende Auflistung könnte beliebig erweitert werden
- 6 in NRW absolvierten in den letzten 3 Jahren jeweils etwa 200 Schüler das Zentral-Abitur im Grundkurs Musik, in den wenigen Leistungskursen im Land NRW sind es etwa gleich viele; zum Vergleich: im Grundkurs Kunst machen in NRW ca. 2000 Schüler Abitur
- 7 Fachlehrer schätzen die Zeit zum Aufbau des Repertoires auf ca. 15 Jahre. Dann sei diese Arbeit weitgehend getan.
- 8 Ansätze im o.g. Sinne finden sich seit mehreren Jahren im Lehramts-Studiengang an der Kölner „Hochschule für Musik und Tanz“ durch ein über Lehraufträge organisiertes Mentoren-System der Schulpraktika und im sog. „Accompagnato“, das im „Musikpädagogischen Zentrum“ an der Musik-Universität Wien entwickelt wurde und ebenso an der Kölner Musikhochschule durchgeführt wird.