

*Klaus Riedel*

## **Der Schüler M. trifft im Musikunterricht auf den Musiklehrer Herrn S. – zur Bedeutung von Verbindlichkeiten des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen**

Ausgangspunkt der Überlegungen zur Bedeutung von Verbindlichkeiten des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen sind zwei falltypische Beispiele: „Der Schüler M.“ und „der Musiklehrer Herr S.“. Sie und ihr Aufeinandertreffen im Musikunterricht dienen dazu, den Praxisbezug der Überlegungen herzustellen, so wie er sich dem Verfasser darstellt<sup>1</sup>.

### **1.1 Der Schüler M.**

Der Schüler M. ist soeben in die 7. Klasse seines städtischen Gymnasiums gekommen. In den zurückliegenden Klassen 5 und 6 hat er regelmäßig zwei Stunden Musikunterricht pro Woche erhalten. Zum freiwilligen Unterstufenchor am frühen Nachmittag hat er keine Lust gehabt, da seine Freunde die vielen braven Mädchen dort blöd fanden und er bei seinen Kumpels nicht unangenehm auffallen wollte. Seine Eltern bemühen sich schon seit der Grundschule darum, ihm Musik nahe zu bringen. Seine Mutter singt regelmäßig im Kirchenchor und sein Vater packt ab und zu seine aus alten Bandzeiten stammende E-Gitarre aus und spielt auf seinem Röhrenverstärker Rocksongs. M. hat bisher keine große Lust gehabt, ein Instrument zu spielen, obwohl die Eltern es ihm mehrfach angeboten haben. Er hat mal probiert, auf der Gitarre seines Vaters Akkorde zu spielen, aber als die Fingerkuppen schmerzten, hat er sich für das Fußball-Training mit seinen Freunden entschieden. Er hört zu Hause in seinem Zimmer häufig Musik, das was seine Freunde so hören. Am Computer schaut er sich schon mal Musikvideos im Internet an, aber mehr um Mitreden zu können. Er würde niemals behaupten, dass ihm Musik besonders wichtig ist.

Was er bisher im Musikunterricht gelernt hat? So genau kann er das nicht sagen. Sein Eindruck war, dass sein Musiklehrer in Klasse 5 und seine Musiklehrerin in Klasse 6 keinen richtigen Plan hatten. Mal haben sie mit ihnen nur Lieder gesungen, merkwürdige Übungen mit der Stimme gemacht und stundenlang für eine Feier geprobt, mal haben sie in Gruppen auf Orff-Instrumenten Bilder vertont und sich ähnliche Kompositionen angehört; den Namen des russischen Komponisten hat er schon

---

<sup>1</sup> Das Beobachtungsfeld der Beispiele besteht sowohl in der langjährigen schulischen Praxis des Autors an verschiedenen Schulen in Köln, als auch in Berichten und Erzählungen von Referendarinnen und Referendaren in der Ausbildung, sowie Einschätzungen von Kolleginnen und Kollegen in Nordrhein-Westfalen (Deutschland).

wieder vergessen. Sie haben immer wieder ziemlich viel Zeit damit zugebracht, Noten lesen zu lernen. Außer dass er weiß, wie man den Violinschlüssel malt und wo das „g“ liegt, kann er aber nicht viel damit anfangen. Instrumente, die im Orchester gespielt werden, wurden ihnen vorgestellt. Einmal war sogar ein Berufsmusiker in ihre Klasse gekommen und hat ihnen das Fagott vorgestellt. Das hat Eindruck gemacht. Nervend waren die Tests, wofür man immer wieder irgendwelche Lehrsätze auswendig lernen sollte. Schon jetzt kann er sich an keinen mehr genau erinnern. Und sie sollten im Stile des Barock ein Menuett zu einer Komposition von Mozart tanzen; da gab's viel Streit in den Arbeitsgruppen und am Ende haben alle so leidlich ihren selbst ausgedachten Tanz hinbekommen. Die Mädchen natürlich viel besser als die Jungs. Es wurden Gruppen-Referate zu Mozart und Vivaldi gehalten und sie haben über 3 Stunden den Film „Amadeus“ angeschaut. Worum es da genau ging, weiß er nicht mehr, aber Mozart sah irgendwie cool aus. Die Note „2“ auf den Zeugnissen der Klassen 5 und 6 war günstig, da die Eltern zufrieden waren; aber irgendwie fand er sich nicht wirklich „gut“.

Nun soll er Musikunterricht bei Herrn S. haben. Der hat den Ruf, recht streng und anspruchsvoll zu sein, aber auch ab und zu interessante Sachen zu machen. Hoffentlich macht der nicht nur klassische Musik, sondern auch mal was Poppiges. Seine Freunde reden in letzter Zeit öfter darüber, eine Band zu gründen und in den Ferien hat er sich überlegt, ob er nicht doch nochmal seinen Vater wegen der Gitarre fragen soll. Sein Freund sagt ihm, dass man als Bandmitglied gut bei den coolen Mädchen ankommt, was nicht uninteressant wäre. Es wäre nicht schlecht, wenn Herr S. ihnen Tipps geben könnte, wie man einen Song bastelt. Wenn er nach Wünschen für den Musikunterricht gefragt werden sollte, will er das auf jeden Fall vorbringen.

## **1.2. Der Musiklehrer Herr S.**

Herr S. kann sich auf Grund seines Dienstalters als einen bereits erfahrenen und versierten Musiklehrer bezeichnen. Er hat in allen Jahrgangsstufen unterrichtet und engagiert sich in der Gestaltung des Musiklebens, leitet Schüler-Ensembles, übernimmt immer wieder Aufgaben zur musikalischen Gestaltung von Schulveranstaltungen und ist seit Jahren verantwortlich für das Weihnachtskonzert. Er unterrichtet fast nur im Fach Musik, da seine Kollegen nur „teilzeit“-beschäftigt sind und durch Mangel in anderen Fächern mehr dort eingesetzt werden – das sagen sie zumindest. Musikunterricht in einer 7. Klasse mag er nicht. Es gibt immer Konflikte mit den pubertierenden Schülern. Sie sind unkonzentriert, frech und widerspenstig. Sie haben kaum Vorwissen aus dem Unterricht vorher – immer wieder fragt er sich, was die Kollegen dort eigentlich machen. Und seine Begeisterung für die aktuelle Popmusik, die die Schüler mögen, hält sich in Grenzen, geschweige denn, dass er weiß, was gerade läuft. Anfangs war er ständig auf der Suche danach, was die Schüler interessieren könnte. Durch seine Erfahrungen weiß er inzwischen in etwa was geht und was nicht. Er hat sich sein persönliches Unterrichtscurriculum zurechtgelegt und das erspart ihm viel Vorbereitungsarbeit. Trotzdem ist es immer ein Balance-Akt, einerseits auf das Schüler-Interesse, soweit vorhanden, einzugehen und andererseits sie auf das, was sie alles noch nicht kennen und können, neugierig zumachen. Die Richtlinien, die eigentlich amtlich vorgeben, was inhaltlich zu vermitteln ist, hat er schon lange

nicht mehr angeschaut. Aber er würde keine Probleme haben, bei Nachfrage die Richtliniengemäßheit seines Unterrichts nachzuweisen.

Seine gegenwärtige Berufssituation hat wenig zu tun mit dem, was er vor langer Zeit mal in seinem Studium und Vorbereitungsdienst vertreten und sich für seine Tätigkeit vorgenommen hat. Er war damals ein engagierter Verfechter der interkulturellen Musikerziehung und Kenner außereuropäischer Musikkulturen, besonders zentralafrikanischer Perkussionsmusik. In einem Referat hatte er vehement dafür argumentiert, die schulische Musikdidaktik auf die Vermittlung von Zugängen zur Neuen Musik des 20. Jahrhunderts auszurichten. Die Förderung von Kreativität generell war immer schon sein Kernanliegen. Gestaltungsaufgaben sollten im Unterricht einen großen Raum einnehmen. Die Chancen des Klassenmusizierens hat er in den 80er Jahren erkannt, als dies vehement propagiert wurde und in allen Variationen probiert, vor allem hinsichtlich einer damals diskutierten Didaktik der Populären Musik. Musikalische Improvisation hatte er im Blick und immer mal wieder mit Schülern probiert. Eine Fortbildung zur sog. „Szenischen Interpretation“ hat ihn vor kurzem neu motiviert und ihm die Möglichkeiten der Musikinterpretation erweitert. Auch heute achtet er darauf, dass der sog. „3. Anforderungsbereich“, d.h. die Reflexion im Unterrichtsgeschehen, genügend Anteil erhält. Ein neo-musischer Musiklehrer wollte und will er nicht sein. Bis heute achtet er darauf, dass die Schülerinnen und Schüler Musiktheater kennen lernen, sich in der Musikgeschichte ein wenig auskennen, mit klassischer Musik etwas anfangen können, die kulturellen Zusammenhänge der Rock- und Jazzmusik verstehen, Strategien der Werbedesigner durchschauen, Funktionen von Musik im Film anwenden können und und und. Dabei lässt er die Schülerinnen und Schüler zur Musik malen, tanzen, Filme herstellen, mal mehr produktiv, mal eher rezeptiv. Er findet das Singen wichtig und nebenbei auch noch gesund und wohltuend; aber dazu braucht es Kontinuität von Anfang an. Wie soll das gehen bei all den anderen hehren Zielen und Aufgaben? Und wie soll er das angehen, wenn seine Kollegen vorher in den Unterstufenklassen anderes machen und keine Grundlagen dazu schaffen? Musiktheorie ist immer wieder Thema des Unterrichts, aber eine Strategie, die Vergesslichkeit der Schüler zu überwinden, hat er noch nicht gefunden.

Auch heute liest er die abonnierte Fachzeitschrift und schaut sich die Werbeflyer der immer zahlreicher werdenden Schulmusikbücher und andere Verlagsprodukte an, die in seinem Postfach landen. Aber bei der Flut an Angeboten bleibt er lieber bei seinem eigenen Material. Mit einem Schulbuch hat er noch nie gearbeitet, obwohl sie mehrere Klassensätze der aktuellen Ausgaben in der Fachschaft angeschafft haben. Er schaut sich am TV hin und wieder Diskussionen zu Bildungsreformen und Schulnotständen an. Seine Positionen sind klar: Er war immer schon für Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Gestaltungsorientierung und Kompetenzorientierung; er hat schon immer die Förderung des sozialen Bewusstseins seiner Schülerinnen und Schüler im Kopf gehabt. Aber eine Lösung für die Individualisierung des Lernens bei seinen Klassen mit 32 Schülern hat er noch nicht gefunden. Nach 2 Monaten alle Namen zu können ist mit zunehmenden Alter schon eine Herausforderung; wie soll er da einen Schüler, der vielleicht Max heißt, individuell fördern?

Bei der Vorbereitung auf den Unterricht in Klasse 7 hat Herr S. all dies nicht mehr im Kopf. Er ruft am PC seine Datei „Klasse 7“ auf, wo er über die Jahre Unterrichtsrei-

hen, Arbeits- und Infoblätter, MP3-Dateien und sonstiges gespeichert hat. Er wird wie in den letzten Jahren mit der Westside-Story von Bernstein beginnen. Das Sujet ist im Sinne der Lebensnähe zu seinen Großstadt-Schülern immer noch aktuell und die musikalischen High-Lights wie „America“ oder „Somewhere“ kommen bei allen Generationen gut an. Ob er den Kampf zwischen den Jets und den Sharks von den Schülern choreografisch zur Musik erarbeiten lassen wird, hängt von der Stimmung in der Klasse ab. Seine Kollegen haben ihn schon gewarnt, dass dort durch einige Jungs Ärger zu erwarten ist. Auf jeden Fall geht er davon aus, dass er kaum auf Vorwissen aufbauen kann. Wie immer bringen nur die wenigen Schülerinnen und Schüler, die ein Instrument lernen, einige musikelementare Kenntnisse mit. Die meisten können nicht Notenlesen, obwohl sie es eigentlich gelernt haben. Irgendwelche Themenverhandlungen mit den Schülern wird er nicht dulden. Das hat in den letzten Jahren nur zu sinnlosen Gruppenreferaten über irgendwelche Popstars geführt, dessen Plakate noch immer an der Wand des Musikraums hängen.

### **1.3. Der Schüler M. und der Musiklehrer Herr S. treffen aufeinander**

Es ist leicht auszumalen, wie die erste Stunde in der Klasse 7 mit dem Schüler M. und dem Musiklehrer Herrn S. aussehen wird. M. wird keine Gelegenheit bekommen, seine Wünsche vorzutragen. Herr S. wird sich alle Mühe geben, neugierig auf die Westside Story zu machen. Er wird sicherlich bei vielen Schülerinnen und Schülern Erfolg haben und auch bei M. entsteht eine gewisse Bereitschaft, sich das mal anzuschauen. Die Regeln für den Musikunterricht werden mitgeteilt und M. bekommt den Eindruck, dass er es jetzt mit einem Lehrer zu tun hat, der es durchaus ernst meint und der einen Plan hat. M. steigt also nicht ohne Zuversicht in den Prozess des Musikunterrichts ein. Auch Herr S wird einen ganz positiven Eindruck haben. Die Schülerinnen und Schüler wirken interessiert. Seine Ansprüche werden ohne Murren akzeptiert. Den Schüler M. wird er in der ersten Stunde noch nicht bewusst wahrnehmen. Sein Augenmerk gilt zunächst den angedrohten Störenfriedern, die sich aber noch gar nicht auffällig verhalten werden. Es kann also wie in den Jahren zuvor los gehen.

## **2. Überlegungen zur Bedeutung von Verbindlichkeiten des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen**

### **2.1. Eine erste Vergegenwärtigung – Verbindlichkeit der Akteure Lehrer-Schüler**

Dieses erste Aufeinandertreffen des Musiklehrers Herr S mit dem Schüler M. in der Klasse 7 erzeugt wenig Verbindlichkeit – Verbindlichkeit im wörtlichen Sinn gemeint als Verbindung von Interessen und Absichten der zwei Akteure Lehrer-Schüler. Herr S. erkundet erst gar nicht gezielt mögliche vorhandene Wünsche, Interessen und Lernmotivationen der Schülerinnen und Schüler. Er konzentriert sich unverzüglich darauf, die Schüler aus seiner Sicht „da abzuholen, wo sie stehen“. Das heißt hier, eine Verbindlichkeit herzustellen über die Erzeugung von Neugier auf einen Inhalt. Schülerorientierung heißt dabei, aus seiner Antizipation von Haltungen, Stimmungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler Handlungsstrategien zu entwickeln.

So lenkt er den Blick zunächst nicht auf die Musik, die auf Grund des für die Schüler eher unbekanntem Sounds erst mal abschrecken würde, sondern auf die Story der Musiktheater-Komposition in Betonung der Gegenwartsnähe.

Herr S. hat damit sicher zunächst Erfolg: Schüler M. wird neugierig. Diese Neugier korrespondiert allerdings nicht mit seinem gerade entdeckten musikalischen Interesse, lernen zu wollen, wie er mit seiner zukünftigen Band Songs schreiben kann. M. lässt sich von der Autorität und Strategie des Lehrers überrumpeln und verliert aus dem Blick, welche Lerninitiative er eigentlich hatte. Er zieht sich zurück und überlässt die inhaltliche Orientierung seiner Lernaktivität den Anweisungen des Lehrers.

Diese Verantwortung übernimmt Herr S. Statt Themenverhandlungen bestimmt er den Lern-Inhalt des Unterrichts. Die Klarheit darüber ist seine Verbindlichkeit für die Schüler. So kommuniziert er das und suggeriert, dass er planvoll handelt.

Aber ist ihm wirklich bewusst, was er täglich seine Schülerinnen und Schüler lernen lässt? Überprüft er in angemessener Form seine Inhalte und Ziele auf Relevanz? Ist sein persönliches, aus Erfahrung gespeistes Curriculum seines Musikunterrichts in allen wichtigen Aspekten so reflektiert, dass er die musikpädagogische Verantwortung über seine Schüler übernehmen kann? Weiß er, was für sie gut ist?

M. kann das nicht beurteilen. Er muss die Entwicklung seiner musikalischen Fähigkeiten und Interessen in die Hände des Profis legen. Er hat zwar ein Gespür, ob jemand einen Plan hat und ob jemand den Job des Musikunterrichts kompetent macht. Aber über die Inhalte kann er nichts sagen, geschweige denn mitbestimmen. Obwohl: es wäre für ihn schon eine Hilfe, wenn er im Musikunterricht seine Band-Musikinteressen anbringen könnte. Aber wollen die Mitschüler das auch? Seine Clique sicher, aber die anderen? So ist es vielleicht doch besser, dass der Musiklehrer die Inhalte bestimmt.

## **2.2. Ein kritischer Blick in die Musikfachschaft der Schule – Verbindlichkeit der Akteure Kolleginnen und Kollegen**

Die Entscheidung, in der Klasse 7 mit der Behandlung der Westside Story zu beginnen, begründet Herr S. mit didaktischen Kategorien wie Lebensnähe und Aktualität, sowie mit fachlicher Relevanz, die Schülerinnen und Schüler exemplarisch eine Komposition aus dem gesellschaftlich wichtigen Genre Musiktheater zu vermitteln. Dabei bieten sich eine Reihe von musikalischen Handlungsmöglichkeiten an, die Schülerinnen und Schüler in der Anwendung beispielhaft erlernen: gemeinsames und solistisches Singen, Analyse und Interpretation von Kompositionen zwecks Transformation in szenische Bewegungschoreografien oder Beurteilung und Bewertung von musikalischen und inszenatorischen Umsetzungen. Das klingt sinn- und planvoll. Aber wie ist die Anbindung an das vorher Gelernte? Herr S. weiß wenig über das, was die Kollegin und Kollege in ihrem Unterricht gemacht haben. Die Schülerinnen und Schüler werden erfahrungsgemäß nicht in der Lage sein, darüber zu berichten. Man erfährt lediglich etwas über äußere Handlungen, wenn sie in negativer oder positiver Hinsicht aus dem Alltag herausragen. Es gibt zwar pflichtgemäß einen schulinternen Lehrplan, der enthält aber kaum Verbindlichkeiten für die einzel-

nen Jahrgangsstufen. Außerdem ist er schon viele Jahre alt und die neuen Kollegen waren bei der Erstellung nicht eingebunden. So hat jeder Musiklehrer wie Herr S. ein mehr oder weniger konkretes und reflektiertes Curriculum für seinen eigenen Unterricht. Es ist aber jeweils eher strategisch darauf ausgerichtet, den Unterrichtsalltag ohne Konflikte mit den Schülerinnen und Schülern zu bewältigen, statt eine verantwortungsbewusste und planvolle musikalische Bildung und Ausbildung über Jahre im Visier zu haben. Und sie sind untereinander nicht bekannt. Die Noten, die jede Kollegin und jeder Kollege im Fach Musik vergeben muss, sind bestimmt durch die jeweils individuellen Kriterien, wenn es sie überhaupt gibt. Sie sind nirgendwo verbindlich transparent gemacht.

Mehr kollegiale Verbindlichkeit für die inhaltlichen Festlegungen der musikalischen Bildung und Ausbildung des Schülers M. im Fach Musik tut not. Es würde als erstes bedeuten, dass man sich untereinander fachlich-pädagogisch abstimmen müsste. Dazu wiederum wären stundenlange Besprechungen und Diskussionen nötig, Ergebnisse müssten formuliert, mit Eltern- und Schülervertretern diskutiert und schließlich Abstimmungen durchgeführt werden. Welchen Grad von Verbindlichkeit würde sich der erfahrene Herr S. zumuten? Ist er bereit, Änderungen am Unterrichtskonzept vorzunehmen? Wer überprüft mit welchen Methoden die Einhaltung der Entscheidungen und ... den Erfolg? Dazu müsset sich Herr S. in den Unterricht schauen lassen. Ist er dazu bereit?

Das wäre eine große Herausforderung bei all den anderen Anforderungen, die der Alltag bereit hält. Selbst wenn es allseits eingesehen und gewollt ist, ist dies nur durch erhebliche Zusatzarbeit zu leisten. Kann man es Herrn S. also verdenken, lieber im Musikunterricht das curriculare Individualitätsprinzip walten zu lassen? Für diese Arbeit der schulischen Qualitätssicherung des Musikunterrichts müsste Arbeitszeit zur Verfügung gestellt werden. Im Musikunterricht wird dies sicher nicht der Fall sein, da das Manko der mangelnden Verbindlichkeit kaum auffällt und beanstandet wird. Der Schüler M. jedenfalls weiß davon nichts, dass seine Ausbildung in die Zufälligkeit der Lehrperson gelegt ist, die für seinen Musikunterricht ausgewählt worden ist. Im Fach Mathematik wäre das schon anders. Der Grad von schulinterner Verbindlichkeit wie in Musik würde hier schnell bemerkt werden und Proteste der Eltern und Schüler hervorrufen. Die Eltern von M. würden es nicht zulassen, wenn er bei einem Lehrer oder Lehrerin Mathematikunterricht hätte, der oder die sich nicht an die transparenten landesweiten und schulinternen Fachregelungen halten würde.

### **2.3. Zur Bedeutung von Richtlinien und Kernlehrplänen – Verbindlichkeit über-schulischer Institutionen mit den Akteuren vor Ort**

Man stelle sich vor, Herr S. und seine Kolleginnen und Kollegen würden sich trotz der Widrigkeiten auf den Weg machen wollen, untereinander Verbindlichkeiten herzustellen in Form eines schulinternen Bildungsplans für das Fach Musik. Die Inhalte der Bildung im Fach Musik würden also in Zukunft für den Schüler M. nicht mehr abhängig sein von seinem in der Klasse unterrichtenden Musiklehrer oder Lehrerin, sondern er und seine Eltern wüssten unabhängig von der Lehrperson, welches inhaltliche und methodische Programm inklusive Bewertungsmaßstäbe für die jeweilige Jahrgangsstufe ansteht. Für Herrn S. hieße das, nicht mehr er als Lehrperson würde

für den Inhalt der Ausbildung geradestehen müssen, sondern man könnte auf den verbindlichen Plan verweisen. Das wäre eine deutliche Entlastung von Verantwortung und Vorbereitungsarbeit. Allerdings hätte der Schüler M. noch weniger Chancen, seine eigenen Lerninteressen vorzubringen und seine Lehrer hätten weniger Spielraum zum Ausprobieren neuer Themen. Das wäre der Nachteil.

Ein weiteres Problem tut sich auf, wenn Herr S. in der Vorbereitung auf die Absprachen sich andere schulinterne Musikbildungspläne anschauen würde (zumindest da, wo es sie gibt). Er würde feststellen, dass sich die Kollegen in der einen Schule auf einen regelrechten Stoffkanon verständigt haben mit detaillierten Festlegungen, was an welcher Komposition zu welchem Zeitpunkt erarbeitet werden soll. In der anderen Schule steht im Zentrum des Unterrichts das Singen. Der Unterricht realisiert sich dort in Form von sog. Gesangsklassen, in denen die Schülerinnen und Schüler von klein auf den Umgang mit der Stimme entwickeln und sich ein reichhaltiges Repertoire des Chorgesangs aneignen. Wieder eine andere Schule konzentriert sich auf sog. „Bläserklassen“, in denen im Wesentlichen das Erlernen des Instruments und im Ensemblespiel die Pop- und Jazzstilistik im Vordergrund steht. Die Terminologie der Musiktheorie ist danach ausgerichtet. Diese jeweiligen Einseitigkeiten würde Herr S. auf Grund seiner im Studium erworbenen Grundüberzeugungen nicht mittragen wollen (s.o.).

Also steht mal wieder ein Blick in die Richtlinien des Landes für das Fach Musik an. Denn bei aller Ignoranz: sie sind die gesetzliche Grundlage für die inhaltliche, methodische und pädagogische Ausgestaltung des Musikunterrichts. Die Eltern des Schülers M. können gegebenenfalls die Erfüllung rechtlich einklagen. Herr S. weiß, dass es soweit nicht kommen wird, denn wer interessiert sich schon für die gesellschaftliche Verbindlichkeit im Fach Musik. Aber auf der Suche nach Kriterien einer kollegialen Verbindlichkeit sind die Richtlinien (oder die neuen Kernlehrpläne) eine verbindliche und verbindende Orientierungsgröße. Somit muss keine Fachschaft ein neues Curriculum an ihrer Schule kreieren, sondern lediglich darauf achten, dass die individuelle und kollegiale musikpädagogische Arbeit sich an den gesellschaftlich und demokratisch vereinbarten Normen und Rahmenbedingungen bemisst. Dann wäre auch gewährleistet, dass der Schülers M., wenn seine Eltern einmal in eine andere Stadt umziehen müssten, nicht auf völlig neue Inhalte trifft. Durch den Blick in andere Schulen weiß Herr S. dass das in vielen Fächern weitgehend realisiert ist, für das Fach Musik ist es noch Utopie.

### **3. Herstellung von Verbindlichkeiten im Musikunterricht**

An dieser Stelle soll die Schule des Musiklehrers Herr S. und des Schülers M. verlassen werden. Es ging bisher immer wieder um das Problem mangelnder Verbindlichkeiten im Musikunterricht und die Schwierigkeiten, diese zwischen den beteiligten Akteuren herzustellen. Wo die Szenerie zutrifft, wie oben beschrieben, stellt sich die Entwicklung hin zu einem Zustand einer angemessenen Festlegung von Lehr- und Lerninhalten im Musikunterricht im Dickicht der Dilemmata fast aussichtslos dar. Trotz allem Grund zum Pessimismus wird im Folgenden versucht, Auswege aufzuzeigen, die in eine „verbindliche“ Richtung zeigen mögen.

### 3.1. Der Blick auf die Musiklehrenden

Das Dilemma-Potential der Musiklehrenden gründet sich außerhalb ungünstiger äußerer Faktoren wie Arbeitsüberlastung und institutioneller Missachtung im Individualitätsprinzip des Rollenverständnisses. Es hat seine Wurzeln in einer musikalisch-künstlerischen Haltung, die durch einen ausgeprägten, nach innen gerichteten, Selbstbezug der musikalischen Tätigkeit gekennzeichnet ist und damit zunächst in Konflikt steht zur nach außen gerichteten pädagogischen Tätigkeit. Sie wird häufig im künstlerischem Ambiente des Musikstudiums an den Musik-Hochschulen erworben, wo die eigene Begabung weiter entwickelt wird in einer egozentristischen und extrem zeitintensiven Auseinandersetzung mit sich selbst im Medium Musik. Die weitere Pflege der eigenen Vorlieben und das Kreisen um die individuellen musikalischen Schwerpunkte und Interessen kann allerdings kein Leitaspekt sein für eine musikpädagogische Tätigkeit an allgemeinbildenden Schulen. Diese kulturgeprägte musikalisch-künstlerische Egozentrik muss bei Übernahme musikpädagogischer Verantwortung überwunden sein. D.h. das Bewusstsein für die Tätigkeit an allgemeinbildenden Schulen muss verstärkt die gesellschaftliche Dimension im Blick haben, denn es geht neben der Vermittlung individueller musikalischer Fähigkeiten auch darum, die heranwachsenden Mitglieder einer Gesellschaft für die aktive Teilnahme an der kulturellen Entwicklung kompetent zu machen. Oder anders gesagt: Eine Haltung, die sich darin manifestiert, ohne überindividuelle Verbindlichkeit aus sich selbst heraus die Inhalte des Musikunterrichts zu bestimmen, wird schnell zu einer Anmaßung den Lernenden und der Gesellschaft gegenüber und hat in einer allgemeinbildenden Schule nichts zu suchen.

Haltungen bilden sich über lange Zeiträume und sind zäh und langlebig. Ein Ausweg auf diesem Weg ist demnach langfristiger Natur: Im gesamten Umfeld der Musiklehrausbildung muss eine ausbalancierte und aufeinander bezogene Integration von Entwicklungen künstlerisch-musikalischer und (musik-)pädagogischer Kompetenzen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer realisiert werden. Dies beginnt bei den Kriterien der Aufnahmeprüfungen, der Theorie-Praxis-Struktur des Studiums und des Vorbereitungsdienstes in allen Phasen, den Maßstäben bei den Beurteilungen in Examina und schließlich bei der Stellenvergabe als Einstellungskriterium und im Vergabeverfahren<sup>2</sup>. Übergänge von künstlerischen zu musikpädagogischen Ausbildungen müssen flexibel möglich sein, dann aber mit einem klaren Anforderungsprofil bedarfsgerecht und dezidiert auf die Praxis ausgerichtet werden. Die zukünftigen Masterstudiengänge müssen dazu individuell zugeschnitten werden können.

Die Arbeitsweisen des Studierens müssen elementar auf Team-Arbeit ausgerichtet sein und schon frühzeitig muss eine Mentalität und Teilhabe-Möglichkeit des Herstellens von Verbindlichkeiten gefordert sein. Die Selbstverständlichkeit und das Know-

---

<sup>2</sup> Chancen zu Veränderungen dazu sind gegeben bei der Umstellung auf Bachelor/Master-Studiengänge. Die Frage wird sein, mit welcher Ernsthaftigkeit die schulische Praxis in das Studium integriert wird.



how des kooperativen und koordinierenden Arbeitens sind die Grundlage für die Aufhebung des „Einzelkämpfertums“ im Lehrerberuf.

### **3.2. Der Blick auf die politischen Institutionen.**

Diese langfristig angelegte Perspektive besteht demnach in der Herstellung der individuellen Bereitschaft der Musiklehrerin und des Musiklehrers, auf verschiedenen Ebenen Verbindlichkeiten nicht nur zuzulassen, sondern auch herstellen zu wollen. Auf politischer Ebene muss dem sowohl organisatorisch wie auch motivational zugearbeitet werden. Als erstes müssen die gesellschaftlichen – d.h. hier die gesetzlichen - Vorgaben klarer sein. Die bestehenden staatlichen Vorschriften in Gestalt von Richtlinien müssen als sog. Kernlehrpläne - ohne institutionell daher kommende didaktische und methodische Bevormundung - umgearbeitet werden. Als gesellschaftliche Orientierung für die Erstellung von kollegialen Verbindlichkeiten reichen realistische, fachlich sorgfältig abgewogene und verständlich formulierte Standards, die lediglich festlegen, was Lernende am Ende eines Prozesses können sollen. Sie müssen mit den verschiedenen am Diskurs beteiligten Institutionen erstellt<sup>3</sup> und regelmäßig überprüft und angepasst werden.

Die politischen Institutionen sind für die Rahmenbedingungen der alltäglichen Arbeit verantwortlich, die ohne Zweifel verbessert werden müssen. Was nützen alle praxisorientierten und auf Flexibilität ausgerichteten Strukturreformen in der Lehrerbildung und Paradigmen-Setzungen wie Kompetenzorientierung, Individualisierung von Lernprozessen, Kooperatives Lernen, Stärkung der Eigenverantwortlichkeit,... wenn die Musiklehrenden im Alltag mit 32 Schülerinnen und Schülern in einer Pubertätsklasse klar kommen müssen. Bei zwei Stunden Musik pro Woche eine unrealistische Forderung. Und die Arbeit an der Herstellung und Erhaltung schulinterner Verbindlichkeiten muss im Sinne der sog. „Qualitätssicherung“ als Arbeitszeit deklariert und ausgewiesen werden. Es kann nicht sein, dass dies in der „Freizeit“ geschehen soll.

### **3.3. Der Blick auf die schulische Kollegialität.**

Kernlehrpläne wie oben skizziert sind nicht mehr und nicht weniger die Grundlage der didaktischen und methodischen Verortung, die die Fachkolleginnen und Kollegen in den Schulen vornehmen müssen. Ansätze dazu finden sich bereits in verschiedenen Bundesländern in Deutschland, wenn wie in Nordrhein-Westfalen die alten Richtlinien im Sommer 2011 von kompetenzorientierten Kernlehrplänen abgelöst werden und die Fachkolleginnen und Kollegen vor Ort daran orientiert neue sog. „Haus-Curricula“ erstellen müssen<sup>4</sup>. Das Ergebnis ist dann in Zukunft ein vor Ort ausgehandelter schulinterner Bildungsplan, der für alle Kolleginnen und Kollegen verbindlich

---

<sup>3</sup> Dies findet zur Zeit kaum statt. Kernlehrpläne werden von Kommissionen aus beauftragten Musiklehrenden erarbeitet unter Geheimhaltungsverpflichtung; d.h. ein offener Diskurs z.B. mit Hochschulen/Universitäten ist nicht gewünscht bzw. wird unterbunden wie z.B. im deutschen Bundesland NRW.

<sup>4</sup> Das Fach Musik ist in NRW mit Kunst, Sport und Religion das letzte Fach; alle anderen haben diese Prozess schon längst begonnen.

ist. An der Abfassung müssen Eltern und Schüler als ernst zu nehmende Akteure sinnvoll beteiligt werden. Die Ergebnisse sind öffentlich zugänglich und werden in regelmäßigen Abständen überprüft und gegebenenfalls modifiziert, vor allem wenn vermehrt neue Kolleginnen und Kollegen dazu stoßen. Bewertungsmaßstäbe zur Selbstevaluation der Lernenden und zur Benotung in den Zeugnissen sind damit für alle Beteiligten transparent.

Denkbar ist, dass sich ein Teil der Lehrerfortbildung auf diesen Bereich bezieht, indem Coachings zur Unterstützung angeboten bzw. angefordert werden können.

### 3.4. Zu guter Letzt:

Der Vorteil dieses skizzierten „Verbindlichkeits“-Modells (siehe Grafik unten) liegt in der Überwindung des Individualitätsprinzips des Musikunterrichtens. Die Verbindlichkeit innerhalb des Fachkollegiums entsteht durch der Konkretisierung der gesellschaftlichen Vorgaben des Kernlehrplans in fachlicher Kooperation, pädagogischer Koordination, durch Transparenz des eigenen Handelns und Partizipation an schulischer und gesellschaftlicher Verantwortung. Von diesem Arbeitsprozess und dem Ergebnis würde ein deutliches Signal ausgesendet werden: Das Fach Musik ist nicht mehr beliebig und allein abhängig vom einzelnen versierten und engagieren Fachlehrer oder Fachlehrerin. Die Kolleginnen und Kollegen vor Ort zeigen gemeinsam: sie nehmen ihre Arbeit, d.h. ihr Fach, ihre Aufgaben und ihre Schülerinnen und Schüler ernst. Davon könnten alle – Lehrende und Lernende - profitieren.



