

Frauke Heß

Musik in der Grundschule zwischen Kompetenzerwerb und Bildung

1. Vorüberlegungen

Wissen Sie, dass eine Musikalische Grundschule in Hessen keineswegs gleichzusetzen ist mit einer Schule mit musikalischem Schwerpunkt und dass es sich um ein Modellprojekt handelt, das von der Bertelsmann Stiftung unterstützt wird? Kennen Sie Primacanta? Ein Grundschulkonzept der Crespo Foundation, das „Jedem Kind seine Stimme“ verspricht – allerdings etwas anderes will als eine Chorklasse. Oder: Jedem Kind ein Instrument? Ein groß angelegtes Programm, das durch die Zusammenarbeit von Instrumentalpädagogen und Musiklehrern an allgemein bildenden Schulen möglichst vielen Kindern den Kontakt mit dem Instrumentalspiel ermöglichen möchte, und das sich – ausgehend von der nordrhein-westfälischen „Keimzelle“ der Stiftung Jedem Kind ein Instrument – aktuell in mehreren Bundesländern zu verbreiten beginnt – in je individueller Umsetzung.

Diese Aufzählung von musikalischen Bildungsangeboten ließe sich fortspinnen. Das ist hier aber gar nicht nötig, da sich Bemerkenswertes bereits zeigt: Das musikpädagogische Angebot ist variantenreich und zeugt von einer ungeheuren Lebendigkeit, zugleich gibt es eine gewisse Unübersichtlichkeit durch die Vielzahl sowie Heterogenität der musikalischen Angebote und ihrer Träger, und schließlich ist eine konzeptionelle und institutionelle Verlagerung beobachtbar: die Konzepte stammen kaum noch aus den Hochschulen oder Schulen selbst, sondern es sind Angebote von außen, die erst durch die Unterstützung von Stiftungen ermöglicht werden. Diese bildungspolitische Akzentverschiebung lohnt es zu konstatieren, vielleicht aber auch didaktisch zu reflektieren.

Aktuell herrscht in Deutschland eine freundliche Stimmung gegenüber musikpädagogischer Arbeit, vor allem gegenüber musikalischer Aktivität. Es scheint so, als habe die Bildungspolitik im Zuge der Diskussion um die Ganztagschule und trotz PISA –

oder vielleicht sogar eher wegen PISA – erkannt, dass es so etwas wie ein Grundrecht auf musikalische Bildung gibt, und dass gerade in den Grundschulen mehr Engagement nötig ist. Nun wird aber weniger in das Schulfach Musik und die Ausbildung von Musiklehrerinnen für die Grundschule investiert, sondern in den 16 deutschen Bundesländern werden vielfältige Sonderprogramme aufgelegt. Diese haben unbestritten einen Anteil daran, dass Musik im Schulleben einen neuen Stellenwert bekommen hat, dass viele Kinder und Jugendliche heute in der Schule mit Instrumenten in Berührung kommen und zumeist mit großer Freude Musik machen. Das war in der Geschichte des Musikunterrichts nicht immer so!

Neben aller Freude über die politische Unterstützung der angewandten Musikpädagogik ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Musikpädagogik, die bildungstheoretischen Implikationen der Programme zu reflektieren und zu diskutieren.

Dazu wollen diese Überlegungen beitragen, indem sie in exemplarischer Absicht implizite und explizite Bildungsvorstellungen einiger Projekte herausarbeiten. Dass dies anhand der drei bereits genannten Projekte (Jedem Kind ein Instrument, Musikalische Grundschule, Primacanta) geschieht, ist zwar nicht zufällig, da sich in diesen m.E. unterschiedliche Bildungsvorstellungen ausdrücken. Dennoch hätten es auch andere Projekte sein können. Es geht also nicht um die Bewertung dieser Ansätze, sondern die Modelle dienen als Beispiele für die folgende Analyse.

2. Musik bildet? Eine Frage und vier Antwortversuche

Musik ist ein Phänomen, das unser Leben angenehmer und facettenreicher werden lässt. Nicht mehr, aber auch nicht weniger! Unmodern formuliert: Musik kann als spezifisch menschliche Tätigkeit einen Beitrag zum gelingenden Leben leisten.¹ Das gilt gleichermaßen für das eigene Musizieren wie auch für die vielfältigen weiteren Umgangsmöglichkeiten mit Musik wie das

¹ Das sind Fragen, denen bereits Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik nachgeht. Er betont, dass sich die Eudaimonia, die Glückseligkeit, als ein Vollendetes und sich selbst Genügendes darstellt. Sie ist das Endziel alles Handelns. (vgl. Aristoteles, Nikomachische Ethik, Kap. 5ff.)

Musikhören, das Nachdenken über Musik, die Nutzung von Musik als soziales Emblem etc. Dass Musik hilft, das Leben angenehmer zu gestalten, ist unbestritten, aber, so ließe sich naiv, aber durchaus berechtigt fragen, aus welchem Grund soll Musik einen Beitrag zur Bildung leisten? Warum soll der musikalischen Betätigung ein anderer Stellenwert zukommen als anderen angenehmen Tätigkeiten – also etwa dem genussvollen Essen?

Historisch sind die Antworten auf den Beitrag der Musik bzw. der musikbezogenen Tätigkeit zur Bildung vielgestaltig, und über die Jahrtausende lassen sich unterschiedliche Argumentationslinien verfolgen, die auf heterogenen Musikbegriffen aufbauen.

Fasst man Musik – so etwa mit Platon – als eine Form der Objektivation des Schönen und Guten auf, so ermöglicht Musik einen Beitrag zur sittlichen Bildung. In *Politeia* begründet Platon den spezifischen Beitrag der Musik zur sittlichen Bildung damit, dass „Zeitmaß und Wohlklang am meisten in das innere der Seele eindringen und sich ihr auf das kräftigste einprägen“ (Platon, *Politeia*, 401d). Das bedeutet dann auch, dass sittliche Bildung durch Musik nur dann eintritt, wenn die Musik als Objekt „Wohl-anständigkeit mit sich“ (ebd.) führt und dadurch also auch das Subjekt wohlانständig macht. Anders formuliert: Im Kontext der sittlichen Erziehung werden die Qualität der Musik und das Erziehungsziel parallelgeführt. In vereinfachter Kurzformel: Gute Musik macht gute Menschen ...

Uns näher als diese ethische Aufladung der Musik ist ihre geistige Verortung: Musik als geistige Leistung eines Komponisten, also eines Künstlers. Seine Werke werden vom gebildeten Hörer nachvollziehend interpretiert – ein Anspruch, der z.B. auch im Umgang mit Literatur geläufig ist. Der ethischen Argumentation analog ließe sich hier die Kurzformel prägen: Gebildet ist, wer Kunstmusik versteht – was immer „verstehen“ hier bedeuten mag.²

Der hermeneutisch-auslegende Umgang mit Musik hat sich spätestens seit dem 19. Jahrhundert auch wissenschaftlich etabliert. Musik, genauer gesagt: abendländische Kompositionen haben den

² vgl. Heß 2003.

Wert eines Kulturguts, an dem sich der menschliche Geist bildet – Kunstmusik als Beitrag zur Geistesbildung. Auf den Musikunterricht hatte und hat dieses geisteswissenschaftlich fundierte Musikverständnis einen starken Einfluss. Bereits im frühen 20. Jahrhundert hat Kunstmusik einen festen Platz im Werkkanon der höheren Bildung. Schließlich wurde dieser Bildungsinhalt im Zuge der emanzipatorischen Bestrebungen der 1960er und 70er Jahre für alle Schulformen erkämpft, so dass musikalische Analyse folgerichtig ein Zentralmoment des schulischen Umgangs mit Musik bildete³.

Schon bald zeigte sich aber, dass der bloß kognitive Umgang mit Musik keineswegs „automatisch“ zu geistiger Bildung führte, sondern im besten Fall Wissen über Musik vermittelte. Das sinnlich-anschauende Erleben von Musik sowie das eigene musikpraktische Handeln – so die aus dieser Phase stammende Einsicht – müssen in pädagogischen Kontexten berücksichtigt werden, um dem Wunsch nach nachhaltiger Begegnung mit Musik genügen zu können. Damit hielt die praktische Beschäftigung mit Musik seit den 80er Jahren wieder Einzug in den Musikunterricht. Unbeantwortet bleibt in Bezug auf diese „Praxis-Wende“ jedoch zunächst, ob Musikpraxis nun eine Methode, der Gegenstand oder das Ziel musikalischer Bildung ist? Und gibt es im Kontext von Bildungsfragen eine selbstwertige musikalische Praxis?

In der aktuellen musikpädagogischen Diskussion lassen sich zwei konkurrierende musikbezogene Bildungsvorstellungen unterscheiden: Zunächst ein kulturwissenschaftlich orientiertes Denken, das Musik nicht mehr gleichsetzt mit der Summe der Werke und auch nicht mit dem Musizieren an sich, sondern die Vielzahl heterogener sozialer und kultureller Praxen, in denen Musik die zentrale Rolle spielt, in den Blick nimmt. Dabei kann es sich sowohl um bestimmte musikalische Teilkulturen als auch um Umgangsweisen mit Musik handeln. Das Schaubild zeigt beispielhaft einige solcher Praxen und will verdeutlichen, dass diese nicht identisch sind mit musikalischen Teilkulturen.

³ Davon zeugen u.a. Schulbücher der 70er und 80er Jahre.

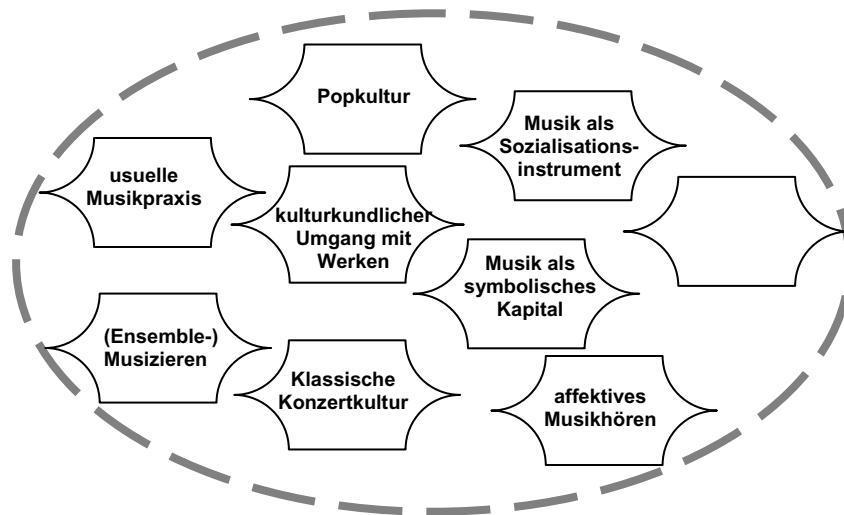


Abb. 1: Soziale und kulturelle musikbezogene Praxen

Wie lassen sich in diesem kulturwissenschaftlichen Denken aber die Vielzahl der Praxen und Bildung zusammen denken? Vorsichtig könnte man formulieren: Als musikalisch gebildeter Mensch gilt, wer viele unterschiedliche Praxen kennen gelernt hat, bewusst zwischen ihnen wählen und schließlich verständlich an einzelnen teilhaben kann. In und durch die Teilhabe an bestimmten Praxen bildet jeder Mensch – so ließe sich kultursoziologisch mit Bourdieu formulieren – einen Habitus aus, der seinerseits wieder auf den sozialen Raum rückwirkt. Musikalische Praxis als kulturelles und somit symbolisches Kapital leistet einen Zugang zu Welt und erlaubt das spezifische Gestalten von Gesellschaft.

In diesem „Argumentationssystem“ ist musikalische Bildung nicht länger aus der Logik des Objektes, also aus dem musiktheoretischen Regelsystem, ableitbar, und musikalische Bildung erschöpft sich auch nicht in bestimmten Umgangsformen (also bspw. dem Musizieren), sondern musikalische Bildung ist ein soziales und kulturelles Konstrukt, das sich in ständiger Veränderung befindet. Darauf müssten musikbezogene Bildungsangebote flexibel reagieren.

Ein viertes Argumentationsmuster setzt Musik mit Musikpraxis gleich und schreibt dieser Bildungswert zu. Dieses Muster grundiert die zahlreichen Konzepte des Klassenmusizierens und auch die Diskussionen um das Instrumentalspiel in der Schule. Die Fähigkeit zum Musizieren wird als anthropologische Grundkonstante aufgefasst, die es durch Unterricht auszubilden gilt. Damit kann erst der musikalisierte Mensch als ein musikalisch gebildeter Mensch angesehen werden.

Die folgende Grafik veranschaulicht die soeben skizzierten Argumentationstraditionen:



Abb. 2: Bildungsvorstellungen in Abhängigkeit von Musikbegriffen

3. Die drei Modelle

Um das Nachdenken über musikalische Bildung zu konkretisieren, möchte ich vor der gerade entfalteten theoretischen Hintergrundfolie die zu Beginn genannten Projekte in Hinblick auf ihre impliziten und expliziten pädagogischen Intentionen analysieren.

Dazu werden die folgenden drei Modelle kurz vorgestellt, um sie dann probenhalber in die Systematisierung der Argumentationsmuster einzufädeln. Es handelt sich um

- das hessische Modellprojekt Musikalische Grundschule,
- das Frankfurter Modell Primacanta und
- Jedem Kind ein Instrument.

Den Projekten ist gemeinsam, dass das musikalische Handeln (also Musikpraxis im engeren Sinne) im Zentrum steht. Zugleich repräsentieren die Ansätze m.E. exemplarisch unterschiedliche Bildungsvorstellungen. Zunächst alle drei Modelle im Überblick:

Musikalische Grundschule	Primacanta	Jedem Kind ein Instrument
<u>Region</u> Hessen	<u>Region</u> Frankfurt a.M.	<u>Region</u> Ruhrgebiet/NRW
<u>Träger</u> Bertelsmann Stiftung Kultusministerium	<u>Träger</u> Crespo Foundation Musikhochschule F.a.M.	<u>Träger</u> Stiftung „Jedem Kind ein Instrument“
<u>Ziel</u> Musik im Schulleben verstärken	<u>Ziel</u> Singkompetenz entwickeln	<u>Ziel</u> Kinder an das Instrumentalspiel heranführen
<i>Schulentwicklungs- projekt (Profilierung der Schulkultur)</i>	<i>Lernprinzip und Methoden des Aufbauenden MU</i>	<i>Kooperation mit Instrumentalpädagogik</i>

Abb. 3: Überblick über die drei Musikprojekte

3.1 Musikalische Grundschule

Musikalische Grundschulen in Hessen sind nicht das, was das „Label“ zunächst nahelegt. Es sind weder Schulen mit erweitertem Musikunterricht noch Schulen, die musikalische Exzellenz oder Elite ausbilden. Ganz im Gegenteil! Das vom Hessischen Kultusministerium und der Bertelsmann Stiftung 2005 initiierte

Modellprojekt zielt durch verstärkte Präsenz von Musik im Schulleben auf musikalische Breitenbildung ab. Griffig formuliert die Stiftung das Ziel mit dem Slogan: Mehr Musik vermittelt durch mehr Lehrer in mehr Fächern zu mehr Gelegenheiten.

In einer Musikalischen Grundschule soll Musik in möglichst allen Fächern eine Rolle spielen und in den Schulalltag hineinwirken. Dabei sind die Projekte, die an den teilnehmenden Schulen umgesetzt werden, nicht vorgegeben, sondern werden, ausgehend von einer Zukunftswerkstatt, vom gesamten Kollegium entwickelt und sollen fester Bestandteil des Schullebens werden.

Die Bertelsmann Stiftung und das Hessische Kultusministerium unterstützen diesen Schulentwicklungsprozess einerseits durch Fortbildungen und andererseits durch die Bereitstellung zusätzlicher Lehrerstunden für die Schulen. Konkret sieht das so aus:

Jede der teilnehmenden Schulen lässt eine ausgebildete Musiklehrerin ihres Kollegiums in der Fortbildung zur so genannten Musikkoordinatorin ausbilden, d.h. sie lernt Methoden der Prozesssteuerung kennen, um mit dem eigenen Kollegium Visionen zu entwickeln und diese in der täglichen Arbeit mit den Schülern umzusetzen. Musikalische Grundschule setzt also einen Schulentwicklungsprozess in Gang, der von der Musikkoordinatorin begleitet wird. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, werden die Musikkoordinatorinnen in Steuerungsfragen regelmäßig extern gecoacht. Zudem tauschen sie sich auf der Materialebene aus und vernetzen sich regional miteinander. Somit werden in der Musikalischen Grundschule vorhandene, jedoch brachliegende Ressourcen (z.B. die spezifischen musikalischen Kompetenzen vieler Kollegen) genutzt. Dabei ist die entscheidende Größe im Entwicklungsprozess das gemeinsame Interesse eines Kollegiums, sich als Musikalische Grundschule langfristig zu profilieren und möglichst häufig Musik ins Schulleben zu integrieren.

Die bislang zertifizierten Musikalischen Grundschulen haben viele Facetten. Musik prägt in sehr heterogener Form die Schulkultur der Einzelschule: Häufig gibt es regelmäßige musikalische Rituale (wie etwa das Singen im Treppenhaus), ein festes Liedrepertoire, über das alle Kinder und Lehrer verfügen, es gibt kollegiumsinterne

musikbezogene Fortbildungen (z.B. Stimmbildung), die Nutzung von Musik als Lernmedium etwa im Mathematik- oder Sprachunterricht, Klanginstallationen auf dem Schulhof, einen Hörclub oder die Einrichtung eines Stille-Raumes. Und auch die Zusammenarbeit mit Musikschulen oder anderen außerschulischen Trägern wurde an vielen Musikalischen Grundschulen eingeführt oder verstärkt.

Insgesamt kann man das Modellprojekt als musikalisch niederschwellig, zugleich aber in den Umgangsweisen als ausgesprochen vielfältig charakterisieren.

3.2 Primacanta

Das zweite Projekt, um das es in meiner Analyse später gehen wird, heißt Primacanta und ist ein junges Projekt. Es startete im August 2008 an 31 Frankfurter Grundschulen und wird durch die Crespo Foundation und die Frankfurter Musikhochschule unterstützt. Primacanta verfolgt das Ziel, die Singkompetenz von Grundschülerinnen und -schülern zu entwickeln und ihre Freude am Singen zu stärken. In der Projektbeschreibung heißt es: „Das Singen spielt eine zentrale Rolle, wenn man den Wunsch wecken will, selbst aktiv zu musizieren.“ (IT 3)

Anlass für die Initiative, so formulieren die Verantwortlichen, ist ein gesellschaftliches Defizit: In familiären Zusammenhängen werde immer weniger gesungen, sodass den Kindern Hörerfahrungen fehlen, die einen selbstverständlichen und gesunden Umgang mit der Stimme ermöglichen. Zwar habe Singen in den Medien Konjunktur, aber zugleich werde dort der Eindruck vermittelt, dass Singen nur mit elektronischer Verstärkung funktioniere. (vgl. ebd.)

Primacanta ist ein Multiplikatorenprogramm. In einem ersten Schritt werden einige Musiklehrer und auch Instrumentalpädagogen zu Experten – sogenannten Coaches – ausgebildet. Diese betreuen dann jeweils mehrere Grundschulklassen, indem sie vor Ort mit den jeweiligen Fachkollegen zusammenarbeiten – die ihrerseits zuvor ebenfalls in kleinerem Umfang fortgebildet wurden. Beratung durch einen Coach sowie Tandemunterricht soll den Fachlehrerinnen ermöglichen, nach und nach selbständig nach den gewünschten

Prinzipien zu unterrichten. Auf diesem Weg werden bereits in den ersten beiden Jahren 1000 Frankfurter Kinder erreicht.

Das Besondere an diesem Projekt ist, dass es auf ein lerntheoretisches Modell zurückgreift und somit methodisch klar konturiert ist. Primacanta nutzt Edwin Gordons Music Learning Theory, die er bereits in den 70er Jahren entwickelte, und basiert zum anderen auf dem Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts⁴. Mit dem bereits erwähnten amerikanischen Musikpsychologen Edwin Gordon sind die Vertreter des Aufbauenden Musikunterrichts der Überzeugung, dass das Lernen von Musik einem Lernen über Musik vorangehen muss. In Gordons Worten: Sound before Sign. Das Ziel planvoller musikalischer Unterweisung ist die Entwicklung einer Audiationsfähigkeit; dies geschieht vorrangig über musikpraktisches Lernen, das im Aufbauenden Musikunterricht lehrgangsmäßig angelegt ist: Der Unterricht beginnt bei einfachen rhythmischen und melodischen Patterns und gelangt schrittweise zu immer komplexeren musikalischen Gestalten. Die Schrittfolge des synthetischen Lernvorgangs ergibt sich aus der Sachlogik unseres musikalischen Systems. Und auch methodisch ist die Progression genau beschrieben: Auf jedem Level des Lehrgangs wird beim Vor- und Nachmachen angesetzt, danach in fest umrissenen Bahnen mit dem geübten Material gestaltend verfahren, um schließlich über das Lesen und Schreiben von Noten bei Improvisationsübungen anzulanden. Dies klingt komplizierter, als es in der Praxis ist: Lernen die Kinder auf einer unteren Stufe z.B. Viertel- und Achtelnoten kennen, so beschränken sich alle Übungen, vom Nachklatschen über das Selbsterfinden bis zum Schreiben, auf dieses Material.

Das in musikalischen Übungen Erlernte bleibt aber nicht isoliert, sondern soll durch entsprechende Lieder und Spiele direkt angewandt sowie in Gebrauchskontexte eingebettet werden. Auf der Homepage des Projektes Primacanta, das Singen als musikalische Tätigkeit in den Mittelpunkt stellt, heißt es zusammenfassend:

„Denn Ziel ist es, dass jedes Frankfurter Kind, welches die Grundschule verlässt, von sich selbst zu Recht sagen kann: Ja, ich kann singen!“ (IT 4)

⁴ Das Konzept wird durch den Beitrag von Werner Jank in diesem Band im Detail vorgestellt (vgl. S. 133-146).

Und ich möchte ergänzen: Ja, ich kann singen, kenne meine Stimme, kann Noten lesen und schreiben und kann mich hörend im dur-moll-tonalen Raum orientieren. Primacanta will also weit mehr als Lieder vermitteln und Singen lehren. Das Projekt musikalisiert über das Singen für unsere traditionelle „Musiksprache“.

3.3 Jedem Kind ein Instrument

Das dritte Projekt, Jedem Kind ein Instrument, soll hier nicht weiter beschrieben werden, da dies an anderer Stelle des Bandes geschieht (vgl. S. 147-151).

4. Einführung I: Die Projekte und das kulturtheoretische Paradigma⁵

Die drei skizzierten Projekte sollen nun in Rückgriff auf die unter Punkt 2. entfalteten Bildungsdiskurse analysiert werden. Hierbei beschränke ich mich auf das kulturtheoretische sowie das anthropologische Paradigma, da dies die aktuellen Argumentationskontexte sind.

4.1 Primacanta

Primacanta geht – wie bereits erwähnt – von einer Defizitanalyse aus. Diese lautet: Singen (zumindest das Singen „ohne Mikrofon“!) findet in unserer Gesellschaft kaum noch statt. Aus dieser Istaussage wird dann die Sollensaussage abgeleitet, dass durch schulischen Unterricht dieser körpernahe Umgang mit Musik wieder erlernt werden soll.⁶

Vor der Hintergrundfolie kulturwissenschaftlichen Denkens fällt auf, dass die Grundschul Kinder nicht mit einer vorgefundenen

⁵ Mit der Terminologie „kulturtheoretisches Paradigma“ und „anthropologisches Paradigma“ greife ich auf die von Kaiser eingeführte Terminologie zurück. Diese entwickelte er, um die Begründungen für Musikunterricht zu systematisieren. Vgl.: Kaiser 2002, S. 4ff.

⁶ Da es kein Argument gibt, *warum* Singen eine wünschenswerte Tätigkeit ist, handelt es sich hier argumentationstheoretisch um einen normativen Fehlschluss.

kulturellen Praxis vertraut gemacht werden, dass es sich somit nicht um eine „Introduktion in Musikkultur“⁷ handelt, sondern dem Projekt geht es um eine eigene, schulische Praxis, die durch den Unterricht Schritt für Schritt aufgebaut wird. Visualisieren lässt sich diese Analyse im Kontext der bereits eingeführten Grafik dadurch, dass die Praxis des Singens außerhalb des Feldes der vorfindlichen musikalischen Praxen liegt.

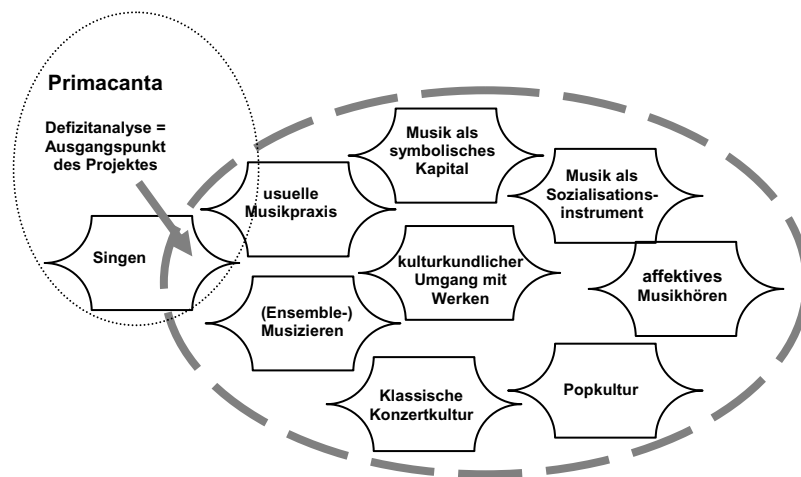


Abb. 4: Das Verhältnis des Projekts „Primacanta“ zum Konzept der musikbezogenen Praxen

Dass bei Primacanta vertiefte musikalische Fertigkeiten vermittelt werden, ist unbestritten. Dennoch birgt diese Zielorientierung auch ein Problem in sich: Da dieser Form des Singens die kulturelle Verankerung fehlt – wie die Verantwortlichen durch ihre Defizitanalyse selbst betonen –, steht diese Praxis in der Gefahr, wenig nachhaltig und vielleicht auch nur bedingt individuell bedeutsam zu sein.

Das ausgesprochen kompetenzorientierte Vorgehen lässt sich an Schulen nur dann erfolgreich umsetzen, wenn das Singen zumindest

⁷ Diese Formulierung kennzeichnet Heinz Antholz' Musikdidaktik. Vgl. Antholz 1970.

zum Teil der Schulkultur wird, also nicht auf den Musikunterricht beschränkt bleibt, und sich auch nicht nur als Mittel zum Zweck versteht. Es bleibt abzuwarten, ob dies in einer Gesamtregion – wie intendiert – funktionieren kann, denn zunächst erscheint es wenig zeitgemäß, eine musikalische „Monokultur“ von außen installieren zu wollen und dadurch die Vielfalt kultureller Praxis zwangsläufig zu verengen.

4.2 Jedem Kind ein Instrument

Wie lässt sich „Jedem Kind ein Instrument“ in den bildungstheoretischen Argumentationsrahmen einpassen?

Das Programm will ab dem 2. Schuljahr den Weg in eine außerhalb von Schule bestehende kulturelle Praxis bereiten: Das Ensemblesmusizieren. Das zeigt z.B. die Einrichtung eines landesweiten Kinderorchesters, dem eine Vorbildfunktion zugeschrieben wird, und das den besten Instrumentalschülern aller Schulen offen steht, d.h. „Jedem Kind ein Instrument“ bildet instrumentale Spezialkompetenzen und musikalische Fertigkeiten aus, so wie es seit vielen Jahrzehnten gute Tradition an Musikschulen ist⁸.

Das Musikmachen auf einem Instrument und im Ensemble ist bei Jedem Kind ein Instrument der Weg – aber eben auch das Ziel! Daher sollten die notwendigen Kompetenzen auf individuell bestmöglichem Niveau ausgebildet werden, um die Voraussetzung für die Teilhabe an der dazugehörigen kulturellen Praxis des „Orchesterspiels“ zu schaffen. Damit unterscheidet sich Jedem Kind ein Instrument von anderen Ansätzen des Klassenmusizierens, in denen über das Instrument musikalisiert werden soll, und somit erklärt sich auch, warum das Programm den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen nicht ersetzen will – und darf!

⁸ Methodisch grenzt sich „Jedem Kind ein Instrument“ vom traditionellen Instrumentalunterricht dadurch ab, dass hier methodisch vielfältiger und fantasievoller sowie in geringerem Lerntempo agiert wird, da im Programm weit mehr Kindern der Zugang zum Instrumentalspiel ermöglicht werden soll.

Was für die Musikschulen richtig und gut ist – nämlich die Kompetenzorientierung und die Dominanz instrumentenadäquater musikalisch-kultureller Praxen in der Zielorientierung, wäre für allgemein bildenden Schulen eine zu enge Orientierung. Das musikbezogene Angebot einer Grundschule hängt nicht nur von kulturellen Erfordernissen, sondern auch von den konkreten Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder, ihres Umfelds und der Lehrenden ab. Grafisch lässt sich Jedem Kind ein Instrument entsprechend so in die bekannte Grafik integrieren:

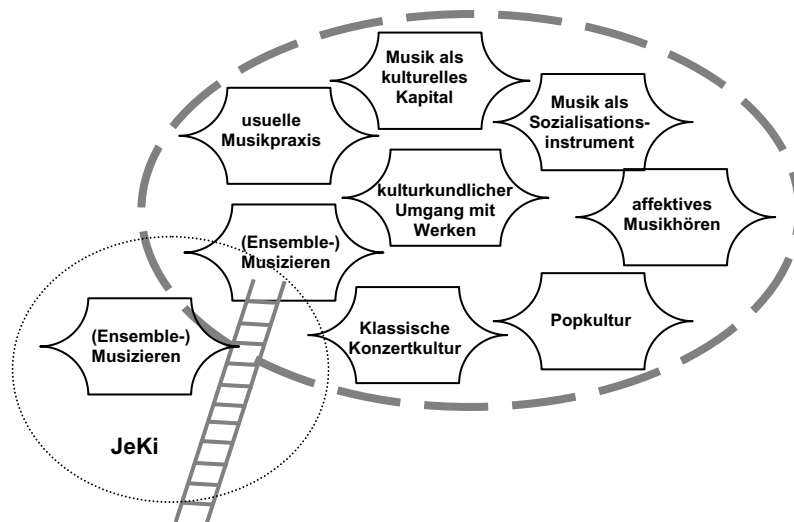


Abb. 5: Das Verhältnis des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ zum Konzept der musikbezogenen Praxen

Das heißt aber auch, dass sich das Programm an dieser Zielorientierung (Ensemblespiel und Instrumentenbeherrschung), und nicht an Anforderungen, die an den Musikunterricht allgemein bildender Schulen gestellt werden, messen lassen muss. In ihrer Evaluationsstudie zu Jedem Kind ein Instrument messen Beckers/Beckers (vgl. Beckers/Beckers 2008) den Erfolg des Programms u.a. an der Überzeit der Kinder, da „Üben als Voraussetzung für erfolgreiches Instrumentalspiel unverzichtbar ist“ (ebd., 16).

Üben als Gelingensindikator zu interpretieren, kritisiert Thomas Greuel mit der Begründung, dass die „Lernfortschritte der Schüler“ nicht an „absoluten Normen“ gemessen werden können (vgl. Greuel 2008, 127). Er plädiert dafür, die „individuellen Steigerungen“ eines Kindes innerhalb seiner persönlichen Möglichkeiten zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen. Greuel ist pädagogisch unbedingt zuzustimmen, dennoch trifft seine Kritik nicht, da er dem Projekt ein Ziel unterstellt, das es nicht hat. „Jedem Kind ein Instrument“ zielt ab auf das Ensemblespiel in seinen musikalisch vielfältigen Schattierungen und Niveaustufen und lässt sich damit durchaus an absoluten Normen messen. Man muss sogar noch weiter gehen: Der Wert der spezifischen musikalischen Praxis des Instrumentalspiels hängt für die Mitwirkenden durchaus von der musikalischen Qualität ab – das zeigt sich auch darin, dass nur die Besten im Kinderorchester des Landes NRW mitspielen dürfen. Auch wenn sich diese Orientierung auf das traditionelle Ensemblemusizieren musikpädagogisch diskutieren lässt, darf das Programm jedoch nicht anhand ihm fremder Bildungsvorstellungen beurteilt werden. Verfolgte man Greuels Vorstellung, dass die Klasse als Gruppe den Maßstab des Musizierens bestimmt, und dass dies der alleinige Bezugrahmen ist, so entstünde eine isolierte pädagogische Praxis innerhalb der Schule. Wiederum würde sich im Gruppenmusizieren eine pädagogische Parallelkultur ausbilden, die nur begrenzt Anschluss an authentische Praxen hat. Bildungstheoretisch grenzte sich „Jedem Kind ein Instrument“ dann kategorial nicht mehr von den bekannten Klassenmusizierkonzepten ab, sondern verfügte lediglich über eine eigene Organisationsform. Die vorangegangene Analyse zeigte aber gerade andere Verhältnisse: Die Vorstellung von musikalischer Bildung in diesem Programm ist eine andere als in schulischen Fachkonzepten. „Jedem Kind ein Instrument“ ist ein Introduktionsangebot in einen musikkulturellen Kontext, dieser ist dominant für die Entwicklung von Zielorientierungen. Dass mittelfristig nicht jedes Kind interessiert werden kann, ist keineswegs problematisch, da es sich eben per definitionem um ein freiwilliges und zusätzliches Angebot handelt, das sich diese Spezialisierung und auch letztlich Professionalisierungsgedanken erlauben darf.

4.3 Musikalische Grundschule

Die Analyse des Modellprojekts Musikalische Grundschule im Kontext bildungstheoretischer Überlegungen ergibt noch einmal ein anderes Bild. Da jede Schule mit ihrer musikalischen Schulkultur zu einem individuellen Mikrokosmos wird, innerhalb dessen eine Vielfalt von musikbezogenen Praxen ausgeprägt werden, gibt es keine absoluten musikalischen Gelingenmaßstäbe. Schematisch lässt sich das vielleicht so visualisieren:

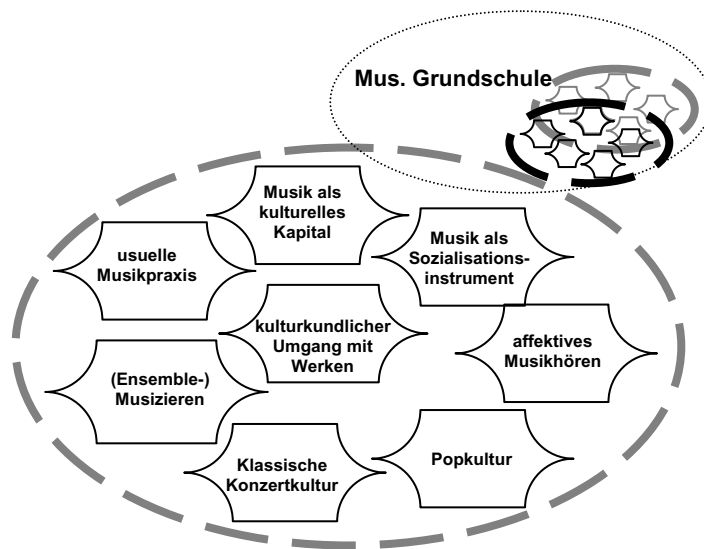


Abb. 6: Das Verhältnis des Programms „Musikalische Grundschule“ zum Konzept der musikbezogenen Praxen

In einer Musikalischen Grundschule geht es nicht um unabhängig von der Schule beschreibbare musikpraktische Kompetenzen der Schüler. Es geht auch nicht um eine systematische Förderung von Fertigkeiten. Es geht um die aktive Teilhabe und Gestaltung musikalisch-kultureller Praxen innerhalb des Systems der einen Schule. Damit dürfte die Nähe zu einer kulturtheoretischen Vorstellung von musikalischer Bildung in diesem Bildungsangebot am größten sein und gute Voraussetzungen vorhanden sein, um individuelle musikbezogene Bildungsprozesse anzustoßen.

5. Desiderat I

Diese erste Kontextualisierung von Projekten und Bildungsvorstellungen macht zwei musikpädagogische Forschungs- und Entwicklungsdesiderata deutlich:

In aktuellen musikpraktischen Projekten scheint das alte Problem der „musikpädagogischen Praxis“ auf. Immer noch fädelt sich Instrumentalspiel sowie Singen nicht zwangsläufig in authentische kulturelle Praxen ein. Ist dies ein methodisches oder didaktisches Problem? Wie kann es gelingen, im Unterricht unterschiedliche kulturelle Praxen anspruchsvoll zu thematisieren? Wie lässt sich zugleich dem Problem der mangelnden musikpraktischen Progression begegnen?

6. Einführung II: Ein Projekt und das anthropologische Paradigma

Abschließend möchte ich Primacanta mit dem anthropologisch orientierten Ansatz musikalischer Bildung konfrontieren. Geht man davon aus, dass Musikpraxis als eine spezifisch menschliche Handlungsform an sich bildungsrelevant ist, ergibt sich noch einmal ein anderer Blick auf das Verhältnis zwischen Musikpraxis und musikbezogener Bildung.

Primacanta ist methodisch bestens strukturiert und leistet durch die lerntheoretische Verankerung sicherlich einen wichtigen Beitrag zur progressiven Ausbildung musikalischer Fertigkeiten und zur Niveausteigerung beim Singen und Musizieren. Zugleich wird betont, dass Musikalisierung nicht allein auf Musikmachen, sondern auch auf Hören und Gestalten von Musik abzielt. Das Projekt will nicht bei der Ausbildung eines stimmlichen Know-hows stehen bleiben, sondern fordert für eine bildungsrelevante Praxis auch die Integration von reflexiven und gestalterischen Anteilen.

Der musikalisierte Mensch, so lässt sich interpretieren, ist hier der ästhetisch bewusst handelnde und wahrnehmende Mensch. In der Projektbeschreibung liest sich diese Argumentation folgendermaßen:

„Der ‚Patchwork-Musikunterricht‘ mit der Beliebigkeit der Themen und ihrer Reihenfolge wird abgelöst durch sinnvolle Lernsequenzen. Zusätzlich bündeln musikalische Vorhaben mit Präsentationscharakter (...) die erworbenen Fähigkeiten und wenden sie in der Praxis an. Grundsätzlich kann man sagen: Das Primat des Hörens gilt nicht mehr. Beim Aufbauenden Musikunterricht wird Musik nicht nur rezipiert (gehört und beurteilt) und reproduziert (Nachsingen und -spielen von existierender Musik), sondern auch produziert, d. h. die Kinder können **mit Hilfe ihrer erworbenen Fähigkeiten** [Hervorhebung F.H.] auch Musik selbst erfinden und ausführen.“ (IT 5)

Das Leitbild dürfte konsensfähig sein. Jedoch ist fraglich, ob sich musikbezogenes Lernen innerhalb der genannten Domänen über die gleiche Abfolge von Lernsequenzen vollzieht, da diese in Hinblick auf Handlungen und Ziele kategorial verschieden sind. Schon vor mehr als 70 Jahren formulierte der Komponist Ernst Krenek im Kontext der ersten musikpädagogischen „Sing- und Spielbewegung“ Zweifel, dass das Spielen auf das Hören vorbereite. Seine Zweifel lassen sich auf das didaktische Konzept von Primacanta übertragen. Krenek beobachtete 1936 auf dem 1. Internationalen Kongress der Musikerziehung viele Gruppen musizierender Kinder, die im Rahmenprogramm auftraten, um neue Methoden der Musikvermittlung zu veranschaulichen. Im Anschluss an die Jugendbewegung setzte die damalige Musikpädagogik mit großer Vehemenz auf das eigene Tun. In seinem kritischen Tagungsbericht schreibt Krenek:

„Ich kann das Bedenken nicht unterdrücken, dass in manchen der Methoden, in die wir hier Einblick gewannen, ein mehr synthetisches Verfahren vorwiegt, wie es zur Ausbildung konkreter Fertigkeiten für berufliche Zwecke sicher notwendig ist. In Bezug auf die Entwicklung der musikalischen Erkenntnisfähigkeit aber, auf die Erweckung der Freude an musikalischer Erkenntnis, die mir für die Laienschulung wichtiger als alles andere vorkommt, scheint es mir eher abträglich, von einer Art tabula rasa auszugehen und nun das ganze musikalische Gebäude vom ersten Loch der Flöte angefangen Atom für Atom zusammenzutragen. Vielmehr müsste die Ganzheit des organisierten Kunstwerks als Idealmodell von vornherein die Idee des Lehrganges beherrschen und durchdringen.“ (Krenek 1937, 21)

Auch der Aufbauende Musikunterricht zielt auf synthetische Lernprozesse ab und setzt Musik in pädagogischer Absicht „Atom für Atom“ zusammen, um ausgehend vom Elementaren und Simplen zum Komplexen fortzuschreiten. Dass aber das Spielen auf das Hören vorbereitet, bezweifelt Krenek zu Recht, da diese beiden Umgangsweisen handlungstheoretisch wenig miteinander gemein haben – das zeigt u.a. auch der Umgang mit Musik im Alltag überdeutlich.

Um Kinder musikalisch-reflexiv und ästhetisch zu bilden, darf ihre Begegnung mit Musik nicht allein ihrem eigenen Spielniveau unterworfen werden. Musikunterricht und somit eine musikalische Praxis im weiteren Sinne muss vielmehr anknüpfen an die vielfältigen musikbezogenen Kompetenzen und Erfahrungen, die bereits vorhanden sind. Noch einmal in Kreneks Worten:

„Wie groß auch die ehrliche Anstrengung des Gemeinschaftssängers, des Lauten- und Blockflötenspielers sein mag, so wird es immer nur ein äußerster Rand, eine unterste Stufe im Reich des Musikalischen sein, was er sich aktiv zu eigen machen kann. Ist dieses Erreichte an der Ganzheit des Musikalischen gemessen beinahe ein Nichts, so besteht doch die Gefahr, daß er, der es an der Größe seiner Anstrengung mißt, es für ein Alles hält. Und nur zu leicht mag in ihm (...) die Vorstellung wachgerufen werden, als sei jene Musik, die außerhalb der Reichweite seiner Aktivität liegt, eine intellektuelle Spielerei und seiner Beachtung nicht wert.“ (ebd., 19f.)

Aus dieser Erkenntnis, dass in pädagogischen Kontexten das Niveau des eigenen Musizierens nicht mit dem Niveau der geistigen Auseinandersetzung mit Musik parallel geführt werden darf, ergibt sich eine weitere Leerstelle im musikpädagogischen Diskurs.

7. Desiderat II

Die unterschiedlichen musikbezogenen Domänen sind in lerntheoretischer Sicht kategorial verschieden: Die Musikpädagogik muss spezifische Methoden entwickeln, um die verschiedenen Formen der Musikpraxis – die sinnlich-anschauliche sowie die ästhetisch-reflexive – auszubilden.

Fazit

Die drei vorgestellten Projekte bzw. Programme sind wunderbare Initiativen, die vielen Kindern einen praktischen, immer auch sehr spezifischen Umgang mit Musik ermöglichen. Dass sie in den meisten Fällen ein positives Verhältnis zum Musikmachen mit sich bringen und damit einen wichtigen Beitrag zur angewandten Musikpädagogik leisten, zeigen erste Evaluationsstudien (vgl. Beckers/Beckers 2008; Hemming/Heß/Wilke 2007).

In der musikpädagogischen Reflexion müssen den Wirkungsstudien didaktische Erwägungen zur Seite gestellt werden, damit die bildungstheoretischen und methodischen Implikationen eines jeden Modells bewusst werden, damit so mit flankierenden Maßnahmen auf Leerstellen reagiert werden kann. Musikpraxis im engen Sinne, also das „Musikmachen“, ist weder der alleinige Beginn und Ausgangspunkt für musikbezogene Bildung, noch ist das Musikmachen als quasi selbstwirksame Praxis mit musikbezogener Bildung identisch bzw. ihr Endpunkt.

Literatur

Antholz, Heinz (1970): *Unterricht in Musik*. Düsseldorf.

Beckers, Erich; Beckers, Renate (2008): *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Münster: LIT.

Greuel, Thomas (2008): „Jedem Kind ein Instrument“. Fakten – Hintergründe – Einschätzungen“. In: Greuel, Thomas; Heß, Frauke (Hg.): *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung*. Aachen: Shaker (*Musik im Diskurs* 22), S. 115-133.

Hemming, Jan; Heß, Frauke; Wilke, Kerstin (2007): *Abschlussbericht zur Evaluation des Modellversuchs Musikalische Grundschule*.
online URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/Evaluationsbericht_Musikalische-Grundschule_2005-2007.pdf [01.03.09]

- Heß, Frauke (2003): „Verstehen‘ – ein musikpädagogischer Mythos“. In: Kruse, Matthias; Schneider, Reinhard; Helms, Siegmund (Hg.): *Musikpädagogik als Aufgabe*. Kassel: Bosse (*Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* 29), S. 119-135.
- Heß, Frauke (2008): „... daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein ...“. Ernst Kreneks frühe Kritik an der ‚musikpädagogischen Musik‘. In: Schmidt, Matthias (Hg.): *Kunst lernen. Zur Vermittlung musikpädagogischer Meisterkompositionen des 20. Jahrhunderts*. Regensburg: ConBrio, S. 109-124.
- Hermann J. Kaiser (2002): „Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis“. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Mai 2002.
online URL: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser2.pdf>
- Krenek, Ernst (1936a): „Erster Internationaler Kongress für Musikerziehung in Prag (Teil 1)“. In: *Wiener Zeitung* vom 15. April 1936, S. 7-8.
- Krenek, Ernst (1936b): „Erster Internationaler Kongress für Musikerziehung in Prag (Teil 2)“. In: *Wiener Zeitung* vom 16. April 1936, S. 7-8.
- Krenek, Ernst (1937): „Was erwartet der Komponist von der Musikerziehung?“. In: Société d'Éducation Musicale (Hg.): *L'Éducation musicale trait d'union entre les peuples. Rapports et discours sur l'éducation musicale dans les divers pays*. Prag, S. 18-21.
- Platon (1983): *Politeia*. In: Platon: *Sämtliche Werke*. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher hg. von Walter F. Otto, Bd. 3. Hamburg: Rowohlt, S. 67-310.

Internetquellen

- IT 1: Jedem Kind ein Instrument [01.03.09]
<http://www.jedemkind.de/programm/informationen/informationen.php>
- IT 2: Musikalische Grundschule [01.03.09]
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-C38DB29A-292BB0D5/bst/hs.xsl/prj_6710_6714.htm
- IT 3: Primacanta (Das Projekt) [01.03.09]
<http://www.primacanta.de/index.php?id=6>
- IT 4: Primacanta (Warum Primacanta) [01.03.09]
<http://www.primacanta.de/index.php?id=5>
- IT 5: Primacanta (didaktisches Konzept) [01.03.09]
<http://www.primacanta.de/index.php?id=10>

