

## Mit Blick zurück nach vorn

### Schulreformerische Elemente der Musikdidaktik an westdeutschen Gesamtschulen nach 1990

Das Tagungsthema fragt nach dem Musikunterricht an „Reformschulen“; der Reigen der Vorträge macht deutlich, dass heute dabei in erster Linie an die Schulen gedacht wird, die in der direkten Tradition der „großen“ reformpädagogischen Versuche etwa Petersens oder Montessoris aus der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts stehen.<sup>1</sup> Erst in zweiter Linie wird mit der Laborschule Bielefeld eine (inzwischen auch relativ) traditionsreiche Schulgründung der Nachkriegszeit bedacht. Dabei bleibt jene zahlenmäßig große Gruppe von Schulen fast unberücksichtigt, die für sich in Anspruch nimmt, aktuelle Schulreform in einer Reformschule zu betreiben: die Gesamtschulen allgemein, insbesondere aber die der zweiten Generation, von denen in den 90er Jahren allein in Niedersachsen 30, in Nordrhein-Westfalen 79 gegründet wurden.<sup>2</sup>

Die Praxis des Musikunterrichts an diesen Schulen ist durchaus typisch für Konzeption und Denkweise dieser Schulgeneration insgesamt. Sie ist aber kaum zu verstehen, ohne einen Blick auf die Geschichte der Gesamtschulen und den Musikunterricht in ihnen zu werfen, der freilich nur ein Blick auf die alten Bundesländer ist. Die Form und besondere Geschichte der „Gesamtschulen“ in der DDR bzw. den neuen Bundesländern bleibt unberücksichtigt.

### Die Vorgeschichte

Als um 1970 herum in den SPD-geführten Bundesländern Gesamtschulen gegründet wurden, geschah das, um das allgemein als rückständig erachtete deutsche Bildungssystem für die vermuteten Anforderungen der Zukunft fit zu machen. Es war der Konservative Georg Picht, der mit seiner Aufsehen erregenden Artikelserie „Die deutsche Bildungskatastrophe“ 1964 den Anstoß für eine grundlegende Debatte darüber gab, was Schule denn zu leisten habe. Die Gesamtschule als System schien eine mögliche Antwort darauf zu geben, denn sie „realisiere die Chancengleichheit, (...) trage zur Demokratisierung bei, ermögliche die Individualisierung des Unterrichts, zugleich aber auch die soziale Integration“ (Furek 1971, S. 393). Diese Formulierung macht deutlich, dass der große Entwurf, die *gesellschaftliche* Veränderung gesucht wurde, die individuelle wie politische Ziele beinhaltete und durchaus (und ganz modern) die Bereitstellung dringend benötigter qualifizierter Arbeitskräfte erstrebte. Dafür schien die Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems notwendig.

Allein, die Entwicklung der ersten Gesamtschulgeneration offenbarte strukturelle Probleme, die auch die musikpädagogische Arbeit tangierten. Die angestrebte Größe

der Schulen mit meist zwischen 1200 und 1800 Schülerinnen und Schülern schuf organisatorische und atmosphärische Probleme, die - anders als oft in den zum Vergleich herangezogenen amerikanischen high-schools - nicht durch Ordnungsmaßnahmen oder ein schulisches Identitätsgefühl ausbalanciert werden konnten. Die gesuchte Nähe der Schulstandorte zu sozialen Brennpunkten brachte nicht nur in Köln-Holweide oder Hamburg-Mümmelmannsberg Probleme in den Schulalltag hinein, die die pädagogische Arbeit beeinträchtigten. Dies in Verbindung mit dem oft fehlgeschlagenen Versuch, eine traditionelle, bildungs- und aufstiegsorientierte Klientel für die Schulform Gesamtschule zu gewinnen, führte langfristig zu einem Lernstand, der von den Betroffenen als unbefriedigend wahrgenommen wurde. Die anspruchsvollen Ziele und das Image der Gesamtschule gerieten in ein angespanntes Verhältnis, das durch einen vordergründigen politischen Streit zwischen SPD und CDU um die Leistungen und den Ausbau des Systems weiter belastet wurde.<sup>3</sup> Die Unzufriedenheit mit dem schulreformerischen Konzept der Gesamtschule wurde durch eine Reihe von Randbedingungen verschärft: Eine schulfornspezifische Ausbildung beispielsweise, die pädagogisch sinnvoll gewesen wäre, existierte nie, eine wissenschaftliche Begleitung bestand meist nicht oder nur kurz.<sup>4</sup>

Schulreformen entstehen, wenn pädagogische Ideen verwirklicht oder Missstände behoben werden sollen; in der Zeit nach 1989 kam beides zusammen. Ende der 80er Jahre war einerseits die Attraktivität der Gesamtschulen für Eltern und Schülerschaft ungebrochen, andererseits war der beispielsweise innerhalb der Kultusministerkonferenz heftig geführte Streit um die Anerkennung dieser Schulform abgeebbt und die Verweigerungshaltung konservativer Kreise aufgebrochen. In dieser politischen Situation betrieben an vielen Orten Initiativen von Lehrkräften und/oder Eltern die Gründung neuer Gesamtschulen. Diese zweite Generation der Gesamtschulen sollte durch Struktur und pädagogische Ausgestaltung die Fehler der ersten vermeiden. Wo in der Zeit der Gründung der ersten Generation von Gesamtschulen struktureller Elemente im Vordergrund standen, wurde jetzt die Regionalisierung und „Pädagogisierung der Reform“ (Bradtke 1995, S. 29) betrieben. Der Blick wurde auf eine Veränderung der pädagogischen Arbeit in allen Facetten gerichtet; die Frage war nicht mehr, welches Schulsystem zeitgemäß und fortschrittlich sei, sondern welche Schule gute Arbeit leiste. Die Formulierung von Hentigs, Schule müsse „den Menschen stärken, die Sache klären“ wurde zum Programm. In diesem Zusammenhang wurden Ansätze der Reformpädagogik rezipiert, ihre Integration in den Schulalltag an Regelschulen geprüft und vorbereitet, organisatorische Konsequenzen für den Schulalltag gezogen. Auf den Versuch einer *äußeren Schulreform*, der gemessen am Anspruch, das dreigliedrige Schulsystem zu überwinden scheitern musste, folgte die Betonung der *inneren Schulreform*.<sup>5</sup>

Kennzeichnend für diese neuen Schulen ist zum einen ihre Größe. Wo die Gesamtschulen der 70er Jahre acht- bis zehnzügig arbeiteten, wurden die neuen meist vierzügig konzipiert; wo die ersteren in oftmals aufwendigen, aber sehr nüchternen Neubauten arbeiteten, bezogen die anderen meist alte Gebäude mit weniger Spielraum für Umgestaltung, aber oft interessanter Atmosphäre; wo in den 70er Jahren eine

optimistische Orientierung allein auf Zukunft herrschte, wurde jetzt vorsichtiger geplant, wobei die kritische Aneignung vorbildlicher Schulpraxis und die Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen und örtlichen Gegebenheiten sich die Waage hielten.

Die intensive Diskussion in den Planungs- und Gründungskollegien umfasste viele verschiedene Parameter. Typisch vielleicht für die Verständigungsweise in einer post-modernen (Bildungs-)Landschaft mischten sich fachdidaktische Fragestellungen mit der Diskussion über eine geschlechterspezifische Erziehung, über eine veränderte Kindheit, über angemessene Umgangsweisen mit einer offensichtlich multikulturellen und jugendkulturell ausdifferenzierten Schülerschaft, überlagert von einer die persönlichen Befindlichkeiten stärker als früher berücksichtigenden Grundhaltung. In diesem Prozess entstanden vielfältige Formen der Schulpraxis. Auch die fachdidaktischen Diskussionen und Grundlinien spiegeln diese Verschiebung.

## Musikdidaktische Elemente

1972 erschien ein Buch des Braunschweiger Musikpädagogen Helmut Segler mit dem Titel *Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule*. Der Titel reklamierte für sich, eine didaktische und unterrichtspraktische Konzeption zu formulieren, die auf die Schulform bezogen - jenseits der „Volksschuldidaktiken“ der 50er Jahre für die neuere Musikdidaktik einmalig - und damit der aktuellen Reform verpflichtet sei. Dieser Ansatz verfolgte eine

- Schülerbezogenheit, die sich an den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen orientierte, indem z.B. Bildungsbarrieren über eine „voraussetzungslose Analyse“ (Hopf) abgebaut werden sollten;
- eine Orientierung an der gesellschaftlichen Funktion von Musik, die zur „Entwicklung von Einsichten und des Kritikvermögens“ (Segler 1972, S. 121) führen sollte, sowie
- eine Orientierung an neuester Musik.

In der Praxis trat daneben eine Betonung populärer Musik, die sich aus dem außerschulischen Umfeld und vielfach auch aus der Sozialisation der ersten dort Unterrichtenden ergab, und der Versuch Instrumentalunterricht in größerem Umfang in den Alltag der Ganztagschulen zu integrieren. Auch der Musikunterricht setzte sich also hohe und viel beachtete Ziele; immerhin widmete *Musik und Bildung* dem Thema ein Heft, die Kasseler *Bundesschulmusikwoche 1972* bot eine Sitzung dazu an.

Im Alltag stellte sich an diesen Schulen oft das Problem, dass Kinder und Jugendliche, die traditionellen kulturellen Inhalten eher fern standen, auf Lehrkräfte trafen, die selber zum Teil eine bildungsbürgerliche musikalische Sozialisation durchlaufen hatten und nach Lehrplänen unterrichteten, die zumindest in der Sekundarstufe II eine Orientierung an solchen Inhalten voraussetzten (vgl. z.B. Vogt 1972, S. 34). Schon früh finden sich - z.B. in der erwähnten Nummer von *Musik und Bildung* - Überlegungen, wie zu wessen Nutzen mit diesem Problem strukturell umgegangen werden sollte.

Parallel zur oben beschriebenen Verschiebung in der Reformdiskussion wandte sich Ende der 80er Jahre die Aufmerksamkeit dem Musikunterricht selbst zu. Statt der Frage systematischer Beseitigung kultureller Barrieren, statt der Integration völlig neuer Strukturen etwa bei der Einbeziehung von Instrumentalunterricht in den Alltag der neuen Schulform standen jetzt Fragen der notwendigen Veränderung des Unterrichts auf der Tagesordnung. Welche Materialien können im Musikunterricht eingesetzt werden, um einen differenzierten Musikunterricht zu verwirklichen, der Leistungsstarken wie -schwachen gerecht wird? Welche Rolle spielen die neuen Medien, welche das Klassenmusizieren? Wie kann ich viele aktivieren? Welche Lern- und Sozialformen müssen wieder entdeckt oder weiterentwickelt werden? Welche Rolle muss die Lehrkraft einnehmen, damit die Ziele erreicht werden können? Mehr noch als in diesem kurzen Beitrag zum Ausdruck kommen kann, veränderte sich die Art des pädagogischen Diskurses und die Atmosphäre. Die Fortbildung, oft schulintern durchgeführt, wurde zum zentralen Experimentierfeld; jede Schule entwickelte eigene, den jeweiligen Charakteristika angemessene Elemente. Wie sehr sich die Akzente und mit ihnen die Wahrnehmungsweise auch des eigenen Unterrichts verschoben haben, wird an der Tatsache deutlich, dass in einer Befragung nordrhein-westfälische Musiklehrer die „Fachlernziele der ersten Modellschulen (...) kaum noch als ‚gesamtschulspezifisch‘ eingeschätzt“ haben (Schenk 2000, S. 8).

Damit ist erklärt, warum es keine einheitliche musikdidaktische Linie in diesen Schulen geben kann. Hinzu kommt, dass - anders als in den 70er Jahren - die universitäre Musikdidaktik die Praktiker an diesen Schulen konzeptionell und theoretisch allein gelassen hat.<sup>6</sup> Der große Wurf, der diese reformpädagogische Praxis begleiten und stützen könnte, war und ist nicht zu entdecken. Freilich suggeriert diese Darstellung einen Bruch in der Entwicklung des Musikunterrichts an Gesamtschulen, der aus fachdidaktischer Sicht so nicht besteht. Liest man aus heutiger Sicht Texte vom Beginn der 70er Jahre, so fällt auf, wie viele Stichworte über die Zeit hinweg gleich geblieben sind: Damals wie heute nahm bzw. nimmt die Frage des Spannungsfeldes von Differenzierung und Integration breiten Raum in der Diskussion ein (vgl. z.B. Clasen 1971, S. 415 / Jenne 1971, S. 420 / Günther 1997, S. 35ff.). Was damals in der Form eines in die Schule integrierten Instrumentalunterrichts erdacht wurde (z.B. Große-Jäger 1972, S. 21ff.), kehrt heute in neuer Form als Kooperation Schule - Musikschule und in Gestalt der Bläser- und Keyboardklassen wieder zurück (vgl. Fuchs 1998, Bähr / Schwab 1998, Schenk 2000, S. 7).

Es überrascht nicht, dass diese Diskussion sich weitgehend von der Diskussion der zeitgemäßen Schulform gelöst hat. Dass dennoch ein Zusammenhang zwischen neuen Unterrichtsformen und -inhalten und der Schulform Gesamtschule zu sehen ist, hat m.E. weniger mit dem konkreten bildungstheoretischen und -reformerischen Hintergrund zu tun als vielmehr mit dem Selbstverständnis der diese Reform vorantreibenden Kollegien, die im Durchschnitt etwas engagierter sein mögen, vor allem aber sich einer konkreten und oft im Konsens praktizierten pädagogischen Leitlinie verpflichtet fühlen. Dabei spielen Ideen und Vorbilder aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Rolle.

## Musikdidaktik und Reformpädagogik

Es scheint, dass fast alle gegenwärtig existierenden Reformschulen sich aus dem Fundus an Ideen und Maßnahmen bedient haben, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgebaut wurde: Feiern und Präsentationen erhalten einen neuen Stellenwert - und mit ihr die Musik, die diese Veranstaltungen ausgestalten kann; das „projektorientierte Lernen“<sup>7</sup> nimmt breiten Raum ein; die Schule öffnet sich für den Stadtteil, die Umwelt oder die Eltern, so dass neue Formen und Inhalte des Lernens möglich werden; Differenzierung und Integration werden als strukturierende Pole des Lernens und Lebens in der Schule begriffen; als Konsequenz daraus werden individualisierte Lernformen in Wochenplan- oder Freiarbeit betont; Regeln und Rituale, bei denen nicht selten Musik eine Rolle spielt, sollen Schule beruhigen und Verhaltenssicherheit schaffen. In Verbindung mit einem flexibleren Verständnis von Schulorganisation z.B. in der Stundenplangestaltung werden aufwendigere Produktionen möglich. Bemerkenswerte Aufführungen von Musicals und lebendige, vielfältige Musikabende sind oft das Ergebnis dieser Arbeit, bei denen Kinder und Jugendliche wichtige und bleibende Erfahrungen machen. Auch diese Arbeit steht in einer langen Tradition. Fachdidaktisch Neues sehe ich freilich darin nur bedingt.

## Musikunterricht als Bestandteil von Projekten

Neu wäre eher die spezifische Form der Einbindung des Faches Musik in große Unterrichtsvorhaben. Schon Kestenbergs Lehrpläne forderten die Lehrkräfte auf, den „Musikunterricht durch planmäßiges Zusammenarbeiten mit den anderen Fächern [zu] vertiefen“ (Kestenberg 1927, S. 118).<sup>8</sup> Der Fächerübergreif wurde freilich nur dort gedacht, wo er sich offensichtlich aus musikalischen Inhalten ergab, wo der Unterrichtsgegenstand per se auf der Grenze zwischen zwei Fächern lag: Beim Thema Akustik etwa war die Zusammenarbeit mit dem Physiklehrer zu suchen (Kestenberg 1927, 120). Braunschweiger Schüler der 30er Jahre berichten davon, dass die Klasse im Deutschunterricht während der Behandlung des Themas „Balladen“ in die Aula ging, wo der Musiklehrer zur Klavierbegleitung eines Schülers einige Beispiele vortrug.<sup>9</sup> Im Gegensatz dazu wird hier die Einbeziehung des Musikunterrichts bei möglichst vielen Themen gesucht, handele es sich um Umweltverschmutzung, historische Epochen wie das Mittelalter oder Fragen der Berufsfindung.<sup>10</sup> Musikalische und bildnerische Arbeitsaufgaben und -anregungen werden entwickelt, die individuelle ästhetische Erfahrungen, neue Erkenntnisse über Zusammenhänge wie gemeinsame Aktionen gleichermaßen ermöglichen sollen. Es geht also nicht mehr darum, jene (wenigen) Themen aufzusuchen, die an der Grenze zwischen Musik und einem benachbarten Fach anzusiedeln sind, sondern die ästhetische Dimension, die fast allen Unterrichtsthemen zu eigen ist, aufzudecken und für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen.

Der Musikunterricht folgt dabei einer Linie der ästhetischen Erziehung, wie sie der Hamburger Gunter Otto vorgegeben hat. Für Otto liegt das Problem herkömmlicher

Erziehung nicht darin, dass in den Schulen *auf Kosten künstlerischer Fächer* zu viel denkend und zu wenig musisch vorgegangen werde: „In unseren Schulen wird nicht zuviel gedacht. (...) Das Problem ist vielmehr, dass zu verengt, zu linear, mit zu wenig Phantasie, in zu wenig *Alternativen*, zu *einseitig* und zu *unsinnlich* gedacht wird. (...) Unter Denken verstehen wir in aller Regel das wissenschaftliche Denken, das szientifische, das auf Begriffe und Strukturen abhebende, und verstehen darunter z.B. nicht die häufiger aufs Konkrete gerichteten Formen ästhetischen Verhaltens und ästhetischer Rationalität.“ (Otto 1989, S. 118 - *Hervorhebung im Original*)

Die ästhetische Nährungsweise an die Welt ist für ihn also weder Gegenwicht noch Alternative zu einer rational-analytischen. Ästhetisches Handeln und Lernen ist für ihn auch nicht irrational, sondern es entwickelt wie selbstverständlich „das Andere der Vernunft“ (Otto). Es ist eine gleichberechtigte Umgangsweise, die selbstverständlich ihren angemessenen Platz in der Schule erhalten muss. Dies soll an einem Beispiel erläutert werden.

## Projekt zum Thema Wasser in einem 5. Jahrgang<sup>11</sup>

In einer 1993 gegründeten Braunschweiger Gesamtschule wird in jeder Klasse pro Halbjahr ein Projekt durchgeführt. Die Dauer des Projektes, die zwischen drei und acht Wochen variiert, sowie die Anzahl der daran beteiligten Fächer - von kleinen Vorhaben mit drei Fächern reicht die Spanne bis zur Einbeziehung sämtlicher Schulstunden - werden jeweils vom Jahrgangsteam der Lehrkräfte festgelegt. Alle organisatorischen wie inhaltlichen Vorbereitungen werden von dieser Gruppe erledigt; dadurch wird einerseits arbeitsökonomisch gearbeitet<sup>12</sup>, andererseits eine inhaltlich vernetzte und pädagogisch abgestimmte Projektarbeit gewährleistet.

In diesem Falle dauerte das Projekt etwa sechs Wochen, wobei die Fächer sukzessive ihre Stunden einbrachten. Auf diese Weise sollte sicher gestellt werden, dass in Mathematik der Stoff des Lehrplans bewältigt werden und in Englisch kontinuierliches Training erfolgen konnte. Die Wochenstunden der Fächer Deutsch, Gesellschaftslehre, Naturwissenschaft, Kunst, Musik, Religion und Freiarbeit<sup>13</sup> wurden komplett ins Projekt eingebracht.

Wasser ist als Projektthema nicht grundsätzlich neu. Bereits in der Grundschule wird das Thema gelegentlich in Projekten behandelt. Dabei stehen dann sachkundliche Fragestellungen im Vordergrund: Welche Lebewesen sind in Bächen zu finden? Was ist der Unterschied zwischen naturnahen und gestalteten Bachformen? Wie funktioniert der Wasserkreislauf? Welche Rolle spielt Wasser beim Wetter? Welche Aggregatzustände kann es annehmen? Diese Fragestellungen sind wichtig und haben auch im hier beschriebenen Beispiel eine Rolle gespielt. Besonders wenn die Chance zur Öffnung von Unterricht wahrgenommen wird und Lernen nach „draußen“, hier also in die Natur, verlegt wird, können Kinder sehr anschaulich lernen. So wurden Exkursionen an Bäche in der Umgebung, zu einer Kläranlage und zu einem Fischwirt organisiert.

Es dominierten also im weiteren Sinne naturwissenschaftliche Fragestellungen. Das ist einerseits naheliegend, andererseits stark verkürzt. Kinder „erfahren“ Wasser auch auf andere Weise. Dessen ästhetische Qualitäten bleiben aus dem Lernprozess ausgeschlossen, wenn das Projekt sich auf die o.g. Fragestellungen beschränken würde. Wasser besitzt akustische, geschmackliche, optische und haptische Eigenschaften, die mit einzubeziehen sind, wenn ästhetisches Lernen stattfinden soll. Wenn der ästhetischen Erfahrung der Kinder grundsätzlich Raum gegeben wird, entstehen auch Räume für die Erfahrung der ästhetischen Gestaltung von Wasser durch Künstler, Komponisten und Schriftsteller.

Dem wurde Rechnung getragen, indem parallel zu den genannten Inhalten literarische Texte erarbeitet wurden. In einer Literaturkartei wurden von den Kindern unterschiedlichste Texte bearbeitet: die Sintflutgeschichte aus dem 1. Buch Moses und ein modernes Kinderbuch zum Thema von Sigrid Heuck, Gedichte über Regen oder Brunnen, Märchen wie „Die kleine Seejungfrau“ und andere. Im Kunstunterricht wurde Wasser als Gegenstand gemalt und mit Wasser gemalt. Ein Brunnen wurde gebaut, der, von einer Gießkanne gespeist, auf dem Schulhof vorgeführt wurde. In Musik schließlich wurde versucht, sowohl „Werkbetrachtung“ als auch „Hörerziehung“ zu einem Bestandteil des Projektes zu machen.

Von den vielen Stücken, die mittelbar oder unmittelbar Wasser thematisieren, bieten sich diejenigen besonders an, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen, so z.B. *Die Moldau* Smetanas und der 4. Satz aus Beethovens *Pastorale*. Während der Sinfoniesatz aufgrund seiner dramatischen Struktur und klaren Vorstellungen der Kinder von einem Gewitter immer gut „unterrichtbar“ ist, profitierte *Die Moldau* deutlich davon, dass die Klassen nach einer Exkursion optische und akustische Vorstellungen von einem kleinen Bach hatten. Die Gestaltung des Anfangs wurde sinnfällig, die weitere Entwicklung leichter nachvollziehbar. Umgekehrt konnte ein Gestaltungsversuch unternommen werden, wie denn der „eigene“ Bach, der weit weniger quirlig und munter floss, musikalisch gestaltet werden könnte.

Parallel stand jeder Klasse für Freiarbeitsphasen eine Kassette zur Verfügung. Hier waren u.a. Beispiele aus dem Jazz (Methenys *Sea-Song*), der Romantik (Chopins *Regentropfen-Prelude*) und des Impressionismus (Debussys *La cathédrale engloutie*) versammelt. Dazu gab es Höraufgaben, die eher assoziativ gefasst und als Anlass für kurze eigene Texte gedacht waren. Die Kinder haben davon nur gelegentlich Gebrauch gemacht. Trotzdem erscheinen auch solche Umgangsweisen mit Musik sinnvoll, weil sie bei einigen Kindern Hemmschwellen für die Begegnung mit Musik abbauen können, anderen intensive emotionale Erlebnisse ermöglichen. Damit kommt dieses Angebot dem Ziel eines differenzierten Lernens und Erlebens in der Schule entgegen und stärkt den schwierigen Bereich psycho-sozialen Lernens.

Zwei weitere Facetten können illustrieren, wie ästhetische Bildung als Ergänzung zum analytischen Zugang zur Umwelt funktionieren kann. Vor der bereits erwähnten Bachexkursion erhielten die Kinder folgende Aufgabe: *Schließe die Augen. Stell dir vor, du sitzt an dem kleinen Bach, zu dem wir morgen gehen werden. Welche Geräusche hörst du? Mache eine Liste mit wenigstens drei Geräuschen. Nimm die Liste mit auf den Ausflug.*

Bei der Exkursion erhielten dann alle Kärtchen mit der folgenden Anweisung: *Setz dich mit deiner Liste von gestern an eine schöne oder interessante Stelle am Bach, wenigstens fünf Meter vom Nächsten entfernt. Schließe die Augen wieder wie gestern und höre eine Minute lang genau hin. Jetzt öffne die Augen wieder und schreibe alles auf, was du gehört hast. Welche Geräusche hattest du vorher schon auf deiner Liste? Welche waren neu? Du kannst dich mit anderen Kindern aus der Klasse zusammensetzen und eure Geräusche-Listen vergleichen. Ihr könnt auch ein Spiel daraus machen: Für jedes Geräusch, das auch ein anderes Kind auf seiner Liste hat, gibt es fünf Punkte; für die anderen zehn Punkte. Im Zweifelsfall schließt noch einmal gemeinsam die Augen und entscheidet, ob man das Geräusch noch hören kann.*

In dieselbe Richtung zielte die Aufgabe, ein sog. „Geräusche-Kim“ am Wasser zu erstellen. Mit einem batteriebetriebenen Kassettenrecorder sollten Geräusche aufgezeichnet werden, die mit dem Projektthema in irgendeiner Form zusammenhängen. Es sei nicht verschwiegen, dass die Tonqualität so schlecht war, dass die Schülerinnen beschlossen, diese Aufnahmen nicht vorzuführen. Stattdessen wurde auf fertiges Material für Schulen zurückgegriffen.<sup>14</sup> Aber selbst in diesem Prozess der Evaluierung, der zunächst ein Misserfolgsereignis zu sein schien, haben Kinder wichtige Erfahrungen gemacht. Auch dabei fand „Hörerziehung“ statt. Wahrscheinlich war dies sogar eine besonders effektive Form, weil die Überprüfung genaues Hin hören, einen Vergleich mit anderen Erfahrungen und Erwartungen und eine abschließende Bewertung beinhaltete. Dass die Lehrkraft dabei nur eine marginale Rolle spielte, dürfte den Prozess intensiviert haben.

Zu den wiederkehrenden Elementen der Arbeit dieser Schule gehört, dass das Projekt in einem Offenen Nachmittag präsentiert wird.<sup>15</sup> Eltern, Geschwister, Freunde bekommen die Ergebnisse vorgeführt, weil sie für wertvoll erachtet werden. In diesem Fall wurde ein Stand mit Kassettenrecorder und Kopfhörer aufgebaut, an dem die Besucher die Höraufgaben in der Form eines kleinen Wettspiels lösen konnten.

## Den Stellenwert von Musik neu bestimmen

Diese Einordnung des Faches Musik in einen größeren Zusammenhang hat einen bedeutsamen Nebeneffekt. Verschiedene Musikpädagogen, so etwa Hans Bäßler auf dem Weimarer Kongress zum 50-jährigen Bestehen des VDS 1999, haben in den letzten Jahren die Krise des Faches konstatiert. Festgemacht wird dies zum Beispiel an den Zahlen der Kursanwahlen in der Sekundarstufe II. In der Tat signalisieren die Zahlen etwa aus Hamburg, wo nur noch höchstens jeder Fünfte in der Sekundarstufe II Musik wählt, dass vielen Schülerinnen und Schülern der Sinn schulischen Musikunterrichtes abhanden gekommen ist. In den Zahlen spiegelt sich allerdings auch ein Konkurrenzverhältnis von Kunst, Musik und darstellendem Spiel, dem schwer zu entrinnen ist. Man begibt sich argumentativ auf dünnes Eis, wenn man begründen soll, warum Musikunterricht für künftige Abiturienten unverzichtbar sei, Bildende Kunst oder Darstellendes Spiel hingegen nicht.

Auf diesem Hintergrund erscheint das praktizierte Modell einen möglichen Weg zu weisen. Denn zum einen findet hier intensives Lernen in Musik statt - allerdings außerhalb von Musikstunden. Der Blick allein auf die erteilten (bzw. häufig nicht erteilten) Musikstunden übersieht u.U. andere Orte und Zeiten, in denen Wichtiges in und an Musik gelernt werden kann. Die entstehenden Räume aber können gut genutzt werden. Zum zweiten gewinnt Musik als Gegenstand ernsthafter Beschäftigung für die Schülerinnen und Schüler an Raum. Der hörende, analytische oder aktive Umgang gewinnt an Selbstverständlichkeit, weil er nicht in Konkurrenz zu, sondern in Verbindung mit anderen Fächern gedacht wird. Damit gibt die Beschäftigung mit Musik ihre Sonderstellung auf und reiht sich in die anderen Fächer ein. Und schließlich bietet sich so die Chance, Musik in größeren Zusammenhängen zu erleben und zu begreifen. Das ist zunächst einmal räumlich gemeint. Das Erleben auf Exkursionen prägt sich tiefer ein als im vertrauten Klassenzimmer. Zugleich aber ist das auch inhaltlich zu verstehen. Die Vernetzung von Wissen, die Zusammenschau und Herstellung von Bezügen, die Ergänzung unterschiedlicher Nährungsweisen an Welt und Umwelt zwischen Musik und anderen Fachdisziplinen kann so gelingen. Damit aber kann eine der Forderungen an moderne Bildung erfüllt werden.

### Anmerkungen

1. Andere reformerische Bewegungen wie etwa die durchaus umkämpften „westlichen Schulen“ der 20er Jahre sind noch kaum rezipiert.
2. Zu den Zahlen für Niedersachsen vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2000. Die Zahlen für NRW sind der Homepage der *Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule Nordrhein-Westfalen* ([www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de)) entnommen. Insgesamt weist die dortige Entwicklung gegenüber Niedersachsen eine Reihe von Besonderheiten in der Schulentwicklung auf, die hier aber unberücksichtigt bleiben müssen.
3. Dabei spielten und spielen die Ergebnisse großer, oft internationaler Vergleichstests eine Rolle. Nicht immer hielt die politische Diskussion dabei das Differenzierungsniveau der erziehungswissenschaftlichen Studien. Darüber hinaus fragt sich, inwieweit diese Tests der pädagogischen Arbeit an Gesamtschulen methodisch gerecht wurden. Allerdings scheint die Tatsache, dass verschiedene Tests hier eine einheitliche Tendenz zeigen, auf ein Problem hinzuweisen (vgl. Hanisch 1988, Lehmann et al. 1995, Baumert et al. 1997, Lehmann et al. 1999).
4. Es scheint bezeichnend, dass zwei Gesamtschulen, die dauerhaft in einem Prozess der Evaluation und Innovation wissenschaftlich begleitet wurden und werden, nämlich die Georg Christoph Lichtenberg Gesamtschule in Göttingen-Geismar und die Laborschule Bielefeld, besonders lebendig und produktiv geblieben sind.
5. Dass innere und äußere Schulreform letztlich nicht isoliert voneinander zu sehen und zu betreiben sind, hat überzeugend Rolff (1989) dargelegt.
6. Nicht allein gelassen wurden die Lehrkräfte bei der Suche nach Material. Bisweilen entsteht dabei eine kuriose Situation: Ständen früher gelegentlich didaktische Positionen dem Schulalltag zur Seite, ohne dass es begleitendes und passendes Schülermaterial gab, so ist es jetzt eher umgekehrt - nicht immer zum Besten des Unterrichts.
7. Bewusst wird oft von projektorientiertem Lernen gesprochen, um zu signalisieren, dass es nicht um die gelegentlich eher unterhaltende und die Zeit vor den Ferien überbrückende „Projektwoche“ geht, die inzwischen an fast jeder Schule durchgeführt wird. Vielmehr geht

es um die offene und Fächergrenzen überwindende Form konzentrierten und anspruchsvollen *Lernens*, das weit reichende Bildungsziele wie etwa die viel zitierten Schlüsselqualifikationen überhaupt erst ermöglichen soll.

8. Im Gefolge dieses Entwurfs fanden sich auch in anderen Ländern der Weimarer Republik entsprechende Formulierungen.
9. Vgl. den Bericht eines Schülers des Abiturjahrgangs 1937 in einem laufenden Dissertationsvorhaben am Hannoverschen Institut für Musikpädagogische Forschung zum Musikunterricht zwischen 1928 und 1938.
10. Mehr Beispiele dazu in Tatz 1997 und 2000.
11. Das hier beschriebene Projekt findet sich ausführlicher dargestellt in Tatz/Lehmann-Wermser 1997 und Lehmann-Wermser 1997.
12. Im Nachhinein ist es interessant zu lesen, wie häufig in Berichten aus den ersten Gesamtschuljahren die ungeheure Arbeitsbelastung der Kollegien betont wird (z.B. Vogt 1972, S. 36). Dass die Frage der *Grenzen* der Belastbarkeit überhaupt gestellt und die Frage der *Zufriedenheit* der Lehrkräfte zum Kriterium, ist ebenfalls ein Charakteristikum der neuen Reformschulen. Der Zusammenhang zwischen der Arbeitsatmosphäre und den Kennzeichen guter Schulen ist m. E. bislang zu wenig beachtet worden.
13. Der Bereich der Wochenplan- oder Freiarbeit wird in den meisten neuen Gesamtschulen organisatorisch und inhaltlich wie ein eigenständiges Fach behandelt. Die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer werden in der Regel als integriertes Fach unterrichtet.
14. Wassergeräusche-Spiel. Kassette mit 24 Bildern. Mühlheim (Verlag an der Ruhr)
15. Auch der Offene Nachmittag geht auf Ideen der Reformpädagogik der Zwanziger Jahre zurück. Er wird inzwischen an sehr vielen Schulen praktiziert, selbst wenn sie sich nicht ausdrücklich als in dieser Tradition stehend begreifen.

### Literatur

- Bähr, Johannes / Schwab Christoph (1998): Modellversuch „Kooperation von Musikschulen und allgemein bildenden Schulen“. In: Musik und Unterricht, H. 49 (März 1998), S. 58 - 61
- Baumert, Jürgen et al. (1997): TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen (Leske + Budrich)
- Bradtko, Dieter (1995): Die Regionalisierung der Schulreform. Der Tendenzwandel in der Schuldiskussion nach dem Scheitern der gesamtstaatlichen Bildungsreform. Frankfurt (Lang) (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Bd. 625)
- Clasen, Siegfried / Ehrenforth, Karl Heinrich / Lindemann, Dieter: Musikunterricht im Gesamtschulprojekt Hamburg-Steilshoop. Intentionen und Probleme. In: Musik und Bildung 3 (1971), H. 9, S. 415 - 418
- Fuchs, Mechthild (1998): Musizieren im Klassenverband - der neue Königsweg der Musikpädagogik? In: Musik und Unterricht, H. 49 (März 1998), S. 4 - 10
- Furck, Carl-Ludwig (1971): Gesamtschule - Schule von morgen? In: Musik und Bildung, 3 (1971), H. 9, S. 393 - 402
- Große-Jäger, Hermann (1971): Musik in einer Gesamtschule. Planungen - Ergebnisse - Erfahrungen. In: Musik und Bildung 3 (1971), H. 9, S. 409 - 414
- Große-Jäger, Hermann (1972): Zur Differenzierung des Musikunterrichts in der Gesamtschule. In: Egon Kraus (Hrsg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesmusikschulwoche Kassel 1972. Mainz (Schott), S. 12 - 24
- Günther, Ulrich (1997): Differenzierung und Integration. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf: Handbuch des Musikunterrichts, Bd.2, Sekundarstufe I. Kassel (Bossse), S. 35 - 48

- Hanisch, Günter (1988): Integrierte Gesamtschulen - eine Bilanz. Wien - München (Jugend und Volk)
- Jenne, Michael (1971): Musikunterricht in der Gesamtschule. In: Musik und Bildung 3 (1971), H. 9, S. 419 - 421
- Kestenberg, Leo (1927) (Hrsg.): Schulmusikunterricht in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung)
- Lehmann, Rainer et al. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim und Basel (Beltz)
- Lehmann, Rainer et al. (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen - Klassenstufe 7. Hamburg
- Lehmann-Wermser, Andreas / Tatz, Jürgen (1997): Projektorientiertes Lernen in der Sekundarstufe I. In: Tatz, Jürgen (Hrsg.): Praxis Projekte. Projektorientiertes Lernen in der Sekundarstufe I. Bd. 1 Jahrgangsstufen 5/6. Stuttgart (Klett), S. 4 - 11
- Lehmann-Wermser, Andreas (in Vorb.): Musikunterricht in Braunschweig zwischen 1928 und 1938. Diss. Hochschule für Musik und Theater Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000) (Hrsg.): Die Niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen. Hannover.
- Otto, Gunter (1989): Die Menschen stärken, die Sachen klären (von Hentig) - Schule und Unterricht in didaktischer Sicht. In: Haft, Henning et al.: Gesamtschule. Geschichte, Konzeption, Praxis. Kiel (Veröffentlichungen des IPN, Bd. 120), S. 103 - 136
- Rolff, Hans-Günter (1989): Über die Wichtigkeit der Gleichzeitigkeit innerer und äußerer Schulreform angesichts des Wandels von Kindheit und Jugend. In: Haft, Henning et al.: Gesamtschule. Geschichte, Konzeption, Praxis. Kiel (Veröffentlichungen des IPN, Bd. 120), S. 61 - 80
- Schenk, Michael (2000): Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart. Unveröffentlichtes Manuskript zum Vortrag auf der AMPF-Tagung 2000.
- Segler, Helmut (1972) (Hrsg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule. Weinheim (Beltz)
- Tatz, Jürgen / Lehmann-Wermser, Andreas (1997): Rauscht der Regen wie der Bach? Fächerübergreifendes Arbeiten zum Thema Wasser als Beispiel für ökologische und ästhetische Bildung. In: Pädagogik, 49 (1997), H. 12, S. 47 - 51
- Tatz, Jürgen (1997): Praxis Projekte. Projektorientiertes Lernen in der Sekundarstufe I. Bd. 1 Jahrgangsstufen 5/6. Stuttgart (Klett)
- Tatz, Jürgen (2000): Praxis Projekte. Projektorientiertes Lernen in der Sekundarstufe I. Bd. 2 Jahrgangsstufen 7/8. Stuttgart (Klett)
- Vogt, Paul G. (1972): Ein Bericht aus der Praxis. In: Kraus, Egon (Hrsg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972. Mainz (Schott), S. 30 - 38