1. Einleitung: Kompetenz ist nicht alles…

Askanisches Gymnasium Berlin (1911)

„Non scholae sed vitae“ – mit dieser Inschrift schmückte man früher gern die Eingangsportale von Gymnasien. Hinter diesen Türen – so die Botschaft – wird nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt. Eigentlich eine Selbstverständlichkeit: Schulen sind vor allem dafür da, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen auf ihr außer- und nachschulisches Leben vorzubereiten.

Doch so alt wie dieses Versprechen sind die Zweifel daran, dass es gehalten wird. Schon der antike Philosoph Seneca der Jüngere (+ 65 n. Chr.) beklagte in einem Brief an seinen Schüler Lucilius, dass in Rom „non vitae sed scholae“ gelernt wird. Und bis heute wird der Gebrauchswert dessen, was man in der Schule lernt, immer wieder kritisch hinterfragt.

Am wirkmächtigsten ist derzeit die Kritik, die sich aus den internationalen Schulleistungsstudien der OECD ableiten lässt. Das PISA-Projekt untersucht seit der Jahrtausendwende, „wie gut 15-Jährige für die Herausforderungen des Lebens vorbereitet sind“ (PISA 2001, S. 14). Der erste Berichtsband („Lernen für das Leben“ 2001) bescheinigte dem deutschen Bildungssystem unerwartet schwache Ergebnisse. Dieser „PISA-Schock“ löste eine Welle von Reformbemühungen aus.

Am folgenreichsten für das Schulfach Musik sind dabei zwei Veränderungen: die Ausweitung des Ganztagsschulbetriebs im Primar- und Sekundarbereich I (inzwischen in manchen Bundesländern fast flächendeckend – vgl. KMK 2023, S. 8, 1*) und die Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne (vgl. KMK 2004, S. 16). Beides bietet Chancen, bereitet aber auch Probleme.

Einerseits ermöglicht der verlängerte Schultag der Ganztagsschule die Ausweitung des musikalischen Bildungsangebotes über den zweistündigen Pflichtunterricht hinaus. Die Einrichtung von Chören, Bands, Tanzkursen und Instrumentalunterricht wird auf diese Weise erleichtert. Andererseits bereitet der Nachmittagsunterricht den Musikschulen und Privatmusiklehrer*innen Schwierigkeiten bei der Terminsuche für individuellen Instrumentalunterricht. Hier muss das Verhältnis von schulischer und außerschulischer Bildung neu überdacht werden (vgl. Jünger 2015, S. 2f.).

Auch die Kompetenzorientierung hat zwei Seiten (vgl. Jünger 2017, S. 95ff.). Positiv ist die Orientierung am Gebrauchswert des Gelernten statt an einem Bildungskanon, zu befürworten ist auch eine Evaluation der Lernergebnisse anstelle kritiklosen Glaubens an die Effektivität des Unterrichts. Dem stehen zwei problematische Aspekte gegenüber.

Der erste ist die Fokussierung auf überprüfbare Kenntnisse und Fähigkeiten. Sie führt zu einer Verengung des Bildungsbegriffs, durch die wesentliche Aspekte des Musiklernens ausgeblendet werden. Lernergebnisse wie Offenheit für ästhetische Erfahrung, Freude an der Vielfalt der Musik oder musikalische Selbstwirksamkeitserwartung lassen sich nicht abtesten wie Notenkenntnisse, sind aber unverzichtbare Aufgaben des Schulfachs Musik.

Das zweite Problem ist die Verpflichtung aller Schüler*innen auf den Erwerb derselben Kompetenzen. Während die Beherrschung von Schriftsprache und Grundrechenarten zweifellos allen Menschen nützt, gibt es keine musikalische Fähigkeit, die jeder Mensch braucht. Individualisierung des Musiklernens darf sich daher nicht auf das Anbieten verschiedener Bildungswege beschränken, sondern muss auch die Wahl unterschiedlicher Bildungsinhalte ermöglichen.

Die musikdidaktische Konzeption, die ich im Folgenden entwickeln werde, bietet eine Antwort auf die Probleme, die dem Fach Musik durch den PISA-Schock entstanden sind.

- Sie geht von einer engen Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildender Schule und außerschulischen Akteuren aus, die den Zugang zu musikalischer Bildung erleichtert.

- Sie überträgt dem Schulfach Musik zwei Aufgaben statt einer: Die Schüler*innen sollen nicht nur Kompetenzen erwerben, sondern auch Erfahrungen machen.

- Sie überlässt den Schüler*innen die Entscheidung darüber, welche musikalische Tätigkeiten sie sich nachhaltig aneignen wollen. Erst auf diese Weise kann die allgemeinbildende Schule dem Anspruch gerecht werden, „Musiklernen fürs Leben“ zu fördern.

Didaktische Innovation entsteht nicht am Schreibtisch, sondern in der Schule. Die Aufgabe von Didaktiker*innen ist es, vor Ort gute Praxis zu identifizieren, daraus schlüssige Theorien zu entwickeln und diese als Handlungsempfehlung für die Praxis wieder zugänglich zu machen. Ich versuche dieser Aufgabe gerecht zu werden, indem ich Innovationen, die ich in vielen Schulen beobachtet und teilweise auch selbst als Musiklehrer in Hamburg erprobt habe, theoretisch fasse und in eine Neukonzeption des Schulfachs Musik einfließen lasse.

Selbstverständlich fußt mein Modell nicht nur auf empirischen Beobachtungen, sondern auch auf den verschiedenen theoretischen Ansätzen, die in der Vergangenheit diskutiert wurden. Um das deutlich zu machen (und mich nicht mit fremden Federn zu schmücken), zeige ich im Anschluss an die Erläuterung meiner Konzeption auf, an welchen Stellen ich an frühere Konzeptionen anknüpfe und wo ich mich von ihnen abgrenze (Kapitel 3).

Weil es mir wichtig ist, dass meine Theorie sich bis in die konkrete Unterrichtsplanung herunterbrechen lässt, habe ich in die systematische Darstellung und Begründung meiner Handlungsempfehlungen immer wieder Beispiele eingefügt. Sie sollen der Veranschaulichung und als Beleg für die Realisierbarkeit meiner Vorschläge dienen und stammen in der Regel aus meiner eigenen Unterrichtstätigkeit.

Um je nach Interesse der Leser*innen den gezielten Zugriff auf Haupttext, Anmerkungen und Unterrichtsbeispiele zu ermöglichen, unterscheide ich durch verschiedenartige typografische Gestaltung drei Textebenen:

Der **Haupttext** erläutert, wie tätigkeitsorientierte Musiklehrer*innen meiner Ansicht nach arbeiten sollten.

Die **Anmerkungen** ordnen die konzeptionellen Aussagen in die jeweils relevanten Diskurse ein und weisen durch Literaturangaben auf Theorien hin, auf denen meine Überlegungen fußen.

Hyperlinks
führen zu **Unterrichtsentwürfen** mit erprobten Unterrichtsmaterialien, die die praktische Umsetzung der Theorie veranschaulichen sollen.

Literatur

Jünger, Hans (2015): *Orientierung und Kompetenz*. In: musikschule direkt 5.2015 = Supplement zu üben & musizieren 5_15. Mainz: Schott, S. 2-6.

Jünger, Hans (2017): *Kompetenz ist nicht alles… Vorschläge zum konstruktiv-kritischen Umgang mit kompetenzorientierten Lehrplänen*. In: Plan|mä|ßig. Schulmusik unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2016. Esslingen: Helbling, S. 91-106.

KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2017 bis 2021*. Berlin. - https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2021_Bericht.pdf

OECD (Hg.)(2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD. - https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264595903-de.pdf?expires=1679771585&id=id&accname=guest&checksum=4F27DD45A4B3B086D189F6E8A36C3E36

Lersch, Rainer (2007): Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis In: Pädagogik 59, Weinheim: Beltz, S. 36-43.

z. B. PISA:
“Young people and adults [should] have the knowledge and skills that they need in order to face life’s challenges.” Organisation for Economic Co-operation
and Development (2005)

„PISA ist eine Erhebung, die alle drei Jahre unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern weltweit durchgeführt wird und prüft, inwieweit sie die wesentlichen Kenntnisse und Kompetenzen erworben haben, die für eine volle wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe erforderlich sind.“ (OECD 2019, S. 28)
OECD (Hg.)(2019): PISA 2018 Ergebnisse (Band I). Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Bielefeld: wbv Media.

auch im Musikunterricht: „mehr Nachhaltigkeit im Musikunterricht“ Helbling Verlag 2015 Aufbauender Musikunterricht

„Ist Schule überhaupt noch ein Ort, der aufs Leben vorbereiten kann?“ fragt z. B. Marcell Heinrich

> Am wirkmächtigsten ist derzeit immer noch die Kritik, die sich aus den internationalen Schulleistungsstudien der OECD ableiten lässt. Unter der Überschrift „Lernen für das Leben“ untersucht das PISA-Projekt seit der Jahrtausendwende den „output“ der allgemein bildenden Schulen: „PISA soll beurteilen, wie gut 15-Jährige für die Herausforderungen des Lebens vorbereitet sind“ (PISA 2000, S. 14). Die ersten Ergebnisse bescheinigten deutschen Schüler*innen einen im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und naturwissenschaftliche Grundbildung. Dieses unerwartet schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems („PISA-Schock“) löste vielfältige Reformbemühungen aus. Am folgenreichsten für das Schulfach Musik haben sich zwei Neuerungen erwiesen: die in manchen Bundesländern flächendeckende Einführung der Ganztagsschule und die Formulierung „kompetenzorientierter“ Lehrpläne. Ersteres machte ein Überdenken des Verhältnisses von schulischer und außerschulischer musikalischer Bildung nötig, letzteres verengte den Auftrag des Faches auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten und ignorierte die Bedeutung musikalisch-ästhetischer Erfahrung.

Deshalb bemühen sich alle Musikdidaktiker*innen, die Notwendigkeit des Schulfachs Musik zu begründen. Man kann die Reihe der musikdidaktischen Konzeptionen als Geschichte der Reaktionen auf die jeweiligen bildungspolitischen Trends lesen, mit denen man versucht, die Wichtigkeit des Fachs plausibel zu machen.

- O.K. (kurz) ist ein knapper Überblick, der den raschen Zugriff auf die wesentlichen Aussagen des O.K.-Modells erlaubt.