

2.5 Organisation des Musikunterrichts

Wer anderen helfen will, sich musikalisch zu bilden, kann das auf zweierlei Weise tun: Er kann ihnen Orientierung geben, indem er sie – unverbindlich – mit der ganzen Breite und Vielfalt der Musik (natürlich nur exemplarisch) bekanntmacht, und er kann sie beim Kompetenzerwerb unterstützen und ihnen – möglichst nachhaltig – die Kenntnisse und Fähigkeiten beibringen, die sie speziell für die von ihnen gewählten Tätigkeiten benötigen. Wer – wie die allgemeinbildende Schule seit einiger Zeit – beides tun will, muss beachten, dass der Übergang von der einen Aufgabe zur anderen einen Willensakt der Lernenden voraussetzt. Es muss nämlich eine **Wahlentscheidung** stattfinden, und falls nicht zufällig alle Schüler*innen die gleiche Wahl treffen, ändert sich sozusagen die Geschäftsgrundlage: Solange es um Orientierung geht, kann man allen Schüler*innen im Prinzip dasselbe Angebot machen; sobald es aber um Kompetenzerwerb geht, muss sichergestellt werden, dass jede Schüler*in das lernen kann, was sie lernen will.

Für diese zweite Aufgabe bietet sich – zumindest beim Erlernen von Gesang oder Instrumentalspiel – der Unterricht an einer Musikschule oder bei Privatmusiklehrer*innen an, denn an dem nehmen die Schüler*innen meist einzeln, in jedem Fall aber freiwillig teil. Dagegen scheint die **allgemeinbildende Schule** auf den ersten Blick wenig geeignet zu sein, individuelle Bildungsprozesse zu unterstützen. Wenn jede Schüler*in die Wahl haben soll, welche musikalischen Tätigkeiten sie sich aneignet, dann stellt sich die Frage, wie das in einer Institution mit Zwangsmitgliedschaft gelingen kann, in der man Kinder und Jugendliche nach Alter sortiert in Klassen zusammenfasst, um sie dann nach Lehr- und Stundenplan zu unterrichten und nach einheitlichen Leistungskriterien zu prüfen.

Klaus Holzkamp sieht in der Schule – wie vor ihm Michel Foucault – eine „Disziplinaranlage“ (S. 349), die von der Annahme ausgeht, dass alles, was gelehrt wird, auch gelernt wird („Lehr-Lern-Kurzschluss“), und die ständig damit beschäftigt ist, das Schüler*innen-Verhalten zu bewerten („schuldisziplinäre Bewertungsuniversalität“). Dadurch fördere sie „defensives Lernen“, das lediglich zur Abwehr schulischer Sanktionen dient, und erschwere das wünschenswerte „expansive Lernen“, mit dem die Schüler*innen ihre Verfügung über die Welt erweitern und ihre Lebensqualität verbessern (Holzkamp 1993, S. 349ff.). Alle reformpädagogischen Ansätze seit Berthold Ottos „Zukunftsschule“ (vgl. Otto 1901-1914) haben versucht, dieses Problem durch Organisationsmodelle zu lösen, die den Schüler*innen mehr oder weniger umfangreiche Wahlmöglichkeiten bieten. Doch in letzter Zeit wird der Konflikt zwischen individueller Wahlfreiheit und institutionellem Zwang wieder verschärft durch die Bemühungen um Standardisierung des schulischen Lernens, mit denen die deutsche Bildungspolitik auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studien (2000ff.) reagiert hat (vgl. z. B. Klieme u. a. 2003).

Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass die allgemeinbildende Schule durchaus in der Lage ist, Schüler*innen in ihrem Bildungsweg eine gewisse Individualität zuzugestehen, und zwar auf drei Ebenen:

Selbstbestimmtes
Lernen in der Schule

1. Auf der organisatorischen Ebene kann die Schule durch ein differenziertes **Wahlangebot** unterschiedliche Lernmöglichkeiten auf freiwilliger Basis bereithalten (Beispiele: Chor, Gitarrenkurs, Tanz-AG).
2. Auf der methodischen Ebene kann die Lehrer*in durch **Binnendifferenzierung** unterschiedlichen Interessen der Schüler*innen entgegenkommen

(Beispiele: arbeitsteilige Gruppenarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit).

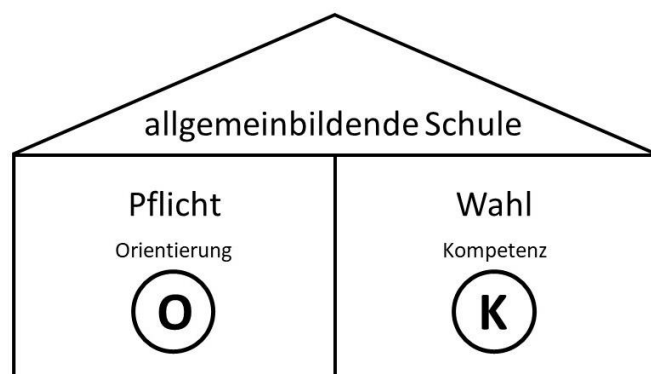
3. Auf der Beziehungsebene kann die Lehrer*in durch einen **permissiven Erziehungsstil** selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (Beispiele: Tolerieren eigener Lernaktivitäten, gemeinsame Unterrichtsplanung, großzügige Leistungsbewertung).

Die Lernangebote der heutigen allgemeinbildenden Schule unterscheiden sich teilweise erheblich in Bezug auf ihre Verbindlichkeit. Auf der Ebene der Unterrichtsorganisation reicht die Skala vom Pflichtunterricht, an dem die Schüler*innen teilnehmen müssen (z. B. zwei Wochenstunden Musikunterricht) über Wahlpflichtunterricht, bei dem die Schüler*innen aus einem kleinen oder großen Fächerangebot eines auswählen müssen (z. B. Musik, Bildende Kunst oder Theater) bis hin zu Wahllangeboten, die von den Schüler*innen freiwillig in Anspruch genommen werden, bei denen sie sich allerdings für eine bestimmte Zeit zur Teilnahme verpflichten (z. B. schulische Musik-Ensembles) und zu offenen Lernangeboten, die ganz nach Lust und Laune genutzt werden können (z. B. Band-Coaching, Überäume, Tanzpause). Auf der Ebene der Unterrichtsmethodik findet man auf der einen Seite einen Unterricht, der bis ins Detail vorschreibt, was die Schüler*innen lernen sollen (z. B. Kompetenzraster), auf der anderen Seite Methoden des offenen Unterrichts (z. B. Freiarbeit); dazwischen ordnen sich Wahlmöglichkeiten (z. B. Wochenplanarbeit) und freiwillige Lernangebote (z. B. Zusatzaufgaben) ein. Auf der Ebene der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung bildet das strenge Insistieren auf Erfüllung der Anforderungen (erzwungen durch Leistungstests) den einen Pol, das Tolerieren, Akzeptieren oder Fördern von selbst initiierten Lernaktivitäten der Schüler*innen (wie dem Experimentieren mit Keyboard-Sounds anstelle des eigentlich verlangten Übens einer Keyboard-Stimme) den anderen Pol. Auch in der allgemeinbildenden Schule ist es also möglich, Verbindlichkeit zu reduzieren, Wahlsituationen zu schaffen und selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen (vgl. Bannach 2002, S. 70ff.).

Dass diese Nischen der Wahlfreiheit von den Schüler*innen nicht immer genutzt werden, liegt nicht zuletzt daran, dass für den Pflicht- und den Wahlpflichtunterricht eine **Leistungsbewertung** vorgeschrieben ist. Die Frage, mit welcher Zensur Lernen belohnt oder Nicht-Lernen bestraft wird, ist Schüler*innen oft wichtiger als die Frage, welche Tätigkeit sie (außerhalb und nach der Schule) ausüben und welche Fähigkeiten sie dafür erwerben möchten.

Zwar ist das Lernen in beiden Fällen extrinsisch motiviert, aber durchaus unterschiedlich stark fremdbestimmt. Auf der Skala der Selbstbestimmung von Edward Deci und Richard Ryan befindet sich das Lernen für Zensuren auf der zweituntersten Stufe (externale Verhaltensregulation). Wird dagegen wegen der Fähigkeiten gelernt, die man gerne hätte, dann ist die zweithöchste Stufe erreicht (integrierte Verhaltensregulation). Noch selbstbestimmter – nämlich intrinsisch motiviert – wäre das Lernen nur, wenn es selbst – unabhängig vom Nutzen des Gelernten – Spaß machen würde (vgl. Deci/Ryan 2017).

Auch wenn im Pflichtunterricht durch Binnendifferenzierung und permissiven Erziehungsstil Wahlsituationen geschaffen werden können, ist eine optimale Förderung nachhaltigen Erwerbs von Fähigkeiten für selbst gewählte Tätigkeiten nur auf der organisatorischen Ebene zu erreichen: durch freiwillige bewertungsfreie Lernangebote. Eine allgemeinbildende Schule, die sowohl Orientierung als auch Kompetenzerwerb ermöglichen will, sollte also nach Möglichkeit beides vorhalten: **Pflichtunterricht** und **Wahlangebot**.



Hier stellt sich das Problem, dass die staatlichen Schulen in Deutschland keine gesonderten Ressourcen für Ensemblearbeit oder gar Instrumentalunterricht erhalten. Während der in den Stundentafeln vorgesehenen Pflicht- und Wahlpflichtunterricht mit den erforderlichen Personal- und Sachmitteln ausgestattet und auch in der Raumplanung berücksichtigt wird, werden Wahlangebote (wenn überhaupt) aus dem Etat finanziert, der den Schulen zur freien Verfügung zugewiesen wird. Die allgemeinbildende Schule wird daher in der Regel mit **außerschulischen Bildungsanbietern** kooperieren müssen, z. B. mit Musikschulen, die ausgebildete Gesangs-, Instrumental- und Tanzpädagog*innen zur Verfügung stellen können, oder mit Vereinen, die Chöre, Orchester oder Bands betreiben.

Der durch den „PISA-Schock“ ausgelöste Trend zur Ganztagschule scheint einen Weg zur Lösung des Ressourcenproblems zu eröffnen. Auch der Erziehungswissenschaftler Aladin El-Mafaalani schlägt bei seinen Überlegungen zur Verringerung von Bildungsbenachteiligung im deutschen Schulwesen vor, das Angebot der Musikschulen in die allgemeinbildende Schule zu integrieren: „Die Möglichkeit, ein Musikinstrument zu beherrschen, sollte allen Kindern ermöglicht werden, denn kaum etwas ist derart ungleich verteilt wie Musikunterricht. Die Tatsache, dass sowohl Musikschulen als auch Sportvereine zunehmend Nachwuchsprobleme haben – auch weil Kinder und Jugendliche immer länger im Ganztage verweilen –, macht die Überlegung notwendig, ob diese Freizeitaktivitäten nicht strukturell in das Schulleben verlagert werden sollten“ (El-Mafaalani 2021, S. 225).

Wie man unter den gegenwärtigen Bedingungen ein vielfältiges Wahlangebot organisieren kann, habe ich schon am Beispiel des „Erweiterten Musikunterrichts“ einer Hamburger Stadtteilschule vorgeführt (siehe [B-04](#)). Wie man aber auch innerhalb des Pflichtunterrichts selbstbestimmtes Lernen ermöglichen kann, zeigt das folgende Beispiel.

B-15 – Musik-Werkstatt

Eine Hamburger Stadtteilschule hat ihren Musikunterricht ganz darauf ausgerichtet, selbstbestimmtes Lernen zu fördern. Die Schüler*innen werden schrittweise darauf vorbereitet, sich in der 10. Klasse im Rahmen einer Musik-Werkstatt selbst gewählte Kompetenzen anzueignen.



Literatur

Bannach, Michael (2002): Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen. Baltmannsweiler: Schneider.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (2017): Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford.

El-Mafaalani, Aladin (2001): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.

Klieme, Eckhard, u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.

Otto, Berthold (1901-1914): Die Zukunftsschule. Lehrgang, Einrichtungen und Begründung. Leipzig: Scheffer.