

Hans Jünger

Vom Kopf auf die Füße!

Musikalische Bildung im Schulalter -
Überlegungen zu einem institutionsübergreifenden Gesamtkonzept

Die gegenwärtigen Bemühungen um flächendeckende Einführung von Ganztagschulen stellen uns vor die Frage, welche Rolle dem Fach Musik in der Schule künftig zukommen und was aus den Musikangeboten der außerschulischen Bildungsträger werden soll. (Letztere befürchten - wohl nicht ganz zu Unrecht - ein Nachlassen des Interesses für den Instrumentalunterricht von Jugendmusikschule und Privatmusiklehrer.) Die Musikpädagogik kann zu einer Problemlösung nur dann beitragen, wenn sie ihren Tunnelblick auf schulischen Musikunterricht überwindet und ihre Aufmerksamkeit auf den gesamten Horizont des Musiklernens im Schulalter ausweitet. Sie muss sozusagen das Tele- gegen das Weitwinkelobjektiv eintauschen und ein Gesamtkonzept musikalischer Bildung entwickeln. Dazu möchte ich mit den folgenden Überlegungen beitragen.

Von der Praxis zur Bildung? Von der Bildung zur Praxis!

Es ist heute üblich, die Begriffe „musikalische Bildung“, „musikalische Erfahrung“ und „musikalische Praxis“ in der folgenden Weise aufeinander zu beziehen:

- Musikalische *Bildung* ist der Prozess der Gewinnung musikalischer *Erfahrung*.
- Musikalische *Erfahrung* aber wird in musikalischer *Praxis* gewonnen.

Ein typisches Beispiel für diese Argumentation ist die Kernthese einer Untersuchung des Verhältnis von ästhetischer Erfahrung und musikalischer Bildung von Christian Rolle:

„Musikalische *Bildung* findet statt, wenn Menschen in musikalischer *Praxis* ästhetische *Erfahrungen* machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer *Bildung* gelegen ist, muß vielfältige Räume für musikalisches *Handeln* eröffnen, in denen ästhetische *Erfahrungen* möglich sind, angeregt und unterstützt werden“ (1999, S. 5; Hervorhebungen von mir).

Hier wird musikalische Bildung als Ziel, musikalische Praxis als Mittel betrachtet: Schüler sollen musikalisch handeln, damit sie musikalische Erfahrungen machen und sich auf diese Weise musikalisch bilden. Rolle begründet in seiner Arbeit scharfsinnig und durchaus einleuchtend, wieso das eine dem anderen dient. Die Frage aber, wieso musikalische Bildung überhaupt erstrebenswert ist, thematisiert er nicht. Dass Bildung wertvoll ist, setzt er voraus.

Das hat Tradition. Bildung als Endzweck, als nicht weiter zu begründenden Wert zu betrachten, gehörte zu den Axiomen des neuhumanistischen Bildungsbegriffs, den das deutsche Bürgertum um 1800 entwickelt hat (Humboldt). Auf dessen „emphatische Bedeutung“ hat Hermann J. Kaiser kürzlich noch einmal hingewiesen (2004, S. 10): Bildung wird hier in „pseudoreligiöser“ Weise zum „Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen“ erhoben (Schwenk 1989, S. 209).

Dieser "klassische" Bildungsbegriff hat zwei Qualitäten, die ihn auch heute noch für Gegner eines technokratischen Bildungswesens attraktiv machen: Er sperrt sich gegen das Kriterium gesellschaftlicher Brauchbarkeit (Bildung statt Ausbildung!) und er besteht auf Autonomie, Individualität und Subjektivität des Bildungsprozesses (Sich-Bilden statt Gebildet-Werden!).

Er hat allerdings einen großen blinden Fleck: Bildung war in Wirklichkeit nie Endzweck. Im 19. Jahrhundert war sie z. B. ein Mittel bürgerlicher Emanzipation. Indem das Bürgertum Bildung zum entscheidenden Kriterium erklärte, schuf es sich eine Möglichkeit, den eigenen gesellschaftlichen Status zu erhöhen, dem Adel gleichzuziehen oder ihn sogar zu überholen, denn Bildung konnte man erwerben (vgl. Balet/Gerhard 1973, S. 271ff.).

Inzwischen hat Bildung als Methode der Emanzipation an Bedeutung verloren. Dass man sich bilden solle, weil ein gebildeter Mensch ein besserer Mensch sei, vermag nur noch wenige Schüler und Bildungspolitiker zu überzeugen. Bildung muss anders begründet werden - aber wie? Die tragfähigste Lösung erhält man meiner Meinung nach, wenn man die Argumentation „Praxis ermöglicht Bildung“ vom Kopf auf die Füße stellt: Bildung ermöglicht Praxis - oder normativ gesprochen: Die Praxis ist nicht für die Bildung da, sondern die Bildung für die Praxis.

Für unser Fach bedeutet dies: Ziel musikalischer Bildung ist musikalische Praxis. Mit dieser wenig präzisen (aber griffigen) Formulierung meine ich Folgendes: Wer sich erfolgreich musikalisch gebildet hat, der hat musikalische Praxen zum Bestandteil seines Lebens gemacht und geht kompetent und für sich und seine Mitmenschen befriedigend musikbezogenen Tätigkeiten nach. (Dass musikalische Bildung - wie von Rolle festgestellt - ohne musikalische Praxis nicht stattfinden kann, wird durch diesen Perspektivwechsel nicht in Frage gestellt, sondern eher noch untermauert. Musikalische Bildung hat nicht nur musikalische Praxis zum Ziel, sondern sie setzt musikalische Praxis auch voraus: Musikalische Praxis ist sowohl Mittel als auch Ziel musikalischer Bildung.)

Auch dieser Gedanke - dass wir, indem wir uns bilden, die Voraussetzungen für das Gelingen unseres Leben schaffen - ist nicht neu (Senecas Klage über das „non scholae, sed vitae...“ ist 2000 Jahre alt). Heute stößt er oft auf Skepsis, besonders seit Saul B. Robinsohns Versuch gescheitert ist, aus der künftigen Lebenssituation der Heranwachsenden konkrete Qualifikationsanforderungen abzuleiten und daraus die Inhalte des Curriculum(s) zu gewinnen (Robinsohn 1969). Dennoch bietet dieser Bildungsbegriff - Bildung als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ - gerade für das Fach Musik und gerade in der gegenwärtigen Situation einige Vorteile, vor allem diesen: Er hindert uns daran, der überaus heiklen Frage auszuweichen, auf welche musikalischen Praxen unser musikalisches Bildungssystem vorbereiten soll.

Musikalische Praxis? Musikalische Praxen!

In der Schule wird unter musikalischer Praxis in aller Regel das Musizieren (meist das instrumentale Musizieren) verstanden. Hier meine ich mit „musikalischer Praxis“ aber viel mehr. Zwar erscheint es mir zum gegenwärtigen Zeitpunkt als durchaus wünschenswert, dass sich möglichst viele Menschen dazu entschließen, einen Teil ihrer Lebenszeit musizierend zu verbringen, z. B. in einem Chor oder im Familienkreis zu singen, in einem Orchester oder in einer Band zu spielen usw. Es gibt jedoch viele andere Möglichkeiten, Musik zum Bestandteil seines Lebens zu machen: Man kann in Diskotheken oder Folkloregruppen tanzen, in Konzerten oder im Auto Musik hören, man kann Musikbücher lesen, Musikkritiken schreiben, Sinfonien komponieren, am Mischpult sitzen und eine Musikaufnahme aussteuern usw.

Nun gibt es heute keinen gesellschaftlichen Konsens mehr, der es uns erlauben würde, eine dieser Praxen zum Standard zu erklären. Außerhalb des Schulfachs Musik lassen sich durchaus Kompetenzen benennen, die zur Grundausstattung eines Mitglieds unserer Gesellschaft gehören und für ein gelingendes Leben unverzichtbar sind - zu denken ist z. B. an Lesen, Schreiben und die Grundrechenarten, an einen Grundwortschatz in Englisch und Grundkenntnisse im Umgang mit dem Computer (um nicht zu reden von Kompetenzen, die gar nicht durch Schulfächer repräsentiert werden, wie die Bedienung eines Schraubenziehers oder die Fähigkeit, Freundschaften zu pflegen). Es gibt jedoch keine musikbezogene Tätigkeit, die als verbindlich für die Gesamtbevölkerung gelten darf (vom gelegentlichen Absingen der Nationalhymne vielleicht einmal abgesehen). Ohnehin sind alle Versuche, musikalische Vorlieben zu erzwingen (etwa mit Hilfe von Werklisten, wie sie neueren Lehrplänen wieder angehängt werden), zum Scheitern verurteilt.

Wir haben es heute mit einer unübersehbaren Vielfalt musikbezogener Praxen zu tun. Und wir müssen jedem Menschen das Recht zugestehen, aus diesem Angebot immer wieder neu diejenigen Praxen auszuwählen, die ihm jeweils am angemessensten, attraktivsten oder

vorteilhaftesten zu sein scheinen. Wir müssen ihm sogar das Recht einräumen, ganz auf Musik zu verzichten. Bildung kann nicht erzwungen, sondern nur ermöglicht werden. Wenn aber jeder Mensch seine individuelle Kombination musikbezogener Praxen auswählt, müssen auch die Bildungsprozesse, die zu diesen Praxen führen und für diese Praxen qualifizieren, individuelle Prozesse sein.

Wer heute im Bildungsbereich tätig ist, muss sich dieser Tatsache stellen - einer Tatsache mit weitreichenden Konsequenzen. Diese betreffen vor allem die musikbezogenen Bildungsangebote für das Schulalter und ganz besonders den Musikunterricht der allgemein bildenden Schule: Inhaltliche Festlegungen in Lehrplänen und Richtlinien (womöglich noch mit Werkekanons) machen in der gegenwärtigen Situation des Faches Musik ebenso wenig Sinn wie Bildungsstandards, die bestimmte musikbezogene Kompetenzen für alle verbindlich zum „Output“ musikalischer Bildung erklären. Ein Bildungssystem, das musikalische Bildung als lebenslangen individuellen Prozess ermöglichen, initiieren und unterstützen will, muss grundsätzlich für das gesamte Spektrum der jeweils vorhandenen musikalischen Praxen offen sein. Seine Qualität bemisst sich unter anderem am Grad der Differenzierung des Bildungsangebotes.

Das bedeutet keineswegs, dass Einzelunterricht die ideale Form des Musikunterrichts wäre. Im Gegenteil: Da Musik ein sozialer Prozess ist, kann auch musikalische Bildung grundsätzlich nur im sozialen Kontext stattfinden. Gruppen-, Kurs- und Klassenunterricht sind nicht Zugeständnisse an ökonomische Zwänge, sondern Grundvoraussetzung für musikalische Bildung. Die Qualität eines Bildungssystem muss auch daran gemessen werden, welche Möglichkeiten für musikbezogenes soziales Lernen es bietet und wie es den Spagat zwischen Individualisierung und Gruppenerfahrung meistert.

In vier Schritten zur musikalischen Praxis!

Wer ein Bildungssystem entwerfen will, das Menschen bei ihren individuellen Bildungsprozessen unterstützt, muss sich klar machen, wie diese Bildungsprozesse vor sich gehen und welche Aufgaben dabei bewältigt werden müssen. Ich schlage ein (analytisch gewonnenes) Modell vor, bei dem der Weg zum Ziel musikalischer Bildung - nämlich zu musikalischer Praxis - in vier logische Schritte gegliedert ist:

1. Orientierung: Ich lerne die mir zugänglichen musikalischen Tätigkeiten kennen und mache Erfahrungen mit den gegenwärtig vorhandenen Möglichkeiten musikalischer Praxis.
2. Auswahl: Ich entscheide, welche der möglichen musikalischen Praxen ich mir aneignen will.
3. Kompetenzerwerb: Ich erwerbe die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die ich für die gewählten musikalischen Praxen benötige.
4. Anwendung: Ich nutze die erworbenen Kompetenzen für meine musikalischen Praxen und bin verständig und für mich und meine Mitmenschen befriedigend musikalisch tätig.

Drei möglichen Missverständnissen möchte ich gleich vorbeugen.

- Man könnte diese logische Schrittfolge als lineares Phasenmodell auffassen, bei dem vier Entwicklungsstadien sukzessiv durchlaufen werden. Ein solches Modell stünde aber in Widerspruch zur Realität musikalischer Bildungsprozesse. Denn Orientierung, Auswahl, Kompetenzerwerb und Anwendung bedingen einander, finden simultan statt und lassen sich nur analytisch trennen. Erfahrung setzt Praxis, Praxis setzt Kompetenz, Kompetenz setzt Erfahrung voraus.
- Man könnte auf die Idee kommen, dass man zuerst alle Möglichkeiten musikalischer Praxis kennenlernen muss, bevor man eine auswählt, erlernt und anwendet. Das ist aber weder nötig noch möglich. Wie die vielen traurigen (nicht zur Nachahmung empfohlenen) Beispiele "monokulturellen" Musikunterrichts zeigen, kann man sich durchaus auf den Kompetenzerwerb und die Anwendung einer einzigen Möglichkeit musikalischer Praxis beschränken. Andererseits ist die Vielfalt der musikalischen Praxen, die uns heute zu-

gänglich sind, so überwältigend groß geworden, dass niemand mehr sich anmaßen wird, sie alle zu kennen.

- Man könnte vielleicht auch denken, dass jeder Mensch die vier Schritte nur ein einziges Mal durchläuft - z. B. während des Schulalters - und dass dann sein musikalisches Schicksal besiegelt ist. Das ist zum Glück nicht so. Vielmehr finden Orientierung, Auswahl, Kompetenzerwerb und Anwendung ständig und immer wieder statt - auch vor und nach der Schulzeit. Niemand muss sich ein für allemal für eine musikalische Praxis entscheiden. Ganz im Gegenteil ist es wünschenswert, dass man sich lebenslang offen hält für immer neue musikalische Tätigkeiten.

Damit sollte klar sein, dass Zuordnungen der vier Aufgaben zu bestimmten Altersstufen (z. B. Grundschule: Orientierung und Auswahl, Sekundarstufe: Kompetenzerwerb und Anwendung o. ä.) fehl am Platze wären, weil sie Individualisierung verhindern und auf eine Gleichschaltung von Bildungsprozessen hinauslaufen. Das gilt auch für die bekannten Entwürfe eines „aufbauenden Musikunterrichts“, der den Schülern in einer bestimmten Reihenfolge bestimmte Kompetenzen vermitteln soll (z. B. Gies/Jank/Nimczik 2001). Wenn Heranwachsende in ihren individuellen und selbstbestimmten musikalischen Bildungsprozessen unterstützt werden sollen, dann bedarf es eines musikalischen Bildungssystems, das ihnen während ihrer gesamten Schulzeit – von Klasse 1 bis 13 - Gelegenheit zur Orientierung im Spektrum musikalischer Praxen, zur Auswahl eigener musikalischer Praxen, zum Erwerb der erforderlichen Fähigkeiten und zu deren Anwendung gibt.

Nur Schule? Viele Bildungsträger!

Wer die hier formulierten Anforderungen an ein musikalisches Bildungssystem mit der heutigen Realität der musikbezogenen Bildungsangebote für das Schulalter vergleicht, könnte mutlos werden. Wie soll ein Musiklehrer mit eher oligokultureller Ausbildung in ein bis zwei Wochenstunden jedem der 30 Schüler einer Schulklasse eine individuelle musikalische Bildung auch nur ansatzweise ermöglichen? Dass diese Vorstellung Angst auslöst, ist nachvollziehbar, aber nur teilweise begründet. Denn bei Lichte betrachtet sind weder die Anforderungen so gigantisch, noch ist das existierende Bildungssystem so weit von deren Umsetzung entfernt, wie es vielleicht zunächst den Anschein hat.

Zum einen kann man davon ausgehen, dass auch bei konsequenter Individualisierung noch viele Gemeinsamkeiten bleiben:

- Nicht jeder Schüler wählt eine andere Praxis. Es kommt ja durchaus vor, dass mehrere Menschen das Gleiche lernen wollen (z. B. Gitarre spielen), und es spricht nichts dagegen, dass sie es gemeinsam tun.
- Nicht jede musikbezogene Tätigkeit erfordert andere Kompetenzen. Es gibt genug Überschneidungen zwischen unterschiedlichen Praxen, die Grundlage für gemeinsame Lernaktivitäten sein können (z. B. Notenschrift).
- Nicht jede der beschriebenen vier Aufgaben verlangt bereits eine Individualisierung. Das Kennenlernen von musikalischen Praxen ebenso wie die Vorbereitung und Unterstützung der Entscheidung für eine musikalische Praxis kann selbstverständlich gemeinsam stattfinden.

Es muss also nicht jeder einzelne Schüler ständig eine Sonderbehandlung erfahren, sondern vieles kann im Gruppen- und Klassenunterricht stattfinden. Voraussetzung ist allerdings, dass die Lehrkraft sich überhaupt die Frage stellt, wo es Gemeinsamkeiten zwischen den Interessen der Schüler und zwischen den von ihnen angestrebten musikalischen Praxen gibt.

Zum ändern darf man nicht vergessen, dass es außer der Schule noch andere Bildungsträger gibt (Schulmusiklehrer neigen dazu, das zu übersehen). Auch hier empfiehlt es sich, einen Schritt zurück zu treten und einen „Weitwinkelblick“ auf das Ganze zu richten. Ich kann nicht beurteilen, wie groß der Anteil musikalischer Bildungsmaßnahmen ist, der von

staatlichen und privaten Musikschulen, Privatmusiklehrkräften, Musikvereinen aller Art (Gesangverein, Spielmannszug, Volkstanzgruppe), von den Kirchen (Kurrende, Posaunenchor) und der Jugendarbeit (Pfadfinder, Haus der Jugend) geleistet wird. Fest steht aber, dass der schulische Musikunterricht die Aufgabe, musikalische Bildung im Schulalter zu unterstützen, nicht alleine schulern muss. Und allen außerschulischen Bildungsangeboten ist gemeinsam, dass man sie auf freiwilliger Basis nutzt - eine gute Voraussetzung für Individualisierung.

Derzeit sieht die - historisch gewachsene - Arbeitsteilung zwischen Schule und außerschulischen Bildungsträgern so aus:

- Die allgemein bildende Schule hat ihren Schwerpunkt bei „allgemeinen“ Bildungsangeboten, die sich an alle Heranwachsenden richten: Sie ermöglicht ihren Schülern Erfahrungen mit verschiedenen Musikpraxen („Orientierung“) und ermutigt sie, sich solche Musikpraxen anzueignen („Auswahl“). Daneben vermittelt sie ihnen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten, die für viele noch zu wählende oder bereits gewählte Musikpraxen von Vorteil sind („Kompetenzerwerb“). Beispielsweise können die Schüler in der Schule verschiedene Musikstile kennen lernen, verschiedene Umgangsweisen mit Musik erproben und verschiedene Funktionen von Musik erfahren, sie können sich bei der Wahl eines Instruments, einer Musikschule oder eines Musikberufs beraten lassen und sie können lernen, Instrumente am Klang zu erkennen, ihre Stimmung mit Musik zu beeinflussen oder im Takt zur Musik zu gehen.
- Die außerschulischen Bildungsträger haben ihren Schwerpunkt bei „speziellen“ Bildungsangeboten, die sich an diejenigen richten, die sich bereits für eine bestimmte Musikpraxis entschieden haben: Sie vermitteln ihren Schülern die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie für die gewählte Musikpraxis brauchen („Kompetenzerwerb“) und bieten ihnen die Möglichkeit, die gewählte Musikpraxis auszuüben („Anwendung“). Beispielsweise können die Schüler in einer Musikschule Notenlesen und Klavierspielen oder beim Spielmannszug Trommeln und Marschieren lernen und sie können mit dem Kirchenchor an der musikalischen Gestaltung von Gottesdiensten mitwirken oder sich im Haus der Jugend auf Tanzveranstaltungen vergnügen.

Diese Arbeitsteilung - Allgemeinbildung als Pflicht, Spezialbildung als Kür - ist durchaus vernünftig. Ihre Realisierung, so wie wir sie heute vorfinden, weist jedoch zwei entscheidende Defizite auf:

- Es findet - von seltenen Ausnahmen abgesehen - zwischen Schule und außerschulischen Bildungsträgern keine Kooperation statt. Vielfach (meistens?) weiß der Schulmusiklehrer nicht, mit welcher Musik sich seine Schüler außerhalb des Musikunterrichts beschäftigen und in welcher Weise sie es tun. Umgekehrt kommt es auch kaum vor, dass Privatmusiklehrer an dem anknüpfen, was ihre Schüler in der Schule gelernt und erlebt haben. Fatal ist dieser Zustand nicht nur deswegen, weil hier Energie vergeudet wird und Möglichkeiten ungenutzt bleiben, sondern vor allem wegen der bereits erwähnten Tatsache, dass die vier Schritte Orientierung / Auswahl / Kompetenzerwerb / Anwendung nicht isoliert voneinander stattfinden können - jeder setzt die anderen voraus. Schulmusiklehrer, die das erkannt haben, veranstalten an ihren Schulen z. B. Schülerbandfestivals (zum Zwecke der Anwendung); Privatmusiklehrer, die das erkannt haben, veranstalten an ihren Musikschulen z. B. Instrumentenkarussells (zum Zwecke der Orientierung). Wir sind jedoch weit entfernt davon, dass die Zusammenarbeit zwischen schulischem Musikunterricht und außerschulischen Bildungsanbietern institutionalisiert und selbstverständlich wäre.
- Das zweite Defizit: Nur der schulische Musikunterricht wird vom Staat finanziert. Das hat zur Folge, dass musikalische Bildung im Schulalter von der Finanzkraft und dem Bildungsengagement des Elternhauses abhängig ist. Bildung ist jedoch eine gesellschaftliche Aufgabe - das gilt auch für musikalische Bildung. Dem Argument, dass die Schule sich auf Allgemeinbildung zu beschränken und Spezialbildung privater Initiative zu überlassen habe, lässt sich entgegen halten, dass die vier Aufgaben Orientierung / Auswahl / Kompetenzerwerb / Anwendung nur gedanklich getrennt werden können, Auswahl aber

immer Spezialisierung bedeutet. Ohnehin geht die Vorstellung, man erwerbe erst Allgemein-, dann Spezialbildung, an der Wirklichkeit vorbei. Deswegen lässt die allgemein bildende Schule ja in anderen Bereichen durchaus Spezialisierungen zu, z. B. wenn sie den Schülern freistellt, welche Sprachen sie erlernen oder welche Sportart sie in der gymnasialen Oberstufe wählen.

Musikunterricht? Musikleben!

Eine Lösung für diese beiden Probleme - Kooperationsdefizit und Finanzierungsdefizit - sehe ich in einem Paradigmenwechsel. Die staatliche allgemein bildende Schule sollte nicht mehr für Musikunterricht, sondern für musikalische Bildung zuständig sein - für das Kennenlernen, Auswählen, Lernen und Anwenden musikalischer Praxen. Was bisher vom schulischen Musikunterricht und von den außerschulischen Bildungsträgern ohne nennenswerte Zusammenarbeit geleistet wurde, sollte in Zukunft unter einem Dach stattfinden. Musikunterricht wäre dann ein Mosaikstein in einem reichhaltigen schulischen Musikleben, in das bisherige Ansätze schulischer „Anwendungssituationen“ - Schulchor, Schulkonzert usw. - ebenso integriert wären wie die Lernangebote und musikpraktischen Aktivitäten außerschulischer Institutionen und Ensembles - Instrumentalunterricht der Musikschule, Tanzkurse des Sportvereins, Konzerte des Akkordeonorchesters.

Zuständigkeit der Schule für musikalische Bildung heißt natürlich nicht, dass die allgemein bildende Schule neben dem Musikunterricht auch Unterricht für alle Instrumente und alle Arten von Musikensembles anzubieten hätte. Das wäre weder finanzierbar, noch wären Musikschulen und Musikvereine glücklich über die neue Konkurrenz. Aufgabe der Schule wäre es vielmehr, je nach Bedarf die eigenen Angebote und die der außerschulischen Bildungsträger zu koordinieren und ein Netzwerk musikalischer Institutionen zu pflegen - als lokale „Agentur für musikalische Bildung“. Dazu würde auch gehören, dass durch Stipendien u. ä. sichergestellt wird, dass niemand aus finanziellen Gründen von musikalischer Bildung ausgeschlossen wird.

Der organisatorische Rahmen, in dem sich ein schulisches Musikleben der beschriebenen Art am ehesten verwirklichen lassen dürfte, ist eine Schulform, die erfreulicherweise in letzter Zeit bundesweit propagiert und gefördert wird. In einer Ganztagschule (sofern sie ihren Namen zu Recht führt) gehören freizeitpädagogische und damit auch musikpraktische Angebote (in einem gewissen Umfang) zum Standard und sind auf diese Weise organisatorisch wie finanziell abgesichert.

Damit bin ich zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen zurückgekehrt. Es gibt keinen Grund, vor der Ganztagschule in Schreckstarre zu verfallen. Vielmehr bietet sich hier die historische Chance, ein musikalisches Bildungssystem aus einem Guss zu realisieren. Nutzen wir sie!

Literatur

Balet, Leo / Gerhard, E. [Rebling, Eberhard]: Die Verbürgerlichung der deutschen Kunst, Literatur und Musik im 18. Jahrhundert (1936). Frankfurt/M 1973

Stefan Gies / Werner Jank / Ortwin Nimczik: Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, 3. Jg., H. 9, 1. Quartal 2001, S. 17-24

Kaiser, Hermann Josef: Von „musikalischer Bildung“ zum „Bild von Musik“. In: Musikforum 3/2004, S. 10-15

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1969

Rolle, Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel 1999

Schwenk, Bernhard: *Bildung*. In: Lenzen, Dieter (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 1: *Aggression bis Interdisziplinarität*. Reinbek 1989, S. 208-221

Veröffentlicht in: *Diskussion Musikpädagogik* 35/2007, S. 51-55.