



JOHANNES BÄHR

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Musikunterricht

In diesem Beitrag werden einige grundsätzliche Fragen zur Situation und Perspektive des Musikunterrichts an den allgemein bildenden Schulen in Deutschland angesprochen und zumindest ansatzweise entfaltet.

Ziel ist erst einmal die Verstärkung der bundesweiten Diskussion um Qualitätsentwicklung und um Zukunftsperspektiven des Faches.

Motiv ist einerseits die Hoffnung auf die Herausbildung einer rationalen, realitätsbezogenen und konstruktiven Haltung in inhaltlichen und strukturellen Fragen zunächst einmal innerhalb der Musikpädagogenschaft als Basis für die Entwicklung des Musikunterrichts.

Motiv ist aber auch die Problemsicht

auf gegenwärtige Bildungsplanung für die allgemein bildenden Schulen. Trotz PISA wird vielerorts weiterhin auf Verwaltung statt auf Entwicklung gesetzt – z. B. mehr Prüfungen statt bessere Unterrichtsqualität. Es kann nur die Gleichzeitigkeit der Entwicklung von Inhaltsqualität und sichernder struktureller Bedingungen (Input) zu einer Verbesserung von Lernleistungen und der Leistungsfähigkeit des Systems führen (Output). Noch fehlen konsequente Bemühungen um Evaluation und um grundlegende Verbesserung des Musik-Lern-Angebots und seiner Bedingungen. Es fehlen valide Kenntnisse über Lernerfolge insbesondere im Pflichtunterricht und über die Leistungsfähigkeit

des Systems. Noch kommt es zu keiner transparenten, professionellen und länderübergreifenden bzw. nationalen Bildungsplanung. Aus der Sicht einer verantwortungsvollen Bildungspolitik, die allen Lernenden – auch im Fach Musik – ein Unterrichtsangebot von hoher Qualität garantieren sollte, hat die Bildungshoheit der Länder bislang vielfach Nachteile gebracht (Tillmann 1999). Gutes Beispiel dafür ist die teure und insgesamt ineffektive, auf keine überprüfbare Evaluation gestützte und zum Teil widersprüchliche Lehrplanrevision der vergangenen Jahre. Es gibt eben keine länderspezifischen 16 Arten, die Musik zu lernen. Brauchen wir in Deutschland wirklich über 80 verschie-

dene Lehrpläne allein für das Schulfach Musik? Sinnvoller wäre eine nationale Bemühung mit Vereinbarungen über Mindeststandards für das Musikhören und deren Absicherung durch vernünftige Bedingungen. Dies läge im Interesse einer grundlegenden, verlässlichen und nachhaltigen musikalischen Ausbildung aller Kinder und Jugendlichen. Dies wäre auch effektiv. Ansätze dazu gibt es ja seitens der KMK – bezogen vor allem auf die Hauptfächer. Die Verbände und der Deutsche Musikrat hätten hier eine gewichtige Rolle zu spielen.

Dieser Beitrag versucht nun in drei Schritten – Ist, Soll und Agenda – zentrale Entwicklungsfragen des Schulfaches Musik so anzusprechen, dass einige Handlungsperspektiven deutlich werden.

1. Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation (Ist)

Der Musikunterricht in den allgemein bildenden Schulen basiert auf drei Säulen: dem Pflichtunterricht, den Arbeitsgemeinschaften bzw. dem Wahlunterricht und dem Erweiterten Musikunterricht.¹ (Abb. 1)

Alle drei Bereiche werden nun unter einigen quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten beschrieben.

1.1. Feststellungen zur Quantität der drei Säulen der Schulmusik

1.1.1. Der Umfang des Pflichtunterrichts ist in den Stundentafeln der Bundesländer festgelegt. Ein Vergleich zeigt eine außerordentliche Differenzierung, für die es aus pädagogischer Sicht keine Begründung gibt.

► Die Stundentafeln für die Grundschule integrieren Musik in mindestens zehn Bundesländern in eine Fächerkombination – etwa mit Kunst, Sport und Werken/ Textiles Gestalten –, so dass für das Fach Musik keine besonderen Zahlen ausgewiesen werden können. Die Ermittlung des tatsächlichen Angebots bliebe einer explorativen Studie vorbehalten. Zudem erscheint die Versorgung mit Fachpersonal insgesamt völlig unzureichend, so dass das Fach Musik an vielen Grundschulen nicht mehr sichtbar ist. Auch zur Fachlehrerversorgung fehlen genaue Zahlen, deren Erhebung in die Verantwortlichkeit der öffentlich finanzierten Bildungsverwaltungen gehörten. Das Musikangebot in den Grundschulen ist außerdem abhängig von der Nachqualifizierung fachfremd

Unterrichtender, wozu es in einigen Bundesländern entsprechende Projekte gibt. Ansonsten ist es eher zufällig, weil gebunden an die Motivation und das Zutrauen in die eigenen, privat erworbenen musikalischen und musikpädagogischen Fähigkeiten von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften.

An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass die für das Musikhören besonders günstige Zeit des Grundschulalters durch die staatliche Planung derzeit weitgehend ungenutzt bleibt – mit negativen Konsequenzen für den Musikunterricht in den höheren Klassenstufen.

► Das staatlich vorgesehene Angebot an Musikstunden für den Pflichtunterricht in den Klassen 5–10 ist noch uneinheitlicher. Auch hier macht die Schwankungsbreite zwischen vier und zehn Wochenstunden Musik für insgesamt sechs Schuljahre keinen pädagogischen Sinn. Die Zuweisung von Musikstunden ist für Haupt- und Realschulen meist niedriger als für Gymnasien. Nicht einmal in den Jahrgangsstufen 5 und 6 findet überall durchgängig Musikunterricht statt – geschweige denn durchgängig zweistündig. Für die Verteilung der Stunden gibt es unterschiedliche Modelle: ganzjährig eine Stunde, halbjährlich epochal zwei Stunden, ganzjährig zwei Stunden im Wechsel mit ganzjähriger Pause, ab Jahrgangsstufe 7 nur noch Wahlunterricht.² Die Einführung des zwölfjährigen Gymnasiums wird in einigen Bundesländern voraussichtlich noch einmal zur Reduzierung von Musikstunden in der Unter- und Mittelstufe führen.

Die vorgesehenen Stundenzahlen existieren allerdings nur auf dem Papier. In der Praxis richtet sich das Musikangebot für Unter- und Mittelstufe nach der Fachlehrerversorgung, so dass es insbesondere in Haupt- und Realschulen bis zu Komplett-Ausfällen des Musikunterrichts kommen kann. Weder über die Versorgung mit Fachpersonal und ihren Unterrichtseinsatz noch über den Unterrichtsbedarf und den tatsächlich erteilten Unterricht liegen verlässliche Zahlen vor.

► Für die Oberstufe ist zu erwarten, dass die Verbreitung des zwölfjährigen Gymnasiums mit Einschränkung von Wahlfreiheit sowie Beleg- und Prüfungspflicht in den „Hauptfächern“ zu einer Reduzierung des Musikunterrichts führen wird.

Das insgesamt geringe und durch die Fächerverbindung teils unverbindliche quantitative Pflichtangebot des Faches Musik präsentiert sich in einer Heterogenität und Lückenhaftigkeit, die mit der Sinnhaftigkeit des Faches nichts zu tun hat. Die Rationalität des Angebots ist wesentlich von sachfremden Überlegungen bestimmt.³ Für ein aufbauendes, effektives und erfolgreiches Musikhören fehlt die Kontinuität. Die Zahlen weisen aus, dass dem Fach Musik derzeit von staatlicher Seite nur eine relativ geringe Bedeutung im Bildungskanon der Schulen zugemessen wird.⁴

Es kann davon ausgegangen werden, dass nahezu jedes Kind ein anderes Quantum Musikunterricht erhält, und es ist sogar möglich, dass Kinder etwa die Haupt- oder Realschule völlig ohne Musikunterricht verlassen.



Abb.1: Drei Säulen der Schulmusik

Gleichzeitig ist der Pflichtunterricht die einzige Möglichkeit eines Musik-Lernangebots für alle Kinder in unserer Gesellschaft („Schule als Musikschule der Nation“).

1.1.2. Die Musik-Arbeitsgemeinschaften (oder auch der Wahlunterricht) sind freiwillige Ergänzung des Pflichtangebots und entstehen in freier Entscheidung einzelner Fachkräfte in Absprache mit der Schulleitung bzw. den Mitbestimmungsgremien. Ihre Bedeutung reicht von eminent – z. B. in traditionsreichen Gymnasien oder in Schulen mit großer Musical-Tradition – bis zu absoluter Fehlanzeige. Es gibt auch Schulen, die z. B. den Pflichtunterricht der Mittelstufe zu Gunsten eines Angebots von



Musik-Arbeitsgemeinschaften: Bedeutung von eminent bis zu absoluter Fehlanzeige

Arbeitsgemeinschaften ausfallen lassen. Auch hier fehlen bundesweit verlässliche Zahlen.

1.1.3. Der Erweiterte Musikunterricht erfährt in vielen unterschiedlichen Ausprägungen seit einigen Jahren einen Boom – vor allem in Form von sogenannten „Musikklassen“, in denen alle Schülerinnen und Schüler ein Instrument erlernen.⁵ Allgemeine Merkmale des Erweiterten Musikunterrichts sind: Erhöhte Stundenzahl, Kontinuität des Unterrichts, obligatorisches Erlernen eines Instruments (bzw. Gesang) und Teilnahme am Ensemblespiel. Die berechnete Hoffnung auf größere Zufriedenheit bei Lehrenden und Lernenden scheint ein wichtiger Anreiz zu sein.

Der Schwerpunkt liegt in der Sekun-

darstufe I; Musikklassen in Grundschulen sind derzeit noch die Ausnahme. Das relativ einfach zu handhabende Organisationsmodell „Musikklasse“ hat wohl die größte Verbreitung z. B. als Yamaha „Bläserklasse“⁶ oder als Bläser- oder Streicherklasse nach dem Konzept der Akademie für Musikpädagogik; es gibt außerdem Musikklassen mit Keyboards, Rhythmusinstrumenten und Monochorden sowie Orchesterklassen, Gesangsklassen etc. Es gibt auch Einwahlmodelle auf Jahrgangsebene (siehe Bähr, Jank, Schmidt, Schwab 2001). Dies ist eine relativ neue und aufstrebende Entwicklung, die im Zusammenhang mit Schulprogramm und Profilbildung weiter voranschreiten kann. Zur genaueren Einschätzung und

Zukunftsentwicklung des Erweiterten Musikunterrichts sollten Informationen zusammengetragen werden.

1.2. Feststellungen zur Qualität der drei Säulen der Schulmusik

1.2.1. Die qualitative Seite des Pflichtunterrichts wird hier besonders für kritikwürdige Merkmale von Angebotsqualität, Lernergebnissen, Lehrerausbildung und Unterrichtsbedingungen beschrieben.

Die *Angebotsqualität* ist gekennzeichnet durch⁷

- ▶ ein insgesamt uneinheitliches, unkoordiniertes, breit gefächertes inhaltliches und methodisches Auswahl-Unterrichtsangebot der Lehrkräfte
- ▶ teilweise beliebige und wenig reflektierte Anwendung unterschiedlicher

didaktischer Konzeptionen bzw. ihrer Versatzstücke

- ▶ eine starke Individualisierung und extreme Qualitätsunterschiede
- ▶ in der Regel fehlenden sequenziellen Lernaufbau
- ▶ mangelhafte Absprachen zwischen den Schulstufen
- ▶ heterogene Lehrpläne für gleiche Schulstufen; bislang weitgehend ohne steuernde Funktion (Tillmann 1999) und in Teilen nicht auf dem Stand gegenwärtiger musikpädagogischer Erkenntnisse

Für die *Lernergebnisse*

- ▶ kann aus Erfahrung Heterogenität und Unvergleichbarkeit festgestellt werden – beginnend oft schon zwischen Parallelklassen einer Schule
- ▶ liegt lediglich eine größere Untersuchung vor (Bähr 2001 a, b), die zeigt, dass musikalisch-praktische Kompetenzen und kognitives Grundwissen bei Lernenden an allgemein bildenden Schulen relativ schlecht entwickelt sind
- ▶ fehlen weitere Erkenntnisse aus wissenschaftlicher Evaluation

Die *Lehrerausbildung* ist u. a. gekennzeichnet durch

- ▶ Heterogenität und fehlende Modularität
- ▶ entwicklungsbedürftige Berufsorientierung
- ▶ Ausbildungsdefizite in einigen Lernfeldern des Musikunterrichts
- ▶ fehlende Abstimmung zwischen den Phasen der Lehrerausbildung

Die *Unterrichtsbedingungen* sind gekennzeichnet durch

- ▶ Lehrermangel und Unterrichtsausfall
- ▶ Klassengrößen von teilweise über 30 Lernenden
- ▶ unterschiedlichen und teils mangelhaften äußere Bedingungen (Räume, Ausstattung mit Instrumenten und Medien), wodurch auch in den Lehrplänen vorgeschriebene Unterrichtstätigkeiten wie Klassenmusizieren oder Tanzen behindert oder verhindert werden.

Die angeführten Merkmale des Pflichtunterrichts, seiner Ergebnisse und Bedingungen weisen auf grundlegende Qualitätsmängel hin – sowohl auf der Input- als auch auf der Output-Seite. Sicherlich gibt es sehr guten Musikunterricht, haben einzelne Schulen hervorragende Konzepte entwickelt, die zu guten und großartigen Leistungen führen. Aber das ist in zu hohem Maß



Lehrerbildung: *Entwicklungsbedürftige Berufsorientierung*

abhängig von individueller Kompetenz, Einsicht, Engagement und Initiative der Lehrpersonen.

Die insgesamt festzustellenden Qualitätsmängel führen dazu, dass es im Pflichtunterricht kein inhaltlich konsistentes und verlässliches Angebot von hoher Qualität für alle Kinder gibt, welches zu einem nachhaltigen Musiklernen führen kann.

Diese Qualitätsmängel führen zum verbreitet schlechten Ruf des Musikunterrichts und sind möglicherweise mit dafür verantwortlich, dass zur quantitativen Versorgung keine großen Anstrengungen unternommen werden.

1.2.2. Die qualitative Seite von Arbeitsgemeinschaften wird ausgewiesen durch die jeweiligen Ergebnisse – meist in Form von schulischen und außerschulischen musikalischen Aufführungen. Dieser Bereich der Schulmusik wird in der Öffentlichkeit wohl meist sehr positiv vermerkt.

An dieser Stelle wird auf verschiedene Projekte hingewiesen, die ebenfalls auf der Positiv-Seite von Unterrichtsqualität zu verbuchen sind. Sie bereichern sowohl die Arbeitsgemeinschaften als auch den Pflichtunterricht. Dazu gehören u. a. „Schulen musizieren“, „Klasse musiziert!“ (in Hessen), „Response“, „neue klang welten“ sowie Schülerkonzerte und Opernprojekte verschiedener Veranstalter. Solche Projekte haben eine wichtige Funktion einerseits für die

Öffnung des Unterrichts zur öffentlichen Musikkultur und andererseits für die Präsentation der Schulmusik in der Öffentlichkeit.

1.2.3. Die qualitative Seite des Erweiterten Musikunterrichts wird gestützt durch die Intensität des Musiklernens, durch Kontinuität und ein erhöhtes Stundenquantum sowie zumindest teilweise durch professionelle Fortbildung. Als Problem wird oft die inhaltlich einseitige Ausrichtung in Form einer Beschränkung auf das Musizieren genannt. Bisher liegen zur Qualität des Erweiterten Musikunterrichts nur wenige Untersuchungsergebnisse vor (Bähr 2001,a und 2001,b; Bastian 2000 und 2001). Weitere Studien etwa zur Frage

„Aufgabe der allgemein bildenden Schulen und der Musikschulen ist es, Interesse, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, um kompetent am Musikleben teilnehmen zu können. Diese Ziele werden vielfach nicht in zufrieden stellender Weise erreicht.“

(Bericht der Musikkommission des Landes Nordrhein-Westfalen, 2002)

der Verbindung vom besonderen Musiklernen in Musikklassen mit den Vorgaben der Lehrpläne wären notwendig.

2. Aufgaben und Ziele des Musikunterrichts (Soll)

Es existiert ein bislang nicht aufgegebener gesellschaftlicher Konsens, Musik als Schulfach für alle Kinder und Jugendlichen anzubieten. Dieser geht letztlich zurück auf die „klassische“ Bildungstheorie, nach der ästhetische

Erfahrung als ein nicht durch andere Erfahrungsmodi ersetzbarer Modus der Welterfahrung gesehen wird. Das Ästhetische wiederum teilt sich in gegenseitig nicht ersetzbare Erfahrungen mit Musik, Bildender Kunst, Literatur und Theater.⁸

Jeder Mensch entwickelt aus seinen Alltagserfahrungen mit Musik eine von verschiedenen Umständen abhängige, individuell unterschiedliche musikalische Kompetenz. Die allgemein bildende Schule ist der einzige gesellschaftliche Ort, an dem die Entwicklung der musikalischen Kompetenz aller Kinder und Jugendlicher in pädagogischer Absicht gefördert werden kann.

Unter musikalischer Kompetenz kann die Fähigkeit verstanden werden, Musik für verschiedene Zwecke sachgerecht zu gebrauchen und für das eigene Leben nutzbar zu machen, verschiedene Musiken in ihren Absichten und Strukturen zu verstehen und sie in größere Sinnzusammenhänge einzuordnen.

Musikalische Kompetenz entsteht in aktiver Auseinandersetzung mit Musik und findet in der Schule im Rahmen von Unterrichtsvorhaben statt. Diese enthalten Handlungen in drei Praxisfeldern: Musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln, Erwerb musikalischer Teilkompetenzen und Erschließung von Kultur (s. Abb. 2).

Diese drei Praxisfelder sind im Rahmen von Unterrichtsvorhaben eng

verknüpft und abhängig voneinander. Sie verfügen aber über je eigene Inhalte und Methoden:

- ▶ Inhalte musikalischer Gestaltung und musikbezogenen Handelns sind etwa die Vertonung eines Kinderbuchs, die Aufführung eines Liedes zur Einschulung, die szenische Interpretation einer Opernszene, die Blues-Improvisation, die Bearbeitung eines Schubert-Liedes, das selbst komponierte Klassenlied, die selbst geschriebene Musikkritik u.s.f. Auch das Hören eines Musikstücks mit der Intention, das Wahrgenommene als individuelle Interpretation in einen Austausch mit anderen Menschen zu bringen, kann als eine ästhetisch-expressive Handlung verstanden werden. Allerdings stößt Unterricht, der dies versucht, ohne musikpraktische Vorerfahrungen und die entsprechenden musikalischen Teilkompetenzen zu vermitteln, schnell an seine Grenzen. Bei der Planung und Ausführung musikalischer Gestaltung und musikbezogener Handlungen müssen vielerlei gegenstands- und lerngruppenspezifische didaktische und methodische Überlegungen berücksichtigt werden (didaktische und methodische Analyse). Musikalische Gestaltung und musikbezogenes Handeln sind auf Kunst-Erfahrung⁹ gerichtet und bilden den eigentlichen Kern des Musikunterrichts.
- ▶ Zu den musikalischen Teilkompetenzen können gehören: Singen; Instrumentalspiel; Improvisieren; Komponieren und Arrangieren; Lesen und Notieren von Musik; Hören, analysieren und beschreiben von Musik; Musik und musikalische Ausführung beurteilen und bewerten; Verstehen von Beziehungen zwischen Musik, anderen Künsten und anderen Disziplinen; Verständnis von Musik in historischen und kulturellen Kontexten;¹⁰ dazu kommen noch Tanz und Bewegung zu Musik und andere musikbezogene Kompetenzbereiche wie Malen oder Schreiben zu Musik. Diese musikalischen Teilkompetenzen sind einerseits Voraussetzung erfolgreicher musikalischer Gestaltung und erfordern teils besondere und intensive Übung, andererseits bilden sie die Brücke zur Erschließung von Kultur. Die ersten fünf Teilkompetenzen repräsentieren das elementare musikalische Handwerkszeug. Besonders im Singen und Instrumentalspiel müssen vor allem

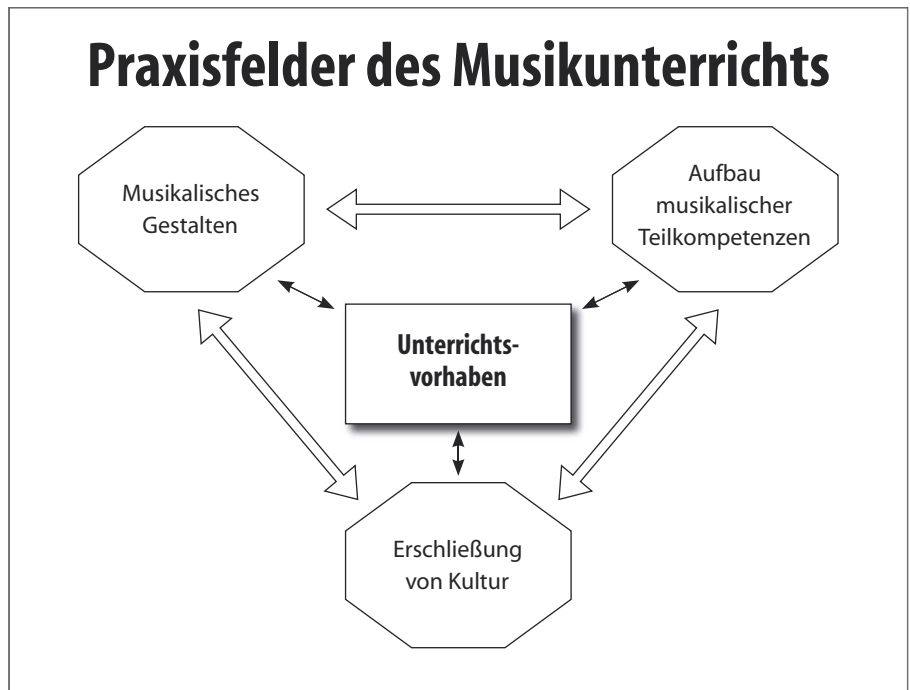


Abb. 2: Praxisfelder des Musikunterrichts

zu rhythmischer und tonaler Vorstellung musikalische Fähigkeiten aufgebaut werden, die Schritt für Schritt das Reproduzieren, Improvisieren, Komponieren und Arrangieren sowie das Lesen und Notieren von Musik ermöglichen. Auf sequenzielles, aufbauendes Lernen muss in diesen Bereichen besonderer Wert gelegt werden – eine Aufgabe des Musikunterrichts, an der konzeptionell zu arbeiten ist.¹¹

- ▶ Kenntniserwerb in den materialen, historischen, funktionalen und ästhetischen Dimensionen verschiedener Musiken sowie die Reflexion der eigenen Wahrnehmung und des subjektiven Urteils sowie der musikalischen und verbalen Kommunikationsprozesse führen zu Kulturer-

Wissensbeständen. Der Erwerb elementarer musikalischer Teilkompetenzen spielt in den unteren Klassen eine größere Rolle; Kulturererschließung wird mit zunehmendem Alter differenzierter und gewichtiger.

Inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den unterrichtlichen Vorhaben gehen von thematisch-inhaltlichen Entscheidungen aus – in der Regel von curricularen Vorgaben sowie von Wünschen, Interessen und Fähigkeiten der Beteiligten; sie unterliegen jeweils einer didaktischen Analyse.

Fazit: Im Zentrum des Musikunterrichts – auch des Pflichtunterrichts – stehen Vorhaben, in denen das musikalische Gestalten und musikbezogene Handeln der Schülerinnen und Schüler unmit-

Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen soll allen Kindern und Jugendlichen im Pflichtunterricht ein vergleichbares Angebot von hoher Qualität machen – das ist seine Aufgabe. Sein Ziel ist die Entwicklung musikalischer Kompetenz der Individuen durch musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln, durch den Erwerb von Teilkompetenzen und die Erschließung von Kultur.

schließung. Diese kann immer nur in dem Maße erfolgreich sein, wie sie sich im Zusammenspiel der Praxisfelder vollzieht.

Die Gewichtung der Praxisfelder ist abhängig vom Alter, von der je erreichten musikalischen Kompetenz sowie den allgemeinen Grundfähigkeiten und

telbar mit dem systematischen und sequenziellen Erwerb musikalischer Teilkompetenzen sowie mit der Erschließung von Kultur verbunden wird. Erst der enge und wechselseitige Bezug der Handlungen in allen drei Praxisfeldern führt zu erfolgreicher unterrichtlicher Tätigkeit. Soll es insgesamt zu

einem aufbauenden Musiklernen kommen, so ist Kontinuität nötig, und die unterrichtlichen Vorhaben müssen in eine sequenzielle Anordnung gebracht werden. Dies wäre von den Lehrplänen zu berücksichtigen. Die Umsetzung dieses konzeptionellen Zusammenhangs könnte Musikunterricht – insbesondere den Pflichtunterricht – erfolgreicher und zufriedenstellender machen.

3. Konsequenzen für die Qualität des Unterrichts und seiner Bedingungen (Agenda)

Aus dem „Ist“ und „Soll“ lassen sich Ziele und Aufgaben für eine Qualitätsentwicklung und -sicherung des Musikunterrichts und seiner Bedingungen ableiten:

- ▶ Ziel ist die Entwicklung einer nachhaltigen musikalischen Kompetenz, das Erreichen eines hohen Bildungsstandards bei allen Kindern und Jugendlichen durch das Fach Musik. Dazu ist es notwendig, ein diesem Ziel angemessenes und vergleichbares Angebot im Pflichtunterricht der allgemein bildenden Schulen zu garantieren. Hieraus ergeben sich sowohl curriculare als auch administrativ absichernde Aufgaben, die unten genauer ausgeführt werden.
- ▶ Das Pflichtangebot ist, wie schon jetzt, so auch in Zukunft zu ergänzen durch ein fakultatives Angebot von Arbeitsgemeinschaften/Wahlunterricht, durch ein Angebot in möglichen neuen Ganztagschulen, durch weitere Unterstützung von Schulen mit Erweitertem Musikunterricht und von Schwerpunkt- oder Spezialschulen sowie durch animierende musikalische Projekte.
- ▶ Das Ziel ist nur erreichbar, wenn Aufgaben für Qualitätsentwicklung



PA-Workshop in Schule: spezifischer Fortbildungsbedarf

und -sicherung in einem systemischen Zusammenhang gesehen und erledigt werden (Abb. 3). Dazu gehört eine inhaltliche curriculare Konzeptionierung, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, eine Lehrplanrevision sowie entsprechende Konsequenzen für Aus-, Fort- und Weiterbildung und die Absicherung der materiellen Bedingungen – Aufgaben auf der Input- und Output-Seite.

Die oben genannten Aufgaben ergeben in allen systemischen Bereichen akuten Handlungsbedarf, zu dem im Folgenden Ideen vorgestellt und einige Vorschläge zur Operationalisierung gemacht werden.

- ▶ Inhaltliche Konzeptions-Entwicklung ist auf der Grundlage obiger Zielformulierung und der Ausführungen in Teil 2 insbesondere für den Pflichtunterricht zu betreiben. Hier gilt es, Anstöße zur Entwicklung des schulischen Curriculums zu geben – etwa in Form der Vereinbarung von nationalen, verbindlichen Bil-

dungsstandards für das Fach Musik. Dabei können die Ergebnisse der gegenwärtigen Fachdiskussion, welche wiederum Ergebnisse verschiedener Forschungsdisziplinen berücksichtigt, genutzt werden.

Entwicklungsbedarf zur Verbesserung der Unterrichtsqualität gibt es insgesamt – und insbesondere bei methodischen Aspekten zum Erwerb grundlegender handwerklicher Teilkompetenzen, die gezielten Kompetenzaufbau und nachhaltigeres Musiklernen ermöglichen sollen.¹²

Die Konzeptionsentwicklung ist durch Erprobung und Evaluation zu verifizieren. Unterrichtsforschung spielt hierbei eine wichtige Rolle. Dies könnte idealerweise in einer Kooperation von ExpertInnen aus Hochschule, Studienseminar und Schule erfolgen. Sinnvoll könnte u. a. die Einrichtung von Qualitätsentwicklungsgruppen auf der Ebene von Bundesländern (einzeln oder besser übergreifend bzw. miteinander kommunizierend) sein. Dabei wäre zu beachten, dass Konzeptionsentwicklung ohne Materialentwicklung und praktische Erprobung samt Evaluierung keinen Sinn macht. Im Rahmen dieser prozesshaften konzeptionellen Arbeit müssen Unterrichtsmaterialien entwickelt und ausprobiert werden.

- ▶ Es wäre an der Zeit – und wird von der KMK als Vorhaben zumindest für die Hauptfächer bereits betrieben –, auf Basis von gesellschaftlicher Konsensbildung nationale Standards für das Schulfach Musik zu formulieren.¹³ Die Ergebnisse – ggf. auch einer Diskussion um Fragen des Kerncurriculums¹⁴ – könnten später in die Musik-Lehrpläne der Bundesländer

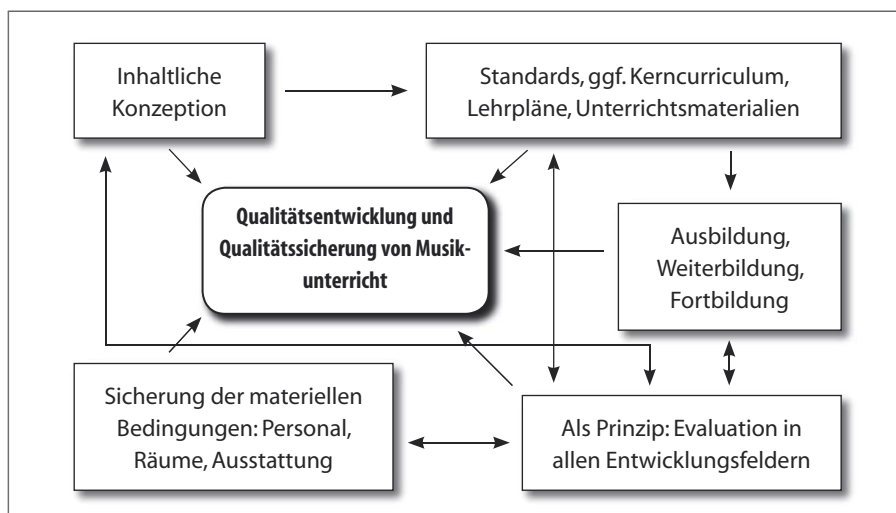


Abb. 3: Qualitätsentwicklung aus systemischer Sicht

und in die Schul-Curricula einfließen, wobei letztere an Qualität und Bedeutung eher gewinnen könnten.

- ▶ Die Formulierung von Bildungsstandards für Musik wäre sinnvoll in nationalem Rahmen anzugehen – etwa im Rahmen einer Arbeitsgruppe der KMK oder als Nationale Konferenz Musikpädagogik (angebunden an die KMK) – besetzt mit Personen aus den oben vorgeschlagenen Qualitäts-Entwicklungsgruppen, die sich mit Konzeptionsentwicklung beschäftigen.
- ▶ Als Konsequenz der Konzeptionsentwicklung ergibt sich auch ein Aus- bzw. Fortbildungsbedarf zum Umgang mit den Standards und ihrer curricularen Umsetzung. Dieser wäre im Rahmen von Ausbildungsveranstaltungen der Hochschulen und über die Fortbildungsinstitute – ggf. auch in neuen kooperativen Strukturen – zu realisieren.
- ▶ Im Bereich der Lehrerbildung kann zusätzlicher weiterer Entwicklungsbedarf festgestellt werden. Eine entsprechende Evaluierung könnte verschiedene Empfehlungen heranziehen¹⁵ sowie Ergebnisse aktueller Studien.¹⁶ Eine Überprüfung der Ausbildungsqualität könnte sich u.a. beziehen auf:
 - ▷ die Berufsorientierung. Dazu gehört die Berücksichtigung aller Musikarten und -stile in den Ausbildungsgängen sowie ein stärkerer Bezug auf die Lernfelder des Musikunterrichts u. a. in den Bereichen Klassenmusizieren einschließlich Klassengesang, Neue Medien, Bewegung und Tanz.
 - ▷ fachdidaktische Kompetenzen insbesondere mit Blick auf neue Lernformen und pädagogische Verwertung des künstlerisch Gelernten; hier wäre eine Kooperation der ersten und zweiten Ausbildungsphase besonders sinnvoll.
 - ▷ angemessene und gleichwertige Förderung künstlerischer Kompetenzen in allen Ausbildungsgängen.
 - ▷ die Effektivität der Schulpraktika bzw. der schulpraktischen Studien (für die Kompetenz der Studierenden, für die Schulen und für die Inhalte der Studiengänge).
 - ▷ eine generelle Abstimmung zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase.
 - ▷ auf die Sinnhaftigkeit und Effektivität gleicher Ausbildungsmodule zur Vermittlung musikalischer Teilkompetenzen für alle Musikpädagoginnen (Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen,

Grundschullehrerinnen, Lehrerinnen in der Sekundarstufe I), damit insbesondere der Musikunterricht in den Grundschulen auf eine breite und einheitliche Basis gestellt werden kann.

- ▷ die Diskussion und Verabschiedung von Kerncurricula für die Ausbildung.
- ▶ Ohne eine Sicherung der materiellen Bedingungen des Musikunterrichts kann eine Qualitätsentwicklung generell nicht wirksam werden. Dazu gehören:
 - ▷ eine ausreichende Lehrerversorgung
 - ▷ mit einer auf den realen Bedarf abgestimmten Zahl von Ausbildungsplätzen und Einstellungen
 - ▷ durch die Einstellung von Musikschullehrerinnen und -lehrern an Grundschulen (nach entsprechender Qualifizierung mit entsprechenden Modulen)
 - ▷ durch die Weiterführung ggf. eine Weiterentwicklung der Weiterbildung von fachfremd Musik Unterrichtenden – mit entsprechenden Ausbildungsmodulen
 - ▷ ein kontinuierliches und verlässliches quantitatives Unterrichtsangebot mit einer Mindestzahl von Stunden für alle Kinder (einheitliche Stundentafeln mit Möglichkeiten zur Kontinuität des Lernens)
 - ▷ eine Reduzierung der Klassengrößen
 - ▷ ein ausreichendes Angebot an Fachräumen, was in anderen Fächern wie Kunst, Sport oder den Naturwissenschaften selbstverständlich ist
 - ▷ eine angemessene Ausstattung mit Instrumenten und Medien.

Die Diskussion um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung führt nur zu erfolgreicher Umsetzung, wenn immer auch Widersprüche zwischen pädagogischen Anforderungen und ökonomischen Möglichkeiten berücksichtigt werden. Es geht um Lösungen, die pädagogisch als notwendig Erkanntes in ein angemessenes und durchsetzbares Verhältnis zu ökonomischen Bedingungen bringen. Pädagogik und Ökonomie dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Sie sollten im Rahmen einer „intelligenten Ressourcenallokation“ (Böttcher 2002, u.a. S. 214 ff.) in rationale Beziehung gebracht werden. Pädagogisch begründete Maxima eines Faches (siehe z. B. die Bildungspolitischen Leitlinien des AFS, www.afs-musik.de) und Effektivität und Effizienz von Unterricht und Ausbildung sind mit

gesellschaftlichen, bildungspolitischen Anforderungen und ökonomischen Möglichkeiten abzugleichen.¹⁷ Qualitätsentwicklung kann an einigen Stellen durchaus mit Kostenersparnis verbunden sein (Beispiel Lehrplanrevision), andererseits aber auch Mehrausgaben erforderlich machen. Es geht um intelligente und neue Lösungen. Es wäre z. B. denkbar, in den Grundschulen das Unterrichtsangebot für alle zu garantieren durch Einstellung von Instrumentallehrkräften nach einer entsprechenden Zusatzqualifikation. Oder in Kombination von Pflicht- und Wahlpflichtunterricht könnte ein durchgängig zweistündiger Musikunterricht bis zur Klasse 10 angeboten werden – sicher nicht für alle, aber für die, die es wünschen (siehe Anmerkung 2).

Letztlich aber sind Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung notwendige Schritte zur Realisierung des gesellschaftlichen Interesses an einer breit angelegten Bildung aller Kinder auf hohem Niveau, an einer möglichst optimalen Qualifizierung kommender Generationen – bei optimiertem Ressourceneinsatz.

Nachhaltige Erfolge können jedoch nur erzielt werden, wenn in allen Bereichen des Bildungssystems aufeinander abgestimmte Anstrengungen unternommen werden. Dazu sollten wir Musikpädagoginnen und Musikpädagogen gemeinsam mit unseren Verbänden beitragen.

Anmerkungen:

- 1 In einigen Bundesländern gibt es vor allem im gymnasialen Bereich Schulen mit besonderem musikalischen Profil: u.a. Gymnasien mit verstärktem Musikunterricht in Baden-Württemberg, das Musische Gymnasium in Bayern, Gymnasien mit Musikzug in Hamburg, das Musikgymnasium in Mecklenburg-Vorpommern und in Thüringen, das Landesmusikgymnasium in Rheinland-Pfalz und Spezialschulen für Musik in Sachsen.
- 2 Nur in zwei Fällen – in den Gymnasien von Hamburg und Schleswig-Holstein – kann es laut Stundentafel in Kombination mit Wahlpflichtunterricht für einen Teil der Lernenden zu einem durchgängig zweistündigen Musikunterricht in den Klassen 5–10 kommen, was in den Leitlinien des AFS als sinnvoll und erstrebenswert erachtet wird. Voraussetzung ist allerdings wie immer eine entsprechende Lehrerversorgung. Eine aktuelle Übersicht (Stand 04. März 2003) zu den Stundentafeln der Jahrgangsstufen 5–10 an Gymnasien ist zu finden unter: <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst10/Musik/vds-Hamburg/aktuell.html>.
- 3 Würden für andere Unterrichtsbereiche wie Neue Medien, Arbeitslehre etc. Stunden gebraucht, so war gerade das Fach Musik ein willkommener Stundenlieferant.
- 4 Dabei wäre durch eine Kombination von Pflicht- und Wahlpflichtunterricht durchaus Kontinuität erzielbar – zumindest für die Lernenden, die dies möchten (siehe Anmer-



Musikunterricht: Ausreichendes Angebot an Fachräumen vonnöten

- kung 3). Solche Möglichkeiten werden offenbar nur selten erwogen. Der Trend geht nach PISA wohl eher in Richtung quantitativer Stärkung der „Hauptfächer“ – ohne wirkliche Begründung und nachgewiesene Effekte.
- 5 Wir gehen hier nicht ein auf die Musik-Spezialschulen; siehe Anmerkung 2.
 - 6 Yamaha gibt im Dezember 2002 für die Bundesrepublik insgesamt 210 Schulen mit Bläserklassen an. (www.blaeserklasse.de)
 - 7 Hier können nur Beobachtungen herangezogen und als Tendenzen formuliert werden, da keine Forschungsergebnisse zum Unterrichtsangebot vorliegen. Dieses Problem gilt u.a. auch für Lernergebnisse und für die Ausbildungsqualität in den beiden Phasen der Lehrerausbildung. Soll Qualitätsentwicklung effektiv und effizient sein, so muss Evaluationsforschung im Bereich Unterricht und Ausbildung fester Bestandteil von Entwicklungsbestrebungen sein. Die getroffenen Aussagen beanspruchen trotz verbindlicher Lehrpläne relative Gültigkeit – denn nachgewiesen scheint, dass diese kaum steuernde Funktion übernehmen. (Tillmann 1999).
 - 8 Ausführlicher finden Sie den hier und im Folgenden dargestellten Zusammenhang bei Bähr, Gies, Jank, Nimczik 2003.
 - 9 Siehe Niermann 2002 und Stöger 1999.
 - 10 Ich beziehe mich hier auf die *National Standards For Music* der Music Educators National Conference.
 - 11 Hierüber wird derzeit eine Diskussion geführt aus neurobiologischer, lerntheoretischer, entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht, und es werden Konzepte (Gordon, Kodaly) für den Musikunterricht nutzbar gemacht. Siehe auch Gruhn 1999, Süßerkrüb 1999, Gordon 1993, Bähr, Fuchs, Gallus, Jank 2003. Wenn schulischer Musikunterricht die Lernenden in die Lage versetzen soll, kenntnisreich und verständlich an musikalischen Tätigkeiten und in engerem Sinne auch an Musizierprozessen teilnehmen zu können, so muss das Angebot zunächst die Entwicklung musikalischer Teilkompetenzen bei allen Lernenden im Sinne basaler musikalischer Fähigkeiten enthalten. Werden diese nicht entwickelt, muss ein großer Teil des aufbauenden Lernangebots überfordern.
 - 12 siehe u.a. Bähr, Fuchs, Gallus, Jank 2003.
 - 13 Standards formulieren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die alle Lernenden in einer zeitlich begrenzten Lernphase erreichen sollen. Wir verweisen hier auf die Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, auf die amerikanischen „National Standards For Arts Education“ und auf die „Bildungsstandards für

- Musik“ aus Baden-Württemberg, die als Entwürfe im Internet zu finden sind (Stand Januar 2003).
- 14 Ein Kerncurriculum formuliert wesentliche, konkrete Inhalte, die von allen in einer bestimmten Zeit bearbeitet werden sollen.
 - 15 Siehe u.a. die „Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerausbildung in Hessen“ und das „Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe“ vom Deutschen Musikrat sowie die „Rahmenrichtlinie für die Musiklehrerausbildung“ des Bundesfachausschusses Musikpädagogik im Deutschen Musikrat.
 - 16 Zwei Befragungen der Universität Marburg und der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* zur Lehrerausbildung werden voraussichtlich im Laufe des Jahres 2003 Ergebnisse liefern.
 - 17 Wenn Effektivität und Effizienz nicht überprüft werden, kommt es zu Fehlinvestitionen oder zu fehlenden Investitionen etwa in verschiedenen Bereichen der Lehrerausbildung.

Literatur:

- Bähr, Johannes: Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen. Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule. Göttingen, 2001 a
- Bähr, Johannes: Von der Schwierigkeit des Erwerbs musikalischer Grundkompetenz in der Schule. Ergebnisse und Konsequenzen aus der Evaluation von Musikunterricht. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 9, 2001 b, S. 25–53
- Bähr, Johannes/Jank, Werner/Schwab, Christoph: Musikunterricht und Ensemblespiel im Rahmen der Kooperation von allgemein bildender Schule und Musikschule. In: Kraemer, R.-D., Rüdiger, W. (Hrsg.) *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule*. Ein Handbuch für die Praxis. Augsburg: Wißner, 2001, S. 131–154
- Bähr, Johannes/Fuchs, Mechthild/Gallus, Hans Ullrich/Jank, Werner: Weniger ist mehr – Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1–6. In: Terhag, J. u.a. (Hrsg.): *Musikunterricht heute*, Band 5. Oldershausen 2003 (im Druck)
- Bähr, Johannes/Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin: Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 19, 2003 (im Druck)
- Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (unter Mitwirkung von A. Korman, R. Hafen, M. Koch). Mainz, 2000
- Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz, 2001
- Böttcher, Wolfgang (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa
- Böttcher, Wolfgang/Kalb, Peter E. (Hrsg.) (2002): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim und Basel: Beltz
- Deutscher Musikrat: Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe. Bonn, 12.02.2000
- Deutscher Musikrat – Bundesfachausschuss Musikpädagogik: Rahmenrichtlinie für die Musiklehrerausbildung. Bonn, 2001
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. www.DIPF.de, 2003
- Gordon, Edwin E.: *Learning Sequences in Music*. Chicago 1993
- Gruhn, Wilfried: Wie denkt, hört und lernt der „ungeschulte“ Kopf? In: *Diskussion Musikpädagogik* (1. Jg.), Heft 2, 2. Quartal 1999, S. 60–74
- Music Educators National Conference* (ed.): *National Standards For Arts Education*. Dance, Music, Theatre, Visual Arts. What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts. Reston 1994
- Niermann, Franz: Kunstanspruch und Musikunterricht. In: *Diskussion Musikpädagogik* (4. Jg.), Heft 15, 3. Quartal 2002, S. 31–36
- Stöger, Christine: Kunst und künstlerische Tätigkeiten in der Schule – historische Rückblicke und aktuelle Überlegungen. In: *Musikerziehung* (53. Jg.), Oktober 1999, S. 15–20
- Tappert-Süßerkrüb, Almuth: „Music Learning Theory“. Edwin Gordons Theorie des Musiklernens. In: *Diskussion Musikpädagogik* (1. Jg.), Heft 2, 2. Quartal 1999, S. 75–98
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Steffens, U., Bargel, T. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, 1999, S. 122–133
- Wollring, Bernd u.a.: *Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen*. 2002.

Zur Person:

Dr. Johannes Bähr ist Musiklehrer, Aus- und Fortbilder sowie Lehrbeauftragter und stellvertretender Vorsitzender des AfS. Er arbeitet derzeit intensiv an Fragen zur Unterrichtsentwicklung und -forschung. Adresse: Parkstraße 29, 64546 Mörfelden, Tel. 06105-26467