

Das Postulat eines wissenschaftsorientierten Unterrichts in den Musiklehrplänen für die Studienstufe

Seit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 und den Stuttgarter Empfehlungen von 1964 verfolgte und entwickelte die Kultusministerkonferenz jene Tendenzen, die nach der KMK-Vereinbarung vom 7.7. 1972 zu den Grundbestimmungen der Arbeit in der Studienstufe vordringlich gehören: die Forderung nach "wissenschaftspropädeutischem Unterricht" oder nach "wissenschaftsnaher Arbeit", die mehrfach erklärte "Notwendigkeit, ... grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen ... zu vermitteln", ferner "die Möglichkeit für den einzelnen Schüler, in Fächern seiner Wahl vertiefte Arbeit in 'wissenschaftspropädeutischer Spezialisierung' betreiben zu können" (KMK-Vereinbarung S. 9 und 10).

Aus dem Bereich der pädagogischen Wissenschaft wurde diese Entwicklung angeregt und begleitet durch den Ruf nach der wissenschaftsgeleiteten Schule (Theodor Wilhelm) und nach Wissenschaftlichkeit und Rationalität des Lernens (Hartmut v. Hentig). Diesen Ruf nahm auch die Musikpädagogik auf - besonders akzentuiert etwa auf der achten Bundesschulmusikwoche (Saarbrücken 1970) [REDACTED]

[REDACTED] (1)

Der wissenschaftsgerichtete Trend der heutigen Schule zeugt einerseits von einer (im Lauf der Geschichte periodisch wiederkehrende) Tendenzwende des pädagogischen Denkens. Diese zeigt sich in einer (vielleicht übertriebenen) Abkehr von suspekt gewordenen Vorstellungen einer bildungsorientierten Pädagogik, die sowohl in ihrer Theorie als auch in ihren profiliertesten Vertretern vom Gedankengut und den Erziehungsidealen der Jugendbewegung geprägt war. Andererseits ist die wissenschaftsbetonte Tendenz aber auch Ausdruck des gegenwärtigen allgemeinen Weltbildes, das unser Leben unter das Zeichen wissenschaftlicher und technologischer Machbarkeit stellt. Zu diesen Gebieten gehören die Wirtschaft, der militärische Bereich, die Umweltbeherrschung und die Versorgung ebenso wie die Freizeit, die Gesundheit und die Erziehung. Diese neue 'Anthropologie' der mit wissenschaftlichen Mitteln totalen Machbarkeit des Lebens schlägt durch bis zur Planung und Praxis der einzelnen Schulfächer [REDACTED].

Ungeachtet der Entscheidung der KMK-Vereinbarung ist die Frage zu stellen, ob Anpassung und mitmachende Verstärkung jenem Trend gegenüber das angemessene Verhalten schulischer Planung und Praxis ist, oder ob diese unausgesprochene und weitgehend unreflektierte neue Sicht des Menschen nicht zunächst einmal von den Grundlagen und dem Sachanspruch des einzelnen Faches [REDACTED] ^{außerdem} und von den Bedürfnissen der Menschen, sich gegenüber den Fachgegenständen zu verhalten, einer Analyse und Kritik unterzogen werden sollte. Auch ist zu fragen, ob nicht vielleicht ^{ein} Schutz und die Befähigung zu mündigem Verhalten gegenüber diesem allgemeinen Trend unseres gesellschaftlichen Lebens zu der notwendigen Zielsetzung einer Erziehung im Zeitalter der Wissenschaftlichkeit gehören.

Über dieses grundsätzliche Bedenken hinaus muß man konstatieren, daß jene bildungspolitische Order in der KMK-Vereinbarung - mehr stellt sie in ihrer inhaltlichen Aussage nicht dar - die Erziehungsplanung gerade an der Stelle im Stich läßt, an der die Entscheidung darüber getroffen werden muß, welcher Art und Häufigkeit die wissenschaftsgerichtete Arbeit in der gymnasialen Oberstufe sein soll. Die KMK erläutert ihr wissenschaftsbetontes Programm nicht, Sie macht lediglich die einschränkende Bemerkung, die Forderung nach spezialisierter wissenschaftsnaher Arbeit sei neben das Ziel einer allgemeinen Grundbildung zu stellen, und sie solle nicht schon als Teil eines Hochschulstudiums verstanden werden (KMK-Vereinbarung S. 9/10 und S. 13). Das aber bedeutet, daß die Begründer der Studienstufe den gymnasialen Bildungsgedanken und die Vorstellung von der Oberstufe als einer selbständigen Erziehungsphase nicht aufgegeben haben.

Die Tatsache jedoch, daß sich die Lehrplanung der einzelnen Fächer mit der weder klar ~~artikulierten~~ artikulierten noch interpretierten Forderung nach Wissenschaftlichkeit allein gelassen sieht und daß auch keine Zwischen- oder Oppositionsinstanz wie etwa die Pädagogik, die Philosophie oder die Fachwissenschaften über Sinn und Folgen jenes gesellschaftlich gesetzten Trends aufklärt, hat die praktische Konsequenz, daß in den einzelnen Lehrplänen das Gebot der Wissenschaftspropädeutik sehr verschieden ausgelegt wird und daß sehr verschiedener Unterricht selbst in ein und demselben Fach entsteht.

Mit oder ohne Absicht ist durch diese Interpretationslücke in der KMK-Vereinbarung ein Freiraum für ebenso notwendige wie brisante bildungs- und gesellschaftspolitische Entscheidungen entstanden, den ~~den~~ die zahlreichen Lehrplankommissionen aller Bundesländer und Schulfächer unterschiedlich ausfüllen. Die Gefahr besteht, daß in den Lehrplänen wissenschaftstheoretische, aber auch politische Entscheidungen präjudiziert werden, die in die unvoreingenommene Diskussion des konkreten Unterrichts in der Studienstufe gehören und ihre ~~spezifische~~ spezifische Prägung und Neuartigkeit ausmachen könnten. Andererseits hängt nun die Interpretation der wissenschaftlichen Arbeitsweise in der Sekundarstufe II vom zufälligen wissenschaftlichen Niveau, von den Einstellungen und vom Sachverstand der einzelnen Lernplener und Lehrer ab, so daß ein buntes Bild von Vorstellungen entsteht, wo eine Bildungskonzeption angebracht wäre.

Die Lehrplankommissionen für das Fach Musik sahen sich in dieser Situation einem ~~mehrfachen~~ ^{al} ~~Dilemma~~ Dilemma gegenüber. Einerseits sind sie wie ihre Kollegen aller anderen Schulfächer der allgemeinen Unsicherheit und den Kontroversen innerhalb der wissenschaftlichen Methodologie und Wissenschaftstheorie ausgeliefert, von denen die geisteswissenschaftlichen Disziplinen besonders betroffen sind, weil sie zur Zeit von naturwissenschaftlichen und erfahrungswissenschaftlichen Denksystemen ~~überlagert werden~~ ^{überlagert werden} ~~überlagert werden~~. Andererseits finden sie keinen Rückhalt bei ihrer Fachwissenschaft. Noch immer versteht sich die Musikwissenschaft ^{Vorwiegend} ~~als~~ als historische Disziplin und verfügt überdies selbst nach den Aussagen ihrer eigenen Vertreter nicht über ein anerkanntes und ausgear-

beitetes Konzept (2). So fällt die Musikwissenschaft als Muster für ~~ein~~ wissenschaftsorientiertes Arbeiten im Musikunterricht der Studienstufe nahezu aus, es sei denn, man beschränkte sich darauf, lediglich Musikhistorie und Werkbetrachtung im Stile der bisherigen Schulmusikbücher zu betreiben. Schließlich erliegen gerade die Lernpläne für das Fach ^(der Neigung) Musik, wissenschaftsnahes Arbeiten zu einseitig auf eine Vorbereitung für ein Musikstudium abzustellen. Diese Gefahr liegt deshalb nahe, weil im Gebiet Musik besondere Fähigkeiten ~~erfordert~~ auf so speziellen Gebieten wie Tonsatz, Gehörbildung und Musikpraxis die Voraussetzungen für ein Studium sind.

H=f
wicht

alle die ^{zu} Unklarheiten und Schwierigkeiten ^{waren} ~~waren~~ die Lehrplankommissionen nahezu ~~un~~vorbereitet. So ist es auch zu entschuldigen, daß die meisten von ihnen ~~die~~ die KMK-Forderung nach wissenschaftspropädeutischer Unterrichtsarbeit absichtlich oder unabsichtlich übergangen haben. In den bisher erschienenen Richtlinien drückt sich jene Unsicherheit so sehr aus, daß für Uneingeweihte der Eindruck entstehen kann, es handele sich um verschiedene Unterrichtsfächer. So gibt es Pläne, die jene Forderung nach wissenschaftsnahem Unterricht zur Grundlage und zum durchgehenden Lernprinzip machen (vor allem Nordrhein-Westfalen). Andere Länder stellen ihre Planung zuvorderst unter allgemeine Erziehungsnormen, in die dann auch wissenschaftliche Verhaltensweisen - ausgesprochen oder unausgesprochen - einbezogen werden (Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz). Hierbei erscheint im Berliner (gleichlautend im Hamburger) Plan das wissenschaftsnahes Unterrichtsprinzip reduziert auf musikwissenschaftliche Methoden (Berlin, S. 4), im Niedersächsischen Plan hingegen unmittelbar in die dort aufgestellte allgemeine Lernzielhierarchie integriert (siehe dort S. A-S). In den Plänen des Saarlandes und Bayerns wird jene Forderung lediglich genannt, ohne daß sie im weiteren Verlauf ausdrücklich thematisiert würde. Die übrigen Pläne schließlich nehmen auf die Forderungen der KMK-Vereinbarung gar keinen Bezug.

Die ausdrückliche Erwähnung der wissenschaftsorientierten Unterrichtsarbeit oder deren Fehlen lassen freilich noch keinen Schluß darüber zu, ob und in welcher Weise die jeweilige Lernplanung ein solches Konzept verfolgt. Dies läßt sich nur indirekt aus dem inhaltlichen Teil der Pläne ermitteln, gerade auch aus jenen, die einen (vielleicht curricular umgemodelten oder lernziel- ausgerichteten) Lehrplan alter Prägung erweitert und umformuliert haben. So sehr aus den in der Einleitung dargelegten Gründen bei einer Interpretation der Lehrplankonzeptionen Vorsicht geboten ist und so schwer in vielen Fällen Absicht und Zufall der Formulierungen zu ermitteln sind, können doch die folgenden Tendenzen in den Plänen unterschieden werden:

- I) Wissenschaftlichkeit des Unterrichts wird vorwiegend als eine systematische und auf Vollständigkeit zielende Darstellung der Fachinhalte interpretiert. In diesem Verständnis gilt der Musikunterricht ~~als Vorbereitung~~ und seine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung als Vorbereitung auf eine Musikberufsausbildung (Bayern, S. 2; Saarland, S. 8, Fußnote I; Rheinland-Pfalz

-Leistungskurs, S. 6 und S. 7o) oder ^{er}richtet sich an den musikalisch aktiven Laien (Bayern, S. 2).

II) Allgemeine wissenschaftliche Verfahrenstechniken ~~würden~~ die Priorität gegenüber den Inhalten, aber auch gegenüber den individuellen Verstehens- und Umgangsmöglichkeiten des einzelnen Schülers ^(mit Musik) eingeräumt. Dies gilt vor allem für die Gesamtkonzeption des Planes von Nordrhein-Westfalen. In anderen Plänen erscheint diese Tendenz als ein Aspekt neben anderen (Saarland, S. 8, Rheinland-Pfalz, S. 7 (Leistungskurs); Niedersachsen, S. (A)-5- hier Vorwort für Kursangebote ^{der} (Fächergruppe A)).

III) Die Situation und das Interesse des Schülers werden als Ausgangspunkt einer wissenschaftsorientierten Unterrichtskonzeption bestimmt (Rheinland-Pfalz, Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen).

Insgesamt zeigt sich, daß wissenschaftsnaher Unterrichtsstil und wissenschaftsorientiertes Lernen entweder jeweils überwiegend oder sogar nur von einer der drei Größen: Sache (Stoff), Verfahrensweise, Schüler aus gedacht werden, oder daß diese Größen, die doch erst in gegenseitiger Verflechtung und Abhängigkeit eine wissenschaftliche Haltung garantieren, ~~in~~ in den Plänen unverbunden nebeneinander stehen. Hierin liegt eine Schwäche der meisten Lehrpläne, die ~~in~~ in der ~~in~~ übereilten Lehrplanarbeit in fast allen Ländern ihren Grund hat.

unerschuldet

Zu I -

Zur Gruppe der Lehrplanrichtlinien, die den wissenschaftlichen Anspruch des Unterrichts vorwiegend als Stofforientierung unter einer festgelegten durchgängigen Systematik verstehen, gehören vor allem die Pläne von Bayern, Baden-Württemberg und des Saarlands. Das gilt allerdings ~~mehr~~ für die Leistungskurse als für die Grundkurse, deren Kursthemen meist ^{unter} freieren Aspekten ~~zu~~ angeordnet sind (z.B. Bayern und Baden-Württemberg: ~~Beziehungen zwischen Musik und Gesellschaft~~ "Beziehungen zwischen Musik und Gesellschaft" - Die Themen für die Grundkurse dieser Pläne ~~haben~~ ^{haben} überhaupt mehr den Charakter von musikalischer Allgemeinbildung). Obwohl die Präambeln bzw. die allgemeinen Vorbemerkungen dieser Pläne den Anschluß an die KMK-Vereinbarung oder an die allgemeine Curriculumforschung ausdrücklich suchen, stellen sie in ihrem inhaltlichen Teil Stoffverteilungspläne dar. Der Bayerische Plan folgt dabei dem Lauf der Musikgeschichte, der Baden-württembergische der Ordnung nach musikalischen Gattungen (Suite, Fuge, Konzert ...), der Saarländische einer Systematisierung nach Kompositionstechniken und -stilen ~~und~~ und ebenfalls nach Gattungen (Grundlagen der Harmonik, Grundlagen des Kontrapunkts ...). Der Saarländische ^{Plan} ist ~~in~~ in Anspruch und Themenwahl einem ~~musikwissenschaftlichen Vollstudium~~ musikwissenschaftlichen Vollstudium angenähert, so daß man Zweifel an einer gründlichen und für die gymnasiale Oberstufe verstehbaren Durchführungen ~~hegen~~ hegen muß.

Hand die ^{Gliederung} ~~Zerlegung~~ der Pläne von Bayern und Baden-Württemberg nach Lerninhalten, Lernzielkontrolle, didaktischen Hinweisen, Unterrichtsverfahren ~~(Bayern)~~ ~~_____~~ enthält keine Hinweise zur Einführung in wissenschaftliches Arbeiten oder Denken, wenn man von so allgemeinen Anweisungen wie: Referat, Lehrervortrag, Gehördiktat absieht. Der Saarländische Plan benennt in einem Vorspann Arbeitseinstellungen und -weisen. ~~_____~~ Der Forderung, einen Beitrag zur allgemeinen Studierfähigkeit zu leisten, wird durch den so konzipierten Musikunterricht kaum Rechnung getragen, obwohl die genannten Pläne dies in ihren allgemeinen Ausführungen ausdrücklich erwähnen oder sogar im einzelnen erläutern (Baden-Württemberg und Saarland). Die Realisierung hängt hier vom einzelnen Lehrer ab. Auf detailliertere Hilfen und Beispiele muß er verzichten.

Ein Schüler, der ~~_____~~ die Oberstufe nach einer dieser Unterrichtskonzeptionen durchlaufen hat, müßte über ein erhebliches Faktenwissen ~~_____~~ verfügen und ein Verständnis für Zusammenhänge im Gebiet der Musik erworben haben. Er wird darüber hinaus in umfassender Weise durch Instrumentalspiel, Gehörbildung und 'praktische' Musiktheorie zu einem breit angelegten Umgang mit Musik befähigt. Diese Fähigkeiten bilden in der Tat unverzichtbare (und heute ~~_____~~ oft vernachlässigte) Voraussetzungen für den Beginn einer musikbezogenen Berufsausbildung und wünschenswerte für den musikalischen Laien. Bei gewissenhafter Durchführung des Unterrichts erfüllen diese Pläne die Forderung nach vorbereitender wissenschaftlicher Arbeit in einem allerdings eng abgezielten Fachgebiet, ~~_____~~ nämlich der Musikwissenschaft, ^{soweit} ~~insofern~~ sie sich als geschichtliche Disziplin, als Gattungsgeschichte und als Systematik der verschiedenen Kompositionsarten und -möglichkeiten versteht. Ganz sicher wenden sich diese Pläne an eine musikalische begabte und 'vor' - gebildete Elite unter den Schülern, ein Anliegen, das nicht vernachlässigt werden darf, das andererseits jedoch in Einklang gebracht werden muß mit dem Anspruch eines jeden Schülers, an einem Leistungskurs in Musik teilnehmen zu können.

Gerade unter dem Aspekt einer musikalischen Elitebildung ist aber die Einseitigkeit zu bemängeln, die einerseits in der bloßen Reproduktion eines traditionellen musikhistorischen Denkens und Vorgehens liegt und auf einen unbefangeneren und die Fachimmanenz übersteigenden Zugang zur Musik weitgehend verzichtet, andererseits auch dem Schüler die Möglichkeit vorenthält, im Umgang mit Musik allgemeinere Verhaltensweisen und alternative Verfahren zu erproben. ~~_____~~

~~_____~~
~~_____~~
~~_____~~

Bei einer Revision dieser Pläne wäre wohl weniger die Grundtendenz zu überprüfen als ihre ausschließliche Ausrichtung auf allzu strenge Stoffbezogenheit und ~~_____~~ Einseitigkeit hinsichtlich des ~~(des)~~ wissenschaftlichen

Verfahren ~~...~~ Als Vorbild für andere Lehrplankonzeptionen können diese Pläne unter wissenschaftspropädeutischem Aspekt insofern dienen, als in ihnen ~~...~~ die Reflexion und die intellektuelle Arbeit dauernd mit praktischer Erprobung verbunden werden soll. Allerdings wäre zu wünschen, wenn dieser Zusammenhang von praktischer, unmittelbarer Erfahrung und distanzierter ~~reflektierendem~~ ^{Verstehen} didaktisch ~~...~~ weiter ausgeführt würde, ~~...~~

Zu II -

Wissenschaftspropädeutik in einem allgemeinen, fächerunabhängigen Verständnis als Training wissenschaftlicher Techniken und Verfahrensweisen propagiert das "Curriculum Gymnasiale Oberstufe" des Landes Nordrhein-Westfalen. Auch die Niedersächsischen Richtlinien stellen eine Priorität der Verfahrensweisen gegenüber den Inhalten auf, insofern hier alle Kursmodelle sich vor einem Kanon von allgemeinen Lernzielen bewähren müssen, die für alle Fächer (zumindest) des sprachlich und künstlerisch-literarischen Aufgabenfeldes verbindlich sind. Aus Gründen der Anschaulichkeit wird diese Tendenz am Plan von Nordrhein-Westfalen näher erläutert.

Oberstes Prinzip ist die Orientierung des Unterrichts an wissenschaftlichen Normen, doch werden diese allgemeinen Erziehungsnormen noch untergeordnet: "Einführung in wissenschaftliche Begriffssysteme, Verfahren ... führen über den Weg der fachdidaktischen Reflexion ... hin zur flexiblen Festlegung der Inhalte unter den Forderungen und Notwendigkeiten allgemeiner Lernziele" (S.5 der zweiten Ausgabe). In einem ausführlichen Katalog wissenschaftlicher Techniken und Verhaltensweisen ~~...~~ ^{stellt} dieser Lehrplan ~~...~~ fachspezifische Lernziele auf (S. II - I3). Dieses Vorgehen, das in allen Arbeitsschritten sämtlicher vorgestellter Unterrichtssequenzen diese wissenschaftlichen Verhaltensweisen wieder aufnimmt (jeweils durch Kürzel gezeichnet), ~~...~~ ^{besteht auf dem ersten Blick} ~~...~~ durch Konsequenz, innere Stimmigkeit und als methodische Erleichterung ~~...~~. Dennoch drängen sich mehrere ~~...~~ Bedenken gegenüber dieser Konzeption auf.

Die einzelnen wissenschaftsorientierten Lernziele sind so allgemein gehalten (z.B. "Modelle aufsuchen ... Hypothesen aufstellen ... kontrollieren (Methodenkritik ...)... registrieren ... organisieren usw.), daß sie einerseits als Selbstverständlichkeiten für jeden Lehrer banal erscheinen und andererseits nicht zwingend eine Verbindung mit musikalischen Phänomenen ^{en} garantieren und eine Auseinandersetzung gerade mit Musik ermöglichen. Vielmehr erscheinen musikalische Phänomene ~~...~~ gegenüber dem Primat von Verfahrenstechniken als zufällige Übungsgegenstände. Das wissenschaftliche Denksystem ist ein den Unterrichtssequenzen ~~...~~ willkürlich Aufgesetztes: Diese Unterrichtssequenzen, die im übrigen in vorbildlicher Weise Fragestellungen, Materialien, musikalische wie interdisziplinäre Bezüge und Arbeitsaufträge zusammenstellen, können sehr gut (oder

vielleicht sogar besser?) ohne jenen wissenschaftstechnischen 'Überbau' für Unterricht nutzbar gemacht werden.

Jene Liste der Verfahrensweisen, die als ordnender Maßstab allen Unterrichtsbeispielen angelegt wird, verleitet zudem zu einer Haltung, die sich allzu leicht in einer analysierenden Technik gegenüber den Gegenständen erschöpft, in einem Mechanismus, der einer chemischen Analyse vergleichbar ist. Anders gesagt: ~~Man~~ Bei einer starren Handhabung dieses Systems lernen die Schüler allenfalls, wie man und was man an Musik 'erklären' kann, nicht aber, wie 'Verstehen' möglich ist, was Verstehen von Kunst überhaupt ist und welchen Rang und Wirkung beide wissenschaftlichen Haltungen gegenüber Musik beanspruchen können.

So klafft dieser Lehrplan auseinander in einen vorwiegend behavioristischen Überbau von (vorwiegend erfahrungswissenschaftlichen) Verhaltensweisen und in einen praktischen Teil, der umfangreiche und sehr motivierende Anregungen zu einem breit angelegten und vielseitigen Unterricht enthält. Die Schwäche einer solchen Konzeption liegt in der irrigen Annahme, man könne die Methode isoliert von der Sache betrachten und man könne die Vielfalt der Phänomene und Probleme auch nur eines Faches über ein und denselben wissenschaftlichen Kamm scheren.

~~Die~~ hier einseitig wissenschaftstechnologisch interpretierte KMK-Forderung nach Wissenschaftlichkeit des Unterrichts prägt (unbewußt?) ein bestimmtes Grundverständnis von Bildung, das folgenreich sein kann und deswegen grundsätzlich betrachtet werden muß: Dieses Grundverständnis sieht die Welt der Dinge einerseits ausschließlich und unterschiedslos aus der verengten Perspektive des wissenschaftlichen Zugriffs und des methodischen Machens und begegnet andererseits den Dingen der Welt infolge dieser Priorität des methodischen Verhaltens einseitig vom notwendig eingeschränkten Standpunkt des ~~W~~ (wissenschaftlichen) Betrachters und seinem Interesse, also subjektbezogen (Was kann ich (man) mit der Sache machen?). Diese Haltung leugnet eine Wechselbeziehung und Wechselwirkung zwischen den Dingen und dem betrachtenden Menschen, ihre wechselseitige Beeinflussung und den Wechsel von Aktivität und Passivität (von Geben und Nehmen) zwischen ihnen. Die gewünschte 'Sachlichkeit' stellt sich nicht ein, ~~in~~ ⁱⁿ ~~den~~ ^{den} Gegenständen, zumal ~~solchen~~ aus den Bereichen von Geschichte, Sprache und Kunst, wird ihr sachliches Recht verkürzt.

Wie sich dieses angedeutete ~~ß~~ einseitige Grundverständnis von Bildung und Wissenschaftlichkeit in der Beschäftigung mit Musik auswirken kann, soll in einigen Punkten ausgeführt werden. Dabei sei betont, daß die Tendenz zu solcher Sicht in mehreren Lehrplänen anklingt - am Plan von Nordrhein-Westfalen wird sie lediglich besonders deutlich.

a) Wissenschaftlichkeit wird als (Erziehungs)-Wert unbefragt dem Gegenstand Musik und der Beschäftigung mit ihr übergestülpt. Zwar wird auch Methodenkritik gefordert (z.B. Lehrplan Nordrhein-Westfalen S. 13),

nicht aber - was zunächst wichtiger wäre - Kritik oder Besinnung auf die pädagogische, anthropologische und sachliche (d.h. am Gegenstand gewonnenen) Relevanz von Wissenschaftlichkeit für einen angemessenen Umgang mit Musik und auf die Konsequenzen, die ein solches Verhalten einbringt. Wissenschaftlichkeit genügt sich selbst als ein immanentes und von den Gegenständen und ihrer Verwendung losgelöstes Verhaltenssystem und wird zum Selbstzweck - ein Vorwurf, dem etwa auch die nur fachimmanent betriebene musikalische Analyse immer schon ausgesetzt ist. Ist Musik und der Umgang mit ihr wirklich nur das, was wissenschaftlich sanktionierte Freigestellungen aus ihr "herausholen" können?

b) Darüber hinaus ~~übergehen~~ übergehen Unterrichtskonzeptionen wie die am Beispiel des Lehrplanes von Nordrhein-Westfalen ^{Verdeutlichte} die Überlegung, ob die Auseinandersetzung mit Musik speziell im Bereich schulischer Erziehung sinnvoll und ausschließlich auf der Ebene wissenschaftlich genormter Befragung geführt werden kann. Es ist zu befürchten (das Beispiel heutiger Spracherziehung lehrt dieses Fürchten), daß Musik zum austauschbaren Vehikel für wissenschaftstechnische Mechanikspiele entartet, wie ja auch in einer verabsolutierten Verhaltens-erziehung der Sachgegenstand zum Spielmaterial degradiert werden kann.

c) ^{solchen} Die Folge eines ~~Konzepts~~ ^{Konzepts} ~~...~~ könnte sein, daß Musik jeweils nur noch als 'Dokument' behandelt und verstanden wird, - als Dokument (= Beweisstück für etwas 'Drittes', scheinbar außerhalb der Sache liegendes) für einen musiktheoretischen Befund, für eine Epoche, für eine Gattung, für eine gesellschaftliche oder geschichtliche Situation, für einen psychologischen Zustand usw. Nun ist jedoch außer dieser objekthaften Einschätzung und Behandlung der Musik, ^{erger} ein vielseitiger Gebrauch nicht nur denkbar, sondern im allgemeinen und besonders im Leben der Schüler das üblichere Verhalten und allseits akzeptiert. Daher ist zu fragen, ob als Zielsetzung einer Musikerziehung ein solcher dokumentarischer Umgang mit Musik ausreicht, dessen Wichtigkeit damit freilich weder bestritten oder geschmäler^t werden soll. Sicher ist es pädagogisch nicht sinnvoll und dem Sachgegenstand nicht angemessen, Musik in der Schule prinzipiell und nur anders zu behandeln, als dies im Lebensvollzug üblich ist und wohl auch in der Zweckbestimmung von Musik als einem Gegenstand des 'Gebrauchs' liegt. Die Unstimmigkeit zwischen 'Musik in der Schule' und 'Musik im Leben', die z.B. der Lehrplan von Nordrhein-Westfalen herbeiführen könnte, offenbart einen Mangel an musikdidaktischer Theoriebildung. Bevor eine Lehrplankommission sich der Forderung der KMK-Vereinbarung mit ^{dem} ~~der~~ Konsequenz und ^{dem} ~~den~~ Ernst stellen dürfte, wie es die Kommission von Nordrhein-Westfalen als einzige getan hat, müßte Klarheit darüber hergestellt sein, wie das Verhältnis zwischen Musik und den verschiedenen wissenschaftlichen Verhaltensmöglichkeiten ist oder sein kann. Bevor man praktizierte Wissenschaftstheorie in den Fachunterricht hineinträgt, müßte die Didaktik des Faches eine wissenschaftstheoretische und philosophische Standortbestimmung geleistet haben. Sie hätte unter anderem zu klären, wie und in welchem Maße die traditionelle Musikwissenschaft für ein musik-

Kursmodell "Pop-Musik", das als Teilcurriculum zum "Vorläufigen Grundprogramm im Fach Musik" in Berlin entstanden ist. Insbesondere werden hier neuere Forschungsmethoden der Musikpsychologie (Hoffstättersches Polaritätsprofil, Hevnerscher Adjektivzirkel) und statistische sowie informationstheoretische Methoden zur Anwendung empfohlen. Wenn auch der Wert solcher Untersuchungen nicht unumstritten ist und aus diesem Grunde ihre Durchführung im Rahmen von Unterricht bisweilen fragwürdig erscheinen mag, ist dieses Kursmodell doch wegen seiner Methodenbreite und wegen ~~der~~ Genauigkeit seiner Arbeitsanleitungen zu jenen Modellen zu zählen, die mit dem Gebot des wissenschaftsbetonten Unterrichts ernst zu machen versuchen.

2) Versuche, Musikwerke und musikalische Erscheinungen in einen fachübergreifenden Horizont zu stellen (z.B. Musik und Religion, Musik und Geschichte, Musik und Spiel).

Hierbei handelt es sich um das Prinzip, Musik von einem außermusikalischen, übergeordneten Begriff aus zu betrachten und umgekehrt das Wesen dieses Begriffs in musikalischen Erscheinungen aufzusuchen und mit ihnen zu verdeutlichen - also z.B. am Begriff des Religiösen das Phänomen Musik (oder bestimmte musikalische Erscheinungen) zu erklären und andererseits durch Interpretation von Musik aufzuklären, was Religiosität sein kann, wie sie wirkt usw. Ein solches Verfahren zwingt einerseits zu genauer und fundierter musikimmanenter Untersuchung und andererseits zur Einbeziehung anderer Bereiche wie Philosophie, Literatur, Theologie, Gesellschaftswissenschaften, Geschichte, Psychologie usw. Gewonnen wird dabei eine größere Methodenvielfalt und eine Integration der Musik in Fragen und Probleme des geistigen Lebens, die das Interesse der Schüler deshalb herausfordern können, weil ~~weil~~ sie diese Fragen als ihre eigenen erkennen und überdies sehen, daß ein Gebiet wie Musik nicht von diesen (für sie) 'existentziellen' Fragestellungen ausgeschlossen sein muß.

Sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht wird ein solches Interpretationsverfahren, das musikalische Analyse mit der Interpretation geschichtlicher, anthropologischer un.a. Fragestellungen verbindet und zusammenschließt, in einzelnen Lehrplanentwürfen vorerst nur angedeutet. Verhältnismäßig breit angelegte Beispiele hierfür bieten die Kursmodelle "Musik und Eros" (Nordrhein-Westfalen, 2. Ausgabe, S. 34 - 44) und "Musik und Geschichte" (Schleswig-Holstein, S. 7 - 15). Die Entwicklung derartiger Unterrichtskonzeptionen, die ja nicht Aufgabe der Lernplanung sein kann, steht noch aus (4).

Die Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein formulieren ihre Kursmodelle überwiegend nach ~~solchen~~ fachübergreifenden Gesichtspunkten, in anderen Plänen treten solche Themen sporadisch auf. Doch kann man hierin vorerst nur eine erste Anregung sehen, zu deren sinnvoller Anwendung eine umfang-

reichere Darstellung, entsprechende Voraussetzungen in der Lehreraus- und weiterbildung und vor allem eine Entwicklung geisteswissenschaftlicher Methoden nötig wären. Während die entsprechenden Kursthemen des Nordrhein-westfälischen Planes sich noch meist auf die Aufzählung geeigneter Musikstücke und dazu passender Literatur beschränken, steckt der Plan von Schleswig-Holstein einige Themen dieser Art bereits genauer ab (z.B. das Thema "Musik und Sprache" mit den Untertiteln: Musik und Sprache als ästhetisches Problem, Musik als Sprache, Musik und Sprache im Lied, Musik und Sprache in der Oper, Sprache als Musik - jeweils mit Angaben zur Problematik und Literatur). Im Unterschied zu diesem Kursmodell bleibt das gleichnamige Thema aus dem vorläufigen Curriculumentwurf der Mainzer Studienstufe (Leistungskurs), das mit fast übertriebener Ausführlichkeit und Vollständigkeit dargestellt wird (S. 3I - 5I !), eng auf das Gebiet der Musik bezogen. Ein Vergleich beider Kurse kann den unterschiedlichen Ansatz wissenschaftsorientierter Unterrichtsarbeit besonders deutlich machen.

Obgleich in den Themenstellungen dieser Art ein wissenschaftlich orientiertes Unterrichtsprinzip bisher weniger sichtbar und ausgearbeitet ist als in den zuvor erwähnten mehr musikologisch oder wissenschaftstheoretisch orientierten Deutungen der KMK-Vereinbarung, ist in diesem Ansatz für die zukünftige Lernplanung sicher ein sinnvoller und ergänzender Weg zu sehen, der aus zu engen und einseitigen Deutungen der geforderten Wissenschaftlichkeit des Unterrichts herauszuführen helfen kann:

- Der fachübergreifende Ansatz des Musikunterrichts vermeidet die Nachteile einer allzu engen und auf das musikwissenschaftliche Denksystem allzu ausschließlich beschränkten Stofforientierung. Er öffnet den Blick für Gebiete und Fragestellungen, von denen aus Musik in ihrem Sinn besser verstanden und eingeordnet werden kann, von denen aus aber auch der Schüler sich ^(selbst) besser zu verstehen lernt. Die Musik wird aus ihrer ^{Wahrheit} Objektivität eher befreit. Das schließt Genauigkeit und Vielseitigkeit der musikologischen Arbeit im engeren Sinne nicht aus, sondern fordert ~~...~~ und begründet sie.
- Dieser Ansatz vermeidet ebenfalls ein vom Fachgegenstand gelöstes oder unabhängiges Training wissenschaftlicher Techniken. Er zwingt vielmehr zu einer Zusammenschau und gegenseitigen Abhängigkeit von Fragestellung, Eigenart des Gegenstandes, Verfahrensweisen und dem 'existenziellen' Interesse des Schülers.
- Dieser Ansatz könnte auch besser als die beiden zuerst genannten den Horizont des Schülers einfangen, und damit eine 'natürlichere' Motivation und Disposition für wissenschaftsnahes Handeln und Denken erzeugen. Musik, die derart unter fachübergreifenden Aspekten interpretiert wird, kann einen praktischen Beitrag zum Welt- und Selbstverstehen des Schülers leisten.

~~...~~

Zusammenfassung und Empfehlungen für die zukünftige Lehrplanarbeit:

I) Der bisherige Stand der Lehrplanarbeit für das Fach Musik in der Studienstufe offenbart ein anregendes Bild verschiedener Konzeptionen, Systematiken und praktischer Angebote. Die Forderung der KMK nach Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts erfüllen sie bisher jedoch nur unzureichend. Unter dem hier behandelten Aspekt haben ~~einige~~ ^{einige} Pläne ihre Schwäche in einem zu engen und einseitigen Verständnis von Wissenschaftlichkeit, andere ~~verzichteten~~ verzichteten ganz auf diesen Aspekt. Es wäre nötig gewesen und empfiehlt sich als ein wichtiger Schritt für die weitere Lehrplanarbeit, zunächst die Begrifflichkeit von "wissenschaftsnahen Arbeiten" zu diskutieren und für das Fach Musik abzustecken. Dies erscheint insbesondere deshalb wichtig, weil - einem gegenwärtigen Trend entsprechend - wissenschaftliches Denken überwiegend als naturwissenschaftliches und erfahrungswissenschaftliches Denken verstanden wird. Zumal im Rahmen schulischer Erziehung besteht hierdurch für alle geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Gegenstände die Gefahr der Verkürzung ~~ihres~~ ^{ihrer} Totalität ihres eigenen Lebens und im Leben ihrer 'Benutzer' (hier der Schüler). Gegenüber allen einseitigen Versuchen, Vorbereitung auf wissenschaftliches Denken und Handeln in der Schule einerseits zu stofforientiert und andererseits vorwiegend wissenschaftstheoretisch-technologisch zu verstehen, muß vor allem für eine wissenschaftlich fundierte Beschäftigung mit Gegenständen der Kunst (aber keineswegs nur für sie) vorgebracht werden, daß diese Gegenstände sich stets nur im doppelten Zugriff einer objektivierenden Distanzierung und des unmittelbaren Verstehens (der Aufgabe der nur betrachtenden Distanz) menschlicher Erkenntnis und Erfahrung öffnen (5).

Da diese Grunderfahrung zwar prinzipiell für alle Fächer gilt, wegen des hohen Anteils an unmittelbarer Wirksamkeit jedoch an Gegenständen der Kunst in exemplarischer Weise zum Ausdruck kommt, ist es die Aufgabe der künstlerischen Fächer und ihrer Lernplanung, die Möglichkeiten einer geisteswissenschaftlichen ~~Orientierung~~ Orientierung der geforderten Wissenschaftspropädeutik zu durchdenken, zu formulieren, zu lehren und in das einseitige Wissenschaftsverständnis der Sekundarstufe II als Korrektur einzubringen.

2) Die bisherige Lehrplanarbeit hat es auch versäumt, klarzustellen, welches Verständnis von Propädeutik sie ihren Konzeptionen zugrundelegt. Einige Pläne verstehen hierunter die Vorbereitung ~~auf~~ ^{auf} ein fachspezifisches Hochschulstudium wissenschaftlicher und/oder künstlerischer Ausrichtung und bieten dementsprechend systematisch angeordnete und vom 'eigentlichen' Musikunterricht isolierte Kurse in Tonsatz, Gehörbildung usw. an. Hierbei entsteht einerseits das Problem einer zwar aus der Sicht des Musiklebens verständlichen, aber schulpolitisch unklugen

Bevorzugung einer musikalischen Elite, deren notwendige Förderung unterliegt natürlich keinem Zweifel, beschwört aber gleichzeitig die Gefahr, andere Schüler von den Leistungskursen im Fach Musik auszuschließen (siehe den Zwang zu instrumentaler Betätigung in einigen Lehrplänen) und vor allem jene Elite selbst unter ~~zu~~ ^{zu} einem 'propädeutisch^{en}', nämlich auf das Fachstudium abrichtenden ^W zu engen Horizont auszubilden.

Andererseits besteht die Gefahr, daß sich solche 'Unterdisziplinen' des Faches Musik als eigebe Curricula verselbständigen. Während etwa im Tonsatz über lange Zeit tonale kadenzielle Abläufe trainiert und Choräle ausgesetzt werden (zu welchem Zweck eigentlich als für eine fraglich gewordene Praxis des Theorieunterrichts an Musikhochschulen ?), werden in anderen Stunden Penderecki und Ligeti behandelt, für die die musiktheoretischen Voraussetzungen fehlen. Entsprechendes gilt für die Gehörbildung.

Zu einer Revision der vorliegenden Lehrpläne gehört vordringlich die Aufgabe, ein Curriculum für Tonsatz und Gehörbildung zu entwerfen, das die Einheitlichkeit der Unterrichtskonzeption herstellt.

Wissenschaftspropädeutik hat aber noch einen zweiten, wesentlicheren Sinn. Sie fragt nach der Begründung und Berechtigung wissenschaftlicher Haltungen und Methoden und muß als eine philosophisch-kritische Instanz gegenüber dem Welt- und Denkverständnis auftreten, das durch einen bestimmten wissenschaftlichen Ansatz geprägt wird. Wissenschaftspropädeutik hat also den Doppelsinn der pragmatisch-technischen Vorbereitung auf wissenschaftliches Handeln und der Reflexion über Sinn und Bedeutung dieses Handelns (6). Sie steht in einem doppelten Verhältnis zur Wissenschaft, nämlich erstens in ihrem 'Vorhof', und sie bildet zweitens ihr sinnstiftendes Dach. Diese zweite Aufgabe hat Wissenschaftspropädeutik in der Schule heute umso dringender zu erfüllen, als die Idee eines Studium generale aus den Universitäten verschwunden ist.

Diese zweite Bedeutung hat die Lehrplanarbeit jedoch kaum oder gar nicht bedacht. ~~Wiederum~~ In die weiteren Lehrplanüberlegungen dieser Art muß einerseits der Versuch einbezogen werden, geisteswissenschaftliche Methoden wieder oder neu zu formulieren, und andererseits den für das Verstehen von Musik unabdingbaren Bereich der künstlerischen Praxis dem wissenschaftsgeprägten Unterricht sinnvoll zuzuordnen, so daß nicht Reflexion beziehungslos neben musikischem Tun steht, sondern die Darstellung von Musik als notwendige Ergänzung ~~des~~ die Erkenntnis von Kunst stets nur verkürzt erfassenden wissenschaftlichen Zugriffs erscheint.

Lehrpläne dienen gleichzeitig verschiedenartigen Zwecken und wenden sich an Adressaten, die möglicherweise unterschiedliche, wenn nicht sogar widersprechende Interessen vertreten (z.B. die Schulleitung und der Musiklehrer). So ist es nicht verwunderlich, daß sie für die Arbeit des Lehrers, für die sie ja in erster Linie formuliert werden sollten, nicht immer die erwartete Hilfe anbieten und auf die reale Unterrichtssituation nicht ehrlich genug eingehen. Die Distanz zwischen Lehrplan und Schulstube wächst außerdem noch mit der Neigung von Lehrplankommissionen, ein Idealbild von Unterricht zu entwerfen und Motivation sowie Vermögen des Schülers hoch anzusetzen. Mit diesen Einschränkungen muß man Lehrpläne lesen, wenn man der Frage nachgeht, wie sie (und was von ihnen) vom Lehrer für seine Praxis ~~zu verwenden~~ zu verwenden seien. Man darf Lehrpläne auch nicht mit den Maßstäben einer Didaktik, einer ausgearbeiteten Unterrichtskonzeption oder gar einer Methodik messen. Sie geben vielmehr einen Rahmen oder eine Forderung zur Erfüllung auf, und in diesem Verständnis ist es heute üblich, in Veranstaltungen der Lehrerfortbildung solche Pläne ins Praktisch-Methodische zu wenden, ihren Modellcharakter detailliert zu konkretisieren und ihn auf die Schulwirklichkeit zu beziehen - oder zu reduzieren.

Unter den vorangestellten Prämissen kann die Verwendbarkeit der vorliegenden Pläne andeutungsweise geschildert werden.

I) Weil alle neuen Lehrpläne sich gezwungen sahen, ihre Vorstellungen vom Musikunterricht auf die KMK-Vereinbarung abzustellen und/oder Gedanken der allgemeinen Curriculumentwicklung zu berücksichtigen, enthalten sie - weit mehr als in früheren Zeiten - Ausführungen zur Begründung des Faches, zu seinen gesellschaftlichen Zielen und zu seiner Stellung innerhalb der Schule. Sie unterstützen den einzelnen Lehrer bei der Aufgabe, das Selbstverständnis des Faches darzustellen und zu begründen, wo immer es verlangt wird - vor Eltern, Vorgesetzten, gegenüber Kollegen usw. Vermutlich ~~lösen~~ ^{bei den Lehrern} die allgemeinen Teile der Pläne vielfach ~~auch~~ auch eine Art Selbstbesinnung über die Grundlagen ihres Tuns aus, ~~...~~. Natürlich fallen die Ausführungen dieser Art in den verschiedenen Plänen je nach kulturpolitischer Konstellation und anderen Bedingungen verschieden aus.

Versucht man hingegen, die Aussagen aller Lehrpläne zur politischen, pädagogischen und fachlichen Begründung des Musikunterrichts zu einer Konzeption zusammenzufassen, so ergibt sich ein disperates Bild, das für ~~...~~ eine verbindliche und überzeugende Darstellung musikpädagogischer Ziele und Notwendigkeiten gegenüber der fachkundigen Öffentlichkeit schlecht zu gebrauchen ist. Die Skala der unterschiedlichen bis unvereinbaren Vorstellungen reicht von dem Bild eines in das traditionelle Musikleben zu integrierenden Musikers bzw.

Musikliebhabers (z.B. Bayern, S.2), über das Ziel, "in musikalischen Material denken" zu können (Rheinland-Pfalz, S.7), bis zur Unterordnung "der inhaltlichen Strukturen" des Musikunterrichts unter allgemeine ~~Verhaltensnormen~~ Verhaltensnormen (Berlin, S.2) und zum Versuch einer weitgehend sozialwissenschaftlichen Orientierung des Faches (Nordrhein-Westfalen - "Sozialfeld Musik"). Die Verwendbarkeit der "Summe" der musikpädagogischen Vorstellungen in den allgemeinen Ausführungen der Lehrpläne ist also gering, weil ^{Sie} ~~es~~ Verwirrung in der Öffentlichkeit schaffen könnte, die dem Wohl unseres Faches sicher nicht günstig ist.

2) Manche der vorliegenden Pläne geben den Musiklehrern über jene allgemeinen Prinzipien hinaus konkrete Hilfen für den Fall, daß materielle und organisatorische Voraussetzungen für den Unterricht gesichert und durchgesetzt werden müssen.

So enthalten die Pläne von Berlin (S.23/24) und Hamburg (S.II) ausführliche Aufstellungen zur Ausstattung von Musikräumen, Die Pläne von Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein geben genaue Anweisungen über die Möglichkeiten und Organisation für das praktische Musizieren bzw. über die musikpraktischen Anforderungen für Schüler des Leistungskurses und (fast alle Pläne) Ausführungen zur Leistungserhebung. Solche Angaben sind zwar in erster Linie Verpflichtungen für Lehrer und Schüler. In vielen Fällen bieten sie sich aber auch als von den Schulbehörden verordnete Mittel an, bei der Schulleitung und Schulorganisation der einzelnen Schule (gegen die "Selbstherrlichkeit" der Direktoren) Wünsche und Notwendigkeiten hinsichtlich der Raum- und Terminplanung, ~~ebenso~~ vielleicht auch hinsichtlich der Ausstattung des Musiketats durchzusetzen. In allen diesen Fragen sind die neuen Lehrpläne besser und gezielter verwendbar als frühere.

3) Von größerem Interesse ist im gegebenen Zusammenhang jedoch die Frage nach der Verwendbarkeit der inhaltlichen Teile der neuen Lehrpläne. Sowohl ^(deren) ~~die~~ allgemeinen Bestimmungen als auch die inhaltlichen Teile sind für die Unterrichtsarbeit verpflichtend, ~~Sie~~ Sie haben also nicht nur den Charakter von Empfehlungen. Unterschiedlich ist indessen der Grad, in dem der Lehrer den Unterricht frei planen und gestalten kann oder an der kurzen Leine eines straffen Stoffplanes geführt wird. In grober Einteilung sind drei Klassen von Verbindlichkeit voneinander abzuheben.

A) Die Pläne von Baden-Württemberg, Bayern und des Saarlandes enthalten für den Leistungskurs ein inhaltlich und zeitlich festgelegtes Programm, innerhalb dessen die Beispiele zwar ausgetauscht werden können (im Plan des Saarlandes sind gar keine Beispiele angegeben), dessen Gesamtaufrichtung jedoch kaum verändert werden kann. Das gilt auch für die genauen Stundenangaben ~~die~~ für die einzelnen Unterrichtsthemen und ihre Reihenfolge (Baden-Württemberg und Bayern), die zwar

als zu erprobende Empfehlungen gekennzeichnet sind, deren allzu großzügige Abänderung ~~aber~~ den Plan aufheben würde. Für die Grundkurse werden Sequenzen angeboten, die jedoch ebenfalls nach Thematik, Inhalten, Zielen usw. festgelegt sind. Insgesamt stellen diese Lehrpläne verbindlich kanonisierte Lehrpläne dar.

Den Verantwortlichen schwebt offenbar einerseits die Möglichkeit einer funktionierenden Schulaufsicht (die prinzipiell auch wirklich wünschenswert ist) und ein im ganzen Lande annähernd ~~_____~~

~~_____~~ hinsichtlich der Inhalte und der Leistungen gleiches Unterrichtsniveau vor. Andererseits sind diese Pläne auf einen Typus von Musiklehrer gerichtet, der im wesentlichen immer wieder reproduziert, was er in seiner Ausbildung einmal gelernt hat und was der Lehrplan ihm als Halb-Fertigprodukt verordnet. Schließlich legen jene kanonisierten, stofforientierten Lehrpläne auch mehr Wert auf die Bewahrung des Bildungstoffes und der in ihnen zum Ausdruck gebrachten Bildungswerte als auf (dauernde) Veränderung des Musikunterrichts durch die schlechter kontrollierbare Initiative der einzelnen Lehrer.

Pläne dieser Art nehmen dem Lehrer die lang- und kurzfristige Vorbereitungsarbeit weitgehend ab. Er kann Stunde für Stunde nach ihnen ohne große eigene Investitionen vorgehen. Die Entscheidung über Thematik, Einzelinhalte, Verfahren, Zielsetzung usw. ist vorbestimmt, der Spielraum für eigene Unterrichtsgestaltung eingeengt. Selbständige didaktische Arbeit, die sich auf die Entwicklung thematischer Fragestellungen, auf die Ausweitung des Stoffbezuges, auf übergreifende Gegenstände und Probleme, auf die zeitliche Disposition und auf verschiedene Formen des Handelns im Unterricht beziehen könnte, ist nur sehr eingeschränkt möglich. Kommt eine solche Einstellung der Qualität und Kontinuität des Unterrichts im Großen gesehen ganz gewiß entgegen, so erscheint die teilweise Bevormundung des Lehrers, der nach heutigen Vorstellungen doch als wissenschaftlich freier Akademiker zu denken ist, ein Nachteil solcher Planung zu sein. ~~///~~

Von der alltäglichen Schulpraxis aus betrachtet ^(enthalten) ~~_____~~ diese Pläne dennoch einen hohen Verwendungsgrad. Sie rechnen nämlich offenbar mit der bekannten Tatsache, daß ein Lehrer die 4 bis 5 täglichen Unterrichtsstunden nicht alle "ab ovo" vorbereiten kann, - einschließlich so unterschiedlicher Anforderungen wie Analyse von Musik, psychologischer und sozialpsychologischer Analyse der Klassensituation usw. Er nimmt Rücksicht darauf, daß eine didaktisch selbständige Unterrichtsvorbereitung in der Lehrerausbildung (noch immer) nicht ausreichend gelehrt wird (Gelehrt werden ja meist rezeptähnliche Schemata). Gemessen an der Wirklichkeit des Unterrichtsalltags und am durchschnittlichen Berufsbild des Lehrers bieten derartig streng angelegte und verpflichtende Lehrpläne also doch eine gute und pragmatische Hilfe, vielleicht auch eine, die die Schüler nicht überfordert.

5

Viele Inhalte und Fragestellungen gehören z.B. nicht mehr in die Oberstufe, manche Musikbeispiele sind nur spezialisierten Historikern bekannt usw. Diese Ausarbeitung der im ersten Teil konzipierten Kurse steht im Widerspruch zur Größigkeit des Rahmenkonzepts. Der erste Teil wäre ohne den zweiten besser verwendbar, wenn man von der Vorstellung des Musiklehrers als eines Fachdidaktikers ausgeht. Verwendbar ist dieser Lehrplan jedoch einerseits wegen seiner vielseitigen Anregungen und vor allem deshalb, weil er den Lehrer in den Prozeß der Planung mit einbezieht.

Der Berliner Plan schreibt für Leistungs- und Grundkurse ebenfalls Kursthemen verbindlich vor: 'Musik und Gesellschaft' - 'Strukturen, Formen, Stile' - 'Verbundene Musik' - 'Übung'. Diese erscheinen im Unterricht als Kursmodelle, die entweder von der Lehrplankommission angeboten oder vom einzelnen Lehrer erarbeitet werden sollen. Maßgebend für die Herstellung solcher Modelle sind vorgegebene Lernziel- und Gegenstandskataloge. Diese sind jedoch so allgemein gehalten, daß sie weder Arbeitshilfe noch Kontrollmöglichkeit bedeuten, also eigentlich überflüssig sind. Hilfen in Form von Literatur- und Beispielangaben bietet der Berliner Plan nicht (außer in den mittlerweile erschienenen Unterrichtsmodellen). Will der Lehrer nicht eines der etwa fünf bisher erschienenen Modelle übernehmen, (Pop-Musik, Original - Bearbeitung, Neue Musik und Bühne, Musik nach dem 2. Weltkrieg), so muß er alle ~~_____~~ Vorarbeiten für die Planung und Durchführung seiner Modelle selbst ^{leisten} ~~_____~~. Andererseits sind auch die verbindlichen vier Kursthemen nicht glücklich gewählt, weil sie Aspekte der Musik willkürlich isolieren, die nur in gegenseitiger Verbindung sinnvoll verstanden werden können. Über 'Musik und Gesellschaft' z.B. läßt sich ohne die Behandlung von Strukturen und andererseits ohne 'Übung' nicht ernsthaft arbeiten, - allenfalls vielleicht diskutieren. So besteht zwischen den Kursthemen und den vorliegenden Kursmodellen auch kein zwingender, sondern nur ein beliebiger und austauschbarer Zusammenhang.

Die Verwendbarkeit ~~_____~~ des Berliner Planes ~~_____~~ ist also doppelt negativ zu beurteilen; Einerseits kann und muß der Lehrer mit den verpflichtenden Themen machen, was er will, um ihnen Sinn einzuhauchen. Andererseits muß er trotz der verpflichtenden Angaben des Lehrplans und trotz der aufwendigen Lernzielkataloge die ganze Arbeit doch allein machen. Der Plan hebt die gewünschte Wirkung selbst wieder auf - er ist eigentlich überflüssig. Nur die beigelegten Kursmodelle sind als Anregung zu eigener Arbeit verwertbar.

C) Die in diesem Zusammenhang noch nicht genannten Lehrpläne gehören insofern zusammen, als sie den Lehrer weder in einen verbindlichen Stoff- und Zeitkanon zwingen, noch ihn gänzlich (mit allgemeinen musikpädagogischen Floskeln) seiner Arbeit überlassen. Bei den Plänen von Niedersachsen und Schleswig-Holstein sind es weniger die allgemeinen Ausführungen und Zielangaben zum Musikunterricht, mit denen der Lehrer viel anfangen könnte (im Plan von Schleswig-Holstein fallen

diese Angaben arg dürftig aus), sondern vielmehr die (allerdings wenigen) Kursbeispiele, die einerseits z.T. ganz oder ^{nur} wenig modifiziert übernommen werden können, weil sie ein gesundes Maß von Praktikabilität ausweisen, andererseits aber - und hierin liegt ihr praktischer Wert - Anregungen für die eigene Erarbeitung von Unterrichtsmodellen für solche Lehrer anbieten, die bereit sind, selbständig didaktisch zu arbeiten. Allerdings fehlt diesen beiden Lehrplänen ein verbindliches ~~Werk~~ Konzept, das den Unterricht in der Studienstufe zu einer Einheit zusammenschlüsse, ~~und~~ Sie verdienen deshalb auch nicht ~~den Namen~~ die Bezeichnung 'Lehrplan' und sind in diesem Sinne weder vom Musiklehrer noch von der Schulbehörde zu gebrauchen.

Dies trifft in gleicher Weise für den Teil des Nordrhein-westfälischen Plans zu, der Unterrichtssequenzen vorstellt (von S. 28 an). Über diesen 'Anregungswert' hinaus bietet ^{der} ~~der~~ Plan aber auch noch einen ~~um~~ umschließenden Rahmen, nämlich den bereits erwähnten wissenschaftstheoretischen 'Überbau', ~~den~~ vorbereiten-Kurse zum Erwerb von Grundkenntnissen und Analysetechniken und die ~~alle~~ alle Sequenzen zusammenschließende Orientierung am "Sozialfeld Musik" (von H. Etti übernommen). Es ist jedoch zweifelhaft, ob der Bereich der Analyse kurzgefaßt im Vorgriff von Schülern bewältigt werden kann, -abgesehen von dem Bedenken, ob das hierfür von De la Motte herangezogene 'Analysebuch für den Unterricht an Breite genug hergibt. Das System des Sozialfeldes Musik aber ist für die Planung und Durchführung des Unterrichts überflüssig, weil sich herausstellt, daß die Unterrichtssequenzen nicht in einem eindeutigen und zwingen^{den} Zusammenhang mit den einzelnen Kategorien dieses Systems gestellt werden können. Während die Gesamtkonzeption somit zur Verwendbarkeit dieses Planes nicht viel beiträgt, stellen die ausgearbeiteten Unterrichtssequenzen wie die von Niedersachsen und Schleswig-Holstein eine 'Schule des didaktischen Arbeitens' dar. Hierin liegt ihr Verwendungswert.

Faßt man die verschiedenen Aspekte der Verwendbarkeit der neuen Musiklehrpläne für die Sekundarstufe II zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

- 1) Alle Lehrpläne geben dem Lehrer Formulierungen zur Begründung und Zielsetzung des Musikunterrichts an die Hand. Die Richtung dieser Ausführungen unterscheiden sich naturgemäß nach kulturpolitischer ^{oder} ~~der~~ gesellschaftspolitischer Einstellung.
- 2) Viel mehr als ~~die~~ frühere Lehrpläne enthalten fast alle neuen Pläne anregende Literaturhinweise und brauchbare Musikbeispiele (über den engen Stoffkanon früherer Zeiten hinaus). ~~_____~~
- 3) Fast alle Lehrpläne erproben ~~ein~~ einen curricularen Stil, d.h. sie geben Lernzielkataloge an und sind auf Weiterentwicklung und Überprüfung angelegt.

Wenn auch diese Formulierungen strengen taxonomischen Maßstäben nicht überall genügen (~~weil~~ wegen der Eigenart des Faches auch prinzipiell nicht genügen können oder sollten), oder wenn auch die Lernziele z.T. allgemein bis zur Überflüssigkeit sind, so geben sie doch mehr Anregungen zu einem handlungsorientierten und auf Fähigkeiten der Schüler bezogenen Unterricht als Lehrpläne in der Art von Stoffsammlungen.

4) Die Frage danach, ob und wie die Lehrpläne vom Lehrer für seine Arbeit zu verwenden sind, kann nur beantwortet werden, wenn man die folgenden Faktoren beachtet und in Beziehung setzt:

- den Typus des Musiklehrers und sein Berufsbild
- die Einstellung des Lehrers zur Didaktik seines Faches
- die Auffassung vom Lehrplan als verpflichtendem Kanon oder didaktische Anregung
- die Lehrerausbildung

Dementsprechend

~~Denn~~ kommen einige der Lehrpläne ~~den~~ der Berufseinstellung solcher Lehrer entgegen, die Tag für Tag wissen möchten, ^{und wie} was sie unterrichten sollen, und die ihren Beruf im Vertrauen auf eine praktikable, kontinuierliche Planung ~~ausüben~~ ausüben wollen.

Die meisten anderen Pläne ~~beschränken~~ beschränken sich auf Anregungen für selbständige didaktische Bemühung. Hierfür geben diese Pläne Vorbilder und zumeist ~~richtig~~ ^{richtig} Material. Sie setzen einen Typus von Musiklehrer voraus, den es ~~weniger~~ ^{weniger} als Normalfall ~~als~~ denn als eine Forderung für die Zukunft gibt. ~~...~~

Die Erörterung der Verwendbarkeit der neuen Lehrpläne ^{also} fordert die weitergehende Frage heraus, welches Berufsbild des Musiklehrers und welche Voraussetzungen hierfür in der Lehrerausbildung die Vorbedingung für ihre sinnvolle Verwendung bilden.

~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~

Die wichtigste Forderung dabei scheint die Bereitwilligkeit des Lehrers zu didaktischer Mitarbeit über die unmittelbare, auf die nächsten Stunden eng bezogene Unterrichtsvorbereitung zu sein. In dieser Forderung nach einem verändertem Berufsverständnis liegt der neue Anspruch der Musiklehrpläne für die Sekundarstufe II in erster Linie. Diese Bereitschaft, ~~...~~ für die Grund- und Befähigung im Studium gelegt werden muß, entscheidet über ihre Verwendbarkeit. Insofern sind die meisten Pläne wohl als Wechsel für die Zukunft formuliert.

^{Es} ~~...~~ muß auch die Frage ^{offen} (bleiben, ob die anspruchsvollen Intentionen der meisten Lehrpläne die altersbedingten Möglichkeiten und die Motivation des Schülers nicht überschätzen, ~~...~~ ob diese Pläne mit ihrer betonten Problemorientiertheit

6. 5. 28

9

(Ausnahmen siehe oben!) das Verhältnis unserer Schüler und der Gesellschaft wirklich eingefangen haben, ~~und~~ ob ~~ein~~ Zugang zu Musik und der Gebrauch von Musik durch diese Lehrpläne möglich oder wenigstens erleichtert wird.