

Die guten alten Zeiten sind vorbei – musikalische Bildung im Visier der aktuellen Schul- und Bildungspolitik

Von Rainer Dollase

Der Untertitel dieser Abhandlung suggeriert eine Frontstellung jener, die sparen müssen gegen jene, die aus pädagogischen und kulturellen Überzeugungen für die weitere Investition in die musikalische Bildung streiten. Die guten alten Zeiten waren jene, in denen das Gehalt vom Landesamt für Besoldung und Versorgung stetig reichlicher floss und in denen die Stichwörter Kultur, Theater, Musik, Malerei, Kunst die Gelder locker machten. Eine Zeit, so scheint es im Rückblick, in der lästige Diskussionen über die Legitimation von Ausgaben für die musikalische Bildung und Kultur unnötig waren. Die schlechten neuen Zeiten werden von Intendanten, Chefdirigenten und Schauspielhausleitern gleichermaßen immer wieder und aktuell besonders häufig beschworen: Orchester werden abgeschafft, Etats gekürzt, die Zusammenlegung verschiedener Konzerthallen überprüft usw. Das Wohlwollen der Geld verteilenden Politiker und Politikerinnen ist meist vorhanden, doch wird in Zeiten knapper Kassen dieses Wohlwollen alleine nichts nützen. Man muss sich in der Szenerie musikalischer Hochkultur dieser neuen Legitimationskrise stellen.

Wurzeln der aktuellen Legitimationskrise der musikalischen Hochkultur

Die Wurzeln der Legitimationskrise gehen auf Subventionsdiskussionen der klassischen Hochkultur zurück, die eigentlich in den 60er/70er Jahren bereits begonnen wurden. Der Musikwissenschaftler Bergmann hat rückblickend formuliert, dass die Frage einer Subventionierung (wir werden sehen, dass der Begriff Investition günstiger wäre) der klassischen Hochkultur mit einem Paradigmenwechsel der Musikwissenschaft einhergegangen ist: Von der absolutistischen Betrachtung der musikimmanenten Strukturen und Bedeutungen zur referentialistischen, also empirischen Bedeutung von Musik (Farnsworth, 1976). Die referentialistische Position konnte mittels empirischer Untersuchungen zeigen, dass die psychische Funktionalität unterschiedlicher Musikrichtungen und Musikqualitäten ähnlich ist. Aus solchen Ergebnissen erwuchs sehr schnell die Frage: „Warum wird die eine Kultur vom Staat gefördert und die andere nicht?“. Man erwartete dann zwingend die Antwort, dass die Hochkultur bessere Effekte habe als die

(früher so genannte) U-Musik. In frühen Umfragestudien, die ich zusammen mit Michael Rüsenberg und Hans Stollenwerk im „Rockpublikum“ (1974), im „Jazzpublikum“ (1978) und in verschiedenen Konzerten (1986) durchgeführt habe, haben wir dem Publikum auch die Frage vorgelegt: „Was halten Sie davon, dass die Stadt Köln z.B. Theater und Oper finanziell unterstützt?“, und haben eine überwältigend positive Einstellung des Publikums gefunden, 69,2 % waren dafür. Überraschend ist allerdings nicht dieser globale Durchschnittsbefund, sondern die Tatsache, dass auch Besucher von Schlagerkonzerten (Peter Alexander) oder Volksmusikkonzerten (Maria Hellweg) zu 71 % bzw. 55 % dafür waren, dass eine Subvention der Hochkultur stattfindet (R. Dollase, Rüsenberg, & Stollenwerk, 1986). Das Gegeneinanderausspielen von E- und U-Musik, in den 70ern noch ein aktueller Topos der Diskussion, spielte in den letzten zwei Jahrzehnten keine große Rolle mehr. Dennoch sind die Fragen angesichts leerer Kassen, die durch Überalterung der Gesellschaft und durch die Globalisierung der Wirtschaft bedingt sind, relativ knallhart: Brauchen wir eine qualitativ hochstehende musikalische Bildung? Brauchen wir überhaupt die klassische musikalische Hochkultur? Ist musikalische Bildung überflüssig? Ist sie etwa im Vergleich zu den Naturwissenschaften weniger wichtig? Muß sie gar aus der staatlichen Obhut in den Markt entlassen werden?

Die zweite Wurzel der aktuellen Legitimationskrise ist die PISA-Krise, und zwar ihre wirtschaftliche Fehlinterpretation. Die Öffentlichkeit tut ausgesprochen und unausgesprochen so, als seien die PISA-Ergebnisse ein 1:1 übertragbarer Gradmesser der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit eines Landes. Dem ist nicht so, da z.B. die USA, wirtschaftlich führend, ähnlich schlecht in allen Vergleichsstudien abschneidet wie die Bundesrepublik. Der aktuelle OECD-Bericht (2004) über das Bildungswesen hebt im Übrigen hervor, dass Deutschland im internationalen Vergleich nach Korea die meisten Studenten mit einem Abschluss in einem naturwissenschaftlichen Studium bzw. mit Ingenieur-Ausbildung hervorbringt. Wenn denn angenommen werden müsste, dass die naturwissenschaftliche Kompetenz eines Landes entscheidend für die Wirtschaftskraft wäre, so müsste man eigentlich zufrieden sein. Auch der Vergleich der PISA-Ergebnisse mit früheren Vergleichsstudien, nicht nur mit TIMSS, sondern vielleicht auch mit SIMMS oder FIMMS, Anfang der 70er Jahre, hat gezeigt, dass sich Deutschland eigentlich verbessert hat. 1974 lag Deutschland in vielen Altersgruppen bei einem internationalen Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften auf dem letzten Platz – seit TIMSS und PISA haben wir immerhin Mittelplätze erreicht. Wirtschaftlicher Erfolg hängt schließlich auch davon ab, wie es gelingt, eine bestimmte Menge von Personen

so auszubilden und zu fördern, dass sie den wirtschaftlichen Fortschritt aktiv und tatkräftig vorantreiben können. Man sollte sich von der Illusion verabschieden, dass alle Menschen Patenterfinder sein könnten oder dass sich unsere gesamte Jugend für akademische Studien begeistern könnte. Wir müssen weiterhin davon ausgehen, dass es unterschiedliche Begabungen und Begabungsrichtungen gibt und alle müssen in einem funktionierenden, wohlgeordneten und wirtschaftlich erfolgreichen Staatswesen auch untergebracht werden können.

Die Subventions- und PISA-Krise als Auslöser einer vergangenen und auch aktuellen Debatte um die Legitimität von Ausgaben für hochkulturelle Zwecke, sei es nun musikalische Bildung oder sei es die aktuelle Konzert-, Opern- und Kulturszenerie, könnte durch ihre aktuellen Protagonisten mit Geduld ausgesessen werden. Sie könnten versucht sein, sie durch besondere Schweigsamkeit und durch leise Töne zu unterlaufen. Möglicherweise ist dies auch eine erfolgreiche Strategie, um ein Minimum an Existenzfähigkeit für die musikalische Hochkultur zu sichern. Hier soll der andere Weg beschritten werden, nämlich der Versuch von Antworten auf die Fragen nach der Legitimität von Ausgaben für die musikalische Hochkultur und die musikalische Bildung. Es wird also auf ökonomische Fragen ökonomisch geantwortet.

Eine erste Antwortidee bzw. eine Kausalkette, die man in die Debatte um die Legitimität werfen könnte, wäre folgende: Musikalische Bildung steigert kognitive Fähigkeiten, Disziplin, Intelligenz, Sekundärtugenden, macht zufrieden etc., was durch entsprechende Untersuchungen zu belegen wäre, und diese Mithilfe bei der Steigerung positiver Eigenschaften kommt der Gesamtleistung eines Menschen, seiner Integration in eine Gesellschaft zugute und dieser Effekt müsste sich segensreich auf die ökonomische Kraft eines Landes auswirken. Diese Kausalkette ist keineswegs weit hergeholt, sie ist nicht illusorisch, sie ist empirisch überprüfbar und es gibt in der Tat eine Reihe von Untersuchungen, in denen diese Kausalkette zumindest plausibel gemacht wird. Maria Spychiger, eine *Kritikerin* der Wirkungsuntersuchung von Musik, kann sich nach einem exzellenten Sammelreferat darüber auch nicht zu der Meinung entschließen, dass (Zitat) man sich vom „althergebrachten Geschwafel von dem Erziehungs- und Bildungswert der Musik“ (sie bezieht sich auf Segler) verabschieden müsse, sondern sie hält aufgrund einer methodenkritischen Analyse dagegen, dass Musik einen nachweislichen erzieherischen/psychologischen Effekt habe, einen Netzwerkeffekt (so nenne ich es, sie meint

damit, dass sie indirekte und direkte Wirkungen auf kognitive Variablen im Rahmen eines multifaktoriellen Modells vermittelt, wörtlich: „mannigfache Funktionen im Mensch-Umwelt-Bezug“) und dass sie schließlich einen symbolkulturellen Effekt habe, also einen Wert an sich darstellt (Spychiger, 2000). Diskutiert wird heute z.B. der „Mozarteffekt“ (Shaw, 2000), eine Wirkung der klassischen Musik auf die Fähigkeit, Raumlageprobleme zu lösen, also die räumliche Intelligenz zu verbessern. Oder auch Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Musikalität, die für Eingeweihte kaum überraschend sind. Dass etwa die Schulleitung einer neu gegründeten Schule für Hochbegabte (IQ über 130) im Süddeutschen erstaunt feststellt, dass fast 70 % der Schüler und Schülerinnen Mitglieder einer Band sind und nun in der Internatsschule nach Möglichkeiten suchen, Musik zu machen.

Ein aktuelles, sehr interessantes Beispiel für den Zusammenhang zwischen Musik und Mathematik bietet etwas das Kindermusiktheater „Rumpelstil“ in Berlin. Die Gruppe (Jörn Brumme, Blanche Elliz, Peter Schenderlein und Max Vonthien) ruft ihren Kindern zu: „Was habt ihr lieber, singen oder rechnen?“ Die Antwort auf seine provokante Frage bekommt das Kindermusiktheater prompt, mit Mathe hat die Mehrzahl des Publikums nämlich nicht viel am Hut. Trockene Malfolgen – nee, danke „Für die Matheshow, die Mathematik und Musik verbindet, vertonte Max von Thien die Malfolgen in mathematisch entsprechende Taktarten. So verpasste er der Dreierzahlenfolge einen Dreivierteltakt, der Viererfolge den Viervierteltakt oder der Fünfermalfolge einen Fünfacheltakt.“ (Zitat aus der Berliner Morgenpost v. 07.09.04). Als dieser originelle und ungewöhnliche mathematische Nachhilfeunterricht zu Ende geht, protestiert das Publikum lautstark, d.h den Kindern hat es gefallen, Mathematik mit Musik zu verbinden. „Nicht zu glauben“, schreibt die Zeitung, „so viel Spaß kann Mathematik machen“.

Abgesehen von solchen anekdotischen Befunden, die sich aus dem Alltag beliebig ergänzen ließen, hilft ein kurzer Blick in aktuelle Untersuchungen vielleicht, um die Vielgestaltigkeit empirisch belegter Effekte zu verdeutlichen. Kinder im Vorschulalter erleben Flow-Erlebnisse beim Musikmachen (Custodero, 1998). Flow-Erlebnisse sind motivatorische Erlebnisse, die Freude am Tun und an der Arbeit, an der Leistung implizieren, die sich insbesondere einstellen, wenn man ein aus seiner Sicht kompliziertes Problem bewältigen kann, und zwar so sicher bewältigen kann, dass es Freude macht. Bei kleinen Kindern kann man durch ein Musik-Training den IQ steigern – eine Kontrollgruppe ohne Musik gewinnt weniger an IQ (Gromko & Poorman, 1998). In einem sekundärliterarischen Artikel wird zusammengefaßt, dass Musik u.a. die Lernleistungen steigern kann (Ohlhaber, 1998). Musik kann den Krach in einem schulischen Lunchroom um 6 bis 10 db senken, das zeigt, dass disziplinarische Interventionen in Ganztagschulen durch Musikhören gesenkt werden können (Chalmers, Olson, & Zurkowski, 1999). Musik hilft beim Vokabellernen (Quast, 1999). Musik im Klassenzimmer kann das Lernen trainieren (James, 2000). Musikklassen sind in der

Schulleistung besser als Sportlerklassen, ein schulischen Erfolgsknick im 9. Schuljahr kommt in den Musikklassen nicht vor (Schneider & Klotz, 2000). Der Mozarteffekt wird mehrfach untersucht (Hetland, 2001; Shaw, 2000), in Metaanalysen wird der Zusammenhang zwischen Musikhören und räumlichem Denken verallgemeinerbar belegt. Die Schulmusik ist bei Kindern und Jugendlichen mit Lernmotivation und Aktivität assoziiert (Boal Palheiros & Hargreaves, 2001). In einem Experiment wird belegt, dass Musik das Aktivierungsniveau eines Menschen steigert und dadurch zur besseren Problemlösung beitragen kann, allerdings nicht bei Über- und Unterstimulation (Leichner, Bechenek, Kroh, & Schneider, 2001). Kritische Untersuchungen des Mozarteffektes betonen, dass man ihn zwar belegen kann, aber nur wenig stabile Kurzzeiteffekte findet, außerdem: einige Studien sprechen zwar für außermusikalische Wirkungen der Musik (auf linguistische, mathematische und räumliche Fähigkeiten) allerdings sei die genaue kausale Analyse noch unklar (Schellenberg, 2001). In einer Fallstudie wird an 4 Problemmädchen die Wirkung einer Chorteilnahme auf das Verhalten der Mädchen untersucht, so ähnlich wie in dem Film „Die Kinder des Monsieur Mathieu“. Der Effekt der Chorteilnahme ist allerdings nicht ganz so deutlich wie im Film (Wolfe, 2001). Musik verbessert die Lebensqualitätsbeurteilungen bei älteren Menschen (Coffman, 2002). Musik kann zum Einschlafen dienen – nun ja (Iwaki, Tanaka, & Hori, 2003). Musik und Fremdsprachenerwerb passen pädagogisch gut zusammen (Matthias, 2003).

Nicht alle dieser empirischen Untersuchungen zeigen knallige, eindeutige und gewaltige Effekte, viele zeigen differenzierbare Resultate, zeigen aber auch, dass für eine endgültige, mit naturwissenschaftlicher Sicherheit zu treffende Aussage in einigen Bereichen noch weitere Untersuchungen nötig sind. So lange einige Untersuchungen dafür, andere Untersuchungen dagegen bzw. keine Effekte zeigen, sind solche 100 % sicheren Aussagen natürlich noch nicht möglich. Aber es gibt niemanden und auch keinen Grund, davon auszugehen, dass Musik keine segensreiche Wirkung auf Leistungs- und psychosoziale Variablen hat. Wir wollen an dieser Stelle aber auch nicht vergessen, dass bestimmte Formen des Hardrock, Rechtsrock usw. Gefährdungen sowohl für Gewalt als auch zur Untermalung extremistischer, satanistischer Einstellungen haben (R. Dollase, 1999; K. Roe, 1985; Keith Roe, 1987). Solche Negativresultate müssen in der Frage der Unterstützung musikalischer Hochkultur und musikalischer Bildung natürlich ebenfalls berücksichtigt werden, was sie in der aktuellen Diskussion leider nur selten tun.

Auch wenn es weiteren Forschungsbedarf über die musikalischen und nichtmusikalischen Effekte von musikalischer Bildung und Hochkultur geben sollte, darf die *These von der Multieffektivität* der musikalischen Bildung schon formuliert werden. Zwar kann man durch Mathe, durch Physik, durch Sprachenlernen seine kognitiven Fähigkeiten verbessern, aber auch durch Musikmachen und Musik analysieren. Unbestritten ist auch ohne weitere Untersuchung, dass die Fähigkeit, konzentriert und analytisch zuzuhören, das Spielen eines Instrumentes, das die musikalische Analyse jeweils intellektuelle Herausforderungen stellt, die das Hirn anstrengen, gleichzeitig den Menschen aber auch zufrieden und motiviert machen können. Musikalische Übungen strengen das Gehirn an, verbessern seine Kondition, weshalb natürlich Fähigkeiten geschult werden, die auch im ökonomischen Gesamtzusammenhang sehr wesentlich sind. Ganz abgesehen von dem Zwang, sich in Chöre, Orchester auch sozial einzufügen, sich zu verständigen, auch blind auf den anderen zu vertrauen, also Kooperation zu trainieren (vor allem gegen die Querelen, die durchaus nicht unhäufig in Orchestern/Chören herrschen...). Zwar gibt es für viele dieser Förderbereiche auch andere Tätigkeiten als Alternativen (etwa Mannschaftssport), aber es ist nicht jeder ein Sportler und Musik hat ein ganzheitliches Anforderungsprofil, das sich auf viele Bereiche bezieht, deswegen auch einzigartig ist und ein gewisses Alleinstellungsmerkmal besitzt.

Generell muss man bei der anstehenden Bildungsreform dringend davor warnen, mit radikalen Eingriffen ein komplex austariertes System, einen über die Jahrzehnte gewachsenen Fächerkanon drastisch zu verändern. Was dann passieren kann, wissen wir nicht. Es ist ebenso völlig unverständlich und riskant, wenn etwa in einigen Universitäten die Geisteswissenschaften gewaltig zurückgedrängt werden, gar halbiert werden (vgl. FAZ v. 31.08.04), oder wenn die Musiklehrer und -lehrerinnenausbildung an einigen Hochschulen und Universitäten gänzlich geschlossen wird.

Ein Beispiel, das zeigt, wie kleine Veränderungen große Wirkungen haben können, lieferte mir ein Kollege, der in Norwegen an der Schulforschung beteiligt war. An einer Schule, an der es einen Kiosk gab, den ein älterer Mensch leitete, wurde im Zuge einer Spardiskussion beschlossen, diesen Kiosk, an dem man Saft, Süßigkeiten, Bleistifte etc. kaufen konnte, zu schließen. Da die Schule gerade an Evaluationen teilnahm, merkte man, dass die Gewalt und die Unzufriedenheit der Schüler an dieser Schule zunahm. Man konnte sich darauf zunächst keinen Reim machen, bis man durch eine sorgfältige Analyse der Ereignisse darauf kam, dass der Abfall an Zufriedenheit und der Anstieg von Aggressivität mit der Schließung dieses Kioskes zusammenfiel. Eine nachträgliche Analyse zeigte, welche wichtige Funktion dieser Kioskinhaber für die Schüler und ihre psychosozialen Probleme gehabt hat. Er hatte Verständnis, er war keine Person, die Druck machte, die Schüler konnten sich nach den Unterrichtsstunden bei dieser Person aussprechen usw..

Wir haben zunächst die Kausalkette „Musik steigert Leistung und wirtschaftlich relevante Fähigkeiten“ betrachtet und wollen nun einmal davon absehen und uns fragen, ob Musik wirtschaftlich wichtig werden könnte, wenn sie nicht kognitive Fähigkeiten, sondern nur das Interesse und die Akzeptanz von Musik steigern könnte. Untersuchungen, die die Kausalkette belegen, müssten zeigen, dass mit Musikunterricht beispielsweise Musikalienhandlungen, private Musikschulen, die Teilnahme an der musikalischen Kultur, letztlich die Ausgabe von Geld verbunden sein kann. Wer Musik mag, kauft musikalische Produkte und Dienstleistungen - das ist ein Wirtschaftsfaktor im Rahmen der Kulturwirtschaft. Der ist, wie der Kulturwirtschaftsbericht zeigt, nicht so groß wie andere Sektoren, aber er ist ein Wirtschaftsfaktor und der gibt vielen Menschen Arbeit und Brot.

Wie kann man diese Kausalkette belegen? Die Musikschulen berichten seit längerer Zeit von einem erheblichen Boom und Run auf die Musikschulen, viele Eltern wollen ihren Kindern das Spielen eines Instrumentes beibringen lassen. Wir haben heute einen gigantischen Musikboom, Musik ist überall präsent. Als die Firma Apple vor kurzer Zeit iTunes gründete, eine Instanz, in der man für wenig Geld Songs herunterladen kann, hat sie innerhalb weniger Tage Millionen Downloads zu verzeichnen gehabt. Auch Nachahmer dieser Idee haben solche riesigen Anfangserfolge zu verzeichnen. Zwar lässt die Nachfrage nach Klassik noch zu wünschen übrig, aber hier gibt es auch eine Bremse, da erst ältere Menschen sich für klassische Musik interessieren und häufig den technischen Geräten, dem Internet, dem Computer usw. noch skeptisch gegenüber stehen. Die Akzeptanz von Musik, die Nachfrage nach musikalischen Dienstleistungen inklusive der musikalischen Bildung ist also eher größer geworden. Wenn man den Geldbedarf der Szenerie betrachtet, sollte sie natürlich noch höher sein, aber das ist auch eine Preisfrage und die hängt wieder davon ab, wie man Spitzenkräfte bezahlen muss. Hier könnte sich Angebot und Nachfrage natürlich noch besser einpendeln.

Oft wird beklagt, dass die Akzeptanz für klassische Musik bei jungen Menschen nicht gegeben sei. Dass man, wenn man einen Konzertsaal betritt, überwiegend in einen Silbersee von grauen Haaren blicken würde. Diese an Gerontophobie grenzenden Aussagen sind aus wissenschaftlicher Sicht unverständlich. Wie Höffling nachgewiesen hat, handelt es sich bei der Präferenz für klassische Musik eher eindeutig um einen Alterseffekt, d.h. erst ab einem gewissen Alter zwischen 35 und 59 Jahren beginnt das Interesse an klassischer Musik zu wachsen (Höffling, 1997). Das kann möglicherweise daran liegen, ganz im Sinne der Theorie von Berlyne, dass musikalische Hörerfahrungen kumulieren müssen, ehe man den Reiz

komplexer Klassikstücke erkennen kann (Berlyne, 1971). Dass auch junge Menschen als Wunderkinder und musikalisch Hochbegabte klassische Musik schätzen können, kann auch damit zusammenhängen, dass höhere musikalische Begabung und Bildung dazu führt, dass man die schönen Seiten der Klassik wegen der höheren Begabung und Bildung auch lebensalterlich früher goutieren kann – insofern lohnt sich die Investition in Klassikkontakte für die Jugend. Der Meinung, dass man in die Klassik hineinwächst, war übrigens auch der kürzlich verstorbene Albin Henseroth.

Im Rahmen einer Legitimationskrise ist der Hinweis auf schlechte Zeiten, z.B. auf die Zeit nach dem 2. Weltkrieg vielleicht hilfreich. Lässt das Interesse an musikalischer Kultur nach, wenn die Zeiten schlechter werden? Gewiss haben Menschen in diesen Zeiten weniger Geld zur Verfügung, aber dass es ein Desinteresse an Musik gäbe, kann man nicht belegen. Wer diese Zeiten selbst noch erlebt hat, weiß, dass das Interesse an Musik auch durch schlechte Zeiten, ja auch durch Hunger, Krieg und Not nicht zum Verschwinden zu bringen ist. Das liegt daran, dass das Interesse an Musik evolutionsbiologisch im Menschen verankert ist (Suppan, 1984).

Man könnte die *These von der Nichtumkehrbarkeit der kulturellen, der zivilisatorischen Evolution* formulieren. Sie besagt, dass Musik nicht museal werden kann und dass sich die musikalische Kultur als Anpassung an die evolutionsbiologisch erzeugten, anthropologischen Konstanten des Menschen notwendigerweise entwickelt hat. So wie vieles andere, z.B. das Interesse des Menschen an Parfum, an Kleidung, an Mode, an Frisur, alles eigentlich Äußerlichkeiten, alles nicht sonderlich wichtig und dennoch die größten Wirtschaftszweige, die auf nichts anderem gründen, als auf dem Wunsch der Menschen, sich schön zu machen. Mit einer ähnlich stabilen biologischen Grundlage muss auch das musikalische Interesse rechnen. Wer mit kleinen Kindern zu tun hat, weiß das genauso wie alle, die mit Pubertierenden und ihrem dramatisch anwachsenden Musikinteresse konfrontiert sind. Es gibt auch im eigentlichen Sinne keine unmoderne oder museale Musik, weil wir es bei der musikalischen Produktion nicht mit einem Prozess zu tun haben, der vergleichbar wäre mit der Evolution technischer Geräte, z.B. von Schreibmaschinen. Eine „Continental“ aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts ist heute veraltet, sie wird aufbewahrt, sie ist hübsch anzusehen, sie wird als Dekorationsgegenstand verwendet, aber sie ist funktionslos geworden, weil die technische Evolution darüber hinweg gegangen ist. Man schreibt heute am Computer und wird demnächst wahrscheinlich nur noch diktieren müssen und der Computer wird das

Gesprochene in Text übersetzen. Das wird bei der Musik nicht so sein: Auch alte und uralte Musik kann heute Interesse und Akzeptanz finden. Das hängt damit zusammen, dass der Zugang und die Akzeptanz der Musik über individuelle Konditionierungsgeschichten vermittelt wird und nicht mehr nur durch kollektive, so dass sich gesellschaftliche Konditionierungen nicht mehr in der Musikvorliebe widerspiegeln können. Diese Theorie habe ich zusammen mit Rüsenberg und Stollenwerk im „Jazzpublikum“ (1976) entwickelt und es gibt bislang kaum Argumente gegen diese Auffassung (Rainer Dollase, Rüsenberg, & Stollenwerk, 1978). Unter evolutionsbiologischen Gesichtspunkten versucht der Mensch durch den technischen Fortschritt die Situation der Urhorde wieder herzustellen. Das Handy ist nicht ein kulturell fremder Gegenstand, sondern er zielt darauf, die schnelle Kommunikation mit allen Menschen, die einem wichtig sind, auch in einer auseinandergezogenen und mobilen Gesellschaft, aufrechtzuerhalten. Man kann alle Veränderungen und Evolutionen auf diesem evolutionären Drive von Menschen zurückführen, diese alten Zustände wieder herzustellen. Echte Modernität ist also der Rückschritt in die Nähe und Abgeschlossenheit der steinzeitlichen Horde. Alle Informationen, die wichtig waren, alle Menschen, die man benötigte und alles Angenehme war sofort und unmittelbar verfügbar. Zwar regelten Rituale und Zwänge der physischen Welt die Zeitpunkte der Bedürfnisbefriedigung – aber die Wünsche des Menschen waren damals wie heute dieselben.

Dieser Gedankengang macht uns offen für die evolutionäre Psychologie. Bezüglich der Kultur, insbesondere der Musik, gibt es zwei Thesen (Miller, 1998; Pinker, 1997). Die Vorführungshypothese (Display Hypothesis) von Miller meint, dass Kultur ein „aufkommendes Phänomen, das sich aus der Konkurrenz von sehr vielen Individuen ergibt, die alle unterschiedliche Partnerstrategien in verschiedenen Partnerarenen verfolgen“ sei. Auf deutsch: Wer Musik vorführen kann, singen, Klavier spielen, trommeln kann, verbessert seine evolutionäre Fitness, d.h. er findet leichter Partner. Die zweite Hypothese stammt von Pinker (1997, S.534). Er schreibt: „Ich gehe davon aus, Musik sei hörbarer Käsekuchen, eine köstliche Kreation, um die empfindlichen Punkte von mindestens 6 unserer geistigen Bereiche anzuregen“. Hierunter versteht er Sprache, hörbare Szenenanalysen, emotionale Rufe, Selektion des Lebensraumes, motorische Kontrolle usw. Für ihn gilt (nach Buss zitiert), „nach dieser Hypothese gefallen uns also solche Musikstücke, die natürliche Erreger imitieren, die unsere evolutionsbedingten Mechanismen verarbeiten können“. Wir schleppen ein uraltes evolutionäres Erbe mit uns herum und die musikalische Kultur bedient diese. Auch wenn die Evolutionspsychologie ehrlicherweise zugibt, dass die Bereiche der Kunst, Kultur, Musik längst nicht so unter evolutionären Gesichtspunkten erforscht sind wie andere Bereiche.

Für uns ist wichtig, was natürliche und natürlich basierte Akzeptanz findet, ist ein Wirtschaftsfaktor. Wir sollten uns an dieser Stelle vergegenwärtigen, dass wir es bei diesem Satz *nicht* mit einer Banalität zu tun haben. Es ist eine Banalität für jene, die tagtäglich mit

Musik zu tun haben und sie wissen es auch. Aber in einer Diskussion um das ökonomische Überleben eines Staates, der mit einem massiven Haushaltsdefizit gestraft ist, muss ein solcher Zusammenhang deutlich betont werden. Zu häufig passiert es gerade in Zeiten der Reformhysterie, dass wesentliche Säulen unserer Ökonomie angesägt werden, weil man ihren indirekten und subtil vermittelten Beitrag zu dieser Ökonomie nicht genau analysiert hat bzw. ihn nicht zur Kenntnis nehmen will. Stattdessen sollte man von einer hier zu formulierenden dritten These ausgehen: Es ist die *These von der räumlichen Verteilung, Verlagerung, von Bedürfnissen befriedigender Ökonomie durch die Globalisierung*. Niemand glaubt ernstlich, dass durch die Globalisierung und ihre Folgen bestimmte Lebensbereiche untergehen und nicht mehr so gefördert werden wie bisher. Was wahrscheinlicher ist, und hier muss man Wirtschaftsexperten glauben, dass sich überall neue Schwerpunkte bilden. Das kann natürlich bedeuten, dass eine regionale Subkultur zugrunde geht, sich dafür aber anderswo mit mehr Leistung und besserer Effizienz etabliert. Es kann etwas von Nordrhein-Westfalen weggehen, was aber woanders besser entsteht. Es kommt ein Verteilungskampf, eine Verlagerungsbewegung auf uns zu und in dieser Verteilung und Verlagerung muss der eigene Standortvorteil, muss die eigene Infrastruktur entdeckt und gestärkt werden. Und dazu ist eine Politisierung nötig. Und deshalb muss sich dann auch die musikalische Bildung gegen konkurrierende Bildungsbereiche behaupten. Damit sei die Kooperation zwischen Musik und Sport und anderen Bereichen, die ähnlich um ihre Finanzierung bangen, nicht ausgeschlossen, aber die Musik darf nicht ins Hintertreffen geraten, sondern muss ihre Stärken, ihre Alleinstellungsmerkmale deutlich machen. Globalisierung bedeutet: die eigenen Stärken erkennen und ausbauen.

Fassen wir zusammen: Auf die Subventions- und PISA-Krise und die damit zusammenhängenden Streichungsbefürchtungen von Investitionsgeldern in musikalische Hochkultur und die musikalische Bildung kann man mit verschiedenen Thesen antworten. Die eine ist die nach Multieffektivität der Musik: Was effektiv für Leistungsvariablen ist, ist ökonomisch wichtig! Die zweite lautet: Was akzeptiert ist, was Interesse findet, ist ökonomisch bedeutsam! Und die dritte beschäftigt sich damit, dass bei einer so fundierten Grundlage eine Globalisierung zu einem Konkurrenzkampf um den besten Standort führen wird. Diese drei Thesen gelten auch für die musikpädagogische Exzellenz einer Region.

Bei der Gelegenheit darf ich anmerken, dass ich die musiksozialisatorische und musikpädagogische Forschung in der Bundesrepublik Deutschland für international exzellent

halte, das sage ich mit Blick auf das, was in anderen Ländern musikpädagogisch, musikpsychologisch und –soziologisch beforscht wird, da dies über Datenbanken zum großen Teil erhältlich ist . Ein Manko der deutschen musikpädagogischen und –psychologischen Forschung ist allerdings, dass sie sich wegen der Sprachbarriere international nicht so artikulieren kann. Eine einfache und sofort wirksame Maßnahme wäre die Finanzierung von musikwissenschaftlichen Datenbanken, es wäre die Gründung von Journalen, etwa einem „International German Journal of Music Research“, in denen deutsche musikpädagogische und –wissenschaftliche Forschung ein internationales Forum hätte. Was nicht auf englisch geschrieben ist, wird von der angloamerikanischen und den spanisch und französisch sprechenden Ländern nicht wahrgenommen, leider.

Diese musikpädagogische Exzellenz könnte man auch bezogen auf die musikalische Infrastruktur eines Landes versuchen herauszuarbeiten. Es müssten dann Fragen beantwortet werden, wie: Wo sind unsere Stärken?, Was können wir besser als andere Länder?, Haben wir Methoden, die woanders angewendeten überlegen sind?, Die Japaner haben uns gezeigt, wie man Methoden des Geigenlernens, aber auch Methoden des Musikspielens an Synthesizern und Keyboards exportieren kann. Was man gut kann, kann man auch exportieren. Es ist aber auch möglich, ein Argument *gegen* Exporte, dass musikalische Bildung stark regionale Präsenz erfordert, d.h. was nicht globalisierbar ist (z.B. der Friseurbesuch, der Besuch in einem Spitzenrestaurant oder der musikalische Unterricht), braucht auch keine Furcht vor einer Globalisierung zu haben, er bleibt ein Wirtschaftsfaktor, der nur vor Ort wirksam werden kann.

Wirkung und Akzeptanz schafft ökonomische Grundlagen, so meine Thesen, und daran legt man keine Axt, eine solche Kultur treibt man nicht in die Funktionslosigkeit. Der öffentliche Anteil daran ist es, Infrastruktur zu schaffen. Dazu gehört sicherlich auch eine besonnene und wirkungsvolle Etablierung der musikalischen Bildung im Schul- und Bildungssystem. Das sind keine Subventionen, sondern das sind Investitionen in die Zukunft, ja in die wirtschaftliche Zukunft.

Übrigens: Es gibt mittlerweile so viele Argumente und empirische Untersuchungen zur musikalischen Bildung und musikalischen Hochkultur, dass man auch einen Blick auf andere Fächer, die zurzeit nicht in Frage stehen, werfen darf: Gibt es vergleichsweise positive Untersuchungen über Politikunterricht, über Geschichte, ja auch Physikunterricht, Mathe,

Chemie oder läuft der Chemieunterricht an unseren Schulen so ab, dass man schon ein Jahr nachher überhaupt nichts mehr über Chemie weiß und dass man dadurch auch kein Verständnis für Chemie entwickelt hat? Ohne diesen Fächern nahe treten zu wollen ist eine gleiche Beweisspflicht für die Wirtschaftlichkeit für alle Fächer zu fordern. Man muss verhindern, dass sich die Debatte nur auf Kunst oder Musik oder sonstige dem feuilletonistischen Biertisch nicht unmittelbar evidente Leistungsfächer bezieht.

Musikalische Bildung als Objekt der aktuellen Schul- und Bildungspolitik

Nicht nur der musikalischen Bildung droht durch die Legitimationsdiskussion eine Beschädigung, sondern natürlich auch der allgemeinen Schul- und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Die Länder sind für die Schul- und Bildungspolitik wesentlich zuständig und sie haben in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten sehr unterschiedlich wirksam regiert. PISA E hat deutlich gezeigt, dass etwa zwischen Bayern und Bremen sehr große Unterschiede bestehen. Dieser Befund ist darum wichtig, weil Bremen mit seiner Schul- und Bildungspolitik noch bis in die 2000er Jahre hinein, etwa in Nordrhein-Westfalen, als vorbildlich galt. Es ist auch darum wichtig, weil innerhalb der Ministerien einiger Bundesländer die entsprechenden Posten mit Personen besetzt wurden, die eher auf der Seite solcher Bremer Vorschläge standen und für die PISA, TIMSS, Vergleichsarbeiten eigentlich, ein Übel waren. Auch die Patenschaften einzelner westlicher Bundesländer für die östlichen nach der Vereinigung haben das Gefälle in der alten Bundesrepublik exportiert: Nordrhein-Westfalen war für Brandenburg zuständig und Bayern für Sachsen. Bei PISA E gibt es einen ebenfalls nicht zu vernachlässigenden Unterschied zwischen Brandenburg und Sachsen. Das sollte zusammen mit einigen anderen Merkwürdigkeiten, z.B. den peinlichen Finnlandtourismus nach den PISA-Veröffentlichungen, zu denken geben.

Warum war dieser Finnlandtourismus peinlich? Weil in der internationalen Bildungs- und Unterrichtsforschung seit Jahren und Jahrzehnten bestens bekannt ist, wann Unterricht gut ist. Man muss nicht nach Finnland fahren, um herauszufinden, was die Finnen anders machen, dass sie so gute Ergebnisse erreichen. Auch hätte eine weitsichtige Planung der Hochschullandschaft dazu führen können, dass mit wenigen Anrufen bei ein bis zwei Lehrstühlen für vergleichende Pädagogik oder vergleichende Unterrichtsforschung bekannt ist, was andere Länder besser oder auch schlechter machen. Was haben die so genannten

Experten, die offenbar keine sind, in Finnland gesehen? Mit Hilfe der selektiven Wahrnehmung wurde uns ein Bild von Projektunterricht, Gruppenunterricht, Offenem Unterricht in Finnland vorgegaukelt, das dort so wenig Standard ist wie bei uns. Der finnische Unterricht ist nach Insiderberichten durchgehend lehrerzentriert, es zählt übrigens nur die schriftliche Leistung und nicht das Gelabere im Unterricht, wie in vielen unserer Bundesländer. Und in die Vorschulerziehung wird auch nicht so viel investiert, wie immer behauptet wurde, sondern die Finnen schulen ihre Kinder sogar später ein als die Deutschen, nämlich mit 7 Jahren, und sie haben erst seit dem Jahre 2000 für einen kleinen Teil der Vorschulkinder mit 6 Jahren eine Art von vorschulischer Erziehung organisiert.

Auch im jüngsten OECD-Bericht liest man mit Erstaunen, dass der OECD-Schnitt bei 733 Schulstunden im Jahr liegt, in Deutschland darunter, etwa 662, aber Finnland hat noch weniger Unterrichtsstunden, nämlich nur 530. Die Laienhaftigkeit, mit der TIMSS und PISA von eben jenen angeblichen Experten analysiert worden ist, die für das schulische und unterrichtliche Chaos in einigen Bundesländern zuständig sind, ist erschreckend. Jene Experten, die diese in den Ruin treiben, sollen nun wieder die „Retter des Systems“ sein, anstatt sie in die Nachhilfe zu schicken. Es ist zu fürchten, dass bei der Veröffentlichung der nächsten PISA-Ergebnisse, Anfang Dezember 2004, Deutschland sich von seinem durchschnittlichen Platz kaum nach oben bewegen kann (es muss sicherlich einen kleinen Regressionseffekt geben, d.h. wenn man so schlecht war wie Deutschland, dann führt die geringe Zufälligkeit der Ergebnisse wahrscheinlich zu einer leichten Verbesserung, die aber dann nicht auf irgendwelche bislang getroffenen Maßnahmen zurückgeführt werden darf, sondern rein zufällig ist).

Die These, die man an dieser Stelle hier äußern darf, ist folgende: *Auch die musikalische Bildung hat unter einer verfehlten Schul- und Unterrichtspolitik in vielen Bundesländern gelitten*(R. Dollase, 1993). Der Verzicht auf empirische Bildungsforschung in den letzten dreißig Jahren, der sogar von der Bundesbildungsministerin Bulmahn in einem Zeitungsinterview zugestanden wurde, ist in einigen Bundesländern so total gewesen, weil von den Kenntnissen über effektiven und erfolgreichen Unterricht so gut wie nichts in der Politik angekommen ist. Ein erster Fehler z.B. ist die Konzentration auf distale Merkmale des Schulsystems, d.h. Organisation, Schulpolitik, Schulprofil, Schulstruktur usw. Alle Zusammenstellungen und Metaanalysen gehen davon aus, dass der Unterricht und die Fähigkeit eines Lehrers, mit einer Vielzahl von Kindern gleichzeitig Lernerfolge zu erzielen

(sog. Group management) und andere Variablen eines hoch qualitativen Unterrichtes, u.a. affektive und herzliche Beziehungen zu den SchülerInnen, die entscheidenden Variablen für die Qualität eines Schulsystems sind. Um dieses zu erreichen, müsste man die Lehrerausbildung völlig ummodellern, und zwar nicht in die Richtung, wie es im Moment geschieht, in ein möglichst praxisfernes Fachstudium ohne wirkliches Training an der Basis. Und man hätte gut daran getan, Schulkulturen und –organisationen nicht in dem Maße zu verändern, wie es in den 70er, 80er und 90er Jahren geschehen ist. Auch die aktuellen Reformen gehen an den zentralen Defiziten vorbei: Zentral ist z.B. Konzentration auf die Sekundarstufe I, in der die PISA-Ergebnisse gewonnen wurden – stattdessen konzentriert man sich stärker unnötigerweise auf Grundschule und auf Kindergarten.

In der Grundschulvergleichsuntersuchung IGLU ist Deutschland im oberen Drittel. Höher kommen wir ohnehin nicht, da wir insgesamt vermutlich nicht so viele intelligente Kinder haben wie die Siegerländer, da ein Großteil der intelligenten Frauen zwischen 30 und 40 Jahren keine Kinder hat (möglicherweise Hauptschuld auch der Männer, die sich darauf nicht einlassen wollen). Guter Unterricht ist kein Spaßunterricht, sondern ein Unterricht, in dem Leistung mit Spaß erbracht wird. Diese Mischung zwischen Konsequenz, Transparenz, hohen Qualitätsanforderungen, effektiver Zeitnutzung, effektivem Classroom-Management und Herzlichkeit ist das, was guten Unterricht ausmacht. Und das ist schon lange bekannt. Erst heute, im Jahre 2004, legt der „Papst“ der Unterrichtsmethodik, Hilbert L. Meyer, ein Buch vor mit dem Titel „Was ist guter Unterricht?“, und er referiert dort überwiegend das, was *psychologische Unterrichtsforschung* in den vergangenen Jahrzehnten hervorgebracht hat. Verdienstvoll, dass er es jetzt tut, nicht verdienstvoll, dass diese Ergebnisse in der Vergangenheit so wenig beachtet worden sind.

Gehen wir einmal an dieser Stelle einige dieser modernen, distalen und gering wirksamen Reformen durch. Das *Qualitätsmanagement* hat die Arbeitskraft von LehrerInnen gebunden für die Erstellung von Schulprofilen und ähnlichem Papierkram. Dahinter steht die immer wieder zu hörende, völlig falsche Meinung, dass man durch Papier und aufgeschriebene Konzepte die Qualität im Alltag verändern könnte. Es kommt stattdessen darauf an, dass man das *Verhalten* der LehrerInnen ändert. *Kausale Schlussfolgerungen* aus PISA oder aus anderen Vergleichsarbeiten, auch aus Vergleichsarbeiten an einzelnen Schulen, sind nur sehr schwer zu ziehen: Woran hat es gelegen, dass wir ein gutes oder schlechtes Ergebnis haben? Die kausale Analyse wird dann der Basis zur Beliebigkeit überlassen. Das darf es nicht. Die

empirische Unterrichtswissenschaft ist ein System, das stellvertretend für die Basis die Wirksamkeit einzelner Faktoren untersuchen sollte und ihre Kenntnis dann wieder an die Basis weitergibt. Oder die geplante *Deregulierung* von Schulen bannt nicht die Gefahr einer absoluten Beliebigkeit vor Ort, einer Cliquenwirtschaft. Es muss zentrale Sicherungen, Strukturierungen, Transparenz geben und man sollte sich jetzt schon darüber im Klaren werden, was man eben nicht deregulieren kann. *Bildungsstandards*, oftmals als Allheilmittel empfohlen, sind im Grunde genommen nichts anderes als die Richtlinien, die man bisher gehabt hat. In Richtlinien steht auch, was man wann mit den SchülerInnen mit welchem Ziel machen muss. Ein Bildungsstandard ist nur ein anderes Wort und ist nichts Neues als Steuerungsinstrumentarium. Die *Selbststeuerungsphilosophie* grassiert in der Bundesrepublik in einem Maße, dass man annehmen kann, man wolle die Kinder sich selbst überlassen, damit man mit ihnen nicht so viel Arbeit hat. Selbstständiges Lernen, Selbstregulation, Selbstbewusstsein usw., eine Selbstbefriedigungsgesellschaft begeistert sich an der Vokabel „Selbst“, die offenbar damit zusammenhängt, dass man die eigene Verantwortlichkeit für hergestellte Erziehungs- und Lernergebnisse weit von sich weisen möchte, so nach dem Motto: Ich habe dir alles angeboten und du bist jetzt selber Schuld, wenn du diese Angebote nicht annimmst.

Was wir stattdessen brauchen sind Erwachsene, die begeistert in Beziehungen zu den SchülerInnen treten und sie in ihrem Fach mitreißen und ihnen den Zugang zu Bildungswelten eröffnen. *Bindung* schafft Lernen, Beziehungen sind notwendig, Enthusiasmus von LehrerInnen, Persönlichkeit zeigen - das sind Eckpunkte eines erfolgreichen Unterrichtens. So etwas spielt in der aktuellen Reformdiskussion keinerlei Rolle. Die Unterpsychologisierung der Lehrerausbildung und der Lehre vom guten Unterrichten ist seit Jahrzehnten zu beklagen. Nicht nur dass in Deutschland Schulpsychologen so selten sind wie in Europa nur noch in Malta, nein, auch die Ausbildung der LehrerInnen geht weitgehend an der Psychologie vorbei. Man kann Lehrer oder Lehrerin werden, ohne jemals irgendetwas über Entwicklungs- oder Lernpsychologie gehört zu haben.

Die *Benotung* und Feststellung der Verfahren der Schülerleistung sind in der Bundesrepublik in einigen Bundesländern dringend reformbedürftig. Es darf nicht sein, dass die „mündliche Mitarbeit“ und andere weiche Kriterien über Versetzung und Schulabschluss entscheiden. Man lernt nur, wenn man sich auch anstrengt, und das Vertrauen in die Schule als Beurteilungsinstanz wird umso größer sein, je transparenter und objektiver die

Leistungsrückmeldungen sind. *Programme*, auch evaluierte Programme, die heutzutage als Remedur für alles Mögliche, für Gewalt, Aggressivität, mangelndes Selbstbewusstsein usw. angeboten werden, ersetzen qualifizierte LehrerInnen nicht. Man weiß seit den Debatten um Head Start-Programme, dass es „teacher proof“, d.h. „lehrersichere“ Programme nicht geben kann. Der Erfolg eines Programms steht und fällt mit der Persönlichkeit der Lehrenden.

Der *Methodenmonismus* ist durch empirische Untersuchungsergebnisse längst widerlegt. Man kann auf sehr unterschiedliche Art und Weise, also auch durch Frontalunterricht, auch durch Offene Arbeit, auch durch Gruppenunterricht, aber auch durch „direct Teaching“ große Erfolge erzielen. Es muss gelingen, drei Hauptprobleme jeglichen erfolgreichen Unterrichtens zu lösen: 1. Es muss Vollbeschäftigung im Unterricht erreicht werden (i.e. group management), d.h. ich muss in jeder Minute des Unterrichtes dafür sorgen, dass möglichst viele SchülerInnen sich geistig bewegen. Das kann ich sowohl durch einen spannenden Vortrag erreichen als auch dadurch, dass jeder individuell an einem Arbeitsblatt arbeitet. Die fruchtlosen Auseinandersetzungen um die richtigen Methoden mit ihren missionarischen Kämpfen binden Energien auf dem Weg zum besseren Unterrichtsergebnis. 2. Lehrkräfte müssen über Methoden der „Veranlassung“ von Schülern verfügen, d.h. sie müssen sie beeinflussen, steuern führen können. 3. Lehrkräfte müssen unterrichten und erklären können, d.h. über Lehrmethoden verfügen mit denen man schnell lernt und versteht. Die drei Anforderungen unterstützen sich gegenseitig – keine davon ist überflüssig. Wer nicht beeinflussen kann, kann weder das group management optimieren noch unterrichten. Wer nicht unterrichten und erklären kann – fängt mit den beiden anderen Forderungen auch nichts an.

Warum diese Aufzählung von Kennzeichen erfolgreichen Unterrichtens an dieser Stelle?

In meiner 4. *These formuliere ich, dass nur guter Unterricht Wirkung und Akzeptanz erzeugen kann*. Alles was diesen Unterricht zur Qual macht, was die SchülerInnen aus diesem Unterricht heraustreibt, was sie langweilt, was sie nicht geistig und ganzheitlich fordert, ist zu vermeiden. Man muss sich sehr um den guten Musikunterricht kümmern, um die segensreichen wirtschaftlichen Effekte genießen zu können. Und ich schließe eine 5. *These an dieser Stelle an: Die Pseudomodernität zerstört Qualität*. Ein eklatantes Beispiel fand ich bei einer Praxiswoche im Kindergarten. Ich habe nicht nur hospitiert, also nur zugeschaut, sondern ich habe tatsächlich mit den Kindern zusammen mit Gerd Detering, einem

Fachberater, gearbeitet. Nur dann lernt man tatsächlich die Probleme der Basis kennen. Bereits nach zwei Tagen war mir klar, ich müsste mit den Kindern etwas Musikalisches machen. Kinder reagieren in diesem Alter hervorragend motiviert auf musikalische Angebote, es hilft ihnen, die Qual der großen Zahl (Kindergartengruppen umfassen manchmal bis zu 27 drei- bis fünfjährige Kinder) besser zu ertragen. Die Situationen, in denen ich die Kinder in meiner Gruppe am meisten motiviert erlebt habe, sind solche Situationen gewesen, in denen sie gesungen haben, Singspiele gemacht haben, Kreisspiele usw.. Allerdings konnte ich an anderer Stelle bei Absolventen von Erzieherinnenschulen dann ein achselzuckendes „Singen und Musik kann ich nicht, das hat man uns nicht beigebracht, das finde ich auch doof“ hören und die jungen Erzieherinnen reproduzieren damit nur das, was die praxisfremden Theoretiker an den Hochschulen und Fachschulen, die sog. Experten, ihnen vordiktieren haben, dass küchensozilogische Belehrungen und praxisferne Erörterungen für den Alltag wichtig seien. Genau dieses ist mit Pseudomodernität gemeint. In anderen Publikationen fordere ich, dass sofort alle, die irgendwelche Reformmaßnahmen entwerfen oder irgendetwas verändern, es in Praxis vormachen sollen, wie es geht. Was in der Medizin, in der Juristerei und in vielen anderen Berufen Standard ist, sollte auch im Schul- und Bildungssystem Pflicht werden. Dass derjenige, der reformiert, der die Verbesserungen anstößt, die praktische Leistung vormachen kann. Wir haben eine dekadente Situation, in der fachfremde, basis- und praxisfremde Personen sich anschicken, Entwürfe und Maßnahmen zu entwerfen, die die Arbeit an der Basis verbessern sollen. Das ist schlichte Dekadenz.

Wie steht es mit der Qualität des Musikunterrichtes?

PISA und TIMSS erfassen keine Leistungen in der Musik, weshalb uns hier Daten fehlen. Auch hier wäre es reizvoll, solche internationalen Vergleichsuntersuchungsergebnisse zur Verfügung zu haben. Die Richtlinien, die ja die Bildungsstandards und –inhalte definieren (Machen, Hören, Umsetzen, Verständigen z.B.), sind sicherlich überall sehr kopfnickend zur Kenntnis zu nehmen bzw. sind zum Teil brillant formuliert und lassen eigentlich keine Wünsche übrig. Wie bei Bildungsstandards generell ist auch die Formulierung von Qualität auf dem Papier nicht das Entscheidende, sondern das Machen, das Tun, und dass es eben in allen Einrichtungen, in allen Schulen so aussieht, wie es aussehen soll, das ist das Problem. Schüler und Schülerinnen geben Musik keinesfalls als ihr Lieblingsfach an. Es gibt Umfragen, in denen Musik gar auf hinteren Plätzen liegt. In einer eigenen Studie an 7.800 SchülerInnen in Nordrhein-Westfalen Ende der 90er Jahre konnte ich das nicht bestätigen.

Gefragt, was ihr Lieblingsfach sei, antworten die meisten SchülerInnen mit Sport (2.166), sodann folgt (hört! hört!) Mathematik (1.581), dann Englisch (876), dann Kunst (571), dann Deutsch (468), dann Biologie (309), dann Geschichte (193), dann Musik (186), also ähnlich attraktiv wie Geschichte, dann Physik (149), Erdkunde (125), Technik (102), Chemie (96), Informatik (82), Politik (73), Französisch(72), Textil(60), Religion (56) und Latein(53). Also ein Mittelplatz. Es gibt neben den allgemeine Problemen des Musikunterrichtes, die in einer falschen Ausrichtung der Diskussion um die Qualität von Unterricht generell liegen, natürlich auch einige musikspezifische Schwierigkeiten, die sich etwa auch am Unterschied zwischen Kunst- und Musikunterricht manifestieren lassen. Der Kunstunterricht ist deutlich beliebter, das könnte z.B. den Grund haben, dass das Herstellen, das Machen etwas leichter ist. Die hochkulturellen Vorbilder in den Museen und Kunstatlantzen zeigen den SchülerInnen, dass die Handwerklichkeit nicht unbedingt das Entscheidende ist. Die Herstellungsschwelle ist niedriger und jeder kann sich auch angesichts der Breite der bildenden Kunst ein wenig weniger beeindruckt fühlen, wie jemand, der im Musikunterricht nur mit hoch komplizierter Hochkultur konfrontiert wird. Ein zweites Problem ist, dass die klassische musikalische Hochkultur *nicht unbedingt für alle* Jugendlichen geeignet ist, weil sie ein höheres Altersimage hat und weil sich auch, wie man mit empirischen Untersuchungen zeigen kann, dieses Interesse erst zwischen 35 und 59 Jahren entwickelt (s.o). Das ist kein Widerspruch zu der Tatsache, dass es viele Kinder und Jugendliche gibt, die sich dafür begeistern lassen, aber man muss sich pädagogisch offenbar recht viel Mühe geben, wenn man die Mehrheit erreichen will und sollte diesen Bereich vielleicht eher neutral und eingebettet auch in allgemeinere musikalische Interessen für das Machen, Hören, Umsetzen und Verständigen einbauen.

Es gibt viel zu tun. Während im ersten Teil dieser Abhandlung die guten alten Zeiten vorbei sind und ihr Vorübergehen als neue Chance begriffen wird, muss im zweiten Teil bedauert werden, dass die guten alten Zeiten der Unterrichtskunst vorbei sind. Im ersten müssen wir aufbrechen zu neuen Ideen und in der globalisierten Gesellschaft einen Unique Selling Point für die musikalische Bildung finden, im zweiten Teil müssen wir für eine besonnene Rücknahme hysterisch modernistischer Reformen im Schul- und Unterrichtswesen plädieren und uns damit stärker an der pragmatischen und empirischen Unterrichtsforschung orientieren.

Literatur

- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton Century Crofts.
- Boal Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118.
- Chalmers, L., Olson, M. R., & Zurkowski, J. K. (1999). Music as a Classroom Tool. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 43-45,52.
- Coffman, D. D. (2002). Music and quality of life in older adults. *Psychomusicology*, 18(1-2), 76-88.
- Custodero, L. A. (1998). An observational study of flow experience in young children's music learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(5-A), 1502.
- Dollase, R. (1993). Krisen von Schule und natürlich auch Musikunterricht. Herbeigeredet, eingebildet, echt und verheimlicht. *Musik und Unterricht*, 4 - 7.
- Dollase, R. (1999). Welche Wirkung hat der Rock von Rechts? In D. Baacke, K. Farin & J. Lauffer (Eds.), *Rock von Rechts II* (pp. 106 - 117). Bielefeld: GMK.
- Dollase, R., Rüsenberg, M., & Stollenwerk, H. (1986). *Demoskopie im Konzertsaal*. Mainz: Schott.
- Dollase, R., Rüsenberg, M., & Stollenwerk, H. J. (1978). *Das Jazzpublikum*. Mainz: B.Schotts Söhne.
- Farnsworth, P. R. (1976). *Sozialpsychologie der Musik*. Stuttgart: Enke.
- Gromko, J. E., & Poorman, A. S. (1998). The Effect of Music Training on Preschoolers' Spatial-Temporal Task Performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 173-181.
- Hetland, L. (2001). The relationship between music and spatial processes: A meta-analysis. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(10-A), 3934.
- Höffling, C. (1997). Musik und Sozialstruktur. Musikalische Rezeptionsmuster und Teilkulturen in der Bundesrepublik. In B. Frevel (Ed.), *Musik und Politik. Dimensionen einer undefinierten Beziehung* (pp. 83 - 108). Regensburg: Con Brio.
- Iwaki, T., Tanaka, H., & Hori, T. (2003). The effects of preferred familiar music on falling asleep. *Journal of Music Therapy*, 40(1), 15-26.
- James, A. R. (2000). When I Listen to Music. *Young Children*, 55(3), 36-37.
- Leichner, R., Bechenek, M., Kroh, R., & Schneider, S. (2001). Zum Einfluss von Musikart und Horstil auf kognitive Leistung: Hemisphärenaktivierung und Geschlechterdifferenzen. / The effect of music kind and listening style on cognitive performance: hemispheric activation and gender differences. *Psychologische Beiträge*, 43(5), 803-815.
- Matthias, B. (2003). Teaching German for Musicians: A Practical Perspective. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, 36(1), 34-42.
- Miller, G. F. (1998). How mate choice shaped human nature: A review of sexual selection and human evolution. In C. Crawford & D. Krebs (Eds.), *Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 87 - 129). Mahwah: Erlbaum.
- Ohlhaber, D. (1998). Learning with Music in the Classroom: What Research Says. *Montessori Life*, 10(4), 32-33.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York: Norton.
- Quast, U. (1999). The Effect of Music on Acquiring Vocabulary with Technically Gifted Students. *Gifted Education International*, 14(1), 12-21.
- Roe, K. (1985). Swedish Youth and Music: Listening patterns and motivations. *Communication Research*, 12(3), 353 - 362.
- Roe, K. (1987). The School and Music in Adolescent Socialization. In J. Lull (Ed.), *Popular Music and Communication* (pp. 212 - 230). Newbury Park u.a.: Sage.
- Schellenberg, E. G. (2001). Music and nonmusical abilities. In R. J. Zatorre (Ed.), (2001). *The biological foundations of music. Annals of the New York Academy Sciences*, vol. 930 (pp. 355-371). New York, NY: New York Academy of Sciences.
- Schneider, T. W., & Klotz, J. (2000). *The Impact of Music Education and Athletic Participation on Academic Achievement*.
- Shaw, G. L. (2000). *Keeping Mozart in mind*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Spychiger, M. (2000). Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über aussermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In H. Gembris, R. D. Kraemer & G. Maas (Eds.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1999*. Augsburg: Dr. Wissner Verlag.
- Suppan, W. (1984). *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik*. Mainz: Schott.
- Wolfe, A. C. (2001). The impact of participation in a community youth choir on four at-risk adolescent females: A case study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(10-A), 3936.

RD/09/04