



Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater  
Hannover

Monographie

---

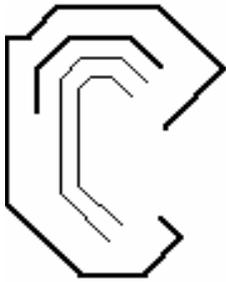
10

Brigitta Ritter (Hrsg.)

## **Musik in der Ganztagschule**

Dokumentation des  
internationalen Kongresses des  
Deutschen Musikrates in Verbindung mit dem  
Verband Deutscher Schulmusiker

Königstein 2004



Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater  
Hannover

Monographie

---

10

Brigitta Ritter (Hrsg.)

## **Musik in der Ganztagschule**

Dokumentation des  
internationalen Kongresses des  
Deutschen Musikrates in Verbindung mit dem  
Verband Deutscher Schulmusiker

Königstein 2004

## **Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;  
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

## **Monographien des**

Instituts für Musikpädagogische Forschung  
der  
Hochschule für Musik und Theater Hannover  
(Emmichplatz 1, 30175 Hannover)

Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater Hannover  
Emmichplatz 1, D-30175 Hannover  
Fax: (0511) 3100-600  
e-mail: [ifmpf@hmt-hannover.de](mailto:ifmpf@hmt-hannover.de)

Preis: 13,50 Euro zuzüglich Versandkosten

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion: Brigitta Ritter, Katharina Talkner

Hannover 2006, 2., überarb. Aufl.

ISSN 1617-6847  
ISBN 3-931 852-71-7

---

Institut für Musikpädagogische Forschung

*Vorstand:* Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeier, Prof. Dr. R. Kopiez, Prof. Dr. F. Riemer (Direktor) –  
*Mitglieder:* Prof. Dr. E. Altenmüller, Prof. Dr. F. Amrhein, Prof. Dr. H. Bäßler, Prof. P. Becker,  
Prof. Dr. K.-E. Behne, Prof. Dr. A. Edler, Prof. Dr. J. Herwig, StR K. Martin, Prof. Dr. S. Rode-  
Breyman, Prof. Dr. R. Vogels – *Externe Mitglieder:* Prof. Dr. P. Brünger, Prof. Dr. H.-J.  
Kaiser, Prof. Dr. A. Lehmann-Wermser, Dr. Martin Weber

Sekretariat: Frowine André  
Institutsgebäude: Schiffgraben 48

Institut für Musikpädagogische Forschung  
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Brigitta Ritter (Hrsg.)

## **Musik in der Ganztagschule**

Dokumentation  
des internationalen Kongresses  
des Deutschen Musikrates  
in Verbindung  
mit dem Verband Deutscher Schulmusiker  
(Leitung Hans Bäßler und Christian Höppner)

**Königstein 2004**

IfMpF-Monographien Nr. 10,  
2., überarb. Auflage  
Hannover 2006



# Inhalt

Vorwort .....	9
Positionspapier des Deutschen Musikrates .....	11
Ruth Wagner .....	17
Grußwort der Vizepräsidentin des Hessischen Landtags	
<b>Eröffnungsreferat</b>	
Katrin Höhmann .....	23
Die Ganztagschule zum Klingen bringen: Ganztagschule und musische Erziehung, Perspektiven einer gelungenen Partnerschaft	
<b>Erfahrungsberichte</b>	
Timo Veijola.....	59
Musikausbildung in Finnland	
Roger Durston .....	81
The English System	
Rolf Kessler / Volker Gerland .....	97
Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule in Nordrhein-Westfalen: Gemeinschaftsgrundschule Richardstraße in Düsseldorf (Offene Ganztagsgrundschule) und Musikschule Dortmund	
Markus Fichter / Oliver Weyrauch / Jochen Paulokat.....	101
Kooperation zwischen Grundschule und Verein in Rheinland-Pfalz: Pestalozzischule Eisenberg (Ganztagsgrundschule) und Eisenberger Blaskapelle	
Christoph Hein.....	111
Kooperation zwischen Hauptschule und Verein in Baden-Württemberg: 1st Class Rock – Klassenmusizieren mit dem Rock-Pop-Instrumentarium	

Lena Daub .....	115
Kooperation zwischen Regionaler Schule und Freiem Künstler in Rheinland-Pfalz: Die Don-Bosco-Schule in Herdorf	

### **Grundsatzpapier**

Hermann J. Kaiser .....	119
Musik in der Ganztagschule: Zwischen ökonomischer Funktionalisierung und Anglerverbund	

### **Ergebnisse der ersten Arbeitsphase**

Susanne Rode-Breymann.....	131
Zusammenfassung	
AG Musikschule.....	136
Hans Jünger / Doris Froese / Wolfgang Schmidt-Köngernheim / Kristina Schier	
AG Private Instrumentalmusiklehrer.....	138
Ortwin Nimczik / Patrick Tröster	
AG Kirchenmusik .....	139
Christoph-Hellmut Mahling / Bernhard Reich	
AG Musiktheater / Kulturorchester .....	140
Susanne Rode-Breymann / Karl-Hans Möller / Margot Wallscheid	
AG Rundfunk / TV / weitere Medien.....	150
Frauke Heß / Susanne Prinz / Carsten Dufner / Volker Bernius	
AG Bewegung und Tanz.....	154
Corinna Vogel	

AG Instrumentale Laienmusik.....	159
Erik Hörenberg / Arnold Kutzli	
AG Vokale Laienmusik.....	164
Birgit Jank / Martin Koch	
AG Jeunesses musicales.....	167
Detlef Altenburg / Ulrich Wüster	
AG Kulturbüros / Kommunale Träger / Freie Ensembles.....	169
Christian Höppner / Marika Südbeck	
AG Populäre Musik / Musikproduktion.....	173
Niels Knolle / Christoph Hein	
AG Rock- und Jazzgruppen.....	175
Jürgen Terhag / Udo Dahmen	
<b>Ergebnisse der zweiten Arbeitsphase</b>	
AG Grundschule (1).....	179
Frauke Heß	
AG Grundschule (2).....	181
Niels Knolle	
AG Gesamtschule.....	187
Hans Jünger	
AG Haupt-, Sonder- und Förderschule.....	188
Birgit Jank / Alfons Klüpfel / Anna-Luise Bäßler	
AG Realschule.....	191
Walter Lindenbaum	
AG Gymnasium (1).....	193
Ortwin Nimczik	

AG Gymnasium (2).....	195
Reinhard Höhlig	
AG Musikbetonte Schule .....	196
Werner Jank	
Doris Ahnen.....	201
Statement zur Frage Ganztagschule in Deutschland	

## Vorwort

„Zeit für mehr“: Das ist das Motto der im September 2003 vom Bund gestarteten Initiative „Zukunft Bildung und Betreuung“, die bis 2007 mit vier Milliarden Euro die Einrichtung von Ganztagschulen fördert. Der Deutsche Musikrat hat als Dachverband aller Musikverbände Deutschlands hierauf reagiert und gemeinsam mit dem Verband Deutscher Schulmusiker seine Mitgliedsverbände und Kulturpolitiker aus den Bundesländern 2004 zu einem internationalen Kongress eingeladen.

Das von der Bundesregierung geöffnete Reformfenster sollte von allgemeinbildender Schule und außerschulischen Bildungsträgern hinsichtlich der Möglichkeiten musikalischer Bildung genutzt werden. Zugleich war es intendiertes Ziel, auch das Fach Musik und seinen Stellenwert im Bildungskanon und in der Erziehung neu zu definieren: Dass sich letztlich über 230 Teilnehmer vom 20. bis 22. Mai 2004 im Kommunikations- und Trainings-Center der Dresdner Bank in Königstein trafen, dokumentiert das immense Interesse an dieser reformatorischen Chance.

Der dreitägige Kongress begann mit einem Eröffnungsreferat zum bildungspolitischen und institutionellen Rahmen des Konzeptes der Ganztagschule und stellte Erfahrungsberichte gelingender Kooperationen aus der internationalen und nationalen Praxis vor.

Um in den neu einzurichtenden Ganztagschulen die „Zeit für mehr“ im Sinne musikalischer Bildung nutzen zu können, bedarf es der Kooperation des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen mit musikalischen Partnern vielartiger Provenienz. Potentielle Kooperationen konnten während des Kongresses ganztägig hinsichtlich ihrer Wünsche, Anregungen aber auch Hindernisse in gleichzeitig arbeitenden Gruppen diskutiert werden. Hierbei interessierten zunächst die inhaltlichen

Perspektiven, später die verschiedenen Schulformen mit ihren spezifischen Bedürfnissen.

Spätestens am Ende dieses Tages artikulierten die Teilnehmer deutlich den Wunsch, ein Netzwerk „Musikalische Bildung in der Ganztagschule“ zu entwickeln, das Erfahrungen mit „Zeit für mehr“ Musik transparent transportiert. Seit dem Kongress haben sich inzwischen einige Jahreszeiten abgewechselt – ohne dass dieses Netzwerk bestünde. Daher haben wir uns entschlossen, die Dokumentation auch nach diesem länger verstrichenen Zeitraum noch vorzulegen: Vielleicht kann sie das Feuer im Kreis von uns Musikpädagogen, Trägern kultureller Jugendarbeit wie Kulturpolitikern in Richtung eines musikalischen Bildungsnetzwerkes neu entfachen. Zudem können wir nun publizieren, dass jüngst eine Forschungsstudie genehmigt wurde, die in den folgenden zwei Jahren in verschiedenen Bundesländern quantitativ Struktur, Umfang und Vielfalt der Nutzung, sowie qualitativ Organisation und Auswirkungen erweiterter Angebote musisch-kultureller Bildung in Ganztagschulen untersucht.

Die Strecker-Stiftung (Mainz), die Ernst von Siemens Musikstiftung (München) und der Stiftungsfond der Dresdner Bank (Frankfurt/Main) sicherten 2004 die Finanzierung des unter der Schirmherrschaft von Alt-Bundespräsident Johannes Rau stehenden Kongresses. Inhaltlich wurde er vom Präsidialausschuss des Deutschen Musikrates unter der Leitung von Hans Bäßler und Christian Höppner vorbereitet. Zum Abschluss nahm Ministerin Doris Ahnen, seinerzeit Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, das Positionspapier des Deutschen Musikrates in Empfang, in dem die Ergebnisse des Kongresses als Leitperspektiven für das Schulentwicklungsprojekt Ganztagschule formuliert stehen.

Hannover, im Dezember 2006

Dr. Brigitta Ritter

## Positionspapier des Deutschen Musikrates

Der Deutsche Musikrat begrüßt den bildungspolitischen Willen, das System Ganztagschule (in der gebundenen, halboffenen oder offenen Form) einzuführen.

Die Bestrebungen zur Einführung der Ganztagschule sind vor dem Hintergrund des in den letzten Jahrzehnten eingetretenen gesellschaftlichen Wandels zu sehen (Veränderung der ökonomischen Rahmenbedingungen, der Arbeitsmarktsituation, des sozialen Gefüges, der zunehmenden kulturellen Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland).

Diese gesellschaftlichen Veränderungen wird auch die Schule in Rechnung stellen müssen. Das heißt, das System allgemeinbildende Schule wird sich zunehmend intensiver im Hinblick auf eine komplexer gewordene Gesellschaft in differenzierter Form öffnen müssen.

Die Bildungspolitik hat Konsequenzen aus diesen Veränderungen u. a. in der Weise gezogen, dass sie erneut die Ganztagschule (in den zuvor erwähnten Formen) in die öffentliche Diskussion eingebracht hat.

Für Musik in der Schule bedeutet dieses beispielsweise, dass die gesamte vielgestaltige Breite der in unserer Gesellschaft vorhandenen musikalischen Praxen auch in der Schule ihren Ort haben muss und dass sie ein Moment ist, an der die Qualität von Schule überhaupt gemessen werden wird. Denn die in der musikalischen Praxis und Reflexion von den Schülerinnen und Schülern zu gewinnenden Fertigkeiten und Einsichten entscheiden über deren Bild von Musik in unserer Gesellschaft und überschreiten, wie wir inzwischen genauer wissen, den Bereich des „Nur-Musikalischen“. Insofern gewinnt auch der Begriff der „musikalischen Bildung“ einen ganz neuen Inhalt.

Aber nicht allein für das System allgemeinbildende Schule und für die darin verortete Musik zeichnen sich grundlegende Veränderungen ab. Die Ganztagschule wird neue Lern- und Lehrformen in das System Schule einbringen, u. a. auch dadurch, dass bisher in der Schule nicht vertretene, jedoch unabdingbar notwendige ästhetische und pädagogische Perspektiven durch die Einbeziehung von unterschiedlichen Kooperationspartnern zur Geltung kommen. In diesem Zusammenhang ist nicht nur an eine Kooperation mit den Musikschulen gedacht, sondern auch an freie und institutionelle Partner aus der gegenwärtigen kulturellen Szene: Theater, Orchester, Chöre, Kirchen, Kulturbüros, Rundfunk und Fernsehen, sowie freie Musikgruppen und Vereine bieten ein bisher nicht einbezogenes breites und perspektivenreiches Angebot für eine Zusammenarbeit mit der Schule.

Mit den im Rahmen der Ganztagschule ermöglichten neuen Lern- und Lehrformen verbindet sich andererseits gerade auch für Schülerinnen und Schüler ein bisher nicht ausgeschöpftes Erfahrungsspektrum. Denn außerschulisch geprägter Umgang mit Musik bildet ein notwendiges Pendant zum musikbezogenen Lernen in der Schule.

Der Deutsche Musikrat ist der Auffassung, dass die gebundene Form der Ganztagschule durch die spezifische Form ihrer Struktur und Organisation (Variabilität des Zeitbudgets, Rhythmisierung des Schulalltags, erhöhte Flexibilität und Planungssicherheit bei musikalischen Projekten) besonders gut die ihr zugedachten musikpädagogischen Aufgaben erfüllen kann.

Der Deutsche Musikrat hat auf seinem Kongress „Musik in der Ganztagschule“ vom 20. bis zum 22. Mai 2004 in Königstein folgende Leitperspektiven entwickelt, die es in der Entwicklung von Kooperationen mit außerschulischen Partnern zu berücksichtigen gilt. Diese angesteuerten Kooperationen können nicht in der Weise realisiert werden, dass der schulische Musiklehrer

durch außerschulische Kooperationspartner bzw. der Musikunterricht durch Instrumentalunterricht (der durchaus ein Moment des Musikunterrichts sein kann) ersetzt wird.

## **Nachhaltigkeit**

Kooperationen können nicht darauf hinauslaufen, dass einzelne Highlights präsentiert werden, die Eventcharakter tragen, aber in ihrer Wirkung äußerst begrenzt sind. Vielmehr geht es darum, dass durch Kooperationen Projekte entstehen, die auf eine längerfristige Wirkung für „Musik in der Schule“ und damit auch auf das Leben der betreffenden Schule insgesamt zielen.

## **Kontinuität**

Kontinuität ist ein entscheidendes Moment der Bildung von nachhaltigen musikpädagogischen Maßnahmen, die darauf abzielen, in den Kindern und Jugendlichen ein vielgestaltiges Bild von musikbezogener Erfahrung zu entwickeln und damit einen entscheidenden Beitrag zu einer neuformulierten musikalischen Bildung leisten.

## **Qualitätsstandards**

Qualitätsstandards können nicht von außen dekretiert werden, sondern müssen von den unterschiedlichen Partnern gemeinsam entwickelt werden. Sie orientieren sich entscheidend an der gesellschaftlichen Musikpraxis unserer Zeit und leisten damit ihren substanziellen Beitrag zu einem sinnvollen und verantworteten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Musik in ihrer ganzen Breite.

## Integrative Formen der Kooperationen

Musikalisch-ästhetisches Lernen und Arbeiten zielt in gleichem Maße auf die Ausbildung von Handlungsfähigkeit und Reflexion. Ihre Mehrgestaltigkeit erzwingt ein kooperatives Handeln aller an den schulischen Erziehungsprozessen beteiligten Partner. Es lassen sich eine additive und eine integrative Form denken. Der Deutsche Musikrat votiert für eine im Regelfall integrative Kooperation, die die Notwendigkeit der Mehrgestaltigkeit sicherstellt.

## Entwicklung von Rahmenvereinbarungen

Kooperationen bedürfen in jedem Fall eines inhaltlichen und institutionellen Rahmens. Dieser ist in Absprache der Kooperationspartner untereinander herzustellen. Dabei ist daran festzuhalten, dass Spannungen zwischen den außerschulischen Musikpraxen und der Schule als Lernort für Schülerinnen und Schüler miteinander in Übereinstimmung gebracht werden. Diese Rahmenvereinbarungen müssen enthalten: Maßnahmen zur Absicherung der beteiligten Personen, insbesondere aber auch Garantien im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler für die Sicherstellung einer kontinuierlichen kooperativen Arbeit sowie Aufgaben, Formen der Zusammenarbeit (hier insbesondere der Raumbelegungen und der vereinbarten Zeiträume), Pflichten und Rechte der beteiligten Personen und Institutionen.

## Vernetzung von Initiativen

Die stärkere Einbindung von gesellschaftlichen Musikpraxen in die Ganztagschule einerseits und die Öffnung der Schule in Richtung auf die daran beteiligten Partner andererseits macht eine Vernetzung aller Aktivitäten sowohl zwischen der Schule – als musikbezogenem Lernort – und der an der musikpädagogischen

gisch verantworteten Ausgestaltung dieses Lernortes (mit)wirkenden Partner, aber auch der Partner untereinander sinnvoll und erforderlich. Hierbei lassen sich unterschiedliche Formen der Netzwerkbildung denken: Kontinuierliche Arbeitskreise, Koordinatoren, Internet-Portale usw. Aufgerufen für die Netzwerkbildung sind die Schulen selbst, die Schulverwaltungen, die Verbände und Vereine.

### **Konsequenzen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung**

Von den angestrebten Kooperationen, von gemeinsam erstellten Rahmenvereinbarungen und von der Vernetzung unterschiedlicher Ebenen und Niveaus her gesehen, kann die Ausbildung der Musiklehrerinnen und -lehrer nicht unberührt bleiben. Auch müssen zentrale wie dezentrale Fortbildungsveranstaltungen für bereits in der Schule Lehrende der veränderten Schulstruktur gerecht werden. Darüber hinaus ist auch an Weiterbildungsmaßnahmen für jene Personenkreise zu denken, die von außen in die Ganztagschule hineinkommen und mit deren Struktur, ihrer spezifischen Form sowie der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Organisation und deren Aktivitäten ursprünglich nicht vertraut sind.



Ruth Wagner

## Grußwort der Vizepräsidentin des Hessischen Landtags

Meine Damen und Herren,

Musikunterricht fristet in der Halbtagschule ein Schattendasein. Es herrscht vor allem im Grundschulbereich ein eklatanter Mangel an Musiklehrern. Der Unterricht wird, wenn überhaupt, zu einem großen Teil fachfremd erteilt. In keinem Bundesland werden die von Fachleuten empfohlenen zwei Wochenstunden Musik unterrichtet. Ich habe den Eindruck, dass Musikerziehung als Unterrichtsfach überall in der Bundesrepublik nicht ernst genug genommen wird. Vielmehr wird Musikunterricht als Musikerziehung, als schmückendes Beiwerk gesehen, das im Ernstfall zu Gunsten anderer Fächer zurücktreten muss.

Anders als auch in Unterlagen dieses Kongresses, haben die diversen Vergleichsstudien der letzten Jahre, unter anderem die OECD-Studie PISA, wie IGLU und verschiedene andere, eben keine Untersuchung oder Evaluation des Musikunterrichts und der Musikerziehung zum Gegenstand gehabt. Um noch einmal klar und deutlich festzuhalten: Die PISA-Studie hat in allen OECD-getesteten Ländern bei 15jährigen Jugendlichen die Lesefähigkeit, das Leseverständnis und das Hörverständnis, sowie mathematische Grundkenntnisse und naturwissenschaftliche Grundkenntnisse untersucht. Es wurden keine anderen Fächer untersucht. Und ich fürchte, wenn zum Beispiel weltweit die Untersuchung über den Geschichtsunterricht oder den politischen Unterricht hätten stattfinden sollen, dass Länder wie die USA bei diesen Fächern hätten passen müssen, weil sie diese Fächer gar nicht als Pflichtunterrichtsfächer anbieten.

Wir wissen aber sehr wohl, aus wissenschaftlichen Untersuchungen der letzten Jahre, insbesondere der Untersuchung von Prof. Bastian und jüngeren Untersuchungen zur Hirnforschung, zum Beispiel von Herrn Prof. Singer, Max Planck-Institut in Hessen und Herrn Prof. Gassen, einem Biologen an der Technischen Universität Darmstadt, dass Musizieren die kognitiven, sozialen, kreativen und ästhetischen Fähigkeiten fördert und die Lernmotivation und die Leistungsbereitschaft steigert.

Das heißt nicht nur der frühe Unterricht, frühe Wissensvermittlung, frühere erzieherische Maßnahmen in den sogenannten „Wissensfächern“ stärkt die allgemeine Begabungsförderung, die kognitiven Fähigkeiten, die sozialen und kreativen Fähigkeiten, sondern insbesondere auch musisch-kulturelle Bildung. Es gibt medizinische Untersuchungen, die sagen, dass der Einfluss der Musik schon auf den Fötus außerordentlich positive Auswirkungen für die Gehirnbildung hat.

Das hat zur Konsequenz, dass musisch-kulturelle Bildung, darunter auch Musikerziehung, sehr viel früher beginnen muss. Die Förderung der musikalischen Bildung von Kindesbeinen an, im Vorschulalter, im Elternhaus, in Kindergärten und der Grundschule ist von entscheidender Bedeutung für die gesamte Bildung eines Kindes.

In den letzten Jahren ist es mir als Ministerin für Wissenschaft und Kunst gelungen, in unserem Land die durchaus nachrangige Bedeutung von Musik, die über Jahrzehnte in unserem Land zu bemerken war, zu verbessern. Wir haben die Struktur der Konservatorien und Akademien stabilisiert und neu ausgerichtet, insbesondere in Kooperation mit der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Wir haben die Wettbewerbe von „Jugend musiziert“, „Jugend jazzt“ und andere gestützt und erhebliche Erfolge bei den Bundeswettbewerben erzielt. Die drei Landesjugendorchester wurden finanziell stärker unterstützt als bisher,

und insbesondere die Zuschüsse für die Förderung der Musikschulen sind deutlich angehoben worden. Richtlinien über die Förderung der Musikschulen haben sie auch gegenüber den Trägern planungssicher gemacht. Vor allem das Kooperationsmodell zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen, heute an 24 Projekten in Hessen durchgeführt, hat zu erheblichen Verbesserungen der musikalischen Früherziehung und Bildung geführt. Hier konnte man deutlich sehen, dass bei Kindern aus Elternhäusern, in denen nicht musiziert wird, in denen kein Instrument gespielt wird, in denen fast nie gesungen wird, eine erstaunliche Entwicklung auch in anderen Bildungsbereichen zu bemerken war. Neben der Förderung der Chöre und der Laienorchester aber auch der Erhaltung eines Archivs für Frau und Musik, war mir die Unterstützung von Musikfesten, wie den Kasseler Musiktagen und der Weilburger Schlosskonzerte, die Einrichtung einer Landesmusikakademie, die seit 50 Jahren ein Desiderat in Hessen war, ein ganz besonderes Anliegen.

Leider hat die jetzige Landesregierung vor allem im Bereich der Förderung der Musikschulen fast dreißig Prozent der Mittel gekürzt, und auch der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ist wieder stärker von Kürzungen betroffen als andere Fächer.

Ich finde dies um so bedauerlicher, als gerade die Diskussion der letzten Jahre gezeigt hat, dass das Bewusstsein für ästhetische Bildung, für musisch-kulturelle Bildung in der Öffentlichkeit gewachsen ist und dass endlich ein Umdenken in der Gesamtgesellschaft langsam einsetzt. Deshalb stimme ich den Forderungen des „Bündnisses für Musikunterricht in Hessen“, das 2002 vom Verband Deutscher Musikschulen, dem AfS und VDS gegründet worden ist, voll zu. Darin wird vor allem darauf hingewiesen, welchen Anteil ästhetische Erziehung an der Gesamtbildung eines jungen Menschen hat. Darin heißt es:

„Bildung ist nicht allein unter dem Gesichtspunkt ihrer Zweckmäßigkeit und Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt zu beurteilen, sondern Bildung muss als Lebensform begriffen werden.“

Das entspricht einer Bildungsauffassung, die vor einigen Jahren der Pädagoge, Philosoph und Schulpolitiker Hartmut von Hentig in seinem schlicht „Bildung“ betitelten Essay vorgetragen hat. In Rekurrerung auf die Definition von Wilhelm von Humboldt sagt er:

„Bildung ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung von Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führt, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.“

Dies ist eine sehr kompakte, konzentrierte Definition, und deshalb will ich noch einmal erklären, dass Hentig damit meint, dass Bildung eben keine Anpassung, kein Drill, kein Zwang ist, sondern Anregung, Entwicklung, Prozess, der ein Leben lang kein Ende findet. Er dient der Entfaltung von Möglichkeiten, Begabungen, Interessen und Neigungen, schlicht der Selbstverwirklichung des Individuums. Durch die Aneignung von Welt, von Fremdem, vermittelt Bildung nicht nur Verhalten in der Welt, sondern verändert selbst auch die Welt, und deshalb ist die gebildete individuelle Persönlichkeit, für die Freiheit konstituierend ist, auch eine Bereicherung der Welt und der lebenden und der nachfolgenden Generation.

Lassen Sie mich schließen mit einem für Sie vielleicht nicht sofort erklärbaren Vergleich: Die mutmaßlichen Täter des 11. September 2001 waren Studierende an deutschen Hochschulen, die einen hohen Wissensstand hatten, Auszeichnungen erhalten hatten, in zynischer Weise könnte man sagen, über Teamgeist und Logistik verfügten, aber in diesem von mir bezeichneten Sinne keinerlei Bildung. Denn zur Bildung gehört die Achtung der Würde des Menschen und eines Menschenlebens.

In diesem umfassenden Sinne ist jemand nur gebildet, wenn er auch ästhetisch und kulturell gebildet ist.

Ich wünsche mir, dass Ihr Kongress erfolgreich sein wird und dass er für uns Politiker Anregung nicht nur für die ästhetische Bildung, sondern auch deren Verwirklichung in Ganztags-schulen bringt.



Katrin Höhmann

## Die Ganztagsschule zum Klingen bringen: Ganztagsschule und musische Erziehung, Perspektiven einer gelungenen Partnerschaft

„Wer Musik macht, lernt zu sehen, zuzuhören und zu denken. Ich glaube an das Denken – auch wenn diese Beschäftigung nicht zu den Dingen gehört, nach denen unsere Gesellschaft in jungen Menschen ein Verlangen wachruft.“ (Stern, 1998)

Damit dieses Verlangen wachgerufen werden kann, das Isaac Stern hier benennt, bedarf es einer anderen Haltung gegenüber Bildung in der Schule. Eine Bildung, die nicht mehr reduziert wird auf instrumentalisierbare Abfragen kurzfristig angeeigneter Wissensbestandteile, die benotet werden und die gleich einem sportlichen Wettkampf vor allem die Funktion haben, die nächsthöhere Hürde zu bewältigen. Ex-Bundespräsident Rau kritisierte entsprechend, dass in der Diskussion um Bildung und die Reform des Bildungswesens ausgelöst durch die großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA und TIMMS, zuerst einmal Wissen als Instrument verstanden wird, das man braucht um erfolgreich zu sein. „Die Stimmen, die von kultureller Bildung, von ästhetischer Bildung, von ästhetischer Erziehung reden, haben es schwer, sich Gehör zu verschaffen.“ (Rau 2004, S. 2)

Ein Ort sich Gehör zu schaffen, ist dieser Kongress. Eine Möglichkeit, der ästhetischen Bildung mehr Raum zu geben, ist die Ganztagsschule. Wenn die Chancen genutzt und der Boden sinnvoll bereitet wird. Eine Schule, die Begabungen fördern, die Leistungsbereitschaft wie -fähigkeit unterstützen und sie umfassend bilden will, muss sich der Frage der Vermittlung kultureller Bildung stellen. Für eine Schule, die von Kindern und Jugendlichen den ganzen Tag besucht wird, gilt dies um so mehr. Es kann nicht darum gehen, mehr vom altgewohnten Gleichen über

den ganzen Tag zu verteilen. „Kultur macht schlau“ hieß eine Veranstaltung 2003 in Düsseldorf, „Kinder zum Olymp“ hieß ein Kongress der Kulturstiftung der Länder im Januar 2004 in Leipzig. Es waren nicht die einzigen Veranstaltungen, auf der von den selbst produktiven Kindern und Jugendlichen geträumt wurde, die Videos drehen, Geschichten illustrieren, Instrumente bauen und auch Musik machen. Darum geht es: diese Eigentätigkeit von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. In der Ganztagschule muss sie einen zentralen Platz haben.

### **Ein altes Problem: Ästhetische Erziehung in der Schule**

Würde man die Schule auf der Basis der staatlichen Lehrpläne beurteilen, bräuchte einem eigentlich nicht bange zu werden um die musikalische und künstlerische Bildung von Kindern und Jugendlichen. Drei Auszüge aus den Lehrplänen von Rheinland-Pfalz, Hessen und Bayern belegen dies exemplarisch. Im Lehrplan aus Rheinland-Pfalz heißt es:

„Zeitgemäßer Musikunterricht muss gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigen, sie im Verlauf des Unterrichts einer Wertung unterziehen und als mögliche Konsequenzen gesellschaftliches und musikkulturelles Handeln aufzeigen. Dieser Prozess erfordert neben Sachkenntnissen personale, soziale und kommunikative Fähigkeiten. Musik kann als Modell dienen, denn wer musiziert, muss wahrnehmen, fühlen, reagieren, entscheiden, sich an der richtigen Stelle einbringen bzw. sich zurücknehmen.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 2004, LP Musik, S. 2)

In Hessen wird gefordert:

„Der Musikunterricht soll einen qualifizierten und differenzierten Umgang der Schüler(innen) mit Musik fördern. Er soll ihnen vielfache Möglichkeiten zur praktischen und theoretischen Aneignung von Musik bieten. Dazu gehören die Vermittlung von Kenntnissen, die Ausbildung von musikbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, insgesamt die Ermöglichung vielfältiger Erfah-

rungen im Umgang mit Musik. Ziel des Musikunterrichts ist ein offener, sachkundiger, bewusster, kritischer, praktischer und kreativer Umgang der Schülerinnen und Schüler mit verschiedensten Erscheinungsformen der Musik.“ (Hessisches Kultusministerium, LP Musik S. 3)

Und im aktuellen Lehrplanentwurf für das Gymnasium in 8 Jahren in Bayern vom 27.04.04 wird die wichtige Funktion von Musik insbesondere am Anfang der Sekundarstufe I betont:

„Der Eintritt ins Gymnasium stellt für die Kinder einen Neuanfang dar. Das Fach Musik leistet für diesen Prozess eine gezielte Hilfestellung, indem es zunächst auf vertraute, in der Grundschule erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten zurückgreift, diese spielerisch und kreativ sichert und sie dann altersgerecht in verschiedene Richtungen weiter fördert.“ (Bayerisches Kultusministerium, LP-Entwurf Musik, 2004. S. 1)

Musik ist also ohne Frage ein wichtiges Fach. Doch in eklatantem Widerspruch zu dem in den Lehrplänen formulierten Ansprüchen steht die vorfindbare Realität an vielen Schulen:

- Die Stundentafeln werden teilweise nur fragmentarisch umgesetzt. Seit Jahren gehört es zur allgemein akzeptierten Normalität vieler Schulen in der Sekundarstufe, dass der Musik- oder auch Kunstunterricht in der Mittelstufe gar nicht stattfindet oder auf eine Stunde pro Woche reduziert wird.
- Der Lehrereinsatz in diesen Fächern ist häufig problematisch. Vorrang hat der Einsatz in den ‚Hauptfächern‘, Lehrer(innen), deren Unterricht als schwierig gilt, werden – soweit dies möglich ist und sie die Fakultas haben – auf diese „Rand“-Fächer konzentriert. Häufiger in Kunst als in Musik geschieht es, dass die Fächer fachfremd mitunterrichtet werden.
- Die neuen Abiturregelungen schwächen die Fächer zusätzlich. Kunst und Musik als Leistungskurs zu wählen, ist von

- den Prüfungsbestimmungen her gesehen kaum noch möglich. Musik-Leistungskurs leisten sich nur wenige Schulen.
- Die Leistungsuntersuchungen wie PISA oder IGLU lassen Fächer wie Kunst und Musik zu Nebenschauplätzen des öffentlichen Interesses werden.
  - Fachdidaktische Differenzen fördern diesen Trend mehr als dass sie ihm etwas entgegensetzen können. Es ist der alte Streit um die Frage, ob die Fächer der ästhetischen Bildung nur dann ihre Bedeutung im Kanon der schulischen Fächer behalten, wenn sie beispielsweise wie Mathematik, Deutsch und Englisch behandelt werden. Dies betrifft beispielsweise curriculare Vorgaben ebenso wie Formen der Leistungsbeurteilung und Überprüfung. Oder – so die Gegenposition – ob gerade über diese Fächer eine andere Didaktik und eine andere Pädagogik eine andere Vorstellung von Bildung und Umgang mit Bildung in Schule verwirklicht werden müssen. Klaus Mollenhauer kritisierte die „Zerstückelung des ästhetischen Sperrguts“ zum Zwecke der „Alphabetisierung“ (Mollenhauer 1990, S. 485). Gunter Otto hingegen fordert Veränderungen an der „pädagogischen Kiste“ (vgl. Otto 1994).
  - Und zu all dem kommt noch hinzu, dass die Diskrepanz zwischen Jugendkultur und dem Bildungsanspruch von Musik größer wird: Schüler(innen) hören viel Musik. Doch dem traditionellen Musikunterricht gelingt es nur selten, sie zu erreichen.

Musik hat also einen schweren Stand im schulischen Fächerkanon und im System Schule überhaupt. „Jeder weiß, wie wichtig die Musik für die ‚Bildung‘, für das Sich-zur-Person-Bilden der Menschen ist. (...)“ schrieb Hentig in seinem Buch über Bildung und wirft sogleich seinen analytischen Blick auf die Realität: „Jeder weiß...“, aber wir befolgen dieses Wissen nicht! Schon gar nicht in der Schule. „Alle möglichen Gegenstände sind wichtiger als die Musik; sie darf in der Zeit-, Lehrer- und Geldnot fortfal-

len.“ (H.v.Hentig 1996, S. 135) Vielleicht bietet die Ganztagschule die Möglichkeit, endlich das umzusetzen was doch eigentlich jeder weiß.

## Ganztagschulmodelle: Ein Überblick

Ganztagschulen sind in Deutschland keineswegs neu. Ganztägige Bildung war im 19. Jahrhundert üblich. Schule dauerte in vielen Regionen von 8 Uhr – 12 Uhr und von 14 Uhr – 16 Uhr. Mittags gingen die Schüler(innen) nach Hause zum Essen. Der pädagogische Anspruch, der heute mit ganztägiger Bildung verbunden wird, geht allerdings auf die Wurzeln der Reformpädagogik im ausgehenden 19. Jahrhundert zurück. In den 50er Jahren flammte die Diskussion im Nachkriegsdeutschland erstmals wieder auf. Dabei ging es unter anderem um die „Schlüsselkinderdiskussion“ und somit um veränderte Erwerbsanforderungen und ihre Folgen. Die Diskussion um Ganztagschule in den 70er Jahren hatte nach Sputnikschock und anderen gesellschaftspolitischen Ereignissen vor allem das allgemeine Bildungsniveau im Blick. Ganztagschulen waren ein mögliches Modell, mehr Menschen zu einem höheren Bildungsabschluss zu führen. In vielen der damals wie heute aufgestellten Forderungen wird neben der Notwendigkeit einer ganztägigen Bildung und Versorgung auch die Notwendigkeit einer erweiterten ästhetischen Bildung hervorgehoben. Im Hintergrund steht dabei immer das Bild des ganzheitlich gebildeten Menschen und einer Erziehung, in der Kopf, Herz und Hand eine Einheit eingehen.

Es sind in den letzten Jahrzehnten sehr variantenreiche Modelle von Ganztagschule entstanden. Gemeinsamkeiten der im organisatorischen und pädagogischen Detail sehr vielfältigen Modelle, die sich herausgebildet haben sind: Es gibt neben dem schulischen Unterricht schulisch eingebundene Aktivitäten, die über Unterricht hinausgehen, und die Schüler(innen) sind nicht

nur vormittags, sondern auch nachmittags in der Schule und das an mehreren Tagen in der Woche. Die Kultusministerkonferenz (KMK) unterscheidet in der KMK-Definition vom 27.03.2003 zwischen drei Formen: der voll gebundenen Form, der teilweise gebundenen Form und der offenen Form:

„In der voll gebundenen Form sind die Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

In der offenen Form ist ein Aufenthalt verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler möglich. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.“ (KMK 04, S. 5)

Es liegen den Ländern und vor allem länderübergreifend nahezu keine systematischen Informationen darüber vor, wie viele Ganztagsschulen es gibt und in welcher Form sie geführt werden. Aus diesem Grund hat das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) 2003/2004 eine bundesweite Befragung aller Ganztagsschulen durchgeführt (vgl. Höhmann u. a. 2004). Aufgrund des Rücklaufs (n = 663), der fast 50 % der rund 1361 befragten Schulen erreicht hat, ergibt sich ein erstes Bild über die Verteilung der verschiedenen Ganztagschulmodelle auf die bis zum 31.07.03 gegründeten Ganztagsschulen.

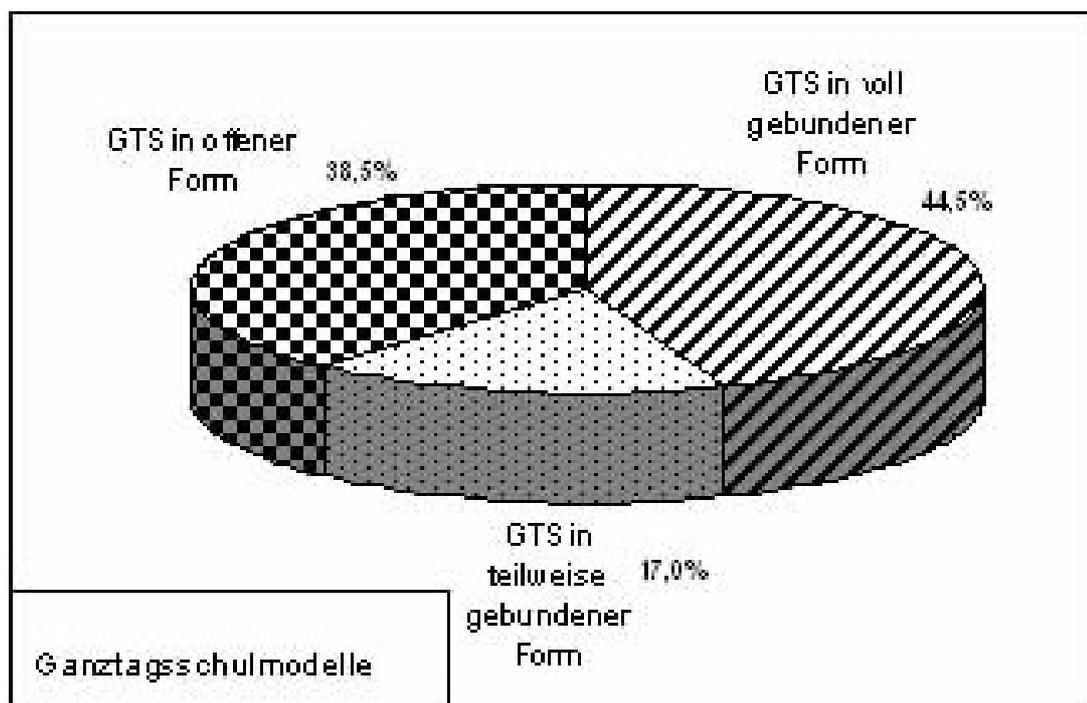


Abb. 1: IFS GTS-Umfrage 2004

Sieht man einmal von den Sonderschulen ab, gehen die meisten dieser Ganztagschulgründungen auf die 70er Jahre zurück. Die bundesweite IFS-Ganztagschulumfrage hat ergeben, dass zum 01.08.04 die Mehrheit der existierenden Ganztagschulen in voll gebundener<sup>1</sup> Form geführt werden (44,5 %) und etwas weniger in offener Form (38,5 %). Ganztagschulen in teilweise gebundener Form – so das Ergebnis der Befragung – gab es zu 17,0 %. Da die Schulen sehr unterschiedliche Größe haben, sagen diese Zahlen zwar viel über die Verteilung der Modelle aber wenig darüber aus, wie viele Schüler(innen) denn in den einzelnen Bundesländern Ganztagschulen besuchen. Hierüber gibt ein Bericht der KMK Auskunft, der sich ebenso wie die bundesweite IFS-Ganztagschuluntersuchung auf das Schuljahr 2002/2003 bezieht (KMK 2004).

<sup>1</sup> Im weiteren Text wird diese Form als „gebundene Ganztagschule“ bezeichnet.

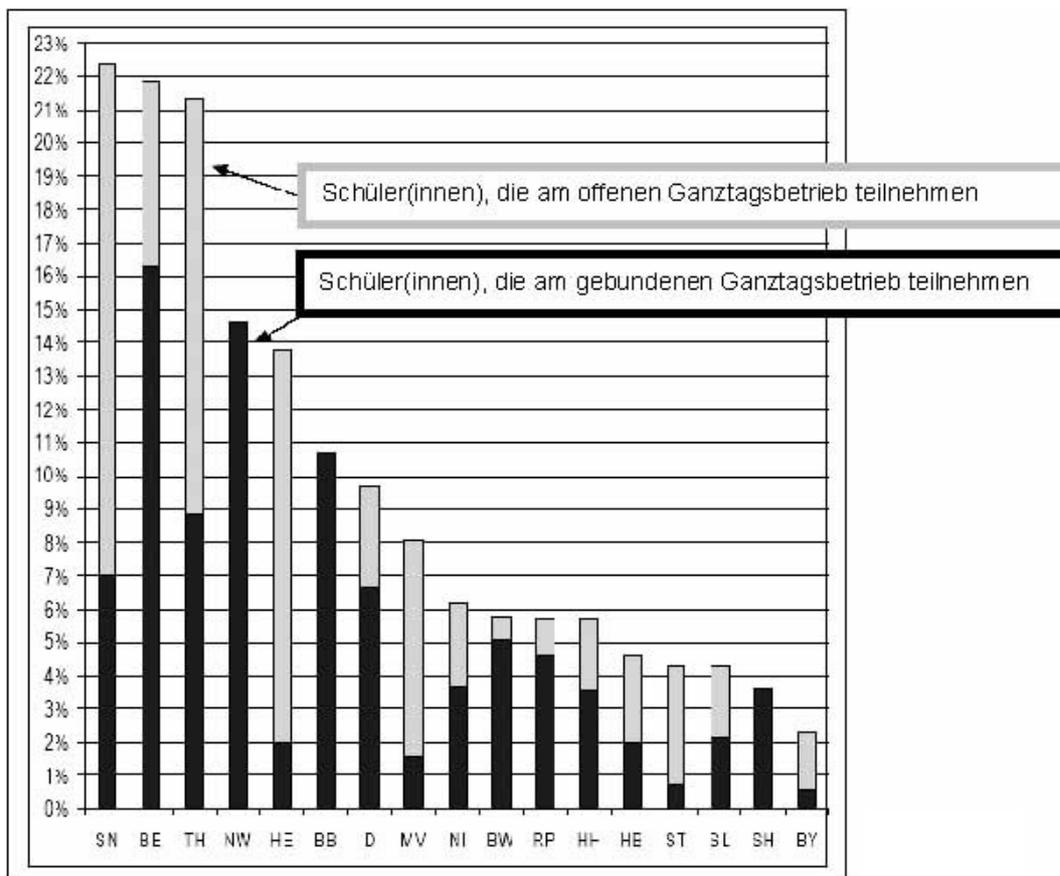


Abb. 2: KMK 2004, S. 7

Diese Übersicht zeigt, wie groß die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind. Die Zahl der Schüler(innen), die ein gebundenes Angebot besuchen, schwankt zwischen über 16 % in Berlin und unter 1 % in Bayern. Mit über 15 % besuchen besonders viele Schüler(innen) den offenen Ganztagsbereich in Sachsen. In Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Schleswig-Holstein gibt es keine offenen Ganztagschulen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass in diese Grafik nicht jene Schüler(innen) eingehen, die durch eine Kombination von Schule und Hort, wie sie zum Beispiel in NRW besteht, ganztägig betreut werden.

Dies ist die Ausgangsbasis, auf der dann ab 2003 die Welle neuer Ganztagschulgründungen und -ausbauten aufbaut.

## Die neue alte Hoffnung: Ganztagschule

Zwei Kultusministerinnen: zwei Äußerungen über Ganztagschule aus jüngster Zeit.

Doris Ahnen: „Die Ganztagschule in Angebotsform wird immer deutlicher zum Schrittmacher in der Diskussion über die Weiterentwicklung von Schulgestaltung insgesamt und von Lehr- und Lernkultur.“ (MBFJ 2004)

Ute Schäfer: „Die Offene Ganztagsgrundschule – das ist ein Projekt auf dem Weg zu einem ganztägig geöffneten Haus des Lebens und des Lernens, ein Projekt, das Bildung, Erziehung, Betreuung und individuelle Förderung verbindet und verwirklicht.“ (MSJK 2004a, S. 5)

Die Vision „Ganztagschule“ ist zur Zeit Projektionsfläche für Reformphantasien. Mit der Ganztagschule verbinden sich viele Hoffnungen, auch die, dass die ästhetische Bildung in der Schule eine neue Bedeutung erhält. Das Thema Ganztagschule gewann an Relevanz nach den schlechten Ergebnissen Deutschlands bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen, insbesondere der PISA-Studie (vgl. Baumert u. a. 2002). Schnell wurden in der öffentlichen Diskussion zwei Probleme des deutschen Schulsystems verortet, die mit ein Grund dafür sein könnten, dass die Kompetenzen deutscher Schüler(innen) im Bereich Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften so schlecht und in keinem anderen Land so deutlich Leistung und soziale Herkunft miteinander gekoppelt sind: a) die Dreigliedrigkeit des Systems, die so in anderen Ländern überwiegend unbekannt ist und b) die Tatsache, dass Schulen in Deutschland überwiegend Halbtagschulen sind. In den Ländern, die zu den besonders erfolgreichen Ländern in der PISA-Studie gehören, gibt es überwiegend ein integriertes und ganztägiges Schulsystem.

Etwa zeitgleich rückte angesichts sinkender Geburtenzahlen und den damit prognostizierten gesellschaftlichen Problemen zunehmend in das gesellschaftliche Bewusstsein, dass etwas für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gemacht werden muss. Auch hier scheint die Ganztagschule eine adäquate Antwort auf ein großes Problem zu sein. Aber auch aus anderen Bereichen erwachsen die Forderungen an Schule, und man erhofft sich Antworten und Verbesserungen durch die Ganztagschule. Die Grafik deutet die Felder der diversen gesellschaftlichen Anforderungen an. Und diese Erwartungen an Ganztagschule sind groß. Was für Schule im Allgemeinen gilt, gilt für Ganztagschule im Besonderen. Sie soll Antworten finden für alle Probleme, die an der Schnittstelle zwischen der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite und den gesellschaftlichen Problemfeldern auf der anderen Seite entstehen. Hierzu gehört neben den bereits benannten Aspekten und Forderungen (wie z.B. die Integration der Migranten und der Ausgleich von Sprachdefiziten), Jugendliche sinnvoll auf die Berufswelt vorzubereiten und sie zugleich so zu stärken, dass sie ohne daran zu zerbrechen mit den Unwägbarkeiten des Arbeitsmarktes umgehen können. Sie sollen flexibel, gut erzogen, sozial handelnd und denkend, bereit zu lebenslangem Lernen und natürlich umfassend gebildet sein!

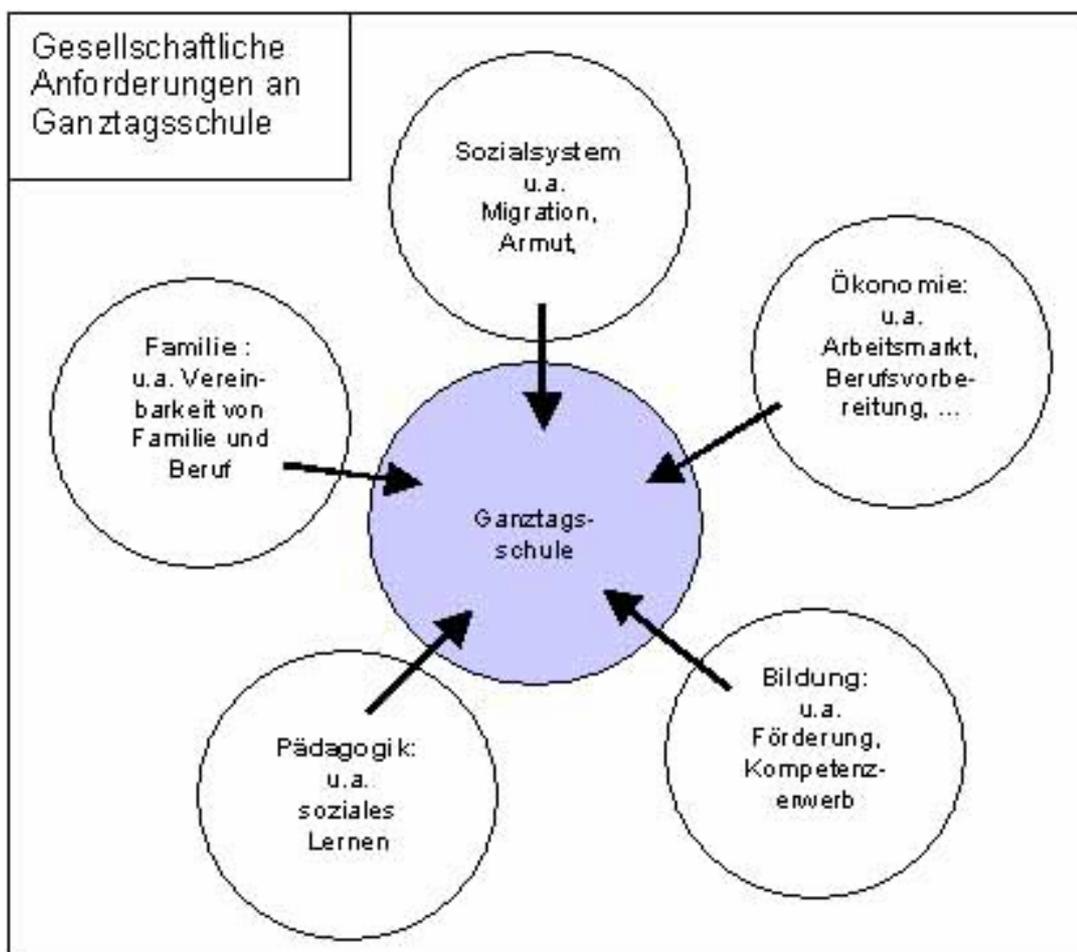


Abb. 3: Anforderungen an die Ganztagschule

Angesichts dieses Katalogs ist Achtsamkeit angesagt, damit Ganztagschule nicht das passiert, was Ernst Cloer in seinem jüngst veröffentlichten Aufsatz für den Lehrerberuf im Besonderen und die Schule im Allgemeinen beschreibt:

„Paradoxie: Diese Gesellschaft lädt der Schule und den LehrerInnen ständig neue Aufgaben auf, macht sie immer wieder neu zum erstverantwortlichen Reparaturbetrieb für gesellschaftlich problematische Entwicklungen. (...) Paradoxerweise nimmt parallel zu den überhöhten Erwartungen dieser Gesellschaft an ihre LehrerInnen das Ansehen dieser Berufsgruppe in der Gesellschaft kontinuierlich ab.“ (Cloer 2004, S. 138f.)

Damit Ganztagschulen und ihre Lehrer(innen) sowie die vielen Menschen anderer Berufsgruppen, die in Ganztagschulen mitarbeiten, im öffentlichen Ansehen bestehen können, muss genau

hingeschaut werden, welches Ganztagsschulmodell welchen Ansprüchen gerecht werden kann, was welches Modell leisten kann.

Eine Kollegin, die eine Ganztagsgrundschule besuchte, die im Zusammenhang mit einem unserer Forschungsprojekte befragt wurde, kam in der Mittagspause mit einer Viertklässlerin ins Gespräch. Als diese von ihrer Mutter abgeholt wurde, sagte die Kleine beim Abschied: „Ich gehe jetzt nach Hause, ich bin nicht arm und muss nicht hier bleiben.“ Es sind nur die offenen und teilgebundenen Ganztagschulen, bei denen die Schüler(innen) die Erfahrung machen, dass ein Teil von ihnen mittags nach Hause geht und ein anderer bleibt.

Gebundene Ganztagschulen ermöglichen das gemeinsame Lernen, Arbeiten, Spielen der Kinder und Jugendlichen, die aus unterschiedlichsten Lebenskonstellationen kommen und die unterschiedlichsten Voraussetzungen mitbringen. Dies macht eine Schule potentiell reicher. Reicher an Lernchancen, an Austausch, an Ideen. Ganztagschule darf nicht die ‚Restschule‘ für jene werden, bei denen eine irgendwie problematische Situation verortet wird. Ganztagschule ist eine Chance für erweiterte Lern- und Lebenserfahrungen für alle Kinder und Jugendlichen, wenn sie gut gemacht ist.

## Akzeptanz von Ganztagschulen

Dass die Ganztagschule aus den verschiedensten Gründen gesellschaftlich relevant ist und dass sie potentiell – auch aus der Perspektive der musischen Erziehung – viel zu bieten hat, davon kann ausgegangen werden. Dennoch stellt sich die Frage nach der Akzeptanz. Diese nimmt im Vergleich zu den 80er und 90er Jahren zu (vgl. Holtappels 1994). So fand forsia im September letzten Jahres heraus, dass zwei Drittel der Befragten in der Altersgruppe von 20 bis 50 Jahren der Ansicht sind, „dass Kinder

an Ganztagschulen individueller gefördert werden als an Halbtagschulen“. Dies beziehen die Befragten auch auf die Möglichkeit, dass Schwächen wie Stärken von Schüler(innen) frühzeitiger und besser erkannt werden können. In Hinblick auf die musische Bildung ist diesbezüglich folgendes Ergebnis interessant: „Gut die Hälfte der Befragten (55 %) teilt die Auffassung, dass die Förderung der Kreativität verbessert wird, wenn den Kindern und ihren Lehrern mehr Zeit in der Schule zur Verfügung steht.“ Immerhin 44 % sind der Meinung dass die Unterrichtsqualität verbessert wird. Aber vor allem – und das äußern 83 % – sind viele der Meinung, dass Ganztagschulen einen Beitrag dazu leisten würden, dass Familie und Beruf besser vereinbart werden könnten (forsa 2003).

Nach einer aktuellen Umfrage von infratest dimap im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung von Anfang Mai 2004 würden es 70 % der befragten Eltern begrüßen, wenn es in Deutschland mehr Ganztagschulen gäbe. Die Eltern nennen eine bessere pädagogische Förderung mit 86 % als wichtigen oder sehr wichtigen Grund, ihr Kind auf eine Ganztagschule zu schicken. Für 75 % der befragten Eltern ist es wichtig oder gar sehr wichtig, dass sie so Familie und Beruf besser miteinander vereinbaren können (infratest dimap 2004).

Die Ergebnisse der IFS-Umfrage – eine Umfrage zu allgemeinen Fragen bezüglich schulischer Bildung, die im Zweijahresrhythmus bundesweit durchgeführt wird und deren Ergebnisse im Herbst im Jahrbuch für Schulentwicklung erscheinen werden (Holtappels, Klemm u. a. (2004) – haben ergeben, dass 17 % der Eltern, deren Kind zur Zeit eine allgemeinbildende Schule besucht, die nicht in Ganztagsform geführt wird, sich für ihr Kind eine Ganztagschule wünschen. Betrachtet man die Zahlen nach Schulformen, so fällt auf, dass besonders viele Grundschulleitern diesen Wunsch äußern (30 % der Grundschulleitern). Die Akzeptanz von Ganztagschule steigt bei jenen, die ihr Kind in der

Ganztagsschule haben, die die Ganztagsschule erlebt haben. In einer Untersuchung von Bargel und Kuthe wurden Eltern danach gefragt, welche Form der Nachmittagsbetreuung sie für ihre Kinder bevorzugen. Zur Wahl standen unter anderem Hort, die Familie, die Ganztagsschule. 34 % Eltern an Halbtagschulen gegenüber 59 % der Eltern an Ganztagsschulen sprachen sich für die Betreuung an einer Ganztagsschule aus (vgl. Bargel/Kuthe 1991). Interessant ist, dass mit höherem Bildungsabschluss die „Distanz der Eltern zur Ganztagsschule“ zu steigen scheint (Bargel 1995, S. 73).

## Ganztagsschule: Mehr als eine Modellfrage

Länder	IZBB-Mittel 2003	IZBB-Mittel 2004	IZBB-Mittel 2005	IZBB-Mittel 2006	IZBB-Mittel 2007	Insgesamt
BW	39.623.278	132.077.593	132.077.593	132.077.593	92.454.315	528.310.372
BY	44.665.642	148.885.472	148.885.472	148.885.472	104.219.830	595.541.888
BE	11.038.981	36.796.602	36.796.602	36.796.602	25.757.621	147.186.407
HB	2.121.158	7.070.525	7.070.525	7.070.525	4.949.368	28.282.101
HH	5.008.505	16.695.017	16.695.017	16.695.017	11.686.512	66.780.069
HE	20.874.108	69.580.360	69.580.360	69.580.360	48.706.252	278.321.439
NI	29.596.307	98.654.357	98.654.357	98.654.357	69.058.050	394.617.429
NW	68.547.574	228.491.915	228.491.915	228.491.915	159.944.340	913.967.660
RP	14.883.047	49.610.155	49.610.155	49.610.155	34.727.109	198.440.621
SH	10.128.119	33.760.397	33.760.397	33.760.397	23.632.278	135.041.588
SL	3.677.732	12.259.106	12.259.106	12.259.106	8.581.374	49.036.422
BB	9.754.097	32.513.656	32.513.656	32.513.656	22.759.559	130.054.625
MV	7.031.572	23.438.572	23.438.572	23.438.572	16.407.000	93.754.287
SN	15.025.746	50.085.819	50.085.819	50.085.819	35.060.073	200.343.276
ST	9.440.593	31.468.643	31.468.643	31.468.643	22.028.050	125.874.570
TH	8.583.543	28.611.812	28.611.812	28.611.812	20.028.268	114.447.246
<b>Insgesamt</b>	<b>300.000.000</b>	<b>1.000.000.000</b>	<b>1.000.000.000</b>	<b>1.000.000.000</b>	<b>700.000.000</b>	<b>4.000.000.000</b>

Abb 4: bmf Mittelvergabe an die Bundesländer, [www.ganztagsschulen.org](http://www.ganztagsschulen.org)

Ein wichtiger Impuls für die derzeitige Ganztagsdiskussion geht von dem „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (bmbf) aus. Die Bundesregierung stellt bis 2007 vier Milliarden Euro zur Entwicklung von Ganztagsschulen zur Verfügung. Diese Mittel verteilen sich wie folgt auf die Länder: Dieses Programm hat Impulse für vielfältige Aktivitäten gegeben. Einziger Wermutstropfen: In den Verhandlungen, die im Vorfeld der Vereinbarung stattfanden, war es nicht möglich, z. B. als verbindliche Vereinbarung festzulegen, dass nur gebundene Ganztagsschulen gefördert werden. „Den Ländern obliegt die Auswahl der Vorhaben sowie die Regelung und Durchführung des Verfahrens“ (bmbf, Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007. Artikel 4 (1)). Betrachtet man die Programme der Länder im Vergleich, wird deutlich, wie unterschiedlich die Konzeptionen sind. Drei Beispiele mögen dies veranschaulichen.

1. Thüringen: Wegen ihrer überregionalen Bedeutung sollen das Sprachgymnasium Schnepfenthal 13,8 Mio. Euro und das Sportgymnasium Oberhof 14,8 Mio. Euro erhalten. 10 % der Gesamtmittel sollen auf die privaten Schulträger entfallen, also 11,45 Mio. Euro, die restlichen 74,31 Mio. Euro werden nach dem geltenden Schlüssel für die Investitionspauschale für Schulgebäude zugeordnet. (Krapp 2003)
2. Nordrhein-Westfalen: Nach dem Motto „Stärken weiter ausbauen“ macht sich die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen daran, ihr Konzept für die Ganztagsgrundschulen weiterzuentwickeln. Bis 2007 sollen drei Viertel aller Grundschulen als offene Ganztagsgrundschulen eingerichtet werden. 2.500 Grundschulen können sich dann offene Ganztagsgrundschule nennen. (MSJK 2004b)
3. Hamburg unterstützt mit den Mitteln vor allem den Umwandlungsprozess der Gymnasien zu Schulen, die zukünftig

nicht mehr in 9, sondern in 8 Jahren zum Abitur führen. Dies bedeutet für die Schüler(innen) automatisch mehr Ganztagschule, da die Stundentafel, die bisher für 13 Jahre galt, nun für 12 Jahre Gültigkeit hat. Mit Hilfe der Investitionsmittel wird unter anderem dafür gesorgt, dass Mensen und Cafeterien eingerichtet werden. (Stadt Hamburg 2004)

Auch wenn der Mittelabfluss der bmbf-Mittel zunächst eher schleppend war, so lag dies vermutlich vor allem daran, dass Schulen und Schulaufsicht eine gewisse Zeit brauchten, bis Projekte initiiert, Konzepte und Anträge geschrieben und genehmigt worden sind. Inzwischen lässt sich sagen, dass die Hoffnung bestätigt wird, dass die Zahl von Ganztagschulen in den meisten Bundesländern bis 2007 deutlich zunehmen wird. Dabei wird es sich überwiegend um offene Ganztagschulen handeln.

Die Verwendungsmöglichkeiten der Mittel sind vielfältig. Sie beschränken sich allerdings auf den Bereich Bau- und Sachmittel. Personal kann durch sie nicht eingestellt werden. Bedingung für die Genehmigung von beantragten Mitteln: die Schulen müssen ein pädagogisches Konzept für ihren Ganztagsbetrieb vorweisen. Anhand der bisher beantragten Maßnahmen kann man sehen, dass es in fast allen Bundesländern sehr viele und vielfältige Initiativen gibt, die darauf schließen lassen, dass Halbtagsschulen in Ganztagschulen umgewandelt werden und vorhandene Ganztagschulen aus- und umgebaut werden. Dass bei diesen Aktivitäten auch der musisch-künstlerische Bereich genügend berücksichtigt wird, sollte eine zentrale Forderung sein.

## **Ganztagschule und ihre Entwicklungsfelder**

Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Ganztagsschulformen bedarf einer detaillierten Auseinandersetzung mit drei Bereichen: a) die Organisationsentwicklung, b) die Personalentwicklung und c) die Entwicklung der Bildungsangebote. Unter

„c“ steht in Schulentwicklungsmodellen, die an der klassischen Halbtagschule orientiert sind, „Unterricht“ (vgl. Kempfert/Rolff 1999). Da an Ganztagschulen Bildung mehr als Unterricht ist, wird „Unterricht“ durch „Bildungsangebote“ ersetzt. In Ganztagschulen greifen zum Beispiel auch die Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzes (KJHG), nach denen auch die Jugendarbeit eindeutig einen Bildungsauftrag hat. „Die Aufgabe umfaßt die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes.“ (KJHG 1990, SGB 8, §22 (2), S. 13)

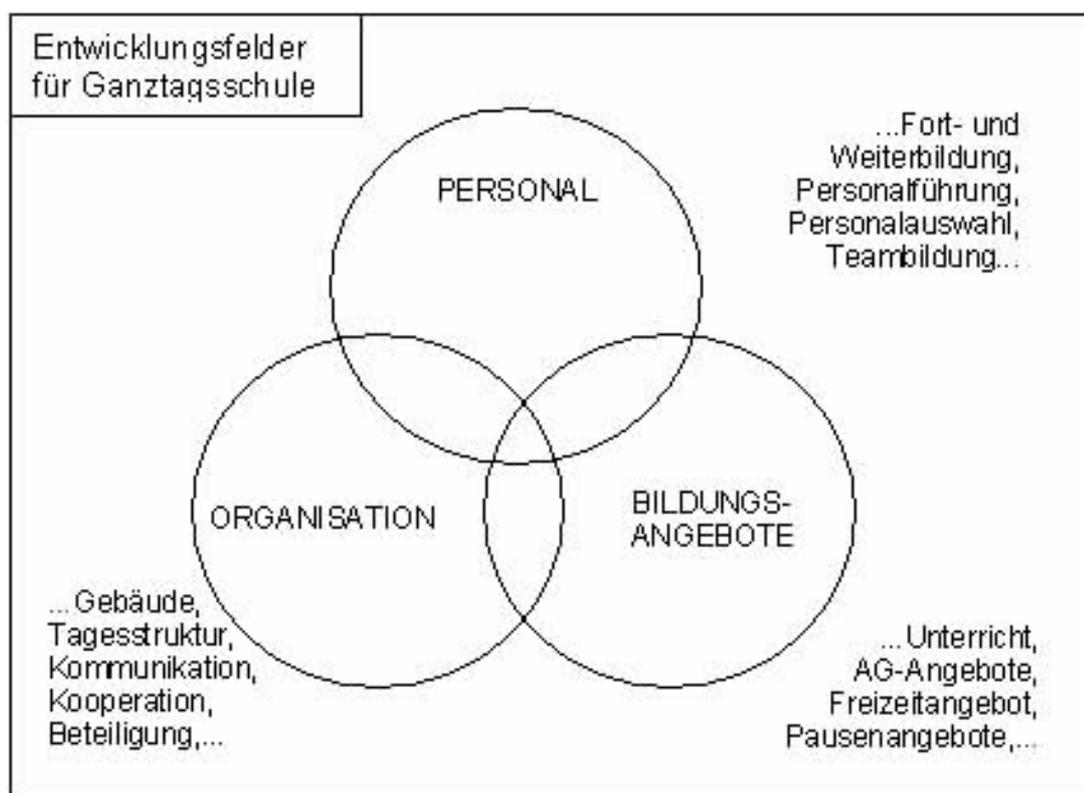


Abb. 5: Entwicklungsfelder für Ganztagschule

Bei der nachfolgenden Betrachtung der drei Bereiche: Organisations- und Personalentwicklung sowie die Entwicklung der Bildungsangebote wird auch darauf eingegangen werden, welche Besonderheiten bei offenen und gebundenen Ganztagschulen

jeweils bestehen und was im Hinblick auf den Ausbau der musischen bzw. ästhetischen Erziehung zu berücksichtigen ist.

### a) Organisation als Entwicklungsfokus

Gebundene Ganztagschulen sind für alle Kinder verpflichtend. Dadurch wird eine völlig veränderte Rhythmisierung des Tages möglich, da alle Kinder und Jugendlichen über den ganzen Schultag anwesend sind. Phasen der Anspannung und Phasen der Entspannung können sich abwechseln. Unterricht findet genauso selbstverständlich am Nachmittag statt wie Freizeitangebote am Vormittag liegen können. Es ist möglich, zeitliche Blöcke zu bilden, die den Rhythmus der ‚Stundenschule‘ (vgl. Holtappels 1994) aufheben, und durch die Lernen grundsätzlich anders organisiert werden kann. Die thematische Verzahnung von AGs und Unterrichtsangeboten wird erleichtert. Es ist langfristig möglich, Angebote, Themen, Lehr- und Lernmethoden aufeinander aufbauen zu lassen.

In offenen Ganztagschulen findet morgens der reguläre Unterricht statt und nachmittags wird additiv ein Betreuungs- und Bildungsangebot eingerichtet, das von den Kindern und Jugendlichen für einen begrenzten Zeitraum genutzt wird. Ein zentrales Organisationsproblem von offenen Ganztagschulen ist die Frage, wie der Übergang vom Vormittag auf den Nachmittag gestaltet wird, wie der Informationsfluss zwischen den diversen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen gewährleistet wird. Bei einer Dortmunder Ganztagschulveranstaltung berichtet eine Mitarbeiterin, die am Nachmittag in einer Grundschule ein Musikangebot gestaltet, dass sie sich vom schulischen Informationsfluss völlig abgeschnitten fühlt:

„Wenn von den 15 bei mir angemeldeten Kindern welche fehlen, dann weiß ich nicht, ob die schwänzen oder krank sind oder über Mittag irgendwie verloren gegangen sind. Das Sekretariat ist meistens nicht mehr besetzt, wenn ich komme, einen Ansprech-

partner habe ich in der konkreten Situation nicht. Was soll ich dann tun?“

Ein wichtiges Organisationsstichwort in diesem Zusammenhang: Kooperation. Es gibt kaum quantitative Informationen darüber, wie die Kooperation zwischen Vor- und Nachmittag an offenen Ganztagschulen gestaltet ist, aber sowohl die bundesweite Ganztagsschulumfrage des IFS als auch diverse Berichte aus der Praxis lassen vermuten, dass es nur in den seltenen Fällen gelingt, den Vormittags- und den Nachmittagsbereich organisatorisch und pädagogisch geschweige denn inhaltlich miteinander zu verzahnen. Es gibt innerschulisch meistens keine institutionalisierten Orte, wo Absprachen getroffen werden, kein Verfahren, Informationen schnell weiterzugeben. Oftmals fehlt gar ein Postfach für die Nachmittagskräfte.

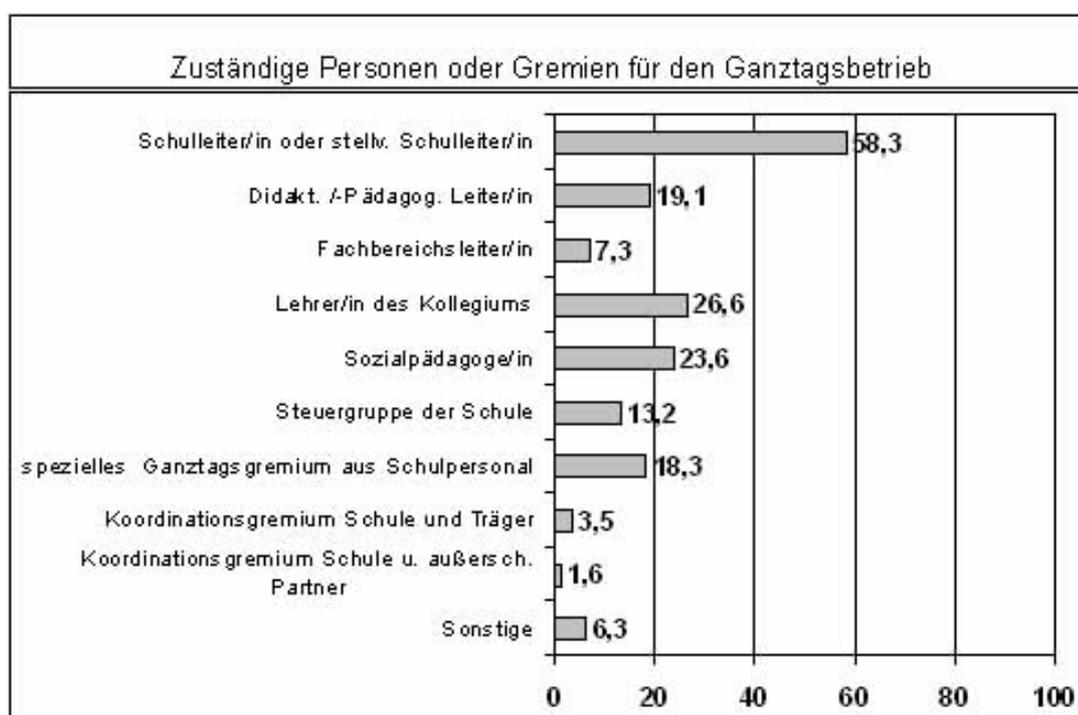


Abb. 6: IFS GTS-Umfrage 2004

In diesem Zusammenhang ist die Frage wichtig, wer in Ganztagschulen überhaupt zuständig ist für die Organisation des

Ganztags. Auch danach wurde in der bundesweiten Ganztagschulbefragung durch das IFS gefragt. Die Grafik zeigt, dass vor allem Schulleitungsmitglieder verantwortlich für den Ganztags sind. Koordinationsgremien aus schulischen und außerschulischen Personen spielen hingegen eine völlig untergeordnete Rolle.

Es ist nicht gesagt, dass ein solches formales Gremium der geeignetste Ort für Absprachen und Kooperation ist. Wichtig ist allerdings, dass ein solcher Ort in der jeweiligen Schule geschaffen wird. Es ist auch denkbar, dass die Nachmittagskräfte in die Teams integriert werden und Gehör in Lehrerkonferenzen finden können. Für viele Schulen könnte es sinnvoll sein, dass neben einem Gremium oder einer Person, die für allgemeine Organisationsfragen des Ganztags zuständig ist, die Fachkonferenzen stärker in die Planung einbezogen werden. An einigen wenigen, meist kleinen Schulen, die eng mit ihrem schulischen Umfeld verzahnt sind, wird dies schon heute praktiziert. Die Musiklehrer(innen) verständigen sich direkt mit der Musikschule, den Bläservereinen usw. So wird zum Beispiel eine gemeinsame Konzeption zur musikalischen Erziehung und Bildung erarbeitet, Erkenntnisse über Schüler(innen) können weitergegeben und Förderkonzepte aufeinander abgestimmt werden.

In der bundesweiten Ganztagschulumfrage des IFS wurde auch nach den schriftlich niedergelegten Ganztagschulkonzepten bzw. Ganztagschulvereinbarungen gefragt.

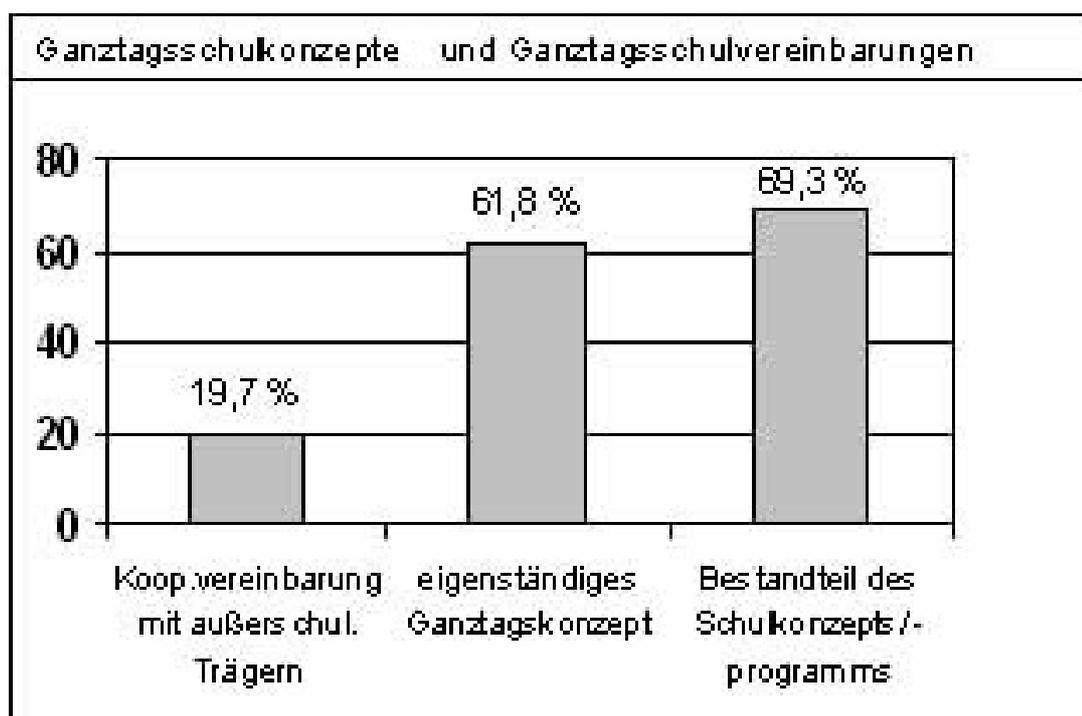


Abb. 7: IFS GTS-Umfrage 2004

Zum Befragungszeitpunkt wurde von 19,7 % der Schulen angegeben, dass sie mit außerschulischen Trägern konkret Kooperationsvereinbarungen geschlossen haben. Das ist noch nicht viel. Diesbezüglich wird sich sicherlich einiges in den nächsten Jahren tun. Auch in den anderen Bereichen lässt sich die Situation noch verbessern, dass 61,8 % der Schulen ein eigenständiges Ganztagskonzept haben und bei 69,3 % das Thema „Ganztage“ Teil des Schulprogramms ist, wirkt auf den ersten Blick gut, lässt aber auch kritische Fragen zu. Im Grunde ist eine professionell arbeitende Ganztagschule ohne schriftlich niedergelegtes Ganztagschulkonzept, das die Grundlage für alle bildet, die in dieser Schule tätig sind und tätig werden, nur schwer denkbar.

Kooperation braucht eine Basis. Das Schulprogramm bildet einen Teil dieser Basis. In der bundesweiten Ganztagschulumfrage des IFS wurde auch danach gefragt, welche Schulentwicklungsmaßnahmen in den letzten Jahren durchgeführt worden seien. Es zeigte sich, dass die Schulprogrammarbeit an aller erster Stelle steht.

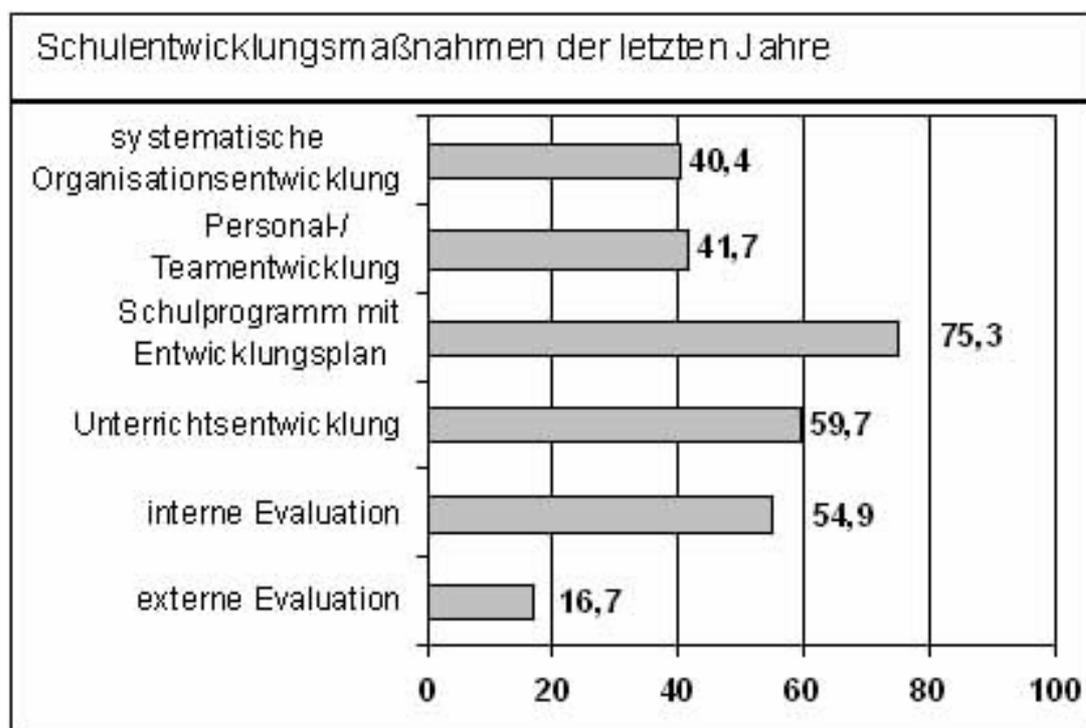


Abb. 8: IFS GTS-Umfrage 2004

Das Schulprogramm könnte in Zukunft zunehmend die wesentliche Grundlage für Entscheidungen darüber sein, ob Schule und freie Anbieter, Vereine, Jugendmusikschulen, Museen, Theater usw. zusammenarbeiten wollen und konzeptionell zueinander passen. Im Schulprogramm sollte festgehalten sein, wie sich die Schule in Hinblick auf ihr pädagogisches Konzept und die Fächer konstituiert, wie die Zusammenarbeit und Kooperation mit Eltern und außerschulischen Einrichtungen gestaltet wird und welchen Entwicklungsfokus es für die nächste Zeit gibt.

Neben Lehrereinsatz, Stunden- und Tagesrhythmus, Kooperationsstrukturen und Konzeptionsentwicklung, ist auch die Raumnutzung ein relevantes organisatorisches Thema, gerade für die Inhalte schulischer Bildung, die Fachräume brauchen. Bei der bundesweiten Ganztagschulumfrage des IFS wurde auch danach gefragt. Am Beispiel des Musikraums und wieder unterschieden zwischen gebundenen und offenen Ganztagschulen

wird die unterschiedliche Raumnutzung in dieser Grafik veranschaulicht.

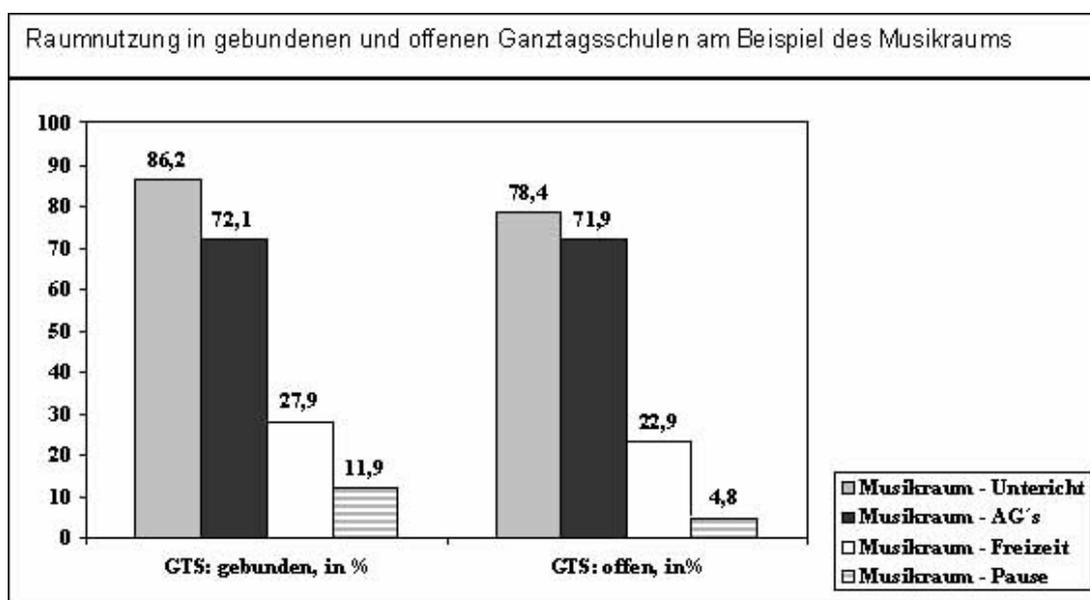


Abb. 9: IFS GTS-Umfrage 2004

Die Grafik zeigt, dass der Unterschied zwischen den beiden Ganztagschulformen in den meisten Nutzungsfeldern nicht besonders ausgeprägt ist. Einzige Ausnahme ist der Pausenbereich. Hier nutzen fast 12 % der gebundenen Ganztagschulen den Musikraum auch für Pausenaktivitäten. Hingegen sind es nur 5 % der offenen Ganztagschulen, die Entsprechendes tun. Während gebundene Ganztagschulen teilweise differenzierte Pausenkonzepte mit Pausenangeboten auch im musikalischen Bereich haben, ist dies in offenen Ganztagschulen selten der Fall. Bei beiden Ganztagschulformen ist allerdings bei einem Gesamtblick auf die Zahlen festzustellen, dass der Bereich der musikalischen Bildung im Freizeitbereich und im Pausenbereich im Vergleich zum AG- und Unterrichtsbereich insgesamt eher spärlich zu sein scheint. Angebote wie beispielsweise offene Werkstätten scheinen, soweit man von der Raumnutzung auf Angebote rückschließen kann, eher selten zu sein.

Neben den genannten Bereich gibt es viele ‚kleine‘ organisatorische Regelungen, die berücksichtigt werden müssen und die das Bild der einzelnen Schule mitbestimmen. Zum Beispiel: Welche Vertretungsregelung und welches Vertretungskonzept gibt es für den Nachmittag? Wie wird die Finanzierung gesichert? Welche Gelder für Materialien stehen für den Nachmittag zur Verfügung? Können die Nachmittagskräfte Schlüssel bekommen, und wenn nein, wie kommen sie in die Räume?

## b) Personal als Entwicklungsfokus

„Der Erfolg einer guten Schule hängt im Wesentlichen direkt von den dort tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, also vom Qualifikationspotential, der Berufs- und Dienstauffassung, dem Umgangsstil, der Teamfähigkeit, der Gemeinschaftsidentifikation und insbesondere vom Engagement aller an dieser Institution Beteiligten ab.“ (Appel 2003, S. 169)

Der Bereich der Personalentwicklung ist der zweite zentrale Bereich in Schule. Personalentwicklung fängt an mit den Einstellungen, geht über die Begleitung und Beratung der in der Ganztagschule Arbeitenden und reicht bis hin zur Weiterbildung. Im Bereich der Personalentwicklung muss die Ganztagschule mehrere Gruppen im Blick haben: zum einen die Lehrer(innen) und zum anderen pädagogisches Personal wie Sozialpädagog(innen), Schulpsycholog(innen), Erzieher(innen), Therapeut(innen), als dritte Gruppe Menschen aus anderen Professionen wie Musiker, Künstler, Handwerker etc. und schließlich Eltern und Ehrenamtliche. Lehrer(innen) sind darin zu bestärken, ein Berufsverständnis zu entwickeln bzw. auszubauen, das über den reinen Fachunterricht hinausgeht und stärker die Aspekte von Bildung und Erziehung in den Blick nimmt. Das Fachpersonal und pädagogische Personal, das im Zusammenhang mit Freizeit-, AG- und anderen außerunterrichtlichen bzw. unterrichtsergänzenden Angeboten in der Schule arbeitet, muss die Möglichkeit haben, sich in Hinblick auf die spezifischen fachlichen und pädagogischen

Anforderungen der Schule, in der es arbeitet, fort- und weiterzubilden. Und auch für Mitarbeiter(innen), die nur kurz an der Schule arbeiten, was bei offenen Ganztagschulen häufiger der Fall sein wird als an gebundenen Ganztagschulen, müssen Rituale und Regelungen entwickelt werden, die diejenigen in den Schulalltag einbinden.

Der Personaleinsatz an gebundenen gegenüber offenen Ganztagschulen unterscheidet sich häufig deutlich. Das Personal an einer gebundenen Ganztagschule ist überwiegend fest für einen längeren Zeitraum eingestellt. Bei sinnvollem Personaleinsatz ist für die Kinder und Jugendlichen eine hohe Personenkontinuität und Verlässlichkeit gewährleistet.

Interessant ist die Frage, wer überhaupt in der Ganztagschule arbeitet und wie sich diese Entwicklung fortsetzen wird. In der bundesweiten IFS-Ganztagsschulbefragung wurde daher nach der personellen Ausstattung gefragt.

Die Ganztagsschulumfrage des IFS hat ergeben, dass die bis Schuljahr 2002/2003 gegründeten Ganztagschulen personell in der Mehrheit durch Lehrer(innen) getragen werden. Zusätzlich arbeiten an den Schulen eine große Zahl Menschen aus anderen beruflichen Bereichen. Die Untersuchung des Landesinstituts Soest an nordrhein-westfälischen Grundschulen mit fester Mittagsbetreuung und Ganztagsform, durchgeführt von Hans Haenisch, ergänzt diesen Eindruck. Auf die Frage, wer im Ganztagsschulbereich mitarbeitet, sind fast 60 verschiedene Angaben von den Schulen gemacht worden (Haenisch 2003, S. 13). Diese reichen, abgesehen von den diversen pädagogischen Berufen, von Kaufmann über Kinderkrankenschwester bis hin zum Handwerker. Menschen aus dem Musikbereich waren auch darunter, allerdings in erstaunlich geringem Umfang.

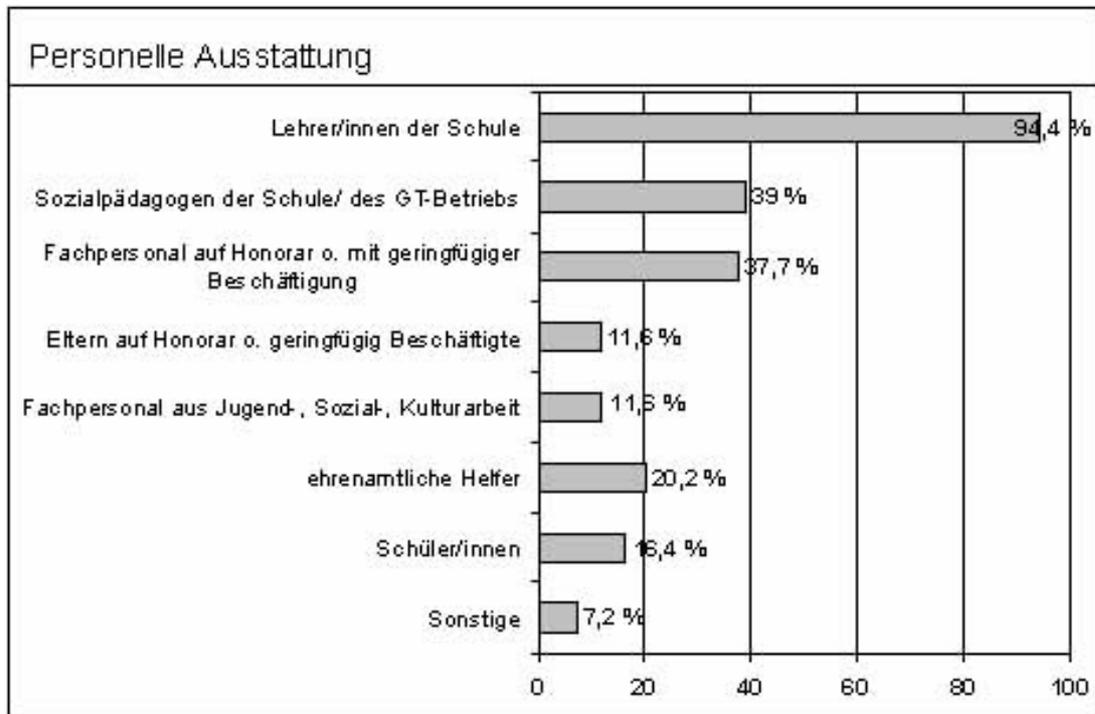


Abb. 10: IFS GTS-Umfrage 2004

Die bundesweite Ganztagsschulumfrage des IFS hat danach gefragt, in welchem schulischen Bildungsbereich vor allem die Mitarbeiter(innen) außerschulischer Träger mitarbeiten.

Die Übersicht zeigt, dass außerschulische Träger vor allem im Bereich erweiterter Lernangebote wie Projekte und AGs sowie der gebundenen Freizeitangebote eingesetzt sind. Konkret in den Förderbereich werden sie nahezu nicht eingebunden.

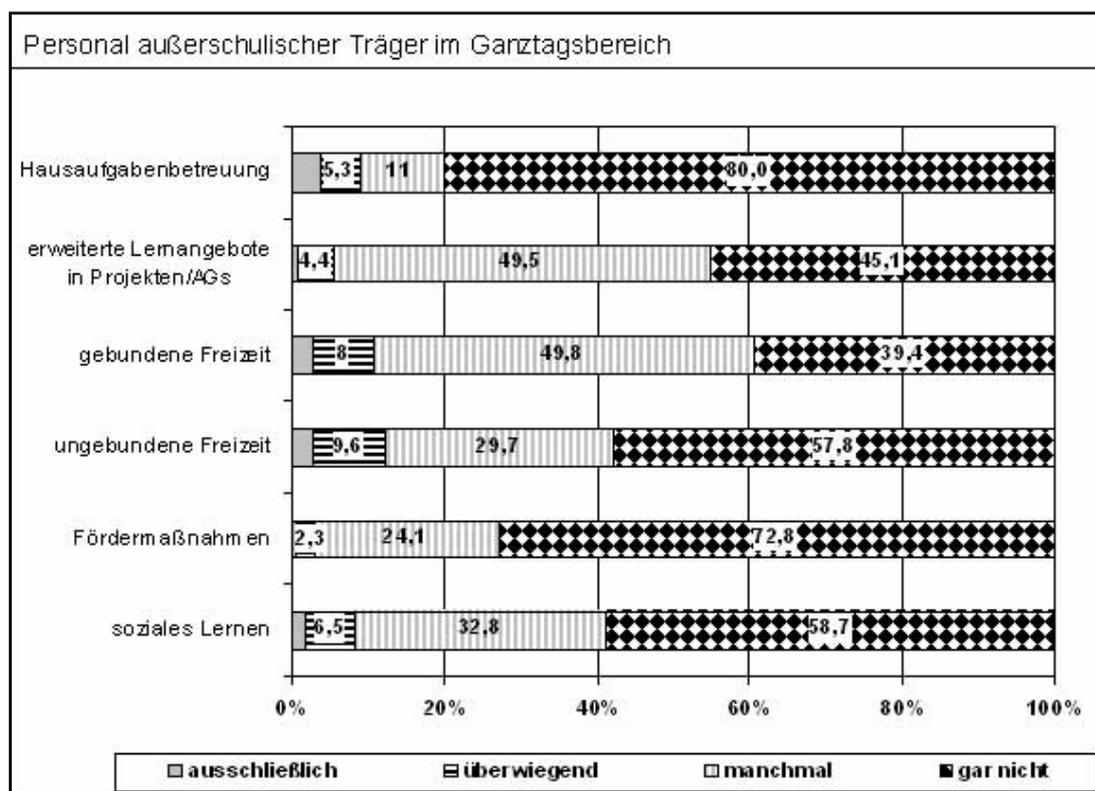


Abb. 11: IFS GTS-Umfrage 2004

Die Zahlen unterschiedlichster Menschen aus unterschiedlichsten Berufen, die in Ganztagschulen mitarbeiten, werden mit den neu gegründeten offenen Ganztagschulen steigen. Wenn es gelingt, die Menschen vernünftig einzubinden und zu begleiten, eröffnet sich durch diese Vielfalt eine große Chance für die Schulen und vor allem ihre Schüler(innen). Zur Zeit wird allerdings überwiegend fast selbstverständlich davon ausgegangen, dass Menschen auch mit schwierigen und problembelasteten Kindern am Nachmittag ohne Schulung umgehen können. Doch woher soll zum Beispiel ein ausgebildeter Instrumentalmusiker wissen, wie man auf einen latent aggressiven, verhaltensauffälligen Schüler reagiert? Lehrer(innen) haben dafür teilweise eine Ausbildung. Hat das Kind ein sonderpädagogisches Gutachten, wird es im Vormittag noch zusätzlich durch Sonderpädagogen begleitet. Und wer berät und begleitet die Nachmittagskräfte? Interessant sind in diesem Zusammenhang Modelle aus NRW, in denen

zum Beispiel die Sozialpädagogen für die Koordination des Nachmittags- bzw. der außerunterrichtlichen Angebote zuständig sind und in Problem- oder Konfliktfällen nicht nur beratend, sondern auch durch Interventionen zur Verfügung stehen.

Und es wird Konflikte geben. Dies liegt auch an der unterschiedlichen beruflichen Sozialisation von Menschen, die im Ganztagsschulbetrieb aufeinander treffen und vor allem an den strukturell-organisatorischen Unterschieden. Die folgende Tabelle versucht dies anhand des Vergleichs Schule und Jugendmusikschule durchzuspielen.

<u>Schule</u>	<u>Jugendmusikschule</u>
• Obligatorischer Besuch	• Freiwilliger Besuch
• Stare Organisationsstrukturen (z.B. Zeit)	• Flexible Organisationsstrukturen (z.B. Zeit)
• Staatliche Lehrplan-Orientierung	• Nachfrageorientierung
• Rechenschaftspflicht → Schulaufsicht	• Rechenschaftspflicht → Kunden
• Formale Gruppen	• Neigungsgruppen
• Defizitorientiert	• Stärkenorientiert
• Formale Leistungsbewertung	• Individualisierte Leistungsrückmeldung
• Orientierung an curricularen Vorgaben	• Orientierung am Individuum
• Personenkontinuität	• Häufig wechselnde Personen
• Träge Reaktion auf neue Trends	• Schnelle Reaktion auf neue Trends

Die unterschiedlichen konstitutiven Momente lassen ahnen, wie so es zum Teil in der Zusammenarbeit zu Konflikten bzw. zu Unverständnis kommt. Entsprechend sorgsam und reflektiert sollten Personalfragen in Ganztagsschulen behandelt werden.

### c) Das Bildungsangebot als Entwicklungsfokus

Ganztagschule gleichgültig welcher Form muss einen Bildungsanspruch haben, der über das hinaus geht, was in Halbtagschulen im Unterricht geleistet wird. Von daher wird es nicht ausreichen, wenn man nur den Unterricht in den Fokus der Betrachtung stellt. Gerade für offene Ganztagschulen gilt: Angebote am Vormittag müssen sich mit denen am Nachmittag verzahnen

und Förderung muss mehr bedeuten als überwiegend Förderangebote für Schüler(innen) mit Defiziten. Das wird am Beispiel der ästhetischen Bildung ganz offensichtlich. Gerade hier bietet die Ganztagschule große Chancen zum einen für die Breitenförderung, zum anderen für das Entdecken von Talenten und zum dritten für die Förderung besonderer Begabungen.

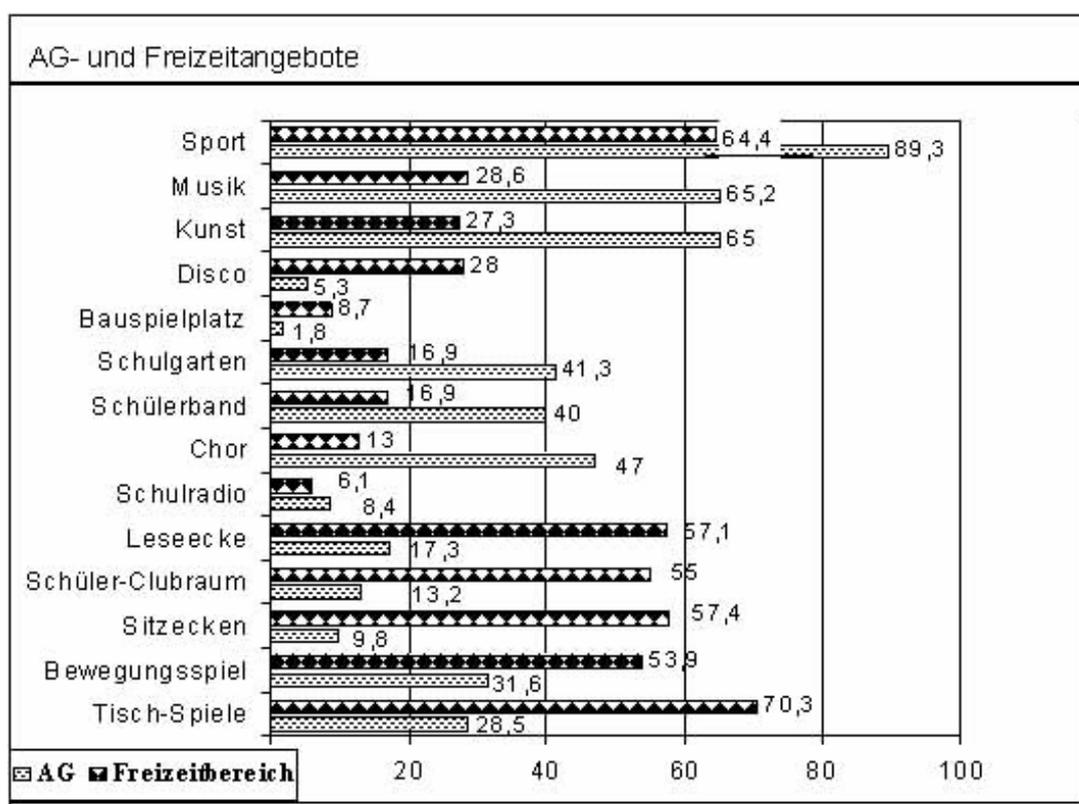


Abb. 12: IFS GTS-Umfrage 2004

Um zu erfahren, welche Inhalte in Ganztagschulen vermittelt werden, wurde in der bundesweiten Ganztagschulbefragung auch danach gefragt, was im AG- und Freizeitbereich angeboten wird. Hier zeigt sich, dass Musik neben Sport die größte Bedeutung im Bereich der AG-Angebote hat, aber eher eine geringe Bedeutung im Freizeitbereich mit seinen überwiegend offenen Angeboten.

Neben den organisatorischen und strukturellen Aspekten, der Frage nach AG- und Freizeitangeboten ist es auch wichtig danach zu fragen, ob Förderung in beiden Ganztagschulmodellen in gleicher Form gelingen kann. Der Forschungsstand hierzu ist insgesamt dürftig, daher wurde in der bundesweiten IFS-Ganztagsschulumfrage zumindest nach den organisatorischen Momenten von Förderung gefragt. Auf die Frage, wie Förderung zustande kommt, antworten 50,6 % der gebundenen Ganztagschulen, dass es hierzu ein ausgewiesenes Förderkonzept gäbe. Diesen Aspekt benennen hingegen nur 29,6 % der gebundenen Ganztagschulen. Hingegen sind es nur etwas mehr als in einem Fünftel der Fälle (21,6 %), dass Schüler(innen) bzw. deren Eltern sich für Förderung an gebundenen Ganztagschulen anmelden. Hingegen sind es an offenen Ganztagschulen knapp die Hälfte aller Schüler(innen) (48,5 %), die sich selbst anmelden oder von ihren Eltern angemeldet werden. Das bedeutet, wenn es keine sehr intensive Beratung durch Lehrer(innen) gibt und es von Seiten der Eltern und Schüler(innen) kein Interesse an zusätzlicher Förderung gibt, werden diese Schüler(innen) nicht automatisch über die Schule entsprechend in Förderprogramme eingefädelt. Interessant ist auch der Unterschied bezüglich der Förderung im Fachunterricht. Während etwa die Hälfte der gebundenen Ganztagschule (52 %) Förderung mit im Fachunterricht verortet, ist dies nur bei 31 % der offenen Ganztagschulen der Fall. Bezüglich gesonderter Förderstunden unterscheiden sich beide Modelle nicht. Während in den offenen Ganztagschulen 87 % angeben, sie hätten gesonderte Förderstunden, sind dies 86 % bei den gebundenen Ganztagschulen. Insgesamt legen die Forschungsergebnisse die Vermutung nahe, dass es der gebundenen Ganztagschule eher gelingt, die Schüler(innen) zu fördern, und die ersten Auswertungen der bundesweiten Ganztagschulbefragung stützen die Vermutung, dass sich an gebunde-

nen Ganztagschulen insgesamt eine andere Lernkultur herausgebildet hat (vgl. Höhmann, Holtappels u. a. 2004).

Die gebundene Ganztagschule bietet im Vergleich zu offenen Ganztagschulen durch ihren flexibleren Umgang mit Zeit die Möglichkeit für offene Lernprozesse, für komplexere Formen der Aneignung von Welt (vgl. Holtappels 1994). Der Schüler als autonomer Lerner, als Mensch, der seine (Um-)Welt entdeckt und in Ruhe über sie und an ihr lernen kann, bekommt in der Ganztagschule, insbesondere der gebundenen Ganztagschule weitaus mehr Raum, als die Halbtagschule bieten kann. Insofern bietet Ganztagschule, mit ihrem Mehr an Zeit, den vielfältigen Angeboten und den unterschiedlichsten Menschen und deren Professionen einen guten Rahmen für die Verwirklichung eines umfassenderen Verständnisses von Bildung.

## Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es vor allem um 10 Punkte geht, die zu berücksichtigen sind, wenn ästhetische Bildung und musische Erziehung in Ganztagschulen zu einer gelungenen Sache werden soll:

1. Sämtliche schulischen Bildungsangebote aufeinander abstimmen.
2. Die Lehr- und Lernkultur weiterentwickeln.
3. Den Tagesablauf und das Schuljahr sinnvoll rhythmisieren.
4. Qualifiziertes (pädagogisches) Personal unterschiedlichster Professionen einstellen.
5. Verlässliche Trägerstrukturen schaffen.
6. Kooperationen zwischen den Beteiligten verbindlich gestalten.
7. Die finanzielle Grundausstattung für alle Bildungsbereiche sichern.

8. Schule nicht weiter verschulen und bewusst Freiräume schaffen.
  9. Räume kreativ und sinnvoll nutzen.
  10. Eine Schule für alle schaffen.
- Vielleicht gelingt es dann letztendlich doch, dass die „pädagogische Kiste“ so gestaltet wird, dass die Ästhetik in ihr Platz findet und umfassende Bildung endlich möglich wird ...

### Literaturhinweise:

- Appel S./Ludwig H./Rother U./Rutz G.: Jahrbuch Ganztagschule; Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts. 2004.
- Appel, S. in Zusammenarbeit mit Rutz, G.: Handbuch Ganztagschule, Praxis, Konzepte Handreichungen. Schwalbach/Ts. 2003.
- Bargel, T.: Bestands- und Bedarfsanalysen zu Ganztagschulen und Ganztagsangeboten. In: Holtappels (Hrsg.): Ganztagserschulung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen 1995. S. 67-85.
- Bargel, T./Kuthe, M.: Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Nr. 96, Bonn 1991.
- Baumert J./Artelt, C. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich; Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2002. [www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA\\_E\\_Zusammenfassung2.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf). 12.08.04.
- Bayerisches Kultusministerium: Lehrplanentwurf G8 - Musik, Jahrgangsstufe 5, 27.04.2004. <http://www.isb.bayern.de/gym/musik/5musik.doc>, 13.08.04.
- bmbf: Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007. 29.03.03. [http://www.forschung.bmbf.de/pub/20030512\\_verwaltungsvereinbarung\\_zukunft\\_bildung\\_und\\_betreuung.pdf](http://www.forschung.bmbf.de/pub/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf). 13.08.04.

Cloer, E.: Jugendkultur und der Lehrerberuf. Herausforderungen durch aktuelle Wandlungen. Die Deutsche Schule, 96. Jg. 2004/Heft 2, S. 138–152.

Engel B.: Spürbare Bildung; über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Münster 2004.

forsa: Ganztagsschule; 11.09.03, [http://www.ganztagsschulen.org/\\_downloads/Forsa\\_Umfrage\\_GTS\\_Bericht.pdf](http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/Forsa_Umfrage_GTS_Bericht.pdf)

Haenisch, H.: Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen, Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragung. Landesinstitut für Schule Soest 2003.

Hentig, Hartmut v.: Bildung. München 1996.

Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Musik, Bildungsgang Realschule, Jahrgangsstufe 5-10. <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/lehr-plaene/realschule/musik/LPRealMusik.pdf>, 13.08.04

Höhm, K./Holtappels, H.-G./Schnetzler, T.: Ganztagsschule – Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H.G./Klemm, K. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Weinheim 11/2004.

Holtappels H.G.: Ganztagsschule und Schulöffnung, Perspektive für die Schulentwicklung. Weinheim, München 1994.

Holtappels, H.G./Klemm, K. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Weinheim 11/2004.

infratest dimap: Eltern zur Ganztagsschule – Mai 2004. [http://www.ganztagsschulen.org/\\_downloads/Eltern-umfrage.pdf](http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/Eltern-umfrage.pdf), 14.08.04.

Kempfert, G./Rolf, H.-G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim, Basel 1999.

KJHG: Sozialgesetzbuch – Achstes Buch (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfe vom 26. Juni 1990 (BGBl. I S. 1163), in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. März 1996 (BGBl. I S. 477), zuletzt geändert am 29. Mai 1998 durch das zweite Gesetz zur Änderung des Elften Buches Sozialgesetzbuch (SGB XI) und anderer

Gesetze (BGBl. I S. 1188). [http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/sgb\\_8/](http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/sgb_8/), 14.08.04.

KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03, Bonn, den 07.01.2004 (R:\HD\GTS\2002\GTS-Bericht-2002.doc, IVD – DST 1933-4(20))

Krapp,M.: Redebeitrag, Thüringer Landtag – Aktuelle Stunde, Antrag der SPD DS 3/3786, Umsetzung Zukunft Bildung und Betreuung, 11. Dezember 2003, Erfurt.

MBFJ: Pressemeldung 17.05.2004; Bildungsministerin Doris Ahnen und POLIS-Geschäftsführerin Hilde Utzmann stellen neue Studie zur Akzeptanz von Ganztagschulen in Angebotsform vor. <http://www.mbfj.rlp.de/aktuell>, 08.04.04.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland Pfalz: Lehrplan Musik 5 – 9/10, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule. <http://bildung-rp.de/lehrplaene/alleplaene/Musik.pdf>, 13.08.04.

Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36. Jg. 1990, S. 481-494.

MSJK (2004a): Rede der Ministerin für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen Ute Schäfer: „Die Offene Ganztagsgrundschule – ein Haus des Lebens und des Lernens“ Im Rahmen der Regionaltagungen „Offene Ganztagsgrundschule“ am 24. März 2004 in Oberhausen, am 25. März 2004 in Hamm, am 19. April 2004 in Bochum und am 26. April 2004 in Hürth. [http://www.spd-fraktion.landtag.nrw.de/db/docs/doc\\_4254\\_200469124652.pdf](http://www.spd-fraktion.landtag.nrw.de/db/docs/doc_4254_200469124652.pdf), 14.08.04.

MSJK (2004b): 12 – 63 Nr. 4 Offene Ganztagschule im Primarbereich, RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 12.2.2003 (ABl. NRW. S. 45). <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Schulorganisation/GTGS/Erlass.pdf>, 14.08.04.

- Otto G.: Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik. In: Koch, L./Marotzki, W/Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994. S. 145-159.
- Rau, J.: Grußwort bei einem Konzertabend mit Meisterschülern der Hochschule für Musik „Hanns Eisler“ am 20. Februar 2004 in Berlin. Bulletin der Bundesregierung, Nr. 22-2 vom 6. März 2004. <http://www.bundesregierung.de/Anlage620445/attachment,14.08.04>.
- Stadt Hamburg: Pressemeldung „Neue Ganztagschulen für Hamburg“, 21.06.04. <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/pressemeldungen/2004/juni /21/2004-06-21-bbs-ganztagsschulen.html>. 10.08.04.
- Stern, I.: Frage an Isaac Stern. Interview mit der Süddeutschen Zeitung, Süddeutsche Zeitung 02.10.98



Timo Veijola

## Musikausbildung in Finnland

(Übertragung ins Deutsche: Jörg-Faban Schnabel)

Ich möchte mich bedanken, auf Einladung des Deutschen Musikrates und des Verbandes Deutscher Schulmusiker heute die Gelegenheit bekommen zu haben, Ihnen genaue Einblicke in die Vorzüge des finnischen Musikausbildungssystems zu vermitteln.

Wie Sie vielleicht aus der PISA-Studie wissen, haben wir in Finnland bereits schon über viele Jahre hinweg Erfahrung sammeln können in der aktiven, für Kinder interessanten Gestaltung des interdisziplinären Musikunterrichts. Besonderes Augenmerk legen wir dabei auf frühzeitige Förderung, allgemeine Nachwuchsförderung, auf Begabten-Förderung, auf hohe Fachkenntnisse und stete Weiterbildung.

Eine alte Weisheit lehrt, dass bei drohender Gefahr etwa eines herannahenden Sturmes, die einen sich lieber einen geeigneten (Wind-)Schutz bauen, die anderen hingegen gleich eine Windmühle!

Die Investition in und die Unterstützung von Musik und Musikausbildung (sowie der Musik-Erziehung), ist, meiner eigenen Überzeugung nach, durchaus lohnend und viel versprechend.

Denn die Entscheidung zum Bau einer solchen „Windmühle“ stellt (die vielleicht gewagtere, aber bestimmt) vernünftige Lösung dar.

Diese einsichtige Wahrheit gilt in der Gesellschaft gleichermaßen für den Einzelnen, wie ganz allgemein. Ich betone: Jeder konstruktive Lehr-Baustein benötigt vorab eine gelungene Einzelentscheidung; immer da, wo es „Individualität“ bedeutet!

Jeder, der nicht mit eigenen, selbstgewonnenen Erfahrungen im musikalischen Kontext und seinen spezifischen Möglichkeiten aufwarten kann, zeigt selbst eine Art von unbestimmter Unsicherheit oder möglicherweise Voreingenommenheit oder sogar Ablehnung (oder gar Abneigung).

Diese Sachverhalte möchte ich gern im Nachfolgenden weiter erläutern:

Viel zu leicht könnte man in Sachen Musik annehmen, dass darum sowieso genügend „Wind gemacht wird“ und somit auch in die Segel der Musik geblasen wird: aus eigener Kraft, oder gerade Kraft der Musik wegen, das verbleibt allzu gern ungeklärt.

Ich bin zu der Einsicht gelangt, dass die freie Wirtschaft längst die für ihre eigenen Zwecke eingespannte Zug- und Werkkraft des Kulturlebens durchaus neu zu bewerten hat und die entsprechenden Ausbildungseinrichtungen gleich mit!

Die allgemeine Grundausbildung der Musik kann nur dann richtig zum Tragen kommen, wenn (erstens) dem jeweiligen Individuum zuvor die Liebe zur Musik entzündet wurde. Wenn (zweitens) auf diese Weise eine tiefere Sinn-Beziehung erlebt wird, kann die Musik als ein lebenslanges und lebenserfüllendes Hobby gestaltet werden, und wenn (drittens) schließlich der geeignete Nährboden entsteht, um später eine vielleicht professionelle Laufbahn einzuschlagen.

Ich möchte Ihnen hierzu gern das Motto unserer neuen Unterrichtsplanung nennen, das sich auf diesen „vor“- wie „für“-sorgenden Sachverhalt bezieht:

„Das Wissen, die Kunstfertigkeit und das Können, gleichwohl die alles umfassende, bis zuletzt inspirierende Einstellung, sorgen für das gute Fortkommen im Leben, so wie auch vom positiven Mut und vom sicheren Gefühl, genug gegeben zu haben.“ (Kari Kurkela, finnischer Erziehungswissenschaftler)

Dies bedeutet für unseren Zusammenhang, dass jeder Schüler seiner individuellen Persönlichkeit gemäß, seinem instrumentalen oder gesanglichen Talent entsprechend, eine umfassende und gründliche Ausbildung bekommen muss, bestmögliche Voraussetzungen bietend. Kann der Schüler ausreichend seiner Neigung nachkommen, um erfüllende, vielleicht lebenserfüllende Beschäftigung zu finden, gilt das als der Schlüssel zur Welt der Musik.

## Das finnische Ziel

Aus den Richtlinien eines weiten Bildungsauftrages möchte ich diese Richtlinien als Vorgaben des finnischen Unterrichtsministeriums zitieren:

- „Unterstütze den Schüler in seinem persönlichen Wachsen und in der Festigung seiner individuellen Persönlichkeit, stärke seine Kreativität, sein Selbstvertrauen und fördere seine sozialen Fähigkeiten.“

Und dann:

- „Der Schüler wird zur Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsausdauer angehalten, ihm wird Detailwissen abverlangt und er wird an langfristige Arbeitsziele gewöhnt.“

Den finnischen Lehranstalten wurden folgende Aufgaben gestellt:

- Bewahren und Fördern nationaler Musikkultur,
- Gestalten kunstübergreifender Kooperationsformen,
- Förderung und Einbeziehung internationaler Zusammenarbeit,
- durchgehendes, umfassendes, berufsbildendes Studienangebot vom Anfängerstatus bis zur Professionalität.

## Aus einer statistischen Umfrage-Erhebung 1997: Bevorzugte Berufe in Finnland

1. Chirurg
2. Chefarzt
3. Arzt
4. Augenarzt
5. Zahnarzt
6. Tierarzt (veterinäre Medizin)
7. Pilot
8. Professor
9. Universitäts-Rektor
10. Psychiachter

(./.)

### **72. Komponist**

(./.)

### **81. Dirigent**

(./.)

### **115. Schauspieler**

(./.)

### **140. Pianist**

(./.)

### **153. Musiker**

(./.)

### **165. Kantor/Organist**

(./.)

### **172. Chorleiter**

(./.)

### **307. Profi-Sportler**

Alle für die berufsspezifisch musikalische Laufbahn bevorzugten Berufe befinden sich am unteren Ende der „Ranking-List“ und weiter in fallender Richtung. Im Vergleich dazu wird seit 1987 der Schauspielberuf höher bewertet.

Im Fachgebiet der Musik gibt es natürlich immer genügend Arbeitsangebote, weswegen es wünschenswert wäre, in der hier beschriebenen Bewertung weit besser abzuschneiden, insbesondere im Vergleich mit anderen Berufssparten.

Kraft der Eigenart des Berufsbildes von Musikern wird sich ihr Aufgabenfeld in vergleichbar ähnlicher Weise immer klar von anderen Berufen unterscheiden, wie beispielsweise das der Profi-Sportler.

## **Grundaufgaben und Organisationsstruktur einer Lehranstalt**

Die breite Basis des besonderen Musikunterrichtsangebots in Finnland wird durch etwa 100 Musikinstitute gesichert, die dezentral über das ganze Land verteilt sind. Im Raum Espoo befinden sich vergleichsweise drei Musikschulen.

Die Kinder besuchen nach Schulschluss nachmittags oder auch noch am Abend ihren Instrumentalunterricht, absolvieren ihre Gruppen- oder Ensemble-Proben gemeinsam und auch den allgemeinen musiktheoretischen Unterricht. Je nach Alter und Anforderung des jeweiligen Unterrichtspensums, kommt so der Schüler ein- bis mehrmals pro Woche zur Musikschule.

Obwohl alle Musik-Lehranstalten im gesetzlichen Bildungsauftrag handeln und in ihm gleichgestellt sind, können sie selbst und eigenständig ihr jeweils eigenes Lehrangebot oder -profil entwerfen, um beispielsweise den jeweils örtlichen Gegebenheiten oder individuellen Besonderheiten gerecht zu werden, oder auch, um lokale oder zeitgemäße Strömungen aufzunehmen. Das Lehrplan-Angebot zum Ensemble-Spiel gehört zum Pflichtfach jedes einzelnen Schülers. Die Entscheidung nach Art und Umfang der Kammermusik treffen jedoch jeweils die Lehrer mit ihren Schülern gemeinsam.

Der öffentliche Lehrauftrag ermöglicht an den vielen Einrichtungen in verantwortungs- und qualitätvoller Weise eine vielseitige und wertvolle Musikerziehung. Das Musik-Institut von Espoo (EMO) fördert in verantwortungsvoller Weise entsprechend intensiv wie zielgerichtet Unterrichtsangebote und -inhalte, ganz im besten Sinne der westlichen Kunstmusik.

Zur Hauptaufgabe gehört es, die Beziehung des Schülers zur Musik aktiv zu vertiefen und durch Motivation und positive Hilfestellung das Fortkommen im instrumentalen Spiel oder im Gesang zu ermöglichen. In zweiter Linie gehört dazu, dem Schüler die Fähigkeit zu vermitteln, sei es allein oder gemeinsam mit anderen, sich musikalisch auszutauschen, um die eigene Persönlichkeit weiter zu festigen und zu erweitern.

Die Liebe zur Musik bringt Begeisterung und Leistung. Dies dient als Hauptgrund für ständiges Weiterstudieren und als Anreiz Neues zu wagen. Das selbstständige Lernen gilt als der eigentliche Schlüssel zur Sprache der Musik, zu ihrem Verständnis, zu ihrer Kunstfertigkeit, zu ihren Erfahrungswerten und nicht zu vergessen als eigentliche Voraussetzung zu einem gelungenen sowie erfolgreichen musikalischen Vortrag.

Musik steht als Synonym für Glück, Reifung und Entwicklung.

Die Beschäftigung mit Musik, das Erlernen von Musik an sich, führt zu einer positiven Lebenseinstellung und motiviert weiter, neue Erfahrungswerte umzusetzen. Dabei wird dem Schüler ein durchaus realistischer Erfahrungsschatz vermittelt, gefördert vor allem durch ein positives Arbeitsklima und unter Benutzung von geeigneten, sukzessive aufbauenden Lerneinheiten.

Unterstützende Kritik als positiver Hinweis sollen durchaus angenommen werden können und erleichtern das Überwinden von Schwierigkeiten. Manchmal gehören leider eben genau diese,

vielleicht erlittenen oder hart erarbeiteten Erfahrungen zur Ausübung der Musik dazu und somit auch zur Formung der Persönlichkeit des Schülers und zur Entwicklung einer in sich ausgeglichenen Persönlichkeit.

Die Verantwortung auf Seiten des Lehrers besteht eigentlich auf seiner Begeisterungsfähigkeit zur Musik und auf die bewahrende, umsichtige Fortführung dieser Motivationsquelle. Für den Unterricht gelten als wichtige Ausgangspunkte Motivation, Ziele, Flexibilität und Kreativität.

Ein weiteres Thema besteht darin, dass die Lehrkräfte vom Spektrum beruflicher Weiterbildung profitieren. Beständige eigene Fortbildung bedeutet einen andauernden Prozess. Die Teilnahme des Lehrpersonals an wertvollen und Fortbildungs- und Schulungsveranstaltungen wird durchaus vorausgesetzt. Auf die Bereitstellung öffentlicher Mittel zur Unterstützung und Durchführung von Lehrgangveranstaltungen wird sehr großer Wert gelegt.

Als Themen hierzu gelten Straffung der Unterrichtsergebnisse, Effizienz in der Umsetzung, Vielseitigkeit und Einbeziehung zwischenkultureller Internationalität.

## **Das finnische Schulsystem im Kontext zur Musik**

Im finnischen Schulsystem nehmen verpflichtend alle sieben- bis 16jährigen Schulpflichtigen in den Klassen von eins bis neun teil. Die ersten sechs Klassenjahre gehören zur sogenannten Grundschul-Unterstufe, die letzten drei Klassenjahre zur Grundschul-Oberstufe.

Das der deutschen Oberstufe in etwa entsprechende, dreijährig abiturvorbereitende „Lukio“ bereitet die Schüler in jährlich zunehmenden Maße auf das Universitätsstudium vor. (Der Ausbildungsweg an allgemeinen Berufsschulen ist weniger beliebt.)

In der Grundschul-Unterstufe wird von der dritten Jahrgangsstufe an Musikförderungs-Unterricht angeboten, bei dem die Stundenzahl in Musik das Normalmaß bei weitem übersteigt. Bei einer gewöhnlichen Grundschul-Unterstufe bemisst der Lehrplan lediglich ein bis zwei Wochenstunden, im musikalischen Förderungs-Programm mindestens das Doppelte. Zur intensiven Musikunterrichts-Förderung werden nur Schüler aufgrund eines eigens dafür vorgesehenen, bestandenen Eignungstests zugelassen. Während der Grundschul-Oberstufe gehen die einzelnen Musik-Förderklassen fließend in die sogenannte Musik-Grundausbildungsschiene ein. In den letzten „Lukki“-Jahren, also in der finnischen abiturvorbereitenden Oberstufe, gibt es ebenso einen ganz speziellen Musik-Förderungsunterricht. Dieser heißt bei uns „musiikki-lukki“ und übersteigt den sogenannten deutschen Musik-Leistungskurs im Angebot und in den Anforderungen bei weitem.

Im finnischen Ausbildungssystem arbeiten die Musikinstitute und Musikschulen in enger, gemeinsamer Verantwortung mit den neunjährigen Grundschulen und den dreijährigen abiturvorbereitenden Oberstufen zusammen. Diese 98 Musikinstitute und ihre Einrichtungen betreuen über 65.000 Kinder, Schüler und Studenten vom Niveau der musikalischen Frühsterziehung (= Krabbelgruppe für Kleinstkinder) lückenlos bis hin zum Konservatorium.

Die Anzahl der finnischen Konservatorien beträgt landesweit neun. Danach besteht auch die Möglichkeit, an einer der in den größeren Orten angesiedelten zwölf Berufsschulen weiter zu studieren.

An den wissenschaftlichen Zweigen der regulären Universitäten besteht überdies die Möglichkeit, allgemeine Musikwissenschaften zu studieren.

**Musikunterricht/Musikausbildung in Finnland:**

Sibelius-Akademie (Helsinki)  
alle Magister-, Diplom-, und Doktorprüfungen  
(einschließlich höchste akademische A-Stufe)

Universitäten  
nur allgemeine Musikwissenschaften

allgemeine Berufsschulen (landesweit: 12)  
Instrumentallehrer, Musiker  
(bis einschließlich akademische B-Stufe)

Konservatorien (landesweit: 12)  
Instrumentallehrer, Schulmusiklehrer, Musiker  
(bis einschließlich akademische C-Stufe)

Musik institute und -schulen (landesweit: 98)  
(bis einschließlich instrumentale C-Stufe)  
Musik- oder Hauptausbildungs-Schiene  
Grundausbildungs-Schiene

Allgemeine, berufsbildende Erwachsenenbildung  
privater Unterricht

Schulen:  
Abitur vorbereitende Schul-Oberstufe (3 Jahre)  
Grundschul-Oberstufe (3 Jahre)  
Grundschul-Unterstufe (6 Jahre)

frühe instrumentale Schulungswege

künstlerische und kunsthandwerkliche Unterrichte

spielerische Musikvorbildung  
freier, spielerischer musikalische Erstausbildung  
Krabbelgruppen  
musikalische Frühsterfahrung, Schulungsunterricht

Als oberste Einrichtung auf dem Niveau der akademischen Universität oder auf dem der akademischen Hochschule fungiert nur die Sibelius-Akademie in Helsinki. Hier münden alle oberen akademischen und künstlerischen Ausbildungswege zusammen. Die Abnahme der akademischen Doktor-Prüfungen in Musik und auch alle der rein wissenschaftlich oder forschenden akademischen Abschlüsse, sowie die rein solistischen und rein künstlerischen akademischen Diplome bleiben alleine der Sibelius-Akademie vorbehalten.

### **Sind Kinder wirklich gleich?**

Jedes einzelne Kind zeigt Kreativität, auch bereits vor seiner Einschulung. Aber wohin entschwindet die Kreativität? Bestenfalls wohl nicht durch eine Art Zaubertrick?! Was könnte daran wohl der Anteil unserer heutigen modernen Gesellschaft sein? Gibt es heutzutage für unsere Kinder etwa viel zu wenig Freizeit und Müßiggang, als wichtige Kraftquelle der Kreativität?

Tragen etwa die Musikschulen Anteil am Verschwinden der Kreativität aufgrund des Leistungsanspruches? Erzeugt die Arbeitsumgebung eine Wettbewerbs-Mentalität? Oder helfen wir den Eltern, den Müßiggang und die Freizeit der Kinder weiter zu verplanen?

Lehrer und Schüler finden im Musikunterricht zu einer besonderen Art von Grundeinheit oder Symbiose. Die Institutsleitung und das Musikinstitut gehören nur beiläufig dazu. Die Musikschule steht natürlich auf Seiten des Schülers und unterstützt ihn. Zur Verantwortung eines guten Rektors gehört auch, die gelungene Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern mit all ihren Endergebnissen zu bewerkstelligen. Allerdings gehören falscher Druck oder gar Drill nicht dazu.

Junge Menschen werden in unserer Gesellschaft oftmals viel zu schnell zurecht „geknetet“ und neigen deswegen zu Perfektionismus und Überheblichkeit: Fast alle lebensbedrohlichen Krankheiten sind ausgerottet, schiefe Zähne werden verschönert, selbst bisweilen auftretende mentale Störungen werden durch die Medizin kontrolliert. Aber provokante „Piercings“, Tätowierungen und viel offene Haut sind modisch und deswegen „hip“. Durch solche und andere oberflächliche Werte werden junge Menschen verführt, nur um „in“ zu sein oder Anerkennung zu finden.

Desweiteren stopft die Schule, dem „Nürnberger Trichter“ gleich, Kinder mit Detailwissen voll, obwohl fachliches Detailwissen (via Internet) längst viel leichter zu finden und zu jeder Zeit zu bekommen ist.

### **Ist das so denn wirklich alles nötig?**

Im Lehrplan gibt es leider nicht genug Platz für stressvorbeugenden und mental anregenden Unterricht wie zum Beispiel handwerkliche und künstlerische Fächer.

### **Weit gefasste und weitumfassende Lehrinhalte**

Es gibt in Finnland die bereits erwähnten 98 Musikausbildungsinstitutionen, die ein besonderes und intensives Lehrangebot anbieten. Die Grundlagen der Unterrichtsplanung und -konzipierung hierzu werden vom Unterrichtsministerium direkt vorgegeben. Der finnische Staat finanziert die entstehenden Kosten von 40 bis zu 57 %, die Gemeinden geben nach eigenem Entscheidungsspielraum 10 bis 40 % dazu und der verbleibende Restbetrag wird von 10 bis 33 % aus den Studiengebühren bestritten.

Als erste Stufe wird in allen musikunterrichtenden Einrichtungen für alle Teilnehmer die erste spielerische Musik-

Vorbildung, als erste offene Grundausbildung angeboten. Die Grundschiene folgt als zweites für die entsprechend Interessierten und Begabten, ein entsprechendes Studienplatz-Angebot voraussetzend, als nächste Niveau-Stufe. Die sogenannte eigentliche Haupt-Ausbildungsschiene eignet sich im besonderen für Schüler, die sich aufgrund der ersten Förderstufe (= Grundschiene) gut entwickeln konnten. Diese (Hauptausbildungs-)Schiene führt die Schüler durch das ganze, weit gefächerte Unterrichtsangebotsspektrum, bis hin zur offiziellen Schlussprüfung oder gegebenenfalls anschließend nahtlos weiter bis ins Berufsstudium.

Das Musik-Institut von Espoo bietet Platz für ungefähr 1.260 Schüler. Es gestaltet über 1.400 Unterrichts-Wochenstunden von durchschnittlich 45 Minuten Dauer. Durchschnittlich erhält jedes/r uns anvertraute Kind oder Jugendlicher etwa 50 Minuten Unterricht pro Woche. Jedoch variiert die durchschnittliche wöchentliche Unterrichts-Zeit je nach Unterrichts-Stufe und Studienplan teils beträchtlich zwischen 15 und 150 Minuten.

In der Schiene der ersten spielerischen Musik-Vorausbildung befinden sich pro Gruppe im Durchschnitt etwa zehn Kinder. Pro Woche steht eine Unterrichts-Gesamtzeit von zirka 120 Minuten zur Verfügung. Im Einzelfall bedeutet dies allerdings nur ungefähr etwa zehn bis 15 Minuten pro Kind. Ein Kind kann beispielsweise in einer Krabbelgruppe bereits im Bauch der Mutter erste pränatale Eindrücke gewinnen. Wir sprechen dann von spielerischer Frühst- oder Erst-Erfahrung.

Viele dieser Kinder beginnen bereits ihren „Muskari“, also ihre Krabbelgruppe, weit vor Vollendung des ersten Lebensjahres. Wenn, ganz nach Wunsch der Eltern, dieses Unterrichtsangebot über sechs Jahre bis ins Vorschulalter hinein weiter genutzt wird, wächst die erlebte Erfahrungsmenge, über den kindlichen Zeit-

raum zusammengenommen, um ein beträchtliches Maß und ist für die spätere Musikerziehung von größter Bedeutung.

Kinder, welche innerhalb größerer Gruppen noch nicht ihr eigenes Profil, zum Beispiel aufgrund von Schüchternheit, zu zeigen vermögen, können durch ein geeignetes Musikangebot ihre Individualität leichter finden lernen. Diesen Entwicklungsschritt zeigen sie entsprechend, meist auch schon weit vor Schulbeginn.

Ein Kind, wie auch seine direkte, nähere familiäre Umgebung, lernt so frühzeitig, sich genau die Grundeinstellungen anzueignen, die es dann später zu einem ausgeglichenen Charakter formt.

Dies sind im einzelnen:

- Geförderte Regelmäßigkeit und strukturierte Aktivität, konzentriertes Einüben und Kraft der Wiederholung vielleicht auch so manch kleines Wunder an Leistung.
- Eigene Vorstellungskraft, Aufopferung oder Leistungseinsatz als Voraussetzung zur Aneignung abstrakter Materie.
- Persönliche Umsetzung also jener Werte, die eine lebenslange, lebenswerte und lebensbejahende Lebensgrundlage für jeden Menschen schaffen.
- Nur daran lässt sich erkennen, wie sehr Musik Teil der Gesamtkultur ist.

Die Unterrichtszeit ab der Schiene der frühen instrumentalen Schulungszweige beträgt 45 Minuten. Ziel ist es, dem Schüler aus dem Angebot an Musikinstrumenten ein passendes anzubieten und ihm die Möglichkeit zu geben, dieses genauer nach Beschaffenheit, Eigenart und Möglichkeit zu erfahren und kennen zu lernen.

Folgende Unterrichtsinhalte sind in der Schiene der frühen instrumentalen Schulungszweige angelegt: In gelöster und kind-

gerechter Atmosphäre spielerisch musikalische Bewegung, einfache natürliche Rhythmen, erste Noten und musikalische Spielregeln zu erlernen. Aber vor allem natürlich Neugierde auf das Instrument und seine Klänge zu wecken. Der weiterführende Übergang zur nächst höheren Stufe erfolgt fließend unter Verwendung von weiter aufbauendem und sich ergänzendem Unterrichtsmaterial, was die Kinder bereits aus den Vorstufen her kennen. Später werden in singender und schreibender Form erste Strukturen der Musiktheorie vermittelt, wie auch die Notenschrift und erste Zeichen als „musikalische Verkehrs-Regeln“. Bewegung und Rhythmik werden (erstmalig) zueinander analogisiert, Töne als Klänge gestaltet und mit Klangfarben kontrastiert.

In der Grundausbildungs-Schiene beginnen die ersten „ernsten“ Studieninhalte. Von dieser Ausbildungsstufe an werden regelmäßige Prüfungen als Auswahlverfahren eingesetzt. Ein kindgerechter Eignungs- oder Begabungstest findet statt, der allerdings gelegentlich in seiner finnischen Durchführung auch Kritik verursacht. Diese Kritik wird aber meist nur von Eltern hervorgebracht, welche den Sinn oder die Aufgaben des Testes selbst nicht, oder nicht genau genug kennen. Gerade auf Grund des vielseitigen Unterrichts durch die spielerischen Musikvorbildungsstufen können Eltern schon im Vorschulalter den Entwicklungsfreiraum ihrer Kinder (vorbereitend) weitergestalten. So bekommen Eltern selbst auch ein gutes Gespür für die Neigungen und Abneigungen ihres Nachwuchses und können der Talentfähigkeit ihrer Kinder weiteren Entwicklungsraum geben.

In der Grundausbildungs-Schiene wird möglichst frühzeitig begonnen, beispielsweise mit erstem Ensemble-Spiel, Vororchester-Arbeit und Kammermusik. Soziale Interaktion kommt so mit ins Unterrichtsbild und natürlich ein erweiterter Freundeskreis, aus dem die Kinder Vertrauen schöpfen können.

Wenn Kinder progressive Kurse belegen, erscheint dies in den Augen der Eltern allzu oft als lästig oder stressig. Aber später, zur Zeit ihrer Einschulung, bedeutet dies lediglich, dass aus dem Hobby nur eine weiterführende, sich vertiefende Tätigkeit entsteht. Kinder wollen gefordert werden und verdienen Erfolgchancen. Genau dieses positive Erfolgserlebnis bietet ihnen die aktive Beschäftigung mit Musik.

In diesem Zusammenhang überlassen wir die Kinder ihrer eigenen Entwicklungsfähigkeit und bieten ihnen geeignete Ziele zur Weiterführung ihrer Aktivitäten.

So wird es ihnen leicht gemacht, auf vorgegebener, gut geebener Bahn weiter voran zu schreiten. Letztendlich wird es allein die Zeit zeigen, ob es sich als sinnvoll erweist, bis in die musikberufliche Richtung weiter zu machen.

## Was berichtet die PISA-Studie?

Finnische Kinder oder Jugendliche beispielsweise bekommen zur Bildung ausländische Fernseh-Programme nicht immer in synchronisierter Form, sondern lesen meist beim Zuhören die finnischsprachigen Untertitel. Gleichzeitig werden so die fremdsprachlichen Informationen aus der Originalfassung mit der eigenen Muttersprache kombiniert. Dieser Umstand hat eine Auswirkung auf die Schulpflichtigen und auf das allgemein spezifische Kulturleben, größer als wir ahnen:

Denn eine zu simple Erklärung über die überdurchschnittliche englische Sprachfertigkeit finnischer Kinder wäre in jedem Fall diese, dass der von den Kindern und Jugendlichen allein im Fernsehen aufgenommene und umgesetzte Lerninhalt im Zeitumfang bis zur beruflichen Reife gemessen, einer ungefähren schulischen Arbeitsleistung von drei intensiven Arbeitsjahren

entspricht, je nach Art und Qualität der Menge konsumierten fremdsprachigen Programms.

## Auswirkungen moderner Medien

Erwähnenswert hierzu wäre, dass es in der Gruppe beispielsweise der heute Zehnjährigen durchschnittlich *nur eine muttersprachliche* Fernseh-Serie im Lieblingsprogramm gibt.

Die in der PISA-Studie so gelobte überdurchschnittliche Belesenheit finnischer Schulkinder ließe sich deswegen auch zum größten Teil auf das Lesen der entsprechenden Untertitel-Sendungen zurückführen. Schade nur, dass dieser Unterschied in der Erhebung der PISA-Studien nicht den nationalen Fernsehgewohnheiten und deren Bildungs-Nebeneffekten ausreichende Berücksichtigung geschenkt wurde.

Die reine Leseleistung aus Fernseh-Untertiteln moderner Medien braucht durchaus keinen direkten Vergleich zu herkömmlichen Lese-Standards – zum Beispiel aus Büchern – zu scheuen: Beispielsweise befinden sich durchschnittlich in einer gewöhnlichen Sendung von etwa einer Stunde Dauer ungefähr 300 bis 500 Textfelder mit einem Inhalt von durchschnittlich sechs Wörtern. Das bedeutet einen Lesekonsum von entsprechend 2.000 Wörtern. Im wöchentlichen Vergleich sitzen die Jugendlichen etwa zehn Stunden vor untertitelten Fernsehsendungen. Auf einen etwaigen Jahresumfang hochgerechnet, bedeutet dies einen Lesekonsum, der etwa zwanzig normalen Taschenbüchern entspricht. Eine kürzlich stattgefundene statistische Umfrage ergab bisweilen unter den Abiturjahrgängen der Mädchen einen freiwilligen Leseanteil von nur 15 %, bei den Jungen der gleichen Jahrgänge lediglich nur von 3 %.

In den alten und jetzt auch neuen Mitgliedsländern der Europäischen Union werden nur in elf Ländern die für Erwachsene

bestimmten Sendungen und Programme als Originalfassung mit entsprechenden Untertiteln ausgestrahlt, in den anderen Ländern jedoch (weit) über 50 % aller Sendungen in die jeweilige Landessprache synchronisiert.

Der PISA-Studie zufolge, ist die Lesefähigkeit der 15jährigen in genau diesen Ländern, die Untertitel im Fernsehprogramm anbieten, überproportional höher als der OECD-Durchschnitt, in jenen Ländern mit lediglich synchronisiertem Sendungsangebot jedoch weit niedriger.

Das Niveau der Lesefähigkeit schwankt natürlicherweise aufgrund vieler anderer hier unberücksichtigt gebliebener Faktoren, wie zum Beispiel landesbedingter kultureller sowie religiöser Unterschiede, Schulabschlüssen und sprachlicher Struktur.

## Auswirkungen auf Mutter- und Umgangssprache

Wie im Deutschen auch, folgt das Finnische direkt der Aussprache. Wie der deutschen Grammatik entsprechend, folgt die finnische Rechtschreibung auch der Lautabfolge.

Hierzu ergaben finnische Forschungen beispielsweise den größten Unterschied zwischen der schriftlichen reinen Hochsprache und dem umgangssprachlichen Gegenstück. Dieser Umstand der Authentizität der Lauttreue bleibt uns analog der Rechtschreibung entsprechend erhalten, was bekanntlich nicht gerade das Lesenlernen erleichtert, oder einer richtigen Rechtschreibung zweckdienlich ist. Wozu also überhaupt noch *das Zuhören* zu kultivieren zu versuchen und auf phonetische Ausdruckstreue Rücksicht nehmen?! Es geht hierbei um wesentliche Kernbelange der Musik: Welche Form von Musik kommt denn ohne zielgerichtetes Zuhören oder ohne analysierende Lesefähigkeit aus!?

Forschungsergebnisse haben das Ausmaß aufgezeigt, wie sehr in Finnland das Fernsehen normales Lesen verdrängt hat. Leider hat die Erhebung der PISA-Studie diesen Umstand nicht berücksichtigt, dennoch lesen unsere Oberstufen-Schüler bis zu viermal mehr als andere. Aber nur wenn Lesen an sich, zum größten Teil an qualitativen Text gebunden verbleibt, wirkt sich dieser „visuelle Input“ mit Bestimmtheit auf den Lesefluss aus, eine Fremdsprache beispielsweise zu erlernen.

Heutzutage sind differenzierter Wortreichtum und Wortgewandheit als Ausdrucksgrundlage Nebensache geworden. Bewiesen ist ein kontinuierliches Nachlassen der durchschnittlichen Lesegeschwindigkeit der letzten zwanzig Jahre. Dies mag als zusätzlicher Nachweis gelten, über die Auswirkungen des Fernsehens nachzudenken. Auch die Untertitelung von Fernsehprogrammen vertieft weiter die fortschreitende Verarmung durch die Dominanz der im Schriftbild fixierten Umgangssprache. Die Dominanz der Umgangssprache erweitert sozusagen ihr aktives Aufgabenfeld im Siegeszuge moderner Medien, während die schriftliche Hochsprache zur Fremdsprache degeneriert.

Die Auswirkung textlichen, umgangssprachlichen Anteils an der Sprachentwicklung ist leicht und deswegen schnell erbracht: Im Frühjahr 2002 habe ich in acht europäischen Ländern eine Untersuchung über die englische Sprachfertigkeit durchgeführt: Das Endergebnis führten ganz klar die Schweden und Norweger an, auf dem dritten Platz lag Finnland und auf den fünf nachfolgenden reihten sich Deutschland, die Niederlande, Spanien, Frankreich und zuletzt Dänemark. (Letztere sind alles Länder mit überaus hohem Anteil an synchronisiertem TV.)

## Durch Forschung bewiesen ist...

die Richtigkeit der alten Sprichwörter wie beispielsweise:

„Übung macht den Meister“ und

„Lerne nicht dem anderen zu liebe, sondern lieber aus Eigen-  
nutz!“

Auf diese Weise mag der Mensch für sich gerne denken:

„Je mehr ich übe, desto mehr kann ich.“

„Je mehr ich mir selbst sowie anderen zum Nutzen gereiche,  
desto erfüllter oder glücklicher kann ich selbst werden!“

Während der Pubertät eines Schülers bröckelt das (Lehrer-)Vorbild, sowie die Einsicht nur „rein zu Unterhaltungszwecken“ alle Tonleitern rauf und runter zu spielen. Einem Übefrust vorzubeugen, wird der Lehrer zum „Tausend-Sassa“: Er wechselt zwischen kameradschaftlicher, freundschaftlicher und elterlicher Rolle, wird zum „Coach“, zum Vorbild und manchmal auch zum Autoritätsfaktor. Denn nur in der Jugend kann Teamgeist erlernt und ausprobiert werden. Und Erfahrung aus Gruppenarbeit ist wichtig für junge, selbstständige Menschen. Gruppenmotivation tut gut und bestätigt wechsel- und gegenseitig, wie beispielsweise unterstützt durch einen spontanen Applaus oder direkte Anerkennung. Und manchmal fügt es sich dann so, dass ein „kleiner Musiker“ von innen heraus nach Höchstleistungen trachtet. Wenn solches klappt, ist dies das eigentliche ungenannte Geheimnis geglückter und befruchteter Zusammenarbeit.

Der Entwicklung eines Schülers ist es wert, genau zu folgen und ihn selbst in dieser Beziehung ausreichend wahrzunehmen. Auch gemeinsam geleisteter Einsatz ist mit eigenem Engagement

durchaus gleichzusetzen. Richtiger Gemeinschaftssinn regt an, in eigener Regie das selbst Entwickelte richtig zu beurteilen.

### **Kinder und Jugendliche haben in der Musik dasselbe Ziel:**

Dergestalt, dass sie einen Anlass ahnen, von sich aus die richtige Richtung einschlagen. Aber es gibt natürlich auch Ursachen, die wir von Lehrer-Seite aus weder erahnen, oder kennen, noch sonstwie denken können.

## **Anatomische Disposition**

### **Schwierigkeiten und Möglichkeiten in der Musik**

Wie uns allen bekannt ist, stimuliert das Hören von Musik das Gehirn. Tests unterzogene Versuchsgruppen zeigen andere Verhaltensmuster, was jetzt nicht heißen soll, dass Milchkühe beim Melken mehr Milch geben, wenn ihnen Mozart vorgespielt wird.

Aber den sogenannten „Mozart-Effekt“ möchte ich dennoch kurz ansprechen: Die Medizinforschung hat ergeben, dass bereits das sich zwanglose Beschäftigen mit klassischer Musik die Gehirnentwicklung von noch ungeborenen Kindern zu fördern vermag. Dieser Wirkung können sich selbst passive (embryonale) Teilnehmer nicht gänzlich entziehen. Wird Musik beispielsweise, von der Mutter dem Kleinkind erst einmal spielerisch in gemeinsamer Bewegung übertragen, ist es nur ein kurzer Sprung zu weiteren möglichen Zielen und eigener Aktivität. Auf diese Weise wird uns die Bedeutung von menschenbejahender und persönlicher Beziehung zu Musik und Spiel als eigentlicher Wert klar.

## Musik trainiert das Gehirn

Es gilt als weitere „Bild-Sprache“ die Notenschrift zu erlernen und Finger mit ungewohnten Zeichen zu kombinieren. Gleichzeitig muss kontrolliert werden, ob das Gehörte dem Notentext entspricht und der eigenen (gewünschten) Vorstellung gerecht wird. Desweiteren sind Tonfolgen und Rhythmen zu befolgen und Melodieteile zu erkennen. Es gilt Stücke zu üben und sogar größere Kompositionen auswendig zu lernen. Dies alles ist nur deshalb möglich, da sich alle Einzelregionen des Gehirns umfassend genug und genügend schnell miteinander austauschen und kombinieren können.

Die Gehirnstruktur beispielsweise eines Neunjährigen ist beinahe schon fast vollends ausgereift. Jede gelernte Erfahrung wurde und wird in einer weiter anwachsenden neuralen Netzstruktur umgesetzt. Kinder – äußerst frühzeitig durch zwanglose Musikbeschäftigung angeregt – zeigen meist eine ausgeprägtere Struktur beider Hirnhälften und umfassendere Koordination dieser.

Studien der Heidelberger Universität an der neurologischen Klinik haben gezeigt, dass das primäre Hörzentrum von Musikern im Vergleich zum Durchschnitt etwa die doppelte Größe erreichen kann. Die Größe des Hörzentrums im Gehirn sagt nichts über etwaige angeborene, genetische Dispositionen aus, lediglich nur über die Menge, oder die Intensität der Beschäftigung mit Musik.

## Eigene Verbesserungsvorschläge

Mein eigener Vorschlag, das finnische Musikausbildungssystem weiter zu verbessern, wäre klar zum Wohle der Kindertagesstätten und Schulen. Beispielsweise dadurch,

- dass (erstens) an wirklich jedem Kindergarten eine in Musik ausreichend fachlich geschulte Kraft eingestellt wird, denn jedes Kind hat ein Recht in den Genuss der entwicklungsfördernden Kraft der Musik zu kommen,
- dass (zweitens) Grundschul-Lehrer von Anbeginn in richtiger gesangs- und stimmbildungstechnischer Hinsicht singen und darauf aufbauend, im Unterricht Musikelemente musikalisch richtig umsetzen
- und (drittens) die Unterrichts-Wochenstundenzahl gewöhnlicher Schulen mindestens weiterhin so zu erhalten oder zu verdoppeln.

## Schlusswort

Die Welt der Möglichkeiten der Musik bedeutet wohl für jeden eine Flut oder einen immensen Ansturm an zu verarbeitenden Eindrücken. Den modernen Medien allzu sehr zu vertrauen bedeutet, dass Musik sich bestenfalls nur als Querschläger auswirkt, ohne jeden Sinn oder ein Ziel zu erreichen.

Passives oder rein gefälliges Genießen von Musik führt nur zu totem Konsumverhalten und führt in die Arme der rein kommerziellen Unterhaltungsmusik-Industrie.

Sehr verehrte Damen und Herren, um wieviel mehr würde es sich wirklich lohnen, den eingangs beschriebenen ungebändigten „Wind“ der Musik wirklich frei und natürlich wehen zu lassen ...

Es lohnt sich also, möglichst viele und möglichst große Windmühlen zu bauen!!

Roger Durston

## The English System

It is a great pleasure to be invited here to your conference based, as it is, on such a far-reaching theme and proposed change. I last spoke on a platform with Hans Baessler when we both went to Japan at the moment, a few years ago, when they too were on the verge of some ambitious and exciting reforms to their educational system. I am particularly pleased therefore to have been invited here by Hans, Brigitta and their colleagues.

My own direct experience of the German school system is limited, but in the 1970s the school of which I was director of music at that time had a twinning arrangement with the Konrad Adenauer Gymnasium and Aloysius Colleg in Bonn Bad Godesberg. We shared much exciting music outside the classroom – with choirs, chamber music ensembles and orchestras – and it was very apparent then that you had a vigorous and highly successful music education system with a well-balanced provision divided between the day school and the local music school. I believed at that time, and still do, that you have the best system. The quality of German music training is, I believe, second to none. The thought therefore that ran through my mind when Brigitta telephoned me was: „How can Germany retain the best of its past traditions and build on them by taking the opportunity offered by this next phase of reform?“

We, in England, went through a major period of change in the later Thatcher years when the balance of school-based music and local music school changed. There were many that tried to resist and they went under. Those who survived and thrived took the energy created in a climate of radical change and made a virtue of it – expanding quantitatively and qualitatively.

This leads me on to my next point – transferability. A solution for one country may work elsewhere but, equally, however successful in country „A“ may not work in the culture and different traditions of country „B“. Nevertheless we should continually research other peoples’ solutions to problems and test their application in your own context.

In this talk I will try to address three main areas:

1. The roots of the current English system and my observations on how I feel it is working; and the prospects for the changes proposed by the present Government.
2. A brief examination of some of the forces influencing the current system – in Teaching practice, the governance of the curriculum, and examinations etc.
3. A look at how the local Music Services work in the UK in relation to all-day schools.

The roots of the current schooling system in England go right back to the middle years of the 19<sup>th</sup> century.

The then largely boarding schools believed in educating the whole person: – the intellectual, physical, moral, spiritual, and cultural aspects were all important in developing the civilised leader – for it was only ‘leaders’ who obtained this elite form of education.

The schools themselves were usually in the countryside – the Romantic movement, and Victorian period that succeeded it, was anti-city and sought a raw, natural environment – only that would be good enough for the son who needed education.

This type of education might occasionally be related to the world of work but, as Dickens characterises it in *Hard Times* – only bad educationalists drummed in the harsher realities of post-industrial revolution life.

The spirit of these private public schools – was transferred to the English Grammar School – State-funded but imitating the ethos of the private schools. When, eventually, comprehensive education arrived in a big way in the 60s and 70s, the idea was to give everyone the chances that the Grammar Schools had provided, and indeed to put everyone through the same sort of curriculum. By 1988 the Conservative Government regarded five good passes at GCSE (the public examination at age 16) as standard. So now all students are to be expected to obtain what was once the qualification achieved by only 20 % in the grammar schools. This undifferentiated approach has proved, in my view, highly problematic. Not all are best served by a classic academic curriculum. In particular, there are pressures building up in society that are proving too strong:

- street culture – sub-culture of drugs, drink, and crime media pressure
- peer conformity
- the cash nexus
- immediate rather than deferred gratification
- a rejection of experts and expertise
- a belief that the young have all the solutions and that wise old heads are irrelevant in the fast-moving technological world
- Schools are too remote from real life
- Parental negativity about the education process as provider of a ladder of opportunity
- Multiculturalism in the curriculum

So now we are on the verge of remodelling our schools again – developing new types:

- City Technology Colleges, one of which I was Principal
- New City Academies
- Specialist Schools

- New Build Schools
- Through Schools 4 - 19

And new approaches including:

- An on-line curriculum
- Individual learning plans, where each pupil, with his/her tutor plans their work path ahead after a review of recent progress
- Assessment, recording and reporting of student work over the whole period of school, using ICT and detailed monitoring - projecting future performance against past practice
- More use of vocational courses - with work-based learning
- More options for pupils aged 11, rather than a fixed menu for all
- A realisation that technical education is needed or where will our builders, mechanics, plumbers etc. come from in the future?
- Longer lessons with fewer breaks between them
- Phased beginning and ending times for the school day
- 4/5/6 term years
- An emphasis on tutorial work
- Assemblies and display to support positive images of the school
- Flat school management systems giving more responsibility to individual teachers
- A secure environment - school policemen and school keepers acting more like night club bouncers
- Alumni organisations to give current pupils a clear idea of what can be achieved through reference to past pupils
- Meeting the big challenge of the shift from primary to secondary schooling at 11
- Attempts to broaden 6<sup>th</sup> form work - more like the international baccalaureate

Extending the day further in a number of ways:

- Start the day with breakfast clubs for, say, 7 am. End the day with supper clubs and supervised homework facilities
- Increase the 'taught time' from the traditional average of about 38 weeks x 25 hours to 39 or 40 weeks at up to 30 hours at secondary level
- The introduction of Saturday classes in subjects other than music, accessible to parents and other adults
- Holiday courses and Summer schools – particularly aimed at the underachieving in English Language and Maths
- Revision clubs after school to help students prepare for exams
- The abolition of break times and opportunities for students to leave the site at, say, lunch breaks

My own more recent role in these developments has been to design the curriculum, staffing, and accommodation for the architects brief for 2 Inner-city Academies. The Government aims to introduce many such new schools to try to tackle the areas of urban deprivation. To give you some idea of the challenges, one of the schools I have been working on has 75 % of its pupils with English as a second language, and up to 30 % are asylum seekers. Potentially, I believe that these students will become vital and creative members of the UK 21stC workforce and population, but the challenges of providing them with adequate education and support are prodigious.

The main purpose of this part of my talk on education in the UK has been to underline the continuity of belief from Dr Arnold of Rugby in the 19<sup>th</sup> Century to Tony Blair today, that the education system is there to provide a very thorough support service for perhaps up to 12 hours a day, catering for a wide range of educational, social, physical and cultural needs, working closely with community groups and having a key role in the transforma-

tion of society as well as teaching the curriculum. In many ways too, the school system now, as it does in the boarding schools, takes over much, if not all, of the responsibilities of parents. *Academically it may be easier to deliver a curriculum to a group of same-age students, but in doing so a vital factor is lost. In a natural community like the family, children learn from older children as well as from adults. The older children acquire respect and are in principle more likely to set behavioural examples than they are inclined to do when working exclusively with their peers.*

As a result Teachers see themselves as required to be social worker, counsellor, child psychologist as well as immigrant adviser, and community warden and guardian.

At the back of all this are a number of government-funded agencies to guide:

- the National Curriculum
- the examination system
- the funds of schools and colleges
- teacher training
- school inspection

**The National Curriculum** was introduced in 1988 largely, I suspect, because successive governments had tired of asking the education profession to regulate itself and come up with a satisfactory, to their mind, method of ensuring that Marxist ideology was not being pursued in the classroom by teachers with revolutionary tendencies. We must remember that the teachers who were in positions of authority by the mid-80s were the revolutionary students of the mid-sixties. There was general alarm in political circles that the education system was being undermined by the extreme left. In came government regulation, subject by subject. Inevitably it was conservative in nature and divided up into the classically separated subjects offered in the grammar school-style syllabus for all.

The National Curriculum turned out to be highly prescriptive about what should be taught but said little about pedagogy. As a result it provided over-prescription in architectural terms and a lack of direction over lesson planning and organisation. It set clear gateways but there were no footpaths. It was very worthy and very wordy. It made curriculum planning very tiresome for teachers and induced a tick-box mentality.

The National Curriculum was revised, then thinned out, then some subjects were dropped. But, the raised standards failed to materialise. It began to dawn on politicians, education officials and the like that they would have to tackle the issues of pedagogy, the selection of teaching material, and lesson planning. This they did in relation to literacy and numeracy.

Literacy and numeracy 'hours' were introduced first into primary schools and later into secondary schools. Teachers were now taught to teach a prescribed course in a prescribed way for prescribed amounts of time and all this to be subject to national testing.

Testing is done on each core subject at ages 7, 11, 14 and 16. The criticism is often levelled that teachers now teach to the tests.

Results are used to predict the future performance of individuals and groups of students and the results are used to measure the effectiveness of schools and the value they are adding.

The results of pupil tests are also used to measure teacher performance in the performance management scheme introduced by the government in 1991. At certain stages in a teacher's career, pay and promotion are linked to the statistics derived from their pupils' performance.

Music is a subject in the national curriculum and art and design is the only other arts subject. Drama is subsumed within English, and dance within PE. It is often felt that this has resulted

in a reduction in the arts percentage of the curriculum whereas science and technology have gained, but with no discernible improvements or advantages to society.

The national curriculum consists of 14 subjects: Maths, English and Science at the core, with modern foreign languages, design technology, information and computer technology, history, geography, religious education, personal social and health education, physical education, art, music and citizenship.

**Teacher Training** is regulated by the teacher-training agency, a privatised branch of the government's Education Department. Strangely, at primary level, only two subjects are compulsory – Maths and English. Small amounts of time are given to the other subjects. We now have, therefore, a national curriculum with 14 subjects for pupils, and a teacher training national curriculum with two! Such are the disjunctures created when government privatises different sections of its functions into different agencies, which then do not coordinate or agree upon what should be done in terms of national policy.

Another agency is **OFSTED**, the agency responsible for inspecting schools. Once again, this is a contracted-out, privatised service run by a core of full-time officials and a small army of consultants employed on a daily rate. These are often retired or early-retired Heads, teachers and advisers. The system is, in my view, mechanistic and conformist. There is a lot of bureaucratic control over the whole process and individual inspectors are closely controlled in what they can inspect, how they should record their judgements they should use in reporting them. Many inspections, certainly at primary level, are carried out by generalists with little subject expertise, especially in the case of music. So the judgements are often woefully inadequate and misleading. For example in the early years of inspection music was found to be the best taught subject on the curriculum by the

inexpert inspectors and this led directly to the reduction in importance of music in teacher training on the grounds that all was going so well! It was not, as it later became clear.

The **school inspection** system is therefore consistent in process but not moderated in its judgements, which are often not worth the paper they are written on. The system is at its best garnering and interpreting statistics rather than making judgements about values and quality.

Once the inspector has made the judgements and has left, the individual schools have to pick up the weaknesses. The whole process has, once again, not provided the alchemist's stone that would turn the education system to gold as was anticipated. It has, however, demoralised teachers and, with the other measures mentioned, taken away from them a sense of creativity. This has led to resignations and a poor staying-on rate amongst teachers who tire of the over-regulating regime and seek freer forms of employment however much they love the job of working with children and young people.

The National Curriculum, the exam system, teacher training and school inspection are all in the hands of semi-autonomous privatised agencies, who each seek to control and influence teaching and learning, together with officials and politicians in both central and local government.

The future of the music teaching profession is, in a sense, in the hands of the university music departments and conservatoires. Here, however, we face further challenges, as neither sees itself as being interested in music teaching as a career. The conservatoires are almost exclusively concerned with training performers for careers in orchestras and chamber ensembles etc. and the universities see the pursuit of academic study in abstract terms largely unrelated to the job market. So, although we have substantial numbers of music students and overproduce would-

be performers, we are permanently short of music teachers. The funding of higher education in music is in the hands of another privatised agency – the Higher Education Funding Council. This is working hard to encourage training institutions to prepare students for the jobs that are and will become available. More recently a scheme has been introduced which allows non-qualified people to gain qualified teacher-status on the job. Thus, an orchestral musician who wants to enter the teaching profession but who lacks any teacher-training qualification at the outset, and cannot take a year out for training, can find a post and gain qualified teacher status on the job.

I have offered all these observations on the current system in England to you because a good proportion of the issues under scrutiny have arisen because schools are seen as all-inclusive social institutions. We have had protagonists for what we call the continental system: focussing academic work in the morning and allowing pupils to opt into sports, cultural clubs etc in the afternoon, and in many ways that is what many of the famous public schools in England do now to very good effect.

Perhaps we should now look at a typical day in a modern comprehensive school.

07.00 am	School opens
07.30 – 08.30	breakfast club
08.45	registration
09.00	assembly
09.15 – 10.30	lessons
10.30 – 10.50	break
10.50 – 12.30	lessons
12.30 – 13.30	lunch break
13.30 – 15.30	lessons
15.30 – 16.30	a choice of voluntary extra curricula activities
16.30 – 17.30	homework and tea club

It has to be said that most schools do not operate the activities listed above before 08.45 and after 15.30 but an increasing number are starting to do so.

The taught week usually averages about 25 hours of lesson time over 38 weeks. In a major public school the situation would be rather different with perhaps the period from 13.30 to 15.30 allocated to sports and cultural activities with lessons resuming again after tea between 16.30 and 18.30.

How does **music education** work in the all-day school? Music education in schools is provided by two teams of music teachers working closely together. Firstly, there are the school-based music teachers who focus on classroom music teaching – compulsory for about one hour a week up to the age of 14 and in optional groups after that. The school-based teachers may also run ensembles in the school – choirs, bands, music theatre groups, orchestras. These teachers are bound by the National Curriculum – the national examination and testing system from QCA – and are inspected by OFSTED. Their training is regulated by TTA. They are usually employed by their local education authority, which is a branch of local government at county or borough level. They report to the Head Teacher of the school with its own governing body.

Secondly, supporting the school-based teachers are peripatetic teachers who are sent out to schools by the local music service – the equivalent, perhaps, of your local music school. These teachers provide in the individual schools to which they are sent, instrumental and vocal tuition to groups and individuals and they provide support, perhaps by taking ensembles, acting as a section coach, or as a conductor. They will also prepare students for instrumental and vocal examinations. They are employed by the local music school with funds provided by central government through a system of bids and annual allocations. They re-

port to the music adviser or Head of the music school and they are not subject to the same sort of inspection regime although there is a similar one being developed for music schools. Many of these teachers are not qualified and so are paid at lower levels than classroom teachers and many of them are paid by the hour rather than on a salaried basis.

The system is particularly effective in providing instrumental and vocal teachers to primary schools who would find it difficult to organise, say, five or six different instrumental teachers for sometimes-small amounts of time per week. The Head of service will organise a timetable for each instrumental teacher to visit a group of perhaps eight or nine schools a week, and pay the travelling expenses involved.

The local music school supports school-based music making in many other ways by providing

- Instruments for hire
- Examination entry and administration
- Advice to parents
- Help with concerts and shows
- The loan of larger, e.g. bass instruments
- The loan of recording equipment and percussion equipment
- Piano tuning and repair services
- Instrument hire and repair
- The loan of sets of world music instruments, e.g. gamalans, steel drums, Indian and Chinese instruments

In summary, then, the local music school provides, on short-term loan, many of the items individual schools require from time to time but could not afford to maintain permanently.

The organisation of all this needs visionary and sensitive managers who can fine-tune their services to meet current demand and respond to new demands. Many of these local music

services serve quite large counties with about 300 schools each on average. The demands these 300 schools make are considerable and continuous so that speed of response through an effective administrative system is vital.

The local music school may also organise events which bring schools together in joint music-making enterprises, such as primary music festivals; secondary school choral festivals, where a major work may be performed in a professional concert hall; schools proms concerts where individual schools offer an individual item in a mixed multi-school programme; children's concerts given by ensembles and orchestras made up of local music staff. The local music school may also help with the organisation of tours and twinning activities.

The music school may also provide advisory services to support the work in the individual schools. The area music adviser and his/her staff may provide

- Inspection of schools
- In-service training courses at central venues or based in individual schools
- Advice on staff appointments, contracts and on disciplinary matters
- Advising on school-based accommodation for music and working with architects on any building proposals
- Disseminating government or other agencies' new policies as they apply to music
- Advising on the purchase of musical instruments, on information technology, and exam courses
- Advising school governors, head teachers and senior management teams on the way to implement the National Curriculum

The music service leader or adviser needs therefore to be multi-skilled. He or she will also have to be adept at bidding for and

raising funds from central government, local government, arts councils and grant giving bodies, liaising with other music organisations, commercial groups and charities.

Many professional orchestras have Education Officers and they, with the players, provide workshops in schools. Such projects are often jointly organised by the local music school and the orchestra or Opera Company in a range of the local authority schools.

Many local music schools have extensive libraries of orchestral choral and ensemble music and teaching materials to support classroom work. The local music school, in addition to all this, does many of the things your local music schools do.

- Providing individual tuition
- Offering weekday evening and weekend courses
- Providing a Saturday music centre
- Organising ensembles from orchestras to big bands and string quartets
- Promoting youth choirs, world music groups and composers groups
- Running holiday courses and summer schools
- Providing in-service training for instrumental teachers perhaps in conjunction with organisations like the European String Teachers Association or the European Piano Teachers association

Many of these local music schools are offshoots of the local education authority, but others may be charitable trusts or independent companies. They will normally have a management board with representatives from the parents, staff, and local politicians.

The big challenge over the past ten years or so has been the pressure from central government to pass on as much of the edu-

cation budget to individual schools as possible. This has squeezed service providers like the music schools, but they have managed to survive and in many cases thrive. A second challenge has been the increasing regulation of the school curriculum that has made it more difficult to withdraw pupils from the normal curriculum for their instrumental lessons.

This concludes my talk to you today. I do hope that it has given to you a glimpse of the complex English system. It is a very ambitious system and tries to make up for what the government sees as many of the deficiencies in parenting. It is an interventionist system in which high hopes are often met by apparently disappointing results. But, in music, we feel we have done well in comparison to some other subjects. It has to be said, though, that the more elite forms of music education provided by the local music school only reach 8 % of the total school population, and at a time when the needs of society are so great there is an urgent need to reach out to involve a much higher percentage of children in music-making.



Rolf Kessler / Volker Gerland

## Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule in Nordrhein-Westfalen: Gemeinschaftsgrundschule Richardstraße in Düsseldorf (Offene Ganztagsgrundschule) und Musikschule Dortmund

Vernetzung der Angebote von Schulmusik und Musikschule zur Optimierung der musikalischen Bildungsangebote für Kinder im Grundschulalter

Modellprojekt des Landesverbandes der Musikschulen Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit dem Verband Deutscher Schulmusiker Nordrhein-Westfalen zur Kooperation Musikschulen/Grundschulen

Die Ganztagschule kommt. Die Kooperation zwischen Schule einerseits und Sportvereinen, Musikschulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, ... andererseits gewinnt zentrale Bedeutung.

Um eine Möglichkeit von Zusammenarbeit zu erproben, haben der Landesverband der Musikschulen Nordrhein-Westfalen und der Verband Deutscher Schulmusiker Nordrhein-Westfalen das im Folgenden beschriebene integrative Modellprojekt entwickelt, das von den zuständigen Ministerien offiziell unterstützt wird.

### Finanzierung

Das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen hat für Personalkosten (Musikschullehrerinnen und -lehrer) zunächst für zwei Jahre etwa

130.000 Euro bewilligt. Die Instrumente werden aus Eigenmitteln der Musikschulen und Grundschulen, aus Mitteln der Schulträger und durch die Hilfe weiterer Sponsoren beschafft.

## Die beteiligten Schulen

- Amandusschule Herongen, Amandusweg 25, 47638 Straelen
- Friedrich-Ebert-GS, Am Kapellenufer 99, 44289 Dortmund
- Gemeinschaftsgrundschule Richardstraße, Richardstr. 13, 40231 Düsseldorf
- Gemeinschaftsgrundschule Schillerschule, Bambergstr. 79, 59192 Bergkamen

Die Standorte sind so gewählt, dass die Bedingungen möglichst unterschiedlich sind. Demzufolge entwickeln sich verschiedene Modelle für spätere Kooperationen an weiteren Schulen.

## Projektbeschreibung

Für alle Kinder der 2. (ab Schuljahr 02/03) und (ab Schuljahr 03/04) 3. Schuljahre wird im Rahmen der vorgegebenen Stundentafel ein musizierpraktisches Angebot gemacht. Der Unterricht findet in der Regel im Klassenverband statt und umfasst mindestens eine Wochenstunde.

Zwei Kolleginnen/Kollegen aus der Musikschule arbeiten in dieser Unterrichtszeit mit einer Grundschullehrerin/einem Grundschullehrer im Team. Die Fachleute der Musikschule unterstützen die Grundschullehrerin/den Grundschullehrer bei der Umsetzung des Lehrplanbereichs „Musik machen“. Die Grundschullehrkraft vernetzt die Inhalte in einer weiteren Musikstunde mit den Lehrplanbereichen „Musik hören“ und „Musik umsetzen“. Somit haben die Schülerinnen und Schüler zwei der für Kunst/Musik in der Stundentafel vorgesehenen Stunden.

Uns ist es wichtig, dass die zahlreichen positiven Effekte eines qualifizierten Instrumentalunterrichts nicht nur Kindern aus privilegierten sozialen Verhältnissen zugute kommen. Deshalb ist der Instrumentalunterricht kostenlos und es findet keine Auswahl nach Geldbeutel oder Interesse der Eltern statt.

Der Landesverband der Musikschulen Nordrhein-Westfalen und der Verband Deutscher Schulmusiker Nordrhein-Westfalen begleiten das Projekt in enger inhaltlicher und organisatorischer Zusammenarbeit. Indem wir Grenzen überschreiten und uns annähern, reißen wir die nutzlosen Barrieren zwischen „Vormittagsmusik“ und „Nachmittagsmusik“ ein, profitieren von den Kenntnissen, Erfahrungen und Beziehungen des jeweils Anderen und erreichen somit mehr für unsere Schülerinnen und Schüler.

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation läuft unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Nimczik von der Musikhochschule in Detmold. Die Dokumentation ist bedeutsam für spätere Fortbildungen und für die Weitergabe an andere interessierte Schulen/Musikschulen.

### **Ziele (über den bildungsästhetischen Ansatz hinaus)**

- Erhöhung der Ausdauer
- Stärkung der Frustrationstoleranz
- Stärkung des Selbstbewusstseins
- Ich-Stärkung
- Gewaltprävention
- Erhöhung des Verantwortungsbewusstseins
- Einübung von Toleranz
- Kompetenztransfer Grundschule/Musikschule

## Inhalte und Methoden

Die Auswahl der Inhalte, Methoden und des Instrumentariums wird von den vor Ort beteiligten Lehrkräften der Grundschule und Musikschule in enger Anlehnung an den Bereich „Musik machen“ des Lehrplans für die Grundschulen vereinbart und entwickelt. Dabei werden örtliche Gegebenheiten: Musikvereine, lokale Interessen, vorhandene Ressourcen, ... berücksichtigt.

Wir haben bewusst auf eine methodische Festlegung verzichtet. Dadurch wären den „Pionieren“ vor Ort unter Umständen unnötige Hindernisse aufgebaut worden. Zudem streben wir – wie bereits oben erwähnt – eine Modellvielfalt an. Dies bedeutet nicht, dass wir eine Beliebigkeit ohne Qualität zulassen. Die Teams treffen sich in regelmäßigen Abständen und tauschen sich intensiv über Inhalte und Methoden aus.

## Fortsetzung

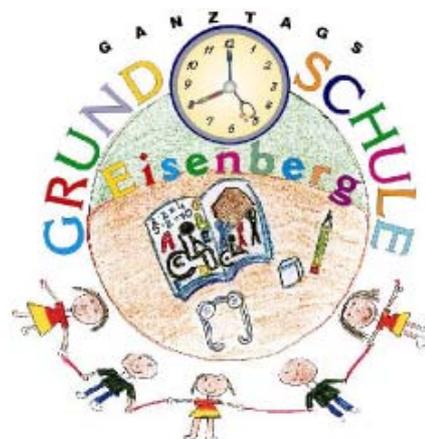
Für die Kinder des 4. Schuljahres ist die Fortführung und weitere Differenzierung des Erlernten entweder im Rahmen schulischer Musik-Arbeitsgemeinschaften oder in entsprechenden Angeboten der Musikschule realisierbar.

## Perspektiven

Hat unser Modellprojekt Erfolg, werden wir eine intensive Kommunikation im politischen Raum anregen über dieses Instrument zur Bearbeitung der Misere der Musikalisierung von Kindern im Grundschulalter.

Der Verband Deutscher Schulmusiker hat am 5. März 2004 in der Landeshauptstadt Düsseldorf eine Begegnung „Schulen musizieren“ für die teilnehmenden Schulen organisiert. Auch diese Veranstaltung hat ein breites Öffentlichkeitsinteresse geweckt.

Markus Fichter / Oliver Weyrauch / Jochen Paulokat  
Kooperation zwischen Grundschule und  
Verein in Rheinland-Pfalz:  
Pestalozzischule Eisenberg  
(Ganztagsgrundschule) und Eisenberger  
Blaskapelle



## Schulgemeinschaft

Die Pestalozzischule Eisenberg findet man dort, „wo die Pfalz am höchsten ist“ – im Donnersbergkreis. Die vier- bis fünfzügige Grundschule der Verbandsgemeinde Eisenberg (Pfalz) mit ca. 500 Kindern ist nicht nur von der allgemeinen Bevölkerungsstruktur her eine Schule im sozialen Brennpunkt. Sie bindet auch Schülerinnen und Schüler aus folgenden Institutionen ein: Spätaussiedler-Durchgangwohnheim, SOS-Kinderdorf, Kinderheim. Die Stadt Eisenberg (ca. 10.000 Einwohner) ist ein Industrieort mit einem sehr hohen Anteil an Arbeiterschaft (u. a. Eisengießerei, Dachziegelwerk, Tonabbau und Klebsandgewinnung). Dies führt dazu, dass Kinder verschiedener Nationalitäten die Schule besuchen.

Diese heterogene Zusammensetzung der Klassen und der Ganztagsgruppen verlangt einen fördernden, integrativen Un-

terrichtet für alle Schülerinnen und Schüler der Grundschule, in der sie Sach-, Sozial- und Methodenkompetenzen erlernen.

Die Leitsätze der Pestalozzischule Eisenberg – Schule für alle – Schule ein Team – Schule in Bewegung – orientieren sich in allen ihren Maßnahmen nach innen und nach außen. Die Leitsätze, die im folgenden präzisiert werden, spiegeln die Philosophie der Schule wieder.

## Schule für alle

**Unterricht** in der Pestalozzischule zeichnet sich durch eine Vielzahl von differenzierten und individualisierten Angeboten aus. Um die Kinder an ihrem Entwicklungs- und Leistungsstand zu fördern, stellen wir uns die Aufgabe, Kindern kognitive, soziale und methodische Kompetenzen zu vermitteln, die Grundlage für ein lebenslanges Lernen sind. Eine individuelle Förderung aller Grundschulkinder setzt voraus, dass jedes einzelne Kind frühzeitig und unabhängig von seiner sozialen Herkunft auf vielfältige Art und Weise angeregt und herausgefordert wird. Die Grundlage dafür ist, dass Kinder Schule als einen Lern- und Lebensraum erleben, in dem sie bestätigt werden und sich mit ihren Interessen und Fähigkeiten angenommen fühlen.

Diese Arbeitsweise zog die Konsequenz nach sich, dass die Pestalozzischule Eisenberg (Pfalz) zum Schuljahr 2001/02 „**Schwerpunktschule für beeinträchtigte Kinder in Rheinland-Pfalz**“ wurde.

Schule für alle schließt auch das Angebot ein, in einer **Offenen Ganztagschule** Lernkompetenzen zu erwerben. In enger Kooperation mit den externen Partnern der Grundschule Eisenberg wird ein schulisches Ganztagsangebot organisiert. Auch hier eröffnen sich unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung,

der Erweiterung von Interessen oder der Entdeckung eigener Stärken von Kindern.

Bildungs- und Erziehungsaufgaben werden in der Pestalozzischule Eisenberg gemeinsam mit dem **Elternhaus** angestrebt. Hier sehen sich Kollegium wie auch Schulleitung der Pestalozzischule gleichermaßen verpflichtet, durch professionelle Beratung Eltern in allen Fragen der kindlichen Förderung zu unterstützen sowie außerschulische Institutionen mit in die Beratung einzubeziehen. Eltern sind neben der Mitwirkung in Gremien in zahlreiche Aktivitäten des Schullebens mit eingebunden (Leseeltern, Frühstücksbuffet, Elternseminare ...).

Die **Einbindung außerschulischer Partner** in Unterricht, Projekten und Foren ergänzt die pädagogischen Arbeit und bindet die Schule in die Gemeinde ein. Diese gezielte und systematische Kooperation ermöglicht, Unterricht durch kompetente Partner (Einzelpersonen und Institutionen) in verschiedenen Bereichen zu erweitern. Die Partner bringen sich aktiv in den regulären Schulalltag ein. Unterricht kann aber auch an jenen Orten stattfinden, die anwendungsbezogenes Wissen, soziale und kulturelle Erfahrungen ermöglichen.

## Schule – ein Team

**Kommunikations- und Kooperationsstrukturen** sind in der Schule in vielen Ausprägungsformen zu finden. Teamfähigkeit ist eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen in unserer Gesellschaft. Folgende Teamstrukturen haben sich in der Pestalozzischule entwickelt:

- Teamarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht
- Team der Schulleitung und Verwaltung

- Teams unterschiedlicher beruflicher Qualifikationen in der Schule (Grundschul- und Sonderschulpädagogen, Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Erzieher)
- Pädagogischer und informeller Austausch mit pädagogischen Einrichtungen und therapeutischen Praxen
- Gemeinsame Absprache von Förderplänen
- Klassenteams
- Stufenteams zur Planung und Evaluation von Unterricht sowie Austausch mit innovativen Schulen

## Schule in Bewegung

Die Grundschule Eisenberg sieht sich als Organisation, die einem ständigen **Evaluationsprozess** unterworfen ist.

Maßnahmen der **Fort- und Weiterbildung** sind zentrale Aufgaben mit dem Ziel, die berufliche Qualifikation aller zu sichern und zu erweitern. Diese systematisch angelegten Fortbildungen finden extern, aber auch insbesondere schulintern statt. In regelmäßigen Abständen werden daher im Rahmen des Benchmarkings in Schulen – einer Methode der Qualitätssicherung – andere Schulen besucht, um verschiedene Schulprofile kennen zu lernen, die eigene Arbeitsweise zu reflektieren und auf unsere Schule im Sinne „best practices“ zu übertragen und somit Maßnahmen zu einer Qualitätsentwicklung und -sicherung an der Pestalozzischule durchgeführt.

Unterricht weist einen flexiblen Rhythmus auf – **Aktivitäten der Anspannung wechseln mit Entspannung, Phasen der Aktivität mit Phasen der Ruhe.**

Eine abwechslungsreiche Mischung aus frontalen und offenen Unterrichtsphasen, aus Einzel- und Teamarbeit, aus strukturierter Gruppenarbeit wie auch Übungsphasen kennzeichnen den Lernrhythmus.

## Das Konzept der Bläserklasse Yamaha an der Pestalozzischule Eisenberg

Schon seit Jahren ist die Schule bestrebt, im Fach Musik alle musikimmanenten Parameter spielerisch, praxisbezogen und damit handlungsorientiert und lernsicher zu vermitteln.

So bleiben zum Beispiel Notationen keine theoretischen Grundbegriffe, sondern werden durch ein handelndes Anwenden – sei es durch Orff'sches Instrumentarium oder durch Erlernen des Spiels auf der Blockflöte – erlernt und gesichert. Auch werden weitere musikalische Erfahrungsbereiche für Kinder; Instrumente spielen sowie Musik hören bzw. kennen lernen ganzheitlich integriert.

In diese Ziele eingebunden ist seit Jahren das ortsansässige Blasorchester der Blaskapelle Eisenberg. Es ist eine Tradition, dass in jedem Jahr die Unterrichtseinheit zur Instrumentenkunde mit einem praktischen Teil beginnt, in dem die Kinder der Pestalozzischule die Möglichkeit erhalten, von Musikern der Blaskapelle Instrumente vorgestellt zu bekommen und diese auch ausprobieren zu dürfen.

Zeitgleich veranstaltet die Kreismusikschule einen Informationsabend, bei dem interessierte Eltern sich über das Erlernen eines Instrumentes für ihr Kind unverbindlich informieren können. So besteht ein positiver Nebeneffekt dieser jährlichen Veranstaltung darin, dass immer mehr Schüler der Pestalozzischule bei der Blaskapelle aktiv musizieren und die Blaskapelle sich zusätzlich an den Schulfesten der Pestalozzischule mit einbringt. Seit Mitte dieses Schuljahres finden die Proben der Blaskapelle zusätzlich in den Räumen der Pestalozzischule statt.

Zum Schuljahr 2002/03 besteht zusätzlich ein Kooperationsvertrag zwischen der Pestalozzischule Eisenberg und der Blaskapelle entsprechend den Rahmenvereinbarungen des Landes-

musikrates Rheinland-Pfalz und des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend.

Fazit: Die BläserKlasse nach Yamaha ist eine logische Konsequenz und Weiterentwicklung des Unterrichts an der Pestalozzischule Eisenberg.

### **Welche Ziele verfolgt die Pestalozzischule Eisenberg mit der BläserKlasse von Yamaha?**

Neben den oben genannten Zielen der BläserKlasse von Yamaha verfolgt die Pestalozzischule Eisenberg zusätzlich noch die folgenden:

- Wecken von Interessen und Begeisterungsfähigkeit
- Förderung von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Aufzeigen sinnvoller Freizeitbeschäftigungen
- Verbesserung der Sozialkompetenz durch gemeinsames Musizieren: Dies führt zu einer wichtigen Schlüsselqualifikation für teamorientiertes Arbeiten
- Förderung der Konzentrationsfähigkeit durch projektorientiertes Arbeiten
- Stärkung des Selbstbewusstseins und Verringerung von Verhaltensauffälligkeiten durch gemeinsames Musizieren
- Hinführung zum Musizieren über die Grundschulzeit hinaus
- Einbindung in die Kommune durch Mitgestaltung von Festen im Jahreskreis
- Miteinbezug aller sozialer Schichten der Bevölkerung von Eisenberg
- Erweiterung des Schulprofils der Pestalozzischule im musikalischen Bereich

Die BläserKlasse deckt sich bei den aufgeführten Zielen mit den Vorgaben des Landes bzgl. der pädagogischen und organisatorischen Zielvorgaben der Ganztagschule.

## Wer führt die Bläserklasse nach Yamaha an der Grundschule Eisenberg durch?

Dieses Projekt wird von mehreren Einzelpersonen getragen. Damit gelingt es der Grundschule Eisenberg die Ziele über Jahre hinaus zu verfolgen unabhängig kurzfristiger Personalentwicklungen.

**Martina Ochßner**, ausgebildet in der Früherziehungsmethode nach Yamaha, Pädagogin mit dem Fachschwerpunkt Musik sowie stellvertretende Schulleiterin der Pestalozzischule Eisenberg.

**Oliver Weyrauch**, ausgebildet in der ElectoneMethode ebenfalls nach Yamaha und Pädagoge mit dem Fachschwerpunkt Musik, Fachbereichsleiter Musik an der Pestalozzischule Eisenberg, sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter in Musikwissenschaften an der Universität Landau und Student für Magister im Fachbereich Musikwissenschaften.

**Jochen Paulokat**, Student der Universität Landau mit den Fachgebieten Grundschulpädagogik und Musik sowie Leiter des Jugendblasorchesters der Blaskapelle Eisenberg e. V.

## Wie geht es nach der Grundschule weiter?

Das Schaubild weist auf, dass das Konzept in der Pestalozzischule Eisenberg schon bei sechsjährigen Kindern im Bereich des Anfangsunterrichtes beginnt. Beim ersten Elternabend für die Schulanfänger werden die Eltern über das Gesamtprojekt informiert. Damit hat jedes Kind die Möglichkeit, schon im 1. Schuljahr mit Blockflötenunterricht nach Yamahamethode in das Konzept der Bläserklasse einzusteigen.

Im Laufe des 2. Schuljahres wählen die Kinder ein Instrument, was sie im Anschluss an den Grundkurs des Blockflötenunterrichts in der Bläserklasse erlernen möchten.

Durch die Kooperation mit der ortsansässigen privaten Musikschule Puhmann, dem hiesigen Blasorchester sowie der Kreismusikschule entstehen eine Vielzahl von Möglichkeiten, sich weiter an den jeweiligen Instrumenten ausbilden zu lassen.

Primäres Ziel ist es hierbei, das Interesse an der Musik und dem Spiel eines Instrumentes zu wecken und nach der Grundschule gemeinsam mit den Eltern Möglichkeiten einer weiteren musikalischen Ausbildung zu suchen.

### **Warum eine Sponsoringaktion in Eisenberg?**

Um unseren Kindern dies über lange Jahre hinaus in der Grundschule anbieten zu können, braucht die Schule einen kindgemäßen Orchestersatz an Blasinstrumenten.

Da diese Instrumente eine erhebliche finanzielle Belastung für Eltern sein können, Kinder in diesem Alter sich oft noch nicht endgültig für ein Instrument festlegen können und die Grundschule allen Kindern – unerheblich aus welcher sozialen Schicht – diese Möglichkeit anbieten will, ist dies nur über eine Sponsoringaktion zu erreichen.

Die Instrumente sollten so zusammengestellt sein, dass ein hinreichend differenzierter Orchesterklang das Resultat ist. Dies meint ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Holz- und Blechregistern, und hierin wieder eine gute Mischung zwischen hohen und tiefen Lagen.

Ein Orchestersatz ist für die Grundschule veranschlagt im Bereich von ca. 15.000 Euro. Zur Grundausstattung gehören:

Querflöten, Klarinetten, Altsaxophone, Trompeten, Posaunen, eventuell Hörner, tiefes Blech wie Euphonien oder kleine Tuben. Ein Schlagzeug ist an der Grundschule Eisenberg bereits vorhanden.

### Die Vorbereitungen zur 1. Bläserklasse in Stichworten

- Im Schuljahr 2001/2002 besuchte eine Delegation die Hohensteinschule in Olpe, die eine Bläserklasse im 3. Schuljahr erfolgreich umsetzt.
- Das Konzept wird der Gesamtkonferenz vorgestellt. Es wird der Beschluss gefasst dieses Ganztagsangebot an der Schule zu etablieren.
- Frau Ochßner und Herr Weyrauch besuchen einen Qualifikationskurs von Yamaha Europa in Fulda im hessischen Landesinstitut für Pädagogik.
- Ein Konzept wird entwickelt und zeitgleich läuft eine Sponsoringaktion in der Wirtschaft in Eisenberg an, um schuleigene Instrumente zu finanzieren.
- Elterninformation für alle 3. Klässler in den Klassenelternabenden
- Verbindlichen Anmeldung zur Bläserklasse
- Zu Beginn des Schuljahres 2002/2003 werden für die gesponsorten 17000 Euro schuleigene Instrumente, Notenständer, Instrumentenständer ... angeschafft.
- Aufbau eines Kontaktes zum Musikhaus Müller, Kaiserslautern.
- Ein Kooperationsvertrag mit der Blaskapelle Eisenberg e. V. wird geschlossen.
- Drei Instrumentallehrerinnen und -lehrer, die sich auch bei Kooperationspartner engagieren, lassen sich von dem Konzept begeistern und schließen einen Honorarvertrag mit der Grundschule ab.



Christoph Hein

## Kooperation zwischen Hauptschule und Verein in Baden-Württemberg: 1st Class Rock – Klassenmusizieren mit dem Rock-Pop-Instrumentarium

### Im Brennpunkt – das Klassenmusiziermodell „1st Class Rock“ vor dem Hintergrund der Ganztagsschulentwicklung in Baden-Württemberg



Baden-Württemberg legt bei der Entwicklung und Verbreitung der Ganztagsschule einen eindeutigen Schwerpunkt: Die Etablierung von Ganztages-Hauptschulen in sozialen Brennpunkten soll die Bildungschancen und die Betreuungssituation besonders benachteiligter Schülergruppen nachhaltig verbessern.

Zwar können auch Schulen anderen Typs die Bundesmittel des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) beantragen; die vom Land zu finanzierenden zusätzlichen Lehrerstellen werden allerdings ausschließlich den Brennpunkt-Hauptschulen zugebilligt; nur an diesen Schulen sind mithin die Voraussetzungen für eine pädagogisch sinnvolle, den ganzen Tag überspannende Unterrichtsorganisation im Sinne der gebundenen Ganztagsschule gegeben. Die Entwicklung musikpädagogischer Konzepte für Ganztagsschulen dieses Typs birgt besondere Herausforderungen. So ist u. a. zu berücksichtigen,

1. dass gerade an Hauptschulen der Fachlehrermangel besonders eklatant ist und Musikunterricht infolgedessen häufig ausfällt bzw. fachfremd unterrichtet wird,

2. dass die SchülerInnen in der Regel nicht über musikpraktische Vorerfahrungen verfügen und zu ‚klassischen‘ Inhalten und Methoden des Musikunterrichts nur selten Bezug haben,
3. dass in vielen Fällen die finanzielle Situation der Eltern kostenpflichtigen Musikangeboten (z. B. Instrumentalunterricht) enge Grenzen setzt.

Vor diesem Hintergrund entwickelt ein Dozententeam von Let's make Music e. V. derzeit das Klassenmusizierkonzept „1st Class Rock“; die Pilotphase beginnt im kommenden Schuljahr (2004/05).

Kernpunkt dieses Modells ist die unmittelbare Verzahnung von Inhalten und Methoden des Musikunterrichts mit grundlegendem Instrumentalunterricht (keyb., git., b., dr., perc.) sowie Bandpraxis.

Aus bildungspolitischer Perspektive trägt die Implementierung solcher Klassenmusiziermodelle erheblich zur Qualitätssicherung des Ganztagschulangebotes bei; für die einzelne Schule schlägt sich dieser Qualitätsaspekt in der Verbesserung des sozialen Miteinanders und der Persönlichkeitsförderung durch Musik nieder.

Aus musikpädagogischer Perspektive schließlich erfordern und ermöglichen Modelle wie „1st Class Rock“ Kooperationen zwischen allgemein bildenden Schulen und Musikschulen, bei denen beide Partner ihre Kernkompetenzen voll einbringen und zugleich voneinander profitieren können.



Die Initiative  
zur Förderung des  
aktiven Musizierens

Monika Lockemann  
Geschäftsführung  
Hoffeldstr. 241  
70597 Stuttgart

Tel. 0711 / 72 89 444  
Fax 0711 / 72 89 452  
ml@letsmakemusic.de  
www.letsmakemusic.de

Let's make Music e. V. engagiert sich seit Mitte der 90er Jahre für eine schüler- wie praxisorientierte Ausrichtung des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen. Zu den Kernaufgaben des Vereins gehören der Bereich Lehrerfortbildung, die Entwicklung von Unterrichtskonzepten und -materialien sowie die Mitarbeit auf Verbands- und bildungspolitischer Ebene. Finanziell unterstützt und ideell getragen wird Let's make Music e. V. von derzeit rund 20 Unternehmen der Musikbranche (Verlage, Musikinstrumentenhersteller, Händler).

„1st Class Rock“-Projektleiter Michael Fromm ist Lehrer an der Brennpunkt-Hauptschule Landau West, Fachleiter für Musik (Grund- und Hauptschule) am Seminar Landau sowie Fortbildner für Let's make Music e. V., AfS u. a.



<http://www.musik-fromm.de>

Der Referent, Christoph Hein, ist Musiklehrer (Grundschule); er koordiniert die pädagogischen Aktivitäten sowie die Öffentlichkeitsarbeit von Let's make Music e. V.



Lena Daub

## Kooperation zwischen Regionaler Schule und Freiem Künstler in Rheinland-Pfalz: Die Don-Bosco-Schule in Herdorf

Don-Bosco-Schule  
57562 Herdorf  
Regionale Schule  
Ganztagsschule

Herdorf, den 05.05.04  
Tel.Nr.: 02744/ 1538  
Fax: 02744/ 6147  
e-mail:  
dbs\_herdorf@hotmail.com  
homepage:  
www.donboscoherdorf.de

Don-Bosco-Schule, Homscheidstr.18, 57562 Herdorf



### Musisch-künstlerische Erziehung in der Ganztagsschule

Die Don-Bosco-Schule ist bereits im zweiten Jahr Ganztagsschule. Im Schuljahr 2002/03 besuchten 168 Kinder die Ganztagsschule. Im Schuljahr 2003/04 besuchten 116 Kinder die Ganztagsschule. Für das kommende Schuljahr liegen bis jetzt 131 Anmeldungen vor. Erfahrungsgemäß wird die Zahl bis zum Sommer aber noch steigen.

Von Anfang an waren wir im Kollegium der Meinung, dass der musisch-künstlerischen Ausbildung eine sehr starke Bedeutung zukommt,

- als Gegengewicht zur ständig steigenden technologischen Ausbildung, die an unserer Schule einen ebenfalls sehr hohen Stellenwert hat,
- als Chance, Talente zu entdecken und zu fördern und den Mädchen und Jungen in Form von öffentlichen Aufführungen Möglichkeiten der Präsentation zu geben (Stärkung des Selbstbewusstseins, ein „tolle“ Erfahrung im Gemeinschaftserlebnis zu machen).

Auf dem Hintergrund dieser Zielsetzung haben wir entsprechende Projekte und Arbeitsgemeinschaften angeboten.

### Angebote im Schuljahr 2002/03:

Instrumental-Workshop	Herr Klaus Weller (Musikpädagoge a. d. Schule)
Keyboard-AG	Herr Klaus Weller (Musikpädagoge a. d. Schule)
Musical-AG	Frau Lena Daub (Konrektorin) Frau Anke Pütz (außerschulische Partnerin)
Moderner Show-Tanz und Hip-Hop	Frau Nadja Behrendt (Musiklehrerin a. d. Schule) Herr Mohammed Özdemir (außerschulischer Partner)
Chor	Herr Klaus Weller (s. o.)
Inliner	Frau Kerstin Treude (Sportlehrerin a. d. Schule)
Gesang	Herr Thorsten Ständebach (außerschulischer Partner)

Im Dezember 2002 setzten wir uns in dieser Runde zusammen, um zu überlegen, in welcher Form wir unsere Arbeit koordinie-

ren könnten, um im Sommer 2003 ein Gemeinschaftsprojekt auf die Bühne bringen zu können. Wir entschieden uns dafür, einen „Bunten Abend“ zu gestalten, wo jede Gruppe ihre Beiträge einbringen kann. Eine weitere AG der GTS – „Kreatives Schreiben“ – übernahm die Moderation. In Form von selbst geschriebenen Limericks leiteten die AG-Mitglieder zu den einzelnen Beiträgen des zweistündigen Bühnenprogramms über. Die AG „Nähen und Schminken“ brachte sich ein durch Anfertigung von Kostümen und durch Schminken der Bühnenakteure.

Es war eine wirklich schöne Erfahrung für alle Beteiligten. Das Projekt wurde im Vorfeld begleitet durch schulinterne Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und Schüler (Einführung in die Tontechnik, Richtiges Schminken für die Bühne).

### Schuljahr 2003/04

Wir wollten auf jeden Fall wieder ein Gemeinschaftsprojekt gestalten, hatten aber in diesem Schuljahr nicht so viele Schüler und konnten deshalb nicht mehr alle AGs anbieten. Im musischen Bereich laufen in diesem Schuljahr folgende Projekte:

Instrumental-AG	Herr Klaus Weller
Chor	Herr Klaus Weller
Musical	Frau Lena Daub, Frau Anke Pütz
Gesang	Herr Klaus Weller, Frau Lena Daub

(in Einzelstunden nach Probenbedarf)

Die Planung für die diesjährige Bühnenaufführung begann bereits mit Anfang des Schuljahres. Wir werden diesmal ein Musical mit selbst geschriebenem Drehbuch auf die Bühne bringen. „Die MUSICALische ZEITREISE“ ist eine witzige, spannende und fantastische Geschichte. Lieder und Tänze aus bekannten Musicals sind in die Geschichte eingewoben. Es wird gesungen,

getanzt, geschauspielert und wir werden sogar ein kleines Orchester auf die Beine bringen. Aus dem Halbtagsbereich binden sich ebenfalls Gruppen ein, z. B. eine Sportgruppe der Stufe 7 sowie die ganze Klasse 5b mit Tänzern. Die AG „Nähen und Schminken“ ist ebenso wieder dabei. Der große Vorteil solcher Aktionen im Rahmen der Ganztagschule ist ganz sicher der, dass man Zeit zur Verfügung hat. Der vormittägliche Unterricht wird eigentlich nur in den letzten zwei Wochen vor der Aufführung tangiert, weil dann auch vormittags Proben angesetzt sind. Die Zusammenarbeit von Lehrern und außerschulischen Partnern und deren jeweiliger spezieller Input in das Projekt tragen zu einer gesamten Niveausteigerung bei.

gez. Lena Daub, Konrektorin

Hermann J. Kaiser

## Musik in der Ganztagschule: Zwischen ökonomischer Funktionalisierung und Anglerverbund

### Ein Denk-Zettel

„Die Kultusministerkonferenz legt zur PISA-Studie eine erste Einschätzung der Ergebnisse vor. Diese macht deutlich, dass die Herausforderungen an das deutsche Schulwesen komplexe und differenzierte Antworten verlangen. Vor diesem Hintergrund werden die Länder und die Kultusministerkonferenz in folgenden Handlungsfeldern vorrangig tätig werden:

... Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen ...“

(Auszug aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz über Konsequenzen aus PISA 2000 vom 05./06.12.2001)

\* \* \*

„Der Anglerverbund Brandenburg wird künftig an Ganztagschulen Unterricht anbieten. Das ermöglicht eine am Sonntag auf dem Verbandstag geschlossene Kooperationsvereinbarung mit dem Bildungsministerium. Nach Information des Ministeriums reicht dieses zusätzliche Angebot von Artenkunde über Fischanatomie bis zu Lektionen über Angelsportgeräte und rechtliche Fragen des Tier- und Umweltschutzes.“ (ddp)

(Berliner Zeitung, 19.4.2004)

## 1. Grundlagen:

### Bildungspolitische Verlautbarungen der Bundesregierung

Ob beim Lesen, in Mathematik oder in den Naturwissenschaften – deutsche Schülerinnen und Schüler lagen in allen drei Disziplinen mit ihren Leistungen nur im Mittelfeld. Das hat die internationale PISA-Studie zur Schulleistung ergeben. ... Um aktiv gegen die Defizite des deutschen Schulsystems anzugehen und in Zukunft im internationalen Vergleich bestehen zu können, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Programm „Zukunft Bildung“ ausgearbeitet. Darin werden folgende Ziele festgeschrieben:

- Der Auf- und Ausbau von Ganztagschule durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“
- ...

... Das Ziel: das deutsche Bildungssystem in zehn Jahren wieder an die Weltspitze zu bringen. Denn von der Qualität der Bildung hängt die Zukunft Deutschlands ab – die eines jeden Einzelnen wie die von Wirtschaft und Gesellschaft.

(BMBF in: <http://www.ganztagschulen.org/108.php> und [131.php](http://www.ganztagschulen.org/131.php))

Nach den Ergebnissen der PISA-Studie und den Empfehlungen des „Forum Bildung“ ist klar: Die Qualität des Unterrichts muss entscheidend verbessert werden. Bund und Länder haben deshalb am 17. Juni 2002 in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) den Aktionsrahmen „Strukturelle Neuerungen in der Bildung“ als Folgerung aus den Empfehlungen des „Forum Bildung“ beschlossen ...

Zusammen mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagschulen trägt der Aktionsrahmen der Bund-Länder-Kommission ent-

scheidend dazu bei, das Schulsystem weiterzuentwickeln und ein Qualitätsmanagement in Eigenverantwortung der Schule zu verankern.

Die Handlungsfelder des Aktionsrahmens

- die Förderung von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz ...
- die Förderung von Migrantinnen und Migranten ...
- die Förderung von mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenz ...

(BMBF in: <http://www.ganztagsschulen.org/95.php>)

Die zuvor angeführten Verlautbarungen, so mag sich mancher Teilnehmer dieses Kongresses fragen, welchen Sinn haben sie für die Überlegungen der nächsten Tage, in denen die Frage nach dem Ort von Musik in einer sich verändernden Schule, dem ihr zugebilligten quantitativ-zeitlichen Ausmaß und ihrer ideellen Funktion für Schülerinnen und Schüler leitend ist. Sie haben ganz bestimmte, zum Teil sogar als trivial zu bezeichnende Funktionen, die bei den kommenden Diskussionen und Überlegungen auf keinen Fall übersehen werden sollten. Sie wollen aufmerksam machen auf konstitutive Rahmenbedingungen von Ganztagschule, innerhalb deren Musik als individuelle, als sozial-kommunikative und als unterrichtliche Praxis in Erscheinung treten kann. Vor allem gilt es zu bedenken, dass

- die Einrichtung der Ganztagschule nicht erfolgt, um der Musik als einer bereits existenten und durchaus notwendigen gesellschaftlichen Praxis eine breitere Entfaltung zu sichern, sondern um Defizite im Bereich der so genannten Basiskompetenzen (Lesen, Rechnen, Schreiben) auszugleichen, die soziale Integration von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zu befördern und der technologischen Leistungsfähigkeit unserer Gesellschaft die notwendigen Ressourcen zuzuführen;

- die Einrichtung der Ganztagschule nicht erfolgt zu dem Zwecke, Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden Schulen einen für ihre individuelle als auch gemeinsame, und das heißt: für ihre soziale Musikpraxis erweiterten Spielraum zu verschaffen;
- die Perspektive „Ganztagschule“ nicht nur für ein „Schulfach Musik“, sondern für alle bisher in der Schule versammelten Fächer eine Herausforderung und eine vermutete und daher wahrzunehmende Chance bildet;
- Anbieter ganz unterschiedlicher Couleur mit ihren Angeboten in die Ganztagschule einzurücken versuchen und wohl auch einrücken werden.
- die in den beiden vorhergehenden Punkten angesprochenen Sachverhalte zu im Augenblick noch nicht überschaubaren Verteilungskämpfen um Zeitkontingente, Personal- und Sachressourcen „vor Ort“, d. h. in den Schulen selbst, führen werden.

Ganztagschule, genauer: ihre mögliche weitergehende Einrichtung hat von ihrem Ursprung her, d. h. von ihren Entstehungs- aber auch von ihren Verwertungsbedingungen her, andere Motive und zunächst auch ganz andere Zielvorgaben als wir als Musikpädagogen dieses uns durchaus begründetermaßen vorstellen. Auf diese Motive, Ursachen und Begründungen wird im Folgenden näher eingegangen.

## 2. Begründungen und Funktionszuschreibungen

Wie es bereits die zuvor angeführten Verlautbarungen der Bundesregierung deutlich machen, und mit deren Argumenten identifizieren sich viele Stimmen ganz unterschiedlicher Provenienz in der gegenwärtigen Diskussion um die Ganztagschule, stellt die PISA-Erfahrung ein, wenn nicht gar *das* zentrale Motiv der Ganztagschuldiskussion dar. Die durch die PISA-Debatte be-

haupteten Defizite des bundesrepublikanischen Schulsystems sollen u. a. durch die flächendeckende, in ihrer Ausformung zwar unterschiedlich formierte Einführung der Ganztagschule behoben werden. Dabei kann man im wesentlichen vier, in sich weiter differenzierte Argumentationen beobachten. Neben einer eher ideologisch-programmatischen, dass das deutsche Schulsystem wieder an die Weltspitze zu bringen sei – was auch immer dieses heißen mag – lassen sich eine sozialpolitische, eine sozialisationstheoretische sowie eine pädagogische Argumentationsebene auseinander halten. Bei allen „offenen“ Begründungen für die Ganztagschule wird man allerdings die darunter liegende wirkliche, und das heißt die ökonomische Begründung, nicht übersehen dürfen.

Die *sozialpolitische* Argumentation geht ganz wesentlich auf die erweiterte Realisierung der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ hinaus. Dieses kann man getrost als „klassische Argumentationslinie“ aus der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik bezeichnen. Denn die Ein-Eltern-Familien sowie die zunehmende Berufstätigkeit der Mütter erzwingen ein zunehmendes Betreuungsangebot. Dieses soll in einer möglichst kostengünstigen Form realisiert werden.

*Sozialisationstheoretische* Argumentationen verweisen darauf, dass Familien die ihnen ursprünglich zugewiesenen Erziehungsaufgaben nicht erfüllen können mit der Folge von Verwahrlosungserscheinungen. Es geht also um sozialisatorische Kompensationen, die durch Struktur und Organisation der Ganztagschule geleistet werden sollen.

*Pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche* Argumentationen heben darauf ab, dass bisherige *Formen des unterrichtlichen Umgangs* mit Kindern und Jugendlichen nicht länger ausreichen. Demzufolge seien spezifische Lernangebote für schulische aber auch außerschulische Tätigkeitsfelder bereit zu stellen. Eine Ver-

vielfältigung der *Lernkultur* und ein Paradigmenwechsel in der *Lehrkultur* seien angesagt.

Das latente ökonomische Motiv wird bereits deutlich in Funktionszuschreibungen wie „die Ganztagschule ermögliche oder verbessere die Entdeckung und Förderung von Begabungen und Talenten“ (das heißt im Klartext: Erweiterung der Personalressourcen für den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarf) oder „als Folge aus PISA ergebe sich die Notwendigkeit systematischer Qualitätsentwicklung und Evaluation in den Schulen.“ (Dieses wiederum ist nur denkbar auf dem Hintergrund der Verfügbarkeit oder der Entwicklung bestimmter „abrufbarer“ Kompetenz- und Wissensstandards.)

In einer an Deutlichkeit kaum zu übertreffenden Situationsanalyse hat Stefan Sell (von der Fachhochschule Koblenz, Standort Remagen) im Rahmen des Ganztagschulkongresses vom 5. bis 7. November 2003 in Braunschweig auf die ökonomische Grundierung der Ganztagschuldebatte verwiesen. Seinen Überlegungen zufolge wird der gesellschaftliche und fachwissenschaftliche Diskurs nicht primär aus *pädagogischen* Argumenten gespeist, sondern durch eine *ökonomische* Argumentation, die dann bildungspolitisch „flankiert“ werde. Als Vorteil erweise sich die dadurch bedingte erhöhte Aufmerksamkeit einer ökonomisierten Gesellschaft und Politik, die sich zunehmend nur noch über monetär bewertbare Sachverhalte verständigen könne. Dass hiermit zwangsläufig eine Verkürzung der pädagogischen Problemlage verbunden ist, dürfte unmittelbar einsichtig sein. Sie führt denn auch dazu, dass die durch die ökonomische Dominanz der Perspektiven entstehenden Probleme im pädagogischen Diskurs zu hoch bewertet würden. Nicht gerade eine gute Ausgangslage für die Vermittlung von ökonomischen und pädagogischen Interessens- und Argumentationslagen!

Der Hinweis auf den ökonomischen Zugriff auf die Ganztagschule und dessen sozial- und arbeitsmarktpolitische Struktur ist für musikpädagogisches Engagement von nicht zu vernachlässigend hoher Bedeutung. Die gegenwärtig bemerkbare, nahezu durchgängig vorfindliche Erwartung an die Ganztagschule als Instrument zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen – bei denen es durchaus offen ist, ob diese durch die „alte“ Schule hervorgerufen oder durch diese doch wesentlich befördert wurden – ist bei allen Überlegungen zur Präsenz von Musik in der Ganztagschule in Rechnung zu stellen. Wenn die Ganztagschule im Hinblick auf eine gesellschaftliche Schadensbeseitigung instrumentalisiert wird (Sell), diese Schäden aber nur für den politisch-wirtschaftlichen Bereich konstatiert werden, dann besteht die Gefahr, dass ästhetische Praxen in der Schule noch weiter marginalisiert werden, als das bisher bereits erfolgt ist. Daher kann die den Kongress in Königstein leitende Frage nur heißen: Wie kann eine gesellschaftliche Praxis (der ästhetisch vielfältige, individuell und gesellschaftlich im Hinblick auf ein gutes Leben für alle verantwortete Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Musik), die nicht *unmittelbar* in die *materielle* Reproduktion des individuellen und gesellschaftlichen Lebens eingerechnet werden kann, in einem Projekt (Ganztagschule) verortet werden, das – mehr oder weniger offenkundig – der materiellen Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens und der ideologischen Begründung seiner gesellschaftlichen Formation dienen soll?

### 3. Musik in der Ganztagschule – en detail

Die vorhergehenden Überlegungen und Darstellungen dienen der Abschätzung des Rahmens, der in der gegenwärtigen Ganztagschuldebatte u. a. für ästhetische Praxen, und das heißt hier: für Musik in der Schule vorgegeben zu sein scheint. Das bedeutet natürlich keineswegs, dass die Überlegungen des Königstei-

ner Kongresses nicht über diese Rahmenvorgaben hinausgehen können oder sogar sollten. Wichtig erscheint, sich noch einmal jener Momente zu versichern, die für Musik als individuell-sozialer Handlungsraum im Rahmen kollektiver Musikpraxis sowie als unterrichtliche Veranstaltung in der allgemeinbildenden Schule, und zwar in der Form der Ganztagschule, wesentlich sind.

Zuvor eine Trivialität: Die Ganztagschule, welche Form sich auch immer an einem je spezifischen Orte durchsetzen wird, ob offene oder gebundene, wird weitreichende Konsequenzen zeitigen

1. für die je individuelle (nicht nur musikbezogene) Lebensform der Schülerinnen und Schüler,
2. für deren Verständnis von Musik, also ihr musikalisches Handeln subjektiv leitenden Musikbegriff,
3. für Musik als sozial-kommunikatives Medium, das heißt als Handlungsraum, in dem Schülerinnen und Schüler miteinander umgehen,
4. für Musik als Schulfach, das heißt als ein Element im Zusammenhang eines mehr oder weniger durchsichtigen Systems von Fächerdefinitionen und Fachzuordnungen und
5. für die Schule als Institution und Organisation, in der Musik – in welcher Form auch immer – als eine mehr oder weniger zentrale, bisweilen auch öffentlichkeitswirksame Tätigkeit der Schule in Erscheinung tritt. Wenige „Merkmale“ werden im Folgenden angefügt, die widersprochen oder unwidersprochen Orientierungen für eine weitergehende Diskussion bilden könnten:
  - Ganztagschule beinhaltet: Junge Menschen verbringen mehr Lebenszeit als bisher in der Schule. Anders formuliert: Es wird eine längere Verweildauer in der Schule geben. Das heißt u. a. auch: Da Schule eine „Zwangsanstalt“ darstellt, verweilt der junge Mensch länger

unter dieser Zwangssituation, selbst wenn der Schülerin oder dem Schüler das nicht bewusst sein sollte. Das sollte bei allen Überlegungen zur Neugestaltung von Musik in der Schule und Musikunterricht niemals vergessen werden. Musik in dieser Situationsdefinition bleibt immer „Schulmusik“ mit allen positiven und negativen Konnotationen. Die Frage also lautet: Wie kann diese – zumeist negative empfundene – Konnotation in einer als befriedigend empfundenen Präsenz von Musik in der Schule verabschiedet werden?

- Musik im Leben junger Menschen realisiert sich ganz wesentlich außerhalb von Schule. Wenn – durch die Ganztagschule gegeben – mehr Lebenszeit in der Schule verbracht wird, dann folgt daraus: Die Instanzen, die bisher wesentlich den Musikbegriff und die Musikpraxis junger Menschen geprägt haben, können nicht länger außen vor bleiben.
- Die Ausweitung der Verweildauer in der Schule gibt der musikpädagogischen und musikdidaktischen Reflexion die Chance, sich von einem überkommenen Denken zu verabschieden, einem Denken über die Präsenz von Musik in der Schule als einem zweistündigen *Musikunterricht*, der nahezu zwangsläufig Musik als ästhetische Praxis in außerunterrichtliche und außerschulische Tätigkeitsfelder auszulagern gezwungen ist. Erst Musik in der Schule als gemeinsamer tätig-nachdenklicher Umgang mit Musik, der die klassische Einengung auf „Schul-Musik“ überwindet, macht Musikunterricht für Schülerinnen und Schüler einsichtig und – nachvollziehbar – notwendig.
- Ein nicht unwesentlicher Teil der Probleme des Musikunterrichts in der Vergangenheit resultiert – durch die spezifisch musikwissenschaftlichen Herkunft vieler

Schulmusiker erklärlich – aus einem letztlich an der historischen Musikwissenschaft orientierten Modell des Umgangs mit Musik: Hie das Werk dort, ihm gegenüber, der Mensch. Dabei gab es immer eine „elitäre“, gesellschaftlich bedingte Vordefinition dessen, dem die „Dignität des Werkes“ zugesprochen wurde. Das Objekt war also eigentlich niemals das Werk, der musikalische Gegenstand, sondern umgekehrt: der sich ihm angemessenen nähernde Mensch: Was sagt, vermittelt den Menschen das Kunstwerk? Das eigentliche Subjekt war das Werk, das zum Menschen spricht. Belege für diese Behauptung liefern bereits die Konzeptionsbegriffe der jüngeren musikdidaktischen Konstruktionen wie: Orientierung am Kunstwerk, Didaktische Interpretation von Musik usw.

- Das derartigen Vorstellungen zugrunde liegende abbilddidaktische Modell (der musikalische Gegenstand schafft im wahrnehmenden Subjekt seine Entsprechung) muss zugunsten eines Konstitutionsmodells (der Hörer erschafft in sich den musikalischen Gegenstand im Prozess seines aktiven Umgangs mit ihm) aufgegeben werden; sonst kann die im Ganztagsunterricht für Musik liegende Chance eines gelassen tätigen, zeitlich kaum verkürzten Einlassens auf musikalische Prozesse nicht genutzt werden.
- Hintergrund der vorausgegangenen Feststellung bildet die folgende Vorstellung: Aus der Sicht der Subjekte (Schülerinnen und Schüler) bildet deren musikalische Praxis ein existentielles Moment des *guten Lebens*, so wie sie dieses für sich zu bestimmen vermögen. (Gutes Leben heißt nicht: genussreiches, sondern – neben befriedigend – in Freiheit verantwortetes Leben.)

- Musik in der Schule (und damit nach dem zuvor Gesagten auch Musikunterricht) wird in ganz anderer Weise als bisher im Zusammenhang mit anderen ästhetischen Praxen in der Schule gesehen und realisiert werden können: Literatur, bildende Kunst, Theater (Darstellendes Spiel) u. a. Auf diese Weise kann die multiperspektivische ästhetische Praxis der Gegenwart überhaupt erst im schulischen Musiklernen eingeholt werden.
- Es wird ein Ins-Verhältnis-Setzen unterschiedlicher Musikpraxen erforderlich; dabei ist die Reihenfolge nicht unwichtig: Außerschulische – außerunterrichtliche – unterrichtliche Musikpraxis. Dieses Ins-Verhältnis-Setzen lebt vom Prinzip der Wechselwirkung: Aufnahme des Musiklebens in seiner wirklichen Form – Einwirken auf dieses. (Dieses ist, wie leicht einzusehen ist, die Einlösung einer immer noch gültigen Vorstellung Kestenbergs; beispielhaft beschrieben in: Musikerziehung und Musikpflege).



Susanne Rode-Breymann

## Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Arbeitsphase

Nach der Arbeit in den schulformbezogenen Arbeitsgruppen am Nachmittag begrüße ich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Plenum zurück. Außerdem möchte ich sehr herzlich Dr. Peter Hanser-Strecker, der inzwischen in Königstein eingetroffen ist, in unserem Kreis begrüßen.

Das Plenum soll drei Dinge leisten:

- Im ersten Teil sollen die Ergebnisse der Diskussionen in den anbieterbezogenen Arbeitsgruppen präsentiert werden. Sie sind schon durch einen ‚Bearbeitungsfilter‘ gegangen, d. h. in der Mittagspause haben die Moderatoren die Ergebnisse vorgestellt, die ich in der Zwischenzeit einer Systematisierung unterzogen habe.
- Im zweiten Teil werden die Moderatoren aus den schulformbezogenen Arbeitsgruppen die noch ganz ‚frischen‘ Erträge hier für das Plenum zu bündeln versuchen.
- Im dritten Teil, der bis ca. 18.45 Uhr dauern wird, werden Hermann J. Kaiser und Hans Bäßler das Plenum mit ersten Eckdaten zum Positionspapier bekanntmachen, welches morgen an Doris Ahnen, Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, übergeben werden soll.

Die sehr lebendigen Gespräche in den 13 Arbeitsgruppen des Vormittags ergaben eine im Detail sehr reiche Sammlung von Ideen und Wünschen, Fragen und Forderungen an die Kooperation zwischen außerschulischen Bildungsträgern und Schulen, die im Einzelnen als Schaubilder und plakatierte Ergebnissicherungen ausgehängt sind und in dieser Form allen Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmern zur Information gegeben werden.

Es ist jetzt nicht der Ort, alle Einzelergebnisse im Detail zu referieren. Vielmehr werde ich den Versuch einer Zusammenfassung unternehmen. Fokussiert werden dabei jene Schwerpunkte, die sich in den Diskussionen aller Gruppen herauskristallisierten.

## 1. Kooperation als integratives Modell

- In allen Gruppen gab es ein großes Interesse an der Arbeit der jeweils Anderen, und es war eine erfreuliche Breite des Bewusstseins über mögliche Partner erkennbar.
- Bis auf eine Gruppe forderten alle Gruppen integrative Modelle für die Zusammenarbeit.
- Den außerschulischen Bildungsträgern soll nicht die Rolle zufallen, in der Schule Fehlendes zu ergänzen, sondern die Kooperation soll gleichwertig Lehrende und die spezifischen Möglichkeiten ihrer Arbeit zusammenführen.
- Das Rollenverständnis ist also nicht:
  - Der Anbieter macht Angebote, und die Lehrer entscheiden dann, was davon in die Schule hineingenommen wird, womit die Verantwortung letztlich allein auf Seiten der Schule läge,sondern:
  - in Partnerschaft zwischen außerschulischen Bildungsträgern und Schulen werden
    - gemeinsame Kooperationen der Zusammenarbeit gestaltet,
    - Strukturen der Zusammenarbeit entwickelt,
    - konzeptionelle Verbindungen gestiftet,
    - musikpädagogische Gesamtkonzeptionen erarbeitet.

## 2. Netzwerkbildung

- Was die Überlegungen zu den Kooperationen in den Gruppen auch zu Tage förderte, war eine noch nicht erreichte Ba-

lance zwischen Angeboten und Nachfragen. An vielen Stellen wurde ein sehr großes wechselseitiges Informations- und Kommunikationsbedürfnis erkennbar. Daraus resultiert die zentrale Forderung nach Netzwerkbildung, wobei durchaus auf viele bereits vorliegende Vorarbeiten und bestehende Netzwerke zurückgegriffen werden kann.

- Was noch aussteht, ist eine integrative Kommunikationsplattform. Das verbindet sich mit der Bitte an den Deutschen Musikrat und das MIZ, hier koordinierend initiativ zu werden und Organisationsstrukturen zu schaffen, die den Zugang zu Informationen erleichtern.

### 3. Forderungen an Kooperationen in der Ganztagschule

Einigkeit bestand darüber, dass Kooperationen nicht um jeden Preis herstellbar sind, sondern bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen. Als Zusammenfassung der Diskussionen in den Arbeitsgruppen lassen sich vier Forderungsfelder an Kooperationen in der Ganztagschule abstecken:

- Gefordert wurde eine kontinuierliche Arbeit und nicht eine zufällige Kette von Einzelprojekten, die aus einer möglicherweise günstigen Konstellation heraus entstehen, aber sofort vergehen, wenn einer der Initiatoren den Ort verlässt o. ä. Ziele sind:
  - längerfristiges, prozessorientiertes Arbeiten sowie
  - die Schaffung von Grundstrukturen, die personenunabhängig sind.
- Gefordert wurden weiter
  - die planvolle Verstetigung von Kooperationen und
  - Nachhaltigkeit als Ergebnis von gegenseitigem Lernen.
- Gefordert wurde, dass Kooperationen
  - Breitenwirkung entfalten und

- interkulturelle Begegnungen vermitteln.
- Gefordert wurde schließlich mit Nachdruck:
  - die Qualität von Kooperations-Arbeiten,
  - die Kreativität von Projekten,
  - die Vielfalt von Stilen und Genres.

Sicher ist bezüglich dieser vier Forderungsfelder damit zu rechnen, dass sie regional unterschiedlich umgesetzt werden, da Großstadt und ländlicher Bereich verschiedene Bedingungen bieten, was zu inhaltlich verschiedenen Kooperationsschwerpunkten führen wird.

#### 4. Fähigwerden für Kooperationen

Durch die Erweiterung des musikpädagogischen Auftrags in der Ganztagschule stehen außerschulische Bildungsträger und Lehrerinnen und Lehrer vor der Aufgabe, die sich mit ‚Fähigwerden für Kooperationen‘ überschreiben lässt. Dieser Prozess erfordert Veränderungen in mindestens dreierlei Hinsicht:

- Es besteht die große Chance, gemeinsam mit neuen Kooperationspartnern für eine neue Klientel
  - neue musikpädagogische Leitvorstellungen und Konzepte zu entwickeln und
  - den Aspekt von Kulturvermittlung von musikalischer Bildung aufzuwerten.
  - Die Ganztagschule bietet also die Chance zur Innovation der Musikpädagogik,
- unerlässlich sind:
  - die Professionalisierung von Teamteaching und Projektarbeit,
  - die Professionalisierung im anderen Umgang mit Zeit unter den neuen Rhythmisierungen in der Ganztagschule.

- Da die Kompetenzen der Kulturvermittelnden für die Herausforderungen durch ihre neuen Aufgaben nicht durchgehend vorhanden sind, bedarf es:
  - entsprechender Fortbildungsangebote,
  - der Berücksichtigung der neuen Aufgaben in den Ausbildungsgängen,
  - einer Vernetzung zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

## 5. Rahmenvereinbarungen

Schlussendlich ergab die Arbeit in den Arbeitsgruppen des Vormittags die Notwendigkeit, dass in administrativer, rechtlicher und finanzieller Hinsicht Rahmenbedingungen für Kooperationen formuliert werden müssen, die

- Zielvorstellungen abstecken,
- die Entwicklung von Organisationsformen unterstützen,
- Fragen der Finanzierung klären,
- Planungssicherheit geben und
- den regionalen Besonderheiten Spielraum lassen.

Hans Jünger / Doris Froese / Wolfgang Schmidt-Köngernheim / Kristina Schier

## Ergebnisse: AG Musikschule

Das Zusammentragen von **Möglichkeiten** und **Beispielen** der Kooperation zwischen Musikschule und allgemeinbildender Schule erübrigt sich, weil es bereits genügend Zusammenstellungen dieser Art gibt, z. B.

- vdm: Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule, Bonn (vdm-Verlag) 2004
  - Musikschule des Emslandes e. V.: Gemeinsam – mit Musik! Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen im Landkreis Emsland, Meppen 2004
  - [www.vbsm.de](http://www.vbsm.de)
- und viele andere.

Der Beitrag der Musikschulen zur musikalischen Bildung soll nicht ausfallenden Musikunterricht ersetzen (Musikunterricht darf nicht aus den Stundentafeln wegfallen). Vielmehr sind Musikschule und allgemeinbildende Schule gleichberechtigte Partner, deren Beiträge zu einem **Gesamtkonzept** von musikalischer Bildung zusammengeführt werden sollen.

Eine **Leitvorstellung** von musikalischer Bildung muss unter Einbeziehung der Fachorganisationen formuliert werden.

Die Aufgabe des Faches Musik ist **musikalische Bildung**: die Vorbereitung auf musikalische Praxis für ein gelingendes Leben. Hierbei hat das praktische Musizieren einen zentralen Stellenwert.

Der Beitrag der Musikschule zur musikalischen Bildung liegt im Bereich des **praktischen Musizierens**. Die Kooperation ermöglicht es, eine **neue Klientel** zu erreichen und mehr Kinder

als bisher an das Musizieren heranzuführen. Dabei dürfen Qualitätsansprüche nicht aufgegeben werden.

Zur Qualitätssicherung ist es erforderlich, dass den an der Kooperation beteiligten Musik- und Musikschullehrern entsprechende **Weiterbildungsmöglichkeiten** angeboten werden.

Die Kooperation muss **verlässliche Grundlagen** haben.

Musikalische Bildung kostet Geld. Die **Finanzierung** ist eine öffentliche Aufgabe. Sie darf nicht privatisiert werden, um soziale Benachteiligung zu vermeiden, weil Musik persönlichkeits- und gesellschaftsbildend ist.

Diese Leitvorstellungen gelten nicht nur für die Ganztagschule, sondern für die musikalische Bildung überall im **allgemeinbildenden Schulwesen**.

Die Ganztagschule muss **Instrumentalunterricht** ermöglichen. Die traditionellen Arbeitsformen der Musikschule müssen in den Schulalltag integriert werden. Es müssen Organisationsformen gefunden werden, die Instrumental- (und Vokal-)unterricht ermöglichen.

Ortwin Nimczik / Patrick Tröster

## Ergebnisse: AG Private Instrumentalmusiklehrer

Chancen:

- Stellenwert als gleichberechtigter Partner
- Voraussetzung: Qualitätsaussage Deutscher Tonkünstlerverband
- Erreichen einer neuen Klientel
- Erarbeitung eines musikpädagogischen Gesamtkonzeptes
- Erweiterung des Auftrages
- Überwindung der Konkurrenzsituation
- Anpassung der musikpädagogischen Ausbildungskonzepte

Probleme:

- Fehlendes Rahmenkonzept
- Verschiedene organisatorische Voraussetzungen
- Faire finanzielle und organisatorische Einbindung der privaten Anbieter

## Christoph-Hellmut Mahling / Bernhard Reich

### Ergebnisse: AG Kirchenmusik

1. Das Singen ist ein elementares kulturelles Bedürfnis der Kinder, das von jeher eine zentrale Stellung innerhalb der Kirchen einnimmt.
2. Die Kirchen sind daher ein prädestinierter Partner der Ganztagschulen, und das kirchenmusikalische Angebot soll deshalb in der Ganztagschule seinen entsprechenden Platz finden.
3. Ein Schwerpunkt ist die vokale Kinder- und Jugendchor-Arbeit, da auf diesem Gebiet bereits über lange Zeit einschlägige Erfahrungen gewonnen wurden.
4. Neben geistlicher und weltlicher Lied- sowie Chorliteratur soll das geistliche Singspiel einen angemessenen Platz einnehmen.
5. Im Rahmen der Kooperation sollte der instrumentale Bereich (Blockflöte, Posaunenchor, Orgel) eine angemessene Berücksichtigung finden.
6. Für diese Arbeit können die Kirchen auch Räumlichkeiten zur Verfügung stellen.
7. Die Kirchen sollten ihrerseits die für die Ganztagschulen erforderlichen Kompetenzen in ihrer Mitarbeiterschaft stärken.
8. Für die Arbeit in der Ganztagschule sollten nach Möglichkeit Dienstleistungsverträge abgeschlossen werden.
9. Die Kirchen sehen in der Mitarbeit im Rahmen der Ganztagschulen eine Chance zu Kooperationen mit anderen Trägern musischer Arbeit.
10. Aufgrund des christlichen Menschenbildes leistet die Kirchenmusik einen besonderen Beitrag zur Wertevermittlung in der Schule.

Susanne Rode-Breymann / Karl-Hans Möller / Margot Wallscheid

## Ergebnisse: AG Musiktheater / Kulturorchester

1. In einer **Einstiegsphase** sammelten zwei Teilgruppen der AG Wünsche und Anregungen zu einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Theatern, bzw. Orchestern:

**Vertreter von Schulformen<sup>2</sup>** forderten:

1. Verstetigung von Zusammenarbeit und Kommunikation (als wechselseitiges Geben und Nehmen) durch ‚runden Tisch‘, Patenschaften und individuelle Kontakte auf „unterer Ebene“ (Schauspieler, Sänger, Orchestermusiker),
2. Organisationsstrukturen auf der Grundlage eines Interesses der Institution an Schule („Chefsache“): Lösung von Schwierigkeiten bei der Realisation/Terminplanung und Integration in den Schulalltag,
3. Entpädagogisierung von Unterrichtsinhalten zum Musiktheater, gemeinsame Bestandsaufnahme und Verständigung über (Schul)-Theaterrepertoire,
4. Verknüpfung von Lehrinhalten und Konzert-/Spielplaninhalten mit Verantwortlichen (Lehrer/Konzert- und Theaterpädagogen).

---

<sup>2</sup> Silvia Beck (Landesverband der Musikschulen Sachsen-Anhalt), Heinrich Bentemann (Leiter einer gebundenen GTS in RLP), Prof. Dr. Bernd Clausen (Uni Bielefeld), Olaf Deller (Musiklehrer Gymn. Frankfurt), Hilke Knolle (Grundschulleiterin), Herbert Merz (Gym.), Klaus Niggenkemper (Fachleiter Musik, Musiklehrer Deutsch und Musik), Prof. Dr. Sointu Scharenberg (MHS Stuttgart, Studiengang Musikpäd.), Elisabeth Schmidt-Bohn (VDS; Musiklehrerin Gymn.), Carsten Schmolling (Lornsenschule Schleswig/ Musikzweig), Alwin Wollinger (VDS Bundesvorstand, Pressereferent)

**Vertreter von Orchestern/Musiktheatern**<sup>3</sup> formulierten folgende Punkte:

- Chancen liegen in der Anregung der Kreativität durch ein Musiktheater für 5-9jährige (Gesang und Instrumente; Kulisse und Kostüme; Tanz), eine altersübergreifende Arbeit (vom Kindergarten angefangen) und eine zeitliche Entzerrung,
- Wünsche: Zusammenarbeit mit Schulen im Arbeitsbereich der Orchester und Theater. Gründung wohnortgebundener Freundeskreise und Förderung von festen Kontakten,
- Anregungen: stärkere Motivation der Lehrer sowie vorbereitende didaktische Aufarbeitung.

2. In der **anschließenden Diskussion** kamen alle Beteiligten schnell überein, dass die Wünsche und Forderungen von Seiten der Lehrer und der Musikinstitutionen gar nicht so weit voneinander entfernt sind. Dabei wurden vor allem zwei Forderungen thematisiert:

- Wenn die Arbeitszeit für Lehrer weiter hochgeschraubt wird, sind zusätzliche Aufgaben nicht leistbar, da diese schon jetzt nur durch zusätzliches Engagement der Lehrer geleistet werden können. Wenn also Schulen Schulprogramme entwickeln, müssen solche neuen Arbeiten integriert und entsprechend veranschlagt werden. Die GTS darf nicht Zusatzarbeit für Lehrer bedeuten.

Auch im Arbeitsbereich der Orchester müssen entsprechende Aktivitäten entsprechend (durch Zeitkontingente, Finanzkontingente o. ä.) veranschlagt werden.

---

<sup>3</sup> Gottfried Heilmeyer (DOV-Vorstand, zust. für Koop. mit AS), Ralph Kühne (Paula Müller-Kinderhilfestiftung), Anne-Kathrin Kretschmann (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg), Dr. Karl-Hans Möller (Deutscher Bühnenverein, LV Sachsen, Chefdramat.), Birgit Rost (Musiktheater im Revier), Dr. Steffen Seiferling (Theater Nordhausen, Chefdramaturg, Musikdramat.), Dr. Reiner Zimmermann (MinDirig. Sachsen, auch DBV)

- Wünschenswert wäre Liste von Ansprechpartnern, wer was anbietet.

3. **Input-Statements** standen am Beginn des zweiten Teils der AG: Zum einen gab Susanne Rode-Breymann knappe Hinweise auf Education-Projekte und Response-Projekte<sup>4</sup>, die eine professionelle Ausbildung der Lehrer erfordern, zum anderen gab Karl-Hans Möller folgenden Erfahrungsbericht über die Arbeit des Theaters Chemnitz:

### Jugend im Theater: ein Erfahrungsbericht aus Chemnitz

„Kultur kostet viel Geld – noch teurer kommt uns allerdings die Unkultur.“ Das klingt nach Konsens. Der Landeshauptmann Oberösterreichs, Dr. Pöringer, will mit diesem klugen Satz in seiner Doppelfunktion als oberster Landespolitiker und als oberster Bundes-Theaterrepräsentant der Alpenrepublik (er ist Präsident des Theatererhaltungsvereins) um viel Geld in der Gegenwart ringen um noch mehr Ausgaben in der Zukunft zu vermeiden. In Sachsen haben wir noch die größte Theaterdichte der Welt, noch haben wir eine Lobby, die unserer Kunst die Fähigkeit der Menschenbildung nicht abspricht, noch haben wir eine Aufgabe, deren Förderung im Freistaat eine Pflichtaufgabe ist: Das sächsische Kulturraumgesetz hievt die Theaterleute (einzig in Deutschland) auf Augenhöhe mit der Schulbildung. Als Adressaten einer kommunalen Pflichtaufgabe verstehen wir uns in den gemeinsamen Aufgaben nicht als Dienstleister, sondern als auf bestimmten schulischen und bildungspraktischen Ebenen

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch: Barbara Stiller, Constanze Wimmer, Ernst Klaus Schneider (Hg.): Spielräume Musikvermittlung, Regensburg 2002; Claudia Meyer: Response – Quo vadis, in: Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms, hg. von Matthias Kruse und Reinhard Schneider. Regensburg 2003 (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft; 29), S. 225-248; Karin von Welck, Margarete Schweizer (Hg.): Kinder zum Olymp. Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche, Köln 2004

gemeinsam mit den Pädagogen einem wichtigen Ziel dienende Partner im wahrsten Sinne des Wortes.

Wir wollen helfen, kulturvolle Menschen heranzubilden, die nach der Schule das Kunsterlebnis als Bedürfnis verinnerlicht haben und deshalb in den Genuss der Subventionen für Kultur kommen, statt in die Bedürftigkeit der Sozial- oder der Re-Integrationshilfe, in jene ungleich teureren Kostenfaktoren der Beseitigung von Folgen der Unkultur und des Auffangens ihrer ästhetisch so armen Träger. Ich denke, dass jede Arbeitsstunde, jede Arbeitskraft, jede Idee, jede konzeptionell spezifische Aufbereitung und natürlich auch jeder Euro, die in die ästhetische Bildung, in das Erwecken von Lust auf Kunsterlebnisse und deren Interpretationsstreit verwendet wird, eine wichtige Investition ist, deren entsprechender Geldwert später nicht für unangenehme Aufgaben anfällt.

Wir gehen sicher alle gemeinsam davon aus, dass das Theater mit seiner intensiven Erlebnisstruktur viel leisten kann:

**Das Theater kann** fesseln und entspannen, aufregen und beruhigen, zum Weinen rühren oder zum Lachen zwingen – manchmal selbst über Sachen, die so gar nicht zum Lachen sind ... und das alles in sozialem Umfeld unter Menschen die das gleiche erleben, aber manchmal eben *idem aliter* – auf ganz andere höchst eigene Art.

**Das Theater kann** diesen Prozess gemeinsamen und doch individuellen Erlebens von Kunst insofern potenzieren, als dass durch das Erleben der jeweils anderen Erlebenden der einzelne angesteckt oder auch verunsichert, bestätigt oder zum Zweifel an der eigenen Wertung getrieben werden kann.

**Das Theater kann** die Achtung vor der Kunst und dem Künstler befördern, da der Zuschauer im Moment des Entste-

hens und Vergehens von einem Kunstwerk Teil der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit ist.

**Das Theater kann** Phantasie freisetzen durch freien Umgang mit literarischer oder komponierter Kunst, die schwarz auf weiß verewigt darauf wartet, durch eine andere Kunstform in Szene gesetzt zu werden.

**Das Theater kann** dem Kennenlernen von ästhetischer Vielfalt und von Schönheit der Kunst in ihren unterschiedlichen Ausprägungen dienen, es kann durch die Anregung eigener Schultheaterarbeit die Verinnerlichung seiner Spezifik fördern und in den Blickwinkel des Erlebenden auch den des Künstlers einsplittern.

**Das Theater kann** durch das Erleben der Freiheit von ganz persönlicher Interpretation ohne Anspruch auf eindeutige Reproduktion des Gedankenguts von der Orientierung an einem antizipiertem Interpretationskanon ablenken.

**Das Theater kann** Hilfe beim Verständnis menschlicher und gesellschaftlicher Prozesse, historischer Vorgänge, religiöser oder philosophischer Sichten oder persönlich relevanter Konflikte leisten, wenn es sich der entsprechenden Valenzen bewusst wird.

**Dazu braucht es** den aufgeschlossenen jungen Zuschauer ohne Schwellenangst aber mit Achtung vor der Mitverantwortung am Erleben des Kunstwerkes.

**Dazu braucht es** Lehrer, die in der Regel die erste Begegnung mit dem Kunsterlebnis ermöglichen und Partner in dessen Bewältigung sind.

**Dazu braucht es** Qualifizierung der Lehrer durch die Theaterpraktiker, die den Mittlern die Geheimnisse und die Chancen des szenischen Spiels vermitteln.

**Dazu braucht es** auch die Hilfe der Pädagogen, die den Theaterleuten die Anforderungen und Besonderheiten der Erziehung in der jeweiligen Altersgruppe oder Schulform nahe bringen müssen.

**Dazu braucht es** vor allem ein Angebot an Theater, das sich der spezifischen Orientierung auf junge Menschen stellt, ohne aber zum Lesefaulheitsregulator oder zum Lehrplandienstleister zu verkommen.

Die Chemnitzer Arbeit setzt folgende Schwerpunkte:

Wichtig ist eine intensive Betreuung von Klassen und Schülergruppen, die sich für verschiedenste Formen des prä- und postkommunikativen Dialogs entschieden haben, durch Angebote von Einführungsgesprächen in den Schulen, Auswertungen und begleitende Blicke hinter die Kulissen und Durchführung von Projekttagen.

Verantwortlich für diese Arbeit ist organisatorisch die Theaterpädagogin, die sich aber der Bereitschaft der Dramaturgen, der Regisseure und Dirigenten, der Sänger, Tänzer und Schauspieler sicher sein muss, Termine wahrzunehmen und auch längere Wege über Land nicht zu scheuen.

Wir stellen uns den Gesprächen wo immer wir können, ebenso freundlich wie konsequent, ebenso geduldig wie selbstbewusst, meistens offen manchmal auch ein wenig konspirativ!

Insofern sind wir gerne Dienstleister, und wir verstehen uns auch als Partner, die ausgebeutet werden wollen. Unsere Empfindlichkeit gegenüber dem Wort „Dienstleistung“ bezieht sich auf unser Produkt, auf das Theaterangebot, die Inszenierung, die nicht zur angeforderten Illustration von vorgegebenen Unterrichtsinhalten.

Inzwischen wurde zum 5. Male die Chemnitzer Schultheaterwoche durchgeführt. Es war jedes Mal eine Woche, in der die Aufregung und das Lampenfieber der Akteure ebenso normal ist wie die Selbstzweifel gestandener Künstler, ob ihre pädagogischen Fähigkeiten ebenso gut sind, wie die künstlerischen der gestandenen Pädagogen. Die Aufführungen haben die Theaterfreunde, die Bühnenprofis und die über die ungeahnt aufblühenden Fähigkeiten mancher Jungschauspieler staunenden Lehrer mit der schönsten und vergänglichsten Kunst überrascht, die ich kenne. Ich meine die Theaterkunst in ihren zahlreichen Facetten.

Die Erfahrung des Miteinander im Gestalten, die Achtung vor dem künstlerischen Wort, die Freude am Entdecken szenischer Vorgänge, der Spaß am Begreifen des Ichs in einer anderen Rolle, die Furcht vor dem Aussteigen des Publikums, vor dem Missverstandenwerden, vor dem Entdecken von Gleichgültigkeit gegen eigenes auf die Bretter geschüttetes Herzblut.

Neben dem Ereignis selbst ist uns die Jurytour sehr wichtig, sie ist vielleicht die sensibelste Schnittstelle zwischen Theater, Schulämtern und Schultheatergruppen.

Am Anfang eines jeden Kalenderjahres gehen die Theaterpädagogin, ein Dramaturg, der für die Schultheaterwoche verantwortliche Mitarbeiter aus dem Schulverwaltungsamt und Vertreter des Regionalschulamtes auf Tour. Wir schauen alle Projekte an und – das ist besonders wichtig – reden anschließend mit den Lehrern, den Kindern und den Jugendlichen. Natürlich wird viel gelobt, denn die Entscheidung für das Theaterspiel ist lobenswert. Mit aller Vorsicht aber gibt es Hinweise zur Sprech- und Spielpraxis. Manchmal wird es schwierig, wenn man merkt, dass man sich bei einem Projekt in der Stückauswahl vergaloppiert hat, und auch bei der Jury Ratlosigkeit über den Fortführungssinn herrscht.

Am Tag der großen Abschlussveranstaltung wird – vor der Einladung zur zünftigen Dernière-Feier – eine Präsentation der Workshops veranstaltet, die an jenem Vormittag in allen Abteilungen des Theaters stattfinden. Die Beleuchtungskiebitze stehen an den Spots, die Tonhospitanten fahren die Anlage und die Requisiteure, Modellbauer, Tänzer, Trommler, Schauspieler, Sänger, Puppenspieler zeigen ihre in den Stunden zuvor erworbenen Fähigkeiten.

Eine Sonderstellung im Rahmen der Schultheaterarbeit nimmt unser Theaterjugendclub ein: Die jungen Theaterfans werden zu den Botschaftern unserer Häuser an ihren Schulen, zu Spezialisten, die man dort fragt und zu Überzeugungstätern, wenn es um Überzeugungsarbeit geht. Nicht selten arbeiten die Pädagogen, die für die Verbindung ihrer Schule mit dem Theater gewonnen wurden mit den Clubmitgliedern zusammen, wenn Projekte geschmiedet werden.

Die Theatertage der Pädagogen erfreuen sich in Chemnitz einer wachsenden Beliebtheit. Vor allem seitdem die drei Tage intensiver Fortbildung am Theater offiziell als solche anerkannt und derjenigen zur Rechtschreibreform gleichgestellt ist, gibt es zunehmend neue Interessenten. Weil einige Lehrer immer wieder kommen und gute Gründe nennen, sich weit über das Basismaß hinaus fortbilden lassen zu wollen, verbieten sich Wiederholungen der Themen.

Auch die theoretischen Konzepte müssen neu durchdacht werden, und es sich die Frage, ob und mit wem über Lehrplanentwicklung, Projektmöglichkeiten, Freiräume in der Literaturauswahl gesprochen wird oder werden kann, um up to date zu sein und die Fortbildung zu einer beiderseitigen zu machen, bei der die Pädagogen zwar den Vorteil des Testats, die Theaterleute aber zumindest auch den der verbesserten Partnerschaft und der genaueren Problemkenntnis gewinnen.

#### 4. Inhalte der **abschließenden Diskussion** waren:

- Ganztagschule darf keine verlängerte Halbtagschule sein; sie bringt die Herausforderung **Schule neu zu denken**.
- Ganztagschule muss eine Vermittlungsfunktion wahrnehmen; sie darf nicht nur Theaterangebote aufgreifen, sondern muss diese in ein **neues pädagogisches Konzept** einbinden, muss Fragen der Schüler aufgreifen, Kritik aufgreifen und Antworten geben.
- Ganztagschule fordert und fördert **neues Denken**: nur auf dieser Basis können notwendige **neue Konzepte** entstehen, die Lebenswelten der Schüler berücksichtigen und Schüler anregen und weiterführen, indem außerschulische Angebote in die Schule geholt werden und dadurch neue Vermittlungsformen gefunden werden.
- Theaterarbeit bietet die Möglichkeit, Freiräume für Schüler im Denken, in der Argumentation, im Diskurs zu praktizieren.
- Szenisches Spiel in Schule ist Voraussetzung zum Verständnis von Theater; ermöglicht einen ganz anderen Zugang der Schüler.
- Wichtig ist die **Verstetigung von Kontakten** (etwa durch Kontaktlehrer an den Schulen, die die Kontakte zwischen Theater und Schule herstellen und ständiger Ansprechpartner sind), der **Aufbau und die Nutzung von Netzwerken** (z. B. im Rahmen des Modells DOV-VDS; in jedem Land ein Ansprechpartner des VDS für DOV/Orchester) sowie die **Verzahnung und Vernetzung mit der Ausbildung von Lehrern** (Laborschule Bielefeld).
- Als **politische Forderungen** fasste Dr. Zimmermann folgende Punkte zusammen:
- musikalisch-ästhetische Bildung muss ernstgenommen werden,

- musische Bildung muss als gesellschaftlicher Wert erkannt werden,
- es muss politische Rückendeckung für Institutionen geben, die mit Kindern arbeiten und deshalb vielleicht weniger Einnahmen haben,
- die Bastian-Ergebnisse müssen den Politikern intensiver vermittelt werden,
- Musik in der Ganztagschule muss als fächerübergreifender Unterricht besonders mit Theaterprojekten o. ä. verzahnt werden,
- Kulturinstitutionen müssen auf existentielle Bedeutung ihrer Jugendarbeit hinweisen.

Nach der Königsteiner Tagung resümierte Birgit Rost vom Musiktheater im Revier:

„Ich will die vielen Probleme und Schwierigkeiten in den schulischen Bereichen nicht schmälern, und ich möchte nicht vermessenen klingen, aber wenn wir etwas verändern wollen, müssen wir selbst **anfangen, uns und unsere Einstellungen zu verändern**: Initiative ergreifen, über einen tariflichen Rahmen hinaus aktiv sein und nicht zuerst fragen, was ich für den Einsatz bekomme, sich einbringen ohne zu wissen, ob man erfolgreich sein wird, ganz und gar hinter einer Sache stehen und nie aufgeben! Dazu gehört viel Kraft und Idealismus, ich muss mich über Unwägbarkeiten hinwegsetzen, aber die aus den Erfolgen erwachsende Energie trägt und motiviert.“

**Frauke Heß / Susanne Prinz / Carsten Dufner / Volker Bernius**

## **Ergebnisse: AG Rundfunk / TV / weitere Medien**

Vertreter des Rundfunks:

Volker Bernius, Bildungsredaktion Hessischer Rundfunk

Carsten Dufner, Musikchef des Hessischen Rundfunks

Susanne Prinz, Redakteurin der Sendung „19.4 - Das junge Magazin“ (Bayerischer Rundfunk)

Moderation: Frauke Heß, Professorin für Musikpädagogik an der Universität Kassel

### **Grundsituation**

Vertreterinnen und Vertreter aus allgemeinbildenden Schulen sowie aus dem Rundfunk bekunden gleichermaßen ein hohes Interesse an gemeinsamen Projekten und Kooperationen. Von Seiten des Rundfunks wird betont, dass es bereits eine große Anzahl an Angeboten gibt, diese allerdings nicht immer konsequent genutzt werden. Die Einführung von Ganztagschulen kann dazu führen, dass die Medien ihr junges Publikum innerhalb eines wichtigen Zeitfensters (früher Nachmittag) verliert.

### **Defizite**

- Fehlen eines (Internet)Portals, das die schulbezogenen Angebote aller Rundfunkanstalten aufführt – denkbar z. B. auf der Seite des Deutschen Musikrates (Kritik von Lehrerseite),
- Engagement der Lehrerinnen und Lehrer zur Mitarbeit. Häufig besteht nur Interesse an fertig ausgearbeiteten Konzepten oder Materialien (Kritik des Rundfunks).

## Exemplarische Angebote bzw. Kooperationen

### Hörclubs

An fast 300 Grundschulen in Deutschland existieren bereits Hörclubs, die das aktive Zuhören fördern und üben wollen. Hörclubs an Grundschulen werden von der Stiftung Zuhören (c/o Hessischer Rundfunk) gemeinsam mit dem Verein Zuhören gefördert und betreut. Lehrerinnen und Lehrer betreuen die Hörclubs als Arbeitsgemeinschaft, im Rahmen einer Förderstunde oder eines Betreuungsangebots der Schule. Sie arbeiten mit einem Materialpaket der Stiftung Zuhören. Das Materialpaket enthält 40 CDs mit Hörspielen, Erzählungen und Hörgeschichten. Beim aktiven Zuhören geht es u. a. darum, einzelne Geräusche und Klänge herauszufiltern, zu lernen, wie man sinnentnehmend verstehen und Informationen bewerten kann. Hörclubbetreuerinnen und -betreuer berichten häufig, dass die Kinder nach einiger Zeit geduldiger und genauer zuhören. Sie können dadurch ihre Konflikte im Klassenzimmer besser lösen. Die Kinder können sich besser ausdrücken, zusammenhängender erzählen und sich länger mit einer Sache befassen. ([www.stiftungzuhoeren.de](http://www.stiftungzuhoeren.de))

### Netzwerk „Musik und Schule“

Zusammen mit dem Hessischen Kultusministerium hat der Hessische Rundfunk dieses Projekt entwickelt. Mit dem Aufbau des Netzwerks soll der Praxisbezug des Musikunterrichts an hessischen Schulen gestärkt werden. Nicht zuletzt gilt es, bei Lehrern und Schülern die Begeisterung für klassische Live-Konzerte zu wecken. Ein teilabgeordneter Lehrer, Reiner Franz, bereitet Materialien mit Texten, Noten- und Klangbeispielen für die Schüler vor, die im Musikunterricht genutzt werden, um die Besuche der hr-Konzerte vorzubereiten. Desweiteren erhalten die Schülerinnen und Schüler durch Probenbesuche einen Einblick in die Ar-

beit eines Symphonieorchesters und lernen den Beruf des Orchestermusikers kennen.

#### 19.4 – Das junge Magazin auf Bayern 4 Klassik

Eine Sendung für Menschen ab 16 Jahren, in dem Musik von Renaissance bis Rap – über alle Grenzen hinweg – präsentiert wird. 19.4. mischt klassische Musik mit Stücken aus der Jugendzene und Jugendkultur, junge Studiogäste bringen diese Musik mit. Aktuelle Beiträge, Hintergrundinformationen und Szenetipps runden das Sendungskonzept ab. Bei allem Spaß geht es 19.4 um seriöse und fundierte Vermittlung von Musik – vor allem klassischer Musik. Diese wird dabei nicht verflacht, sondern mit Aktualität und Hintergrundwissen gekoppelt. Die Sendungen entstehen in Zusammenarbeit mit Klassen oder etwa Jugendorchestern. Wenn „Klassik“ präsentiert wird, dann als bestehende kulturelle Praxis einzelner Jugendlicher. Das Motto: Klassik gehört nicht in die Vitrine, sondern ins Leben.

#### Musiksendungen für Kinder

Unter Namen wie *Papageno*, *Domino*, *Do Re Mikro* u.v.a.m. bieten alle Rundfunkanstalten Musiksendungen für Kinder an.

#### Gewünschte Kooperationsformen

- Aus der o. a. Grundproblematik ergibt sich die Idee, einen festen Sendeplatz im Mittagsbereich zu installieren (u. U. immer von anderen Sendeanstalten gestaltet), der für eine Sendung reserviert ist, die qualitativ alle Arten von Musik präsentiert und über diese informiert. Ein solches verlässliches Medium könnte zu einem festen Wahlangebot im Ganztagsbetrieb von Schulen werden.
- Technische Hilfestellungen, Backstage-workshops,

- Produktion von Schülerfunk an Schulen,
- Rundfunk als Partner in der Medienerziehung,
- Hörschulung,
- Berichte aus den Schulen,
- Innovativer Schulfunk,
- Orchestermusiker in den Klassenraum,
- Materialien zu Sendungen aufbereiten und erreichbar machen (via Internet).

Corinna Vogel

## Ergebnisse: AG Bewegung und Tanz

Eine Zusammenarbeit von schulischen Einrichtungen einerseits und LehrerInnen für „Bewegung und Tanz“ andererseits ist auf eine enge Kooperation der beteiligten Partner angewiesen, da – anders als im Instrumentalunterricht – große Gruppen unterrichtet werden, für die entsprechende Räume zur Verfügung stehen müssen. Weiterhin ist der Bereich „Bewegung und Tanz“ weit weniger etabliert als der herkömmliche Musikunterricht, so dass möglicherweise gegen Vorurteile und Unwissenheit seitens der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern angegangen werden muss. Das erschwert die Arbeit der Tanzunterrichtenden oft erheblich.

Folgende Probleme, Vorteile, Forderungen, Voraussetzungen und Inhalte, die sich nicht nur speziell auf den Bewegungs- und Tanzunterricht, sondern auf Kooperationen im Allgemeinen beziehen, wurden von der Arbeitsgruppe als zentral herausgearbeitet und können stichwortartig benannt werden:

### Vorteile für die Schule

- Austausch über einzelne Kinder kann intensiviert werden und durch die verschiedenen Sichtweisen der Klassenlehrer und der Musik-/Tanzlehrer differenzierter erfolgen.
- pädagogische Unterstützung der Schullehrer durch pädagogische Zusatzkräfte.
- Lehrer ist nicht mehr „Einzelkämpfer“.
- Erhöhung der fachlichen Kompetenz der Lehrer durch begleitende Lehrerfortbildungen und durch die passive Teilnahme am Unterricht der Musik-/Tanzlehrer.
- fachliche Entlastung für Schullehrer.

- Präsenz von unterschiedlichen Persönlichkeiten, dadurch werden die SchülerInnen unterschiedlich angesprochen und gefordert.
- Lösung vom Leistungsgedanken (keine Benotung in den musikalisch-tänzerischen Fächern).
- Die Musik- und Tanzpädagogen sollten von der Leidenschaft für ein bestimmtes Fachgebiet geleitet werden. Diese Begeisterung kann sich auf die SchülerInnen und LehrerInnen übertragen.

## Mögliche Probleme

### Allgemein

- Bei einem AG-Zwang besteht keine Freiwilligkeit der Teilnahme, was sich möglicherweise negativ auf die Motivation und das Gruppenklima auswirken kann.
- Konkurrenzdenken zwischen den schulischen und den außerschulischen Lehrkräften kann entstehen.
- Die finanzielle Situation erlaubt den Schulen oftmals nur eine geringe Bezahlung der Lehrkräfte, welche der Qualität der Ausbildung und des Unterrichts nicht gerecht wird.
- Unterschiedliche Systeme können zu Problemen in der organisatorischen Abstimmung führen.

### Speziell im Bereich „Bewegung und Tanz“

- Werden Instrumentallehrer für „Bewegung und Tanzunterricht“ eingesetzt, müssen diese in großen Gruppen unterrichten, wozu sie nicht ausgebildet sind.
- Raumnot: In kleinen Räumen und auf schmutzigen Böden kann Tanzunterricht nicht stattfinden. Benötigt werden große, leere Räume mit sauberen Böden. Bewegungs- und Tanzunterrichtende müssen sich vor Unterrichtsbeginn häufig

zunächst als „Möbelpacker“ betätigen, da Räume leer geräumt werden müssen, um raumgreifende Bewegungen zu ermöglichen. Das erfordert Zeit und Energie der Lehrkräfte.

## Forderungen

- Feste Ansprechpartner in der Schule sind nötig, um eine enge Kooperation zu ermöglichen.
- gemeinsame Zielsetzungen vereinbaren und gegebenenfalls schriftlich festhalten.
- Teamsitzungen, gemeinsame Konferenzen.
- professionelle Kooperationsberatung.
- gegenseitige Akzeptanz/Unterstützung und Toleranz der Lehrenden.
- langfristige Kooperationen, um eine nachhaltige pädagogische Arbeit zu ermöglichen.
- Pilotprojekte als Initiation wären notwendig, um das Lehrerkollegium und die SchülerInnen „auf den Geschmack zu bringen“.
- geeignete Räumlichkeiten: „reizarme ausreichend große Bewegungsräume“
- Musikanlage, die dazu geeignet ist, große Räume zu beschallen.
- Ausstattung mit Instrumenten.
- Vernetzung der Ausbildungsgänge von Schullehrern und Privatmusiklehrern/Tanzpädagogen wäre sinnvoll, um einheitliche Methoden, Inhalte und Ziele frühzeitig und langfristig planen zu können und interdisziplinäres, fächerübergreifendes Arbeiten zu ermöglichen.
- Bewegung und Tanz dürfen nicht nur als Vehikelfunktion für Transfereffekte im musikalischen, sozialen oder kognitiven Bereich angesehen werden.

## Notwendige Voraussetzungen

- Schulkonzept „systemisches Denken“/systemübergreifende Kommunikation.
- Gemeinsame Strukturen der schulischen und außerschulischen Lehrkräfte müssen personalunabhängig geschaffen werden, andernfalls endet die Kooperation, wenn eine leitende Person ausscheidet.
- Schule muss einen Ort zur Verfügung stellen, an dem „etwas entstehen kann“: helle, motivierende Räumlichkeiten, ausreichend Zeit und Motivation.
- Gleichwertigkeit und gegenseitige Akzeptanz der Lehrenden

## Arbeits- und Lernform im Bereich „Bewegung und Tanz“

- offene und/oder verbindliche Angebote im Bereich „Bewegung und Tanz“.
- Workshops für LehrerInnen.
- fortlaufende Kurse zur Personalpflege, z. B. Bewegungs- und Tanzangebote für das Lehrerkollegium.
- fachliche Unterstützung bei Schul- oder Klassenprojekten, Projektwochen etc.

## Inhalte des Bewegungs- und Tanzunterrichtes

- Fortlaufende Kurse in verschiedenen Bereichen der Bewegung und des Tanzes.
- Musik- und/oder Tanztheateraufführungen.
- stilistische Vielfalt erleben: Vom Volkstanz über höfische Tänze bis zur Gegenwart.
- kulturelle Vielfalt.
- bewegte Schule.
- künstlerisch-ästhetische Gestaltungsprinzipien.

- Durchhaltevermögen und fortlaufende Kurse: Selbstwahrnehmung, körperliche Ausdrucksfähigkeit, Wahrnehmungsdifferenzierung.
- Kreatives, individuelles und selbstbestimmtes Arbeiten durch Angebote im Bereich der Improvisation und Gestaltung.
- interdisziplinäre Angebote.

Erik Hörenberg / Arnold Kutzli

## Ergebnisse: AG Instrumentale Laienmusik

Leitfrage 1:

Welche Formen und Modelle von Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und der instrumentalen Laienmusik sind vorstellbar? Wie lassen sich diese Modelle klassifizieren?

Prinzipiell lassen sich

- institutionalisierte Modelle und
- projektbezogene Modelle

unterscheiden. Diese können

- in konzeptionell verbundener Form zwischen schulischen und außerschulischen Angebotsanteil (integrative Form),
- in fächerübergreifender Form (beispielsweise in Verbindung mit Tanz oder Theater),
- in Form des Team-Teachings, oder
- in freizeitgestaltender/betreuender Form

angeboten werden.

Dabei können folgende inhaltlichen Bausteine herangezogen und miteinander verbunden werden:

- Ensemble- und Orchesterarbeit,
- Instrumentalunterricht,
- Klassenmusizieren,
- Elementare Musikpädagogik,
- Schülerkonzerte/gemeinsame Aufführungen,
- Organisation von (Landes-)Auswahlorchesterkonzerten,
- Instrumentenkunde,
- Konzertreisen,

- außermusikalische (zusätzliche) Freizeitgestaltung.

Die Frage, welche Modelle/Formen mit welchen Schultypen und Jahrgangsstufen kombiniert werden können, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht beantwortet werden, weil

- sich die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort und Möglichkeiten der unterschiedlichen Musikvereine zu stark unterscheiden und weil
- repräsentative Erfahrungen von bereits längere Zeit durchgeführten Kooperationen noch nicht vorhanden sind.

### **Leitfrage 2:**

**Welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen müssen für eine Umsetzung der Kooperationsmodelle gegeben sein?**

- Nachhaltigkeit und Beständigkeit institutionalisierter Modelle müssen gewährleistet sein durch Schaffung entsprechender rechtlicher, administrativer und finanzieller Rahmenbedingungen.
- Aus-, Fort- und Weiterbildung von den an den Kooperationsmodellen beteiligten Personen müssen fundiert und zielgenau gewährleistet sein.
- Qualitätsstandards für die an Kooperationen beteiligten Personen müssen den jeweils ausgefüllten Funktionen entsprechend formuliert werden.
- Wünschenswerterweise sollten die schulischen und außerschulischen Angebote konzeptionell und infrastrukturell miteinander verbunden werden.
- Spartenabhängig muss geeignete Spielliteratur für die Ensemble- oder Orchesterarbeit erst geschrieben werden.
- Ideenreichtum, hohe Ausdauer und große Beharrlichkeit müssen derzeit bei den die Kooperationen begleitenden Personen vorausgesetzt werden.

- Umfassende Kommunikation zwischen schulischem und außerschulischem Partner.

### Leitfrage 3:

### Welche Hindernisse können einer Umsetzung von Kooperationsmodellen entgegenstehen?

- Allgemeine Hindernisse können nicht identifiziert werden, diese sind jeweils abhängig von den Gegebenheiten vor Ort. Allgemeingültig kann auf die bereits oben dargestellten, unter Umständen fehlenden rechtlichen, administrativen und finanziellen Rahmenbedingungen verwiesen werden.
- Die Leistungsfähigkeit von Musikvereinen wird von schulischer Seite unter- oder überschätzt.
- Mangelndes Verständnis der Eltern in den Sinn und Zweck von musikalischer Bildung.
- Fehlende Zielsetzungen und Zielvorstellungen bei den schulischen und außerschulischen Partnern.
- Fehlender „Motor“, Projektleiter oder Projektkoordinator.
- Fehlende finanzielle Möglichkeiten.
- Fehlende Hilfestellungen in organisatorischen/logistischen Belangen.
- Fehlende Flexibilität auf Seiten der schulischen und außerschulischen Partner.
- Fehlendes Vertrauen zwischen den schulischen und außerschulischen Partnern.

#### Leitfrage 4:

### Welche Chancen ergeben sich aus den Kooperationsmodellen für die verschiedenen beteiligten Partner?

- Musikalische und pädagogische Kompetenzen werden vernetzt.
- Unterschiedliche musikalische Praxen werden zusammengeführt.
- Über Kooperationsmodelle können neben der allgemeinbildenden Schule mehrere außerschulische Partner miteinander vernetzt werden, beispielsweise auch Musikschulen und Musikvereine.
- Ehrenamtliches Engagement kann verstärkt in die allgemeinbildenden Schulen hineingetragen werden.
- Die allgemeinbildenden Schulen und die Musikvereine können sich neue Publikumsgruppen erschließen.
- Schulmusik wird nicht nur lediglich als ein „Schulfach“ wahrgenommen (Musikvereine organisieren und veranstalten Konzerte und Aktivitäten in der lokalen und regionalen Öffentlichkeit).
- Interkulturelles Zusammenleben kann gefördert werden.
- Ausländische Kinder und Jugendliche können über Kooperationskonzepte verstärkt in unsere Gesellschaft integriert werden.
- Die gemeinschafts- und gesellschaftsbildenden wie auch die jugendpflegerischen Aufgaben, die die Musikvereine wahrnehmen, werden auch den Schulen zugänglich gemacht.
- Verstärkte Wahrnehmung der allgemeinbildenden Schulen in ihrer jeweiligen lokalen (und regionalen) Öffentlichkeit.
- Finanzielle Lasten bei der Durchführung von Projekten können auf verschiedene Schultern verteilt werden.

### Leitfrage 5:

## Welche Probleme treten bei einer Umsetzung von Kooperationsmodellen in Erscheinung?

- Als Gefahr kann gesehen werden, dass die Möglichkeiten von Kooperationsmodellen zwischen Musikvereinen und allgemeinbildenden Schulen von der Politik überschätzt werden.
- Die weitaus größte Zahl von derzeit praktizierten Kooperationsmodellen ist auf das Engagement und die Initiative von einzelnen Personen zurückzuführen. Scheiden diese aus irgendeinem Grund als „Motor“ aus, sind die Kooperationen in ihrem Fortbestand bedroht.
- Qualitätsstandards unterschiedlicher Ebenen werden nicht eingehalten (auch weil sie noch nicht definiert vorliegen).
- Die beteiligten Personen sind auf die von ihnen auszuübenden Funktionen innerhalb eines Kooperationsmodells nicht vorbereitet und für sie nicht ausgebildet.
- Schulische und außerschulische Partner arbeiten nicht „auf gleicher Augenhöhe“ miteinander.
- Musik als ästhetisches Fach könnte in den Hintergrund geschoben werden.
- Unter Umständen kommt es zu einer Beschränkung auf einen bestimmten, weit eingeschränkten Literaturbereich.
- Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen könnten von Musikvereinen als bloßes Instrument der Nachwuchsgewinnung missbraucht werden.
- Der große Koordinationsbedarf von Kooperationsmodellen ist nur mit einem hohen zeitlichen Aufwand zu bewerkstelligen.

Birgit Jank / Martin Koch

## Ergebnisse: AG Vokale Laienmusik

Drei Schwerpunkte kristallisierten sich in der Arbeitsphase der AG heraus:

1. Welchen Stellenwert sollte das Singen in der Schule einnehmen,
2. welche konkreten Vorschläge für eine Zusammenarbeit können die teilnehmenden Diskutanten einbringen und
3. welche schulischen und institutionellen Rahmenbedingungen sind hierfür notwendig.

Mit dem Stichwort „Singen in der Schule“ ist ein kontinuierliches und zugleich möglichst qualitätsvolles Singen gemeint, das durch alle Schulformen hindurch zum elementaren Bestandteil des Musikunterrichts zählen sollte. Das Singen ist deshalb dem elementaren Bestand zugehörig, weil die Schüler an sich selber die Musik erfahren können. Die Stimme könnte demnach als Bindeglied zwischen der Musik und dem Selbst gesehen werden. Neben der kognitiven Auseinandersetzung bietet das Singen und Musizieren auch den Raum für emotionale Erfahrungen. Mit dieser Fähigkeit zur ganzheitlichen Bildung des Menschen sehen die Diskutanten das Fach Musik gegenüber den so genannten Basisfächern in besonderer Weise legitimiert.

Bei der Anwendung vielfältiger methodischer Formen des Singens sollte besonders das gemeinsame Singen aus seiner sozialen Funktion heraus berücksichtigt werden. Neben methodischer Vielfalt ist die Pflege eines breiten Repertoires anzustreben, das alle Liedgenres umfasst und das zeitgenössische Vokalschaffen einbezieht. Für die Lehrenden könnte künftig ein Netzwerk geschaffen werden, das die Zugänglichkeit des Liedmaterials sichert.

Die Verbandsvertreter wünschen sich offene Rahmenbedingungen und eine finanzielle Unterstützung von den Ministerien, um Kooperationen zu ermöglichen und sie kontinuierlich weiterführen zu können. Dabei sollten besonders regionale Angebote berücksichtigt werden.

Gleichzeitig verlangt das Heranwachsen und Pflegen einer Sing- und Liedtradition, dass die zukünftigen Lehrer sich im Studium mit einer „Sing- und Lieddidaktik“ auseinandersetzen. Sie sollten während ihres Studiums u. a. auf methodisch vielfältige Weise lernen, mit Kindern Lieder zu erarbeiten, die Lernenden zu motivieren und geeignete Kinder- und Jugendliteratur auszuwählen. Damit geht einher, dass der Lehrende lernt, mit seiner eigenen Stimme und der Kinder- und Jugendstimme umzugehen. Ensemblearbeit, schulpraktisches Musizieren, Projektarbeit und interdisziplinärer Unterricht fördern die Methodenvielfalt der zukünftigen Lehrer. Besonderes Augenmerk galt den fachfremd unterrichtenden Lehrern. Diese sollten professionell begleitet und in verstärktem Maße mit deputatsausgleichenden Fortbildungen berücksichtigt werden.

Die folgende Tabelle erfasst die konkreten Vorschläge zur Kooperation zwischen freien Trägern der Vokalmusik und der Ganztagschule.

<b>Wer:</b> Institution, Verein, Verband	<b>Was:</b> denkbare Inhalte der angebotenen Koope- ration	<b>Wie:</b> Arbeits-, Lernform	<b>Zeit:</b> wann & wie lange
Deutscher Sängerbund, AMJ	Chorleiterausbil- dungs- und Fortbil- dungsangebote für Lehrkräfte und für Schüler professionelle Begleitung fachfrem- der Kollegen		
Chöre, Ge- sangsvereine vor Ort	Gemeinsame Auftritte	Verwirklichung von Großprojekten (Werkerarbeitung, Sängertreffen)	Projektphase
Stiftung „Singen mit Kindern“		Arbeit mit Lieder- kalender ( <a href="http://www.singen-mit-kindern.de">www.singen-mit-kindern.de</a> )	
Musikaka- demien (Landes- und Bundesaka- demien)	Fort- und Weiterbil- dungsangebote si- chern (Chor- und Singleitung, Schülern geeignetes Repertoire bereitstellen)		Wochenendan- gebote
DTKV	Breite Repertoirear- beit (z. B.: zeitgenössi- sche Musik, experi- mentelle Musik)	Quellennutzung: Manuskriptarchiv	

Detlef Altenburg / Ulrich Wüster

## Ergebnisse: AG Jeunesses musicales

### Die JMD versteht sich als

- Sachwalterin der Interessen der musikalischen Jugend,
- Anreger, Impulsgeber,
- Netzwerkpartner.

### Die JMD ist kein

- Verband der Musikpädagogen,
- Fortbildner (momentan).

## Prämissen

Musik braucht ihren eigenen Ort:

- Schule darf nicht alles dominieren und prägen,
- Musik ist auch sinnvolle Freizeit, persönliche „Anderswelt“,

Schulmusik muss im Unterrichtsplan erhalten bleiben,

- Musik-Zusatzangebote machen Musikunterricht nicht überflüssig.

Schule muss auch im Zusatzangebot mehr sein als Betreuung,

- Musikangebote müssen (Bildungs-) Qualität haben.

Schule soll sich öffnen, nicht verschließen:

- Zusammenarbeit,
- Ganzheitlicher Bildungsbegriff,
- Jugendliche zu Selbstverantwortung führen.

## Prioritäten

In der Schule machbar

- Vor- und Nachbereitungssequenzen für (Kinder-)Konzerte,
- elementares Komponieren,
- Internet-Angebote (eCommunity Musik),
- Schulorchester/Ensembles (in Kooperation mit Musikschule).

## Möglichkeiten der JMD

- Qualifizierung von Jugendorchesterarbeit,
- Seminare für „Jugendorchestervorstände“ (Partizipation),
- Vermittlung von Orchesterpatenschaften mit Berufsorchesteren,
- Modellprojekte mit Partnern vor Ort entwickeln (z. B. Leipzig),
- Arbeitsstelle „Netzwerk Musikvermittlung“ (für Pädagogen), Fortbildungsaktivitäten für „Zeitgenössische Musik“, „Konzertvermittlung“, „Projektmanagement“, „elementare Kreativität“,
- eCommunities (Internetangebote für Pädagogen und Schüler/innen),
- Durch die JMD moderierte Kurs-/Mitmachangebote,
- Kreativ: Klangdesign, Komponieren, Erlebnis Musik lernen,
- Kommunikativ: Über Musik reden, dichten, malen, inszenieren ...

## Finanzierung

- durch Teilnehmerbeiträge,
- durch Modellprojektförderung,
- durch Sponsoren.

Christian Höppner / Marika Südbeck

## Ergebnisse: AG Kulturbüros / Kommunale Träger / Freie Ensembles

### Chancen

- Partnerschaftlichkeit: Mitspracherecht auf Augenhöhe,
- Öffnung nach außen,
- Soziales Auffangbecken, Förderung Schwächerer,
- Kontinuität, Nachhaltigkeit, auch in finanzieller Hinsicht,
- erweitertes Bildungsverständnis, ganzheitliches Lernen,
- Umbruch, auszubildendes Gestaltungspotential,
- Synergien der unterschiedlichen Disziplinen,
- Erreichbarkeit der Schüler,
- Interdisziplinarität,
- Einbindung der Eltern,
- Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit, Lobby,
- Impulse für die Musikwirtschaft.

### Risiken

- Konkurrenz,
- „Anbiederei“,
- Eventkultur,
- fachfremder Unterricht,
- Unübersichtlichkeit der Angebote, auch in der Fortbildung,
- Hierarchiedenken,
- Selbstaussbeutung der Künstler,
- Eltern: Delegation von Erziehungsverantwortung,
- Überforderung.

## Partner

- Förderer,
- Sponsoren (Industrie, Dienstleister),
- Künstlerpersönlichkeiten,
- VIPs,
- Einzelpersonen,
  
- Alumnis,
- Schüler,
  
- Politik, Parteien,
  
- Kitas,
  
- Kulturinstitutionen (Museen, Orchester, Theater),
- Vereine, freie Träger, Verbände,
- Kirchen,
- Hochschulen,
  
- Eltern,
  
- Medien,
- Veranstaltungsorte, Clubs, Serviceeinrichtungen,
- Soziokulturelle Zentren.

## Ziele

Thema	Aspekte
Neues Selbstverständnis	Veränderung von Lehr- und Lernverständnis Bewusstsein für Partnerschaften Öffnung/ Austausch
Kulturpolitik/ Vernetzung	Öffnung der Schule nach außen Schule und kulturelles Umfeld zusammenführen Etablierte Institutionen in die Verantwortung nehmen Örtliche Firmen in Verantwortung nehmen Netzwerk Schule, Kultureinrichtung, Bürger, Politik Belebung der Kultur vor Ort Vielfalt der Angebote
Qualität	Qualitätsstandards Verlässlichkeit QS von Lehre und Lernen Qualität im Unterricht Qualität bedeutet nicht Komplexität Fachinterne QD Inhaltliche Priorität Nachfrageorientierung vs. Nachfrage wecken Kontinuität vs. Impuls
Ressourcen	Zeit Raum
Elterninteressen	Zeit
Persönlichkeit allgemein	Ganzheitliches Menschenbild/ Entwickeln ganzheitlicher Persönlichkeiten Kulturelles Bewusstsein entwickeln, interkulturelle Begegnung Sinnvolle Freizeitgestaltung Toleranzfähigkeit, Gewaltprävention Stärkung sinnlicher Wahrnehmung Erlebnis für die Sinne, Experimentierfeld, Bewusstsein für Reichtum
Fachbezogenes/ Musik	Schulmusik: Bildungsauftrag für alle Schüler Interesse an Musik bei Jugend wecken Musikpraxis stärken gegenüber Musikkonsum Aufbrechen musikpädagogischer Inseln Durch Musik zu Stärken und Schwächen vordringen Musik macht Spaß auf unterschiedlichem Niveau Wertediskussion (Musik als Wert?) Stärkung von Selbstverständnis für musikalische Bildung Talente finden Umsetzung öffentlichen Bildungsauftrags

## 5. Umsetzung

- Musikschulen und andere Anbieter an Schulen als Zusatzangebot (nicht Kern-),
- Politik in Verantwortung nehmen,
- Nachhaltige Strukturen schaffen,
- Langfristige Gesprächsforen entwickeln,
- Schule als Hauptverantwortliche,
- Anbieter (Musikschulen) treten in Vorleistung und in Aktion, Nachfrage und Finanzierung ziehen nach,
- Oder: erst Finanzierung, dann Modell, dann Strukturen.

Niels Knolle / Christoph Hein

## Ergebnisse: AG Populäre Musik / Musikproduktion

### Positiv

- denkbare Kooperationen:
  - Insellösung
  - additiv ohne teamteaching: additives Modell der Kooperation: Musikunterricht erarbeitet Basics, Voraussetzungen & Musikschullehrer erarbeitet die Anwendung Musikschule und Musikunterricht im gegenseitigen Kompetenz„tausch“-team wünschenswert aber zeitlich schwierig: teamteaching und Projektarbeit.
- LehrerInnen der Schule lernen von LehrerInnen der Musikschule und umgekehrt: Nachhaltigkeit durch unmittelbare Anwendung.
- zu erwarten: Erfahrungen verändern Selbstverständnis von Schule (und von Musikschule?)
- Erwartung an das ganzheitliche Fortbildungspaket: Ausstattungsinfos, didaktische Strukturierung, Aspekte der Ergebnisbewertung, Vermeiden von Technikproblem, Projektmanagement.
- SchülerInnen arbeiten an Handlungs- und Erfahrungsbereichen, die bisher im Unterricht nicht vorkommen konnten.
- notwendig: Bild von Schule (und Musikunterricht) erweitern durch neue Formulierung von Schlüsselkompetenzen und: Flexiblere Ausgestaltung der Richtlinien.

## Negativ

- Problem: im Gymnasium Verarbeitung von Stofffülle durch Lehrplan und Stundenplan.
- Ausbildungsstand der angehenden LehrerInnen bezogen auf praktische Schularbeit ist stark verbesserungsbedürftig: Arrangieren, Instrumente für Schulanwendung etc., didaktische Strukturierung von Probenarbeit.
- Kooperation setzt auf Seiten der Schule personale und materielle Ressourcen für die musikpraktische Arbeit im Populärbereich voraus.
- Finanzierung: zeitweise über Fördermittel preiswerte Angebote, die aber nicht immer so preiswert werden bleiben können.
- Problem: Unterricht am Musikinstrument (Kosten für Unterricht, Versicherung),
- daher Problem für Musikschule: Gefährdung der Musikschul-Szene (Kostendumping).
- Die IZZB-Mittel auch nur für Ausstattung und Baumaßnahmen.

Jürgen Terhag / Udo Dahmen

## Ergebnisse: AG Rock- und Jazzgruppen

Bandarbeit – nicht nur im Bereich von Rock- und Jazz, sondern in sämtlichen Stilbereichen der Populären Musik – kann an allen Schulformen und in allen Altersstufen durchgeführt werden. Es bedarf keiner speziellen Methodik für Kinder oder Jugendliche, sondern unterschiedlicher Lerntempi und -inhalte. Folgende Punkte sind für eine quantitativ und qualitativ angemessene Bandarbeit in der Ganztagschule zu beachten und hervorzuheben:

- **Verzahnung:** Die für die Qualität der allgemeinbildenden Ganztagschule entscheidende Verzahnung von Klassenunterricht mit außerunterrichtlichen und -schulischen Praxisfeldern kann durch Bandarbeit geradezu exemplarisch erreicht werden. Hierdurch kann der längst überfällige Abschied vom „überkommenen Denken (...) über die Präsenz von Musik in der Schule als einem zweistündigen Musikunterricht“ (Kaiser S. 127) gelingen. Eine sinnvolle Bandarbeit in der allgemeinbildenden Schule kann und muss im Rahmen handlungs- und erlebnisorientierten Musikunterrichts (z. B. durch Klassenmusizieren) sowie in der AG-Arbeit (z. B. durch Keyboard- oder Percussion-AGs) vorbereitet werden.
- **Binnendifferenzierung:** Kinder und Jugendliche mit Bildungsdefiziten sowie lernschwache, verhaltensauffällige oder sprachlich benachteiligte Schüler/innen werden durch das auf Improvisation, Kommunikation und Expressivität basierende instrumentale und vokale Musizieren in Bands ebenso gefördert wie besonders begabte Schüler/innen gefördert.
- **Förderung des kreativen Potenzials:** Lernen bedeutet stets auch Imitieren. Authentische Musik motiviert daher mehr als unauthentischer „Schulpop“. Die Lehrer/innen müssen dazu

die Fähigkeit erhalten, einfach zu spielende, aber gut klingende und stilistisch vertretbare Musikstücke zu finden bzw. diese entsprechend zu bearbeiten. Die Reproduktion von Musik sollte jedoch unbedingt durch kreative Formen von Produktion, Komposition und Improvisation ergänzt werden. Besonders im Popbereich lebt das Musizieren von der inneren Einstellung und der positiven Haltung (*attitude*) zu Musik bei Lehrenden und Lernenden.

- **Fort- und Ausbildung:** Verschieden ausgebildete und sozialisierte Lehrer/innen in der Bandbreite zwischen Klassik und Pop benötigen unterschiedliche Angebote. Zusätzlich müssen Lehrer/innen im Ganztagsbetrieb durch ein neues Rollenverständnis ohne Ängste als *coach*, Moderator/in oder Trainer/in zwischen außerschulischen Expert/innen und ihren Schüler/innen vermitteln können.
- **Vernetzung:** Das Angebot an Kooperationspartnern für die schulische Bandarbeit (s. u.) ist vielfältig; die Ganztagschule muss sich diesem Angebot lediglich öffnen. Eine Vernetzung über eine entsprechend gestaltete Homepage (z. B. im Rahmen des MIZ) ist dabei dringend erforderlich. Es müsste auch auf kommunaler Ebene eine zentral organisierte Projektbörse „Ganztagschule“ geben, in die Angebote und Wünsche eingestellt und evaluiert werden können (Beispiel: Schulverwaltungsamt Düsseldorf, Frau Dr. Aletta Hahn-Godeffroy, 0211/8924069).
- **Standards:** Es besteht ein dringender Bedarf zur Optimierung der völlig unterschiedlichen Beratungs- und Umsetzungsstandards in den verschiedenen Bundesländern.

## Kontaktmöglichkeiten für mögliche Kooperationen im Bereich Bandarbeit

- RegioNet (Vernetzungsstelle): [www.pop-akademie.de](http://www.pop-akademie.de)
- Kontaktstelle Hauptsache Musik:  
[www.hauptsachemusik.nibis.de](http://www.hauptsachemusik.nibis.de)
- SchoolTours (Deutsche Phono-Akademie): Mitarbeit in Projektwochen, z. T. mit bekannten Künstler/innen zum Thema „Wie funktioniert Popmusik?“ mit projektorientiertem Abschlusskonzert o. ä.
- Lokale Instrumentenhersteller, -händler: Möglichkeiten der verbilligten Instrumentenbeschaffung und evtl. Bereitstellung von Kursleiter/innen für bestimmte Instrumente, Computer-Recording o. ä.
- SchoolJam: Wettbewerb für Schul- und Schülerbands. Die *Siegerschulen* werden mit Instrumenten/Geräten ausgestattet, damit dort die Arbeit nachhaltig weitergeführt werden kann.
- ITF (International Turntablist-Federation, c/o Kai Goebels [kai@eyes-wide-open.de](mailto:kai@eyes-wide-open.de)): Die Organisation kann Dozent/innen für die Arbeit mit aktuellen Musikstilen vermitteln.
- VdM (Verband Deutscher Musikschulen, Plittersdorfer Str. 93, 53173 Bonn, 0228/95706-0): Kooperationsmodelle zwischen Musikschule und allgemeinbildender Schule
- Kirchenmusik: Kontakt zur offenen Jugendarbeit, Gospelchöre, Bandprojekte etc.
- Sozialpolitische Institutionen: Kontaktvermittlung zur außerschulischen Jugendarbeit
- LAGen Rock/Jazz
- Bandwettbewerbe

## Fortbildungsmöglichkeiten und -modelle

- Pilotprojekt der Pop-Akademie Mannheim: Lehrer/innen erhalten Bandunterricht, Bodypercussion/Vocussion, Live-Arrangement, Homerecording, Instrumentalunterricht etc. sowie ein *Coaching* ihrer Band- und Ensemblearbeit an der eigenen Schule mit den eigenen Schüler/innen (best-practise-Beispiel).
- 1st School Rock: Im Aufbau befindliches Programm des Vereins *Let's make music e. V.* ([www.letsmakemusic.de](http://www.letsmakemusic.de) oder [www.musikfromm.de](http://www.musikfromm.de))
- Musikbildungsstätten
- Kooperation mit Hochschulen: Zusammenarbeit mit studentischen Expert/innen.

Frauke Heß

## Ergebnisse: AG Grundschule (1)

Es ist nicht ganz einfach, Ihnen die Ergebnisse der ersten Arbeitsgruppe „Grundschule“ zu präsentieren. Diese Arbeitsgruppe kann als Spiegel der Schulrealität betrachtet werden, denn was hier fehlte, waren Lehrerinnen und Lehrer aus der Grundschule. Wir saßen mit rund 30 Kolleginnen und Kollegen zusammen, von denen lediglich drei aus dem Grundschulbereich kamen. Somit waren ein Erfahrungsaustausch und eine Diskussion über Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Institutionen schwerlich möglich. Inhalt unserer Gespräche war in weiten Teilen die Möglichkeit der musikalisch-elementaren Grundausbildung aus Musikschulperspektive.

Daher kann ich unseren Forderungskatalog sehr knapp formulieren: Gerade auch in Hinblick auf Ganztagschulen brauchen wir dringend mehr ausgebildete Musiklehrerinnen und -lehrer für den Grundschulbereich. Hier werden Grundlagen für weitere musikbezogene Bildungsarbeit gelegt – ein Konsens der Arbeitsgruppe. Und diese bislang beobachtbaren Defizite der schulischen Ausbildung lassen sich nicht durch Angebote aus nichtschulischen Bereichen ausgleichen – das betonten die Kolleginnen und Kollegen aus der Musikschule nachdrücklich. Auch sehen sie diese basale Musikalisierung aller Kinder nicht als ihre Aufgabe an.

Also möchte ich noch einmal die schon häufig formulierte Forderung wiederholen und unterstreichen: Die Ausbildung von deutlich mehr Grundschullehrerinnen und -lehrern muss zu einem vorrangigen Ziel werden.

Wie nun musikbezogene Angebote im Ganztagsbereich aussehen können, haben wir versucht zu diskutieren. Aber auch hier fehlten die Kollegen aus der Grundschule als Gegenüber. Einig-

keit herrschte bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Arbeitsgruppe darüber, dass die ungemeine Chance genutzt werden muss, in der Ganztagschule alle Kinder zu erreichen, um ihnen ein qualitativ hochwertiges musikalisches Angebot zu machen und damit eine elementare Musikerziehung für alle anzustreben – und das eben und gerade auch im Nachmittagsbereich.

Musikalische Zielvorstellungen lassen sich hier nur sehr allgemein formulieren, da sie gerade in unserem föderalen System stark von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängen. Es sollte in dieser Grundmusikalisierung darum gehen, Freude an der Musik zu verbreiten, sie vor allem auch aufrecht zu erhalten und durch die Öffnung zur anderen Kultureinrichtung ein kulturelle Orientierung zu schaffen. Kindern sollten wissen, welche Formen und Arten von Musik es gibt und welche Einrichtungen hier Angebote machen.

Bei dieser knappen Darstellung möchte ich es belassen, da es ja noch eine zweite Arbeitsgruppe „Grundschule“ gab – vielleicht waren dort auch mehr Lehrerinnen und Lehrer vertreten.

Niels Knolle

## Ergebnisse: AG Grundschule (2)

Die Arbeitsgruppe Grundschule hat die ihr zur Verfügung stehende Zeit dafür genutzt, im Blick auf die Chancen wie auch die mutmaßlichen Probleme, die mit einer Kooperation der Grundschule als Ganztagschule mit den außerschulischen Trägern von Bildungsangeboten verbunden sein dürften, einen Katalog von Fragen und Forderungen zusammenzustellen, der im Folgenden in aller Kürze vorgetragen werden soll. Die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe waren sich darin einig, dass mit den hier angesprochenen außerschulischen Bildungsträgern (aufgrund der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe) zwar schwerpunktmäßig die Musikschulen mit ihren Bildungsangeboten gemeint sind, dass dies aber eher als exemplarisch zu verstehen ist und ein Großteil der Überlegungen auch auf andere außerschulische Bildungsträger zutrifft.

### 1. Integration externer Bildungsangebote bzw. -kompetenzen

Die als Ganztagschule organisierte Grundschule besetzt am Nachmittag Zeiträume, die bislang für die Nutzung außerschulischer Bildungsangebote zur Verfügung standen. Allein schon aus diesem Grund wird von Elternvertretern und den betroffenen externen Bildungsträgern eine Verständigung über Möglichkeiten und Perspektiven einer Kooperation für notwendig gehalten. Aber auch die Ganztagschule profitiert von der Hereinnahme musikbezogener externer Angebote: Instrumentalunterricht als Einzel- oder Gruppenunterricht, projektbezogene Arbeit mit Ensembles, fächerübergreifende Vorhaben wie Theaterarbeit in der Integration von Musikpraxis, Szenische Aufführungen von Geschichten, Gestaltung von Bühnen etc. Für die beteiligten

Lehrkräfte realisiert sich diese Kooperation in Form eines Teammodells, für beide Seiten stellt die komplementäre Zusammenarbeit eine Art Weiterqualifizierung im Arbeitsprozess dar.

Nach Einschätzung der Arbeitsgruppe steht für die Realisierung solcher Kooperationsvorhaben qualifiziertes Personal seitens der externen Anbieter für die Arbeit in der Ganztagschule zur Zeit (noch) zur Verfügung. Unerlässlich aber ist im Hinblick auf eine wünschenswerte Institutionalisierung dieser Kooperation das zur Verfügung Stellen eines zweckgebundenen Budgets sowohl hinsichtlich der finanziellen Ausstattung der Kooperation als auch der einzubringenden Arbeitszeit (Unterrichtsstunden, Planungs- und Vorbereitungszeiten etc.). Diese Budgets müssen über einen langfristigen Zeitraum der Kooperation verlässlich zur Verfügung stehen im Interesse der notwendigen Planungssicherheit.

## **2. Ganztagschule als Netzwerk für Organisation und Gestaltung von kultureller Bildung**

Vermittels der Kooperation verschiedener Bildungsinstitutionen erhält die Ganztagschule die Funktion eines pädagogisch begründeten Netzwerks, sie stellt den kulturellen und sozialen Rahmen für die Gestaltung von musikalischer Bildung. Um diese Funktionsaufgabe erfüllen zu können, müssen die Schulträger sowohl administrative Freiräume (schulnah zu bewilligende Einstellung von Lehrkräften für bestimmte Unterrichtsvorhaben, Zugangsrechte zu Räumen und Ausstattungen etc.) als auch Mittel für zusätzliche Ausstattung z. B. für den Instrumentalunterricht bereitstellen.

### **3. Erweiterung der pädagogischen Aufgaben der Ganztagschule**

Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Auftrags, Bildungsstandards auch für den Bereich der Grundschule zu formulieren, die im Interesse der Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit objektivierbar, d.h. abtestbar sein sollen, stellt die Arbeitsgruppe fest, dass gerade die Ganztagschule zusätzlich zu den Aufgaben der Vermittlung von Sachkompetenzen auch Funktionen der Entspannung, Erholung und des Erlernens, mit Freizeitangeboten im kulturellen Umfeld bedürfnisgerecht umgehen zu können, berücksichtigen und insofern entsprechende Handlungsangebote entwickeln muss.

### **4. Nachhaltigkeit der Lernangebote durch Methodenvielfalt**

Deutlicher noch als in der herkömmlich verfassten Grundschule bzw. im Instrumentalunterricht der Musikschulen erfordert der Unterricht in der Ganztagschule in den ästhetischen Lernbereichen eine ausgewogene Mischung von lehrgangsartig organisierten Unterrichtsformen mit den produktorientierten Formen des Projektunterrichts. Sowohl für die unterrichtenden Lehrerteams als auch die SchülerInnen sollen diese beiden Arbeitsformen mit ihren Basisanforderungen sowie Verwertungsmöglichkeiten in konkreten Anwendungssituationen aufeinander bezogen sein können.

## 5. Professionalisierung von MusiklehrerInnen und InstrumentalpädagogInnen in den Bereichen Schul- bzw. Unterrichtsmanagement, Musikpraxis und Gruppenunterricht

Eine wesentliche Bedingung für die erfolgreiche musikfachliche wie auch bildungspolitische Einführung der Ganztagschule besteht darin, dass die an der Kooperation beteiligten Lehrkräfte hinsichtlich der hier typischerweise sich ergebenden Arbeitsfelder aufgabenbezogen professionalisiert werden – kurzfristig durch Weiterbildungsangebote, längerfristig durch eine Überarbeitung der Ausbildungsinhalte. Als Beispiele für diese neuen Aufgaben und Verantwortungen seien genannt: Ganztagsschul-Management, Projektorganisation und erweiterte Musikkompetenzen (Grundschullehrkräfte im Bereich Instrumentalspiel, Musiklehre; Musikschullehrkräfte: Gruppenunterricht, interdisziplinäres Arbeiten, Teamteaching).

## 6. Umfassende Lehrerfortbildung

Ein neuralgischer Punkt in der unverzichtbaren Weiterqualifizierung der in der Ganztagschule arbeitenden Lehrkräfte ist das derzeit sowohl in quantitativer wie auch qualitativer Hinsicht unzureichende Angebot von Fortbildungsveranstaltungen für Grundschul-Lehrkräfte oder gar Musikschullehrkräfte. Angesichts der unzureichenden Angebote an Kursen führt eine bloße Verschärfung des Drucks auf die Lehrkräfte, Mindeststundenzahlen der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen nachzuweisen, zu keiner Verbesserung des Unterrichtsgeschehens. Gefordert wird vielmehr eine Verbesserung der Angebotsseite durch Einwerbung von praxiserprobten, didaktisch reflektierten innovativen Fortbildungsangeboten auch von externen Fachkräften und die begleitende Bereitstellung von Stundenkontingenten für

die schulnahe Wahrnehmung dieser Angebote durch die Lehrkräfte.

## **7. Qualifizierung der musikalischen Ausbildung der ErzieherInnen in den Kindergärten**

Der pädagogische und musikkulturelle Erfolg der Ganztagschule hängt wesentlich auch von der Qualität und Kontinuität der vorschulischen musikalischen Arbeit in den Kindergärten ab. Maßnahmen für die Verbesserung der Ausbildung der KindergärtnerInnen kommen unmittelbar der musikpädagogischen Arbeit der Ganztagschule zu Gute.

## **8. Stärkung der außerschulischen Bildungsträger**

Nur starke außerschulische Bildungsträger, sei es z.B. eine Musikschule, sei es eine Kirchengemeinde, mit einem eigenständigen, erfolgreichen Bildungsangebot können in die Kooperation mit der Ganztagschule deren musikpädagogisches Angebot thematisch erweitern und qualitativ verbessern und so dem vielfach als unbefriedigend wahrgenommenen Musikunterricht in der Grundschule neue Impulse und Akzeptanz vermitteln. Die bildungspolitische Stärkung z.B. der Musikschulen ist somit auch eine Stärkung der bildungspolitischen Stellung der Grundschule.

## **9. Kompatibilität der musikpädagogischen Ausbildungsgänge in Deutschland**

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe verhindert die föderale Organisation der Bildungspolitik in Deutschland die Verwirklichung eines transparenten, in seinen Ausbildungsangeboten durchgängigen Bildungssystems. Die Ausbildungsgänge für das Berufsfeld Ganztagschule sind von Bundesland zu Bundesland

aufgrund der Regionalisierung der Bildungsentscheidungen derart unterschiedlich, dass vielfach inhaltliche und formale Qualifikationen aus dem einen Bundesland nicht in dem anderen Bundesland einsetzbar sind.

## **10. Thüringen als gutes Beispiel**

Die Arbeitsgruppe konnte aufgrund eines einschlägigen Berichts zur Bildungssituation in Thüringen feststellen, dass in Thüringen manches noch verwirklicht oder schon verwirklicht ist, was in den anderen Bundesländern so ohne weiteres nicht möglich ist.

Hans Jünger

## Ergebnisse: AG Gesamtschule

Bezüglich der Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern sieht die Arbeitsgruppe „Gesamtschule“ **keine schulformspezifischen Erfordernisse**. Sie sieht jedoch einige schulformspezifische **Chancen** und ein schulformspezifisches Problem:

1. Da (bzw. falls) die Gesamtschule von SchülerInnen aus allen sozialen Bereichen besucht wird, kann hier eine **breite Klientel** von musikalischen Bildungsmaßnahmen erreicht werden. Die Kooperation mit der Gesamtschule lohnt sich also.
  - 1.a Allerdings werden sich die InstrumentallehrInnen usw. in der Gesamtschule mit einer Heterogenität konfrontiert, die sie manchmal überfordert. Sie müssen daher durch **Fortbildung** vorbereitet werden.
2. **Praktisches Musizieren** ist traditionell integraler Bestandteil des Gesamtschulmusikunterrichts. Gesamtschulen verfügen über lange Erfahrung mit Bandarbeit. Die Kooperation mit InstrumentallehrerInnen und mit der offenen Jugendarbeit bietet sich an.
3. Gesamtschulen sind tendenziell große Systeme mit umfangreichen **Personal- und Sachressourcen**. Die Organisation der Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern wird dadurch erleichtert.

An Gesamtschulen arbeiten oft Sozialpädagogen. Die Kooperation mit außerschulischer Sozialpädagogik wird dadurch erleichtert.

Birgit Jank / Alfons Klüpfel / Anna-Luise Bäßler

## Ergebnisse: AG Haupt-, Sonder- und Förderschule

Diese AG setzte sich im Wesentlichen mit zwei Schulformen auseinander: mit der Hauptschule einerseits und der Förderschule andererseits. In der zuletzt genannten Schulform werden Kinder und Jugendliche unterrichtet und erzogen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Dieser sonderpädagogische Förderbedarf kann in Bereichen wie Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, motorische und körperliche Entwicklung sowie Sehen und Hören festgestellt werden. Je nach festgestelltem Förderbedarf werden die Kinder und Jugendlichen den entsprechenden Förderschulen zugewiesen. Das Betreuungskonzept an den verschiedenen Förderschulen orientiert sich an den jeweils zu fördernden Kindern und Jugendlichen.

Im Rahmen der AG berichten die Kolleginnen und Kollegen, die vor Ort in Haupt- und Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen arbeiten. Sie geben detailliert Auskunft über alltägliche Situationen an ihren Schulen und im Unterricht. So kommen die Kinder vormittags manchmal hungrig in die Schule, leiden unter Konzentrationsschwäche nicht zuletzt der mangelnden Ernährung wegen, sind ungewaschen und unausgeschlafen. Sie wachsen häufig unter erschwerten sozialen Bedingungen (zerrüttete Familienverhältnisse, Arbeitslosigkeit der Eltern, finanzielle Ungewissheit) auf, die sich auch in ihrem Verhalten widerspiegeln. Sie sind häufig verhaltensauffällig, viele Hauptschulen sehen sich mit zunehmenden Gewaltproblemen konfrontiert. Die Kinder leiden unter Minderwertigkeitsproblemen, bei Hauptschülern entwickelt sich mitunter ein zu hohes Anspruchsdenken an sich selbst, das blockierende Versagensängste auslösen kann. Ein

geringes Sprachvermögen und die damit verbundene Schwäche, sich sprachlich adäquat auszudrücken, verstärken dies. Doch auf der Seite der Lehrer existieren ebenso Versagensängste, die z. B. durch das Unterrichten in fremden Fächern hervorgerufen werden können. In außergewöhnlich hohem Maße ist hiervon das Fach Musik betroffen. Zudem ist die materielle Ausstattung der meisten dieser Schulen ungenügend: Räume, Instrumente, Unterrichtsmaterialien.

Diese Darstellung des Schulalltags ließ die Beteiligten erkennen, dass Lernen in diesem Zusammenhang in sehr eindeutiger Weise „für das Leben lernen“ bedeutet. Gleichzeitig stellt es eine besondere Herausforderung dar, aus diesem Kontext heraus pädagogische Strategien zu entwickeln.

Bald zeichnete sich in der Betrachtung der beiden Schulformen ab, dass es weniger darum geht, über den intellektuellen Weg ein Lernen zu initiieren, als mit Hilfe des Lebensbezugs und emotionaler Lernwege den Schülern die Inhalte in kontinuierlicher Weise zu vermitteln. Alles, was dort passiert, muss mit *ihrem* Leben zu tun haben, also eine konkrete Rückkoppelung zur eigenen Lebenssituation aufweisen. Diese Schulformen verlangen deshalb eine Didaktik und Pädagogik, die eine soziale Stärkung der Schülerinnen und Schüler ebenso berücksichtigt, wie die Steigerung ihrer Leistungen. Stärken müssen geweckt und herausgebildet werden, um ihnen gesellschaftliche Anerkennung zu ermöglichen.

Das Modifizieren der offiziellen Curricula stellt sich dabei häufig als notwendig heraus, um überhaupt ein individuelles Eingehen auf die Schüler zu ermöglichen. Dieses Vorgehen ist von den Kollegen als legitim und Gewinn bringend definiert worden.

Der Musikunterricht gewinnt in diesen Schulformen an Bedeutung, wenn es darum geht, persönliche oder im Umgang mit

anderen bestehende Schwächen auszugleichen. Kollegen berichteten, dass die Konzentrationsfähigkeit durch musikalisches Üben gestärkt werden konnte und die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zunahm. Die Teilnehmer schlugen für diese Schulformen Angebote vor, die ohne geringen finanziellen Aufwand umzusetzen seien, wie Percussionskurse und Gesangsensembles. Als wichtig erachteten die Diskutanten für diese Schüler Begegnungen mit Kultureinrichtungen, um die Jugendlichen einerseits aus ihrer sozialen Isolation herauszuführen und andererseits ihre Toleranzbereitschaft gegenüber ihnen nicht vertrauten ethnischen Kultur- und Lebensgesellschaften zu stärken.

Die Fragen von AG-Mitgliedern der außerschulischen Träger ließen erkennen, dass diese nicht auf die speziellen Probleme der Schüler vorbereitet sind, z. B. auf die sie erwartenden komplizierten Gruppensituationen und individuell so unterschiedliche Lernsituationen. Musikschullehrer berichteten, dass diese Schüler nur in geringem Maße Kontakt zu Musikvereinen suchen. Folglich erhoffen sich freie Träger zum einen während der Kooperation von sozialen und pädagogischen Fachkräften begleitet zu werden und andererseits pädagogische wie didaktische Zusatzqualifikationen zu erwerben. Die Lehrenden unterstützen eine gemeinsame Unterrichtsgestaltung, um den Schülern nicht die Vertrauenspersonen zu entziehen. Gleichzeitig würde die Kooperation den Lehrenden ein differenziertes Eingehen auf die Schüler ermöglichen und das Herstellen einer gemeinsamen Lernzone erleichtern.

Zusammenfassend ist noch einmal anzumerken, dass nicht die Leistungsorientierung diese Schulformen prägt, sondern eine soziale Stärkung der Lernenden im Mittelpunkt steht. Der Musikunterricht kann insbesondere durch seine sozial-integrierenden Funktionen diesen Prozess unterstützen und damit die gute Chance für eine kooperative Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern bieten.

Walter Lindenbaum

## Ergebnisse: AG Realschule

Die Gruppe, die sich mit der Realschule beschäftigt hat, war mit acht Personen recht übersichtlich besetzt, was zu einer fruchtbaren Diskussion aber durchaus beigetragen hat, auch in der Erörterung vieler Detailfragen. Ich versuche, die Ergebnisse zusammenzufassen.

Wir haben insbesondere die sich durch die Ganztagschule ergebenden Veränderungen in den Tätigkeitsfeldern sowohl der innerschulischen als auch der außerschulischen Anbieter auf die einzelnen Schulen bezogen: Ein kooperativ arbeitendes und aufeinander bezogenes und abgestimmtes Gesamtkonzept musikalischer Angebote halten wir für notwendig. Hieraus ergibt sich die Forderung nach Qualitätsstandards, die sich aus einem zu formulierenden Leitbild herleiten.

Als Spezifikum der Realschule erschien uns eine größere Heterogenität der Gruppen, da Realschule im Spannungsfeld steht zwischen einerseits Berufsorientierung, andererseits Qualifikation, möglicherweise für die gymnasiale Oberstufe im Sinne der Durchlässigkeit des Bildungssystems.

Die große soziale Bandbreite der Elternhäuser, aus denen die Schülerinnen und Schüler kommen, macht ein hohes Maß an Differenzierung notwendig. Und darauf müssten die Angebote im Ganztagsbetrieb der Realschule ausgerichtet sein.

Ganz wichtig in dem Zusammenhang erscheint uns das Prinzip der Freiwilligkeit für die Schüler, sowie eine große Offenheit der Beteiligten, der Anbieter, im Sinne der eingangs erwähnten Veränderung der Tätigkeitsfelder. In dem Zusammenhang auch ein notwendiges Umdenken, um das, was wir als Arbeitsbegriff

„Gezerre“ genannt haben, zu vermeiden: die Konkurrenz um Schülergunst.

Die Zeit, die für den Musikunterricht zur Verfügung steht, darf nach unserem Dafürhalten auf gar keinem Fall beschnitten werden, sondern wir sehen in der Ganztagschule eine Chance der Ausweitung.

Und eine abschließende Forderung: Schule sollte ein durchaus positiv besetzter Raum sein, wobei wir das sowohl wirklich als im übertragenen Sinne meinen, und das impliziert auch: eine angemessene Entlohnung der Anbieter.

Ortwin Nimczik

## Ergebnisse: AG Gymnasium (1)

Die Arbeitsgruppe „Gymnasium 1“ hatte 21 TeilnehmerInnen (hauptsächlich GymnasiallehrerInnen, zwei Vertreter aus Ministerien, InstrumentallehrerInnen und einen Vertreter aus dem Bereich Musiktheater). Es erfolgte eine kurvenreiche und intensive Diskussion, deren Akzent eindeutig auf der Thematisierung von Kooperationen mit außerschulischen Kulturträgern lag.

Im Gespräch wurden vier Arbeitsschritte vollzogen:

- Vorstellungsrunde verknüpft mit dem Zusammentragen der Ergebnisse aus den Vormittagsrunden;
- Inhaltliche Diskussion bezogen auf die Aspekte Organisation, Personal und Bildungsangebote (vgl. Vortrag Frau Höhmann);
- Wünsche - Warnungen;
- politische Forderungen.

## Ergebnis

Vier politische Forderungen:

1. Kooperation muss gelernt/gelehrt werden. Die Arbeitsgruppe fordert die Einrichtung von Fortbildungen zur Kooperation.
2. Best-Practise-Modelle können Impulse setzen: Die Arbeitsgruppe fordert die Unterstützung derartiger Modelle (Bsp. Rheinland-Pfalz), verbunden mit der Möglichkeit der Kapitalisierung von Lehrerstunden bzw. dem Einsatz von „privaten Assistenten“.
3. Flexible Stundentafeln sind notwendig: Die Arbeitsgruppe fordert, dass die Stundentafeln ihre Starre verlieren und z. B.

Stundenkumulierungen in bestimmten Altersstufen möglich werden.

4. Vereinheitlichung tut not: Die Arbeitsgruppe fordert eine Vereinheitlichung von Qualitäts- und Bildungsstandards.

### **Wünsche bzw. Warnungen:**

1. Es darf keine Reduzierung des curricularen Musikunterrichts zugunsten von freien Angeboten geben.
2. Die Qualitätssicherung der Kooperationsprojekte ist gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten.
3. Bei allen Kooperationsprojekten muss der Bezug zu den gymnasialen Bildungszielen gewahrt bleiben.

Die positiv zu wertende Flexibilität der Stundentafel darf nicht unter rein stundenplantechnischen Gesichtspunkten vollzogen werden.

Reinhard Höhlig

## Ergebnisse: AG Gymnasium (2)

### Vier Thesen

1. Die Einführung der Ganztagschulen ist nur sinnvoll in Verbindung mit dem Konzept der Ganztagschule, in dem Musik einen erweiterten Stellenwert einnimmt.
2. Voraussetzung für attraktive Musikangebote sind sowohl eine Stundentafelsicherheit als auch eine pädagogisch vertretbare Rhythmisierung des Schultages.
3. Musikalische Angebote in der Ganztagschule sollen in kooperativer Form – für die Schüler nach Möglichkeit kostenfrei – erfolgen und unter dem Primat der Bildungs- und Erziehungsziele der allgemeinbildenden Schule stehen.
4. Die Vielfalt der musikalischen Angebote sollte die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Musik, besonders auch das Singen, berücksichtigen.

Werner Jank

## Ergebnisse: AG Musikbetonte Schule

Das gemeinsame Kennzeichen musikbetonter Schulen bzw. Klassen ist zunächst ein äußerliches: Sie verfügen über mehr Stunden für das Fach Musik als andere Schulen oder Klassen. Auf dieser Basis eines vergrößerten Stundenkontingents haben sich in der Schulpraxis über die Bundesrepublik hinweg ganz verschiedene inhaltliche Schwerpunkte entwickelt, die an den verschiedenen Schulen verwirklicht werden.

An den Gesprächen in dieser Arbeitsgruppe nahmen rund 15 Personen teil, die überwiegend aus dem Bereich der Schule kamen und durch einige Instrumentallehrerinnen und Instrumentallehrer aus Musikschulen ergänzt wurden. Dieser Bericht fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen, ohne jedoch den Verlauf der Diskussion im Einzelnen nachzuzeichnen.

Übereinstimmend berichteten die Teilnehmerinnen und die Teilnehmer von sehr positiven Erfahrungen an musikbetonten Schulen: Einerseits erleben sie in der Regel die musikalische Arbeit im Unterricht selbst als erfolgreich, andererseits stellen sie fest, dass davon auch in weitaus größerem Maß, als es sonst an Schulen möglich ist, eine positive Ausstrahlung auf andere Erfahrungsbereiche und Arbeitsfelder im Schulleben insgesamt ausgeht.

Der Übergang zur Ganztagschule stellt musikbetonte Schulen vor besondere Probleme, aber auch Möglichkeiten. Wir haben diese Probleme und Möglichkeiten gefasst unter dem Stichwort „Räume“.

## Räume I: Platz für musikalische Aktivitäten

Wenn Ganztagschulen eingeführt werden, so müssen viele Musikaktivitäten der Schüler, die bisher außerhalb stattgefunden haben (in der Laien- und Kirchenmusik, in der Musikschule, in zeitlich befristeten Musik-Projekten usw.), nun in die Schule hineinverlagert werden, um überhaupt durchgeführt werden zu können. Dazu braucht es *Räume, Ausstattung* usw. Unsere Empfehlung angesichts der damit selbstverständlich einhergehenden Finanzierungsprobleme ist eine, die nur manchen Schulen helfen kann: Wo es geht, sollen Ressourcen von Schule, Musikschule und anderen außerschulischen Partnern gemeinsam genutzt werden. Dies bedarf neuer Formen der Kooperation und Koordination unter den beteiligten Institutionen.

## Räume II: Zeit für musikalische Aktivitäten

Mit der Einführung der Ganztagschule müssen auch die Zeiten, die zuvor außerhalb der Schulzeit musikalisch verbracht wurden, in die verlängerte tägliche Schulzeit hinein verlagert werden. Erforderlich sind deshalb ein neues Zeitmanagement und neue Rhythmisierungsmöglichkeiten des Schultags bzw. Schullebens. Unsere Empfehlungen: Für musikbetonte Schulen ist es erstens von entscheidender Bedeutung, Musikunterricht und Ensemblearbeit in jeglicher Form, Stilistik und Zusammensetzung als *Kernfächer* zu verstehen und den Stundenplan entsprechend zu gestalten. Zweitens ist es für musikbetonte Schulen besonders wichtig, die Arbeit außerschulischer Kooperationspartner in die schulischen Abläufe – durchaus auch vormittags – zu integrieren und sie nicht nur an irgendeiner Stelle im Bereich von Betreuungszeiten lediglich anzuhängen. Nur so wird es möglich, über ein bloß additives Nebeneinander verschiedener Musikangebote hinauszukommen und die musikalische Arbeit der Schule mit

der der außerschulischen Kooperationspartner wirklich zu vernetzen.

### **Räume III: Schule als Arbeitsplatz**

Der Arbeitsplatz von Lehrerinnen und Lehrern ist die Schule – niemand sollte gezwungen sein, seine pädagogische Arbeit außerhalb der Unterrichtsstunden am privaten Schreibtisch zu tun. Musiklehrerinnen und -lehrer an musikbetonten Schulen haben – neben der grundsätzlich anfallenden und arbeitsintensiven Vorbereitung ganz verschiedener musikalischer Aktivitäten (mit Medien, mit dem PC, mit Instrumenten, ...) – in besonderer Weise inhaltliche und organisatorische Koordinationsaufgaben im Rahmen der Vernetzung mit außerschulischen Partnern. Sie brauchen deshalb entsprechend ausgestattete *Arbeitsplätze im Schulhaus*. So gewinnen sie nicht nur Räume und Arbeitsmittel, sondern auch Zeit für die Kooperation, Kommunikation und Koordination mit den Kolleginnen und Kollegen, mit den außerschulischen Partnern und mit den Schülern. Unsere Empfehlung: Die Schule muss zu einem pädagogischen Arbeitsplatz mit voll entwickelter Infrastruktur ausgestaltet werden.

### **Räume IV: Inhaltliche Freiräume**

Es ist besonders wichtig, im Zuge von Schulentwicklung und der Entwicklung von Schulprogrammen eigene Profile zu formulieren und zu stärken. Dazu ist es notwendig, Freiräume in der inhaltlichen Ausgestaltung der Curricula zu gewähren. Unsere Empfehlung: Im Hinblick auf das (Schul-)Curriculum müssen sich staatliche Vorgaben auf ein Minimum begrenzen, die Schulen müssen es als ihre eigene Aufgabe ansehen, sich inhaltlich zu entwickeln, und sie sollen sich dabei nicht auf die traditionellen Hauptfächer begrenzen, sondern sich so oft wie möglich auch musikalisch profilieren.

Das alles zeigt, dass es nicht nur um „Räume“ im engeren oder weiteren Sinn geht, sondern viel grundsätzlicher um die Entwicklung einer Vorstellung davon, welche Ziele die Beschäftigung mit Musik in musikbetonten Schulen hat bzw. haben soll. Die Leitlinie bei solchen konzeptionellen Überlegungen muss es sein, den Eigenwert musikalischer Praxis und musikbezogenen Handelns zu betonen, und nicht in sozial-ökonomischen Überlegungen, die die Ganztagschuldiskussion ja weithin prägen, zu verharren. Es müssen didaktisch-methodische Konzepte entwickelt werden, die die allgemein bildende Aufgabe der Schule verbinden mit der Spezialisierung auf instrumentale oder vokale musikalische Praxis. Solche Konzepte können und müssen je vor Ort konkretisiert werden, das heißt in der Kooperation der jeweils Beteiligten. Dazu gehört auch die Entwicklung entsprechender Methodiken, Musiziermaterialien etc. Das wichtigste Stichwort für musikbetonte Schulen ist daher, als Aufgabe formuliert: *Fähigwerden für Kooperationen*.

Vor dem Hintergrund einer solchen Schulentwicklung gehört es auch zu den Aufgaben musikbetonter Schulen, ihre je eigene Position in dem Spannungsfeld zu finden, das zwischen den Polen einerseits der Breiten-, andererseits der Spitzenförderung liegt. Ferner müssen von dem oben Gesagten her Konsequenzen für die Lehrerbildung ins Auge gefasst werden, die die Arbeitsgruppe jedoch nicht weiter diskutiert hat.

Jede Ganztagschule – nicht nur musikbetonte Schulen – sollte bedenken: Die Form der Ganztagschule setzt eine grundsätzlich neue Rhythmisierung des Schullebens voraus. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Zeit- und Freiräume für Musik und überhaupt für die ästhetischen Fächer notwendig sind, weil sie wichtige Funktionen haben, die keine anderen Fächer stellvertretend erfüllen können. Deshalb darf die Nähe zu einer musikbetonten Schule nicht zu einer Entschuldigung für andere Schulen

in derselben Region werden, Musik in ihrem Bereich einen geringen Stellenwert beizumessen.

Schulentwicklung musikbetonter Schulen im oben beschriebenen Sinn kostet Geld, und zwar nicht wenig. Dafür haben wir natürlich keine Lösung, aber einen Hinweis. In Österreich gibt es die Institution des „Österreichischen Kulturservice“. Dieser wird durch öffentliche Mittel gefördert und versteht sich als „Dienstleistungsunternehmen an der Schnittstelle von Kunst, Kultur und Bildung“. Seine Aufgabe ist es, alle Personen und Institutionen zu unterstützen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, um Kunst und Kultur zu vermitteln. Er bringt außerschulische und schulische Bildungseinrichtungen und Kulturschaffende an einen Tisch und vermittelt Veranstaltungen, Fortbildungen, Räume, Künstler, Sponsoring, Projektberatung und vieles mehr (<http://www.oks.at/>). Wir empfehlen, in den Ländern und evtl. auch auf Bundesebene solche Servicestellen aufzubauen.

Doris Ahnen

## Statement zur Frage Ganztagschule in Deutschland

Ich freue mich sehr, dass der Deutsche Musikrat gemeinsam mit dem Verband Deutscher Schulmusiker einen internationalen Kongress zum Thema „Musik in der Ganztagschule“ durchgeführt hat. Dies freut mich als amtierende Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder ganz besonders, weil wir kulturelle Bildung als eine zentrale Ressource unserer Gesellschaft sehen und die Herausbildung kultureller Kompetenz als eine besondere Zukunftsaufgabe. Gerade in Zeiten angespannter öffentlicher Haushalte brauchen wir eine breite gesellschaftliche Übereinkunft, nicht nur um Kulturangebote und -einrichtungen zukunftsgerecht zu gestalten, sondern auch um im schulischen und außerschulischen Bereich die Ausbildung musisch-kultureller Schlüsselkompetenzen aktiv zu fördern. Dabei geht es um nicht weniger als die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit unserer Kinder und Jugendlichen für komplexe Zusammenhänge und die Ermutigung zu aktiver und verantwortlicher Mitgestaltung der Gesellschaft.

Für alle Länder ist die Ganztagschule eine wichtige Antwort auf das PISA-Ergebnis 2002. Sie stellt eines der sieben zentralen Handlungsfelder dar, wobei die Länder unterschiedliche Konzeptionen verfolgen, auch unterschiedlich weit fortgeschritten sind.

Die Ganztagschule bietet eine Fülle von pädagogischen Möglichkeiten, insbesondere im Hinblick auf die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, die ganz unterschiedliche Stärken und Schwächen haben. Sie ist m. E. die Schulform, die Lernen und Leben in der Schule aufgrund ihres erweiterten Zeitraums am besten verwirklichen kann.

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“ – das ist ein ebenso alter wie aktueller Spruch. Leider haben viele Schülerinnen und Schüler das Gefühl, dass das, was sie in der Schule lernen, an ihrem Leben vorbei geht. In der Tat haben sich die Lebenswelt und der Lebensstil von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten radikal gewandelt.

Das stellt die Schule vor ebenso große Herausforderungen wie die Schülerinnen und Schüler. Wir müssen das Leben in die Schule holen und wir müssen die Schulen stärker in das Leben um sie herum einbinden. Wenn wir das wollen, wenn wir Schule öffnen wollen und wenn wir das Potenzial der Jugendlichen befördern und nutzen wollen, dann kommt nach meinem Dafürhalten der Ganztagschule eine ganz besondere Bedeutung zu.

Eine stärkere **Gemeinwohlorientierung** der Schule ist eine gute Chance zu vermitteln, wie man sich gegenseitig unter die Arme greift und miteinander umgeht. Das sind Werte, auf die man auch in einer modernen Welt nicht verzichten kann. Ganz im Gegenteil: Sie entsprechen dem, was man heute als „soft skills“ bezeichnet, gemeint sind: Sozialkompetenz und Kommunikationsfähigkeit. Wir müssen den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass es ihre Welt ist, die sie (mit-)gestalten können und für die sie Verantwortung tragen.

Ein weiteres wesentliches Bildungsziel muss sein, Schülerinnen und Schülern ihre Verantwortung für ihre Mitmenschen aufzuzeigen. Teamfähigkeit und Empathie sind grundlegende Werte, die früh erlernt werden müssen.

Für all das bieten Ganztagschulen mehr Raum und Zeit. Sie ermöglichen die Erprobung von alternativen Unterrichtsmethoden, eine andere Rhythmisierung des Schultages und sie haben vor allen Dingen mehr Zeit für die **individuelle Förderung** der Kinder. Damit sind sie auch ein wesentliches Instrument für vertiefte Bildung!

Deshalb müssen Ganztagschulen aus meiner Sicht zum Kernbestandteil eines reformierten Bildungssystems werden. Natürlich braucht die Umwandlung einer Halbtags- in eine Ganztagschule ein wohlüberlegtes pädagogisches Konzept, geeignete Rahmenbedingungen und vor allem ausreichende finanzielle Ressourcen. Rheinland-Pfalz hat dies im Rahmen eines Ausbauprogramms für eine Ganztagschule in Angebotsform bereitgestellt: Bereits Anfang 2001 fasste die Landesregierung den Entschluss, in der laufenden Legislaturperiode 300 neue Ganztagschulen einzurichten.

Das Ausbauprogramm begann am 1. August 2002 mit der Einrichtung der ersten 81 neuen Ganztagschulen. Mittlerweile sind es 163 Standorte, am 1. August 2004 werden weitere 71 Schulen mit ihrem Ganztagsangebot beginnen. Sie ergänzen die schon in der Vergangenheit existierenden mehr als 100 Ganztagschulen in der Regel in verpflichtender Form.

Entstehen wird so bis 2006 ein flächenwirksames, an die Strukturen unseres Flächenlandes angepasstes Ganztagschulskonzept – das Sie auf dieser Tagung ja auch kennenlernen konnten –, das an insgesamt 300 neuen Standorten umgesetzt wird.

Neben breiter Zustimmung und Unterstützung ist uns in den ersten Monaten nach der Einführung allerdings auch Skepsis entgegengeschlagen:

- Von Familien, welche einen zu großen Einfluss der Schule auf ihre Kinder fürchteten;
- Von einzelnen Elternbeiräten, welche ein Ganztagschulangebot zwar als notwendig ansahen, doch nicht für die eigenen Kinder, sondern nur für solche, deren Schule in einem so genannten sozialen Brennpunkt liegt;
- Von einzelnen gesellschaftlichen Gruppen, welche vier Nachmittage Schule bis 16 Uhr als Problem für ihre eigenen Angebote ansahen.

Diese Äußerungen sind mittlerweile verstummt: Zum Ersten, weil wir mit der Freiwilligkeit des Angebots die Erziehungsrechte der Eltern geachtet haben. Zum Zweiten, weil Verbände und viele Elternvertreterinnen und -vertreter immer wieder betont haben, wie wichtig ein Ganztagsangebot gerade für berufstätige Eltern und für die Förderung von Schülerinnen und Schülern sein kann. Und zum Dritten ist mir im heutigen Rahmen besonders wichtig festzuhalten: Unser Konzept fordert Verbände, Vereine und Organisationen aus ganz unterschiedlichen Bereichen nachdrücklich auf, die Ganztagschulen mit ihren wertvollen pädagogischen Angeboten zu bereichern.

Die Kooperation mit außerschulischen Partnern ist ein ganz zentraler Baustein einer guten Ganztagschule. Diese decken mit ihren qualifizierten pädagogischen Fachkräften im laufenden Schuljahr in Rheinland-Pfalz etwa 1/4 der Angebote von Ganztagschulen ab.

So können die Schulen die Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen aufnehmen und in einem ganzheitlichen Sinn als Lern- und Lebensraum wirken. Die außerschulischen Kooperationspartner helfen den Schulen, schulisches Lernen mit der Praxis von Arbeits- und Lebenswelt stärker zu vernetzen. Sie werden mir zustimmen, dass diese Vernetzung ein unschätzbare Wert für das Angebot einer modernen Schule und die gezielte Förderung persönlicher, sozialer und beruflicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ist.

Der Landesmusikrat Rheinland-Pfalz und der Landesverband der Musikschulen in Rheinland-Pfalz haben bereits im April 2002 Rahmenvereinbarungen mit dem Land Rheinland-Pfalz geschlossen und sind somit nicht nur Vertragspartner der ersten Stunde, sie gehören auch zu den erfolgreichsten Anbietern unter den außerschulischen Kooperationspartnern. Dies hat sicherlich vielfältige Ursachen. Eine ist: Musikalische Angebote lassen sich

sehr gut im Rahmen unserer pädagogisch-organisatorischen Konzeption umsetzen, nämlich als fachliche Ergänzungen, als Vorhaben oder Projekte, als Förderangebote für besondere Begabungen aber auch innerhalb der Freizeitpädagogik.

Schon im Februar 2002 hat der Landesmusikrat Rheinland-Pfalz eine sehr hilfreiche, weil praxisbezogene Handreichung zur „Musik in der Ganztagschule“ herausgebracht. In der Einleitung wird u. a. ausgeführt:

„Musizieren und Musikunterricht während der Schulzeit bedeuten wahrhaftes, bereicherndes und prägendes Lernen für das Leben. Intensive Begegnung mit Musik (Singen, Tanzen, gemeinsames Musizieren, Musikhören) fördert nachweislich die Konzentrationsfähigkeit, das Gedächtnis, die sprachliche und allgemeine Ausdrucksfähigkeit und steigert die Lebensfreude“

und weiter an anderer Stelle:

„Wie kein anderes Fach lässt Musik – insbesondere das gemeinsame Musizieren – Schulgemeinschaft erleben. Sie stützt den Selbstwert des Einzelnen und fördert seine Sozialkompetenz und das Gefühl von Verantwortung in der und für die Gemeinschaft.“

Ein jeder wird – auch aus den bereits gewonnenen Erkenntnissen der Praxis – bestätigen können: Dies sind Kernaussagen zur Bedeutung der Wertigkeit der Musik in der Ganztagschule; sie unterstreicht die Bedeutung, ja die Notwendigkeit einer Kooperation beider Bereiche.

Wie sehr beide Seiten am Erfolg dieser Kooperation interessiert sind, zeigt auch das reichhaltige Fortbildungsangebot: Im letzten Jahr (Frühjahr und Herbst) fanden Fortbildungsveranstaltungen unter dem Motto „Hilfe, ich stehe vor einer Schulklasse“ an der Landesmusikakademie Neuwied-Engers statt. Diese hatten das Ziel, Fachkräfte aus den Musikschulen, die primär nur Einzel- oder Kleingruppenunterricht kennen, mit der Arbeit in größeren Gruppen vertraut zu machen. An einer Koblenzer

Schule konnten sie im Rahmen von Hospitationen erleben, welche Anforderungen an Lehrkräfte gestellt werden, auch im Hinblick auf rechtliche und organisatorische Detailfragen. Im November des Jahres folgt eine weitere Veranstaltung, diesmal unter dem Motto „Krachmacher im Musikunterricht“, natürlich in einem doppeldeutigen Sinne zu verstehen.

An spezifischen Fortbildungsveranstaltungen unserer pädagogischen Serviceinstitute für außerschulische Kooperationspartner können selbstverständlich auch Vertreter/innen der Musikvereine und Musikschulen teilnehmen, darüber hinaus auch Einzelpersonen, die ein Angebot im Bereich der Musik machen können. Diese Fortbildungsveranstaltungen finden im Zeitraum von September bis November 2004 statt und haben ebenfalls das Ziel, die entsprechenden Fachkräfte auf das Arbeiten unter und mit schulischen Bedingungen vorzubereiten.

Dass Musikerziehung so früh wie möglich beginnen sollte, wird an einem anderen Kooperationsprojekt für Ganztagschulen deutlich. Bei „Musik für Kinder“ werden Erzieherinnen in Kindertagesstätten gemeinsam mit Ganztags-Grundschullehrerinnen und -lehrern fortgebildet, um Musik weitestgehend in den Schulalltag integrieren zu können, frei nach dem Motto: „Mit Musik geht alles besser...“

Die Schulen haben erkannt, dass es durch gezielte Bildungsmaßnahmen gelingt, außerschulische und schulische Fachkräfte für ihre ganzheitliche pädagogische Arbeit zu qualifizieren und für die Musik zu begeistern. Damit gestalten sie ein Angebot, das den Interessen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern entspricht. Dies gilt auch für zahlreiche musikalische Aktivitäten, mit denen sich eine Schule besonders positiv in der Öffentlichkeit darstellen kann.

Unsere Schulen werden aber auch noch auf anderen Wegen unterstützt, um ihr Angebot ständig weiterentwickeln zu können.

Der Bund engagiert sich über Finanzhilfen in beachtlichen Größenordnungen im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ für die Ganztagschule. Selbstverständlich wird dabei auch der Bereich der Musik bedacht: Aus den 163 bereits eingerichteten Standorten zur Verfügung gestellten Pauschalen haben 26 Schulen Musikinstrumente angeschafft. Weit mehr Schulen haben ihre Ausstattung mit neuen Materialien zu musikalischen Angeboten ergänzt.

Auch dies zeigt, welchen Stellenwert die Ganztagschulen dem Fach und der Vermittlung entsprechender Kompetenzen einräumen.

Ganztagschule braucht eine stimmige pädagogische Konzeption, egal ob sie als additives Modell am Nachmittag oder als über den ganzen Unterrichtstag rhythmisiertes Organisationsmodell oder als Mischform durchgeführt wird. In allen Organisationsformen ist es den Schulen gelungen, einen Rahmen für eine veränderte Kommunikation zu schaffen, wie er für meine Vorstellungen von Schule als Lebensraum unverzichtbar ist, wo man sich zusammensetzt und etwas klärt, wo man weiter macht mit dem, was interessiert, etwas erprobt oder selber macht, allein oder gemeinsam mit anderen. Diese Fülle von Arbeitsformen, Begegnungen, Gesprächsmöglichkeiten und Gemeinschaftserfahrungen zeichnen die neuen Ganztagschulen aus.

Ich bin überzeugt, dass dieses neue Verständnis von Schule und die zugrunde liegenden Wertvorstellungen die Schul- und Lernkultur zum Positiven hin verändern werden.

Die außerschulischen Partner spielen in diesem Prozess eine wesentliche Rolle. Auch die Eltern unserer Ganztags Schülerinnen und -schüler sehen das so. Eine zweite empirische Studie des Münchner Politik- und Sozialforschungsinstituts POLIS, die am letzten Montag vorgestellt wurde, belegt, dass über 70 % der befragten Eltern zufrieden oder sehr zufrieden mit dem zusätzli-

chen pädagogischen Angebot sind. Interessanterweise halten zwei Drittel (67 %) der Eltern den Einsatz außerschulischer Fachkräfte beim pädagogischen Angebot für einen Gewinn.

Gerade auch vor dem Hintergrund des Ausbaus der Ganztagsangebote, richtet die KMK in diesem Jahr deshalb ihr Augenmerk besonders auf den Bereich der musisch-kulturellen Bildung und sucht verstärkt das Gespräch mit Künstlerinnen und Künstlern und kulturellen Einrichtungen. Bei einem ersten Zusammentreffen Ende Mai – für das auch Prof. Bäßler zugesagt hat – wollen wir gemeinsam überlegen, wie man die bestehende Zusammenarbeit in der musisch-kulturellen Bildung ausbauen und neue Wege gehen kann.

Mit der Einführung von Ganztagschulen sind wir nicht nur auf einem guten Weg, ich denke – es ist der richtige Weg. Machen wir unsere Schulen zu Häusern des Lernens und Lebens und geben wir ihnen die Möglichkeit, zukunftstaugliche Profile zu entwickeln. Die Musik kann dazu einen ganz entscheidenden Beitrag leisten.

Der Schirmherr dieses Kongresses, Bundespräsident Johannes Rau, hat vor kurzem angekündigt, sich auch nach seiner Amtszeit als Bundespräsident für eine stärkere musikalische Förderung von Kindern einsetzen zu wollen, denn in Anlehnung an Goethe (Wer Musik nicht liebt, verdient nicht, ein Mensch genannt zu werden; wer sie nur liebt, ist erst ein halber Mensch; wer sie aber treibt, ist ein ganzer Mensch.) formulierte er: „Es ist die Musik, die den Menschen zum ganzen Menschen macht.“

Gibt es ein schöneres Ziel?







ISBN 3-931 852-71-7