

JÜRGEN TERHAG

»Klassik« im Musikunterricht

Podiumsdiskussion

Die Podiumsdiskussion während der Eröffnung des AfS-Bundeskongresses 2007 in Kassel sollte mit einem unstrittigen – oder einem vielleicht doch strittigen? – Thema in die Diskussion um »Bach, Bebop und Bredemeyer« einführen. Dazu haben sich fünf Kolleginnen und Kollegen aus der schulischen und außerschulischen musikalischen Bildung sowie der Musiklehrerbildung mit der Frage auseinandergesetzt, ob klassische Musik nach wie vor als selbstverständliches Zentrum des Musikunterrichts und der Musikvermittlung gelten könne oder ob Klassik im Musikunterricht verzichtbar sei.

JÜRGEN TERHAG: Vielleicht war ja jemand erstaunt über ein derart »sperriges« Thema bei einem AfS-Kongress, denn der *Arbeitskreis für Schulmusik* ist ja vor allem bekannt für sein Engagement bei schülernahen Themen des Musikunterrichts: Lange bevor interkulturelle Musikpädagogik, Populäre Musik oder der Umgang mit Computern und Keyboards im Musikunterricht allgemein anerkannt waren, wurden diese Themen bei AfS-Kongressen bereits auf ihre praktische Durchführbarkeit hin überprüft. Vor diesem Hintergrund soll dieser Kongress unter Beweis stellen, dass das an den schülernahen Themen entwickelte Methoden-Repertoire sich zum Teil auch auf eher schülerfernere Themen übertragen lässt.

Zunächst möchte ich im Rahmen der Vorstellung der Kolleginnen und Kollegen hier auf dem Podium um eine Kurz-Statement zum Thema »Klassik im Musikunterricht« bitten, in dem die eigene Einstellung zu diesem Thema möglichst pointiert deutlich wird. Ich beginne mit Michael Fromm; er ist Lehrer an der Hauptschule West in Landau, Lehrbeauftragter an der dortigen Universität und Fachleiter am Studienseminar Rorbach; außerdem ist er Landesvorsitzender des AfS Rheinland-Pfalz und Herausgeber des Musikklassenkonzepts *First Class Rock* sowie Mitglied im pädagogischen Beirat von *Let's make music*.

MICHAEL FROMM: Für mich ist Klassik im Musikunterricht eine hochexplosive Mischung, die in den falschen Lehrerhänden und -köpfen den Zugang zur Musik völlig verschließen können.

TERHAG: Das nächste Eingangs-Statement kommt von Frauke Hess; sie ist Professorin für Musikpädagogik an der Universität Kassel und als Vorsitzende der »Gesellschaft

für Musikpädagogik« Mitveranstalterin dieses Kongresses; ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte bilden systematische und historische Arbeiten zu musikbezogenen Bildungsvorstellungen. Ein aktuelles Projekt im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung *Evaluation des Modellversuchs Musikalische Grundschule* ist gerade zu Ende gebracht.

FRAUKE HESS: Klassik im Musikunterricht ist im positiven Wortsinn eine Zumutung für Schüler.

TERHAG: Barbara Stiller ist Professorin für Elementare Musikpädagogik an der Hochschule der Künste in Bremen; sie engagiert sich künstlerisch im Bereich der Konzertpädagogik als Mitglied des Ensembles *Mubuntu – Konzerte für Kinder* und wissenschaftlich im *Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik* (AEMP).

BARBARA STILLER: Klassische Musik im Musikunterricht ist für mich ein Pfad von vielen auf dem langen Weg zu einer sinnlichen Kunst des Musikhörens und -genießens.

TERHAG: Birgit Jeschonek arbeitet an einer musikalischen Grundschule in Kassel, an der über 90 Prozent der Kinder einen Migrantengrund haben; außerdem ist sie Lehrbeauftragte im Fach Musikdidaktik für die Primarstufe an der Uni Kassel. Ihr Schwerpunkt liegt im Unterrichten von multinationalen und Integrationsklassen. Das Musikhören spielt in ihrem Musikunterricht eine zentrale Rolle, vor allen Dingen in Verbindung mit den Fächern Deutsch, Sport und Kunst.

BIRGIT JESCHONEK: Klassik ist für mich einerseits die Herausforderung, während der Unterrichtsvorbereitung verborgene Zugänge zur Musik herauszukitzeln und andererseits im Unterricht oft der Anlass für gemeinsame Sternstunden.

TERHAG: Der Kollege Winfried Richter ist Vorsitzender des Verbands Deutscher Musikschulen (VdM) und Leiter der Musikschule der Stadt Pinneberg.

WINFRIED RICHTER: An den Musikschulen in Deutschland werden alle Stilrichtungen im Instrumentalunterricht, im Vokalunterricht, im Ensemblespiel, in der Band bis hin zum Orchester hoffentlich nicht zu kurz kommen.

TERHAG: In seinem Aufsatz »Jugendkultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht« hat Christopher Walbaum in der *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* folgende bedenkenswerte Geschichte erzählt: Jugendliche Punks hatten sich den Parkplatz eines Supermarktes als Treffpunkt erkoren. Um seine Kundschaft nicht zu verschrecken, bat der Besitzer des Supermarktes die Jugendlichen, diesen Parkplatz zu verlassen; sie haben diesen Treffpunkt weiterhin gewählt. Dann wurden sie beschimpft; sie haben den Treffpunkt weiter gewählt. Es wurden Verbotsschilder aufgehängt; sie sind zurückgekommen. Die Polizei hat sie weggeschleppt; sie sind weiterhin zurückgekommen. Dann hatte ein findiger Kopf die Idee, den Parkplatz mit Musik von Mozart zu beschallen und das Problem war gelöst.

Das hört sich zwar erst einmal lustig an, aber unser Problem entsteht genau in diesem Moment. Für mich sind hier zwei Dinge bemerkenswert: Da ist einmal die Tatsache, dass klassische Musik diese Wirkung bei Jugendlichen haben kann und zum zweiten die für mich noch erschreckendere Tatsache, dass Erwachsene auf diese Idee kommen, mit Mozart könne man kreativ Jugendliche vertreiben! Frauke Heß, ist damit nicht alles, was wir in den letzten dreißig Jahren in der Musikpädagogik versucht haben, gescheitert?

HESS: Bevor ich diese Frage beantworte, muss ein Grundsatzproblem dieser Diskus-

sion angesprochen werden: Wir diskutieren hier vom Gegenstand aus, müssten aber natürlich einerseits vom Ziel aus diskutieren und andererseits von den jeweiligen Schülerinnen oder Schülern ausgehen, die wir in einer bestimmten Situation vor uns haben. Wenn wir einen Gegenstand wie »Klassik« konstruieren, denn das ist ja auch ein Riesenschied, ob ich nun den »Hummelflug« habe, vielleicht wären die Punks da geblieben – wer weiß? – oder eine Mozart- oder gar eine Brucknersinfonie. Wenn ich also jetzt vom Gegenstand aus denke, dann muss ich nachdenken: Was ist dieses Besondere an diesem Gegenstand? Was ist das spezifische des Gegenstands? Und warum wirkt dieser Gegenstand dann in der beschriebenen Weise?

Ich glaube das entscheidende bei klassischer Musik in ihrer Gesamtheit ist der Grad der Differenziertheit und unter anderem auch die Ausdehnung und die Länge. Was diese Musik erfordert ist ein Zuhören und wenn wir überhaupt in den Bereich der klassischen Kultur – Teilkultur – hinein erziehen möchten, oder ihn eröffnen möchten für Jugendliche, dann müssen wir einen ganz bestimmten Zugang, der damit zusammenhängt, lehren und lernen, auch. Das heißt nämlich diese Teilkultur der Klassik, wenn man sich es anschaut, klassische Kultur bedeutet Konzerte in erster Linie, bedeutet Musiktheater. Und was tut man in einem Konzert: man sitzt still und hört zu. Es würde uns ja relativ merkwürdig anmuten, wenn dort jemand säße Popcorn aße oder vielleicht sogar noch Taccos mit irgendwelchen Soßen, Cola trinken würde und sich zwischendurch unterhalten würde. Das heißt, das, was gefordert ist für diese Kultur und was typisch ist für diese Kultur – und das muss man überhaupt nicht bewerten – ist Sitzen, Hören und lange Zuhören – also wenn wir an eine Bruckner-Sinfonie denken. Und das – und das meinte ich auch mit meinem Satz – ist für viele Jugendliche eine Zumutung. Dass ich ruhig sitzen muss und zuhören muss. Und das ist die Frage, die wir uns stellen müssen: Wollen wir in bestimmten Zusammenhängen genau das lehren? Können wir das lehren und ist es das Richtige für die Klientel, mit der wir zusammenarbeiten. Von daher glaube ich, kann man nicht grundsätzlich beantworten, ob die Musikpädagogik der letzten 30 Jahre gescheitert ist, wenn Mozart so wirkt. Sondern man muss fragen, für welche Kontexte, in welchen Kulturen, für welche kulturellen Praxen? Funktioniert diese Musik und wo gehört sie hin? Und sie gehört eben wohl nicht auf einen Parkplatz, an dem sich Jugendliche treffen möchten, sondern da stört sie. Und deswegen ist dieser Effekt nachvollziehbar. Sie hat ihren eigenen kulturellen Raum und den muss man zur Kenntnis nehmen und daraus kann man pädagogische und auch methodische Konsequenzen ziehen.

TERHAG: Frauke Heß sprach vom Klientel, mit dem wir uns in der Schule befassen. Frau Jeschonek, vielleicht können Sie Ihr typisches Klientel einmal skizzieren und beschreiben, welche Erfahrungen Sie in Ihrer Schule mit klassischer Musik mit Ihrem speziellen Klientel gesammelt haben.

JESCHONEK: Meine Schüler sind die zukünftigen Punks, würde ich so sagen. In meiner Schule sind die Kinder sehr arm. Ich meine damit nicht nur materiell arm, sondern auch und vor allem arm an Zuwendung, an körperlicher Erfahrung, an Wärme, an jeder Art von Emotion. Und von daher fand ich dieses Punk-Beispiel regelrecht Menschen

verachtend, weil es ja impliziert, dass Punks Mozart nicht mögen. Meine Schüler lieben Mozart. Mir fiel jetzt spontan ein Beispiel aus der Praxis ein. Der Sinn unserer musikalischen Grundschule besteht darin, was jeder Lehrer Musik mit seinen Kindern in seinem Rahmen macht. Und letztes Jahr haben wir einen Mozart-Tag veranstaltet. Jede Kollegin hat etwas zum Thema *Mozart* veranstaltet und es war ein großer Erfolg – wunderbar, alles bestens – jede Klasse hat etwas aufgeführt. Ein halbes Jahr später hatten wir Vorlese-Tag, auch dies ein Ritual in unserer Schule. Die Kinder können sich bestimmte Bücher wählen, die dann vorgelesen werden. Sie erfahren nicht, welche Lehrer das lesen, sondern nur, welche Bücher dran sind. Und ich hatte mir das Buch *Mimmi liebt Mozart* von Doris Dörrrie ausgesucht, wollte daraus eine musikalische Lesung machen und hatte trotz der Konkurrenz von *Harry Potter* und Cornelia Funke 65 Anmeldungen. Dann hatte ich da 15 Kinder sitzen, fast alles Migrantenkinder – bildungsferner Hintergrund, wie es so schön heißt. Und ich las *Mimmi liebt Mozart*. An der Stelle, als Mimmi von Mozart ins Bett gebracht wird, sagte ein neunjähriger Albaner: »Dann hat er ihr bestimmt *Bona nox* vorgesungen.« Und dann haben mir die 15 Kinder aus der Türkei, aus Nordafrika, aus Albanien zweistimmig *Bona nox* vorgesungen. Ich hätte es nicht gekonnt, aber die Kinder konnten es. Es ist immer eine Sache des Zugangs und wie man es ihnen vermittelt.

TERHAG: Das klingt für mich nach einem »musikpädagogischem Wunderland« – was machen Sie anders als andere Grundschullehrerinnen?

JESCHONEK: Das war jetzt ein Beispiel von meinen Kolleginnen. Da konnte ich jetzt gar nichts für, da habe ich nur geerntet.

TERHAG: Aber was ist anders an Ihrer Schule? Es ist ja schon sehr ungewöhnlich, das was Sie erzählen. Ich wäre froh, das könnten alle Grundschullehrerinnen erzählen. Aber leider ist das ja überhaupt nicht der Fall!

JESCHONEK: Ja, was ist anders an unserer Schule? Wir haben ein durchweg gutes Kollegium, das ein sehr großes Herz für die Kinder hat, die wir haben. Also, wir verschwenden keine Zeit damit, zu überlegen im Lehrerzimmer, wie blöd sie alle sind und gucken, was alles fehlt. Sondern wir gucken, was sie mitbringen. Und den Kindern fehlt natürlich ganz viel, das hab ich ja gesagt. Und die ersten Schuljahre bei uns sind der reine Horror, das will ich jetzt auch überhaupt nicht beschönigen. Aber gerade weil den Kindern so vieles fehlt, sind sie unglaublich aufnahmebereit. Also ich muss wirklich sagen, sie dürsten danach, sie dürsten nach Qualität. Und ich glaube, dass unsere Schüler noch mehr als Kinder, die jetzt in besseren Wohnvierteln leben, die schon Früherziehung durchhaben, CDs wie *Klassik für Kids* hören und die in Familienkonzerte geschleppt werden, das die unglaublich die Arme und Ohren offen haben für Qualität. Sei es bei Kinderliteratur oder auch in Musik. Und das versuchen wir halt mit den Kindern umzusetzen. Das gibt uns sehr viel zurück. Das gibt mir als Lehrerin sehr, sehr viel zurück mit den Kindern so zu arbeiten.

TERHAG: Michael Fromm, was sind die falschen Lehrerinnen und Lehrer?

FROMM: (lacht) Nein, da lass ich mich jetzt nicht drauf ein! Das Problem ist, dass der Weg falsch angegangen wird. Wenn ich den Schüler zu irgendwelchen Kompetenzen führen möchte und da denke ich, da steht die Reflexionskompetenz an letzter Stelle. Erst

ganz oben steht einfach dieses Musizieren an sich. Da steht einfach das Werk an sich, die Wahrnehmungskompetenz, einfach mich musikalisch fit zu machen, wie man es heute nennt. Ich sehe halt die klassische Musik im Unterricht daher als gefährlich an, weil es – ich nenne sie gern die CD-Schrank-Lehrer – die den CD-Schrank aufschließen und dann ein Klavierkonzert in A-Dur auflegen und dann werden acht Begriffe an die Tafel geschrieben, die werden auswendig gelernt und dann gehts weiter mit Beethoven. Und dann werden Beethovens Geschwister bestimmt und dann, warum Beethoven keine Kinder hatte und dann, was sein eingewachsener Zehnnagel mit der »Wut über den verlorenen Groschen zu tun hat«. Diese Themen kennen wir, das haben wir alle erlebt. Ich sehe es immer wieder dann, wenn wir an der Universität mit frühen Studenten, die ihren Schuldienst ganz frisch hinter sich haben, wenn die ihre ersten Erprobungspraktika machen. Ihre ersten Sachen experimentieren, also quasi erstmal das spiegeln, was sie am Musikunterricht erfahren haben. Und das ist erstmal ganz weit vom Kind weg. Und für mich steht in erster Linie erstmal die instrumentale – irgendwelche – eine instrumentale Kompetenz, die sowohl auf dem Instrument ausgebildet wird, als auch auf der Stimme. Und wenn ich dann irgendwo ein Repertoire habe – ein musikalisches Repertoire – und wenn ich dann in der Lage bin, musikalisch mich auszudrücken, egal wie. Ich spreche nicht von Parametern, die auswendig gelernt werden, ich rede von Unsinnsbegriffen – wie sich Musiker unterhalten. Dann kann ich mir vorstellen, dass es dann auf jeden Fall möglich ist, das ein oder andere Werk zu besprechen. Aber da möchte ich das Horn von der Frauke Hess noch ein bisschen verlängern. Das Werk an sich, die Dauer des Werkes, bzw. das passive Zuhören, das existiert nur in der Musik, sagen wir mal – Klassische Musik im 19. Jahrhundert bis 1950. Hintendran wir die Musik auf jeden Fall eine aktive Musik. Der Zuhörer sitzt nicht mehr da und hört zu, sondern der Zuhörer tut was. Beobachten Sie einmal junge Leute – junge Leute ab 20 können keinen »Tatort« mehr gucken, weil die einfach mit dieser Taktung von 90 Minuten gar nicht mehr klarkommen. Die wollen irgendwann aufs Klo gehen, die wollen Chips essen. Das ist die Taktung, die uns jetzt die Zeit vorgibt. Es wird immer kürzer. Und da kann ich mich natürlich in mein Kämmerchen zurückziehen und weinen, dass die Zeit immer kürzer wird, aber ich denke, das ist unser Job auf das Boot zu springen und zu sagen »OK, die Zeit wird kürzer. Wir müssen was anpassen.«

TERHAG: Barbara Stiller, ist die Länge der Musik, von der wir hier reden, das Grundproblem?

STILLER: Ich sehe da überhaupt kein Problem. Ich sehe auch klassische Musik nicht als ein Musikgenre, das unbewegt stattfindet. Das ist für mich etwas, was ich überhaupt nicht nachvollziehen kann. Ich glaube auch, dass gerade die innerlichen Bewegungen, wenn man wirklich sich auf diesen Weg begibt, Musikhören als Kunst zu begreifen und auch selber als Lehrkraft diese Leidenschaft für das sinnliche Erleben dieser Art von Musik ausstrahlt und das auch transportieren kann, dann sehe ich die Probleme mit Genres und der Zeit nach und vor 1900, sehe ich überhaupt nicht. 90 Minuten Zuhören ist definitiv für Kinder nicht machbar, das ist klar. Darüber braucht man glaube ich nicht zu diskutieren. Aber dass es kurze Sätze gibt in der Musik, kurze Stücke von langen Sinfonien, das ist auch klar.

Ich möchte noch einen Aspekt zu ihrem Parkplatzbeispiel sagen, das ist nämlich so schön und passt wunderbar dazu. Ich habe gerade letzten Dienstag mit einem in Bremen stadtbekanntem Obdachlosen unterhalten, der bei uns gerade in der Hochschule im Garten einziehen wollte. Und der saß da mit seinen zwölf Penny-Tüten und sagte, das ist der schönste Ort, den er in Bremen in den letzten Jahren gefunden hätte und hier gäbe es das ja noch nicht, wie in anderen Städten, dass man am Bahnhof klassische Musik hören dürfte. Der vermisste diesen Parkplatz.

TERHAG: Winfried Richter, wie sieht vor dem Hintergrund unseres Themas die Situation an den Musikschulen aus? Man könnte auf den ersten Blick vermuten, dort sei es noch viel selbstverständlicher als an der allgemein bildenden Schule, dass klassische Musik das Zentrum des Unterrichts darstellt. Oder gibt es auch dort Fragen an diese Selbstverständlichkeit?

RICHTER: Auch in der Musikschullandschaft ist vieles in Bewegung geraten. Dort wird neben der klassischen Musik inzwischen auch in vielen anderen Musikstilen unterrichtet. Wir erleben allerdings auch ganz Überraschendes, wenn beispielsweise an vielen Hauptschulen, an denen man vielleicht erwarten könnte, dass die Schüler vor allem begeistert wären, wenn wir mit E-Gitarre, Schlagzeug und Keyboards ankämen und eine Rockband aufmachten, stattdessen gerade Streicher- oder Bläserklassen besonders begehrt sind. Das liegt vermutlich u.a. daran, dass mit diesem Instrumentarium ein Stück Prestige verbunden ist und weil man hier – auch vom Taktilen her – völlig andere Musikformen erleben kann. Wenn wir diesen Aspekt betonen, haben wir es leicht. Wenn die Schüler anfangen dort klassische Musik zu spielen, fangen sie – wie es Michael Fromm bereits betont hat – auch an, darüber nachzudenken, *was* sie hier machen. Und dieses nachdenken über Musik fördert dann im Idealfall auch das Zuhören, weil man durch die vorausgegangene Eigenerfahrung mehr mit dieser Musik anzufangen weiß. Ich glaube, dieses aktive Musizieren ist mit ein Grund dafür, dass wir es an den Musikschulen relativ leicht haben, mit den unterschiedlichsten Stilrichtungen umzugehen. Weil die Schüler sensibel sind, hinhören und merken, die Musik gibt ihnen etwas – und zwar auch etwas für den Intellekt. Und wenn sie sich dann damit auseinandersetzen, ist der Wechsel von dem klassischen Schüler, der abends in der Band spielt, genauso selbstverständlich wie der umgekehrte. Auf einmal ist die Durchlässigkeit gewaltig. Insofern haben es dort die Musikschulen wohl etwas leichter, weil sie gleich handlungsorientiert rangehen, aber den intellektuellen und geistigen Hintergrund nicht vernachlässigen.

TERHAG: Sie haben in den Vorbereitungen zu dieser Podiumsdiskussion geschrieben, das Kennenlernen der Struktur historischer Werke sei eine Bedingung, um aktuelle Musik vollziehen zu können.

RICHTER: Das habe ich nun ganz konkret in Bezug auf den intellektuellen und geistigen Hintergrund gemeint: Wenn man sich beispielsweise anschaut, wie in der rechtsradikalen Musikszene jedes Label stolz darauf ist, dass der Umsatz steigt und steigt, ließe sich in diesem höchst unappetitlichen Segment vielleicht etwas ändern, indem man Jugendliche dafür sensibilisiert, wie solche Musik zusammengebaut ist, welche Strukturen sie aufweist und was sich hinter ihr verbirgt. So macht man sie nach Möglichkeit etwas kritischer gegenüber solchen Formen von brauner Schmutzmusik. In dieser Richtung,

denke ich, sollten wir unbedingt arbeiten, indem wir ein Bewusstsein wecken bei den Schülern, die spielen und dadurch anders und differenzierter hören lernen. Dieses kritische Hören durch Musizieren ist im Übrigen nicht nur eine Frage der Kinder, das ist auch eine Frage der Erwachsenen, der älteren Mitbürger, die sich hier einfach mal mit für sie neuen Formen von Musik auseinandersetzen müssen und dadurch sicherlich auch zu einer größeren Toleranz kommen.

TERHAG: Ist vor diesem Hintergrund die erfolgreiche Beschäftigung mit klassischer Musik keine Frage des Inhalts, sondern eine methodische Frage? Können wir auch mit sperriger Musik in jedem Umfeld und bei jeder Klientel selbstverständlich und gut arbeiten, wenn wir nur entsprechend mit ihr umgehen?

HESS: Ich glaube, da ist was dran. Auch zu Herrn Richter direkt: ich habe eine kleine Studie gemacht hier in Kassel an einem Gymnasium, das einen musikalischen Schwerpunkt hat und in dem viele Schüler selbst Instrumente spielen – also das wohlsituiert ist, könnte man sagen. Viele von diesen Schülern spielen in Orchestern, Jugendorchestern, Schulorchestern und mögen das auch sehr als Freizeitbeschäftigung. Auf die Frage, ob sie in Konzerte gehen, also in klassische Konzerte, Kammermusikkonzerte usw. Sinfoniekonzerte, haben sehr wenige mit »Ja« geantwortet. Auf die Frage »Warum nicht?«, da kam als Begründung häufig: »Zu langweilig«, »Zu lang«, »Müsste mehr grooven«. Also es ging wirklich in diese Richtung, »Es müsste andere Musik gespielt werden«. Ein positives Merkmal war: »Ich gehe in Konzerte, wenn ich dort jemanden kenne, der mitspielt.« Das war ein Grund, um in Konzerte zu gehen. Und das sagen Jugendliche, die auf der anderen Seite in Orchestern spielen, die in Konzerten auftreten. Also das zeigt ja, dass das eigene Spielen etwas ganz anderes ist als das Hören – von der Aktivität her. Aber das Spielen ist ja nun mal etwas, gerade im klassischen Bereich, das nicht so einfach zu haben ist, das ist ja unser Grundproblem. Ich kann nicht voraussetzungslos mit einer Klasse klassische Musik machen. Und ich eben glaube nicht daran, dass es für diesen Bereich etwas bringt, wenn ich die Melodie der »Moldau« auf Glockenspielen spiele in einer Klasse – dass es irgendwas hilft für den Hörprozess. Also dass das Spielen dort auf das Hören vorbereiten würde. Da fallen diese Bereiche auseinander. Und das ist für mich ein Grundproblem, dass es für das Spielen – ich spreche jetzt nur für die allgemeinbildenden Schulen – dass es für das Spielen deutlich besser geeignete Musikformen gibt als eben die klassisch-romantische Musik. Und deswegen bedarf es da anderer Zugangsformen und da steht das Hören im Zentrum und da ist deshalb die Frage und die Suche nach Methoden wichtig. Und da kann der Kongress vielleicht ja auch einige Anregungen geben.

FROMM: Vielleicht waren die Erfindung von Schallplatte, Cassette oder CD in Wirklichkeit gar nicht so gut wie viele Musiklehrer immer meinen. Ich spreche jetzt von der klassischen Musik. Die Musik nach 1950 ist für CD oder für die Schallplatte gemacht. Es gibt ganz viele Musikarten, die sogar überhaupt gar nicht live aufführbar sind. Die sind für den Genuss zu Hause für die CD gemacht. Die Musik vor 1900 war dafür nicht gemacht. Wenn ich einem Schüler im Unterricht eine CD vorspiele dann ist das schon fast eine Perversion. Weil ich ihn um alles das beschneide, was eigentlich ein Konzert ausmacht. Ich beneide da immer Frauen um deren Konzertvorbereitungen: Bei einer

Frau beginnt das Konzert schon eine Stunde bevor es bei mir beginnt, indem sie sich etwas Schönes zum Anziehen aussucht, sich fein macht usw. Das ist geradezu ein olfaktorisches Erlebnis. Wenn ich im Konzertsaal sitze, ist es schlecht, wenn ich nicht geduscht habe oder mein Nachbar nicht. Dann das musikalische Einstimmen in ein Konzert, das Stimmen der Instrumente, das ist der schönste Sound überhaupt! Wenn man merkt, der Hornist übt noch, weil er es immer noch nicht kann; und irgendwann kommt dann der Dirigent und das Kunstwerk beginnt. Das hat etwas mit Raum zu tun, es ist ein ganz stark visuell geprägtes Erlebnis, es ist olfaktorisch, taktil, hat ganz viel mit dem Körper zu tun. Da bringe ich meine Schüler/innen aus dem tiefsten Brennpunkt hin! Die gehen dorthin mit, schauen sich das an, erleben die Musik. Sie hören sie natürlich ganz anders als wir, aber trotzdem ist die bloße Audio-Aufzeichnung im Unterricht nur ein müder Abklatsch dessen, was klassische Musik ausmacht – und mit diesem winzigen und nicht repräsentativen Ausschnitt belästigen wir unsere Schüler – schrecklich!

TERHAG: Das lässt uns in der Schule natürlich etwas hilflos zurück, weil wir dort diese olfaktorischen Möglichkeiten nicht haben. Liegen unsere Probleme tatsächlich darin, dass wir im Klassen- oder Musikraum unterrichten und haben sie eventuell gar nichts mit einer bestimmten Musik zu tun? Das wäre ja auch nicht wirklich beruhigend, ehrlich gesagt.

FROMM: Das bloße Hören bringt uns hier m.E. nicht weiter. Ich kann das sehr gut nachvollziehen, was Winfried Richter über Streicherklassen in Hauptschulen berichtet. Ich denke nach wie vor, dass erst die Kompetenz ausgebildet werden muss und dass ich den Weg des analytischen Hörens erst dann beschreiten kann, wenn ich eine bestimmte Musik mit Körper, Stimme und Instrument erfahren habe.

TERHAG: Damit wäre also die weit verbreitete Betonung des analytischen Hörens höchst problematisch, zumindest wenn dieses an den Beginn eines Lernprozesses gesetzt wird, wobei man schlicht so tut, als wären Schüler/innen daran gewöhnt, Musik zu analysieren oder dazu motiviert Noten zu lernen. Ist dieser methodische Weg falsch?

FROMM: Ja. Es entspricht nicht der Natur des Menschen, ausschließlich über etwas zu reden oder zu diskutieren. Der Ursprung von Musik bestand im Tun, in der Kommunikation, im Geschichtenerzählen. Wir Menschen haben das Bedürfnis, uns auszudrücken. In der Musikpädagogik hören wir dagegen oft nur dabei zu, wie andere sich ausdrücken. Und das ist einfach falsch. Es gibt ja auch das böse Zitat des Rockmusikers, der gesagt haben soll, 90 Prozent aller Musik sei nur geschrieben, um eine Frau ins Bett zu kriegen; auch damit hat die musikalische Analyse natürlich nichts zu tun. Auch als Musiker kommt Analyse und Hören nach der Selbsterfahrung: Wenn ich mich als Musiker ausdrücken will kommt zwangsläufig irgendwann der Punkt, an dem ich nicht weiterkomme. Dann muss ich zu einem Meister gehen, der mir weiter hilft, mir eventuell Noten beibringt und der irgendwann sagen wird: »Du musst anfangen zu hören.« Ich werde beispielsweise nur dann ein guter Jazzmusiker, wenn ich enorm viel gehört habe. Aber das beginnt meist erst dann, wenn ich mich nicht mehr weiter entwickle. Dann muss ich hören und mich um Weiterentwicklung kümmern. In der Schule wäre das so ca. im 8. bis 10. Schuljahr – und nicht am Beginn des Lernprozesses!

TERHAG: Frauke Hess, müssen wir jetzt die Sonatenhauptsatzform durch das olfaktorische Erlebnis ersetzen?

HESS: Da bin ich überfragt.

TERHAG: Hier wird ja implizit ein verkopfter Musikunterricht mit Tafel und Kreide, Notenlernen und Analyse angesprochen und mit dem pointiert beschriebenen olfaktorischen Erlebnis kontrastiert; manche nennen so etwas auch ganzheitlich. Statt dieser Ganzheitlichkeit wird beispielsweise Musik, die ursprünglich als Tanz- oder Unterhaltungsmusik konzipiert worden ist, in einem sterilen Konzertrahmen zelebriert, wobei man auch nach einer komponierten Schlusswirkung nicht klatschen darf, weil man ja wissen muss, dass dies noch nicht der letzte Satz war, obwohl das Orchester die entstehende Pause mit Nachstimmen stört. Sind diese seltsamen Dinge nicht hinderlich für einen lebendigen Umgang mit Musik?

HESS: Nun kommen wir an einen Punkt, an dem es schwierig wird, verallgemeinernd über »Klassik« zu sprechen, denn es natürlich etwas anderes, ob ich den *Säbeltanz* höre oder eine Bruckner-Sinfonie. Wir kommen ja nicht drum herum, dass komponierte Musik gerade im 19. Jahrhundert eine hochgeistige Leistung ist. Wir können die nicht gleichsetzen mit dem spontanen, kommunikativen Trommeln, das Michael Fromm soeben beschrieben hat. Da stecken Strukturen, Entwicklungen usw. hinter, und es reicht nicht zu sagen, man gibt sich dieser Musik hin, sondern es ist ein geistiges Dokument, das es auch anzuerkennen gilt. Die Wege dazu sind schwierig und, das meinte ich mit Zumutung, ob ich das jeder Klasse tatsächlich zumuten möchte und ob das mein Weg ist und auch mein Bildungsziel, das ist eine ganz andere Frage. Aber wenn ich diesen Weg gehe, dann ist der anstrengend und dann muss ich mich auch der Musik als einem geistigen Dokument nähern dürfen. Und ich kann nicht – ich bleib bei der Bruckner-Sinfonie – diese dadurch bekommen, dass ich selbst spiele, dass ich Rhythmen aus der Bruckner-Sinfonie trommele oder sonst was. Das ist nicht die angemessene Herangehensweise an dieses Stück um das zu verstehen. Also den Begriff würde ich an dieser Stelle tatsächlich mal gerne nutzen wollen. Und auf der anderen Seite das olfaktorische und das Konzert, das ist eine bestehende Teilkultur, und diese Teilkultur kann man auch Schülerinnen und Schülern öffnen. Und da gehört das Olfaktorische dazu, und da gehört das stille Sitzen dazu und das Zuhören. Und das kann man Schülern anbieten aber dann bedeutet das auch zu hören.

FROMM: Ja, aber sie lassen sich auch auf Grund von Modell-Lernens darauf ein, weil sie mit 500 Menschen zusammensitzen, die auch ganz still sind – und wenn sie nun zu zappeln begännen, fielen sie unangenehm auf. Und das will natürlich keiner.

HESS: Ja, und dann können sie sich auch dafür entscheiden, dass ihnen das alles zu langweilig ist und dass sie diese Teilkultur nicht interessiert.

FROMM: Ja, also ich würde natürlich auch nur diejenigen mitnehmen, die Lust dazu haben und keinesfalls alle!

TERHAG: Frau Jeschonek, Sie haben das Punk-Beispiel als Menschen verachtend bezeichnet. Das müssen Sie uns bisschen genauer erklären.

JESCHONEK: Für mich ist es immer Menschen verachtend, wenn Kinder oder Jugendliche gleich als schwierig abgestempelt werden. Wenn ich von meiner Schule berichte,

höre ich oft: »Mein Gott, wie hältst Du das aus?« oder »Mach es Dir doch mal einfacher und lass Dich auf eine Landschule versetzen«, weil es vielen schwer fällt zu glauben, dass auch bei einer schwierigen Klientel dem Lehrer immer etwas zurückgegeben wird.

Ich finde, hier werden teilweise künstliche Gegensätze aufgebaut: Natürlich ist Musik zu gleichen Teilen Kommunikation und Kunst – sie bildet als Kunst die Welt ebenso ab wie die Erfahrungen und Gefühle von Menschen. Ich bin davon überzeugt, dass Kinder genau dies hören können, wenn man sie entsprechend schult. Auch wenn sie zunächst einmal nur zwei Minuten zuhören können, kann man ihnen bereits einiges eröffnen und dann hören sie mit der Zeit auch länger zu – auch einer CD! Sie können sich in eine Musik hineinsinken lassen und spüren, dass da vor ihnen schon mal jemand etwas ausgedrückt hat, was sie auch empfinden, aber nicht ausdrücken können. Dann sprechen wir über diese Empfindungen und das ist oft das, was ich als gemeinsame Sternstunde bezeichne. Die Kinder merken plötzlich, da ist etwas, das kann erzählen und über das kann ich sprechen, ohne dass jemand darüber lacht. Was ich sage, das gilt hier und es gibt es kein »richtig« oder »falsch«. Dies ist meine Geschichte oder mein Gefühl zu der Musik. Da wird das Kunstwerk mitempfunden. Strukturelles Hören und Notenlehre dagegen interessiert mich in der Grundschule ehrlich gesagt überhaupt nicht.

FROMM: Dieses emotionale Hören hat seine Berechtigung, aber auch seine Tücken. Wenn Kollegen beispielsweise – wie erlebt – sagen: »Na prima, dann kann ich einfach weiterhin meine CDs verwenden! Ich muss meinen Kindern nur einen Klumpen Knete in die Hand drücken, schon funktioniert das mit dem Hören.« Das wäre mir dann auch wieder zu wenig.

RICHTER: Aus Sicht der Musikschulen möchte ich betonen, dass es in unserer heutigen Gesellschaft mehr Menschen gibt als je zuvor, die ein Instrument spielen. Diese Menschen sehen Musik jedoch nicht mehr ausschließlich als eine Disziplin an, die unsere Welt abbildet, sondern sie erleben das Musizieren erst einmal als aktives Handeln. Erst danach schließt sich eventuell eine weiter gehende Erkenntnis an.

TERHAG: Herr Richter, der Deutsche Kulturrat hat dieser Tage darauf verwiesen, dass die Zukunft der Kultur in Deutschland unter dem Stichwort »Interkulturalität« zu fassen sei. Ist klassische Musik im interkulturellen Kontext unergiebig oder gewinnt sie als ein selbst letztlich auch interkulturelles Produkt eine besondere Bedeutung für die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit anderen Kulturen? Wie sehen Sie das an den Musikschulen Ihrer Stadt?

RICHTER: Da gibt es sehr interessante Entwicklungen, denn die Zusammensetzung einer Musikschule ist mittlerweile genauso bunt wie die aller kultureller Einrichtungen und wenn die Menschen dort Interesse an klassischer Musik zeigen, möchten sie damit häufig auch die Kultur des Landes kennen lernen, in dem sie hier leben. Diese Prozesse laufen sicherlich nicht so bewusst ab, aber es ist oft eine Neugierde festzustellen und es findet dann auch manchmal eine Rückkopplung zur eigenen Musik statt. Das wird dann sicherlich nicht gleich ein Seidenstraßenprojekt wie bei Yo-Yo Ma, aber es ist ja bereits viel erreicht, wenn ein Schüler eine CD mit in den Unterricht bringt, die er interessant findet. Und dann findet auf einmal eine Kommunikation zwischen Schülern statt. Das ist natürlich die Idealsituation, weil wir es hier mit Menschen zu tun haben, die sich

schon intensiv mit Musik auseinandersetzen. Aber so müsste m.E. der Prozess laufen, denn wenn man so weit kommt, könnte ein interkultureller Austausch für beide Seiten sehr viel Sinn machen.

TERHAG: Und welche Rolle spielt die klassische Musik dann Ihrer Meinung nach in diesem kulturellen Austausch?

RICHTER: Einen ganz wesentlichen. Wenn ich Schüler/innen und Schüler betrachte, die sich vor einem anderen kulturellen Hintergrund mit Instrumenten wie Klavier oder Geige beschäftigen, gilt das zunächst einmal für fast alle Jugendlichen, denn die meisten kommen ja zunächst einmal aus der Popwelt; auch die meisten türkischen Jugendlichen kennen die verschiedenen Popstile besser als türkische Musik. Aber wenn diese Jugendlichen – egal vor welchem Hintergrund – nun klassische Musik als etwas Neues kennen lernen, geschieht dies erst einmal aus Neugierde. Wenn man sich nun stattdessen einfach mit dem beschäftigen würde, was die Jugendlichen sowieso kennen, wäre der Zugang zu unserer Kultur noch ein weiteres Stück erschwert. Wir öffnen die Menschen viel eher zum kulturellen Austausch, wenn wir auch die Dinge vermitteln, die sie hier kennen lernen können. Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass es auch – vor allem in Großstädten wie Berlin oder Köln – Musikschulen gibt, in denen beispielsweise Unterricht auf türkischen Instrumenten erteilt wird.

TERHAG: Wenn ich vieles zusammenfasse, was ich hier höre, dann scheint mir fast eine Tendenz zu sein, dass wir klassische Musik den Schülern nicht auf dem Sockel hehrer Kunst und mit dem wohlmeinenden Gedanken präsentieren sollten: »Damit müsst Ihr Euch befassen. Das ist der Ursprung unserer Musik«, sondern wenn wir sie als etwas Exotisches, Fremdes und Ungewöhnliches für die Schüler darstellen. Habe ich das richtig zusammengefasst?

HESS: Allgemein betrachtet weckt eine Distanz-Erfahrung auf jeden Fall Interesse. Als etwas Fremdes kennen zu lernen, etwas Neues kennen zu lernen. Und für viele Schülerinnen und Schüler ist ja unsere abendländische Kunstmusik tatsächlich fremd. Und sie in ihrer Fremdheit bestehen zu lassen.

STILLER: Im Bereich der Konzertpädagogik bilden wir auch Orchestermusiker an verschiedenen Orten fort, um ihnen Mut zu machen, in die Schulen zu gehen und mit Schülern persönlich ins Gespräch zu kommen. Die machen das sehr gerne. Natürlich sind die atmosphärischen Eindrücke in einem Konzertsaal nicht zu ersetzen, wenn Musiker in einen Klassenraum kommen oder wenn ein komplettes Orchester in der Schulturnhalle spielt, wo natürlich völlig andere olfaktorische Eindrücke eine Rolle spielen.

TERHAG: Ich möchte unseren Blick zwischen Turnhalle und Konzertsaal nochmals auf die Laborsituation im Musikraum richten, die ja hier implizit und explizit immer wieder kritisiert wird. Zwar ist die *Moldau* auf Glockenspielen genau so absurd wie *Purple haze* auf Xylofonen, aber zum Klassenmusizieren müssen wir jede Musik immer vereinfachen. Können wir der Musik damit im Unterricht überhaupt gerecht werden?

FROMM: Nein, gar nicht. Ich muss als E-Gitarrist nicht Mozart spielen um Mozart zu verstehen. Ich muss nur eine musikalische Kompetenz erlangen, gleichgültig an welcher Musik. Schüler können erst dann die komplexe Geschichte der Klassik richtig verstehen, wenn sie eine praktisch-musikalische Kompetenz entwickelt haben.

TERHAG: Das geschieht aber stets um den Preis der Elementarisierung – und komplex ist vor diesem Hintergrund doch jede Musik. Wir didaktisieren und vereinfachen doch jegliche Musik, mit der wir im Unterricht praktisch umgehen.

FROMM: Das tut ein jeder, der lehrgangsorientiert arbeitet, zwangsläufig. Aber das Resultat eines gut geplanten Lehrgangs ist ja durchaus, dass Schülerinnen und Schüler die Musik besser verstehen.

JESCHONEK: Elementarisierung kann ja auch so aussehen, dass man erst eine eigene Klanggestaltung zu einem bestimmten Thema macht und anschließend eine Musik zum gleichen Thema mit geschulten Ohren hört. Man konzipiert beispielsweise eine Spielzeugmusik und jetzt hört anschließend am *Kreisel* von Bizet, wie der dieses Thema gestaltet hat. Und da die Kinder meist auch noch ganz zufrieden mit dem von ihnen geschaffenen Klangergebnis auf elementaren Instrumenten oder mit Alltagsgegenständen sind, entsteht zwischen dem elementaren Musizieren und dem Hören nicht zwangsläufig ein Widerspruch. In der Sekundarstufe I ist das sicherlich schwieriger, aber in der Grundschule sind da eigentlich alle ganz zufrieden mit ihren Gruppenarbeiten und sehr stolz darauf.

TERHAG: Frauke Hess, was ist der Unterschied zwischen der Entsperrung, wie wir sie hier diskutieren und der Kanonbildung, die beispielsweise die Konrad-Adenauer-Stiftung anstrebt?

HESS: Das ist ein himmelweiter Unterschied, da der Kanon eine ganz materiale Bildungsvorstellung repräsentiert. Da ist festgeschrieben, was die »gute und wertvolle« Musik ist. Es ist eine auf das Objekt ausgerichtete Bildungsvorstellung, die dahinter steht aber das Entsperrn geht vom Subjekt aus, weil es immer darum geht, die Musik für einen Menschen zu entsperren oder weniger sperrig erscheinen zu lassen. Und deswegen sehe ich fast überhaupt keine – nein, es gibt keine Schnittmengen. Die Bildungsvorstellungen, die dahinter aufscheinen sind völlig disparat für mich.

TERHAG: Gil das auch für die Musik, die Inhalt des Kanons ist?

HESS: Ja, denn es ist ja etwas anderes, ob ich formuliere, welche Musik vermittelt werden soll, oder ob ich sage, ich spüre Widerstände bestimmter Musik gegenüber, die ich aber auch den Schülerinnen und Schülern vorstellen möchte und mache mich auf den Weg und suche nach Methoden um eben dieses Erlebnis zu ermöglichen. Da geht es um das Erlebnis, da geht es um Zugang, es geht um ein Angebot für die Schüler, dem sie sich auch entziehen können. Es geht nicht um die Vermittlung eines Werkes an sich, das auch noch vorher klar benannt wird in einer Reihe mit anderen Werken, die an sich als wertvoll angesehen werden.

TERHAG: Ich würde gerne zum Abschluss noch auf die Musiklehrerbildung zu sprechen kommen, denn der Dreh- und Angelpunkt unseres Themas ist natürlich die Person der Unterrichtenden. Wie gehen sie mit Musik um, wie sind sie selbst von Musik geprägt und inwiefern können sie sich überhaupt in ihre Schülerinnen und Schüler hineinversetzen, die eine völlig andere musikalische Sozialisation durchlaufen haben?

Vermutlich können sich viele Musiklehrer/innen wohl gar nicht vorstellen, in welchem Ausmaß vieles von dem, was für uns als Expert/innen für Musik völlig selbstverständlich ist, fremd und sperrig sein kann. Da könnte man die paradox klingende Frage

stellen, ob es nicht ein Grundproblem der Musikpädagogik sei, dass durch die Auswahlkriterien in den Eignungsprüfungen und während des Studiums ausschließlich die Expertinnen und Experten den Musikunterricht erteilen. Natürlich klingt das zunächst einmal äußerst seltsam, aber durch unsere Ausbildung an den Universitäten und vor allem an den Musikhochschulen werden zwangsläufig immer Welten zwischen den Menschen liegen, die in Musik unterrichten und denjenigen, die unterrichtet werden. Jetzt können wir natürlich statt der Experten die Dilletanten auf die Schüler loslassen, aber wir sollten uns fragen, wie wir Lehrkräfte im Fach Musik so ausbilden können, dass sie trotz ihrer fachlichen Ausbildung und trotz ihres Expertentums nicht die Bodenhaftung verlieren. Können wir es durch veränderte Auswahlkriterien oder durch eine andere Ausbildung schaffen, dass die immer wieder festzustellende Überheblichkeit von Musik unterrichtenden Spezialist/innen gegenüber der Musik der Jugendlichen überhand nimmt. Gäbe es da eine Möglichkeit?

FROMM: Das Problem existiert für beide Seiten: Es gibt Musiklehrer, die auf der Straße bespuckt werden, deren Autos zerkratzt werden – und der Begriff *burnout* kommt direkt aus dem Lehrerzimmer. Diese Verwerfungen hängen durchaus mit der Lehrerbildung zusammen, denn beispielsweise eine Musiklehrerin lernt an der Universität alles das, was sie später nicht braucht. Was nutzt es, wenn ich Klarinette studiere, dafür immer mehr üben muss und schließlich eine künstlerische Prüfung ablege, vor dem Hintergrund, dass ich später im Schuldienst vor allem einen E-Bass stimmen, ein Schlagzeugfell aufziehen, beim Orff-Instrumentarium die Gummis reparieren können und alle diese Instrumente spielen können muss? Außerdem brauchen Musiklehrer/innen eine Methode, mittels derer sie mit einer Gruppe von 30 Menschen gleichzeitig musizieren können. Da gibt es Methoden, die jedoch in der Regel an den Universitäten nicht gelehrt werden. Stattdessen werden *Kestenberg* und *Orff* thematisiert. Stattdessen benötigen wir eine Ausbildung auf vielen Instrumenten. Wir brauchen wirklich den Lehrertyp: »Ich kann alles, aber nichts richtig.«

TERHAG: Frauke Hess, brauchen wir statt der Spezialisten die Universal-Dilletanten?

HESS: Ich finde es schon relativ merkwürdig, das gegeneinander auszuspielen. Also, ich würd nicht sagen: »Ich brauch nur das eine und das andere nicht!« Der gut ausgebildete Klarinettist wird natürlich nicht ausgebildet um ein Weber-Konzert in seiner Klasse zu spielen, sondern es wird ausgebildet, um selbst eine Vorstellung, um selbst künstlerische Erfahrungen zu machen in einem ausgewählten Bereich. Und ich glaube, dass das eine Basis ist, von der aus man dann reagiert. Es wäre ja auch völlig absurd zu sagen, ein Geschichtslehrer muss nette Anekdoten erzählen können, oder so.

Also ich glaube, die fachwissenschaftliche Ausbildung, und auch die wissenschaftliche Musikpädagogik ist dafür da, an den Universitäten auch jenseits des Alltags erstmal eigene Haltungen zu entwickeln, vielleicht auch Utopien zu entwickeln, aber überhaupt auch eine Meinung zu bekommen: »Was will ich ausbilden?« Das ist ja das, was ich die ganze Zeit versuche deutlich zu machen. Also, eine Haltung zu finden: »Ja, will ich Kultur tradieren?« und wenn, dann weiß ich vielleicht auch, warum. Und ich kenne

die Geschichte des Faches und auch die Komplikationen und Probleme. Alles Andere ist doch Schwarz-Weiß-Malerei!

FROMM: In meiner Studienzeit ging es lediglich darum, am Instrument zu üben, Musikwissenschaft und Harmonielehre zu pauken, alles Dinge, die mit dem, was jetzt meinen Alltag ausmacht, nichts zu tun haben.

HESS: Aber das wäre doch das Plädoyer dafür: »Ich muss nur das kleine Einmal-eins können, wenn ich Grundschullehrerin bin. Der Alltag kann doch nicht der alleinige Maßstab für die Ausbildung sein!

FROMM: Bleiben wir bei unserem Thema: Es mag Universitäten geben, die jene von Ihnen angesprochenen Methoden zum Hören im Musikunterricht lehren. Ich habe das nicht erfahren. Wie geht man mit einem Hörbeispiel um? Ich konnte das an meiner Universität nicht erfahren.

TERHAG: Diese grauen Zeiten der Musiklehrerbildung sind zum Glück lange vorbei. Ich kenne nur Musikhochschulen und Universitäten, an denen der Bereich des Praktikums die enge Verzahnung mit der Berufstätigkeit eine sehr eine sehr große Rolle spielen. Ich selbst habe beispielsweise unter der Überschrift *Bach-Bebop-Bredemeyer* zwei Semester lang mit Studierenden genau zu dem Thema gearbeitet, über das wir gerade sprechen.

FROMM: Theoretisch oder praktisch?

TERHAG: Selbstverständlich auch praktisch. Ich denke, da sind wir heutzutage überall in der Musiklehrerbildung ein gutes Stück weiter. Optimismus bezüglich unseres Themas ist aber trotzdem nicht angebracht, wenn man sich den Besuch von Konzertsälen oder die Altersstruktur von Opernhausbesuchern ansieht. Der *Deutsche Orchesterverband* nimmt aus gutem Grund zunehmend Kontakt zur Musikpädagogik auf, weil man dort ganz genau weiß, dass die Zukunft unserer Orchesterlandschaft bedroht ist, wenn das Publikum ausbleibt. Es gibt ein bedrohliches Orchester- und Theatersterben, da sich immer weniger Menschen für die Musik interessieren, über die wir hier sprechen.

Der Musiksoziologe Hans Neuhoff beschreibt in einer aktuellen empirischen Studie die klassische als eine Musik, der viele Menschen kalt lässt (vgl. NEUHOFF 2006). Das ist laut Neuhoff ein schlimmeres Verdikt als wenn man sich kräftig über diese Musik aufregen würde. Musikarten, die polarisieren, sind Techno und volkstümliche Musik, Populäre Musik unterschiedlicher Provenienz wird unterschiedlich stark befürwortet oder abgelehnt, aber klassische Musik ist den meisten Menschen nach diesen Befunden relativ gleichgültig: Sie tut nicht wirklich weh, aber ist auch nicht wirklich wichtig. Und das ist natürlich schon ein Problem. Es ist ja nicht so, dass alle Grundschüler überall zweistimmig klassische Lieder singen können.

Das sollte jetzt kein Schlusswort sein, das alle verbleibenden Fragen zudeckt, weil zu hoffen bleibt, dass einige dieser Fragen in den nächsten Tagen zumindest teilweise beantwortet werden. Es wäre ebenfalls unangemessen, das hier kontrovers Diskutierte mit einer harmonisierenden Einheitssoße zu übergießen nach dem zweifelhaften Motto: »Klassik ist selbstverständlich wichtig, aber sie ist nur ein Unterrichtsgegenstand unter vielen und wir müssen sie ernst nehmen, vielleicht auch ein wenig anders unterrichten.« Solche Sowohl-als-auch-Statements bringen uns sicherlich nicht weiter.

Wir sollten jedoch auch und gerade bei der Auswahl von künftigen Musiklehrerinnen und Musiklehrern darauf achten, dass diese einerseits selbstverständlich ein Expertentum für Musik entwickeln, indem sie lernen, sich stilistisch vielfältig und selbstbewusst am Instrument und mit ihrer Stimme künstlerisch auszudrücken, aber andererseits trotz dieses Expertentums keine Überheblichkeit oder Arroganz an den Tag legen sondern sich ein Verständnis dafür bewahren, dass Schülerinnen und Schüler, Jugendliche und Kinder häufig etwas ganz Anderes mit Musik verbinden als wir Erwachsenen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur

NEUHOFF, HANS: *Konzertbesuch und Sozialstruktur*. Mainz 2006