

## „Neue Heimat“ zwischen JeKi und JuMu? Zur Identität der Lehrkräfte in der Musikschule

Referent: Prof. Dr. Peter Rübke

Plenum II, Samstag, 21. Mai 2011

### I. MusikschullehrerIn – ein ganz besonderer Beruf

*Liebe Kolleginnen und Kollegen,*

wenn ich Sie heute in Ihrem Selbstverständnis als Lehrkräfte an Musikschulen anspreche: Mir scheint, dass Ihr Beruf unter allen pädagogischen Berufen so etwas wie ein Alleinstellungsmerkmal hat; es kommt mir vor, als gehöre eine Lehrerin oder ein Lehrer an Musikschulen zu einer ganz besonderen Spezies in der Gattung der Pädagoginnen und Pädagogen!

Was habe ich für diese Ausgangshypothese anzuführen?

Nun, wie breit das Anforderungsprofil für Musikschullehrkräfte ist, das zeigt sich schon am Alter der Zielgruppe Ihrer Bemühungen:

- Man erwartet doch, dass Sie die Denk- und Lernweise von Vorschulkindern verstehen und didaktisch beantworten können,
- sie sollen dem motivierten Grundschüler ebenso gerecht werden wie dem Vierzehnjährigen, der ihr Engagement pubertär in Frage stellt,
- und was die Vierzehnjährigen anbelangt: Dieser betrachtet die Musik als geliebtes Hobby, jener will Musiker werden – und beide sollen Sie angemessen unterrichten,
- sie sollten mit jungen Erwachsenen umgehen können und auch für vierzigjährige Anfänger oder Wiederanfänger passende methodische Wege bahnen können,
- und schließlich: Sie sind auch mit Menschen der Generation Fünfzig plus oder gar mit Senioren im der vierten Lebensspanne konfrontiert.

Allein schon im Blick auf die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, dass sich die Musikschullehrkraft in Bezug auf ihr Schülerspektrum mit der gesamten Lebensspanne auseinandersetzen muss, allein schon diese Tatsache lässt mir den volkstümlichen und drastischen Begriff der „Eier legenden Wollmilchsau“ in den Sinn kommen, also jene Formulierung, mit der man humoristisch jene belegt, die scheinbar alles können und alles liefern...

Aber damit ja nicht genug:

- So wie die Instrumentalpädagogik als Fach zwischen einer sportwissenschaftlichen oder einer ästhetischen Ausrichtung schwanken kann, so oszilliert Ihr Beruf zwischen den Polen der Vermittlung motorischer Fähigkeiten einerseits und der Heranführung an die Kunst andererseits;
- aber es geht nicht mehr nur um die Musik als Kunst oder womöglich als Reservoir von Meisterwerken, vor denen man sich nur demütig verneigen kann; nein: Singen und Musizieren sind zunächst einmal besondere Formen menschlicher Kommunikation und Interaktion, und das bedeutet: Sie unterstützen junge und alte Menschen dabei, sich Fertigkeiten anzueignen und Fähigkeiten zu entwickeln, die es

denen erlauben, ihre emotionale Welt auf einzigartige Weise klanglich auszudrücken und musikalisch zu gestalten. (Manchmal, wenn in meinen Wiener Seminaren den Studierenden die Tragweite dieser Aufgabe bewusst wird, dann läuft diesen wahrhaftig ein heiliger Schauer über den Rücken...);

- und wenn Ihre Aufgabe also sein sollte, das menschliche Recht auf musikalischen Selbstaussdruck einzulösen (wie formulierte es doch der Internationale Musikrat in seiner Deklaration der musikalischen Menschenrechte: It is a basic right for all people to express themselves and communicate through music.), wenn Ihr Wirken also auf dieses fundamentale Menschenrecht ausgerichtet ist, dann müssen wir akzeptieren, dass sich jeder Mensch auf seine Weise musikalisch ausdrücken will. Das hat aber zur Folge, dass von Musikschullehrerinnen und Musikschullehrern erwartet wird, musikalisch mit vielen Wassern gewaschen zu sein, Sie sollen also im angestammten Repertoire und den traditionellen Spielweisen des eigenen Instruments ebenso zuhause zu sein wie in Musizierweisen von Volksmusiken, Sie sollen sich in der Improvisation ebenso auskennen wie in Jazz, Pop oder Rock.

Selbst wenn Sie jetzt bereits jetzt schlucken müssen: Was die Besonderheit Ihres Berufs angeht, bin ich immer noch nicht am Ende, denn

- ich bin erstens davon überzeugt, dass zwar jedem erfolgreichem Lehren und Lernen gute Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern zugrunde liegen, dass aber im Instrumental- und Gesangsunterricht besonders dauerhafte, intensive und zutiefst persönliche Beziehungen existieren. Anders formuliert: Sie machen selbstverständlich Ihren Lehrerberuf, zugleich aber sind sie *Päd-AgogInnen in der reinsten Bedeutung des Wortes*, Sie begleiten und „führen“ junge Menschen verantwortungs- und respektvoll über oft sehr lange Zeit! Instrumental- und Gesangslehrkräfte sind eben auch sehr oft Menschen, den man vertraut und denen man vieles anvertraut (ich erlebe das auch in meinem jetzigen Arbeitsumfeld: Vor allem Professoren und Professorinnen im zentralen künstlerischen Fach sind mit ihren Studierenden per Du, leihen diesen Geld, übernehmen Bürgschaften für Wohnungen, sprechen bei der Ausländerpolizei vor usw. - man stelle sich das an einer „normalen“ Universität vor...).
- Ich bin zweitens davon überzeugt, dass sich der Beruf des Instrumental- und Gesangslehrers wie kaum ein anderer zwischen Expertise und Charisma bewegt: zwischen einer Expertise, mit deren Erwerb man schon lange vor dem Studium begonnen hat (überlegen Sie nur einmal, wann Sie begonnen haben, Ihr Hauptinstrument zu erlernen...), und einem Charisma, das sich der eigenen Leidenschaft und Begeisterung für die Musik verdankt. Anders formuliert: Ihr Wirken bewegt sich immer *zwischen Beruf und Berufung!* (Das ist übrigens nicht ungefährlich: Wer seinen Beruf auch aus Begeisterung für die Sache und die Menschen ausübt, ist immer in Gefahr, seine Dienste unter Preis anzubieten...).
- Ich bin drittens davon überzeugt, dass ein Instrumental- oder Gesangspädagoge gar nicht anders kann, als den Raum und die Zeit der einzelnen Instrumental- und Gesangsstunde zu überschreiten: So wie die Musikschule keine Agentur zur Vermittlung von Unterricht, sondern eine Stätte der Begegnung ist, so erschafft jede Musikschullehrkraft musikalische Lebensräume, sie bezieht das häusliche Milieu mit ein, sie baut Ensembles auf, sie organisiert Musizierfreizeiten und Konzerte. Anders formuliert: Sie sind nicht nur Lehrerinnen und Lehrer im engeren Sinne, sondern auch *Architekten und Baumeister musikalischer Lern- und Erfahrungswelten!* (Und auch hier – das muss man ehrlich sagen – lauern die Gefahr der Selbstaussbeutung und das Problem der familienunverträglichen Arbeitszeit...)

Aber das ist natürlich alles sehr viel (und von der angemessenen Vergütung angesichts dieser Aufgabenfülle muss sowieso noch die Rede sein) - daher lassen Sie uns für einen Moment innehalten und fragen: Haben wir nun einen Traumberuf oder bedeutet die Herausforderung, auf alle Alterstufen, auf so viele musikalischen Interessen und auf so unterschiedliche Beziehungserwartungen reagieren zu müssen, eher einen pädagogischen Alptraum? Jedenfalls muss man an dieser Stelle schon sagen: Man wird den Beruf des/der Musikschullehrers/lehrerin kaum ausüben können, ohne auch persönliche Grenzen zu müssen!

*Liebe Kolleginnen und Kollegen,*

um die schillernde Identität des Musikschullehrerberufs besser zu begreifen und verträglich in den Griff zu bekommen, scheint es mir lohnenswert, einen Abstecher in die Vergangenheit zu machen. Ich möchte Sie nun einladen, mich auf einer sehr kurzen Reise in die Geschichte des deutschen Musikschulwesens zu begleiten, mit mir also eine Exkursion zu unternehmen, die uns einerseits unsere Profession in der historischen Sicht besser verstehen lässt und die es uns andererseits erlaubt, dann auch auf die Gegenwart von „Jeki“ und Ganztagschule einen produktiven und kritischen Blick zu richten.

Und um es gleich zu sagen: Ein berufliches Selbstverständnis zu entwickeln war zu Zeiten des „Konservatoriums“ oder der „Musikschule für Jugend und Volk“ einfacher (vielleicht auch langweiliger...), aber ich greife vor, tauchen wir also in die Geschichte hinein.

## **II. Historische Streiflichter: Vor-Schule des Konservatoriums, Musikschulen für Jugend und Volk, Kritik des Musikanten**

Meine Damen und Herren, wenn ich in meiner neuen Heimatstadt Wien mit MusikschullehrerInnen spreche, so höre ich in diesen Gesprächen oft heraus, dass diese offen oder insgeheim ihre Hauptaufgabe darin sehen, begabte Schüler auf geradem Wege so weit zu bringen, dass das Bestehen der Aufnahmeprüfung an der Musikuniversität gesichert ist. Und damit diese Aufgabe optimal erfüllt werden kann, werden regelmäßig die Unterrichtsleistungen der prospektiven Musikstudierenden nach Prüfungsordnung evaluiert, und nur folgerichtig ist es auch, wenn in Wien etwa erwachsene Schüler keinen Platz an der öffentlichen Musikschule finden (kommen doch diese für die Schulung des beruflichen Nachwuchses nicht in Betracht).

Auch bei so mancher deutschen Musikschule käme man, wenn man in den Annalen stöberte, darauf, dass sie historisch aus der Idee erwachsen ist, dass das eigentliche Wesen der Musikschule das eines „Konservatoriums en miniature“ sei. Die Strukturen der Musikschulen bilden also jene der Hohen Schulen ab, und die Musikschullehrerinnen und -lehrer sind gewissermaßen die kleinen Brüder und Schwestern der Hochschullehrer. Übrigens war das Wiener Musikschulwesen bis vor kurzen tatsächlich mit dem Wiener Konservatorium in einer Organisationseinheit verbunden: Kein Wunder, wenn Schülerkarrieren dann vor allem als „SVA“-Karrieren gesehen werden!

Im Grunde kann der Lehrer an der Anstalt zur Förderung des Musikernachwuchses auf zwei Wege (oder die Kombination beider) setzen: Zunächst kann er jenem der klassischen *Meisterlehre* folgen. Er wird versuchen, dem Schüler ein nachahmenswertes künstlerisches Vorbild zu sein, er wird ihn in eine professionelle Praxis zu verstricken und ihn so zum Nachfolger (und hoffentlich nicht: zur Kopie) heranzubilden. Oder aber – und dies wäre die moderne Variante – man setzt auf die Erkenntnisse und Einsichten von Musik- und Lernpsychologie, man weiß also um die Bedeutung von umfassender „deliberate practice“ (zielgerichtetem Üben) für die Erlangung von Expertise und Meisterschaft.

Dann versteht man Unterrichten als *praktische Anwendung von Forschungsergebnissen* über das instrumentales Lernen bzw. die Aneignung auditiver, expressiver und motorischer Muster, und man versucht, dass diese möglichst effizient und reibungslos verläuft.

Aber gleich ob alte Meisterlehre oder modernes Training von jungen Musikern: Eines steht durchweg außer Frage: Es geht um die Ausbildung von Profis, die die Meisterwerke der abendländischen Kunstmusik überzeugend und unbelastet von spieltechnischen Problemen auf die Bühne bringen, mögliche individuelle Ziele der Schüler spielen jedenfalls nicht die Hauptrolle.

Die Entstehung dieser Ausbildungsidee, die an der Musikhochschule immer noch dominiert, lässt sich historisch verorten: Es ist das beginnende 19. Jahrhundert, in dem das Bürgertum allmählich zu bestimmenden gesellschaftliche Kraft wird und in dem es Legitimation nicht nur aus dem ökonomischen Erfolg, sondern auch aus kultureller Anstrengung gewinnt: Vor allem die Musik ist es, in der sich das wachsende Selbstbewusstsein einer neuen Klasse spiegelt. Und das Bürgertum baut dann einerseits öffentliche Konzerthäuser, in deren quasi-sakraler Atmosphäre den Meisterwerken und ihren Schöpfern gehuldigt werden kann, und gründet dann andererseits Konservatorien wie in Leipzig, Dresden oder Wien, um die Schulung jener Musiker schon von Kindesbeinen an sicher zu stellen, die später die Werke von Beethoven oder Schubert professionell aufführen sollen.

Diese Geschichte wirkt durchaus in der Gegenwart weiter – nicht nur absolut an den Musikhochschulen, sondern sicher auch in vielen Köpfen von Musikschullehrern.

### **Musikschulen für Jugend und Volk**

Aber schlagen wir nun ein neues historisches Kapitel auf: Nach dem ersten Weltkrieg, im Gefolge der Wandervogelbewegung und im Kontext der Jugendmusikbewegung, erblickt eine neue Idee von Musikschule das Licht der Welt, und diese steht durchaus in Opposition zu den musikpädagogischen Einrichtungen

der bürgerlichen Musikkultur. 1923 gründet Fritz Jöde, der Kopf der Musikantengilde, die „Musikschule für Jugend und Volk“ in Berlin-Charlottenburg. Jöde und seine Mitstreiter sind gegenüber der bürgerlichen Musikkultur durchaus kritisch eingestellt, sie halten sie für „subjektivistisch“ oder „individualistisch“, und diese kritische Haltung merkt man an einigen Punkten:

- Das Verhältnis zum Klavier ist sehr ambivalent, es ist an den Volksmusikschulen praktisch nicht vertreten,
- Dafür hat man eine Neigung zu vibrato- (man könnte auch sagen: *espressivo*-)losen Instrumenten: Blockflöte, Fidel und Laute werden wiederentdeckt und vor allem:
- Das gemeinschaftliche Singen und Musizieren wird betont.

Lehrer an den Musikschulen für Jugend und Volk nutzen das Improvisieren als methodischen Weg, sie unterrichten – auf der Basis des Singens und in der musikalischen Praxis auch immer wieder auf dieses bezogen – in Gruppen und dann vor allem „gemeinschaftsfähige“ Instrumente, weil jede „Musikunterweisung“ (im Vokal- und Instrumentalunterricht) immer auf die „Musikausübung“ (in Chor und instrumentalem Zusammenspiel) gerichtet ist. Das bedeutet aber für die Identität der Lehrkräfte: Diese definiert sich vor allem durch die Aufgabe der *Anleitung* des Gemeinschaftsmusizierens, wichtig ist ihre zugleich führende und teilnehmende Rolle im Spiel- oder Singkreis. Insofern verwundert es nicht, dass das erste theoretische Stoffgebiet im Ausbildungskurs von Volksmusikschullehrern an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin sich dem Thema „Führer und Gefolgschaft im Erziehungsbilde der Gegenwart“ widmet.

Ob der Nationalsozialismus die Idee dieser Musikschulen missbraucht oder eher auf den Punkt gebracht hat, ist ein heikles Thema, und das ist ein Streit, den ich heute nicht führen will, immerhin ist bemerkenswert, dass die Zahl der Jugend- und Volksmusikschulen von acht in der Weimarer Zeit auf 160 im so genannten Dritten Reich stieg.

Das Kriegsende ist dann nicht wirklich ein Einschnitt in der Geschichte des deutschen Musikschulwesens – die Idee der Gemeinschaftsmusikschule lebt weiter, und für 1959 ist von einem Abkommen zwischen den badisch-württembergischen Musikschulen und den dort tätigen Privatmusikziehern zu berichten, wonach sich die Musikschulen auf die elementare Musikerziehung konzentrieren und den weiterführenden Instrumentalunterricht vor allem auf dem Klavier den Privatmusikerziehern überlassen.

### **Kritik des Musikanten**

In den sechziger Jahren gerät die Idee einer Erziehung zur Gemeinschaft durch Musik in die Krise. Das Konzept der „Musischen Bildung“, das gleichermaßen die Musikpädagogik in der allgemeinbildenden wie in der Musikschule beeinflusst hatte, gerät besonders durch Theodor W. Adornos Interventionen ins Wanken. Sie kennen seine Schriften „Kritik des Musikanten“ und „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“. Und berühmt ist sein Urteil über die Jugendmusikbewegten, denen ginge es weniger darum, „was einer geigt“, sondern nur darum, „dass einer fidelt.“ Aber in der Musikpädagogik soll es fortan um dieses „Was“ gehen, um die große und wahre Musik nämlich, der man wirklich begegnen muss, damit sich Bildungswirkungen entfalten können. Und so lautet der Titel des wichtigsten und eigentlich ersten didaktischen Werks jener Zeit für die Schulmusik – verfasst von Michael Alt und 1968 publiziert – „Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk“, und – Sie ahnen es schon - das Klavier zieht jetzt erst auf breiter Front in die Musikschule ein, ist es doch das Instrument, dessen Repertoire am ehesten die höchsten Manifestationen des musikalischen Geistes spiegelt (wie sagte einst Hans von Bülow: Pianisten haben ein altes und neues Testament, das Wohltemperierte Klavier Bachs und die 32 Klaviersonaten Beethovens...). Gleichzeitig fällt der Vorrang des Singens, und in das Zentrum der Musikschularbeit rückt der Instrumental(einzel)unterricht, nunmehr ergänzt vom Ensemble-Musizieren. In diese Zeit fällt auch bezeichnenderweise 1966 die Umbenennung des „Verbandes der Jugend- und Volksmusikschulen“ in „Verband deutscher Musikschulen“.

### **III. Pyramide und Ypsilon – warum in der Breitenarbeit der einzelne Schüler in den Mittelpunkt rückt und der Lehrer zum Forscher wird**

Aber wie steht es fortan um die Ziele der außerschulischen Musikpädagogik und welche Rollenzuschreibungen ergeben sich daraus für Musikschullehrer? Erleben wir in der Entwicklung der Musikschulen ab den 60iger und 70iger Jahren einen Pendelschlag zurück zur „Musikschule als Vor-Stufe des Konservatori-

ums“ und zwar hinsichtlich der musikalischen Ziele (Reproduktion der klassischen Meisterwerke) ebenso wie hinsichtlich der eigentlichen Intention, mit dem Ende des Ausbildungsweges, also dem Abschluss der „Oberstufe“, den Eintritt in die Musikhochschule zu ermöglichen?

Und jetzt reden wir über etwas, was immer noch die Gegenwart der modernen deutschen Musikschule ausmacht: Wäre die Musikschule nur „Vor-Stufe“ der professionellen Ausbildung im tertiären Bereich, dann könnten wir uns ihre Struktur und ihren Aufbau nach Art einer Pyramide vorstellen: An deren Basis leistet man sich eine gewisse Menge an Anfänger, jene „kritische Masse“ an Schüler, die man braucht, um anschließend Prüfungsschritt für Prüfungsschritt jene herauszumendeln, die eine Chance auf das Bestehen der universitären Aufnahmeprüfung haben (und ehrlicherweise muss man sagen: Am Schicksal jener, die auf je unterschiedlicher Pyramidenhöhe aus dem System herausgefallen sind oder herausgeprüft wurden, wäre diese Musikschule kaum interessiert). Aber wir müssen die Explosion der Schülerzahlen ab den 70iger Jahren vergegenwärtigen, wir müssen realisieren, dass heute bei etwa einer Million Musikschulbelegungen in Deutschland und 160.000 Schülern im zehnmal kleineren Österreich maximal ein einziges Prozent dieser Schüler auf dem professionellen Weg unterwegs ist: Dann, liebe Kolleginnen und Kollegen, erscheint das Pyramidenmodell absurd - und außerdem: mit derart vielen „Drop Outs“ könnten öffentliche Musikschulen kaum ihren Status rechtfertigen.

Denkmöglich ist somit allein, sich Musikschule nach Art eines eigentümlichen Ypsilon vorstellen: hier der schmale und wichtige Zweig der berufsvorbereitenden Ausbildung, dort der sehr breite Zweig der Arbeit mit Liebhabern und Laien, der – wie ich meinen Studenten immer wieder sage – der 99-Prozent-Zweig. In diesem breiten Zweig aber herrscht eine ganz andere Logik als im schmalen der „SVA“: Er ist seiner Natur nach weder quantitativ begrenzt, sondern allenfalls aufgrund des Budgets (warum sollte nicht prinzipiell jeder Musikbegeisterte einen Platz finden? Also schon hier wäre zu sagen: Jedem Menschen sein Instrument...). Außerdem schließt er in keiner Weise Menschen aus, die im Blick auf ein mögliches Musikstudium als zu alt oder nicht geeignet zu qualifizieren wären: Menschen mit besonderen Bedürfnissen sind genauso willkommen wie erwachsene Schüler bis ins hohe Alter hinein. Fundamental ist die Differenz der Zweige, was die musikalischen Ziele anbelangt: Während an der Verpflichtung auf die abendländische Musikkultur im schmalen Zweig kein Zweifel zu bestehen scheint (abgesehen von einer SVA, die auf Jazz- oder Popstudien an der Musikhochschule vorbereitet), ist im Breitenast überhaupt erst *herauszufinden*, was Menschen zum Musizieren bringt, welche individuellen Bedeutungen sie diesem zuweisen und was das für ihre Musikschülerlaufbahn bedeutet: Jedenfalls steht das einzelne Individuum, steht der musizierende Mensch im Mittelpunkt!

Auf was stoßen wir, wenn wir herauszufinden, welche Bedeutung das Singen und Musizieren für einen Menschen hat? Ich gebe ein paar mögliche Antworten (und darf für diesem Zusammenhang auf mein Buch „Die Gefühle und das Musizieren“ verweisen: Dieser sucht im Musizieren die Gemeinschaft, jener liebt es, im Musikmachen öffentlich ganz Intimes mitzuteilen, dieser braucht die Musik, um Wehmut und Trauer in ihr abzulagern, jener erlebt beim Musizieren die Abfuhr von aggressiver Energie, dieser liebt es, wenn beim Musizieren der eigene Körper vibriert, jener ist auf der Suche nach Schönheit und erfüllten ästhetischen Momenten usw. Und alle eint die Erwartung, früh oder möglichst von Beginn an erleben zu können, was wirkliches Musizieren bedeutet (sie wollen also nicht mit der Auskunft abgespeist zu werden, dass persönlich befriedigendes und ästhetisch stimmiges Musizieren erst vielen Jahren technischen Trainings möglich sei).

Spätestens an diesem Punkt aber kann Lehren nicht mehr nur bedeuten, das Lernen von Schülern durch optimale, effiziente, möglichst auch wissenschaftlich belegte und bei allen funktionierende didaktische Interventionen in Gang zu bringen, nein, Unterrichten an der Musikschule heißt jetzt zu allererst zu realisieren, dass vor einem nicht beliebige Exemplare der Gattung „Schüler“ stehen, sondern lebendige Menschen aus Fleisch und Blut, Unterrichten heißt jetzt, überhaupt erst einmal herauszufinden, was die Individuen, die zu uns kommen bewegt, was ihre je einmalige Melange aus Absichten und Fähigkeiten, aus Interessen, Bedürfnissen und Zielen ausmacht. Und dass diese Wahrnehmung eines jeden Schülers als „Universe of One“ (Erik Erikson), also eines einzigartigen Universums gerade an der Musikschule möglich ist, macht den Beruf des Musikschullehrers so erfreulich und so einmalig, aber - wie wir zu Beginn gesehen haben - : Dieses ständige Umgehen mit dem Einzelfall bringt uns durchaus auch an die Belastungsgrenze!

#### IV. In der Gegenwart: Musikalische Bildung unter einem Dach?

Aber als wenn der Beruf des Musikschullehrers nicht an und für sich schon fordernd genug wäre – die Gegenwart verlangt uns Einiges mehr ab. Seit einigen Jahren sehen Sie sich zusätzlichen Herausforderungen gegenüber: „JeKi“ grassiert – ob in NRW, in Hamburg oder Hessen, Bläserklassen boomen (tausend davon soll es Deutschland geben), vielfältige Kooperationen mit der allgemein bildenden Pflichtschule sind auf die Tagesordnung gesetzt (allein auch schon deswegen, weil im Trend zur Ganztagschule der Musikschulnachmittag immer mehr unter Druck geraten ist). Immerhin antworten schon im Jahr 2008 30 Prozent der Befragten in einer Erhebung der Gewerkschaft Verdi, dass sie auch an einer allgemein bildenden Schule tätig sind.

Auf den ersten Blick könnte es nun scheinen, als schlage das historische Pendel gewaltig zurück: Sind wir wieder in einer „JuMu“-Phase? Geht es wieder vor allem um Gemeinschaftsbildung mit den Mittel der Musik oder moderner gesprochen: um musikpädagogische Sozialprojekte? Und gerät nicht das Klavier und überhaupt der individuelle Zugang zur Musik in allen genannten Vorhaben wieder unter die Räder und steht auch der Qualitätsanspruch der deutschen Musikschulen zur Disposition? Ist also wieder wichtiger, dass einer überhaupt fiedelt bzw. irgendwie trommelt oder tutet, und nicht, wie er das tut und was er spielt? Braucht es vielleicht sogar einen neuen Adorno, der uns vor diesem Irrweg warnen könnte?

Liebe Kolleginnen und Kollegen, mancher befürchtet wirklich, dass in der Bläserklassenarbeit der Ansatz auf Dauer Schaden nehmen und dass der Geigenunterricht bei JeKi den Ausverkauf der Violinpädagogik bedeuten könnte - wobei solche Einwände absolut ernst zu nehmen sind: Instrumentalpädagogischen Dilettantismus will sicher niemand hier im Saal. Andere treten den genannten Projekten durchaus mit Sympathie gegenüber, heben jedoch vor allem den sozialpolitischen „benefit“ hervor.

Aber:

- So, wie man z.B. beim venezolanischen Sistema (das oft als Referenzprojekt für JeKi angeführt wird...), so wie man also bei Sistema auch die enorme künstlerische Qualität der Orchester sehen muss und nicht nur den Fakt, das Sistema Kinder aus ihren Elendsquartieren herausholt,
- und so, wie man der Jugendmusikbewegung nicht pauschal unterstellen darf, es sei ihr nur um sinn- und reflexionsloses musikalisches Werkeln gegangen,
- so sollten wir auch nicht den Fehler begehen, die künstlerischen Chancen zu übersehen, die sich daraus ergeben, dass das instrumentale Lernen und das gemeinschaftliche Spiel von Beginn an miteinander verzahnt sind. Bläser- und Streicherklassen, ja auch die verschiedenen JeKi-Formen: Es kann dabei um mehr gehen als nur um instrumentalpädagogische Schnupperstunden – es besteht vielmehr die Möglichkeit, von Anfang an, mit marginalen spieltechnischen Voraussetzungen auch gemeinsam wirklich zu musizieren. Und dann muss man sagen und fordern: Ja, Elementares Musizieren kann eine hohe ästhetische Qualität haben, ja, die frühe Improvisation kann künstlerische Standards erreichen, ja, bereits das gemeinsame Spiel im Fünftonraum kann stimmig und befriedigend sein.

Das methodische Rüstzeug für eine frühe gemeinschaftliche und kreative Musikpraxis liegt ja vor: Wir müssen uns nicht nur ja an die Notenblätter klammern, es gibt viele Möglichkeiten jenseits der „sheet music“, wie die englischen Kollegen sagen, im Moment des Musizierens die Musik überhaupt erst zu erschaffen („instant composition“). Es gibt eine faszinierende Welt einer schöpferischen musikalischen Ensemblearbeit, die mit den klanglichen Mitteln der Neuen Musik arbeiten kann, aber auch ganz pragmatisch, nach dem Baukastenprinzip, mit einfachen Formtypen, überschaubaren Harmoniefolgen, bekannten Begleitformen und eingängigen melodischen und rhythmischen Patterns hantieren kann. Ich verweise hier auf die Praxis der Alten Musik („variations on a ground“), auf die „Creative and collaborative group work“ des Londoner Connect Projektes, auf Jürgen Terhags Praxis des so genannten Life Arrangements und nicht zuletzt auf die Praxis der Volksmusik mit ihren einfachen Bässen und Nachschlägen oder des Blues mit dem einfachen zwölftaktigen Harmonieschema und den standardisierten melodischen Floskeln.

Tatsächlich stellen diese Entwicklungen neue Anforderungen an Ihre Identität: Sie sind dann eben nicht nur hoch qualifizierte Experten für die Vermittlung des instrumentalen und vokalen Handwerks und für die Interpretation des einschlägigen Repertoires, sondern Sie sind in diesen Projekten – an der Seite der Schulmusiker - auch musikalische Gruppenleiter: Ein Stück weit müssen wir also schon in Fritz Jödes Berliner Lehrgang zurück, vielleicht nicht gerade mit dem Thema „Führer und Gefolgschaft“, aber mit Ausbildungs-

inhalten wie Improvisation, Singen als Basis der Musikausübung, Gruppenleitung, Komponieren mit der Gruppe usw. Das bedeutet aber in der historischen Sicht: Es geht nicht um einen Pendelschlag zurück in eine überlebte und überholte Phase der Musikschulentwicklung, sondern es geht um eine Synthese aus musikalischer Qualitätsorientierung und der Ausrichtung auf das gemeinschaftliche Musizieren!

*Liebe Kolleginnen und Kollegen,*

dass vieles, was sich zurzeit abspielt, irritierend ist, das liegt doch auf der Hand - längst haben Musikschullehrkräfte die „Komfortzone“ verlassen:

- mehr und mehr haben Schüler nur die Möglichkeit, erst am späteren Nachmittag in die Musikschule zu kommen,
- Sie werden umgekehrt aufgefordert, Ihre jüngeren Schüler dort zu erreichen, wo sie den ganzen Tag verbringen: in der Pflichtschule, d.h. Sie müssen manchmal Ihre vertrauten Gebäude und Zimmer verlassen und in Pflichtschule Ecken und Winkel suchen, in denen Sie Ihre Arbeit machen sollen,
- Hin und wieder kommt es Ihnen so vor, als seien Ihre eigentlichen Kernkompetenzen gar nicht mehr wirklich gefragt, und als stehe das auf dem Spiel, was Ihre Arbeit doch so befriedigend macht: die Konzentration auf den einzelnen und je einmaligen Schüler,
- Auf der anderen Seite lässt man Sie hinsichtlich der didaktisch-methodischen Anforderungen für Gruppenarbeit oder Improvisationspraxis oft ganz allein,
- Sie sind jetzt auch mit SchülerInnen konfrontiert, die nicht aufgrund eigener Entscheidung zu Ihnen gekommen sind, sondern weil Schulpflicht herrscht,
- die Kooperation mit den KollegInnen in der Primarstufe oder den Schulmusikern in der Sekundarstufe ist oft nicht einfach und nicht immer auf Augenhöhe (wenn der Studienrat auf die armen Brüdern und Schwestern aus der Musikschule herabblickt...) – und von den dienst- und besoldungsrechtlichen Unstimmigkeiten muss ohnehin noch die Rede sein.

Aber, wie beim Thema „frühes gemeinschaftliches Musizieren“ schon angedeutet: Mir kommt es vor, als lägen auch große Chancen in der Kooperation, d.h. in der Tatsache, dass unter einem Schuldach (oder Tür an Tür) *Primar- und SekundarstufenlehrerInnen mit schulmusikalischen Hintergrund gemeinsam mit den KollegInnen aus der Musikschule an der Erfüllung eines musikalischen Bildungsauftrags arbeiten* (wobei ich mir natürlich bewusst bin, dass vor allem im Primarbereich in Bezug auf die Lehrerbildung und die Realität des allgemein bildenden Musikunterrichts vieles im Argen liegt). Aber Sie merken schon: Ich suche nach einer offensiven Antwort auf die jetzige Situation!

Also nun ganz aus der Sicht der Musikschule gesprochen: Immer waren wir in der Praxis der Musikschularbeit mit gewissen Grenzen konfrontiert, mit Grenzen, die wir theoretisch nie akzeptiert haben:

- Immer wollten wir doch vermeiden, dass der Umgang mit dem Instrument sozusagen „Einzelhaft“ bedeutet, nie war es uns geheuer, dass manche Schüler nie in den Genuss des gemeinsamen Musizierens kamen, weil oft der Unterricht nach wenigen Monaten oder Jahren schon wieder beendet wurde: Aber es war kaum zu realisieren, Unterricht und Musizieren von Beginn an für alle Schüler zu einer Einheit zu machen (und haben nicht viele Schüler in Summe oft viel zu wenig Zeit an der Musikschule verbracht?).
- Immer wollten wir doch offene Musikschule für Alle sein, Treffpunkt für Menschen jeden Alters und aus allen Schichten, selten aber fanden Kinder aus wirklich bildungsfernen Milieus den Weg zu uns.
- Immer sollte an der Musikschule umfassende musikalische Bildung stattfinden, war es uns doch bewusst, dass nur aus der Vermittlung von instrumentalem und vokalem Hand- und Mundwerk heraus die öffentliche Musikschule Bildung kaum zu legitimieren wäre, gleichzeitig aber sahen wir die Grenzen, von dem eingeschränkten Repertoire eines Instrumentes aus das Ganze der musikalischen Phänomene zu erreichen (von den Problemen um das Ergänzungsfach Musikkunde ganz zu schweigen).

*Liebe Kolleginnen und Kollegen,*

in diesen Ansprüchen werden wir nicht locker lassen können ganz im Sinne des Kongressmottos „Musikschule – Bildung mit Zukunft“ -, und tatsächlich gibt es ja überall wunderbare Initiativen an Musikschulen, um Schüler von vornherein auch in Spielkreise zu bringen, um etwa behinderte Schüler oder solche mit Migrationshintergrund zu erreichen, um z.B. die Vermittlung musiktheoretischen Wissens auf das Fundament musikalischen Erlebens zu stellen (dieser Kongress ist voll solcher Beispiele).

Aber wenn der Schlachtruf lautet: „Jedem Kind sein Instrument“ (ich würde übrigens viel lieber sagen: Jedem Kind seine Musik...), dann ist das eigentlich der alte Schlachtruf des deutschen Musikschulwesens (denken Sie an den breiten und prinzipiell/konzeptionell nicht begrenzten breiten Ast des Ypsilons), und das Neue ist eigentlich nur, dass neben unsere unaufhörlichen Bemühungen, die offene Musikschule für Alle zu realisieren, ein neues und chancenreiches Arbeitsfeld getreten ist, in dem von vornherein alle Schüler einer Alterskohorte versammelt sind.

Und jetzt komme ich auf den Anfang meiner Überlegungen zurück, auf die Feststellung, dass Musikschullehrer ein besonderer Beruf ist: Auch in den Kooperationen, auch im zeitlichen und räumlichen Kontext der allgemein bildenden Schule, muss sich dieses Besondere Ihrer Identität entfalten können. Wenn Sie sich also in die Regelschulen aufmachen oder aufmachen müssen

- Vergessen Sie nicht Ihre instrumentalpädagogische und interpretatorische Kernkompetenz!
- Bestehen Sie auf hoher ästhetischer und emotionaler Qualität in allen Formen des Musizierens und nutzen Sie Chance, dass die Musik auch durch Ihr Engagement einen großen Stellenwert im Schul- und Alltagsleben einnehmen kann.
- Bleiben Sie die Künstler, die sie auch als Musikschullehrer immer waren: Schwitzen Sie Musik auch bei der Arbeit in der Regelschule aus jeder Pore, seien Sie authentisch, so etwas wie „native speakers“ in Bezug auf die Musik, seien Sie künstlerische Vorbilder!
- Das heißt auch: Stehen Sie dazu, dass Sie im Rahmen der Regelschule vermutlich produktive Störfaktoren sein werden, künstlerische Feuerköpfe, die sich an den verordneten Bedingungen von Schule einfach auch reiben müssen!
- Und gleichzeitig: Versuchen von den Kompetenzen Ihres Kollegen in der Pflichtschule zu profitieren, von seinen Erfahrungen im Umgang mit Großgruppen, von seiner Fähigkeiten mit Heterogenität umzugehen, so dass in der Kooperationen Win-Win-Situationen entstehen können.
- Halten Sie aber auch daran fest, dass Sie pädagogisch jedem einzelnen Menschen gerecht werden wollen!
- Und so wie sich in der Musikschule immer schon auf Menschen unterschiedlichsten Alters eingelassen haben: lassen Sie sich jetzt auf Menschen aus dem ganzen sozialen Spektrum ein, wobei ich einräumen muss, dass es dafür auch Grenzen geben kann, wenn mir Kollegen, die in sozialen Brennpunkten arbeiten, von Schülern berichten, die mit pädagogischen Mitteln beim besten Willen nicht mehr zu erreichen sind.

## V. Kurzer Nachtrag: Alte Forderungen - aus gegebenem Anlass der Kooperation

*Liebe Kolleginnen und Kollegen,*

ich komme aus einem Land, in dem seit Jahren die Kooperation von Regelschule und Musikschule intensiv betrieben wird, obwohl wir in Österreich hinsichtlich der ganztägigen Schulformen noch weit hinter Deutschland zurück liegen: Aber sei es im Vorgriff auf die zukünftigen Entwicklungen, die es auch in Österreich immer schwerer machen werden, Schulkinder vor 16.00 Uhr zu erreichen, oder sei aus dem Impuls heraus, als Musikschule bewusst neue Zielgruppen erreichen und neue Lernformen erproben zu wollen: Die Zusammenarbeit boomt – etwa in der Umgebung Wiens, im Bundesland Niederösterreich mit seinen nur 1,5 Millionen Einwohnern, mit 54.000 Musikschülern und 134 Musikschulen verzeichnen wir immerhin 180 Kooperationsprojekte – wir finden wir kaum noch ein Musikschule, die nicht versucht auf Augenhöhe mit den örtlichen Grundschulen, mit Hauptschulen und Gymnasien zusammenzuarbeiten.

In dieser Zusammenarbeit treten oft die skurrilsten Probleme auf – manches wird Ihnen sehr bekannt vorkommen!

- Da wird eine Bläserklasse abgesagt, weil der Pflichtschullehrer krank ist und der Musikschullehrer als so genannte „schulfremde“ Person nicht die Aufsicht über die Klasse übernehmen kann.
- Da veröffentlicht eine Schulaufsichtsbehörde einen Erlass, wonach nichts, aber gar nichts der Angebote der Musikschule am Nachmittag mit dem vormittäglichen Musikunterricht inhaltlich zu tun haben darf;

- Da findet ein findiger Schulrat eine besonders pikante Lösung für das Problem, dass die Musikschulen keine Entgelte für ihren Personalaufwand erheben können, gilt doch in Österreich Schulgeldfreiheit. Die Lösung lautet: Geld eintreiben, wenn es um Lernmaterialien – in Österreich sagt man dazu: Lernbehelfe - geht, das ist erlaubt; also wurden die im Kooperationsprojekt beteiligten Musikschullehrer per offiziellem Schreiben kurzerhand zu „Lebenden Lernbehelfen“ deklariert – jetzt wissen Sie, welchen Status wir in der Kooperation haben!

Und das ausbildungsbezogene, das dienst- und das besoldungsrechtliche Grundproblem habe ich noch gar nicht angesprochen: Wir haben erste Anzeichen dafür, dass sich die Studienrichtungen der Schulmusik und der Instrumentalpädagogik an einigen Musikhochschulen aufeinander zu bewegen, und nur zu begrüßen ist es, wenn etwa im erwähnten Niederösterreichische Lehrgänge für Sing – oder Rhythmusklassen abgehalten werden, die von Grundschullehrern und Musikschullehrern gemeinsam besucht werden.

Wenn wir propagieren, dass in der Ganztagschule der Zukunft Schulmusiker und Musikschullehrer gemeinsam an der Erfüllung des musikalischen Bildungsauftrags arbeiten, mit je unterschiedlichen Kompetenzen und sozusagen Tür an Tür, dann ist aber auch schwer zu ertragen, dass der eine ein beamteter Studienrat und der andere nur eine Teilzeitstelle nach TVöD innehat oder ein womöglich schlecht bezahlter freier Mitarbeiter mit begrenzter Stundenzahl ist, der ja – wenn er in den Schulbetrieb der Regelschule eingebunden ist – eigentlich gar kein freier Mitarbeiter mehr sein kann...

Wenn auch Ausbildungshintergrund und Aufgaben von Lehrkräften der Schule und der Musikschule nicht in jedem Punkt vergleichbar sind: Die Kooperationen setzen jedenfalls dienstrechtliche und Besoldungsfragen neu und massiv auf die Tagesordnung!