

ZUR BEDEUTUNG DES FACHES MUSIK IN DER GESAMTSCHULE

Hausarbeit, vorgelegt zum
Künstlerischen Staatsexamen
für das Lehramt an Gymnasien
von Thomas Ott.

Hamburg, Juli 1969

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Begründung und Zielsetzung der Gesamtschul- konzeption	
2.1.	Kritik am gegenwärtigen Schulsystem	
2.1.1.	Soziale Selektivität	4
2.1.2.	Einordnung nach dem Kriterium allgemeiner Begabung	7
2.1.3.	Verschiedene Begriffe von Bildung	9
2.1.4.	Folgerungen	10
2.2.	Ziele und Aufgaben der Gesamtschule	12
2.2.1.	Gleichheit der Bildungschancen	13
2.2.2.	Individuelle Förderung	17
2.2.3.	Mündigkeit	22
3.	Grundsätzliche Überlegungen zum Musikunterricht in der Gesamtschule	26
4.	Das Problem der Differenzierung	39
4.1.	Musik als undifferenziertes Kernfach ?	39
4.2.	Kriterien der Differenzierung	46
4.3.	Möglichkeiten der Differenzierung	
4.3.1.	Binnendifferenzierung	52
4.3.2.	Fachleistungskurse	57
4.3.3.	Grund- und Intensivkurse	57
4.3.4.	Grund- und Zusatzkurse	59
4.3.5.	Interdisziplinärer Unterricht	60
4.4.	Musik im Bereich des wahlfreien Unterrichts	62
4.5.	Zusammenfassung	63
4.6.	Ein Beispiel: Die Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt	65

Literaturverzeichnis

Anhang: Musikunterricht an der Frankfurter
Ernst-Reuter-Schule



1. Einleitung

Der im Verlauf der Schulreformdebatte der letzten Jahre geprägte Begriff "Gesamtschule" bezieht sich auf eine Schulorganisation, die die bisherigen Sekundarschularten (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) zumindest für die Dauer der Mittelstufe (5. bis 10. Schuljahr) auf einem gemeinsamen Schulgelände zusammenfaßt. Man unterscheidet verschiedene Typen von Gesamtschulen. Arbeiten die Leitungen der drei Schularten weiterhin getrennt, so spricht man von einem Schulzentrum; die "additive" Gesamtschule (auch als Schulkombinat bezeichnet) wird demgegenüber einheitlich geleitet und verwaltet. Der Begriff "integrierte" Gesamtschule ist solchen Schulen vorbehalten, die über die gemeinsame Leitung und Verwaltung hinaus den Schülern der entsprechenden Altersjahrgänge ein gemeinsames Unterrichtsprogramm anbieten und die Einteilung in drei verschiedene Schultypen durch ein flexibles System von Leistungs- und Interessenkursen ersetzen.¹⁾

Gegenstand dieser Arbeit ist ausschließlich die integrierte Gesamtschule, weil nur sie sich grundlegend von den Schultypen des bisherigen Schulsystems unterscheidet. Weiterhin werden die Probleme von Grund- und Oberstufe nur am Rande behandelt. Zwar sind verschiedene Konsequenzen der integrierten Mittelstufe für diesen Bereich abzusehen; ebenso umfassen die meisten Gesamtschulen heute schon sämtliche Altersjahrgänge des gegenwärtigen Schulsystems. Gleichwohl ist es zumindest für die Oberstufe nicht erwiesen, ob die organisatorische Verbindung mit der integrierten Mittelstufe auf die Dauer die günstigste Lösung ist²⁾; gleichzeitig sind die Vorstellungen über eine Neuordnung der Grund- und Oberstufe zur Zeit noch zu wenig abgeklärt,

1) Der Wortgebrauch ist nicht einheitlich. Zum Begriff "Gesamtschule" vgl. besonders: K. Bungardt, Grund- und Organisationsformen von Gesamtschulen, o.O. 1968, S. 9 ff, 16 ff; W. Klafki, Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1968, S. 523 ff; J. Lohmann (Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim/Berlin 1968, S. 7 ff; H.-G. Rolff, Wege zur Gesamtschule, o.O. 1968, S. 3 ff

2) Vgl. H.v.Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968, S. 134 ff

als daß eine detailliertere Erörterung nicht notwendig über den Rahmen dieser Arbeit hinausginge.

Da zum eigentlichen Thema keinerlei Literatur vorliegt, wäre es zumindest wünschenswert gewesen, Informationen über den Musikunterricht an bereits arbeitenden oder geplanten Gesamtschulen zu erhalten. Von 18 Gesamtschulen bzw. mit der Planung befaßten Institutionen, denen ein Fragenkatalog zugesandt wurde, antworteten jedoch nur elf; die meisten davon waren entweder über erste Ansätze einer Neuorientierung des Musikunterrichts nicht hinausgelangt oder aber nicht in der Lage, genauere Angaben zu machen. (Das ausgearbeitete Modell für den Musikunterricht an der Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt konnte in die theoretische Erörterung nicht einbezogen werden, weil die Unterlagen erst nach Beendigung der Arbeit eintrafen. Es wurde deshalb nur in aller Kürze beschrieben und in den Anhang aufgenommen.) So waren der Behandlung des Themas von vornherein enge Grenzen gesetzt. Außerdem war es in der Kürze der Zeit weder möglich, die gesamte mittlerweile sehr umfangreiche Literatur zum Thema Gesamtschule durchzusehen, noch konnte mehr als nur ein geringer Teil der vorliegenden musikdidaktischen Literatur auf ihre mögliche Relevanz für die Thematik überprüft werden. Das Literaturverzeichnis enthält deshalb nur eine Auswahl von Titeln und erhebt nicht den Anspruch, eine vollständige Bibliographie zu sein.

Die Arbeit kann denn auch nur als ein Versuch gewertet werden, die Voraussetzungen und Konsequenzen einer Eingliederung des Faches Musik in die Gesamtschule so pauschal wie möglich aufzuzeigen. Dazu ist es zunächst notwendig, die zahlreichen Argumente, die in der durchgesehenen Literatur für die Umstrukturierung des Schulwesens in Richtung auf die integrierte Gesamtschule geltend gemacht werden, sowie auch die ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Zielsetzungen, die sich mit der Gesamtschulkonzeption verbinden, in der gebotenen Kürze darzustellen. Sodann wird versucht, in einer grundsätzlichen Erörterung der Tatsache Rechnung zu tragen, daß es sich bei der Gesamtschule nicht nur um ein neues organisatorisches, son-

dern vor allem um ein neues pädagogisches Konzept handelt, daß seine Folgen für die gedankliche Begründung auch des Musikunterrichts hat. Der letzte Abschnitt will mögliche Kriterien der organisatorischen Gestaltung des Musikunterrichts in der Gesamtschule aufzeigen. Daß die daraus hervorgehenden Modelle einer Unterrichtsdifferenzierung wiederum vorläufigen und hypothetischen Charakter haben, beweist schon der Vergleich mit dem ganz andersartigen Entwurf der Frankfurter Ernst-Reuter-Schule. Im übrigen erwies sich die im Thema angesprochene Problematik als so umfangreich, daß die Behandlung anderer wichtiger Fragen (wie etwa der Lehrerbildung) nichtmehr möglich war.

Für bereitwillige Auskunft danke ich Frau Dörte Hartwich, (Berlin), den Herren Norbert Ehl (Wolfhagen), Herbert Frommberger (Dortmund), Oberstudienrat Heinz Jung (Frankfurt), Dr. Rommel (Wiesbaden), Arnold Werner (Seeheim) sowie Herrn Rektor Schumann (Babenhausen), der Odenwaldschule und der Berliner Gesamtoberschule Falkenhagener Feld. Mein besonderer Dank gilt den Herren Oberstudienrat Dr. Karl Heinrich Ehrenforth, Prof. Dr. Werner Krützfeld, Prof. Dr. Hermann Rauhe und Prof. Helmut Segler für ausführliche Gespräche.

2. Begründung und Zielsetzung der Gesamtschulkonzeption

2.1. Kritik am gegenwärtigen Schulsystem

2.1.1. Soziale Selektivität

Das im wesentlichen dreigliedrige Schulsystem der Bundesrepublik, das auf die gemeinsame Grundschule mit Beginn des 5. (bzw. 7.) Schuljahrs aufbaut und das sich aus der Vorstellung vom Vorhandensein dreier verschiedener Begabungstypen (^{praktisch}praktisch, theoretisch und theoretisch) rechefertigt, wird zunehmend zum Gegenstand der Kritik vor allem wegen seiner außerordentlich hohen sozialen Selektivität. Der diffizile, mittlerweile in einer Reihe von in- und ausländischen Untersuchungen in seiner Grundstruktur aufgedeckte schulische Selektionsprozeß hat etwa in der Bundesrepublik zur Folge, daß die verschiedenen Sozialschichten an der Universität schließlich krass unter- überrepräsentiert sind: Hat die Arbeiterschicht an der Gesamtbevölkerung einen Anteil von 51,9 %, so stammen doch nur 5 % der Universitätsstudenten aus Arbeiterfamilien; umgekehrt stellt die obere Mittelschicht (4,6 % der Bevölkerung) fast die Hälfte aller Studierenden: 47,2 %.¹⁾

Der Übergang von der Grundschule in die Hauptschule bzw. in eine der weiterführenden Schulen (Realschule oder Gymnasium) ist der Punkt innerhalb der Schullaufbahn, an dem die soziale Diskriminierung besonders greifbar hervortritt. Elternwunsch, Grundschulgutachten und Aufnahmeprüfung bilden dabei die Grundlage für die Entscheidung darüber, auf welcher der drei Schulzweige in der Folgezeit besucht wird.

1) Th. Sander/H.-G. Rolff/G. Winkler, Die Demokratische Leistungsschule, Hannover 1969, S. 39

2) Das Aufnahmeverfahren ist in den Bundesländern nicht einheitlich geregelt. Zum Teil tritt an die Stelle der Aufnahmeprüfung eine Probezeit, zum Teil wird sie (wie in Nordrhein-Westfalen) nur dann abgenommen, wenn Elternwunsch und Grundschulgutachten nicht übereinstimmen. Allgemein geht die Tendenz auf Einrichtung von Förderstellen nach hessischem Vorbild, die alle Kinder für maximal drei Jahre aufnehmen und danach über die Schulzuweisung entscheiden. Vgl. Sander u. a., a.a.O., S. 44 ff

Bereits in der Motivation der Eltern, ihre Kinder einen der weiterführenden Schultypen besuchen zu lassen, zeigen sich signifikante schichtenspezifische Unterschiede, wobei Eltern aus der Unterschicht wesentlich seltener als Eltern aus Mittel- und Oberschicht dazu neigen, ihren Kindern eine bessere Ausbildung zuteil werden zu lassen. Finanzielle Gründe und mangelnde Informiertheit spielen dabei eine geringe Rolle gegenüber einer traditionsbedingten Scheu und falschen Selbsteinschätzung angesichts dessen, was als "höhere Bildung" gilt;¹⁾ denn "die soziale Kontrolle, der sie (die Eltern) unterliegen, zwingt ihnen Zurückhaltung und Unentschiedenheit auf."²⁾ Hinzu kommt, daß Eltern aus der Unterschicht es im Gegensatz zu den Mittelschichtseltern relativ selten wagen, dem Lehrerurteil zu widersprechen.

Lehrerurteil und Grundschulgutachten weisen kaum größere Objektivität auf. Legen die Lehrer ihrem Urteil einerseits oft einen klasseninternen Maßstab zugrunde, werden also aus Klassen nachweisbar verschiedenen Niveaus annähernd gleiche Schüleranteile für weiterführende Schulen vorgeschlagen³⁾, so ist es andererseits keinem Lehrer zu verdenken, wenn er in der Hauptschuloberstufe nicht auf die fördernde Mitarbeit aller guten Schüler verzichten möchte. Der entscheidende Unsicherheitsfaktor liegt jedoch in der Tatsache, daß die Empfehlungen von Grundschullehrern "in hohem Maße von typologischen Eignungsurteilen mitbestimmt sind, in die sehr oft unreflektiert milieubedingte Verhaltensmerkmale eingehen⁴⁾". Spätestens an dieser Stelle wird

1) Vgl. J. Hitpass, Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965, S. 46 f

2) Sander u. a., a.a.O., S. 43

3) a.a.O., S. 47

4) Hess/Latscha/Schneider, Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten/Freiburg 1966, S. 275, zitiert nach Sander u. a., a.a.O., S. 50

ein Komplex von Sachverhalten relevant, die Basil Bernstein als "soziokulturelle Determinanten des Lernens" umschrieben hat¹⁾. Danach führt eine bedeutende qualitative und quantitative Differenz derjenigen Faktoren, die den Sozialisationsprozeß von Kindern verschiedener sozialer Herkunft bestimmen, zu einer außerordentlichen Verschiedenheit der Motivationslage, des Normenverhaltens, der Wertvorstellungen, vor allem aber der sprachlichen Fähigkeiten schon zum Zeitpunkt des Schuleintritts. Weit entfernt davon, herkunftsbedingte Benachteiligungen auszugleichen (was zum Teil schon in einer darauf gerichteten Vorschul-erziehung zu leisten wäre), legt vielmehr die Schule kraft ihres traditionsbedingten Charakters als Mittelklasseninstitution²⁾ an alle Kinder die Maßstäbe mittelständischen Normenverhaltens an. Die Schulleistungen der Kinder aus Mittel- und Oberschicht einerseits und aus der Unterschicht andererseits entwickeln sich dadurch zwangsläufig auseinander: Werden die einen, die an sich schon gute motivationale und leistungsmäßige Eingangsvoraussetzungen mitbringen, in ihrem Lernverhalten ständig bestärkt, so wird der Sozialcharakter der anderen umgedeutet in mangelnde Intelligenz und geringe Leistungsfähigkeit; Frustrationen und der weitere Abbau ihrer Motivierbarkeit führen nach dem Gesetz der self-fulfilling prophecy schließlich zur Resignation. Alle diese Faktoren verfestigen sich am Ende der Grundschule im Lehrerurteil zu einer Einschätzung, die der potentiellen Leistungsfähigkeit des Einzelnen nicht mehr gerecht wird. So kommt es, daß der prognostische Wert von Grundschulgutachten und Aufnahmeprüfung gering ist³⁾ und daß die Unterrepräsentanz der Arbeiter in den weiterführenden Schulen der Begabungsstruktur in der Bevölkerung

1) B. Bernstein, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: P. Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Köln/Opladen 1966, S. 52 f; vgl. auch P.-M. Roeder/A. Pasdzierny/W. Wolf, Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965, G. Petrat, Soziale Herkunft und Schullaufbahn, Frankfurt a.M., 1964; H. Popitz (Hrsg.), Die Ungleichheit der Bildungschancen, Freiburg 1966

2) Vgl. Ch. Lütken, Die Schule als Mittelklasseninstitution in: P. Heintz (Hrsg.), a.a.O., S. 22 - 39

3) So hat das Grundschulgutachten einen prognostischen Wert von max. 0,26 und die Aufnahmeprüfung von max. 0,42 (der optimale Wert läge bei 1). Vgl. Sander u. a., a.a.O., S. 47f

nicht entspricht. Vielmehr haben Untersuchungen über die Begabungsreserven deutlich gemacht, "daß zusätzlich mindestens 5 - 25 v.H. eines Schülerjahrganges, die gegenwärtig auf der Volksschule bleiben oder frühzeitig abgehen, sehr wohl in der Lage wären, zum Abitur zu gelangen;"¹⁾ das gleiche gilt für 40 % der Realschüler. Andererseits sind die Scheiterquoten an Realschule und Gymnasium erschreckend hoch: 39,8 % der Realschüler gelangen nicht zur Mittleren Reife;²⁾ von den gymnasialen Einschulungsjahrgängen 1953 - 1959 erreichten nur 49,2 % das Abitur.³⁾ Wiederum ist der Anteil der Unterschichtenkinder an der Gesamtheit der Scheiternden unverhältnismäßig hoch, verschärft sich doch der soziale Selektionsmechanismus in den weiterführenden Schulen dadurch, daß die Schulleistung in der Mehrzahl der Fächer in noch höherem Ausmaß von sprachlichem Vermögen abhängt.⁴⁾ Bleiben insgesamt schon 45 % der ursprünglich aufgenommenen Gymnasiasten mindestens einmal sitzen, so ziehen Unterschichteneltern daraus weit häufiger die Konsequenz des vorzeitigen Schulabgangs oder des Schulwechsels als Eltern aus Mittel- und Oberschicht.⁵⁾

2.1.2. Einordnung nach dem Kriterium allgemeiner Begabung

Nun ist es erwiesenermaßen möglich, den prognostischen Wert der Beurteilung am Ende der Grundschulzeit durch eine drastische Objektivierung der Beurteilungskriterien wesent-

-
- 1) Sander u. a., a.a.O., S. 42; vgl. Hitpass, a.a.O., S. 3ff, 73; ders., Abiturientennachwuchs in der Realschule, Ratingen 1967, S. 90 ff; S.B. Robinson/H. Thomas, Differenzierung im Sekundarschulwesen, Stuttgart 1968, S. 40f
 - 2) M. Gurland, Von der Aufnahmeprüfung bis zum Abitur, in: Die Deutsche Schule 3/1965, S. 159; Angabe nach Sander u.a., a.a.O., S. 53
 - 3) Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 96
 - 4) Nach Bernstein, a.a.O., S. 66 f ist die Sprache, die bei der Sozialisation der Mittelschichtskinder aufgebaut wird, "formal": "Es handelt sich um eine Form des Sprachgebrauchs, die auf die Möglichkeiten hinweist, die einer komplexen begrifflichen Hierarchie inhärent sind und die die Organisation der Erfahrung erlauben." Dagegen ist die Sprache der Unterschichtskinder mehr "öffentlich"; es handelt sich dabei "um eine Form der Kommunikation, in der die unmittelbare Erfahrung der affektiven Zusammengehörigkeit maximal hervorgehoben wird, wogegen die sprachlich bedingte emotionale und kognitive Differenzierung in den Hintergrund tritt".

lich zu erhöhen. Eine nicht akzeptable Fehlerquote ist dabei, wie sich etwa in England gezeigt hat, dennoch nicht zu umgehen.¹⁾ Das liegt zum einen am frühen Zeitpunkt der Auslese: Jede punktuelle Auslese führt zu dem Dilemma, daß sie mit einem statischen Begabungsbegriff arbeiten muß, während mittlerweile die Lernpsychologie das Phänomen der Begabung als einen Komplex vielfältiger variabler und entwickelbarer Faktoren definiert, deren Dynamik es nicht erlaubt, die Begabungsstruktur von Kindern im Alter von zehn oder zwölf Jahren als endgültig vorauszusetzen.²⁾ Zum anderen aber würde die Objektivierung oder der völlige Fortfall der Auslesekriterien das Problem der verborgenen Selektivität der weiterführenden Schulen nur verschärfen: Je höher der Anteil der Kinder aus traditionell "bildungsfremden" Schichten in der höheren Schule ist, desto weniger wird die Schule in der Lage sein, "diese größer werdende Gruppe ihren Erwartungen und Forderungen anzupassen". Der damit zwangsläufig verbundene schulische Mißerfolg würde zu einem erhöhten Maß an Frustration und Resignation führen.³⁾ Drittens aber ist die Einordnung in drei fiktive Niveaus unter dem vagen Gesichtspunkt der allgemeinen Begabung an sich schon problematisch, zumal sie faktisch auf die allzu frühzeitige Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld hinausläuft, die auch bei einer Optimierung der Durchlässigkeit allenfalls in der Richtung von oben nach unten revidierbar ist. Wichtigstes Argument gegen eine solche Form der Gruppierung jedoch ist die Tatsache, daß die allgemeine Begabung immer nur einen Mittelwert aus den gemessenen Teilbegabungen darstellt, wobei, einer schwedischen Untersuchung zufolge, das intraindividuelle Begabungsspektrum bis zu 2/3 der interindividuellen Unterschiede zwischen den Schülern derselben Klasse ausmacht.⁴⁾ Eine

1) Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 48 ff

2) Vgl. z.B. W. Correll, Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation, Hannover 1969, S. 14 ff

3) Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 50 f

4) a.a.O., S. 47

5) Fortsetzung von S. 7

Sander u. a., a.a.O., S. 53; Roeder u. a., a.a.O., S. 10

bereichsspezifische individuelle Förderung erscheint demnach sehr viel angemessener als die Pauschalzuweisung an ein bestimmtes Allgemeinniveau, wie auch aus den Erfahrungen mit dem Streaming-System der englischen Comprehensive School hervorgeht.¹⁾ Die aus einer solchen Bereichsspezifischen Förderung hervorgehenden individuellen Qualifikationen würden darüber hinaus den wachsenden Anforderungen einer sich fortschreitend differenzierenden Berufswelt in höherem Maße gerecht.

2.1.3. Verschiedene Begriffe von Bildung

Das an der berufsständischen und elitären Gesellschaftsstruktur des 19. Jh. gewachsene mehrgliedrige Schulsystem konserviert bis heute verschiedene und in ihrer Verschiedenheit sozial diskriminierende Begriffe von Allgemeinbildung, die jeweils in sich selbst fragwürdig geworden sind und den wachsenden gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Anforderungen an das Individuum nicht mehr gerecht werden. Eine nach demokratischen Grundsätzen geordnete Gesellschaft stellt alle ihre Mitglieder unter prinzipiell gleiche Ansprüche und läßt die Unterscheidung einer volkstümlichen von einer höheren Bildung nicht mehr zu.²⁾ Die Kritik daran gründet sich einerseits auf die unbestreitbare Tatsache, daß jenseits beruflicher Qualifikation die Teilnahme am politischen und kulturellen Leben ein hohes Maß an Orientierungs- und Urteilsvermögen voraussetzt, das die Schule unterschiedslos allen Schülern

1) Das Streaming-System der englischen Gesamtoberschule beruht auf dem Prinzip der fächerübergreifenden Differenzierung: Die Schüler werden dabei nicht getrennten Schulzweigen, wohl aber in sich geschlossenen Leistungsklassen nach dem Kriterium ihrer allgemeinen Begabung zugewiesen. Vgl. R. Pedley, Die englische Gesamtoberschule, Bad Heilbrunn 1966; J. Lohmann, Organisatorische und didaktische Probleme der integrierten Gesamtschule, in: ders. (Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim/Berlin 1968, S. 57 ff

2) Wie gleichwohl diese Vorstellungen immer noch wirksam sind, läßt sich etwa an den gültigen Lehrplänen für das Fach Musik ablesen. Vgl. W. Heise, Die gegenwärtige Musik in neueren Richtlinien für die Hauptschule, in: Musik und Bildung 3/1969, S. 115 ff

zu vermitteln hat. Aber auch der berufliche Bereich selbst zwingt zu einer Neudefinition der Inhalte von Allgemeinbildung, und zwar aufgrund von zwei allgemeinen Tendenzen: Erstens wachsen nicht nur die Anforderungen innerhalb der einzelnen Berufe selbst, sondern generell ist in den Industrienationen ein schnelles Anwachsen der Dienstleistungsberufe zu beobachten, wobei es sich um Berufe handelt, die traditionell eine gute Allgemeinbildung voraussetzen.¹⁾ Zweitens ändert sich die Struktur des Berufssektors in einer Weise, daß die Fähigkeit zum Berufswechsel in Zukunft zu einer Existenzfrage werden wird, eine Fähigkeit, die wiederum von der Qualität der vermittelten Allgemeinbildung abhängt.²⁾

Unter all diesen Voraussetzungen unterliegen die Bildungspläne von Gymnasium, Hauptschule und Realschule seit längerer Zeit der Kritik.³⁾ Darüber hinaus erscheint es nicht mehr als gerechtfertigt, zumindest im Bereich der Sekundarstufe drei unterschiedliche Niveaus allgemeiner Bildung zu vermitteln.

2.1.4. Folgerungen

Aus der Kritik am gegenwärtigen Schulsystem lassen sich drei grundsätzliche Feststellungen ableiten. Erstens bedeutet der subtile soziale Auslesemechanismus, dem die Schüler während ihrer Schullaufbahn unterliegen, und die mit dem dreigliedrigen Schulsystem zwangsläufig verbundene soziale Diskriminierung den permanenten Bruch demokratischer Grundrechte. Nicht zu leugnen ist, daß die Schule auf diese Weise "der Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse dient. An die Stelle der krassen Vorrechte des Adels in der

1) Vgl. Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 67, und Hw. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968, S. 23 ff

2) Vgl. Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 67; v. Hentig, a.a.O., S. 51 ff

3) Vgl. u.a. C.-L. Furck, Das unzeitgemäße Gymnasium, Weinheim 1965; S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967; H.-J. Heydorn (Hrsg.), Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt a. M. 1967

vorbürgerlichen und des Besitzes in der hochbürgerlichen Gesellschaft sind heute die Privilegien der Bildung und Ausbildung getreten, die auch durch alle entgegenstehenden gesetzlichen Normen bisher nicht gebrochen werden konnten¹⁾. Jeglicher Bildungsplanung erwächst daraus die Verpflichtung, das verfügbare wissenschaftliche Instrumentarium in Richtung auf die Demokratisierung des Schulwesens konsequent einzusetzen. Zweitens ist im gegenwärtigen Schulwesen der Anspruch des Individuums auf personale Selbstverwirklichung und optimale Förderung seiner Begabung nicht erfüllbar. Darüber hinaus erlaubt es die gesellschaftlich-ökonomische Entwicklung bei fortschreitender Industrialisierung nicht, auf die angemessene Ausbildung eines großen Teils der vorhandenen Begabungen weiterhin zu verzichten. Drittens stehen der Forderung nach gesellschaftlicher, beruflicher und politischer Mündigkeit im heutigen Schulsystem verschiedene und unangemessene Begriffe allgemeiner Bildung entgegen.

- Wenn die integrierte Gesamtschule als diejenige Organisationsform des Sekundarschulwesens angesehen wird, die die optimalen Voraussetzungen zur Überwindung der beschriebenen Nachteile bietet, so vor allem aus folgenden Gründen:
- Die schichtenspezifischen Benachteiligungen, die mit der frühzeitigen Auslese im gegenwärtigen Schulsystem zwangsläufig verbunden sind, werden dadurch zumindest gemildert, daß allen Lernenden bis zum Ende der bisherigen Hauptschulzeit ein prinzipiell gleiches Bildungsprogramm angeboten wird und daß die Berufsfeldentscheidung erst dann getroffen zu werden braucht, wenn die volle Ausnutzung dieses Bildungsprogramms deutliche Begabungsschwerpunkte erkennen ließ. Außerdem bleibt bis zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit offen, die gymnasiale Oberstufe oder eine gleichrangige Bildungseinrichtung zu besuchen.
 - An die Stelle der Zuweisung zu drei festen Schulzweigen unter dem inadäquaten Gesichtspunkt der allgemeinen Begabungshöhe tritt in der integrierten Gesamtschule die fächerbezogene Förderung, die der individuellen Begabungsstruktur

¹⁾Sander u. a., a.a.O., S. 63

besser gerecht zu werden verspricht. Fächerbezogene Förderung schließt ein, daß ein Schüler manche Fächer auf Gymnasial-, andere auf Hauptschulniveau betreiben kann und bei schwachen Leistungen in bestimmten Fächern deshalb nicht das ganze Lehrprogramm eines Schuljahres nachzuholen braucht. Das Sitzenbleiben und die damit verbundenen motivationshemmenden Wirkungen und sozialen Benachteiligungen fallen fort.

- Die integrierte Gesamtschule zwingt zu einer Neudefinition der Qualität und der Inhalte von Allgemeinbildung jenseits der bisherigen Bildungsbegriffe und kommt damit dem Anspruch der Lernenden auf gesellschaftliche Mündigkeit entgegen.

2.2. Ziele und Aufgaben der Gesamtschule

Die Kritik am herkömmlichen Schulsystem bezeichnet damit bereits die drei wesentlichen Ziele der Gesamtschule, die den theoretischen und praktischen Entwürfen zu ihrer Verwirklichung in der vorliegenden Literatur stets wieder zugrunde gelegt werden: die Egalisierung der Bildungschancen, die optimale Förderung des Einzelnen gemäß seiner individuellen Begabungsentwicklung und die Ableitung einer neuen Qualität allgemeiner Bildung für ausnahmslos alle Schüler aus der Analyse der beruflichen und gesellschaftlich-politischen Entwicklung. Doch gewährleistet die äußere Organisationsform der integrierten Mittelstufe noch nicht aus sich heraus, daß diese Postulate erfüllt werden. Vielmehr erwachsen der Gesamtschule daraus weitreichende Entwicklungsaufgaben in bildungstheoretischer, unterrichtsorganisatorischer und methodischer Hinsicht, die nur innerhalb eines Konzepts permanenter Reformbemühungen und unter der Voraussetzung ständiger Revidierbarkeit des einmal Erreichten gelöst werden können. Da ausländische Erfahrungen nicht ohne weiteres auf die bildungspolitische Situation der Bundesrepublik zu übertragen sind, werden die Gesamtschulen zunächst Versuchscharakter haben. Darin liegt andererseits die Chance, daß sie zu Sammelpunkten erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse werden können, die über den Anlaß der Gesamtschulen hinaus dem gesamten Bildungs- und Ausbildungsbereich zugute kommen.

2.2.1. Gleichheit der Bildungschancen

Ist die integrierte Gesamtschule Voraussetzung für die Egalisierung der Bildungschancen, weil nur in ihr die sozial benachteiligende Wirkung punktueller Auslese aufgehoben werden kann zugunsten einer schrittweisen und bereichsbezogenen Auslese, so ist damit noch nichts über die Probleme ausgesagt, die sich auch der Gesamtschule mit der Forderung nach Chancengleichheit stellen. Jede noch so vorteilhafte Schulorganisation muß gegenwärtig ihre Aufgaben in einem gesellschaftlichen Kontext erfüllen, der Ungleichheit fortwährend reproduziert - außerhalb und unvermeidlich auch innerhalb der Schule; die Schule ist ein Teil dieser Gesellschaft und von deren Problematik mitbestimmt. Daß die gesellschaftlichen Verhältnisse sich in die Schule hinein fortsetzen, bezeichnet aber nicht nur ihre Grenzen, sondern auch und vor allem ihre Möglichkeit, zu gesellschaftlicher Veränderung beizutragen.

Einsicht in die Bedingungen, denen die Reproduktion sozialer Ungerechtigkeit unterliegt, hat ihre erste Konsequenz darin, daß die Aufgaben vor- und grundschulischer Erziehung neu gefaßt werden müssen.¹⁾ Die Gesamtschule kann zur Egalisierung der Bildungschancen sinnvoll nur dann beitragen, wenn Schulkindergarten und Grundschule bereits einen Teil der Schwierigkeiten beseitigt haben, die bei den Kindern "vorzugsweise auf Erfahrung, nicht auf Veranlagung beruhen"²⁾, wobei der Akzent auf dem Ausgleich der sprachlichen Benachteiligungen zu liegen hätte. Der Erfolg ist

1) Bedenkt man einerseits, daß die im Alter von 17 Jahren gemessene Intelligenzhöhe zu 50 % schon im Alter von vier Jahren (und zu 80 % im Alter von acht Jahren) erreicht ist, und andererseits, daß ein Milieuwechsel im Vorschulalter signifikante Auswirkungen auf die Intelligenzhöhe hat (das gleiche gilt für das Aspirationsverhalten), so wird die Notwendigkeit vorschulischer Erziehung unter dem Gesichtspunkt des Startchancenausgleichs unmittelbar einsichtig. Vgl. Sander u. a., a.a.O., S.179ff, 186 ff

2) W. Schulz, Zur Differenzierung an Gesamtschulen, in: A. Rang/W. Schulz (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, München 1969, S. 191

dabei von verschiedenen Voraussetzungen abhängig. Die Subjektivität des Lehrerurteils müßte durch objektivere Beurteilungsverfahren relativiert werden können; der nivellierende Frontalunterricht wäre zu ersetzen durch flexible Binnendifferenzierung und Arbeit in leistungsheterogenen Kleingruppen, die besonders auf benachteiligte Kinder fördernd wirken; von Anfang an wären besondere Förderkurse zum Ausgleich von Leistungsausfällen, in den höheren Grundschuljahrgängen auch bereits Wahlkurse für normalbegabte Kinder einzurichten.¹⁾

Das Problem der Differenzierung in der Gesamtschule selbst²⁾ läuft stets wieder auf die Frage hinaus, wie Gruppierungen auszusehen hätten, die die Ungerechtigkeiten des bisherigen Schulsystems nicht auf Umwegen wieder in die Gesamtschule hereinholten und die darüber hinaus mit wachsendem Schulalter gleichzeitig die optimale Förderung (besonders auch der begabten Schüler) gewährleisten. In mancher Hinsicht erweisen sich die Prinzipien Ausgleich und Förderung durchaus als gegenläufig, eine Tatsache, der nur durch intensive versuchsbegleitende Forschung Rechnung getragen werden kann. Darüber hinaus scheint festzustehen, daß "die meßbaren Leistungen eines Schülers... ganz entscheidend von seiner Stellung im formalen und informellen System der Schule"³⁾ abhängen. Damit ist auf eine Reihe von Faktoren verwiesen, auf die die Gesamtschule Einfluß nehmen muß, wenn sie sich ihres Erfolgs versichern will. Kern der Problematik ist, daß die Schule traditionell vom Wertesystem der bürgerlichen Mittelschicht geprägt ist, daß aber

1) W. Schulz, a.a.O., S. 191 f

2) Zum Problem der Grundstufe vgl. u. a. H. Mastmann, Die Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow, in: Rang/Schulz (Hrsg.), a.a.O., S. 136 f; H. Enderwitz, Vom traditionellen zum modernen Schulsystem, in: Gesamtschule 2/1969, S. 9 f; W. Edelstein, Odenwaldschule, Frankfurt a.M. 1967, S. 36 f

2) Die Probleme der Differenzierung werden in einem eigenen Abschnitt im Zusammenhang mit dem Musikunterricht behandelt.

3) Vgl. F. Wellendorf, Soziologische Probleme der Gesamtschule, in: Lohmann (Hrsg.), a.a.O., S. 99

gleichzeitig"die Konformität mit vorherrschenden Werten und Verhaltensmustern eine wesentliche Voraussetzung für die Zuerkennung von Prestige darstellt".¹⁾ Das hat seine Auswirkungen auf die informellen Beziehungen der Schüler untereinander und der Lehrer zu den Schülern, aber auch auf das Entscheidungs- und Aspirationsverhalten. So haben Untersuchungen an amerikanischen High Schools ergeben, daß sich die mangelnde Anerkennung von Kindern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status durch Lehrer und Mitschüler beispielsweise darin niederschlägt, daß schichtenheterogen zusammengesetzte Cliquesbildungen außerordentlich selten sind und daß Kinder aus der Unterschicht die freiwilligen extracurricularen Schulveranstaltungen konsequent meiden.²⁾ "Nicht zuletzt fehlt dem Schüler aus der Unterschicht oft überhaupt das Interesse, in der Schule erfolgreich zu sein, da er wenig Interesse für die Werte hat, die die formalen Erziehungspraktiken der Schule vermitteln".³⁾ Aus solchen Einsichten ergeben sich zwei Konsequenzen. Erstens hätte die Schule auf eine vorsichtige Beeinflussung der informellen Cliquesbildungen dadurch hinzuwirken, daß sie im Zuge der Unterrichtsdifferenzierung die Schülergruppierungen, wo immer das möglich erscheint, schichtenheterogen zusammensetzt, um damit möglicherweise die Einstellungen der Schüler zueinander positiv zu verändern⁴⁾; wenn gleichwohl in diesem Zusammenhang häufig von dem Ziel der "sozialen Integration" die Rede ist, die die Gesamtschule zu leisten habe, so erscheint ein solches Ansinnen einigermaßen utopisch im Angesicht einer Gesellschaft, die allen ideologischen Gegenargumenten zum Trotz soziale Ungleichheit aus sich heraus stets wieder erzeugt. So hat etwa Gernot Koneffke auf die Kurzsichtigkeit und die Gefahren der sozialintegrativen Zielsetzung in der gegenwärtigen Gesamtschuldiskussion hingewiesen: "Mit der Einführung in die unerläßli-

1) Sander u. a., a.a.O., S. 132

2) a.a.O., S. 129 ff; Vgl. auch H.-G. Rolff/G. Winkler, Cliqueswirtschaft in der Schulklasse?, in: Neue Sammlung 1/1967, S. 44 ff

3) Wellendorf, a.a.O., S. 97

4) Vgl. Sander u. a., a.a.O., S. 145 ff

chen Formen der Achtung vor dem Mitmenschen werden unter dem Begriff der Spielregeln die gestörten gesellschaftlichen Beziehungen an ihrer Oberfläche übertüncht, damit zugleich das etablierte System der Verschleierung antagonistischer sozialer Konflikte verewigt".¹⁾ Dagegen ist gerade das Bewußtsein solcher Konflikte Bedingung dafür, daß die individuelle Chance nicht nur innerhalb der Schule (als Chance auf angemessene Ausbildung), sondern auch in den von gegenläufigen Interessen bestimmten gesellschaftlichen Beziehungen außerhalb der Schule wahrgenommen werden kann. Statt eine Integration zu propagieren, die - wenn überhaupt - notwendig nur im Raum der Schule stattfände, hätte sich die Schule die Tatsache zunutze zu machen, daß sie in ihren Gruppierungen und Interaktionen selbst Abbild der Gesellschaft ist, und den ganzen Komplex der Benachteiligungen, der Gruppennormen und Wertvorstellungen, der von Vorurteilen geprägten Verhaltensweisen zum Gegenstand von unterrichtlicher Aufklärung zu machen. Daß so etwas möglich ist, beweist ein Projekt der University of Michigan, von dem Hartmut von Hentig berichtet²⁾: Dabei lernen bereits Schüler der 5. Altersstufe die Grundlagen der Verhaltensforschung und Gruppendynamik, mit deren Hilfe sie dann den eigenen Lern- und Sozialisierungsprozeß analysieren.

Die zweite Konsequenz hätte darin zu bestehen, daß die Unterschichtenkinder nicht einfach an das herkömmliche, mittelständisch geprägte Bildungsprogramm der Schule angepaßt werden. Wenn es stimmt, daß der Arbeitsstil dieser Kinder "eher physisch und visuell denn akustisch, eher inhaltsorientiert denn formorientiert, eher außenorientiert denn introspektiv, eher problemorientiert denn abstrakt, eher induktiv denn deduktiv, eher räumlich denn temporal, eher langsam, ausdauernd, sorgfältig denn schnell und flexibel"³⁾ ist, so wird einsichtig, daß die notwendige

1) G. Koneffke, Schulreform in entfremdeter Welt, in: Heydorn (Hrsg.), a.a.O., S. 148

2) V. Hentig, a.a.O., S. 79 f

3) F.R. Riessmann, The culturally Deprived Child, New York 1962, S. 26 ff, nach Sander u. a., a.a.O., S. 169

Lehrplanrevision auch unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit vorgenommen werden muß, erscheint doch die Auswahl aus der Fülle der möglichen Lerninhalte, die das gegenwärtige Schulsystem vornimmt, "zumeist durch die Dominanz traditioneller Normen stark eingeengt. Eine derart beschränkte Auswahl der Inhalte bevorzugt ganz bestimmte schichtspezifische wie individuelle Dispositionen".¹⁾ Keinesfalls dürfen die tradierten Inhalte, die letztlich wieder diejenigen Schüler unangemessen in den Vorteil setzen, die sich "der Kooptation durch die herrschenden Gruppen als fähig und bereit erweisen"²⁾, zur Grenze der Chancengleichheit werden: Nicht die Schüler hätten sich an den Lehrplan der Schule, sondern die Schule hätte sich an die individuellen Dispositionen der Schüler anzupassen.

2.2.2. Individuelle Förderung

Damit ist bereits das zweite Hauptziel der Gesamtschule, die Förderung des einzelnen Schülers gemäß seinen Veranlagungen und Neigungen, angesprochen und zugleich in seinem inneren Zusammenhang mit der Forderung nach Egalisierung der Chancen gekennzeichnet: Chancengleichheit bedingt die Ausweitung des Lehrplans auf Gebiete, die bisher in der Schule zu kurz kamen und gleichwohl den Ambitionen und Dispositionen eines großen Teils der Schüler gerechter werden als die zudem noch einseitig wissenschaftspropädeutische "höhere Bildung". Häufig ist davon die Rede, die Schule hätte sich durch die Verlängerung der Schulpflichtzeit und durch gezielte Förderungsmaßnahmen den wachsenden Erfordernissen der Arbeitswelt unter dem Diktat der industriellen Entwicklung "anzupassen". Unter dem pädagogischen Aspekt der Chancengleichheit stellt sich das Verhältnis geradezu umgekehrt dar: Die höheren Qualifikationen, die fast alle Berufe mittlerweile erfordern, ermöglichen erst, daß das zunächst ja rein demokratische Postulat der Chancengleichheit

1) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bad Godesberg 1969, S. 43 f

2) H.-G. Rolff, Gesamtschule als "Demokratische Leistungsschule"?, in: Gesamtschule 1/69, S. 10

für die Schule erfüllbar wird¹⁾. Daß freilich auf längere Sicht noch erhebliche Unterschiede zwischen den Berufsqualifikationen und dem mit ihnen verbundenen sozialen Prestige bestehen, zwingt dem pädagogisch-demokratischen Standpunkt Überlegungen ab, die vor allem zu Konsequenzen im Bereich der gesellschaftlich-politischen Erziehung führen müssen. Denn niemals können die Bedarfsberechnungen der Bildungsökonomie einerseits und Erhebungen über die vorhandenen Begabungsreserven andererseits die alleinigen Instanzen für schulreformerische Maßnahmen abgeben, wenn diese nicht auf halbem Wege stehenbleiben sollen.

Die Erkenntnis, "was von Natur gleich oder ungleich sei, könne man nicht ausmachen, außer unter gleichen Bedingungen"²⁾, ordnet den ersten Jahren der Schullaufbahn die Aufgabe zu, diese Gleichheit der Bedingungen herzustellen: durch Abbau von schichtenspezifisch oder individualbiographisch bedingten Faktoren, die das Begabungsbild des einzelnen Schülers möglicherweise verzerren. Vom 6. oder 7. Schuljahr an setzt in der Gesamtschule die Differenzierung

1) In den USA, wo der Anteil der Schulbevölkerung an der Gesamtbevölkerung ständig wächst, wird für 1980 damit gerechnet, daß 35 % der Berufstätigen einen Hochschulabschluß haben werden. Die Tendenzen der Qualifikationsstruktur in der Wirtschaft gehen auf mehr mittlere und höhere Berufe und auf mehr qualifizierte als ungelernete Arbeit. Der Verbrauch an Dienstleistungen (Verkehr, Kommunikation, Bildung, Unterhaltung, Gesundheit, Versicherungen, Kapitaldienste) wächst beständig: Schon jetzt werden schätzungsweise 40 bis 50 % der Gesamtausgaben dafür aufgewendet. Wie dynamisch die Entwicklung im Berufssektor verläuft, wird etwa dadurch demonstriert, daß 30 % der Erwerbstätigen in der BRD einen Beruf ausüben, den sie nicht erlernt haben: Die wachsende berufliche Mobilität macht eine neue Qualität der Ausbildung notwendig, die gleichzeitig Schutz vor Arbeitslosigkeit bietet. In allen Industrieländern entfällt ein wesentlicher Anteil des Wirtschaftswachstums auf den Faktor Bildung. Vgl. Edelstein, a.a.O., S. 12 ff; v. Hentig, a.a.O., S. 25; Sander u. a., a.a.O., S. 17, 23 ff

2) v. Hentig, a.a.O., S. 7

in verschiedene Wahlpflichtfächer ein, nachdem sich bereits vorher im undifferenzierten oder leistungsdifferenzierten Fachunterricht Begabungsschwerpunkte herausgebildet haben. Die Möglichkeiten der Gesamtschule sind notwendig begrenzt, solange das weiterbestehende System schulischer Abschlüsse und Qualifikationen ihr bestimmte, am herkömmlichen Schulsystem orientierte Wahlpflichtfachbereiche diktiert. So besteht etwa die Gefahr, daß die Wahl zwischen Arbeitslehre und zweiter Fremdsprache am Beginn des 7. Schuljahrs wieder auf die Entscheidung hinausläuft, ob ein Schüler den Hauptschulabschluß oder den Besuch der gymnasialen Oberstufe anstrebt, eine Entscheidung, die zu diesem Zeitpunkt verfrüht wäre; man versucht diese Schwierigkeit zum Teil dadurch zu umgehen, daß man das Einsetzen der fremdsprachlichen und naturwissenschaftlichen Wahlpflichtfächer auch noch in der 9. Altersstufe ermöglicht.¹⁾ Darüber hinaus wird die Gesamtschule aber längerfristig ein wesentlich breiteres Angebot an Wahlpflichtfächern und -fächerkombinationen entwickeln müssen, wenn sie der ganzen Breite der Unterschiede in den Begabungsschwerpunkten gerecht werden will. Fest steht, daß hohe künstlerische, manuelle, sozialpflegerische Begabungen "in verschiedenen, nicht eindeutig feststellbaren Beziehungen zur verbal-intellektuellen stehen" und daß diese Begabungen "keineswegs den bestehenden Schulformen zugeordnet werden können, daß sie vielmehr... in verschiedenen Kombinationen auftreten, daß ihre Aktivierung aber in jedem Falle auch einen relativ hohen Grad intellektueller Bildung voraussetzt".²⁾ Freilich wird ein wesentlich breiteres Unterrichtsangebot die Entscheidung für bestimmte Wahlfächer im Verlauf der Mittelstufe nicht gerade erleichtern. Es ist deshalb an mehrere Voraussetzungen gebunden:

- Die Beurteilungskriterien, insbesondere die Methoden zur Feststellung der Begabung, müssen objektiviert und verfeinert werden;

1) So z.B. an der geplanten Gesamtschule in Hamburg-Steilshoop; vgl. Lohmann (Hrsg.), Gesamtschule, a.a.O., S. 269

2) Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 69

- die Entscheidungen für bestimmte Fächerkombinationen müssen grundsätzlich revidierbar sein; damit aber die Schullaufbahn des einzelnen Schülers einer gewissen Konsequenz unterliegt, muß
- ein System schulischer Beratung institutionalisiert werden, das von speziell zu diesem Zweck ausgebildeten, psychologisch und erziehungswissenschaftlich geschulten Kräften getragen wird.

Wenn von Gegnern der Gesamtschule behauptet wird, daß die zunehmende Wahlfreiheit zwangsläufig zu allgemeinem laissez-faire führen muß und die Schüler zum Weg des geringsten Widerstandes ermutigt, so verkennen sie die Motivierende Wirkung individueller Entscheidungen. Die Tatsache der Schulmüdigkeit hat ihren Grund nicht nur darin, daß ausnahmslos alle Schüler dem gleichen, von oben diktierten Stoffplan unterworfen werden, sondern auch in einem asketischen, letztlich inhumanen Begriff von Leistung, den abzubauen eine wesentlich Aufgabe der Gesamtschule sein wird. Sie kann sie nicht erfüllen, wenn sie von vornherein darauf hin konzipiert wird, mit der Leistung der Auszubildenden die produktive Leistung des Systems zu erhöhen, und wenn ihr Erfolg ausschließlich daran gemessen wird, wieweit ihr das gelingt. So wird in der Gesamtschuldiskussion neuerdings für eine Humanisierung des Leistungsprinzips plädiert und darauf hingewiesen, daß der für unsere Gesellschaft typische Leistungs- und Aufstiegsdruck nicht nur psychische Störungen (Neurosen, Depressionen, Prüfungsangst) hervorbringt, sondern "selbst in systemimmanenter Betrachtung dysfunktional" ist, denn "verschüttete Motivationen und verkümmerte Kreativität, Depressionen und Verhaltensunsicherheit sind Eigenschaften, die auch für den herrschenden Wirtschaftsprozeß immer hinderlicher werden".¹⁾ Dabei wird nicht übersehen, daß eben dieser Wirtschaftsprozeß die aufstiegsorientierte Leistungsmotivation als ein wesentliches Moment der Anpassung von sich aus stets wieder hervorbringt; folglich wird erkannt, daß die Humanisierung des Leistungsprinzips, die in allen Be-

¹⁾ H.-G. Rolff, a.a.O., S. 13

reichen "sachorientierte Neugier" an die Stelle des Aufstiegsdrucks zu setzen hätte, "alle bestehenden Schul- und Gesellschaftssysteme grundlegend ändern würde".¹⁾ Es handelt sich letztlich um die Aufhebung dessen, was Marx als Entfremdung bezeichnete, des abgeschnittenen Bezugs zwischen dem Menschen und dem Gegenstand seiner Arbeit. Für Hartmut v. Hentig ist ein neuer Leistungsbegriff geradezu eines der zentralen Ziele der Gesamtschule, bildet doch "ein Höchstmaß an Selbstverwirklichung in ihr (der Arbeitswelt) - etwas, das den Widerspruch zwischen persönlicher und wirtschaftlicher Freiheit aufhebt", die Voraussetzung dafür, daß der Einzelne den Zwängen des Systems entgegenwirken kann.²⁾ Freilich ist abzusehen, daß die Gesamtschule mit einem derart weitgesteckten Ziel bald an ihre gesellschaftlichen Grenzen stoßen wird: "Die Leistungsgesellschaft ist nicht von der Schule her zu heilen. Aber wieder kann die Schule vermeiden, daß sie an der Verabsolutierung des Leistungsprinzips mit schuldig wird. Sie kann zu ihrem Teil umso eher auf seine Anwendung verzichten - darauf, daß jeglicher Fortschritt der Schüler beurteilt und gemessen wird -, je besser sie ihre eigene Sache macht".³⁾

Die Forderung nach individueller Förderung und die von der gesellschaftlichen Entwicklung her notwendig werdende Höherqualifikation der Berufe bedingen nicht nur, daß die allgemeine Berufsvorbereitung schon von der Mittelstufe geleistet werden muß, sondern auch, daß die Oberstufe Lernbereiche mit einbezieht, die ihr bisher als vorwiegend der Wissenschaftspropädeutik dienenden Institution fremd waren oder nur am Rande betrieben wurden: Wirtschaft, Technik, Verwaltung, Kunst u. a. In den meisten Plänen ist davon die Rede, daß in der Oberstufe der Klassenverband vollends zugunsten eines flexiblen Kurssystems aufgelöst werden sollte. Ob alle Oberstufenschüler eine gemeinsame Schule oder getrennte, fachbezogene Kollegs besuchen sollten, ob der

1) Rolff, a.a.O., S. 14 f

2) V. Hentig, a.a.O., S. 93

3) a.a.O., S. 101

Oberstufenabschluß die allgemeine oder die fachbezogene Hochschul- und Berufsreife eröffnen sollte, welches der Umfang und die Qualität der für alle verpflichtenden Inhalte sein sollten, hat bisher verschiedene Lösungen erfahren.¹⁾

2.2.3. Mündigkeit

Hartmut v. Hentig hat darauf hingewiesen, daß die "Beschränkung der Reformbemühung auf Durchsetzung einer am alten System orientierten Chancengleichheit, Erweiterung des Fächerangebots, Hebung des Leistungsniveaus, 'Verwissenschaftlichung' der Schulbildung und individuelle wie soziale Mobilität allein... das System nicht hinreichend ändern, im Gegenteil, es in seiner alten Grundform aushaltbar machen und somit verewigen" würde.²⁾ Vielmehr müßten aus einer vorurteilslosen Analyse des gesellschaftlichen Zustands neue Lern- und Erziehungsziele hervorgehen, die "nicht mehr an der Rezeption von wertvollen Erkenntnissen und bewährten Einstellungen orientiert" seien; sondern Schule müsse "etwas mit der Auswahl, Formulierung und Kritik von Zielen zu tun haben und nicht immer nur mit ihrer getreuen Erfüllung"³⁾. Wird aber tatsächlich Gesellschaftskritik zu derjenigen Instanz, die die Auswahl der Lernziele zu bestimmen hat, so bedeutet das gleichzeitig, daß die Schule ihre eigene Entpolitisierung seit der bürgerlichen Restauration der zweiten Hälfte des 19. Jh. rückgängig macht und sich wieder auf ihre Funktion als eines "rationalen Korrektivs" der Gesellschaft im Sinne der Veränderung des Bestehenden (Koneffke)⁴⁾ besinnt, als das sie

1) Vgl. hierzu etwa Edelstein, a.a.O., S. 92 ff; Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 16 f, 63 ff; H.v.Hentig, Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe, in: ders. (Hrsg.), Analysen und Modelle zur Schulreform, 3. Sonderheft der neuen Sammlung 1966, S. 31 ff; C.-H. Evers, Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule, in: Betrifft: Erziehung 3/1968, S. 10 ff

2) V. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 11

3) a.a.O., S. 11 f

4) Koneffke, a.a.O., S. 124

einmal gedacht war. Pädagogisches Denken muß, wie Koneffke betont, sich dabei jedoch des wachsenden Drucks innewerden, den antiemanzipatorische Interessen im Zuge der industriellen Entwicklung auf die Reform des Bildungswesens ausüben, und den Anspruch auf Ermächtigung des Individuums zu kritischer Rationalität durchhalten gegen die Unterstellung, "daß die geschichtliche Entwicklung die utopische Funktion der Pädagogik in einem optimalen Zustande - dem des demokratischen Westens - habe aufgehen lassen und sie derart gegenstandslos gemacht habe".¹⁾ Die Anpassung der Schule an die Gesellschaft, wie sie einmal ist, die modernistische und technokratische Schulreform, würde darüber hinweggehen, daß eben diese Gesellschaft angelegt ist auf permanente Manipulation des Individuums, auf offene oder verborgene Gewalttätigkeit. Vermag demgegenüber freilich "die subtile Praxis der Pädagogik nichts mehr, so hat sie hier doch auch kein Alibi. Denn eben die Irrationalität aller Unterdrückung und Vergewaltigung der Menschen, die deren rationale Kooperation verhindert, verweist auf die Unmündigkeit, mit deren Überwindung die Pädagogik die gewaltlose, menschenwürdige Gesellschaft zum Auftrag hat".²⁾

Es ist also die Zielsetzung der Mündigkeit, in der sich das geschilderte Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft zu konkretisieren und zu bewähren hat. Die Schule erfüllt diese Zielsetzung, indem sie einerseits die gesellschaftliche Wirklichkeit im Prozeß der Erziehung und in ihren Inhalten erfahrbar macht, andererseits jedoch das Individuum in jene kritische Distanz zur Gesellschaft setzt, die, wie Herwig Blankertz es beschreibt, als "kritisches Moment" noch bei Humboldt im Bildungsbegriff enthalten war, gleichzeitig mit der Entpolitisierung des Bürgertums jedoch in die Ideologie einer zweckfreien Geistesbildung umschlug, die gegen Politik und Gesellschaft sich abschirmte.³⁾ "Solche Distanz aber ist eine Sache der inneren Freiheit gegenüber den Bedingungen der Herrschaft von Menschen über Menschen, nicht

1) Koneffke, a.a.O., S. 142

2) a.a.O., S. 125 f

3) H. Blankertz, Bildungstheorie und Ökonomie, in: K. Rebel (Hrsg.), Texte zur Schulreform, Weinheim/Berlin 1966, S. 61 ff

eine solche der Unwissenheit "; zu fordern ist deshalb die "Brechung ihrer (der Gesellschaft) falschen Normativität durch die Einsicht in ihre Bedingungen. Denn nur indem die Bildung das Subjekt ermächtigt, die Bedingungen der Gesellschaft nicht allein als das zu erkennen, wofür sie sich ausgeben, sondern was sie sind, widersteht der Geist der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft und tut gerade dadurch das gesellschaftlich Rechte".¹⁾

Will die Gesamtschule die Einsicht in die Bedingungen der Gesellschaft zur neuen, kritischen Qualität der Allgemeinbildung erheben, so hätte sie zweierlei zu leisten: eine neue Definition und Praxis politischer Erziehung und die Revision des Lehrplans. Für ersteres besitzt nach Hartmut v. Hentig allein die Gesamtschule die Voraussetzungen, weil sie die ganze Breite der Gesellschaft repräsentiert; für Hentig ist sie denn auch vor allem ein Erfahrungsraum für Gesellschaftlichkeit, in dem der Einzelne Politik als ein Verhalten, nicht als aufbereitetes Wissen zu erlernen hätte; und zwar ist sinnvolles gesellschaftlich-politisches Verhalten bei der wachsenden Interdependenz aller Beziehungen heute als prinzipiell wissenschaftliches zu verstehen: Es muß gelernt werden, "wie aus Erfahrung Theorie hervorgeht und wie man Theorie in Erfahrung zurückübersetzt!"²⁾ Dabei hängt der "politische Auftrag der neuen Schule... in allem von der Ehrlichkeit ab, mit der die Schule die gesellschaftliche Wirklichkeit in sich wiedergibt".³⁾ Das schließt auch die Deutlichkeit ein, zu der die Lernenden in der Artikulation und Durchsetzung ihrer Interessen gegenüber der Schule zu ermutigen wären; die Mitbestimmung ist keineswegs nur unter dem Gesichtspunkt ihrer leistungsmotivierenden Effektivität zu sehen.⁴⁾

Auch die Reform des Lehrplans wäre primär unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Relevanz der Wissensinhalte vorzu-

1) Blankertz, a.a.O., S. 81 f

2) V. Hentig, a.a.O., S. 13, 69 ff

3) a.a.O., S. 81

4) Vgl. W. Schulz, Unterricht an integrierten Gesamtschulen - didaktische Forderung und didaktische Aufgabe, in: Lohmann (Hrsg.), a.a.O., S. 79 ff

nehmen, die darüber hinaus nach Hentig nicht als Bildungsgüter, sondern vor allem als ein Instrumentarium zur Bewältigung der Existenz zu vermitteln wären.¹⁾ So verweist auch Saul B. Robinsohn darauf, daß "eine als 'Bildungsgut' sanktionierte und neutralisierte Auswahl von Inhalten" daran gemessen werden muß, was sie für "gegenwärtiger Wirklichkeit adäquate Zielsetzungen" noch zu leisten vermag; als wünschenswerte individuelle Qualifikationen im Sinne der Mündigkeit nennt Robinsohn: Fähigkeit zu kommunikativem Handeln, Bereitschaft zur Veränderung, Erziehung zur Wahl und zur Autonomie als einer "Verhaltensdisposition...", die durch rationale und kritische Einstellung zu sozialen Formen und Symbolen charakterisiert ist"²⁾. Aber nicht nur die alten Inhalte müssen daraufhin durchgesehen und womöglich in ihrer Funktion anders definiert werden; Übereinstimmung besteht darin, daß ganz neue Bereiche in die Schule einbezogen werden müssen: So etwa die von Hentig definierten Problem- und Erfahrungseinheiten Politik, Berufswelt, Gesundheit, Freizeit, Kommunikation, Technik³⁾; vor allem aber Sozial- und Verhaltenswissenschaften, von denen Robinsohn feststellt: "Hat... das neunzehnte Jahrhundert die Naturwissenschaften im Bildungsplan rezipiert, so hat das zwanzigste ähnliches für die Sozialwissenschaften noch nicht geleistet".⁴⁾

1) V. Hentig, a.a.O., S. 12

2) Robinsohn, Bildungsreform, a.a.O., S. 16 f

3) V. Hentig, a.a.O., S. 119 ff

4) Robinsohn, a.a.O., S. 18

3. Grundsätzliche Überlegungen zum Musikunterricht in der Gesamtschule

Wenn die Vertreter des Faches Musik an der Reformdiskussion der letzten Jahre immer nur sehr sporadisch Anteil genommen haben, so mag das seinen Grund vor allem darin haben, daß die Überwindung der problematischen Tradition des Faches und die notwendige Erarbeitung neuer didaktischer Ansätze die Musikpädagogik zu sehr beanspruchten, als daß die allgemeineren Probleme des Schulwesens in ihren Horizont rücken konnten. Den Beweis dafür liefern noch in jüngster Zeit aus diesem Kreis hervorgegangene Pläne zur Neuorganisation der musikalischen Ausbildung; so etwa der "Plan zur Neuordnung des Musikschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West)", den der Deutsche Musikrat Ende 1968 vorlegte¹⁾ und der auf der bisherigen getrennten Ausbildung von Lehrern an Gymnasien, Lehrern an Volks- und Realschulen und selbständigen Musiklehrern beharrt; oder die "Empfehlungen zur Reform der musikalischen Ausbildung" des Arbeitskreises Musik beim Kultusministerium Baden Württemberg, die weiterhin vom unbefragten Vorhandensein der getrennten Schultypen ausgehen.²⁾ Daß darin mit keinem Wort auf die Gesamtschule eingegangen wird, muß umso mehr befremden, als ungefähr gleichzeitig der Deutsche Bildungsrat seine umfangreiche Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen vorlegte,³⁾ mittlerweile die ersten integrierten Gesamtschulen ihre Arbeit aufgenommen haben und sich zahlreiche andere in der Planung befinden.

Gerade die Probleme jedoch, die sich mit der Eingliederung des Faches Musik in die Gesamtschule stellen, könnten nicht nur wesentliche Impulse für die Vereinheitlichung des musikalischen Ausbildungswesens geben, sondern darüber hinaus

1) Deutscher Musikrat schlägt vor, in: Neue Musikzeitung Februar/März 1969, S. 25

2) Empfehlungen zur Reform der musikalischen Bildung (Bildung in neuer Sicht, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden/Württemberg Reihe A Nr. 16), Villingen 1969

3) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bad Godesberg 1969

zur Abklärung des überall geforderten neuen Selbstverständnisses der Musikdidaktik beitragen. Die schulpolitische Abstinenz der Fachvertreter enthält aber auch die Gefahr, daß der Musikunterricht in der Gesamtschule fachfremder Planung unterliegt und seine Organisation von didaktischen Positionen bestimmt wird, die in der gegenwärtigen Musikdidaktik längst als überholt gelten. So hält es etwa Wolfgang Klafki, der das Angebot der künstlerischen Disziplinen unter die "folgenreichste(n) Lehrplanprobleme der integrierten Gesamtschulen" rechnet¹⁾, aus seiner Kenntnis der Planung heraus nicht für überflüssig anzumerken, daß die Gestaltung der künstlerischen Fächer nicht "hinter dem Wandel im Selbstverständnis der führenden Didaktiker dieser Fächer" zurückbleiben darf: "Es geht nicht um 'musische Bildung' im tradierten Sinne, sondern um systematische Einführung in das Verständnis bildnerischer und musikalischer Gestaltungsprozesse, und zwar durch eine wechselseitige Erhellung von eigenen Gestaltungsversuchen und -experimenten des Schülers einerseits und systematischer Schulung der Rezeptions- und Urteilsfähigkeit andererseits".²⁾ Tatsächlich erscheint ein solcher Hinweis gerechtfertigt, hat doch schon die Entscheidung, ob es sich beim Musikunterricht um ein "musisches" Konzept handelt oder nicht, ihre Folgen für den Stellenwert des Faches im Lehrplan. Generell läßt sich beobachten, daß in denjenigen Planungen, die von musikdidaktischen Überlegungen offensichtlich unbeeinflusst sind, das Fach Musik im Bereich der undifferenzierten Kernfächer erscheint, während dort, wo Musiklehrer an der Planung teilgenommen haben, eine wie immer auch geartete Form der Differenzierung vorgenommen wird (so z. B. an der Odenwaldschule und künftig auch an den neuen hessischen Gesamtschulen, für die mittlerweile ein durchdachtes Konzept vorliegt³⁾). Die Zuordnung zum undifferenzierten Kernbereich (im Gegensatz zu denjenigen Fächern, die einer Leistungs- oder Neigungsdif-

1) W. Klafki, Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1968, S. 561

2) a.a.O., S. 571

3) s. Anhang

ferenzierung unterliegen) wird etwa folgendermaßen begründet: "Einmal muß in Bereichen, die nicht eigentlich Leistungsfächer sind, wie Kunst, Musik, Leibesübungen, Sozialkunde ein nach Leistung unsortierter Klassenverband bestehen. Das entspricht dem sozialintegrierenden Erziehungsauftrag des Schulwesens einer demokratischen Gesellschaft".¹⁾

In anderem Zusammenhang sagt der Verfasser dieses Satzes (immerhin einer der einflußreichsten Reformer): "Musische Erziehung erhält ihren Rang in der Schule nicht durch Wissenschaftlichkeit, sondern durch Pflege des Tuns, der Phantasie, der Spontaneität".²⁾ Wenn die Prämissen dieser Aussagen stimmten (daß es nämlich auf Leistung und Wissenschaftlichkeit nicht ankomme), dann ließe sich freilich gegen undifferenzierten Musikunterricht kaum etwas einwenden. Der "Pflege des Tuns, der Phantasie, der Spontaneität" stehen Unterschiede in Veranlagung, Neigung und Herkunft der Schüler nicht im Wege; macht man sich zum Befürworter der musischen Erziehung, so kann man sich darüber hinaus auch auf die sozialintegrative (früher hieß es gemeinschaftsfördernde) Wirkung des Musikunterrichts verlassen.

Sind aber organisatorische Maßnahmen so eng an didaktische Vorentscheidungen geknüpft, so werden sich umgekehrt abweichende didaktische Konzeptionen in dem einmal gesetzten organisatorischen Rahmen kaum verwirklichen lassen. Es ist deshalb notwendig, schon im Stadium der Planung Argumentationen zur Geltung zu bringen, die sich zumindest am gegenwärtigen Stand der Musikdidaktik orientieren. Aber damit ist es nicht getan. Ist die Gesamtschule, wie gezeigt wurde, als Ganzes kein bloß organisatorisches Problem, so kann die Integration eines speziellen Faches in die Gesamtkonzeption auch nicht nur unter dem Gesichtspunkt seiner organisatorischen Einpassung erörtert werden. Geht es aber um mehr als lediglich darum, die bisherige Praxis des Musikun-

-
- 1) C.-H. Evers, Erfordernisse einer Reform des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens, in: J. Lohmann (Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim/Berlin 1968, S. 32
- 2) ders., Schul- und Bildungspolitik im kommenden Jahrzehnt, in: K. Rebel (Hrsg.), Texte zur Schulreform, Weinheim/Berlin 1966, S. 7

terrichts in eine neue Schulorganisation einzubringen, so stellt sich die Frage, wie und aufgrund welcher gedanklichen Voraussetzungen diese Praxis zu modifizieren wäre: Die Implikationen der Gesamtschulidee und die Zielsetzungen, die dem Musikunterricht von der Musikdidaktik zugeschrieben werden, müssen in ein theoretisch begründetes Verhältnis gesetzt werden.

Ohne weiteres einsichtig ist, daß die Postulate Mündigkeit, Förderung und Chancengleichheit im geschilderten Sinne ihren Anspruch auch an den Musikunterricht stellen und auf eine Revision der Ziele, Inhalte und Verfahren hinauslaufen. Ist aber damit nicht die Gefahr einer neuen "Pädagogisierung" der Musik, eines neuen Mißbrauchs des Musikunterrichts für außermusikalische Zwecke verbunden, die sich gerade zu einem Zeitpunkt nachteilig und behindernd auswirken müßte, da sich das Fach eben von den Aporien des Musischen distanziert hat und auf dem Wege zu seiner Autonomie ist?

Das Problem scheint jedoch eher darin zu bestehen, wie die Autonomie des Faches im einzelnen begründet wird. Ließe sich nämlich eine musikdidaktische Position definieren, die jene Zielsetzungen aus den speziellen Erfordernissen des Faches heraus entwickelte, so würden solche Bedenken gegenstandslos. Das ist nicht zu leisten unter der Voraussetzung eines Begriffes von Autonomie, wie sie dem Musikunterricht häufig beigemessen wird in der an sich richtigen Absicht, Distanz zur musischen Tradition zu gewinnen. So leitet etwa Sigrid Abel-Struth¹⁾ die didaktische Eigenständigkeit des Musikunterrichts vor allem aus der heutigen Auffassung von der Autonomie des musikalischen Kunstwerks ab, für die sie verschiedene Belege beibringt: aus der modernen Musikästhetik, die eine Form- und keine Inhaltsästhetik sei, aus der Musiksoziologie (Adorno), aus

¹⁾ S. Abel-Struth, Versuch über die Möglichkeiten einer Konvergenz von Musik und Pädagogik, in: Forschung in der Musikerziehung, Beiheft der Zeitschrift Musik und Bildung 1/1969, S. 3 ff

der Lernpsychologie, wo die Möglichkeit des Transfers, (der Übertragbarkeit des auf einem Gebiet Gelernten auf ein anderes) gering eingeschätzt werde, aus dem modernen Tonsatz, der mit dem Prinzip des Schönen zugleich auch das des Wahren eliminiert habe, und schließlich auch aus der heutigen Musikpraxis, wo die Fungibilität des ästhetischen Objekts (Betrachters), der überdies alleinige Wertungsinstanz sei, nur umso mehr auf die Autonomie des ästhetischen Subjekts (Kunstwerks) zurückweise. Entsprechend seien auch die bisherigen Versuche zur Herstellung von Konvergenzen zwischen Musik und Pädagogik gescheitert, so die Konzeption der Reformpädagogik, die der Musikpädagogik Erziehungsaufträge delegieren wollte, wie auch jene didaktische Position, die für eine Anlehnung der Fachdidaktiken an die Entwürfe der allgemeinen Didaktik plädierte. Dagegen werde heute mehr auf die Eigengesetzlichkeit der jeweiligen Unterrichtssache als didaktischer Instanz verwiesen; die Welt der Kunst aber sei (in den Worten Klafkis) "die Entdeckung des Menschen, die ihren Sinn primär in sich selbst hat".¹⁾ Daraus

1) W. Klafki, Probleme der Kunsterziehung in der Sicht der allgemeinen Didaktik, in: H.K. Ehmer (Hrsg.), Kunstunterricht und Gegenwart, Frankfurt a.M. 1967, zit. n. Abel Struth, a.a.O., S. 8. Bezeichnend ist, daß eine solche Position eben doch immer noch zu Rettungsversuchen des Musischen tendiert; so berichtet Abel-Struth, Klafki räume "zwar ein, daß die Thesen von der Kunsterziehung als Gegengewicht gegen Intellektualisierung, als Führung zur Ganzheit, als Basis von Sitte und Sittlichkeit nicht schlechthin falsch (!) wären", betone aber doch, daß es sich um "sekundäre Aspekte" handle (S. 9). Ein gleichsam gereinigtes musikalisches Konzept vertritt übrigens auch Josef Derbolav, wenn er ausführt, die Welt der Musik sei "eine Absage an die Sinnlosigkeit und das Chaos; wer diese Erfahrung mit vollen Sinnen durchläuft, wird zwar gewiß nicht ein besserer Mensch, aber doch wohl ein anderer: denn er ist Zeuge geworden, daß es irgendwo in der Welt doch 'mit rechten Dingen' zugeht, mag diese Welt auch sonst in sich hoffnungslos zerfallen sein". Das ist selbstverständlich auch eine Absage an die Avantgarde, an den "Überstieg ins Metamusikalische"; folgerichtig wird die "Ausgrenzung" alles dessen aus dem Musikunterricht gefordert, "was nicht mehr musikalische Erfahrung im eigentlichen Sinn des Wortes werden kann: der akustischen Schallexperimente auf der einen Seite und jener konstruktiven Papiermusik auf der anderen". (J. Derbolav, Grundfragen der Musikdidaktik, in: ders. (Hrsg.), Grundfragen der Musikdidaktik, Ratingen 1967, S. 26 f). Auch die didaktische Orientierung am Kunstwerk ist also offensichtlich gegen kulturpessimistisch eingefärbte Kunstideologien nicht gefeit.

folgt Abel-Struth, die Musik sei "selbst - als Prozeß - grundlegende Bildung"; deshalb sei auch das "Material des von der Musik her bestimmten Unterrichtes ... das musikalische Kunstwerk, das bis in die einfachsten Zweckformen zurückreichen kann".¹⁾ Konvergenzen zur Pädagogik wären dagegen in der "Methodenhilfe gemeinsamer Korrespondenzwissenschaften" zu suchen, in Anthropologie, Psychologie, Soziologie, die die "Erforschung der musikalischen Neigungen und Bedürfnisse des Menschen sowie deren gesellschaftliche Verflechtung" zur Aufgabe hätten: "Die Beschaffenheit des ästhetischen Objektes zu erkennen, zu prüfen, ob und wie diese Beschaffenheit zu verbessern ist, sind offene Fragen, die Musik und Pädagogik gemeinsam angehen".²⁾

Die Funktion der Korrespondenzwissenschaften ist also wohl-gemerkt darauf beschränkt, Methodenhilfe zu leisten in dem Sinne, daß aus ihnen pädagogische Maßnahmen abzuleiten wären, die den Schüler zum richtigen Umgang mit dem Kunstwerk zu befähigen hätten. Hier hätte Kritik einzusetzen. Abgesehen davon, daß etwa Adorno³⁾ die musikalische Autonomie keineswegs so einseitig bestimmt wie Abel-Struth, so ist darüber hinaus die Herleitung der Eigengesetzlichkeit der Sache im Musikunterricht aus der Autonomie des Kunstwerks nur solange schlüssig, wie wiederum diese Sache als Hinführung zum Kunstwerk verstanden wird. Das aber ist keine Notwendigkeit, sondern eine Setzung; eine Setzung

1) Abel-Struth, a.a.O., S. 9

2) a.a.O., S. 9 f

3) Th. W. Adorno, Anmerkungen zum deutschen Musikleben, in: Impromptus, Frankfurt a.M. 1968, S. 21: "Kein Kriterium von Musik ist es, ob sie positiv oder negativ sei, und welche Verhaltensweisen sie in den Menschen fördere (-ihr moralischer Effekt ist dubios -, sondern einzig), ob sie Wahrheitsgehalt hat, und ob dieser Wahrheitsgehalt, indem er an ihr erfahren wird, dazu hilft, (falsches Bewußtsein zu durchschlagen und den Menschen ein) (r) Richtigeres zu verschaffen." (Die eingeklammerten Teile sind bei Abel-Struth, wohl versehentlich, ausgelassen bzw. verändert; S. 5). Die Begriffe "Wahrheitsgehalt", "richtiges und falsches Bewußtsein" weisen durchaus über die Eigengesetzlichkeit der Musik hinaus auf eine Instanz, die über den Wahrheitsgehalt zu entscheiden hätte: auf gesellschaftliches Bewußtsein.

überdies, die in Gefahr gerät, ihren eigenen Sinn nicht mehr angeben zu können und die sich deshalb auf Wirkungen berufen muß, die sich nur der Möglichkeit nach einstellen werden: "Möglicherweise werden durch die Beschäftigung mit einer zunächst nicht offenkundig bildenden Sache neue Seiten am Menschen erschlossen, Seiten, die nur diese Sache erschließen kann".¹⁾ Wollte man so die Notwendigkeit des Faches Musik begründen, so hätte man damit zu rechnen, daß seine immer schon gefährdete Stellung im Lehrplan noch weiter reduziert würde. Die extreme Ausrichtung an der "Sache" würde es aber nicht zulassen, daß man den Musikunterricht in ein allgemeineres pädagogisches Konzept einordnete und an dessen Zielsetzungen ausrichtete, zumal wenn diese "Sache" so gefaßt wird, als ruhe sie in sich selbst und vollziehe sich in einem gesellschaftsfreien Raum.

Dagegen könnten gerade die Korrespondenzwissenschaften dazu beitragen, diese starre Perspektive aufzulockern, und über die Methodenhilfe hinaus vor allem auch in die Zielbestimmungen des Musikunterrichts eingehen. So wie die Bildungstheorie aufgrund ihres prinzipiell gesellschaftskritischen Auftrags und bei der zunehmenden Komplexität der gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnisse auf die Erkenntnisse der Soziologie nicht mehr verzichten kann, so hat auch die Musiksoziologie den musikpädagogischen Horizont beträchtlich erweitert, indem sie etwa aufgezeigt hat, daß sowohl die Werke selbst als auch die musikalische Praxis einem größeren gesellschaftlichen Problemzusammenhang eingeordnet sind. Dieser Zusammenhang ist aber kein spezifisch musikalischer; er bestimmt gleichsinnig die verschiedensten Gegenstände, um die sich die Pädagogik bemüht, wenn er sich auch an diesen Gegenständen verschiedenartig konkretisiert. Die bisher vorliegenden Ergebnisse zwingen geradezu zu einer umfassenden Neubegründung der Aufgaben des Musikunterrichts. Wird aber der Musikunterricht aus gesellschaftlicher Analyse heraus begründet, so kann er prinzipiell (und das leitet zu der anfangs aufgeworfenen Frage

¹⁾ F. Loser, Die Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie des Lehrens und Lernens, in: Neue Sammlung 1/1967, S. 54, zit. n. Abel-Struth, a.a.O., S. 8

zurück) nicht in Widerspruch zu den gesellschaftlichen Zielen der Schule geraten: Die Schule als ganze wie auch das spezielle Fach antworten dann in ihren Zielsetzungen auf die gleiche gesellschaftlich-politische Konstellation. Und gründet sich die pädagogische Autonomie der Schule darauf, daß sie zur Erfahrung der gesellschaftlichen Wirklichkeit verhilft, indem sie gleichzeitig Distanz zu ihr verschafft, so wäre auch die Autonomie des Faches Musik anders zu definieren: als eine spezifische Form des Verhältnisses zur außerschulischen Wirklichkeit, nicht als strenge Abgrenzung der eigenen Belange gegen allgemeinere Bildungsziele. Autonom ist der Musikunterricht, wenn er der Praxis die Erkenntnis entgegensetzt, und gerade nicht, wenn er aus dieser Praxis eine begrenzende Auswahl trifft: Das würde vielmehr seine Heteronomie besiegeln; er würde dann zu einem musikalischen Programm neben vielen anderen und hätte an deren Problematik teil, statt sie zu überwinden. Michael Alt hat darauf hingewiesen, daß der Musikunterricht heute vor allem eine Art Koordinierungsinstanz zur Sichtung, Ordnung und Erklärung der musikalischen Erfahrung sein müsse¹⁾; Hartmut v. Hentig räumt der Schule insgesamt eine solche Funktion ein: "Die sachliche Motivation und die mögliche Selbstbehauptung (und Selbstdefinition) der Einzelnen in der Auseinandersetzung mit der Umgebung werden durch ihren Zusammenhang mit der Wirklichkeit außerhalb der Schule legitimiert oder gerichtet. Alles scheint mir von der Aufrichtigkeit des Verhältnisses abzuhängen, das zwischen Schulgegenständen und -vorgängen einerseits und den Gegenständen und Vorgängen des sogenannten Lebens andererseits hergestellt wird".²⁾ Von daher erweisen auch die Zielsetzungen der Gesamtschule ihre grundsätzliche Übereinstimmung mit den Erfordernissen des Musik-

1) M. Alt, Der Wandel des musikalischen Bewußtseins durch die Medien und die pädagogischen Folgen, in: E. Kraus (Hrsg.), Der Einfluß der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit, Mainz 1968, S. 34 ff

2) H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968, S. 117

unterrichts:

- Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, in welcher Weise das musikalische Verhalten vom Sozialstatus abhängig ist und daß bei Jugendlichen eine außerordentliche Vielfalt musikalischer Interessen zu beobachten ist.¹⁾ Für die Zielsetzung von Chancengleichheit und Förderung bedeutet das, daß auch der Musikunterricht motivationale, emotionale und kognitive Benachteiligungen, die sinnvolles musikalisches Verhalten verstellen, abzubauen hätte und darüber hinaus der Vielfalt der Interessen und Begabungen durch ein differenziertes Unterrichtsangebot entgegenzukommen hätte, das offen ist, für die musikalischen Wünsche und Bedürfnisse aller Schüler. Da musikalisches Interesse offenbar nicht mit Begabung korreliert, dürften nicht alle Schüler unter den gleichen Leistungsanspruch gestellt werden. Dagegen hätten alle Schüler Anspruch darauf,
- daß ihnen die Bedingungen ihres eigenen musikalischen Verhaltens durchsichtig gemacht werden, soweit sie in ihren Interessen begründet sind; daß sie die Bedeutung der Musik "im jeweiligen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang"²⁾ erkennen lernen; daß ihnen klar wird, wieweit auch die Musik mittlerweile sachfremden Interessen unterliegt, wie sich das an der Musik und am eigenen Verhalten ihr gegenüber zeigen läßt und welche Eigenschaften die Musik überhaupt politisch und gesellschaftlich bedeutsam machen: Das Ziel wäre auch hier die Mündigkeit des Schülers.

Die Fülle des vorliegenden Wissens, die hohen Anforderungen, die die Gesellschaft an die Qualifikationen und Kenntnisse des Individuums auf wissenschaftlichem, technischem und sozialem Gebiet stellt, bringen für die Schule die Aufgabe mit sich, in der Auswahl der Lehrziele und Lerninhalte ökonomisch zu verfahren; eine beliebige Auswahl von Inhalten aus der Kulturtradition würde diesem Anspruch nicht gerecht.

1) Vgl. etwa die einschlägigen Kapitel in Rosenmayr/Köckels/Kreutz, Kulturelle Interessen von Jugendlichen, Wien 1966; Friedrich Klausmeier, Jugend und Musik im technischen Zeitalter, Bonn 1963

2) Vgl. H. Segler/L.U. Abraham, Musik als Schulfach, Braunschweig 1966, S. 14

In den meisten Ländern sind deshalb in den letzten Jahren umfangreiche Forschungsprojekte begonnen worden, aus deren Ergebnissen Maßstäbe für die Revision der bisherigen Lehrpläne abgeleitet wurden. Es ist bisher noch kaum geprüft worden, wieweit diese Verfahren auch auf die Entwicklung eines an gegenwärtigen Erfordernissen orientierten musikalischen Bildungsprogramms anwendbar sind; das einzige in der Bundesrepublik bekannte Projekt dieser Art ist das Yale Curriculum Development Project, das 1963 aus einem Seminar an der Yale-Universität hervorging.¹⁾ Es erscheint denkbar, daß das von Robinsohn erarbeitete Denkmodell zur Lehrplanrevision auf den Musikunterricht anwendbar ist. Danach "ergibt sich für die Curriculum-Forschung die Aufgabe,

Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen (in die sich das Individuum nach Verlassen der Schule gestellt sieht, d. V.) und die in ihnen geforderten Funktionen,

die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll,

in optimaler Objektivierung identifiziert werden können".²⁾

Beim gegenwärtigen Stand musikpädagogischer Forschung erscheint das freilich noch nicht möglich; gemeinsam mit den Korrespondenzwissenschaften müßten hierzu Fragestellungen und Methoden erst entwickelt werden. Die Entwicklung von Lehrplänen aus rationaler gesellschaftlicher Analyse heraus könnte den Musikunterricht davon befreien, sich immer nur aus sich selbst heraus begründen zu müssen, ein Dilemma, das sich in der Vagheit gegenwärtiger Lehrplanformulierungen deutlich widerspiegelt. Sie versagen damit "vor dem Anspruch einer modernen Didaktik die in erster Linie

1) K.A. Wendrich, Music Literature in High School, The Yale Curriculum Development Project, in: Music Educators Journal, Washington, März 1967; vgl. E. Kraus, Ein neues Musik-Curriculum als Beispiel für eine Revision der Bildungspläne in den USA, in: Musik und Bildung 6/1969, S. 273 ff.

2) S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967, S. 45

dreierlei fordert:

- die Definition der Lernziele
- eine strenge Ökonomie des Aufwands
- einen nachweisbaren Zusammenhang mit den anderen Lehrveranstaltungen".¹⁾

Die Integration des Faches Musik in die Gesamtschule hätte also nicht notwendig zu bedeuten, daß ihm sachfremde Zielsetzungen induziert werden; gelänge es dagegen, die Ziele in Forschung und Reflexion aus dem Gegenstand selbst heraus zu entwickeln, so könnte sich schließlich herausstellen, daß die Gesamtschule der angemessene Rahmen zur Verwirklichung der daraus sich ergebenden Neukonzeption ist. Nur so könnte auch der Musikunterricht die pädagogische Aufgabe kritisieren, die ihm noch in den jüngsten Gesamtschulplanungen zugewiesen wird und die nicht nur Ausdruck einer ideologischen Einschätzung der künstlerischen Fächer ist, sondern zurückweist auf die Fehlkonzeption des Ganzen. Die oben zitierten Sätze von Carl-Heinz Evers²⁾ enthalten ja nicht nur die Unterstellung, daß es in den künstlerischen Fächern auf Leistung und Wissenschaftlichkeit nicht ankomme; sie gestehen außerdem ein, daß Wissenschaftlichkeit und Leistung in den Augen des Verfassers mit Phantasie und Spontaneität nichts zu tun haben. Wenngleich die Kreativitätsforschung längst erwiesen hat, daß diese Dispositionen über den künstlerischen Bereich hinaus in Technik, Wissenschaft und Gesellschaft Bedeutungen haben, daß Spontaneität und Phantasie als Komponenten kreativen Verhaltens auch dort die Voraussetzung jeglicher Innovation sind³⁾, so ist doch die Pädagogik noch weit entfernt davon, solche Erkenntnisse in Praxis umzusetzen. Solange jedoch die Schule an dieser grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Leistungsfächern und künstlerischen Fächern festhält,

1) H.v.Hentig, Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter, in: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 356

2) s. o., S. 28

3) Vgl. etwa G. Ullmann, Kreativität, Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes, Weinheim/Berlin 1968; K.-H. Flechsig, Erziehen zur Kreativität, in: Neue Sammlung 2/1966, S. 129 ff

solange sie versucht, "das Irrationale, das sie vorne mit der Wissenschaft austreibt, hintenherum auf dem Umweg über den Kunstunterricht wieder in die gedeutete Welt hereinzuholen"¹⁾, wird auch der Kunstunterricht bei aller Aufgeklärtheit seiner Konzeptionen stets wieder seine Grenze darin finden, daß man ihn als einen Ort der Erholung vom zermürbenden Schulalltag betrachtet. Nicht nur die Reformpädagogik unterlag, wie Karl-Heinz Flehsig anmerkt, der Tendenz, "die Entfaltung der schöpferischen Kräfte in das Ghetto der Musischen Bildung abzudrängen und den intellektuellen und sozialen Bereich vom Risiko der Kreativität freizuhalten".²⁾ Die musische Bildung programmierte in ihrem Antiintellektualismus und Kulturpessimismus nur eine Einschätzung der Kunst, die mitsamt ihren gesellschaftlichen Ursachen fortbesteht in einer Zeit, da sich die Kunstdidaktik längst von der musischen Ideologie distanziert hat: Die Kunst ist ein Reservat, das dem Individuum erfüllen soll, was ihm im Produktionsprozeß versagt bleibt, nämlich die Entfaltung seiner Individualität; Adorno hat die Funktion der Musik in der gegenwärtigen Gesellschaft geradezu als Kompensation der vielfältigen Folgeerscheinungen ökonomisch-gesellschaftlicher Entfremdung beschrieben.³⁾ Statt zu beklagen, daß es in der Welt nicht mehr "mit rechten Dingen"⁴⁾ zugeht und sich zum Ausgleich auf die geordnete Welt der Kunst zu berufen, hätte die Schule die fehlerhaften Verhältnisse selbst anzugehen, indem sie Begriff und Praxis von Leistung und Wissenschaftlichkeit humanisiert und damit auch die Voraussetzungen für einen sinnvollen Kunstunterricht schafft.

1) V. Hentig, Ästhetische Erziehung, a.a.O., S. 367

2) Flehsig, a.a.O., S. 135

3) Vgl. Th.W. Adorno, Funktion, in: Einleitung in die Musiksoziologie, Frankfurt a.M. 1962, S. 50 ff; ders., Kritik des Musikanten und: Zur Musikpädagogik, in: Dissonanzen, Göttingen 1963, S. 62 ff; vgl. auch R. Tiedemann, Kunst Erziehung Kunsterziehung, in: Das Argument 2/1966, S. 121 ff

4) s. o., S. 30, Anm., (Derbolav)

In diesem Zusammenhang ist es interessant, welche Bedeutung Hartmut v. Hentig den unter den Begriff der Bildung zu subsumierenden Qualifikationen im Rahmen der von ihm definierten Lernziele der Gesamtschule beimißt.¹⁾ War es schon eines der zentralen Ziele der Vorbereitung auf das Berufsleben gewesen, die aufstiegsorientierte Leistungsmotivation durch eine sachorientierte zu ersetzen, so wird nun Bildung als "Zusammenhang zwischen Wissen, Wahrnehmen und Verhalten" in der Weise umschrieben, daß "die Zuordnung von Objektivität zu Wissenschaft, von Schönheit zu Wahrnehmung, von Verantwortung zu Verhalten, von Kultur zu Freizeit weder stimmt noch tragbar ist".²⁾ Vielmehr erfordere sinnvolles gesellschaftliches Verhalten heute einen hohen Grad von Wissenschaftlichkeit und die letztlich schöpferische Bereitschaft, gegen Normen anzugehen ("social creativity"); die Wissenschaft sei auf politische Entscheidungsfähigkeit und kreative Einfälle angewiesen; die Kunst könne sich "nur noch durch eine Art wissenschaftlicher Methodik in ihrer Aufgabe behaupten, Mögliches zu entdecken"; die Freizeit sei durch die Massenmedien zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden. Nimmt man Hentigs Ausführungen ernst, so läuft alles darauf hinaus, daß die Bildungstheorie dem Individuum zu seiner Selbstverwirklichung und Selbstdefinition nicht mehr bestimmte Reservate anweist, sondern Beruf, Gesellschaft, Politik, Kunst in gleicher Weise daran teilhaben läßt. Ob das gelingt, dürfte die Kernfrage auch für das Verhältnis von Kunst und Gesellschaft sein. Schwer abzuschätzen sind die Auswirkungen, die eine solche Pädagogik auf den Kunstunterricht hätte.

1) v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 103 ff

2) a.a.O., S. 103 ff

4. Das Problem der Differenzierung

Der Begriff "integrierte Gesamtschule" bezeichnet zunächst nur eine Schulform, in der die bisher verschiedenen Schulzweigen zugewiesenen Schüler in gemeinsamen Unterrichtsvorgängen zusammengefaßt werden. Es ist das zentrale Problem der Gesamtschule, wie sie darüber hinaus den verschiedenartigen Dispositionen der Schüler gerecht werden soll, nach welchen Gesichtspunkten sie also die Unterrichtsvorgänge auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler hin zu individualisieren hätte; ein Problem, das allgemein mit dem Begriff der Differenzierung umschrieben wird. Es leuchtet ein, daß sich dieses Problem in der Gesamtschule gegenüber den bisherigen Sekundarschulzweigen verschärft; Hauptschule, Realschule und Gymnasium umfassen relativ homogene Schülergruppierungen, während die Gesamtschule es mit einer Schülerschaft zu tun hat, die die gesamte Streuungsbreite der Veranlagung und sozialen Herkunft repräsentiert. Die verschiedenen Lösungen, die die Frage der Differenzierung in den verschiedenen schon bestehenden oder geplanten Gesamtschulen erfährt, begründen deren jeweilige Eigenart.

4.1. Musik als undifferenziertes Kernfach?

Offenbar hat das Problem der Differenzierung für den Musikunterricht besondere Bedeutung. Denn schon in den relativ homogenen Jahrganggruppen der bisherigen Schulzweige macht ein starkes Leistungsgefälle es dem Lehrer unmöglich, allen Schülern in gleicher Weise gerecht zu werden; schon dort erweist sich ein Unterricht als inadäquat, der die verschiedenartig begabten, mit verschiedenen Vorkenntnissen aus privatem Instrumentalunterricht und Elternhaus ausgerüsteten und durch ihr musikalisches Freizeitinteresse verschiedenartig motivierten Schüler unter gemeinsame Anforderungen stellt. Es ist zu vermuten, daß diese im Vergleich zu anderen Fächern unverhältnismäßig breite Streuung sich in der Gesamtschule weiter zu Ungunsten der Unterrichtseffektivität auswirken wird, wenn sie nicht durch eine wie immer auch begründete Form der Differenzie-

rung aufgefangen werden kann.

Die Entscheidung für oder gegen differenzierten Musikunterricht, wie man sie auch aus den Erfordernissen des Faches selbst heraus ableiten mag, ist jedoch sinnvoll nur auf dem Hintergrund der allgemeinen Differenzierungsprobleme der Gesamtschule zu diskutieren: Die Frage der Organisationsform des Faches ist abhängig von seinem curricularen Stellenwert. Im allgemeinen werden in der Gesamtschulplanung drei Fächerkategorien voneinander unterschieden:

- Kernfächer: obligatorische Fächer, in denen die Schüler der leistungsheterogenen Kerngruppen eines Jahrgangs gemeinsam unterrichtet werden. Die Größe der Kerngruppen liegt bei ca. 30 Schülern; die Anzahl der Kerngruppen ist davon abhängig, wieviele Schüler der jeweilige Jahrgang umfaßt. Zu den Kernfächern werden zumeist gerechnet: Sozialkunde, Geschichte, Erdkunde, Musik, Kunst, Werken, Sport; ganz oder teilweise Deutsch;
- Leistungsfächer: obligatorische Fächer, in denen die Schüler einer oder mehrerer Kerngruppen in drei oder mehr Leistungsniveaus getrennt unterrichtet werden. Hierzu gehören ganz oder teilweise Deutsch, die 1. Fremdsprache und Mathematik.
- Wahlpflichtfächer: bestimmte Fächer bzw. Fächerkombinationen, unter denen der Schüler im Laufe der Mittelstufe eine Auswahl trifft; die Wahl eines dieser Fächer bedeutet für den Schüler die erste vorsichtige (revidierbare) Entscheidung darüber, welchen der drei Schulabschlüsse er anstrebt. Solange die Gesamtschule an den Abschlüssen des bisherigen Schulsystems orientiert bleiben muß, ist dieser Bereich vorläufig gekennzeichnet durch Fächer, die für eine der Sekundarstufen charakteristisch sind: Zumeist besteht die Wahl zwischen weiteren Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Arbeitslehre. Zum Teil findet in diesen Fächern leistungsdifferenzierter Unterricht statt.

Hinzu treten wahlfreie Fächer: Gymnastik, Sport, Instrumentalspiel, Chor, Foto, ,u.a., zwischen denen der Schüler auszuwählen hat. In diesem Bereich sollen vor allem solche

Schülerinteressen gefördert werden, für die der reguläre Lehrplan keinen Raum läßt.¹⁾

Die Probleme dieser Organisationsform, die in der Literatur am häufigsten diskutiert werden, liegen im Wahlpflichtbereich und im Bereich der Leistungsfächer: Es geht ganz allgemein darum, diese Fächer so zu organisieren, daß die Differenzierung weitgehend frei bleibt von den sachfremden Kriterien des Bildungswillens der Eltern und der sozialen Herkunft der Schüler, derjenigen Komponenten der individuellen Schullaufbahn also, die den Durchgang durch das bisherige Schulsystem über Gebühr bestimmt haben. Im Wahlpflichtbereich zeigt sich diese Problematik in der frühzeitig notwendig werdenden Entscheidung für die alternativ angebotenen Fächer Arbeitslehre und 2. Fremdsprache. Solange diese Entscheidung noch darauf hinausläuft, daß sie gleichzeitig den Schulabschluß festlegt, besteht die Gefahr, daß sich im Wahlpflichtbereich wiederum eine Selektion nach dem Bildungswillen der Eltern vollzieht. Zur Beseitigung dieser Schwierigkeit gibt es bereits eine Anzahl von Vorschlägen und Lösungsmöglichkeiten. Liegt etwa der Nachteil darin, daß die Entscheidung am Beginn der 7. Altersstufe getroffen werden muß, zu einem Zeitpunkt also, da sich die wirklichen Begabungsschwerpunkte des Schülers noch kaum abzeichnen, so ist es denkbar, daß man die Wahl der 2. Fremdsprache zusätzlich in einer späteren Altersstufe ermöglicht, um die Entscheidung über den Besuch der
Oberstufe

1) Mit Abweichungen ist dies das Modell der meisten schon arbeitenden bzw. in der Planung befindlichen Gesamtschulen. Vgl. hierzu besonders J. Lohmann, Bestand und Planung, in: ders., (Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim/Berlin 1968, S. 193 ff; H. Mastmann u. a. (Hrsg.), Gesamtschule - Ein Handbuch der Planung und Einrichtung, Schwalbach 1968; W. Edelstein/Jürgen Raschert, A. Rang, H. Mastmann, W. Danne, Strukturpläne, in: A. Rang/W. Schulz (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, München 1969, S. 89 ff

hinauszuschieben bzw. revidierbar zu machen.¹⁾ Die akzeptabelste Lösung wäre zweifellos die, das Fach Arbeitslehre auszubauen zu einer Fächerkombination aus Wirtschaftskunde und Technologie, die dann in einem neu zu schaffenden Oberstufenzweig weitergeführt werden könnte.²⁾ Freilich sind das Notlösungen; eine widerspruchsfreie Regelung wird erst dann möglich sein, wenn die Gesamtschule die verbindliche Schulform ist. In den schwedischen Gesamtschulen, die mittlerweile vom Druck der Konkurrenz mit dem dreigliedrigen Schulsystem frei sind, hat sich z. B. ein äußerst variables System von Wahlpflichtfachkombinationen herausgebildet, die gleichberechtigt nebeneinander herlaufen.³⁾

Ebenso schwer wiegen die Probleme der äußeren Differenzierung in den Leistungsfächern: Die Frage der sozialen Selektivität und der Durchlässigkeit stellt sich hier mit der gleichen Schärfe wie im herkömmlichen Schulsystem insgesamt, wenngleich dadurch wesentlich gemildert, daß sie auf einzelne Fächer bezogen bleibt. Die Schwierigkeiten ergeben sich wiederum daraus,

- daß die gegenwärtige Schulgesetzgebung schulischen Dirigismus nicht erlaubt, daß also der Elternwunsch bei der Zuweisung zu einer der Niveaugruppen berücksichtigt werden muß;
- daß auch die verfeinerten Methoden der Leistungsmessung der Begabungsdynamik nicht gerecht werden, daß also eine punktuelle Auslese vorgenommen wird;
- daß deshalb die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Niveaugruppen garantiert sein muß;
- daß die erwiesene fördernde Wirkung heterogen zusammengesetzter Gruppen nicht gegeben ist.⁴⁾

1) In den Berliner Gesamtschulen wird diese Lösung bereits praktiziert; vorgesehen ist sie auch für die Gesamtschule Hamburg-Steilshoop.

2) Vgl. W. Schulz, Unterricht an integrierten Gesamtschulen - didaktische Forderung und didaktische Aufgabe, in: Lohmann (Hrsg.), a.a.O., S. 86 f

3) Vgl. S. Marklund/P. Söderberg, Die neunjährige Grundschule in Schweden, Weinheim/Berlin/Basel 1969

4) Vgl. J. Lohmann, Organisatorische und didaktische Probleme der integrierten Gesamtschule; W. Schulz, a.a.O., beides in: Lohmann (Hrsg.), a.a.O., S. 47 ff, 69 ff; W. Schulz, Zur Differenzierung an Gesamtschulen, in: A. Rang/W. Schulz (Hrsg.), Die differenzierte Gesamtschule, S. 181 ff; W. P. Teschner, Unterricht in Fachleistungskursen, in: Gesamtschule 1/1969, S. 22 ff; Th. Sander/H.-G. Rolff/G. Winkler, Die Demokratische Leistungsschule, Hannover 1969, S. 105 ff

Es kommt hinzu, daß die Zuweisung zu einem der unteren Niveaus sich auf die betreffenden Schüler nicht gerade motivierend auswirkt und daß verständlicherweise auch das Interesse der Lehrer nachläßt, je weiter "unten" sie unterrichten müssen. Außerdem verfestigt sich das einmal gewonnene Leistungsbild beim Lehrer leicht zu einer statischen Einschätzung des Schülers, der Schüler aber paßt sich unbewußt der Lehrererwartung an.¹⁾ So hat eine besonders gewissenhafte Untersuchung ergeben, daß die Verringerung der Begabungsstreuung nur sehr geringen positiven Einfluß auf die Leistungen von Schülern verschiedener Leistungshöhe hat - wenn die Inhalte und Methoden nicht sorgfältig den Lernbedürfnissen der jeweiligen Unterrichtsgruppe angepaßt werden.²⁾ Das wiederum begegnet vor allem zwei Schwierigkeiten. Erstens ist bei der Einteilung in mehrere Niveaus die Grenzsetzung zwischen Schülern ähnlicher Leistung reichlich willkürlich; insgesamt wird es ja auch innerhalb der Niveaugruppen noch Leistungsunterschiede geben: Will man sich in Inhalten und Methoden wirklich anpassen, so genügt streng genommen die Einteilung in drei oder vier Niveaus nicht; zumal die Leistung eines Schülers sich nicht nur nach der Leistungshöhe (der Anzahl der Fehler), sondern auch nach dem Leistungsprofil (der Art der Fehler) bemißt.³⁾ Zweitens muß diese methodische und inhaltliche Anpassung auf die Maßnahmen zur Sicherung der Durchlässigkeit zwischen den Niveauekursen abgestimmt werden. Durchlässigkeit soll in den meisten Planungen dadurch gewährleistet werden, daß die behandelten Stoffeinheiten kursübergreifend festgelegt sind und alle Schüler am Beginn eines neuen Unterrichtsabschnitts mit dem gleichen Pensum anfangen; die jeweilige Stoffeinheit wird dabei als "Fundamentum" allen Kursen zugrunde gelegt, wobei es in den oberen Kursen, in

-
- 1) Vgl. W. Edelstein/J. Raschert, Durchlässigkeit und Differenzierung in der Gesamtschule, in: A.Rang/W.Schulz, a.a.O., S. 89 f
 - 2) M.L. Goldberg/A.H. Passow/J. Justman, The Effects of Ability Grouping, New York, Teachers College Press, Columbia University 1966, S. 109 ff, übersetzt und abgedruckt in: Rang/Schulz, a.a.O., S. 37 ff
 - 3) Vgl. Schulz, Zur Differenzierung, a.a.O., S. 186

denen die Lerngeschwindigkeit höher ist, mit Verzweigungen versehen und durch zusätzlichen Stoff angereichert wird: Die Kurse unterscheiden sich also nicht in der Lerngeschwindigkeit, sondern in der Intensität. Dieses Prinzip wird bis zu dem Zeitpunkt durchgehalten, da das Problem der Durchlässigkeit an Bedeutung verliert: Gegen Ende des 8. Schuljahrs entfernen sich die Gruppen auch im Stoff voneinander. Die besondere Schwierigkeit des Fundamentum-Systems besteht darin, daß die Frage der Verzweigungen und Zusätze in den oberen Kursen stets wieder am jeweiligen Lernstoff gelöst werden muß und daß die Orientierung an der Lerngeschwindigkeit der unteren Kurse nicht dazu führen darf, daß die begabteren Schüler in ihren Fortschritten gehemmt werden.¹⁾

Die nur sehr schwer zu verhindernde Selektivität des Fachleistungssystems bedingt also die Schwierigkeiten, die unterrichtsorganisatorischer, didaktischer und methodischer Hinsicht damit verbunden sind. Es wird deshalb davor gewarnt, Fachleistungskurse zu früh und in zu vielen Fächern einzurichten, und darauf hingewiesen, daß zunächst die ungleichen Startbedingungen ausgeglichen werden müssen, besonders wenn eine Gesamtschule mehrere Zubringergrundschulen hat. Darüber hinaus wird empfohlen, die Fachleistungskurse nach Möglichkeit durch die flexiblere Binnendifferenzierung zu ersetzen, wie es an den schwedischen Gesamtschulen mehr und mehr praktiziert wird.²⁾ So hat Wolfgang Schulz darauf verwiesen, daß der zur Bewältigung der Probleme äußerer Differenzierung notwendige methodische Aufwand ebenso gut zur Verwirklichung flexiblerer Modelle verwendet werden könnte. Er schlägt deshalb vor, weniger mittelfristige Leistungsgruppen zusammenzustellen als vielmehr variable, auf die jeweilige Unterrichtseinheit bezogene Organisationsformen zu entwickeln, die Fachlehrer verschiedener Kern-

1) Vgl. Mastmann u. a. (Hrsg.), Gesamtschule, S. 30 ff; W.P. Teschner, Unterricht in Fachleistungskursen - Planung und Praxis an der Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow, in: Rang/Schulz, a.a.O., S. 169 ff

2) Vgl. Marklund/Söderberg, a.a.O.; Lohmann, Organisatorische und didaktische Probleme, a.a.O., S. 65

gruppen derselben Altersstufe zu einem Team zusammentreten zu lassen und die Unterrichtsformen (Großgruppen-, Kleingruppen- und Einzelunterricht, Teamunterricht, programmierte Unterweisung) an den jeweiligen stofflichen Erfordernissen und der verschiedenartigen Lernfähigkeit der Schüler auszurichten.¹⁾

Die Organisation der Kernfächer nun soll von der Problematik der Differenzierung bewußt freigehalten werden. Die Gemeinsamkeit der Schüler verschiedener Begabung und verschiedener sozialer Herkunft soll hier zur gegenseitigen Förderung, und Verständigung und zur Einübung kooperativer Verhaltensweisen beitragen und damit der sozialpolitischen Zielsetzung der Gesamtschule ("soziale Integration") gerecht werden. Nun enthält die Zuordnung der sozialen Intention zu den Kernfächern sicherlich den Denkfehler, daß man von vornherein die Leistungs- bzw. Begabungshomogenität in den Fachleistungskursen und Wahlpflichtfächern mit sozialer Homogenität gleichsetzt: ein möglicherweise gegenwärtig noch zutreffender Sachverhalt, den die Gesamtschule langfristig aber gerade überwinden will. Franz Wellendorf hat diese Inkonsequenz unverhüllt gekennzeichnet: Die Versuche, "die Schüler im Kernunterricht zum Zweck des Ausgleichs sozialer Unterschiede zu enger Kommunikation auch über die Grenzen der Sozialschicht hinaus zu bringen, (könnten sich) als illusorisch erweisen. Dies um so mehr, als die Basis dieser Kommunikation vorwiegend in einem Bereich liegt, der für die Verwirklichung der Bildungserwartungen des einzelnen relativ irrelevant ist: dem Bereich der musisch-technischen Fächer. Es muß deshalb gründlich geprüft werden, ob sich im Gesamtsystem der Schule die Funktion der Kernkurse nicht primär auf die Produktion einer Gemeinschaftsideologie beschränkt, während die soziale Programmatik der Gesamtschule durch forcierte soziale Entmischung in den Fachleistungs- und Wahlpflichtkursen ad ab-

1) Schulz, Zur Differenzierung, a.a.O., auch abgedruckt in: Unterricht an Gesamtschulen, Planungsvorschläge mit Beispielen für das 7. Schuljahr, hrsg. v. Pädagogischen Zentrum, Berlin 1968, Allgemeiner Teil; vgl. auch Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bad Godesberg 1969, a.a.O., S. 47

surdum geführt wird".¹⁾ Hinzu kommt, daß in der Abgrenzung der Kernfächer gegen die Leistungsfächer die Vorentscheidung enthalten ist, daß das Lernen hier weniger leistungsbezogen sei.

Edelstein und Raschert argumentieren denn auch mit Recht (und der Bildungsrat hat diese Argumentation in sein Gutachten übernommen), daß eine kleine Anzahl von Nebenfächern nicht der Ort zur Verwirklichung der sozialen Zielsetzung der Gesamtschule sein können: "Läßt sich das Prinzip der fachspezifischen Differenzierung in der Gesamtschule wirklich durchhalten, so kommt es zu wechselnden Kursgruppenkonstellationen, also auch zu in den einzelnen Fächern verschiedenen sozialen Zusammensetzungen der Kursgruppen... Deshalb sollte der inzwischen verfestigte Dualismus von Kern und Kurs entschlossen aufgegeben werden - kein Fach soll prinzipiell und von vornherein von der Eignungs- und Wahldifferenzierung ausgenommen sein. Ein undifferenzierter Unterricht in Fächern, in denen angesichts verschiedener kultureller Herkunft sehr verschiedene Eignungen und Interessen der Schüler vorliegen - man denke etwa an Musik -, wirkt nicht sozial integrativ, sondern anarchisch".²⁾ Im Gutachten des Bildungsrates wird außerdem empfohlen, den Dualismus von "sogenannten Leistungsfächern und Fächern mit unverbindlichem Spielcharakter... in einer schrittweisen Reform der Inhalte zu überwinden... Dafür müßten viele der bisherigen Nebenfächer durch eine didaktische Weiterentwicklung in ihrem Reflexionsniveau gesteigert werden".³⁾

4.2. Kriterien der Differenzierung

Soll nun der Musikunterricht grundsätzlich differenziert werden, so erhebt sich die Frage nach den Prinzipien, die die Formen der Differenzierung zu bestimmen hätten. Dabei muß man davon ausgehen, daß es beim gegenwärtigen Stand der

1) Wehlendorf, Soziologische Probleme der Gesamtschule, in: Lohmann (Hrsg.), Gesamtschule, a.a.O., S. 105

2) Edelstein/Raschert, a.a.O., S. 108; vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 44

3) Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 44 f

musikpädagogischen Forschung und angesichts der bisherigen Erfahrungen mit dem Musikunterricht an Gesamtschulen noch nicht möglich ist, über ein optimales Organisationsmodell begründet zu entscheiden. Diese Entscheidung müßte aus einer längeren Zeit sorgfältig geplanter und koordinierter Versuche hervorgehen, zu deren Auswertung ein zentralisiertes Kommunikationssystem notwendig wäre. Für die Versuchszeit ließe es sich denken, daß man eine zentrale Forschungsstelle auf Bundesebene einrichtet, die sich über den jeweiligen Stand der Gesamtschulplanungen in den verschiedenen Bundesländern informiert und bestimmte Forschungsprojekte anregt und koordiniert, deren Aufgabe es wäre, mögliche Kriterien zur Gestaltung des Musikunterrichts an Gesamtschulen zu ermitteln¹⁾:

- (1) Um zu klären, welche Faktoren die Verschiedenartigkeit der Unterrichtsleistung bei den Schülern bestimmen, müßte die Effektivität des bisherigen Musikunterrichts interdisziplinär analysiert werden: Wie weit ist der Unterrichtserfolg abhängig
- von der musikalischen Veranlagung der Schüler, soweit sie meßbar ist;
 - von Fähigkeiten und Kenntnissen, die die Schüler außerhalb des schulischen Musikunterrichts erworben haben (z. B. durch regelmäßigen Instrumentalunterricht oder im Elternhaus);
 - von den musikalischen Motivationen der Schüler gegenüber dem dargebotenen Lehrstoff, mithin vom Lehrplan;

¹⁾ Ähnliche Institutionen für die Gesamtschulplanung existieren bereits: das Pädagogische Zentrum in Berlin, das einen vierteljährlichen "Gesamtschulen-Informationsdienst" herausgibt, und die "Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule" in Dortmund. Der Bildungsrat (a.a.Ø., S. 155 ff) schlägt die Einrichtung eines Instituts für Schulforschung und Schulentwicklung und einer zentralen Dokumentationsstelle vor, zur überregionalen Koordinierung ausserdem je einen Referenten der Bundesländer und einen Forschungs- und Entwicklungsbeauftragten bei der Kultusministerkonferenz. Im Falle des Musikunterrichts würde sich eventuell die Zusammenarbeit dieser Dokumentationsstelle mit dem "Arbeitskreis Forschung in der Musikerziehung" anbieten, dessen Themenkatalog die meisten der auch hier angebrachten Forschungsgegenstände enthält. Vgl. u. a. U. Günther, Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergs-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied/Berlin 1967, S. 206 ff

damit zusammenhängend

- von der Herkunft der Schüler, ihren darin gründenden musikalischen Aspirationen und Wertvorstellungen; von den psychologisch und soziologisch zu deutenden Faktoren des musikalischen Verhaltens in der Freizeit;
- von der Art und Weise der Unterrichtsdarbietung, von der Einstellung des Lehrers gegenüber dem Lehrstoff und gegenüber den verschiedenartig begabten und motivierten Schülern
etc.

- (2) In einer Art Planspiel müßte untersucht werden, zu welchen möglichen Organisationsformen und Lehrplanentscheidungen die Ergebnisse bildungstheoretisch-musikdidaktischer Reflexion, stets bezogen auf die gesellschaftliche Zielsetzung der Gesamtschule, tendieren.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen müßten dann in Zusammenarbeit mit den künftigen Musiklehrern der geplanten Schulen und mit den übrigen Planungsgremien zu Modellen weiterentwickelt werden, die betont hypothetischen Charakter haben, jeweils mit bestimmten Fragestellungen verbunden sind und nach denen an den verschiedenen Schulen unter der Aufsicht versuchsbegleitender Forschung zu arbeiten und zu experimentieren wäre. Das zentrale Institut hätte dann weiterhin die Aufgabe, die Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten und den an den Versuchen beteiligten Musiklehrern und Forschungsgruppen zugänglich zu machen. Der lokalen Planung muß dabei allerdings der Vorrang eingeräumt werden; die rationale Basis jedoch, auf der die notwendigen Entscheidungen erst möglich werden, ist nur in überregionaler Kooperation herstellbar.

Soweit es sich absehen läßt, sind die Fragestellungen, die sich im Zusammenhang mit der Differenzierung des Musikunterrichts ergeben, auf zwei Problemkomplexe zurückzuführen: Erstens bedürfte es einer grundsätzlichen Klärung, zu welchem Zeitpunkt man überhaupt mit der Differenzierung beginnt. Gegenwärtig wohl unbefragt ist die Notwendigkeit einer gemeinsamen Grundlegung, ob man sie nun als Einführung in musikalische Grundtatsachen und -fertigkeiten¹⁾, als generelle

1) Vgl. S. Abel-Struth, Musikalische Grundausbildung, Frankfurt a.M. 1967

Schulung des akustischen Unterscheidungs- und Gestaltungsvermögens¹⁾ oder auch als musikalische Umweltlehre begreift. Ist bis zu einem gewissen Zeitpunkt also ohnehin schon ein gemeinsamer Lehrplan angebracht, so sollte man die Bedenken ernst nehmen, die allgemein gegen eine zu frühzeitige äußere Differenzierung geltend gemacht werden: Ist es einerseits nur sehr schwer zu verhindern, daß die frühzeitige Selektion anderen als ausschließlich sachlichen und objektiv zu ermittelnden Kriterien folgt, so zeigen andererseits die Erfahrungen, "daß - entgegen einer weitverbreiteten Ansicht - heterogene Gruppen fördernder und stärker leistungsmotivierend wirken als leistungshomogene ohne daß der Leistungsstandard der Gruppe darunter langfristige zu leiden hätte".²⁾ Auch im Musikunterricht sollte man also davon ausgehen, daß vor jeder Differenzierung bei den Kindern zunächst einmal gleiche Bedingungen hergestellt werden müssen; es wird dies vor allem die Aufgabe der Grundschule, aber auch der ersten Jahre in der Gesamtschule sein, umso mehr, wenn ihr verschiedene Grundschulen zugeordnet sind und sich daraus bei den Schülern verschiedene Eingangsvoraussetzungen ergeben. Das kann nicht bedeuten, daß man die wenigen hochbegabten Kinder nicht schon frühzeitig in Spezialkursen fördert und sich im übrigen nicht schon der vorsichtigen Binnendifferenzierung (immer unter dem Gesichtspunkt des Ausgleichs) bedient; wenn jedoch bereits im 3. Schuljahr eine äußere Leistungsdifferenzierung vorgenommen wird (wie es an der Hamburger Steilshoop-Schule vorgesehen ist³⁾), so erhebt sich die Frage, ob sich bei Kindern im Alter von acht Jahren überhaupt schon ein eindeutiges Leistungsprofil herausgebildet hat, und wenn ja, mit Hilfe welcher Methoden man es feststellen und von nicht sachbedingten Faktoren unterscheiden will - von den wenigen Hochbegabten wiederum

1) Vgl. u.a. H. Segler, Geräusche-Töne-Klänge, in: Beiheft zum Musikschulfunk des NDR Hamburg August-Dezember 1968; G. Küntzel, Musik heute und das Problem der Musikpädagogik, in: Musica 3/1969, S. 241 ff.

2) W. Edelstein, Odenwaldschule, Frankfurt a.M. 1967, S. 21

3) Diese Information erhielt ich von Herrn Oberstudienrat Dr. Karl Heinrich Ehrenforth.

abgesehen. Muß diese Frage verneint werden, so ist ein solches Vorgehen ein Verstoß gegen die Forderung nach Egalisierung der Chancen. Zumindest sollte man damit warten, bis sichere Methoden entwickelt sind, die die musikalische Disposition der Kinder in allen Dimensionen (auch denen, die nicht unmittelbar mit Veranlagung zusammenhängen) analysierbar machen und die als Mittel zur Erhebung der Ausgangssituation und als Grundlage der Entwicklung geeigneter methodischer Maßnahmen ohnehin die Voraussetzung sinnvoller Arbeit in Grund- und Orientierungsstufe sind. Man sollte also die Differenzierung bis zu dem Zeitpunkt hinausschieben, da der gemeinsame Unterricht objektiv nicht mehr vertretbar ist - aus stofflichen Gründen und aus Gründen der Unterrichtseffektivität. Diesen Zeitpunkt zu ermitteln, wäre eine Aufgabe versuchsbegleitender Forschung.

Der zweite Problemkreis ist zurückzuführen auf die Frage, ob die Differenzierung unter dem Gesichtspunkt der Unterrichtsleistung oder dem des musikalischen Interesses zu erfolgen hätte oder ob beides miteinander zu verbinden wäre. Strebt man bis zum Ende der Mittelstufe ein im einzelnen definiertes gemeinsames Ziel mit Hilfe prinzipiell gleicher Inhalte an, so empfiehlt sich die erste Möglichkeit: Die Frage wäre dann nur noch, wie man die Unterrichtsmethoden an die verschiedenartigen Dispositionen der Schüler anzupassen hätte. Freilich wäre diesem Konzept unterrichtsorganisatorisch nicht nur die Einteilung der Kerngruppe in Fachleistungskurse angemessen; es ließe sich auch denken, daß man die Methoden der Binnendifferenzierung anwendet oder daß man dem Kernunterricht ein für besonders begabte Schüler bestimmtes Angebot im Wahlpflichtbereich hinzufügt u. a. Aber es bedürfte sorgfältiger Untersuchungen darüber, ob man mit dem Differenzierungskriterium der Unterrichtsleistung wirklich allen Schülern gerecht wird. Denn erstens ist es wahrscheinlich, daß man mit einem fixierten, für alle verbindlichen Lehrplan (der dann auf verschiedenen Ebenen der Konkretion angesetzt wird) vor allem die für den jeweiligen Stoff bereits motivierten Schüler anspricht, während die möglicherweise vorhandene musikalische Begabung anderer Schüler nur unter einer Schicht ab-

weichender Motivationen verborgen bleibt¹⁾. Aber nicht nur diese Möglichkeit spricht für andere Differenzierungskriterien. Nimmt man das Postulat der individuellen Förderung wirklich ernst, so kann es nicht nur für die besonders begabten Schüler in Anspruch genommen werden. Es müßte einmal untersucht werden, wieweit die Tatsache musikalischen Interesses (worauf immer es sich richten mag) überhaupt von der meßbaren musikalischen Veranlagung abhängig ist: Die Beobachtung, daß sich der überwiegende Anteil der Jugendlichen in irgendeiner Weise musikalisch interessiert zeigt (dabei ist es zunächst gleichgültig, auf welchen aussermusikalischen Faktoren dieses Interesse beruht), läßt die Vermutung nahe, daß die Korrelation zwischen Interesse und Begabung eine Größe darstellt, die man vernachlässigen kann. Dann aber haben die Schüler Anspruch darauf, nicht nur in ihrer musikalischen Begabung, sondern auch in ihrem Interesse ernstgenommen zu werden; die ausschließliche Leistungsdifferenzierung aber würde diesem Anspruch nicht gerecht. Auch hier gilt Hartmut v. Hentigs Befürchtung²⁾, daß die alte Stufenhierarchie sich in der Gesamtschule wieder herstellen werde, wenn alle das gleiche (nur auf verschiedenen Niveaus) zu lernen hätten wie die ehemaligen höheren Schüler; Egalisierung der Chancen heiße aber auch, mit dem gleichen Recht etwas anderes lernen zu dürfen. Es sei deshalb wichtig, ^{daß} "nicht automatisch alle Kinder den Maßstäben der bisherigen 'höheren Bildung' - ihren oft so phantasie-losen mittelmäßigen Wissensnormen und phantasiefeindlichen mittelständischen Wertordnungen und Verhaltensmustern - unterworfen werden"³⁾; nur so könne auch der Aufstiegszwang durch Orientierung an der Sache ersetzt werden. Der Musikunterricht sollte sich durchaus die motivierende Wirkung fakultativen Unterrichts zunutze machen; Erfahrungen aus der UdSSR zeigen, daß sich die Unterrichtseffektivität nach

1) Vgl. H. Meyer, Motivation im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 7-8/1969, S. 327 ff

2) H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968, S. 116

3) a.a.O., S. 118

der Einführung fakultativer Kurse vervielfachte.¹⁾ Plädierte man nun für eine Interessendifferenzierung, so wäre es denkbar, neben einem gemeinsamen Grundkurs alternativ wählbare Zusatzkurse anzubieten. Freilich ist in einem solchen Differenzierungsprinzip die Frage enthalten, wie ein generell gültiges Ziel des Musikunterrichts noch zu definieren wäre, eine Frage, die zweifellos an das bildungstheoretische Selbstverständnis des Faches rührt, die aber angesichts der veränderten gesellschaftlichen Lage und der darin gründenden Anforderungen an den Musikunterricht ohnehin sich stellt.

4.3. Möglichkeiten der Differenzierung

4.3.1. Binnendifferenzierung

Verschiedene denkbare Verfahren und Modelle differenzierter Musikunterrichts seien im folgenden beschrieben und erläutert.

Die Methoden der Binnendifferenzierung erlauben es, auf die Einteilung der Kerngruppe in verschiedene, längere Zeit getrennt voneinander verlaufende Niveauekurse zu verzichten zugunsten von variablen, am jeweiligen Unterrichtsstoff und an den verschiedenen Dispositionen der Schüler gegenüber dem Stoff orientierten kurzfristigen Gruppierungsformen. Die Binnendifferenzierung ist wohl die geeignetste Unterrichtsform, wenn es darum geht, mit allen Schülern gemeinsame Unterrichtsziele zu verfolgen; sie erfordert andererseits einen hohen Aufwand an Arbeitsmitteln und darüber hinaus große organisatorische und methodische Geschicklichkeit des Lehrers. Für den Musikunterricht kommt die Binnendifferenzierung wahrscheinlich nur dann in Frage, wenn sie mehrere parallele Kerngruppen umgreift und wenn die Lehrer dieser Kerngruppen zu einem Unterrichtsteam zusammentreten: Die großen qualitativen Unterschiede der für den Musikunterricht bedeutsamen Lehrvorgänge (Singen, Spie-

¹⁾ Vgl. M.A. Prokof'ev (Minister für Volksbildung in der UdSSR), Fakultativer Unterricht in der Einheitsschule der Sowjetunion, in: Gesamtschulen-Informationsdienst 4/1968, hrsg. v. Pädagogischen Zentrum Berlin, S. 64

len, Hören, Notenlesen, Information u. a.) würden es, anders als etwa im Mathematikunterricht, einem einzelnen Lehrer nahezu unmöglich machen, sich auf verschiedene Gruppen gleichzeitig einzustellen. Teamunterricht scheint also die Voraussetzung für binnendifferenzierten Musikunterricht zu sein. Dagegen sind die Möglichkeiten, die der Teamunterricht gerade auch dem Musikunterricht bietet, bisher nicht untersucht worden. Franz Wellendorf schreibt der Funktionsteilung der Lehrenden vor allem folgende Vorteile gegenüber dem Einzellernerunterricht zu:

- Die für den Lehrer (der zumeist innerhalb seines Faches nur in wenigen Gebieten spezialisiert ist) oft frustrierende Wirkung der umfassenden Lehrplananforderungen entfällt, weil jeder Lehrer die Möglichkeit hat, seinen individuellen Fähigkeiten und Neigungen entsprechend zu unterrichten;
- bei der Zusammensetzung des Teams kann man spezielle Kenntnisse der Teammitglieder auf organisatorischem Gebiet (Leistungsmessung, programmierter Unterricht u. a.) berücksichtigen;
- das Team kann längerfristige Unterrichtseinheiten für die in der Stundentafel parallel gelegten Kerngruppen in rationaler Planung entwickeln; ihm fällt damit ein wesentlicher Anteil der Entwicklungsarbeit zur Lehrplanrevision zu: "Erst wenn es im Team eine angemessene Zahl Personen mit Spezialkenntnissen gibt, wird es möglich, die Legitimation zu umfassenderen Lehrplanentscheidungen vom höheren Verwaltungsstab auf das Team zu übertragen";
- das Team hat für seine Mitglieder eine Kontroll- und Fortbildungsfunktion; es kann deshalb sowohl die obligate schulrätliche Stichprobe als auch den Mentor in der Ausbildung der Referendare ersetzen.¹⁾

Das Team würde also, nach Möglichkeit auch mit Hilfe der Schüler, die Unterrichtseinheiten für jeweils ein Semester

1) F. Wellendorf, Teamarbeit in der Schule, in: Die Deutsche Schule 9/1967, S. 518 ff; vgl. auch H. Straube, Team-Teaching und Beweglicher Unterricht, in: W. Zifreund (Hrsg.), Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien, München 1968

oder Trimester Kerngruppenübergreifend planen, die jeweiligen Lernziele einer solchen Einheit definieren, die Kriterien der Differenzierung aus dem Stoff und aus den Bedürfnissen der Schüler heraus entwickeln und die verschiedenen Unterrichtsfunktionen an seine Mitglieder verteilen. Für den Musikunterricht ergeben sich aus den Notwendigkeiten der Planung heraus vor allem zwei Entwicklungsaufgaben: Erstens müssen unter Berücksichtigung der speziellen Gegebenheiten des Musikunterrichts Maßstäbe für die "Operationalisierung der Lernziele" gewonnen werden. Mager¹⁾ versteht darunter eine Lernzielbeschreibung, die das Verhalten des Schülers am Ende des Lernvorgangs, die Bedingungen, unter denen dieses Verhalten gezeigt werden soll und die Maßstäbe zur Beurteilung dieses Verhaltens in sich aufnimmt. Auf den ersten Blick erscheint das reichlich technokratisch und gerade auch dem Musikunterricht unangemessen; womöglich wird ein solches Verfahren auch an manchen Gegenständen seine Grenzen finden. Es müßte allerdings untersucht werden, ob die in den gegenwärtigen Lehrplänen und Richtlinien gebräuchlichen Zielformulierungen in ihrer Vageheit nicht schon das Eingeständnis enthalten, daß viele dieser Ziele (wie es die Praxis denn auch erweist) schlechterdings unerreichbar sind. In der Beschreibung einer vom Pädagogischen Zentrum erarbeiteten Planungseinheit für das Fach Bildende Kunst wird dazu ausgeführt: "Sofern sich die Sachverhalte nur wegen ihrer Komplexität gegen eine genaue Formulierung sperren, d. h. nicht prinzipiell irrational und unfaßbar sind (was sie als Unterrichtsziel notwendigerweise unbrauchbar machen würde), sollte man wenigstens damit beginnen, die komplexen Sachverhalte in überschaubare Teile zu gliedern und diese in einer allgemeinverständlichen Sprache zu definieren... Solange nicht definiert ist, was denn z. B. schöpferisches Verhalten sein soll, kann man es auch nicht sinnvoll anstreben".²⁾ Zweitens müßten auch für den

1) R.F. Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1966

2) Unterricht an Gesamtschulen, hrsg. v. Pädagogischen Zentrum a.a.O., Spezieller Teil 6: Bildende Kunst, S. 11 f

Musikunterricht informelle Testverfahren entwickelt werden, die es ermöglichen, die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler in ihren Bedingungen sowohl am Beginn der Unterrichtseinheit (als Kriterien der Differenzierung) als auch an deren Abschluß zu ermitteln.¹⁾

Die verschiedenen Unterrichtsvorgänge könnten dann der wechselnden Größe und Zusammensetzung der Schülergruppierungen angepaßt werden. Dabei müßte im Falle des Musikunterrichts geprüft werden, welche Gruppengrößen den jeweiligen Lehr- und Lernvorgängen adäquat sind; folgende Zuordnungen wären denkbar:

- Der Unterricht in der Großgruppe (der Zusammenfassung der Kerngruppen) wäre dem Lehrvortrag, der Vorführung von Lehrfilmen und Schulfunksendungen, dem Werkhören und der programmierten Unterweisung (allgemeine Musiklehre, musikgeschichtliche Stoffe, Hören am Notenbild²⁾) angemessen;
- in Kleingruppen könnte der in der Großgruppe vermittelte Stoff diskutiert und vertieft werden; Singen und Spielen, Gehörbildung, allgemeine Musiklehre, Werkanalyse und Gestaltung würden in der Methodik den individuellen Bedürfnissen der Schüler angeglichen;
- die Einzelarbeit und die Arbeit in Gruppen von wenigen Schülern würde es ermöglichen, komplexere Stoffe arbeitsteilig zu bewältigen, wobei einzelne Schüler oder Schüler-teams die Ergebnisse ihrer Arbeit zur Information und Diskussion in größere Gruppen einbringen würden. Diese Arbeitsform dürfte für die Schülerinitiative besonders geeignet sein; sie erfordert einen gewissen Aufwand an Arbeitsmitteln (Aufnahmen, Zeitschriften, Bücher usw.).

Verzichtet man auf langfristige Kontinuität des Unterrichts, also auf die prinzipielle Hierarchie voneinander

1) Vgl. die Ausführungen von F. Biglmaier, in: Unterricht an Gesamtschulen, Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 51 ff

2) Diese drei Bereiche erachtet Erna Woll, Programmierte Unterweisung in der Musikerziehung, München 1968, S. 13 ff, für gegenwärtig programmierbar; vgl. auch Helga Ettl, Musikhören im Musiklabor, in: E. Kraus (Hrsg.), Der Einfluß der Technischen Mitteln auf die Musikerziehung unserer Zeit, Mainz 1968, S. 213 ff, wo außerdem Möglichkeiten der technisch herbeigeführten Individualisierung des Werkhörens aufgezeigt werden.

abhängiger und aufeinander bezogener Unterrichtseinheiten (was zumindest nach der kontinuierlichen, gemeinsamen Grundlegung denkbar wäre), so ließen sich die Unterrichtseinheiten auch als Projekte zur Bearbeitung spezieller Themen und Sachbereiche verstehen; langfristig könnte dann ein Teil der notwendigen Interessendifferenzierung auf die zeitliche Abfolge und die verschiedenen Inhalte der Projekteinheiten entfallen. Angesichts der inhaltlichen Verschiedenheit der Projekte könnten dann auch verschiedene, ihnen jeweils adäquate Planungskategorien entwickelt werden, etwa im Sinne der von Wolfgang Schulz dargestellten Typen¹⁾:

- Kontext-Unterricht: Dieser "enthält detailliert geplante Teile und solche mit Spielraum für Spontaneität; Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Einzelarbeit in programmierter Form oder als freie Selbsttätigkeit, nach einer Art Montage-Prinzip zusammengeführt, in einem Kontext miteinander stehend";
- Gruppenprojekte: Dabei wird der Schülerinitiative breiter Spielraum gelassen; die planenden Lehrer beschränken sich darauf, Hilfestellungen zu geben und das Arbeitsmaterial zur Verfügung zu stellen. Die Schüler wählen die Ziele und Arbeitsmittel selbst aus, planen die Arbeitsvorgänge selbst und kontrollieren auch selbst, ob sie ihr Ziel erreicht haben.

Es ist einsichtig, daß die Binnendifferenzierung dem Musikunterricht vielfältige Möglichkeiten bietet. Vor jeder Form der äußeren Differenzierung hat sie den Vorteil, daß die fördernde Gemeinsamkeit von Kindern verschiedener Veranlagung und Herkunft erhalten bleibt, daß der Lehrer also bei aller Individualisierung und Differenzierung die Möglichkeit hat, in der Zusammensetzung der Gruppen jene Steuerung der Cliquenzusammensetzung vorzunehmen, die im Sinne der Chancengleichheit so wichtig ist: "Die Änderung von Motivationslage und Sprachverhalten der Kinder schul-

1) Schulz, Unterricht an integrierten Gesamtschulen, a.a.O., S. 89 f; vgl. auch P. Heimann/G. Otto/W. Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1965

fremder Eltern - also der Abbau schichtenspezifischer Sozialisation - ist nur durch die Organisation schichtenübergreifenden Kleingruppenlebens nachhaltig beeinflussbar".¹⁾ Zumindest während der Orientierungsstufe sollten deshalb auch im Musikunterricht die Methoden der Binnendifferenzierung (wenn überhaupt schon differenziert werden muß) angewandt werden; aber auch in den höheren Jahrgängen der Mittelstufe ist sie der äußeren Niveaudifferenzierung vorzuziehen.

4.3.2. Fachleistungskurse

Die Probleme der äußeren Niveaudifferenzierung wurden bereits ausführlicher beschrieben. Sie ist für den Musikunterricht nur dann vertretbar, wenn bis zum Ende der Mittelstufe ein kontinuierliches, für alle Schüler verbindliches Unterrichtsprogramm verfolgt werden soll und wenn eine Binnendifferenzierung im geschilderten Sinne aus technischen Gründen nicht möglich ist. Ob sich die Frage der Durchlässigkeit hier mit der gleichen Schärfe stellen würde wie etwa im Sprachen- oder Mathematikunterricht, müßte geprüft werden. Solange der Musikunterricht weniger auf die Beherrschung von Stoff als auf Qualifikationen aus ist, die auf verschiedenen Wegen und zum Teil auch mit Hilfe unterschiedlicher Lerninhalte erworben werden können, könnte das Fundamentum bis zu einem gewissen Grade entfallen, ohne daß damit der Wechsel in einen höheren Kurs unmöglich würde; das Fachleistungsprinzip rückt damit in die Nähe der Interessendifferenzierung. Allerdings bestünde auch hier die Notwendigkeit, kursübergreifender Planung mit allen organisatorischen Konsequenzen.

4.3.3. Grund- und Intensivkurse

Der Bildungsrat empfiehlt für die naturwissenschaftlichen Fächer, alternativ elementare Grundkurse und Intensivkurse mit höherer Studienzahl für besonders begabte und interes-

¹⁾ Schulz, Zur Differenzierung an Gesamtschulen, in: Rang/Schulz, a.a.O., S. 184

sierte Schüler einzurichten.¹⁾ An der Odenwaldschule gilt dieses Prinzip auch für den Musikunterricht: Vom 9. Schuljahr ab werden über den gemeinsamen Musikunterricht hinaus Intensivkurse zur "Entfaltung der musikalischen Theorie und der Praxis des Instrumentalspiels"²⁾ angeboten. "Über das Übliche hinausgehendes Interesse an Musik läßt sich im Klassenunterricht kaum mehr befriedigen: Instrumentalspiel, Theoriekenntnis und Hörerfahrung gewähren dem Interessierten bald einen technischen Vorsprung, der nur in Intensivkursen durch den Unterricht einzuholen ist".³⁾ Ähnlich verfährt auch die Thomas-Mann-Schule in Berlin: Wie im schwedischen Modell werden hier dem musikalischen Kernunterricht besondere Musikurse im Rahmen verschiedener Fächerkombinationen des Wahlpflichtbereichs hinzugefügt, die allerdings schon vom 7. Schuljahr ab wählbar werden.⁴⁾ Musikalische Intensivkurse sind in dieser Programmatik natürlich für Hochbegabte und für solche Schüler gedacht, für die möglicherweise eine musikalische Berufsausbildung in Frage kommt; sie werden deshalb auch in der Oberstufe fortgesetzt.⁵⁾ In der Oberstufe der Odenwaldschule können die Schüler für Musik innerhalb der vier obligatorischen Wahlfächer optieren, die in epochalem Wechsel mit jeweils fünf bis sechs Wochenstunden unterrichtet werden; ein Haupt- und ein Zweitinstrument (für beides auch Gesang), Chor, Orchester und theoretische Fächer sind für das Wahlfach Musik verpflichtend.⁶⁾ Wird Musik als Leistungsfach im Abitur gewählt, so sind die Anforderungen entsprechend

1) Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 45 f

2) Edelstein, Odenwaldschule, a.a.O., S. 61

3) a.a.O., S. 67 f

4) W. Danne, Die Gesamtoberschule Märkisches Viertel, in: Rang/Schulz, a.a.O., S. 153 f

5) In seinem Modell paralleler, fachbereichsbezogener Oberstufenkollegs sieht von Hentig auch ein Kolleg mit dem Schwerpunkt Musik vor, das bereits zum Teil mit der Musikhochschule zusammenarbeiten soll. Vgl. H.v.Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968, S.135 ff ders., Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe, in: ders. (Hrsg.), Analysen und Modelle zur Schulreform, 3. Sonderheft der Neuen Sammlung 1966, S. 31 ff

6) Edelstein, a.a.O., S. 92 ff, 99 f

hoch.¹⁾

Es fragt sich, ob man sich mit der intensiven Förderung besonders begabter Schüler einerseits und mit einer Art "verdünntem" Unterricht für die übrigen Schüler andererseits in der Mittelstufe der Gesamtschule begnügen soll. Das Differenzierungsverfahren der Odenwaldschule macht wiederum ausschließlich den Unterrichtserfolg, gemessen am bisherigen einheitlichen Lehrplan, zum Kriterium; dabei wird nicht geprüft, wie dieser Lehrplan im Sinne abweichender musikalischer Interessen erweitert werden könnte. Es ist selbstverständlich zu wünschen, daß musikalische Begabungen im Wahlpflichtbereich intensiv gefördert werden; auch in den oberen Altersjahrgängen der Mittelstufe sollte den Schülern die Option für ein musikalisches Wahlfach noch offenstehen. Da dafür aber wahrscheinlich immer nur relativ weniger Schüler in Frage kommen, stellt sich das Problem der Differenzierung für die anderen Schüler mit der gleichen Schärfe.

4.3.4. Grund- und Zusatzkurse

In diesem Modell ist ein gemeinsamer Elementarkurs für alle Schüler verpflichtend; hinzu treten Kurse unterschiedlicher Thematik, die den Schülern zur Wahl gestellt werden und die speziellen Neigungen und Befähigungen entgegenkommen. Während der gemeinsame Kurs die Kontinuität des Unterrichts garantiert, kann der Zusatzkurs am Beginn jeder Unterrichtsepoche neu gewählt werden. Im Gutachten des Bildungsrates wird dieses Differenzierungsmodell für die organisatorische Gestaltung der künstlerischen Fächer vorgeschlagen.²⁾ Wahrscheinlich bietet es für den Musikunterricht die meisten Vorteile:

- Es ist bei zwei Wochenstunden zu verwirklichen;
- Kontinuität verbindet sich mit Interessendifferenzierung; wo man es für notwendig hält, können die Zusatzkurse auf

¹⁾ Edelstein, a.a.O., S. 118; vgl. auch: Zur Reform der Reifeprüfung, Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 10, Oberhambach 1956, S. 44

²⁾ Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 46

den Grundkurs bezogen bleiben (gleiche Ziele bei verschiedenen Wegen und Inhalten), diese Bezogenheit kann aber auch entfallen;

- die Lehrer können ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechend eingesetzt werden;
- die Zusatzkurse können entweder als Projekte (zur Behandlung bestimmter Themen) oder auch als Förderereinheiten in bestimmten Gegenstandsbereichen (Werkanalyse, Musikgeschichte, Theorie u. a.) eingerichtet werden; dabei kann man die Wünsche der Schüler berücksichtigen und auf diese Weise Motivationen schaffen;
- werden mehrere Kerngruppen zusammengefaßt, so ist die Bindendifferenzierung im Elementarkurs nicht ausgeschlossen;
- die Erfahrungen der Zusatzkursgruppen können im Grundkursunterricht gemeinsam diskutiert werden;
- an die Stelle des Grundkurses können für manche Schüler Intensivkurse im Wahlpflichtbereich treten u. a.

Das Modell ist also außerordentlich flexibel. Da die stets neu zu planenden Zusatzkurse zur experimentellen Arbeit besonders geeignet sind, könnte es auch manches zur kooperativen Lehrplanentwicklung beitragen. Unterricht in neuer Musik¹⁾ und in aktueller Populärmusik²⁾, neue, vom jeweiligen Gegenstand her zu entwickelnde Formen interdisziplinären Unterrichts könnten hier erprobt werden und der Musikdidaktik zu neuen Erkenntnissen verhelfen. Nicht geklärt ist, welche Bereiche der Grundkurs dann umfassen soll; die Entscheidung darüber hängt davon ab, was man jeweils an musikalischem Wissen und an musikalischen Fertigkeiten für unabdingbar hält.

4.3.5. Interdisziplinärer Unterricht

An einer in Braunschweig geplanten Gesamtschule will man vom 5. Schuljahr ab nur noch besonders begabten und interessierten Schülern Musikunterricht im bisherigen Sinne er-

1) Vgl. Zur Didaktik der Neuen Musik, Bibliographie, in: Musik und Bildung 4/1969, S. 190 ff

2) Vgl. H. Rauhe, Musikerziehung durch Jazz, (Beiträge zur Schulmusik Bd. 12), Wolfenbüttel 1962; ders., Schlager-Beat-Folklore im Unterricht und: Zum Wertproblem der Musik, in: W. Krütfeldt, (Hrsg.), Didaktik der Musik 1967, Hamburg 1968, S. 66 ff, 24 ff

teilen, für alle Schüler aber die Teilnahme an Projekten verpflichtend machen, die von Lehrern und Schülern gemeinsam geplant und gestaltet werden und musikalische Probleme ausschließlich in größeren Erfahrungszusammenhängen mit Hilfe von interdisziplinärem Teamunterricht behandeln.¹⁾ Wenngleich der frühe Zeitpunkt der (allerdings revidierbaren) Differenzierung ungünstig ist, so könnte doch dieses Unterrichtsmodell, das bisher nirgends ein Vorbild hat, der musikdidaktischen Erkenntnis einiges an Impulsen bringen. Das Fachunterrichtssystem repräsentiert, wie von Hentig ausgeführt, das vorliegende Wissen; es orientiert sich an Gegenständen, die es im Leben der Schüler in der von der Schule dargebotenen Form gar nicht gibt.²⁾ Will die Schule aber zur Bewältigung und Deutung der gesellschaftlichen Erfahrung beitragen, so muß sie von eben dieser Erfahrung ausgehen statt von abstrakten Gegenständen: "Wenn ... Schulen nicht endlich anfangen, allgemein geistige und soziale Verhaltensdispositionen in einigermaßen komplexen Prozessen und in enger Beziehung zueinander zu vermitteln, wenn sie stattdessen fortfahren, die ausgedeuteten und getrennten Ergebnisse der Wissenschaft einfach zu 'lehren', dann werden sie zur Bewältigung der 'gesellschaftlichen Aufgaben' ... endgültig nicht mehr beitragen können".³⁾ Die Gegenstände aber, die komplexer Erfahrung adäquat sind, müssen von der Schule erst geschaffen werden. Im Bereich der Didaktik aktueller Populärmusik etwa hat sich gezeigt, daß immanent musikalische Kriterien nicht ausreichen, um das Phänomen zu beschreiben und seine Wirkung zu deuten⁴⁾; vielleicht sind Schlager und Beat, wie v. Hentig meint,⁵⁾ tatsächlich eher dem Erfahrungsbereich der Freizeit als dem Erfahrungsbereich Musik zuzuordnen. Wenn die Abhängigkeit musikalischen Verhaltens von außermusikalischen Gege-

1) Diese Information verdanke ich Herrn Prof. Helmut Segler.

2) v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 72 ff.

3) a.a.O., S. 74

4) Vgl. K. Blaukopf/G. Spínstevold, Musik der "einsamen Masse"; (Musik und Gesellschaft Heft 4), Karlsruhe 1968

5) v. Hentig, a.a.O., S. 121

benheiten ohnehin das Kernproblem des Musikunterrichts in der Gesamtschule ist, wenn alle organisatorischen und didaktischen Bemühungen darauf hinauslaufen, diese Abhängigkeit zu relativieren, so ist es nur konsequent, wenn man sie den Schülern in der Deutung ihrer Erfahrung auch bewußt macht: Mündiges Verhalten verlangt die Einsicht in die Bedingungen des Verhaltens. Das ist auch hier nur in Projekten zu leisten, an denen verschiedene Unterrichtsdisziplinen (Sozialkunde, Wirtschaftskunde, Politischer Unterricht, Deutsch, Bildende Kunst u. a.) gleichmäßig mitarbeiten. Ein solcher Projektunterricht braucht nicht unbedingt als Alternative zum regelmäßigen Musikunterricht aufgefaßt zu werden (wie in dem beschriebenen Modell); er ist ebenso im Rahmen anderer Differenzierungsformen zu verwirklichen.

4.4. Musik im Bereich des wahlfreien Unterrichts

In allen geplanten und schon verwirklichten Gesamtschulen gibt es neben den Kern-, Leistungs- und Wahlpflichtfächern einen Bereich, der solche Schülerinteressen auffangen und fördern soll, für die der allgemeine Lehrplan keinen Platz läßt. Obwohl jeder Schüler an einer dieser wahlfreien Veranstaltungen teilnehmen soll, steht die Eigeninitiative hier im Vordergrund. Das musikalische Angebot beschränkt sich in den meisten Plänen auf Chor, Orchester und Instrumentalspiel; es ließe sich denken, daß man diesen Kanon erweitert. Wenn die Schule eine genügend große Anzahl von Schülern umfaßt (was ohnehin Voraussetzung zur sinnvollen Arbeit einer Gesamtschule ist), so wird es zweifellos auch Schüler geben, die ein Schlag- oder Rhythmusinstrument spielen, sich für die Technik des Arrangements interessieren oder Mitglied einer Jazz-, Beat- oder Folkloregruppe sind. Auch diese Schüler bedürfen in ihrem Bereich gewisser spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten, und es gibt keinen Grund, warum die Schule sie ihnen nicht vermitteln und sich auf die Förderung derjenigen Schüler beschränken sollte, die ein "solides" Orchesterinstrument erlernt haben. Dazu bedarf es beim Lehrer nicht nur entsprechender Kenntnisse, sondern vor allem auch der Zurückhaltung und

der Bereitschaft, vorurteilslos auf die Interessen der Schüler einzugehen - Verhaltensweisen, die überall da angebracht sind, wo die Schule Ehrlichkeit gegenüber der außerschulischen Wirklichkeit herstellen will.¹⁾ Darüber hinaus ist es wahrscheinlich, daß sich einzelne Schüler oder kleine Gruppen für Themen interessieren, die über das im regulären Unterricht Gebotene hinausgehen; der Lehrer hätte hier die Anregungen der Schüler zu beachten und ihnen die erforderlichen Hilfsmittel zu ihrer Arbeit zur Verfügung zu stellen.

Gerade auch im Bereich des Instrumentalunterrichts scheint die Gleichheit der Chancen nicht verwirklicht zu sein. Erstens bedeutet er für viele Eltern eine finanzielle Belastung; zweitens verbieten die baulichen Verhältnisse gerade in Neubaugebieten (in denen die meisten Gesamtschulen entstehen werden) regelmäßiges Üben. Für große Gesamtschulen wird es sich lohnen, Instrumentallehrer anzustellen, die den Schülern kostenlosen Unterricht erteilen; vielleicht empfiehlt sich auch die Zuordnung einer Jugendmusikschule zu mehreren Gesamtschulen. Auf jeden Fall wären Überräume einzurichten und Instrumente zur Verfügung zu stellen. Die Beobachtung, daß diejenigen Schüler, die ein Instrument spielen, den anderen im Musikunterricht in jeder Hinsicht voraus sind, legt es der versuchsbegleitenden Forschung nahe, einmal die der Entscheidung für den Instrumentalunterricht zugrunde liegenden Voraussetzungen und Beweggründe bei Eltern und Schülern zu erhellern und daraus pädagogische Maßnahmen abzuleiten.

4.5. Zusammenfassung

- (1) Die Zuordnung des Faches Musik zum undifferenzierten Kernbereich beruht auf sachfremden Vorentscheidungen. Die speziellen Erfordernisse des Musikunterrichts, gemessen an der bisherigen Praxis, am gegenwärtigen Stand der Musikdidaktik und an den Zielsetzungen der Gesamtschule, lassen eine Differenzierung im Bereich des Mu-

¹⁾ D. Baacke, Beat - Die sprachlose Opposition, München 1968, S. 212 ff

sikunterrichts notwendig erscheinen.

- (2) Um die Kriterien der Differenzierung und der Lehrplangestaltung zu ermitteln, bedarf es einer umfangreichen Versuchstätigkeit, die sinnvoll nur in überregionaler Kooperation und mit Hilfe von versuchsbegleitender Forschung am jeweiligen Schulort zu leisten ist. Diese Versuchstätigkeit muß sorgfältig geplant werden; Voraussetzung dafür ist die Entwicklung von Fragestellungen und von verschiedenen hypothetischen Modellen als Forschungsgrundlage.
- (3) Geht man von den gesellschaftlichen Zielsetzungen der Gesamtschule aus, die kraft der gesellschaftlichen Bedingtheit musikalischen Verhaltens ungeschmälerte Gültigkeit für den Bereich des Musikunterrichts haben, so zeichnen sich für die Organisation die folgenden Konsequenzen ab:
 - Egalisierung der Chancen: Differenzierung so spät wie möglich, Binnendifferenzierung unter dem Gesichtspunkt des Ausgleichs von Benachteiligungen in den letzten Grundschuljahren und in der Gesamtschule vor Aufnahme der äußeren Differenzierung; Erweiterung des Lehrplanangebots und Wahldifferenzierung; kostenloser Instrumentalunterricht und Einrichtung von Überäumen;
 - Förderung: Spezielle Zusatzkurse für Hochbegabte, später ein musikalisches Angebot im Bereich der Wahlpflichtfächer, Musik als Schwerpunktfach in der Oberstufe und als Leistungsfach im Abitur;
 - Mündigkeit: Fächerübergreifende Projekte unter Einbeziehung musikalischer Probleme, Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler, Erhellung der soziologischen, wirtschaftlichen und politischen Aspekte des Musiklebens und des musikalischen Verhaltens.

4.6. Ein Beispiel: Die Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt

Das einzige dem Verfasser bekannte in den Einzelheiten ausgearbeitete Modell für den Musikunterricht an Gesamtschulen wurde kürzlich von einer Expertengruppe am hessischen Kultusministerium erstellt.¹⁾ Es soll zunächst an der

¹⁾Für die freundliche Bereitstellung der Unterlagen danke ich Herrn Oberstudienrat Heinz Jung, Frankfurt.

Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt¹⁾ erprobt werden; eine Reihe von Musiklehrern anderer hessischer Gesamtschulen, die gegenwärtig eigene Entwürfe auf die Möglichkeit der Koordination mit dem Frankfurter Modell überprüfen, haben daran mitgearbeitet. Da der Entwurf dieser Arbeit als Anhang beigelegt ist, erübrigt sich eine ausführliche Beschreibung. Es sei in diesem Zusammenhang nur auf das Prinzip der Differenzierung und die ihm zugrundeliegenden Kriterien verwiesen.

Als erstes fällt auf, daß der zweistündige Musikunterricht vom 7. Schuljahr ab nicht mehr für alle Kinder verbindlich ist, sondern nur noch für diejenigen, die im Bereich der Wahlpflichtkurse für die 2. Fremdsprache, Maschinenschreiben oder Kunstziehung optiert haben (S. 4). Offenbar ist Musik hier Bestandteil bestimmter Fächerkombinationen; weder aus dem Plan noch aus der vorliegenden Literatur geht eindeutig hervor, welches System interfachlicher Wahlmöglichkeiten im Wahlpflichtbereich dahintersteht.²⁾ Man verläßt sich dabei wohl auf die motivierende Wirkung des Grundschulunterrichts und des Förderunterrichts im 5. und 6. Schuljahr wie auch des inhaltlich breiten Angebots im weiteren Verlauf der Mittelstufe; es bleibt abzuwarten, wie hoch der Anteil der nicht auf den Musikunterricht verpflichteten und dennoch an musikalischen Kursen interessierten Kindern ist.

Die Spitzenförderung liegt in diesem Modell eindeutig im Bereich der wahlfreien Kurse, die ein umfangreiches Angebot enthalten (S. 3, 23 f). Dagegen macht der reguläre Musikunterricht mit generell zwei Wochenstunden in zeitlicher Ausdehnung und Intensität keinen Unterschied zwischen begabten und weniger begabten Schülern. Kriterium der Differen-

1) Die Ernst-Reuter-Schule nahm ihre Arbeit 1963 auf, zunächst als additive Gesamtschule. Im Schuljahr 66/67 umfaßte sie ca. 2.280 Schüler, davon entfielen 1.150 auf die Mittelstufe. Seit Herbst 1967 findet über die Förderstufe (5. und 6. Schuljahr) hinaus eine partielle Integration statt, die mit Leistungsdifferenzierung (Englisch, Mathematik) und Interessendifferenzierung (musische Fächer und Sport) arbeitet. Die Integration soll fortgesetzt werden. Vgl. Lohmann, Gesamtschule, a.a.O., S.221 ff

2) Vgl. Lohmann, a.a.O., S. 227: "Ab Klasse 7 werden diese Fächer (musische Fächer und Sport, d.V.) Wahlpflichtkurse

zierung ist dabei einerseits das Interesse der Schüler, dem man mit einem stark erweiterten Lehrplan entgegenkommt (S. 9 f); andererseits hat man in Anlehnung an Michael Alts Typologie¹⁾ die verschiedenartige musikalische Rezeptionsweise zum Maßstab des jeweiligen inhaltlichen und methodischen Angebots gemacht. Zwar ergibt sich dabei von selbst wieder das verschieden hohe Anspruchsniveau der beiden Zusatzkurse in der Förderstufe (S. 5) und entsprechend auch der Kurskategorien a und c in der Mittelstufe (S. 8 und 10); die Durchlässigkeit ist in der Mittelstufe aber dadurch gewährleistet, daß die halbjährlichen, in sich abgeschlossenen Stoffeinheiten zeitlich parallel einsetzen und daß die Schüler unter Beratung des Lehrers frei zwischen ihnen auswählen können.

Der Unterricht in der Förderstufe folgt dem Grund- und Zusatzkurs-System, wobei die beiden alternativen Zusatzkurse auf den Grundkurs bezogen bleiben und den dort gebotenen Stoff auf verschiedenen Ebenen vertiefen; hier nimmt der Lehrer die Zuweisung vor. Im 7. bis 10. Schuljahr herrscht dagegen völlige Wahlfreiheit. Da in jedem Halbjahr drei (7./8. Schuljahr) bzw. fünf (9./10. Schuljahr) verschiedene Kurse angeboten werden, da andererseits die Schüler in jedem Schuljahr nur einen Halbjahreskurs zu belegen brauchen, haben sie praktisch in jedem Jahr die Wahl zwischen sechs bzw. zehn verschiedenen Kursen. Natürlich ist dabei weder ein kontinuierlicher Unterricht über mehrere Jahre hinweg gegeben (es gibt keinen für alle obligatorischen Grundkurs; das Fundamentum (S. 6 f) ist am Ende der Förderstufe erreicht), noch kommt man in diesem System auf die gleiche obligatorische Wochenstundenzahl wie im bisherigen Musikunterricht (in vier Jahren vier Halbjahreskurse mit je

(Fortsetzung von S. 65) in allen Schularten sein, und die Schüler wählen in den Schuljahren 7 und 8 zwei, in den Klassen 9 und 10 einen Kurs mit je zwei Wochenstunden aus einem Programm, das bestimmte Teilgebiete aus den Fächern Kunst, Werken, Musik, Fotografie, Kochen und Nadelarbeit behandelt". Daß das mittlerweile überholt ist, geht aus dem Plan hervor, der zusätzlich die 2. Fremdsprache und Maschinenschreiben erwähnt (S. 4).

¹⁾ Vgl. M. Alt, Didaktik der Musik, Düsseldorf 1968, S. 126 ff (Das Musikhören des Kindes und des Jugendlichen) und S. 86 ff (Sinnkategorien der Musik, Schichten des musikalischen Kunstwerks, Methoden der Interpretation).

zwei Stunden). Aber man sollte nicht verkennen, daß die Erweiterung des Lehrplanangebots, daß Wahlfreiheit und Schwerpunktbildung die Interessen und Fähigkeiten der Schüler möglicherweise eher herauszufordern und zu fördern in der Lage sind als der nivellierende Einheitsunterricht, mögen ihm auch mehr Stunden zur Verfügung stehen. Wenn es darüber hinaus gelingt, "über affirmative Intentionen" hinauszukommen, "Lernziele und Lehrinhalte emanzipatorischen Typs" zu entwickeln und "den Schüler zur kritischen und wertenden Reflexion" zu bringen (S. 13), so hat der Musikunterricht nach diesem Modell seinen Teil zur Verwirklichung der demokratischen Zielsetzung der Gesamtschule beigetragen.

Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid: Versuch über die Möglichkeiten einer Konvergenz von Musik und Pädagogik, in: Forschung in der Musikerziehung, Beiheft der Zeitschrift Musik und Bildung 1/1969, S. 3 ff
- Adorno, Theodor W.: Kritik des Musikanten und: Zur Musikpädagogik, in: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Göttingen 1963, S. 62 ff, 102 ff
- Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen, Frankfurt a.M. 1962
- Alt, Michael: Didaktik der Musik, Ratingen 1968
- Bungardt, Karl: Grund- und Organisationsformen von Gesamtschulen (Material- und Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nr. 128), o.O. 1968
- Correll, Werner: Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation, Hannover 1969
- Derbolav, Josef (Hrsg.): Grundfragen der Musikdidaktik, Ratingen 1968
- Edelstein, Wolfgang: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Entwicklung und Struktur (Schriftenreihe der Odenwaldschule Heft 8), Frankfurt a. M. 1967
- Ehrenforth, Karl-Heinrich: Musik kein Leistungsfach?, in: Musik im Unterricht 10/1968, S. 361 ff
- Frommberger, Herbert/
Hans-G. Rolff (Hrsg.): Pädagogisches Planspiel: Gesamtschule, Braunschweig 1968
- Führ, Christoph: Schulversuche 1965/66. I: Gesamtdarstellung. II: Fünfzig Strukturberichte, Weinheim 1967
- Furck, Carl-Ludwig: Das unzeitgemäße Gymnasium, Weinheim 1965
- Günther, Ulrich: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung, Neuwied/Berlin 1967

Heimann, Paul/
Gunter Otto/
Wolfgang Schulz:

Unterricht-Analyse und Planung,
Hannover 1965

Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule, 4. Sonderheft
der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1959,
Köln/Opladen 4/1966

Hentig, Hartmut von (Hrsg.): Analysen und Modelle zur Schulreform,
3. Sonderheft der Neuen Sammlung 1966

Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft
Stuttgart 1968

Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter - Einige Grundbegriffe aus dem Wörterbuch der Kunsterziehung, in: Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung, Stuttgart 1969, S. 352 ff

Die Schule im Regelkreis. Ein neues Modell für die Probleme der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1965

Hitpass, Josef: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965

Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1968, S. 521 ff

Koneffke, Gernot: Schulreform in entfremdeter Welt, in: Heinz-Joachim Heydorn (Hrsg.), Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt a.M. 1967, S. 124 ff

Kraus, Egon (Hrsg.): Der Einfluß der Technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit. Vorträge der Siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968,
Mainz 1968

(Hrsg.): Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung. Vorträge der Sechsten Bundesschulmusikwoche Bonn 1965, Mainz 1965

Ein neues Musik-Curriculum als Beispiel für eine Revision der Bildungspläne in den USA, in: Musik und Bildung 6/1969, S. 273 ff

- Krützfeldt, Werner (Hrsg.): Didaktik der Musik 1967. Vorträge und Referate der 14. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulumusik und Allgemeine Musikpädagogik, Hamburg 1968
- Lohmann, Joachim (Hrsg.): Gesamtschule - Diskussion und Planung. Texte und Berichte (Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen Reihe B Bd. 6), Weinheim/Berlin 1968
- Magdeburg, Horst (Hrsg.): Gesamtschule - Modell für die Schule von morgen? (Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen Reihe B Bd. 3), Weinheim/Berlin 1967
- Marklund, Sixten/
Pär Söderberg: Die neunjährige Grundschule in Schweden. Werdegang und Organisation (Päd. Zentrum, Veröffentlichungen Reihe C Bd. 14), Weinheim/Berlin/Basel 1969
- Mastmann, Horst u. a. (Hrsg.): Gesamtschule. Ein Handbuch der Planung und Einrichtung, Schwalbach 1968
- Meyer, Heinz: Zum Bildungsinhalt des Faches Musik, in: Musik und Bildung 5/1969, S.224 ff
Motivation im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 7-8/1969, S. 327 ff
- Pedley, Robin: Die englische Gesamtoberschule, Bad Heilbrunn 1966
- Petrat, Gerhardt: Soziale Herkunft und Schullaufbahn, Frankfurt a.M. 1964
- Plickat, Hans-Heinrich: Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs, Diss. Phil. Hamburg 1958
- Popitz, Heinrich (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen, Freiburg 1966
Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung, in: Ludwig von Friedeburg (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft (Neue Wissenschaftliche Bibliothek Bd. 5), Köln/Berlin 1966, S. 392 ff
- Rang, Adalbert/
Wolfgang Schulz (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform, München 1969

- Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer (Pädagogische Provokationen I, Päd. Zentrum, Veröffentlichungen Reihe B Bd. 1), Weinheim/Berlin 1966
- Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967
- Robinsohn, Saul B./
Helga Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 3), Stuttgart 1968
- Roeder, Peter-Martin/
Artur Pasdzierny/
Willi Wolf: Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen (Pädagogische Forschungen Bd. 32), Heidelberg 1965
- Rolff, Hans-G.: Wege zur Gesamtschule (Material- und Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nr.125), o.O. 1968
- Sander, Theodor/
Hans-G. Rolff/
Gertrud Winkler: Die Demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule, Hannover 1969
- Scheuerl, Hans: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte seiner weiteren Entwicklung (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission), Stuttgart 1968
- Schmied-Kowarzik, Wolf Dietrich/
Dietrich Benner: Prinzipielles zur Problemstellung der Musikdidaktik, in: Pädagogische Rundschau 12/1967, S. 931 ff
- Schultze, Walter/
Christoph Führ: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland (Dokumentationen zum in- und ausländischen Schulwesen Bd. 5), Weinheim 1966
- Segler, Helmut/
Lars U. Abraham: Musik als Schulfach (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Braunschweig Heft 13), Braunschweig 1966
- Tiedemann, Rolf: Kunst Erziehung Kunsterziehung, in: Das Argument 2/1966, S. 121 ff

Zifreund, Walther (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und technische Medien, München 1968

Beiträge zur schwedischen Schulreform, Weinheim 1968

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Bad Godesberg 1969

Gesamtschulen Zeitschrift für ein modernes Bildungssystem, hrsg. von Herbert Enderwitz u.a., Braunschweig/Hamburg 1969 ff

Gesamtschulen-Informationsdienst, hrsg. vom Pädagogischen Zentrum Berlin, 1968 ff

Unterricht an Gesamtschulen. Planungsvorschläge mit Beispielen für das 7. Schuljahr, Allgemeiner Teil und Spezieller Teil 6: Bildende Kunst, hrsg. vom Pädagogischen Zentrum, Berlin 1968

Ich versichere, daß ich diese Arbeit
selbständig verfaßt und keine ande-
ren als die genau und vollzählig
angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Roman Ott

ANHANG