

Die 13-18jährigen – Zwischen allen Szenen

Ein musikpädagogischer Protest

Vorbemerkung

Die nachfolgenden Beobachtungen und Verstehensaspekte haben ein Ziel: Sie sollen darauf hinweisen, dass im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule noch immer nicht in auch nur ausreichendem Maße die ästhetische Situation der Jugendlichen wahrgenommen wird. Das hat mindestens zwei Gründe:

- die Schulen verstehen sich immer noch als eine Bildungsagentur traditioneller Art, d.h. sie transportieren einen bildungsbürgerlichen Kanon, ohne zunächst zu fragen, welche historisch bedingte Funktion diesem Kanon zukäme. Innerhalb des damit vermittelten Wertekanons wird der szeneorientierten Musik kaum eine Bedeutung zugebilligt.
- MusiklehrerInnen sind im Regelfall nicht so ausgebildet, dass sie offen mit unterschiedlichen Szenen umgehen können, weil die Hochschulen und Universitäten sich noch immer weigern, die Behandlung von Jugendkulturen in ihren Fächerkanon sowohl der künstlerisch-praktischen wie der wissenschaftlichen Fächer aufzunehmen.

Hinzu kommt, dass sich auch Teile der musikpädagogischen Literatur nur am Rande oder gar nicht mit dem Phänomen der Jugendkulturen auseinandergesetzt haben, obwohl sie diese von ihrem Ansatz her eigentlich hätten reflektieren müssen. Diesen kritischen Einwand muss sich insbesondere die Didaktische Interpretation gefallen lassen, die zwar in ihrem Überbau die Dialogizität postuliert, nicht aber auch nur ausreichend berücksichtigt hat. So positiv zunächst zu werten ist, die Sinnfrage auch im Musikunterricht zu stellen, so kritisch ist zugleich zu bewerten, dass die konkreten Umsetzungsangebote nicht die Schülerinnen und Schüler als Personen mit eigenen ästhetischen Erfahrungen wahrnehmen, die es in einen Dialog, vielleicht auch in eine Konfrontation zu stellen gilt. Vielmehr werden sie im Regelfall an der Kunstmusik festgemacht, die in der Welt der meisten Jugendlichen keine Rolle spielt.

Um einem Mißverständnis sogleich vorzubeugen: Es geht im Folgenden nicht darum, ein Credo für die Musik der Jugendkulturen als gar ausschließlichen Gegenstand des Musikunterrichts zu formulieren. Dies ist aus den verschiedensten Gründen nicht nötig, besonders aber deswegen, weil es seit nun fast 40 Jahren die entsprechenden Publikationen gibt. Bedauerlicherweise sind die vielen Modelle, gerade auch die in Fachzeitschriften publizierten, nur von einem kleineren Kreis von Pädagogen rezipiert worden.

Der Verfasser möchte vielmehr mit seinem Beitrag einen weiteren Versuch wagen, durch den Hinweis auf empirische Ergebnisse Sichtweisen und Orientierungen von Schülern so zu verdeutlichen, dass die Notwendigkeit des Überdenkens der eigenen didaktischen Überzeugung nicht ausgeschlossen oder vor sich her geschoben wird. Dabei berichte ich zunächst von einigen Beobachtungen, die meine These belegen sollen, um anschließend nach musikpädagogisch verwertbaren empirischen Daten zu fragen. Sie sollen einen kleinen Beitrag für eine offene Diskussion über den Stellenwert von Musik und Musikunterricht heute leisten, die heute nötiger denn je ist, will man nicht den Anschluß an den Horizont von Kindern und Jugendlichen verpassen.

Beobachtungen

Eine Beobachtung während einer Schulentlassungsfeier: Die Musiklehrerin war von den Kollegen wie von der Schülervertretung gebeten worden, die obligatorische Klassenlehrer-Rede zu halten. Dabei benannte sie die Schwierigkeiten, die sie, aber auch andere Lehrer mit diesem Jahrgang hatten. Es gab zwar kaum massive Konflikte, es war nicht das Fernbleiben vom Unterricht, nicht eine wie auch immer geartete Aggressivität, die ein wirkliches Arbeiten unmöglich gemacht hätten. Nein, diese Lehrerin benannte Situationen, in denen



zwei verschiedene Kulturen aufeinanderprallen. Dabei schilderte sie Situationen, in denen ihre Schüler signalisierten: Uns geht dies alles nichts an, weil alles, was wir in dieser Schule machen, mit uns nichts zu tun hat. Wir sind eigentlich nur physisch anwesend und zwar deswegen, weil wir irgendwie durch den Alltag kommen müssen. Was sie, die Schüler wollten, ließe sich in dem Song von Sheryl Crow zusammenfassen: „All I wanna do is have some fun, I got this feeling, I'm not the only one.“

Machte man als Lehrer kulturelle Angebote, z.B. ins Theater oder in eine Musicalaufführung zu gehen, so fanden diese keine nennenswerte Resonanz. Diese Haltung wurde auch in anderen Fächern beobachtet, und dabei für das Lehrerkollegium nicht erklärbar, ja beängstigend, weil pädagogische Anknüpfungspunkte nicht mehr ausgemacht werden konnten. Für die Schüler war „alles ätzend“, für die Lehrer war diese diffuse Charakterisierung von Unterricht nicht nachvollziehbar und qualitativ. Womit nur mögen sich, diese Frage stellten sich die Lehrer, ihre Schüler noch identifizieren, was macht ihre eigene Identität aus? Die sensibleren Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich hilflos in der Beantwortung dieser Frage. Und auch für dieses Kollegium galt, was Thomas Ziehe beobachtet hat, dass sich „eine ständig wachsende Menge von Lehrern... fast alltäglich mit dem Traum (berumschlägt), alles hinzuschmeißen und nie wieder eine Schule von innen zu sehen.“¹⁾

Fast schweigend wurde die Rede aufgenommen. Was mochte sich hinter dem Schweigen verbergen: Betroffenheit, Ablehnung, Gleichgültigkeit? Beim anschließenden Sektempfang wurde die Lehrerin von einem Kollegen angesprochen: *„Also so ist's doch nicht, Frau Kollegin. Die jungen Leute ... wenn sie den Wind von vorn bekommen, dann läuft's doch. Ich jedenfalls hatte mit diesem Jahrgang in Deutsch nie Schwierigkeiten. Was heißt denn, sich mit Kultur identifizieren? Bei mir wurde gelernt!“* Dass dieser Lehrer nicht mehr bemerkt, was in seinen Schülern, in seinem Unterricht vor sich geht, wenn er augenscheinliche Probleme durch Druck zu überwinden trachtet, bedürfte keiner weiteren Diskussion, wenn die Verdrängung nicht so erschreckend sichtbar gewesen wäre.

Reaktionen

Als das Gespräch mit Kollegen aus allen Bundesländern auf diese Beobachtung kam, sahen gerade die Lehrer aus den neuen Bundesländern die momentane Situation in den Schulen als besonders kritisch an.²⁾ Gewiß: Die kleinen Monster, die uns DER SPIEGEL als Erklärungsmuster für den Wertewandel unter Kindern und Jugendlichen angedient hat, sind diese Jugendlichen ganz gewiß nicht. Aber – und darin war man sich einig – Die Identitätsschere, insbesondere die kulturelle, würde in einer Weise auseinanderklaffen, dass die traditionellen Brücken nicht oder kaum noch griffen. Man war sich einig: Dies beträfe natürlich nicht jede Schule, nicht jeden Lehrer oder Schüler. Wenn aber ein Lehrer in der beschriebenen Runde seine Überzeugung formuliert, die Frage der kulturellen Schere sei nur von der Presse aufgebauscht, die Wirklichkeit sei eine ganz andere, wenn er dann von den Schülern seines Musikzweiges berichtet, so ist dem zu entgegnen: Die Existenz seiner 5. Klasse, in der alle Schüler ein Instrument spielen, so dass wöchentlich freitags in der 6. und 7. Stunde ein Klassenorchester stattfinden kann, ist noch nicht der Beleg dafür, dass sich bei „richtigem“ musikalischen Arbeiten alle kulturellen Differenzen überwinden lassen. Denn was in diesen Fällen geschieht, ist schnell geklärt: Die Schüler entsprechen aufgrund der sozialen Rahmenbedingungen der kulturellen Norm des Lehrers. Insofern kann man sich sehr gut das gegenseitige (Ein-) Verständnis vorstellen. Dass damit aber ihre eigene Identität erreicht wäre, wird man nicht automatisch annehmen dürfen.

Dass aber die kulturelle Orientierung der Lehrer nur in den seltensten Fällen gilt, wissen besonders die in den sozialen Brennpunkten Unterrichtenden zu berichten. Hier stoßen die unterschiedlichen kulturellen Identifikationen in einer Weise aufeinander, dass jegliche Form der Kommunikation schwierig, oft schlicht unmöglich wird. Es läßt sich augenscheinlich für die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer nicht leugnen: Der Abstand zwischen ihnen und ihren Schülern ist größer geworden. Dies ist nicht allein mit dem zunehmenden Altersunterschied zu erklären. Es ist die Differenz zwischen der Jugendkultur und der Erwachsenenkultur, es ist auch der Unterschied, wie sich jemand überhaupt mit dem identifiziert, was zum eigenen kulturellen Wertesystem gehört.³⁾

Wie also kann sich der Musiklehrer dem Befund stellen, dass seine eigene kulturelle Identität so weit von der seiner Schülerinnen und Schüler entfernt ist? Diese Frage stellen sich viele Kolleginnen und Kollegen,

wenn sie nicht längst resigniert haben oder aber - unsensibel genug - immer wieder behaupten, es gäbe zwischen ihnen und ihren Schülern keinen Bruch in dieser Frage. ⁴⁾

Empirische Einsichten

Fragen wir uns also, ob es empirische Daten gibt, die den Eindruck bestätigen, der darauf hinausläuft, a) dass sich Jugendkulturen ausschließen, b) dass sie kaum oder gar nicht mit einer Erwachsenenkultur korrelieren.

Ich möchte zunächst einige der jugendlichen Szenen vorstellen, wobei ich zugeben muß, dass auch mich die Vielfalt und das Maß der Differenzierung ganz außerordentlich überrascht hat. Dieser Einblick basiert einerseits auf empirischen Untersuchungen von Klaus-Ernst Behne ⁵⁾ im Rahmen einer Langzeitstudie, andererseits auf einer von mir durchgeführten Befragung von 14-19jährigen Schülern; dabei wird vielleicht ein wenig irritieren, dass man kaum noch von einer jugendlichen Teilkultur wird sprechen dürfen, wie dies im Gefolge der amerikanischen Diskussion der späten 50er Jahre noch geschehen ist. Hinzu kommen empirische Untersuchungen von Matthias Harnitz aus dem Jahr 1999, die sich mit den Konflikten im Musikunterricht befassen.

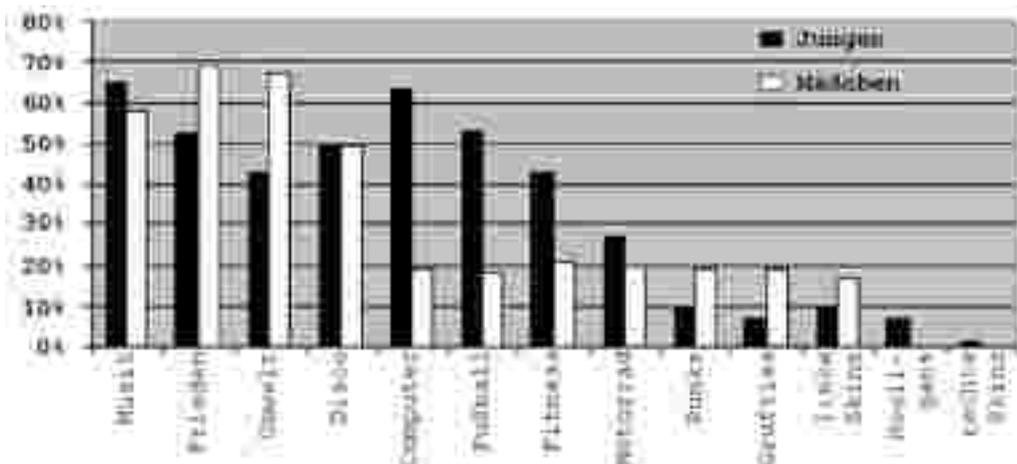
Die folgende Grafik zeigt zunächst ein Ergebnis der von Behne zwischen 1991 und 1997 durchgeführten Langzeitstudie zum Thema "Entwicklung des Musikerlebens im Jugendalter", deren Zwischenergebnisse bereits vor einigen Jahren vorgestellt wurden. Jugendliche bekamen eine Liste mit 13 Szene-Begriffen vorgelegt, die sie mit Sympathiewerten belegen sollten. Behne hat dabei folgende Beobachtungen machen können:

- Weniger als ein Viertel der Jugendlichen können sich mit keiner Szene identifizieren.
- Die meisten (55,3%) reagieren auf vier und mehr Szenen positiv. ⁶⁾

Er faßt zusammen: *"Dass Szenen aber in so hohem Maße als Identifikationsangebot und damit zeitweilig als Sozialisationsinstanz angenommen werden, ist genauso bemerkenswert wie die Tatsache, dass für die einzelnen häufig ein ganzes Bündel von Szenen relevant werden können."* ⁷⁾

Auffällig – und darauf wäre besonders zu achten – sind die Differenzen, die sich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen erkennen lassen.

Abbildung 1



Von den durch Behne 152 Befragten antworteten nur zwei, dass sie mit einem Szenebegriff nichts anfangen könnten. Besonders auffällig: Die Jungen können sich fast zur Hälfte mit zwei und mehr Szenen identifizieren, die Mädchen aber nur zu einem knappen Drittel.

Kommen wir noch einmal auf diese Untersuchung unter einem anderen Blickwinkel zurück: In einer zweiten

Thema

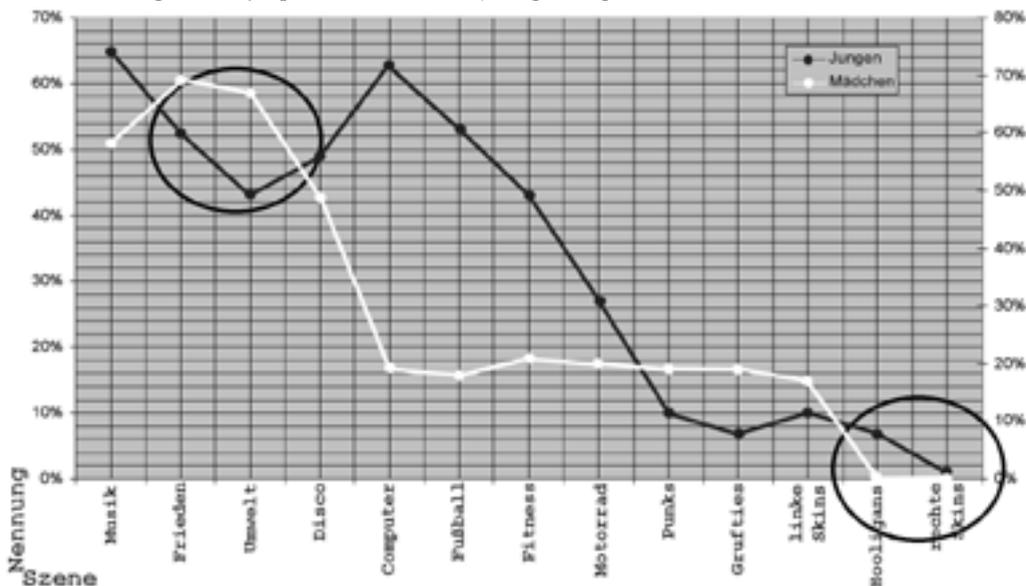


“Der Verfasser möchte vielmehr mit seinem Beitrag einen weiteren Versuch wagen, durch den Hinweis auf empirische Ergebnisse Sichtweisen und Orientierungen von Schülern so zu verdeutlichen, dass die Notwendigkeit des Überdenkens der eigenen didaktischen Überzeugung nicht ausgeschlossen oder vor sich her geschoben wird.”

Prof. Dr. Hans Bäßler hat den Lehrstuhl Musikdidaktik an der Hochschule für Musik und Theater Hannover inne und ist Bundesvorsitzender des Verbandes Deutscher Schulumusiker

Darstellung werden die geschlechtsspezifischen Differenzen noch deutlicher erkennbar: In den Bereichen Musik, Frieden, Computer, Fußball, Fitness und Motorrad als Szenorientierung unterscheiden sich Mädchen und Jungen im Alter von 15 Jahren bedeutsam. Mädchen scheinen politischer zu sein (Frieden/Umwelt auf der einen, Ablehnung der Hooligans und der rechten Skins auf der anderen Seite).

Abbildung 2 Sympathiewerte bei 15jährigen Jugendlichen



In der jetzt folgenden Tabelle (Quelle: BEHNE 1995, 8) wird erkennbar, wie man sich die Orientierung der Szenen zu verschiedenen Musikstilen in der Spannung von Akzeptanz und Aversion vorzustellen hat. Die statistischen Werte habe ich um der Übersichtlichkeit willen weggelassen:

		positiv →	negativ
Thema	Disco-Fans	Techno, Rave, Dance House, Disco, Hip-Hop, Rap, Acid, House	Gothic-Bands, Punk, Beat & Pop, Grunge, Operette, Independent, Klassische Musik
	Fans von Musikgruppen	Heavy Metal, Independent, EBM, Hard Rock	Geistliche Musik
	Punks	Heavy Metal, Independent, Hard Rock, Punk, Grunge, Gothic-Bands, Funk	Disco
	Grufties	Hard Rock, Musical, Heavy Metal, Punk, Gothic-Bands, Independent, Operette, Grunge	Rap, Disco
	Fußball-Fans	Deutscher Schlager, Marschmusik	Klassische Musik, Musical, Beat & Pop
	Fußball-Hooligans	Deutsche Volksmusik	Klassische Musik, Beat & Pop, Musical
	Umweltschützer / Ökobewegung	Musical, Latin Pop, Modern Jazz	--
Computerfans	Blasmusik, Deutsche Schlager	Independent	

Wenn man sich jetzt die konkrete Situation in einer Lerngruppe – sei es eine Klasse, sei es ein Kurs – vorstellt, wird man davon ausgehen können, dass Disco-Fans und Punks, Fußball- und Computer-Fans zusammen Musikunterricht erleben, deren Musikorientierung weit entfernt der jeweilig anderen liegt. Und ein weiteres Problem: Die sog. Klassische Musik, die im schulischen Musikunterricht weitaus am meisten angeboten wird, beurteilen Schüler teilweise als ausgesprochen negativ.

Damit ist ein pädagogisches Dilemma benannt, dass zunächst nur Hilflosigkeit im musikpädagogischen Handeln erzeugen kann: Unmittelbare Anknüpfungspunkte an musikalische Schülerpräferenzen gibt es kaum, weil es keine einheitliche Schüleridentifikation mit einem Stil gibt. Zudem sind die Lehrplanvorgaben, aber auch die musikalische Sozialisation der Lehrer eindeutig "klassisch" geprägt. Doch stellen wir vorerst die pädagogischen Implikationen zurück.

Kommen wir jetzt zunächst zu einer weiteren wichtigen Frage, nämlich der nach einer Präzisierung jugendlicher Szenen. Eine von mir durchgeführte nicht-repräsentative Untersuchung ergab einzelne Bezüge, die auf der Frage basierten: "Was meinst Du über ...". Die jeweils meisten Nennungen wurden entsprechend zusammengefaßt. Man erkennt an dieser Tabelle, dass es einen engen Bezug zwischen Musikstil, Kleidung und politischer Orientierung gibt, die habituell zur Szene unmittelbar dazugehören.⁸⁾ An den Ergebnissen dieser Umfrage läßt sich ablesen, dass wir es nicht nur mit einem musikalischen Geschmacksurteil zu tun haben, sondern dass es sich hier um eine sehr viel weitreichendere Frage handelt, die den eigentlichen Identifikationsprozess, der aus Aneignung und Ablehnung gespeist wird, erst ausmacht. Auch in dieser Untersuchung wiederholt sich, was bereits in der von Behne erkennbar war: Szenen sind

außerordentlich differenziert und abgrenzend zugleich zu sehen; sie scheinen sich in spezifischen Milieus zu bilden, diese wiederum zu prägen. Insofern sind sie sicher nicht als Äußerlichkeit zu verstehen, sondern als eine Ausprägung besonderer Art, die durchaus mit einem Lebensentwurf korrelieren. Dieser Lebensentwurf aber ist es auch, der das Überschreiten von Grenzen so schwer macht. Die Entdeckung von Neuem scheint dabei "innerszenisch" möglich, nicht aber so sehr im Überschreiten dieser, weil die Szene-"insignien" (und zu ihnen gehört auch die Musik) einen sozialen Halt bieten.

BEZEICHNUNG DER EINZELNEN SZENE	MUSIKSTIL	KLEIDUNG	WEITERE CHARAKTERISTIKA
Grunger	Grunge Nirwana Pearl Jam Seattle	Hippie-Klamotten, Doc Martens offen (8-12 Loch) Wilde Filz-Hüte sog. Müllklamotten Doc Martens	Post Punkbewegung Schulterlange Haare Nasenringe (Pincer) Bauchnabel, Schmuck, Ziegenbart
Popper (Edelpopper / Markenpopper)	Oldies Sting Phil Collins Rap Charts Snap Haddaway Ace of Base Dr. Alban "Mädchenmusik": Bob Marley	Schurwollepullover Weiße Hosen, Perlenkette, Gestreifte Bluse Mountainbike-Fahrer Tennisspieler, Snowboardfahrer Windsurfing Chiemsee Nike-Sportschuhe Chucks Baseballkappen	Politisch konservativ - Konformismus - Oberflächlich auf ge- setzt, Gespräche über Marken, aber: letztlich unpolitisch
Tekknos	Tekkn. Gruppe: Westbam	sh. Popper - weite Hosen	Designer-Drogen
Moscher (Metaller)	Metal	Schwarze Klamotten, Kutten, Jeans und Lederjacken mit Bandtrophäen, T-Shirts der Lieb- lingsgruppen	Satanismus, Okkulte ..., Brutalität, Aggression, Drogen (Alkohol, Heroin)
Skater	Hip-Hop Die fantastischen Vier	Skater-Schuhe, "Air-Walks"	
Raver	Techno	Rip-Shirts (aufgeknöpft) Jeans	
Hip-Hopper /- Skater / Rapper	Jarmiroquai Die fantastischen Vier	Fellmützen, weite Hosen, helle Hosen	
Crossover / Hardcore	Mischung aus Rap, Hardrock, Heavymetal, Industrial, Rage against the Machine Bodycount	Headsocks, Ghettoklamotten, Mercedesstern, Bart	

Doch wie werden die ganz "normalen" Jungen und Mädchen beschrieben, Jugendliche also, die keiner Szene zuzuordnen sind?

MÄDCHEN "STANDARD"	JUNGEN "NORMALOS"
Wildlederjacke	Unscheinbare Kleidung
Lange Haare	Holzfüllerhemden
Jeans	
Schuhe - schwarz, keine Turnschuhe	Turnschuhe
Musik: s.o. (Mädchenmusik)	Musik: Grönemeyer, Kunze

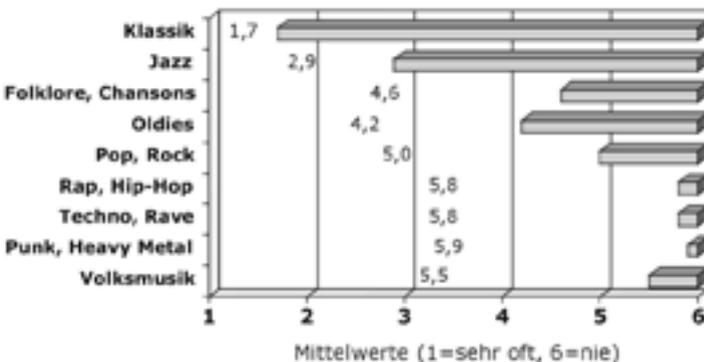
Und noch eine weitere Untersuchung muss in diesem Zusammenhang wenigstens ansatzweise erwähnt werden. Sie stammt von dem jungen Hannoveraner Wissenschaftler Matthias Harnitz⁹⁾, der sie in einer Kurzform bereits veröffentlicht hat und jetzt an einer umfassenden Darstellung der Frage arbeitet, inwieweit und aus welchen Gründen sich Konflikte im Musikunterricht entwickeln. Seine empirisch gewonnenen Daten ergeben ein recht aufschlußreiches Bild: Zu einem überwiegenden Teil werden die (musikalischen) Identitäten der Schüler von den Lehrern im Musikunterricht bei der Unterrichtsplanung nicht ausreichend berücksichtigt.

Die nachfolgenden Abbildungen aus den Untersuchungen von Harnitz zeigen sehr deutlich, dass nach Einschätzung der Schüler die "klassische" Musik den weitaus größten Anteil in der Stundengestaltung der Musiklehrer einnimmt (1,7) (Abbildung 3); der an zweiter Stelle behandelte Jazz (immerhin noch mit 2,9 genannt) bildet sich in der Akzeptanzskala der Schüler kaum ab. Diesem Befund steht die Musik gegenüber, die für die Selbstfindung der Schüler eine zentrale Rolle spielt, weil sie sich damit von anderen abgrenzen können. Punk (5,9), Heavy Metal (5,9), Hip-Hop (5,8) u.a. spielen im alltäglichen Musikunterricht kaum eine Rolle; stattdessen überwiegt der analytische und einordnende Umgang mit Musik.

Überhaupt die Umgangsweisen von Musik im Musikunterricht (Abbildung 4): Die motorische Zugangsweise zur Musik wird dagegen so gut wie gar nicht genutzt (5,6), obwohl gerade sie eine wesentlich nachhaltigere Lernerfahrung möglich machen würde. Gleiches gilt für den emotionalen Zugang, der ja überhaupt die Voraussetzung für Musikerfahrungen darstellt (4,1). Es bleibt ein Rätsel, warum sich die Musiklehrer gerade ihrer zentralen Aufgabe, Musik durch Erfahren von Musik zu vermitteln, immer noch entziehen.

Das eigentlich unter pädagogischen Gesichtspunkten Bedenkliche der Untersuchung allerdings besteht darin, dass der *Musikunterricht* trotz der hohen Beliebtheit von Musik unter Jugendlichen (66% bezeichnen Musik als für sie wichtig oder sehr wichtig) von gut 50% als unwichtig angesehen wird.

Abbildung 3 Musikrichtungen



ist – eine Tatsache, die im Zusammenhang mit dem Fach Mathematik oder Englisch so nicht genannt worden ist -, dann allerdings müssen die Gründe für die Ablehnung erforscht werden. Sie liegen in der Tat, wie Harnitz es festgestellt hat, in dem Eindruck von Schülern, dass Sie selbst nicht das betrifft, was der Musikunterricht behandelt.

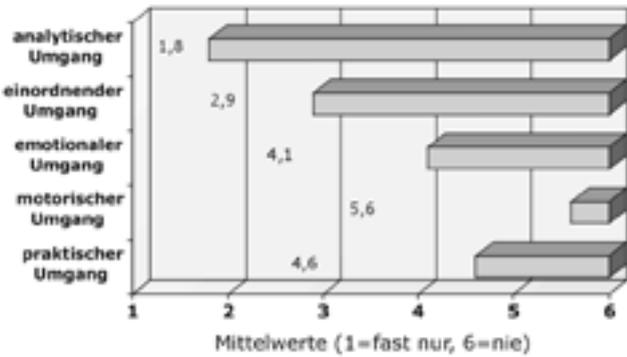


Abbildung 4

Thema

Zusammenfassung

Wir haben es, wenn wir heute über Jugendkulturen reden, nicht mehr mit einem monolithischen Gebilde zu tun, das auch nur ansatzweise vergleichbar wäre mit den Jugendkulturen bis in die späten 70er Jahre hinein. Insofern erscheint es sinnvoller, statt von Jugendkulturen von Szenen zu sprechen, wobei eine eindeutige Zuordnung des einzelnen Jugendlichen zu einer Szene kaum noch möglich ist.

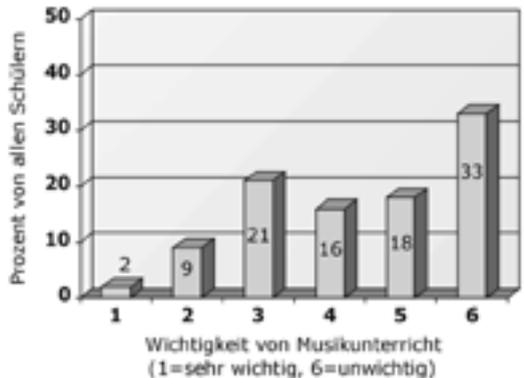
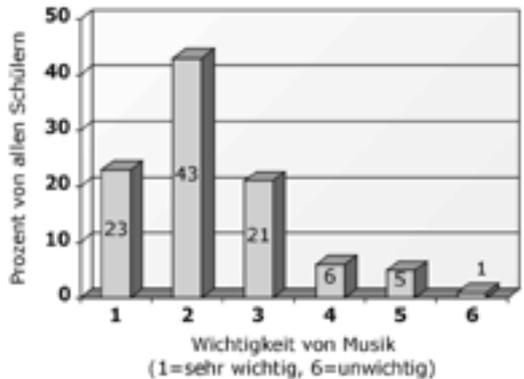
Dadurch, dass sich diese Jugendszenen habituell wie kulturell ganz wesentlich voneinander unterscheiden (man geht inzwischen von etwa 30 unterschiedlichen Szenen aus), wird eine pädagogische Orientierung an einzelnen Szenen fast unmöglich. Dies hat verschiedene Gründe:

1. Die Szenen sind zu einem gewissen Teil ausgesprochen feindlich gegenüber Angehörigen jeweils anderer Szenen
2. Die musikalische Orientierung der einen Szene steht der jeweils anderen häufig diametral entgegen
3. Die Wertvorstellungen innerhalb der einzelnen Szenen divergieren teilweise beträchtlich.

Dieses dreifache Dilemma läßt sich pädagogisch nicht auflösen, indem sich der Unterricht (zumindest ausschließlich) der Zuwendung zu einzelnen Szenen versichert. Es ist darum davon auszugehen, dass man zwischen der Skylla des "Allen Rechtmachens" und der Karybdis des "Ich mache meine Musik – egal wie" einen Weg finden muß, der ein unterrichtliches Arbeiten garantiert, von dem wirklich alle Schülerinnen und Schüler partizipieren können.

Insofern ist zu fragen, unter welchen Voraussetzungen eine vollkommene Neuorientierung des

Abbildung 5



Musikunterrichts möglich ist; dass sie nötig ist, dürfte kaum zu bezweifeln sein. Zugleich gehe ich allerdings davon aus, dass alle Versuche einer musikpädagogischen Neuorientierung scheitern werden, wenn sie

- die Person der Lehrerin und des Lehrers meinen verändern zu wollen
- erst auf "bessere Zeiten warten" wollen, d.h. andere finanzielle, räumliche und sächliche Ausstattung unserer Schulen voraussetzen
- meinen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verhalten, in ihrem musikalischen Geschmack, in ihren Wertorientierungen ändern müssen.

Wenn man diese Punkte als Voraussetzung für weiteres Nachdenken versteht, so kann es aus meiner Sicht vermutlich nur einen alten (musik-)pädagogischen Weg geben, der auf Dauer zu einem Erfolg führen könnte: Er müsste die Erfahrungswelt der Jugendlichen insgesamt ernst nehmen und zugleich die dialogische Struktur von Unterricht (und von Musik) freilegen. Die Didaktische Interpretation hat dies vor etwa 30 Jahren postuliert; eingelöst worden – so scheint es jedenfalls – ist das Postulat bis heute nicht.

Die sich daraus ergebenden Fragen würden – vermutlich – zu einer radikalen Veränderung der schulischen Musikvermittlung führen, die allerdings nur dann gelingt, wenn musikalisches Lernen als Erfahrungslernen erprobt wird. Denn nur dort, wo der Raum für das unmittelbare Umgehen mit Musik gewährt wird, können Sympathie und Antipathie gegenüber der Musik wirklich er- und begründet werden. Das allerdings hätte sicher auch eine Revision der Ausbildung von Musiklehrern zur Folge. Doch das ist ein weiteres Thema.

Der Originalbeitrag ist erschienen in:

Ortwin Nimczik (Hrsg.): Musik - Vermittlung - Leben. Festschrift für Ernst-Klaus Schneider. Essen 2001 (=Detmolder Hochschulschriften Bd.3)

- 1 Zitiert nach: DER SPIEGEL 9/1996, S. 52
- 2 Vgl. Hierzu den Aufsatz von Andreas Flämig in Musik&Bildung 4/95. Dass sich die Frage der kulturellen Identität in den neuen Bundesländern in verschärfter Weise durch den "Kulturschock" der Wende stellt, lässt sich auch an den Beiträgen in dem von der Bundesvereinigung für kulturelle Jugendbildung herausgegebenen Band "Woher - Wohin? Kinder- und Jugendkulturarbeit in Ostdeutschland", Remscheid 1993 ablesen.
- 3 Die Problematik wird, wenn auch in dem bekannten Magazin-Stil, einleuchtend in Titelgeschichte des SPIEGEL Nr. 9/1995, S. 40-66 "Familie in der Falle" beschrieben.
- 4 Wie sehr sich die Situation der Jugendkultur im Verhältnis zur Ausbildungszeit vieler Musiklehrer in den 70er Jahren verändert hat, lässt sich durch die Lektüre der Arbeit von Kurt Blaukopf erfahren: "Neue musikalische Verhaltensweisen der Jugend" Musikpädagogik Forschung und Lehre Band 5. Mainz 1974
- 5 Klaus-Ernst Behne: Das Szene-Jahrhundert. Jugend Szenen und Musikgeschmack. Musik&Bildung 4/1996, S. 4-8
- 6 Behne, a.a.O., S. 5f
- 7 a.a.O., S. 6
- 8 Diese Untersuchung wurde zum ersten Mal veröffentlicht in: Hans Bäßler: Jugend - Kultur - Identität. Aus der Sicht des Musiklehrers. In: Musik&Bildung 4/1995, S. 8-13
- 9 Matthias Harnitz: Konflikt und Konfliktbewältigung als Problem des Musikunterrichts. Hannover 2000 (=1. Staatsarbeit. Hochschule für Musik und Theater Hannover).

Thema