

# Musikalisch-ästhetische Profilbildungen in der Schule

Eine Untersuchung  
am Beispiel von sieben weiterführenden Schulen  
im Bundesland Brandenburg

Dissertation  
zur Erlangung der Würde  
einer Doktorin der Philosophie  
an der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Potsdam

Vorgelegt von Heike-Doreen Klein  
Postfach 35 03 29  
10212 Berlin

- 1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Birgit Jank (Universität Potsdam)*
- 2. Gutachter: Herr Prof. Dr. Georg Maas (Universität Halle)*

Eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Potsdam im August 2004

Ich danke sehr herzlich allen, die mich unterstützen und fördern.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Birgit Jank. Sie öffnete meinen Blick für Chancen von Schule und Musikunterricht.

Ich danke insbesondere Serdar, weiterhin meinen Freunden Uli und Birol, Georg und Azoúka sowie meiner Familie Janny und Solvig, Friedrich und Kai.

# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>4</b>
<b>TEIL I: THEORETISCHE EXKURSE ZUR THEMENSTELLUNG .....</b>	<b>11</b>
<b>1 PROFIL ALS SCHLÜSSEL EINER ZUKUNFTSWEISENDEN SCHULENTWICKLUNG ..11</b>	
1.1 PROFILBILDUNG ALS SCHULISCHE HERAUSFORDERUNG .....	11
1.2 EXKURS IN DIE BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE .....	12
1.3 EXKURS ZUR UNTERNEHMENSKULTUR .....	15
1.4 UNTERNEHMEN UND SCHULE IM VERGLEICH .....	16
1.5 PROFIL ALS UMSETZUNG VON NACHHALTIGKEIT .....	19
<b>2 INSZENIERUNG ALS AUSDRUCK VON PROFILBILDUNG .....</b>	<b>21</b>
2.1 SCHULVERANSTALTUNGEN ALS INSZENIERUNG VON PROFILBILDUNG .....	21
2.2 EXKURS ZUR INSZENIERUNG ALS GESELLSCHAFTLICHE ERSCHEINUNG .....	22
2.3 DIE KÜNSTLERISCHE INSZENIERUNG IM KONTEXT VON MUSIK .....	23
<b>3 BILDUNG UND ERZIEHUNG IM KONTEXT VON MUSIK UND PROFILBILDUNG.....</b>	<b>26</b>
3.1 MUSIKALISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS SCHULISCHE HERAUSFORDERUNG .....	26
3.2 DIE PRÄSENZ VON MUSIK .....	29
3.3 MUSIKALISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS GRUNDLAGE VON PROFILBILDUNG .....	30
3.4 MUSIKMACHEN ALS GRUNDLAGE MUSIKALISCHER BILDUNG .....	33
3.5 VIER GRUNDLEGENDE FORMEN VON ‚MUSIK MACHEN‘ ALS FUNDAMENT DER MUSIKALISCH- ÄSTHETISCHEN PROFILBILDUNG .....	35
<b>4 BILDUNG UND ERZIEHUNG IM KONTEXT VON ÄSTHETISCHER DISKUSSION UND PROFILBILDUNG .....</b>	<b>40</b>
4.1 ÄSTHETISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS SCHULISCHE HERAUSFORDERUNG .....	40
4.2 DIE PRÄSENZ VON ÄSTHETIK IM ALLGEMEINEN VERSTÄNDNIS .....	41
4.3 ÄSTHETISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS GRUNDLAGE VON PROFILBILDUNG .....	42
4.4 ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG .....	44
4.5 ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG IN DER MUSIKDIDAKTIK .....	46
4.6 DER GRUNDLEGENDE ZWEIFEL AN DER MÖGLICHKEIT EINER ÄSTHETISCHEN DIMENSIONIE- RUNG VON BILDUNG UND ERZIEHUNG .....	52
<b>TEIL II: UNTERSUCHUNG DER PROFILBILDUNG .....</b>	<b>55</b>
<b>5 VORÜBERLEGUNG ZUR EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG IM KONTEXT BRANDENBURGISCHER SPEZIFIK UND MUSIKBEZOGENER SCHULVERSUCHE.....</b>	<b>55</b>
5.1 DIE THEMATIK PROFIL IM KONTEXT BRANDENBURGISCHER SPEZIFIK .....	55
5.2 MUSIKBEZOGENE PROFILBILDUNG IN BRANDENBURG .....	58
5.3 MUSIKBEZOGENE SCHULVERSUCHE IN DER PRAXIS .....	60
<b>6 VORÜBERLEGUNG ZUR EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG IM KONTEXT VON BILDUNG UND LERNEN IM MUSIKALISCH-ÄSTHETISCHEN PROFILBILDUNGSPROZESS.....</b>	<b>62</b>
6.1 EINLEITENDE GEDANKEN UND ERFAHRUNGEN .....	62
6.2 WIRKUNGSSTRUKTUR VON MUSIKUNTERRICHT .....	63
6.3 KONSTITUIERENDE ORIENTIERUNG DES MUSIKUNTERRICHTS .....	64
6.4 SCHULPRAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN IM KONTEXT ÄSTHETISCHER FÄCHER .....	66
6.5 DER PROJEKTUNTERRICHT ALS TEIL DES SCHULISCHEN ALLTAGS .....	68
6.6 SCHULVERANSTALTUNGEN IM KONTEXT ÄSTHETISCHER BILDUNGSPROZESSE .....	71
<b>7 DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>74</b>
7.1 ZIELSETZUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG .....	74
7.2 HYPOTHESEN .....	75
<b>8 VERFAHREN DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>77</b>

8.1	ALLGEMEINE DATENANALYSE.....	77
8.2	UNTERSUCHUNGSMETHODE UND OPERATIONALISIERUNG.....	83
8.3	INHALTLICHE SCHWERPUNKTE DER BEFRAGUNG .....	85
8.4	STATISTISCHE DATENANALYSE .....	87
<b>9</b>	<b>DARLEGUNG UND DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE.....</b>	<b>89</b>
9.1	SCHULE 1 .....	89
9.1.1	<i>Allgemeines</i> .....	89
9.1.2	<i>Geschichte</i> .....	89
9.1.3	<i>Organisation</i> .....	90
9.1.4	<i>Wahrnehmung in der Öffentlichkeit</i> .....	91
9.1.5	<i>Besonderheiten hinsichtlich des Musikbereiches</i> .....	91
9.1.6	<i>Die mündliche Befragung von Schülern</i> .....	92
9.1.7	<i>Die schriftliche Befragung</i> .....	93
9.1.8	<i>Zusammenfassung</i> .....	95
9.2	SCHULE 2 .....	97
9.2.1	<i>Allgemeines</i> .....	97
9.2.2	<i>Geschichte</i> .....	98
9.2.3	<i>Organisation</i> .....	99
9.2.4	<i>Wahrnehmung in der Öffentlichkeit</i> .....	99
9.2.5	<i>Besonderheiten hinsichtlich des Musikbereiches</i> .....	100
9.2.6	<i>Die mündliche Befragung von Schülern</i> .....	100
9.2.7	<i>Die schriftliche Befragung</i> .....	101
9.2.8	<i>Zusammenfassung</i> .....	102
9.3	SCHULE 3 .....	104
9.3.1	<i>Allgemeines</i> .....	104
9.3.2	<i>Geschichte</i> .....	104
9.3.3	<i>Organisation</i> .....	104
9.3.4	<i>Wahrnehmung in der Öffentlichkeit</i> .....	105
9.3.5	<i>Besonderheiten hinsichtlich des Musikbereiches</i> .....	105
9.3.6	<i>Die mündliche Befragung von Schülern</i> .....	106
9.3.7	<i>Die schriftliche Befragung</i> .....	106
9.3.8	<i>Zusammenfassung</i> .....	108
9.4	SCHULE 4 .....	109
9.4.1	<i>Allgemeines</i> .....	109
9.4.2	<i>Geschichte</i> .....	109
9.4.3	<i>Organisation</i> .....	111
9.4.4	<i>Wahrnehmung in der Öffentlichkeit</i> .....	111
9.4.5	<i>Besonderheiten hinsichtlich des Musikbereiches</i> .....	112
9.4.6	<i>Die mündliche Befragung von Schülern</i> .....	112
9.4.7	<i>Die schriftliche Befragung</i> .....	112
9.4.8	<i>Zusammenfassung</i> .....	114
9.5	SCHULE 5 .....	115
9.5.1	<i>Allgemeines</i> .....	115
9.5.2	<i>Geschichte</i> .....	116
9.5.3	<i>Organisation</i> .....	117
9.5.4	<i>Wahrnehmung in der Öffentlichkeit</i> .....	117
9.5.5	<i>Organisation hinsichtlich einer Musikausbildung</i> .....	118
9.5.6	<i>Die mündliche Befragung von Schülern</i> .....	118
9.5.7	<i>Die schriftliche Befragung</i> .....	119
9.5.8	<i>Zusammenfassung</i> .....	120
9.6	SCHULE 6 .....	121
9.6.1	<i>Allgemeines</i> .....	121
9.6.2	<i>Geschichte</i> .....	122
9.6.3	<i>Organisation</i> .....	122
9.6.4	<i>Wahrnehmung in der Öffentlichkeit</i> .....	123
9.6.5	<i>Organisation hinsichtlich des Musikbereiches</i> .....	123
9.6.6	<i>Die mündliche Befragung von Schülern</i> .....	123
9.6.7	<i>Die schriftliche Befragung</i> .....	124
9.6.8	<i>Zusammenfassung</i> .....	125

9.7	SCHULE 7 .....	127
9.7.1	<i>Allgemeines</i> .....	127
9.7.2	<i>Geschichte</i> .....	127
9.7.3	<i>Organisation</i> .....	128
9.7.4	<i>Wahrnehmung in der Öffentlichkeit</i> .....	128
9.7.5	<i>Organisation hinsichtlich einer Musikausbildung</i> .....	129
9.7.6	<i>Die mündliche Befragung von Schülern</i> .....	129
9.7.7	<i>Die schriftliche Befragung</i> .....	130
9.7.8	<i>Zusammenfassung</i> .....	131
<b>10</b>	<b>ZUSAMMENFASSENDE AUSWERTUNG DER UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>134</b>
10.1	EINFÜHRUNG IM KONTEXT DES STRUKTUR- UND HANDLUNGSRAHMENS .....	134
10.2	RAHMENBEDINGUNGEN VON SCHULE UND UNTERRICHT AUS DER SICHT ALLER BEFRAGTEN ..	136
10.3	DER MUSIKUNTERRICHT .....	136
10.4	DER FACHBEREICH .....	138
10.5	DAS PROFIL.....	139
	<b>TEIL III: MODELLENTWURF EINER PROFILBILDUNG .....</b>	<b>141</b>
<b>11</b>	<b>DAS STRUKTUR- UND HANDLUNGSMODELL EINER MUSIKALISCH -</b>	
	<b>ÄSTHETISCHEN PROFILBILDUNG.....</b>	<b>141</b>
11.1	HYPOTHESEN IN DER DISKUSSION .....	141
11.2	SCHLUSSFOLGERUNGEN .....	150
11.3	STRUKTUR- UND HANDLUNGSMODELL EINER MUSIKALISCH-ÄSTHETISCHEN PROFILBILDUNG.	151
11.4	DAS ÄSTHETISCHE FELDE IN EINER MUSIKALISCH-ÄSTHETISCHEN PROFILBILDUNG .....	154
11.5	ZUSAMMENFASSUNG ZUM STRUKTUR- UND HANDLUNGSRAHMEN EINER MUSIKALISCH -	
	ÄSTHETISCHEN PROFILBILDUNG .....	156
11.5.1	<i>Schulstruktur</i> .....	156
11.5.2	<i>Handlungsrahmen</i> .....	157
11.5.3	<i>Qualitätsmerkmale</i> .....	158
<b>12</b>	<b>PERSPEKTIVISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR UMSETZUNG EINER MUSIKALISCH-</b>	
	<b>ÄSTHETISCHEN PROFILBILDUNG.....</b>	<b>160</b>
<b>13</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>168</b>
13.1	PRIMARVERZEICHNIS .....	168
13.2	SEKUNDARVERZEICHNIS .....	173
13.3	BENUTZTE INTERNETADRESSEN.....	176

## Einleitung

Im Kontext der Herausforderungen globalwirtschaftlich orientierter Entwicklungen in der Gesellschaft gestalten Schulen zunehmend ihren eigenen Handlungs- und Strukturrahmen. Für Außenstehende lässt sich dieser mit ‚Profilbildung‘ umschreiben: Schulen geben sich eine eigene Identität, mit der sie sich – auch für Außenstehende erkennbar – von anderen Schulen abheben möchten. Infolge des Strebens nach der eigenen Identität verlangen Schulen immer mehr ihre selbstständige Verantwortung hinsichtlich des Bildungsauftrages für Kinder und Jugendliche. Das Dilemma dieses Bestrebens wird sichtbar, wenn man die Zukunftsperspektive von Kindern und Jugendlichen im Kontext von gesellschaftlichen Erwartungen und finanziellen Einsparungen betrachtet. Schulen stehen aber unter dem Druck, auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu müssen, wobei Profilbildung als Antwort auf gesellschaftliche Transformationsprozesse verstanden werden kann.

Warum ist eine Profilbildung im musikalisch-ästhetischen<sup>1</sup> Kontext gegenwartsnah und aktuell? Müssen nicht spätestens im Ergebnis der im Jahre 2001 veröffentlichten PISA-Studie die Bildungsbestrebungen dahingehend verstanden werden, dass die Wissenspotenziale der Schüler<sup>2</sup> z. B. hinsichtlich der Lesekompetenz, mathematischen Kompetenz und Kompetenzen vor naturwissenschaftlichem Hintergrund intensiver als bisher zu fördern sind?<sup>3</sup> Wären die an der PISA-Studie beteiligten Wissenschaftler möglicherweise zu anderen, besseren Beurteilungen der vorhandenen Basiskompetenzen gelangt, wenn sie z. B. viele ‚Altinger‘ Schulen<sup>4</sup>, ‚Kreativitätsschulen‘<sup>5</sup> oder ‚Die *andere* Art einer ästhetischen und sozialen Praxis‘<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Der Begriff „musikalisch-ästhetische Profilbildung“ soll in seiner Schreibweise den Unterschied zum Musikästhetischen verdeutlichen. Er vermittelt einen auf musikalische Bildung bezogenen sowie einen ästhetischen Kontext.

<sup>2</sup> Die Verfasserin verzichtet auf die weibliche Bezeichnung, wenn es sich nicht um konkrete Personen, sondern Personengruppen beider Geschlechter handelt.

<sup>3</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

<sup>4</sup> Vgl. Scheufele, U. (Hg.) (1996): Weil sie wirklich lernen wollen: Das Altinger Konzept, Weinheim, Berlin

<sup>5</sup> Vgl. Mehlhorn, G. (1994): Kreativitätsschule: Auf der Suche nach der schöpferischen Balance, in: Jank, B./ Reyer, U. (Hg.) (1994): Ganz Aug<sup>7</sup> und Ohr: Die *andere* Art einer ästhetischen und sozialen Praxis, Obertshausen, S. 260-267

<sup>6</sup> Vgl. Jank, B./ Reyer, U. (Hg.) (1994): A.a.O.

vorgefunden hätten? In den nachfolgenden Passagen zeigt die Verfasserin Überlegungen auf, die dieser Fragestellung nachgehen und für eine musikalisch-ästhetische Profilbildung prägend sein könnten.

Die Institution Schule kann z. B. über ein schulinternes Curriculum und schulinterne Stundenpläne starken Einfluss auf die Qualität der inneren Schulstruktur nehmen. Es stellt sich jedoch die Frage nach deren Umsetzung, denn hinter der geschlossenen Tür eines Klassenraums sind Regeln, Ziele, Möglichkeiten von den am Lernprozess beteiligten Schülern, insbesondere aber von den Lehrern abhängig.

Ohne den qualitativen Ausbau einer inneren Schulstruktur und ohne eine ‚Lernkultur‘ würden sich weder Schüler noch Lehrer mit der Schule als ‚Lernort‘ für Erlebnis- und Erfahrungswelten identifizieren. Unzufriedenheit der Lehrenden und Lernenden wäre die schwerwiegende Folge und führte damit zu einer sich wechselseitig bedingenden Verschlechterung des Lernklimas.

Profilierungsbestrebungen sind im Zusammenhang mit dem qualitativen Ausbau einer inneren Schulstruktur zu betrachten. Sie durchsetzen den gesamten Schulalltag und sind mit langjährigen Prozessen verbunden. Sie lassen Stärken und Schwächen der einzelnen Schule und des allgemeinen Schulsystems in differenzierter Art und Weise zum Vorschein treten. Deren ernsthafte Analyse und Auswertung bieten die Chance, Innovationen in der innerschulischen Struktur zu erreichen.

Im Kontext derzeitiger gesellschaftlicher Entwicklungen müssen sich Schulen mit existenziellen Fragen auseinandersetzen. Profilbildung kann sich möglicherweise als eine Bewältigungsstrategie ausweisen. Daher wird zu ausgewählten profilbildungsrelevanten Aspekten in den theoretischen Exkursen *Teil 1 (Kapitel 1 – 4)* Bezug genommen.

Mit einem betriebswirtschaftlich orientierten Exkurs werden im *1. Kapitel* profilrelevante Prinzipien bei Unternehmen beschrieben. Die geforderte Selbstständigkeit von Schulen bringt diese in die Lage, sich ähnlich wie Wirtschaftsunternehmen im Markt zu orientieren. Trotz der fehlenden Notwendigkeit einer Produktorientierung und somit Marktpreisbildung oder der offiziell fehlenden Möglichkeit einer Wahl der Arbeitnehmer ergeben sich interessante Parallelen. Neben der Marktorientierung von Unternehmen ist die Frage nach der Rolle einer entwickelten Unternehmenskultur, nach Unternehmenstrategien bzw. dem Profil (Corporate Identity)

zu stellen. Besonders dann, wenn ein Unternehmen auf dem Markt erfolgreich ist, hat das soziale Kapital, der menschliche Faktor, den entscheidenden Vorsprung vor der Konkurrenz bewirkt. Somit werden nicht nur Strukturen, sondern besonders die im Kontext Schule und Musik handelnden Personen in der empirischen Untersuchung zutage treten.

Dass die Profilbildung auch im Sinne von bildungsrelevanten Aspekten inszeniert werden kann, stellt sich im 2. *Kapitel* dar. Hier werden Gedanken zu Schulveranstaltungen hinsichtlich ihrer Relevanz für eine zielgerichtete Profilinszenierung herausgearbeitet. Um diesen Sachverhalt genauer zu erklären, werden weitere Erscheinungsformen von Inszenierungen in der Gesellschaft und in der Kunst aufgezeigt.

Im 3. *Kapitel* wird der Frage einer musikalischen Bildung und Erziehung als Fundament einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung nachgegangen. Musik hat ihren intrinsischen Wert. Seit tausenden von Jahren belegen Funde eine aktive Musikkultur bei den verschiedensten Zivilisationen. Auch die heutige Werbeindustrie weiß um diesen Wert und setzt Musik gezielt im Marketing ein.

Musikalisch-ästhetische Profilbildung also als Marketingstrategie? ‚Musikmachen‘ nur als Aktionismus? Die Chancen wären vertan. Nicht umsonst spielt für die Musikdidaktik die Wirkung von Musik und der Nutzen hinsichtlich Erziehung und Bildung eine große Rolle.

Wendet man den Blick den öffentlichen Schulveranstaltungen wie Einschulungen oder Weihnachtskonzerten zu, stellt Musik meist einen großen repräsentativen Anteil dar. Schon mit einem geringen Aufwand z. B. an technischen oder organisatorischen Mitteln (z. B. Auftritte von Chören) kann Musik Wirkung erzielen. Deutlich wird zudem, dass Musik sozialen Zusammenhalt und Kommunikation öffentlichkeitswirksam unterstützt. Sie bietet in diesem Zusammenhang die repräsentativste Form, individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft von Schülern nach außen sichtbar zu machen: Unterschiedliche Bewältigungsstrategien und Motivationen der Beteiligten werden unter dem Zeitdruck herausgefordert. Die Bewältigung dieses Drucks z. B. in Form einer Aufführung vermittelt meist sofort den erhofften Erfolg und setzt Persönlichkeitspotenziale der Beteiligten frei. Musik- und kulturell interessierte Schüler

bevorzugen dann möglicherweise eher eine Gesamtschule mit musikalisch-ästhetischer Profilbildung als ein Gymnasium ohne Profilierung.

Eine sich stetig entwickelnde Diskussion um ästhetische Fragestellungen, insbesondere im Zusammenhang mit den Künsten, auch Musik, stellt sich im *4. Kapitel* an unterschiedlichen Problemlagen dar. Die Möglichkeit einer ästhetischen Auseinandersetzung setzt fachliche Kompetenzen voraus. Sie ist gleichsam ein Qualitätssiegel, oder anders ausgedrückt: Qualität ist nicht immer auf den ersten Blick erkennbar. Die Verfasserin hält diese ästhetische Auseinandersetzung für sehr wichtig, da sie auch unsere Erfahrungen beeinflusst und somit Werte- und Handlungsmuster zunehmend bestimmt.

Die für die Schule entscheidende Möglichkeit der Vermittlung von ästhetischen Erfahrungen lässt sich an unterschiedlichen Standpunkten nachvollziehen.<sup>7</sup> Theodor W. Adorno präzisiert die Dimension von ästhetischen Erfahrungen für die Menschen, aber schließt eine Möglichkeit des ‚Zurechtmachens‘ von Kunst für pädagogische Zwecke auf Grund ihres nicht konkret fassbaren Entstehungsprozesses und ihrer Erscheinung weitgehend aus: „Die ästhetische Erfahrung ist die von etwas, was der Geist weder von der Welt noch von sich selbst schon hätte, Möglichkeit, verheißen von ihrer Unmöglichkeit.“<sup>8</sup> Oder diese Überlegung anders gefasst: Eine durch lebensbezogene Herangehensweisen erzeugte Vielschichtigkeit von Wahrnehmung verhilft zu ästhetischer Erfahrung; zu Möglichkeiten, die äußere Welt zu erkennen und in die innere hineinzusteigen, um deren unbekannte Schätze an das Tageslicht zu bringen.

Adornos Beschreibung scheint den Bezug zur Schule auszuschließen. Dennoch gibt es verschiedene Ansätze, diesen Sachverhalt in den Kontext der Schule zu übertragen. So sensibilisiert Klaus Mollenhauer für die Risiken des ‚Zurechtmachens‘. Gunter Otto nimmt seinen Gedanken auf und fragt wiederum fordernd nach der Veränderung der ‚pädagogischen‘ Kiste für die Vermittlung des Ästhetischen.<sup>9</sup> Hermann J. Kaiser stellt darüber hinaus den Bezug zu musikalischen bzw. musikbezogenen Erfahrungen her und

---

<sup>7</sup> Es wird von der Verfasserin kein Anspruch auf die vollständige Darlegung der umfangreichen Ästhetik-Diskussion erhoben. Es geht hier um unterschiedliche Blickwinkel der Argumentationen.

<sup>8</sup> Theodor W. Adorno (2000): Ästhetische Theorie, in: Adorno, G./ Tiedemann, R. (Hg.) (2000): Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie, Frankfurt/M., S. 205

<sup>9</sup> Vgl. Otto, G. (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik: Didaktik und Ästhetik, Bd. 3, Seelze-Velber, S. 45

hat sich mit ästhetischer bzw. musikalischer Rationalität befasst, diese konkretisiert und beschrieben. Für ihn sind der „ästhetische Genuss“ und das „charakterisierende Moment der Identifikation Möglichkeitsbedingungen der Mittelbarkeit ästhetischer Erfahrung“.<sup>10</sup> Dabei orientiert sich Kaiser an Aristoteles’ „Poetik“ und Kants „Kritik der ästhetischen Urteilskraft“. Er differenziert weiter: Das Erfahren eines ästhetischen Moments und eine Mitteilung von Erfahrungssituationen ist an eine Affektion bzw. Erregung des eigenen Ichs gebunden. Der Austausch über ästhetische Erfahrungen ist immer ein kommunikativer und sozialer Prozess.<sup>11</sup>

Schule kann möglicherweise Erfahrungssituationen initiieren und ein Podium für diesen Austausch bieten. Das Erleben und Erfahren des Ästhetischen sollte Grundelement der Erziehungs- und Bildungsarbeit sein, denn „das Ästhetische ist ja nicht der Zuckerguss, sondern vielleicht – im glücklichen Fall – die Hefe für den Kuchen, der da gebacken werden soll“.<sup>12</sup>

Im *Teil 2 (Kapitel 5 – 10)* wird die Untersuchung der Profilbildung an sieben weiterführenden Schulen im Bundesland Brandenburg vorgestellt. Dabei werden Vorüberlegungen beschrieben sowie Untersuchungsergebnisse veranschaulicht und diskutiert.

Im Zusammenhang mit der empirischen Untersuchung von Profilbildungen an 7 exemplarisch ausgewählten Schulen erfolgt im *5. Kapitel* eine Erläuterung von bildungspolitischen Forderungen für die Schaffung von Profilbildungen im Land Brandenburg. Im Wesentlichen werden schulrelevante Rahmenbedingungen Brandenburgs sowie eigene Erfahrungen hinsichtlich der derzeitigen Wirkungsstruktur des Musikunterrichts erläutert.

---

<sup>10</sup> Vgl. H. J. Kaiser: *Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung*, in: H. J. Kaiser (Hg.): *Musikalische Erfahrung*, Essen 1992, S. 100

<sup>11</sup> Vgl. H. J. Kaiser: *Musikerziehung/Musikpädagogik*, in: S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.): *Kompendium der Musikpädagogik*, Kassel 1995, S. 14 ff.

<sup>12</sup> Selle, G. (1990): *Ästhetische Erziehung oder ästhetische Bildung*, in: Selle, G. (Hg.) (1990): *Experiment ästhetische Bildung: Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*, Reinbek bei Hamburg, S. 23

Das 6. *Kapitel* bezieht sich auf die schulpraktischen Möglichkeiten des Lernens in einer solchen Profilbildung.

Die in den vergangenen Kapiteln dargelegten Aspekte der Bildungspolitik, Wirtschaft, Ästhetik und Musik lassen Elemente hervortreten, die in ihrer komplexen Vernetzung für eine musikalisch-ästhetische Schulprofilierung Bedeutung erlangen könnten.

Die nachfolgenden Passagen über die empirische Untersuchung (*Kapitel 7 – 9*) analysieren fünf Gesamtschulen und zwei Gymnasien aus dem Land Brandenburg. Ausgewählt werden insbesondere Aspekte bestehender Profilbestrebungen unter besonderer Berücksichtigung einer musikalischen Orientierung. So weisen zwei der untersuchten Schulen nach Einschätzung der Kultusministerkonferenz auf Grund ihrer Struktur eine musisch-ästhetische Profilierung auf.<sup>13</sup>

Der empirischen Untersuchung wird neben einer mündlichen Befragung von Schülern und der Auswertung schulinterner Materialien u. a. eine schriftliche Befragung von Schülern, Musiklehrern, Lehrern und Eltern zu Grunde gelegt.

Im 10. *Kapitel* werden Rahmenbedingungen einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung unter besonderer Berücksichtigung der Stärken der einzelnen Profile herausgearbeitet und diskutiert.

Der abschließende 3. *Teil* (*Kapitel 11 und 12*) beschreibt Grundlagen für die musikalisch-ästhetische Profilbildung an Schulen und zeigt perspektivische Möglichkeiten einer Umsetzung auf Profilbestrebungen mit in dieser Spezifik geben der Schulen die Chance eines qualitativen Ausbaus innerer Schulstrukturen. Sie implizieren wirkungsvolle Präsentationsformen nach außen. Und – sie stärken den Musikunterricht an Schulen als Teil kultureller Umgangsformen und sichern mögliche Selbstverwirklichungen von Schülern.

Das 11. *Kapitel* beginnt mit einer Diskussion und Formulierung der Hypothesen und skizziert einen möglichen Handlungs- und Strukturrahmen einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung.

---

<sup>13</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1998): Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Länderberichte: Brandenburg, Bonn, S. 82 – 97

Das abschließende *12. Kapitel* erläutert eine prinzipielle Umsetzung des Modells in der Schule. Dabei finden praxisorientierte und perspektivische Überlegungen mit folgender Intention Berücksichtigung: Musikalisch-ästhetische Profilbildung sollte ein Schlüssel für eine nachhaltige Schulentwicklung sein, um die gesellschaftlichen Anforderungen, denen heutige Schüler ausgesetzt sind, in die alltägliche Schulpraxis zu ‚transformieren‘.

Die Verfasserin möchte aufzeigen, dass möglicherweise diese Profilbildung den Schulen verhilft, im Kontext der globalen Wissens- und Informationsgesellschaft sich ihres entscheidenden Vorteils einer langjährigen Kontinuität stärker bewusst zu sein und Kinder und Jugendliche mit mehr Geduld, Vertrauen und Motivation auf der Suche nach ihrer individuellen Selbstverwirklichung zu begleiten. Dann weist die musikalisch-ästhetische Profilbildung einen Weg dahingehend auf, dass Schulen ‚Lernorte‘ wären, ‚wo die verschiedenartigen Erlebnis- und Erfahrungswelten miteinander in einen Austausch, in ein gemeinsames Gespräch kommen können‘<sup>14</sup> und die Lernenden ‚verstehen‘ oder einfach ‚leben‘ lernen.

---

<sup>14</sup> Jank, B. (1994): Einführung II, in: Jank, B./ Reyer, U. (Hg.) (1994): A.a.O., S. 4

# Teil I: Theoretische Exkurse zur Themenstellung

## 1 Profil als Schlüssel einer zukunftsweisenden Schulentwicklung

### 1.1 Profilbildung als schulische Herausforderung

Die Schule als zentrale und größte flächendeckende Institution für Kinder und Jugendliche verkörpert das Bildungsmonopol des Staates. Somit sind ihre Abhängigkeiten bereits vorgegeben. Schule kann nicht, wie z. B. Unternehmen, eine eindeutige Profilierung durchsetzen, da der Anspruch einer Allgemeinbildung gewahrt werden muss. Scheinbar schließt die Institution Schule eine umfassende Spezialisierung aus. Auf der anderen Seite ist gerade Schule ein Feld ständiger Anpassung an Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen und soll ihnen eine persönliche Profilierung ermöglichen.

Schulalltag gestaltet sich im Kontext gesellschaftlicher Gegebenheiten und Ereignisse sowie individueller Erfahrungen von Lehrern wie Schülern. Alle bisherigen Reformen kamen, wie der Didaktiker Klaus Mollenhauer bemerkt, aus der Schule. Schulprogramme sind ein schriftlicher Ausdruck von Profilbestrebungen der Schulen. Die Profilbildung birgt in sich die Aussicht auf die Verbesserung und Neugestaltung des Schulalltags.

Festzuhalten ist erneut: Profilbestrebungen sind kein schulisches Phänomen. Der Begriff Profil ist durch die Verbindung mit verschiedenen Aspekten im wirtschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Leben etabliert.

Zur semantischen Bedeutung sei zusammengefasst: Der Begriff ‚Profil‘ lässt sich auf das lateinische ‚filum‘ in der Bedeutung von „Faden, Strich oder Linie“ zurückführen. In der Neubildung ‚profilare‘ aus dem Italienischen erhält er eine Auslegung im Sinne von „mit einem Strich, einer Linie im Umriß zeichnen“. In neuerer Zeit wird mit dem Partizipialadjektiv ‚profiliert‘ „scharf umrissen, markant, von ausgeprägter persönlicher Eigenart“ verbunden.<sup>15</sup>

Das ‚Profilieren‘ wird im Sinne von „im Profil darstellen; scharf umreißen; durch hervorstechende Leistungen Anerkennung gewinnen; eine bedeutende Stellung

---

<sup>15</sup> Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1963): Duden: Das Herkunftswörterbuch: Die Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim, S. 531

erreichen“ gebraucht.<sup>16</sup> Ist ‚Profil‘ eine Ausdrucksform von Abgrenzung von Anderem und im weitesten Sinne ein Zustand, so trägt der Begriff ‚profilieren‘ in sich eine Prozeßcharakteristik.

Aus volkswirtschaftlicher Sicht ist Schule Teil der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Wirtschaft und muss somit diese Prozesse und Anforderungen ebenso bewältigen, um ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden. Der gesellschaftliche Umbruch verlangt nach einer anderen Form von Schule. Sie muss bestimmte Prinzipien der Wirtschaft, auch das Wettbewerbsdenken, übernehmen, kann aber bei Berücksichtigung existenzieller Grundlagen (z. B. notwendige Anzahl von Schülern) einer durchaus gesicherten staatlichen Unterstützung gewiss sein. Besonders das Letztere sollte nicht als Einengung, sondern als Chance begriffen werden.

Im nachfolgenden Text wird die Thematik ‚Profil‘ im Kontext der Wirtschaft und Inszenierung erläutert, um Parallelen mit dem ‚Unternehmen‘ Schule herauszustellen.

## **1.2 Exkurs in die Betriebswirtschaftslehre**

Der Begriff ‚Profil‘ erlebt in der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft eine grundlegende Gewichtung über die Wirtschaft. Die Thematik wird im Kontext der Unternehmensidentität behandelt.

Die Unternehmensidentität entsteht in der Verbindung von:<sup>17</sup>

1. der innerhalb eines Unternehmens bzw. innen wirkenden Unternehmenskultur, also aller Verhaltenweisen der Mitarbeiter und Führungskräfte, und
2. dem nach außen wirkenden Unternehmensimage.

Die Unternehmensidentität, auch Corporate Identity genannt, ist die geschlossene und einheitlich gestaltete Selbstdarstellung eines Unternehmens sowohl seinen Mitgliedern als auch der Öffentlichkeit gegenüber. Dadurch soll das einzigartige Profil bzw. der unverwechselbare Charakter des Unternehmens unterstrichen werden. Die Corporate

---

<sup>16</sup> Wahrig, G. (Hg.) (1986): Deutsches Wörterbuch, München, S. 1015

<sup>17</sup> Vgl. Scholz, Ch. (2000): Personalmanagement - informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen, München, S. 422 ff.

Identity (CI) ist somit die Summe aller Objekte und Verhaltensweisen, mit denen sich das Unternehmen nach innen und außen präsentiert.<sup>18</sup>

Unternehmen wiederum „... sind Instrumente, die im Interesse bestimmter Trägergruppen zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse eingesetzt werden. Sie unterscheiden sich voneinander durch einheitliche und eigenständige Zielsysteme.“<sup>19</sup> Zielsysteme definieren die Zweckbestimmung: Markt- und Kundenbindung.

Die „einheitlichen Zielsysteme“ seien hier vernachlässigt. Ein durchschaubares „Selbstbild“ und markante „eigenständige Zielsysteme“ sind in einem Profil eines Unternehmens verbunden und können, bei kompetenter Umsetzung, als Ausgangspunkt für Erfolg angesehen werden. Gewinner im Wettbewerb sind meist Unternehmen, die eine strategische Kompetenz aufweisen können: „eine klare Zieldefinition, die auch leicht zu kommunizieren ist, am besten in einer gelebten Firmenphilosophie“.<sup>20</sup> Um als Unternehmer erfolgreich zu sein, ist damit eine beharrliche ‚Verfolgung des Zieles‘ mit einer ‚personelle(n) Identität‘ verbunden. Auf der einen Seite steht somit das klar definierte Ziel für grundlegenden Erfolg, auf der anderen Seite eine über einen längeren Zeitraum gleich bleibende personelle und kompetente Führung.<sup>21</sup>

Die Identifizierung der Mitarbeiter mit dieser Zielorientierung gibt dem Unternehmen u. a. seine Stärke. Sie verkörpert die jeweilige Unternehmenskultur.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung verwendet Begriffe wie Innovationskompetenz und Innovationskultur. Sie stehen für eine besondere Bereitschaft und Entwicklungsfähigkeit eines Unternehmens. Eine Innovation (lat. ‚innovatio‘ in der Übersetzung von ‚Erneuerung‘<sup>22</sup>) gilt als Ausdruck für eine Qualifizierung hinsichtlich effektiver Instrumente und Methoden, die maßgeblich den Erfolg eines Unternehmens bestimmen. Ein grundlegender und ständig erneuerter,

---

<sup>18</sup> Vgl. Wever, U. A. (1989): Unternehmenskultur in der Praxis: Erfahrungen eines Insiders bei zwei Spitzenunternehmen, Frankfurt/M.-New York, S. 423

<sup>19</sup> Klein, F. (1994): Wirtschaftlichkeit in der Betriebsorganisation, Stuttgart, S. 8 ff.

<sup>20</sup> Brandenburg, K. (2002): Ressourcen im Überfluss, in: Landesarbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammer Land Brandenburg (Hg.): Forum: Das Brandenburger Wirtschaftsmagazin, Heft 3, 2002, S. 20

<sup>21</sup> Ebenda, S. 21

<sup>22</sup> Wahrig, G. (Hg.) (1986): A.a.O., S. 692

konzeptionell orientierter „Maßnahmenkatalog“ bestimmt somit Handlungsstrategien der Unternehmen.

Maßnahmen sind u. a. Resultat einer Auseinandersetzung von Unternehmen bzw. Mitarbeitern mit Zielen, Möglichkeiten und Umsetzung der Firmenphilosophie und somit Resultat einer Nutzung von „Sozialem Kapital“.

Der Begriff „Soziales Kapital“ (social capital) hat in der Sozialwissenschaft seinen Ursprung. Unternehmen werden hier als Netzwerke von Menschen mit gemeinsamen Zielen verstanden. Robert Putnam zeigt in seinen Arbeiten die Abhängigkeit der Demokratie und Ökonomie von kooperativen Beziehungen, Aktivität und Vertrauen.

Soziales Kapital erscheint in zwei Grundformen: zum einen als Vertrauen und Kooperation, zum anderen als besserer und überlegener Zugang zu Informationen und unternehmerischen Chancen. Seit längerem wird in Unternehmen zur Bedeutung von sozialem Kapital geforscht.<sup>23</sup> Die Ergebnisse zeigen Nachstehendes: „Soziales Kapital fördert den Informationsfluss, die gemeinsame Nutzung von Kenntnissen und die Zusammenarbeit; wer soziales Kapital nutzt, erhöht die Problemlösungskompetenz, fördert Kreativität, steigert Effizienz und Produktivität. Unternehmen, die sich auf soziales Kapital stützen, erarbeiten messbar Vorteile, lernen schneller, reagieren zügiger auf Kundenwünsche, entwickeln mehr Ideen, legen ein höheres Innovationstempo an den Tag und bessere Verkaufszahlen, erwirtschaften höhere Gewinne und stimulieren den Aktienwert.“<sup>24</sup> Als Resultat daraus würde eine Investition eines Unternehmens in die Förderung der Fähigkeit von Zusammenarbeit bzw. Teamwork Erfolg versprechen. Auf diese Weise kann ein Unternehmen mit seinem ursprünglich rein konzeptionellen Profil eine Firmenphilosophie gestalten. Diese sei dann als ‚Qualität von Profil‘ zu bewerten.

Das Unternehmen gibt sich ein Image bzw. Selbstbild über das Produkt. Mit ‚Image‘ (lat. ‚imago‘ und engl. ‚image‘ in der Übersetzung von „Bild“) wird im Alltag „Vorbild, Leitbild; Darstellung einer Person in der Öffentlichkeit“ verbunden.<sup>25</sup> Es gilt als „eine Art schnell lesbarer charakterlicher Kurzbeschreibung“.<sup>26</sup> Image und dessen

---

<sup>23</sup> Vgl. Baker, W. (2001): Soziales Kapital, in: Nusch, F. (Hg.): Future: Das Aventis Magazin, Heft 2, 2001, Seite 53-56

<sup>24</sup> Ebenda, S. 54

<sup>25</sup> Wahrig, G. (Hg.) (1986): A.a.O. , S. 682

<sup>26</sup> Lyng, R. (2001): Die Praxis im Musikbusiness, Presse Project Verlag GmbH, S. 78

Abhängigkeit von Trends sind z. B. für Künstler und Gruppen meist als untrennbare Einheit zu verstehen. Image ist Teil des Profils, womit auch der konzeptionelle Gedanke sichtbar wird. „Mit einem Image wird man nicht geboren, sondern baut es langsam auf, als Ergebnis einer ehrlichen Selbstbetrachtung und einer wohlkalkulierten Planung.“<sup>27</sup> Der Unterschied in der Betrachtung von Profil und Image liegt in der Flexibilität ihres Einsatzes. Ein Image zu wechseln bedeutet nicht, ein Profil auszutauschen. Dass das „Image ... als Kommunikationsmittel zu polieren und zu gebrauchen“<sup>28</sup> ist, unterstreicht die Abhängigkeit von Zeit und den Bedürfnissen der Menschen. Ein Profil vermittelt somit einen größeren Rahmen des Bildes über jemanden oder über etwas. Das Image übermitteln die Glaubwürdigkeit, gemeint ist hier Authentizität, im engeren Sinne.<sup>29</sup>

### **1.3 Exkurs zur Unternehmenskultur**

Der Begriff Kultur findet mit verschiedener Bedeutung und Definition in allen Zivilisationen und nahezu jedem Feld des Lebens und der Wissenschaft Anwendung. Schon 1793 wurde ‚culture‘ als die „Veredelung oder Verfeinerung der gesamten Geistes- und Leibeskräfte“ eines Volkes oder eines einzelnen Menschen angesehen.<sup>30</sup> Im englischen Sprachraum werden die Begriffe ‚culture‘ und ‚civilization‘ praktisch synonym verwendet.<sup>31</sup>

Angesichts von Start-Up-Gründungen und Fusionswellen und im Hinblick auf den anhaltenden Globalisierungsprozess in der Wirtschaft mit zunehmend komplexer und vernetzter werdenden Unternehmen wandelt sich die Unternehmenskulturgestaltung und die Veränderung bestehender Unternehmenskultur in Unternehmen von einem Modethema zu einer zwingenden Notwendigkeit im Kampf um das Überleben im Markt.

---

<sup>27</sup> Früchtel, J./ Zimmermann, J. (Hg.) (2001): Ästhetik der Inszenierung: Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens, Frankfurt/M., S. 12

<sup>28</sup> Lyng, R. (2001): A.a.O. , S. 80

<sup>29</sup> Ebenda, S.80

<sup>30</sup> Schaper, K. (1992): Die Organisationskultur staatlicher Hochschulen: Eine explorative Studie in der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität am Main, Idstein, S. 7

<sup>31</sup> Wever, U.A. (1989): A.a.O. , S. 34

Besonders eine immer intensiver werdende Diskussion um den Wandel der Wertestrukturen in der Industriegesellschaft zeigt die Präsenz des menschlichen Faktors. Die materielle Entlohnung der Arbeit als Motivationsfaktor ist nicht mehr ausreichend. Das Tempo tief greifender Veränderungen von Rahmenbedingungen macht sich vor allem in der Wirtschaft bemerkbar. Prozesse und Anforderungen wurden zunehmend komplexer. Die Unternehmenskultur ist somit von internen wie externen Einflüssen abhängig.

Die existenzielle Frage nach dem Erfolg eines Unternehmens lässt sich nicht trennen von einer exzellenten Unternehmensführung. Bei Untersuchungen zum Unternehmenserfolg wurde deutlich, dass nicht die messbaren Faktoren wie Struktur, Strategie und Systeme den entscheidenden Unterschied ausmachen, sondern die personenorientierten und wenig berechenbaren Faktoren wie Einsatzfreude, Motivation, Führungsstil, Begeisterung für Service und Qualität, Experimentier- und Risikofreudigkeit, die Leitmotive und das Wertesystem.<sup>32</sup> Dieses gilt für Mitarbeiter ebenso wie für Führungskräfte und Manager. Letztere haben besondere Bedeutung, da sie über einen längeren Zeitrahmen die derzeitigen Strategien im Unternehmen und auf dem Markt durchsetzen müssen, damit diese Erfolg zeigen.

Eine weitere Frage stellt sich nach der Messbarkeit von Qualität. Hier sind empirische Arbeitsweisen und Analyseverfahren gefragt. Die Balanced Score Card ist beispielsweise ein auf Kennzahlen basierendes Managementkonzept.<sup>33</sup> Nur unter Einbeziehung eines für alle Führungskräfte und Mitarbeiter nachvollziehbaren Kontrollsystem kann ein Unternehmen erfolgreich ‚wachsen‘ und im Wettbewerb um Markt und Kunden bestehen.<sup>34</sup>

## **1.4 Unternehmen und Schule im Vergleich**

Der Exkurs in die Betriebswirtschaftslehre skizzierte fundamentale Parameter für Unternehmen in der Marktwirtschaft.

Grundsätzlich lässt sich voranstellen: Schulen wie Unternehmen haben ihre Zielsysteme sowie räumliche und soziale Kontexte. Der nachfolgende Vergleich modifiziert

---

<sup>32</sup> Vgl. Peters, T. J./Waterman Jun., R. H. (1991): Auf der Suche nach Spitzenleistungen - Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann, Landsberg/Lech, S. 32 f.

<sup>33</sup> Vgl. <http://balancedscorecard.org/basics/bsc1.html>, 22.11.01, 19:14

<sup>34</sup> Vgl. [http://symposion.de/bsc/bsc\\_16.htm#lernen%20und%20wachstum](http://symposion.de/bsc/bsc_16.htm#lernen%20und%20wachstum), 02.02.02, 21:20

Sachverhalte zwischen Schule<sup>35</sup> und Unternehmen, die sich zusammenfassend aus dem vorangestellten Text ergaben.

Unternehmen	Schule
1. Profil ist existenziell, um im Globalisierungsprozess bzw. im Wettbewerb zu bestehen.	1. Es besteht die Möglichkeit, sich ein Profil zu geben. Es ist auf Grund der (meist) staatlichen Trägerschaft aber nur teilweise existenziell. Es besteht ein wettbewerbsähnlicher Hintergrund zwischen verschiedenen Schultypen bei gleichen Bildungsabschlüssen.
2. Der wirtschaftliche Wettbewerb ist produktgelenkt und orientiert sich am Markt und am Kunden bzw. an Angebot und Nachfrage.	2. Der wettbewerbsähnliche Hintergrund bezieht sich auf die Notwendigkeit einer möglichst hohen und gleich bleibenden Schüleranzahl. Das ‚Produkt‘ ist die Schule im Kontext von Bildung und Erziehung selbst.
3. Strategien, Maßnahmen, Managementkonzepte und deren Umsetzung sind feste Bestandteile von Unternehmensführung.	Strategien, Maßnahmen und Konzepte sind nur bei einer Profilbestrebung an Schulen nachweisbar und somit ‚scheinbar‘ nicht notwendig, um den Schulalltag zu bewältigen. Schriftlicher Ausdruck dessen ist ein Schulprogramm.
4. Die Unternehmenskultur muss im Sinne des Unternehmens und der Produkte entwickelt sein, dann bringt sie entscheidenden Vorsprung gegenüber der Konkurrenz. Ihre Grundsätze sind von ‚außen‘ geformt.	4. Schulkultur bezieht sich auf die Lehr- und Lernkultur der Schüler und Lehrer. Sie wird somit von innen heraus entwickelt.
5. Das Image als Teil von Profil und als das von außen wahrgenommene Bild ist	5. Profilbestrebungen von Schulen sind nicht mit Image gleichzusetzen. Image

<sup>35</sup> Die schulischen Parameter unterliegen dem Einfluss der persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Profilbestrebungen und Schulalltag.

flexibler in seinen Veränderungen und dadurch stärker marktorientiert.	bezieht sich in der Regel allgemein auf ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Schule. Jede Schule hat ihr ‚Image‘.
6. Die Umsetzung von neuen Maßnahmen und Strategien erfordert neben strukturellen Voraussetzungen eine personelle Kontinuität in den obersten Führungspositionen.	6. Für Profilbestrebungen besteht die Notwendigkeit einer personellen und strukturellen Kontinuität. Die Führung übernimmt ein engagiertes und konzeptionell und visionsorientiertes Team (s. Hypothese 1).
7. Ein erfolgreiches Unternehmen verfügt über ein Kontrollsystem von Erfolg, welches Transparenz für vorhandene Probleme und Wachstum schafft.	7. Schulen praktizieren vorrangig ein punktuell verordnetes Leistungsbeurteilungssystem (Zensuren). Es verschafft i. Allg. keine Transparenz von Leistung der Schüler und Lehrer und verstärkt Leistungsdruck in seiner Einmaligkeit und Kurzzeitigkeit (s. Hypothese 2).
8. Das Profil wird intern festgeschrieben und wird nach ‚außen‘ hin im Kontext von Werbung inszeniert.	8. Das Profil von Schulen wird über Schulveranstaltungen nach außen hin präsentiert.

In seiner Konsequenz vermittelt dieser Vergleich, dass Schulen auf Grund ihrer Trägerschaft und des damit verbundenen Bildungsauftrags nicht dem Wettbewerbsgedanken ‚ausgeliefert‘ sind, aber Profilbildungsprozesse eine Herausforderung zu Gunsten von Schule implizieren.

**Für die empirische Untersuchung werden deshalb folgende Hypothesen zu Grunde gelegt:**

**Hypothese 1:**

**Für eine musikalisch-ästhetisch profilierte Schule ist personelle und strukturelle Kontinuität Voraussetzung.**

**Hypothese 2:**

**Ein verbessertes Kontrollsystem für differenzierte Leistungsnachweise hilft Leistungsdruck abzubauen.**

## 1.5 Profil als Umsetzung von Nachhaltigkeit

„Nachhaltige Entwicklung ist das wichtigste Politikkonzept für das noch junge 21. Jahrhundert.“<sup>36</sup> Franz Josef Radermacher unterstreicht diesen Anspruch als größte Herausforderung und verdeutlicht: „Immer dann, wenn soziale, kulturelle und ökologische Anliegen (wirtschaftlichen) Wertschöpfungs- und Wachstumspotenzialen entgegenstehen, gibt es massive gesellschaftliche Konflikte. Nachhaltigkeit hat mit der Bewältigung solcher Konflikte zu tun.“<sup>37</sup> Deutlich wird, dass auch derzeitige gesellschaftliche Konfliktsituationen immer im Kontext zur Wirtschaft zu betrachten sind, Politik diese Rahmenbedingungen gestalten und als (Folge-) Umsetzung sich Bildungspolitik an diesen Anforderungen orientieren muss.

Der Denkansatz für Schulen setzt den Selbstanspruch an ein Profilbildung voraus. Profilbildungsprozesse sind motivationsgeleitete Zielorientierungsprozesse. Sie bringen das menschliche Potenzial (soziales Kapital) in besonderer Weise hervor. Dabei verändern managementorientierte Grundzüge (Strategien) innerhalb der Profilbildungsprozesse Lern- und Lehrformen des Alltags. Entscheidend ist die Durchdringung des Alltags mit neuen Denkstrukturen (auch durch Weiterbildung von außen forciert), sichtbar in den ‚Verhaltensweisen‘ der Beteiligten bzw. deren Mitwirkung (Kultur).

Neue Denkstrukturen setzen 'Pioniere' mit Visionen voraus: Nachhaltige Visionen, die eng genug an gegebenen Voraussetzungen angelehnt sind und weit genug weg in die Zukunft greifen. Sie ist der Rahmen für Eigenverantwortung.

Wenn Schulen zur Durchsetzung der erforderlichen Schritte in der Lage sind, kann Profilbildung in ihrer positiven Ausrichtung unbegrenzte Entwicklungsprozesse aufzeigen, trotz konfliktreicher gesellschaftlicher Wechselwirkungen. Wenn das Profilstreben den Prozesscharakter verloren hat und stagniert, kann Schule nicht mehr auf regionale, gesellschaftliche und befindlichkeitsorientierte Anforderungen reagieren. Die Auswirkungen sind nicht nur in den rückläufigen Schülerzahlen nachweisbar. Sie belasten auch die gesamte Lern- und Lehratmosphäre.

---

<sup>36</sup> Radermacher, F. J. (2002): Balance oder Zerstörung. Ökosoziale Marktwirtschaft als Schlüssel zu einer weltweiten nachhaltigen Entwicklung, Ökosoziales Forum Europa, Wien, Austria, S. 15

<sup>37</sup> Radermacher, F. J. (2002): A.a.O., S. 15

Dass rechtliche Wege einer Profilbildung eröffnet werden, sollte als Hilfe und Chance für Schulen betrachtet werden. Dies ist auf Dauer sogar eine ‚Selbsthilfe‘, die eigene Rolle in der Bildungspolitik zu bestimmen.

## **2 Inszenierung als Ausdruck von Profilbildung**

### **2.1 Schulveranstaltungen als Inszenierung von Profilbildung**

Dass Schulen mit einer Profilbildung in die Öffentlichkeit streben, ist die eine Seite. Zugleich stellt sich jedoch auch die Frage nach den bestmöglichen und Qualität bewahrenden und hervorbringenden Formen für das Lernen und Lehren des allgemeinen Bildungsauftrages. Die Formen müssen auch den sozialen Anspruch von Schule als Lebens- und Lernort verkörpern. Schulveranstaltungen mit einheitlichem und schulspezifischem Charakter implizieren Öffentlichkeit. Inszenierungen finden im Veranstaltungrahmen statt und haben teilweise ähnliche Parameter. Sie bergen daher Potenzial für Schulveranstaltungen.

Das lässt sich an folgenden allgemein gültigen Ausgangspositionen nachvollziehen:

1. Schulveranstaltungen implizieren Aufmerksamkeit durch ein Publikum, welches durch seine Anwesenheit bereits Aufgeschlossenheit dokumentiert.
2. Sie haben sozialen und kommunikativen Charakter.
3. Schulveranstaltungen sind ein besonderer Teil des Alltags mit Gegenwartsbezug von Schule.
4. Schulveranstaltungen finden mehrfach statt und sind unter bestimmten Aspekten wiederholbar.

Diese vier Ausgangspositionen lassen sich für Inszenierungen ähnlich fassen:

1. Inszenierung braucht Publikum.
2. Inszenierung hat sozialen und kommunikativen Charakter.
3. Inszenierungen haben gesellschaftlichen Gegenwartsbezug.
4. Inszenierungen können unter Berücksichtigung von Abläufen und räumlicher Situation wiederholbar sein.

Die Thematik der Inszenierung ist in der Gesellschaft präsent. Während das Profil einen Zustand bezeichnet, weist der Begriff der Inszenierung auf eine Darstellungsform des Zustandes hin. Besonderheiten zeichnen sich in Bezug auf die künstlerische Inszenierung ab. Im nachfolgenden Abschnitt wird auf das Umfeld der Thematik anhand von Erscheinungsformen in der Gesellschaft Bezug genommen.

## 2.2 Exkurs zur Inszenierung als gesellschaftliche Erscheinung

Der Begriff Inszenierung gehört in das Umfeld der Theaterwelt und wird seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts auf das allgemeine, gesellschaftlich Bedeutsame hinsichtlich Kultur, Politik, Natur usw. bezogen.

In ihm schwingt die Verbindung von Sein und Schein. „Der Mensch ist am wenigsten er selbst, wenn er in eigener Person spricht. Gib ihm eine Maske und er wird die Wahrheit sagen.“<sup>38</sup> Oscar Wilde stellt mit seiner Darstellung einerseits ein Sicherheitsbedürfnis des Menschen heraus. Andererseits lenkt er die Überlegung auf die mögliche Funktion einer Rolle bzw. eines Rollenspiels. Im Unterschied zum Theater gibt es allerdings kein festgeschriebenes Lebensmanuskript und kann als Metapher angesehen werden. Theodor W. Adorno interpretiert weiterführend den Rollenbegriff hinsichtlich eines „Entfremdungsphänomens“.<sup>39</sup>

Auf die Alltagskultur bezogen wird seit den 80er Jahren das „Ich“ zum Programm. Die Massenphilosophie verdeutlicht das Bewusstsein bezüglich eines glücklichen und erfüllten Lebens.<sup>40</sup> „Hieß der Imperativ der aufstiegsorientierten Klassengesellschaft noch ‚Werde was im Leben!‘, so heißt der neue Imperativ ‚Erlebe dein Leben!‘.“<sup>41</sup> In der Verbindung von ‚Bedeutung des Ichs‘ mit dem Bedürfnis von ganzheitlicher, körperlich-sinnlicher Erfahrung ist eine „Selbstinszenierung“ nicht mehr ausgeschlossen, im Gegenteil: Menschen verwirklichen sich, „indem sie sich in Szene setzen“. Josef Früchtel und Jörg Zimmermann bezeichnen diese Inszenierung als „eine aktuelle Strategie der Selbstfindung oder der Identitätssicherung“. Die Autoren sind der Meinung, dass diese Entwicklung Ausdruck von Wohlstand sei und der Überlebenskampf mit der spielerischen Verwirklichung des Lebens zusammenhängt. Nicht umsonst spricht Michel Foucault von einer „Ästhetik der Existenz“.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Oscar Wilde zitiert nach: Früchtel, J./ Zimmermann, J. (Hg.) (2001): A.a.O., S. 11

<sup>39</sup> Theodor W. Adorno zitiert nach: Früchtel, J./ Zimmermann, J. (Hg.) (2001): A.a.O., S. 12

<sup>40</sup> Vgl. Jugendwerk der deutschen Shell (1997): Jugend '97: Zukunftsperspektiven Gesellschaftliches Engagement Politische Orientierungen, Opladen

<sup>41</sup> Früchtel, J./ Zimmermann, J. (Hg.) (2001): A.a.O., S. 15

<sup>42</sup> Vgl. Foucault, M. (1996): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.

In der Politik zeigt sich seit einigen Jahren ein tief greifender Wandel. Erfolgreich zeigen sich jene Politiker, die in der heutigen Medienlandschaft in der Balance von privater und öffentlicher Person bestehen können. Sie spielen ihre ‚Rolle‘, in der sie neben einer rhetorischen Gewandtheit vor allem eine optische Präsenz verkörpern bzw. verstehen, sich zu ‚inszenieren‘. Herfried Münkler beschreibt des Weiteren den Einfluss durch die Medien als eine weitere Inszenierung, durch die (Selbst-) Inszenierung der Person und durch den Blickwinkel der Medien für Zuschauer als ‚Doppelinszenierung‘ sichtbar. Als problematisch kennzeichnet er die Art der optischen Relevanz, da politische Inhalte nicht zum Tragen kommen, da sie hinsichtlich ihrer Tiefgründigkeit und Komplexität für eine ‚Show‘ nicht geeignet sind. Doch es gibt die positive Kraft: das Interesse der Menschen an Politik durch das fortwährende Vorhandensein in den Medien immer wachzuhalten. Die Auseinandersetzung mit politischen Inszenierungen u. a. im Fernsehen müsse den Stellenwert einer Kulturtechnik (wie z.B. das Lesenlernen) besitzen. Die Schulen, so Münkler, sollten auch die „Fähigkeit des analytischen Lesens der Bilder“ vermitteln.<sup>43</sup> „Denn je kundiger das Publikum, desto geringer ist der Schaden, der aus dieser Form der Unterhaltung erwachsen kann.“<sup>44</sup>

### **2.3 Die künstlerische Inszenierung im Kontext von Musik**

Für alle oben angesprochenen Erscheinungsformen von Inszenierung wird als gemeinsames Merkmal hervorgehoben: die Notwendigkeit der Präsentation und einer räumlichen Komponente. Martin Seel hat Inszenierungen als „spezifischen Typus von Präsenz“ definiert und als „Herstellung auffälliger Gegenwart“ bezeichnet.<sup>45</sup> Weiterhin führt er aus, „dass Inszenierungen ein räumliches Geschehen von Objekten und Körpern, Bewegungen und Berührungen, Gesten und Stimmen, Lauten und Klängen sind“.<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> Münkler, H. (2001): Die Theatralisierung der Politik, in: Früchtel, J./ Zimmermann, J. (Hg.) (2001): A.a.O., S. 162

<sup>44</sup> Ebenda, S. 163

<sup>45</sup> Seel, M.(2001):Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs, in: Früchtel, J./ Zimmermann, J. (Hg.) (2001): A.a.O., S. 58

<sup>46</sup> Ebenda, S. 59

Künstlerische Inszenierungen erschließen eine besondere Spezifik. Sie sind „Präsentationen in einem besonderen Sinn. Sie stellen nicht allein eine besondere Gegenwart her und nicht allein eine besondere Gegenwart heraus - sie bieten Gegenwarten dar. Sie sind Imaginationen menschlicher Gegenwarten - ob diese nun vertraute oder unvertraute, vergangene oder zukünftige, wahrscheinliche oder unwahrscheinliche Weltverhältnisse sind. Sie produzieren Präsenz nicht allein, sie präsentieren Präsenz.“<sup>47</sup>

Künstlerische Inszenierung und Inszenierungen im allgemeinen Sinne unterscheiden sich insofern, als die Besonderheit von Kunstwerken in einem Zusammenhang von Ereignis und Prozess im allgemeinen und im speziellen Sinne zu betrachten ist. „...inszenierte Kunst hat diesen (Ereignis- und Prozess-) Charakter in einem besonderen, nämlich ganz buchstäblichen Sinn. Diesen Charakter teilt sie mit der Musik, deren Aufführung nicht notwendigerweise zugleich eine Inszenierung ist. Die Präsentationen einer inszenierenden oder inszenierten Kunst, heißt das, bieten nicht allein vergängliche Gegenwarten dar, sie sind vergängliche Gegenwarten des menschlichen Lebens.“<sup>48</sup>

In diesem Sinne vermitteln Inszenierungen die Gegenwart: momentan und simultan als „präsenzierte Präsenz“.<sup>49</sup>

Musikwerke existieren unabhängig von ihrer Aufführung. Das öffentliche Vorführen von Musik ist nicht in jedem Fall mit dem Begriff einer Inszenierung in Verbindung zu setzen. „Zu einer Inszenierung wird eine musikalische Darbietung erst, wenn ihre Aufführung mit einer für ihren Charakter als Musik relevanten szenischen Bewegung verbunden ist wie es in der populären Musik fast immer, in der Avantgarde-Musik nicht selten der Fall ist.“<sup>50</sup> Der szenische Bezug lässt im Rahmen von Schule z. B. Rückschlüsse auf verschiedene Varianten von Musiktheaterprojekten zu.

Kunst bzw. Musik lässt sich so gut wie immer inszenieren, bedenkt man z. B. räumliche Möglichkeiten. Eine Kunst-Inszenierung fördert bei dem Publikum, die Inszenierung als

---

<sup>47</sup> Seel, M.(2001):Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs, in: Früchtel, J./ Zimmermann, J. (Hg.) (2001): A.a.O., S. 58

<sup>48</sup> Ebenda, S. 59

<sup>49</sup> Vgl. ebenda, S. 60

<sup>50</sup> Ebenda, S. 61

solche auch erkennen zu können, egal ob es z. B. den Kunstgegenstand als solchen mag. Im alltäglichen Leben ist es dagegen schwerer herauszufinden, wann eine Inszenierung beginnt oder endet. So gesehen liegt in der künstlerischen Inszenierung als Darstellungsform ein grundsätzliches Potenzial für die Profilbildung.

### **3 Bildung und Erziehung im Kontext von Musik und Profilbildung**

#### **3.1 Musikalische Bildung und Erziehung als schulische Herausforderung**

In den bisherigen Ausführungen kamen verschiedene Aspekte der Rahmenbedingungen für eine musikalisch-ästhetische Profilbildung zum Tragen. Ob sie ‚Schein oder Sein‘ darstellen, entscheidet sich mit den Inhalten, die sich in der Lehr- und Lernkultur in Abhängigkeit von dem gewählten Medium Musik widerspiegeln.

„Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher, z. T. auch divergierender und sogar kontroverser gesellschaftlicher Praxen existent. Denn nur dadurch, dass Musiken gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet werden, sind sie vorhanden ... Als gesellschaftliche Praxen sind sie gewachsen ...“<sup>51</sup> In Kaisers Worten widerspiegelt sich die gewachsene und legitimierte Bedeutung von Musik für die Gesellschaft. Auch Schule sollte als ein Ort dieser Praxen verstanden werden. Eine Diskussion um das Fach Musik als Unterrichtsfach ist vom Grundsatz her positiv gestaltet. Ausgehend von der Tatsache und der Bedeutung vorhandener Praxen bedarf der musikalische Bildungsbegriff im Zusammenhang mit der Profilbildung einer weiterführenden Erklärung. Um den Begriff der musikalischen Bildung näher zu bestimmen, sollte man sich grundsätzlich von einem einheitlichen Musikbegriff verabschieden. Eine Annäherung an die Spezifika erfolgt durch Kaiser insofern, als er nach folgenden Schwerpunkten fragt:<sup>52</sup>

- Was ist Musik bzw. wird im gesellschaftlichen Kontext darunter verstanden?
- Welche Funktionen erfüllt Musik bzw. welchen Zwecken dient sie?
- Wie entsteht Musik?

Das nachfolgende Kapitel berücksichtigt Musik vor dem gesellschaftlichen Hintergrund, erklärt relevante Funktionen bzw. Zwecke sowie Formen des Musikmachens. Die konkreten Inhalte des nachfolgenden Textes beziehen sich auf:

##### 1. Die Musik selbst

Diese Untersuchung geht von einem intrinsischen Wert von Musik aus und stellt die Frage der Legitimation nicht.

---

<sup>51</sup> Kaiser, H. J.: Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Deutscher Musikrat (Hg.) (1995): Musikforum, Heft 83, S.22

<sup>52</sup> Vgl. ebenda, S. 21

Dennoch soll insbesondere auf ihre derzeitige Präsenz hingewiesen werden, indem nachfolgend auf verschiedene Erscheinungsformen von Musik in der Gesellschaft Bezug genommen wird.

Musik ist gesellschaftlich allgegenwärtig. Die Werbeindustrie erhält hierbei einen hohen Stellenwert. Ihrerseits wird der Musik eine bestimmte Wirkung auf die potenziellen Konsumenten unterstellt; als Rezipienten erfahren auch Schüler diesen funktionalen Umgang mit Musik, eine Erfahrung, die nicht vor der Schultür ‚abgegeben‘ wird.

Ein weiteres Beispiel für die Verbreitung von Musik ist die Rock- und Popkultur im Kontext einer breiten Laienkultur. Diese Laienkultur ist ebenfalls Ausdruck der gesellschaftlichen Präsenz von Musik.

## 2. Musikalische Bildung und Erziehung

Die Begriffe Bildung und Erziehung durchliefen eine eigene Geschichte, innerhalb deren sich der Bedeutungsgehalt mehrfach änderte. Im Kontext von Musik erfolgen Begriffsklärungen, die den Standpunkt der Verfasserin deutlich werden lassen. Demnach ist *musikalische Bildung* Teil der Allgemeinbildung. Unabhängig davon lässt sich aber auch feststellen, dass der Umgang mit Musik ein lebenslanger (Erfahrungs-) Prozess ist, der sich als Selbstbildungsprozess verstehen lässt.

Die Inhalte der Bildung werden wiederum durch den Wertewandel zum Beispiel in der Unterscheidung von U- und E-Musik beeinflusst. Unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Dimension erschließen sich Möglichkeiten, aber auch Grenzen, auf die im nachfolgenden Kapitel vor dem Hintergrund der Vermittlung von ästhetischer Erfahrung eingegangen wird.

## 3. Musik machen<sup>53</sup>

Bereits die griechischen Philosophen, wie Platon, wiesen auf die Wirkung von Musik hin, da sie auf die gesamte Persönlichkeit nachhaltigen Einfluss ausüben würde. Musikmachen impliziert eine Doppelwertigkeit. Bereits bei Platon findet sich diese Doppelwertigkeit des Musikunterrichts: „Erziehung zur Musik“ und „Erziehung durch Musik“ als die ursprüngliche Art des Umgangs mit Musik. Musik kann (exemplarisch) Sozialverhalten fördern, kognitive Prozesse begleiten, therapeutisch wirken. Im Unterschied zu heute wurde nicht vorrangig die Erziehung des Kindes, sondern die der Erwachsenen und Jünglinge angestrebt.

---

<sup>53</sup> Vgl. auch Maas, G. (1995): Methoden des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen (historisch), in: Helms, S./ Schneider, R./ Weber, R. (Hg.) (1995): A.a.O., Kassel, S. 64 ff.

Erziehungsorientierte Betrachtungen der Antike orientierten sich insbesondere am Singen bzw. an den damit verbundenen musikbezogenen Lehrmethoden unter Benutzung von Handzeichen und Silben.

Die heutige musikalische Schulpraxis wird, auch nach Erfahrung der Verfasserin, durch Singen, Instrumentalspiel und durch Musikhören geprägt. Jeder der vier Bereiche von ‚Musikmachen‘ hat seine eigene Spezifik.<sup>54</sup> Es geht hier darum, deren Komplexität aufzuzeigen, auf ihre Legitimation für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung hinzuweisen und Möglichkeiten des Ineinandergreifens darzustellen.

Die besondere Rolle von ‚Musik hören‘ erklärt sich z. B. aus der Verbundenheit mit der abendländischen Konzerttradition bzw. der gesellschaftlichen Trennung von Musikmachern und -hörern, pädagogisch verschärft durch Massenmedien.<sup>55</sup>

Der weltweite Prozess des Zusammenwachsens, begünstigt durch die technische und wirtschaftliche Entwicklung, zeigt allerdings eine wesentlich größere Dimension auf. Im Zusammenhang mit Kultur und Zivilisation setzt Hans-Georg Gadamer das Hören in einen neuen Kontext: „Jedes Hören ist Hinhören. Jedes Hinhören setzt Weghören voraus. Wir können alle nicht hören, wenn wir nicht hören wollen. Und deswegen ist die höchste Form des Hörens das Horchen.“ Die Tätigkeit des Hörens ist somit durchaus von Aktivität und Bewusstsein geprägt.

Der globale Gedanke und die Unterschiedlichkeit der Menschen widerspiegeln sich seiner Ansicht nach in der Auseinandersetzung mit der Sprache der Musik, weil Musikhören auch ‚verstehen‘ heißen kann oder „miteinander einander gelten lassen“ bedeutet. „Es gibt ... noch sehr viel mehr Möglichkeiten ..., die uns die Wissenschaft bereit machen wird, aber es wird uns nicht helfen, wenn wir nicht auf dem Wege eines solchen Miteinanders leben lernen mit den verschiedenen Kulturen, sehr verschiedenen Religionen, sehr verschiedenen Sitten, sehr verschiedenen Einstellungen zu Geschlechtern.“<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> Die Verfasserin will den aktuellen Diskussionstand um Methoden und Didaktik des Singens, Tanzens und Instrumentalspiels wegen des Umfangs nicht einbeziehen.

<sup>55</sup> Diese Diskussion war vor allem Mitte des 20. Jahrhunderts bei Bundesschulmusikwochen aktuell. Vgl. auch Venus, D: „Unterweisung im Musikhören“(!) und Schulbücher Ost und West

<sup>56</sup> Gadamer, H.-G. (2001): Sprache und Musik: Hören und Verstehen, in: Schröder, G./ Breuninger, H. (Hg.) (2001): Kulturtheorien der Gegenwart: Ansätze und Positionen, Frankfurt/M., S. 24

### 3.2 Die Präsenz von Musik

Hans-Georg Gadamer's Ausführungen zufolge bestätigt allein der Weg der Geschichte abendländischer Musik vom gregorianischen Choral bis zur ‚reinen‘ sprachlosen Form die besondere Bedeutung: Musik „ist eine Weltsprache geworden ... jenseits aller Sprachen.“<sup>57</sup>

Die Gegenwart von deutschsprachiger und multikultureller Musik ist in heutiger Zeit in unterschiedlichster Art und Weise gegeben.<sup>58</sup> Auf der einen Seite wird Alltag durch eine facettenreiche musikalische Laienkultur als „Konglomerat von Singen, Spielen, Tanzen bzw. rhythmischer Gymnastik und Laienspiel“ durchdrungen.<sup>59</sup> Die Aktivitäten der Laien sind in ihrem qualitativen und quantitativen Bezug zur musikalischen Betätigung sehr differenziert zu betrachten. Ihre Einbindung in das gesellschaftliche Leben ist meist regional bezogen und kommt z. B. bei Stadtfesten oder Gemeindefesten zum Ausdruck. Die konsumorientierte Musikkultur, auch in der englischsprachigen Popszene Deutschlands, lässt mit den Pop-Gruppen (z. B. No Angels) in einer Mischform eines Tanzes aus Jazz, Street und Hiphop die Performance inszenieren. Diese ‚modernen‘ Tänze finden sich als Laienkultur, insbesondere der Kinder und Jugendlichen, in Karaokeshows wieder. Die Rock- und Popmusik hat sich insbesondere als tragfähige Laienkultur entwickelt.<sup>60</sup> In der ‚Bandformation‘ spielend und in ihrer Befähigung oftmals musikalische Autodidakten, sind sie nach meinen Erfahrungen das engmaschigste flächendeckende Netz musikalischer Laienpräsenz, gestützt auf freie Träger wie Verein, Musikschule und Kirche. Rock- und Popmusiker sollen nach (bereits vor 13 Jahren getroffenen) Aussagen der Fachkommission für Populärmusik des Deutschen Musikrates besonders gefördert werden. Die Unterstützung soll eine

---

<sup>57</sup> Gadamer, H.-G. (2001): Sprache und Musik: Hören und Verstehen, in: Schröder, G./ Breuninger, H. (Hg.) (2001): A.a.O., S. 21

<sup>58</sup> Vgl. Barth, D. (2000): Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik, in: Knolle, N. (Hg.) (2000): Kultureller Wandel und Musikpädagogik, Musikpädagogische Forschung, Bd. 21, Essen, S. 27 -50

<sup>59</sup> Nimczik, O. (1995): Pädagogischer Umgang mit Musik, in: Schatt, P. W. (Hg.) (1995): Form und Kultur: Studien zur musikalischen Bildung, Folkwang-Texte, Bd. 11, Essen, S. 20

<sup>60</sup> Vgl. Rosenbrock, A. (2000): Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands - Eine empirische Untersuchung, in: Knolle, N. (Hg.) (2000): A.a.O., S. 88-107

„vorsichtige Talentförderung im Zwischenbereich zwischen Amateurstatus und Professionalität“ im Sinne des „playing just for fun“ bewirken.<sup>61</sup>

Auf der anderen Seite steht dieser breiten aktiven Laienkultur eine „Konsumkultur“ gegenüber. In der Shell-Studie 2000 geben 71% der befragten Jugendlichen an, dass sie z. B. sehr häufig Konzerte besuchen. Feiern und Partys erweisen sich für 98% der Befragten als Lieblingsbeschäftigung. In der Relation dazu bekennen sich 23% der Jugendlichen zum Musikmachen bzw. zur Band.<sup>62</sup>

Dass Musik uns allgegenwärtig begleitet, wird allein schon durch die Ausstattung der Haushalte mit Fernseh-, Rundfunkgeräten, CD-Playern, Kassettenrekordern und Computern deutlich. Musik ist in öffentlichen Gebäuden als „Einkaufsradio“, während der Wartezeiten in Telefonleitungen, in Praxen usw. zu hören und nirgendwo scheint man sich dem Einfluss wirklich entziehen zu können. Auch das Angebot von produzierter und im Handel sowie über das Internet erhältlicher Musik ist ein entscheidender Faktor. Die durch den Phonoverband beauftragte Studie 2001 geht von einem Verkauf von 190 Millionen CD-Alben aus. Allein 133 Millionen Musik-CDs wurden selbst gebrannt.<sup>63</sup>

Die musikalische Vielfalt umfasst „Richtungen der neuen Musik ...(für die) zum Teil esoterischen Gemeinden, das klassisch-romantische Standardprogramm der bürgerlichen Konzert- und Operntradition ..., alternative Musikszenen ..., und die angloamerikanisch determinierte Welt-Musik des Rock und Pop ...“.<sup>64</sup> Sie ist u. a. Ausdruck für einen umfassenden, kulturell-gesellschaftlich geprägten Prozess von Individualisierung des musikalischen Kunstverständnisses.

### **3.3 Musikalische Bildung und Erziehung als Grundlage von Profilbildung**

Die Begriffe Bildung und Erziehung werden oftmals in ähnlichen theoretischen und praktischen Kontexten verwendet. Insbesondere der Begriff der Erziehung zeigt eine

---

<sup>61</sup> Seelenmeyer, O. (2001): Förderung der Rock- und Popmusiker in Deutschland: Rückblick, in: Kulturelles Jugendbildungswerk e.V. (Hg.): Musiker Magazin, Heft 3/2001, S. 3

<sup>62</sup> Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000, Bd. 1, Opladen, S. 207

<sup>63</sup> Handelsblatt, Düsseldorf, 03.01.02, in: Kulturelles Jugendbildungswerk e.V. (Hg.): Musiker Magazin, Heft 2/2002, S. 8

<sup>64</sup> Nimczik, O. (1995): Pädagogischer Umgang mit Musik, in: Schatt, P. W. (Hg.) (1995): A.a.O., S. 20

Einengung, indem er auf die Zeitdauer der Erziehung von Kindern und Jugendlichen während der Schulzeit sowie auf das „Ausbildungsverhältnis von außen“ hinweist.<sup>65</sup> Im fachsprachlichen Zusammenhang verdeutlicht er eine „Vermittlungspraxis“.<sup>66</sup>

Ausgehend von einer insbesondere seit dem 18. Jahrhundert erkannten Bedeutung von Erziehungswissenschaft weist Kaiser auf die bedeutsame Stellung der musikalischen Erziehung bzw. die wichtigste Stellung der Musik im Vergleich zu den anderen schönen Künsten hin. Hierbei beruft er sich auf Kestenbergs Versuche zur Darstellung einer Entwicklungsgeschichte der Künste und weist somit auf einen erziehungswirksamen Zusammenhang.<sup>67</sup>

Die Begriffsbestimmung von musikalischer Bildung lässt sich nicht einfach gestalten. Die Rolle von Musik bzw. deren Wertung durch die Gesellschaft widerspiegelt sich in der Standortbestimmung innerhalb des abhängigen Erziehungs- und Bildungskontextes. Musik erfährt Aufgabenzuweisungen. In den Überlegungen Kestenbergs ist Musik „Bildungsmittel“ und „Mittel der Humanisierung“.<sup>68</sup>

Die Zuweisung von Bildungsaufgaben ist nicht unproblematisch, neigt man doch zu einer Überschätzung der Leistungsfähigkeit von schulischer Musikerziehung.<sup>69</sup>

Kaiser unterscheidet vier Grundmuster, in denen der Zusammenhang von Musik und Erziehung deutlich wird:

„Das Erziehungs- und Therapieparadigma dürfte das nachgewiesene älteste sein... Grundlage bildet die Vorstellung, dass von Musik Wirkungen ausgehen, die handlungsbedeutsam sind, dann ist Musik erziehungsbedeutsam.“<sup>70</sup>

„... das anthropologische Rechtfertigungsmuster gründet in der Vorstellung, dass der Umgang mit Musik zur vollständigen Entfaltung, zur ganzheitlichen Konturierung des menschlichen Lebens, für die Entwicklung zur Person, unentbehrlich sei.“<sup>71</sup>

---

<sup>65</sup> Kaiser, H. J. (1995): Musikerziehung/Musikpädagogik, in: S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.): A.a.O., S.11

<sup>66</sup> Ebenda

<sup>67</sup> Vgl. H. J. Kaiser (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Deutscher Musikrat (Hg.): A.a.O., S.17

<sup>68</sup> Ebenda, S. 18

<sup>69</sup> Ebenda, S. 26

<sup>70</sup> Ebenda

<sup>71</sup> Vgl. H. J. Kaiser (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Deutscher Musikrat (Hg.): A.a.O., S.26

„Das kulturtheoretische ... Begründungsmuster für die Zusammenführung von Musik und Erziehung bezieht sein Motiv aus der unterstellten Normativität ...“<sup>72</sup>

„... dem ästhetischen (Paradigma) liegt die Überzeugung zu Grunde, dass durch Musik eine Erfahrung für uns Menschen ermöglicht wird, die in keinem anderen und durch kein anderes Medium sonst zu gewinnen ist. Im Sinne einer umfassenden Welterfahrung ist damit ein Verzicht auf musikalische Bildung nicht erlaubt.“<sup>73</sup>

In der Beantwortung der Fragen weist Kaiser vordergründig auf einen Wertewandel zum Beispiel in der Unterscheidung von U- und E-Musik, die derzeitigen kommerziell abhängigen Erfahrungen einer unbegrenzten Nutzung jeglicher Form von Musik sowie auf multimediale und neue Formen des kollektiven Musizierens.<sup>74</sup>

Der sicherlich größte Bedeutungsgehalt liegt jedoch seiner Meinung nach in dem Schwerpunkt der Allgemeinbildung, aber gerade hier beginnt die Frage nach Inhalten.

„... Allgemeinbildung ist der Widerpart musikalischer Bildung, ist jener Anspruch, dem gegenüber musikalische Bildung sich immer ihrer eigenen Kraft zu versichern hat.“<sup>75</sup>

Allgemeinbildung bezieht sich auf „... die totale Vielfalt des Lernbaren bezogene und in qualitativ intensiver Form gesicherte Bildung“.<sup>76</sup> In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung des lernenden Individuums sichtbar. Es ist nicht alles lernbar, was an Wissen verfügbar ist. Dementsprechend muss eine Auswahl getroffen werden, die wiederum von dem Subjekt selbst abhängt. Der Begriff der „Mündigkeit“, hier auch von Kaiser gebraucht, gibt Hinweise auf die eigene Entscheidungsfähigkeit im Kontext von Selbstvorstellung und damit auf die Entwicklung von Verhaltens- und Handlungsstrategien.

Der musikalische Bildungsbegriff wie auch der Begriff der allgemeinen Bildung stehen im Zusammenhang mit menschlichen Tätigkeitsformen, rechtfertigen den jeweiligen Gegenstand und bewerten den Gegenstand als Lebensnotwendigkeit. Hervorzuheben ist

---

<sup>72</sup> H. J. Kaiser (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Deutscher Musikrat (Hg.): A.a.O., S.26

<sup>73</sup> Ebenda

<sup>74</sup> Vgl. ebenda, S. 21

<sup>75</sup> Ebenda, S. 21f.

<sup>76</sup> Ebenda, S. 22

jedoch, dass musikalische Bildung nicht von außen vermittelt werden kann, sondern durch das Individuum selbst praktiziert werden muss.<sup>77</sup> In Bezug auf den Erwerb von musikalischer Bildung wird deutlich: „Das Subjekt... nimmt die Anstrengung eines lebenslangen währenden Prozesses musikalischer Bildung auf sich.“<sup>78</sup>

### **3.4 Musikmachen als Grundlage musikalischer Bildung**

Musik, die Tonkunst, griechisch ‚mousiké‘, heißt eigentlich Musenkunst.<sup>79</sup> In der griechischen Mythologie sind die neun Musen Göttinnen der Künste und Wissenschaften, z. B. neben den Göttinnen der Komödie, Tragödie und Astronomie die Göttin der Tanzkunst, die Göttin der Musik.<sup>80</sup> Die allgegenwärtige Wirkung von Musik als Teil der Künste durchdrang bereits die griechische Philosophie. Bereits Platons Erziehungsprogramm beschreibt „die Bildung durch Musik und Tanz entwicklungspsychologisch lange bevor es eine solche Wissenschaft gab: Das Kind wie alle anderen jungen Geschöpfe auch kann kaum stillhalten in seiner Bewegungs- und Stimmlust, deshalb ist Bildung der Stimme und der Bewegung das Erste, was ihm angemessen ist ... Die musische Bildung steht nicht im Gegensatz zum Verstand, sondern sie ist Grundlage seiner Entfaltung.“<sup>81</sup> Platons Ausführung ist die Beschreibung eines natürlichen Lernbestrebens von Kindern im Zusammenhang mit Formen des Musikmachens, im Besonderen durch das Singen, und des gezielten ganzkörperlichen Bewegens. Singen und Tanzen gelten somit als die ursprünglichen Formen von „Musikmachen“ aus verhaltensbiologischer bzw. entwicklungspsychologischer Sicht. Das Ergebnis des Musikmachens, als Teil musischer Bildung, wirkt sich nach Platon auf die gesamte Persönlichkeit des Lernenden aus. Platon geht es an dieser Stelle nicht

---

<sup>77</sup> Vgl. H. J. Kaiser (1995): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Deutscher Musikrat (Hg.): A.a.O., S.23

<sup>78</sup> Ebenda

<sup>79</sup> Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1963): A.a.O., S. 457

<sup>80</sup> Meyers Lexikonredaktion (1998): Meyers großes Taschenlexikon in 24 Bänden, Mannheim, Bd. 15, S. 96

<sup>81</sup> Mattenklott, G. (1998): Grundschule der Künste: Vorschläge zur musisch-ästhetischen Erziehung, Hohengehren, S. 8

Musische Bildung und musikalische Bildung beziehen sich auf die Formen von Musikmachen und werden hier synonym verwendet.

nur um das fachliche Können, sondern um den Transfereffekt: die ‚Entfaltung des Verstandes‘.

Die derzeitige Beachtung von Transfereffekten durch Musik wird sich möglicherweise als weniger langlebig herausstellen, denn sie ist nicht die Lösung, um den Wert von Musik genauer zu bestimmen. Musik entwickelt geistige Fähigkeiten der Persönlichkeit, beeinflusst die emotionale Entwicklung und das Sozialverhalten. Der Wert sollte nicht außerhalb, sondern in der Musik selbst gesehen und aus der Musik selbst gewonnen werden. Klaus-Ernst Behne spricht von „Musik im eigenen Kontext: Musik als Musik“.<sup>82</sup> Zu den Wirkungen von Musik gehört schließlich auch, dass sie ausdrucksvoll auf uns wirkt, wir mit einem emotionalen Geschehen konfrontiert werden, das uns unmittelbar berührt. Musikunterricht kann und sollte somit nicht frei von emotionalem Anspruch betrachtet werden.

Im Zentrum stehen die zu vermittelnden Inhalte, gestützt auf aktive Formen des Musizierens. Wichtig ist nicht irgendein Musikunterricht, sondern ein „Fachcurriculum, das ganz auf das Lernen eines Instrumentes in den Schulen setzt, das handlungsorientiert Musik als Tat-Sache begreift, das den musikalischen Vollzug und nicht die blanke Theorie zum pädagogischen Credo macht, das das Ensemblespiel und das Chorsingen zur zentralen Begegnung in der Sozietät Schule werden lässt, das musikalische Aufführungen vorbereitet und durchführt, das i n s u m m a für ein musikkulturelles Sonderprofil sorgt“.<sup>83</sup>

Die Schwerpunkte der Forschung von Bastian liegen auf der musikalisch-aktiven Betätigung der Kinder durch das Singen einerseits und dem Instrumentalspiel andererseits. Beide Formen, der sängerische Artikulationsprozess und auch der Prozess des Instrument-Erlernens beinhalten in unterschiedlicher Ausprägung die Komplexität neuronaler, sensomotorischer und emotionaler Aspekte.

Das Ensemble ist eine besondere Form für Instrumentalspiel, Gesang und Tanz. Hier vereinen sich eine Anzahl von Teilnehmern, um den damit verbundenen Anspruch auf Richtigkeit musikalischer Parameter einschließlich der Intonation, tonlicher Ausgewogenheit bzw. an das Zusammenpassen zu erfüllen. Rangordnungs- und

---

<sup>82</sup> Behne, K.-E.(1995): Wirkungen von Musik, in: S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.) (1995): A.a.O., S. 345

<sup>83</sup> Ebenda, S. 635

Wettbewerbstendenzen stehen scheinbar im Gegensatz zu einer kooperativen Arbeitsweise. Die eigentliche Qualität besteht jedoch im Teamwork. Fehlt diese Grundeinstellung, wird das Ensemble nie gute Ensembleleistungen hervorbringen.<sup>84</sup> Ensembles sind Grundlagen produktiven schulischen Musizierens.

### **3.5 Vier grundlegende Formen von ‚Musik machen‘ als Fundament der musikalisch-ästhetischen Profilbildung**

#### 1. Der Gesang

Das Erziehungsprogramm Platons weist dem gesanglichen Umgang mit der Stimme einen natürlichen Lernprozess des Kindes zu. Im Alter von ca. zwei Jahren können Kinder über den Gesang in soziokulturelle Konventionen eingeführt werden. Singen „ist eine typische soziokulturelle Praxis. Es ist die einfachste Art und Weise zu musizieren, denn sie bedarf keinerlei Gegenstände. Im Unterschied zur instrumentalen Musik benutzt sie nur körpereigene Mittel des Ausdrucks.“<sup>85</sup>

Zu den für junge Menschen prägenden Entwicklungsdimensionen gehört die Ausbildung der Stimme und, damit verbunden, der Sprache. Die Sprache in Abhängigkeit von der Stimme gilt als das am stärksten beziehungsbeeinflussende Instrument der Kommunikation. Stimme ist zur Wiedererkennung möglicherweise besser geeignet als ein Gesicht und somit ein wichtiges Codierungsinstrument der Persönlichkeit. In der sprachlichen Kommunikation werden gedankliche Modelle sichtbar, die Ausdruck der menschlichen Intelligenz sind. Nicht immer ist eine Kommunikation erfolgreich. Sie kann auch eine von Missverständnissen geprägte Verständigung sein. Somit ist im Sinne erfolgreicher menschlicher Beziehungen die sichere Beherrschung der Syntax und die Aneignung eines reichen Wortschatzes sowie eines überzeugenden Sprachausdrucks eine lebenslange Aufgabe.

Schon von den Griechen kennen wir die Technik, „gegen den Wind zu schreien“, um die Stärke der Stimme zu schulen bzw. um in der Lage zu sein, eine öffentliche Rede zu halten. Im Grunde gibt es heute neben dem Vortragen von Gedichten in der Schule keine andere Präsentationsform, um die Stimme zu schulen. Defizite und

---

<sup>84</sup> Kohut, D. L./ Fadle, H. (1999): Musizieren: Theorie des Lehrens und Lernens, Detmolder Hochschulschriften, Bd. 1, Essen, S. 116

<sup>85</sup> Stadler-Elmer, S. (2000): Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens, in: Knolle, N. (Hg.) (2000): A.a.O., S. 156

Unsicherheiten in dieser Hinsicht sind praktische Erfahrungswerte, nicht nur der heutigen Lehrer und Schüler.

## 2. Das Instrumentalspiel

Das Instrumentalspiel lässt sich nach Aussagen der Studie von Hans Günther Bastian in den Klassen effektiver gestalten. Spielt man z. B. Klavier, muß man Noten als Chiffren sehen und in Bewegung übertragen. Gleichzeitig werden blitzschnell Tonvorstellungen und das entsprechende Zeitmaß umgesetzt. Interessant ist ebenfalls, dass im Gegensatz zu anderen Lernbereichen lernpsychologischen Barrieren kaum eine Rolle zugemessen wird. Durch die Vernetzung beider Gehirnhälften spielen Schreibschwächen und Sprachstörungen keine entscheidende Rolle, ebenso werden andere Bereiche im Gehirn aktiviert, d. h. beide Gehirnhälften sind beim Instrumentalspiel beteiligt. Die rechte Seite ist für die räumlichen Beziehungen und Abläufe zuständig, z. B. für die Harmonien. Hier ist der Sitz der Emotionen und das Zentrum des Musikbereiches. Die linke Seite ist aktiv, wenn es um zeitliche Beziehungen, z. B. Rhythmen geht. Hier ist auch das Sprachzentrum angesiedelt, welches also auch beim Spielen angeregt wird.<sup>86</sup>

Die Sprache bedient sich derselben Parameter wie die Musik. Präzises Sprechen, Timing, Betonung sind zentrale Voraussetzung. „Durch das Singen lernt der Instrumentalist, sein musikalisches Ohr sorgfältiger zu schulen und gute musikalische Vorstellungen mit größerer Klarheit zu etablieren.“<sup>87</sup> Damit geht die grundlegende Vorstellung einher, dass ein ‚unfertiger‘ Gesang eine ebensolche Vorstellung des Instrumentalisten voraussetzt. Der künstlerische Instrumentalvortrag gewinnt durch diese Methode Qualität.

## 3. Der Tanz

Singen und Tanzen bei Kindern werden von Platon in Beziehung zum natürlichen und selbstmotivierten Lernprozess gesetzt. Aus verhaltensbiologischen Studien steht das Bedürfnis nach Kommunikation und nach Aggressionsabbau im Vordergrund. Ähnlich wie beim Sport steht die motorische Bewegung des Körpers im Vordergrund. Wie beim Singen übernehmen Kinder auch beim Tanzen soziokulturelle Konventionen. Obwohl gerade Tanzen in dieser Form ‚modern‘ ist, findet er in der Schule im Verhältnis zum

---

<sup>86</sup> Vgl. Goleman, G. (1995): Emotionale Intelligenz, München und Wien

<sup>87</sup> Kohut, D. L./ Fadle, H. (1999): A.a.O., S. 80

instrumentalen Musizieren oder Chorgesang wenig Beachtung bzw. meist nicht im Musik-, sondern im Sportunterricht. Es ist denkbar, dass diese Erfahrung damit zusammenhängt, dass Sportlehrer eine andere Beziehung zu ihrem Körper haben und andere Kontrollfertigkeiten besitzen.

#### 4. Die Sonderform: Das Musikhören und seine didaktische Bedeutung

Grundlage aller Formen von Musikmachen ist die auditive Wahrnehmung. Während die anderen- Singen, Tanzen und Instrumentalspiel- ‚Werke‘ durch ihre musikalische Tätigkeit (neu) erschaffen, erfordert das Hören von Musik einen Rezipienten. Ausgehend von dieser Tatsache lässt sich die Komplexität erschließen: Zu einer Produktion von Werken gehört auch, dass ich bewusst hören kann, was ich spiele. Das Hören von Musik wiederum impliziert die Tätigkeit des Musikmachens. Der Unterschied liegt insbesondere darin begründet, dass Musik bereits produziert worden ist und Produzent und Rezipient nicht identisch sind.

Diese Komplexität findet unterschiedlichsten methodisch-didaktischen Gebrauch.

So kommt besonders gut der Zusammenhang von Hören und instrumentalem Musizieren in der Philosophie Suzukis zum Tragen. Suzuki überträgt die Kenntnisse vom natürlichen Lernprozess des Erwerbs von Sprache (Vorstellung, Hören, Nachahmung) auf das Musizieren: „die Entwicklung einer musikalischen Vorstellung (das mentale Bild), ... das Hören, gefolgt von Nachahmung oder Experimentier-Praktiken“.<sup>88</sup>

Das Hören ist hier Grundlage der Wahrnehmung als Voraussetzung des Spielens und somit Methode. Es erlebt insbesondere durch das Singen wie durch das Instrumentalspiel seinen Gebrauch. Durch die Interpretation erlebt der Zuhörer ein „Ganzes“, nicht unbedingt gleichermaßen der Akteur, das, was Hans-Georg Gadamer als „das Aufgehen in etwas“ bezeichnet.<sup>89</sup>

Die Auffassung Suzukis, aber auch die beschriebene Platons verkörpern eine Orientierung am natürlichen Lernverhalten der Kinder. Bei beiden Auffassungen scheint die Lehrperson überflüssig. Alles, was bedeutend scheint, ist der motiviert Lernende.

---

<sup>88</sup> Kohut, D. L./ Fadle, H. (1999): A.a.O., S. 18

<sup>89</sup> Gadamer, H. G. (2001): Sprache und Musik: Hören und Verstehen, in: A.a.O., S. 21

Die Methoden sind ursprünglich für Kinder in der Vorschulzeit entwickelt worden, wurden aber in der Hochschule für Musik Detmold ebenso mit Erfolg praktiziert.<sup>90</sup>

In allen vorgestellten Auffassungen hat die aktive Musikpraxis für ein sinnerfülltes Leben eine große Bedeutung, da sie eine Teilnahme an verschiedenen Ensembles ermöglicht. Auf diesem Weg ist nicht reiner Praktizismus gefragt, sondern der „Einbezug der eigentätigen musikpraktischen, musizierend be-greifenden und mitgestaltenden Handlungen der Schüler ...“ im Sinne einer „Intensivform musikalischer Erfahrungsaneignung“.<sup>91</sup>

Eine am Rezipienten orientierte Theorie bezieht sich auf einen anderen methodisch-didaktischen Ansatz. Handlungsorientierung ist mit der im Jahre 1975 veröffentlichten „Theorie und Praxis eines handlungsorientierten Musikunterrichts“ in der Praxis besonders seit den 90er Jahren mit dem Hören und Verstehen verbunden. Handelnd und zunehmend selbstständig verläuft die Auseinandersetzung mit der Realität als ein fundierter Aspekt der menschlichen Erfahrung. Über das ‚Erklären‘ wird u. a. die Dimension von ‚Verstehen‘ angestrebt.<sup>92</sup> Begrifflichkeiten wie Interaktionen in der Lerngruppe und Verfahren als Gegenstück zum frontalen Unterrichtsgeschehen bezogen sich auf Forderungen nach einer neuen Praxis von Musikunterricht.

Somit verbindet sich mit pädagogischen Perspektiven ein „Ansatz musikalischer Gestaltungsarbeit, der sich weitestgehend mit unserer Vorstellung von Unterricht als einem Zugleich von Vermittlungs- und Hervorbringungsprozessen von musikalischem und sozialem Sinn deckt“.<sup>93</sup>

Musik besteht in Gestaltzusammenhängen und -beziehungen, die sich im ‚Vorübergehen‘, im Zeitfluss entwickeln. Statische Betrachtungen sind „nur“ als Übungszweck zu verstehen.

Musik besteht in Zusammenhängen und Ordnung. Mit anderen Worten: Musik ist ein eigenes Ordnungssystem und bewirkt Empfindungen, Gedanken und Bilder. Eine Trennung dieses Zusammenhanges widerspricht der „Natur“. Eine Seite erklärt (sich durch) die andere.

---

<sup>90</sup> Kohut, D. L./ Fadle, H. (1999): A.a.O., S. 80

<sup>91</sup> Nimczik, O. (1995): Pädagogischer Umgang mit Musik, in: Schatt, P. W. (Hg.) (1995): A.a.O., S. 38

<sup>92</sup> Vgl. Raue, H./ Reinicke, H.-P./ Ribke, W. (1975): Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München, S. 48

<sup>93</sup> Nimczik, O. (1995): Pädagogischer Umgang mit Musik, in: Schatt, P. W. (Hg.) (1995): A.a.O., S. 38

Musik übt Funktionen aus und wird im gesellschaftlichen Rahmen „gebraucht“. Daher muss eine Auseinandersetzung mit der Musik jenes Angebot an sich und die Interessen der Schüler berücksichtigen.

Musik vermittelt Botschaften, die wie eine „innere Stimme“ wahrgenommen werden. Sie können einen Verstehensprozess auslösen, der über den Weg der Sprache kaum voll erschlossen werden kann.

Musik trägt einen Traditionsfluss in sich. Sie ist Teil und Reflexion von Geschichte sowie deren Weiterführung.

Schlussfolgernd lässt sich sagen: Dem intrinsischen Wert zufolge ist Musik gesellschaftlich und bildungstheoretisch als legitimiert voranzusetzen. Der Musikbegriff muss aber weit gefasst werden: Er ist in seinem jeweiligen Kontext (gesellschafts-, zweck- und entstehungsabhängig) zu betrachten. Die Tätigkeiten des Musikmachens sind in ihrer Spezifik und in ihrer Komplexität zu erkennen, wenn sie ihre Bedeutung für Schule entfalten und zu einer Profilbildung führen sollen.

## **4 Bildung und Erziehung im Kontext von ästhetischer Diskussion und Profilbildung**

### **4.1 Ästhetische Bildung und Erziehung als schulische Herausforderung**

In dem vorangestellten Kapitel wurde die Thematik dieser Arbeit auf musikalische und schulrelevante Grundlagen bezogen. Die musikalische Bildung und Erziehung wurde im Kontext des intrinsischen Wertes von Musik, deren Präsenz in der Gesellschaft und über die vier aktiven Tätigkeiten des Musikmachens (Singen, Instrumentalspiel, Tanzen und Musikhören) erklärt.

Die Grundlage einer musikalisch-ästhetischen Profilierung ist die gezielte musikalische Ausbildung der Kinder und Jugendlichen. Jene Erweiterung und somit eine qualitative Steigerung erhält die schulische Ausbildung durch den Anspruch einer ästhetischen Auseinandersetzung. In der Schule bieten insbesondere die ästhetischen Fächer (Musik, Kunst, Darstellendes Spiel und Sport) Möglichkeiten einer ästhetischen Auseinandersetzung, vorzugsweise bei einer Projektorientierung.

Dem nachfolgenden Text sei eine erste Begriffsklärung von Ästhetik vorangestellt: Der Begriff ‚ästhetisch‘ leitet sich vom altgriechischen ‚aisthetikos‘ ab, was sich übersetzen lassen würde mit ‚wahrnehmbar‘. Gemeint ist der Sinneseindruck bzw. die Sinnesempfindung.<sup>94</sup> In seiner Tragweite entspricht der Begriff ‚ästhetisch‘ einer Verschmelzung von zum einen ‚ästhetisch‘ und zum anderen ‚aisthetisch‘. Bezieht sich aisthetisch auf die Wahrnehmung über die Sinnesorgane, so geht die ästhetische Wahrnehmung weit darüber hinaus, konstruierte Wirklichkeit (wie Wolfgang Iser sie bezeichnen würde) steht der aisthetischen Wirklichkeit als ein Teil gegenüber. Die ästhetische Wahrnehmung ist „die sinnliche Erkenntnis, das Be-Greifen, das Verständnis, letztlich auch das Urteil und der Verstand“.<sup>95</sup>

In dem nachfolgenden Kapitel wird Ästhetik als gesellschaftlich präsent herausgestellt sowie ästhetische Bildung und Erziehung thematisiert. Im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung und Erziehung wird die ästhetische Erfahrung als Ergebnis ästhetischer und aisthetischer Wahrnehmung hervorgehoben. Um die Spezifik genauer

---

<sup>94</sup> Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1963): A.a.O., S. 37

<sup>95</sup> Aissen-Crewett, M. (1998): Grundriss der ästhetisch-aisthetischen Erziehung, Potsdamer Studien zur Grundlagenforschung Nr. 19, Potsdam, S. 77

zu erklären, wird unter Berücksichtigung der musikalisch-ästhetischen Profilbildung Bezug genommen auf grundlegende Deutungen aus der Philosophie, Didaktik der Kunstpädagogik und Musikdidaktik. Gemeinsame Merkmale beziehen sich vor allem auf den subjektiven Bezugsrahmen und auf den Prozessgedanken.

## **4.2 Die Präsenz von Ästhetik im allgemeinen Verständnis**

Im Alltäglichen ist der Begriff „ästhetisch“ in der Bedeutung von schön, angenehm im Gebrauch. Besonders das Gegenteil 'unästhetisch' zeigt seinen auf die Sinne bezogenen differenzierten Bedeutungsgehalt von unschön, hässlich bis abstoßend.

Ästhetik erscheint somit ohne weiteres in verschiedenen Formen verfügbar zu sein. Die Ausbeutung der Sinnlichkeit ist seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts durch die Unterhaltungsindustrie usw. nicht mehr wegzudenken. „Wir leben in einer Welt des ästhetischen Totalausdrucks von Kultur und Gesellschaft.“<sup>96</sup> So umschreibt Gert Selle die Präsenz von Ästhetik in der heutigen Zeit. Fast alle Lebensbereiche werden über die Medien bereits unter bestimmten Blickpunkten reflektierend wahrgenommen bzw. inszeniert oder, wie Selle meint, „zugleich entfremdet“ oder „aufgeschönt“.<sup>97</sup> Der ‚ästhetische Totalausdruck‘ bezieht sich somit nicht nur auf die uns umgebenden Einflüsse. Uns begegnet weiterhin in der alltäglichen Form eine sehr individuelle ästhetische Praxis, die meist mit dem Wohlbefinden des Einzelnen zusammenhängt, z. B. das individuelle Tragen von Schmuck (auch nicht sichtbar) etc. Ebenso stehen z. B. „Sinnhoffnungen und Genusserwartungen“ als Motiv der Menschen an vorderster Stelle.<sup>98</sup>

Die Frage stellt sich somit nach den Möglichkeiten, die uns unsere Sinne eröffnen, und wie wir mit ihnen umgehen. Wir wissen, dass wir nur über ein bestimmtes Sehvermögen verfügen, unser Gehör nur eine Auswahl von Frequenzen erfassen kann und unser Geruchssinn, im Vergleich dem von Tieren, eher begrenzt ist. Diese Wahrnehmung kann folglich nie vollständig sein, ist vielmehr lückenhaft und unvorhersehbar. Die „wilden Wahrnehmungen“ bedürfen einer „ordnenden Komponente“: die der ... „(logische(n) Erkenntnis“ ... bzw. die des „Verstand(es)“.<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> Selle, G. (1990): Vor-Verständigungen, in: Selle, G. (Hg.) (1990): A.a.O., S. 15

<sup>97</sup> Ebenda

<sup>98</sup> Ebenda, S. 20

<sup>99</sup> Aissen-Crewett, M. (1998): A.a.O., S. 81

„Es geht eben darum, die rechte Balance zwischen dem Hören auf die Sinne und den Verstand zu finden“.<sup>100</sup>

Ästhetik wird im großen Zusammenhang auf sinnliche Wahrnehmungen und im engeren Sinne auf die Künste, seit dem 18. Jahrhundert insbesondere auf die „künstlerische Betätigung des Menschen und auf die Schöpfung des Menschengestes in Malerei, Bildhauerei, Dichtung und Musik“ bezogen.<sup>101</sup> Die ‚Mousa‘ ist eine der neun altgriechischen Göttinnen des Gesangs, der schönen Künste und der Wissenschaften. Mousisch bedeutet insbesondere „die schönen Künste betreffend, künstlerisch (begabt, gebildet), kunstempfänglich“ zu sein.<sup>102</sup>

Kunst ist somit untrennbar mit Ästhetik verbunden. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass Kunst nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein Sonderfall des Ästhetischen ist.

### **4.3 Ästhetische Bildung und Erziehung als Grundlage von Profildbildung**

„Bildung ist die Fähigkeit, einmal die Gedanken des andern wirklich zu denken“, so soll Hegel auf die Frage geantwortet haben, was Bildung für ihn sei.<sup>103</sup> Betrachtet man die Situation, in welcher ein Gedankenaustausch stattfinden kann, so spielt das ‚Gespräch‘ im Sinne eines Kommunikationsmodus für die Nachvollziehbarkeit der Gedanken des Anderen eine wesentliche Rolle. Entscheidend bleibt dennoch die Fähigkeit bzw. die Begabung und Befähigung, den Anderen zu erfassen. Voraussetzung zum Verstehen ist wiederum ein gewisses Maß an Bildung, möglicherweise auch an ästhetischer Bildung. Die ästhetische Bildung (seit Schiller und Kant) bezog sich vorrangig auf das Erfahren und Beurteilen bzw. auf die Unterscheidung von „theoretischem“ (verstandesmäßiges Erkennen), „praktischem“ (richtiges Handeln) und „ästhetischem“ (sinnliche

---

<sup>100</sup> Ebenda, S. 36

<sup>101</sup> Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1963): A.a.O., S. 378

<sup>102</sup> Ebenda, S. 457

<sup>103</sup> Gadamer, H.-G. (2001): Sprache und Musik: Hören und Verstehen, in: Schröder, G./ Breuninger, H. (Hg.) (2001): A.a.O., S. 24

Weltzuwendung) Modus.<sup>104</sup> Bei Immanuel Kant liegt ein kognitivorientiertes Verständnis von Sinnlichkeit vor. Seiner Auffassung nach werden die beschafften und bereitgestellten Sinnesdaten zu objektiven Erkenntnissen verarbeitet, d.h., es gibt nur ein Material kognitiver Leistungen ohne den integrierten Bezug eines „umfassenderen Kontext(es) von Gefühlen, Emotionen und Affekten“.<sup>105</sup> Prinzipiell geht auch Schiller von einer Balance zwischen Sinnlichkeit und Vernunft aus. Er beschreibt darüber hinaus die Freiheit des Menschen als Wesensbestimmung des ästhetischen Zustands, oder anders: Der sinnliche Mensch kann dann Vernunft erlangen, wenn er diese Freiheit bzw. den ästhetischen Zustand gefunden hat. Diese kann durch seinen Spieltrieb (neben Sinnlichkeit und Vernunft als die 3. Energie bezeichnet) erreicht werden. Der Spieltrieb ist „gleichbedeutend mit dem ästhetischen Vermögen des Menschen“.<sup>106</sup> Donald W. Winnicott bezeichnet diesen Spieltrieb mit zunehmender Entwicklung des Menschen als „was wir als Kultur bezeichnen“.<sup>107</sup>

Den Handlungsrahmen ‚ästhetische Bildung‘ zu hinterfragen heißt, sich mit dem Begriff der ‚ästhetischen Erziehung‘ auseinander zu setzen. In den 60er Jahren erhielt der Erziehungsbegriff eine neue Definition, die „formal alles und inhaltlich-intentional nichts Verbindliches“ mehr umfasst. Der Bildungsbegriff selbst steht eher für „eine Ausstattung, die dem individuellen Bestand an fixem Bildungskapital hinzugeschlagen werden kann“.<sup>108</sup> Der Begriff der Bildung deutet aber entschiedener als der der Erziehung auf die Rolle eines aktiven Individuums hin. Er bezieht sich „auf die psychophysischen und biographischen Verankerungen ästhetischer Erfahrung und auf die Tatsache, dass ästhetische Arbeit (wie auch intellektuelle) immer Eigenarbeit des Subjekts ist“.<sup>109</sup> Somit vermittelt der Begriff von Erziehung neben der vorrangigen Fremdbestimmung das präzise Vorstellen bzw. das Erreichen eines vorhersehbaren

---

<sup>104</sup> Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim und München, S. 13

<sup>105</sup> Aissen-Crewett, M. (1998): A.a.O., S. 31

<sup>106</sup> Mattenkloft, G. (1998): A.a.O., S. 20

<sup>107</sup> Winnicott, D. W. zitiert nach ebenda, S.32

<sup>108</sup> Selle, G. (1990): Ästhetische Erziehung oder ästhetische Bildung, in: Selle, G. (Hg.) (1990): A.a.O., S. 21

<sup>109</sup> Ebenda

Ergebnisses. Gleichzeitig würde Erziehung in dieser Form eine Kontrollmöglichkeit und eine Abrechenbarkeit einschließen.

Möglicherweise sollten beide Begriffe in einem Kontext angepassten Wechsels unterschiedlichster Einsichten gebraucht werden. „Ein gemeinsames Ziel von Erziehungsarbeit und gestütztem (Selbst-) Bildungsbemühen könnte dabei sein, auf den Austausch zwischen den Erfahrungsebenen zu achten, also auf die Mischung ästhetischer, intellektueller, moralischer, sozialer, politischer, praktischer usw. Erfahrung des Lebens.“<sup>110</sup> An anderer Stelle heißt es: „Das Ästhetische hat seine Geschichte und seinen Ort in uns und außer uns. Es wird vom Modernisierungsprozess in Produktion und Kultur und von Bestand und Entwicklung sozialer Blickwinkel auf die Ereignisse bestimmt und gedeutet. Nach wie vor bilden Kontexte der ästhetischen Erfahrungen die Grundlage persönlicher Erkenntnis- und Sinngestalten.“<sup>111</sup> Möglicherweise stellen die „Kontexte“, also die Überlagerung ästhetischer, moralischer, sozialer ... Erfahrungsebenen, den eigentlichen Gewinn oder, wie Selle meint, die Hefe im Kuchen dar, damit dieser möglicherweise aufgeht.

#### **4.4 Ästhetische Erfahrung**

Theodor W. Adorno entwickelte seine auf die Kunst bezogene Bildungstheorie als Theorie der ästhetischen Erfahrung. Somit stehen Bildungsfähigkeit und Erfahrungsfähigkeit in einem engen Zusammenhang. Die Besonderheit liegt im Ästhetischen selbst, denn sie „verläuft nicht in der Kontinuität wissenschaftlichen Denkens“.<sup>112</sup> Er begründet diese Aussage im Zusammenhang mit der Entstehung von Kunstwerken.

„Dass kein Künstler sicher weiß, ob, was er tut, etwas wird, sein Glück und seine Angst, dem gängigen Selbstverständnis der Wissenschaft überaus fremd, bezeichnet subjektiv ein Objektives, die Exponiertheit aller Kunst.“<sup>113</sup> Der Spezifik von Kunst zu entsprechen, muss auch der Weg, diese zu erfassen, ebenso in besonderer Weise

---

<sup>110</sup> Selle, G. (1990): Ästhetische Erziehung oder ästhetische Bildung, in: Selle, G. (Hg.) (1990): A.a.O., S. 23

<sup>111</sup> Selle, G. (1990): Einwände, Erschwernisse, Aussichten, in: Selle, G. (Hg.) (1990): A.a.O., S. 34

<sup>112</sup> Adorno, G./ Tiedemann, R. (Hg.) (2000): A.a.O., S. 524

<sup>113</sup> Adorno, G./ Tiedemann, R. (Hg.) (2000): A.a.O., S. 524

gewählt werden. „Man wird das Verhältnis von Bestimmtheit und Offenheit in ihr vielleicht damit erläutern dürfen, dass der Wege von Erfahrung und Gedanken, die in die Kunstwerke führen, unendlich viele sind, dass sie aber konvergieren im Wahrheitsgehalt.“<sup>114</sup>

Die Ansicht Theodor W. Adornos beruht auf der Ablehnung eines möglichen „Zurechtmachens“ von Kunst auf Grund von der hier angeführten ‚unendlich vielen Wege‘, die einem Geheimnis gleichen. Dem steht z. B. die Position des Didaktikers Gunter Otto gegenüber, welcher von einer Didaktifizierung und damit möglichen „Gliederung“ und einem „Zurechtmachen“ von Kunst ausgeht. Klaus Mollenhauer differenziert als eine Art Mittlerposition, dass ästhetische Erfahrungen nicht schulmäßig aufbereitbar seien und welche Risiken mit einer „Zurechtmachung“ von Ästhetik verbunden sind.

Unter Verwendung des Symbolgehalts der „pädagogischen Kiste“ lassen sich Mollenhauers und Ottos Positionen belegen. Bei Klaus Mollenhauer wird der Widerspruch für die Schule bzw. zwischen Ästhetik und Didaktik besonders unter folgender Fragestellung deutlich, wenn er erörtert, ob man das „Sperrgut des Ästhetischen“ in die „pädagogische Kiste“ bekommen könne (Mollenhauer 1990). Gunter Otto wiederum kehrt diese Frage um: „Wie muss die pädagogische Kiste verändert werden, damit sie das Sperrgut des Ästhetischen nicht zwangsläufig ausschließt?“<sup>115</sup>

Gerd Selle wendet sich besonders gegen die vorherrschende Handhabung des Ästhetischen im Schulalltag. Eine Definition des Ästhetischen sollte sich orientieren an: „Anlässe(n) oder Ereignisse(n), daraus entstehende ‚Bilder‘ des Vorstellens oder Erinnerns, Arten des Umgangs damit, Verarbeitungsprozesse, Wege, die zu gehen sind. Gegenstand und Methode, Lernprozess und Erfahrung, Ursache und Wirkung sind darin zusammengedacht.“<sup>116</sup> Selle stellt weiterhin besonders den prozesshaften und ganzheitlichen Charakter einer Handhabung des Ästhetischen heraus. „Alles Ästhetische, ob im Alltag oder in der Kunst, bleibt ohne bemühte Bewegung des Aufnehmens, Nachspürens, Vorstellens, Erinnerns, Vergleichens, Verbindens und Bewusstmachens unentdeckt oder missverstanden. Nur diese Tätigkeiten bilden das

---

<sup>114</sup> Ebenda

<sup>115</sup> Otto, G. (1998): A.a.O., S. 45

<sup>116</sup> Selle, G. (1990): Vor-Verständigungen, in: Selle, G. (Hg.) (1990): A.a.O., S. 19

Subjekt im Zuge einer Selbstdefinition und Selbstaussgestaltung eines Erfahrungspotenzials.“<sup>117</sup> Es ist möglich, diese Tätigkeiten zu üben. Hier liegt der Anspruch pädagogischer Arbeit begründet.

Durch den eindeutigen Bezug auf das Individuum wird die Fragwürdigkeit ästhetischer Bildungsrichtlinien besonders deutlich: Die ästhetische Erfahrung hat einen besonderen Stellenwert in der ästhetischen Bildung. Die bisherigen Aussagen bezogen sich vorrangig auf kunstpädagogische und philosophische Forschungsergebnisse, die es nun im Besonderen für die Musikdidaktik zu hinterfragen gilt.

#### **4.5 Ästhetische Erfahrung in der Musikdidaktik**

Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich an Veröffentlichungen von Hermann J. Kaiser. Er hat insbesondere grundlegende Überlegungen zu musikalischen und musikbezogenen Erfahrungen sowie zu ästhetischer und musikalischer Rationalität angeregt und konkretisiert und somit nach Ansicht der Verfasserin Grundlagen einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung begründet.

Der „ästhetische Genuss“ und das „charakterisierende Moment der Identifikation“ sind nach Hermann J. Kaiser „Möglichkeitsbedingungen der Mittelbarkeit ästhetischer Erfahrung“.<sup>118</sup>

Der Argumentation Kaisers zufolge findet man bei Aristoteles und Kant Denkansätze, die im übertragenen Sinne auch für die Musikdidaktik von Bedeutung sind. Dabei bezieht sich Kaiser vor allem auf das Theaterspiel, welches dem Zuhörer die Möglichkeit eröffnet, ästhetische Erfahrungen zu machen.

Kaiser deutet Aristoteles' Poetik über die Tragödie „als Modell ästhetischer Identifikation, in der das kommunikative Moment ästhetischen Verhaltens und ästhetischer Erfahrung gegründet ist“.<sup>119</sup> Die Erfahrung des Zuhörers liegt darin, den Helden empfinden zu können, ohne wirklich das Schicksal desselben selbst zu erleben.

---

<sup>117</sup> Selle, G. (1990): Vor-Verständigungen, in: Selle, G. (Hg.) (1990): A.a.O., S. 20

<sup>118</sup> H. J. Kaiser: Meine Erfahrung - Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung, in: H. J. Kaiser (Hg.): A.a.O., S. 100

<sup>119</sup> Aristoteles: Poetik 1449b. Übersetzt und herausgegeben von M. Fuhrmann. Stuttgart 1982. In: H. J. Kaiser: Meine Erfahrung - Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung, in: H. J. Kaiser (Hg.): A.a.O., S. 101

Kaiser stellt weiterhin den Genuss heraus, der in jeweiligen Situation empfunden werden muss, um Erfahrungen zu machen. Die Mittelbarkeit von ästhetischen Erfahrungen erfolgt nach Kaiser über die „Mitteilung ... in Form des Urteils“.<sup>120</sup> In Kaisers Argumentation spielt Kants „Kritik der ästhetischen Urteilskraft“ eine grundlegende Rolle. Ein Gegenstand wird in seiner Besonderheit des Künstlerischen wahrgenommen. „Doch das interessiert nicht, wenn wir von einem Gegenstand, einer Melodie, einer tänzerischen Bewegungskombination sagen, sie seien schön. Darin wird für Kant etwas Eigenartiges sichtbar: In diesem Urteil wird eigentlich gar nichts über den Gegenstand, die Melodie, die tänzerische Bewegung ausgesagt.“<sup>121</sup> Das Urteil widerspiegelt den „Geschmack“ bzw. nach Kant „das Gefühl der Lust oder Unlust“ des Betrachters.<sup>122</sup> Ebenso zeigt sich in dieser Aussage nicht die Meinung einer Privatperson, sondern die Widerspiegelung einer gesellschaftlichen Allgemeinheit.<sup>123</sup> In der weiteren Ausführung weist Kaiser auf das Erfahren innerhalb von Aktionen hin. In der Bemühung des Nachvollziehens unsererseits erleben wir nicht die Erfahrung des Anderen, sondern uns selbst und den Anderen als den Erfahrenden. „Das Verhalten des Anderen wird für mich zum Indikator seiner ... Erfahrung. Auf mich selbst bezogen, wird es, indem ich es verstehe, zu einem Indiz meiner Repräsentanz in der Erfahrung des Anderen, wobei aber die Indizierung selbst wieder einem interpretatorischen Prozess zu verdanken ist, ...(in) dem ich - im Verhalten des anderen als Ausdruck von dessen Erfahrung - erscheine.“<sup>124</sup>

Die musikalische Erfahrung ist nach Kaiser als Prozess und als Resultat zu unterscheiden. Sie kann in deren Gemeinsamkeit und als getrennte Komponenten wahrgenommen werden. Betrachtet man die Komposition oder die Melodie usw., so ist sie als Resultat im Augenblick der Rezeption wahrnehmbar und ermöglicht musikalische Erfahrungen in Abhängigkeit eines „gewissen Grad(es) an

---

<sup>120</sup> Ebenda, S. 103

<sup>121</sup> Ebenda, S. 104

<sup>122</sup> Ebenda

<sup>123</sup> Vgl. ebenda

<sup>124</sup> Ebenda, S. 107

Abgeschiedenheit“ unter Berücksichtigung der „Bindung an Zeit“.<sup>125</sup> Ebenso gibt es Situationen, in denen der lebendige Prozess des Erfahrens mehr enthält als das, was durch den Begriff musikalisch getroffen wird.<sup>126</sup> Somit geht Kaiser davon aus, dass es oftmals „Momente des Erfahrungsprozesses“ gibt, bei denen das Musikalische nicht die bedeutendste Stellung einnimmt, obwohl musikalische Erfahrung darin einbegriffen sein kann. Er begründet seine Darstellung durch den Verweis auf die objektive Verlaufsdauer einer Melodie. „Da sich ihre Wirkung an ihre Rezeption bindet, ist die durch sie bedingte Erfahrung erst nach deren Konstitution mittelbar.“<sup>127</sup> Musikalische Erfahrung und allgemeine Erfahrungen in Beziehung zur Musik beinhalten Kenntnisse über den musikalischen Prozess und über die Sache an sich. Die Musik ist somit die „materielle Grundlage“, an der sich die „ästhetische Erfahrung entzündet“.<sup>128</sup>

Der musikbezogene Ausgangspunkt als materielle Grundlage eröffnet die Basis für die Nachvollziehbarkeit bestimmter ästhetischer Erfahrungen. In diesem Zusammenhang können z. B. „Ort, Zeit, ... erscheinende Personen und Gegenständlichkeiten“ zur musikalischen Erfahrung initiieren.<sup>129</sup> Von diesem materiellen Ansatz und den bestimmaren Determinanten aus gesehen kommt ein objektiver Charakter einer ästhetischen Erfahrung zum Tragen.

Im Gegensatz dazu wird jedoch „der Begriff des reflexiven Charakters“ eindeutig durch den Bezug zum wahrnehmenden Subjekt bestimmt.<sup>130</sup> Der eigene Geschmack und das Gefühl ermöglichen dem Subjekt bestimmte ästhetische Erfahrungen. Das erworbene Wissen ist für das Subjekt von Wert, wenn es als bedeutsam verstanden bzw. beurteilt wird. Kaiser beschreibt diese Verbindung als „axiologische Dignität des

---

<sup>125</sup> H. J. Kaiser: Meine Erfahrung - Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung, in: A.a.O., S. 109

<sup>126</sup> Vgl. ebenda, S. 108

<sup>127</sup> Ebenda, S. 109

<sup>128</sup> Ebenda

<sup>129</sup> Ebenda, S. 110

<sup>130</sup> Bei Kant als „Tatsache der Affektion des Subjekts“ bezeichnet. Vgl. ebenda, S. 110

Erfahrungswissens“.<sup>131</sup> Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle lässt sich als ein Zustand der Erregung des Subjekts beschreiben. Kaiser spricht hier von „Ichaffiziertheit“, wobei „der ästhetische Genuss immer als Selbstgenuss“ verstanden wird.<sup>132</sup> Der Genuss ist nicht mehr unmittelbar im Zusammenhang zum Gegenstand zu verstehen. Daher verweist Kaiser auf H. J. Jauß' Erklärung: „Selbstgenuss im Fremdgenuss“.<sup>133</sup> Die Affektion muss keine ästhetische Natur haben, damit ästhetische Erfahrungen gemacht werden.

Die Bedeutung von ästhetischen Erfahrungen für das Subjekt ist tiefgreifend. Sie beeinflussen die eigene Handlung bzw. das Verhalten bis zu dem Zeitpunkt, da dieses Muster sich als überholt darstellt. Kaiser nennt es „den pragmatischen Kern einer musikalischen Erfahrung“.<sup>134</sup> Indem das Subjekt zu einem späteren Zeitpunkt über diese Erfahrung reflektiert, interpretiert es sogar die bereits erworbenen und prüft sie in einer Handlungssituation nach ihrer derzeitigen Gültigkeit.

Da das Erwerben von ästhetischen Erfahrungen in der Abhängigkeit von verschiedenen Handlungssituationen verläuft, schwingt hier ein sozialer Kontext mit. Musik und Personen sind im Bezug zur ästhetischen Erfahrung nicht voneinander zu trennen.

Eine Mitteilung ästhetischer Erfahrung ist auch immer eine gesellschaftliche bzw. soziale. „Will ich meine ästhetische Erfahrung einem anderen Menschen mitteilen, und zwar in der Weise, dass die Affektion gleichfalls mitschwingt, dann geht ein solches nur über die gemeinsame Rekonstruktion von Erfahrungssituationen.“<sup>135</sup> Über diesen Austausch wird die Basis für Gemeinsamkeit in der jeweiligen Situation geschaffen, welche sich qualitativ hinsichtlich der vorhandenen und gewollten sozialen Bindung unterscheidet.

---

<sup>131</sup> H. J. Kaiser: Meine Erfahrung - Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. in: H. J. Kaiser (Hg.): A.a.O., S. 111

<sup>132</sup> Ebenda

<sup>133</sup> Ebenda

<sup>134</sup> Ebenda, S. 112

<sup>135</sup> Ebenda, S. 113

Anknüpfend an die Ausführungen von Hermann J. Kaiser möchte ich die Grundgedanken der Mittelbarkeit ästhetischer Erfahrungen für musikdidaktische Zwecke und für eine mögliche Profilbildung an Schulen hervorheben. Diese Gedanken beziehen sich nicht auf die abfragbare Vermittlung von Wissen, sondern auf die Schaffung von Situationen, in denen solche ästhetischen Erfahrungen gemacht werden können.

Musik ist abhängig von einer Darbietung. Das Publikum ist Zuhörer und Wertender zugleich. Der Gegenstand Musik bietet die Möglichkeit, als solcher wahrgenommen zu werden und musikalische Erfahrungen hervorzubringen. Eine Wertung bzw. Beurteilung muss nicht auf den Gegenstand Musik bezogen sein, sondern kann sich an gesellschaftlich orientierten Mustern entzünden oder stark von der jeweiligen Darbietungssituation beeinflusst sein.

Der genaue Zeitpunkt für das Erwerben von ästhetischen Erfahrungen steht nicht fest und ist somit schwer abrufbar. Dennoch zeigen sich im Nachhinein verschiedene Handlungsmuster, die im Verhalten sichtbar werden und so lange bestehen, bis neue ästhetische Erfahrungen gemacht werden. Ausgangspunkt bleibt dennoch der Gegenstand Musik.

Das Erfahren eines ästhetischen Moments und eine Mitteilung von Erfahrungssituationen ist an eine Affektion bzw. Erregung des eigenen Ichs gebunden. Der Austausch über ästhetische Erfahrungen ist immer ein kommunikativer und sozialer Prozess.

Kaiser präzisiert den Begriff ‚ästhetische Erfahrung‘ folgendermaßen: „Eine ästhetische Erfahrung machen heißt, ein Wissen über die Struktur und Organisation eines ästhetischen Sachverhalts und gleichzeitig über die Art (Qualität) der eigenen Beziehung zu dem bestimmten Objekt, Sachverhalt o. Ä. und seiner Wirkung auf mich selbst (zu) gewinnen.“<sup>136</sup>

Die ästhetische Erfahrung ist Wissen über den ästhetischen Sachverhalt und Reflexion der eigenen Beziehung zum ästhetischen Sachverhalt und somit ein Ergebnis eines individuellen (Urteils-) Prozesses. Es zeugt von Handlungsfähigkeit,

---

<sup>136</sup> Kaiser, H. J. (1991): Musikalische Erfahrung - Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie, in: W. D. Lugert, V. Schütz (1991): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch, Stuttgart, S. 70

Handlungsbereitschaft und Handlungstätigkeit durch das Individuum in einem von außen angeregten, nach innen ‚erregenden‘ und selbstgeleiteten Prozess.

Die subjektive Handlung ist nicht als affektiv, sondern als rational zu bewerten, wobei musikalische Rationalität als Teil der ästhetischen Rationalität gilt. Nach Auffassung Kaisers ist die ästhetische Rationalität „eine von mehreren Auslegungsformen rationalen Verhaltens, ... eine von mehreren möglichen Gebrauchsweisen unserer Vernunft“.<sup>137</sup> Der Begriff des rationalen Verhaltens suggeriert eine Handlung des Subjekts und bedeutet „Begründbarkeit (der Handlung), nicht durchweg Begründetheit“.<sup>138</sup> Grundlage dafür ist die subjektive und daher nicht neutrale Wahrnehmung, sind „die subjektiven Bedürfnislagen entstammenden Motive, etwas so und nicht anders zu hören und dabei so und nicht anders zu empfinden ... Wahrnehmungen werden zu Wahrnehmungen für unser Bewusstsein dann, wenn die einkommenden Klänge ... bereits synthetisiert sind, also eine gewisse Gestalt angenommen haben.“<sup>139</sup> Auch wenn vorausgegangene Wahrnehmungen subjektiv und gefühlsmäßig gebunden sind, sind das ästhetische Verhalten und die nachfolgende ästhetische Handlung als rational zu erklären: „Prozesse des Vergleichens, Vereinens, Trennens ordnen die Vorstellungen, lassen alte zeitweilig in den Hintergrund treten, heben andere hervor, fügen sie zu einer Textur, die ihrerseits selbst wieder durch neu hinzukommendes Klangmaterial eine Umorganisation erfährt.“<sup>140</sup>

Musikalische Rationalität ist eng mit dem Musikhören verbunden. Sie äußert sich über unterschiedliche Ebenen bzw. „in der Art der Wahrnehmung und Zusammenstellung des klanglichen Materials“.<sup>141</sup> Musikalische Rationalität ist Teil eines umfassenden Prozesses zwischen Suche, Orientierung, Erfassen und zeigt „substanzielles Verknüpftsein mit anderen Rationalitätsformen“.<sup>142</sup>

---

<sup>137</sup> Kaiser, H. J. (1991): Über „Musikalische Rationalität“. In: W. D. Lugert/ V. Schütz: A.a.O., S. 26

<sup>138</sup> Ebenda, S. 27

<sup>139</sup> Ebenda, S. 34

<sup>140</sup> Ebenda

<sup>141</sup> Ebenda, S. 36

<sup>142</sup> Ebenda, S. 37

Auch mit dem Begriff der „Vernunfttätigkeit“ als „Prozesse des Erinnerns und Vergessens, des Verknüpfens von ästhetischen Prozessen mit uns selbst usf., der Bildung ... von Selbstbewusstsein ... (u.a.) in musikbezogenen Prozessen der Erfahrungskonstitution“ vertieft Kaiser diesen Sachverhalt.<sup>143</sup> Er geht davon aus, dass die höchste rationale Form eine musikbezogene Verknüpfung sei, indem „das rezipierende Subjekt in produzierender Auseinandersetzung zu einer kompositorischen Antwort auf das Gehörte fände“.<sup>144</sup> Das Machen ästhetischer Erfahrungen ist hier untrennbar mit dem vermittelnden Element Musik verbunden. „Das heißt, Gründe für kompositorische und rezipierende Stimmigkeit können nicht sprachlich vermittelt, sondern nur im Medium von Musik demonstriert werden.“<sup>145</sup>

#### **4.6 Der grundlegende Zweifel an der Möglichkeit einer ästhetischen Dimensionierung von Bildung und Erziehung<sup>146</sup>**

Die Aussage vom „grundlegenden Zweifel an der Möglichkeit einer ästhetischen Dimensionierung von Bildung und Erziehung“<sup>147</sup> impliziert einen Dualismus: Die ästhetische Dimensionierung ist für Schulbildung und -erziehung eine Einschränkung und weist gleichzeitig auf ein anzustrebendes Ziel hin. Es ist ein Ziel, welches im Schulalter nicht voll verwirklicht werden kann. Es ist so hoch angesetzt, dass es einem ‚Lebensziel‘ gleichkommt, welchem man sich im Laufe des Lebens annähern kann und dessen Grundlagen in der Schulzeit gelegt werden müssen. Es ist eine Einschränkung, da gerade diese Freiheit von Entwicklung eigener Gedanken eine ‚Qualität von Bewusstsein‘ voraussetzt, welche ebenso, in oftmals kleinen statischen Schritten, gelernt werden muss. Oder anders ausgedrückt: Statische Schritte in einer Lernsituation sind verbunden mit einer Unterbrechung des individuellen Erlebens und behindern

---

<sup>143</sup> Kaiser, H. J. (1991): Über „Musikalische Rationalität“. In: W. D. Lugert/ V. Schütz: A.a.O., S. 37

<sup>144</sup> Kaiser, H. J. (1991): Über „Musikalische Rationalität“. In: W. D. Lugert/ V. Schütz: A.a.O., S. 26

<sup>145</sup> Ebenda

<sup>146</sup> Überschrift eines Abschnittes, Kaiser, H. J.(1995): Musikerziehung/Musikpädagogik, in: S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.): A.a.O., S.14

<sup>147</sup> Ebenda

Möglichkeiten ästhetischen Erfahrens. Sie sind allerdings Voraussetzung der ‚Qualität‘ der Gedanken.

„Musik kann sinnvoll und mit guten Gründen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse (und deren Theorien) bezogen werden. Diese Verbindung ist jedoch keinesfalls unbestritten...“<sup>148</sup> Kaiser verweist auf zustimmende Aussagen zur wirksamen Erziehung durch Musik. Dabei bezieht er sich u. a. auf Aristoteles, wenn dieser in seiner „Nachahmungstheorie ... die erzieherische Funktion der Musik durch ihre sittliche Bedeutung“ thematisiert.<sup>149</sup>

Mit der indirekten Wirkung von Musik haben sich im letzten Jahrhundert auch Pädagogen wie E. Kriek (1927) und E. Spranger (1955) beschäftigt. Der Konsens der Überlegungen zielte darauf ab, Musik als lebensnotwendige und kulturelle Praxis zu akzeptieren und im bildungstheoretischen und -praktischen Kontext zu legitimieren. „Musiken erzeugen seelische Spannungen und Erregungen, die sich in Handlungsantrieben entladen. Musik bewirke unmittelbar „nur“ eine „bestimmte Höhenlage“, alles andere seien „Zweckbesetzungen sekundärer Art, mittelbare Folgen eines inneren Zustandes, den zu bewirken der eigentliche Sinn von Musik ist. (E. Kriek)“<sup>150</sup>.

Schlussfolgernd lässt sich sagen: Das Erfahren eines ästhetischen Moments und das Mitteilen von Erfahrungssituationen sind an eine Affektion bzw. Erregung des eigenen Ichs gebunden. Diese Erregung ist angewiesen auf die Verbindung von ästhetischem Erlebnis und ästhetischer Erfahrung. Der Austausch über ästhetische Erfahrungen ist immer ein kommunikativer und sozialer Prozess. Der Prozess impliziert Motivationen, Strategien und Muster von Handlungen. Handlungsmuster verändern sich, wenn neue Erfahrungen erworben werden. Somit ist die ästhetische Erziehung und Bildung vor allem ein Selbstbildungsprozess, der in der Schule begonnen wird und (als perfekt angenommen) lebenslang anhält. Lebenslanges Lernen verlangt einen selbstständigen

---

<sup>148</sup> Kaiser, H. J.(1995): Musikerziehung/Musikpädagogik, in: S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.) (1995): A.a.O., S.15

<sup>149</sup> Kaiser, H. J.(1995): Musikerziehung/Musikpädagogik, in: S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hg.) (1995): A.a.O., S.14

<sup>150</sup> Vgl. ebenda

und sich seiner Stärken bewusst werdenden Menschen. Er hat in der heutigen Arbeitswelt seine Chance zur individuellen Verwirklichung.

Damit ist die Intention einer solchen Profilbildung festgeschrieben. Der Weg lässt sich zusammenfassend beschreiben: Für die Schule steht die Frage nach der Schaffung solcher Lernsituationen, in denen ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden, bzw. der Umsetzung einer ästhetischen Praxis in der Verbindung von Ereignis und Erfahrung.

## **Teil II: Untersuchung der Profilbildung**

### **5 Vorüberlegung zur empirischen Untersuchung im Kontext brandenburgischer Spezifik und musikbezogener Schulversuche**

#### **5.1 Die Thematik Profil im Kontext brandenburgischer Spezifik**

„Unter anderem wird es zur Schließung von 150 - 170 weiterführenden Schulen kommen. Oberstufen brauchen Profil, deswegen müssen diese Schulen bestimmte Schülerzahlen erreichen. Sonst bricht im Krankheitsfall eines Lehrers gleich ein ganzes Fach weg ...“ So begegnet Brandenburgs Bildungsminister Steffen Reiche der Frage nach der weiteren Entwicklung des brandenburgischen Schulsystems vor dem Hintergrund zurückgehender Schülerzahlen.<sup>151</sup> Diese demographische Entwicklung, die sich in den neuen Bundesländern abzeichnet, wird in Brandenburg dazu führen, so Reiche, dass für die vorhandenen 28.000 Lehrer nur noch 25.500 Stellen zur Verfügung stehen werden. Trotz dieser Prognosen setzt der Bildungsminister insbesondere auf Weiterbildungsprogramme für Lehrer und auf Quereinsteiger aus der Wirtschaft, denn „junge Menschen müssen heute Kompetenzen erwerben, mit denen sie auch auf dem globalen Markt bestehen können“.<sup>152</sup>

Die Schwerpunkte der ministeriellen Schulentwicklungsmission sind die Programme „Schulen ans Netz“, welche Brandenburg im Jahr 2000 als erstes deutsches Land bereits durchgesetzt hatte, und ab 2001 das „Netzwerk Schule und Wirtschaft für Brandenburg“. Letzteres Programm steht im engen Zusammenhang mit der Überarbeitung von Lehrplänen für ein Zentralabitur, welches im Sommer 2005 erstmalig durchgeführt werden soll. So wird dann z. B. bei der mündlichen Abiturprüfung ein Projekt benotet, das innerhalb des letzten Schuljahres von jedem Schüler durchgeführt werden muss.

Im Schuljahr 2002/2003 werden erstmalig zentrale Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 durchgeführt. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I werden in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und in einem selbst gewählten

---

<sup>151</sup> Lehmann, U./ Kunze, T. (2001): Bildung schafft Zukunft: Interview mit dem Brandenburger Bildungsminister Steffen Reiche über die Weiterentwicklung des Brandenburger Schulsystems, über Bildungsniveau und demographischen Wandel, in: Landesarbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammer Land Brandenburg (Hg.): Forum: Das Brandenburger Wirtschaftsmagazin, Heft 9, 2001, S. 30

<sup>152</sup> Ebenda

Fach geprüft.<sup>153</sup> In den weiteren Ausführungen heißt es: „Zentrale Prüfungen dienen der besseren Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und Schulabschlüssen. Sie liefern auch wichtige Rückmeldungen an Schulen über die Qualität ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit.“<sup>154</sup>

Von grundlegender Bedeutung für die Schulen ist das Brandenburger Schulgesetz. Mit der Übernahme des Schulsystems der alten Bundesländer 1990 wurde eine Chance für ein fortschrittliches Bildungssystem teilweise vergeben. Während die SPD traditionell die Einheitsschule im Modell der integrierten Gesamtschule befürwortet, setzten die Christdemokraten und Liberalen auf ein möglichst vielseitiges und facettenreiches Schulsystem. Es erfolgte später eine Annäherung der SPD an die anderen Parteien in Brandenburg. Das Schulgesetz wurde am 12.04.1996 erstmalig vom Landtag verabschiedet und in seiner geänderten und z. Z. gültigen Form am 28.06.2000 beschlossen. Auf der Fachtagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg am 20.11.1998 in Ludwigsfelde weist der Leiter der Abteilung Schulrecht und Organisation, Dienstrecht des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS), Reiner-Maria Fahlbusch, auf die wesentlichen Grundsätze bei einer erfolgreichen Profilbildung von Schulen hin. Er hob die notwendige Eigenverantwortung von Schulen und die Schaffung von schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für die Durchsetzung der Eigeninitiativen der Schulen hervor. Das Brandenburger Schulgesetz, so Fahlbusch, gäbe den Schulen auf, ein eigenes Profil herauszubilden, solange dabei die Mindestanforderungen an Qualität des Unterrichts erfüllt und Chancengleichheit für die Schülerinnen und Schüler gewahrt bleiben würden. Begriffe wie schulinternes Curriculum, schulinterne Stundenpläne, Jahrestudentenplan würden hier in die Richtung auf mehr Flexibilisierung weisen. Dies alles betreffe die so genannten inneren Schulangelegenheiten. Hier wären Schulen und Schulaufsicht gefragt, mit Phantasie und Professionalität auf die Anforderungen ihrer Schülerschaft zu reagieren.<sup>155</sup>

---

<sup>153</sup> Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (01.02.03): Prüfungen.  
<http://www.brandenburg.de/sixcms/detail.php?id=60860>

<sup>154</sup> Vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (01.02.03): Prüfungen.  
<http://www.brandenburg.de/sixcms/detail.php?id=60860>

<sup>155</sup> Vgl. Fahlbusch, R.-M. (16.3.02): Zur Budgetierung von Sachmitteln für Schulen: Rede des Leiters der Abteilung Schulrecht und Organisation, Dienstrecht des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) auf der Fachtagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg am 20. November 1998 in Ludwigsfelde. [http:// www.brandenburg.de/land/mbjs/4budget.htm](http://www.brandenburg.de/land/mbjs/4budget.htm), S. 1-3

Im § 7 des Schulgesetzes, als „Selbstständigkeit der Schulen“ gekennzeichnet, werden die gesetzlichen Grundlagen für ein schuleigenes Profil ausgeführt:

„(1) Die Schulen bestimmen im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften ihre pädagogische, didaktische, fachliche und organisatorische Tätigkeit selbst. In diesem Rahmen können sie sich ein eigenes Profil geben. Sie wahren hierbei Chancengleichheit, Durchlässigkeit der Bildungsgänge und die Voraussetzungen für die Anerkennung der Abschlüsse. Die Schulen entscheiden im Rahmen der personellen, sächlichen und haushaltsmäßigen Voraussetzungen.

(2) Die Schulträger sollen den Schulen Entscheidungsbefugnisse über die Verwendung von Sachmitteln zumindest in dem Umfang einräumen, wie diese für Lehr- und Lernmittel und zur Deckung der laufenden Verwaltungskosten bestimmt sind. Außerdem kann den Schulen ermöglicht werden, Sachmittel, einschließlich von Mitteln, die der Ausstattung und der Unterhaltung von Gebäuden und Anlagen dienen, selbst zu bewirtschaften ...

(3) Die staatlichen Schulämter sollen den Schulen Entscheidungsbefugnisse über die Verwendung von Personalmitteln einräumen ...

(4) Die Schulen nehmen ihre Selbstständigkeit in partnerschaftlichem Zusammenwirken von Eltern, Schülerinnen und Schülern ihrem Alter entsprechend sowie Lehrkräften und sonstigen an der Schule tätigen Personen wahr ...

(5) Die Entwicklung und Förderung eines vielfältigen Schullebens sind Teil des gesetzlichen Auftrages aller Schulen ...

(6) Die Schule ist ein Ort offener kultureller Tätigkeit ...<sup>156</sup>

Schulen gelten nach der gesetzlichen Bestimmung im § 6 des Schulgesetzes als „nicht rechtsfähige öffentliche Anstalten des Schulträgers“.<sup>157</sup> Dennoch eröffnet sich die Perspektive einer autonomen Entwicklung für Schulen im Land Brandenburg, da wirtschaftliche und personelle Selbständigkeiten unter bestimmten Rahmenbedingungen und die Zusammenarbeit mit ‚Dritten‘ zugelassen werden. Dieser

---

<sup>156</sup> o.V. (16.03.02): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg: Brandenburgisches Schulgesetz - Bbg SchulG vom 12.April 1996 (GVBl. I/96 S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28.06.2000 (GVBl.I/00 S. 90,92). <http://www.mbjs.brandenburg.de/Landesrecht/gesetzblatt/texte/K55/5530-01.htm>, S. 11 - 12

<sup>157</sup> Ebenda, S. 11

Aspekt ist ähnlich wichtig, wenn man z. B. an die räumliche Nutzung des Schulgebäudes durch Musikschulen denkt.

Weiterhin befasst sich der § 8 des Schulgesetzes mit „Schulversuche(n), abweichende(n) Organisationsformen, Schulen mit besonderer Prägung“. Sie sind Erscheinungsformen von Profilen. So ist z.B. ein erfolgreich durchgeführter und angemessen begleiteter Schulversuch erst die Grundlage für eine vom MBS genehmigte Abweichung von der üblichen Organisationsform.

Wörtlich heißt es dazu:

„(1) Schulversuche dienen dazu, das Schulwesen pädagogisch und organisatorisch weiterzuentwickeln. Dazu können insbesondere Abweichungen von Aufbau und Gliederung des Schulwesens sowie Veränderungen oder Ergänzungen der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsorganisation, der Unterrichtsmethoden, der Form der Leistungsbeurteilung einschließlich des Erwerbs der Abschlüsse sowie Formen der Mitwirkung ... erprobt werden ...

(4) Das für die Schule zuständige Ministerium kann Schulen genehmigen, sich als Schule mit besonderer Prägung zu organisieren, soweit diese Schule einen Schulversuch erfolgreich abgeschlossen hat. Die Schule legt hierzu ein Schulprogramm vor ...

(6) ... Die Organisation als Schule mit besonderer Prägung ist nur zu genehmigen, wenn und soweit die Erprobung erfolgreich war und hierfür ein Bedürfnis besteht.“<sup>158</sup>

Auch Profilbestrebungen in einem kleineren Rahmen werden rechtlich gestützt.

Dazu führt der Gesetzestext weiter aus:

„(5) Abweichungen vom regulären Schulbetrieb ..., die nicht die gesamte Schule oder wesentliche Teile mehrerer Schulen gemeinsam betreffen, können als abweichende Organisationsform genehmigt werden ...“<sup>159</sup>

## **5.2 Musikbezogene Profilbildung in Brandenburg**

In dem Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1998 für das Land Brandenburg werden Schwerpunktschulen bzw. „mehrere(n) Varianten, ein musisch-ästhetisches Profil zu entwickeln“, vorgestellt.<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> o.V. (16.03.02): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg: Brandenburgisches Schulgesetz - Bbg SchulG vom 12. April 1996 (GVBl. I/96 S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28.06.2000 (GVBl. I/00 S. 90,92), A.a.O., S. 12

<sup>159</sup> Ebenda

Weiterhin werden in den Ausführungen der KMK zum Fach Musik innerhalb der sieben Landkreise Brandenburgs 21 Schwerpunktschulen für Musik festgelegt. Grundlage für diese Definition sind Aktivitäten der Schulen in „fächerübergreifenden“ (in dieser Arbeit als fächerverbindend definiert) Projekten.<sup>161</sup> Gemeint ist hier die Zusammenarbeit von verschiedenen Fachbereichen innerhalb der Projektstage und Projektwochen, zur Vorbereitung und Gestaltung von Höhepunkten und Repräsentation der Schule sowie zu Schwerpunktthemen. Obwohl es nicht offiziell erfasst ist, wird der Anteil dieser Schwerpunktschulen eher höher liegen.

Der Verfasserin kann weiterhin feststellen, dass sich weitere Schulen um dieses Profil bemühen. In die Untersuchung wurden fünf Schulen einbezogen, die durch ihre musikspezifischen Präsentationen und/oder durch besondere Innovationen bzw. Profilkonzeptionen und deren Umsetzung in diesem Zusammenhang einer besonderen Betrachtung wert waren. Grundlegende Übereinstimmungen lassen sich durch musikbezogene Präsentationen wie Musicalaufführungen, Chorkonzerte oder durch verschiedene Formen von Performance im Zusammenhang mit ‚Musik machen‘ nachweisen. Inwieweit diese mit der Ausprägung eines Schulprofils verbunden sind, wird sich erst nach eingehender Betrachtung nachweisen lassen.

Innerhalb der erfassten Schwerpunktschulen in Brandenburg gibt es nach der KMK drei Schulen (zwei Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe und ein Gymnasium), die ein musisch-ästhetisches Profil aufzeigen. Die Schulen definieren sich über den Wahlpflichtbereich und ein erweitertes Musikangebot. Diese Gesamtschulen - beide im kleinstädtischem und kulturell weniger erschlossenen Kontext - konnten in die Befragung einbezogen werden.

**Für die empirische Untersuchung wird deshalb folgende Hypothese zu Grunde gelegt:**

**Hypothese 3:**

**Eine musikalisch-ästhetisch profilierte Schule bietet Anknüpfungspunkte für eine kulturelle Vernetzung im regionalen Umfeld, vorausgesetzt, diese ist kulturell eher schwach entwickelt.**

---

<sup>160</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1998): A.a.O., S. 87 - 90

<sup>161</sup> Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1998): A.a.O., ebenda

### 5.3 Musikbezogene Schulversuche in der Praxis

Die Thematik erfährt durch die im Jahr 2000 veröffentlichte Studie von H. G. Bastian einen insbesondere bildungspolitisch interessanten Höhepunkt. Bastian geht der Frage nach, ob Musik klüger mache. Die Untersuchung beinhaltet die Beobachtung, Beschreibung und Interpretation der Entwicklung von Kindern und die Aufschlüsselung der Einflussfaktoren auf ihre Entwicklung, wobei die Musikerziehung in erweiterter Form einen besonderen Stellenwert hat. Im Ergebnis der Analyse von sieben (Grund-) Schulen hat der zusätzliche Zeitaufwand für Musik dem Leistungsvermögen der Kinder hinsichtlich ihrer Leistungen in anderen Fächern erst einmal keine Veränderungen gebracht, denn das Leistungsvermögen der Kontrollklassen ist identisch. Auch war bei den über 100 Tests kein erhöhtes Konzentrationsvermögen oder ein neues Selbstbild nachweisbar. Nachweisbar aber war die neue Lebensqualität der involvierten Kinder, die Erweiterung des Persönlichkeitsbewusstseins, die Ausprägung von Eigenschaften wie Ausdauer, Stetigkeit, Zuverlässigkeit, vernetztes Denken und eine weiterentwickelte multiple, logische und emotionale Intelligenz.<sup>162</sup>

Die Untersuchung Hans Günther Bastians orientierte sich an verschiedenen musikbezogenen Erfahrungen mit Kindern, wie z. B. an denen des ungarischen Musikpädagogen Gabor Fries. Jene Kinder lernten in einer Musikgrundschule, wo sie wöchentlich sechs Stunden zusätzlichen Gesangsunterricht erhielten. In seinen Untersuchungen lernten die Kinder schneller schreiben (durch das Lernen der Notenschrift), schneller lesen (durch die Motive, die optisch gelernt werden), besser sprechen (durch das geschulte Gehör und Textkenntnisse der Volkslieder), besser denken (durch geschulte musikalische Analysetätigkeit). Auch das Gefühlsleben wird als ausgeprägter als bei anderen Kindern festgestellt.<sup>163</sup>

In der Schweiz gab es ebenfalls einen dokumentierten Modellversuch mit erweitertem Musikunterricht Ende der 80er Jahre: Fünf Lektionen Singen/Musik und dazu korrespondierende Kürzungen bei den Hauptfächern. Ein erwarteter Leistungs- und Intelligenzzuwachs konnte allerdings innerhalb der drei Jahre im Vergleich mit den Kontrollklassen nicht nachgewiesen werden. Der Koordinator Ernst Waldemar Weber

---

<sup>162</sup> Bastian, H. G. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz, S. 650

Vgl. auch Goleman, G. (1995): A.a.O., und Gardner, H. (1999): Kreative Intelligenz, Frankfurt/M.

<sup>163</sup> Bastian, H. G. (2000): A.a.O., S. 65

befand in seiner Auswertung aber vor allem die soziale Kompetenz und die Motivation bezüglich der Schule und der Musik der an dem Versuch beteiligten Klassen als sehr positiv.<sup>164</sup>

Diese und andere Untersuchungen widerspiegeln auch eine Praxis der Spezialklassen Musik in der damaligen DDR. Auch hier bestand das Prinzip darin, einen erweiterten Musikunterricht in der Ausdifferenzierung von Musikgeschichte, Musiktheorie, Gesang, Instrumentalunterricht, schulpraktischem Spiel, Chor und kammermusikalischem Ensemble anzubieten. Im Unterschied zu den anderen vorgestellten Versuchen zielte diese Ausbildung von Klasse 9 - 12 direkt auf die Möglichkeit der Ergreifung des Musiklehrerberufes oder Musikerberufes ab.

In diesem Zusammenhang möchte die Verfasserin darauf hinweisen, dass die Erfahrungen der Spezialklassen für Musik für heutige musikalisch-ästhetische Profilbestrebungen ebenfalls genutzt werden können. Schulmodelle bzw. Schulstrukturen wurden in der damaligen DDR bereits erfolgreich entwickelt. Diese lassen sich mit der Spezifik Musik grundsätzlich verbinden. So weist z. B. die erfolgreiche musikalisch-ästhetische Profilbildung der Schule 1 in der nachfolgenden Beschreibung ebenfalls Parallelen hinsichtlich des erweiterten Musikunterrichts auf.

---

<sup>164</sup> Vgl. Weber, E. W. (1991): Schafft die Hauptfächer ab: Plädoyer für eine Schule ohne Stress, Bern, und Bastian, H. G. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz, S. 66

## **6 Vorüberlegung zur empirischen Untersuchung im Kontext von Bildung und Lernen im musikalisch-ästhetischen Profilbildungsprozess**

### **6.1 Einleitende Gedanken und Erfahrungen**

Grundgedanke hinsichtlich einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung ist der zwingend notwendige Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Profil, denn der überwiegende Alltag einer Schule wird durch Unterricht bestimmt. In der Regel wird der Musikbereich nach außen hin gern vorgezeigt, da sich Musik als Medium sehr gut eignet, eine Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft von Schülern ‚vorzuweisen‘, aber auch eine positive Atmosphäre entstehen zu lassen, welche sich begünstigend bei der Schulwahl<sup>165</sup> auswirken soll. Da aus meiner Sicht Schulen auch an der Anzahl von aufgenommenen Schülern ihren Lehrerfolg messen müssen und somit ein existenzielles Interesse vorliegt, hat sich eine öffentliche Präsentation der Schule im Umfeld, auch mit Unterstützung von bekannten Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, immer mehr durchgesetzt.

Meiner sechsjährigen Erfahrung als Musiklehrerin nach ist eine Schule immer dann innovativ, wenn die ästhetischen Fächer - neben Musik auch Bildende Kunst, Darstellen und Gestalten (Darstellendes Spiel) und Sport - über einen mehrjährigen Zeitraum überzeugend nach außen wirksam werden. Mit Hilfe einer begrenzten Anzahl von Schülern kann diese Form der Außenwirksamkeit aber auch kurzzeitig von der Qualität des alltäglichen Unterrichts ablenken bzw. ein falsches Bild vermitteln. Mit anderen Worten: Schulveranstaltungen und somit das hervorgerufene Bild offenbaren mehr Schein als Sein. Wenn die jeweilige Unterrichtsform / Unterrichtsmethode zur Einbeziehung von breiten Schichten jedoch gefunden wird, können sich Schüler mit der Schule als Lern- und Lebensort identifizieren. Es wäre daher zu untersuchen, inwieweit oder ob z. B. der Projektunterricht den Ansprüchen gerecht werden kann.

Die Aufgabe eines Musiklehrers kann also nicht heißen, nur die Begabten zu fördern, sondern er muss (aktuelle und schulspezifische) Formen finden, die einen großen Teil der Schüler einbeziehen können. In der Praxis haben sich z. B. Chor- und Instrumentalensembles sowie auch Formen des Musiktheaters durchgesetzt. Ich will

---

<sup>165</sup> Schulen werben für die Schulwahl z. B. am „Tag der offenen Tür“. Hintergrund ist die existenzielle Notwendigkeit, da eine bestimmte Anzahl von Schülern notwendig ist, um ein entsprechendes Kontingent an Lehrern und des Finanzhaushaltes aufrechtzuerhalten.

auch aus eigener Erfahrung hinzufügen, dass es bei dem in der Regel zwei Mann/ Frau starken Musikbereich kaum möglich ist, alles im Alleingang durchzuführen. Die Frage stellt sich nach möglichen Partnern in der Lehrerschaft und nach Unterrichtsalternativen.

## **6.2 Wirkungsstruktur von Musikunterricht<sup>166</sup>**

Rahmenpläne, schulinterne Organisation und außerunterrichtliche Beschäftigung in Arbeitsgemeinschaften kennzeichnen den Bezugsrahmen des Musikunterrichts. Der Bereich der schulinternen Organisation ist mit zwei Regelstunden (teilweise epochal) von Klasse 7 - 10 in Gesamtschulen und Gymnasien festgelegt. Ein Schulprofil nach einem Zwei-Stunden-Fach auszurichten würde also unrealistisch sein. Es gibt individuelle Möglichkeiten der Einflussnahme, doch sollte der Musikunterricht seine Potenziale auch mit den Profilbestrebungen der Schule verankern. Die Anforderungen der Eltern und Schüler müssen sich in dem Profilierungsprozess wiederfinden. Höchste Aufmerksamkeit verlangen auch öffentliche und transparent gestaltete Aktivitäten. Das ist die richtige Orientierung, um Besonderheiten, Chancen und Möglichkeiten eines Profils für alle Beteiligten fassbar zu machen. Insbesondere Veranstaltungen, Wettkämpfe, Ausschreibungen und andere Öffentlichkeitsarbeiten sind eine Art Qualitätssiegel. Dieses „Siegel“ wird geprägt durch den künstlerischen Bereich der Schule, u.a. vom Musikbereich.

Der Bereich Musik wird qualitativ gemessen an:

- Veranstaltungen, Präsentationen, Art und Umfang der Aufführungen bzw. Beiträge
- Anzahl und Vielfalt der Arbeitsgemeinschaften
- Anzahl der Teilnehmer an Kursen in der Oberstufe (ab Klasse 11)

Aus meinen Ausführungen ergeben sich folgende Schlussfolgerungen zur möglichen Rolle des Musikunterrichts innerhalb einer Schulprofilierung:

1. Musik als Unterrichtsfach bietet auf Grund seiner zeitmäßigen Begrenzung von in der Regel zwei Stunden kaum die Möglichkeit, über tiefgreifend persönliche Kontakte zwischen Lehrern und Schülern ein Verhältnis aufzubauen, wie es durch

---

<sup>166</sup> Vgl. Klein, H.-D.: Erfahrungen aus einer Schule in Berlin - Pankow, in: Fröde, B./Jank, B. (Hg.) (2002): 10 Jahre danach - Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR: Probleme - Impulse - Initiativen, Essen, S. 254 ff.

einen mehrstündigen Einsatz möglich wäre. Ein Vertrauensverhältnis aber wird auf beiden Seiten durch gemeinsame „Erlebnisse“ geschaffen. Der Zeitfaktor ist von entscheidender Bedeutung und Voraussetzung für Qualität des „Produkts“ und Zufriedenheit aller Beteiligten.

2. Keine Schule wird mit einer musikalisch-ästhetisch ausgerichteten Profilierung werben, die nur von Unterrichtsstunden getragen wird. Es zeigen alle Arten öffentlicher Veranstaltungen von Schulen die Wichtigkeit künstlerischer bzw. musikalischer Beiträge. Sie sind Formen des Leistungsausdrucks und der Leistungsbereitschaft von Schülern.
3. Der Musikunterricht bietet in Verbindung mit außerschulischen, fachkompetenten Partnern weitere Möglichkeiten, sich noch intensiver und spezialisierter mit Musik zu beschäftigen.
4. Verbündete der Musiklehrer an Schulen sind ebenso verschiedene Fachrichtungen, unabhängig von schöngeistiger, ästhetischer oder naturwissenschaftlicher Ausrichtung. Die Fächerverbindung lässt eine intensive Beschäftigung zu, die neue Unterrichtsabläufe und Zeitvorgaben fordert und den Zeitfaktor kompensieren könnte.

**Für die empirische Untersuchung wird deshalb folgende Hypothese zu Grunde gelegt:**

**Hypothese 4:  
Grundlage einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule ist der Musikunterricht. Musik-Wahlpflicht und Arbeitsgemeinschaften für Musik erweitern das musikalische Angebot an einer Schule.**

### **6.3 Konstituierende Orientierung des Musikunterrichts**

In den vorangestellten Kapiteln zur Musik und zur Ästhetik wurde auf die jeweilige Eigenständigkeit und Präsenz der Themen, aber auch auf ihre Vernetzung hingewiesen. Insbesondere der konstituierende Anspruch an einen (lebenslangen) Selbstbildungsprozess tritt deutlich zu Tage.

Der Musikunterricht im obligatorischen Fächerkanon ist der Impulsgeber und Hauptträger für die musikalisch-ästhetische Praxis. Aus der synergetischen Verbindung von Musik und Ästhetik lässt sich eine aktuelle bzw. gesellschaftlich bedeutende Legitimation von Musikunterricht als curricularem Bestandteil der heutigen Schulpraxis formulieren. Allein diese Aussage impliziert aber auch trotz der Präsenz beider Themen

die Suche nach einer Legitimation und die deutliche Forderung nach dieser Verbindung. Die heutige Schulpraxis des ‚normalen‘ Musikunterrichts, durch eigene Erfahrungen und didaktische Literatur bestätigt, ist Unterricht über Kunstwerke und über die Kunstform Musik. Die Tätigkeiten des Musikmachens sind somit didaktisch intentionalisiert und an Kunst- und Gesellschaftsgeschichte orientiert. Dieses sollte aber nur einen Teil des Musikunterrichts ausmachen.

Wenn hier von der Verbindung von Musik und Ästhetik innerhalb von Lernprozessen gesprochen wird, steht damit die Forderung nach einer veränderten Musikpraxis für Schulen. Die Forderung bezieht sich auf Inhalte und auf zu verändernde Methoden, die dem gesellschaftlichen Wandel angepasst werden. Auf die Inhalte wurde bereits hingewiesen, wenn auf die Darstellung des Musikbegriffs und die am (vorhandenen) Kunstwerk orientierte Didaktik Bezug genommen wurde, welche sich u. a. an dem Gebrauchswert für die Rezipienten (somit schülerbezogen) orientiert. Eine andere Forderung, die sich in diesem Zusammenhang ergibt, ist die des Musikmachens.

Musikmachen impliziert Tätigkeit und Praxis. Um diese Begriffe deutlich voneinander zu trennen, stellt Kaiser folgende Kriterien<sup>167</sup> auf:

Tätigkeit	Praxis
1. Herstellende Tätigkeit (poiesis) geht auf die Produktion eines von der Tätigkeit auch theoretisch ablösbaren Produkts.	1. Praxis meint sittliches Handeln. Hier entsteht kein von diesem Handeln ablösbares Produkt. Die Form des Handelns selbst als sittliches ist kennzeichnend.
2. Grundlage für eine herstellende Tätigkeit ist Technik.	2. Grundlage einer Praxis ist im Menschen liegende Haltung. Aristoteles nennt dieses Tugend (Arete).
3. Gewonnen wird Technik durch Übung.	3. Praxis entwickelt sich - als sittliche - durch handlungsbezogenes Wissen (Klugheit, Phronesis).
4. Herstellende Tätigkeit verwirklicht sich im Produkt.	4. Praxis verwirklicht sich als Ausfluss eines sittlichen Charakters.

<sup>167</sup> Kaiser, H. J. (1999): Musik in der Schule? - Musik in der Schule!, in: Bundesfachgruppe Musikpädagogik (Hg.) (1999): BFG Kontakt, Heft 1, S. 57

Praxis und herstellende Tätigkeit sind im komplexen Miteinander erfolgreich. Nicht das ‚technisch‘ perfekte Kunstwerk kann als das oberste Ziel von Musikmachen in der Schule gelten. Eine angemessene Qualität ist allerdings erforderlich, da erst das Beherrschen der Regeln und Abläufe die Freiheit und das Loslassen von eigenen Zwängen mit sich bringt. Aber nur die perfekte Produktorientierung wäre seelenlos. Es ist das - wie Gadamer sagt - ‚Aufgehen‘ in einer Sache. Es ist das, was eine Darbietung bzw. Aufführung für das Publikum, den Musik Machenden und somit Situationen unverwechselbar machen kann.

Lernsituationen werden sich tendenziell eher zur Tätigkeit und Aufführungssituationen zur Praxisseite orientieren. Schulstrukturen und das Bewusstsein der Handelnden müssen aber diese Komplexität zulassen.

Der Musikunterricht steht im Kontext von Tätigkeit und Praxis, ohne dass er den Anspruch allein erfüllen muss. Musikunterricht gilt durch seine kontinuierliche und schuleingebundene Präsenz als Initiator für die musikalisch-ästhetische Profilbildung.

## **6.4 Schulpraktische Überlegungen im Kontext ästhetischer Fächer**

Das eigentliche ästhetische Potenzial des curricularen Unterrichts wird in den Schulen mit den Fächern Musik, Bildende Kunst, Darstellendes Spiel und Sport verbunden. Musik, Bildende Kunst und Darstellendes Spiel orientieren sich am Bezug zum Kunstwerk, für Sport steht die Bewegungs- und somit ganzheitlich körperliche Erfahrung im Vordergrund. Ein weiterer Handlungsrahmen ergibt sich durch das Zusammenwirken der curricularen Fächer.

Zwangsläufig tritt hier die Idee zu Tage, nur die ästhetischen Fächer verfügten über das ästhetische Bildungspotenzial und möglicherweise wäre hier die Zusammenarbeit untereinander, vielleicht sogar als ästhetischer Fachbereich<sup>168</sup>, von Erfolg gekrönt. Auch die eigenen Erfahrungen strafen diese Idee Lügen. Die Unterschiede zwischen den Fächern sind größer als ihre anscheinende Ähnlichkeit.<sup>169</sup> Es war immer sichtbar, dass

---

<sup>168</sup> Zu Beginn der 90er Jahre wurde die konzeptionelle Idee des ästhetischen Fachbereiches mit einem gemeinsamen Rahmenplan in Baden-Württemberg in die Praxis umgesetzt. Dieser Versuch galt bereits Mitte der 90er Jahre als gescheitert.

<sup>169</sup> Im schulpraktischen Rahmen haben sich z. B. schöngeistige Fachkombinationen zwischen Musik und Deutsch oder Musik und Geschichte usw. ergeben und wurden meist als projektorientierter Unterricht umgesetzt.

es trotz fächerverbindender Überlegungen die Spezifik der ästhetischen Fächer zu bewahren gilt. So muss deutlich gesagt werden: Für den Musiklehrer in der Schulpraxis scheint es nur den Weg zu geben, geisteswissenschaftliche oder naturwissenschaftliche Partnerschaften mit anderen Fachkollegen einzugehen, oder er orientiert sich außerschulisch.

Die ästhetischen Fächer sind nicht ohne weiteres als Träger ästhetischer Bildung und Erziehung zu verstehen. So ist im Musikunterricht das Lernen der Lebensdaten von Komponisten rein kognitiv orientiert, für die ästhetische Bildung und Erziehung geht es hingegen um die Gewinnung von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen. Ebenso kann eine Interpretation von Kunst(-werken), welche lediglich Wissen voraussetzt, nicht als ästhetische Bildung bewertet werden. Erst das Suchen nach neuen Zusammenhängen, Verwandlungen der Realität, also künstlerische Erfahrung, kann ästhetische Bildung und Erziehung<sup>170</sup> bedeuten.

Und noch ein weiterer Aspekt muss beachtet werden: Im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg<sup>171</sup> gab es zur Zeit der Untersuchung Initiativen für zu verändernde schulische Rahmenbedingungen hinsichtlich des Ermöglichens von ästhetischen Erfahrungen. Man definierte im gleichen Zeitraum z. B. zwei Formen von Teamwork:

---

<sup>170</sup> Im Kontext ästhetischer Erfahrung widerspiegelt der Symbolbegriff einen grundlegenden Realitätsbezug. Symbole werden vom Subjekt einerseits aufgespürt, aber andererseits auch neu entwickelt. Als „Gegenstände symbolischer Erkenntnis“ bezeichnet Maïke Aissen - Crewett „Dinge, Geschehnisse, Gebärden und Töne“. Die symbolische Erkenntnis orientiert sich ihrer Meinung nach ebenso wie die sinnliche Erkenntnis ‚am Wahrgenommenen‘ selbst. Der Prozess der Symbolbildung erzeugt Symbolerfahrung und somit auch ästhetische Erfahrung.

Vgl. Aissen-Crewett, M. (1998): A.a.O., S. 179

Susanne K. Langer unterscheidet zwischen diskursivem (Sprache) und präsentivem (Bild/Werk) Symbol. Die Bedeutung unterschiedlicher Symbol-Charakteristik liegt in der unmittelbaren komplexen Wirkung eines Bildes, während die Sprache die Struktur scheinbar nacheinander aufgliedern kann. Im Musikunterricht kann einer sprachlichen Beschreibung für die Verständigung bzw. den Austausch aller am Unterricht Beteiligten sehr viel Bedeutung beigemessen werden. Dennoch wird Musik in ihrer Leistungsfähigkeit unterbewertet, wenn sie sich durch Sprache erschließen würde.

Vgl. Aissen-Crewett, M. (1998): A.a.O., S. 140

<sup>171</sup> Das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg war zentraler und somit wichtigster Organisator für Lehrerfortbildungen in Brandenburg bis zum Jahr 2000. In dieser Zeit wurde ein Netzwerk ästhetisch profilierter Schulen geschaffen und von Lehrern als Plattform genutzt. Die Verfasserin konnte über zwei Jahre diesen Prozess durch die konzeptionelle Mitarbeit und durch eigene Beiträge auf Weiterbildungsveranstaltungen begleiten.

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts erfolgte eine Neuorientierung, vorrangig auf curriculare Forschung und somit vorrangig auf Rahmenplanerstellungen.

fächerverbindende Zusammenarbeit und fachübergreifende Zusammenarbeit.<sup>172</sup> Diese Begrifflichkeiten wurden u. a. als Möglichkeit einer angemessen veränderten Handlungsstruktur im schulischen Rahmen angesehen und ebenso im Kontext des Initiierens von ästhetischen Lernprozessen erfasst.

So gesehen geht es um die effektivere Nutzung vorhandener menschlicher Potenziale, hier an der Lehrperson festgemacht. Hintergrund ist die zu verändernde Alltäglichkeit in den Köpfen der Beteiligten, bevor und während sich strukturelle bzw. zeitliche Abläufe logisch-konsequent daraus entwickeln und vor allem angemessen genutzt werden können.

## **6.5 Der Projektunterricht als Teil des schulischen Alltags**

In seiner empirischen Untersuchung zur ästhetischen Erfahrung von Kindern hebt Mollenhauer hervor, dass ästhetische Wahrnehmungsvorgänge<sup>173</sup> eine bestimmte Charakteristik haben. Die Handlungen - so Mollenhauer - sind nicht zweckrational auf Ziele orientiert, womit auch eine Abgrenzung zur ästhetischen Therapie deutlich wird, die immer Absichten verfolgt. Die Aufmerksamkeit richtet auf der einen Seite auf objektiv gegenüberstehende Kultursachverhalte, dennoch konzentriert sich die Aufmerksamkeit des Subjekts auf sich selbst. Mollenhauer spricht weiterhin von einem Vorgang, den er als Reflexion bezeichnet. Dieser resultiert aus den Resonanzen der Reflexion (= Nachdenklichkeit, Zweifel, Revision, Nachfragen). Er ermöglicht das Thematisch-Werden von Erfahrungsmöglichkeiten. Dieser Vorgang ist eine Balance zwischen Objektivität und Empfindungen.<sup>174</sup>

Auch in der empirischen Untersuchung von Mollenhauer, übereinstimmend mit den bereits herausgestellten Aussagen von Kaiser, Selle oder Aissen-Crewett, tritt der Prozesscharakter von ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten deutlich zu Tage: ein Prozess, gebunden an die Aktivität bzw. Handlung des Subjekts. Ästhetische

---

<sup>172</sup> Fächerverbindende Zusammenarbeit setzt mehrere, mindestens zwei Fächer voraus, fachübergreifend ist die Möglichkeit, innerhalb eines Faches andere Fachbereiche einzubeziehen.

<sup>173</sup> Ästhetische Wahrnehmung bezieht sich nur auf die rein sinnliche Wahrnehmung durch die Sinnesorgane.

<sup>174</sup> Vgl. Mollenhauer, K. (1996): A.a.O., S. 27 f.

Handlungsprozesse sind im Besonderen zielrealisierend, wenn z. B. der Handlungsmodus selbstgeleitet und der Prozess nicht fremdbestimmt ist.<sup>175</sup>

In der Konsequenz würde dies eine Abwendung von der bisher (kunst-) gegenstandsbezogenen kreativen hin zur primär subjektiven Schulpraxis bedeuten, wobei in besonderer Weise projektorientierte Prozesse als Methode einen Schwerpunkt in der Praxis bilden. Obwohl teilweise die ästhetischen Möglichkeiten hinsichtlich der Wirkung typisch ästhetischer Fächer (Musik, Kunst, Darstellendes Spiel und Sport) überschätzt werden, kann das Ermöglichen oder die Inszenierung von ‚Gelegenheiten‘ eine Entsprechung in der Spezifik der ästhetischen Fächer und somit auch im Musikunterricht finden. ‚Gelegenheiten‘ implizieren - so Aissen-Crewett - die Kunst der Wahrnehmung zu praktizieren; Vorstellungen und Erfahrungen darzustellen, zu strukturieren, zu deuten, zu bewerten, ... zu kommunizieren; herauszufinden und auseinander zu setzen usw.<sup>176</sup>

‚Gelegenheiten‘, die ästhetische Bildungs- und Lernprozesse zulassen, implizieren Projektunterricht und somit die Änderung des strukturellen Rahmens. Der 45-Minuten-Rahmen lässt wenig Raum, den subjektiven bzw. individuellen Anspruch auf ‚Selbstbildung‘ zu erfüllen. Außerdem ruft ein Ereignis, wie schon im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungen beschrieben, auch nicht eine bestimmte Wirkung hervor. Es ergibt sich ein Prozess, der zeitweise und individuell fließen können muss. Hier erschließt sich auch eine neue Dimension in Verbindung mit kreativen Prozessen.

Der Zeitfaktor hat somit neben räumlichen und sozialen Bedingungen einen großen Einfluss auf das Initiieren dieser ‚Gelegenheiten‘. Nicht zu vergessen, wachsen in diesem Zusammenhang besonders die Anforderungen an die lehrenden und lernenden Generationen. Denn je individueller der Unterricht sich gestaltet, je mehr er sich an der Lerngruppe orientiert, desto höher ist die Verantwortung, gesellschaftliche Anforderungen nicht aus den Augen zu verlieren, und desto mehr wird fachliche und soziale Kompetenz des Lehrers gefragt.

Grundsätzlich lässt sich also sagen, dass ein Projekt als gesellschaftlich geforderte, individuelle und zugleich team- und produktorientierte Unterrichtsform den Rahmen für

---

<sup>175</sup> Vgl. Richter - Reichenbach, K.-S. (1996): Zur Aktualität und Bildungsbedeutsamkeit ästhetisch-kommunikativer Handlungsprozesse, in: Hellmann, M./ Rohrman, E. (Hg.) (1996): Alltägliche Heilpädagogik und ästhetische Praxis, Heidelberg, S. 113

<sup>176</sup> Vgl. Aissen-Crewett, M. (1998): A.a.O., S. 318

die Selbstständigkeit der Schüler bieten kann. Was wiederum aber nicht heißt, dass der Unterrichtsalltag nur noch aus Projekten bestehen sollte. Dieses kann nur als ein Teil des Unterrichtsalltags eingebracht werden. Dennoch ist ihre Rolle hervorzuheben, denn selbstständiges Arbeiten ist wiederum verbunden mit einem Selbstbildungsbemühen.

Die Arbeit in Projekten setzt bei den Lehrern und den Schülern eine angemessene Lehr- und Lernkultur voraus, verbunden mit einem qualitativen Anspruch an den fachlichen und sozialen Umgang. Teamarbeit von Lehrern im Sinne von fächerverbindender Zusammenarbeit ist sehr oft anzutreffen im Kontext mit projektorientiertem Unterricht oder Projektunterricht<sup>177</sup>. Zu Beginn einer solchen Planungsphase ist der zeitliche Aufwand für die Lehrer sehr hoch, was aber die Qualität des Lernens von Schülern durchaus rechtfertigen kann. Lehrer gehen hier oftmals ihren Weg, eigene (bisherige) Grenzen und Befindlichkeiten zu überwinden und auch das nicht Planbare zuzulassen. Deutlich muss hier gesagt werden, dass auch Lehrer die Teamarbeit und die Produktorientierung (Unterrichtsplanung ist auch Planung eines Projekts als Produkt) gelebt haben müssen, um aus eigenen Erfahrungen heraus ihre Tätigkeit gestalten zu können. Sie vermitteln Werte, Normen und Qualität, ohne argumentativ-analytisch zu vermitteln. Diese Qualität von Zusammenarbeit wird sich auf die Schüler übertragen, deren Selbstständigkeit somit ‚professionell‘ gefördert wird, denn ihre Selbstständigkeit ist wiederum Voraussetzung für ein nachhaltiges Selbstbildungsbemühen im Laufe ihres eigenen (schulischen und außerschulischen) Lebens.

**Für die empirische Untersuchung werden deshalb folgende Hypothesen zu Grunde gelegt:**

**Hypothese 5:**

**Voraussetzung für eine musikalisch-ästhetische Profilierung ist die Bereitschaft der Lehrer, zusammenzuarbeiten.**

**Hypothese 6:**

**Die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrer bei der Planung und Durchführung fächerverbindender Projektarbeit fördert auch das Schülerverhalten hinsichtlich einer höheren Selbstständigkeit der Schüler.**

---

<sup>177</sup> Projektorientierter Unterricht in der Schulpraxis bezieht sich nach Erfahrungen der Verfasserin meist auf einen Arbeitsablauf im Unterrichtsrahmen von 45 Minuten. Projektunterricht bricht die zeitlichen Grenzen auf. Arbeitsabläufe und damit Arbeitszeiten und Pausen werden im besten Fall grundsätzlich von den Schülern bestimmt.

## **6.6 Schulveranstaltungen im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse**

Als Schulveranstaltungen verstehen sich Veranstaltungen mit Öffentlichkeitscharakter, außerhalb des Unterrichtsalltags und vorrangig in der Schule. Sie können mit schulischen Höhepunkten wie Zeugnisausgaben, Einschulungen usw. verbunden sein. Auch regionale Feste oder regionale und überregionale Wettbewerbe können mit Schulveranstaltungen in Beziehung gesetzt werden.

Schulveranstaltungen bieten insbesondere den Rahmen für Beziehungen und Tätigkeiten in unmittelbarer Wechselwirkung. Schulveranstaltungen können selbst Projektcharakter tragen. Sie können ebenso anderen Projekten diese Öffentlichkeit bieten. In jedem Falle sind Schulveranstaltungen die präsentivste Plattform. Sie implizieren eine räumliche und zeitliche Komponente, ein Ereignis (und viele einzelne), ein Publikum, die Machenden – und somit immer eine Ernstfallsituation. Gerade Letzteres kann reiner Fachunterricht nur im begrenzten Maße bieten. Die menschlichen Anforderungen sind immens hoch und lassen im gemeinsamen Wirken von Lehrern und Schülern u. a. den Erfolg erkennen.

Die nachfolgende Abbildung zum ästhetischen Feld von Aissen Crewett soll als Matrix das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen während und durch eine Schulveranstaltung verdeutlichen: Die Phasen des ästhetischen Feldes umfassen das ästhetische Tun und Machen, Präsentieren, Reagieren/Rezipieren und Evaluieren. Grenzen und Schwerpunkte befinden sich in einem Zustand des ständigen Flusses.<sup>178</sup>

---

<sup>178</sup> Aissen-Crewett, M. (1998): A.a.O., S. 166

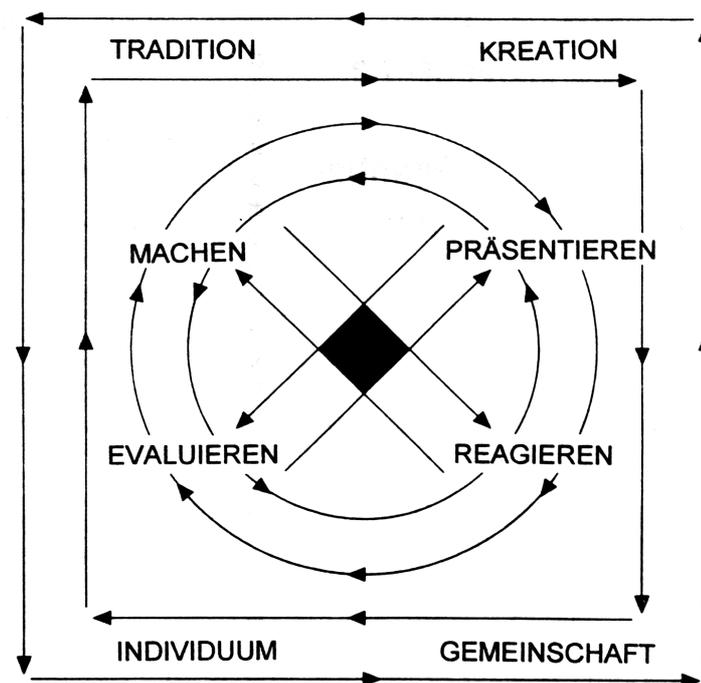


Abb. 1 <sup>179</sup>

Erklärung im Kontext der Überlegungen zur Rolle von Schulveranstaltungen:

1. Machen:

Das Projekt bzw. die Projektergebnisse, z. B. in musikalischer Hinsicht als Veranstaltungsprogramm bezeichnet, sind der Ausgangspunkt im ästhetischen Feld.

2. Präsentieren:

Die jeweiligen Projektergebnisse werden öffentlich einem Publikum, z. B. Eltern, schulfremden Gästen o. a., präsentiert. Sie sind Ausdruck für Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft der Schüler, aber auch der Lehrer.

3. Reagieren:

Auf der Grundlage der Präsentation erfolgt das Erfassen der Leistung der Vortragenden durch das Publikum innerhalb eigener kultureller und emotionaler Voraussetzungen und Fähigkeiten. Dieser Prozess ist Grundlage für einen kommunikativen Austausch und schafft bei aktiv und passiv Beteiligten den Sinn für Gemeinsamkeit.

4. Evaluieren:

Bei der Beurteilung der künstlerischen Aktivitäten werden unterschiedliche Interpretationen von aktiv und passiv Beteiligten herausgefordert, da unterschiedliche Informationen und Voraussetzungen für diese Bewertung vorhanden sind. Insbesondere der kommunikative Austausch über unterschiedliche Eindrücke stärkt den Sinn für

<sup>179</sup> Aissen-Crewett, M. (1998): A.a.O., S. 166

Gemeinsamkeit und Identifizierung mit dem Umfeld Schule, je nach Anlass aber auch mit der Region.

**Für die empirische Untersuchung wird deshalb folgende Hypothese zu Grunde gelegt:**

**Hypothese 7:**

**In einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule identifizieren sich Schüler, Lehrer und Eltern mit der Schule als Lern-, Lebens- und Aktionsort.**

## **7 Die empirische Untersuchung**

### **7.1 Zielsetzung der empirischen Untersuchung**

Ziel der Untersuchung zur musikalisch-ästhetischen Profilierung soll die Beantwortung der Grundsatzfrage sein, wie der subjektive und objektive Handlungs- und Strukturrahmen einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung beschaffen sein muss, damit sie von einer Schule erfolgreich betrieben werden kann.

Vorab eine zusammenfassende Begriffsverständigung: Der Strukturrahmen umfasst den gesetzlichen Kontext von Unterrichtsmöglichkeiten wie Musikunterricht als Stundenfach, Wahlpflichtfach sowie die Erweiterung durch Projektunterricht und Arbeitsgemeinschaften. Der Handlungsrahmen nimmt Bezug auf die Befindlichkeiten möglichst vieler involvierter Partner an einer Schule (Schüler, Lehrer und Eltern sowie außerschulische Partner). Hier finden die Zielorientierung und Umsetzung bestimmter Konzeptionen im Sinne von individuellen und gemeinsamen Handlungen sowie bestimmter Verhaltensweisen Berücksichtigung.

Um das zu Beginn gestellte Problem zu lösen, werden zugleich drei Schwerpunkte bei der empirischen Untersuchung und Auswertung bedeutsam:

Der Handlungs- und Strukturrahmen wird an sieben profilanstrebenden Schulen unter der Herausforderung eines Profilbildungsprozesses analysiert. Dabei werden bisherige musikorientierte Organisationsformen der Schulstruktur, Arbeitsbedingungen, Meinungsbilder sowie allgemeine Wahrnehmungen von Schülern, Musiklehrern, den anderen Lehrern und Eltern in ihrem Verhältnis zum Profil und in ihren Abhängigkeiten erfasst und kommentiert. Hier geht es darum, die Wirksamkeit des Faches mit den Beteiligten in Verbindung zu bringen. Somit zeichnet sich über verschiedene ‚farbige‘ Nuancen ein Bild über den Musikunterricht durch die eigene Einschätzung der Musiklehrer, über die Einschätzung der Schüler sowie über die Fremdwahrnehmung von Lehrern und Eltern ab. Jede der Ausführungen zu den einzelnen Schulen bezieht sich somit auf die derzeitige Rolle des Musikunterrichts innerhalb der Schule im Kontext zum allgemeinen Entwicklungsprozesses sowie auf Auswirkungen bezüglich des Profils.

Im Vergleich der sieben Schulen werden objektiv sowie subjektiv wahrgenommene Stärken und Schwächen, Abhängigkeiten und Tendenzen erfasst sowie individuelle und

wesensähnliche Erscheinungen im Kontext von Unterricht und Schulveranstaltungen kommentiert und beurteilt.

Aus den Erkenntnissen der Untersuchung wird ein konzeptionelles Handlungs- und Strukturmodell für eine musikalisch-ästhetische Profilbildung und Perspektiven für eine Umsetzung entwickelt.

## 7.2 Hypothesen

Ausgehend von der Kernfrage nach der Beschaffenheit des Handlungs- und Strukturrahmens einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung unter der Berücksichtigung subjektiver und objektiver Faktoren gelten folgende Hypothesen, die bereits ansatzweise in den theoretischen Argumentationen herausgearbeitet worden sind:<sup>180</sup>

### 1. Hypothese

Grundlage einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule ist der Musikunterricht. Musik-Wahlpflicht und Arbeitsgemeinschaften für Musik erweitern das musikalische Angebot an einer Schule.

### 2. Hypothese

Für eine musikalisch-ästhetisch profilierte Schule ist personelle und strukturelle Kontinuität Voraussetzung.

### 3. Hypothese

Voraussetzung für eine musikalisch-ästhetische Profilierung ist die Bereitschaft der Lehrer zusammenzuarbeiten.

### 4. Hypothese

Die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrer bei der Planung und Durchführung fächerverbindender Projektarbeit fördert auch das Schülerverhalten hinsichtlich einer höheren Selbstständigkeit der Schüler.

---

<sup>180</sup> Die Nummerierung bzw. Reihenfolge der Hypothesen aus dem laufenden Text wurde von der Verfasserin verändert, um eine Wertigkeit zu verdeutlichen.

5. Hypothese

Ein verbessertes Kontrollsystem für Leistungsnachweise hilft Leistungsdruck abzubauen.

6. Hypothese

In einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule identifizieren sich Schüler, Lehrer und Eltern mit der Schule als Lern-, Lebens- und Aktionsort.

7. Hypothese

Eine musikalisch-ästhetisch profilierte Schule bietet Anknüpfungspunkte für eine kulturelle Vernetzung im regionalen Umfeld, vorausgesetzt, diese ist kulturell eher schwach entwickelt.

## 8 Verfahren der empirischen Untersuchung

### 8.1 Allgemeine Datenanalyse

Die 7 Schulen befinden sich im Land Brandenburg, davon sind 2 dem Schultyp des Gymnasiums und 5 dem der Gesamtschule (davon 3 mit gymnasialer Oberstufe) zuzuordnen. Folgende Übersicht ergibt sich hinsichtlich Schultyp, Standortbestimmung und Trägerschaft:

Schule	Schultyp	Standort	Standort- beschreibung	Trägerschaft
1	Gesamtschule mit Sekundarstufe II	Kleinstadt, Südosten von Berlin	dörflicher Kontext	öffentlich
2	Gesamtschule ohne Sekundarstufe II	Stadt, Süden von Berlin	Neubaugebiet (Plattenbau)	öffentlich
3	Gymnasium	Kleinstadt, Osten von Berlin	dörflicher Kontext	öffentlich
4	Gesamtschule mit Sekundarstufe II	Stadt (-Zentrum), Süden von Berlin	Neubaugebiet (Plattenbau)	öffentlich
5	Gesamtschule ohne Sekundarstufe II	Dorf, Norden des Landes Brandenburg	Dorf, ohne gewerblichen Kontext	öffentlich
6	Gymnasium	Stadt, Süden von Berlin	grüne Halbinsel, dörflicher Kontext	Privat, über die Evangelische Kirche
7	Gesamtschule mit Sekundarstufe II	Kleinstadt, Westen des Landes Brandenburg	dörflicher Kontext	öffentlich

In der Untersuchung zur musikalisch-ästhetischen Profilierung wurden Schüler, Lehrer, Musiklehrer und Eltern befragt. Hierbei wurde ein informeller und für den Untersuchungszweck speziell entwickelter Fragebogen verwendet. Für die Auswertung der 7 Schulen wurde folgender Stichprobenumfang festgelegt: 647 Schüler, 12 Musiklehrer, 34 Lehrer, 81 Eltern.

Der Stichprobenumfang der schriftlichen Befragung beläuft sich pro Schule auf ca. 110 Fragebögen. Die Rücklaufquote war sehr unterschiedlich. Von 840 Schüler-Fragebögen konnten 647 und von 24 Musiklehrer-Fragebögen konnten 12 genutzt werden. Die Anzahl der rückläufigen Fragebögen von Eltern und Lehrern (30 Eltern- und 30 Lehrer-Fragebögen je Schule) schwankt besonders stark.

Der Rücklauf von Fragebögen im Überblick:

Schulen	Schüler	Musiklehrer	Lehrer	Eltern
Schule 1	7. Klasse: 23 8. Klasse: 29 9. Klasse: 30 10. Klasse: 21	1	5	13
Schule 2	7. Klasse: 16 8. Klasse: 32 9. Klasse: 21 10. Klasse: 19	3	7	17
Schule 3	7. Klasse: 27 8. Klasse: 24 9. Klasse: 26 10. Klasse: 29	2	8	9
Schule 4	7. Klasse: 25 8. Klasse: 30 9. Klasse: 28 10. Klasse: 25	1	7	16
Schule 5	7. Klasse: 12 8. Klasse: 10 9. Klasse: 9 10. Klasse: 21	1	5	–
Schule 6	7. Klasse: 25 8. Klasse: 24 9. Klasse: 28 10. Klasse: 24	2	2	10
Schule 7	7. Klasse: 21 8. Klasse: 22 9. Klasse: 25 10. Klasse: 21	2	1	16

Von den 638 ausgewerteten Schüler-Fragebögen sind 337 von Schülern weiblichen und 301 von Schülern männlichen Geschlechts sind. Die niedrigste Anzahl gültiger Fragebögen pro Schule liegt bei 39 (Schule 5), die höchste Anzahl bei 108 (Schule 3). Die meisten Schüler wurden zwischen 1983 und 1987 geboren, nur 11 Schüler 1981 und 1982.

Die 12 ausgewerteten Musiklehrer-Fragebögen wurden von 9 Musiklehrerinnen und 3 Musiklehrern beantwortet. (11 weitere Musiklehrer konnten nicht erfasst werden, da sie die Befragung ablehnten oder kein Kontakt zustande kam.) Die niedrigste Anzahl

gültiger Fragebögen pro Schule liegt bei 1 (Schule 4,5), die höchste Anzahl bei 2 (Schule 1, 2, 3, 6, 7). Die Geburtsjahrgänge der 12 Musiklehrer liegen zwischen 1942 und 1971.

Die Fächer Musik, Mathematik und Deutsch werden von 9 Musiklehrern als erstes Fach mit einer Wochenstundenzahl von 8 - 26 Stunden unterrichtet. Außerdem unterrichten 7 der 12 Musiklehrer als zweites Fach Musik, Deutsch oder LER (Lebenskunde, Ethik, Religion). In einem Fall wird Musik als drittes Fach mit 5 Stunden unterrichtet. Die häufigste Gruppierung ist die Fächerkombination von Musik und Deutsch.

Eine Ausbildung zum Diplomlehrer für Musik erhielten 4 Musiklehrer an der Universität Potsdam, 2 Kollegen an der Universität Greifswald und 1 Kollege an der Musikhochschule in Weimar. Für das Lehramt wurde an der Universität Potsdam, Universität Rostock und an der Humboldt-Universität zu Berlin studiert. Das Ergänzungsstudium zum Studienrat oder in einem neuen Fach wurde von 4 Kollegen an der Universität Potsdam absolviert. Eine Ausnahme hinsichtlich einer regulären staatlichen Ausbildung ist die zum Kirchenmusiker an der Kirchenmusikschule in Halle. Eine weitere Ausnahme ist ein Seiteneinsteiger mit dem Diplomabschluss für Mathematik und Sport.

Als Arbeitsgemeinschaft wird vorrangig der Instrumentalunterricht angeboten, insbesondere als Gitarrenunterricht und für Bandensembles. Weitere Angebote beziehen sich auf Musiktheater, Chor und kurzzeitig bestehende Musik-Arbeitsgemeinschaften (meist eine Verbindung von Instrumentalunterricht, Musiktheorie und Ensemblearbeit). Die meisten Angebote beziehen sich auf eine Wochenstunde, nur in zwei Ausnahmen auf 2 bzw. 13 Wochenstunden.

Die 38 ausgewerteten Lehrer-Fragebögen wurden von 26 Lehrerinnen und 12 Lehrern beantwortet. Diese Angaben umfassen etwa 14 % der an den 7 Schulen unterrichtenden Lehrer.

Die niedrigste Anzahl gültiger Fragebögen pro Schule liegt bei 1 (Schule 7), die höchste Anzahl bei 8 (Schulen 2, 3, 4).

Die Geburtsjahrgänge der 38 Lehrer liegen zwischen 1939 und 1972.

Etwa 60 % der befragten Lehrer unterrichten eine Kombination mit schöngestigen Fächern wie Deutsch, Sprachen, Geschichte usw. Diese Gruppe von Fachlehrern zeigte ein besonderes Interesse an der Befragung. Weniger Beachtung fand die Befragung bei Lehrern ästhetischer Fächer wie Bildende Kunst, Darstellen & Gestalten und Sport

(Rücklauf bei Lehrern der ästhetischen Fächer ca. 21 %) sowie bei Lehrern mit naturwissenschaftlichen Fachkombinationen wie Mathematik, Physik, Chemie und Biologie (Rücklauf ca. 18 %). Allgemein unterrichten die Lehrer mit einer Wochenstundenzahl von 15 - 26 Stunden, wobei der Stundendurchschnitt bei ca. 22 Stunden liegt, nur 3 Lehrer unterrichten 6 Stunden in der Woche.

Eine Ausbildung zum Diplomlehrer erhielten 36 der befragten Lehrer. Den Angaben nach studierten 20 Lehrer an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten in Ostdeutschland bzw. in der damaligen DDR. 2 Lehrer gaben an, ein Studium in Westdeutschland abgeschlossen zu haben. Das Studium zum Lehramt oder in einem neuen Fach wurde von 17 der befragten Kollegen (nach 1990) absolviert.

Von 81 ausgewerteten Eltern-Fragebögen sind 63 Elternteile weiblichen und 18 Elternteile männlichen Geschlechts. Die Auswertung bezieht etwa 6 % der Eltern ein, deren Kinder einen Fragebogen abgegeben haben. Die niedrigste Anzahl gültiger Fragebögen pro Schule liegt bei 0 (Schule 5), die höchste Anzahl bei 17 (Schule 2).

Die Geburtsjahrgänge der 81 Eltern liegen zwischen 1948 und 1967.

Ergänzende Informationen:

Umfang der mündlichen Befragungen:

Schulen	Schüler Interview pro Klasse ca. 15 min	Musiklehrer Interview pro Partner ca. 60 min	Lehrer Interview pro Partner ca. 60 min	Schulleitung Interview pro Partner ca. 60 min
Schule 1	7. Klasse: 23 8. Klasse: 29 9. Klasse: 30 10. Klasse: 21	4	3	1
Schule 2	7. Klasse: 16 8. Klasse: 32 9. Klasse: 21 10. Klasse: 19	1	3	1
Schule 3	7. Klasse: 27 8. Klasse: 24 9. Klasse: 26 10. Klasse: 29	1	1	1
Schule 4	7. Klasse: 25 8. Klasse: 30 9. Klasse: 28 10. Klasse: 25	1	1	1
Schule 5	7. Klasse: 12 8. Klasse: 10 9. Klasse: 9 10. Klasse: 21	1	1 2 Sozial- arbeiter	1
Schule 6	7. Klasse: 25 8. Klasse: 24 9. Klasse: 28 10. Klasse: 24	3	–	1
Schule 7	7. Klasse: 21 8. Klasse: 22 9. Klasse: 25 10. Klasse: 21	3 1 Mitglied des Musikvereins (an Stelle des Sozialarbeiters)	–	1

Umfang der Hospitationen in Musikstunden und/oder im projektorientierten Musikunterricht/Fächerverbindung:

Schulen	Stunden
Schule 1	7. Klasse: - 8. Klasse: 3 9. Klasse: 1 10. Klasse: - 2 Chorstunden
Schule 2	7. Klasse: 1 8. Klasse: 2 9. Klasse: 1 10. Klasse: -
Schule 3	7. Klasse: - 8. Klasse: 1 9. Klasse: - 10. Klasse: 2 (Wahlpflicht)
Schule 4	7. Klasse: 1 8. Klasse: 1 9. Klasse: 1 10. Klasse: - 11. Klasse: 1
Schule 5	7. Klasse: 8 (Projektarbeit, fächer- verbindend) 8. Klasse: - 9. Klasse: - 10. Klasse: 2 (Projektarbeit, fächer- verbindend)
Schule 6	7. Klasse: - 8. Klasse: - 9. Klasse: - 10. Klasse: 2
Schule 7	7. Klasse: 1 8. Klasse: 1 9. Klasse: 1 10. Klasse: 2 (Wahlpflicht)

Informationsmaterialien:

Schulen	Materialien
Schule 1	1. Zeitungschronik 2. Aufsatz (pädagogische Überlegungen) 3. Schreiben des Ministeriums zum erweiterten Wahlpflichtbereich Musik
Schule 2	1. Schulprogramm 2. pädagogische Verabredungen 3. Chronik ab 1997
Schule 3	Nach Aussagen des Schulleiters werden keine Materialien gezielt gesammelt und sind somit nicht verfügbar.
Schule 4	1. Zeitungschronik ab 1993 2. pädagogische Überlegungen 3. Auswertung schulinterner Befragungen 4. Teil des Informatik-Rahmenplanes
Schule 5	1. Schulprogramm mit pädagogischen Verabredungen 2. Zeitungschronik 3. eigene Rahmenpläne
Schule 6	1. Jahresheft des Fördervereins der Evangelischen Kirche 2. Zeitungschronik 3. Konzertprogramm
Schule 7	1. Zeitungschronik 2. Promotionmaterial über den Musikverein 3. Promotionmaterial über das Keyboardorchester 4. pädagogische Verabredungen

Originale sind im Besitz der Schulen.

## 8.2 Untersuchungsmethode und Operationalisierung

Für die Untersuchung wurden Fragebögen für Schüler, Musiklehrer, Lehrer und Eltern entwickelt. Nach einer *Testuntersuchung* an ca. 120 Personen wurden die Fragebögen überarbeitet und im Schuljahr 1999/2000 in den Monaten Oktober, November, Januar, Februar, März, April und Mai an die ausgewählten Schulen bzw. Probanden verteilt und von diesen zurück gegeben.

Die Fragebögen enthalten 3 Frageblöcke (Allgemeines/ Musikunterricht/ Profil, s. auch 8.3) und sind so formuliert, dass sie für die Probanden möglichst nachvollziehbare und relevante Aspekte ihres Alltags, ihrer Arbeit bzw. ihres Interesses widerspiegeln. Somit konnte das Profil einer Schule unter den Arbeitsbedingungen der Schüler und Lehrer und in deren persönlicher Einstellung und Wahrnehmung erfasst werden. Die Eltern nehmen eine Sonderstellung ein, da sie am direkten Unterrichtsalltag nicht beteiligt sind, aber emotional involviert sind. Ihr Meinungsbild ist eine Art ‚Gradmesser‘ für Profilbildung und damit Lehr- und Lernkultur.

Eine Begrenzung der Altersgruppe auf Schüler der Klassen 7 - 10 hängt sowohl mit der eindeutigen Vergleichbarkeit unterschiedlicher Schulformen als auch mit der entscheidenden und oftmals problematischen Entwicklungsetappe im Leben der Jugendlichen, der Adoleszenz, zusammen. Die Auswahl der Klassen war mit Ausnahme der Schule 1 zufällig.

Der Vorteil des Fragebogens als Erhebungsinstrument liegt für die Befragten in seiner Anonymität. Da die 3 Frageblöcke (Allgemeines/ Musikunterricht/ Profil) für alle befragten 4 Gruppen gelten, ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten zwischen ihnen.

Die quantitative Erhebung ist der Mittelpunkt der Untersuchung. Sie wurde mit qualitativen Forschungsmethoden ergänzt. Somit fanden stichprobenartige Interviews mit Vertretern aller Schulleitungen, mit Musiklehrern und Lehrern statt (s. Übersicht unter 8.1). Der zeitliche Rahmen der mündlichen Befragungen von Schulleitung, Musiklehrern und Lehrern betrug zwischen 30 - 90 Minuten und bezog sich auf die Schwerpunkte im jeweiligen Fragebogen sowie auf individuelle Projekte, Visionen und Befindlichkeiten. Die Aussagen der Befragten sind nicht grundsätzlich einbindbar und bestätigen nicht die Homogenität dieser Forschungsarbeit, da sie zu stark eigene Prioritäten in den Vordergrund stellen. Teilergebnisse sind aber als demographische Daten und hinsichtlich einer genaueren Verständlichkeit der Spezifik jeder einzelnen Schule in die Untersuchung eingeflossen.

Die schriftliche Schülerbefragung nahm mit 30 Minuten den größten Teil der für die Befragung zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunde in Anspruch. Im Anschluss an die schriftliche Schülerbefragung hat die Verfasserin ein 15-minütiges Interview durchgeführt. Die Ergebnisse der Befragung von Schülern werden für die Auswertung der Untersuchung ebenfalls einbezogen.

Die Schulleitungen stellten der Verfasserin (mit Ausnahme der Schule 3) alle notwendigen Materialien wie Schulprogramme, Zeitungsartikel und andere Veröffentlichungen für die Untersuchung zur Verfügung.

### **8.3 Inhaltliche Schwerpunkte der Befragung**

Nachfolgend stellt die Verfasserin die Inhalte der schriftlichen Befragung vor. Des Weiteren wird auf inhaltliche Impulse der mündlichen Schülerbefragung verwiesen.

#### 1. Die schriftliche Befragung der Schüler

Der Fragebogen umfasst:

- Angaben zum Geschlecht und zum Geburtsjahr
- Angaben zum Grund der Schulwahl
- Angaben zu Erwartungen an den Musikunterricht, zum Interesse an Arbeitsgemeinschaften im Musikbereich, zu einer Beurteilung des jetzigen Musikunterrichts, zu praktizierten Methoden im Musikunterricht, zur eigenen Motivation hinsichtlich des Musikunterrichts
- Angaben zur Profilentwicklung, zu Unterrichtsprojekten und außerunterrichtlichen Projekten des Musikunterrichts, die Teilnahme an Schulveranstaltungen und zur Profileinschätzung der Schule

Der Fragebogen soll die Motivation der Schüler zum Musikunterricht, den jeweiligen „Erfahrungsreichtum“ der Schüler mit der musikbezogenen Schulpraxis, den jeweiligen Entwicklungsstand der Schule, den Zusammenhang von Bedeutung des Musikbereiches sowie seine Innen- und Außenwirkung innerhalb des Profils einer Schule erfassen.

#### 2. Die schriftliche Befragung der Musiklehrer

Der Fragebogen umfasst:

- Angaben zu Geschlecht und Geburtsjahr
- Angaben zur eigenen Tätigkeit als Musiklehrer wie Sichtweisen zu Schul- und Unterrichtsvoraussetzungen, zu eigenen Wertvorstellungen über den Musikunterricht, zur eigenen Unterrichtstätigkeit
- Angaben zur fächerverbindenden Zusammenarbeit, zu Aktivitäten und Projekten über den Unterricht hinaus, zum Profil der Schule

Der Fragebogen umfasst damit die Rahmenbedingungen für den Musikunterricht, die Umsetzung des alltäglichen Musikunterrichts, Projekte im Zusammenhang mit dem

Fachbereich Musik und die Wirkung des Fachbereiches auf das Schulprofil. Er bietet ebenso die Möglichkeit, die Beurteilungen der Musiklehrer über die Schulvoraussetzungen, die Unterrichtstätigkeit und den Fachbereich sowie das Profil der Schule zu analysieren und zu bewerten.

### 3. Die schriftliche Befragung der Lehrer

Der Fragebogen umfasst:

- Angaben zu Geschlecht und Geburtsjahr
- Angaben zur eigenen Tätigkeit als Lehrer über Sichtweisen zu Schul- und Unterrichtsvoraussetzungen, zur eigenen Sichtweise über den Musikunterricht und zur eigenen Unterrichtstätigkeit,
- Angaben zur fächerverbindenden Zusammenarbeit, zu Aktivitäten und Projekten über den Unterricht hinaus, zum Profil der Schule

Der Fragebogen umfasst die Rahmenbedingungen für den Unterricht, Projekte im Zusammenhang mit dem Fachbereich Musik und die Wirkung des Fachbereiches auf das Schulprofil. Er bietet auch die Möglichkeit, die Beurteilungen der Lehrer über die Schulvoraussetzungen, die jeweilige Unterrichtstätigkeit und den Fachbereich Musik sowie das Profil zu analysieren und zu bewerten.

### 4. Die schriftliche Befragung der Eltern

Der Fragebogen umfasst:

- Angaben zu Geschlecht und Geburtsjahr
- Angaben über Sichtweisen zu Schul- und Unterrichtsvoraussetzungen sowie zum Musikunterricht
- Angaben zu Kenntnissen über fächerverbindende Zusammenarbeit, zu schulischen Aktivitäten und Projekten über den Unterricht hinaus, Angaben zum Profil der Schule

Der Fragebogen umfasst damit die Rahmenbedingungen für den Musikunterricht, die Umsetzung des alltäglichen Musikunterrichts, Projekte im Zusammenhang mit dem Fachbereich Musik und die Wirkung des Fachbereiches auf das Schulprofil aus der Sicht der Eltern. Er bietet auch die Möglichkeit, die Beurteilungen der Eltern bzw. von „außen“ über die Schulvoraussetzungen, die Unterrichtstätigkeit, den Fachbereich sowie das Profil der Schule zu analysieren und zu bewerten.

## 5. Die mündliche Befragung der Schüler

Bei der mündlichen Befragung galten folgende fünf Impulse als grundlegend:

- Was macht euch in der Schule Spaß? (z. B. welches Fach, Kontakte, warum ...)
- Was macht euch in der Schule keinen Spaß? (z. B. welches Fach, warum ...)
- Was glaubt ihr, müsst ihr können oder wissen oder welche Fähigkeiten müsst Ihr haben ..., wenn ihr die Schule beendet?
- Was lernt Ihr davon in welchem Fach? (Bezug auf den 3. Impuls)
- Was würdet ihr ändern, wenn ihr Schulsenator wärt? (welche Änderungswünsche, welche Visionen in Bezug auf Schule, Schulalltag ...)

Die mündliche Befragung soll ein Bild der jeweiligen Motivation und Befindlichkeit von Schülern sowie deren Wahrnehmungshorizont aufzeigen. Die Ergebnisse können dem „Bild“ der Schule stärkere Authentizität verleihen.

## 8.4 Statistische Datenanalyse

Die Erfassung der Rohwerte und die Auswertung erfolgte mittels des Statistikprogramms SAS in der Version 6.12. SAS, mit dem auch die auswertenden Analysen durchgeführt wurden. Dafür wurden die Daten in numerische Codes überführt.

Es wurden Verfahren der deskriptiven Statistik verwendet. Die methodische Realisierungsform der Datengewinnung wird mittels statistischer Mittelwert- und Häufigkeitsvergleiche durchgeführt.

Für die Wertigkeit einer Antwort wird zum einen eine Skala von eins bis fünf zu Grunde gelegt, d.h., zwischen der Verneinung und der Bejahung der Frage gibt es drei weitere Wahl- bzw. Differenzierungsmöglichkeiten. Das Ergebnis der Frage ergibt sich aus dem Mittelwert. Da die Daten auf Rangskalenniveau liegen, ist eine Mittelwertberechnung genau genommen nicht zulässig. Sie wird dennoch aus heuristischen Gründen vorgenommen. Die Standardabweichungen sind nicht groß bzw. die Streuung zeigte, dass die Probanden in der gleichen Richtung geantwortet haben. Zum anderen erfolgt eine Häufigkeitsermittlung der miteinander verglichenen Antworten. Signifikanzprüfungen zur Hypothesenprüfung wurden nicht vorgenommen, da der Versuchsplan es nicht zuließ und der qualitative Zugriff für die Verfasserin wichtiger als der quantitative war.

Die grafische Darstellung der Häufigkeiten wird in Form von Histogrammen (Stabdiagrammen) und Kreisdiagrammen präsentiert. Bei Kreisdiagrammen werden anstatt der relativen Häufigkeiten Prozentzahlen angegeben.

Die mündliche Befragung der Schüler wurde als fokussiertes Interview durchgeführt. Alle weiteren Interviews mit Schulleitungen, Lehrern und Musiklehrern waren narrativ (s. 8.2).

## **9 Darlegung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse**

### **9.1 Schule 1**

(Durch die KMK als musisch-ästhetisch profilierte Schule definiert.)

#### **9.1.1 Allgemeines**

Eine attraktive wald- und wasserreiche Umgebung kennzeichnet den Ort mit kleinstädtischem Flair, in welchem sich die Schule 1 befindet. Sie präsentiert sich nach außen mit einem musikalisch-ästhetischen Profil und steht als Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in steter Konkurrenz mit anderen Gesamtschulen bzw. dem Gymnasium in der Umgebung. Über fehlende Schülerzahlen kann sich die Schule nicht beklagen. An der Schule lernen ca. 500 Schüler, die von 49 Lehrern unterrichtet werden.

Die Schule besteht aus 2 Schulgebäuden und Baracken, von denen ein Großteil modernisiert ist. Eine Aula ist derzeit noch nicht vorhanden. Oftmals wird die Turnhalle für Veranstaltungen genutzt. Derzeit wird der Neubau einer Mehrzweckhalle begonnen, um hier angemessene Räumlichkeiten für Konzerte zu schaffen. Dabei erfährt die Schule durch die Gemeinde eine große Unterstützung.

Der Speiseraum wird u.a. als Probenraum für den Chor genutzt. An Räumlichkeiten stehen u. a. 4 ca. 30 m<sup>2</sup> große Musikräume, ausgelegt als Klassen- und Kursräume, zur Verfügung, in denen Möglichkeiten für Gruppenarbeit nicht vorbereitet sind. Der Musikunterricht kann auf Grund der fehlenden Platzkapazität nicht immer in Fachräumen durchgeführt werden. Im Großen und Ganzen ist der Fachbereich gut ausgestattet. Die Musikschule ist mit der Schule 1 und deren Profil verflochten. Musikschullehrer geben im Hauptgebäude der Schule nachmittags und abends Unterricht.

#### **9.1.2 Geschichte**

Das Hauptgebäude wurde 1931 als Schule erbaut und 1961 als allgemein bildende polytechnische Oberschule weitergeführt. Auf Grund steigender Schülerzahlen wurden zu Beginn der 90er Jahre auf dem Hof ein Flachbau sowie eine Baracke errichtet und das Hauptgebäude saniert.

Von 1960 - 1974 wurde der Kontakt zu dem hier ansässigen Komponisten Paul Dessau gepflegt, welcher hier 2 Stunden wöchentlich Musikunterricht gab. Ein Schulchor existierte bereits. Allerdings wurde erst ab 1984 eine intensive Chorarbeit in

künstlerisch prägender und inspirierender Zusammenarbeit mit Dessaus Witwe Ruth Berghaus begonnen, welche auch nach deren Tod in der Tradition bis heute weitergeführt wird.

1993 erhielt die Schule 1 durch die Landesregierung die Möglichkeit, den hier lernenden Schülern das Abitur an dieser Bildungsstätte zu ermöglichen.

Seit 1991 läuft neben einem „normalen“ Unterricht ein spezielles Musikprojekt, welches den interessierten Schülern ermöglicht, eine spezielle Musikausbildung zu erhalten und Ensemblearbeit im Chor und im Kammerorchester wahrzunehmen. Nach der 3-jährigen Testphase im außerunterrichtlichen Bereich, die vom Kulturministerium finanziell unterstützt wurde, gab es dann die Anerkennung als musikbetonte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe.

### **9.1.3 Organisation**

Aus der gesamten Materialsammlung zum Schulversuch und anhand der präsentierten musikbezogenen Veranstaltungsbeschreibungen z. B. durch Zeitungen werden schulprogrammatische Intentionen hinsichtlich einer musikbezogenen Profilbildung deutlich. Diese werden wie folgt praktisch umgesetzt: Um in die Musikklasse aufgenommen zu werden, unterziehen sich die Schüler einer Aufnahmeprüfung. Nach erfolgreichem Bestehen kann der Schulbesuch ab der 7. Klasse erfolgen.

Ab Klassenstufe 7 können die Schüler neben anderen Wahlpflichtfächern das Fach Musik wählen. Versierte Lehrer stehen auch im Instrumentalbereich vor allem für die Instrumente Klavier, Gitarre, Cello zur Verfügung. Der Instrumentalbereich wird durch die Musikschule organisiert, welche untrennbar mit der Schule 1 und der Musikbetonung verbunden ist. Außerdem werden den interessierten Schülern Kenntnisse in Musiktheorie, Musikgeschichte und Ensemblearbeit (Chor und Kammerorchester) vermittelt. Die Schule schafft mit dieser Ausbildung die Voraussetzung für ein musikwissenschaftliches Studium.

Im Mittelpunkt der musikalischen Arbeit steht der Chor. Sein Repertoire ist anspruchsvoll. Werke von Dessau stehen auf dem Programm, aber auch Klassiker wie das Singspiel von Mozart oder zeitgenössische Bearbeitungen mit komplexen harmonischen und rhythmischen Wendungen. Er tritt mit anderen Chören in Erscheinung und zeigt sich auch der Herausforderung neuer Projekte gewachsen. Die Schulooper "Jasager" von Brecht und Weill wurde u. a. im Berliner Ensemble in Berlin

aufgeführt. Der Chor verkörpert eine langjährige Tradition, verbunden mit einer hochwertigen Ensemble- und Projektarbeit, und hat professionelles Niveau.

#### **9.1.4 Wahrnehmung in der Öffentlichkeit**

Die Schule 1 präsentiert sich vorrangig durch den Chor und dessen bekannte Konzerte. Auch werden verschiedene interessante Projekte z. B. in Verbindung zur Bühne in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern publikumswirksam und erstklassig inszeniert. Ebenso nimmt der Chor an verschiedenen Wettbewerben erfolgreich teil. Weiterhin können der Tag der offenen Tür und Projektstage aus Zeitungsberichten durch Interessierte sehr bewusst wahrgenommen werden. Einzelne Projekte anderer Unterrichtsfächer im naturwissenschaftlichen und schöngeistigen Bereich spielen deutlich weniger eine Rolle. Ein fächerverbindendes Projekt mit Schülern der Sekundarstufe II zu Luigi Nono fand als Ausstellung im Schulgebäude Beachtung.

#### **9.1.5 Besonderheiten hinsichtlich des Musikbereiches**

Der hohe Anspruch an die Musikausbildung und der damit verbundenen öffentlichen Aktivitäten setzt alle Beteiligten unter einen starken Druck. Erstaunlicherweise wirkt der Stress sich insbesondere bei den oberen Klassen weniger problematisch aus, als man vermutet. Die Schüler lernen, mit einem geplanten Tag, der sich durch Proben in den Ensembles und im instrumentalen Einzelunterricht bis in den Abend erstreckt, effektiv umzugehen.

Die Schumatmosphäre begünstigt die über allem stehende Disziplin z. B. zur intensiven Probenarbeit. Im Gegensatz zu anderen Schulen wird es z. B. objektiv technisch unterbunden, zur ersten Stunde zu spät zu kommen. Alle 4 Etagentüren des Hauptgebäudes sind nach dem Stundenklingeln verschlossen und werden vorrangig durch die Sekretärin geöffnet. Eine solche Aktion zieht mit Sicherheit auch Ärger für die Schüler nach sich, sodass in der Regel die Schüler schon deswegen zur Pünktlichkeit neigen. Insgesamt werden die Umgangsformen in der gesamten Schule sehr gepflegt.

Die Musikorientierung wird von etwa einem Viertel der Schüler und damit ca. 120 Schülern genutzt. Dafür wurden in allen Klassenstufen 7 - 10 so genannte Musikklassen eingerichtet. In diesen Musikklassen sind ebenso Schüler integriert, die die Musikausbildung nicht wahrnehmen. Da der Kursunterricht eine Trennung der Schüler ermöglicht, kann diese Situation bei entsprechend genehmigten Lehrerstunden

relativ unkompliziert bewältigt werden. Insofern eignet sich der Schultyp Gesamtschule gegenüber einem Gymnasium besonders für eine Spezialisierung, da Lehrer auf unterschiedliches Leistungsvermögen durch getrenntes Unterrichten eingehen können. Die Entscheidung für eine Musikklasse wird auch insofern begünstigt, als keiner der Schüler, sollte er den Leistungsanforderungen nicht gewachsen sein, die Klasse verlassen muss.

In der Sekundarstufe 2 wird dieses System durch entsprechende Leistungskurse Musik weitergeführt. Diese Kurse können seit 1997 ebenso von anderen, insbesondere auch von neuen Schülern aus anderen Schulen gewählt werden. Dieser Zustand wird von den unterrichtenden Lehrern als sehr mühsam und unproduktiv wahrgenommen.

Innerhalb der Schule wurde auf Grund der hohen organisatorischen und spezifischen Ansprüche eine neben dem offiziellen Sekretariat bestehende 2. verwaltungstechnische Ebene eingerichtet. Der Chor erhält einen selbstständigen Stellenwert, welcher relativ unabhängig von der Schulleitung aufrechterhalten wird. Die Organisation des gesamten Chorbereiches - Proben, Bestellen von Zimmern oder Repertoireauswahl – erfolgt ausnahmslos in Eigenregie. Auch die konzeptionelle Arbeit orientiert sich nur am Chor. Der Arbeitsaufwand entspricht zeitlich etwa dem des Probens und ist deshalb nicht von der Chorleitung zu bewältigen. Hier wurden schulinterne Partner gefunden. Durch das eigene Chor-Büro besteht auch durchaus eine bewusste Trennung von der Schule und von der Schulleitung. Anrufe, Schreibarbeiten oder andere Sekretariatsaufgaben werden hier eigenverantwortlich durchgeführt. Absprachen mit der Schulleitung beziehen sich auf zeitliche Planungen während des Unterrichtalltages.

#### **9.1.6 Die mündliche Befragung von Schülern**

In den befragten Klassen war die Gesprächsbereitschaft während der Befragung sehr stark ausgeprägt, wobei sich von der 7. Klasse bis zur 10. Klasse der Bezug zu Fächern, besonders zum Fach Musik, und zu den Lehrerpersönlichkeiten nachvollziehen lässt. In der 9. und 10. Klasse ist der Bezug zueinander von größerer Bedeutung als zur Lehrperson im Allgemeinen. Die Kritik in allen Klassen bezieht sich auf die Pausenzeiten, insbesondere die der Mittagspause. Ebenso sind räumliche Probleme von Wichtigkeit. In der 10. Klasse wird von den Schülern besonders auf den Wert ihrer Musikausbildung eingegangen. Sie heben die erlernte Disziplin, das Durchhaltevermögen und die sinnvolle Freizeitbeschäftigung hervor. Besonders in der 10. Klasse wird auch der Anspruch auf Unterrichtsprojekte betont. Derzeit sind die

Projekte ihrer Meinung nach nicht ausreichend, um sie auf das später folgende Arbeitsleben vorzubereiten. In den Klassen 7 und 8 scheint die zeitliche Belastung bis zum frühen Abend durch den Instrumentalunterricht, aber vor allem durch den Chor von großer Bedeutung zu sein. Die von den Lehrern geforderten Leistungsnachweise (z.B. Klassenarbeiten) empfinden die jüngeren Schüler als starke Belastung. In den oberen Klassen ist die Leistungsbereitschaft bewusster ausgeprägt. Auch ist die Problematik der zu schreibenden Arbeiten eine andere. Nach Aussagen von einzelnen Schülern der 10. Klasse ist meist keine Zeit vorhanden, um für die Arbeiten wirklich zu lernen. Daraus resultiert auch das Bedürfnis, dass mehr Lehrer auf die „Chorschüler“ Rücksicht nehmen sollen.

Die Schüler von Schule 1 verfügen über ein sehr differenziertes Wahrnehmungsvermögen und klare Vorstellungen hinsichtlich ihres Schulalltages. Sie können soziale Beziehungen erkennen und beschreiben und schätzen ihr Umfeld emotional und auch problemorientiert ein.

#### **9.1.7 Die schriftliche Befragung**

Die Schule 1 wird in Kenntnis der besonderen musikalisch-ästhetischen Profilierung durch Eltern und Schüler gewählt. Eltern gehen davon aus, dass ihr Kind hier personelle, materielle und strukturelle Voraussetzungen hat, um erfolgreich zu lernen und den gewünschten Schulabschluss zu erreichen. Für die Schüler ist der Schulabschluss und der gute Ruf der Schule ausschlaggebend für ihre Entscheidung.

Die Musiklehrer sind durch das Organisieren und Korrigieren wesentlich stärker als ihre Fachkollegen belastet. Auf der anderen Seite arbeiten sie im Unterricht mit motivierten Schülern, während die anderen Fachlehrer auf ein eher lernunwilliges Schülerpotenzial hinweisen.

Für die Musiklehrer steht die Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund ihrer Unterrichtstätigkeit, wobei sie den Schwerpunkt eher in der theoretischen als in der praktischen Bewältigung der hohen Leistungsanforderungen sehen. Damit wird der fachliche Anspruch der Schüler an den Unterricht (über-)erfüllt, nicht jedoch seine praktische Umsetzung. Die Unterrichtsmethoden, Sozial- und Organisationsformen der Musiklehrer sind langfristig bewährt und grundsätzlich frontal bzw. lehrerorientiert, was nicht den Schülerwünschen entspricht. Sie unterscheiden sich damit von ihren Fachkollegen, welche sich eher mit neuen Unterrichtsformen auseinandersetzen.

Die Musiklehrer sind für Teamarbeit sehr aufgeschlossen. Sie suchen im Gegensatz zu den Lehrern eher außerschulische als schulische Partner. Dabei sind den Musiklehrern

der persönliche Kontakt bzw. die Zusammenarbeit mit Künstlern und der Musikschule wichtiger als ein institutioneller Kontakt z. B. zum Theater.

Ein starkes musikalisches Engagement zeigt sich bei den befragten Schülern im außerunterrichtlichen Bereich. Die Arbeitsgemeinschaften Chor und Instrumentalunterricht werden von 50 % bzw. 38 % der befragten Schüler besucht. Diese zahlreichen und zeitintensiven Aktivitäten gehören zum erweiterten Musikunterricht der „Musikklassen“. Sie bieten die Mitwirkung in einem vokalen und instrumentalen Ensemble sowie instrumentalen Einzelunterricht an. Somit können die erworbenen Kenntnisse praktisch umgesetzt werden. Insofern lösen sich hier die Grenzen zwischen Arbeitsgemeinschaften und Unterricht auf. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die enge Verflechtung mit der Musikschule. Ein Teil der Schüler erhält innerhalb des Schulgebäudes Instrumentalunterricht und kann diese Kenntnisse bzw. Fertigkeiten in die Ensemblearbeit einbringen. Der räumliche Bezug Schule bringt den Vorteil einer stärkeren Identifizierung mit der Schule als Lebensort mit sich.

25 % der Schüler wünschen sich weitere Arbeitsgemeinschaften wie Tanz und Computermusik. Für die Musiklehrer selbst spielt Tanz und Bewegung außer zu entsprechenden Anlässen bzw. auf Grund von Projektinitiativen eine eher unbedeutende Rolle.

<p>Die Schule 1 präsentiert sich der Öffentlichkeit mit einem musikalisch-ästhetischen Profil über den außerunterrichtlichen Bereich. Das gelingt ihr, da ca. 88 % der Schüler aktiv die zwei wichtigsten Arbeitsgemeinschaften besuchen. Diese Arbeitsgemeinschaften übernehmen die Funktion von Ensembles mit repräsentativer Funktion, während im Unterricht die fachlichen Voraussetzungen geschaffen werden. Als wichtigster außerschulischer und langfristiger Partner gilt die Musikschule.</p>
--

Mindestens 94 % der befragten Schüler nehmen aktiv an den Schulveranstaltungen teil, wobei ca. 50 % der Schüler an allen Chorkonzerten mitwirken. Auch die passive Teilnahme der Schüler an Schulveranstaltungen liegt mit 76 % sehr hoch. Hier wird hauptsächlich der Besuch von Theateraufführungen angegeben.

Aus den Angaben der Schüler geht auch hervor, dass der Musikbereich bei fast allen Schulveranstaltungen mitwirkt. Darin liegt auch ein Teil der überdurchschnittlichen

Aktivität der Schüler begründet. Insbesondere durch diese Schulveranstaltungen wird die Profilierung nach außen getragen und entsprechend wahrgenommen.

Das Profil der Schule 1 wird von den Befragten mehrheitlich nach dem Schultyp Gesamtschule benannt. Die musikorientierte Struktur der Schule 1 wird von den Befragten wahrgenommen, aber nicht als Besonderheit für eine Profilbildung herausgestellt.

### **9.1.8 Zusammenfassung**

Die Schule 1 hat sich auf der Grundlage der Singe-Tradition der DDR entwickeln können. Chor und das Singen im Musikunterricht gehörten zum DDR-Schulalltag. Die Schule pflegte die Beziehung mit dem ansässigen Komponisten. Ursprünglich bezog sich die Zusammenarbeit auf den Musikunterricht, in späteren Jahren dagegen auf außerunterrichtliche Tätigkeiten. Hierbei stand der Chor im Mittelpunkt.

Seit einigen Jahrzehnten bis zur Wende haben sich in der damaligen DDR Spezialklassen für Musik als Profilierung der Erweiterten Oberschulen von der 9. bis zur 12. Klasse bewährt. Durch Stundenkürzungen bei naturwissenschaftlichen Hauptfächern konnte die erweiterte Musikausbildung an den Schulen bis zum Abitur von Schülern genutzt werden.

So konnte auf Grundlage verschiedener Erfahrungen und musischer Potenziale ein Schulkonzept entwickelt werden, welches auf der einen Seite auf lange Traditionen und auch Erfahrungen zurückblicken konnte. Auf der anderen Seite wurde der übernommene Schultyp der Gesamtschule mit einer Musikorientierung neu interpretiert und als Schulprojekt (mit gymnasialer Oberstufe) durchgesetzt.

In diesem Falle darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass der wichtigste Partner der Schule die Gemeinde ist, da sie das Profil und die Einbeziehung der Musikschule regionalpolitisch und finanziell unterstützt.

Die befragten Musiklehrer, Schüler und Eltern sind mit dieser Profilierung eng verbunden und bewerten die Schule insgesamt überdurchschnittlich gut. Obwohl auch die befragten Lehrer wenig mit der Profilierung zu tun haben, wissen sie um den Wert der Schule in der Öffentlichkeit.

Trotz der gemeinsamen positiven Bewertung der Schule haben die Lehrer verschiedener Fachbereiche und Musiklehrer unterschiedliche Belastungen und Probleme zu bewältigen. Die Probleme bei den Lehrern anderer Fachbereiche hängen mit dem allgemeinen Schülerpotenzial der Gesamtschule zusammen. Daher wird hier eindeutig

der Bezug zur geringen Motivation der Schüler hervorgehoben. Bei den Musiklehrern findet die eigene Belastung durch das Organisieren, Beurteilen von Schülern oder der allgemeine Zeitdruck die größte Beachtung, denn das Schülerpotenzial der Musikklassen ist von Anfang sehr motiviert.

Besonders aus der mündlichen Befragung wird deutlich, dass die befragten Schüler der Musikklassen sehr sensibel und offen mit den eigenen und schulinternen Problemen umgehen. Jegliche angebrachte Kritik bzw. Darstellung wird sehr differenziert geäußert. Die Wahrnehmung der Schüler bezieht sich auf ihr Leistungsvermögen, auf die an sie gestellten Anforderungen und auf ihre Wünsche nach mehr Selbstständigkeit beim Lernen und Projektunterricht, wobei die Schilderungen grundsätzlich sehr alltagsnah erfolgen. Den hohen Anforderungen zu entsprechen stellen die Schüler nicht in Frage. Wie für die Musiklehrer ist aber für sie der Zeitdruck, um z. B. für Arbeiten zu lernen, problematisch. Trotz der täglichen Belastung oder gerade deswegen haben die Schüler ein sehr enges Verhältnis zueinander aufgebaut, sodass z. B. das Lernen in einer zahlenmäßig großen Klasse für sie nicht belastend wirkt. Die langen Unterrichtszeiten und der oftmals lange Schulweg sind für viele Schüler insbesondere der unteren Jahrgänge durchaus ein Problem. In den oberen Jahrgängen differenziert sich die Haltung insofern, als die Schüler sich mit der Situation arrangiert haben und die Gemeinsamkeiten z. B. durch den Chor sowie die gewachsene Harmonie von großer Bedeutung sind.

Im Mittelpunkt des Schullebens für die Schüler der Musikklassen steht innerhalb des erweiterten Musikunterrichts der Chor - als größte Stärke und als größte Schwäche. Er übernimmt im überwiegenden Maße die Präsentation des Leistungsvermögens der Schüler und damit der Schule nach außen und wird damit zum Mittelpunkt der Profilierung. Die Leitung wird insbesondere durch eine Person getragen. Die Profilierung manifestiert sich an dem Chor. Der tendenzielle Versuch, den Chor aus dem Zentrum der Profilierung zu lösen und auch durch ein eigenes Verwaltungssystem als außerschulische Tätigkeit zu koordinieren, muss zum Scheitern verurteilt sein, solange kein äquivalentes Gegengewicht aufgebaut werden kann. Oder anders gesagt: Der Chor muss so lange eng mit dem Profil verbunden bleiben, solange kein anderes Ensemble diesen Platz einnehmen kann. Der Anspruch der Chorleitung liegt aber in der Selbstständigkeit des Chores. Viele Chorsänger kommen nicht nur aus den Musikklassen, sondern stehen auch schon im Berufsleben. Insofern besteht ein Widerspruch der Intentionen von Chorleitung und Schulleitung. Der Chor verselbstständigt sich

immer mehr. In der Konsequenz werden die Projekte des Chores immer größer, anspruchsvoller und im Schulrahmen eher schwer zu realisieren.

Eine Alternative könnte z. B. die Vernetzung der Fachbereiche, insbesondere innerhalb der Klassenstufen sein. Da die Musiklehrer bereits eine übermäßig starke außerunterrichtliche Belastung erfahren, könnte ein Ausgleich durch die fächerübergreifende Arbeit mit anderen Fachbereichen geschaffen werden. Diese Ansätze sollten auch von den Fachlehrern der anderen Fachbereiche im Besonderen wahrgenommen werden, da die Profilierung sich damit vermutlich auch positiv auf die anderen Schulklassen auswirkt. Möglicherweise wird sich auch die Belastung der Lehrer untereinander ausgleichen.

Die Musiklehrer werden weiterhin vor allem außerschulische Partner suchen, um den Anspruch einer musikorientierten Profilierung fachspezifisch zu stützen. Ihre individuelle Wahl fällt dabei insbesondere eher auf personelle als auf institutionelle Partner. Ihre Überlegungen hinsichtlich von Projekten sollten sich dennoch stärker auf die Berücksichtigung von Schülerideen beziehen. Auch über die Einbeziehung neuerer Unterrichtsformen und anderer Sozialformen von Seiten der Musiklehrer sollte mehr nachgedacht werden, denn die im Verhältnis geringe Kritik der Schüler bezieht sich genau auf diese Punkte.

Interessanterweise zeigt sich bei allen Befragten auf Grund der vielfältigen Definition des Profils eine Öffnung der Fachbereiche zueinander. Die bereits durchgeführten Unterrichtsprojekte lassen ebenfalls diesen Schluss zu. Diese Entwicklung gilt es zu intensivieren. Da dieser Prozess der Vernetzung meist auf Grund von Befindlichkeiten Jahre dauert, wäre es in jedem Fall ratsam, gemeinsame schulinterne Weiterbildungen im Hinblick auf fächerverbindenden Unterricht durchzuführen.

## **9.2 Schule 2**

### **9.2.1 Allgemeines**

Die Schule 2 befindet sich außerhalb des Zentrums einer größeren Stadt und ist sehr gut durch den umliegenden Nahverkehr erreichbar. Sie liegt inmitten eines Plattenbau-Wohngebietes aus den 70er Jahren, welches bisher nicht saniert wurde.

Die Schule 2 präsentiert sich nach außen in einem ästhetischen Profil mit Fachbezug zum Darstellen und Gestalten, zum Sport und zur Bildenden Kunst. Die Schule 2 steht als Gesamtschule (ohne Sek. II) mit Ganztagsbetrieb in ständiger Konkurrenz mit einer

weiteren Gesamtschule. Auf Grund des völlig anderen Schülerpotenzials gibt es keine Konkurrenz mit dem Gymnasium. 78 % der Schüler haben mit dem Erstwunsch die Schule ab der 7. Klasse gewählt. 22 % der Schüler wurden der Schule über das Schulamt zugewiesen. Die Erstwunschbesetzung ist prozentual von Jahr zu Jahr gestiegen. Das bedeutet für die Schule einen großen Erfolg, besonders in Zeiten, in denen es um die Schließung von Schulen geht.

An der Schule lernen ca. 480 Schüler, die von ca. 45 Lehrern unterrichtet werden. Das Lehrerpotenzial wird als sehr homogen (Alter zwischen 38 und 42) beschrieben.

Die Schule besteht aus einem Schulgebäude und einer Turnhalle. Eine Aula ist nicht vorhanden.

Innerhalb der vorhandenden Räumlichkeiten steht u. a. ein ca. 40 m<sup>2</sup> großer Musikraum zur Verfügung, in dem Möglichkeiten für Gruppenarbeit nicht vorbereitet sind.

Die Projektstage werden für jede Klasse im Frühjahr klassenstufenbezogen organisiert. Der Unterricht selbst ist produktorientiert, wird aber als Fachunterricht gegeben.

Insbesondere über den Schüleraustausch und das Sokrates-Programm konnte mit einzelnen Schülern über den gewohnten Rahmen hinaus auch projektorientiert und fächerverbindend gearbeitet werden.

### **9.2.2 Geschichte**

Die Schule wurde 1975 in Plattenbauweise errichtet und als allgemein bildende polytechnische Oberschule geführt. In dieser Zeit wurde die Schule mit Emigrantenproblemen, insbesondere im Umgang mit Schülern aus Chile oder Russland, vertraut.

Nach der Wende bzw. 1991/1992 wurde die Schule als Gesamtschule zugelassen. Die Umsetzung des Ganztagskonzepts erfolgte nach der Genehmigung des Ministeriums 1992/1993.

Nach der Wende waren Emigrantenprobleme nicht mehr auf der Tagesordnung. Im Gegenteil: An der Schule lernen einheimische, überwiegend leistungsschwache Schüler, die meist in der umliegenden Plattenbausiedlung wohnen. Diese Schüler haben z. T. den Abschluss der Grundschule bzw. die erfolgreiche Beendigung der Klasse 6 nicht beim ersten Versuch geschafft. Es gibt nur wenige Schüler, die auf Grund des Wahlpflichtbereiches ab Klasse 7 die Schule wählen und eine Hochschulreife anstreben.

Seit 1997 wird insbesondere die Evaluation und Innovation der Schule durch die Lehrer an die oberste Stelle gesetzt. Mit der Entwicklung eines Schulprogramms ging die Intensivierung der Konzepte für das Profil und für die gezielte Förderung des Schülerpotenzials durch offene projektorientierte Unterrichtsformen einher. Lehrer übernahmen mit wissenschaftlicher Begleitung die Analyse bestehender Strukturen und werteten diese offiziell aus. Der gesamte Entwicklungsprozess der Ganztagschule wird von der Schulleitung auf ca. 7 Jahre eingeschätzt. Derzeit ist man bestrebt, den Qualitätsstandard zu festigen. Es geht weniger darum, Strukturen zu ändern, als darum, Lerninhalte und Lernmethoden im Kontext der Rahmenbedingungen zu optimieren.

### **9.2.3 Organisation**

Die Schule wird als Ganztagschule geführt. Neben dem normalen 45-Minuten-Unterricht wird viel Wert auf die lange Mittagspause von 45 Minuten gelegt. In diesem Zeitraum stehen den Schülern, wie auch in den Arbeitsstunden, verschiedene Räumlichkeiten zur Verfügung. Neben dem Speiseraum werden von Schülern auch die Bibliothek, Klassenräume, Flurecken und das Schülercafé aufgesucht. Der Nachmittagsunterricht wird bis zur 8. Stunde gestaltet. Allerdings werden alle Schüler, der 7. Klasse mittwochs in der 5. Stunde zu einer Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft, egal ob an einer musikbezogenen, naturwissenschaftlichen oder schöngeistigen, verpflichtet. Die Arbeitsgemeinschaften weisen ein breites Spektrum auf, in welches die Schwerpunkte der Wahlpflichtfächer Sport, Bildende Kunst sowie Darstellen und Gestalten einbezogen sind.

Das ausführliche Schulprogramm sieht in erster Linie eine Verständigung zur bisherigen Situation im Sinne eines Selbstevaluierungsprozesses vor. Unter diesem Gesichtspunkt werden auch alle fächerverbindenden Projekte dokumentiert, eigene Stärken in Bezug auf einen ästhetischen Profilbildungsprozess herausgestellt. Es besteht ein Schwerpunkt hinsichtlich der Theaterprojekte und Sportveranstaltungen.

### **9.2.4 Wahrnehmung in der Öffentlichkeit**

Die Schule 2 präsentiert sich vorrangig über den Sportbereich und den Bereich Bildende Kunst. Zum einen nehmen die Schüler unter der Leitung der Sportlehrer erfolgreich an vielen bundesweiten Sportwettbewerben teil, zum anderen macht das Bild der Schule selbst durch die Umsetzung von Hundertwasser-Motiven im Eingangsbereich und im gesamten Schulgebäude einen künstlerisch aktiven Eindruck.

### **9.2.5 Besonderheiten hinsichtlich des Musikbereiches**

Der Musikbereich fällt nicht durch eigene Aktivitäten auf. Seine Wahrnehmung ist immer mit anderen Fachbereichen, insbesondere mit dem Fach Darstellen und Gestalten, verbunden.

Die Aktivitäten der 3 Musiklehrer fließen in die von anderen Lehrern organisierten Schulveranstaltungen ein und ergänzen das ästhetische Profil.

Eine Ensemblearbeit als Arbeitsgemeinschaft Chor wird von Seiten der Schulleitung gewünscht, aber von den Musiklehrern nicht angestrebt.

### **9.2.6 Die mündliche Befragung von Schülern**

Die befragten Klassen waren gesprächsbereit, da in allen Klassenstufen die Lehrer für ein entsprechendes Podium sorgten; abwechselnd zum Gespräch ermunterten oder sich auch für eine angemessene Diskussionsruhe einsetzen. Die Antworten der Schüler waren meist kognitiv bzw. fachspezifisch orientiert, d. h., die Schule hat die Funktion der Wissensvermittlung. Dabei sehen die Schüler sich einem großen Leistungsdruck ausgesetzt, wenn es um das Abfordern von Leistungsnachweisen geht.

Im Vordergrund sehen die Schüler die Verwirklichung der eigenen spaßbezogenen Interessen. Entspannung und Spaß haben sie z. B. in den schulprofileigenen Fächern wie Sport und Kunst. Weiterhin ist das Leben in der sozialen Gemeinschaft Schule für die Schüler von grundlegender Bedeutung.

Lehrer werden als Autoritätspersonen verstanden. Besonders auffällig ist bei den oftmals sehr leistungsschwachen Schülern die Suche nach einer emotionalen Bestätigung ihrer Anstrengungen. Oder anders: Die soziale Frage bestimmt grundsätzlich den gesamten Schulalltag. Somit werden auch Verhaltensauffälligkeiten von Schülern mit den Eltern im fast familiären Sinne geklärt. Dennoch werden emotionale Abhängigkeiten von „ungerechten“ Lehrern benannt. Der moralische und harmonische Anspruch von Schülern und Lehrern scheint dennoch in der Hauptsache verwirklicht zu sein.

Die Schüler der Schule 2 sind an dem ästhetischen Profil sehr interessiert. Sie messen dem harmonischen Umgang mit anderen Schülern und Lehrern viel Bedeutung bei.
---

### **9.2.7 Die schriftliche Befragung**

Die Schule 2 wurde wegen des allgemein bildenden Profils und des möglichen Schulabschlusses von Schülern und Eltern gewählt. Von entscheidender Bedeutung sind für die Schüler und Eltern schulspezifische Gegebenheiten, nicht die persönlichen Kontakte.

Musiklehrer und Lehrer sind von dem guten Ruf der Schule überzeugter als die Schüler und Eltern. Sie sind von alltäglichen Rahmenbedingungen nicht stark belastet. Für den Musiklehrer sind dennoch große Klassen problematisch.

Die Anwendung von neuen Unterrichtsmethoden der Handlungsorientierung und Differenzierung ermöglichen den Musiklehrern und Lehrern ein erfolgreiches und weniger belastendes Arbeiten.

Die Musiklehrer legen auf die Vermittlung von musikalischem (eher theoretischem) Fachwissen Wert. Dabei erfüllen sie die Erwartungen der Eltern, nicht die der Schüler.

Die Selbstständigkeit der Schüler steht für die Musiklehrer innerhalb der gelenkten Unterrichtssituationen im Vordergrund. Eltern und Schüler nehmen diese Situation ebenso wahr.

Die Musiklehrer sind an Teamarbeit sehr interessiert. Sie suchen nach Partnern außerhalb der Schule. Die Zusammenarbeit ist bisher nicht langfristig orientiert. Daher fanden die bisherigen Unterrichtsprojekte vorwiegend in Eigenregie statt.

Im Gegensatz dazu sind die Lehrer für Fächerverbindung und Projektarbeit innerhalb der Schule sehr aufgeschlossen.

Von einem starken musikalischen Engagement innerhalb der Schule kann man bei den befragten Schülern weniger sprechen. Die Arbeitsgemeinschaften Chor und Instrumentalunterricht werden von 5 % der befragten Schüler besucht. Ca. 16 % der Schüler sind musikalisch außerhalb der Schule tätig.

18 % der Schüler wünschen sich weitere Arbeitsgemeinschaften wie Tanz, Instrumentalunterricht und Chor. Das Interesse an musikalischer Betätigung ist durchaus vorhanden. Die Schüler legen besonders Wert auf die Arbeit in verschiedenen Ensembles. Es gibt also interessiertes Schülerpotenzial, welches noch einbezogen werden könnte.

Mindestens 77 % der befragten Schüler nehmen aktiv an den Schulveranstaltungen teil, wobei ca. 25 % der Schüler bei Sportfesten mitwirken. Auch die passive Teilnahme der

Schüler an Schulveranstaltungen liegt mit 70 % hoch. Auch hier wird hauptsächlich der Besuch des Sportfestes angegeben.

Das Profil der Schule 2 wird von den Befragten nicht einheitlich, aber mehrheitlich nach dem Schultyp Gesamtschule benannt. Eine ästhetisch orientierte Struktur der Schule 2 wird von den Befragten als Vorhandensein eines Profils in Betracht gezogen.

### **9.2.8 Zusammenfassung**

Die Schule 2 hat seit ihrem Bestehen viel Wert auf die Integration und Förderung von benachteiligten und schwachen Schülern gelegt. Auch wenn heute kaum ausländische Schüler an der Schule lernen, ist die Problematik der Ausbildung eine ähnliche.

Durch eine aktive Innovation innerhalb der Schule und die bewusste Konzeption und Überarbeitung des Schulprogramms konnten sich besonders die Lehrer von ihrem erfolgreichen Weg überzeugen. Die Stärken der Schule bzw. das Profil wurden ausgebaut, die Erstwunschbesetzung der Schüler für den Besuch der Schule ab der 7. Klasse stieg von Jahr zu Jahr. Wurden für das Schuljahr 1996/1997 70 % der Schüler zugewiesen, so gab es 1999/2000 eine Zuweisung von 22 %. Dieser Sachverhalt verdeutlicht die qualitativ gute Arbeit der Lehrer und stärkt auch ihr Selbstbewusstsein. Das erklärt die teilweise bessere Einschätzung der Schule durch die Lehrer, nicht durch Schüler oder Eltern.

Das ästhetische Profil, durch den Wahlpflichtbereich und das Angebot an Arbeitsgemeinschaften gestützt, ermöglicht die Einbeziehung vieler Schüler und befriedigt das Bedürfnis nach sozialer Integration, insbesondere über den sportlichen Bereich. Diesem Bedürfnis entsprechend werden zusätzliche Angebote wie Schulpartnerschaften und (deutschlandweite) sportliche Wettkämpfe gepflegt.

Die Schüler nehmen differenziert ihr Umfeld wahr, verfügen jedoch nicht, im Gegensatz zur Schule 1, über eine qualitativ gute Gesprächskultur. Das Zuhören und aufeinander Eingehen während der frontalen Befragung im Unterricht fällt ihnen größtenteils schwer. Sie verfügen allerdings über empathische Fähigkeiten, welche ihnen das Zusammenleben auf relativ harmonischer Ebene ermöglichen. Die profilleigenen Möglichkeiten unterstützen u. a. diese Ausprägung.

Der ästhetische Anspruch wird von Eltern und Schülern angenommen. So spielt z. B. das Umfeld Schule eine große Rolle. Eltern haben die Schule als Lern- und Lebensort ausgewählt, da sie einen positiven Eindruck hinterlassen hat, der u. a. mit der Sauberkeit

zusammenhängt. Schüler nehmen gern die künstlerisch gestalteten Flurecken in den Pausen an, um sich dort mit Freunden zu treffen. Ungewollte Graffiti-Aktivitäten gibt es an der Schule nicht mehr. Auch die von den Schülern künstlerisch gestalteten Toiletten bleiben unbehelligt.

An den Musikunterricht haben die Schüler keine besonderen Erwartungen. Sie legen vorrangig auf aktive Tätigkeiten wert, wobei das Tanzen und Bewegen Vorrang vor dem Singen hat. Die Eltern stimmen wiederum mit den Musiklehrern darin überein, dass sich ihre Kinder selbstständig mit Kunstwerken auseinandersetzen sollen und können. Schüler und Eltern sind sich der Tatsache von Angeboten des selbstständigen Lernens im Musikunterricht zustimmend bewusst.

Der Fachbereich Musik besteht aus 3 Musiklehrern, die als „Einzelkämpfer“ agieren. Sie arbeiten in den „Nischen“, welche sich durch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern ergeben. Sie beziehen ihr zweites Fach ebenfalls gleichberechtigt ein. Dennoch ist ihr ausgeprägter Teamgeist vor allem auf außerschulische Partner ausgerichtet.

Die Musiklehrer bedienen einige musikalische Interessen, könnten aber wesentlich mehr Schüler einbeziehen. Das musikalische Schülerpotenzial wird im Fachbereich Musik z. Z. nicht genutzt. Die Wünsche an Arbeitsgemeinschaften von 18 % der befragten Schüler beziehen sich vor allem auf das Tanzen und Bewegen. Auch traditionelle Wünsche wie Chor und Instrumentalunterricht lassen sich nachweisen.

Konkrete zeitliche Absprachen für Projekte und Arbeitsgemeinschaften mit Jahreszielen innerhalb des Fachbereiches, mit anderen Lehrern und mit der Schulleitung könnten zu einer musikalischen Strukturänderung im Fachbereich führen.

Innerhalb der Schule sollte der innovative Gedanke durch eine Bestandsanalyse zur derzeitigen Profilbildung zwischen den Lehrern wieder aufgegriffen werden. Der offene Gedankenaustausch zwischen Eltern, Schülern und Lehrern kann z. B. über eine Befragung zu bestehenden Verhältnissen und Wünschen angeregt werden. Wenn auch die Struktur der Schule ausgeprägt ist, so muss gerade diese Kommunikation gepflegt werden, um die Qualität weiterzuentwickeln. Trotz der auf den Schultyp „Gesamtschule“ bezogenen Ergebnisse ist die ästhetische Profilierung dieser Schule als erfolgreich zu bewerten.

## **9.3 Schule 3**

### **9.3.1 Allgemeines**

Die Schule 3 befindet sich im Zentrum einer Kleinstadt im Nahverkehrsbereich von Berlin. Die attraktive Lage und die fehlende Konkurrenz im gesamten Landkreis geben der Schule ihren bedeutenden Stellenwert. An der Schule lernen ca. 800 Schüler, die von ca. 70 Lehrern unterrichtet werden. Die Schule besteht aus 2 Gebäuden, die jedoch nicht über die notwendige Platzkapazität verfügen. Für den Musikunterricht steht ein ca. 40 m<sup>2</sup> großer Raum mit Vorbereitungsraum zur Verfügung. Der Musikbereich ist technisch und materiell sehr gut ausgestattet, ist allerdings von den räumlichen Voraussetzungen her ebenfalls zu klein. Daher werden z. B. die Stadthalle oder der Jugendclub als Ausweichmöglichkeiten genutzt.

Das Arbeitsprinzip der Schulleitung beruht auf dem harmonischen Umgang miteinander. Nach ihrer Aussage sind Verhaltensauffälligkeiten von Schülern nicht bekannt. Zu den Eltern besteht ein enger und offener Kontakt.

Nach Ansicht der Lehrer und der Schulleitung hat die Schule einen guten Ruf. Das Motto heißt: Der Schüler geht gern zur Schule. Die Schulleitung schlägt nicht die üblichen Wege ein, wenn es um Angebote von Schulpartnerschaften geht. So lehnt sie z. B. Sokrates- und Comenius- Förderprogramme ab, da diese nur für 2 bis 3 Jahre gefördert werden. Sie suchen immer nach den passenden Partnern, die langfristig zu einem Austausch bereit sind.

### **9.3.2 Geschichte**

Mit der Wende wurde diese Außenstelle einer polytechnischen Schule zum Gymnasium umstrukturiert. Da der Schultyp im Landkreis konkurrenzlos existiert, fehlt es in keiner Weise an Schülern. Eine besondere Beziehung besteht auch zu ehemaligen Schülern. Diese besuchen aktiv öffentliche Veranstaltungen. Damit hat sich die Schule 3 in der Region einen starken kulturellen Platz erarbeitet.

### **9.3.3 Organisation**

Eine Profilierung des Gymnasiums wird nicht angestrebt, um für alle Schüler offen zu sein. Ein kontinuierlicher Wahlpflichtbereich ab Klasse 9 kann somit nicht nachgewiesen werden.

Dennoch unterstützt die Schulleitung im besonderen Maße die ästhetischen Fächer und fördert die wirkungsvollen Präsentationen außerhalb der Schule bzw. im regionalen

Umfeld. Weiterhin initiieren auch einzelne Fachbereiche Aktivitäten, um sich auch außerhalb des Landkreises zu präsentieren. Diese sind oftmals sehr erfolgreich und werden von der Schulleitung unterstützt.

#### **9.3.4 Wahrnehmung in der Öffentlichkeit**

Die Schule 3 präsentiert sich mit einem allgemein bildenden Profil eines Gymnasiums. Durch 12 - 15 Auftritte der Bands im Schuljahr sowie Konzerte in der Stadthalle vor ca. 500 Leuten werden musikalische Potenziale der Schüler vorgestellt, welche jedoch eher auf dem „Einzelkämpfertum“ von zwei Musiklehrern beruhen. Eine fächerverbindende Zusammenarbeit kann nicht nachgewiesen werden.

Auch wenn die Schule 3 keine Profilierung nach außen zeigt, sind die jährlich stattfindenden Projektstage bzw. Kreativtage doch sehr stark künstlerisch ausgerichtet. Auch die Arbeitsgemeinschaften umfassen die Schwerpunkte Band, Theater, Fotografie, Biologie. Auf sportlicher Ebene konnten viele überregionale Wettkämpfe gewonnen werden. Defizite gibt es nach Aussagen der Lehrer im naturwissenschaftlichen Bereich. Keiner der Schüler nimmt z. B. am landesweiten Wettbewerb „Jugend forscht“ teil. Somit lässt sich schlussfolgernd sagen, dass die ästhetischen Fächer einen hohen Stellenwert für die Schule besitzen.

#### **9.3.5 Besonderheiten hinsichtlich des Musikbereiches**

In diesem Schuljahr haben die Schüler und Musiklehrer die Entwicklung durch eine Unterschriftensammlung der motivierten Teilnehmer forciert. Erstmals kann das Fach Musik als Wahlpflicht gewählt werden. Hier lernen die Schüler ein breites musikalisches Spektrum an Rock- und Popmusik kennen, indem sie als Band spielen und mit wechselnden Aufgaben betraut werden. So lernen sie musikalisches Grundwissen wechselweise durch das Spielen und Üben auf verschiedenen Instrumenten oder das Singen. Der „Ernstfall“, mit Technik und Mikrofonen umzugehen, ist für die Schüler Selbstverständlichkeit. Mit dem erforderlichen Selbstbewusstsein meistern die Schüler die vom Musiklehrer organisierten Auftritte. Durch diese Arbeit mit den Schülern werden qualitative Normen im Umgang miteinander und in der Öffentlichkeit gepflegt und erlernt, welche sich positiv auf das Klassenklima auswirken. Im obligatorischen Musikunterricht spielt die Orientierung auf Rock- und Popmusik, sehr zur Freude der Schüler, ebenfalls eine große Rolle.

Dieser Status von Musik wird durch die Schulleitung nicht gefördert und auch im kommenden Schuljahr durch ein anderes Wahlpflichtfach abgelöst. Somit können nach Aussage der Schulleitung auch andere Fächer diese Unterrichtsmöglichkeit in Anspruch nehmen.

### **9.3.6 Die mündliche Befragung von Schülern**

In den befragten Klassen war die Gesprächsbereitschaft während der Befragung mäßig ausgeprägt. Die grundlegende Kritik der Schüler bezog sich auf den hygienischen Zustand einiger Räumlichkeiten. Ein gutes Lernklima wird im Unterricht prinzipiell als wichtig empfunden, wobei das fachliche Interesse von der Art und Weise des jeweiligen Unterrichts (phantasievoll, abwechslungsreich...) abhängig gemacht wird. Soziale Probleme spielten allerdings kaum eine Rolle. Für alle Schüler war zu dem gegenwärtigen Zeitpunkt der Leistungsdruck durch Arbeiten von großer Bedeutung. Ebenso spielt im Alltag die Beziehung zu den Lehrern für die Schüler eine entscheidende Rolle. Für die Klassen 9 und 10 hat der persönliche Kontakt zu Lehrern eine neue Tragweite. Sie zeigen für den Berufsstand großes Verständnis und wollen auch außerunterrichtlich mit ihnen Zeit verbringen.

Die Schüler der Schule 3 haben eine große Motivation zu lernen. Für sie ist ein abwechslungsreicher und interessanter Unterricht besonders wichtig.

### **9.3.7 Die schriftliche Befragung**

Die Schule 3 wird in Kenntnis des allgemein bildenden Profils und des möglichen Schulabschlusses von Schülern und Eltern gewählt. Für Schüler ist weiterhin das hohe Niveau des Unterrichts überzeugend. Materielle und schulspezifische Gegebenheiten sowie persönliche Kontakte sind für die Wahl der Schule weniger entscheidend.

Die Musiklehrer und Lehrer sind, wie auch den Angaben der Schüler und Eltern zu entnehmen ist, mit ihrer Schule und ihrer Situation durchaus zufrieden. Sie unterscheiden sich durchaus in der Art der Belastung. Im Gegensatz zu den Lehrern empfinden die Musiklehrer große Klassen als eine Bürde. Dennoch kann man insgesamt von einer relativ geringen Belastung ausgehen.

Die Musiklehrer legen auf die Vermittlung von musikalischem Fachwissen sowie auf das Singen viel Wert. Somit entsprechen sie den Erwartungen der Schüler und teilweise auch der Eltern. Weniger erfüllt werden jedoch allgemeine Erwartungen, wie die Förderung von Begabungen. Die Anwendung von neuen Unterrichtsmethoden der

Handlungsorientierung und Differenzierung ermöglichen den Musiklehrern ein erfolgreiches und unbelastetes Arbeiten in gelenkten Unterrichtssituationen. Die Schüler legen eher auf frontale Unterrichtsmethoden Wert.

Die Musiklehrer sind für die Teamarbeit aufgeschlossen. Sie suchen nach aufgeschlossenen Partnern und fanden sie vor allem außerhalb der Schule. Alle bisherigen Unterrichtsprojekte zu musikgeschichtlichen Themen fanden unter eigener Leitung statt.

Von einem starken musikalischen Engagement innerhalb der Schule kann man bei den befragten Schülern weniger sprechen. Die Arbeitsgemeinschaften Chor, Instrumentalunterricht und Band werden von 15 % der befragten Schüler besucht und ca. 44 % der Schüler sind musikalisch außerhalb der Schule tätig.

43 % der Schüler wünschen sich weitere Arbeitsgemeinschaften, aber besonders Tanz. Das Interesse an musikalischer Betätigung ist durchaus vorhanden. Die Schüler legen besonders auf die Arbeit in verschiedenen Ensembles Wert. Es gibt also interessiertes Schülerpotenzial, welches noch einbezogen werden könnte.

Mindestens 89 % der befragten Schüler nehmen aktiv an den Schulveranstaltungen teil, wobei ca. 31 % der Schüler bei Sportfesten mitwirken. Die passive Teilnahme der Schüler an Schulveranstaltungen liegt mit 64 % weniger hoch. Auch hier wird hauptsächlich der Besuch des Sportfestes angegeben.

Aus den Angaben der Eltern geht hervor, dass der Musikbereich bei fast allen Schulveranstaltungen mitwirkt. Diese Wahrnehmung stimmt mit den Ergebnissen der Befragung der Musiklehrer überein.

Besonders die aktive, weniger die passive Beteiligung an Schulveranstaltungen ist insgesamt hoch. Es handelt sich dabei um schultypische Veranstaltungen, die nicht auf eine Spezialisierung der Schule hinweisen. Das Interesse der Lehrer, Eltern und Schüler ist nicht vorrangig musikorientiert.

<p>Das Profil der Schule 3 wird von den Befragten nicht einheitlich, aber mehrheitlich entsprechend dem Schultyp Gymnasium benannt. Eine ästhetisch orientierte Struktur der Schule 3 wird von den Befragten teilweise in Betracht gezogen.</p>
---

### **9.3.8 Zusammenfassung**

Die Schule 3 will sich mit einem offenen Profil nach außen darstellen. Dieses gelingt ihr, da weder die Wahlpflichtfächer noch die Arbeitsgemeinschaften über einen Zeitraum von mehreren Jahren bestehen. Bisher hat sich das Prinzip auch nicht negativ ausgewirkt. Jeder Lehrer kümmert sich um seinen Unterricht, ist kaum mit sozialen oder organisatorischen Problemen belastet. Er ist also in erster Linie Einzelkämpfer, der für seinen Unterricht die Verantwortung übernimmt.

Diese Situation ist insofern als Ausnahme anzunehmen, da die Schule 3 ohne Konkurrenz und soziale Problematik mit einem guten Schülerpotenzial und, auf Grund des Zuzugs von Familien, mit einer vollen Schülersauslastung rechnen kann.

Dennoch ist die Zufriedenheit der Lehrer und insbesondere der Eltern nicht so groß, wie es den Anschein haben könnte. Der Teamgeist untereinander ist auch nicht in dem Maße vorhanden, wie man ihn sich wünscht. Formen der Zusammenarbeit werden zwar beachtet, aber nicht in der Qualität eines fächerverbindenden Unterrichts. Die Schüler sind an den Frontalunterricht gewöhnt und fühlen sich in diesem Unterricht wohl, wenn er vom Lehrer besonders attraktiv gestaltet wird. Die angestrebte Selbstständigkeit von Schülern kann nicht nachgewiesen werden. Jeglicher Unterricht ist in ihren Augen gelenkt.

Die Ausnahmesituation gestattet der Schule, sich auf einen harmonischen Umgang miteinander zu berufen, ohne dass besondere Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwächen von Schülern große Berücksichtigung finden müssen.

Es ist gut, dass es so ist und bleibt, solange es keine Konkurrenz im Landkreis gibt. Gleichzeitig verhindert diese stagnierende Situation auch neue Impulse. Betrachtet man die einzelnen Aktionen, z. B. die der ästhetischen Fächer, so sind sie nur durch Eigeninitiative einzelner Lehrer zustande gekommen. Eine Kontinuität ist aber nicht gewahrt. Ebenso wenig der qualitative Anspruch. Meist ziehen sich die großen Akteure von Lehrern zurück, da der Kräfteaufwand, z. B. eine Stadthalle mit 500 Leuten zu „unterhalten“, von einzelnen Lehrern nicht zu bewältigen ist. Nicht vergessen sollte man, dass es sich bei den teilnehmenden Schülern auch meist um die Klassenstufen 12 und 13 handelt. Für die Sekundarstufe I sind die Angebote eher dürftig. Insofern ist es ganz wichtig, sich der einzelnen Stärken innerhalb der Schule bewusst zu sein und auch die organisatorischen Grundlagen durch die Stundenplanung sowie räumliche Bedingungen dafür zu schaffen.

## **9.4 Schule 4**

### **9.4.1 Allgemeines**

Die Schule 4 befindet sich im Stadtzentrum und ist sehr gut mit dem Nahverkehr erreichbar. Sie wird von einem modernisierten Wohngebiet in Plattenbauweise der 70er Jahre umschlossen. Die Gesamtschule präsentiert sich nach außen mit 2 Profilen: zum einen naturwissenschaftlich mit Fachbezug zu Informatik und zum anderen künstlerisch. Für den Wahlpflichtbereich Informatik Klasse 7 - 10 wurde ein eigener Rahmenplan entworfen, den es bisher noch nicht gab. Damit kann das Fach Informatik mit 4 Stunden im Hauptfach ab Klasse 7 erstmalig an einer Schule in Deutschland unterrichtet werden. Es bestehen enge Partnerschaften mit der Firma Microsoft und zur Siemens-Akademie, welche auch Computer und fachliche Unterstützung für die Schüler zur Verfügung stellen. Die Schule 4 steht als Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe ohne Ganztagsbetrieb in steter Konkurrenz mit einer anderen Gesamtschule und mit Gymnasien. Das Einzugsgebiet ist die gesamte Stadt sowie das ländliche Umfeld. Die Schüler, die die Schule ab der 7. Klasse belegen, werden über ein Auswahlverfahren ermittelt, da die Schule breite Resonanz findet. Man kann davon ausgehen, dass die Schüler für eine Gesamtschule überdurchschnittlich motiviert und leistungsfähig sind, denn 50 - 55% der Schüler wechseln in die Oberstufe und erwerben das Abitur. Die Atmosphäre an der Schule ist gewaltfrei. Das Lehrerteam wird als motiviert beschrieben. Es besteht ein transparentes und gutes Lehrer- Schüler-Verhältnis. An der Schule lernen ca. 678 Schüler (davon kommen 152 nicht aus der Stadt), die von ca. 52 Lehrern unterrichtet werden.

Die Schule legt Wert auf langfristige Partnerschaften. So besteht z.B. die Partnerschaft mit einer englischen Schule seit 1992.

Die Schule besteht aus einem Schulgebäude und einer Turnhalle. Eine Aula ist nicht vorhanden.

An Räumlichkeiten steht u. a. ein ca. 40 m<sup>2</sup> großer Musikraum zur Verfügung, in dem Möglichkeiten für Gruppenarbeit nicht vorbereitet sind. Die Aktivitäten der drei Musiklehrer fließen in die von anderen Lehrern organisierten Schulveranstaltungen ein und ergänzen das ästhetische Profil.

### **9.4.2 Geschichte**

In den 70er Jahren wurde die Schule in Plattenbauweise erbaut und als allgemein bildende polytechnische Oberschule geführt. In dieser Zeit bezog die Schule ihre

Schüler aus dem Wohngebiet. Heute ist das Wohngebiet durch den Geburtenrückgang und den Wegzug junger Leute fast kinderleer.

Ab 1989 interessierten sich die Lehrer und die Schulleitung für andere Schulen in Deutschland und erkannten besonders die Notwendigkeit, Projektunterricht einzuführen. Der künstlerische Bereich war zu diesem Zeitpunkt sehr stark ausgeprägt. Auf naturwissenschaftlichem Gebiet, besonders in der Umweltproblematik, wurde ein für die Schule völlig neues Terrain beschritten. Daher kam es zur Ausprägung dieser Profilierung. 1989 - 1991 waren Kunst (Bildhauerei) und Ökologie die Schwerpunkte. Hier wurde mit Künstlern aus dem professionellen Umfeld gearbeitet. Mit der Zeit wurde dadurch der naturwissenschaftliche Bereich stimuliert.

1993 wurde der Förderverein für die Schule gegründet. Über ihn wurden bisher ein Fitnessraum, die Musikanlage für den Schulclub, das Schülerradio, Sekundärliteratur, die Schülerbibliothek, das Fotolabor, Workshops Musik, Sportgeräte, 2 Computerkabinette und die Projektwochen finanziert.

1997 wurde die Schule deutschlandweit Schule des Jahres, bekam einen hohen Geldbetrag und konnte als Partner Microsoft gewinnen. Seit der Wende wird insbesondere die Evaluation und Innovation der Schule durch die Lehrer an die erste Stelle gesetzt. Mit der Entwicklung eines Schulprogramms ging die Intensivierung der Konzepte für das Profil und für das Schülerpotenzial einher. Lehrer übernahmen mit wissenschaftlicher Begleitung die Analyse bestehender Strukturen und werteten diese offiziell aus. Zur Zeit ist man bestrebt, den Qualitätsstandard zu festigen. Es geht weniger darum, Strukturen zu ändern, als vielmehr Lerninhalte zu optimieren. So findet in der Schule z. B. ein wissenschaftlich begleiteter Modellversuch statt, den Mathematikunterricht qualitativ durch Zielorientierung und Wegbestimmung zu verbessern. Schüler sollen lernen, ihren eigenen Lösungsweg zu suchen und zu finden. Wurde vor einigen Jahren primär die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Wissensbeschaffung in den Vordergrund gestellt, geht es heute vielmehr um das „Handwerkszeug“. In allen Fachkonferenzen wird für jede Klassenstufe in jedem Jahr ein Überblick erstellt, der die Kenntnisse der Schüler nach jedem Schuljahr festschreibt. Somit ist festgelegt, welche Kenntnisse jeder Schüler nach Beendigung der Schule haben muss. Diese Kenntnisse werden jährlich durch zusätzliche schriftliche Arbeiten abgefragt. So wird der Leistungsdruck Gewohnheit und eine Herausforderung des normalen Alltags.

### **9.4.3 Organisation**

Die Schule ist als Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe organisiert. Neben dem normalen 45-Minuten- Unterricht wird viel Wert auf die Projektarbeit gelegt. Projekttag werden zusätzlich jährlich offiziell organisiert und über Fragebögen mit allen Beteiligten ausgewertet. Die Fragebögen beziehen Schüler, Eltern und Lehrer ein. Sie offenbaren eine große Transparenz der Unterrichtstätigkeit der Lehrer. Ebenso werden Schüler und Eltern über den Entwicklungsstand informiert und in das Geschehen involviert. Dabei geht es um qualitativen Kenntnisszuwachs wie auch um die Rahmenbedingungen. Aus dem vorhandenen Schulprogramm wird ersichtlich, dass konzeptionelle Verständigungskriterien zur Durchführung, zur Organisation, zur Zielorientierung von Projekten und Bewertungskriterien für Leistungen bestehen. Diese sind Grundlage für einen Lehrerkonsens.

Schulleitung und Lehrer kontrollieren in festgelegten Abständen ihre grundlegenden Verständigungskriterien. Der festgelegte Kenntnisszuwachs wird in jeder Klassenstufe von den einzelnen Fachbereichen überprüft. Allgemeine didaktische Verabredungen z. B. zur Definition, Zielorientierung und Durchführung von Projektwochen ergänzen das Schulprogramm. Die Ergebnisse aller Befragungen werden öffentlich ausgehängt und in verschiedenen Konferenzen oder schulspezifischen Meetings aufgegriffen und sind daher für jeden nachprüfbar.

Das Schulprogramm vermittelt weiterhin das Bild einer materiellen und räumlichen Bestandsaufnahme als Ausgangspunkt für unterrichtsbezogene und allgemein das Schulleben betreffende Veränderungen. Hier finden sich technische Voraussetzungen ebenso wie der Zustand von Räumlichkeiten wieder. Daraus werden nachfolgend Organisationen für Projekte und Schulalltag sowie ein Konsens zu notwendigen Finanzierungen entwickelt.

### **9.4.4 Wahrnehmung in der Öffentlichkeit**

Die Schule 4 präsentiert sich bei Wettbewerben und Ausschreibungen vorrangig über den naturwissenschaftlichen Bereich. Bei Schulveranstaltungen geht es auch um die Einbeziehung des Schulumfeldes. Hier werden vor allem die ästhetischen Fächer gefordert. Die Vorteile der Rahmenbedingungen in der Gesamtschule sind individueller als im Gymnasium. Somit hat sich die Gesamtschule, obwohl sie wesentlich mehr dafür tun muss, zum Konkurrenten für das Gymnasium entwickelt. Einen guten Ruf erwarb sich die Schule außerdem z. B. durch die Entwicklung von Webseiten für die Sparkasse.

#### **9.4.5 Besonderheiten hinsichtlich des Musikbereiches**

Der Musikbereich fällt durch eigene Aktivitäten auf. Durch den Lehrerausfall für ein Jahr konnte der Musikbereich seine Aktivitäten zum Zeitpunkt der Befragung nicht voll entfalten. Dokumente und Gespräche belegen einen außerunterrichtlichen Trommelkurs und verschiedene kurzzeitige Projektensembles wie z. B. Bands oder Tanzgruppen. Die Letzteren erleben ihre Konjunktur, wenn es um große Schulveranstaltungen geht.

Durch den Partner Microsoft wurde Lernsoftware, thematisch gebunden an Orchesterinstrumente, für den Musikbereich zur Verfügung gestellt. Nach Aussagen der Musiklehrer müssen Schüler erst lernen, diese zielgerichtet einzusetzen und sich nicht zu „verspielen“. Für den alltäglichen Unterricht spielt der Computer im Musikunterricht keine Rolle.

#### **9.4.6 Die mündliche Befragung von Schülern**

In den befragten Klassen war die Gesprächsbereitschaft während der Befragung sehr stark ausgeprägt, wobei sich in der 7. Klasse mehr der Bezug zu Fächern, auch künstlerischen Fächern, und zu Lehrerpersönlichkeiten nachvollziehen lässt, während in der 9. und 10. Klasse der Bezug zueinander und zur Umgebung Schule von größerer Bedeutung ist als zu den Lehrern im Allgemeinen.

Hervorheben möchte ich, dass Belastungen durch Klassenarbeiten oder ähnliche Leistungsnachweise, entgegen Befragungsergebnissen anderer Schulen, keine Bedeutung haben. Lediglich in der 7. Klasse, also bei Schülern, die gerade das Probehalbjahr überstanden haben, wird der geforderte Leistungsnachweis als Belastung benannt.

In der Schule 4 wurde über schulinterne Befragungen der Schüler, Eltern und Lehrer ein offenes Podium für Innovation innerhalb der Schule geschaffen. Weiterhin haben die Schüler keine Ängste, die geforderten Leistungsnachweise zu erbringen.

#### **9.4.7 Die schriftliche Befragung**

Die Schule 4 wird von den Schülern und Eltern wegen des allgemein bildenden Profils, des guten Rufes und des möglichen Schulabschlusses gewählt. Von entscheidender Bedeutung für Schüler und Eltern sind die schulspezifischen Angebote, vorrangig des Wahlpflichtfaches Informatik ab Klasse 7.

Die Musiklehrer beschreiben das Schülerpotenzial als wenig motiviert bzw. nicht lernbereit, wobei die Klassenstärke das größte Problem für sie ist. Im Gegensatz dazu sind die Lehrer der Schule 4 wenig belastet. Die Musiklehrer sind von allen Befragten mit ihrer Situation am wenigsten zufrieden. Die Verfasserin führt das teilweise auf die personelle Unterbesetzung (wegen Schwangerschaftsurlaub für ein Schuljahr) und die ungünstigen räumlichen Bedingungen zurück.

Weiterhin legen die Musiklehrer viel Wert auf die Vermittlung von musikalischem Fachwissen und Musikhören. Die Schüler werden allerdings nur wenig über die aktive Tätigkeit des Musizierens an diesen Anspruch herangeführt. Die Erwartungen der Schüler hinsichtlich des Erwerbs von Fachwissen werden übererfüllt, allgemeine, nicht musikalische Erwartungen wie die Förderung kreativer Potentiale und individueller Begabungen entsprechen wiederum in keiner Weise ihren Vorstellungen.

Neue Unterrichtsmethoden der Handlungsorientierung und Differenzierung werden im alltäglichen Unterricht nur wenig umgesetzt. Der frontalorientierte und lehrergelenkte Unterricht dominiert.

Die Musiklehrer sind für Teamarbeit nur teilweise aufgeschlossen. Nur zeitweise suchen sie nach aufgeschlossenen Partnern innerhalb und außerhalb der Schule. Sie ermittelten diese vorwiegend im außerschulischen Rahmen. Die Zusammenarbeit mit Künstlern ist z. B. bisher nicht langfristig orientiert. Alle bisherigen Unterrichtsprojekte fanden unter eigener Leitung statt.

Von einem starken musikalischen Engagement innerhalb der Schule kann man bei den befragten Schülern weniger sprechen. Die Arbeitsgemeinschaften Chor und Instrumentalunterricht werden von 6 % der befragten Schüler besucht. Ca. 21 % der Schüler sind musikalisch außerhalb der Schule tätig.

14 % der Schüler wünschen sich die Arbeitsgemeinschaften Tanz, Bands und Chor. Das Interesse an musikalischer Betätigung ist teilweise vorhanden. Dabei legen die Schüler insbesondere auf Tanzen und Chor Wert. Es gibt durchaus interessiertes Schülerpotenzial, welches noch einbezogen werden könnte.

Der Fachbereich Musik wird nach außen hin nur im begrenzten Maße wahrgenommen. Die Arbeitsgemeinschaften Musik werden kaum genutzt, obwohl das musikalische Interesse höher ist. Trotzdem haben sich insbesondere Künstler und Musikschule als außerschulische Partner für den Musiklehrer bewährt.
---

Mindestens 85 % der befragten Schüler nehmen aktiv an den Schulveranstaltungen teil, wobei ca. 21 % der Schüler bei Sportfesten mitwirken. Auch die passive Teilnahme der Schüler an Schulveranstaltungen liegt mit 74 % relativ hoch. Auch hier wird hauptsächlich der Besuch des Sportfestes angegeben.

Das Profil der Schule 4 wird von den Befragten mehrheitlich entsprechend dem Schultyp Gesamtschule benannt. Eine gewünschte ästhetisch und naturwissenschaftlich orientierte Profilstruktur der Schule 4 wird von den Befragten (außer von den Schülern) in Betracht gezogen.

#### **9.4.8 Zusammenfassung**

Die Schule 4 hat sich auf der Grundlage einer bildnerisch- künstlerischen Tradition in der DDR entwickeln können, indem sie besondere Beziehungen zu außerschulischen Partnern, insbesondere zu ansässigen Künstlern, u. a. einem Bildhauer, pflegte. Dieser Fachbereich blieb nach der Wende ebenfalls sehr stark, während der Fachbereich Musik zu keiner Zeit eine führende Rolle spielte.

Seit der Wende arbeiten Schulleitung und Lehrer an der Schwerpunktsetzung eines Profils, welches sich gesellschaftlich stärker durchsetzen kann und für viele Schüler attraktiv ist. Mit der Umweltproblematik und damit einer Orientierung zum naturwissenschaftlichen Bereich beschritt die Schule Neuland. Die Entwicklung führte bis zur Belegung des Faches Informatik. Durch die Einführung als Wahlpflichtfach in der 7. Klasse konnte ein für eine Gesamtschule ungewöhnlich gutes Schülerpotenzial gewonnen werden.

Mit Wissensleitlinien und einem Schulprogramm, wie sie eher von einer autonom geführten Schule erwartet werden, setzen Schulleitung und Lehrer Leistungsstandards für sich und die Schüler fest. Der Befragung nach haben sich die Beteiligten an die Form des speziellen Leistungsnachweises gewöhnt und diese, weitestgehend, akzeptiert.

Vermutlich können dennoch nicht alle Lehrer mit dieser Form der Offenheit umgehen. Zumindest für den Musikbereich ist diese Orientierung z. Z. weniger förderlich. Der inhaltliche Unterrichtsschwerpunkt des Musikhörens und die entsprechende (theoretische) Wissensvermittlung in zu großen Klassen trägt nicht zur Attraktivität des Bereiches bei.

Der Musikbereich „überlebt“ im Moment in verschiedenen Nischen, die auch teilweise mit den Neigungsfächern und Zweitfächern der Musiklehrer zusammenhängen. Eine

bestimmte Konzeption über das Schuljahr hinaus gibt es nicht. Die Erfüllung der Ansprüche an den Bereich scheint sich, nach Ansicht der Befragten, in der Betreuung von Schüleraktivitäten zu Schulfesten und von anderen Lehrern initiierten Veranstaltungen zu „erschöpfen“.

Die Teamarbeit hat sich bei den Musiklehrern weniger durchgesetzt. Um sich abzugrenzen und nicht nur „zu bedienen“, nutzen die Musiklehrer eher außerschulische Partner, von denen sie aber nicht abhängig sind. Im Moment erscheint die Situation wie eine Abgrenzung von Schulischem und Bisherigem, aber auch wie eine Suche von Lernwilligen, die ihren Schülern musikspezifische Erfahrungen bzw. Gefühle ermöglichen wollen. Betrachtet man z. B. die Auswahl von Workshops, so geht es um ganzheitliches Erfassen der Musik. Diese räumlichen und zeitlichen Bedingungen sind in der Schule so nicht gegeben.

Der Fachbereich Musik würde sich vermutlich in einem anderen Umfeld eher entfalten und mehr Attraktivität gewinnen können. Dennoch gibt es auch hier nicht musikalisch gefördertes Schülerpotenzial. Mit neuen Arbeitsgemeinschaften wäre es möglich, weitere Interessen zu befriedigen.

Eine Alternative für den Unterricht könnte weiterhin die Vernetzung der Fachbereiche sein, insbesondere innerhalb der Klassenstufen. Dadurch entwickeln sich Konzepte mit anderen Fachlehrern, welche weniger ein „Nischendasein“ zulassen. Auch für den Musikbereich gibt es Qualitätsstandards, die jedoch von Lehrern und Schülern gelebt werden müssen. Hier sind allerdings auch schulorganisatorische und weitere innovative Aktivitäten gefragt, insbesondere zur fächerverbindenden Zusammenarbeit.

## **9.5 Schule 5**

### **9.5.1 Allgemeines**

Die Schule 5 befindet sich in einem Straßendorf an der nord- westlichen Grenze des Landes Brandenburg zum Land Sachsen-Anhalt. Die Region wirkt ländlich, da sich Gewerbe bzw. Industrie angesiedelt hat.

Die Schule präsentiert sich als Grund- und Gesamtschule mit Ganztagsangeboten. Ihr Profil ist, nachweislich dokumentiert im eigenen Schulprogramm, durch Integration gekennzeichnet und beinhaltet somit sonderpädagogische Förderungsgrundsätze. Die Schule 5 steht in starker Konkurrenz mit weiterführenden Schulen im Umland und gewinnt besonders durch ihr Profil viele Schüler. Auffällig ist der durch die

Schulleitung stark geförderte anhaltende Fortbildungsanspruch vieler hier arbeitender Lehrer seit 1990. Die Schule besitzt Modellcharakter und wurde daher vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg zeitweise und von an der Schule tätigen Kollegen wissenschaftsorientiert begleitet.

Derzeit besuchen ca. 372 Schüler die Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe, sie werden von ca. 35 Lehrern unterrichtet. Wegen einer spezifischen Besetzung durch Integrationslehrer und ein Zwei-Lehrer-System kann der Schulalltag mit ca. 56 sonderpädagogischen Förderungen angemessen differenziert gestaltet werden. Zwei Sozialarbeiter stehen in engem Kontakt mit Lehrern und Schülern und unterstützen durch ihre Tätigkeit die Schule.

Die Schüler kommen aus 15 umliegenden Orten und aus dem Kinder- und Jugenddorf Sigrön. Die aus dem Jugenddorf kommenden Kinder sind elternlos.

Das Hauptgebäude ist in Plattenbauweise errichtet und durch einen Neubau, in dem sich Fachräume und eine Aula befinden, erweitert worden. Eine eigene Turnhalle steht auch zur Verfügung.

Innerhalb der Schule 5 wurde das Klassenraumprinzip verwirklicht. Neben den Klassen- und Integrationsräumen können Fachräume wie 2 Küchen, Nähmaschinenraum, Computerkabinett, Töpferraum, naturwissenschaftliche Fachräume, Fachräume für Arbeitslehre und Kunst sowie eine Schulbibliothek für den Unterricht genutzt werden.

Für den Musikunterricht steht ein Fachraum mit Vorbereitungsraum zur Verfügung, in dem die Gruppenarbeit unkompliziert organisiert werden kann. Für den obligatorischen Stundenplan steht ein Musiklehrer zur Verfügung.

### **9.5.2 Geschichte**

Das einstöckige Hauptgebäude wurde als polytechnische Schule in den 70er Jahren eröffnet und Mitte der 90er Jahre umgebaut und erweitert. Insbesondere durch den Wegfall industriell bedingter Arbeitsplätze nach der Wende stand die Schule im besonderen Zwang, ihren Standort zu bewahren und ein attraktives Profil anzubieten.

Bereits 1990 kam es durch die Auseinandersetzung mit dem Integrationsmodell einer Schule in Schleswig-Holstein zur grundlegenden Orientierung. Von 1992 - 1994 wurde die Integration schulintern erarbeitet und in die Praxis umgesetzt. Seit 1994 konnte die Schule 5 Ganztagsangebote unterbreiten und erfolgreich den Schulalltag umgestalten. Mit der Entwicklung eines eigenen Schulprogramms bzw. eigener Lehrpläne erhält der Unterricht insbesondere seit 1998 eine besondere Qualität. So wurde z. B. der

fächerverbindende und jahrgangübergreifende Unterricht für die Lehrer und Schüler der Klassen 5 - 10 zum Schulalltag. Im Zeitrahmen von 2 bis 4 Wochen erleben alle Schüler projektorientierten Unterricht bzw. Projektunterricht.

### **9.5.3 Organisation**

Die Besonderheit der Organisation liegt in der Planung und Umsetzung des Schulunterrichts. Im Gegensatz zu anderen Schulen ist das Schulprogramm nicht Ausdruck eines Selbstevaluierungsprozesses. Dieser ist vielmehr abgeschlossen. Entwickelt wurde daraus eine neue Qualität von schulinternem Struktur- und Handlungsrahmen. Auf der Grundlage des Schulprogramms wurde ein Schulcurriculum entwickelt und mit neuen Inhalten jedes Jahr ergänzt. Für die Lehrer ist die Arbeit in der Fächerverbindung und im Projektunterricht zur Selbstverständlichkeit geworden. So werden Ende jedes Schuljahrs die Planungen für das neue veröffentlicht und zu Beginn des neuen Schuljahres konkretisiert, indem jeder seine Ideen öffentlich einträgt. Nach der gemeinsamen Planung und Überarbeitung der Ideen werden die Projekte zeitlich koordiniert, sodass ‚normaler‘ Unterricht und Projektunterricht angemessen umgesetzt werden können. Das bedeutet, dass z. B. Projekte für eine Klasse im Höchstfall alle 2 Wochen angesetzt werden.

### **9.5.4 Wahrnehmung in der Öffentlichkeit**

Die Schule 5 präsentiert sich vorrangig durch Projekte zu bestimmten Lehrplanthemen oder gewählten Schwerpunkten (wie z. B. das Mittelalter in Kunst, Geschichte, Naturwissenschaft usw.), in denen Teamarbeit und fächerverbindender Unterricht im Vordergrund stehen. Soziale Beziehung und Partner sind ebenso bedeutend wie der fachliche Anspruch. So geht es z. B. um Kontakte zu gleichaltrigen Schülern in Berlin, aber auch in Estland usw.

Wenn auch ästhetische Fächer diese Außenwirksamkeit der in Teamarbeit erarbeiteten Projekte vorrangig begleiten, so wird aber auch die Einbeziehung unterschiedlicher Fachbereiche deutlich. So wird z. B. der Gang nach Canossa (Geschichte) mit den Alpen (Geographie) und seiner bildnerischen Umsetzung (Kunstunterricht) verbunden und öffentlich präsentiert.

Neben der Teamarbeit wird auch viel Wert auf die kreative Eigenleistung der Schüler gelegt. Die Schüler der 10. Klasse spielten z. B. bei einem Projekt auf im Kunstunterricht selbst hergestellten Instrumenten.

Obwohl ansässige kulturorientierte Vereine sowie eine Kirche vor Ort sind, behauptet die Schule ihren wichtigen Platz als kultureller Mittelpunkt des Ortes. So gibt es neben den öffentlichen Präsentationen auch traditionelle Schulveranstaltungen wie das Weihnachtsfest, welches neben Schülern und Eltern die ansässige Bevölkerung einbezieht.

### **9.5.5 Organisation hinsichtlich einer Musikausbildung**

Der Fachunterricht Musik ist fester Bestandteil des fächerverbindenden Projektunterrichts. Obwohl Musik nicht als Wahlpflichtunterricht angeboten wird, gibt es dennoch viele Möglichkeiten, musikalische Ganztagsangebote wahrzunehmen. Sie richten sich insbesondere nach den individuellen Ansprüchen der Schüler. So finden z. B. Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Gitarre, Keyboard, Band und Tanzen statt.

### **9.5.6 Die mündliche Befragung von Schülern**

Bei den befragten Schülern war die Gesprächsbereitschaft während der Befragung sehr stark ausgeprägt. Grundlegende Kritik aller Schüler bezog sich auf den langen Schulweg und den frühen Unterrichtsbeginn.

Für Schüler der 7. und 8. Klassen spielt im Alltag der Bezug zu den Lehrern eine entscheidende Rolle. In Klasse 9 und 10 liegt der Schwerpunkt in der eigenen Aktivität und in der Möglichkeit, diese selbstständig zu gestalten. Für die 10. Klasse war besonders die Problematik der Berufswahl interessant, die in der Befragung eine nur untergeordnete Rolle spielte. Für alle Schüler war zu dem gegenwärtigen Zeitpunkt der Leistungsdruck durch Arbeiten und verschiedene „Lernfächer“ im sprach- und naturwissenschaftlichen Bereich von großer Bedeutung. Die Bedeutung der künstlerischen Fächer wurde im Zusammenhang mit Projekten hervorgehoben. So hinterließ das Singen mit der Orgel in der Kirche während des Mittelalterprojektes einen großen Eindruck auf die befragten Schüler.

Von Schulmüdigkeit kann trotz einiger Kritikpunkte nicht gesprochen werden.

Für Schüler der Schule 5 sind ein gutes Lernklima und der harmonische Umgang miteinander wichtig. Ästhetische Fächer machen den Schülern besonders Spaß und haben ihrer Ansicht nach prägenden Einfluss auf ihre Entwicklung.
---

### **9.5.7 Die schriftliche Befragung**

Die Schule 5 wird in Kenntnis des allgemein bildenden Profils und des möglichen Schulabschlusses von Schülern gewählt. Von entscheidender Bedeutung sind für Schüler weiterhin schulspezifische Gegebenheiten (z. B. das Angebot an Arbeitsgemeinschaften) und die persönlichen Kontakte zu Freunden.

Die Musiklehrer und der Lehrer beschreiben das Schülerpotenzial außerhalb des projektorientierten Unterrichts als nicht lernbereit und meist leistungsschwach. Sie unterscheiden sich aber in der Belastung durch weitere Tätigkeiten. So ist z. B. das Vorbereiten des Unterrichts, der Zeitdruck und die Klassenstärke den Musiklehrern, im Gegensatz zu ihren Kollegen, eine Bürde. Musiklehrer und Lehrer sind dennoch, ähnlich den Angaben der Schüler, mit ihrer beruflichen Situation sehr zufrieden.

Der Musiklehrer legt neben der Vermittlung von musikalischem Fachwissen sehr viel Wert auf das aktive Musizieren. Dennoch werden die Erwartungen der Schüler hinsichtlich des Erwerbs von Fachwissen übererfüllt, während die Erfüllung allgemeiner, nicht musikalischer Erwartungen weniger ihren Vorstellungen entspricht.

Die Anwendung von neuen Unterrichtsmethoden der Handlungsorientierung und Differenzierung ermöglicht dem Musiklehrer und den Lehrern ein erfolgreiches und nicht belastendes Arbeiten. Der Unterricht wird von dem Musiklehrer gelenkt, aber durch die aktive Schülertätigkeit geprägt, was die Schüler durchaus bestätigen. So sitzen z.B. die Schüler oftmals an Keyboardplätzen und setzen in selbstständiger Arbeit die geforderten Aufgaben um, während der Lehrer frontal und individuell Aufgaben und Hinweise gibt.

Die Musiklehrer und Lehrer sind für die Teamarbeit sehr aufgeschlossen und praktizieren sie kontinuierlich. Sie suchen nach aufgeschlossenen Partnern innerhalb und außerhalb der Schule. Dabei geht es eher um individuelle als um institutionelle Partnerschaften.

Von einem musikalischen Engagement innerhalb der Schule kann man bei den befragten Schülern durchaus sprechen. Die Arbeitsgemeinschaften Chor, Instrumentalunterricht und Tanz werden von 44 % der befragten Schüler besucht. Ca. 54 % der Schüler sind musikalisch außerhalb der Schule tätig, wobei der Anteil der Autodidaktiker mit 36 % sehr hoch ist.

54 % der befragten Schüler wünschen sich weitere Arbeitsgemeinschaften wie Tanz, Computermusik und Komposition. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden,

dass es weiteres interessiertes Schülerpotenzial gibt, welches noch einbezogen werden könnte.

Der außerunterrichtliche Musikbereich wird nach außen hin wahrgenommen. Die Arbeitsgemeinschaften Musik werden genutzt. Bisher nehmen 44 % der Schüler aktiv an einer Arbeitsgemeinschaft teil, obwohl das musikalische Interesse weit höher ist. Der Verein und die Musikschule haben sich als außerschulische Partner für den Musiklehrer bewährt. Der Musiklehrer und die Lehrer legen auf die Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern sehr viel Wert, wobei die Teamarbeit innerhalb der Schule einen höheren Stellenwert besitzt.

Mindestens 90 % der befragten Schüler nehmen aktiv an den Schulveranstaltungen teil. Auch die passive Teilnahme der Schüler an Schulveranstaltungen liegt mit 97 % sehr hoch.

Das Profil der Schule 5 wird von den Befragten nicht einheitlich benannt. Die befragten Lehrer und der Musiklehrer gehen von einer ästhetischen Profilierung aus. Der Integrationsgedanke ist für den normalen Schulalltag wenig erheblich und wird nicht als etwas Besonderes präsentiert. Eine Profilierung hinsichtlich der Integration wird daher von den Befragten keinesfalls in Betracht gezogen.

### **9.5.8 Zusammenfassung**

Die Schule 5 hatte als polytechnische Oberschule ohne besondere Tradition existiert. Mit der Wende suchten Schulleitung und Lehrer nach einer neuen Schwerpunktsetzung ihres Profils, welche sich gesellschaftlich stärker durchsetzen kann und für Schüler bis zur 10. Klasse attraktiv ist. Mit der Integration von behinderten oder stark verhaltensauffälligen Schülern konnten Förderprogramme genutzt werden, mit deren Hilfe in der Schule materielle und personelle Grundlagen geschaffen wurden. Mit einem Schulprogramm, wie es eher von einer autonom geführten Schule erwartet wird, setzen Schulleitung und Lehrer ihre Richtlinien, angepasst an das Schülerpotenzial, fest. Im Vordergrund stehen hier differenzierte, handlungsorientierte Grundsätze und Projektbeispiele, welche unter Berücksichtigung didaktischer Literatur begründet wurden.

Der Musikunterricht wird im Moment nur durch einen Musiklehrer erteilt. Ihm kommt auf der einen Seite die fächerverbindende Zusammenarbeit und auf der anderen Seite der Ganztagsbetrieb zugute. Dadurch werden seine und auch die vielfältigen anderen Angebote an Arbeitsgemeinschaften weitestgehend genutzt.

Die Teamarbeit hat sich bei Lehrern und Musiklehrer nach jahrelanger Nutzung von Weiterbildungsangeboten durchgesetzt. Ursprünglich fuhr man gemeinsam zu anderen Integrationsschulen, um diese kennen zu lernen. Später suchten sich die Lehrer individuell fachliche Angebote. Weiterhin nutzen sie vorrangig schulische Partner.

Die Vorbildwirkung von Teamarbeit hat sich auf die Schüler ausgewirkt. Diese legen viel Wert auf einen harmonischen Umgang miteinander und auf das selbstständige Lernen mit den Mitschülern. Diesem Anliegen kann auch meistens entsprochen werden. Die Integration als Profil wird von den Schülern und Lehrern nicht nach außen getragen. Hier zeigt sich meistens ein Bild einer abwechslungsreichen, fächerverbindenden Projektarbeit. Daher wird von den befragten Lehrern die Schule mit einer ästhetischen Profilierung definiert.

## **9.6 Schule 6**

### **9.6.1 Allgemeines**

Eine attraktive begrünte wasserreiche Umgebung kennzeichnet die Halbinsel der Stadt, auf welcher sich die Schule 6 befindet. Angezogen von dem abgelegenen idyllischen Flair interessieren sich verschiedene Investoren für den Bau von Kliniken und Hotels in enger Nachbarschaft der Schule. Diese Bebauung wurde teilweise auch schon durchgeführt. Alle von der Schule genutzten Gebäude können zu Fuß erreicht werden. Im Gegensatz zu den anderen Schulen gibt es für den Schulhof keine zaunähnliche Abgrenzung, sodass sich die Schüler während der Pausen frei bewegen können.

Die konfessionelle Bindung der Lehrerschaft ist Voraussetzung für eine Unterrichtstätigkeit an dieser Schule. Für die Schüler gilt dieser Grundsatz nicht. Sie können auch ohne Religionszugehörigkeit diese Schule besuchen.

Dennoch wird diese Spezifik gewahrt, indem z. B. Gottesdienste in die Schulwoche eingebunden sind, der Religionsunterricht Bestandteil des Fächerangebotes ist und die Alt Sprachen Griechisch und Latein angeboten werden.

Die Schule 6 präsentiert sich nach außen als Gymnasium mit einem musikalisch-ästhetischen Profil. Dies steht in direkter Verbindung mit den kirchlichen Höhepunkten, wie z. B. Messen zur Weihnachtszeit. Eine personelle Verflechtung von Kirche und Schule ergibt sich aus der Tatsache, dass der Kantor auch gleichzeitig den Fachbereich Musik in der Schule 6 führt und einen Chor leitet. Die Fachbereiche Darstellendes

Spiel, Kunstunterricht und Sport sind ebenfalls aktiv. Der Schule 6 steht sogar ein eigenes Bootshaus zur Verfügung.

Über Schülerzahlen kann die Schule nicht klagen. An der Schule lernen ca. 500 Schüler, die von 40 Lehrern unterrichtet werden. Zusätzlich stehen den Internatsnutzern noch 5 Erzieher zur Seite.

Die Schule besteht z. Z. aus einem Schulgebäude. Das oberste Stockwerk (4. OG) wird als Internat mit 60 Plätzen genutzt. Eine Aula ist ebenfalls vorhanden. Die in enger Nachbarschaft befindliche Kirche ist Ort vieler öffentlicher Konzerte. Eine neue Turnhalle und ein eigenständiges Internat wurden in der weiteren Planung durch die Stiftung berücksichtigt.

An Räumlichkeiten stehen den 3 Musiklehrern u. a. ein ca. 30 m<sup>2</sup> großer Musikraum, ausgelegt als Klassen- und Kursraum, zur Verfügung, in dem Möglichkeiten für Gruppenarbeit nicht vorbereitet sind. Weitere Räumlichkeiten werden vor allem für die Arbeitsgemeinschaften Chor außerhalb der Schule genutzt. Der Fachbereich ist mit orffischem Instrumentarium, einer Musikanlage und einem Klavier normal ausgestattet.

### **9.6.2 Geschichte**

Das Hauptgebäude wurde 1901 von einem Ehepaar erbaut, das sich pädagogischen Aufgaben widmete. Bis 1945 gab es hier die bekannten Internatsschulen für Mädchen. Sie durften in der DDR nicht fortgeführt werden. An ihre Stelle trat das Kirchliche Oberseminar, eine gymnasiale Oberstufe für junge Leute aus der DDR, die sich auf einen kirchlichen Beruf vorbereiteten. 1990 wurde sie die erste evangelische Schule in den neuen Bundesländern. Heute ist die Schule ein dreizügiges Gymnasium. Eine besondere (finanzielle) Unterstützung erfährt sie durch den 1992 gegründeten Förderverein des Gymnasiums.

### **9.6.3 Organisation**

Die Besonderheit der Schule 6 besteht in der Trägerschaft. Die freie Trägerschaft, gebunden an die evangelischen Kirche und deren Stiftung, garantiert ihr trotz der finanziellen Schwierigkeiten ein reges Interesse am Ausbau der Schule und die Aufrechterhaltung des Internats.

#### **9.6.4 Wahrnehmung in der Öffentlichkeit**

Die Schule 6 präsentiert sich vorrangig durch den Oberstufenchor und dessen bekannte Konzerte in der Kirche. Aber auch über den Schüleraustausch in verschiedene Länder werden soziale und musikalische Kontakte mit anderssprachigen Schülern gepflegt. Verschiedene interessante Projekte, z. B. das jährliche Theaterprojekt der 8. Klassen oder die Inszenierungen von Theaterstücken unter der Leitung des Fachbereiches Darstellendes Spiel, finden große Beachtung.

Nicht zu vergessen ist dennoch die christliche Ausrichtung des Gymnasiums. Die Schüler lernen alle Bereiche des christlichen Lebens kennen, wobei besonders der harmonische Umgang miteinander als Voraussetzung für das Gemeinschaftsleben erlernt und geprobt wird. Die Schuljahre und die Situation der Stiftung werden über Broschüren jedes Jahr dokumentiert. Ebenso gibt es neben den Schulveranstaltungen ein Konzertprogramm in der Kirche, bei welchem die Schulchöre aktiv mitwirken.

#### **9.6.5 Organisation hinsichtlich des Musikbereiches**

Ab der Klassenstufe 7 findet neben dem obligatorischen Musikunterricht für die Schüler der Sekundarstufe 1 die Arbeitsgemeinschaft Chor statt. In der Sekundarstufe 2 wird gleichzeitig mit dem Belegen der Musikkurse die Mitgliedschaft in dem Oberstufenchor gewählt. Dieser wird vorwiegend im kirchlichen Konzertrahmen und beim Schüleraustausch aktiv.

Die weitere Ensemblearbeit ist eher projektorientiert. In wenigen Ansätzen und eher vereinzelt wird eine fächerverbindende Zusammenarbeit z. B. zwischen den Fächern Musik und Deutsch praktiziert.

#### **9.6.6 Die mündliche Befragung von Schülern**

Die Schüler zeigten während der Befragung eine ausgeprägte Gesprächsbereitschaft. Bei allen Schülern bezog sich die grundlegende Kritik auf materielle Probleme hinsichtlich der Ausstattung mit Lehrmitteln, vorrangig auf Bücher bezogen. Weiterhin ist für alle befragten Schüler der lange Schulweg problematisch. Insgesamt nehmen die Schüler die Schule bzw. den besonderen Bezug zur Religion und den Schwerpunkt einer harmonischen Art und Weise des Umgangs miteinander an.

Für Schüler der Schule 6 ist der harmonische Umgang miteinander besonders wichtig.

Sie zeigen bewusstes Interesse an der Schule und am Unterricht. Dennoch gehen sie davon aus, dass wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ihr Leben wichtig sein werden, nicht in der Schule gelernt werden können. Das bezieht sich u. a. auf selbstständige Arbeitstechniken.

### **9.6.7 Die schriftliche Befragung**

Die Schule 6 wird in Kenntnis des allgemein bildenden Profils und des möglichen Schulabschlusses von den Schülern und besonders von den Eltern gewählt. Bedeutend ist für Schüler und Eltern auch der gute Ruf der Schule.

Die Musiklehrer tendieren im Gegensatz zu den Lehrern dazu, das Schülerpotenzial als nicht lernbereit einzuschätzen. Für Musiklehrer, aber besonders für Lehrer ist der Zeitdruck und das Korrigieren belastend. Musiklehrer, Lehrer und Eltern sind dennoch, entgegen der Einschätzung der Schüler, mit der Schule sehr zufrieden.

Die Musiklehrer legen auf das Musikhören viel Wert. Entsprechend ist auch die Beurteilung und Bewertung von Musik sehr wichtig. Damit wird, mit Ausnahme des Singens, keiner aktiven Musizierpraxis nachgegangen. Hinderlich ist mit Sicherheit die fehlende Ausstattung für Möglichkeiten instrumentalen Musizierens.

Die mäßige Erwartungshaltung der Schüler an den Musikunterricht ist durchaus erfüllt. Der Unterricht wird von dem Musiklehrer gelenkt und ist durch die selbstständige Schülertätigkeit geprägt.

Die Musiklehrer und Lehrer sind für die Teamarbeit wenig aufgeschlossen und praktizieren sie nur in Ausnahmen. Während die Musiklehrer dennoch schulische und außerschulische Partnerschaften eingehen, setzen die Lehrer vor allem auf schulische Partner.

Von einem musikalischen Engagement innerhalb der Schule kann man bei den befragten Schülern wenig sprechen. Die Arbeitsgemeinschaften Chor, Instrumentalunterricht und Tanz werden von 23 % der befragten Schüler besucht. Ca. 46 % der Schüler sind aber musikalisch außerhalb der Schule tätig, von denen ein hoher Anteil, 21 % der außerhalb lernenden Schüler, Privatunterricht nimmt.

19 % der befragten Schüler wünschen sich weitere Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Tanz, Instrumentalunterricht und Komposition. Das Interesse an musikalischer Betätigung ist durchaus vorhanden. Es wird allerdings eher im außerschulischen Rahmen wahrgenommen. Möglicherweise kann auch davon ausgegangen werden, dass

es weiteres interessiertes Schülerpotenzial gibt, welches unter Berücksichtigung bestimmter Schülerinteressen noch einbezogen werden könnte.

Der außerunterrichtliche Musikbereich wird nach außen hin von allen Befragten wahrgenommen. Die Arbeitsgemeinschaften Musik werden wenig genutzt, obwohl das musikalische Interesse weit höher ist. Trotzdem haben sich insbesondere der Verein und die Musikschule als außerschulische Partner für den Musiklehrer bewährt.

Mindestens 79 % der befragten Schüler nehmen aktiv an den Schulveranstaltungen, insbesondere Chorkonzert und Theateraufführung, teil. Auch die passive Teilnahme der Schüler an Schulveranstaltungen liegt mit 79 % relativ hoch. Hier wird hauptsächlich der Besuch des Chorkonzertes angegeben.

Das Profil der Schule 6 wird von den Befragten nicht einheitlich benannt. Teilweise gehen die Befragten von einer ästhetischen oder schöngestigen Profilierung aus. Dennoch wird überwiegend der Schultyp Gymnasium in Betracht gezogen.

### **9.6.8 Zusammenfassung**

Die Schule 6 hatte als evangelische Ausbildungsstätte eine besondere Tradition aufzuweisen. Mit der Wende hat der kirchliche Träger Schulleitung und Lehrer mit einer neuen, von ihrem Klientel geforderten Schwerpunktsetzung betraut, welches sich gesellschaftlich stärker durchsetzen kann bzw. für Schüler als Gymnasium bis zur 13. Klasse attraktiv ist. Der kirchlich-humanistische Kodex und die sehr attraktive, abgelegene Lage verhelfen der Schule vorerst zu ihrer großen Außenwirksamkeit.

Die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums unterscheidet sich von anderen Schulen. So sind alle Lehrer konfessionell gebunden. Weiterhin arbeiten z. B. 2 Lehrer als Kantor, was auch eine Vernetzung innerhalb eines größeren regionalen Umkreises gewährleistet. Die Schule trägt somit große Verantwortung für das kirchliche Leben und wird dieser (musikalischen) Verantwortung auch gerecht. Für Schüler der Sekundarstufe II gibt es einen deutlichen Bezug durch die mögliche Wahl eines Musikkurses, für Schüler der Klassen 7-10 besteht die Möglichkeit einer Mitwirkung in der Arbeitsgemeinschaft Chor. Somit ist der eigentliche Musikunterricht von Klasse 7 - 10, zumindest was öffentliche Präsentationen angeht, aus diesem Zusammenhang heraus eher auszuschließen.

Das vorhandene Schülerpotenzial ist stark gemischt. Atheisten neben Konfessionellen, verhaltensproblematische bis „normale“ Schüler. Für manche Eltern scheint diese Schule die einzige Möglichkeit zu sein, dass ihr Kind lernt bzw. sich sozial anpasst. Für manche Kinder ist die Schule nach vielfachem Wechsel die letzte Station, um sich endlich selbst zu finden.

Obwohl die Schule neben den Theaterstücken besonders mit dem Chor stark präsent ist, gibt es nur mäßige Erwartungen an den Musikunterricht. Diese werden, was das Fachliche angeht, auch völlig erfüllt. Die allgemeinen Erwartungen (Erfolgserlebnisse haben ...) liegen aber ebenfalls meist in diesem Bereich.

Im Unterricht erhalten die Schüler die Möglichkeit, selbstständig mit ihren Mitschülern und allein zu arbeiten. Ihnen gefallen, neben der Gruppenarbeit, aber besonders frontale Unterrichtsgespräche, die möglicherweise zu kurz kommen. Sie mögen auch Schülervorträge. Das schließt darauf, dass der persönliche und kommunikative Austausch und Kontakt für sie sehr wichtig ist und gepflegt wird. Die Schüler übernehmen vermutlich Vorbilder durch die Lehrer. Diese sind, entgegen anderen Schulen im nahen Umkreis, überhaupt nicht auf Teamarbeit ausgerichtet. Möglicherweise praktizieren sie aber ein enges Zusammenleben durch den gemeinsamen Glauben und entsprechende Rituale.

Zu einem Schulprogramm, in dem Schulleitung und Lehrer ihre Richtlinien festsetzen, angepasst an das Schülerpotenzial, gibt es keine Aussagen. Inwieweit die Schule diesen Weg geht, kann zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht gesagt werden. Es gibt verschiedene Ansätze für Projekte und fächerverbindenden Unterricht. Von einer Praxis kann hier noch nicht gesprochen werden. So kann man davon ausgehen, dass neue Unterrichtsformen erst sehr langsam ihren Weg in das alltägliche System finden. Vermutlich hängt für die Schüler der Klassen 7 - 10 damit auch die relative Unzufriedenheit mit der schulischen Situation zusammen.

Ein humanistisch-konfessionelles Bild mit starker musikalischer Wirksamkeit wird als Profil nach außen getragen und insbesondere von Eltern, Musiklehrern und Lehrern angenommen.

## **9.7 Schule 7**

(Durch die KMK als musisch-ästhetisch profilierte Schule definiert.)

### **9.7.1 Allgemeines**

Die Schule 7 befindet sich in einer Kleinstadt an der Grenze des Landes Brandenburg zum Land Sachsen-Anhalt. Die Region strahlt eine dörfliche Atmosphäre aus, da es kaum einen gewerblichen bzw. industriellen Hintergrund gibt.

Zur Zeit besuchen die Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe ca. 630 Schüler, die von ca. 47 Lehrern unterrichtet werden.

Die Lehrer und Schüler können ein Hauptgebäude sowie einen damit verbundenen Neubau nutzen. Die Aula von ca. 80m<sup>2</sup> mit kleiner Bühne ist für Veranstaltungen meist nicht ausreichend. So kann u. a. der Speiseraum genutzt werden.

Für den Musikunterricht steht ein Fachraum mit Vorbereitungsraum zur Verfügung, in dem die Gruppenarbeit unkompliziert organisiert werden kann. Problematisch ist nur die Hellhörigkeit des Neubaus. Die 2 Musiklehrer unterrichten im obligatorischen Stundenplan.

Weiterhin sind an der Schule ein Musiklehrer für den Wahlpflichtbereich und der Musikverein mit 2 Instrumentallehrern tätig. Der Wahlpflichtbereich Musik findet im ausgebauten Keller des Altbaus auf ca. 20 m<sup>2</sup> statt. Instrumentalunterricht für Bläser wird vom Musikverein nach Unterrichtschluss im ausgebauten Dachgeschoss gegeben. Die Räumlichkeiten sind genauso wenig wie die unterrichtenden Lehrer miteinander verbunden.

### **9.7.2 Geschichte**

Das Hauptgebäude wurde 1886 als Schule eröffnet und zu Beginn der 60er Jahre ausgebaut. Seit den 60er Jahren wurde die Schule als allgemein bildende polytechnische Oberschule und erweiterte Oberschule (bis zur 12. Klasse) geführt. Zu Beginn der 90er Jahre wurden wegen steigender Schülerzahlen auf dem Schulhof ein Flachbau errichtet und Fachräume saniert. Es bestand kurzzeitig die Gefahr einer Schließung der Schule und auch der Aberkennung der Oberstufe, da nicht immer die volle Abiturientenzahl erbracht werden konnte, weil verschiedene Schulen im Umkreis in steter Konkurrenz mit der Oberstufe sind und um Schüler werben. Die Schüler kommen z. Z. aus ca. 40 verschiedenen Orten in Brandenburg sowie Sachsen-Anhalt. Viele dieser Schüler gehen auf Grund der territorialen Nähe in eine Schule in Sachsen-Anhalt. Problematisch für

eine außerunterrichtliche Tätigkeit ist der z.T. nur stündliche Busverkehr, sodass sich viele Schüler nachmittags in der Schule kaum länger als notwendig aufhalten.

Bereits seit 1958 existierte schon ein Jugendblasorchester an dieser Schule, welches als Musikverein e.V. nach der Wende weiterhin tätig blieb. Damit konnte einerseits die gesamte Ausrüstung an Blasinstrumenten erhalten bleiben und andererseits konnten alle musikalischen Aktivitäten weiterhin gepflegt werden. Etwa 1993 wurde auf Grund des Zuspruchs das Keyboardorchester gegründet. Beide Orchester werden von einem professionellen Leiter betreut. Mit diesen Ensembles (60 Mitglieder im Musikverein und 30 Mitglieder im Keyboardorchester) konnte die Schule ihren musikalischen Standort bewahren.

Schulversuche wurden nach bisherigen Erkenntnissen nach der Wende nicht durchgeführt. Der Schwerpunkt lag eher auf dem Aus- und Umbau bzw. der Modernisierung der Schule.

### **9.7.3 Organisation**

Die Schule 7 ist als gymnasiale Gesamtschule strukturiert. Zum Zeitpunkt der Befragung bestand auch noch ein Internat. Die Internatsplätze sind jedoch von Jahr zu Jahr weniger gefragt. Infolge des nicht genutzten Angebots kann das Internat wirtschaftlich nicht aufrechterhalten werden.

### **9.7.4 Wahrnehmung in der Öffentlichkeit**

Die Schule 7 präsentiert sich vorrangig durch den Musikverein und das Keyboardorchester und dessen bekannte Konzerte. Damit bestimmt die Schule indirekt ihren wichtigen Platz als kultureller Mittelpunkt der Stadt, denn auf Tanzveranstaltungen in der Schule mit Lehrern, Eltern und Abiturienten sowie bei Stadtveranstaltungen ist insbesondere der Musikverein durch das Blasorchester öffentlich präsent. Hier prägen musikalische Aktivitäten, die außerschulisch und unabhängig existieren, das Image der Schule.

Es gibt allerdings auch sehr verschiedene und interessante Projekte, die z. B. durch den Fachbereich Darstellendes Spiel in Inszenierungen publikumswirksam und erstklassig umgesetzt werden. Weiterhin können der Tag der offenen Tür und Projektstage, die auch in Zeitungsberichten veröffentlicht werden von Interessierten sehr bewusst wahrgenommen werden. Einzelne Projekte anderer Unterrichtsfächer im

naturwissenschaftlichen und schöngeistigen Bereich spielen ebenso eine große Rolle. Auch der Sportbereich zeigt wichtige und prägende Aktivitäten auf.

### **9.7.5 Organisation hinsichtlich einer Musikausbildung**

Ab der Klassenstufe 9 kann von den Schülern, neben anderen Wahlpflichtfächern, das Fach Musik bzw. Instrumentalspiel gewählt werden. Ein versierter Lehrer steht im Instrumentalbereich vor allem für die Instrumente Klavier/Keyboard/Akkordeon und Schlagzeug zur Verfügung. Der Instrumentalbereich wird durch die Schule organisiert und ist unabhängig vom obligatorischen Musikunterricht. Interessierte Schüler können Kenntnisse in Musiktheorie und Ensemblearbeit erwerben, wenn sie Mitglieder im Musikverein oder im Keyboardorchester werden. Arbeitsgemeinschaften Musik erhalten sehr wenig Zuspruch, was auch damit zusammenhängt, dass bisherige Angebote meist aus organisatorischen Gründen nur zeitweise bestehen.

Ein anderes Problem ist die fehlende Vernetzung der Musikangebote. Über den Musikverein wird weiterhin Instrumentalunterricht für Blasinstrumente im Schulgebäude angeboten. Es können auch Instrumente gemietet werden.

Schuleigene Ensembles konnten über einen längeren Zeitraum bisher nicht aufgebaut werden.

Eine Aufnahmeprüfung für Schüler zur Überprüfung musikalischer Kenntnisse vor dem Schulbesuch wird nicht durchgeführt.

### **9.7.6 Die mündliche Befragung von Schülern**

In den befragten Klassen war die Gesprächsbereitschaft während der Befragung sehr stark ausgeprägt, wobei die Schüler der 7. bis 9. Klasse wesentlich bewußter auf die einzelnen Fragen eingingen als die der 10. Klasse. Eine grundlegende Kritik der Schüler bezog sich auf den hygienischen Zustand einiger Räumlichkeiten und der Küche. Für alle Schüler spielt im Alltag der Bezug zu den Lehrern eine entscheidende Rolle. Gleichzeitig wurde der Wunsch geäußert, auch von jüngeren Lehrern unterrichtet zu werden, da der Altersdurchschnitt der Lehrer um 50 Jahre liegt.. Ein gutes Lernklima wird im Unterricht prinzipiell als wichtig empfunden und von der „Laune“ des Lehrers abhängig gesehen. Soziale Probleme wurden damit in der Regel auf den Umgang von Lehrern mit Schülern reduziert. Für alle Schüler war zu dem gegenwärtigen Zeitpunkt der Leistungsdruck durch Arbeiten und durch verschiedene „Lernfächer“ im sprach- und naturwissenschaftlichen Bereich von großer Bedeutung. Der Bezug zu

künstlerischen Fächern wurde im Zusammenhang mit Selbstbewusstseinsentwicklung (im Musikunterricht) und Entspannung (im Kunstunterricht) hervorgehoben.

Für Schüler der Schule 7 ist ein gutes Lernklima besonders wichtig. Meist wird es in sozialer Abhängigkeit vom Umfeld gesehen bzw. zur „Laune“ des Lehrers in Beziehung gesetzt.

### **9.7.7 Die schriftliche Befragung**

Die Schule 7 wird in Kenntnis des allgemein bildenden Profils und des möglichen Schulabschlusses durch Schüler und Eltern gewählt. Von entscheidender Bedeutung für Schüler und Eltern sind nicht die materiellen und schulspezifischen Gegebenheiten, sondern die persönlichen Kontakte zu Freunden.

Die Musiklehrer und der Lehrer beschreiben das vorhandene Schülerpotential als wenig motiviert bzw. nicht lernbereit. Sie unterscheiden sich aber in der Belastung durch weitere Tätigkeiten. So ist z. B. das Organisieren und Vorbereiten des Unterrichts den Musiklehrern, im Gegensatz zu ihren Kollegen, keine Bürde. Sie sind, ähnlich den Angaben der Schüler und Eltern, mit ihrer Schule und ihrer Situation durchaus zufrieden.

Die Musiklehrer legen auf die Vermittlung von musikalischem Fachwissen sowie auf das Musikhören viel Wert. Die Schüler werden aktiv über die Tätigkeiten Singen und Klassenmusizieren an diesen Anspruch herangeführt. Die Erwartungen der Schüler hinsichtlich des Erwerbs von Fachwissen werden übererfüllt, allgemeine, nicht musikalische Erwartungen wiederum werden in keiner Weise ihren Vorstellungen gemäß erfüllt.

Handlungsorientierung und Differenzierung ermöglichen den Musiklehrern ein erfolgreicherer und weniger belastendes Arbeiten. Dennoch wird der mögliche Erfolg ihrer Unterrichtstätigkeit über den Unterrichtsrahmen hinaus noch nicht wahrgenommen. Der frontal orientierte und lehrergelenkte Unterricht dominiert.

Die Musiklehrer sind für die Teamarbeit sehr aufgeschlossen. Sie suchen nach aufgeschlossenen Partnern innerhalb und außerhalb der Schule. Sie ermittelten diese vorwiegend im außerschulischen Rahmen. Die Zusammenarbeit ist bisher nicht langfristig orientiert. Alle bisherigen Unterrichtsprojekte fanden unter eigener Leitung statt.

Von einem starken musikalischen Engagement innerhalb der Schule kann man bei den befragten Schülern weniger sprechen. Die Arbeitsgemeinschaften Chor und

Instrumentalunterricht werden von 11 % der befragten Schüler besucht. Ca. 28 % der Schüler sind musikalisch außerhalb der Schule tätig.

24 % der Schüler wünschen sich weitere Arbeitsgemeinschaften wie Tanz, Bands und Chor. Das Interesse an musikalischer Betätigung ist durchaus vorhanden. Die Schüler legen insbesondere auf die Arbeit in verschiedenen Ensembles Wert. Es gibt also interessiertes Schülerpotenzial, welches noch einbezogen werden könnte.

Der außerunterrichtliche Musikbereich wird nach außen hin nur im begrenzten Maße wahrgenommen. Die Arbeitsgemeinschaften Musik werden kaum genutzt, obwohl das musikalische Interesse weit höher ist. Trotzdem haben sich insbesondere der Verein und die Musikschule als außerschulische Partner für den Musiklehrer bewährt.

Mindestens 81 % der befragten Schüler nehmen aktiv an den Schulveranstaltungen teil, wobei ca. 39 % der Schüler bei Sportfesten mitwirken. Auch die passive Teilnahme der Schüler an Schulveranstaltungen liegt mit 68 % relativ hoch.

Das Profil der Schule 7 wird von den Befragten nicht einheitlich, aber mehrheitlich entsprechend dem Schultyp Gesamtschule benannt. Eine musikalisch-ästhetisch orientierte Struktur der Schule 7 wird von den Befragten keinesfalls in Betracht gezogen.

### **9.7.8 Zusammenfassung**

Die Schule 7 ist verbunden mit der Tradition eines Jugendblasorchesters bzw. Fanfarenzugs in der DDR. Auf dieser Grundlage Entwicklung kann der heutige Musikverein erfolgreich tätig sein. Von der Schule aus werden alle Aktivitäten koordiniert und viele Veranstaltungen betreut und musikalisch unterstützt. Für die Region ist der Verein ein kultureller Mittelpunkt, nicht aber für die tägliche Praxis Schule und Musikunterricht.

Die befragten Musiklehrer, Schüler und Lehrer sind größtenteils nicht mit dem Musikverein verbunden und bewerten die Schule ohne einen musikalischen Bezug. Anders die Eltern, sie nehmen als Außenstehende die Aktivitäten eher als Ganzes wahr. Eine Trennung von schulischen und außerschulischen Aktivitäten ist für sie nicht nachvollziehbar.

Im Gegensatz zu den anderen Beteiligten waren die Lehrer für die schriftliche Befragung nicht aufgeschlossen. Nur ein Lehrer füllte den Fragebogen aus. Aus

verschiedenen Einzelgesprächen mit den unterrichtenden Lehrern wurde eine sehr starke Isolierung der Fachbereiche und der einzelnen Lehrer deutlich. Die Atmosphäre widerspiegelt einen Entfremdungsprozeß bei den Lehrern untereinander sowie zwischen Lehrern und Schülern. Es fehlen Formen der Kommunikation auf Schulebene, Visionen und ehrliche Bestandaufnahmen sind nur individuell, aber nicht auf das Lehrerteam bezogen.

Die Ursachen sind durchaus vielfältiger Natur. Abgesehen von erdrückenden sozialen Verhältnissen im Umfeld hat wiederum ein älteres Lehrerkollegium die Führung. Junge Lehrer, Referendare oder Praktikanten sind eine Seltenheit. Insofern verlangt man von gestandenen Lehrern eine ständige Anpassung und Umstellung auf die veränderte Schülergeneration, gesellschaftliche Entwicklungen usw.

Betrachtet man den Musikbereich, so kann man durchaus von optimaler Besetzung sprechen. Dennoch gelingt es den Unterrichtenden nicht, einen außerunterrichtlichen Bereich über einen längeren Zeitraum aufzubauen. Abgesehen von Interessenten steht vor allem das Organisatorische im Weg. So muss z. B. eine gemeinsame Probenzeit gefunden werden, die stundenplantechnisch geplant werden und über das gesamte Schuljahr feststehen muss. Weiterhin sind die oftmals langen Schulwege für die Schüler sowie die Abhängigkeit vom Schulbus für die Lehrerinitiativen belastend.

Die Probleme bei den Lehrern anderer Fachbereiche hängen mit dem allgemeinen Schülerpotenzial der Gesamtschule zusammen. Die Musiklehrer scheinen wiederum einen Weg für sich gefunden zu haben, der ihnen einen optimalen Unterricht mit den Schülern gestattet. Insbesondere der Beginn einer Abkehr vom Frontalunterricht und Hinwendung zur Differenzierung und Handlungsorientierung bieten aus ihrer Sicht die effektiveren Chancen. Betrachtet man die umfangreichen Weiterbildungen der Musiklehrer, so waren diese in keiner Weise umsonst. Dennoch werden über den Unterricht hinaus kaum öffentliche Projekte bekannt. Bisher konnten für eine Zusammenarbeit wenig schulische Partner gewonnen werden. Von den außerschulischen Aktivitäten des Musikvereins bleibt der Musikunterricht unberührt. Auch der Wahlpflichtbereich spielt für den Musikunterricht keine Rolle.

Die besten Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung des Musikbereiches ergeben sich nicht nur durch eine Form der Zusammenarbeit mit den bestehenden Ensembles. Vielmehr sollte man sich dem Aufbau schuleigener Ensembles, vor allem Chor, widmen, da das Potenzial auf Schüler- wie auf Lehrerseite ausreichend vorhanden ist.

Weiterhin sollte sich eine schulinterne Zusammenarbeit mit dem starken Fachbereich Darstellendes Spiel entwickeln. Dieser Fachbereich ist aber nur in der Oberstufe aktiv. Vermutlich wird eine Musikorientierung als Profil kaum die entsprechende Akzeptanz im Kollegium finden, der Ausbau einer ästhetischen Profilierung wohl eher.

Die Musiklehrer werden weiterhin vor allem außerschulische Partner suchen, um den Anspruch einer musikorientierten Profilierung fachspezifisch zu stützen. Ihre individuelle Wahl fällt mehr auf personelle als auf institutionelle Partner. Ihre Überlegungen hinsichtlich der Projekte sollten sich dennoch stärker auf die Berücksichtigung von Schülerideen, insbesondere auf die ensembleorientierten Anforderungen der Schüler beziehen.

Über Unterrichts- und außerunterrichtliche Projekte kann eine Schule ihr Profil nach außen tragen und gleichzeitig den Schülern Möglichkeiten für ein Feedback auf ihre Leistungen geben. Voraussetzung dafür ist eine Öffnung der Fachbereiche zueinander. Diese Entwicklung gilt es zu intensivieren. Da dieser Prozess der Vernetzung meist auf Grund von Befindlichkeiten Jahre dauert, wäre es in jedem Fall ratsam, gemeinsame schulinterne Weiterbildungen im Hinblick auf fächerverbindenden Unterricht durchzuführen.

## **10 Zusammenfassende Auswertung der Untersuchung**

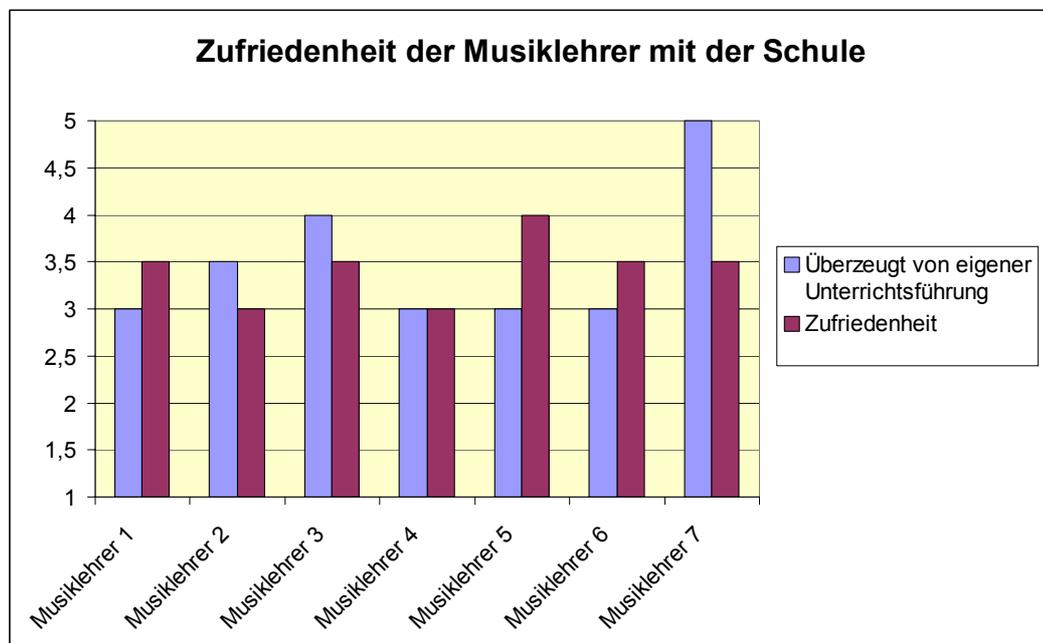
### **10.1 Einführung im Kontext des Struktur- und Handlungsrahmens**

Für alle Schulen war der Beginn der 90er Jahre ein Umbruch im strukturellen und inhaltlichen System der Schule. Mit Traditionen wurde gebrochen und neue Systemideen wurden durchgesetzt. Insofern lässt sich davon ausgehen, dass jede Schule eine Profilierung ihrer Wahl gestalten kann. Schule 1 und 7 waren mit einer Musiktradition vor der Wende vertraut und haben dieser mit mehr und minder Erfolg zu einem neuen Struktur- und Handlungsmodell verholfen. Insbesondere der Schule 1 gelang es, die Stärken der Tradition in den Profildungsprozess einzubringen. Das Schulprogramm macht deutlich, in welchem Entwicklungsprozess sich Schulen befinden bzw. in welchem Rahmen noch Bestandsaufnahme und Selbstevaluierungsprozesse bedeutsam sind und ab wann der Struktur- und Handlungsrahmen bewusst geändert wird. Wenn sich dieser ändert, dann im Kontext ästhetischer Ansprüche.

Dass sich die Unterrichtsführung für den Musikunterricht entscheidend geändert hat, kann weniger bestätigt werden. Die Musiklehrer gehen meist von konventionellen Unterrichtsmethoden aus, die sich vorwiegend auf den Frontalunterricht bzw. auf den lehrergelenkten Unterricht beziehen. In der Praxis bietet der Rahmen von 45 Minuten nur begrenzt die Möglichkeit einer ästhetischen Auseinandersetzung. Das oftmals einseitige Verständnis von Musikhören im Sinne von Analyse und Interpretation scheint nur bedingt der Bedürfnislage und den Wahrnehmungsmöglichkeiten vieler Schüler zu entsprechen. Erst wenn das Musikmachen zu einer langfristigen Praxis wie in Schule 1 geworden ist, werden Erfahrungen unterschiedlichster Art, auch ästhetischer, möglich. Eine weitere Möglichkeit der Gewinnung von ästhetischen Erfahrungen kennzeichnet den fächerverbindenden Projektunterricht der Schule 5. In seiner Kontinuität und Häufigkeit entspricht er insbesondere den Interessen der Schüler. Obwohl die Qualität der musikalischen Fachkenntnisse nicht der von Schülern der Schule 1 gleichkommt, kann hier von ästhetischer Praxis gesprochen werden.

Die Belastungen der Lehrer und Musiklehrer stimmen kaum überein. Es hat aber den Anschein, dass Handlungsorientierung und Differenzierung im Musikunterricht und die Motivation von Vorteil sind. Doch um z. B. Gruppenarbeit im Kontext von Musikmachen zu organisieren, sind Phasen des Experimentierens von Seiten der Lehrer

notwendig. Voraussetzung bleibt dennoch die eigene Weiterbildung. In der Schule 7 wurde, unabhängig von anderen Lehrern, diese Möglichkeiten genutzt. Damit kommen öffentliche Präsentationen vorerst weniger vor, die Musiklehrer sind mit ihrer Situation durchaus zufrieden. Obwohl das System der Schule 1 von Präsentationen lebt, sind die Musiklehrer hier durch ihre berufliche Situation mehr belastet. Ihnen fehlt vermutlich die Möglichkeit, über ihre eigene Unterrichtstätigkeit mehr reflektieren zu können. Die Musiklehrer der Schulen 3 und 7 sind wiederum von ihrer Unterrichtsführung überzeugt. Interessant ist, dass gerade in diesen Schulen keine Profilbildungsprozesse stattfinden und sich, zumindest zeitweise, das 'Einzelkämpfertum' bewährt.



Die Meinungsbilder von Musiklehrern und Lehrern zeigen in den seltensten Fällen Übereinstimmungen, z. B. bei der Wahl der Partner und hinsichtlich der Belastungen. Somit lässt sich schlussfolgern, dass sich Musiklehrer ein individuelles Handlungsmuster schaffen und eine Wirkung der Rahmenbedingungen tendenziell anders wahrnehmen als andere Fachlehrer. Deutlich muss gesagt werden, dass Lehrer mit ihrer Situation in der Schule zufriedener sind als die Musiklehrer.

Die Eltern haben als Beobachter immer eine bessere Meinung von der Schule als die anderen Beteiligten. Möglicherweise verhilft ihnen dazu der Abstand zur Schule bzw. die fehlende Unmittelbarkeit.

## **10.2 Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht aus der Sicht aller Befragten**

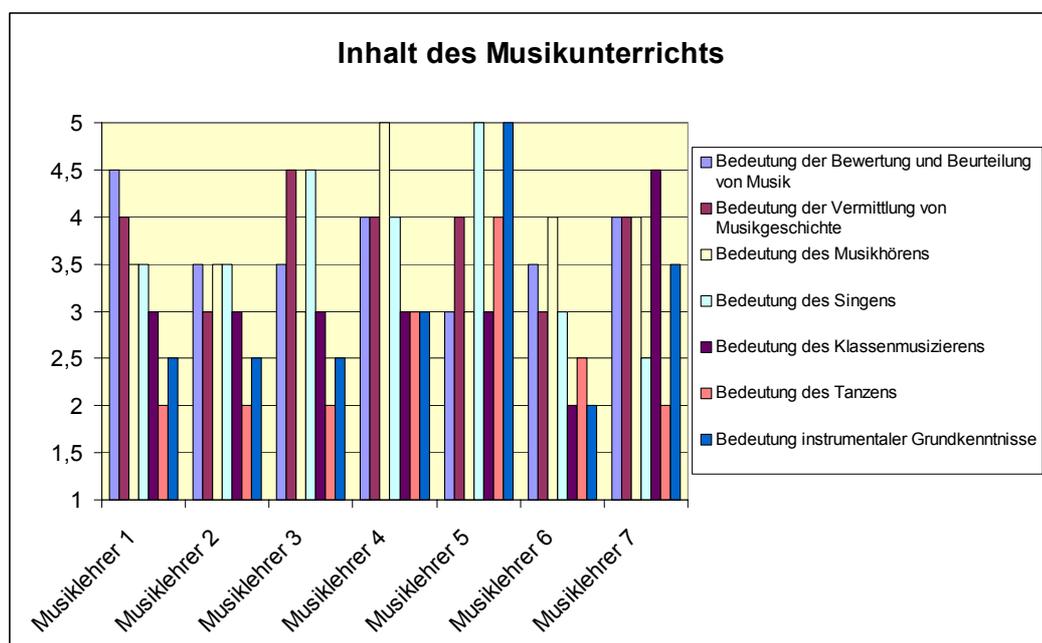
Die Schulen werden von Schülern und Eltern in erster Linie aus der Kenntnis eines allgemein bildenden Profils und der damit verbundenen Möglichkeit des angestrebten Schulabschlusses am Ende des Schulbesuchs gewählt. Die weiteren Gründe beziehen sich meist auf schulspezifische Sachverhalte, auch materielle und strukturelle Gegebenheiten, die Ausdruck des Profils sein können. In Ausnahmen bestehen subjektive Bindungen zu anderen Schülern oder Eltern. Subjektive Bindungen sind in ländlichen Regionen eher anzutreffen als in infrastrukturell entwickelten.

In den Schulen treffen Musiklehrer wie Lehrer auf ähnlich lernbereites und nicht lernberechtigtes Schülerpotenzial, was den schulischen Alltag der Musiklehrer und Lehrer durchaus belasten kann. Das Vorhandensein des diesbezüglichen Potenzials ist wenig vom Schultyp Gymnasium oder Gesamtschule abhängig. Es scheint im direkten Zusammenhang mit dem Unterricht an der Schule zu stehen. Grundlegend erschwert oftmals der Unterricht in zahlenmäßig großen Klassen den Schulalltag.

## **10.3 Der Musikunterricht**

Es besteht ein Konsens der Musiklehrer hinsichtlich der Vermittlung von musikalischem Fachwissen ab Klassenstufe 7 und besonders ab Klassenstufe 11. Der Schwerpunkt liegt dabei mehr auf der theoretischen als der praktischen Vermittlung. Musik hören und interpretieren prägt die Musikunterrichtspraxis eher als das Musikmachen, obwohl sich grundsätzlich die Erwartungen an den Musikunterricht auf das aktive Musikmachen beziehen. Im Wesentlichen wird die aktive Musizierpraxis im Unterricht durch das Singen bestimmt. Ein enger Bezug zur Singetradition der DDR lässt sich aber nicht an allen Schulen nachweisen. Weiterhin wurde das orffsche Instrumentarium während der Hospitationen zwar oftmals zur klanglichen Interpretation von Gedichten oder Texten genutzt, weniger jedoch z. B. zum Klassenmusizieren. Instrumentale Grundkenntnisse erfahren meist keine große Gewichtung, da die technischen Voraussetzungen (z. B. ein Keyboardraum mit 15 oder 30 Schülerplätzen) fehlen. Für Schule 1 und 5 muss ergänzt werden: Die instrumentalen Grundkenntnisse werden in Schule 1 nicht im Unterricht erworben, sondern über die Musikschule realisiert, im Gegensatz zu Schule 5, wo diese auch im Unterricht und als Ganztagsangebot zu finden sind. Daraus wird ersichtlich, dass diese

Schwerpunktsetzung nicht unbedingt mit der Qualität bzw. dem Anspruch an die instrumentale Ausbildung im Zusammenhang steht, sondern Ausdruck des Angebotes und der Intention durch den Musiklehrer ist. Unter dem ästhetischen Blickwinkel von Schule 5 hat das Tanzen/Bewegen einen anderen Stellenwert als in den übrigen Schulen. Möglicherweise liegt auch hier ein neuer Schwerpunkt für die Unterrichtsinhalte unter ästhetischem und musikorientiertem Blickwinkel. Bewertung und Beurteilung von Musik stehen für Musiklehrer (bis auf Schule 1) nicht an vorderer Stelle. Es dominieren grundlegend musikalische Bildungsansprüche, auch Musikhören.



Es gelingt in keiner Schule, den Erwartungen der Schüler an den Musikunterricht gerecht zu werden, aber es gibt Annäherungen an die Erwartungen. Die höchsten Erwartungen beziehen sich vordergründig auf den erhofften Spaß, aber auch auf die Förderung von Begabungen und kreativen Freiräumen, z. T. auch auf bestimmte Möglichkeiten selbstständigen Handelns. Im Großen und Ganzen kennzeichnet der Wunsch nach individueller Selbsterfüllung die Erwartungshaltung der Schüler. Dementsprechend würde der Musikunterricht auch teilweise ein Ausdruck für deren Nichterfüllung sein.

Die Unterrichtsführung der Musiklehrer ist größtenteils lehrerzentriert und frontal. Handlungsorientierung und Differenzierung gehören eher selten zu einer gängigen Unterrichtspraxis des Musikunterrichts. Möglicherweise lässt sich ein Zusammenhang mit der auf die Lehrer zentrierten Ensemblepraxis (Chor und Orchester) herstellen, die,

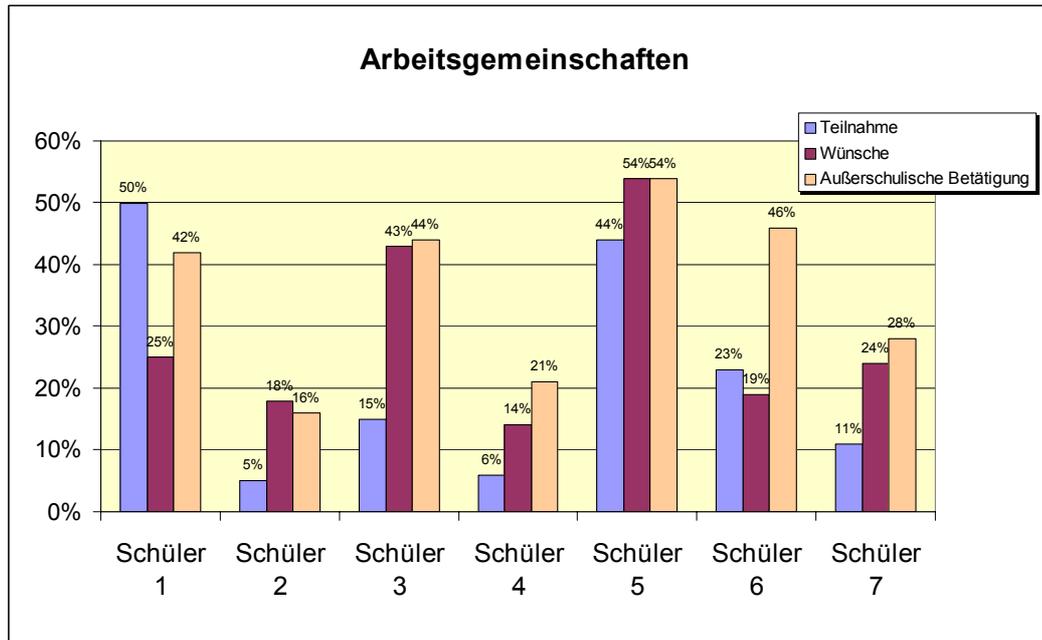
unterschiedlich in Qualität und Umfang, als Teil des Unterrichts beobachtet werden kann. Die Verfasserin geht davon aus, dass der derzeitige Struktur- und Handlungsrahmen für den Musiklehrer nicht ausreichend effizient ist.

Die Musiklehrer erweisen sich als teamfreudig. Dennoch lässt sich beobachten, dass sie eher mit außerschulischen als mit schulischen Partnern zusammenarbeiten. Die Musikschule eignet sich neben Vereinen und Künstlern eher für eine Zusammenarbeit als institutionelle Partner wie Theater und Opernhäuser. Diese Entwicklung zur individuellen außerschulischen Unterrichtsbegleitung verdeutlicht durchaus eine Öffnung der Schule und des Unterrichts nach ‚außen‘.

Auf der anderen Seite verhalten sich auch Lehrer teamfreudig, beziehen sich aber vorrangig auf schulische Partner. Es hat den Anschein, dass sich Musiklehrer gegenüber einer schulischen Zusammenarbeit sehr schwer tun.

#### **10.4 Der Fachbereich**

Die Beteiligung der Schüler an den Arbeitsgemeinschaften Musik schwankt innerhalb der sieben Schulen, ist aber dennoch im Verhältnis zu den befragten Schülern größtenteils wenig ausgeprägt. Ebenso besteht meist ein relativ geringes und einseitiges Angebot, mit Ausnahme der Schule 1, an außerunterrichtlichen Möglichkeiten musikalischer Betätigung. Dass das musikalische Interesse in allen Schulen vorhanden ist, lässt sich aus den Beobachtungen hinsichtlich außerschulischer Verwirklichung sowie aus Wünschen nach weiteren Arbeitsgemeinschaften ersehen. Prinzipiell werden alle Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Instrumentalspiel, Tanz, Komposition und Band gefordert bzw. der jeweils nicht an der Schule angebotene Bereich. Je größer das Angebot an Arbeitsgemeinschaften, umso mehr Interessenten gibt es und umso mehr wird von Seiten der Schüler auch an Schulveranstaltungen teilgenommen (s. Graphik zu Arbeitsgemeinschaften und zu Schulveranstaltungen).



In der Wahl der Partnerschaften gilt im außerunterrichtlichem Bereich derselbe Grundsatz wie für den Musikunterricht.

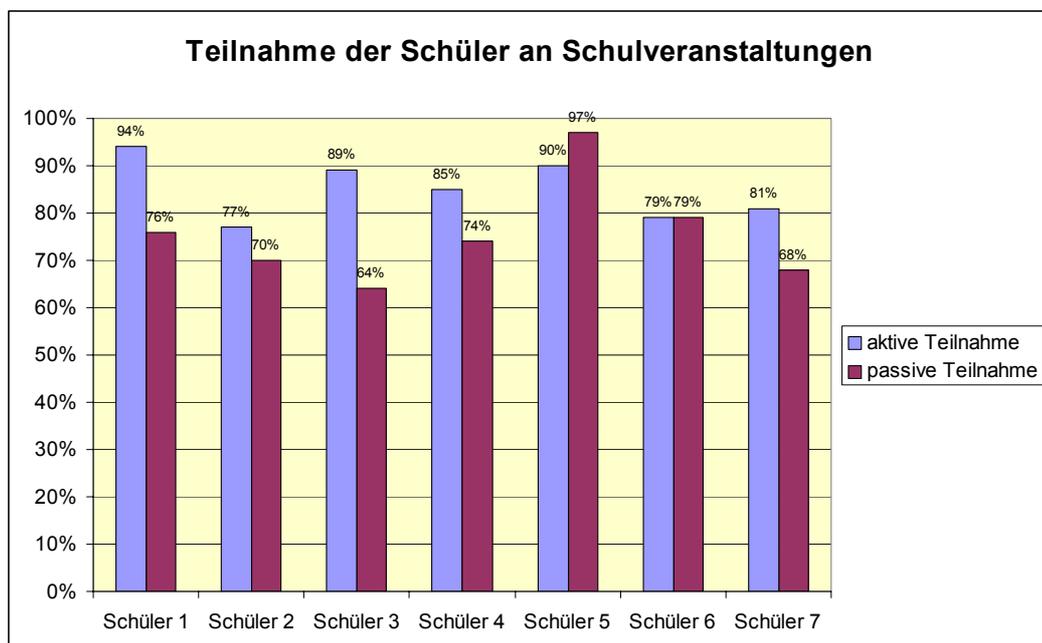
Die Angaben der Lehrer, Eltern und Schüler weisen auf eine Aktivität des Fachbereiches innerhalb der Schule bzw. auf Schulveranstaltungen hin. In den seltensten Fällen handelt es sich um musikorientierte Schulveranstaltungen wie z. B. Chorkonzerte. Eine langjährige Ensemblesätigkeit in den Arbeitsgemeinschaften ist eher eine Ausnahme. Es hat den Anschein, als würden kürzer lebende Ensembleprojekte, z. B. Band, eher in der Schule entsprechende Rahmenbedingungen finden.

### 10.5 Das Profil

Die befragten Schulen differieren sehr stark hinsichtlich Profilbildungsprozessen. Wird z. B. in Schule 1 eine musikorientierte Profilbildung angestrebt und umgesetzt und eine ästhetische Auseinandersetzung auf dieser Basis angestrebt, so ist der Prozess in Schule 5 grundsätzlich ästhetisch orientiert und steht im Kontext musikalischer Bildungsaspekte. Ähnliches gilt auch für Schule 2, wobei derzeit alle ästhetischen Fächer aktiv sind und unterschiedlich in Erscheinung treten. In Schule 7 stagniert der gesamte Entwicklungsprozess auf Grund fehlender Selbstevaluation. Gleiches gilt für Schule 3, wobei hier allerdings die Lehrer sehr offen eine Veränderung hinsichtlich ästhetischer und musikbezogener Profilorientierung anstreben. Schule 4 widerspiegelt eine kombinierte Form von Ästhetik/Informatik, wobei hier der derzeitige

Musiklehrermangel wegen Schwangerschaft zum Zeitpunkt der Befragung eine Schwerpunktsetzung nicht zulässt.

Daraus schlussfolgernd stehen nicht alle Schulveranstaltungen im Kontext von Profilbildungsprozessen. Bei schultypischen Schulveranstaltungen wie Sportfest oder Elternabend, Ausstellungen und Theateraufführungen ist ein Vergleich von aktiver und passiver Teilnahme der Befragten unterschiedlich hoch. Die verstärkte Teilnahme an Schulveranstaltungen entspricht vermutlich einer verstärkten Identifizierung mit der Schule und somit einer möglichen Ausdrucksform von Profil.



## **Teil III: Modellentwurf einer Profilbildung**

### **11 Das Struktur- und Handlungsmodell einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung**

#### **11.1 Hypothesen in der Diskussion**

##### 1. Hypothese:

Grundlage einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule ist der Musikunterricht. Musik-Wahlpflicht und Arbeitsgemeinschaften für Musik erweitern das musikalische Angebot an einer Schule.

Diskussion am Beispiel der Schulen 1 und 7

In der Schule 1 besteht eine Vernetzung von Musikunterricht, Musik-Wahlpflicht und Arbeitsgemeinschaft Chor. Durch den erfolgreichen Schulversuch über 3 Jahre ist es gestattet, einen erweiterten Musikunterricht anzubieten und somit offiziell eine Musikorientierung als Profil anzubieten. Der Wahlpflichtunterricht wird in den Leistungskursen Musik weitergeführt. Somit besteht für Schüler die Möglichkeit des Abiturerwerbs. Chor und Instrumentalunterricht gehören für Schüler der Musikklassen zum obligatorischen Stundenplan. Der Chor steht für die praktische Umsetzung musikalischer Kenntnisse, der Unterricht bzw. Wahlpflichtunterricht für das Erlangen theoretischer Kenntnisse.

Der Erfolg dieser Vernetzung spricht für sich. Steigende Schülerzahlen bezüglich der Anmeldung zur Aufnahmeprüfung werden ab Klasse 7 dokumentiert. Auch die Grund- und Leistungskurse werden von vielen Schülern wahrgenommen. Der Bekanntheitsgrad des Chores bzw. die Qualität seiner Konzerte wurden durch diese Vernetzung geprägt.

Die räumlichen Voraussetzungen werfen insofern Probleme auf, als zum einen ungenügend Fachräume (wenn auch zentriert angeordnet) für den Musikunterricht vorhanden sind und zum anderen keine Aula, sondern ein Speiseraum als Probenort genutzt werden muss.

Die Musikschule bietet in den Räumen der Schule Instrumentalunterricht. Kammermusikalische Ensemblesaktivität ist ebenso Bestandteil einer aktiven Musizierpraxis von Schülern. Die Präsentationen erfolgen in Abstimmung relativ häufig. Eine langjährige Zusammenarbeit mit dem außerschulischen Partner Musikschule hat sich für die Schule 1 positiv ausgewirkt und ist Bestandteil der Profilierung.

Der Schulversuch wurde innerhalb der drei Jahre wissenschaftlich begleitet. Auch künftig werden innerhalb des Musikbereiches didaktische Leitlinien für den Musikunterricht, insbesondere für die Oberstufe, weiterentwickelt.

Es hat den Anschein, dass für die Entstehung und Formung einer Schulprofilierung eine wissenschaftliche Begleitung förderlich ist. Ebenso muss diese durch die Musiklehrer in Auseinandersetzung mit dem Schulalltag weitergeführt werden.

In der Schule 7 besteht grundsätzlich dieselbe Struktur wie in Schule 1. Im Unterschied zum Chor kann hier auf die lange Tradition eines Blasorchesters hingewiesen werden. Dennoch kann nicht von einer Vernetzung gesprochen werden. Unterricht, Wahlpflicht und Ensemblesätigkeit werden durch verschiedene, auch außerschulische, Interessen beeinflusst und bestehen voneinander isoliert. Eine kooperative Beziehung war zum Zeitpunkt der Befragung nicht gegeben. Die räumliche Trennung der musikbezogenen Unterrichtsräume verhindert einen unkomplizierten und flexiblen Kontakt.

Ein Konsens der Lehrer existiert hinsichtlich allgemeiner Verhaltensprobleme von Schülern. Eine bewusste Zielorientierung mit entsprechenden Verabredungen und überhaupt eine Akzeptanz für eine Profilierung sowie eine wissenschaftliche Begleitung konnten nicht nachgewiesen werden.

1. These:

Grundlage einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule ist die Vernetzung von Musikunterricht, Musik-Wahlpflicht und Arbeitsgemeinschaften für Musik. Ohne eine wissenschaftliche Begleitung und weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzung der Lehrer kann eine Profilierung nicht aufrechterhalten werden. Als langjähriger Partner für die Vernetzung eignet sich insbesondere die Musikschule.

2. Hypothese

Für eine musikalisch-ästhetisch profilierte Schule ist personelle und strukturelle Kontinuität Voraussetzung.

Diskussion am Beispiel der Schulen 3 und 5

In der Schule 3 existiert für ein Jahr das Wahlpflichtangebot für Musik, ein Ergebnis von Eigeninitiative bzw. von kontinuierlichem Engagement der Musiklehrer ohne eine vollständige strukturelle Basis. Zur Zeit der Befragung gab es dennoch keine Möglichkeit einer kontinuierlichen Weiterführung für das kommende Schuljahr.

Stundenverteilungen und die zur Verfügung stehenden Stunden für Arbeitsgemeinschaften unterbanden bisherige weitere Aktivitäten und verhindern möglicherweise eine verstärkte Weiterführung des bereits begonnenen und erfolgreichen Angebots. Der fehlende strukturelle Rahmen verhindert die Weiterentwicklung von begonnenen Aktivitäten (Bandformationen), da mit den Eigeninitiativen zeitliche und physische Grenzen von Schülern und Musiklehrern erreicht waren.

Die bisherige Außenwirksamkeit der Schule hinsichtlich musikalischer Programme bezieht sich auf kurzzeitige Unterrichtsergebnisse, auf Fähigkeiten, die Schüler meist außerhalb der Schule erwarben und größtenteils auf Aktivitäten der Schüler aus der Sekundarstufe 2. Für zwei Musiklehrer wird auf Dauer diese auf kurzzeitige Ergebnisse orientierte Präsentationsform zu einer extremen Belastung. Freiräume für eine ästhetische Praxis finden somit noch weniger Beachtung.

In allen untersuchten Schulen sind Schulleitung und ein bedeutender Teil der Lehrer seit Beginn der 90er Jahre an ihren Schulen tätig. Deutlich wird die Wichtigkeit einer Zielorientierung und der entsprechenden Maßnahmen. Die Prozesse laufen über Jahre. In der Schule 5 bewirkte die Zielorientierung gerade vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten mit nicht lernbereiten und verhaltensauffälligen Schülern die Durchsetzung eines Ganztags- und Integrationsmodells, verbunden mit entsprechenden Fördermitteln und damit der Modernisierung der Schule. Die Lehrer der Schule 5 informierten sich über bisherige Integrationschulen und nahmen und nehmen intensiv an Weiterbildungen unterschiedlichster Thematik teil. Allein diese Zielorientierung setzte einen entsprechenden Konsens und das entsprechende Bewusstsein bei den Lehrern voraus. Mit dem Schreiben eines Schulprogramms und mit einer Orientierung auf kontinuierliche Projektarbeit mussten völlig neue Wege beschritten werden. Auf der einen Seite entwickelte sich ein neues System für den Schulalltag, auf der anderen Seite wächst das Kollegium zusammen.

## 2. These

Für eine musikalisch-ästhetische Profilbildung ist, besonders während des Prozesses der organisatorischen und inhaltlichmethodischen Änderung von Schulalltag, personelle und strukturelle Kontinuität Voraussetzung.

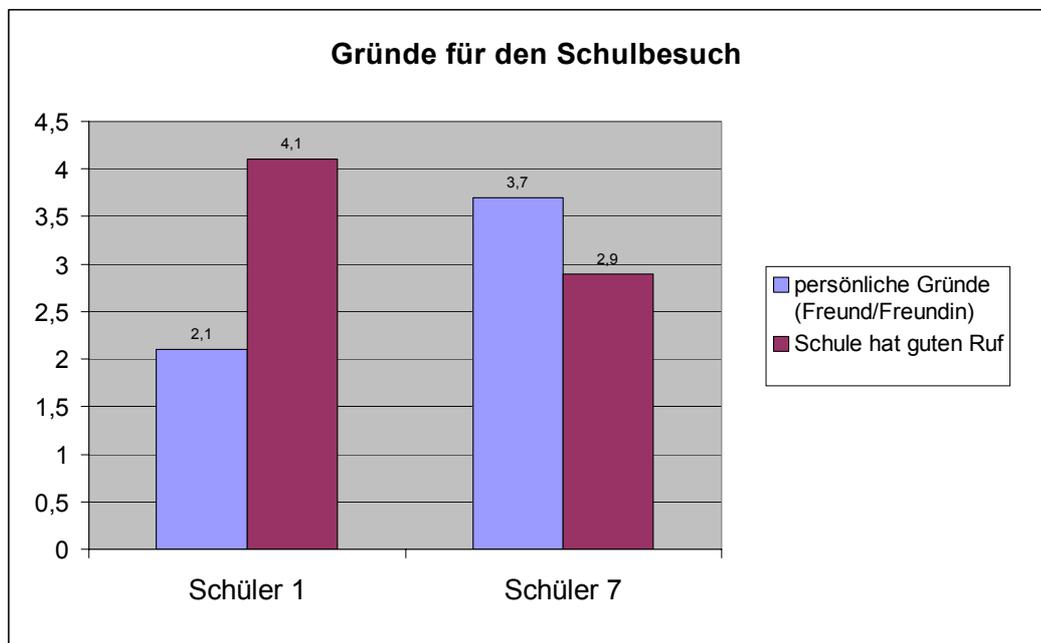
### 3. Hypothese

Voraussetzung für eine musikalisch-ästhetische Profilierung ist die Bereitschaft der Lehrer, zusammenzuarbeiten.

#### Diskussion am Beispiel der Schule 7

In der Schule 7 besteht, wie unter der Hypothese1 beschrieben, keine Vernetzung der musikbezogenen Strukturen.

Das Bild über die musikbezogenen Strukturen scheint exemplarisch für die gesamte Schule zu stehen. Es hat den Anschein, dass die Lehrer nicht im Konsens dem Alltag von Schule begegnen. Es gibt kaum Ansätze einer fächerverbindenden Zusammenarbeit zwischen den Lehrern. Das Angebot an Arbeitsgemeinschaften hält sich ebenso in Grenzen. Vermutlich besteht auch kein Konsens über die von der KMK beschriebene Festlegung einer musisch-ästhetischen Profilierung, denn die Lehrer waren der Thematik gegenüber in der Befragung wenig bis gar nicht aufgeschlossen. Eine Verstärkung erfährt diese Vermutung dadurch, dass Schüler die Schule aus persönlichen Gründen, nicht wegen schulspezifischer Gegebenheiten besuchen.



### 3. These

Voraussetzung für eine musikalisch-ästhetische Profilbildung ist die Bereitschaft der Lehrer zusammenzuarbeiten. Sie ist die Basis für einen fachlichen Konsens.

#### 4. Hypothese

Die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrer bei der Planung und Durchführung fächerverbindender Projektarbeit fördert auch das Schülerverhalten hinsichtlich einer höheren Selbstständigkeit.

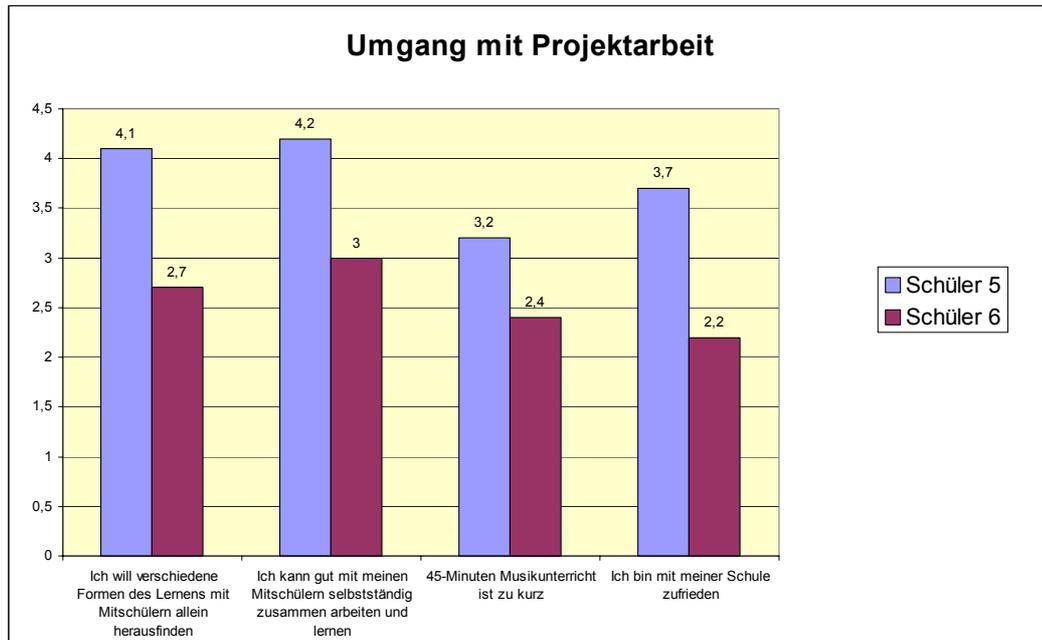
##### Diskussion am Beispiel der Schulen 5 und 6

In der Schule 5 praktizieren die Lehrer eine Form der Projektarbeit, die in den anderen befragten Schulen so nicht auftritt. Die Besonderheit liegt in ihrer Häufigkeit und Regelmäßigkeit (für jede Klasse ca. alle zwei Wochen) sowie an der grundlegenden fächerverbindenden Zusammenarbeit. Vermutlich führten gerade die problematischen Ausgangsbedingungen wie das vorhandene Schülerklientel, die ungünstigen wirtschaftlichen Entwicklungen innerhalb Region sowie die Konkurrenz durch andere Schulen mit gymnasialer Oberstufe zu einer eigenständigen Entwicklung.

Die Schüler der Schule 5 übernehmen das Vorbild der Lehrer insofern, als sie nach selbstständigen Formen der Zusammenarbeit mit den Mitschülern, die ihnen aus den Projekten bekannt sind, im Musikunterricht verlangen. Dass ihnen 45 Minuten Musikunterricht oftmals zu kurz sind, zeigt ihr Interesse und auch ihre Neugier. Eine ästhetische Praxis braucht Möglichkeiten der intensiven Beschäftigung mit der Thematik und lässt sich kaum in einer Stunde realisieren. Die Forderung der Schüler nach Selbstständigkeit und die kontinuierliche Projektarbeit können vermutlich als Bestätigung für das zeitweilige Vorhandensein einer ästhetischen Praxis verstanden werden.

In der Schule 6 zeichnet sich auf der einen Seite ein harmonisches Bild bezüglich des sozialen Miteinanders von Schülern und Lehrern ab, dennoch gehen die Schüler davon aus, dass lebenswichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht an der Schule gelernt werden.

Musiklehrer und Lehrer arbeiten scheinbar wenig zusammen. Eine Zusammenarbeit im Sinne von Fächerverbindung und Projekten wird tendenziell zum Zeitpunkt der Befragung eher abgelehnt. Besonders die Musiklehrer schätzen die Schüler als nicht lernbereit ein. Andererseits sind nicht die Musiklehrer, Lehrer und Eltern, sondern die Schüler mit ihrer Situation nicht zufrieden.



#### 4. These

Die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrer bei der Planung und Durchführung fächerverbindender Projektarbeit fördert auch das Schülerverhalten hinsichtlich einer höheren Selbstständigkeit der Schüler. Projektarbeit fördert das Interesse der Schüler am Musikunterricht

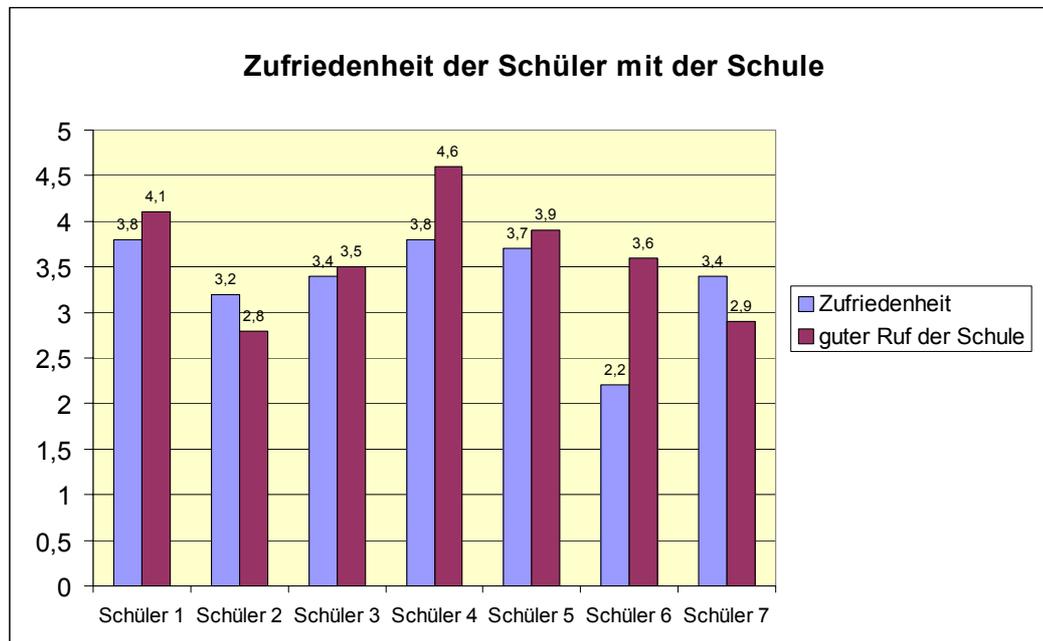
#### 5. Hypothese

Ein verbessertes Kontrollsystem für Leistungsnachweise hilft Leistungsdruck abzubauen.

#### Diskussion am Beispiel der Schule 4

Eigene Innovationsbestrebungen der Lehrer prägen vorzugsweise die Schule 4. Der Fachbereich Informatik spielt dabei insofern eine bedeutende Rolle, als er für die Auswertung eigener regelmäßiger schulischer Befragungen (Lehrer, Eltern, Schüler) verantwortlich ist bzw. über die Ergebnisse der Befragung schnell verfügen kann. Diese Ergebnisse sind die Grundlage der Verständigung zwischen den Lehrern. Gleichzeitig schaffen sie Transparenz im Verhältnis zwischen Schülern, Lehrern und Eltern. Um diese Transparenz weiter zu unterstützen, werden zusätzlich schulinterne Absprachen zum genauen Wissensstand der Schüler innerhalb bestimmter Zeitabschnitte festgelegt und geprüft. Auch hier erfolgen regelmäßige Auswertungen. Somit kann jeder Schüler seine Leistung zu allen Zeitpunkten in allen Fächern genau nachvollziehen. Durch die Regelmäßigkeit der Leistungsnachweise ist die Leistungsabfrage zur Gewohnheit geworden und für Schüler im Vergleich zu anderen Schulen nicht in dem Maße

belastend (s. mündliche Befragung Schule 4). Im Gegenteil: Sie nehmen dieses System und die Schule im Besonderen an.



#### 5. These

Ein verbessertes Kontrollsystem für differenzierte Leistungsnachweise hilft Leistungsdruck abzubauen. Gleichzeitig schafft es Transparenz im Verhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Eltern sowie bei der Nachvollziehbarkeit des Leistungsstandes der Schüler.

#### 6. Hypothese

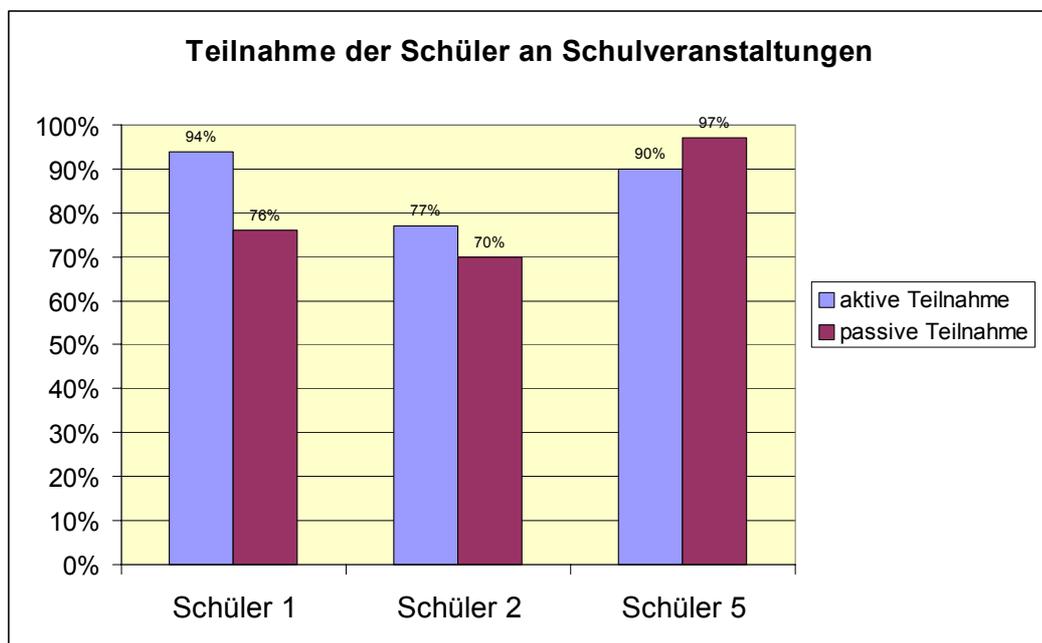
In einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule identifizieren sich Schüler, Lehrer und Eltern mit der Schule als Lern-, Lebens- und Aktionsort.

#### Diskussion am Beispiel der Schulen 2, 5 und 1

In der Schule 2 wurde von Schülern und Kunstlehrern neben dem Eingangsbereich der gesamte Innenbereich der Schule mit Hundertwasser- Motiven ausgestaltet, wo man sitzen und sich in den Pausen mit Freunden treffen kann. In der Schule 5 wurde nach der von Schülern und Lehrern durchgeführten Renovierung des Kunstbereiches zusätzlich eine öffentliche Performance durchgeführt, zu der auch die Eltern sowie eine breite Öffentlichkeit aus anderen Schulen eingeladen waren. Die gesamte Performance wurde von Schülern gestaltet, die mit verschiedenen Aktionen den gesamten Weg bis in

den renovierten Raum begleiteten. Mit Licht, Liedern, Klängen in Verbindung mit gesprochenen Versen gestalteten Schüler Schule als Aktionsort.

Nachhaltige Wirkung eines Profils dokumentiert insbesondere die Gesamtheit der Schulveranstaltungen. Besonders in der Schule 1 nehmen die befragten Schüler aktiv an der Gestaltung von Schulveranstaltungen mit musikalischen Beiträgen teil. Neben den traditionellen Schulveranstaltungen gibt es insbesondere musikorientierte. Dazu gehören Chorkonzerte, Themenabende mit kleineren kammermusikalischen Konzerten usw., aber auch Ausstellungen (z. B. Luigi Nono).



#### 6. These

In einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule identifizieren sich Schüler, Lehrer und Eltern mit der Schule als Lern-, Lebens- und Aktionsort.

Eine Identifizierung mit dem musikalisch-ästhetischen Profil einer Schule durch Schüler, Lehrer und Eltern zeigt sich besonders in der aktiven und passiven Teilnahme an Schulveranstaltungen. Diese sind das am meisten akzeptierte Podium für Präsentationen.

#### 7. Hypothese

Eine musikalisch-ästhetisch profilierte Schule bietet Anknüpfungspunkte für eine kulturelle Vernetzung im regionalen Umfeld, vorausgesetzt, dieses ist kulturell eher schwach strukturiert.

### Diskussion am Beispiel der Schulen 1 und 5

In der Schule 1 bestehen seit der Einführung des Musikprojektes 1991 ähnliche Strukturen und Abhängigkeiten, die mit ‚Vernetzung‘ mit der ersten Hypothese beschrieben wurden. Der Vorteil dieser Entwicklung zeigt sich darin ab, dass viele Schüler die Schule auswählen, obwohl sie die Möglichkeit haben, ein Gymnasium zu besuchen. Sie erwarten die musikorientierte Ausbildung und haben entsprechende Erwartungen, die ihnen annähernd erfüllt werden.

Eine Aufgabenverteilung innerhalb der Struktur hat sich von Vorteil erwiesen. So hat der Chor ein eigenständiges Leitungs- und Organisationsbüro. Auch fachfremde Lehrer und außerschulische Partner helfen bei einer konzeptionellen Planung bzw. deren organisatorischer Umsetzung. Die Auftritte und Projektplanungen gestalten sich größtenteils von der Schulleitung unabhängig. Eine Vernetzung mit der Region ergibt sich durch einen größeren Rahmen an Selbstständigkeit. Öffentliche Konzerte des Chores werden im großen Rahmen von der Region und insbesondere von Eltern angenommen. Zum anderen ist der Chor durch eine lange Tradition geprägt und ermöglicht auch ehemaligen Schülern eine weitere Musizierpraxis.

Die Schule 5 übernimmt wiederum Aufgaben, die das regionale Umfeld im Besonderen einbeziehen. So werden z. B. Kontakte zu Senioren und zur Kirche geknüpft und in die Veranstaltungen der Schule einbezogen. Es werden Projekte initiiert, die in Zusammenarbeit mit der Kirche durchgeführt werden. Für und mit Senioren finden Veranstaltungen u. a. in der Weihnachtszeit statt.

#### 7. These

Eine musikalisch-ästhetisch profilierte Schule bietet Anknüpfungspunkte für eine kulturelle Vernetzung im regionalen Umfeld, vorausgesetzt, dieses ist kulturell eher schwach strukturiert. Wogegen eine Schule in einem kulturell gut entwickelten Umfeld zusätzlich das Angebot der Spezialisierung z. B. einer Gesamtschule zur Abgrenzung gegenüber einem Gymnasium bietet.

## 11.2 Schlussfolgerungen

Die Vernetzung von Musikunterricht, Musik-Wahlpflicht und Arbeitsgemeinschaften sollte zukünftig die Grundlage einer musikalisch-ästhetisch profilierten Schule bilden. Obwohl der Musikunterricht im Mittelpunkt der Überlegung steht, darf nicht vergessen werden, dass dieselben Schüler den Unterricht und die Arbeitsgemeinschaften besuchen. Dieses als Chance nutzend, sollte Wert darauf gelegt werden zu kooperieren, besonders den Projektunterricht und Arbeitsgemeinschaften als Raum für eine individuelle Praxis zu öffnen, in denen Inhalte aus verschiedenen Blickwinkeln und bei freierer, angemessener Zeiteinteilung untersucht und reflektiert werden können. Dass eine Konzentration von fachbezogenen und weiterhin genutzten Räumen des Fachbereiches Musik sinnvoll ist, um Wege abzukürzen und eine bessere Koordination von notwendigen Abläufen gestalten zu können, sollte angemessen berücksichtigt werden.

Für musikalisch-ästhetische Profilbildungsprozesse an einer Schule ist eine personelle und strukturelle Kontinuität Voraussetzung, insbesondere in der Phase der Systemänderung.

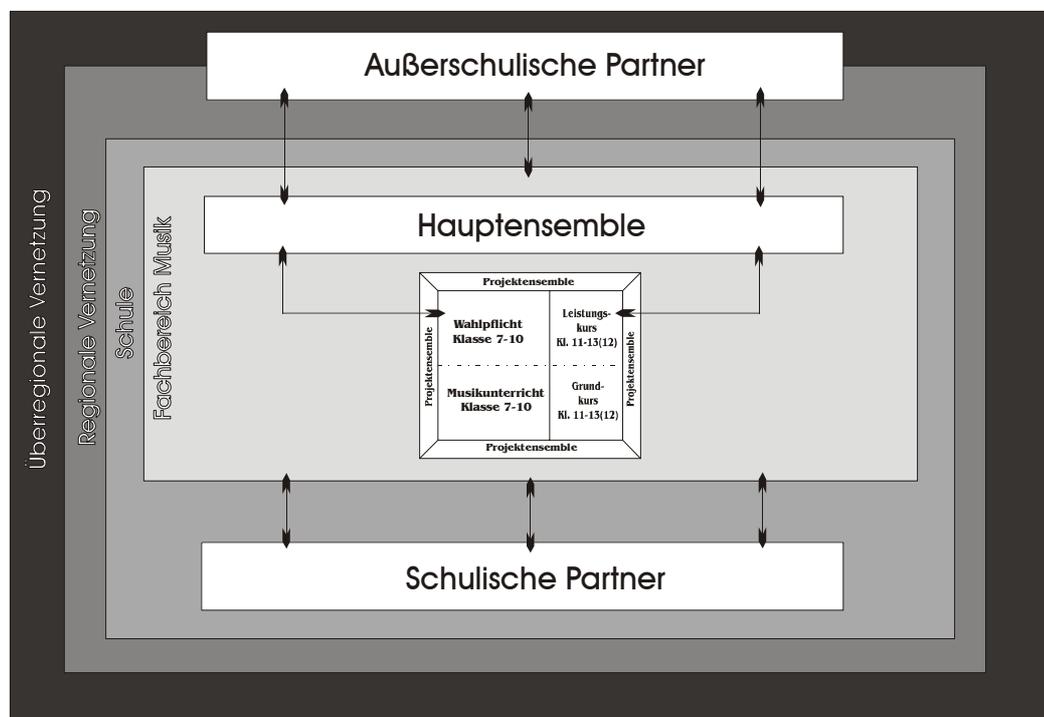
Innovative Ideen der Lehrer entwickeln sich in Auseinandersetzung mit dem Umfeld und der eigenen sensiblen Wahrnehmung, abhängig von eigener Motivation und Selbstvertrauen. Ohne jahrelange Kontinuität bei der Durchsetzung bestimmter Ziele lässt sich das System Schule nicht gestalten.

In den Hypothesen wurde bewusst auf die ‚Bereitschaft‘ hingewiesen, da diese eine Offenheit im Kollegium voraussetzt und ein angenehme Arbeitsatmosphäre fördert. Die fachlichen Voraussetzungen sind von Bedeutung, ohne einen Konsens unter den Lehrern aber nur eingeschränkt wirkungsvoll.

Wenn Lehrer nachvollziehbar zusammenarbeiten, werden die Schüler hinsichtlich gleicher Umgangsweisen untereinander geprägt. Ihr Bestreben, selbstständig miteinander zu arbeiten, entwickelt sich von einer möglichen Lernform zur Lebensform. Sich die Schule zu erschließen bedeutet, diese im Besonderen zu reflektieren und nicht nur mit einer alltäglich räumlichen Wahrnehmung zu erfassen. Besonders raumbezogene Aktivitäten sind immer präsent und haben Ernst- und Prozesscharakter.

Ein weiterer Punkt ist der Abbau von Leistungsdruck durch ein neu zu überdenkendes Kontrollsystem (vgl. Schule 4). Klassenarbeiten und Ähnliches belasten Schüler in ihrem Schulalltag. Durch die Festsetzung konkreten Wissens und die Abforderung in bestimmten Zeitabständen über den gewohnten Rahmen hinaus kann der allgemeine schulische Leistungsdruck als Gewohnheit empfunden werden.

### 11.3 Struktur- und Handlungsmodell einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung



Forschungsergebnisse © Heike · Doreen Klein, 2001

Ergänzende Erklärung :

Hier verbinden sich Elemente der Varianten von Schulprofilierung, Schule mit besonderer Prägung und Schwerpunktschulen. (siehe Definition nach Brandenburgischem Schulgesetz und KMK)

Der Musikunterricht:

Der Musikunterricht ist innerhalb der Vernetzung der Mittelpunkt der musikalisch-ästhetischen Profilierung. Hier wird das Fachwissen Musik erworben und die schulische Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen gesteuert. Insbesondere der

Wahlpflichtunterricht als abweichende Organisationsform steht bei der Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund. Beim normalen Unterricht im Klassenverband wird Wert auf fachübergreifende und fächerverbindende Projekte gelegt.

Organisation des Musikunterrichts:

Der Unterricht wird über so genannte Musikklassen organisiert, die jeder Schüler nach Feststellung einer Eignung ab Klasse 7 besuchen kann. In jeder Klassenstufe besteht eine Musikklassse, die bis zum Leistungskurs in der Oberstufe und zum Abitur geführt werden kann. Ab der Klasse 7 bis zur Klasse 10 wird durch die Schüler der Musikklassen das Wahlpflichtfach Musik gewählt.

Partner:

Für die Musiklehrer sollte sich eine Zusammenarbeit mit schulischen Partnern nicht nur im üblichen schöngeistigen, sondern auch im ästhetischen Bereich wie Darstellendes Spiel ergeben. In der fächerverbindenden Form entstehen Projekte, die das Profil der Schule nach außen tragen. Die Musiklehrer stehen weniger unter Druck, wenn Initiativen auch von anderen Fachbereichen ausgehen. Grundlage hierfür ist auf jeden Fall eine gemeinsame Verständigung hinsichtlich neuer Unterrichtsformen.

Der außerunterrichtliche Bereich:

Hier wiederum steht das Ensemble im Vordergrund. Der Chor hat Priorität vor einem kammermusikalischen Orchester, da Singen als natürliche Ausdrucksform des Menschen schneller Gemeinsamkeit und Identität schafft. Dennoch existieren verschiedene individuelle kleine Besetzungsformen wie Bands oder Tanzgruppen. Bands bieten z. B. auch die Möglichkeit, bei noch nicht so umfangreichen musikalischen Kenntnissen tätig zu sein.

Partner:

Der Musikbereich sucht für eine Zusammenarbeit im außerunterrichtlichen Bereich außerschulische Partner. Mit Ausnahme der Musikschule werden vorrangig individuelle den institutionellen Partnern vorgezogen. So werden z. B. Vereine und einzelne Künstler Opernhäusern oder Theatern vorgezogen. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gestaltet sich langfristig und hängt von der jeweiligen Konzeption für die Ensemblearbeit ab. Kurzfristige Aktivitäten beziehen sich

vorwiegend auf informative Exkursionen, welche stark vom regionalen Umfeld abhängig sind.

Organisation des außerunterrichtlichen Bereichs:

Musikunterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten (Arbeitsgemeinschaften u. a.) bedingen einander bei einer erfolgreichen Profilierung. Das Ensemble muss eigenständig organisiert bzw. verwaltet werden und die Schule im öffentlichen Bereich vertreten. Wichtig bleibt dennoch die prägende Verbindung zur Schule. Ein Loslösen wäre für beide Seiten nicht förderlich.

Lehrer:

In einer Schule sollten mehrere Musiklehrer im außerunterrichtlichen Rahmen tätig sein. Sie führen den Unterricht und neben dem Hauptensemble verschiedene kleine Ensembles, die manchmal zeitweise, je nach individueller Interessenlage der Schüler, bestehen. Ebenso sollten außerschulische Partner als Lehrer tätig sein und das Angebot ergänzen.

Präsentationen:

Der Bereich Musik präsentiert sich über die Aktivitäten der Schüler innerhalb und außerhalb der Schule. Innerhalb der Schule sind Projektstage bzw. Projektwochen für die Schüler von besonderer Bedeutung. Hier bieten sich Formen von Aktivitäten, die individuellere Ausprägungen haben können als im Schulalltag.

Innerhalb der Schule werden vorrangig Schulveranstaltungen wie Tage der offenen Tür, Zeugnisausgaben, Einschulungen sowie Ausstellungen, aber auch musikspezifische Veranstaltungen wie Chorkonzerte usw. gestaltet. Es sollten ebenso fächerübergreifende Projekte z. B. mit dem Fachbereich Darstellen und Gestalten bzw. Darstellendes Spiel präsentiert werden. Auch Ausstellungen innerhalb der Schule können eine Zusammenarbeit begünstigen. Diese Aktivitäten schaffen Gemeinsamkeit und erhöhen das Leistungsvermögen sowie die Leistungsmotivation der Schüler. Gleichzeitig erhalten die Schüler die Möglichkeit eines Feedbacks ihrer Leistung unabhängig vom Lehrer und dessen Bewertung. Es wäre zu überlegen, ob nicht ein Podium für regelmäßige Angebote z. B. für Projektpräsentationen geschaffen werden kann.

Im außerunterrichtlichen Bereich nimmt der Musikbereich z. B. an verschiedenen Wettbewerben teil und repräsentiert die Schule bei verschiedenen Höhepunkten der Region. Für eine Vernetzung in der Region eignet sich insbesondere die Ensemblearbeit. So können sich bei verschiedenen Anlässen die Schüler in der Öffentlichkeit präsentieren. Gleichzeitig wird das aktive musische Bild der Schule nach außen getragen.

## **11.4 Das ästhetische Feld in einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung**

(in Anlehnung an das Modell zum ästhetischen Feld von Aissen-Crewett)

Diese ästhetische Auseinandersetzung verläuft immer im Kontext der Rahmenbedingungen von Musikunterricht, Projektunterricht, fächerverbindendem Projektunterricht und von Präsentationen der Ergebnisse auf einer Schulveranstaltung.

### 1. Machen:

Das Machen bezieht sich auf Grundlagen der musikalischen Bildung: singen, tanzen, ein Instrument spielen und Musik hören. Hier steht das Individuum, der Musik Machende, im Mittelpunkt. Er ist Teil der Gesellschaft und übernimmt in der Ausübung seiner Tätigkeit des Musikmachens Traditionen bzw. lebt die Kultur der Gesellschaft und schafft sich somit auch seine eigene Lebenskultur.

### 2. Präsentieren:

Die kommunikative und soziale Ebene wird über das Präsentieren angesprochen. Die jeweiligen Projektergebnisse werden öffentlich einem Publikum, z. B. Eltern, schulfremden Gästen usw. präsentiert. Diese Veranstaltungen umfassen Schulveranstaltungen, aber auch regionale Feste oder regionale und überregionale Wettbewerbe.

### 3. Reagieren:

Auf der Grundlage der Präsentation erfolgt das Erfassen der Leistung der Vortragenden durch das Publikum innerhalb eigener kultureller und emotionaler Voraussetzungen und Fähigkeiten. Das Präsentieren ist somit Grundlage für einen kommunikativen Austausch und schafft bei den aktiv und passiv Beteiligten den Sinn für Gemeinsamkeit.

### 4. Evaluieren:

Die Bewertung erfolgt zum einen durch den Musik Machenden als Selbsteinschätzung. Zum anderen werden durch die Beurteilung der künstlerischen Aktivitäten

unterschiedliche Interpretationen von aktiv und passiv Beteiligten herausgefordert, da unterschiedliche Informationen und Voraussetzungen für diese Bewertung vorhanden sind. Insbesondere der kommunikative Austausch über unterschiedliche Eindrücke verstärkt den Sinn für Gemeinsamkeit und Identifizierung mit dem Umfeld Schule, aber auch je nach Anlass mit der Region.

In Anlehnung an die Überlegungen im Kapitel 2 stellt sich folgende Frage:  
Inwieweit liegen in der Inszenierung Potenziale für eine schulische Profilbildung?

Schulveranstaltungen implizieren Aufmerksamkeit durch ein Publikum, welches durch seine Anwesenheit bereits Aufgeschlossenheit dokumentiert.

Schüler, Lehrer, Eltern und andere schulverbundene Personen und Partner können auf der einen Seite in die Inszenierung direkt einbezogen werden oder haben als Publikum die Möglichkeit, eine Anteilnahme auszudrücken. In dieser Anteilnahme wird Kommunikation und sozialer Umgang gelebt.

Eine Schulveranstaltung ist Teil der Gegenwart und des Alltags. Die Inszenierung schafft die Möglichkeit, Gegenwart darzustellen.

Lernbereitschaft, Lernmotivation, Fähigkeiten der Selbstdarstellung und die Fähigkeit sinnlicher Wahrnehmungen können von den Akteuren gezeigt und geübt werden. Ihr Erfolg zeigt sich in Reaktionen und Anteilnahme des Publikums. Die Inszenierung wird als Präsenz ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten wahrgenommen.

Die Inszenierung schafft die Möglichkeit, Gegenwart zu verstehen.

Das gesamte Leben, wie am Beispiel der Politik aufgezeigt wird, ist von den uns stark beeinflussenden Medien durchdrungen. Dennoch hilft eine bewusste Auseinandersetzung mit der Welt der Inszenierung, andere ‚Inszenierungen‘ zu analysieren und nach Schein und Sein zu hinterfragen.

Die Inszenierung schafft Transparenz über bestehende Verhältnisse, Befindlichkeiten, Strukturen, Arbeitsweisen des Lernens, Lehrens, Motivationen, Ansichten und Absichten.

Eine Inszenierung kann über die optische Präsenz ein verklärtes Bild oder, wie am Beispiel der Politik gezeigt, im Verhältnis zum Aufwand wenig Inhalte vermitteln. Die

Herausforderung liegt allerdings darin, die Einstellung, die Fähigkeiten, Arbeitsweisen in herausragender Qualität darzustellen. Hier liegt das Potenzial der Inszenierung für das Profil. Es impliziert eine gute Lern- und Lehratmosphäre und ein entsprechend aufgeschlossenes und ‚reifes‘ Publikum. Daher ist es wichtig, diesen Veranstaltungen eine Kontinuität angedeihen zu lassen, um den Zusammenhalt zu stärken und im Sinne einer positiven Verständigung die Rückkopplung von Publikum zu den Akteuren zu verarbeiten.

## **11.5 Zusammenfassung zum Struktur- und Handlungsrahmen einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung**

Je problematischer sich die Ausgangslage durch die wirtschaftliche Lage der Region und die Schülerklientel darstellt, umso mehr Interesse und Motivation haben die Lehrer für eine Umgestaltung, Neugestaltung bzw. Profilierung der Schule. In ihrer Außenwirksamkeit dokumentieren sie oftmals eine andere Schwerpunktsetzung des Profils, als die innere Gestaltung der Schulstruktur stützt. Es hat den Anschein, dass die Bindung an den allgemeinen Bildungsauftrag und die noch nicht gewährleistete Autonomie von Schulen einer grundlegenden Profilierung im Wege steht. Dennoch bietet der Rahmen Schule Formen der Annäherung.

### **11.5.1 Schulstruktur**

Für die Schulstruktur ist der rechtliche Bezugsrahmen das Schulgesetz von Brandenburg. Hier werden zwei Stunden (teilweise epochaler<sup>181</sup>) *Musikunterricht* angeboten. Die Schultypen Gymnasium und Gesamtschule unterscheiden sich insbesondere durch den Wahlpflichtbereich. Für die Gesamtschule besteht die Möglichkeit, Musikunterricht ab Klasse 7 anzubieten, für das Gymnasium ab Klasse 9. In einer musikalisch-ästhetischen Profilierung richten sich hohe Erwartungen an den Musikunterricht, an den obligatorischen wie an den Wahlpflicht-Unterricht. Die Frage steht nach der Umsetzung der Erwartungen. Die Qualität der Erwartung ist eng mit den angebotenen Möglichkeiten der Schule verbunden. Je mehr Ansprüche gelten, je mehr Erwartungen erfüllt sind, umso bedeutender trägt der Musikunterricht zu einer erfolgreichen Profilierung bei.

---

<sup>181</sup> Epochaler Musikunterricht ist die Verteilung der zwei Wochenstunden auf das gesamte Schuljahr, entweder jedes Halbjahr eine Stunde oder in einem halben Jahr zwei Stunden. Das Fach Bildende Kunst wird ebenso strukturiert.

Als Nachweis für eine aktive Musizierpraxis kann das strukturell orientierte *musikalische Angebot*, der Bekanntheitsgrad und die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und der Musikunterricht als Teil des Wahlpflichtbereiches gelten. Eine besonders nachhaltige Musikpraxis können Ensembles (Chor, Band, Orchester) dokumentieren. Diese können, aber müssen nicht durch die Schule selbst realisiert werden. Angebote freier Träger und der Musikschule können den musikalisch-außerunterrichtlichen Bereich unterstützen.

*Schulveranstaltungen* bieten den strukturellen Rahmen für Präsentationen. Sie implizieren Öffentlichkeit und damit Publikum. Präsentationen sind Ausdruck der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft von den Beteiligten. Sie implizieren kommunikative und soziale Prozesse, die sich auf die Lehr- und Lernkultur auswirken. Sie sind für eine musikalisch-ästhetische Profilbildung prägend, wenn ihnen thematische und strukturelle Bedeutung, z. B. über Kontinuität, beigemessen werden kann.

Ausdruck eines erfolgreichen Profilbildungsprozesses der Schule ist eine Identifizierung der Schüler, Lehrer und Eltern mit ihr. Annahme von Angeboten bzw. aktive und passive Teilnahme an Schulveranstaltungen sowie die Initiierung spezifischer Angebote entscheiden über die Qualität der Schulstruktur und möglicherweise auch der Profilierung.

### **11.5.2 Handlungsrahmen**

Der Handlungsrahmen eines musikalisch-ästhetischen Profils läßt unterschiedliche soziale und kommunikative Praxen zu.

Zum einen ist eine individuelle Praxis maßgeblich für das Bewirken musikalisch-ästhetischer Erfahrungen notwendig. Diese Praxis ist selbstgeleitet und wird nicht nur im Unterricht, sondern auch in außerunterrichtlichen, außerschulischen und autodidaktischen Aktivitäten bzw. Handlungen, insbesondere von Schülern, deutlich. In ihr widerspiegeln sich Phantasie, Kreativität, Originalität, Experimentierfreudigkeit, verbunden mit Spaß, Genuss, Freude. Die individuelle Praxis lebt durch die eigene Aktivität und Selbstständigkeit der Schüler. Das Musikhören und eine eigenständige Musizierpraxis sind von besonderer Bedeutung. Dass musikalisch-ästhetische Erfahrungen sich individuell in einer gemeinsamen Musizierpraxis ergeben können, sei nicht ausgeschlossen, aber verlagern sich zu Gunsten einer weiteren Praxis.

Gegenüber der individuellen Praxis bestimmt eine am Kunstwerk orientierte kooperative Praxis eine weitere Realisierung musikalischer und musikästhetischer Erfahrungen. Sie bezieht die aktive Musizierpraxis (Singen, Tanzen, Instrumentalspiel), das Ensemblespiel und das Musikhören ein. Die am Kunstwerk (Lied, Song, Musikstück) orientierte Anwendung von Kenntnissen setzt Maßstäbe für die Qualität musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler. Diese Praxis steht in Abhängigkeit einer fachspezifischen Leitung für einen gezielten Bildungsprozess. Die kooperative Praxis unterliegt einem geleiteten Vorgang. Der praktisch umsetzbare musikalische Wissenserwerb steht im Vordergrund. Er erhält gegenüber dem Schwerpunkt der Entwicklung von Kreativität Vorrang.

Der Handlungsrahmen orientiert sich an der Präsenz einer grundlegenden Zielorientierung. Sie ist innerhalb bestimmter zeitlicher Abschnitte von personeller Beständigkeit, aber auch strategischer und fachlicher Kompetenz der Lehrer und Schulleitung abhängig.

*Schulprogramme* sind Zielorientierungen und Ausdruck einer konzeptionellen Neugestaltung der Schule in ihrem vorgegebenen Struktur- und Handlungsrahmen. Die Existenz eines Schulprogramm ist bereits von Bedeutung, wichtig ist weiterhin der Inhalt und die ständige Ergänzung sowie die aktuelle Schwerpunktsetzung hinsichtlich der musikalisch-ästhetischen Profilbildung.

### **11.5.3 Qualitätsmerkmale**

Die organisierte und zielorientierte Nutzung von sozialem Kapital im Sinne der Profilbildung ist Ausdruck von Qualität. Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten von Schülern, Lehrern und der am Unterrichtsprozess beteiligten Personen bzw. außerschulischen Partner widerspiegeln sich in der Lehr- und Lernkultur. Diese Kultur ist Teil des authentischen Selbstbildes und beeinflusst die Existenz, die Glaubwürdigkeit und den Erfolg des gefundenen und entwickelten Profils.

Künstlerisch inszenierte Schulveranstaltungen bergen das qualitative Potenzial für eine nach außen wirkende, sozial verbindende und die Lehr- und Lernkultur fördernde Profilbildung. Speziell die Projektorientierung erreicht ihre besondere Stellung durch den Bezugsrahmen von Profil.

1. Das *Projekt* als eine Form von Unterricht bietet innerhalb seines Lernprozesscharakters Chancen von Selbstständigkeit, Kreativität, Originalität,

Handlung, Realitätsbezug und lässt vielfältige Formen des Umgangs und der Zusammenarbeit zu. Handlungen finden sich im Unterrichtsrahmen und im außerunterrichtlichen Rahmen wieder. Kontinuität und Qualität von Projekten wirken auf das musikalisch-ästhetische Profil.

2. Projekt bedeutet auch *Innovation*. Eine Neugestaltung bzw. Abweichung vom bisherigen Unterricht schließt ein, dass in der Struktur innerhalb eines Prozesses starre Formen gelöst werden. Für die Schule selbst heißt das u. a. weg von dem frontalen Unterricht im 45-Minuten-Rhythmus, Hinwendung zum offenen bzw. Projektunterricht.
3. Musikalisch-ästhetische Profilbildung ist im Kontext von *kommunikativen und sozialen Prozessen* zu verstehen. Musikbezogene Aktivitäten und die Auseinandersetzung mit Kunstwerken haben im Unterricht und außerhalb des Unterrichts ihren Platz. *Fächerverbindende Arbeit* geht über einen ‚Austausch‘ mit Kollegen und ist die qualitativ höchste Form von Teamarbeit an der Schule. Können Lehrer diese Form praktizieren, ermöglichen sie Schülern, den Wert von Teamarbeit, Freude an einer Praxis zwischen Selbstständigkeit und gemeinsamer Ziel- und Leistungsrealisierung zu erkennen.

## **12 Perspektivische Überlegungen zur Umsetzung einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung**

Ein Profilbildungsprozess an Schulen ist die Herausforderung, sich auf eigene Stärken zu konzentrieren bzw. sie herauszubilden. Dieser Prozess der Veränderung von schulischen Strukturen wurde mit dem Zeitpunkt der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten in Verbindung gebracht. Profilbestrebungen verweisen aber auf eine existenzielle Problematik und die Notwendigkeit einer Änderung der Lehr- und Lernkultur hin.

Dieser Prozess verläuft in gesellschaftlichen, entwicklungspsychologischen, allgemein psychologischen, philosophischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen, sozialen, politischen, kulturellen und strukturellen Kontexten. Damit werden Chancen, aber auch die Probleme für einen solchen Weg deutlich: Die Herausforderungen werden von Menschen angenommen, die den Struktur- und Handlungsrahmen innerhalb gesellschaftlicher Normen und rechtlicher Grundlagen gestalten.

Insbesondere die musikalisch-ästhetische Profilbildung muss die Spezifik Musik mit ihren fachlichen Ansprüchen berücksichtigen. Ohne fachbezogene Partner wie Musikschulen, musikbezogene Vereine bzw. freie Träger oder Künstler im Kontext mit deren musikalischen Netzwerken sind diese Überlegungen in der Praxis nicht durchführbar. Nachfolgende Überlegungen verweisen auf weitere grundsätzliche Orientierungen.

Ergebnisse der empirischen Untersuchung lassen den Schluss zu, dass es unterschiedliche Formen der Ausprägung einer solchen Profilbildung geben kann und somit auch unterschiedliche Wege zu diesem Ziel führen.

Der eine Weg führt über den Aufbau und die bewusste Vernetzung aller musikbezogenen Strukturen, ein anderer über den Schwerpunkt einer kontinuierlichen Projektarbeit unter besonderer Berücksichtigung des ästhetischen und musikbezogenen Kontextes.

Ziel ist es, beide Wege in einem Profilbildungsprozess zusammenzubringen, denn die immer stärker werdende Vernetzung bestehender Strukturen lässt eine tiefgründige musikbezogene Ausbildung zu, muss sich aber auf wenige Schüler, Lehrer und außerschulische Partner sowie auf die Schulleitungen stützen.

Der zweite Weg wiederum fordert einen langen Prozess einer Teamentwicklung im Lehrerkollegium und ist immer im Zusammenhang mit neuen Unterrichtsformen bzw. mit Projektarbeit zu sehen. Deutlich muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass die fachspezifische Orientierung Musik möglicherweise etwa ein Viertel der Schüler aktiv involvieren würde. Erst über eine kontinuierliche Projektarbeit in der Fächerverbindung kann dieses ästhetische Profil die Schulkultur bestimmen. (Projektarbeit erfordert bestimmte Rahmenbedingungen, auf die bereits eingegangen wurde.) Damit steht nicht die Frage nach der Erfüllung eines allgemeingültigen Bildungsauftrages. Im Gegenteil - musikbezogene und ästhetische Aktivitäten kommen aus den Schulen selbst und orientieren sich somit an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler und der Lehrer.

Folgende Prinzipien unterstützen die Umsetzung einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung:

1. Vorrang des Handelns hinsichtlich der Angebote des Musikmachens, insbesondere auch Chorensemble
2. Beachtung des Bezugs zu den Schülern
3. Freiheiten herausnehmen zum Experimentieren hinsichtlich veränderter Unterrichtsformen, Sozialformen, Partnerschaften usw.
4. Produktive und kreative Ideen mit Schülern entwickeln und umsetzen
5. Ein gemeinsames Wertesystem und ein Bewertungssystem schaffen und leben
6. Stark an das Fach Musik gebunden sein
7. Musikstrukturen transparent und einfach gestalten
8. Flexible und kompetente Schulleitung mit engagiertem Führungsanspruch im Kontext der Rahmenbedingungen von Profil, Musiklehrer mit engagiertem Führungsanspruch im Kontext der Profilspezifik

Bei der Planung und Umsetzung müssen unterschiedliche Perspektiven gedacht und vermittelt werden. So beeinflussen die Perspektiven von möglichen Schüleranzahlen, von Finanzen, internen Prozessen und Entwicklungen eine konzeptionelle Planung.

Das von den Lehrern und der Schulleitung entwickelte Schulprogramm basiert auf einem Konsens und dient einer Zielorientierung, vermittelt Werte und Strategien und dokumentiert bestehende Verhältnisse. Es ist Ausdruck einer ehrlichen Bestandsaufnahme zu sichtbaren Strukturen und Prozessen und widerspiegelt

Wahrnehmungen und Anschauungen. In diesem Zusammenhang muss auch nochmals hervorgehoben werden, dass es um eine qualitative Veränderung, also um Innovation von Schule bzw. von Schulkultur geht.

In der Umsetzung einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung lassen sich grundsätzlich zwei Phasen beschreiben. In dem Prozess der Selbstevaluierung als erste Phase einer Profilbildung werden u. a. Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler ermittelt. Diese Ergebnisse sind der Anspruch an das gesamte Umfeld, an die Lehrer sowie die schulischen Voraussetzungen und widerspiegeln sich in Konzeptionen z. B. zu pädagogischen Verabredungen und zu Projektwochen. Die eigentliche Qualität wird in der zweiten Stufe sichtbar, wenn der Handlungsrahmen und der Strukturrahmen verändert werden. Die Schule schafft sich dann ein schuleigenes Curriculum. Um die zweite Stufe schulintern durchzusetzen, sind bei den jeweiligen Schulen etwa 5 bis 7 Jahre vergangen. Somit wird deutlich, dass dieser Prozess von Kontinuität, Visionen und von eigenständigen Entscheidungen der Schulen leben muss.

Die Umsetzung einer Profilbildung ist gleichsam der Weg zur Autonomie von Schulen. Neue Denkstrukturen setzen ‚Pioniere‘ mit Visionen voraus: Nachhaltige Visionen, die eng genug an gegebene Voraussetzungen angelehnt sind und weit genug in die Zukunft greifen.

Die Untersuchung weist eindeutig auf einen tendenziell ästhetisch orientierten Profilbildungsprozess hin, wobei Musik in diesem Kontext unterschiedlich eingebunden sein kann. Oder anders ausgedrückt: Der Anspruch an musikalische Bildung an den Schulen wird unterschiedlich gewichtet. Ein hoher Anspruch hängt z. B. oftmals mit einer entsprechenden ‚Lobby‘ in der Schule und auch in der Region zusammen. Nur durch Unterstützungssysteme (z. B. Gemeinde) und Partner (z. B. Musikschule) haben die Schulen diesen Anspruch durchsetzen können. Diese Angebote erfordern nicht nur schulische Unterrichtsstrukturen, sondern Ganztagsangebote. (Die neue politische Diskussion bezieht sich auf Ganztagsangebote im Zusammenhang mit der Struktur von Gesamtschulen.)

Die empirischen Untersuchungen geben Auskunft darüber, dass die Gesamtschule mit Ganztagsangeboten in Brandenburg mehr Schüler- und Elterninteressen zu berücksichtigen versteht als die untersuchten Gymnasien, wenn das ausgewählte Bildungszertifikat erworben werden kann. Die Gesamtschulen differenzieren das Unterrichtsangebot in den Hauptfächern nach dem Leistungsvermögen von Schülern

bereits strukturell. Das Wahlpflichtangebot ab Klasse 7 begünstigt eine frühzeitige Orientierung der Schüler.

Musikbezogene Ganztagsangebote werden von Schülern genutzt und von den Eltern befürwortet. Die Bildungspolitik in Brandenburg unterstützt seit der Veröffentlichung der PISA-Studie die Entwicklung von Ganztagsangeboten. Die gymnasiale Schulstruktur ist allerdings flächendeckend. Somit werden sich territorial starke Konkurrenzen ergeben und Gesamtschulen mit Ganztagsangeboten und musikalisch-ästhetischer Profilbildung sich gegenüber den Gymnasien durchsetzen.

In diesem Profilbildungsprozess ist der Musiklehrer Impulsgeber. Dieser Prozess ist insbesondere zu Beginn stark an die jeweiligen Personen und an die Unterstützung durch die Schulleitung gebunden. Wird diese Unterstützung versagt, werden die Musiklehrer zu ‚Einzelkämpfern‘, die sich auf ihren Unterricht konzentrieren und sich vorrangig über außerschulische Betätigungsfelder zu verwirklichen suchen. Wenn diese Erscheinung auftritt, ist sie meist Ausdruck einer stagnierenden Schul- oder auch Profilentwicklung.

Der Musiklehrer ist im Zusammenhang mit öffentlicher Wirksamkeit schulischer Aktivitäten immer zu benennen. Es ist sogar seine Mission. So beginnt der Musiklehrer das Schuljahr bereits mit der Einschulungsfeier für die neuen Schüler, in der Weihnachtszeit wird das Weihnachtskonzert und zum Ende des Schuljahres die Zeugnisausgabe der Absolventen auf dem Programm stehen. Profilbildungsprozesse werden insbesondere zu Beginn den Musiklehrer noch stärker belasten. Wichtig ist zeitweilig eine Zäsur zur Reflexion der eigenen Tätigkeit im subjektiven Rahmen und im Austausch mit den Beteiligten. Auch in Anspruch genommene Weiterbildungsangebote und projektorientiertes Arbeiten im Kollegium lassen eine alternative und ausgleichende Entwicklung zu.

Die Untersuchung hat weiterhin gezeigt, dass Schüler musikinteressiert sind, aber ihre Wünsche oft nicht in genügendem Maße berücksichtigt werden. Ihre Wünsche beziehen sich grundlegend auf die Formen musikalischer Bildung. Je mehr Angebote z. B. als Arbeitsgemeinschaften an einer Schule bestehen, umso mehr Nachfragen und Teilnehmer gibt es. Somit muss einer der wesentlichen Schritte auf dem Weg zu einer entsprechenden Profilbildung heißen, die jeweiligen Angebote zu schaffen. Daraus abgeleitet ergibt sich die Frage nach der Rolle für den Musikunterricht.

Der Musikunterricht ist der Schlüssel innerhalb dieser Profilbildung. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Erwartungen der Schüler an den Musikunterricht über dem jeweiligen Stand des Musikunterrichts liegen und somit derzeitige Rahmenbedingungen für den Musikunterricht nicht förderlich sind.

Musik wird mit Sicherheit heranwachsende Generationen bzw. einen Teil ihres Lebens in unterschiedlichsten Formen beeinflussen. Somit muss hier die Frage nach den Inhalten und Unterrichtsformen gestellt werden. Je mehr Angebote für die musikalische Bildung durch die Vernetzung vorhanden sind, umso mehr kann der Musikunterricht Formen finden, diese zusammenzuführen und je nach Voraussetzung z. B. Werke und/oder Schülertätigkeiten reflektieren, andere Formen z. B. von Ensemblesaktivität oder klanglicher Umsetzung entwickeln, erklären, neue Impulse zur Auseinandersetzung mit Musik aufnehmen oder geben, Projekte initiieren usw., umso mehr kann der Musikunterricht sich Schülerinteressen annähern, weil diese mit dem musikbezogenen Anspruch in Einklang stehen.

Oder im Gesamtkontext anders verdeutlicht: Profilbildungsprozesse (wie alle Reformen) orientieren sich an dem vorhandenen Schülerklientel. Ein Profilbildungsprozess berücksichtigt nicht nur bereits existierende Schülerinteressen, sondern bringt auch neue hervor. Dieser Prozess verläuft wie eine ‚Gratwanderung‘ zwischen der Berücksichtigung der Schülerwünsche und der strategischen Zielorientierung der Lehrer und Schulleitungen.

Profilbildungsprozesse bringen eine *Profilkultur* hervor. Nicht nur Schülerinteressen finden Berücksichtigung, sondern Schulen ziehen das entsprechende Schülerklientel an bzw. geben die Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer solchen.

Eine Profilkultur impliziert Schule als Lern- und Lebensort auf verschiedenen Ebenen. Schüler werden diesen Ort für sich entdecken, verändern, formen, beeinflussen können. Das beginnt z. B. bei räumlichen Veränderungen. Es hat z. B. mit Selbstständigkeit, Phantasie und Teamarbeit zu tun, einen Raum nach eigenen Vorstellungen und Möglichkeiten umzugestalten. Es hat mit Musik zu tun, Klänge in diesem Raum und in Verbindung mit Farben zu entdecken. Und es ist immer ein Höhepunkt und musikalischer Anlass, diesen neuen Raum einzuweihen oder besser die Einweihung zu inszenieren. Der Ernstcharakter von Projekten und auch von Präsentationen ist in diesem Zusammenhang unbestritten.

Ebenso ist die Schule ein Lern- und Lebensort, wenn die musikalische Ausbildung, z. B. durch die Musikschule organisiert, innerhalb der Räumlichkeiten stattfindet. Auch diese Form von Alltäglichkeit muss neben der von Ereignissen und Gemeinsamkeit geprägten bestehen.

Besonders durch den Anspruch der Schüler an eine musikalische Praxis wird deutlich, dass sich die Ergebnisse nicht an produktorientierten oder sofort abfragbaren Maßstäben messen lassen. Musikalische und ästhetische Intentionen sind immer im Kontext von (lebenslangem) Selbstbildungsbemühen zu betrachten. Selbstverwirklichungsbestrebungen und soziale Verbundenheit, Vermittlung von Tradition, Werten und Normen fließen in diesen Prozess ein.

An dieser Stelle stellt sich weiterhin die Frage nach den Kompetenzen, die eine solche Profilbildung herausbilden soll. Hier steht besonders die Frage einer ästhetischen Kompetenz. Gibt es sie, wenn ja, wie äußert sie sich? Theodor W. Adornos Begriff des ‚ästhetischen Verhaltens‘ zeichnet sich zu Recht durch die Auseinandersetzung mit der verdinglichten Gesellschaft aus und könnte als ihr ‚ungeschwächtes Korrektiv‘ ihrer gelten.

Die musikalisch-ästhetisch profilierte Schule könnte somit ein biographischer Ort sein, indem es auch um die ‚Kultivierung eines ästhetischen Verhaltens‘ geht.

Ein ästhetisches Verhalten wird im Kontext von ästhetischen Rahmenbedingungen (Projekten) ausgeprägt. Es steht im Zusammenhang mit Suchen, Entdecken, Verändern, Reflektieren, Umwandeln usw., also mit ästhetischorientierten Tätigkeiten im Kontext mit Musik.

Wie nie zuvor werden in der Wissens- und Informationsgesellschaft Menschen mit kreativem und emotionalem Potenzial, sensiblen Wahrnehmungsfähigkeiten, mit kultureller Bildung in sozialen und kommunikativen Kontexten, mit Fähigkeiten zur Selbstmotivation usw. gebraucht. Somit legitimieren auch gesellschaftliche Tendenzen diese Form der Profilbestrebung.

Musikalisch-ästhetische Profilbildung erhält durch den fachlichen Kontext einen kulturellen Bezug.

Der Profilbildungsprozess fördert eine verstärkte Identifizierung mit dem eigenen schulischen Umfeld. Es werden gemeinsame Werte und Rituale usw. geschaffen. Erfolgreiche Aktivitäten und damit verbundene Traditionen fordern Wiederholungen

heraus, welche sich oftmals als Tradition nachweisen lassen. Dennoch darf die Tradition keinen stagnativen Zustand hervorrufen. Es geht um die Umsetzung und Manifestierung von kreativen Prozessen der aktiv Beteiligten, wobei jeder Einzelne (Individuum) immer von der Gemeinschaft und von seinem Umfeld beeinflusst wird. Die Identifizierung mit dem eigenen (schulischen) Umfeld erhält stärkere Bedeutung in dem Maße, wie der Globalisierungsprozess greift. Diese Form der Profilierung wird in einer Schule selbst und auch regional Identitäten und damit Abgrenzungen von anderen Kulturen schaffen. Hierbei geht es nicht um Ignoranz gegenüber anderen Kulturen, sondern um das Schaffen der Gemeinsamkeiten mit dem Umfeld. Die eigene kulturelle Stärke bringt die Anerkennung und Toleranz gegenüber anderen Kulturen, da diese auch entsprechend bewertet werden können.

Abschließend hebt die Verfasserin nochmals hervor, dass es keinen einheitlichen Weg für diese Profilbestrebung geben kann und wird. Alle Entwicklungen sind gesellschaftlich gebunden, aber durch ihre individuellen Ausprägungen gekennzeichnet. Wie kein anderes Fach eignet sich Musik zur ‚Vermarktung‘ und wird derzeit und zukünftig auf Grund finanzieller Problematiken noch stärker beansprucht werden. An den Schulen müssen diesen Sachverhalt berücksichtigende Formen der Kommunikation gefunden werden. Formen, die verdeutlichen, dass z. B. außerschulisch andere Schwerpunkte eine Rolle spielen als in der Umsetzung einer veränderten Schulkultur. Schulen können z. B. aus finanziellen Gründen ein integratives Profil verwirklichen, in dem sich die Inhalte der Schulkultur auf eine musikalisch-ästhetische Profilbildung ausrichten.

Ein anderer finanzieller Zusammenhang erschließt sich, wenn schulinterne Ensemblesaktivität auch öffentlichen Charakter trägt und bei Auftritten Geld bezogen wird. Vor diesem Hintergrund werden oftmals Vereine gegründet, um rechtlich auf eingenommene Gelder zurückgreifen zu können. Diese spezifische Partnerschaft muss im Kontext von Profilbildung individuell und verbindlich definiert werden.

Profilbildung ist somit der Rahmen für Eigenverantwortung.

Wenn Schulen zur Durchsetzung der erforderlichen Schritte in der Lage sind, kann Profilbildung in ihrer positiven Ausrichtung unbegrenzte Entwicklungsprozesse in Gang setzen, trotz konfliktreicher gesellschaftlicher Wechselwirkungen. Schule wird auf regionale, gesellschaftliche und befindlichkeitsorientierte Anforderungen reagieren können und mögliche Stagnationen und die existenzielle Problematik überwinden.

Rechtliche Wege eröffnen Chancen und Hilfen hinsichtlich einer musikalisch-ästhetischen Profilbildung. Sie ist nachhaltig und in ihrer Dimension sogar eine ‚Selbsthilfe‘, damit Schule ihre eigene Rolle in der Bildungspolitik definiert.

## **13 Literaturverzeichnis**

### **13.1 Primarverzeichnis**

Adorno, G./ Tiedemann, R. (Hg.) (2000): Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie, Frankfurt/M.

Aissen-Crewett, M. (1998): Grundriss der ästhetisch-aisthetischen Erziehung, Potsdamer Studien zur Grundlagenforschung Nr. 19, Potsdam

Baker, W. (2001): Soziales Kapital, in: Nusch, F. (Hg.): Future: Das Aventis Magazin, Heft 2, 2001

Bastian, H. G. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz

Bundesfachgruppe Musikpädagogik (Hg.) (1999): BFG Kontakt, Heft 1

Damasio, A. R. (1997): Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München

Deutscher Musikrat (Hg.) (1995): Musikforum, Heft 83, Mainz

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000, Bd. 1, Opladen

Diekmann, A. (1995): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg

Fröde, B./Jank, B. (Hg.) (2002): 10 Jahre danach - Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR: Probleme - Impulse - Initiativen, Essen

Fröde, B./ Jank, B./ E. Lange (Hg.) (2002): Über sieben Brücken musst du gehn...: Beiträge vom 3. Wissenschaftlichen Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung in Halle 2002, Bad Kösen

Früchtel, J./ Zimmermann, J. (Hg.) (2001): Ästhetik der Inszenierung: Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens, Frankfurt/M.

Gardner, H. (1999): Kreative Intelligenz, Frankfurt/M.

Gembris, H. (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, Augsburg

Gembris, H./ Kraemer, R.-D./ Maas, G. (Hg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte, Forum Musikpädagogik, Bd. 44, Augsburg

Goleman, G. (1995): Emotionale Intelligenz, München und Wien

Kulturelles Jugendbildungswerk e.V. (Hg.) (2002): Musiker Magazin, Heft 2, Düsseldorf

Hansen, K. P. (2000): Kultur und Kulturwissenschaft, Tübingen und Basel

Hellmann, M./ Rohrman, E. (Hg.) (1996): Alltägliche Heilpädagogik und ästhetische Praxis, Heidelberg

Helms, S./ Schneider, R./ Weber, R. (Hg.) (1995): Kompendium der Musikpädagogik, Kassel

Hübner, P. (1994): Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung, im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung für die GEW Berlin, Berlin

Jugendwerk der deutschen Shell (1997): Jugend '97: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen, Opladen

Jank, B./ Reyer, U. (Hg.) (1994): Ganz Aug' und Ohr: Die *andere* Art einer ästhetischen und sozialen Praxis, Obertshausen

Jank, B./ Vogt, J. (Hg.) (1998): Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen, Schriften aus dem Fachbereich 06 der Universität Hamburg, Hamburg

Kaiser, H. J. (Hg.) (1992): Musikalische Erfahrung, Essen

Klein, F. (1994): Wirtschaftlichkeit in der Betriebsorganisation, Stuttgart

Knolle, N. (Hg.) (2000): Kultureller Wandel und Musikpädagogik, Musikpädagogische Forschung, Bd. 21, Essen

Kohut, D. L./ Fadle, H. (1999): Musizieren, Theorie des Lehrens und Lernens, Detmolder Hochschulschriften, Bd. 1, Essen

Kuhn, H.-J. (1998): Die Sekundarstufe I im Land Brandenburg, Kommentar der Sekundarstufe I - Verordnung mit Verwaltungsvorschriften und einschlägigen Texten, Stuttgart

Kulturelles Jugendbildungswerk e.V. (Hg.) (2001): Musiker Magazin, Heft 3

Landesarbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammer Land Brandenburg (Hg.) (2001): Forum: Das Brandenburger Wirtschaftsmagazin, Heft 9

Landesarbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammer Land Brandenburg (Hg.) (2002): Forum: Das Brandenburger Wirtschaftsmagazin, Heft 3

Liebau, E. (1999): Erfahrung und Verantwortung: Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim und München

Lugert, W. D./ Schütz, V. (Hg.) (1991): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik: Ein Fach im Umbruch, Stuttgart

Lyng, R. (2001): Die Praxis im Musikbusiness, Presse Project Verlag GmbH

Maas, G. (Hg.) (1995): Musikhören und neue (Unterrichts-)Technologien, Musikpädagogische Forschung, Bd. 16, Essen

Mattenklott, G. (1998): Grundschule der Künste, Vorschläge zur musisch-ästhetischen Erziehung, Hohengehren

Mattheis, R. (1998): Bildungsästhetik und Selbstwerdung, Wiesbaden

Meyers Lexikonredaktion (1998): Meyers großes Taschenlexikon in 24 Bänden, Mannheim, Bd. 15

Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim und München

Muche, R./ Habel, A./ Rohlmann, F. (2000): Medizinische Statistik mit SAS Analyst, Heidelberg

Otto, G. (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Ästhetische Erfahrung und Lernen, Bd. 1 - 3, Seelze-Velber

Peters, T. J./Waterman jun., R. H.(1991): Auf der Suche nach Spitzenleistungen - Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann, Landsberg/Lech

Radermacher, F. J. (2002): Balance oder Zerstörung, Ökosoziale Marktwirtschaft als Schlüssel zu einer weltweiten nachhaltigen Entwicklung, Ökosoziales Forum Europa, Wien, Austria

Raue, H./ Reinicke, H.-P./ Ribke, W. (1975): Hören und Verstehen, Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München

Schatt, P. W. (Hg.) (1995): Form und Kultur: Studien zur musikalischen Bildung, Folkwang-Texte, Bd. 11, Essen

Schmidtchen, G. (1997): *Wie weit ist der Weg nach Deutschland*, Opladen

Selle, G. (Hg.) (1990): *Experiment ästhetische Bildung, Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*, Reinbek bei Hamburg

Scheufele, U. (Hg.) (1996): *Weil sie wirklich lernen wollen, Das Altinger Konzept*, Weinheim, Berlin

Schoenebeck, M. v. (Hg.) (1998): *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*, Musikpädagogische Forschung, Bd. 19, Essen

Schoenebeck, M. v. (Hg.) (2001): *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte*, Musikpädagogische Forschung, Bd. 22, Essen

Schröder, G./ Breuninger, H. (Hg.) (2001): *Kulturtheorien der Gegenwart, Ansätze und Positionen*, Frankfurt/M.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1998): *Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn

Wahrig, G. (Hg.) (1986): *Deutsches Wörterbuch*, München

Weber, E. W. (1991): *Schafft die Hauptfächer ab: Plädoyer für eine Schule ohne Stress*, Bern

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1963): *Duden: Das Herkunftswörterbuch: Die Etymologie der deutschen Sprache*, Mannheim

## **13.2 Sekundarverzeichnis**

Abel-Struth, S. (1985): Grundriss der Musikpädagogik, Mainz

Atteslander, P. (1993): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin

Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Handelns, Weinheim/ München

Böhle, R. C. (1996): Techno - Tekkno - Tekkno: Teil 1: Eigenart einer Jugendkultur, in: Musik in der Schule, Heft 3, 1996, S. 114-119

Brandstätter, U. (1990): Musik im Spiegel der Sprache, Theorie und Analyse des Sprechens über Musik, Stuttgart

Brüggen, F. (1980): Strukturen pädagogischer Handlungstheorie, Freiburg/ München

Bruhn, H./ Oerter, R./ Rösing, H. (Hg.) (1993): Musikpsychologie: Ein Handbuch, Reinbek

Clauß, G./ Ebner, H. (1978): Grundlagen der Statistik: Für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Berlin

Dahlhaus, C. (1975): Beiträge zur musikalischen Hermeneutik, Regensburg

Dewey, J. (1980): Kunst als Erfahrung, Frankfurt/M.

Ehrenforth, K. H. (1971): Verstehen und Auslegen, Frankfurt/M.

Frey, K. (1993): Die Projektmethode, Weinheim/Basel

Gadamer, H.-G. (1990): Wahrheit und Methode, Tübingen

Gudjons, H. (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit, Bad Heilbronn

Hanslick, E. (1966): Vom musikalisch Schönen, Wiesbaden

Helms, S./ Schneider, R./ Weber, R. (Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil, Kassel

Jank, W. (1994): Erfahrungserschließende Musikerziehung, in: Helms, S./ Schneider, R./ Weber, R. (Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil, Kassel

Kaiser, H. J./ Nolte, E. (1989): Musikdidaktik: Sachverhalte - Argumente - Begründungen, Mainz

Mayring, P. (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zum qualitativem Denken, Weinheim

Meißner, R. (1996): Musikunterricht als Netzwerk: Reflexionen, Analysen und Modelle zur Struktur von Unterrichtszusammenhängen - Ein Beitrag zur Unterrichtsplanung, Kassel

Melzer, U. (2002): Erfolgsfaktor Unternehmenskultur: Analyse - Steuerung - Veränderung, Diplomarbeit im Studiengang Internationale Betriebswirtschaft, Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH) Wernigerode

Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung, München

Ott, T. (1993): Musik - Bild - Analyse - Lernen: Eine Erkundung zwischen den Stühlen der Fächer, in: Musik und Unterricht, Heft 19, 1993, S. 38-45

Prim, R./ Tilmann, H. (1979): Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft: Studienbuch zur Wissenschaftstheorie, Heidelberg

Roberts, K. H./ Rost, D. H. (1974): Analyse und Bewertung empirischer Untersuchungen: Hinweise zum Verständnis und zur Kritik erfahrungswissenschaftlicher Untersuchungen in Pädagogik und Psychologie, Weinheim und Basel

Rolle, C. (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel

Seel, M. (1985): Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt/ M.

Welsch, W. (1990): Ästhetisches Denken, Stuttgart

### **13.3 Benutzte Internetadressen**

<http://balancedscorecard.org/basics/bsc.html>, 22.11.01, 19:14

<http://www.brandenburg.de/land/mbjs/4budget.htm>, 26.08.01, 15:10

<http://www.mbjs.brandenburg.de/landesrecht/gesetzblatt/texte/K55/5530-01.htm>,  
27.08.01, 16:23

[http://symposion.de/bsc/bsc\\_16.htm#lernen%20und%20wachstum](http://symposion.de/bsc/bsc_16.htm#lernen%20und%20wachstum), 02.02.02, 21:20