

kultur-kompetenz-bildung

KONZEPTION KULTURELLE BILDUNG

Nov. – Dez. 2006

Regelmäßige Beilage zu politik & kultur

Ausgabe 7



Badische Landesbibliothek, Cod. Aug. perg. 60, Bl. 93v

Kultur: Menschenrecht oder Handelsware?

Hans Robert Metelmann

Für die Einheit von Bildung, Wissenschaft und Kultur

Die Frage ist wohl unnötig zugespitzt, beide Antworten sind richtig: Kultur ist, wie Brot, ein Grundnahrungsmittel.

In Mecklenburg-Vorpommern können wir dem Brot noch viele Rosinen beifügen. Das Land ist ein Kulturland, die Autobahnschilder an den Landesgrenzen heißen alle Reisenden willkommen im Festspielland. Unser Musiksommer reicht vom Jazz-Frühling in Neubrandenburg bis zu den Herbstkonzerten der Usedom-Festspiele, dazwischen viele Höhepunkte, die Bachwoche in Greifswald, die Orgelwoche in Schönberg, Konzerte im Gestüt Redefin, die Landpartie mit Preisträgerkonzert in Ulrichshusen. Die Theatersaison hat ihre Höhepunkte im Winter in vielen schönen Spielstätten und festen Häusern von Schwerin bis Neustrelitz, im Sommer auf Freilichtbühnen, in Schlossparks, auf Seebühnen, in Stadt und Land. Das Land hat bedeutende Museen, die Staatliche Galerie in Schwerin, das Pommersche Landesmuseum, das Meeresmuseum Stralsund. Von Rang ist die Kultur der alten Parks und Gärten, der Gutshäuser und Landsitze. Die Schlös-

ser in Schwerin, Ludwigslust, Güstrow, die Landsitze wie Bothmer, die Jagdschlösser wie die Granitz sind Anziehungspunkte. Es finden sich Literaturhäuser im ganzen Land: von Gerhart Hauptmann auf Hiddensee, für Uwe Johnson in Klütz, für Wolfgang Koeppen in Greifswald oder Hans Fallada in der Feldberger Seenlandschaft. In Güstrow gibt es das Barlachatelier. Die Hansestädte Wismar und Stralsund sind in der Liste des Weltkulturerbes, dazu das Doberaner Münster, die Marienkirche zu Rostock, die Konzertkirche von Neubrandenburg – alles Monumente der Backsteingotik, die in Mecklenburg-Vorpommern wohl ihre höchste künstlerische Entwicklungsstufe erreicht hatte.

Für die Bürger in Mecklenburg-Vorpommern sind diese Attraktionen Lebensmittel in doppelter Hinsicht: Kultur ist ein bedeutender Wirtschaftsfaktor, ein Angebot für Besucher aus aller Welt, und gleichzeitig steht das Angebot für die eigene geistige Bereicherung. Dass Kultur allen Bürgern zur Verfügung steht, dass niemand „hungern“ muss, dafür hat Kulturpolitik zu sorgen. Unsere Kulturpolitik hat im Blick, dass Kultur als

Menschenrecht nicht zu kurz kommt. Diese Gefahr ist gegeben, wo allein schon flächenbedingt das kulturelle Angebot im ländlichen Raume manchmal etwas dünn erscheint. Der drastische Geburtenrückgang Anfang der neunziger Jahre und dazu noch bis vor kurzem eine nicht unerhebliche Abwanderung haben den Kreis der Kunst- und Kulturfreunde, aber auch derer, die sie schaffen, kleiner gemacht und damit das kul-

Der Kulturetat steht nicht alleine da, wenn es um Kulturfinanzierung geht

turelle Leben zusätzlich bedrängt. Da muss Kulturpolitik mehr sein als Symbolpolitik. Zum Grundkonzept der Landesregierung in Mecklenburg-Vorpommern gehört es, die alte Konstellation eines Kultusministeriums beizubehalten, auch in Zeiten, wo nur noch wenige Länder sich ein Querschnittsministerium dieser Art leisten können. Wir pflegen die Einheit von Bildung, Wissenschaft und Kultur. Kulturelle Bildung wird in den Schulen begründet, für diese wichtige Aufgabe müssen die Lehrer die richtige Ausbildung erfahren in den Universitäten, die sich als Wissenschaftszentren immer wieder auch mit Projekten der kulturellen Bildung beschäftigen werden. Diese Einheit eines Ministeriums hat auch haushaltspolitische Vorteile. Wenn die Haushaltsdecke kurz ist, ziehen viele starke Interessenvertreter mit vielen sehr berechtigten Interessen daran. Wo Bildung, Wissenschaft und Kultur in drei verschiedenen Ministerien vertreten werden, ist Haushaltsstreit bei knappen Ressourcen unvermeidbar. Niemand wird Kürzungen bei Schulkindern und berühmten Forschern vornehmen wollen, also haben die Vertreter von Kultureinrichtungen in diesem Streit oftmals das Nachsehen. Eine Regierungskrise stehen sie kaum durch, geschweige denn einen Krach unter Koalitions-

partnern, wenn die verschiedenen Interessengebiete auch noch verschiedenen Parteien zugeordnet sind.

Anders sieht es in einem klassischen Kultusministerium aus: Hier stehen die Schulen, die Wissenschaftseinrichtungen und die Hochschulen zusammen mit den Kultureinrichtungen wie in einem Garten. Wer in den Kultureinrichtungen nicht richtig gießt – und auch jätet! – ruiniert das schöne Gesamtbild des ganzen Gartens. Der Ausgleich der Interessenvertreter auf interner Ebene ist also im Interesse aller.

Dennoch kommen in Deutschland immer wieder Forderungen auf, die eine eigenständige Konferenz der Kulturminister, ausgegliedert aus der allgemeinen Kultusministerkonferenz, fordern und ein exklusives Landesministerium für Kultur als erstrebenswert betrachten.

Aber was wäre die Folge? Was könnte denn mit dem schmalen Etat dieses kleinen Hauses überhaupt gemacht werden? Was können wir denn auf die Beine stellen, wenn sich nicht alle Häuser einer Landesregierung im Sinne einer großen politischen Querschnittsaufgabe für das kulturelle Leben in unserer Gesellschaft verantwortlich fühlen und damit auch ihre finanziellen Beiträge leisten?

Den Kulturetat ganz für sich betrachtet darf man wohl – ohne unverschämte zu sein – als völlig ungenügend bezeichnen. Aber der Kulturetat steht ja auch nicht alleine da, wenn es um die Finanzierung der vielen Projekte mit Bezug zu Kunst und Kultur im Lande geht. Das Wirtschaftsministerium stockt den Etat auf, z.B. in der Filmförderung. Das Landwirtschaftsministerium leistet einen Beitrag z.B. bei der Erhaltung von Parks und Gärten. Das Bauministerium ist z.B. mit seinen

Zu den Bildern dieser Ausgabe

Am 21. September dieses Jahres wurde bekannt, dass 3.500 der 4.200 Handschriften der Badischen Landesbibliothek verkauft werden sollten, um die Renovierung des Schlosses Salem zu finanzieren. Damit sollte dem wirtschaftlich angeschlagenen Unternehmen Haus Baden unter die Arme gegriffen werden.

Dank des nationalen und internationalen Protests musste die Landesregierung Baden-Württemberg von dem Vorhaben abrücken. Die in der Beilage gezeigten Bilder vermitteln einen Eindruck von der Schönheit und Einmaligkeit der Werke, die durch einen Verkauf unwiederbringlich für Wissenschaft und Forschung verloren gegangen wären. Sie sollen auch zeigen, welche Schätze in den Bibliotheken, Museen und Archiven lagern und dass es unsere Verpflichtung ist, diese über Jahrhunderte bewahrten Schätze der Dichtkunst, der Theologie und der Buchkunst für die folgenden Generationen zu sichern.

← Fortsetzung von Seite 1
Ist Kultur ein Menschenrecht?

Programmen in der Denkmalpflege beteiligt. Das Innenministerium integriert sich in die gemeinsame Verantwortung für Kultur z.B. bei der Finanzierung der kommunalen Theater. Alle diese Ministerien haben überdies Zugänge zu Förderprogrammen, die einem Kultusminister gar nicht zugänglich sind. Sie kennen Mäzene und Stiftungen in ganz ungewohnten Bereichen, sie führen den Kultureinrichtungen Sponsoren zu, die dort gar nicht bekannt waren. Dazu kommen die Haushaltsmittel der Kirchen, die sich in Mecklenburg-Vorpommern im großen Umfang mit Kulturarbeit beschäftigen. Von der Förderung des Chorgesanges über die Pflege der

alten Bausubstanz bis hin zur Bewahrung der Kunstschatze leistet auch Kirche einen nicht unerheblichen Anteil an dem, was wir Kultur nennen. Und dann lebt der Kulturretat natürlich auch von den Mitteln der großen Bundesprogramme – von der Kulturstiftung der Länder, von der Kulturstiftung des Bundes, vom Bundesbeauftragten für die Kultur. Bedeutende Projekte, die sich in der „Blauen Liste“ mit ihren so genannten Leuchttürmen finden, hat sich der Bund als eigene, anteilige Förderaufgabe vorgenommen – Kulturföderalismus hin oder her, uns zum Wohlgefallen.

Und noch eine zentrale Frage zum Selbstverständnis unserer Gesellschaft: Was wäre unsere Kultur ohne die ideelle und finanzielle Förderung zahlloser Bürger, die dem privaten Engagement das eigene Gesicht geben?

Kulturpolitik ist Arbeit im Netzwerk. Sichtbar wird dieses Netzwerk im Kulturbeirat unseres Hauses, einem Kreis von 20 Persönlichkeiten aus allen Bereichen von Kunst und Kultur. Der Kulturbeirat des Kultusministers sorgt dafür, dass nicht nur die strahlenden Glanzlichter unserer Kultur das Land prägen, sondern dass das Leben in Mecklenburg-Vorpommern auch seine Schönheit erhält – so einmal im Beirat formuliert – „durch eine Girlande kleiner Lämpchen, bunt wie die Beleuchtung einer italienischen Nacht!“ Der ländliche Raum - Mecklenburg-Vorpommern ist ländlicher Raum schlechthin – hat kulturelles Leben ganz eigener Art, nicht nur wenn die großen Musik- und Theaterfestivals auf Landpartie gehen oder wenn Bildhauer ihre Plenairs in weit flächiger Hügellandschaft durchführen. Kultur auf dem Lande ist nicht nur Plattdeutsch sprechen

oder singen im Dorfchor. Die Ganztagschulen haben ihre besondere Bedeutung als Zentrum des kulturellen Lebens, sie spielen ihre Rolle wie Bibliotheken, Gedenkstätten, Archive, Musikschulen, Jugendkunstschulen, Regionalmuseen, wie die Tanzensembles, die Heimatgruppen oder die dörflichen Theatervereine.

Mecklenburg-Vorpommern hat ein reiches Kulturerbe. Das muss gepflegt werden, damit wir unsere Kräfte daraus entwickeln können. Es bietet geistige Nahrung, ob als Lebensmittel des täglichen Bedarfes oder als besondere Delikatesse. Kultur ist Handelsware und Menschenrecht zugleich.

DER VERFASSER IST MINISTER FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN ■

Geschichtskultur Michael Zimmermann

Die Historie hat sich fest mit Kultur und Kulturpolitik verbunden

Mit „Geschichtskultur“ ist in den 1990er Jahren ein Begriff auf den Plan getreten, der sich nicht mehr allein auf Geschichte in Wissenschaft und Schulunterricht bezieht. Er bringt vielmehr ein umfassenderes Geschichtsverständnis zum Ausdruck. „Geschichtskultur“ als Leitbegriff – das sollte hellhörig machen.

Der Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen, der die Kategorie „Geschichtskultur“ entscheidend geprägt hat, versteht diesen Begriff als die „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“. Geschichtskultur bezieht sich danach auf das Gesamtensemble von historischem Empfinden, Denken und Handeln in seiner emotionalen, kognitiven, religiösen, weltanschaulichen, politischen und ästhetischen Dimension. Bei der Entfaltung dieser weit gespannten Kategorie konzentriert Rüsen sich dann auf das Feld der Wissenschaft mit der Leitidee der „Wahrheit“, auf die Politik, die Machtverhältnisse auf der Rechts-Links-Achse verschieben will, und auf die Ästhetik.

Die Begegnung von Ästhetik und Geschichte zeichnete sich bereits in der Spätaufklärung ab: Man verlangte der Historie fortan eine größere Darstellungskunst ab; das Schreiben von Geschichten sollte sich nicht mehr auf chronikalische und katechetische Formen beschränken, sondern in erzählender Weise der Vergangenheit einen Sinn abgewinnen. Hatte man damals die Ästhetik in die Geschichtsschreibung eingebracht, so gestattet es der Begriff der Geschichtskultur heute, Ästhetik und Geschichte in der Gesamtheit ihrer Verknüpfungen zu sehen, die ja über das ansprechende Schreiben von Historie hinausreichen.

Die Verbindung von Historie und Ästhetik ist in der Tat die Facette der Geschichtskultur, der mehr noch als ihr wissenschaftlicher und politischer Aspekt und vielleicht auch stärker als die historische Bildung von Bedeutung für die Kulturpolitik ist. Denn bei jenem Verständnis von Kultur, dem Kulturpolitik Rechnung trägt, geht es wesentlich um die Verschränkung von Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn, von Wissen und Wahrnehmung, von Kunst und Alltag.

Geschichtskultur umfasst vielerlei: Geschichte in Film und Fernsehen etwa, in Sachbuch und Presse, in Erwachsenenbildung und im Stadtteil, im Tourismus und bei Exkursionen, im historischen Roman und in der modernen Literatur, in Theater und Comic, in der Historienmalerei, der Gegenwartskunst und den digitalen Medien. Zentrale Berührungspunkte zwischen Geschichtskultur und Kulturpolitik, die ich etwas ausführlicher ansprechen möchte, sind Historische Museen, Gedenkstätten und Archive, Jubiläen und Gedenktage, die Kooperation mit Geschichtsvereinen und Geschichtswerkstätten, schließlich die bauliche Präsenz von Historie.

Heute existiert in Deutschland eine fast unübersehbare Vielfalt an **Historischen Museen**. Sie lassen sich vielleicht auf vier Grundtypen zurückführen: Landesmuseen und Städtische Museen beinhalten neben lokalen und regionalen historischen und naturhistorischen oft auch kunstgeschichtliche, volkskundliche, archäologische und ethnologische Objekte. Heimatmuseen und Freilichtmuseen wurden schon im Kaiserreich, in ihrer Mehrheit aber in der Weimarer Republik und unter NS-Herrschaft errichtet. Von ihrem völkischen Gründungskonzept inzwischen weit entfernt, liegt ihnen heute meist ein integrales Verständnis von Ort oder Region zugrunde, das neben der Politik- und Sozialgeschichte auch die

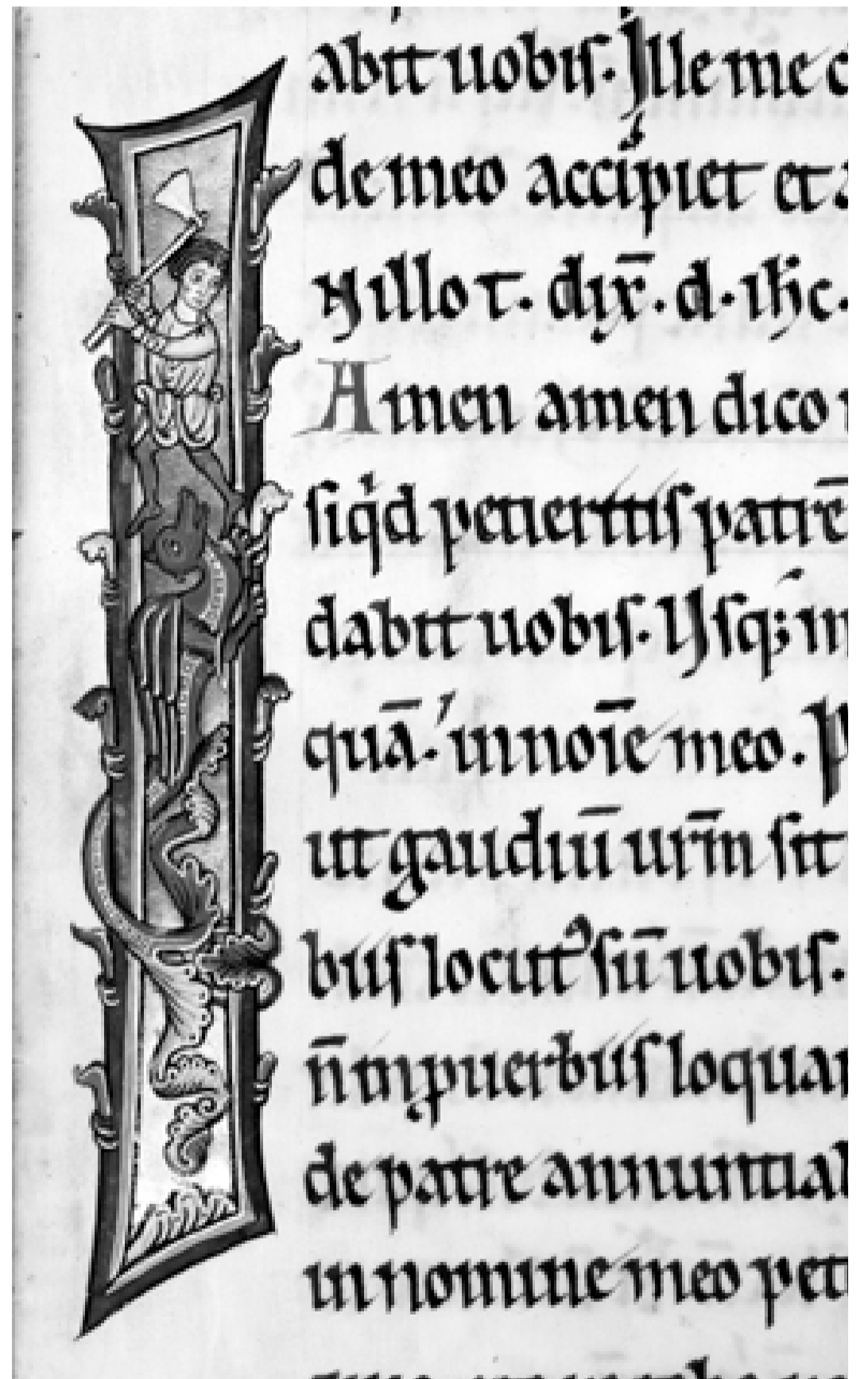
Alltags- und Mentalitätsgeschichte sowie Aspekte der lokalen Topographie und Naturgeschichte berücksichtigt. Spezialmuseen nehmen sich solcher Themen an, die in den klassischen Historischen Museen ein Schattendasein führen. Das Themenspektrum reicht von der Schul- zum Hundemuseum, vom Filmhistorischen zum Foltermuseum. Von besonderem Gewicht sind hier die teils technikhistorisch, teils sozialgeschichtlich orientierten Industriemuseen, deren maßgebliche Vorbilder aus Großbritannien stammen. Beim vierten Typus – den Neuen Historischen Museen – handelt es sich um Gründungen seit den 1980er Jahren, das Deutsche Historische Museum in Berlin und das Haus der Geschichte der Bundesrepublik in Bonn, die sich als Vermittlungsinstitutionen der deutschen Geschichte verstehen. In ihrer Entstehungsphase lösten diese Neugründungen heftige Kontroversen über die Risiken von Nationalmuseen aus.

Gedenkstätten bilden eine Sonderform der Museen. Sie existieren in Deutschland für Politiker von August Bebel bis Walther Rathenau, für Schriftsteller und Künstler von Karl May über Goethe bis Käthe Kollwitz, für Wissenschaftler und Forscher von Karl Marx bis Heinrich Schliemann. Meist handelt es sich jedoch um Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus oder – im Osten Deutschlands – für die in der DDR oder von der sowjetischen Besatzungsmacht Verfolgten. Solche Orte für Opfer und Verfolgte sind, mit Volkhard Knigge, dem Direktor der KZ-Gedenkstätte Buchenwald, vielfach zeithistorische Museen, die zu erkennen geben, dass sie „zugleich auch Tat- und Leidensorte sowie symbolisch und tatsächlich Friedhöfe sind“.

Die Bundesrepublik Deutschland ist reich an **Archiven**. Wir haben staatliche Archive auf der Bundes- und der Landesebene, Stadt-, Kreis- und Gemeindearchive, kirchliche Archive, Herrschafts-, Haus- und Familienarchive, Wirtschaftsarchive, Parlamentsarchive, Archive der politischen Parteien, Medienarchive, Archive für Wissenschaft und Kunst sowie Hochschul-, Akademie- und Literaturarchive. Inzwischen ist es gängige Praxis, vor allem die Gemeindearchive als integralen Teil der Kulturpolitik zu betrachten und sie den kommunalen Kulturreferaten oder -dezernaten zuzuordnen. Auch hier besteht ein Zusammenhang zur Geschichtskultur: Als örtliche Häuser der Geschichte nehmen kommunale Archive nicht mehr nur die Aufgaben einer zentralen Dokumentationsstelle zur Ortsgeschichte und einer lokalhistorischen Forschungsstätte wahr, sie sind darüber hinaus oft ein Ort der historischen Informationsvermittlung und Bildung sowie der multimedialen Darstellung von Lokalgeschichte.

Mit der Geschichte des eigenen Ortes beschäftigen sich auch **Historische Vereine** und Einzelpersonen mit ausgeprägt heimathistorischem Interesse. Für sie sind vergangene Sachverhalte deshalb von Bedeutung, weil sie sich in der unmittelbaren Umgebung ihres Wohnortes oder Arbeitsplatzes ereignet haben. Dieser um den Ort zentrierte Ansatz findet seine spannungsvolle Ergänzung in einem themenzentrierten Zugriff auf die Lokal- und Regionalgeschichte, der die Vermittlungsglieder zur nationalen und transnationalen Geschichte aufzuspüren sucht.

Die seit den späten 1970er Jahren gegründeten **Geschichtswerkstätten** haben in ihrer Genese mit den Historischen Vereinen manches gemeinsam: ein Interesse an Geschichte, das auf den lokalen Raum fokussiert ist; eine vereinsartige Struktur; eine eher bildungsbürgerliche Mitgliedschaft – soweit dieser Begriff heute noch trägt.



Badische Landesbibliothek, Handschrift Bruchsal 1, Bl. 40r

Es lassen sich aber auch erhebliche Akzentunterschiede aufweisen. Mit Leitbegriffen wie „Alltagsgeschichte“, „Geschichte von unten“ und „demokratischer Geschichte“ sollte die Historie nach Ansicht der Geschichtswerkstätten vor allem jene in den Blick nehmen, die von der „historischen Zunft“ vernachlässigt worden waren: „kleine Leute“, Frauen, Minderheiten, Diskriminierte und Verfolgte, Menschen, die kaum eigene Zeugnisse hinterlassen hatten.

In Gestalt der Historischen Vereine und der Geschichtswerkstätten ist das bürgerschaftliche und frei-gemeinnützige Engagement zu einem tragenden Pfeiler der Geschichtskultur geworden. Nicht selten kommt es hier aber auch zu Kooperationen mit den **Volkshochschulen**, deren Kurse

zur Stadtteil- oder Stadtgeschichte inzwischen vielerorts Tradition haben, sowie mit den in fast jeden Ort verfügbaren stadt-, regional- oder heimathistorischen Abteilungen der **Gemeindebibliotheken**.

Besucht man die Internetseite des Deutschen Städtetages, so spielt dort das Stichwort „Städtjubiläen“ eine prominente Rolle. Allein 2005 begingen 25 Städte ihr – 75jähriges bis 1250jähriges – Bestehen. Das weist auf eine bemerkenswerte Arbeitsteilung bei den säkularen Jahrestagen in Deutschland hin. Sieht man vom 3. Oktober als Nationalfeiertag ab, sind die übrigen in wiederkehrendem Turnus auf nationaler

← Fortsetzung von Seite 2

Ebene begangenen Jahrestage **Gedenktage**. Als solche erinnern sie an Ereignisse, die mit der Verfolgung der Juden und weiterer NS-Opfer sowie mit den Weltkriegen in Verbindung stehen. Es geht etwa um den 9. November 1938 und den 27. Januar 1945, um den 8. Mai 1945 und den Volkstrauertag – um Merkmale des „negativen Gedächtnisses“ also.

Stadtjubiläen zeigen eine gegenläufige Tendenz an. In ihren Festprogrammen drückt sich eher Harmonie als Konflikt, eher Zustimmung als Kritik aus, wenngleich auch solche Veranstaltungen wichtige Anstöße zur kritischen Reflektion geben können. Kommunale Jubiläen bieten vor allem aber Anlass für Interaktion, Partizipation, Wirtinszenierungen und die Suche nach geschichtlichen Identitätskonstruktionen oder zumindest man einen streitbaren Austausch über das historische Selbstverständnis. Man könnte die Orientierungssuche, die sich in solchen Jubiläen ausdrückt, aber auch im Sinne einer Diagnose des Historikers Lutz Niethammer verstehen: „Der Aufstieg der Identitätsemantik in der politischen und medialen Öffentlichkeit erscheint wie in kommunizierenden Röhren mit Zeitdiagnosen sozialer Zersplitterung, biographischer Inkohärenz, zunehmender Unübersichtlichkeit und abnehmender traditionaler Selbstverständlichkeiten verbun-

den. Je weniger Identität konkret feststellbar ist, desto mehr wird sie in abstracto zur Norm erhoben.“

Die deutschen Gemeinden werden in Zukunft stärker noch, als sie es schon heute sind, ethnische Vielfalt repräsentieren. Die **Migrationshistorie** im Sinne von Aus- und Einwanderung, von freiwilliger und von Zwangsmigration sollte in der Geschichtskultur stärker zur Geltung kommen. Die wachsende Zahl wissenschaftlicher und

Stadtjubiläen geben Anlass für kritische Reflexion

populärwissenschaftlicher Publikationen in diesem Themenfeld, die Diskussion um ein nationales Migrationsmuseum, die Gründung eines Auswanderermuseums in Bremerhaven und bald auch in Hamburg, zahlreiche Wechselausstellungen und Überlegungen zu regionalen Migrationsmuseen zeigen allerdings, dass hier etwas in Bewegung kommt.

Ein Ort bindet mit seinen Gebäuden, Plätzen, Straßen individuelle und gemeinsame Erinnerungen. Städte und Gemeinden brauchen deshalb einen nachhaltigen Umgang mit historischen Bauwerken und Ensembles. Die Kulturpolitik hat dies in engem Austausch mit den für Bau und Stadtplanung zuständigen Einrichtungen sowie mit dem **Denkmalschutz und der Denkmal-**

pflege zu gewährleisten, die einen architektonischen Raubbau an den Gemeinden zwar nicht immer zu verhindern, aber bisweilen doch zu behindern vermögen.

Inzwischen werden auch Industriegeschichte und Industrielandschaft bewusst in den öffentlichen Raum integriert. Der Leitbegriff, mit dem dies geschieht, lautet **Industriekultur**. Hermann Glaser hat diesen Terminus, der anfangs allein auf die künstlerisch sublimierte industrielle Form bezogen worden war, in den 1980er Jahren aufgegriffen und ihn um den Aspekt der Lebenswelt erweitert. „Industriekultur“ bezeichnet danach den Versuch, mit Blick auf das 19. und 20. Jahrhundert Alltagsgeschichte und Gesellschaftsgeschichte zu verknüpfen.

Außerdem sollten die Gemeinden jene historischen Spuren nicht außer Acht lassen, die archäologisch zu entdecken und zu entschlüsseln sind. In einigen Kommunen gibt es deshalb – meist in die Bau- oder Stadtplanungsdezernate eingebunden, bisweilen auch in enger Absprache mit dem Kulturbereich – **Stadtarchäologen**, die mit den Einrichtungen zu Bodendenkmalpflege und Archäologie auf der Länderebene gegenständliche Spuren der Geschichte, einschließlich der Industriegeschichte, sichern.

Die Geschichtskultur ist ohne Zweifel in der Kulturpolitik angekommen. Das gilt bislang aller-

dings mehr für die Praxis, während sich Theorie und Programmatik der Kulturpolitik nach wie vor ganz auf Kunst und kulturelle Bildung konzentrieren. Das sollten wir überdenken. Dabei ist allerdings in Rechnung zu stellen, dass es sich bei der Geschichtskultur um ein sehr heterogenes Feld handelt. Es reicht von „Einzelkämpfern“ in Rundfunk- und Fernsehanstalten über Historische Museen, die dem Deutschen Museumsbund angehören, und den eng miteinander kooperierenden Gedenkstätten bis hin zu Geschichtsvereinen oder -werkstätten, die lediglich vor Ort arbeiten, und den Archivaren, die einen traditionsreichen Berufsverband ihr eigen nennen. So wäre es vermutlich voreilig, einen neuen, wie auch immer gearteten Zusammenschluss unter dem Banner der Geschichtskultur anzustreben. Sinnvoll und nützlich erscheinen allerdings eine Bestandsaufnahme der bundesdeutschen Geschichtskultur unter kulturpolitischen Auspizien und die Beratung zweckmäßiger Formen der Zusammenarbeit über die Einzelsparten der Geschichtskultur hinaus.

DER VERFASSER BEFASST SICH MIT KULTURFACHLICHEN GRUNDSATZFRAGEN IM DEZERENAT FÜR BILDUNG, JUGEND UND KULTUR DER STADT ESSEN UND IST PRIVATDOZENT FÜR NEUERE UND NEUESTE GESCHICHTE AN DER RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM ■

Steilvorlage oder Fehlpass? • Misstöne um einen Kanon

Ein Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung zur Neuorientierung des Musikunterrichts in der Diskussion

„**Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts**“. So lautete der Titel einer Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) vom Jahr 2004: **Wichtiger Bestandteil der KAS-Studie ist ein verbindlicher Kanon von musikalischen Werken für die drei Schulformen Gymnasium, Real- und Hauptschule. Im August 2006 veröffentlichte der ConBrio Verlag das Buch „Bildungsoffensive Musikunterricht – Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion“, das sich kritisch mit den Thesen der KAS auseinandersetzt. In einer Podiumsdiskussion in Berlin diskutierten am 30. August 2006 Max Fuchs (Deutscher Kulturrat), Jörg-Dieter Gauger (Konrad-Adenauer-Stiftung), Theo Geißler (ConBrio Verlag), Hermann Josef Kaiser (Universität Hamburg und Initiator des Buches) sowie Hermann Wilske (VDS Baden-Württemberg) über das Für und Wider der Studie.**

Birgit Jank: Anlass für dieses Buch war eine 2004 vorgelegte Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung mit dem Titel „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts“. Diese Studie hat in den letzten Monaten viele und zum Teil recht kontroverse Diskussionen ausgelöst. Eine Reihe jüngerer Autoren aus der Musikpädagogik, der Musikdidaktik hat sich dieser Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung zugewandt und versucht, Argumentationen zu entwickeln. Der Arbeitskreis für Schulmusik hat diese inhaltlichen Positionen unterstützt und das nun vorliegende Buch ermöglicht. Ich würde mir wünschen, dass bei allen kontroversen Positionen dazu beigetragen wird, dass es eine Annäherung gibt zwischen den intensiven Diskussionen in den fachlichen Zirkeln und der Bildungspolitik, der Kulturpolitik, der Politik überhaupt.

Initialzündung zur Studie

Jörg-Dieter Gauger: Uns hat sich die Frage gestellt: Was an Allgemeinbildung haben unsere Schulen eigentlich weiterzugeben? Wobei für mich Allgemeinbildung nicht funktional, sondern ganzheitlich verstanden werden soll. Gemeint ist damit die Entfaltung der Dimension Persönlichkeit und dazu gehört auch die künstlerisch-ästhetische Seite. Nach einer Meldung der FAZ etwa Ende 2004 richtet eine deutsche Großbank für ihre Nachwuchsmanager Kurse ein, in denen sie mit Musik konfrontiert werden. Sie lernen dort, dass Beethoven neun Sinfonien, aber nur eine Oper geschrieben habe und dass Mozart und Haydn zur deutschen Klassik gehören. Man kann sich nun fragen: Was haben die aus den Schulen eigentlich mitgenommen? Und ein letztes Zitat: Hans Ottomeyer spricht im Spiegel, ich glaube, vom Juli dieses Jahres, vom kulturellen Gedächtnis, das sich immer weiter auflöse, das immer weiter verdampfe, weil die Schulen dazu nichts Entsprechendes mehr beitragen. Das sind Hintergründe, die unsere ganze Bildungsoffensive

von vornherein begleitet haben, nämlich in der Frage nicht nur nach dem Fächerkanon, sondern danach, was eigentlich in den Fächern geschieht. Damit komme ich zur ersten kleinen Reflexion, was Schule heute eigentlich sein soll. Die Schule ist Basislager für zukünftige Bildungsprozesse, die dann natürlich individuell sind. Die Schule als Ort, an dem ich etwas lerne, was ich woanders nicht lernen kann. Die Balance, die Schule immer leistet, ist die Tradierung der kulturellen Güter in Kombination mit dem Anfang der Moderne. Was soll in den Fächern an Verbindlichem für alle Schulen geschehen? Es sollten Inhalte sein, die im kulturellen Diskurs einer Gesellschaft heute eine Rolle spielen. Wenn Sie sich ein Theater- oder ein Musikprogramm ansehen, stoßen Sie immer wieder auf dieselben Namen, wie Mozart, Schumann und so weiter. Es geht uns darum, dass Schüler damit konfrontiert werden, um an diesem kulturellen Diskurs teilzuhaben. Dafür scheint uns, zumindest im Sinne einer gewissen Verbindlichkeit, unser Vorschlag durchaus diskussionswürdig, wobei wir im Einzelnen ja einen offenen Kanon geschrieben haben, im Sinne der Auswechselbarkeit einzelner Empfehlungen.

Die Reaktion in Buchform

Hermann Josef Kaiser: Der Anlass unseres Buches war ein großes Erschrecken über diese Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung. Ein Erschrecken aufgrund der Befürchtung, dass Entwicklungen im Musikunterricht, die seit 1968 stattgefunden hatten, nun wieder auf den Stand von 1968 zurückgedrängt werden. Der hier präsentierte Kanon versucht, musikalisch etwas zu sichern, das es nicht mehr gibt, nämlich ein einheitliches und universelles Bild von Musik. Er versucht, bildungspolitisch ein Modell von Schule zu restaurieren, das zu Beginn seines Entstehens, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, eine Human-Funktion hatte. Seine Restauration heute dagegen wäre falsch, da sich die Bedingungen grundlegend verändert haben. Ich deutete eben schon an, dass wir den Kanon als Steuerungsinstrument dieser Perspektive verstanden haben, und ich gehe dabei auf drei Punkte ein: der Kanon als Faktum, der Kanon in seiner Inhaltlichkeit und in seiner Funktionalität. Der Kanon als Faktum ist ein Instrument der Differenzierung auf mehreren Ebenen. Er ist ein Instrument zur Auszeichnung und impliziten und expliziten Abwertung. Er ist ein Instrument institutioneller Legitimierungen, in Ersetzung von Verbindlichkeiten. Der Kanon in seiner Inhaltlichkeit definiert einen Musikbegriff von beträchtlicher Inkonsistenz. Er präsentiert einen defizienten Modus der Organisation von Musikunterricht, indem er die Steuerung von Unterricht allein von seinen Stoffen her zu leisten vorgibt. Ein Kanon, der nicht sagt, wie mit seinen Stoffen umgegangen werden soll oder muss, führt sich selbst ab absurdum. Dieser Kanon muss zwangsläufig in die Irre laufen, da er gegenwärtige musikalische Entwick-



Badische Landesbibliothek, Cod. St. Peter perg. 92, Bl. 9v

lungen selbst in der von ihm favorisierten E-Musik nicht zur Kenntnis nimmt. Untersucht man die Funktionen, kann man drei Dimensionen unterscheiden: eine schulpolitische, eine bildungspolitische und eine gesellschaftspolitische. Schulpolitisch soll ein dreigliedriges Schulsystem gesichert werden. Das Differenzierungskriterium für diese Gliederung wird nicht explizit gemacht. Bildungspolitisch versucht das KAS-Papier, ein Wissen als gesellschaftlich notwendiges Wissen zu definieren, welches die Konstitution der Persönlichkeit garantiert. Auf die Unmöglichkeit dieses Unterfangens ist verschiedentlich aufmerksam gemacht worden. Gesellschaftspolitisch wird versucht, gewissermaßen über Musikunterricht eine soziale Distinktion zu vollziehen beziehungsweise gegenwärtige Versuche in dieser Richtung nachhaltig zu unterstützen.

Politik und Fachwissenschaft

Jank: Es geht hier nicht nur um zwei zum Teil auch sehr kontroverse Positionen um das, was musikalische Bildung ist. Es geht auch um zwei Ebenen: die politische Ebene und die Fachwissenschaft, die sich akribisch auf wissenschaftliche Standards bezieht. Max Fuchs hat in Vorbereitung auf diese Veranstaltung heute einen sehr schönen Satz geprägt: „Sinnstiftung von oben wird nicht mehr möglich sein.“ Das ist, glaube ich, ein Gedanke, der in der jüngeren Musikpädagogik sofort unterschrieben wird. Wenn das nicht mehr geht, dass man Sinnstiftung von oben – ob über den Kanon, ob über andere Dinge – initiieren kann, wie denn dann?

← Fortsetzung von Seite 3
Steilvorlage oder Fehlpass?

Max Fuchs: In meinem Thesenpapier zu dieser Diskussion habe ich das Thema des Kanons eingeordnet in die Debatte, die wir als Kulturrat im Moment heftig führen: die Debatte über Leitkultur. Ich habe versucht zu identifizieren, dass da nicht böswillige Menschen dahinter stehen, die uns mental vergewaltigen wollen, sondern eine gesellschaftliche Notlage, die etwas mit der Entwicklung der Moderne zu tun hat, mit dem Wegbrechen von großen Sinnstiftungsinstanzen, sei es Kirche, seien es Parteien. Es ist kein Zufall, dass diese Leitkulturdebatte zu einem Zeitpunkt kommt, an dem weitgehend die Tatsache akzeptiert wird, dass Deutschland ein Zuwanderungsland ist.

In dem Moment, in dem man das akzeptiert, stellt sich sofort die Frage: Wo bleiben wir denn? Woran muss ich mich in Zukunft orientieren? Das heißt, ich sehe eine Legitimität in dem Versuch, habe aber die Befürchtung, dass das überhaupt nicht funktionieren wird. Wenn Herr Gauger sagt, das ist ein Vorschlag und daran soll man das arbeiten, dann kann ich damit sehr gut umgehen. Dann verdient dieser Vorschlag auch dieses Buch, das sich kritisch damit auseinandersetzt. Was in der Tat nicht mehr geht, ist, dass eine zentrale Instanz, zum Beispiel der Staat, der durchaus in Form der Schulpolitik eine gewisse Macht hierzu hätte, das dann durchsetzt. Kultur ist nicht mehr wie ein Block, den ich an andere weitergebe, sondern die Leute wollen das, was sie als lebendige Kultur bezeichnen, auch mit herstellen und mitgestalten.

Öffentlichkeit schaffen für ein
brisantes Thema

Jank: Die Brisanz an diesem Thema ist, dass ein Kanon, der in den Bildungsbereich kommt, natürlich auch politische Auswirkung vor Ort in den Schulen hat. Die Frage an Theo Geißler: Wieso engagiert sich ein Verlag wie ConBrio, wie die neue musikzeitung, in der Art und Weise, wie er es in den letzten Jahren getan hat, für musikalische Bildung? So viele Erdbeeren sind da, glaube ich, nicht zu ernten.

Theo Geißler: Im Grunde genommen aus reinem Selbsterhaltungstrieb. Wir begleiten mit unseren Publikationen, mit unserem sonstigen verlegerischen Wirken das Musikleben eher politisch als rein fachlich. Wir haben von dieser Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung erfahren und haben uns gefreut. Wir haben damit erst mal einen Stoff, eine Substanz, die wir auseinandernehmen können. Wir haben erfahren, dass sich eine ganze Reihe kompetenter Köpfe mit dieser Studie sehr substantiell auseinandergesetzt hat. Wir waren dann eigentlich sehr glücklich darüber, dass wenigstens eine parteinaher Stiftung in diesem Land sich mit dem Thema Musikunterricht beschäftigt. Das ist bei den anderen politischen Parteien und ihren Ablegern in dieser Präzision durchaus nicht der Fall gewesen. Wir gucken natürlich auch: Wie verändert sich die Gesellschaft, wie verändert sich die Rezeption? Und dabei wurde uns klar: Das, was seit zehn, fünfzehn Jahren als Musikfarbe bei uns wirksam ist, das kommt in dieser Studie nicht vor.

Wir haben die Bedenken, dass durch diese Kanonisierung Distinktion geschaffen wird, an Stellen, wo sie eigentlich nicht angebracht wäre. Trotzdem sind wir letztlich dankbar und froh, weil wir glauben: Die Musikpädagogik verdient es, etwas bewusster und auch in der Öffentlichkeit wahrgenommen zu werden. Wie schwierig es ist, das zu erreichen, haben wir bei der Vorbereitung dieses Treffens auch erlebt. Wir haben eine ganze Reihe von Politikerinnen und Politikern gebeten, hier aufs Podium zu kommen. Es ist uns nicht gelungen. Bei uns hat sich der Verdacht eingeknistet: Sie tun das nicht, weil sie ein bisschen Angst haben, dass sie inkompetent sind. Sie wollen sich vor einem Fachgremium möglicherweise nicht bloßstellen lassen oder auch – wovor die Politiker am meisten Angst haben – sich festlegen lassen.

Der Kanon, ein Leit-Faden?

Jank: Herr Wilske, Sie haben sich in einem Beitrag in der nmz klar zu dieser Studie positioniert. Darf ich Sie bitten, aus Ihrer Sicht, aus baden-württembergischer Sicht, auch aus Sicht eines praktizierenden Schulmusikers, zu sagen: Wie ist Ihre Erwartung an diese Studie? Wenn Sie einen Kanon begrüßen, müssen Sie ja auch Argumente dafür haben, dass es an der Zeit ist, dass ein Kanon kommt.

Hermann Wilske: Der Schulmusik in Deutschland geht es nicht gut. Nicht wenige sagen, sie



Badische Landesbibliothek, Handschrift Durlach 1, Bl. 95v–96r

stünde gar am Rande des Abgrundes. Wenn in diesem Kontext die größte deutsche Volkspartei ein Papier entwickelt, das zur Weiterentwicklung der Schulmusik und auch zur Revision vorhandener Tendenzen beiträgt, dann ist es eine Steilvorlage, wie sie für die Schulmusik größer gar nicht sein könnte. Ich bedaure es umso mehr, nachdem ich die 151 Seiten dieses Buches gelesen habe, dass es eigentlich gar kein Diskussionspapier ist, sondern mehr ein Abwehrpapier. Auf Baden-Württemberg bezogen ist die Situation ganz klar. Seit vielen Jahrzehnten haben wir in Baden-Württemberg nichts anderes als diesen Kanon, mit dem wir arbeiten. Es besteht zwischen dem VDS Baden-Württemberg und dem Kultusministerium ein völliger Konsens darüber, dass dieses KAS-Papier die Leitlinie für die nächsten Jahre ist. Im Bayerischen Kultusministerium sieht man diese Dinge exakt genauso. Vor diesem Hintergrund müssen Sie bedenken, dass das, was an Schulmusik noch erhalten ist, in Baden-Württemberg und in Bayern, sich durchaus sehen lassen kann, dass es aber dort, wo die Positionen derer gelten, die diese Anti-Schrift hier verfasst haben, um die Schulmusik eher schlecht steht. Wir arbeiten mit dieser Studie. Sie ist wichtiger Bestandteil für das Zentralabitur. Es gibt pädagogische Hilfsmittel, die gerade auf der Grundlage des Kanons für Lehrer enorme Materialien bereitstellen. Ich möchte niemals auf diesen Kanon verzichten.

Jank: Zum Verständnis für das Publikum: Die Studie präsentiert einen Kanon, der Werke auflistet; es sind musikalische Epochen eingeteilt und es sind Komponisten benannt mit ihrem Werk. Die populäre Szene kommt in diesem Werke-Kanon ein bisschen schlecht weg. Warum diese Werkaufstellung, warum genau diese Werke, die im Kanon vorkommen? Müssten in einer seriösen Kanon-Aufstellung nicht auch Begründungsmodelle mit abrufbar sein?

Gauger: Wir reden von kultureller Identität. Jetzt frage ich mich, wie eine kulturelle Identität in Deutschland aussieht, außer, dass sie irgendwie deutsch sei. Was ist denn das, diese deutsche kulturelle Identität? Es gibt ein grundsätzliches Manko der Positionen, die in diesem Buch enthalten sind. Ich habe überhaupt keine Antwort gefunden auf das, was die Autoren nun selber wollen. Welche Inhalte sie denn haben wollen, das ist überhaupt nicht zu erkennen. Eben war von sozialer Distinktion die Rede. Eines ist sicherlich klar: dass wir am gegliederten Schulwesen festhalten. Distinktiv, selektiv ist jede Schule. Sie unterscheidet nach Begabungen und nach Leistungswille. Wenn ich mich nicht einbringe, dann ist Schule natürlich etwas Selektives. Insofern ist ein Kanon oder, wörtlich übersetzt, ein Leit-Faden, nicht sozial distinktiv; er soll ja für alle gelten, nur unterschiedlich in den Anforderungen, die er stellt. Niemand wird bestreiten, dass es in Deutschland unterschiedliche Begabungsprofile gibt. Für unterschiedliche Begabungsprofile muss man auch Unterschiedliches anbieten. Wenn man den Gesamtkontext, nämlich Begegnung mit Kultur im durchaus traditionellen Sinne für wertvoll hält.

Kaiser: Erstens: Hier wird formuliert: „Im Zentrum des Unterrichts steht das jeweilige Musikstück. Die einzelnen Felder ergänzen sich integrativ.“ Damit ist für mich der Kanon gestorben. Für mich ist der Schüler im Zentrum des Unterrichts, und nicht das Musikstück, und vor allen Dingen auch die Art und Weise, in der eine Schülerin oder ein Schüler mit dem Musikstück umgeht. Zweitens: Wenn ich hier zum Beispiel im Kanon lese, dass Pacificque 231 von Honegger nur etwas für die Hauptschule sei, dann bin ich überascht. Jeder, der Musik in der Schule unterrichtet, weiß, dass man dieses Stück auch sehr gut in der Oberstufe behandeln kann, nur eben in einer ganz anderen Form. Die spezifische Umgangsweise mit einem Musikstück ist das Kriterium für die Möglichkeit seiner Aktualisierung auf den unterschiedlichen Schulstufen. Dritter Gesichtspunkt: Dieser Kanon sagt nirgendwo etwas darüber aus, wie Musik gelernt wird. Wenn ich auf Wissenskontext hinaus will, dann kann ich jemandem ein Lexikon in die Hand geben. Aber ob er dann etwas begriffen hat, das ist eine ganz andere Sache. Und: Ohne musikalische Praxis in der Schule ist es aus meiner Sicht unsinnig, überhaupt Musikunterricht zu machen. Wissen über Musik kann man sich lesend aneignen. Aber die Art und Weise, wie man mit Musik umgehen kann, die vielfältigen Möglichkeiten das zu vermitteln ist ja gerade das Ziel eines Lehrers. Noch eines: Dieser Kanon repräsentiert nicht, wie behauptet wird, die gegenwärtige Musikkultur. Es handelt sich um einen willkürlichen Ausschnitt, der durch einen anderen mit demselben Recht ersetzt werden könnte. Ganz abgesehen davon, dass die Leitlinie in sich inkonsistent ist. Denn auf der einen Seite spricht das KAS-Papier vom Kern-Curriculum, auf der anderen Seite von Kanon. Ein Kern-Curriculum ist etwas ganz anderes als ein Kanon.

Tradition kontra Moderne?

Jank: Ich stelle jetzt die Frage noch einmal in den Raum: Was bringt der Kanon dem Schüler?
Gauger: Wenn der Schulunterricht eines jungen Menschen beendet ist und dieser in die Welt hinauskommt, dann muss er mit dem, was ihn umgibt, kulturell etwas anfangen können. Er ist ja völlig frei, seine eigenen Bildungserlebnisse zu suchen. Bei einem Kanon bis 1850 oder etwa 1880 wird man sich leicht verständigen können, wer denn die großen deutschen Komponisten seien, die wir vermitteln sollen. Mit der Moderne verhält es sich immer anders und zwar deshalb, weil sich die Moderne übermorgen wieder als eine neue Moderne überholt.

Jürgen Terhag (aus dem Publikum): Können Sie mir bitte erklären, warum ein Hauptschüler die Beatles kennen lernen soll und ein Realschüler die Rolling Stones?

Gauger: Das kann man sicher unterschiedlich sehen. Es ist ja ein offener Kanon. Bei der modernen Musik wie der Rock- und Popmusik, von der ich offen gesagt nicht viel verstehe, ist es mir relativ gleichgültig. Mir geht es eigentlich um den Traditionsbestand, den ich auch über einen solchen Kanon hinüberretten will.

Spannungsfeld Realität

Geißler: Woher kommt es, meinen Sie, dass die so genannten harten Fächer, die ja nicht umsonst hart genannt werden, innerhalb der schulischen Hierarchie und auch innerhalb der Zeitverteilung in der Schule so viel Platz, so viel Bedeutung, so viel Wichtigkeit haben? Woher kommt es auf der anderen Seite, dass in allen Studien, die uns zugänglich sind, der Musikunterricht in der Hierarchie der Fächer ja doch an hinterster Stelle steht? Und glauben Sie, dass man mit dem Kanon heute überhaupt noch einen Boden hat für die musikalische Realität, die ja von vielen sehr gut denkenden und verdienenden Miterziehern gestaltet wird?

Gauger: Was uns Sorge macht, ist die Ökonomisierung von Bildungsprozessen mit der Fragestellung „Was nützt das? Was bringt das? Was trägt das für den Standort Deutschland bei?“. Dieser Ökonomisierung wollen wir entgegenwirken, weil wir der Auffassung sind, dass Bildung etwas Umfassenderes ist. Bildung muss also mehr sein als die Qualifizierung für eine bestimmte Tätigkeit im Leben, für eine Zukunft, von der keiner weiß, wie sie aussehen wird.

Fuchs: Ich finde hier eine Reihe von Anknüpfungspunkten, die ich für wichtig halte. Etwa, was die Beschreibung von Schule angeht, die ja wirklich ständig funktionalisiert wird, sei es ökonomisch, sei es für gesellschaftliche Problemlagen. Die „harten Fächer“, Herr Geißler! Ich bin ja auch ein berufsmäßiger Lobbyist für kulturelle Bildung. Aber auch die Naturwissenschaftler leiden unter der Vernachlässigung der eigenen Fächer, das ist auf alle Fächer übertragbar. Ich kann auch diese Sehnsucht danach, über einen gemeinsamen Fundus zu verfügen, verstehen. Aber den gemeinsamen Wissensfundus gibt es nicht mehr. Herr Gauger, zu glauben, es gäbe da ein paar einfache Dinge, die jeder in seinem Musikschrank wiederfindet und die man benennen könne – und mehr wäre es nicht. Genauso unterschätzt man dieses Inhaltsproblem. Die Didaktik hat sich mindestens seit Comenius und Ratke genau an diesem Inhaltsproblem vergeblich abgearbeitet. Letztlich ist Schule natürlich ein politisches Instrument, und dann wird die Entscheidung über den Lehrplan auch politisch gefällt. Es ist eine unglaublich schwere Frage, mit welchem Wissen heute Kinder, Jugendliche für die Zukunft sozusagen ausgestattet werden können. Aber ich glaube, diese Form von Selbstgewissheit ist unangebracht: dass dieser Kanon, der als Diskussionsvorschlag willkommen ist, das Inhaltsproblem löst mit einem Brachialakt der Setzung, demokratisch nicht legitimiert, fachlich äußerst zweifelhaft, wie es jeder andere Vorschlag auch wäre. Selbst der Hinweis auf kulturelle Identität stört mich. Identität ist kein Ding mehr. Hier hat auch die Sozialwissenschaft in den letzten 30 Jahren Fortschritte erzielt zu einem konstruktiven Identitätsbegriff, man redet von Identitätskonstruktionen, Identitätsarbeit. Identität ist nichts, was man sich vorsetzen lassen kann. Und gerade die

← Fortsetzung von Seite 4

Frage, was kulturelle und nationale Identität sei, kann man nicht mit so einer verharmlosenden Bemerkung beantworten: „Das sind ja alles Schallplatten, die ich auch in meinem Schrank habe.“
Jank: Es steht für mich noch die Frage an die Autorengruppe im Raum, ob denn ein Desiderat an Perspektiven zu bilanzieren ist oder ob es nicht doch eigene Vorstellungen der Autorinnen und Autoren für die Gestaltung eines gelingenden Musikunterrichts im Buch gibt.

Gemeinsame Perspektiven

Kaiser: Ich kann da nicht für alle sprechen. Für mich ist die Frage: Müssen wir nicht die ganze Kiste umdrehen und sagen: Wir wollen, dass ganz viel Musik in der Schule präsent ist!? Aber es gibt verschiedene Formen. Musik kann als Unterricht da sein, als freie Tätigkeit, als Arbeitsgemeinschaft. Wie können wir Musik in der Schule so interessant machen, dass von da aus Fragen entstehen, aus denen heraus sich Unterricht lohnt und gemacht wird? Ich würde noch weitergehen und sagen: Wir haben so viel wunderbare Musik seit ein paar tausend Jahren, dass es wirklich nahezu beliebig ist, welche man im Unterricht

thematisiert. Die Wahl der Musiken hängt zweifellos ganz wesentlich davon ab, was man für die Schüler/-innen sichtbar, genauer: erhörbar und erlebbar machen möchte.

Jank: Was kann es an gemeinsamer Perspektive geben? Die Antworten sind ja bereits angeklungen. Deshalb: Wie können wir dieses Grundanliegen, einen guten Musikunterricht zu befördern, mit allen Facetten, die man da im Kopf hat, nach vorne bringen?

Geißler: Als ich die Studie zum ersten Mal las, dachte ich: Da haben sich ein paar Recken zusammengefunden, die schmieden ein schönes Schild zur Rettung unseres bildungsbürgerlichen Horizontes, während durch die Luft die Pershing schwirren. Ich denke, unser Ziel muss sein, die 20 Jahre Erfahrung, die praktische Erfahrung, die Entwicklung, die das Fach genommen hat, in Verbindung zu bringen mit dem Fundament, das so eine Stiftungsarbeit leisten und liefern kann. Für das Fach ist es neben einem dauernden Nachdenken, wie es arbeitet, wie es qualifiziert und emphatisch seinen Gegenstand an die Schüler bringt, wichtig, dass es in der Gesellschaft eine andere Wahrnehmung bekommt.

Gauger: Ich habe mich gefreut, dass auf 14 Seiten, die unsere Studie ausmacht, nun auf 160 Seiten im Buch geantwortet wird. Ich glaube, mit

keinem politischen Papier der Stiftung oder der Union ist jemals eine solche Resonanz erzielt worden. Die Debatte zeigt mit aber, dass hier Gesprächsbedarf besteht. Es ist sicherlich wichtig, dass man bei einer öffentlichen Veranstaltung darauf einsteigt. Aber man müsste vielleicht auch im kleinen Kreise einmal solche Gespräche organisieren.

Fuchs: Dieser Streit hier ist ja quasi ein Familienstreit. Ich finde viele Gemeinsamkeiten auch in diesem Buch. Gestört hat mich, aber vermutlich muss das so sein, dass es in Form einer politischen Kampfschrift geschrieben ist. Jetzt, glaube ich, müsste man doch zu Gemeinsamkeiten kommen. Ich sehe zum Beispiel eine gute Perspektive in der Ganztagschule. Da gibt es eine Menge an Möglichkeiten, auch ganz praktisch, durch musikalisches Erleben und Tun.

Fach Musik bleibt attraktiv

Wilske: Es geht vor allem um das voneinander Lernen. Erst vorhin wurde ja davon gesprochen, dass in diesem KAS-Papier die Musikpädagogik der letzten drei Jahrzehnte ausgeblendet sei. Wenn dem so ist, dann hat das vermutlich seine Gründe. Die Musikpädagogik der letzten Jahrzehnte hat natürlich enormen Reichtum gebracht, aber sie

hat die Stellung des Kunstwerkes und der musikalischen Kultur verlagert zu Gunsten eines Musikunterrichts, der in den sekundären und tertiären Bereich ausweicht. In diesem Buch finden sich Vorschläge für den Oberstufenunterricht, zum Beispiel: „Die Frauen in Mozarts Opern“.

Das sind Dinge, die über die Musik letztlich nichts aussagen, die das Kunstwerk an sich zu einer Klangtapete revidiert, um weltanschauliche oder ethische Probleme zu befördern. Da müssen wir zurück zur Tradition, sonst wird unser Land ein anderes und wird seine kulturelle Identität verlieren. Das Andere ist: Wir sollten Musik nicht schlecht reden. Hier war ein paar Mal von der Hackordnung und vom Wahlverhalten der Schüler die Rede. Es stimmt nicht. Und je schlechter wir das Fach reden, umso mehr wird es zu einer self fulfilling prophecy. Ich möchte daran erinnern, dass es vor zweieinhalb Jahren eine Untersuchung gegeben hat unter zehn Prozent aller Gymnasiasten in Baden-Württemberg und dem Statistischen Landesamt.

Das Fach Musik stand in der Attraktivität des Unterrichtes exakt an dritter Stelle, und zwar vor allen so genannten harten Fächern. Es ist sehr wohl eine große Akzeptanz für unser Fach da, vor allem dann, wenn es regelmäßig auf allen Stufen unterrichtet werden kann. ■



Badische Landesbibliothek, Cod. St. Peter, perg. 22, Bl. 21v–22r

Ohne Fakten geht es nicht

Jörg-Dieter Gauger

Warum kulturelle Bildung einen „Kanon“ braucht

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Die folgenden Bemerkungen beziehen sich nicht auf die außerschulische Jugendbildung, auf Musikschulen, auf außerunterrichtliche Aktivitäten oder gar auf jenen umfassenden, lebenslangen und individuellen Prozess, den wir mit „Bildung“ bezeichnen wollen.

Es geht um den regulären Schulunterricht, und für den hat Bundespräsident Horst Köhler am 21. September 2006 in seiner „Berliner Rede“ wieder eine einfache Wahrheit formuliert: „Die Schule soll jungen Menschen doch das vermitteln, was nötig ist, um sich in der Welt zurecht zu finden, um selbstständig weiter zu lernen und um Neues beurteilen zu können. Dabei aber sind Maßstab und Richtschnur nötig. Das griechische Wort für ‚Richtschnur‘ heißt: Kanon. Gerade im Bildungswesen braucht man eine klare Vorstellung vom

Maßgebenden und Maßgeblichen. Der Inhalt des Bildungskanons wird immer im Wandel bleiben, denn immer kommt Neues hinzu, und Altes veraltet. Aber was wirklich Maß gibt, das hat lange Bestand.“ Damit hat der Bundespräsident der sich in seiner Rede auch ausdrücklich zur ästhetischen Bildung bekannte, den Blick darauf gelenkt, dass die Verständigung über konkrete grundbildende Inhalte wieder in das Zentrum schulpolitischer Debatten gehört. Darauf hat auch Altbundespräsident Roman Herzog in der ihm eigenen Deutlichkeit hingewiesen, als er in seinem jüngsten Buch 2005 mahnte: „Entscheidend ist, was die kommenden Generationen tatsächlich wissen, wenn sie das Bildungssystem verlassen. Alles andere ist von sekundärer Bedeutung.“ Denn jenseits aller Strukturfragen, ob „Gemeinschaftsschule“, „Gesamtschule“ oder gegliedertes System, die Frage nach dem „was“ gelehrt

und gelernt wird, ist die eigentliche didaktische Herausforderung, aber man hat sie allzu lange durch die Frage nach dem „wie“, also nach der Methode, und nach den äußeren Rahmenbedingungen überspielt. Die Resultate sind nicht beäussernd. Dafür nur einige Belege aus jüngerer Zeit: Bundestagspräsident Norbert Lammert beklagt (Focus 36/2005) „einen lausigen Zustand der kulturellen Bildung“; Anne Sophie Mutter sorgt sich (WamS vom 13. August 2006) „um Bach und Mozart. Ihre Musik existiert in Kindergärten und Grundschulen fast gar nicht mehr.“ Nach einem Bericht der FAZ vom 28. Dezember 2002 konfrontiert eine deutsche Großbank ihre Nachwuchsmanager in eigenen Kursen mit Musik. Sie lernen dort, dass Beethoven neun Symphonien, aber nur eine Oper geschrieben habe und dass Mozart und Haydn zur deutschen Klassik gehören. Der Direktor des Deutschen Historischen

Museums Hans Ottomeyer diagnostiziert „eine wachsende Desorientierung“ (Spiegel 21/2006): „Unser kulturelles Gedächtnis löst sich auf. Geschichtsunterricht ist in den meisten Schulen in der Oberstufe seit langem abgeschafft zugunsten politischer Weltkunde oder ähnlicher Fächer. Ich lehre an der Humboldt-Universität, Friedrich II. kennen die Studenten noch, aber davor ist Dunkel.“ Spiegel: „Fehlanzeige auch bei Luther oder Barbarossa?“ Antwort: „Weit schlimmer. Mich fragen Studenten im 5. Semester: ‚Was ist denn das gewesen, ‚ne Kirche? Was haben die Menschen da früher gemacht? Eine Moschee haben wir ja schon mit der Schule besucht, wegen der Toleranz und so.“

Das sind nur einige Stimmen zum Zustand der kulturellen Bildung und ihren „Resultaten“ an

← Fortsetzung von Seite 5
Warum ein „Kanon“

unseren Schulen: Verdampfen des kulturellen Gedächtnisses, Null-Wissen, Verschwinden der historischen Dimension und Tradition, die „Furie des Verschwindens“ mit dem schönen Bild Hegels ist in unsere Schulen eingezogen. Dass wir die Debatte über „Maßgebendes und Maßgebliches“ jetzt wieder intensiv führen, ja offenbar führen müssen, ist der beste Beleg dafür, dass dieser Eindruck stimmt. Die Konrad-Adenauer-Stiftung hat deswegen 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“ begründet, deren Ergebnisse 2006 auch in Buchform erschienen sind (Herder-TB), die sich allerdings nicht nur darauf beschränken zu fordern, sondern auch ganz konkrete Vorschläge für Kerncurricula, im Bereich der kulturellen Bildung für den Deutsch-, Geschichts- und Musikunterricht, vorzulegen; die dort geäußerten Grundsätze gelten auch für die bildende Kunst. Das hat teils positiv zustimmende, teils erregt abwehrende Reaktionen herausgefordert: Dass führende Musikdidaktiker auf ein 14-Seiten-Papier mit einer 160seitigen Widerlegung (im ConBrio-Verlag) antworten, zeigt den Grad der Betroffenheit. Denn machen wir uns nichts vor, auch Kompetenzbeschreibungen wie die hochgelobten „Bildungsstandards“ entlasten nicht von der Aufgabe, sie an Inhalten zu konkretisieren, daher konkrete Inhalte zuzuordnen, um wieder das zu leisten, was Ulrich Raulff in der Süddeutschen Zeitung einmal anlässlich unseres Geschichts„kanons“ geschrieben hat, den Autoren käme es darauf an, „ein wenig Allgemeinbildung zu retten“. Genau darum geht es! Was ist denn kulturelle Allgemeinbildung etwa am Beispiel der Musik? Das war unsere Leitfrage, die wollten wir einmal konkret beantworten, nicht mit den üblichen vagen Floskeln. Wir leben in einer Zeit zunehmender Dekultivierung, in den Massenmedien herrscht das Vulgäre und der Trash, unsere Jugend ist einer Fülle von Miterziehern ausgeliefert, auch und gerade kulturell. Friedrich Tenbruck hat schon 1965 darauf hingewiesen, dass die moderne Jugend sich von den vorhergehenden Jugendphasen dadurch unterscheidet, dass sie übersozialisiert werde, weil ihnen jenseits von Familie und Schule ein außerordentlich vielfältiges Rollenverhalten abverlangt wird, das sich durch die Angebote der neuen Medien noch weiter verstärkt hat. Wo soll da Orientierung herkommen? Wer sich auf die „Eigenwelt“ unserer Schüler beschränken will oder auf ihre „Lebensweltlichkeit“, versetzt den meisten Fächern

den Todesstoß: Was man im normalen Leben an „Physik“ braucht, ist so minimal, dass man dafür das Fach nicht benötigt. Das gilt gleichermaßen auch für andere Fächer: Ich kann im Leben auch ohne Karl den Großen, Mozarts „Don Giovanni“, ohne Latein oder höhere Mathematik auskommen, Werner Fuld hat das in seinem Buch „Die Bildungslüge“ (2004) ja eindrucksvoll vorgeführt. Wir müssen uns also darüber verständigen, was die Schule als Einrichtung der Gesellschaft, die allgemein verbindlich ist, der keiner entkommt und die allein systematisch arbeiten kann, leisten soll im Unterschied zu anderen, mehr oder minder zufälligen „Miterziehern“? Hat die Schule einen besonderen und auch beschreibbaren Bildungsauftrag, und zwar jenseits der ihr immer obliegenden Berufsbefähigung und der ihr heute immer mehr zuwachsenden sozialen Betreuung? Wenn die Schule eine allgemein verbindliche und für alle vorgesehene Institution ist, hat sie das Allgemeine, das Repräsentative, das Exemplarische und das Fundamentale zu vermitteln, und zwar unter dem Aspekt vom „Bildung“. „Eine wirkliche Reform der Bildungsinhalte (...) setzt zumindest Idealvorstellungen über das voraus, was ein moderner Mensch an Wissen benötigt, um einerseits als ‚gebildet‘ zu gelten und andererseits den Anforderungen der Zeit gerecht werden zu können.“ (Roman Herzog) Wir wissen alle um die Schwierigkeit des Bildungsbegriffs, aber wenn man die bekannten Protagonisten durchmustert, Humboldt, Hegel, Nietzsche und Adorno und schließlich aktuelle bildungstheoretische Positionen bis hin zu Klafkis „Schlüsselproblemen“, so geht es immer wieder um „Kultur“, um Aneignung von „Kultur“ und um „Kultur“ als Lebensform. Grundlage von Bildung als subjektiver Aneignung von „Kultur“ ist konkretes, sich immer wieder erweiterndes/erneuerndes/vertiefendes „Wissen“: Bildung ohne Wissen ist leer, wer nichts weiß, muss alles glauben, wird nicht zum Subjekt, sondern bleibt Objekt. „Bildungswissen“, verstanden als strukturiertes, überflüssiges, aufklärendes Wissen, erschließt die vielfältigen Dimensionen des Menschseins, klärt auf über das eigene Selbstverständnis vor dem Hintergrund alternativer Lebensformen oder Möglichkeiten menschlicher Existenz im Spiegel fremder Kulturen, früherer Weltbilder und Epochen, weiß nicht nur um den rationalen, sondern auch um den symbolischen, ästhetischen und religiösen Zugang zur Welt, fördert das Verstehen von Kultur und Natur, von Politik und Gesellschaft, konfrontiert mit ethischen Entscheidungen. Bildung ist daher „emanzipatorisch“, begründet innere Freiheit, ermöglicht Distanz zum jeweiligen

Zeitgeist, schafft daher Selbständigkeit und damit Selbstbewusstsein, sie trägt also zur Lebensqualität bei. Der Begriff signalisiert, dass es um mehr geht als um ein Alphabetisierungsprogramm für „Risikogruppen“ oder um „PISA“-Erfolge. Der Auftrag der Schule kann dann nur darin bestehen, das „Basislager“ für künftige individuelle Bildungsprozesse zu sein, und zwar durch das grundlegende Erschließen der anthropologischen Dimensionen: symbolisch, ästhetisch, religiös, ethisch, historisch, räumlich usw., das mit den verschiedenen Zugangsformen zur Welt vertraut macht. Die Frage, was „grundlegendes Erschließen“ bedeutet, gilt natürlich für die kulturelle Bildung im engeren Sinne ebenso wie sie für die politische Bildung, den Deutschunterricht, den Geschichtsunterricht oder den Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern gilt. Was gehört zu den grundlegenden kulturellen Gütern, die Schule durch Fachunterricht, der auf das Kognitive konzentriert ist, tradieren soll, etwa am Beispiel der Musik? Es kann dort doch wohl nur darum gehen, junge Menschen mit einer gewissen Musikkennntnis (vergleichbar der Literaturkenntnis), einem Grundwissen von Gestaltungsformen und von der Aufeinanderfolge von Musikepochen, also mit einem chronologischen Gerüst, einer Ahnung von bedeutenden Komponisten und maßgeblichen Werken und ihren Charakteristika ins Leben zu entlassen und darauf zu hoffen, dass sie das Interesse daran im Laufe ihres Lebens nicht verlieren, sondern sogar noch weiter kultivieren. Schulbildung ist immer abgeschlossen, Bildungsprozesse sind lebenslang. Offensichtlich scheint das, wenn man sich das jüngste Jugendkulturbarometer ansieht und noch einmal an die eingangs genannten Feststellungen erinnert, an unseren Schulen immer weniger zu gelingen, und ich fürchte, wenn wir eine Umfrage, wie sie für die deplorablen Geschichtskennntnisse ja des Öfteren erhoben wird, auch für Musikkennntnisse durchführen würden, dass wir dann bei der kulturellen Tradition auf tiefe Löcher stoßen würden. Bildung ohne Wissen aber ist und bleibt ein Null-Code, und das Reden über „kulturelle Identität“, „Kulturation“, gar „Leitkultur“ können wir gleich ad acta legen, weil der Resonanzboden fehlt. Man mag ja verschiedene Wissensformen unterscheiden, und sicher ist das „Faktenwissen“, wie man es herabsetzend gerne nennt, nicht das einzige Wissen, das Schule vermitteln soll. Aber ohne solide „Fakten“ geht es auch nicht. Ohne ein solches Grundgerüst wird sich das verstärken, was jeder, der mit jungen Menschen umgeht, kennt: Es

verschwimmt alles im Ungefähren, oder es ist gar nichts mehr da: So hat der zunehmende religiöse Analphabetismus unserer Gesellschaft, der nicht einmal mehr die einfachsten biblischen Motive zu kennen scheint, für die kulturelle Bildung katastrophale Folgen, denn Literatur, Musik, Malerei, Skulptur, Architektur usw. sind nun einmal in unserem Kulturkreis ganz wesentlich durch christliche Motive geprägt. Wenn ich sie nicht kenne, verschließe ich mir von vornherein jeglichen Zugang dazu. Es ist nicht von ungefähr, dass Kunststudenten vor einer Abendmahlszene stehen und gar nicht wissen, worum es sich dabei eigentlich handelt. Man kann natürlich jetzt fragen: Wie kommen wir zu fundamentalen, exemplarischen, repräsentativen Inhalten? Die etablierte Musikdidaktik scheint davor zurückzusehen. Ich glaube aber schon, dass wir uns zumindest bis 1900 auf eine Liste von Komponisten/Werken einigen könnten, die jeder, der auch nur wenig Ahnung hat, für halbwegs repräsentativ halten würde. Und das gilt auch für die anderen kulturellen Ausprägungen. Denn hier ist die Antwort auf die Frage sehr wohl zu beantworten, was eigentlich im kulturellen Diskurs der Gegenwart lebendig ist, wovon man also etwas „wissen“ müsste, um daran teilhaben zu können, was daher Begründung für Unterrichtsinhalte liefert, nicht nur in der Musik. Man muss sich ja nur die Spielpläne oder Festivals über einige Zeit ansehen, dann wird man feststellen, dass gewisse Namen und Werke geballt auftauchen, andere kaum. Oder man wird feststellen, dass Antike oder Klassik auf unseren Bühnen hochrepräsentiert sind, also zeitübergreifend als wertvoll betrachtet werden, was die jeweilige Moderne erst noch zu beweisen hätte. Das bedeutet: Kommunikative Teilnahme an Kultur setzt ein bestimmtes, von ihrer gesellschaftlichen Dominanz her begründbares Gerüst von Wissen voraus, das wiederum diesen kulturellen Diskurs spiegelt. Das mag man mit dem strengen Begriff, dem „Reizwort“ Kanon belegen, Marcel Reich-Ranicki hat bekanntlich diesen qualitativen Kanonbegriff gewählt, auch wenn er im Modus der Bescheidenheit einschränkte, es handele sich natürlich nur um „Empfehlungen“. Rechtfertigen muss sich freilich nicht der, der in diesem kulturellen Rahmen verbleibt, sondern der, der aus diesem kulturellen Rahmen austritt, denn Kultur ist zunächst das, worin man lebt. Und kulturelle Identität gewinnt man zunächst einmal dadurch, dass man sich den eigenen Lebensraum geistig zu eigen macht.

DER VERFASSER IST WISSENSCHAFTLICHER MITARBEITER DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG ■

Ohne Mut zur Beschränkung geht es nicht Claudia Schwalfenberg

Frei zur Bildung – Plädoyer für einen offensiven Kulturkanon

Frei kling immer erst einmal gut. Doch frei von Bildung dürfte kein Gütesiegel sein. Die Abschaffung des Bildungskanons in den 60er Jahren kam als Emanzipationsgewinn daher. Doch in den Schulen kam sie häufig als eklatanter Verlust an Bildung an.

Persönlich habe ich das im Deutschunterricht erfahren. Büchners Woyzeck haben wir nur in Auszügen gelesen – aber immerhin, denn Goethes Faust kam gar nicht vor. Viele, zum Glück nicht alle Lehrer ließen sich von der Sorge leiten, sie könnten uns Schüler möglicherweise überfordern. Da schien Faust nicht zumutbar. Um so erstaunter war ich dann, als ich während eines Praktikums bei der Stiftung Weimarer Klassik 1992 lauter ostdeutschen Muesumsbesuchern begegnete, für die Faust in der Schule eine Selbstverständlichkeit war. Wenn ich mich jetzt für einen Kanon ausspreche, offenbare ich dann eine heimliche Sehnsucht nach einem Avantgarde feindlichen, Kunst reglementierenden, starren Sozialismus? Oder leiste ich einem „Rechtsruck“ Vorschub, als dessen Ausdruck der Anfang 2006 in Dänemark eingeführte Kulturkanon teilweise bewertet worden ist? Jedenfalls befinde ich mich mit der Idee eines Kanons in einer Gesellschaft, der sich weder das eine noch das andere unterstellen lässt: der von Thomas Krüger geleiteten Bundeszentrale für politische Bildung. Die Bundeszentrale setzte 2003 eine neunzehnköpfige Expertenkommission ein, um einen „Katalog von 35 Filmen aus über hundert Jahren Filmgeschichte“ zusammenzustellen. Die „Initiative Filmkanon“ zielt nach eigener Aussage darauf ab, „Filmkompetenz an Schulen zu fördern“. Einen Überblick über den Katalog gibt das offizielle Buch „Der Filmkanon“, einzelne Hefte zu den

ausgewählten Filmen erscheinen nach und nach. Außerdem beabsichtigt die Bundeszentrale, die Filme in verschiedenen Formaten verfügbar zu machen, übrigens eine interessante Parallele zum historischen Literaturkanon, dessen Titel überwiegend ebenfalls erst zugänglich gemacht werden mussten. Was aber noch viel spannender ist: Die Bundeszentrale nutzt das Instrument des Kanons, um einen Bildungsinhalt zu etablieren, der bisher außen vor war. Anders formuliert: Sie setzt den Kanon offensiv ein. Ein Kanon muss also keineswegs der „Ausdruck einer Angst vor Unsicherheit“ sein, wie Harry Nutt anlässlich der Vorstellung des dänischen Kanons in der Frankfurter Rundschau meinte, – und auch kein Relikt überholter Nationalkultur, denn zumindest der Filmkanon versammelt auch internationale Werke.

Ein Kanon schafft Orientierung auf der Höhe der Zeit

Das Wissen der Menschheit vermehrt sich immer schneller, die Zahl der Medien auch. Mehr Informationen und mehr Informationsquellen sind die beiden Seiten einer Medaille. Wo also beginnen, um einen zeitgemäßen Einstieg in Kunst und Kultur zu finden? Die Frage stellt sich nicht erste heute, aber sie stellt sich heute dringlicher denn je. Wie groß der Bedarf tatsächlich ist, belegen eindrucksvoll entsprechende Projekte von Buch-, Zeitungs- und Zeitschriftenverlagen. Mag der große, auch kommerzielle Erfolg des Bestsellers von Dietrich Schwanitz „Bildung. Alles, was man wissen muss“ aus dem Jahr 1999 in dieser Form noch unterwartet gewesen sein, nutzen aktuelle Verlagsprojekte das Orientierungsvakuum gezielt als Marketingchance.



← Fortsetzung von Seite 6

Hohe Präsenz hat zum Beispiel die „Mediathek“ der Süddeutschen Zeitung, erst mit ihrer bereits ausgelaufenen 100-bändigen „Bibliothek“, jetzt mit ihrer 50-bändigen „Jungen Bibliothek“ und 50-bändigen „Kriminalbibliothek“, alle einheitlich gestaltet und pro Band für 4,90 Euro im Buchhandel erhältlich. Nach diesem Schema funktionieren auch eine inzwischen 100-bändige „Cinemathek“, deren DVDs im Buchhandel je 9,90 Euro kosten, eine 50-bändige „Diskothek“, pro Buch mit Musik-CD ebenfalls für 9,90 Euro zu haben, und eine „Bibliothek der Erzähler“, pro Hörbuch auch für 9,90 Euro im Angebot. Dem Käufer bleibt es überlassen, ob er einzelne Werke herausgreift oder sich für eine komplette, dann zusätzlich reduzierte Edition entscheidet, wobei der Preis verglichen mit anderen Ausgaben so oder so sehr günstig ist. Ein unbestreitbarer Vorzug der „Mediathek“, deren Spektrum sich von der schöngeistigen Literatur zur Jugend- und Popkultur geweitet hat, ist, dass sie einzelne Werke niedrigschwellig zugänglich macht. Dennoch sollten wir es nicht den kommerziellen Anliegen und Beschränkungen (Stichwort Verwertungsrechte) einzelner Verlage überlassen, die Lücke zu schließen, die der fehlende Bildungskanon hinterlassen hat. Abgesehen davon, dass die Auswahl der einzelnen Werke mehr oder weniger willkürlich geschieht, führt das legitime verlegerische Interesse, bei Erfolg eines bestimmten Produkts die Produktpalette auszuweiten, und das Bestreben von Zeitungen und Zeitschriften, mit immer neuen Reihen die Leserbindung zu erhöhen, zu einer wahren Flut von Sondereditionen, die letztlich die vorherrschende Desorientierung mit anderen Mitteln fortsetzen. Teilweise bieten solche Serien sogar ein Surrogat anstelle des Kunstwerks, auf das sie im besten Fall Lust machen. Ein aktuelles Beispiel liefert die NZZ am Sonntag, in der seit Mitte September zum zweiten Mal eine Serie „Weltliteratur – 10 Klassiker kompakt“ läuft. Zehn Wochen lang liegt jeder Zeitungsausgabe ein DIN A4-Heft bei, das neben knappen Informationen zum Buch und zum Autor vor allem eins enthält: eine inhaltliche Zusammenfassung des jeweiligen Klassikers – auch hier wieder die Fortführung eines erfolgreichen Formats.

Ein Kanon lebt im Gegensatz dazu aber wesentlich von der Beschränkung. Genau darin liegt auch der Charme des dänischen Kanons. Er versammelt insgesamt 108 Werke in den Sparten Architektur, Literatur, Bühnenkunst, Film, klassische Musik, Populärmusik, Design/Kunsth Handwerk, bildende Kunst und Kunst für Kinder. Das sind gerade einmal zwölf Werke pro Sparte. Die eigens eingerichtete Website www.kulturkanon.kum.dk stellt alle Werke vor, als Gesamttableau, geordnet nach Sparten oder nach sieben Entstehungszeiträumen (bis 1699, ab 1700 fünf Mal 50 Jahre und von 1950 bis heute). Der Kanon ist also zugleich historisch ausgerichtet und aktuell, so aktuell, dass im Zweifelsfall ein Künstler gegen die Aufnahme eines seiner Werke protestieren kann, was Lars von Trier, dessen Film „Idioten“ Teil des Kanons ist, mit einer spektakulären Aktion getan hat. Der dänische Kanon ist also alles andere als angestaubt. Klassische und moderne Kunstsparten stehen gleichberechtigt nebeneinander. Und die Aufbereitung des Kanons bewegt sich auf der Höhe der Zeit. Vor allem aber eröffnet die klare Beschränkung auf zwölf Werke pro Sparte eine realistische Chance, sich mit allen aufgenommenen Werken vertraut zu machen.

Ein Kanon macht Schluss mit selbstgenügsamer Unschärfe

In einer Pressemitteilung zum 25-jährigen Bestehen des Deutschen Kulturrates heißt es: „Kulturelle Unterschiede zu benennen, ist nicht nur ehrlich, sondern das Mindestmaß an Achtung gegenüber anderen Kulturen.“ Ähnlich äußerte sich Norbert Lammert, der in seiner Festrede „die Bereitschaft, einen eigenen Standpunkt nicht nur zu haben, sondern auch vorzutragen“ als eine von zwei Mindestvoraussetzungen für den interkulturellen Dialog nannte. Um den eigenen Standpunkt zu haben, muss aber erst einmal eine Selbstvergewisserung darüber stattfinden, was die eigene Kultur ausmacht, und das nicht nur abstrakt, sondern auch ganz konkret, was die herausragenden Hervorbringungen der eigenen Kultur sind. Eine solche Selbstvergewisserung kann nicht dem Einzelnen oder dem Markt überlassen bleiben, kann sich nicht in individueller Mythen- und kommerzieller Markenbildung erschöpfen, sie muss ein gesellschaftlicher Prozess sein. Das ist nicht bequem und das tut hier und da sicher weh. Denn auszuwählen heißt zugleich immer auszuschließen und im Fall eines aktuellen Kanons auch, Werke aus-

zuschließen, die früher einmal zum Kanon gehörten: Einmal Kanon immer Kanon gilt nicht. Ein Kanon macht so Akzentverschiebungen innerhalb einzelner Sparten explizit, aber auch Akzentverschiebungen zwischen einzelnen Sparten. Dass Architektur, Film, Populärmusik, Design/Kunsth Handwerk und Kunst für Kinder wie in Dänemark Teil eines Kanons sind, ist keineswegs selbstverständlich. Musisch-ästhetische Fächer an deutschen Schulen sind gerade einmal Musik, Kunst, Literatur und Darstellendes Spiel. Natürlich wäre es bequemer, alles im Vagen zu belassen. Jeder hat sein eigenes Kulturverständnis, hat seine eigenen Lieblingswerke und muss sich über deren Relevanz mit niemandem auseinandersetzen. Einer solchen Selbstgenügsamkeit fehlt aber der gesellschaftliche Bezug.

Ein Kanon belebt die Auseinandersetzung um Kunst und Kultur

Einen Kanon zu definieren, schafft Kontroverse. Die Frage, was hineingehört und was nicht, dürfte die Gemüter reichlich erregen und so die Auseinandersetzung um Kunst und Kultur beleben. Ein Kanon provoziert wie alle Regeln Widerspruch. Er macht Lust auf Mehr und vor allem Lust auf Anderes. Und wenn er sich tatsächlich auf einige wenige Werke konzentriert, bleibt dazu genügend Spielraum. Ein Kanon beinhaltet schließlich kein Verbot, über ihn hinauszugehen, im Gegenteil, er ist eine Einladung an alle, einen ersten Einstieg zu finden.

Ein Kanon schafft einen gemeinsamen Bildungsschatz

Ein Kanon ist darüber hinaus eine Einladung zum Gespräch. Wer einen gemeinsamen Kanon hat,

teilt einen Bildungsschatz. Das Bedürfnis nach einer verbindenden Gesprächsbasis ist wie das Bedürfnis nach Orientierung nicht neu, aber dringender denn je. Die Menschen sind so mobil wie nie zuvor und die individuellen Lebenswelten unterscheiden sich immer stärker. Dabei erfolgt die Ausdifferenzierung der Gesellschaft hochgradig nach Konsumverhalten. Doch wenn wir auch in Zukunft mehr sein möchten als eine Summe von Kunden, brauchen wir gemeinsame Identitätsmuster, die über Marktverhalten hinausgehen. Wenig plausibel scheint mir in diesem Zusammenhang auch die Auffassung, es genüge für den Schulunterricht festzulegen, welche Phänomene behandelt werden sollen, etwa welche Epochen oder welche Stilrichtungen. An welchen Werken diese Phänomene dann veranschaulicht werden, solle aber besser dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben. Wenn es legitim oder sogar wünschenswert ist, sich auf bestimmte Phänomene zu einigen, wieso dann nicht auch auf konkrete Inhalte? Wieso soll es Menschen, die an unterschiedlichen Orten aufgewachsen sind, nicht möglich sein, auf gemeinsame Bildungsinhalte zurückzugreifen?

Ein Kanon schützt vor Willkür und missverständlicher Liberalität

Zum Beispiel möchte ich es nicht ausschließlich der Entscheidung eines einzelnen Lehrers überlassen, welche Autoren seine Schüler im Deutschunterricht kennen lernen. Favorisiert er Schriftsteller, weil sie gesellschaftskritische Inhalte vermitteln oder ist für ihn Literatur wesentlich Form? Kommen in einer Geschichte der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts die drei Bs Brecht, Borchert und Böll vor, aber Bann nicht? Falls sie die Grundlage für den Deutschunterricht ist,

möchte ich darüber zumindest öffentlich streiten können. Wohin die allgegenwärtige Selbstverwirklichung führen kann, lässt sich augenscheinlich am Friedrichswerder in Berlin verfolgen, wo auf 47 einzelnen Grundstücken individuell gestaltete Stadthäuser entstehen, „als Lehrbeispiele einer missverständlichen Liberalität im Stadtraum“, so Gerhard Matzig am 23. September in der Süddeutschen Zeitung: „Die flirrende, in jede beliebige Richtung wuchernde Ästhetik der Stadthäuser, die kein einziges Kapitel der Baustilkunde auslässt, illustriert eine Massengesellschaft, die sich in privatistische Kapriolen flüchtet, weil sie ihre eigene Masse offenbar nicht aushält. Norm, Kanon und Regelmäßigkeit: man sieht die ‚Berlin Townhouses‘ förmlich auf der Flucht davorn.“

Ein Kanon stärkt die rezeptive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur

Im Trend liegt gegenwärtig auch die praktische Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur als Bildungsmethode. Theater spielen, Videos drehen, Objekte gestalten: Es ist gut, dass Kinder und Jugendliche verstärkt zu kreativen Tätigkeiten ermuntert werden. Schlecht ist aber, wenn dabei die rezeptive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur auf der Strecke bleibt. Die Aneignung kultureller Traditionen ist eine wesentliche Voraussetzung für künstlerisches Schaffen und kulturelle Teilhabe gleichermaßen. Deshalb ist auch nicht innovationsfeindlich, wer einen Kulturkanon fordert, im Gegenteil.

DIE VERFASSERIN IST STELLVERTRETENDE VORSITZENDE DES DEUTSCHEN KULTURRATES ■

Machen Künste Schule? Wolfgang Zacharias

Chancen von mehr Kultur für die Schule nutzen

Stauend sehen sich aktuell die Kunst- und Kulturvermittler, die Musik-, Theater-, Literatur-, Museums-, Medien-, Tanz-, Spielpädagogen im Scheinwerferlicht einer bundesweiten Diskussion zugunsten des „Bildungsreformbedarfs“. Alle reden davon: Mehr „Bildung als Zukunftsinvestition“, „Schule öffnet sich“, „Künstler rein in die Schulen“, „Kultur macht die Schule“, „Schulen ans kulturelle Netz“, „Ideen für ganztägig lernen“. Neue Bildungspartnerschaften als aktueller Bedarf und Zukunftsvision sind in aller Munde – und immer wird dabei neben Sport auf die Künste und die Kulturen bzw. deren Orte und Akteure als beispielhaft erwünschte und kompetente Kooperationspartner verwiesen.

Die neue Prominenz kultureller Bildung

Insbesondere in den professionellen Kinder- und Jugendkultureinrichtungen, den kulturpädagogischen Berufen und Verbänden wundern wir uns ob der neuen Aufmerksamkeit und die auf uns projizierten Erwartungen, der Schule modernisierend und erweiternd auf innovative und qualitative Sprünge zu helfen.

Vielfach beschleicht einen aber auch ein schales „Deja-vu-Gefühl“. Alles schon mal konzeptionell da gewesen, modellhaft und empirisch getestet, etwa im Bundesmodellversuch „Künstler und Schule“ Ende der 70er Jahre, und formuliert z.B. im „Ergänzungsplan musisch-kulturelle Bildung“ zum Bildungsgesamtplan 1977. Vieles ist auch nachzulesen in den „Konzeptionen Kulturelle Bildung“ des Deutschen Kulturrats I (1988), II (1993), III (2005) und auch NRW-landesspezifisch im „Bericht Kinder- und Jugendkulturarbeit NRW“ (1994). Auch für die Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (BKJ) ist das alles nichts wirklich Neues, siehe beispielsweise in „Kultur macht Schule“ (1997), in der Sammlung „Kulturpädagogische Schlüsseltexte“ (2001) und in „Kultur leben lernen“ (2002). Kooperation, Vernetzung, ganzheitliche Bildung mit Kunst und Kultur sowie „für alle“ ist überall als Appell und Qualität enthalten.

Ganz zu schweigen von Schillers „Briefen zur Ästhetischen Erziehung des Menschen“ (1793), den Humboldtschen Idealen einer „Allgemeinen Bildung“ zu Anfang des 19. Jahrhunderts und dem Aufbruch etwa der Kunsterzieherbewegung ab 1901: „Alter Wein in neuen Schläuchen?“ oder „Nichts Neues unterm Himmel?“ möchte man fragen.

Falsch gefragt: Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen haben sich geändert. Die Künste und Künstler selbst nehmen vielfach „Vermittlung“



Badische Landesbibliothek, Cod. Aug. perg. 27, Bl. 259v

gerade auch als künstlerische Strategie erster als früher. Und die alltägliche „Aktualität des Ästhetischen“ (Welsch, 1996) mit Zuspitzung entsprechend der Ästhetik medialer und digitaler Kommunikation (TV, Games, Internet, Communities, Cross-over-Schnittstelle Handy u.a.) bewahrheitet sich immer mehr.

Impulse im Dschungel der Zuständigkeiten und Interessen

Insofern keine Frage: Mehr kulturelle Bildung tut Not und macht Sinn. Aber wie, wo, wann, wer kann's und macht's und über allem: Wer soll das bezahlen im Labyrinth der Zuständigkeiten und Kompetenzen kommunal, föderal, national wie entsprechend der jeweiligen Eigensinnigkeiten von Kulturpolitik, Jugendpolitik, Schulpolitik. Dies sind die aktuell zu lösenden Fragen, gerade wenn man sich auf einen Fokus „Bildung für alle“ ei-

nigt und nach jeweiligen Schnittmengen und Konvergenzen sucht. Immerhin, es tut sich eine Menge, beispielsweise entsprechend folgender Bewegungen mit Impuls- und Innovationsqualitäten.

Im Westen war Neues

NRW macht's vor: 1.500.000 EUR für ein Pilotprogramm 2006 „Kultur macht Schule“ – Künstler in die Schulen! Die Initiative geht aus vom Kulturstaaatsminister Grosse-Brockhoff in der Staatskanzlei Düsseldorf: Ca. 700 Projekte von ca. 660 KünstlerInnen, viele vermittelt auch über die kommunale Ebene. Die Programmatik: Kunst rein in die Schulen – Schulen öffnen sich den Kulturen und Künsten. Auch mit dem Motto: In die Fläche kommen.

← Fortsetzung von Seite 8

Machen Künste Schule?

Mehrfach öffentlich angekündigt ist bereits die Perspektive 2007. 4 500 000,- Euro für das Programm mit einem zusätzlichen Schwerpunkt: Kommunale, regionale Agenturen, Netzwerke, Servicedienste initiieren und qualifizieren. Und so was leistet sich eine CDU-Regierung im größten deutschen Bundesland. Im Interesse „Kultureller Bildung“ als Teil allgemeiner Bildung sollten wir alle das aktive Interesse haben, diesem Impuls zum Erfolg zu verhelfen. Auch wenn dieses Schnellschussprogramm noch jede Menge Macken, Ungereimtheiten, Anlaufschwierigkeiten hat, es ist sozusagen zum Erfolg verdammt, wird diesen haben und damit auch auf alle anderen Bundesländer ausstrahlen, diese in Zugzwang bringen, beispielsweise im Diskurs der Bund-Länderkommission und der Kultusminister-Konferenz der Länder. So jedenfalls ist plausibel zu hoffen.

Großer Bahnhof in Berlin: Richtung „Ganztag“

Am Alexanderplatz im ehemaligen „Haus des Lehrers“ versammelten sich auf Einladung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (www.ganztaegig-lernen.de) 1.300 TagungsteilnehmerInnen zum 3. Ganztagschulkongress „Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten“. Viele redeten dabei vorrangig von kultureller Bildung, der Tanzpädagogin Royston Maldoom mit seinem Leuchtturm-Filmprojekt „Rhythm is it“ wurde und wird als präzente Lichtgestalt verehrt. 5000 Teilnahmebewerbungen mussten abgewiesen werden.

„Ganztagsbildung“ mit mehr oder weniger traditionellem Schulalltag ist in, der Zug ist eigentlich abgefahren. Veranstalter der Tagung waren gemeinsam das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) – erstmalig Hand in Hand, hoffentlich nicht einmalig. Es riecht durchaus nach Aufbruch. Niemand zweifelt eigentlich mehr daran, dass Deutschland sich langsam zum „Ganztagschulland“ entwickelt. Ereignisse wie dieses motivieren, qualifizieren, multiplizieren die Idee, auch als Praxis. Und in diesem Entwicklungsprozess gilt es für „kulturell-künstlerische Bildung“ am Ball zu bleiben, ohne Verlust des eigenen Profils, der spezifischen, eigensinnigen Identität ihrer Lern- und Erfahrungsformen, auch und gerade jenseits der Kooperationsdynamik mit Schule.

Die Kinder und der Olymp, zum Dritten

Die Initiative der Kulturstiftung der Länder und des Bundes – mit vielen weiteren Partnern – war und ist ein insbesondere kulturpolitischer Anstoß, mit den starken „Frontfrauen“ Karin von Welck, Linda Reisch, Isabell Pfeiffer-Poengsen, Hortensia Völkers, Margarete Schweitzer und anderen: 2003 in Leipzig, 2005 in Hamburg. Allerdings gilt es nun, oft von hoch oben vom Olymp mit erfolgreichen Leuchttürmen runter auf die Mühen und die Öde der Ebenen zu kommen, der weiten föderalen und kommunalen Fläche. Gerade hier heißt es nun: In die Fläche gehen, vorhandene Strukturen nutzen, stabilisieren, weiter entwickeln, kommunal, föderal, national. Für 2006 ist ein Wettbewerb ausgeschrieben, diesmal zum Thema: „Schulen kooperieren mit Kultur“ (siehe www.kinderzumolymp.de) und für 2007 ist der 3. Kongress geplant: „Kinder zum Olymp“, ca. 28./29. Juni 2007, Saarbrücken. Und das ist gut so.

Und auch in Bayern, beispielsweise

Bayern hat eine Stiftung „art 131“ für gesponsorte Kunst- und Schuledelprojekte, sowie neu 2006 ein „Referat für Kulturelle Bildung“ im bayerischen Kultusministerium und eine ebenfalls neue „Landesvereinigung Kulturelle Bildung“ (LKB:BY www.lkb.by.de). Es gibt einige auch bundesweit beispielhafte kommunale Agenturen bzw. Servicedienste „Jugend – Kultur – Schule“ kooperativ (KS:MUC: www.ks-muc.de, KS:NUE: www.ks-nue.de, KS:COB: www.ks-cob.de). Es könnte losgehen, initiativ, systematisch, landesweit. Allerdings: Dazu muss man „Geld in die Hand nehmen“ – siehe NRW und trotz „G8“ in Bayern (die Einführung des 8-klassigen Gymnasiums) und mit beginnenden Ganztagschulentwicklungen in allen Schultypen. Aber wir gerade auch in Bayern sind da hoffnungsfroh und experimentieren kommunal weiter, im Vertrauen auf antizipatorische Vernunft: Es bewegt sich doch was ... bzw. dies und das.



Badische Landesbibliothek, Handschrift Tennenbach 4, Bl. 1v-2r

Mahnende Worte und aufmunternde Appelle höheren Orts

Bei seiner ersten „Berliner Rede“ in der Kepler-Oberschule am 21.9.06 betonte Bundespräsident Horst Köhler:

„Wer an der Bildung spart, spart an der falschen Stelle ... Bei der Konkurrenz um die knappe Schul- und Lernzeit dürfen Fächer wie Musik, Kunst und Sport nicht ins Hintertreffen geraten. Denn Musik, Kunst und Sport bringen Vernunft und Gefühl zusammen, und das ist wichtig für die Persönlichkeit und gut für Intuition und Kreativität.“ Und etwas dick aufgetragen: „Engagierte Lehrer sind die Helden des Alltags“

Genau einen Tag später bei der Eröffnung des 3. Ganztagschulkongresses 22.9.06 in Berlin (gut gefim!) präzisierete Ute Erdsiek-Rave, amtierende Präsidentin der Kultusministerkonferenz:

„Die Ganztagschule steht für eine moderne, zeitgemäße Lehr- und Lernkultur, für die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, für mehr individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, für eine offene Schule, die sich außerschulische Kompetenz holt. Sie steht, um es auf den Punkt zu bringen, für die Gestaltung von Schule als dynamischem, nachfrageorientiertem Lern- und Lebensort – für eine Schule, die sich an den teilweise sehr unterschiedlichen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern orientiert.“

Das ist die legitimatorische Rahmung auch für die Expansionsentwicklungen Kultureller Bildung – sowohl eigenständiger Art wie auch Hand in Hand mit Schulentwicklung.

Die historische Dimension: Chancen und Risiken

Die Aussichten für mehr kulturelle Bildung in und mit der Schule sind nicht schlecht, die Sterne stehen gut. Es gilt, die Gunst der Stunde zu nutzen, sowohl durch Kooperationseffizienz sowie entsprechend entwickeltem „Know-how“ (Qualitätsstandards, Contract-Formen, Pluralität der Projektformen und Kooperationsformate, vgl. dazu www.kultur-macht-schule.de)

Das aber kann nur gelingen, wenn die eigenständigen Praxisformen kulturpädagogischer Einrichtungen und Programme sowie die professionalisierenden Strukturen – organisatorisch wie fachlich – stark sind bzw. gestärkt werden, zusammen mit den Ausbildungsstätten, mit den Künsten, Künstlern und Kulturorten, Kulturereignissen und Produktionen, als gemeinsames kunst- und kulturpädagogisches Bildungsfeld. Zudem kann das nur gelingen, wenn z.B. die außerschulischen Partner, speziell die Künstler nicht gegen die kulturell-künstlerischen Schulfächer bzw. curricularen Anteile ausgespielt werden bzw. sich ausspielen lassen. Kunstprojekte statt Kunstunterricht, Musiker statt Musiklehrer, ein Zirkusprojekt statt Bewegungskünsten auch in der Sportstunde, saisonale „Billigkräfte“ kurzfristig eingekauft statt kompetenten und ausge-

bildeten Kunst- und Kulturvermittlern bzw. Kunst- und Musiklehrer. Das wäre die vertane Chance, auch in der Perspektive: Kunst und Kultur für alle – als Teil und Anspruch Allgemeiner Bildung. Das Projekt „Kulturelle Bildung und Schule, Kunst macht Schule“ darf nicht auf der Basis ökonomischer (Spar-)Zwänge ausgetragen werden. Auch kulturelle Bildung kostet. Das ist das Risiko. Es ist die Frage: Wie viel ist Kunst- und Kulturvermittlung uns – gesellschaftlich und für alle – wert. Mit Gewinn-Chancen und Verlustrisiken.

Kommen sie zusammen, die zwei Königskinder: Kultur und Schule?

Im Märchen ertrinkt ein Königskind beim Versuch, die Distanz zu überwinden. In der Analogie wäre das ja die eher bewegliche und flexible kulturelle Bildung – wenn sie sich einerseits zu weit vom eigenen Land, Ufer entfernt, dieses verlässt, und wenn ihr Schule nicht weit genug entgegen kommt, sich deutlich öffnend, und sich vor allem im Kontext „Ganztag“ entschuldigend weiterentwickelt.

Denn es ist ja alles schön und gut, was die Akteure künstlerisch-kultureller Bildung mit Kunstkontakten, mit eigenen Arbeitsformen und Einrichtungen auch Hand in Hand mit Künstlern, Kulturvermittlern aller Art, Mediengestaltern u.a. anbieten und was sie auch faktisch beitragen können entsprechend des Bildungsreformbedarfs. Aber eben dazu bedarf es weiterhin der Stärkung des Eigenen, auch organisatorisch und finanziell nach wie vor „im öffentlichen Auftrag“. Es bedarf aber eben auch der Forderung, dass sich der Supertanker „Schule“ selbst deutlich bewegt, in Richtung eines erweiterten Bildungsverständnisses sowie pluraler Lernformen.

Einige Merkposten zur Weiterarbeit dazu:

- Künstler als Ersatzlehrer – nein, danke!
- Lehrer als alleinige und dominante Repräsentanten der Kulturen und Künste – nein, danke!
- Das „Rumpelstilzchen“ Kulturelle Bildung/ Kulturelle Bildung wieder einmal aktuell definierend-identifizierend enttarnen, präzisieren, profilieren, professionalisieren.
- Konsenssuche und Leitbildsicherung eines weiten künstlerisch-kulturellen Bildungsbegriffs mit besonderem Eigensinn, mit Eigenarten.
- Jeweilige kultur-, jugend-, schulpolitische Profile öffentlich befördern, die Ebenen kommunal, föderal, national bzw. jeweilige Zuständigkeiten klären, ausgewogen
- Qualitätsstandards, Vereinbarungsinhalte, Pluralität und Differenzierbarkeit der Kooperationsformate objektivieren und legitimieren, auch altersspezifisch und nach milieuspezifischem Bedarf.
- Netzwerkpraxis basissnah entwickeln: Servicedienste, Agenturen und Kompetenzzentren für Kooperation, z.B. im kommunalen Auftrag und im regionalen Kontext.
- Ausbildung und Weiterbildung zugunsten künstlerischer und kulturpädagogischer Vermittlung und Professionalisierung stärken, mit Praxiskompetenz aufladen

· Positive Differenz entsprechend kunst- und kulturspartenspezifischer Eigenheiten präzisieren und akzeptieren, analog auch entsprechend Einrichtungstypen, Kulturorten und Adressaten kulturell bildender Angebote

Ausblick: Machen Kunst und Kultur Schule?

Es gilt, sich immer wieder den doppelten Wortsinn der Parole „Kultur macht Schule“ zu vergegenwärtigen:

- Künste und Kulturen sind per se bildungsmächtig. Hier wird etwas erfahren, gelernt, überliefert und neu gestaltet, neben, parallel zur Schule, anders, subjektorientiert, ganzheitlich und oft überraschend nachhaltig und eindrucksvoll.
- Künste und Kulturen erweitern, bereichern, qualifizieren Schule als Institution und zentralen Bildungsort. Sie können auch Schule und ihren Alltag positiv und dauerhaft verändern, Schulkultur gestalten, kulturelle Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen individuell stärken.

Auf der strukturell-organisatorischen Ebene ist es ähnlich, wenn wir heute vom Bedarf vor allem regionaler, kommunaler Kooperationsagenturen und Netzwerke sprechen: „Netzwerke bilden“, eben auch im doppelten Sinn:

- Akteure aus Schule, Kulturarbeit, den Künsten und der Jugendhilfe, der Sozialen Arbeit lernen beim alltäglichen „Netzwerken“ voneinander, übereinander deutlich horizonsweiternd und was jeweils sonst so los ist in den mit und für Kinder und Jugendliche befassten Fach- und Politikfeldern, allgemein und vor Ort
 - Netzwerke sind permanente und flexible Gestaltungs- und Entwicklungsbaustellen, situativ-regional zu handhaben, dauernd zu füttern und aktuell zu halten in ihrer offenen Dynamik quer zu den institutionellen Fixierungen und partialem Zuständigkeiten: Dauerbaustellen innovativer Impulse und deren situativer Realisierung
- Es bleiben uns die aktuellen Fragen zur Weiterarbeit aufgegeben: „Welche Rolle spielt die Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion? Wer sind die Akteure kultureller Bildung? Wer gestaltet die Rahmenbedingungen für Kulturelle Bildung? Wie kann die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure Kultureller Bildung verbessert werden?“ (vgl.: Konzeption Kulturelle Bildung III, Deutscher Kulturrat 2005)
- Zu beantworten sind sie dringend und präzisierend, zugespitzt und exemplarisch im sowohl komplementären wie kooperativ-konvergenten Verhältnis „Kultureller Bildung“ mit der öffentlichen und dominanten Bildungsinstitution Schule bzw. deren Differenzierungen.

DER VERFASSER IST KUNST- UND KULTURPÄDAGOGE, TÄTIG IN MÜNCHEN IM BEREICH DER KOMMUNALEN KINDER- UND JUGENDKULTURARBEIT, UND VORSTANDSMITGLIED DER BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG (BKJ) ■



Badische Landesbibliothek, Cod. St. Peter, perg. 21, Bl. 50v–51r

Viel Lärm um nichts?! Gabriele Schulz

Die Diskussion um einen Kanon

Die Konrad-Adenauer-Stiftung rief im Jahr 2000 die Initiative „Bildung der Persönlichkeit“ ins Leben. Ausgangspunkt dieser Initiative war folgender Befund der Konrad-Adenauer-Stiftung: „In den vergangenen dreißig Jahren gab es in Deutschland – bedingt durch falsche Reformansätze – zahlreiche Fehlentwicklungen in der Schulpolitik. Nord- und westdeutsche Bundesländer hatten daran auf Grund der jeweils vorherrschenden Regierungspolitik den Löwenanteil. Die aktuelle scheinbar rückwärtige Rücknahme früherer Entscheidungen räumt diese Irrwege – wenn auch indirekt – ein. Berufsbildende Schulen, Wirtschaft und Hochschule als Abnehmer der Schulabsolventen fordern zudem, die Ausbildungs- beziehungsweise Studienreife wieder auf eine solide Leistungs-basis zu stellen. Eine Renaissance des Leistungsprinzips in Schulpolitik und Schulpädagogik ist also überfällig. Ebenso überfällig im Sinne von Wertevermittlung ist eine Wiederentdeckung des Prinzips „Mut zur Erziehung“. Beides – Leistung und Werte – gedeiht aber nur auf der Basis konkreter und verbindlicher Inhalte.“

Das erste Schulfach, das sich die Arbeitsgruppe der Konrad-Adenauer-Stiftung vorgenommen hatte, war der Deutschunterricht. Im Mai 2001 erschien das Arbeitspapier „Bildungsoffensive durch Stärkung des Deutschunterrichts“. Es war das erste Arbeitspapier, dem weitere zum naturwissenschaftlichen Unterricht, zum Geschichtsunterricht und im Jahr 2004 zum Musikunterricht folgten.

Als gravierende Fehlentwicklungen des Deutschunterrichts der letzten 30 Jahre wurden ausgemacht:

- die Vernachlässigung der Sprecherziehung, woraus eine ungenauer Ausdruck und primitive Sprache resultiere,
- die Vernachlässigung des Einübens bestimmter Gestaltungsformen wie Nacherzählung, Zusammenfassung, Schilderung usw.,
- die Abschaffung eines Lektürekansons.

Im Arbeitspapier wird gefordert, die vernachlässigten Tugenden wieder zu beleben. Zur Veranschaulichung wird ein Vorschlag für einen Lek-

türekanon – differenziert in Hauptschule, Realschule und Gymnasium – gleich mitgeliefert. Wer sich diesen Kanon anschaut und sich zugleich an die eigenen Lektüreerfahrungen in der Schule erinnert, wird wenig Neues entdecken. Und er wird ebenso wenig Neues entdecken, wenn er diesen Mindestkanon mit den aktuellen Bildungsplänen, Lehrplänen, Curricula für das Fach Deutsch in allen Bundesländern vergleicht. Außer dass die Lektürekempfehlungen in den jeweiligen Bundesländern teilweise umfangreicher sind und dass sie mit Blick auf relevante Jugendliteratur nicht bei Astrid Lindgren und Erich Kästner enden, sondern die zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur einbeziehen. Denn eines sei an dieser Stelle unterstrichen, für das Fach Deutsch existieren selbstverständlich Lektürekempfehlungen und zwar je nach Bundesland schulförder- oder schulstufenspezifisch.

Ist die gesamte Diskussion um einen Kanon also viel Lärm um nicht? Wird ein Popanz um etwas getrieben, was längst existiert? Und welche Wirkungen hat ein Kanon?

Festzuhalten ist zunächst, dass es selbstverständlich einen Literaturkanon gibt. Es gibt einen offiziellen Kanon in den Lektürekempfehlungen zum Deutschunterricht. Der Kanon findet sich in den von Kultusministerien genehmigten Lehrbüchern zum Deutschunterricht wieder. Soviel zum offiziellen Kanon. Dieser wird verstärkt durch entsprechende Produkte der Verlagsbranche, die nämlich zu genau jenen Werken, die zumeist im Deutschunterricht behandelt werden, Schülerhilfen herausgebracht hat und für die Lehrer entsprechende Materialien bereit hält. Dieser Kanon findet sich wieder in erschwinglichen Buchausgaben mit hilfreichen Anmerkungen. Und zumindest was die Gattung Drama betrifft, wird er noch verstärkt durch die Spielpläne an deutschen Bühnen, die ebenfalls Stücke spielen, die zu einem unausgesprochenen Kanon gehören. Der existente Kanon, der ähnlich zum Fach Deutsch auch in anderen Fächern besteht, hat aber offensichtlich dennoch nicht verhindern können, dass Manager bei Großbanken ahnungslos bei so genannter Ernster Musik sind und daher entsprechende „Nachhilfe“ benötigen. Nun kann meines Erachtens getrost davon ausgegangen werden, dass es sich bei diesen Ma-

nagern nicht um Mitglieder der so genannten Unterschicht handelt, sondern dass sie das Abitur und ein Hochschulstudium absolviert haben. Sie also zum – der altmodische Begriff sei hier erlaubt – zum Bürgertum gehören. Es offenbart sich, dass Führungskräfte in Unternehmen nicht automatisch gebildet – im Sinne eines Bildungsbürgertums – sind, sondern dass sie über eine äußerst funktionale Bildung verfügen.

Es werden jetzt die Früchte einer jahrzehntelangen Abwertung der Geisteswissenschaften geerntet. Etwa zeitgleich mit der von unionsgeführten Regierung Kohl propagierten die „geistig-moralischen Wende“ setzte die Abwertung der Geisteswissenschaften ein. Eine Zeit, in der es langsam eng wurde mit Stellen im öffentlichen Dienst in Museen, Archiven und anderen Einrichtungen und viele Geisteswissenschaftler neue Stellen erfanden z.B. in der Soziokultur. Eine Zeit, in der von einer „Lehrerschwemme“ die Rede war und in der die Museums- und Theaterpädagogik aufblühte. Eine Zeit, in der abfällig von Orchideenfächern gesprochen wurde, die abgeschafft werden könnten. Eine Zeit, in der die Meinungsführerschaft von den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften auf die Wirtschaftswissenschaften überging. Mit zunehmender Arbeitslosigkeit wuchs deren Bedeutung.

In einer solchen gesellschaftlichen Stimmung ist es nicht verwunderlich, wenn zwar in der Schulzeit Fakten repetiert werden können, aber nicht zu Wissen werden. Denn warum soll sich mit etwas beschwert werden, das offensichtlich keinen Wert hat. Wenn dann, wie jüngst in Baden-Württemberg geschehen, ein Ministerpräsident sagt, ihn kümmere eine Empörung, die im Feuilleton stattfindet, nicht, so lange nicht die Wirtschaftsseiten betroffen seien, bestärkt es noch jene, die von vorneherein die geisteswissenschaftlichen Fächer in der Schule als notwendiges Übel absolviert haben und sich jetzt den wichtigen Dingen, nämlich der Wirtschaft, zuwenden. Wer damit konfrontiert ist, dass altherwürdige Universitäten wie die Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg ihre Stellen in englisch ausgeschrieben, wird wenig Sinn darin sehen, sich mit der Schönheit der deutschen Sprache und ihrer Dichtkunst von Walther von der Vogelweide bis Durs Grünbün auseinander zu setzen. Um den Ansturm an Studierenden gerecht zu werden, werden in Baden-Württemberg neue Studienplätze in den Na-

turwissenschaften und in den angewandten Wissenschaften eingerichtet, die Geisteswissenschaften zählen nicht dazu. Bei der Exzellenzinitiative sind die Geisteswissenschaften deutlich unterrepräsentiert.

Die drei Beispiele aus Baden-Württemberg belegen, dass es nicht unbedingt die Schulpolitik der norddeutschen Bundesländer ist, die zu mangelnden Kenntnissen in geisteswissenschaftlichen Disziplinen führt. Es sei denn, man wolle behaupten, dass sich Baden-Württemberg die norddeutsche Schulpolitik zum Vorbild genommen hat, was sicherlich sofort dementiert würde.

Ein Kanon hat meines Erachtens nur Wert, wenn er mit Leben gefüllt ist. Zum Lesen von Emilia Galotti als Schulstoff gehört auch zu vermitteln, welch unerhörter Akt es war, als Hauptfigur eines Dramas eine Bürgerliche zu wählen und das „jus primae nocte“ zu thematisieren. Und das Stück erhält natürlich eine besondere Spannung, wenn Friedrich Hebbels „Maria Magdalena“ danach gelesen wird. Die Lektüre von Heinrich Heines Wintermärchen bekommt ihren besonderen Witz doch durch seine Kritik an der deutschen Kleinstaaterei, die mitunter umstandslos auf den Föderalismus übertragen werden kann. Alfred Anderschs „Sansibar oder letzte Grund“ kann nachdenklich machen, wenn Meldungen von gelungener Flucht aus Diktaturen in den Nachrichten gebracht werden. – Im Übrigen sind dies vier Werke, die in den Lektürekempfehlungen Deutsch der Bundesländer genannt sind. – Nach den bisher vor allen natur- und ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Wissenschaftsjahren soll das nächste Jahr unter dem Motto „Jahr der Geisteswissenschaften“ stehen. Bundesbildungsministerin Schavan, selbst Geisteswissenschaftlerin, will in diesem Jahr besondere Akzente zu Gunsten der Geisteswissenschaften setzen. Es sei ihr ein riesiger und vor allem ein nachhaltiger Erfolg darin gegönnt, die Geisteswissenschaften tatsächlich aufzuwerten und zwar in ihrem Eigenwert und nicht als Mittel zum Zweck. Doch eines Kanons bedarf es dazu nicht, vielmehr der Überzeugungskraft und vieler Mitstreiter aus der Kultur.

DIE VERFASSERIN IST WISSENSCHAFTLICHE MITARBEITERIN DES DEUTSCHEN KULTURRATES ■

Ist ein Werke-Kanon heute zeitgemäß? Birgit Jank

Einige Gedanken zum Kanon und zu seiner Vergangenheit in der DDR

Durch die von der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) vorgelegte „Bildungsoffensive durch Musikunterricht“ und vor allem durch die darauf in kritischer Form Bezug nehmenden Aufsätze im Rahmen des 2006 im ConBrio-Verlag erschienenen Buches „Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion“ ist die Frage nach einem verbindlichen Werke-Kanon für den Musikunterricht wieder recht intensiv entfacht worden.

Es geht hierbei nicht nur um eine theoretische Debatte, denn der Arbeitskreis für Schulmusik (AFS), einer der beiden großen Musiklehrerbände in Deutschland, identifiziert sich klar mit den in diesem Buch vertretenen Positionen und Inhalten und hat deshalb diese Publikation unterstützt und finanziell ermöglicht. In neuer Qualität ist so eine Diskussion zwischen Politik, Berufsverband und Wissenschaft in Gang gekommen, die einem gemeinsamen Anliegen dienen möchte: der Beförderung eines guten Musikunterrichts.

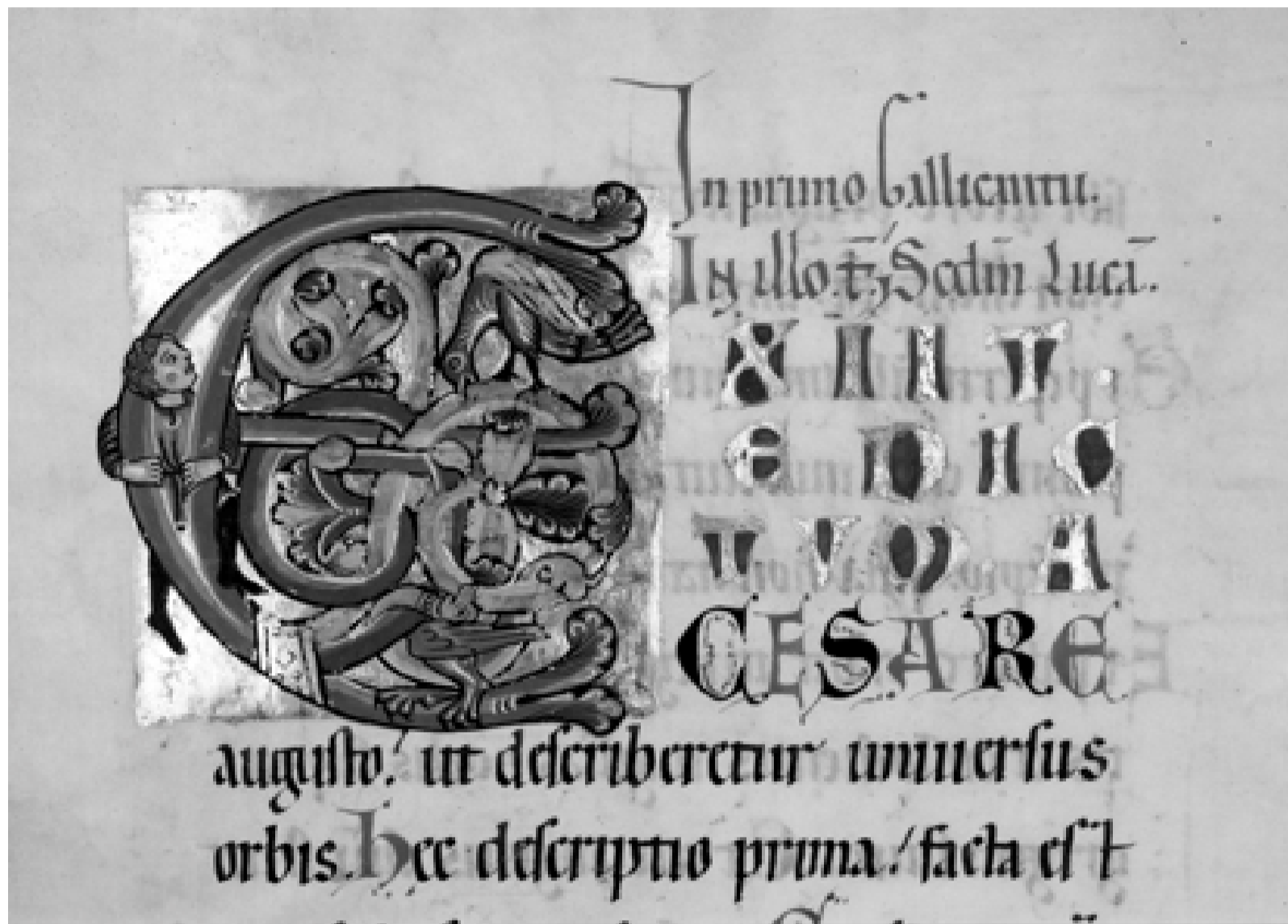
Es macht vielleicht Sinn, sich zunächst noch einmal zu vergewissern, welche Möglichkeiten und Grenzen ein Werke-Kanon haben kann. Hierbei möchte ich auch auf einige meiner Erfahrungen aus der DDR zurückgreifen, in der ja im Musiklehrplan für alle Schulstufen verbindlich Musikwerke und Lieder festgeschrieben waren, die im Musikunterricht eingeführt und behandelt werden sollten. Was also jetzt als mögliche Option mit der Perspektive einer vermeintlichen Bildungsoffensive diskutiert wird, ist in einem Teil Deutschlands über mehrere Jahrzehnte realisiert worden, es gibt also bereits Praxiserfahrungen mit einer solchen Unternehmung.

Ein Kanon setzt immer eine bestimmte Form von Unterricht durch, die sich letztlich bei einem vorgegebenen Werke-Kanon z.B. im Musikunterricht vorrangig an stofflichen Dimensionen orientiert. Es geht also dabei um Stoffe, weniger um Zielsetzungen, um Bildungsinhalte oder letztlich um die daran beteiligten Menschen wie die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer. Zu fragen wäre auch, ob es in einer sich immer wieder verändernden Kultur- und Musiklandschaft so etwas wie ein verbindlich anerkanntes, musikbezogenes Wissen und damit eine daraus ableitbare Werke-Liste überhaupt geben kann. Vielfalt der Kulturen und damit auch Musikalische Vielfalt in Deutschland zu befördern und zu erhalten ist wohl ein gesellschaftlicher Konsens, hinter den man nicht zurückgehen darf, will man an dem Prinzip einer demokratisch strukturierten Gesellschaft festhalten.

Ein Werke-Kanon gerät allzu schnell in die Gefahr, zu einem Zwangskorsett zu werden und somit die musikalische Praxis, das musikbezogene Nachdenken und den Austausch über und mit Musik zu blockieren. Andererseits bietet er für „den eiligen Lehrer“ auch die „Möglichkeit“, sich nicht selbst auf die Suche nach einem geeigneten Musikstück für seine Klasse, für seine spezifische regionale Situation machen zu müssen. Diese Beförderung der Unselbstständigkeit von Lehrerinnen und Lehrern hatte in der DDR System, wurde aber vielleicht gerade auch deshalb im Schulalltag immer wieder durchbrochen und dies gerade in den ästhetischen Fächern, die nicht immer unbedingt im Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses des Staates standen.

Eine in einer offiziellen bildungspolitischen Struktur (Rahmenlehrpläne, Prüfungsinhalte für das Abitur u.ä.) festgeschriebene Werke-Liste nimmt immer eine konservative Perspektive ein, da sie (notgedrungen) immer auf Bestehendes zurückgreifen muss und sich vorrangig am Gesicherten zu orientieren sucht. Zudem kommt, dass sich in derart gestalteten curricularen Strukturen immer der Blickwinkel, der Geschmack, letztlich das Wertesystem der „aufschreibenden“ und damit das Werk festsetzenden Fraktion niederschlägt. Dies war auch in der DDR so. Die ideologische Blickrichtung für die Werkauswahl war klar und in den Vorworten der offiziellen Bildungsdokumente auch eindeutig definiert. Wenn man aber einmal die ideologisch motivierten Musikwerke aus den DDR-Musiklehrplänen herausdenkt, so stellt man eine verblüffende Ähnlichkeit mit dem vorgeschlagenen KAS-Werkekannont fest, der sich vorrangig im Bereich der abendländischen Klassik festmachen lässt.

Wie ist das zu erklären? Offensichtlich stellt sich hier ein gesellschaftssystemisch-übergreifender Konsens her, was in der abendländischen Kultur als gut und wichtig anzusehen ist. Wer aber definiert diesen Konsens? Wo liegen die Kriterien,



Badische Landesbibliothek, Handschrift Bruchsal 1, Bl. 6r

die Begründungen, die sozialen und kulturellen Passungen? Weder in den offiziellen DDR-Lehrplänen noch in der aktuellen Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung sind hier wirklich überzeugende Antworten und differenzierende Sichtweisen auszumachen. Kritisch nachzufragen wäre das sicherlich auch aus der Perspektive der Musikwissenschaft: gibt es für eine Musikepoche wirklich das repräsentative Werk, den markantesten Komponisten oder die eindeutige Aufführungspraxis? Ich wage dies mit aller Vorsicht zu bezweifeln.

Man könnte auch eine Art empirische Perspektive aufnehmen: durch die verbindlichen Festlegungen der Lehrpläne wurden in der DDR z.B. die klassischen Musikwerke von Rostock bis Gera in den Musikunterricht gebracht und dies über die Jahrzehnte hinweg. Dies hat aber Kinder und Jugendliche nach meinen Beobachtungen und wissenschaftlichen Untersuchungen zu den Kinder- und Jugendmusikulturen in der DDR nicht davor „bewahrt“ oder gar davon abgehalten, sich konsequent der Rockmusik, der Liedermacherkultur oder dem eigenen Produzieren von Musik auf selbstgebauten Instrumenten zuzuwenden. Per Zwangsfestlegung in einem Musiklehrplan gelingt es also offensichtlich nicht oder nur sehr unzureichend, das traditionelle musikalische Erbe als Teil einer gedachten Allgemeinbildung und als Option für selbst gewähltes musikalisches Handeln zu zementieren oder wirklich zu etablieren.

Vielmehr gelang und gelingt dies Musiklehrerinnen und Musiklehrern dort, wo durch eine ausgewogene Balance von praktischem musikalischen Tun und dem neugierig machenden gemeinsamen Nachdenken über Musik, einer guten Reflexion des eigenen Unterrichts und der Berücksichtigung der Perspektiven von Schülerinnen und Schüler ein wirkliches Interesse an den ja tatsächlich existierenden ansprechenden Werken unserer eigenen Kulturgeschichte geweckt wird. Hierzu gehören ein Aushandlungsprozess ebenso wie die Schaffung guter motivierender Einstiege und Ermutigungen für die Schülerinnen und Schüler, sich mit dieser „anderen“ Musik beschäftigen zu wollen. Wenn dies gelingt, besorgen sich Jugendliche nämlich auch selbst a-capella-Gesänge von Brahms aus dem Internet oder besuchen am Abend ein Oratorium in einer Kirche.

Der Wert musikalischer Bildung geht jedoch weit über das Erlernen musikalischer Werke und deren Geschichte hinaus. Die Bedeutung des Musikunterrichts für sämtliche Schulformen ist heute unbestritten und wird derzeit vor dem Hintergrund internationaler Bildungsrankings diskutiert. Nicht vergessen werden sollte hierbei, das es ei-

nes der schwersten Unternehmungen ist und immer sein wird, verbindlich belegbare und aktuell repräsentative Aussagen darüber zu erhalten, was Kinder und Jugendliche in den verschiedenen Bereichen der Musik wie Musikmachen, Musikhören oder Musik Bewerten wirklich können, wo Interessenlagen liegen, wo Neuentwicklungen aufbrechen, da vieles von diesen Musikpraxen in schulfernen Zusammenhängen abläuft. Hier kommt Schule wohl auch an ihre institutionellen Grenzen und Möglichkeiten im Bereich der Musik.

Soll der Kanon also nun verdammt werden? Hier sind wohl differenzierende Betrachtungsweisen angebracht. Möglicherweise kann in einigen Bereichen ein klassischer Kanon als Orientierungshilfe gesehen werden. In den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen lösen heute jedoch schrittweise Kompetenzmodelle die vorhandenen Modelle kanonisierten Wissens ab. Das heißt, dass sich die Fächer und somit auch der Musikunterricht durch die eigenen Zielsetzungen und Bildungsvorstellungen konstituieren und weniger durch Inhalte und Themen. Stehen ausschließlich die Werke im Mittelpunkt, so wird zwar musikgeschichtliches Denken befördert, die Entwicklung noch zu entdeckender eigener Kreativität und eines noch nicht definierten Gestaltungsinteresses an und mit Musik wird kaum gefördert. Ein wesentliches Anliegen eines modernen Musikunterrichts wird so möglicherweise ungenügend berücksichtigt.

Schließlich sei noch ein abschließender kurzer Blick auf die Musiklehrerausbildung erlaubt. Die Ausbildung von Musiklehrern in der DDR war stark methodisch orientiert, das heißt, man lernte an der Hochschule und in entsprechenden Praktika in den verschiedensten Facetten, z.B. ein Musikwerk in einen Klassenunterricht einzubringen. Warum gerade dieses Werk, darüber wurde kaum diskutiert, weil der Lehrplan die zu behandelnden Werke ja vorschrieb. Heute findet man an verschiedenen Ausbildungsstätten für Musiklehrer fast das andere Extrem: über ästhetische Wertekategorien, (musik-) analytische Zugangsweisen, Bedeutsamkeiten eines Werkes in unterschiedlichen systematischen Kontexten werden in der Ausbildung sehr interessante Wege im Rahmen der Musikwissenschafts- und der Musikpädagogikausbildung erkundet. Was aber oft fehlt oder wegen kapazitärer Zwänge nur unzureichend umgesetzt werden kann, sind konkrete methodische Vermittlungsmöglichkeiten in ganz unterschiedlichen Klassensituationen mit der Möglichkeit einer geordneten Rückkopplung zu systematisch angelegten Lehrveranstaltungen an der Hochschule. Auch hier muss es also stärker

darum gehen, überzeugende Kompetenzbeschreibungen für gelingende Musiklehrerprofile zu entwickeln und in den neu zu erarbeitenden Studienordnungen auch umzusetzen, anstatt sich vornehmlich auf Kanonisierungen von Musikstufen und Themenbereichen zu konzentrieren.

DIE VERFASSERIN IST STELLVERTRETENDE BUNDES-VORSITZENDE DES ARBEITSKREISES FÜR SCHULMUSIK (AFS) UND PROFESSORIN FÜR MUSIKPÄDAGOGIK UND MUSIKDIDAKTIK AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM ■

Impressum

kultur · kompetenz · bildung

kultur · kompetenz · bildung erscheint als regelmäßige Beilage zur Zeitung politik & kultur, herausgegeben von Olaf Zimmermann und Theo Geißler

Deutscher Kulturrat
Chausseestraße 103,
10115 Berlin
Tel: 030/24 72 80 14
Fax: 030/24 72 12 45
Internet: www.kulturrat.de,
E-Mail: post@kulturrat.de

Redaktion
Olaf Zimmermann (verantwortlich),
Gabriele Schulz
Andreas Kolb

Verlag
ConBrio Verlagsgesellschaft mbH
Brunnstraße 23,
93053 Regensburg
Internet: www.conbrio.de
E-Mail: conbrio@conbrio.de

Herstellung, Layout:
ConBrio Verlagsgesellschaft
Petra Pfaffenheuser

Gefördert vom Bundesministerium für
Bildung und Forschung