

Heinz Geuen

## Welchen Musikunterricht wollen wir zukünftig? Auseinandersetzung mit aktuellen Tendenzen des gegenwärtigen gymnasialen Musikunterrichts

Zusammenschau und pointierte Stellungnahme zu vorgetragenen Positionen bei der Tagung für Fachberater und Fachleiter Musik in Baden-Württemberg  
18.-20. Februar 2006, Akademie Bad Wildbad

### I. Leitlinien und Grundfragen

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Versuch, die im Rahmen der Tagung vorgetragenen Argumentationen, Positionen und Praxisbeispiele zusammenzufassen und nach Möglichkeit auch aufeinander zu beziehen. Zugleich wurde ich gebeten ein Feedback zu geben und aus der Zusammenschau der Aspekte auch pointierte Folgerungen zu ziehen. Diese Stellungnahme kann natürlich keineswegs „neutral“ sein, sondern ist vor dem Hintergrund meiner eigenen Grundüberzeugungen und Erfahrungen zu sehen.<sup>1</sup> Ich möchte zudem gleich am Anfang zum Ausdruck bringen, dass ich von der inhaltlichen Vielfalt, der argumentativen Stringenz und nicht zuletzt von dem großen Engagement für die Zukunft des Faches Musik, dem ich in Bad Wildbad begegnete, sehr beeindruckt war. Mein Positionierungspapier spiegelt daher zu einem großen Teil nicht meine eigenen Analysen und Befunde wider, sondern die Gedanken der baden-württembergischen Kolleginnen und Kollegen, die auch mein eigenes Nachdenken über Musikunterricht stark befruchtet haben.

Meinen Ausführungen voran stelle ich drei Leitlinien und drei Grundfragen, an denen ich meine weiteren Ausführungen orientieren werde.

#### Drei Leitlinien:

1. Ich will weniger Antworten geben und statt dessen (hoffentlich nützliche) Fragen stellen.
2. Ich möchte dazu ermuntern, die „Artenvielfalt“ des Musikunterrichts zu erhalten. Wir brauchen nicht einen „Königsweg“, sondern möglichst viele.
3. Zugleich will ich dazu beitragen, sich auf übergreifende Merkmale guten Musikunterrichts zu konzentrieren und diese in die Diskussion um Standards und Kerncurricula einzubringen. Trotz und gerade wegen der Vielgestaltigkeit des Unterrichtsfaches Musik brauchen wir nicht nur eine vehement zu verteidigende künstlerische und pädagogische Freiheit, sondern auch ein kriteriengestütztes Qualitätsmanagement.

#### Drei Grundfragen

1. Wollen wir allgemeinbildenden Musikunterricht als „All inclusive“-Konzeption oder als Profulfach? Konkret: Haben wir die Aufgabe, prinzipiell alle musikalischen und

---

<sup>1</sup> Meine eigene musikdidaktische Position habe ich zuletzt in der zusammen mit meinem Essener Kollegen Stefan Orgass veröffentlichten Publikation *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive* (Aachen 2007) ausführlich dargelegt und begründet.

musikbezogenen Praxen im Musikunterricht zu berücksichtigen oder konzentrieren wir uns auf eine effektive und umfassende Grundmusikalisierung der Schülerinnen und Schüler?

2. Welche konkreten didaktischen Dimensionen und Zielvorstellungen soll allgemeinbildenden Musikunterricht bestimmen? Inwieweit geht es dabei
  - um die Hervorbringung eines musikalisierten Menschen (Wilfried Gruhn: „Lernziel Musik“)?
  - um die Befähigung musikalisch und musikbezogenen mündig zu handeln (Hermann-Josef Kaiser: „Verständige Musikpraxis“)?
  - um die Nützlichkeit von Prozessen und Ergebnissen musikalischen Lernens für andere Bereiche von Bildung und Erziehung (Hans Günther Bastian: „Musik macht schlau“)?
  - um die Vermittlung von Werten (Otto Schily: Musikunterricht als präventive Sozialarbeit).
3. (Wie) kann Musikunterricht auf der Basis eines „aufbauend“ gestalteten Curriculums konzipiert werden? Welche Rolle spielen dabei fachlicher Progression und Systematik sowie Kontinuität und Nachhaltigkeit von Lernerfahrungen? Welche Chancen und Gefahren stecken in der Tendenz zu Standardisierung und Messbarkeit (Evaluation)?

## II. „All inclusive“-Unterricht oder Profilklassen?

Den Vertretern eines Profilklassen-Konzeptes (Dr. Ralf Schnitzer/Hans-Ullrich Gallus) stellt sich diese Frage so nicht. Profilklassen (Bläser-/Streicherklassen, Chorklassen) beanspruchen für sich musikalisch allgemeinbildend wirksam zu sein. Hier bedarf es der Differenzierung im Detail statt eines Pauschalurteils: Welche Rolle spielen in den Profilklassen die jeweils anderen (z.B. auf Musikhören, musikhistorische Wissen etc.) bezogenen Praxen? Inwieweit bedeutet die Konzentration auf instrumentale und/oder vokale Praxis implizit ein Primat der Ausbildung spezifischer (z.B. psychomotorischer) Fertigkeiten? Inwieweit ist in Profilklassen auch eine (lernfördernde) Pluralität von Lernformen möglich und sinnvoll? Inwieweit erfordert oder befördert das gewählte Profil eine musikalisch-stilistische Einengung?

Darum muss man jeweils im Einzelfall ringen:

Einerseits: Ermöglicht eine Reduzierung von Aspekten und Verhaltensweisen, die ein Profilklassenprinzip in der Regel mit sich bringt, zugleich Verstärkung von „Nachhaltigkeit“ (in diesen Bereichen)? Trägt ein Profilunterricht nicht eventuell mehr zur kulturellen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei als die (äußere?) Vielgestaltigkeit des Regelunterrichts, in dem nichts „wirklich“ gelernt werden kann?

Andererseits: Droht nicht eine „curriculare Verselbständigung“ oder gar eine veritable Abkoppelung von den in Richtlinien und Lehrplänen formulierten Bildungsansprüchen, wenn einzelne musikbezogene Verhaltensweisen herausgelöst werden oder Fragen der didaktische Dimensionierung „privatisiert“ werden (z.B. dadurch, dass durch die Musikindustrie entwickelte Konzepte und Inhalte übernommen werden)?

Will man die Multiperspektivität des Faches sowie die Vielgestaltigkeit musikalischer und musikbezogener Praxen explizit zur bildungspolitischen Leitlinie machen, dann bedarf es für die didaktische Dimensionierung weiterer Kriterien. Bildungstheoretisch

argumentierend (etwa im Sinne von Klafkis kategorialen Bildungsbegriff) müssen dann Schnittpunkte gefunden werden, in denen beispielsweise der mediale Aspekt von Musik sowie Fragen der Interkulturalität/Transkulturalität, der Ästhetik populärer Musik und der kulturhistorischen Bedeutung von Musik etc. aufeinander zu beziehen sind.

Dies mag vielleicht so wirken, als ob die Gegenüberstellung von „All inclusive“-Unterricht und Profilklassen eine Entscheidung zwischen Kopf und Körper impliziert. Ein in die Breite angelegtes didaktisches Konzept ist nicht zwangsläufig sprachlastig (wobei die man musikbezogene Verbalisierungsfähigkeit als wichtiges Ziel des Musikunterrichts nicht aus den Augen verlieren sollte). Musik und Bewegung, Musik in Verbindung mit anderen Künsten, Komposition und Improvisation und spezifische Formen des Klassenmusizierens und natürlich der vokalen Praxis sind keineswegs suspendiert, sondern gehören zur Vielgestaltigkeit des Faches und der fachbezogenen Umgangsweisen hinzu. Hier stellt sich gleichwohl die Frage nach der konzeptionellen Verbindung, der Machbarkeit und natürlich auch der Qualität.

Die erste Leitfrage führt zu einer didaktischen Gretchenfrage besonderer Grundsätzlichkeit: Was bildet das Fach Musik eigentlich „fachlich“ ab? Musiktheorie? Instrumental- bzw. Vokalpädagogik? Musikwissenschaft? Lehrpläne suggerieren zumeist, dass es sich offenkundig um ein jeweils unterschiedlich austariertes Mischungsverhältnis handelt – wobei die konkreten Schnittstellen zwischen den Bezugswissenschaften zumeist mehr oder weniger ungeklärt bleiben. Zugleich wird offenkundig und unausgesprochen eine Überfrachtung mit Anforderungen an das Wissen und Können der Schülerinnen in Kauf genommen. Bedeutet diese seit Leo Kestenbergs Reformen angelegte strukturelle Unschärfe dessen, was Musikunterricht „fachlich“ sein soll, also ein Plädoyer für den Profilverricht? Aus meiner Sicht bieten sich zwei Lesarten an: Zum einen muss der Profilverricht die Breite des Faches didaktisch und methodisch reflektieren, darauf reagieren und nach Möglichkeit von Fall zu Fall auch integrieren – denn Musikmachen ist für einen allgemeinbildenden Musikunterricht einfach zu wenig. Zum anderen muss ein primär auf Hören und Verstehen von Musik und ihres kulturhistorischen Kontextes gerichtetes Bildungsdenken die unmittelbare Erfahrung musikalischen Tuns integrieren und dafür Raum schaffen. Idealerweise entstehen Mischformen, die durch die Integration von Projektprinzipien in den Klassenunterricht, durch die Kooperation mit der außerschulischen Musikpädagogik und durch eine Verbindung des Regelunterrichts mit einer lebendigen Ensemblearbeit gekennzeichnet sind.

### III. Ziele allgemeinbildenden Musikunterrichts

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Profilverricht (Vokal- und Instrumentalklassen) wird immer wieder der „musikalisierte Mensch“ als musikpädagogisches Leitbild beschrieben. Wenn man sich der (Grund-)Musikalisierung des Menschen verschreibt, dann bedeutet dies in der Tat, dass so gut wie alle pädagogischen und didaktischen Bemühungen auf die Realisierung unmittelbarer musikalischer Handlungskompetenz gerichtet sein müssen. Kurzum: im Zentrum dieser Musiklernkonzeption stehen die Entwicklung eines (inneren) Hörens, die Ausbildung der rhythmisch-metrischen Koordination, psychomotorisches Training (vokal und/oder instrumental) – also prinzipiell alle auf Audiation und instrumentale und vokale Reproduktion von Musik gerichteten mentalen und handlungsbezogenen Abläufe. Ob

„Musikalisierung“ ein sowohl hinreichendes als auch realistisches Ziel für den allgemeinbildenden Musikunterricht ist, muss hier offen bleiben. Zu fragen wäre aber, ob in Bezug auf die angestrebte Musikalisierung nicht auch Teilaspekte realisiert werden könnten. Vermutlich ist der „musikalisierte Mensch“ als Ergebnis allgemein bildenden Musikunterrichts unrealistisch. Suspendiert dies den Musikunterricht davon, Musikalisierungserfahrungen grundsätzlich zu ermöglichen? Und wie könnte eine solche im engeren Sinn musikalische „Teilkompetenz“ aussehen?

Das Ziel musikbezogener Mündigkeit wiederum erscheint einerseits realistischer, allerdings paradoxerweise auch weniger konkret als das Musikalisierungsziel. Die Publikumsforschung<sup>2</sup> zeigt uns auf, in welcher Geschwindigkeit Konzert- und Opernpublika altern. Hier ist Bildungshandeln angezeigt und hier entsteht Raum und Bedarf für die Entwicklung eines kundigen, kulturell selbstbewussten und selbstbestimmten Publikums, das informiert und kulturell erfahren sowohl mit den Ritualen kollektiven Hörens vertraut ist als auch in der Auswahl seines persönlichen Kulturprogramms souverän ist. Für mich persönlich ist diese Vision auch geprägt von der Momentaufnahme eines Konsumenten, der im Radio oder im Fernsehen nicht sofort weiter „zappt“, wenn klassische oder neue Musik ertönt, sondern sich erst einmal (zumindest kurz) darauf einlässt.

Um nicht an einer unrealistischen, weltfernen Überforderung in Hinblick auf einen universellen musikalischen Bildungsanspruch zu scheitern – eine Überforderung, die zugleich gefährdet ist, die konkreten kulturellen Bedürfnisse der Menschen zu ignorieren oder gar gleichzuschalten – plädiere ich dafür, Mündigkeit nicht mit kulturellem Wissen und Können „per se“ gleichzusetzen, wie es etwa die Verfechter eines Bildungskanons einfordern. Ein auf Mündigkeit bezogener Musikunterricht muss m.E. vor allem dafür Sorge tragen, dass musikalische Bildungserfahrungen sich an den jeweiligen kulturellen Biografien der Schülerinnen und Schüler orientieren. Dies bedeutet keineswegs eine Plädoyer beispielsweise für eine „Popmusikdidaktik“ im anbietenden Sinn. Geradezu im Gegenteil muss es um die Ermöglichung von neuen (!) musikalischen Erfahrungen gehen. Gleichwohl kann ein solches Lernen – wie im Übrigen jedes Lernen in der Schule – nur gelingen, wenn es für die Schülerinnen und Schüler anschlussfähig ist und zu Selbsttätigkeit herausfordert.

Die Vorstellung einer Musikerziehung als Vehikel für universelle Schlüsselkompetenzen hat seit der Veröffentlichung der Bastian-Studie Konjunktur. Ob es um die Steigerung von Konzentrationsfähigkeit, um die Entwicklung von sozialem Verantwortungsbewusstsein oder gar um die Verbesserung von Lernleistungen in andere Fächern geht – seit Bastian scheint der Slogan „Musik macht schlau“ zur musikpolitischen Allzweckwaffe geworden zu sein. Es ist hier nicht der Ort, die forschungsmethodischen Probleme dieser oder andere Studien näher zu beleuchten oder die bildungspolitische Wirksamkeit dieser Untersuchung zu bewerten. Es geht vielmehr darum, kritisch zu hinterfragen, ob die Funktionalisierung von Musik(-erziehung) für etwas anderes als für sich selbst nicht fragwürdig ist. Dr. Bert Gerhardt hat in der Diskussion m. E. sehr zurecht darauf hingewiesen, dass Musik ihren Lebenssinn in sich trage und daher eine Konzentration auf den Transfer-Gedanken letztlich müßig, wenn nicht sogar fachdidaktisch und fachpolitisch widersinnig sei. In diesem Sinne möchte ich auch plädieren. Versteht man Musik als spezifischen Modus

<sup>2</sup> Vgl. z.B. Hans Neuhoff: „Die Altersstruktur von Konzertpublika. Querschnitte und Längsschnitte in kultursoziologischer Analyse“, in: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum 95, S. 17-36. Siehe auch: Wissenschaftsseite der Musikwissenschaft an der TU Berlin ([www.muwi.tu-berlin.de/wi](http://www.muwi.tu-berlin.de/wi)).

der Welterfahrung, dann trägt Musik in gewisser Weise den „Transfer“ bereits in sich: Differenzierung der Wahrnehmung, Körpererfahrung, die Entwicklung innerer und äußerer Haltungen, Zuhören und Kommunizieren sind Elemente eines (nicht nur) musikbezogenen Lebens. Je mehr wir den Anschluss der Musik an die „Welt“ propagieren und leben, um so mehr wird Musik auch im Leben der Schülerinnen und Schüler ein „Lebensmittel“ sein können. Dies ist auch ein Plädoyer dafür, statt einem diffusen Transferdenken nachzuhängen, immer wieder auch für die Öffnung von Fachgrenzen einzutreten – Musik in einem sehr unmittelbaren Sinn als „Musik im Leben“ zu betreiben. Hartmut von Hentig hat wiederholt darauf hingewiesen, dass die Welt nun einmal nicht in Schulfächer eingeteilt ist.

Damit bewegen wir uns bereits ganz nahe an der Frage, ob Musikunterricht nicht auch oder vor allem Werteerziehung bedeutet. Was verstehen wir unter Werten? Befinden wir uns mit der Eröffnung der Wertedebatte – wie Herbert Schifflers es formuliert hat – nicht bereits auf dem Weg zur „Glaubenserziehung“? Bedeutet dies nicht eine Rückkehr zu einem voraufklärerischen musischen Erziehungsgedanken, der Erziehung durch Musik im Sinn hat (statt Lernen an Musik zu befördern, wie es Heinz Anholz einmal gefordert hat)? Jede didaktische Entscheidung ist bereits eine Werteentscheidung, ein Werteneutralismus ist also überhaupt nicht möglich. Allerdings sollte Wertbezogenheit offen gelegt werden und nicht quasi subkutan (über die „Inhalte“) erfolgen. Auch vom Handlungsfeld Therapie hat sich Musikunterricht m. E. grundsätzlich fernzuhalten. Wie sind keine Therapeuten (und haben diesen Beruf auch nicht gelernt), und die Schule ist ein Ort der Bildung (und nicht der Heilung). Die Forderung nach Werteorientierung bahnt sich zudem nicht selten unter kulturpessimistischen Vorzeichen an. Nun wird der Niedergang von Kultur bekanntlich schon beklagt, seitdem es Kultur gibt. Kultur bedeutet aber Veränderung und Vielfalt, nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern auch hinsichtlich der Präsentations- und Aneignungsformen. Auch darauf haben wir Musikpädagogen uns in unseren eigenen Werthaltungen einzustellen.

#### **IV. „Aufbauender“ Musikunterricht. (Musik-)Lernen als Kontinuitätserfahrung**

Dieser Fragenkomplex berührt die Frage der didaktisch-methodischen Gesamtkonzeption von Musikunterricht und damit verbunden Fragen der Standardisierung, der Nachhaltigkeit und der Messbarkeit schulischer Lernergebnisse.

Die „Aufbau“-Metapher hat in jüngerer Zeit durch das Konzept „aufbauenden Musikunterrichts“ nach Gies/Jank/Nimczik/Bähr eine konzeptionelle Konkretisierung erfahren, auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden soll. Ganz generell berührt die Forderung nach „aufbauendem“ Musikunterricht die Frage nach der Fachsystematik (was soll eigentlich wie aufgebaut werden?). Diese Frage wird häufig auf die Elemente des Musikalisierungskonzeptes (s.o.) bezogen bzw. anhand des Musiklernkonzeptes von Gruhn u. a. konkretisiert (so wie es im Prinzip auch Werner Jank u. a. tun). Dazu hat sich in unserem Kreis insbesondere François Förstel kritisch geäußert, indem er auf das Spezifische der aus ästhetischen Inszenierungen gewonnenen Erfahrungen (zum Beispiel in Schulprojekten) hingewiesen hat.

Man könnte sagen, dass „aufbauende“ Konzepte eine stärkere Affinität zu Profilunterricht haben, zum einen, weil jener stärker auf Musikalisierung angelegt ist, und zum anderen,

weil Profilunterricht sich – mehr als „All inclusive“-Unterricht – eine Fachsystematik „gibt“ bzw. eine solche abbildet (zum Beispiel in instrumentalpädagogischer Hinsicht).

Schließen sich offene musikalische Bildungskonzepte und die Idee des „Aufbauenden“ daher grundsätzlich aus? Oder anders gefragt: Sollte nicht jeder Unterricht aufbauend sein im Sinne einer über die einzelne Unterrichtsstunde hinausgehenden didaktischen Intention bzw. einer Anschlussfähigkeit an zuvor Gelerntem?

Da der Aufbau-Terminus durch das Konzept „aufbauenden Musikunterrichts“ mehr oder weniger festgelegt ist, bevorzuge ich im Sinne John Deweys den Begriff „Kontinuität“. In Deweys Denken bedeutet Lernen Wachstum („growth“), wobei hier nicht etwa in Analogie zur Botanik die „Zucht“ oder „Veredelung“ eines „Triebes“ bis zur Perfektion gemeint ist, sondern die basale, mäandernde Orientierung an Erfahrungen („experiences“) der Schülerinnen und Schüler. Es geht darum einen jeweils sinnvollen Aufbau zu ermöglichen und zu begleiten, der Selbstthätigkeit freisetzt (ich verwende den Begriff hier einmal ganz bewusst in der Humboldt'schen Orthografie) und neue Fragen generiert (Näheres dazu in der eingangs erwähnten Schrift von Stefan Orgass und von mir).

Standards können daher nur Minimalstandards sein – und ebenso wichtig: Prozessstandards –, die sich die Qualität von Lernprozessen (und zwar von Lernprozessen und nicht nur von Lehrerhandeln) zum Thema machen. Aber natürlich bedarf es auch inhaltlicher, materialer Standards. Hier plädiere ich für die umsichtige Formulierung von wohldurchdachten Mindeststandards, die Raum lassen für Vertiefungen. Das Kerncurriculum für den Musikunterricht an Grundschulen, wie es in Niedersachsen entwickelt wurde, hat m. E. die richtige Kontur. Dort werden inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzbereiche formuliert und auf einander bezogen.<sup>3</sup>

Über Nachhaltigkeit von Musikunterricht wissen wir im Grunde nichts. Auch wenn „Nachhaltigkeit“ im Sinne einer grundlegenden, spätere Bildungserfahrungen erst sinnvoll ermöglichenden musikalischen „Propädeutik“ gerade von den Vertretern des aufbauenden Musikunterrichts bzw. von den Protagonisten des Profilunterrichts immer wieder ins Feld geführt wird, so ist diese Prognose durch Unterrichtsforschung keinesfalls belegt (aber auch nicht das Gegenteil). Dies liegt zum einen am Mangel empirischer Unterrichtsforschung, zum anderen aber auch daran, dass die Einflussfaktoren für die Bestimmung von Langzeitwirkungen von Unterricht extrem heterogen sind, so dass Messungen problematisch sind (dies ist eines der Probleme, die in der wissenschaftlichen Diskussion über die Bastian-Studie herausgestellt wurden). Zudem kann es ja in Bezug auf den Aspekt Nachhaltigkeit nicht nur um eine reine quantitative Bestimmung von Unterrichtsstunden und Stoffvolumen gehen, sondern auch und vor allem um die Qualität von Unterricht.

Hier sei – im Anschluss an John Dewey und Wolfgang Klafki – nur ganz vorsichtig eine Definition von Nachhaltigkeit versucht. Wenn Nachhaltigkeit Zukunftsfähigkeit bedeutet, so muss (Musik-)Unterricht vor allem den Erwerb von „intelligentem Wissen“ ermöglichen. Zukunftsfähigkeit bedeutet aber nicht das Anhäufen eines virtuellen Zukunftswissens (wie sollen wir heute wissen, was wir morgen wissen müssen?), sondern die grundlegende Auseinandersetzung mit Gegenwartsproblemen. Dies bedeutet in der Konsequenz auch

<sup>3</sup> Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4: Musik, Unidruck Hannover 2006, <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/>

eine starke Individualisierung des Lernens, da Individuen nun mal nur selbst lernen können und Fragen als für sich bedeutsam entdecken müssen, um in ihnen Potenzial für zukünftiges Handeln entnehmen zu können. „Wir wollen Individualität“, hat Kollege Gerhardt hier gesagt. Ich unterstütze dies nachdrücklich, weil nur so intelligentes Wissen entstehen kann. Musikunterricht muss also tatsächlich Schülerorientierung (wieder) ernst nehmen, freilich nicht im Sinne äußerlicher Kundenorientierung und Bedürfnisorientierung, sondern im Sinne der Evozierung und der Entwicklung bedeutsamer Fragen und damit verbunden der Optimierung von Lernarrangements.

## V. Zusammenfassende Perspektiven

- Artenvielfalt des Musikunterrichts ist nicht nur im „bildungsökologischen“ Sinn erhaltenswert, sondern für die Wirksamkeit musikalischer Bildung zwingend. Das persönliche Profil der Lehrenden bildet ein zentrales Element gelingenden Unterrichts. In der Entwicklung und Stärkung persönlicher Profile sehe ich im Übrigen auch eine wichtige Aufgabe für die Lehrerbildung.
- Wir brauchen verbindliche Mindeststandards sowie Beispiele gelungener Praxis. Hier besteht eine wichtige Aufgabe für die Fort- und Weiterbildung. Diese muss sich verstärkt um die Propagierung und Implementierung von Standards als auch hinsichtlich der Verbreitung von Praxisbeispielen kümmern.
- Inhaltliche Mindeststandards sollten nicht unabhängig von Prozessionsstandards diskutiert werden, da ansonsten die Gefahr einer rein materialen Kanonisierung von Wissen droht.
- Gleichwohl braucht es einen dynamisch (!) angelegten Kanon im Sinne eines lebendigen Reservoirs gelungener Praxis und eine ebenso dynamische Diskussion über Bewahrenswertes und Innovatives im Kosmos unseres kulturellen Gedächtnisses.
- Profilunterricht und allgemeinbildender („all inclusive“) Musikunterricht bilden im günstigen Fall zwei Seiten derselben Medaille. Dies geschieht dann, wenn die Profile im eingangs genannten Sinn „stimmig“ sind und „kulturpädagogisch“ über die Vermittlung isolierter musikalischer Fertigkeiten hinausweisen. Umgekehrt kann und soll im Regelunterricht nicht einfach „alles“ gemacht werden. Vielmehr müssen auch hier Profile geschärft und gefördert werden.
- Die Nahtstelle zwischen schulischer und außerschulischer Musikausbildung ist durchlässiger geworden. Diese bietet viele Chancen, aber eben auch durchaus Gefahren, da zuweilen „musikantisches“ Nützlichkeitsdenken (zum Beispiel in Hinblick auf die Propagierung von Bläserklassen) und musikalischer Bildungsanspruch in Wettbewerb zueinander treten.
- Ungeachtet von Artenvielfalt und Profilbildung sollten wir gleichzeitig an der bildungspolitischen Errungenschaft eines allgemeinbildenden Musikunterrichts im Sinne eines Musikunterrichts für alle festhalten, was aber gerade nicht bedeutet, dass alle den gleichen Musikunterricht brauchen.