

hilfe solcher thematischer Inselketten z.B. inhaltliche Kontinuität zu erreichen. Der Unterricht reiht verschiedene Themen aneinander, aber ihr innerer Zusammenhang und letztlich die Ziele bleiben oft unklar.

Bis heute gilt, was THOMAS OTT schon vor knapp 20 Jahre feststellte (→ These 4.4): Der musikdidaktische Pluralismus blieb theoretisch unbewältigt. Die beeindruckende Vielfalt musikdidaktischer Denkansätze birgt deshalb die Gefahr einer gewissen Orientierungslosigkeit und Beliebigkeit: Musikunterricht, gleich welches Konzept er verfolgt, könnte immer auch ganz anders sein. Möglicherweise trägt der musikdidaktische Pluralismus so, als ein Faktor neben anderen, unbeabsichtigt zur bildungs- und schulpolitischen Schwächung des Schulfachs Musik und seiner Existenz in den schulischen Stundentafeln bei – gerade weil er dem Musikunterricht eine Fülle neuer inhaltlicher und methodischer Möglichkeiten erschlossen hat. Wir dürfen nicht die Augen davor verschließen, dass Musikunterricht in den letzten Jahren in der Stundentafel an Gewicht verloren hat, die Anteile von Unterrichtsausfällen und fachfremd erteiltem Unterricht sich eher vergrößern, eine erhebliche Zahl der Schüler Musik abwählt und das Fach Musik immer öfter in Fächerverbänden verschwindet. In einer solchen Situation ist es fachpolitisch sinnvoll, anstatt auf die pluralistische Fülle der Möglichkeiten zu verweisen, dem Musikunterricht klare Konturen zu geben.

In diese Richtung deuten einige Entwicklungen der letzten etwa zehn Jahre: Mittlerweile liegen Publikationen vor, die sich nicht mehr nur als Konzepte für verschiedene Teilaspekte des Musikunterrichts verstehen, sondern Grundzüge für umfassende musikdidaktische Modelle skizzieren – auch wenn sie bislang nicht vollständig ausgearbeitet sind (zur Verwendung der Begriffe „musikdidaktische Modelle“, Konzeptionen und Konzepte → Kap. 1.7). Vor allem sind dies Ansätze zu konstruktivistischen musikdidaktischen Modellen (→ Kap. 4.4) und zum Modell eines Aufbauenden Musikunterrichts (→ Kap. 5 und 6). Eine Zukunftsaufgabe wird es sein, vor dem Hintergrund der Erfahrung des musikdidaktischen Pluralismus die musikalisch-kulturelle Selbstbestimmung der Schüler, aber auch der Lehrer, von vornherein in das Zentrum der Entwicklung musikdidaktischer Modelle zu stellen.

5 Ausgangspunkte

5.1 Jugend und Kultur

„Jugend gibt es nur im Plural“ – so überschrieb schon 1990 ECKART LIEBAU einen Aufsatz in der Zeitschrift „Pädagogik“ (LIEBAU 1990; vgl. musikbezogen BEHNE 1986). Die soziale, kulturelle, regionale und ökonomische Ausdifferenzierung in unserer modernen Industriegesellschaft hat zu einer Vielfalt von Lebensverhältnissen und -formen in der Familie, im Arbeitsleben sowie in Freizeit und Jugendkultur geführt. Dieser Pluralisierung der Lebensverhältnisse entspricht die Individualisierung der Lebensverläufe, die die Bindungen des Einzelnen zu seiner sozialen Umwelt lockert und für manche mit dem Verlust an Sicherheiten einhergeht.

Diese Individualisierung ist kein Ablauf, in den man irgendwie hineingestellt ist, sondern ein Prozess der aktiven Ausgestaltung des eigenen Lebens (vgl. BAACKE 1998 b, 41–43). Das gilt auch für den Umgang Jugendlicher mit Musik und Medien, den Kulturforscher beschreiben „als einen bewussten Selektionsvorgang mit hoher Entscheidungskompetenz anhand der Kategorien ‚kaufen‘, ‚interpretieren‘ und ‚selber machen‘“ (SABINE VOGT 2004, 3). Solche kompetenten Auswahlentscheidungen betreffen z.B.

- ☒ das Überspielen von Lieblingsmusik auf individuell zusammengestellte Tonträger,
- ☒ autodidaktisches Musizieren auf dem Keyboard, dem Drumset oder mit dem PC, vielleicht mit Unterstützung eines auf Youtube gefundenen Tutorials,
- ☒ die Entscheidung, am Ende der schulischen Bläserklasse nach Klasse 6 den Trompetenunterricht an der Musikschule fortzusetzen oder nicht,

Abz. 5.4 „DEN Umgang mit DER Musik und DEN Medien durch DIE Jugendlichen gibt es nicht“ (SABINE VOGT 2004, 6).

- szenisches Imitieren und Interpretieren von Stars, „Luftgitarre“ spielen,
- Platten sammeln und privat als DJ auflegen,
- die Entscheidung; beim örtlichen Blasmusikverein oder Posaunenchor Mitglied zu bleiben oder nicht,
- Hören, Mitsingen, Tanzen allein oder in Gruppen,
- das Teilen von Musik-Videos über Online-Communities.

KAISER (1995 b, 24) spricht von „musikalischer Gebrauchspraxis“, in der „das Musikmachen, das Hören und Spielen von Musik, das Darüber-Reden usf. persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt ist“ (→ S. 89f.).

Grenzüberschreitungen

Die musikalischen Gebrauchspraxen Jugendlicher entstehen und verändern sich einerseits durch die individuellen Auswahl- und Entscheidungsprozesse, andererseits im sozialen Zusammenhang der Peergroups und der Teilhabe des Einzelnen bzw. der Gruppen an (musikalischen) Jugendkulturen. Medien, Konsum und Freizeit halten „Erlebnisprovinzen“ bereit,

„in deren Vielfalt er [der Jugendliche; W. J.] sich seine Identität, auch im Wechsel über Grenzen, zusammenbauen kann. Wer sich als Punk stilisiert, muss dies nicht auf Dauer tun; ... Die Gruppen der Gleichaltrigen als jugendkulturelles Zentrum werden damit zum zentralen Territorium, das, beherrscht und gekennzeichnet durch die Ausdrucksinsignien der Pop-Kultur, reichhaltige Möglichkeiten bietet, die eigene biographische Steuerung an immer neuen Möglichkeiten zu messen und das Ich abwechselnd in unterschiedlichen Feldern des Pop-Territoriums zu verorten.“ (BAACK 1998 b, 42)

Die jugendkulturellen Territorien sind weit gefächert. Sie umfassen Pop und Elektronische Musik ebenso wie die Welten des Wettbewerbs „Jugend musiziert“, der Posaunen-, Kinder- und Kirchenchöre, des Abonnement-Konzerts, der Jugendblasorchester, Musikschulen usw. Jugendliche sind Grenzgänger und viele können zwischen verschiedenen Territorien wechseln. Andere haben aber auch schon gegen Ende der Grundschulzeit ihre Territorien mit Barrikaden gesichert (vgl. SCHELLBERG/GEMBRIS 2004).

Empirisch lässt sich musikbezogen eine zunehmende Verbreitung der Grenzgänger-Haltung feststellen. Daraus lässt sich schließen, dass die früheren Klischees (z.B. Kunstmusik und Jazz für die obere Mittelschicht, Punk und Rock für die unteren sozialen Schichten) weniger „stimmen“ denn je: Individuelle Musikvorlieben eines Menschen sind zwar empirisch nachweisbar mit verschiedensten Aspekten des individuellen Lebensstils verknüpft (vgl. etwa NORTH/HARGREAVES 2007 a, b und c), aber kein starker Indikator mehr für die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht. Jedoch ist das nur die halbe Wahrheit.

Unter Verweis auf Forschungen von RICHARD PETERSON beschreibt MICHAEL PARZER die musikalischen „Omnivores“ („Allesfresser“) der sozial höheren Schichten mit einem grenzüberschreitend breit gefächerten Musikgeschmack und die eher bildungsfernen „Univores“, die musikalisch eher bei der schmalen Kost einer Stilrichtung bleiben. Auf dieser Grundlage lautet heute die These,

„dass sich gesellschaftliche Gruppen nicht mehr primär dadurch unterscheiden, an welchen, sondern an wie vielen unterschiedlichen Genres sie Gefallen finden.“ (PARZER 2011 b, 20; vgl. auch BERLI 2010)

These 5.2 Musikunterricht soll den Schülern Übergänge und Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien ermöglichen.

Es liegt nahe, als Konsequenz These 5.2 zu formulieren (vgl. jedoch unsere Fußnote 11, → S. 106).

Selbstinszenierung

Solche Verbindungen zum „Lifestyle“ und solche Grenzüberschreitungen sind wesentliche Elemente dessen, was wir vorhin als musikalische Gebrauchspraxis bezeichnet haben. Musikalische Gebrauchspraxis ist eine „Praxis, in der sich das Subjekt selbst erzeugt“. ¹ So vollziehen Kinder und Jugendliche ihre „musikalische Selbstsozialisation“ (vgl. MÜLLER 1998, 58) und werden zu Teilhabern musikalischer Jugendkulturen: Sie nehmen Identitätsangebote an oder verwerfen sie, sie übernehmen zeitweise Lebensstile und die ihnen entsprechenden kulturellen Symbole und sie „konstruieren“ so ihre eigene musikalische Identität (vgl. dazu ausführlich → S. 100–103). Die These von der Jugend „nur im Plural“ weist uns darauf hin, dass dabei die individuellen Unterschiede mindestens genau so wichtig sind wie das, was alle gemeinsam haben.

Die eigene musikalisch-kulturelle Identität ist eine sehr private Sache, und nicht alle Jugendlichen würden darüber außerhalb der intimen Öffentlichkeit ihrer Clique oder ihrer Internet-Community reden – schon gar nicht in der Schule. ² Deshalb kann der Versuch, das Thema direkt anzusprechen, auf Widerstand stoßen. Wir müssen akzeptieren, dass die außerschulischen Prozesse der Selbstsozialisation und Identitätsentwicklung für Jugendliche in der Regel viel wichtiger und nachhaltiger sind als Schule (oder gar ein einzelnes Schulfach) es sein kann. Deshalb sollten wir nicht versuchen, in Konkurrenz zu den Prozessen der Kulturerschließung zu treten, in denen die Jugendlichen außer-

¹ Diese Formulierung, die SANDERS (2002, 34) auf Hip-Hop bezog, lässt sich u.E. verallgemeinern. Zum bildungstheoretischen Kontext vgl. S. 89f.

² Wie wichtig die Kommunikation von Menschen (nicht nur von Jugendlichen) über Musik im Internet mittlerweile geworden ist, zeigt die kultursoziologische Untersuchung von Online-Foren nach Aussagen über und Wertungen von Musik, die PARZER (2011 a) vorgelegt hat.

halb der Schule in ihren alltäglichen musikalischen Gebrauchspraxen stehen. Mindestens indirekt ist aber die musikkulturelle Identität eines jeden immer präsent, denn sie prägt die „öffentliche Selbstinszenierung von Jugendlichen“ mit – auch in der Schule. „Jugendkultur [ist] in der Schule zugleich zu Hause ... und eben auch nicht“ (SANDERS 2002, 32). Gerade deshalb ist es sinnvoll,

These 5.3 Musikunterricht muss sich auf die musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler beziehen und sie ermutigen, das Besondere ihrer individuellen musikalisch-kulturellen Identität auch in der Schule zum Ausdruck zu bringen.

dem „Aushandeln“ der musikalischen Identitäten der Schüler (→ These 6.3, S. 103) in der Schule Raum zu geben. Das Öffentlich-Machen der eigenen musikalisch-kulturellen Identität lässt sich zwar nicht anordnen, aber der Unterricht soll Handlungs- und Erfahrungsräume schaffen, die es unterstützen (vgl. VOGT/GERARDS 2007). These 5.3 ist dann eine notwendige Konsequenz.

5.2 Begabung und Entwicklung

Musikalische Begabung

Wir können von drei Einsichten ausgehen:

- Soweit wir wissen, ist Musik „ein Bestandteil der biologischen und kulturellen Evolution des Menschen und als solcher ein selbstverständlicher Gebrauchsgegenstand“ (KLEINEN 2003, 73; vgl. SPITZER 2002, 361–378; LEHMANN 2010).
- Grundsätzlich gehört zur Ausstattung eines jeden gesunden Menschen ein gewisses, individuell allerdings unterschiedliches Maß an Musikalität.
- Diese Grundausrüstung liefert die Basis dafür, dass jeder Mensch prinzipiell musikalisch „bildungsfähig“ ist.

Musikalität lässt sich nur indirekt aus der Beobachtung musikbezogener Verhaltensweisen erschließen – sie ist ein „theoretisches Konstrukt“.³ Einigermaßen verlässlich wissen wir über sie (vgl. GEMBRIS 1998; KLEINEN 2003, 73–150; KRAEMER 2004, 298–326):

- Musikalische Begabung ist kein statisches, unveränderbares Persönlichkeitsmerkmal, sondern bewegt sich dynamisch im Wechselspiel von genetischem Potenzial, Umwelteinflüssen und individueller Selbstbestimmung.
- Sie äußert sich in verschiedenen Kulturen auf verschiedene Weise. Nicht jeder herausragende Konzertpianist wäre auch als Pop-Keyboarder erfolg-

³ „Musikalische Begabung“ und „Musikalität“ werden weitgehend in gleicher Bedeutung verwendet. Insgesamt sind diese und ähnliche Begriffe auch in der Wissenschaft nicht einheitlich definiert (vgl. KLEINEN 2003, 75; GEMBRIS 1998, 65–86).

reich oder hätte, wäre er im Senegal aufgewachsen, dort das Zeug zum Meistertrommler. Auch historisch verändert sich das Verständnis von Musikalität.

- Es gibt nicht „musikalische Begabung“ an sich, sondern sie besteht aus einer Fülle von Einzelaspekten, die von Mensch zu Mensch in ganz unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle spielen: Aspekte der (Selbst-)Wahrnehmung (z. B. Intonationsgenauigkeit), der Verarbeitung (z. B. Beurteilung der Tonqualität), des Gedächtnisses, der Motorik, der Physiologie.

Aspekte von Musikalität

Ausgeprägte Musikalität geht – entgegen verbreiteter Meinung – nicht notwendig mit hoher Intelligenz einher (vgl. GEMBRIS 1998, 129–133). Schlagzeilen wie „Musik macht klug“ konnten in der zugrunde liegenden empirischen Studie (BASTIAN 2000, v. a. 260–294) denn auch nicht so eindeutig nachgewiesen werden, wie es die Medien zum Teil darstellten.

Aktuelle Begabungstheorien gehen davon aus, dass jeder Mensch mit einer großen Bandbreite an Begabungen geboren wird, die individuell sehr verschiedenen gelagert sein können. Im Zusammenspiel zwischen diesen Begabungen, den Anregungen aus der Umwelt eines Menschen und der Art und Weise, in der er sich diesen Anregungen zuwendet, ergibt sich erst, ob die Begabungen entfaltet werden können oder verkümmern. Die tatsächliche musikalische Leistungsfähigkeit eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt kann deshalb von dem Potenzial, das er ursprünglich mitbrachte, stark abweichen. EDWIN E. GORDON (1997, 42–44)

These 5.4 Jeder Mensch ist musikalisch – aber jeder auf seine Weise.

vermutet aufgrund seiner empirischen Untersuchungen, dass der Grad der musikalischen Begabung bis zu einem Alter von etwa neun Jahren beeinflusst werden kann, dann jedoch weitgehend konstant bleibt – ein Hinweis, der ebenso die Bedeutung des frühen Musiklernens in Familie, Kindergarten und Grundschule bekräftigt, wie die Forschungen zu den Bedingungen und Determinanten der Entwicklung des musikalischen „Selbstkonzepts“, das Menschen von Kindheit an entwickeln (vgl. PFEIFFER 2007; SPYCHIGER 2007; LAMONT 2011).

Deshalb hat jeder – auch und gerade, wer bisher wenig Unterstützung erhielt – das Recht auf musikalische Förderung.

Neben dieser alltäglichen Musikalität eines jeden Menschen gibt es auch die Hochbegabten, deren musikalische Leistungsfähigkeit zur Grundlage einer Spezialisierung zum Berufsmusiker werden kann. Die so genannte Expertiseforschung hat herausgefunden, dass Hochbegabte im Lauf ihres Lebens sehr viel mehr Zeit mit zielgerichtetem Üben am Instrument aufbringen als Musiker, die nicht in diese Gruppe fallen (vgl. zusammenfassend und kritisch GEMBRIS

1998, 157–176). Musikalische Hochbegabung lässt sich daher vermutlich beschreiben als das Resultat des Wechselspiels günstiger Anlagen, förderlicher allgemeiner Bedingungen im Leben eines Menschen und überdurchschnittlich intensivem und qualitätsorientiertem Üben (→ Abb. 5.1).

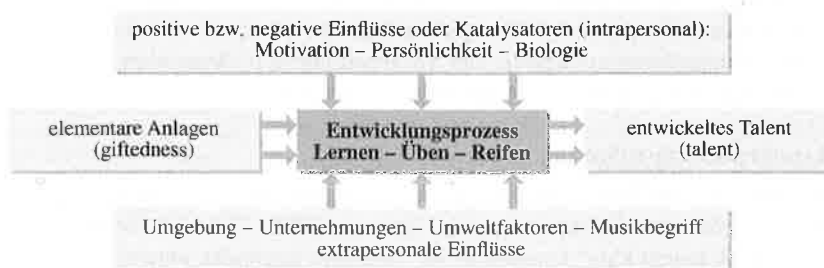


Abb. 5.1: Modell der musikalischen (Hoch-)Begabung (KLEINEN 2003, 76, nach François Gagné: *Giftedness and talent. Reexamining a reexamination of definitions, in: Gifted Child Quarterly 29/3, 1985*).

Musikunterricht an der allgemein bildenden Schule richtet sich an alle Schüler – deshalb kann seine Aufgabe nicht die der Hochbegabtenförderung sein. Die in These 5.5 genannte Aufgabe erfüllt der Unterricht, wenn er musikalische

These 5.5 Musikunterricht in der allgemein bildenden Schule soll das Interesse der Schüler an der Entdeckung und Entfaltung ihrer Musikalität fördern.

Gebrauchssituationen schafft, in denen die Schüler ihre individuelle Musikalität aktivieren können. Er soll sich also nicht nur auf die musikalische Gebrauchspraxis der Schüler beziehen (→ These 5.3, S. 76), sondern ihnen auch selbst die Teilnahme an einer weitergehenden musikalischen Gebrauchspraxis anbieten (→ Kap. 6.2 und 6.3).

Entwicklung musikalischer Fähigkeiten

Die Entwicklungspsychologie versucht, Regelmäßigkeiten in der Entwicklung der Handlungs- und Denkfähigkeit zu entdecken, die allgemein und grundsätzlich für alle Menschen gelten.

Solche Entwicklungsprozesse fallen bei Säuglingen und Kleinkindern besonders auf, weil „das erste Mal“ so häufig vorkommt: das erste Sichumdrehen auf dem Wickeltisch, das erste erkennbar nachgesungene Lied, die erste Fahrradfahrt. Neben der äußerlich sichtbaren Seite des Entwicklungsprozesses gibt es eine auf den ersten Blick nicht sichtbare Seite: Viele Fähigkeiten werden erst mit dem Erreichen eines bestimmten physiologi-

Definition 4 Entwicklungstheorien beschreiben und erklären die Entstehung und Entwicklung des Denkens, Handelns und Fühlens im Verlauf eines Menschenlebens im Wechselspiel zwischen Reifung und Lernen.

schen und psychologischen Entwicklungsstands möglich. Deshalb wird in der Psychologie zwischen dem Lernen und der genetisch gesteuerten „Reifung“ unterschieden (vgl. WEINERT 1998, 19).

Der frühere Streit um die Frage, ob die menschliche Entwicklung vorwiegend genetisch oder vorwiegend durch die Sozialisation vorangetrieben werde, wurde abgelöst durch eine komplexere Sicht: Entwicklung wird verstanden als Ergebnis der wechselseitigen Beziehungen zwischen dem Einzelnen, seiner Umwelt und der jeweils aktuellen Situation, in der der Einzelne einerseits sich in die äußeren Gegebenheiten einpasst, andererseits durch sein Handeln seine Umwelt aktiv seinen Bedürfnissen anpasst („Kognitive Adaptation“). Diese Sichtweise wurde maßgeblich von JEAN PIAGET (1896–1980) beeinflusst. Seine Theorie der kognitiven Entwicklung als Abfolge mehrerer Phasen bzw. Stadien hat bis heute große Ausstrahlungskraft auf die Psychologie und auf andere humanwissenschaftliche Disziplinen (vgl. MILLER 1993, 45–111).

Drei Grundbereiche musikalischen Handelns

Den Kenntnisstand der musikalischen Entwicklungspsychologie hat die Schweizer Psychologin STADLER ELMER (2000, 24 f.) zusammengefasst. Die Entwicklung grundlegender musikalischer Fähigkeiten entfaltet sich im Zusammenspiel von

- ☞ sich in Verbindung mit Musik bzw. Klängen bewegen,
- ☞ Hören und
- ☞ dem Erzeugen und Gestalten von Lauten und Klängen (beim Vokalisieren und später beim Singen; mit Gegenständen und Instrumenten).

☞ „Diesen Aktivitäten: Hören, Vokalisieren, Sich-Bewegen ist gemeinsam, dass sie körperlich sind. D. h., beim Musik-Erleben stehen das Sinnliche und Motorische im Vordergrund.“ (Ebd.; Hervorh. bei STADLER ELMER) ■

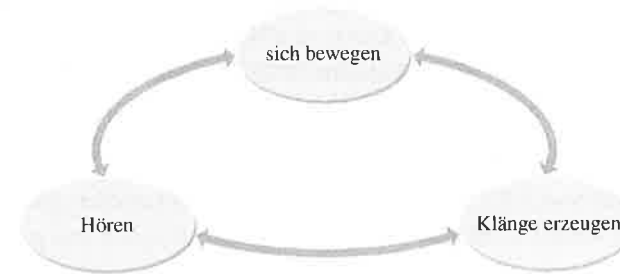


Abb. 5.2: Drei Grundbereiche musikalischen Handelns und ihr Zusammenspiel

These 5.6 Musikalische Lernprozesse sollen vom Zusammenspiel der drei Grundbereiche musikalischen Handelns ausgehen: sich bewegen, Hören und Klänge erzeugen bzw. gestalten.

Diese drei Bereiche des musikalischen Handelns gehören im Kindesalter untrennbar zusammen. Indem ein Kind Klänge und Laute erzeugt und gestaltet, vermittelt es ganz unbewusst und automatisch zwischen seiner (Selbst-)Wahrnehmung und seiner Bewegung. Das Kind übt auf diese Weise die Integration von Sensorik und Motorik (vgl. AMRHEIN 1997, 41).

Ein solches Zusammenspiel ist z.B. möglich

- in der Koordination von Musik und Bewegung beim Tanzen,
- im Üben von Rhythmen mit Body Percussion,
- mit Bewegungsliedern,
- beim Hören von Musik mit Hörhilfen wie grafischer Notation, Zuordnungs- und Puzzle-Spielen u. Ä.,
- im Nachdenken über Musik (ihre Struktur, ihre Wirkung, ...) ausgehend von selbst gestalteter (erfundener, improvisierter, arrangierter) Musik.

5.3 Musik lernen und lehren

Die Überlegung, dass jemand, der Musik unterrichten will, dazu über Kenntnisse zum Musiklernen verfügen und daraus sinnvolle Konsequenzen ziehen können sollte, leuchtet ein. Auf Musik bezogen ergeben sich drei grundlegende Fragen: *Was* wird gelernt, wenn Musik gelernt wird? *Wie* geschieht dies? *Warum* wird Musik gelernt? Die traditionelle Lernpsychologie widmet sich

Definition 5 Die Lerntheorie beschreibt und erklärt das Was, das Wie und das Warum des Lernens.

vorrangig nur einer dieser Fragen: der nach dem *Wie*. Sie ist auch die Leitfrage dieses Abschnitts. Aber erst in Verbindung mit den anderen beiden Fragen, die die Lernpsychologie in einen pädagogischen und didaktischen Zusammenhang rücken, erhalten die Ergebnisse der Lernpsychologie einen Sinn (→ S. 83f.). Denn es gibt kein Lernen „an sich“ – Lernen ist immer ein Lernen „von etwas“ und es geschieht nicht einfach, sondern hat immer einen Grund.

Die Ausgangsthese 5.7 (→ S. 81) geht auf JEAN PIAGET zurück. Sie gilt schon für das Wahrnehmen von Musik:

Zur Rolle des Handelns für das Lernen

Die Ausgangsthese 5.7 (→ S. 81) geht auf JEAN PIAGET zurück. Sie gilt schon für das Wahrnehmen von Musik:

„Die Schallwellen, die die Musik eines Orchesters zu unseren Ohren transportieren, beinhalten keine Empfindung, nur Muster. Nur in einem Gehirn, das diese Muster verarbeiten kann, entstehen bedeutungsvolle Empfindungen.“ (JOURDAIN 1998, 21; Hervorh. im Original)

Was wir hören, sind also nicht objektiv gegebene Wahrnehmungen von Klängen. Es sind vielmehr Ergebnisse komplizierter, zu großen Teilen noch nicht geklärter Verarbeitungsprozesse, die von (Musik-)Psychologen und Neurobiologen als aktive Leistungen beschrieben werden, also als Leistungen, die grundsätzlich mit dem Handeln eines Menschen verknüpft sind. Dies ist zugleich ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für „konstruktivistische“ Theorien des Lernens und Musiklernens (zu konstruktivistisch orientierten Konzeptionen in der Musikdidaktik → Kap. 4.4).

These 5.7 Die Menschen eignen sich die Welt, in der sie leben – ihr Wissen darüber, ihre Erfahrungen, ihre Fähigkeiten und Einstellungen – aktiv an, indem sie in dieser Welt tätig sind, in ihr handeln.

Es gehört zum traditionellen Bestand didaktischen Denkens, dass das Lernen in Institutionen wie der Schule sich am Design natürlich verlaufender Lernprozesse im Leben orientieren sollte. So argumentieren Anhänger kognitiver Repräsentationstheorien ebenso wie solche der so genannten Tätigkeitspsychologie oder anderer psychologischer Schulen, und so wird auch in der Musikdidaktik argumentiert. Diese leitende Idee eines „natürlichen“ Musiklernens wird dabei meist auf irgendeine Weise als aus dem Handeln erwachsend oder mit ihm verknüpft beschrieben (vgl. dazu auch SPYCHIGER 2009):

- Viele Autoren beschreiben Musiklernen als Spirale von Handeln und kognitiver Verarbeitung, die zu neuen Handlungsmöglichkeiten führt usw. Varianten dieser Sichtweise gibt es in sehr unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Ausprägungen:
 - Neuropsychologisch orientierte Modelle argumentieren z.T. sehr rigide (z.B. WILFRIED GRUHN, der den schrittweise nacheinander erfolgenden Aufbau von figuralen, dann formalen und zuletzt symbolischen kognitiven Repräsentationen von Musik fordert – GRUHN 2003 b, 94–100, 117f.).⁴
 - Entwicklungspsychologen sprechen von der „sensorischen Integration“. „Sensorische Integration ist der Prozess des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorischen Inputs), sodass das Gehirn eine brauchbare Körperreaktion und ebenso sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und Gedanken erzeugen kann.“ (AYRES 1998, 47) Sensorische Integration ist also für das Lernen insgesamt und lebenslang wichtig.
 - Bildungstheoretiker argumentieren für offene Modelle (häufig in der Tradition von DEWEY) und schließen motivationale Aspekte ein. HERMANN J. KAISER zum Beispiel zeichnet eine Spiralstruktur des (Musik-)Lernens, in

⁴ Zur problematischen Vielschichtigkeit des Begriffs der „Repräsentation“, die hier nicht diskutiert werden kann, und zur Kritik am Modell von GRUHN vgl. KAISER 2004 b, 20f.; J. VOGT 2004, 55–57.

der Lernhandlungen das Handlungsergebnis immer mehr dem intendierten Ziel annähern. Die Lernhandlungen beschreibt er als „ununterbrochenes Hin- und Herspringen zwischen je einzelner Realisierung und vorgestelltem Handlungsentwurf“ unter Einbeziehung der Erinnerung aus dem Gedächtnis (KAISER 2000, 15).

- Unter anderem aus der Biologie kommt die Beschreibung des Lernens als (semiotischer) Funktionskreis im Bezug von Person und ihrer Umwelt, die SPYCHIGER aufgegriffen und musikpädagogisch weitergedacht hat: Die vier Stationen der Wahrnehmung der Welt, der Verarbeitung in der Person, der daraus entstehenden Handlungen und der aus diesen Handlungen wiederum entstehenden Wirkungen in die Welt hinaus skizziert sie als „sich in der Zeit spiralförmig entwickelnden Ablauf“ (SPYCHIGER 2003, 19).
- Eine andere Sichtweise vertritt WOLFGANG STROH: das Musiklernen in der Schule soll sich am Vorbild kindlicher, ganzheitlich-musikalischer, das heißt auch: handelnder Aneignung von Lebensrealität orientieren (STROH 2003 b, 3).
- LUCY GREEN möchte das, was sie als den natürlichen Prozess des Musiklernens in Analogie zum informellen Musiklernen von Popmusikern beschreibt und wesentlich durch „learning by doing“ gekennzeichnet ist, in die Schule hineintragen (GREEN 2006, 2008).

Diesen grundlegenden Zusammenhang von Lernen und Handeln hat der PIAGET-Schüler HANS AEBLI (1983, 386) exemplarisch formuliert:

„Wir betrachten das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen. ... Die Operationen des Denkens entwickeln sich aus der Handlung heraus. ... die Lernprozesse müssen immer wieder mit der Handlung einsetzen.“

AEBLI sieht in der Handlung die Grundstrukturen begrifflicher Erfahrung aufgehoben. Lernen bedeutet für ihn die schrittweise Verinnerlichung, Systematisierung und sprachliche Kodierung dessen, was zuvor handelnd erarbeitet worden ist. Diese Spirale von Handlung und Erfahrung gilt für jede Art des Lernens (→ Abb. 5.3, S. 83).

These 5.8 Handeln ist zugleich ein grundlegendes Medium des Lernens und eine grundlegende Form seines Vollzugs.

Die eben knapp angedeuteten lerntheoretischen Ansätze bekräftigen auf je ihre Weise erneut, was im Grunde seit Jahr und Tag zum pädagogischen Grundwissen gehört (vgl. musikbezogen NIMCZYK 1997,

170–179), aber in der Unterrichtspraxis oft nicht so recht zum Tragen kommt (→ These 5.8).



Abb. 5.3: Spirale von Handeln – Können – Wissen – Begriff

Bedeutung einer didaktisch orientierten Lehr-/Lern-Theorie

Trotz der Erkenntnisse aus Gehirnforschung und empirischer Musikpsychologie ist unser Wissen über die Vorgänge des Wahrnehmens, Verarbeitens, Speicherns und Lernens von Musik lückenhaft. Jeder, der unterrichtet, wird jedoch von einem Bild des Lernens geleitet. Die Hintergründe dieses Bildes sind in der Regel unbewusst oder unreflektiert. Lernpsychologische Annahmen und Modelle können helfen, sich diese Bilder bewusst zu machen, sie zu reflektieren und sie an der gegenwärtigen Forschungslage zu messen. Erkenntnisse über das Musiklernen sind trotz ihrer Vorläufigkeit unverzichtbare Bezugspunkte für die Entwicklung musikdidaktischer Modelle und Konzepte (vgl. ABEL-STRUTH 1985, 114). Denn das Musiklehren wird in der Realität scheitern, wenn es im Widerspruch zu gesicherten Erkenntnissen der Lernpsychologie steht. Deshalb ist es sinnvoll, die Lernpsychologie zu nutzen, um mögliche Fehler beim Lehren zu vermeiden (viele Hinweise in diesem Sinn etwa bei JANK 1997).

Hier ist jedoch eine Warnung anzubringen: Didaktische Konzepte sind *nicht* einfach nur angewandte Psychologie, Gehirnforschung und Lerntheorie, sondern folgen einer eigenen Logik. Lerntheorien können zwar Hinweise darauf geben, „was *nicht* geht“ und warum das so ist. Jede Lerntheorie beschreibt aber eben nur das *Lernen* – sie beschreibt damit noch nicht, wie *gelehrt* werden soll (vgl. TERHART 1989, S. 51–53).

Auch hier gilt: Aus dem Wissen darüber, was ist, kann nicht abgeleitet werden, was sein soll (→ These 1.4, S. 12).

These 5.9 Aussagen der Lerntheorie, der Musikpsychologie oder Gehirnforschung lassen sich nicht unmittelbar in musikdidaktische Modelle und Konzepte umgießen.

„Natürliches“ Lernen und institutionell verordnetes, „künstliches“ Lernen stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Diese Spannung kann nicht aufgelöst werden durch ein künstliches Natürlichmachen schulischen Lernens. Sie kann aber auch nicht einfach ignoriert werden, denn diese Spannung beeinflusst ja immer wieder die Unterrichtswirklichkeit, etwa indem sie Schüler demotiviert oder den Sinn mancher schulisch verordneter Lernprozesse in Frage stellt. Wir glauben, die Spannung zwischen natürlichem und künstlichem Lernen lässt sich innerhalb der Institution Schule gar nicht auflösen, sondern wir müssen die grundsätzliche Verschiedenartigkeit formellen und informellen Lernens akzeptieren und mit ihr konstruktiv umgehen. Das schließt ein, schulisches Lernen nicht von vornherein als defizitär gegenüber natürlichem Lernen zu diskreditieren, sondern die besonderen Möglichkeiten wahrzunehmen, die die Schule im Unterschied zum Leben bieten kann, um die Entwicklung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es notwendig ist, eine didaktisch orientierte musikalische Lehrtheorie zu entwickeln. Aufgabe einer solchen Theorie wäre es, das Verhältnis der Fragen nach dem Was, Wie und Warum des *Lernens* von Musik zu den Fragen nach dem Warum, Was und Wie des *Lehrens* von Musik zu untersuchen sowie erwünschte Formen des Lehrens didaktisch zu beschreiben und zu begründen. Eine solche Theorie müsste in Tuchfühlung mit psychologischen Lern- und Entwicklungstheorien entworfen werden, aber doch ihren eigenen theoretischen Rahmen erhalten.⁵

5.4 Institution Schule

Schülerurteile über Musikunterricht

In den 1980er-Jahren sollten Schüler ihren Musikunterricht beurteilen. Etwa ein Drittel der Schüler bescheinigte dem Unterricht Klassikorientierung, Niveau, Kompetenz, Ordnung, Effektivität und beurteilte ihn positiv. Gut zwei Drittel äußerten sich negativ (BASTIAN 1992, 130). Schülerwiderstand entzündete sich vorrangig an drei Aspekten:

- An den *Inhalten*: Jugendliche gehen in ihrem Leben mit Musik völlig anders um als im Musikunterricht gefordert wird (Analyse, historische Einbettung, Musizieren auf ORFF-Instrumenten, Musiktheorie ...).

⁵ Forderungen dieser Art sind keineswegs neu, aber sie sind weder in der allgemeinen Didaktik noch in der Musikdidaktik eingelöst. So enthält KRAEMER (2004) ein umfangreiches Kapitel über Musiklernen, während dem Lehren von Musik kein eigenes Kapitel gewidmet ist. KAISER (2003) greift das Problem auf originelle Weise auf und eröffnet Perspektiven zu einer solchen Theorie musikalischen Lehrens.

- An den *Gegenständen*: Jugendliche lehnen traditionelle Kunstmusik und vor allem Belcanto-Gesang – zumal unter Einfluss ihrer Peergroup – vehement ab.
- An den *Unterrichtsmethoden*: Unterrichtsprobleme ergeben sich nicht nur als Folge der „veränderten Kindheit“ (vgl. JANK 2005 c, 69), sondern auch als Resultat einseitig lehrerzentrierten, darbietenden Unterrichts.

Der Blick auf aktuellere internationale Studien (z. B. STÅLHAMMAR 2006) lässt befürchten, dass heutige Befragungen ähnliche Ergebnisse erbringen würden. Ich will darauf nicht unmittelbar eingehen, sondern einen Aspekt aufnehmen, der sozusagen „unter der Oberfläche“ liegt, aber zu den Ursachen für solche Befragungsergebnisse gehört.

Widersprüche aushalten

Die allgemein bildende Schule ist seit rund 200 Jahren in unserer westlichen Industriegesellschaft die wichtigste Institution zur Weitergabe von Bildung und Kultur (im weitesten Sinn) an die nachfolgende Generation. Sie dient der Reproduktion der Gesellschaft und der Sozialisation des Einzelnen. Schule soll diesen Zwecken durch langfristig und umfassend geplantes Lehren dienen und gibt diesem eine Organisationsstruktur. Das Lehren im Rahmen von Institutionen ist eine zielorientierte Tätigkeit; es hat einen Lehrenden, einen Lehrinhalt und einen Adressaten (den Lernenden) zur Voraussetzung.

Gelehrt und gelernt wurde und wird natürlich auch anderswo – aber die Schule ist der einzige Lernort, dem sich wegen der Schulpflicht keiner entziehen kann. Die Schule bildet den institutionellen Rahmen für dieses „Gewaltverhältnis“, in dem die Selbstständigkeit der Schüler oft auf der Strecke bleibt. Zugleich steht sie aber unter dem Anspruch der menschlichen Mündigkeit (→ These 1.5, S. 13). Die Lehrer verkörpern diesen Widerspruch der Institution durch ihre Person – und viele Lehrer (nicht nur Schüler) leiden darunter Tag für Tag. Sie zwingen die Schüler etwas zu tun, was diese – allein gelassen – nicht oder zumindest so nicht getan hätten. Aber sie tun das normalerweise nicht aus Lust am Zwang, sondern in der Hoffnung, dass die Schüler mit ihrer Hilfe Selbstständigkeit entwickeln und mündig werden. Eine wahrlich widersprüchliche, keinesfalls leichte Situation (vgl. auch KAISER/NOLTE 1989, 157–182).

Jeder sieht sofort: Der unbedingte Glaube der Lehrer an die Mündigkeit der Heranwachsenden unter den Bedingungen der Institution Schule ist eine sehr optimistische Gedankenkonstruktion. Selbstständigkeit bedeutet, über sich selbst nach eigener Entscheidung verfügen zu können. Jeder Schultag bringt jedoch zahlreiche Situationen mit sich, in denen die Schüler sich selbst „ent-

fremdet“ werden (vgl. KAISER 2004 a), weil ihnen die Verfügungsgewalt über sich selbst genommen wird: Verbote und Gebote, die wenig mit dem Lernen und der Selbstständigkeit zu tun haben, aber viel mit dem reibungslosen Betrieb der Schule, mit ihrer Funktion der Auslese nach Leistung und anderen Anforderungen der Institution – kurz gesagt: mit dem „heimlichen Lehrplan“ der Schule:

- Verbote, in der großen Pause den Klassenraum zu betreten,
- Beurteilung einer kreativen Schülerleistung, etwa der Aufführung einer grafisch notierten Komposition, mit einer Ziffernzensur,
- Vorgabe der Farbe der Stifte, mit der Tonika und Dominante auf einem Arbeitsblatt im Musikunterricht markiert werden müssen usw.

Wir können die Widersprüche durch persönliche Menschlichkeit in unserem Handeln als Lehrer sowie in engagierten Reformschulprojekten, in der „Schule als Haus des Lebens“ und ähnlichen Initiativen mildern – aber wir können sie nicht vollständig aufheben. Schüler und Lehrer müssen sie aushalten. These 5.10 ist aber dennoch nicht nur Zweckoptimismus, sondern Überzeugung (auch wenn sie leider nicht bedeutet, dass jeder auch tatsächlich diese Ziele erreicht).

These 5.10 Mündigkeit und Selbstständigkeit als übergeordnete Bildungsziele sind trotz der Widersprüchlichkeit der Institution Schule grundsätzlich erreichbar.

Das geht auf die Dauer nur, wenn Schüler und Lehrer beharrlich immer wieder die Anstrengung unternehmen, ihrem Tun trotz aller Widersprüche einen gemeinsamen Sinnhorizont zu geben und sich über die Ziele und Wege miteinander in gegenseitigem Respekt zu verständigen.

Problemlagen des Musikunterrichts und Entwicklungsaufgaben

Die institutionellen Voraussetzungen und Bedingungen für den Musikunterricht haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert, und mit ihnen die Anforderungen an den Unterricht und an die Lehrer.

- Der Stellenwert des obligatorischen Musikunterrichts für alle – so muss man nüchtern feststellen – sinkt mit der Stundenzahl; das Fach ist zum Teil abwählbar; in der Grund- und Hauptschule fällt es zu rund 80 % aus oder wird fachfremd erteilt (das heißt: von Lehrern ohne musikpädagogische Ausbildung); auch in den anderen Schulformen gibt es zum Teil erhebliche Unterrichtsausfälle durch Musiklehrermangel.
- Musik wird in der Grund- und Hauptschule immer öfter als Teil von Fächerverbänden ästhetischer Fächer oder noch anderer Gruppierungen unterrichtet.
- Das Prestige des Musikunterrichts ist bei vielen Schülern, Eltern, in Lehrerkollegien und bei Politikern gering.

- Die Grenzen zwischen den Institutionen lösen sich zunehmend auf: Immer mehr Schulen kooperieren erfolgreich mit Musikschulen oder Organisationen der Laienmusik, der Ausbau der Ganztagschulen schafft immer bessere Rahmenbedingungen für solche Kooperationen und immer mehr Schulen bieten instrumentalen Großgruppenunterricht im Klassenverband an.
- Die Forderung an die Schulen, sich eigene Schulcurricula zu geben, erfordert die Bestimmung von Funktion, Stellenwert und inhaltlicher Ausrichtung von Musikunterricht (allgemeiner: von Musik überhaupt im Schulleben) und im Gefüge der Fächer, Arbeitsgemeinschaften und Betreuungszeiten.
- Zu diesen von außen geprägten Einflüssen kommen hausgemachte Probleme: zu wenig Kontinuität im Musikunterricht, zu wenig Musikpraxis und einseitige Orientierung an der Vermittlung theoretischen Wissens (vgl. GIES/JANK/NIMCZIK 2001).

In diese schwierige Situation des Musikunterrichts bringen aktuelle bildungs- und schulpolitische Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland zusätzliche Dynamik: Ablösung der Lehrpläne durch Bildungsstandards, Einführung zentraler Klassenarbeiten, Diskussionen über die Ganztags- und die Gesamtschule, Blickverengung der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion nach dem „PISA-Schock“ auf die Hauptfächer, Umstrukturierung der Lehrerausbildung in Bachelor- und Master-Studiengänge.

Dieses Bündel von Problemen des Musikunterrichts, der Musikdidaktik und -pädagogik sowie der Musiklehrerausbildung ist *die große Herausforderung* unseres Fachs in den nächsten Jahren.

Am Beispiel der Einführung von Ganztagschulen will ich – unvollständig, vorläufig und zum Teil vielleicht utopisch – einige Entwicklungsaufgaben zeigen. Dabei lasse ich mich vom Stichwort „Räume“ leiten:

- **Räume I: Platz für musikalische Aktivitäten:** Ganztagschulen bewirken, dass viele Musikaktivitäten von Schülern, die bisher außerhalb stattgefunden haben (Laien- und Kirchenmusik, Musikschule usw.), nun in die Schule verlagert werden müssen. Dazu braucht es Räume, Ausstattung usw. Schule, Musikschule und andere außerschulische Partner werden kooperieren müssen, um Ressourcen gemeinsam zu nutzen.
- **Räume II: Zeit für musikalische Aktivitäten:** Wer nachmittags in der Schule ist, kann nicht zugleich Unterricht an der Musikschule oder Proben im Musikverein besuchen. Erforderlich sind deshalb ein neues Zeitmanagement und neue Rhythmisierungsmöglichkeiten des Schultags bzw. Schullebens. Es wird wichtig werden, die Arbeit außerschulischer Kooperationspartner in die schuli-

These 5.11 Der Musikunterricht insgesamt steht heute vor der Aufgabe, sich im Gefüge von Schule und Musikausbildung grundsätzlich neu zu positionieren.

schen Abläufe – auch vormittags – zu integrieren und die musikalische Arbeit der Schule mit der außerschulischen Kooperationspartner zu vernetzen.

■ **Räume III: Schule als Arbeitsplatz:** Wenn Lehrer in der Ganztagschule mehr Zeit als bisher in der Schule verbringen, wird es immer schwieriger, die pädagogische Arbeit außerhalb des Unterrichts (Vor- und Nachbereitung, Korrekturen, Erstellen von Arbeitsblättern, Koordination mit außerschulischen Partnern usw.) dann noch am privaten Schreibtisch zu Hause zu leisten. Lehrer brauchen in der Schule voll ausgestattete Arbeitsplätze. So könnten sie überdies Zeit für die Kooperation, Kommunikation und Koordination mit den Kollegen, den außerschulischen Partnern und den Schülern gewinnen.

■ **Räume IV: Inhaltliche Freiräume:** Schulentwicklung und die Entwicklung eigener Schulcurricula geben den Schulen die Freiheit, sich eigenständig zu profilieren. Der Musikfachbereich einer jeden Schule muss sich daher fragen, was er zu einem solchen Profil beitragen kann (oder schlimmstenfalls: wie er vermeiden kann, gegenüber den anderen Fachbereichen ins Hintertreffen zu geraten).

Dies alles zeigt, dass die Ziele der Beschäftigung mit Musik in Ganztagschulen – ja: in der zukünftigen Schule überhaupt – neu bestimmt werden müssen.

5.5 Bildung

Bildung

Analysen der Argumente, mit denen Bildungstheoretiker und Musikpädagogen die Existenzberechtigung von Musikunterricht begründen, zeigen, dass

- keine Begründung absolute Gültigkeit beanspruchen kann (dies verweist auf das Normproblem der Didaktik, → S. 11–13),
- die ästhetische Begründung der musikalisch-ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung als besonderem, eigenständigem und unverzichtbarem Modus der Welterfahrung mehr Plausibilität beanspruchen kann als andere Begründungsmuster (vgl. ZIRFAS 2011),
- der tatsächliche Stellenwert von Musikunterricht in den Stundentafeln jedoch ein Ergebnis bildungspolitischer Entscheidungen ist, die immer wieder neu ausgehandelt werden müssen (KAISER 1984, 169–171).

Es mag überraschen, das eben angesprochene ästhetische Begründungsmuster ausgerechnet in der PISA-Studie zu finden. Ihre Autoren grenzen sich deutlich von Versuchen ab, die Inhalte und Gegenstände von Bildung inhaltlich-material zu bestimmen, also bestimmte aufzählbare Wissensbestände als

Bildungskanon zum Pflichtprogramm zu machen. Stattdessen knüpfen sie an die grundlegenden Fragen der „klassischen“ Bildungstheoretiker des frühen 19. Jh.s an (→ S. 28f.):

■ „Kanonbildend wirkt vielmehr der reflexive Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung, die HUMBOLDT im königsberger und litauischen Schulplan (1809) *linguistisch, historisch, mathematisch und gymnastisch-ästhetisch* nennt und die im Anschluss an WILHELM FLITNER (1960) als Aufgabenfelder in der gymnasialen Oberstufe strukturbildend wirken. In der Substanz geht es um die ... Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 21; Hervorhebung im Original; ähnlich auch KLIEME u. a. 2003, 54 f.)

Diese Argumentation halten wir für überzeugend.

Musikalische Bildung – musikalische Gebrauchspraxis

Welche Rolle kann Musik bei der „Begegnung mit ästhetisch-expressiver Rationalität“ spielen?

KAISER beschreibt „musikalische Bildung“ als spezielle Bildung außerhalb der Grenzen allgemeiner Bildung. Er begründet dies mit der substanziellen, ja: existenziellen Bedeutung, die Musik für die Lebenspraxis mancher Menschen gewinnt, die über musikalische Bildung verfügen oder sie erwerben. Solche musikalische Bildung wird vom Einzelnen für sich als vielleicht lebenslanger Prozess des Sichbildens gewählt. Das bedeutet auch: Sie kann nicht von jemand anderem „vermittelt“ werden. Musikalische Bildung im hier gemeinten Sinn dient nur sich selbst und keinem fremden Zweck. Deshalb ist sie der Sache und der Zahl der Menschen nach gerade kein Prozess oder Ergebnis *allgemeiner* Bildung, sondern *elitär* (KAISER 1995 b, 23 f.).

Musik – oder genauer: verschiedene Musiken – spielen aber im Leben der meisten Menschen dennoch mehr oder weniger wichtige Rollen, auch wenn sie eine so verstandene musikalische Bildung für sich selbst nicht reklamieren würden.

Musiken sind Formen gesellschaftlicher Praxis. Sie werden von Menschen „gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet“ – nur dadurch sind sie vorhanden (KAISER 1995 b, 22). Musikbezogene gesellschaftliche Praxen konkretisieren sich in Handlungszusammenhängen und Situationen, in denen Musiken persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken dienen (vgl. dazu ausführlicher Kap. 6.2). KAISER unterscheidet diese von selbstzweckhaften Musikpraxen wie der oben skizzierten Praxis musikalischer Bildung. Unter „musikalische Gebrauchspraxis“

☞ „fallen alle Formen vom geselligen Gebrauch von Musik bis hin zum professionellen Umgehen mit ihr ... Ein junger Mensch, der Solist werden will, bestimmt seinen spezifischen Umgang mit Musik – nicht nur, aber vor allem – von diesem Ziel der Solistenkarriere her; ein Keyboard spielender Jugendlicher definiert seine musikalische Gebrauchspraxis von dem Ziel seines Übens her, z. B. als Mitglied einer Band; ein Musik genießender Mensch macht sich mit Daten der Musikgeschichte und Elementen der Harmonie-, Formenlehre usw. vertraut, um genauer zu wissen, wie ‚seine‘ Musik gemacht ist, weil er sie dadurch intensiver genießen kann.“ (ebd., 24) ☞

☞ 12 Musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – sind Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive.

KAISERS Beispiele machen deutlich, dass nicht nur „musikalische Bildung“, sondern auch musikalische Gebrauchspraxen ein Mindestmaß an Kenntnis und Können voraussetzen, aber auch bis zu hohem Können und umfangreichem Wissen reichen können. Sie sind Formen einer „Praxis, in der sich das Subjekt selbst erzeugt“ (SANDERS 2002, 34; → S. 75 f.). In musikalischen Praxen geschieht die Vermittlung von Subjekt (den Menschen) und Objekt (der Musik) – deshalb sind sie relevant für Bildung.

Denn zur angemessenen und befriedigenden Bewältigung musikalischer Gebrauchssituationen „benötige ich die entsprechende ... Kompetenz. Habe ich sie nicht, muss ich sie mir erwerben. Ich muss lernen“ (KAISER 1995 b, 24). Bildungstheoretisch weitergedacht und als Aufgabe des Musikunterrichts formuliert:

☞ „Angestrebt werden kann die Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dies kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen.“ (KAISER 1999, 10)⁶ ☞

Wer seine Kompetenz für eine *bestimmte* musikalische Gebrauchspraxis erweitern will, sucht sich die entsprechenden Lerngelegenheiten: im Instrumentalunterricht, im Hip-Hop-Mobil, im VHS-Kurs oder im Rahmen einer Gruppenreise zu einem Master-Drummer in Afrika. Hier gilt das Prinzip von Angebot und Nachfrage. Im Musikunterricht an der *allgemein bildenden* Schule kann aber eine Nachfrage von Seiten der Schüler nach dem Erwerb von Kompetenz nicht unbedingt vorausgesetzt werden.

⁶ „Musikalische Tätigkeit“ bedeutet hier das Herstellen bzw. Machen von Musik – eben Musizieren. Sie ist ein Bestandteil musikalischer Gebrauchspraxis. Letztere umfasst darüber hinaus das Gesamt der Handlungszusammenhänge und Situationen, in denen Musik für einen Menschen zweckhaft eine Rolle spielt (vgl. KAISER 1999, 10 f.).

Die Frage nach der Möglichkeit, im Musikunterricht musikalische Kompetenz zu erwerben, erörtert KAISER (2001, 8–10) aus handlungstheoretischer Perspektive. Er weist nachdrücklich darauf hin,

- dass es zunächst jeder Einzelne selbst ist, der sein Handeln als (musikalisch-) kompetent – oder eben als noch nicht kompetent – bestimmt,
- dass Lernen unter dem Anspruch von Selbstständigkeit und Mündigkeit den Bedarf und den Willen des Einzelnen zum Erwerb von Kompetenz voraussetzt, „um kompetent – und das heißt nach zwei Seiten angemessen: im Hinblick auf sich selbst und im Hinblick auf Musiken – handeln zu können“,
- dass dieser Bedarf in Zusammenhängen der musikalischen Gebrauchspraxis des Einzelnen entsteht und nicht verordnet werden kann.

Das verpflichtet den Musiklehrer dazu, den Unterricht auf die musikalischen Gebrauchspraxen seiner Schüler einzustellen (was nicht bedeutet, ihn ausschließlich darauf zu fixieren). Die musikpädagogisch entscheidende Frage lautet vor diesem Hintergrund:

☞ „In welchen musikbezogenen Zusammenhängen wird es für Kinder und Jugendliche wichtig, *aus ihrer Sicht* kompetent handeln zu können?“ (KAISER 2001, 9; Hervorh. im Original) ☞

Nur wenn der Lehrer solche Zusammenhänge aufgreift oder selbst herstellt, kann er erwarten, dass Kinder und Jugendliche ihre musikbezogene Kompetenz durch Lernen erweitern wollen. Dann kann das, was sie im Musikunterricht erfahren, wirklich Wert für ihre musikalische Gebrauchspraxis erlangen und diese in „verständigere“ Musikpraxis transformieren. Die Einbindung musikalischer Tätigkeit ist dafür eine notwendige Grundlage.

Es muss nicht extra betont werden, dass einem solchen Leitbild von Musikunterricht in der Schulwirklichkeit zahlreiche Hindernisse entgegenstehen. Ein Grund ist allein schon, dass jeder Einzelne der dreißig Schüler aus seiner individuellen musikalischen Gebrauchspraxis heraus seinen Bedarf an Lernen entwickelt. Der aus theoretischer Sicht formulierte Anspruch darf dennoch nicht fallen gelassen werden. Aber die realen Schwierigkeiten der Verwirklichung zeigen die Grenzen auf.

Wir greifen diese bildungstheoretischen Überlegungen in den Kapiteln 6.2 und 6.3 wieder auf und führen sie unter dem Stichwort der „Kulturererschließung“ im Rahmen des musikdidaktischen Modells des Aufbauenden Musikunterrichts weiter.