

## 6 Aufbauender Musikunterricht

In Zusammenarbeit mit Stefan Gies, mit Beiträgen von Johannes Bähr, Hans Ulrich Gallus und Ortwin Nimczik

### 6.1 Einleitung

Aufbauender Musikunterricht zielt auf verständige Musikpraxis der Kinder und Jugendlichen – das heißt auf aktive, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe am Musikleben.

Deshalb will Aufbauender Musikunterricht das Bedürfnis, die Lust und die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen fördern

- sich musikalisch auszudrücken,
- der Musik im eigenen Leben sinnerfüllten Raum zu geben und
- musikalisch-kulturelle Praxen ausschnittsweise kennen und verstehen zu lernen.

Wir zeichnen in diesem Kapitel den Weg eines Musikunterrichts, für den unter anderem persönliche Bedeutsamkeit für die Schüler, Nachhaltigkeit des Musiklernens, die Erweiterung der musikalischen Erfahrungen und der Erfahrungsfähigkeit der Schüler und die Offenheit für die Pluralität musikalischer Praxen wichtige Markierungen darstellen. Aufbauender Musikunterricht kombiniert bestehende Wege, die wir zu drei Praxisfeldern zusammenfassen:

**Kulturen erschließen:** Was Musik für Kinder und Jugendliche bedeutet, ergibt sich aus ihrem Umgang mit Musik – aus ihrer musikalischen „Gebrauchspraxis“ (→ S. 89–91 und S. 96–98). Musikunterricht greift die immer schon mitgebrachten musikalischen Praxen der Schüler und ihre kulturellen, ästhetischen und gesellschaftlichen Kontexte auf und bietet ihnen Möglichkeiten zur (Re-)Konstruktion der Bedeutungen an, die verschiedene Musiken für sie haben oder haben können. Er ermutigt sie zu Grenzüberschreitungen und Übergängen zwischen verschiedenen musikalischen Praxen – nicht zuletzt zur so genannten „Kunstmusik“.

**8. Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln:** Das eigene Musizieren und musikalische Handeln der Schüler hat im Aufbauenden Musikunterricht grundlegenden Stellenwert. Gemeinsames Singen, Bewegungsspiele, Body Percussion und Tanz sowie verschiedene Formen des Instrumentalspiels in stilistischer Vielfalt und andere Aktivitäten bilden Anlässe für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten und bieten Möglichkeiten für die Anwendung des Erworbenen. Das Aufgreifen der musikalischen Gebrauchs-

praxen der Schüler, die Einbeziehung verschiedener Umgangsweisen mit Musik sowie Angebote zu ihrer Erweiterung betten die einzelnen musikalischen Tätigkeiten in größere Handlungszusammenhänge ein.

**9. Musikalische Fähigkeiten aufbauen:** Musikalische Fähigkeiten und Kenntnisse werden in unmittelbarer Verknüpfung mit dem Musizieren und musikbezogenen Handeln schrittweise und gezielt auf lernpsychologischer Grundlage gefördert. Die Schulung des Hörens läuft dazu parallel: Niemand kann sinnvoll musizieren, wenn er nicht hört, was er spielt oder singt.

Für jedes dieser drei Praxisfelder des Musikunterrichts existieren bereits historisch gewachsene und differenziert ausgearbeitete didaktische Konzepte und methodische Konkretisierungen. Sie können und sollen in der Unterrichtspraxis alltäglich und selbstverständlich eingesetzt werden. Unser Ansatz ist nicht neu; er greift solche Konzepte und Konkretisierungen auf. Neu ist lediglich der vorgeschlagene strukturelle Rahmen, der das Bestehende neu gewichtet, zu einem aufbauenden Modell zusammenfasst und unter die Zielperspektive der selbstbestimmten Teilhabe am Musikleben stellt.<sup>1</sup>

Hören ist mit jedem Umgang mit Musik untrennbar verbunden wie zwei Seiten einer Medaille. Im weiteren Verlauf werden wir aber das Hören nicht mehr eigens als selbstständigen Bereich des Musiklernens thematisieren. Das liegt nicht daran, dass wir seine Bedeutung gering schätzten. Es ergibt sich vielmehr aus der zentralen Stellung, die wir dem Musizieren und musikbezogenen Handeln der Schüler geben. Die Übung des Hörens geht damit Hand in Hand. Verstehendes Hören im Sinn von EDWIN E. GORDONS „Audiation“ durchzieht den Unterricht deshalb von Anfang an in allen drei Praxisfeldern.

Ein Ziel des Aufbauenden Musikunterrichts ist es, „Musik musikalisch zu denken“:

☞ „Wenn wir ... einen Rhythmus spielen oder ein Lied singen, sollten wir in der Lage sein, den musikalischen Sinn des Gestalteten zu denken: beispielsweise das Metrum als ordnendes und als korrelierendes Element zum eigenen Pattern o.Ä. Erst dann kann es uns gelingen, Musik zu denken bzw. angemessen – wir können auch sagen: künstlerisch – zu gestalten.“ (SCHÜTZ 1996 a, 7) ☞

EDWIN E. GORDON bezeichnet solches Hören als „Audiation“. Dies ist ein Kunstwort, das er eingeführt hat, um seiner Auffassung von verstehendem Hören als der Grundlage musikalischer Fähigkeiten einen Namen zu geben. Er defi-

<sup>1</sup> Andere, von unserem Modell abweichende Vorstellungen eines aufbauenden Musikunterrichts haben RICHTER (2000) und SCHNEIDER (2000) skizziert. Außerdem liegen vor allem für Musizierklassen mittlerweile zahlreiche, aufbauend strukturierte Methodenkonzepte vor (→ Kap. 9.1).

niert: Audiation geschieht, wenn wir Musik oder eine musikalische Gestalt innerlich hören und verstehen, deren Klang bereits vergangen oder die nie in Wirklichkeit erklingen ist<sup>2</sup>. Verstehen bedeutet hier mehr als nur die Fähigkeit, eine musikalische Gestalt innerlich zu wiederholen. Audiation ist ein kognitiver Prozess, in dem jemand einem gehörten Klang eine musikalische Bedeutung gibt bzw. ihn in einen musikalischen Sinnzusammenhang schlüssig einfügt – z. B. zu hören und zu verstehen, dass ein Melodiefragment oder Motiv harmonisch zur Dominante führt, oder dass der Rhythmus einer Begleitstimme auf Zählzeit 4 in einem 6/8-Takt einsetzt.

■ „Hören ist jedem klingenden Umgang mit Musik vor-, bei- und nachgeordnet.“  
(ANTHOLZ 1992, 235) ■

Für ANTHOLZ war dies das Argument für den Primat des Hörens im Musikunterricht (→ S. 50f.). Wir ziehen daraus heute eine andere Konsequenz und sehen das Musizieren und musikbezogene Handeln als „Fundamentalkategorie“ musikalischer Erfahrung, weil es das Hören im Sinn der Audiation überhaupt erst ermöglicht (vgl. auch GÜNTHER/OTT 1984, 18f.).

Didaktische Modelle sind immer Idealmodelle, deren Reichweite man nicht überschätzen sollte. Das gilt nicht nur, aber auch für Aufbauenden Musikunterricht. Manchmal neigen didaktische Modelle und Konzepte zu einem Eigenleben:

- Sie können den Blick auf diejenigen verstellen, um die es eigentlich geht – die Schüler und ihre Musikpraxis.
- Sie können Didaktiker und Lehrer zur Überschätzung der eigenen Wirksamkeit verführen.
- Sie wollen eigentlich die didaktische und methodische Fantasie beflügeln, bewirken oft aber ungewollt Schematismus.
- Sie suggerieren einen Königsweg des Musikunterrichts – aber in Wirklichkeit führen viele Wege nach Rom.
- Sie machen viele Elemente des Unterrichts planbar – aber die einzelnen Menschen, Schüler wie Lehrer, und ihre Wünsche, Interessen und Motive sind und bleiben letztlich unverfügbar.

Niemand kann garantieren, dass Aufbauender Musikunterricht bei allen Schülern gleichermaßen „gelingt“. Der Lehrer kann und soll Wege zu verständiger

2 „Audiation is the foundation of musicianship. It takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer or may never have been present. One may audiate when listening to music, performing from notation, playing ‚by ear‘, improvising, composing, or notating music“; <http://giml.org/mlt/audiation> (05.12.2016.)

Musikpraxis anbieten. Er kann die Schüler durch interessanten, motivierenden, auch fordernden Unterricht unterstützen und ermutigen. Wie intensiv die Schüler diese Wege mitgehen, liegt in letzter Instanz jedoch bei ihnen selbst.

## 6.2 Kulturen erschließen

Orientierung an der Musik als Gegenstand (Objektorientierung) und Orientierung an den Menschen, die musizieren und mit Musik umgehen (Subjektorientierung) – diese Unterscheidung leitete die Darstellung musikdidaktischer Modelle und Konzepte im 1. Teil dieses Buchs (Kap. 3 und 4). Ergänzend wurde die im englischen Sprachraum geläufige, verwandte Unterscheidung von „Music Education as Aesthetic Education“ und einer „praxialen“ Orientierung des Musikunterrichts vorgestellt (Kap. 3.4). Dass unsere Sympathie den musikdidaktischen Ansätzen gehört, die sich an den Menschen und an ihrem musikalischen Handeln als gesellschaftlicher Praxis orientieren, wurde bereits in Kap. 5.5 deutlich und bedarf nun näherer Erläuterung.

### Kulturen „erschließen“

Mit dem Begriff „Erschließen“ haben wir in früheren Publikationen zum Aufbauenden Musikunterricht ausdrücklich einen Bezug zur „Kategorialen Didaktik“ des geisteswissenschaftlich orientierten Allgemeinpädagogen WOLFGANG KLAFKI hergestellt. Kulturerschließung definierten wir als einen von Anfang an doppelseitigen Prozess, in dem es darum gehe, „einem Menschen die musikalisch-kulturelle Wirklichkeit zu erschließen, und zugleich umgekehrt darum, dass der Mensch selbst, dank des eigenen Erlebens, Erfahrens, Gebrauchs und Reflektierens im Umgang mit Musik, sich musizierend, hörend, untersuchend und beschreibend der musikalisch-kulturellen Welt aufschließt“ (BÄHR u. a. 2003, 38; vgl. KLAFKI 1959, 297; KLAFKI 1963, 44; JANK/MEYER<sup>10</sup> 2011, 216–219).

Der Bezug auf KLAFKI ist uns wichtig, weil er mit dem Begriff der Erschließung die Vorstellung, der Einzelne und seine Welt stünden einander als Subjekt und Objekt gegenüber, in eine *Dialektik des Prozesses* der wechselseitigen Erschließung überführte (vgl. auch MEYER/MEYER 2007, 37–39). Letztlich landet aber die Argumentation KLAFKIS doch wieder bei der Tradition des Dualismus von Subjekt und Objekt: Er entwickelt den Dualismus dialektisch weiter, ohne ihn grundsätzlich in Frage zu stellen.<sup>3</sup>

3 Hier zeigen sich unmittelbare Anknüpfungspunkte an das Denken der bildungstheoretischen „Klassiker“ des frühen 19. Jahrhunderts (→ S. 28f.).

MARTINA KRAUSE hat den Begriff „Erschließung“ aus konstruktivistischer Sicht kritisiert: Er gehe von einer „Distanz zwischen Mensch und Kultur aus“, denn man könne sich nur erschließen, was zuvor nicht zu einem selbst gehörte oder was mit einem selbst nicht direkt etwas zu tun hatte (KRAUSE 2007, 57 f.; vgl. auch KRAUSE 2008, 303).

Es gibt eine Reihe weiterer guter Gründe, das Verhältnis zwischen Musik bzw. Musikkultur und den Menschen, die mit ihr umgehen, nicht aus dem dualistischen Gegenüber heraus zu ergründen, sondern aus dem Prozess, in dem Menschen ihren Umgang mit Musik bzw. Kultur ganzheitlich handelnd vollziehen. Einige Positionen, die so oder ähnlich argumentieren, haben wir an anderen Stellen in diesem Buch bereits angesprochen:

- die Erfahrungserschließende Musikerziehung von RUDOLF NYKRIN (Kap. 3.2),
- den „praxialen“ Ansatz von DAVID J. ELLIOTT (Kap. 3.4),
- die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume nach CHRISTIAN ROLLE (Kap. 4.2),
- Konstruktivistische Orientierungen in der Musikdidaktik (Kap. 4.4),
- Aspekte kulturwissenschaftlicher und soziokultureller Forschung und Theorie (Kap. 5.1),
- den grundlegenden Stellenwert des Handelns in allen aktuellen Lerntheorien (Kap. 5.3),
- den Begriff der musikalischen Gebrauchspraxis nach HERMANN J. KAISER (Kap. 5.5)
- und weitere Aspekte in Teil III, z.B. zur „Szenischen Interpretation von Musik“ (M. KOSUCH, Kap. 9.3), zur „Musik der einen Welt“ (W.M. STROH, Kap. 10.1) oder zur „Klassik und Musikgeschichte im Unterricht“ (F. HEB, Kap. 10.3).

So unterschiedlich diese Positionen und Argumentationen im Detail sein mögen: Gemeinsam ist ihnen, dass sie Musik in einem umfassenden kulturellen Kontext und als gesellschaftliche Praxis sehen – als etwas, das von Menschen für Menschen gemacht wird. Deshalb beruhen sie auf einem offenen, nicht wertbezogen begrenzten Verständnis von Musik bzw. Kultur.

### Musik als gesellschaftliche Praxis

Mit HERMANN J. KAISER (1995 b, 22) haben wir betont:

■ „Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher ... gesellschaftlicher Praxen existent. Denn nur dadurch, dass Musiken gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet werden, sind sie vorhanden.“ (→ S. 91).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang KAISERS Unterscheidung zwischen musikalischen Gebrauchspraxen und musikalischer Bildung (KAISER 1995 b, 23 f.), die wir oben in Kap. 5.5 skizziert haben.

KAISER verwendet den Begriff Musik(en) im Plural, um der Fülle unterschiedlicher Musiken in verschiedenen sozialen und kulturellen Zusammenhängen gerecht zu werden: Musiken können uns im Einkaufs-Center begleiten, wir können konzentriert auf sie hören, sie selber machen, wir können dazu tanzen – alleine, in der Disco, auf einer Fete oder in der Tanzschule, wir wählen bestimmte Musik für unser Handy, wir können einen Trommelkurs bei einem afrikanischen Master-Drummer besuchen, beim Gemeindegesang in der Kirche mitsingen, unsere Emotionen im Kino durch die Filmmusik leiten lassen usw. Verallgemeinert: Musikbezogene gesellschaftliche Praxen konkretisieren sich in Handlungszusammenhängen und Situationen, in denen Musik(en) für Menschen Bedeutung erlangen, weil sie persönlichen, sozialen oder gesellschaftlichen Zwecken dienen.

Ein erster Vorschlag zu einer Differenzierung musikalischer Praxen stammt von WOLFGANG FEUCHT. Er schlägt vor, musikalische Praxen zu unterscheiden nach

- den angestrebten Zielen,
- dem Grad der Bewusstheit,
- den Kontexten musikalischer Praxen (sie können z.B. zugleich soziale Praxen oder Praxen des Lernens oder der Werbung für musikfremde Produkte sein usw.),
- anderen, vor allem äußeren Merkmalen (FEUCHT 2011, 31–35, hier: 33).<sup>5</sup>

Der Blick auf die verschiedenen Kontexte, Funktionen und Ausdrucksweisen von Musik zeigt, dass der Umgang mit Musik keineswegs immer nur auf das spezifisch Ästhetische eines Objekts oder einer Erfahrung gerichtet ist. Ein solcher Umgang kennzeichnet vielmehr im Besonderen die abendländische Musiktradition (vgl. SMALL 1999). Jedoch:

■ „Music is not a collection of works that we study and play and listen to, but is an activity, something we do. It is first and foremost performance, and if we would look for the meaning of music we should ask, not ‚What does this musical work mean?‘ but rather ‚What does it mean when this performance takes place at this location, at this time, with these people taking part, both as performers and as listeners?‘“ (SMALL 1999, 19)

Der Umgang mit Musik, wie ihn die meisten Kinder und Jugendlichen heute (und vielfach bereits ihre Eltern) pflegen, ist weniger denn je werkästhetisch

<sup>5</sup> Solche Strukturierungs-Angebote zur Differenzierung der komplexen Fülle unterschiedlicher musikalischer Praxen sind wichtig und müssten weiter vorangetrieben werden, um kontextspezifische musikdidaktische Aussagen zu ermöglichen. Hier tut sich ein musikdidaktisches Forschungsfeld auf, das bisher noch kaum bearbeitet worden ist.

zu fassen. Mit der populären Musik gemeinsam und verstärkt durch die neuen Technologien haben Jugendliche andere Rezeptions- und Umgangsweisen entwickelt als diejenigen, die den Umgang mit und die Einstellung zu musikalischen Kunstwerken charakterisieren (→ Kap. 5.1).

Das Alltägliche ist zunächst ein außerhalb des spezifisch Ästhetischen liegender „Gebrauch“ von Musik im Kontext bestimmter Handlungszusammenhänge und Gebrauchssituationen. Mit Bezug darauf lautete These 5.12: „Musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – sind Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive“ (→ S. 92).

### Bedeutungsorientiertes und konstruktivistisches Kulturverständnis

Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Kultur als einer Form gesellschaftlicher Praxis hat sich – wenn auch bei verschiedenen Autoren mit unterschiedlichen Färbungen – in den Kulturwissenschaften, der Soziologie und der Ethnologie weitgehend durchgesetzt (vgl. etwa PARZER/BRUNNER 2010, 14).

VOLKER SCHÜTZ konkretisiert am Beispiel der Rezeption von Musik durch Jugendliche:

„Vom Standpunkt des jugendlichen Rezipienten aus betrachtet ist Musik eine nichtbegriffliche Ausdrucksform, die sich an die Sensoren des gesamten Körpers wendet, um Körper, Geist und Seele gleichermaßen zu ‚bewegen‘, d. h. den ganzen Menschen anzusprechen.“ (SCHÜTZ 1996 a, 7; Hervorh. im Original) ■

**These 6.1** Erst im Gebrauch konstruiert jemand die für sein Handeln je aktuellen Bedeutungen von Musik.

In einer solchen Rezeptionsweise wird nicht eine Bedeutung erfahren, die der Musik selbst möglicherweise innewohnt. Die Grundlage des Erfahrens ist vielmehr ein „Hören mit dem ganzen Körper“

(SCHÜTZ 1996 b, 99). Deshalb bedarf Musik in solchem Kontext selten der Erklärung, der Deutung oder des Verstehens in einem traditionellen Sinn. Die Verständigung über Musik in einer Gruppe geschieht hier eher mithilfe anderer Ausdrucksebenen als verbal.

Bedeutung, Sinn und Wert von Musik können aus dieser Sicht nicht absolut, sondern nur relativ zu ihrem Gebrauch im sozialen Kontext definiert werden (→ These 6.1; vgl. auch CLAUS-BACHMANN 2005; PARZER/BRUNNER 2010, 18).

DOROTHEE BARTH hat in diesem Zusammenhang den „bedeutungsorientierten“ Kulturbegriff in die musikdidaktische Diskussion eingebracht. Dieser Kulturbegriff „lenkt unseren Blick auf die spezifische Ebene der Bedeutungen, die wir unserer uns umgebenden Welt im Konsens mit anderen verleihen“ (BARTH 2008, 199). Damit stellt sie den individuellen Gebrauch von Musik und die damit einhergehenden individuellen Sinndeutungen in den über-individuellen,

kulturellen und sozialen Rahmen von Musik als gesellschaftlicher Praxis. Dieser konkretisiert sich z. B. in den sozial geprägten Kontexten von Kleingruppen (Familien, Nachbarschaften, Peergroups etc.), soziokulturellen und z.T. ethnischen Milieus, Institutionen (öffentliche Verwaltungen, Rechtssysteme, Schulen, Kirchen etc.) und Organisationen (Betriebe, Vereine, Parteien, Massenmedien etc.) (SUTTER 2002, 93). Solche sozialen Umgebungen halten „kollektive Sinnsysteme, symbolische Ordnungen, geteiltes Wissen“ bereit, die den Hintergrund unserer individuellen Konstruktionen von musikalischen und musikbezogenen Überzeugungen, Handlungen und Sinndeutungen bilden (BARTH 2008, 144–155 und zusammenfassend 166).

MARTINA KRAUSE spricht deshalb davon, dass Kultur durch Bedeutungskonstruktion erzeugt wird (KRAUSE 2007, 66). Sie sähe den Begriff der Kulturererschließung gerne durch den der Kulturkonstruktion ersetzt (ebd., 58). Wegen seiner breiten Akzeptanz in der musikpädagogischen Literatur behält sie den Begriff „Kulturererschließung“ zwar dennoch bei, verwendet ihn aber in der Bedeutung von *Kulturkonstruktion* (KRAUSE 2008, 303, Fußnote 22). Dem schließen wir uns an.

### Kulturererschließung zielt auf musikalische Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit

Indem wir im gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Rahmen musikalisch und musikbezogen handeln, wirken wir zugleich auf die weitere Entwicklung dieses Rahmens ein – sei es, indem wir uns den Angeboten des Kulturbetriebs, der Medien usw. mehr oder weniger ein- und unterordnen, sei es durch aktive Teilhabe und Gestaltung.

Wenn wir die Idee von Musik als gesellschaftlicher Praxis in umfassenden sozialen Kontexten und die Vorstellung von Kulturererschließung im Sinn von Kulturkonstruktion zusammenführen und diesen kulturwissenschaftlich fundierten Zusammenhang als grundlegend akzeptieren, dann ist es nur konsequent, Musik und musikalisches Handeln auch im Musikunterricht in diesen Zusammenhang zu stellen. Dann lässt sich z. B. das Musikmachen im engeren Sinn – Musizieren – nicht reduzieren auf den technischen Aspekt des Herstellens von Musik, vielmehr muss dann der Kontext des Musikmachens reflektiert werden. Und umgekehrt kann das Musikmachen als eine Form sozialer Praxis die Kontexte sozialer bzw. kultureller Interaktion auch in der Schule situativ erzeugen (vgl. VOGT 2006, 19) und für die Schüler erfahrbar machen.

**These 6.2** Musikunterricht soll die Schüler dabei unterstützen, zunehmend kompetent, selbstbestimmt, ihrer selbst bewusst und selbst verantwortlich an Ausschnitten des musikalisch-kulturellen Lebens aktiv teilzuhaben und so ihre eigene, individuelle musikalische Identität zu gestalten.

Damit wird ein größerer Zusammenhang deutlich, den JÜRGEN VOGT skizziert hat:

„Erziehung und Unterricht werden hier selbst als kulturell relevante Tätigkeiten verstanden, nicht weil sie die Produkte der „Hochkultur“ an eine heranwachsende bürgerliche Klientel vermitteln sollen, sondern weil sie Wissen, Texte und kulturelle Produkte im Rahmen des institutionell Möglichen herstellen. Dieser Herstellungsprozess kann sein *kritisches* Potential dadurch entfalten, dass hier Möglichkeiten aufgezeigt werden, die Bedeutung kultureller Produkte im Prozess des Unterrichtes selbst eigen- und gegensinnig zu entfalten.“ (VOGT 2006, 18; Hervorh. im Orig.)

Wo dies gelingt, geschieht auf kritische, nicht-affirmative Weise „Kulturkonstruktion“ durch Bedeutungskonstruktion im oben mit KRAUSE beschriebenen Sinn. „Teilhabe an Musikkultur“ hat letztlich darin ihr Ziel (→ These 6.2; zu grundlagentheoretischen Überlegungen zum Begriff der Teilhabe vgl. VOGT 2013).<sup>6</sup>

### Kulturkonstruktion und Identitätskonstruktion

Für den Einzelnen ist der Prozess der Kulturerschließung als Bedeutungskonstruktion stets mit der Suche nach der eigenen Identität verbunden. Die „Verortung“ der eigenen Position in der Vielfalt der Angebote kulturellen und sozialen Handelns wird von den Fragen geleitet: Wer bin ich? Was will ich? Wie möchte ich gesehen werden? Deshalb ist es für heranwachsende Menschen so wichtig, sich gegenüber oder innerhalb von Jugendkulturen zu positionieren, sich mit den gesellschaftlich angebotenen Rollenmodellen zu identifizieren oder sich davon abzugrenzen sowie aktiv die eigene Selbstsozialisation und Identitätssuche zu betreiben. Meist ist damit erheblich nachhaltigeres Lernen verbunden als es die Schule ermöglicht.

Der schwedische Musikpädagoge BÖRJE STÅLHAMMAR hat die Bedeutung informeller Lernprozesse für die Ausbildung kultureller Identität und die Rolle der Musik in einer empirischen Vergleichsstudie mit 15-Jährigen untersucht (STÅLHAMMAR 2006). Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler Musik in hohem

<sup>6</sup> Die Auseinandersetzungen um einen von der Initiative „Bildung der Persönlichkeit“ der Konrad-Adenauer-Stiftung (GAUGER 2006) vorgeschlagenen Werke-Kanon für den Musikunterricht (ebd., 448–466) haben deutlich gezeigt, wie schroff eine sich historisch an einem Werke-Kanon orientierende Musikpädagogik und praxeologisch-konstruktivistisch fundierte, bedeutungsorientierte Auffassungen heute einander gegenüber stehen. Ein konstruktiver Dialog ist hier kaum noch möglich, ein musikpädagogisches „Sowohl – Als auch“ kaum vorstellbar. Denn diesen Auffassungen liegen entgegengesetzte Kulturbegriffe zugrunde, die in keiner Weise kompatibel sind (vgl. KAISER u. a. 2006; GAUGER/WILSKÉ 2007).

Maße situationsabhängig erleben. STÅLHAMMAR unterscheidet drei kategorial verschiedene „Räume“, in denen sich die Begegnung zwischen den Schülern und Musik vollzieht:

- den „individuellen Raum“ („When I'm doing my homework I'll put some music on and it helps me think“; ebd., 115)
- den „internen Raum“ („Listening to music that unites the group creates a mood and makes it easier to be together and talk ... There is a symbolic distancing in relation to the world around“; ebd., 125)
- den „imaginativen oder symbolischen Raum“ („If you look around this college, you can probably classify people from the way they're dressed and the type of music they like“; ebd., 132)

In der Wahrnehmung der Befragten spielen herkömmliche Kriterien der Werkbetrachtung sowie die Unterscheidung zwischen musikalischen Genres und Stilistiken keine nennenswerte Rolle für ihre Bestimmung des Wertes von Musik. Dieser bemisst sich vielmehr nach den von der Musik hervorgerufenen Stimmungen sowie nach der Rolle und Funktion, die Musik in bestimmten Kontexten für die Menschen einnimmt.<sup>7</sup>

Für STÅLHAMMAR ist die Bildung der persönlichen musikalischen Identität ein Ergebnis individueller Konstruktionsleistungen. Aber auch, wenn dem Einzelnen ein erhebliches Maß an Selbstbestimmung zugestanden wird, so bezieht dieser sich doch immer auch auf vorhandene Muster (geteilte Bedeutungen, kollektive Sinnzuschreibungen, symbolische Ordnungen; → S. 99). Der folgende Interview-Ausschnitt zeigt das sehr konkret:

„... ne ich brauch ka' eigene Subkultur mehr, ich glaub', ich bin scho' fast mei' eigene Subkultur, weil ich mein', ich hör' jetzt wirklich jede Musikrichtung außer Techno und House, aber ansonsten hör' ich wirklich alles, vom Deutschpunk bis sonstwas, mein Gott, des mag sein, was es mag, ich hör' wirklich alles, lauf' jeden Tag anders 'rum, ich mein', wenn ich irgendwo hin muss, ich war neulich bei 'ner Kommunion, da stand ich halt da mit Stiefeln, kariertes Hemd, Jeans, da hätt' ma' mich wieder für'n Skinhead halten könn', den Tag danach bin ich plötzlich angekommen mit weiten Hosen, Turnschuhe, Pulli an, 'ner Kappe auf, da seh' ich dann wieder aus, wie'n Skater, n' nächsten Tag komm' ich mit so'm Strickpulli an, mit 'ner ganz normalen Hose, n' Paar Turnschuhe, also des is, ich weiß net ... des is', wie ich g'rad lustig bin – des kommt immer auf mei' Stimmung an, ich mach' des, was ich grad will, ich steh' früh vor mei'm Schrank und nehm irgendwas 'raus, was mir grad so ins Auge fällt, was mir wirklich g'fällt heut', 's kommt immer auf die Stimmung an ...“ (CLAUS-BACHMANN 2005, 7)

<sup>7</sup> Folgerichtig plädiert STÅLHAMMAR dafür, auch im Musikunterricht die Rolle der Musik als Träger kollektiver Identität stärker als bisher üblich zu thematisieren.

Der britische Musiksoziologe SIMON FRITH unterstreicht, dass die Identität(en) des Einzelnen und die ihn umgebende(n) Kultur(en) stets in Wechselwirkung stehen: „It is a question not just of people creating music, but also of music creating [„shaping“] people“ (FRITH 1996, 108). Wir wissen empirisch sehr gut, dass diese Wechselwirkung besteht und welche Lifestyles mit welcher Musik gekoppelt sind (vgl. etwa NORTH/HARGREAVES 2007 a,b,c) – aber wir wissen noch immer sehr wenig über die konkreten Mechanismen dieser Wechselwirkung (Hinweise dazu geben Forschungen und Theorien zur musikalischen Selbstsozialisation; vgl. etwa RHEIN/MÜLLER/CALMBACH 2008).

Mit der Globalisierung und der Verbreitung des Internets wird es für immer mehr Menschen immer leichter, den Zugang zu einer immer größer werdenden Vielfalt kultureller Angebote und Strömungen zu finden. Schon Anfang der 1990er-Jahre hat WOLFGANG WELSCH die westlichen Gesellschaften als „transkulturell verfasst“ beschrieben und konstatiert: „Die Trennschärfe zwischen Eigenkultur und Fremdkultur ist verloren, man muss umdenken“ (WELSCH 1994, 158). Das spiegelt sich auch in den einzelnen Menschen: Die meisten stehen im Schnittpunkt mehrerer kultureller Bezüge.

VOLKER SCHÜTZ hat dies in die Musikpädagogik eingebracht und mit WELSCH betont, dass

☒ „die Entdeckung und Akzeptierung der transkulturellen Binnenverfassung der Individuen, also unserer eigenen transkulturellen Binnenverfassung, ... eine Voraussetzung [sei], um mit der gesellschaftlichen Transkulturalität überhaupt zurechtzukommen.“ (SCHÜTZ 2003, 2 f.) ☒

Wenn wir alle kulturelle Mischlinge sind (WELSCH 1994, 163 f.) – gibt es dann noch so etwas wie die „Identität“ eines Menschen mit sich selbst? Oder nur „Patchwork-Identitäten“? Neuere Identitätstheorien definieren:

☒ „Identität verstehen wir als das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen.“ (KEUPP u. a. 1999, 60) ☒

Die Autoren vermerken allerdings auch, dass „gelungene Identität in den allerseltensten Fällen ein Zustand der Spannungsfreiheit“ ist, sondern „ein temporärer Zustand einer gelungenen Passung“ (ebd., 276).

„Identitätsarbeit“ – der Begriff verweist auf die aktive Rolle, die dem Einzelnen bei der Gestaltung seiner Identität(en) zugesprochen wird. Diese aktive Rolle zeigt sich unter anderem darin, dass die „kulturelle Identität“ eines Menschen heute nicht mehr aus dem Verbundenheitsgefühl oder der Verwurzelung

in einer bestimmten Kultur resultiert, sondern sich in der Fähigkeit zeigt, „deutende Erklärungen zu finden für seine Teilnahme an diesen verschiedenen kulturellen Praxen“ (BARTH 2007, 49). CLAUS-BACHMANN formuliert dies noch stärker in ihrer Hypothese, dass Jugendliche

☒ „sich in vielfältiger Weise plural kulturell konstruieren und längst in einer Art heimlichem Lehrplan autodidaktisch die Initiative ergriffen haben, sich als Überlebensstrategie in einer bereits multikulturell vor- und ausgeformten Gesellschaft auf eine ‚Kohärenz in der Vielfalt und Kontinuität im Prozess‘<sup>8</sup> einzustellen und diese Fähigkeit anhand kultureller Ausdrucksformen einzuüben“ (CLAUS-BACHMANN 2005, 7). ☒

In Großbritannien und vielleicht noch stärker in Skandinavien werden musikdidaktische und unterrichtspraktische Konsequenzen der aktuellen Forschungen und Theorien zur Identität intensiv diskutiert (vgl. u. a. GREEN 2011; SWANWICK 1988; RUUD 1996). So sieht der norwegische Musikpädagoge EVEN RUUD eine der zentralen Aufgaben des Musikunterrichts an der allgemeinbildenden Schule darin, Schüler bei der Konstruktion ihrer eigenen kulturellen Identität zu unterstützen. Musik werde von Menschen als Identitätsmarker und Träger von Wertvorstellungen genutzt, um sich als Einzelperson oder als Gruppenangehöriger sozial zu positionieren (RUUD 2007, 274). Als gelungen könne Musikunterricht bezeichnet werden, wenn Schüler in die Lage versetzt werden, Musik zu nutzen, um ihrer Identität Ausdruck zu verleihen, und um über Musik ihre Wertvorstellungen und Haltungen zu kommunizieren (RUUD 1996, 171 f.).

Wer so denkt, ändert seine Orientierung grundlegend. Er fragt nicht mehr, welche Defizite die Schüler noch aufholen müssen, sondern welche Besonderheiten, welche individuellen Lösungen, welche interessanten und kreativen Ideen und welche Stärken sich in ihrer musikalischen Identität zeigen. Darauf zielen unsere Thesen 5.3 und 6.2 oben sowie These 6.3.<sup>9</sup>

**These 6.3** Musikunterricht bietet eine Bühne, auf der die Beteiligten ihre musikalisch-kulturellen Identitäten inszenieren und untereinander aushandeln können und sollen.

8 BILDEN, HELGA (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: KEUPP, HEINER/HÖFER, RENATE (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M., 227–249, hier: 248.

9 Die Metapher des Aushandelns von Bedeutungen der Musik oder allgemeiner: von musikalischen Praxen in der sozialen Interaktion der Schüler untereinander und mit dem Lehrer (JANK 2005 c, 122) wurde in den letzten Jahren mehrfach aufgegriffen – vgl. etwa VOGT 2006, 19; KRAUSE 2008, 308

### Musikalische Praxen als Gegenstände des Unterrichts

Angesichts der wenigen Zeit, die für Musik in der Schule zur Verfügung steht, ist es selbstverständlich, dass Musikunterricht nur Ausschnitte aus der Gesamtheit der Musik thematisieren kann. Die hier folgerichtig anschließende Frage lautete früher unter der Perspektive

- objektorientierter Musikdidaktiken: Welche exemplarischen Musikwerke sollen ausgewählt werden?
- subjektorientierter Musikdidaktiken: Welche exemplarischen musikalischen Umgangsweisen („Modi musikalischer Tätigkeit“; NYKRIN 1978, 208) sollen ausgewählt werden?

Verstehen wir hingegen Musiken als Formen gesellschaftlicher Praxis, so scheint die angemessene Frage in Analogie zu den beiden vorigen Fragen zu lauten: Welche exemplarischen musikalischen Praxen sollen für den Unterricht ausgewählt werden?

#### Exkurs

#### Was ist „das Exemplarische“?

Der Begriff des „Exemplarischen“ hat eine lange Tradition in der Pädagogik und Didaktik. Oft wird er einseitig verstanden als Mittel zur Reduktion der Stofffülle im Unterricht: Zur Veranschaulichung eines gegebenen Unterrichtsinhalts oder -gegenstands soll ein „exemplarisches“ Beispiel ausgewählt werden. Dieses Verständnis wird der Bedeutung des Begriffs aber nicht gerecht. Vielmehr ist ein Beispiel oder ein Thema dann exemplarisch, wenn am Besonderen dieses Beispiels etwas Allgemeines, Grundsätzliches aufgezeigt werden kann: etwa an ausgewählten Stellen aus HAYDNs „Schöpfung“ die grundsätzlichen Unterschiede zwischen Rezitativ und Arie; etwa an einer musikalischen Gestaltungsaufgabe zum Thema „Stille“ mit Materialien wie Zeitungspapier oder Steinen die Relativität der Grenze zwischen Noch-Musik und Nicht-mehr-Musik (vgl. JANK 2005 c, 113 f.). Vor allem WOLFGANG KLAFFKI hat die Frage nach dem Exemplarischen grundlegend und umfangreich diskutiert, in seine kategoriale Didaktik aufgenommen und in Form des Konzepts der so genannten Schlüsselprobleme in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelt (KLAFFKI 1959, 1963 und 1996; vgl. JANK/MEYER 2011, 219–223; MEYER/MEYER 2007, 39–61).

**These 6.4** Die Entscheidung über die Auswahl der musikalischen Praxen, die zum Gegenstand des Musikunterrichts werden sollen, kann nicht verbindlich aus musikalischen oder pädagogischen Normen abgeleitet werden.

Bei näherer Betrachtung erweist sich die Frage nach exemplarischen musikalischen Praxen jedoch als *nicht* angemessen. Musiken als Formen gesellschaftlicher Praxis sind im kulturwissenschaftlichen, bedeutungsorientierten Verständnis nicht besondere Formen, an denen etwas Allgemeines über musikalische Praxen vermittelt werden könnte. Vielmehr kann im konkreten Vollziehen einer musikalischen Praxis

das Besondere zur Erfahrung kommen, das gerade *diese* Musik bzw. diese musikalische Praxis an diesem Ort in diesem Kontext mit gerade diesen Musikern und Medien und diesen Menschen, die die Situation hörend, spielend, tanzend usw. teilen, bereithält (vgl. die oben zitierte Frage von SMALL 1999, 19; → S. 97). Musikalische Praxen sind deshalb, so gesehen, zunächst für sich selbst exemplarisch, nicht Beispiel für Anderes.

Als Kriterium für die Auswahl greift ebenso wenig die Vorstellung eines größeren oder geringeren Wertes möglicher musikalischer Erfahrungen. Denn die Grundlage unseres Verständnisses von Musiken als Formen gesellschaftlicher Praxis ist nicht ein normativer, wertbezogen begrenzter, sondern ein offener Kulturbegriff. Bedeutung, Sinn und Wert von Musik „konstruieren“ die beteiligten Menschen durch den konkreten Gebrauch im sozialen Kontext (→ S. 98 f.). Es gibt deshalb keinen vorab definierbaren „objektiven“ Wert von Musiken, der als Grundlage zur Auswahl bestimmter musikalischer Praxen herangezogen werden könnte.

Deshalb ist es nicht verwunderlich, sondern folgerichtig, dass Autorinnen und Autoren aus kulturwissenschaftlichem Umfeld keine konkrete Auswahl bestimmter musikalischer Praxen vorschlagen und keine inhaltlichen Auswahlkriterien nennen, sondern sich mit Hinweisen auf allgemeine, formale Überlegungen begnügen:

DAVID J. ELLIOTT (1995, 275):

- „MUSIC is inherently multicultural. And many music classrooms are culturally diverse. Over the long term, then, students need opportunities to ‚enter‘ a reasonably wide range of music cultures. Yet we need to be pragmatic with regard to the scope. We need to decide what musical practices are most worth teaching and learning (1) in themselves, (2) in relation to the present and future musicianship of our students, (3) in relation to the cultural identities of our students, and (4) in relation to our own musicianship.“

CHRISTOPHER WALLBAUM (2010b, 115):

- „Die methodisch-didaktische Norm einer ... musikdidaktischen Perspektive, die erfüllte Musikpraxis mit kulturellem Orientierungswissen verknüpft, könnte ... so lauten: Musikunterricht soll verschiedene Musikpraxen erfahrbar machen und diese miteinander vergleichen!“

HEINRICH KLINGMANN (2010, 331; Hervorhebungen im Orig.):

- „Musikunterricht muss ... unterschiedliche soziale Praktiken bzw. Umgangsweisen mit musikalischen Gegenständen erproben, erarbeiten und reflektieren. Entscheidend ist nicht (mehr), was man tut, sondern wie man etwas tut.“

An anderer Stelle fordert KLINGMANN<sup>10</sup> (2012, 211), dass Musikunterricht

„... „musikalische Praktiken sowie deren Lehre nicht als monolithische Blöcke darstellt, sondern unterschiedliche Sichtweisen auf musikkulturelle Praktiken und unterschiedlichen Möglichkeiten der Erarbeitung dieser Praktiken präsentiert, zulässt und reflektiert.“ ■

Zentrale Aspekte dieser allgemeinen Überlegungen sehen wir in folgenden Punkten, denen wir uns anschließen möchten:

- Musikunterricht soll den Schülern Möglichkeiten zu Erfahrungen mit einer gewissen Breite unterschiedlicher musikalischer Praxen anbieten.<sup>11</sup>
- In dieser Breite sollen musikalische Praxen enthalten sein,
  - deren Eigenwert im erfüllten ästhetischen Wahrnehmen und Handeln liegt,
  - die Bezüge zu kulturellen Identitäten genau *dieser* Schüler aufweisen und vermutlich bedeutsam für ihre Gegenwart und Zukunft sind oder werden können,
  - die durch Vergleiche eine Orientierung in der transkulturellen Pluralität unterschiedlicher musikalischer Praxen ermöglichen und
  - die im Rahmen der (individuellen) musikalischen Kompetenz des Lehrers liegen.
- Im Focus sollen jeweils nicht die fixierten Ergebnisse musikalischer Praxen (Objekte, Werke) stehen, sondern die Prozesse – nicht „was man tut, sondern wie man etwas tut“ (KLINGMANN, s.o.) –, und ihre Bewertung auf der Grundlage der Erfahrung und Reflexion alternativer Möglichkeiten.

Diese Punkte benennen einen Rahmen für die Auswahl musikalischer Praxen als Gegenstände des Musikunterrichts, nicht aber die konkreten musikalischen

<sup>10</sup> KLINGMANN verwendet den Begriff der Umgangsweisen nicht im engen Sinn von VENUS (<sup>2</sup>1984, 21 f.), sondern im umfassenden Sinn musikalisch-sozialer „Praktiken“ (synonym mit unserem Begriff der „Praxen“). Er erläutert, dass das „Wie“ die Reflexion von Absichten, Zielen bzw. Zwecken beinhalten müsse (KLINGMANN 2010, 331, Fußnote 503).

<sup>11</sup> Dieser erste, zentrale Punkt könnte sozialen Sprengstoff enthalten: Wenn die Breite des Musikgeschmacks der sozialen Unterscheidung dient und Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten sich eher auf *einen* und nicht auf mehrere Musikstile fokussieren (siehe Kap. 5.1), dann bewirkt ein Musikunterricht, der auf die Breite verschiedener musikalischer Praxen setzt, möglicherweise bei solchen Schülern von vornherein Ablehnung. Vielleicht müsste Musikunterricht mit Schülern, die eher den Habitus der musikalischen „Univores“ ausgebildet haben, stärker auf die Vertiefung innerhalb der von ihnen bevorzugten musikalischen Praxen setzen als auf die Verbreiterung des Geschmacks.

Praxen selbst. Dafür Unterrichtskonzepte zu entwickeln, ist eine eigene Aufgabe, die die Grenzen der hier vorliegenden Musik-Didaktik übersteigt.<sup>12</sup>

An einem Beispiel wollen wir jedoch Möglichkeiten andeuten, von solch allgemeinen Aussagen zu ersten Konkretisierungen zu kommen.

#### Beispiel

Wir haben eben formuliert: Unter den in der Schule angebotenen musikalischen Praxen sollen sich auch solche befinden, die Bezüge zu kulturellen Identitäten dieser Schüler erlauben und Orientierung durch Vergleich ermöglichen. Von dieser Voraussetzung ausgehend sind unterschiedliche didaktische Entscheidungen möglich – wir deuten zwei Möglichkeiten an. In beiden Fällen ist der Bezugspunkt der didaktischen Entscheidungen der gleiche: die musikalischen Gebrauchspraxen, die Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft vorfinden und die ihre außerschulischen Hör- und Musiziererfahrungen prägen.

#### Möglichkeit 1:

Die musikalische Welt von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft heute ist weithin geprägt durch Musiken und musikalischen Praxen im breiten Spektrum zwischen Popmusik sowie elektronischer Musik (in der Nachfolge von Techno und Dancefloor) und klassisch-romantischer sowie barocker Kunstmusik (zum Begriff → S. 204). Melodisch und harmonisch beruht dieses musikalische Idiom wesentlich auf Stilmerkmalen, die auf das frühe 19. Jh. zurückweisen. Die Gestaltung von Metrum und Rhythmus sowie die Zeiterfahrung basieren auf tradierten europäischen Mustern, auf Mustern aus afro-amerikanischen Musiziertraditionen oder auf der Verbindung beider. Darüber hinaus sind Hörerfahrungen bedeutsam, die von Techniken der Klangerzeugung und -bearbeitung mit elektroakustischen Mitteln geprägt sind.

Diese Merkmale bilden die Grundlage, auf der sich in großer stilistischer Breite und Vielfalt die Musikkulturen westlicher Industriegesellschaften ausdifferenziert haben und weiter ausdifferenzieren. Sie ermöglichen innerhalb der uns umgebenden Kultur(en) zahlreiche Übergänge ebenso wie die Entwicklung individuell ganz verschiedener musikbezogener Identitäten.

Das im zweiten und dritten Praxisfeld des Aufbauenden Musikunterrichts Erarbeitete

<sup>12</sup> Eine größere Anzahl konkretisierter Unterrichtskonzepte, die mit dem eben benannten Rahmen weitgehend verträglich sind, liegen in der Literatur für die Praxis des Musikunterrichts in sehr unterschiedlichen Darstellungsformen und Ausarbeitungsgraden bereits vor, vgl. etwa: CLAUS-BACHMANN 2003, 2005, 2006; BARTH/GREVE 2008; STROH 2012 (einschließlich der Materialien auf [www.musik-for.uni-oldenburg.de/tarantella/downloads.html](http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/tarantella/downloads.html), 27.05.2013) sowie viele weitere Unterrichtsmaterialien von WOLFGANG M. STROH ([www.musik-for.uni-oldenburg.de/index.html](http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/index.html), 27.05.2013); WALLBAUM 2010 c; Unterrichtsmaterialien aus dem Bereich der Szenischen Interpretation von Musik (→ Kap. 9.3; auch ältere Anregungen, etwa bei KONATÉ/OTT 1997; NIERMANN/STÖGER 1997).

**These 6.3** Im Musikunterricht muss es darum gehen, was, wie und warum Menschen gemeinsam oder alleine mit Musik tun – darum, an welchen musikalischen Praxen Menschen auf welche Weisen und mit welchen Motiven und Zielen rezipierend und gestaltend teilhaben.

(musikalisches Gestalten und Aufbau musikalischer Fähigkeiten) soll den Schülern in diesem Bezugsfeld gemeinsame musikalische Bezugs- und Orientierungspunkte ermöglichen. Diese liefern eine Basis, von der ausgehend erst das Besondere verschiedener musikalischer Stilrichtungen sowie verschiedener musikalischer Umgangsweisen und Gebrauchssituationen im eigenen (europäischen) kulturellen Raum und in anderen kulturellen Räumen erfahren werden kann. Die anfängliche Konzentration des Musizierens, musikbezogenen Handelns und Aufbaus musikalischer Fähigkeiten auf die oben skizzierte musikalische Idiomatik zielt also nicht auf die affirmative Einübung in die fertigen Muster des Musikbetriebs, sondern im Gegenteil: auf die musikalische Entfaltung und Identitätsbildung des Einzelnen in der Vielfalt der transkulturellen Gesellschaft und damit auf seine Kritikfähigkeit.

#### Möglichkeit 2:

Zwar geht es im Wesentlichen um dasselbe Ziel, aber auf einem ganz anderen Weg. Vor dem Hintergrund der skizzierten alltäglichen musikalischen Welt der Kinder und Jugendlichen ist es – so kann argumentiert werden – didaktisch sinnvoll, sie gerade nicht dort „abzuholen“, sondern ihnen starke Kontrast-Erfahrungen mit ganz anderen Musiken und musikalischen Praxen zu ermöglichen. Das kann, muss aber nicht bedeuten, sich anderen kulturellen Räumen zuzuwenden – so etwa ist vielen Schülern die Musik der europäischen Klassik und Romantik kaum weniger fremd als traditionelle Musik der Ewe aus Ghana und Togo. Indem die Schüler Musiken und musikalische Umgangsweisen, Techniken usw. kennen- und ausüben lernen, die ihnen bisher fremd waren, können sie Momente der Verunsicherung, des Staunens, der Distanz (und ihrer Überwindung), der aufmerksamen Hinwendung erfahren, die ihr sonst alltäglicher Gebrauch von Musik gerade wegen ihrer allzu großen Vertrautheit nicht mehr bereithält. Dies kann zugleich die für Prozesse der Kulturerschließung zentrale Erfahrung der Relativität musikalischer (und kultureller) Bedeutungen, Bewertungen und Präferenzen ermöglichen und dazu verhelfen, in der späteren Rückwendung zur „eigenen“ Kultur diese aus einer neu gewonnenen Distanz zu sehen, die neue Einblicke, Sichtweisen und Bewertungen erlaubt.

Wir meinen: Beide Möglichkeiten sind sinnvolle Wege der Kulturerschließung und beide sind gut begründbar, auch wenn sie von entgegengesetzten Ausgangspunkten beginnen. Kulturerschließung als Kulturkonstruktion kann vermutlich sogar vertieft werden, wenn im Verlauf der Schulzeit beide Wege – und vielleicht noch weitere Näherungsweisen – beschritten werden und sich wechselseitig ergänzen und befruchten.

Entscheidungen wie die eben skizzierten über die Auswahl der musikalischen Praxen, die im Musikunterricht thematisiert werden sollen, sind nicht deduktiv ableitbar aus übergeordneten Zielen, sondern normative Setzungen. Sie erfolgen z. B. in den von den Ländern erlassenen Bildungsstandards, in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, aber auch in musikdidaktischen Modellen und Konzepten. Weil sie als normative Entscheidungen gesetzt sind, müssen die dahinter liegenden Normen je und je transparent und explizit gemacht, begründet und kritisch geprüft werden (was keineswegs immer ausreichend geschieht).

Für die konkrete Umsetzung im realen Unterrichtsprozess genügt dies jedoch noch nicht, denn erst hier „konstruieren“ Lehrer und Schüler in der gemeinsamen Interaktion die projektierten Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutungen zu Ende: Prozess, Inhalte und Ergebnisse des Unterrichts stehen nicht von vornherein fest, sondern sie werden zwischen allen am Unterricht Beteiligten in der Interaktion verhandelt bzw. ausgehandelt – ob wir uns dessen bewusst sind und das wollen, oder nicht. Wenn Schüler an einem Gegenstand und der Art, wie er thematisiert wird (und vielleicht noch an anderen Begleitumständen des Unterrichts) nicht interessiert sind oder ihm ablehnend gegenüberstehen und sich aus dem Unterricht ausklinken, so ist das ebenso ein „Verhandlungsergebnis“, wie wenn sie bei anderer Gelegenheit hohe intrinsische Motivation entwickeln und großes Engagement für ein Thema, ein Projekt und eine Aufgabe an den Tag legen.

Die Schüler sind eben nicht nur die Objekte, sondern immer auch die Akteure bzw. Subjekte ihrer Aneignungsprozesse. Deshalb haben wir an anderer Stelle mit Blick auf **LOTHAR KLINGBERG** (1990, 49–66) These 6.6 formuliert.

**These 6.6** „Im Unterrichtsprozess ‚erschaffen‘ Lehrer und Schüler gemeinsam den projektierten Unterrichtsinhalt auf ihre Weise neu“ (JANK/MEYER<sup>10</sup>2011, 257; vgl. ebd., 53 und 114).

Es ist dann nur folgerichtig, für einen zielorientierten, jedoch prozess- und ergebnisoffenen Unterricht zu plädieren (etwa **KLINGMANN** 2010, 383) und sich von vornherein für die Mitbestimmung und Mitplanung der Schüler zu entscheiden (→ S. 120–122).

### Erfahrungen mit Kunst

Vor dem Hintergrund des hier vertretenen kulturwissenschaftlichen Verständnisses von Musik als gesellschaftlicher Praxis stellt sich die Frage, welchen Stellenwert musikalische Kunstwerke und die an ihnen mögliche, spezifisch ästhetische Erfahrung haben kann und soll.

In Kap. 5.5 haben wir ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung als einen besonderen, eigenständigen und unverzichtbaren Modus der Welterfahrung bezeichnet (→ S. 88f.). Die Künste bieten, so **JÖRG ZIRFAS** (2011, 23)<sup>13</sup>, „die differenzierteste Form der Wahrnehmung; allein damit ließen sie sich als pädagogisch notwendig begründen“. Von diesem Blickpunkt aus nennt er in vier Punkten Vorteile der Kunst im Vergleich zu Alltagsgegenständen (ZIRFAS 2011, 23f.):

<sup>13</sup> ZIRFAS verweist hier auf **MATTHIAS WINZEN**: Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst. In: **BILSTEIN, JOHANNES/DORNBERG, BETTINA/KNEIP, WINFRIED** (Hrsg.): Curriculum des Unwägbareren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Essen 2007, 133–156.

1. „Im Umgang mit der Kunst sind wir – in der Regel – von existentiellen Sorgen, von objektiven Wahrheitsinteressen und auch von pragmatischen Handlungsinteressen befreit“. Die Zweckfreiheit der Kunst ermöglicht auch Räume für das Experimentieren, das Spielen und das Üben.
2. „Dialektik von Bezug- und Distanznahme: Wir lassen uns auf Kunstwerke so ein, dass wir gleichwohl – mehr oder weniger bewusst – vergegenwärtigen, *dass* und *wie* wir uns auf sie einlassen“. (Hervorh. i. Orig.)
3. „Im künstlerischen Produktions- und Rezeptionsprozess werden wir von etwas ergriffen, dessen wir selbst nicht vollkommen Herr sind. Wir werden in ein artistisches Spiel verwickelt“, das „durch Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit gekennzeichnet“ ist. Deshalb sind die Künste bzw. ist das Ästhetische nicht wirklich „didaktisierbar“ (vgl. JANK/MEYER/OTT 1986, v.a. 109–113).
4. „Im Umgang mit der Kunst werden wir nicht nur mit dem Gegenstand, sondern auch mit uns selbst konfrontiert; der Umgang mit der Kunst verweist ... auf blinde Flecken unseres eigenen Selbst- und Weltverhältnisses“. So wird Kunst, werden „kunstspezifische Handlungsformen“ zu Katalysatoren für Bildung.

ZIRFAS fasst zusammen: „... die ästhetische Erfahrung dekonstruiert die bislang gültigen Selbst- und Weltdeutungen, weil mit ihr spielerische Möglichkeitsspielräume verknüpft sind: Wir sehen nun mit anderen Augen, wir hören mit anderen Ohren“ (ZIRFAS 2011, 25).

**These 6.7** Die bewusste Erfahrung der Differenz zwischen Wahrnehmungen im Alltag und der Wahrnehmung „in ästhetischer Präsenz“ ist selbst schon eine grundlegende ästhetische Erfahrung.

Um solche Erfahrungen machen zu können, ist es im Umgang mit Kunst oft – wenn nicht sogar immer – nötig, mit einer grundlegend anderen Einstellung wahrzunehmen als im Alltag. Der Wechsel zum ästhetischen Wahrnehmen ist für Musiklehrer täglicher Bestandteil ihres musikalischen und pädagogischen Handelns. Nur wenige Schüler jedoch bringen Erfahrungen

mit diesem Einstellungswechsel mit. Umso schwerer fällt es ihnen, in der Schule, diese „ästhetische Schwelle“ zu überschreiten (vgl. JANK 1996, 250). Die Erfahrung des Überschreitens dieser Schwelle zu einem Wahrnehmen „in ästhetischer Präsenz“ (ROLLE 1999, 89–122; JANK 2001, 123–125) bzw. „in ästhetischer Einstellung“ (vgl. WALLBAUM, z.B. 2005b, v.a. 7–9) halten wir für ein unverzichtbares Moment der ästhetischen Erfahrung und damit der Erschließung von Kunst.

Die Offenheiten, Möglichkeitsräume und Freiheiten, die mit dem rezeptiven und produktiven Kunsthandeln erfahren werden können, sind pädagogisch

wichtige Anschlussstellen für Bildungsprozesse. „Kunst macht Arbeit, braucht Übung, muss mithin gelernt werden“ (ZIRFAS 2011, 31). Deshalb ist es wenig sinnvoll, das Erlernen musikalischer Fähigkeiten und musikalische Bildung gegeneinander auszuspielen, wie dies z.B. im folgenden Zitat geschieht: „Statt Alphabetisierung für die eine oder andere Musiksprache zu leisten, sollte sie [die musikpädagogische Praxis] Räume für ästhetische Erfahrung eröffnen“ (ROLLE 2011, 51). Dem ist entgegenzuhalten, dass die Aneignung musikalischer Erfahrung ohne den Erwerb musikalischer Fähigkeiten nicht zu haben ist (und natürlich umgekehrt der Erwerb musikalischer Fähigkeiten wertlos bleibt, wenn er nicht die Erweiterung der musikalischen Erfahrungsfähigkeit anstrebt). Ein Unterricht, der Erfahrungen musikalischen Gestaltens nur am Rande vermittelt und die entsprechenden musikalischen Fähigkeiten nicht aufbaut, stößt schnell an enge Grenzen: Ohne Verbindung zu diesen Grundlagen bleiben die im Unterrichtsalltag weit verbreiteten musikkundlichen Aktivitäten, Analyseversuche und Deutungsansätze arm an Sinn und Bedeutung für die Schüler.

Mit Blick auf schulische Bildungsprozesse formuliert ZIRFAS:

☞ „Das Können-Lernen der Kunst hat einen unendlichen und unbestimmten Charakter ...: im Erlernen von Grundtechniken, im Lernen von künstlerischen Praktiken und im Erlernen der Anwendung von Künsten in vielfältigen sozialen Situationen. Dazu sind vielfältige, oftmals kleinteilige und anstrengende Lernprozeduren zu bewältigen, die ein praktisches Können auf organischer, sinnlicher und performativer Ebene ebenso umfassen wie ein rituelles, konzeptuelles, soziales, emotionales oder metakognitives Lernen.“ (ZIRFAS 2011, 31) ☞

Hier verzahnen sich die Ausführungen von ZIRFAS mit dem Modell des Aufbauenden Musikunterrichts: Die drei Ebenen des Erlernens von Grundtechniken, des Lernens von künstlerischen Praktiken und des Erlernens der Anwendung von Künsten in sozialen Situationen entsprechen den drei Praxisfeldern des Aufbauens musikalischer Fähigkeiten, des vielfältigen Musizierens und musikbezogenen Handelns und der Öffnung zu Musik als gesellschaftlicher Praxis durch das Erschließen von Kulturen.

In Kapitel 5.5 zu „Bildung“ haben wir musikalische Bildung auf Musik als gesellschaftliche Praxis und damit auf musikalische Gebrauchspraxen bezogen – also auf ein Verständnis, das den Raum der Kunst im engeren Sinn weit überschreitet. Im aktuellen Kapitel 6.2, „Kulturen erschließen“, in dem wir Musik als gesellschaftliche Praxis im musikdidaktischen Kontext beschreiben, haben wir uns in diesem abschließenden Abschnitt

**These 6.8** Musikunterricht muss Erfahrungen in beiden Verständnishorizonten miteinander verbinden: In dem von Musik als gesellschaftlicher Praxis und in dem des spezifisch ästhetischen Charakters von Musik als Kunst.

wieder zurückbezogen auf den engeren Bereich von Musik als ästhetischem Ereignis, als Kunstform. Als ein wichtiges Ergebnis halten wir These 6.8 fest.

Beide in dieser These genannten Verständnishorizonte stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander, weil sie auf unterschiedliche Erfahrungsmodi verweisen, die nicht ohne Weiteres miteinander zu verbinden sind: Wer Musik in ästhetischer Einstellung vernimmt, für den wird im Moment dieses ästhetischen Wahrnehmungsvollzugs das gesellschaftliche, soziale und praxiale Fundament unbedeutend, ja unsichtbar. Wer umgekehrt Musik als gesellschaftliche Praxis vernimmt, dem reduziert sich dabei oft die Empfänglichkeit für das spezifisch Ästhetische von Musik als Kunst, das der selbstbezüglichen und vollzugsorientierten Wahrnehmung in ästhetischer Einstellung bedarf, um sich zu erschließen. Dieses Spannungsverhältnis müssen Lehrer und Schüler im Musikunterricht nicht bloß aushalten. Vielmehr ist es ein zentraler Bestandteil von Kulturererschließung, dafür sowohl Sensibilität als auch ein Bewusstsein zu entwickeln und dieses Spannungsverhältnis im Bereich der eigenen Möglichkeiten selbst zu gestalten.

### 6.3 Musizieren und musikbezogenes Handeln

Vielfältiges musikbezogenes Handeln der Schüler („Umgangsweisen“) sowie das Klassenmusizieren haben im Zuge der Handlungsorientierung seit den späten 1970er-Jahren zunehmend an Gewicht im alltäglichen Musikunterricht gewonnen. Heute gehen Musikunterricht und Musikdidaktik aber noch einen entscheidenden Schritt weiter: Musizieren und musikbezogenes Handeln werden nicht mehr nur als motivierende Begleiter des Unterrichts verstanden, sondern als wichtigste Grundlagen des Musicklernens und als Medium musikalischer Erfahrung. Dies belegen zahlreiche Veröffentlichungen theoretischer und unterrichtspraktischer Beiträge der letzten Jahre (stellvertretend: FUCHS 2010; JANK/SCHMIDT-OBERLÄNDER 2010; KAISER 2010; PABST-KRÜGER/TERHAG 2012; SCHNITZER 2008; TERHAG/RICHTER 2011).

Das eigene Musizieren der Schüler wird in solchen Publikationen darüber hinaus nicht mehr nur funktional als Vorbereitung etwa zum Musikhören gesehen, sondern als eigenständiger, zentraler Bestandteil des Musikunterrichts. THOMAS OTT sprach schon 1996 vom „Musizieren als einer Art kulturellem Grundnahrungsmittel“ (OTT 1997, 14). Wollte Musikunterricht auf das eigene musikalische Handeln der Schüler und damit auch auf Erfahrungen im Medium des ästhetischen Vollzugs verzichten, so verlöre er eine grundlegende Rechtfertigung seiner Existenz. Letztlich gründet diese Auffassung in der recht einfachen Erkenntnis aus Kap. 1.5 dieses Buchs (→ S. 19f.): Die Leitdisziplin

des Musikunterrichts ist nicht primär eine Fachwissenschaft (die Musikwissenschaft), sondern eine Fachpraxis.

Der Begriff der Praxis spielt hier auf zwei verschiedenen Bedeutungsebenen eine wesentliche Rolle:

- Einerseits im Sinn von „Musik als gesellschaftliche Praxis“. In diesem Sinn haben wir unter praxeologischer Perspektive unser Kulturverständnis in Kap. 6.2 fokussiert.
- Andererseits im Sinn des Musizierens und des handelnden Umgangs mit Musik als praktische Tätigkeiten – Spielen in einer Band, Üben auf einem Instrument, Improvisieren oder Komponieren, Tanzen, eine Geschichte oder ein Bild in Klänge umsetzen, Musik hören usw. Primär in diesem Sinn fokussieren wir den Begriff in diesem Kap. 6.3.

Beide Ebenen stehen in enger Wechselbeziehung zueinander: Musik als gesellschaftliche Praxis gibt es nur, wenn jemand sie ganz konkret in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext „macht“ – z. B. die Musikerinnen und Musiker eines Orchesters in einem Orchesterkonzert oder der DJ auf dem Dancefloor. Und die Praxis des musikalischen Gestaltens steht immer im größeren Kontext gesellschaftlicher Funktionen und Konventionen, in deren Rahmen eine bestimmte Musik passt, andere hingegen nicht – z. B. House auf der Love Parade, während dort Musik von STRAWINSKY in einer Live-Aufführung fehl am Platz wäre. Musizieren und musikbezogenes Handeln in der Schule sind sozusagen die Überäume für die partielle (Re-)Konstruktion gesellschaftlicher Musikpraxen (vgl. Kap. 6.2).

Den Wandel von der früheren Handlungsorientierung zur heutigen Fundamentalkategorie des Musizierens und musikbezogenen Handelns sehen wir als grundlegenden Paradigmenwechsel. Er spiegelt sich auch im Diskussionsstand der musikpädagogischen Theorien, unter denen heute konstruktivistische und praxeologische Theorien dominieren (vgl. in diesem Buch Kap. 3.4, 4.4, 6.2).

#### Musizieren als Medium des Musicklernens

Die zentrale Bedeutung musikalischen Gestaltens<sup>14</sup> für das Musicklern wurde in Kapitel 5 aus verschiedenen Blickrichtungen begründet. Wir möchten besonders an die Vorstellung eines spiralig angeordneten Lernens erinnern, in dem Handeln einerseits die Grundlage von Lernerfahrungen ist und andererseits die Lernenden aufgrund von Lernerfahrungen ihre musikalischen Handlungsfähigkeiten erweitern (→ S. 80–83; → auch S. 130f.).

In einem aufbauenden Musikunterricht bilden vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln in Bezug auf die aufgewendete Unterrichtszeit das

<sup>14</sup> Mit dem Begriff „Musikalisches Gestalten“ fassen wir im Folgenden „Musizieren“ und „musikbezogenes Handeln“ zuweilen unter einen Begriff zusammen.

Zentrum. Wir schlagen vor, auf der Sekundarstufe I deutlich mehr als die Hälfte der Zeit dafür einzusetzen und auf der Sekundarstufe II nicht weniger als ein Drittel.

*Gemeinsames, vielfältiges Musizieren* (Musik machen) kann auf verschiedene Weisen geschehen:

- *ausführen* (instrumental oder vokal),
- *komponieren*,
- *arrangieren*,
- *improvisieren*,
- *einstudieren und leiten*.

Prinzipiell steht in der Schule eine Fülle von Möglichkeiten zur Verfügung, in der Schulklasse oder in Arbeitsgemeinschaften unterschiedliche Arten von Ensembles für die verschiedensten Musik-Stile und -Genres zu bilden (vgl. insbesondere zum Klassenmusizieren in diesem Buch Kap. 9.1). Verwirklichen kann jede einzelne Schule natürlich immer nur einen kleinen Teil dieser Möglichkeiten.

*Musikbezogenes Handeln*<sup>15</sup> geschieht im Alltag auf individuell sehr verschiedene Weise: Menschen hören Musik, wählen aus, stellen Bezüge her zu ihren Gefühlen und Gedanken, sie tanzen, unterhalten sich über Musik und Musiker, beschäftigen sich mit Liedtexten, nehmen an Karaoke-Wettbewerben teil, lesen Musikzeitschriften, verschaffen sich musikbezogene Kenntnisse, experimentieren mit Musik-Software, besuchen Konzerte und Diskotheken usw. Alle diese musikbezogenen Handlungsmöglichkeiten stehen auch im Musikunterricht zur Verfügung und werden von vielen Lehrern regelmäßig einbezogen. Vor allem verschiedene Formen der Transposition in nicht-musikalische Ausdrucksformen sind wichtige Methoden im Musikunterricht, etwa das Umsetzen in Zeichnungen bzw. Bilder, in Bewegung und Tanz, in verschiedene sprachliche Ausdrucksformen, in Szenen, Schattenspiele oder Filme usw. (vgl. etwa HEUKÄUFER 2007; SCHMITT 1997). Bezüge zu fächerübergreifendem Arbeiten sind hier offensichtlich (vgl. in diesem Buch Kap. 8.2).

SABINE VOGT (2004) hat darauf hingewiesen, dass solches musikalisches und musikbezogenes Handeln Jugendlicher außerhalb der Schule gekennzeichnet ist durch bewusstes, oft hochkompetentes Entscheidungsverhalten in verschiedenen musikbezogenen Teilbereichen (→ S. 73 f.). Musikalisches Lernen ergibt sich nebenbei – ist aber nicht immer das eigentliche Anliegen. Die selbstbestimmte Entfaltung der eigenen musikalischen Gebrauchspraxis kann wegen

<sup>15</sup> Die Grenzen zwischen Musizieren und musikbezogenem Handeln sind nicht exakt zu ziehen (z. B. gehört bei Bewegungs- und Tanzliedern beides zusammen) – unterrichtspraktisch ist eine solche Grenzziehung ohne Belang.

des hohen Motivationsgehalts zu hochgradigem Expertentum führen, etwa bei Break-Dancern, Turn-Tablisten oder beim Erlernen eines Instruments.

Die Übertragung der Motivationskraft, Intensität und Nachhaltigkeit solchen „informellen“ Lernens<sup>16</sup> in den formalen Rahmen der Institution Schule ist jedoch oft schwierig. Musik wird in der Schule von den Schülern ganz anders wahrgenommen und erfahren als außerhalb der Schule (vgl. auch STÅLHAMMAR 2006; WALLBAUM 2010 c, 2 f.). Das ist kein Anlass zur Resignation – im Gegenteil (→ These 6.9; vgl. KWAMI 2001, 150 f.; WALLBAUM 2005 b, 12 f.): Dies gibt dem Musikunterricht die Möglichkeit, gemeinsam mit den Schülern eine eigene musikalische Praxis zu entwickeln, die in mehr oder weniger enger Tuchfühlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen steht, ohne zugleich das Kriterium der Authentizität erfüllen zu müssen (zu den schulischen Möglichkeiten und Grenzen von Authentizität bei der Re-Konstruktion gesellschaftlicher Musikpraxen vgl. KLINGMANN 2012, 331–339).

**These 6.9** „Musikkulturen sind nicht 1:1 in den Musikunterricht übertragbar“ (WALLBAUM 2010 c, 3) – das heißt, positiv gewendet, dass in der Schule gemeinsam mit den Schülern eine musikalische Praxis aus eigener Kraft aufgebaut werden kann und soll.

### „Verständige Musikpraxis“ als Ziel des Unterrichts

HERMANN J. KAISER hat als Aufgabe des Musikunterrichts formuliert, die usu-elle Musikpraxis, die die Schüler immer schon mitbringen, in eine verständige Musikpraxis zu überführen (KAISER 1999, 10; → S. 92).

„Der Begriff Usuelle Musikpraxis meint das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren. Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musikmachens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen, die Artikulation der durch Musik angeregten emotionalen Befindlichkeiten. ... ‚Verständige Musikpraxis‘ dagegen ist das Ineins von musikbezogenen Tätigkeiten ... und distanzierender Reflexion, das über den ‚Gegenstand Musik‘ hinausgeht. Der differenzierte individuelle Umgang damit wird für das musizierende, über Musik nachdenkende Subjekt thematisch ... Es geht vielmehr um die Reflexion des Bezuges, den ich als hörendes, musizierendes usw. Subjekt gegenüber meinen musikbezogenen Tätigkeiten einnehme.“ (KAISER 2010, 51)

<sup>16</sup> Formen informellen Musiklernens in den schulischen Musikunterricht zu integrieren ist ein zentrales Prinzip musikpädagogischer Konzeptionen, die in Großbritannien vorgelegt wurden, etwa von LUCY GREEN (2008) und vom Projekt „Musical Futures“ (www.musicalfutures.org/, 05.12.2016).

KAISER entfaltet im weiteren Verlauf verständige Musikpraxis sehr differenziert in den drei Dimensionen des Herstellens, des Handelns und der Arbeit bzw. Arbeitskraft. Damit eine Musikpraxis als „verständlich“ gelten kann, braucht es, sehr knapp zusammengefasst (vgl. JANK 2011, 32; OTT 2011, 106),

- ☒ die Verfügung über das Können und Wissen zum Herstellen von Musik (musikalische Handlungskompetenz),
- ☒ die Lust und das Bedürfnis, sich im sozialen Kontext selbstbestimmt, selbstreguliert und selbstverantwortlich – das heißt: im Bewusstsein möglicher Alternativen – musikalisch auszudrücken (Motivation und Selbstverantwortung),
- ☒ die Möglichkeit, sich selbst mit musikalischen Mitteln kreativ auszudrücken und sich damit im eigenen musikalischen Herstellen und Handeln zu „vergegenständlichen“ (Selbstverwirklichung) sowie
- ☒ das Nachdenken über den „Gegenstand Musik“ hinaus, das die Reflexion des subjektiven Bezuges gegenüber den eigenen musikbezogenen Tätigkeiten einschließt (reflexives Selbstbewusstsein).<sup>17</sup>

Deutlich wird damit, dass beispielsweise das Musizieren mit Schulklassen musikalisches Handlungswissen ermöglichen kann – aber „verständlich Musikpraxis“ entsteht damit nicht schon automatisch, sondern erst, wenn ich die Fähigkeit, *wie* ich etwas tue, reflektierend mit der Kenntnis über das, *was* ich tue sowie mit dem Nachdenken darüber, *warum* und in welchen Kontexten ich es tue, verbinde (vgl. KLINGMANN 2010, 378). Das ist ein hoher Anspruch.

### Musikalische Vorhaben

Der eben genannte Anspruch wird in der Schulwirklichkeit nicht auf einen Schlag einzulösen sein, sondern bedarf der schrittweisen Annäherung. An manchen Schulen und in manchen Klassen wird der Weg in diese Richtung schneller und weiter beschritten werden können, in anderen langsamer und weniger weit. Es lässt sich wohl kaum ein bestimmter Punkt definieren, zu dem sich sagen lässt, dass die Schüler nun das Ziel verständiger Musikpraxis endgültig erreicht hätten. Um aber auf dem Weg voranzukommen ist es wichtig, die vier im Anschluss an KAISER genannten Punkte im Unterricht als Leitplanken nicht aus den Augen zu verlieren. Das geht nur, wenn sich keines der drei Praxisfelder Aufbauenden Musikunterrichts (Kulturen erschließen, musikalische

<sup>17</sup> Wir vermuten – ohne dies hier näher ausführen zu können –, dass diese vier Punkte auch geeignete Kriterien für das Gelingen dessen sein können, was ROLLE und WALLBAUM mit Formeln wie „erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis“, „erfüllte ästhetische (Wahrnehmungs-)Vollzüge“ und „Vollzugsorientierung musikalischer Wahrnehmung“ beschreiben (etwa WALLBAUM 2005 b; ROLLE 1999, 150; vgl. auch ROLLE 2011).

ches Gestalten, musikalische Fähigkeiten aufbauen) auf Kosten der anderen Praxisfelder verselbständigt, vielmehr müssen möglichst die Praxisfelder durchgängig aufeinander bezogen werden. Um im Musikunterricht dafür besondere und intensive Anlässe zu bieten, schlagen wir die Durchführung musikalischer Unterrichtsvorhaben vor.

Musikalische Unterrichtsvorhaben sollen drei Hauptaufgaben erfüllen:

1. Erschließung musikalischer Praxen: Musikalische Unterrichtsvorhaben sollen zunehmend verständige Musikpraxis in ausgewählten musikalischen Praxen anbahnen.
2. Integration aller Beteiligten im Hinblick auf gemeinsame Ziele: Unterrichtsvorhaben sollen einen Rahmen für die Mitbestimmung und Mitverantwortung der Schüler im Hinblick auf die thematische Auswahl und die methodische Erarbeitung musikalischer Praxen bieten.
3. Verknüpfung der drei Praxisfelder: Unterrichtsvorhaben sollen die Erschließung von Kulturen, das musikalische Gestalten und das Aneignen musikalischer Fähigkeiten unter der übergeordneten Zielorientierung der Erschließung ausgewählter musikalischer Praxen miteinander verzahnen.

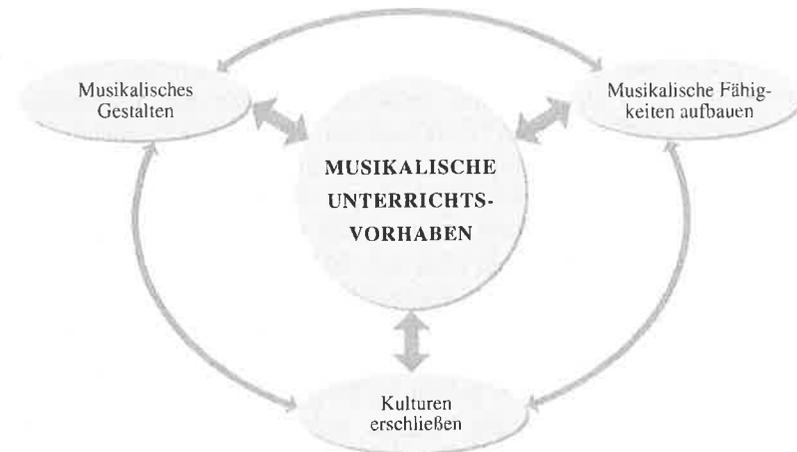


Abb. 6.1: Unterrichtsvorhaben und Praxisfelder des Musikunterrichts

Im Hinblick auf diese drei komplexen Aufgaben sind musikalische Vorhaben im Unterricht

- ☒ thematisch bestimmt: sie stellen eine bestimmte, ausgewählte musikalische Praxis oder ein mehrere Praxen übergreifendes musikalisches Phänomen in den Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit,

- ergebnisorientiert: Am Ende soll ein Ergebnis stehen, das vorzeigbar oder beschreibbar ist, aber welches Ergebnis dies sein kann, ist nicht vorgegeben, sondern wird im Verlauf des Vorhabens gemeinsam erarbeitet,
- zeitlich begrenzt: ihr zeitlicher Umfang ergibt sich aus der größeren oder geringeren Komplexität des gewählten Themas.

Musikalische Unterrichtsvorhaben sind in Unterrichtsphasen, -stunden, -einheiten oder -reihen gegliedert oder als Projekt organisiert. Sie können thematisch und zeitlich relativ eng dimensioniert sein, – wie etwa das Erlernen von drei neuen Liedern für die musikalische Aktivität in einem bestimmten funktionalen Zusammenhang (z.B. für den Gottesdienst, für die nächste Klassenfahrt, für die Umrahmung einer Sportveranstaltung oder für eine Karnevalsfeier); oder sie können komplexere Themen mit mehr Zeitaufwand aufgreifen, wie etwa das Experimentieren mit und Vergleichen von Schluss-Formeln von Musikstücken in unterschiedlichen musikalischen Praxen (z.B. Techniken der Schlussbildung in verschiedenen Genres oder Epochen), oder das Experimentieren mit und Vergleichen von räumlichen Musikwirkungen (von der venezianischen Mehrchörigkeit bis zu STOCKHAUSENS „Musik für ein Haus“, zu musikalischen Experimenten nach DIETER SCHNEBEL oder DIETHER DE LA MOTTE und zu den Raumwirkungen von Surround-Sound-Systemen in der Filmmusik, in Discos und zu Hause). Beispiele für musikalische Unterrichtsvorhaben dieser Art geben JANK/SCHMIDT-OBERLÄNDER 2010, 243–295 und Gies/Jank 2015.

Sie können aber auch aus einem größeren Projekt zu einer ausgewählten musikalisch-gesellschaftlichen Praxis bestehen, wie etwa der Erarbeitung und Produktion eines Klassenmusicals, einer musikalischen Gestaltungsarbeit im Feld neuer und experimenteller Musik (→ Kap. 10.2), der Annäherung an die Musik der europäischen Klassik und Romantik und das Konzertleben heute mit einem musikethnologischen Blick (vgl. WALLBAUM 2010c), oder der Erschließung von Salsa-Musik als im engeren Sinn musikalischer und im weiteren Sinn gesellschaftlicher Praxis (einschließlich der Erfahrung und Reflexion religiöser und ritueller Bezüge, des Tanzens, des gesellschaftlichen, politischen und historischen Rahmens, der Bedeutung für den Tourismus usw.).

Vorhaben erlauben einen ziel-, inhalts- und methodendifferenzierenden Unterricht und verbinden diesen mit einem hohen Grad der Selbstregulation durch die Schüler sowie mit Möglichkeiten der Binnendifferenzierung (z.B. durch Gruppen- und Freiarbeitsphasen).

Nicht immer müssen solche Vorhaben in einer Aufführung münden. Andere Formen für mögliche Ergebnisse sind z.B. eine Foto-Dokumentation, ein Hör- und Musizier-Tagebuch, eine Wandzeitung für das Foyer in der Schule, eine Audio-Dokumentation, eine Broschüre zum Lesen oder ein Podcast.

Zu den drei oben (→ S. 117) genannten Hauptaufgaben musikalischer Unterrichtsvorhaben im Einzelnen:

#### ■ Zu 1: Erschließung musikalischer Praxen

Als Eckpunkte eines Dreiecks, das das Feld einer musikalisch-gesellschaftlichen Praxis aufspannt, nennt KLINGMANN (2010, 381–383) „das Spiel“ (die Gegenstände, Artefakte, Traditionen der jeweiligen Praxis), „die Spielregeln“ (die sozialen Handlungssituationen, die Wissensordnungen und kollektiven Sinnsysteme, in denen mit den Gegenständen umgegangen wird) und die „Auslegung von Spielregeln“ (die individuellen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsdispositionen, die im Umgang mit den Gegenständen für jemanden handlungsleitend werden).

Musikalische Praxen unterscheiden sich voneinander durch die je spezifischen Ausformungen dieser drei Eckpunkte.

Konkreter: Das Musizieren und das Rezipieren von Musik in einer bestimmten musikalischen Tradition bzw. Stilistik, einem bestimmten Genre oder einem bestimmten sozialen Funktionszusammenhang („das Spiel“) erfordert es, die musikalisch-praktischen und musikbezogenen Tätigkeiten, das Wissen und die Sinndeutungen einzubeziehen, die in dieser Tradition, Stilistik etc. für die Teilhabenden wichtig sind („die Spielregeln“), und dazu ein eigenes reflektiertes Verhältnis zu gewinnen („Auslegung von Spielregeln“).

Noch konkreter an einem Beispiel: Nehmen wir an, das Vorhaben gilt thematisch dem Gemeindegesang in der evangelischen Kirche als gesellschaftlicher musikalischer Praxis. Zur konkreten musizierend-praktischen Erfahrung gehört dann nicht nur das Singen von Gemeindeliedern, möglichst auch mehrstimmig, sondern auch die konkrete Erfahrung, welche Kompetenzen ein begleitender Organist benötigt, der die Gemeinde musikalisch zum Einsetzen an der richtigen Stelle führen, dem eigenwilligen Tempo der Gemeinde nachgeben und während des Gottesdienstes mit den musikalischen Motiven der Lieder improvisieren muss („das Spiel“). Dies müssen die Schüler selbst praktisch musizierend erfahren, d.h. sie müssen diese musikalischen Tätigkeiten konkret selbst erproben. Dazu bedarf es konkreter musikalischer Kompetenzen, die geübt werden müssen. Zu dieser musikpraktischen Erarbeitung tritt das Nachdenken über Fragen der Auswahl der Lieder und ihrer Kriterien, die Beschäftigung mit den historischen und sozialen Kontexten des Gemeindegesangs, der Kirchenmusik und der Kirchenmusiker, darüber hinaus aber auch mit dem Funktionswandel von Kirchenmusik vor dem Hintergrund der Säkularisierung der modernen Gesellschaften; dazu gehören Fragen der Textvertonung und der Ausdeutung von Texten mit musikalischen Mitteln und sicherlich noch weitere Aspekte („die Spielregeln“). Und dazu gehört die Reflexion der Schüler

über ihr eigenes Verhältnis zu Kirchenmusik, religiöser Musik und Ritualmusik und über die Bedeutungen, die solche Musik für andere Menschen haben kann. Einbezogen werden können aus gegebenem Anlass möglicherweise eigene Forschungen der Schüler zu der Musik, die auf dem Kirchentag gesungen und gespielt wurde und sicherlich noch weitere Aspekte („Auslegung von Spielregeln“).

Eine solche „musikalische Praxiswelt“ (KLINGMANN 2010, 345 und 381) stellt die Teilnehmenden vor die Aufgabe, die eigenen musikalischen Fähigkeiten und Interessen in Beziehung zu setzen zu der spezifischen musikalischen, kulturellen und sozialen Logik einer in der Regel bisher unvertrauten musikalischen Praxis.

Das setzt, so KLINGMANN (ebd.), die Bereitschaft der Schüler voraus, sich auf diese Praxiswelt einzulassen und sich die Beschäftigung damit selbst zum Ziel zu setzen. Dazu bedarf es zwingend der zunehmenden Selbstständigkeit, Mitbestimmung und Mitverantwortung der Schüler. Nur so wird es möglich sein, sich den oben (→ S. 116) zusammengefassten vier zentralen Anliegen verständiger Musikpraxis KAISERS mehr und mehr zu nähern.

#### ☛ Zu 2: Integration aller Beteiligten im Hinblick auf gemeinsame Ziele

Der Anspruch, im (Musik-)Unterricht Selbständigkeit und Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern, ist zunächst ein allgemeiner, ethischer Anspruch, der sich aber auch musikpädagogisch gut begründen lässt. Anschlussstellen dafür finden sich an früheren Stellen in diesem Buch (etwa die Thesen 6.2 und 6.3 sowie der Hinweis KAISERS auf Kriterien bzw. Merkmale verständiger Musikpraxis (→ S. 116).

Musikunterricht, der auf verständige Musikpraxis, musikalisch-kulturelle Identitätsentwicklung und selbstbestimmte Teilhabe der Schüler am Musikleben setzt, muss darauf hin angelegt werden, die Begründungen und Entscheidungen über Themen, Inhalte und Methoden in gemeinsamer Verständigung zwischen Lehrer und Schülern vorzubereiten und zu treffen. Er muss auf diese Weise selbstbestimmte Teilhabe bereits in der Schule verwirklichen (vgl. das Konzept des schülerorientierten Musikunterrichts, → S. 64–66).

Lehrer und Schüler müssen sich dazu auf ein „Arbeitsbündnis“ verständigen (vgl. JANK/MEYER<sup>10</sup> 2011, 81; MEYER 2004, 130–132). In einem solchen Arbeitsbündnis begreifen sich beide, Lehrer und Schüler, als

☛ „Interaktionspartner in einer sozialen Situation ..., die ‚stimmen‘ muss, wenn sie befriedigende Ergebnisse zeitigen soll – und befriedigend können diese Ergebnisse nur dann sein, wenn sie mit den Motiven möglichst aller Beteiligten im Einklang stehen.“ (OTT 1994, 33) ☛

Das gelingt nur, wenn die Beteiligten von Fall zu Fall jeweils aushandeln, was auf welche Weise und mit welchem Ziel zum Gegenstand des Unterrichts werden soll.

Mehrfach haben wir in Kap. 6.2 und 6.3 darauf Bezug genommen, dass *ausgewählte* musikalische Praxen zu Themen bzw. Gegenständen von musikalischen Unterrichtsvorhaben werden sollen. Wir meinen, dass diese Auswahl so oft wie möglich von Schülern und Lehrern gemeinsam vorgenommen und verantwortet werden soll (→ These 6.10).

Dies setzt in der Regel voraus, dass die Schüler die Chance bekommen, aus *ihrer* Sicht und für *ihre* Ziele und Zwecke kompetent auswählen zu können. Dazu bedarf es eines Vorlaufs an Informationen über thematische, didaktische und methodische Möglichkeiten und Vorgaben, eines geeigneten Rahmens für tendenziell symmetrische Kommunikation, des Übens kooperativer Arbeitsmethoden, des Meta-Unterrichts, der Zielvereinbarungen und weiterer Vorbereitungen. Denn Mitbestimmung und Mitverantwortung können weder als funktionierend vorausgesetzt noch auf einen Schlag eingeführt werden, sondern müssen erst erlernt werden. Dies gilt auch für den Lehrer, der sich im Zweifelsfall einer übergeordneten Verantwortung dafür nicht entziehen kann und darf. Und dennoch gilt zugleich, dass wir die Schüler grundsätzlich, von Anfang an und ohne Wenn und Aber als Subjekte ihres Lernens verstehen müssen. Umfassende musikdidaktische Konzeptionen für die Unterrichtspraxis zu solchen Zielen und Arbeitsweisen liegen unseres Wissens bisher nicht vor.

Wenn Schüler sich als Subjekte ihres Lernens wahrnehmen können sollen, so setzt dies ein hohes Maß an Selbständigkeit voraus, für die neben der Mitbestimmung bei der Auswahl musikalischer Praxen, Ziele und Methoden auch andere Elemente bedeutsam sind. Eine der wenigen Arbeiten zu solchen Fragen hat ANNE NIESSEN kürzlich vorgelegt. Sie spricht unter anderem an, dass

- das Erleben von Selbstbestimmung in der Schule neben den eben genannten Elementen verbunden ist mit Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit, der Ergebnisorientierung des Unterrichts sowie mit dem „Erleben von Kompetenz und Autonomie in sozialer Einbettung“ (NIESSEN 2011, 208, 211),
- die Lehrperson hohe Bedeutsamkeit hat, indem sie die Wünsche, Meinungen und Entscheidungen der Schüler ernst nimmt, unterstützend agiert und als Person authentisch wirkt (ebd., 215).

☛ These 6.10 ☛ Vorhaben und Projekte sind besonders dazu geeignet, Schülern die Mitbestimmung und Mitverantwortung über die Auswahl musikalischer Praxen als Unterrichtsgegenstände sowie über die Ziele und Wege des Unterrichts zu ermöglichen.

☛ These 6.11 ☛ Selbstbestimmung, Selbst- und Mitverantwortung sind nicht etwas, das später einmal möglich wird, sondern werden sich nur einstellen, wenn sie das Lernen – und damit das Lehren – von Anfang an prägen.

- auch bestimmte Formen extrinsischer Motivation zum Erleben von Selbstbestimmung beitragen können, wenn sie zu einer eigenen Wertschätzung der Handlungsziele führen (ebd., 207).

Wir möchten als weiteren Aspekt ergänzen, dass die Erfahrung des eigenen Könnens, Wissens und Gelingens in Bezug auf attraktive Herausforderungen hoch motivierend für die Schüler sein kann, um sich für neue Lernerfahrungen zu öffnen und um neue Lehrangebote des Lehrers mit subjektiver Bedeutung und Sinn zu versehen (vgl. JANK 2010, 152).

Selbst- und Mitbestimmung stehen in jedem Unterricht immer in einer nicht auflösbaren Spannung zwischen einerseits der Notwendigkeit, spezifisches Wissen und spezifische Fähigkeiten gemäß einer universalisierten Sach- oder Lernlogik zu erarbeiten und zu erweitern, und andererseits dem individuellen Anspruch der Schüler auf ein selbstbestimmtes Lernen, dem vielleicht nicht am konsequenten Üben oder Wiederholen der Fachterminologie liegt.

„Die Chance für den Musikunterricht besteht darin, diese Spannung zu thematisieren und die Lernenden in einem sozialen Handlungsfeld [in einer musikalischen Praxis; W.J.], zu dem sie einen starken und persönlichen Bezug haben, zu Subjekten ihres Lernprozesses zu machen, indem man immer wieder versucht, sich darüber zu einigen, welche Methoden, welche Lernwege, welche technischen Übungen, ... am geeignetsten sind, um als sinnvoll erachtete musikalisch-ästhetisch vermittelte Ziele zu erreichen.“ (KLINGMANN 2010, 375; Hervorhebungen im Orig.)

### ■ Zu 3: Verknüpfung der drei Praxisfelder

Musikalische Vorhaben und Projekte ermöglichen es, die drei Praxisfelder des Musikunterrichts durch musikalische oder musikbezogene Aufgabenstellungen miteinander zu verknüpfen.

Vorhaben verbinden das Musizieren und musikbezogene Handeln zu größeren Einheiten, die durch ihre thematische Orientierung an musikalischen Praxen Sinnzusammenhänge und Möglichkeiten musikalischen Gestaltens erschließen. Z.B. führt die Vertonung und Inszenierung eines Kinderbuchs zu Fragestellungen und Anforderungen an Sinnzusammenhänge und Ästhetik der Komposition, Sprache, Inszenierung usw., die sich im „normalen“ Unterricht kaum ergeben und nicht bearbeitet werden könnten. So öffnen sich vom musikalischen Gestalten (zweites Praxisfeld) Türen zur Sphäre der Kulturererschließung (erstes Praxisfeld).

Die Ergebnis- bzw. Produktorientierung von Vorhaben hat zugleich Aufforderungscharakter: Eine bevorstehende Aufführung oder Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse macht das Anwenden, den Transfer und die Integration musikalischer Fähigkeiten (drittes Praxisfeld) in umfassende musikalische Handlungszusammenhänge möglich. So werden Vorhaben zu Kristallisations-

punkten der Bildung von Bedeutungskonstruktionen, Sinnzuschreibungen, Auffassungsschemata, Kategorien, Begriffen und Systemen und stellen wichtige Grundlagen für das Verstehen und die Kontexte verschiedener Musiken bereit. Erst der enge und wechselseitige Bezug aller drei Praxisfelder führt zu nachhaltigen Ergebnissen.

### Weitere Funktionen musikalischen Gestaltens

Musikalisches Gestalten in seinen verschiedenen Formen hat einerseits eigenen Wert im Unterricht, wenn es die Erfahrung erfüllter ästhetischer Vollzüge sowie die kontextkritische Aneignung von Aspekten gesellschaftlicher Musikpraxen ermöglicht, und es spielt dabei vor allem im Kontext von Unterrichtsvorhaben eine zentrale Rolle. Andererseits können und sollen durch musikalisches Gestalten auch andere Erfahrungsräume geöffnet werden, die sich *nur* dadurch aufschließen lassen. Damit sind verschiedene funktionale Bezüge und Ziele gemeint, für die PABST-KRÜGER in Kap. 9.1 eine zusammenfassende Übersicht mit dem Schwerpunkt auf dem Klassenmusizieren gibt (→ S. 161–163).

Wir wollen einen Funktionszusammenhang besonders hervorheben. In Kapitel 5.2 haben wir drei Grundbereiche musikalischen Handelns unterschieden (→ S. 79f.): sich in Verbindung mit Musik bzw. Klängen bewegen, Hören, Klänge gestalten. Musizieren und musikalisches Handeln setzen die ständige Wechselwirkung der drei Grundbereiche in Gang und können so zum Motor musikalischen Lernens werden. Zugleich verweisen diese drei Bereiche und ihre Wechselwirkungen auf übergeordnete musikalisch-ästhetische Bildungsziele:

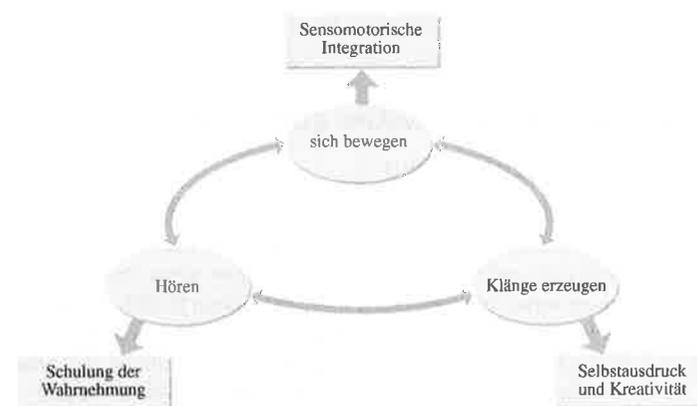


Abb. 6.2: Grundbereiche musikalischen Handelns und musikalisch-ästhetische Bildungsziele

Die Differenzierung des Hörens steht im größeren Zusammenhang der Wahrnehmungsschulung und letztlich der Rezeption von Musik in einer der jeweiligen Musik angemessenen Einstellung.

„Ästhetische Bildung zielt hier nicht primär auf rationalistische Urteilsbildung, sondern auf die Verbesserung von Aufmerksamkeits- und Spürsensitivitäten, auf die Bildung von Aufmerksamkeitsrichtungen und auf Formen, Intensitäten und Auswirkungen des affizierten Gefühlslebens, kurz: auf ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen.“ (ZIRFAS 2011, 33)

Die Förderung der koordinierten Bewegung zu Musik oder beim Musizieren unterstützt die für die gesamte Entwicklung eines Menschen wichtige sensomotorische Integration (vgl. AYRES<sup>3</sup>1998; im Hinblick auf musikdidaktische Implikationen und Perspektiven: SCHÖNWITZ 2008). Zugleich eröffnet dieser Bereich den Bezug zur Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit von Musik im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse (vgl. grundlegend OBERHAUS 2006; vgl. ZIRFAS 2011, 30f.).

Das Gestalten von Klängen fördert die Entwicklung von Selbstaussdruck und Kreativität und einerseits das Sensorium für die musikalisch-ästhetische Qualität des Musizierens bzw. seines klingenden Ergebnisses. Zudem fördert es andererseits den aktiv-gestaltenden Umgang mit Unbestimmtheiten, dem noch nicht Definierten, dem Unübersichtlichen und der Kontingenz:

„Der Umgang mit Kunst vermittelt so ein Gefühl für die reiche Welt der Kontingenz. Kurz: Ästhetische Bildung ist Kontingenzformung mithilfe der Kunst. Man lernt hier methodisch, das Unerwartete, das Zufällige und Fremde als Bestandteil des eigenen Bildungsprozesses zu verstehen ...“ (ZIRFAS 2011, 35 f.)

## 6.4 Musikalische Fähigkeiten aufbauen

Mitarbeit: Hans Ulrich Gallus

„Die Auslösung und Lenkung der Lernprozesse geschieht in der Schule systematischer als in der Familie und im übrigen außerschulischen Alltag. Das schulische Lernen schreitet rasch vorwärts, allerdings um den Preis vieler Risiken. Allzu häufig bleiben die Ergebnisse bloße Worthülsen ohne tiefere Verankerung im Verhalten, und ebenso häufig fehlt die Konsolidierung durch vielfältige Übung und Anwendung. Daher zerfallen die in der Schule erworbenen Reaktionen häufig auch rasch. Die Ergebnisse des Lernens im Alltag sind dagegen in der Regel tausendfach geübt und angewendet und daher tief im gesamten Verhalten verankert. Andererseits sind die einzelnen Erkenntnisse hier häufig isoliert und wenig systematisch verknüpft.“ (AEBLI 1983, 392)

AEBLI fordert, diese Unterschiede nicht als Defizite der Schule zu beklagen, sondern die Vorteile zu nutzen. Zu den besonderen Stärken der Schule gehört, zumindest der Idee nach, das Angebot einer kontinuierlich aufbauenden und systematisch strukturierten Lehre. Auch wenn sie oft und oft zu wenig daraus macht: Keine andere Institution bietet ähnlich gute Voraussetzungen, um die Kumulation von Lernerfahrungen, d.h. die Vernetzung neu erworbenen Wissens oder neu erworbener Fähigkeiten mit bereits Beherrschtem, zu fördern und zu strukturieren.

### Dimensionen musikalischer Kompetenz

Aufbauender Musikunterricht geht im Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ vom Wechselspiel der drei Grundbereiche musikalischen Handelns nach STADLER ELMER (2000) aus, die wir in Kap. 5.2 beschrieben haben: Hören, Klänge erzeugen und Sich bewegen. Von dort ausgehend öffnet er Wege zu den wichtigsten Dimensionen musikalischer Kompetenz<sup>18</sup>:



Abb. 6.3: Dimensionen musikalischer Kompetenz

<sup>18</sup> Die Kompetenz zum Musizieren ist unteilbar: Musizieren erfordert immer Fähigkeiten in allen im Folgenden genannten Dimensionen. Aber niemand kann alles gleichzeitig und gleichmäßig üben. Lernen und Üben erfordert die Konzentration auf einzelne Elemente und die gezielte Verbesserung der Fähigkeiten darin, um sie nachher in den Gesamtzusammenhang wieder zu integrieren. Dasselbe gilt für das Lehren: Kein Lehrer kann alles gleichzeitig lehren, sondern er konzentriert seine Lehre auf bestimmte, ausgewählte Aspekte und schließt später Phasen zur Integration dieser Aspekte an.

- Die musikalischen Tätigkeiten *Singen* und *Instrumente spielen* stehen im Zentrum des Praxisfelds „Fähigkeiten aufbauen“. Am Beginn der Sekundarstufe I stehen das Finden der eigenen Stimme, das Entdecken ihrer Möglichkeiten und die Erarbeitung eines breiten, stilistisch vielfältigen Liedrepertoires. Stimmbildung und Singen gehören grundsätzlich zusammen. Von dort aus führt der Weg zu siebenstufigen Tonsystemen und zu melodischen Fähigkeiten. Ein kleiner Teil der Lieder soll so ausgewählt werden, dass er im Hinblick auf Stimmumfang, Rhythmus, Melodik und Harmonik einen schrittweisen Aufbau der Fähigkeiten unterstützt. So oft wie möglich sollen Instrumente hinzugenommen werden. Kinder, die ein Instrument lernen, sollen regelmäßig mitspielen, und die anderen an Stabspiele, Keyboard, Percussion usw. herangeführt werden. Metro-rhythmische Fähigkeiten werden grundsätzlich in Verbindung mit *Bewegung* aufgebaut. Bewegung und Tanz sollen auch darüber hinaus so oft wie möglich integriert werden.
- Ein in dieser Weise vom eigenen musikalischen Gestalten ausgehender Musikunterricht führt bei den meisten Schülern über das Hören schnell auch zur Fähigkeit Musik zu *lesen* und zu *notieren*, ohne dass ein umständlich-theoretischer Notenlehrgang durchgeführt werden müsste. Das Erlernen der Notenschrift darf jedenfalls nicht zu einem Selbstzweck werden, sondern erhält seinen Sinn nur im Zusammenhang mit der Erschließung musikalischer Praxen, wenn diese die Kenntnis der Notation erfordern. Von Anfang an sollten Möglichkeiten des Variierens und kurzer Improvisationen einbezogen werden (z. B. ausgehend von Call-and-Response-Liedern und kleinen Rondos; z. B. JANK/SCHMIDT-OBERLÄNDER 2010, 75), um Wege zum selbstständigen und kreativen *Bearbeiten* und *Erfinden* zu öffnen.
- Beim fallweisen *Anleiten des Musizierens* durch Schüler benötigen sie die bisher genannten Fähigkeiten, üben sie zugleich und lernen, in einem komplexeren musikalischen Zusammenhang Orientierung zu gewinnen und den Überblick zu behalten.
- Alle diese musikalischen Tätigkeiten erfordern ein immer genaueres *Hören* und bilden die Basis für das zunehmend sachangemessene und die Fachsprache einbeziehende *Beschreiben* von Musik. Das *Herstellen von Kontexten* (Funktionsbezüge der Musik, Umgangsweisen, kulturelle und historische Bezüge usw.) kann auf diesen Grundlagen aufbauend aus der eigenen musikalischen Tätigkeit und Erfahrung der Kinder mit Musik heraus entwickelt werden.

Abbildung 6.3 fasst die Dimensionen musikalischer Kompetenz in einer grafischen Übersicht zusammen.<sup>19</sup>

Der Erwerb von Fähigkeiten in diesen Kompetenz-Dimensionen ist eine Voraussetzung für musikalisches Gestalten unter dem Anspruch steigender Qualität. Er geht funktional vor allem vom Musizieren aus, also von einem eingegrenzten Teilgebiet musikalischer Kompetenz. Er stellt „Werkzeuge“ zur Verfügung, mehr nicht – aber auch nicht weniger. Deshalb sollte ein lehrgangsartiger Kompetenzerwerb den Musikunterricht nicht dominieren, sondern ihn in zeitlich begrenzten Phasen begleiten. Wir schlagen vor, in den Klassen 5 und 6 regelmäßig in (fast) jeder Musikstunde – oder zumindest über längere Phasen hinweg – rund zehn Minuten für die Erarbeitung musikalischer Fähigkeiten auf der Basis „direkter Instruktion“ zu veranschlagen, um eine gemeinsame Basis für alle Kinder zu ermöglichen<sup>20</sup>. In den höheren Klassen bis zu den Abschlussklassen sollen solche Phasen immer dann eingefügt werden, wenn der Erwerb einzelner, spezifischer Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungen im Musizieren und musikbezogenen Handeln benötigt wird, z. B. im Rahmen der Erarbeitung von Aspekten einer bestimmten, ausgewählten Musikpraxis im Rahmen eines unterrichtlichen Vorhabens (→ Kap. 6.3).

In der Unterrichtsforschung wird die bunte Vielfalt der Möglichkeiten, Unterricht methodisch zu gestalten, auf zwei Hauptrichtungen zurückgeführt:

- „Als Direkte Instruktion (direct instruction) wird ein eher lehrerzentrierter, überwiegend frontal organisierter Unterricht bezeichnet.
- Als Offener Unterricht (open education, progressive education) werden alle Varianten eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten Unterrichts mit einer Betonung der Selbstregulation und mit hohen Anteilen an Projekt-, Gruppen- und Freiarbeit bezeichnet.“ (MEYER 2004, 8f.)

19 Eine widerspruchsfreie Dimensionierung musikalischer Kompetenz (aber auch von „Musik“ oder von Lernfeldern des Musikunterrichts) halten wir aus systematischen Gründen für nicht möglich. In der Praxis kommt jedoch kein Schulbuch, keine Rahmenrichtlinie, kein Stoffverteilungsplan, keine Musikdidaktik und keine Bildungsstandards ohne Dimensionierung aus. Unser Dimensionenmodell musikalischer Kompetenz ist darauf hin entworfen und kann Plausibilität beanspruchen, nicht jedoch absolute Gültigkeit. Zu Problemen des Kompetenzbegriffs im Zusammenhang des Musiklernens vgl. KAISER 2001 und SCHARF 2007, 40–52. Zu aktuellen Forschungen und Konzeptionierungen musikalischer Kompetenzmodelle vgl. KNIGGE 2011 und JORDAN u. a. 2012). Eine kritische Darstellung der Geschichte und Problematik solcher Dimensionierungen und des Kompetenzbegriffs muss einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben.

20 Weder gegenwärtig noch in näherer Zukunft ist zu erwarten, dass – von Ausnahmen wie den „Primacanta“-Grundschulen in Frankfurt am Main abgesehen (www.primacanta.de, 24.05.2013) – die Mehrzahl der Kinder aus der Grundschule einen Grundstock musikalischer Kompetenz mitbringen, auf dem in Klasse 5 aufgebaut werden könnte. Deshalb ist dies Aufgabe der Anfangsklassen der Sekundarstufe I.

Wir schlagen vor, die offenen, projektartigen Unterrichtsformen der Vorhaben (→ S. 116–123) durch Formen „direkter Instruktion“ zu ergänzen. In ihnen können abgrenzbare, grundlegende musikalische Fähigkeiten erworben werden, die beim Musizieren und musikbezogenen Handeln im Rahmen der jeweils ausgewählten musikalischen Praxis ständig benötigt werden: Fähigkeiten im rhythmisch-metrischen, melodischen und harmonischen Bereich in Verbindung mit Bewegung und Stimme, möglichst auch mit Instrumentalspiel.

In den einzelnen Unterrichtsschritten und -phasen des Praxisfelds „musikalische Fähigkeiten aufbauen“ ist der Fokus in der Regel auf eine der acht Dimensionen musikalischer Kompetenz gerichtet, ohne die anderen zu vernachlässigen. Über mehrere Stunden hinweg ist es besonders wichtig, immer wieder Zusammenhänge zu allen anderen Dimensionen erfahrbar zu machen: ein Lied instrumental arrangieren und spielen, Zwischenspiele und einen Tanz dazu erfinden, Improvisationsteile einfügen, die Notenschrift einsetzen, sich über das Gespielte und Gehörte verständigen, um es zu verbessern, kulturelle, soziale oder historische Aspekte dazu erarbeiten. Ein Großteil des Liedrepertoires ermöglicht solch breit gefächertes Aufgreifen aller Dimensionen (etwa ein alter Blues, Lieder aus anderen Kulturen, alte deutsche Lieder, Lieder der Comedian Harmonists, Filmmusik). An anderer Stelle haben wir dies im Zusammenhang von Vorschlägen für musikalische Unterrichtsvorhaben praxisbezogen dargestellt, z.B. zu den Themen „Alles mit der Stimme“ und „Zwitschern, fliegen, gleiten“ (JANK/SCHMIDT-OBERLÄNDER 2010, 243–262, 274–281).

### Didaktisch-methodische Konzeption

Wie der Unterricht im Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ im Rahmen des Aufbauenden Musikunterrichts in den unteren Klassen der Sekundarstufe I vor sich gehen kann, haben wir ausführlich im Lehrerhandbuch „Music Step by Step“ gezeigt (JANK/SCHMIDT-OBERLÄNDER 2010; für die Grundschule: FUCHS 2010; vgl. auch JANK 2005 c, Kap. 6.3).

Aufbauender Musikunterricht setzt auf die Kontinuität und Beständigkeit des musikalischen Lernens und Lehrens. Das gilt besonders für die Arbeit in diesem Praxisfeld: Regelmäßigkeit und Übung bzw. Wiederholung bilden die Grundlagen für die Entwicklung des Gehörs und der Hörvorstellung ebenso wie für die Verbesserung der musikalisch-praktischen Fähigkeiten. Dies gilt für alle Schularten gleichermaßen.

Der vorhin erwähnte Zeitrahmen von ca. zehn Minuten, regelmäßig zu Beginn einer Unterrichtsstunde für musikalisch-praktische Übungen genutzt, soll dem Lernen musikalischer Fähigkeiten in allen Dimensionen musikalischer Kompetenz ein von der Klasse geteiltes, gemeinsames Fundament geben. Hinzu treten weitere Funktionen, zum Teil auf spezifisch musikalischer Ebene

(etwa als Warm Up oder als vorentlastende Übung für eine anschließende, weiterführende Musizierphase im Rahmen eines Vorhabens), zum Teil auf eher allgemeiner Ebene des Classroom Managements (z.B. als Begrüßungsritual zu Stundenbeginn, um die Schüler „ankommen“ zu lassen, oder als motivierender Einstieg).

Music Step by Step (JANK/SCHMIDT-OBERLÄNDER 2010) bietet progressiv angeordnete, unterrichtspraktisch erprobte Lehr-Bausteine zum schrittweisen Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Kenntnisse in den Bereichen

- Metrische Kompetenz und Bewegung
- Rhythmische Kompetenz und
- Tonale und vokale Kompetenz

Die Methodik ist in den drei Bereichen im Wesentlichen die gleiche: Mehrere „Bausteine“ mit Übungen, Liedern, Spielstücken usw. folgen einander. In jedem Baustein geht es jeweils um ein bestimmtes musikalisches Phänomen (z.B. um Synkopen in geraden Taktarten oder um den pentatonischen Klangraum). Jeder Baustein beginnt mit einfachen Übungen zur Imitation und schreitet dann zu schwierigeren Übungen fort, die schließlich weitergeführt werden zur Einbeziehung der Notenschrift (der Schritt zur Notenschrift kann, je nach Bedingungen vor Ort und der Klassensituation, ggfs. auch wegfallen). Dieses Fortschreiten von einfach zu schwierig haben wir mit dem Bild einer Stufenpyramide, die von unten nach oben erklommen wird, illustriert (vgl. das Beispiel zur Pyramide Rhythmischer Kompetenz, Abb. 6.4).

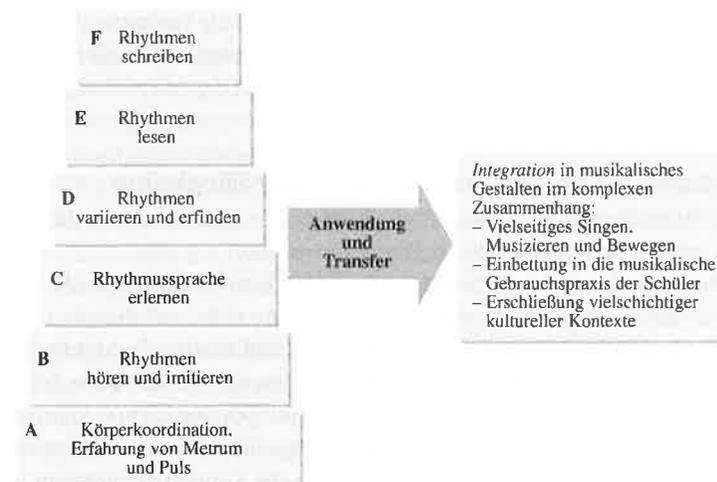


Abb. 6.4: Pyramide des Aufbauens rhythmischer Fähigkeiten

Nach JANK/SCHMIDT-OBERLÄNDER (2010, 9) zusammengefasst:

1. Der Bereich „metrische Kompetenz und Bewegung“ beginnt mit der Festigung des körperlich empfundenen Grundgefühls für das Metrum in der Musik. Die dazu benötigte Fähigkeit der musikbezogenen Koordination von Bewegung bildet die Grundlage für die Entwicklung rhythmischer Kompetenz und zugleich für das Singen und für das Musizieren auf Instrumenten. Die Schüler können hier lernen, verschiedene Metren hörend zu erkennen und auszuführen, sich freirhythmisch zu Musik zu bewegen und verschiedene metrische Ebenen gleichzeitig korrekt auszuführen.
2. Der Bereich „rhythmische Kompetenz“ zielt darauf, rhythmische Fähigkeiten zu entwickeln und kreativ einzusetzen. Im Zentrum eines jeden Bausteins steht ein bestimmtes rhythmisches Phänomen (z. B. punktierte Noten in geraden Taktarten), mit dem vielfältig musiziert wird. Es wird zunächst hörend erfahren und imitiert, dann mithilfe von Rhythmus-Silben bewusst verarbeitet und nach vielfältigen Übungen zum Anwenden und Improvisieren schließlich in die Fachsprache und ggfs. in Notenschrift übertragen.
3. Im Bereich „tonale und vokale Kompetenz“ rücken der Umgang mit der eigenen Stimme und das Singen im tonalen Raum ins Zentrum. Ausgehend von Übungen zum Finden der eigenen Stimme und zur Erfahrung des Grundtons, wird der Tonraum schrittweise bis zum siebenstufigen diatonischen Raum erweitert. Der Weg schließt viele experimentelle und kreative Phasen ein, für die der Bezug zur traditionellen Tonalität nicht relevant ist. Der Tonraum des jeweiligen Bausteins wird erst hörend und imitierend erfahren, dann kognitiv erschlossen und dann erst in die Fachsprache und ggfs. in die Notenschrift übertragen. Die Entwicklung einer gesunden Singstimme wird intensiv durch regelmäßige Stimmbildung unterstützt (auch über den Zeitraum des Stimmbruchs hinweg).

### Zwölf Prinzipien für das Aufbauen musikalischer Fähigkeiten

Der Unterricht im Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ soll durchgängig von zwölf leitenden Prinzipien getragen werden:

1. **Vertrauen in die Kreativität der Schüler setzen:** Sie können oft mehr als wir ihnen zutrauen. Musikunterricht muss die Bühne sein, auf der sie ihre musikalische Kreativität entdecken, entwickeln und ausdrücken können.
2. **Die Lust am Lernen durch musikalische Herausforderungen provozieren:** Interessante musikalische Herausforderungen, die die Schüler kreativ, kompetent und mit Lust am Gelingen bewältigen wollen, motivieren sie in besonderer Weise, sich das dafür benötigte musikalische Können anzueignen.
3. **Der Lernspirale folgen:** Das Lernen *von* Musik muss vor dem Lernen *über* Musik stehen. Der Weg führt vom eigenen Handeln zu zunehmendem Können

nen und über das sich damit entwickelnde Handlungswissen zum Begriff (→ S. 82 f.).

4. **Sound before Sight:** Erst nachdem die Schüler ausreichend Zeit hatten, durch Singen, Musizieren und Bewegen ihre innere, musikalische Vorstellung aufzubauen (Audiation), ist der Übergang zur Notenschrift ggfs. sinnvoll.
5. **Fähigkeiten Schritt für Schritt aufbauen:** Der methodische Gang führt in systematisch angeordneten, kleinen Schritten von einfachen zu schwierigeren Aufgaben.
6. **Regelmäßig üben:** Jede Musikstunde soll eine kurze Phase des Arbeitens mit Übungen zum Aufbauen musikalischer Fähigkeiten beinhalten. Regelmäßige Hausaufgaben können eine wichtige Ergänzung sein.
7. **Niemanden zurücklassen:** Schüler lernen unterschiedlich schnell. Wenn nur wenige Schüler eine Übung sicher meistern, ist es nötig zu früheren Übungen zurückzukehren und diese erneut zu wiederholen und zu festigen.
8. **Gelerntes unverzüglich in größeren musikalischen Zusammenhängen anwenden:** Isoliertes Üben ohne Anwendungszusammenhang ist unergiebig, demotivierend und kann schnell langweilig werden. Neues Können und neues Wissen brauchen neue musikalische Herausforderungen und Zusammenhänge, in denen die Schüler sich damit erfolgreich bewähren können.
9. **Mit dem Anspruch musikalischer Qualität musizieren:** Beim Musizieren muss der Anspruch musikalischer Qualität durchgängig hoch gehalten werden. So entwickeln auch die Schüler zunehmend ein Bewusstsein für musikalische Qualität, Fortschritt und befriedigende Ergebnisse.
10. **Die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und Umgangsweisen einbeziehen:** Der Unterricht muss den Schülern einen möglichst weiten musikalischen Horizont eröffnen und ihnen Erfahrungen mit der Vielfalt musikalischer Gebrauchspraxen ermöglichen.
11. **Selbständigkeit, Mitverantwortung und Mitentscheidung der Schüler herausfordern:** Das Ziel einer aktiven, zunehmend kompetenten und selbstbestimmten Teilhabe der Schüler am Musikleben setzt voraus, ihnen im Unterricht von Anfang an so viel Selbständigkeit, Mitverantwortung und Mitentscheidung einzuräumen, wie irgend möglich.
12. **Brücken zur außerschulischen musikalischen Gebrauchspraxis der Schüler bauen:** Der Musikunterricht in der Schule muss Lerngelegenheiten anbieten, die die Schüler aus ihrer eigenen Sicht kompetenter für ihr Handeln in musikbezogenen Zusammenhängen außerhalb der Schule machen.

Zur unterrichtspraktischen Umsetzung des aufbauenden Musikunterrichts in der Sekundarstufe I siehe JANK/SCHMIDT-OBERLÄNDER 2012.