

4 Ziele des Musikunterrichts

Mechtild Fuchs

4.1 Zielsetzungen und Arbeitsfelder des Musikunterrichts · 4.2 Kompetenzorientierter Musikunterricht · 4.3 Prinzipien guten Musikunterrichts

Wie es die in ► Kap. 1 zusammengefasste Geschichte der Grundschul-Musikdidaktik zeigt, wurden seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs die Pole des Musikunterrichts – das lernende Subjekt einerseits und die musikalische Objektwelt andererseits – in je zeittypischer Weise in den Blick genommen. Nach der neomusischen Renaissance der 1950er-Jahre und der objekt- und rezeptionsorientierten musikdidaktischen Reform ab Ende der 1960er-Jahre (vgl. Lehrbuch der Musik, Grundstufe, Hopf et al. 1970) traten subjekt-, handlungs- und erfahrungsorientierte Ansätze in den 1980er- und 1990er-Jahren in den Vordergrund (Günther/Ott, 1984; Nebhuth/Stroh 1990). Seit der Jahrtausendwende steht auch der Aufbau musikalischer Kompetenz des Lernenden im Fokus der musikdidaktischen Diskussion (Jank 2005; Knigge/Lehmann-Wermser 2008; Fuchs 2010).

4.1 Zielsetzungen und Arbeitsfelder des Musikunterrichts

In den aktuellen didaktischen Ansätzen, Lehrwerken und Richtlinien liegt das Schwergewicht durchgängig auf dem Kind als Adressat des Musikunterrichts (geflügeltes Wort: „Gute Lehrer unterrichten nicht Fächer, sondern Kinder“) und dem Primat der musikalischen Handlung als Ausgangspunkt des musikalischen Lernens. Die Prinzipien der Schüler-, Erfahrungs- und Lebensweltorientierung werden als selbstverständlich vorausgesetzt.

4.1.1 Ziele des Musikunterrichts

Wie die folgenden Formulierungen aus Bildungsplänen und musikdidaktischen Publikationen zeigen, liegen die Zielsetzungen für den Grundschul-Musikunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz nah beieinander:

- Musikerziehung ist *„Anleitung zum eigenen musikalischen Gestalten und zum bewussten Wahrnehmen musikalischer Phänomene. Dabei werden Gesetzmäßigkeiten erfahren, ohne die kein ästhetisches Erlebnis gelingt.“* (Rahmenplan Grundschule Rheinland-Pfalz 2010, 7).
- *„Im Musikunterricht der Grundschule gilt es vor allem, die Freude und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren, ihre musikalische Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und ihre musikalischen Kompetenzen zu entwickeln.“* (Richtlinien Grundschule Nordrhein-Westfalen 2008, 87)
- *„Durch musikalische Tätigkeiten, mit denen die Schülerinnen und Schüler die Welt unter sinnlichen und künstlerischen Gesichtspunkten wahrnehmen, gestalten und umgestalten, werden grundlegende Voraussetzungen geschaffen, damit sie kompetent bezogen auf sich selbst und auf die Musik handeln können.“* (Rahmenplan Grundschule Musik für Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern 2004, 13)
- *„Musikerziehung soll die Kinder zu lustbetonter musikalischer Betätigung anleiten und ihnen die Möglichkeit geben, Freude, Bereicherung und Anregung durch die Musik der Gegenwart und Vergangenheit zu erfahren. Ausgehend vom aktiven Umgang mit Musik, sind grundlegende Informationen und Kenntnisse über Musik zu vermitteln. Das Verständnis von Musik als künstlerische Ausdrucksform ist anzubahnen.“* (Lehrplan der Volksschule in Österreich 2012, 166)

- Es soll versucht werden, „die musikalischen Anlagen durch Hören, Singen, Musizieren, Bewegen, Beschäftigung mit der Musiklehre, Erfinden und Nachdenken über Musik zu entwickeln.“ (Röösli 1991, 7).
- „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“ (Jank 2013, 92).

Diese Zitatauswahl ist exemplarisch zu verstehen, und es wird deutlich, dass wesentliche Ziele des Musikunterrichts trotz unterschiedlicher Formulierungen übereinstimmend, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, genannt werden. Die Zielsetzungen lassen sich folgendermaßen gruppieren:

- | | |
|---|----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Auf den <i>allgemeinen Bildungswert</i> der Musik richten sich folgende Ziele, die gleichzeitig auch Ergebnisse eines geglückten Musikunterrichts sind: Freude und Interesse an Musik, verständige Musikpraxis, aktive Teilhabe am Musikleben, der Musik im eigenen Leben sinnerfüllten Raum geben. | allgemeiner Bildungswert |
| <ul style="list-style-type: none"> • Auf den <i>Aufbau musikalischer Fähigkeiten</i> bezogen sind Ziele wie: musikalische Anlagen und Fähigkeiten entwickeln, Gesetzmäßigkeiten erfahren, musikalische Kompetenzen entwickeln, kompetent bezogen auf sich selbst und die Musik handeln. | Aufbau musikalischer Fähigkeiten |
| <ul style="list-style-type: none"> • Auf die <i>Erschließung von Musikkulturen</i> verschiedener Länder und Zeiten gerichtet sind folgende Ziele: bewusstes Wahrnehmen musikalischer Phänomene, Nachdenken über Musik und ihre Gesetzmäßigkeiten, grundlegende Informationen und Kenntnisse über Musik vermitteln, musikalisch-kulturelle Praxen kennen und verstehen lernen. | Erschließung von Musikkulturen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Auf die <i>Gestaltung von Musik und die Erfahrung ihrer ästhetischen Qualität</i> bezogen sind die Ziele: Anleitung zum eigenen musikalischen Gestalten, musikalische Ausdrucksfähigkeit entfalten, die Welt unter sinnlichen und ästhetischen Gesichtspunkten wahrnehmen und gestalten, Lust am musikalischen Ausdruck entwickeln, Verständnis von Musik als künstlerische Ausdrucksform anbahnen. | Gestaltung von Musik |

4.1.2 Arbeits- oder Kompetenzfelder

Auch bei den in den Richtlinien beschriebenen Arbeits- oder Kompetenzfeldern des Musikunterrichts lassen sich bei näherem Hinsehen grundsätzliche Übereinstimmungen finden. In einer Untersuchung über musikpädagogische Kompetenzmodelle haben J. Knigge und A. Lehmann-Wermser die Dimensionen des Faches Musik in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer verglichen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Musikunterricht übereinstimmend, wenn auch nicht gleichlautend, in drei zentralen Kernbereichen strukturiert wird (Knigge / Lehmann-Wermser 2008, 62), die als Arbeitsfelder, Lernfelder, Inhaltsbereiche, Umgangsweisen, Kompetenzbereiche etc. bezeichnet werden:

- Musikalische Praxis, die sowohl produktive als auch reproduktive Umgangsweisen umfasst („Musik gestalten“, „Musik machen“, „Musik erfinden“ oder „vokales, instrumentales und mediales Produzieren und Musizieren“, ebd.),
- Wahrnehmung von Musik, Wissen über Musik („musikalische Strukturen, Symbolsysteme“, „Musik hören, verstehen, einordnen“, ebd.),
- Musik in andere Bereiche umsetzen („z. B. Bewegung, Malen“, ebd.)¹.

An der Grenze zum mittleren Kernbereich findet sich in einigen Bildungsplänen ein zusätzlicher vierter Bereich „des Nachdenkens über Musik. Hier steht explizit die Reflexion über Musik und teilweise auch des eigenen Umgangs mit Musik im Mittelpunkt“ (ebd.). In den Lehrplänen für die Grundschule ist jedoch die

¹ Diese Einteilung geht letztlich zurück auf die musikbezogenen Verhaltensweisen, die D. Venus 1969 in seiner Schrift *Unterweisung im Musikhören* in fünf Gruppen zusammengefasst hatte: Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion (► vgl. auch Kap. 1.6.2).

Reflexion über Musik in den Bereich der Wahrnehmung und des Wissens über Musik integriert und nicht als eigener Bereich ausgewiesen. Aus der Zusammenschau der Ziele und Arbeitsfelder ergibt sich folgendes Strukturmodell:

Strukturmodell des Musikunterrichts:

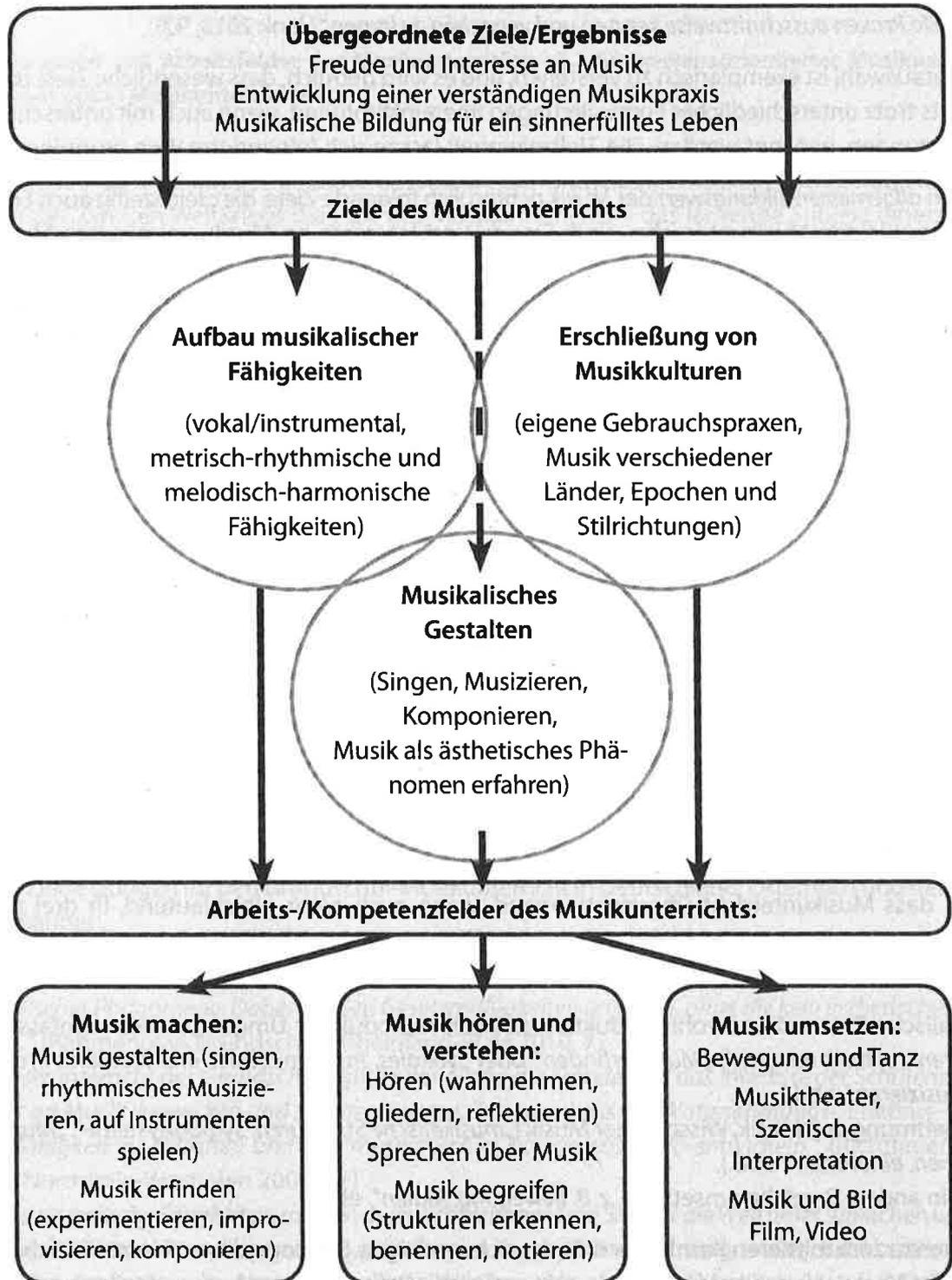


Abb. 4.1: Strukturmodell des Musikunterrichts

In der Gliederung dieses Buches bilden sich die genannten Arbeitsfelder ab; ihre Teilbereiche werden in Teil II ausführlich beschrieben.

4.2 Kompetenzorientierter Musikunterricht

Die Orientierung des Unterrichts an fachspezifischen Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen gelten heute als selbstverständlich für die schulische Bildung und finden sich in allen aktuellen Richtlinien. Mit Bildungsstandards wird die Verlagerung von einer Input-Orientierung mit der Formulierung konkreter Unterrichtsinhalte auf eine Output-Orientierung angestrebt, anders gesagt: Bildungspläne und Unterricht zielen weniger auf die Vermittlung eines konkreten Wissenskanons als auf Kompetenzen, die in variablen Situationen zur Anwendung kommen können². Kompetenzen sind nach F. E. Weinert die „*bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (Weinert 2001, 27f.).

von Input- zu Output-Orientierung

In den derzeit maßgeblichen Bildungsplänen werden fachspezifische Kompetenzen in gestuften Bildungsstandards, d. h. erwartbaren Leistungsniveaus, in der Regel im 2-Jahres-Abstand, festgelegt. Die Ergebnisse sind denkbar unterschiedlich und reichen von kleinteiligen Lernzielen mit der Benennung konkreter Inhalte im herkömmlichen Sinn hin zu eher abstrakten Formulierungen, bei deren konkreter Umsetzung die Lehrpersonen auf sich gestellt bleiben. Dieser Wildwuchs hat wiederum zu einer Debatte um die Qualität von Bildungsstandards geführt. Nach E. Klieme konzentrieren sich gute Bildungsstandards „*auf einen Kernbereich, streben kumulatives, vernetztes Lernen an, sind für alle verbindlich, berücksichtigen unterschiedliche Lernentwicklungen, sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert, richten an Lernende und Lehrende anspruchsvolle Anforderungen, lassen sich jedoch unterrichten*“ (Klieme 2003, 9f.). Jedoch ist die deutsche Musikpädagogik nach Einschätzung von Knigge / Lehmann-Wermser (2008, 61) von einheitlichen, „guten“ Standards für den Musikunterricht immer noch weit entfernt. Anders als in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch existiert für den Musikunterricht kein überregional verbindlicher Kompetenzrahmen; die Ursachen hierfür liegen in den unterschiedlichen Fachstrukturen der einzelnen Bundesländer und ganz allgemein darin, dass innerhalb der Musikdidaktik Sinn und Gestaltung musikalischer Standards umstritten sind.

für Musik kein überregional verbindlicher Kompetenzrahmen

Die Problematik musikalischer Standards:

Grundsätzliche Probleme einheitlicher musikalischer Standards liegen in der Eigenheit des Faches Musik, etwa

- in der generellen Schwierigkeit, den Kern ästhetischer Bildung in Kompetenzstandards zu fassen,
- in der Schwierigkeit, individuelle kreative und künstlerische Prozesse zu standardisieren,
- in der gesellschaftlich bedingten und subjektiv unterschiedlichen Art der Musikaneignung, die sich einer Standardisierung widersetzt,
- in den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten von Schülern mit und ohne außerschulische musikalische Förderung, den sogenannten Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten (vgl. Knigge / Lehmann-Wermser 2008, 71 ff.; Bär in: Jank 2005, 144),
- in der Gefahr eines „learning to the test“, das die vielseitigen Möglichkeiten eines pluralistischen und kreativen Musikunterrichts auf einige abprüfbare, und, wie befürchtet wurde, auf den Bereich des Wissens über Musik beschränkter Standards einebnen könnte.

Trotz dieser Problematik sind sich Musikdidaktiker, Musikpädagogen und Richtlinienverfasser heute darin einig, dass auch ohne generalisierte Standards der Aufbau musikalischer Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern eine zentrale Aufgabe des Musikunterrichts ist.

² Ein Blick zurück auf die Curriculumreform der 1970er-Jahre zeigt, dass dieses Anliegen nicht ganz neu ist; die Ausrichtung des Faches mit Blick sowohl auf allgemein gesellschaftliche Anliegen als auch auf die fachlichen Gesetzmäßigkeiten wurden grundsätzlich diskutiert. Nicht undifferenzierte Themenkataloge sollten angeboten werden, sondern begrenzte und modellhafte Themenkomplexe (vgl. Gruhn 1993, 301 ff.).

Musikalische Kompetenzmodelle:

Das Verständnis musikalischer Kompetenz wurde nicht unwesentlich geprägt durch W. Gruhn, der diese als zentrales Merkmal musikalischer Bildung definierte und damit den überkommenen Bildungsbegriff³ neu interpretierte:

„Musikalische Bildung zeigt sich in dem Vermögen, Musik musikalisch erfahren, erleben, darstellen zu können. Nicht Wissen über Musik, sondern Kompetenz in Musik ist ihr Merkmal – Kompetenz, die sich in Produktion und Reproduktion, Improvisation und Interpretation, Empathie und kritischer Beobachtung niederschlägt. Musikalische Bildung hat, wer eigene musikalische Gedanken angemessen ausdrücken, fremde darstellen und verstehen sowie beide beurteilen und ggf. verändern kann.“ (Gruhn 2003, 120)

Wichtige Impulse erhielt die deutsche Musikdidaktik auch durch den internationalen Vergleich, etwa mit den angloamerikanischen Ländern, wo die Diskussion fachspezifischer Kompetenzen schon weiter vorangeschritten war. In den USA war Anfang der 1990er-Jahre ein Konsortium aus Vertretern der *National Arts Education Association* zusammengetreten, das 1994 *National Standards for Arts Education* veröffentlichte. Dabei handelte es sich nicht um testbare Output-Standards, sondern um eine Zusammenfassung erwünschter Tätigkeiten und Kompetenzen mit dem Charakter von Empfehlungen für die Richtlinien der einzelnen Bundesstaaten. Die Standards und die musikpädagogische Wirklichkeit in den US-Bundesstaaten dürfen daher nicht als deckungsgleich missverstanden werden.

Die US-Standards regten nicht unwesentlich den Diskurs über musikalische Kompetenz in der deutschen Musikpädagogik an (s. o.) und dienten als Anregung zur Formulierung ähnlicher, dabei aber an die deutsche Musikpädagogik angepasster, Kompetenzstandards. So verabschiedete die Landesfachschaft Musik der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs im Jahr 2006 gemeinsame Kompetenzstandards für die Klassen 1–4 (Landesfachschaft Musik, 2006) mit Teilkompetenzen für die Bereiche:

1. Musikalische Grundkompetenzen
 - a) Rhythmus und Bewegung
 - b) Singen und Liederwerb
 - c) Instrumentales Musizieren
2. Musik erfinden
3. Musik lesen und notieren
4. Musik hören und umsetzen
5. Musik fächerübergreifend umsetzen

Diese Standards verstanden sich als ergänzende Empfehlung zum Bildungsplan von 2004, da Musik in Baden-Württembergs Grundschulen in einen sachkundlich orientierten Fächerverbund *Mensch, Natur und Kultur* integriert wurde und im Bildungsplan nur sehr allgemeine musikbezogene Kompetenzen ausgewiesen wurden. Die strengen Kriterien „guter“ Standards wurden durch die o. g. Standards weder angestrebt noch erfüllt; eher sind sie auf der Ebene der amerikanischen Absichtserklärungen anzusiedeln.

Ein langfristig angelegtes Projekt zur Erstellung musikpädagogischer Kompetenzstandards wurde durch die Forschergruppe Jordan / Knigge / Niessen / Lehmann / Lehmann-Wermser et al. seit etwa 2007 initiiert. Die Gruppe entwarf zunächst ein Kompetenzmodell für den Teilbereich *Musik wahrnehmen und kontextualisieren* für die Jahrgangsstufe 6⁴. Es folgten Modelle zur interkulturellen und zur musikprakti-

³ Nimmt man etwa das Buch *Bildung* von D. Schwanitz (Frankfurt am Main: Eichborn 1999) zur Hand, so wird deutlich, dass Bildung, auch musikalische Bildung, in erster Linie als Kanon eines Wissens über eine bestimmte Sachdisziplin verstanden wurde.

⁴ Niessen / Lehmann-Wermser / Knigge / Lehmann: Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘, in: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, hrsg. von J. Vogt, <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (Stand: 24.06.2015).

schen Kompetenz (Knigge / Niessen 2012 und Hasselhorn / Lehmann 2014). Die Grundschule wurde dabei aufgrund ihrer defizitären Versorgung mit Musikunterricht nicht berücksichtigt, denn wesentliche Implikation dieser Kompetenzmodelle ist ihre empirische Validierung, mithin die „Wahrscheinlichkeit, Klassen zu testen, in denen aktuell seit ein bis zwei Jahren Musikunterricht erteilt wurde“ (ebd., 18).

Modelle nur für Sek. I

In den vergangenen Jahren wurde das Kompetenzmodell *Musik wahrnehmen und kontextualisieren* im Rahmen einer Pilotstudie validiert und ausdifferenziert; hier die vereinfachte Darstellung des Modells (Jordan 2014, 46):

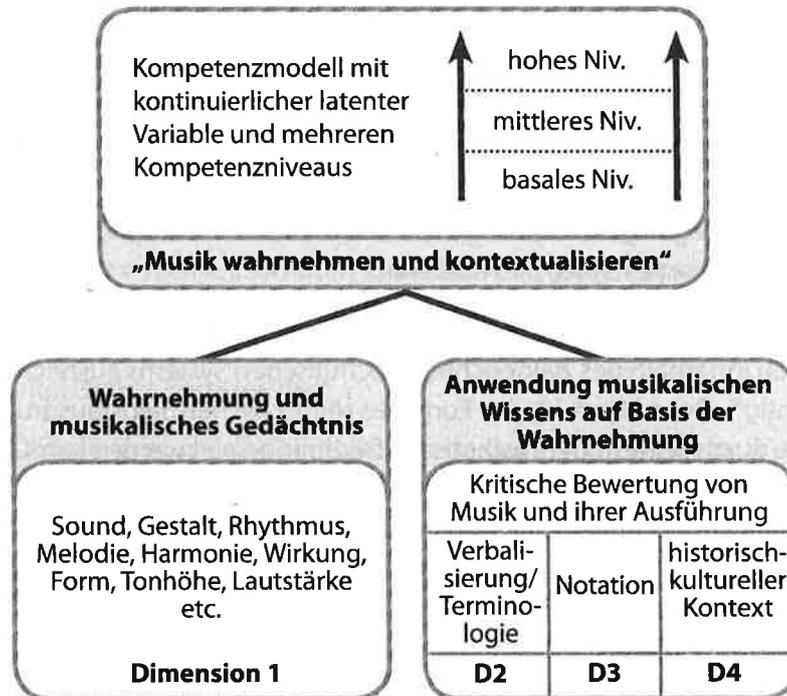


Abb. 4.2: Vereinfachte Darstellung des theoretischen Kompetenzmodells für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (aus Knigge / Niessen / Jordan 2010b)

Anhand der ausformulierten Kompetenzen zeigt sich jedoch auch das Dilemma dieser Forschungsarbeit bzw. des Musikunterrichts überhaupt. So lauten etwa die Kompetenzen zur Hörwahrnehmung (Dimension 1) für das „basale Niveau“: „Die Schülerinnen und Schüler können herausstechende musikalische Phänomene hörend erkennen und voneinander unterscheiden (z. B. deutliche dynamische Abstufungen, verschiedene Sounds bzw. Besetzungen). So sind sie auch in der Lage, die Abschnitte von einfachen bzw. eindeutig gegliederten Formverläufen zu identifizieren [...]“ (ebd., 138). Auf vergleichbar einfachem Niveau liegen auch die Anforderungen für die Dimensionen 2–4 (Verbalisierung, Notation, historisch-kultureller Kontext, s. o.)⁵. Was eigentlich im Musikunterricht der Grundschule zu erarbeiten wäre – und so auch in den Bildungsplänen der Grundschule gefordert ist –, wird in Ermangelung eines durchgehenden und qualifizierten Grundschul-Musikunterrichts in die Sekundarstufe verlegt.

Vorerst bleibt für den deutschsprachigen Raum eine Heterogenität musikalischer Kompetenzmodelle und -standards zu konstatieren; bei der Entwicklung eines überregionalen Kompetenzrahmens für das Fach Musik wäre anzustreben, dass alle Stufen des Musikunterrichts, selbstverständlich auch der Primarbereich, miteinbezogen werden.

⁵ Mit Bezug auf dieses Kompetenzmodell sowie die Kompetenzstandards der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs (2006) verfasste J. Joschko ein erstes kompetenzorientiertes Unterrichtswerk für die Grundschule, das vierbändige Musikbuch *Kompetenzorientierter Musikunterricht* (Joschko 2013–2015).

Ausgehend von dem weiter oben dargestellten Strukturschema (s. S. 90) werden im Folgenden die drei oben genannten Hauptziele des Musikunterrichts näher erläutert. Sie können in ihrer Allgemeinheit zwar generell für den schulischen Musikunterricht gelten, werden hier aber mit Blick auf die Grundschule konkretisiert.

4.2.1 Musikalisches Gestalten

Das musikalische Gestalten ist zugleich Inhalt und Ziel des Musikunterrichts; es umfasst die Tätigkeiten, die zu den Arbeitsfeldern *Musik machen* und *Musik umsetzen* gehören:

- Singen und vokales Experimentieren,
- Rhythmisches Musizieren,
- Musizieren auf Instrumenten,
- Erfinden von Musik: Klangexperiment, Improvisation und Komposition,
- Musik umsetzen in Bewegung und Tanz,
- Musik umsetzen in Szenisches Spiel, Bild und Film.

Sinn in sich selbst

Musikalisches Gestalten hat seinen Sinn zunächst in sich selbst: Als ästhetische Tätigkeit ist es zweckfrei und beansprucht auch innerhalb des zielgerichteten schulischen Systems ausreichende Freiräume (Rolle 1999; vgl. auch v. Hentig⁶). Denn Musik ist eine Form des menschlichen Selbstaudrucks, der Kommunikation und Erfahrung, die durch keine andere ästhetische Disziplin ersetzt werden kann. Für die überwiegende Mehrzahl aller Kinder ist die Schule der einzige Bereich, in dem sie sich selbst als Singende, Musizierende, Hörende und Musikproduzierende erfahren und entfalten können.

Darüber hinaus können mit dem musikalischen Gestalten weitere Zielsetzungen verbunden werden:

Aufbau eines nachhaltigen Repertoires:

Orientierung an den musikalischen Bedürfnissen

Mit einem vielseitigen Angebot, in dem unterschiedliche Gattungen und Stile aus vertrauten und fremden Kulturen Berücksichtigung finden, erwerben die Kinder ein grundständiges musikalisches Repertoire. Dieses sollte so gestaltet werden, dass es auch außerhalb der Schule und im zukünftigen Leben der Kinder Bedeutung erlangen kann. Neben den musikfachlichen und methodischen Aspekten bei der Auswahl der Lernangebote ist auch die Orientierung an den musikalischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entscheidend dafür, dass das in der Schule erworbene Repertoire mit ihrer alltäglichen musikalischen Gebrauchspraxis verbunden wird.

Entwicklung musikalischer Fertigkeiten:

Fertigkeiten sind Voraussetzung zu einer Realisierung musikalischer Ideen

Beim Singen, Musizieren und Sich-Bewegen entwickeln sich musikspezifische, koordinative und technische Fertigkeiten, etwa die Erzeugung verschiedener Stimmklänge und -effekte, eine zunehmende Orientierung und Geläufigkeit auf Stabspielen, die Beherrschung unterschiedlicher Trommeltechniken, Möglichkeiten der Klangerzeugung und -veränderung mit Alltagsgegenständen und Musikgeräten, Verfügung über eine Vielzahl an Bewegungsformen zu Musik, an szenischen und visuellen Umsetzungsmöglichkeiten, an medialen Aufnahme- und Produktionstechniken. Diese Fertigkeiten wiederum sind Voraussetzung zu einer befriedigenden Realisierung eigener und fremder musikalischer Ideen und unterstützen die differenzierte Wahrnehmung von Musik.

⁶ Auf die Bedeutung einer ästhetischen Erziehung hatte schon Hartmut von Hentig in seiner Schrift *Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter* hingewiesen (v. Hentig 1969).

Schulung des ästhetischen Wahrnehmungs- und Beurteilungsvermögens:

Mit der Freude an der sinnlichen Erfahrung und wachsenden Fertigkeiten beim Musikmachen können Kinder auch ein Bewusstsein über ästhetische Qualitäten der Musik entwickeln. Kriterien für eine gelungene musikalische Gestaltung entstehen durch bewusste Wahrnehmung und Besprechung, so etwa, wenn Einzel- oder Gruppenergebnisse des Musikunterrichts vor der eigenen Klasse dargestellt werden oder gemeinsam Erarbeitetes einem größeren Publikum vorgeführt werden soll. Dabei lernen Kinder darauf zu achten, wie sie ihren Vortrag gestalten: wo noch rhythmische oder melodische Unschärfen zu korrigieren sind, warum diese oder jene Stelle besser leiser oder lauter gespielt werden sollte, warum ein Liedvortrag noch langweilig klingt und wie dieser Eindruck behoben werden könnte.

Bewusstsein
über ästhetische
Qualitäten der
Musik
entwickeln

Besonders angeregt wird das ästhetische Beurteilungsvermögen durch die eigene Musikerfindung, etwa mit Klangexperimenten, Klanggeschichten, Liederfindungen, Rhythmusstücken, die entworfen, vorgeführt, mit anderen besprochen und verändert werden. Kinder lernen dabei zu entscheiden, wie sie eine Phrase gestalten wollen, wie lang Abschnitte sein könnten, warum es gut ist, Kontraste zu gestalten, ob eine musikalische Form ausgewogen ist, wie man eine Schlusswirkung herstellt, etc. Dabei erfahren Kinder auch, dass es keine absoluten ästhetischen Normen gibt, dass man über Geschmack streiten kann, und dass sich ästhetische Vorstellungen auch verändern können.

4.2.2 Aufbau musikalischer Fähigkeiten

In der oben zitierten Definition musikalischer Kompetenz stellt W. Gruhn dem „Wissen über“ (*knowing about*) das „Wissen in“ Musik (*knowing how*) gegenüber, das er an anderer Stelle auch als „*musikalische Handlungskompetenz*“ bezeichnet (Gruhn 2003, 111). Musikalische Handlungskompetenz entwickelt sich zunächst aus vielfältigen musikalischen Tätigkeiten. Ihre Grundelemente sind das Erzeugen von Klängen (Singen und Musizieren), das Hören und die musikbezogene Bewegung (vgl. Stadler Elmer 2000, 22 ff.). Diese Tätigkeiten stehen in engem Wechselverhältnis zueinander: Wenn etwa ein Säugling sich bewegt oder die Spielzeuge an seiner Wiege in Bewegung versetzt, entstehen Geräusche, die er hörend wahrnimmt und mit stimmlichen Reaktionen beantwortet. Wenn die Mutter ihm ein Lied vorsingt, löst dies unwillkürliche Bewegungen in ihm aus und er reagiert mit Lauten, Juchzern und Tönen.

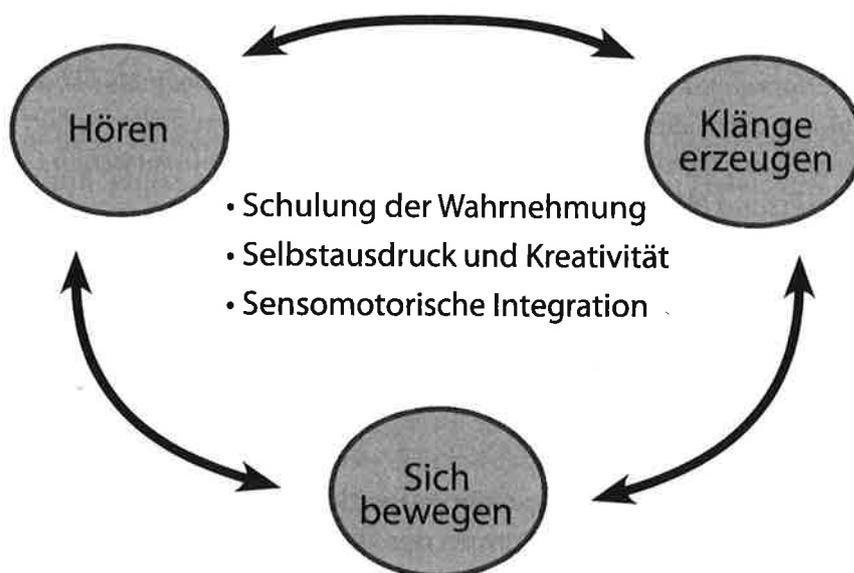


Abb. 4.3: Zusammenspiel musikalischer Tätigkeiten zum Erwerb von Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten bei Kindern nach Jank 5/2013, 123

Im Zusammenspiel dieser Tätigkeiten erwirbt das Kind grundlegende musikalische Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten. KiTa und Grundschule sind die Orte, an denen Kinder

- ihre vokalen und tonalen Fähigkeiten im Erwerb von Liedern und textlosen Melodien,
- ihre metrisch-rhythmischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit Sprechversen, Rhythmusspielen und -übungen,
- und ihre koordinativen Fähigkeiten in der Bewegung und im Umgang mit Instrumenten entwickeln können.

Hinzu treten die Fähigkeiten zur klanglichen Differenzierung, d.h. der Unterscheidung von Klangeigenschaften der Stimme und des Körpers, der Klangfarben von Naturobjekten, Alltagsgegenständen und Instrumenten

Vorstellungen über grundlegende musikalische Strukturen

Im Zusammenhang mit dem Aufbau eines vielseitigen Hör- und Darstellungsrepertoires an Liedern, Rhythmen, Tänzen und Musikstücken und zunehmenden musikalischen Fähigkeiten soll die Entwicklung eines musikspezifischen Denkens gefördert werden. Gemeint sind damit zunächst Vorstellungen über grundlegende musikalische Strukturen: die Unterscheidung gebräuchlicher Metren, die Erkenntnis wiederkehrender rhythmischer und melodischer Wendungen (Patterns), das Verhältnis der Töne zueinander, sowohl horizontal als auch vertikal, das Verständnis von musikalischen Phrasen und einfachen Formverläufen. Das strukturelle Wissen bildet wiederum die Grundlage für das Verständnis von Symbolisierungen der Musik in Grafiken oder Notenschrift sowie vertieftes musikalisches Fachwissen.

Ebenso wie ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Sprache und Denken besteht, so stehen auch das musikalische Tun und das musikalische Denken in einem engen Wechselverhältnis zueinander. Denn es ist zwar möglich, sich theoretisches Wissen über Musik anzueignen und über Musik zu sprechen, ohne sich musikalische Vorgänge innerlich vorstellen zu können. Doch es ist unmöglich, Musik zu „tun“, etwa ein Lied zu singen oder eine Folge rhythmischer Motive zu erfinden, ohne diese auch „denken“ zu können.

Analogie zum sprachlichen Denken

Der Musikpsychologe Edwin E. Gordon hat in seiner *Music Learning Theory* (vgl. auch ► Kap. 2.3.2) für dieses musikalische Vorstellungsvermögen mit der Wortneuschöpfung „Audiation“⁷ einen eigenen Begriff geschaffen, den er in Analogie zum sprachlichen Denken erklärt:

„Töne werden Musik nur durch Audiation, wenn man, wie in der Sprache, gehörten Klängen in der Wahrnehmung Bedeutung gibt.[...] Wenn man der Sprache zuhört, so gibt man dem Gesprochenen Bedeutung durch die Erinnerung und den Vergleich mit früher Gehörtem. Gleichzeitig nimmt man vorweg, was gleich zu hören sein wird, gestützt auf Erfahrung und Verständnis. Ebenso verhält es sich beim Musikhören: Man gibt dem eben Gehörten Bedeutung durch die Erinnerung an das, was man schon früher gehört hat. Gleichzeitig nimmt man vorweg, was man gleich hören wird, gestützt auf die eigenen musikalischen Erfahrungen.“ (Gordon 5/1997, 5; dt. Übersetzung M. F.)

Audiation kann auf verschiedenen Ebenen musikalischer Tätigkeit stattfinden: beim Hören, Singen, Spielen, Erfinden, Lesen und Schreiben von Musik. Sie entwickelt sich allerdings nicht „automatisch“, sondern durch einen entsprechend strukturierten, aufbauenden Unterricht, der musikalisches Tun mit dem Prozess des zunehmenden Begreifens verbindet.

Dieser strukturierte Aufbau soll in einem progressiv angeordneten Stufenschema verdeutlicht werden. Es ist auf **horizontaler Ebene** zwischen den Formen des Unterscheidenden Lernens und des Übertragenden Lernens angesiedelt; auf **vertikaler Ebene** führt es ansteigend von einfachen hin zu komplexeren Formen der Audiation:

⁷ Mit der Verbform: to audiate, dt.: audieren.



Abb. 4.4: Musikalische Kompetenzpyramide, vgl. Fuchs 2010, 30

Unterscheidendes und Übertragendes Lernen:

Das Unterscheidende Lernen bezeichnet die Aneignung elementarer musikalischer Strukturen und Prozesse, die durch **Koordination** zwischen der Lehrperson und dem Kind (Vormachen – Imitieren) vermittelt werden (vgl. ► Kap. 2.2). W. Gruhn bezeichnet diese Phase auch als den Prozess des musikalischen „Sprechen-Lernens“ (Gruhn 2003, 112), da viele Kinder überhaupt erst in der Schule eine musikalische Grundbildung erfahren. Durch den Vergleich zwischen musikalisch schon Bekanntem und Unbekanntem entdecken Kinder die grundlegenden Kategorien der Musik, etwa hoch – tief, laut – leise, langsam – schnell, weich – hart, Dur – Moll, Zweier- und Dreiermetrum. Dieser Prozess entspricht dem Bedürfnis des Gehirns, von frühester Kindheit an Erlebtes in einfachen Kategorien zu ordnen und diese allmählich zu differenzieren (vgl. Goswami 2001, 26 f.); doch dies kann nur dann gelingen, wenn die Gegensätze auch durch die Lehrperson anhand geeigneter Musikbeispiele und Aufgaben vermittelt und erfahrbar gemacht werden.

Beim **Übertragenden Lernen** werden angeeignete Muster generalisiert und in **Improvisation, Experiment und Variation** angewandt; gute Beispiele der musikalischen Generalisierung bieten kindliche Spontangesänge, in denen gerade Erlebtes in textlichen und musikalischen Bruchstücken neu zusammengefügt und weiter entwickelt wird. Die musikalische Erfindung wird durch das Kind selbst gesteuert und verläuft individuell ganz unterschiedlich. Im Grundschulalter kann sich das musikalische Erfindungsvermögen zugunsten der Anpassung an erwartete Schemata leicht verlieren. Doch können die kreativen Fähigkeiten des Kindes durch die Lehrkraft mit entsprechenden Anregungen unterstützt werden. In den Phasen der musikalischen **Konstruktion** entwickelt und verändert ein Kind eigene musikalische Gedanken; die Lehrperson kann dabei den musikalischen Entwicklungsstand des Kindes beobachten und danach ihre weiteren Unterrichtsangebote ausrichten.

Prozess des musikalischen Sprechen-Lernens

Entwicklung eigener Musikalischer Gedanken

Stufen des Musiklernens:

vielfache Wechselbeziehungen

Das Stufenmodell ist nicht so zu verstehen, dass von den Lernern schematisch eine Stufe nach der anderen „erklommen“ würde. Eher soll dieses Bild verdeutlichen, dass bei allen musikalischen Lernprozessen die körperbezogene musikalische Handlung am Anfang steht, nicht die schriftliche Symbolisierung oder die Theoriebildung. Das bedeutet auch für fortgeschrittene Lerner, dass bei neuen Lernanforderungen immer wieder auf die unteren Ebenen, also die musikalische Handlung oder die Verwendung von Struktursilben (Rhythmussprache, Solmisation) zurückgegangen werden sollte. Umgekehrt wird auch im Anfangsunterricht hin und wieder auf „höhere“ Stufen vorgegriffen, etwa wenn Grundtöne schon gleich zu Beginn auf Tonsilben gesungen, nach grafischen Vorlagen musiziert wird oder Notenbilder betrachtet werden. Auch die Einordnung in übergeordnete Kontexte findet – altersangemessen – in jedem Stadium des musikalischen Lernens statt. Das Modell ist also nicht starr, sondern enthält vielfache Wechselbeziehungen, die sich grafisch etwa so darstellen:

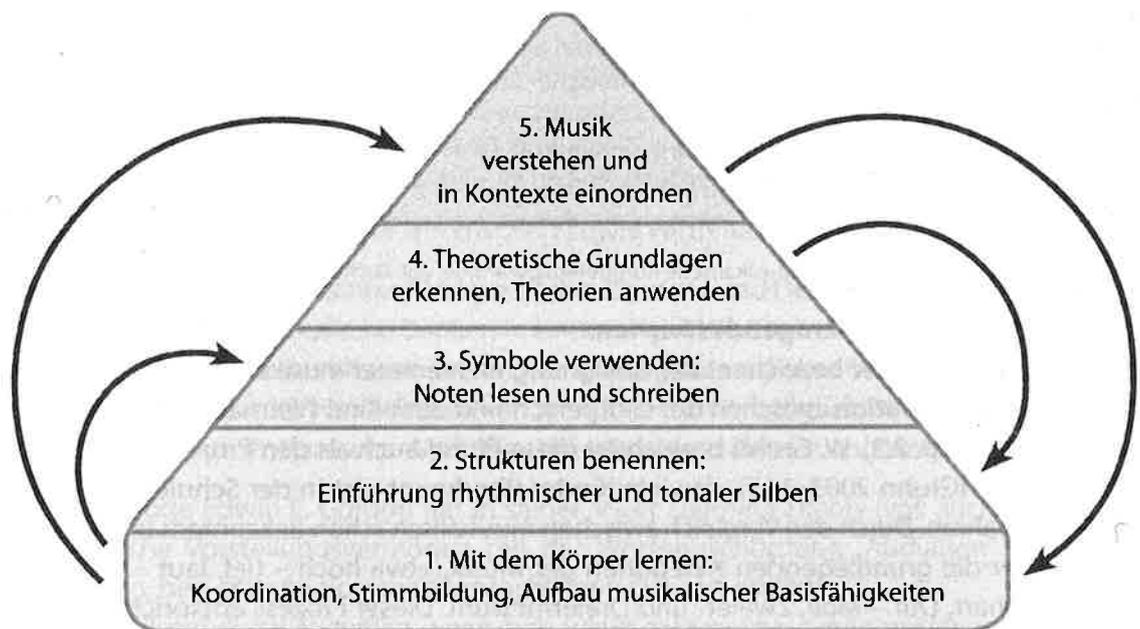


Abb. 4.5: Wechselbeziehungen in der musikalischen Kompetenzpyramide

Für den Musikunterricht in der Grundschule sind vor allem die drei unteren Stufen des Modells von Bedeutung, während die beiden oberen in der Regel erst in der Sekundarstufe realisiert werden können (sofern nicht dort überhaupt erst mit dem strukturierten Aufbau musikalischer Fähigkeiten begonnen wird). Doch implizit sind diese auch schon im Musikunterricht der Grundschule enthalten.

Das theoretische Verständnis von Musik, das auf der Stufe 4 genannt wird, wird schon ab der Stufe 1 angebahnt, indem musikalische Strukturen einander gegenübergestellt werden. Grundbegriffe wie Metrum, Rhythmus, Grundton, Tonleiter, Dur, Moll etc. werden aus dem praktischen Musizieren heraus erfahren und benannt. In der Sekundarstufe wird Musiktheorie dann auch explizit durch die Erarbeitung der Tonsysteme, des Quintenzirkels, der Harmonielehre etc. angeeignet.

lebenslanger, prinzipiell un abgeschlossener Prozess

Das Verständnis von Musik, ihre Einordnung in übergeordnete Zusammenhänge, das der Stufe 5 zugeordnet ist, ist ein lebenslanger, prinzipiell un abgeschlossener Prozess, der auf jeder Stufe des musikalischen Lernens in unterschiedlicher, dem jeweiligen Könnens- und Bewusstseinsstand entsprechende Weise stattfindet. In der Grundschule wird die Kontextualisierung durch Gespräche über Musik, durch Umsetzung in Bewegung, Szene oder Bild, durch Informationen zu Musik und Musikern angebahnt und altersentsprechend vertieft.

Wie der Aufbau musikalischer Fähigkeiten im Unterricht gestaltet werden kann, wird ausführlich in ► Kap. 11 dargestellt.

4.2.3 Erschließung von Musikkulturen

Mit der Zielformulierung „Erschließung von Musikkulturen“ wird zunächst der Blick auf die musikalische Objektwelt, die Vielfalt der Musikkulturen gelenkt, durch deren Rezeption erst das handelnde Subjekt ins Spiel kommt. Wie in ► Kap. 1 beschrieben, hat sich der Schwerpunkt der Musikdidaktik infolge der Zweiten Musikdidaktischen Reform von einer einseitigen Objektbetonung hin auf die dialektische Beziehung zwischen Objekt und Subjekt verlagert.

Von der Kunstwerkorientierung zu einem pluralistischen Kulturbegriff:

In den Konzepten zur Hörerziehung seit dem Ende der 1960er-Jahre stand das musikalische Kunstwerk im Mittelpunkt (vgl. Alt 1968; Hopf et al. 1970). Änderungen zeichneten sich ab Anfang der 1970er-Jahre ab. In den Konzepten der Auditiven Wahrnehmungserziehung (Frisius et al. 1972) und der *Ästhetischen Erziehung* (v. Hentig 1969) sollte der Musikunterricht die sinnliche Wahrnehmung schulen und sich nicht am traditionellen Kunstwerk, sondern am offenen Musikbegriff der Avantgarde des 20. Jahrhunderts orientieren. Mit der *Introduktion in Musikkultur* verfolgte Antholz das Anliegen, die Subjekt- und Objektseite zu verbinden; Ziel des Musikunterrichts sei die *Introduktion „in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur“* (Antholz 1976, 120). Andere Autoren stellten dem überkommenen Werkekanon die Auffassung von Musik als sozialer Tatsache gegenüber (vgl. Luger 1975, 10). Diese Auffassung wurde später auch von M. Geck in einem Essay zu einer *Kultur erschließenden Musikdidaktik* vertreten (Geck 1994). Er kritisierte den vorherrschenden formalistischen Zugang zur Musikanalyse. Kultur erschließen heiße dagegen zu fragen, „*was in Musik als kulturspezifischer Semantik aufgehoben ist, jedoch nicht mehr im unmittelbar zugänglichen Erfahrungsbereich der Hörer liegt*“, also „*was Musik bedeutet und was sie im Menschen auslöst*“ (ebd., 4 f.).

Kunstwerk im
Mittelpunkt

Subjekt- und
Objektseite
verbinden

Gecks Kritik richtete sich zwar in erster Linie auf den Musikunterricht der Sekundarstufe, doch ist sie auch relevant für die Grundschule. Komplexe Musik wird in den niedrigen Klassenstufen häufig entweder formalistisch umgesetzt (etwa in der Reduzierung eines Rondos auf seine Formteile A, B, C ...), oder auf programmatische Bedeutungen beschränkt (etwa in der pantomimischen Umsetzung des *Karneval der Tiere*). Doch auch Kinder interessieren sich für weiterreichende Bedeutungen und Hintergründe von Musik und möchten ihre eigenen Umgangs- und Sichtweisen mit Musik in den Unterricht einbringen. Sie sozialisieren sich im Rahmen ihrer familiären und sozialen Umgebung zu einem erheblichen Teil unabhängig von schulischen Angeboten selbst, und schon der Musikgeschmack von Dritt- und Viertklässlern wird nicht unerheblich durch internationalen Medieneinfluss geprägt (Wilke 2012). Der Begriff Musikkultur ist demnach nicht auf musikalische Hochkultur einzugrenzen, sondern umfasst alle musikalischen Phänomene, und auch der singularische Gebrauch des Begriffs ist längst überholt.

Bedeutungen
und
Hintergründe
von Musik

Nicht eine, sondern viele Musikkulturen:

Das heutige Musikleben ist geprägt durch die gleichzeitige Verfügbarkeit historischer und aktueller Musikstile, vertrauter und fremder Musikkulturen. Infolge der allgemeinen Globalisierung und der digitalen Vernetzung wurden die verschiedenen Musikkulturen der Welt immer leichter zugänglich und schon ein Klick auf dem Smartphone oder Tablet kann jedem Kind den Zugang zu Musik aus Indien, Finnland oder Ghana verschaffen. Je eingehender man sich allerdings mit der Musik eines Landes auseinandersetzt, desto klarer wird, dass es dort nicht nur eine, sondern mehrere Teilkulturen gibt; es existiert also keine „indische“, „finnische“ oder „ghanaische“ Musik. Ebenso kann nicht von einer einheitlichen „deutschen“ Musikkultur die Rede sein angesichts der Vielzahl an Teilkulturen oder -szenen wie etwa Volksmusik, Heavy Metal, Folk, Hip-Hop, Jazz, Musical, Chormusik, Oper; hinzu kommen diverse Musikszenen von hiesigen Migrantengruppen.

nicht nur eine,
sondern mehrere
Teilkulturen

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Bevölkerung in Deutschland – wie auch in anderen europäischen Ländern – durch Arbeits- und Flüchtlingsmigration stark verändert. Nach aktueller Statistik des Statistischen Bundesamtes haben ca. 20% aller Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund⁸. Die zunächst eher hermetischen Musikkulturen der Einwanderer, seien es Spanier, Russen, Albaner, Türken, Brasilianer, Nigerianer oder Chinesen haben sich stellenweise mit den einheimischen Teilkulturen vermischt, etwa in der Schlager- und der Hip-Hop-Szene, im Balkan-Pop und auch in der Kunstmusik. Und es wäre naiv anzunehmen, dass etwa ein türkisches Kind lediglich Musik aus der Türkei hören würde, wenn es in Deutschland aufgewachsen ist. Vielleicht hört es neben türkischer Arabeskmusik auch Hip-Hop, Hardrock oder deutschen Pop.

kulturelle
Mischlinge

Der Kulturwissenschaftler W. Welsch beschreibt die Tatsache, dass in unserer multikulturellen Gesellschaft die meisten Menschen gleichzeitig und nacheinander verschiedenen Musikkulturen angehören können, mit dem Begriff der Transkulturalität und bezeichnet uns als „*kulturelle Mischlinge*“ (Welsch 1994, 163). T. DeNora weist auf den Zusammenhang zwischen dem musikbezogenen Verhalten und der sozialen Schicht hin: „*Demnach gehören Individuen mit hohem beruflichen Ansehen zum omnivoren⁹ Typ der Musikkonsumenten: Sie besuchen und konsumieren eine Vielzahl von musikalischen Genres und gehen zu Sinfoniekonzerten ebenso wie zu Musicals. Menschen mit niedrigem beruflichem Status zeigen dagegen einen eingeschränkten (univoren) Musikgeschmack und neigen dazu, diese Präferenz vehement zu verteidigen.*“ (DeNora 2008, 72).

Was bedeutet dies nun für den Musikunterricht?:

grundsätzliche
Offenheit

Die Vielfalt der kulturellen Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler einerseits, die Globalisierung der Musik andererseits haben die Gegenstandspalette des Musikunterrichts bereichert und erheblich erweitert, doch sie machen ihn gewiss nicht einfacher. Keine Lehrkraft ist imstande, die unterschiedlichsten Musikarten und Stilrichtungen im Blick zu behalten und gleichermaßen kompetent zu unterrichten. Vielmehr geht es um eine grundsätzliche Offenheit im Blick auf die verschiedenen Musikkulturen und Gebrauchspraxen, die sowohl durch die eigene Person als auch durch die im Unterricht versammelten Kinder vertreten sind. Dass Musikkulturen, ob eher kunst- oder gebrauchorientiert, ob traditionell vertraut oder exotisch, nicht gleichartig, aber prinzipiell gleichwertig sind, ist ein Lernprozess, der Lehrende und Lernende herausfordert. Denn es geht um Musik als Tätigkeit von Menschen, nicht um einen fiktiven Kanon von Werken und Werten. Jank fordert in seiner Musikdidaktik: „*Musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – sind Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive.*“ (Jank 5/2013, 98).

Schnittstellen-
ansatz

Zugänge zu bisher unvertrauten Musikkulturen zu schaffen, beansprucht solides musikalisches Vorwissen sowie didaktische und methodische Fantasie, und das gilt nicht nur etwa für ein javanisches Gamelanstück, sondern ebenso für ein historisches Volkslied oder ein klassisches Klavierkonzert. Für die Musikpädagogik bedeutsam wurde der von I. Merkt Anfang der 1990er-Jahre entwickelte *Schnittstellenansatz*, der von Wolfgang Martin Stroh durch die Mittel der Szenischen Interpretation zu einem *Erweiterten Schnittstellenansatz* modifiziert wurde (Merkt 1993; Stroh 2009).

Merchts Ansatz verstand sich als Möglichkeit einer „*interkulturellen Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft*“ (Merkt 1993, 5) und war zunächst auf die Auseinandersetzung mit der Musik anderer Kulturen, exemplarisch auf türkische Musik, gerichtet. In dem von ihr aufgestellten Sieben-Punkte-Programm (vgl. ebd., 7) bildet nicht die Auseinandersetzung mit Noten oder Tonaufnahmen den Ausgangspunkt des Unterrichts, sondern das gemeinsame Musizieren und Auffinden von „Schnittstellen“ in musikalischem Material und Lebenszusammenhängen. Schnittstellen können auf musikalischer Ebene

⁸ <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Migrationshintergrund.htm> (Stand: 10.07.2015).

⁹ Omnivore: Allesfresser

etwa in Tonsystemen, Liedformen, Tanzrhythmen oder auch in lebensweltlichen Themen (Essgewohnheiten, Freundschaft, Jahreszeiten, Festen) aufgefunden werden. Vom Musikmachen aus findet der interkulturelle Vergleich statt, etwa durch Reflexion über Liedinhalte, Musikinstrumente, Mythen und Märchen und das Musikleben in der eigenen und der anderen Kultur. Auf diesem Hintergrund erst soll die Annäherung über das Hören der fremden Musik erfolgen.

Stroh wies darauf hin, dass durch die Konzentration auf kulturübergreifende Schnittstellen die reale kulturelle Differenz auch verschleiert werden könne. Er kritisierte die methodische Trennung von praktischem (motivierendem) Musizieren und theoretischem (demotivierendem) Reflektieren und schlug eine Erweiterung des Schnittstellenansatzes um den erfahrungsbezogenen Ansatz der Szenischen Interpretation vor. Dabei soll das Musizieren in ein Gesamtkonzept integriert werden, das die Möglichkeit differenter, auch desillusionierender oder schmerzhafter Erfahrungen mit einer anderen Kultur in das praktische Handeln einschließt, etwa durch Einfühlung in fremde soziale Situationen, die Übernahme von (fiktiven) Rollen, das Agieren und Reflektieren innerhalb der Rollen und die bewusste Ausföhlung und Distanzierung von der zuvor eingenommenen Rolle (vgl. Stroh 2009, 2 f.).

Anregungen zur Erschließung unterschiedlicher Musikkulturen durch Szenische Interpretation in der Grundschule – ob Lieder verschiedener Kulturen, Musiktheater oder „Klassische“ Instrumentalmusik – finden sich u. a. bei Oberhaus / Stroh in der Online-Publikation *Szenische Interpretation in der Grundschule* (Oberhaus / Stroh 2012).

Für eine Ausführliche Darstellung der Szenischen Interpretation s. ► Kap. 13 Szenische Interpretation von Musik.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass der Begriff der „Kulturerschließung“ nicht unproblematisch ist, auch wenn er aus pragmatischen Gründen hier verwendet wird. Nach dem konstruktivistischen Paradigma kann nicht davon ausgegangen werden, dass es statische, vom Gebrauch durch die Individuen unabhängige Kulturen gäbe, die durch Unterricht „erschlossen“ werden. Jank schreibt dazu in seiner Musikdidaktik: „erst im konkreten Gebrauch konstruiert jemand die für sein Handeln je aktuellen Bedeutungen von Musik“ (Jank 5/2013, 98).

Erweiterung des Schnittstellenansatzes

Begriff der „Kulturerschließung“ nicht unproblematisch

4.2.4 Integration der Zielbereiche – Anbahnung einer verständigen Musikpraxis

Aufgabe des Musikunterrichts ist es nun, die beschriebenen Zielsetzungen innerhalb der Arbeitsfelder des Musikunterrichts mit konkreten Unterrichtsvorhaben, ob Einzelstunde, Unterrichtseinheit oder Projekt, zu integrieren. Die Ziele sind ja nicht einzelnen Teilbereichen zugeordnet, sondern sie können in allen Arbeitsfeldern mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verfolgt werden; hier zwei Beispiele für mehrstündige Unterrichtsvorhaben:

- So lässt sich das pentatonische Lied *Tsche tsche kule* aus Ghana dem Bereich der musikalischen Gestaltung zuordnen, indem es gesungen und in Bewegung umgesetzt wird; wird die melodische Struktur mit Patterns verdeutlicht und in den Kontext pentatonischer Melodien eingeordnet, dient das Lied auch dem Aufbau musikalischer Fähigkeiten; eingebettet in die Geschichte *Das Lied der bunten Vögel* des Ghanaers K. Anan (Anan / Anande 2002) ist es ein Ansatzpunkt zur Erschließung der Kultur(en) Ghanas (Geografie, Bevölkerung, Lebensweisen und Bräuche) und seiner Musik (Instrumente, Lieder, Trommelrhythmen und Tänze).
- Wird das *Te deum* in D-Dur von M.-A. Charpentier zum Unterrichtsthema gemacht (vgl. Fuchs 2010, 222 ff.), so ergeben sich gestalterische Möglichkeiten aus dem Singen der textierten Melodie des Refrains (*Europalied*), dem Musizieren eines vereinfachten Arrangements, dem Hören der Musik und ihrer Umsetzung in Bewegung; mit dem bewussten, ggf. solmisierten Nachvollzug der Basstöne wird harmonisches Denken angeregt, beim Erlernen und strukturellen Erfassen der Begleitrhythmen wer-

den rhythmische Fähigkeiten gefördert, und die formalen Vorstellungen festigen sich bei der Umsetzung der Rondoform in Bewegung; wird das *Te deum* in seinen historischen Kontext (die Zeit Ludwigs XIV., die Lebensumstände Charpentiers, der Entstehungsanlass des Werks etc.) gestellt, wird der Bezug der textierten Refrainmelodie zum Europagedanken und zur Eurovision erklärt, so erschließen sich fremde und (scheinbar) vertraute kulturelle Horizonte für die Kinder.

Erst in der Verbindung dieser unterschiedlichen Zielperspektiven mit den Arbeitsfeldern des Musikunterrichts entwickelt sich ein vertieftes musikalisches Verständnis. „Verständnis“ bezieht sich zum einen auf die Musik selbst, zum anderen auf den Gebrauch der Musik in eigenen und fremden Lebenszusammenhängen. Dabei wandelt sich die usuelle, d. h. unreflektierte Gebrauchspraxis der Kinder zunehmend in eine verständige Gebrauchspraxis (ausführlicher vgl. Kaiser 2010, 51; Jank 2013, 92 ff.) – ein Prozess, der in der Grundschule angebahnt wird und sich in der Sekundarstufe weiter entfalten kann.

4.3 Prinzipien guten Musikunterrichts

Für die Entwicklung einer verständigen Gebrauchspraxis ist es nicht nur wichtig, dass Musikunterricht in der Grundschule regelmäßig und in ausreichendem Maße stattfindet, sondern auch, wie und nach welchen Prinzipien dieser gestaltet wird. Gerade in der Grundschule finden sich nicht selten Beispiele einer „blinden“, von äußeren Zufällen oder musikfremden Entscheidungen dominierten Musikpraxis, bei der die Chancen eines guten Musikunterrichts vertan werden. Soll sich aber die musikalische Kompetenz der Kinder nachhaltig entwickeln, so sind folgende Grundbedingungen des musikalischen Lernens zu beachten:

1. **Handlung vor Wissen – Klang vor Zeichen:** Das Musiklernen geht vom Klang und vom aktiven Musizieren aus; Notation und theoretische Erklärungen sind sinnvoll und notwendig, wenn die Kinder über ausreichende musikalische Erfahrungen verfügen. Statt ohne Nachfrage Erklärungen zu geben, sollte die Lehrperson ihren Unterricht so anlegen, dass bei Kindern ein „Fragehunger“ erzeugt wird.
2. **Musik musikalisch vermitteln:** Viele verbale Anweisungen können durch musikalische Kommunikation ersetzt werden, etwa durch verabredete Zeichen für Standardsituationen („Jetzt bist du dran“, „Bitte zuhören“, „Ich singe vor – ihr singt nach“ etc.). Rhythmische und melodische Übungsphasen können selbst schon zum musikalischen Ereignis werden, wenn sie in einer längeren, ununterbrochenen Einheit stattfinden.
3. **Üben und Wiederholen:** Musiklernen beruht auf psychomotorischen Prozessen, die zum Aufbau mentaler Repräsentationen führen; diese entfalten sich in der Zeit, brauchen Wiederholung und Übung. Dafür müssen entsprechende zeitliche und räumliche Freiräume eingeplant werden. Nicht zu vergessen: Anders als in der Sprache macht Wiederholung in der Musik meistens Freude!
4. **Musikalische Fähigkeiten Schritt für Schritt entwickeln:** Musikunterricht sollte die Neugier und Lernfreude der Kinder herausfordern. Durch interessante musikalische Angebote und eine dem Lernstand der Kinder angemessene Strukturierung des Unterrichts können musikalische Fähigkeiten schrittweise und mit steigendem Anspruchsniveau aufgebaut und allmählich erweitert werden.
5. **Neues vom Körper aus erarbeiten:** Beim Spiel auf Instrumenten sollten neue Melodien und Rhythmen zunächst mit der Stimme oder am Körper erarbeitet werden. Wenn ein Kind schon singen oder skandieren (und damit audieren) kann, was es spielen soll, ist die Übertragung auf das Instrument nur noch ein kleiner Schritt.

6. **Lernfortschritt erfahrbar machen, Rückmeldung geben:** Musik macht Freude, wenn ein Kind sich nicht nur singend und musizierend erfährt, sondern auch bewusst den eigenen Fortschritt erleben kann. Dazu brauchen Kinder eine realistische Rückmeldung, die sie ernst nimmt. Ebenso wie ein verdienten Lob kann auch die Aufforderung, es noch einmal zu versuchen, etwas zu verändern etc., ein Ansporn für die Kinder sein, ihre musikalischen Leistungen zu überprüfen und ggf. zu steigern.
7. **Ausgleich von lehrerzentriertem und selbstgesteuertem Lernen:** Als praxisorientiertes Fach benötigt Musikunterricht ein gewisses Maß an lehrerzentrierten Unterrichtsformen: angeleitetes Singen und Musizieren, Vor- und Nachmachen, Üben. Doch ebenso benötigen Kinder konstruktive Freiräume, in denen sie eigene Ideen einbringen, neu Gelerntes in selbstbestimmten und selbstgesteuerten Aufgaben umsetzen können.
8. **Alle Kinder sind im Boot:** Jedes Kind lernt unterschiedlich und in individuellem Tempo, keines sollte zurückgelassen werden. Die Lehrkraft sollte dafür sorgen, dass durch differenzierte Lernaufgaben, persönliche Hilfestellung, Phasen des individuellen und gemeinsamen Übens sowie ausreichende Freiräume für musikalisches Experimentieren jedes Kind seinen Platz im musikalischen Lerngeschehen findet.
9. **Die musikalischen Gebrauchspraxen der Kinder einbeziehen:** Kinder wollen lernen, wenn etwas für sie bedeutsam ist. Musikunterricht kann dies ermöglichen, indem Kinder Musik aus ihrer eigenen Umgebung in den Unterricht einbringen dürfen. Durch vertiefende Umgangsweisen (Musizieren, Reflektieren, Hintergrundinformationen) lernen Kinder ihre eigene musikalische Gebrauchspraxis besser zu verstehen.
10. **Musik will aufgeführt werden:** Was im Unterricht von den Kindern erarbeitet wurde – einzelne Lieder, Rhythmusstücke, Tänze oder größere musikalische Projekte –, sollte wenn möglich auch aufgeführt werden. Dazu muss nicht unbedingt ein Schulfest oder Schulkonzert abgewartet werden. Auch die Vorführung vor einer anderen Klasse, beim Elternabend, im Seniorenheim u. a. bieten Anlässe zum Üben, zur Steigerung und Bestätigung der musikalischen Kompetenz.