Hans Jünger

Was ist guter Musikunterricht?

Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft

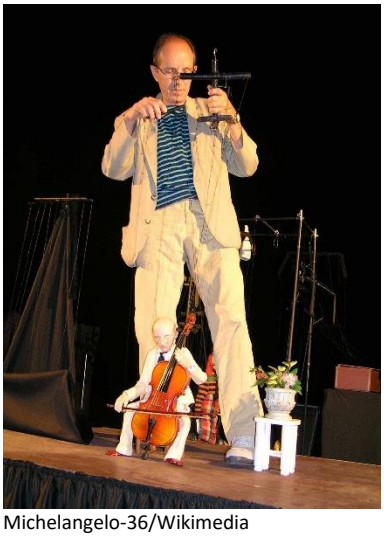
Sommersemester 2014

Vorlesung 1:	Didaktische Grundbegriffe	2
Vorlesung 2:	Musikdidaktische Konzeptionen – Handlungsorientierung	11
Vorlesung 3:	Erfahrungsorientierung	25
Vorlesung 4:	Schülerorientierung	31
Vorlesung 5:	Tätigkeitsorientierung	44
Vorlesung 6:	Aufbauender Musikunterricht	56
Vorlesung 7:	Kunstwerkorientierung	63
Vorlesung 8:	Auditive Wahrnehmungserziehung	71
Vorlesung 9:	Erziehung zum mündigen Hörer	82
Vorlesung 10:	Polyästhetische Erziehung – Interkulturelle Musikerziehung	93
Vorlesung 11:	Didaktische Interpretation – Musikalische Semantik	106
Vorlesung 12:	Vorgeschichte	117
Vorlesung 13:	Zusammenfassung	134
Literatur		138

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 1: Didaktische Grundbegriffe

Wozu der ganze Aufwand? Warum schickt man Schulmusikstudierende nicht einfach in die Schulen und gibt sie bei einer guten Musiklehrer*in in die Lehre? Warum mutet man ihnen ein erziehungswissenschaftliches Studium zu?


Michelangelo-36/Wikimedia

Bevor ich auf diese Frage antworte, schauen Sie sich bitte dieses Bild an: Sie sehen einen Puppenspieler und eine Marionette. Die Rollenverteilung ist klar: Der Spieler bestimmt, was die Puppe tun soll, und die Puppe tut, was der Spieler will. Jetzt denken Sie vielleicht, dieses Bild zeige ich Ihnen als Metapher für das Geschehen im Unterricht – die Schüler*innen als Marionetten, deren Fäden die Lehrer*in in der Hand hat. Mag sein, dass manche Lehrer*in davon träumt, so unterrichten zu können. Aber ich nehme an, Sie wissen, wie unrealistisch das ist. Stellen wir uns lieber mal vor, die Puppe sei der Lehrer. Wer ist dann der Spieler?

Da fällt uns als erstes der Staat ein. Der bestimmt, was die Lehrer*in tut, und zwar indem er Rahmenbedingungen gestaltet und den Unterricht plant. Die Lehrer*in führt aus, was der Staat anordnet. Und tatsächlich sieht so das Berufsbild des Lehrers in vielen Ländern aus, z. B. in den USA.

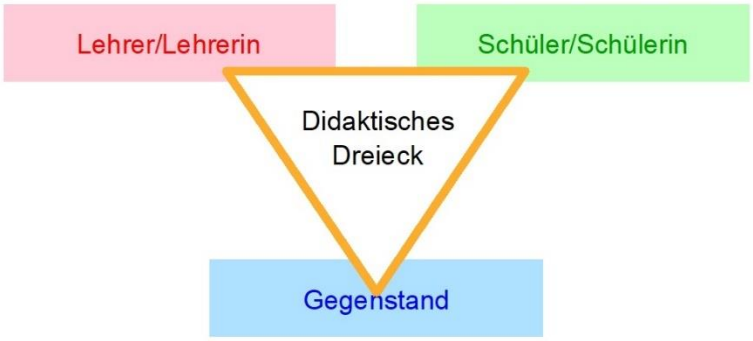
In Deutschland ist es etwas komplizierter. Hier gestaltet der Staat lediglich die Rahmenbedingungen und überlässt die Planung des Unterrichts der Lehrer*in. Die ist also Marionette und Spieler*in zugleich.

Und es geht noch komplizierter. Immer öfter finden wir an Schulen diese Struktur vor: Der Staat gestaltet Rahmenbedingungen, eine Fachkoordinator*in plant den Unterricht, die Lehrer*innen führen den Unterricht durch. Das setzt natürlich voraus, dass es an der Schule mehr als eine Fachlehrer*in gibt. Eine davon ist dann Fachkoordinator*in/Fachvertreter*in o.ä.

Noch eine andere Variante gibt es an den Grundschulen: Die Fachlehrer*in koordiniert, die Klassenlehrer*innen führen durch. Das macht man nicht nur aus Mangel an Fachlehrer*innen, sondern auch wegen des Klassenlehrerprinzips: Grundschüler*innen sollen mit möglichst wenig Lehrpersonen zu tun haben. Erst allmählich soll immer mehr Unterricht von Fachlehrer*innen gegeben werden.

Das ist das Berufsbild, für das Sie ausgebildet werden. Sie sollen Musiklehrer*innen werden, die nicht nur ausführen können, was andere geplant haben, sondern Sie sollen sich Ihren Lehrplan oder Ihr Schulcurriculum notfalls auch selber schreiben können. Sie werden sozusagen zur Fachkoordinator*in ausgebildet. Sie sollen genau wissen, warum Sie so und nicht anders handeln. Deshalb belästigen wir Sie mit Wissenschaft – z. B. mit Musikdidaktik.

Und deshalb gibt es diese musikdidaktische Vorlesung. Hier geht es um die Frage „Was ist guter Musikunterricht?" Wer Musik unterrichten will, muss diese Frage ja irgendwie beantworten können. In dieser ersten Vorlesung geht es allerdings noch nicht um Musikdidaktik, sondern ich beginne mit einer allgemeindidaktischen Einleitung. Ich blende das Musikspezifische und auch den Qualitätsaspekt erstmal aus und frage „Was ist Unterricht?" Das kommt Ihnen vielleicht merkwürdig vor. Aber in der Wissenschaft nimmt man es sehr genau mit den Begriffen und versucht, sie möglichst präzise zu definieren.



Didaktiker*innen beantworten diese Frage meistens mit dem „didaktischen Dreieck". Man sagt: Unterricht ist ein sozialer Prozess, an dem mehrere Personen beteiligt sind, die sich mit einem Gegenstand auseinandersetzen. Eine Ecke des Dreiecks ist der Unterrichts-gegenstand, mit dem sich die beteiligten Personen auseinander-setzen. Die Personen interagieren aber auch miteinander, und zwar in zwei verschiedenen Rollen: als Lehrer oder Lehrerin – das ist die zweite Ecke – und als Schüler oder Schülerin – das ist die dritte Ecke (vgl. Schaub / Zenke 1995, S. 102).

„Soziale Rolle" ist ein Begriff, der aus der Sozialpsychologie stammt. Und er meint ziemlich genau das, was man auch im Theater unter einer Rolle versteht: Die Rolle schreibt dem, der sie annimmt, vor, was er zu tun hat. In der Lehrerrolle steht: „Lehre!", in der Schülerrolle steht: „Lerne!"

Das ist natürlich nicht alles. Zur Lehrerrolle gehört noch viel mehr, z. B. muss die Lehrer*in auch Leistungen bewerten oder Eltern beraten. Aber die Tätigkeit der Lehrer*in besteht – wie der Namen schon sagt – vor allem darin, dass sie lehrt, und das heißt: Sie organisiert Lernprozesse der Schüler*innen. Auch die Tätigkeit der Schüler*in beschränkt sich nicht auf das Lernen. Aber das Lernen steht im Mittelpunkt – weswegen man manchmal auch statt von „Schüler*innen" von „Lerner*innen" spricht.

Mit „Lernen" ist der Erwerb von Kenntnisse, Einstellungen und/oder Fertigkeiten gemeint.

- Wenn ich Kenntnisse erwerbe, dann weiß ich hinterher etwas, was ich vorher nicht wusste – z. B. was der Violinschlüssel bedeutet, wie der Jazz entstanden ist usw.

- Wenn ich Einstellungen erwerbe, dann nehme ich Menschen oder Dingen gegenüber eine neue Haltung ein – z. B. bekomme ich Lust, im Chor zu singen, oder lerne, die musikalischen Vorlieben meiner Mitmenschen zu tolerieren.

- Wenn ich Fertigkeiten erwerbe (Sie können auch „Fähigkeiten“ sagen), dann kann ich hinterher etwas, was ich vorher nicht konnte – z. B. auf dem Keyboard eine Melodie spielen oder aufmerksam zuhören.

Lernprozesse organisieren heißt, sie absichtlich initiieren und planmäßig steuern. Wenn mich z. B. jemand zufällig beim Klavierspielen beobachtet, weiß er hinterher, dass man dabei mit den Fingern auf die Tasten drückt – er hat Kenntnisse erworben. Dieser Lernprozess ist aber nicht absichtlich von mir initiiert worden, daher ist es kein Unterricht.

Wenn mich jemand nach einem Gitarrengriff fragt und ich ihm den Griff zeige, weiß er hinterher, wie man diesen Griff greift – er hat Kenntnisse erworben, und das war auch meine Absicht. Aber dieser Lernprozess hat nicht planmäßig stattgefunden, daher ist es kein Unterricht.

Wenn aber jemand einmal die Woche zur Klavierstunde kommt, dann finden die Lernprozesse absichtlich und geplant statt – dann handelt es sich um Unterricht.

Jetzt ist klar, was wir hier unter „Unterricht” verstehen. Was aber ist mit „Musik” gemeint? In Meyers Lexikon steht: Musik ist die „absichtsvolle Organisation von Schallereignissen” (Digel / Kwiatkowski 1987, S. 89). Das ist eine gängige Definition – allerdings gibt es Musik, auf die diese Bestimmung nicht zutrifft. Ein extremes Beispiel: Von dem Komponisten John Cage gibt es ein Musikstück, bei dem der Pianist vier Minuten und 33 Sekunden am Klavier sitzt und nichts tut („4‘33“, 1952). Hier kann man kaum von „absichtsvoller Organisation von Schallereignissen“ sprechen, aber ist es deswegen keine Musik? Bei Handy-Klingeltönen werden die Schallereignisse durchaus absichtsvoll organisiert. Aber ist das dadurch schon Musik?

Für musikpädagogische Zwecke hat sich eine sehr weite Definition bewährt: Musik ist die kulturelle Praxis, die in der jeweiligen Kultur „Musik” genannt wird, z. B. schwedische Fiedelmusik, indische Raga-Musik, türkische Saz-Musik, Drehorgelmusik und Glockengeläut.

Ich fasse zusammen: Musikunterricht ist Unterricht, der Lernprozesse organisiert, die zu musikbezogenen Kenntnissen, Einstellungen und Fertigkeiten führen. Meine Vorlesung informiert Sie darüber, wie und wozu man solche Lernprozesse organisiert, allerdings mit einer kleinen Einschränkung: Wenn jemand beim Spielmannszug Flöte oder Trommel lernt, oder in der Staatlichen Jugendmusikschule Geige lernt, dann ist das zwar auch Musikunterricht. Aber wir beschäftigen uns hier nur mit dem Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule, mit dem allgemeinbildenden Musikunterricht.

Es gab übrigens kürzlich einen Streit um den Begriff „Musikunterricht“. Der Verband deutscher Musikschulen (VdM) nennt das, was an Musikschulen gemacht wird, auch Musikunterricht. Zu Recht, meine ich, denn da werden ja musikbezogene Lernprozesse organisiert. Die Verbände der

Schulmusiklehrer*innen – der Arbeitskreis für Musikpädagogik (AfS) und der Verband Deutscher Schulmusiker (VDS) sind damit nicht einverstanden. Sie wollen diesen Begriff für sich behalten, er soll nur für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen verwendet werden. Alles andere soll Instrumentalunterricht oder Gesangsunterricht heißen (vgl. Terhag / Nimczik 2012, S. 33). Das ist vielleicht schwer nachvollziehbar. Aber es hat bildungspolitische Implikationen. Die Schulmusikerverbände fordern ja seit langem, dass die Schulen besser mit Musiklehrer*innen versorgt werden. Wenn nun eine Hamburger Politiker*in auf die Idee kommt zu sagen: Was wollt ihr? Wir haben doch gerade das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ eingeführt, da bekommt doch jedes Grundschulkind „Musikunterricht“, dann antworten AfS und VDS: Das ist kein Musikunterricht, das ist Instrumentalunterricht, und der reicht nicht aus - die Kinder müssen außerdem noch allgemeinbildenden Musikunterricht kriegen.

Nun ist klar, was ich meine, wenn ich hier von „Musikunterricht” spreche. Nun aber zu der Frage, was „guter” Musikunterricht ist. Und von jetzt an gibt es viele sehr verschiedene Antworten. Es gibt nämlich keinen gesellschaftlichen Konsens darüber, wozu Musikunterricht da ist. Im Schulfach Englisch ist das anders – da besteht weitgehend Einigkeit: Schüler*innen sollen in der Lage sein, sich in London ein Brötchen zu kaufen. In Mathematik genauso: Schüler*innen sollen in der Lage sein, an der Supermarktkasse ihr Wechselgeld nachzuzählen. Einen solchen Konsens gibt es in Bezug auf Musikunterricht nicht.

Das ist mühsam für Sie: Sie werden in dieser Vorlesung nicht einfach erfahren, wie man Musik unterrichtet, sondern Sie werden viele Alternativen kennen lernen. Ich werde Sie über verschiedene gängige Vorstellungen von „gutem Musikunterricht” informieren, und Sie werden sich eine eigene Position erarbeiten müssen.

Um Ihnen deutlich zu machen, wie unterschiedlich diese Vorstellungen sein können, zitiere ich mal verschiedene Aussagen über guten Musikunterricht:

Guter Musikunterricht …
… macht den Schüler*innen Spaß.
… macht der Lehrer*in Spaß.
… konfrontiert die Schüler*innen mit allen Arten und Stilen von Musik.
… eröffnet den Schüler*innen einen Zugang zum Verständnis von Musik.
… entspricht dem gültigen Lehrplan.
… entspricht den Wünschen der Schüler*innen.
… entspricht dem neuesten Stand der Musikdidaktik.
… führt zu guten Ergebnissen in Intelligenz- und Konzentrationstests.
… gibt den Schüler*innen Gelegenheit, selbstständig zu handeln.
… spricht die Schüler*innen über alle Sinneskanäle an.

Viele Ansichten über das, was Musiklehrer*innen tun sollen. Da haben wir Aussagen über den Input, über die Vorgaben, nach denen sich der Unterricht richten soll. Solche Vorgaben können von der Schulverwaltung gesetzt werden (in Form des Lehrplans) oder von der Wissenschaft (der Musikdidaktik) oder von den Schüler*innen (wenn man sich nach deren Wünschen richtet).

Dann gibt es da Aussagen über den Prozess, über die Eigenschaften, die der Unterricht haben soll: Aussagen zu den Unterrichtsinhalten (die Schüler*innen sollen alle Arten von Musik kennenlernen), Aussagen zum Unterrichtszielen (die Schüler*innen sollen Musik verstehen lernen), Aussagen zu den Unterrichtsmethoden (man soll die Schüler*innen selbstständig handeln lassen), und Aussagen zu den Unterrichtsmedien (man soll nicht nur Hörbeispiele, sondern auch Bilder verwenden, man soll die Schüler*innen etwas anfassen lassen, vielleicht auch riechen oder schmecken lassen).

Und schließlich haben wir noch Aussagen über den Output, über die Wirkungen, die der Unterricht haben soll. Man kann z. B. der Meinung sein, dass der Unterricht den Schüler*innen Spaß machen soll oder auch der Lehrer*in. Oder man kann der Meinung sein, dass der Musikunterricht die Schüler*innen intelligent machen soll oder ihre Konzentrationsfähigkeit verbessern soll.

Die Frage „Was ist guter Musikunterricht?" lässt sich also in folgende drei Fragen aufschlüsseln:

1. Nach welchen Vorgaben muss sich Musikunterricht richten, wenn er gut sein soll?

2. Welche Eigenschaften muss Musikunterricht haben, wenn er gut sein soll?

3. Welche Wirkungen muss Musikunterricht haben, wenn er gut sein soll?

Das erste wäre die Frage nach den Lehrplänen in Hamburg und anderen Ländern, nach den Bildungsstandards für das Fach Musik, oder auch danach, was wir über die Wünsche der Schüler*innen wissen.

Das dritte wäre die Frage nach den Wirkungen von Musikunterricht auf die Schüler*innen – macht er wirklich intelligent? – aber auch auf die Musiklehrer*innen – führt er wirklich zum Burnout-Syndrom?

Interessante Fragen. Aber Gegenstand dieser Vorlesung wird die zweite Frage sein. Sie wird von den Entscheidungen handeln, die die Lehrer*in bei der Planung von Musikunterricht treffen muss. Zuerst schauen wir mal, wo eine Lehrer*in überhaupt etwas entscheiden kann. Was muss ich beachten, wenn ich Musikunterricht planen will, oder Musikunterricht, den ich beobachte, analysieren will?

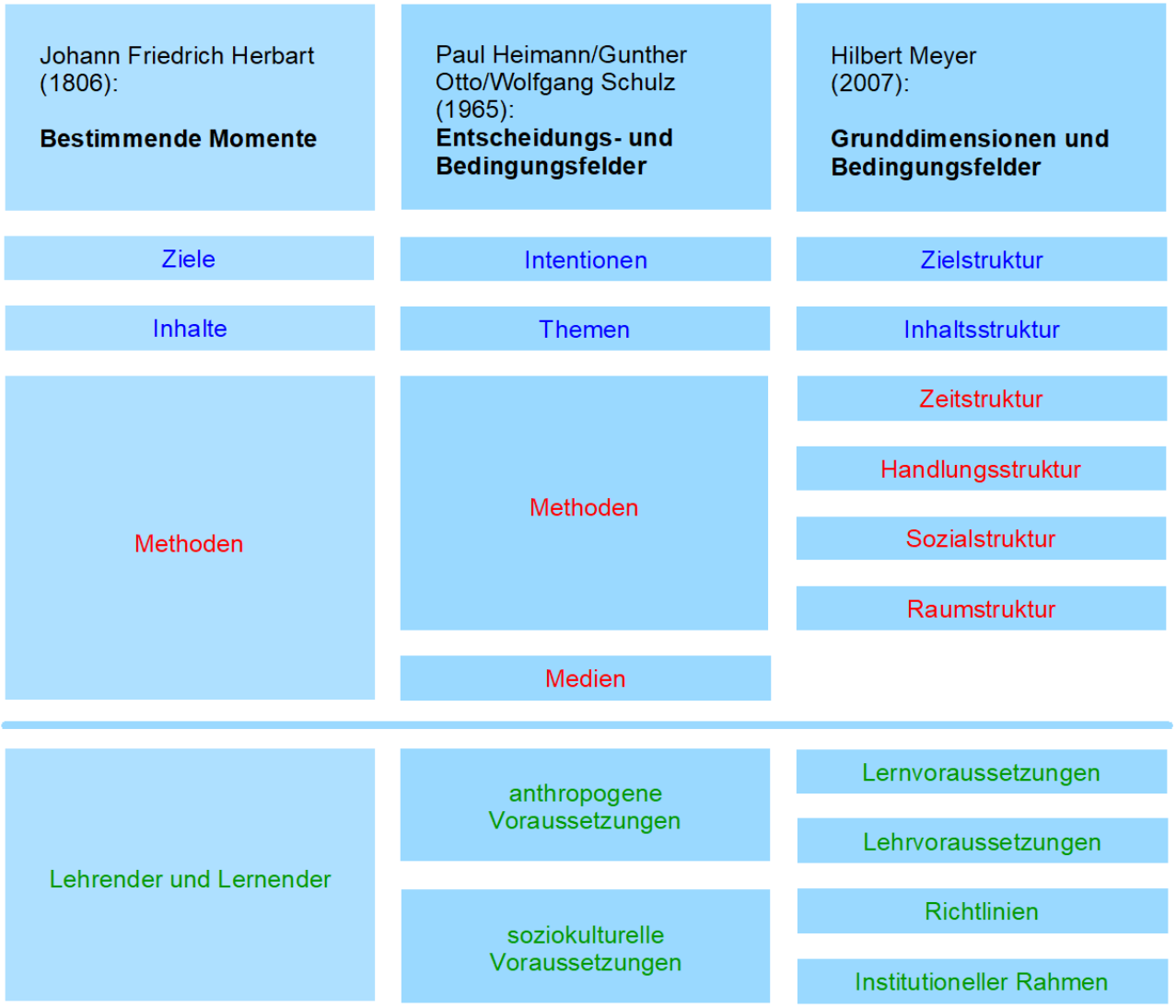
Der erste, der sich darüber Gedanken gemacht hat, war der Begründer unserer Wissenschaft, der Pädagogik: Johann Friedrich Herbart. Der hat 1806 ein Buch veröffentlicht mit dem Titel „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet". Da kann man nachlesen, welche Faktoren den Unterricht bestimmen, welches die „bestimmenden Momente" des Unterrichts sind.

Hier finden wir die drei Ecken des didaktischen Dreiecks wieder: den Lehrenden, den Lernenden und den Gegenstand. Statt vom Gegenstand spricht Herbart allerdings von Inhalten. Und Lehrenden und Lernenden fasst er zu einem „Bestimmungsmoment" zusammen. Dafür kommen

noch zwei Aspekte dazu. Er sagt: Jeder Unterricht hat Ziele, die erreicht werden sollen. Und jeder Unterricht benutzt zur Erreichung der Ziele Methoden. Wer Unterricht analysiert oder plant, sagte Herbart, der muss sich über Ziele, Inhalte und Methoden und über die Lehrenden und die Lernenden Gedanken machen.

Das gilt bis auf den heutigen Tag. Aber man verwendet gelegentlich andere Ausdrücke. Am populärsten sind die der sogenannten „Berliner Didaktik“. Damit meint man das Buch „Unterricht – Analyse und Planung” von Paul Heimann, Gunther Otto und Wolfgang Schulz von 1965. Hier ist nicht einfach von „Bestimmungsmomenten“ die Rede, sondern das Berliner Trio nimmt eine Unterscheidung vor: Auf der einen Seite sind die Entscheidungsfelder des Unterrichts – gemeint sind Entscheidungen, die die Lehrer*in trifft – also Ziele, Inhalte und Methoden. Auf der anderen Seite sind die Bedingungsfelder des Unterrichts – die Lernvoraussetzungen bei den beteiligten Personen, die die Lehrer*in zu berücksichtigen hat.

Die Berliner fanden aber, dass es nicht nur drei Entscheidungsfelder gibt, sondern vier: Die ersten beiden sind wieder Ziele und Inhalte, nur dass sie jetzt „Intentionen“ und „Themen“



heißen. Aber aus dem Entscheidungsfeld Methoden wurde ein zusätzliches Entscheidungsfeld „Medien“ ausgegliedert. Das liegt daran, dass das Thema Unterrichtsmedien damals hochaktuell war. Gerade hatte man nämlich den Tageslichtprojektor für die Schule entdeckt, außerdem experimentierte man mit Schulfunk, Schulfernsehen usw.

Auch bei den Bedingungsfeldern kam etwas Neues hinzu: Außer den Bedingungen, die in den beteiligten Menschen liegen – den anthropogenen Voraussetzungen, z. B. Musikalität oder Schulunlust, wurden jetzt auch die Bedingungen berücksichtigt, die in der Gesellschaft liegen – die soziokulturellen Voraussetzungen, z. B. musikalische Moden oder Ausländerfeindlichkeit. Da kann die Lehrer*in nichts entscheiden – es sind Bedingungen, die sie berücksichtigen muss.

Und noch ein anderer Sprachgebrauch – diesmal eine ganz aktuelle Veröffentlichung: Hilbert Meyer – ein Oldenburger Didaktiker – spricht 2007 in seinem sehr erfolgreichen Buch „Leitfaden Unterrichtsvorbereitung“ von sechs „Grunddimensionen der didaktischen Strukturierung“. Er verwendet wieder die Begriffe „Ziele“ und „Inhalte“, schlüsselt aber dann den Bereich der Methodik in vier Dimensionen auf. Er unterscheidet:

- Zeit- oder Prozessstruktur – das ist die Frage nach der Reihenfolge, an die sich der Unterricht halten soll,
- Methoden- oder Handlungsstruktur – das ist die Frage „Wie und Womit“,
- Sozial- und Beziehungsstruktur – das ist die Frage „Wer mit Wem“, und schließlich die
- Raumstruktur – die Frage „Wo“ (vgl. Meyer 2007, S. 177ff.).

Die Medien lässt er erstaunlicherweise weg, weil er findet, dass das keine Grunddimension ist, genauso wie die Evaluation, die auch gelegentlich zu den Entscheidungsfeldern gezählt wird. Dafür gibt es noch mehr Bedingungsfelder als in der Berliner Didaktik.

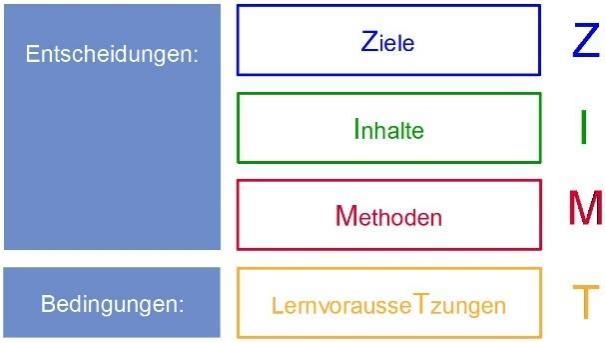
- Bei den anthropogenen Voraussetzungen unterscheidet er
    - Lernvoraussetzungen, die bei der Schüler*in liegen, und
    - Lehrvoraussetzungen, die bei der Lehrer*in liegen,
- bei den soziokulturellen Voraussetzungen unterscheidet er
    - allgemeine Richtlinien und Fachvorgaben, die vom Staat kommen, und
    - spezielle institutionelle Rahmenbedingungen, die auf der Ebene der Schulorganisation liegen (vgl. Meyer 2007, S. 130).

Wenn ich Sie verwirren wollte, dann würde ich Ihnen noch ein paar solcher Begriffsapparate vorführen. Da ich das nicht will, sage ich Ihnen jetzt, welche Begriffe ich Ihnen empfehle:

Bei der Unterrichtsplanung muss der Lehrer Entscheidungen treffen und Bedingungen berücksichtigen.

- Die Entscheidungen betreffen Ziele, Inhalte und Methoden, abgekürzt: „Z – I – M“.

- Die vielen Bedingungen, die dabei zu berücksichtigen sind, fasse ich unter dem Begriff „Lernvoraussetzungen“ zusammen, abgekürzt: nicht „L“, sondern „T“ – weil das mit „ZIM“ ein Wort ergibt, das man sich gut merken kann.



Nach diesen allgemeindidaktischen Ausführungen nun endlich etwas Fachdidaktisches: fünf Begriffe, die jede Musiklehrer*in kennen muss: die fünf „Umgangsweisen mit Musik“. Der Musikdidaktiker Dankmar Venus hat 1969 in seinem Buch „Unterweisung im Musikhören“ etwas geschrieben, was bis auf den heutigen Tag immer wieder zitiert wird. Er sagt, dass man Musik hören kann (das Buch heißt ja auch so), dass man aber mit Musik noch viel mehr machen kann. Und er sagt, dass alle diese unterschiedlichen Umgangsweisen mit Musik Inhalt des Musikunterrichts sein sollen.

Wie kann man nun mit Musik umgehen? Nach Venus auf fünf Arten:

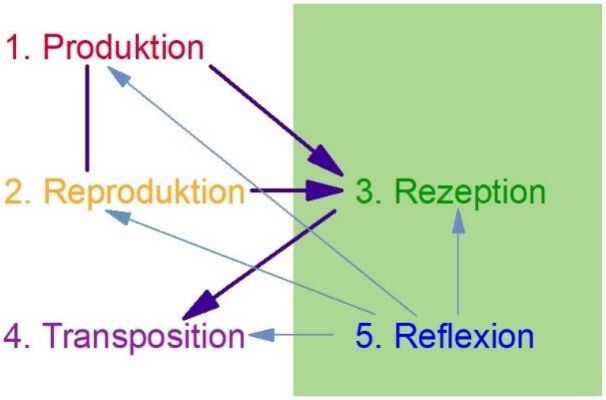
- Man kann Musik produzieren. Damit meint er: Man erfindet Musik,
  - komponierend oder
  - improvisierend.

- Man kann Musik reproduzieren. Damit ist gemeint: Jemand anders hat irgendwann Musik erfunden, und wir führen sie jetzt aus,
  - vokal –
    - allein oder
    - im Chor, oder
  - instrumental –
    - solistisch oder
    - im Ensemble.

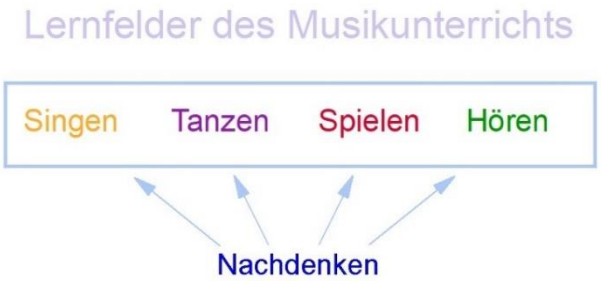
- Man kann Musik rezipieren. Damit ist gemeint: Wir hören Musik. Das kann
  - selbst gemachte Musik sein – wir hören uns selbst zu – oder
  - nicht selbst gemachte Musik – die kann dann
    - live gespielt werden
    - oder vom Tonträger abgespielt werden.

- Man kann Musik transponieren. Damit ist gemeint: Wir setzen Musik um
  - in Bewegung – man tanzt zu Musik – oder
  - in Sprache oder Bild – man malt oder schreibt zu Musik.

- Man kann Musik reflektieren. D. h. man kann über sie nachdenken (vgl. Venus 1984, S. 21f.).



Diese Auflistung ist nicht ganz unproblematisch. Unter „Transponieren“ verstehen Musiker*innen nicht Tanzen oder Malen, sondern das Versetzen von einer Tonart in die andere. Aber das ist noch das kleinste Problem. Verwirrender ist, dass Produktion und Reproduktion manchmal schwer voneinander zu trennen sind. Wenn eine Pianistin ein Bachpräludium spielt, dann reproduziert sie die Noten, aber sie erfindet Triller und andere Verzierungen. Oder wenn Charlie Parker improvisiert hat, hat er oft fast notengetreu dasselbe gespielt wie am Tag zuvor – er hat sich selbst reproduziert. Das nächste Problem: Rezeption und Reflexion sind innere, Produktion, Reproduktion und Transposition äußere Aktivitäten, die einander nicht ausschließen. Wenn ich Musik produziere, reproduziere oder „transponiere“, dann höre ich sie auch und denke über sie nach.



Heute bevorzugt man deshalb andere Begriffe. Statt „Umgangsweisen“ spricht man gern von „musikalischen Verhaltensweisen“ oder „Lernfeldern des Musikunterrichts“, und statt der Fremdwörter Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion sagt man heute lieber „Singen“ und „Spielen“ (dabei macht man keinen Unterschied zwischen Produktion und Reproduktion, was auch Nachteile hat, wie Sie sehen werden), „Tanzen“ (das Umsetzen in Bilder oder Texte wird einfach weggelassen, was auch schade ist) und „Hören“. Und dass man alles, was man in der Schule tut, reflektieren soll, erwähnt man gar nicht mehr, weil es ohnehin selbstverständlich ist.

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 2: Musikdidaktische Konzeptionen Handlungsorientierung

Ich habe Ihnen in der ersten Vorlesung erläutert, an welchen Stellen eine Musiklehrer*in Entscheidungen treffen muss (bei Zielen, Inhalten und Methoden) und was sie dabei berücksichtigen muss (die Lernvoraussetzungen). Die restlichen Vorlesungen handeln davon, wie Musiklehrer*innen sich entscheiden sollen – welche Ziele, Inhalte und Methoden die richtigen sind.

Ich habe ja schon erwähnt, dass darüber, welche Entscheidungen die richtigen sind, keine Einigkeit besteht. Es gibt eine ganze Reihe von „musikdidaktischen Konzeptionen“, die bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden zu den richtigen erklären. Eine Auswahl davon werde ich Ihnen vorstellen – heute die, die derzeit auf Platz 1 der „Musikdidaktik-Charts“ steht: Handlungsorientierung. Aber zuvor gebe ich Ihnen einen Überblick.

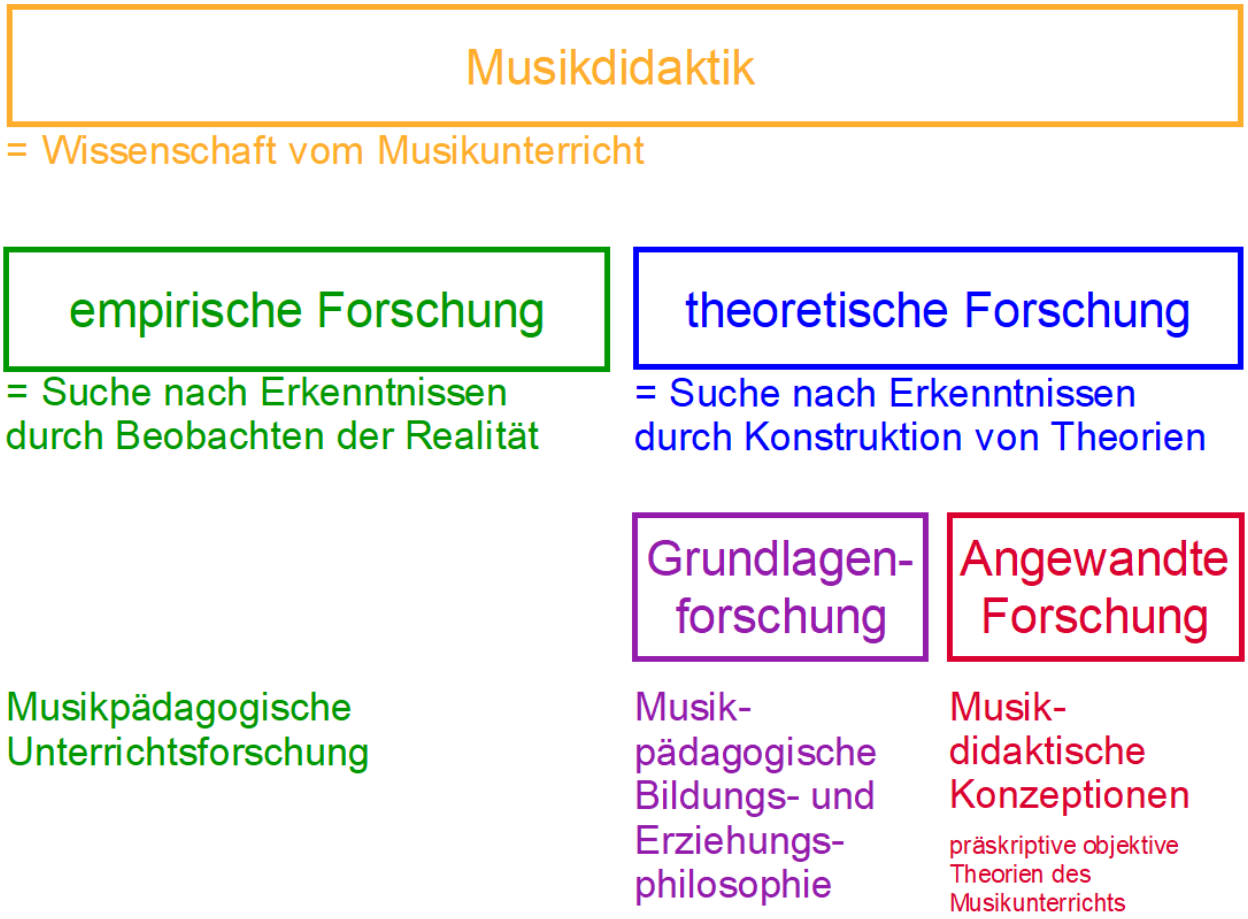
Musikdidaktik ist die Wissenschaft vom Musikunterricht. Eine Wissenschaft beschäftigt sich mit Forschung und Lehre. Und im Bereich der Forschung gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: empirische Forschung und theoretische Forschung.

Empirische Forschung sucht nach Erkenntnissen durch Beobachten der empirischen, d. h. der erfahrbaren Realität, also der Realität, die unseren Sinnesorganen zugänglich ist. Ein wichtiger Bereich ist hier die musikpädagogische Unterrichtsforschung. Da beobachtet man, was in realen Schulen im realen Musikunterricht tatsächlich vorgeht. Man filmt Unterrichtsstunden und analysiert sie.

Theoretische Forschung sucht nach Erkenntnissen durch Konstruktion von Theorien. Natürlich nicht im luftleeren Raum – Theorien brauchen eine empirische Grundlage. Das sind im Idealfall Ergebnisse empirischer Forschung. Das können aber auch Alltagserfahrungen sein.

Wir können weiter unterscheiden zwischen Grundlagenforschung und Angewandter Forschung. Grundlagenforschung betreibt man z. B., wenn man sich mit musikpädagogischer Bildungs- und Erziehungsphilosophie, oder auf Englisch: Philosophy of Music Education, beschäftigt. Da werden Begriffe geklärt, Grundsatzfragen gestellt und manchmal auch beantwortet.

Die Angewandte Forschung beschäftigt sich z. B. mit musikdidaktischen Konzeptionen. Und von denen handelt diese Vorlesung.



Musikdidaktische Konzeptionen sind präskriptive objektive Theorien des Musikunterrichts. „Präskriptiv“ ist das Gegenteil von „deskriptiv“. Deskriptive Theorien beschreiben das Vorhandene, sie machen Ist-Aussagen, sie handeln davon, wie die Realität tatsächlich ist. Präskriptive Theorien dagegen beschreiben nicht, sondern schreiben vor, sie machen Soll-Aussagen, sie handeln davon, wie die Realität sein soll. Ich werde mich in dieser Vorlesung im Wesentlichen auf präskriptive Theorien beschränken – Sie werden erfahren, was Sie tun sollen.

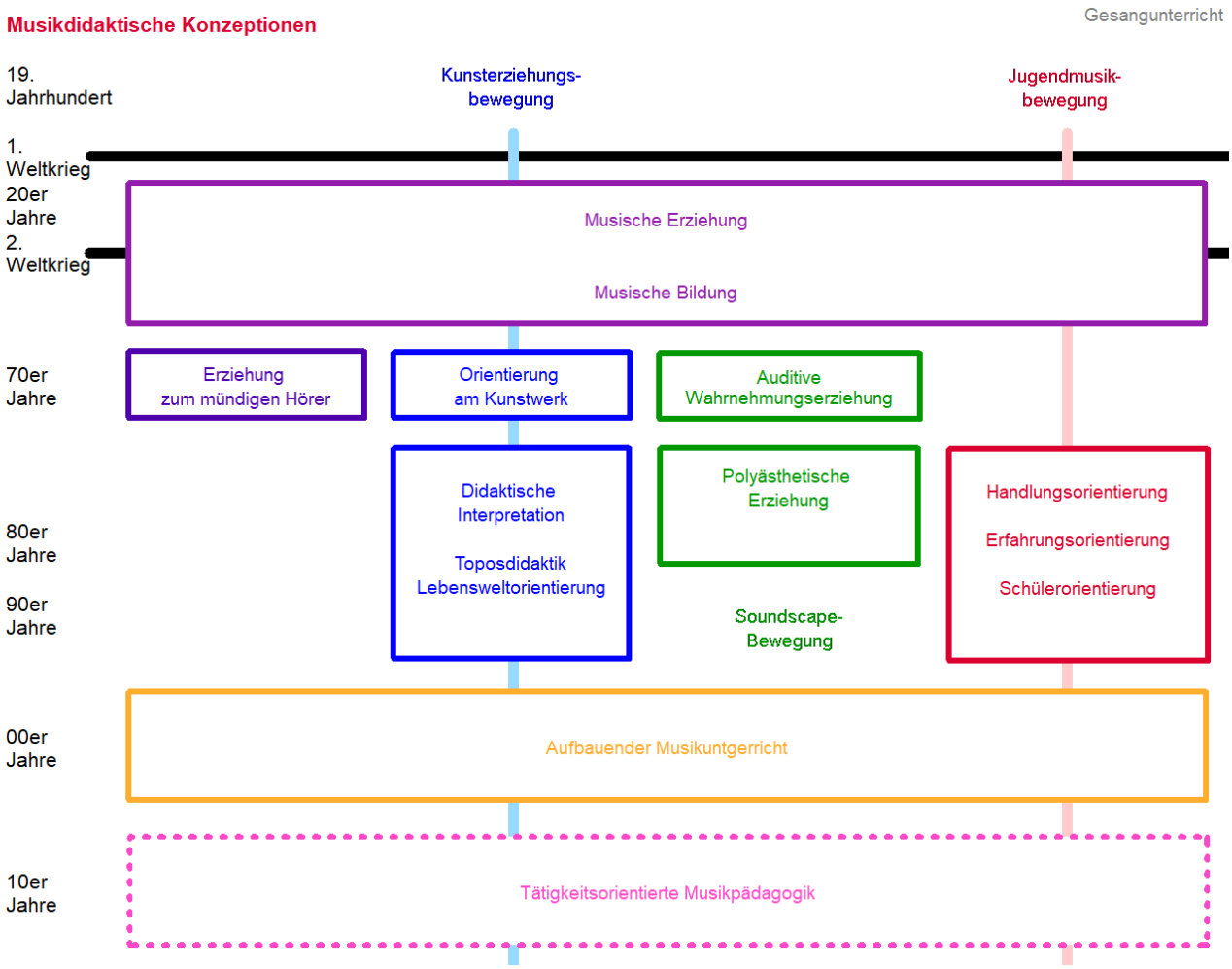
„Objektiv“ ist das Gegenteil von „subjektiv“. Objektive Theorien sind Theorien, die von Wissenschaftlern entwickelt werden, man kann auch sagen: „wissenschaftliche Theorien“. Subjektive Theorien sind Theorien, die jeder von uns hat, sogenannte „Alltagstheorien“. Sie erfüllen die Anforderungen nicht, die man an wissenschaftliche Theorien stellt.

Von objektiven Theorien erwartet man, dass sie eindeutig, konsistent, systematisch und methodenbewusst sind. Die Konstruktion solcher Theorien ist oft so aufwendig und schwierig, dass man sie normalerweise den Wissenschaftlern überlässt.

Bei subjektiven Theorien ist es gewissermaßen andersherum. Sie sind oft widersprüchlich, inkonsistent, unsystematisch, unreflektiert. Aber dafür sind sie plausibel und handlungsleitend – d. h. sie leuchten uns ohne Weiteres ein, und wir können sofort danach handeln.

Subjektive Theorien sind eher konservativ – sie bewirken, dass alles beim Alten bleibt. Objektive Theorien haben den Vorteil, dass sie meist innovativer sind. Deshalb lernen Sie in dieser Vorlesung objektive bzw. wissenschaftliche Theorien kennen.

Musikdidaktische Konzeptionen sind praeskriptive objektive Theorien, die uns sagen, wie wir Musikunterricht gestalten sollen, welche Entscheidungen wir bei der Planung von Musikunterricht treffen sollen.



Und hier nun ein Überblick über die Konzeptionen, mit denen ich Sie bekannt machen möchte. In der Abbildung sehen Sie am linken Rand eine Zeitleiste. Es beginnt mit dem 19. Jahrhundert, dann kommen die beiden dicken schwarzen Linien – das sind die beiden Weltkriege. Und dann geht es in Zehnjahresschritten der Gegenwart zu.

Rechts oben – ganz klein und grau – können Sie den Vorläufer des Musikunterrichts erkennen: den Gesangunterricht. Um die Jahrhundertwende gab es dann zwei pädagogische Reformbestrebungen: die Kunsterziehungsbewegung und die Jugendmusikbewegung. Das waren sozusagen Vater und Mutter des Schulfachs Musik, das dann in den 1920er Jahren zur Welt kam. Die erste Konzeption dieses neuen Schulfachs war die Musische Erziehung. Nach dem

Zweiten Weltkrieg sprach man lieber von Musischer Bildung, meinte aber im Wesentlichen dasselbe.

Etwas Neues kam erst zu Beginn der 1970er Jahre. Da konkurrierten gleich drei wissenschaftlich fundierte Konzeptionen um die Gunst der Musiklehrer*innen und der Lehrplanschreiber*innen: die Kunstwerkorientierung, die Erziehung zum mündigen Hörer und die Auditive Wahrnehmungserziehung.

Das Konzept der Erziehung zum mündigen Hörer ist nicht weiter verfolgt worden, obwohl es unterschwellig bis heute nachweisbare Wirkungen hinterlassen hat. Aber die Kunstwerk-orientierung wurde noch weiterentwickelt – zur Didaktischen Interpretation, zur Toposdidaktik und einer besonderen Art von Lebensweltorientierung. Und auch die Auditive Wahrnehmungs-erziehung hat Nachfolger: das Konzept der Polyästhetischen Erziehung und in gewisser Weise die Soundscape-Bewegung.

Etwas ganz Neues kam Mitte der 1970er Jahre in die Diskussion: Handlungsorientierung, Erfahrungsorientierung und Schülerorientierung. Danach war aber erstmal Pause. Nach so vielen verschiedenen Konzeptionen sah offenbar niemand die Notwendigkeit, sich noch etwas Neues auszudenken.

Erst seit Ende des Jahrhunderts gibt es wieder einen Neuansatz. Der Aufbauende Musik-unterricht versucht, möglichst viele der bisherigen Konzeptionen unter einen Hut zu bringen. Und dann gibt es noch eine Entwicklung der letzten zehn Jahre: die Tätigkeitsorientierung.

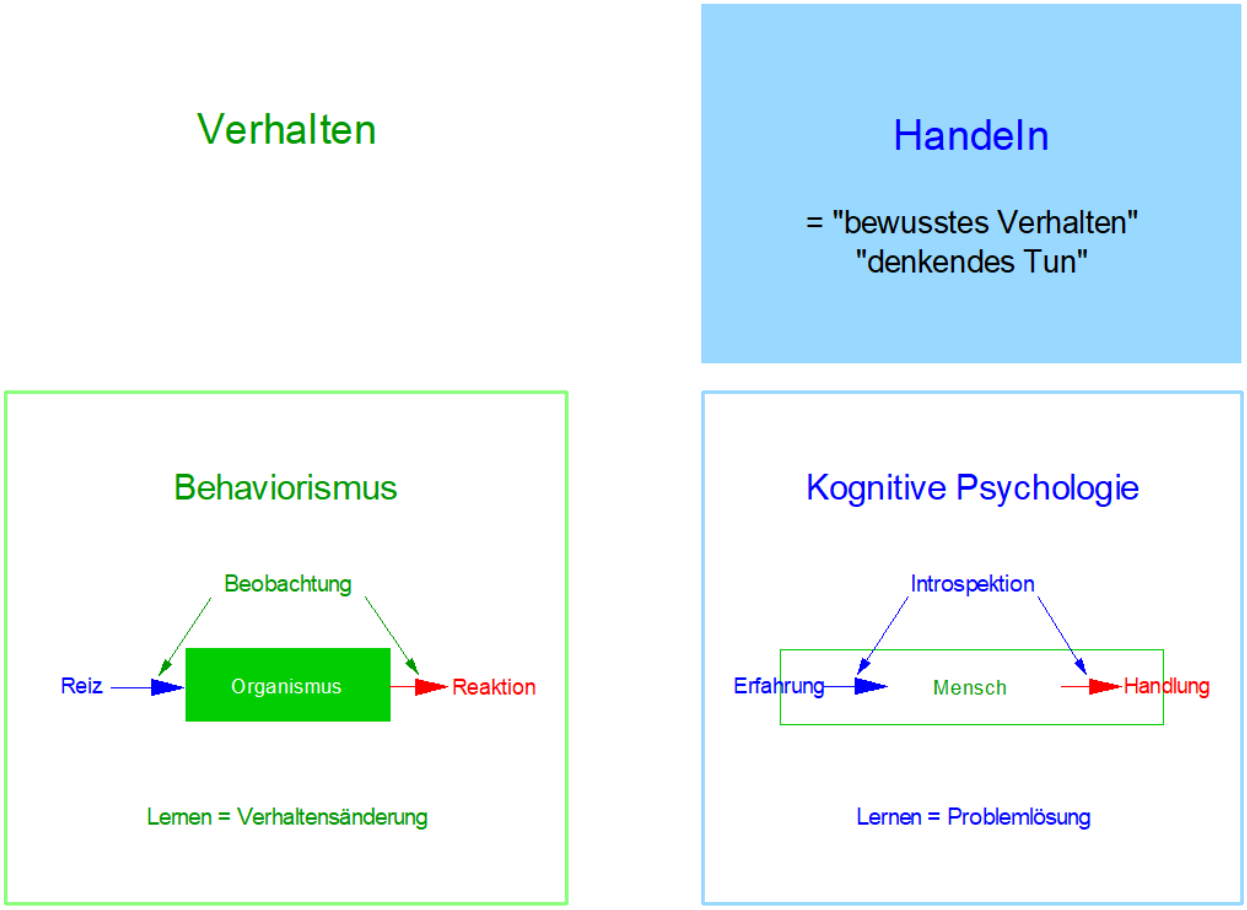
Das sind die musikdidaktischen Konzeptionen, die Sie in dieser Vorlesung kennen lernen werden. Allerdings nicht in der historischen Reihenfolge, in der ich sie soeben aufgezählt habe. Das hätte zwar den Vorteil, dass man sehr leicht verstehen kann, wie man jeweils auf die Idee gekommen ist, dass Musikunterricht so oder anders sein soll. Es hätte aber den Nachteil, dass Sie sehr lange warten müssten, bis die Konzeptionen an die Reihe kommen, die für uns am wichtigsten sind.

Deshalb fange ich mit den aktuellen Konzeptionen an und ergänze dann nach und nach die Konzeptionen, die heute noch von Bedeutung, aber nicht mehr ganz neu sind. Ich beginne mit Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung, weil heute in jedem Lehrplan steht, dass man handlungs-, erfahrungs- und schülerorientiert unterrichten soll, und mit der tätigkeits-orientierten Musikpädagogik, weil das die allerjüngste Konzeption ist, und natürlich auch, weil es die Konzeption ist, die ich selbst vertrete.

Auf Platz 1 der „Musikpädagogik-Charts“ ist der Handlungsorientierte Musikunterricht. Nicht nur alle Lehrpläne reden von Handlungsorientierung, sondern auch jede Musiklehrer*in behauptet von sich, dass sie handlungsorientiert unterrichtet. Es gehört gewissermaßen zum guten Ton, dass man das sagt. Dabei muss man leider oft feststellen, dass das Versprechen nicht eingelöst wird, dass die Lehrer*in ihren Unterricht handlungsorientiert nennt, dass da aber gar nicht gehandelt wird, jedenfalls nicht von den Schüler*innen.

Es lohnt sich daher, ein paar Gedanken daran zu verschwenden, was mit „Handeln“ eigentlich gemeint ist. Auf diese Frage gibt es viele unterschiedliche Antworten. Philosophen, Soziologen, Psychologen, Pädagogen haben alle möglichen Handlungstheorien entwickelt. Zum Glück haben alle Handlungsbegriffe wenigstens ein paar Gemeinsamkeiten.

Meistens erläutert man einen Begriff dadurch, dass man ihn von einem anderen abgrenzt. Dem Handlungsbegriff stellt man gerne den Verhaltensbegriff gegenüber. „Verhalten” war in den 1970er Jahren ein sehr moderner Begriff. Er stammt aus der Psychologie, genauer: aus der behavioristischen Psychologie.



Der Behaviorismus ist eine Richtung der Psychologie, die es für unwissenschaftlich hält, von inneren Vorgängen zu reden, von der Seele, von Gefühlen und Komplexen, von Ich, Es und Überich. Man sagt: Der Organismus ist eine „Black Box“ (im Bild grün dargestellt), in die wir nicht hineinsehen können. Da mögen alle möglichen interessanten Prozesse ablaufen, aber über die können wir nur spekulieren, und Spekulation ist unwissenschaftlich.

Wissenschaftlich ist für die Behavioristen nur die Beobachtung. Sie beschränken sich auf das, was man von außen beobachten kann, auf die Lebensvorgänge, die man sehen oder hören kann oder auch mit Hilfe von Messinstrumenten sichtbar oder hörbar machen kann. Diese extern beobachtbaren Lebensvorgänge nennt man „Verhalten“. Und die Psychologie ist für die

Behavioristen die Wissenschaft vom Verhalten („behavior“ ist das englische Wort für Verhalten).

Behavioristen gehen davon aus, dass das Verhalten von Menschen und Tieren von Reizen (englisch: stimulus) gesteuert wird. Das ist der blaue Pfeil links. Deshalb spricht man statt von Verhalten auch oft von Reaktion (englisch: response). Das ist der rote Pfeil rechts. Behavioristische Theorien werden daher auch "S-R-Theorien" genannt.

Lernen ist für die behavioristische Psychologie kein innerer Vorgang, sondern eine von außen beobachtbare Verhaltensänderung. Beispiel: Früher hat der Schüler Ole auf die Frage: „Wie viele Linien hat ein Notensystem?” so reagiert: „Ich weiß es nicht”. Jetzt antwortet er auf die gleiche Frage: „Fünf!” – sein Verhalten hat sich geändert. Behavioristische Lernforschung geht der Frage nach, was man tun muss, um eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Welcher Input ist nötig, um einen bestimmten Output zu erhalten? Anders gesagt: Welcher Reiz muss auf den Organismus einwirken, um eine bestimmte Reaktion hervorzurufen. Unter Verhalten verstehen wir also einen extern beobachtbaren Lebensvorgang eines Menschen oder eines Tieres.

Inzwischen hat die sogenannte kognitive Wende stattgefunden. Der Mainstream der Psychologie ist heute der Auffassung, dass das Input-Output-Modell (S-R-Modell) an seine Grenzen geraten ist. Es ist hervorragend geeignet zur Erklärung von Maschinen wie z. B. Computern. Es reicht vielleicht auch noch aus für Tiere wie Ringelwürmer oder sogar Tauben. Es reicht aber nicht aus für Menschen. Hier sind die Zusammenhänge zwischen Input und Output so komplex, dass sie allein durch äußere Beobachtung nicht erfasst werden können.

Andererseits verfügen wir mit der Introspektion, mit dem Blick nach innen, mit der Selbstwahrnehmung über einen sehr direkten Zugang zu den inneren Prozessen, die zwischen Input und Output vermitteln. Dieser Blick ins Innere des Menschen ist zwar fehleranfällig – manchmal „machen wir uns was vor“. Aber er liefert uns Informationen darüber, was aus dem Reiz wird, der auf unser Auge, unser Ohr usw. trifft: nämlich Erfahrung – das ist der blaue Pfeil links, und darüber, was dem beobachtbaren Verhalten an inneren Prozessen vorausgeht, jedenfalls bei solchem Verhalten, dessen wir uns bewusst sind, das mit Denken verbunden ist.

„Bewusstes Verhalten”, „denkendes Tun” – das sind Umschreibungen von „Handlung”. „Handeln” ist damit ein engerer Begriff als „Verhalten” – wenn man will: ein Sonderfall von Verhalten. Von „Handeln” sprechen wir dann, wenn die Person mit ihrem Verhalten eine Absicht verfolgt – Handeln ist immer intentional, d. h. absichtlich – und wenn sie außerdem planmäßig vorgeht, d. h. im Geiste verschiedene Wege zum Ziel ausprobiert und dann einen davon in die Tat umsetzt – Handeln ist immer antizipierend, d. h. vorwegnehmend.

Ein Beispiel: Wenn die Schülerin Christine auf der Blockflöte übt, dann hat sie vielleicht die Absicht, ihrer Mutter zum Geburtstag eine Freude zu machen, und ihr Plan besteht darin, dass sie heimlich das Lied „Happy Birthday” einübt, um der Mutter in zwei Wochen ein Ständchen zu bringen. Handeln ist intentionales und antizipierendes Verhalten.

Und es kommt noch etwas dazu: Handeln hat immer eine psychomotorische, eine affektive und eine kognitive Komponente. In dem Beispiel mit der flötenspielenden Christine besteht die psychomotorische Komponente in den Atem- und Fingerbewegungen, die beim Flötespielen notwendig sind, die affektive Komponente ist der Spaß, den das Flötespielen macht, die Vorfreude auf die Überraschung der Mutter usw., und die kognitive Komponente ist das Deuten der Notenschrift und das Übersetzen in Flötengriffe.

Weder die Intentionen noch die Pläne eines Menschen kann man von außen sehen. Denkvorgänge sind der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich. Auch die Gefühle beim Flötespielen kann man bestenfalls ungefähr aus dem Gesichtsausdruck erschließen. Beobachtbar ist nur die psychomotorische Seite der Handlung. Das macht die Sache schwierig und führt bekanntlich manchmal zu Fehleinschätzungen der Lehrer*in. Die interpretiert die geschlossenen Augen eines Schülers vielleicht als ein Zeichen für geistige Abwesenheit, während der Schüler in Wirklichkeit sehr konzentriert zuhört.

Was ist nun handlungsorientierter Musikunterricht? Der Begriff ist durch Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke bekannt geworden. Alle drei waren damals an der Hamburger Musikhochschule tätig und haben zusammen ein Buch geschrieben. Erschienen ist es 1975. „Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts" heißt es. Das ist bemerkenswert. Musiklehrer*innen verstehen unter „handlungsorientiertem Musikunterricht" in der Regel einen Musikunterricht, in dem musiziert wird – vor allem mit der Hand, also mit Instrumenten. Das ist offensichtlich ein Missverständnis: In dem Buch von Rauhe/Reinecke/Ribke geht es nicht etwa um „Singen und Spielen", sondern um „Hören und Verstehen".

Hier ein Diagramm, das die wichtigsten Kategorien dieser Theorie visualisiert (Rauhe/ Reinecke/Ribke 1975, S. 167). Sie sehen ganz oben die beiden zentralen Begriffe: Hören und Verstehen. Und Sie ahnen jetzt vielleicht, wie es dazu kommen konnte, dass nur wenige Musiklehrer*innen das Buch wirklich gelesen haben. Dieses Diagramm ist nämlich eines der übersichtlichsten in dem Buch. Und die Diagramme wiederum sind deutlich leichter zu verstehen als der Text.

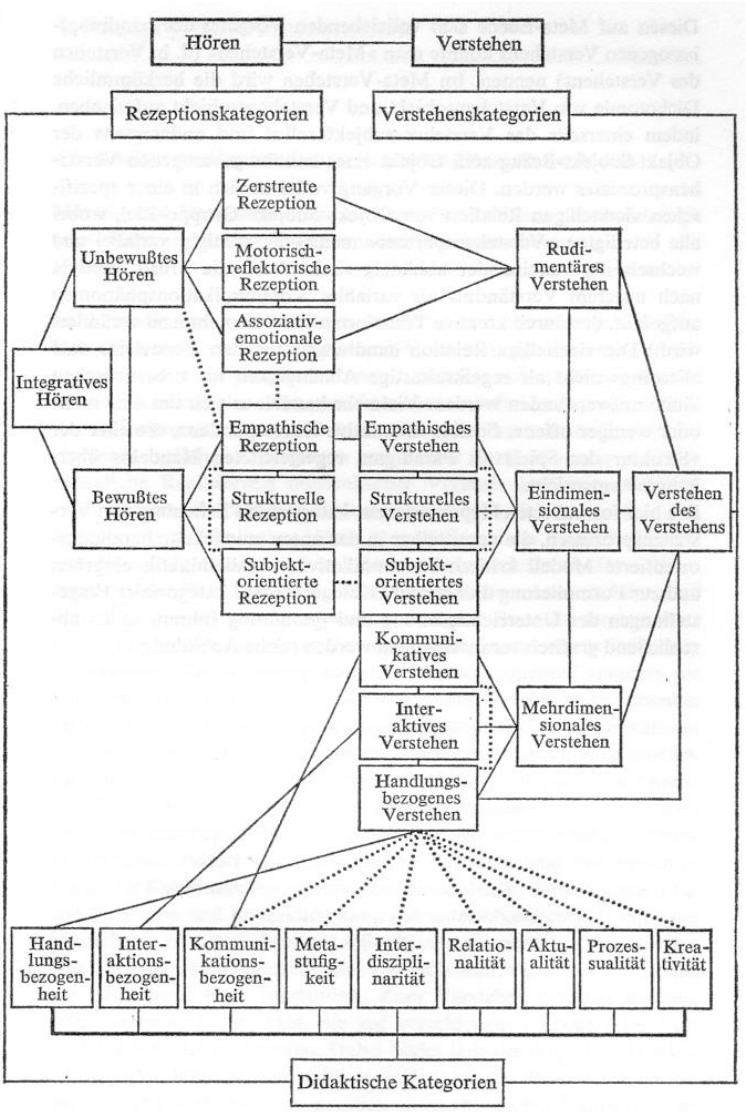


Abb. 1: Kategorialer Zusammenhang zwischen Hören und Verstehen im didaktischen Bezugsfeld

Um Hören und Verstehen geht es also in Wirklichkeit. Und damit wird schon mal klar, dass Rauhe/Reinecke/Ribke einen weiteren Handlungsbegriff haben als die meisten Musiklehrer*innen. Musikalisches Handeln ist bei ihnen nicht nur Singen und Spielen, sondern auch Hören und Verstehen. Oder Tanzen, eine CD kaufen, eine Musikkritik schreiben usw. Jede beliebige Handlung ist gemeint, sofern sie nur in irgendeiner Weise auf Musik bezogen ist. Deswegen sprechen viele Musikpädagog*innen statt vom „musikalischen Handeln“ lieber vom „musikbezogenen Handeln“.

Die Kategorie Handlung taucht bei Rauhe/Reinecke/Ribke an drei Stellen auf: Bei ihnen gibt es Handlung als Ziel, Handlung als Inhalt und Handlung als Methode.

Inhalt des handlungsorientierten Musikunterrichts sind musikbezogene Handlungen. Der handlungsorientierte Musikunterricht beschäftigt sich mit Musik als Handlung, er fragt nach den Absichten und den Plänen dessen, der musikalisch handelt. Beispielsweise wird bei der 5. Sinfonie von Beethoven thematisiert, was der Komponist mit seiner Komposition erreichen wollte, warum er z. B. im letzten Satz französische Revolutionsmusik zitiert hat, wie er mit dem Problem umgegangen ist, dass die Hörner damals nur ganz bestimmte Töne spielen konnten usw.

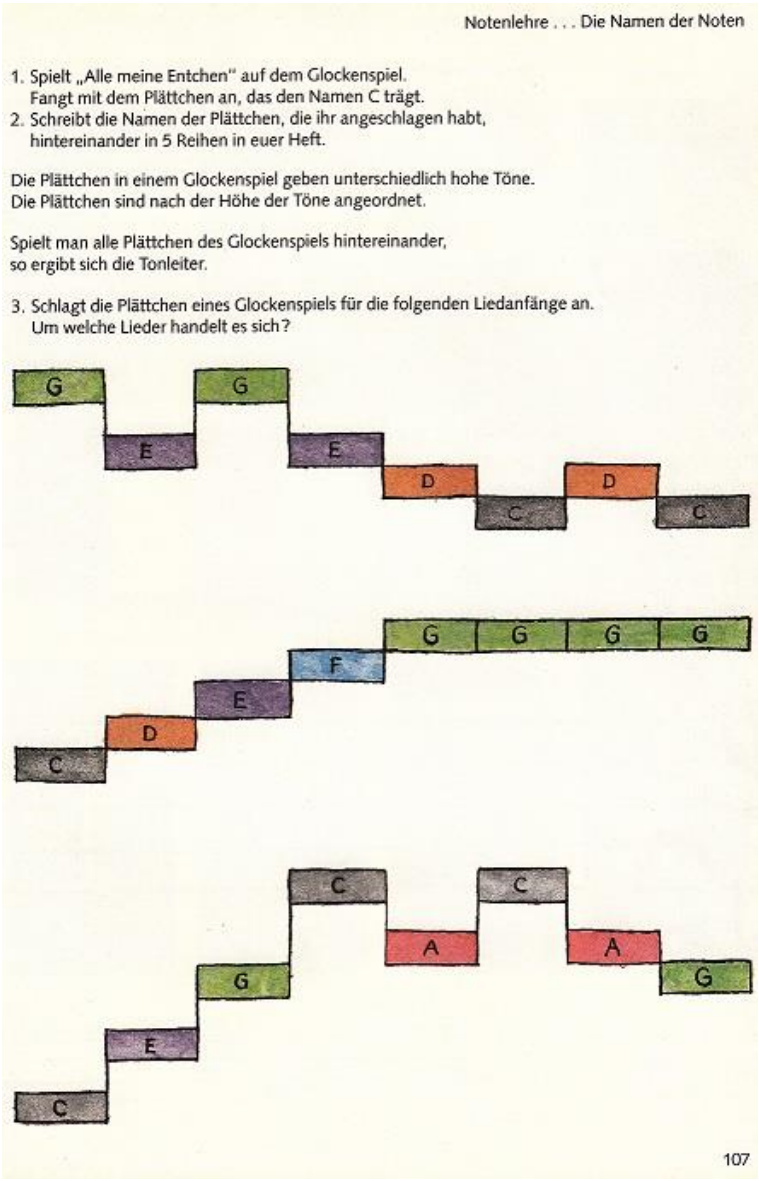
Ziel des handlungsorientierten Musikunterrichts ist musikbezogene Handlungskompetenz. Die Schüler*innen sollen Fähigkeiten erwerben, die notwendig sind, wenn man musikalisch handeln möchte. Beispielsweise sollen die Schüler*innen lernen, wie man Noten liest, wie man sich in der Oper benimmt, wie man selber einen Rap schreibt usw.

Methode des handlungsorientierten Musikunterrichts ist musikbezogenes Handeln. Eine handlungsorientierte Musiklehrer*in unterrichtet nach der Devise: Singen lernt man durch

Singen, CDs produzieren lernt man durch CDs-Produzieren, und wer lernen will, Musikkritiken zu schreiben, der muss eben welche schreiben – „learning by doing“.

Diese Gedanken sind nicht ganz neu. Das Ziel der Handlungskompetenz entspricht dem Ziel der Selbstständigkeit, die Methode des Handelns entspricht dem Prinzip der Selbsttätigkeit. Beides wurde ja in den 1970er Jahren für alle Schulfächer propagiert, z. B. unter dem Begriff des „entdeckenden Lernens“, der auf Jerome S. Bruner zurückgeht. Aber auch schon in der deutschen Reformpädagogik der 1920er Jahre spielte der Gedanke der Selbsttätigkeit eine Rolle, z. B. bei Georg Kerschensteiner, der zusammen mit Hugo Gaudig die „Arbeitsschul-bewegung“ begründet hat. Noch weiter zurück liegt der amerikanische Pragmatismus, eine philosophische Richtung, die etwa 1870 entstand und die das Handeln für die Grundlage der Erkenntnis hält. Hauptvertreter dieser Richtung war John Dewey, ein Philosoph, der sich auch als Pädagoge betätigt hat. Und schließlich finden wir das Prinzip der Selbsttätigkeit schon im 18. Jahrhundert bei Pestalozzi und noch weiter zurück bei Rousseau.

Die Frage der Ziele und der Methoden interessiert Rauhe/Reinecke/Ribke allerdings nicht so sehr. Am intensivsten setzen die drei Autoren sich mit dem Inhalt des Musikunterrichts auseinander, mit der Musik und mit den unterschiedlichen Arten des Hörens und des Verstehens von Musik. Sie treiben großen Aufwand, um aufzuzeigen, dass es sich bei Musik um einen kommunikativen Handlungsprozess handelt. Und da wird deutlich, dass ihr Ansatz eben doch sehr fachspezifisch ist.



Soweit die Theorie. Wie sieht nun handlungsorientierter Musik-unterricht in der Praxis aus? Meine Methode, Ihnen Theorien zu veranschaulichen, wird in dieser Vorlesung darin bestehen, dass ich Ihnen Unterrichtsmaterialien zeige, die den Anspruch haben, die jeweilige musikdidaktische Konzeption in die Tat umzusetzen – oder dabei zu helfen.

Werfen wir also mal einen Blick in ein Schulbuch, das den Anspruch

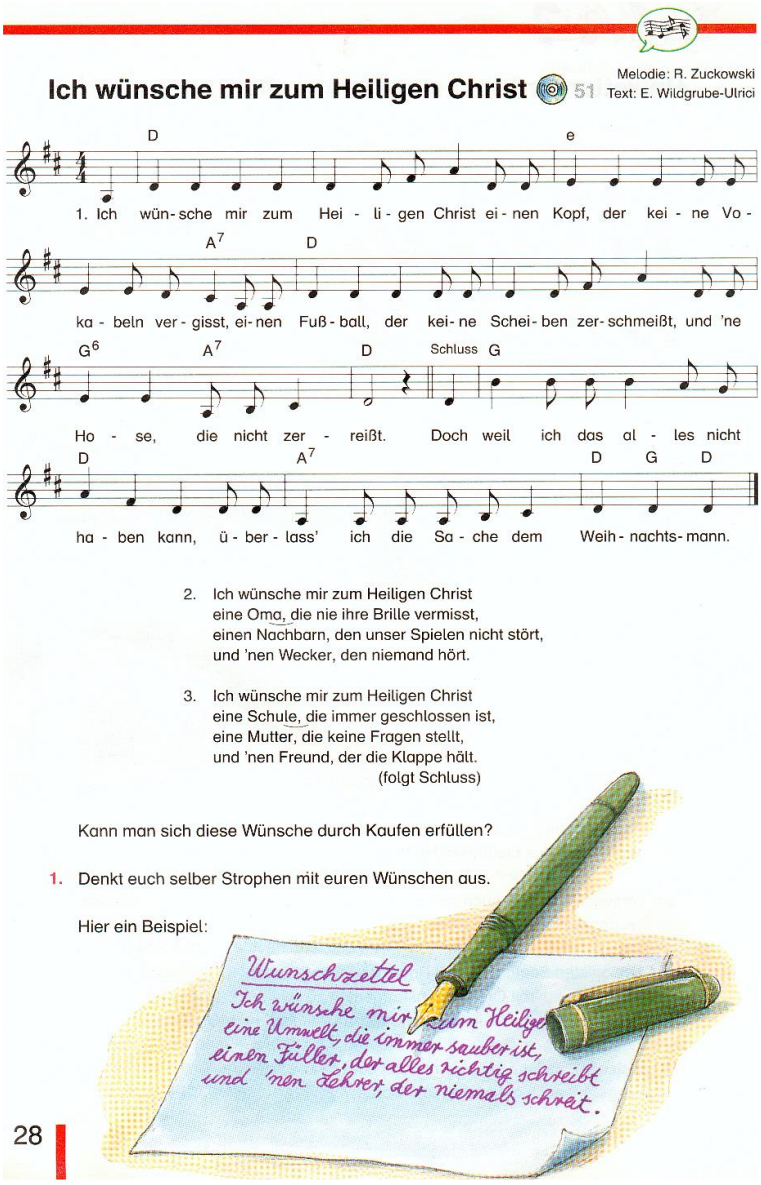
hat, Materialien für handlungsorientierten Unterricht anzubieten: „Singt und spielt", ein Unterrichtswerk für die Grundschule von 1986. Hier sehen Sie eine Seite, auf der es um das Glockenspiel geht (Geck 1986, S. 107). Erste Aufgabe: „Spielt alle meine Entchen auf dem Glockenspiel. Fangt mit dem Plättchen an, das den Namen C trägt."

Wenn wir wissen wollen, ob diese Aufgabe für einen handlungsorientierten Unterricht geeignet ist, dann müssen wir fragen: Handeln Schüler*innen, wenn sie „Alle meine Entchen" spielen? Antwort: Ja, wenn sie sich das Ziel zu eigen gemacht haben, dass „Alle meine Entchen" erklingen soll, und wenn sie sich überlegt haben, wie sie dieses Ziel erreichen können. Dient dieses musikbezogene Handeln einer musikbezogenen Handlungskompetenz? Antwort: Ja, die Schüler*innen werden besser als zuvor in der Lage sein, sich bekannte Melodien auf dem Glockenspiel zusammenzusuchen.

Überspringen wir die zweite Aufgabe und werfen wir einen Blick auf die dritte: „Schlagt die Plättchen eines Glockenspiels für die folgenden Liedanfänge an. Um welche Lieder handelt es sich?" Auch hier wird gehandelt, vorausgesetzt, die Schüler*innen setzen sich das Ziel, herauszufinden, welche Lieder hier dargestellt sind, und wenn sie einen Plan haben, wie sie dieses Ziel erreichen können. Und das dient dann wieder der Handlungskompetenz, denn die Schüler*innen werden besser als zuvor in der Lage sein, Notationen in klingende Musik umzusetzen.

Eine andere Stelle aus dem gleichen Buch (Geck 1986, S. 64): Man sieht eine Seite aus einem Fotoalbum. Bilder vom Maifest in einem Dorf in Baden-Württemberg. „Ich bin Jennifer und habe mit meiner Mutter meine Verwandten in Warmbronn besucht, als gerade Maifest war. Schon früh morgens ist Onkel Heinz mit seiner Trompete aus dem Haus gegangen. Ich habe noch geschlafen, aber Mutti hat ihn fotografiert. Nachdem ich aufgestanden war, kam ich eben noch rechtzeitig, um den Umzug der Blaskapelle zu sehen. Da wurden viele verschiedene Instrumente gespielt. Mir haben die Klarinetten besonders gut gefallen."

Wir wissen nicht, welche musikbezogenen Handlungen die Schüler*innen mit Hilfe dieser Schulbuchseite nach Ansicht des Schulbuchautors (Martin Geck) ausführen sollen. Aber es ist ganz deutlich, dass hier musikalisch handelnde Menschen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Im weiteren Verlauf werden die Absichten dieser Menschen, ihre Gefühle beim Musizieren und beim Zuhören thematisiert, z. B.: „Onkel Heinz findet es immer noch etwas komisch, daß Petra und Sandra Saxophon und Posaune spielen. Aber Mutti meint, sie spielen besser als mancher Mann" oder: „Hier hat mich Mutti mit dem Kapellmeister geknipst. Er sucht die Stücke aus, die gespielt werden. Er leitet auch die Proben und schlägt den Takt." Musik wird hier als Handlung betrachtet.

Und schließlich werden die Schüler*innen auch zum Handeln aufgefordert oder zumindest angeregt: „Als ich nach Hause zurückkam, habe ich mir Blasinstrumente selber gebastelt." Es handelt sich also um Unterrichtsmaterial, das sich für einen handlungsorientierten Musikunterricht eignet.

Ich wünsche mir zum Heiligen Christ 51

Melodie: R. Zuckowski
Text: E. Wildgrube-Ulrici

D e
1. Ich wün-sche mir zum Hei - li - gen Christ ei - nen Kopf, der kei - ne Vo -
A7 D
ka - beln ver - gisst, ei-nen Fuß - ball, der kei - ne Schei - ben zer - schmeißt, und 'ne
G6 A7 D Schluss G
Ho - se, die nicht zer - reißt. Doch weil ich das al - les nicht
D A7 D G D
ha - ben kann, ü - ber - lass' ich die Sa - che dem Weih - nachts - mann.

2. Ich wünsche mir zum Heiligen Christ
eine Oma, die nie ihre Brille vermisst,
einen Nachbarn, den unser Spielen nicht stört,
und 'nen Wecker, den niemand hört.

3. Ich wünsche mir zum Heiligen Christ
eine Schule, die immer geschlossen ist,
eine Mutter, die keine Fragen stellt,
und 'nen Freund, der die Klappe hält.
(folgt Schluss)

Kann man sich diese Wünsche durch Kaufen erfüllen?

1. Denkt euch selber Strophen mit euren Wünschen aus.

Hier ein Beispiel:

Wunschzettel
Ich wünsche mir zum Heiligen
eine Umwelt, die immer sauber ist,
einen Füller, der alles richtig schreibt
und 'nen Lehrer, der niemals schreit.

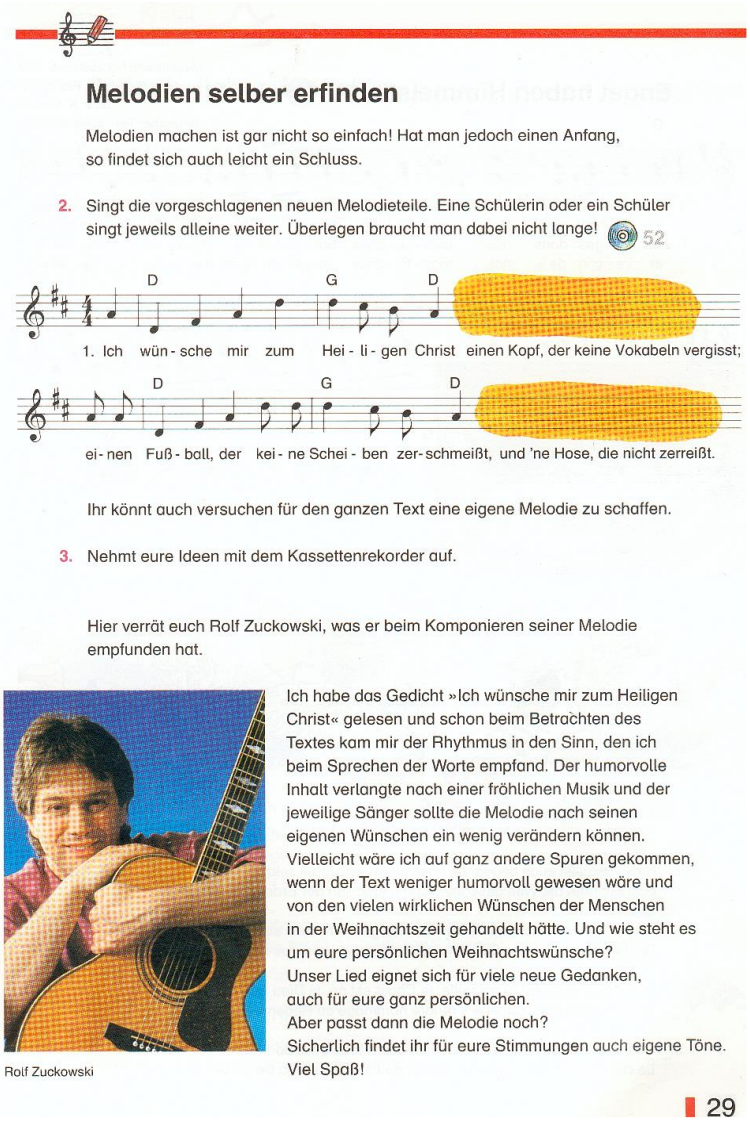
28

Hier noch ein etwas jüngeres Beispiel: aus dem Grundschulbuch „Kolibri" (Küntzel/Lugert 1995, S. 28f.). Hier sollen die Schüler*innen ein Lied singen, das davon handelt, was man sich zu Weihnachten wünschen kann, und sie sollen sich die Frage stellen: „Kann man sich diese Wünsche durch Kaufen erfüllen?" Und dann kommt eine Aufgabe: „Denkt euch selber Strophen mit euren Wünschen aus. Hier ein Beispiel: Ich wünsche mir zum Heiligen Christ eine Umwelt, die immer sauber ist, einen Füller, der alles richtig schreibt und 'nen Lehrer, der niemals schreit."

Die gegenüberliegende Seite fordert dazu auf, auch Melodien selber zu erfinden. „Melodien machen ist gar nicht so einfach! Hat man jedoch einen Anfang, so findet sich auch leicht ein Schluss. Singt die vorgeschlagenen neuen Melodieteile. Eine Schülerin oder ein Schüler singt jeweils alleine weiter. Überlegen braucht man

dabei nicht lange! Ihr könnt auch versuchen, für den ganzen Text eine eigene Melodie zu schaffen."

Und schließlich wird uns der Verfasser des Liedes vorgestellt: „Hier verrät euch Rolf Zuckowski, was er beim Komponieren seiner Melodie empfunden hat: Ich habe das Gedicht ‚Ich wünsche mir zum Heiligen Christ' gelesen und schon beim Betrachten des Textes kam mir der Rhythmus in den Sinn, den ich beim Sprechen der Worte empfand. Der humorvolle Inhalt verlangte nach einer fröhlichen Musik und der jeweilige Sänger sollte die Melodie nach seinen eigenen Wünschen ein wenig verändern können. Vielleicht wäre ich auf ganz andere Spuren gekommen, wenn der Text weniger humorvoll gewesen wäre und von den vielen wirklichen Wünschen der Menschen in der Weihnachtszeit gehandelt hätte. Und wie steht es um eure persönlichen Weihnachts-wünsche?" Hier spricht offen-sichtlich wieder der Schulbuchautor. „Unser Lied eignet sich für viele neue Gedanken, auch für eure ganz persönlichen. Aber passt dann die Melodie noch? Sicherlich findet ihr für eure Stimmungen auch eigene Töne. Viel Spaß!"



Melodien selber erfinden

Melodien machen ist gar nicht so einfach! Hat man jedoch einen Anfang, so findet sich auch leicht ein Schluss.

2. Singt die vorgeschlagenen neuen Melodieteile. Eine Schülerin oder ein Schüler singt jeweils alleine weiter. Überlegen braucht man dabei nicht lange! 52

D G D

1. Ich wün - sche mir zum Hei - li - gen Christ einen Kopf, der keine Vokabeln vergisst;

D G D

ei - nen Fuß - ball, der kei - ne Schei - ben zer - schmeißt, und 'ne Hose, die nicht zerreißt.

Ihr könnt auch versuchen für den ganzen Text eine eigene Melodie zu schaffen.

3. Nehmt eure Ideen mit dem Kassettenrekorder auf.

Hier verrät euch Rolf Zuckowski, was er beim Komponieren seiner Melodie empfunden hat.

Rolf Zuckowski

Ich habe das Gedicht »Ich wünsche mir zum Heiligen Christ« gelesen und schon beim Betrachten des Textes kam mir der Rhythmus in den Sinn, den ich beim Sprechen der Worte empfand. Der humorvolle Inhalt verlangte nach einer fröhlichen Musik und der jeweilige Sänger sollte die Melodie nach seinen eigenen Wünschen ein wenig verändern können. Vielleicht wäre ich auf ganz andere Spuren gekommen, wenn der Text weniger humorvoll gewesen wäre und von den vielen wirklichen Wünschen der Menschen in der Weihnachtszeit gehandelt hätte. Und wie steht es um eure persönlichen Weihnachtswünsche? Unser Lied eignet sich für viele neue Gedanken, auch für eure ganz persönlichen. Aber passt dann die Melodie noch? Sicherlich findet ihr für eure Stimmungen auch eigene Töne. Viel Spaß!

29

Auch hier wird den Schüler*innen ein Handlungsspielraum angeboten. Sie bekommen Ziele angeboten, und wenn sie diese Ziele zu ihren eigenen Zielen machen und mehr oder weniger eigenständig versuchen, diese Ziele zu erreichen, dann handeln sie und lernen dadurch zu handeln, erweitern also ihre Handlungskompetenz durch Handeln.

Und noch ein Schulbuch – diesmal eines für die weiterführende Schule: „Soundcheck 1" für Klasse 5 und 6. Hier haben wir ein Kapitel „Entwicklungen", in dem verschiedene Beispiele aus der Musikgeschichte vorgestellt werden. Im Abschnitt „18. Jahrhundert" gibt es ein paar Seiten über Mozart, unter anderem auch diese hier über das Wunderkind Mozart (vgl. Aust u. a. 1999, S. 228).

Hier sehen wir ein Bild des siebenjährigen Mozart, einen Text, der über die Kindheit und die Konzertreisen des kleinen Mozart informiert, dann ein kleines Zitat aus einem Journal von 1763, das begeistert über ein Konzert der beiden Mozart-Kinder in Paris berichtet, und schließlich drei Aufgaben, die wir uns jetzt etwas genauer ansehen. „Probiert einige von Mozarts Kunststücken auf dem Klavier aus: Spielt mit verbundenen Augen eine Melodie. Legt ein Tuch über die Hände, sodass ihr die Tasten nicht sehen könnt, und spielt."

Entwicklungen – Klassik

Wolfgang Amadé – das Wunderkind

Pietro Antonio Lorenzoni: Mozart mit sieben Jahren (Anfang 1763)

WOLFGANG AMADEUS MOZART wurde am 27. Januar 1756 in Salzburg geboren. Getauft wurde er auf den Namen Johannes Chrysostomos Wolfgangus Theophilus (zu deutsch Gottlieb, lateinisch Amadeus). Er selbst nannte sich später Wolfgango Amadeo oder Wolfgang Amadé.
Wolfgang Amadeus war das siebte und letzte Kind von LEOPOLD MOZART und dessen Frau ANNA MARIA. Fünf seiner Geschwister waren bereits im ersten Lebensjahr gestorben. Nur seine vier Jahre ältere Schwester MARIA ANNA, genannt NANNERL, war noch am Leben. Die Säuglingssterblichkeit war im 18. Jahrhundert sehr groß, da die Kenntnisse über die richtige Pflege und Hygiene allgemein sehr gering waren.
Mozarts Vater Leopold war Geiger, Hofkomponist und später stellvertretender Kapellmeister im Orchester des reichen und mächtigen Erzbischofs von Salzburg. Leopold Mozart war außerdem als Geigenlehrer weit über die Grenzen von Salzburg hinaus bekannt.

Der Vater erkannte sehr früh die außergewöhnliche musikalische Begabung seines Sohnes. Mit vier Jahren begann die Ausbildung im Klavier- und Violinspiel, mit fünf schrieb Wolfgang seine erste Komposition. Er hat nie eine Schule besucht. Sein Vater unterrichtete ihn in Lesen, Schreiben, Rechnen, Italienisch und Französisch. Genauso wie heute waren auch damals »Wunderkinder« sehr gefragt. Der Vater plante die Karriere seines Sohnes genau, organisierte Konzerte, legte die Reisen fest und ordnete an, was getan werden musste. Heute würden wir sagen, er war Wolfgangs Manager.
Zwischen seinem 6. und 16. Lebensjahr befand sich der junge Mozart die meiste Zeit auf Reisen, nur vier Jahre verbrachte er zu Hause in Salzburg. Wolfgang wurde an den europäischen Fürstenhöfen als musikalisches Wunderkind wie eine Zirkusnummer herumgereicht.

KONTEXT

Paris, 1. Dezember 1763
Die wahren Wunder sind selten genug, um davon zu reden, wenn man Gelegenheit hat, eines zu sehen. Ein Salzburger Kapellmeister namens MOZART ist soeben hier angekommen mit zwei Kindern von der hübschesten Erscheinung der Welt. Seine Tochter, elf Jahre alt, spielt in der glänzendsten Weise Klavier, sie führt die größten und schwersten Stücke mit einer staunenswerten Genauigkeit aus. Ihr Bruder, der nächsten Februar sieben Jahre alt wird, ist eine so außerordentliche Erscheinung, dass man das, was man mit eigenen Augen sieht und mit eigenen Ohren hört, kaum glauben kann. Es ist dem Kinde ein Leichtes, mit größter Genauigkeit die allerschwersten Stücke […] auszuführen […].
FRIEDRICH MELCHIOR VON GRIMM:
Correspondance littéraire

AUFGABEN

Probiert einige von MOZARTs »Kunststücken« auf dem Klavier aus:
- *Spielt mit verbundenen Augen eine Melodie.*
- *Legt ein Tuch über die Hände, sodass ihr die Tasten nicht sehen könnt, und spielt.*

228

Handeln die Schüler*innen, die diesen Aufforderungen nachkommen, intentional und antizipierend? Ja, wenn sie sich das Ziel setzen, eines dieser Kunststücke nachzumachen, und wenn sie sich einen Plan machen, den sie dann umsetzen. Sie müssen sich ja überlegen, welche Melodie sie mit verbundenen Augen spielen könnten, womit sie sich die Augen verbinden, wer sich zuerst ans Klavier setzt usw.

Kommen hier die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereiche der Persönlichkeit zur Geltung? Dass Wahrnehmung und Denken beteiligt sind, liegt auf der Hand, und dass man sich bewegt – zumindest mit den Fingern, ist auch klar. Etwas weniger deutlich ist die Rolle der affektiven Seite. Da könnte man sagen: Das Spielen mit verbundenen Augen löst alle möglichen Gefühle aus – Unsicherheit, Spannung, Ehrgeiz, Heiterkeit, es macht Spaß – und das kann anschließend ja auch thematisiert werden.

Ist Handeln auch Ziel – d. h. wird hier Handlungskompetenz erworben? Wohl weniger in dem Sinn, dass man hinterher besser Klavier spielen kann, aber vielleicht im Sinne von Erfahrungshintergrund, der es mir ermöglicht, das Wunderkind-Phänomen angemessen zu würdigen.

Ist Handeln Methode – d. h. wird der Grundsatz „learning by doing" beherzigt? Ja – man redet nicht nur über die Sache, sondern man probiert es selbst aus.

Ist Handlung Inhalt – d. h. werden die handelnden Personen mit ihren Absichten und Zielen thematisiert? Ja – es ist ja überhaupt nicht von Eigenschaften der Musik die Rede, sondern ausschließlich davon, was die Musik für diejenigen, die sie machen, und für diejenigen, die sie hören, bedeutet.

Also haben wir hier eindeutig ein Unterrichtsmaterial, das mit dem Konzept des handlungsorientierten Musikunterrichts kompatibel ist.

Zusammenfassung: Aus Sicht der Handlungsorientierung ist guter Musikunterricht ein Unterricht, dessen Ziel musikbezogene Handlungskompetenz ist, dessen Inhalt musikbezogene Handlungen sind und dessen methodisches Grundprinzip Lernen durch Handeln heißt, wobei die kognitive, die affektive und die psychomotorische Seite des Handelns gleichermaßen berücksichtigt werden müssen.

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 3: Erfahrungsorientierung

In der vorangegangenen Vorlesung habe ich Ihnen berichtet, dass es in Bezug auf Handlungsorientierung einen breiten Konsens gibt. Das gilt auch für die Erfahrungsorientierung. Niemand würde dem heute widersprechen, dass an den Erfahrungen der Schüler*innen angeknüpft werden soll oder dass die Schüler*innen neue Erfahrungen machen sollen. Aber auch hier muss man genauer hinsehen, um zu verstehen, was eigentlich gemeint ist.

Wie bei der Handlungsorientierung gibt es hier einen zentralen Begriff: Erfahrung. Genau genommen sind das zwei Begriffe. Man kann unter „Erfahrung“ einen Prozess verstehen, den Prozess des Gewinnens von Erkenntnis aus unmittelbarer Sinneswahrnehmung. Wenn ich sage, „Ich mache Erfahrungen“, dann meine ich diesen Prozess. Wenn ich z. B. ein Praktikum in der Schule mache, dann „mache“ ich Erfahrungen.

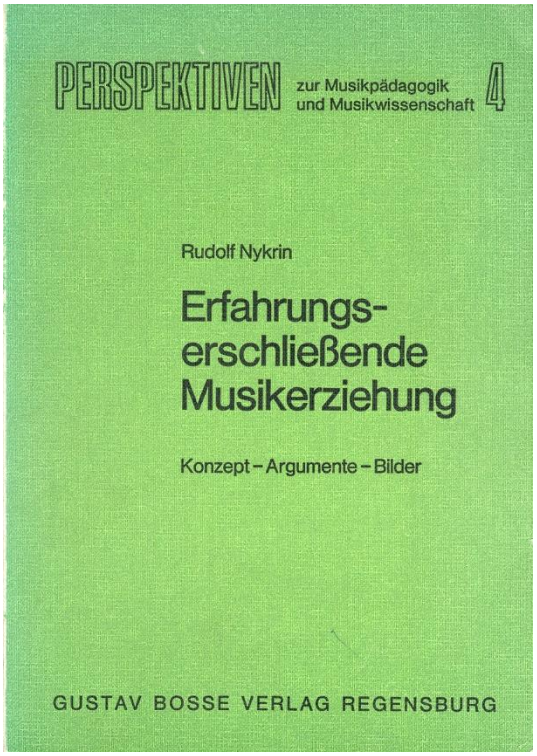
Man kann unter „Erfahrung” aber auch das Ergebnis dieses Erfahrungsprozesses verstehen: das Produkt des Erkenntnisgewinns aus Sinneswahrnehmung. Wenn ich sage, „Ich habe Erfahrung“, dann meine ich dieses Produkt eines Erfahrungsprozesses. Wenn ich z. B. schon viele Jahre in der Schule unterrichtet habe, dann „habe“ ich Erfahrung.

Es gibt also zwei Erfahrungsbegriffe, die miteinander zu tun haben: Erfahrung (verstanden als Produkt) ist die Folge von Erfahrung (verstanden als Prozess), und beide Erfahrungsbegriffe haben mit dem zentralen Begriff des Handlungsorientierten Musikunterrichts zu tun: Um Erfahrungen zu machen, muss ich handeln. Handeln ist eine Voraussetzung von Erfahrung (verstanden als Prozess), und Erfahrung ist eine Voraussetzung von Handeln – wenn man Erfahrung als Produkt versteht.

Das sieht nun so aus, als hätten wir es mit einem Zirkel zu tun. Zirkelschlüsse sind aber nach den Gesetzen der Logik verboten. Aus diesem Problem kommen wir aber heraus, indem wir sagen: Handlung – Erfahrung – Handlung – Erfahrung – das ist gar kein Zirkel, sondern eine Spirale. Jede Runde, die wir drehen, vergrößert unseren Erfahrungsschatz und damit unsere Handlungskompetenz. Wo wir irgendwann einmal angefangen haben, ist dann wie die Frage, ob zuerst die Henne oder das Ei da war. Es ist egal.

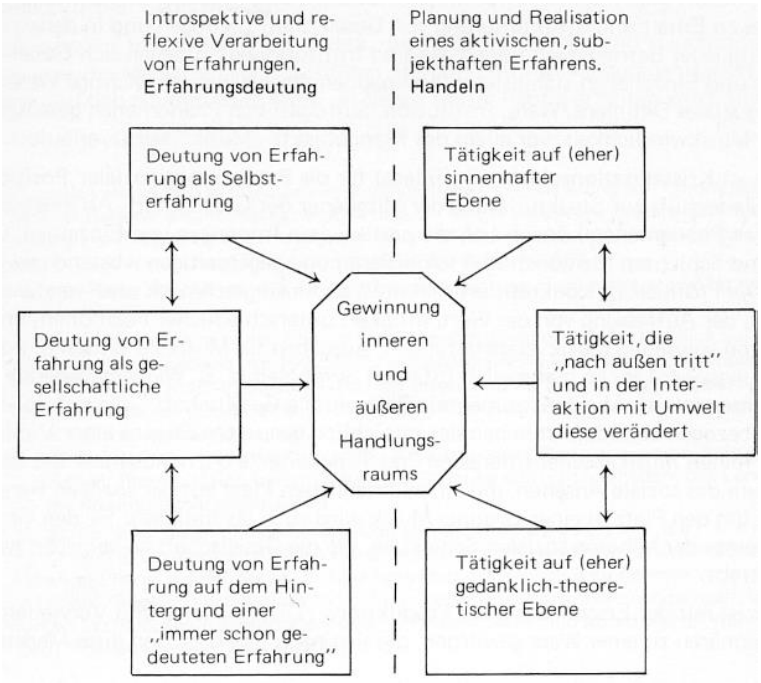
Hier sehen Sie das Buch, das als erste Beschreibung der Konzeption des erfahrungsorientierten Musikunterrichts gilt (Nykrin 1978). Der Autor Rudolf Nykrin hat seine Konzeption „Erfahrungserschließende Musikerziehung“ genannt. Warum er das so formuliert hat, ist nicht so wichtig.

Ich zeige Ihnen lieber ein Diagramm, in dem man – wenn man genauer hinsieht – die beiden Hauptbegriffe dieser Konzeption erkennen kann (Nykrin 1978, S. 35). Sie finden rechts oben den Begriff „Handeln“, links oben den Begriff „Erfahrung“. Das Diagramm soll das Verhältnis von Handeln und Erfahrung deutlich machen.



Rechts oben wird eine Handlung geplant und realisiert, und dabei macht man Erfahrungen. Das ist der Prozess des Erfahrens – man „erfährt etwas“. Links oben werden die gemachten Erfahrungen reflektiert und gedeutet. Das Ergebnis ist Erfahrung als Produkt – man „hat Erfahrung“.

Indem wir Erfahrungen machen und sie verarbeiten, erwerben wir Kenntnisse und Fähigkeiten. Diese ermöglichen uns Handlungen, die uns ohne diese Kenntnisse und Fähigkeiten nicht möglich waren. Wir zupfen z. B. an einer Gitarrensaite – das ist die „Handlung“. Wir hören etwas – das ist die „Wahrnehmung“. Wir machen uns klar, dass man durch Zupfen Töne erzeugen kann – das ist die „Erfahrungsdeutung“. Wir haben jetzt die Möglichkeit, Töne zu erzeugen, wann immer wir wollen – das ist der „Handlungsraum“.



Nykrin definiert die beiden zentralen Begriffe „Handlung“ und „Erfahrung“ folgendermaßen: Handeln ist eine „subjektive Tätigkeit, die in selbstentschiedener, mittel- und folgenbewusster Weise Motive, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer sinngerichteten Einheit wirksam macht“ (Nykrin 1978, S. 29f.). Wie man sieht, formuliert Nykrin etwas anders als Rauhe/Reinecke/Ribke, sagt aber genau dasselbe: Handeln ist intentional – Nykrin sagt „selbstentschieden“, Handeln ist antizipierend – Nykrin sagt „mittel- und folgenbewusst“, und Handeln ist ganzheitlich – Nykrin sagt, dass „Motive, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wirksam gemacht werden.“

Den Begriff „Erfahrung“ definiert er so: Erfahrungen sind die „von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeiteten Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war“ (Nykrin 1978, S. 23). Anders formuliert: Reize, Situationen und Geschehnisse werden wahrgenommen, diese Wahrnehmungen werden verarbeitet, Ergebnis ist ein Hintergrund, der uns beim Handeln und beim Deuten neuer Wahrnehmungen hilft. Diesen Hintergrund nennt Nykrin „Erfahrung“.

Nykrin überträgt hier ein Unterrichtsmodell auf das Fach Musik, das Ingo Scheller Ende der 1970er Jahre entwickelt hat. Es heißt „erfahrungsbezogener Unterricht“ und stellt das Aufarbeiten von sozialen, politischen und familialen Erfahrungen in den Mittelpunkt (vgl. Scheller 1981). Der Gedanke, dass man aus Erfahrung klug wird, ist aber natürlich viel älter. Ich erinnere nur an John Dewey, den ich bei der Handlungsorientierung erwähnt habe. Und ich will noch zwei weitere Namen nennen, zwei Hamburger Erziehungswissenschaftler: Gunter Otto, einen Kunstpädagogen, der sich mit dem Spezialfall der ästhetischen Erfahrung auseinandergesetzt hat (vgl. Otto 1974), und Hermann Josef Kaiser, einen Musikpädagogen, der sich dem noch spezielleren Fall der musikalisch-ästhetischen Erfahrung gewidmet hat (vgl. Kaiser 1993).

Nykrins Konzeption beruht auf vier Säulen – er nennt sie „vier Grundfunktionen einer erfahrungserschließenden Musikerziehung” (vgl. Nykrin 1978, S. 129ff.). Die erste: Erschließung von gemachter Erfahrung. Gemachte Erfahrung ist Erfahrung verstanden als Produkt. Solche Erfahrung ist nur dann von Wert, wenn sie „erschlossen“ ist. Zunächst liegt sie ungenutzt in den Tiefen unserer Erinnerung herum. Soll sie nutzbar gemacht werden, dann muss dieses Sediment sozusagen aufgerührt werden. Erfahrung muss erst reflektiert, „gedeutet“ werden, ehe sie handlungsrelevant werden kann.

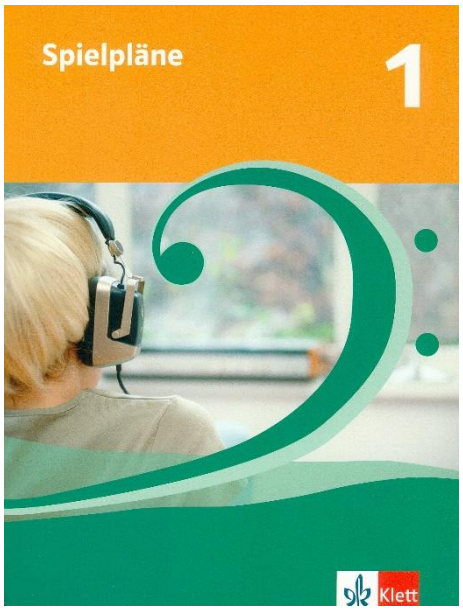
Die zweite Grundfunktion: Musikunterricht soll nicht nur vorhandene Erfahrung erschließen, sondern auch Erfahrungsdefizite kompensieren. Das klingt etwas merkwürdig. Gemeint ist, dass die Schüler*innen zwangsläufig noch nicht alle wünschenswerten Erfahrungen gemacht haben, und dass der Unterricht ihnen diese fehlenden Erfahrungen ermöglichen soll. Es geht Nykrin nicht nur um Erfahrung als Produkt, das nutzbar gemacht werden muss, sondern auch um Erfahrung als Prozess, der stattfinden soll.

Um gemachte Erfahrung zu nutzen (für die 1. Säule) und um neue Erfahrungen zu machen (für die 2. Säule), ist Handeln notwendig. Daher (das ist die 3. Säule) soll der Musikunterricht den Schüler*innen Handlungsvollzüge ermöglichen. Und schließlich (4. Säule) findet Nykrin es wichtig, dass die Schüler*innen sich in Legitimations- und Verständigungsprozessen üben, d. h. sie sollen lernen, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren, ihre Vorschläge zu begründen und sich mit ihren Mitschüler*innen zu einigen. Erfahrung nutzen, Erfahrung machen, Handeln und Schülermitbestimmung sind die vier Säulen, auf denen diese musikdidaktische Konzeption beruht.

Nun interessiert Lehrer*innen zunächst nicht so sehr, wie sie unterrichten sollen, sondern am drängendsten ist die Frage der Unterrichtsinhalte: Was soll ich unterrichten? Nykrin sagt, dass der Musikunterricht Musik – genauer gesagt: die Phänomene gesellschaftlicher Musik-wirklichkeit – aus verschiedenen Blickrichtungen betrachten soll – als da wären: Personen, Institutionen, Werte, Vielfalt von Musik, das einzelne Werk und Ausprägungen musikalischen Handelns (vgl. Nykrin 1978, S. 145ff.).

Unterrichtsinhalt könnte also Leben und Werk eines Musikers sein – Mozart oder Ray Charles, Unterrichtsinhalt könnte das Konzertleben in Hamburg sein: Welche Räume gibt es, was wird da gespielt, wie benimmt man sich da, was kostet es usw.? Der Unterricht kann sich mit der Frage der Bewertung von Musik auseinandersetzen: Was ist schön, wovon hängt es ab, ob wir Musik mögen? Der Unterricht kann sich mit dem Musikangebot auseinandersetzen: Was gibt es eigentlich alles im CD-Laden zu kaufen, welche Musik sendet das Radio? Unterrichtsgegenstand kann auch ein einzelnes Werk sein, z. B. „Eine kleine Nachtmusik“ oder „König der Löwen“. Und schließlich können auch die verschiedenen Möglichkeiten musikalischen Handelns thematisiert werden: Wie singt man? Wie spielt man Klavier? Welche Arten des Musikhörens gibt es? usw. Das sind die verschiedenen Blickrichtungen, aus denen Musik betrachtet werden soll. So viel zur Theorie des erfahrungsorientierten Musikunterrichts.

Wie sieht nun Erfahrungserschließende Musikerziehung in der Praxis aus? Rudolf Nykrin gibt zusammen mit Karl-Jürgen Kemmelmeyer seit 1988 ein recht erfolgreiches Schulbuch heraus, das immer wieder überarbeitet und neu aufgelegt wird: „Spielpläne Musik“. Aus der Auflage von 2003 sehen Sie hier eine Doppelseite (Kemmelmeyer u. a. 2003, S. 166/167). Überschrift: „Poppig – rockig“. Es geht also um Pop- und Rockmusik. Links oben ein gelber Kasten, in dem der Begriff „Popmusik“ erläutert wird: Vom Wort her ist es eine Abkürzung für „populäre Musik“, gemeint ist aber Musik, für die sich Jugendliche interessieren. Rechts oben ein Kasten, in dem wir darüber informiert werden, dass zur Popmusik viele verschiedene Stile gehören, und zwar nicht nur als Musikstil, sondern auch als Lebensstil.



166 Poppig – rockig

Wenn du mitreden willst …

Popmusik

Das Wort ist die Kurzform für „Populäre Musik“. Eigentlich könnte das jede Musik sein, die bei einer breiten Zuhörerschaft beliebt ist (also der Schlager ebenso wie die Opernarie!). Der Begriff wird aber seit langer Zeit hauptsächlich für Musik verwendet, für die sich besonders Jugendliche interessieren. Mittlerweile fasst er viele Musikstile zusammen, die sich oft stark voneinander unterscheiden. Auch Erwachsene hören natürlich oft und gerne Popmusik!

… bedeutet, dass verschiedene Stile in einem neuen kombiniert werden. Es kann z. B. eine Mischung aus Heavy Metal, Funk, Punk oder Rap sein. K

Hip Hop 3

ROCK 1

… entsteht durch Verwendung elektronischer Musikinstrumente und Computer. Die Musik ist nicht in Strophe und Refrain gegliedert, sondern besteht aus einfachen, oft eintaktigen Bausteinen. Diese sind meist durch einen einfachen oder prägnanten Rhythmus gekennzeichnet. Es gibt viele verschiedene Stile, die sich daraus weiterentwickelt haben. A

HEAVY METAL 2000 8

Grunge 2

… ist schnelle, laute und einfach aufgebaute Rockmusik. E-Gitarren stehen meist im Vordergrund. D

… steht für jede Musik mit afroamerikanischen Wurzeln (Blues), die zum Tanzen (Rhythm) anregen soll. O

1. Hört euch die CD IV, 61–68 an. Folgende Interpreten sind zu hören: 1. Limp Bizkit – 2. Nirvana – 3. The Fugees – 4. Bob Marley – 5. Jennifer Lopez – 6. Mario Lopez vs. Red Sector – 7. Lenny Kravitz – 8. Metallica. Vielleicht sind euch einige dieser Namen bekannt? Es sind Namen von Bands, die zur Zeit, als dieses Buch geschrieben wurde, aktuell waren. Wer ist heute in den Charts?

2. Auf dieser Seite ist einiges durcheinander geraten. Ordne den einzelnen Stilrichtungen die passenden Texte zu! Wenn du zu den jeweiligen Buchstaben des Textfeldes das richtige Tonbeispiel findest, ergibt die neue Reihenfolge als Lösungswort ein wichtiges Instrument der Popmusik.

3. Kennt ihr noch andere Stile? Welche sind gerade aktuell?

167

… ist ein umgangssprachliches Wort für „schlecht“, „schlimm“ und „schmutzig“. Diese Worte sollen sich in dem Musikstil bemerkbar machen. E

techno 6

… ist in den schwarzen Ghettos der amerikanischen Großstädte entstanden. Charakteristisch sind der Rap (rhythmischer Sprechgesang) und Samples (Ausschnitte aus vorhandenen Songs, die in einen neuen eingefügt werden). Oft existiert keine Melodie. Y

Popmusik – eine Menge verschiedener Musikstile

Musik existiert in unterschiedlichsten Formen. Auch in der Popmusik gibt es viele verschiedene Stile. Und je mehr man sich damit beschäftigt, umso besser kann man die Musikstile unterscheiden.

Da sich mit einem Musikstil auch häufig ein Lebensstil, eine Art sich zu kleiden und die Freizeit zu gestalten, verbinden, fühlen sich immer nur ganz bestimmte Menschen davon angesprochen (z. B. von der HipHop-Kultur, ▶ S. 172).

4. Manche Fans wollen nichts anderes als ihren Musikstil hören. Was haltet ihr davon?

5. Veranstaltet in eurer Klasse eine Hitparade. Bringt einen Song mit und ordnet ihn einer Stilrichtung zu. Welcher ist der aktuell populärste Musikstil eurer Klasse?

6. Geht in einen CD-Laden und sucht nur CDs von Gruppen heraus, die ihr nicht kennt. Versucht sie einzuordnen.

REGGAE 4

Crossover 7

… ist eine Mischung aus afrikanischen Rhythmen, jamaikanischer Folklore und R'n'B. Die unbetonten Taktteile werden betont (1 & 2 & 3 & 4 &). B

R'n'B Rhythm & Blues 5

… bedeutet „schaukeln, erschüttern“. Am Anfang war der Rock'n'Roll – eine Tanzmusik der Jugend. Allgemein wird Rock oft mit Popmusik gleichgesetzt und steht für eine harmonisch und melodisch unkomplizierte Musik mit Texten, die für jeden verständlich und nachvollziehbar sind. R

Auf der ganzen Doppelseite verteilt sieht man bunte Bilder, nummeriert von 1 bis 8, und Textpartikel, jeweils gekennzeichnet mit einem Buchstaben: A, B, D, E, K, O, R, Y. Die Bilder sind eigentlich nur fantasievoll gestaltete Schriftzüge: „Crossover“, „Grunge“, „Hip Hop“, „Reggae“, „R'n'B“, „Techno“, „Rock“, „Heavy Metal“ – acht Popmusikstile. Die Textpartikel beschreiben solche Popmusikstile – z. B. „... steht für jede Musik mit afroamerikanischen Wurzeln (Blues), die zum Tanzen (Rhythm) anregen soll.“ Man ahnt schon, dass die Namen der Popmusikstile und die Beschreibungen einander zugeordnet werden sollen.

Und tatsächlich lautet die Aufgabe 2: „Ordne den einzelnen Stilrichtungen die passenden Texte zu! Wenn du zu den jeweiligen Buchstaben des Textfeldes das richtige Tonbeispiel findest, ergibt die neue Reihenfolge als Lösungswort ein wichtiges Instrument der Popmusik.“ Das ist natürlich nicht nur eine Lösungskontrolle, sondern auch eine Lösungshilfe. Man kann ja bereits, ohne die Aufgabe zu lösen, erraten, welches Wort sich aus den Buchstaben A, B, D, E, K, O, R, Y bilden lässt: „Keyboard“.

Die „Tonbeispiele“ finden wir in Aufgabe 1. Zu jedem Musikstil von Reggae bis Techno gehört ein Hörbeispiel: „Limp Bizkit“ steht für Crossover, „Nirvana“ für Grunge, „The Fugues“ für Hiphop, Bob Marley für Reggae, Jennifer Lopez für R'n'B, „Mario Lopez vs. Red Sector“ für Techno, Lenny Kravitz für Rock, „Metallica“ für Heavy Metal. Diese Tonbeispiele soll man sich anhören. Und dann soll man nachdenken: „Es sind Namen von Bands, die zur Zeit, als dieses Buch geschrieben wurde, aktuell waren. Wer ist heute in den Charts?“ Und hier macht sich nun die Konzeption Erfahrungserschließende Musikerziehung bemerkbar. Hier werden nämlich bereits gemachte Erfahrungen abgerufen. Wer heute in den Charts ist, haben die Schüler*innen nicht in der Schule gelernt, sondern sie wissen es auf Grund von Erfahrungen, die sie außerhalb der Schule gemacht haben. Aufgabe 3: „Kennt ihr noch andere Stile? Welche sind gerade aktuell?“ Auch hier werden bereits gemachte Erfahrungen bewusst gemacht.

Aufgabe 4: „Manche Fans wollen nichts anderes als ihren Musikstil hören. Was haltet ihr davon?“ Natürlich wünscht sich die Musiklehrer*in, dass die Schüler*innen alle sagen: „Das ist uncool, man soll sich auch für andere Musik interessieren“. Aber man kann sich auch vorstellen, dass so eine Frage zum Nachdenken über die eigenen Musikvorlieben anregt. Auch das ist dann „Erschließen gemachter Erfahrung“.

Schließlich können die Schüler*innen hier auch Erfahrungsdefizite kompensieren. Aufgabe 5: „Veranstaltet in eurer Klasse eine Hitparade. Bringt einen Song mit und ordnet ihn einer Stilrichtung zu. Welcher ist der aktuell populärste Musikstil eurer Klasse?“ Wenn wir mal annehmen, dass die Klasse noch nie eine solche Hitparade veranstaltet hat, können wir davon ausgehen, dass die Schüler*innen hier neue Erfahrungen machen. Aufgabe 6: „Geht in einen CD-Laden und sucht nur CDs von Gruppen heraus, die ihr nicht kennt. Versucht sie einzuordnen.“ Auch diese Aktion wird dazu führen, dass die Schüler*innen Erfahrungsdefizite kompensieren.

Zusammenfassung: Guter Musikunterricht – so wie die Vertreter*innen der Erfahrungs-erschließenden Musikerziehung es sehen – ist ein Musikunterricht, der die Nutzbarmachung vorhandener musikbezogener Erfahrung und den Erwerb neuer musikbezogener Erfahrung zum Ziel hat, der musikbezogene Handlungen zum Inhalt hat, der methodisch so vorgeht, dass Erfahrungen rekonstruiert und gedeutet werden, dass mit Musik handelnd umgegangen wird und dass die Schüler*innen an Unterrichtsentscheidungen beteiligt werden. Etwas vage bleibt, wie die Schülermitbestimmung aussehen soll. Eine Konzeption, die diesen Aspekt in den Mittelpunkt gestellt hat, kommt in der nächsten Vorlesung an die Reihe: Schülerorientierter Musikunterricht.

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 4: Schülerorientierung

Nach Handlungsorientierung und Erfahrungsorientierung lernen Sie nun die dritte „Orientierung“ kennen: die Schülerorientierung bzw. den schülerorientierten Musikunterricht. Hier und da kann man lesen, dass das eigentlich gar keine musikdidaktische Konzeption ist, denn sie macht keine Aussagen über die Inhalte, mit denen sich der Musikunterricht beschäftigen soll, und auch nicht über die Ziele, zu denen die Schüler*innen geführt werden sollen. Sie macht ausschließlich Aussagen über den Prozess des Unterrichts. Aus Sicht dieser Konzeption macht es nämlich keinen Sinn, Unterrichtsinhalte vorzuschreiben, wie es die Lehrpläne traditionell tun, oder Bildungsstandards festzulegen, wie es die Bildungspolitiker derzeit tun.

Um genau zu sein: Vertreter*innen von Schülerorientierung sind nicht generell gegen Bildungsstandards. Sie sagen nur: Es macht keinen Sinn, sogenannte Output-Standards festzulegen, die alle Schüler*innen zwingen, das Gleiche zu lernen, die gleichen Ziele anzustreben, die gleichen Kompetenzen zu erwerben. Beispielsweise sind sie gegen das Zentralabitur, das inzwischen fast alle Bundesländer für einige oder alle Prüfungsfächer eingeführt haben.

Aber sie sind natürlich auch dagegen, sogenannte Input-Standards festzulegen, die alle Lehrer*innen zwingen, das Gleiche zu unterrichten, sie sind dagegen, für alle die gleichen Unterrichtsinhalte vorzuschreiben, sie sind gegen verpflichtende Bildungskanons, wie z. B. einen Werkekanon für den Musikunterricht. Vor einigen Jahren hat ja die CDU-nahe Konrad-Adenauer-Stiftung eine Liste von Musikwerken vorgelegt, die ihrer Meinung nach alle Schüler*innen kennen müssen (vgl. Kaiser u. a. 2006, S. 17-30).

Sie finden es aber durchaus sinnvoll, Prozess-Standards festzulegen, die vorschreiben, wie der Unterricht sein soll, welche Methoden man verwenden soll, z. B. wie die Auswahl der Unterrichtsinhalte vor sich gehen soll. Da sind sie nämlich für Schülermitbestimmung, sie sind dafür, dass die Unterrichtsinhalte im Gespräch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und der Interessen der Schüler*innen ausgehandelt werden.

Lehrpläne, die sich auf solche Prozess-Standards beschränken, die also nicht Ziele oder Inhalte festlegen, sondern nur das Verfahren, nach dem Ziele und Inhalte ausgewählt werden sollen, nennt man „formale Lehrpläne”. Lehrpläne, die Input- oder Output-Standards formulieren, die also konkrete Ziele oder Inhalte angeben, Fähigkeiten, die erworben werden sollen, Musikstücke, die die Schüler*innen kennen lernen sollen, nennt man „materiale Lehrpläne“.

Wenn Sie sich den neuesten Hamburger Musik-Lehrplan zur Hand nehmen, werden Sie sehen, dass dort Kompetenzen angegeben werden (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2011) – das ist ein kompetenzorientierter Lehrplan. Der vorangegangene Lehrplan war deutlich schüler-orientierter. In seinem Mittelpunkt stand eine Art Inhaltsauswahlmaschine (vgl. Freie und Hansestadt 2003, S. 7). Die ließ den Schüler*innen und Lehrer*innen viel Freiheit. Sie stellte nur sicher, dass alles vorkommt, anders gesagt: sie verhinderte, dass im Musikunterricht bestimmte Inhaltsbereiche ausgespart wurden.

Nicht Input-Standards, nicht Output-Standards braucht ein schülerorientierter Unterricht, sondern Prozess-Standards. Und der zentrale Prozess-Standard heißt „Schülermitbestimmung". Was versteht man darunter?

Von Schülermitbestimmung war bereits in der vorangegangenen Vorlesung die Rede. Rudolf Nykrin betrachtet die Schülermitbestimmung als eine von vier Hauptaufgaben eines Erfahrungs-orientierten Musikunterrichts. Er spricht von „Legitimations- und Verständigungsprozessen" (Nykrin 1978, S. 131). Die Schüler*innen sollen sich untereinander und mit der Lehrer*in darüber verständigen, was im Unterricht gemacht wird, also einen Konsens herstellen über Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts.

Dem liegt natürlich die Idee zugrunde, dass man besser lernt (oder vielleicht überhaupt nur dann lernt), wenn man lernen will. Es geht also um die Motivation der Schüler*innen. Sie sollen nicht nur aus Angst vor Bestrafung lernen oder um eine Belohnung zu erhalten (in Form einer guten Zensur oder eines Schulabschlusses), sondern sie sollen sich um den Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten bemühen, weil sie dieses Wissen oder diese Fähigkeiten haben wollen.

Dafür haben die Lernpsychologen Begriffe entwickelt. Sie unterscheiden „intrinsische" und „extrinsische" Motivation. Wer intrinsisch motiviert ist, etwas zu lernen, der lernt wegen dieses „Etwas" – weil er etwas wissen oder können will. Wer extrinsisch motiviert ist, der lernt, weil jemand anders will, dass er etwas weiß oder kann – er lernt der Lehrer*in oder den Eltern zuliebe.

Diese Unterscheidung stammt von Robert S. Woodworth, einem US-Psychologen der behavioristischen Richtung (Woodworth 1918, S. 70). Sie ist von vielen späteren Psychologen weiterentwickelt worden, z. B. von Edward Deci und Richard Ryan in ihrer Selbstbestimmungs-theorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1985).

Deci und Ryan sagen: Es gibt ein Kontinuum von Motivationszustände, das man in drei Abschnitte einteilen kann:

1. Amotivation,
2. Extrinsische Motivation,
3. Intrinsische Motivation.

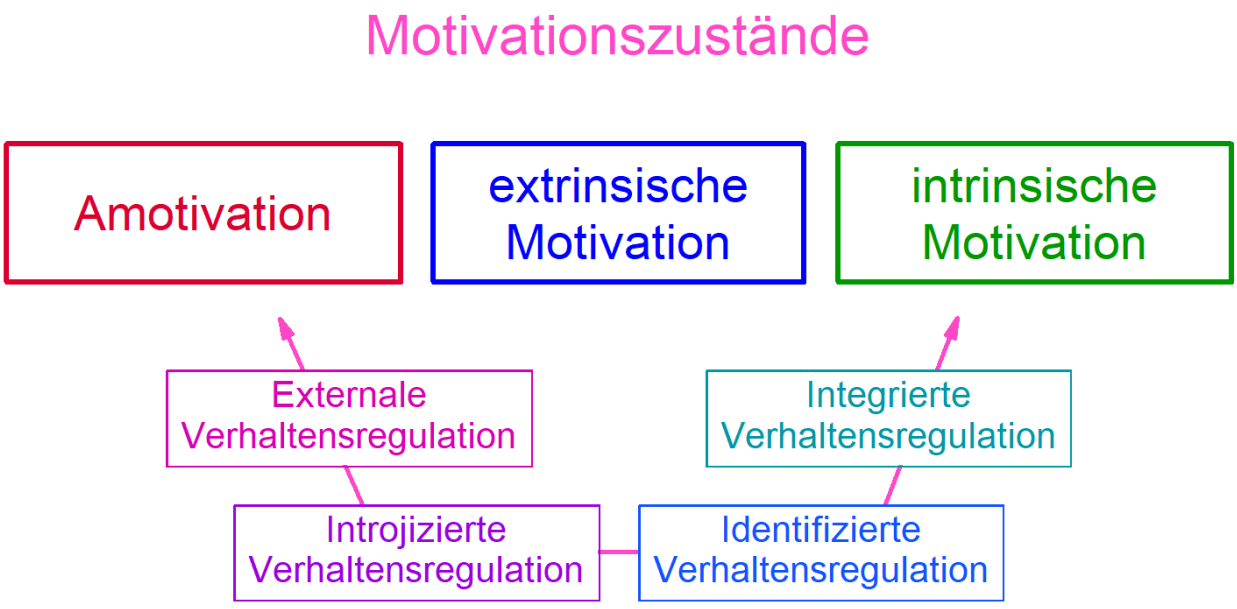
Bei der extrinsischen Motivation oder instrumentellen Motivation kann man wieder vier Formen unterscheiden:

a) Externale Verhaltensregulation: Das Verhalten wird von außen kontrolliert – durch Belohnung und Bestrafung. Man handelt nur, weil jemand mit Zuckerbrot oder Peitsche winkt.

b) Introjizierte Verhaltensregulation: Die Kontrolle des Verhaltens ist so weit verinnerlicht, dass man Schuld oder Scham empfinden würde, wenn man nicht tun würde, was von außen erwartet wird. Man handelt nicht, weil man es eigentlich will, sondern weil man sich nicht schuldig machen will.

c) Identifizierte Verhaltensregulation: Die Handlungsziele kommen von außen, werden aber als persönlich wichtig angesehen und bewusst akzeptiert. Man handelt, weil man das, was einem gesagt wird, richtig und gut findet.

d) Integrierte Verhaltensregulation: Die Handlungsziele sind ins Selbstkonzept integriert und werden als eigene Ziele empfunden. Das ist aber noch keine intrinsische Motivation, denn das Verhalten verfolgt ein instrumentelles Ziel. Man handelt, weil man etwas erreichen will. In dem Moment, wo das Ziel erreicht ist, verschwindet die Motivation zu handeln.



Intrinsisch ist die Motivation erst dann, wenn man nicht um eines Zieles willen handelt, sondern weil man die Handlung selbst schätzt, weil man sie mag, weil man sie schön oder gut findet. Das Handeln ist also autotelisch, d. h. das Ziel des Handelns ist das Handeln selbst.

Das hört sich alles ziemlich kompliziert an. Für unsere Zwecke – im Zusammenhang mit Schule und Unterricht – habe ich das ein bisschen vereinfacht: Ich unterscheide vier Stufen der Schülermitbestimmung:

1. Zwang: Ich entscheide anstelle meiner Schüler*innen. Das ist wie die Wollsocken zum Geburtstag: „Ich weiß, was gut für dich ist, und deshalb ziehst du die jetzt an.“

2. Empathie: Ich lese meinen Schüler*innen ihre Wünsche von den Augen ab. Das ist wie die Geburtstagsüberraschung: „Ich weiß, was du gern hast, und deshalb gebe ich es dir.“

3. Aushandeln: Ich lasse meine Schüler*innen Wünsche äußern, mache ihnen Vorschläge, entscheide mit ihnen gemeinsam. Das ist wie der Wunschzettel vor dem Geburtstag: „Ich frage dich, was du willst, und dann gebe ich es dir.“

4. Autonomie: Ich lasse meine Schüler*innen selbst entscheiden. Das ist wie der Geschenkgutschein zum Geburtstag: „Ich gebe dir 50 Euro, und du kaufst dir dafür was Schönes.“

Schülerorientierter Musikunterricht ist ein Musikunterricht, in dem die Schüler*innen mitbestimmen dürfen. Das erste Buch, in dem das ausdrücklich propagiert wurde, war „Musikunterricht“ von Ulrich Günther / Thomas Ott / Fred Ritzel (1983). Es gibt zwei Ausgaben: für Jahrgang 1 - 6 und für Jahrgang 5 - 10.

Schon wenn Sie dieses Buch aufschlagen, sehen Sie, dass es sich hier nicht um eine musikdidaktische Konzeption wie jede andere handelt. Zuerst finden Sie 2 Seiten Vorwort, 19 Seiten zur Situation des Musikunterrichts und der Musikdidaktik und 23 Seiten zum Projektansatz „Mehr Schülerorientierung“. Dann folgen 138 Seiten Praxisberichte. Und schließlich gibt es 12 Seiten „Abschließende Überlegungen“ und ein Nachwort von Gunter Otto (den ich im Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung erwähnt habe). Einem Theorieteil von 56 Seiten stehen also 138 Seiten Praxisberichte gegenüber.

In diesen Praxisberichten beschreiben und reflektieren verschiedene Lehrer*innen ihre Erfahrungen mit dem Versuch, die Schüler*innen mehr als bisher an Unterrichtsentscheidungen zu beteiligen. Und sie sind dabei sehr ehrlich. Neben gelungenen Versuchen finden wir hier auch misslungene Projekte – eine spannende Lektüre.

Was verstehen Günther, Ott und Ritzel nun unter Schülerorientierung? Zunächst grenzen sie sich ab gegen einen Unterricht, der den Lehr-Lernprozess total verplant – wie es beim lernzielorientierten Unterricht der 1970er Jahre der Fall war. Hier bemühte man sich ja, für sämtliche Bereiche des Lernens überprüfbare – d. h. von außen beobachtbare – Lernziele zu

formulieren, und versuchte dann so auf die Schüler*innen einzuwirken, dass diese Lernziele erreicht wurden.

Schülerorientierung grenzt sich ebenfalls ab gegen einen Musikunterricht, der sich inhaltlich auf die abendländische Kunstmusik beschränkt – wie es bei der Konzeption von Michael Alt der Fall war, die Sie später noch kennenlernen werden.

Stattdessen berufen sich die Autoren auf Wolfgang Schulz. Der hat die lerntheoretische „Berliner Didaktik", die ich in der ersten Vorlesung erwähnt habe, zur schülerorientierten „Hamburger Didaktik" weiterentwickelt. Deren Kernaussage lautet: Die Schüler*innen sollen Subjekte ihrer Lernprozesse sein (Schulz 1981, S. 11f.). D. h.: Die Lehrer*in muss ihre Schüler*innen an den Unterrichtsentscheidungen beteiligen.

Woran erkennt man nun schülerorientierten Unterricht? Günther, Ott und Ritzel nennen sieben Merkmale (vgl. Günther/Ott/Ritzel 1982, S. 45ff.):

1. Die Schüler*innen wirken an Unterrichtsentscheidungen mit – die Mitwirkung der Schüler*innen ist eingeplant. Auf diese Weise beeinflussen

2. Interessen und Vorwissen der Schüler*innen die Unterrichtsentscheidungen – die Lebenswelt, der Erfahrungshorizont der Schüler*innen werden berücksichtigt.

3. Der Lernprozess wird zum Lerngegenstand, die didaktische Analyse findet nicht bei der Lehrer*in zu Hause statt, sondern im Unterricht. Das bedeutet:

4. Im Unterricht wird über den Unterricht gesprochen – der Unterricht ist auch Metaunterricht, Kommunikation über den Unterricht, auch über seine soziale Seite.

5. Merkmal des schülerorientierten Musikunterrichts: Die Kommunikation zwischen Lehrer*in und Schüler*innen ist symmetrisch.

6. Merkmal: Die Schüler*innen sind selbsttätig – im Mittelpunkt des Unterrichts stehen Spontaneität, Eigeninitiative, entdeckendes Lernen, Selbsttätigkeit, Binnen-differenzierung, arbeitsteilige Kooperation und Gruppenarbeit. Daher

7. ist der Unterricht idealerweise projektartig – projektartige Unterrichtsformen sind am besten geeignet. Was das bedeutet, dazu gleich mehr.

Schülerorientierter Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrer*in (vgl. S. 48f.):

1. Ihre Unterrichtsvorbereitung kann nur hypothetisch sein. Die Lehrer*in muss sich also auf mehrere denkbare Unterrichtssituationen vorbereiten, immer Alternativen in der Tasche haben. Wenn die Unterrichtsplanung gemeinsam im Unterricht stattfindet, kann sie zu Hause ja noch nicht wissen, welches Material sie brauchen wird. Sie kann nur Vermutungen haben, welche Materialien sie möglicherweise brauchen könnte. Das

kriegt man aber ganz gut in den Griff. Man muss sich ja nicht in jeder Unterrichtsstunde neu entscheiden, sondern man spricht sich ab, dass es z. B. in den nächsten vier Wochen um Filmmusik gehen soll.

2. Die Lehrer*in muss die Schüler*innen motivieren, ohne den Unterricht in irgendeine Richtung zu kanalisieren. Sie muss sich also sehr genau beobachten, sich Rechenschaft über ihre eigenen Wünsche geben und darauf achten, dass sie ihnen nicht über Gebühr Geltung verschafft. Immer wieder kann man ja beobachten, dass Lehrer*innen die Schüler*innen Vorschläge machen lassen und sich dann genau den Vorschlag herauspicken, der ihnen in den Kram passt. Aber auch das lernt man mit der Zeit: Schülerwünsche ernst nehmen. Was aber richtig schwierig ist, ist die

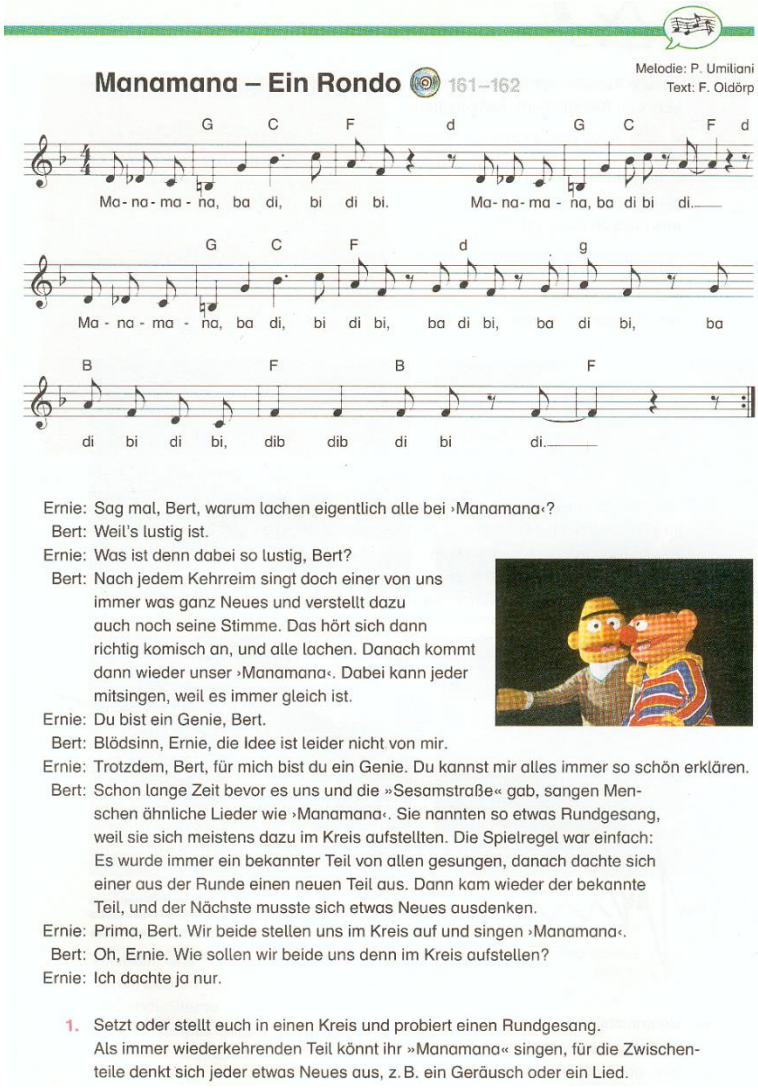
3. Anforderung: Die schülerorientierte Lehrer*in muss zwischen subjektiven und objektiven Interessen der Schüler*innen vermitteln. Sie muss also versuchen, die Wünsche, derer sich die Schüler*innen bewusst sind und die sie daher artikulieren können, und die Erfordernisse, von denen die Schüler*innen nichts wissen, unter einen Hut zu bringen. Ein Beispiel: Nehmen wir mal an, die Schüler*innen sind sich alle einig, die Musikstunde ausfallen zu lassen und Eis essen zu gehen. Das ist das subjektive Interesse der Schüler*innen. Es ist aber in ihrem objektiven Interesse, nicht gegen die Regeln der Schulordnung zu verstoßen, und es ist in ihrem objektiven Interesse, musikalische Bildung zu erwerben. Aufgabe der Lehrer*in ist es, den Schüler*innen das klarzumachen und mit ihnen gemeinsam eine Lösung zu suchen, die sowohl die subjektiven als auch die objektiven Interessen optimal berücksichtigt.

Wie sieht schülerorientierter Musikunterricht in der Praxis aus? Da hilft der Blick in Schulbücher relativ wenig. Denn Schulbücher können nur den Input vorgeben, der Prozess ist Sache der beteiligten Lehrer*innen und Schüler*innen. Und je nachdem, wie dieser Prozess der gemeinsamen Unterrichtsplanung ausgeht, kann im Prinzip jedes beliebige Unterrichtsmaterial sinnvoll sein.

Immerhin sieht man einigen Schulbüchern an, dass sie sich besonders viel Mühe geben, den vermuteten Interessen und Fähigkeiten heutiger Schüler*innen zu entsprechen. Hier z. B. eine Seite aus dem Grundschulmusikbuch „Kolibri" (Küntzel 1995). Die Herausgeber Bettina Küntzel und Wulf Dieter Lugert waren offenbar der Meinung, dass für damalige Grundschulkinder das Fernsehen eine große Rolle spielte. Deshalb verwendeten sie in „Kolibri" Musik aus dem Film „Ronja Räubertochter", aus dem „Dschungelbuch" („Probier's mal mit Gemütlichkeit"), das „Lied der Schlümpfe" und „Manamana" aus der Kinderserie „Sesamstraße":

Sehen wir uns „Manamana" einmal näher an (Küntzel/Lugert 1995, S.). Was man an diesem lustigen Stück lernen kann, erklären uns Ernie und Bert in Dialogform: „E: Was ist denn dabei so lustig, Bert? – B: Nach jedem Kehrreim singt doch einer von uns immer was ganz Neues und verstellt dazu auch noch seine Stimme. Das hört sich dann richtig komisch an, und alle lachen. Danach kommt dann wieder unser ‚Manamana'. Dabei kann jeder mitsingen, weil es immer gleich ist."

Wenn dann alle wissen, was ein Rondo ist, wird das Wissen nutzbar gemacht. Dafür schlägt das Buch eine musikalische Handlung vor: „Setzt oder stellt euch in einen Kreis und probiert einen Rundgesang. Als immer wiederkehrenden Teil könnt ihr ‚Manamana' singen, für die Zwischenteile denkt sich jeder etwas Neues aus, z. B. ein Geräusch oder ein Lied."



Manamana – Ein Rondo 161–162

Melodie: P. Umiliani
Text: F. Oldörp

Ernie: Sag mal, Bert, warum lachen eigentlich alle bei ›Manamana‹?
Bert: Weil's lustig ist.
Ernie: Was ist denn dabei so lustig, Bert?
Bert: Nach jedem Kehrreim singt doch einer von uns immer was ganz Neues und verstellt dazu auch noch seine Stimme. Das hört sich dann richtig komisch an, und alle lachen. Danach kommt dann wieder unser ›Manamana‹. Dabei kann jeder mitsingen, weil es immer gleich ist.

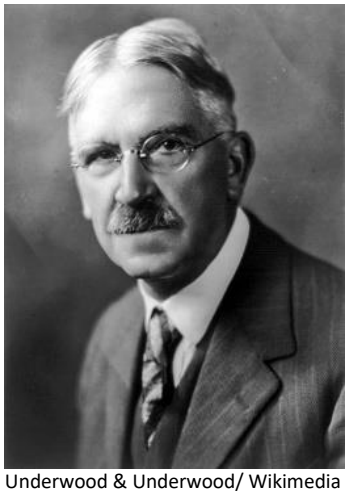
Ernie: Du bist ein Genie, Bert.
Bert: Blödsinn, Ernie, die Idee ist leider nicht von mir.
Ernie: Trotzdem, Bert, für mich bist du ein Genie. Du kannst mir alles immer so schön erklären.
Bert: Schon lange Zeit bevor es uns und die »Sesamstraße« gab, sangen Menschen ähnliche Lieder wie ›Manamana‹. Sie nannten so etwas Rundgesang, weil sie sich meistens dazu im Kreis aufstellten. Die Spielregel war einfach: Es wurde immer ein bekannter Teil von allen gesungen, danach dachte sich einer aus der Runde einen neuen Teil aus. Dann kam wieder der bekannte Teil, und der Nächste musste sich etwas Neues ausdenken.
Ernie: Prima, Bert. Wir beide stellen uns im Kreis auf und singen ›Manamana‹.
Bert: Oh, Ernie. Wie sollen wir beide uns denn im Kreis aufstellen?
Ernie: Ich dachte ja nur.

1. Setzt oder stellt euch in einen Kreis und probiert einen Rundgesang. Als immer wiederkehrenden Teil könnt ihr »Manamana« singen, für die Zwischenteile denkt sich jeder etwas Neues aus, z. B. ein Geräusch oder ein Lied.

Sie merken, dass die Autor*innen sich darum bemühen, die Aufgabe so offen zu formulieren, dass nicht alles vorgegeben wird, sondern die Schüler*innen noch eine Wahl haben, die über Zustimmung oder Ablehnung der Aufgabe hinausgeht: „Setzt ODER stellt euch in einen Kreis." – „Als immer wiederkehrenden Teil KÖNNT ihr Manamana singen." – „Für die Zwischenteile denkt sich JEDER etwas NEUES aus." – „ZUM BEISPIEL ein Geräusch oder ein Lied." Das ist nicht viel Spielraum, aber es kommt ja auch immer darauf an, den Spielraum so zu dosieren, dass die Schüler*innen gerade eben nicht überfordert, aber eben doch gefordert sind. Die Mitbestimmung und die Selbsttätigkeit muss so dosiert werden, dass die Schüler*innen weder unnötig eingeengt werden noch orientierungslos nach dem starken Mann oder der starken Frau verlangen.

Zusammenfassung: Ziel eines schülerorientierten Musikunterrichts ist selbstbestimmter Umgang mit Musik. Inhalte sind von Schüler*innen und Lehrkraft gemeinsam ausgewählte Musikstücke und Unterrichtsthemen. Zu dem Ziel des selbstbestimmten Umgangs mit Musik gelangt man, indem man an subjektiven und objektiven Interessen der Schüler*innen anknüpft, indem man den Unterricht selbst zum Unterrichtsgegenstand macht (Metaunterricht) und indem man projektartig arbeitet.

Auf diese projektartige Arbeit im Musikunterricht will ich jetzt noch etwas näher eingehen. „Projekt" bedeutet „Entwurf" oder „Plan" oder „Vorhaben". In der Regel meint man mit „Projekt" aber nicht nur den Plan und das Vorhaben, sondern auch die Verwirklichung des Plans: Man macht sich einen Plan und führt ihn aus.


Underwood & Underwood/ Wikimedia

Die Idee, in der Schule nicht Unterricht zu halten, sondern Projekte durchzuführen stammt von dem amerikanischen Philosophen, den ich jetzt schon mehrfach erwähnt habe. Es ist der Mann, den man mit dem Schlagwort „learning by doing" verbindet (auch wenn er es nicht erfunden hat) und der die Theorie des Erfahrungslernens formuliert hat. Und weil so viele Didaktiker sich auf ihn berufen, sollen Sie ihn jetzt auch mal zu Gesicht bekommen: John Dewey – Hauptvertreter des Pragmatismus (eine Richtung der Erkenntnis-philosophie zu Beginn des 20. Jahrhunderts). Zusammen mit dem Pädagogen William Heard Kilpatrick hat Dewey die Idee des Wissenserwerbs durch Handeln entwickelt. „Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis" heißt ihr Buch von 1918, mit dem sie die deutsche Reformpädagogik der 1920er Jahre und die Bildungs-reform der 1970er Jahre stark beeinflusst haben (vgl. Dewey/Kilpatrick 1935).

Wir sehen uns mal eine Definition der Projekt-Methode an. Sie stammt nicht von Dewey selbst, trifft die Sache aber auf den Punkt. „Das Projekt ist eine bedeutsame praktische Tätigkeit, die Aufgabencharakter hat, von den Schüler*innen in natürlicher Weise geplant und ausgeführt wird, die Verwendung physischer Mittel in sich begreift und die Erfahrung bereichert" (Bossing 1970, S. 129).

In dieser Definition werden im Wesentlichen zwei Bestimmungen vorgenommen. Die erste lautet: Ein Projekt muss eine Aufgabe enthalten, die bestimmte Eigenschaften hat.

1. Sie darf nicht belanglos sein, sondern muss von einer gewissen Wichtigkeit für die Schüler*innen sein.
2. Sie muss durch praktische Tätigkeit zu lösen sein.
3. Es müssen physische Mittel verwendet werden.
4. Es darf keine Routine-Aufgabe sein, sondern es müssen neue Erfahrungen ermöglicht werden.

Ein paar Beispiele für Aufgabenstellungen, die diese Bedingungen erfüllen: Brot backen, ein Hemd nähen, Mais anbauen, einen Tisch bauen, eine Türklingel, ein Kanu, ein Windrad bauen.

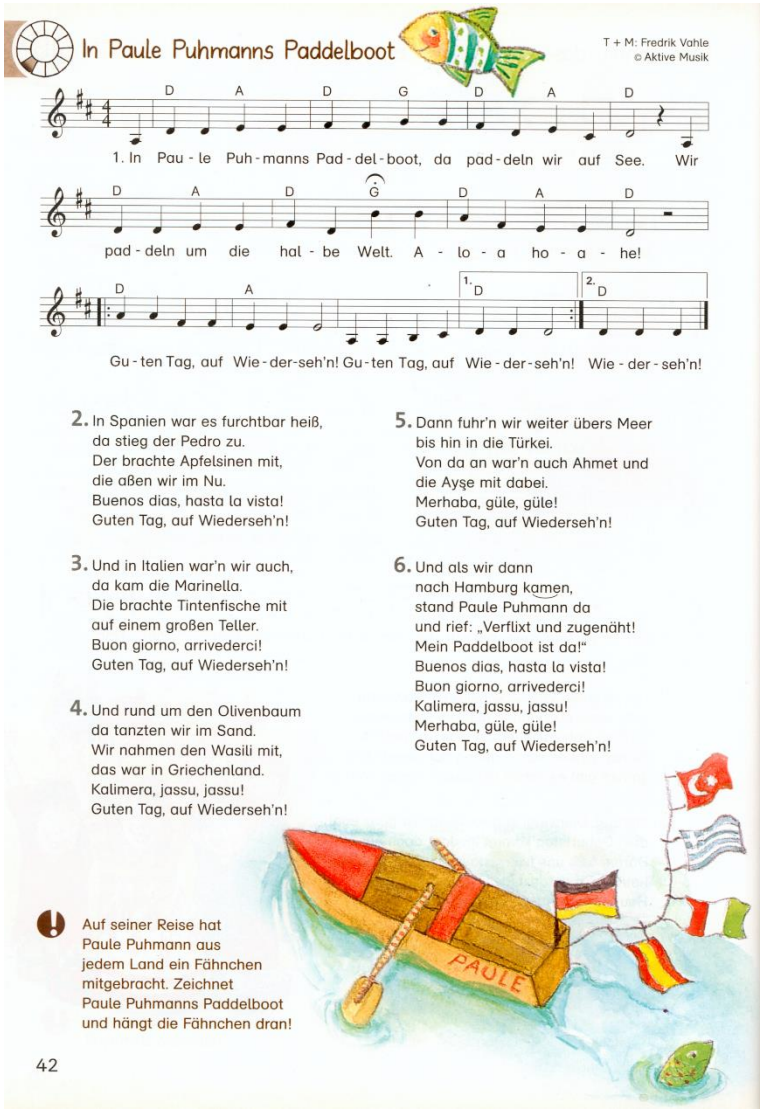
All diese Aufgaben wären aber noch keine Projekte im Sinne von Dewey, wenn sie nicht von Lehrer*innen und Schüler*innen durch gemeinsame Arbeit gelöst würden. Das ist die zweite Bestimmung: Die Verantwortung für Planung und Ausführung des Projekts muss beim Lernenden liegen.

Es haben sich an unseren Schulen drei Formen eingebürgert, in denen Projektarbeit stattfindet:

1. Projektarbeit im regulären Unterricht,
2. Projekttage oder Projektwochen,
3. außerunterrichtliche Projekte.

Zu jeder dieser drei Organisationsformen möchte ich Ihnen ein Beispiel geben. Und Sie werden sehen, dass bei aller Interdisziplinarität Projekte durchaus einen fachlichen Schwerpunkt haben können. Die Beispiele haben nämlich alle mit Musik zu tun.

Beginnen wir mit Projektarbeit, die im regulären Unterricht stattfindet. Hier hat man natürlich die schlechtesten Rahmenbedingungen: 45-Minuten-Einheiten, Festlegung auf ein Fach, kaum Möglichkeiten, mit Kolleg*innen anderer Fächer zusammenzuarbeiten, der Unterricht ist eine Zwangsveranstaltung – die Schüler*innen können nicht wählen, ob sie mitmachen oder nicht. Und doch auch hier ist projektartige Arbeit möglich.

Sie sehen hier eine Seite aus dem Grundschulbuch „Duett“ mit einem Lied des Kinderliedermachers Fredrik Vahle: „Paule Puhmanns Paddelboot“ (vgl. Neumann 2004, S. 42). Das Lied hat viele Strophen, die von einer Seereise handeln: von Hamburg nach Portugal, Spanien, Italien, Griechenland und die Türkei. Verkehrsmittel ist ein Paddelboot.

In Paule Puhmanns Paddelboot

T + M: Fredrik Vahle
© Aktive Musik

D A D G D A D
1. In Pau - le Puh - manns Pad - del - boot, da pad - deln wir auf See. Wir
D A D G D A D
pad - deln um die hal - be Welt. A - lo - a ho - a - he!
D A 1. D 2. D
Gu - ten Tag, auf Wie - der - seh'n! Gu - ten Tag, auf Wie - der - seh'n! Wie - der - seh'n!

2. In Spanien war es furchtbar heiß,
da stieg der Pedro zu.
Der brachte Apfelsinen mit,
die aßen wir im Nu.
Buenos dias, hasta la vista!
Guten Tag, auf Wiederseh'n!

3. Und in Italien war'n wir auch,
da kam die Marinella.
Die brachte Tintenfische mit
auf einem großen Teller.
Buon giorno, arrivederci!
Guten Tag, auf Wiederseh'n!

4. Und rund um den Olivenbaum
da tanzten wir im Sand.
Wir nahmen den Wasili mit,
das war in Griechenland.
Kalimera, jassu, jassu!
Guten Tag, auf Wiederseh'n!

5. Dann fuhr'n wir weiter übers Meer
bis hin in die Türkei.
Von da an war'n auch Ahmet und
die Ayşe mit dabei.
Merhaba, güle, güle!
Guten Tag, auf Wiederseh'n!

6. Und als wir dann
nach Hamburg kamen,
stand Paule Puhmann da
und rief: „Verflixt und zugenäht!
Mein Paddelboot ist da!“
Buenos dias, hasta la vista!
Buon giorno, arrivederci!
Kalimera, jassu, jassu!
Merhaba, güle, güle!
Guten Tag, auf Wiederseh'n!

Auf seiner Reise hat Paule Puhmann aus jedem Land ein Fähnchen mitgebracht. Zeichnet Paule Puhmanns Paddelboot und hängt die Fähnchen dran!

PAULE

42

Das allein ist schon erstaunlich, aber noch erstaunlicher ist, wie viele Personen in dieses Paddelboot passen. In jeder Strophe steigt nämlich noch ein Kind aus dem jeweiligen Land zu. Als Refrain werden dann immer die passenden Grüße ausgetauscht: „Bom dia – adeus“ ist portugiesisch, „Merhaba – güle güle“ ist türkisch usw.

Es ist leicht zu sehen, dass da ein pädagogischer Zeigefinger winkt: Die Schüler*innen sollen Gruß-formeln aus anderen Ländern kennen lernen. Die Auswahl der Länder ist kein Zufall: Es handelt sich um die typischen Herkunfts-länder von Gastarbeiter*innen der 1970er Jahre. Da stammt das Lied nämlich her. (Jugoslawien – im Original noch dabei – ist aus naheliegenden Gründen vom Schulbuchautor stillschweigend weggelassen worden.)

Dieses Lied kann man den Kindern im Musikunterricht beibringen. Man wird sich dann auf der Landkarte ansehen, wo all die Länder liegen, man wird überlegen, wieso das italienische

Mädchen Tintenfische als Reiseproviant mitbringt und der griechische Junge Oliven. Das geht auch schon in der 1. Klasse.

Man kann dieses Begrüßungslied aber auch in einer Situation verwenden, die jede Schule einmal im Jahr (im August) erlebt: bei der Einschulungsfeier. Es ist ja ganz üblich, dass die neuen Erstklässler mit einer Aufführung begrüßt werden.

Man macht dann rechtzeitig vor den Sommerferien seiner 1. Klasse den Vorschlag, diese Aufgabe zu übernehmen und dafür das Lied von Paule Puhmann szenisch auf die Bühne zu bringen. Normalerweise sind Erstklässler mit Feuer und Flamme dabei.

Dann plant man, wie die Rollen verteilt werden – wer ist das italienische Mädchen, wer der griechische Junge, welche Kostüme sind typisch für das Land, wo bekommt man Tintenfische und Oliven her, was nimmt man als Paddelboot. Und wenn man merkt, dass man mehr Kinder in der Klasse hat, als das Lied Strophen hat, kann man vielleicht noch andere Länder dazu nehmen. Auf dem Weg von Hamburg nach Portugal kommt man ja z. B. auch an Frankreich vorbei, und da kann ja eine Alouette zusteigen und ein Baguette mitbringen.

Dann wird geprobt – das Singen, das Spielen, das Auf- und Abtreten auf der Bühne. Und zuletzt kommt die Aufführung.

All das kann im normalen Pflichtmusikunterricht stattfinden. Und trotzdem hat es schon einige der Kriterien des Dewey'schen Projekt-Plans erfüllt: Die Kinder hatten eine Aufgabe, die sie attraktiv und wichtig fanden, die Aufgabe verlangte praktische Tätigkeit (Singen, Rollenspiel), es waren physische Mittel zu verwenden (Kostüme, Lebensmittel), und die Schüler*innen konnten neue Erfahrungen machen.

Besser sind aber natürlich die Bedingungen an Projekttagen, noch besser in Projektwochen, in denen viele organisatorische Vorgaben außer Kraft gesetzt sind:

- Die Zeiteinteilung: Es läutet nicht – damit entfällt die Einteilung in 45-Minuten-Einheiten und man kann sechs Stunden am Stück an einer Sache arbeiten.

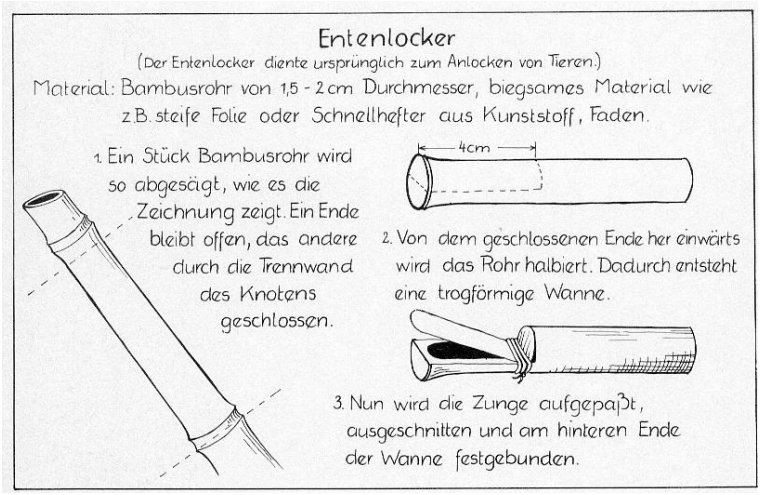
- Die Klasseneinteilung: In einer Projektgruppe können Schüler*innen aus verschiedenen Klassen und sogar verschiedenen Jahrgängen mitarbeiten. Sie dürfen das Projekt, an dem sie teilnehmen, wählen.

- Die Fächereinteilung: Lehrer*innen verschiedener Fächer können zusammenarbeiten, oder sie können an Projekten arbeiten, die nicht in ihr Fach fallen.

Ich stelle Ihnen jetzt ein Projekt vor, das ich in einer Projektwoche mit einer Projektgruppe von Sechstklässler*innen durchgeführt habe. Die Idee zu diesem Projekt geht auf den amerikanischen Komponisten und Parodisten Peter Schickele zurück. Der gibt sich gerne als Musikwissenschaftler aus, der das Schaffen eines angeblich vergessenen Barock-Komponisten erforscht und

seine Kompositionen aufführt. Es handelt sich um P. D. Q. Bach, den von Schickele frei erfundenen letzten Sohn von Johann Sebastian Bach.

Eine der ebenso frei erfundenen Kompositionen heißt „Konzert für Horn & Hardart“. Das ist ein Scherz, den US-Amerikaner sofort verstehen. „Horn & Hardart“ ist sowas wie „H & M“ für Essen – eine Restaurantkette, die vor allem für Automatenrestaurants bekannt war. Und so einen Fast-Food-Automaten hat Schickele für sein Konzert nachgebaut und mit allerhand Vorrichtungen zur Klang- und Geräuscherzeugung versehen (vgl. Schickele 1985, S. 223ff.).



Die Projektidee war, so eine Musikmaschine zu bauen. Sie sollte aus lauter selbst gebauten Instrumenten zusammengesetzt sein. In vielen Schulbüchern gibt es ja Anleitungen zum Bau einfacher Musikinstrumente. Hier z. B. wird gezeigt, wie man einen Entenlocker baut (Clauß u. a. 1978, S. 10). Man kann auch aus Flaschen ein Glockenspiel bauen oder aus Stricknadeln ein Daumenklavier (eine Mbira bzw. Kalimba) oder aus einer Mausefalle und einem Luftballon ein Perkussionsinstrument, das sehr laut knallt, wenn man die Falle auslöst. All das haben wir in ein Pappkartongebirge eingebaut, das wir „Pappagonello“ genannt haben.

Dieses Musikinstrument haben wir dann im nächsten Schulkonzert der Öffentlichkeit vorgestellt. Wir haben dem Publikum zunächst mitgeteilt, die Musikwissenschaft habe herausgefunden, dass der bekannte Flohwalzer (dideldumtata) vom fünfjährigen Mozart stamme und ursprünglich für ein mittlerweile fast vergessenes Instrument namens „Pappagonello“ geschrieben worden sei, dass wir dieses Instrument rekonstruiert hätten und den Mozartschen „Flöwolza“ jetzt zum ersten Mal nach all der Zeit wieder im originalen Klangbild zu Gehör brächten.

Hier ist ein Kriterium erfüllt, das bei dem Paule-Puhmann-Projekt nicht erfüllt war: Die Schüler*innen hatten eine Wahl. Das Handlungsziel war zwar vorgeschlagen, aber die Schüler*innen hätten ja auch ein anderes Projekt wählen können. Auch sonst wurde den Schüler*innen viel mehr Freiraum eingeräumt: Sie hatten die Wahl des Selbstbau-Instruments, das sie zu dem gemeinsamen Multi-Instrument beitragen wollten, und sie mussten dementsprechend ihre Arbeit weitgehend selbst organisieren usw. Allerdings waren es auch keine Erstklässler wie bei Paule-Pumann-Projekt, sondern Sechstklässler, denen ich schon etwas mehr Selbstständigkeit zumuten konnte.

Die größte Freiheit hat man bei außerunterrichtlichen Projekten, die von Arbeitsgemeinschaften, Neigungsgruppen, Projektgruppen usw. durchgeführt werden. Hier kann man wirklich nach Lust und Laune schalten und walten. Man muss nur darauf achten, dass man nach Lust und

Laune der Schüler*innen schaltet und waltet. Es gibt nicht selten Lehrer*innen, die sich selbst verwirklichen wollen und dazu Schüler*innengruppen benutzen. Solange die Bedürfnisse der Lehrkraft und die Bedürfnisse der Schüler*innen sich treffen, ist dagegen nichts einzuwenden. Aber manchmal hat man den Eindruck, die Schüler*innen haben nicht viel zu sagen und müssen nur tun, was die Lehrer*in sagt. Dann ist es kein Projekt im Sinne des Erfinders.

Mein Beispiel für die außerunterrichtliche Projektgruppe ist das Liedermusical. Das ist ein Musiktheaterstück, dessen Musiknummern aus dem Repertoire vorhandener Lieder und Songs zusammengestellt werden. Dabei handelt es sich um eine altbewährte Praxis. In früheren Zeiten, als die Oper eine ähnliche Rolle spielte wie heute das Kino, brauchte man alle paar Monate eine neue Oper. Und da nur wenige Komponisten so schnell so viel komponieren konnten, hat man neue Opern gern aus Arien früherer Opern zusammengestellt. Das Ergebnis nannte und nennt man „Pasticcio" (auf Deutsch: „Pastete").

Beim Liedermusical sucht man sich zuerst ein Sujet, möglichst etwas, was die Schüler*innen gerne spielen wollen – je nach Alter etwas mit Tieren, einen Krimi, eine Vampir- oder eine Liebesgeschichte usw. In dem Musical „auf heißer spur" habe ich eine Krimigeschichte mit dem Romeo-und-Julia- (oder West-Side-Story-)Plot kombiniert: Der Sohn des Staatsanwalts und die Tochter eines Einbrechers verlieben sich ineinander – was zu Problemen führt.

Als nächstes sucht man sich existierende Musik zusammen, die zu dem Sujet passt, und die die Schüler*innen gerne spielen wollen. Bei „auf heißer spur" waren das z. B. ein Song der Beatles: „Julia", ein Titel aus dem Musical „Cats" von Andrew Lloyd Webber: „The Old Gumbie Cat" und einiges von Udo Lindenberg,

Dann konstruieren Sie ein Handlungsgerüst, das möglichst viele Schüler*innen beschäftigt und in das die Musiknummern eingebaut werden können. In unserem Musical gab es einen Einbrecherverein, den VfB (Verein freischaffender Berufseinbrecher), der sich zu einer Mitgliederversammlung trifft und die Sitzung mit dem Absingen der Vereinshymne beginnt. Dafür konnte man natürlich nicht den Originaltext aus „Cats" nehmen, sondern musste einen neuen Songtext schreiben.

Hier das Ergebnis: „Wir sind ein ganz besond'rer Verein,
wir stimmen darin voll überein:
das höchste Ziel ist es allein,
die Leut' vom Gelde zu befrei'n.

Wir nehmen alles: Münze und Schein,
auch Tafelsilber, Halbedelstein,
da sind wir uns für nichts zu fein,
wenn's sein muss, klau'n wir auch ein Schwein,
ja, wenn's sein muss, klau'n wir auch einmal ein Schwein!
Wir finden Eigentum ganz gemein,
was heißt das schon: ob mein oder dein?
Drum zieh‘n wir los im Mondenschein
und steigen in die Banken ein.
Will einer auch so tätig sein,
sich voll und ganz dem Einbruch weih'n,
dann komme er in unsre Reih'n
und trete ein in den Verein,
ja, und trete ein in unseren Verein!
VfB von Kopf bis Zeh!“

So viel zu den drei „Orientierungen“ der 1970er und 1980er Jahre: Handlung – Erfahrung – Schülerorientierung. In der nächsten Vorlesung stelle ich Ihnen eine Orientierung vor, die relativ neu ist, die mir aber ganz besonders am Herzen liegt: die Tätigkeitsorientierung.

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 5: Tätigkeitsorientierung

Sie kennen jetzt die drei Orientierungen, die heute den didaktischen Mainstream bestimmen: Wer auf der Höhe der Zeit ist, der „orientiert“ sich an den Leitbegriffen Handlung, Erfahrung und Schülermitbestimmung. Heute stelle ich Ihnen eine vierte „Orientierung“ vor, die noch nicht Mainstream ist, sondern einigermaßen innovativ: die Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik.

Was das ist, können Sie am ausführlichsten im Internet nachlesen. Unter der Adresse www.ok-modell-musik.de finden Sie kurze und lange Darstellungen dieser Konzeption und vor allem zahlreiche Unterrichtsbeispiele zur Veranschaulichung der Theorie. Dass all diese Texte von mir stammen, sollte für Sie Anlass zu besonders kritischer Aufmerksamkeit sein. Denn ich werde natürlich versuchen, Ihnen meine eigene Konzeption so überzeugend darzustellen, dass Sie von heute an nur noch tätigkeitsorientiert unterrichten wollen.

Mit der Tätigkeitsorientierung grenze auch ich mich von allen möglichen anderen Konzeptionen ab:

- von Kunstwerkorientierung, die den Unterricht auf das Hören abendländischer Kunstmusik beschränken will,
- von Kompetenzorientierung, die davon ausgeht, dass es bestimmte musikbezogene Fähigkeiten gibt, die alle Menschen erwerben müssen,
- vom Aufbauenden Musikunterricht, der davon ausgeht, dass man solche Fähigkeiten in der Schule lehrgangsartig aufbauen kann.

Tätigkeitsorientierung versteht sich als eine Ergänzung von Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung. Diese drei Konzeptionen haben nämlich eine Schwachstelle. Sie sagen uns, wie die Musiklehrer*in unterrichten sollen: Sie soll den Schüler*innen möglichst viel Gelegenheit zum Handeln geben, sie soll möglichst oft an Erfahrungen der Schüler*innen anknüpfen, und sie soll die Schüler*innen an der Unterrichtsplanung beteiligen.

Bei der Frage, was gelernt werden soll, welche Ziele und Inhalte der Unterricht haben soll, halten sich diese drei Konzeptionen ziemlich bedeckt. Die Ansage, dass die Schüler*innen das lernen sollen, was ihren subjektiven und objektiven Interessen entspricht, bringt uns nicht viel weiter. Die subjektiven Interessen kann ich zwar leicht ermitteln, indem ich die Schüler*innen frage. Aber was liegt im objektiven Interesse der Schüler*innen?

Die Konzeptionen Kunstwerkorientierung, Kompetenzorientierung und Aufbauender Musikunterricht haben dieses Problem nicht. Sie sagen sehr unmissverständlich, was gelernt

werden soll. Aber mit den Antworten, die diese Konzeptionen geben, kann jemand, der für Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung ist, wenig anfangen. Beispielsweise ist die Forderung, dass ausschließlich Kunstwerke des christlichen Abendlandes im Musikunterricht vorkommen dürfen, mit Schülerorientierung nicht kompatibel.

Aber wenn man die drei Ansätze ablehnt, muss man eine andere Antwort auf die Frage nach dem „Was“ haben. Was soll gelernt werden? Welche Handlungen sollen die Schüler*innen erlernen, welche Erfahrungen sollen sie machen? Wenn ich mit meinen Schüler*innen gemeinsam Unterricht plane: Welche Unterrichtsinhalte soll ich Ihnen dann vorschlagen? Man kann natürlich einfach sagen: Ich schaue im Lehrplan nach. Aber wie Sie ja inzwischen wissen, überlassen viele Lehrpläne die Inhaltsauswahl der Lehrer*in – oder den Lehrer*innen und ihren Schüler*innen.

Eine Antwort, die mit Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung kompatibel ist, bietet die Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik an. Ihre theoretische Grundlage ist die Tätigkeitstheorie. Das ist eine Theorie, die der russische Psychologe Leontjew entwickelt und die der Oldenburger Musikwissenschaftler Wolfgang Martin Stroh mit seinem Buch über die „Psychologie musikalischer Tätigkeit“ in unser Fach eingeführt hat (vgl. Leontjew 1977, Stroh 1984).

Die Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik ist aber nicht nur am grünen Tisch entstanden. Sie hat auch eine empirische Grundlage. Sie basiert auf Erfahrungen, die in der Schulpraxis gewonnen worden sind, an Schulen, die erfolgreiche musikalische Bildungsarbeit leisten. Aber bleiben wir zunächst bei der Theorie. Ich will Ihnen erläutern, was man in der Tätigkeitsorientierten Musikpädagogik unter „Tätigkeit“ versteht.

Tätigkeiten sind Interaktionen von Menschen mit ihrer natürlichen oder sozialen Umwelt. Eine Holzfäller*in z. B. interagiert bei ihrer Tätigkeit mit ihrer natürlichen Umwelt – mit Hilfe einer Axt fällt sie Bäume. Eine Lehrer*in interagiert bei ihrer Tätigkeit mit ihrer sozialen Umwelt – mit Hilfe von Sprache, Mimik, Gestik, Tafel und Kreide bringt sie Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen bei.

Sie sehen an diesen Beispielen, dass mit Tätigkeiten relativ umfassende und komplexe Prozesse gemeint sind, viel umfassender und vor allem langfristiger als die Handlungen, aus denen sie sich zusammensetzen. Handlungen sind natürlich auch komplex, aber überschaubar und irgendwann abgeschlossen.

Unser Sprachgebrauch hilft ganz gut beim Verständnis der beiden Begriffe. Von Tätigkeiten reden wir ja fast wie von einem Zustand: Die Tätigkeit der Holzfäller*in oder die der Lehrer*in nimmt man auf, übt sie aus und vielleicht erst nach Jahren gibt man sie wieder auf. Von Handlungen dagegen reden wir wie von einem Vorgang: Eine Handlung wie die des Baumfällens und des Unterrichtens beginnt man, man führt sie durch und vielleicht schon nach Minuten ist man damit fertig.

Es gibt eine noch kleinere Einheit: Jede Handlung setzt sich aus einzelnen Operationen zusammen, aus Routinevorgängen, die vielleicht nur Sekunden dauern. Das Anwerfen der

Motorsäge oder Stellen einer Frage bedarf keiner langen Überlegung und läuft ziemlich automatisch ab.

Tätigkeiten, Handlungen und Operationen unterscheiden sich aber nicht nur in der Zeitdimension, sondern auch in Bezug auf die Ursachenzuschreibung:

- Um Tätigkeiten zu verstehen, frage ich nach dem Warum – nach den Motiven.
- Bei Handlungen frage ich nach dem Wozu – nach den Zielen.
- Bei Operationen frage ich nach den Rahmenbedingungen, die zu ihrer Auswahl geführt haben.

Ich gebe Ihnen jetzt zwei Beispiele aus dem musikalischen Bereich – zwei musikbezogene Tätigkeiten.

Beispiel 1: Christoph L. übt seit 30 Jahren die Tätigkeit eines Hobby-Jazzmusikers aus. Seine Motive sind Freude am Musizieren und an der Zusammenarbeit in einer Gruppe. Handlungen, die zu dieser Tätigkeit gehören, sind natürlich Auftritte – mit seiner Big Band, aber auch die Teilnahme an einer Big-Band-Probe. Oder dass er sich eine Schachtel Saxophonblätter kauft. Oder eine Stunde lang Saxophon übt.

Greifen wir einmal das Saxophon-Üben heraus. Das Ziel, das Christoph L. mit dieser Handlung verfolgt, ist, dass er seine Big-Band-Stücke fehlerlos spielen kann. Zu dieser Handlung gehören folgende Operationen: Er bereitet sein Saxophon vor (Auspacken, Zusammenbauen, Umhängen), er spielt sich warm (Blatt anfeuchten, Ansatzübungen machen, Skalen spielen), er sucht die Noten eines Stückes heraus, das er noch nicht kann, er liest die Noten und spielt die entsprechenden Töne.

Warum liest er die Noten? Warum ist diese Operation notwendig beim Saxophonüben? Weil es sich um ein Big-Band-Arrangement handelt. Da muss man genau die vorgeschriebenen Noten spielen. Das ist die Rahmenbedingung.

Beispiel 2: Regine S. übt seit 20 Jahren die Tätigkeit einer Konzert-Abonnentin aus. Denn sie hat Freude am Hören klassischer Musik und am abendlichen Ausgehen – das sind ihre Motive. Zu ihrer Tätigkeit gehört natürlich die Handlung des Konzertbesuchs. Aber es gehören auch andere Handlungen dazu: Sie studiert den Spielplan der Laeiszhalle. Sie kauft sich eine Eintrittskarte für eine Aufführung der „Alpensinfonie“ von Richard Strauss. Vielleicht kauft sie sich auch eine neue Handtasche. Oder sie bereitet sich dadurch auf den Konzertbesuch vor, dass sie sich über die „Alpensinfonie“ informiert. Auch das ist eine Handlung, die zur Tätigkeit der Konzert-Abonnentin gehört. Ziel dieser Handlung wäre, die Musik richtig zu verstehen.

Zu dieser Handlung – sich informieren – gehören wieder alle möglichen Operationen: Sie fährt ihren Computer hoch. Sie geht ins Internet, auf die Homepage der Laeiszhalle. Da sieht sie z. B. nach, wer an dem Abend spielt. Dann klickt sie auf „Einführung“. Und dann liest sie das Programm der „Alpensinfonie“.

Das macht sie, weil sie weiß, dass es sich bei der „Alpensinfonie“ um Programmmusik handelt, um Musik, die eine Geschichte erzählt, um Musik, die ein „Programm“ hat. Das ist wieder die Rahmenbedingung.

Natürlich gibt es noch viel mehr musikbezogene Tätigkeiten als nur Hobby-Saxophonist und Konzertbesucherin. Da gibt es vor allem jede Menge Berufstätigkeiten – z. B. Instrumentalisten aller Art, Opern- oder Rock-Sängerin, Dirigent und Chorleiter, Komponistin, Tänzer, Instrumentenbauerin, Tonmeister, Musikwissenschaftlerin, Musikalienhändler, Musikkritikerin, Musiklehrer, DJ usw.

Aber auch im Freizeitbereich gibt es noch viele Möglichkeiten: neben dem Big-Band-Musiker die Chorsängerin und den Hausmusiker, neben der Konzert- oder Opernbesucherin den Metalhead oder Hiphop-Fan und die CD-Sammlerin, es gibt den Folkloretänzer, das Kirchengemeinde-mitglied, den Fußballlieder singenden St. Pauli-Fan usw.

Dazu kommt dann noch der Bereich der Familie, wo man z. B. mit den Kindern singt oder Geburtstage, Hochzeiten und Weihnachten musikalisch gestaltet oder zu Partys und Feten einlädt oder seine Urlaubsvideos vertont; und der Bereich der politischen Tätigkeiten, die auch mit Musik zu tun haben können, Musikreferent im Stadtrat oder Präsidentin des Landesmusik-rats usw. – eine endlose Liste. Sie können ja mal überlegen, wo Sie überall musikalisch tätig sind.

Bis hierhin war das alles Musikpsychologie – das kann man so ähnlich auch in dem Buch von Wolfgang Martin Stroh über die Psychologie musikalischer Tätigkeit nachlesen. Jetzt kommt das O.K.-Modell, ein Modell, das die Aufgaben des Fachs Musik in der allgemeinbildenden Schule beschreibt.

Das Modell geht zunächst einmal davon aus, dass die allgemeinbildende Schule dazu beitragen soll, dass die Schüler*innen ein gutes Leben führen. „Gutes Leben“ oder „gelingendes Leben“ oder „Eupraxis“ sind Begriffe aus der Philosophie, genauer gesagt aus der Ethik. Mit „gutem Leben“ meint man das Hauptziel des Menschen. Menschen streben danach (oder sollten danach streben), dass es ihnen selbst und ihren Mitmenschen gut geht, dass sie glücklich und zufrieden sind. Und die Schule hat die Aufgabe, ihnen dabei zu helfen, dass ihnen das gelingt.

Davon abgesehen gibt es noch drei Prämissen – Grundannahmen, die nicht weiter diskutiert, sondern einfach gesetzt werden:

1. Kein Leben ohne Musik – „gutes Leben“ setzt Musik voraus, musikalische Tätigkeiten bereichern das Leben. Und deshalb ist es für jeden Menschen von Vorteil, wenn er eine gewisse Anzahl solcher musikbezogenen Tätigkeiten ausübt.

2. Keine Musik ohne Lernen – Musik setzt Lernen voraus, wer musikalisch tätig sein will, muss sich die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen. Und deshalb ist es für jeden Menschen von Vorteil, wenn ihm musikbezogene Lernmöglichkeiten geboten werden.

3. Kein Lernen ohne Wahl – Musiklernen setzt eine Wahlentscheidung voraus. Es gibt so viele unterschiedliche musikbezogene Tätigkeiten, dass niemand sie alle ausüben kann. Deshalb muss sich jeder Mensch entscheiden, welche musikbezogenen Tätigkeiten er sich aneignen will.

Wenn man diese Prämissen akzeptiert, wenn man vor allem die zweite Behauptung bejaht, dass man Musik lernen muss, und die dritte Behauptung, dass man nicht alles lernen kann, dann ergeben sich daraus zwingend vier Aufgaben für einen Menschen, der sich musikalisch bilden will. Dieser Mensch muss

- die musikalischen Tätigkeiten kennen lernen, die ihm zur Wahl stehen.
- er muss ein oder mehrere musikalische Tätigkeiten auswählen,
- er muss die erforderlichen musikalischen Kompetenzen erwerben
- und schließlich die erworbenen musikalischen Kompetenzen anwenden, d. h. die gewählten Tätigkeiten ausüben.

Daraus wiederum ergeben die Aufgaben einer Institution, die musikalische Bildung unterstützen will, wie z. B. die allgemeinbildende Schule mit dem Schulfach Musik. Sie muss

- mit der Vielfalt musikalischer Tätigkeiten bekannt machen,
- bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten helfen,
- den Erwerb musikalischer Kompetenzen unterstützen und
- die Anwendung musikalischer Kompetenzen ermöglichen.

Orientierung, Beratung, Kompetenz und Anwendung heißen die vier Aufgaben des Schulfachs Musik. „O.K.-Modell“ ist eine Abkürzung für diese vier Aufgaben: „O“ für Orientierung und Beratung, „K“ für Kompetenz und Anwendung.

Man könnte nun auf die Idee kommen, dass diese vier Aufgaben eine nach dem anderen erledigt werden – erst Orientierung und Beratung, dann Kompetenz und Anwendung. Das würde zu einer Konzeption passen, die Sie noch kennenlernen werden und die „Aufbauender Musikunterricht“ heißt. Und es wäre unrealistisch. In der Praxis stellen sich alle vier Aufgaben immer gleichzeitig. Außerdem stellen sich die vier Aufgaben immer wieder. Man lernt sein Leben lang immer neue Tätigkeiten kennen, und man kann sich auch sein Leben lang immer neu entscheiden.

Zur Veranschaulichung vier Veranstaltungstypen, bei denen jeweils eine der vier Aufgaben im Vordergrund steht:

Das Schülerkonzert. Damit meine ich ein Konzert von Profis für Schüler*innen. Das dient dazu, Schüler*innen mit unbekannter Musik bekannt zu machen. Das hilft den Schüler*innen, sich in der Vielfalt der musikalischen Tätigkeiten zu orientieren.

Das Instrumentenkarussell. Da bekommen die Schüler*innen verschiedene Musikinstrumente vorgestellt, dürfen sie ausprobieren und werden von Fachleuten beraten. Das hilft, sich für eine musikalische Tätigkeit zu entscheiden, z. B. Klarinettist zu werden.

Der Instrumentalunterricht. Schüler*innen bekommen die Fähigkeiten vermittelt, die für das gewählte Instrument erforderlich sind. Beispielsweise lernen sie, wie man in das Posaunenmundstück bläst und wie man den Posaunenzug bedient.

Der Ensemble-Auftritt beim Schulkonzert, bei der Weihnachtsfeier oder beim Stadtteilfest. Dabei wenden die Schüler*innen ihre Kompetenzen an und üben die selbst gewählte musikalische Tätigkeit aus. Beispielsweise sind sie Mitglied in einer Schüler-Big-Band und nehmen an einem Auftritt in der Nachbarschule teil.

Orientierung, Beratung, Kompetenzerwerb und Anwendung – das sind natürlich hohe Anforderungen an das Schulfach Musik. Mit zwei Wochenstunden Musikunterricht kann man das alles gar nicht leisten. Der Pflichtmusikunterricht kann zwar Orientierung geben im Spektrum musikalischer Möglichkeiten, bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten beraten kann er auch.

Aber sobald die Schüler eine Wahl getroffen haben und nicht alle 30 Kinder dasselbe gewählt haben, wird es schwierig. Ein systematischer Aufbau all der unterschiedlichen Kompetenzen ist im Pflichtunterricht nicht möglich. Dazu braucht es ein entsprechend vielfältiges Wahlangebot – den Gitarrenkurs, den Schulchor, den Breakdance-Kurs usw.

Deshalb rede ich immer von den „Aufgaben des Schulfachs Musik“ und nicht von den „Aufgaben des Musikunterrichts“. Und deshalb heißt das Konzept nicht „Tätigkeitsorientierter Musikunterricht“, sondern „Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik“.

Die Unterscheidung zwischen Pflichtunterricht und Wahlangebot ist natürlich eine sehr grobe Vereinfachung. In der Schulrealität gibt ja alle möglichen Zwischenstufen und Mischsituationen. Deshalb spreche ich statt von Pflichtunterricht und Wahlangebot lieber von „O-Situationen“ und „K-Situationen“.

- In O-Situationen geht es um Orientierung, um das Kennenlernen von Möglichkeiten – typische Situation: Konzertbesuch.

- In K-Situationen geht es um Kompetenz, um den Erwerb von Fähigkeiten – typische Situation: Instrumentalunterricht.

Bei K-Situationen macht es wieder einen Unterschied, ob die Schüler*innen zu mir kommen, weil sie müssen oder weil sie wollen. Da gibt es drei typische Möglichkeiten:

- Wahlangebote, an denen man freiwillig teilnimmt, z. B. Instrumentalunterricht oder Gesangsunterricht, Ensembles (Chor, Band, Orchester), Arbeitsgemeinschaften (Tanz-AG, Computer-AG), Projekte (Musical, Schulfest). Solche K-Situationen sind relativ

unproblematisch. Die Schüler*innen wollen etwas Bestimmtes lernen, und dann bringt man es ihnen eben bei. Alle Maßnahmen zur Motivierung kann man sich hier weitgehend sparen, denn die Sache selbst ist motivierend genug.

- Wahlpflichtangebote, bei denen man etwas machen muss, aber immerhin noch auswählen darf. Hier kann man davon ausgehen, dass es einigermaßen homogene Wünsche und Interessen gibt. Drei Beispiele: Wahlpflichtkurse (wo man aus einem mehr oder weniger großen Fächerangebot ein Fach wählen muss), Gruppenarbeit (wo man aus einem mehr oder weniger großen Aufgabenangebot eine Aufgabe wählen muss), Hausaufgaben (wenn es verschiedene Aufgabenstellungen gibt, zwischen denen man wählen darf).

- Abstimmung über Unterrichtsinhalte – man kann ja die Schüler*innen an der Auswahl der Inhalte beteiligen. Auch das kann dazu führen, dass das Thema alle oder doch die meisten interessiert.

Am problematischsten ist Kompetenzerwerb im Pflichtunterricht. Das ist Unterricht, an dem man teilnehmen muss und bei dem man keine Wahl hat. Hier macht es eigentlich keinen Sinn, Kompetenzen vermitteln zu wollen. Die Klassen sind heterogen, haben unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten, brauchen daher unterschiedliche Kompetenzen. Eigentlich müsste man sagen: Im Pflichtmusikunterricht geht es nicht ums Könnenlernen, sondern ums Kennenlernen.

Aber es gibt bestimmte Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Alter vermittelt werden müssen, weil es sonst zu spät ist. Ich nenne sie die Zeitfenster-Kompetenzen. Es handelt sich um Singen und rhythmische Bewegung.

Singen und Rhythmus haben diese Sonderrolle nicht, weil es Grundkompetenzen wären. Denn man kann ja nicht sagen, dass Singen und Rhythmus Voraussetzung für sämtliche anderen musikalischen Tätigkeiten wären. Mir sind Schüler begegnet, die wunderbar Klavier spielen konnten, dabei aber Brummer waren. Die Sonderrolle bekommen Singen und Rhythmus deshalb, weil es ab dem Alter von etwa zehn bis zwölf Jahren immer schwieriger wird, Defizite in diesen beiden Bereichen auszugleichen.

Deshalb ist der Pflichtunterricht bis Klasse 6 der Ort für

- Stimmbildung (Entwicklung der Sing- und Sprechstimme),
- Gehörbildung (Entwicklung des Melodiebewusstseins, Audiation o.ä.),
- Bewegungserziehung (vor allem Tanzen) und
- Entwicklung der Rhythmuskompetenz (rhythmische Koordination von Bewegungen).

Wahl, Wahlpflicht, Pflicht – drei unterschiedliche K-Situationen. Aber auch bei O-Situationen muss man unterscheiden:

- Orientierung als Entscheidungshilfe heißt, den Schüler*innen bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten, die sie erlernen wollen, zu helfen. Es geht darum, die Möglichkeiten kennen zu lernen und eine Auswahl zu treffen.

- Orientierung als Erfahrungshintergrund heißt, sich ein musikalisches Weltbild zu konstruieren, ein „Bild von Musik“ (Kaiser), damit man die selbstgewählten musikalischen Tätigkeiten verständiger ausüben kann. Es geht darum, Alternativen kennen zu lernen und Vielfalt genießen zu lernen.

Wenn Sie Unterricht nach dem O.K.-Modell planen, müssen Sie sich immer zuerst einmal fragen, welche Unterrichtssituation Sie vorfinden: Planen Sie für eine O-Situation oder für eine K-Situation? Wollen Sie erreichen, dass die Schüler*innen etwas kennen oder sollen sie etwas können? Und je nachdem gelten andere Kriterien für die Inhaltsauswahl.

Und damit sind wir bei der zentralen Frage. Ich habe ja schon erwähnt, dass die Tätigkeits-orientierte Musikpädagogik die Frage beantwortet, was gelernt werden soll. Es gibt dazu umfangreiche Überlegungen. Ich gebe hier nur einen kurzen Überblick.

Bei Kompetenzsituationen gilt folgendes:

1. Wenn es sich um Pflichtunterricht handelt, an dem die Schüler*innen teilnehmen müssen, dann sind die folgenden Auswahlkriterien vorrangig:
    a. Der Unterrichtsinhalt sollte zugänglich sein für die Schüler*innen. D. h. ich sollte Kompetenzen auswählen, die in der Reichweite der Schüler*innen sind – sowohl was die Fähigkeiten als auch was die Interessen betrifft. Also lieber Popsongs als Jodeln, lieber Gitarre als Harfe, lieber Jazztanz als Ballett.
    b. Der Erwerb der Kompetenz sollte unaufschiebbar sein, es sollte sich um eine Zeitfenster-Kompetenz handeln. Wie gesagt gibt es zwei solche Kompetenzen: Singen und Rhythmus/Bewegung.
2. In Wahlsituationen gelten andere Kriterien:
    a. Auch hier sollten die Unterrichtsgegenstände zugänglich sein.
    b. Daneben sollten sie aber auch polyvalent sein. Damit sind Fähigkeiten gemeint, die man in verschiedenen Zusammenhängen gebrauchen kann. Zum Beispiel werde ich Sechstklässler*innen im Gitarrenkurs eher einfache Akkorde beibringen, denn die sind polyvalent. Melodiespiel nach Tabulaturen oder sogar Noten sind deutlich weniger polyvalent (übrigens auch weniger zugänglich für die meisten Schüler*innen).

Jetzt zu den O-Situationen, wo es nicht um Kompetenzerwerb, sondern um Orientierung, um das Kennenlernen von Möglichkeiten geht.

1. Wenn es um Entscheidungshilfe geht, dann gelten folgende Kriterien:

    a. Die Unterrichtsgegenstände sollten wieder zugänglich für die Schüler*innen sein, das kennen wir schon,

   b. und sie sollten außerdem ganzheitlich sein, d. h. als Ganzes betrachtet werden. Damit ist gemeint, dass es wenig zur Entscheidung für oder gegen das Saxophonspiel beiträgt, wenn man die Schüler*innen mit dem Aufbau eines Saxophonblattes bekannt macht. Dass man da Herz und Schaft unterscheidet, spielt bei der Entscheidung für oder gegen das Saxophonlernen keine Rolle. Viel wichtiger ist: Wie sieht es aus, wie klingt es, wie spielt man es, wo verwendet man es, wie ist es Saxophonist zu sein?

2. Wenn es um Orientierung als Erfahrungshintergrund geht, gelten andere Kriterien. Hier darf es auch mal ganz ins Detail gehen und ganz exotisch werden.

   a. Aber der Unterrichtsgegenstand sollte exemplarisch sein. Nehmen wir als Beispiel das Thema „Wunderkinder“. In aller Regel haben wir in unseren Schulklassen keine Wunderkinder, und man kann sich auch nicht dafür oder dagegen entscheiden, die Tätigkeit eines Wunderkinds auszuüben. Es geht um den Erfahrungshintergrund, um Horizonterweiterung, um die Ausdifferenzierung eines Bildes von Musik. Ein exemplarisches Wunderkind war Michael Jackson – ein typisches Beispiel für das Phänomen Wunderkind. Lena Meyer-Landrut ist auch relativ früh gestartet, entspricht aber weniger dem Stereotyp des Wunderkinds, weil sie von ihrem Vater nicht so geknechtet worden ist wie Michael Jackson.
   b. Außerdem sollte der Unterrichtsgegenstand relevant sein. Als es vor zwei Jahren um den European Song Contest ging, war Lena relevanter als Michael Jackson. Da hätte man sich bei diesem Thema eher für Lena entschieden.

Soweit die Theorie. Jetzt kommt wieder ein Unterrichtsbeispiel. Ich will an einem sehr gängigen Unterrichtsthema zeigen, welche Konsequenzen sich aus dem O.K.-Modell für den Pflichtmusikunterricht ergeben, für den Unterricht, bei dem nicht das „K“ – Kompetenzvermittlung, sondern das „O“ – Orientierung im Vordergrund steht.

Das Thema heißt: Notenschrift- ein problematisches Thema. Die meisten Lehrer*innen finden Notenlesen unerlässlich, weil man sonst ein musikalischer Analphabet sei. Schüler*innen sehen das in der Regel anders, zum Beispiel ein Neuntklässler, der mich einmal, als ich ihm die Notenschrift erklären wollte, gefragt hat: „Wozu brauch’ ich Noten, bin ich Mozart?“ Das war natürlich eine rhetorische Frage. Er wusste ja, dass er nicht Mozart ist. Und er glaubte zu wissen, dass er in seinem Leben niemals die Notenschrift brauchen wird.

Auch solche Schülerfragen sollte man ernst nehmen. Man muss sie nicht unbedingt immer beantworten, aber man sollte die Frage, wozu man Notenschrift braucht, beantworten können. Dazu ist eine Tätigkeitsanalyse erforderlich: Welche Funktion haben Notenlesen und Notenschreiben im späteren Leben unserer Schüler*innen?

Noten liest man z. B., wenn man eine Saxophonstimme übt oder wenn man eine Motette singt. Saxophonstimmen übt man, wenn man Instrumentalist*in ist – sei es als Beruf oder als Hobby, und Motetten singt man, wenn man Chorsänger*in ist.

Noten schreiben muss man z. B., wenn man einen Song notiert oder wenn man eine Flötenstimme transponiert. Das eine tun Komponist*innen, das andere Musiklehrer*innen.

Instrumentalist, Chorsängerin, Komponistin, Musiklehrer – das sind Tätigkeiten. Üben, Singen, einen Song schreiben oder eine Stimme transponieren, das sind Handlungen, die bei diesen Tätigkeiten vorkommen. Notenlesen und Notenschreiben sind Operationen, die zu diesen Handlungen gehören. Und da sie bei verschiedenen Handlungen vorkommen können, sind es polyvalente Operationen.

Allerdings sind sie weniger polyvalent als man denkt. Instrumentalisten, Chorsängerinnen, Komponistinnen und Musiklehrer brauchen sie natürlich. Aber der DJ, die CD-Sammlerin, der Präsident des Landesmusikrats kommen sehr gut ohne Notenschrift aus.

Damit gibt es keinen Grund, von allen Schüler*innen zu erwarten, dass sie Noten lesen lernen. Nur bei den Schüler*innen, die sich für eine entsprechende musikalische Tätigkeit entschieden haben, macht es Sinn, ihnen systematisch das Notenlesen beizubringen. Das heißt: Der systematische Notenleselehrgang gehört in das Wahlangebot einer Schule. Im Instrumental-unterricht, im Schulchor, in der Rock-AG – da sollten wir den Schüler*innen das Notenlesen nachhaltig beibringen. Und da bereitet es ja auch keine Probleme. In dem Moment, wo eine Schüler*in es braucht, lernt sie es.

Im Pflichtunterricht dagegen hat ein systematischer Notenleselehrgang nichts verloren. Selbstverständlich gehört die Notenschrift in den Musikunterricht. Aber sie hat einen anderen Stellenwert als im Instrumentalunterricht. Im Pflichtunterricht geht es um Orientierung – um Kennenlernen durch Ausprobieren. Wer überlegt, ob er vielleicht ein Instrument lernen will, der muss ja wissen, worauf er sich einlässt. Und zum Instrumentalspiel gehört natürlich auch das Notenlesen dazu.

Also: In den Pflichtunterricht gehören Notenschrift-Schnupperkurse oder andere Situationen, in denen man die Erfahrung machen kann, wie es ist, nach Noten zu spielen oder etwas in Noten aufzuschreiben. Aber sobald die Schüler*innen diese Erfahrung zur Genüge gemacht haben, kann man es auch gut sein lassen.

Wenn Sie sich diese Einstellung zu eigen machen, verbessern Sie dadurch auf dramatische Weise die Beziehung zu Ihren Schüler*innen. Dem vorhin zitierten Neuntklässler könnten Sie dann folgendermaßen antworten: „Du brauchst keine Noten – außer wenn du ein Instrument lernst (oder etwas anderes machst, wofür man Noten braucht). Aber du musst dich irgendwann dafür oder dagegen entscheiden, ein Instrument zu lernen (oder etwas anderes zu machen, wofür man Noten braucht). Damit du dich wirklich dafür oder dagegen entscheiden kannst, musst du es ausprobiert haben. Du musst also anfangen, ein Instrument zu lernen, und du musst anfangen, Noten zu lernen. Wenn du es dann lange genug ausprobiert hast und dich dagegen entscheidest, hörst du eben auf.“ So könnte man einem Schüler antworten, der Zweifel am Sinn des Notenlesens erkennen lässt.

Noch besser ist natürlich, es von vornherein gar nicht erst so weit kommen zu lassen, dass Schüler solche Fragen stellen. Sie können die Funktion der Notenschrift zum Unterrichtsthema machen, zum Beispiel so (vgl. Jünger 2022): Sie lassen die Schüler*innen verschiedene Musikbeispiele hören, zeigen ihnen dazu passende Fotos oder Videos und fordern sie dann auf, über die jeweilige Funktion von Noten nachzudenken:

Hans Jünger: Wer muss Noten lesen? M 1

1. Welches Musikbeispiel passt zu welchem Bild? **Schreibt die Nummern in die Kästchen.**
2. Welche Musikerinnen und Musiker spielen nach Noten? **Malt Rahmen um die Noten.**
3. **Überlegt:** Woher wissen die, die keine Noten haben, was sie spielen oder singen sollen?

- Kunstlied: Ein Sänger singt ein Lied (z. B. Franz Schubert: „Erlkönig“ opus 1) und wird dabei von einem Pianisten begleitet. Der Sänger singt auswendig, was er zuvor nach Noten einstudiert hat; der Pianist spielt nach Noten.

- Folk-Song: Eine Sängerin singt ein Lied (z. B. „We Shall Overcome“) und begleitet sich dabei mit der Gitarre. Sie singt und spielt auswendig, was sie zuvor vermutlich nach Noten einstudiert hat.

- Big Band: Etwa 17 Instrumentalisten spielen ein Big-Band-Arrangement (z. B. Joe Zawinul: „Birdland“). In der Mitte spielt ein Tenorsaxophonist ein Jazz-Solo. Dabei improvisiert er nach Regeln, die er zuvor mit Hilfe von Notenbeispielen gelernt hat; die Band spielt nach Noten.

- Rockband: Ein Gitarrist spielt ein Rock-Solo und wird begleitet von einer Rockband. Der Gitarrist improvisiert nach Regeln, die er zuvor mit Hilfe von Notenbeispielen gelernt hat; die anderen Musiker*innen spielen auswendig, was sie zuvor abgesprochen,

vielleicht auch teilweise notiert haben.

- Japanische Kunstmusik: Eine Koto-Spielerin spielt eine Komposition, die in einer Tabulatur notiert ist.

Aus dem Vergleich der Beispiele kann man dann drei typische Situationen herausarbeiten:

- Musizieren nach Noten – das machen der Pianist, die Big-Band-Musiker und die Koto-Spielerin (in Japan sehen Noten allerdings ganz anders aus als bei uns).

- Auswendig musizieren, nachdem man mit Noten geübt hat – das machen die Sängerin und der Sänger, vielleicht auch die Musiker der Rock-Band.

- Improvisieren nach Regeln, die man mit Noten geübt hat – das machen der Saxophonist und der Gitarrist.

Auf solche oder ähnliche Weise kann man Schüler*innen mit der Funktion des Notenlesens im Rahmen verschiedener musikalischer Tätigkeiten bekannt machen. Man sollte dann aber auch solche Tätigkeiten mit einbeziehen, bei denen das Notenlesen keine Rolle spielt – wer z. B. in die Disco tanzen geht, muss ebenso wenig Noten lesen können wie der HSV-Fan, der im Stadion „Hamburg meine Perle“ singt.

Das war ein Beispiel für tätigkeitsorientierten Musikunterricht, der der Orientierung dient, und zwar der Orientierung als Entscheidungshilfe. Das Arbeitsblatt finden Sie – wie viele andere Materialien – auf meiner Homepage: www.ok-modell-musik.de.

Und hier die Zusammenfassung: Ein tätigkeitsorientierter Musikunterricht verfolgt das Ziel, die Schüler*innen mit der Vielfalt musikalischer Tätigkeiten bekannt zu machen, ihnen bei der Auswahl solcher Tätigkeiten zu helfen, den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen anzubahnen und den Erfahrungshintergrund der Schüler zu erweitern. Inhalt sind musikalische Tätigkeiten und ihre Komponenten, also Handlungen und Operationen. Die Methoden eines tätigkeitsorientierten Musikunterrichts sind die des handlungs-, erfahrungs- und schülerorientierten Unterrichts: Lernen durch Handeln, Anknüpfen an Erfahrungen, Schülermitbestimmung.

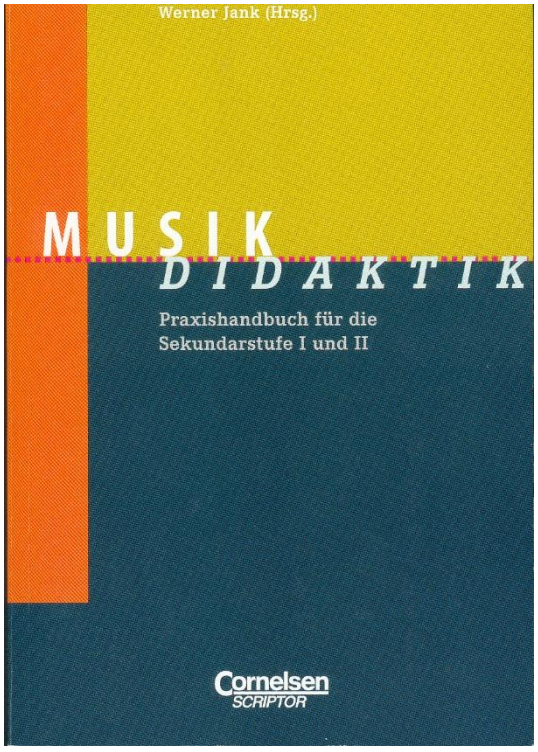
Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 6: Aufbauender Musikunterricht

(Diese Vorlesung ist nach Erscheinen der Neuauflage der „Musik-Didaktik“ von Werner Jank im Jahre 2021 überarbeitet worden.)

In den vorangegangenen Vorlesungen habe ich Sie nur mit solchen Vorstellungen von Musikunterricht bekannt gemacht, die ich Ihnen uneingeschränkt ans Herz legen kann. Wenn Sie mich fragen, wie Sie unterrichten sollen, dann lautet meine Antwort: handlungs-, erfahrungs-, schüler- und tätigkeitsorientiert.

Von jetzt an führe ich Ihnen nun auch die Alternativen vor – heute eine Konzeption, die etwa zeitgleich mit der Tätigkeitsorientierten Musikpädagogik entstanden ist, die aber bisher viel größere Resonanz gefunden hat: den „Aufbauenden Musikunterricht“. Ihr hoher Bekanntheitsgrad hat nicht zuletzt mit den Aktivitäten des Esslinger Helbling-Verlags zu tun. Der veröffentlicht schon seit einiger Zeit ein „aufbauendes“ Schulbuch nach dem anderen und bewirbt sie mit der Marke „AMU“.



Der erste Entwurf der Theorie stammt aus dem Jahre 2000. Damals fand im Rahmen des Bundeskongresses Musikpädagogik in Köln eine „Zukunftswerkstatt Musikunterricht“ statt. Hier stellte das Autoren-Team Johannes Bähr (Studienseminar Frankfurt), Stefan Gies (Musikhochschule Dresden), Werner Jank (Musikhochschule Mannheim) und Ortwin Nimczik (Musikhochschule Detmold) Überlegungen zu einer neuen musikdidaktischen Konzeption vor, die – unter Berufung auf John Dewey, Jean Piaget und Hans Aebli – das Lernen durch Handeln zur Hauptmethode und den Erwerb musikalischer Grundkompetenzen zur Hauptaufgabe des schulischen Musikunterrichts erklärte (vgl. Pilnitz 2000, S. 31; Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2001; Gies/Jank/Nimczik 2001).

Voll ausgearbeitet ist diese Theorie erstmals 2005 erschienen – jetzt unter dem Titel „Aufbauender Musikunterricht“ und im Rahmen eines Buches, das Werner Jank herausgegeben hat: „Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II“ (Jank 2005, S. 92-122). Dabei handelt es sich um

ein Lehrbuch der Musikdidaktik mit Begriffsklärungen, einem Überblick über die Geschichte unseres Fachs, über die musikdidaktischen Konzeptionen, die ich hier in dieser Vorlesung erläutere, und mit Beiträgen über alle möglichen Themen, die für zukünftige Musiklehrkräfte interessant sind, alles von einschlägig bekannten Autoren und Autorinnen verfasst.

Das Buch ist seither zweimal gründlich überarbeitet worden – sowohl 2013 als auch 2021 wurden bei der Neuauflage kritische Reaktionen aus der Fachwelt berücksichtigt und neue Aspekte eingearbeitet. Im Zentrum steht nach wie vor das Kapitel über den Aufbauenden Musikunterricht. Zu dessen Autoren-Team – den Professoren Bähr, Gies, Jank und Nimczik – kommt in der zweiten Auflage auch ein Musiklehrer hinzu: Hans Ulrich Gallus (Gymnasium Neckarbischofsheim). Die dritte Version hat Werner Jank allein erstellt. Sie umfasst 38 Seiten und ist derzeit die aktuellste Darstellung dieser Konzeption (vgl. Jank 2021, S. 121-158).

Sie beginnt mit einer allgemeinen Bestimmung der Aufgaben des Musikunterrichts: Ziel ist „eine aktive, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe am Musikleben“. Die Schüler*innen sollen bereit und fähig sein,

1. „sich musikalisch auszudrücken,
2. musikalisch-kulturelle Praxen ausschnittweise zu erfahren und sie damit kennen- und verstehen zu lernen sowie
3. der Musik im eigenen Leben sinnerfüllten Raum zu geben“ (Jank 2021, S. 121).

Man könnte es mit den Begriffen der Tätigkeitsorientierung wohl auch so formulieren: Sie sollen 1. Musik machen können, 2. ihren musikalischen Erfahrungshintergrund erweitern und 3. sich musikalische Tätigkeiten aneignen.

Um diesem Ziel näher zu kommen, sollen im Musikunterricht drei „Praxisfelder“ miteinander kombiniert werden:

1. „Kulturen erschließen“,
2. „Musikalisches Gestalten durch vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln“,
3. „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ (Jank 2021, S. 131).

Welche Kulturen erschlossen werden sollen und wie das geschehen kann, bleibt auch in der dritten Version relativ unbestimmt. Als Ziele genannt werden die „‚Verortung‘ der eigenen Person in der Vielfalt der Angebote kulturellen und sozialen Handelns“, die „Konstruktion einer eigenen kulturellen Identität“ und „musikalische Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit“ (Jank 2021, S. 134).

Zu diesem Zweck sollen die Lernenden „Erfahrungen mit einer gewissen Breite unterschiedlicher musikalischer Praxen“ machen. Die Auswahl dieser Praxen soll zwischen den am Unterricht Beteiligten ausgehandelt werden. Mit dabei sollen auf jeden Fall auch „ästhetische Erfahrungen“ sein – die Schüler*innen sollen im Umgang mit Musik als zweckfreier Kunst einen „eigenständigen und unverzichtbaren Modus der Welterfahrung“ kennenlernen (vgl. Jank 2021, S. 138ff.).

Konkretere Aussagen findet man beim zweiten Praxisfeld: „Musizieren und musikbezogenes Handeln“. Mit „Musizieren“ ist nicht nur Singen und Spielen auf Instrumenten gemeint, sondern

auch Komponieren, Arrangieren und Improvisieren, außerdem das Leiten von Musikgruppen und das Produzieren von Musik mit digitaler Technik.

Und auch zum „musikbezogenen Handeln“ gehört vieles: Musik hören, Musik auswählen, Bezüge zu Gefühlen und Gedanken herstellen, tanzen, sich über Musik und Musiker*innen unterhalten, sich mit Liedtexten beschäftigen, an Karaoke-Wettbewerben teilnehmen, Musikzeitschriften lesen, sich musikbezogene Kenntnisse verschaffen, mit Musik-Software experimentieren, Konzerte und Diskotheken besuchen usw.

Ziel ist – hier beruft sich Jank auf Hermann Josef Kaiser – „verständige Musikpraxis“. Das heißt, dass die Schüler*innen über Können und Wissen zum Herstellen von Musik verfügen, dass sie sich selbstbestimmt und kreativ musikalisch ausdrücken können und dass sie über ihre musikbezogenen Tätigkeiten nachdenken (Jank 2021, S. 145f).

Das dritte Praxisfeld schließlich ist dem Aufbau musikalischer Fähigkeiten gewidmet. Im Einzelnen geht es um „acht Dimensionen musikalischer Kompetenz […]: 1. Singen, 2. Instrumente spielen, 3. Musik bearbeiten und erfinden, 4. Musik lesen und notieren, 5. Musik hören und beschreiben, 6. Musik kontextualisieren, 7. Bewegen zu Musik und 8. Musik anleiten“ (Jank 2021, S. 147).

Das erinnert an den in der ersten Vorlesung erwähnten Dankmar Venus und die fünf „Umgangsweisen mit Musik“. Bearbeiten und Erfinden (3) entspricht der „Produktion“ von Musik, Hören und Beschreiben (5) der „Rezeption“, Kontextualisieren (6) der „Reflexion“. Singen (1), Spielen (2), Notenschrift (4) und Ensembleleitung (8) würde Venus sowohl der „Produktion“ als auch der „Reproduktion“ zuordnen, und Sich-zu-Musik-Bewegen (7) war bei ihm eine von mehreren Möglichkeiten der „Transposition“.

All diese Fähigkeiten sollen durch Übungen aufgebaut werden, die kontinuierlich stattfinden (d. h. in jeder Musikstunde) und systematisch aufeinander folgen (d. h. von einfach zu schwierig fortschreiten). Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den folgenden drei Bereichen:

1. „Metrische Kompetenz und Bewegung“, d. h. die Fähigkeit, Metren hörend zu erkennen und musikalisch auszuführen,
2. „Rhythmische Kompetenz“, d. h. die Fähigkeit, Rhythmen zu erkennen, zu imitieren, zu erfinden, zu benennen und zu notieren,
3. „Tonale und vokale Kompetenz“, d. h. der richtige Gebrauch der Singstimme und die Fähigkeit, innerhalb des siebenstufigen diatonischen Tonsystems Tonfolgen zu erkennen, zu imitieren, zu erfinden, zu benennen und zu notieren (vgl. Jank 2021, S. 150f.).

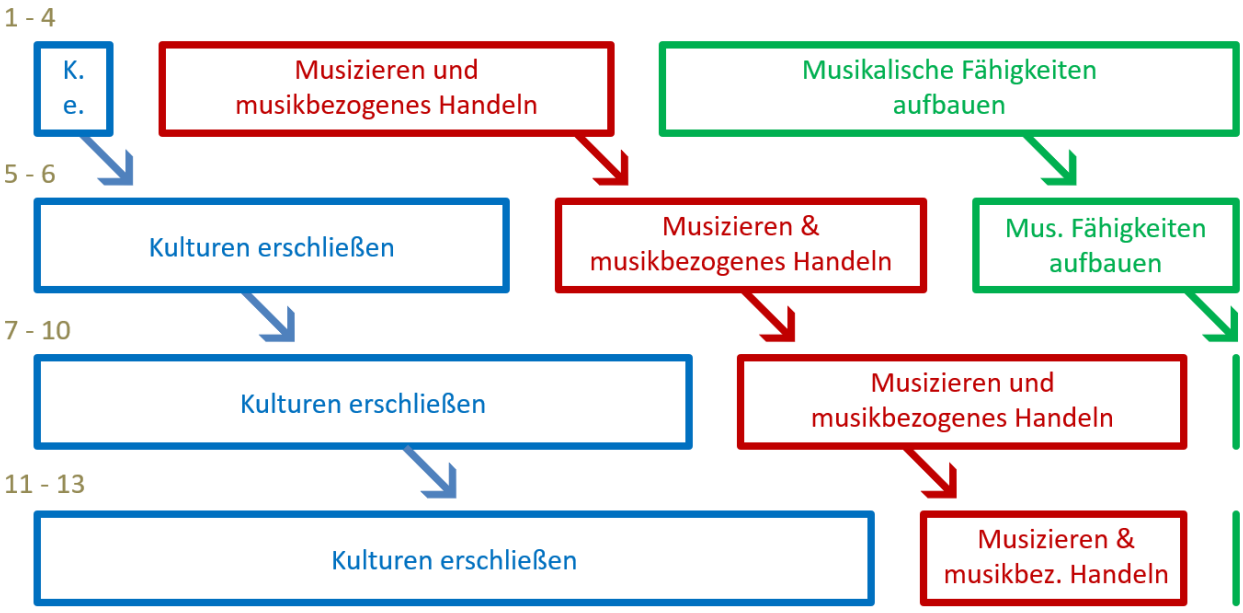
In den beiden ersten Versionen seiner Musik-Didaktik hat Jank sehr präzise Angaben zu der Art von Musik gemacht, für die der Aufbauende Musikunterricht qualifizieren soll. Ausgangspunkt soll die Musik sein, die den Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft bereits vertraut ist, und das sind in der Regel die „Musikkulturen westlicher Industriegesellschaften“. Diese haben folgende Stilmerkmale gemeinsam:

1. Die Musik ist durmolltonal, d. h. sie ist grundtonbezogen, basiert auf dem zwölftönigen temperierten Tonsystem und ist mehrstimmig auf der Grundlage von Dreiklangsbildungen.
2. Die Musik ist metrorhythmisch, d. h. ihr liegt ein gleichmäßiger Puls zugrunde, und dieser Puls enthält regelmäßige Betonungen – es gibt also ein Metrum.
3. Die Musik ist formal strukturiert – es gibt also Patterns, Perioden, Zyklen – und sie ist klanglich differenziert – d. h. der Sound spielt eine Rolle.

Aufbauender Musikunterricht soll die Kompetenzen aufbauen, die man für durmolltonale metrorhythmische Musik benötigt (Jank 2005, S. 123f., Jank 2013, S. 107f.).

Wie das konkret aussehen kann, kann man sich in dem Schulbuch „Music Step by Step“ von Werner Jank und Gero Schmidt-Oberländer (Musikhochschule Weimar) ansehen. Hier findet man eine umfangreiche Sammlung von Übungen zu den Bereichen „Bewegung und Metrum“, „Takt und Rhythmus“ sowie „Stimme und Ton“ (Jank / Schmidt-Oberländer 2010).

Der Kompetenzerwerb soll aber nicht nur durch systematische Übungen, d. h. lehrgangsartig, sondern auch in Form von „musikalischen Unterrichtsvorhaben“ geschehen. Solche Projekte, in denen alle drei Praxisfelder zusammengeführt werden, sollen von Lehrenden und Schüler*innen gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Als Beispiele nennt Jank das Erlernen eines Liedes, das Experimentieren mit Musikstücken, die Produktion eines Klassenmusicals, die Annäherung an klassisch-romantische Musik und die Auseinandersetzung mit Salsa-Musik. Ergebnis kann eine Aufführung, eine Foto-Dokumentation, ein Tagebuch, eine Wandzeitung, eine Audio-Dokumentation, eine Broschüre oder ein Podcast sein (vgl. Jank 2021, S. 151ff.).



Bemerkenswert sind die Zeitvorgaben, die Jank macht. Obwohl der Aufbau musikalischer Fähigkeiten der ganzen Konzeption ihren Namen gegeben hat, sieht er dafür lediglich 10 Minuten pro Unterrichtsstunde vor, und auch das nur bis zur 6. Klasse. Ab Klasse 7 sollen solche Phasen des Kompetenzerwerbs nur noch dann stattfinden, wenn für bestimmte Unterrichtsvorhaben

bestimmte Fähigkeiten benötigt werden. Die verbleibende Zeit soll den beiden anderen Praxisfeldern gewidmet werden. Dabei schneidet die Kulturerschließung am besten ab: Sie beginnt in Klasse 5 mit 40% der Unterrichtszeit und hat in der Oberstufe fast 70% zur Verfügung. Etwas weniger Zeit ist für das musikalische Handeln vorgesehen, aber immer noch mehr als für den systematischen Kompetenzaufbau.

Allerdings kann man davon ausgehen, dass Jank, dessen Konzeption ausdrücklich für die Sekundarstufen und nicht für die Primarstufe gedacht ist, in den Klassen 1 bis 4 den Schwerpunkt auf dieses Praxisfeld legen würde. In einer Fußnote weist er darauf hin, dass es eigentlich Aufgabe der Grundschule wäre, für einen „gemeinsamen Grundstock musikalischer Kompetenzen“ zu sorgen (Jank 2021, S. 148). Und tatsächlich widmet die Musikpädagogin Mechtild Fuchs, die die Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts auf die Primarstufe übertragen hat, den Praxisvorschlägen für den Kompetenzaufbau mehr als dreimal so viel Raum wie den sechs „Kultur erschließenden Themen“ (vgl. Fuchs 2010, S. 55ff.).

Man kann also die Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts ganz grob so zusammenfassen: In der Primarstufe werden vor allem Grundkompetenzen aufgebaut, in der Sekundarstufe I geht es sowohl um musikalisches Handeln als auch um Kulturerschließung, und in der Sekundarstufe II steht die Kulturerschließung im Vordergrund.

Diese Abfolge haben Jank und seine Ko-Autoren zu Beginn der Arbeit an ihrem Konzept mit der Metapher des Baumes visualisiert: Die Wurzeln des Musikunterrichts sind die (aufzubauenden) musikalischen Grundkompetenzen, der Stamm ist das gemeinsame Musizieren und das musikbezogene Handeln, und die Krone ist die Kulturerschließung (vgl. Gies / Jank / Nimczik 2001, S. 22) – ein Bild, das zu Missverständnissen einlädt. Es suggeriert zum Beispiel, dass zuerst Grundkompetenzen aufgebaut werden müssen, bevor man mit der Kulturerschließung beginnt – ohne Wurzeln wachsen keine Blätter (vgl. Oberschmidt 2014, S. 218f.).

Wenn wir den Aufbauenden Musikunterricht mit den Konzeptionen vergleichen, die Sie bisher kennengelernt haben, kann man sagen, dass er an vielen Stellen Bekanntes und Bewährtes fortführt. Er ist handlungsorientiert – die Schüler*innen sollen ja musikbezogen handeln und dadurch musikbezogene Fähigkeiten erwerben; er ist erfahrungsorientiert – die Schüler*innen sollen ja Erfahrungen mit verschiedenen Musikkulturen machen; und er ist schülerorientiert – die Schüler*innen sollen ja an der Planung von Unterrichtsvorhaben beteiligt werden.

Auf den ersten Blick scheint sich diese Konzeption auch gar nicht so sehr vom O.K.-Modell zu unterscheiden. Das Praxisfeld 1 „Kulturen erschließen“ entspricht in etwa der „Erweiterung des Erfahrungshorizontes“ beim O.K.-Modell – beide Konzeptionen legen Wert auf kulturelle Vielfalt. Das im Praxisfeld 2 geforderte „musikalische Gestalten“ ist eine der zentralen Methoden des tätigkeitsorientierten Musikunterrichts – und beide Konzeptionen legen Wert darauf, dass die unterschiedlichsten musikalischen Tätigkeiten einbezogen werden: Singen und Spielen, Hören und Tanzen, Lesen und Diskutieren usw. Auch Praxisfeld 3 „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ hat eine Entsprechung im O.K.-Modell – hier ist vom Aufbau metrisch-rhythmischer und vokal-tonaler Kompetenzen in den ersten sechs Klassenstufen die Rede, dort vom Erwerb

der „Zeitfensterkompetenzen“ Singen und rhythmische Bewegung. Es scheint also, als hätten wir hier zweimal dasselbe in unterschiedlichem Gewand.

Das scheint aber nur so. Es gibt wesentliche Unterschiede. Der augenfälligste betrifft die Art des Kompetenzerwerbs im Praxisfeld 3. Hier hält Jank eine „kontinuierlich aufbauende und systematisch strukturierte Lehre“ für notwendig (Jank 2021, S. 147), d. h. hier soll der Musikunterricht in der Form von Lehrgängen stattfinden. Dieser Aspekt hat in der Fachwelt viel Widerspruch hervorgerufen (vgl. z. B. Jank/Stroh 2006).

Dabei ist der Grundsatz „eins nach dem andern“ und „first steps first“ grundvernünftig und keineswegs neu (vgl. Kaiser 2016). Schon Comenius – der erste Didaktiker des Abendlands – hat 1657 gesagt, dass das Lernen „vom Leichteren zum Schwereren“ gehen soll (Comenius 1875, S. 107). Zweifellos ist es sinnvoll, beim Erlernen der Notenschrift zuerst die Stammtöne einzuführen und dann erst die Kreuz- und B-Vorzeichen.

Aber schrittweises Lernen ist nicht gleich Lernen im Gleichschritt. Dass alle alles lernen könnten, und dann auch noch im gleichen Tempo, widerspricht jeder Lebenserfahrung. Auch dass es nur einen Lernweg für alle geben muss, dass z. B. alle Schüler*innen erst eine Rhythmussprache erlernen müssen, bevor sie Rhythmen erfinden (vgl. Jank 2021, S. 150), ist nicht einzusehen. Lehrgangsartige Lehre übersieht, dass jede Lerngruppe, mit der wir es in der allgemeinbildenden Schule zu tun haben, heterogen ist.

Das zu berücksichtigen, ist aber ein Grundanliegen der tätigkeitsorientierten Musikpädagogik. Das O.K.-Modell ist so angelegt, dass das Bildungsangebot sowohl den Wünschen als auch den individuellen Lernmöglichkeiten jeder einzelnen Schüler*in entspricht.

Ein weiterer und sehr grundlegender Unterschied betrifft die Organisation des Schulfachs Musik. Jank geht unausgesprochen davon aus, dass das Fach Musik an der allgemeinbildenden Schule in Form eines wöchentlich stattfindenden Pflichtunterrichts vertreten ist. Ein schulisches Wahlangebot spielt in dieser Konzeption keine Rolle. Es ist immer nur von „der Musikstunde“ oder „der Unterrichtsstunde“ die Rede (z. B. Jank 2021, S. 148).

Sicherlich haben die Autoren des Aufbauenden Musikunterrichts nichts gegen Schulchöre oder Schulorchester. Aber der Erwerb von Fähigkeiten für selbst gewählte musikalische Tätigkeiten – z. B. Instrumentalunterricht – wird offenbar nicht als Aufgabe des schulischen Musikunterrichts betrachtet, bleibt also außerschulischen Bildungsanbietern überlassen.

Deshalb unterscheidet Jank auch nicht zwischen tentativem und nachhaltigem Lernen. Die „aufbauende“ Musiklehrer*in soll sich immer und überall um Nachhaltigkeit bemühen. Dass aber auch nicht nachhaltiges Lernen sinnvoll und wünschenswert sein kann, dass neben dem Können auch das Kennen ein Ziel des Musikunterrichts ist, ist eine der Kernaussagen – und bislang ein „Alleinstellungsmerkmal“ – des O.K.-Modells.

Zusammenfassung: Aufbauender Musikunterricht hat das Ziel, musikalische Grundkompetenzen aufzubauen, die Schüler*innen musikalisch handlungsfähig zu machen und in unterschiedliche

Musikkulturen einzuführen. Inhalt sind bei der Kulturerschließung alle Arten von Musik, beim Kompetenzerwerb vor allem durmolltonale metrorhythmische Musik. Bezüglich der Methode wird sowohl lehrgangsartiges als auch projektartiges Arbeiten empfohlen.

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 7: Kunstwerkorientierung

Ich habe Sie mit vier „Orientierungen“ bekannt gemacht, für die ich werbe: Handlungs-, Erfahrungs-, Schüler- und Tätigkeitsorientierung. Für die Kunstwerkorientierung werbe ich nicht. Das, was hier als guter Musikunterricht bezeichnet wird, würde ich als schlechten Musikunterricht bezeichnen. Allerdings ist solcher Musikunterricht inzwischen aus der Mode gekommen ist, denn diese Konzeption ist schon etwas älteren Datums. Es gibt drei Gründe dafür, dass ich sie Ihnen trotzdem vorstelle.

Erstens gibt es immer noch Musiklehrer*innen – eher ältere Gymnasiallehrer*innen – die so arbeiten. Und möglicherweise haben Sie in Ihrer Schulzeit einen solchen kunstwerkorientierten Musikunterricht am eigenen Leibe erfahren. Ich glaube, es ist wichtig, das einordnen zu können, und zu wissen, was dahintersteckt.

Zweitens glaube ich, dass man die Welt nur richtig verstehen kann, wenn man im Blick hat, wie sie so geworden ist, wie sie ist. Und das gilt natürlich auch für musikdidaktische Konzeptionen. Ich kann die Gedanken der Handlungsorientierung z. B. nur dann ganz verstehen, wenn ich weiß, welche Gedanken es davor gab, und welche Gedanken dazu geführt haben, sich am Begriff Handlung zu orientieren. Und ich habe ja bereits erwähnt, dass sich sowohl die Vertreter der Handlungsorientierung als auch die der Erfahrungsorientierung und der Schülerorientierung ausdrücklich von der Kunstwerkorientierung abgrenzen. Dasselbe gilt natürlich für Tätigkeitsorientierung und Aufbauenden Musikunterricht. Heute sollen Sie erfahren, wogegen sie sich abgrenzen und warum.

Der dritte Grund: Es gibt fast nichts, wovon man nicht auch etwas lernen kann. Die Vertreter der Kunstwerkorientierung haben sich naheliegenderweise viele Gedanken darüber gemacht, wie man im Musikunterricht mit musikalischen Kunstwerken umgehen sollte. Und da solche musikalischen Kunstwerke selbstverständlich auch in einem handlungs-, erfahrungs-, schüler- und tätigkeitsorientierten Musikunterricht vorkommen, kann man sich hier durchaus anregen lassen.

Wenn ich es kurz machen wollte, würde ich sagen: Kunstwerkorientierter Musikunterricht ist ein Musikunterricht, der sich auf das Hören von Kunstwerken beschränkt. Es geht nicht darum, die Schüler*innen mit der Breite und Vielfalt der musikalischen Möglichkeiten bekannt zu machen, sondern um die hörende Auseinandersetzung mit Kunstmusik.

Sie merken: Es gibt wieder einen Leitbegriff. So wie andere Konzeptionen, die Sie schon kennen, sich an den Begriffen Handlung, Erfahrung, Selbstbestimmung oder Tätigkeit orientieren, so

orientiert sich diese Konzeption am Begriff „Kunst“. Deswegen beginne ich wieder mit einer Begriffsklärung.

Was ist Kunst? Genauer gefragt: Was verstehen wir darunter? Noch genauer gefragt: Wie verwenden wir diesen Begriff? Das ist die sprachanalytische Herangehensweise, z. B. von Wittgenstein: Die Bedeutung des Begriffs ist die Verwendung des Begriffs.

Unsere heutige Verwendungsweise ist noch gar nicht so alt. Im Mittelalter verstand man unter „Kunst“ ein Handwerk. Es gab die Kunst des Schusters, die Zimmermannskunst und eben die Kunst des Musikers. Man machte Musik noch nicht um der Musik willen, sondern zu außer-musikalischen Zwecken.

In der ständischen Gesellschaft gab es erstens die Musik des Klerus (Bischöfe, Priester, Mönche): die Kirchenmusik – Choräle und geistliche Musik zu religiösen Zwecken, zweitens die Musik des Adels (Grafen, Barone): die höfische Musik – Musik zu Repräsentationszwecken, Tanzmusik, Unterhaltungsmusik, und drittens die Musik des Volkes (Bauern, Knechte, Teile der Stadtbevölkerung): die Volksmusik – Lieder und Instrumentalmusik zu Tanz und Unterhaltung, aber auch zur Koordination der Arbeit.

Im Lauf des 17. Jahrhundert entwickelte sich in Deutschland ein öffentliches Konzertwesen, getragen vom Dritten Stand, dem Bürgertum (städtische Handwerker, Kaufleute). In diesem Zusammenhang erfuhr der Ausdruck „Kunst“ einen Bedeutungswandel: Kunst ist jetzt etwas, bei dem es nicht um eine Funktion ging, Kunstmusik ist Musik um ihrer selbst willen, zur Erbauung und zur Bildung des bürgerlichen Publikums.

Heute haben wir noch ein fünftes Genre. Im Laufe des 19. Jahrhunderts bildete sich eine neue Gesellschaftsklasse heraus: die Arbeiterschaft (Fabrikarbeiter, Bauarbeiter). Für sie wurde Unterhaltungsmusik gemacht – Tanzmusik und Schlager zu Erholung, Ablenkung, Entspannung.

Hier einige Beispiele aus dem Angebot von Youtube:

1. Volksmusik: „Ich bin ein freier Bauernknecht“, gesungen vom Folklore-Duo Zupfgeigenhansel – ein Volkslied.
   https://www.youtube.com/watch?v=qqDkrXCru3E&ab_channel=BardenSeele

2. Höfische Musik: eine Fanfare von Jan Dismas Zelenka (ZWV 212 Nr. 1) – so wurde das Erscheinen eines Fürsten angekündigt.
   https://www.youtube.com/watch?v=1rKYpz-Bvro&ab_channel=TheOneAndOnlyZeno

3. Kirchenmusik: das Geläut der Abteikirche Maria Laach – Aufforderung, zum Gottesdienst zu kommen, oder Signal für ein Gebet (z. B. das abendliche Angelus-Läuten der katholischen Kirchen).
   https://www.youtube.com/watch?v=phbCXT2ZPYI&ab_channel=Quintade8

4. Kunstmusik: „Revolutionsetüde“ von Frédéric Chopin (opus 10 Nr. 12) – geschrieben für den bürgerlichen Konzertsaal.
   https://www.youtube.com/watch?v=w2vLEQno9Ks&ab_channel=newFranzFerencLiszt

5. Unterhaltungsmusik: „Adieu mein kleiner Garde-Offizier“ von Robert Stolz, gesungen von Liliane Heid – ein Schlager zur Unterhaltung des einfachen Publikums.
   https://www.youtube.com/watch?v=LAVrT2B8wGg&ab_channel=J%C3%BCrgenD.

Bei diesen Beispielen ist die Zuordnung ziemlich eindeutig. Oft ist es aber auch anders – z. B. hier:

6. „Eine kleine Nachtmusik“ von Wolfgang Amadeus Mozart (KV 525): Ist das Kunstmusik? Unterhaltungsmusik? Höfische Musik? Es gibt gute Argumente für alle drei Einstufungen. In jedem Fall gehört es in einen kunstwerkorientierten Musikunterricht.
   https://www.youtube.com/watch?v=UrCuPcSVinA&ab_channel=NikolausHarnoncourt-Topic

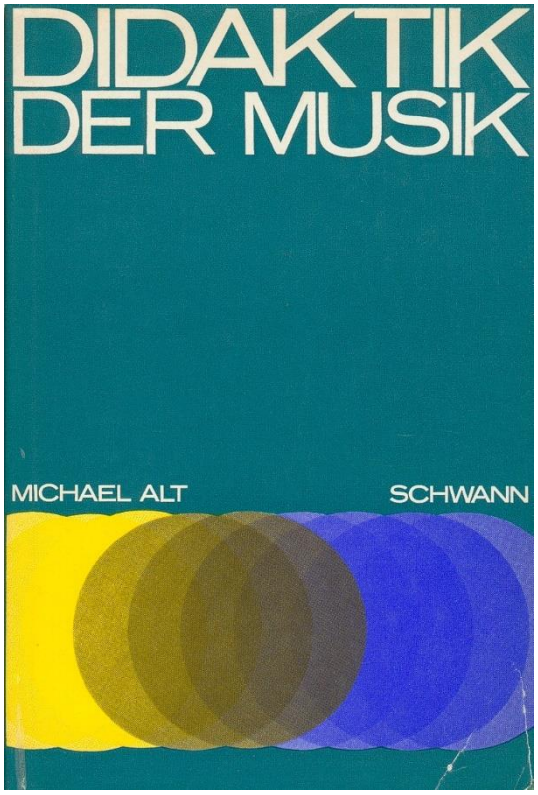
7. „Lost Ones“ von Lauryn Hill (1998): Unterhaltungsmusik? Eigentlich ist das doch recht kunstvolle Musik. Dennoch gehört es nicht in einen kunstwerkorientierten Musikunterricht.
   https://www.youtube.com/watch?v=NdNFFC0p7N4&ab_channel=JeNnILoVeSmUsIc

8. „Wir singen dir in deinem Heer“, Schlusschor der 2. Kantate des Weihnachtsoratoriums von Johann Sebastian Bach: Zunächst denkt man natürlich: Kirchenmusik. Bach hat es für ein kirchliches Fest komponiert und in der Kirche aufgeführt. Heute aber gehen auch Atheisten in die Kirche, um das Weihnachtsoratorium zu hören, und klatschen anschließend Beifall, als säßen sie in einem Konzertsaal. Es ist also zumindest auch Kunstmusik und also Gegenstand des kunstwerkorientierten Musikunterrichts.
   https://www.youtube.com/watch?v=VKFwi-vCDkI&ab_channel=pannonia77

9. „Herzilein“ von den Wildecker Herzbuben: Mit Volksmusik hat das eigentlich so wenig zu tun wie Karl May mit dem Wilden Westen. Das ist „volkstümliche Musik“, ein spezielles Genre der Unterhaltungsmusik und damit nichts für kunstwerkorientierten Musik-unterricht.
   https://www.youtube.com/watch?v=1-s6pPNRZ1U&ab_channel=HerzbubenVEVO

10. Minuet aus der 1. Suite der Wassermusik von Georg Friedrich Händel: Diese Musik wurde zur Unterhaltung des englischen Königs geschrieben, ist also höfische Musik. Aber wie das Weihnachtsoratorium wird es schon seit langem in bürgerlichen Konzertsälen gespielt – ist also soziologisch zur Kunstmusik geworden. Wir sind gewohnt, Händels Musik als Kunst zu bezeichnen. Daher bekommt Händel die Eintrittskarte in den kunstwerkorientierten Musikunterricht.
    https://www.youtube.com/watch?v=uPH89Ylw8Bs&ab_channel=TheEnglishConcert-Topic

Erlaubt: Bach, Händel, Mozart, Chopin, unerwünscht: Volkslieder, volkstümliche Musik, Schlager, Popmusik. Wie kommt ein Musikwissenschaftler namens Michael Alt dazu, solche Verbote auszusprechen?



Hier ist das Buch, das 1968 die „Orientierung am Kunstwerk“ gefordert hat. Es war damals die erste musikdidaktische Konzeption, die diesen Namen verdient, weil sie vergleichsweise objektiv und methodenbewusst beschreibt, wie Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule sein soll. Es ist die erste wirkliche Theorie des Musikunterrichts in der Geschichte unseres Fachs. Deshalb konnte es sich Michael Alt damals noch leisten, sein Buch einfach „Musikdidaktik” zu nennen – der Titel war noch nicht vergeben. Aber wie kam es dazu, dass Michael Alt auf Singen, Spielen und Tanzen verzichten und sich auf das Hören von Musik beschränken wollte? Und dass er Volksmusik und Unterhaltungsmusik aus dem Musikunterricht verbannen und allein die Kunstmusik gelten lassen wollte?

Man kann jetzt weit ausholen und ins 19. Jahrhundert zurückgehen. Das mache ich jetzt aber nicht, sondern ich beschreibe nur zwei gesellschaftliche Entwicklungen, die die Pädagog*innen der 1960er Jahre umgetrieben haben. Es handelt sich erstens um die Bildungsreform der 1960er Jahre und zweitens um die zunehmende Bedeutung der Massenkommunikation.

Es spielte noch eine weitere Zeitströmung eine Rolle: die Aufarbeitung der Nazi-Zeit. Sie müssen nur an das Erscheinungsdatum des Buches denken: 1968. Das blende ich aber vorerst aus. Ich erwähne nur schon mal den Namen Adorno. Auf den werde ich später zurückkommen. Jetzt erst einmal zur Bildungsreform.

1957 erschütterte der Sputnik-Schock die westliche Welt. „Sputnik“ hieß der erste künstliche Erdsatellit. Der umkreiste 92 Tage lang die Erde – ein großer Erfolg für die Wissenschaft und eine Niederlage für die USA. Sputnik war nämlich ein Russe. Der erste amerikanische Satellit kam erst ein Vierteljahr später.

Der Sputnik-Schock war in den 1960er Jahren das, was der PISA-Schock heute ist. Er zeigte, dass andere in puncto Bildung und Wissenschaft weiter sind. Man rief den „Bildungsnotstand” aus und leitete eine „Bildungsreform” ein. Und wie heute stellte man auch damals schon erschreckt fest: Viele junge Menschen, die eigentlich das Zeug dazu hätten, haben keinen Zugang zu höherer Bildung, weil die soziale Herkunft nicht stimmt. Damals entstand das Schlagwort von der „Chancengleichheit”. Nicht nur Professoren- und Beamtenkinder sollten die Chance haben zu studieren, sondern auch die Kinder von Arbeitern, Handwerkern und einfachen Angestellten.

Es ging aber nicht nur um mehr Gerechtigkeit, sondern vor allem um bessere Nutzung des Humankapitals. In der Zeit des Kalten Krieges brauchte der Westen einfach mehr Wissenschaftler*innen. Deshalb war das zweite wichtige Schlagwort der Bildungsreform: „Wissenschaftsorientierung". Nicht erst die Universität, sondern schon die Schule sollte in die Wissenschaft einführen, alle Schulfächer waren aufgefordert, wissenschaftliches Denken zu pflegen. Alle Schulfächer – also auch das Fach Musik.

Die zweite Zeiterscheinung war die zunehmende Bedeutung der Massenkommunikation. 1952 ging in der Bundesrepublik, 1955 in der DDR das Fernsehen auf Sendung. Daneben setzte sich die Langspielplatte durch, 1964 kamen die ersten Kompaktkassetten auf den Markt. Radio, Fernsehen, Schallplatte, Kassette – die sogenannten „technischen Mittler" – machten Musik überall verfügbar. Man musste nicht mehr ins Konzert gehen oder Hausmusik machen, sondern musste nur noch auf den Knopf drücken und hatte rund um die Uhr Musik.

Die Musikpädagogen der 1960er Jahre nannten dieses Phänomen „Massenmusik" und warnten vor schlimmen Folgen: Minderung des Wertbewusstseins (die Jugendlichen konsumieren unterschiedslos alles, was aus dem Radio kommt) und Passivität des Hörens (die Jugendlichen hören Musik nebenbei – beim Kartoffelschälen, bei Hausaufgaben, sie lassen sich von der Musik berieseln). Die Musikpädagogik reagierte damit, dass sie das „aktive Hören" zum obersten Ziel des Musikunterrichts erklärte. Der Musikunterricht sollte den Schüler*innen beibringen, konzentriert zuzuhören und Musikwerke zu verstehen.

Michael Alt traf mit seiner Musikdidaktik genau den Nerv der Zeit. Er forderte in seinem Buch einen wissenschaftsorientierten und rezeptionsorientierten Musikunterricht. Mit Rezeption war das sogenannte „aktive Musikhören" gemeint. Und mit Wissenschaft war Michael Alts eigene Wissenschaft gemeint. Er war ja von Hause aus Musikwissenschaftler. Und die Musikwissenschaft beschäftigte sich damals fast ausschließlich mit Musikgeschichte, mit der Entstehung und Entwicklung der Kirchenmusik, der höfischen Musik und der bürgerlichen Kunstmusik.

Eine systematische Musikwissenschaft gab es noch kaum. Das ist ja selbst heute noch ein zartes Pflänzchen. Und dass sich die Musikwissenschaft mit Erscheinungen der populären Musik beschäftigt, ist auch relativ neu. Es liegt daher nahe, dass man beim „aktiven Musikhören" vor allem an das aktive Hören von historischer Kunstmusik dachte – an das, was wir heute umgangssprachlich „klassische Musik" nennen.

Dass es im Musikunterricht vor allem um Kunstmusik gehen sollte, hatte aber vor allem den Grund, dass Michael Alt einen sehr bedeutenden Vorläufer hatte, an dessen Gedanken er anknüpfte: Leo Kestenberg. Der ist – wenn man so will – der Erfinder des Schulfachs Musik an allgemeinbildenden Schulen. Er hat in den 1920er Jahren das Fach Musik in allen preußischen Schulen eingeführt. Und weil Preußen in der Weimarer Republik mit Abstand das wichtigste Land war – mehr als 50% des Reichsgebiets gehörten zu Preußen, mehr als 50% der Bevölkerung des Deutschen Reichs waren preußisch – deswegen haben die übrigen 16 mehr oder weniger kleinen Länder ebenfalls das Schulfach Musik eingeführt.

Kestenberg war der Überzeugung, dass die Begegnung mit Kunst der Königsweg zur Bildung ist. Wer sich bilden will, muss sich mit den großen Kunstwerken der Literatur, der Bildenden Kunst und der Musik auseinandersetzen. Im Musikunterricht sollten die Schüler*innen deshalb mit musikalischen Kunstwerken konfrontiert werden. Damit waren nicht einfach irgendwelche kunstvollen Musikstücke gemeint, sondern die großen Meisterwerke der abendländischen Kunstmusik der Renaissance, des Barock, der Klassik, der Romantik und der Moderne.

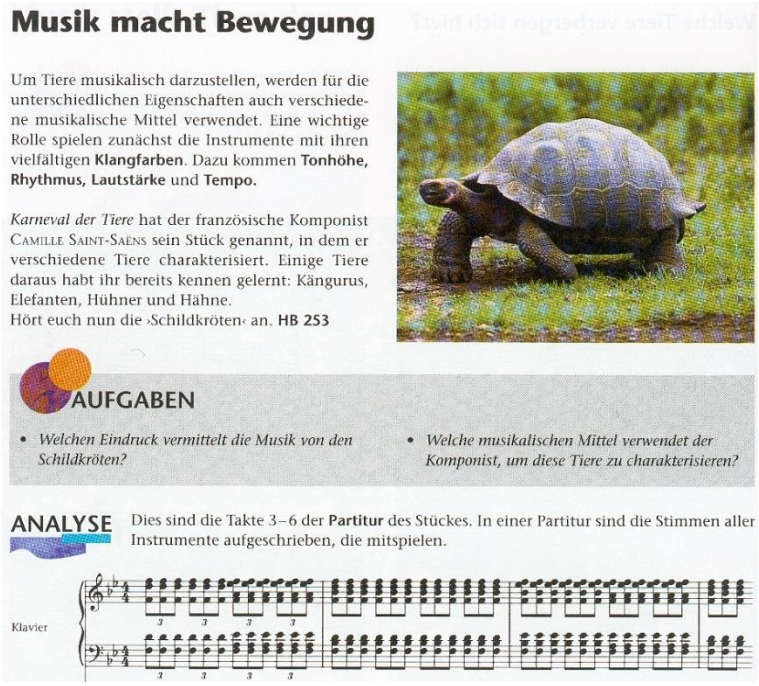
Das fand Michael Alt auch. Und deshalb fordert er in seinem Buch nicht nur den wissenschaftsorientierten und rezeptionsorientierten, sondern vor allem den kunstwerkorientierten Musikunterricht. Und er hat es nicht nur gefordert, sondern all sein musikwissenschaftliches Können dafür eingesetzt, um einen solchen Unterricht überhaupt erst möglich zu machen. Er hat nämlich nicht nur eine Musikdidaktik veröffentlicht, sondern auch jede Menge Unterrichtsmaterialien herausgegeben: eine Schallplattenreihe: „Musikkunde in Beispielen" (1957) und eine Schulbuchreihe: „Das musikalische Kunstwerk" (1965). Außerdem hat er bei neuen Lehrplänen mitgearbeitet und durchgesetzt, dass dort Hörerziehung als Aufgabe des Musikunterrichts festgeschrieben wurde.

Zusammenfassung: Wozu ist der Musikunterricht da? Um die Schüler*innen zu aktivem und bewusstem Hören zu führen – das ist sein Ziel. Wie versucht er dieses Ziel zu erreichen? Durch Analyse und Interpretation. Was analysiert und interpretiert er? Exemplarische Werke aus dem Bereich der abendländischen Kunstmusik.

Wie schon gesagt: Die Konzeption von Michael Alt ist veraltet. Die Beschränkung auf das Hören von abendländischer Kunstmusik entspricht nicht dem heutigen Stand der Musikdidaktik. Aus heutiger Sicht ist das Musikhören nur eine von vielen Arten, musikalisch zu handeln. Und Kunstmusik ist nur eines von vielen musikalischen Genres.

Aber natürlich ist das Hören von Kunstmusik nach wie vor Bestandteil eines zeitgemäßen Musikunterrichts, und Analyse und Interpretation gehören auch heute noch ins Repertoire von Musiklehrern. Das möchte ich Ihnen jetzt an zwei Beispielen aus aktuellen Schulbüchern zeigen.

Beispiel 1 ist eine Seite aus Soundcheck 1, einem Schulbuch von 1999 für die 5. und 6. Klasse (Aust u. a. 1999, S. 112). Keine Tanzanleitung, wie man denken könnte, wenn man die Überschrift liest („Musik macht Bewegung"), sondern es geht um die musikalische Darstellung von Bewegungen, in diesem Fall: von sehr langsamen Bewegungen, nämlich denen einer Schildkröte, im 4. Satz des „Carnaval des animeaux" von Camille Saint-Saëns.

„Um Tiere musikalisch darzustellen, werden für die unterschiedlichen Eigenschaften auch verschiedene musikalische Mittel verwendet. Eine wichtige Rolle spielen zunächst die Instrumente mit ihren vielfältigen Klangfarben. Dazu kommen Tonhöhe, Rhythmus, Lautstärke und Tempo. Karneval der Tiere hat der französische Komponist Camille Saint-Saëns sein Stück genannt, in dem er verschiedene Tiere charakterisiert. Einige Tiere daraus habt ihr bereits kennen gelernt: Kängurus, Elefanten, Hühner und Hähne."

Musik macht Bewegung

Um Tiere musikalisch darzustellen, werden für die unterschiedlichen Eigenschaften auch verschiedene musikalische Mittel verwendet. Eine wichtige Rolle spielen zunächst die Instrumente mit ihren vielfältigen **Klangfarben**. Dazu kommen **Tonhöhe, Rhythmus, Lautstärke** und **Tempo.**

Karneval der Tiere hat der französische Komponist Camille Saint-Saëns sein Stück genannt, in dem er verschiedene Tiere charakterisiert. Einige Tiere daraus habt ihr bereits kennen gelernt: Kängurus, Elefanten, Hühner und Hähne.
Hört euch nun die ›Schildkröten‹ an. **HB 253**

AUFGABEN

- *Welchen Eindruck vermittelt die Musik von den Schildkröten?*
- *Welche musikalischen Mittel verwendet der Komponist, um diese Tiere zu charakterisieren?*

ANALYSE Dies sind die Takte 3–6 der **Partitur** des Stückes. In einer Partitur sind die Stimmen aller Instrumente aufgeschrieben, die mitspielen.

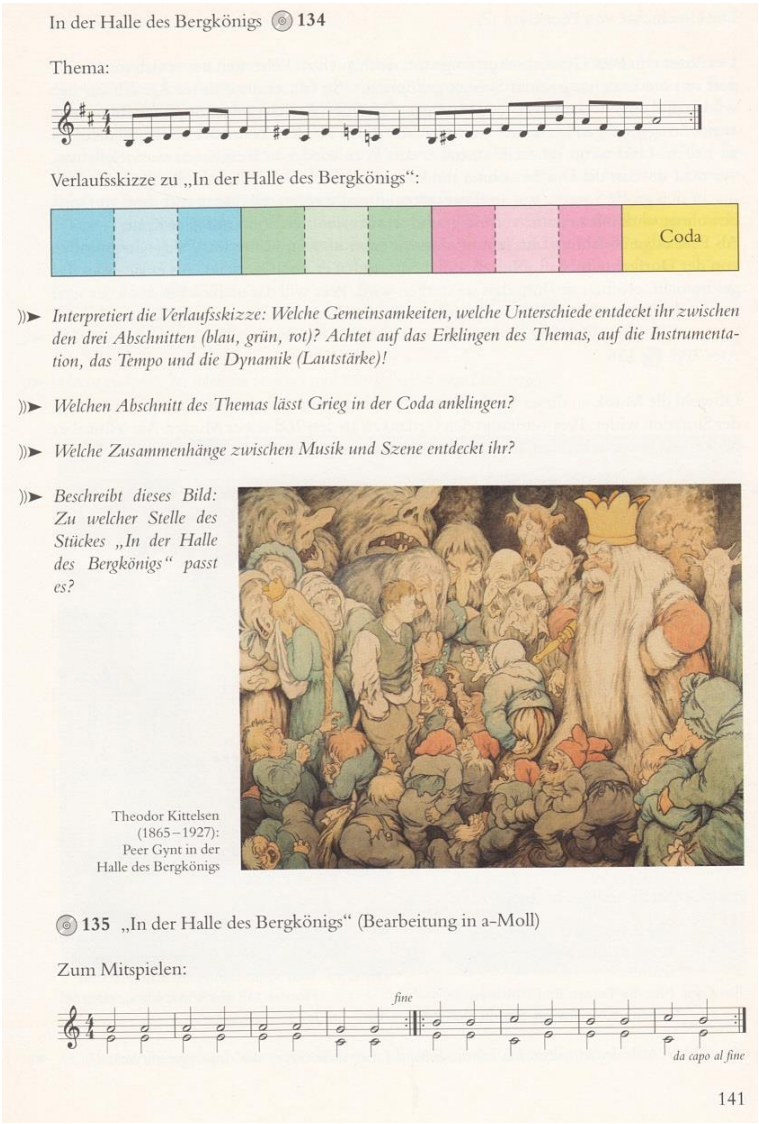
Klavier

Sie sehen, dass hier Musik von zwei Seiten betrachtet wird: Die eine Seite ist die der musikalischen Mittel: Klangfarbe, Tonhöhe, Rhythmus, Lautstärke, Tempo. Die andere Seite ist die der Wirkung der Musik: Musik stellt etwas Außermusikalisches dar, sie charakterisiert verschiedene Tiere.

Jetzt die Aufgaben: „Welchen Eindruck vermittelt die Musik von den Schildkröten?" – das ist die Frage nach der Wirkung der Musik. „Welche musikalischen Mittel verwendet der Komponist, um diese Tiere zu charakterisieren?" – das ist die Frage nach den Eigenschaften der Musik.

Diesen Dualismus finden wir wieder in den Begriffen Analyse und Interpretation. Bei der musikalischen Analyse geht es um die Untersuchung und Beschreibung der Eigenschaften eines Musikwerkes. Bei der Interpretation eines Musikwerkes geht es darum, die Wirkungen der Musik und die Absichten des Komponisten zu reflektieren.

Beides findet sich auch auf der unteren Hälfte dieser Schulbuchseite wieder. Oben sehen Sie eine vereinfachte Partitur der Takte 3 - 6 des Schildkrötenstückes. Unten finden Sie eine Reihe von Arbeitsaufträgen. Zuerst soll analysiert werden: „Beschreibt die Klavierstimme" (das Klavier spielt Akkorde in gleichmäßigen Achteltriolen). „Vergleicht die Stimmen der Streicher miteinander" (die Streicher – Violine, Viola, Violoncello und Kontrabass – spielen alle dasselbe, d. h. unisono). „Verfolgt beim Hören die Noten". Dann soll interpretiert werden: „Wie wirkt das Zusammenspiel von Streichern und Klavier?" (das Klavier ist Begleitung für die Melodie der Streicher). „Summt die Streichermelodie. Kommt sie euch bekannt vor?" (das ist der Cancan aus „Orpheus in der Unterwelt" von Jacques Offenbach). „Warum hat der Komponist wohl ausgerechnet diese Melodie verwendet, um Schildkröten darzustellen?" (das langsame Vortragen einer flotten Melodie macht die Langsamkeit der Schildkröten deutlich – und es ist witzig).



In der Halle des Bergkönigs 134

Thema:

Verlaufsskizze zu „In der Halle des Bergkönigs“:

Coda

Interpretiert die Verlaufsskizze: Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede entdeckt ihr zwischen den drei Abschnitten (blau, grün, rot)? Achtet auf das Erklingen des Themas, auf die Instrumentation, das Tempo und die Dynamik (Lautstärke)!

Welchen Abschnitt des Themas lässt Grieg in der Coda anklingen?

Welche Zusammenhänge zwischen Musik und Szene entdeckt ihr?

Beschreibt dieses Bild: Zu welcher Stelle des Stückes „In der Halle des Bergkönigs“ passt es?

Theodor Kittelsen (1865–1927): Peer Gynt in der Halle des Bergkönigs

135 „In der Halle des Bergkönigs“ (Bearbeitung in a-Moll)

Zum Mitspielen:

fine

da capo al fine

141

Beispiel 2 ist eine Seite aus Dreiklang 7/8, einem Schulbuch von 1998 für die 7. und 8. Klasse (Behrendt/Streerath 1998, S. 141), die sich mit dem 8. Satz „In der Halle des Bergkönigs“ aus der Schauspielmusik zu „Peer Gynt“ opus 23 von Edvard Grieg beschäftigt. Auch dies ist ein überaus beliebtes Musikstück im Musikunterricht (es findet sich z. B. auch im Grundschulmusikbuch Kolibri 1995).

Auch hier soll sowohl analysiert als auch interpretiert werden. Aufgabe 1: „Interpretiert die Verlaufsskizze. Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede entdeckt ihr zwischen den drei Abschnitten (blau, grün, rot)? Achtet auf das Erklingen des Themas, auf die Instrumentation, das Tempo und die Dynamik (Lautstärke)!” Obwohl hier der Ausdruck „Interpretieren“ verwendet wird, ist dies eine Analyseaufgabe. Interpretiert werden soll ja nicht die Musik, sondern die Visualisierung der Musik – es geht um Formanalyse. Das gilt auch für die nächste Aufgabe: „Welchen Abschnitt des Themas lässt Grieg in der Coda anklingen?” Antwort: die letzten beiden Takte.

Nun aber die dritte Aufgabe: „Welche Zusammenhänge zwischen Musik und Szene entdeckt ihr?” Das ist eine Interpretationsaufgabe: Die Beziehungen zwischen Musik und Außermusikalischem sollen entdeckt werden, die semantische Bedeutung von Musik soll reflektiert werden. (Hier könnte man z. B. die Steigerung der Musik – das Lauter- und Schnellerwerden – in Zusammenhang bringen mit den Trollen, die sich immer näher und bedrohlicher an Peer Gynt heranschleichen.) Auch bei der letzten Aufgabe geht es um die semantische Ebene der Musik: „Beschreibt dieses Bild: Zu welcher Stelle des Stückes ‚In der Halle des Bergkönigs‘ passt es?” (Es passt zum Schluss – Auftritt des Bergkönigs.)

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 8: Auditive Wahrnehmungserziehung

Sie haben in der vergangenen Vorlesung die Konzeption von Michael Alt kennen gelernt, die „Orientierung am Kunstwerk“, die für manche Autor*innen (z. B. Brigitta Helmholz) die Urmutter aller musikdidaktischen Konzeptionen ist (Helmholz 1996, S. 13). Sie wurde 1968 veröffentlicht, blieb aber nicht lange ohne Konkurrenz: 1971 kam schon der nächste Entwurf, die „Erziehung zum mündigen Hörer“, und 1972 folgte die „Auditive Wahrnehmungserziehung“.

Drei etwa gleichzeitig entstandene Konzeptionen – aber anders als die drei Orientierungen zehn Jahre später, Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung, die ja mehr oder weniger austauschbar sind, sind diese drei in den 1970er Jahren echte Alternativen gewesen. Die Vorstellungen von gutem Musikunterricht, die die Autoren der „Erziehung zum mündigen Hörer“ und der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“ formulieren, unterscheiden sich deutlich von denen, die Michael Alt formuliert hat.

Dabei gehen sie alle drei von den gleichen Voraussetzungen aus und mussten auf dieselben Zeitströmungen reagieren: Bildungsreform und Massenmedien. Aus dem einen hat Alt die Konsequenz gezogen, dass der Unterricht wissenschaftsorientiert sein muss, aus dem anderen, dass er rezeptionsorientiert sein muss. Und dann hat er als drittes noch versucht, an die Gedanken von Leo Kestenberg anzuknüpfen. Der Begründer des Schulfachs Musik in den 1920er Jahren war ja der Meinung, dass Kunst bildet, und Alt hat deswegen gesagt: Im Mittelpunkt des Musikunterrichts muss das Hören von Kunstwerken stehen.

Auch die Auditive Wahrnehmungserziehung orientierte sich an der Wissenschaft, und auch sie ist rezeptionsorientiert – das verrät ja schon die Bezeichnung „Auditive Wahrnehmungserziehung“. Aber die Ideen von Kestenberg fand man reichlich überholt. Man wollte modern sein, und anstatt sich mit Kunstwerken der Vergangenheit zu beschäftigen, sollten die Schüler*innen lieber die Musik der Gegenwart kennenlernen. Dabei dachte man natürlich nicht an Rock’n‘Roll und Popmusik, sondern die sogenannte „Neue Musik“.

Das ist ein Begriff, der nach dem Zweiten Weltkrieg in Gebrauch gekommen ist. 1946 haben in Darmstadt zum ersten Mal die Internationalen Ferienkurse für Neue Musik stattgefunden. Seither ist Darmstadt ein Synonym für Neue Musik. Anfangs jährlich, inzwischen alle zwei Jahre treffen sich dort im Sommer Komponisten, inzwischen auch einige wenige Komponistinnen, um sich gegenseitig ihre neuesten Werke vorzuspielen, zu diskutieren, zu kritisieren, Kontakte zu knüpfen usw. Da treffen Sie aber nicht den Schlagerkomponisten Ralph Siegel oder den Filmkomponisten John Williams. Neue Musik ist Kunstmusik, artifizielle Musik, Musik mit Kunstanspruch, Konzertsaalmusik, aber nur, wenn sie fortschrittlich ist.

Ein ständiges Thema in Darmstadt ist die Auseinandersetzung mit Tradition und Fortschritt. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass das musikalische Material sich ständig weiterentwickelt, und dass ein Komponist die Aufgabe hat, sich da auf dem Laufenden zu halten. Wer heute noch Sinfonien komponiert, der gilt als rückschrittlich, reaktionär. Nur wenn er auf dem neuesten Stand des musikalischen Materials ist, wird seine Musik in dieser Szene wertgeschätzt.

Nun hatten die Nationalsozialisten in Deutschland seit 1933 jeden musikalischen Fortschritt mit roher Gewalt verhindert. Alles, was vor 1933 als fortschrittlich galt, wurde jetzt als „entartete Kunst“ bezeichnet und verboten. Nach 1945 gab es also einen enormen Nachholbedarf. Und darum bemühte man sich in Darmstadt.

Leider war die Resonanz der Neuen Musik beim Publikum nicht so, wie man sich das wünschte. Die Einschaltquoten beim Radio, die Verkaufszahlen im Plattenladen, die Besucherzahlen in den Konzerten waren geradezu kümmerlich. Und auch heute noch ist Neue Musik eine absolute Minderheitenmusik. Deshalb ist es in Darmstadt auch immer Thema, wie man die nachwachsenden Generationen an die Neue Musik heranführt. Und man ist sich weitgehend einig, dass das die Schule machen muss. Es gibt inzwischen auch ein Institut für Neue Musik und Musikerziehung, ebenfalls mit Sitz in Darmstadt, das Tagungen veranstaltet, bei denen es darum geht, wie man Schüler*innen für Neue Musik begeistern kann.

Statt „Neuer Musik“ sagt man auch oft „Avantgarde-Musik“. Man kann auch „zeitgenössische Musik“ sagen, aber nur, wenn aus dem Zusammenhang klar wird, dass fortschrittliche Kunstmusik gemeint ist. Und die Fortschrittsorientierung ist ein zentrales Merkmal dieser Konzeption.

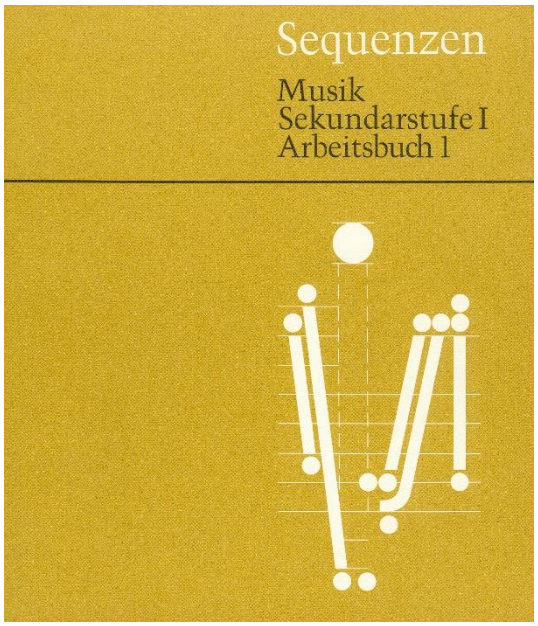
Für fortschrittliche Musik begeistern – das hört sich leichter an als es ist. Als die Musiklehrer*innen anfingen, ihre Lerngruppen mit Neuer Musik zu konfrontieren, sind sie sehr schnell auf ein Problem gestoßen: Die Schüler*innen, die mit dieser Musik beglückt wurden, sagten: „Das ist doch keine Musik!” Und die Musikpädagogik stellte fest: Es gibt „Hörbarrieren“, die den Schüler*innen den Zugang zur Neuen Musik versperren, Hörgewohnheiten, die zur Abwehr gegen Avantgardemusik führen.

Die Lösung, die die Musikpädagogik für dieses Problem fand, hieß: Wir umgehen die Hörbarrieren. Und die Umgehungsstraße führt über die auditive Wahrnehmungserziehung. Man sagte: Unser Unterrichtsgegenstand ist nicht Musik, sondern alles Hörbare. Unser Ziel ist es, dass sich unsere Schüler*innen aufmerksam akustischen Phänomenen zuwenden können und dass sie solche hörbaren Vorgänge genießen können. Und wenn die Schüler*innen gelernt haben, Alltags- und Naturgeräusche zu genießen, dann werden sie auch Neue Musik genießen können.

Hilfestellung kam von dem Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig (*1925). Der weitete nämlich den traditionellen Kunstbegriff aus. Er stellte dem traditionellen Begriff „Ästhetik” den Begriff der „Aisthesis” gegenüber. „Ästhetik“ ist ein relativ enger Begriff. Unter „Ästhetik” versteht man meist die Lehre vom Schönen, insbesondere vom Kunstschönen, also von den Kunstwerken. „Aisthesis” ist ein viel weiterer Begriff. Man kann ihn einfach mit „Wahrnehmung” übersetzen.

Und Aisthesis sollen die Schüler*innen lernen, zur Wahrnehmung sollen sie erzogen werden. Die Auseinandersetzung mit den anerkannten Kunstwerken genügt nicht, sagt von Hentig. Notwendig ist die „Kultivierung der Genussfähigkeit im gesamten Spektrum der sinnlichen Wahrnehmung“. Aufgabe der Schule ist es, auf ein „Leben mit der Aisthesis” vorzubereiten. Die Schüler*innen sollen lernen, mit allen Sinnen wahrzunehmen und ihre Wahrnehmungen zu genießen.

Darauf haben sich die Musikpädagogen Rudolf Frisius, Peter Fuchs, Ulrich Günther, Willi Gundlach und Gottfried Küntzel Anfang der 1970er Jahre berufen: „Unser Beitrag zur Vorbereitung der Schüler*innen auf ein Leben mit der Aisthesis ist die auditive Wahrnehmungserziehung” – „Wir lehren unsere Schüler, mit dem Hörsinn wahrzunehmen und auditive Wahrnehmungen zu genießen.”



Und wie Michael Alt haben sie ein Schulbuch geschrieben. Es heißt „Sequenzen” (Frisius u. a. 1972a) und zeigt auf dem Umschlag eine Art grafische Notation. Das lässt bereits ahnen, worum es hier geht. „Sequenzen” ist ja ein musiktheoretischer Fachausdruck. Damit sind Wiederholungen einer Tonfolge auf verschiedenen Tonstufen gemeint. Auf diese Weise machen die Autoren deutlich, dass es hier um die Eigenschaften der Musik geht.

Der vollständige Titel des Unterrichtswerks lautet: „Sequenzen Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung”. Die Bezeichnung „Sekundarstufe” deutet darauf hin, dass auch dieses Schulbuch wieder nicht für das veraltete gegliederte Schulsystem geschrieben war, sondern für die Schule der Zukunft – für die Gesamtschule. Und die Bezeichnung „Musik-Curriculum” deutet darauf hin, dass die Autoren das berühmte Buch von Saul B. Robinsohn gelesen haben: „Bildungsreform als Revision des Curriculum”, 1967 erschienen. Robinsohn forderte damals, dass die Lehrpläne ständig revidiert und den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden müssten, und zwar von allen Beteiligten.

Hier eine typische Seite aus dem Schülerband (Frisius u. a. 1972b, S. 13). Es geht um „verschiedene Arten des Beschreibens”. Die erste Art: „Man kann Schallereignisse mit Worten beschreiben.” Dazu gibt es eine Aufgabe: „Von einem Tonband werden Geräusche abgespielt und sollen erkannt und beschrieben werden.” Die zweite Art des Beschreibens: „Man kann Schallereignisse auch graphisch darstellen.” Grafische Notation ist in der Neuen Musik nicht unüblich. Hier werden nun die Schüler*innen dazu angeleitet, Geräusche grafisch darzustellen. Sie sehen an den Beispielen, dass mit grafischer Darstellung nicht gemeint war, dass man das Auto zeichnet, dessen Motorgeräusche man erkannt hat. Stattdessen bilden die Zeichnungen Schalleigenschaften in der Art physikalischer Diagramme ab. Die Schüler*innen sollten nicht nur

sagen können, woran sie das Geräusch erinnert (z. B. an ein Auto), sondern sie sollten sich auch klar machen, wie das Geräusch selbst ist – laut oder leise, schrill oder dumpf, von langer oder kurzer Dauer.

Verschiedene Arten des Beschreibens

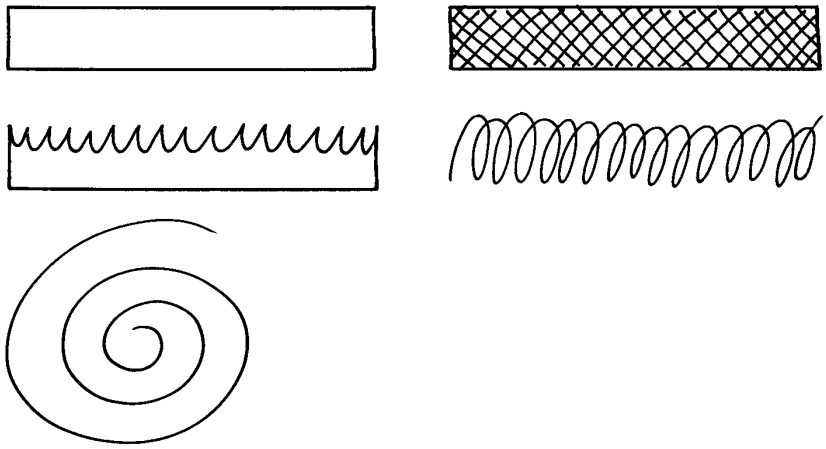
Man kann Schallereignisse mit Worten beschreiben.

1 Auf dem Tonband sind mehrere Geräusche aufgenommen (Tb. 18–23). Was für Geräusche könnten es sein?
Sucht nach Wörtern, die diese Geräusche beschreiben (AK 1.6 und AK 1.7).

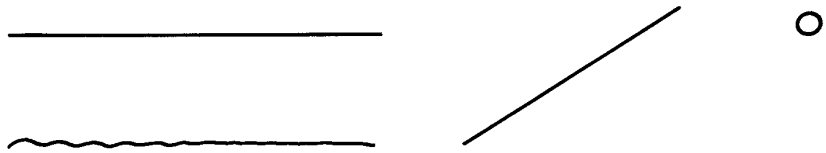
Man kann Schallereignisse auch graphisch darstellen.

2 Manchmal reicht die Sprache nicht aus, das Gehörte zu beschreiben. Dann kann man versuchen, es zu zeichnen.
Die Schallereignisse Tb. 24–27 haben Schüler so gezeichnet:

Fünf verschiedene Lösungen zu Tonbeispiel 24:



Vier verschiedene Lösungen zu Tonbeispiel 25:



Wir sind ja gewohnt, alles, was wir hören, sofort zu deuten, ihm eine Bedeutung zu geben. Wir sagen z. B. nicht: „Wir hören ein regelmäßig wiederholtes sehr kurzes, leises Geräusch", sondern: „Wir hören eine Uhr ticken". Bei der auditiven Wahrnehmungserziehung soll die Aufmerksamkeit auch darauf gerichtet werden, was wir hören, bevor wir deuten, sozusagen auf die physikalischen Eigenschaften der Schallereignisse.

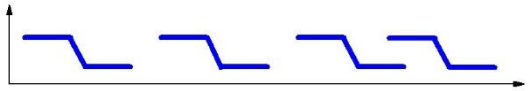
Eine wichtige Methode bei der Beschreibung von Schallereignissen ist die Parameteranalyse. „Parameter" ist ein Begriff aus der Mathematik („Hilfsvariable"), der seit 1950 im Bereich der Neuen Musik verwendet wird als Bezeichnung für die Dimensionen der musikalischen Wahrnehmung.

Die sogenannten „primären Parameter" sind die Dimensionen, in denen sich ein einzelnes Schallereignis von einem anderen unterscheiden kann:

1. Tonhöhe – hoch / tief
2. Tondauer – lang / kurz
3. Lautstärke – laut / leise
4. Klangfarbe – schrill / dumpf, hell / dunkel, obertonreich / obertonarm, Trompete / Flöte (hier verwenden wir Hilfsvokabular aus anderen Sinnesbereichen)
5. Richtung – links / rechts, vorn / hinten.

Jedes Schallereignis lässt sich in diesen 5 Dimensionen beschreiben. Wenn wir z. B. an einer Landstraße stehen, dann kann ich die Geräusche, die wir hier hören, folgendermaßen beschreiben:

Über die Tonhöhe kann ich sagen: „Ich höre mehrere Schallereignisse, die jeweils zuerst auf einer Tonhöhe bleiben, dann aber ziemlich schnell zu einer tieferen Tonhöhe gleiten." Das kann ich in einem Diagramm darstellen – die senkrechte Achse steht für die Tonhöhe, die waagrechte Achse ist die Zeitachse.



Über die Tondauer kann ich sagen: „Die Geräusche halten alle ungefähr gleich lang an. Dazwischen sind verschieden lange Pausen." Im Diagramm steht die senkrechte Achse jetzt für die Tondauer.

Über die Lautstärke kann ich sagen: „Die einzelnen Schallereignisse beginnen jeweils leise, werden erst lauter, dann wieder leiser, bis sie ganz verklingen." Im Diagramm ergibt das umgekehrte U-Kurven – die senkrechte Achse steht für die Lautstärke.

Ähnlich sieht die Beschreibung der Klangfarbe aus: „Die Schallereignisse beginnen mit einer dunklen Klangfarbe, werden heller, dann wieder dunkler." Das Diagramm entspricht dem der Lautstärke.

Und schließlich die Richtung: „Die Schallereignisse sind erst von einer Seite zu hören, dann wechseln sie schnell zur anderen Seite." Das Diagramm entspricht dem der Tonhöhe.

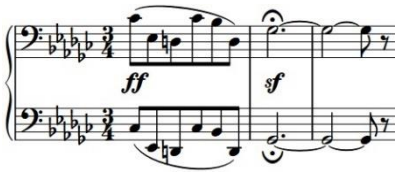
Diese Art Schall zu beschreiben kann ich natürlich auch auf Musik anwenden. Ein Beispiel für die grafische Darstellung von Musik ist das folgende Unterrichtsmaterial zum 2. Satz aus Mussorgskys „Bildern einer Ausstellung".

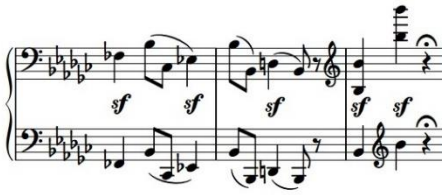
Zeichnung: Hans Jünger

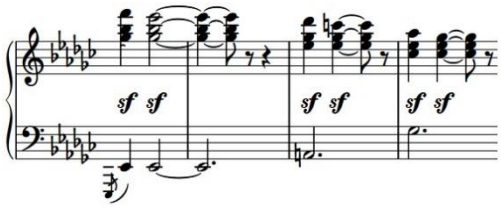
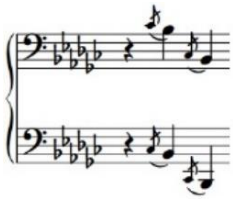
Zuerst sehen die Schüler*innen das, woran die Musik erinnert – oder zumindest nach den Wünschen des Komponisten erinnern soll: an einen Gnomen, d. h. einen etwas unheimlichen Zwerg, dessen Körperbau eine etwas ungleichmäßige Art der Fortbewegung erwarten lässt.

Die Frage dazu lautet: Wie bewegt sich so ein Gnom? Mögliche Antworten: Schlendern, Schleichen, Watscheln, Wieseln, Huschen, Hoppeln, Trampeln, Strampeln, Tänzeln, Trippeln, Humpeln, Hopsen, Hüpfen, Hinken, Stampfen, Stolpern.

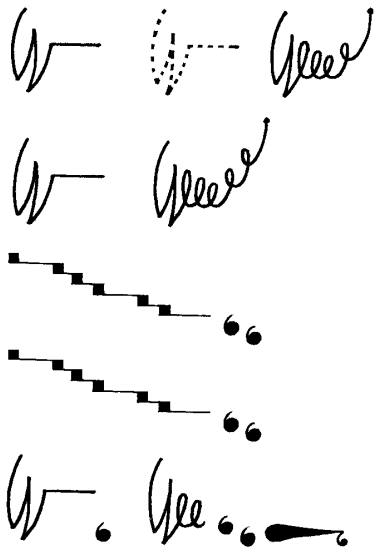
Dann hören die Schüler*innen vier Ausschnitte aus dem Klavierstück: Takt 1 – 3, Takt 8 – 10, Takt 19 – 22 und Takt 27. Dazu die Frage: Welche der verschiedenen Bewegungsarten ahmt die Musik nach? Um das zu beantworten, muss man die Musik mehrmals hören.

Hier eine mögliche Antwort:

Huschen



Hoppeln

Hinken

Stolpern

Dritter Schritt: Mussorgskys Gnomus wird choreographiert. Es werden vier Gruppen gebildet, zuständig für das Huschen, das Hoppeln, das Hinken oder das Stolpern. Die Aufgabe lautet: Erfindet eine Bewegung. Ausgangspunkt kann sein, den jeweiligen Rhythmus zu gehen, d. h. bei jedem Ton einen Schritt zu machen. Die Reihenfolge der Bewegungen lässt sich in einer grafischen Partitur regeln ().



Zeichnung: Hans Jünger

Eine solche grafische Notation hilft, die Aufmerksamkeit von der außermusikalischen Vorstellung „Gnom“ ab und auf die Eigenschaften der Musik hin zu lenken. Sie dient aber nicht nur dazu, sich Gehörtes bewusst zu machen, sondern kann auch dazu verwendet werden, Hörbares zu produzieren: Man kann die Zeichnung in Schall umsetzen.

Das ist das zweite methodische Standbein der auditiven Wahrnehmungserziehung: Nicht nur Analyse des Gehörten, sondern auch Gestaltung von Hörbarem. Dazu komme ich gleich. Davor will ich noch etwas ergänzen, was Grundschüler*innen vielleicht nicht wissen müssen, Musiklehrer*innen aber schon.

Ich habe vorhin fünf Parameter erläutert: Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke, Klangfarbe, Richtung. In diesen fünf Dimensionen lässt sich ein Einzelton präzise beschreiben. Nun bestehen Musikstücke aber meistens aus mehreren Tönen, und das Interessante an der Musik sind ja vor allem die Beziehungen zwischen den einzelnen Tönen. Wenn ich das Wesentliche an Musik benennen will, dann muss ich auch diese Beziehungen beschreiben. Und auch da sind mehrere Parameter zu berücksichtigen. Ich nenne Ihnen die wichtigsten:

1.1 Tonlage:
Ein Musikstück kann insgesamt in hoher Lage oder in tiefer Lage erklingen. Oder es beginnt in hoher Lage und wandert dann in eine tiefere Lage. Oder es kommen hohe und tiefe Töne gleichzeitig vor. Dann wird der Abstand zwischen höchstem und tiefstem Ton interessant – der Ambitus. Der Ambitus kann groß oder klein sein. Bei „Das Horn, das Horn, das ruht sich aus“ ist er z. B. denkbar klein – hier gibt es nur eine einzige Tonhöhe.

1.2 Tonsystem:
Ein Musikstück kann in Dur oder Moll stehen, oder auch in einer Kirchentonart – Dorisch oder Mixolydisch. Es kann aber auch ein ganz anderes Tonsystem vorliegen als das abendländische Durmollsystem – z. B. indische Ragas. Die lassen sich auf einem Klavier gar nicht spielen, weil dafür nicht genug Töne vorhanden sind.

1.3 Melodik:
Man unterscheidet z. B. Skalenmelodik und Dreiklangsmelodik. Bei der Skalenmelodik geht es vorwiegend schrittweise auf und ab – wie z. B. bei „Alle meine Entchen“ – hier gibt es (fast) nur Sekundabstände. Bei der Dreiklangsmelodik besteht die Melodie vorwiegend aus Dreiklangstönen – wie z.B. bei „Alle Vögel sind schon da“ – hier gibt es (fast) nur Sprünge.

1.4 Harmonik:
Manche Musikstücke sind einstimmig – z. B. kann ich „Bruder Jakob“ einstimmig singen. Andere sind mehrstimmig – wenn wir „Bruder Jakob“ im Kanon singen, dann ist das vierstimmig.

Manche Klänge sind konsonant – Dreiklänge z. B., manche sind dissonant – Cluster z. B. Es gibt außerordentlich viele Möglichkeiten, die Harmonik eines Musikstücks zu beschreiben.

Tonlage – Tonsystem – Melodik – Harmonik – alles Parameter, die mit der Tonhöhe zu tun haben. Aber es gibt genauso viele Parameter gibt es auch mit Bezug auf die Tondauer.

2.1 Metrum:
Ein Musikstück kann in einer geraden Taktart stehen – 4/4, 2/4, 4/8 – oder in einer ungeraden – 3/4, 5/4, 7/8. Es gibt aber auch Musikstücke, bei denen der Takt ständig wechselt, und es gibt welche ganz ohne Takt.

2.2 Tempo:
Ein Musikstück kann schnell oder langsam sein, kann schneller werden oder langsamer werden, es kann aber auch gar kein Tempo haben, nämlich dann, wenn kein Metrum erkennbar ist – Metrum ist Voraussetzung für Tempo.

2.3 Rhythmik:
Zur Beschreibung von Rhythmus gibt es wieder ganz viele Begriffe. Ich kann z. B. sagen: „Das Musikstück weist wenig rhythmische Bewegung auf“. Das heißt, dass die Notenwerte alle ganz lang sind. Sind die Notenwerte alle kurz, dann ist es rhythmisch sehr bewegt. Oder ich sage: „Das Musikstück enthält viele punktierte Rhythmen“. Oder „Es enthält viele Off-Beats“.

2.4 Form:
Auch das hat mit Dauer zu tun, aber aus der Makroperspektive. Es gibt z. B. die Form des Refrainliedes. Es gibt die Rondoform – wer die nicht kennt, lernt sie gleich kennen. Es gibt die Form des Sinfoniehauptsatzes.

Jetzt kommen noch vier Parameter, die irgendwie mit dem Klang zu tun haben.

3. Dynamik:
Damit sind die Lautstärkeverhältnisse in einem Musikstück gemeint. Das eine Musikstück beginnt leise und wird allmählich immer lauter. Ein anderes wechselt immer plötzlich von leise zu laut und wieder zurück.

4.1 Instrumentation:
Ein Stück wird von einem Chor gesungen, ein anderes von einem Blasorchester gespielt, mal spielen immer alle Instrumente, mal wechseln sich die Instrumentengruppen ab.

4.2 Artikulation:
Die eine Melodie wird staccato gespielt, die andere legato, der eine Sänger trennt die Tonhöhen säuberlich, der andere schmiert von einem Ton zum anderen – portamento.

4.3 Aufnahmetechnik:
Bei dem einen Stück ist viel Hall zugemischt, bei dem anderen sind die hohen Frequenzen abgeschnitten, der eine Sänger haucht direkt ins Mikrofon, der andere singt aus 2 Meter Abstand.

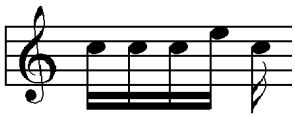
4.4 Richtung:
Wenn es sich nicht um eine Mono-, sondern um eine Stereoaufnahme handelt, können die Klänge aus zwei verschiedenen Richtungen kommen. Bei den frühen Beatles z. B. waren die Sänger immer rechts, die Instrumente links.

Ich beschreibe Ihnen jetzt mal ein Musikstück mit Hilfe dieser 12 Parameter, und Sie sollen raten, was es ist.

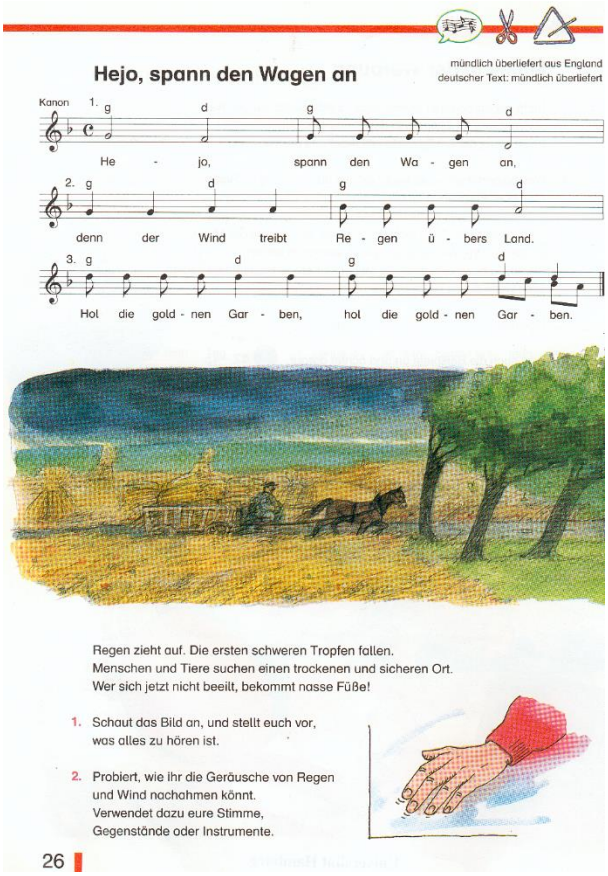
1.1 Tonlage: hoch, Ambitus: große Terz.
1.2 Tonsystem: Dur.
1.3 Melodik: dreiklangsmelodisch.
1.4 Harmonik: einstimmig.

2.1 Metrum: geradtaktig.
2.2 Tempo: schnell.
2.3 Rhythmik: einförmig – es gibt nur einen Notenwert.
2.4 Form: einteiliges Signal.

3. Dynamik: mittellaut.
4.1 Instrumentation: Klavier.
4.2 Artikulation: staccato.
4.3 Aufnahmetechnik: Hall.

Noch drei Hilfen: Anzahl der Töne: 5, Anzahl der Tonhöhen: 2, Intervall: Terz. Und hier die Auflösung: Es handelt sich um das akustische Logo der Telekom.

Und jetzt zu der versprochenen Gestaltungsaufgabe. Bei der Auditiven Wahrnehmungserziehung ging es ja nicht nur um das bewusste und genaue Wahrnehmen von Hörbarem, sondern auch um das Gestalten von Hörbarem. Deshalb müsste man bei dieser Konzeption eigentlich von Auditiver Wahrnehmungs- und Gestaltungserziehung sprechen. Tatsächlich war dies in den 1970er Jahren der Moment, in dem das Musizieren mit Instrumenten wieder in den Musikunterricht einbezogen wurde.

Hier ein Beispiel aus dem Grundschulbuch „Kolibri“ (Küntzel / Lugert 1995, S. 26f.). Zunächst soll das Lied „Hejo, spann den Wagen an” gesungen werden. Dann lesen wir einen Text: „Regen zieht auf. Die ersten schweren Tropfen fallen. Menschen und Tiere suchen einen trockenen und sicheren Ort. Wer sich jetzt nicht beeilt, bekommt nasse Füße.” Offenbar sollen die Schüler*innen durch das Lied auf das Thema Regenwetter eingestimmt werden. Und nun die Aufgaben:



Hejo, spann den Wagen an

mündlich überliefert aus England
deutscher Text: mündlich überliefert

Kanon

1. He - jo, spann den Wa - gen an.
2. denn der Wind treibt Re - gen ü - bers Land.
3. Hol die gold - nen Gar - ben, hol die gold - nen Gar - ben.

Regen zieht auf. Die ersten schweren Tropfen fallen.
Menschen und Tiere suchen einen trockenen und sicheren Ort.
Wer sich jetzt nicht beeilt, bekommt nasse Füße!

1. Schaut das Bild an, und stellt euch vor, was alles zu hören ist.
2. Probiert, wie ihr die Geräusche von Regen und Wind nachahmen könnt. Verwendet dazu eure Stimme, Gegenstände oder Instrumente.

26

„1. Schaut euch das Bild an, und stellt euch vor, was alles zu hören ist." Es geht also um Umweltgeräusche. Auf dem Bild ist ein Pferdefuhrwerk zu erkennen – also wird man wohl Pferdegetrappel hören können. Dann sieht man, dass sich die Bäume biegen. Offensichtlich weht ein heftiger Wind, und der pfeift vermutlich. Im Hintergrund sehen wir einen wolkenverhangenen Himmel – offensichtlich regnet es, vielleicht hört man Regentropfen, oder es schüttet – dann rauscht es oder es prasselt.

„2. Probiert, wie ihr die Geräusche von Regen und Wind nachahmen könnt. Verwendet dazu eure Stimme, Gegenstände oder Instrumente." Regen kann man vielleicht durch Trommeln mit den Fingern nachahmen, Wind durch Pusten, Zischen oder Pfeifen.

„3. Ordnet die Worte den Klangzeichen zu." Fünf grafische Zeichen für Regen, Wind, Regen und Wind, schwächer werdenden Regen und zunehmenden Wind sowie Regen sollen gedeutet werden. Nach diesem Vorbild sollen „nachlassender Wind" und „zunehmender Regen" graphisch notiert werden.

„4. Welche Reihenfolge von Klangzeichen würdet ihr für den Ablauf eines Unwetters wählen? Malt diesen Ablauf an die Tafel und spielt ihn ab." Eine Geräuschkomposition soll erfunden, mit graphischer Notation festgehalten und mit Instrumenten gespielt werden. „Ihr könnt euer Spiel mit einem Kassettenrekorder aufnehmen und beim Singen des Liedes als Hintergrund-Musik verwenden."

Schließlich erfolgt noch ein Vergleich der Schülerkomposition mit Kunstmusik: „Die Komponisten Beethoven und Rossini haben versucht, Gewitter und Sturm mit

Unwettergeräusche selber machen

Regen, der schwächer wird

Regen und Wind

Wind

Der Wind steigert sich langsam und es kommt immer mehr Regen dazu

Regen

3. Ordnet die Worte den Klangzeichen zu. Wie würdet ihr ›nachlassenden Wind‹ und ›zunehmenden Regen‹ aufmalen?
4. Welche Reihenfolge von Klangzeichen würdet ihr für den Ablauf eines Unwetters wählen? Malt diesen Ablauf an die Tafel und spielt ihn ab.

* Ihr könnt euer Spiel mit einem Kassettenrekorder aufnehmen und beim Singen des Liedes als Hintergrund-›Musik‹ verwenden.
* Zum Vergleich könnt ihr euch weitere Abfolgen von Unwetter anhören und in Klangzeichen aufschreiben. 46
* Die Komponisten Beethoven und Rossini haben versucht Gewitter und Sturm mit Orchesterinstrumenten zu schildern. 47–48
Es gibt auch Musikstücke, in denen wirkliche Geräusche aus Unwettern verwendet werden.
Hört euch die Beispiele an und schildert eure Eindrücke.
Welches gefällt euch am besten und warum? 49–50

27

Orchesterinstrumenten zu schildern.” Das Hörbeispiel ist ein entsprechender Ausschnitt aus dem 4. Satz der 6. Sinfonie von Ludwig van Beethoven (1808).

Man sieht, dass es immer um zweierlei geht: um die Eigenschaften des Hörbaren und um die Bedeutung des Hörbaren. Die Schüler*innen sollen zweierlei Kompetenzen erwerben: Wahrnehmungskompetenz – differenziert wahrnehmen können – und Kommunikations-kompetenz – die Bedeutung des Wahrgenommenen verstehen können.

Wir können also die Aussagen der Auditiven Wahrnehmungserziehung folgendermaßen zusammenfassen:

- Ziele: bewusste und differenzierte Wahrnehmung und Kommunikationskompetenz,
- Inhalte: die hörbare Umwelt, vor allem auch Neue Musik,
- Methoden: Parameteranalyse und Gestaltungsaufgabe.

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 9: Erziehung zum mündigen Hörer

Sie kennen jetzt zwei der drei musikdidaktischen Konzeptionen, die in den 1970er Jahren um die Gunst der Musiklehrer*innen geworben haben: Michael Alts Kunstwerkorientierung und die Auditive Wahrnehmungserziehung. Beide gelten heute als überholt, haben aber Nachfolger gefunden – in den 1980er Jahren haben andere Konzeptionen an diese Ansätze angeknüpft und sie weiterentwickelt. Ich werde in den nächsten Vorlesungen noch darauf eingehen.

In dieser Vorlesung geht es nun um die Erziehung zum mündigen Hörer. Die ist auf so viel Widerstand gestoßen, dass es niemand mehr gewagt hat, sich offen darauf zu beziehen. Trotzdem hat auch sie unübersehbare Spuren hinterlassen. Das ist der Grund dafür, dass ich auch auf diese Konzeption eingehe.

Wie Michael Alt und wie das Autorenteam von Sequenzen reagiert die Erziehung zum mündigen Hörer auf Bildungsreform und Massenkommunikation. Auch diese Konzeption ist wissenschaftsorientiert und rezeptionsorientiert. Doch anders als die Kunstwerkorientierung teilt sie nicht die Kestenbergsche Idee, dass Kunst bildet. Und anders als die Wahrnehmungserziehung geht es ihr nicht darum, Neue Musik populär zu machen. Diese Konzeption hat ein anderes Anliegen.

Alle drei Konzeptionen entstanden ja in einer Zeit, die wir heute „die Achtundsechziger“ nennen, in der Zeit der Studentenbewegung der späten 1960er Jahre. Das war die Zeit, wo die jungen Intellektuellen feststellten, dass diejenigen, die in der Zeit des Nationalsozialismus das Sagen gehabt hatten, zum großen Teil immer noch das Sagen hatten. Man demonstrierte gegen den Vietnamkrieg und gegen die Notstandsgesetze, man kämpfte für mehr Demokratie und gegen das Weltbild, das einem die Politiker in Bonn, vor allem die der CDU, und die Medien, vor allem die Springer-Presse, vermitteln wollten.

Stichwortgeber war – zumindest am Anfang – die Kritische Theorie der sogenannten „Frankfurter Schule“. Damit ist eine Gruppe von Philosophen und Soziologen gemeint, die am Institut für Sozialforschung in Frankfurt tätig waren. Wichtige Namen sind Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas – der letztere lebt noch und gilt heute als erste Instanz in Fragen politischer Philosophie.

Diese Wissenschaftler machten sich damals vor allem darüber Gedanken, wie es zu der Katastrophe des Nationalsozialismus kommen konnte und wie man eine Wiederholung verhindern könnten. Und sie entwickelten eine an Karl Marx und Sigmund Freud anknüpfende Theorie der Gesellschaft, vor allem der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Deren

wichtigstes Instrument hieß „Ideologiekritik“ – Ideologien sollten entlarvt werden, Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen sollten aufgedeckt werden.

Die Kritische Theorie hatte anfangs großen Einfluss auf die Studentenbewegung. Man unterzog jede Äußerung eines Politikers und oder Meinungsmachers einer ideologiekritischen Prüfung, entlarvte die dahinterstehende Ideologie und brandmarkte sie als Irreführung der Bevölkerung.

Damals kam das Schlagwort vom mündigen Bürger auf: Die Menschen sollten nicht mehr wie unmündige Kinder gegängelt werden, sondern mündig werden und selbst entscheiden, was sie gut und was sie schlecht fanden. Das galt auch für den kulturellen Bereich. Die Menschen sollten nicht mehr der Kulturindustrie ausgeliefert sein, ihr Musikgeschmack z. B. sollte nicht mehr von der Musikindustrie manipuliert werden, sondern auch der Musikkonsum sollte selbstbestimmt stattfinden – die Menschen sollten mündige Hörer werden. Und dafür sollte die Schule sorgen, und zwar dadurch, dass sie den Schüler*innen die Funktion von Musik bewusst machte.

Die Konzeption Erziehung zum mündigen Hörer ist also wissenschaftsorientiert (und da es um die Funktion von Musik geht, ist es nicht die Musikwissenschaft, an der man sich orientiert, sondern die Soziologie), sie ist rezeptionsorientiert (es geht um den Hörer, der mündig werden soll) und sie ist funktionsorientiert.

Ich habe Ihnen bisher bei jeder Konzeption einen Leitbegriff genannt: Handlung – Erfahrung – Tätigkeit – Kunst usw. Bei der Erziehung zum mündigen Hörer heißt der Leitbegriff „Kritik“. Wer griechisch kann, weiß, dass „Kritik“ von „krinein“ kommt: „unterscheiden“. „Kritike techne“ ist die „Kunst der Beurteilung“. Kritik üben heißt unterscheiden zwischen gut und schlecht, gut und böse, richtig und falsch, wahr und unwahr, schön und hässlich usw.

Ich mute Ihnen jetzt drei Originalzitate von einem der beiden Autoren zu, nämlich von Theodor Wiesengrund Adorno (Adorno 1992, S. 785). Damit will ich Ihnen zeigen, was die Kritische Theorie unter Kritik versteht.

Das erste Zitat: „Kritik ist aller Demokratie wesentlich. Nicht nur verlangt Demokratie Freiheit zur Kritik und bedarf kritischer Impulse. Sie wird durch Kritik geradezu definiert.“ Freiheit zur Kritik ist also ein Wesensmerkmal der Demokratie.

Das zweite Zitat ist etwas länger: „Mit der Voraussetzung von Demokratie, Mündigkeit, gehört Kritik zusammen. Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; der nicht bevormundet wird. Das erweist sich aber in der Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen, gegen alles bloß Gesetzte, das mit seinem Dasein sich rechtfertigt. Solcher Widerstand, als Vermögen der Unterscheidung des Erkannten und des bloß konventionell oder unter Autoritätszwang Hingenommenen, ist eins mit Kritik, deren Begriff ja vom griechischen krino, Entscheiden, herrührt.“ Man kann das so zusammenfassen: Mündigkeit ist Voraussetzung von Demokratie, diese wiederum erkennt man an der Freiheit zur Kritik.

Und nun das dritte Zitat: „Wenig übertreibt, wer den neuzeitlichen Begriff der Vernunft mit Kritik gleichsetzt. Der Aufklärer Kant, der die Gesellschaft aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit befreit sehen wollte, und der Autonomie, also Urteil nach eigener Einsicht im Gegensatz zur Heteronomie, zum Gehorsam gegen fremd Anbefohlenes lehrte, hat seine drei Hauptwerke Kritiken genannt." Damit meint Adorno die drei wichtigsten Bücher von Immanuel Kant: „Kritik der reinen Vernunft", „Kritik der praktischen Vernunft" und „Kritik des Geschmacksurteils". Zusammengefasst sagt Adorno: Vernunft und Kritik bedeutet in etwa dasselbe.

Wenn wir das auf die Schule übertragen, dann lautet ein wichtiges Ziel des Musikunterrichts: „Entzauberung der Musik" (sagt Lutz Rössner), „Immunisierung gegen Musik" (sagt Lars Ulrich Abraham) und „Freiheit vom Freizeitzwang" (sagt Walter Gieseler).

Wer sich über die Konzeption Erziehung zum mündigen Hörer informieren will, tut das am besten nicht in einem Didaktikbuch wie der „Didaktik der Musik" von Michael Alt, sondern in einem Schulbuch. Das kennen wir schon von der Auditiven Wahrnehmungserziehung – das Flaggschiff dieser Konzeption ist das Schulbuch „Sequenzen". Bei der Erziehung zum mündigen Hörer heißt das Buch: „Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgabe. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe" (Breckoff u. a. 1971). Und wie bei der Wahrnehmungserziehung gibt es wieder ein ganzes Autorenteam (vorwiegend norddeutsche Professoren): Werner Breckoff, Günter Kleinen, Werner Krützfeldt, Werner S. Nicklis, Lutz Rössner, Wolfgang Rogge und – der wichtigste von allen – Helmut Segler.

Um etwas über die musikdidaktische Konzeption zu erfahren, würde man jetzt normalerweise im Lehrerband nachlesen. Aber den gibt es gar nicht. Die Autoren halten es nämlich für ein Gebot der Demokratie, den Schüler*innen ihre konzeptionellen Überlegungen zugänglich zu machen. Deshalb sind überall in den Schülerband zwischen die Unterrichtsmaterialien die jeweils erforderlichen Lehrerinformationen eingestreut.

Auf Seite 89 z. B. können Lehrer*in und Schüler*innen lesen, welches die Hauptziele des Musikunterrichts nach Breckoff u. a. sind. Ich nenne Ihnen nur die beiden wichtigsten:

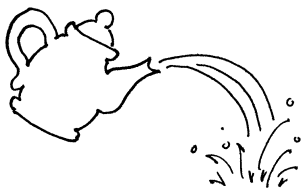
1. Erhellung des soziologisch-kulturell-ökonomischen Hintergrundes, auf den alle musikalisch-ästhetischen Erscheinungen und Normensysteme bezogen sind,

2. Befähigung zu eigenem musikalischem Urteil und selbständigen musikalischen Entscheidungen gegenüber Musik.

Das erste bedeutet: Musik wird nicht als Gegenstand betrachtet, sondern als sozialer Prozess. Das zweite bedeutet: Die affirmative Funktion der Musik soll bewusst gemacht werden. Dem

ersten Ziel dient die Funktionsanalyse, dem zweiten die Ideologiekritik. Beides will ich jetzt erläutern.

Zuerst: Was bedeutet es, Musik nicht als Gegenstand zu betrachten, sondern als sozialen Prozess? Damit sind zwei ästhetische Paradigmata angesprochen: das traditionelle inhaltsästhetische und das moderne musiksoziologische.



Die traditionelle Inhaltsästhetik vergleiche ich gerne mit einer Kaffeekanne: Musik wird als Objekt betrachtet, dem ich als Subjekt gegenübertreten kann und das ich untersuchen kann wie einen Schrank, ein Haus oder eine Kaffeekanne. Wie beim Schrank, beim Haus, bei der Kaffeekanne kann ich zum einen die äußere Form betrachten, untersuchen, beschreiben, und zum anderen den Inhalt oder Gehalt zu erfassen suchen. Das Untersuchen der Form von Musik heißt Analyse, das Untersuchen des Inhalts von Musik heißt Interpretation.

Bei der „Halle des Bergkönigs“ von Grieg z. B. kann man Aussagen über die Form der Musik machen: Es fängt leise an, wird immer lauter usw. Darauf aufbauend kann man Aussagen über den Inhalt der Musik machen: Die Trolle schleichen sich an Peer Gynt an und werden immer bedrohlicher. Analyse und Interpretation – diese traditionelle Arbeitsweise ist die Arbeitsweise des kunstwerkorientierten Musikunterrichts nach Michael Alt.

Dem Autorenteam von Musik aktuell genügt das nicht. Sie ersetzen das inhaltsästhetische Paradigma durch ein musiksoziologisches Paradigma. Sie sagen: Der soziologisch-kulturell-ökonomische Kontext von Musik muss in die Betrachtung einbezogen werden. D. h.: Wir müssen auch nach den Menschen fragen, die Musik machen, und nach den Absichten, mit denen sie Musik machen. Und wir müssen nach den Menschen fragen, die die Musik hören, und nach den Wirkungen, die die Musik bei ihnen hat.

Welche Menschen sind das, die mit Musik Absichten verbinden? Zum Beispiel Komponist*innen, die Musik komponieren, Verleger*innen, die die Kompositionen drucken, Musiker*innen, die die Kompositionen nach den gedruckten Noten spielen, Tonmeister*innen, die die gespielte Musik aufnehmen usw.

Wirkungen hat die Musik bei Konzertbesucher*innen, die in die Elbphilharmonie gehen, Radiohörer*innen, die beim Autofahren Musik hören, CD-Käufer*innen, die sich den neuesten Hit kaufen, Rummelplatzbesucher*innen, die von allen Seiten von Musik beschallt werden usw.

Aufgabe des Musikunterrichts ist es also, nicht nur Form und Inhalt der Musik zu untersuchen, sondern auch die Absichten, mit denen sie gemacht wird, und die Wirkungen, die sie auslöst, mit anderen Worten: die Funktion der Musik.

Wie müssen wir uns das konkret vorstellen? Hier ein Beispiel aus dem Schulbuch Soundcheck 1, Schulbuch von 1999 für die 5. und 6. Klasse (Engel 1999, S. 27): „Analyse des Werbespots Rocher. Im Fernsehspot zu Rocher wird eine Schokoladenkugel mit Nussstückchen als

Musik in der Werbung 27

Rocher

Wir sind hier bei Marquis de la Grange,
einem der großen Gourmets unserer Zeit.
»Garçon, Rocher, s'il vous plaît!«
»Tout de suite, Monsieur le Marquis!«
»Jetzt kommt Rocher.«
»Oh, das sieht aber gut aus!«
»Etwas für Feinschmecker.«
Rocher von Ferrero, eine der edelsten Kreationen
höchster Chocolatier- und Confiserie-Kunst.
»Excellent!«
»Es geht doch nichts über einen Abend
im kleinen Kreis, lieber Marquis.«
Rocher von Ferrero, Adel verpflichtet!

Rei in der Tube

»Watt, dat iss also de Nordsee un et Watt?
Oah, dat ist doch nur Schlamm, ejh.«
»Willi, dat gibbet nur hier!«
»De Schlamm gibbet auch bei mir auf de Baustelle.
Un wie dat spritzt!« *(tritt in den Schlick)*
»Willi, unn wie krieg ich den Dreck wieder raus?«
»Ja, mit dat Rei in der Tube!«

Rei in der Tube, handlich klein,
wäscht auf Reisen alles rein!
Rei in der Tube *(gesungen)*

ANALYSE

Analyse des Werbespots Rocher

Im Fernsehspot zu *Rocher* wird eine Schokoladenkugel mit Nussstückchen als Leckerbissen für Feinschmecker vorgestellt. **HB 45**
Um sie besonders edel erscheinen zu lassen, ist sie in goldenes Papier eingewickelt. Die Sprache dieses Spots enthält viele französische Wörter. Französisch war früher die Sprache von Königen und Fürsten.
Die Musik erklingt im Hintergrund und soll die festliche Stimmung unterstützen. Sie ist eine stark verkürzte Fassung der Komposition *Pomp and Circumstances* von Edward Elgar. **HB 46**
Bilder und Musik sind in diesem Spot genau aufeinander abgestimmt und unterstreichen den vornehmen Rahmen.

AUFGABEN

- *Wie wird in den Werbespots zu* Pringles *und* Rei in der Tube *gesprochen bzw. gesungen?* **HB 47–48**
- *Welche Situationen werden dem Hörer vorgespielt?*
- *Beschreibt die Menschen, die hier auftauchen.*
- *Was erfährt man über die Produkte selbst?*
- *An welchen Stellen kommt in diesen Spots Musik vor?*
- *Wie oft taucht jeweils der Produktname auf?*
- *Hört euch veränderte Fassungen des Spots an. Was wurde verändert? Wie wirken sich diese Veränderungen aus?* **HB 49–51**

Leckerbissen für Feinschmecker vorgestellt. Um sie besonders edel erscheinen zu lassen, ist sie in goldenes Papier eingewickelt." Hier ist von der Absicht des Werbekomponisten die Rede. „Die Sprache dieses Spots enthält viele französische Wörter. Französisch war früher die Sprache von Königen und Fürsten. Die Musik erklingt im Hintergrund und soll die festliche Stimmung unterstützen." Auch hier ist von der Absicht des Werbekomponisten die Rede. „Sie ist eine stark verkürzte Fassung der Komposition Pomp and Circumstances von Edward Elgar. Bilder und Musik sind in diesem Spot genau aufeinander abgestimmt und unterstreichen den vornehmen Rahmen." Wieder eine Aussage über die Absicht des Werbekomponisten.

„Aufgaben: Wie wird in den Werbespots zu Pringles und Rei in der Tube gesprochen bzw. gesungen? Welche Situationen werden dem Hörer vorgespielt? Beschreibt die Menschen, die hier auftauchen. Was erfährt man über die Produkte selbst? An welchen Stellen kommt in diesen Spots Musik vor? Wie oft taucht jeweils der Produktname auf? Hört euch veränderte Fassungen des Spots an. Was wurde verändert? Wie wirken sich diese Veränderungen aus?" Hier wird nun nach der Wirkung auf den Adressaten gefragt.

Man sieht: auf der einen Seite die Frage nach den Absichten der Menschen, die die Musik machen, auf der anderen Seite die Frage nach den Wirkungen auf die Menschen, die die Musik hören – hier wird Funktionsanalyse betrieben, Musik wird als sozialer Prozess betrachtet.

Nun zu dem zweiten Aspekt: Ideologiekritik. Wie müssen wir uns das vorstellen? Ich zeige Ihnen das am Beispiel eines Liedes von Udo Bockelmann, besser bekannt als Udo Jürgens. Das Lied stammt aus dem Jahre 1968 und war in der Zeit von Musik aktuell sehr bekannt.

> *Wenn du mitunter traurig bist, es mag sein vielleicht, weil das Geld nie reicht,*
> *dann sag' dir, dass da manches ist, was der reichste Mann sich nicht kaufen kann.*

Das ist ja eine durchaus plausible Argumentation. Wenn Sie demnächst auf der Straße wieder von einem Obdachlosen um Geld gebeten werden, dann können Sie ihn ja damit trösten, dass Geld nicht glücklich macht. Und Udo sagt das nicht nur so, sondern er belegt es auch mit Beispielen:

Es gibt: Sehnsucht! Träume! Nachts das Rauschen der Bäume!
Es gibt: Treue! Freunde! Jemand, der zu dir hält!

Dem kann man nicht widersprechen: Weder Träume noch das Rauschen der Bäume kann man kaufen. Und wenn man sein Lager unter einer Brücke aufschlägt, hat man unter Umständen mehr Gesellschaft als der reiche Mann in seiner großen Villa. Und die Sehnsucht nach einem warmen Bett ist wahrscheinlich auch größer. Sehnsucht, Träume, Bäume, Freunde – das alles bekommst du nicht Geld. Und jetzt kommt der logische Salto mortale – ganz versteckt im Nebensatz, in der vorletzten Zeile:

Was wirklich zählt auf dieser Welt
bekommst du nicht für Geld.

Ganz unmerklich wird uns suggeriert, dass das, was man ohne Geld kriegt, das wirklich Wichtige im Leben ist. Ob du zu essen und zu trinken hast, ob du ein Dach über dem Kopf hast, ob du dir vielleicht sogar ein Buch kaufen kannst – all das zählt nicht wirklich. Darauf kannst du verzichten. Hauptsache, du hörst das Rauschen der Bäume.

Das ist keine Argumentation, offene und begründete Behauptung, sondern Manipulation, uns soll etwas eingeredet werden. Und es ist Affirmation. Das ist Musik, die darauf angelegt ist, dass man sich mit der Welt, wie sie ist, mit der Gesellschaft, wie sie ist, zufrieden gibt, dass man nicht etwa auf die Idee kommt, gegen die bestehenden Verhältnisse aufzubegehren.

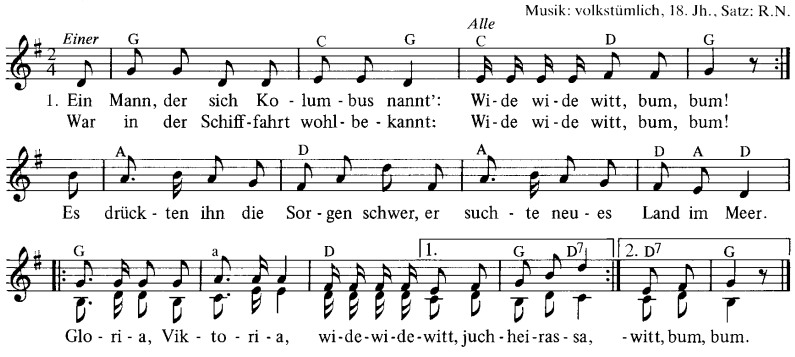
„Affirmation“ heißt „Bekräftigung“ oder „Bejahung“. Affirmative Musik bejaht gesellschaftliche Zustände, anstatt sie zu kritisieren. Kritik und Affirmation sind also Gegensätze. Und der mündige Hörer lässt sich von solcher Musik nicht manipulieren, nimmt die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht einfach hin, sondern bemüht seinen Verstand und übt Kritik – unterscheidet zwischen Wahr und Unwahr.

Ein weiteres Beispiel für Ideologiekritik. Sie sehen hier eine Seite aus Spielpläne 1 von 1984 für die 5. und 6. Klasse (Becker u. a. 1984, S. 18). Das Lied „Ein Mann, der sich Kolumbus nannt’“ kennen Sie vermutlich. Oberhalb der Noten gibt es eine Quellenangabe. Die Melodie – heißt es hier – ist „volkstümlich aus dem 18. Jh.“.

Unterhalb der Noten erfahren wir auch, wie der ursprüngliche Text lautet: „Ich bin der Doktor Eysenbarth”. Das ist eine korrekte Angabe. Etwas anders liegt die Sache beim Text. Der sei „volkstümlich aus dem 20. Jh.“, heißt es hier. „20. Jahrhundert“ stimmt. Aber ist es ein Volkslied?

Ein Mann, der sich Kolumbus nannt'

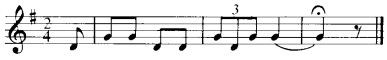
Text: volkstümlich, 20. Jh.
Musik: volkstümlich, 18. Jh., Satz: R.N.



© Klett

2. Als er den Morgenkaffee trank,
da rief er fröhlich: „Gott sei Dank!"
Denn grad kam mit der Straßenbahn
der span'sche König bei ihm an.
3. „Kolumbus", sprach er, „lieber Mann,
du hast schon manche Tat getan!
Eins fehlt noch unsrer Gloria:
Entdecke mir Amerika!"
4. Gesagt, getan, ein Mann, ein Wort:
am selben Tag noch fuhr er fort.
Und eines Morgens schrie er: „Land!
Wie deucht mir alles so bekannt!"
5. Das Volk an Land stand stumm und zag,
da sagt Kolumbus: „Guten Tag!
Ist hier vielleicht Amerika?"
Da schrien alle Wilden: „Ja!"
6. Die Wilden waren sehr erschreckt
und schrien all': „Wir sind entdeckt!"
Der Häuptling rief gleich: „Lieber Mann,
du bist ja der Kolumbus dann!"

Die Melodie wurde zuerst auf den Text „Ich bin der Doktor Eisenbart" gesungen.

Fanfare des Königs

Ein Rhythmus für den Refrain

Das Lied wurde erstmals 1936 veröffentlicht im Liederbuch der Reichskriegsmarine „Der Pott" (vgl. Widmaier 2009). Das macht misstrauisch. Und wenn wir den Text näher betrachten, finden wir tatsächlich problematische Stellen: „Das Volk an Land stand stumm und zag" ... „Die Wilden waren sehr erschreckt und schrien all': Wir sind entdeckt!"

So etwas ist sicher nicht geeignet für eine interkulturelle Erziehung, die das Ziel hat, den Kindern Respekt vor anderen Kulturen beizubringen. Das Lied ist lustig, wird gerne gesungen und gespielt, aber den Text kann man so nicht stehen lassen. Da ist Ideologiekritik notwendig. Doch wie bringt man Fünftklässlern Ideologiekritik bei?

Die Autoren von Spielpläne Musik haben das folgendermaßen versucht: Sie haben in ihrem Schulbuch der Seite mit dem Kolumbuslied eine zweite Seite gegenübergestellt (vgl. Becker u. a. 1984, S. 19). Und da drucken sie einen „Comic zum Nachdenken" ab – von Jan-Pieter Schniebel (den Sie vielleicht von der Rückseite der rotfuchs-Taschenbücher kennen).

Hier sieht man Kolumbus, wie er gerade in Amerika ankommt. Eben will er das neu entdeckte Land in Besitz nehmen, da hört man eine Stimme: „Wer seid ihr und was wollt ihr hier?" Kolumbus sagt ganz stolz: „Ich bin Christoph Kolumbus, und ich habe gerade dieses unbekannte Land entdeckt!" Der Indianer antwortet: „Unbekanntes Land?! Aber wir kennen dieses Land seit ewigen Zeiten!" Kolumbus ist ganz verwirrt: „Ja habe ich denn nicht als erster Mensch diesen Kontinent betreten?" Der Indianer:

„Wie kannst du der erste sein, wenn mein Volk hier schon seit Jahrtausenden lebt?!!“ Kolumbus: „Dann habe ich gar keine neue Welt entdeckt?“ – „Nein!“ Die Indianer sind empört: „Er hat unser Land, entdeckt'! Sowas Anmaßendes!!“ Und Kolumbus ist völlig frustriert: „Ich bin kein Entdecker! Buhuu! Schluchz!“ Und seine Matrosen trösten ihn: „Beruhige dich, das hätte jedem anderen auch passieren können!“

So sieht Ideologiekritik in den Achtzigerjahren aus. Und heute? Auch ein Liederbuch von 2005 enthält das Lied von Kolumbus: „Unisono“ aus dem Klett-Verlag, dem gleichen Verlag, der 1984 den Schniebel-Comic abgedruckt hat (Brecht 2005, S. 26).

Die Quellenangabe lautet diesmal: „mündlich überliefert“ – sonst nichts. Und wenn wir uns den Text ansehen, dann stellen wir fest: Man hat sich zwar die Mühe gemacht, die zweite Strophe zu verändern – im Original hieß es: „Denn grad kam mit der ersten Tram der span'sche König bei ihm an“, jetzt kommt der König mit der „Straßenbahn“, wohl weil man befürchtet, dass die Kinder den Ausdruck „Tram“ nicht kennen. Aber die problematische Stelle in der 5. Strophe ist unverändert:

Das Volk an Land stand stumm und zag,
da sagt Kolumbus „Guten Tag!
Ist hier vielleicht Amerika?“
Da schrien alle Wilden: „Ja!“
Da war'n die Wilden sehr erschreckt
und schrien all': „Wir sind entdeckt!“

Da war man 1984 schon weiter. Ich habe aber noch ein Beispiel – auch relativ aktuell – ein Liederbuch von 2002: das „Schul-Liederbuch“ aus dem Kunterbunt-Verlag (Neumann/Sell 2002, S. 63). Hier ist die Quellenangabe relativ korrekt: „Musik: trad. 1745 zum Text ‚Ich bin der Doktor Eisenbart‘, Text: 1937, Textänderung 5./6. Strophe, Neutext Strophe 7/8 Lutz Gottschalk“. Sehen wir mal nach, wie die 5. und 6. Strophe geändert worden sind:

Das Volk an Land stand stumm und zag,
da sagt Kolumbus „Guten Tag!
Ist hier vielleicht Amerika?“
Da schrien alle Leute: „Ja!“

Da ist also der diskriminierende Ausdruck „die Wilden“ ersetzt durch den neutralen Ausdruck „die Leute“. Und entsprechend heißt es dann in der 6. Strophe nicht „Die Wilden waren sehr erschreckt“, sondern „Die Ureinwohner, sehr erschreckt“, und sie „schreien“ auch nicht, sondern „sie riefen all': ‚Wir sind entdeckt!‘“. Und sie heißen Kolumbus nicht willkommen, sondern: „Ihr Häuptling sprach: ‚Wie hoffnungslos, jetzt geht der Ärger für uns los!‘“

Und so geht es auch in den neu hinzugefügten Strophen weiter:

Die nächsten Jahre wurde klar,
der Weiße stiehlt Amerika!

Ob Büffel oder rote Haut,
das Leben wir ihnen versaut!
Und heute ist Amerika
mit ‚Big Mäc' für uns alle da.
Nur für Indianer – allerhand! –
gibt's wenig Platz im eignen Land!

Zusammenfassung: Ein Musikunterricht, der zum „mündigen Hörer" erziehen will, muss folgendermaßen aussehen: Ziel ist Immunisierung gegen Manipulierung durch Musik. Inhalt ist Musik aller Art, vor allem aber funktionelle Musik (gegen die immunisiert werden soll). Methoden sind Ideologiekritik und Funktionsanalyse.

Diese musikdidaktische Konzeption wurde heftigst bekämpft. Vorwürfe: „Indoktrination", „ideologische Schlagseite", „Linkslastigkeit". Dennoch: bis heute hat die Konzeption ihre Spuren im Musikunterricht hinterlassen – das wissen wir zwar nicht aus direkter Anschauung (weil es in unserem Fach nur wenig Unterrichtsforschung gibt), es wird aber anderer Stelle deutlich sichtbar: Manipulation mit Hilfe von Musik ist seit „Musik aktuell" Standardthema in den Musikschulbüchern.

Daher ein kleiner Exkurs zu funktioneller Musik. Beliebtestes Beispiel: Musik in der Werbung – Werbemusik. Welche Funktionen kann Werbemusik haben?

1. Aufmerksamkeit: Werbemusik kann durch ihre Prägnanz die Aufmerksamkeit der Umworbenen erregen und Spuren in ihrem Gedächtnis hinterlassen. Werbemusik kann außerdem durch ihre Platzierung im Werbespot die Aufmerksamkeit der Umworbenen von der Konkurrenz weg und auf den eigenen Spot oder auf bestimmte Teile dieses Spots lenken. Beispiel: Ein Werbespot für eine Frauenzeitschrift wird eingeleitet durch ein fanfarenartiges Signal. Das zieht die Aufmerksamkeit auf das Folgende und trennt es vom Vorangegangenen.
<https://www.youtube.com/watch?v=lHUucda5cYg&ab_channel=NSFHamburg>

2. Musikalisches Warenzeichen: Werbemusik kann durch wiederholte gleichzeitige Darbietung mit der Ware zu einem musikalischen Warenzeichen werden und als solches bei den Umworbenen die Vorstellung der Ware hervorrufen. Beispiel: Ein Werbespot für einen Mobilfunk-Anbieter endet mit der Tonfolge c – c – c – e – c. Das ist durch häufige Verwendung zum akustischen Logo der Firma Telekom geworden und macht klar, für welche Marke hier geworben wird.
https://www.youtube.com/watch?v=x4CM675UIPQ&ab_channel=flokatipop

3. Regression: Werbemusik kann durch die Verwendung von Bekanntem oder Gewohntem die Umworbenen zur Regression – zum Zurückfallen in ein kindliches Entwicklungsstadium – veranlassen und auf diese Weise suggestibel machen. Beispiel: Ein Werbespot für eine Trockensuppe wird mit entspannender Hintergrundmusik unterlegt. Das führt zum Nachlassen der Aufmerksamkeit und macht empfänglich für die bei nüchterner Betrachtung unsinnige Behauptung, dass das Kochen von Tütensuppen die sexuelle

Attraktivität der Köchin erhöht.
https://www.youtube.com/watch?v=-Zkcs-owHxw&ab_channel=pnoster2000

4. Musik als Belohnung: Werbemusik kann durch Hervorrufung von angenehmen Gefühlen und durch ihre wiederholte gemeinsame Darbietung mit einem Warenzeichen die Umworbenen zu einer positiven Bewertung der Ware veranlassen. Beispiel: Ein Werbespot für eine Partnervermittlung wird mit einem aktuellen Popmusik-Hit unterlegt. Die positive Bewertung dieser Musik überträgt sich auf das Produkt.
https://www.youtube.com/watch?v=by0odUMPs9w&ab_channel=HenningWiechers

5. Musik als Zeichen für eine Belohnung: Werbemusik kann durch Verwendung musikalischer Zeichen Kaufmotive darstellen und durch deren wiederholte gemeinsame Darbietung mit einem Warenzeichen den Umworbenen zum Kauf der Ware veranlassen. Beispiel: Ein Werbespot für ein Arzneimittel gegen nächtlichen Harndrang behauptet, dass man nach Einnahme des Medikaments ungestört schlafen kann. Diese angenehme Wirkung wird musikalisch dargestellt durch die „Morgenstimmung“ von Edvard Grieg.
https://www.youtube.com/watch?v=jDQ7ORTVyUw&ab_channel=TommiKirchner

6. Zielen: Werbemusik kann durch Verwendung bestimmter Stile bestimmte Zielgruppen selektieren und zur Identifikation mit der Ware veranlassen. Beispiel: Ein Werbespot für eine Gebisshaftcreme wird mit Oldtime Jazz unterlegt. Diese Stilrichtung spricht eher ältere Menschen an, bei denen die Wahrscheinlichkeit, dass sie ein künstliches Gebiss tragen, vergleichsweise groß ist.
https://www.youtube.com/watch?v=-m47I8zfS2o&ab_channel=publipobli

Und nun noch eine kleine Übung in musikalischer Semantik: Edvard Griegs „Morgenstimmung“, die Musik, mit der für das harndrangreduzierende Mittel geworben wird, stammt – wie das Stück „In der Halle des Bergkönigs“, mit dem wir uns in der vorletzten Vorlesung beschäftigt haben – aus der Schauspielmusik zu Ibsens Peer Gynt. Sie weist verschiedene Eigenschaften auf, die auf Außermusikalisches verweisen: Sie ist in Dur, im Dreivierteltakt, langsam, leise, die Klangfarben sind hell und weich (man hört Flöten und Streicher).

All das deutet auf etwas Positives, Ruhiges, Entspanntes hin. Die Musik spricht quasi – sie sagt: gut und schön, ruhig und entspannt. Sie sagt natürlich nicht, was gut und schön ist oder wer ruhig und entspannt ist. Das ergibt sich erst aus dem Kontext: Entspannt ist der im Werbespot gezeigte ältere Herr mit Prostataproblemen, gut ist sein Schlaf, nachdem er Prostagutt zu sich genommen hat.

Dass das so verstanden werden kann, beruht zum einen auf Konventionen – dass Dur eher an etwas Positives denken lässt, ist eine Tradition, zum anderen auf Analogien – dass langsames Tempo und geringe Lautstärke entspannt wirkt, liegt daran, dass jemand der entspannt ist, sich wenig bewegt und eher leise redet.

Man kann diese Musik aber interessanterweise auch noch als Metazeichen verstehen – als Zeichen, das auf ein anderes Zeichen verweist. Wenn man den Titel dieser Musik kennt –

„Morgenstimmung“, und wenn man dann noch weiß, dass das Harndrangproblem üblicherweise in den frühen Morgenstunden auftritt, dann kann man schwer glauben, dass diese Koinzidenz Zufall ist. Vielleicht hat sich der Werbemusikschaffende hier einen kleinen Insider-Scherz für Kenner*innen der klassischen Musik erlaubt.

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 10: Polyästhetische Erziehung Interkulturelle Musikerziehung

Sie kennen jetzt die drei Konzeptionen, die in den 1970er Jahren auf den musikdidaktischen Markt kamen: Orientierung am Kunstwerk, Auditive Wahrnehmungserziehung und Erziehung zum mündigen Hörer. Die Kunstwerkorientierung setzte auf Analyse und Interpretation, die Wahrnehmungserziehung auf Parameteranalyse und Gestaltungsaufgaben, die Erziehung zum mündigen Hörer auf Funktionsanalyse und Ideologiekritik.

Und ich habe schon erwähnt, dass sowohl die Kunstwerkorientierung als auch die Wahrnehmungserziehung weiterentwickelt worden sind. Bei der Kunstwerkorientierung waren es die Didaktische Interpretation, Toposdidaktik und die sogenannte Lebensweltorientierung, bei der Wahrnehmungserziehung war es zunächst die Polyästhetische Erziehung, später dann die Soundscape-Bewegung, und darum soll es heute gehen.

Die Erziehung zum mündigen Hörer – das habe ich Ihnen auch schon berichtet – hat nur unterirdisch weitergelebt. Die einzige Stelle, wo Funktionsanalyse und Ideologiekritik explizit eine Rolle spielen, ist die Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik. Wolfgang Martin Stroh spricht ausdrücklich davon, dass ein Musikunterricht, der Schüler*innen zu aktivem, bewusstem, selbstbestimmtem und sozialem musikalischen Handeln befähigen will, kapitalismuskritisch ist (vgl. Stroh 2010, S. 269).

Mit den Weiterentwicklungen der Kunstwerkorientierung wird sich die nächste Vorlesung beschäftigen. Jetzt möchte ich Sie mit den Nachfolgekonzeptionen der Wahrnehmungserziehung bekannt machen. Ich beginne mit der Polyästhetischen Erziehung. Zunächst zu dem Begriff „Polyästhetik“: „Aisthesis“ heißt „Wahrnehmung“, „poly“ heißt „viele“, „Polyästhetik“ kann man also übersetzen mit „Vielwahrnehmung“. Wolfgang Roscher sagt lieber „Mehrwahrnehmung: Er will Schüler*innen dazu erziehen, mehr wahrzunehmen, als sie normalerweise wahrnehmen (vgl. Roscher 1976).

Später hat die Konzeption auch den Namen „Integrative Musikpädagogik“ bekommen. Roscher wollte damit deutlich machen, dass für ihn das Fach Musik zwar im Mittelpunkt steht, dass er es aber für nötig hält, in dieses Fach mehr zu integrieren, mehr Unterrichtsinhalte einzubeziehen, als es üblich ist (vgl. Roscher 1983f.).

Was Wolfgang Roscher unter „mehr” versteht, wird deutlich, wenn man sich ansieht, mit wem er zusammengearbeitet hat. Roscher selbst war Musikpädagoge – an der PH Alfeld/Leine, später an der PH Hildesheim und zuletzt am Mozarteum Salzburg. Seine Konzeption hat er zusammen

mit folgenden Kollegen entwickelt: einem Kunstpädagogen, einem Regisseur, einer Choreografin und einem Musik- und Theaterwissenschaftler.

Mehr wahrnehmen sollen die Schüler*innen im Hinblick auf fünf Aspekte:

1. Aspekt: Der Unterricht soll nicht monoästhetisch sein, sondern multimedial. Die Schüler*innen sollen nicht nur einen Sinn verwenden, sondern mehrere. Sie sollen zu „gesamtkünstlerischen“ Gestaltungsverfahren angeleitet werden, Musik, Tanz, Film, Klang und Licht sollen zusammenwirken. Die Schüler*innen sollen komponieren und improvisieren mit Laut, Wort, Bild, Licht und Raum.

2. Aspekt: Die Schüler*innen sollen nicht fachblind werden, sondern die Kunst aus der Perspektive mehrerer Disziplinen, mehrerer Wissenschaften betrachten – und es sind eine ganze Menge Wissenschaften: Musik-, Kunst-, Literatur-, Theater-, Filmwissenschaft, Philosophie, Anthropologie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Ökonomie. Zu diesem Zweck soll der Unterricht interdisziplinär sein, die Schulfächer Musik, Kunst, Sprache, Geschichte und Politik sollen kooperieren.

3. Aspekt: Der Unterricht soll nicht geschichtslos sein, sondern traditionsintegrativ, er soll Kunst aller Zeiten miteinbeziehen und epochenübergreifende Zusammenhänge untersuchen.

4. Aspekt: Der Unterricht soll nicht monokulturell, sondern interkulturell sein, er soll sich nicht auf die europäisch-amerikanische Standardkultur beschränken, sondern sich auch mit außereuropäischen Kulturen auseinandersetzen.

5. Aspekt: Roscher geht davon aus, dass es Klassengegensätze und dementsprechend auch ästhetische Klassenkulturen gibt: der Arbeiter hört Schlager, der Bürger spielt Geige. Der Unterricht soll diese Klassengegensätze nicht vertiefen, er soll die ästhetischen Klassenkulturen nicht zementieren, sondern er soll sozialintegrativ sein und die Klassenschranken durchbrechen. D. h. dass der Unterricht weder das bildungsbürgerliche Repräsentationsbedürfnis bedienen darf noch das massenspezifische Unterhaltungsbedürfnis. Vielmehr muss der Unterricht von einem allgemeinmenschlichen Interesse an ästhetischer Erkenntnis und Gestaltung ausgehen. Hier klingt wieder die Kritik am kapitalistischen Gesellschaftssystem an, die wir bei der Erziehung zum mündigen Hörer kennen gelernt haben.

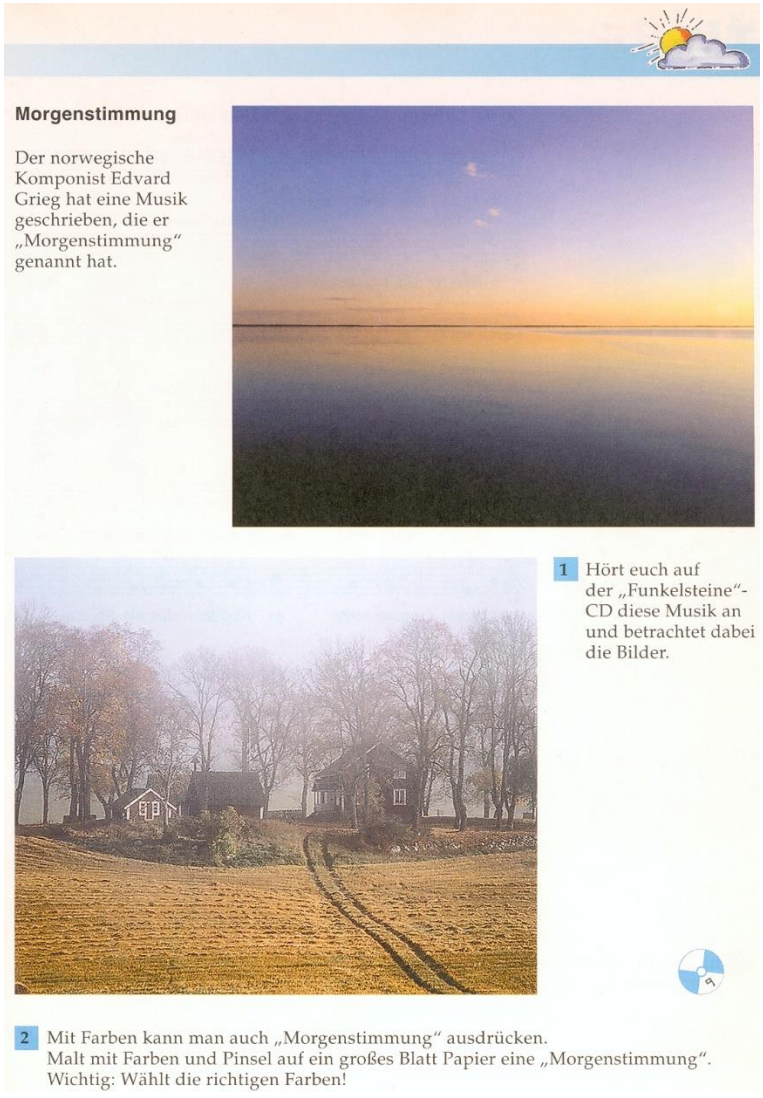
Wenn Sie jetzt nach der praktischen Verwirklichung dieser Konzeption fragen, dann muss man sagen, dass einer der fünf Aspekte ganz deutlich im Vordergrund steht, nämlich der erste – der multimediale. Von Wolfgang Roscher und seinen Mitstreitern gibt es eine ganze Reihe von Projektberichten, die sehr überzeugend vorführen, wie sich Musik, szenisches Spiel und Farbe – als Malerei oder Licht – miteinander verbinden lassen.

Die anderen Aspekte spielen bei ihm nur eine untergeordnete Rolle. Allerdings gibt es zwei Aspekte, die heute intensiv diskutiert werden: Zum einen gibt es einen Diskurs zum Thema

Integration oder Zusammenlegung von Schulfächern, insbesondere der ästhetischen Schulfächer. Zum anderen gibt es einen Diskurs zum Thema Interkulturalität – Berücksichtigung oder Einbeziehung unterschiedlicher Kulturen in den Musikunterricht. Ich werde Sie deshalb gleich zu zwei Exkursen einladen, in denen Sie diese beiden Diskurse kennenlernen.

Zuvor will ich Ihnen aber an einem Schulbuchbeispiel zeigen, wie man sich multimedialen Musikunterricht vorzustellen hat. Das Schulbuch stammt nicht von Wolfgang Roscher. Es gibt kein Schulbuch, das von den Vertretern der polyästhetischen Erziehung herausgegeben wäre. Die Arbeit mit einem Schulbuch passte wohl nicht zu der Vorstellung vom Musikunterricht als „Labor für multimediale Experimente“.

Mein Beispiel stammt aus einem Grundschulmusikbuch, das sich die Überwindung der Grenzen zwischen den ästhetischen Fächern ausdrücklich auf die Fahne geschrieben hat. Es heißt „Funkelsteine“, ist von 1997 und verbindet Unterrichtsinhalte der Fächer Musik und Bildende Kunst miteinander (vgl. Beidinger u. a. 1997).



Morgenstimmung

Der norwegische Komponist Edvard Grieg hat eine Musik geschrieben, die er „Morgenstimmung“ genannt hat.

1 Hört euch auf der „Funkelsteine“-CD diese Musik an und betrachtet dabei die Bilder.

2 Mit Farben kann man auch „Morgenstimmung“ ausdrücken. Malt mit Farben und Pinsel auf ein großes Blatt Papier eine „Morgenstimmung“. Wichtig: Wählt die richtigen Farben!

Hier geht es wieder um die „Morgenstimmung“ aus der Musik zu „Peer Gynt“ von Edvard Grieg. Diese Musik sollen sich die Schüler*innen hier anhören und dabei die beiden Bilder betrachten. Das ist Aufgabe 1. Offenbar sollen hier Assoziationen gestiftet werden. Die Schüler*innen sollen lernen, mit einer bestimmten Musik bestimmte visuelle Vorstellungen zu verbinden.

Dagegen könnte man einwenden, dass die Kinder ihre eigenen Assoziationen zu Musik haben sollen. Aber dieses Vorgehen ist völlig legitim, denn Grieg bedient sich hier bestimmter musiksprachlicher Mittel, und nur wenn man diese Musiksprache versteht, kann man verstehen, was Grieg und andere romantische Komponisten meinen.

Nun löst Musik aber unter Umständen andere visuelle Vorstellungen aus als die, die Grieg gemeint hat. Die sind natürlich genauso legitim. Deshalb fordert die Aufgabe 2 dazu auf, diese

eigenen Vorstellungen mit Farben zu Papier zu bringen: „Malt mit Farben und Pinsel auf ein großes Blatt Papier eine ‚Morgenstimmung'." Es steht zwar nicht ausdrücklich da, aber man kann davon ausgehen, dass die Musiklehrer*in den Schüler*innen während des Malens Griegs Musik vorspielen wird.

Das ist „Mehrwahrnehmung", das ist multimedialer Unterricht: Der visuelle und der auditive Kanal werden hier miteinander verbunden, und zwar auf zwei verschiedene Arten: In Aufgabe 1 geht es um das Verstehen, in Aufgabe 2 um das Mitteilen.

Zusammenfassung: Für Wolfgang Roscher ist Musikunterricht dann gut, wenn er das Ziel verfolgt, die Schüler*innen zu expressivem und kritischem Kunstverhalten zu erziehen und sie zur Mehrwahrnehmung anzuleiten, wenn er sich mit Kunst aller Art, vor allem aber mit Neuer Musik beschäftigt und wenn die Schüler*innen Experimente mit Mitteln von Musik, Bildender Kunst und Darstellendem Spiel machen. Typische Medien sind Instrumente (oft selbst gebaute Instrumente, z. B. „Skulpturinstrumente"), Farben und Scheinwerfer. Soviel zur Polyästhetischen Erziehung.

Die Auditive Wahrnehmungserziehung hatte aber noch einen weiteren Nachfolger: die Soundscape-Bewegung. Sie kommt allerdings nicht aus der Musikdidaktik, sondern aus einer ganz anderen Ecke: aus der Szene des avantgardistischen Hörspiels und der Avantgarde-Musik. Der amerikanische Komponist Raymond Murray Schafer gilt mit seinem „World Soundscape Project" als Begründer dieser Bewegung.

„Soundscape" ist ein Kunstwort – zusammengesetzt aus „Sound" und „Landscape" – „Klanglandschaft". Darunter versteht man ein Hörstück, in dem Umweltgeräusche zu hören sind und genossen werden sollen. Eine der bekanntesten Soundscapes ist die „Vancouver Soundscape" < https://www.youtube.com/watch?v=wpSe909p_a0&ab_channel=martinradio>, und besonders schön sind hier der 5. Teil „The Music of Horns and Whistles" (26:11; Heritage Horns auf dem Pan Pacific Hotel: 29:06) und der 6. Teil „Vancouver Soundmarks" (29:24; Change Ringing in der Holy Rosary Cathedral: 30:53).

Warum machen die das? Schafer hat ein Buch geschrieben: „Klang und Krach", 1988. Da können wir es nachlesen: Ziel der Soundscapebewegung ist es, die Artenvielfalt akustischer Klänge zu erhalten, die auditive Wahrnehmung zu schulen, eine Klangbibliothek der Welt zu erstellen und einen Studiengang Klangdesign einzurichten. Gegenstand ist alles Hörbare. Statt einer Großstadt wie Vancouver können es auch die Geräusche von Schweizer Alpentälern sein oder holländischer Fahrradklingeln.

Die Soundscapebewegung hat auch eine Reihe interessanter Methoden entwickelt, die man sehr gut in der Schule einsetzen kann. Zum Beispiel: Jede Schüler*in bringt mal ihren Lieblingsklang und ihren Hassklang mit, und schon sind wir in einer ästhetischen Diskussion. Oder: Die Schüler*innen bilden Paare. Partner*in A bekommt die Augen verbunden, wird von Partner*in B herumgeführt und soll sich auf das konzentrieren, was sie hört. Oder: Soundwalk - man geht spazieren, lässt dabei ein Aufnahmegerät laufen und spielt hinterher die Aufnahme den anderen vor – die raten, wo man war. Oder: Geräuschmontage. Oder: Soundpuzzle usw.

Zur Geräuschmontage oder Geräuschcollage ein Beispiel – eine Gestaltungsaufgabe für Fünftklässler:

1. Sammelt Geräusche.
   Fahrt mit dem Bus durch die Stadt. Steigt an verschiedenen Stellen aus. Nehmt mit dem Tonbandgerät verschiedene Geräusche auf.
2. Wählt Geräusche aus.
   Schneidet aus den Tonbandaufnahmen die interessantesten Geräusche aus.
3. Sortiert die Geräusche.
   Stellt für die Busfahrt und für jeden Aufnahmeort einige Geräusche zusammen.
4. Klebt die Geräusche zusammen.
   Bringt die Geräusche in eine interessante Reihenfolge. Klebt die Tonbandschnipsel aneinander.
5. Führt die Geräusch-Collage vor.
   Spielt das Ergebnis eurer Arbeit euren Mitschülern vor. Lasst sie raten, wo ihr die Geräusche aufgenommen habt.

Die Form, in die die Geräusche gebracht werden sollen, ist vorgegeben: die Rondo-Form (Ritornell - Couplet 1 - Ritornell - Couplet 2 - Ritornell usw.). Das Ergebnis kann sich so anhören: <https://youtu.be/H7dUpKz17lk>.

Nun zu den angekündigten Exkursen. Der erste ist kurz. Es geht um die Frage, ob man lieber ein Schulfach Ästhetik einrichten sollte. Lange galt es als selbstverständlich, dass es zwei ästhetische Fächer gibt: Bildende Kunst und Musik. Seit einiger Zeit gibt es verstärkt Bemühungen, das Fach Darstellendes Spiel als gleichberechtigtes Mitglied in den Fächerkanon aufzunehmen.

Davor gab es natürlich auch schon Darstellendes Spiel und Schultheater. Das war aber Bestandteil anderer Fächer. Es gibt nämlich eine Reihe von Fächern, die nicht als ästhetische Fächer bezeichnet werden, obwohl sie in nicht unwesentlichem Umfang ästhetische Erziehung betreiben.

Zu solchen „Fächern mit ästhetischem Anteil“ zähle ich das Fach Deutsch, wo es ja nicht nur um Rechtschreibung, sondern auch um Dramen, Romane, Gedichte usw. geht. Dazu zähle ich aus demselben Grund auch Englisch, Französisch, Spanisch, obwohl hier am Anfang natürlich die Kommunikationskompetenz im Vordergrund steht. Und ich zähle dazu das Fach Sport, das aus eben diesem Grund im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg nicht einfach „Sport“ heißt, sondern „Spiel, Bewegung, Sport“.

Die sogenannten ästhetischen Fächer leiden unter ihrer Sonderrolle. Oft werden sie als Wahlpflichtfächer nur alternativ angeboten, d. h. die Schüler*innen werden nur in einem dieser Fächer unterrichtet. Man hat damit begonnen, in den Stundentafeln die ästhetischen Fächer nicht mehr zu unterscheiden, sondern zu einem ästhetischen Lernbereich zusammenzufassen. Dann ist es der Schule oder (in der Grundschule) der Klassenlehrer*in überlassen, wieviel Musik, wieviel Kunst, wieviel Theater unterrichtet wird.

Es gibt bereits ein Bundesland – Baden-Württemberg, das die Fächer Musik und Bildende Kunst in zwei Schulformen abgeschafft hat. Stattdessen gibt es jetzt in der Grundschule ein Fach „Mensch, Natur, Kultur – MeNuK“ (Baden-Württemberg 2004a, S. 95ff.), in der Hauptschule/ Werkrealschule ein Fach „Musik, Sport, Gestalten – MSG“ (Baden-Württemberg 2004b, S. 139ff.). Folge: Baden-Württemberg kennt keinen Musiklehrermangel mehr. (Anmerkung: Die Fächerverbünde MeNuK und MSG sind 2016 wieder aufgelöst worden.)

Sie können sich vorstellen, dass wir Musikpädagog*innen über diese Entwicklung nicht glücklich sind, obwohl wir natürlich sehr für eine enge Kooperation der ästhetischen Fächer und für fächerübergreifendes Unterrichten sind.

Der zweite Exkurs ist etwas länger. Es geht um Interkulturelle Erziehung. Dies ist keine Konzeption, sondern ein „Diskurs“. D. h. in der Erziehungswissenschaft wird gegenwärtig und schon seit einigen Jahrzehnten diskutiert, wie Erzieher*innen und Lehrer*innen am besten darauf reagieren sollen, dass wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben. Diese Diskussion findet nicht nur auf den Fluren der Universität oder in den umliegenden Kneipen statt, sondern sozusagen offiziell – auf Tagungen, in Fachzeitschriften, in Büchern. Solche wissenschaftlichen Diskussionsstränge nennen wir „Diskurse“.

Den Diskurs über Interkulturalität gibt es auch in der Musikpädagogik. Die Forderung, interkulturellen Musikunterricht zu machen, ist schon fast ein Gemeinplatz. Begründet wird diese Forderung in der Regel mit den Schlagwörtern „Migration“ und „Globalisierung“. Man sagt: Weil wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben, deshalb brauchen wir interkulturellen Musikunterricht.

Diese Argumentation hat allerdings einen Fehler: Sie geht von einer falschen Prämisse aus. Selbst wenn es Migration und Globalisierung nicht gäbe, hätten Musiklehrer*innen es trotzdem immer mit einer Vielfalt von Kulturen zu tun. Musikunterricht findet immer und immer schon in einer multikulturellen Situation statt. Warum?

Zum einen finden wir natürlich – vor allem in einer Großstadt wie Hamburg – in unseren Schulklassen eine Vielfalt von Ethnien vor: Deutsche, Türken, Portugiesen, Polen, Vietnamesen usw. Aber verschiedene Kulturen prallen auch dadurch aufeinander, dass Lehrer*innen und Schüler*innen verschiedenen Generationen angehören, die verschiedene kulturelle Erfahrungen haben. Deshalb hat man schon vor langer Zeit den Begriff der Jugendkultur – oder jugendlichen Teilkultur – erfunden, die sich von der Erwachsenenkultur unterscheidet.

Doch dieser Begriff reicht heute nicht mehr aus. Die Kinder und Jugendlichen selbst unterscheiden sich oft diametral in ihrem kulturellen Hintergrund: Sie sind Rapper, Raver, Rocker usw. Es gibt nicht mehr DIE Jugendkultur, sondern JugendkulturEN.

Und noch nicht einmal eine einzige Schüler*in lässt sich auf EINE Kultur festlegen. Heutzutage wechseln Jugendliche die Kultur so oft wie das Hemd. Die Zeiten, wo man in eine Kultur hineingeboren wurde wie in eine Familie, sind lange vorbei. Auch die Zeiten, wo man sich einer Kultur anschloss wie einem Verein, sind lange vorbei.

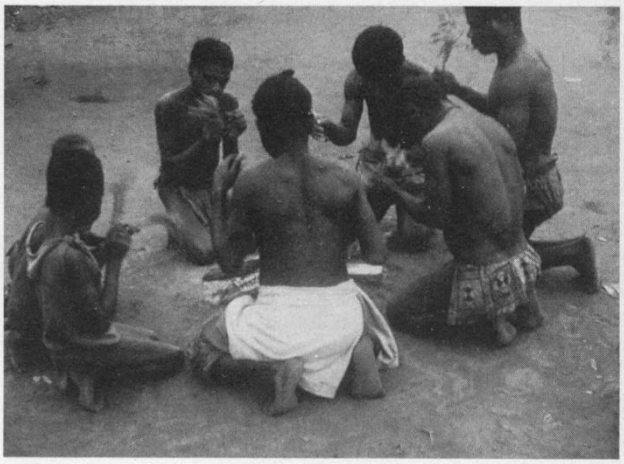
Heute wählen Jugendliche zwischen den kulturellen Angeboten aus, wie sie mit der Fernbedienung durch die Sender zappen: heute Heavy Metal, morgen Hip-Hop, übermorgen Klassik, am Wochenende Techno. Die Jugendforschung spricht deshalb nicht mehr von der Jugendkultur oder den Jugendkulturen, sondern von jugendkulturellen Szenen, denen man jederzeit einen unverbindlichen Besuch abstatten kann.

Heutige Jugendliche sind sehr virtuos darin, sich in ihren Verhaltensweisen und Einstellungen der jeweiligen Szene anzupassen – in dem einen Club bringen sie sich mit Headbanging in Fahrt, im nächsten ist Cool-Abhängen angesagt usw. Und dabei spielt es keine große Rolle, aus welchem Land die Eltern stammen. Deswegen gilt auch für das absolut ausländerfreie Gymnasium in der Lüneburger Heide:
Musikunterricht ist prinzipiell multikulturell.

Die Interkulturelle Musikpädagogik beschäftigt sich also mit der Frage, wie die Musiklehrer*in auf diese kulturelle Vielfalt reagieren soll, ob sie sich auf abendländische Kunstmusik beschränken darf, wie sie mit populären Musikpraxen umgehen soll und welche Rolle europäische und außereuropäische Folklore spielen sollen.

„Diskurs“ heißt: Es gibt und gab viele Antworten. Die Geschichte der interkulturellen Musikpädagogik beginnt in den 1970er Jahren. Damals suchte man – ich habe davon berichtet – nach Möglichkeiten, Schüler*innen die Neue Musik nahe zu bringen. Eine solche Möglichkeit sah man auch in der außereuropäischen Musik. Sie sollte Hörbarrieren abbauen.

Typisch für diese Art der Beschäftigung mit anderen Kulturen ist ein Buch von Siegmund Helms: „Außereuropäische Musik“ (Helms 1974). Typisch ist auch eine Stelle aus dem Sequenzen Arbeitsbuch 5/6 (Küntzel u. a. 1976, S. 8). Hier geht es um die Musik der Pygmäen. Ein Text informiert über die merkwürdigen Bräuche dieser Menschen. Ein Foto zeigt „Eingeborene“ mit Lendenschurz. Ein Hörbeispiel macht endgültig klar, wie überaus fremdartig diese Kultur ist: Das polyphone Jodeln klingt doch sehr ungewohnt.



Ein anderer afrikanischer Stamm sind die Pygmäen, ein kleinwüchsiges Volk, das im Urwald lebt.
Die Männer jagen, die Frauen sammeln Früchte. Sie leben zum Teil noch wie Nomaden ohne festen Wohnsitz. Nur während der Trockenzeit schlagen sie Lager auf und treiben Tauschhandel.
Viele ihrer Lieder beziehen sich auf die Jagd, da sie das Wichtigste in ihrem Leben ist.

„Dem Aufbruch zu einer großen Jagd gehen rituelle Zeremonien voran. Die magische Zeremonie . . . findet im Scheine des Feuers statt. Die rituellen Gesänge erklingen zum Rhythmus der Trommeln und des Händeklatschens, während die Jäger, die hinten an ihrem Schurz einen Blätterbüschel befestigt haben, mit kleinen schleichenden Schritten um das Feuer tanzen. Der Hellseher sucht in den Formen, die die Glut zeichnet, nach den Tieren, die getötet werden sollen, oder nach auftauchenden Gefahren. Wenn er besonders unheilvolle Zeichen erblickt, läßt er die Jagd aufschieben . . .

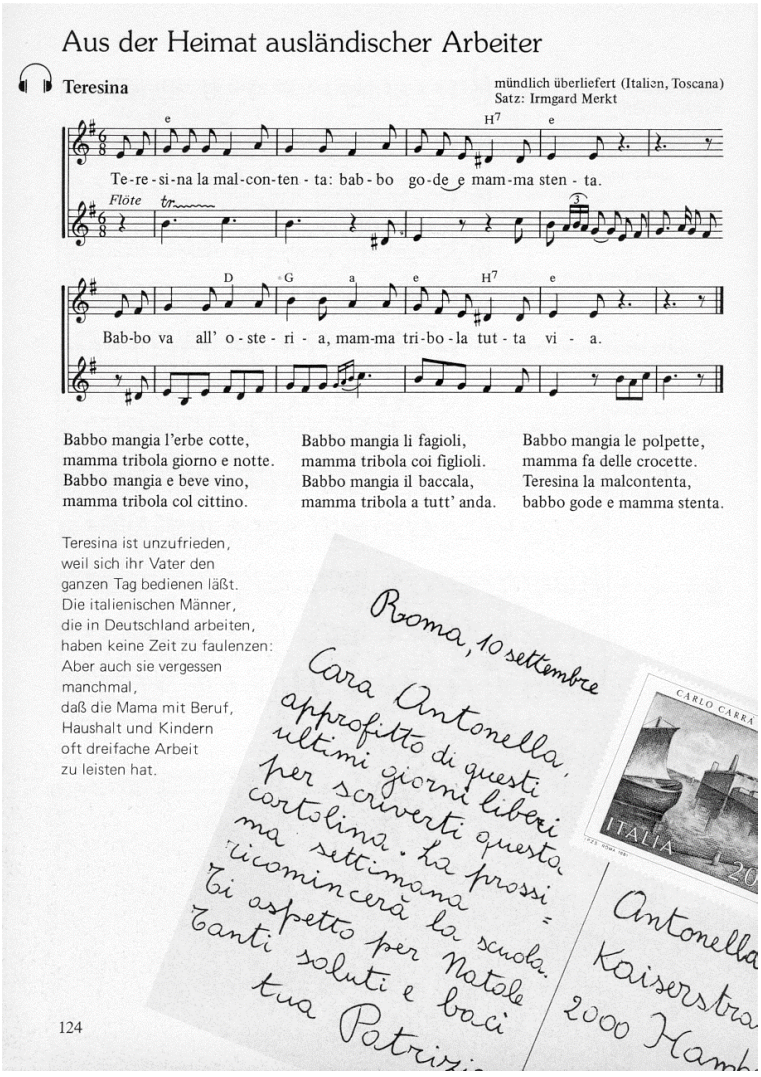
Einige der Gesänge, die nach der Jagd gesungen werden, sollen den Geist des getöteten Tieres beschwichtigen, besonders, wenn es sich um einen Elefanten handelt.“

Nun könnte man sagen, es stand kein anderes Material zur Verfügung. Aber die Feinheiten der Formulierung entlarven die Einstellung der Verfasser. Wer sagt, dass die Pygmäen „noch“ als Nomaden leben, ist offenbar der Meinung, dass das eine Lebensweise ist, die überwunden werden muss. So etwas nenne ich „Eurozentrismus“.

Immerhin: Verdienstvoll ist, dass überhaupt zum ersten Mal zur Kenntnis genommen wird, dass es außerhalb des christlichen Abendlandes auch noch andere Musikkulturen gibt. Zu kritisieren ist aber, dass diese anderen Kulturen auf ihre Andersartigkeit reduziert werden. Nur das Fremdartige, das Exotische ist interessant. So etwas nenne ich „Exotismus“.

Die Geschichte der interkulturellen Musikpädagogik nahm eine dramatische Wende in den 1980er Jahren. Man stellte erstaunt fest, dass die Gastarbeiter*innen, die man ins Land geholt hatte, um dem Arbeitskräftemangel abzuhelfen, immer noch da waren. Sie hatten Kinder bekommen, und die Kinder mussten beschult werden. Es genügte nicht, die Ausländerkinder für ein paar Monate oder Jahre aufzubewahren: Sie mussten in die deutsche Gesellschaft integriert werden.

Dazu sollte auch der Musikunterricht beitragen. Und das kann er am besten – dachte man sich, wenn er sich mit der Volksmusik der Herkunftsländer beschäftigt. Die Ausländerkinder fühlen sich dann mit ihrer Kultur akzeptiert und wertgeschätzt, die deutschen Kinder lernen diese Kulturen kennen, verstehen und schätzen, und auf diese Weise findet Integration statt.


Aus der Heimat ausländischer Arbeiter

Teresina

mündlich überliefert (Italien, Toscana)
Satz: Irmgard Merkt

Te-re-si-na la mal-con-ten-ta: bab-bo go-de e mam-ma sten-ta.

Flöte

Bab-bo va all' o-ste-ri-a, mam-ma tri-bo-la tut-ta vi-a.

Babbo mangia l'erbe cotte,
mamma tribola giorno e notte.
Babbo mangia e beve vino,
mamma tribola col cittino.

Babbo mangia li fagioli,
mamma tribola coi figlioli.
Babbo mangia il baccala,
mamma tribola a tutt' anda.

Babbo mangia le polpette,
mamma fa delle crocette.
Teresina la malcontenta,
babbo gode e mamma stenta.

Teresina ist unzufrieden,
weil sich ihr Vater den
ganzen Tag bedienen läßt.
Die italienischen Männer,
die in Deutschland arbeiten,
haben keine Zeit zu faulenzen:
Aber auch sie vergessen
manchmal,
daß die Mama mit Beruf,
Haushalt und Kindern
oft dreifache Arbeit
zu leisten hat.

Roma, 10 settembre
Cara Antonella,
approfitto di questi
ultimi giorni liberi
per scriverti questa
cartolina. La prossi-
ma settimana
ricomincerà la scuola.
Ti aspetto per Natale
Tanti saluti e baci
tua Patrizia

CARLO CARRÀ
ITALIA

Antonella
Kaiserstra
2000 Hamb

124

Eine prominente Vertreterin dieser interkulturellen Musikpädagogik war Irmgard Merkt, z. B. mit ihrem Buch „Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik“ (Merkt 1983). Irmgard Merkt hat auch mitgearbeitet an dem Banjo Liederbuch, aus dem ich Ihnen eine Seite zeige (Geck/Merkt 1982, S. 124).

Hier geht es offensichtlich um die Integration der italienischen Gastarbeiterkinder. Auf einer Doppelseite werden zwei italienische

Lieder angeboten: „Santa Lucia“ und „Teresina“. Auf der Begleitkassette gibt es eine Aufnahme dieses Liedes, gesungen von Irmgard Merkt selbst.

Der Text thematisiert die Gender-Problematik: Der „Babbo“ lässt sich immer bedienen, die „Mamma“ muss die ganze Arbeit erledigen. Aber die Überschrift macht unmissverständlich klar, worum es hier eigentlich geht: darum, Musik „aus der Heimat ausländischer Arbeiter“ kennenzulernen.

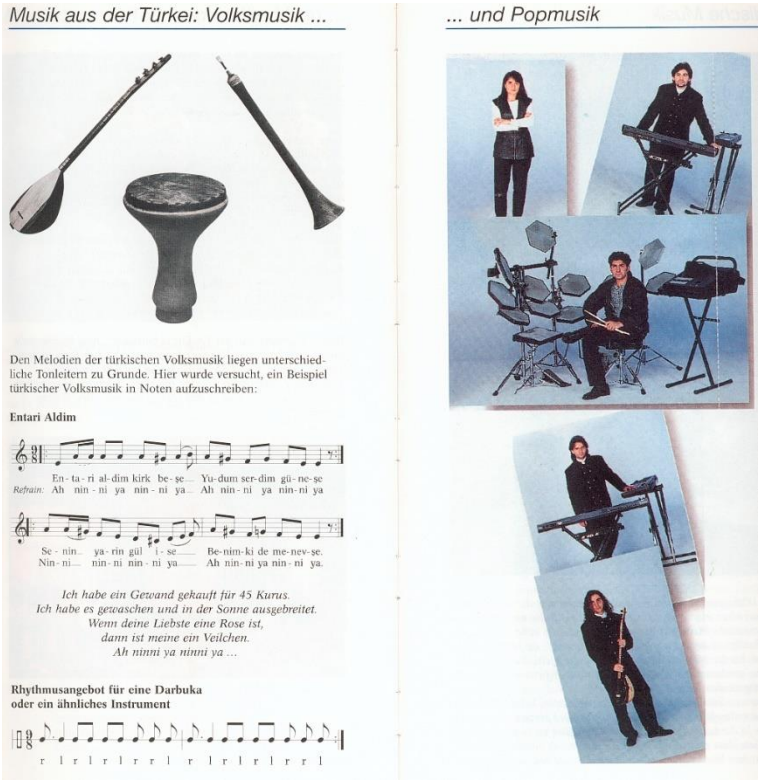
Das ist eigentlich eine gute Sache und ein großer Fortschritt. Nicht mehr Erstaunen über die Fremdartigkeit ist das Ziel, sondern Vertrautheit mit den Kulturen der „ausländischen Mitbürger“. Problematisch ist aber, dass Musik immer reduziert wird auf Volksmusik, so als gäbe es in Italien oder der Türkei keine Kunstmusik und vor allem keine Popmusik. So etwas nenne ich „Folklorismus“.

Die Geschichte der interkulturellen Musikpädagogik geht weiter. In den 1990er Jahre nahm man zur Kenntnis, dass Kindern türkischer Eltern die türkische Folklore oft ebenso unbekannt ist wie Kindern deutscher Herkunft. An die Stelle internationaler Folklore trat jetzt internationale Popmusik. Nicht mehr mit der Volksmusik, sondern mit der Popmusik der Herkunftsländer sollte jetzt zu Toleranz erzogen werden. Aus zwei Gründen: Erstens ist den türkischen Kindern türkische Popmusik vertrauter als türkische Folklore, zweitens ist aber auch deutschen Kindern türkische Popmusik vertrauter.

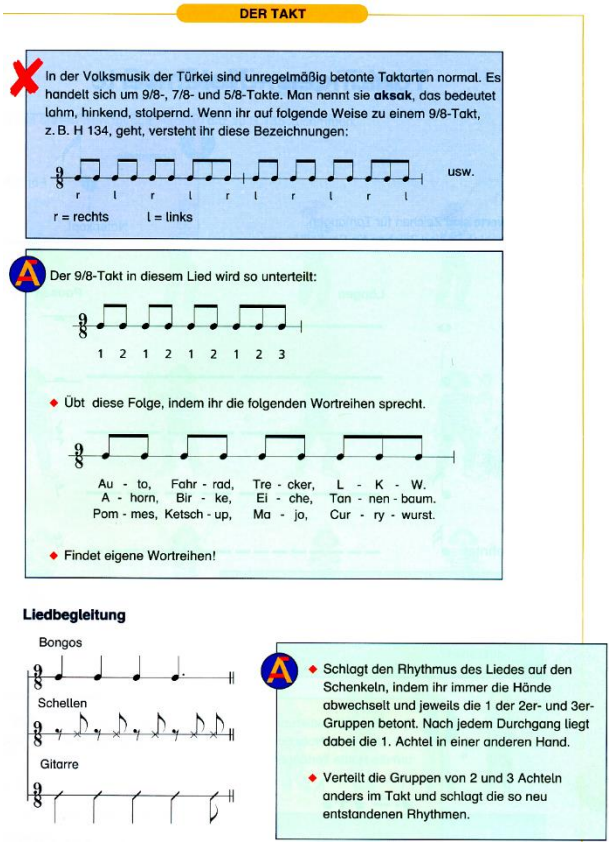
Die Popmusik überall auf der Welt ist ja mehr oder weniger stark beeinflusst von der US-amerikanischen Popmusik. Man kann diese musikalische Globalisierung bedauern, sie bietet aber jedenfalls eine Chance, den Zugang zu anderen Kulturen zu eröffnen. Man spricht von „Schnittstellen“, an denen sich die verschiedenen Kulturen berühren und an denen der Übergang von einer zur anderen Kultur besonders einfach ist.

Wichtiger Vertreter des Schnittstellenansatzes ist Volker Schütz. Von ihm stammt z. B. die Materialsammlung „Musik in Schwarzafrika“, die Zugang zu schwarzafrikanischer Musik über afrikanische Popmusik eröffnet (Schütz 1992). Ein typisches Beispiel findet sich in dem Schulbuch Hauptsache Musik 9/10 (Pütz/Schmitt 1997, S. 18f.). Unter der Überschrift „Musik aus der Türkei“ wird hier beides vorgestellt: türkische Volksmusik und türkische Popmusik. Das Volkslied „Entardi Aldim“ weist den für türkische Folklore typischen Rhythmus auf: einen Aksak. Das ist ein Viervierteltakt mit zusätzlichem Achtel (was dem türkischstämmigen Schüler aus dem Ruhrgebiet, der auf der Begleit-CD zu hören ist, erkennbar Schwierigkeiten bereitet). Der Popsong „Güzel Yarim“ stammt von dem Album „Bir Tek Sen / Barış Olsun“ (1996) der aus Deutschland stammenden Band „Yurtseven Kardesler“. Hier gibt es rhythmisch keine Besonderheiten. Dass es sich um türkische Musik handelt, merkt man nur an der Tonart – weder Dur noch Moll, sondern Phrygisch – und natürlich am türkischsprachigen Text.

Der Schnittstellenansatz ist schon ziemlich modern, aber auch hier gibt es noch etwas zu kritisieren. Immer noch liegt die Vorstellung zugrunde, dass wir sozusagen in unserem Kulturteller sitzen und einfach mal den Blick über den Tellerrand wagen müssen. Aber diesen Teller, diese gemeinsame deutsche Kultur gibt es gar nicht. Der Schnittstellenansatz berücksichtigt

nicht, dass wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben. Er geht immer noch davon aus, dass es ein Innen und ein Außen gibt, eine gemeinsame Normkultur (z. B. abendländische Kunstmusik oder deutsche Volks-, Pop- und Kunstmusik) und die von außen hereingetragenen Ausnahmen von der Regel. So eine Vorstellung nenne ich „Kulturzentrismus“.

Und nun zum aktuellen Stand der Geschichte der interkulturellen Musikpädagogik, zu den 2000er Jahren. Hier beginnt man nun einzusehen, dass es bei interkulturellem Unterricht nicht nur um Integration von Immigranten geht. Vielmehr geht es darum, sich ganz grundsätzlich damit auseinanderzusetzen, dass unsere Gesellschaft von kultureller Vielfalt gekennzeichnet ist. Ziel muss es sein, mit dieser Vielfalt erstens zurecht zu kommen und sie zweitens sogar zu genießen.

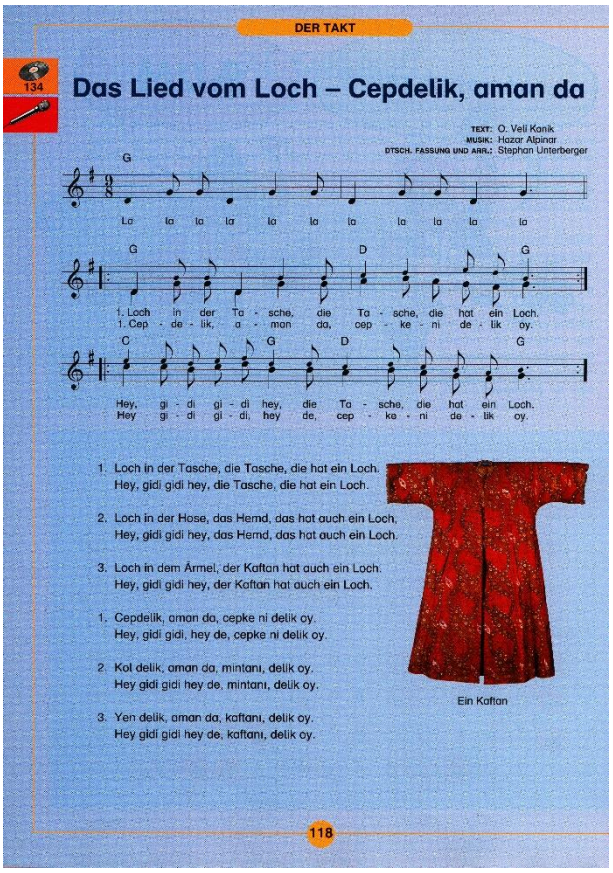
Dazu ist es erforderlich, die anderen Kulturen – welche immer man dazu erklärt – nicht zum Ausnahmefall zu machen. Stattdessen muss man immer und überall – als Unterrichtsprinzip – von der Vielfalt der Kulturen ausgehen. Interkulturalität als Unterrichtsprinzip soll Freude an der Vielfalt vermitteln.



Ein erster Ansatz in diese Richtung ist ein Projekt von Wolfgang Martin Stroh, der damit begonnen hat, eine „eine welt musik lehre“ zu erarbeiten (vgl. Stroh 2000). Ein Schulbuch, das uns zeigt, wie Interkulturalität als Unterrichtsprinzip verwirklicht werden kann, ist Amadeus 1 (Lugert/Küntzel 1999, S. 117f.).

Hier gibt es nicht die obligatorischen sechs Seiten Musik anderer Kulturen, sondern hier werden bei jedem Thema völlig selbstverständlich Beispiele aus verschiedenen Musikkulturen herangezogen. Beim Thema Takt etwa wird

nicht nur Zwei-, Drei- und Viervierteltakt erläutert, sondern auch der Aksak (2-2-2-3/8), ein Metrum, das in der türkischen Folklore häufig vorkommt, das Ganze nicht unter der Überschrift „türkische Musik“, sondern unter der Überschrift „Der Takt“. Das „Lied vom Loch“ ist zwar ein Beispiel aus dem Bereich der Folklore, aber türkische Popmusik hätte sich als Beispiel nicht geeignet, denn die steht wie die Popmusik überall in der Welt im 4/4-Takt. – Das ist ein Beispiel für das Unterrichtsprinzip Interkulturalität.


DER TAKT

134

Das Lied vom Loch – Cepdelik, aman da

TEXT: O. Veli Kanik
MUSIK: Hazar Alpinar
DTSCH. FASSUNG UND ARR.: Stephan Unterberger

1. Loch in der Tasche, die Tasche, die hat ein Loch.
Hey, gidi gidi hey, die Tasche, die hat ein Loch.

2. Loch in der Hose, das Hemd, das hat auch ein Loch,
Hey, gidi gidi hey, das Hemd, das hat auch ein Loch.

3. Loch in dem Ärmel, der Kaftan hat auch ein Loch.
Hey, gidi gidi hey, der Kaftan hat auch ein Loch.

1. Cepdelik, aman da, cepke ni delik oy.
Hey, gidi gidi, hey de, cepke ni delik oy.

2. Kol delik, aman da, mintanı, delik oy.
Hey gidi gidi hey de, mintanı, delik oy.

3. Yen delik, aman da, kaftanı, delik oy.
Hey gidi gidi hey de, kaftanı, delik oy.

Ein Kaftan

118

Ich will Ihnen noch ein anderes Beispiel geben – auch zum Thema Metrum/Grundschlag/Takt. Die Aufgabe lautet: Wo ist bei den folgenden Musikstücken der Grundschlag? Hören Sie zu – und wenn Sie den Grundschlag heraushören können, dann dirigieren Sie bitte mit.

1. Westbam: Hard Times (1997)
https://www.youtube.com/watch?v=qS5ZBpghitE&ab_channel=Franky5fingers
Techno: Hier ist der Grundschlag leicht zu erkennen. Allerdings erst nach einer Weile. Zu Beginn ist nicht klar, welcher der Sounds den Beat angibt. Tatsächlich ist es der relativ tiefe Ton (h), mit dem das Stück beginnt.

2. Henry Mancini & his orchestra: The Pink Panther (1963)
https://www.youtube.com/watch?v=64bRXGm2Xnk&ab_channel=SonySoundtracksVEVO
Swing: Zu Beginn spielt der Bass nicht den typischen Walking Bass, sondern einen Wechselbass, den man für langsame Viertel halten könnte. Die Hihat-Schläge wären dann die Achtel. Allerdings phrasiert das Saxophon Swing-Achtel und macht dadurch klar, dass das Tempo doppelt so schnell ist.

3. Ludwig van Beethoven: Sinfonie Nr. 8 (1814), 2. Satz
https://www.youtube.com/watch?v=C5wTl1IdE7g&ab_channel=beethovensworld
Klassik: Hier führen die Holzbläser in die Irre. Was sie spielen, ist nicht das Metrum in Vierteln, sondern sie spielen Sechzehntel – es ist nämlich ein langsamer Satz.

4. Sekaha Gong Budisatu: Tabuh Êmpat (1997)
https://www.youtube.com/watch?v=TZIbkMxb91U&ab_channel=VariousArtists-Topic

Balinesische Kunstmusik: Hier liegen mehrere Metren übereinander, Ganze, Halbe, Viertel, Achtel und Sechzehntel.

5. Glocken der Kirche St. Peter und Paul in Reichenbach/Sachsen
   https://www.youtube.com/watch?v=o98CKfKYIBo&ab_channel=Ev.-Luth.KirchgemeindeReichenbach
   Deutsche Kirchenglocken: Auch hier liegen mehrere Metren übereinander: drei Glocken, aber die sind im Tempo voneinander unabhängig und läuten ihrer Größe entsprechend schneller oder langsamer.

6. Gipfelstürmer: Basler Trommeln (2022)
   https://www.youtube.com/watch?v=4YFq3NvHLc8&ab_channel=MauriceWeiss
   Basler Morgenstreich: Hier spielen die Trommler einen Rhythmus, der den Grundschlag sorgfältig verschleiert. Normalerweise spielen auch Pfeifer mit, an deren einfachem Rhythmus man sich orientieren kann.

7. Emine Koç: Dam Başına Ası Goymuş Galbırı
   https://www.youtube.com/watch?v=qS5ZBpghitE&ab_channel=Franky5fingers]
   Türkische Folklore: Dieses Lied steht in einer „hinkenden" Taktart (auf Türkisch „Aksak"), sozusagen in einem Viervierteltakt, der um ein Achtel verlängert wird: „1 und 2 und 3 und 4 und und".

8. Chorschola der Benediktinerabtei Klosterschwarzach: Alleluia. Haec dies
   https://www.youtube.com/watch?v=qS5ZBpghitE&ab_channel=Franky5fingers
   Gregorianischer Choral: Hier gibt es immer nur für kurze Zeit ein Metrum. Dazwischen ist kein Grundschlag zu erkennen.

9. György Ligeti: Artikulation (1958)
   https://www.youtube.com/watch?v=qS5ZBpghitE&ab_channel=Franky5fingers
   Elektronische Musik: Hier lässt sich praktisch gar keine Regelmäßigkeit in der Zeiteinteilung feststellen.

Der Diskurs über interkulturelle Musikpädagogik ist nach wie vor lebendig. Im Moment ist man gerade dabei zu entdecken, dass man – im Unterschied zu anderen Fachdidaktiken – bisher sehr einseitig gedacht hat. Man hat nämlich vor allem darüber nachgedacht, was interkulturelle Kompetenz ist und wie man sie Schüler*innen vermitteln kann. Wie kann man sie dazu bringen, dass sie tolerant sind gegenüber Menschen, die andere Musik mögen als sie selbst? Wie lehrt man sie, andere Musikkulturen nicht nur tolerieren, sondern auch anerkennen, was ja eine höhere Stufe der Annäherung ist? Und wie erreicht man es, dass sie sogar Freude an der kulturellen Vielfalt entwickeln und die Möglichkeiten, die die multikulturelle Gesellschaft ihnen bietet, für sich nutzen?

Darüber hat man fast vergessen, dass ja eine wichtige Aufgabe interkultureller Musikpädagogik auch die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist – dass es in unserer Gesellschaft benachteiligte Minderheiten gibt – seien es nun Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder mit

einem körperlichen oder geistigen oder sozialen Handicap – und dass auch diese Minderheiten ein Recht auf Zugang zu musikalischer Bildung haben.

Interkulturelle Kompetenz und Bildungsgerechtigkeit sind ja Zielsetzungen, die sich auf unterschiedliche Zielgruppen richten: Interkulturelle Kompetenz ist etwas, was alle Schüler*innen erwerben sollen, Bildungsgerechtigkeit dagegen erfordert kompensatorische Maßnahmen für benachteiligte Schüler*innen.

Aus tätigkeitstheoretischer Perspektive, also mit den Begriffen des O.K.-Modells, kann man die Situation so beschreiben: Interkulturelle Kompetenz ist Sache des Pflichtunterrichts, des Unterrichts für alle Schüler*innen, und zwar da, wo die Schüler*innen möglichst unterschiedliche Tätigkeiten kennenlernen sollen und auf diese Weise ihren Erfahrungshintergrund ausdifferenzieren. Auswahlkriterium ist dann Fremdheit. Auszuwählen sind unbekannte Tätigkeiten, Handlungen, Operationen jeder möglichen Provenienz, also auch aus allen möglichen Musikkulturen.

Auch Bildungsgerechtigkeit ist Sache des Pflichtunterrichts, und zwar da, wo benachteiligte Schüler*innen besonders intensiv informiert, beraten und ermutigt werden. Bildungsgerechtigkeit ist aber vor allem auch Sache des Wahlbereichs, und zwar da, wo benachteiligten Schüler*innen der Kompetenzerwerb erleichtert wird. Auswahlkriterium ist dann die Zugänglichkeit. Auszuwählen sind Tätigkeiten, die für die jeweilige Minderheit leicht erreichbar sind.

Wer interkulturell unterrichten will, muss also solche musikbezogenen Tätigkeiten auswählen, die sich entweder durch ihre Fremdheit oder durch ihre Zugänglichkeit für die Schüler*innen auszeichnen. Die fremden Tätigkeiten sollen die Schüler*innen kennen lernen, die zugänglichen Tätigkeiten sollen sie „können lernen“ – also sich aneignen.

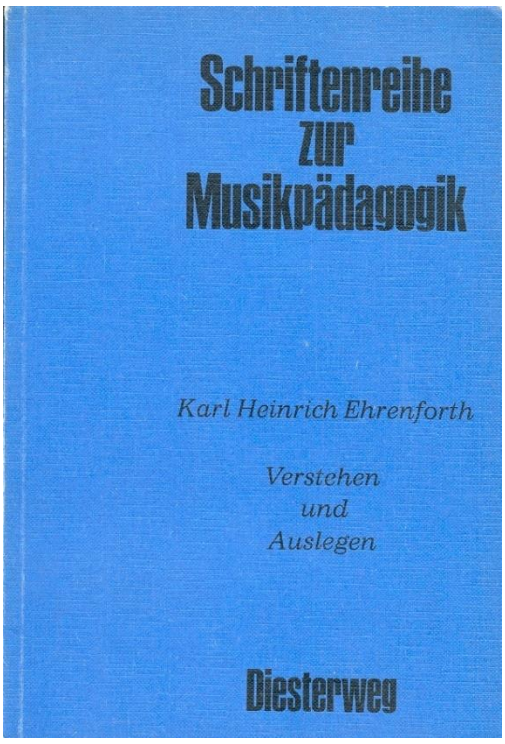
Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 11: Didaktische Interpretation Musikalische Semantik

In der vorangegangenen Vorlesung habe ich Ihnen gezeigt, wie Wolfgang Roscher mit der Polyästhetischen Erziehung den Ansatz der Auditiven Wahrnehmungserziehung weiterentwickelt hat. Ich werde nun einen anderen Traditionsstrang weiterverfolgen. Er beginnt Ende des 19. Jahrhunderts mit der Kunsterziehungsbewegung, die von dem Gedanken ausgeht, dass Kunst bildet. Er führt dann über Leo Kestenberg und die musische Erziehung zu Michael Alt und seiner Didaktik der Orientierung am Kunstwerk. Und hieran knüpft nun die „Didaktische Interpretation“ an.

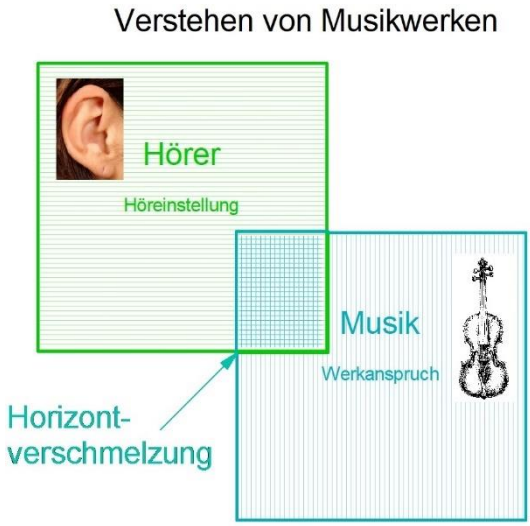
Diese Bezeichnung stammt von Karl Heinrich Ehrenforth. Sie ist erklärungsbedürftig. Musiker*innen verstehen ja unter „Interpretation” normalerweise das, was sie selbst mit musikalischen Kunstwerken machen: Sie interpretieren sie, d. h. sie lesen die Noten, die die Schöpfer*in des Kunstwerks (die Komponist*in) aufgeschrieben hat, und versuchen sie so zu spielen, wie sie von der Komponist*in gemeint sind. Ehrenforth meint aber nicht die Interpretation des Kunstwerks durch einen ausführenden Musiker – er meint die Interpretation des Kunstwerks durch eine Musiklehrer*in.

In seiner Schrift „Verstehen und Auslegen” setzt er sich philosophisch mit der Frage auseinander, was eigentlich geschieht, wenn im Musikunterricht Kunstwerke behandelt werden (vgl. Ehrenforth 1971). Da gibt es zunächst mal ein Kunstwerk. Dann gibt es eine Lehrer*in. Die muss das Kunstwerk erst einmal selbst verstehen. Und dann gibt es Schüler*innen. Denen muss die Lehrer*in das Kunstwerk auslegen.



Mit „Auslegen“ meint er das Verständlichmachen von Kunstwerken, und statt „Auslegen“ sagt er auch „Interpretation”. Und um ganz deutlich zu machen, dass er diese Art von Interpretation meint und nicht das, was Musiker*innen machen, nennt er sie „didaktische Interpretation”.

In seinem Büchlein "Verstehen und Auslegen" versucht Ehrenforth, den Vorgang der Interpretation philosophisch zu analysieren. Dabei stützt er sich auf den Zweig

der Philosophie, der für das Verstehen zuständig ist: die Hermeneutik (die Auslegungslehre), und zwar in ihrer aktuellsten Form, der „neuen Hermeneutik" von Hans Georg Gadamer (1900-2002).

Wie stellt sich Ehrenforth nun das Verstehen von Musikwerken vor? Da ist auf der einen Seite die Musik – das Kunstwerk. Das stellt bestimmte Ansprüche an die Hörer*in. Auf der anderen Seite ist die Hörer*in. Die tritt mit einer bestimmten Höreinstellung an das musikalische Kunstwerk heran. Ehrenforth spricht hier von „Horizonten": vom Erfahrungshorizont der Hörer*in und vom Horizont des Werkes. Vom „Horizont des Werkes" zu sprechen ist natürlich metaphorische Rede, aber er meint damit, dass in dem Werk die Erfahrungen der Komponist*in aufgehoben sind. Verstehen bedeutet nun, dass eine Horizontverschmelzung stattfindet: Der Horizont der Hörer*in und der Horizont des Werks überlagern sich, so dass ein Dialog zwischen der Hörer*in und dem Werk stattfinden kann.

Aufgabe der Lehrer*in ist es, die Schüler*innen so an die Musik heranzuführen, dass eine Horizontverschmelzung stattfindet. Das macht sie wie gesagt in zwei Schritten: Als erstes muss sie selbst das Werk verstehen. Dazu dienen ihr Werkanalyse und Werkdeutung. Analyse und Interpretation – das kennen wir von der Kunstwerkorientierung. Dann kommt der zweite Schritt: Die Lehrer*in muss überlegen, wie sie der Schüler*in das Werk auslegen kann. Sie muss die Aspekte des Kunstwerks auswählen, die ihrer Schüler*in einen Zugang eröffnen, diejenigen Seiten des Kunstwerks, die sich für eine Horizontverschmelzung eignen.

An dieser Stelle ist Ehrenforths Buch zu Ende. Es gibt aber eine Fortsetzung: „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation" von Christoph Richter, einem Schüler Ehrenforths (vgl. Richter 1976). Richter versucht zu zeigen, wie man die Stellen der Kunstwerke findet, die den Schüler*innen einen Zugang eröffnen. Er sagt, dass die Musik immanente Vermittlungsqualitäten hat. Auf die soll die Lehrer*in vertrauen. D. h.: Spiel ihnen einfach die Musik vor, sie vermittelt sich dann schon selbst. Aufgabe der Lehrer*in ist es eigentlich nur, die richtige Musik auszuwählen. Sie entscheidet stellvertretend für ihre Schüler*innen über die Unterrichtsinhalte. Und die richtige Musik ist natürlich Kunstmusik. Zwar beschäftigt sich Richter gelegentlich auch mit Beispielen aus anderen Genres, aber er betrachtet auch sie durch die „Kunst-Brille", d. h. er wendet immer dieselbe Kriterien an, mit denen er auch artifizielle Musik betrachtet.

Damit ist klar, dass diese Konzeption nichts mit Schülerorientierung zu tun hat, obwohl Richter manchmal behauptet, dass die Didaktische Interpretation schülerorientiert sei, weil ja die Schüler*in bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird. Die Didaktische Interpretation ist nicht schülerorientiert, sondern sachorientiert und lehrerorientiert.

Eine Zeit lang war diese Konzeption sehr erfolgreich, weil man von sich behaupten konnte, man unterrichte schülerorientiert, und sich trotzdem auf die abendländische Kunstmusik beschränken konnte. Und Christoph Richter hat sie seit 1976 bis Ende der 1990er Jahre immer weiter entwickelt.

Er sprach dann irgendwann davon, dass der Musikunterricht „themenorientiert" sein soll. Mit „Thema" meinte er allgemeinmenschliche Erfahrungen wie „Nacht", „Freundschaft", „Wasser", „Zeit", „Abschied". Er nennt sie gelegentlich auch Topoi. „Topos" ist das griechische Wort für „Ort". Gemeint ist ein Thema, mit dem jeder Mensch etwas anfangen kann (vgl. Richter 1993).

Richter hält solche Themen oder Topoi für das beste Mittel, eine Horizontverschmelzung herbeizuführen. Wenn ich Schüler*innen z. B. Zugang zu einem Nocturne von Frédéric Chopin verschaffen möchte, dann liegt es nahe, es mit Hilfe des Topos „Nacht" zu versuchen. Einerseits ist Nacht eine allgemeinmenschliche Erfahrung – jeder hat schon mal eine Nacht erlebt, andererseits ist ein Nocturne ein Nachtstück. Ich spreche also mit meinen Schüler*innen darüber, welche Eigenschaften die Nacht hat und welche Gefühle sie auslöst, und dann hören wir Musik, die von der Nacht handelt.

Manchmal verwendet Richter auch die Metapher des Markplatzes. Der Topos „Nacht" ist dann der Treffpunkt, an dem sich alle Stadtbewohner*innen immer wieder treffen. Andere sprechen von Phänomenen, z. B. vom Wasser, das ja mehr als H_2O ist (vgl. Schönherr 2002). Man redet mit den Schüler*innen über Wasser und welche Bedeutung es für sie hat. Und dann hören wir „La Mer" von Claude Debussy.

Je nachdem, welchen Begriff man bevorzugt, heißt das Ganze mal „Toposdidaktik", mal „Lebensweltorientierung", mal „phänomenorientierte Vermittlung von Musik". Dieser letzte Begriff stammt von Christoph Schönherr von der Musikhochschule Hamburg. Dessen Konzept bezieht ausdrücklich das Musizieren wieder ein, allerdings nie als Selbstzweck, sondern als Mittel – mit dem Ziel, Musik besser zu verstehen.

Zusammenfassung: Ziel ist richtiges Verstehen von Musik, Inhalt sind Werke der Kunstmusik, Methoden sind Analyse und Interpretation und der Zugang über Topoi.

Weil es bei Kunstwerkorientierung und Didaktischer Interpretation immer ums Interpretieren geht, und dabei ganz oft um die semantische Seite der Musik, um Bedeutungen, deswegen folgt jetzt ein kleiner Exkurs zur musikalischen Semantik. Die Semantik ist ein Teilbereich der Semiotik. Semiotik wiederum ist die Wissenschaft von den Zeichen. Und die Semantik ist die Wissenschaft von den Bedeutungen der Zeichen.

Was ist ein „Zeichen"? Ich gebe Ihnen zunächst ein Beispiel: Gegen Ende des zweiten Satzes Andante molto mosso der 6. Sinfonie in F-Dur opus 68 von Ludwig van Beethoven (Takt 131) hört man eine Flöte, eine Oboe und eine Klarinette. Die Klarinette spielt viermal hintereinander eine fallende Terz: d – b:
<https://www.youtube.com/watch?v=iksDU0LOn6k&ab_channel=NikolausHarnoncourt-Topic> (11:05).

Diese Musik löst bei mir eine Vielzahl von Assoziationen aus. Ich greife zwei heraus: Der Klang der Klarinette erinnert mich an eine Saxophonistin in meiner Big Band, die auch Klarinette spielt. Die fallende Terz erinnert mich an Kuckucksruf.

Beethoven kannte meine Saxophonistin nicht. Dass mich die Klarinette an die Saxophonistin erinnert, das kann Beethoven nicht gewollt haben. Beethoven kannte aber die Vogelart Kuckuck. Außerdem steht an dieser Stelle der Partitur ausdrücklich das Wort „Kuckuck“. Wir können also ganz sicher sein, dass Beethoven die Absicht hatte, bei den Hörer*innen der 6. Sinfonie die Assoziation „Kuckuck“ auszulösen. D. h. Beethoven verwendet diese Tonfolge – den Terzsprung abwärts – als „musikalisches Zeichen“.

Ein musikalisches Zeichen ist Musik (oder Teile von Musik oder Eigenschaften von Musik), die von der Komponist*in zur Mitteilung von Gedanken verwendet wird. Und wenn dann bei der Hörer*in die beabsichtigte Wirkung eintritt, wenn also die gewünschte Assoziation ausgelöst wird, und wenn die Hörer*in diese Assoziation auch als beabsichtigt erkennt, dann findet Kommunikation statt.

Ein musikalisches Zeichen hat zwei Seiten: Die eine heißt „Signifikant“ („das Bezeichnende“). Das sind die musikalischen Strukturen, die etwas mitteilen. Beispielsweise teilt mir der Terzsprung abwärts etwas mit. Die andere Seite heißt „Signifikat“ („das Bezeichnete“). Das ist das Außermusikalische, worauf die Musik verweist. Beispielsweise verweist Beethovens Musik auf den Begriff „Kuckuck“. Das Interessante ist nun, dass es außerordentlich viele Arten von Zeichen gibt. Die will ich Ihnen jetzt vorstellen.

Auch das Signal, das jeden Abend um 20:00 in vielen deutschen Wohnzimmern erklingt, ist ein Zeichen. Auch hier gibt es also einen Signifikanten – diesmal nicht nur zwei Töne, sondern sieben (as – des – es fes ges as), und es gibt ein Signifikat – diesmal kein Vogel, sondern die Nachrichtensendung der ARD, die Tagesschau: <https://www.youtube.com/watch?v=Fl4lQCj8y84&ab_channel=tagesschau>.

Der entscheidende Unterschied liegt in der Absicht des Senders. Beethoven war zufrieden, wenn seine Zuhörer*innen nur an den Kuckuck dachten, sich einen Kuckuck vorstellten. Die ARD möchte mehr: Wir sollen nicht nur an die Tagesschau denken, sondern auch handeln, nämlich uns vor den Fernseher setzen und den Nachrichten lauschen.

Damit haben wir zwei Zeichentypen: Der Kuckucksruf ist ein substitutives Zeichen. Das Zeichen substituiert den Gegenstand oder den Zustand oder das Ereignis oder den Vorgang, es ersetzt ihn sozusagen. Ein Signal dagegen ist ein Zeichen, das als Aufforderung dient. Es soll jemanden zu einer Handlung veranlassen.

Die beiden Zeichen – der Kuckuck und die Tagesschau – unterscheiden sich noch in einer anderen Hinsicht, nicht nur in Bezug auf die Wirkung, die sie bei der Hörer*in haben sollen, sondern auch in Bezug auf die Art, wie Signifikant und Signifikat miteinander verknüpft sind.

Die fallende Klarinettenterz ist mit dem Vogel Kuckuck durch Analogie verknüpft, d. h. durch Ähnlichkeit. Das, was ein echter Kuckuck von sich gibt, klingt tatsächlich so ähnlich wie das, was die Klarinette bei Beethoven spielt.

Sie kennen diese Verkehrsschilder, die an den Radwegen stehen: rund, blau, und dann ist da noch etwas Weißes darauf gemalt, das einem Fahrrad ähnelt. Das versteht jeder, der schon mal ein Fahrrad gesehen hat, auch ohne Führerschein – ein Verkehrszeichen, das auf Analogie beruht. Auch die Klarinettenterz versteht jeder, der schon einmal einen Kuckuck gehört hat, auch wenn er keine Ahnung von Musik hat.

Bei der Tagesschau-Musik ist es anders. Da gibt es keine Ähnlichkeit. Man kann ja nicht sagen, dass die Sieben-Ton-Folge in irgendeiner Weise der Tagesschau ähnelt. Dieses Zeichen beruht nicht auf Analogie, sondern auf einer Konvention – auf einer Vereinbarung. Diese Vereinbarung muss man kennen, sonst kann man das Zeichen nicht verstehen.

Sowas gibt es im Straßenverkehr auch: Rund, blau, aber statt des weißen Fahrrads ein roter Rand und ein rotes X. Das heißt: Halteverbot. Das kann man aber nur wissen, wenn es einem jemand gesagt hat. Denn das hat ja keine Ähnlichkeit mit einem Abschleppwagen – das beruht auf Konvention.

Wenn man es genau nimmt, dann beruht auch Beethovens Kuckucksruf nicht nur auf Ähnlichkeit, sondern auch auf einer Konvention. Echte Kuckucke rufen nämlich gar nicht immer so, wie die Klarinette spielt. Manche bevorzugen die große Sekunde, andere (angeblich die französischen) die Quarte. Es ist aber eine alte Tradition, als Zeichen für den Kuckuck die Kuckucksterz zu verwenden. Ähnliches kennen wir ja auch von anderen Vögeln, z. B. vom Hahn, der in Wirklichkeit ja auch nicht „Kikeriki“ macht, obwohl da eine gewisse Ähnlichkeit vorliegt.

Die Kuckucksterz ist also ein Zeichen, das sowohl auf Ähnlichkeit als auch auf Konvention beruht. Und das ist bei substitutiven Zeichen fast immer so, allerdings in unterschiedlicher Gewichtsverteilung. Beim Kuckuck liegt das Schwergewicht auf der Analogie. Signale dagegen beruhen fast immer nur auf Konventionen. Die ARD könnte die Tagesschau ab morgen mit den ersten Takten des Deutschlandliedes ankündigen. Und das Martinshorn „Tatütatü“ hat in Deutschland eine gesetzlich festgelegte Tonfolge (in anderen Ländern fährt die Feuerwehr mit einer Sirene durch die Stadt): <https://www.youtube.com/watch?v=0-sPoc2Akns&ab_channel=Shooter-Media-TV>.

Da gibt es allerdings wieder einen Unterschied: Die Änderung der Tagesschau-Musik wäre erheblich leichter als die Änderung des Feuerwehrsignals. Denn die Tagesschau-Musik ist gerade mal 50 Jahre alt, diese Konvention hat einen überschaubaren Geltungsbereich. Eine solche Konvention nennt man „Übereinkunft“. Die ARD-Chefs sind vor 50 Jahren „übereingekommen“, diese Musik zu verwenden.

Dagegen beruht das Quartsignal „Tatütata“ auf einer jahrhundertealten Tradition der sogenannten Signalmusik. Das sind Jagd- und Militärsignale, die in langer historisch-gesellschaftlicher Praxis allmählich entstanden sind.

Diese Unterscheidung von Übereinkunft und Tradition gibt es auch bei den substitutiven konventionellen Zeichen. Es gibt die, bei denen die Konvention eine ad-hoc getroffene Übereinkunft ist, und die, bei denen es sich um eine Tradition handelt.

Es gibt z. B. eine sehr alte Tradition, dass Dur „heiter“ bedeutet und Moll eher auf etwas Betrübliches verweist. Das macht sich der Filmkomponist Max Steiner zunutze, wenn er in dem Film „Casablanca“ von 1942 die französische Nationalhymne, die Marseillaise, in Dur spielen lässt, dagegen die deutsche Nationalhymne, das Deutschlandlied, in Moll. Auf diese Weise macht er uns schon im Vorspann klar, wer in diesem Film die Guten und wer die Bösen sind: <https://www.youtube.com/watch?v=-pYG1Vbgq0o&ab_channel=los13300> (0:55, 2:17).

Dass Dur heiter, gut, hell und Moll traurig, böse, dunkel ist, wird oft für ein Naturgesetz gehalten. Tatsächlich ist es aber eine Konvention. Allerdings ist diese Tradition so alt, dass man sich gar nicht mehr vorstellen kann, wie es anders sein könnte,

Das ist anders beim folgenden Beispiel. Hier haben wir ein substitutives Zeichen, das auf einer ganz kurzfristigen Übereinkunft beruht. Wir finden es im Vorspiel zu Richard Wagners Oper „Die Walküre“. (Das ist sozusagen „Episode II“ des „Ring des Nibelungen“, also die zweite Oper in diesem Opernzyklus). Es handelt sich um ein prägnantes von Blechbläsern vorgetragenes dreiklangsmelodisches Motiv: Tata, tatatata (f b – f d‘ f b). Diese Tonfolge – dieses Leitmotiv – substituiert eine der Personen dieser Oper – immer, wenn diese Person auftritt oder auch nur wenn von ihr die Rede ist, hört man diese Musik.

Die Bühne ist an dieser Stelle leer – wir sind ja noch im Vorspiel. Wer gemeint ist, kann man nur wissen, wenn man „Episode I“ gesehen hat. In der ersten der vier Opern des „Ring des Nibelungen“, in „Rheingold“, führt Wagner nämlich dieses Leitmotiv ein – er definiert es sozusagen: „Tata, tatatata – das soll jetzt mal der Donnergott sein!“ <https://www.youtube.com/watch?v=L_3HqF8Hebc&ab_channel=WillhelmvonNordbach>. Hier findet eine „Übereinkunft“ statt. Und von da an kann man dieses Zeichen verstehen. Wenn es dann im „Walküre“-Vorspiel ertönt, ist man gewarnt und weiß, dass es gleich donnern wird: <https://www.youtube.com/watch?v=ncbHEKkdxIM&ab_channel=FranciscoMarin> (1:36).

Wir haben uns jetzt die konventionellen musikalischen Zeichen näher angesehen und zwischen Übereinkunft und Tradition unterschieden. Jetzt sehen wir uns die Analogie- oder Ähnlichkeitsbeziehung näher an. Auch da kann man unterscheiden: zwischen der Ähnlichkeit der Musik mit akustischen Erscheinungen und der Ähnlichkeit der Musik mit optischen Erscheinungen.

Naheliegend ist, dass man akustische Erscheinungen nachahmen kann. Den Kuckucksruf hatten wir schon – der ist hörbar und daher leicht imitierbar. Ebenso beliebt ist der Donner – ebenfalls hörbar und sehr naturgetreu mit Pauke und großer Trommel nachzuahmen, wie z. B. auch in der „Alpensinfonie“, in der Richard Strauss ein gewaltiges Gewitter auf seine Hörer*innen herunterprasseln lässt: <https://www.youtube.com/watch?v=hnF87fo4NQo&ab_channel=lucpebo2>.

Schwieriger – sollte man glauben – ist es bei optischen Erscheinungen. Aber auch die lassen sich erstaunlich gut nachahmen. Ich erinnere an Camille Saint-Saëns und den „Karneval der Tiere“.

Da werden die langsamen Bewegungen einer Schildkröte durch langsame Musik dargestellt. Damit wir es auch wirklich merken, wendet er einen Kunstgriff an. Er lässt eine Melodie, die wir nur in schnellem Tempo kennen – den Cancan aus „Orpheus in der Unterwelt“ von Jacques Offenbach – ganz langsam spielen. Die Langsamkeit von Bewegungen – etwas, das vor allem visuell wahrnehmbar ist – lässt sich tatsächlich hörbar machen. Dass es eine Schildkröte ist und keine Schnecke, kann Saint-Saëns uns natürlich nur durch die Überschrift über diesem Satz mitteilen: <https://www.youtube.com/watch?v=RVF-nusFS2Q&ab_channel=AlexanderG.Adiarte>.

Auch Johann Sebastian Bach stellt in seiner „Matthäuspassion“ einen visuellen Vorgang durch Musik dar. Im Text des Rezitativ Nr. 73 heißt es, dass – als Jesus gestorben ist – der Vorhang des Tempels zerreißt „von oben an bis unten aus“. Das musikalische Zeichen – oder die „musikalisch-rhetorische Figur“, wie es in der Barockzeit hieß – sind Tonleitern auf- und abwärts in Zweiunddreißigstel-Notenwerten, die das Violoncello spielt: <https://www.youtube.com/watch?v=CUXmGzKJzuU&ab_channel=pannonia77>.

Nun kommt noch eine etwas komplizierte, aber besonders wichtige Kategorie musikalischer Zeichen: das Metazeichen. Alle bisher genannten Zeichen verweisen direkt auf Gegenstand. Metazeichen dagegen verweisen auf andere Zeichen, nur indirekt auf Gegenstand.

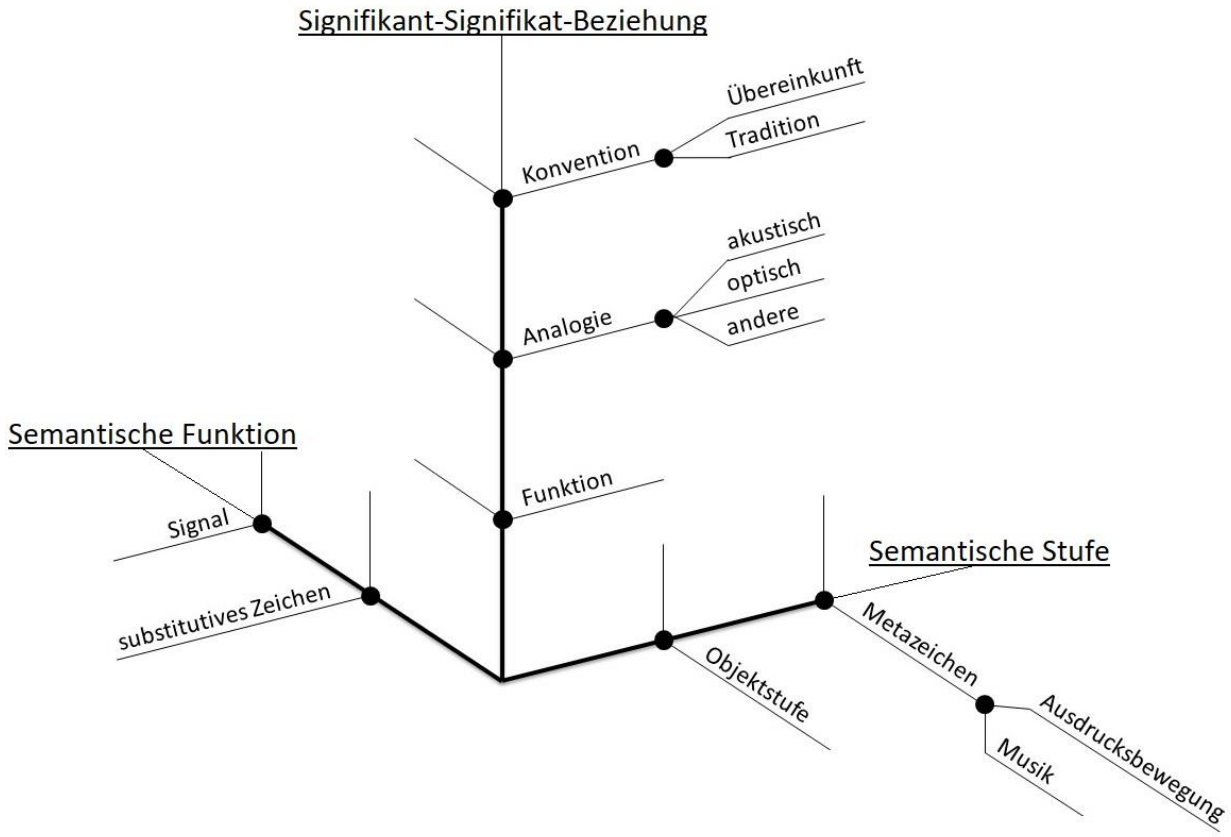
Dieses andere Zeichen kann andere Musik sein, z. B. das Hauptthema einer sinfonischen Dichtung von Bedřich Smetana. Der hat dem Stück einen Titel gegeben: „Die Moldau“ (das ist ein Fluss im heutigen Tschechien). Und damit hat er das Hauptthema zum Zeichen gemacht. Wie Wagner bei seinen Leitmotiven hat er mit seinem Publikum eine Ad-hoc-Übereinkunft getroffen: Diese Melodie soll jetzt mal „Moldau“ bedeuten: <https://www.youtube.com/watch?v=JcDzRjMIDvo&ab_channel=BerlinerPhilharmoniker>.

Inzwischen ist dieses Stück von Smetana sehr erfolgreich und bekannt. Viele kennen das Hauptthema und wissen, dass der Fluss Moldau gemeint ist. Deswegen konnte ein anderer Komponist – Hanns Eisler – 80 Jahre später in seiner Bühnenmusik zu „Schwejk im Zweiten Weltkrieg“ von Bertolt Brecht diese Melodie verwenden, um auf den Fluss Moldau hinzuweisen. Zu Beginn des „Liedes von der Moldau“ erklingt eine Tonfolge, die an Smetanas Musik erinnert, die ihrerseits Zeichen für die Moldau ist. Damit ist die Melodie (bei Eisler) ein Metazeichen, das nur indirekt auf den gemeinten Gegenstand verweist: <https://www.youtube.com/watch?v=TXWg02f8s1A&ab_channel=HannsEisler-Topic>.

Metazeichen in Form von Zitaten aus anderer Musik sind allerdings eher selten. Eine andere Art von Metazeichen ist dagegen sehr verbreitet, und zwar musikalische Zeichen, die auf Ausdrucksbewegungen verweisen. Ausdrucksbewegungen sind para- und nonverbale Äußerungen, die auf psychische Vorgänge oder Zustände verweisen. Nonverbale Ausdrucksmittel sind Gestik und Mimik – nichtsprachliche optische Zeichen. Paraverbale Ausdrucksmittel sind ebenfalls nichtsprachlich, aber akustisch: Lachen, Weinen, Stöhnen, Schreien, Seufzen, Fragen, Betonen usw. Ausdrucksbewegungen – egal ob optisch oder akustisch – lassen sich durch Musik nachahmen. Damit haben wir eine wunderbare Möglichkeit, Gefühle, Stimmungen und emotionale Erlebnisse darzustellen.

Zwei Beispiele: Zunächst ein musikalisches Zeichen, das auf eine hörbare, also paraverbale Ausdrucksbewegung verweist: das Seufzermotiv. Die fallende Sekunde ist schon seit der Barockzeit ein Zeichen für den Seufzer. Der Seufzer wiederum ist ein Zeichen für Kummer und Schmerz. Wenn man sich nun den Beginn des 3. Satzes Poco Allegretto der 3. Sinfonie von Johannes Brahms anhört, dann folgt da eine fallende Sekunde auf die andere – ein einziges Geseufze: <https://www.youtube.com/watch?v=-JXvjejaVEc&ab_channel=uenenum>.

Ein musikalisches Zeichen, das auf nonverbale, also sichtbare Ausdrucksbewegung verweist finden wir in der sinfonischen Dichtung „Till Eulenspiegel“ von Richard Strauss. Da gibt es eine Stelle, die in der Partitur als „Grimasse (von weitem)“ bezeichnet wird. Interessant ist, wie Strauss diese mimische Ausdrucksbewegung in Musik übersetzt. Er hat sich wohl gedacht: Eine Grimasse ist ein Verzerren des Gesichts. Also brauche ich verzerrte Musik: harmonisch verzerrt durch einen halbverminderten Septakkord, klanglich verzerrt dadurch, dass die Hörner und Trompeten „gestopft“ spielen, d. h. mit Dämpfer, und dadurch, dass das ganze Orchester trillert. Das gibt insgesamt einen sehr schrillen, verzerrten Klang: <https://www.youtube.com/watch?v=EMcQQFWAnA0&ab_channel=NDRKlassik> (8:36).



Soweit meine Typologie musikalischer substitutiver Zeichen. Man kann sie verwenden, um zu erklären, wie Programmmusik es fertig bringt, Geschichten zu erzählen, oder wie Filmmusik funktioniert, oder warum Trauermärsche immer so traurig wirken, – alles Beispiele aus dem Bereich Musikhören.

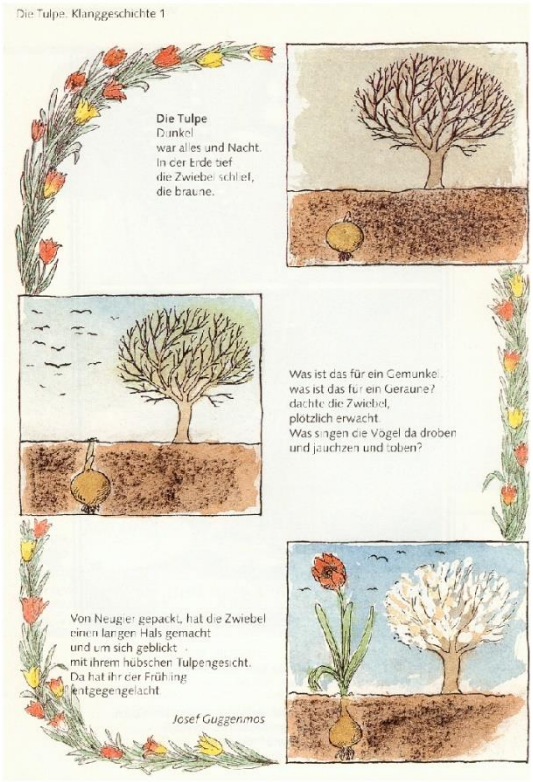
Aber auch beim Musikmachen und Musikerfinden kann die musikalische Semantik helfen. Hier eine Seite aus einem Schulbuch für den Musikunterricht in der Grundschule: „Singt und spielt“ (Geck 1986, S. 42). Hier gibt es ein Gedicht von Josef Guggenmos. Die Aufgabe dazu lautet: „Macht zu dem Gedicht passende Musik“.

Wir nennen so etwas Klanggeschichte. Meist teilt man die Lerngruppe in Gruppen auf und lässt sie eine Improvisation mit Instrumenten vorbereiten. Sehen wir uns den Text mal an:

Dunkel
war alles und Nacht.
In der Erde tief
die Zwiebel schlief,
die braune.

Was ist das für ein Gemunkel,
was ist das für ein Geraune?
dachte die Zwiebel,
plötzlich erwacht.
Was singen die Vögel da droben
und jauchzen und toben?

Von Neugier gepackt, hat die Zwiebel
einen langen Hals gemacht
und um sich geblickt
mit ihrem hübschen Tulpengesicht.
Da hat ihr der Frühling
entgegengelacht.


Die Tulpe. Klanggeschichte 1

Die Tulpe
Dunkel
war alles und Nacht.
In der Erde tief
die Zwiebel schlief,
die braune.

Was ist das für ein Gemunkel,
was ist das für ein Geraune?
dachte die Zwiebel,
plötzlich erwacht.
Was singen die Vögel da droben
und jauchzen und toben?

Von Neugier gepackt, hat die Zwiebel
einen langen Hals gemacht
und um sich geblickt
mit ihrem hübschen Tulpengesicht.
Da hat ihr der Frühling
entgegengelacht.

Josef Guggenmos

Ihnen fällt wahrscheinlich zu jeder Strophe ein musikalischer Kommentar ein. Aber für Grundschulkinder ist das nicht so einfach. Besonders die 3. Strophe ist außerordentlich schwierig: Welche Musik passt zu einem „hübschen Tulpengesicht“? Was ist passende Musik zu „Neugier“? Man kann ja Neugier weder hören noch sehen.

In dieser Situation kommt uns die Lehre von den musikalischen Zeichen zu Hilfe. Neugier ist ein psychischer Zustand. Für so etwas sind paraverbale Ausdrucksmittel geeignet, z. B. ein glissando von unten nach oben („mmm?“). Wenn ich etwas wissen möchte, mache ich: „mmm?“ – z. B. „Nachtisch?“ (Abwärts wäre es etwas anderes – „Nachtisch!“ heißt „Ich möchte Nachtisch!“). Das ist nun problemlos mit

musikalischen Mitteln nachzuahmen: z. B. mit einem Blockflötenkopf oder mit der Stimme.

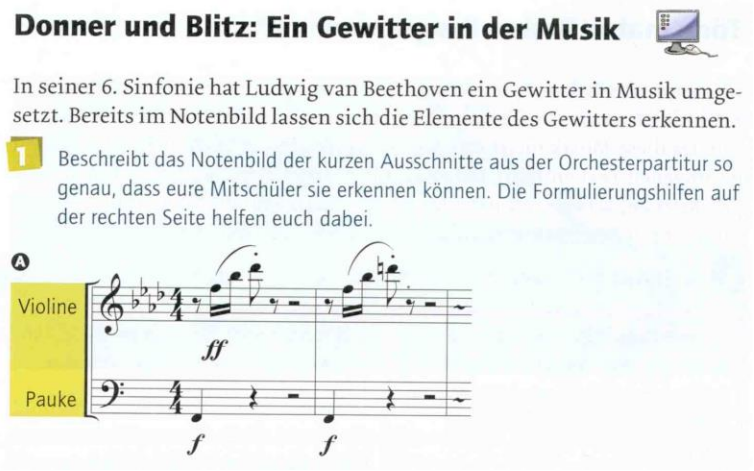
„Die Zwiebel hat einen langen Hals gemacht“ – wie soll man einen langen Hals darstellen? Das ist etwas Sichtbares. Wir bilden also eine Analogie: langer Hals – lange Töne. Und da die Zwiebel, während sie einen langen Hals macht, auch noch neugierig ist, machen wir ein sehr langsames glissando. Das ist ein substitutives Zeichen, das einerseits auf einer akustischen Analogie, andererseits auch auf Ähnlichkeit im visuellen Bereich beruht.

Für das „hübsche Tulpengesicht“ bilden wir einen Durdreiklang, das traditionelle Zeichen für alles Positive. Für den „Frühling“ verwenden wir ein Metazeichen: ein Frühlingslied – „Alle Vögel sind schon da“. Und Lachen ist eine Ausdrucksbewegung im hörbaren Bereich, eine Folge von kurzen Tönen, in hoher Tonlage beginnend, schrittweise nach unten abfallend – ebenfalls ein Metazeichen.

So viel zu den musikalischen Zeichen – eine Hilfe bei der Interpretation von darstellender Musik wie z. B. Programmmusik, Filmmusik, Werbemusik usw. und beim Erfinden solcher Musik. Jetzt zu der Frage: Wie lernt man, diese Zeichen zu verstehen?

Nochmal zur Erinnerung: Ein Zeichen besteht aus Signifikant und Signifikat – z. B. Klarinettenterz und Kuckucksruf. Gelernt werden muss also die Verknüpfung von Signifikant und Signifikat, und die lernt man dadurch, dass Signifikant und Signifikat regelmäßig gleichzeitig auftreten – das nennt man Kontiguität. Das regelmäßige gemeinsame Auftreten führt zur Bildung einer Assoziation. Das Ganze heißt Assoziationslernen: Zwei Sinnesreize werden dadurch im Gedächtnis miteinander verknüpft, dass sie häufig gemeinsam wahrgenommen werden.

Hier muss man wieder unterscheiden: Assoziationslernen kann implizit oder explizit geschehen. Das versteht man am besten, wenn man sich mal anguckt, wie Wortsprachen erworben werden. Unsere Muttersprache lernen wir implizit – einfach indem wir in ihr und mit ihr leben, wir merken gar nicht, dass wir lernen. Fremdsprachen dagegen lernen wir meist explizit – wir werden unterrichtet, und manchmal ist es richtig anstrengend – das merken wir.


Donner und Blitz: Ein Gewitter in der Musik

In seiner 6. Sinfonie hat Ludwig van Beethoven ein Gewitter in Musik umgesetzt. Bereits im Notenbild lassen sich die Elemente des Gewitters erkennen.

1 Beschreibt das Notenbild der kurzen Ausschnitte aus der Orchesterpartitur so genau, dass eure Mitschüler sie erkennen können. Die Formulierungshilfen auf der rechten Seite helfen euch dabei.

A

Violine

Pauke

ff

f *f*

Das Lernen musikalischer Zeichen findet fast ausschließlich implizit statt, und zwar heutzutage vor allem durch das Fernsehen. Explizites Lernen musikalischer Zeichen ist ziemlich selten. Es findet fast nur im Musikunterricht statt. Zum Beispiel mit dem Schulbuch „MusiX 1“ (vgl. Detterbeck/Schmidt-Oberländer 2011, S. 148). Hier lernt man, wie Beethoven Donner und Blitz in Musik umsetzt: Die Pauke macht „Bum“ – das ist der Donner, die Violine macht „Didelit“ – das ist der Blitz. Es fragt sich, wie effektiv sowas ist.

Das Fernsehen ist mit Sicherheit wirksamer. In der „Sendung mit der Maus“ (17. 4. 2004) wird z. B. ein kurzer Animationsfilm („MausSpot“) gezeigt, in dem die Maus eine Rutsche hinunterrutscht. Während des Rutschens hört man ein Klavier-Glissando abwärts. Hier lernen Kinder, dass eine Tonleiter abwärts „abwärts“ bedeutet.

Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 12: Vorgeschichte

In unserem musikdidaktischen Puzzle fehlt jetzt nur noch die Zeit vor 1970 – sozusagen die Vorgeschichte der Musikdidaktik, in die ich Sie in dieser Vorlesung einzuführen versucht habe: Musische Erziehung und Musische Bildung (vor und nach dem 2. Weltkrieg), Kunsterziehungsbewegung und Jugendmusikbewegung (bis zum 1. Weltkrieg) und der Gesangunterricht des 19. Jahrhunderts. Aber während ich bislang eher rückwärts vorgegangen bin – von der Gegenwart in die Vergangenheit – will ich es heute umgekehrt machen – bei Adam und Eva beginnen und in chronologischer Reihenfolge erzählen, was bis 1970 alles passiert ist in unserem musikdidaktischen Gärtlein.

Das mit Adam und Eva ist natürlich nicht ernst gemeint – über Musikunterricht in der Steinzeit weiß man so gut wie nichts. Ich überspringe auch die griechische Antike, obwohl Plato schon so einiges über die erzieherische Wirkung von Musik geschrieben hat. Ich überspringe auch die Dom- und Klosterschulen in der Zeit Karls des Großen, und Martin Luther, der ja auch großen Wert auf Musikerziehung gelegt hat, und beginne beim Gesangunterricht des 18. und 19. Jahrhunderts.

Das 18. Jahrhundert ist die Zeit, wo in den deutschsprachigen Ländern nach und nach die Schulpflicht eingeführt wurde. Vorreiter war wie in vielen Dingen Preußen – ab 1717 musste man dort zur Schule gehen, ab 1794 gab es staatliche Schulen. (Das erste Land mit Schulpflicht war allerdings nicht Preußen, sondern das Herzogtum Pfalz-Zweibrücken – 1592.) Das 18. Jahrhundert ist auch die Zeit, wo die Pädagogik als Wissenschaft entstand. Es ist die Zeit, die wir heute „Aufklärung“ nennen.

Einer der großen Namen dieser Zeit ist Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Der hat seine Erziehungsideen in Form eines Romans dargestellt. Der Roman heißt „Émile ou De l’éducation” (1762), und dort findet man einen der berühmtesten Ratschläge an Eltern und Erzieher: Lasst dem Kind Zeit zur Entwicklung seiner Anlagen, denn von Natur aus ist es gut (vgl. Rousseau o. J., S. 15).

Weniger bekannt ist, dass Rousseau sich in seinem Roman auch zum Musikunterricht geäußert hat. Es ist allerdings auch nicht sehr viel, was er dazu gesagt hat: Man soll die Kinder zuerst musizieren lassen, bevor man ihnen die Notenschrift beibringt. Und außerdem soll man Kindern kindgemäße Lieder beibringen (vgl. Rousseau o. J., S. 253f). Das ist alles.

Aber Rousseau hatte einen Anhänger in Deutschland, der sich mehr Gedanken über Musikunterricht machte: Das war der Hamburger Johann Bernhard Basedow (Johan Berend Bassedau). Der

gründete 1774 in Dessau eine „Musterschule“ – wir würden heute sagen: „Reformschule“. Er nannte sie „Philanthropin“ – „Institut für Menschenliebe“.

In dieser Schule wurden Kinder und Jugendliche von 6 bis 18 Jahren unterrichtet, und zwar nach folgenden Grundsätzen:

1. Die Kinder sind zu Glückseligkeit und Gemeinnützigkeit zu erziehen.

2. Bei jeder passenden Gelegenheit ist zu singen. Und zwar – er hatte ja Rousseau gelesen – „kindgemäße Lieder“. „Kindgemäß“ fand man Volkslieder – Lieder des einfachen Volkes, die irgendwann entstanden, von Mund zu Mund gegangen, zurecht gesungen worden sind. Die fand man ursprünglich, natürlich und gesund und daher geeignet für Kinder (vgl.. Overhoff 2013).

Da gab es nur ein kleines Problem: Das Sammeln von Volksliedern fing ja im 18. Jahrhundert gerade erst an. Und dann: Was man da sammelte, war nicht immer jugendfrei. Vieles war aufmüpfig – die Obrigkeit wurde verspottet, und vieles war unanständig – da war von Vorgängen zwischen Mann und Frau die Rede, vor denen zarte Kinderohren bewahrt werden mussten.

Man hat das Problem so gelöst, dass man sich von Komponisten wie Scheibe, Hiller, Schulz, Zelter, Reichardt Lieder „im Volkston“ hat schreiben lassen. Die Musikhistoriker*innen nennen das die „Zweite Berliner Liedschule“.

„Schlaf, Kindchen, schlaf” ist so ein Lied – komponiert von Johann Friedrich Reichardt. Von dem stammt auch „Bunt sind schon die Wälder”. Und ebenfalls kein Volkslied ist „Der Mond ist aufgegangen“ – der Text ist von Matthias Claudius aus Wandsbek, die Musik von Johann Abraham Peter Schulz.

So viel zu Rousseau und Basedow. Ein halbes Jahrhundert später gab es eine vergleichbare Konstellation von zwei Pädagogen: Der Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi, der Wegbereiter der Volksschule (also der Schule für arme Kinder) veröffentlichte 1809 – da sind wir schon im 19. Jahrhundert – ein Buch „Über die Idee der Elementarbildung”, in dem er die folgenden drei Grundprinzipien der Erziehung formulierte:

1. Kräftebildung – damit sind die drei Persönlichkeitsbereiche Geist, Herz und Hand gemeint, also die kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Fähigkeiten.

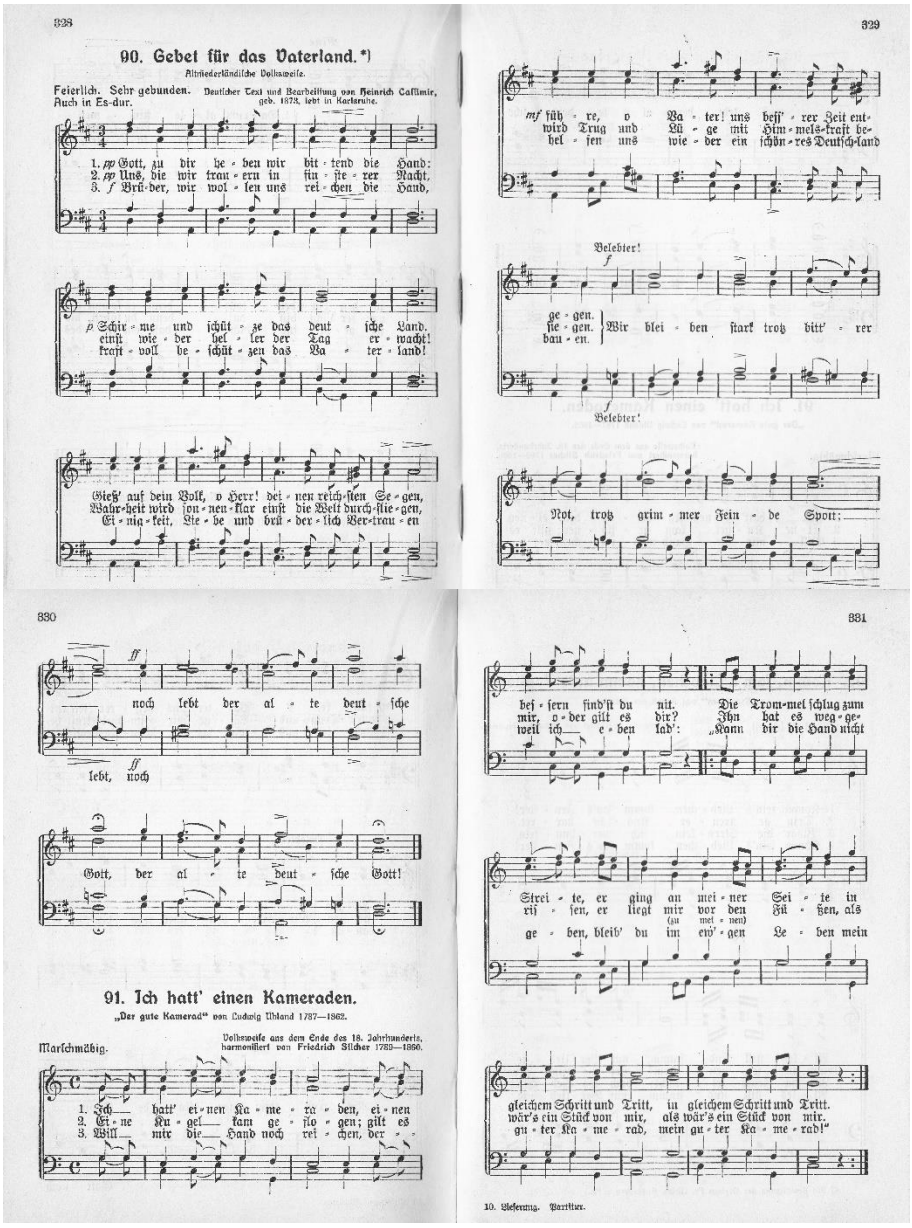
2. Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit.

3. Anschauung – wir würden heute sagen: Anschaulichkeit (vgl. Pestalozzi 1822, S. 127, 152).

Und auch Pestalozzi hatte wieder einen Anhänger, der sich für Musikpädagogik interessierte: Hans Georg Nägeli. Der veröffentlichte 1810 zusammen mit Michael Traugott Pfeiffer eine „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“ (vgl. Pfeiffer/Nägeli 1810). Aber vor

allem war er ein begnadeter Organisator: Wie Pestalozzi der Wegbereiter der Volksschule war, so war Nägeli der Begründer der musikalischen Volkserziehung. Nägeli hat unzählige Gesangvereine gegründet, und er hat dafür gesorgt, dass in den Volksschulen Gesangunterricht stattfand.

Vielleicht haben Sie sich schon gewundert, dass immer nur vom Singen die Rede ist. Aber Musikunterricht ist eine Erfindung des 20. Jahrhunderts. Davor gab es in den Schulen lediglich Gesangunterricht. Es gab auch noch nicht den Beruf des Musiklehrers, sondern es gab Singlehrer, und auch das nur an den höheren Schulen. Singen war ein sogenanntes „technisches Lehrfach" (wie Zeichnen, Turnen oder Handarbeit). Und der Singlehrer hatte wie der Turnlehrer sein Frühstück beim Hausmeister einzunehmen – er durfte nicht ins Lehrerzimmer.

Aufgabe des Gesangunterrichts war die Vermittlung von vaterländischen und geistlichen Liedern, von Marsch- und Wanderliedern, Soldatenliedern und Heimatliedern. Man kann das Liedrepertoire ganz gut zusammenfassen unter dem Motto „Für Gott, Kaiser und Vaterland".

328

90. Gebet für das Vaterland. *)

Altniederländische Volksweise.

Feierlich. Sehr gebunden. Auch in Es-dur.

Deutscher Text und Bearbeitung von Heinrich Caflmir, geb. 1873, lebt in Karlsruhe.

1. Gott, zu dir be - ten wir bit - tend die Hand:
2. Uns, die wir trau - ern in fin - ste - rer Nacht,
3. Brü - der, wir wol - len uns rei - chen die Hand,

Schir - me und schüt - ze das deut - sche Land.
einst wie - der hel - ler der Tag er - wacht!
treu - voll be - schüt - zen das Va - ter - land!

Gieß' auf dein Volk, o Herr! der - nen reich - sten Se - gen,
Wahr - heit wird jun - nen - klar einst die Welt durch - strö - gen,
Ei - nig - keit, Lie - be und brü - der - lich Ver - trau - en

329

mf füh - re, o Va - ter! uns bess' - rer Zeit ent -
wird Trug und Lü - ge mit Him - mels - kraft be -
hel - fen uns wie - der ein schön - res Deutsch - land

Belebter!

ge - gen.
ste - gen.
bau - en.
Wir blei - ben stark trotz bitt' - rer

Belebter!

Not, trotz grim - mer Fein - de Spott:

330

ff noch lebt der al - te deut - sche

ff lebt, noch

Gott, der al - te deut - sche Gott!

91. Ich hatt' einen Kameraden.

„Der gute Kamerad" von Ludwig Uhland 1787—1862.

Marschmäßig.

Volksweise aus dem Ende des 18. Jahrhunderts, harmonisiert von Friedrich Silcher 1789—1860.

1. Ich hatt' ei - nen Ka - me - ra - den, ei - nen
2. Ei - ne Ku - gel kam ge - flo - gen; gilt es
3. Will mir die Hand noch rei - chen, der

331

bes - sern find'st du nit. Die Trom - mel schlug zum
mir, o - der gilt es dir? Ihn hat es weg - ge -
weil ich — e - ben lad': „Komm dir die Hand nicht

Strei - te, er ging an mei - ner Sei - te in
ris - sen, er liegt mir vor den Füs - sen, als
ge - ben, bleib' du im ew' - gen Le - ben mein

gleichem Schritt und Tritt, in gleichem Schritt und Tritt.
wär's ein Stück von mir, als wär's ein Stück von mir.
gu - ter Ka - me - rad, mein gu - ter Ka - me - rad!"

10. Lieferung. Partitur.

Ein Beispiel ist das Lied „Ich hatt' einen Kameraden" (Text 1809 von dem schwäbischen Dichter Ludwig Uhland, Musik 1825 von dem Komponisten und Musikpädagogen Friedrich Silcher nach einem Schweizer Soldatenlied). Der schicksalsergebene Text und die fröhliche Melodie suggerieren, dass der Soldatentod unvermeidlich, aber so schlecht nicht ist. Das Lied wird übrigens auch heute noch bei militärischen Trauerfeiern, z. B. am Volkstrauertag gespielt.

Ein anderes Beispiel, das offensichtlich später entstanden ist – der Autor Heinrich Cassimir ist 1873 geboren: „Gebet für das Vaterland“. Hier wird „der alte deutsche Gott“ gebeten, das deutsche Vaterland zu schützen (vgl. Badischer Sängerbund 1926, S. 328ff.).

Beides Lieder für ältere Schüler*innen. Aber auch für die Kleinen hat man sich was überlegt: „Alle Jahre wieder“, „Alle meine Entchen“, „Es klappert die Mühle am rauschen Bach“, „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“, „O Tannenbaum“, „Wenn ich ein Vöglein war“, „Wer hat die schönsten Schäfchen“ – alles keine Volkslieder, sondern pädagogisches Liedgut, in diesem Fall von Ernst Anschütz, der auch ein dreibändiges „Musikalisches Schulgesangbuch“ herausgegeben hat (vgl. Anschütz 1824-1830).

Oder dies hier: „Alle Vögel sind schon da“, „Der Kuckuck und der Esel“, „Ein Männlein steht im Walde“, „Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald“, „Morgen kommt der Weihnachtsmann“, „Summ, summ, summ“, „Winter ade“ – alles keine Volkslieder, sondern erfunden vom Dichter der deutschen Nationalhymne Heinrich Hoffmann, der in einem halben Jahrzehnt 140 Kinderlieder veröffentlicht hat – sozusagen der Rolf Zuckowski des 19. Jahrhunderts (vgl. Hoffmann von Fallersleben 1843, 1845, 1847).

Das war Gesangunterricht – der Vorläufer des Musikunterrichts. Seine Ziele hatten nichts mit Musik zu tun – es ging um moralische Erziehung. Inhalt waren patriotische und religiöse Lieder, die Methode war: Singen.

Das nächste Kapitel heißt Jugendmusikbewegung. „Bewegung“ klingt so ähnlich wie „Studentenbewegung“. Und in gewisser Weise war es auch so etwas Ähnliches. Es war eine Oppositionsbewegung – allerdings nicht mit dem Ziel der Veränderung der Gesellschaft, sondern mit dem Ziel der Flucht aus der Gesellschaft.

1896 fand sich in Berlin eine Gruppe gleichgesinnter Gymnasiasten zusammen, die mit dem Leben in der Großstadt unzufrieden waren – nicht nur, weil es da so laut, schmutzig und hektisch war, sondern vor allem wegen der Unnatürlichkeit, der Gekünsteltheit, der „Fassadenkultur” der Erwachsenen. Sie gründeten 1901 einen Bund namens „Wandervogel“ (Leiter war Hermann Hoffmann) und nahmen für die damalige Zeit sehr merkwürdige Gewohnheiten an: Sie zogen sich kurze Hosen an, schulterten Rucksäcke und gingen wandern – hinaus in die Natur, wo man noch ursprünglich leben und echte Gemeinschaft erleben konnte. Man stellte sein Zelt auf, setzte sich ans Lagerfeuer, sang Volkslieder und tanzte Volkstänze. Zu

diesem Zweck hatte man immer eine Gitarre oder eine Laute dabei. Und man hatte ein Liederbuch dabei – am liebsten den „Zupfgeigenhansel" (1909 herausgegeben von Hans Breuer, einem Medizinstudenten, der wie viele andere Wandervögel 1914 mit Hurra in den Krieg gezogen und vier Jahre später ums Leben gekommen ist).

Die Wandervögel fanden viele Nachahmer unter den Jugendlichen. Eine Vielzahl von Bünden unterschiedlicher Couleur wurde gegründet, und manche existieren heute noch: z. B. die Sozialistische Deutsche Arbeiterjugend, die Naturfreundejugend, die Pfadfinder – alles Jugendbünde. Deswegen nennt man diese Bewegung „bündische Jugend" (seit 1923) oder eben „Jugendbewegung".

Man kann die Ideologie der Jugendbewegung in drei Punkten zusammenfassen: Man war

1. gegen die bürgerliche Industriegesellschaft und für eine vorindustrielle ständisch organisierten Gesellschaft,

2. gegen alles Technische und für das Einfache, Natürliche, Ganzheitliche,

3. gegen Rationalität und für das Gefühl – man wollte die Welt nicht verstehen, sondern sie erleben.

Die Jugendbewegung hatte ein ganz besonderes Verhältnis zur Musik. Deswegen spricht man auch von der „Jugendmusikbewegung" – das war sozusagen der musikalische Arm der Jugendbewegung. Auch deren Vorstellungen will ich knapp zusammenfassen:

- gegen spätromantische Musik (Wagner, Bruckner, Mahler, Strauss),
- gegen Zwölftonmusik (Schönberg, Berg, Webern),
- gegen populäre Musik (gemeint sind die Schlager der damaligen Zeit),

all das fand man unnatürlich, dekadent.

Stattdessen war man

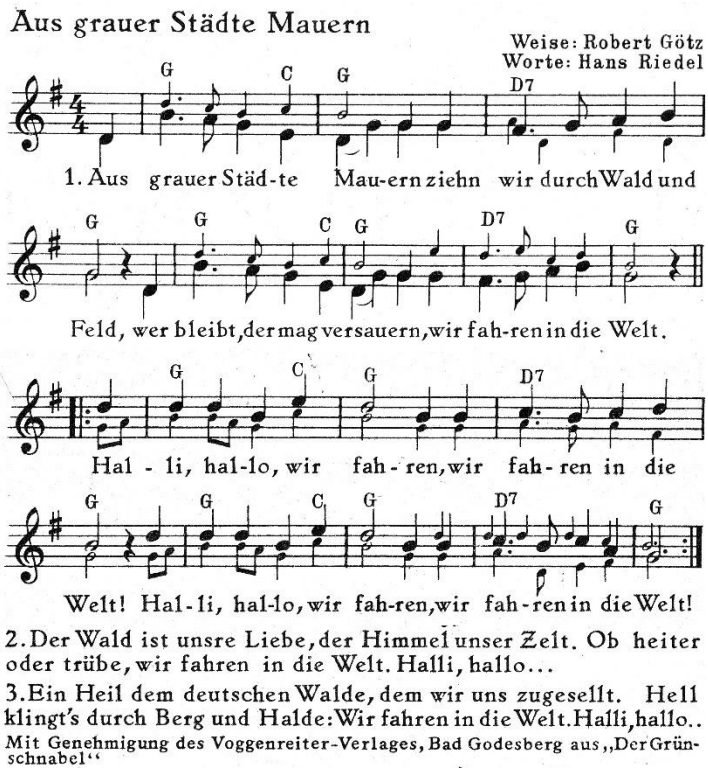
- für das Volkslied (aber nicht das Pseudovolkslied des 19. Jahrhunderts, sondern das echte Volkslied, z. B. „All mein Gedanken, die ich hab" von 1460),

- für Alte Musik (16./17. Jahrhundert – Telemann und Palestrina, Blockflöte und Gambe),

- für Neue Spielmusik (Komponisten, die sich am Volkslied und an der Alten Musik orientierten: Orff, Bresgen, Hindemith)

Man lehnte den traditionellen bürgerlichen Musikbegriff ab, das abgehobene Künstlertum, den Werktreue-Fetischismus. Stattdessen berief man sich auf den ganzheitlichen Musikbegriff der Antike: mousiké – die Einheit von Musik, Sprache und Bewegung, das Ganze integriert in das

Leben – und man propagierte das Musikantentum – jeder Mensch soll musizieren, am liebsten in Gemeinschaft.
Man legte großen Wert auf Festen und Feiern. Man veranstaltete „offene Singen“, bei denen der ganze Saal sang, am liebsten im Kanon, denn der ist ein schönes Symbol für die Gemeinschaft: Jeder einzelne singt seine Stimme und trägt dadurch zum gemeinsamen Tun bei.

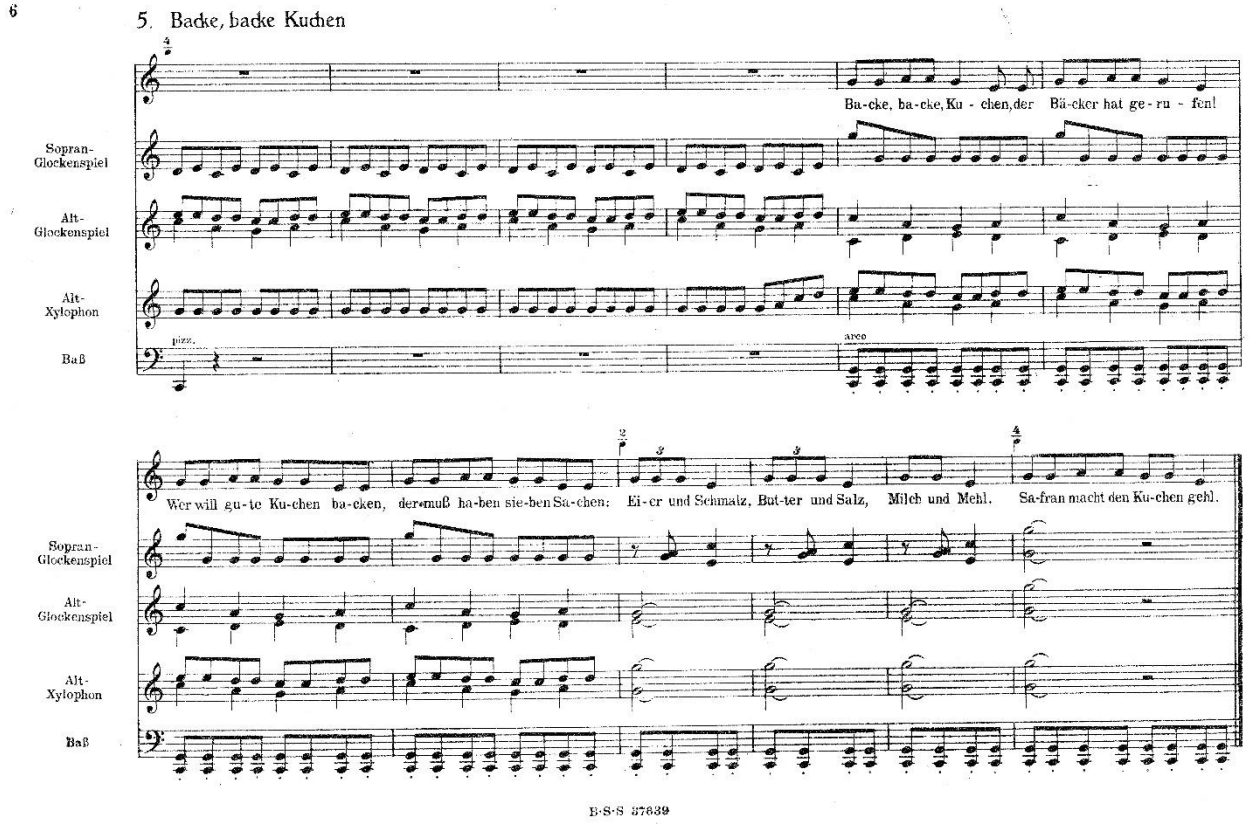
Die heimliche Hymne der Jugendbewegung hat ein Musikstudent namens Robert Götz 1920 komponiert: „Aus grauer Städte Mauern / Ziehn wir durch Wald und Feld. / Wer bleibt, der mag versauern, / Wir fahren in die Welt. / Halli hallo, wir fahren, / Wir fahren in die Welt“ (Text: Hans Riedel, vgl. Erdlen 1952, S. 50f.). Mit „In die Welt fahren“ sind natürlich weder Bus noch Bahn noch Fahrrad gemeint – „Auf Fahrt Gehen" heißt Wandern, mit Rucksack und Klampfe lostippeln.

Von Gott und Kaiser ist nicht mehr die Rede – das wäre zwei Jahre nach Ende des Ersten Weltkrieges verwegen. Doch auch hier wird man erzogen. Wer das Lied oft genug singt, der glaubt schließlich, dass es in der Natur viel schöner ist als in der Stadt und dass man ein schlechtes Gewissen haben muss, wenn man sich aus der Gemeinschaft der Wandervögel ausschließt: „Wer bleibt, der mag versauern“ – das ist keine drastische Formulierung, aber durch die Wiederholung wirkt sie.

Die Jugendmusikbewegung war eine Bewegung, die – wie der Name schon verrät – von der Jugend getragen wurde, nicht von den Lehrern. Man kann sich aber leicht vorstellen, dass die Gedanken der Jugendmusikbewegung sehr schnell von Musikpädagogen aufgegriffen wurden.

Die zentrale Gestalt dabei war Fritz Jöde (1887-1970). Das war ein junger Hamburger Lehrer, gerade mit Lehrerseminar fertig, der von der Jugendbewegung begeistert war. Er gründete einen Verein: die Neudeutsche Musikergilde, gab ein Schulliederbuch heraus: „Der Musikant” (vgl. Jöde 1922), schrieb ein Didaktik-Buch: „Das schaffende Kind in der Musik" (vgl. Jöde 1928), veranstaltete Offene Singstunden (sogar im Rundfunk) und war sozusagen der Wirbelwind der Jugendmusikbewegung. Dabei ging es ihm nicht nur um das Singen, sondern auch um das Tanzen – natürlich nicht von Foxtrott oder Tango, sondern von echten deutschen Volkstänzen.

Mousiké – die Verbindung von Musik, Sprache und Bewegung – das war auch das Anliegen von Carl Orff. Das ist der zweite große Name der Jugendmusikbewegung. Eigentlich war er Opernkomponist. Am bekanntesten ist er aber als pädagogischer Komponist geworden.
Er hat damals mit einer Tanzpädagogin zusammengearbeitet: Dorothee Günther. Mit ihr hat er in München eine „Schule für Gymnastik, Musik und Tanz" gegründet. Dort wurden Kinder und Erwachsene ohne Vorbildung angeleitet, zu singen, zu spielen und zu tanzen, schöpferisch tätig zu werden (kreativ zu werden, würden wir heute sagen).

Dafür brauchte man Instrumente, die man ohne große Vorübungen spielen konnte. Das sind die sogenannten „Orff-Instrumente". Orff hat sie zusammen mit einem Klavierbauer namens Karl Maendler entwickelt: Stabspiele sowie Trommeln und Schlagwerk aller Art. Dazu kam ein Instrument, das schon fast vergessen war: die Blockflöte. Für die wurde Bauart entwickelt, die sich leichter spielen lässt als die originale „barocke" Bauart, nämlich die sogenannte „deutsche" Griffweise (entwickelt von Peter Harlan).

Und dann brauchte man Spielmodelle, die man als Ausgangspunkt für eigene Improvisationen benutzen konnte. Die lieferte das „Orff-Schulwerk" – kleine Spielstücke, bei denen das Rhythmische im Vordergrund steht. Hier findet man viele Ostinato-Figuren (ein kurzes Motiv wird ständig wiederholt), es gibt einfache folkloristische oder mittelalterliche Melodien, und es gibt eine einfache Mehrstimmigkeit, z. B. die Borduntechnik (eine Melodie wird mit einem lang ausgehaltenen tiefen Ton begleitet). Ein typisches Beispiel ist das Arrangement von „Backe Backe Kuchen" (Orff 1950, S. 6).

Ich fasse zusammen. In der Jugendmusikbewegung waren zwei Ziele besonders wichtig: 1. durch Musik ein Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen, 2. die musikalische Kreativität zu fördern. Man sollte sich mit echten deutschen Volksliedern und Volkstänzen und mit Alter Musik (Barock oder früher) beschäftigen. Eine typische Methode war das offene Singen, eine wichtige Handlungsform war das Improvisieren.

Auch die Jugendmusikbewegung verwendete Musik zu Erziehungszwecken – zur Erzeugung eines Gemeinschaftsgefühls. Ziel war aber auch, die musikalische Kreativität zu fördern. Und das ist was Neues – das ist erstmals ein musikbezogenes Ziel. Die Kinder sollten nicht durch Musik erzogen werden, sondern sie sollten zur Musik erzogen werden.

Nächstes Kapitel: Musische Erziehung. Diese Konzeption wird manchmal in einen Topf geworfen mit der Jugendmusikbewegung. In Bezug auf die Personen – Fritz Jöde, Agitator und Propagandist dieser Bewegung, und Carl Orff, Verfasser des Orff-Schulwerks und Initiator des Orff-Instrumentariums – ist das auch nicht ganz falsch. Aber es gibt doch zwei wichtige Unterschiede zwischen Jugendmusikbewegung und Musischer Erziehung.

Erstens: Die Jugendbewegung war eine Bewegung außerhalb der Institutionen, außerhalb der Schule. Die Musische Erziehung dagegen war eine musikdidaktische Konzeption, eine Konzeption des schulischen Musikunterrichts.

Zweitens: In die musische Erziehung flossen nicht nur Gedanken der Jugendmusikbewegung ein, sondern auch die der Kunsterziehungsbewegung. Einer der führenden Vertreter war der damalige Direktor der Hamburger Kunsthalle Alfred Lichtwark. Er hat mit als erster den Gedanken vertreten, dass die Begegnung mit der Kunst der Weg zur Bildung ist. Dabei meinte er natürlich die Bildende Kunst. Und deswegen trat er dafür ein, dass das Fach „Zeichnen“ zum Fach „Kunsterziehung“ weiterentwickelt werden sollte (vgl. Lichtwark 1902, S. 33ff.).

Von dieser Bewegung hat sich schon vor dem Ersten Weltkrieg ein Musikwissenschaftler anstecken lassen: Hermann Kretzschmar. Er wollte das Fach „Singen“ zum Fach „Musikerziehung“ aufwerten. Und er hat auch schon mit Reformen begonnen: Seit 1910 gibt es eine Prüfungsordnung für Gesanglehrer und Gesanglehrerinnen in Preußen, bei der man ein drei- bis viersemestriges Studium in Gesang, Chorleitung, Musiktheorie und – man höre und staune – Musikgeschichte nachweisen muss. Das alles schon vor dem Ersten Weltkrieg.

Nach dem Ersten Weltkrieg, in dem reformfreudigen Klima der Weimarer Republik, treffen nun Kunsterziehungsbewegung und Jugendmusikbewegung zusammen. Das Ergebnis heißt: Musische Erziehung. Und jetzt kommt der wichtigste Name ins Spiel: Leo Kestenberg. Er war 1918-33 Referent für musikalische Angelegenheiten im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Und in dieser Funktion hat er im Grunde das Schulfach Musik gegründet, wie wir es heute kennen. Und zwar hat er das mit einer bewundernswerten Konsequenz und Durchsetzungskraft getan.

Zuerst hat er sein Konzept formuliert – unter dem Titel „Musikerziehung und Musikpflege” (vgl. Kestenberg 1921). Dann hat er es Schritt für Schritt umgesetzt: Er hat eine Akademie für

Kirchen- und Schulmusik gegründet, eine „Prüfung für das künstlerische Lehramt" eingeführt, Richtlinien für das Fach „Musik" in allen Schulformen erlassen. All das ist weitgehend das Werk dieses Mannes, der 1933 Deutschland verlassen musste, weil er Sozialist und Jude war. Deswegen nennt man diese Reform: „Kestenberg-Reform".

Kestenberg war der „Geburtshelfer" des Schulfachs Musik in Deutschland. Und zwar als Verbindung der Ideen der Jugendmusikbewegung einerseits, der Kunsterziehungsbewegung andererseits. Erstmals wird in der Schule nicht nur gesungen, sondern auch mit Instrumenten gespielt und getanzt – das verdanken wir der Jugendmusikbewegung. Und es wird Musik gehört, und zwar Kunstmusik – das verdanken wir der Kunsterziehungsbewegung. Die Musische Erziehung war also eine Synthese von Jugendmusikbewegung und Kunsterziehungsbewegung.

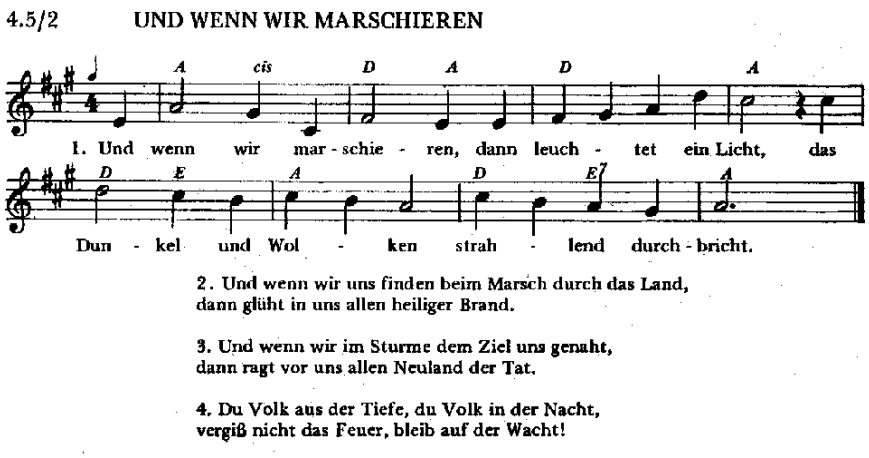
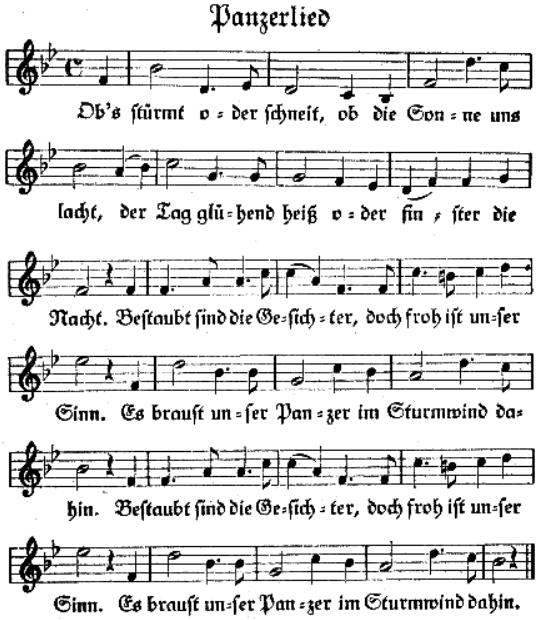
Diese Synthese hatte wenig Zeit, sich zu entwickeln. 1933 kam der Nationalsozialismus. Kestenberg musste Deutschland verlassen. Und die neuen Machthaber legten wenig Wert auf die bildsame Auseinandersetzung mit Kunst. Es wurde zwar 1939 in Frankfurt das erste musische Gymnasium Deutschlands gegründet. Aber das war ein Einzelfall und geschah mehr zu Propagandazwecken. An allgemeinbildenden Schulen spielte Musikunterricht als Kunsterziehung kaum noch eine Rolle.

Ganz anders ging es da der Jugendmusikbewegung. Kreativität nahm man zwar nicht so wichtig, aber die übrigen Aspekte der Jugendmusikbewegung passten den Nazis hervorragend ins Konzept. Die Gemeinschaftsideologie und die Vernunftfeindlichkeit von Jugendbewegung und Jugendmusikbewegung waren hochwillkommen.

Deswegen wurde die bündische Jugend nicht etwa verboten, sondern lediglich zwangsvereinigt zur Hitler-Jugend. Die Jugendlichen mussten sich an andere Uniformen gewöhnen, konnten ansonsten aber weitgehend so weitermachen wie gewohnt. Auch das gemeinsame Singen wurde nach wie vor gepflegt und gefördert, denn es diente ja der Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls – nur dass man jetzt die „Volksgemeinschaft" meinte.

Ich will Ihnen mal mit Beispielen veranschaulichen, wie nahtlos der Übergang von der Jugendbewegung zum Nationalsozialismus funktioniert hat. „Aus grauer Städte Mauern" kennen Sie schon. „Ein Heil dem grünen Walde" – damit meinten die Wandervögel Stadtflucht und Naturliebe. Das Lied eignet sich aber auch hervorragend, wenn die Hitlerjugend zur Geländeübung marschiert.

Ein anderes Lied, das auch aus der Jugendbewegung stammt (von 1922), das aber von der HJ problemlos verwendet werden konnte: „Und wenn wir marschieren, / dann leuchtet ein Licht, / das Dunkel und Wolken / strahlend durchbricht. // Und wenn wir uns finden, / beim Marsch durch das Land, / dann glüht in uns allen / heiliger Brand. // Und wenn wir im Sturme / dem Ziel uns genaht, / dann ragt vor uns allen / Neuland der Tat. // Du Volk aus der Tiefe, / du Volk in der Nacht, / vergiß nicht das Feuer, / bleib auf der Wacht!" (Text und Melodie: Walter Gättke 1922, vgl. Breckoff u. a. 1975, S. 223).

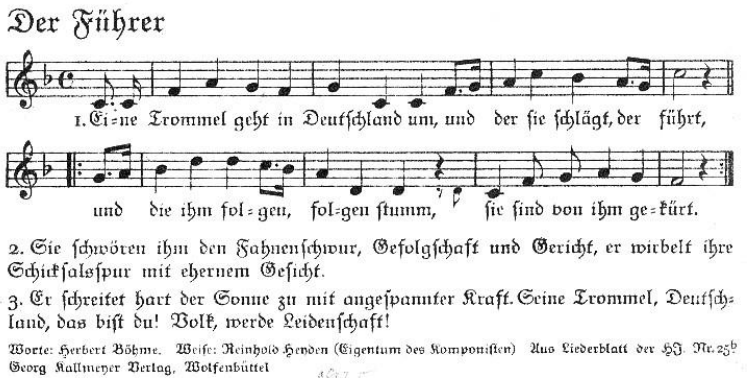
Dunkel und Licht, Sturm und Ziel, aus der Tiefe ins Neuland, Volk und heiliger Brand – es wird nicht gesagt, welches Volk, welcher Sturm, welches Neuland gemeint ist. Aber für die Hitlerjungen wird schon klar gewesen sein, dass es das deutsche Volk ist, das da stürmen, brennen und Neuland erobern soll.

Und von diesen Liedern ist es nur ein kleiner Schritt zu diesem Lied der Wehrmacht: „Ob´s stürmt oder schneit, / Ob die Sonne uns lacht, / Der Tag glühend heiß / Oder eiskalt die Nacht. / Bestaubt sind die Gesichter, / Doch froh ist unser Sinn, / Ist unser Sinn; / Es braust unser Panzer / Im Sturmwind dahin.“ Auch hier ist wieder die Rede von Nacht und Sonne, vom Sturmwind und vom Glühen. Der Text wird aber dann doch viel konkreter: „Wenn vor uns ein feindliches / Heer dann erscheint, / Wird Vollgas gegeben / Und ran an den Feind! / Was gilt denn unser Leben / Für unsres Reiches Heer? / Ja Reiches Heer? / Für Deutschland zu sterben / Ist uns höchste Ehr“ (Text und Melodie: Kurt Wiehle 1935).

Was ich damit zeigen will: Es hat problemlose Übergänge gegeben von der Jugendbewegung mit ihrer Begeisterung für Natur und Volk zur Hitlerjugend, und von der Hitlerjugend mit ihren paramilitärischen Übungen zur Wehrmacht – vom jugendbewegten Wanderlied zum HJ-Lied und vom HJ-Lied zum Wehrmachtslied.

Hier noch ein anderes Lied, das offensichtlich für etwas jüngere Kinder gedacht ist: „Der Führer // Eine Trommel geht in Deutschland um, / Und der sie schlägt, der führt, / Und die ihm folgen, folgen stumm, / Sie sind von ihm gekürt. // Sie schwören ihm den Fahnenschwur, / Gefolgschaft und Gericht,

„Mit donnerndem Motor, ſo fährt wie der Blitz
Dem Feinde entgegen im Panzer der Schütz.
Voraus den Kameraden, im Kampf ganz allein,
So ſtoßen wir tief in die feindlichen Reih'n.

Mit Sperren und Paks hält der Gegner uns auf,
Wir lachen darüber und fahren nicht drauf.
Und ſchüttelt er auch grimmig und wütend ſeine Hand,
Wir ſuchen uns Wege, die keiner ſonſt fand.

Wenn vor uns ein feindlicher Panzer erſcheint,
Dann Vollgas gegeben und 'ran an den Feind!
Was nützet unſer Leben für unſres Reiches Wehr,
Für's Vaterland zu ſterben iſt unſere höchſte Ehr'.

Und wenn uns verläßt einſt das treuloſe Glück,
Und kehren wir nicht in die Heimat zurück,
Trifft uns die Todeskugel, ruft uns das Schickſal ab,
Dann iſt uns der Panzer ein ehernes Grab!“

Der Führer

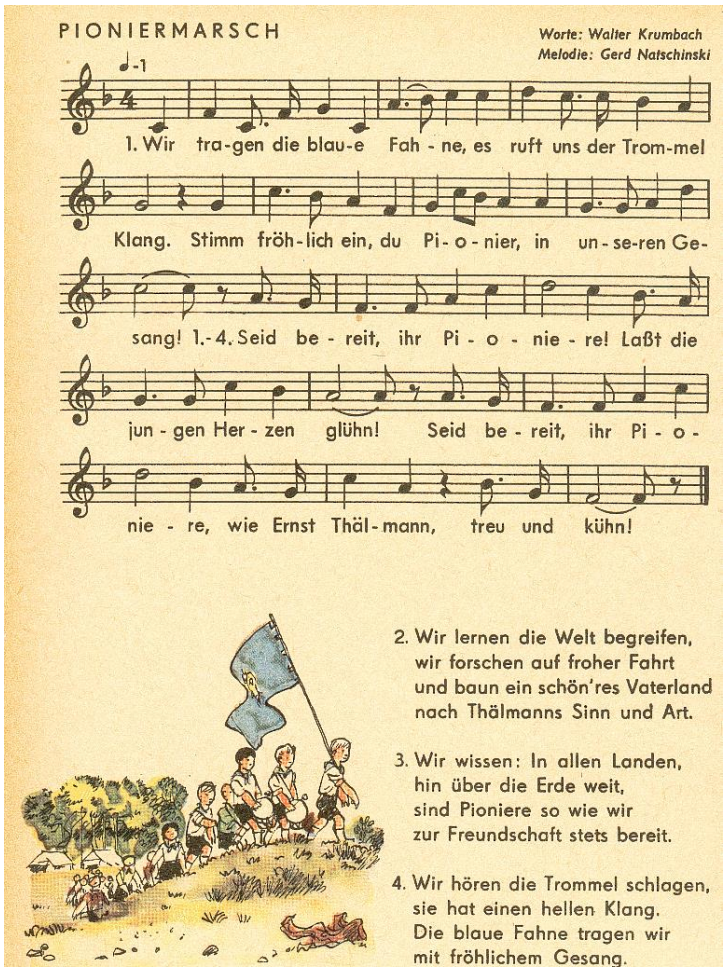
1. Ei=ne Trommel geht in Deutſchland um, und der ſie ſchlägt, der führt,
und die ihm fol=gen, fol=gen ſtumm, ſie ſind von ihm ge=führt.

2. Sie ſchwören ihm den Fahnenſchwur, Gefolgſchaft und Gericht, er wirbelt ihre Schickſalsſpur mit ehernem Geſicht.

3. Er ſchreitet hart der Sonne zu mit angeſpannter Kraft. Seine Trommel, Deutſchland, das biſt du! Volk, werde Leidenſchaft!

Worte: Herbert Böhme. Weiſe: Reinhold Heyden (Eigentum des Komponiſten) Aus Liederblatt der HJ. Nr. 25b Georg Kallmeyer Verlag, Wolfenbüttel

/ Er wirbelt ihres Schicksals Spur / Mit ehernem Gesicht. // Er schreitet hart der Sonne zu / Mit angespannter Kraft. / Seine Trommel, Deutschland, das bist du! / Volk, werde Leidenschaft“ (Text: Herbert Böhme, Melodie: Reinhold Heyden, 1935). Hier geht es nicht mehr um Erziehung zu Naturliebe und Gemeinschaftssinn, sondern um Erziehung zu Unterordnung und Gefolgschaft. Man soll stumm der Trommel, der Fahne, dem Führer folgen. Auch hier ist es nicht nötig, dazu zu sagen, wer mit dem „Führer“ gemeint ist. Für jeden HJ-Jungen und jedes BDM-Mädel war natürlich klar, dass damit „unser Führer Adolf Hitler“ gemeint ist.

Wie geht es nun nach dem Zweiten Weltkrieg weiter? Leo Kestenberg bleibt in Israel, in Deutschland entstehen zunächst einmal zwei Staaten, im Westen die Bundesrepublik Deutschland, im Osten die Deutsche Demokratische Republik. Im Osten wird die nationalsozialistische Erziehung durch eine sozialistische Erziehung ersetzt. Statt der Hitler-Jugend gibt es jetzt die Freie Deutsche Jugend, die Kleinen heißen nicht mehr Pimpfe, sondern Junge Pioniere, aber gesungen wird immer noch.

PIONIERMARSCH

Worte: Walter Krumbach
Melodie: Gerd Natschinski

1. Wir tra-gen die blau-e Fah - ne, es ruft uns der Trom-mel
Klang. Stimm fröh-lich ein, du Pi - o - nier, in un - se-ren Ge-
sang! 1.-4. Seid be - reit, ihr Pi - o - nie - re! Laßt die
jun - gen Her - zen glühn! Seid be - reit, ihr Pi - o -
nie - re, wie Ernst Thäl-mann, treu und kühn!

2. Wir lernen die Welt begreifen, wir forschen auf froher Fahrt und baun ein schön'res Vaterland nach Thälmanns Sinn und Art.

3. Wir wissen: In allen Landen, hin über die Erde weit, sind Pioniere so wie wir zur Freundschaft stets bereit.

4. Wir hören die Trommel schlagen, sie hat einen hellen Klang. Die blaue Fahne tragen wir mit fröhlichem Gesang.

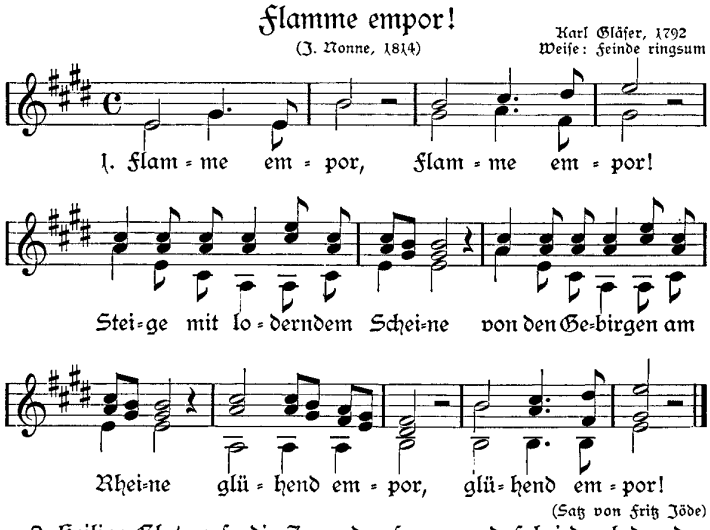
Hier der „Pioniermarsch“: „Wir tragen die blaue Fahne, / es ruft uns der Trommel Klang. / Stimm fröhlich ein, du Pionier, / in unseren Gesang! / Seid bereit, ihr Pioniere! / Laßt die jungen Herzen glühn! / Seid bereit, ihr Pioniere, / wie Ernst Thälmann, treu und kühn!“ (Text: Walter Krumbach, Melodie: Gerd Natschinski, vor 1964, vgl. Ministerium für Volksbildung der DDR 1964, S. 29). Wieder soll man hinter Fahne und Trommel hermarschieren, nur dass es diesmal eine blaue Fahne ist, und man soll sich nicht Adolf Hitler zum Vorbild nehmen, sondern den Hamburger Kommunisten Ernst Thälmann, der von den Nazis ermordet wurde. Das ist ein Lied für die sozialistische Erziehung, wie sie in der DDR bis 1989 praktiziert wurde.

Jetzt werfen wir einen Blick auf die BRD. Hier heißt das Schlagwort:

Musische Bildung. Hier werden all die alten Jugendbünde – Pfadfinder, die Sozialistische Deutsche Arbeitsjugend, die katholische Kolping-Jugend usw. wieder zugelassen. Und was machen sie? Sie sitzen am Lagerfeuer und singen die alten schönen Lieder. Natürlich nicht das Lied vom Führer – was eindeutig nationalsozialistisch ist, ist verboten. Aber all die vielen Lieder, in denen der Name Adolf Hitler nicht vorkommt, die werden auch jetzt noch mit Begeisterung gesungen – man hat sich so an sie gewöhnt.

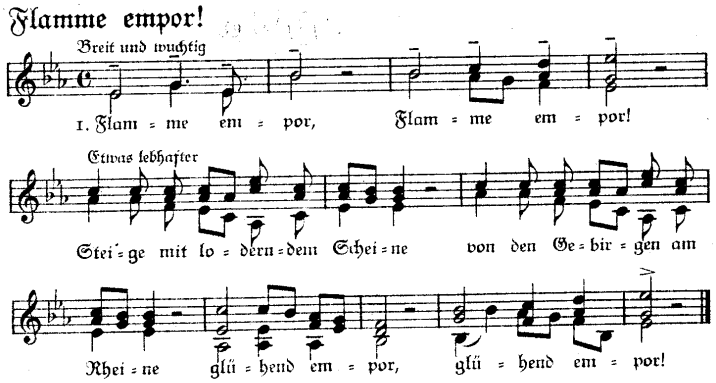
Allenfalls gibt es in Schulliederbüchern hier und da zaghafte Retuschen, z. B. bei dem Lied „Flamme empor“ (Melodie: Karl Ludwig Traugott Gläser 1791). Das habe ich in erstaunlich vielen Liederbüchern gefunden, wahrscheinlich weil es sich so schön am Lagerfeuer singen lässt.

Das älteste dieser Liederbücher ist „Der Hamburger Musikant“. Wie der Titel „Musikant“ schon verrät, handelt es sich um ein Liederbuch, das der Jugendmusikbewegung zuzuordnen ist. Tatsächlich ist es 1930 von Fritz Jöde herausgegeben worden. Es ist sozusagen die Hamburger Regionalausgabe seines sehr erfolgreichen Liederbuchs „Der Musikant“ (Jöde 1930, S. 121).



2. Heilige Glut, rufe die Jugend zusammen, daß bei den lodernden Flammen wachse der Mut!
3. Leuchtender Schein, siehe, wir singenden Paare schwören am Flammenaltare, treu dir zu sein.

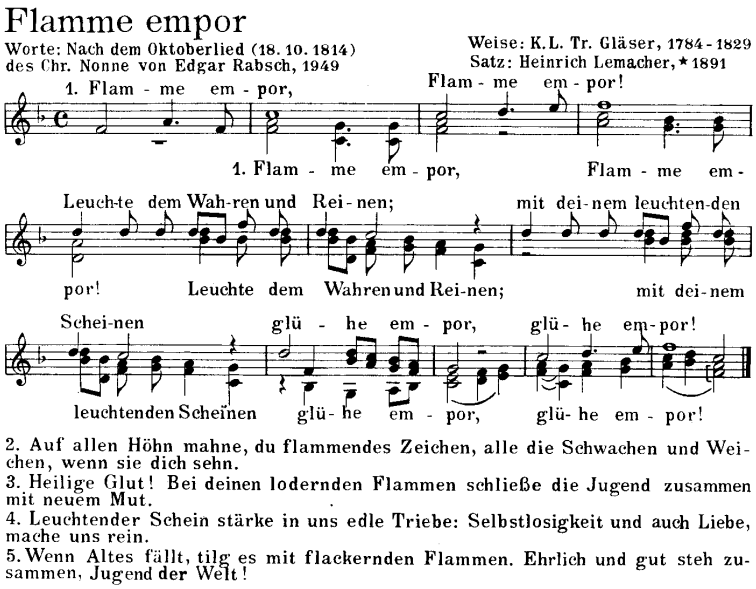
Dann habe ich das Lied in diesem Schulbuch gefunden: „Deutsche Musik für höhere Schulen“. Eine Jahresangabe fehlt, man kann nur sagen, dass es zwischen 1933 und 1945 erschienen ist (vgl. Fischer/Herrmann/Hoffmann o. J., S. 22).

Und schließlich steht das Lied auch in „Musik im Leben“ von 1950 – ebenfalls ein Schulliederbuch, das in den 1950er Jahren sehr verbreitet war.

2. Heilige Glut! Rufe die Jugend zusammen, daß bei den lodernden Flammen wachse der Mut.
3. Auf allen Höhn leuchte, du flammendes Zeichen, daß alle Feinde erbleichen, wenn sie dich sehn.
4. Leuchtender Schein! Siehe, wir singenden Paare schwören am Flammenaltare, Deutsche zu sein.
5. Höre das Wort! Vater, auf Leben und Sterben, hilf uns die Freiheit erwerben, sei unser Hort!

(Kanon „Flamme empor“ s. weiter vorn)
Worte: Christian Nonne, 1785-1853. Weise: Karl Gläser, 1747-1797. Satz: A. H.

Interessant ist es, die drei Fassungen zu vergleichen. Da gibt es einige musikalische Unterschiede, auf die ich jetzt aber nicht eingehe. Stattdessen will ich zeigen, wie man nach dem Krieg versucht hat, problematische Lieder zu „entnazifizieren“.

Hier der Originaltext der 1. Strophe: „Flamme empor, Flamme empor, /

Steige mit loderndem Scheine / Von den Gebirgen am Rheine / Glühend empor, glühend empor“ (Text: Joh. H. Christian Nonne 1814). Der Rhein ist der Grenzfluss zu Frankreich, und Frankreich galt als „Erbfeind“ des Deutschen Reichs – schon lange vor den Nationalsozialisten. Man denke nur an die „Wacht am Rhein“, die vor dem ersten Weltkrieg mit Inbrunst gegrölt wurde.

In dem bundesrepublikanisch-demokratischen Liederbuch lautet die erste Strophe: „Flamme empor, Flamme empor! / Leuchte dem Wahren und Reinen / Mit deinem leuchtenden Scheinen / Glühend empor, glühend empor!“ (Text: Edgar Rabsch 1949). „Rein“ ohne „h“ – das ist politisch korrekt, wie wir heute sagen würden.

Die dritte Strophe im jugendbewegten Original: „Leuchtender Schein, leuchtender Schein! / Siehe, wir singenden Paare / Schwören am Flammenaltare / Treu dir zu sein, treu dir zu sein!“ Wem man Treue schwört, wird nicht mitgeteilt. Da kann man sich alles Mögliche vorstellen. Deshalb haben schon die Nazis diese Strophe geändert: „Die Sänger schwören, / Deutsche zu sein".

Das geht natürlich 1950 nicht mehr. Jetzt heißt es: „Stärke in uns edle Triebe: / Selbstlosigkeit und auch Liebe, / Mache uns rein, mache uns rein!“ Nichts Deutsches, keine Schwüre, sondern Selbstlosigkeit und Liebe – da kann niemand etwas dagegen haben.

Vermutlich waren solche Textretuschen wenig erfolgreich. Man sitzt ja am Lagerfeuer nicht mit einem Liederbuch in der Hand, sondern man singt auswendig – und zwar so, wie man es immer gesungen hat. Und so muss man leider sagen, dass erstaunlich viel jugendbewegt-nationalsozialistisches Liedgut überlebt hat – bis auf den heutigen Tag: Das Panzerlied, in dem uns der Panzer zum ehernen Grab wird, wird auch heute noch bei der Bundeswehr gesungen. Die Filmemacherin Rita Knobel-Ulrich hat 2004 eine Reportage gedreht, in der man sehen kann, wie ein Bundeswehr-Unteroffizier dieses Lied seinen Rekruten beibringt (vgl. Knobel-Ulrich 2004).

Dieses gedankenlose Singen dessen, was man immer gesungen hat, ist offenbar resistent gegen politische und gesellschaftliche Veränderungen. Und es hat zehn Jahre gedauert, bis überhaupt einmal jemand auf die Idee kam, gegen diese Tradition die Stimme zu erheben. Dieser Jemand hieß Theodor Wiesengrund Adorno, Soziologe und Philosoph. Er ist in dieser Vorlesung schon einmal vorgekommen – als es um Mündigkeit und Kritik ging (in Zusammenhang mit der Konzeption „Erziehung zum mündigen Hörer“).

Und auch jetzt geht es wieder um Kritik – um Kritik an der Musischen Erziehung, am Musikantentum. „Kritik des Musikanten“ heißt ein Aufsatz von 1956 (Adorno 1965). Da kann man nachlesen, was Adorno gegen die Jugendbewegung und ihr Musikantentum hatte.

Er schreibt: „Der Kurzschluss der Jugendbewegung ist es, dass Musik ihr humanes Ziel nicht in sich selbst habe, sondern in ihrer pädagogischen, kultischen, kollektiven Verwendbarkeit“ (S. 67). Adorno findet, Musik darf nicht für Zwecke verwendet werden, sondern muss um ihrer selbst willen gemacht werden.

„Am letzten erfüllt Musik sich dadurch, dass sie Menschen zu einer Gemeinschaft zusammenschweißt. Die Mechanismen, die das leisten, sind als solche irrationaler Identifikation der Psychologie nur allzu vertraut von jenen Massenphänomenen her, die Le Bon beschrieb, Freud erklärte“ (S. 67). Le Bon und Freud sind Psychologen, die Massenphänomene wie Massenpanik, Massenbegeisterung, Massenaggression untersucht haben: Wie kommt es, dass Goebbels in seiner berüchtigten Sportpalastrede seine Zuhörer dazu bringen kann, die Frage „Wollt ihr den totalen Krieg?“ mit einem begeisterten „Ja“ zu beantworten? Sie sagen, dass in solchen Massensituationen der Verstand ausgeschaltet wird. Man wird zu einer Gemeinschaft zusammengeschweißt und identifiziert sich mit einem Führer. Und was der sagt, das tut man dann. Und Adorno war der Meinung, dass das gemeinsame Singen ein Vorgang ist, der solche Massenphänomene – Ausschaltung des Verstandes, Verführbarkeit durch einen Führer – fördert.

„Musikalische Ohren sollten vor einem Ausdruck wie ‚mit musischen Mitteln‘ schaudern: das Musische, das sich selbst als Mittel anpreist, geht unmittelbar ins Amusische über“ (S. 69). Hier greift Adorno wieder auf, was er im ersten Absatz gesagt hat: Musik darf kein Mittel sein, wer Musik als Mittel verwendet, ist sozusagen amusisch.

Und jetzt der berühmteste Satz aus diesem berühmten Aufsatz: „Der Begriff des Musikanten aber meint insgeheim bereits den Vorrang des Musizierens über die Musik; dass einer fiedelt soll wichtiger sein, als was er geigt“ (S. 69). Das ist, was Adorno der musischen Erziehung vorwirft: dass sie das Musizieren wichtiger findet als die Musik, dass sie sagt: Was gesungen wird, ist nicht so wichtig, „Flamme empor“ oder „Ob's stürmt oder schneit“ – egal, Hauptsache, es wird gesungen.

Sie sehen: Eigentlich hatte er nicht so sehr etwas gegen Musische Eziehung, wie sie von Kestenberg konzipiert worden war, sondern gegen die Jugendmusikbewegung – ihn störte eigentlich nur das Jugendbewegte an der Musischen Erziehung.

Adorno war natürlich nicht der Einzige, der so dachte. Aber er hatte einen gewaltigen Einfluss auf die Musikpädagogik seiner Zeit. Es gab in den 1970er und 1980er Jahren kaum jemanden, der sich nicht auf Adorno berufen hätte. Dabei hat allerdings jeder das herausgepickt, was ihm in den Kram passte. Und da Adorno ziemlich viel über Musik und Musikpädagogik geschrieben hat, hatte man auch ziemlich viel Auswahl.

Ich will versuchen, Ihnen einen Überblick zu verschaffen. Man kann die musikpädagogischen und musikästhetischen Ansichten Adornos ganz gut in drei Begriffspaaren zusammenfassen:

1. Funktion – Autonomie,
2. Affirmation – Kritik,
3. Reaktion – Fortschritt.

All diese Begriffe sind in dieser Vorlesung schon einmal vorgekommen. Ich will sie aber trotzdem noch einmal kurz erläutern:

1. Adorno lehnt die Funktionalisierung – die Indienstnahme von Musik für außermusikalische Zwecke ab. Stattdessen befürwortet er die Autonomie – die Unabhängigkeit der Musik von Zwecksetzungen (vgl. Adorno 1968a, S. 51).

2. Adorno lehnt Musik ab, die affirmativ ist, d. h. die die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisiert, die mithilft, Ungerechtigkeiten aufrecht zu erhalten. Stattdessen befürwortet er Musik, die gesellschaftliche Missstände kritisiert (vgl. Adorno 1968b, S. 47).

3. Adorno lehnt Musik ab, die reaktionär ist, d. h. Musik, die überholtes musikalisches Material verwendet. Er befürwortet fortschrittliche Musik, d. h. Musik, die kompositionstechnisch auf neuestem Stand ist (vgl. Adorno 1982).

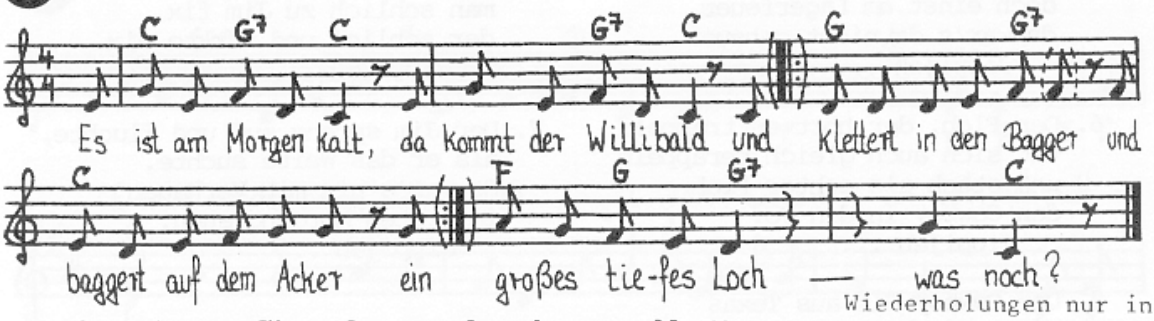
Jetzt erinnern Sie sich mal an die drei musikdidaktischen Konzeptionen, die um 1970 entstanden sind: Kunstwerkorientierung – Wahrnehmungserziehung – Erziehung zum mündigen Hörer. Jetzt sollte es Ihnen nicht mehr schwer fallen, diese drei Konzeptionen den drei Begriffspaaren zuzuordnen.

- Zu „Funktion – Autonomie“ gehört die Orientierung am Kunstwerk: Ablehnung des gemeinschaftsbildenden Musizieren, Auseinandersetzung mit Kunstwerken um ihrer selbst willen.

- Zu „Affirmation – Kritik“ gehört die Erziehung zum mündigen Hörer: Ideologiekritik mit dem Ziel, sich gegen Manipulation durch affirmative Musik zur Wehr zu setzen.

- Und zu „Reaktion – Fortschritt“ gehört Auditive Wahrnehmungserziehung: Gewöhnung an ungewöhnliche Klänge, um Hörbarrieren abzubauen und an Neue Musik heranzuführen.

Wenn Sie nun glauben, ab 1970 wären Musik und Singen nicht mehr als Erziehungsmittel eingesetzt worden, dann sehen Sie sich doch mal dieses Lied an: „Der Baggerführer Willibald“ von Dieter Süverkrüp 1970. Auch das ist Erziehung mit Hilfe eines Liedes. Auch hier wird etwas eingeübt: Dass man nicht mehr hinter jemand her marschieren soll, sondern sein Schicksal in die eigenen Hände nehmen soll. Ein Lied, das auf dem Höhepunkt der Studentenbewegung entstanden ist. Es wäre interessant zu hören, was Adorno zu diesem Lied gesagt hätte. Leider ist er schon im Jahr zuvor gestorben.

8 **DER BAGGERFÜHRER WILLIBALD** Dieter Süverkrüp

Wiederholungen nur in der letzten Strophe

2. Naja, so fängt das an; dann kommen alle Mann.
Sie bauen erst den Keller, dann bau'n sie immer schneller,
was kommt dabei heraus? - Ein Haus.

3. Und in das Haus hinein zieh'n feine Leute ein.
Die Miete ist sehr teuer, kost' 7oo Eier.
Wer kriegt die Miete bloß? - Der Boß!

4. Der Boß kommt groß heraus, dem Boß gehört das Haus,
dem Boß gehört der Acker, der Kran und auch der Bagger,
und alles, was da ist - so'n Mist!

5. Der Boß steht meistens rum und redet laut und dumm.
Sein Haus, das soll sich lohnen: Wer Geld hat, kann drin wohnen,
wer arm ist, darf nicht rein - gemein!!

6. Der Willibald kriegt Wut. Er sagt, das ist nicht gut.
Er steigt auf eine Leiter: "Hört her, ihr Bauarbeiter!
Der Boß ist - wie ihr seht - zu blöd!

7. Sein Haus, das bauen wir. Was kriegen wir dafür?
Der Boß zahlt uns den Lohn aus. Die Miete für sein Wohnhaus,
die ist in unserem Lohn - nicht drin!

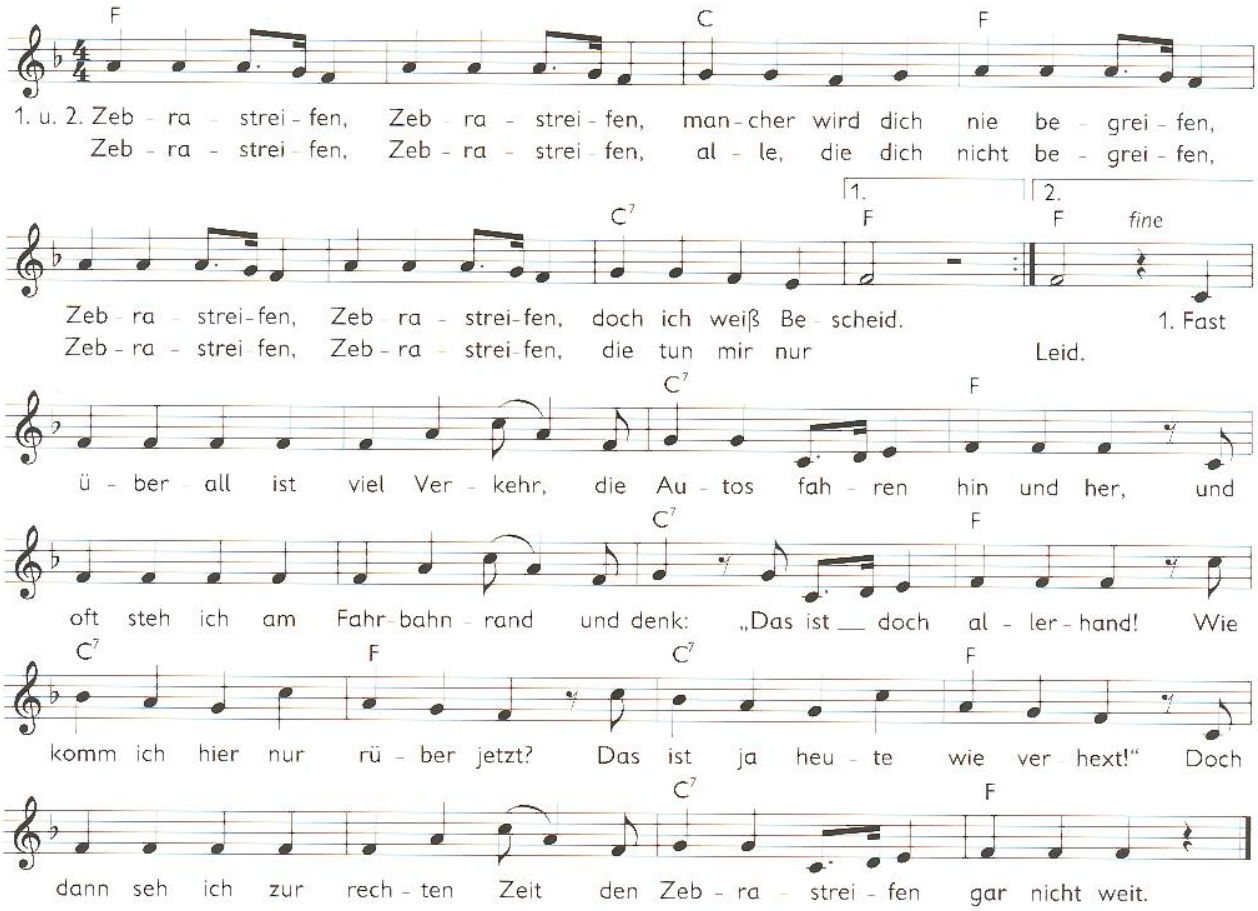
8. Das hat doch keinen Zweck, der Boß geht besser weg.
Dann bauen wir uns selber ein schönes Haus mit Keller,
da zieh'n wir alle ein - au fein!"

9. Wie Willibald das sagt, so wird es auch gemacht:
Die Bauarbeiter legen los und bauen Häuser, schön und groß,
wo jeder gut drin wohnen kann, weil jeder sie bezahlen kann,
der Baggerführer Willibald baut eine neue Schwimmanstalt,
da spritzen sich die Leute naß, das macht sogar den Baggern Spaß!

Damit Sie nicht denken, Lieder werden immer nur zur politischen Erziehung verwendet, noch ein letztes Lied: „Zebrastreifen“ von Rolf Zuckowski 1992. Rolf Zuckowski – ein Vertreter des Neuen Kinderliedes – erläutert hier, wie man sicher über die Straße geht. Das ist nicht politische Erziehung, sondern Verkehrserziehung – mit Hilfe von Musik. Das Lied habe ich aber nicht aus einem Verkehrserziehungsbuch, sondern aus einem Schulbuch für den Musikunterricht heraus-kopiert: „Der neue Musikus. Ein Musikbuch für die Grundschule – Klasse 1 und 2“ aus dem Cornelsen-Verlag von 2004. Eigentlich ist das nichts anderes, als was man in der Kaiserzeit im Gesangunterricht gemacht hat: ein Unterricht, der nicht musikalischen Lernzielen, sondern außermusikalischen Erziehungszielen dient.

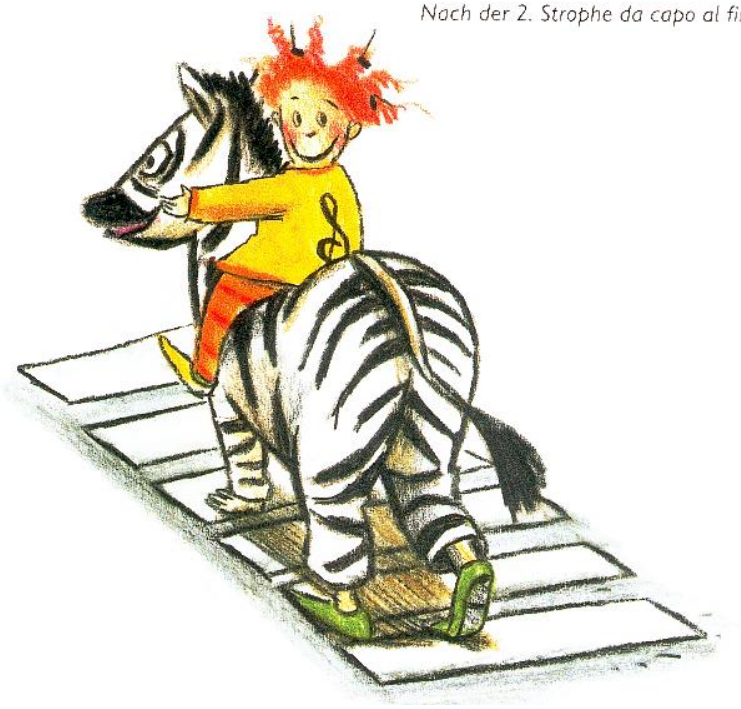
Zebrastreifen ◎103

Worte und Melodie: Rolf Zuckowski



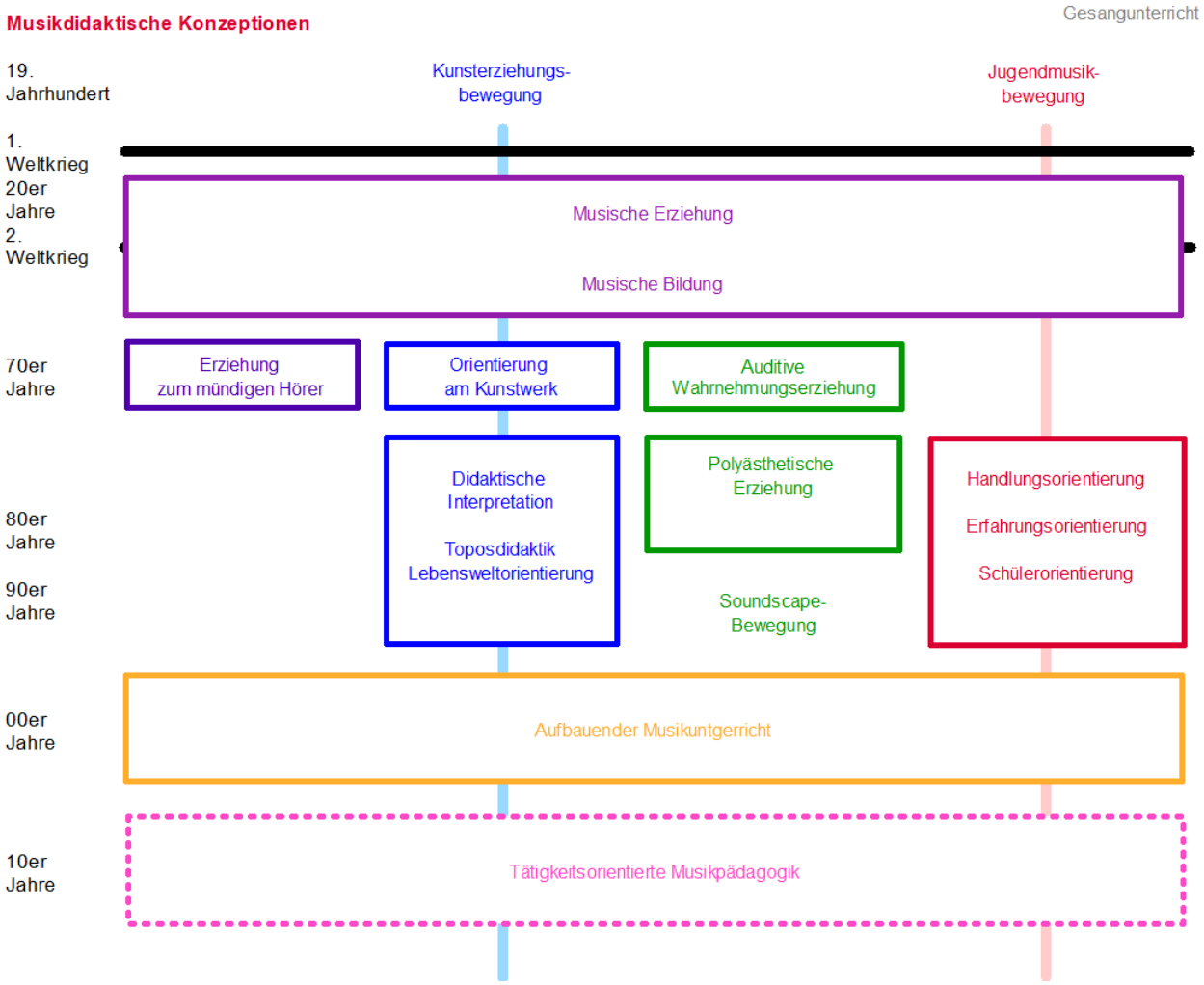
Nach der 2. Strophe da capo al fine

2. Ich stell mich an das blaue Schild,
damit man sieht, was ich hier will.
Ich hebe deutlich meine Hand
und seh genau die Autos an.
Und bremst ein Wagen, dann schau ich
dem Autofahrer ins Gesicht.
Und bleibt er stehn, dann guck ich bloß,
ob alle halten, dann geht's los.



Hans Jünger: Was ist guter Musikunterricht?
Vorlesung Fachdidaktik Musik
Universität Hamburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2014

Vorlesung 13: Zusammenfassung



Werfen wir noch einmal einen Blick zurück. Hier das Zeitraster, in das ich die einzelnen Konzeptionen eingeordnet habe. Rechts oben grau dargestellt sehen Sie den Vorläufer des Musikunterrichts: den Gesangunterricht des 19. Jahrhunderts, von dem in der vorangegangenen Vorlesung die Rede war. Nach dem 1. Weltkrieg schlug die Geburtsstunde des Schulfachs Musik: die Kestenberg-Reform. Leo Kestenberg führt zwei Bewegungen zusammen: die Kunsterziehungsbewegung, die den Königsweg zur Bildung in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken sieht, und die Jugendmusikbewegung, die ein gefühlsbetontes Musikantentum propagiert. Das

Ergebnis nennen wir Musische Erziehung, die nach dem 2. Weltkrieg in leicht modifizierter Form als Musische Bildung weiterlebt.

In den 1970er Jahren entstehen die ersten drei Konzeptionen mit wissenschaftlichem Anspruch – und alle unter Berufung auf Theodor W. Adorno: Michael Alts Orientierung am Kunstwerk 1968, in der Tradition der Kunsterziehungsbewegung stehend. Daran knüpfen Ehrenforth und Richter an mit der Didaktischen Interpretation, später weiterentwickelt zu Toposdidaktik und Lebensweltorientierung. Kritischer als Alt ist die Konzeption des Schulbuchs Musik aktuell – Erziehung zum mündigen Hörer. Ein bisschen weniger feindlich dem Musizieren und Improvisieren gegenüber eingestellt als Alt die Konzeption des Schulbuchs Sequenzen – Auditive Wahrnehmungserziehung. Daran knüpft Wolfgang Roscher mit der Polyästhetischen Erziehung an, und in den 1990er Jahren gibt es eine Art Revival in Gestalt der Soundscape-Bewegung.

Diesen insgesamt eher rezeptionsorientierten Konzeptionen stehen die drei sogenannten Orientierungen der späten 70er gegenüber: Handlungsorientierung, Erfahrungsorientierung und Schülerorientierung. Sie greifen in gewisser Weise die Tradition der Jugendmusikbewegung wieder auf, indem sie dem Musizieren und der Selbsttätigkeit der Schüler*innen Vorrang einräumen.

Um die Jahrtausendwende gibt es dann zwei Versuche, alles unter einen Hut zu kriegen: Der Aufbauenden Musikunterricht versucht es bottom-up: vom Elementaren aufbauend zum Ganzen, die Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik versucht es top-down: von den Aufgaben des Schulfachs ableitend, sozusagen deduktiv.

Das Puzzle ist fertig zusammengesetzt – das sind die musikdidaktischen Konzeptionen, mit denen ich Sie bekannt machen wollte, die verschiedenen Antworten auf die Frage „Was ist guter Musikunterricht?“ Und ich habe Ihnen zu Beginn gesagt, dass es Ihre Aufgabe sein wird, sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten. Ich habe Ihnen die Bewerber vorgestellt – Sie müssen jetzt ein Urteil fällen.

Muss man sich denn entscheiden? Alle Konzeptionen klingen doch irgendwie plausibel. Kann man sie nicht mischen? Ja und nein. Heute kunstwerkorientiert und morgen schülerorientiert unterrichten, das geht nicht. Man kann nicht heute zu den Schülern sagen: „Eure Interessen sind mir egal, jetzt lernt ihr Fugen-Analyse!“ und morgen von den Schülern erwarten, dass sie ihren Bildungsprozess in die eigene Hand nehmen. Da muss man sich schon entscheiden.

Aber es ist durchaus möglich, sich aus Teilaspekten der verschiedenen Konzeptionen eine eigene didaktische Theorie zusammensetzen, eine subjektive Theorie konstruieren. Aber auch dafür muss man sich entscheiden: Welche Aspekte sollen das sein, welche konzeptionellen Gedanken finden meine Zustimmung und sollen mein Handeln als Musiklehrer*in leiten?

Welche Gedanken meine Zustimmung finden, haben Sie vermutlich im Laufe der Vorlesung schon herausgehört. Aber sicherheitshalber will ich jetzt noch einmal zusammenfassen, was ich von den einzelnen Konzeptionen halte:

- Die Musische Erziehung ist mir zu vernunftfeindlich. Wer Schüler*innen Lieder singen lässt, ohne ihnen den Text zu erklären, wird seiner pädagogischen Verantwortung nicht gerecht. Zustimmen kann ich aber der Forderung, die Kreativität der Schüler*innen zu fördern, indem man ihnen zeigt, wie sie improvisieren können.

- Die Kunstwerkorientierung ist mir zu einseitig. Wer den Musikunterricht auf das Hören von europäischer Kunstmusik beschränkt, zeigt seinen Schüler*innen nur einen sehr kleinen Ausschnitt aus dem Spektrum musikalischer Möglichkeiten. Anregend finde ich aber die Unterscheidung von Analyse und Interpretation – man kann seine Aufmerksamkeit auf die Struktur der Musik richten, auf die formalen Eigenschaften der Musik, auf ihre „Machart“, oder aber auf die semantische Ebene, auf die Bedeutung der Musik, auf die Geschichten, die sie erzählt.

- Die Didaktische Interpretation ist mir ebenfalls zu einseitig. Auch diese Konzeption fokussiert sich auf ein bestimmtes Musikgenre – Klassik – und auf eine bestimmte Umgangsweise mit Musik – Hören. Brauchbar finde ich aber das Methodenkonzept der Toposdidaktik – wenn man Schüler*innen Zugang zu unbekannter Musik eröffnen will und dabei die Strategie des Neugierigmachens wählt, dann kann man das auch über Topoi, d. h. allgemein menschliche Erfahrungen versuchen.

- Die Erziehung zum mündigen Hörer beschränkt sich auf die kognitive Auseinandersetzung mit Musik und ist mir zu sehr auf das Hören fokussiert – das eigene Musizieren der Schüler*innen spielt praktisch keine Rolle. Trotzdem hat diese Konzeption meine Sympathie, weil sie sich gegen die Vernunftfeindlichkeit der Musischen Erziehung wendet – wir sollten immer kritisch prüfen, was wir da eigentlich singen, spielen oder hören.

- Die Auditive Wahrnehmungserziehung ist mir ebenfalls zu sehr auf das Hören beschränkt. Doch auch sie hat meine Sympathie, weil sie sich gegen die Klassik-Fixiertheit der Kunstwerkorientierung wendet – ich finde es gut, den Geräuschen und Klängen, die uns im Alltag umgeben, mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

- Die Polyästhetische Erziehung ist mir zu monothematisch mit Multimedia-Happenings beschäftigt. Aber sympathisch ist mir, dass sie für Vielfalt plädiert – der Forderung, kulturelle Grenzen zu überschreiten und interkulturell zu unterrichten, stimme ich ebenso zu wie der Forderung, interdisziplinär zu arbeiten und Schüler*innen zu „Mehrwahrnehmung“ anzuleiten.

- Bei Handlungsorientierung, Erfahrungserschließender Musikerziehung und Schülerorientierung handelt es sich weniger um Konzeptionen als um Unterrichtsprinzipien. Diese sind miteinander kompatibel sind und unterscheiden sich eigentlich nur dadurch, dass sie mit unterschiedlichen Leitbegriffen argumentieren. Alle drei Ansätze finden meine Zustimmung, weil ihr Musikbegriff sehr weit ist (musikbezogenes Handeln) und ihr methodischer Grundgedanke plausibel ist (learning by doing), weil das Anknüpfen an den Erfahrungen der Schüler*innen und das Nutzen dieses Erfahrungsschatzes die

Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt und weil hier am konsequentesten das Ziel formuliert wird, dass die Schüler*innen irgendwann ohne Schule und Lehrer*innen zurechtkommen.

- Der Aufbauende Musikunterricht setzt mir zu sehr auf lehrgangsartiges Lernen im Gleichschritt. Außerdem beschränkt er sich auf den Pflichtunterricht und blendet die übrigen Möglichkeiten des Schulfachs Musik aus. Positiv sehe ich aber den Versuch, eine Gesamtkonzeption des Schulfachs Musik zu entwerfen und dabei alle vorangegangenen musikdidaktischen Konzeptionen einzubeziehen, z. B. auch Handlungs-, Erfahrungs- und Schülerorientierung.

- Das O.K.-Modell schließlich ist mein eigener Versuch, eine umfassende und klare Aufgabenbeschreibung für das Schulfach Musik zu entwerfen, für das arbeitsteilige, aufeinander abgestimmte Zusammenwirken von Pflicht- und Wahlpflichtunterricht, Wahlkurse und Ensembles, für ein Bildungsangebot, das individuelle Bildungsprozesse unterstützt.

Das war's von meiner Seite. Jetzt sind Sie an der Reihe!

Literatur

Adorno, Theodor W. (1965): *Kritik des Musikanten*. In: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht, S. 62-101.

Adorno, Theodor W. (1968a): *Funktion*. In: Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen. Reinbek: Rowohlt, S. 49-64.

Adorno, Theodor W. (1968b): *Leichte Musik*. In: Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen. Reinbek: Rowohlt, S. 31-48.

Adorno, Theodor W. (1982): *Reaktion und Fortschritt*. In: Moments musicaux. Neu gedruckte Aufsätze 1928-1962. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 153-160.

Adorno, Theodor W. (1992): *Gesammelte Schriften. Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Anschütz, Ernst Gebhard (1824-1830): *Musikalisches Schulgesangbuch. Nach einer genauen Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern in drei Heften*. Leipzig: Reclam.

Aust, Gabriele u. a. (1999): *Soundcheck 1*. Hannover: Schroedel.

Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.) (2004a): *Bildungsplan 2004. Grundschule*. Villingen-Schwenningen: Neckar. - https://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1204433591/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf

Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.) (2004b): *Bildungsplan 2004. Werkrealschule*. Villingen-Schwenningen: Neckar. - https://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-73239834/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Bildungsplan2012_Hauptschule-Werkrealschule.pdf

Badischer Sängerbund (Hg.) (1926): *Liedersammlung des Badischen Sängerbundes. Zehnte Lieferung (100 Lieder).* Karlsruhe: Badischer Sängerbund.

Becker, Peter / Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Kreft, Ekkehard / Nykrin, Rudolf (1984): *Spielpläne Musik 5/6 für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart: Klett.

Behrendt, Wilfried / Streerath, Bernhard (Hg.) (1998): *Dreiklang 7/8. Lehrbuch für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Berlin: Volk und Wissen.

Beidinger, Werner / Meyerholz, Ulrike / Schütte, Henriette (1997): *Funkelsteine. Fächerübergreifendes themenorientiertes Gestalten im Zusammenspiel von Musik, Kunst und Bewegung*. Frankfurt/M: Diesterweg.

Bossing, Nelson Louis (1970): *Die Projekt-Methode*. In: Geißler, Georg (Hg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. Weinheim: Beltz, S. 123ff.

Brecht, Klaus (Hg.) (2005): *unisono. Das Liederbuch für allgemeinbildende Schulen*. Stuttgart: Klett.

Breckoff, Werner u. a. (1971): *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe*. Kassel: Bärenreiter.

Breckoff, Werner u. a. (1975): *Liedermagazin für die Sekundarstufen*. Kassel: Bärenreiter.

Clauß, Dieter u. a. (Hg.) (1978): *Banjo Musik 5/6.* Stuttgart: Klett.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Detterbeck, Markus / Schmidt-Oberländer, Gero (2011): *MusiX. Das Kursbuch Musik 1 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen*. Esslingen: Helbling.

Dewey, John / Kilpatrick, William Heard (1935): *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau.

Digel, Werner / Kwiatkowski, Gerhard (Hg.) (1987): *Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden. 2., neu bearbeitete Auflage. Band 15: Monk – Nov*. Mannheim: B.I.-Taschenbuchverlag.

Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der diddaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt/M: Diesterweg.

Erdlen, Hermann (Hg.) (1852): *Singe mit. Das rechte Lied zur rechten Zeit*. Hamburg: Nordverlag.

Fischer, Hans / Herrmann, Willy / Hoffmann, Adolf (o. J.): *Deutsche Musik für höhere Schulen. Zweiter Teil. Klasse 3 bis 4. Für Mädchen*. Berlin: Vieweg.

Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.) (2003): *Rahmenplan Musik. Bildungsplan. Integrierte Gesamtschule Sekundarstufe I*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.) (2011): *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5 bis 11*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.

Frisius, Rudolf u. a. (Hg.) (1972a): *Sequenzen – Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband).* Stuttgart: Klett.

Frisius, Rudolf u. a. (Hg.) (1972b): *Sequenzen – Musik Sekundarstufe I. Für Zehn- bis Sechzehnjährige aller Schularten. Arbeitsbuch 1 (1. Folge).* Stuttgart: Klett.

Fuchs, Mechtild (2010): *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Innsbruck: Helbling.

Geck, Martin (1986): *Singt und spielt. Musikunterrichtswerk für die* Grundschule. Berlin: Cornelsen.

Gies, Stefan / Jank, Werner / Nimczik, Ortwin (2001): *Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen*. In: Diskussion Musikpädagogik 9, S. 4 – 22.

Gottschalk, Lutz / Sell Stefan (Hg.) (2002): *Schul-Liederbuch – eine Liedersammlung für die Sekundarstufe I*. Frankfurt/M: kunterbuntedition.

Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred (1982): *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.

Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred (1983): *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.

Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang (1996): *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.

Helmholz, Brigitta (1996): *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*. Essen: Blaue Eule.

Helms, Siegmund (1974): *Außereuropäische Musik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Hoffmann von Fallersleben, August Heinrich (Hg.) (1843): *Fünfzig Kinderlieder nach Original- und bekannten Weisen*. Leipzig: Mayer & Wigand.

Hoffmann von Fallersleben, August Heinrich (Hg.) (1845): *Fünfzig neue Kinderlieder nach Original- und bekannten Weisen*. Mannheim: Bassermann.

Hoffmann von Fallersleben, August Heinrich (Hg.) (1847): *Vierzig Kinderlieder nach Original- und Volks-Weisen*. Leipzig: Engelmann.

Jank, Werner (Hg.) (2005): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

Jank, Werner (Hg.) (2013): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (5., überarbeitete Neuauflage)*. Berlin: Cornelsen.

Jank, Werner (Hg.) (2021): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (9., komplett überarbeitete Auflage)*. Berlin: Cornelsen.

Jank, Werner / Schmidt-Oberländer, Gero (Hg.) (2010): *Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I.* Innsbruck: Helbling.

Jöde, Fritz (Hg.) (1922): *Der Musikant. Lieder für die Schule*. Wolfenbüttel: Möseler.

Jöde, Fritz (1928): *Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*. Wolfenbüttel: Kallmeyer.

Jöde, Fritz (Hg.) (1930): *Der Hamburger Musikant. Zweiter Teil*. Hamburg: Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens.

Jünger, Hans (2022): *Wer muss Noten lesen?* – http://www.ok-modell-musik.de/download/juenger-2021-notenlesen.pdf

Jünger, Hans (o. J.): *Musiklernen fürs Leben. Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik*. – http://www.ok-modell-musik.de/ok-konzept-lang.html

Kaiser, Hermann Josef (1993): *Zur Entstehung und Erscheinungsform „Musikalischer Erfahrung".* In: Kaiser, Hermann Josef / Nolte, Eckhard / Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Zum Gedenken an Sigrid Abel-Struth. Mainz: Schott, S. 161-176.

Kaiser, Hermann J. u. a. (2004): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.

Kemmelmeyer, Karl-Jürgen / Nykrin, Rudolf / Lang, Otmar / Haun, Anke (2003): *Spielpläne 1 für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien*. Leipzig: Klett.

Kestenberg, Leo (1921): *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Knobel-Ulrich, Rita (2004): *Aus voller Kehle. Wenn Deutschland singt*. Hamburg: Norddeutscher Rundfunk.

Küntzel, Bettina / Lugert, Wulf Dieter (1995): *Kolibri. Das Musikbuch für die Grundschule ab Klasse 3*. Hannover: Schroedel.

Küntzel, Gottfried u. a. (1976): *Sequenzen Musik Sekundarstufe I. 2. Folge. Arbeitsbuch 5/6 (auch für das 7. Schuljahr).* Stuttgart: Klett.

Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1977): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.

Lichtwark, Alfred (1902): *Die Grundlagen der künstlerischen Bildung. Band 4: Drei Programme*. Berlin: Cassirer.

Lugert, Wulf Dieter / Küntzel, Bettina (Hg.): *Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6*. Oldershausen: Lugert.

Merkt, Irmgard (1983): *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht*. Berlin: Express-Edition.

Meyer, Hilbert (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Komplett überarbeitete Neuausgabe*. Berlin: Cornelsen.

Michael Alt (Hg.) (1957ff.): *Musikkunde in Beispielen* (Schallplattenreihe). Deutsche Grammophon.

Michael Alt (1965ff.): *Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen für Gymnasien*. Düsseldorf: Schwann.

Michael Alt (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.

Ministerium für Volksbildung der DDR (Hg.) (1964): *Komm, sing mit. Für die 1. bis 4. Klasse*. Berlin: Volk & Wissen.

Nelson L. Bossing (USA): *Die Projekt-Methode* (1940). In: Geissler, Georg (Hg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, Weinheim 1970.

Neumann, Friedrich (2004): *Duett. Das Liederbuch mit 172 Liedern für die Grundschule*. Leipzig: Klett.

Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.

Oberschmidt, Jürgen (2014): *Metaphorische Konzepte von musikalischem Lernen. Ein Blick hinter musikdidaktische Konzepte und ihre Begriffe*. In: Brenk, Markus / Heß, Frauke / Vogt, Jürgen (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit, S. 213-228.

Orff, Carl / Keetman, Gunild (1950): *Musik für Kinder. Band I: Im Fünftonraum*. Mainz: Schott.

Otto, Gunter (1974): *Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze, Materialien, Verfahren*. Braunschweig: Westermann.

Overhoff, Jürgen (2013): *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*. Tübingen: Max Niemeyer.

Pestalozzi, Heinrich (1822): *Über die Idee der Elementarbildung. Eine Rede, gehalten vor der Gesellschaft der Schweizerischen Erziehungsfreunde, in Lenzburg 1809*. In: Pestalozzi's sämmtliche Schriften. Achter Band. Stuttgart: Cotta, S. 117-376.

Pfeiffer, Michael Traugott / Nägeli, Hans Georg (1810): *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen*. Zürich: Nägeli.

Pütz, Werner / Schmitt, Rainer (1997): *Hauptsache Musik 9/10 für den Musikunterricht in den Klassen 9 und 10 an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart: Klett.

Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.

Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt/M: Diesterweg.

Richter, Christoph (1993): *Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts. Eine Komposition Mozarts als Verkleidungs- und Rollenspiel*. In: Musik & Bildung 1993/6, S. 24-29.

Robinsohn, Saul B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.

Roscher, Wolfgang (1976): *Zur Konzeption Polyästhetischer Erziehung*. In: Roscher, Wolfgang (Hg.): Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis. Köln: DuMont, S. 13-29.

Roscher, Wolfgang (1983): *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Teil I: Theorie und Rezeption. Beispiele gesamtkünstlerischer Interpretation*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

Rousseau, Jean-Jacques (o. J.): *Emil oder Über die Erziehung. Band 1.* Leipzig: Reclam.

Schafer, Raymond Murray (1988): *Klang und Krach. Eine Kulturgeschichte des Hörens*. Frankfurt/M: Athenäum.

Schaub, Horst / Zenke, Karl G. (1995): *Wörterbuch zur Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Scheller, Ingo (1981): *Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung*. Königstein: Scriptor.

Schickele, Peter (1985): *Die endgültige Biographie des P. D. Q. Bach. Ein Leben gegen die Musik*. Köln: DuMont.

Schönherr, Christoph (Hg.) (2002): *Wasser ist mehr als H2O. Dokumentation eines Unterrichtsprojekts*. Hamburg.

Schulz, Wolfgang (1981): *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern*. München: Urban & Schwarzenberg,

Schütz, Volker (1992): *Musik in Schwarzafrika*. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik.

Stroh, Wolfgang Martin (1984): *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*. Stuttart: Marohl.

Stroh, Wolfgang Martin (2000): *„eine welt musik lehre". Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts*. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule, S. 138-151.

Stroh, Wolfgang Martin (2010): *Die tätigkeitstheoretische Perspektive*. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. Hildesheim: Georg Olms, S. 261-282.

Terhag, Jürgen / Nimczik, Ortwin (2012): *Bildung – Musik – Kultur: Zukunft gemeinsam gestalten. 1. Bundeskongress Musikunterricht 2012*. In: AfS Magazin AfS aktuell 33, S. 32-34.

Venus, Dankmar (1984): *Unterweisung im Musikhören. Verbesserte Neuausgabe*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

Widmaier, Tobias (2009): *Ein Mann der sich Kolumbus nannt*. In: Populäre und traditionelle Lieder. Historisch-kritisches Liederlexikon. – http://www.liederlexikon.de/lieder/ein_mann_der_sich_kolumbus_nannt

Woodworth, Robert Sessions (1918): *Dynamic Psychology*. New York: Columbia University Press.