

Hans Jünger

Kompetenz ist nicht alles...

Vorschläge zum konstruktiv-kritischen Umgang
mit kompetenzorientierten Lehrplänen

Jeder neue Lehrplan stellt die Lehrkraft, die nach ihm unterrichten soll, vor drei Fragen:

1. Was hat sich geändert?
2. Was halte ich von den Änderungen?
3. Welche Konsequenzen ziehe ich?

Wer nach Hilfe bei der Beantwortung dieser Fragen sucht, kann die Informationen und Materialien nutzen, die die Lehrplanmacher heutzutage in großer Vielfalt bereitstellen. In Broschüren, im Internet und auf Fortbildungsveranstaltungen werden die Unterschiede zum Vorgängerlehrplan erläutert und begründet, und man erhält mehr oder weniger konkrete Hinweise für die Umsetzung. Wem die Begründungen einleuchten und die Neuerungen sinnvoll erscheinen, dem werden diese Hinweise helfen, seinen Unterricht den neuen Vorgaben anzupassen.

Hilfreich bei der Meinungsbildung sind auch die Kritiker, die sich bei jeder Lehrplanreform zu Wort melden und die Neuerungen analysieren und bewerten. Viele von ihnen verzichten allerdings darauf, die Konsequenzen zu thematisieren, die aus ihrer Kritik für die Schulpraxis zu ziehen wären. Das ist auch nicht ganz einfach, denn Lehrkräfte an öffentlichen Schulen sind ja verpflichtet, sich an die staatlichen Lehrpläne zu halten. Wer mit einer Lehrplanreform nicht einverstanden ist, kann nicht einfach trotz bei seiner bisherigen Praxis bleiben – er muss Ideen für einen konstruktiv-kritischen Umgang mit dem neuen Lehrplan entwickeln.

Dieser Aufgabe dienen die folgenden Überlegungen. Am Beispiel des 2017 in Kraft tretenden bayerischen LehrplanPLUS für das Gymnasium¹ werde ich zeigen, wie ich mir den Umgang mit kompetenzorientierten Lehrplänen vorstelle. Ich werde versuchen, die Kritik an dem neuen Konzept ins Positive zu wenden und kreativ auf die staatlichen Vorgaben zu reagieren. Zuvor werde ich erläutern, welche Probleme ich mit dem LehrplanPLUS hätte, wenn ich nach ihm unterrichten müsste (ich selbst arbeite in Hamburg als Musiklehrer und Musikdidaktiker). Dabei wird deutlich werden, dass das Fach Musik hier vor einer besonderen Herausforderung steht, aber auch besondere Spielräume bietet.

1. Was hat sich geändert? (Kompetenzorientierung)

"Kompetenz" ist ein Modebegriff – seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 gibt es nur wenige Erziehungswissenschaftler und noch weniger Bildungspolitiker, die auf ihn verzichten, wenn es gilt, Bildungsprozesse gleich welcher Art zu beschreiben. Entsprechend vieldeutig ist er. Wo man sich überhaupt die Mühe macht, klar zu stellen, was man unter "Kompetenz" versteht, zitiert man in der Regel die aus der Expertiseforschung

¹ ISB 2015, ISB 2016.

stammende Definition von Franz E. Weinert,² ohne allerdings ihre Details allzu ernst zu nehmen.³

Auch die Autoren des LehrplanPLUS orientieren sich am Leitbegriff "Kompetenz" und berufen sich dabei ausdrücklich auf Weinert. Doch sie modifizieren dessen Definition und formulieren einen "bayerische Kompetenzbegriff".⁴ Dabei ersetzen sie nicht nur den Wissenschaftsjargon des Bildungsforschers durch eine verständlichere Sprache (Weinert: "Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren...", LehrplanPLUS: "Kompetent ist eine Person, wenn sie..."), sondern sie nehmen eine unscheinbar wirkende, aber höchst bemerkenswerte inhaltliche Akzentverschiebung vor.

Wo bei Weinert von "kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen" die Rede ist, sprechen sie von "Wissen bzw. Fähigkeiten", die man benötigt, um "neue Aufgaben- oder Problemstellungen zu lösen". Damit erweitern sie den Kompetenzbegriff in zweierlei Hinsicht.

1. Anders als Weinert verzichten sie darauf, Kompetenz ausdrücklich auf den kognitiven Bereich zu beschränken.
2. Anders als Weinert stellen sie ausdrücklich klar, dass auch Wissen zur Kompetenz gehört.

Der Verzicht auf den Begriff "kognitiv" mag für ein Schulfach wie Mathematik belanglos sein – für das Fach Musik ist er durchaus bedeutsam. Denn würde der Musikunterricht auf den Erwerb kognitiver Fähigkeiten beschränkt, wären Rhythmusübungen ebenso unangebracht wie Gespräche über die Gefühle, die Musik bei uns auslöst. Doch an bayerischen Schulen soll offenbar nicht nur kognitives, sondern auch affektives und psychomotorisches Lernen stattfinden. Und tatsächlich findet man unter den im LehrplanPLUS Musik aufgelisteten Kompetenzen auch Einstellungen – wie z. B. Toleranz⁵ – sowie Fähigkeiten mit psychomotorischer Komponente – wie z. B. Singen.⁶

Allerdings muss man solche Beispiele suchen – die überwiegende Mehrzahl der zu erwerbenden Kompetenzen stammt dann eben doch aus dem kognitiven Bereich. In der Handreichung zum LehrplanPLUS heißt es ja schließlich auch: „Der Schwerpunkt liegt auf kognitiven Merkmalen“. Andererseits wird aber klar gestellt: „Kompetenzen beschreiben ... nicht das gesamte Spektrum des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Unterricht muss mehr bewirken als den Erwerb von Wissen und Können.“⁷ Hier wird immerhin eine Tür geöffnet für einen Unterricht, der über den kognitiven Bereich hinaus geht.

2 „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

3 Vgl. Gunia 2012, S. 2.

4 "Kompetent ist eine Person, wenn sie bereit ist, neue Aufgaben- oder Problemstellungen zu lösen, und dieses auch kann. Hierbei muss sie Wissen bzw. Fähigkeiten erfolgreich abrufen, vor dem Hintergrund von Werthaltungen reflektieren sowie verantwortlich einsetzen" (ISB 2015, S. 11).

5 ISB 2016 – Fachprofil – Gymnasium – Musik.

6 ISB 2016 – Fachprofil – Gymnasium – Musik – 3. Aufbau des Fachlehrplans im Fach Musik.

7 ISB 2015, S. 10.

Auch die Einbeziehung des Begriffs "Wissen" ist ein wichtiges Signal. Weinert würde natürlich nicht bestreiten, dass man zur Lösung von Problemen auch Kenntnisse benötigt. Aber das hält er offenbar für so selbstverständlich, dass er es in seiner Definition nicht erwähnt. Die bayerischen Lehrplanautoren dagegen bestehen darauf, dass außer Fähigkeiten auch Wissen erworben werden soll. Das könnte als Rechtfertigung für eine Besonderheit gemeint sein, die die bayerischen Lehrpläne von denen der anderen Bundesländer unterscheidet. Sie listen nämlich nicht nur zu erlernende Fähigkeiten auf ("Kompetenzerwartungen"), sondern schreiben auch die zu erwerbenden Wissensbestände vor ("Inhalte zu den Kompetenzen").

Damit verstößt der LehrplanPLUS gegen ein Grundprinzip, auf das die meisten erziehungswissenschaftlichen Befürworter der Kompetenzorientierung großen Wert legen: dass es nämlich nicht auf den Input, sondern auf den Output ankommt.⁸ Ein Lehrplan sollte deshalb nicht die Unterrichtsinhalte vorschreiben, mit denen die Lehrkraft ihre Schüler konfrontiert, sondern die Kompetenzen, die die Schüler am Ende erworben haben sollen. Wer eine bestimmte Kompetenz aufbauen will, sollte die Wahl haben, anhand welcher Inhalte dies geschieht.

Allerdings stehen die Lehrplanautoren hier durchaus im Einklang mit den Vorgaben der Kultusministerkonferenz. Diese hat, als sie 2004 die "Orientierung an Kompetenzen" beschloss, ebenfalls einen Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, der deutlich mehr umfasst als in der empirischen Bildungsforschung üblich,⁹ und sie hat ausdrücklich die Möglichkeit offen gelassen, neben den zu erwerbenden Kompetenzen auch verpflichtende Inhalte vorzuschreiben.¹⁰

Noch in einer anderen Beziehung weicht der LehrplanPLUS (wie die kompetenzorientierten Lehr- und Bildungspläne anderer Bundesländer) von den Vorstellungen der Erziehungswissenschaftler ab. Diese empfehlen, bei der Formulierung von Bildungsstandards klare Kriterien festzulegen, anhand derer entschieden werden kann, ob ein Schüler die jeweiligen Anforderungen erfüllt.¹¹ Solche eindeutigen Beschreibungen der erwarteten Leistungen fehlen im LehrplanPLUS.

Wenn z. B. eine Kompetenzerwartung für Klasse 5 lautet: "Die Schülerinnen und Schüler singen und spielen deutsche Volksmusik aus verschiedenen Regionen mit Wissen um den jeweiligen Kontext", dann lässt diese Formulierung sowohl den Schwierigkeitsgrad des zu musizierenden Repertoires als auch die Qualität der Ausführung offen. Und wenn es heißt: „Die Schülerinnen und Schüler stellen Zusammenhänge her zwischen Mitteln in Film- und

8 "Die Aufmerksamkeit gilt dem anzustrebenden Können der Schüler und nicht den im Unterricht zu behandelnden Inhalten" (Heymann 2004, S. 8).

9 „Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung“ (KMK 2005, S. 16).

10 "Auf der Input-Seite kann es weiterhin Lehr- und Rahmenpläne sowie Curricula geben, die Lernziele und Lerninhalte systematisch und in ihrer zeitlichen Abfolge beschreiben" (KMK 2005, S. 18).

11 "Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler" (Klieme u. a. 2003, S. 9). "In Papier gegossene, mehr oder weniger präzierte Leistungserwartungen, wie sie in Bildungsstandards festgehalten sind, lassen offen, welche konkreten Leistungen bei der Bewältigung von Aufgaben gezeigt werden müssen, damit die Standards erfüllt werden. Als Folge sind die häufig geführten Diskussionen über Mindest-, Regel- und Idealstandards obsolet" (Köller 2008, S. 170).

Werbemusik und Erkenntnissen der (Musik-)Psychologie, um Wirkungen auf die eigene Wahrnehmung von Bild und Musik zu reflektieren und zu verbalisieren“ (Klasse 8), dann bleibt völlig unklar, woran man erkennt, ob diese Anforderungen erfüllt werden: Genügt es, dass der Schüler sagt: „Musik fördert den Umsatz“ oder muss er auch den Unterschied zwischen klassischer und operanter Konditionierung erläutern können?

Während man diese Offenheit als Abweichen von der reinen Lehre der Output-Orientierung werten muss, kommt es den Vorstellungen der Kompetenztheoretiker entgegen, dass auch die verpflichtenden Inhalte sehr offen formuliert sind. Die Vorgabe „Lieder, Kanons und Volksmusik aus verschiedenen Regionen in deutscher Sprache“ (Klasse 5) ist weit entfernt von den Liederlisten vergangener Zeiten. Und wenn festgelegt wird, dass man sich zum Erwerb der oben zitierten Kompetenzerwartung für Klasse 8 mit „Musik in der Werbung: musikpsychologische Grundlagen, Techniken der Beeinflussung“ beschäftigen soll, dann kann von einer Konkretisierung eigentlich nicht die Rede sein.

Mit dieser Offenheit unterscheidet sich der LehrplanPLUS nicht von seinen Vorgängern. Auch der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis – zwischen den Ansprüchen kompetenzorientierter Wissenschaftler und deren Umsetzung in kompetenzorientierten Lehrplänen ist nichts Neues. Ähnliche Erfahrungen hat man in den 1970er Jahren gemacht, als man auf die sogenannte „Bildungskatastrophe“ mit „lernzielorientiertem Unterricht“ reagierte.

Auch damals ging es darum, sich auf den Output zu fokussieren und zu diesem Zweck Lernergebnisse messbar zu machen – d. h. die Anforderungen so konkret zu formulieren, dass sich eindeutig überprüfen ließ, ob bzw. in welchem Umfang sie erfüllt wurden. In der Schulpraxis zeigte sich dann, dass diese "Operationalisierung" aller Lernziele nicht zu leisten war und nur dazu führte, dass die Bemühungen der Lehrkräfte sich auf leicht messbare Leistungen fokussierten.

Die damaligen Curricula fanden zu pragmatischen Lösungen mit ähnlich vagen Formulierungen, wie sie heute für kompetenzorientierte Lehrpläne typisch sind. Das wurde von den Lehrkräften dankbar zur Kenntnis genommen und als Freiraum verstanden, in dem man eigene Ziel- und Inhaltsentscheidungen treffen konnte. Irgendwann galt dann das Projekt des lernzielorientierten Unterrichts als gescheitert. Es ist durchaus vorstellbar, dass den derzeitigen Bemühungen um Kompetenzorientierung ein ähnliches Schicksal bevorsteht.¹²

2. Was halte ich von den Änderungen? (Erfahrungsorientierung)

Der LehrplanPLUS folgt den Prinzipien, die von kompetenzorientierten Bildungsforschern und der Kultusministerkonferenz formuliert worden sind, indem er das Hauptgewicht auf den Kompetenzerwerb legt und sich von reiner Stoffvermittlung verabschiedet. Statt an einem Bildungskanon¹³ orientiert er sich am Gebrauchswert des Gelernten. Er verabschiedet

¹² Vgl. z. B. Vollrath / Roth 2012, S. 120 und Obst 2008, S. 40ff.

¹³ Noch vor wenigen Jahren hat die Konrad-Adenauer-Stiftung die Rückkehr zu den großen Werken der abendländischen Kunstmusik gefordert – vgl. Gauger / Wilske 2007.

sich auch vom kritiklosen Glauben an die Effektivität des Unterrichts und fordert die Evaluation der Lernergebnisse. All das ist zu begrüßen.

Bei einem der Prinzipien der Kompetenzorientierung jedoch belässt es der LehrplanPLUS bedauerlicherweise bei halbherziger Zustimmung¹⁴ ohne konkrete Umsetzung: Den Abschied vom gleichschrittigen Lernen zugunsten einer Individualisierung der Bildungsprozesse leistet er nicht. Er berücksichtigt nicht, dass es eine Besonderheit des Schulfachs Musik ist, dass hier nicht nur hinsichtlich der Bildungswege, sondern auch hinsichtlich der Bildungsinhalte differenziert werden muss.

Dass Musik – wie Bildende Kunst, Geschichte oder Religion – nie Gegenstand einer PISA-Studie sein wird, liegt daran, dass es keinen gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, welche musikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten man in unserer Gesellschaft braucht. Bei Fächern wie Mathematik können die Bildungsforscher von solch einem Konsens ausgehen. Niemand wird in Abrede stellen, dass es von hohem Gebrauchswert ist, Grundrechenarten und Prozentrechnung zu beherrschen. Ähnliches gilt für Sprachen und Naturwissenschaften. Doch dass man Noten lesen oder einen Kanon singen können muss, um ein gutes Leben zu führen, wird heute kaum noch jemand ernsthaft behaupten.

Aus dieser Tatsache zu folgern, dass Musikunterricht weniger wichtig ist als Mathematikunterricht, wäre ebenso kurzschlüssig wie die Annahme, dass im Musikunterricht keine Fähigkeiten erworben werden müssen. Doch eine andere Konsequenz ist unausweichlich: Der Erwerb von Fähigkeiten hat in diesem Schulfach einen grundlegend anderen Stellenwert als z. B. in Mathematik. Das nicht zu berücksichtigen ist eine grundlegende Schwäche des LehrplanPLUS.

Um die besondere Situation der Schulfachs Musik zu verstehen, muss man sich klar machen, dass es einen Unterschied macht, ob man eine Fähigkeit nachhaltig erwirbt, weil man sie für eine bestimmte Tätigkeit, die man ausüben möchte, benötigt, oder ob man die Fähigkeit nur versuchsweise erwirbt, um eine bestimmte Tätigkeit kennenzulernen. Im ersten Fall hat man sich z. B. dafür entschieden, Geige zu spielen, und lernt nun im Geigenunterricht alles, was nötig ist, um Hobby- oder gar Profigeiger zu werden. Im zweiten Fall will man zunächst nur ausprobieren, wie es ist, Geige zu spielen. Man nimmt solange Geigenunterricht, bis man sich entscheiden kann, ob man bei diesem Instrument bleibt oder die Zeit lieber anderweitig verwendet.

Es liegt auf der Hand, dass der Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen, der als verpflichtender Klassenunterricht stattfindet, nicht der Ort für systematischen und nachhaltigen Geigenunterricht ist. Instrumentalspiel setzt – wie alle anderen musikalischen Tätigkeiten – eine Wahlentscheidung voraus. Und da es höchst unwahrscheinlich ist, dass eine ganze Klasse sich dafür entscheidet, Geige zu lernen, muss der Erwerb der erforderlichen Fähigkeiten weitgehend außerhalb des Pflichtunterrichts stattfinden – in der Musikschule, beim privaten Musikunterricht oder auch im Wahlunterricht der Ganztagschule.

14 „Kompetenzorientierter Unterricht (muss) an den Voraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft ansetzen. [...] Die Schüler (sollen) hinsichtlich ihrer Motivation und ihres Interesses individuell angesprochen werden“ (ISB 2015, S. 19).

Dem allgemein bildenden Musikunterricht kommt aber eine andere, höchst wichtige Aufgabe zu: Er lässt die Schülerinnen und Schüler musikalische Tätigkeiten ausprobieren. Auch dazu muss man Fähigkeiten erwerben, doch hier geschieht es mit dem Ziel, musikalische Möglichkeiten kennenzulernen, sich ein Bild von Musik zu machen¹⁵ und musikalische Tätigkeiten für sich auszuwählen. Anders ausgedrückt: Hier geht es nicht so sehr um die Fähigkeiten, die man erwirbt, sondern um die Erfahrungen, die man macht.¹⁶

Die hier beschriebene Unterscheidung zwischen zwei Aufgaben des Musikunterrichts ist die Grundlage des im Kontext der Hamburger Musiklehrerausbildung entwickelten „OK-Modells“.¹⁷ Dieses musikdidaktische Konzept ist nicht kompetenz-, sondern tätigkeitsorientiert: Musikalische Bildung wird als Auseinandersetzung mit und Aneignung von musikalischen Tätigkeiten verstanden. Als „Kompetenz“ werden dort nur solche Fähigkeiten bezeichnet, die nachhaltig mit dem Ziel erworben werden, sich bestimmte Tätigkeiten anzueignen. Der Erwerb von Fähigkeiten, der nur probeweise mit dem Ziel stattfindet, Erfahrungen zu machen, heißt „Orientierung“.¹⁸ So verstanden gehört zur musikalischen Bildung mehr als Kompetenz.

Der LehrplanPLUS macht eine solche Unterscheidung nicht. Zwar ist davon die Rede, dass eine Schule „zusätzliche Wahl- und Neigungsgruppen anbieten kann“¹⁹ und dass es „Freiräume“ geben soll, „in denen Schülerinnen und Schüler als Mitglieder leistungs- und interessenbasierter Arbeitsgruppen individuelle Fähigkeiten einbringen können“.²⁰ Doch gibt es an keiner Stelle eine Einschränkung der Verbindlichkeit der für den Pflichtunterricht geltenden Kompetenzerwartungen – das kann man so verstehen, dass die jahrgangswise aufgelisteten Fähigkeiten nachhaltig erworben werden sollen und dass alle Schüler und Schülerinnen das Gleiche lernen müssen.

Dann stellt sich aber die Frage, mit welchem Recht von den Schülern verlangt wird, Fähigkeiten zu erwerben, für die sie mit großer Wahrscheinlichkeit nach der Schulzeit keine Verwendung mehr haben. Die Fähigkeit, Noten zu lesen, nützt vor allem denjenigen, die ein Instrument spielen. Warum auch diejenigen Noten lesen lernen müssen, für die dies keinen Gebrauchswert hat, sagt der LehrplanPLUS nicht – weder die Auswahl der Kompetenzen noch die der Inhalte wird in irgendeiner Weise begründet.

Es sprechen allerdings pragmatische Überlegungen dafür, dass bei den im LehrplanPLUS formulierten Kompetenzerwartungen vielleicht gar nicht an Nachhaltigkeit gedacht ist. Die von den bayerischen Stundentafeln für Musik vorgesehene Unterrichtszeit²¹ dürfte kaum dafür ausreichen, einem nennenswerten Teil der Schülerschaft alle vorgeschriebenen

15 Vgl. Kaiser 2004, S. 10-15.

16 Welche zentrale Bedeutung Erfahrungen im Musikunterricht haben, zeigt die große Aufmerksamkeit, die die Musikdidaktik der vergangenen Jahrzehnte diesem Begriff gewidmet hat. Vgl. Nykrin 1978; Stroh 1985; Rolle 1999; Wallbaum 2000.

17 Jünger 2014. Vgl. auch Jünger 2015.

18 „Kompetenz“ wird hier also – abweichend von anderen Begrifflichkeiten – in einem engeren Sinn verwendet als „Fähigkeit“.

19 ISB 2016 – Fachprofil – Gymnasium – Musik – 1. Selbstverständnis des Faches Musik und sein Beitrag zur Bildung.

20 ISB 2016 – Fachprofil – Gymnasium – Musik – 5. Beitrag des Faches Musik zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen.

21 Beispielsweise am Gymnasium zwei Wochenstunden in den Klasse 5 - 7, eine Wochenstunde in den Klassen 8 - 10 (GSO 2007, Anlage 1).

Fähigkeiten so zu vermitteln, dass sie jeweils den nächsten Leistungstest überdauern und lebenslang zur Verfügung stehen.²²

Sollten sich die Lehrplanmacher dessen bewusst gewesen sein, dann muss es ihnen statt um nachhaltigen Fähigkeitserwerb um die Ausweitung und Differenzierung des Erfahrungshorizontes der Schüler gehen. Der LehrplanPLUS wäre dann eine Beschreibung dessen, was die bayerischen Schülerinnen und Schüler kennen lernen sollen, weil es – in der Sprache des OK-Modells formuliert – der Orientierung im Spektrum musikalischer Möglichkeiten dient.

3. Welche Konsequenzen ziehe ich? (Tätigkeitsorientierung)

Kultusministerien erlassen Lehrpläne in der Erwartung, dass die ihnen unterstellten Lehrkräfte sich daran halten. Falls diese mit einem neuen Lehrplan nicht einverstanden sind (entweder weil sie sich mit den zugrunde liegenden pädagogischen Prinzipien nicht anfreunden können oder weil sie Kritik an der konkreten Ausgestaltung haben), haben sie drei Möglichkeiten: Entweder tun sie entgegen ihrer Überzeugung, was von ihnen verlangt wird, oder sie verstoßen aus Überzeugung gegen den Lehrplan, oder sie suchen nach Freiräumen, die der Lehrplan ihnen bietet, um ihrer Überzeugung treu zu bleiben und trotzdem lehrplankonform zu unterrichten.

Im Falle des LehrplanPLUS ist es nicht schwierig solche Freiräume zu finden. Wer sich nicht auf kognitive Kompetenzen beschränken will, kann sich auf eine Formulierung in der Handreichung zum Lehrplan berufen: „Unterricht muss mehr bewirken als den Erwerb von Wissen und Können“ (s. o.). Wem die Auswahl der Kompetenzerwartungen und Inhalte Probleme bereitet, dem gibt die Offenheit der Lehrplanformulierungen die Möglichkeit, die Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema auf ein Minimum zu beschränken (s. o.). Und wer dem Vorwurf entgehen will, er lege die Vorgaben des Lehrplans willkürlich aus und gebe den Bildungsanspruch des Musikunterrichts auf, der findet eine theoretische Rechtfertigung in der tätigkeitsorientierten Musikpädagogik, die die Aufgabe des Pflichtmusikunterrichts mehr in der Ermöglichung vielfältiger Erfahrungen sieht als im nachhaltigen Kompetenzerwerb (s. o.).

Wie man tätigkeitsorientiert unterrichten kann, ohne in Konflikt mit dem LehrplanPLUS zu geraten, möchte ich mit den folgenden Beispielen zeigen. Bei den ersten beiden gehe ich von Lehrplanvorgaben aus und demonstriere, wie man diese in tätigkeitsorientierten Unterricht umsetzen kann, mit dem dritten führe ich vor, wie sich tätigkeitsorientierter Unterricht mit Aussagen des Lehrplans begründen lässt.

Beispiel 1: Notenschrift

Der LehrplanPLUS schreibt für die 5. Klasse vor: „Die Schülerinnen und Schüler lesen und schreiben traditionelle Notenschrift, um einfache musikalische Abläufe adäquat erfassen bzw. darstellen zu können.“ Als zugehörige Inhalte zählt er auf: „Tonhöhen im Violin- und

²² Erste Reaktionen von Lehrkräften – z. B. in einer Podiumsdiskussion am 11. 3. 2016 in München (im Rahmen der Tage bayerischer Schulmusik) sprechen dafür, dass das vorgesehene Pensum nicht zu bewältigen ist.

Bassschlüssel, Kreuz- und b-Vorzeichen, Auflösungszeichen; einzeilig und in zweizeiligen Partituren“.²³

Wenn man – wie oben begründet – das Notenlesen als etwas betrachtet, das Schüler kennen lernen sollen, das sie aber nicht alle dauerhaft beherrschen müssen, dann wird man dankbar zur Kenntnis nehmen, wie offen der Lehrplan diese Kompetenzerwartung formuliert. Er überlässt es dem Lehrer, wie intensiv er seine Schüler sich mit der Notenschrift beschäftigen lässt. Je nachdem, wie er deren Interesse einschätzt, kann er etwa die Bedeutung von Vorzeichen an einem einfachen Beispiel demonstrieren oder aber mit Hilfe umfangreicher Lese- und Schreibübungen dafür sorgen, dass die Schüler Noten mit Kreuz, B und Auflösungszeichen richtig benennen können.

In jedem Fall wird es der tätigkeitsorientierten Lehrkraft darum gehen, dass die Schüler erfahren, wie es ist, Noten zu lesen und zu schreiben. Das hilft ihnen, sich für oder gegen musikalische Tätigkeiten zu entscheiden, bei denen man Noten lesen können muss („Orientierung als Entscheidungshilfe“). Außerdem wird das Bild, das sie sich von Musik machen, um einen weiteren Mosaikstein ergänzt: Sie bekommen eine Vorstellung davon, wie ein Komponist einem Instrumentalisten mitteilt, was er spielen soll („Orientierung als Erfahrungshintergrund“).

Im tätigkeitsorientierten Musikunterricht wird man sich allerdings nicht darauf beschränken, den Schülern die Funktionsweise von Notenschrift begrifflich zu machen. Ebenso wichtig ist es, deren pragmatische Bedeutung zu thematisieren – den Gebrauchswert, den die Notenlesefähigkeit im Rahmen verschiedener musikalischer Tätigkeiten hat.

Im Falle der Vorzeichen kann man z. B. die Schülerinnen und Schüler ein Musikstück spielen lassen, das ohne Berücksichtigung der Vorzeichen merkwürdig klingt.²⁴ Dabei ist nicht entscheidend, dass die Schüler die Bedeutung der Zeichen richtig deuten, sondern dass sie merken, worin der Vorteil besteht, wenn man sie richtig deutet. (Daher schadet es auch nicht, wenn man die Notennamen unter die Noten schreibt.)

Um den Stellenwert der Notenschrift im Rahmen verschiedener musikalischer Tätigkeiten erfahrbar zu machen, sollte man auch der Frage nachgehen, wer eigentlich die Notenschrift braucht. Die Schüler erhalten die Hausaufgabe, anhand eines Leitfadens erwachsene Menschen zu interviewen:

- Können Sie Noten lesen?
- Wenn ja: Üben Sie eine Tätigkeit aus, bei der Sie Noten lesen müssen?
- Wenn ja: Welche? Und müssen Sie da auch Noten schreiben?
- Wenn nein: Spielen Sie ein Instrument? Oder singen Sie?
- Wenn ja: Welches Instrument? Singen Sie im Chor? Brauchen Sie dafür keine Noten?

In eine Ergebnistabelle wird eingetragen, welche musikalische Tätigkeit der Interviewte ausübt und ob er Noten lesen und Noten schreiben kann.

23 ISB 2016 – Fachlehrplan – Gymnasium – Musik – 5 – Lernbereich 4: Musik und ihre Grundlagen.

24 Gut geeignet: die Anfangstakte der Melodie von „Yesterday“ (T: John Lennon, M: Paul McCartney).

Diese Aufgabe ist nicht nur tätigkeitsorientiert, sondern auch LehrplanPLUS-konform. Laut Fachprofil geht es nämlich bei allen Gegenstandsbereichen darum, „eigene und fremde Formen musikalischer Praxis wahrzunehmen, zu reflektieren und darüber zu kommunizieren sowie sie zu analysieren und einzuordnen“.²⁵

Beispiel 2: Fuge

Das Beherrschen der Notenschrift wird oft als Voraussetzung eines weiterführenden Musikunterrichts betrachtet. Daraus zieht man den Schluss, dass am Beginn des Pflichtmusikunterrichts ein systematischer Notenlehrgang stehen muss. Das folgende Beispiel zeigt, dass man selbst bei anspruchsvollen Themen ohne Noten auskommen kann und dass man sich getrost darauf beschränken kann, die Schüler die Notenschrift kennen lernen zu lassen.

Zu den Kompetenzerwartungen des LehrplanPLUS für die 12. Jahrgangsstufe gehört, dass die Schülerinnen und Schüler „mindestens eine Fuge (analysieren), um Komplexität und Systematik dieser Gattung reflektieren und ihr kompositorisches Prinzip in Werken unterschiedlicher Gattungen und Zeiten wiederzuerkennen.“²⁶ Ein zugehöriger Inhalt wird nicht vorgegeben. Daher spricht nichts dagegen, das Prinzip Fuge am Beispiel eines Kinderliedes erfahrbar zu machen, z. B. folgendermaßen:²⁷

Die Schüler üben auf dem Xylophon eine vereinfachte Variante von „Alle meine Entchen“ in C-Dur (die Wiederholung von „schwimmen auf dem See“ entfällt, und das g bei „Schwänzchen“ wird durch d ersetzt). Dann bilden sie Dreiergruppen und probieren vier Spielregeln aus (vgl. Notenbeispiel).

1. Unisono: Alle drei Spieler beginnen alle gleichzeitig, und zwar mit dem Ton c.
2. Homophon: Alle drei Spieler beginnen gleichzeitig, aber mit unterschiedlichen Anfangstönen: hohes c“, g‘ und e‘.
3. Kanon: Alle drei Spieler beginnen nacheinander, und zwar mit c: Spieler 2 setzt ein, wenn Spieler bei „schwimmen“ ist, Spieler 3 setzt ein, wenn Spieler 2 bei „schwimmen“ ist.
4. Fuge: Die drei Spieler beginnen nacheinander und mit unterschiedlichen Anfangstönen: Spieler 1 fängt mit dem tiefen c‘ an, Spieler 2 setzt mit g‘ ein, wenn Spieler 1 bei „See“ ist, Spieler 3 setzt mit dem hohen c“ ein, wenn Spieler 2 bei „schwimmen“ ist.

Nachdem die Schüler auf diese Weise (ohne Noten) das Grundprinzip einer Fugenexposition kennen gelernt haben, wird man sie mit einer richtigen Fuge konfrontieren wollen. Üblicherweise bedient man sich hier bei Bach. Das kommt Schülern entgegen, die im Klavierunterricht Stücke aus dem Wohltemperierten Klavier spielen oder im Schulchor Motetten singen: Es hilft ihnen zu verstehen, was sie da musizieren.

25 ISB 2016 – Fachprofil – Gymnasium – Musik – 2.3. Gegenstandsbereiche.

26 ISB 2016 – Fachlehrplan – Gymnasium – Musik – 12 – Lernbereich 1: Entwicklungen abendländischer Instrumentalmusik bis 1950 (12/1).

27 Eine genauere Beschreibung des Vorgehens und zusätzliche Materialien findet man in Jünger 2014.

Auch Lerngruppen, in denen solche Schüler in der Minderheit sind, profitieren davon, wenn sie nicht nur die Fuge, sondern auch den bedeutendsten Fugen-Komponisten kennenlernen. Doch für sie ist der Gebrauchswert noch überzeugender, wenn man (auch) ein Beispiel aus der Filmmusik heranzieht. Denn das Fugenprinzip zu verstehen, nützt auch bei einer Tätigkeit, die alle Schüler ausüben: beim Spielfilm-Sehen.

Komponisten wie Victor Young, John Williams oder Howard Shore verwenden gerne fugenähnliche Strukturen, wenn auf der Leinwand kumulative Prozesse („eins kommt zum anderen“) zu sehen sind. So gibt es etwa in dem Film „Der weiße Hai“ (USA 1972) eine Szene, in der Stück für Stück ein Unterwasserkäfig zusammengebaut und eine (für den Hai bestimmte) Giftspritze vorbereitet wird. Diesen komplizierten Vorgang begleitet John Williams mit einem Fugato („The Shark Cage Fugue“).²⁸

Dieses musikalische Zeichen zu bemerken und richtig zu deuten, erhöht das Vergnügen beim Kinobesuch. Daher sind solche Beispiele möglicherweise besser als Bach-Fugen geeignet, den Schülern das Gefühl zu geben, dass der Musikunterricht für sie bedeutsam ist.

Beispiel 3: Musikrätsel

In einem tätigkeitsorientierten Musikunterricht geht es unter anderem darum, die Schülerinnen und Schüler exemplarisch mit der ganzen Vielfalt der Musik aller Genres, Entstehungszeiten und Herkunftsländer bekannt zu machen und auf diese Weise ihren Erfahrungshorizont zu erweitern. Dazu kann die folgende einfache Methode beitragen.

Zu Beginn jeder Musikstunde bekommen die Schüler drei einminütige Hörbeispiele vorgeführt. Dabei sollen sie in eine Tabelle eintragen, was sie über die drei Musikstücke wissen: Wer ist der Komponist bzw. wer sind die Interpreten, wie heißt das Stück, wann und wo ist es entstanden, um welche Art von Musik, welchen Stil, welches Genre handelt es sich? Hier ein Beispiel:

Name	Titel	Jahr	Land	Art
Iron Maiden	The Number of the Beast	1982	USA	Heavy Metal
Joseph Haydn	Kaiserquartett	1797	Österreich	Klassik
Bharata Muni	Tabuh Telu	2007	Bali	Gamelan

Nach jedem Hörbeispiel tauschen sich die Schüler über ihre Kenntnisse und Vermutungen aus. Dann gibt die Lehrkraft die richtigen Lösungen bekannt, beantwortet Fragen und gibt ergänzende Informationen (Gibt es Iron Maiden noch? Was ist ein Quartett? Wo liegt Bali?). Für die Schüler sollte aber klar bleiben: Das ist kein Lernstoff, der im nächsten Test abgeprüft wird, sondern wir sollen einen Eindruck davon bekommen, was es alles gibt.

Dass es hier „nur“ um Erfahrungen geht und nicht um den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, wird manch einen die Nase rümpfen lassen. Doch Aktivitäten wie dieses Musikrätsel finden ihre Rechtfertigung nicht nur in der Theorie der tätigkeitsorientierten Unterrichts („Kompetenz ist nicht alles!“), sondern sie sind auch kompatibel mit dem

²⁸ Das Fugato findet man auf der CD „John Williams Jaws. The Collector’s Edition Soundtrack“ Decca (Universal) 2000, Track 4, 1:50-2:30. Auf der DVD „Der weiße Hai. Special edition“ Universal Pictures 2004 reicht die Filmszene von 1:46:23 bis 1:48:19.

LehrplanPLUS. In dem für alle Jahrgangsstufen geltenden Fachprofil heißt es: „Die Begegnung mit regionaltypischen Ausprägungen sowie unterschiedlichen ästhetischen Sichtweisen und Formen der christlich-abendländischen Musiktradition [z. B. Heavy Metal und Haydn-Quartett] hilft beim Finden der eigenen Identität und schafft Gelegenheiten zur Teilhabe am kulturellen Leben. Das Kennenlernen von Musik anderer Kulturkreise [z. B. indonesische Kunstmusik] unterstützt den jungen Menschen beim Aufbau einer auf Toleranz und Achtung basierenden Werthaltung in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft.“²⁹

Lehrkräfte, die bei Fünftklässlern auf soliden Notenkenntnissen bestehen und Zwölftklässlern den Unterschied zwischen dem real und dem tonal antwortenden Comes glauben beibringen zu müssen, werden sich schwer damit tun, den LehrplanPLUS im Sinne eines tätigkeitsorientierten Musikunterrichts auszulegen. Doch wer es mit dem Grundsatz ernst nimmt, dass in der Schule fürs Leben gelernt werden soll, der sollte seinen Schülern beides vermitteln: Fähigkeiten mit Gebrauchswert und Erfahrungen mit Bildungswert.

Literatur

Gauger, Jörg-Dieter / Wilske, Hermann (Hg, 2007): *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Herausgegeben im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Freiburg/B.: Rombach.

GSO (2007) = Schulordnung für die Gymnasien in Bayern, München: Bayerische Staatskanzlei.

Gunia, Jürgen (2012): *Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik*. In: *Textpraxis* 4, <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz> <1.9.2016>

Heymann, Hans Werner (2004): *Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“?*. In: *PÄDAGOGIK* 56/6, Weinheim: Beltz.

ISB (2015) = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: *LehrplanPLUS - konkret*, München, https://www.isb.bayern.de/download/15913/isb_lehrplanplus_handreichung.pdf <1.9.2016>

ISB (2016) = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.): *LehrplanPLUS*, München, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> <1.9.2016>

Jünger, Hans (2014a): *Das OK-Modell. Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik*, Hamburg, www.ok-modell-musik.de <1.9.2016>

Jünger, Hans (2014b): *Vom Entchen zum Hai. Die Fuge als Form - die Fuge als Zeichen*. In: *Musik & Bildung* 1.2014, Mainz: Schott, S. 38-45.

²⁹ ISB 2016 – Fachprofil – Gymnasium – Musik – 1. Selbstverständnis des Faches Musik und sein Beitrag zur Bildung.

Jünger, Hans (2015): O. K. statt k. o. Tätigkeitsorientiert unterrichten - wie geht das?. In: Hofmann, Bernhard (Hg.): Muffat, Mozart, Maffay, Strauss. Musik und Musiker in Bayern. Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2014, Innsbruck: Helbling, S. 97-107.

Kaiser, Hermann J. (2004): Von "musikalischer Bildung" zum "Bild von Musik". In: Musikforum 3/2004, Mainz: Schott.

Klieme, Eckhard, u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn: BMBF.

Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards - Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 54/2, Weinheim: Beltz.

Nykrin, Rudolf (1978): Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept - Argumente - Bilder, Regensburg: Bosse.

Obst, Gabriele (2008): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse.

KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München: Luchterhand.

Stroh, Wolfgang M. (1985): Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung Band 6, Laaber: Laaber, S. 145-160.

Vollrath, Hans-Joachim / Roth, Jürgen (2012): Grundlagen des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe, Heidelberg: Spektrum.

Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, Kassel: Bosse.

Weinert, Franz Emanuel (Hg, 2001): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz.

Notenbeispiele

Spielregel 1: Unisono

Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See,
 Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See,
 Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See,

Kopf- chen in das Was- ser, Schwänz- chen in die Höh'.
 Kopf- chen in das Was- ser, Schwänz- chen in die Höh'.
 Kopf- chen in das Was- ser, Schwänz- chen in die Höh'.

Spielregel 2: Homophon

Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See,
 Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See,
 Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See,

Kopf- chen in das Was- ser, Schwänz- chen in die Höh'.
 Kopf- chen in das Was- ser, Schwänz- chen in die Höh'.
 Kopf- chen in das Was- ser, Schwänz- chen in die Höh'.

Spielregel 3: Kanon

1 2 3 4

Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See,

Al- le mei- ne Ent- chen

5 6 7 8

Kopf- chen in das Was- ser, Schwänz- chen in die Höh'.

schwim- men auf dem See, Kopf- chen in das Was- ser,

Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See,

Spielregel 4: Fuge

1 2 3 4 5

Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem See, Köpf- chen in das

6 7 8

Al- le mei- ne Ent- chen schwim- men auf dem

schwim- men auf dem See, Köpf- chen in das

Was- ser, Schwänz- chen in die Höh'.