

2.4 Musikalische Bildung

„Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst“ (Bieri 2005, S. 1) – so oder ähnlich kann man es auch in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung immer wieder lesen. Der Bildungsbegriff mag seit Wilhelm von Humboldt viele Wandlungen erfahren haben, doch immer noch halten die meisten Pädagog*innen an der Vorstellung fest, dass **Bildung** kein passiver, sondern ein aktiver, vom Sich-Bildenden selbstverantworteter Prozess ist (vgl. Vogt 2008, S. 36).

Wenn man sich dem anschließt, kann man von der **Schule** nicht erwarten, dass sie ihre Schüler*innen bildet (auch wenn die Bezeichnung „allgemeinbildend“ so etwas nahelegt). Vielmehr kann ihre Aufgabe nur darin bestehen, die individuellen Bildungsprozesse der Schüler*innen zu unterstützen. Das gilt auch für das Schulfach Musik: Es kann musikalische Bildung nicht erzwingen, sondern nur ermöglichen.

Das bedeutet allerdings nicht, dass die Musiklehrer*in tatenlos darauf warten muss, bis sie von den Schüler*innen um Beistand gebeten wird. Sie darf und soll durchaus anregen, ermutigen, werben mit dem **Ziel**, dass die Schüler*innen Musik in einer selbst gewählten Form zum Bestandteil des eigenen Lebens machen. Tätigkeitstheoretisch formuliert: Sie sollen selbstbestimmt musikalischen Tätigkeiten nachgehen.

Die Formulierung „sie sollen“ verrät, dass auch die tätigkeitsorientierte Musikpädagogik davon ausgeht, dass die Schule nicht nur Angebote macht, sondern immer auch Normen setzt. Das Ermutigen ist nicht so einengend wie das Erzwingen, aber ebenfalls ein Akt der **Erziehung**: Die Musiklehrer*in nimmt auf ihre Schüler*innen Einfluss, um bei ihnen „psychische Dispositionen hervorzubringen“ (Brezinka 1976, S. 95), in diesem Fall die Bereitschaft, musikalisch tätig zu sein. Es wird später noch von anderen allgemeinen und fachspezifischen Erziehungszielen die Rede sein.

Wenn ich jemandem helfen will, sich selbst musikalisch zu bilden, muss ich beachten, dass dieser **Bildungsprozess** in vier logischen Schritten vor sich geht: Kennenlernen und Auswählen von Tätigkeiten sowie Aneignung und Anwendung von Kenntnissen und Fähigkeiten sind die Aufgaben, die sich denen stellen, die sich musikalisch bilden wollen.

Musikalische Bildung in vier Schritten
--

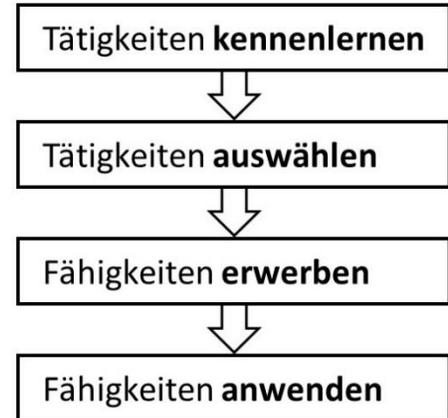
1. Sie müssen die musikalischen **Tätigkeiten kennenlernen**, die ihnen zur Wahl stehen, und zwar so gut, dass sie sich dafür oder dagegen entscheiden können.

Kennenlernen ist mehr als beiläufige Kenntnisnahme. Wer eine Tätigkeit kennt, hat die Erfahrung gemacht, wie es ist, sie auszuüben. Man lernt eine Tätigkeit nur dadurch kennen, dass man sie sich bis zu einem gewissen Grad aneignet, d. h. das dafür erforderliche Maß an Fähigkeiten erwirbt (z. B. muss ich schon ein paar Gitarrengriffe gelernt haben, um beurteilen zu können, ob Gitarre das richtige Instrument für mich ist). Mit „Kennenlernen“ ist also ein mehr oder weniger intensives „Ausprobieren“ gemeint – Lernen „zur Probe“, „tentatives“ Lernen.

2. Sie müssen ein oder mehrere musikalische **Tätigkeiten auswählen**, die sie ausüben wollen.

Wenn man eine Tätigkeit kennengelernt hat, muss man entscheiden, ob man sie sich aneignen will. Dabei spielen vier Kriterien eine Rolle: die Wertschätzung, die man der Tätigkeit als solcher entgegen bringt (z. B. „ich finde es gut, wenn Menschen gemeinsam Musik machen“), die Bereitschaft, die Tätigkeit tatsächlich

auch selbst auszuüben (z. B. „ich möchte gerne Gitarre in einer Band spielen“), die Fähigkeiten, die zur Ausübung der Tätigkeit erforderlich sind (z. B. „ich traue mir zu, Gitarre zu lernen“), und die Zugänglichkeit der Tätigkeit in geografischer, sozialer und finanzieller Hinsicht (z. B. „meine Freunde wollen mit mir zusammen eine Band gründen“). Diese Wahlsituation ist kein einmaliges Ereignis. Vielmehr stellt sich die Frage, welche der möglichen Tätigkeiten jemand ausübt, welche er beibehält, welche er beendet, welche er neu aufnimmt, immer wieder – täglich und lebenslang. Allerdings wird die Wahlfreiheit durch verschiedene Faktoren eingeengt (nicht zuletzt durch Verbindlichkeiten, die z. B. durch die Wahl eines Kurses für eine gewisse Zeitdauer eingegangen werden, oder durch Präferenzen von Eltern oder Mitschüler*innen).



3. Sie müssen sich die für die ausgewählte Tätigkeit erforderlichen **musikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben**, so dass sie die zu der Tätigkeit gehörenden Handlungen und Operationen beherrschen.

Wenn man sich für eine Tätigkeit entschieden hat, muss man sich das Wissen und (kognitive und psychomotorische) Können aneignen, das man zur Ausübung der Tätigkeit braucht. Diese Lernvorgänge können systematisch oder informell stattfinden, gestützt durch Unterricht oder in Eigenregie geschehen, sie können unterschiedliche Handlungen und Operationen einbeziehen und unterschiedliche Intensitätsgrade aufweisen. Doch immer geschehen sie in der Absicht, einen bleibenden Lernerfolg zu erzielen – Lernen „auf Dauer“, „nachhaltiges“ Lernen.

4. Sie müssen die erworbenen **musikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten anwenden**, indem sie die gewählten Tätigkeiten ausüben.

Wenn man sich das für eine Tätigkeit erforderliche Wissen und Können bis zu einem gewissen Grad angeeignet hat, kann man die betreffende Tätigkeit ausüben. Diese Anwendung erworbener Fähigkeiten ist nicht nur wichtiger Ausgangspunkt für weiterführende Lernprozesse, sondern liefert auch die notwendige Motivation dafür. Wenn John Dewey mit seinem Schlagwort „learning by doing“ recht hat, dann erwirbt man Kenntnisse und Fähigkeiten am besten dadurch, dass man das tut, wofür man diese Kenntnisse und Fähigkeiten braucht.

Diese vier Schritte analytisch getrennt zu betrachten, bedeutet nicht, dass sie in der Praxis immer sauber voneinander zu trennen wären. Wenn z. B. die früher erwähnte Frau X in Ausübung ihrer Tätigkeit als Saxophonistin an einer Big-Band-Probe teilnimmt, wendet sie bereits vorhandene Fähigkeiten an (Schritt 4), erwirbt aber wahrscheinlich auch Fähigkeiten, die sie noch nicht hatte (Schritt 3), und macht möglicherweise sogar neue Erfahrungen (Schritt 1); selbst ihre Entscheidung für das Saxophon könnte in dieser Situation noch einmal in Frage gestellt werden – man kann eine Tätigkeit ja auch aufgeben (Schritt 2).

Dennoch ist es sinnvoll, die Komponenten des Bildungsprozesses gedanklich zu unterscheiden, nicht zuletzt dann, wenn es um die Frage geht, wie Musiklehr*innen ihren Schüler*innen bei ihren Bildungsbemühungen helfen kann. Für das **Schulfach Musik** lassen sich die folgenden vier Möglichkeiten ableiten:

Vier Möglichkeiten
für das Schulfach
Musik

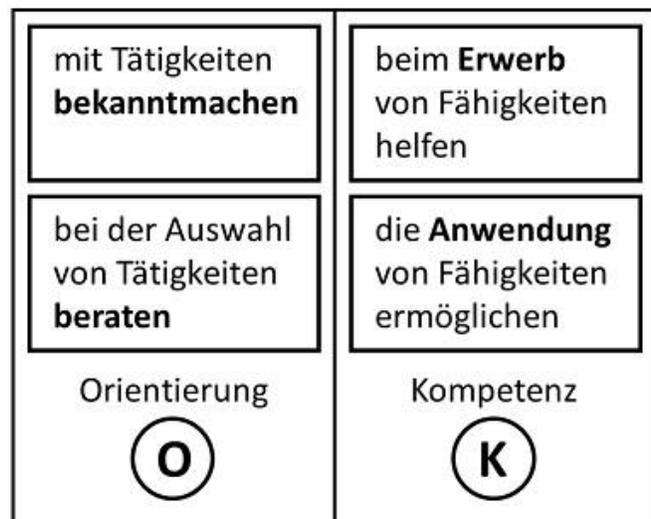
1. Man kann die Schüler*innen mit musikalischen Tätigkeiten **bekanntmachen**.
2. Man kann sie bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten **beraten**.
3. Man kann ihnen beim **Erwerb** musikalischer Kenntnisse und Fähigkeiten helfen, die sie für die ausgewählten musikalischen Tätigkeiten benötigen.
4. Man kann ihnen die Ausübung musikalischer Tätigkeiten und damit die **Anwendung** musikalischer Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen.

Welche dieser Möglichkeiten an einer Schule realisiert wird, hängt nicht zuletzt von den Rahmenbedingungen ab. Die Ganztagschule, die in Deutschland allmählich zum Normalfall wird, bietet mit ihren vergrößerten Zeitressourcen gute Chancen, alle vier Aufgaben abzudecken und auf diese Weise auch solchen Schüler*innen einen Zugang zu musikalischer Bildung zu eröffnen, für die Musikschule oder Privatmusikunterricht aus finanziellen oder sozialen Gründen unerreichbar ist.

Leo Kestenbergl, der als Begründer unseres Schulfaches gilt, ging noch von einer klaren Arbeitsteilung aus: Die „Schulmusik“ sollte alle Kinder und Jugendlichen an die Musik herantühren, Musikschulen und Privatmusiklehrer*innen sollten den „musikalisch Begabten“ Gesangs- und Instrumentalunterricht anbieten (Kestenbergl 1921, S. 24, 56ff.). Seit einiger Zeit wandert nun die „Spezialbildung“ mehr und mehr unter das Dach der allgemeinbildenden Schule hinüber: Streicher-, Bläser- und Chorklassen, Schulchöre, -bands und -orchester leisten zumindest in Ansätzen das, wofür bisher die Musikschule zuständig war. Ein unübersehbarer Vorteil dieser Entwicklung liegt darin, dass sie einen niedrigschwelligen Zugang zu nachhaltiger musikalischer Bildung eröffnen kann. Der Gruppenunterricht einer Bläser- oder Streicherklasse mag sich mit der Qualität des Einzelunterrichts an der Musikschule nicht messen können, doch hinsichtlich der Breitenwirkung ist er ihm weit überlegen.

Auch für das musikalische Bildungsangebot der Schule gilt: Die gedankliche Unterscheidung der vier Funktionen kann bei Planung und Analyse von Musikunterricht helfen, darf aber nicht missverstanden werden als Curriculum, das Schritt für Schritt abzuarbeiten wäre. Angesichts der Vielfalt der musikalischen Möglichkeiten würde es wenig Sinn machen, zuerst alles kennen lernen zu wollen, ehe man sich für eine musikalische Tätigkeit entscheidet und mit dem Erwerb von Fähigkeiten beginnt. Immerhin wird in der Praxis jeweils ein Aspekt im Vordergrund stehen. So wird es im Pflichtmusikunterricht oft um das Kennenlernen von Möglichkeiten gehen, im Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch vor allem um Beratung, in Arbeitsgemeinschaften und Ensembles meistens um Erwerb und Anwendung von Fähigkeiten.

Vier Aufgaben muss man bewältigen, wenn man sich musikalisch bildet, und vier Möglichkeiten gibt, bei diesem Prozess zu



helfen. Um das alles auf einen Nenner zu bringen, verwende ich die Kurzformel „Orientierung und Kompetenz“ – das Kennenlernen und Auswählen von Tätigkeiten bzw. das Bekanntmachen mit den Möglichkeiten und die Beratung bei der Auswahl fasse ich unter dem Schlagwort „**Orientierung**“ zusammen, den Erwerb und die Anwendung von Fähigkeiten bzw. die Unterstützung dabei unter dem Schlagwort „**Kompetenz**“. Abgekürzt mit „O“ und „K“ ergibt sich so eine prägnante Bezeichnung für meine Konzeption: „OK-Modell“.

Die Begriffe „Orientierung“ und „Kompetenz“ sind nicht unproblematisch. Der erstere wird in der Musikdidaktik meist in Zusammenhang mit den Leitbegriffen verschiedener Konzeptionen oder Unterrichtsprinzipien verwendet: „Orientierung am Kunstwerk“ (Alt 1968), „handlungsorientierter Musikunterricht“ (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975), „Schülerorientierung“ (Günther/Ott/Ritzel 1982) usw. (auch ich spreche ja von „tätigkeitsorientierter Musikpädagogik“). Hier – im Kontext der vier Bildungsaufgaben – verwende ich „Orientierung“ analog zu „Berufsorientierung“ (vgl. Kell 1996, S. 183) oder „Orientierungsstufe“ (vgl. Spies 1996, S. 262f.): Ich meine damit das Kennenlernen und Ausprobieren der Möglichkeiten, das Sammeln von Erfahrungen zur Erweiterung des musikalischen Horizonts und als Grundlage für Wahlentscheidungen.

Beim Begriff „Kompetenz“ beruft man sich meist auf die Definition von Franz E. Weinert (2001, S. 27f.), meint aber meist mehr als nur „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (vgl. z. B. Carle 2003, Tschekan 2011). Auch ich verwende den Begriff in einem weiteren Sinn: Unter „Kompetenz“ verstehe ich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die man zur Ausübung einer Tätigkeit benötigt.

Damit man sich vorstellen kann, wie Musiklehrer*innen den vier Möglichkeiten, die ich hier erläutere, in der Schulpraxis realisieren können, folgen nun einige konkrete **Beispiele**. Ich habe dafür zwei kontrastierende Unterrichtsthemen ausgewählt: eines, das den heutigen Musikunterricht dominiert, und eines, das geradezu unpopulär ist.

Sicher im Mainstream des Musikunterrichts verankert ist das **Instrumentalspiel**. Nachdem es in den 1970er Jahren noch als „Musische Erziehung“ verpönt war, hat es heute dem Musikhören fast den Rang abgelaufen - nicht zuletzt wegen der hohen Attraktivität, die das praktische Musizieren für die Schüler*innen hat. Bei den folgenden vier Unterrichtsbeispielen wird das instrumentale Musizieren nicht als Unterrichtsmethode eingesetzt, sondern es ist selbst Unterrichtsgegenstand: Die Schüler*innen sollen die Tätigkeit der Instrumentalist*in kennenlernen, sie sollen sich eventuell für ein Instrument entscheiden, sie sollen die dafür nötigen Kompetenzen erwerben und sie sollen sie auch anwenden.

Vier Beispiele
zum Thema
„Instrumentalspiel“



[B-07 – Bandprojekt](#)

Dieses Unterrichtsprojekt dient der Orientierung – die Schüler*innen lernen die Tätigkeit der Bandmusiker*in kennen, indem sie in kleinen Gruppen die ersten Schritte einer Bandgründung durchspielen und einige Takte aus einem Pop-Titel einüben.

B-08 – Instrumentenwahl

Hier geht es um Beratung – Schüler*innen sollen bei der Entscheidung, welches Musikinstrument sie erlernen wollen, unterstützt werden. Sie erhalten Informationen über die verschiedenen Möglichkeiten, die ihnen zur Wahl stehen, und werden auf Kriterien aufmerksam gemacht, die sie bei der Wahl berücksichtigen sollten.

B-09 – Big-Band-Arrangement

In der schulischen Ensemble-Arbeit steht nachhaltiger Kompetenzerwerb im Vordergrund. Die Schüler*innen sollen sowohl den Gebrauch ihres jeweiligen Instruments als auch das Zusammenspiel in einer Band oder einem Orchester erlernen. Eine besondere Herausforderung ist hierbei, dass die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer*innen sehr unterschiedlich sein können. Dem kann man u. a. durch entsprechend angelegte Arrangements gerecht werden (z. B. durch die Bearbeitung von „Oh When The Saints“ für eine Anfänger-Big-Band).

B-10 – Big-Band-Auftritt

Die Anwendung dessen, was man in Ensemble-Proben lernt, findet in erster Linie bei schulinternen und öffentlichen Auftritten vor Publikum statt. Dabei liegt es in der Verantwortung der Musiklehrer*in, für Erfolgserlebnisse zu sorgen. Wichtig ist daher eine sorgfältige Planung und Vorbereitung solcher Ereignisse.

Ganz im Gegensatz zum Instrumentalspiel ist die **Oper** für die meisten Jugendlichen der Inbegriff des „Uncoolen“, und viele Musiklehrer*innen drücken sich gerne um dieses Unterrichtsthema, obwohl es nach wie vor einen festen Platz in allen Lehrplänen und Schulbüchern hat. Doch auch diese sperrige Kunstform gehört zum Spektrum der musikalischen Möglichkeiten, mit denen der Musikunterricht bekannt machen soll. Die Schüler*innen sollten zumindest Ausschnitte aus geeigneten Werken kennenlernen und aus musikalischer, dramaturgischer, historischer und soziologischer Perspektive betrachten. Außerdem gilt es, die Tätigkeiten derer zu thematisieren, die Opern produzieren (Komponist*in, Librettist*in, Sänger*in, Regisseur*in, Intendant*in usw.). Und schließlich darf man die Tätigkeit derer nicht vergessen, die Opern besuchen, denn das ist die Tätigkeit, die unsere Schüler*innen wohl noch am ehesten selbst ausüben werden. Auf dieses letztgenannte Thema beziehen sich die folgenden vier Beispiele.

Vier Beispiele
zum Thema
„Oper“



B-11 – Was tun Opernbesucher*innen?

Dieses Unterrichtsbeispiel dient der Orientierung - dem Kennenlernen der Tätigkeit der Opernbesucher*in. Anhand einer Puzzle-Aufgabe spielen die Schüler*innen gedanklich den Besuch einer Operaufführung durch, und sie befragen anhand eines Interview-Leitfadens eine erwachsene Opernbesucher*in. Dabei erfahren sie, wie man sich auf einen Opernabend vorbereitet und welches Verhalten während der Vorstellung erwartet wird. Auf diese Weise erweitert der Unterricht den musikalischen Horizont der Schüler*innen und hilft ihnen bei der Entscheidung, ob sie selbst eine Oper besuchen wollen.

B-12 – Opernquotient

Einen spielerischen Beitrag zur Beratung der Schüler*innen bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten leistet „Professor Pianos Psychotest“. Er soll die Schüler*innen dazu anregen, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob der Besuch einer Oper für sie in Frage kommt.

B-13 – Die Handlung der Oper „Der Barbier von Sevilla“

Bei diesem Beispiel geht es um nachhaltigen Kompetenzerwerb – Schüler*innen, die sich für die Tätigkeit der Opernbesucher*in entschieden haben, wollen eine Aufführung von Rossinis Oper „Der Barbier von Sevilla“ besuchen und sich auf dieses Ereignis vorbereiten. Dazu gehört – neben der Beschäftigung mit den Besonderheiten von Rossinis Musik und der jeweiligen Inszenierung – die genaue Kenntnis der Handlung. Diese kann man durch das Lesen im Opernführer erwerben. Unterstützend kann man aber auch Standbilder erstellen, ausgewählte Ausschnitte aus dem Libretto als Rollenspiel inszenieren und sich in Form eines Tests mit dem komplizierten Intrigengeflecht des Librettos auseinandersetzen.

B-14 – Opernbesuch

Es gibt zwei Gründe, in die Oper zu gehen: Entweder will man diese Kunstform kennenlernen oder man kennt sie schon und mag es. Im ersten Fall geht es um Orientierung in der Welt der Musik, im zweiten um Ausübung einer selbstgewählten Tätigkeit – der der Opernbesucher*in. Wenn die Schule den Erwerb der hierfür erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten anbietet (wie es in Beispiel B-13 geschieht), ist es nur konsequent, wenn sie auch die Anwendung dieser Kompetenzen ermöglicht – z. B. durch gemeinsame Opernbesuche.

Literatur

Bieri, Peter (2005): *Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede.* - <http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Bieri-Bildung.pdf>.

Brezinka, Wolfgang (1976): *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft.* München: Reinhardt.

Kestenberg, Leo (1921): *Musikerziehung und Musikpflege.* Leipzig: Quelle & Meyer.

Vogt, Jürgen (2008): *Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik.* In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Hamburg. - <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>.