2.7 Inhalte des Musikunterrichts

Im Zentrum fast aller didaktischen Modelle steht die Frage nach den Unterrichtsinhalten: Was soll gelehrt und was soll gelernt werden? Aus tätigkeitsorientierter Perspektive geht es darum, welche Tätigkeiten die Schüler*innen kennenlernen oder sich aneignen und welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie dafür vorläufig oder nachhaltig erwerben sollen.

Die Begriffe „Inhalt“, „Gegenstand“, „Thema“ und „Sache“ werden in der Didaktik unterschiedlich definiert und verwendet, und es gibt auch Überschneidungen mit den Begriffen „Ziel“, „Intention“ und „Methode“ (vgl. Meyer 1995, S. 632ff.). Ich meine mit „Unterrichtsinhalt“ die Gegenstände, auf die sich die Lerntätigkeit der Schüler*innen richtet bzw. richten soll. Dazu zählen:

1. musikbezogene Tätigkeiten, z. B. die Tätigkeit der Geiger*in,
2. musikbezogene Handlungen, z. B. die Orchesterprobe,
3. musikbezogene Operationen, z. B. das Stimmen der Violine,
4. ideelle und materielle Werkzeuge, die bei musikbezogenen Tätigkeiten, Handlungen und Operationen verwendet werden, z. B. die Dur-Tonleiter bzw. die Violine,
5. ideelle und materielle Gegenstände, auf die sich die musikbezogenen Tätigkeiten, Handlungen und Operationen richten, z. V. die *Kleine Nachtmusik* bzw. eine CD-Aufnahme.

Mein Konzept räumt den Schüler*innen große Freiräume für eigene Inhaltsentscheidungen ein. Im Folgenden geht es aber um die Situationen, in denen die Musiklehrer*in selbst die Auswahl treffen muss. Das ist z. B. der Fall, wenn sie ihre Schüler*innen mit unbekannter Musik konfrontieren will, um ihren Erfahrungshorizont zu erweitern, oder wenn sie ihnen Wahlmöglichkeiten für nachhaltigen Kompetenzerwerb anbietet.

In der allgemeinen Didaktik kennt man eine große Zahl von Gesichtspunkten, die bei der Inhaltsauswahl zu beachten sind. Ich will hier nur auf **sieben Auswahlkriterien** eingehen, die in direktem Zusammenhang mit der im vorangegangenen Kapitel erläuterten Aufgabenbeschreibung des Musikunterrichts stehen.

sachimmanente Auswahlkriterien

Drei dieser Kriterien - Anwendungsbezug, Exemplarität und Polyvalenz - sind **sachimmanent**, d. h. sie betreffen die Relationen zwischen den Gegenständen, auf die sich die Lerntätigkeit richten soll. Dabei bleiben die am Unterricht beteiligten Personen zunächst außer Betracht.

a) Anwendungsbezug

Anwendungsbezogen ist die Inhaltsauswahl, wenn sie den Gebrauchswert von Kenntnissen und Fähigkeiten dadurch erfahrbar macht, dass sie Operationen und Handlungen in den Kontext von Tätigkeiten einbettet. Wenn man z. B. den Schüler*innen nicht nur das Lesen der Noten im Violinschlüsselsystem beibringt, sondern sie diese Fähigkeit auch beim Xylophonspiel anwenden lässt und sie darüber informiert, in welchen Berufen man Noten lesen können muss, dann entsteht ein Gesamtbild, in dem der Beitrag von Operationen zu Handlungen und Tätigkeiten sichtbar wird.

Der Begriff „Anwendung“ wird in der Didaktik unterschiedlich verwendet. Seit der Bildungsreform der 1970er Jahre gilt Anwendung als „Anforderungsbereich“, also als kognitive Fähigkeit, die in der Schule zu erwerben und in Prüfungen nachzuweisen ist: Die Schüler*innen sollen Gelerntes in neuen Zusammenhängen anwenden können (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 305, KMK 2005, S. 11). Für Hans Aebli dagegen ist das Anwenden eine lernpsychologische Notwendigkeit und deshalb eine der

„Grundformen des Lehrens“ (Aebli 2001, S. 351ff.): Die Lehrer*in soll die Schüler*innen anleiten, Begriffe und Denkoperationen auf neue Erscheinungen anzuwenden.

Ich meine mit „Anwendungsbezug“ weder das eine noch das andere, weder ein Lernziel noch eine Lehrmethode, sondern eine Qualität von Lehr-/Lern-Inhalten: Sie sollen so ausgewählt, zusammengestellt und aufeinander bezogen werden, dass die Schüler*innen sehen können, von wem und wofür bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten gebraucht werden. Das kann in zwei Richtungen geschehen: Man kann von einer Operation ausgehen (z. B. dem Notenlesen) und den Schüler*innen zeigen, bei welchen Handlungen und Tätigkeiten sie benutzt wird. Man kann aber auch von einer Tätigkeit ausgehen (z. B. der Tätigkeit der Geiger*in) und die Schüler*innen mit den zugehörigen Handlungen und Operationen bekanntmachen (indem man sie über den Werdegang einer berühmten Geiger*in, z. B. von David Garrett, über die Aufgaben einer Geiger*in, über das Instrument Violine usw. informiert).

b) Exemplarität

Exemplarisch ist die Inhaltsauswahl, wenn die einzelnen Inhalte jeweils als typische Beispiele stellvertretend für eine Mehrzahl von Inhalten stehen können und dabei so unterschiedlich sind, dass insgesamt ein größerer Gegenstandsbereich abgedeckt wird. Typisch für die Gattung Instrumentalmusiker*in sind z. B. die Trompeter*in, die Pianist*in und die Schlagzeuger*in, Rondo, Blues-Schema und Kanon sind repräsentative Beispiele für das Phänomen musikalische Form.

Das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens wird seit den 1950er Jahren diskutiert. Martin Wagenschein forderte „Mut zur Lücke“ und „Mut zur Gründlichkeit“. Es ging ihm nicht nur um eine dem Zeitbudget angemessene Reduzierung des Lernstoffs, sondern vor allem um die Intensivierung der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten (Wagenschein 1999, S. 30). Wolfgang Klafki erklärte die Exemplarität zu einem der fünf Hauptkriterien für die Inhaltsauswahl. Im Besonderen solle das Allgemeine sichtbar werden (Klafki 1974, S. 134).

Aus tätigkeitstheoretischer Sicht lassen sich mehrere Konstellationen von Exemplarität unterscheiden:

- Eine Tätigkeit kann exemplarisch für eine bestimmte Art von Tätigkeiten sein (Geiger*in - Instrumentalmusiker*innen).
- Eine Handlung kann typisch für eine Tätigkeit sein (Orchesterprobe - Geiger*in).
- Eine Operation kann typisch für eine Handlung sein (Stimmen - Orchesterprobe).
- Ein Werkzeug kann typisch für eine Tätigkeit, Handlung oder Operation sein (Violine - Geiger*in).
- Ein Gegenstand kann exemplarisch für alle Gegenstände stehen, auf die sich eine Tätigkeit, Handlung oder Operation richtet (*Kleine Nachtmusik* - klassische Musik).

Die Musikdidaktik hat eine Reihe von Kategoriensysteme entwickelt, die dabei helfen können, keine dieser Möglichkeiten zu übersehen: die „musikalischen Umgangsweisen“ (Dankmar Venus 1969, S. 21f.), die in vielen Lehrplänen genannten „Betrachtungsdimensionen“ (z. B. Freie und Hansestadt Hamburg 2003, S. 6f.) oder neuerdings die „Kompetenzmodelle“ (z. B. Niessen u. a. 2008). Darüberhinaus sollten sich die Beispiele auch in ihrer geschichtlichen, soziologischen und geographischen Herkunft unterscheiden. Dabei kann auch solche Musik zur Ausdifferenzierung des „Bildes von Musik“ beitragen, die unter den Gesichtspunkten Kompetenzerwerb und Entscheidungshilfe wenig geeignet ist. Das japanische Koto z. B. ist in Deutschland so wenig verbreitet, dass es keinen Sinn hat, Schüler zum Erlernen dieses Instruments zu ermutigen. Auch für die Musik von Bushido und Fler werden viele Lehrer*innen wegen problematischer Texte nicht werben mögen. Dennoch kann die Beschäftigung sowohl mit Koto-Musik (als Beispiel für außereuropäische Kunstmusik) als auch mit *Aggro Berlin* (als Beispiel für moralisch fragwürdige Musik) den Erfahrungshorizont erweitern.

c) Polyvalenz

Polyvalent sind Kenntnisse und Fähigkeiten, wenn sie nicht nur in einem einzigen Handlungszusammenhang angewendet werden können, sondern vielfältig nutzbar sind und zur Realisierung mehrerer verschiedener Handlungen und Tätigkeiten beitragen können. So hilft z. B. die Fähigkeit, einfache Rhythmuspatterns sprechend, schlagend oder gehend auszuführen, sowohl beim Singen als auch beim Instrumentalspiel und beim Tanzen. Weniger polyvalent ist dagegen die Fähigkeit, Rhythmen zu notieren.

Der Begriff „Polyvalenz“ ist vor allem in der Diskussion um die Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge gebräuchlich. Dort geht es darum, die Absolvent*innen für möglichst viele Tätigkeiten sowohl im schulischen wie im außerschulischen Bereich zu qualifizieren (vgl. Tramm 2001). Aber auch an der allgemeinbildenden Schule gibt man tendenziell polyvalenten Kenntnissen und Fähigkeiten den Vorzug gegenüber Spezialwissen. Deswegen nehmen ja „Hauptfächer“ wie Mathematik oder Sprachen im Fächerkanon einen prominenten Platz ein, während den ästhetischen Fächern weniger Bedeutung beigemessen wird, - mathematische und sprachliche Fähigkeiten sind in unserer Gesellschaft vielfältiger nutzbar als musikalische Fähigkeiten. Umso wichtiger ist es, das knappe Zeitbudget des Faches Musik für möglichst polyvalente Unterrichtsinhalte zu nutzen, d. h. vorrangig Operationen zu wählen, die bei möglichst vielen Handlungen Verwendung finden, und Handlungen, die zu möglichst vielen Tätigkeiten beitragen können.

schülerbezogene Auswahlkriterien

Zu diesen drei sachimmanenten Aspekten kommen nun drei **schülerbezogene** Kriterien. Sie betreffen die Relation zwischen dem, was gelernt werden soll, und denjenigen, die es lernen sollen. Unterrichtsinhalte können nämlich in Bezug auf die jeweilige Lerngruppe mehr oder weniger relevant, mehr oder weniger erreichbar und mehr oder weniger unaufschiebbar sein. Das bedeutet, dass eine optimale Inhaltsauswahl nur bei Kenntnis der Wünsche und Möglichkeiten der Schüler*innen gelingen kann.

Mit dem Problem, ohne Kenntnis der zu unterrichtenden Schüler*innen eine Inhaltsauswahl treffen zu müssen, haben Schulbuchautor*innen zu kämpfen. Sie differenzieren zwar zwischen Klassenstufen und Schulformen, wissen aber nicht, welche Interessen und Fähigkeiten die Schüler*innen haben, die ihr Schulbuch irgendwann in die Hand bekommen. Verantwortungsvolle Musiklehrer*innen unterrichten daher nicht „nach Buch“, sondern benutzen Schulbücher als Steinbruch für Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsideen (vgl. Jünger 2004, S. 38).

d) Relevanz

Relevant sind Unterrichtsinhalte für die jeweiligen Schüler*innen, wenn sie aus einem bestimmten Grund bedeutsam und wichtig für sie sind. Solch ein Grund kann ein bereits vorhandenes Interesse sein, das die Musiklehrer*in erkennt und bedient, aber auch ein Interesse, das die Musiklehrer*in erst neu weckt. Beispielsweise haben Kenntnisse über die Biografien von Popstars für viele Jugendliche von vornherein einen gewissen Gebrauchswert. Aber auch auf Mozarts Leben kann man Jugendliche neugierig machen, indem man sein Wunderkind-Schicksal mit dem von Michael Jackson vergleicht.

Andreas Krapp unterscheidet das „individuelle Interesse“ als relativ stabiles Merkmal einer Person vom „situationalen Interesse“, das von einem interessanten Gegenstand spontan ausgelöst wird (Krapp 1992, S. 748f.). Relevant für Schüler*innen können Unterrichtsinhalte also aus zwei Gründen sein: entweder weil sie auf vorhandene Interessen stoßen (z. B. die Vorliebe für eine bestimmte Musikrichtung), an frühere Erlebnissen der Schüler*innen anknüpfen (z. B. eine Auslandsreise), mit der Lebenssituation der Schüler*innen zu tun haben (z. B. Herkunft der Eltern) usw. oder aber weil sie die

Neugier der Schüler*innen auslösen (z. B. durch eine ungewöhnliche Entstehungsgeschichte). Welche Methoden dabei helfen, das Interesse an Unterrichtsinhalten zu wecken, wird im folgenden Kapitel 2. 8. erläutert.

Natürlich sind Unterrichtsinhalte auch für die Musiklehrer*in von unterschiedlicher Relevanz. Doch anders als bei den Schüler*innen ist nicht ausschlaggebend, was sie persönlich interessant findet, sondern was nach ihrer Einschätzung gut für ihre Schüler*innen ist. Diesen Aspekt nenne ich „Unverzichtbarkeit“ und widme ihm einen eigenen Platz in der Liste der Auswahlkriterien (s. u.).

e) Erreichbarkeit

Erreichbar sind Tätigkeiten für die jeweiligen Schüler*innen, wenn sie sie nicht überfordern. Das betrifft nicht nur die physischen und psychischen Anforderungen, sondern auch den organisatorischen und finanziellen Aufwand, der mit Aneignung und Ausübung der Tätigkeit verbunden ist. Für die meisten Schüler*innen ist z. B. Gitarren- oder Schlagzeugunterricht und das Spielen in einer Band eher im Bereich des Möglichen als das Erlernen der Konzertharfe.

Dass schulische Anforderungen die Schüler*innen weder über- noch unterfordern sollen, ist eine Selbstverständlichkeit. Andreas Helmke z. B. bezeichnet „Passung“ als „Schlüsselmerkmal“, „Metaprinzip“ und „Gütekriterium“. Allerdings geht es ihm (wie den meisten Didaktiker*innen) nur um die „Anpassung der Schwierigkeit und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler(gruppen)“ (Helmke 2006, S. 45). Die Frage, ob die Tätigkeiten, auf die die Schule vorbereitet, für die Schüler*innen nach und außerhalb der Schule überhaupt in Frage kommen sind, wird selten gestellt.

Lediglich in der Freizeitpädagogik werden die Zugangsmöglichkeiten zu Freizeitbeschäftigungen diskutiert. Für Horst W. Opaschowski z. B. ist „Erreichbarkeit“ ein „Leitprinzip“ für die Auswahl und Gestaltung von außerschulischen Angeboten. Dabei unterscheidet er „zwischen einer räumlichen (z.B. Wohnungsnähe), einer zeitlichen (z.B. zeitliche Orientierung an der Zielgruppe), einer informatorischen (z.B. Bekanntheitsgrad), einer motivationalen (z.B. Orientierung an Neigungen der Zielgruppe) und einer aktivitätsbezogenen Erreichbarkeit (z. B. Voraussetzungslosigkeit)“ (Opaschowski 1996, S. 205).

Das lässt sich auf die außerschulischen Tätigkeiten, auf die der Musikunterricht vorbereiten soll und die ja überwiegend Freizeittätigkeiten sind, übertragen: Sowohl im Hinblick auf die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit als auch in Bezug auf die gegebenen Rahmenbedingungen (Wohnort, kulturelle Prägung, Kosten usw.) sollte es im Bereich des Möglichen sein, dass die Schüler*innen sie in Zukunft ausüben werden. Falsch wäre es allerdings, vorschnell auf Lernangebote zu verzichten. Auch wenn wohl nur wenige Schüler*innen sich z. B. für den Besuch von Ballett-Aufführungen begeistern werden, sollten sie diese Möglichkeit doch kennenlernen.

f) Unaufschiebbarkeit

Unaufschiebbar sind Lernprozesse, die den jeweiligen Schüler*innen bei längerem Zuwarten nur noch teilweise oder gar nicht mehr möglich wären, die aber zu wichtig sind, als dass man auf sie verzichten könnte. Singen ist z. B. bis zur 6. Klasse eine vordringliche Aufgabe des Musikunterrichts, weil es mit Eintritt der Pubertät deutlich schwieriger wird, sich die nötigen Fähigkeiten anzueignen. Aufschiebbar ist dagegen das Erlernen der Notenschrift - dafür ist es nie zu spät.

Von den Zeitfenster-Kompetenzen, für deren Erwerb es eine sensible Phase gibt, war im vorangegangenen Kapitel schon die Rede: Singen und rhythmische Bewegung dürfen in Kindergarten, Grundschule und Beobachtungsstufe nicht vernachlässigt werden, wenn man den Zugang zu den

damit verbundenen Tätigkeiten offenhalten will, und je näher das kritische Alter (ca. 13 Jahre) rückt, desto dringender ist es geboten, Versäumtes nachzuholen.

Aber auch das nahende Ende des Musikunterrichts sollte Anlass sein zu prüfen, welche Kompetenzen die Schüler*innen bis dahin noch nicht erworben haben, obwohl sie für ein gutes Leben notwendig sind. Dieser Zeitpunkt ist nicht für alle Schüler*innen einer Lerngruppe gleich - manche wählen nach Klasse 6 das Fach Musik ab, andere behalten es bis zum Schulabschluss. Wie man methodisch auf diese (und andere Arten von) Heterogenität reagieren kann, wird im nachfolgenden Kapitel thematisiert werden.

lehrerbezogenes Auswahlkriterium

Das siebte Auswahlkriterium ist **lehrerbezogen**. Anders als bei den Schüler*innen geht es hier nicht um persönliche Vorlieben oder Fähigkeiten, sondern um pädagogische Überzeugungen. Zwar ist es nicht verkehrt, wenn die Lehrer*in Inhalte auswählt, bei denen sie sich gut auskennt oder mit denen sie sich gerne beschäftigt, doch vor allem sollte sie sich fragen, was für ihre Schüler*innen so wichtig ist, dass es nicht fehlen darf.

g) Unverzichtbarkeit

Unverzichtbar sind Kenntnisse und Fähigkeiten, wenn sie nach Meinung der Lehrer*in unbedingt erforderlich für ein gelingendes Leben sind. Manche Lehrer*innen sind z. B. der Meinung, dass jeder Mensch die Notenschrift beherrschen sollte, und verwenden viel Mühe darauf, das Notenlesen zu üben. Andere halten es für wichtiger, dass ihre Schüler*innen kulturelle Vielfalt schätzen lernen, und nutzen die Zeit lieber dafür, sie mit fremdartiger Musik konfrontieren.

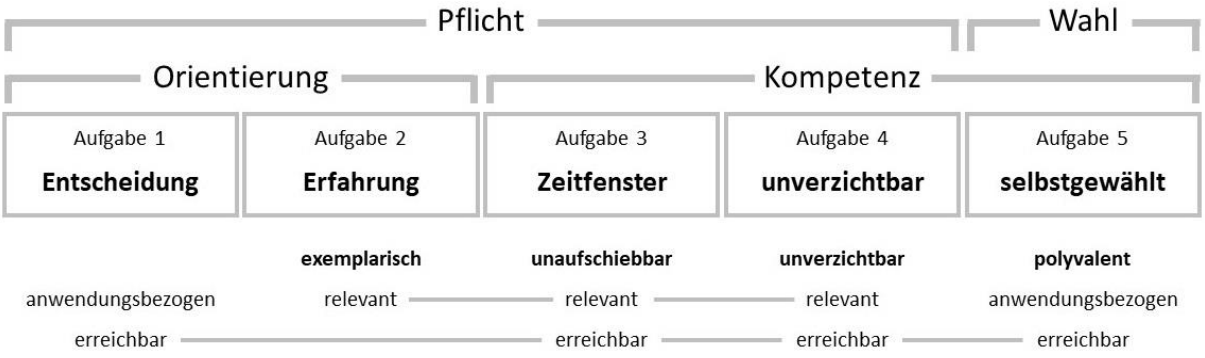
Anders als die Unaufschiebbarkeit lässt sich die Unverzichtbarkeit von Unterrichtsinhalten nicht mit empirischen Tatsachen belegen. Bei der Frage, was man für ein gutes Leben braucht, kann man verschiedener Meinung sein. Notwendig ist daher ein kontinuierlicher Diskurs, in dem immer wieder neu ausgehandelt wird, welche Lern- und Entwicklungsaufgaben als verbindlich für alle gelten sollen. Das muss in der Erziehungswissenschaft ebenso geschehen wie vor Ort in den Schulen.

Auch die Bildungspolitik beteiligt sich an diesem Prozess - vor allem auf dem Wege über die staatlichen Lehrpläne und Richtlinien, die den Lehrer*innen mehr oder weniger detailliert vorgeben, was und wie sie zu unterrichten haben, die ihnen aber auch einen nicht unbeträchtlichen Gestaltungsspielraum lassen. Das Hamburgische Schulgesetz z. B. bestimmt, dass Lehrer*innen „in eigener Verantwortung“ unterrichten sollen, solange sie im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen bleiben (Hamburgisches Schulgesetz 2021, §88,2), und das Hessische Schulgesetz legt fest, dass die „pädagogische Freiheit“ nicht unnötig eingeengt werden darf (Hessisches Schulgesetz 2018, § 86,2). Wolfgang Perschel nennt die pädagogische Freiheit ein „(in hohem Maße vorhandenes, nicht immer voll wahrgenommenes) Faktum“ (Perschel , S. 649). Nur nach dem Buchstaben des Lehrplans zu arbeiten wäre ebenso falsch wie ohne Rücksicht auf Kolleg*innen und Fachwelt zu machen, wozu man gerade Lust hat.

Inhalte und Aufgaben

Die sieben Kriterien sind von unterschiedlicher Bedeutung für die Erfüllung der im vorangegangenen Kapitel erläuterten fünf Aufgaben des Musikunterrichts. Wenn der Unterricht z. B. bei der Entscheidung für oder gegen musikalische Tätigkeiten helfen soll (**Aufgabe 1**), ist der Anwendungsbezug besonders wichtig. Wer vor der Frage steht, ob er Gitarre lernen soll, muss nicht nur wissen, wie man dieses Instrument spielt, sondern auch für welche Musik, welche Ensembles und welche sozialen Kontexte es geeignet ist. Außerdem muss die Lehrer*in die Erreichbarkeit der angebotenen

Möglichkeiten berücksichtigen und auf Tätigkeiten verzichten, die für die jeweiligen Schüler*innen aus dem einen oder anderen Grund von vornherein nicht in Frage kommen.



Von großer Bedeutung sind diese beiden Kriterien auch dann noch, wenn eine Entscheidung stattgefunden hat und die Schüler*innen sich die selbst gewählte Tätigkeit aneignen wollen (**Aufgabe 5**). Auch hier muss die Lehrer*in darauf achten, dass ihre Inhaltsauswahl anwendungsbezogen und erreichbar ist. Es genügt nicht, den Teilnehmer*innen des Gitarrenkurses Akkordgriffe beizubringen. Vielmehr müssen die Schüler*innen auch lernen, Lieder mit Akkorden zu begleiten, in einer Band zusammenzuspielen, in einem Konzert aufzutreten usw. Außerdem muss die Lehrer*in darauf achten, dass ihre Lernangebote den Möglichkeiten der Schüler*innen angemessen und die angestrebten Ziele erreichbar sind. Als drittes Kriterium ist aber auch die Polyvalenz der erworbenen Fähigkeiten wichtig: Diese sollten nicht zu speziell, sondern möglichst vielfältig anwendbar sein. Gitarristen z. B. haben mehr davon, wenn sie Lieder mit Akkorden begleiten, als wenn sie die Melodie zupfen können.

Keine große Rolle spielen Anwendungsbezug, Erreichbarkeit und Polyvalenz für die Erweiterung des Erfahrungshorizonts der Schüler*innen (**Aufgabe 2**). Im Gegenteil: Das „Bild von Musik“, das der Musikunterricht bei den Schüler*innen entstehen lässt, wäre unvollständig, wenn es nur das „Normale“ enthielte und das Besondere ausklammern würde. Außer der Gitarre muss man auch Mandoline, Harfe und Sitar kennenlernen. Sehr wichtig sind jedoch zwei andere Kriterien. Zum einen ist auf Exemplarität zu achten. Die Lehrer*in sollte die Inhalte möglichst breit streuen und möglichst alle Möglichkeiten musikalischer Aktivitäten, Werkzeuge und Produkte durch typische Beispiele sichtbar machen. So müssen außer den Zupfinstrumenten auch andere Instrumentengruppen, andere Musizierformen, andere Umgangsformen mit Musik usw. vorkommen. Zum anderen ist es wichtig, dass die Unterrichtsinhalte für die Schüler*innen in irgendeiner Weise relevant (interessant, attraktiv oder wichtig) sind.

Auf Relevanz ist auch beim Erwerb von Zeitfensterkompetenzen (**Aufgabe 3**) und unverzichtbaren Kompetenzen (**Aufgabe 4**) zu achten. Immer wenn die Lehrer*in entscheidet, was im Unterricht geschieht, muss sie auch dafür sorgen, dass die Schüler*innen entsprechend motiviert sind. Nur wo die Schüler*innen selbst die Wahl haben (z. B. bei **Aufgabe 5**), kann man davon ausgehen, dass sie sich für die Inhalte entscheiden werden, die für sie bedeutsam sind. Ansonsten ist hier wie überall, wo Kenntnisse und Fähigkeiten nachhaltig erworben werden sollen, die Erreichbarkeit des zu Lernenden von Bedeutung.

B-22 – Inhalte für Musik in Klasse 6

Wie die Anwendung der sieben Kriterien aussehen kann, zeigt die Inhaltsauswahl für acht Doppelstunden in einer 6. Klasse. Die Schüler*innen beschäftigen sich singend, tanzen und spielend mit zwei Liedern („Un poquito cantas“ und „Amazing Grace“) und werden mit einer Reihe von Instrumenten bekannt gemacht. Damit werden vier der fünf Aufgaben des Musikunterrichts bedient.

Literatur

Aebli, Hans (2001): *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart: Klett.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport. Amt für Schule (2003): *Rahmenplan Musik. Bildungsplan Integrierte Gesamtschule Sekundarstufe I*, Hamburg.

Hamburgisches Schulgesetz (HMBSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 11. Mai 2021 (HmbGVBl. S. 322).

Helmke, Andreas (2006): *Was wissen wir über guten Unterricht*? In: Pädagogik H. 2/2006, S. 42 – 45. - https://docplayer.org/12825097-Was-wissen-wir-ueber-guten-unterricht.html

Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung vom 30. Juni 2017 (GVBl. S. 150), geändert durch Gesetz vom 3. Mai 2018 (GVBl. S. 82).

Jünger, Hans (2004): *Schulbuch - das trojanische Pferd. Mediendidaktische Überlegungen zum Musikunterricht*. In: Diskussion Musikpädagogik 21, S. 36-41.

Klafki, Wolfgang (1974): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim: Beltz.

KMK = Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 17.11.2005)*, Bonn. - https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf

Krapp, Andreas (1992): Interesse*, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 38, Heft 5, S. 747-770.

Meyer, Hilbert (1996): *Unterrichtsinhalt*. In: Haller, Dieter / Meyer, Hilbert (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Ziele und Inhalt der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart: Klett, S. 632-640.

Niessen, Anne u. a. (2008): *Entwurf eines Kompetenzmodells "Musik wahrnehmen und kontextualisieren“.* In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Sonderedition: *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?* - www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf

Opaschowski, Horst W. (1996): *Pädagogik der freien Lebenszeit*, Opladen: Leske und Budrich.

Perschel, Wolfgang (1996): *Freiheit, pädagogische*. In: Dieter Lenzen (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1*, Reinbek: Rowohlt, S. 348-651.

Tramm, Tade (2001): *Polyvalenz oder Professionalisierung - die Quadratur des Kreises?* In: bwp@ Ausgabe Nr. 1. - http://www.bwpat.de/ausgabe1/Tramm_bwpat1.pdf

Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*, Wilhelmshaven: Henn.

Wagenschein, Martin (1999): *Verstehen lehren*, Weinheim: Beltz.