

Hans Jünger:

Musiklernen fürs Leben

Einführung in den tätigkeitsorientierten Musikunterricht

1. Einleitung

2. Die Konzeption

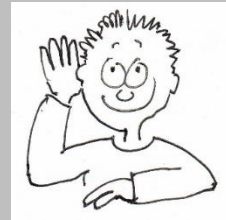
2.1 Drei Beispiele

Bevor ich mit einer systematischen Darstellung meiner Konzeption beginne, möchte ich an drei Beispielen aus meiner eigenen Unterrichtspraxis zeigen, worin ich die wichtigsten Besonderheiten meines Ansatzes sehe und worin er sich von den bisher vorliegenden didaktischen Theorien unterscheidet. Bei den ersten beiden handelt sich um Rituale für den Stundenbeginn, die ebenso einfach wie effektiv sind und deshalb zu meinen Lieblingsmethoden (übrigens auch zum Repertoire vieler Kolleg*innen) gehören. Das dritte Beispiel ist einem Unterrichtsthema gewidmet, das oft vergessen oder für unwichtig gehalten wird. Alle drei sind typisch für die Art von Musikunterricht, die ich favorisiere.

B-01 - Musikrätsel

Dieses Stundenanfangsritual ist für den Pflichtunterricht aller Altersstufen geeignet und geht so: Ich spiele meinen Schüler*innen drei kurze Musikbeispiele vor - möglichst verschiedenartige Musik aus allen Epochen, Weltgegenden und Kontexten vom gregorianischen Choral über brasilianischen Axé bis zum Werbesong. Die Aufgabe lautet: Zuhören ohne zu reden.

Nach jedem Beispiel dürfen die Schüler*innen raten, was das sein könnte, woher es stammt oder von wann es ist. Die richtige Lösung lasse ich sie in eine Tabelle, einen Zeitstrahl und eine Weltkarte eintragen. Wenn ich bei ihnen Interesse wahrnehme, gebe ich ihnen hier oder da noch ein paar Informationen zu Entstehung und Funktion der Musik. Ich sage ihnen aber auch ganz eindeutig, dass es sich hier nicht um Lernstoff handelt, der irgendwann in einem Test abgefragt wird. Es geht nämlich nicht darum, möglichst viel Wissen über Musik anzuhäufen, sondern darum, möglichst viele verschiedene Arten von Musik einmal gehört zu haben.



Hier wird eine Besonderheit meiner Konzeption sichtbar, die für Vertreter*innen der Kompetenzorientierung befremdlich wirken muss. Es wird nämlich eine Unterrichtsepisode beschrieben, die nicht den Anspruch hat, zu überprüfbaren Lernergebnissen zu führen. Das Musikrätsel dient anderen Zielen: Es soll den Schüler*innen einen exemplarischen Überblick über die Vielfalt der Musik geben und ihnen auf diese Weise bei der Auswahl helfen - wie im pakistanischen Restaurant, wo man die angebotenen Gerichte nicht kennt (mit diesem Vergleich erkläre ich meinen Schüler*innen, worum es mir geht): Man muss alles probieren, ehe man weiß, was man mag. Tatsächlich geschieht es immer wieder, dass der eine oder die andere unerwarteterweise Geschmack an einem meiner Musikbeispiele findet. Doch auch wenn die Schüler*innen mit der angebotenen Musik nichts anfangen können, haben sie nach einem Schuljahr - wie oberflächlich auch immer - ca. 100 verschiedene Arten von Musik kennen gelernt und damit ihren musikalischen Horizont nicht unwesentlich erweitert.

Noch wichtiger ist ein anderer Effekt. Obwohl heutzutage über das Internet fast alles zugänglich ist, was die Menschheit an Musik hervorgebracht hat, haben Jugendliche (und nicht nur die) immer noch recht enge Hörgewohnheiten. Wenn das Musikrätsel als Ritual über längere Zeit durchgeführt wird, kann es die Toleranz der Schüler*innen gegenüber

Fremdem und die Neugier auf unbekannte Musik fördern. Ich gehe deshalb bei der Auswahl der Beispiele strategisch vor: Ich beginne mit vertraut oder nicht allzu befremdlich klingenden Musikbeispielen (in der Regel aus dem Bereich der populären Musik). Erst wenn ich die Schüler*innen „auf meiner Seite“ habe, taste ich mich allmählich zu ungewohnten Klängen vor. Ich will meine Schüler*innen gar nicht erst auf die Idee kommen lassen, sie sollten zu einer „besseren“ Musik bekehrt werden. Indem ich ihnen Toleranz vorlebe und ihre Musikpräferenzen akzeptiere, trage ich dazu bei, dass sie Freude an der Vielfalt der Musik entwickeln - ein kaum operationalisierbares, aber dennoch wichtiges Ziel des Musikunterrichts.

B-02 - Solorunde

Mein zweites Beispiel ist ein Warmup für die Bigbandprobe und geht folgendermaßen vor sich. Ich lasse die Schüler*innen ein Jazz-Arrangement spielen, das sie gut beherrschen. Dabei wiederholen wir den Solo-Teil so oft, wie die Band Mitglieder hat. Jede Schüler*in kommt an die Reihe und versucht sich an einer Soloimprovisation. In Anfänger-Bands gebe ich zuvor eine Reihe von Tönen bekannt, mit denen man „nichts falsch machen kann“. Wer solche Hilfen nicht mehr braucht, muss sich nicht daranhalten; wer sich dagegen gar nicht traut, darf auch eine Pause spielen.



Anders als beim Musikärsel geht es hier nicht nur um das unverbindliche Kennenlernen von musikalischen Möglichkeiten, sondern um das nachhaltige „Können-Lernen“. Die Schüler*innen sollen nicht nur die Erfahrung machen, wie es ist, zu improvisieren, sondern auch die Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die man braucht, um in der Big Band ein Solo zu spielen. Deswegen ist wenig gewonnen, wenn die Solorunde ein einmaliges Ereignis bleibt. Wer lernen will zu improvisieren, der muss es üben, und wenn die Solorunde dabei helfen soll, muss sie regelmäßig stattfinden.

Im Gegensatz zu Toleranz und Offenheit gegenüber unbekannter Musik ist die Fähigkeit, ein Jazz-Solo zu spielen, vergleichsweise leicht überprüfbar. Allerdings erübrigt sich hier in der Regel eine Leistungsbewertung, denn der Ort für regelmäßige Improvisationsübungen ist nicht der Pflichtunterricht, an dem alle teilnehmen müssen, sondern die Schul-Band, in der die Schüler*innen freiwillig mitspielen, denn nur für deren Mitglieder hat die Fähigkeit zu improvisieren einen Gebrauchswert.

Hier lässt sich eine weitere Besonderheit meines Ansatzes erkennen. Ich halte ein breites musikalisches Wahlangebot - Chor, Band, Orchester, Tanz-AG, Instrumentalunterricht usw. - für notwendig, wenn nachhaltiges Lernen unterstützt werden soll. Bisherige Konzeptionen weisen zwar auf die Vorteile selbstständigen Lernens hin, sprechen aber ansonsten ohne nähere Bestimmung von „dem“ Musikunterricht, womit sie - so muss man vermuten - lediglich den Pflicht- und Wahlpflichtunterricht meinen. Damit befinden sie sich in Übereinstimmung mit den staatlichen Richtlinien und Lehrplänen, in denen musikalische Arbeitsgemeinschaften zwar meist wohlwollend erwähnt, aber nicht mit Ressourcen ausgestattet werden (z. B. durch Berücksichtigung in den Stundentafeln - vgl. etwa Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, 1.2, und 2016b). Ich

halte sie dagegen für einen unverzichtbaren Bestandteil des schulischen Bildungsangebotes, ohne den das Schulfach Musik seine Aufgaben nicht erfüllen kann.

B-03 - Outfit & Moves

Beim dritten Beispiel werden die Schüler*innen angeleitet, ihr Vorwissen über die vier Musikgenres Hip-Hop, Metal, volkstümliche Musik und Kunstmusik zusammenzutragen. Es soll jedoch nicht um musikalische Eigenschaften oder Stilmerkmale gehen, sondern um das jeweils typische äußere Erscheinungsbild („Outfit“) und um charakteristische (Tanz-) Bewegungen („Moves“). Das ist für diejenigen, die sich mit diesen Musikrichtungen anfreunden wollen, von hohem Gebrauchswert. Es hilft aber auch, Vorurteile auf den Prüfstand zu stellen.



Wie beim Musikrätsel lernen die Schüler*innen etwas Neues kennen, das ihren Horizont erweitert und bei der Auswahl ihrer musikalischen Vorlieben hilft. Doch hier geht es nicht darum, wie die Musik der einen oder anderen Art sich anhört, sondern um das, was über das Hörbare hinaus zu einer Musikrichtung noch dazu gehört - die Schüler*innen sollen die Tätigkeit des Hip-Hop-Fans, der Volksmusik-Liebhaber*in usw. auch mit ihren nicht-musikalischen Elementen kennen lernen.

Damit ist eine dritte Besonderheit meiner Konzeption angesprochen: Sie ist tätigkeitsorientiert. Das heißt, dass die zentrale Kategorie bei Planung und Analyse von musikbezogenen Lernprozessen die musikalische Tätigkeit ist. Wenn man aus dieser Perspektive auf Musik blickt, geraten wichtige Phänomene und Zusammenhänge in den Fokus, die frühere Theorien ausgeblendet haben. Denn es ist zwar wichtig, dass die Schüler*innen eine Vorstellung davon bekommen, was bei einem Metal- oder Klassik-Konzert zu hören ist, aber es ist für sie keineswegs nebensächlich, welches Verhalten bei solchen Konzerten erwartet wird.

Daneben bietet der Tätigkeitsbegriff auch ein handfestes Kriterium für die Auswahl von Unterrichtsinhalten, nämlich die Frage nach dem Gebrauchswert von Kenntnissen und Fähigkeiten. Ich versuche beim Unterrichten immer im Auge zu behalten, was meinen Schüler*innen bei ihren gegenwärtigen oder zukünftigen musikalischen Tätigkeiten von Nutzen sein könnte. Alle sollten z. B. eine Vorstellung davon haben, wie man Musik notieren kann - das ist ein Thema für den Pflichtunterricht. Aber flüssiges Notenlesen oder gar Vom-Blatt-Spiel nützt vor allem denen, die ein Instrument spielen, - das gehört in den Wahlbereich, z. B. zur Tätigkeit der Ensemble-Musiker*in.

Noch einmal kurz zusammengefasst sind es also die folgenden drei Punkte, mit denen ich etwas Neues zur musikdidaktischen Diskussion beitragen möchte:

1. Ich unterscheide zwischen zwei **Aufgaben des Schulfachs Musik** - zum einen sollen die Schüler*innen vielfältige musikbezogene Erfahrungen machen (Beispiel: Musikrätsel), zum anderen sollen sie Fähigkeiten erwerben, die sie für ihre musikalischen Tätigkeiten benötigen (Beispiel: Solorunde).

2. Ich unterscheide zwischen verschiedenen Graden der **Verbindlichkeit des Musikunterrichts** - vom Pflichtunterricht, an dem alle Schüler*innen teilnehmen müssen, über den Wahlpflichtunterricht, bei dem sie die Wahl zwischen mehreren Fächern haben, bis zum Wahllangebot, das allen interessierten Schüler*innen offensteht (Beispiel: Schul-Band).
3. Mein **Leitbegriff** ist die musikalische Tätigkeit. Musikalische Tätigkeiten sind einerseits Gegenstand des Musikunterrichts (Beispiel: die Tätigkeit der Konzertbesucher*in), andererseits ist die Aneignung von selbst gewählten musikalischen Tätigkeiten Ziel des Musikunterrichts (Beispiel: die Tätigkeit der Band-Musiker*in).

Es gibt noch eine vierte Besonderheit. Weil es mir wichtig ist, dass meine Theorie sich bis in die konkrete Unterrichtsplanung herunterbrechen lässt, werde ich in die systematische Darstellung und Begründung meiner Handlungsempfehlungen auch weiterhin immer wieder **Beispiele** einfügen. Sie sollen der Veranschaulichung und als Beleg für die Realisierbarkeit meiner Vorschläge dienen und, stammen in der Regel aus meiner eigenen Unterrichtstätigkeit.

2.2 Prämissen

Bei meinen didaktischen Überlegungen gehe ich von drei Grundannahmen aus:

1. Musik bereichert unser Leben.
2. Musik setzt Lernen voraus.
3. Die Wahl der Musik steht uns frei.

Auf den ersten Blick wirken diese Aussagen harmlos, doch sie markieren drei wesentliche Besonderheiten unseres Schulfachs.

Die **erste** Annahme ist mit Bedacht sehr zurückhaltend formuliert. Manche anderen Fächer können ja für sich in Anspruch nehmen, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie vermitteln, zur Bewältigung des Lebens in unserer Gesellschaft unerlässlich sind. Wer z. B. nicht lesen kann oder die Grundrechenarten nicht beherrscht, hat in der Regel erhebliche Nachteile im Alltag, und auch ein Grundwortschatz der englischen Sprache ist zweifellos hilfreich. Vergleichbares gibt es in den ästhetischen Schulfächern nicht. Sie beziehen ihre Legitimation daraus, dass sie zu dem beitragen, was man in der praktischen Philosophie bzw. der Ethik als „gutes“ oder „gelingendes Leben“ oder einfach als „Glück“ zu bezeichnen pflegt: eine Lebensführung, die für uns selbst befriedigend, aber auch für unsere Mitmenschen vorteilhaft ist (vgl. z. B. Kaiser 2001, S. 96; Landesregierung Nordrhein-Westfalen / Landesmusikrat NRW (2012), S. 2).

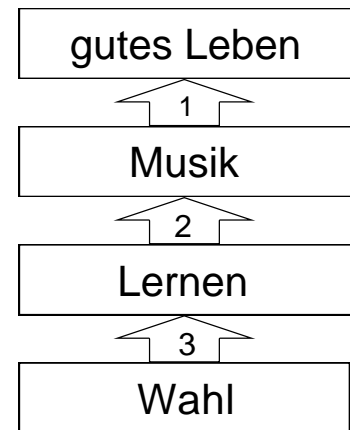
Manchmal wird allerdings behauptet, dass es ohne Musik überhaupt kein gutes Leben geben kann. Da sich das kaum beweisen lässt, beruft man sich gern auf Autoritäten wie Friedrich Nietzsche, dessen (aus dem Zusammenhang gerissener) Satz „Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum“ zu den Lieblingszitaten derer gehört, die andere von der Notwendigkeit des Musikunterrichts überzeugen wollen (vgl. Vogt 2005). Dabei ist die unbestreitbare Tatsache, dass Musizieren, Musikhören, Tanzen usw. das Leben angenehmer, befriedigender, schöner machen kann, doch schon Grund genug, der Musik einen Platz im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule zu sichern.

Auch die **zweite** Annahme ist vorsichtig formuliert. Ich behaupte, dass man beim Musizieren, Tanzen, Musikhören usw. Kenntnisse und Fähigkeiten braucht, die durch Lernen erworben werden müssen. Ich behaupte aber nicht, dass das im Musikunterricht geschehen muss, wie ihn das formale Bildungswesen - Kindergärten, Schulen, Instrumentallehrkräfte usw. - anbietet. Denn anders als etwa das Lernen von Fremdsprachen oder das Lernen in den Naturwissenschaften findet Musiklernen häufig - vermutlich sogar überwiegend - informell in vielfältigen Lebenszusammenhängen statt: Wenn wir in der Familie singen, auf Partys tanzen, im Freundeskreis Musik hören usw., lernen wir sozusagen „on the job“, was wir für die jeweilige Tätigkeit brauchen (vgl. z. B. Stroh 2003; Green 2008).

Dieses informelle Lernen geschieht manchmal bewusst und absichtlich, oft aber auch ohne dass wir es wollen oder merken. Vor allem in den ersten Lebensjahren werden quasi „nebenbei“ kognitive und motorische Fähigkeiten erworben, die für viele musikalische Tätigkeiten unerlässlich sind: musikalisches Gehör, Singstimme, Rhythmusgefühl u. a. Dass diese Lernprozesse im Hintergrund ablaufen, ist vielleicht die Ursache dafür, dass sich die alltagspsychologische Annahme hartnäckig hält, dass Musikalität eine besondere Begabung ist - wer beim Singen die Töne nicht treffe, sei eben von Geburt an unmusikalisch. Doch auch wenn genetische Faktoren bei der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten unbestreitbar eine Rolle spielen, müssen wir davon ausgehen, dass von wenigen Ausnahmen abgesehen jeder Mensch Musik lernen kann (vgl. Drösser 2009, S. 119ff.; Marcus 2013).

Die **dritte** Annahme hat weitreichende Konsequenzen für unser Schulfach. Ich gehe davon aus, dass es in unserer Gesellschaft jedem Menschen überlassen bleibt, welche Musik er

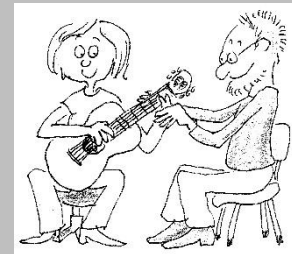
mag und wie er mit ihr umgeht. Ob ich Klaversonaten spiele oder lieber zum Schlager-Move gehe, ob ich Musik zum Mittelpunkt meines Lebens mache oder nur ab und zu mal Radio höre, das darf und muss ich selbst entscheiden. Deshalb gibt es auch keinen gesellschaftlichen Konsens darüber, was man in Bezug auf Musik zu wissen und zu können hat. Muss jeder Mensch die Nationalhymne auswendig können? ein Musikinstrument spielen? die Botschaft von Beethovens 9. Sinfonie verstehen? Wünschenswert ist das alles zweifellos - aber ist es unverzichtbar? Wie unterschiedlich hier die Meinungen sein können, zeigt schon der Vergleich der 16 deutschen Musik-Lehrpläne. Für den Musikunterricht folgt daraus, dass es Sache der Schüler*innen ist, die Kenntnisse und Fähigkeiten auszuwählen, die sie „wirklich“ und „richtig“ lernen wollen, weil sie sie tatsächlich für ihre musikalischen Tätigkeiten brauchen.



Das stellt die Musiklehrer*innen natürlich vor ein methodisches Problem: Wie soll man in der allgemeinbildenden Schule den Wünschen und Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht werden, wenn sie unterschiedliche Musikpräferenzen haben? Vielfach versucht man sich dadurch aus der Affäre zu ziehen, dass man eben doch einen Pflichtkanon aufstellt, der für alle verbindlich sein soll. So geschehen z. B. 2004, als die Konrad-Adenauer-Stiftung eine Liste von Musikstücken veröffentlichte, die jede*r deutsche Schüler*in im Laufe seiner/ihrer Schulzeit einmal hören sollte (vgl. Konrad-Adenauer-Stiftung 2004). Doch an den Schüler*innen vorbei zu unterrichten widerspricht nicht nur dem Auftrag der allgemeinbildenden Schule, sondern es verschlechtert auch die Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung, was die erhoffte Arbeitsentlastung wieder zunichtemacht (vgl. Jünger 2006, S. 64).

B-04 - Erweiterter Musikunterricht

Wie Entscheidungsfreiheit unter den gegenwärtigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen realisiert werden kann, zeigt das Beispiel einer Hamburger Stadtteil-schule. Sie hat ihr musikalisches Bildungsangebot so organisiert, dass jede*r Schüler*in ein Instrument erlernen und in einem entsprechenden Ensemble mitspielen kann. Das Konzept heißt „Erweiterter Musikunterricht (EMU)“ und funktioniert seit 20 Jahren mit großem Erfolg. Es setzt allerdings voraus, dass daneben auch „normaler“ Musikunterricht stattfindet, in dem die Schüler*innen die Vielfalt der Musik kennen lernen und dadurch in die Lage versetzt werden zu wählen, was sie nachhaltig lernen wollen.



2.3 Tätigkeiten

Inzwischen gilt es als selbstverständlich: Musiklehrer*innen sollen **handlungsorientiert** unterrichten. Sie sollen ihren Schüler*innen beibringen, musikalisch (oder musikbezogen) zu handeln - d. h. sich ein Ziel zu setzen, den Weg dahin zu planen und den Plan umzusetzen. Beispiel: Die Lerngruppe nimmt sich vor, beim Schülerkonzert aufzutreten, und bereitet sich durch Auswahl, Arrangieren und Einüben eines geeigneten Musikstücks darauf vor.

Die **tätigkeitsorientierte** Musikpädagogik geht darüber hinaus. Hier geht es nicht nur um Handlungen, die Musiker*innen ausführen, sondern auch um Tätigkeiten, die sie ausüben. Mit denen sollen die Schüler*innen bekannt gemacht werden, und ausgewählte Tätigkeiten sollen sie sich auch selbst aneignen.

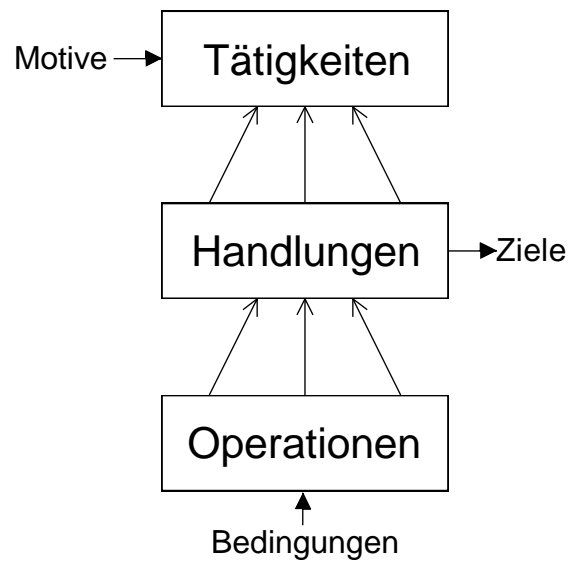
Während die theoretische Grundlegung des handlungsorientierten Unterrichts von den Schweizer Psychologen Jean Piaget und Hans Aebli geleistet worden ist (Aebli 1980/1981) und in der damaligen Bundesrepublik viel Beachtung gefunden hat, geht die Tätigkeitstheorie auf die russischen Psychologen Lew S. Wygotski und Alexei N. Leontjew zurück (Leontjew 1977) und ist vor allem in der DDR rezipiert worden (z. B. Lompscher 1977). In Westdeutschland war es vor allem die Kritische Psychologie, die mit dem Tätigkeitsbegriff arbeitete (z. B. Braun/Holzcamp 1977). Daneben spielt der Tätigkeitsbegriff auch in der Sonder- Berufs- und Sozialpädagogik eine Rolle (z. B. Fichtner 1996, Schapfel 1995, Deinet/Reutlinger 2014). In die Musikwissenschaft und Musikpädagogik ist er von Wolfgang M. Stroh eingeführt worden (Stroh 1984).

Was unterscheidet nun die Tätigkeit von der Handlung? Kurz gesagt: Tätigkeiten sind relativ umfassende und komplexe Prozesse, Handlungen dagegen überschaubar und zeitlich befristet. Tätigkeiten setzen sich gewissermaßen aus einzelnen Handlungen zusammen. Dazu kommt noch eine dritte Ebene: Jede Handlung setzt sich aus einzelnen Verhaltensweisen oder „Operationen“ zusammen.

Ein Beispiel soll diese hierarchische Struktur veranschaulichen. Frau X spielt Saxophon in einer Big Band. Tätigkeitstheoretisch ausgedrückt übt sie die **Tätigkeit** der Hobby-Musikerin aus. Daneben bleibt ihr noch Zeit für andere Tätigkeiten: Sie übt den Beruf der Zahnärztin aus, engagiert sich in der Flüchtlingshilfe, ist Mutter von zwei Kindern usw. Alle diese Tätigkeiten übt sie möglicherweise viele Jahre lang aus, bis sie sie irgendwann aufgibt. Sie haben gewissermaßen Zustandscharakter - Frau X „ist“ Saxophonistin, und zwar so lange, wie die zugrunde liegenden Motive - Freude am Musizieren, an sozialen Kontakten o. Ä. - anhalten.

Im Rahmen ihrer Tätigkeiten führt Frau X immer wieder bestimmte typische **Handlungen** aus. Zum Beispiel übt sie nach Feierabend manchmal Saxophon - eine Handlung, die zur Tätigkeit der Hobby-Musikerin gehört. Weitere Handlungen, die eine Saxophonistin mehr oder weniger regelmäßig ausführt, sind etwa die Mitwirkung bei einem Big-Band-Auftritt und der Kauf von Saxophon-Blättern. All dies sind Vorgänge, die zeitlich relativ klar begrenzt sind, denn sie sind jeweils auf ein Ziel gerichtet, und wenn dieses Ziel erreicht ist, ist die Handlung beendet. Wenn Frau X alles geübt hat, was sie üben wollte, dann packt sie ihr Saxophon wieder ein und wendet sich anderen Dingen zu. Im Gegensatz zu Tätigkeiten haben Handlungen also eher Ereignischarakter, sie „finden statt“ - das Üben täglich, der Big-Band-Auftritt am Wochenende, der Kauf von Saxophon-Blättern einmal im Jahr.

Bei jeder Handlung von Frau X lassen sich nun wiederum einzelne typische **Operationen** voneinander abgrenzen, die der Erreichung des jeweiligen Handlungsziels dienen. Beim Üben muss z. B. das Saxophon ausgepackt, zusammengebaut und gestimmt werden, Frau X muss die Noten lesen, die richtigen Töne spielen, im Solo-Teil improvisieren usw. All diese Operationen sind mehr oder weniger automatisierte Vorgänge, über die man nicht mehr nachdenkt, erlernte Routinen, die zur Durchführung der Handlung einfach abgerufen werden. Dabei müssen es nicht immer dieselben Operationen sein, durch die eine bestimmte Handlung realisiert wird. Wie im konkreten Fall das Handlungsziel angestrebt wird, ist von den jeweiligen situativen Rahmenbedingungen abhängig. Das Stimmen des Saxophons z. B. kann entweder mit Hilfe eines Stimmgerätes oder durch Vergleich mit anderen Instrumenten stattfinden, je nachdem, was sich gerade anbietet.



Das klingt vielleicht kompliziert, und tatsächlich ist es im konkreten Fall manchmal schwierig zu entscheiden, wie man aus dem Kontinuum der menschlichen Lebensäußerungen einzelne Einheiten ausgliedern und Tätigkeiten, Handlungen und Operationen voneinander abgrenzen soll. Aber aus pädagogischer Sicht ist das auch gar nicht nötig. Es genügt, im Auge zu behalten, dass man die Aktivität des Menschen aus drei Perspektiven betrachten kann: Wer Tätigkeiten sehen will, muss sozusagen durchs Weitwinkelobjektiv schauen, durchs Teleobjektiv erkennt man die zugehörigen Handlungen und unter dem Mikroskop werden die einzelnen Operationen sichtbar. Alle drei Ebenen sind wichtig. Denn wer eine Tätigkeit ausüben will, muss wissen, welche Handlungen dazu nötig sind und welche einzelnen Operationen er dafür beherrschen muss. Und umgekehrt hängt das Erlernen von Operationen in der Luft, wenn es nicht auf Handlungen und Tätigkeiten bezogen wird, die sich mit ihrer Hilfe realisieren lassen.

Der Ausdruck „Tätigkeit“ lässt sich unterschiedlich verwenden.

1. Man kann die Gesamtheit der Interaktionen eines Individuums mit seiner Umwelt als „Tätigkeit“ bezeichnen. Man spricht dann (im Singular) von „der Tätigkeit“ eines einzelnen Menschen. Beispiele: „Ein Mensch eignet sich durch seine Tätigkeit seine Umwelt an.“ - „Frau Müller war bis ins hohe Alter rastlos tätig.“
2. Man kann diese Gesamtheit - die Tätigkeit eines Individuums - gliedern und nach unterschiedlichen Kriterien einzelne Bereiche voneinander abgrenzen. Man spricht dann (im Plural) von „den Tätigkeiten“ eines einzelnen Menschen. Beispiele: „Die verschiedenen Tätigkeiten eines Menschen sind auf verschiedene Gegenstände gerichtet.“ - „Herr Schmidt geht einer ungewöhnlichen Tätigkeit nach: Er verfilmt Musik.“
3. Man kann häufig in gleicher oder ähnlicher Form auftretende, gesellschaftlich übliche Tätigkeitsformen zu Typen zusammenfassen und entsprechend benennen. Man spricht dann von den Tätigkeiten, die in einer Gesellschaft sich entwickelt haben und mehr oder weniger gewohnheitsmäßig ausgeübt werden. Beispiel: „Die Tätigkeit der Hausfrau genießt kein hohes Ansehen.“ - „Frau Fischer ist als Orchestermusikerin tätig.“

Ich meine in der Regel die dritte Variante: Tätigkeiten im Sinn von Tätigkeitstypen. Diese sind nicht nur durch die relative Häufigkeit ihres Auftretens aus dem Feld möglicher Tätigkeitsformen

herausgehoben, sondern auch dadurch, dass die Sprache mehr oder weniger spezifische Bezeichnungen für sie bereithält: Komponist, Chorsänger, Tonmeister, Musikkritiker, Konzertbesucher, Turniertänzer usw. (Eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Tätigkeitsbegriff findet man in Jünger 2014).

B-05 - Musiker*innen früher und heute

Dieses Unterrichtsbeispiel zeigt, wie man den Blick von Schüler*innen auf Tätigkeiten als Ganzes lenken kann. Dabei geht es um ein musikgeschichtliches Thema: um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Musik des 18. und des 20. Jahrhunderts. Doch anders als vielfach üblich ist die Untersuchung nicht auf die jeweiligen Stilmerkmale fokussiert, sondern es werden die Tätigkeiten eines Barock-Musikers (Carl Philipp Emanuel Bach) und einer Rock-Musikerin (Susanna Hoffs) miteinander verglichen. Dabei werden exemplarisch alle drei Ebenen untersucht: Bach ist Cembalist in einer Hofkapelle (Tätigkeit), nimmt z. B. an einem Kammerkonzert teil (Handlung) und spielt dabei Akkorde (Operationen).



2.4 Orientierung & Kompetenz

„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
--

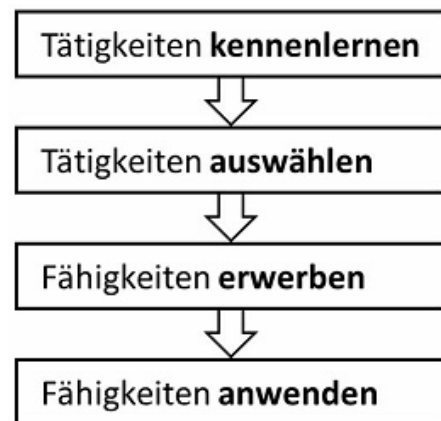
1. Sie müssen die musikalischen **Tätigkeiten kennenlernen**, die ihnen zur Wahl stehen, und zwar so gut, dass sie sich dafür oder dagegen entscheiden können.

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**.

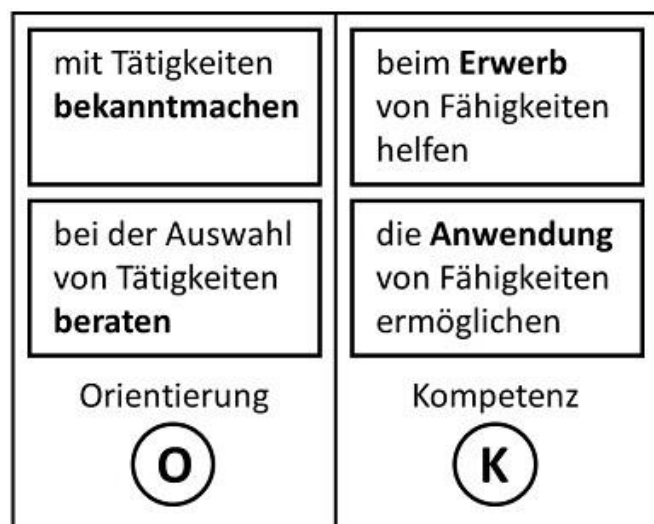
2. Man kann sie bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten **beraten**.
3. Man kann ihnen beim **Erwerb** musikalischer Kenntnisse und Fähigkeiten helfen, die sie für die ausgewählten musikalischen Tätigkeiten benötigen.
4. Man kann ihnen die Ausübung musikalischer Tätigkeiten und damit die **Anwendung** 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 Kestenber, der als Begründer unseres Schulfaches gilt, ging noch von einer klaren Arbeitsteilung aus: Die „Schulmusik“ sollte alle Kinder und Jugendlichen an die Musik heranzuführen, Musikschulen und Privatmusiklehrer*innen sollten den „musikalisch Begabten“ Gesangs- und Instrumentalunterricht anbieten (Kestenber 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 niedrigschwelligeren 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 erläutert habe, 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-06 - 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-07 - 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-08 - 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-09 - 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-10 - 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 Opernaufführung 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-11 - 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-12 - 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-13 - 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-12 geschieht), ist es nur konsequent, wenn sie auch die Anwendung dieser Kompetenzen ermöglicht - z. B. durch gemeinsame Opernbesuche.

2.5 Pflicht & Wahl

Wer anderen helfen will, sich musikalisch zu bilden, kann das auf zweierlei Weise tun: Er kann ihnen Orientierung geben, indem er sie - unverbindlich - mit der ganzen Breite und Vielfalt der Musik (natürlich nur exemplarisch) bekanntmacht, und er kann sie beim Kompetenzerwerb unterstützen und ihnen - möglichst nachhaltig - die Kenntnisse und Fähigkeiten beibringen, die sie speziell für die von ihnen gewählten Tätigkeiten benötigen. Wer - wie die allgemeinbildende Schule seit einiger Zeit - beides tun will, muss beachten, dass der Übergang von der einen Aufgabe zur anderen einen Willensakt der Lernenden voraussetzt. Es muss nämlich eine **Wahlentscheidung** stattfinden, und falls nicht zufällig alle Schüler*innen die gleiche Wahl treffen, ändert sich sozusagen die Geschäftsgrundlage: Solange es um Orientierung geht, kann man allen Schüler*innen im Prinzip dasselbe Angebot machen; sobald es aber um Kompetenzerwerb geht, muss sichergestellt werden, dass jede Schüler*in das lernen kann, was sie lernen will.

Für diese zweite Aufgabe bietet sich - zumindest beim Erlernen von Gesang oder Instrumentalspiel - der Unterricht an einer Musikschule oder bei Privatmusiklehrer*innen an, denn an dem nehmen die Schüler*innen meist einzeln, in jedem Fall aber freiwillig teil. Dagegen scheint die **allgemeinbildende Schule** auf den ersten Blick wenig geeignet zu sein, individuelle Bildungsprozesse zu unterstützen. Wenn jede Schüler*in die Wahl haben soll, welche musikalischen Tätigkeiten sie sich aneignet, dann stellt sich die Frage, wie das in einer Institution mit Zwangsmemberschaft gelingen kann, in der man Kinder und Jugendliche nach Alter sortiert in Klassen zusammenfasst, um sie dann nach Lehr- und Stundenplan zu unterrichten und nach einheitlichen Leistungskriterien zu prüfen.

Klaus Holzkamp sieht in der Schule - wie vor ihm Michel Foucault - eine „Disziplinaranlage“ (S. 349), die von der Annahme ausgeht, dass alles, was gelehrt wird, auch gelernt wird („Lehr-Lern-Kurzschluss“), und die ständig damit beschäftigt ist, das Schüler*innen-Verhalten zu bewerten („schuldisziplinäre Bewertungsuniversalität“). Dadurch fördere sie „defensives Lernen“, das lediglich zur Abwehr schulischer Sanktionen dient, und erschwere das wünschenswerte „expansive Lernen“, mit dem die Schüler*innen ihre Verfügung über die Welt erweitern und ihre Lebensqualität verbessern (Holzkamp 1993, S. 349ff.). Alle reformpädagogischen Ansätze seit Berthold Ottos „Zukunftsschule“ (vgl. Otto 1901-1914) haben versucht, dieses Problem durch Organisationsmodelle zu lösen, die den Schüler*innen mehr oder weniger umfangreiche Wahlmöglichkeiten bieten. Doch in letzter Zeit wird der Konflikt zwischen individueller Wahlfreiheit und institutionellem Zwang wieder verschärft durch die Bemühungen um Standardisierung des schulischen Lernens, mit denen die deutsche Bildungspolitik auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studien (2000ff.) reagiert hat (vgl. z. B. Klieme u. a. 2003).

Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass die allgemeinbildende Schule durchaus in der Lage ist, Schüler*innen in ihrem Bildungsweg eine gewisse Individualität zuzugestehen, und zwar auf drei Ebenen:

Selbstbestimmtes
Lernen in der Schule

1. Auf der organisatorischen Ebene kann die Schule durch ein differenziertes **Wahlangebot** unterschiedliche Lernmöglichkeiten auf freiwilliger Basis bereithalten (Beispiele: Chor, Gitarrenkurs, Tanz-AG).

2. Auf der methodischen Ebene kann die Lehrer*in durch **Binnendifferenzierung** unterschiedlichen Interessen der Schüler*innen entgegenkommen (Beispiele: arbeitsteilige Gruppenarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit).
3. Auf der Beziehungsebene kann die Lehrer*in durch einen **permissiven Erziehungsstil** selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (Beispiele: Tolerieren eigener Lernaktivitäten, gemeinsame Unterrichtsplanung, großzügige Leistungsbewertung).

Die Lernangebote der heutigen allgemeinbildenden Schule unterscheiden sich teilweise erheblich in Bezug auf ihre Verbindlichkeit. Auf der Ebene der Unterrichtsorganisation reicht die Skala vom Pflichtunterricht, an dem die Schüler*innen teilnehmen müssen (z. B. zwei Wochenstunden Musikunterricht) über Wahlpflichtunterricht, bei dem die Schüler*innen aus einem kleinen oder großen Fächerangebot eines auswählen müssen (z. B. Musik, Bildende Kunst oder Theater) bis hin zu Wahlangeboten, die von den Schüler*innen freiwillig in Anspruch genommen werden, bei denen sie sich allerdings für eine bestimmte Zeit zur Teilnahme verpflichten (z. B. schulische Musik-Ensembles) und zu offenen Lernangeboten, die ganz nach Lust und Laune genutzt werden können (z. B. Band-Coaching, Überäume, Tanzpause). Auf der Ebene der Unterrichtsmethodik findet man auf der einen Seite einen Unterricht, der bis ins Detail vorschreibt, was die Schüler*innen lernen sollen (z. B. Kompetenzraster), auf der anderen Seite Methoden des offenen Unterrichts (z. B. Freiarbeit); dazwischen ordnen sich Wahlmöglichkeiten (z. B. Wochenplanarbeit) und freiwillige Lernangebote (z. B. Zusatzaufgaben) ein. Auf der Ebene der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung bildet das strenge Insistieren auf Erfüllung der Anforderungen (erzungen durch Leistungstests) den einen Pol, das Tolerieren, Akzeptieren oder Fördern von selbst initiierten Lernaktivitäten der Schüler*innen (wie dem Experimentieren mit Keyboard-Sounds anstelle des eigentlich verlangten Übens einer Keyboard-Stimme) den anderen Pol. Auch in der allgemeinbildenden Schule ist es also möglich, Verbindlichkeit zu reduzieren, Wahlsituationen zu schaffen und selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen (vgl. Bannach 2002, S. 70ff.).

Dass diese Nischen der Wahlfreiheit von den Schüler*innen nicht immer genutzt werden, liegt nicht zuletzt daran, dass für den Pflicht- und den Wahlpflichtunterricht eine **Leistungsbewertung** vorgeschrieben ist. Die Frage, mit welcher Zensur Lernen belohnt oder Nicht-Lernen bestraft wird, ist Schüler*innen oft wichtiger als die Frage, welche Tätigkeit sie (außerhalb und nach der Schule) ausüben und welche Fähigkeiten sie dafür erwerben möchten.

Zwar ist das Lernen in beiden Fällen extrinsisch motiviert, aber durchaus unterschiedlich stark fremdbestimmt. Auf der Skala der Selbstbestimmung von Edward Deci und Richard Ryan befindet sich das Lernen für Zensuren auf der zweituntersten Stufe (externale Verhaltensregulation). Wird dagegen wegen der Fähigkeiten gelernt, die man gerne hätte, dann ist die zweithöchste Stufe erreicht (integrierte Verhaltensregulation). Noch selbstbestimmter - nämlich intrinsisch motiviert - wäre das Lernen nur, wenn es selbst - unabhängig vom Nutzen des Gelernten - Spaß machen würde (vgl. Deci/Ryan 2017).

Auch wenn im Pflichtunterricht durch Binnendifferenzierung und permissiven Erziehungsstil Wahlsituationen geschaffen werden können, ist eine optimale Förderung nachhaltigen Erwerbs von Fähigkeiten für selbst gewählte Tätigkeiten nur auf der organisatorischen Ebene zu erreichen: durch freiwillige bewertungsfreie Lernangebote. Eine allgemeinbildende Schule, die sowohl Orientierung als auch Kompetenzerwerb ermöglichen will, sollte also nach Möglichkeit beides vorhalten: **Pflichtunterricht** und **Wahlangebot**.

Hier stellt sich das Problem, dass die staatlichen Schulen in Deutschland keine gesonderten Ressourcen für Ensemblearbeit oder gar Instrumentalunterricht erhalten. Während der in den Stundentafeln vorgesehenen Pflicht- und Wahlpflichtunterricht mit den erforderlichen

Personal- und Sachmitteln ausgestattet und auch in der Raumplanung berücksichtigt wird, werden Wahlangebote (wenn überhaupt) aus dem Etat finanziert, der den Schulen zur freien Verfügung zugewiesen wird. Die allgemeinbildende Schule wird daher in der Regel mit **außerschulischen Bildungsanbietern** kooperieren müssen, z. B. mit Musikschulen, die ausgebildete Gesangs-, Instrumental- und Tanzpädagog*innen zur Verfügung stellen können, oder mit Vereinen, die Chöre, Orchester oder Bands betreiben.

Wie man unter solchen Bedingungen ein vielfältiges Wahlangebot organisieren kann, habe ich schon am Beispiel des „Erweiterten Musikunterrichts“ einer Hamburger Stadtteilschule vorgeführt (siehe [B-04](#)). Wie man aber auch innerhalb des Pflichtunterrichts selbstbestimmtes Lernen ermöglichen kann, zeigt das folgende Beispiel.

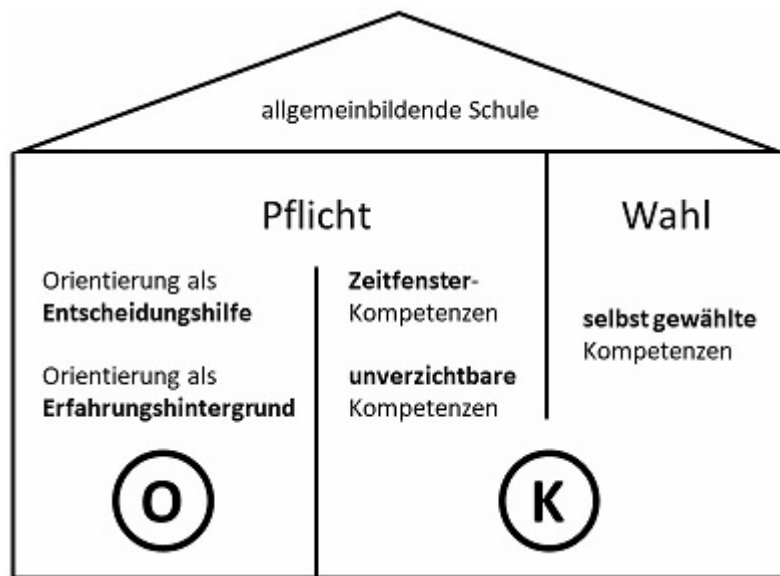
[B-14 – Musik-Werkstatt](#)

Eine Hamburger Stadtteilschule hat ihren Musikunterricht ganz darauf ausgerichtet, selbstbestimmtes Lernen zu fördern. Die Schüler*innen werden schrittweise darauf vorbereitet, sich in der 10. Klasse im Rahmen einer Musik-Werkstatt selbst gewählte Kompetenzen anzueignen.



2.6 Aufgaben des Musikunterrichts

Bis hierher habe ich dem Schulfach Musik zwei Aufgaben zugewiesen: Es soll den Schüler*innen im Pflichtunterricht bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten helfen, und es soll sie durch ein Wahlangebot beim Erwerb der entsprechenden Kompetenzen unterstützen. Musikunterricht kann aber noch mehr leisten. Abgesehen von einer Vielzahl fachübergreifender Lernprozesse, auf die ich hier nicht eingehen will (soziales Lernen, Sprachförderung, Medienerziehung usw.) gibt es noch drei fachspezifische Aufgaben. Ich nenne sie „Orientierung als Erfahrungshintergrund“, „Erwerb von Zeitfensterkompetenzen“ und „Erwerb von unverzichtbaren Kompetenzen“, und sie gehören - zusammen mit „Orientierung als Entscheidungshilfe“ - in den Pflichtunterricht.



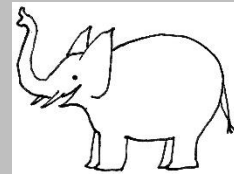
Mit „Zeitfenster“ meine ich das, was man in der Entwicklungspsychologie „sensible Phase“ oder „kritische Periode“ nennt (vgl. Braun 2012, S. 11ff.): bestimmte Zeitabschnitte in der menschlichen Entwicklung, in denen bestimmte Fähigkeiten leichter erworben werden können als davor und danach. Gut untersucht sind solche Zeitfenster z. B. für die Entwicklung des räumlichen Sehens und für den Spracherwerb, im musikalischen Bereich auch für das absolute Gehör. Es deutet aber einiges darauf hin, dass zu diesen **Zeitfensterkompetenzen** auch die sensorischen und motorischen Fähigkeiten gehören, die man zum Singen braucht: Erkennen von Tonhöhen, Abgleichen mit einem Tonsystem, Erzeugen von Tönen mit dem Stimmapparat, Nutzung von Resonanzräumen usw. Eine andere Zeitfensterkompetenz dürfte das Tanzen bzw. rhythmische Bewegung sein. Hier geht es um das Heraushören von Metrum und Rhythmus, das Umsetzen in Bewegung usw. (vgl. Spitzer 2002, S. 202ff.). Auch wenn wissenschaftliche Belege dafür noch fehlen, muss man davon ausgehen, dass diese - und möglicherweise noch andere - Fähigkeiten etwa ab Eintritt der Pubertät nur noch mit großer Mühe erworben werden können. Für den Musikunterricht der Grundschule und der ersten Jahrgänge der weiterführenden Schulen bedeutet dies, dass man es nicht den Kindern überlassen darf, ob sie singen und tanzen wollen. Würde man darauf warten, dass sie Lust dazu bekommen, wäre es möglicherweise zu spät und sie würden es nicht mehr richtig lernen. Deshalb muss man durch motivierende Liedauswahl, attraktive Bewegungsübungen usw. dafür sorgen, dass genug musiziert und nachhaltig gelernt wird - nach dem Motto „jetzt oder nie“. Singen und Rhythmuslernen gehören also in den Klassen 1 bis 6 zum Pflichtprogramm. Etwa ab Klasse 7 kann man es dann den Schüler*innen überlassen, ob sie ihre Fähigkeiten in diesen Bereichen ausbauen und z. B. im Chor singen, Schlagzeugunterricht nehmen oder Tanzen lernen wollen.

Zeitfenster-
kompetenzen

Wie ein Blick in die gängigen Schulbücher zeigt, ist es allgemein üblich, in den ersten Schuljahren viel Wert auf Singen, Rhythmus und Bewegung zu legen. Auch die Vertreter des Aufbauenden Musikunterrichts messen diesen Bereichen besondere Bedeutung bei und verweisen als Beispiel und Modell für den „Aufbau musikalischer Fähigkeiten“ auf „Music Step by Step“, einen Lehrgang für die Sekundarstufe I. Hier werden Übungen zu „metrorhythmischer“ und „tonaler und vokaler Kompetenz“ angeboten. Allerdings beschränken sich die Autoren nicht auf sensorische und motorische Fähigkeiten, sondern beziehen einen Musiktheorie-Lehrgang ein, womit sie über den Bereich der Zeitfenster-Kompetenzen hinausgehen (vgl. Jank 2013, S. 128ff.; Jank/Schmidt-Oberländer 2010).

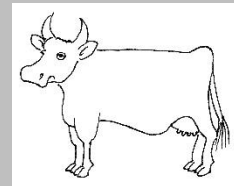
B-15 - Tierliederadventskalender

Es fördert die Motivation, wenn das Singen in für die Schüler*innen bedeutsame Kontexte eingebettet wird: Morgenkreis, Geburtstags-feier, Schulfest usw. Der Tierliederadventskalender verbindet das Singen mit der Vorfreude auf Weihnachten (oder auch ein anderes Ereignis). Außerdem unterstützt er den Schriffterwerb – hinter jedem Fensterchen verbirgt sich ein Tier, das einen der Buchstaben des Alphabets repräsentiert und zu dem wiederum ein lustiges Lied gehört.



B-16 - Rhythmus-Tiere

Rhythmuslernen darf nicht verwechselt werden mit dem Erlernen der Rhythmusnotation. Zwar sollten die Schüler*innen durchaus schriftliche Mittel zum Festhalten von Rhythmen kennenlernen (z. B. Taktstrich, Notenwerte). Doch sowohl das Erkennen als auch das Ausführen von Rhythmen erlernt man wirksamer mit Hilfe von Merkwörtern. Die sechs „Rhythmus-Tiere“ sind sprachliche Analogien zu den sechs Rhythmuspatterns, die sich im Zwei-Viertel-Takt aus Halben, Vierteln und Achteln bilden lassen.



Es gibt noch eine zweite Art von Kompetenzen, die im Pflichtunterricht erworben werden sollten. Ich nenne sie „**unverzichtbare Kompetenzen**“. Manche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen sind so wichtig für das Lebensglück des Individuums oder für ein gedeihliches Zusammenleben in der Gesellschaft, dass wir alles daran setzen sollten, unsere Schüler*innen zum Erwerb dieser Kompetenzen zu motivieren. Im Fach Musik gibt es sicher nichts, was so unverzichtbar wäre wie Lesen und Schreiben oder die Grundrechenarten. Doch die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Musik, Resistenz gegen Manipulation durch Musik, Toleranz gegenüber fremdartiger und ungewohnter Musik und Freude an der Vielfalt der Musik sind immerhin Kompetenzen, die allen nützen, unabhängig von den jeweiligen musikalischen Vorlieben. Daher ist es legitim, den Unterricht, an dem alle teilnehmen müssen, dafür zu verwenden, die entsprechenden Lernprozesse in Gang zu setzen.

Unverzichtbare Kompetenzen

Ich kann hier keinen Kanon solcher unverzichtbaren Kompetenzen vorlegen. Was Musiklehrer*innen oder ihre Auftraggeber für unerlässlich halten, hängt von der jeweiligen Situation ab - es ist von Ort zu Ort verschieden und ändert sich von Zeit zu Zeit. Daher muss es Gegenstand der Diskussion aller Beteiligten sein (auch der Staat redet mit - durch das Sprachrohr der Lehrpläne und Richtlinien). Fest steht nur, dass es immer unverzichtbare Bildungsinhalte geben wird, - „die ‘Ich-Soll-Seite’ können wir nicht einfach abschaffen“ (Reich 2006, S. 60).

B-17 - Werbemusik

Bei diesem Beispiel geht den Erwerb von Kritikfähigkeit. Bei der Produktion einer Werbemusik, der Auseinandersetzung mit den Aussagen eines Music Supervisors und der Analyse von Werbespots machen sich die Schüler*innen Funktion und Wirkungsweise von Werbemusik bewusst und werden zu kritischer Reflexion angeregt.



Der Pflichtunterricht hat noch eine vierte Aufgabe. Schüler*innen Orientierung zu geben, d. h. sie mit verschiedenen Arten von Musik bekanntzumachen, dient nicht nur dazu, ihnen bei der Entscheidung für oder gegen musikalische Tätigkeiten zu helfen, sondern erweitert auch ihren **Erfahrungshintergrund**. Je mehr sie sich mit unterschiedlichen musikalischen Möglichkeiten auseinandersetzen, musikalische Verhaltensweisen ausprobieren, Musik aus unterschiedlichen Kulturen und Epochen kennenlernen und unter verschiedenen Aspekten betrachten, desto besser und befriedigender werden sie ihren jeweiligen musikalischen Tätigkeiten nachgehen können. Natürlich kann man sich auch selbstbestimmt - aus eigenem Antrieb und eigener Neugier - mit der Vielfalt von Musik bekannt machen. Aber nicht jeder ist gleich neugierig und mancher hat seine natürliche Neugier verloren. Deshalb ist es notwendig, im Pflichtunterricht für einen breiten und differenzierten Erfahrungsschatz zu sorgen.

Erfahrungshintergrund

Welche Rolle der Erfahrung im Musikunterricht zukommt, wird seit langem diskutiert. Rudolf Nykrin spricht von „Erschließung von Erfahrung“ und „Kompensation von Erfahrungseinschränkungen“ (Nykrin 1978, S. 130ff.), Werner Jank, Hilbert Meyer und Thomas Ott von „Ausweitung der ästhetischen Erfahrung“ (Jank/Meyer/Ott 1986, S. 110), Christian Rolle von „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ (Rolle 1999, S. 161ff.). Am nächsten kommen meine Vorstellungen von „Erweiterung des Erfahrungshintergrunds“ dem, was Hermann J. Kaiser unter „musikalischer Bildung“ versteht: dass man sich „ein immer wieder überholbares, erweiterungsfähiges und vertiefungsfähiges Bild von Musik entwickelt“ (Kaiser 2018, 399).

B-18 - Zangalewa

Dieses Beispiel zeigt, wie man Grundschüler*innen mit afrikanischer Musik bekannt machen kann, indem man sie ein Lied aus Kamerun (*Zangalewa*) und dessen Pop-Bearbeitung (*Waka Waka*) singen, tanzen und hören lässt und ihnen etwas über den geographischen und historischen Kontext dieses Liedes erzählt.



B-19 - Eurovision

Hier machen die Schüler*innen der Beobachtungsstufe praktische Erfahrungen mit barocker Kirchenmusik - dem Vorspiel zum *Te Deum* von Marc-Antoine Charpentier - und lernen am Beispiel des Rondos das Phänomen Form kennen.



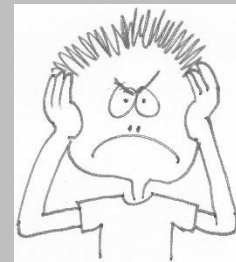
B-20 - Stars von früher

Die Schüler*innen lernen die bekanntesten „Klassik“-Komponisten und -kompositionen und die mit ihnen verbundenen Klischees kennen, erhalten Informationen über die soziale Situation von Musikern in der Vergangenheit und setzen sich mit dem „klassischen“ Bildungskanon auseinander.



B-21 - Das Webern-Experiment

Bei diesem Beispiel setzen sich die Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe mit ihren Hörgewohnheiten auseinander und überprüfen im Selbstversuch die Hypothese, dass musikalische Vorlieben mit musikalischen Erfahrungen zusammenhängen. Als Beispiel für fremdartige Musik dienen drei kurze Stücke von Anton Webern.



Das Fach Musik an der allgemeinbildenden Schule hat also insgesamt **fünf Aufgaben**, von denen vier in fremdbestimmten Situationen zu bewältigen sind - nämlich im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht:

Aufgaben des Musikunterrichts

- Orientierung als Entscheidungshilfe:
Die Schüler*innen sollen mit einer repräsentativen Auswahl der ihnen zugänglichen musikalischen Tätigkeiten bekanntgemacht werden, so dass sie eine begründete Wahl treffen können.
- Orientierung als Erfahrungshintergrund:
Die Schüler*innen sollen mit einer repräsentativen Auswahl aller musikalischen Tätigkeiten dieser Welt bekanntgemacht werden, so dass sie sich ein möglichst umfassendes und differenziertes Bild von Musik machen.
- Zeitfensterkompetenzen:
Die Schüler*innen sollen rechtzeitig, d. h. vor der Pubertät, zum Erwerb der sensorischen und motorischen Fähigkeiten bewegt werden, die sie für das Singen und für rhythmische Bewegung benötigen.
- Unverzichtbare Kompetenzen:
Die Schüler*innen sollen zum Erwerb der Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen bewegt werden, die für ein gutes Leben unerlässlich sind.

Die fünfte Aufgabe benötigt Situationen, in denen selbstbestimmtes Lernen stattfinden kann. Das ist am ehesten im Wahlbereich der Fall:

- **Frei gewählte Kompetenzen:**
Die Schüler*innen sollen beim Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten unterstützt werden, die sie für ihre jeweiligen musikalischen Tätigkeiten benötigen.

2. 7 Inhalte

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.

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.

sachimmanente
Auswahlkriterien

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 Denkopoperationen 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 wen 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, die beim Komponieren und Arrangieren verwendet wird.)

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.

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

schülerbezogene
Auswahlkriterien

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 hat die Kenntnis der Nationalhymnen, wie sie zu Beginn von Fußball-Länderspielen gesungen werden, für viele Jugendliche von vornherein einen gewissen Gebrauchswert. Die Europa-Hymne kann aber auch neugierig machen auf die Beethoven-Sinfonie, der sie entnommen ist.

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. Gitarre- 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. Auswahlkriterien (s. u.).

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.

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.

lehrerbezogenes Auswahlkriterium

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.

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

Inhalte und Aufgaben

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 zusammenspielen, 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.



2.8 Methoden

2.9 Evaluation

3. Unterrichtsplanung

4. Unterrichtsbeispiele

Literatur

Aebli, Hans (1980/1981): *Denken - das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett-Cotta.

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

Bannach, Michael (2002): *Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen*. Baltmannsweiler: Schneider.

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

Braun, Anna Katharina (2012). *Früh übt sich, wer ein Meister werden will. Neurobiologie kindlichen Lernens*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Braun, Karl-Heinz / Holzkamp Klaus (Hg.)(1977): *Bericht über den I. internationalen Kongress Kritische Psychologie vom 13.-15. Mai 1977 in Marburg*. Köln: Pahl-Rugenstein.

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

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (2017): *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Deinet, Ulrich / Reutlinger, Christian (Hg.)(2014): *Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: Springer.

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

Drösser, Christoph (2009): *Hast du Töne? Warum wir alle musikalisch sind*. Reinbek: Rowohlt.

Fichtner, Bernd (1996): *Lernen und Lerntätigkeit*. Marburg: BdWi.

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

Green, Lucy (2006): *The Music Curriculum as Lived Experience. Children's ,Natural' Music Learning Processes*. In: Ståhlhammar, Börje (Hg.): *Musical Identities and Music Education*. Aachen: Shaker, S. 15-25.

Green, Lucy (2008): *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

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).
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt: Campus.
- Jank, Werner (Hg.)(2013): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert / Ott, Thomas (1986): *Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts.* In: Hermann Josef Kaiser (Hg.): *Musikpädagogische Forschung. Band 7: Unterrichtsforschung.* Laaber: Laaber, S. 87-131.
- Jank, Werner / Schmidt-Oberländer, Gero (Hg.)(2010): *Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch.* Rum/Innsbruck: Helbling.
- Jünger (2006): *Kultur - Ökonomie - Politik. Überlegungen zu den Motiven von Kanon-Autoren.* In: Kaiser, Hermann J., u. a.: *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion.* Regensburg: ConBrio, S. 56-68.
- Jünger, Hans (2004): *Schulbuch - das trojanische Pferd. Mediendidaktische Überlegungen zum Musikunterricht.* In: *Diskussion Musikpädagogik* 21, S. 36-41.
- Jünger, Hans (2014): *Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik.* In: Jürgen Vogt / Frauke Heß / Markus Brenk (Hg.): *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch.* Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: LIT, S. 65-80.
- Kaiser, Hermann Josef (2001): *Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis.* In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): *Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch.* Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85-97.
- Kaiser, Hermann Josef (2018): *Gesammelte Aufsätze.* Münster: LIT.
- Kestenberg, Leo (1921): *Musikerziehung und Musikpflege.* Leipzig: Quelle & Meyer.
- Klafki, Wolfgang (1974): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik,* Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard, u. a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Bonn: BMBF.
- 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
- Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.)(2004): *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative „Bildung der Persönlichkeit“.* Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung - <https://www.kas.de/de/einzeltitel/-/content/bildungsoffensive-durch-neuorientierung-des-musikunterrichts>.
- Krapp, Andreas (1992): *Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 38, Heft 5, S. 747-770.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen / Landesmusikrat NRW (2012): *Rahmenvereinbarung zwischen dem Landesmusikrat / dem Landesverband der Musikschulen, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung und dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen über Musik in Ganztagschulen und Ganztagsangeboten.* Düsseldorf - https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Musik_1.pdf.

- Leontjew, Alexej N. (1977): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit* (Moskau 1975). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lompscher, Joachim (Hg.)(1977): *Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Konferenzbericht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Marcus, Gary F. (2013): *Guitar Zero. The science of learning to be musical*. London: Oneworld.
- 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.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a): *Bildungsplan 2016 - Sekundarstufe I - Musik - 1. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb - 1.2 Kompetenzen* - http://www.bildungsplaene-bw.de/_Lde/BP2016BW_ALLG_SEK1_MUS_LG?QUERYSTRING=chor&highlightstring=chor
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b): *Fächer, Inhalte und Kontingentsstudenten* - https://km-bw.de/_Lde/Startseite/Schule/Faecher+und+Kontingentsstudenten
- 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
- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept - Argumente - Bilder*. Regensburg: Bosse.
- Opaschowski, Horst W. (1996): *Pädagogik der freien Lebenszeit*, Opladen: Leske und Budrich.
- Otto, Berthold (1901-1914): *Die Zukunftsschule. Lehrgang, Einrichtungen und Begründung*. Leipzig: Scheffer.
- Perschel, Wolfgang (1996): *Freiheit, pädagogische*. In: Dieter Lenzen (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1*, Reinbek: Rowohlt, S. 348-651.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 3., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Schapfel, Franz (1995): *Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihre Anwendung. Eine Einführung in theoretische Grundlagen zur Beurteilung von beruflichen Bildungskonzepten*. Alsbach: Leuchtturm.
- Spitzer, Manfred (2002): *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*, Stuttgart: Schattauer.
- Stroh Wolfgang M. (1984): *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit*. Stuttgart: Bernd Marohl.
- Stroh, Wolfgang M. (2003): „Musik lernen“. *Ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft*, in: Diskussion Musikpädagogik, H. 20/2003. Altenmedingen: Hildegard Junker, S. 3-8.
- 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.
- Vogt, Jürgen (2005): „Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum“ – *Über einen Satz Nietzsches in musikpädagogischer Absicht*. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Hamburg - <http://www.zfkm.org/05-vogt.pdf>.

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>.

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

Unterrichtsbeispiele

- B-01 - Musikrätsel
- B-02 - Solorunde
- B-03 - Outfit & Moves
- B-04 - Erweiterter Musikunterricht
- B-05 - Musiker*innen früher und heute
- B-06 - Bandprojekt
- B-07 - Instrumentenwahl
- B-08 - Big-Band-Arrangement
- B-09 - Big-Band-Auftritt
- B-10 - Was tun Opernbesucher*innen?
- B-11 - Opernquotient
- B-12 - Die Handlung der Oper „Der Barbier von Sevilla“
- B-13 - Opernbesuch
- B-14 - Musik-Werkstatt
- B-15 - Tierliederadventskalender
- B-16 - Rhythmus-Tiere
- B-17 - Werbemusik
- B-18 - Zangalewa
- B-19 - Eurovision
- B-20 - Stars von früher
- B-21 - Das Webern-Experiment