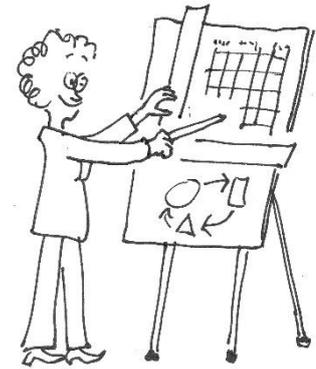


2.10 Unterrichtsplanung

Zu den zentralen Bestandteilen der Tätigkeit einer Lehrer*in gehört neben dem Durchführen und Auswerten das Planen von Unterricht. Was das bedeutet, was dabei zu beachten ist und wie man dabei vorgeht, ist Gegenstand zahlreicher Analysen und Ratgeber, denen ich hier nicht mit einem weiteren Planungsmodell Konkurrenz machen will. Stattdessen möchte ich im Folgenden aufzeigen, was bei der Planung von tätigkeitsorientiertem Musikunterricht anders ist als bei einem lediglich erfahrungs-, handlungs- und schülerorientierten Unterricht. Dabei werde ich mich nicht auf das beschränken, was die einzelne Musiklehrer*in tut, um den Unterricht für die ihr anvertrauten Lerngruppen vorzubereiten. Denn an den inhaltlichen und methodischen Entscheidungen, die vor und während des Unterrichtens getroffen werden müssen, sind zahlreiche weitere Akteure beteiligt. Auch für sie hat es Konsequenzen, wenn man den konzeptionellen Vorgaben der tätigkeitsorientierten Musikpädagogik folgen will.



Die Planung von Unterricht wird meist aus der Perspektive einer Lehrer*in betrachtet, die eine Unterrichtseinheit oder sogar nur eine einzelne Unterrichtsstunde vorbereitet. Das hängt zweifellos damit zusammen, dass die einschlägige Literatur sich vor allem an Studierende und Berufsanfänger*innen richtet (vgl. z. B. Esslinger-Hinz u. a. 2007). Deren vorrangiges Interesse liegt in der Bewältigung des Berufsalltags, in dem Lehrplan und Schulcurriculum die Funktion von Rahmenbedingungen haben, die bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden müssen. Doch auch Arbeiten, die didaktische Planungsprozesse im Detail analysieren, nehmen staatliche Vorgaben als „Gegebenheiten“ hin (vgl. Standop / Jürgens 2005, S. 52ff., 157). Eine didaktische Konzeption, die die Aufgaben eines Schulfachs neu definieren will, muss aber gerade auch die staatlichen Vorgaben als gestaltbar einbeziehen.

Die Akteure, die an der Gestaltung des schulischen Musikunterrichts mitwirken, sind einander hierarchisch über- und untergeordnet. Dementsprechend sind ihre Entscheidungen von größerer oder geringerer geografischer und zeitlicher Reichweite. Man kann grob zusammenfassend drei Ebenen unterscheiden:

Akteure der Unterrichtsplanung

Obere Ebene: Staat

In Deutschland legen die *Kultusministerien* bzw. Schulbehörden der Bundesländer mit Hilfe von Lehrplänen und anderen Gesetzen und Verordnungen verbindlich für alle Schulen im jeweiligen Geltungsbereich Lernziele, Methoden und Organisationsformen fest. Außerdem teilen sie jedem Schulfach zeitliche und personelle Ressourcen zu.

Diesen staatlichen Vorgaben nachgeordnet sind die *Schulbuchverlage*. Sie konkretisieren mit Hilfe von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien die eher allgemein formulierten Lehrpläne inhaltlich und teilweise auch methodisch.

Über den Einfluss staatlicher Lehrpläne auf das tatsächliche Geschehen in der Schule ist wenig bekannt. Er scheint zumindest im Fach Musik sehr begrenzt zu sein. Die Schulaufsicht, deren Aufgabe es ist, die Einhaltung der staatlichen Vorgaben zu kontrollieren, kümmert sich vorrangig um Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Die sogenannten Nebenfächer bleiben meist unbehelligt, so dass Musiklehrer*innen relativ frei (nur ihrer pädagogischen Verantwortung verpflichtet) entscheiden können, was und wie sie unterrichten.

Eine harte Vorgabe stellen demgegenüber die Studententafeln dar. Sie legen für jede Schulform fest, welche Fächer zu unterrichten und wieviele Unterrichtsstunden dafür jeweils anzusetzen sind. Auf das Fach Musik entfallen traditionell ein bis zwei Wochenstunden, wobei in den höheren Altersstufen zwischen zwei oder drei ästhetischen Fächern gewählt werden muss. Während Leo Kestenberg, der Begründer des Schulfachs Musik, noch eine Wochenstunde für ausreichend hielt (vgl. Kestenberg 1927, S. 128ff.), hätten die Fachverbände am liebsten in allen Jahrgängen zwei Wochenstunden Pflichtunterricht (vgl. z. B. Bähr 2003, S. 12).

Lediglich Angebotscharakter haben die zahlreichen im Handel erhältlichen Unterrichtswerke für den Musikunterricht (2022 waren es 21 – vgl. Jünger 2022, S. 52). Da der Staat die Wahl des Schulbuchs nicht mehr vorschreibt (abgesehen von den in manchen Bundesländern noch praktizierten Genehmigungsverfahren), ist es den Musiklehrer*innen freigestellt, ob sie eines der vielen Schulbücher zur Grundlage ihres Unterrichts machen (die meisten tun es nicht – vgl. Jünger 2006, S. 152).

Mittlere Ebene: Schule

Schulleitungen und schulische Gremien sind für die organisatorische und materielle Ausgestaltung des Bildungsangebots der eigenen Schule zuständig. Im Rahmen der staatlichen Vorgaben richten sie z. B. Wahlpflicht- und Wahlkurse ein und verteilen Räume und Finanzmittel an die Fächer.

Die einzelnen *Fachkollegien* erstellen auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne schulinterne Stoffverteilungspläne und treffen Absprachen, die sicherstellen sollen, dass der Unterricht in einer Lerngruppe auch bei Lehrerwechsel die nötige Kontinuität bewahrt.

Da die Ressourcen knapp sind, befinden sich die Schulfächer in einem immer wieder aufflammenden Verteilungskampf. Dies betrifft vor allem die sogenannten „ästhetischen“ Fächer. Während die Auseinandersetzungen auf der Ebene der staatlichen Entscheidungen politisch-argumentativ ausgetragen werden (vorrangige Streitobjekte: Studententafeln, Prüfungsbestimmungen), spielen auf der Schulebene auch persönliche Vorlieben und Kompetenzen der jeweiligen Entscheidungsträger eine große Rolle (vorrangige Streitobjekte: Räume, Finanzen, Kursangebote).

Untere Ebene: Lerngruppe

Die für eine Klasse oder einen Kurs zuständigen *Lehrer*innen* legen für eine oder mehrere Unterrichtsstunden (bis zu einem Schulhalbjahr) konkrete Inhalte und Methoden fest. Dabei haben sie die staatlichen und schulischen Vorgaben zu berücksichtigen.

Die Lehrer*innen können ihre *Schüler*innen* an der Auswahl von Themen oder Musikbeispielen beteiligen, tragen jedoch die pädagogische Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen.

Bei der Planung von Musikunterricht sollten Musiklehrer*innen nicht vergessen, dass ihr Einfluss begrenzt ist. Schätzungen zufolge findet 70% des menschlichen Lernens außerhalb von Bildungsinstitutionen statt (vgl. Dohmen 2001, S. 2), und der Anteil des ungeplanten Musiklernens dürfte noch größer sein. Daher ist es wichtig, bei allen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen an dem anzuknüpfen, was Hermann Josef Kaiser die „in die Schule hineinreichende usuelle Musikpraxis“ der Jugendlichen nennt (vgl. Kaiser 2001, S. 96). Dazu bedarf es nicht unbedingt einer expliziten Mitbestimmung der Schüler*innen bei der Unterrichtsplanung. Indem wir zur Kenntnis nehmen, welche musikalischen Tätigkeiten die Schüler*innen bereits ausüben und welche sie ausüben wollen, und indem wir ihnen helfen, die dafür erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, beteiligen wir sie indirekt an der Gestaltung des Unterrichts.

Folgt man der Argumentation der tätigkeitsorientierten Musikpädagogik, dann ergeben sich daraus Konsequenzen auf jeder der drei Entscheidungsebenen. Die folgende Liste von Desideraten beschreibt eine konkrete Utopie - einen wünschenswerten Zustand, der nicht so weit entfernt von der gegenwärtigen Realität an deutschen Schulen ist, dass er völlig unerreichbar wäre.

Konsequenzen der tätigkeitsorientierten Musikpädagogik

Obere Ebene: Staat

Lehrpläne

Ein tätigkeitsorientierter Lehrplan weist dem Schulfach Musik die Aufgaben Entscheidungshilfe, Erfahrungshintergrund, Zeitfenster-, unverzichtbare und frei gewählte Kompetenzen zu. Er schreibt daher verbindlich vor:

- die Förderung des Singens und der rhythmischen Bewegung in den Klassen 1 bis 6,
- die Förderung von unverzichtbaren Kompetenzen (z. B. konstruktiver Umgang mit der Vielfalt der Musik oder Resistenz gegen Manipulation durch Musik),
- vielfältige Möglichkeiten des Ausprobierens, Erlernens und Ausübens musikalischer Tätigkeiten (z. B. Chorgesang, Instrumentalspiel, Tanz, Konzertbesuch usw.), wenn nötig in Kooperation mit anderen Bildungsanbietern.

Als Anregung und Hilfe bei der individuellen Unterrichtsplanung bietet er eine nach Jahrgangsstufen gegliederte Auswahl von exemplarischen Inhalten zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes, die

- alle Musikkulturen einbezieht (populäre und artifizielle, historische und zeitgenössische, europäische und nicht europäische Musik),
- alle Umgangsweisen mit Musik umfasst (Singen, Spielen, Tanzen, Hören, Reflektieren),
- alle Betrachtungsaspekte berücksichtigt (Struktur, Semantik, Wirkung, Funktion, Ästhetik).

Studentafeln

Wünschenswert aus tätigkeitsorientierter Sicht sind folgende Vorgaben:

- Das Fach Musik wird von der Vorschule bis Klasse 10 als Pflichtfach, danach als Wahlpflichtfach (alternativ zu anderen ästhetischen Fächern) unterrichtet.
- Bis Klasse 6 wird Musik durchgehend unterrichtet, damit die Zeitfensterkompetenzen Singen und rhythmische Bewegung optimal gefördert werden können.
- Ab Klasse 7 sind Unterbrechungen möglich, z. B. ein jährlicher oder halbjährlicher Wechsel mit einem anderen ästhetischen Fach, doch wird das Fach Musik auf jeden Fall entweder in Klasse 9 oder in Klasse 10 unterrichtet, weil der Erwerb von einigen unverzichtbaren Kompetenzen in jüngerem Alter noch nicht erfolgsversprechend ist (wie z. B. Durchschauen manipulativer Mechanismen).
- Neben dem Pflichtunterricht gibt es ein möglichst großes Stundenkontingent für Wahlkurse zum Erwerb und zur Anwendung musikalischer Kompetenzen (z. B. für Gesangs-, Instrumental- und Tanzunterricht und die entsprechenden Ensembles).

Schulbücher

Hilfreich bei der Planung von tätigkeitsorientiertem Musikunterricht sind praxisnahe Unterrichtsmaterialien

- für den Pflicht- und Wahlpflichtunterricht, die mit der Vielfalt der musikalischen Möglichkeiten (mit verschiedenen Musikkulturen, Umgangsweisen mit Musik und

- Betrachtungsaspekten) bekannt machen und dabei den Schwerpunkt auf musikalische Tätigkeiten legen, die für die Schüler*innen an ihrem Wohnort zugänglich sind,
- für die Übung im Singen und in rhythmischer Bewegung (z. B. Liederbücher oder Tanzanleitungen),
 - für den Erwerb von unverzichtbaren Kompetenzen (z. B. Themenhefte zu außereuropäischer oder zu politischer Musik),
 - für den nachhaltigen Erwerb der Kompetenzen, die für die musikalischen Tätigkeiten benötigt werden, die in den Wahlkursen angeeignet und ausgeübt werden (z. B. Arrangements für Chor oder Band).

Damit die Lehrer*innen diese Materialien den jeweiligen Besonderheiten der Schule und der Lerngruppe anpassen kann, werden sie als Open Educational Ressource angeboten, können also beliebig und rechtssicher bearbeitet werden (vgl. Jünger 2022, S. 57).

Mittlere Ebene: Schule

Unterrichtsangebot

Eine tätigkeitsorientierte Schule organisiert den in der Stundentafel vorgesehenen Pflicht- und Wahlpflichtunterricht, daneben aber auch ein möglichst vielfältiges Kursangebot, das den Schüler*innen zur freien Wahl steht und ihnen die Aneignung und Ausübung selbst gewählter musikalischer Tätigkeiten ermöglicht. Wo die personellen oder materiellen Ressourcen nicht ausreichen, kooperiert die Schule mit außerschulischen Bildungsanbietern wie Musikschulen und Musikvereinen.

Schulinterne Curricula

Das Fachkollegium der Schule einigt sich für jede Jahrgangsstufe auf eine Auswahl von Unterrichtsinhalten. Dabei wählen tätigkeitsorientierte Musiklehrer*innen solche Inhalte, die der Entscheidungshilfe, der Erweiterung des Erfahrungshintergrunds und dem Erwerb von Zeitfenster- und unverzichtbaren Kompetenzen dienen.

Ausstattung

Schulleitung und Fachkollegium sorgen für die Bereitstellung von Instrumenten, Geräten und Räumen. Dabei bemühen sich tätigkeitsorientierte Musiklehrer*innen darum, die nötigen Voraussetzungen für das Kennenlernen musikalischer Tätigkeiten und den Erwerb musikalischer Fähigkeiten zu schaffen.

Untere Ebene: Lerngruppe

Stoffverteilungspläne

Die Musiklehrer*in wählt für eine bestimmte Lerngruppe die Unterrichtsthemen aus, die in einem bestimmten Zeitraum (z. B. einem Schulhalbjahr) bearbeitet werden sollen. Dabei berücksichtigt sie die Vorgaben von Lehrplan und Schulcurriculum und lässt sich anregen von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien. Nach Möglichkeit (z. B. in der gymnasialen Oberstufe) beteiligt sie die Schüler*innen an der Planung. Eine tätigkeitsorientierte Musiklehrer*in trifft ihre Entscheidungen vor allem auf der Grundlage einer sorgfältigen Lerngruppendiagnose. Dazu gehören die folgenden drei Faktoren:

- die individuellen musikbezogenen Interessen: Welche musikalischen Tätigkeiten wollen die Schüler*innen kennenlernen oder ausüben?

- die individuellen musikbezogenen Fähigkeiten: Welche Zeitfenster- oder unverzichtbaren Kompetenzen sind förderungsbedürftig, welche selbst gewählten Kompetenzen sind bereits vorhanden?
- der musikbezogene Erfahrungshorizont: Welche musikalischen Tätigkeiten und welche ihrer Aspekte sind den Schüler*innen noch unbekannt?

Unterrichtseinheiten

Die Musiklehrer*in wählt Ziele, Inhalte und Methoden für die Bearbeitung eines Unterrichtsthemas durch eine bestimmte Lerngruppe aus. Dabei berücksichtigt sie die langfristigen Planungen, die aktuellen Rahmenbedingungen und den Lernstand und die Vorlieben der Schüler*innen. Nach Möglichkeit (z. B. in der Sekundarstufe) beteiligt sie die Schüler*innen an der Planung. Eine tätigkeitsorientierte Musiklehrer*in hat außerdem den Beitrag des Unterrichts zu den fünf Aufgaben des Schulfachs Musik im Auge:

- Hilft der Unterricht den Schüler*innen bei der Auswahl von musikalischen Tätigkeiten?
- Erweitert der Unterricht den Erfahrungshintergrund der Schüler*innen?
- Fördert der Unterricht den Erwerb von Zeitfensterkompetenzen?
- Fördert der Unterricht den Erwerb von unverzichtbaren Kompetenzen?
- Hilft der Unterricht beim Erwerb von selbstgewählten Kompetenzen?

Unterrichtsstunden

Die Musiklehrer*in wählt Ziele, Inhalte und Methoden für eine Einzel- oder Doppelstunde aus. Dabei berücksichtigt sie die langfristigen Planungen, die aktuellen Rahmenbedingungen und den Lernstand der Schüler*innen. Um einen motivierenden Spannungsbogen zu erzeugen, fügt sie Teilschritte der aktuellen Unterrichtseinheit mit weiteren Unterrichtsaktivitäten (z. B. Warmups) zu einer Gesamtdramaturgie zusammen. Eine tätigkeitsorientierte Musiklehrer*in hat außerdem den Gebrauchswert des Gelernten im Auge und macht ihn bei Gelegenheit auch für die Schüler*innen sichtbar:

- Welche Tätigkeiten sollen die Schüler*innen im Ganzen oder teil- und aspektweise kennen lernen?
- Für welche Tätigkeiten werden die im Unterricht erworbenen Fähigkeiten benötigt?

Literatur

- Bähr, Johannes (2003): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Musikunterricht*. In: AfS-Magazin 15, S. 6-13.
- Dohmen, Günther (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. - https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das_informelle_lernen.pdf
- Esslinger-Hinz, Ilona, u. a. (2007): *Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jünger, Hans (2006): *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Münster: LIT.
- Jünger, Hans (2022): *Das Musik-Schulbuch der Zukunft. digital, innovativ, gemeinwirtschaftlich*. In: Diskussion Musikpädagogik 95/22, S. 51-57.
- 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.

Kestenberg, Leo (1927): *Schulmusikunterricht in Preußen. Allgemeine Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

Standop, Jutta / Jürgens, Eiko (2015): *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.