

Jank, Werner

Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts

Diskussion Musikpädagogik. Sonderheft (2011) S3, S. 29-33



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts - In: Diskussion Musikpädagogik. Sonderheft (2011) S3, S. 29-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237497 - DOI: 10.25656/01:23749

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237497>

<https://doi.org/10.25656/01:23749>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



DISKUSSION
musikpädagogik



Klassenmusizieren – AfS-Bundeskongress

S3

SONDERHEFT 2011

Inhalt

Grundgedanken zum Heft- und Kongressthema

Jürgen Terhag

Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno **7**
Ein Kongressthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik

Michael Pabst-Krueger

Musizieren mit Schulklassen im Mittelpunkt des Musikunterrichts **21**
Begründungen und Konsequenzen für die Musiklehrerbildung

Werner Jank

Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts **29**

Empirische Befunde zum Klassenmusizieren

Frauke Heß

Spiel, Spaß und Spannung **34**
oder: Was Jugendliche vom Musikunterricht erwarten

Anne Niessen

„Kein Wert an sich“ **41**
Wie Schülerinnen und Schüler Klassenmusizieren erleben

Praxisbeiträge aus Schule und Hochschule

Meinhard Ansohn

... das haben wir selber gespielt! **45**
Klassenmusizieren – eine klingende Lernwerkstatt

Michael Fromm

1stClassRock - die Bandklasse **51**
Ein offenes Musikklassenkonzept

Christiane Jasper

Nur graue Theorie?

Kleine Blitzlichter für die Praxis

61

Christopher Wallbaum

70-50 % Musizierpraxis Pflicht

Ein Kurzkomentar zum sächsischen Lehrplan

65

Ortwin Nimczik

Zum Studienfeld Klassenmusizieren

69

Theorie des Klassenmusizierens

Christoph Schönherr

Phänomenorientierung als Weg zu sinnerfülltem Klassenmusizieren

80

Hermann J. Kaiser

Konstitutive Bedingungen Verständiger Musikpraxis in der Schule

85

Heinrich Klingmann

„[...] dein einziges, dein höchstes Ziel ist gesunken –“

oder: Ist es notwendig, mit der musikalisch-pädagogischen Praxis die Theoriebrille zu wechseln?

89

Wolfgang Martin Stroh

Kulturerschließendes Klassenmusizieren und interkultureller Musikunterricht

94

Stefan Gies

Kann denn Werkeln Sünde sein?

Über das Bildende des Klassenmusizierens

98

Geschichte und Gegenwart des Klassenmusizierens – Kritische Fragen

Thomas Ott

Wiederkehr des Immergleichen?

Gegen die „neomusische“ Interpretation des Klassenmusizierens

104

<i>Klaus Ernst</i>		
Kestenberg und die Geschichte des Klassenmusizierens		108
Beobachtungen und Überlegungen		
<i>Christoph Richter</i>		
„Instrumentalunterricht für alle“ oder „Klassenmusizieren“		114
ein Ersatz für den allgemeinbildenden Musikunterricht?		
<i>Dorothee Barth</i>		
Theorie für die Praxis?!		117
<i>Christian Rolle</i>		
Sprecht miteinander!		120
Reden über Musik ist nicht das Andere des Klassenmusizierens		
<i>Marianne Steffen-Wittek</i>		
Grooven und singen lässt sich nicht zwingen		124
Klassenmusizieren und Schulzwang		
<i>Christoph Khittl</i>		
„Ich dachte wir lernen Lieder“		128
Musik erscheinen lassen als Aufgabe von Musikunterricht (auch beim Klassenmusizieren)		
Autorinnen und Autoren		138
Impressum		139

Werner Jank

Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts

„Musizieren und Lernen“ – so hieß 1996 das Thema des AfS-Bundeskongresses in Frankfurt am Main. Thomas Ott stellte damals in seiner Rede zum Kongressthema fest, „dass viele von uns das Musizieren im Musikunterricht wieder wichtig finden und – zu Recht – meinen, dass es in der Schule einen zentralen Stellenwert haben sollte [...], nachdem es einige Jahrzehnte lang ja ganz anderen Zielen des Musikunterrichts untergeordnet war“ (Ott 1997, 7).

Was noch einmal gut zehn Jahre zuvor mit der Publikation „Musikmachen im Klassenunterricht“ (Günther/Ott 1984) begonnen hatte, nahm vor 15 Jahren mehr und mehr Fahrt auf. Heute lässt es sich als veritabler Paradigmenwechsel begreifen. Der Titel des 2011 anstehenden AfS-Bundeskongresses signalisiert die grundlegende Bedeutung, die das Musizieren mit Schulklassen mittlerweile gewonnen hat – und zwar sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die musikdidaktische Theorie.

Der Eindruck vom Paradigmenwechsel lässt sich durch Beobachtungen in ganz verschiedenen Feldern des Musikunterrichts und der Musikdidaktik erhärten:

- Etwa zur Zeit des 1996er Kongresses entstanden hierzulande die ersten Bläser- und Streicherklassen als Importe nordamerikanischer Vorbilder. Sie wurden anfangs von vielen skeptisch beäugt, von uns Hochschullehrern ignoriert oder kritisiert und wegen der Verknüpfung mit ökonomischen Interessen gescholten. Inzwischen haben sie sich als eine Bewegung „von unten“ etabliert. Mit ihnen entsteht in der Regel ein reges Konzertleben an den Schulen, es gibt eigene Wettbewerbe für Bläserklassen, und mittlerweile gehen Schülerinnen und Schüler aus der „ersten Generation“ der Bläser- und Streicherklassen nach einem Schulmusikstudium in das Referendariat. Diese Bewegung hat sich aufgefächert in viele Richtungen: Gesangs- und Chorklassen, verschiedene JeKi-Initiativen, JeKi-unabhängige Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen sowie Laien-Musikvereinen usw. Auch die Verlage haben diesen wachsenden Markt entdeckt. Gemeinsam ist diesen Initiativen die Konzentration auf die Erarbeitung der Sing- und Spielfähigkeiten im Hinblick auf die Aufführung von Musik bei den unterschiedlichsten öffentlichen Gelegenheiten. Das Lernen von Musik geschieht hier vom eigenen Musizieren der Schüler ausgehend. Darin liegt die Stärke dieser Ansätze, zugleich aber auch ihre Schwäche: Die Konzentration auf die Aufführungsreife von Stücken birgt die Gefahr der Verengung des Musiklernens auf das bloße Erlernen instrumentaler Fertigkeiten.
- Vielfältiges musikbezogenes Handeln der Schülerinnen und Schüler („Umgangsweisen“) wurde im Zuge der Handlungsorientierung seit den späten 1970er Jahren zu einem möglichst ständigen Begleiter des Lernens im Musikunterricht. Musikunterricht und Musikdidaktik gehen heute aber einen entscheidenden Schritt weiter: Musizieren und musikbezogenes Handeln werden nicht mehr nur als Begleiter des Lernens ver-

standen, sondern als wichtigste Grundlagen und als Medium musikalischer Erfahrung, und damit auch als grundlegende Ausgangs- und ständige Bezugspunkte musikalischen Lernens, wie etwa im Aufbauenden Musikunterricht (Fuchs 2010, Jank/Schmidt-Oberländer 2010).

- Heute sehen wir das eigene Musizieren der Schüler darüber hinaus nicht mehr nur funktional als Vorbereitung etwa zum Musikhören, sondern als eigenständigen, zentralen Bestandteil des Musikunterrichts. Thomas Ott sprach 1996 vom „Musizieren als einer Art kulturellem Grundnahrungsmittel“ (Ott 1997, 14). Wollte Musikunterricht verzichten auf das eigene musikalische Handeln der Schülerinnen und Schüler und damit auch auf Erfahrungen im Medium des ästhetischen Vollzugs, so verlöre er eine grundlegende Rechtfertigung seiner Existenz. Musikalisches Handeln begleitet nicht nur das Lernen und ist nicht bloß ein unterrichtsmethodischer Aspekt. Es ist grundsätzlich und vorrangig zugleich ein eigenständiges, zentrales Ziel des Musikunterrichts.
- Letztlich führt dies zu einer eigentlich recht einfachen Erkenntnis: Das Schulfach Musik korrespondiert (ähnlich wie die Fächer Sport und Kunst) nicht primär mit einer *Fachwissenschaft*, sondern seine Leitdisziplin ist eine *Fachpraxis*. Diese speist sich aus eigenen, spezifischen Traditionen der Musikausübung, etwa aus dem Singen im Chor, dem Spielen einer Samba Batucada als Perkussionist oder dem Spielen eines Instruments im Orchester (vgl. Jank ³2009, 21f.). Das Musizieren in einer bestimmten musikalischen Tradition bzw. Stilistik im Musikunterricht erfordert es, die dieser Stilistik entsprechen-



Desweiteren ist unser Unterrichtsansatz der falsche. Es geht nicht darum, den Kindern etwas über die Musik großer Künstler zu erzählen, es geht nicht um Daten und Fakten. Will man Musik vermitteln, muss man sie leben. Die Botschaft, die in ihr steckt, verstehen und umsetzen, Praxis statt Theorie.

(Timo, Schüler)

den musikalischen Tätigkeiten konstitutiv einzubeziehen. Denn vor allem diese prägen die spezifische Art und Weise des Musikkernens und -lehrens, das der Ausübung dieser Musik entspricht: Vor- und Nachmachen in oraler Tradierung oder Lesen von Noten, spezifische Formen des Ensemblemusizierens, Methoden der Stimmbildung und des Einsingens, Improvisation, Einsatz und Funktion von Breaks usw.

Dieses unterrichtspraktische Verständnis ist auch auf theoretischer Ebene verknüpft mit einem Paradigmenwechsel, und zwar in Richtung (gemäßigt-)konstruktivistischer und praxeologischer Sichten musikalischen Lernens. Bei zum Teil erheblichen Unterschieden im Detail lassen sich vergleichbare Grundüberzeugungen in zahlreichen Publikationen der letzten Jahre feststellen (um nur wenige Beispiele zu nennen: Hametner 2006, Scharf 2007, Barth 2008, Krause 2008, Spychiger 2008, Klingmann 2010). Unsere Erfahrungen mit, unser Können von und unser Wissen über Musik, die Bedeutungen, die wir Musik in unserem Leben geben, und unser musikalisches Selbstbild – all dies konstituieren wir selbst im Prozess unseres Umgehens mit Musik alleine oder in der Gemeinschaft mit anderen. Der klassische Kernsatz dafür lautet in der englischsprachigen Literatur – etwa bei David J. Elliott: „Fundamentally, music is something that people do“ (Elliott 1995, 39). In der deutschen musikpädagogischen Literatur werden ähnliche Positionen bezogen: „Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher ... gesellschaftlicher Praxen existent. Denn nur dadurch, dass Musiken gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet werden, sind sie vorhanden“. Kaiser bezeichnet sie deshalb als „musikalische Gebrauchspraxen“ (Kaiser 1995, 22 und 24).

Musik ist also eine soziale Tatsache, oder besser im Plural: Es gibt eine schier unüberschaubare Fülle verschiedener Musikkulturen bzw. musikalisch-gesellschaftlicher Gebrauchspraxen. Sie sind Formen einer kulturellen „Praxis, in der sich das Subjekt selbst erzeugt“ (Sanders 2002, 34; vgl. Jank ³2009, 70 und 87; vgl. jüngst Kaiser 2010, 59-67). Dies geschieht im sozialen Kontext, in dem die Beteiligten untereinander sozusagen „aushandeln“, welche Bedeutungen Musik bzw. ihre musikalisch-gesellschaftliche Praxis für sie hat. So entstehen musikalische Selbstkonzepte und Identitäten, so vollzieht sich musikalische (Selbst-)Sozialisation.

Im Musikunterricht muss es deshalb darum gehen, was Menschen gemeinsam oder alleine mit Musik tun, wie sie das tun und warum sie das tun. „Angestrebt werden kann die Überführung (Transformation) einer ... usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis, und dies kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen“ (Kaiser 1999, 10).

Musizieren mit Schulklassen ist also grundsätzlich als ein konstitutiver Bestandteil des Musikunterrichts zu verstehen. Das ist in den letzten 45 Jahren unserer Fachgeschichte durchaus nicht immer so gesehen worden – deshalb sprach ich eingangs von einem Paradigmenwechsel. Vor diesem Hintergrund ist eine Neubewertung und -bestimmung der Rolle des musikalischen Handelns aller Beteiligten im Kontext des Musikunterrichts ebenso nötig (vgl. dazu Kaiser 2010) wie die Positionierung des Musikunterrichts im Verhältnis zu den gesellschaftlich gegebenen musikalischen Ge-

brauchspraxen und ihrer Pluralität (also zur Musikkultur in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen).

Dabei wird unter anderem zu bedenken sein: Musizieren mit Schulklassen kann musikalisches Handlungswissen vermitteln, ist aber für sich genommen noch längst nicht „verständige Musikpraxis“. „Der Begriff Usuelle Musikpraxis meint das Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren. [...] Verständige Musikpraxis dagegen ist das Ineins von musikbezogenen Tätigkeiten [...] und distanzierender Reflexion, das über den ‚Gegenstand Musik‘ hinausgeht. [...] Es geht vielmehr um die Reflexion des Bezuges, den ich als hörendes, musizierendes usw. Subjekt gegenüber meinen musikbezogenen Tätigkeiten einnehme“ (Kaiser 2010, 51). Kaiser entfaltet im weiteren Verlauf verständige Musikpraxis in den drei Dimensionen des Herstellens, des Handelns und der Arbeit bzw. Arbeitskraft. Damit eine Musikpraxis als „verständlich“ gelten kann, braucht es vor dem Hintergrund von Kaisers differenzierter Argumentation

- die Verfügung über das Können und Wissen zum Herstellen von Musik,
- die Lust und das Bedürfnis sich musikalisch auszudrücken, das heißt selbstbestimmt, selbstreguliert und selbstverantwortlich im sozialen Kontext musikalisch zu handeln,
- die Möglichkeit des Selbstausdrucks sowie der kreativen Selbstverwirklichung mit musikalischen Mitteln, und damit der „Vergegenständlichung“ eines Menschen in seinem musikalischen Herstellen und Handeln¹ sowie
- die distanzierende Reflexion über den „Gegenstand Musik“ hinaus, die Reflexion des subjektiven Bezuges gegenüber der eigenen musikbezogenen Tätigkeiten.

Dies ist ein hoher Anspruch an den Musikunterricht sowie seine Lehrerinnen und Lehrer. Ihn zu formulieren ist ganz sicher ungleich viel leichter als ihn in der Unterrichtswirklichkeit einzulösen und den Schülerinnen und Schülern Wege zur zunehmend kompetenten, selbst bestimmten, selbst verantworteten und selbst gestalteten Teilhabe am Musikleben zu erschließen.

Literatur

Barth, Dorothee: Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg 2008.

Elliott, David J.: Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York, Oxford 1995.

Fuchs, Mechtild: Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Rum/Innsbruck, Esslingen 2010.

Günther, Ulrich / Ott, Thomas: Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis. Wolfenbüttel 1984.

Hametner, Stephan: Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik. Band 1: Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen. Heidelberg 2006.

Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl., Berlin 2009.

Jank, Werner / Schmidt-Oberländer, Gero (Hg.): Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der

Sekundarstufe I. Rum/Innsbruck, Esslingen 2010.

Kaiser, Hermann Josef: Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Musikforum 83/1995, 17-26.

Kaiser, Hermann Josef: Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: AfS-Magazin 8/1999, 5-11.

Kaiser, Hermann Josef: Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 2010, 47-68.

Klingmann, Heinrich: Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musik-kulturellen Praktik. Bielefeld 2010.

Krause, Martina: Bedeutung und Bedeutsamkeit: Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim, Zürich, New York 2008.

Ott, Thomas: Musizieren und Lernen. In: Bähr, Johannes / Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie, Bd. 2. Oldershausen 1997, 7-15.

Sanders, Olaf: „Listen!“ HipHop in der Schule. In: Pädagogik 5/2002, 32-35.

Scharf, Henning: Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion. Aachen 2007.

Spychiger, Maria: Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. In: Diskussion Musikpädagogik 40/2008, 4-12.

Anmerkungen

- ¹ An anderer Stelle habe ich gefordert: „Musikunterricht soll den Schülern ermöglichen, das Besondere ihrer individuellen musikalisch-kulturellen Identität zum Ausdruck zu bringen“ (These 5.3). Auf diese Weise wird Musikunterricht zu einer „Bühne, auf der die Beteiligten ihre musikalisch-kulturellen Identitäten inszenieren und untereinander aushandeln können und sollen“ (These 6.9) (Jank ³2009, 70 und 122).



Bevor man etwas spielen darf, muss man erst die Unterschiede zwischen Doppelrohr- und einfachem Rohrmundstück runterbeten und Trompeten nach Pump- und Drehventilen sortieren.

(Linda, Schülerin)