

Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin Zukunft des Musikunterrichts - Musikunterricht der Zukunft

Pilnitz, Karin [Hrsg.]; Schüssler, Berthold [Hrsg.]; Terhag, Jürgen [Hrsg.]: Musik in den Medien - Medien in der Musik [AfS-Jahrbuch 2001]. Oldershausen : Lugert Verlag 2001, S. 230-245. - (Musikunterricht heute; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin: Zukunft des Musikunterrichts - Musikunterricht der Zukunft - In: Pilnitz, Karin [Hrsg.]; Schüssler, Berthold [Hrsg.]; Terhag, Jürgen [Hrsg.]: Musik in den Medien - Medien in der Musik [AfS-Jahrbuch 2001]. Oldershausen : Lugert Verlag 2001, S. 230-245 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185740 - DOI: 10.25656/01:18574

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185740>

<https://doi.org/10.25656/01:18574>

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

Karin Pilnitz
Berthold Schüssler
Jürgen Terhag (Hg.)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| M | U | S | I | K | |
| U | N | T | E | R | |
| R | I | C | H | T | |
| H | E | U | T | E | |

*Musik in den Medien –
Medien in der Musik*

4

H 29
026-4b

Beilage CD-ROM
unter d. Signatur:
disc 7495

Lugert Verlag

Impressum:



Herausgegeben im Auftrag des AfS
(Arbeitskreis für Schulumusik)
als AfS-Jahrbuch 2001

© 2001 Lugert Verlag, Oldershausen

Satz: Bernhard Heintl
Druck: Druckhaus Mölln

ISBN 3-89760-203-2

Wir haben uns bemüht, alle Rechteinhaber von Bildern, Noten und Texten ausfindig zu machen. Leider ist uns das nicht in allen Fällen gelungen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich zu den üblichen Konditionen abgegolten.

Inhalt

| | |
|---|---|
| Vorwort/Kommentar zur beiliegenden CD | 6 |
|---|---|

Erster Teil: Musik in den Medien

ANNO MUNGEN:

| | |
|---|----|
| <i>Musik als mediales Ereignis. Historische Formen der Medialisierung von Musik am Beispiel von Beethovens »Wellingtons Sieg«</i> | 10 |
|---|----|

NORBERT SCHLÄBITZ:

| | |
|---|----|
| <i>»...am Ende die Medientheorie!?!«</i> Vom »Was« zum »Wie« musikalischer Kommunikation | 26 |
|---|----|

JÜRGEN TERHAG:

| | |
|--|----|
| <i>Benjamin Blümchen und Nike kämpfen auf dem Schulhof.</i> Ein Marktforscher im Gespräch über den Medienmarkt für Kinder | 57 |
|--|----|

HARALD SCHWARZ:

| | |
|--|----|
| <i>Hören von Lautsprechermusik als musikpädagogische Herausforderung.</i> Von der Notwendigkeit musikalischer Hörfähigkeiten vor dem Lautsprecher . . . | 71 |
|--|----|

ACHIM SCHUDACK:

| | |
|--|----|
| <i>Filmmusik im Musikunterricht der Sekundarstufen</i> Theoretische Vorüberlegungen, praktische Probleme und ein Fallbeispiel | 81 |
|--|----|

CLAUDIA BULLERJAHN:

| | |
|--|----|
| <i>Versuch einer Psychologie der Filmmusik</i> | 99 |
|--|----|

URSULA MEIERKORD:

| | |
|--|-----|
| <i>Musik sehen. Videoclips im Unterricht der Sekundarstufe I</i> | 107 |
|--|-----|

ULRIKE GRÜNER:

| | |
|---|-----|
| <i>Papageno – das Kinder-Musikmagazin auf WDR 3</i> | 111 |
|---|-----|

STEFAN SCHWARZER:

| | |
|---|-----|
| <i>Der WDR bringt Papageno in die Schule.</i> Zur Nutzung von Radiosendungen als Anregung für den Musikunterricht  1. 117 | 117 |
|---|-----|

HENDRIKE ROSSEL:

Tanzende Hände und Ritter aus Blech. Über Tonträger mit Musik für Kinder und Leopold, den Medienpreis des Verbandes deutscher Musikschulen 123

Zweiter Teil: Medien in der Musik

JÜRGEN ARNDT:

»Soundz of the Asian Underground«.

Die mediale Dimension britisch-asiatischer DJ-Musik 132

BERNHARD CRONENBERG:

Digitale Medien als Katalysatoren für eigenständige musikalisch-gestalterische Arbeit.

Neue Zugänge Musik zu be-greifen?  ROM 146

CHRISTOPH MICKLISCH:

http://www.musikunterricht.de? Eine kritische Auseinandersetzung mit den musikpädagogischen Möglichkeiten des Internets 152

TIM BÜCHSENSCHÜTZ:

Aus der Kiste in die Klasse.

Das Programm Band-in-a-Box im Musikunterricht  PDF 165

CHRISTINE WILHELMY:

Aller Anfang ist leicht. Softwareprogramme für den Einstieg 166

CHRISTIAN DEINHARDT:

Der Computer im Musikunterricht 171

THOMAS MÜNCH/WOLFGANG MARTIN STROH/CHRISTOPHER WALLBAUM:

»Wie klingt der AfS-Kongress?«

Ein Workshop zum kreativen Umgang mit Klanglandschaften  2 176

WOLFGANG MARTIN STROH:

Das Oldenburger TechnoMuseum.

Ein subjektiver und kollektiver Erfahrungsbericht  ROM 187

GERHARD GRÜN:

Computer-Recording. Anregungen zum Umgang mit neuen Technologien im Musikunterricht  PDF/ROM 188

SUSANNE BADDE:

Mit Christoph Willibald Gluck durch den digitalen Tunnel. Eine multimediale Aufführung von »Orpheus und Eurydike« in der Schule  ROM 189

HEINZ W. BUROW:
Zeitgenössische Musik im Interaktionsfeld von Medien und Technik  PDF 201

PETER IMORT:
Musikunterricht und Neue Medien.
 Medienpädagogische Einsichten musikdidaktisch hinterfragt 202

INES PIEPER-JANOSA:
Ein Mörder wird gesucht. Erste Erfahrungen mit einem multimedialen
 Unterrichtsmaterial  3-8 211

CHRISTOPHER WALLBAUM:
Wie man mit der Maus »f futuristische Ohren« macht. Eine Unterrichtseinheit für Schüle-
 rohren, Computer und Audio-Software  9-11/PDF 214

GERHARD GRÜN:
Das Gespensterschiff. Ein multimedial komponiertes Musical für die
 Orientierungsstufe  12-13/PDF/ROM 215

Dritter Teil: Freie Beiträge

JOHANNES BÄHR/STEFAN GIES/WERNER JANK/ORTWIN NIMCZIK:
Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft 230

BEATE CHRISTIANE DETHLEFS-FORSBACH:
Musikunterricht in der Schule des Lebens und Lernens  PDF 246

MARKUS DETTERBECK:
Chor in Bewegung. Über den Einsatz von Bewegung in der Chorpädagogik 247

URSULA SYRING-DARGIES:
Vom Kurfürstendamm zum Broadway. Materialien für eine Kurt-Weill-Revue 269

Anhang

Autor/innen-Liste 279

JOHANNES BÄHR / STEFAN GIES /
WERNER JANK / ORTWIN NIMCZIK

Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft

Die Anforderungen an den Musikunterricht in der allgemein bildenden Schule und die Voraussetzungen, unter denen er stattfindet, haben sich in den zurückliegenden Jahren und Jahrzehnten erheblich verändert. Von vielen wird die Diskrepanz zwischen dem Anspruch tradierter musikpädagogischer Konzepte und den Bedingungen schulischen Musikunterrichts als Symptom einer Krise des Fachs diagnostiziert. Auf der anderen Seite findet in vielfältigen Formen Musikunterricht statt, der sich positiver Resonanz und breiter Akzeptanz erfreut und der auf mitunter sehr verschiedene Weise überaus erfolgreich ist.

Ziel der hier in Teilen dokumentierten Veranstaltung, die unter dem Titel »Zukunftswerkstatt Musikunterricht« im Rahmen des Bundeskongresses des AfS in Köln durchgeführt wurde, war es, mit Lehrerinnen und Lehrern ins Gespräch zu kommen, um deren positive berufspraktische Erfahrungen, aber auch ihre Individualkonzepte und deren Utopien in den Prozess des Nachdenkens über die Zukunft des Musikunterrichts einzubringen.

Ausgangsplattform für dieses Gespräch bildete der im Folgenden wiedergegebene Text, dessen Leitgedanken in dem abgebildeten »Prinzipien-Kleeblatt« visualisiert sind (vgl. Abb. 1).

I. Voraussetzungen des Lernens und Musikhierlernens

Unsere Ausgangsthese geht auf den Entwicklungspsychologen Jean Piaget zurück und ist seit etwa den 1970-er Jahren unter Psychologen weitgehend unbestritten:

Der Mensch eignet sich die Welt, in der er lebt – sein Wissen darüber, seine Erfahrungen, seine Fähigkeiten – aktiv an, indem er in dieser Welt tätig ist, in ihr handelt.

Célestin Freinet, der berühmte Reformpädagoge, hat demgegenüber sehr schön karikiert, was manchmal in der Schule geschieht:

»Seien wir ehrlich: Wenn man es den Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrradfahren beizubringen, gäbe es nicht viele Radfahrer.

Bevor man auf ein Fahrrad steigt, muss man es doch kennen... Man muss die Teile,

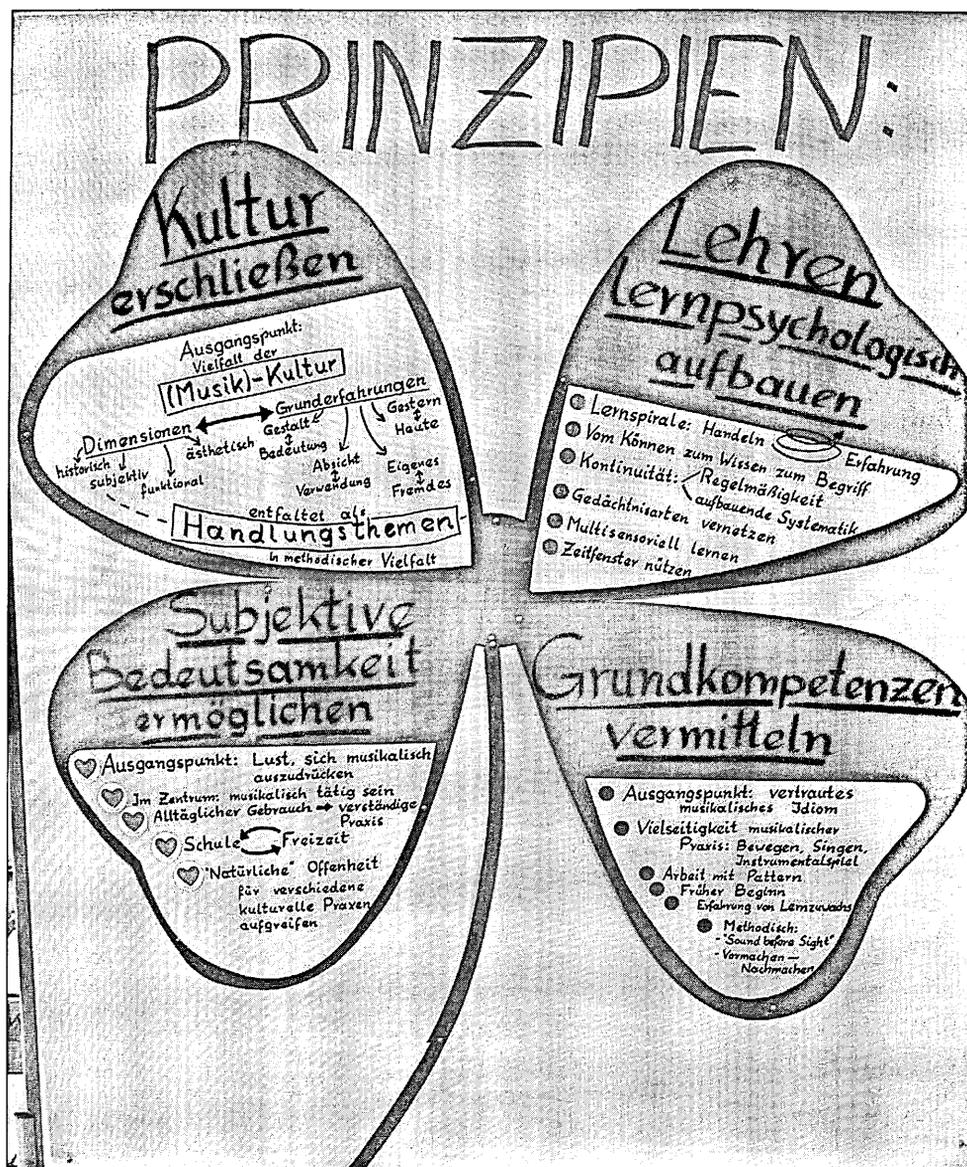


Abb. 1: Vier Prinzipien eines zukünftigen Musikunterrichts, die – rechts oben beginnend im Uhrzeigersinn – den vier Abschnitten dieses Beitrages entsprechend.

aus denen es zusammengesetzt ist, einzeln, von oben bis unten, betrachten und mit Erfolg viele Versuche mit den mechanischen Grundlagen der Übersetzung und mit dem Gleichgewicht absolviert haben.

Danach – aber nur danach! – würde dem Kind erlaubt, auf das Fahrrad zu steigen. Oh, keine Angst vor Übereilung... Man würde es doch nicht ganz unbedacht auf einer schwierigen Straße loslassen, wo es möglicherweise die Passanten gefährdet.

Die Pädagogen hätten selbstverständlich gute Übungsfahrräder entwickelt, die auf einem Stativ befestigt sind, ins Leere drehen, und auf denen die Kinder ohne Risiko lernen können, sich auf dem Sattel zu halten...

Glücklicherweise machen die Kinder solchen allzu klugen und allzu methodischen Vorhaben der Pädagogen von vornherein einen Strich durch die Rechnung. In einer Scheune entdecken sie einen alten Bock ohne Reifen und Bremse und heimlich lernen sie im Nu aufzusteigen, so wie im übrigen alle Kinder lernen: Ohne irgendwelche Kenntnis von Regeln oder Grundsätzen grapschen sie sich die Maschine, steuern auf den Abhang zu und... landen im Straßengraben. Hartnäckig fangen sie von vorne an und – in einer Rekordzeit können sie Fahrrad fahren. Übung macht den Rest« (FREINET 1980, S. 21).

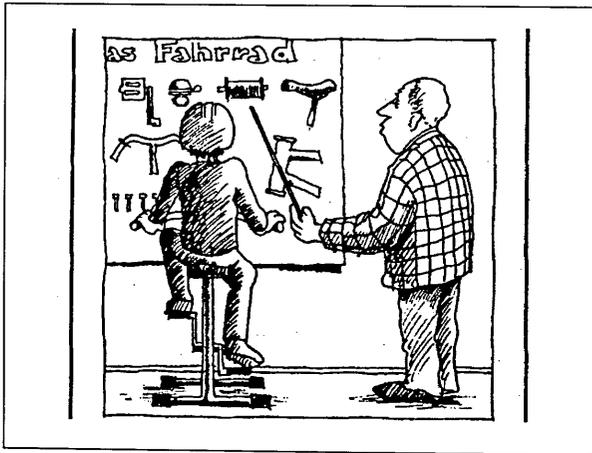


Abb. 2: Grafik aus Jank/Meyer:
Didaktische Modelle, S. 370.

Freinet weist mit dieser Satire darauf hin, dass wir unsere Handlungsfähigkeit in der Welt und unser Wissen von ihr nicht allein durch das Zusehen bei anderen oder durch das Auswendiglernen von Regeln lernen, sondern durch die aktive Zuwendung zur Welt. Das gilt schon für unsere Wahrnehmung – was wir wahrnehmen und wie wir es wahrnehmen, hängt entscheidend davon ab, ob und in welcher Weise wir uns dem Wahrnehmungsgegenstand zuwenden und mit ihm aktiv umgehen.

Ebenso gilt es für die Verarbeitung unserer Wahrnehmungen und Erfahrungen. Im Zuge dieser Verarbeitungsprozesse werden die Nervenzellen des Gehirns bzw. ganze Zell-Ensembles miteinander in einem Netzwerk verschaltet. Dieser biologische Prozess wird in der Psychologie beschrieben als Entwicklung »kognitiver Landkarten«, in denen unsere Vorstellungen von den Dingen und Sachverhalten netzartig repräsentiert sind. Häufig wird dies als »mentale« oder »kognitive« Repräsentation bezeichnet (GRUHN 1998; SPITZER 1996).

Auf das Musikkernen bezogen stellt sich die Frage, wie solche mentalen Repräsentationen von Musik entstehen. Uns Pädagogen interessiert dabei vor allem, ob es verallgemeinerbare Grundprinzipien beim Aufbau der mentalen Repräsentationen gibt, die wir als Lehrerinnen bzw. Lehrer für die Gestaltung des Unterrichts nutzen können. In der Musikpsychologie werden einige solcher Gesetzmäßigkeiten von der musikalischen Entwicklungspsychologie beschrieben (vgl. STADLER ELMER 2000).

Außerdem wird davon ausgegangen, dass das Musikkernen ähnlich verlaufe wie der Spracherwerb (vgl. GRUHN 1999, S. 62f.; GORDON 1990, z.B. S. 3f.): Das Lernen der

Muttersprache setzt mit dem Hören von und Hinhören auf das Sprechen und mit dem eigenen Brabbeln des Säuglings ein. Allmählich entsteht daraus das Nachplappern von einzelnen Silben und Klängen (also die Imitation). In diesem Prozess nähert das Kind den Klang seines eigenen Plapperns dem gehörten Sprachklang zunehmend an. Auf diese Weise entsteht allmählich eine eigene Klangvorstellung. Dieser Vorgang dauert Jahre. Er vollzieht sich in beständiger Wiederholung und variiertes Wiederholung. Langsam und in vielen kleinen Schritten entwickelt sich daraus zunehmend die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Gedanken in zunehmend komplizierten Worten und Sätzen zu artikulieren.

Erst wenn Kinder sprechen können, verfügen sie über die notwendigen Voraussetzungen, um Lesen und Schreiben lernen zu können. Grammatikalische Regeln wenden sie beim Sprechen schon längst richtig an, weil sie sie durch den alltäglichen Gebrauch verinnerlicht haben. Das Wissen um die grammatikalischen Regeln aber lernen sie erst, wenn sie das Können, d. h. die richtige Anwendung vorher aufgebaut haben.

Bis zu einem gewissen Grad lässt sich dies auf das Musikkönnen übertragen (zu den Grenzen der Vergleichbarkeit zwischen dem Spracherwerb und dem Musikkönnen vgl. JANK 2001). Das bedeutet: Kinder entwickeln zuerst ein musikalisches Können im alltäglichen, tätigen Umgang mit Musik, z. B. wenn sie beständig und ausdauernd Abzählreime oder Bewegungslieder wiederholen und variieren oder wenn sie Lieder durch häufiges Mitsingen immer besser beherrschen. Erst mit dieser Grundlage verfügen sie über die Voraussetzungen, um Begriffe, Kategorien und Regeln zu lernen, z. B. über Skalenaufbau, Tongeschlechter und Dreiklänge, über Musikgeschichte und Stimmführungsregeln. Dieses explizite Wissen über Musik erlaubt es dann, das eigene Können im Nachhinein zu systematisieren, zu verbalisieren und schriftlich darzustellen – z. B. die Auflösungstendenz eines Sekundakkords oder das Wissen, wie ein gegebener Rhythmus in unserer traditionellen Notenschrift notiert werden muss.

Wird hingegen zuerst das explizite Wissen isoliert vermittelt und nicht in ein bereits vorhandenes musikalisches Können eingebettet, so wird es sich in formalisierten, musikfernen Kenntnissen erschöpfen, wie etwa dem Bestimmen von Intervallen durch bloßes Abzählen und Berechnen, ohne Bezug zu einer klanglichen Vorstellung. Unsere grundlegende Annahme lautet daher:

Der sichere Aufbau von explizitem Musik-Wissen »über...« setzt als grundlegenden Lernschritt den Aufbau eines musikalischen Könnens voraus. Dieses Können bildet sich im eigenen musikalischen Handeln, besonders im Musizieren.

Wenn diese Annahme zutrifft, dann muten wir im Musikunterricht der Schule den Kindern allzu häufig zu, gleich an den Endpunkt dieser Stufenfolge zu springen.

Das bisher Gesagte gilt sozusagen »vertikal«: Es gibt ein mehr oder weniger gesetzmäßiges zeitliches Nacheinander des Aufbaus von musikalischem Können und seiner Anreicherung durch und Integration in explizites Wissen. Die Gedächtnisforschung fügt dem noch einen sozusagen »horizontalen« Aspekt hinzu. Sie unterscheidet zwischen vier verschiedenen Arten des Gedächtnisses:



Abb. 3: Vier Gedächtnissysteme (nach Markowitsch 1996, S. 55)

- ▷ Das *episodische Gedächtnis* bewahrt wichtige Einzelereignisse (Episoden) im Lebenslauf eines Menschen und ihre zeitliche Ordnung auf.
- ▷ Das *semantische Gedächtnis* oder *Wissenssystem* ist zuständig für das eher gefühlsneutrale Faktenwissen: für das, was umgangssprachlich als »Schulwissen« bezeichnet wird.
- ▷ Im *prozeduralen Gedächtnis* werden die Muster für Handlungs- und Bewegungsabläufe gespeichert.
- ▷ Und schließlich gibt es das sogenannte *Priming*. Der englische Ausdruck (wörtlich: »Zündung«) könnte im Deutschen übersetzt werden mit »assoziative Aktivierung«, es geht also um die Assoziationsfähigkeit, die sowohl für die Erinnerung als auch für Kreativität von herausragender Bedeutung ist.

Im Alltag wirken die vier Systeme ständig zusammen und unterstützen sich gegenseitig. Ein Beispiel ist das Sprechen: Für die Koordination der Bewegungen ist das prozedurale Gedächtnis zuständig (Stimm-, Gesichts- und Atemmuskulatur), für die Beherrschung der Sprache das semantische Gedächtnis. Der Inhalt des Gesprochenen entstammt ebenfalls dem semantischen Gedächtnis oder, wenn über persönliche Erinnerungen gesprochen wird, dem episodischen Gedächtnis. Um die eigenen Gedanken auch während des Sprechens weiterzuentwickeln und um jeweils die richtigen Worte zu finden, laufen vielfältige Prozesse des Primings parallel dazu ab.

In der Schule wird oft das semantische Gedächtnis einseitig gefördert, während die anderen Gedächtnissysteme mehr oder weniger stark vernachlässigt werden. Demgegenüber ist es sinnvoll, im Unterricht immer wieder aufs Neue die Vernetzung der vier Gedächtnissysteme durch eine entsprechende Gestaltung des Lehrens und Lernens von Anfang an zu fördern.

II. Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen als Aufgabe der allgemein bildenden Schule

Empirische Befunde zur Entwicklung musikalischer Begabung und Ergebnisse neurobiologischer Forschungen unterstreichen die Bedeutung zeitlicher »Fenster« bzw. kritischer Phasen für das Musikkernen. Man weiß heute, dass sich die Entwicklung des menschlichen Gehirns als Prozess allmählicher Formung und Verfestigung vollzieht. Bestimmte Wahrnehmungen können vom Gehirn während des ersten Lebensjahrzehnts aufgrund des plastischen Potenzials der zerebralen Strukturen noch regelrecht aufgesogen werden, während aus den gleichen Wahrnehmungen in einem späteren Lebensabschnitt kaum mehr nachhaltige Lernerfolge resultieren.

Bestimmte Arten der Erfahrungsbildung sind in eng umgrenzten Lebensphasen in besonderer Weise möglich. So können wir immer wieder beobachten, dass Menschen, die in eine ihnen bis dahin fremde sprachliche Umgebung versetzt werden, nicht nur individuell verschieden, sondern auch in Abhängigkeit vom Lebensalter auf die neue Situation reagieren. Während Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren die neue Sprache in der Regel akzentfrei sprechen lernen und Kinder im Alter zwischen zehn und 14 Jahren schnell die syntaktischen und grammatikalischen Gesetzmäßigkeiten beherrschen, gelingt dies älteren Jugendlichen und Erwachsenen viel seltener (vgl. WODE 1993, S. 304–307). Das spricht dafür, dass ein bestimmter Modus des Lernens ab einem bestimmten Alter nicht mehr zur Verfügung steht.

Die für den Aufbau musikalischer Repräsentationen entscheidende Lebensphase ist das erste Lebensjahrzehnt. Dem Musikunterricht in der Grundschule kommt daher besondere Bedeutung zu.

Im Bewusstsein der Allgemeinheit sind diese Erkenntnisse seit langem verankert: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.« Umgekehrt wissen wir aber auch, dass der Schritt von eigenen Lautäußerungen und eigenem Musizieren zur Fähigkeit, Musik schriftlich in einer Notation oder verbal durch Beschreibung darzustellen, entwicklungsbedingt erst ab einer bestimmten Altersstufe möglich ist, die etwa mit dem siebten oder achten Lebensjahr angesetzt wird. Trotzdem gibt es Kinder, die bereits mit fünf Jahren nach Noten spielen können. Der Ton »im zweiten Zwischenraum von oben« ist in diesem Fall aber nicht als vorgestellter Klang repräsentiert, auch nicht als namentlich benannter Ton »c''«, sondern – wenn es sich um einen Geiger handelt – als tiefer 2. Finger auf der A-Saite. Wenn es einem Fünfjährigen tatsächlich gelingt, mit Noten eine innere Klangvorstellung zu verbinden, dann nur deshalb, weil in seinem Gedächtnis ein bestimmtes Notenbild zusammen mit einem bestimmten Griff oder einer bestimmten Griff-Folge abgespeichert ist. Ein Fünfjähriger kann demnach zwar Noten lernen, aber er kann das ausschließlich als Folge einer Handlungsroutine.

Das Wissen um die Bedeutsamkeit der zeitlichen Fenster sowie Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Handlung und Erfahrung für das Lernen sind im kollektiven Bewusstsein aller Kulturen verankert. Der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey hat das Verhältnis zwischen dem Handeln eines Menschen und der Erfah-

rung schon Anfang des 20. Jahrhunderts genauer beschrieben: »Wir erfahren nur etwas, indem wir es tun, indem wir die Folgen unseres Tuns wahrnehmen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen sind aber wiederum Voraussetzung für die nächsten Handlungen: Weil ich mir die Finger verbrannt habe, greife ich das nächste Mal zum Topflappen« (vgl. DEWEY 1993, S. 186).

In pädagogischer Absicht hat Hans Aebli den handlungstheoretischen Ansatz Deweys mit den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Piagets verknüpft und daraus den Schluss gezogen:

Handlung und Erfahrung bilden einen Regelkreis, in dem Handlungen und Erfahrungen immer wieder auf einem neuen Niveau miteinander vermittelt und integriert werden – mit anderen Worten: eine Lernspirale.

Aebli weist auf die Unterschiede zwischen Lern- und Erfahrungsprozessen hin, die aus inszenierten Lernsituationen resultieren – wie sie z. B. in der Schule gegeben sind –, und solchen, die als beiläufiges oder spontanes Lernen im Rahmen unangeleiteter, spielerischer Aktionen andauernd stattfinden. Er schreibt dazu: »Die Auslösung und Lenkung der Lernprozesse geschieht in der Schule systematischer als in der Familie und im übrigen außerschulischen Alltag. Das schulische Lernen schreitet rasch vorwärts, allerdings um den Preis vieler Risiken. Allzu häufig bleiben die Ergebnisse bloße Worthüllen ohne tiefere Verankerung im Verhalten, und ebenso häufig fehlt die Konsolidierung durch vielfältige Übung und Anwendung. Daher zerfallen die in der Schule erworbenen Reaktionen häufig auch rasch. Die Ergebnisse des Lernens im Alltag sind dagegen in der Regel tausendfach geübt und angewendet und daher tief im gesamten Verhalten verankert. Andererseits sind die einzelnen Erkenntnisse hier häufig isoliert und wenig systematisch verknüpft.« (AEBLI 1998 [1983], S. 392)

Aebli fordert, diese Unterschiede nicht als Defizite der Schule zu beklagen, sondern die Vorteile zu nutzen. Zu den besonderen Stärken der Organisationsform Schule gehört die Vermittlung eines kontinuierlichen, aufbauenden und systematisch strukturierten Lernangebotes. Keine andere Lerninstanz bietet ähnlich gute Voraussetzungen, um die Kumulation von Lernerfahrungen, d. h. die Vernetzung neu erworbenen Wissens oder neu erworbener Fähigkeiten mit bereits Beherrschtem, zu fördern und zu strukturieren. Eine verstärkte Besinnung auf diese Vorzüge schulischen Lernens steht nicht im Widerspruch zur Forderung, Musikunterricht habe vor allem die Offenheit ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten zu fördern. Im Gegenteil: Erst wenn im Rahmen des schulischen Musikunterrichtes Handlungserfahrungen zur Verfügung gestellt werden, wird für die überwiegende Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler eine Teilnahme an Musikkultur in kreativer Selbstbestimmung ermöglicht.

Im Sinne solcher grundlegender Handlungserfahrungen muss im Zentrum eines systematischen und kontinuierlichen Lernangebotes im Musikunterricht zunächst die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten im handelnden Umgang mit Musik stehen. Wir bezeichnen diese als musikalische Grundkompetenzen. Kompetenz erweist sich in der Fähigkeit zur Erfüllung konkreter Handlungsaufgaben. »Je weniger genau der Bereich beschrieben und eingrenzt werden kann, auf den sich das Handlungswissen und

Können einer Person beziehen soll, desto ungeeigneter ist der Kompetenzbegriff in diesem Zusammenhang, denn desto fragwürdiger ist es, ob eine entsprechende Kompetenz tatsächlich entwickelt werden kann. Der verbreiteten Rede von so ausufernden Kompetenzen wie ›Sozialkompetenz‹, ›Selbstkompetenz‹, aber auch ›Medienkompetenz‹ sollte man deshalb mit gehöriger Skepsis begegnen.« (HEYMANN 2001, S. 7) Erworben werden musikalische Grundkompetenzen in den Tätigkeitsbereichen Singen, im Instrumentalspiel und im Bewegen zu Musik. Entsprechende Handlungserfahrungen müssen im Unterricht systematisch vermittelt und geübt werden.

Sängerische Aktivitäten sollen die Nutzung der Singstimme zur Selbstverständlichkeit werden lassen, und zwar für unterschiedliche Gebrauchssituationen und in unterschiedlichen Genres. Der Vermittlung eines Singe-Repertoires kommt daher größere Bedeutung zu als stimmpflegerischer oder stimmbildnerischer Arbeit im engeren Sinne.

Erfahrungen im Instrumentalspiel (Percussion, Keyboard, Blasinstrumente u.ä.) unterstützen den Aufbau musikalischer Repräsentationen u.a. durch die Herstellung synaptischer Verbindungen zwischen Gegriffenem und Gehörtem im Gehirn. Die Vermittlung von Erfahrungen im Umgang mit dem Körper zielt darauf, einen Bezug zwischen dem Erlebnis des Metrums und der Bewegung des Körpers herzustellen und den Körper als musikalisches Ausdrucksmittel zu nutzen.

Musikalische Grundkompetenzen werden durch die systematische Entwicklung von Ton-, Klang- und Rhythmusvorstellungen aufgebaut. Dies geschieht durch die Einbindung sequenziell strukturierter, aber insgesamt vielfältiger und vielseitiger Formen musikalischen Handelns in den Unterricht. Singen, Instrumentalspiel und Bewegung zu Musik bewirken je eigene Erfahrungen, die nicht durch Erfahrungen in einem anderen Tätigkeitsbereich ersetzt werden können.

Unterricht zur Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen sollte mit Beginn der Grundschule einsetzen und von Anfang an durch Qualitätsorientiertheit sowie einen hohen Stellenwert des Ensemblemusizierens gekennzeichnet sein. Den Schülerinnen und Schülern muss ebenso Raum zum Üben geboten werden wie zur Anwendung der vermittelten Bausteine und Patterns in unterschiedlichen musikalischen Kontexten. Dem Prinzip »Vom Handeln zum Können zum Wissen« muss in allen Phasen des Unterrichts und in allen Altersstufen oberste Priorität zukommen.

Von der systematischen Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen muss der Musikunterricht seinen Ausgang nehmen, aber er darf sich darauf nicht beschränken. Der Erwerb musikalischer Grundkompetenzen soll die Schüler zur Ausübung musikalischer Kreativität und Fantasie befähigen sowie die Begegnung mit unterschiedlichen musikalisch-kulturellen Phänomenen befördern. Sie sollen im Musikunterricht mit einem breiten Repertoire musikalischer Handlungsmöglichkeiten ausgerüstet werden, das ihnen eine Befriedigung ihrer individuell unterschiedlichen Bedürfnisse in Zusammenhängen der musikalischer Gebrauchspraxis erfüllen hilft.

III. Bedeutung musikalischer Handlungskompetenz für die Subjekte

Im Alltag sind Kinder und Jugendliche auf vielfältige und individuell sehr unterschiedliche Weise musikalisch tätig: Sie hören Musik, wählen aus, stellen Bezüge her zu ihren Gefühlen und Gedanken, singen, tanzen, unterhalten sich über Musik, beschäftigen sich mit Liedtexten, lesen Musikzeitschriften, verschaffen sich musikbezogene Kenntnisse verschiedenster Art, experimentieren mit Musik-Computerprogrammen, besuchen Diskotheken und Konzerte, lernen ein Instrument usw.

Für ihren alltäglichen medialen und musikalischen Umgang bieten einerseits die in der familiären Sozialisation anerzogenen Werte und Geschmackspräferenzen wichtige Auswahlkriterien (MÜLLER 1984, S. 146). Andererseits beginnt schon im Kindergartenalter ein individueller und selbstständiger Umgang mit den medialen Angeboten. Kindergartenkinder entwickeln einen eigenen (Musik-)Geschmack – durchaus bezogen auf die Peer-group Kindergartengruppe. Vorschulkinder tauschen ihre Medienerfahrungen aus und richten sich nach Verhaltensmustern Gleichaltriger. Pubertierende nutzen und entwickeln zwecks eigener Identitätsfindung in der Orientierung an Peer-groups jugendkulturelle Stile. Sie bedienen sich dabei eines vielfältigen Medienangebotes, mit dem sie aktiv umgehen. Sie suchen nach Anregungen und Modellen zur Bewältigung ihrer momentanen Lebensprobleme. »Die vielfältigen Arten und Weisen, wie die Jugendlichen mit ihrem Leben ins Reine kommen wollen, führen zu dem breiten Spektrum jugendkultureller Äußerungen« (RATHGEBER 1996, S. 17f.). Musik spielt dabei – wie die Statistiken zum Freizeitverhalten Jugendlicher immer wieder zeigen – eine bedeutende und sowohl peer-group-bezogene als auch interindividuell äußerst unterschiedliche Rolle.

In den vielfältigen, alltäglichen musikalischen Tätigkeiten der (jugendlichen) Individuen werden musikalische Fähigkeiten angewandt, entwickelt und teils neu erworben. Diese werden benötigt, um verschiedene Handlungen zu erfolgreicher musikalischer Tätigkeit zusammenzuführen. Im Fokus steht zumeist nicht der Erwerb musikalischer Expertise, sondern die Funktionalisierung von Musik zur Bewältigung von Lebenssituationen. Der zumeist männliche Wunsch nach dem Spielen von E-Gitarre oder Schlagzeug geht weniger aus vom Bedürfnis nach Aneignung musikalischer Fähigkeiten als vom Streben nach Anerkennung und Bewundertwerden. Aber es kann in einzelnen Fällen und in ganz verschiedenen Bereichen auch zu musikalischer Expertise kommen – etwa im Break-Dance, beim Turn-Tabling oder beim Erlernen eines Instruments. Dabei entsteht eine Verbindung vom Wunsch nach Befriedigung verschiedenster Bedürfnisse mit dem Streben nach musikalisch-handwerklicher Präzision.

Der Heterogenität der Bedürfnisse im Umgang mit Musik entspricht eine Vielfalt der musikalischen Fähigkeiten, die interindividuell unterschiedlich ausgebildet werden.

Aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen (und auch der Erwachsenen) könnte man nun folgern, dass allgemein bildender Musikunterricht zur zufriedenstellenden Bewältigung des Alltages mit Musik nicht nötig ist. Sie sind zufrieden mit medialen Musikangeboten und ihrem eigenen musikalischen Umgang. Viele (und gegenwärtig im-

mer mehr) Menschen erfahren das so – sie kennen keinen allgemein bildenden Musikunterricht oder sie haben ihn als wenig bedeutungsvoll für ihr Leben erfahren. Bedeutungslos und ohne Sinn bleibt so z. B. die Fähigkeit des Notenlesens für jemanden, der selbst kein Instrument erlernt und/oder nicht nach Noten musiziert.

Welche Bedeutung könnte nun aber für die Kinder und Jugendlichen musikalische Handlungskompetenz haben, die im allgemein bildenden Musikunterricht erworben werden soll?

Um dieser Frage nachzugehen, sollte eine weitere gestellt werden: Was erwarten Kinder und Jugendliche vom oder im allgemein bildenden Musikunterricht? Die Erfahrung zeigt, und die wenigen Studien belegen dies (BASTIAN 1985, S. 45; BASTIAN 1993, S. 155 und S. 162), dass als Hauptwunsch von Kindern und Jugendlichen »Musik machen« und andere Formen des aktiven Umgangs mit Musik genannt werden. Dahinter scheint die Neugier auf neue Erfahrungen zu stecken, die Lustgewinn mit dem Medium versprechen, mit dem man emotional eng verbunden ist, das aber viele Geheimnisse birgt.

Dieser Wunsch könnte für einen handlungsorientierten, vielfältige musikalische Umgangsweisen pflegenden, musikalisch-praktische Grundkompetenzen vermittelnden Musikunterricht ein idealer Ansatzpunkt sein. Das Aufgreifen musikalischer, alltäglicher Gebrauchspraxen der Kinder und Jugendlichen und die Überführung in eine verständige Musikpraxis könnten Weg und Aufgabe des Musikunterrichts sein (KAISER 1999, S. 10). Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Musikunterrichts werden aufgegriffen und befriedigt und gleichzeitig würde Schule einen Beitrag zu gesellschaftlicher Sozialisation leisten.

Das Aufgreifen kindlicher musikalischer Gebrauchspraxen und die Offenheit gegenüber unterschiedlichen Kulturerscheinungen von (jüngeren) Kindern etwa bis zur Klasse 5 oder 6 machen es relativ leicht, im Musikunterricht der Grundschule die musikalische Schatzkiste zu öffnen und eine breite Auswahl an Inhalten anzubieten, die auf Akzeptanz stößt und musikalisches Lernen ermöglicht.

Ergebnisse eines systematisch und kontinuierlich aufbauenden Musikunterrichts für diese Altersstufen könnten sein: Die Herausbildung musikalischer Grundkompetenzen im Singen, im Instrumentalspiel sowie in der Koordination von Körperbewegung und Musik; vielfältige Erfahrungen bei der Teilnahme an musikalischer Gebrauchspraxis; das Ausüben musikalischer Fantasie und Kreativität in musikalischer Praxis; die Entwicklung von Fähigkeiten zu differenziertem Hören sowie zum bewussten und sukzessive auch begrifflichen Erfassen musikalischer Strukturen; das Kennenlernen verschiedenster musikalisch-kultureller Phänomene – insgesamt die Erweiterung der kindlichen Orientierungsmöglichkeit und musikalischen Handlungsfähigkeit. Dies kann sich – bei entsprechender Intensität und Kontinuität (etwa in Kooperationsmodellen mit Musikschulen und in Klassenmusiziermodellen) – auf einen kompetenteren Umgang mit Musik, mit Kultur und auf die Entwicklung von Merkmalen der Persönlichkeit (Konzentrationsfähigkeit, Integration, Sozialverhalten u. a.) auswirken (BASTIAN 2000; BÄHR 2000). Viele Kinder werden nach einem solchen Musikunterricht ihre Musizier-

praxis in der Freizeit fortsetzen; schulische Musikangebote würden sie weiter nutzen. Schule könnte so einen Sozialisationsbeitrag leisten, der von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert und zu ihrer eigenen Sache gemacht würde.

Schwieriger stellt sich die Situation im Musikunterricht in den Klassen 7–10 dar. Fehlt der Hintergrund eines nachhaltigen Musikunterrichts der Klassen 1–6 mit einer breiten und intensiven musikalischen Erfahrung – und das ist ja zumeist der Fall –, so ist das Anknüpfen an die nun wesentlich differenzierteren und individualistischeren musikalischen Bedürfnisse auch durch die schulabgewandte jugendkulturelle Haltung in der Altersstufe zwischen 12 und 16 Jahren nicht so einfach wie bei jüngeren Kindern.

Franz Niermann beschreibt das strukturelle Spannungsfeld zwischen den Jugendkulturen und dem Musikunterricht (z. B. Offene Gruppe, freie Zugehörigkeit, Untersich-sein; Körperlichkeit; Wechsel in der Identifikation; NIERMANN 1999, S. 107f.) und das personelle Spannungsfeld zwischen den Erfahrungen der Jugendlichen und den Fähigkeiten des Lehrers (NIERMANN 1999, S. 109f.). Das unterrichtliche Angebot des Musikunterrichts kann – anders als in einigen anderen Fächern – nur positiv auf die heterogenen, individuellen musikalischen Erfahrungen aus dem jugendkulturell geprägten alltäglichen Umgang mit Musik treffen (und diesen letztlich befruchten), wenn das Verhältnis zwischen den Beteiligten geprägt ist von Respekt, Neugier, gegenseitiger Ernstnahme, wenn eingegangen wird auf die aktuellen Interessen und wenn zum Maßstab der Auswahl von Inhalten nicht von außen vorgegebene Themen gemacht werden, sondern die Ressourcen und Bedürfnisse der im Unterricht Anwesenden (NIERMANN 1999, S. 113). Solche Themen sollten zum Zuge kommen, »in denen die Schüler und Lehrer ihre Kompetenzen optimal einbringen können, in denen sie sich sozusagen zu Hause fühlen und sich vor den anderen im positiven Sinne profilieren können« (ebd.). Also auch hier der gleiche Weg: Soll Musikunterricht aus Sicht der Lernenden für sie selbst eine Bedeutung erlangen, muss er auf die Gebrauchspraxen der Beteiligten eingehen, diese aufgreifen, und in eine verständige Musikpraxis transformieren »...und dies kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen.« (KAISER 1999, S. 10)

In diesem Sinne könnte die Heterogenität der individuellen musikalischen Erfahrungen in einer Lerngruppe (inklusive der Erfahrungen der Lehrperson) einen interessanten und effektiven Musikunterricht befördern – die Bedingungen dafür sind allerdings sehr anspruchsvoll. Weitere Erschwernis ist mit der Diskontinuität des Musikunterrichts verbunden. Das alles lässt den logischen Schritt zu, dass Musikunterricht in der Mittelstufe unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur selten erfolgreich sein kann im Sinne einer positiven Bedeutung für die Beteiligten und einer positiven Auswirkung auf den musikalischen Umgang der Jugendlichen.

Bei Erfüllung der genannten Bedingungen eines schüler- und handlungsorientierten Musikunterrichts könnten Ergebnisse in der Mittelstufe weitgehend identisch sein mit denen bei jüngeren Kindern: Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Teilnahme an Prozessen musikalisch-ästhetischer Praxis sowie kulturerschließende Informationen könnten als Angebote des Musikunterrichts von den

Jugendlichen genutzt werden zur Erweiterung ihrer musikalischen Praxis, ihres kulturellen Horizonts, ihres Selbst- und Weltverständnisses. Sie könnten Anregungen liefern zu ihrer musikalischen Bildung.

IV. Bedeutung der musikalischen Handlungskompetenz im Kontext von Kulturererschließung

Musikdidaktische Ansätze, die sich um den Aufbau musikalischer Grundkompetenzen bemühen, ereilen in der Regel Vorwürfe, sie betrieben eine »unlautere« Elementarisierung, beförderten einen musikalischen Atomismus, sie griffen zu kurz und blieben somit weit hinter dem zurück, was man im emphatischen Sinne als Musik im Kontext menschlicher Kultur idealisiert. Derartige Vorwürfe können durchaus zutreffen, wenn der Erwerb der Handlungskompetenz im musikalischen Gestalten sich lediglich auf ein gleichsam abstraktes musikalisches Material »an sich« bezieht. Rekuriert der Aufbau musikalischer Handlungskompetenz aber auf konkrete Musik und damit auf die Vielseitigkeit der musikalischen Praxis, dann ist er immer auch Kulturererschließung.

Kultur wird hier als das vom Menschen Geschaffene im Gegensatz zum Vorgefundenen, der Natur, verstanden. Musik – von Menschen komponiert, musiziert und gestaltet – ist folglich Teil dieses weiten Kulturverständnisses. Bezogen auf den Menschen existiert sie in der Doppelfunktion von Ausdruck und Eindruck, die beide grundlegend im Handeln erfahren und damit gelernt werden.

Kultur erschließt sich auf unterschiedlichen Bahnen, auf denen sich gleichsam menschliche Erfahrungsdimensionen spiegeln. Kultur kann also mit verschiedenen Leitsystemen durchmessen werden, die diese unterschiedlichen Dimensionen aufschließen. In unserer Vorstellung sind die Dimensionen offen und weit, polar angelegt, im beständigen Wandel und selbstverständlich im Sinne der Interdependenz miteinander verbunden. Besonders wesentlich erscheinen die folgenden vier Dimensionen:

- ▶ Gestern – Heute (historische Dimension)
- ▶ Eigenes – Fremdes (subjektive Dimension)
- ▶ Absicht – Verwendung (funktionale Dimension)
- ▶ Gestalt – Bedeutung (ästhetische Dimension)

Unter dem »Dach« dieser Dimensionen kann der Musikunterricht Handlungsthemen auf ganz unterschiedlichen Niveaus entfalten, z. B. im Umgang mit alter Musik, mit neuer Musik, mit populärer Musik, mit Musik fremder Kulturen, mit historisch unterschiedlichen Gestaltmustern, Medien etc.

Kulturererschließender Unterricht vollzieht sich spiralförmig bzw. in konzentrischen Kreisen. Er steht in ständigem Bezug zu musikalischem Handeln und öffnet diesem immer wieder neue Kontexte. Als Leitprinzip für eine derartige Arbeit gilt das Erschließen kultureller Vielfalt mittels methodischer Vielfalt.

Besondere Chancen der Kulturererschließung bieten sich zudem im Verlassen des oftmals engen Schulbereichs. Kontakte zu Komponisten, zu Bands und Ensembles, zu Musiktheatern können im Blick auf eine befruchtende Zusammenarbeit geknüpft werden. Workshops, Konzerte, Festivals bieten lebendige Begegnungen mit den unterschiedlichen Facetten der Musikkultur.

Im Folgenden wird nun ein Beispiel für die Entfaltung eines Handlungsthemas vorgestellt. Es geht von einem einfachen viertaktigen Modell für die musikalische Gestaltungsarbeit aus und wird mit der Passacaglia d-Moll von Johann Philipp Krieger (1649–1725), einer Klavierimprovisation von Keith Jarrett (geb. 1945) sowie der Cembalokomposition Hungarian-Rock von György Ligeti (geb. 1923) kontextiert. Die Ausführungen zum Unterrichtsbeispiel sind hier nur skizzenhaft (vgl. die umfassende Darstellung in: NIMCZIK/SCHNEIDER 2000).

Modell für Gestaltungsarbeit

Rhythmusmodelle für die Melodie:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
6. etc.
- 7.

Em D C H

Abb. 4: Modell für die Gestaltungsarbeit – Notenbeispiel

Die vorgeschlagene Gestaltungsarbeit kann im Unterricht am Klavier, an Keyboards oder mit vielen anderen in der Schule gebräuchlichen Instrumenten bzw. Instrumentenkombinationen erprobt werden. Sie verknüpft in eigener Weise Konstanz in der Wiederholung mit entwickelnden und variativen Momenten. In ihrer musikalischen Formung ist sie damit als »Passacaglia« bzw. »Chaconne« angelegt. Als typisches Prinzip kommt hierbei die abschnittsweise Veränderung (in der Regel) im Sinne einer

Steigerung über einem gleich bleibenden, beständig sich wiederholenden Fundament zum Tragen (Ostinato-Bass). Das Gestaltungsverfahren gehorcht dem Grundmuster: »Dasselbe und zugleich etwas anderes.«

Die Grundlage der Gestaltungsarbeit besteht aus einem viertaktigen Modell abwärts geführter Quinten (6/8-Takt), das beständig wiederholt wird. Die Gestaltungsaufgabe besteht darin, eine improvisierte Melodie hinzuzufügen. Diese kann mit einem ganz einfachen rhythmischen Muster und mit dem tiefsten Ton der vorgegebenen Melodiematerialien beginnen (Terz des Akkords). Bei der nächsten Wiederholung kann rhythmisch differenziert werden, ganz allmählich wird bei den folgenden Wiederholungen der zweite Ton einbezogen. Langsam weitet sich das Tonhöhenmaterial aus und kann letztlich völlig frei gestaltet werden. Im vierten Takt ist das vorgegebene Tonhöhenmaterial bewusst reduziert, um die Übergangs- bzw. Schlussmöglichkeiten zu erleichtern. Bei der Erarbeitung können in die Melodie diverse Vorhalte, chromatische Hinzufügungen u. a. eingebracht werden. Ebenso kann die rhythmische Ausführung erweitert und Jazzmodellen angepasst werden. Es lassen sich Schlagzeugbegleitungen beifügen, die einzelnen Wiederholungen können von einzelnen Schülern oder von Schülergruppen gestaltet werden (Solo-Tutti-Prinzip), dynamische Entwicklungen oder Kontraste sind denkbar etc.

An die Entwicklung dieser Gestaltungsarbeit kann sich der Vergleich mit einer barocken »Modell-Passacaglia«, der d-Moll Passacaglia von Krieger anschließen. Dieses Stück entstammt der 1704 komponierten F-Dur-Partita »Lustige Feld-Music Nr. 3«. Die gleich bleibende Basis der Komposition bildet ein abwärts gerichteter Tetrachord: d – c – b – a, der sich harmonisch von d-Moll ausgehend über a-Moll, g-Moll nach A-Dur (= Dominante zu d-Moll) wendet. Die dominantisch sich öffnende Spannung (T. 4) mit der sich anschließenden Auflösung im Anfangstakt der neuen Variation bestimmt den kreisenden Gestus dieser Komposition, deren Abwechslung weitgehend in veränderten rhythmisch-melodischen Ausgestaltungen der insgesamt zwölf Abläufe liegt.

Die bisherige Erarbeitung eröffnet weitere Ausblicke, z. B. auf die Klavierimprovisation von Jarrett und auf eine Cembalokomposition aus dem Bereich der Neuen Musik.

In der Klavierimprovisation des Jazzpianisten Jarrett – es handelt sich bei dieser Musik um eine Zugabe, die er im Rahmen seines Tokio-Konzerts am 14. November 1976 gespielt hat – wird ebenfalls die traditionelle Passacaglia-Technik aufgegriffen. Grundlage ist eine achttaktige Bass-Phrase, die sich im Verein mit den in durchlaufenden Achteln geführten und von Vorhalten und Leittonstrebungen durchzogenen Dreiklangsbrechungen harmonisch von der Moll-Tonika (e-Moll) ausgehend über die Doppeldominante (Fis-Dur) zur Dominante (H-Dur) wendet. Die Bass-Phrase mit ihrer harmonischen Auffüllung bleibt »Dasselbe« – sie wird 25-mal wiederholt. Eine im Sinne einer zweiten Schicht applizierte Oberstimme entfaltet und verändert sich zunehmend – sie entwickelt »zugleich etwas anderes«. Im weiteren Verlauf der Improvisation steigert sich die Melodieführung bis hin zu virtuosen Sechzehntel-Ketten. Sie fällt aber auch wieder in äußerst ruhig geführte Abschnitte zurück. Im Zugleich von harmonisch formaler Ordnung und spontan sich entfaltender Melodik liegen gleichermaßen meditative wie rationale Gestaltungsmomente.

Für eine intensive Erschließung des Jarrett-Stückes eignen sich beispielsweise auch Verfahren, bei denen die Schülerinnen und Schüler, während sie das Stück mehrfach hören, Vorstellungen, Bilder, Gefühle, Assoziationen, Geschichten bei sich entstehen lassen und diese dann individuell malend bzw. zeichnend gestalten. Dabei zeigt sich, dass oftmals strukturelle Übereinstimmungen zwischen dem Gehörten und den von der Musik geweckten Szenenbildern vorhanden sind. Die Schülerergebnisse werden zuerst in ihrer jeweiligen Eigenständigkeit beachtet werden, sie fordern aber rasch zum Vergleichen heraus, was wiederum zu facettenreichen Einsichten in die Musik führt.

Als abschließender Ausblick kann die 1978 entstandene Komposition *Hungarian Rock* (Chaconne) von Ligeti in den Blick genommen werden. Konstante Basis dieses Stückes ist ein 44mal wiederholtes rhythmisch-harmonisches Modell in der linken Hand, das in seiner asymmetrischen Achtelaufteilung von $2+2+3 (= 1+2)+2$ Traditionen der Volksmusik des Balkan aufgreift. Die nach der Exposition des viertaktigen Modells hinzutretende Melodie der rechten Hand entfaltet sich, ausgehend von einem Ton, zu immer bewegteren Melodiebögen, die sich in Relation zum Ostinatomodell verschieben. Der Höhepunkt entwickelt sich aus zunehmenden Akkordverdichtungen in der rechten Hand. Das Stück zerfließt sodann in einem weit gedehnten »Schlussbreak«. Im Gesamtverlauf imitiert Ligeti virtuos jazzartige Improvisationskunst. Die zahlreichen Verzierungen der Melodie erinnern gleichermaßen an die barocke Spielpraxis des Cembalos wie an eine karierte »schmutzige« Tongebung innerhalb der Jazztradition. Trotz des improvisationsartigen Eindrucks des Melodieverlaufs ist diese vollständig und exakt notiert, ja zeigt deutlich konstruktivistische Momente. Als Aspekt speziell für den Vergleich Jarrett/Ligeti können das Verhältnis von Gesamteindruck und Detailarbeit, das Verhältnis von Improvisation und Komposition sowie die Wirkweise der jeweiligen Schlüsse der Stücke gewählt werden.

Die Bezugnahmen auf die einzelnen Musikstücke, die einerseits über ein verbindendes Wiederholungsprinzip verknüpft sind, andererseits ganz unterschiedliche Ausdrucksmerkmale aufweisen, schaffen auch Impulse für ein neuerliches Aufgreifen und eine Weiterentwicklung der anfänglichen Gestaltungsarbeit. Sie verbinden zudem die angesprochenen Erfahrungsdimensionen in diversen Akzentuierungen und integrieren die Beschäftigung mit alter und neuer Musik, mit Eigenem und Fremden. Der gestalterische Umgang mit dem musikalischen Grundprinzip »Dasselbe und etwas anderes« ermöglicht auf der Basis der dabei entwickelten musikalischen Erfahrung den Einstieg in einen sinnvollen Prozess musikbezogener Kulturererschließung.

Literatur

- AEBLI, HANS: *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart 1998 (1983).
- BAAKE, DIETER (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen 1997.
- BÄHR, JOHANNES: *Erweiterter Musikunterricht und Integration in die Schule und Klasse*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 6/2000. S. 52–65.
- DERS./JANK, WERNER/SCHMITT, RAINER/SCHWAB, CHRISTOPH: *Kooperation von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen*. Endbericht 1996–1999. Hg. vom Hessischen Landesinstitut für Pädagogik. Wiesbaden 2000.

- BASTIAN, HANS GÜNTHER: *Schüler und Musikunterricht*. Neue Daten zu alten Fragen an 13–16jährige.
In: *Musik und Bildung* 1/1985. S. 34–36 und 45–46.
- DERS.: *Musikunterricht vor dem Kollaps?* In: Zimmerschied, Dieter (Hg.): *Identität in der Vielfalt*. Kongressbericht Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992. Mainz 1993. S. 153–163.
- DERS.: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (unter Mitwirkung von A. Kormann, R. Hafen, M. Koch). Mainz 2000.
- DEWEY, JOHN: *Demokratie und Erziehung*. Weinheim 1993 (1915).
- FREINET, CÉLESTIN: *Pädagogische Texte*. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Reinbek bei Hamburg 1980.
- GORDON, EDWIN E.: *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago 1990.
- GRUHN, WILFRIED: *Der Musikverstand*. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim 1998.
- DERS.: *Wie denkt, hört und lernt der »ungeschulte« Kopf?* In: *Diskussion Musikpädagogik* 2/1999. S. 60–74.
- HEYMANN, HANS WERNER: *Basiskompetenzen – gibt es die?* In: *Pädagogik*. 53. Jg. Heft 4/2001. S. 6–9.
- JANK, WERNER: *Kann die Musikdidaktik von der Lerntheorie lernen?* Ein Überblick, viele Fragen und einige Vorschläge. In: *Musik und Bildung* 3/2001 (i. V.)
- JANK, WERNER/MEYER, HILBERT: *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main 1991.
- KAISER, HERMANN JOSEF: *Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung*. In: *Musikforum*. 31. Jg. Heft 83/1995. S. 17–26.
- DERS.: *Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis*. In: *AfS-Magazin* Nr. 8. 10/1999. S. 5–11.
- MARKOWITSCH, HANS J.: *Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses*. In: *Spektrum der Wissenschaft* 9/1996. S. 52–61.
- MÜLLER, IRMGARD: *Jugend und Freizeit*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI Pädagogik. Band 225. Frankfurt am Main 1984.
- NIERMANN, FRANZ: *Jugendkulturen und Musikunterricht*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 2/1999. S. 105–115.
- NIMCZIK, ORTWIN/SCHNEIDER, ERNST KLAUS: *Klangwerkstatt*. Hören – Entdecken und Untersuchen – Gestalten. (= Erlebniswelt Musik). Mainz 2000.
- RATHGEBER, RICHARD: *Jugendkultur heute*. In: Schütz, Volker (Hg.): *Musikunterricht heute*. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen 1996. S. 7–20.
- SPITZER, MANFRED: *Geist im Netz*. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg/Berlin/Oxford 1996.
- STADLER ELMER, STEFANIE: *Spiel und Nachahmung*. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau 2000.
- WODE, HENNING: *Psycholinguistik*. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning 1993.