

Jank, Werner

## Plädoyer für Artenvielfalt

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich [Hrsg.]: *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005.* München : Allitera-Verlag 2005, S. 109-117.  
- (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Plädoyer für Artenvielfalt - In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich [Hrsg.]: *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen.* Beiträge des Münchner Symposions 2005. München : Allitera-Verlag 2005, S. 109-117 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188166 - DOI: 10.25656/01:18816

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188166>

<https://doi.org/10.25656/01:18816>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**Musikpädagogische Schriften  
der Hochschule für Musik und Theater München**

Herausgegeben von  
Wolfgang Mastnak, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Stephan Schmitt

**Band 1**

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.)

**Klassenmusizieren als Musikunterricht!?**

Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen

# **Klassenmusizieren als Musikunterricht!?**

## **Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen**

**Beiträge des Münchner Symposions 2005**

Unter Mitarbeit von Klaus Mohr

herausgegeben von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

**aliteravergag**

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:  
[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

#### Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Dezember 2005  
Allitera Verlag  
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München  
© 2005 Allitera Verlag, München  
Umschlaggestaltung: Kay Fretwurst, Freienbrink  
Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt  
Printed in Germany · ISBN 3-86520-158-X

Universitätsbibliothek  
Frankfurt a.M.

# Inhalt

Vorwort .....	7
Einleitung .....	11
Jürgen Vogt (Hamburg) »Adorno revisited« oder: Gibt es eine »Kritik des Klassenmusikanten« ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? .....	13
Bernhard Hofmann (Regensburg) Musik machen – Wissen erwerben .....	25
Heinz Geuen (Köln) »Das Ordnen des Tuns«: Musikmachen im Klassenverband als integratives Unterrichtsprinzip .....	36
Stefan Orgass (Essen) Mindestanforderungen an das unterrichtliche Klassenmusizieren aus bedeutungs-, interaktions- und bildungstheoretischer Sicht .....	48
Christian Rolle (Saarbrücken) * Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? .....	60
Christopher Wallbaum (Leipzig) Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? .....	71
Christoph Schönherr (Hamburg) Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen? .....	95
Werner Jank (Mannheim) Plädoyer für Artenvielfalt .....	109
Ludwig Striegel (Mainz) Klassenmusizieren als integratives Unterrichtskonzept: Das Mainzer Modell .	118
Ortwin Nimczik (Detmold) Studienfeld Klassenmusizieren: Ein neuer Schwerpunkt im Studiengang Schulmusik an der Hochschule für Musik Detmold .....	125

Werner Jank (Mannheim)

## Plädoyer für Artenvielfalt

### I. Ausgangspunkte

#### *Institutionelle Ausgangspunkte*

Es ist hier nicht nötig, das schon oft gesungene Lamento über die Misere des Musikunterrichts erneut zu intonieren – es genügt, auf die wichtigsten Probleme knapp zu verweisen:

- sinkende Stundenzahlen in den Stundentafeln,
- Verschwinden des Fachs in Fächerverbänden,
- geringe Akzeptanz und geringes Prestige des Fachs bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kollegien und Bildungspolitiker,
- massenhafte Unterrichtsausfälle bzw. sehr hohe Anteile an fachfremd erteiltem Musikunterricht vor allem an den Grund- und Hauptschulen,
- Abwahl des Musikunterrichts durch eine übergroße Zahl von Schülerinnen und Schülern,
- geringe Kontinuität des Schulfachs Musik sowohl in der Stundentafel als auch inhaltlich,
- oft auch einseitige Orientierung an der Vermittlung theoretischen und historischen Wissens in einem stark lehrerzentrierten Unterricht,
- Unzufriedenheit vieler Kolleginnen und Kollegen an den Schulen mit der Situation und den Ergebnissen ihres Musikunterrichts.

Die Liste ließe sich leicht verlängern.

Vor dem Hintergrund dieser Misere formuliere ich meine Ausgangsthese:

*Musikunterricht steht heute vor der Aufgabe, sich im Gefüge von Schule und Musikausbildung grundsätzlich neu zu positionieren.*

Wenn Lehrer sich in den letzten Jahren verstärkt auf das Klassenmusizieren als Unterrichtsform<sup>1</sup> konzentrieren, so kann dies als ein Versuch gedeutet werden,

<sup>1</sup> Einen Überblick über die ganz verschiedenen Spielarten des Klassenmusizierens gibt BÄHR 2005.

individuell einen Weg aus den genannten Misere zu finden. Überhaupt ist es ja so, dass der Trend zum Klassenmusizieren sozusagen »von unten« kam, indem Lehrer sich dafür aus- und weiterbildeten, und zwar außerhalb der etablierten akademischen Musikpädagogik und -didaktik, außerhalb der Lehrerbildung und außerhalb der staatlichen Lehrerfort- und -weiterbildung. Die akademische Musikpädagogik und -didaktik reagiert erst jüngst zunehmend darauf, obwohl dieser Trend schon seit mehr als zehn Jahren anhält.

Mehrfach wurde auf dem MILU-Symposium in München gesagt, das Klassenmusizieren erlebe einen Boom – aber ist das tatsächlich so? Ich denke, das ist eher ein Boom in den Publikationen – vor allem in bestimmten Verlagen und Zeitschriften. Es fehlt uns der empirisch gestützte, differenzierte Überblick über die quantitative Verbreitung des Klassenmusizierens in der Unterrichtswirklichkeit. In meinem Wirkungsbereich sieht es z. B. so aus: Ich habe regelmäßig mit rund 25 bis 30 Gymnasien zu tun. Die strenge Form instrumentalen oder vokalen Klassenunterrichts wird zurzeit lediglich an fünf dieser Schulen für einzelne ihrer Klassenzüge (nicht für alle) angeboten. Dieser Anteil ist viel zu gering, um hier bereits von einem »Boom« zu sprechen.

#### *Didaktische Ausgangspunkte*

Der gegenwärtige Stand der musikpädagogischen Diskussion erlaubt es, einen weitgehenden Konsens in mindestens drei Eckpunkten der Diskussion über das Klassenmusizieren anzunehmen:<sup>2</sup>

- a) Musikalisch-ästhetische Erfahrung, die aus dem eigenen musikalischen Handeln der Schüler erwächst, ist ein grundlegendes und deshalb unverzichtbares Moment des Musikunterrichts auch in der allgemeinbildenden Schule (nicht nur in der spezialisierenden Musikschule).
- b) Musikunterricht, der ausschließlich das Klassenmusizieren pflegt, lässt jedoch integrale Bestandteile dessen, was traditionell zu den Aufgaben eines allgemeinbildenden Musikunterrichts gehört oder ihm in den letzten rund dreißig Jahren zuwuchs, unberücksichtigt.
- c) Das Klassenmusizieren bedarf deshalb einer bildungstheoretischen Rahmung, die nicht alleine aus der Perspektive des Klassenmusizierens selbst heraus gewonnen werden kann, und es bedarf der didaktischen Einbettung in ein Gesamtkonzept des Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule.

<sup>2</sup> Vgl. etwa SCHÜTZ 1996/97; OTT; JANK, S. 69ff.

Daraus ergeben sich Aufgaben für die Musikdidaktik als theoretischer Disziplin und als Ausbildungsfach ebenso wie für die Entwicklung musikdidaktischer Modelle und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Dies sind Aufgaben, die lange Zeit im Windschatten der Aufmerksamkeit der Musikpädagogik und -didaktik lagen, nun jedoch zunehmend wahrgenommen werden.

## II. Aufbauender Musikunterricht als möglicher Rahmen für das Klassenmusizieren

Johannes Bähr, Stefan Gies, Ortwin Nimczik und ich haben, z. T. in Zusammenarbeit mit einer Reihe weiterer Kollegen aus Schule und Hochschule, konzeptionelle Überlegungen vorgestellt, die ich kürzlich zum didaktischen Modell eines »Aufbauenden Musikunterrichts« gebündelt habe.<sup>3</sup> In diesem Modell hat das Klassenmusizieren einen herausgehobenen Stellenwert und ist eingebettet in eine umfassende Gesamtkonzeption für den Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule.

Aufbauender Musikunterricht verknüpft drei Praxisfelder: vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln, den Aufbau musikalischer Fähigkeiten sowie die Erschließung von Kultur(en).

Einige Stichworte zu diesen drei Praxisfeldern:<sup>4</sup>

### a) *Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln*

Das eigene, gemeinsame musikalische Gestalten der Kinder und Jugendlichen – also vor allem das Klassenmusizieren in allen seinen möglichen Formen – erhält im Aufbauenden Musikunterricht zentralen Stellenwert als Fundament, von dem ausgehend sich diese drei Praxisfelder erschließen. Gemeinsames Singen, Bewegungsspiele, Bodypercussion und Tanz sowie verschiedene Formen des Instrumentalspiels in stilistischer Vielfalt bilden einerseits den Ausgangspunkt für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten, andererseits Möglichkeiten für deren Anwendung. Musikalisches Gestalten soll deshalb auch den größten Teil der Unterrichtszeit einnehmen. Verschiedene Umgangsweisen mit Musik, das Aufgreifen der musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler und Angebote zu ihrer Erweiterung erlauben es, die einzelnen musikalischen Tätigkeiten und das musikbezogene Handeln der Schüler in größere Handlungszusammenhänge

<sup>3</sup> JANK.

<sup>4</sup> Ausführlicher: ebd. S. 92ff.





Abb 1: *Musikalische Unterrichtsvorhaben im Kontext Aufbauenden Musikunterrichts*

einzubetten (zum Begriff der musikalischen Gebrauchspraxen siehe unten). Eine solche Einbettung in größere Zusammenhänge lässt sich vor allem in musikalischen Unterrichtsvorhaben oder Projekten realisieren, in denen verschiedene Formen musikalischen Gestaltens und musikbezogenen Handelns unter der Perspektive übergreifender Ziel- und Aufgabenstellungen zusammenfließen.

#### *b) Aufbau musikalischer Fähigkeiten*

Musikalische Fähigkeiten werden im Modell des Aufbauenden Musikunterrichts in unmittelbarer Verknüpfung mit dem musikalischen Gestalten schrittweise und gezielt gefördert und kognitiv erschlossen. Es wird ein Musikunterricht angestrebt, in dessen zeitlichem Verlauf die musikalische Erfahrungsfähigkeit, die musikalische Handlungsfähigkeit und das Können sowie die Kenntnis von und das Wissen über Musik schrittweise erweitert werden. Entwicklungs- und lernpsychologische sowie sozialisations- und bildungstheoretische Begründungen dafür habe ich an anderen Stellen mehrfach ausgeführt.<sup>5</sup>

#### *c) Erschließung von Kultur(en)*

Was in den beiden zuvor genannten Praxisfeldern erfahren und erarbeitet wurde, soll den Schülern eine allgemeine Grundlage zur Verfügung stellen, von der ausgehend erst das Besondere ihrer eigenen musikalischen Gebrauchspraxen und der verschiedenen musikalischen Umgangsweisen und Gebrauchssituationen im eigenen (europäischen) kulturellen Raum und möglichst auch in an-

<sup>5</sup> Etwa in: BÄHR/ FUCHS/ GALLUS/ JANK 2004 oder in JANK, S. 69ff.



Abb. 2: Die Spirale von Handeln – Können – Wissen – Begriff

deren kulturellen Räumen erfahren werden kann. Die Konzentration auf das musikalische Gestalten und den Aufbau musikalischer Fähigkeiten in den beiden anderen Praxisfeldern zielt also gerade *nicht* auf die affirmative Einübung in die fertigen Muster des Musikbetriebs, sondern auf die Offenheit der musikalischen Entfaltung und Identitätsbildung des Einzelnen in der Vielfalt dessen, was seit einigen Jahren auch in der Musikpädagogik unter dem Begriff der »transkulturell verfassten Gesellschaft« diskutiert wird.

Der Begriff der »musikalischen Gebrauchspraxis«, den ich von Hermann J. Kaiser übernommen habe, bedarf einer knappen Erläuterung. Musik – oder besser vielleicht: verschiedene Musiken – spielen im Leben der meisten Menschen eine mehr oder weniger wichtige Rolle. Musiken werden von Menschen für Menschen »gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet« – nur dadurch sind sie vorhanden.<sup>6</sup> Kaiser nennt dies die »gesellschaftliche Praxis Musik«. Innerhalb eines solchen gesellschaftlich-kulturellen Rahmens konkretisiert sich das musikalische und musikbezogene Handeln der einzelnen Menschen in Handlungszusammenhängen und Situationen, in denen Musik persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken dient.

Unter die »musikalische Gebrauchspraxis« einzelner, konkreter Menschen fallen »alle Formen vom geselligen Gebrauch von Musik bis hin zum professionellen Umgehen mit ihr. [...] Ein junger Mensch, der Solist werden will, bestimmt seinen spezifischen Umgang mit Musik – nicht nur, aber vor allem – von diesem Ziel der Solistenkarriere her; ein Keyboard spielender Jugendlicher definiert seine musikalische Gebrauchspraxis von dem Ziel seines Übens her, z. B. als Mitglied einer Band; ein Musik genießender Mensch macht sich mit Daten der Musikgeschichte und Elementen der Harmonie-, Formenlehre usf. vertraut, um genauer zu wissen, wie »seine« Musik gemacht ist, weil er sie dadurch intensiver genießen kann.«<sup>7</sup>

Kaisers Beispiele machen deutlich, dass musikalische Gebrauchspraxen ein Mindestmaß an Kenntnissen und Können im Bereich der Musik voraussetzen,

<sup>6</sup> KAISER 1995, S. 22.

<sup>7</sup> Ebd., S. 22.

aber auch bis zu hohem Können und umfangreichem Wissen reichen können. Sie sind Formen einer Praxis, in der sich sozusagen das Subjekt selbst erzeugt. In musikalischen Praxen – natürlich nicht *nur* in ihnen, aber *auch* in ihnen – geschieht die Vermittlung von Subjekt (dem Menschen) und Objekt (der Musik) – deshalb sind musikalische Praxen relevant für Prozesse der Bildung. Denn zur angemessenen und befriedigenden Bewältigung musikalischer Gebrauchssituationen »benötige ich die entsprechende [...] Kompetenz. Habe ich sie nicht, muss ich sie mir erwerben. Ich muss lernen.«<sup>8</sup>

Daraus ergibt sich für Kaiser die musikpädagogisch entscheidende Frage: »In welchen musikbezogenen Zusammenhängen wird es für Kinder und Jugendliche wichtig, *aus ihrer Sicht* kompetent handeln zu können?«<sup>9</sup>

Nur wenn der Lehrer die Gebrauchspraxen, die die Kinder immer schon mitbringen, aufgreift oder wenn es gelingt, die musikalischen Praxen im Musikunterricht für die Kinder selbst bedeutsam werden zu lassen, kann er erwarten, dass Kinder und Jugendliche ihre musikbezogene Kompetenz erweitern wollen. Dann kann das, was sie im Musikunterricht erfahren, wirklich Wert für ihre individuellen musikalischen Gebrauchspraxen erlangen.

Die mit Bezug auf das Praxisfeld der Kulturerschließung und mit dem Hinweis auf die individuelle Verschiedenartigkeit musikalischer Gebrauchspraxen angesprochene Vielfalt und Offenheit muss sich auch in etwas niederschlagen, was ich die »Artenvielfalt« des Musikunterrichts nennen möchte: In einer Vielfalt seiner Themen, Organisationsstrukturen und methodischen Formen. Aufbauender Musikunterricht kann ganz verschieden verwirklicht werden. Er darf nicht nur als geschlossenes, durchrationalisiertes Modell in fixierten methodischen Formen gestaltet werden, wie dies in manchen Konzepten von Instrumental- und Gesangsklassen geschieht: Je enger dort der Rahmen gezogen ist, in dem sich das Klassenmusizieren bewegt (stilistisch, methodisch), desto begrenzter werden seine Perspektiven im Hinblick auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts sein. Die mir bekannten Konzepte des Klassenmusizierens leisten die hier geforderte Verbindung eines aufbauenden Unterrichts mit einer grundsätzlichen Offenheit der Konzeption gerade eben nicht oder zu wenig; Konzepte, die dies in unterrichtspraktischer Hinsicht leisten könnten, fehlen uns noch weitgehend, obwohl wir über eine große Fülle an Unterrichtsmaterialien verfügen, die aber eben kein zusammenhängendes Ganzes ergeben. Vor diesem Hintergrund ist es m. E. zu begrüßen, wenn die Schüler an den einzelnen Schulen verschiedene

<sup>8</sup> Ebd., S. 24.

<sup>9</sup> KAISER 2001, S. 9.

Möglichkeiten des Klassenunterrichts vorfinden, zwischen denen sie wählen können. An einer ganzen Reihe von Schulen gibt es z. B. gegenwärtig bereits für die Schüler die Wahl zwischen Instrumentalklassen und traditionellem Musikunterricht oder die Wahl zwischen verstärktem Musikunterricht und Unterricht mit regulärer Stundenausstattung.

### III. Ausgewählte Aspekte und Problemfelder des Klassenmusizierens

Nach dem Plädoyer für die Artenvielfalt des Musikunterrichts möchte ich im abschließenden dritten Teil einige ausgewählte Aspekte in unsystematischer Zusammenstellung andeuten, die mir für das Klassenmusizieren wichtig erscheinen.

- *Klassenmusizieren sollte weder bloßer Selbstzweck sein, noch sollte es reduziert werden auf eine Zulieferfunktion für andere musikalische Lernziele.*

Denn die verschiedenen Formen musikalischen Gestaltens im Unterricht haben einerseits ihren Eigenwert. Andererseits sollen durch sie auch Erfahrungsräume geöffnet werden, die sich nur über diesen Weg aufschließen lassen. Dieses Ziel lässt sich auffächern in ein Netz verschiedener funktionaler Bezüge. Johannes Bähr<sup>10</sup> hat solche Funktionen für das Klassenmusizieren kürzlich systematisch zusammengestellt.

- *Aufbauendes Musiklernen und Kreativität müssen in sinnvoller Weise aufeinander bezogen werden und aufeinander aufbauen.*

Dominiert einseitig das systematisch Aufbauende, so wird aus dem Unterricht schnell Drill und Konditionierung. Umgekehrt hingegen: Der Verzicht auf aufbauendes Lernen erhebt das Voraussetzungslose zum Ideal. Dann bleibt Kreativität begrenzt auf das (meist sehr wenige), was die Schüler ohnehin schon können – sie können dann keine Kreativität entfalten, weil ihnen ein Fundament ebenso fehlt wie die Perspektive einer Weiterentwicklung und womöglich Verbesserung unter dem Anspruch musikalischer Qualität.

- *Eigenes musikalisches Gestalten der Schüler ist eine unverzichtbare Grundlage für musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Umgang mit Musik und Kultur, die auf andere Weise nicht gewonnen werden können.*

Darüber hinaus gilt aber auch umgekehrt: Die Erfahrung von Kunst bzw. Musik und Kultur fördert den Sinn der Schüler für die Qualität des eigenen

<sup>10</sup> BÄHR 2005.

Musizierens und musikbezogenen Handelns. Christian Rolle hat in seinem Beitrag zu diesem Symposium zu Recht auf die Bedeutsamkeit der Frage nach den Qualitäten des Klassenmusizierens aufmerksam gemacht. Diese Frage nach der Qualität wird übrigens, diese Nebenbemerkung sei mir erlaubt, auch an traditionelle Unterrichtsformen und den alltäglichen Musikunterricht an unseren Schulen viel zu selten gestellt.

- *Musikunterricht ist auf die innere Bereitschaft und Zustimmung der Schüler angewiesen, wenn er wirklich etwas erreichen will.*

Diese Zustimmung kann im Allgemeinen heute keineswegs vorausgesetzt werden, auch am Gymnasium nicht. Auffallend ist, dass an Schulen, an denen Klassenmusizieren mit besonderer Intensität betrieben und durch Auführungen öffentlich wird, diese Zustimmung besonders groß ist, wie das Einwahlverhalten bzw. die Anmeldezahlen zeigen. Dieses Aktivierungs- und Motivierungspotential einerseits und der Bildungsauftrag des Musikunterrichts in der Schule andererseits dürfen nicht gegeneinander ausgespielt, sondern müssen aufeinander bezogen werden.

- *Musik und musikbezogene Ausdrucksformen müssen grundsätzlich innerhalb eines Gesamtzusammenhangs von Mensch und Musik thematisiert werden.*

Darauf insistiert Volker Schütz in der Folge seiner Auseinandersetzung mit der »transkulturellen Verfasstheit« unserer Gesellschaft (Wolfgang Welsch). Er verbindet damit die Erkenntnis, dass keine musikbezogene Ausdrucksform eine höhere Wertigkeit beanspruchen kann als eine andere. Verschiedene musikalische und musikbezogene Ausdrucksformen sind gleichwertig, aber nicht durch Nivellierung, sondern gerade wegen ihrer Verschiedenartigkeit. Er nennt ein solches Verständnis in kulturtheoretischer Perspektive eine »anthropozentrische Sichtweise« von Musikkultur und schreibt:

»Das Postulat der Gleichwertigkeit von Musik impliziert also nicht etwa die Aufhebung unterschiedlicher Wertsetzungen zugunsten eines für alle verbindlichen Consensus. Es impliziert allerdings Respekt und Toleranz gegenüber der individuellen Wertentscheidung. Es akzeptiert und fördert die Vielfalt unterschiedlicher kultureller Identitäten und widerspricht damit einer wertenden Hierarchisierung, auch einer Herabsetzung von musikalischen Ausdrucksformen.«<sup>11</sup>

<sup>11</sup> SCHÜTZ 1996, S. 103.

Musikpädagogisch gewendet bedeutet dieses Insistieren auf dem Gesamtzusammenhang von Mensch und Musik, nicht mehr zu fragen, welche Defizite ein Schüler noch aufholen muss. Vielmehr ist zu fragen, welche Besonderheiten, welche individuellen Lösungen, welche Stärken und welche interessanten und kreativen Ideen sich in der je individuellen musikalischen Identität der Schüler zeigen. Auch hier plädiere ich also für »Artenvielfalt« – nämlich die der Schülerinnen und Schüler. *Diese zu fördern – darauf kommt es an.*

## Literatur

- BÄHR, JOHANNES (2005): *Klassenmusizieren*, in: JANK, WERNER (Hg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, S. 159ff.
- BÄHR, JOHANNES/ FUCHS, MECHTHILD/ GALLUS, HANS-ULRICH/ JANK, WERNER (2004): *Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1–6*, in: ANSOHN, MEINHARD/ TERHAG, JÜRGEN (Hg.): *Musikunterricht heute 5: Musikkulturen – fremd und vertraut*. Oldershausen, S. 420ff.
- JANK, WERNER (Hg.) (2005): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin
- KAISER, HERMANN J. (1995): *Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung*, in: Deutscher Musikrat (Hg.): *Musikforum* Nr. 83, Dezember 1995, S. 17ff.
- DERS. (2001): *Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von »musikalischer Kompetenz« in Prozessen ihres Erwerbs*, in: *Musik & Bildung* 3, S. 5ff.
- OTT, THOMAS (2003): *Welche Kompetenz? Welche Kultur?*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 20, S. 9ff.
- SCHÜTZ, VOLKER (1996): *Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft*, in: OTT, THOMAS/ VON LOESCH, HEINZ (Hg.): *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag*. Augsburg, S. 91ff.
- DERS. (1996/1997): *Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 1: Klärung einiger Voraussetzungen; Teil 2: Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts*, in: *AfS-Magazin* 1, S. 3ff. und 3, S. 3ff. (<<http://www.afs-musik.de>>)