

Jank, Werner

Musik und Musikdidaktik

Bayrhuber, Horst [Hrsg.]; Abraham, Ulf [Hrsg.]; Frederking, Volker [Hrsg.]; Jank, Werner [Hrsg.]; Rothgangel, Martin [Hrsg.]; Vollmer, Helmut Johannes [Hrsg.]: *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik I. Allgemeine Fachdidaktik.* Münster ; New York : Waxmann 2017, S. 105-122. - (Fachdidaktische Forschungen; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Musik und Musikdidaktik - In: Bayrhuber, Horst [Hrsg.]; Abraham, Ulf [Hrsg.]; Frederking, Volker [Hrsg.]; Jank, Werner [Hrsg.]; Rothgangel, Martin [Hrsg.]; Vollmer, Helmut Johannes [Hrsg.]: *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik I. Allgemeine Fachdidaktik.* Münster ; New York : Waxmann 2017, S. 105-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189365 - DOI: 10.25656/01:18936

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189365>

<https://doi.org/10.25656/01:18936>

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

Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking,
Werner Jank, Martin Rothgangel,
Helmut Johannes Vollmer

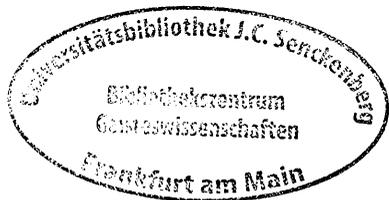
Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik

Allgemeine Fachdidaktik,
Band 1



Waxmann 2017
Münster • New York

161HD 290 3361-1



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Fachdidaktische Forschungen, Band 9

ISSN 2191-6160

Print-ISBN 978-3-8309-3532-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8532-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

3361-2017/907

Inhalt

Einführung

1.	Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland	11
	<i>Helmut J. Vollmer</i>	
2.	Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘	15
	<i>Ulf Abraham und Martin Rothgangel</i>	
2.1	Vorbemerkung	15
2.2	Zwei Aufgaben im traditionellen Verständnis von Fachdidaktik	15
2.3	Modell eines traditionellen Fachdidaktikverständnisses	16
2.4	Kommentierung des Modells	17
2.5	Problematisierung der herkömmlichen Verortung zwischen Fach- und Bildungswissenschaften	19
2.6	Institutionelle Kontexte der Fachdidaktik	21

Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik: Vergleichende Beobachtungen

3.	Ausgangspunkte	22
	<i>Martin Rothgangel und Helmut J. Vollmer</i>	
3.1	Zur Genese und Prozesshaftigkeit des Vergleichs	22
3.2	Lernen im Fach und über das Fach hinaus	23
4.	Biologie und Biologiedidaktik	31
	<i>Horst Bayrhuber</i>	
4.1	Zur Geschichte des Faches	31
4.2	Lernen im Fach Biologie	36
4.3	Lernen über das Fach Biologie hinaus	45
4.4	Ausblick	51
5.	Deutsch und Deutschdidaktik	53
	<i>Ulf Abraham und Volker Frederking</i>	
5.1	Zur Geschichte des Faches	53
5.2	Lernen im Fach Deutsch	55
5.3	Lernen über das Fach Deutsch hinaus	66
5.4	Ausblick	73

6.	Englisch und Englischdidaktik	74
	<i>Helmut J. Vollmer</i>	
6.1	Zur Geschichte des Faches	74
6.2	Lernen im Fach Englisch	80
6.3	Lernen über das Fach Englisch hinaus	93
6.4	Ausblick	101
7.	Musik und Musikdidaktik	105
	<i>Werner Jank</i>	
7.1	Zur Geschichte des Faches	105
7.2	Lernen im Fach Musik	109
7.3	Lernen über das Fach Musik hinaus	114
7.4	Ausblick	122
8.	Religion und Religionsdidaktik	123
	<i>Martin Rothgangel</i>	
8.1	Zur Geschichte des Faches	123
8.2	Lernen im Fach Religion	126
8.3	Lernen über das Fach Religion hinaus	134
8.4	Ausblick	135
9.	Vergleich der Fächer	137
	<i>Martin Rothgangel</i>	
9.1	Geschichtlich bedeutsame Kontexte und Entwicklungen	137
9.2	Lernen im Fach	140
9.3	Lernen über das Fach hinaus	142
9.4	Resümee und Perspektive	145
 Allgemeine Fachdidaktik: Bausteine einer theoretischen Grundlegung		
10.	Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik	147
	<i>Martin Rothgangel</i>	
10.1	Historische und zeitgeschichtliche Perspektiven	147
10.2	Gründe für den Relevanzverlust der Allgemeinen Didaktik	151
10.3	Zur Bedeutung Allgemeiner Didaktik für die Fachdidaktiken	154
10.4	Ziel und Gegenstandsbereich einer Allgemeinen Fachdidaktik	156
11.	Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft	161
	<i>Horst Bayrhuber</i>	
11.1	Zum komplementären Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft	163

11.2	Schritte fachdidaktischen Modellierens	165
11.3	Bildung als konstitutives Merkmal der Fachwissenschaften	170
11.4	Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft	171
11.5	Ausblick	177
12.	Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen	179
	<i>Volker Frederking</i>	
12.1	Wissenschaftstheoretische Verortung der Allgemeinen Fachdidaktik ...	179
12.2	Die Fachdidaktiken im metatheoretischen und metawissenschaftlichen Blick der Allgemeinen Fachdidaktik	186
12.3	Ausblick: Allgemeine Fachdidaktik und <i>educational sciences</i>	203

Fachliche Bildung

13.	Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie	205
	<i>Volker Frederking und Horst Bayrhuber</i>	
13.1	Fachliche Bildung – Desiderat fachdidaktischer Theoriebildung und Aufgabe Allgemeiner Fachdidaktik	205
13.2	„Entbilden“ und „bilden“. Spuren fachlicher Bildung im Bildungsbegriff von Meister Eckhart bis zum Barock	209
13.3	Fachliche Bildung im Bildungsdiskurs des 18. und frühen 19. Jahrhunderts	214
13.4	Spuren fachlicher Bildung im Bildungsdiskurs des 20. und frühen 21. Jahrhunderts	227
13.5	Zusammenfassung und Ausblick	244

Schluss

14.	Aufgaben der Allgemeinen Fachdidaktik	248
	<i>Horst Bayrhuber</i>	
14.1	Arbeitsschwerpunkte der Allgemeinen Fachdidaktik im Bildungszusammenhang	248
14.2	Einzelaufgaben der Allgemeinen Fachdidaktik	250
14.3	Ausblick	253

Literatur	254
------------------------	------------

Autoren	297
----------------------	------------

7. Musik und Musikdidaktik

Werner Jank

7.1 Zur Geschichte des Faches

Das Schulfach ‚Musik‘ gibt es erst seit der so genannten Kestenberg-Reform der 1920er Jahre. Zuvor war das Schulfach ‚Gesang‘, das um 1810 mit den Humboldt-Süvernschen Reformen verbindlicher Bestandteil der allgemeinen Bildung in der Schule geworden war, primär funktional als Gesinnungsfach auf die Festigung der Staats- und Kirchentreue der künftigen Bürger ausgerichtet.¹ Mit der Reform traten unterschiedliche musikdidaktische Orientierungen zutage: Die einen betonten, dass mit musischem Singen und Musizieren ein wesentlicher, wenn nicht gar entscheidender Beitrag zur umfassenden Bildung der ganzen Person und letztlich zur Gemeinschaft insgesamt geleistet werde (Erziehung *durch* Musik). Die anderen rückten das ganze Erbe der abendländischen Kunstmusik ins Blickfeld und damit das Hören von vokaler und instrumentaler Musik, das Analysieren und Interpretieren ihrer Bedeutungsgehalte und ihre kulturkundliche und historische Einordnung (Erziehung *zur* Musik).

Der Musikunterricht an den Volksschulen – und damit für die große Mehrheit der Bevölkerung – blieb in der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur, aber auch bis in die 1960er Jahre hinein orientiert am ‚Primat des Singens‘ im Hinblick auf die Erziehung zur musischen Gemeinschaft. An den Gymnasien wurde nach 1945 in Anknüpfung an die Kestenberg-Reform langsam die so genannte Werkbetrachtung in den Vordergrund gerückt. Grundlegende Umorientierungen brachten erst die 1960er Jahre, ausgelöst durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen (‚Massenmedien‘, Jugend- und Protestbewegungen, Popkultur), durch die Fundamentalkritik Theodor W. Adornos am Fortwirken der (neo-)musischen Ideologie (Adorno, 1954, 1956), durch umfassende Strukturreformen des Bildungswesens im Gefolge der Diskussion über „Die Deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht, 1965) sowie durch eine neue Generation von Musikpädagogen.

Fast alle heute relevanten, auf den *gesamten* Musikunterricht zielenden musikdidaktischen Modelle und Konzeptionen entstanden von 1968 bis 1978. Den Beginn dieses musikdidaktischen Jahrzehnts prägten Wissenschaftsorientierung, „Orientierung am Kunstwerk“ (Alt, 1968) und das aus Schriften Adornos abgeleitete Ziel eines „mündigen Hörers“ (Alt, 1968). Einerseits ist der mündige Hörer Michael Alts der Idee nach derjenige, der auch komplexer Musik in ihrem ästhetischen Anspruch fol-

1 Die Fachgeschichte weist erheblich weiter zurück, kann hier aber nicht ausgebreitet werden: Einerseits in die Antike, in der sich z. B. Platon in der „Politeia“ mit der erzieherischen Wirkung von Musik auseinandersetzte, andererseits ins Mittelalter, in dem Musik als Teil der Septem Artes Liberales Bestandteil des Kanons abendländischer Bildung der Gelehrten war (wenn auch wohl mit marginalisierter Bedeutung) (vgl. Ehrenforth, 2005, S. 64–67 und S. 175–178; Tenorth & Tippelt, 2012, S. 38).

gen kann und dies als integralen Teil der eigenen Persönlichkeit betrachtet, andererseits hat diese Haltung zugleich die Funktion eines Schutzwalls vor den als Gefahren empfundenen Wirkungen der Musik der Massenmedien und ihrer manipulativen Kraft. Rezeption von Musik und Reflexion über Musik wurden nun zu musikdidaktischen Zentralbegriffen (s. u.). Diese Neuorientierung am Gegenstand der Musik unter dem Zeichen der Wissenschaftsorientierung trug in den frühen 1970er Jahren entscheidend dazu bei, dem Fach Musik den Fortbestand als Abiturfach in der gymnasialen Oberstufe zu sichern. Zugleich wurde jedoch das eigene Singen und Musizieren der Schüler zugunsten des nun dominierenden „Primates des Hörens“ und der didaktisch orientierten verbalen Interpretation von Musik vielerorts – zum Teil bis heute – aus dem Musikunterricht in der Schulklasse heraus in freiwillige Arbeitsgemeinschaften verlagert (Chor, Orchester, Big Band usw.).

Im Verlauf der zehn Jahre 1968 bis 1978 verschoben sich die Bezugspunkte der musikdidaktischen Modelle und Konzepte erneut: Einerseits drehte sich unter rezeptionsästhetischem Einfluss die Blickrichtung weg vom Objekt der Musik hin zum rezipierenden Subjekt. Dies wurde besonders deutlich am Modell einer „erfahrungserschließenden Musikerziehung“ (Nykrin, 1978). Andererseits weitete sich der Blickwinkel vom engen Fokus auf das musikalische Kunstwerk zu einem weiten, offenen Musikbegriff, der grundsätzlich alle klanglichen Gestaltungen einschließen kann: Musik anderer Kulturen, Hintergrund-Musik im Restaurant, improvisierte und populäre Musikformen, Musik in den Medien, Handy-Klingeltöne usw. bis hin zu Kompositionen wie dem berühmten 4' 33" von John Cage, in dem die Anweisung an die Musiker lautet, dass sie *nicht* spielen dürfen.² Vor diesem Hintergrund entwickelten Musikpädagogen in den 1990er Jahren ein kulturwissenschaftlich geprägtes, praxeologisches Verständnis von Musik – oder präziser: von Musiken – als Formen kultureller, gesellschaftlicher Praxis (Alperson, 1991; Elliott, 1995, S. 39–45; vgl. auch Feucht, 2011, S. 125–139): Musiken werden von Menschen für Menschen „gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet“ (Kaiser, 1995, S. 22) – nur dadurch sind sie vorhanden. Aus dieser Perspektive stellt das zweckfreie und autonome musikalische Kunstwerk im Sinn westlich-abendländischer Tradition einen historisch-gesellschaftlichen Sonderfall dar. Hand in Hand mit der Entstehung dieser Auffassung ging

- die Relativierung aller an der Kunstwerktradition orientierten ästhetischen Wertungen, Bewertungen und Positionen,
- die Ausweitung des Gegenstandsbereichs des Musikunterrichts auf grundsätzlich alle musikalischen Gestaltungen aus der weltweiten Vielfalt der Kulturen, ja auf grundsätzlich alles Hörbare, einschließlich der Geräusche des Alltags,
- ein verändertes Verständnis vom Hören, das nun nicht mehr allein auf die verstehende Rezeption von Kunstwerken bezogen wird, sondern anerkennt, dass der

2 Ebenso radikal ist die Einbeziehung alles Klanglichen überhaupt – also auch von Geräuschen des Alltags im Haushalt, im Straßenverkehr oder in einem Industriebetrieb (vgl. das musikdidaktische Modell der „Auditiven Wahrnehmungserziehung“, Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972).

Musik aus anderen kulturellen Kontexten auch andere Hörweisen angemessen sein können.³

Der kontroverse Diskurs zwischen Vertretern dieser jüngeren Position einerseits und den Verfechtern einer am Kunstwerk orientierten musikalisch-ästhetischen Bildung andererseits hält bis heute an (etwa Reimer, 1970 vs. Elliott, 1995; Gauger, 2006, S. 448–466 vs. Kaiser et al., 2006). Er ist Teil einer Entwicklung, die die Musikdidaktik seit den 1980er Jahren prägt: Die dem Musikunterricht zugewachsene Vielfalt der Themen und die Pluralität der ästhetischen Werte und Positionen wurden mehr und mehr als musikdidaktischer Auftrag zum Pluralismus verstanden. In der Folge entstand eine unüberschaubar große Zahl von didaktischen Konzepten für alle erdenklichen Teilthemen des Musikunterrichts (vgl. ausführlicher Jank, 2005, S. 29 f. und S. 65–68).

Parallel zur pluralistischen Entwicklung musikdidaktischer Einzelkonzepte entwickelten Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker auch eine zunehmende Zahl musikdidaktischer Theorie- und Forschungs-Ansätze. Letztere spiegeln sich vor allem in den jährlichen Tagungsberichten des „Arbeitskreises musikpädagogische Forschung“⁴ und in einer zunehmenden Zahl musikpädagogischer Forschungsprojekte. Erstere fokussieren, in der Regel auf der Basis verschiedener Hintergrund- oder Metatheorien (etwa aus Philosophie, Erziehungswissenschaft, Lerntheorie, Ästhetik, Erkenntnistheorie u. ä.) je unterschiedliche Prämissen und Postulate in musikdidaktisch-theoriebildender Absicht, unter anderen etwa in Form konstruktivistischer, anthropologischer, praxeologischer, bedeutungstheoretischer, kommunikativer, kontextkritischer Ansätze, als „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“, als Aufbauender Musikunterricht, als Musikalische Bildung der Differenz oder als Musikpädagogik des Performativen.⁵ Eine tragfähige Systematisierung dieser Ansätze steht noch aus (vgl. jedoch die

-
- 3 Ganz ähnlich entwickelte sich im Deutschunterricht der Umgang mit Literatur, nämlich vom Ziel der Festigung staatsreuer Gesinnung vor dem Ersten Weltkrieg über die nationalsozialistische In-Dienst-Nahme des Literaturunterrichts, über die rezeptionsästhetische Wendung zum Subjekt in den 1960er Jahren bis hin zur radikalen Ausweitung des Gegenstandsbereichs auf Texte schlechthin und einen sehr weit verstandenen Textbegriff (vgl. Abraham & Kepser, 2009, bes. S. 115–128).
 - 4 Schriftenreihe „Musikpädagogische Forschung“, bis 2012 (Bd. 33): Essen: Die Blaue Eule, seit 2013 (Bd. 34): Münster: Waxmann.
 - 5 Vgl. Hametner, Stephan (2006). *Musik als Anstiftung. Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik*. Bd. 1: Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen. Heidelberg: Carl-Auer; Khittl, Christoph (2007). „Die Musik fängt im Menschen an“. *Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch*. Bern u. a.: Peter Lang; Elliott, David, J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press; Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner; Krause, Martina (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim u. a.: Georg Olms; Orgass, Stefan (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive: Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*. Hildesheim: Olms;

kritisch-systematische Arbeit von Sachsse, 2014). Angesichts dieser unterschiedlichen Ansätze ist zu erinnern an eine These von Herwig Blankertz von 1969, die auch hier zutreffend zur Beschreibung der Situation herangezogen werden kann: Er sprach mit Blick auf die unterschiedlichen Theorien und Modelle der allgemeinen Didaktik von einer „Aspektverschiedenheit in dem Sinne [...], dass der heute mögliche und notwendige Problemhorizont der Didaktik sich erst in der Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze“ eröffne (Blankertz, 1969, S. 17).

Bereits früh hat Hermann J. Kaiser in dieser Gemengelage im Wesentlichen vier Argumentationsmuster zur Legitimation der Existenz des Musikunterrichts identifiziert (Kaiser, 1984, S. 169–171) und später leicht modifiziert (Kaiser, 2005):

- Das ‚Erziehungs- und Therapieparadigma‘ schreibt der Musik Wirkungen zu, die für den Einzelnen handlungsrelevant werden. Damit verbindet sich die Behauptung einer erzieherischen (oder ggfs. therapeutischen) Wirkung von Musik (vgl. dazu sehr viel ausführlicher, jedoch unter dem Begriff der „instrumentellen“ Bildung: Spychiger, 1995, S. 9–98).
- Das ‚anthropologische Paradigma‘ behauptet, dass Musik immer schon und als anthropologische Konstante zur vollgültigen Entfaltung der Persönlichkeit gehöre und damit bildungsrelevant sei.
- Das ‚kulturtheoretische Paradigma‘ schließt aus der Realität der Existenz von Musik als Bestandteil der Kultur die Forderung nach der Ermöglichung der Teilhabe aller Menschen an ihr und daraus die Notwendigkeit von Musikunterricht.
- Das ‚ästhetische Paradigma‘ beschreibt musikalisch-ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung als einen besonderen, eigenständigen Modus der Welt- und Selbsterfahrung, der durch keinen anderen Modus ersetzt werden könne und einer eigenen, der ästhetischen Rationalität folge. Bildung ohne musikalische (ästhetische) Bildung sei defizitär.

Diese vier Begründungsmuster für Musikunterricht sind unschwer bis heute im fachbezogenen Legitimationsdiskurs erkennbar und bedürfen aktuell keiner Ergänzung (vgl. jedoch eine alternative Strukturierung bei Spychiger, 1995, S. 251–254).

Klingmann, Heinrich (2010). *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Bielefeld: transcript; Rolle, Christian (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse; Jank, Werner (2013). *Aufbauender Musikunterricht*. In Zusammenarbeit mit Stefan Gies, mit Beiträgen von Johannes Bähr, Hans Ulrich Gallus und Ortwin Nimczik. In Werner Jank (Hrsg.), (2013), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 92–131). Berlin: Cornelsen Scriptor; Kaul, Albert (2008). *Musikalische Bildung der Differenz. Ein musikdidaktisches Modell*. Köln: Christoph Dohr; Benz-Krause, Martina (2010). *Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht*. In Jürgen Vogt, Christian Rolle & Frauke Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts (Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik)* (S. 78–100). Berlin: LIT Verlag.

Das Erziehungsparadigma rückte um 2000 mit einigen empirischen Untersuchungen zu Wirkungen von Musik(unterricht) zeitweilig stark in den Vordergrund. Argumentiert wurde, dass Musik die Intelligenz, das Sozialverhalten, die emotionale Stabilität, aber auch das räumliche Vorstellungsvermögen und andere außermusikalische Fähigkeiten fördere. Während die Autoren solcher Studien (etwa Bastian, 2000) ihre Ergebnisse meist eher vorsichtig interpretierten, wurden sie im politischen Tagesgeschäft häufig als Grundlage für die Forderung nach mehr Förderung des Musikunterrichts an Schulen, Musikschulen und darüber hinaus benutzt. Der wissenschaftlichen Kritik hielten diese einer funktionalen Bildungsidee verpflichteten so genannten Transfer-Hypothesen nur zum Teil – und manche gar nicht – stand (vgl. etwa Gembris, Kraemer & Maas, 2001).

Das ästhetische Paradigma lässt sich einordnen in die oft zitierte Unterscheidung von vier unterschiedlichen Modi der Welterfahrung auf der Grundlage kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität, die im Umfeld der PISA-Studien und der Diskussion über Bildungsstandards oft benannt wurde (etwa Baumert, 2002, S. 113; Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 21; ähnlich auch Klieme et al., 2003, S. 54 f.). Dort werden diese Modi als unterschiedliche, nicht wechselseitig substituierbare Modi der Welterfahrung beschrieben. Als Reaktion auf die zuvor genannten Transfer-Hypothesen hat sich der Rekurs auf das ästhetische Paradigma heute weitgehend durchgesetzt. Auf der Grundlage des ästhetischen Paradigmas werden Aspekte der Persönlichkeitsbildung von manchen Autoren stark überakzentuiert (eine ähnliche Entwicklung beschreibt Rothgangel in Kap. 8 für das Fach Religion). Dann entsteht die Gefahr, dass mit der Betonung des Selbstzweckhaften und der Vollzugsorientierung ästhetischer Wahrnehmung, der Singularität ästhetischer Erfahrung und der Bedeutung der Subjektwerdung ein expliziter Gegensatz zum Musiklernen, zur Aneignung von musikbezogenem Wissen und musikalischen Fähigkeiten und zum Erwerb musikalischer Kompetenzen aufgebaut wird (etwa bei Rolle, 2011, v. a. S. 46–53).

7.2 Lernen im Fach Musik

a) Fachliche Inhalte

Seit der genannten Neuorientierung um 1970 bildet die auf Dankmar Venus (1969, S. 21 f.) zurückgehende Unterscheidung von fünf „vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik“ immer wieder einen wichtigen Bezugspunkt für didaktische Konzeptionierungen. Er unterschied

1. Produktion,
2. Reproduktion,
3. Rezeption,

4. Transposition (Übertragung in andere ästhetische Symbolsysteme wie Bilder, Sprache, Bewegung),
5. Reflexion über Musik.

Zwar benennen diese „vorrangigen Verhaltensweisen“ zunächst Kompetenzbereiche. Jedoch verweisen diese zugleich auf die zentralen Bezugsdisziplinen der Musikdidaktik, die die Fachinhalte generieren, und in diesem Sinn bilden die Kategorien von Dankmar Venus bis heute wichtige Referenzbegriffe für die Inhalte des Musikunterrichts: Die *Produktion* von Musik verweist auf Komposition, Arrangement und Improvisation und damit auf musikalisch-praktische Fähigkeiten sowie verschiedene Aspekte der so genannten Musiktheorie⁶. *Reproduktion* bezieht sich auf musikalisch-ästhetische bzw. künstlerische Praxis. *Rezeption* fokussiert physiologische, psychologische und soziologische, aber auch z. B. erkenntnistheoretische, (wirkungs-)ästhetische und medienwissenschaftliche Aspekte der Hörwahrnehmung und rekuriert damit auf verschiedene Bereiche der Systematischen Musikwissenschaften. *Transposition*, bei Venus noch unmittelbar als Übertragung in andere ästhetische Ausdrucksformen gedacht, stellt Musik in den größeren Kontext ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Gestaltung allgemein und greift so ästhetische, ethische und pädagogische Perspektiven ästhetischen Handelns auf. *Reflexion* bezieht sich auf Wissen aus und Verbindungen zu den historischen und systematischen Teil- und Bezugsdisziplinen der Musikwissenschaft sowie letztlich auf Ästhetik und Philosophie.

Diese Systematisierung der Fachinhalte auf der Basis der Unterscheidung musikalischer Verhaltensweisen erweist sich im schulischen Kontext bis heute als tragfähig: So gut wie alle seither vorgelegten Gliederungen der Fachinhalte auf der Ebene der länderspezifischen Lehrpläne bzw. Bildungsstandards signalisieren zwar inhaltliche Gewichtsverschiebungen, sind aber letztlich Variationen dieser fünf Kategorien.⁷ Und: Trotz der pluralistischen Fülle der Themen des Musikunterrichts, die mit der oben angesprochenen Ausweitung der Gegenstandsbereiche des Musikunterrichts einherging, können die Unterrichtsinhalte nach wie vor unschwer den fünf Kategorien von Venus zugeordnet werden.

Vor diesem Hintergrund lassen sich drei für das Selbstverständnis der Musikdidaktik als Wissenschaft vom Lernen und Lehren von Musik wesentliche Aspekte nennen:

- Musikdidaktik ist mit einer ganzen Reihe verschiedener Bezugsdisziplinen verknüpft (s. o.). Sie ist mehr als nur ein Anwendungsgebiet der Musikwissenschaft

6 Die Musiktheorie begreift sich zwar seit kurzem zunehmend als wissenschaftlich, ist genau aber keine Theorie, sondern eine mehr oder weniger stark regelgeleitete praktische Disziplin.

7 Zwei Beispiele: Musik hören, machen und transformieren sowie Musikkultur erschließen (Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 12 f.); Musik wahrnehmen und verstehen, Musik gestalten, Nachdenken über Musik (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2008, S. 12–14).

und generiert die Inhalte des Musikunterrichts nicht nur aus dieser. Die Musikwissenschaft (bzw. ihre Teildisziplinen) ist eine unverzichtbare, aber weder die einzige noch die primäre Bezugsdisziplin der Musikdidaktik. Die Verknüpfung mit anderen Disziplinen legt grundsätzlich fächerübergreifendes Arbeiten nahe (s. u.).

- Schulfächer enthalten fachpraktische Anteile – etwa die Durchführung von Experimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht oder die Präsentation von erarbeiteten Texten und das Spielen von Szenen in den Sprachfächern. In den Fächern Musik, Kunst und Sport aber kommt der Fachpraxis darüber hinaus konstitutive Bedeutung als Leitdisziplin zu.
- Deshalb ist die differenzierende Unterscheidung zwischen fachspezifischen Inhalten und fachspezifischen Kompetenzen problematisch. Vielmehr stellen Inhalts- und Kompetenzbeschreibungen zwei unterschiedliche fachliche Perspektiven auf ein und denselben Zusammenhang dar: auf den Umgang von Menschen mit Musik in ihrem, heutzutage sowohl global als auch lokal geprägten, kulturell-gesellschaftlichen Kontext (Musiken als Formen kultureller, gesellschaftlicher Praxis; s. o.).

Anhand dieser, an musikalischen Verhaltensweisen orientierten inhaltlichen Systematisierung des Fachs Musik ist festzuhalten: Die Frage, wie im Fach Erkenntnisse gewonnen werden, ist für erhebliche inhaltliche Teilbereiche des Musikunterrichts – nämlich für die musikalisch-praktischen Bereiche – nur eingeschränkt relevant. Für diese wäre eher die Frage nach der Gewinnung von Urteilen relevant: Auf welcher Basis entscheiden Musiker, aber auch Laien, welches Ergebnis des Musizierens und musikalischen Gestaltens bzw. einer künstlerischen Aufführung als besser oder schlechter bewertet und beurteilt werden kann, und wie kommen sie zu innovativen musikalisch-künstlerischen Ergebnissen? Diese Fragen sind nur sehr begrenzt operationalisierbar bzw. empirisch zugänglich. In ihrem wesentlichen, ästhetischen Kern entziehen sie sich hartnäckig rational-wissenschaftlicher Beschreibung, sondern verweisen auf die Unwägbarkeit und Nicht-Vorhersehbarkeit kreativer, ästhetischer Prozesse. Diese sind im Übrigen auch der hermeneutisch verstehenden Deutung bzw. Interpretation nur unter der Voraussetzung zugänglich, dass diese die prinzipielle Offenheit und interpretatorische Mehrdeutigkeit oder vielleicht auch Überbestimmtheit ästhetischer Hervorbringungen anerkennt. Fachwissenschaftlich fundierte Erkenntnisse können das Finden von Antworten auf die oben gestellten Fragen stützen, sind aber nicht unbedingt eine notwendige und keinesfalls eine hinreichende Voraussetzung.

Der Geltungsbereich fachwissenschaftlicher Erkenntnisse erstreckt sich also nicht auf das gesamte Feld des Schulfachs Musik, sondern auf Teilgebiete. Innerhalb dieser Teilgebiete aber hat das Fach keine eigenen, spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung entwickelt, sondern Methoden anderer Disziplinen fachlich adaptiert: Methoden der Geschichtswissenschaft und verwandter Disziplinen in der historischen Musikwissenschaft, Methoden der empirischen Sozialforschung, der Psycho-

logie, Soziologie, Ethnologie usw. in den Systematischen Musikwissenschaften sowie hermeneutische Methoden der Literatur- und Kunstwissenschaft.⁸

Die Erfahrungen, die die Inhalte, Gegenstände und Gestaltungsweisen der ästhetischen Fächer ermöglichen, sind durch besondere Offenheit, Unverplanbarkeit und Unverfügbarkeit gekennzeichnet. Dies grenzt zugleich die spezifisch ästhetische Erfahrung ab von den Erfahrungsbezügen, auf die andere Schulfächer rekurren (vgl. etwa Ott, 1991; Jank, 1996). Klaus Mollenhauer (1990, S. 484) hat dies zum Anlass für die Behauptung genommen, das Ästhetische passe grundsätzlich nicht in die „pädagogische Kiste“ bzw. in ein „Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen“ suche. Dem hielt Gunter Otto (1992) entgegen, dass gerade das Widerständige, die Unverfügbarkeit des Ästhetischen das pädagogisch Wichtige sei, weil es das Verstehen grundsätzlich (nicht nur im Bereich des Ästhetischen) immer wieder aufs Neue herausfordere. Daraus resultiert der (musik)pädagogische Auftrag, gerade die Ambivalenz, Ambiguität und Offenheit ästhetischer Produkte und Prozesse im Unterricht zur Erfahrung zu bringen.

b) Fachliche Kompetenzen

Vor dem eben skizzierten Hintergrund sieht sich jedes Kompetenzmodell im Fach Musik – wie in den ästhetischen Fächern überhaupt – dem Grundvorbehalt gegenüber, dass es die spezifischen Qualitäten ästhetischer Erfahrung und Gestaltung auf das Quantifizierbare und in der Verbalsprache Erfassbare reduziere und damit das spezifisch Ästhetische des Gegenstands verfehle (vgl. die Zusammenfassung kritischer Positionen bei Knigge, 2011, S. 40f.). Ungeachtet dessen wurden und werden in curricularer Perspektive selbstverständlich musikbezogene Kompetenzmodelle z. B. im Zusammenhang der Bildungsstandards der Länder heuristisch formuliert (bisher in Deutschland allerdings nicht als nationale Bildungsstandards⁹). Diese genügen jedoch nicht den Kriterien, wie sie etwa in der Klieme-Expertise genannt werden (Klieme et al., 2003). Keines hat sich bislang durchgesetzt und die empirische Prüfung – sofern sie überhaupt beabsichtigt ist – steckt in den Anfängen (Bremer „KoMus-Projekt“; Knigge, 2011; Jordan et al., 2012).

Die Forschergruppe des „KoMus-Projektes“ unterscheidet auf der Basis von Analysen nationaler und internationaler Lehrpläne und Kompetenzmodelle sowie der fachbezogenen Bildungsstandards der deutschen Bundesländer folgende Bereiche musikalischer Kompetenz (Jordan et al., 2012, S. 503; vgl. auch Niessen et al., 2008, S. 13f.):

-
- 8 Jedoch ist die so genannte Musiktheorie auf dem Weg zu einer eigenständigen Wissenschaft und Hochschuldisziplin von der Analyse und Deutung der (abendländischen Kunst-)Musik (vgl. die „Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie“).
- 9 Vgl. jedoch etwa für Österreich: Kompetenzen in Musik am Ende der 8. Schulstufe, 2011; für die USA: MENC, 1994.

1. Musikpraktische, sowohl produktive als auch reproduktive Umgangsweisen wie Singen, Instrumentalspiel, Improvisieren usw.
2. Rezeption: Strukturierend hörendes Wahrnehmen und Verstehen von Musik – dies schließt ein Zusammenspiel von Wissen über Musik (z. B. über musikalische Formen, Symbolsysteme etc.) und Wahrnehmen von Musik ein.
3. Reflexion über Musik und den eigenen Umgang mit Musik.¹⁰

Die Bremer Gruppe begrenzte sich von vornherein auf Untersuchungen zu Teilaspekten des zweiten Bereichs, die sie unter der Überschrift „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ zusammenfassen. Es gibt deshalb nur für diesen Teilbereich erste Forschungsergebnisse in Form von Deskriptoren und einem Aufgabenpool. Dieser konkretisiert die verschiedenen Dimensionen und Niveaus des empirisch validierten Kompetenzmodells und kann zu Zwecken der Kompetenzdiagnostik eingesetzt werden (Jordan et al., 2012, S. 517), ist jedoch begrenzt auf die sechste Jahrgangsstufe (vgl. Jordan, 2014, S. 55). Die Übertragung in curriculare Vorgaben oder in die Unterrichtspraxis steht noch aus – die Untersuchungen im Rahmen des KoMus-Projektes „stellen lediglich erste Schritte in Richtung einer empirisch basierten musikspezifischen Kompetenzerfassung und -modellierung dar“ (Knigge, 2011, S. 291). Ein Anschlussprojekt zur Modellierung musikpraktischer Kompetenzen (Singen, Elementares Musizieren) ist erst kürzlich angelaufen (Hasselhorn & Lehmann, 2014)¹¹.

Ein entwicklungspsychologisch fundiertes Modell des elementaren Musiklernens im (früh-)kindlichen Alter wurde von Stadler Elmer (2000) vorgelegt. Es betont die starke Interdependenz und das permanente Zusammenspiel von Bewegung, Hören und dem Erzeugen von Klängen. Im Vergleich zum Bremer Modell wird deutlich, dass zwei Dimensionen weitgehend deckungsgleich sind (musikpraktische Umgangsweisen – Erzeugen von Klängen; Rezeption – Hören), jedoch bei Stadler Elmer die Reflexion von Musik nicht berücksichtigt ist. Umgekehrt zeigt der Vergleich, dass das Bremer Modell die von Stadler Elmer betonte Interdependenz ignoriert, das Musizieren und das Hören voneinander separiert und die Bedeutung der Bewegung für den Aufbau von Kernbereichen musikalischer und musikbezogener Kompetenz nicht berücksichtigt.

Andere musikdidaktische Ansätze unterscheiden z. B. acht Dimensionen musikalischer Kompetenz: Singen, Instrumente spielen, Bearbeiten und erfinden, Lesen und notieren, Hören und beschreiben, Kontexte herstellen, Bewegen zu Musik, das Musizieren anleiten (Jank, 2013, S. 125–128; Jank & Schmidt-Oberländer, 2010, S. 7 f.;

10 Die Nähe zu den fünf vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik (Venus, 1969, S. 21 f.) ist evident. Die Frage der Überschneidungen bzw. Abgrenzung vor allem zwischen den Bereichen zwei und drei erscheint noch nicht als gültig gelöst. So wird in anderen Publikationen aus dem KoMus-Projekt von vier Bereichen ausgegangen und betont, dass Reflexion auch im Bereich der Rezeption eine wichtige Rolle spiele (etwa Knigge, 2011, S. 34).

11 Verfügbar unter <http://www.hfm-wuerzburg.de/kopra-mcmg-html> [08.03.2016].

Gies & Jank, 2015, S. 9 f.). Forschungen zu solchen alternativen Dimensionierungen stehen bisher aus.

Festzuhalten ist: Es gibt keinen deutschen – geschweige denn einen europäischen – Referenzrahmen für musikalische Bildung und Kompetenz. Aufgrund der traditionell schwachen Bindung des tatsächlichen Musikunterrichts an Lehrpläne und der oft sehr individuellen Auslegung durch die Lehrpersonen muss grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass realer Musikunterricht didaktisch und methodisch sehr verschieden und in relativer Unabhängigkeit von den Bildungsstandards der Länder gestaltet wird. Angesichts dessen lässt sich nicht verallgemeinernd festhalten, welche musikalischen Kompetenzen sich die Schüler in welchen Kompetenzbereichen aneignen (bzw. aneignen sollen). Viele Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker begrüßen dies in kritischer Abgrenzung zur Kompetenzorientierung unter Verweis auf den oben genannten Grundvorbehalt gegenüber Versuchen zur Quantifizierung des Ästhetischen und aus anderen Gründen (vgl. zusammenfassend Knigge, 2011, S. 40 f.).

7.3 Lernen über das Fach Musik hinaus

a) Inhalte überfachlich verknüpfen

Musik als fächerübergreifend wirksamer Lerngegenstand hat eine lange Tradition (z. B. in der Verbindung von Religions- und Singunterricht in der Tradition kirchlicher Schulen oder als Element nationaler Gesinnungserziehung im Kaiserreich). Der schulische Gesangunterricht hatte hier eher die Funktion eines Transportmediums für außermusikalische Intentionen und Inhalte (Breitweg, 2013, S. 152 f.). Mit dem Aufkommen der Reformpädagogik zeichneten sich hier spätestens seit den so genannten Kunsterziehungstagen zu Beginn des 20. Jahrhunderts grundlegende Änderungen ab, die mit der Kestenbergs-Reform der 1920er Jahre ihre Konkretisierung in schulischen Lehrplänen erhielten: „Mit dem Gedanken, dass Musik Probleme anspreche, die in die Kultur und Menschheitsgeschichte übergreifen, reihte er [Leo Kestenbergs; W.J.] den Musikunterricht in die kulturkundlichen Fächer ein und eröffnete ihm so eine weitere Bildungsdimension, indem er den Gedanken des fächerübergreifenden Gehalts aus der vorangehenden Reformdiskussion aufgriff.“ (Gruhn, 2003, S. 243) Seither ist die Verknüpfung mit den anderen ästhetischen Fächern (vor allem Kunst, Literatur) und mit Geschichte (Musikgeschichte) konstitutiver und deshalb selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts (Richter, 2011, S. 253).¹² Sie

¹² So thematisierte bereits Mies (1931) mit Blick auf die Praxis des Musikunterrichts die „wechselseitige Erhellung der Künste“, die Einbeziehung von Schallplatte und Rundfunk, die Physik der Musikinstrumente, die Einbettung der Musikgeschichte in die allgemeine Geschichte, Bezüge zwischen Wort und Ton bzw. Sprache und Musik, Aspekte der Verbindung mit dem Deutschunterricht („Aufsatz“), Musik und Religion und andere fächerübergreifende Themen und Aspekte.

wird in den vorliegenden Musikdidaktiken thematisiert und war bzw. ist für einzelne musikdidaktische Konzeptionen grundlegend, etwa für den Ansatz der Auditiven Wahrnehmungserziehung (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972) und den der Polyästhetischen Erziehung (Roscher, 1983–84).

Fächerübergreifendes Arbeiten ist insbesondere im vor- und außerschulischen Musikunterricht und im Musikunterricht in der Grundschule selbstverständlich. Im vor- und außerschulischen Bereich wurde im Rahmen der heute so genannten Elementaren Musikpädagogik unter dem Anspruch der Ganzheitlichkeit fächerübergreifendes Arbeiten seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts praktiziert und didaktisch weiter entwickelt. Arbeitsweisen der Elementaren Musikpädagogik prägen auch den Musikunterricht in der Grundschule. Dort tritt ergänzend das so genannte Klassenlehrer-Prinzip hinzu, nach dem der Unterricht einer möglichst großen Zahl der Fächer von ein und derselben Lehrperson gegeben werden soll, so dass fächerübergreifendes Arbeiten didaktisch gefordert und für musikalisch ausgebildete Lehrerinnen leicht möglich ist oder zumindest sein sollte. Dazu gehört insbesondere das Kunstsparten übergreifende Arbeiten mit Sprache und Literatur, Zeichnen und Malen, Bewegung und Tanz.¹³ Damit verbinden sich didaktische Zielstellungen wie die Förderung der Wahrnehmung und der sensomotorischen Integration, der ästhetisch-expressiven Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit, der Sprachentwicklung sowie soziale Ziele (vgl. Nykrin, 2005, S. 50 f.; Kugler, 2005; Oberhaus, 2015a).

Auch in den weiterführenden Schulen ist die Verknüpfung von Musikunterricht mit anderen Fächern in vielen inhaltlichen Teilbereichen üblich, bildungstheoretisch reflektiert, in Lehrplänen gefordert sowie in Schulbücher integriert (z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004, S. 282; Beichel, 2007 und 2010; Schmid, 2009; Lindner & Schmid, 2009; Kemmelmeyer, Lang & Nykrin, 1997).

Musikunterricht und die Sprachfächer

Die Verknüpfung mit dem Fach Deutsch prägt den Musikunterricht in mindestens drei zentralen Aspekten:

- Sprechen (und Schreiben) über Musik (vgl. Brandstätter, 1990; Kirschenmann, Richter & Spinner, 2011): Neben der unmittelbaren Präsentation von Musik (Musik hören oder selbst musizieren) wird Musik im Musikunterricht primär mit sprachlichen Mitteln thematisiert. Zwei didaktische Frageperspektiven werden unterschieden: „die Frage nach dem Inhalt (Worüber spreche ich?) und die Frage nach der Sprachgestalt (Wie spreche ich?)“ (Brandstätter, 2005, S. 234). Kraemer (2004, S. 275) unterscheidet folgende Funktionen des Sprechens über Musik: Ordnung, Kommunikation bzw. Mitteilung, Interpretation, Bewertung, Hand-

¹³ Vgl. auch die drei Unterkapitel des Kapitels „Musik umsetzen“ in Fuchs, 2015 zu „Musik, Bewegung, Tanz“ (Vogel, 2015), „Szenische Interpretation von Musik“ (Kosuch & Ostrop, 2015) und „Musik und bildliche Darstellung“ (Oberhaus, 2015b).

lungen anleiten, poetische und Metafunktion. Umstritten sind Bedeutung und Funktion der Fachsprache. Einige musikdidaktische Konzeptionen setzen eher auf ein Laiengespräch über Musik, das nicht zwingend fachsprachliche Kompetenz voraussetzt (etwa die „Szenische Interpretation von Musiktheater“, Kosuch, 2004; 2013).

- Musik – Literatur – Sprache: Ästhetische Produkte oder Prozesse, in denen Musik und Sprache zusammengeführt werden, erzwingen von vornherein die Verknüpfung der Fächer: Literaturvertonungen (insbesondere Lyrik), Volks- und Kirchenlieder, Musiktheater, Jazz, Populäre Musik und ihre Lyrics, Werbejingles, experimentelle Formen, Sprach-Musik-Improvisationen (etwa im Jazz, im Rap und HipHop sowie in Bereichen des Volkslieds), aber auch umgekehrt, etwa (historische) Musik als „Klangrede“ (Harnoncourt, 1982). Hier geht es um Materialanalysen und Sinndeutungen von Teilaspekten wie dem Wort-Ton-Verhältnis im engeren und dem Verhältnis von sprachlichen und musikalischen Mitteln im weiteren Sinn, um semantische, syntaktische und phonetische Aspekte auf musikalischer und sprachlicher Ebene und ihr Verhältnis zueinander (etwa sprachliche Metaphorik und Tonsymbolik; strukturelle Eigenschaften wie Rhythmus, Form usw.; Prosodie, Interpunktion etc.), um ästhetische Aspekte (etwa um Romantik und ihre spezifischen Ausdrucksweisen in Literatur, Kunst und Musik u. ä.).
- Sprache und Schrift – Musik und Notation: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Notation in der Musik und der Verschriftlichung von Sprache wurden in der Musikwissenschaft (aber auch in Ästhetik, Semiotik und verwandten Disziplinen) vielfach untersucht. Für den Musikunterricht besonders wichtig ist Notation, weil die Notenschrift erlaubt sich Musik zu vergegenwärtigen, die bereits verklungen ist. Notation von Musik ist deshalb einerseits aus musikalisch-praktischem Interesse wichtig: als „Hörpartitur“ (Grundlage für Analyse, deutende Interpretation und die Verständigung darüber) und als „Spielpartitur“ (Anweisung für die musikalische Umsetzung vokal, auf Musikinstrumenten oder anderen Klangerzeugern). Andererseits ist Notation und ihre Entwicklung bzw. ihre Struktur auch aus historischem und interkulturellem Interesse sowie im Hinblick auf Entwicklungen der Zeitgenössischen Musik musikdidaktisch relevant. Gegenstand des Musikunterrichts sind insbesondere unterschiedliche Notationsweisen und ihre je spezifische Leistungsfähigkeit – auch im Vergleich mit den Leistungen der Schrift der Sprache (z. B. traditionelle Notenschrift, Systeme zur Rhythmusnotation, grafische Notation, Schriftbilder der Zeitgenössischen Musik, Improvisationsvorlagen, Musiknotation mithilfe des Computers). So genannte Tonsilben (etwa die Solmisationssilben do, re, mi usw.) und Rhythmus Sprachen stellen didaktische Hilfsmittel auf dem Weg zum Erlernen der Notation sowie zur Hörschulung dar, Musik und Rhythmus können umgekehrt aber auch z. B. den Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten unterstützen (Rautenberg, 2014).

Die (kontroverse) Auseinandersetzung über Parallelen oder grundlegende Unterschiede zwischen dem Spracherwerb und dem Musiklernen allgemein und dem

Erwerb der Schrift bzw. der Notation im Speziellen hat eine lange Tradition in der Musikdidaktik (vgl. Jank, 2001).

Für die Verknüpfung des Musikunterrichts mit dem Fremdsprachenunterricht ist der oben genannte Aspekt der Verbindung von Musik und Literatur bzw. Sprache von besonderem Interesse (Literaturvertonungen, Englisch als wichtigste Sprache der Populären Musik usw.). Darüber hinaus werden im Musikunterricht vor allem interkulturelle Bezüge und landeskundliche Inhalte thematisiert. In umgekehrter Blickrichtung wird Musik im Fremdsprachenunterricht oft mit dem Ziel der Motivation eingesetzt (Populäre und Volksmusikformen aus den Ländern der Zielsprache), aber auch als Element der Landeskunde. Zunehmend werden Lieder aus den Ländern der Zielsprache und zum Teil eigens geschriebene Musicals als unterrichtsmethodisches Element in der Fremdsprachendidaktik eingesetzt (etwa Klingmann, Hinrichs & Erlemann, 2011; vgl. auch <http://www.emportfolio.eu/emp/> [08.03.2016]).

Musikunterricht und Religion

Musikausübung (insbesondere Gesang) und Kirche waren seit den Anfängen der Christenheit und bereits zuvor in der jüdischen Tradition stets verbunden. In den scholae und Klöstern des Mittelalters war die Vermittlung vor allem der liturgischen Gesänge selbstverständlicher Bestandteil und führte zur Entwicklung erster (proto-) didaktischer Entwürfe, z. B. die Entwicklung der Notenschrift und insbesondere das didaktische Mittel der Solmisation vor etwa 1000 Jahren, das ist ein System von Silben zur Bezeichnung der Töne einer Tonleiter mit dem Ziel des besseren Erlernens und Erinnerens der komplexen melodischen Strukturen der Kirchengesänge (Guido von Arezzo; vgl. Ehrenforth, 2005, S. 164–172). Die später in der Neuzeit weithin übliche Personalunion von Lehrer und Kantor verband Schule und Kirchenmusik. Diese Verbindung blieb auch im neu formierten Bildungswesen der Humboldt-Süvernschen Reformen ab etwa 1810 prägend. Auf der Grundlage von Vorschlägen des Leiters der Berliner Singakademie, Carl Friederich Zelter, unterbreitete Wilhelm von Humboldt 1809 Vorschläge, „wie die Wirksamkeit der Musik auf den öffentlichen Gottesdienst und die National-Bildung erhöht, und dadurch auch sie selbst mit der Zeit noch mehr veredelt werden könne“ (zit. n. Gruhn, 2003, S. 41). Die Vorschläge wurden vom preußischen König genehmigt. „Damit war die Verbindung von Musik und Altar, von Erziehung und Kultur bis in unsere Tage [...] vorgezeichnet“ und „eine Funktionalisierung des Gesangunterrichts zur moralischen Nationalerziehung wie religiösen Erbauung eindeutig festgelegt“ (Gruhn, 2003, S. 43 f.; vgl. auch Ehrenforth, 2005, S. 350 f.). Dieser funktionale Aspekt wirkt bis heute nach, etwa in der musikalischen Gestaltung von Schulgottesdiensten mit Hilfe musikalischer Arbeitsgemeinschaften (Schulchor, Schulband, Schulorchester usw.) oder auch aus dem regulären Musikunterricht heraus.

Ihrer herausragenden Bedeutung in der Musikgeschichte entsprechend war und ist Kirchenmusik seit der Weiterentwicklung des Gesangunterrichts zum Schulfach

Musik in den 1920er Jahren Gegenstand der Rezeption und Reflexion im Musikunterricht, allerdings bei zunehmender Säkularisierung mit abnehmendem Gewicht. Hier werden ähnliche Probleme diskutiert wie in der Religionsdidaktik, etwa die Frage, wie z. B. Vertonungen der Messe, der Leidensgeschichte Jesu (Passionen) oder anderer biblischer oder religiöser Texte in den Horizont von Schülern gerückt werden können, wenn sie selbst weder über eine eigene religiöse Praxis noch über Kenntnisse der Bibel, der Kirchengeschichte usw. verfügen (vgl. etwa Ehrenforth, 1993; vgl. die Diskussion von Dimensionen von Religiosität und Kompetenzmodelle religiöser Bildung in Rothgangel, Kap. 8). Dennoch ist bis heute Kirchenmusik in allen unterschiedlichen Ausprägungen von gregorianischen Gesängen bis hin zu „Sacro-Pop“ Gegenstand der Schulbücher und vieler Unterrichtsmaterialien für den Musikunterricht. Seit der Entwicklung multi-, inter- und transkultureller Ansätze des Musikunterrichts gewinnt neben christlicher Musik auch religiös eingebundene und rituelle Musik anderer Kulturen zunehmenden Stellenwert.

Musikunterricht und andere Schulfächer

Die Verknüpfung der Inhalte des Musikunterrichts über das Fach hinaus soll im Folgenden mit Bezug auf weitere Schulfächer wenigstens angedeutet werden:

- Geschichte: Personen- und Ideengeschichte (Biografien, Geschichte der musikhistorischen Epochen, der musikalischen Formen usw.); seit etwa den 1970er Jahren zunehmend auch sozial- und zum Teil alltagsgeschichtliche, zeitgeschichtliche Bezüge; neuerdings auch Aspekte (musik-)historischer Forschung als Unterrichtsthema (etwa bei Brunner, 2013).
- Physik und Mathematik: Akustische Grundlagen der Musikwahrnehmung, der Klangeigenschaften der Instrumente und von Aspekten der Raumakustik – z. B. Naturtonreihe, Schwingungen und Frequenzverhältnisse; Entwicklung der Musikinstrumente (Klavierstimmung, Resonanz); akustische Verhältnisse in Kirchen; venezianische Doppelchörigkeit um 1600; Raumwirkungen in der zeitgenössischen Musik und in Verbindung mit Medien wie etwa Surround-Klänge im Kino; Analogien zwischen mathematischen und musikalischen Strukturen (vgl. das europäische Projekt „Sounding Ways into Mathematics“ – <http://maths.emportfolio.eu/> [06.02.2016]).
- Biologie, aber auch Psychologie: Hörphysiologische Grundlagen der Musikwahrnehmung – z. B. die Biologie des Ohrs; neurobiologische Verarbeitung der auditiven Wahrnehmung; physische und psychische Wirkungen von Musik; Prävention von Hörschäden; Veränderungen des Hörens im Lebensverlauf (Absinken der Wahrnehmungsfähigkeit für hohe Frequenzen). Biologische Grundlagen des Singens bzw. der Stimme und der Atmung, Prävention von Stimmschäden.
- Sport: Bewegung und Tanz in Verbindung mit Musik: Bewegung als Grundlage für aktives Musizieren; verschiedene Formen des Tanzes (vom Volkstanz über

Jazz- und Poptanz bis zum künstlerischen Ausdruckstanz und zum Ballett); Fitness-Bewegung.

Diese Fächerliste ließe sich problemlos erweitern etwa um Fächer wie Bildende Kunst, Szenisches Spiel, Psychologie und Soziologie, Philosophie (und Ästhetik) und andere.

Aus didaktischer Sicht erhielt die Verknüpfung über das Fach Musik hinaus seit den 1980er Jahren durch die Öffnung bzw. Erweiterung des Musikbegriffs und die Integration einer zunehmenden Zahl und Vielfalt an Themen (Konzept-Pluralismus; s. o.) neuen Schub. Für viele der neuen Themen ist die Verknüpfung mit anderen Fächern konstitutiv, weil Musik selbstverständlicher Bestandteil in anderen Kontexten ist: Musik und Film/Video, Musik und Religionen bzw. Riten, Musik in der Werbung, Szenische Interpretation von Musik (Verknüpfung mit Szenischem Spiel), Musik in Jugendkulturen (Verknüpfung mit Soziologie und Jugendforschung), Musik als Droge u. a. m. Besonders hohen Stellenwert erhielten im Verlauf dieser Entwicklung interkulturelle Themen. Sie eröffnen dem Musikunterricht angesichts der globalisierten, so genannten Weltmusik einerseits neue Inhalte (Musik und Gesellschaft anderer Kulturen). Andererseits können in anderen Schulfächern allgemeine interkulturelle Themen wie „Das Eigene und das Fremde“ oder die Unterschiedlichkeit verschiedener Kulturen und Lebensweisen oft von Musik ausgehend besonders gut und motivierend zugänglich gemacht werden.

Zu allen hier genannten Themen und darüber hinaus wurden Unterrichtsmodelle und didaktische Konzepte in unüberschaubar großer Zahl publiziert. Hinzu treten Arbeiten zur allgemeinen, didaktisch-theoretischen Untermauerung fächerübergreifenden Arbeitens mit Bezug zum Fach Musik (etwa Dethlefs-Forsbach, 2005).

Schulorganisatorisch lassen sich Verknüpfungen über das Fach hinaus einerseits im Musikunterricht selbst herstellen. Andererseits kooperieren Musiklehrer auch fächerübergreifend mit anderen Lehrern in unterschiedlichen Formen – von thematischen Absprachen zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer über Team-Teaching und Projektveranstaltungen bis hin zur Verankerung fächerübergreifenden Arbeitens im wöchentlichen Stundenplan (vgl. Breitweg, 2013, S. 154–156).

Die Verknüpfung mit anderen Fächern ist andererseits jedoch zu problematisieren, weil sie zum Teil bildungspolitisch instrumentalisiert wird, um den bestehenden Fachlehrer-Mangel zu kaschieren. Aber auch andere Gründe spielen eine Rolle:

- Die – mittlerweile wieder zurückgenommene – Einführung des Fächerverbands „Mensch, Natur und Kultur“ als Kombination von Sachunterricht, Musik und Kunst in der baden-württembergischen Grundschule (<http://www.schule-bw.de/schularten/grundschule/igsfaecher/4menuek/> [23.03.2016]) hatte das Ziel, Stunden für die Neueinführung des Fachs Englisch freizubekommen.
- Der Vorschlag der deutschen Kultusministerkonferenz zur Zusammenfassung der ästhetischen Fächer und Sport zu einem „Studienbereich Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Bewegung“ in der Grundschullehrer-Ausbildung (Sekretari-

at, 2008, S. 50) hat unter anderem das (an sich vernünftige) Ziel, die Studienpläne der Lehramtsstudierenden zu entlasten.

- Musik wird zum Teil instrumentalisiert als Medium zur Vermittlung der Inhalte und Kompetenzen anderer Fächer oder als vermeintlich sinnvolles Motivations-Bonbon (etwa im Fach Physik: Nordmeier/Voßkübler 2005, Schlichting/Ucke 1996; vgl. auch das Programm European Music Portfolio zur musikgestützten Einführung in das Fremdsprachen-Lernen. verfügbar unter <http://www.emportfolio.eu/emp/> [08.03.2016]).

Bereits früh wies Abel-Struth auf „die Spannung zwischen übergreifenden künstlerisch-pädagogisch-gesellschaftlichen Absichten und den Sacherfordernissen der Lehre des einzelnen Faches, auch der Musik“ (Abel-Struth, 1985, S. 387 f.) hin. Es bestehe die „Gefahr, stoffliche Nachbarschaft zu überschätzen und darüber die Eigenart der einzelnen Künste aus dem Blick zu verlieren“ (Abel-Struth, 1985, S. 387 f.). Eine weitere Gefahr sei die Verdrängung und Reduzierung fachspezifischer Aufgaben, fehlende Fachkompetenz, Dilettantismus und eine erneute „musische“ Ideologisierung (Abel-Struth, 1985, S. 387 f.).

b) Fachliche Kompetenzen verallgemeinern

Das Bremer Modell musikalischer Kompetenz unterscheidet die drei Kompetenzdimensionen der musikpraktischen Umgangsweisen, der Rezeption bzw. des Hörens von Musik sowie der Reflexion über Musik und über den eigenen Umgang mit Musik (s. o.).

Mit Hinweis auf Stadler Elmer (2000) erscheint es als sinnvoll, diese drei Dimensionen um eine vierte, nämlich die der Bewegung zu erweitern und auf die grundlegende Interdependenz zwischen diesen vier Dimensionen musikalischer Kompetenz hinzuweisen.

Diese vier Dimensionen bieten eine gute Grundlage für Antworten auf die Frage nach der Verallgemeinerung musikalischer Kompetenzen:

Das *Hören* (Rezeption) steht im größeren Zusammenhang der Übung des Wahrnehmens mit den Sinnen („aisthesis“). Die Wahrnehmung hält unsere Verbindung zur Außenwelt aufrecht. Über die unmittelbare Wahrnehmung hinaus bedürfen unsere Sinneseindrücke der ständigen Deutung. Wir können an Musik

- lernen die Sinne zu gebrauchen;
- die Welt als interpretierbare, aber auch als ständig zu interpretierende erfahren;
- lernen, Spannungen als Herausforderungen zu divergentem Denken, zum ‚Sehen mit fremdem Blick‘ bzw. zum ‚Hören mit fremdem Gehör‘ und zum Akzeptieren der Koexistenz unterschiedlicher Perspektiven zu begreifen;
- Sichtweisen von uns selbst und der Welt entwickeln.

Die Förderung der *koordinierten Bewegung* beim Musizieren oder zu erklingender Musik unterstützt die für die gesamte Entwicklung eines Menschen erforderliche sensomotorische Integration. Diese ist eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen – viele Lernbeeinträchtigungen können auf Probleme der individuellen sensomotorischen Integration zurückgeführt werden. Wir können an Musik

- das Koordinieren unserer Reaktionen auf unsere Wahrnehmungen üben (insbesondere im motorischen Bereich und in der sprachlich grundierten kognitiven Verarbeitung) und unsere kognitiven Voraussetzungen für das Lernen allgemein entwickeln;
- die Rückwirkungen unseres Handelns erfahren, und zwar sowohl innermusikalisch wie auch in der sozialen Interaktion und Kommunikation mit anderen;
- üben, Handlungsalternativen in musikalischen und sozialen Kontexten zu erkennen und zu erproben.

Das absichtsvolle *Gestalten von Klängen und Lauten* (musikpraktische Umgangsweisen) fördert die Entwicklung von Selbstausdruck und Kreativität. Wir können an Musik

- die Welt als eine gestaltbare und veränderbare Welt erfahren;
- erfahren, dass es Spielräume für das Handeln jenseits der Orientierung an Zwecken gibt;
- Strukturen und Methoden gestaltenden Handelns erfahren, üben und reflektieren.

Die *Reflexion über Musik* und den eigenen Umgang mit Musik bedarf des engen Zusammenspiels mit dem Hören, der musikbezogenen koordinierten Bewegung und dem musikalischen Gestalten. Im erlebten und reflektierten Zusammenspiel aller vier Dimensionen musikalischer Kompetenz können wir an Musik unter anderem

- erkennen, dass die Realität sowohl im Modus zweckrationalen Handelns und der instrumentellen Vernunft erfahren bzw. (re-)konstruiert werden kann als auch im Modus „ästhetischer Rationalität“ (Otto, 1991);
- erfahren, dass sich nicht alles eindeutig interpretieren lässt, sondern dass es Ambivalenzen gibt und unaufgelöste, vielleicht auch gar nicht auflösbare Spannungsfelder;
- üben, unser musikalisches Handeln unter ästhetischer und ethischer Perspektive zu bewerten und anderen gegenüber zu begründen;
- spielerisch Möglichkeiten unserer Identität entwerfen, auf die Probe stellen und in der Kommunikation mit anderen darstellen und begründen („aushandeln“).

7.4 Ausblick

Musizieren und musikalisches Handeln beruhen auf dem ständigen Wechselspiel der eben genannten vier genannten Dimensionen und können so zum Motor musikalischen Lernens werden. Für das Fach Musik ist spätestens seit der Kestenberg-Reform konstitutiv, dass sein Gegenstand nicht begrenzt bleibt auf musikalisch-praktische Aktivitäten, sondern angemessen nur erfasst werden kann im doppelseitigen Bezug von Prozess bzw. Vollzug einerseits und von kognitiver Verarbeitung andererseits, d.h. von Musik als (gesellschaftlicher) Praxis und als Gegenstand der (nicht zuletzt wissenschaftlichen) Reflexion. Erst in diesem doppelseitigen Bezug eröffnet das Fach Musik jene im vorigen Abschnitt skizzierten, über das Fach selbst hinausweisenden bildungstheoretischen Perspektiven.¹⁴

14 Diese Überlegungen sind grundsätzlich zu unterscheiden von der so genannten „Transfer-Diskussion“ in der Musikpädagogik. In ihr wurden unter Verweis auf empirische Forschung Transfereffekte vom Musik-Lernen in der Schule auf verschiedene Persönlichkeitsmerkmale wie Intelligenz, Sozialverhalten, „Emotionale Intelligenz“, Kooperationsbereitschaft, Interaktion etc. einerseits behauptet, andererseits in Frage gestellt oder z. T. auch empirisch widerlegt (vgl. etwa Gembris, Kraemer & Maas, 2001).