

Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin
Kompetenz vermitteln - Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule
Diskussion Musikpädagogik (2003) 19, S. 26-39



Quellenangabe/ Reference:

Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin: Kompetenz vermitteln - Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule - In: Diskussion Musikpädagogik (2003) 19, S. 26-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237475 - DOI: 10.25656/01:23747

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237475>

<https://doi.org/10.25656/01:23747>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

musikpädagogik

Lernforschung – Musikalisches Lernen

3. QUARTAL 2003

Inhalt

Lernpsychologie

Maria B. Spsychiger

Lernforschung

Ein Blick in ihre Grundlagen und Anwendungen im Wechsel der psychologischen Paradigmen

3

Musiklernen

Johannes Bähr, Stefan Gies, Werner Jank, Ortwin Nimczik

Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen

Musiklernen in der Schule

26

Wulf Dieter Lugert

„Musiklernen“ – Ein neues Konzept?

40

Henning Scharf

Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten

Teil I

43

Musikpädagogik in anderen Ländern

David J. Elliott

Music Education in the 21st Century

Why? What? And How?

49

Magazin

Christian Zimmermann

Die besondere Bedeutung des Musikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte

57

Almuth Süberkrüb

Musiklernen: Verstehen und Geschehen

Didaktische Interpretation von Musik und Music Learning Theory im Zusammenspiel | Dissertation an der Universität der Künste Berlin 2003; Veröffentlichung im Pfau-Verlag)

62

Neuerscheinungen

63

Autorinnen und Autoren

64

Impressum

64

Denken solches nahe legt. Die Quantentheorie werde diesbezüglich gar nicht zu Ende gedacht, meint Dürr, wahrscheinlich weil die Konsequenzen uns zu befremdlich sind oder gar ängstigen: Während die klassische Physik noch von einer Auftrennung in ein wahrnehmendes und erkennendes Subjekt und einer objektivierbaren Welt ausging, gebe es nach den Erkenntnissen der Relativitätstheorie in der daraus hervorgegangenen Quantenphysik das

Objekt im alten Sinne, d.h. als isolierbares, mit sich selbst zeitlich identisches, lokalisiertes Stück Materie, nicht mehr.
 43 Dies allerdings auch wiederum erst nach der Befreiung von der Psychoanalyse, welche die Ursachen des Handelns in den unbewussten Trieben sah.

Johannes Bähr, Stefan Gies, Werner Jank, Ortwin Nimczik

Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen

Musiklernen in der Schule

Einleitung

Von aktuellen Ergebnissen aus Lernforschung und Neurobiologie ausgehend, richtet die Pädagogik ihr Augenmerk wieder verstärkt auf den im Prinzip seit langem bekannten Zusammenhang zwischen Handlungserfahrung und Wissenserwerb. Auf musikalisches Lernen bezogen: Die Entwicklung und zunehmende Differenzierung musikalischer Hörvorstellungen sowie deren dauerhafte Verankerung im Gedächtnis geschieht grundsätzlich unter steter Bezugnahme auf Handlungserfahrungen. Musikbezogene Kenntnisse und Wissen über Musik können für die Lernenden und den Prozess des Musiklernens nur dann fruchtbar werden und einen Gebrauchswert entfalten, wenn sie in Prozessen musikalischen Handelns erworben werden. Die Einbindung musikalischer Praxis ist also, als notwendige Bedingung, konstitutiv für den Erfolg musikalischen Lernens.

Das Fach Musik wird nachhaltiges Musiklernen deshalb nur dann gewährleisten können, wenn Fähigkeiten und Fertigkeiten im handelnden Umgang mit Musik im Rahmen des Unterrichts schrittweise aufgebaut und kontinuierlich erweitert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, den Musikunterricht konzeptionell neu zu vermessen. Musikpraxis muss von der Peripherie ins Zentrum unterrichtlichen Interesses rücken und zum Fundament des Musiklernens auch in der allgemein bildenden Schule werden. Dies kann nur gelingen, wenn die konkreten Unterrichtsangebote systematisch strukturiert und methodisch durchdacht sind und wenn sie eine Funktion im Rahmen langfristiger angelegter Lernstrategien zum Aufbau musikalischer Repräsentationen erfüllen.¹

Die in der Gesellschaft verbreiteten Vorstellungen über Ziel und Auftrag des Musikunterrichts an der allgemein bildenden Schule sind vielfältig und heterogen, aber auch von Unsicherheiten geprägt. Einigkeit besteht jedoch darin, dass sich die Aufgaben des Musikunterrichts nicht darauf beschränken, lediglich Räume für musikalisches Tun zur Verfügung zu stellen. Musikunterricht muss auf die Öffnung des Horizonts im Um-

gang mit Musik zielen, Verstehenspotenziale aufbauen helfen und für das Individuum zu einer Erweiterung seiner musikalisch-ästhetischen Erfahrungsfähigkeit und seiner musikbezogenen Gebrauchspraxis beitragen (zum Begriff vgl. Kaiser 1995, S. 23 – 26).

Aktionsformen wie Singen, Spiel auf Instrumenten und Bewegung zur Musik haben ihre eigene Dignität und sind zugleich funktional auf eine übergreifende Zielstellung hin orientiert. Durch musikpraktische Beschäftigung sollen Erfahrungsräume geöffnet werden, die durch andere Umgangsformen nicht zugänglich werden.

Wir haben kürzlich ein Konzept zum Musikunterricht in der allgemein bildenden Schule vorgestellt, das von der systematischen und kontinuierlichen Vermittlung musikalischer Handlungserfahrungen seinen Ausgang nimmt (Gies/Jank/Nimczik 2001; vgl. auch *Musik und Bildung*, Heft 3/2001, Schwerpunktthema „Musikalische Grundkompetenz“). Unser Konzept stellt das eigene Musizieren und musikalische Handeln der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des Unterrichts. Im gemeinsamen Singen, in Bewegungsspielen und einfachen Formen des Instrumentalspiels soll die Aneignung musikalischer Fähigkeiten gezielt gefördert und intensiviert werden. Ausgehend von der hier erworbenen musikalischen Kompetenz und in Verbindung mit vielfältigen Musiziererfahrungen kann der Musikunterricht Musik als ästhetisches Phänomen im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext erschließen.

Im Anschluss an die Erörterung des theoretischen Rahmens, in dem die folgenden Überlegungen angesiedelt sind, möchten wir in drei Schritten unsere didaktischen Perspektiven für eine Neukonzeption des Musikunterrichts entwerfen.

1. Theoretischer Rahmen

In der öffentlichen Diskussion um die Aufgaben der Schule hat gegenwärtig der Begriff „Kompetenz“ Konjunktur. Das Begriffsverständnis ist allerdings uneinheitlich. Termini wie „Fähigkeiten und Fertigkeit-

ten“, „Kompetenzen“ und „Qualifikationen“ werden weithin synonym verwendet (vgl. Heymann 2001, S. 7). In der bildungspolitischen Debatte und in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion herrscht ein Begriffsverständnis vor, demzufolge ein einzelner Mensch über eine Vielzahl von sowohl fachbezogenen als auch allgemeinen Kompetenzen verfügen kann. Dazu zählen neben der Beherrschung generativer Regeln auch operative Fähigkeiten, technische Fertigkeiten und vieles andere mehr. Kompetenz im Singular bezeichnet hier Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem spezifischen Anforderungsbereich, mitunter aber auch das gesamte Bündel spezifischer Kompetenzen, die sich in einer Person vereinen.²

In der PISA-Studie wird „Kompetenz“ im übergreifenden Sinn als Fähigkeit zur Bewältigung konkreter Anforderungen verstanden. In Anlehnung an die PISA-Studie unterscheiden wir Basiskompetenzen als grundlegende Fähigkeiten für die Lebensbewältigung und bereichsspezifische Ausformungen von Kompetenz für bestimmte Anforderungen.³

Als Basiskompetenzen werden in der PISA-Studie solche Kompetenzen bezeichnet, die „in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 16). Dies sind solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Beherrschung für eine Vielzahl unterschiedlicher, auch fachspezifischer Anforderungsbereiche von grundlegender Bedeutung ist. Als Beispiele genannt werden die „Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift sowie ein hinreichend sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen“. Die Autoren heben neben der Bedeutung des Erwerbs von Basiskompetenzen für die Lebensbewältigung deren grundlegende Funktion für anschließendes kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne hervor (ebd., S. 20 und S. 16).

Basiskompetenzen liegen diesem Verständnis nach vor jeder Kanonisierung von Bildungszielen. Ohne dies bildungstheoretisch ausführlicher zu diskutieren, verweisen die Autoren der PISA-Studie auf Kanonbildungen in der Tradition der „klassischen“ Bildungstheoretiker des beginnenden 19. Jahrhunderts und grenzen ihr Verständnis deutlich von inhaltlich-materialen Kanonbildungen ab: „Kanonbildend wirkt vielmehr der *reflexive* Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung, die Humboldt im Königsberger und litauischen Schulplan (1809) *linguistisch, historisch, mathematisch und gymnasial-ästhetisch* nennt und die im Anschluss an Wilhelm Flitner (1960) als Aufgabenfelder in der gymnasialen Oberstufe strukturbildend wirken. In der Substanz geht es um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität. Gegenüber diesen kanonischen Prinzipien moderner Allgemeinbil-

dung sind Fächer und Themen variabel, nicht aber die in PISA untersuchten kulturellen Basiskompetenzen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 21; Hervorhebung im Original).

Damit wird zweierlei deutlich: Erstens wird ästhetische Erfahrung als ein nicht durch andere Erfahrungsmodi ersetzbarer Modus der Welterfahrung gesehen, der einer eigenen, eben der ästhetisch-expressiven Rationalität folge.⁴ Daraus lässt sich schließen, dass Basiskompetenzen im von der PISA-Studie intendierten Sinn grundsätzlich Kompetenzen im Bereich des Ästhetisch-Expressiven einschließen. Zweitens ist im Vorfeld der PISA-Studie jedoch entschieden worden, sich im Rahmen der Studie auf einen kognitiv begründeten Kompetenzbegriff zu konzentrieren, der zugleich bereichsspezifische Eingrenzungen auf Lesekompetenz und mathematische sowie naturwissenschaftliche „Grundbildung“ erfuhr (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 19-28). Basiskompetenzen der anderen genannten Rationalitätsmodi waren nicht Gegenstand der Untersuchung.⁵ Folgerichtig wäre es deshalb zweifellos, wenn sich das PISA-Konsortium künftig ebenso gezielt den anderen Rationalitätsmodi zuwendete.

Die bereichsspezifische musikalische Kompetenz verstehen wir vor diesem Hintergrund folgendermaßen:

- Musikalische Kompetenz erschließt Zugänge zu einem eigenen, unverzichtbaren und durch nichts ersetzbaren Modus der Welterfahrung, der der spezifisch ästhetisch-expressiven Rationalität folgt.
- Insofern ist sie Element eines umfassenderen Systems von Basiskompetenzen.
- Sie zählt deshalb mit zu den notwendigen Voraussetzungen für eine befriedigende Lebensführung und für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.
- Sie ist Ausgangspunkt und Grundlage für weiter reichendes, fachlich spezialisierendes Musiklernen.

Musikalische Kompetenz als bereichsspezifische Kompetenz lässt sich ganz ähnlich wie Lesekompetenz in der PISA-Studie konkretisieren.⁶

Unter musikalischer Kompetenz verstehen wir die Fähigkeit, Musik für verschiedene Zwecke (auch ausübend) sachgerecht zu gebrauchen, klingende Musik unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen sowie die Fähigkeit, sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen. Musikalische Kompetenz erschöpft sich nicht in der Fähigkeit zum Entziffern schriftlichen Materials (Decodieren) oder im musikalisch korrekten Imitieren vorgegebenen klingenden Materials mit der Stimme oder auf Instrumenten. Musikalische Kompetenz verstehen wir als aktive Auseinandersetzung mit Musik, wobei dem Gestalten von Musik besondere Bedeutung zukommt. In der Auseinandersetzung mit Musik interagieren das Vor-, Welt- und Musikwissen

der Hörer bzw. Musiker, ihre musikalischen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten und die objektiv klingende oder notierte Vorgabe. Sie lässt sich deshalb als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, die eine (Re-)Konstruktionsleistung des Individuums darstellt.

Neben spezifisch musikalischen Teilkompetenzen gehören auf Seiten des Hörers / des Musikers hierher vor allem auch kognitive Grundfähigkeiten, Sprach-, Welt- und inhaltliches Vorwissen, strategische Kompetenz und auch motivationale Faktoren wie Wertorientierungen und Interessen, die dazu beitragen, dass in gegebenen Situationen die zur Verfügung stehenden „Ressourcen“ auch verwendet werden. Musikalische Kompetenz, in einem umfassenden Sinne verstanden, ist das situationsangepasste Zusammenspiel dieser verschiedenen Komponenten. Sie enthält nicht nur kognitive oder prozedurale Leistungskomponenten, sondern auch Haltungen, Einstellungen und förderliche Strategien.

Die musikalische Kompetenz eines Menschen konkretisiert sich im Wechselspiel interagierender *musikalischer Teilkompetenzen* und allgemeiner Grundfähigkeiten und Wissensbestände. Erst durch dieses Zusammenspiel wird musikalische Kompetenz zur Performanz gebracht. Die musikalischen Teilkompetenzen können sehr verschieden entwickelt sein. Musikalische Kompetenz ist wie ein Summenvektor das Resultat aus mehreren Einzelvektoren (Teilkompetenzen, allgemeine Grundfähigkeiten und Wissensbestände), die verschiedene Lage, Richtung und Länge haben und – zuweilen sogar antagonistisch – aufeinander einwirken.

Das amerikanische Consortium of National Arts Education Associations hat mit den National Standards For Arts Education (1994) für Musik eine Strukturierung musikalischer Teilkompetenzen in der Absicht vorgeschlagen, Standards für musikalisches Lernen in den Schulen zu formulieren. Sie entfalten sich in verschiedenen Kompetenzbereichen⁷ als

- 1 Singen,
- 2 Instrumentalspiel,
- 3 Improvisieren (auch im Sinne von Erfinden),
- 4 Komponieren und Arrangieren,
- 5 Lesen und Notieren von Musik,
- 6 Hören, Analysieren und Beschreiben von Musik,
- 7 Musik und musikalischer Ausführung beurteilen / bewerten,
- 8 Verstehen von Beziehungen zwischen Musik, anderen Künsten und anderen Disziplinen,
- 9 Verständnis von Musik in historischen und kulturellen Kontexten.

Solche musikalischen Teilkompetenzen benötigt jeder, der musikalisch (im weitesten Sinne) handelt. Sie entsprechen realen Handlungs- und Erfahrungsfeldern von Menschen im Umgang mit Musik, die sich historisch und gesellschaftlich herausgebildet haben und deskriptiv-analytisch erfassen lassen. Die Stärke dieser

Strukturierung scheint uns darin zu liegen, dass sie konsequent musikalische Fähigkeiten aus der Perspektive von Menschen im Umgang mit Musik benennt.⁸ Sie vermeidet es auf diese Weise, musikalische Fähigkeiten von Menschen objektivistisch vom musikalischen Material aus zu definieren, wie dies etwa die Rede von rhythmischen, melodischen oder harmonischen Fähigkeiten nahe legt.

Will man in pädagogischer Absicht angeben, welchen Grad musikalischer Kompetenz jemand erwerben soll, so kann eine solche Bestimmung nicht allein deskriptiv gewonnen werden, sondern es bedarf der Hinzunahme normativer Entscheidungen. Sie ist also präskriptiver Natur, ist nicht allein durch wissenschaftliche Deduktion und Definition zu gewinnen und bedarf im schulischen Rahmen der Legitimation, die im Konsens ausgehandelt werden muss. Die Beschreibung konkreter Leistungsanforderungen, wie sie in der Form von Bildungsstandards auch Bestandteil von Lehrplänen sein kann, ist eine solche Bestimmung. Bildungsstandards geben an, bis zu welcher Höhe musikalische Kompetenz und ihre Teilkompetenzen im Unterricht der allgemein bildenden Schulen von allen Kindern hier und heute zu erwerben seien.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen verzichten wir nun auf den Begriff der „musikalischen Grundkompetenz(en)“, den wir kürzlich in die Diskussion eingebracht haben (Bähr 2001b und 2001c, Gies/Jank/Nimczik 2001). Zum einen erscheint er in seiner begrifflichen Bestimmung im Kontext des in der Fachdiskussion üblichen Sprachgebrauchs unscharf – insbesondere in Abgrenzung zum Begriff der Basiskompetenzen. Zum anderen muss aber auch deutlich sein, dass der Versuch einer Bestimmung musikalischer Grundkompetenzen nur durch Hinzunahme normativer Entscheidungen möglich wäre – sie könnte deshalb grundsätzlich auch anders ausfallen. Unterricht, der auf nachhaltiges Musiklernen zielt, wird ohne eine Beschreibung konkreter Anforderungsniveaus kaum auskommen. Dies muss an andere Stelle geleistet werden. Unser Anliegen aber war und ist nicht die präskriptive Definition von Kompetenzgraden, sondern der musikdidaktische Entwurf eines Prozesses des Kompetenzerwerbs.

Das Ziel dieses Kompetenzerwerbs ist in der oben gegebenen Beschreibung musikalischer Kompetenz formuliert, die sich an die Beschreibung von Lesekompetenz in der PISA-Studie anlehnt: die Fähigkeit, Musik für verschiedene Zwecke (auch ausübend) sachgerecht zu gebrauchen, klingende Musik unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen, sowie die Fähigkeit, sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen. Der Weg dorthin führt unverzichtbar über die Vermittlung musikalischer Teilkompetenzen. Doch macht deren Summe alleine noch nicht die musikalische Kompetenz eines Menschen aus. Hinzutreten müssen vielmehr

Situationen des Musizierens, des musikalischen Gestaltens und des musikbezogenen Handelns, in denen die musikalischen Teilkompetenzen miteinander ins Spiel kommen und aufeinander bezogen werden. Und noch mehr: Die auf diese Weise gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen müssen zugleich eingebettet werden in die gesellschaftlich-kulturellen Kontexte. Diese drei Dimensionen musikalischer Kompetenz geben auch die Struktur der folgenden Ausführungen vor: musikalische Teilkompetenzen vermitteln – musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln – Kultur erschließen.

2. Musikalische Teilkompetenzen vermitteln

Als Rahmenbedingungen für den Erwerb musikalischer Teilkompetenzen sind verschiedene entwicklungs- und lernpsychologische sowie gesellschaftliche Faktoren wirksam, die wir zunächst ausschnitthaft in Erinnerung rufen.

Entwicklungspsychologisch betrachtet entfaltet sich der Aufbau musikalischer Fähigkeiten im Zusammenspiel von:

- Hören,
- Sich-Bewegen in Verbindung mit Musik bzw. Klängen,
- Erzeugen von Lauten und Klängen; beim Vokalisieren und später beim Singen sowie beim Agieren mit Klangerzeugern und Gegenständen, später mit Instrumenten (vgl. Stadler Elmer 2000).

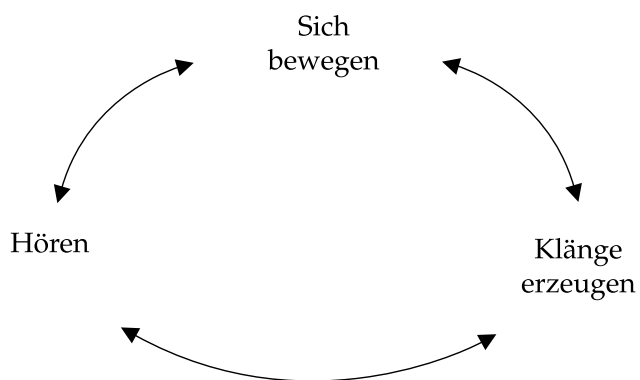


Abbildung 1

Diese drei Bereiche des musikalischen Handelns gehören im Kindesalter untrennbar zusammen (vgl. Abbildung 1). Indem ein Kind Klänge und Laute erzeugt und gestaltet, vermittelt es ganz unbewusst und automatisch zwischen seiner (Selbst-)Wahrnehmung und seiner Bewegung. Das Kind übt auf diese Weise die Integration von Sensorik und Motorik (vgl. Amrhein 1997, S. 41; vgl. auch Ayres 1984). Die ursprüngliche und enge Beziehung zwischen Musik, Körper und sinnlicher Wahrnehmung lässt die Annahme zu, dass das eigene Musizieren den Prozess der sensomotorischen Integration unterstützen und fördern kann, so wie umgekehrt

eine gelingende sensomotorische Integration eine unverzichtbare Grundvoraussetzung für das Musiklernen ist. Konkrete musikpraktische Aufgabenstellungen, ausgehend von verschiedenen Inhalten des Musikunterrichts, sind deshalb so wichtig, weil in ihnen das Hören, das Sich-Bewegen und das Erzeugen und Gestalten von Klängen stets aufeinander bezogen bleiben.

Ein weiterer Hinweis aus der Entwicklungspsychologie gilt den so genannten *Zeitfenstern* oder *sensiblen Phasen*. In diesen sind die Bedingungen für das Lernen bestimmter Fähigkeiten besonders günstig: Schon kurze Kontakte mit spezifischen Anregungen, für die Kinder in diesen Phasen besonders empfänglich sind, führen dann zu nachhaltigen Lernerfolgen. Solche Zeitfenster gibt es vermutlich auch im Bereich des Musiklernens. Empirische Forschungen aus der Musikpsychologie legen z. B. nahe, dass bei aller individueller Varianz die Zeit nach der Einschulung besonders geeignet erscheint, um z. B. rhythmische und tonale Vorstellung durch Ausübung gezielt zu fördern, da in diesem Alter entsprechende Lerndispositionen bestehen. Das metro-rhythmische Konzept entwickelt sich oder ist bereits verfügbar; Singen in der Tonart und mit korrekter Intonation ist für die meisten Kinder möglich. Die Entwicklung des Bewegungsapparates ermöglicht die Verbesserung der Bewegungskoordination zu Musik usw. Eine gezielte Förderung unterschiedlicher musikalisch-praktischer Fähigkeiten ist also schon im Kindergartenalter möglich und ab dem Alter der Einschulung besonders erfolgversprechend (vgl. Hargreaves 1996, S. 159–164, Manturzevska/Kaminska 1993, S. 230–241). Das gilt insbesondere für die Kinder, die keine musikalische Förderung in ihrer sonstigen Lebensumgebung erfahren. Ohne eine solche Förderung kommt es zu einer Stagnation der Entwicklung musikalischer Wahrnehmungs- und Übungsfähigkeiten auf individuell verschiedenem Niveau schon vor der Pubertät, die auch im Erwachsenenleben bestehen bleibt.

Lernpsychologisch betrachtet werden im Prozess des Erwerbs musikalischer Fähigkeiten die musikalische Erfahrungs- und Handlungsfähigkeit und das musikalische Können und Wissen nicht einfach nur quantitativ vermehrt. Lernen kann vielmehr beschrieben werden als Aufbau, Weiterentwicklung und Umstrukturierung der mentalen Repräsentationen, in denen wir auf je eigene, individuelle Weise uns und unsere Welt im Denken und Handeln präsent haben.

Der amerikanische Psychologe Jerome S. Bruner unterscheidet drei Formen der mentalen Repräsentation: die enaktive (= handlungsbezogene), die ikonische (= bildhafte) und die symbolische Repräsentation (Bruner 1988, S. 21).⁹ Der Aufbau von zunächst bildhaften Vorstellungen und schließlich von Begriffen, Kategorien und Systemen wächst nach dieser Auffassung ursprünglich aus dem tätigen Umgang mit den Dingen, also aus dem Handeln heraus und bleibt darin verankert. Es gilt aber auch der Umkehrschluss: Die Erklärung von Be-

griffen, Kategorien und ihren argumentativen Verknüpfungen untereinander (also die Form symbolischer Repräsentation) bleibt für den, der sie erhält, nutzlos und unverstanden, wenn er mit dem erklärten Sachverhalt noch keine eigenen Handlungserfahrungen verbinden kann (vgl. Bruner 21988, S. 81f.).

Die amerikanische Musikpsychologin Jeanne Bamberger steht mit ihrer Unterscheidung von zwei musikalischen Repräsentationsmodi – dem „figuralen“ und dem „formalen“ Modus der Repräsentation von Musik – in dieser Tradition. Figural repräsentiert jemand eine Melodie, wenn er sie nachsingen oder später aus dem Kopf wiederholen kann. Formal ist diese Melodie dann repräsentiert, wenn darüber hinaus die Struktur und der tonale Kontext der Melodie bewusst sind (etwa ihr Beginn z. B. auf der Quinte, ihre Form als Periode, ihr Tongeschlecht, ihre Intervallstruktur), so dass sie – die entsprechende Fachkenntnis vorausgesetzt – auch aufgeschrieben werden könnte (vgl. Gruhn 1998, etwa S. 54 und 97). Musikalische Kompetenz lässt sich in dieser Terminologie als entwickelte Fähigkeit verstehen, Musik figural und formal repräsentieren und beide Repräsentationsformen aufeinander beziehen zu können. Wissen über Musik alleine (z. B. die Kenntnis der Tonnamen und der Notation von Einzeltönen im Fünfliniensystem) ist so lange keine formale Repräsentation von Musik, solange es nicht durch Klangvorstellung und eigenes Musizieren erfahrungsgesättigt ist.

Der Weg des Lernens geht deshalb unserer Vorstellung nach aus vom eigenen Tun bzw. Handeln, das durch Übung und Wiederholung zum Können weiterentwickelt und damit zum Fundament des Wissens und Nachdenkens über Musik wird. Dieses kann nun wieder neue Möglichkeiten des Handelns erschließen. Der Weg hat also die Form einer Lernspirale, in der – ausgehend vom Zusammenspiel der drei Grundbereiche musikalischen Handelns (Hören, Sich-Bewegen, Klänge-Erzeugen) – Schritt für Schritt musikalische Kompetenz aufgebaut wird (vgl. dazu z. T. ausführlicher Gies/Jank/Nimczik 2001; Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2001; Bähr/Fuchs/Gallus/Jank 2003). Auf diesem Weg bilden sich figurale Repräsentationen und aus ihnen heraus zunehmend formale Repräsentationen. Die Struktur eines solchen Lernweges bedarf einer „sequentiellen Anordnung der Lernschritte“ (Gruhn 1999, S. 69).

Gesellschaftlich betrachtet werden musikalische Fähigkeiten in alltäglichen Handlungen entwickelt, eingebettet in soziale Prozesse, angeregt von vielfältigen Einflüssen der Umwelt, bestimmt von den individuellen Persönlichkeitsstrukturen mit ihren spezifischen Reaktionen. Allein deshalb schon – und unabhängig von den individuellen Anlagen – führt die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten individuell zu sehr verschiedenen Ergebnissen. So haben viele Kinder auch mit zwölf Jahren noch Schwierigkeiten mit dem Singen (vgl. Bähr 2001a, S. 121) und bei der Reproduktion einfacher Rhythmen oder der metrischen Bewegungskoordination zu Musik.

Für diese Schüler ist ausübender (reproduzierender, produzierender, kreativer) Umgang mit Musik gar nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich. Diese individuellen Unterschiede drücken sich aus in von Mensch zu Mensch unterschiedlichen musikalischen Tätigkeiten und Vorlieben, etwa im gezielten und nahezu ausschließlichen Hören einer bestimmten Musikrichtung oder im Musizieren von Musik eines bestimmten Genres usw.

Die allgemein bildende Schule ist der einzige gesellschaftliche Ort, der im Prinzip eine gezielte, kontinuierliche, systematische und aufbauende Förderung der musikalischen Fähigkeiten aller Kinder ermöglicht: Sie ist die einzige ‚Musikschule für alle‘.

Die verbreitete Erwartung, dass schon allein die Vielfalt und Breite des Angebots im Musikunterricht der allgemein bildenden Schule zur nachhaltigen Entwicklung musikalischer Fähigkeiten ausreiche, weil so jedes Kind das für sich Bedeutsame herausziehen könne, war und ist Illusion. Solchem Unterricht fehlen Kontinuität, sequentieller Aufbau und die gezielte Entwicklung musikalischer Teilkompetenzen. Deshalb überfordert ein großer Teil seines Angebots die Schüler und unterfordert sie zugleich: Weite Bereiche musikalischer Tätigkeiten bleiben, obwohl für die meisten Schüler eigentlich problemlos erreichbar, unerschlossen, weil die dafür benötigten musikalischen Fähigkeiten nicht aufgebaut werden. Und der analytisch-interpretierende Zugang zu Musik, der anspruchsvolle kognitive Leistungen verlangt, kann sich lediglich auf rudimentäre musikalische Grundlagen stützen und sinkt deshalb immer wieder in triviale Ebenen eines unverbindlichen Laiengesprächs über Musik ab.

Vor diesem Hintergrund erscheint ein musikdidaktisches Konzept nötig, das Kontinuität, sequentiellen Aufbau und die gezielte Entwicklung musikalischer Teilkompetenzen ermöglicht. Die vom amerikanischen *Consortium of National Arts Education Associations* mit Hilfe der „Standards“ vorgeschlagene Strukturierung musikalischer Kompetenzbereiche bietet eine Möglichkeit, das Feld musikalischer Teilkompetenzen zu differenzieren (s. o.).

Bei näherem Ansehen dieses Strukturierungsvorschlags lassen sich die neun Standards in zwei Gruppen zusammenfassen: Die Kompetenzbereiche 1 bis 5 beziehen sich auf das musikalische „Handwerkszeug“ und auf die Musizierpraxis, die Kompetenzbereiche 6 bis 9 hingegen setzen Fähigkeiten der Kompetenzbereiche 1 bis 5 bereits voraus und beziehen sich auf den hörend-verstehenden Zugang zu Musik und auf gesellschaftlich-historisch-kulturelle Kontexte von Musik. Die erste Gruppe ist Gegenstand dieses Abschnitts; auf die zweite Gruppe wird unten im 4. Abschnitt („Kultur erschließen“) eingegangen.

Wir fassen die ersten fünf Kompetenzbereiche zusammen:

Im Singen und Instrumentalspiel werden musikalische Fähigkeiten aufgebaut, die Schritt für Schritt zu-

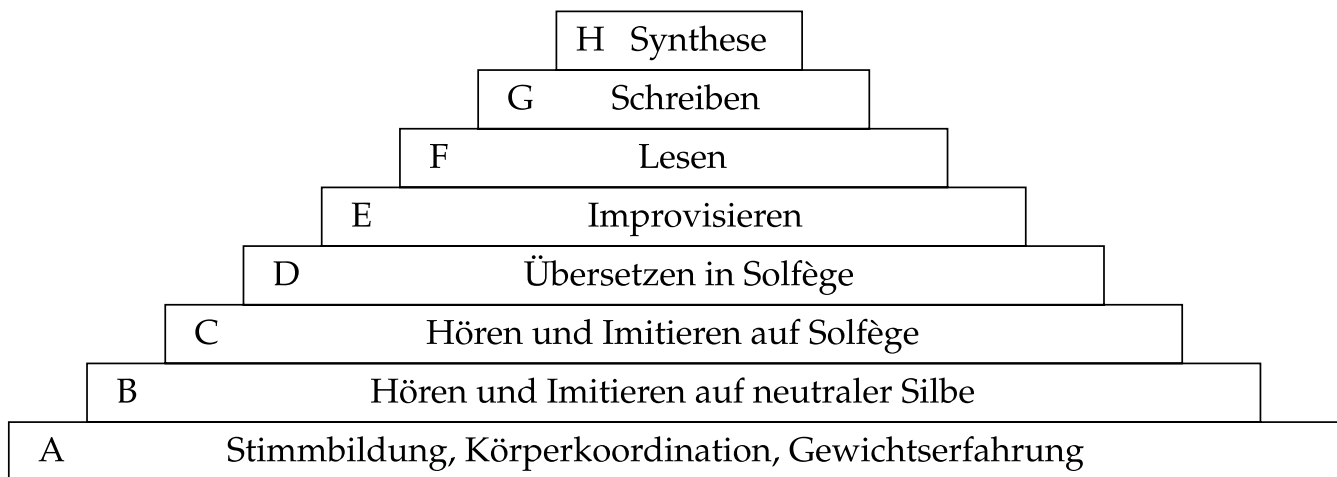


Abbildung 2

nehmend das Reproduzieren, Improvisieren, Komponieren und Arrangieren sowie das Lesen und Notieren von Musik ermöglichen.

Einen Weg, der Kontinuität, sequenziellen Aufbau und die gezielte Entwicklung einiger musikalischer Teilkompetenzen in der Unterrichtspraxis ermöglichen soll, schlug Edwin E. Gordon mit dem Unterrichtskonzept der *Music Learning Theory* vor (Gordon 1980; Gordon/Grunow/Azzara 1998; vgl. auch Tappert-Süberkrüb 1999). Er differenzierte innerhalb der rhythmischen und tonalen musikalischen Teilkompetenzen eine progressive Folge von Schwierigkeitsgraden, die man sich in einer Pyramide angeordnet vorstellen kann (vgl. Abbildung 2). Die musikalischen Teilkompetenzen sind jeweils rhythmisch und bewegungsbezogen, melodisch und harmonisch nach diesen Schwierigkeitsgraden gestuft zu entfalten.

Die Pyramide veranschaulicht, dass alle Lernschritte, von unten beginnend, nacheinander durchlaufen werden müssen, um die Fähigkeiten höherer Stufen sicher erlernen zu können. Kein Schritt soll ausgelassen werden, bei Schwierigkeiten muss immer wieder zum entsprechenden Schritt davor zurückgegangen werden.

An anderer Stelle wird diese progressive Stufenfolge für den Bereich rhythmischer Fähigkeiten ausführlich und auf die Unterrichtspraxis bezogen dargestellt (Bähr/ Fuchs/ Gallus/Jank 2003).

Die amerikanischen *National Standards* beschreiben in didaktischer Absicht und normativ verschiedene Kompetenzstufen innerhalb der musikalischen Kompetenzbereiche, die auf den Klassenstufen 4, 8, 12 (und 12 für Fortgeschrittene) erreicht werden sollen. Wir geben sie für den Bereich „Singen“ (= Kompetenzbereich 1) in Tabelle 1 wieder. Die für höhere Klassenstufen genannten Kompetenzen enthalten immer die der niedrigeren.

Die Erarbeitung musikalischer Teilkompetenzen, wie sie mit diesem Beispiel im amerikanischen Kontext skizziert wurde¹⁰, muss nun in den größeren Zusam-

menhang des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen bei uns eingebettet werden.

3. Musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln

Eingangs forderten wir, Musikpraxis solle von der Peripherie ins Zentrum des unterrichtlichen Interesses rücken und zum Fundament des Musiklernens auch in der allgemein bildenden Schule werden. Den Begriff „Praxis“ verstehen wir in diesem Zusammenhang als Gestaltung von Musik im engeren Sinn, darüber hinaus aber auch im weiteren Sinn als Handeln, das sich in verschiedenen Aspekten auf Musik bezieht (etwa tanzen, zur Musik malen, eine Zeichnung in Musik umsetzen, szenische Interpretation, Musikkritiken durchleuchten usw.). Wir sehen vielfältiges musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln sowie den schrittweisen Aufbau seiner Qualität im Zentrum des Musikunterrichts, weil solche Musikpraxis

- nur auf der Grundlage erworbener musikalischer Teilkompetenzen möglich wird und umgekehrt ermöglicht, musikalische Teilkompetenzen anzuwenden, zu üben und weiterzuentwickeln,
- die Grundlage musikalisch-ästhetischer Erfahrung und der Erschließung von Kultur bildet und die Erfahrung von Kunst und Kultur zugleich Maßstäbe für die Qualität des musikalischen Gestaltens gibt.

Musikalische Gestaltung, Erwerb musikalischer Teilkompetenzen und die Erschließung von Kultur sind die inhaltlichen Praxisfelder des Musikunterrichts. Verbunden sind sie in der methodischen Form des unterrichtlichen „Vorhabens“ (vgl. Abbildung 3). Musikalische Vorhaben im Unterricht sind ergebnis- bzw. produktorientiert, thematisch bestimmt und zeitlich begrenzt. Sie sind in Unterrichtsphasen, -stunden, -einheiten oder -reihen organisiert. Solche fachbezogenen oder fachübergreifenden Vorhaben gehen von

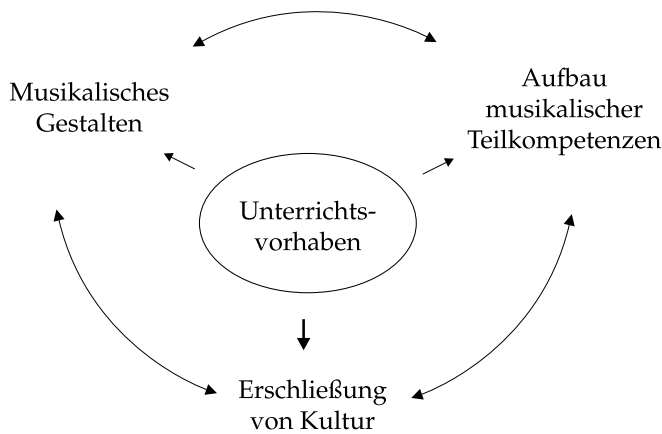


Abbildung 3: Praxisfelder des Musikunterrichts

thematisch-inhaltlichen Entscheidungen aus – in der Regel von curricularen Vorgaben sowie von Wünschen und Interessen der Beteiligten. Sie enthalten Angebote, welche im subjektiven Gebrauch die Lernprozesse der Individuen fördern und die musikalische Kompetenz weiterentwickeln sollen. Die Unterrichtsvorhaben können thematisch und zeitlich relativ eng dimensioniert sein – wie etwa das Erlernen eines neuen Liedes, das Hören eines Musikstücks samt einer Bewegungsgestaltung –, sie können aber auch aus einem größeren Projekt bestehen, wie etwa der szenischen Vertonung eines Kinderbuches oder der Komposition eines Klassensongs, der Bearbeitung eines Schubert-Liedes, der Produktion eines eigenen Klassenmusicals oder als musikalische Gestaltungsarbeit im Feld neuer und experimenteller

Musik.¹¹ Vorhaben sind einerseits Ausgangspunkte der Entstehung von Auffassungsschemata, Kategorien, Begriffen und Systemen – für das Musizieren und das Musik-Verstehen werden notwendige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erworben – und zugleich ist das Gestalten von Musik im Kontext solcher Vorhaben eine wesentliche Möglichkeit der Erfahrung mit Musik als Kunst-Erfahrung (Niermann 2002).

Erst der enge und wechselseitige Bezug aller drei Praxisfeldern in musikalischen Unterrichtsvorhaben führt zu nachhaltigen Ergebnissen: Ohne Fertigkeiten im Singen, im Instrumentalspiel, im Bewegen, in der Hörvorstellung usw. werden keine zufrieden stellenden musikalischen Gestaltungen entstehen. Das Erlernen einfacher Instrumentalbegleitungen geht einher mit dem Erlernen der Notation. Ohne Kenntnisse in der Notation etwa ist selbstständiges Erarbeiten einer Instrumentalstimme für das Klassenmusizieren nicht möglich und Erarbeitungsprozesse werden langwierig und langweilig; ohne ästhetisch-expressives musikalisches Gestalten erhalten Handwerklichkeit und Üben keine Bedeutung, macht etwa das noch so phantasievolle Lernen der Notenzeichen keinen Sinn; und ohne Wissen über Musik und Reflexion der eigenen Handlungen bleibt die eigene Tätigkeit unverbunden, bleibt Kultur zumindest teilweise unerschlossen. Ideal ist das reflektierte und optimale Aufeinander-Abstimmen des Handelns in allen drei Praxisfeldern.

Die Gewichtung der Praxisfelder ist abhängig vom Alter, von der je erreichten musikalischen Kompetenz sowie den allgemeinen Grundfähigkeiten und Wissens-

Kindergarten – Kl. 4	Klasse 5 – 8	Klasse 9 – 12	Klasse 9 – 12 (Fortgeschrittene)
a) unabhängig singen, richtig in Tonhöhe und Rhythmus, angemessen in Klangqualität, Aussprache und Singehaltung sowie in einem festen Tempo b) ausdrucksvoll singen, in angemessener Lautstärke, Phrasierung und Interpretation c) auswendig singen von Liedern verschiedener Genres, Stile und Kulturen d) Kanons und Ostinati singen und eine Stimme in einem zweistimmigen Lied halten e) in einer Gruppe singen, angepasst in Klangfarbe und Lautstärke; reagieren auf das Dirigat.	a) richtig singen mit guter Atemkontrolle im gesamten Bereich des Stimmumfangs, alleine und in kleinen und großen Ensembles b) ein Repertoire aus der Vokalliteratur auf einer Schwierigkeitsstufe 2 (von 6) ausdrucksvoll und technisch gekonnt singen; einige Stücke auswendig c) Stücke verschiedener Genres und Kulturen mit angemessenem Ausdruck aufführungsreif singen d) zwei- und dreistimmig notierte Musik singen e) Chor: wie b nur Chorliteratur in der Schwierigkeitsstufe 3 (von 6).	a) ein großes und verschiedenartiges Repertoire aus der Vokalliteratur auf einer Schwierigkeitsstufe 4 (von 6) ausdrucksvoll und technisch gekonnt singen; einige Stücke auswendig singen b) vierstimmig notierte Musik singen, mit und ohne Begleitung c) gute Fähigkeiten im choralen Singen zeigen.	a) ein großes und verschiedenartiges Repertoire aus der Vokalliteratur auf einer Schwierigkeitsstufe 5 (von 6) ausdrucksvoll und technisch gekonnt singen b) Musik singen, die in mehr als vier Stimmen notiert ist c) in einem kleinen Ensemble eine Einzelstimme singen.

beständen. So wächst etwa mit dem Alter die Vernetzung von Wissensselementen über Musik mit anderen Wissensbereichen, deshalb können in höheren Klassen Fragestellungen im Rahmen der Kulturererschließung auf einem anderen Niveau bearbeitet werden als in der Unterstufe. Die Aneignung grundlegender musikalischer Fähigkeiten nimmt hingegen bei jüngeren Lernenden einen größeren Raum ein. Der Erwerb musikalischer Teilkompetenzen ist aber zu keiner Zeit abgeschlossen, sondern bleibt durchgängig begleitendes Prinzip. Außerdem steht die Gewichtung der Praxisfelder in Beziehung zu den Zielen und Inhalten, die mit dem jeweiligen musikalischen Vorhaben im Unterricht angestrebt werden.

Die jeweilige Funktion des Handelns innerhalb der drei Praxisfelder sollte deshalb in den Unterrichtsprozessen für alle Beteiligten immer transparent sein. Jedes Praxisfeld kann zeitlich begrenzt Schwerpunkt einer besonderen Unterrichtsphase sein, um es anschließend in einen Anwendungszusammenhang zu fügen. Das Üben einzelner Patterns etwa macht zwar einen Sinn in der Erzeugung musikalischer Vorstellung und in der Herausbildung musikalischer Fertigkeiten, erlangt aber nur im musikalisch-gestalterischen Verwendungszusammenhang eine darüber hinausgehende Bedeutung und bezieht daraus die Motivation zu seiner wiederholten Ausführung.

Soll es insgesamt zu einem aufbauenden Lernen kommen, so müssen die Vorhaben in eine sequentielle Anordnung gebracht werden (vgl. Abbildung 4). Lehrpläne versuchen zwar einen systematischen Aufbau einzufordern, beschränken sich aber häufig auf weitgehend beziehungslose thematische Vorschläge und die Formulierung von Abschlussqualifikationen. Insbesondere der systematische Aufbau musikalischer Teilkompetenzen und die Verknüpfung der Praxisfelder im Rahmen einer verlässlichen Unterrichtskontinuität stehen eher selten im Fokus unterrichtlichen Planens und Handelns. Hier können Überlegungen zu Standards (welche Fähigkeiten sollen erreicht werden und wann) und zu Fragen eines Kerncurriculums (was soll wann gemacht werden) interessante Perspektiven ermöglichen.

An folgendem **Beispiel** für ein Unterrichtsvorhaben in zwei Varianten wollen wir unsere Überlegungen zur Verknüpfung der Praxisfelder und zu aufbauendem Lernen erläutern. Es handelt sich um ein kleineres Unterrichtsvorhaben mit zwei Shantys und ein projektorientiertes Vorhaben mit mehreren Shantys, verbunden zu einer szenischen Aufführung. Das kleinere Vorhaben ist gedacht für die Jahrgangsstufen 4 oder 5.¹²

Das Beispiel ist übertragbar auf Lieder zu den verschiedensten Themen und erhebt keinesfalls den Anspruch auf Neuheit. Wichtig daran ist allerdings die Qualität der Arbeit der Beteiligten in den drei Praxisfeldern und die Verbindung derselben. Wichtig ist auch die Einbindung in den systematischen Aufbau von

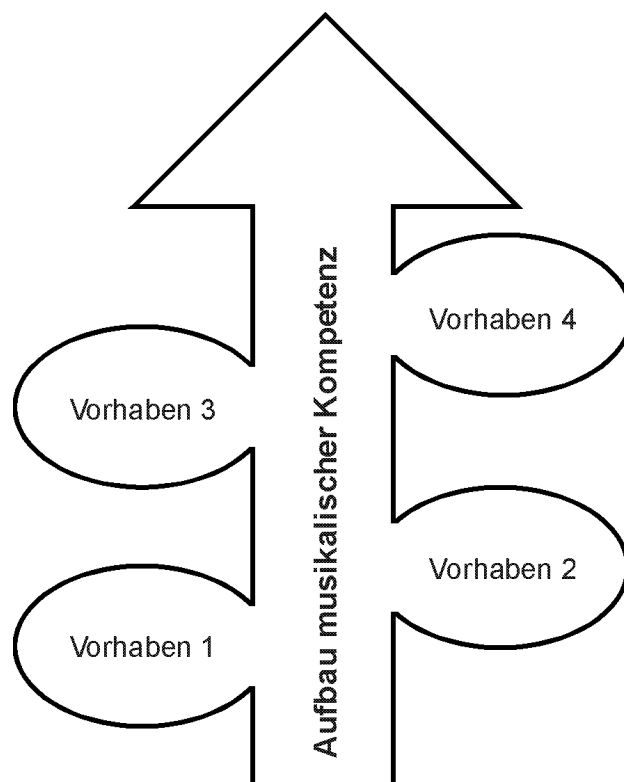


Abbildung 4

Teilkompetenzen. Dies ermöglicht den Lernenden ein hohes Maß an Selbständigkeit und sorgt für eine hohe Qualität des Ergebnisses (vgl. Tabelle 2, Punkte 1-12.)

Die beiden Vorhaben zeigen die enge Verknüpfung zwischen musikalischer Gestaltung, dem Erwerb musikalischer Teilkompetenzen und von Aspekten der Kulturererschließung. Sie enthalten auf je verschiedenen Kompetenzstufen Handlungen in den oben genannten Kompetenzbereichen der amerikanischen „Content Standards“.¹³ Die Qualität des erarbeiteten Ergebnisses (der Aufführung) hängt besonders von der konsequenten Übung der in den Punkten 1–12 genannten Handlungen und der dafür benötigten musikalischen Teilkompetenzen ab. Ohne eine solche Anknüpfung an den langfristig angelegten Erwerb musikalischer Teilkompetenzen käme es zu Überforderungen und die Förderung selbständigen Lernens bliebe schwierig. Wird hingegen der systematische Aufbau von Teilkompetenzen in der beschriebenen Weise integriert, so besteht die Möglichkeit, ein gutes Ergebnis mit Nachhaltigkeit zu erzielen und die Selbständigkeit der Lernenden für weitere Vorhaben in den drei Praxisfeldern zu stärken. Zugleich bilden solche Vorhaben die Erfahrungsgrundlage, die es erlaubt, die jeweils erarbeiteten musikalischen Gestaltungen zu beschreiben, zu analysieren und zu bewerten sowie sie in ihren Beziehungen zu größeren historischen, kulturellen und ästhetischen Zusammenhängen zu sehen und verstehen zu lernen. Dieser Aufgabe der Kulturererschließung im Musikunterricht wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

Thema	Zwei Shantys singen, instrumental und pantomimisch begleiten	Eine szenische Aufführung mit mehreren Shantys (Titelvorschlag: „Eine Seefahrt, war die lustig?“)
Ziele	<p>Am Ende dieses kleinen Vorhabens stehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausdrucksvoller, auswendiger Gesang (Solo/Chor) zu eigener instrumentaler Begleitung und Bewegungsgestaltung • der Erwerb weiterer musikalischer Fähigkeiten in verschiedenen Teilkompetenzen • Kenntnisse über musikalische Merkmale von Shantys und über ihre Geschichte und Bedeutung 	<p>Am Ende dieses größeren Projekts stehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine kleine, weitgehend selbst gestaltete szenisch-pantomimische Aufführung mit einigen gesungenen und ggf. instrumental begleiteten Shantys, verbunden durch einen evtl. selbst geschriebenen, informativen Text • der Erwerb weiterer musikalischer Fähigkeiten in verschiedenen Teilkompetenzen • Kenntnisse über musikalische Merkmale von Shantys und über ihre Geschichte und Bedeutung • die Entwicklung von fachübergreifenden, kommunikativen und sozialen Kompetenzen (malen, bauen, organisieren, arbeitsteilig Verantwortung übernehmen usw.)
Gegenstand und Material	<ul style="list-style-type: none"> • das bekannte Shanty „What shall we do“ (dorisch) • ein weiteres Shanty in Dur (in deutscher, plattdeutscher oder englischer Sprache) • die Liedtexte, ggf. in Übertragung • vielfältiges Informationsmaterial aus Literatur und Internet vor allem zur Geschichte und Funktion 	<ul style="list-style-type: none"> • das bekannte Shanty „What shall we do“ (dorisch) • einige weitere Shantys (Pump-, Short-Howl-, Walkaway-, Halyard- oder Fall-, Capstan- oder Gangspill- Shantys) in deutscher, plattdeutscher oder englischer Sprache • die Liedtexte, ggf. in Übertragung • vielfältiges Informationsmaterial aus Literatur und Internet vor allem zur Geschichte und Funktion • Materialien für Requisite und Kostüme
Handlungen im Unterricht	<ol style="list-style-type: none"> 1 Patternübungen zur Tonhöhenvorstellung (Audiation im Sinn von Edwin E. Gordon) in Dorisch und in Dur 2 Stimmübungen 3 solistisches und chorisches Singen 4 Arbeiten am Stimmausdruck 5 Erfinden und Notieren von rhythmischen Begleitpatterns 6 Singen von Dreiklängen in harmonischen Bezügen 7 Finden von Begleitharmonien; Notat 8 Übertragen von rhythmischer und harmonischer Begleitung auf Instrumente 9 eigenes Arrangement erarbeiten 10 Singen und Begleiten der beiden Lieder 11 pantomimische Bewegungen zu den Shantys ausführen 12 Informationen zur Geschichte und Funktion (historischer, auch aktueller) zusammentragen; (das Material kann in Form von Lernstationen bereitgestellt und von den Kindern zu einem eigenen Text und/oder einer Collage verarbeitet werden) 13 Aufführung 	<p>Am Beginn steht die Erläuterung der Projektidee. Es folgt teilweise ineinander greifend:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Erarbeitung der Lieder (siehe Vorgehen 1–11 des einfachen Vorhabens, wobei ggf. nur wenige Lieder durch eine Schülergruppe selbst begleitet werden – die übrigen mit Klavier oder Akkordeon) • die Bearbeitung des Informationsmaterials (siehe Punkt 12) • das Schreiben eines informativen Verbindungstextes für die szenische Aufführung • Grundübungen zu Pantomime; Erfinden und Einüben von pantomimischen Szenen, die teilweise parallel zu textbezogenen Bewegungen (Pumpen, Segel ziehen usw.) ausgeführt werden • Gestaltung der Bühne; Kostümierung • diverse Proben • Aufführung

Tabelle 2

4. Kultur erschließen

Vielfältiges musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln müssen – so formulierten wir oben – im Mittelpunkt eines nachhaltig wirksamen Musikunterrichts stehen. Das ist in der Geschichte der Musikpädagogik, bezogen auf die allgemein bildende Schule, nicht immer so gesehen worden. Die Intention, Musikkultur zu erschließen, korrespondierte in der Vergangenheit weithin dem wertfixiert gesteuerten Bekenntnis zum musikalischen Kunstwerk abendländischer Provenienz. Somit schien ein kunstwerkorientierter Unterricht bereits wie selbstverständlich Kulturererschließung zu leisten und zu sichern. Kulturererschließung galt geradezu als Krönung der unterrichtlichen Arbeit, besonders im Gymnasium.

Viel zu wenig berücksichtigt wurde in diesem Kontext, dass es gerade ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konzeptionell ebenso wie auf die konkrete Unterrichtspraxis bezogen kaum Ansätze gab, die Perspektiven aufzeigten, wie Kulturererschließung *fundiert* – also auf der Basis musikalischer Kompetenz der Schüler – sich vollziehen sollte. Ein Unterricht, der Erfahrungen musikalischen Gestaltens nur am Rande vermittelt und die entsprechenden musikalischen Teilkompetenzen nicht aufbaut, stößt allzu schnell an seine Grenzen. Ohne Verbindung zu den beiden anderen Praxisfeldern des Musikunterrichts (vgl. Abschnitt 3 und Abb. 3) bleiben die im Unterrichtsalltag weit verbreiteten musikkundlichen Aktivitäten, Analyseversuche und Deutungsansätze arm an Sinn und Relevanz für die Einzelnen. Musikkunde und -lehre, Analyse und verbale Interpretation sind Mittel zur Vertiefung musikalischer Erfahrung und zur Weiterentwicklung musikalischer Praxen – keinesfalls aber ihr Ausgangspunkt.

An einem historischen, bis heute wirksamen Beispiel soll dieser kritische Hinweis verdeutlicht werden. Die zentrale Zielformel der 1970 erschienenen und vornehmlich auf den Musikunterricht der Grund- und Hauptschule rekurrierenden Schrift „Unterricht in Musik“ von Heinz Antholz lautet: „Ziel des Musikunterrichts ... ist es, Introduction in Musikkultur, d. h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur zu leisten“ (Antholz³ 1976, S. 118). Alle Schülerinnen und Schüler sollen zu „informierten und erfahrungsoffenen Musiklaien“ gebildet werden und dadurch zu einer „sachkundigen“, „wahlmündigen Teilhabe“ am Kulturbetrieb fähig sein. Im Musikunterricht erfahren sie z. B. die „Abstufungen vorgeistig-zuständlichen Musikerlebens durch geistig-gegenständliche Auseinandersetzung mit musikalischen Materialordnungen und Formen“. Auf diese Weise erhält der junge Mensch die „Möglichkeit der Forderung, Findung und Förderung seiner musikalischen Begabung“. Er erfährt, dass auch er verantwortlich und zuständig ist für „Fortbestand und den Fortgang der Musikkultur“ (ebd. S. 119). Antholz postuliert in diesem

Kontext durchaus einen offenen und dynamischen Musikkulturbegriff: Für ihn ist die Musikkultur der Gegenwart Inbegriff *aller* musikalischen Phänomene, der gleichermaßen die Tradition, die Neuerung ‚Neuer Musik‘ wie alle Facetten der „Fremdkulturen“ umgreift (ebd. S. 122, 125). Freilich distanziert er sich ebenso entschieden von den Möglichkeiten und Chancen musikpraktischer Arbeit in der Schule. Antholz akzentuiert vielmehr die Hörerziehung: „Der Musikunterricht der Pflichtschule erzieht nicht zum Singen und Musizieren nach Noten, sondern zum Hören mit Noten“ (ebd. S. 146). So richtig die Einschätzung von Antholz ist, dass das Kunstwerk im Unterricht nicht schlicht *behandelt* werden darf, sondern sich die Schüler mit ihm *handelnd* auseinandersetzen sollen (ebd. S. 176), bleibt bei ihm das musikalische Handeln und Gestalten lediglich funktional allein auf die Hörerziehung bezogen. Auf der Grundlage der Vorschläge von Antholz kann sich Kulturererschließung gerade nicht erfolgreich vollziehen, da hier das Hören im Unterricht aus dem Zusammenspiel der Bereiche des musikalischen Handelns isoliert und ihm übergeordnet wird.

Demgegenüber sind wir der Überzeugung: Musik erschließt sich erst aus dem funktionierenden Zusammenspiel *aller* Bereiche musikalischen Handelns. Nur auf der Grundlage einer lebendigen Musikpraxis kann sich musikalisch-ästhetische Erfahrung entfalten und der Prozess der Kulturererschließung vollziehen. Zugleich hilft umgekehrt eine möglichst reiche Erfahrung von Kunst und Kultur bei der Entwicklung eines Bewusstseins für die Qualität musikalischen Gestaltens und seiner ästhetischen Maßstäbe. Musikunterricht muss daher selbstverständlich Angebote zur Kunst- und Kulturerfahrung machen. Unter dem Anspruch der Kulturererschließung im Unterricht kann Musik als Spiel mit geistigen Prinzipien und Formen, als individuelle, nicht übersetzbare Ausdrucksweise in künstlerisch gestaltender Interaktion erlebt und kennen gelernt werden. Auch das Hören eines Musikstücks mit der Intention, das Wahrgenommene als individuelle Interpretation in einen Austausch mit anderen Menschen zu bringen, verstehen wir als eine ästhetisch-expressive Handlung im Rahmen von Kulturererschließung. Im Kontext der allgemein bildenden Schule wird das musikalische Erlebnis erst dann zur wirklichen Erfahrung, wenn die Schüler zum gedanklichen und verbalen Austausch über ihre eigenen musikalischen Gestaltungen, über die Dimensionen der Sache und der Prozesse sowie über die Umgangsweisen, Interpretationen und Bewertungen des Einzelnen kommen.

Die in den amerikanischen *National Standards* ausgewiesenen Standards 6 – 9 (Hören, Analysieren und Beschreiben von Musik; Musik und musikalische Ausführungen beurteilen / bewerten; Verstehen von Beziehungen zwischen Musik, anderen Künsten und anderen Disziplinen; Verständnis von Musik in historischen und kulturellen Kontexten; siehe oben) bilden eine zusam-

mengehörige Gruppe, die auf den hörend-verstehenden Zugang zur Musik in gesellschaftlichen, historischen und ästhetischen Kontexten rekurriert und damit einen kategorialen Rahmen benennt, auf den hin ausgerichtet Kulturerschließung erfolgen kann. Die Standards 6 – 9 sind den Standards 1 – 5 weder zeitlich noch systematisch nachgeordnet, sondern kreisen und durchdringen sich beständig mit den Praxisfeldern „Musikalisches Gestalten“ und „Aufbau musikalischer Teilkompetenzen“. Sie sind isoliert, d. h. ohne Bezug zu den anderen Praxisfeldern nicht erreichbar. Kulturerschließung kann immer nur in dem Maße erfolgreich sein, in dem sie aus dem Zusammenspiel aller Praxisfelder erwächst.

Vor diesem Hintergrund skizzieren wir fünf weite und offene Dimensionen, in denen Kulturerschließung sich vollziehen kann. Sie konturieren sich jeweils als Polaritäten:

- Die *materiale Dimension* entfaltet sich zwischen Teil und Ganzem. In ihrem Rahmen werden z. B. die Elemente und Bausteine der Musik, ihr Aufbau, ihre Struktur und ihre syntaktisch-formalen Anlagen als Musik-Lehre zur Erfahrung gebracht. Die Spannungsbezüge zwischen Musizier- und Hörerfahrung sowie zwischen Detailbetrachtung und Gesamtzusammenhang bilden dabei den Bezugsrahmen für die Untersuchung des Materialaspektes von Musik.
- Die *historische Dimension* vergleicht zwischen Gestern und Heute. In ihrem Kontext richtet sich das Interesse musizierend, hörend, untersuchend und beschreibend auf musikalische Objekte und Praxen verschiedener Zeiten. Die Bezüge ebenso wie die Unterschiede zwischen Gestern und Heute sind dabei Impulse für vergleichende Beobachtung, Beschreibung, Benennung und eigene Positionierung.
- Die *funktionale Dimension* unterscheidet zwischen Absicht und Verwendung. Hier wird der Spannungsbezug zwischen intendiertem Gebrauch und tatsächlicher, vielfältiger Verwendung thematisiert und z. B. im sakralen Kontext oder in politisch engagierter Musik untersucht.
- Die *ästhetische Dimension* kennzeichnet Gestalt und Bedeutung. Im Rahmen dieser Dimension konkretisieren sich die diversen musikalischen Gestalten und erfahren ihre Deutung bzw. ihre Bedeutungszuweisung auch in möglichen außermusikalischen Zusammenhängen. Dabei stehen auch Wertungs- und Entscheidungsfragen in ihrer jeweiligen Relativität zur Disposition.
- Die *subjektive Dimension* trennt zwischen Eigenem und Fremdem. Auf dieser Dimension werden sich die Schülerinnen und Schüler ihrer individuellen und subjektiven Bezüge zu Musik bewusst. Sie erfahren in besonderer Weise die Eindringlichkeit von Musik als ästhetischem Phänomen, das Menschen in ihrer Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit und in ihrer Empfindsamkeit direkt ‚betrifft‘.

In solchem Unterricht wird unterschiedlichste Musik mit den zugehörigen ästhetischen Verständnissen in historischen, sozialen und geografischen Zusammenhängen gespiegelt auf ihre aktuellen Bedeutungen. Dies gilt in einem doppelten Sinn: gespiegelt auf die aktuellen Bedeutungen der Sache Musik im Rahmen ihrer soziokulturellen Kontexte, und gespiegelt auf die Bedeutungen, die Schüler und Lehrer im handelnden Umgang mit ihr subjektiv aktualisieren.

Die subjektive Dimension hat dafür eine wichtige Brückenfunktion: Sie verbindet die beiden eben angesprochenen Teilaufgaben der Kulturerschließung und öffnet Wege zur didaktisch motivierten Auseinandersetzung mit den Bedeutungen, die im gemeinsamen handelnden Umgang mit Musik von allen Beteiligten subjektiv erlebt werden. Dabei unterscheidet sich das Unterrichtsfach Musik deutlich von anderen Fächern, denn die Momente von Abgrenzung oder Identifikation mit Musik können hier extrem divergent sein. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass den Kommunikationsprozessen im Unterrichtsfach Musik besonderes pädagogisches Gewicht beigemessen werden muss.

Im Folgenden deuten wir einige mögliche Perspektiven der Kulturerschließung im Sinne thematischer Ausweitungen der oben angeführten Shanty-Beispiele (auch im Blick auf höhere Klassenstufen) an. Sie werden als Themenfelder benannt, die sich auf die verschiedenen Dimensionen mit ihren Spannungsbezügen beziehen und deren Teilaspekte sich (z. T. fächerübergreifend) mit den Schülern methodisch vielfältig erarbeiten lassen:

- Beispiele auf der materialen Dimension: Melodischer Aufbau und formale Anlage von Shantys und Seemannsliedern; harmonische Anlage und verschiedene Begleitmuster; Instrumentation;
- Beispiele auf der historischen Dimension: Geschichte und Gegenwart der Schifffahrt (Teilaspekte: Leben und Arbeiten auf einem Segelschiff / auf einem Containerschiff; soziale Stellung der Seefahrer / Matrosen; Arbeitsabläufe an Bord; Traditionen und Rituale der Seefahrt; Mythos „Seemann“ gestern – heute; u. a.);
- Beispiele auf der funktionalen Dimension: Entwicklung vom Arbeitslied zum Seemanns-Schlager (Geschichte des Arbeitsliedes auch in anderen Kulturen; Geschichte des Schlagers, z. B. Seemannslieder von Freddy, Hans Albers u. a.);
- Beispiele auf der ästhetischen Dimension: ‚Seemannsgarn und Idylle‘ – Text- und Interpretationsvergleiche von Seemannsliedern; ‚Abschied, Freiheit, Fernweh‘ und ihr musikalischer Ausdruck in Seemannsliedern; Dramaturgie des Schlagers; Seefahrt als Element von Opersujets;
- Beispiele auf der subjektiven Dimension: Shantychöre heute (Untersuchung von Homepages, Repertoires und Konzertprogrammen, Liedtexten, Zusammenstellungen von Auftrittsorten; Interpretieren- und Publi-

kumbefragungen; Schreiben von Erlebnisberichten, Konzertkritiken u. a.).

All diese genannten Themenfelder öffnen Zugänge zu Musik in historischen, ästhetischen und kulturellen Kontexten, sie richten sich auf die Bezüge von Musik zu soziologischen und sozialgeschichtlichen Aspekten, sie richten sich musizierend, hörend, untersuchend und beschreibend auf musikalische Praxen der Vergangenheit wie der Gegenwart.

Es liegt auf der Hand, dass sich die tatsächliche Realisierung dieser Zugänge im Unterricht nicht „auf einen Schlag“ erreichen lässt. Für die oben genannten Standards 6–9 aus den *National Standards For Arts Education* und für die skizzierten fünf Dimensionen der Kulturererschließung gilt gleichermaßen, dass ihr Erreichen nur schrittweise möglich ist und ihre Qualität nur aufbauend erreicht werden kann. Deshalb ist nach der Entfaltung im Rahmen verschiedener Schwierigkeits- und Komplexitätsgrade zu fragen. In diesem Zusammenhang können wir uns erneut auf die Ausführungen der PISA-Studie zur Lesekompetenz beziehen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 60f.). Wir nutzen die dort beschriebenen fünf Kompetenzstufen der Lesefähigkeit als Anregung, um im Sinne einer Stufung den Prozess zu beschreiben, in dem Schülerinnen und Schüler musikalisch kompetent werden und der Musikunterricht Wege zur Kulturererschließung anbahnen kann.

Auf der Kompetenzstufe I umfassen die Anforderungen primär die Wahrnehmung und Erfahrung elementarer Momente. Schülerinnen und Schüler können z. B. mit einfachen Notaten durchaus verschiedener Art umgehen und sie als Vorlagen musizierend umsetzen. Die Vorgaben der Notentexte und aller sonstigen Materialien (Texte, Bilder, Grafiken etc.) sind einfach und enthalten lediglich wenig konkurrierende Elemente. Sie können auf der Material- und Informationsebene als einzelne Bausteine, Begriffe, Daten oder Fakten wahrgenommen, beschrieben, benannt, zugeordnet und in den Grundzügen erklärt werden. Nahe liegende Verbindungen zwischen den musikbezogenen Erfahrungen und dem allgemeinen Wissen können hergestellt werden.

Im Rahmen einer nächsten Kompetenzstufe ist die Herstellung von einfachen Verknüpfungen zwischen verschiedenen Teilelementen und Informationen das zentrale Kriterium. Dieses Kompetenzmoment kann sich direkt auf der materialen Ebene gehörter und selbst gestalteter Musik konkretisieren, z. B. in formaler Hinsicht, oder im Sinne der Ausweitung in unterschiedlichen Zusammenhängen etwa historischer oder soziologischer Art. Im Rahmen von Verknüpfungen lassen sich zunehmend auch konkurrierende Informationen einbeziehen. Einzelteile werden nun in Zusammenhängen gehört und musiziert, die Bedeutung von Elementen wird geklärt. Diese erscheint nicht mehr ausschließlich an ein Objekt gebunden, sondern lässt sich auch über einfache Schlussfolgerungen erschließen. Entwicklungen, Folge-

richtigkeit und Abweichungen sowie Begründungen rücken als Bestimmungsmomente in den Blick. Das Alltagswissen wird dazu mit den musikalischen Erscheinungen in Bezug gesetzt. Persönliche Erfahrungen und Einstellungen werden als beurteilungsrelevante Faktoren der musikpraktischen Arbeit, des Erwerbs von musikalischem Wissen und damit der Kulturererschließung erkannt und eingesetzt.

Die Qualität einer dritten Kompetenzstufe liegt vor allem in der Integrationsleistung: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, diverse Informationskomponenten zu nutzen und in Zusammenhang zu bringen. Dabei kann der Informationswert von Materialien, Quellen usw. auch indirekt erschlossen und aus konkurrierenden Informationen entnommen werden. Das aufgebaute Wissen und die aufgebauten Fähigkeiten werden gezielt auch dazu genutzt, um musikalische und kulturelle Sinnzusammenhänge zu erkennen und in ihrer Prozesshaftigkeit zu beurteilen sowie um die Qualität des eigenen Musizierens zu beurteilen und soweit möglich zu entwickeln.

Im Rahmen der Kompetenzstufe IV können die Schüler mit Musik und ihrer kulturellen Einbindung umgehen, auch wenn sie ihnen von ihrer Erscheinung und in ihrem Bedingungsgefüge noch relativ unvertraut ist. Sie sind in der Lage, verschiedenste Informationsmöglichkeiten weitgehend eigenständig zu nutzen, sachorientiert zu organisieren und angemessen im eigenen Musizieren umzusetzen. Potenzielle Hürden wie Mehrdeutigkeiten, kontrastierende Deutungen und zeitgeschichtlich bestimmte Interpretationen oder den eigenen Erwartungen entgegengesetzte Erwartungen und Rezeptionsmuster können weitgehend bewältigt werden. Im Rückgriff auf externes Wissen wird das Verständnis von Musik im kulturellen Zusammenhang erarbeitet.

Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V gelingt es, auch komplexe, unvertraute und ggf. auch umfangreiche Musikbeispiele in ihren vielfältigen Zusammenhängen zu erschließen. Sie beziehen nebengeordnete Informationen und Hörerfahrungen ein und abstrahieren von ihren eigenen Erwartungen. Auf der Basis von eigener Musizier- und Hörerfahrung sowie von Untersuchungen, Beschreibungen und Deutungen gelingt es ihnen, die musikalischen Erscheinungen auch kritisch zu bewerten. Im Rahmen derartiger Arbeit im Musikunterricht entfaltet sich Kulturererschließung prozesshaft im Sinne einer übergeordneten Orientierungskompetenz. Sie besteht für Schülerinnen und Schüler darin, Musik in den Netzen ihrer Erscheinungszusammenhänge als lebendiges Sinnkonstrukt mit den individuell verschiedenen Erfahrungsinhalten in einen kulturellen Orientierungsrahmen der eigenen Lebenspraxis aufzunehmen und zu integrieren.

Kulturererschließung hebt nicht erst mit dem Erreichen der vierten und fünften Kompetenzstufe an, sondern beginnt bei den grundlegenden Lernprozessen, die die

Voraussetzung für das Erreichen der ersten Kompetenzstufe sind. Hartmut von Hentig beschreibt in seinen Beiträgen zur ästhetischen Erziehung das Wesentliche der Kunsterfahrung als die „Erkundung des Möglichen“. ¹⁴ Wer im eigenen musikalischen Gestalten die Offenheit dieser Erkundung erlebt und aushalten gelernt hat, kann sich der Erfahrung an und mit Musik in besonderer Weise öffnen. Hierzu gilt es, die Wege der Entdeckung, der Erschließung und damit des Lernens zu gehen. Der schrittweise Erwerb musikalischer Teilkompetenzen und ihre Einbettung in die ästhetische Erfahrung des eigenen Musizierens und musikalischen Handelns ist dafür eine notwendige Voraussetzung. Denn Kulturererschließung ist von Anfang an ein doppelseitiger Prozess: Es geht darum, einem Menschen die musikalisch-kulturelle Wirklichkeit zu erschließen, und zugleich umgekehrt darum, dass der Mensch selbst, dank des eigenen Erlebens, Erfahrens, Gebrauchens und Reflektierens im Umgang mit Musik, sich musizierend, hörend, untersuchend und beschreibend der musikalisch-kulturellen Welt aufschließt. ¹⁵

Literatur

- Amrhein, Franz: Sensomotorisches und musikalisches Lernen. In: Bähr, Johannes / Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Band 2. Oldershausen 1997, S. 40-48.
- Antholz, Heinz: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1970.
- Ayres, Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin 1984.
- Bähr, Johannes: Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen. Göttingen 2001 (2001a).
- Bähr, Johannes: Von der Schwierigkeit des Erwerbs musikalischer Grundkompetenz in der Schule. Ergebnisse und Konsequenzen aus der Evaluation von Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik (3. Jg.), Heft 9, 1. Quartal 2001, S. 25-53 (2001b).
- Bähr, Johannes: Was sollten Kinder können? Musikalische Grundkompetenz und Qualitätsentwicklung im Musikunterricht. In: Musik und Bildung (33. Jg.), 3/2001, S. 24-27 (2001c).
- Bähr, Johannes / Gies, Stefan / Jank, Werner / Nimczik, Ortwin: Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In: Pilnitz, Karin / Schüssler, Berthold / Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute, Band 4: Musik in den Medien – Medien in der Musik. Oldershausen 2001, S. 230-245.
- Bähr, Johannes / Fuchs, Mechthild / Gallus, Hans Ulrich / Jank, Werner: Weniger ist mehr – Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1 – 6. In: Ansohn, Meinhard / Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute, Band 5: Musikkulturen – fremd und vertraut. Oldershausen 2003 (im Druck).
- Bruner, Jerome S.: Über kognitive Entwicklung. 2 Teile, in: Bruner, Jerome S. / Greenfield, Patricia M. / Olver, Rose R. u.a. (Hg.): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart ²1988, S. 21-96.
- Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie. Berlin 1970.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.
- Gies, Stefan / Jank, Werner / Nimczik, Ortwin: Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik (3. Jg.), Heft 9, 1. Quartal 2001, S. 6-24.
- Gordon, Edwin E.: Learning Sequences in Music. Chicago 1980.
- Gordon, Edwin E. / Grunow, Richard / Azzara, Christopher (Hg.): Jump right in. The Instrumental Series. Chicago 1998.
- Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim, Zürich, New York 1998.
- Gruhn, Wilfried: Wie denkt, hört und lernt der „ungeschulte“ Kopf? In: Diskussion Musikpädagogik (1. Jg.), Heft 2, 2. Quartal 1999, S. 60-74.
- Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971.
- Hargreaves, David: The development of artistic and musical competence. In: Deliège, Irène / Sloboda, John (Hg.): Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. Oxford 1996, S. 145-170.
- Hentig, Hartmut von: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, München 1985.
- Heymann, Hans Werner: Basiskompetenzen – gibt es die? In: Pädagogik (53. Jg.), 4/2001, S. 6-9.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 5., völlig überarbeitete Aufl., Berlin 2002.
- Kaiser, Hermann J.: Zur Genese und Morphologie „musikalischer Erfahrung“. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Ästhetik und Erkenntnis (= Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1). Hamburg o. J. (1991), S. 7-21.
- Kaiser, Hermann J.: Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Musikforum, 31. Jg. H. 83, Dezember 1995, S. 17-26.
- Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1963, S. 25-45.
- Kleimann, Bernd: Erfahrung und Argument. Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität. In: Pfeffer, Martin u.a. (Hg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Augsburg 1998, S. 67-80.
- Manturzewska, Maria / Kaminska, Barbara: Human musical development. In: Langen, Annette / Piel, Walter (Hg.): Musik und Heilpädagogik. Frankfurt a. M. 1993, S. 221-250.
- Music Educators National Conference (Hg.): National Standards For Arts Education. Dance, Music, Theatre, Visual Arts. What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts. Reston 1994.
- Niermann, Franz: Kunstanspruch und Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik (4. Jg.), Heft 15, 3. Quartal 2002, S. 31-36.
- Nimczik, Ortwin: Erfinden von Musik. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II. Kassel 1997, S. 169-188.
- Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. 3 Bde., Seelze 1998.
- Otto, Gunter: Ästhetische Erziehung – Ekstase und / oder Unterricht. Voraussetzungen ästhetischer Bildungsprozesse: Wie viel Ästhetik hält die Schule aus? In: Jank, Werner / Jung, Hermann (Hg.): Musik und Kunst. Erfahrung – Deutung – Darstellung. Ein Gespräch zwischen den Wissenschaften. Mannheim 2000, S. 133-150.
- Otto, Gunter / Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987.
- Rolle, Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel 1999.
- Rolle, Christian / Vogt, Jürgen: Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. In: Musik und Unterricht (6. Jg.), Heft 34/1995, S. 56-59.
- Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart, New York 2002.
- Stadler Elmer, Stefanie: Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau 2000.

Tappert-Süberkrüb, Almuth: „Music Learning Theory“. Edwin Gordons Theorie des Musiklernens. In: Diskussion Musikpädagogik (1. Jg.), Heft 2, 2. Quartal 1999, S. 75-98.

Anmerkungen

- 1 Zu Aspekten musikalischer Repräsentation in den kognitiven Strukturen der Gehirntätigkeit vgl. Gruhn 1998, S. 53–55 und passim; Spitzer 2002, v. a. S. 170–179, S. 208–212.
- 2 Deutlich ist die Abgrenzung zum Begriffsverständnis Noam Chomskys, der (Sprach-)Kompetenz als „Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen“ definiert hatte (nach: Habermas/Luhmann 1971, S. 101). Chomsky versteht Kompetenz als abstrakt gedachtes Vermögen zur Ausführung bestimmter Handlungen. Für die konkreten sprachlichen Handlungen hat er den Begriff Performanz geprägt. Mit dem Begriffspaar Kompetenz – Performanz wird das Spannungsverhältnis zwischen der Beherrschung von Sprachregeln und den konkreten Handlungsakten bezeichnet. Die performativen Akte wirken auf die Kompetenz zurück und verändern sie. Kompetenz ist demnach individuell verschieden, aber unteilbar (vgl. Chomsky 1970, S. 13 f.). Von Kompetenzen im Plural zu reden wäre in diesem Denkmodell allenfalls dann sinnvoll, wenn von der Summe der Vermögen mehrerer Menschen die Rede ist.
- 3 Im Detail unterscheidet die PISA-Studie verschiedene Kompetenzebenen und -bereiche. Auf damit zusammenhängende Fragen der Definition und Abgrenzung sowie manche Probleme der Inkonsistenz in der Begriffsverwendung innerhalb der PISA-Studie können wir hier nicht eingehen. Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001 und 2002.
- 4 Dieser Gedanke verweist noch über den Neuhumanismus zurück auf die Aufklärung und auf Immanuel Kant (der seinerseits an Alexander Gottlieb Baumgarten anknüpfte): Er begründete die Existenz der ästhetischen Rationalität als eigenständigen Modus neben der wissenschaftlichen und der praktischen Vernunft. Für die ästhetischen Fächer und vor allem für das Fach Kunst hat dies Gunter Otto in zahlreichen Veröffentlichungen pädagogisch entfaltet (vgl. etwa Otto/Otto 1987, S. 244-246, Otto 1998, v.a. Bd. 1, S. 69-78; Otto 2000, S. 147f.). Auf die in der Musikpädagogik sich daraus entwickelnde Diskussion können wir hier nicht eingehen (vgl. etwa Kaiser o. J., Rolle/Vogt 1995, Kleimann 1998, Rolle 1999, v.a. S. 71-122).
- 5 So gesehen war es nur konsequent, in den Untersuchungen zur Lesekompetenz ästhetische Aspekte der Texte oder der an ihnen möglichen Erfahrung nicht zu berücksichtigen.
- 6 Die folgende Beschreibung musikalischer Kompetenz folgt – zu einem großen Teil fast wörtlich – der Beschreibung von „Lesekompetenz“ in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001, S. 22f. und S. 70f.
- 7 Die National Standards formulieren Standards für die Bereiche Bewegung und Tanz in einem eigenen Kapitel.
- 8 Die Auseinandersetzung mit Prämissen und Implikationen einer derartigen Strukturierung muss einer späteren Gelegenheit vorbehalten bleiben.
- 9 Der wesentliche Unterschied zwischen der ikonischen und der symbolischen Repräsentation liegt darin, dass ein Ikon eine wie auch immer aussehende Ähnlichkeit mit dem von ihm repräsentierten Objekt hat, während Symbole willkürlich gewählt sind und keine Ähnlichkeiten mit dem Objekt aufweisen (das Wort „Septime“ hat keine nachvollziehbare Ähnlichkeit mit dem Klang des entsprechenden Intervalls).
- 10 Die Diskussion der genannten Kompetenzbereiche und -stufen sowie ihrer Übertragbarkeit auf die deutschen Verhältnisse muss einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben.
- 11 Vgl. Nimczik 1997.
- 12 Literatur und Materialien zu Shanties: Aust, Gabriele u.v.a.: Soundcheck 1, Stuttgart 1999, S. 32 – 39; Böhle, Reinhard C.: Liedersee-sack, Seemannslieder und Shanties zum Mitsingen. Bielefeld 2001; Brozio, Udo / Mittelstedt, Manfred: Rolling Home. Seemanns-bräuche, Shanties und die Faszination der Großsegler, Hamburg 2002; Haus, Karl (Hg.): Lied international. Ein Liederbuch für die Schule, München/Mainz 1986; Hugill, Stan: Shanties from the Seven Seas. Shanties from the Seven Seas. Shipboard Work-Songs used as Work-Songs from the Great Days of Sail. London 1961; Obermair, Gilbert: Shanties. Die rauhen Gesänge der alten Fahrtenleute. München 1984; Reiter, Rüdiger (Hg.): Shanties. Vom Eismeer bis zur Südsee. Mit Griffabelle für Gitarre. Bonn 1982; Senft, Jochen: Gospels, Shanties und Folklore. Bonn o. J.; Strobach, Hermann (Hg.): Shanties. Bielefeld 1978. Internet: In einer Suchmaschine „Shantys“ eingeben. Es werden viele Seiten angezeigt mit einer Fülle von brauchbaren Informationen, u. a. in Form von Texten, Bildern und Klangbeispielen. Ein ausführliche Bibliografie aus dem Jahr 1997 unter <http://pc-78-120.udac.se:8001/www/nautica/Bibliography/Shanties.html>
- 13 Das Projekt enthält zusätzlich pantomimische Grundübungen und im Rahmen der Text- und Bühnengestaltung zahlreiche fachübergreifende Anteile. Die Beteiligung an Planung und Bewältigung projektorientierter Prozesse ermöglicht die Aneignung wichtiger und anderweitig anwendbarer Fähigkeiten im Organisieren und Kommunizieren in höherem Maße, als dies bei kleineren Vorhaben der Fall ist.
- 14 Vgl. von Hentig 1985.
- 15 Wir greifen hier bewusst die Formulierung auf, mit der Wolfgang Klafki „kategoriale Bildung“ beschrieb (Klafki 1963, S. 44; vgl. auch Jank/Meyer 2002, S. 216 – 219).