

Werner Jank/ Wolfgang Martin Stroh

# Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?

## 1. Grundlinien des *Aufbauenden Musikunterrichts* (Werner Jank)

Aufbauender Musikunterricht will Impulse zur Weiterentwicklung des Musikunterrichts geben. Er will das eigene Musizieren der Schülerinnen und Schüler unter dem Anspruch musikalischer Qualität sehr viel stärker ins Zentrum rücken als das im Musikunterricht bisher meistens üblich ist. Auslöser für unseren<sup>1</sup> Wunsch nach Veränderungen im Musikunterricht waren sowohl negative Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis als auch die Erfahrung positiver Alternativen.

Negative Erfahrungen:

- Zwar gibt es mittlerweile eine große Fülle an Unterrichtsmaterialien zum Klassenmusizieren und ständig wird das Prinzip der Handlungsorientierung beschworen – aber es wird zu selten danach *gehandelt*. Musik wird im Musikunterricht nach wie vor zu oft eher theoretisch, analytisch und abstrakt behandelt, weniger als etwas, was Schülerinnen und Schüler selbst musikalisch-praktisch erfahren.
- Der Notenlehrgang und die Beschäftigung mit der elementaren Musiklehre bleiben weitgehend erfolglos und frustrieren Schüler wie Lehrer gleichermaßen.
- Auf der Oberstufe bleibt das Gespräch über Musik oft ohne ausreichendes Fundament in der eigenen Erfahrung und kognitiven Durchdringung.
- Die Schüler stellen bei sich selbst allzu selten einen erkennbaren Zuwachs an musikspezifischer Kompetenz fest. Viele nehmen daher das Fach Musik nicht recht ernst. Und oft haben sie leider Recht damit: Wir verweigern den Kindern und Jugendlichen in der Schule wirkliche musikalische Lernerfolge, indem wir sie paradoxerweise trotz unseres thematischen *Überangebots* in *musikalischer* Hinsicht *unterfordern*.

Positive Gegenbeispiele:

- Wir konnten Musikunterricht beobachten – etwa im Rahmen des hessischen Modellversuchs zur Kooperation von Musikschule und allgemein bildender Schule (vgl. Bähr/Jank/Schwab 2001) –, in dem Schüler mit hoher Motivation und großer Selbstverständlichkeit sich aktiv beteiligen, gemeinsam im Klassen-Ensemble spielen und damit auftreten, dafür engagiert üben usw.
- Die Schülerinnen und Schüler erleben hier das befriedigende Gefühl voranzukommen, etwas zu können, was sie vorher nicht konnten, damit öffentlich aufzutreten und dafür Anerkennung zu bekommen.

Vor diesem Hintergrund lautet unsere Ausgangsthese: *Musikunterricht steht heute vor der Aufgabe, sich im Gefüge von Schule und Musikausbildung grundsätzlich neu zu positionieren.*

Unser Vorschlag für diese Neubestimmung heißt *Aufbauender Musikunterricht*. Er verknüpft drei Praxisfelder: (ausführlicher: Jank 2005, S. 92-122):

---

<sup>1</sup> Wir – das sind mehrere Autorinnen und Autoren, die in enger Zusammenarbeit mit vielen Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis den Aufbauenden Musikunterricht entwickeln (vgl. unter anderem folgende Publikationen: Gies/Jank/Nimczik 2001, Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2003, Bähr/Fuchs/Gallus/Jank 2004, Jank 2005).

### 1. **Praxisfeld: Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln**

- *Musizieren* – also das eigene, gemeinsame Hervorbringen von Musik – in seinen verschiedenen Formen und Stilen erhält zentralen Stellenwert. Es ist in der Schulklasse in ganz verschiedenen Ensembles, Stilen und Arbeitsweisen möglich: Gemeinsames Singen und Klassenorchester, Streicher-, Keyboard- oder Bläserklassen, Bewegungsspiele, Body Percussion und Tanz, Rock und Folklore, Afrikanisches Trommeln, Musizieren mit Orff-Instrumenten oder mit Boomwhackers, Samba batucada, Mini-Musicals, Live-Arrangement usw. Alle diese Formen des Musizierens bilden einerseits Grundlagen für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten, andererseits Möglichkeiten für deren Anwendung. Das eigene Musizieren soll deshalb auch den größten Teil der Unterrichtszeit einnehmen.
- *Musikbezogenes Handeln* bezieht sich – über das unmittelbare Musizieren hinaus – auf jegliche Form des Umgangs mit Musik. Es geschieht im Alltag von Kindern und Jugendlichen auf vielfältige, individuell sehr verschiedene und oft höchst kompetente Weise: Sie hören Musik, wählen aus, stellen Bezüge her zu ihren Gefühlen und Gedanken, sie tanzen, unterhalten sich über Musik und Musiker, beschäftigen sich mit Liedtexten, nehmen an Karaoke-Wettbewerben teil, lesen Musikzeitschriften, verschaffen sich musikbezogene Kenntnisse, experimentieren mit Musik-Software, besuchen Konzerte und Diskotheken usw. Musikalisches Lernen ergibt sich dabei häufig mit, ist aber selten das eigentliche, bewusste Anliegen. Trotzdem kann die Entfaltung der eigenen musikalischen Gebrauchspraxis zu hochgradigem Expertentum führen, etwa bei Break-Dancern, Turn-Tablisten oder beim Erlernen eines Instruments.

### 2. **Praxisfeld: Musikalische Fähigkeiten aufbauen**

Musikalische Fähigkeiten werden im Modell des Aufbauenden Musikunterrichts in unmittelbarer Verknüpfung mit dem musikalischen Gestalten schrittweise und gezielt gefördert und kognitiv erschlossen. Ziel des Aufbaus musikalischer Fähigkeiten ist es, mit Volker Schütz gesprochen, „Musik musikalisch zu denken“:

„Wenn wir ... einen Rhythmus spielen oder ein Lied singen, sollten wir in der Lage sein, den musikalischen Sinn des Gestalteten zu denken: beispielsweise das Metrum als ordnendes und als korrelierendes Element zum eigenen Pattern o.ä. Erst dann kann es uns gelingen, Musik zu denken bzw. angemessen – wir können auch sagen: künstlerisch – zu gestalten“ (Schütz 1996, S. 7).

Von entscheidender Bedeutung ist, dass diese systematisch aufbauenden, lehrgangsartigen Anteile den Unterricht nicht dominieren, sondern ihn begleiten. Sie sollen sich nicht selbstständig, sondern Grundlagen für das erste und das dritte Praxisfeld bereitstellen.

### 3. **Praxisfeld: Erschließung von Kultur(en)**

Nur auf der Grundlage einer eigenen, „gelebten“ Praxis des Gebrauchs von Musik und des Umgangs mit ihr kann sich der Einzelne musikalisch-ästhetische Erfahrungen aneignen und für sich einen Prozess der Kulturerschließung in Gang setzen. Es geht darum, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu geben, ihren alltäglichen, usuellen Umgang mit Musik (ihre musikalische „Gebrauchspraxis“) überzuführen in eine verständigere Musikpraxis (Kaiser 1999, S. 10; vgl. Jank 2005, S. 86 89) – ich komme unten in Abschnitt 5 darauf zurück. Musizieren und/oder musikbezogenes Handeln bilden dafür eine unverzichtbare Grundlage, denn erst in Verbindung damit kann das Besondere der eigenen musikalischen Gebrauchspraxis der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu den verschiedenen musikalischen Umgangsweisen und Gebrauchssituationen im eigenen (europäischen) kulturellen Raum und möglichst auch darüber hinaus in anderen kulturellen Räumen zur Erfahrung gebracht werden. Wissen *über* Musik ist ebenfalls wertvoll und wichtig, kann aber die erfahrungsgesättigte musikalische Gebrauchspraxis nicht ersetzen.

Die Konzentration auf das musikalische Gestalten und den Aufbau musikalischer Fähigkeiten in den beiden anderen Praxisfeldern zielt also gerade *nicht* auf die affirmative Einübung in die fertigen Muster des Musikbetriebs, sondern auf die *Offenheit* der musikalischen Entfaltung und Identitätsbildung des Einzelnen. Diese Offenheit ist heute notwendiger denn je, denn jeder Einzelne lebt in unserer heutigen Gesellschaft ja in der Vielfalt dessen, was seit einige Jahren auch in der Musikpädagogik unter dem Begriff der „transkulturell verfassten Gesellschaft“ diskutiert wird.

Das Aufgreifen des Musizierens und der musikbezogenen Handlungsweisen, die im alltäglichen Umgang der Kinder und Jugendlichen mit Musik eine Rolle spielen (siehe oben, 1. Praxisfeld), ist für den Aufbauenden Musikunterricht besonders wichtig. Denn es ermöglicht die Einbettung der einzelnen musikalischen Tätigkeiten und des musikbezogenen Handelns der Schüler in größere musikalische Handlungszusammenhänge – von der Erarbeitung einer Tanz-Choreografie für ein Schulfest über die Gestaltung einer Weihnachtsfeier, ein Projekt zur Bestandsaufnahme der örtlichen Musikkultur, ihrer Vereine usw. bis zur Erarbeitung eines Repertoires von Liedern, Musikstücken, Minimusicals usw. für bestimmte Anlässe. Wir nennen solche größeren Handlungszusammenhänge, die im Unterricht hergestellt werden, *musikalische Unterrichtsvorhaben*. In solchen musikalischen Unterrichtsvorhaben fließen verschiedene Formen musikalischen Gestaltens und musikbezogenen Handelns unter der Kultur erschließenden Perspektive übergreifender Ziel- und Aufgabenstellungen zusammen.

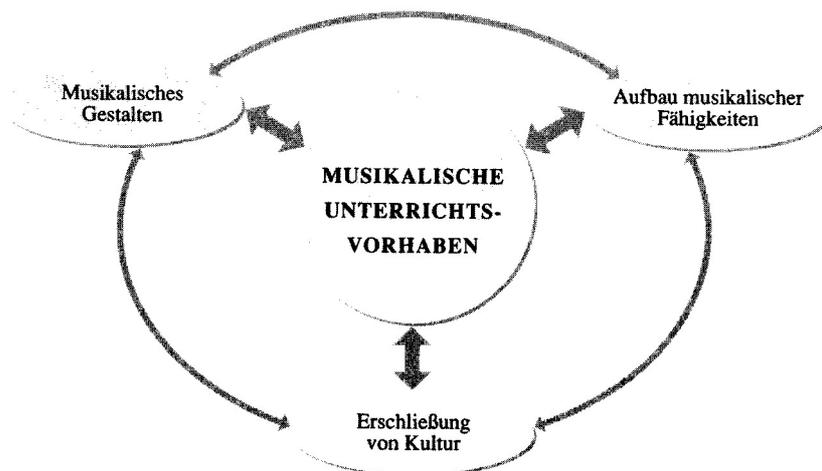


Abb. 1: Unterrichtsvorhaben und Praxisfelder des Musikunterrichts (Jank 2005, S. 98)

Daraus wird deutlich: Aufbauender Musikunterricht ist *nicht* gedacht als ein Nacheinander dreier getrennter Schritte: Erst Aufbau musikalischer Fähigkeiten, dann vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln und dann erst Erschließung von Kultur. Vielmehr sollen diese drei Praxisfelder einander von Anfang an durchdringen und die musikalischen Unterrichtsvorhaben haben sollen unter anderem diese Verknüpfung der drei Praxisfelder sicherstellen.

## 2. Zur zentralen Kategorie der Handlungsorientierung (Wolfgang Martin Stroh)

Der aufbauende Unterricht ist motiviert durch die von Werner Jank aufgeführten negativen und positiven Erfahrungen (Unterrichtsbeobachtungen). Begründet wird er aber durch das didaktische Konzept der Handlungsorientierung. Ich frage daher zunächst, ob dies Konzept stimmig ist und konsequent zu einem aufbauenden Unterricht führt.

### **Handlungsorientierung** im Sinne der Didaktik

- kann auf der Ebene der *Methode* gesehen werden: die Schüler lernen, indem sie handeln,
- kann auf der Ebene der *Ziele* gesehen werden: die Schüler lernen, um handeln zu können.

Die wichtigste Frage ist eigentlich, *welche* Handlungen im Unterricht zu einem Handeln als einer für die Schüler relevanten Lebenspraxis befähigen.

Will man diese Frage beantworten, so muss man erkennen, dass es zwei Ebenen von Handlungen gibt:

- die *abstrakte* wie Singen, Sich Bewegen, Hören, einen Rhythmus schlagen,
- die *konkrete* wie „an Omas Geburtstag ein Lied vorsingen“, „sich mit Freunden in der Diskothek bewegen“, „Fahrradfahrend Walkman hören“, „auf dem Fußballplatz trommeln die Mannschaft anfeuern“...

Wenn der Musikunterricht die Schüler auf das Handeln im Leben vorbereiten will, dann muss er neben der abstrakten Fähigkeit auch die konkrete Fähigkeit vermitteln, dass die Schüler

aktiv - bewusst - selbstbestimmt - sozial verträglich

mit Musik umgehen, d.h. ihr Leben musikalisch gestalten. Dabei - so meine entscheidende These - spielen die „musikimmanenten“ Fähigkeiten eine erheblich geringere Rolle, als dies Musikpädagogen annehmen. Die Professionalisierung führt zu einer falschen Sicht der Wirklichkeit, weil professionelle Musikpädagogen auf die Vermittlung „abstrakter Handlungen“ spezialisiert sind.

Musikpädagogen berücksichtigen das konkrete Handeln häufig ausschließlich unter dem Aspekt der Motivation: Wie kriege ich Jugendliche, die - beispielsweise - an Omas Geburtstag ungerne singen, dazu, doch eine Freude am Singen zu bekommen? Also versuche ich als Pädagoge, den Ruch des Zwanges und die spezielle Blamier-Komponente aus dem „Singen für Omas Geburtstag“ weg zu inszenieren. Die negativ besetzte Lebenswirklichkeit „Omas Geburtstag“ ist hier also nur vorübergehend relevant, um eine gute Motivation für das abstrakte Lernen zu ermöglichen. Keine Rolle spielen beispielsweise andere Zusammenhänge in denen gesungen werden kann oder auch andere Arten als die des sauberen Vorsingens, wie es ja Oma und die Verwandtschaft am Geburtstag erwartet. Im Grunde ist das geheime Ziel, dass der Jugendliche an Omas Geburtstag zwar weiterhin ungerne, dafür aber sauber und kräftig singt. Zur Freude der Verwandtschaft und des Musikpädagogen.

Fazit: Ein Musikunterricht ist noch nicht automatisch handlungsorientiert, wenn man singt, spielt, tanzt und zuhört. Das Singen, Spielen, Tanzen und Zuhören muss in relevante und konkrete Lebens- und Anwendungssituationen gestellt werden. - Dabei wird klar, dass man als Lehrer sehr deutlich erkennen muss, dass die relativ untypische Situation „Klassenunterricht“ eine Art Inszenierung ist, die kein direktes Abbild des „wirklichen Lebens“ ist.

Die Begründung des aufbauenden Unterrichts greift im Hinblick auf dies Konzept von Handlungsorientierung viel zu kurz. Es fordert zwar ein umfassendes Handeln, reduziert es dann im konkreten, aufbauende Curriculum. Dadurch stellt es von Anfang an die Weichen falsch.

### **3. Lernen im Aufbauenden Musikunterricht** (Werner Jank)

Sehr knapp skizziert: Die Autoren des Aufbauenden Musikunterrichts gehen davon aus, dass drei schon entwicklungspsychologisch gesehen grundlegende Bereiche musikalischen Han-

delns die zentralen Ausgangspunkte für das Musikklernen bilden, nämlich: Hören – Sich bewegen – Klänge erzeugen (Stadler Elmer 2000, S. 24 f.; vgl. Jank 2005, S. 75).

Diese drei grundlegenden Bereiche bilden in unserem Verständnis den Kern des musikalischen Gestaltens, und sie weisen zugleich – bildungstheoretisch gesehen – auch über sich selbst hinaus:

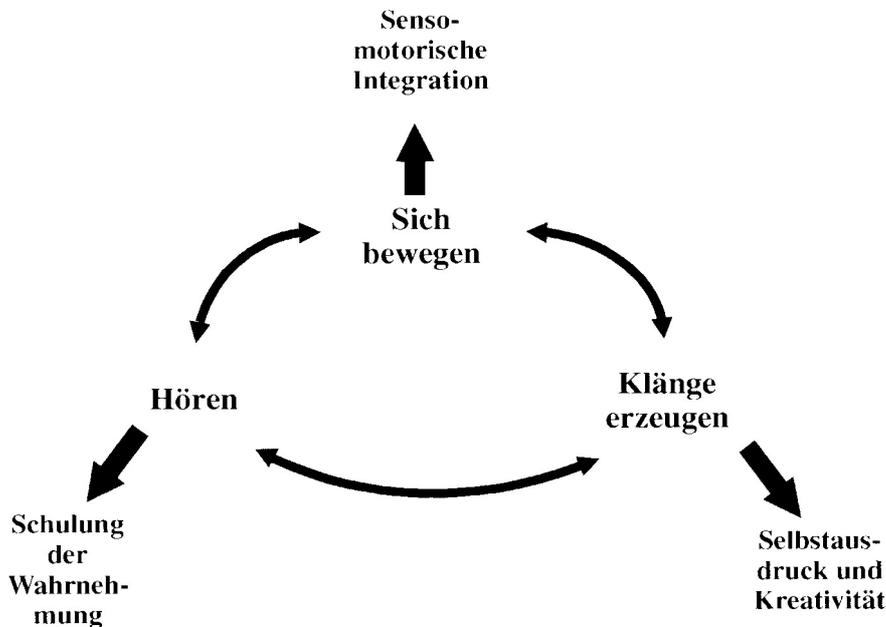


Abb. 2: Grundbereiche musikalischen Handelns und musikalisch-ästhetische Bildungsziele (Jank 2005, S. 96)

Von diesen Grundbereichen musikalischen Handelns ausgehen streben wir einen Musikunterricht an, in dem

- die musikalische Erfahrungsfähigkeit,
- die musikalische Handlungsfähigkeit und das musikalische Können sowie
- die Kenntnis von und das Wissen über Musik

schrittweise erweitert werden.

Das richtige Bild dafür ist das Bild einer Spirale:

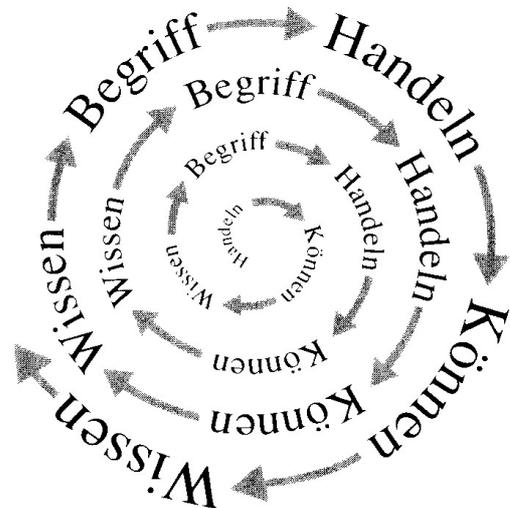


Abb. 3: Spirale von Handeln – Können – Wissen – Begriff (Jank 2005, S. 102)

Dominiert einseitig das systematisch Aufbauende, so wird aus dem Unterricht schnell Drill und Konditionierung. Umgekehrt hingegen: Wird auf aufbauendes Lernen verzichtet, so begnügt sich der Musikunterricht oft auch nach mehreren Schuljahren noch weitgehend mit der voraussetzungslosen Beschäftigung mit Musik, ja erhebt

das Voraussetzungslose geradezu zum Ideal. Dann allerdings bleiben das Musizieren und die Kreativität begrenzt auf das (meist sehr wenige), was die Schülerinnen und Schüler ohnehin schon können. Setzt Musikunterricht auf das Voraussetzungslose, um die Schülerinnen und Schüler „bei der Stange zu halten, dann fehlen sowohl das Fundament wie auch die Perspektive einer Weiterentwicklung und womöglich Verbesserung unter dem Anspruch musikalischer Qualität.

#### **4. Musiklernen in der Schule und im Alltag** (Wolfgang Martin Stroh)

Es erscheint plausibel, dass das Lernen in der Schule anders - und zwar möglichst „besser“ - verlaufen soll als das im Leben.

Die These der Musikpädagogik ist, dass der Umgang der Jugendlichen mit Musik im normalen Leben in irgendeiner Weise defizitär ist. Beispielsweise, dass er manipuliert, dass er passiv, dass er stereotyp und unbefriedigend, dass er körperlich reduziert oder dass er unbewusst ist. Gäbe es gar keine Defizite, dann bräuchte man den Musikunterricht eigentlich nicht....

Diese These der Musikpädagogik wird auf das Musiklernen ausgedehnt. Musiklernen im Alltag gilt als unsystematisch, ineffektiv, perspektivlos, chaotisch usw. Dagegen setzt man Systematik, Effektivität, Perspektive und Ordnung. Diese bezieht man

- entweder aus wissenschaftlichen Laborversuchen
- oder aus „der Sache selbst“.

Was man nicht tut, ist, den alltäglichen Umgang mit Musik zu untersuchen, seine positiven Seiten hervorzukehren und für das schulische Lernen zu nutzen.

Das Alltagslernen hat ein paar Merkmale, die sich das schulische Lernen durchaus hinter die Ohren schreiben könnte:

- es ist ganzheitlich, d.h. versucht zunächst das Wesentliche zu erfassen, um später zu den Details über zu gehen,
- es ist „bedeutungsvoll“, d.h. es hat stets einen konkreten Inhalt und ist nie abstrakt,
- es ist intrinsisch „motiviert“, was mit dem vorigen Punkt zusammenhängt,
- es ist im Ergebnis erstaunlich effektiv und gut,
- es ist unmittelbar an jenem konkreten Handlungsbegriff orientiert, von dem ich vorher gesprochen habe.

Meine Forderungen lautet also:

1. Erforschung des Musiklernens im Alltag.
2. Orientierung des schulischen Musiklernens am Alltags-Musiklernen.

Ein Weg, das alltägliche und das schulische Lernen miteinander zu verbinden, ist die Aufhebung der „abstrakten“ Handlungen „Singen, Spielen, Bewegen, Zuhören“ in konkrete Verwendungszusammenhänge unter Beibehaltung der Besonderheiten der Institution Schule und der Inszenierung „Klassenunterricht“. Dies geht m.E. am Besten im szenischen Spiel. Hier wird zwar ein bewusster Unterschied zwischen Alltagssituationen und der Lernsituation in der Schule gemacht, zugleich werden Alltagssituationen aber „reflektiert“.

Ich denke es ist ziemlich klar, dass sich ein an das Alltagslernen angelehnter oder doch davon lernenden, musikbezogener Lernbegriff mit einem aufbauenden Musikunterricht sehr wenig gemeinsam hat. Kinder und Menschen lernen im Alltag nicht aufbauend, eher sogar umgekehrt „abbauend“. Ganzheitliche, analoge und mit Fehlern behaftete Erfahrungen werden de-

konstruiert, verändert, verbessert, an der wirklichen Lebenspraxis und ihrer Brauchbarkeit überprüft. All' dies leistet ein aufbauender Unterricht nicht., wo die Korrektheit und Fehlerfreiheit der Lernschritte und -inhalte vom Pädagogen zuvor in harter wissenschaftlicher Forschungspraxis erkannt und methodisch korrekt um- und dem Lernenden häppchenweise vorgesetzt wird.

## **5. Modell eines nicht-aufbauenden Unterrichts** (Wolfgang Martin Stroh)

Der Musikunterricht kann „aufbauende Arbeitsphasen“ haben, das *Curriculum* muss aber nach anderen als den „aufbauenden“ Kriterien gestrickt werden.

Ein *Vorhaben* sollte stets mit einer Rekonstruktion der Verwendungssituation von Musik beginnen und nicht mit abstrakten Übungen, die eventuell „aufbauend“ sind. Es sollte den Weg vom Analogen zum Digitalen beschreiten - nicht umgekehrt. Ein Vorhaben kann daher nicht aufbauend sein. Es kann allenfalls innerhalb eines Vorhabens „aufbauende Arbeitsphasen“ geben.

Die Systematik des „Aufbauens“, also die Frage „was setzt was voraus?“ muss gründlich hinterfragt werden. Die landläufige Reihenfolge der Musikpädagogik ist oft weder wissenschaftlich ableitbar noch ist sie effektiv. Ich erinnere beispielsweise an Phänomene wie

- schwierige Passagen erst langsam, dann schnell üben, [ballistisches Prinzip]
- komplizierte Rhythmen erst vereinfacht, dann komplexer spielen, [TaKeTiNa-Kreis]
- erst rein singen und dann ausdrucksvoll singen.

Im Bild auf Seite 106 bei Jank 2005 (Abb. 6.5) müsste der Pfeil umgekehrt werden. Die „Integration in komplexe Zusammenhänge“ ist der Ausgangspunkt, ist der „Sinn“ des Ganzen. „Aufbauend“ in meinem Sinne wäre folgende Abfolge:

- Wirklichkeits-Rekonstruktion (szenisches Spiel)
- Alltägliches musikalisches Handeln in dieser Situation („analoge“ musikalische Handlungen, z.B. gestisches Singen)
- Verfremdung unter schulischen Bedingungen (Verfahren der szenischen Interpretation: in Frage stellen)
- Veränderungsmöglichkeiten erkennen (Diskussion)
- Fertigkeiten erarbeiten (musik-immanente Arbeitsphase = „aufbauender Unterricht“ im engen Sinne)
- Fertigkeiten anwenden in verbesserter Konstruktion (Aufführung)

Der Unterschied dieser zwei „aufbauenden“ Herangehensweisen lässt sich am Beispiel der Unterrichtseinheit „Shanties“ („What shall we do with the drunken sailor“) aus illustrieren, die in Bähr/Giese/Jank 2003 exemplarisch dargestellt ist:

„aufbauende UE“	„szenische UE“	„Realität des Liedes“
Patternübungen (Gordon)	Gesamteindruck der Situation (Seefahrerdasein etc.)	Matrosen wurden betrunken gemacht und aufs Schiff verschleppt
Stimmübungen	Rolleneinfühlung - zugleich Information zu Geschichte und Funktion	Matrosen verarbeiten ihr Schicksal sarkastisch und humorvoll
solistische/chorisches Singen	Rhythmisches Arbeiten und dabei einzelne Worte singen	Matrosen koordinieren ihre Arbeit singend (Anker ziehen)
Arbeit am Stimmausdruck	Spiel der Situation mit dem drunken sailor - gestisches Singen	Matrosen interagieren untereinander, foppen sich gegenseitig
Begleitpatterns erfinden	Arbeit an den Singhaltungen	Matrosen singen nicht schön oder rein, eher Sprechgesang oder Grölen mit Lachen und Rufen dazwischen
Dreiklangssingen in harmonischen Bezügen	Diskussion, ob eine Aufführung angestrebt wird, wenn JA: Was ist jetzt zu verbessern	Die Art der Stimme bringt die Situation (rauhes Klima, Wind, Nässe etc.) zum Ausdruck
Finden von Begleitharmonien	Entwickeln von Arrangement, besserem Stimmausdruck	
Übertragung auf Instrumente	Entwickeln einer spielbaren Story (Drehbuch)	
Arrangement erarbeiten	Detailübungen („aufbauende Arbeitsphasen“)	
Singen und Begleiten		
Pantomimische Bewegungen zu den Liedern ausführen		
Information zu Geschichte, Funktion		
Aufführung		

## 6. Kompetent werden für verständige Musikpraxis (Werner Jank)

Ich teile nicht die Auffassung von Wolfgang Stroh, dass schulisches Lernen, wenn es nicht am Stroh'schen Modell alltäglichen Lernens ausgerichtet ist, von vornherein verkehrt herum läuft und sich unter dem Diktat von Korrektheit und Fehlervermeidung in eine Veranstaltung verwandelt, die an dem für Schüler Bedeutungsvollen, an Ganzheitlichkeit und an intrinsischer Motivation vorbei läuft. Kritik am schulischen Lernen und an den Wirkungen und Nebenwirkungen der Schule im Allgemeinen und des Musikunterrichts im Besonderen ist selbstverständlich nötig und berechtigt (siehe den Beginn dieses Beitrags). Ich meine jedoch, dass Wolfgang Stroh die Chancen und Potenzen, die das Lernen und Lehren in der Schule mitbringen, zu Unrecht ignoriert. Wir sollten die Unterschiede zwischen dem alltäglichen Lernen und dem schulischen Lernen und Lehren nicht als Defizite beklagen, sondern die Vorteile nutzen. Zu den besonderen Stärken der Schule gehört, zumindest der Idee nach, die Bereitstellung eines aufbauenden und strukturierten Lernangebots. Auch wenn die Schule oft und oft zu wenig daraus macht: Keine andere Institution bietet ähnlich gute Voraussetzungen, um die Kumulation von Lernerfahrungen sowie die Vernetzung neu erworbener Fähigkeiten und neu erworbenen Wissens mit bereits Beherrschtem zu fördern und zu strukturieren. Zu ihren Stärken gehört auch die Chance, vielen jungen Menschen Lernerfahrungen anzubieten, auf die außerschulisch nur wenige stoßen würden. Ein Beispiel sind Bläser- und Streicherklassen: Sie führen viele Kinder und Jugendliche, die sonst damit nie in Berührung gekommen wären, zum Instrumentalspiel und zu einem vertieften Umgang mit Musik. Ich glaube,

Wolfgang Strohs Vorstellung vom Lernen ist einseitig, verabsolutiert ein bestimmtes Modell des Lernprozesses und ignoriert, dass Lernen ganz verschieden verlaufen kann und eine sehr individuelle Sache ist.

Vorhin verwendete ich den Begriff der „musikalischen Gebrauchspraxis“. Dieser Begriff, den ich von Hermann J. Kaiser (1995, 1999) übernommen habe, bedarf einer knappen Erläuterung. Musik – oder besser vielleicht: verschiedene *Musiken* – spielen im Leben der meisten Menschen eine mehr oder weniger wichtige Rolle. Musiken werden von Menschen für Menschen „gemacht, gespielt, gehört oder nachvollzogen, rezipiert, angeeignet“ – nur dadurch sind sie vorhanden (Kaiser 1995, S. 22). Kaiser nennt dies die „gesellschaftliche Praxis Musik“. Das musikalische und musikbezogene Handeln der einzelnen Menschen konkretisiert sich in Handlungszusammenhängen und Situationen, in denen Musik persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken dient. Unter die „musikalische Gebrauchspraxis“ einzelner, konkreter Menschen fallen

„alle Formen vom geselligen Gebrauch von Musik bis hin zum professionellen Umgehen mit ihr. ... Ein junger Mensch, der Solist werden will, bestimmt seinen spezifischen Umgang mit Musik – nicht nur, aber vor allem – von diesem Ziel der Solistenkarriere her; ein Keyboard spielender Jugendlicher definiert seine musikalische Gebrauchspraxis von dem Ziel seines Übens her, z.B. als Mitglied einer Band; ein Musik genießender Mensch macht sich mit Daten der Musikgeschichte und Elementen der Harmonie-, Formenlehre usf. vertraut, um genauer zu wissen, wie ‚seine‘ Musik gemacht ist, weil er sie dadurch intensiver genießen kann.“ (Kaiser 1995, S. 22)

Kaisers Beispiele machen deutlich, dass musikalische Gebrauchspraxen ein Mindestmaß an Kenntnissen und Können im Bereich der Musik voraussetzen, aber auch bis zu hohem Können und umfangreichem Wissen reichen können. Sie sind Formen einer Praxis, in der sich sozusagen das Subjekt selbst erzeugt. In musikalischen Praxen – natürlich nicht *nur* in ihnen, aber *auch* in ihnen – geschieht die Vermittlung von Subjekt (dem Menschen) und Objekt (der Musik) – deshalb sind die verschiedenen musikalische Praxen Bezugspunkte für Prozesse der Bildung. Denn zur angemessenen und befriedigenden Bewältigung musikalischer Gebrauchssituationen „benötige ich die entsprechende ... Kompetenz. Habe ich sie nicht, muss ich sie mir erwerben. Ich muss lernen“ (Kaiser 1995, S. 24).

Daraus ergibt sich für Kaiser die musikpädagogisch entscheidende Frage: „In welchen musikbezogenen Zusammenhängen wird es für Kinder und Jugendliche wichtig, *aus ihrer Sicht* kompetent handeln zu können?“ (Kaiser 2001, S. 9)

Nur wenn im Musikunterricht solche für die Kinder und Jugendlichen wichtigen musikbezogenen Zusammenhänge aufgegriffen werden, und nur, wenn es gelingt, die im Musikunterricht gepflegten musikalischen Praxen für die Schülerinnen und Schüler selbst bedeutsam werden zu lassen – nur dann können wir erwarten, dass Kinder und Jugendliche ihre musikbezogene Kompetenz erweitern wollen, weil das Angebot des Musikunterrichts für sie subjektiv bedeutsam geworden ist.

Wenn auf dieser Grundlage ein Lernprozess in Gang kommt, dann kann das geschehen, was Hermann Josef Kaiser bildungstheoretisch als Aufgabe des Musikunterrichts formuliert hat:

„Angestrebt werden kann die Überführung einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine *verständige Musikpraxis*“ – und er ergänzt: „und dies kann

nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstatten gehen.“ (Kaiser 1999, S. 10).

Wenn man das weiterdenkt, dann reicht nicht mehr die typische pädagogisierende Frage, welche Defizite denn die Schülerinnen und Schüler noch aufholen müssten, sondern dann wird es viel wichtiger und spannender zu fragen, welche Besonderheiten, welche individuellen musikalischen Identitäten, welche interessanten und kreativen Ideen und welche Stärken sich im musikalischen und musikbezogenen Handeln der Schülerinnen und Schüler zeigen. Als „konkrete Utopie“: Idealerweise könnte dann der Musikunterricht eine Bühne bieten, auf der die Beteiligten ihre musikalisch-kulturellen Identitäten inszenieren und untereinander aushandeln können.

Dazu braucht es etwas, was ich die „Artenvielfalt“ des Musikunterrichts im Hinblick auf seine Themen, Organisationsstrukturen und methodischen Formen nennen möchte. Aufbauender Musikunterricht soll ganz verschieden verwirklicht werden. Er darf nicht als geschlossenes, durchrationalisiertes Modell in fixierten methodischen Formen gestaltet werden.

## **7. Abschließende Kritik** (Wolfgang Martin Stroh)

Das entscheidend Neue am aufbauenden Musikunterricht ist weder die Handlungsorientierung - ob rein praktizistisch oder anders verstanden - noch die Kulturererschließung, sondern der aufbauende, systematische und qualitativ hochwertige Lernvorgang gemäß Abschnitt 3.

Die Postulate nach *Handlungsorientierung* bestehen unabhängig vom aufbauenden Lernvorgang, auch wenn sie im vorliegenden Fall meines Erachtens ja verengt praktiziert werden. Das Handeln ist hier(genauer: im Buch von Werner Jank) weitgehend „Musikmachen“, und dies ist im aufbauenden Curriculum überwiegend Einüben von Fertigkeiten und Fähigkeiten, zum Beispiel Audiationen (die Fähigkeit, sich Musik vorstellen zu können). Wenn „einfach so“ musiziert wird, dann befindet man sich außerhalb des systematischen Curriculums, auf der Ebene der Motivation, der Animation, der Rekreation oder der Produktion.

Die *Kulturererschließung*, gegen die auch nichts zu sagen ist, wenn man sich zuvor auf die Kultur, die erschlossen werden soll, geeinigt hat, wird meines Erachtens durch den aufbauenden Unterricht extrem erschwert, auch wenn sie nicht ausgeschlossen ist. Dass der aufbauende Lernvorgang mit Kulturererschließung verschränkt werden soll, ist eine gute Sache. Die Frage ist, ob dies optimal gelingt, wenn man den Lernvorgang selber so weit entfernt von der wirklichen Lebenswelt und dem Alltagshandeln ansiedelt. Aus der Sicht des aufbauenden Curriculums ist die Kulturererschließung nicht das Ziel, sondern ein Zusatzeffekt. Das Ziel ist ja der Aufbau musikalischer Fertigkeiten und Fähigkeiten. Wenn betont wird, diese Fertigkeiten und Fähigkeiten würden später sehr hilfreich dabei sein, sich Kultur handelnd zu erschließen, so ist das richtig, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die nicht das Ziel des aufbauenden Lernprozesses ist.

Kurz gesagt: dass das aufbauende Curriculum mit musikalischem Handeln und der Perspektive einer Kulturererschließung verschränkt ist, macht dies Curriculum nicht gut oder schlecht. Schlecht jedoch ist meines Erachtens, dass Handeln überwiegend fremdbestimmt und verkürzt gehandhabt wird und dadurch die Kulturererschließung erschwert wird. Darüber täuscht auch nicht hinweg, dass eine Musiziergruppe besser klingt, wenn die einzelnen Person zuvor ordentlich geübt haben.

## Literatur

Bähr, Johannes/Fuchs, Mechtild/Gallus, Hans Ulrich/Jank, Werner: Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1 – 6. In: Ansohn, Meinhard/Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikunterricht heute 5. Musikkulturen – fremd und vertraut. Oldershausen 2004, S. 420-442.

Bähr, Johannes/Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin: Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. In: Diskussion Musikpädagogik 19/2003, S. 26-39.

Bähr, Johannes/Jank, Werner/Schwab, Christoph: Musikunterricht und Ensemblespiel im Rahmen der Kooperation von allgemein bildender Schule und Musikschule. In: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. Augsburg 2001, S. 131-152.

Jank, Werner (Hrsg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005.

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

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

Kaiser, Hermann J.: Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. In: Musik und Bildung 3/2001, S. 5-10.

Schütz, Volker: Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. In: AfS-Magazin 1/1996, S. 3-8.

Stadler Elmer, Stefanie: Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau 2000.

Stroh, Wolfgang Martin: „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels. In: Musik und Bildung 3/1999, S. 8-15.

Stroh, Wolfgang Martin: „Musik lernen“. Ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik 20/2003, S. 3-8. [Reaktion auf Bähr/Gies/Jank 2003.]

Stroh, Wolfgang Martin: „Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen. In: Musikpädagogische Forschung 27, hg. von Niels Knolle. Die Blaue Eule, Essen 2006. In Vorbereitung.