

Werner Jank

Musik aufbauend lernen

Vorbemerkung

Das Hauptziel des Musikunterrichts ist nach meiner Überzeugung die Förderung

- der Lust, sich musikalisch auszudrücken,
- der Fähigkeit, Musik für sich selbst sinnvoll zu nützen und
- des Bedürfnisses, sich verstehend der Musik aus dem eigenen Kulturkreis und aus der Vielfalt der Kulturen der Welt zuzuwenden.¹

Viele Lehrerinnen und Lehrer orientieren ihren Musikunterricht mit hohem Engagement an solchen Zielen. Trotzdem steht der Musikunterricht in Deutschland aufs Ganze gesehen eher vor Problemen – vor allem im Bereich der Grundschule. Das liegt oft an den strukturellen Rahmenbedingungen wie dem sinkenden Anteil an der Stundentafel, dem Verschwinden des Musikalisch-Fachlichen in diffusen Fächerverbänden, an dem viel zu hohen Anteil an Unterrichtsausfällen usw. Wir müssen aber zugestehen, dass ein Teil der Probleme des Musikunterrichts auch „hausgemacht“ ist. So begünstigt z.B. die Fülle verschiedener oder auch einander widersprechender Ausrichtungen der Ziele und Inhalte des Musikunterrichts und seiner methodischen Gestaltung das Empfinden einer Beliebigkeit des Unterrichts und seiner Ergebnisse auf Seiten vieler Schüler und Lehrer.²

Musik und Musikunterricht stehen deshalb heute vor der Aufgabe, sich im Gefüge von Schule und Musikausbildung grundsätzlich neu zu positionieren.

¹ Vgl. zum Teil ähnlich auch die *Sieben Thesen zur Musik in der Schule* des Deutschen Musikrats 2005.

² Diese Probleme und ihre Ursachen haben wir andernorts beschrieben (vgl. etwa Gies; Jank; Nimczik 2001, S. 6–8; Bähr et al. 2004, S. 420–423; Jank 2007, S. 83 f.).

Unterschiedliche Ansätze für einen *Aufbauenden Musikunterricht*, die zunehmend Eingang in die Unterrichtspraxis finden (z.B. Instrumentalklassen und Projekte wie „JeKi“) können als Versuche einer solchen Neu-Positionierung interpretiert werden.

1. Ausgangspunkte für einen Aufbauenden Musikunterricht

Musikunterricht, der aufbauend gestaltet wird und deshalb die Lernschritte der Schüler Schritt für Schritt nacheinander anordnet, kann sich unter anderem auf Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und der Lernpsychologie sowie auf bildungstheoretische Überlegungen berufen.

In der *musikalischen Entwicklungspsychologie* wird beschrieben, dass im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit die drei Bereiche des Sich-Bewegens, des Klänge-Erzeugens und des Hörens unmittelbar zusammenspielen und von den Kindern ganzheitlich bzw. als eine Einheit erlebt werden.

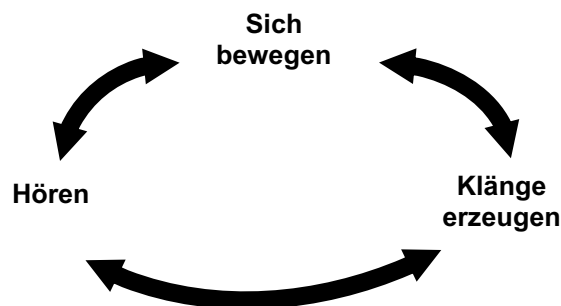


Abb. 1: *Drei Grundbereiche musikalischen Handelns* (nach Stadler Elmer 2000, S. 24f.)

„Diesen Aktivitäten: Hören, Vokalisieren, Sich-Bewegen ist gemeinsam, dass sie *körperlich* sind. D.h., *beim Musik-Erleben stehen das Sinnliche und Motorische im Vordergrund.*“ (Stadler Elmer 2000, S. 24 f.)

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). Dies ist der Ausgangspunkt sowohl für das Sprechen lernen als auch für das Musizieren des Kindes. Die Bedeutung dieser ursprünglichen Einheit von Sich-Bewegen, Hören und Klänge-Erzeugen für das Musizieren ist darüber hinaus immer wirksam – ganz unabhängig vom Lebensalter (vgl. ausführlicher Amrhein 2000).

Lernpsychologisch gehe ich von der zentralen Stellung des Handelns für jegliches Lernen aus. Musikalisches Handeln soll nicht bloß das Lernen begleiten, das Gelernte veranschaulichen und zur Anwendung bringen, sondern es muss grundsätzlich als Ausgangspunkt des Lernens verstanden werden. Ich habe dies an anderer Stelle unter Hinweis auf fünf unterschiedliche lernpsychologische Theorieansätze untermauert (Jank 2007, S. 76-80). Ich will hier nur auf einen dieser Ansätze verweisen: Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik im Gehirn kann als Prozess der Entwicklung „mentaler“ (bzw. „kognitiver“) Repräsentationen beschrieben werden. In den mentalen Repräsentationen sind unsere Vorstellungen von den Dingen und Sachverhalten, unsere Wünsche und Motive, unsere Gewohnheiten und Handlungsmuster, Vorlieben und Abneigungen, Utopien, Ängste usw. netzwerkartig niedergelegt. Lernen ist dann der Prozess des Aufbaus, der Weiterentwicklung oder der Umstrukturierung unserer mentalen Repräsentationen.³

Wilfried Gruhn geht auf der Basis amerikanischer Forschungen von drei Typen musikalischer Repräsentation aus: der figuralen, der formalen und der symbolischen Repräsentation (Gruhn 2003, S. 97).

³ Wenn wir mit Begriffen wie „mentale Repräsentation“ sprechen, bilden wir damit die wirklichen Vorgänge im Gehirn oder in unserem Denken nicht einfach ab. Vielmehr beschreiben wir damit bildhaft unsere Vorstellung von diesen Abläufen in der Form eines Modells. Modelle können aber, auch wenn sie noch so plausibel erscheinen, immer nur vorläufige Geltung beanspruchen. Wir benötigen sie dennoch, um die komplizierte Wirklichkeit, für die sie stehen, besser verstehen, darstellen und diskutieren zu können.

- In der figuralen Repräsentation sind musikalische Vorgänge durch die Erfahrung des eigenen Musizierens präsent, z. B. als Griff auf einem Musikinstrument.
- In der formalen Repräsentation werden musikalische Vorgänge unabhängig von einem Instrument oder einem Griff im Geist zutreffend vorgestellt, ohne dass man zugleich die zugehörigen Begriffe, Symbolsysteme und Regeln kennen muss.
- Die symbolische Repräsentation schließlich beinhaltet die zugehörige Fachterminologie, das Regelwissen und die Fähigkeit zur Notation der Klänge (lesen und schreiben).

Gruhn (2003, S. 97) fasst dies in einer Grafik zusammen, die ich hier in vereinfachter Form darstelle:

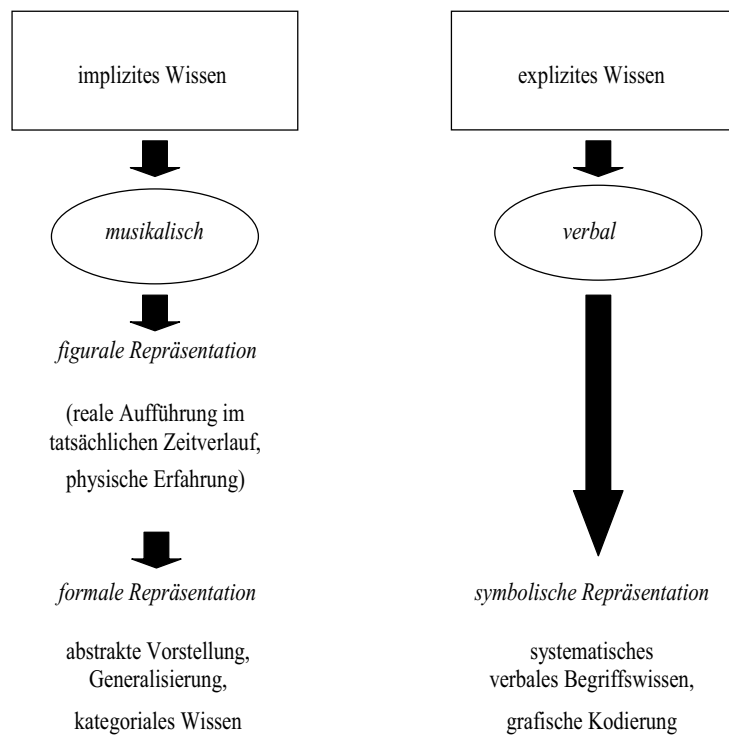


Abb. 2: Typen musikalischer Repräsentationen (nach Gruhn 2003, S. 97; vereinfachte Darstellung)

Gruhn hat in zahlreichen Veröffentlichungen beschrieben,

- dass symbolische Repräsentationen von Musik für jemanden nur dann Sinn haben, wenn sie etwas ordnen und auf den Begriff bringen, was zuvor bereits als musikalische Bedeutung (formale Repräsentation) erfasst wurde, und
- dass der Aufbau formaler Repräsentationen von Musik seinerseits die Entwicklung figuraler Repräsentationen als Handlungswissen voraussetzt.

Er kritisierte die weithin gängige Praxis in vielen Schulbüchern und im Musikunterricht, begriffliches Wissen an den Anfang des Lernens zu stellen. Stattdessen schlug er vor, das Lernen von Musik in drei Schritten anzulegen, nämlich zunächst Prozesse der Entstehung figuraler Repräsentationen zu ermöglichen, von denen aus der Aufbau formaler Repräsentationen und schließlich die Einbettung in symbolische Repräsentationen angestrebt wird.

Vor diesem Hintergrund gehen wir aus von einer Lernspirale:



Abb. 3: Die Lernspirale (Jank ²2007, S. 102)

Das *Handeln* ist der Ausgangspunkt für die Verbesserung dieses Handelns zu einem *Können*. Das Können enthält ein Handlungswissen als Keim zum kognitiv verarbeiteten *Wissen*. Dieses Wissen dann zu versprachlichen und in die Fachsprache bzw. in *Fachbegriffe* und zu explizitem Regelwissen überzuführen, erweitert nicht nur das Wissen selber, sondern gibt erweiterte Grundlagen für verbessertes Handeln, das dann zum Ausgangspunkt einer erneuten Spiralbewegung auf höherem Niveau werden kann.

Bildungstheoretisch weisen die genannten drei Grundbereiche musikalischen Handelns nach Stadler Elmer über sich hinaus auf allgemeine, übergeordnete Bildungsziele des Musikunterrichts:

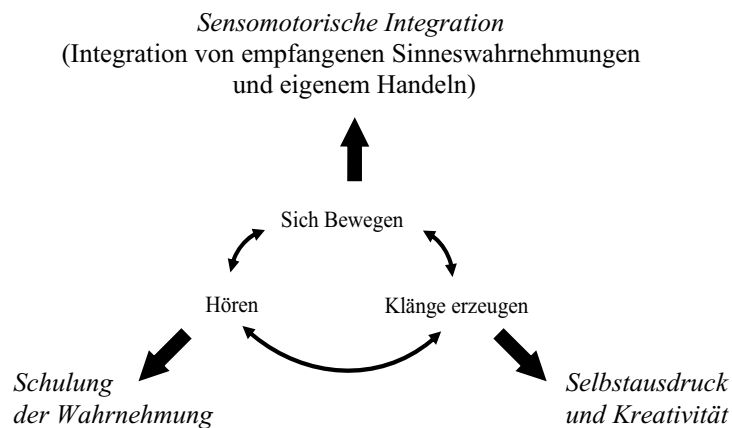


Abb. 4: *Bildungstheoretische Perspektiven der drei Grundbereiche musikalischen Handelns* (Bähr et al. 2004, S. 431, leicht verändert)

Im Hinblick auf diese übergeordneten Bildungsziele muss der Musikunterricht den Schülern Möglichkeiten bieten, ihre musikalischen Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln und auszubauen.

Johannes Bähr (2007, S. 139 f.; vgl. Jank 2007, S. 104) hat sieben Dimensionen musikalischer Kompetenz unterschieden:⁴

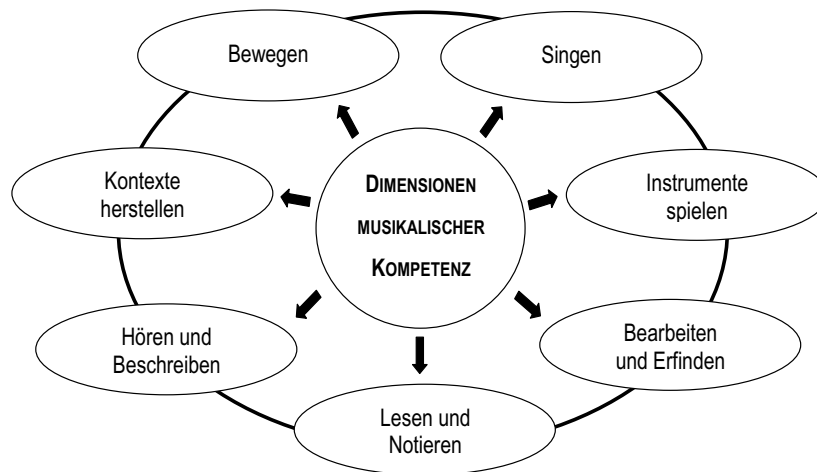


Abb. 5: Dimensionen musikalischer Kompetenz (Bähr 2007, S. 139 f.; Jank 2007, S. 104)

Die musikalischen Tätigkeiten *Singen* und *Instrumente spielen* bilden eine unverzichtbare Grundlage für jeden Musikunterricht. Ausgangspunkt sind das Finden der eigenen Stimme der Schüler, das Entdecken ihrer Möglichkeiten und die Erarbeitung eines breiten, stilistisch vielfältigen Liedrepertoires. Dabei gehören Stimmbildung und Singen grundsätzlich zusammen. So oft wie möglich sollen zusätzlich Instrumente eingesetzt werden, sie dürfen aber das eigene Singen nicht völlig ersetzen. Metrische und rhythmische Fähigkeiten können am wirksamsten in Verbindung mit *Bewegung* aufgebaut werden, und überhaupt sollen Bewegung und Tanz so oft wie möglich in den Musikunterricht einbezogen werden.

⁴ Zur Problematik des Kompetenzbegriffs im Zusammenhang des Musikkernens vgl. etwa Kaiser 2001, Scharf 2007, Niessen et al. 2008 und Vogt 2008.

In einem auf diese Weise aufbauenden Musikunterricht lernen die meisten Schüler schnell die Fähigkeit, Musik zu *lesen* und zu *notieren*, ohne dass ein theorielastiger Notenlehrgang durchgeführt wird (wir haben dies an anderer Stelle beschrieben, z. B. Jank 2007, S. 105-113; Jank; Schmidt-Oberländer 2008). Möglichkeiten des Variierens und kurze Improvisationen sollten möglichst früh genützt werden, um schrittweise zum selbständigen und kreativen *Bearbeiten und Erfinden* zu führen. Alles dies erfordert zunehmend genaues *Hören* und bildet die Grundlage für das *Beschreiben* von Musik unter angemessener Einbeziehung der Fachsprache. Das *Herstellen von Kontexten* – z. B. historische und kulturelle Bezüge, Funktionen von Musik usw. – kann auf diese Weise aus der eigenen musikalischen Tätigkeit und Erfahrung der Kinder mit Musik heraus entwickelt werden.

2. Das musikdidaktische Modell des *Aufbauenden Musikunterrichts*

Aufbauender Musikunterricht in Instrumentalklassen wie bei dem Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ steht immer in der Gefahr, die breite Fächerung der musikalischen Kompetenzen aus den Augen zu verlieren und sich zu eng auf das Instrumentalspiel und die Aufführungen mit den Instrumentalklassen zu konzentrieren. Aus diesem Grund arbeite ich mit einer Reihe von Kolleginnen und Kollegen⁵ an einem Modell für *Aufbauenden Musikunterricht*, das diese Engführungen vermeiden und das Ganze des Musikunterrichts aufbauend und kulturerschließend gestalten helfen soll (Jank, Schmidt-Oberländer (Hg.), in Vorb.).

Das übergeordnete Ziel des Modells heißt: Den Schülern die zunehmend kompetente, selbst bestimmte und selbst verantwortete Teilhabe am Musikleben zu ermöglichen. Im Hinblick auf dieses Ziel streben wir einen Musikunterricht an, in dem schrittweise die musikalische Erfahrungsfähigkeit, die musikalische Handlungs-

⁵ Johannes Bähr, Sigrun Friedrich, Mechtild Fuchs, Hans Ulrich Gallus, Stefan Gies, Frank Kieseheuer, Felix Koch, Andrea Kopp, Ortwin Nimczik, Gero Schmidt-Oberländer und andere.

fähigkeit und das musikalische Können sowie die Kenntnis von und das Wissen über Musik entwickelt und aufgebaut werden. Im Zentrum des Aufbauenden Musikunterrichts nach diesem Modell steht das eigene Musizieren und musikbezogene Handeln der Schüler. Er soll Wege zeigen

- von einem kognitiven und verbal orientierten Musikunterricht zu einem Unterricht, der Handeln und Wissen inhaltlich sinnvoll und methodisch konsequent verknüpft,
- vom Patchwork vieler verschiedener Einzelthemen zu einem integrierten Gesamtkonzept,
- zu mehr Nachhaltigkeit im Musikunterricht.

Unterrichtspraktisch vollzieht sich Aufbauender Musikunterricht in drei miteinander eng verknüpften Praxisfeldern. Musikalische Unterrichtsvorhaben vernetzen die drei Praxisfelder in übergreifenden Kontexten zu Themen wie Tanzen, die Form des Rondos oder Musik aus anderen Kulturen und strukturieren den Unterricht ergebnisorientiert.

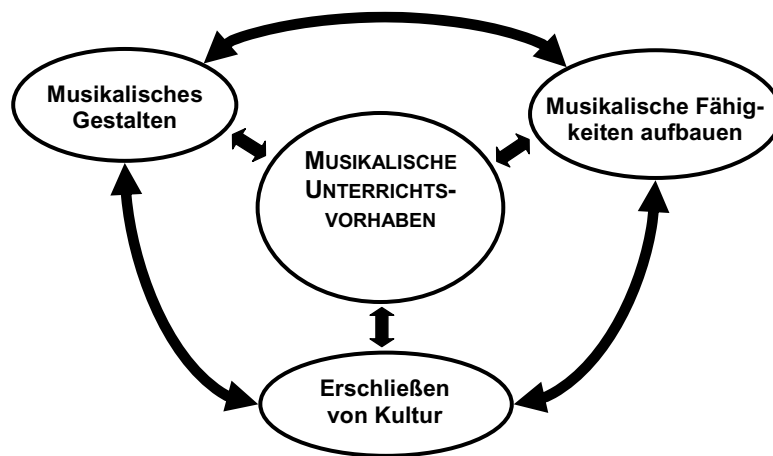


Abb. 6: *Praxisfelder und Unterrichtsvorhaben des Aufbauenden Musikunterrichts* (vgl. auch Bähr et al. 2003, S. 32)

Praxisfeld 1: Vielfältiges musikalisches Gestalten

Das eigene, gemeinsame musikalische Gestalten der Kinder – also vor allem das Klassenmusizieren in allen seinen möglichen Formen – erhält im Aufbauenden Musikunterricht zentralen Stellenwert. Gemeinsames Singen, Bewegungsspiele, Bodypercussion und Tanz sowie verschiedene Formen des Instrumentalspiels in stilistischer Vielfalt bilden einerseits Grundlagen für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten, andererseits Möglichkeiten für deren Anwendung. Unverzichtbar ist die Verbindung des Musizierens mit der Vielfalt verschiedener Umgangsweisen mit Musik: Musikhören, Tanzen zu Musik, Musik in andere Darstellungsformen umsetzen, über Musik sprechen u. v. m. Vielfältiges musikalisches Gestalten soll deshalb auch den größten Teil der Unterrichtszeit einnehmen.

Praxisfeld 2: Aufbau musikalischer Fähigkeiten

Musikalische Fähigkeiten (vgl. die o.g. Dimensionen musikalischer Kompetenz) werden schrittweise und gezielt gefördert und kognitiv erschlossen. Diese systematisch aufbauenden, lehrgangsartigen Anteile stehen in enger Wechselbeziehung zum musikalischen Gestalten (Praxisfeld 1) und zur Kulturerschließung (Praxisfeld 3). Sie dürfen sich nicht zu einem Selbstzweck verselbständigen.

Praxisfeld 3: Erschließen von Kulturen

Nur in Verbindung mit einer lebendigen Musizierpraxis kann sich musikalisch-ästhetische Erfahrung entfalten und der Prozess der Kulturerschließung vollziehen. Was in den beiden zuvor genannten Praxisfeldern erarbeitet wird, soll die Grundlagen dafür bereitstellen, um den Schülern Orientierung und Aufklärung über die verschiedenen musikalischen Umgangsweisen und Gebrauchssituationen in unserem Kulturraum und darüber hinaus zu ermöglichen. Es soll außerdem dazu verhelfen, ihr eigenes musikalisches Handeln und seine Voraussetzungen und Folgen besser zu verstehen.

Verbindung der Praxisfelder durch musikalische Unterrichtsvorhaben

In der Unterrichtspraxis können und sollen die drei Praxisfelder nicht genau getrennt werden, aber es sind Schwerpunktsetzungen nötig: In den ersten Jahren hat der Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten einen hohen Stellenwert. Der Aufbau musikalischer Kompetenz in den Bereichen Metrum und Bewegung, Rhythmus und melodische und stimmliche Fähigkeiten ist hier grundlegend.

Aufbauender Musikunterricht vernetzt die drei Praxisfelder des musikalischen Gestaltens, des Aufbaus musikalischer Fähigkeiten und der Erschließung kultureller Aspekte. Dies leisten insbesondere die musikalischen Unterrichtsvorhaben.

Musikalische Unterrichtsvorhaben

- streben die ganzheitliche Förderung der musikalischen Kompetenz jedes einzelnen Schülers an,
- sind auf ein Thema bezogen und zeitlich begrenzt (ca. 6 bis 8 Unterrichtsstunden),
- verbinden die musikalischen Erfahrungen der Schüler in der Schule mit ihren außerschulischen musikalischen Erfahrungen und Umgangsweisen,
- bleiben nicht bei den alltäglichen Musikerfahrungen der Schüler stehen, sondern erweitern ihren musikalischen Erfahrungshorizont,
- erschließen kulturelle Kontexte von Musik, z. B. in Geschichte, Gesellschaft, Wirtschaft, Medien, Politik und Psychologie,
- bieten Gelegenheiten zu musikalischem Handeln sowohl alleine als auch als Teil der Gemeinschaft,
- erfordern die konkrete Anwendung des Gelernten in umfassenden musikalischen Zusammenhängen,
- führen zu einem Ergebnis bzw. Produkt, z. B. Vorführung des erarbeiteten Tanzes auf einem Schulfest, Anlegen eines „Hör-Tagebuchs“,
- ermöglichen auf diese Weise den Schülern (und damit auch ihren Lehrern) musikalische Erfolgserlebnisse unter dem Anspruch musikalischer Qualität,

- erlauben einen ziel-, inhalts- und methodendifferenzierenden Unterricht und
- zielen auf die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler.

Im Rahmen der „JeKi“-Tagung in Schwerte schloss sich an diese Ausführungen ein Praxis-Workshop, der sich in exemplarischer Begrenzung vor allem auf die Didaktik und Methodik des Aufbaus metrisch-rhythmischer Fähigkeiten der Schüler konzentrierte. Dieser Weg des Aufbaus metrisch-rhythmischer Kompetenz wurde andernorts mehrfach skizziert und kann dort nachgelesen werden (Bähr et al. 2004, S. 430-437; Gallus 2003; Gallus 2006; Jank 2007, S. 105-113), ebenso der Aufbau tonal-vokaler Kompetenz (Jank; Schmidt-Oberländer 2008)⁶.

Literatur

- Amrhein, Franz (1997): „Sensomotorisches und musikalisches Lernen“. In: Bähr, Johannes; Schütz, Volker (Hg.): *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie*. Oldershausen: Inst. für Didaktik populärer Musik (*Musikunterricht heute* 2), S. 40–48.
- Amrhein, Franz (2000): „Sensomotorisches Lernen als Basis für musikalisches Lernen“. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 8, S. 12–25.
- Bähr, Johannes (2007): „Bildungsstandards für den Musikunterricht“. In: Jank, Werner (Hg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 139–142.
- Bähr, Johannes; Fuchs, Mechtild; Gallus, Hans Ulrich; Jank, Werner (2004): „Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1–6“. In: Ansohn, Meinhard; Terhag, Jürgen (Hg.): *Musikkulturen – fremd und vertraut*. Oldershausen: Lugert (*Musikunterricht heute* 5), S. 420–442.

⁶ Umfassende Darstellungen der Methodik des Aufbauenden Musikunterrichts in Form von Lehrer-Handbüchern mit Begleitmaterialien (Schülerarbeitsheften, CD-ROM usw.) sind in Vorbereitung beim Helbling-Verlag in Esslingen (Autorin eines Lehrerhandbuchs für die Grundschule ist Mechtild Fuchs, Herausgeber eines Lehrerhandbuchs für die Sekundarstufe I sind Werner Jank und Gero Schmidt-Oberländer).

- Deutscher Musikrat (2005): Sieben Thesen zur Musik in der Schule.
online URL: www.miz.org/artikel/musik_in_der_schule.pdf [31.05.09].
- Gallus, Hans Ulrich (2003): "You must feel the beat. Körperkoordination und Gewichtserfahrung als Grundlage zum gemeinsamen Musizieren". In: *AfS-Magazin*, Heft 15, S. 14–15.
- Gallus, Hans Ulrich (2006): „Rhythmuslernen – ein aufbauender Lehrgang“. In: Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.): *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule, S. 155–161.
- Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin (2001): „Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen“. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 9, S. 6–24.
- Gruhn, Wilfried (2003): *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Hildesheim, Zürich: Olms (Olms-Forum).
- Jank, Werner (?2007): „Grundlinien eines aufbauenden Musikunterrichts“. In: Ders. (Hg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 69–127.
- Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero (2008): „Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis“. In: Bäßler, Hans; Nimczik, Ortwin (Hg.): *Stimme(n). Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006*. Mainz etc.: Schott, S. 335–351.
- Kaiser, Hermann J. (2001): „Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs“. In: *Musik und Bildung*, Jg. 33, Heft 3, S. 5–10.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C. (2008): „Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘“. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2*, S. 3-33.
online URL: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [07.06.09].
- Scharf, Henning (2007): *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Aachen: Shaker.

Stadler Elmer, Stefanie (2000): *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: HBS Nepomuk.

Vogt, Jürgen (2008): „Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den ‚Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik‘. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2*, S. 34-41.
online URL: <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf> [07.06.09].