

## **Curriculare Arbeit und aufbauender Unterricht von den Schülern und von der Musik aus („von unten“)**

### **Vorbemerkung:**

Dieser Entwurf eines Unterrichtskonzepts versteht sich als eine produktive Utopie. Das heißt: Nicht alle Überlegungen und Ratschläge, die hier zusammen getragen sind, lassen sich – sogleich oder überhaupt – realisieren. Ihre Möglichkeiten sind vielmehr abhängig von der Situation, in der eine Schulklasse, ihre Lehrer, die Schule, das gesellschaftliche Einzugsgebiet sich befinden. Für die Erprobung dieses Konzepts sind vor allem guter Wille, Phantasie, Geduld und Erprobungsmut vonnöten. Ich glaube nicht an die Möglichkeit einer Umsetzung im Ganzen; ich hoffe aber auf Versuche kleiner Schritte. Schon sie vermögen Unterricht und Schule so zu verändern, dass einige ihrer Widersprüche und Abartigkeiten gelindert werden können.

### **I - Einleitung**

Alle Schulfächer werden hinsichtlich ihrer Zielsetzung, ihrer Aufgaben, ihres Aufbaus und ihrer Arbeitsweisen durch Ordnungen, Pläne und Richtlinien geregelt. Diese Regelungen werden – in einem doppelten Sinne – „von oben“ erlassen und kontrolliert.

Zum einen bedeutet „von oben“:

- Den fachlichen Sachverhalten und Umgangsweisen werden allgemeine, obere Bildungs- und Erziehungsziele oder Kompetenzfestlegungen aufgesetzt oder übergestülpt, bzw. diese jenen gefügig gemacht werden, um die angeblich gesellschaftsnotwendigen Ziel- und Bildungsvorgaben in konkreten Aufgaben und Tätigkeiten wirklich zu können.

Zum anderen bedeutet „von oben“ :

- Von der Ebene der höchsten politischen und verwaltenden Instanzen werden die Entscheidungen über die Bildungs- und Erziehungsziele Stufe für Stufe herunter gereicht bis zur Ebene der Schüler, der Lehrer und des Unterrichts.

Das erste „von oben“ setzt sich aus mehreren Aspekten zusammen:

- a) aus vorfindlichen und aus früheren Zeiten tradierten pädagogischen Erfahrungen und Vorstellungen, aus Nötigungen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen und Interessen, aus erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Theorien;

b) aus der Übernahme der wissenschaftlich und fachpraktisch formulierten Systematik und Definitionen der einzelnen Fächer (im Bereich Musik also der Musikhistorie, der Musiktheorie, der Akustik, der Musikethnologie, aber auch der Kulturgeschichte, der Musikanthropologie, der vorgefertigten Elementarlehre, der Lehre vom Musizieren ...);

Mit anderen Worten: Das Verständnis davon, was Musik sei, das Verständnis vom Umgang mit Musik, das, was man an ihr und von ihr lernen soll, die Auswahl von Inhalten und Gegenständen ... werden vor dem und für den Unterricht vordefiniert. Diese „vor-gesetzten“ Vorstellungen sind eine Mischung aus Fachsystematik und pädagogischen Anweisungen, Reduktionen, Zielen, Gegenständen, Standard-Forderungen, Kompetenz-Festlegungen.

Zwar fordern die neueren Pläne dazu auf, sich (auch) an den Interessen und Fähigkeiten der Schüler zu orientieren. Dies ist jedoch in aller Regel als methodischer Hinweis zu verstehen, als Weg zu den „von oben“ gesetzten Zielen, nicht aber als Teilhabe der Schüler an der Definition des Faches und seiner Aspekte, an der Zielsetzung, Ordnung und den Arbeitsweisen des Unterrichts, am persönlichen Umgang mit der Musik.

Das zweite „von oben“ scheint mir noch fragwürdiger. Zwar kann man es für richtig halten, dass die gewählten und zuständigen Politiker über das öffentliche Bildungs- und Erziehungssystem (mit)-bestimmen. Eine Mindest-Voraussetzung für die Ausübung der geliehenen „Macht“ sollte jedoch sein, dass sie sich

- erstens über die Bildungsangebote sowohl auf der allgemeinen Ebene des Verhaltens und Lernens wie auch auf jener der Fächer vernünftig und umfassend beraten lassen, und dass sie
- zweitens ernsthaft über die Chancen nachdenken, die aus der Beschäftigung mit einem „Fach“ für die gegenwärtige und zukünftige eigene wie gemeinsame Lebensgestaltung der Schüler erwachsen.

Die zweite Forderung scheint mir „existentiell“ wichtiger zu sein als die erste, die ja nur verlangt, das „Fach“ (wie es die Fachwissenschaft definiert ist) „an den Mann zu bringen“, im Glauben, die Gegenstände, Fragen und Methoden bestimmter Fächer würden Bildung vermitteln und zur Zielerfüllung der Schule beitragen.

Wie allgemein bekannt, sind die Forderungen an die schulische Bildung und Erziehung, die „von oben“ kommen, unter dem Eindruck der „PISA-“ und „TIMSS“-Ergebnisse in die Hände und Fänge technokratischer Erziehungsvorstellungen und wirtschaftlicher Erwartungen geraten. Die Bildung und Erziehung „von oben“ ist auf dem besten Wege,

lebendige Menschen mit sehr unterschiedlichen Gaben, Interessen, Entwicklungen und Traditionen auf lediglich funktionierende Figuren zu verkürzen.<sup>1</sup>

Um für die Überlegungen über Bildung, Erziehung und Unterricht mehr Klarheit zu gewinnen, scheint es mir nötig, zwei Begriffe genauer zu betrachten, die Begriffe „Fach“ und „Chancen für die Gestaltung des eigenen Lebens“.

## II – Die Schulfächer und was sie leisten sollen

Musik, Mathematik, Französisch ... sind insofern „Fächer“, als sie durch bestimmte Gegenstände, Handlungsweisen, geschichtliche Entwicklungen notdürftig und für eine beschränkte Zeit und Fragestellung definiert sind. Der Alternativbegriff „Disziplin“, der sowohl für „Ordnung des Lernens und Lehrens“ als auch für „Einzelfach“ steht, macht deutlich, welche Entwicklung zu den Schulfächern und zu ihrem System geführt hat: Disziplin heißt soviel wie „auseinander- (dis) nehmen (capere), um etwas erfassen und verstehen zu können. Aus dem mittelalterlichen System der „artes“ – der verschiedenen ganzheitlich zu verstehenden Kunstfertigkeiten, die mehr ein Können als einen Gegenstand bezeichnen – hat sich im Zusammenhang mit der Gründung von Universitäten und Schulen die strenge Ordnung der Fächer entwickelt. Die Ordnung der „Fächer“ – das Wort kann man sich ruhig wörtlich vorstellen – nimmt eine gewisse Künstlichkeit in Kauf, um sich nach der Methode der Abblendung von allem Fremden und Störenden bestimmten Erscheinungen und Ereignissen ganz genau zuwenden zu können. Hier macht sich der bisweilen eingeeengte Blick der Wissenschaft bemerkbar.

Damit ein in gewisser Weise künstlich zugeschnittenes und geordnetes Fach als Bildungs- und späteres Lebensmittel tauglich ist und dienen kann, muss es mehrere Bedingungen erfüllen:

- Es muss seine Entwicklung bedacht werden;
- Es muss genau erarbeitet werden, was die Gegenstände, Erscheinungen und Ereignisse oder –ereignisse leisten, d.h. woraus sie bestehen, wie sie zusammengesetzt sind, wie sie entstanden sind, wie sie wirken, was sie mitteilen und was sie bedeuten;

---

<sup>1</sup> Aus der kaum noch zu übersehenden Literatur zu diesem Problemfeld sei genannt:

a) Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, mit Beiträgen von Eckhard Klieme, Heinz-Elmar Tenorth u.v.a., herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung; b) Ursula Frost (Hg.), Unternehmen Bildung (Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006; c) Hermann J.Kaiser u.a., Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion, Regensburg 2006; die Beiträge von Horst Rumpf, Anne Niessen/Andreas Lehman-Wermser, Christoph Richter, Oliver Krämer, Beatrix Engels in der Zeitschrift „Diskussion Musikpädagogik“, Heft 27/2005, Altenmedingen 2005

- Es muss erprobt werden, wie man mit ihnen umgehen kann (theoretisch und praktisch);
- Es muss gezeigt werden, in welche größere Zusammenhänge sie gehören (Kontexte).
- Es muss aufgedeckt werden, welche Beziehungen zwischen ihnen und denen stehen (können), die sich mit ihnen beschäftigen;
- Es muss verdeutlicht werden, welche Prinzipien, welche Grundgestalten und Grundweisen ihnen zugrunde liegen (als das Elementare, das sie konkretisieren).
- Es muss verdeutlicht werden, was man mit ihnen anfangen kann.

Alle diese Bedingungen müssen, je nach Situation, in der Balance zwischen genauer Zuwendung zum Fachlichen und der Öffnung in weitere Zusammenhänge bearbeitet – entdeckt, erörtert, geübt, genutzt – werden. Ich nenne diese wieder ausgreifenden Zusammenhänge, Kontexte und Fragen „**Satelliten**“ der Musik.

Wird das Fach so verstanden, ist es ein angemessener Bildungspartner, gemeinsam mit den anderen Fächern.

Was bedeutet die Forderung, dass die Schule und ihre Fächer Chancen für die Gestaltung des eigenen und gemeinsamen Lebens anbieten sollen? Hierzu kann man drei Überlegungen anstellen:

1)

In unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß kann man in den Schulfächern etwas lernen – kennen lernen, anwenden lernen, verstehen lernen – , was man sogleich und später „im Leben“ brauchen und gebrauchen kann. Das muss nicht erläutert werden. Wichtig ist allerdings der Hinweis, dass Schulunterricht sich nicht in diesen Möglichkeiten erschöpft. Deshalb auch ist es fragwürdig, immer neue Schulfächer für den Erwerb von Kenntnissen und Handlungsweisen zu fordern, die im Alltag (in der Familie und im gesellschaftlichen Leben) vernachlässigt werden, z.B. Verkehrserziehung, ein Fach „Recht“, Sexualkunde, Ethik, Umgang mit dem Computer und mit dem Internet (sofern er nicht fachlich und didaktisch angemessen begründet ist).

2)

Die Schulfächer haben – über den fachlichen Gebrauchsnutzen hinaus – die Aufgabe, neugierig zu machen und Anregungen zu geben für Gegenstandsbereiche und Handlungsmöglichkeiten, die nicht im Unterricht selbst gelernt, betrieben und bedacht werden können, die kennen und betätigen zu lernen es jedoch im Leben und Alltag Möglichkeiten gibt. Hier zu gehören im Bereich Musik die Mitwirkung in bestimmten

Chören, Orchestern und Bands, der Instrumental- und Gesangunterricht, das Komponieren, Musikaufnahmen und anderes. Für solche Anwendungen sollte der Unterricht vorläufiges Kennenlernen, Neugier und praktische Chancen eröffnen. Auch Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten im Notenlesen, in der Harmonielehre, in der Teilnahme an Musikveranstaltungen gehören dazu. Die Schulfächer müssen für ihre eigene Öffnung ins Leben sorgen.

3)

In den Schulfächern geht es auch darum, allgemeine Verhaltens- und Handlungsweisen, Einstellungen und Haltungen zu entdecken, zu üben und anzuwenden, die zwar nicht nur in den einzelnen Fächern, aber in ihnen doch in besonderer Weise gelernt werden können. So gibt es besondere Kommunikationsweisen, Rücksichtnahmen, Wahrnehmungsweisen, Beteiligung, Vorbildhaltungen, Aufmerksamkeit im Umgang mit Musik – für sich allein und mit anderen gemeinsam. Diese Verhaltens- und Handlungsweisen, diese Haltungen haben in vielen Situationen und im Umgang mit vielen Gegenständen und Ereignissen Bedeutung. Sie sind zum Teil und in Varianten übertragbar. Sie können jedoch im Umgang mit bestimmten Gegenständen, Aufgaben, Erlebnissen, Tätigkeiten in spezieller Weise gelernt und betrieben werden. Das hängt damit zusammen, dass bei ihnen unsere Sinne, unsere Denkfähigkeit, unser Fühlen und deren Mischungen jeweils in unterschiedlicher Zusammensetzung gefragt ist.

So hat die Aufmerksamkeit, die beim Singen in einem Chor, beim Zuhören in einem Konzert, beim Improvisieren wichtig ist, möglicherweise eine andere Gestalt als beim Betrachten von Bildern, beim Verfolgen einer Diskussion, beim Messen im chemischen Versuch. Unser Schulsystem vernachlässigt viel zu sehr, einen Wettbewerb und Austausch der Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Gegenstandsbereichen („Fächern“) zu betreiben.

### **III - Musikunterricht „von unten“**

„Musikunterricht von unten“ bedeutet, soviel Entscheidungen über den Unterricht in die Hände der Schüler und des Lehrers zu geben wie möglich – über die Ziele, die Fragestellungen und Themen, die Wege und Methoden, die Auswahl der Gegenstände (der Musikstücke, der musikalischen Erscheinungen und Ereignisse), über die Art des (zweifelloso notwendigen) nachhaltigen Aufbaus des Könnens und Wissens, der äußeren und inneren Organisation und der Umgangsweisen.



„Musikunterricht von unten“ hat zunächst Versuchscharakter und ist als das Bemühen zu verstehen, musikalische Bildung und musikalisches Handeln zu einer Sache der Schüler zu machen. Sind sie es ja, die musikalische Bildung erwerben sollen.

So sehr ein solcher Musikunterricht auch stets von einer allgemeinen Übereinkunft über allgemeine und auf musikalisches Handeln bezogene Ziele ausgehen wird, so sehr können auch selbst Ziele und die sinnvoll erscheinenden Kompetenzen von den Schülern entdeckt und mitgetragen werden. Das kann dann gelingen, wenn die erstrebenswerten Kompetenzen von der Absicht und der Hoffnung getragen werden, sie zum eigenständigen und gemeinsamen Umgang mit Musik gebrauchen zu können. Möglich scheint dies, wenn die Schüler Antworten auf Fragen suchen und finden:

- Was muss ich wissen, können, üben, erproben ... wenn ich Musik aufschreiben will, wenn ich eine Musik begleiten will, wenn ich anderen den Aufbau einer Musik verständlich machen will, wenn ich herausfinden will, wann und warum ein Komponist für jemanden geschrieben hat, wenn ich mit anderen gemeinsam singen will ...?
- Wie muss ich mich verhalten und wie muss ich handeln, wenn ich eine Musik so genau wie möglich kennen lernen will, wenn ich in einem Chor singen, in einer Combo mitspielen will ...?
- Oder allgemeiner: Wie muss ich mich verhalten und was muss ich tun, damit gemeinsames Hören möglich wird, damit alle produktiv zusammenarbeiten können, damit Diskussionen fruchtbar sind, damit ich anderen helfen kann, damit ein gemeinsames Vorhaben gelingt ...?

Sowohl die Methoden im Umgang mit Gegenständen als auch die Bedingungen für Lernen, für das gemeinsame Handeln können „von unten“ kommen. Das tun sie im Familienleben, im Kindergarten, im Umgang mit Gegenständen vielfach schon lange vor der Schulzeit – vorausgesetzt, dass es Vorbilder und Vorschläge hierfür gibt und wenn sie zu Gewohnheit werden, z.B. um Interessen wahrzunehmen, um sich Wünsche zu erfüllen, um Gemeinsamkeit möglich zu machen. So betrachtet beginnt „Unterricht von unten“ (als Lernen und Weltentdeckung im Alltag) schon vor der Schule und außerhalb von ihr.

„Musikunterricht von unten“ bedeutet Dreierlei:

- 1) die Beschäftigung mit Musik und Umgang mit ihr von den Interessen der Schüler aus, von ihren Wünschen aus, vor allem von dem immer schon vorhandenen und

hoffentlich mitgebrachten und zur Verfügung gestellten Wissen, Können und Verstehen aus;

- 2) eine genaue, geduldige, intensive und ruhige Auseinandersetzung mit (potentiell) allem, was eine Musik anbietet und woraus die Schüler im Moment frei auswählen und beginnen können (mal beim Erleben, mal beim Musizieren, mal bei der Frage nach der Herstellung ...), anders gesagt:  
mit der Entdeckung dessen, was eine Musik ist, bietet, was man mit ihr anfangen kann, wozu man sie gebrauchen kann;
- 3) die Entscheidung und zusammenhängende Planung der Klasse (das sind die Schüler mit ihrem Lehrer) über den Umgang, die Ziele (im Speziellen), die Wege, die Medien, die Umgangs- und Handlungsweisen, auch und vor allem über die Musikauswahl, anders gesagt:  
die Entscheidung und den Aufbau eines eigenen, klasseninternen Curriculums mit den Elementen: entdecken, erproben, üben, anwenden, verändern, beschreiben, deuten, mit anderem vergleichen, auf anderes übertragen, in Kontexte stellen ...

Diese drei Bereiche, in denen sich ein „Unterricht von unten zeigt“, seien im folgenden näher erläutert.

#### **zu 1)**

Der Musikunterricht orientiert sich an Musikstücken oder musikalischen Phänomenen, an bestimmten Weisen und Versuchen, mit ihnen umzugehen – nicht jedoch an vorgegebenen Zielen, Kompetenzen, Standards.

Der Umgang mit der Musik erwächst – in Einzelarbeit, in kleinen Gruppen, im Plenum der Klasse – aus Anregungen und Entscheidungen, die, in freiem Wechsel, aus gemeinsamen Überlegungen oder Vorschlägen einzelner (auch des Lehrers) entstehen.

Die Unterrichtsarbeit wird motiviert werden einerseits vom Bestand und (verborgenen) Reichtum des „Mitgebrachten“ (der Interessen, Erfahrungen – musikalisch wie allgemein) und andererseits von den Erfahrungen des vorangegangenen Unterrichts (im Sinne aufbauenden Unterrichts, s.u.).

#### **zu 2)**

Die Unterrichtsarbeit verfährt zweigleisig.

Sie besteht einerseits in der Auseinandersetzung mit dem Besonderen und Einmaligen der Musik und seiner Kontext-Umgebung, verstanden als ein Verhältnis zwischen Partnern,

die ins Gespräch zu kommen versuchen (im Sich-Einlassen auf das Besondere der Musik). Dabei kommt es u.a. auf das Erlebnis, auf die Atmosphäre, auf die Stimmung und Emotionalität an, die entsteht und empfunden wird, freilich auch auf den Versuch, die Bedeutung der Musik zu verstehen. Auch gehört hierher die Überlegung, was man (der einzelne, die Gruppe) mit dieser Musik – praktisch oder im Nachdenken – anfangen kann. Das ist ein wichtiger Beginn einer Beziehung; Unterricht kann sich in ihm jedoch nicht erschöpfen.

Das zweite Gleis betrifft den allmählichen und sich fortsetzenden Aufbau musikalischen Wissens und Könnens. Dieser Aufbau wird gespeist aus den Entdeckungen der Schüler. Er betrifft Fakten, Vorgänge, Erscheinungen, Regeln, Ordnungen, Anwendungen, geschichtliche Daten und Zusammenhänge, Funktionen ... – alles das, was man formale musikalische Bildung nennen könnte.

Beide Gleise – jenes des strukturellen und das des bedeutungsmäßigen Verstehens – treffen sich (treffen zusammen) schließlich oder auch schon vorher immer wieder mal in Versuchen des Musizierens, des Erfindens, der Bewegung, der Analyse, der Interpretation und Deutung – also in allem, was man musikalische, geistige und schöpferische Menschenbildung nennen könnte. Sie ergibt sich aus der Begegnung beider Gleise.

### zu 3

Wie es weitergehen kann – **das Prinzip des Andockens an den vorangegangenen Unterricht**

In einem solchen zweigleisigem Unterricht kann ein Aufbau musikalisch-fachlicher und musikalisch-menschlicher Bildung entstehen.

Aus den entdeckten und geordneten Einsichten in musikalische Fakten, Sachverhalte und Regeln kann eine von Schülern zusammengetragene eigene Musiklehre entstehen – von den einzelnen oder von Gruppen ausformuliert.

Diese Musiklehre müsste die musikalischen Sachverhalte in eigenen Formulierungen beschreiben und erklären, an Beispielen aufzeigen, Verweise auf Alternativen anbieten und außermusikalische Sachverhalte, Erscheinungen ... einbeziehen.

Bei jeder Beschäftigung mit einem neuen Musikstück oder einer neuen Fragestellung, von denen die Unterrichtsarbeit ja stets ausgehen soll, ist das Wichtigste, dass die Entdeckung und Auseinandersetzung an den früheren Unterricht in irgendeinem der mehreren Punkten **andockt** (siehe das Bild von der Ausstrahlung der Musik in viele Einzelaspekte oder



Einsichten, praktischen Tätigkeiten. Jeder, der ein Musikstück zur Fortsetzung des Unterrichts mitbringt, ist gehalten, seine Vorschläge auf ihre „**Andockfähigkeit**“ zu begründen und, so gut er kann, anzuleiten.

Das Andocken kann bestehen in Wiederholung, Erweiterung, Gegensätzlichkeit, Vertiefung... bei einem oder mehreren „**Satelliten**“ der Musik. Vor allem aber muss das Entdecken, Üben, Lernen in mindestens einem Punkt (in einer Erkenntnis oder Erprobung) zu etwas Neuem führen.

### **Beispiele:**

- 1) In einer Musik wurden „Störungen“ entdeckt (in der Machart, für das Hören, für das Verstehen). Das Andocken kann darin bestehen, weitere „Störungsmusik“ zu suchen, die jedoch anders komponiert ist; das Andocken kann auch darin bestehen, die Störungen zu beseitigen und dafür „kompositorische“ Wege zu suchen.
- 2) In einer Musik wurde ihre Gliederung und Formung untersucht. Andocken kann man an anderen Gliederungstechniken, an Vermeidung von Gliederung, an musikalischen Gliederungen in größeren Dimensionen; auch hier lassen sich allgemeine musikalische Einsichten anschließen im Sinne einer aufbauenden, klasseninternen Musiklehre.

## **IV - Der Lehrer im „Musikunterricht von unten“**

Wie sollte der Lehrer in einem „Musikunterricht von unten“ sein und handeln?

### **1) als „Pädagoge“ im Sinne von „auf Zuwendung gestellt“:**

- Er sollte ein genauer und geduldiger Zuhörer und Beobachter sein, mit Empfindlichkeit auf die Nuancen und Eigenarten der Sprache, des Sprechens, der Gesten und der Aktionen (Reaktionen) achten. Aus ihnen sollte er Fragen und Vorschläge entwickeln, wenn es nötig ist.
- Er sollte alle in ihrer individuellen Art achten und fördern: ihr „Mitgebrachtes“, ihre Interessen, ihr Wissen und Können, ihren eigenen Arbeits- und Handlungsweg, ihre Art zu fühlen, sprechen, denken.
- Er sollte darauf bedacht sein, die – direkten, indirekten, bewussten, unbewussten – Beiträge ernst zu nehmen, zu klären, dafür zu sorgen, dass die Beiträge alle verständlich werden, die Beiträge in die gemeinsame Arbeit zu integrieren.

### **2) als Fachmann:**

- Er sollte „Auskunftsbüro“ sein, ehrlich in seinem eingeschränkten Wissen und offen

- dafür, Informationen erst besorgen zu müssen.
- Er sollte – in hinlänglich einfacher Art und Sprache – „Auskunftsvermittler“ sein.
  - Er sollte ein „Vorarbeiter“ sein, vorsorglich Problembewusstsein entwickeln, sich aber geduldig zurückhalten können und die Schüler ihre eigenen Entdeckungen machen lassen, soweit es fachlich vertretbar ist.
  - Er sollte neue Sichten und Ansichten aufnehmen und in seine „Fachlichkeit“ integrieren.
  - Er sollte auf Neues, Ungewöhnliches, Sonderbares gefasst sein und es ernst nehmen.

### **3) als Partner**

- Er sollte „Phantasie-Anreger“ sein – im Umgang mit den Sachen, mit den Fragen, mit Handlungsmöglichkeiten, mit Deutungen...
- Er sollte Ideensammler sein, für sich selbst und für alle.
- Er sollte Berater und Mitdenker sein, gegenüber einzelnen und Gruppen.
- Er sollte Zurückhaltung üben.
- Er muss als Partner jedoch seine Rollen ernst nehmen, fachlich, im Umgang mit Fragen, Problemen, methodischen Wegen, Gebrauch von Mitteln (Medien), Sprache, Musik, Ordnungen und Systematisierungen.

### **4) als Scharnier zwischen „oben“ und „unten“**

- Er sollte zwischen den Vorgaben und Erwartungen der Zielsetzung und Planung „von oben“ und den Interessen und Möglichkeiten „von unten“ vermitteln, z.B. durch Gespräche über den Sinn oder Unsinn von Vorgaben, durch Beispiele für den Sinn bestimmter Vorgehensweisen, durch Beispiele für das gelingende Erreichen von Fähigkeiten und Produkten.

### **Wünsche und Forderungen an die Lehrerbildung**

Ein Lehrer, der am „Musikunterricht von unten“ teilnehmen und ihn ermöglichen will, sollte die Kunst der „einfachen und grundlegend-elementaren Darstellung lernen. Er sollte nicht lernen, „Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit“ nur zu transportieren, sondern lernen, sie für und zu seinen Schülern zu transformieren. Er sollte sich prinzipiell „aufklärend“ und reflektierend über Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit verhalten (methodisch und als Haltung). Er sollte die Sachverhalte und Fragen, um die es geht, als Person, in persönlicher Darstellung vertreten.

Er sollte „netzfähig“ sein, d.h. einen Kranz von (Quer)-Verbindungen und Kontexten um die isolierten „Sachen“ und Sachverhalte legen können. Er sollte lernen, hinter, unter und neben die „Sachen“ (Phänomene, Fragen, Ereignisse) zu sehen und so ihren „Ort“ und ihre Bedeutung zu bestimmen. Er sollte lernen, die „Sachen“ als Teil und als Beispiel von „Welt“ (von größeren Zusammenhängen) zu sehen.

Er sollte lernen, über die Prinzipien nachzudenken, die den Sachen zugrunde liegen, strukturell, wahrnehmungsmäßig, geschichtlich, anthropologisch ...

Er sollte sich mit Genauigkeit den Nuancen und den „kleinen Bestandteilen“ widmen, im Umgang mit Musik, mit Sprache, in der Kommunikation ...

### **V – Das pädagogische Potenzial der „Sachen“ (also auch der Musik)**

In seiner Schrift „muß die Pädagogik selbständig sein?“ von 1964 erörtert Helmut Seiffert die pädagogische Eigenständigkeit der Sachen. Er betont, „dass ein Dualismus zwischen Sache und didaktischer Transposition gar nicht besteht, dass daher die Sache selbst schon die pädagogischen Gesichtspunkte hergibt“ und dass „die Sache selber in sich viel pädagogischer ist, als der Pädagoge immer meint ... Sachlichkeit verlangen wir nicht, weil wir meinen, die Sache sei wichtiger als der Mensch, sondern weil es unsere Überzeugung ist, dass erst Sachlichkeit den Menschen zu sich selbst befreit.“<sup>2</sup>

Dass diese Behauptung oder Erfahrung zutrifft, zeigt gerade die Beschäftigung mit Musik. Ihr pädagogisches Potenzial entfaltet sie freilich erst dann, wenn Interesse, Neugier, Verwunderung oder Verstörung es herausfordern. Insofern ist es wohl wichtig, hinzuzufügen: Auch die Haltung, mit der jemand einer Sache entgegentritt, enthält ein Potenzial (eine Art Sprengkraft), mit dem (oder: mit der) die pädagogischen Potenzen der Sache freigesetzt werden können.

Das pädagogische Potenzial der Musik kann bestehen

- in ihrer unmittelbaren Wirkung, etwa wenn sie Neugier darauf entläßt, wie diese Wirkung erzeugt wird;
- in der Frage, wie die Musik hergestellt ist;
- in befremdenden Harmonien, Melodien, Klängen, Rhythmen ...
- in Verwandtschaft zu schon bekannter Musik und in anderen Aspekten ihres Bestandes und Wesens.

<sup>2</sup> Helmut Seiffert, muß die Pädagogik selbständig sein?, Essen 1964 (neue pädagogische Bemühungen 19/20), S. 54 und 66

Pädagogisch wirkt und ist Musik, wenn sie Fragen, Neugier, Verwunderung, Ärger ... auslöst, wenn sie dazu anstiftet, sie zu musizieren, zu verändern, zu tanzen.

Das pädagogische Potenzial der Musik beginnt dann zu wirken, wenn es gereizt und herausgefordert wird.

Entdecken, Erfahrungen machen, lernen, verstehen beruhen auf der Auseinandersetzung zwischen einer Sache (einer Erscheinung, einem Ereignis) und mit dem, was jemand zu dieser Auseinandersetzung immer schon mitbringt. Das Mitgebrachte kann bewusst sein oder verborgen; es wird vielleicht bei der Auseinandersetzung wieder aufgeweckt oder neu entdeckt.

Lernen ist nicht, von Fragen und Aufgaben, also von außen, gegängelt werden; das wäre eher „abrichten“. Die Figur der Auseinandersetzung – man kann auch sagen: des Gesprächs – ist stets vorläufig, veränderlich, unabschließbar und bietet immer neue Perspektiven und Einsichten. Das hat zwei Gründe: Einerseits verändert sich in dieser Auseinandersetzung ja das Mitgebrachte (es wird anders und reicher), mit dem jemand der Sache begegnet oder „spricht“. Andererseits verändert sich auch die Sache; sie schleppt ihre eigene Geschichte mit sich oder hinter sich her– ihre Rezeptions- und ihre Wirkungsgeschichte.<sup>3</sup>

Musik zeigt selbst, was es an ihr zu lernen gibt. Sie lädt ein zu ihrer Entdeckung, zu ihrem Genuss, zu ihrem Gebrauch, zu ihrer symbolischen und realen Bedeutung; sie kann für vieles stehen, was außer ihr liegt (geschichtlich, strukturell, emotional, atmosphärisch). Sie kann als „sie selbst“, als einmaliges Gegenüber verstanden und genommen werden. Ihr Verstehen kann als eine ausgewählte Perspektive – als Sicht auf einen Aspekt von ihr selbst oder von der Welt, zu der sie gehört – genommen werden. Sie kann als eine Art „Steinbruch“ benutzt werden für das Allgemein- Musikalische (d.h. die Lehre und die Theorie der Musik). Die Musik ist in vielerlei Hinsicht ein Gesprächs- und Verstehenspartner.

---

<sup>3</sup> Die Grundfigur, nach der Verstehen und auch Lernen in der Auseinandersetzung und im Dauer-Gespräch zwischen Sachen und Menschen, zwischen Menschen besteht, beruht auf Einsichten der sogenannten „philosophischen Hermeneutik“. Für die Musikpädagogik kann man sich hierüber orientieren u.a. in: a) Karl Heinrich Ehrenforth, „Verstehen und Auslegen“, Frankfurt 1971; b) derselbe (als Hg.), „Musik – unsere Welt als andere“, Würzburg 2001; c) Christoph Richter, „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“, Frankfurt 1976; d) derselbe, „Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der didaktischen Interpretation von Musik“, in: H. Gembris u.a., Musikpädagogische Forschungsberichte 1993, Augsburg 1994, S. 41 – 70; e) derselbe: „Der Musikunterricht gehört den Schülern“, Altenmedingen 2006

## **VI – Die Mitarbeit der Schüler bei einem Musikunterricht „von unten“**

Sich auf eine Umkehrung und veränderte Ordnung der Unterrichtsarbeit einzulassen, muss zunächst vielleicht mit Skepsis betrachtet werden. Zu lange haben wir den Schülern eine Nehmer- oder Duldungsrolle zugemutet, sie in Abhängigkeit von Zielen, erwarteten Kompetenzen und Lehrerführung gebracht. Die meisten nehmen sie – geduldig, mit verstecktem Groll oder Resignation – hin und führen mit ihr sogar ein ruhiges Leben, ohne viel Verantwortung aufbringen zu müssen, weder für sich selbst noch für die gemeinsame Arbeit. Diese Haltung, mag sie auch übertrieben dargestellt sein, hat sich in langer Zeit festgesetzt und wird weitergegeben.

Ein Unterricht „von unten“ wird sicher weniger als Chance verstanden, sondern eher als Zumutung empfunden. Da helfen nur dauerhafte Geduld, immer neue Versuche und das Vertrauen in den langsam sich einstellenden Erfolg der kleinen Schritte.

Es gibt kaum Erfahrungen mit der Neuverteilung von Verantwortung, Initiative, Beteiligung und Lernphantasie. Deshalb können hier nur vorsichtige Vermutungen angedeutet werden.

Die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Beteiligung an einem Musikunterricht „von unten“ wird in den verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich sein.

In den Kursen der Oberstufe, die ja teilweise in freiwilliger Wahl zusammengesetzt sind, kann der Lehrer am ehesten seine pädagogischen Vorstellungen erläutern und erörtern, und für die besondere Art Unterrichtsarbeit eine Art Vertrag mit den Beteiligten schließen.

In den mittleren Jahrgängen wird die übliche Schülerhaltung schwieriger zu verändern sein. Wenn in der Art von Projekten gearbeitet wird, scheint mir eine Neuverteilung von Verantwortung, selbständigen Aufgaben und Beteiligung an der Konzeption der gemeinsamen Arbeit am ehesten Chancen zu haben.

In den unteren Klassen der weiterführenden Schulen lässt sich möglicherweise mit Mittel des Wettbewerbs und der Anregungen, das Unterrichtsspiel mitzuspielen, das Ruder des Unterrichts den Schülern überlassen.

In den Grundschulklassen wird es Aufgabe des Unterrichts sein, von vornherein Möglichkeiten und Aspekte der Schülerinitiative zu entwickeln und auszulösen, vornehmlich von der pädagogischen Einstellung des Entdeckens, Erprobens, anderen Mitteilens, Veränderens aus – mit anderen Worten: als eine geduldige Einübung in selbständig forschende Arbeitsweisen in kleinen Schritten und an einfachen Phänomenen.



Für alle Gruppen ist das wichtigste das allmählich entstehende Bewusstsein für die Beschäftigung mit Musik als „die eigene Sache“. Es kann entdeckt und geschärft werden in dem Maß, in welchem sich „das eigene Mitgebrachte“ (s.o.), das selbständige Entdecken, Erproben, Verwenden und das „aus der Schule heraus ins eigene Leben tragen“ zum Normalfall auswächst. Das ist für den Lehrer ein mühsames Geschäft, viel anstrengender und fordernder als der nach üblichen didaktischen Normen zusammen gezimmerte Unterricht.

## VII – Wege des Unterrichts „von unten“

1)

Den Einstieg in die Unterrichtsarbeit „von unten“ besteht in der Entdeckung des „Satellitensystems“ der Musik, mit der praktischen Einsicht, dass Musik in einem Netz von Zugehörigkeiten und Bedingungen lebt. Dies sollte an einem ersten Musikstück durchgespielt werden, um den Rahmen für die weitere Arbeit abzustecken.

2)

Danach bringen alle Beteiligten Musik mit, die an einem oder mehreren Satelliten andocken (können). Folgende Möglichkeiten für den Fortgang des Unterrichts bieten sich an:

- Es wird festgelegt, wer zum nächsten Unterricht ein Andockungsbeispiel mitbringt, und ob sie oder er den Unterricht einleitet, ihn mit Anregungen begleitet oder ihn allen überlässt.
- Alle bringen Beispiele mit. Gemeinsam wird entschieden, welches Beispiel wo andockt werden soll.
- Der Satellit, an dem das nächste Beispiel andocken soll, wird gemeinsam festgelegt.
- Es wird für die nächste Stunde ein Musikbeispiel gewählt, das auf seine Andockmöglichkeiten überprüft werden soll.
- In der ersten Zeit wird der Lehrer viel Beratertätigkeit und Vorschläge anbieten müssen. Der Zeitpunkt und die Art, sich zurückzuziehen, kann nur in der gegebenen Situation entschieden werden. Beratungsgespräche unter den Kollegen sind dabei hilfreich.

3)

Es empfiehlt sich, genau darüber „Buch zu führen“, was entdeckt, erprobt, geübt, verstanden wird, um die Stränge des Aufbaus und Zusammenhang festzulegen und zu dokumentieren. Sie müssen immer wieder überprüft, gestärkt und angewendet werden.

4)

Auf diese Weise entsteht (zunächst) ein Curriculum für die einzelne Klasse. Das ist für das individuelle Lernen viel erfolgreicher, als Curricula für ganze Schulen der Länder festzulegen. Sinnvoll ist es, einen ständigen Austausch der Unterrichtsarbeit „von unten“ innerhalb eines Fachkollegiums an der Schule zu betreiben. Damit kann erreicht werden, dass Klassen nach geraumer Zeit von anderen Lehrern betreut werden können. Auch ergeben sich hilfreiche Erfahrungen, die möglicherweise auf andere Gruppen übertragbar sind. Schließlich beginnt im glücklichen Fall eine ständige Fach-, Schul- oder Länderübergreifende Curriculumarbeit „von unten nach oben“.

### VIII - Aufbauender Musikunterricht „von unten“

Dass Unterricht aufbauend sein muss, ist eine Selbstverständlichkeit. Die Tatsache, dass das aufbauende Prinzip des Musikunterrichts heute eigens und zu Recht betont wird, erscheint daher verwunderlich.<sup>4</sup> Die Forderung ist auf eine Entwicklung zurück zu führen, die – das sogenannte Konzept des handlungsorientierten Unterrichts missverstehend – weithin aus dem Musikunterricht eine lose und unzusammenhängende Folge praktizistischer Events gemacht hat. Die Gründe hierfür liegen in zunehmenden Disziplinproblemen, in der allgemeinen Eventkultur, in Hilflosigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, die wiederum auf Ausbildungsprobleme zurückzuführen sind.

Angesichts der geforderten Renaissance eines aufbauenden Musikunterrichts und erst recht für einen aufbauenden Musikunterricht „von unten“ schicke ich zwei Anmerkungen zum Begriff des Aufbauens voraus:

---

<sup>4</sup> Diese Forderung wird vor allem in: Werner Jank (Hg.), Musik-Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufen I und II, Berlin 2005, S92 - 122 gestellt. Vorarbeiten zu den Ausführungen in diesem Buch finden sich in den Beiträgen von J. Bähr, S. Gies, W. Jank und O. Nimzik „Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen“ in DMP 19/2003, S. 26 – 39, sowie S. Gies, W. Jank und O. Nimzik, „Musik lernen“ in DMP 9/2001, S.25 – 53.

Ernst Klaus Schneider fragt in DMP 8/2000, S. 26 – 32 „Gibt es einen aufbauenden Unterricht im Fach Musik. Von Christoph Richter stammt der Beitrag „Aufbauender und sichernder Musikunterricht“ oder Musikalisierung als Aufgabe des Musikunterrichts, in: DMP 8/2000, S. 33 – 42.

1)

Aufbau heißt: etwas aufeinander schichten – Komplexeres auf Einfaches, Schwereres auf Leichteres, Vielseitiges auf Einseitiges, Ergänzendes auf Vorläufiges, Verändertes auf Früheres usw. – und das Aufgebaute durch Wiederholung, Üben, Anwenden (in unterschiedlichen Situationen), Bewusstmachen (durch Reflexion) zum sicheren Besitz zu machen.

2)

Was im Musikunterricht aufgebaut werden kann, ist – in grober Differenzierung –

a) als Aufbau von Fähigkeiten, Können, Wissen und

b) als Aufbau der Fach- oder Sachordnung (des Faches Musik) zu unterscheiden.

### **Der Aufbau von Fähigkeiten „von unten“**

Der Aufbau von Können und Fähigkeiten beginnt nie bei einem Punkt „Null“, sondern setzt stets bei erworbenen und mitgebrachten Fähigkeiten unterschiedlicher Quantitäten und Qualitäten an. Das gilt für die meisten musikbezogenen oder musikalischen Fähigkeiten: für den Gebrauch der Sinne und des Körpers; für die Wahrnehmung von Stimmung, Gefühl und Atmosphäre; für singen, hören, sich zu Musik bewegen, tanzen; Musik mit visuellen Mitteln darstellen, erfinden, verändern, sich rhythmisch äußern, erleben, sowie für kognitive Fähigkeiten, also beschreiben, ordnen (gedanklich wie praktisch), unterscheiden, wiederholen, verändern, üben, erinnern, verstehen, erläutern, analysieren, zusammenfügen ...

Der Aufbau musikalischer Fähigkeiten bedeutet Zweierlei: a) auf dem mehr oder weniger bewusst Vorhandenen aufbauen und b) die gewünschten Fähigkeiten entdecken, üben, ausarbeiten, sie anwenden, sie nach Schwierigkeitsgraden, Qualität, Zusammenhang und Anwendungsmöglichkeiten ordnen.

Dabei gilt es, komplizierte und komplexe Fähigkeiten aus einfachen Vorformen aufzubauen und zu erschließen.

Die elementare Musikerziehung bietet zahlreiche Angebote zum systematischen Aufbau von Fähigkeiten an, z.B. für die Fähigkeiten des Singen, des Schlagzeugspiels, des Instrumentalspiels auf angeblich einfachen Instrumenten, der Bewegung und des Tanzens, der Erfindung (etwa das Orff-Schulwerk, die Kodaly-Methode, verschiedene Handzeichen- und Tonsilbenkonzepte, die Yamahaschule des Keyboardspiels u.a.,)

Bei diesen Konzepten des Aufbaus von musikalischen (auf Musik bezogenen) Fähigkeiten wird üblicherweise nicht nur der Aufbau (als Reihenfolge von musikalischen Erscheinungen: etwa von einfachen zu komplizierteren Rhythmen, von einfachen Schritten zu komplexen

Bewegungsformen) beschrieben, sondern auch dargestellt, auf welchen (methodischen) Wegen sie zu erreichen sind.

In einem Musikunterricht „von unten“ ist es geboten, den Aufbau von Fähigkeiten mit dem Mitgebrachten zu beginnen, also es (wieder) zu wecken, es zu üben und zu sichern, es auszuarbeiten, es in verschiedenen Situationen anzuwenden, es zu verändern (an verschiedenen Gegenständen und mit verschiedenem Anspruchsniveau).

Die Beschäftigung und der Gebrauch des Mitgebrachten kann übergehen in Anwendungen in neuen, komplizierteren Zusammenhängen (z.B. mehrstimmig singen und hören, Bewegungsfiguren schwieriger gestalten, die Klangherstellung auf neues „Werkzeug“, auf neue Mittel übertragen (auf Instrumente, mit Geräten und dem Körper).

Höhere Aufbaustufen sind ausgearbeitete Fähigkeiten der Beschreibung, der Erläuterung, des Musizierens. Auf dem Weg zu ihnen wird es immer wieder nötig sein, zu unteren Fähigkeitsstufen zurückzukehren, auf Einfaches zurückzugreifen, komplexe Fähigkeiten zu analysieren und sie aufs Neue zusammenzufügen.

Einen für alle systematisierten Aufbau praktischer und kognitiver Fähigkeiten wird es nicht geben. Er ist auch nicht erwünscht, wenn das Prinzip „von unten“ gelten soll. Vielmehr geht es um die Förderung und die Aufbaumöglichkeiten der individuellen Fähigkeiten, die ja aus Anlagen, Entwicklungen, Anregungen und nicht zuletzt aus Interessen entstehen und bestehen.

Der Aufbau von Fähigkeiten sollte, so sehr sich alle um vieles mühen sollen, als eine individuelle Entwicklung in die gemeinsame Arbeit einfließen, vor allem aber das private Leben prägen.

Nicht jede und jeder können elegant tanzen, nicht jede und jeder können vierstimmige Akkorde hören, nicht jede und jeder ist zur Nuancierung beim Musizieren oder bei der Beschreibung von Musik fähig – und das muss auch nicht sein. Auch von dieser Seite zeigt sich die Fragwürdigkeit der Leistungskontrolle über auferlegte Kompetenzen.

### **Der Aufbau des Fachlichen im Musikunterricht „von unten“**

Der Orientierung des aufbauenden Unterrichts am Fachlichen, das natürlich über Fähigkeiten verwirklicht wird, liegt zumeist die Systematik der Fachwissenschaft zugrunde. Das lässt sich daran zeigen, dass und wie Lehrpläne und Lernplanung den Aufbau der Musikgeschichte, der Musiklehre und der Fachterminologie zu übernehmen pflegen. Diese lange geübte Praxis ist allerdings nicht unproblematisch. Musikunterricht ist nicht Unterricht in Musikwissenschaft.

Versuche, ihn nach dem Denken und System der Musikwissenschaft durchzuführen, nennt man Abbildungsdidaktik.

Musikunterricht hat vielmehr die Aufgabe, ihren Adressaten die Beschäftigung mit Musik so anzubieten, dass sie mit ihr ihr Leben bereichernd gestalten können. Um diese Chancen zu realisieren, ist der Rückgriff auf die Musikwissenschaft, so wichtig ihre Einseichten und Denkweisen sein mögen, zu eng. Das gilt etwa für die Möglichkeiten, Musik zu erleben, zu musizieren, sie als Kommunikationsmittel und als Weise des Selbstverstehens zu (be-)nutzen, sich in ihr unmittelbar auszudrücken, das heißt: für alle Umgangsweisen mit Musik, die nicht wissenschaftsfähig sind.

Die Selbstständigkeit der Musikpädagogik gegenüber der Musikwissenschaft gilt erst recht für Versuche, einen „Musikunterricht von unten“ zu konzipieren und zu verwirklichen., das heißt von den Schülern aus und mit ihnen.

Deshalb muss die Pädagogik „von unten“ eigene Möglichkeiten einer aufbauenden Beschäftigung mit Musik bereitstellen. Solche Möglichkeiten seien a) für die Beschäftigung mit dem musikalischen Material und seiner Gestaltung zu Musikstücken und b) für die Beschäftigung mit der Geschichtlichkeit der Musik angedeutet.

#### **Zu a)**

#### **Entdeckung, Erforschung und Ordnung musikalischer Erscheinungen zu einer Musiklehre „von unten“**

Die Beschäftigung mit dem, woraus Musik besteht und zu „Werken“ gestaltet wird, sollte von der Entdeckung einfacher und elementares Materialien ausgehen, nicht von vorgegebenen Materialien. Die Töne und Geräusche, aus denen Musik hergestellt und zusammengesetzt werden kann, und die Möglichkeiten, mit denen sie Wirkungen, Stimmungen, Affekte, Vorstellungen hervorbringt oder auslöst, sollten – das ist die Absicht und der Wunsch des Unterrichts „von unten“ – aus den verwendeten und nach Möglichkeit von den Schülern mitgebrachten Beispielen entdeckt, erforscht, benannt, benutzt und schließlich geordnet werden. Aus diesen Bemühungen kann im Laufe der Zeit das System einer Musiklehre entstehen, die vom Hören, Spielen, Bewegen, Beschreiben und Deuten der Schüler ausgeht – eine eigen hergestellte Musiktheorie.

Natürlich werden wird daraus eine Lehre und Ordnung der Musik-Parameter werden. Doch die sollte ganz am Ende des Forschungs-, Benennungs- und Ordnungsweges stehen. Und sie sollte nicht in abstrakten Trockenübungen gelernt werden, sondern aufgefunden an „lebendiger“ Musik aller Art.



Von besonderer Bedeutung ist dabei der Umgang mit der Sprache. Die Entdecker- und Forschungssprache wird vorwiegend mit sprachlichen Vergleichen und Übertragungen arbeiten, mit bildlichen und gedanklichen Vorstellungen, das heißt: mit Metaphern. Das ist wichtig, weil auf diese Weise die Lebendigkeit der Musik aus der (bereits bekannten) Welt der Schüler entwickelt wird. Ohnehin bedient sich die Beschreibung musikalischer Phänomene vieler Metaphern. Im Unterschied zu der Metaphernphantasie der Schüler bei ihren Entdeckungsfahrten durch die Musik sind die in die musikwissenschaftliche Terminologie eingedrungenen Metaphern zu festgelegten Definitionen „erstarrte Metaphern“; ihre ursprünglichen Bedeutungen sind vergessen und müssen erst wieder aufgetaut werden „hoch, tief, Klangfarbe, breit, voll...“

Die Eroberung des musikalischen Materials mit Hilfe von Vorstellungen, welche mit Phantasie der Übertragung in Metaphern gekleidet werden, ist – außer den unmittelbar körperlichen Reaktionen auf Musik – gleichsam das natürliche Erlebnis-Forschungsfeld für die Eroberung der Musik.

Martin Wagenschein hat für die Entdeckung und Erforschung der Natur (also für den Physikunterricht) ein Konzept für den Umgang mit der Sprache vorgelegt, der sich überzeugend auf die Erforschung von Musik übertragen lässt. Es besteht aus drei Schritten:

- Beschäftigung mit Musik mit Hilfe der Alltagssprache (d.h. suchendes, erprobendes, verwerfendes vergleichendes Entdecken musikalischer Erscheinungen, Wirkungen, Gestalten ...,
- Mitteilung und Erläuterungen dessen, was der einzelne entdeckt hat, an andere, ebenfalls in der Alltagssprache;
- schließlich: vorsichtige Übernahme der Fachsprache, Einfügen des alltagssprachlichen Verstehens in die wissenschaftlich definierte Terminologie.<sup>5</sup>

Alle diese Überlegungen zum Aufbau einer Musiklehre von der Erfahrungen der Schüler aus und gewonnen an „lebendiger“ Musik beschreiben lediglich einige Grundlagen für den aufbauenden Unterricht „von unten“. Wie der Aufbau wirklich verläuft, in welcher Reihenfolge, mit welchen Entdeckungen und Erforschungen der elementaren Phänomene, ergibt sich – wenn das Konzept ernst genommen wird – aus dem Verlauf des Unterrichts. Das Entdecken, Erforschen, Anwenden und Ordnen kann der Lehrer nur begleiten. Das allerdings

---

<sup>5</sup> Martin Wagenschein, Physikunterricht und Sprache, in: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962, S. 119 – 126 – übertragen auf die Musik: Christoph Richter, Der Musikunterricht gehört den Schülern, Altenmedingen 2006, S. 116 - 123

ist eine schwere Aufgabe. Sie verlangt Einfühlung, Mitgehen der Schülerwege, Verzicht auf allzu strikte Führung und Steuerung, auf die Durchsetzung eigener Wege (Wagenschein: „Wir wollen Geleisleger erwecken, nicht Gleisfahrer machen“<sup>6</sup>).

### **Zu b) Aufbau der Geschichtlichkeit der Musik „von unten“**

Mit „Geschichtlichkeit“ der Musik meine ich etwas anderes als ihre Zugehörigkeit zu einer historischen Epoche und ihre Einordnung in den Lauf der Geschichte. Ich bezeichne mit diesem Begriff vielmehr den Sachverhalt, dass Musik nicht nur ein historisches Zeugnis oder Dokument oder ein Teil der allgemeinen Geschichte ist, sondern selbst eine Geschichte hat. Man nennt dies Rezeptionsgeschichte, Wirkungsgeschichte, Wertungsgeschichte oder könnte es auch Einflussgeschichte nennen. Ich bezeichne mit dem Begriff „Geschichtlichkeit“ das Leben und Wirken einer Musik in einem Netz von Beziehungen vielfältiger Art. Diese Beziehungen können am besten durch Fragen erschlossen werden, etwa

- in welcher kompositorischer Tradition (in welchem Stil, in welcher Technik, Kompositionsart),
- für wen (für welche gesellschaftlichen Gruppen, für welches Publikum früher und heute),
- in welcher Gestalt und Form,
- aus welchem Anlass,
- mit welcher Aufgabe oder Funktion,
- für welche Aufführung (in welchen Aufführungsbedingungen früher und heute),
- mit welcher Wirkung ...

sie hergestellt, aufgeführt, aufgenommen und weitergegeben sie wurde oder wird; auch wie sie im Verlauf ihrer Geschichte verändert, verstanden, beurteilt, geschätzt oder verworfen wurde oder wird.

Musik steht nicht fest an einem Ort oder an einem historischen Zeitpunkt, sondern wandert durch die Welt und die Zeit. Sie strahlt aus – nach hinten und nach vorne. Dieses bewegliche und veränderliche Leben der Musik nenne ich ihre Geschichtlichkeit.

Im Verständnis ihrer Geschichtlichkeit muss Musik (wie alle Erscheinungen und Ereignisse des Lebens) als ein „Lebensmittel“ verstanden werden. Sie steht zur „Benutzung“ bereit. Die Aufgabe des Musikunterrichts liegt darin, Chancen für diese Art der Benutzung zu eröffnen. Bei einem Musikunterricht „von unten“ stehen die Chancen besonders hoch.

---

<sup>6</sup> Martin Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken I, Stuttgart 1970, S. 229

Von der Musikwissenschaft wird die Geschichtlichkeit der Musik wird üblicherweise chronologisch aufgebaut und angeordnet. Ausnahmen von diesem Prinzip bieten die Musikethnologie und allenfalls die Musikpsychologie an.

Auch die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien halten sich zumeist an das Primat der chronologischen Ordnung. Dieses Verfahren, Musikgeschichte zu betreiben, eignet sich nicht für einen Unterricht, der von Fragen und Anregungen der Schüler ausgehen soll.

In einem Musikunterricht „von unten“ kann das Netz der Geschichtlichkeit einer Musik durch die zentrale Frage, was „ich“ (der einzelne Schüler) mit einer Musik zu tun haben könnte gteknüpft und erschlossen werden – im Rahmen meiner Musikerfahrung, als persönliches Interesse, als persönlich verstandene Mitteilung, Wirkung und Bedeutung.

In einem solchen Unterricht bietet es sich daher an, die Geschichtlichkeit einer Musik von Fragen aus zu entfalten, die im Interessen- und Erfahrungshorizont der Schüler liegen, also in seiner eigenen Geschichtlichkeit (was dasselbe ist wie seine Lebenssituation), und von ihr aus den Weg in die Geschichtlichkeit der Musik zu gehen.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichtlichkeit der Musik sollte damit beginnen, Fragen an sie zu stellen und zu beantworten, mit möglichst selbst gewählten Hilfsmitteln. Hierbei ist – um Kontinuität und Aufbau zu erreichen – das Prinzip des Andockens unverzichtbar, an welche Satelliten der schon bekannten und „behandelten“ Musik auch immer. Durch dieses Prinzip kann auch in der Beschäftigung mit der Geschichtlichkeit der Musik eine aufbauende und verfügbare Ordnung des Fragens, der Antwortsuche, der Interpretation und ihrer Formulierungen entstehen.

**Aufbauender Unterricht im Sinne dieser Überlegungen heißt: ein individueller Aufbau einer Musiklehre durch die Schüler und von den Schülern aus. Er soll später gemessen werden am wissenschaftlichen Aufbau, muss mit ihm jedoch nicht übereinstimmen. Er muss auch nicht vollständig sein. Vielmehr soll die selbst erbaute Musiklehre für die Schüler brauchbar und anwendbar sein.**