

Wissenschaftliche Musikpädagogik

Band 5

Jürgen Vogt, Frauke Heß, Christian Rolle (Hg.)
Musikpädagogik und Heterogenität
Sitzungsbericht 2011
der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik

Hans Jünger:
Kennen und Können...

LIT

2012

LIT

Kennen & Können Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu Interkulturellem Musikunterricht

1. Salsa oder Czárdás?

Musiklehrer¹ Sänger, der sich seiner Verantwortung als Teil einer multikulturellen Gesellschaft bewusst ist, sucht in seinem Schulbuchregal nach Unterrichtsmaterial, mit dem er einen Beitrag zur interkulturellen Erziehung seiner 7. Klasse leisten kann. In *Soundcheck 2* (2001, S.158-171) wird er fündig: Neben 55 Seiten zur abendländischen Kunstmusik und 52 Seiten über westliche populäre Musik gibt es auch noch ein kleines Kapitel mit der Überschrift „Begegnungen“ – 8 Seiten über karibische Musik und 6 Seiten über Musik aus Ungarn, beides attraktiv aufbereitet. Jetzt muss er sich nur noch entscheiden: Salsa oder Czárdás?

Von der Musikpädagogik erwartet man mit Recht, dass sie die Realität nicht nur beschreibt und analysiert, sondern auch beeinflusst und verändert. Und tatsächlich herrscht an konzeptionellen Entwürfen und guten Ratschlägen kein Mangel: Musikunterricht solle sich am Schüler orientieren, Kompetenzen aufbauen, ästhetische Erfahrung ermöglichen, kooperative Lernmethoden einsetzen usw.

Allerdings fehlt es gegenwärtig an handfesten Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten. Seit sich die Musikdidaktik von Michael Alts Forderung verabschiedet hat, der Musikunterricht habe sich mit exemplarischen Beispielen der abendländischen Kunstmusik zu beschäftigen, ist die Frage offen geblieben, mit welcher Musik Schüler ihre Erfahrungen machen und welche Kompetenzen sie erwerben sollen. Schon für eine so überschaubare Situation wie die eingangs beschriebene scheint die Musikdidaktik keine klare Antwort parat zu haben.

Der – ansonsten durchaus berechtigte – Rat, man solle die Schüler an der Inhaltsauswahl beteiligen, ist hier wenig hilfreich. Denn auch der schülerorientierte Lehrer muss Inhaltsentscheidungen treffen, zum Beispiel wenn er seiner Lerngruppe Vorschläge macht, wenn er Schülerwünsche konkretisiert oder wenn er für die eingangs erwähnte 7. Klasse Interkulturellen Musikunterricht plant. Oder ist es egal, mit welchen Musikkulturen er seine Schüler konfrontiert?

Am Ende der folgenden Ausführungen hoffe ich in der Lage zu sein, dem Musiklehrer Sänger plausible Kriterien für seine Entscheidung anzubieten. Ich will nämlich versuchen, die Aufgaben von Unterricht, von Musikunterricht und

von Interkulturellem Musikunterricht zumindest umrisshaft zu bestimmen und daraus Konsequenzen für die Inhaltsauswahl abzuleiten.

Dabei knüpfe ich an frühere Überlegungen an, die ich ausgehend von den Ergebnissen einer empirischen Studie zu den Erscheinungsformen schulischen Musiklebens formuliert habe (vgl. Jünger 2007, Jünger 2010). Bereits dort hatte ich mich – angeregt durch Stroh (1984) – der Begrifflichkeit der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (vgl. Leontjew 1982) bedient. Da diese Theorie in der Erziehungswissenschaft bislang wenig rezipiert ist, beginne ich mit einigen analytischen Vorbemerkungen.

2. Lehrtätigkeit und Lerntätigkeit

Aus tätigkeitstheoretischer Sicht lässt sich Unterricht als ein Kontext beschreiben, in dem zwei Personengruppen ihrer sozialen Rolle entsprechend zwei unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen. Bei den Lehrern ist es die Lehrtätigkeit, bei den Schülern die Lerntätigkeit. Beide Tätigkeiten sind jeweils auf andere Tätigkeiten gerichtet: die Lehrtätigkeit der Lehrer auf die Lerntätigkeit der Schüler, diese wiederum auf außerunterrichtliche Bezugstätigkeiten. Die Lehrtätigkeit besteht nämlich darin, die Schüler beim Lernen zu unterstützen, die Lerntätigkeit darin, sich mit Tätigkeiten anderer Menschen auseinanderzusetzen.

Im Falle des Musikunterrichts handelt es sich bei den außerunterrichtlichen Bezugstätigkeiten um musikbezogene Tätigkeiten (zum Begriff *musikalische Tätigkeit* vgl. Stroh 1984, S.34ff.). Dabei kann der Blick sowohl (idiographisch) auf die von einem konkreten Individuum ausgeübten Tätigkeiten (Beispiel 1) als auch (nomothetisch) auf die in einer Gesellschaft üblichen Tätigkeiten (Beispiele 2, 3) gerichtet sein.

Beispiel 1: Die Schüler beschäftigen sich mit der Tätigkeit der Sängerin Judith Holofernes, die ihren Lebensunterhalt mit Konzerttourneen und CD-Aufnahmen verdient.

Beispiel 2: Der Lehrer macht die Schüler mit der Tätigkeit des Opernliebhabers bekannt, der in seiner Freizeit in die Oper geht und CDs hört.

Beispiel 3: Der Unterricht handelt von den Tätigkeiten in einem Tanzsportverein, der Tanzabende und Tanzturniere veranstaltet.

Bei der Unterrichtsplanung stellt sich demnach primär nicht die Frage nach der Musik, die der Lehrer „durchnehmen“ soll, auch nicht nach der Kompetenz, die er den Schülern vermitteln soll, sondern die nach der musikbezogenen Tätigkeit, mit der sich die Schüler auseinandersetzen sollen. Bei der Auswahl dieser Bezugstätigkeit sind folgende Faktoren zu berücksichtigen:

¹ Generisches Maskulinum (gilt für alle vergleichbaren Textstellen).

2.1 Zugänglichkeit der Tätigkeit

Tätigkeiten unterscheiden sich in dem Aufwand, der für ihre Aneignung und Ausübung nötig ist. Das betrifft

- a) materielle Voraussetzungen (Kosten [Beispiel 4], Angebote am jeweiligen Ort [Beispiel 5]) und
- b) psychische Voraussetzungen (Fähigkeiten [Beispiel 6], Motivationen [Beispiel 7]).

Beispiel 4: Eine Blockflöte kostet weniger als eine Konzertharfe.

Beispiel 5: Samba-Gruppen findet man in Deutschland häufiger als Gamelan-Orchester.

Beispiel 6: Die Tätigkeit des Konzertbesuchers setzt geringere Fachkenntnisse voraus als die des Dirigenten.

Beispiel 7: Für die Mehrzahl heutiger Jugendlicher ist Poptanz attraktiver als Volkstanz.

Eine der Fragen, die sich bei der Planung von Musikunterricht stellt, lautet also:

- Sollen sich die Schüler mit einer leicht zugänglichen oder einer schwer zugänglichen Tätigkeit beschäftigen?

2.2 Fokus des Betrachters

Jede Tätigkeit wird durch eine Vielzahl (relativ überschaubarer) Handlungen realisiert, diese wiederum durch eine Vielzahl (weitgehend automatisierter) Operationen. Auch wenn die Abgrenzung dieser drei Ebenen relativ und keineswegs eindeutig ist, so macht es doch einen Unterschied, ob man eine Tätigkeit als Ganzes betrachtet oder eine der dazugehörigen Handlungen oder Operationen in den Blick nimmt – ob man sozusagen das Weitwinkelobjektiv benutzt (Beispiel 8) oder das Teleobjektiv (Beispiel 9).

Beispiel 8: Der Unterricht handelt von der Tätigkeit der Opernsängerin. Der Lehrer macht die Schüler am Beispiel von Anna Netrebko mit dem Werdegang und den unterschiedlichen Aufgaben einer Sopranistin bekannt. Die Schüler erfahren, welche Stimmregister es gibt, was eine Klavierprobe ist, wie man die Rolle der Susanna gestaltet usw.

Beispiel 9: Der Unterricht handelt von der Kopfstimme. Der Lehrer lässt die Schüler Gähn- und Summübungen machen. Die Schüler erfahren, wie sich die Randschwingung anfühlt, und lernen, das Kopffregister einzusetzen.

Die zweite Frage lautet also:

- Sollen sich die Schüler mit einer Tätigkeit als solcher oder mit einer ihrer Komponenten beschäftigen?

2.3 Polyvalenz der Komponenten

Die meisten Operationen können zu mehreren Handlungen, die meisten Handlungen zu mehreren Tätigkeiten beitragen. Operationen und Handlungen unterscheiden sich im Grad dieser Mehrfachverwendbarkeit.

Beispiel 10: Der Kauf einer Eintrittskarte im Internet ist eine Operation von hoher Polyvalenz, denn er kann zum Besuch einer Ballettvorstellung, eines Jazzkonzerts, eines Musikkabarets beitragen.

Beispiel 11: Headbanging ist eine Operation von geringer Polyvalenz, denn es kommt nur im Rahmen der Tätigkeit eines Metal-Fans vor.

Wenn der Unterricht nicht von einer Tätigkeit als Ganzes, sondern von Handlungen oder Operationen handeln soll, dann lautet die dritte Frage:

- Sollen sich die Schüler mit einer polyvalenten oder einer spezifischen Handlung oder Operation beschäftigen?

2.4 Modus der Aneignung

Die Beziehung zwischen Subjekt und Tätigkeit lässt sich quantitativ wie qualitativ unter fünf Aspekten beschreiben, die (mit Vorbehalt) auch als Stufen der Annäherung des Subjekts an die Tätigkeit verstanden werden können:

- a) Vertrautheit: Man kann eine Tätigkeit mehr oder weniger gut kennen. Je mehr Erfahrungen man mit der Tätigkeit gemacht hat, je genauere Vorstellungen man hat, wie es ist, diese Tätigkeit auszuüben, welche Handlungen, Operationen und Werkzeuge zu dieser Tätigkeit gehören und welche Motive zu ihrer Ausübung veranlassen können, desto größer ist die Vertrautheit mit der Tätigkeit.

Beispiel 12: Der eine hat noch nie getanzt, der andere dagegen hat mehrere Jahre Ballettunterricht hinter sich.

Beispiel 13: Der eine hat schon einmal Metal-Musik gehört, der andere dagegen war schon mehrmals beim Wacken-Festival.

- b) Wertschätzung: Man kann eine Tätigkeit mehr oder weniger schätzen. Dieser Parameter hat eine qualitative Dimension – man kann eine Tätigkeit positiv oder negativ bewerten – und er hat eine quantitative Dimension – die Zustimmung oder Ablehnung kann mehr oder weniger dezidiert sein. Dabei spielt zunächst keine Rolle, wer die Tätigkeit ausübt oder ausüben soll. Man kann es angenehm (oder unangenehm) finden, sie selbst auszuüben (Beispiel 14), oder man kann es gut finden (oder ablehnen), dass jemand anders die Tätigkeit ausübt (Beispiel 15).

Beispiel 14: Dem einen ist es peinlich, sich zu Musik zu bewegen, der andere dagegen findet es angenehm.

Beispiel 15: Für den einen ist Metal abstoßend und unmoralisch, der andere dagegen bringt der Virtuosität der Metal-Musiker und dem solidarischen Miteinander in der Metal-Szene Wertschätzung entgegen, ohne selbst daran teilzunehmen.

- c) Bereitschaft: Man kann eine Tätigkeit mehr oder weniger gern ausüben wollen. Unabhängig davon, welche Wertschätzung man einer Tätigkeit entgegen

bringt, kann man den mehr oder weniger starken Wunsch haben oder aber sich mehr oder weniger heftig weigern, sie auszuüben und die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben.

Beispiel 16: Der eine weigert sich zu tanzen, der andere dagegen spart sein Taschengeld für einen Tanzkurs.

Beispiel 17: Der eine will mit Metal nichts zu tun haben, der andere dagegen bemüht sich um eine Karte für das Wacken Open Air.

- d) Fähigkeit: Man kann eine Tätigkeit mehr oder weniger gut beherrschen. Etwas tun zu wollen, heißt noch nicht, es tun zu können. Der Fähigkeitsgrad nimmt in dem Maße zu, wie man über die zur Ausübung der Tätigkeit benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt.

Beispiel 18: Der eine kann nicht einmal im Takt der Musik gehen, der andere dagegen beherrscht auch kompliziertere Tanzschritte.

Beispiel 19: Der eine hört keinen Unterschied zwischen Thrash und Death Metal, der andere dagegen weiß schon nach wenigen Takten, um welche Metal-Band es sich handelt.

- e) Ausübung: Man kann eine Tätigkeit mehr oder weniger intensiv ausüben. Etwas tun zu wollen und tun zu können heißt noch nicht, es tatsächlich zu tun.

Beispiel 20: Der eine geht nie, der andere dagegen fast jedes Wochenende tanzen.

Beispiel 21: Der eine hört nie Metal, der andere dagegen bei jeder Gelegenheit.

Kennen, Schätzen, Wollen, Können und Ausüben – jeder dieser Aneignungsmodi kann sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel von Unterricht sein. Damit stellen sich dem Unterricht planenden Lehrer drei weitere Fragen:

- Welche Beziehung haben die Schüler bereits zu der fraglichen Tätigkeit? Vielleicht haben sie den Wunsch geäußert, sich damit zu beschäftigen, vielleicht wissen sie aber noch gar nicht, dass es diese Tätigkeit überhaupt gibt. (Eine schwierige Frage, denn in der Regel werden die Antworten für die einzelnen Schüler einer Lerngruppe unterschiedlich lauten.)
- Welche Beziehung sollen die Schüler zu der fraglichen Tätigkeit haben? Sollen sie einmal davon erfahren haben oder ist es das Ziel, dass sie sich die Tätigkeit dauerhaft aneignen? (Auch hier wird man die Schüler in der Regel nicht alle über einen Kamm scheren können.)
- Welche Beziehung hat der Lehrer selbst zu der Tätigkeit? Vielleicht ist sie sein Spezialgebiet oder Lieblingsthema, vielleicht hat er aber auch Vorbehalte oder Kompetenzdefizite. (Eine Frage, die in der Didaktik stiefmütterlich behandelt wird, gerade im Schulfach Musik aber von großer Bedeutung ist.)

Vier Faktoren also sind bei der Inhaltsauswahl zu berücksichtigen, und sechs Fragen hat ein Musiklehrer bei der Unterrichtsplanung zu beantworten. Man könnte dies als Versuch lesen, früher formulierte Auswahlkriterien tätigkeitstheoretisch zu rekonstruieren. Die „Altersgemäßheit“ (Stöcker) oder die „psychische Nähe“ (Musik aktuell) lassen sich im Faktor Zugänglichkeit wiederfinden, das „Prinzip des Exemplarischen“ (Klafki) im Faktor Polyvalenz, „Lernzieltaxonomien“ (Füller) oder „Kompetenzstufen“ (Weinert) im Faktor Aneignungsmodus. Aber anders als Altersgemäßheit und Exemplarität enthalten meine vier Faktoren keine normativen Setzungen, sondern sind ausschließlich als Analyseinstrumente zu verstehen. Ob eine bestimmte Tätigkeit als Bezugstätigkeit im Musikunterricht in Frage kommt und - falls dies der Fall ist - ob man sie als Ganzes oder nur ausschnittsweise betrachtet und welchen Aneignungsmodus man anstrebt, das hängt davon ab, welche Aufgabe man dem Musikunterricht zuweist. Deswegen beende ich hier meine analytischen Überlegungen und wende mich der Frage zu, was Musiklehrer in der allgemein bildenden Schule tun sollen.

3. Orientierung und Kompetenz

Bei der Bestimmung der Aufgaben des Schulfachs Musik gehe ich von drei Prämissen aus:

1. Kein Leben ohne Musik: Musik bereichert das Leben. Daher ist es für jeden Menschen von Vorteil, wenn er eine gewisse Anzahl solcher musikbezogenen Tätigkeiten ausübt.
2. Keine Musik ohne Lernen: Musik setzt Können voraus. Daher ist es für jeden Menschen von Vorteil, wenn ihm musikbezogene Lernmöglichkeiten geboten werden.
3. Kein Lernen ohne Wahl: Niemand kann alle musikbezogenen Tätigkeiten ausüben. Daher setzt Musikkennen Wahlentscheidungen voraus.

Aus diesen Prämissen ergeben sich vier Aufgaben für einen Menschen, der sich musikalisch bilden will: Er muss

1. die musikalischen Tätigkeiten kennen lernen, die ihm zur Wahl stehen,
2. die musikalischen Tätigkeiten auswählen, die er sich aneignen will,
3. die dafür erforderlichen musikalischen Kompetenzen erwerben und
4. die erworbenen musikalischen Kompetenzen anwenden, d.h. die gewählten Tätigkeiten ausüben.

Daraus wiederum ergeben sich die Aufgaben einer Institution, die musikalische Bildungsprozesse unterstützen will. Sie muss

1. mit der Vielfalt musikalischer Tätigkeiten bekannt machen,
2. bei der Auswahl musikalischer Tätigkeiten helfen,
3. den Erwerb musikalischer Kompetenzen unterstützen und
4. die Anwendung musikalischer Kompetenzen ermöglichen.

Kurz zusammengefasst heißen die vier Aufgaben des Schulfachs Musik Orientierung, Beratung, Kompetenz und Anwendung. Die allgemein bildende Schule kommt diesen Aufgaben in der Regel in zwei unterschiedlichen Organisationsformen nach: Pflichtunterricht, der für alle Schüler obligatorisch ist, und Wahlangebote (Arbeitsgemeinschaften, schulische Ensembles usw.), an denen die Schüler freiwillig teilnehmen. Daneben gibt es zahlreiche Zwischenformen wie z.B. Wahlpflichtkurse, binnendifferenzierter Unterricht, Projektwochen usw., bei denen die Schüler eine eingeschränkte Wahl haben. Es bietet sich folgende Arbeitsteilung an:

1. Der allgemein bildende Pflichtunterricht gibt vor allem Orientierung und berät bei der Auswahl. Systematischer Kompetenzerwerb ist nur da sinnvoll, wo alle Schüler sich für die gleichen (oder ähnliche) Tätigkeiten entscheiden, oder aber bei hinreichender Polyvalenz von Handlungen oder Operationen.
2. Die spezifischen Wahlangebote bahnen vor allem den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten für die jeweils ausgewählten Tätigkeiten und die dauerhafte Ausübung dieser Tätigkeiten an. Daneben können hier auch weiterhin Orientierung und Beratung stattfinden.

Nach diesen Setzungen bin ich nun in der Lage, Kriterien für die Auswahl von Bezugstätigkeiten des Musikunterrichts formulieren. Dabei unterscheide ich drei Unterrichtssituationen, in denen jeweils eine bestimmte Aufgabe des Schulfachs Musik im Vordergrund steht.

3.1. Kompetenzerwerb

Relativ überschaubar ist die Situation dann, wenn die Schüler den Unterricht gewählt haben. Im Schulchor, in der Big Band, in der Poptanz-AG kann man davon ausgehen, dass die Schüler die Tätigkeiten, die sie sich hier aneignen können, bereits in hinreichendem Maße kennen, mögen und wollen. Außerdem wird der Anbieter des Kurses oder Ensembles die angebotenen Tätigkeiten in aller Regel positiv bewerten. Damit haben Schüler und Lehrer ein gemeinsames Ziel, nämlich dass die Schüler diese Tätigkeiten erlernen und ausüben. (Solche Konsens-Situationen sind durchaus auch im Pflichtunterricht möglich; zu erwar-

ten sind sie aber vor allem dann, wenn die Schüler eine Wahl haben.) Wenn ein solcher Konsens besteht, dann sollten folgende Kriterien gelten:

- Die Bezugstätigkeiten sollten für die Schüler leicht zugänglich sein.
Beispiel 22: Statt eines Taiko-Kurses sollte lieber eine Samba-Gruppe angeboten werden, weil man in Deutschland eher Samba-Gruppen vorfinden wird als Taiko-Ensembles.
Beispiel 23: Statt einer Volkstanz-Gruppe sollte lieber ein Poptanz-Kurs angeboten werden, weil diese Tätigkeit für Jugendliche attraktiver ist.
- Der Fokus sollte – da es um den Erwerb von Fähigkeiten geht – vorrangig auf die Handlungs- und Operationsebene gerichtet sein (Teleobjektiv).
Beispiel 24: In der Samba-Gruppe wird man zu Recht dem Erlernen der einzelnen Rhythmuspatterns (Operationen) und der Durchführung von Auftritten (Handlungen) mehr Zeit und Energie widmen als der Beschäftigung mit der Tätigkeit eines Sambista oder der Funktion dieser Musik im brasilianischen Musikleben.
- Bei der Auswahl der zu erlernenden Komponenten sollten Handlungen und Operationen von großer Polyvalenz bevorzugt werden.
Beispiel 25: Man wird den Schülern lieber die Spielweise gängiger Samba-Instrumente (Surdo, Tamborim, Ago-go) beibringen als die von Instrumenten, die nur in kleinen Ensembles (Capoeira, Baion) Verwendung finden (Pandeiro oder Triangel).

3.2. Entscheidungshilfe

Komplexer ist die Situation im Pflichtunterricht. Hier muss nämlich zwischen zwei Arten von Orientierung unterschieden werden. Die eine bereitet als Entscheidungshilfe die Auswahl musikalischer Tätigkeiten für den Kompetenzerwerb vor. Sie besteht darin, dass die Schüler die in Frage kommenden Tätigkeiten kennen lernen, um für eine oder mehrere davon Wertschätzung und Bereitschaft zu entwickeln. Für die Auswahl der Möglichkeiten, mit denen die Schüler bekannt gemacht werden, sollten folgende Kriterien gelten:

- Die Bezugstätigkeiten sollten aus Sicht der Lehrkraft wünschenswert sein (das muss nicht bedeuten, dass er selbst den Wunsch hat, sie auszuüben, sondern lediglich, dass er ihr Wertschätzung entgegen bringt – s.o.).
Beispiel 26: Ein Lehrer, der die Musik von *Aggro Berlin* wegen gewaltverherrlichender und sexistischer Texte ablehnt, wird sie auch seinen Schülern nicht zur Wahl anbieten. Stattdessen wird er seinen Schülern Hip-Hop mit politisch korrekten Texten wie z.B. von *Samy Deluxe* anbieten.
- Die Bezugstätigkeiten sollten für die jeweiligen Schüler leicht zugänglich sein (an erster Stelle werden die im Wahlbereich der Schule angebotenen Tätigkeiten zu berücksichtigen sein).
Beispiel 27: Wo Schulchor oder Schulorchester existieren, ist es sinnvoll, im Pflichtunterricht dafür zu werben. Daneben wird man die Schüler vor allem bei der Erkundung und Erprobung der lokal oder regional vorfindlichen Möglichkeiten musikalischer Betäti-

gung – Kirchenchor, Spielmannszug, Tanzschule, Disco, Oper, Musikbunker, Radio, YouTube – unterstützen.

- Der Fokus sollte – da es ja um das Kennenlernen geht – vorrangig auf die Tätigkeit als Ganzes gerichtet sein (Weitwinkelobjektiv).

Beispiel 28: Im Pflichtunterricht sollten Schüler nicht die Notenschrift erlernen, sondern die Tätigkeit des Orchestermusikers oder des Hobbyinstrumentalisten kennen lernen. Das Notenlesen als eine Facette dieser Tätigkeiten sollte nur versuchsweise praktisch erfahren werden.

- Soweit der Blick auf Handlungen und Operationen gerichtet wird, sind solche von großer Polyvalenz auszuwählen.

Beispiel 29: Bei der Beschäftigung mit der Tätigkeit des Instrumentalisten sollte statt der spezifischen Operation des Stimmens einer Geige lieber die polyvalente Operation des Notenlesens erprobt werden.

3.3 Erfahrungshintergrund

Neben dieser pragmatischen Art von Orientierung als Vorbereitung auf Wahlentscheidung und Kompetenzerwerb muss der Musikunterricht auch Orientierung in einem anderen Sinn geben: Er muss für einen Erfahrungshintergrund sorgen, der es den Schülern erlaubt, die eigenen Tätigkeiten vor dem Hintergrund anderer möglicher Tätigkeiten zu verstehen. Das ist notwendig, weil die Aneignung einer Tätigkeit letztlich deren Weiterentwicklung impliziert, und nur wer erfahren hat, dass das Bekannte nicht das einzig Mögliche ist, kann sich für oder gegen die Reproduktion vorgefundener Handlungsmuster entscheiden und gegebenenfalls neue Wege gehen (Hermann-J. Kaiser nennt diesen Erfahrungshintergrund „Bild von Musik“, die darauf fußende Tätigkeit nennt er „verständige Musikpraxis“ (vgl. Kaiser 2001, S.97)). In diesem Zusammenhang ist die Bewertung der Tätigkeit durch die Lehrkraft ebenso wenig von Bedeutung wie die Zugänglichkeit der Tätigkeit für die Schüler. Stattdessen gelten andere Auswahlkriterien:

- Die Tätigkeit, Handlung oder Operation muss den Schülern relativ unbekannt sein und eine Alternative zum Vertrauten darstellen.

Beispiel 30: Für Justin-Bieber-Fans sind die zu Tätigkeit des Justin-Bieber-Fans gehörigen Handlungen (z.B. der Besuch eines Justin-Bieber-Konzerts) und Operationen (z.B. die YouTube-Suche nach Justin-Bieber-Videos) wahrscheinlich nicht unbekannt. Dagegen könnte das Nachspielen von *Never Say Never* (von Justin Bieber) oder das Übersetzen des englischen Songtextes (von *Never Say Never*) den Erfahrungshintergrund erweitern.

- Die Tätigkeit, Handlung oder Operation sollte stellvertretend für einen größeren unbekanntem Gegenstandsbereich stehen, so dass die Schüler nach und

nach das ganze Spektrum der musikalischen Tätigkeiten dieser Welt exemplarisch kennen lernen.

Beispiel 31: Taiko, Volkstanz, Pandeiro und *Aggro Berlin* (obwohl wie oben erläutert (Beispiel 22, 23, 25, 26) unter den Gesichtspunkten Kompetenzerwerb und Entscheidungshilfe wenig geeignet sind) können zur Ausdifferenzierung des „Bildes von Musik“ beitragen – als Beispiele für außereuropäische Musik, Folklore, orale Musiktradition, Rassismus in der Musik usw.

Es liegt nahe, dass Unterrichtssituationen, in denen es um die Erweiterung des Erfahrungshintergrundes geht, ein Ort für die Auseinandersetzung mit unbekanntem (oder wenig bekannten) Musikkulturen sind (was immer man unter einer Musikkultur verstehen mag). Dass sie nicht der einzige Ort sind, werde ich im folgenden Abschnitt zeigen.

4. Unbekanntheit und Zugänglichkeit

Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz (2006) teilen die unterschiedlichen normativen Theorien der Interkulturellen Pädagogik in zwei Kategorien ein:

1. Den „kulturanthropologisch fundierten Ansätzen“ (vgl. ebd., S.119ff.) geht es um Begegnung und Dialog zwischen Menschen, die sich in Weltansicht, Ausdrucksweise oder Lebensstil unterscheiden. Diese Begegnung soll „dazu verhelfen, Differenzen zwischen Kulturen zu erkennen, zu verstehen und zu achten“.
2. Den „gesellschaftstheoretisch orientierten Ansätzen“ (vgl. ebd., S.123ff.) geht es darum, „den Mechanismen auf die Spur zu kommen, die dafür sorgen, dass Kulturen und ihre Ausdrucksformen faktisch nicht gleichberechtigt sind“. Das soll „zur Beseitigung von gesellschaftlicher Ungleichheit“ beitragen.

Diese beiden Zielrichtungen lassen sich auch in der Interkulturellen Musikpädagogik wiederfinden. Allerdings scheint es hier eine Art Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Praxis zu geben:

1. Den Didaktikern ist es vor allem um interkulturelle Kompetenz zu tun, d.h. um Einstellungsänderungen bei der Mehrheit der Nicht-Devianten zugunsten von Toleranz und Freude an der Vielfalt („multikulturelle Handlungskompetenz“; vgl. Stroh 2002).
2. Bei den Praktikern steht eher Bildungsgerechtigkeit im Vordergrund, d.h. Kompensation der Benachteiligung von Migranten und anderen Minderheiten (vgl. Harris 2003).

Betrachtet man diese beiden Anliegen vor dem Hintergrund der zuvor angestellten Überlegungen, so ergeben sich folgende Konsequenzen für die Inhaltsauswahl:

Soweit es – erstens – um interkulturelle Kompetenz geht, muss besondere Aufmerksamkeit dem Kennenlernen möglichst unterschiedlicher Tätigkeiten gewidmet werden. Immer da, wo es um die Ausweitung und Ausdifferenzierung des Erfahrungshintergrundes der Schüler geht (also vor allem im Pflichtunterricht), muss jede Möglichkeit genutzt werden, um mit Alternativen zum bereits Vertrauten bekannt zu machen – mit Tätigkeiten, die den Schülern noch fremd sind, mit Musik aller Art und Herkunft. (Diese Reaktion auf die Vielfalt der musikalischen Möglichkeiten nenne ich „prinzipiell interkulturell unterrichten“; vgl. Jünger 2003).

Beispiel 32: Beim Thema Metrum – Grundsatz – Takt könnte man mit Hilfe von afrikanischer Percussion, balinesischer Kunstmusik, deutschen Kirchenglocken, Basler Trommeln, türkischem Aksak, gregorianischem Choral und elektronischer Musik veranschaulichen, wie unterschiedlich mit dem Phänomen Puls umgegangen werden kann.

Geht es – zweitens – um Bildungsgerechtigkeit, dann müssen besondere Bemühungen unternommen werden, möglichst allen Schülern Zugang zu musikalischen Tätigkeiten zu verschaffen, auch solchen mit sozialen, physischen oder intellektuellen Handicaps. Immer da, wo es um das Kennenlernen von Tätigkeiten geht, die die Schüler sich aneignen könnten (also ebenfalls vorzugsweise im Pflichtunterricht), ist sorgfältig darauf zu achten, dass auch Tätigkeiten einbezogen werden, die für benachteiligte Minderheiten (z.B. auch Einwanderern) zugänglich sind. Außerdem muss da, wo es um den Erwerb von Fähigkeiten und die Ausübung von Tätigkeiten geht (also vor allem im Wahlbereich), versucht werden, diese zugänglich zu machen.

Beispiel 33: Um Schülern mit Migrationshintergrund Zugang zu Musik zu eröffnen, sind zunächst die musikalischen Möglichkeiten in deren Umfeld zu erkunden. Möglicherweise stellt sich heraus, dass es realistisch und attraktiv ist, ihnen Saz-Kurse anzubieten (wie es im Rahmen des Projekts „Jedem Kind ein Instrument“ zunehmend geschieht). Vielleicht ist es aber auch sinnvoller, Gespräche mit den Eltern zu führen und sie zu ermutigen, ihren Kindern die Teilnahme an einem Gitarrenkurs und die Mitwirkung in der Rock-Band zu ermöglichen.

Interkulturell zu unterrichten heißt also in tätigkeitstheoretischen Begriffen:

1. Schüler systematisch und exemplarisch mit der ganzen Bandbreite existierender musikbezogener Tätigkeiten bekannt zu machen,
2. allen Schülern Zugang zu musikbezogenen Tätigkeiten zu verschaffen.

Bei der Inhaltsauswahl sind demnach vor allem zwei Kriterien zu beachten:

1. die relative Unbekanntheit derjenigen Tätigkeiten, die die Schüler kennen lernen sollen, und
2. die relative Zugänglichkeit derjenigen Tätigkeiten, die die Schüler sich möglicherweise aneignen sollen.

5. Salsa und Czárdás

Zurück zu dem eingangs erwähnten Musiklehrer Sänger, der sich auf der Suche nach einem interkulturellen Unterrichtsthema befindet. Mit Hilfe der soeben entwickelten Kriterien sollte er in der Lage sein, eine klare Entscheidung zwischen den in einem Schulbuch vorgefundenen Angeboten zu treffen – zwischen lateinamerikanischer und ungarischer Musik.

Er muss sich zunächst fragen, welche der Aufgaben des Musikunterrichts in den bevorstehenden Stunden mit seiner 7. Klasse im Vordergrund stehen soll: Orientierung oder Kompetenz, Kennen oder Können?

Geht es ihm um Orientierung, und zwar im Sinne der Ausweitung des Erfahrungshintergrundes, dann heißt das Auswahlkriterium Unbekanntheit. In diesem Fall wird Herr Sänger sich für das Kapitel *Czárdás* entscheiden, das mit ländlicher Folklore und „Zigeunermusik“ aus Ungarn bekannt macht – mit Tätigkeiten, die den Schülern mit Sicherheit weniger bekannt sind als lateinamerikanische Tanzmusik und die sich wahrscheinlich nicht viele von ihnen zu eigen machen werden.

Geht es ihm dagegen um Orientierung im Sinne der Anbahnung des Kompetenzerwerbs, heißt also das Auswahlkriterium Zugänglichkeit, dann wird sich Herr Sänger für das Kapitel *Salsa* entscheiden, das mit Son, Cha-cha-cha und Mambo bekannt macht – und damit mit Tätigkeiten, die man auch in Hamburg oder Kassel erlernen und ausüben kann, vielleicht sogar im Tanz- oder Perkussionskurs der eigenen Schule.

Vielleicht handelt es sich aber bei den Siebtklässlern um Schüler, die bereits eine Wahl getroffen haben (z.B. um einen Popchor oder das Vororchester). Hier steht der Erwerb der für die jeweilige Tätigkeit erforderlichen Fähigkeiten im Vordergrund (z.B. Beherrschung der Singstimme oder eines Instruments). Es ist also keine Tätigkeit auszuwählen, sondern es sind möglichst polyvalente Handlungen und Operationen auszuwählen – z.B. das Singen eines Liedes oder das Spielen eines Instrumentalstücks. Nachrangig kann Herr Sänger dabei versuchen, unterschiedliche Musikkulturen einzubeziehen. Mit dem Chor kann er z.B. den zweistimmigen Satz von *Un poquito cantas* (Soundcheck 2, S.164) einstudieren und die Schüler so mit lateinamerikanischer Musik bekannt machen; mit dem Orchester kann er das Arrangement von *Die Hochzeit von Grille und Mücke* (Soundcheck 2, S.169) musizieren und die Schüler auf diese Weise an den Klang ungarischer Folklore gewöhnen.

Wer so denkt und arbeitet, wie es Herrn Sänger hier nahegelegt wird, der darf für sich in Anspruch nehmen, nicht nur interkulturell, sondern auch ebenso schüler- wie kompetenzorientiert zu unterrichten. Ich plädiere für einen Musikunterricht, der die Schüler in die Lage versetzt, selbst zu entscheiden, was sie lernen wollen, und der sie dabei unterstützt, die gewünschten Fähigkeiten zu erwerben. Das Auswählen von Inhalten ist daher Aufgabe sowohl des Lehrers als auch der

Schüler – je nachdem, worum es geht: Der Lehrer entscheidet, was die Schüler *kennen lernen* sollen, die Schüler entscheiden, was sie *können lernen* wollen.

Literatur

- Engel, Walther (Hg.) (2001): Soundcheck 2. Für den Musikunterricht an Gymnasien der Klasse 7-8. Hannover: Schroedel
- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budrich
- Harris, Diana (2003): Einige praktische Überlegungen in Bezug auf den Musikunterricht mit Muslimen (Übersetzung aus dem Englischen: Siegmund Helms). In: Kruse, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht. Kassel: Bosse, S.17-20
- Jünger, Hans (2003): Prinzipiell interkulturell. Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik 17. Oldershausen: Lugert, S.15-21
- Jünger, Hans (2007): Musik in der Schule – mehr als Unterricht! Vortrag bei der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) in Hösbach (unveröff. Mskrpt.)
- Jünger, Hans (2010): Inhaltsauswahl im Musikunterricht. Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einem fachspezifischen Problem. In: Vogt, Jürgen; Rolle, Christian & Heß, Frauke (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT, S.135-148
- Kaiser, Hermann J. (2001): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch. Würzburg: Königshausen & Neumann, S.85-97
- Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1982): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit (Moskau 1975). Köln: Campus
- Stroh, Wolfgang Martin (1984): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht. Stuttgart: Marohl
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. In: AFS-Magazin 13. Oldershausen: Lugert