

1.2 Aufbau musikalischer Kompetenz

Sonja Stibi

Dass Musik eine große Bedeutung für das Leben von Menschen haben kann und Musikunterricht daher den Auftrag hat, musikalische Kompetenz aufzubauen, wird sicherlich kein Musikpädagoge abstreiten. Und doch bestehen vermutlich sehr unterschiedliche Auffassungen im Hinblick darauf, wie diese musikalische Kompetenz zu definieren ist. Was macht musikalische Kompetenz aus oder anders gefragt: Wer ist musikalisch kompetent?

Wer ist musikalisch kompetent?

- Ist das ein Mädchen, welches Liedphrasen fehlerfrei und klar intoniert nachsingen kann?
- Sind das Schüler, die behandelte Instrumente in Musikstücken hörend wiedererkennen?
- Ist das eine Gruppe von Kindern, denen es gelingt, einen Vers mit Klanggesten und Instrumenten rhythmisch zu begleiten?
- Ist das jemand, der musikalische Strukturen in adäquate grafische Zeichen übertragen kann oder der Viertel- und Achtelnoten und entsprechende Pausen lesen und spielen kann?
- Ist das ein Junge, der mit Klangobjekten abwechslungsreich und originell experimentiert?
- Ist das der Viertklässler, der begründen kann, warum er eine bestimmte Musikrichtung bevorzugt?

Die angeführten Beispiele machen deutlich, dass dies nicht so einfach zu erklären ist. Sonst müsste man diejenigen, die Entsprechendes nicht können, jegliche musikalische Kompetenz absprechen.

Bevor erörtert wird, inwiefern Musikunterricht zum Aufbau musikalischer Kompetenz beitragen kann, werden daher zunächst ausgewählte Fragen dargestellt, die gegenwärtig an den Begriff herangetragen werden.

Zur Aktualität des Kompetenzbegriffs im bildungspolitischen Kontext

Dem Kompetenzbegriff kommt in den vergangenen 15 Jahren eine immer größere Rolle innerhalb unseres Bildungssystems wie auch im musikpädagogischen Kontext zu. Dies beweist sowohl seine Präsenz in zahlreichen bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Publikationen als auch die seit 2001 enorm steigende Anzahl an Publikationen, die sich direkt mit „Kompetenz“ auseinandersetzen.

Als neue Leitmetapher der Bildungswissenschaften steht der Begriff in engem Zusammenhang mit Schulleistungsstudien und zugleich im Mittel-

punkt der Formulierung von nationalen Bildungsstandards, bei welchen ein Wechsel von der Input- zur Outputorientierung zu verzeichnen ist (vgl. KLIEME et al. 2009, 11 f.). Deren Kompetenzbegriff basiert auf Arbeiten des Psychologen FRANZ E. WEINERT, der Kompetenzen mit Bezug auf verschiedene Kompetenzkonzepte als generelle oder kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen beschreibt. Diese sind anforderungs- sowie situationsbezogen zu definieren und beinhalten sowohl Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch motivationale, volitionale und soziale Komponenten. Sie können durch Lernprozesse erlangt werden (vgl. WEINERT 2001, 27 nach KLIEME et al. 2009, 72). Diese Dispositionen sind individuell ausgeprägt und zeichnen sich durch das Zusammenspiel von Facetten wie Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation aus (vgl. ebd. 73). Insofern sind Kompetenzen als erlernbare Eigenschaften klar von Intelligenz als zeitlich relativ stabiles und genetisch bedingtes Persönlichkeitsmerkmal abzugrenzen.

Kompetenzen sind somit komplexe Bündel von miteinander zusammenhängenden Fähig- und Fertigkeiten, die in verschiedenen Situationen und Funktionen flexibel und innovatorisch eingesetzt und übertragen werden können. Sie ermöglichen den souveränen Umgang mit fachlichem Wissen und Können.

*Komplexe Bündel
an Fähig- und Fertigkeiten*

Schüler sind also dann kompetent, wenn sie

- über Fähig- und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen bzw. zur Bewältigung einer spezifischen Aufgabe verfügen,
- auf vorhandenes Wissen und Können zurückgreifen oder sich das notwendige Wissen beschaffen,
- zentrale fachliche Zusammenhänge verstehen,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen,
- motiviert sind, ihre Kompetenzen auch in Kooperation mit anderen einzusetzen.

(vgl. ebd. 74)

Kompetenzmodelle in Lehrplänen

Zahlreiche Richtlinien und Lehrpläne wurden in den vergangenen Jahren überarbeitet und auf der Basis von Kompetenzprofilen bzw. Kompetenzstrukturmodellen neu konzipiert. Mit Bezug auf WEINERTS Kompetenzbegriff und die KLIEME-Expertise werden übergeordnete Kompetenzen formuliert, an die sich in der Regel fachbezogene Kompetenzerwartungen anschließen. Dass der Begriff „Kompetenzen“ für die Beschreibung von Bildungsstandards herhalten muss, stößt im erziehungswissenschaftlichen

Diskurs vielfach auf Kritik (vgl. KRAUTZ 2009, 90 f.). Vor diesem Hintergrund erstreckt sich die Diskussion ebenso auf das Verhältnis von Kompetenzorientierung und Lernzieloperationalisierung (vgl. KNIGGE/LEHMANN-WERMSE 2009). Während bei der Lernziel-Taxonomie jedoch eine analytische Zerlegung in Einzelbereiche wie kognitive, affektive, psychomotorische, soziale und fachliche Lernziele erfolgt, steht beim Kompetenzbegriff hingegen die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlich im Vordergrund, die Wissen und Können gleichermaßen umfasst:

Kompetenzen kann man nicht durch einzelne, isolierte Leistungen darstellen oder erfassen. Der Bereich von Anforderungssituationen, in denen eine bestimmte Kompetenz zum Tragen kommt, umfasst immer ein mehr oder weniger breites Leistungsspektrum.

(KLIEME et al. 2009, 74)

Man spricht von Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen.

Kompetenzen können somit als latente Konstrukte unterschiedlicher Dispositionen verstanden werden. Meist spricht man in der Fachdiskussion daher von Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen. Um im Rahmen eines „Bildungsmonitorings“ oder der „Individualdiagnostik“ zu erfassen, ob und in welcher Qualität die gewünschten Kompetenzen tatsächlich erworben wurden, müssen diese in statistische Testmodelle übersetzt werden (vgl. ebd. 101).

Was ist musikalische Kompetenz?

Auch in musikpädagogischen Kontexten gibt es kein Vorbeikommen am Kompetenzbegriff. Doch welches Verständnis von musikalischer Kompetenz ist in musikpädagogischen Kontexten überhaupt anzutreffen? Grundsätzlich ist eine **Diskrepanz** zwischen der nahezu inflationären und selbstverständlichen Verwendung des Begriffs in diversen Musik-Curricula und einem gleichzeitigen **Defizit** bezüglich der Entwicklung eines fachspezifischen Begriffs von ‚musikalischer Kompetenz‘ zu beobachten. Dieser Mangel an Präzisierung wird vielfach beklagt, wenngleich seit einiger Zeit durchaus lebendige Diskussionen im Gange sind (vgl. hierzu vor allem die Aufsätze der „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“ sowie die Publikationen von VOGT, ROLLE, KNIGGE und KAISER).

Im musikpädagogischen Diskurs werden Kompetenzformulierungen als Ergebnis einer Bildungsökonomisierung durchaus kritisch betrachtet und die grundlegende Frage nach dem Sinn und Unsinn von „Outputs“ in Form überprüfbarer und messbarer Bildungsstandards im Fach Musik gestellt (vgl. VOGT 2011 und 2008). Diskussionsbedarf besteht insbesondere im Hin-

blick auf das weitgehend ungeklärte **Verhältnis von Kompetenz und Bildung**. So beschäftigt u. a. die Frage, inwiefern Kompetenzen zur Realisierung von Bildungszielen beitragen können oder gar eine notwendige Bedingung für Bildungsprozesse darstellen (vgl. KNIGGE 2014). KNIGGE stellt dazu fest, dass der Kompetenzbegriff nicht überschätzt werden dürfe. So können

Kompetenzen [...] Bildungsprozesse evtl. unterstützen, nicht mehr, aber eben auch nicht weniger. (KNIGGE 2014, 25)

Denn Bildung kann nicht von außen verordnet werden. Bildung ist immer Selbstbildung und muss – so betont KAISER –

... von den daran beteiligten Subjekten gewollt und selbst in die Wege geleitet werden. (KAISER 2002, 14)

Lässt sich musikalische Kompetenz definieren? – Kompetenzbereiche und Musik-Lehrpläne

Auch für das Fach Musik sind in jüngster Zeit zahlreiche Kerncurricula, Bildungspläne, Rahmenlehrpläne usw. orientiert an Bildungsstandards und Kompetenzorientierung neu formuliert worden. KNIGGE (2014, 14) bemängelt in diesem Zusammenhang den Verzicht auf eine Klärung des Verständnisses, was denn unter musikalischer Kompetenz zu verstehen ist und welcher Kompetenzbegriff dem jeweiligen Lehrplan zugrunde liegt.

Vielmehr werden in den Musik-Lehrplänen für die Grundschule verbindliche musikbezogene Leistungserwartungen formuliert, die häufig in sogenannten Kompetenzstrukturmodellen ausgewiesen werden. Innerhalb der Lehrpläne werden Kompetenzen in Kategorien eingeteilt, die in unterschiedlicher Weise als „Arbeits- und Lernfelder“, „Inhaltsbereiche“, „Umgangswesen“ oder auch als „Kompetenzbereiche“ bezeichnet werden (vgl. NIESSEN et al. 2008, 12).

Im niedersächsischen Lehrplan heißt es:

Die **Kompetenzen**, die am Ende der Klassen 2 bzw. 4 erwartet werden, teilen sich in **inhaltsbezogene Kompetenzen** (über welches Wissen sollen die Kinder verfügen) und **prozessbezogene Kompetenzen** (welche Verfahren müssen die Kinder beherrschen, um ihr Wissen anwenden und weiteres Wissen erwerben zu können). (NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR SCHULISCHE QUALITÄTSENTWICKLUNG 2015)

Der aktuelle Entwurf für den neuen bayerischen Grundschullehrplan für das Fach Musik unterscheidet

- prozessbezogene Kompetenzen, untergliedert in die Dimensionen Wahrnehmen und Erleben, Reflektieren und Kommunizieren, Gestalten und Präsentieren, Analysieren und Einordnen sowie
- Gegenstandsbereiche wie Musikpraxis, Ästhetische Erfahrungen, kulturelle Zusammenhänge und Musiktheorie.

(BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST 2014)

Er beschreibt daran anknüpfend Kompetenzerwartungen für die Lernbereiche:

- Sprechen – Singen – Musizieren
- Musik – Mensch – Zeit
- Bewegung – Tanz – Szene
- Musik und ihre Grundlagen

Die Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen benennen als verbindliche Kompetenzbereiche wiederum:

- Musik machen
- Musik hören
- Musik umsetzen
- Sich über Musik verständigen

(MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2012, 88)

Den lehrplanspezifischen Dimensionen sind genauer präzisierete Kompetenzerwartungen als fachliche Zielsetzungen zugeordnet. Die Kompetenzbereiche stecken im Wesentlichen folgende Felder ab:

- Praktischer Umgang mit Musik: Musik machen, gestalten, erfinden, präsentieren, improvisieren, komponieren, singen, musizieren mit Instrumenten sowie die Transformation von Musik in andere künstlerische Ausdrucksbereiche wie Tanzen, Bewegungen, Darstellen, Malen usw.

- **Musik hören und verstehen:** Musik wahrnehmen, analysieren, einordnen, deuten, verstehen, über Musik nachdenken, sich über Musik (verschiedener Kulturen und Zeiten) verständigen usw.
- **Musik umsetzen:** umsetzen, übertragen in andere Bereiche, Musik verbinden und in Beziehung bringen durch Bewegungen, Tänzen zu Musik, Musik und szenische Darstellung, Malen, bzw. umgekehrt Transformation eines anderen künstlerischen Mediums in Musik

Auffallend ist, dass im Bereich der Grundschule das aktive Musizieren, also der praktische und kreative Umgang mit Musik und somit der Erwerb musikalischer Handlungsfähigkeiten, in den Vordergrund tritt. So heißt es im bayerischen Lehrplanentwurf (Fachprofil Grundschule Musik):

Aktives Musizieren

Im Musikunterricht der Grundschule überwiegen die eigenen musikpraktischen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. (...) Von besonderer Bedeutung ist der kreative Umgang mit Klang und Bewegung: Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit Klängen, Rhythmen, Sprache und Bewegung und erproben dabei eigene musikalische Möglichkeiten und individuelle künstlerische Ausdrucksformen.

(BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2014, Absatz 1.4, 112)

Insgesamt wird durch die Gegenüberstellung der Kompetenzformulierungen einer Auswahl an Musik-Lehrplänen für die Grundschule ersichtlich:

Es gibt nicht ‚die‘ musikalische Kompetenz per se, der Begriff erstreckt sich vielmehr auf eine Vielfalt musikbezogener Fähig- und Fertigkeiten, Kenntnisse, Haltungen und Einstellungen zu Musik, die nicht isoliert voneinander operationalisiert werden können, sondern vielmehr hinsichtlich ihrer Wechselwirkungen betrachtet werden müssen.

So kann das Gestalten von Musik nur dann gelingen, wenn dieser Vorgang von musikalischem Können und Wissen als auch von analysierendem Hören und Reflektieren begleitet ist. Umgekehrt realisiert sich musikalisches Verstehen und Einordnen nur dann nachhaltig, wenn es in Prozesse musikalischen Handelns eingebunden ist. Dass die in Lehrplänen formulierten Kompetenzbereiche aufeinander bezogen sind, ist durchaus beabsichtigt denn

... sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

(MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2006, 90)

Musikalische Kompetenz umfasst also mehrere Komponenten in unterschiedlichen Teilbereichen, die den praktischen und kreativen, hörend-einordnenden und reflektierenden, sowie den transformierenden Umgang mit Musik betreffen. Diese verschiedenen Komponenten fügen sich aber

... erst dann zu einer Kompetenz zusammen, wenn sie systematisch aufeinander bezogen und anforderungsorientiert formuliert werden. (KNIGGE 2014)

Musikalische Kompetenz als verantwortliche musikalische Handlungsfähigkeit

Kompetenzen:
Sichtbar erst durch
Performanz

Kompetenzen sind nicht direkt beobachtbar, sie werden erst sichtbar und überprüfbar durch die entsprechende **Performanz**, nämlich die Anwendung der Kompetenzen in der Ausführung, also in ganz konkreten musikbezogenen Handlungen (vgl. SCHOTT/AZIZI GHANBARI 2008). SCHMITT unterscheidet in diesem Zusammenhang verschiedene Bezugspunkte, an denen sich Art und Grad musikalischer Kompetenz festmachen lassen:

- **Wissenskompetenz:** *Besitz elementarer Kenntnisse von Musik, Vermittlungskompetenz: Fähigkeit zur Kommunikation über musikalische Ereignisse*
- **Handlungskompetenz:** *Fähigkeit zu selbst verantwortetem musikalischen Tun,*
- **Integrationskompetenz:** *Fähigkeit, Verbindungen herstellen zu können zwischen Musik und außermusikalischen Phänomenen,*
- **Symbolkompetenz:** *Fähigkeit zur Entwicklung musikalischer Vorstellungen und zur Deutung von Musik.* (SCHMITT 2003, 4)

Bereits 1971 wurde dies von HEINRICH ROTH als „verantwortliche Handlungsfähigkeit“ beschrieben, der in diesem Zusammenhang Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz unterscheidet sowie den emotional-motivationalen Bereich mit einschließt und damit schon sehr früh eine erziehungswissenschaftliche Grundlage in der Kompetenzdiskussion gelegt hat (vgl. ROTH 1971, 180).

Empirische Forschung zu musikalischen Kompetenzen

Der mangelnden musikpädagogischen Grundlagenforschung zum Kompetenzbegriff begegnen jüngst einige Modelle zur Modellierung musikbezogener Kompetenzen zu bestimmten Teilbereichen für die Sekundarstufe I.

So wurde im Rahmen des KoMus-Forschungsprojekts der Universität Bremen ein Kompetenzmodell samt darauf bezogenem Test für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ entwickelt, welches sehr detailliert die verschiedenen Kompetenzfacetten dieses Teilbereichs beschreibt (vgl. JORDAN et al. 2012). Der Erfassung musikpraktischer Kompetenzen wie gesangliche und instrumentale Fähigkeiten widmet sich gegenwärtig das DFG-Forschungsprojekt KOPRA-M der Würzburger Musikhochschule (vgl. HASSELHORN/LEHMANN 2012). Ein weiteres Modell zu argumentativen Fähigkeiten entwickelt zugleich CHRISTIAN ROLLE (vgl. 2013).

Doch auch die empirische Erforschung von musikalischen (Teil-)Kompetenzen stellt eine nicht unproblematische Herausforderung dar, insbesondere im Hinblick auf die Berücksichtigung motivationaler, volitionaler und sozialer Facetten. Die empirische Erfassung musikbezogener Kompetenzen muss daher die für die Bewältigung einer Anforderung erforderlichen Dispositionen stets in ihren Zusammenhängen betrachten.

Zielsetzungen eines kompetenzorientierten Musikunterrichts

Der Paradigmenwechsel von der ‚Input-‘ zur ‚Output-Orientierung‘ wird besonders in Bezug auf Zielbestimmungen in Lehrplänen ersichtlich (vgl. NIESSEN et al. 2008, 8). Diese umfassen gleichermaßen musikpraktische, strukturierend hörende, verstehende und affektive Bereiche, die meist recht breit gefasst sind.

Hin zur Output-Orientierung

Im Musikunterricht der Grundschule gilt es vor allem, die Freude und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren, ihre musikalische Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und ihre musikalischen Kompetenzen zu entwickeln. Er leistet zusammen mit anderen Fächern seinen Beitrag dazu, die kindliche Persönlichkeit auszubilden. Dabei werden Einfühlungsvermögen, Kreativität, Konzentration sowie Motivations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit gefördert. (...) Der Musikunterricht hat deshalb die Aufgabe, an ihre unterschiedlichen musikalischen Fähigkeiten, individuellen Begabungen und praktischen Erfahrungen anzuknüpfen. Die Schülerinnen und Schüler werden so zu einem aktiven Musikmachen, Musikverstehen und Musikgenießen, zu einem offenen und aktiven Umgang mit Musik sowie zu einem kritischen Umgang mit Musikmedien hingeführt.

(MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2006, 87)

Vor dem Hintergrund oben geführter Diskussion zur musikalischen Kompetenz beinhaltet Musikunterricht also die Vermittlung spezifischer Teilkompetenzen, wie

- das einzelne und gemeinsame Singen, Tanzen und Bewegen zu Musik;
- das einzelne und gemeinsame Musizieren mit Körperinstrumenten, elementaren Instrumenten und Materialien;
- das Improvisieren und Komponieren von Melodien, Variationen und Begleitungen;
- das Notieren und Lesen von Musik;
- das Hören, Analysieren und Beschreiben von Musik und musikalische Darbietungen ;
- das Nachvollziehen von historischen und kulturellen Kontexten;
- das Erleben von Beziehungen zwischen Musik und anderen Künsten.

Die in Musik-Curricula formulierten Kompetenzerwartungen bleiben jedoch meist sehr unspezifisch und undifferenziert und lassen häufig eine Konkretisierung im Hinblick auf das zu erreichende Kompetenzniveau als auch eine Konkretisierung der Aufgabenstellungen vermissen, wie folgendes Beispiel aus den Jahrgangsstufenprofilen der Klasse 4 des bayerischen Lehrplanentwurfs verdeutlicht:

Sie musizieren und improvisieren mit Stimme, Instrument und Bewegung und tauschen sich dabei mit musikalischen Mitteln über eigene Ideen und Gefühle aus.

(STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2014, 146)

Erst eine Konkretisierung in Form von Kompetenzniveaus und konkreten Aufgabenstellungen macht die formulierten Kompetenzen überprüfbar und bietet darüber hinaus Orientierung für die Unterrichtspraxis. So sind Lehrende nun gefordert, auf der Grundlage formulierter Bildungsstandards entsprechende unterrichtliche Lernangebote und Lernarrangements zu erarbeiten, um die gewünschte Kompetenzentwicklung bei den Schülern zu initiieren. Aus diesen Überlegungen erwächst die Frage nach den Anforderungen an einen kompetenzorientierten Musikunterricht.

Anforderungen an einen kompetenzorientierten Musikunterricht

Wird die Frage nach den im Musikunterricht zu erwerbenden Kompetenzen gestellt, muss sich daran auch die Frage nach den Inhalten, Zielen und Methoden bemessen. Die Kompetenzbereiche in Lehrplänen weisen zwar oft auch inhaltliche Vorschläge aus, geben aber meist nur sehr unkonkrete

*Entsprechende
Lernangebote und
Lernarrangements
erarbeiten*

Beispiele. KNIGGE bemerkt, dass eine Diskussion aktuell kaum geführt wird über

... Inhalte, die im Unterricht eine Rolle spielen und an denen ja letztlich auch Kompetenzen erlernt und angewendet werden sollen. (KNIGGE 2014)

Gleiches lässt sich mit Blick auf methodische Überlegungen behaupten.

„Was“ im Einzelnen und vor allem „wie“ überhaupt gelehrt und gelernt werden soll, um musikalische Kompetenzen entwickeln zu können, ist meines Erachtens eine Schlüsselfrage. Kompetenzaufbau vollzieht sich kontinuierlich, in konkreten Gebrauchs-Situationen, in denen musikalische Erfahrungen stattfinden, d. h. im Zusammenspiel von musikalischer Praxis, Rezeption und Reflexion. Anknüpfend an dem, was schon im Vorschulalter erworben wurde, muss der Musikunterricht in der Grundschule einen breiten Zugang zu Musik in ihrer Vielfalt und zur klingenden Umwelt aufbauen. Ist differenziertes kompetentes musikbezogenes Handeln ein Ziel des Musikunterrichts, kann dies nur in Situationen erfolgen, die in methodischer Hinsicht verschiedene Umgangsweisen mit Musik nutzen, also möglichst vielfältige Formen des Umgangs mit Musik ermöglichen, in denen jeweils spezifische aufgabenbezogene Teilkompetenzen erforderlich sind.

*Kompetenzaufbau
in konkreten
Gebrauchs-
Situationen*

Dies impliziert:

- eigenes Erfinden verbunden mit Repertoireerwerb und der Begegnung mit Musik verschiedener Stile
- Erleben, Erkennen, Benennen und gestaltendes Anwenden von Grundphänomenen und Parametern von Musik
- Hören, Lauschen, Sprechen über Erlebtes
- die Vernetzung verschiedener Ausdrucksbereiche wie Singen, Sprechen, Musizieren, Bewegen, Tanzen, Darstellen als Fundament für den Erwerb analytischer, reflektierender und kommunikativer Kompetenzen
- Gelegenheiten für emotionales Erleben, Freude an Musik als einem künstlerischen und persönlichen Ausdrucksmedium
- sozial-kommunikative Momente beim Kommunizieren in und durch Musik.

Der Verbindung der Umgangsweisen kommt in diesem Zusammenhang besondere methodische Bedeutung zu: Im Sinne einer nach lernpsychologischen Gesichtspunkten möglichst umfassenden, multisensorischen Aktivierung dürfen Produktion, Reproduktion, Reflexion, Rezeption und Transformation nicht zusammenhangslos oder rein additiv – nach dem Motto „Nun tanzen wir noch ein bisschen zu dem Lied!“ – nebeneinander

stehen. Vielmehr geht es um ein integratives Zusammenwirken der Ein- drucks- und Ausdrucksmodi im Sinne einer Erfahrungs- und Erkenntnis- vertiefung. So nähert man sich einem Lied eben nicht nur sprechend, sin- gend und musizierend, sondern auch hörend, bewegend oder gar spürend und darüber sprechend, Melodieverläufe in Bewegung oder mit dem Stift nachzeichnend und kann auf diese Weise intermodale Qualitäten erfahrbar machen (vgl. STIBI 2010, 19).

Musik muss „musikalisch“ erfahren werden.

Musik muss „musikalisch“ erfahren werden, konsequent dem Prinzip fol- gend, welches vom Handeln ausgehend zu Können und Wissen führt. Denn „auf der Basis des Lernens in Musik wird die Vermittlung von Wissen über Musik umso fruchtbarer“ (FUCHS 2003, 8).

Gerade in dieser Hinsicht können Arbeitsweisen der Elementaren Mu- sik- und Tanzpädagogik, die den Weg vom Erleben über das Erkennen hin zum Benennen als zentrales Prinzip nutzen, vielfältige Wege eröffnen (vgl. ebd.). Dem Körper als Zentrum der Wahrnehmung und Empfindung, als Instrument und Ausdrucksorgan für Bewegung und Klangerzeugung kommt dabei gerade im Grundschulalter eine entscheidende Rolle zu.

Auch das Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ orientiert sich an der „Fundamentalkategorie“ eines musikbezogenen Handelns und ver- knüpft drei Praxisfelder, die einander durchdringen sollen (vgl. JANK 2005, 98 und JANK/STROH 2006, 56):

- Praxisfeld: Vielfältiges musikalisches Gestalten
- Praxisfeld: Aufbau musikalischer Fähigkeiten
- Praxisfeld: Erschließung von Kultur(en)

Das eigene Hervorbringen von Musik in seinen verschiedenen Formen und Stilen und das musikalische Handeln durch Hören/Sich bewegen/Klänge erzeugen erhält zentrale Bedeutung und bildet einerseits die Grundlage für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten, andererseits auch Möglichkeiten für deren Anwendung. Zugleich soll dadurch der Prozess der Kulturererschlie- ßung in Gang gesetzt werden. Über die Spirale von Handeln – Können – Wissen – Begriff sollen dabei

- *die musikalische Erfahrungsfähigkeit,*
- *die musikalische Handlungsfähigkeit und*
- *das musikalische Können sowie die Kenntnis von und das Wissen über Musik schrittweise erweitert werden.*

(JANK/STROH 2006, 57)

Fazit

Ein auf den Aufbau musikalischer Kompetenzen ausgerichteter Musikunterricht muss stets an mehrere Ansprüche gekoppelt sein:

- Für den Erwerb musikalischer Kompetenz ist eine Orientierung an musikalischen Praxen und am musikalischen Handeln unerlässlich. Über das Handeln werden musikbezogene Fähig- und Fertigkeiten erworben und erschließen sich anwendungsbezogenes Wissen und Begriffe.
- Musikalisches Handeln muss stets auf konkrete, für die Schüler relevante musikalische Gebrauchs-Situationen bezogen sein, damit Musik als Klangwelt für den Einzelnen persönlich bedeutsam werden kann.
- Musikalisches Gestalten bzw. Musikmachen meint keinen „musischen Aktionismus, sondern „Klänge mit musikalischem Anspruch und Sinn zu erzeugen sowie Abläufe in gestalterischer Prägnanz zu entwickeln“ (STIBI 2012, 114).
- Verschiedene Umgangsweisen mit Musik müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden, um den Schülern Zusammenhänge zu erschließen.

Daraus kann dann bei den Lernenden der Wunsch entstehen, die eigenen musikalischen Kompetenzen entwickeln und differenzieren zu wollen.

Kunstvermittlung braucht Vermittlungskunst!

Der Erwerb musikalischer Kompetenz ist zwingend an Lernprozesse gebunden. Eine möglichst frühe, qualifizierte Unterweisung in Musik ist daher für die Ausbildung und Entwicklung musikalischer Kompetenzen entscheidend. Ein hochqualifizierter Musikunterricht in der Grundschule erhält vor diesem Hintergrund eine zukunftsweisende Bedeutung, die nicht unterschätzt werden darf (vgl. FUCHS 2003, 6).

Im gleichen Atemzug wie im Zuge der Formulierung von Bildungsstandards auch Möglichkeiten der Leistungsmessung erprobt werden, muss meines Erachtens darüber nachgedacht werden, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit die gewünschten musikalischen Kompetenzen in Lern- und Unterrichtsprozessen überhaupt erworben werden können. Eine Qualitätssteigerung des schulischen Musikunterrichts wird nämlich durch die Formulierung von Bildungsstandards für das Fach Musik alleine nicht erreicht. Dafür braucht es:

- Zeiträume in Form ausreichender und geregelter Unterrichtszeiten, denn Kompetenzerwerb vollzieht sich kontinuierlich und kumulativ – dies wäre bildungspolitisch zu erörtern – und
- fachspezifischen Musikunterricht unter Berücksichtigung lernpsychologischer und bildungstheoretischer als auch künstlerischer Aspekte.

*Kompetenzen
fördernde Lern-
und Unterrichts-
prozesse*

Grundvoraussetzung für die Vermittlung musikalischer Kompetenzen im Rahmen des Musikunterrichts ist allem voran der vielseitig kompetente Musiklehrende – und damit ist die Diskussion just bei der Frage von Unterrichtsqualität und den Kompetenzen der Lehrperson angelangt – ein in der gegenwärtigen Diskussion bislang ziemlich vernachlässigter Aspekt.

Was nutzt ein in Detailkompetenzen aufgeschlüsselter Lehrplan, wenn die Lehrenden nicht entsprechend ausgebildet sind? Wird doch über 80 % des Musikunterrichts an Grundschulen bundesweit fachfremd erteilt. Häufig geht der Musikunterricht dann im fächerverbindenden Unterricht auf, zeigt sich als buntes Sammelsurium mehr oder weniger beliebig ausgewählter musikalischer Aktivitäten und ist beispielsweise in Baden-Württemberg gar nicht mehr als eigenständiges Fach vorgesehen.

Aus dieser Perspektive ist es unabdingbar, im Zuge der Formulierung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen für das Fach Musik auch über das Anforderungsprofil und die Ausbildung der Musikpädagoginnen und -pädagogen nachzudenken. So gilt es zunächst einmal zu überprüfen, ob diese überhaupt selbst über die geforderten Fach- und Vermittlungskompetenzen und die zugehörige Vernetzungsfähigkeit verfügen und weiterführend, welcher Nachbesserungsbedarf im Rahmen der Grundschullehrenden-Ausbildung und der Nachqualifikation für fachfremde Musiklehrende besteht. Guter Musikunterricht kann nur im Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzfacetten von Musikpädagogogen gelingen. So müssen sich künftige Musikpädagogogen ganz im Sinne ROTHS als kompetent und verantwortlich Handelnde verstehen und erworbene musikalische wie pädagogische und didaktische Kompetenzen in konkreten Unterrichtssituationen flexibel und adäquat anwenden können, um musikalische Lernprozesse zu initiieren.

*Kompetent und
verantwortlich
handelnde Musik-
pädagogen*