

Stefan Gies & Christopher Wallbaum

Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren?

Verfolgt man die veröffentlichte Fachdiskussion, so kann leicht der Eindruck entstehen, mit den Begriffen „Aufbauender Musikunterricht“ (AMU), hier vertreten durch Stefan Gies, und „Musikpraxen erfahren“ (oder allgemeiner „Musikalisch-ästhetische Bildung“), vertreten in der Person von Christopher Wallbaum, verbänden sich bis in die Wurzeln unvereinbare musikpädagogische Positionen. Ein bis in Details ausgefeilter Vergleich ist nur bedingt möglich, weil Vertreter des AMU stets explizit betonen, dass es sich dabei nicht um ein abgeschlossenes Konzept bzw. eine Konzeption handelt, und Vertreter von ästhetischer Bildung ebenfalls im Detail zu unterschiedlichen Antworten kommen. Wir wollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Ansätzen darstellen, wie sie sich im Zuge der Vorbereitung des Hallenser Beitrags ergeben haben.

I. Gemeinsamkeiten

Es lohnt sich, zunächst einmal Standpunkte aufzulisten, die beide Autoren teilen. Dazu zählen:

- Die gleichermaßen vom gemäßigten Konstruktivismus wie von der pragmatischen Theorie ästhetischer Praxis betonte These, dass Musik für jeden Schüler das ist, was er als solche wahrnimmt bzw. konstruiert;
- dass ästhetisch-rationale Praxis einen eigenständigen Modus der Weltzuwendung darstellt, den Musikunterricht erfahrbar machen soll;
- dass das Prinzip „Sound before sight“ für das Ermöglichen musikalischer Erfahrungen maßgeblich ist;
- dass Musik als Gegenstand intendierter Lehr-/Lern-Prozesse Gebrauchswert für den Lernenden nur dann entfalten kann, wenn sie von diesem als erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis erfahren wird;
- dass Musikkernen und demnach auch Musikunterricht Zeiträume zum Entwickeln und Üben braucht;
- dass die Inhalte des Musikunterrichts für die Schüler häufig unzusammenhängend erscheinen. Dabei sollte es eine zentrale Aufgabe des Musikunterrichts sein, Zusammenhänge für die Schüler erfahrbar zu machen.
- dass beim Entwickeln musikpädagogischer Grundlinien für musikpädagogische Inszenierungen und Kategorien für einen systematisierten Aufbau von musikalischen Erfahrungen „Populäre Musik“ nicht unbedingt als eine gesondert zu behandelnde Kategorie erscheint.

II. Populäre Musik in „Aufbauendem Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren“

Zwar ist nicht zu bestreiten, dass „Populäre Musik“ (wie in vielen europäischen Ländern meinen wir damit Stilbereiche wie Pop, Rock, Folk etc.) als Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung je nach Perspektive des Untersuchenden und in Abhängigkeit von einem je spezifischen Erkenntnisinteresse in vielen Fällen eine eigene Zugangsweise (bzw. Praxis) einfordern kann. Aber eben nicht in jedem Fall.

Man wird zum Beispiel über die identitätsstiftende Funktion von Musik aus dem Blickwinkel des Musiksoziologen nicht reden können, ohne Populäre Musik als für Jugendkulturen bedeutsame von anderer Musik zu unterscheiden. Man kann sie auch unter

musikanalytischen Aspekten als eine gesonderte Kategorie begreifen, die sich gegen die Anwendung von am Musikverständnis klassisch-abendländischer Musik entwickelten Analysemethoden sperrt, weil deren „Suchscheinwerfer“ sozusagen an den für das Erfahren Populärer Musik relevanten Parametern vorbeileuchtet. Konkret: Wer über „Pop-Musik“ als Gegenstand der Musikanalyse redet und nicht vor allem anderen über Sound spricht, der verfehlt den qualitativen Kern seines Untersuchungsgegenstands. Ob „Populäre Musik“ als eigenständige didaktische Kategorie betrachtet werden sollte oder nicht, bemisst sich demnach vor allem daran, mit welchem didaktischen Interesse die unterrichtliche Beschäftigung mit Musik verbunden ist.

Die Frage lautet vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeiten: Was kann und soll das Zusammenhang stiftende, wiederkehrende Element in einer Folge von Unterrichtsstunden und -sequenzen sein? Für „Aufbauenden Musikunterricht“ wie „Musikpraxen erfahren“ soll Musik das verbindende Element sein. Ein Unterschied ergibt sich aus dem Verständnis von „Musik“.

III. Musikbegriffe

- Der „Aufbauende Musikunterricht“ verwendet im Rahmen regelmäßig in jeder Stunde zyklisch wiederkehrender, systematischer Unterrichtsphasen musikalische Muster, die in verschiedenen musikalischen Kontexten vorkommen. Er geht davon aus, dass diese Muster zugleich für eine Vielzahl tatsächlich erklingender Musik repräsentativ sind. Diese Muster entziehen sich einer Zuordnung zu Pop oder Nicht-Pop. Sie schlagen in gewisser Weise auch eine Brücke über das Spannungsfeld, das in der Formulierung des Kongressthemas aufscheint.

Kurzdefinition: Musikbegriff im Konzept „Aufbauender Musikunterricht“ (Gies):

Musik manifestiert sich als klingendes Ereignis. Den konkreten klanglichen Ereignissen liegen in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle bestimmte Muster zugrunde, die sich zum Beispiel auf die besondere Art der tonalen und der metrisch-rhythmischen Gestaltung, oder aber auf die Vorstellung einer bestimmten Klangfarbe oder Klangcharakteristik beziehen. Musiker nehmen im Akt der Hervorbringung von Musik Bezug auf überlieferte und erlernte musikalische Muster, und zwar auch dann, wenn sie diese Muster nicht nur reproduzieren, sondern sie verändern, weiterentwickeln oder den überlieferten Mustern etwas entgegensetzen.

Als Destillat objektivierbarer Muster können die klanglichen Eigenschaften einer konkret erklingenden Musik in aller Regel mit einem hohen Annäherungswert dingfest gemacht und vor dem Hintergrund intersubjektiv gültiger Deutungsschemata charakterisiert werden. In pädagogischen Zusammenhängen sollte darauf geachtet werden, dass die intersubjektive Gültigkeit der Deutungsschemata nicht eingeschränkt wird, indem diese vorschnell auf die Ebene verbaler Beschreibung oder der Anwendung musiktheoretischer Begrifflichkeit gehoben werden. Denn Musik lernen bedeutet (hier am Phänomen „Dreiklang“ exemplifiziert) zunächst einmal, die Fähigkeit zu entwickeln, einen klingenden Dreiklang als Einlösung einer als klangliche Vorstellung abgespeicherten Erwartung zu identifizieren, ohne ihn dabei als Dreiklang erkennen und bezeichnen zu können. Dies setzt kein begriffliches Verständnis oder musiktheoretisches Regelwissen voraus.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Qualität von Musik sich wesentlich am klingenden Ereignis bestimmen lässt. Und zwar so wesentlich, dass es - unter Wahrung des Anspruchs, eine Offenheit ästhetischer Erfahrung prinzipiell zu ermöglichen - legitim und lohnenswert erscheint, aus objektivierbaren Charaktereigenschaften des Klingenden

bestimmte musikalische Muster als pädagogische Konstrukte abzuleiten, denen de facto normative Funktion zukommt.

- Für das Konzept „Musikpraxen erfahren“ sind die Klangphänomene und die Techniken ihrer Herstellung eng mit ihren sonstigen Bedeutung stiftenden Gebrauchszusammenhängen verflochten (z.B. beim Atmosphären-Erzeugen, in Ritualen, beim Singen, Tanzen, Ensemblespiel oder im Konzert).

Kurzdefinition: Musikbegriff im Konzept „Musikpraxen erfahren“ (Wallbaum):

Musiken sind mehr oder weniger multimediale Wahrnehmungspraxen, in denen relevante Elemente *in Bezug auf das Ohr* wahrgenommen und gestaltet werden. In der Form ästhetischer Praxis sind Musiken vollzugsorientiert, d.h. sie finden ihren Zweck im lauschenden, musizierenden, tanzenden und sitzenden etc. Vollziehen eines musikalischen Ereignisses. Über die Vollzugsorientierung hinaus ist für ästhetische Praxis bestimmend, dass Menschen darin – anders als z.B. bei rein persönlichen Andenken – davon ausgehen, dass andere Menschen mit demselben kulturellen Hintergrund ihre Wahrnehmung und ihr ästhetisches Urteil teilen müssten. Vielfach (und irreführend) wird allein der klingende Ausschnitt einer Musikpraxis nicht nur „Musikstück“, sondern verkürzend Musik genannt.

Jeder Musikbegriff ist letztlich eine Konstruktion. Das Isolieren eines an bürgerlicher Musik entwickelten Verständnisses von „Musik“ kann den Zugang zu anderen Musikkulturen sowie das Lehren der Eigenheiten auch abendländischer Musikkulturen behindern. Kurz gesagt besteht die Gefahr, dass das zur „Musik selbst“ erklärt wird, was sich in europäisch-traditioneller Notenschrift darstellen lässt. Dann können kulturelle Implikationen ‚im Rücken‘ der Lehrkraft wirken und die Lernsituation behindern.

Über diese Ex negativo-Bestimmung hinaus stellt die klare Benennung von Vergleichskategorien jenseits der musiktheoretischen Begrifflichkeit noch ein ungelöstes Problem dar. (Siehe unten Fußnote 3) Eine Lösung könnte darin bestehen, verschiedene für Musikerfahrungen *charakteristische Qualitäten* zu finden und für den Musikunterricht zu einer Perlenkette, nein: eher zu einem Schlüsselbund für musikalische Welten zusammenzustellen. (Zum Beispiel könnten folgende Qualitäten erfahrbar gemacht und im Zusammenhang mit verschiedenen Musikkulturen reflektiert werden - die Aufzählung erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit: Die Differenziertheit des Ohres bei der Wahrnehmung von Soundscapes, die Bedeutungsfülle von Atmosphären, „Romantisieren“ von Alltagsphänomenen durch Rhythmisierung, sinnfreie Gestaltbildungen aus Tonhöhen und Klangfarben, das Verschmelzen von Ich- und Wir-Klang beim Gruppensingen, Arten musikalischer Gemeinschaftserfahrung, Grooven, Zusammenklang im mehrstimmigen Gruppenspiel, mein Stimmideal, die Stimme meines Lieblingshelden und meine Musikpräferenz, ein Psychodrama in Klängen, das künstlerische Spiel mit der Überschreitung zum Fremden u.a.) Die Beispiele zielen auf die Qualität stiftende Verbindung von Klingendem und Lebenswelt. Musikpädagogisch wichtig scheint mir jedenfalls, dass diese Qualitäten im Unterricht nicht nur *gesagt*, sondern in der gebührenden Langsamkeit erfahrbar gemacht bzw. *gezeigt* werden.

Die Differenz der beiden Musikbegriffe liegt auf der Hand. Der eine geht davon aus, dass Klangphänomene unabhängig von ihrer Entstehungspraxis einen objektiven (im Sinne von intersubjektiv teilbaren) Bezugspunkt von Musikunterricht darstellen sollen, der andere geht

davon aus, dass die gesamte Erfahrungssituation immer bestimmend in die Musikerfahrung einfließt. Auf diese Differenz könnten sich einige, wenn nicht alle musikpädagogischen Kritiken am AMU zurückführen lassen.

IV. Einwände und Erwiderungen

Das Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“ wurde seit der ersten Vorstellung seiner Grundgedanken vielfach kritisiert.¹ Die Kritik wurde aber auch zum Ausgangspunkt eines lebhaften Diskurses.² Im Folgenden sollen einige Einwände und Erwiderungen einander gegenüber gestellt werden, die im Rahmen dieser Diskussion immer wieder geltend gemacht werden, und die auch unsere Vorbereitungen dieses Kongressbeitrags maßgeblich bestimmt haben.

1. Zufällige Alltagserfahrung, die Stärke von Schule und musikalische Erfahrung

Gies: Es gehört zu den Stärken des „Alltagslernens“ (des Lernens in nicht didaktisch intendierten Situationen), dass hier die Effizienz und Intensität ganzheitlichen Lernens in besonderer Weise zum Tragen kommen kann. Die besondere Leistungsfähigkeit des Lernorts Schule liegt hingegen in der Möglichkeit, Lernprozesse systematisch anzuregen, auszulösen und gezielt zu strukturieren. Sie liegt nicht darin, dass Schule den unbestrittenen Vorzügen des Alltagslernens hinterher hechelt, sondern dass sie ihre Stärken nutzt und ihre Schwächen vermeidet. Schule kann ihrer gesellschaftlichen Aufgabe kaum gerecht werden, wenn sie sich darauf beschränkt, lediglich Freiraum zu schaffen für Handlungserfahrungen. Sie sollte den Schülerinnen und Schülern vielmehr gezielt und systematisch Handlungsangebote zur Verfügung stellen. Musikbezogene Handlungserfahrungen, die aus intendierten Lernprozessen resultieren, bilden die Grundlage für erweiterte Möglichkeiten der ästhetischen Praxis und für die Vertiefung ästhetischer Erfahrung. Die Erweiterung des Handlungsrepertoires bedeutet für den Einzelnen immer auch einen Zuwachs an Entscheidungsfreiheit, auch einen Zuwachs an Freiheit des ästhetischen Urteils.

Wallbaum: Ich stimme der Forderung, Schule solle andere Handlungsangebote unterbreiten als sie sich den Schülern in Situationen des Alltags bieten, zu. Die von der Schule bereitgestellten Handlungsangebote sollten aber einer anderen Struktur und Systematik folgen, als sie der AMU vorschlägt. Ich möchte an der Musikerfahrung nicht die Unverfügbarkeit betonen (ganz und gar zufällig müssen ästhetische Erfahrungen nicht sein – sonst bräuchten wir zum Beispiel keine Konzerte zu besuchen), sondern das Holistische, Ganzheitliche musikalischen Erfahrens (=musikalischer Praxis). Sowohl

¹ Stefan Gies / Werner Jank / Ortwin Nimczik (2001). Musik lernen. In: *Diskussion Musikpädagogik* 9/2001, S. 6-24; Werner Jank: *Musikdidaktik*. Berlin 2005 (Cornelsen), S. 92-122 und Reaktionen in *dmp* 20/03 von Meinhard Ansohn, Thomas Ott, Wulf Dieter Lugert Wolfgang Martin Stroh u.a.

² Werner Jank / Wolfgang Martin Stroh (2006). *Aufbauender Musikunterricht - Königsweg oder Sackgasse?* In: *Musikunterricht heute* 6 (Hg. Pfeiffer / Terhag), S. 52-64; Christian Rolle (2004). *Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch-aufbauendem Musiklernen*. In: *Bilden mit Kunst*. Bielefeld: transcript verlag. S. 197-216; Wallbaum 2005: *Relationale Schulmusik – eine eigene Praxis und Kunst*. In: *Diskussion Musikpädagogik* 26/2005, S. 4-17, Khittl, Christoph (2009): „Die ewige Wiederkehr“. In: *dmp* 43/09, S.39-46 sowie eine Diskussion mit Werner Jank, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, Dorothee Barth, Constanze Rora u.a. in Wallbaum (Hg.) 2010: *Perspektiven der Musikdidaktik*. Hildesheim (Olms).

neurologische als auch psychologische als auch philosophische Untersuchungen zeigen, dass musikalisches Erfahren (und daraus hervorgehende Erfahrung) durch Klangmuster allein, wie sie in der Musiktheorie und -analyse herausgearbeitet werden, unvollständig beschrieben ist. Um nur ein Beispiel zu nennen: Wer bestimmte Akkordverbindungen (primär) als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ lernt, der gerät in ganz andere Handlungssituationen bzw. in eine andere Praxis hinein als jemand, der lernt, sich ein ästhetisches Urteil im Sinne von ‚attraktiv‘ und ‚empfehlenswert‘ zu bilden. Die Aufbau-Systematik des AMU erfasst diese Art der Unterscheidung nicht. Für einen Musikunterricht, der verschiedene Musiken in ihren Gemeinsamkeiten und auch Unterschieden erfahrbar machen soll, brauchen wir eine andere Systematik.

2. *Die normative Beschränkung eines in pädagogischer Absicht verwendeten Musikbegriffs.*

Wallbaum: Unser Gespräch hat sich wiederholt daran entzündet, dass ich behaupte, die Systematik des „Aufbauenden Musikunterrichts“ sei an der Systematik ‚der‘ Musiktheorie orientiert. Ich meine das als Kürzel für die Differenz zwischen unseren beiden Musikbegriffen. Wenn der „Aufbauende Musikunterricht“ Musikstücke von Haydn und aus den Charts nimmt, weil sie Musikstücke aus Mainstream-Kulturen sind, die die meisten heutigen Schüler in Deutschland umgeben, und daraus gemeinsame Muster „destilliert“, dann ist - um im Bild zu bleiben - dieser Destillationsapparat aus den Parametern der Musiktheorie gebaut. Das Musikverständnis des Destillats ist demnach ebenso verengt wie eine Musiktheorie, die ihre leiblich-kulturellen Erkenntnis- und Gebrauchszusammenhänge aus den Augen verliert. Ich frage mich, welche Musikpraxis (Musikkultur?) der „Aufbauende Musikunterricht“ mit der Fokussierung auf seine Destillate eigentlich zur Erfahrung bringt.

Gies: Ich will dem Einwand, AMU orientiere sich an der Systematik einer Musiktheorie, mit einer Analogie begegnen. In der Sprachwissenschaft unterscheidet man zwischen einer normativen und einer deskriptiven Grammatik. Eine deskriptive Grammatik leitet aus der tatsächlich gesprochenen Sprache, die ja immer auf einer Verständigung zwischen den Sprechern einer Sprachgemeinschaft beruht, Regeln ab. Jede tatsächlich gesprochene Sprache, auch jeder Dialekt, lässt sich auf diese Weise systematisch beschreiben. Denn auch die Sprecher eines Dialektes folgen sehr präzisen Regeln, auch wenn sie sich diese nur selten bewusst machen und Sprache auch nicht als Ergebnis der Synthetisierung von Regeln formulieren (wie wir das nicht selten beim Gebrauch von Fremdsprachen tun), sondern sie haben Muster abgespeichert, auf die sie zurückgreifen. Die Regeln sind ebenso wie die Muster dynamisch, weil sich Sprache - wie auch Musik in ihren stilistischen Ausprägungen - mit dem Gebrauch entwickelt, verändert und Varianten ausbildet.

Bleibt die berechtigte Frage, wodurch sich die musikalischen Erscheinungsformen und ihre typischen Fakturmerkmale, aus denen deskriptive Regeln abgeleitet werden, für eine Verwendung in schulischen Zusammenhängen legitimieren. Gibt es so etwas wie eine für die in Deutschland beschulten Schülerinnen und Schüler repräsentative Schnittmenge hörgewohnheitsprägender Elemente, denen in musikpädagogischen Kontexten als quasi empirisches Extrakt eine normative Bedeutung zugesprochen werden kann? Ich glaube, man kann diese Frage bejahen und verweise auf prägende musikalische Merkmale wie u.a.: wohltemperiertes Tonsystem, grundtonbezogene

Diatonik, metrisch gebundene Rhythmen, periodische Formverläufe, eine bestimmte Systematik der Offbeatphrasierung.

Auch wenn nicht jede Musik auf den oben genannten, „destillat-typischen“ Merkmalen beruht, so sind diese in der Summe doch so prägnant präsent, dass im musizierpraktischen Umgang mit der einen Musik etwas gelernt werden kann, was auch die andere Musik verständiger hören hilft. Die musikalischen Mittel, derer sich ein Song aus den Charts einerseits und eine Haydn-Sinfonie andererseits bedienen, sind in diesem Sinne Dialekte, die unterschiedlichen Regeln folgen und auch unterschiedlich klingen, die aber so viele Gemeinsamkeiten haben, dass sich deren Sprecher - den Willen zur Kommunikation vorausgesetzt - verständigen können. Und jeder dieser Dialekte ist hinwiederum in höchst verästelte und variantenreiche Subregelsysteme untergliedert.

3. *Lernlogik vs. Sachlogik*

Gies: Der „Aufbauende Musikunterricht“ nimmt im Rahmen der lehrgangsartig strukturierten Unterrichtsphasen auf einen in heuristisch-didaktischer Absicht verengten Musikbegriff Bezug. Bei der spezifischen Zurichtung des in diesen Zusammenhängen verwendeten Materials und dessen strukturierter Darbietung handelt es sich um ein pädagogisches Konstrukt. Dahinter steht die Überzeugung, dass es prinzipiell nicht möglich ist, auf einen konstruktbasierten Musikbegriff in schulischen Zusammenhängen zu verzichten. Wesentlich erscheint, dass die dem Konstrukt innewohnende Vorgabe nicht willkürlich ist, sich vielmehr an Mustern und Hörerfahrungen orientiert, von denen auf Grund empirischer Befunde angenommen werden kann, sie seien der Mehrheit der Schüler vertraut. Dabei geht es nicht einmal so sehr darum, den tatsächlichen oder vermeintlichen Bedürfnissen der Schüler entgegenzukommen, als vielmehr darum Musik anzubieten, deren Faktur und Struktur es möglichst vielen möglichst einfach macht, in der Schule und außerhalb der Schule gewonnene musikalische Erfahrungen in die eigene und je individuelle Bedeutungskonstruktion einzufädeln.

Wallbaum: Ich stimme zu, dass letztlich jeder Musikbegriff ein Konstrukt ist. Auch Schulmusik ist ein Konstrukt und soll es sein. Seine Eignung bemisst sich daran, welche musikdidaktischen Ziele damit verbunden sind und ob diese damit erreicht werden. Sowohl mit Muster-Destillaten als auch mit charakteristischen Qualitäten sind Phänomene gemeint, die Schüler erfahren sollen. Die Phänomen-Erfahrungen des AMU stellen eine wesentlich engere Sachlogik dar, bei der das Identifizieren von klanglichen Sachverhalten im Vordergrund steht. Die Fokussierung auf komplexere „charakteristische Erfahrungsqualitäten“ macht die Schüler zu Mitgestaltern des Unterrichts. Ohne die Aktivität der Schüler sind Musikerfahrungen nicht zu realisieren. Dieses Prinzip kann in Widerspruch zur sachorientiert-systematischen Fortschreitung geraten, denn der Aspekt der Schülerorientierung (Lernlogik) wird beim „Aufbauenden Musikunterricht“ folgenreich reduziert. Der Lehrer und die Lerngruppe bleiben an eine bestimmte Sachlogik (incl. Musikbegriff) gebunden, die im wöchentlichen Üben der Muster besteht und auf die darauf bezogenen Vorhaben durchschlagen muss. Dieses Problem wird nicht in jeder Stunde auftreten, aber auf die Dauer unvermeidbar sein, und dann kommt es zur Gretchenfrage: Wie hältst Du's mit der Einbeziehung der Schüler?

4. Systematischer Lehrgang versus Offenes Lernen aus Baustein-Körben

Wallbaum: „Aufbauender Musikunterricht“ begünstigt lehrerzentriertes gegenüber offenem Lernen in „Musikpraxen erfahren“. Dies liegt in der Logik der aufbauenden Übungen. Das Vorkommen von Lehrgangsphasen erscheint mir für sich unproblematisch. Die Lehrgangsanteile könnten quantitativ im Unterricht nach beiden Konzepten gleich sein. Den Unterschied macht die Rolle der Lehrgänge im Gesamtkonzept. Während im „Aufbauenden Musikunterricht“ die Sachlogik der Lehrgangsphasen über Jahre den Fortgang bestimmen und die Projektphasen darauf bezogen bleiben, stehen in „Musikpraxen erfahren“ unterschiedliche Körbe mit jeweils verschiedenen Bausteinen in Form von musikalischen Techniken, Verknüpfungs- bzw. Spielregeln, Bewegungsformen, Themen und Bedeutungszuschreibungen etc. zur Wahl.³ Eine Schulklasse kann und soll sich im Laufe der Zeit aus jedem Korb mindestens eine charakteristische Qualität wählen und erfahrbar machen. Das Angebot der Schule und Recht der Schüler, eine bestimmte Anzahl grundverschiedener Arten musikalischer Praxis im Laufe der Schulzeit einmal zu erfahren, könnte man ebenfalls ein aufbauendes Prinzip nennen - einem Puzzle ähnlich. Im Zuge der Komposition bzw. Gestaltung einer erfüllenden Schul-Musikpraxis dürften sich meistens auch Lehrgangsphasen ergeben. Sie gehen aber dem jeweiligen Vorhaben nicht voran, sondern folgen ihm.

Gies: Die von AMU für die Gestaltung von Unterricht vorgeschlagene Angebotsstruktur unterscheidet sich nicht grundsätzlich von der als typisch für „Musikpraxen erfahren“ beschriebenen. So findet sich das Prinzip der „Baustein-Körbe“ beim „Aufbauenden Musikunterricht“ in den so genannten „Unterrichtsvorhaben“ wieder, die - wenn die Logik der Aufgabenstellung es fordert, und das ist insbesondere bei Kompositions- und Gestaltungsaufgaben regelmäßig der Fall - offen-explorativ angelegt sein sollten. Hinzu kommt, dass der quantitative Anteil lehrgangsartig strukturierter Unterrichtsphasen im Rahmen der von AMU vorgeschlagenen Unterrichtsmodelle eher gering ist.

Entscheidender als der quantitative Anteil lehrgangsmäßiger Unterrichtsphasen erscheint allerdings ihre strukturelle Bedeutung. Im Rahmen des „Aufbauenden Musikunterrichts“ legen systematisch durchgestaltete und lehrgangsmäßig angelegte Lernangebote den roten Faden, der den Schülerinnen und Schülern Orientierung bietet und ihnen so auch eine Verortung der eigenen Position ermöglicht auf einem offen und individuell zu gestaltenden, aber gleichwohl zielorientierten Lernweg. Der didaktische Sinn von Übungen zum systematischen Aufbau musikalischer Fähigkeiten erschließt sich allerdings erst in ihrer Relation zu den Unterrichtsvorhaben, die in diesem Sinne integrierendes und motivierendes Kernelement des „Aufbauenden Musikunterrichts“ sind. Denn die Funktion lehrgangsartig strukturierter Übungen zum systematischen Aufbau musikalischer Fähigkeiten besteht in Bezug auf die Vorhaben lediglich darin, den Schülern ein erweitertes Repertoire musikalischer Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen.

³ Den Gedanken des Körbe-Prinzips habe ich im Zusammenhang mit einem einfachen musikdidaktischen Konzept dargelegt in: *Das Exemplarische in musikalisch-ästhetischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch*. In: Michaela Schwarzbauer/ Gerhard Hofbauer (Hg.): *Polyästhetik im 21. Jahrhundert. Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung. (=Polyästhetik und Bildung, Bd.5)*. Frankfurt am Main 2007 (Peter Lang), S. 99-125. Es ist nicht einfach, konkrete Beispiele zu nennen. Im Zuge meiner Suchbewegung habe ich verschiedene Versuche mit konkretem Unterrichtsbezug unternommen, vgl. zum Beispiel *Neue SchulMusik* (2005), *Ist Grooven ästhetisch bildend?* (2006), *Der außeraustralische Beethoven oder: Klassik in der Schule* (2007) oder *Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung*. (In: Michael Dartsch/Sigrid Konrad/Christian Rolle (Hg.): *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*. Regensburg 2012 Demnächst im Internet.)

V. Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen AMU und „Musikpraxen erfahren“ gibt. Vornehmste Aufgabe des Musikunterrichts ist es - auch darin stimmen beide Konzepte überein - Räume zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, ästhetische Erfahrungen in der Begegnung mit Musik zu machen. Von entscheidender Bedeutung für die konkrete Ausgestaltung dieser Räume, für die Art und Weise, in der Unterricht inszeniert wird, sind neben den pädagogischen Überzeugungen und den Prinzipien didaktischen Handelns, die an den Unterricht herangetragen werden, auch andere Bestimmungsfaktoren: Kenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler, ihre Erwartungen und Bedürfnisse, Atmosphären und Stimmungen sowie vieles andere mehr.

Differenzen zwischen „Aufbauendem Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren“ lassen sich vor allem an unterschiedlichen Musikbegriffen festmachen sowie an den Folgerungen, die sich aus dieser Differenz für das Nachdenken über Musikunterricht ergeben. Greifbar werden die Unterschiede im Pro und Contra von Abschnitt IV, wo die Schlussfolgerungen in Verbindung mit weiteren Annahmen für die konkrete Gestaltung von Unterricht thematisiert werden. Die Auseinandersetzung macht nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar, sondern verhilft insgesamt der musikdidaktischen Perspektive zu mehr Tiefenschärfe. Bemerkenswert scheint in Bezug auf das Rahmenthema der Tagung, dass Populäre Musik in beide Ansätze integriert ist, ohne als eigene Kategorie problematisiert zu werden.