

Musikunterricht macht glücklich

Auf der Spur der Intentionen des „Praxial Curriculum“ mit Hilfe der „Typologie der Ziele des Musik-Lernens“ von Sigrid Abel-Struth

Noten lesen lernen, Musik hören, Medienkompetenz, soziale und therapeutische Ziele des Musikunterrichts, Umgang mit Stimme und Instrument.....

„Praxial Curriculum“ (J. D. Elliot), „Didaktik der Musik“ (M. Alt), „Unterweisung im Musikhören“ (D. Venus) und neuer Bildungsplan Baden-Württemberg (2004)...

Wie hängen die Ziele des Musikunterrichts zusammen? Verfolgen verschiedene musikpädagogische Konzeptionen die gleichen Ziele, unterscheiden sie sich grundsätzlich und wenn ja, wie? Musiklehrer suchen bei der Vorbereitung und Reflexion ihres Unterrichts oft vergeblich Orientierung in einer Vielzahl von einzelnen Lernzielen, Bildungsplänen und Didaktiken für den Musikunterricht. Wissenschaftler führen zwar Diskussionsbeiträge, ein Gitternetz auf der musikpädagogische Landkarte können jedoch auch sie nicht legen. Es ist offenbar dringend nötig, Kategorien zu finden, um die im Unterricht angestrebten Kompetenzen zu ordnen. Ich schlage die Unterscheidung vor in *ideale, materiale, mediale und reale* Lernziele. Bewähren soll sich diese Typologie an J.D. Elliotts „New Philosophy of Music Education“¹, einem spannenden und auf den ersten Blick höchst eigenwilligen Konzept, das sonst eher eine philosophische Auseinandersetzung provoziert. Was sind konkret ihre Ziele?

Außerdem prüfe ich die Untersuchungsmethode selbst: Kann diese Typologie, eine Weiterentwicklung und Verfeinerung nach den „Zielen des Musik-Lernens“ von Sigrid Abel-Struth², die geforderte Orientierung herstellen? Um dies zu ermöglichen, habe ich im „Lernzielschema des Musikunterrichts“ dargestellt, was bei Abel-Struth im diskursiven Text so schwer zugreifbar war, dass es kaum umfassend rezipiert wurde.

Zuerst erkläre ich nun die Kategorie Typologie, ergänze einige Unterkategorien und stelle ein Verhältnis zwischen den Ziel-Typen her. Es folgt in Auszügen eine Darstellung von David J. Elliotts Praxial Philosophy und die Untersuchung nach Typen von Zielen, die sie vertritt. Als kurzes Beispiel werde ich einen Vergleich mit Michael Alt ziehen. Zum Ende werde ich aufzeigen, dass diese Untersuchungsmethode einen aufschlussreichen Blick auf musikpädagogische Konzeptionen verspricht.

1. Typologien von musikalischen Zielen bei Abel-Struth

Das Ende der 1960er und der Anfang der 1970er Jahre stand im Zeichen einer umfassenden Curriculumreform. Die Diskussion um Bestimmung und Systematisierung von Lernzielen für die einzelnen Fächer war ihr Kern. Für die Musikpädagogik tat dies vor allem Sigrid Abel-Struth³ in ihrem Buch „Ziele des Musik-Lernens“. Sie unterscheidet die Aufstellung, und die Ordnung von Lernzielen. Die Typologie von Zielen definiert sie wie folgt:

¹ ELLIOTT, DAVID JAMES (1995): Music matters: a new philosophy of music education, New York.

² ABEL-STRUTH, SIGRID (1978): Musikpädagogik Forschung und Lehre, 12, Ziele des Musik-Lernens Teil 1 und 2, Mainz [u.a.].

³ Abel-Struth, Sigrid (1978b)

„Es wird die Frage nach Ziel-Typen gestellt, d. h. nach der jeweils gemeinsamen Grundform der Intention, die einer Gruppe von Zielen zugrunde liegt; es wird auf die prägnanten Muster zurückgeführt, die die unterschiedlichen Ziel-Intentionen am reinsten darstellen. Diese Typen sind nicht ausformulierte einzelne Ziel-Angaben, sondern Konstrukte aus verschiedenen Teilen von Ziel-Angaben, die das, was einer Gruppe von Ziel-Intentionen gemeinsam ist, in möglichst reiner Form darstellen. Die Ziel-Typologie ist die Ordnung von Ziel-Intentionen musikalischen Lernens durch die Bildung von Ziel-Typen.“⁴

Eine musikdidaktische Konzeption entspricht also nicht einem einzigen Typus, vielmehr werden mehrere Zieltypen zueinander in Bezug gesetzt. Ich habe für diese Untersuchung die Kategorie Typologie gewählt, weil im Belegband⁵ bereits zahlreiche Zitate diesen Typen zugeordnet sind und damit ein historischer und logischer Zusammenhang herzustellen ist.

Vier Typen von Zielen des Musik-Lernens werden unterschieden: *ideal*, *material*, *medial* und *real*. *Ideale* Ziele sind die, die "von einem für den Menschen grundsätzlich als sinnvoll angesehenen Wirkungs-Zusammenhang zwischen seiner psychischen Disposition und Musik aus[...]gehen und in dieser musikalischen Einwirkung auf den Menschen das bestimmende Ziel der menschlichen Begegnung mit Musik [...] sehen."⁶ Es gibt *Leitbild-Ideale*, denen entsprechend der Schüler durch Musik hin auf ein ideales Menschenbild geformt wird und *Humanum-Ideale*, demnach sich in der Musik eine wesentliche Dimension menschlichen Lebens erschließt. *Materiale* Ziele haben die Bewältigung des Materials Musik zum Ziel. So wird entweder Musiktheorie, geschichtliche Systematik oder technische Fertigkeit erlernt. In *medialen* Zielen wird Musik als Medium außermusikalischer Ziele benutzt. Dies können politische oder religiöse Ziele sein, aber auch soziale oder therapeutische Programme. Kritisch belegt Abel-Struth, wie bereitwillig sich die Musikpädagogik in ihrer Geschichte für solche medialen Ziele hat vereinnahmen lassen „...die nicht das der Sache gemäße Verhalten und Lern-Resultate im Sachbereich der Musik vor-dringlich anstreben, sondern Musik vor allem als Medium außermusikalischer Ziele einsetzen.“⁷ *Reale* Ziele sind als Erwartungen von Verhaltensänderungen formuliert: „Der Ausgang von musikalischen Verhaltensweisen selbst, so konkret als möglich an Einsichten über Lern-Verhalten angeschlossen, mit Inhalts-Katalog kombiniert und das allgemein angestrebte Verhalten intentional einbeziehend, ist der reale Ziel-Typus.“⁸ Sie unterscheidet nach Grad der Präzision: allgemeine oder sehr konkrete *reale* Ziele. Als Gewinn verspricht die Kategorisierung wichtige Erkenntnisse: „Die Bedeutung der Typologie wird darum zunächst darin gesehen, dass die vom Gegenstand, dem Ziel des Musik-Lernens her, entscheidenden Intentionen für die gewünschten Resultate des Lernens im Zusammenhang mit Musik deutlicher hervortreten und damit die Bestimmung von Ziel-Positionen deutlicher und rascher möglich ist.“⁹

Meines Erachtens braucht die Typologie ersichtliche Unterkategorien, wenn man zwischen verschiedenen Quellen einen Zusammenhang herstellen will. Obwohl diese im Textteil für *ideale* und *materiale* Ziele formuliert werden, werden sie im Belegband nur für *mediale* und *reale* Ziele angewandt. Nur der Vergleich von Vergleichbarem führt jedoch zu einer Erkenntnis und deshalb sind auch Beispiele für *Leitbild-Ideale* von solchen des *Humanum*-Typus und allgemein formulierte *Realziele* von operationalisierten Verhaltenszielen zu unterscheiden. Das Schaubild soll diese Unterteilungen noch einmal verdeutlichen.

⁴ Abel-Struth, Sigrid (1978a), S. 108

⁵ Abel-Struth, Sigrid (1978b)

⁶ Abel-Struth, Sigrid (1978a), S. 109

⁷ Abel-Struth, Sigrid (1978a), S. 115

⁸ Abel-Struth, Sigrid (1978a), S. 128

⁹ Abel-Struth, Sigrid (1978a), S. 127

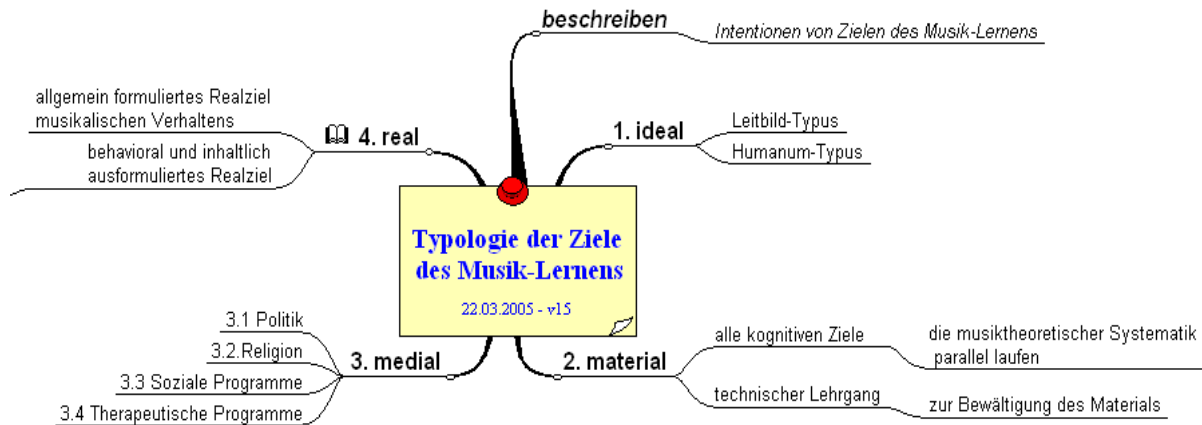


Abbildung 1: Zieltypen und Unterkategorien

Doch sind diese Typen überhaupt vernünftige Maßstäbe für Ziele des Musik-Lernens? Erfassen sie alle möglichen Ziele und sind sie trennscharf? Gehören diese Typen überhaupt der selben Kategorie an? Man kann einwenden: bei den *idealen* und *medialen* Zielen handelt es sich um Intentionen für Musik-Lernen. *Materiale* Ziele sagen an sich jedoch gar nichts über die Intention ihrer Verwirklichung aus. So könnte ein *ideales* Ziel durch ein *materiales* erreicht werden, umgekehrt jedoch nicht: Das biedermeierliche Töchterlein wird durch Klavierüben vielleicht in ihrem (erwünschten) Charakter gestärkt, ihr Charakter verhilft ihr jedoch kaum zu Fingerfertigkeit an den Tasten. Der *materiale* Zieltypus wäre demnach keine den anderen Typen gleichrangige Kategorie, da allein technisches Können oder Systemwissen nicht Ziel einer Tätigkeit sein kann. Für einen Musikunterricht ohne Nennung einer Sinnggebung gäbe es nur zwei mögliche Varianten: Entweder der Sinn des Tuns wäre unausgesprochen klar; jemand wollte einfach ein Instrument oder etwas über Musik lernen, ohne sich über die Veranlassung bewusst zu sein. Oder: der Unterricht wäre durch diesen Mangel an Sinn in Frage gestellt; In diesem Falle hätten sich Lernende und Unterrichtende zuerst in einem sinnstiftenden Dialog¹⁰ über ein höheres (*mediales* oder *ideales*) Ziel zu verständigen. *Ideale* Ziele wiederum sind ganz allgemeine Zielformulierungen, nur in Kombination mit *materiellen* oder eventuell *medialen* Zielen können sie dem konkreten Musikunterricht Orientierung bieten. Dagegen kann Musikunterricht auf der *idealen* wie auf der *materiellen* Ebene *medialen* Zielen dienen. Musik käme dann nicht mehr um ihrer selbst willen, sondern nur noch als Mittel vor; etwa um therapeutischen oder sozialen Zielen zu dienen. *Mediale* Ziele können, da das Material Musik nicht als Ziel vorkommt, ohne *materiale* Ziele auskommen. Sie stehen auf ganz unterschiedlichen Zielebenen.

Der *reale* Zieltypus ist darauf zu untersuchen, ob er klar von den anderen Zieltypen abgegrenzt ist oder diese lediglich zu einem neuen zusammenfasst. „Der Ausgang von musikalischen Verhaltensweisen selbst, so konkret als möglich an Einsichten über Lern-Verhalten angeschlossen, mit Inhalts-Katalog kombiniert und das allgemein angestrebte Verhalten intentional einbeziehend, ist der reale Ziel-Typus.“¹¹ Das Wesentliche des *realen* Ziel-Typs ist offenbar die Dimension des Verhaltens, und zwar um seines selbst willen. Dies stellt auch die Abgrenzung zu *materiellen* Zielen dar. „Denn der *materiale* Ziel-Typus musikalischen Lernens enthält durchaus auch Verhaltens-Komponenten. Doch es werden nur solche Verhaltensweisen angezielt, die für die Bewältigung des musikalischen Materials verlangt werden, während die Bedingungen des Lernprozesses, die Verhaltensweisen des Lernenden, nur uncharakteristisch berücksichtigt werden.“¹² Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Unterrichtseinheit Rockmusik in einer neunten Klasse. Eine Aufgabe besteht darin, Musikbeispiele anhand von Merkmalen verschiedenen Stilen zuzuordnen. *Material* daran könnte sein: Die Orientierung an einer musikhistorischen Ord-

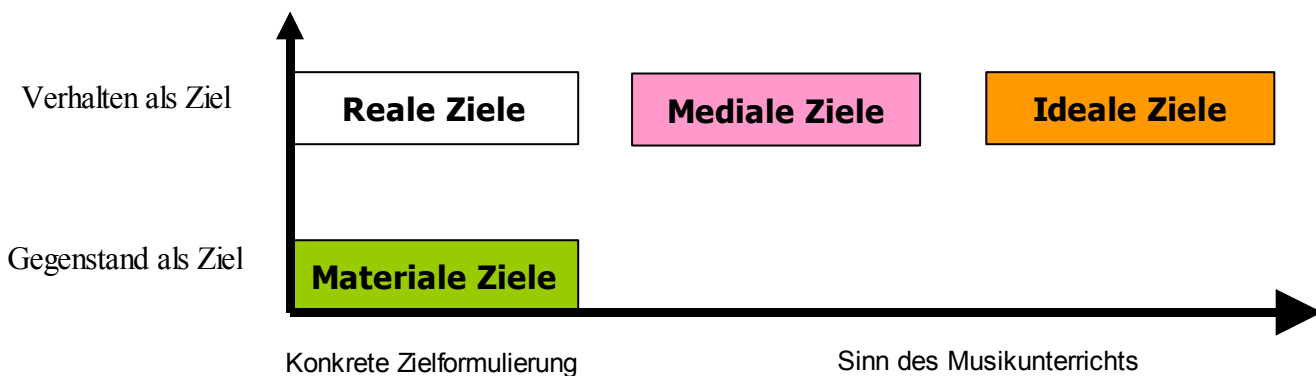
¹⁰ Meyer, Hilbert (2004), S. 67-73

¹¹ Abel-Struth, Sigrid (1978a), S. 128

¹² Abel-Struth, Sigrid (1978a), S. 112

nung, die Definition von Merkmalen nach musiktheoretischen Systematik. *Reale* Ziele könnten sein: Dass Schüler in Folge dieses Unterrichts zukünftig Popmusik beim Hören bestimmten Stilen zuordnen, dass sie auf die Merkmale hören, die in der Übung eine Einordnung möglich machen, also eine Verhaltensänderung angestrebt wird.

Die Ziel-Typen stehen aber auf unterschiedlichen Ebenen der Begründung, obwohl sie alle Intentionen des Musik-Lernens angeben. Man kann unterscheiden zwischen konkreten Zielen (wie *realen* oder *materialen* Zielen) oder Aussagen zum Sinn des Musikunterrichts überhaupt (*ideale* Ziele). *Mediale* Ziele sind nicht verknüpft mit dem Gegenstand Musik, haben aber dennoch eine Zielvorgabe, in der gleichzeitig der Sinn des Umgangs mit Musik gesehen wird¹³. In vertikaler Anordnung im Diagramm wird zwischen Gegenstand oder Verhaltensweisen als Ziel des Musikunterrichts unterschieden. *Reale* Ziele zielen konkret auf eine Veränderung des musikalischen Verhaltens, *materiale* orientieren sich am Material Musik. Eine umfassende Musikdidaktik müsste also *ideale* Intentionen haben und diese mit konkreten Zielvorgaben ergänzen. Nur Sinn oder nur konkrete Ziele würden den Musikunterricht ziel- oder sinnlos sein lassen.



Zeichnung 1: Zieltypen im Verhältnis zueinander

Für die vergleichende Untersuchung von didaktischen Konzeptionen auf vorkommende Zieltypen und die vergleichende Darstellung verwende ich folgende Tabelle, sozusagen das mittlere Drittel aus dem „Lernzielschema des Musikunterrichts“:

Typologie →

Ideal ↑		Material 🔑		Medial 🔑 →	Real → ● → ● →	
↑ Leitbild : bildet den Menschen	↑ Huma- num: nützt dem Menschen	Musiktheorie	Praxis		Verhaltensziel	
					Messmethode und Maßstab	

Tabelle 1: Lernzielschema des Musikunterrichts: Typologie

¹³vgl. Pongratz, Gregor (2003), S. 149 – 204 für musiktherapeutische Ziele

2. Die Praxial Philosophy of Music Education

Was ist Musik? Für eine Begründung seiner „Philosophy of Music Education“ beginnt David J. Elliott mit einer grundlegenden Frage. Eine Tätigkeit sei sie im Grunde und kann in sechs Aktionsformen vorkommen. Zu ihrer Ausübung braucht man fünf Arten des Wissens oder Könnens (*knowledges*). Curricula sind – so Elliott – nicht Zielkataloge, die vorgegeben sind und von Lehrenden und Lernenden abgearbeitet werden, sondern entstehen im Unterrichtszusammenhang selbst. Konkret werden dann die übergeordneten Ziele eines praxialen Musikunterrichts angegeben.

Nach einer philosophischen und begrifflichen Diskussion, die ich hier in ihrer Länge nicht wiedergeben kann, kommt Elliott zu dem Schluss: „what music is, at root, is a human activity“, oder anders gesagt: „Fundamentally, music is something that people do.“¹⁴

Alles, was man über Musik weiß und musikalisch kann, zeigt sich demnach in der Tätigkeit selbst: „our musical knowledge is in our actions; our musical thinking and knowing are in our musical doing and making.“¹⁵ Musizieren kennt sechs Aktionsformen:

listening performing improvising composing arranging conducting

Die sechs Aktivitäten sind zwar im Verlauf der Ausbildung unterschiedlich gewichtet, sollten jedoch stets alle vorkommen. Das Hören von Musik nimmt eine Sonderrolle ein, da es alle anderen Tätigkeiten stets begleitet.

„Thinking in Action“ sei „Musicianship“ und beinhalte mehrere Verständnisebenen: „*Formal Knowledge*“ ist verbalisiertes Wissen um Musik. „*Informal knowledge*“ bezeichnet die Kenntnisse, die durch kulturelle Einflüsse und musikalische Ausbildung erworben werden, ohne

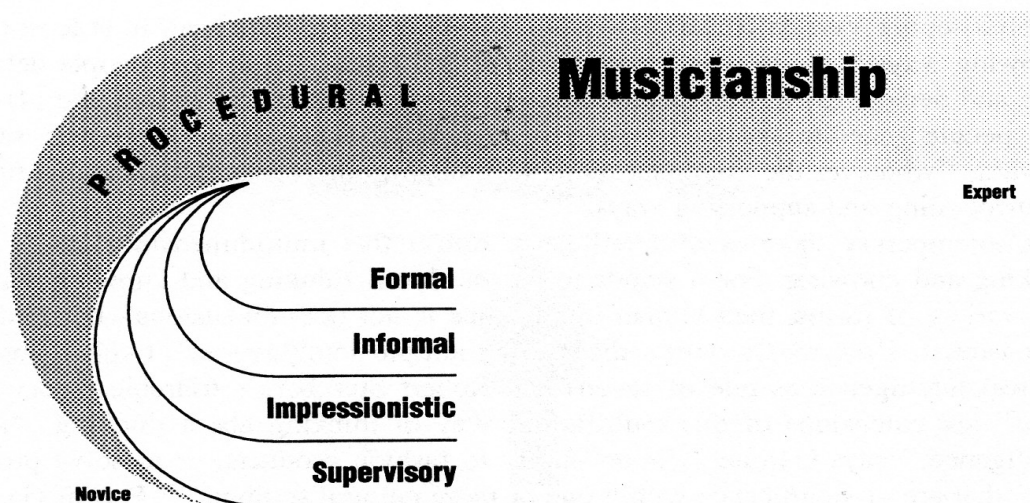


FIGURE 3.2. Musicianship

Zeichnung 2: Elliott: Musicianship (S. 54)

auf einem verbalen Konzept zu beruhen. Es sind häufig Kenntnisse einer bestimmten musikalischen Praxis. Elliott vergleicht sie mit dem Erfahrungswissen eines alten Landarztes, das dieser sich im Umgang und nicht aus Büchern erworben hat. Eine Art Gefühl für richtig oder falsch in der Musik ist „*Impressionistic knowledge*“. „*Supervisory knowledge*“ versetzt den Musizierenden in die Lage, den eigenen Könnensstand einzuschätzen und sich musikalische Aufgaben aller Art so auszuwählen und zu gestalten, dass sie im richtigen Verhältnis dazu stehen, um selbst den Zustand von Flow zu erzeugen. „This form of musical knowing includes the disposition and ability to monitor, adjust, balance, manage, oversee and otherwise regulate one’s

¹⁴ Elliott, David James (1995), S. 39

¹⁵ Elliott, David James (1995), S. 56

musical thinking both in action („in-the-moment“) and over the long-term development of one’s musicianship.”¹⁶ Dazu gehört auch ein Wissen um die Standards der jeweiligen musikalischen Praxis. „*Procedural knowledge*“ ist „Musicianship“ mit diesen vier Ebenen insofern, als es sich im konkreten Umgang mit Musik zeigt. Nur angewandte Kenntnisse zählen dazu, nicht etwa rein verbales theoretisches Wissen¹⁷.

Übergeordnete Ziele (*Aims*) und zu erwerbende Kenntnisse (*Knowledge*) können für ein praxiales Musiccurriculum vorgegeben werden, andere sind situationsbedingt (*Learners, Learning Processes, Teacher, Evaluation, Learning Context*). Da Menschen Musik nutzen, um *Flow*, einen definierten Glückszustand, zu erreichen und daran als Mensch zu wachsen, muss dies auch übergeordnetes Ziel des Musikunterrichts sein. Dazu dient das Erlernen des aktiven Musizierens und die Herausforderungen, die sich darin von selbst stellen.

“*Aims*. Self-growth, self-knowledge, and flow are the central values of MUSIC and, therefore, the central aims of music education. These values and aims are the primary and practical *goals* of each and every teaching episode. They are accessible, achievable, and applicable to all students, providing that musical knowledge is developed progressively and in balanced relation to authentic musical challenges. To the extent that these aims and goals are achieved, music education will most likely contribute to that development of students’ self-esteem and self-identity.”¹⁸

Musiker zu sein (*Musicianship*) ist eine Entwicklung in den fünf oben erwähnten Dimensionen (*formal, informal, impressionistic, supervisory, procedural*) und Hauptziel des Unterrichts, um jedem Lernenden den Reichtum der Musik zu erschließen.

“*Knowledge*. What knowledge is most worth learning by *all* music students? This philosophy’s answer is clear: *musicianship*. Musicianship is the key to achieving the values, aims, and goals of music education. Musicianship, which includes listenership, is a rich form of procedural knowledge that draws upon four other kinds of musical knowing in surrounding and supporting ways.”¹⁹

Dabei bedeutet es von einer kulturellen Praxis zu einer anderen unterschiedliche konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten, um Musiker sein zu können. Zur Klärung von Zielen können gelungene Aufführungen oder Aufnahmen davon (als „*benchmarks*“) dienen. *Flow* ist also das Ziel von Musikunterricht, aktiver Umgang mit Musik der Weg.

Weil sich alles wichtige Können und Wissen von Musik im aktiven Umgang zeigt, spielt *formal knowledge* für den Unterricht keine prominente Rolle. Die unteren Schulklassen eignen sich zum Erlernen praktischer Kenntnisse und sollten deshalb nicht zum Musiklernen oder für Theoriestunden missbraucht werden. Der Lehrende hat nun die Aufgabe, in diesem Bezugsnetz von Orientierungspunkten, Planung, Bewertung und Unterrichtssituation stets die richtigen Entscheidung zu treffen. Dazu braucht er als Musiker wie als Erzieher ein Handlungswissen (*procedural knowledge*), das sich ebenfalls wieder als Theoriewissen, Erfahrung, ein Gefühl für das, was richtig ist und Selbstkompetenz (*formal, informal, impressionistic, supervisory knowledge*)²⁰ zeigt.

3. Welche Zieltypen finden sich in der „Praxial Philosophy of Music“?

Die gerade dargestellte Praxial Philosophy ist auf den ersten Blick nicht leicht mit anderen musikpädagogischen Konzeptionen zu vergleichen. Tut man es, besteht die Gefahr, an der Oberfläche zu bleiben. Deshalb versuche ich in diesem Kapitel, Ziele im Praxial Curriculum zu benennen und den oben beschriebenen Zieltypen zuzuordnen. Diese Zuordnung bringt bereits einige Erkenntnisse mit sich, die ich im erläuternden Text zur Tabelle wiedergebe. Sigrid Abel-

¹⁶ Elliott, David James (1995), S. 60

¹⁷ Elliott, David James (1995), S. 54

¹⁸ Elliott, David James (1995), S. 259

¹⁹ Elliott, David James (1995), S. 259

²⁰ Elliott, David James (1995), S. 262

Struth hatte die Hoffnung geäußert „, dass Ziel-Typen die Position von Zielangaben verschiedenster Epochen erkennbar machen, dass sie als zeitübergreifende Muster den historischen Querschnitt einer Ziel-Intention bieten, diese gleiche Intention in verschiedenen inhaltlichen Modifikationen und sprachlichen Wandlungen, einschließlich gegenwärtiger Ansätze, aufzeigen können.“²¹ Ich werde die gesamte Kategorisierung in meiner Dissertation mit dem Titel „Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz“ aufgreifen, die Präsentation meiner Ergebnisse würde den Rahmen dieser Präsentation sprengen. Abel-Struths Belegband der „Ziele des Musik-Lernens“ endet naturgemäß 1978 mit der Erfassung, darüber hinaus ist die Anordnung mehrseitiger Zitate für eine Zuordnung unhandlicher als die hier gewählte Tabellenform. Einige wenige Bezüge zu anderen Ansätzen will ich dennoch skizzieren und hoffe damit aufzeigen zu können, welchen Weg die weitere Forschung zu Zielen des Musik-Lernens nehmen wird.

Typologie 






Ideal 	Material 		Medial 	Real 	
 <p>Humanum: nützt dem Menschen</p> <p>Flow erreichen können als Ziel von Musikunterricht und einzelnen Episoden (Self-growth, self-knowledge)</p>	<i>Musiktheorie</i>	<i>Praxis</i>	Nein, denn Musik an sich hat außermusikalische Ziele, denen auch der Musikunterricht direkt dienen soll	<i>Verhaltensziel</i>	Flow erreichen können Informal knowledge wird zu einem Verhalten (reflect critically) Supervisory knowledge (metaknowledge) Procedural knowledge (manifested in action) ²²
	Formal knowledge	Informal knowledge Impressionistic knowledge		<i>Messmethode und Maßstab</i>	Flow ist ein definierter Gemütszustand. Levels of Musician-ship benchmarks

Tabelle 2: Lernzielschema des Musikunterrichts D. J. Elliott Typologie

Die Fragen an Elliott lauten: Welche Zieltypen kommen in seiner Musikpädagogik vor oder werden (explizit oder implizit) ausgelassen? Und: Wird ein Zieltyp akzentuiert? Die Einordnung in das „Lernzielschema des Musikunterrichts“ veranschaulicht das Ergebnis meiner Untersuchung.

Ideal sind die Ziele der Praxial Philosophy in ihrer Ableitung vom Flow-Prinzip des amerikanischen Forschers Csikszentmihalyi. Demnach ist Sinn des Umgangs mit Musik das Erreichen vollständiger Absorbiertheit, das Aufgehen in Tun, die zielbewusste Anstrengung und das dadurch erreichte Glücksgefühl. Musik hat also selbst ein außermusikalisches Ziel: Flow. Als Medium zu diesem Zweck wurde sie- so Elliott – erfunden und zu jeder Zeit und in jeder Kultur ausgeübt. *Medial* sind demnach nicht Ziele des Praxialen Musikunterrichts, sondern Musik

²¹ Abel-Struth, Sigrid (1978a), S. 127

²²Elliott (1995), S. 56

selbst. Eine Verkürzung auf außermusikalische Ziele könnte man einer Tätigkeit nicht andichten, wenn sie den eigentlichen Zweck der Musik verfolgt. In jeder Ebene verfolgt das Praxial Curriculum die Erlangung von Flow: jede einzelne Unterrichtsepisode soll daraufhin geplant sein, der Unterricht an sich dazu führen, zum Ende der Schullaufbahn soll der Lernende mit *supervisory knowledge* ausgestattet sein, das ihm immer wieder erlaubt, Musik beglückend zu betreiben. Nun entspringen aus diesem Tun positive Effekte: Man kann sich vorstellen, dass Musizieren und Musikhören so therapeutischen Nutzen entfaltet, im Zusammenspiel soziale Wirkung zeigt, man könnte sogar das Flow-Prinzip als eine Art säkulare Religion bezeichnen. Der Unterschied zu Konzeptionen, die sich Musik zu diesem Zwecke nutzbar machen, besteht darin, dass Musik hier nicht zu diesem Zwecke verkürzt *medialisiert* wird, sondern ihr Wesen in derart sinnvoller Nutzung liegt. Da Flow bei Csikszentmihalyi genau anhand von Verhalten, mentalem Zustand und Bedingungen definiert wird, kann man durchaus auch von einem *realen* Ziel Praxialen Musikunterrichts sprechen. Das Glücksgefühl, so der Flow-Autor, liegt in der Tätigkeit selbst und nicht in einem definierten Ergebnis irgendeiner Art. Darum warnt er vor einem häufigen Fehler von Musikunterricht: "Wenn man Kinder jedoch in Musik unterrichtet, taucht oft das gleiche Problem auf: Man legt zu viel Wert auf die Leistung und zu wenig darauf, was sie dabei erleben."

Nachdem Flow die Begründung für Musik und Musikunterricht überhaupt ausmacht, bestimmen die verschiedenen Ebenen von *Musicianship* die detaillierteren Ziele von Musikunterricht. Sie sind nicht mit einzelnen isolierten Übungen zu erreichen, sondern nach Elliott nur durch die ganzheitliche Tätigkeit des Musizierens. *Formal knowledge* – nach Elliott in den meisten Formen des Musikunterrichts überbetont – beinhaltet alle theoretischen Kenntnisse um Musik von Notenkennnissen bis zur Harmonielehre, von der Analyse bis zur Musikgeschichte. Sinnvoll erscheint sie ihm immer nur im Bezug auf das konkrete Musizieren. *Informal knowledge* ist ein internalisiertes Wissen um die Struktur der Musik (*material*) und eine Verhaltensweise (*real*). Eher ein Gefühl, was richtig ist, als ein kognitiver Vorgang ist *impressionistic knowledge*. Sie ist sowohl ein Wissen um Musik als auch ein Gefühl, eine definierte Verhaltensweise. Wie man mit Musik so umgeht, dass man sich selbst in den Flow-channel bringt, an dem Anforderung mit Leistung übereinstimmt und einen die Tätigkeit glücklich macht, dazu braucht man *supervisory knowledge*. Ein klar definiertes Verhaltens-Ziel. *Procedural knowledge* will ausdrücken, dass sich Können in einer Tätigkeit ausdrückt. So baut sich *Musicianship* aus verschiedenen Zieltypen auf und bildet doch in sich eine untrennbare Einheit.

Musicianship entwickelt sich. Vom musikalischen Handeln des Novizen, das sich hauptsächlich auf trial-and-error stützt und wenig Überblick zeigt, entwickelt sich der Lernende weiter zum fortgeschrittenen Anfänger. In Stufen folgen der kompetente und der fortgeschrittene Musikschüler und schließlich der musikalische Experte oder Künstler. Fortschritt wird jeweils in jedem der fünf Aspekte musikalischen Denkens und Handelns von *formal* bis *procedural knowledge* erzielt. Elliott spricht von einem immer reiferen Umgang mit musikalischen Problemen: Zuerst werden sie zufällig gelöst, dann werden Strategien entwickelt, sie zu vermeiden, dann werden sie konzentriert und gekonnt gesucht und bearbeitet. Diese Stadien der Entwicklung sollen nicht *real* sein im Sinne operationalisierter Lernziele, was Elliott deshalb ausschließt, weil er solche abprüfaren Könnenstände nur für abfragbares Wissen oder technisches Können für geeignet hält. Sein Bewertungsmodell des *Assessment* kommt vielleicht dem nahe, was Abel-Struth mit Versuchen meint, ein operationalisiertes Bewertungssystem für musikalische Verhaltensweisen zu entwickeln. *Benchmarks* können Videoaufnahmen von gelungenen Aufführungen, Improvisation etc. sein. Dies ist sicher eine offenere Zielbestimmung als sie sich Abel-Struth für *reale* Ziele vorstellt. Dabei ist das Musizieren wieder Maß aller Dinge: die Aufgaben stellen sich selbst beim Musizieren und die Bewertung folgt als Bewertung des Umgangs mit Musik.

Zusammenfassend lassen sich also durchaus Akzentuierungen von Zieltypen in der Praxial Philosophy of Music Education ausmachen. Auf den ersten Blick dominieren sicher *materiale* Ziele, und zwar in der besonderen Konzentration auf dem praktischem Musizieren. *Ideale* und

praktische Ziele sind sinnvoll verknüpft und stehen nicht, wie Abel-Struth als häufigen Mangel beklagt, unverbunden nebeneinander. So lange Musik nur zur Beruhigung, als sozialer Klebstoff oder therapeutisch benutzt wird, kommt man ihrem Wesen nicht nahe. Deshalb spielen *mediale* Ziele in der Praxial Philosophy keine Rolle. *Real* sind die Ziele der Praxial Philosophy zwar in der Dimension als Verhaltensziele, gegen eine explizite Definition oder Operationalisierung von Zielen stellt sich Elliott jedoch.

Ideale Ziele wurden im Verlauf der Geschichte der Musikpädagogik viele formuliert. *Leitbild*-Ideale dominierten –Musik mache den Menschen besser. Das *Humanum*-Ideal –Umgang des Menschen mit Musik ist ein Gewinn für ihn - ist eher selten und eine eigentlich naheliegende Formulierung wie bei Elliott kommt – zumindest in den Abel-Struth-Zitaten, nicht vor. Dabei klingt es auf Anhieb unwidersprechbar einfach: Musik erzeugt Flow, Flow ist ein Glückszustand, also macht Musik glücklich.

Die Reduktion der *formal knowledge* auf eine reine Zuträgerfunktion für Hören und Musizieren widerspricht sicher dem, was sich im Musikunterricht etabliert hat. Die Diskussion muss hier weiterführen: Ob theoretisches Wissen wie Analyse oder Musikgeschichte in der Schule einen eigenständigen Wert haben soll. Vielleicht ließe sich ein Vergleich mit anderen Schulfächern anstellen: In der Kunst geht die Entwicklung eher weg von theoretischem Wissen, Sport stärkt gerade die Theorie, allerdings als Trainings- und Körperlehre, also mit praktischem Bezug, die Mathematik hat aber meines Wissens noch nie viel Wert darauf gelegt, dass Schüler die Lebensdaten ihrer Koriphäen hersagen konnte. Auffallend und wohl auch diskutierbar ist, dass Elliott Musizieren auch für die beste und natürlichste Schule für das Musikhören hält, das in seiner Praxial Philosophy einen ebenso hohen Rang hat. Hier ist der Diskussionsansatz sicher in seiner Begründung, in der Feststellung des Wesens von Musik, zu suchen. In seiner Konzentration auf Musik als Tätigkeit blendet er die reinen Hörer aus, die sich immer, meist sogar überzählig und oft als äußerer Anlass für Musik, dort befunden haben, wo musiziert wurde. Oft konnten sie nicht und meist nicht ausreichend gut musizieren, um die dargebotene Musik praktisch nachvollziehen zu können. Und doch hörten sie zu.

In Elliotts Einstellung gegen operationalisierte Lernziele und die Begründung, dass musikalisches Können eigentlich nur am musikalischen Tun evaluiert werden können, deckt sich mit dem Erfahrungswissen aller Musiklehrer. Wie eine solche Bewertung aussehen könnte, wurde 2004 in den Bildungsstandards des Landes Baden-Württemberg²⁴ skizziert. Es werden konkrete Musizieraufgaben und darin erreichbare Leistungsniveaus formuliert. Da diese sich auch auf Improvisation, musikalische Leitung und zielgerichtete Übeporgänge beziehen, sind diese neuen Entwürfe für eine Bewertung im deutschen Musikunterricht inhaltlich verwandt mit der Praxial Philosophy Elliotts. Der Vergleich legt die Besonderheiten offen: Musiktheorie als Selbstzweck und kleinschrittiges Üben kommt in der Praxial Philosophy nicht vor. Möglicherweise haben Theorie und Üben sich in den Jahrtausenden ihrer Entwicklung ja tatsächlich von einer Hilfe zur Musik zu einem Hindernis entwickelt, vielleicht ist es aber auch ein inakzeptabler pädagogisch-theoretischer Kunstgriff, sie aus dem Musikunterricht zu löschen. Die Besonderheit der PPOME ist, dass *ideale*, übergeordnete Ziele (aims) in einen sinnvollen Zusammenhang mit den Unterrichtsepisoden und ihren Zielen (objectives) gebracht werden.

Die Stärke dieses Verfahrens liegt im Vergleich von Didaktiken und der Verortung von musikpädagogischen Diskussionen. Als kleinen Ausblick will ich aufzeigen, welche Zieltypen ich bei in Michael Alts „Didaktik der Musik“ eruiert habe. Es fällt auf, dass als *ideales* Bildungsziel Allgemeinbildung angesehen wird, ein Ziel der Leitbild-Kategorie. Die Theorie hat mit drei Lernzielfeldern eine stärkere Ausprägung als die Praxis, der die Reproduktion zugeordnet ist. Übereinstimmung besteht mit der Aussparung medialer Ziele. Als Verhaltensziel ist die „Ausprägung eines umfassenden Musikbewusstseins“²⁵ genannt.

²⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004), Anhang: Niveaunkretisierungen

²⁵ Alt, Michael (1968), S. 256

Typologie 


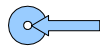




Ideal 	Material 	Medial 	Real 	
 Leitbild:  bildet den Menschen Allgemeinbildung	<i>Musiktheorie</i>	<i>Praxis</i>	<i>Verhaltensziel</i>	„Ausprägung eines umfassenden Musikbewusstseins“ ²⁶
Theorie Interpretation Information	Reproduktion	<i>Messmethode und Maßstab</i>		

Tabelle 3: Lernzielschema des Musikunterrichts: M. Alt Typologie

4. Fazit

In diesem Artikel systematisiere ich die Ziele der Praxial Philosophy of Music mit Hilfe der Typologie von Zielen des Musik-Lernens von Sigrid Abel-Struth und stelle sie ansatzweise in einen Zusammenhang. Die Untersuchungsmethode offenbart tiefere Einblicke vorbei an äußerlichen Merkmalen. Es zeigt sich jedoch als notwendig, die Typologie von Abel-Struth zu verfeinern. Der Aufsatz gibt vor allem einen Ausblick auf eine Fortsetzung dieser Forschung: Die weiteren Ziel-Kategorien Ableitung (Mit welcher Methode werden die Ziele erstellt?) und Ordnung (wie sind die Ziele zueinander angeordnet?) müssen ebenso methodisch erschlossen werden, was ich in meiner Dissertation leisten will. Es wird sich dann die Frage stellen, ob diese Kategorien ausreichend sind oder der Ergänzung bedürfen. Die Sammlung im Belegband der „Ziele des Musik-Lernens“ ist offenbar nur als Anfang einer Forschungstätigkeit gemeint, die nicht fortgesetzt und aufgegriffen wurde. Zudem liegen die Zuordnungen als längere Zitate, jeweils einem Zieltyp zugeordnet, vor. Das „Lernzielschema des Musikunterrichts“ soll dazu beitragen, Kategorien und Strukturen von Zielen des Musikunterrichts weiter zu klären und so eine Hilfe für Wegesuchende und Kartographen im Feld der Musikpädagogik anbieten.

Verwendete Literatur:

ABEL-STRUTH, SIGRID (1978a): Musikpädagogik Forschung und Lehre, 12, Ziele des Musik-Lernens Teil 1, Mainz [u.a].

ABEL-STRUTH, SIGRID (1978b): Musikpädagogik Forschung und Lehre, 13, Ziele des Musik-Lernens Teil 2, Mainz [u.a].

ALT, MICHAEL (1968): Didaktik der Musik: Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf.

ELLIOTT, DAVID JAMES (1995): Music matters: a new philosophy of music education, New York.

MEYER, HILBERT (2004): Was ist guter Unterricht? 1. Aufl., Berlin.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004): Bildungsplan 2004, Stuttgart.

PONGRATZ, GREGOR (2003): Musikpädagogik - historisch und aktuell: Forschungslogik der Musikpädagogik, Musiktherapie, Film und Computertechnik, Hildesheim.

²⁶Alt, Michael (1968), S. 256