Gliederung

Seite

01 Vorbemerkungen 3
02 Einleitung 7
03 Gesellschaftliche und schulische Voraussetzungen für Musikunterricht am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts 13

1 Historischer Teil 27
1.1 Die Geschichte der Notation im Schulunterricht vom Mittelalter bis ca. 1970 27
1.2 Die Diskussion der Fachthematik seit Beginn der siebziger Jahre 64
1.3 Notation in den Hamburger Lehrplänen für Musik 84
1.4 Notation in ausgewählten Unterrichtsmaterialien 106
1.5 Analyse gegenwärtigen Musikunterrichts an Hamburger Schulen eine exemplarische empirische Untersuchung 158
1.6 Zusammenfassung des historischen Teils 173

2 Psychologischer Teil 180
2.1 Sprache - Musik - Schrift eine phänomenologische Skizze 180
2.2 Lerntheoretische Grundlagen für Unterricht 199
2.2.1 Wahrnehmung als biologisch - psychologisch - soziales Phänomen 200
2.2.2 Lernen als Prozess 208
2.2.3 Erlernen von Musik 219
2.3 Zusammenfassung des psychologischen Teils 225

3 Pädagogischer Teil 232
Konsequenzen für Organisation und Gestaltung von Notation im Schulmusikunterricht

4 Schlussbemerkungen 266

Literaturliste 272
Anhang 287

01 Vorbemerkungen

Notation und ihre Vermittlung sind schon immer ein Thema des Schulmusikunterrichtes gewesen. Im Privatunterricht gibt es dieses Problem kaum, weil die Instrumentalschulen und mit ihnen die Lehrer (1) (2) die Notation im konkreten Zusammenhang mit dem Erlernen eines Instrumentes vermitteln. So wird z.B. aus dem Gesamtspektrum der Notation immer nur so viel erläutert und geübt, wie es für spezielle Übungen oder Stücke erforderlich oder sinnvoll ist. Desgleichen ist die Erweiterung der Kenntnisse auf das Instrumentaltechnische und auf die damit verbundene Musik bezogen.
Außerdem erlebt der Schüler einen Bezug, eine innere Verbindung zwischen Notation, Klang und Ausführung. Dieses sind aber Bedingungen, die so nicht auf die Schule übertragen werden können, weil hier - mit Ausnahme der Bayerischen Gymnasien - kein Instrumentalunterricht erteilt wird.

So bleibt: Noten wurden zwar seit jeher für den Schulmusikunterricht als unentbehrlich angesehen, sind aber auch seit jeher Thema und unerschöpflicher Diskussionsstoff für Praktiker und Theoretiker gewesen. Wer hat nicht selbst als Schüler erlebt, dass Notennamen zwar -in der Regel systematisch und abstrakt- vermittelt und auch mehr oder weniger brav gelernt wurden, dass sich aber schon während des Unterrichts Unlustgefühle einstellten, Langeweile oder Ablehnung die hauptsächlich empfundenen Reaktionen waren und das Gelernte schnell wieder in Vergessenheit geriet, wenn sich der Unterricht anderen Themen zuwandte oder ganz aufhörte?

Wieviele Klagen hat es immer wieder von Schülerseite aus gegeben, dass Notenlernen zu schwierig oder unverständlich sei? Wieviele Klagen hat es von Lehrerseite gegeben, dass es fast unmöglich scheine, Schüler zu motivieren, ihnen den „Stoff“ nahezubringen und ihnen den Nutzen des Wissens um Musik, ihnen die konkrete Erfahrung des praktischen Gebrauchswerts der Notation zu vermitteln?

Die Diskussion dieses Themas wird auch heute noch auf Tagungen und Kongressen fortgesetzt. Hier werden immer wieder aufs Neue Vorschläge zu

Unterrichtsverläufen gemacht und Erfahrungen mit bestimmten Methoden und Vorgehensweisen ausgetauscht. Es scheint jedoch so, dass die Diskussionen auf dieser Ebene nicht ausreichen, um das Problem zu lösen, dass die Suche nach der „idealen“ Methode vergeblich ist und die Überlegungen an anderer Stelle ansetzen müssten.

Diese Erfahrungen, als Schülerin, Privatschülerin, Schulmusiklehrerin und Privatmusiklehrerin gemacht, in Schulversuchen, Diskussionen mit Kommilitonen und Dozenten aufzuarbeiten und in einer schriftlichen Hausarbeit erstmalig zu lösen versucht, sind die Motive für diese Arbeit. Sie will versuchen, einerseits Gründe für die Probleme der unterrichtlichen Vermittlung von Notation zu finden und andererseits Lösungen für diese vorzuschlagen und zu erörtern.

Bei der Erarbeitung des Themas tauchen neben dem Begriff „Noten“ mehrere beschreibende Begriffe auf: Noten - Notation - Schriftbild - Musikschrift. Sie alle haben ihre Bedeutung, denn sie versuchen einem Phänomen gerecht zu werden, das in der Geschichte in seiner Wertigkeit verschieden eingestuft worden ist. Im Zusammenhang dieser Arbeit soll der Begriff *Noten* für die einzelnen Zeichen, *Notation* für die Summe der Zeichen und *Notationsunterricht* für die Vermittlung der Notation, zumindest eines Teiles davon, verwendet werden. Damit wird eine sprachliche Vereinfachung vorgenommen, die aber nicht gleichzeitig eine inhaltliche impliziert.

Die Arbeit wird in drei Großabschnitte gegliedert:
Den Anfang bildet der historische Teil, der die Entwicklung der Notation und ihrer Vermittlung vom Mittelalter bis heute untersucht, sozusagen den „Istzustand“ analysiert. Dabei wird zuerst die Geschichte bis ca. 1970 betrachtet, da bis zu dieser Zeit zwar unzählige methodische Anregungen und „Rezepte“ veröffentlicht und praktiziert wurden, aber erst danach eine grundlegende Diskussion nicht nur zum *Wie*, sondern auch zum *Warum* einsetzte und diese deshalb gesondert behandelt werden soll.

Der historische Teil enthält auch eine Analyse der in den neunziger Jahren gültigen Lehrpläne, beschränkt auf den Stadtstaat Hamburg. Es scheint auszureichen, das Thema Notation an diesem Beispiel zu behandeln, da

zwar Unterschiede zwischen den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer bestehen, diese sich aber nicht speziell im Bereich Notation niederschlagen, zumal die auf die Lehrpläne bezogenen Unterrichtsmaterialien für alle Bundesländer konzipiert werden.
In deutlicher Verbindung zu den Lehrplänen stehen die Lehrbücher, von denen hier eine Auswahl in Bezug auf die Vermittlung der Notation durchgesehen werden soll, da zumindest ein Teil der Lehrer mit diesen und durch sie beeinflusst unterrichtet.

Den Abschluss des ersten Teils bildet eine empirische Untersuchung, die Verhalten und Einstellung Hamburger Lehrer zu dem Thema *Notation im Schulmusikunterricht* abfragt.

Im zweiten Großabschnitt folgt dann eine Analyse der Vorgänge, die Lernen möglich machen und im Unterricht besondere Berücksichtigung verdienen; dies alles unter dem Aspekt des Lernens von Musik und Schrift.

Den dritten Großabschnitt bildet ein pädagogischer Teil mit Schlussfolgerungen aus den ersten beiden Abschnitten und Blick auf ihre Praktizierbarkeit.

Dem Ganzen liegt der Gedanke zugrunde, dass Unterricht Interaktion und Kommunikation bedeutet, deren Bedingungen sowohl von den handelnden Personen als auch von deren Umwelt abhängen und somit nicht imitierbar und übertragbar sind. Das bedeutet zugleich, dass die Ergebnisse und Anregungen nur den Charakter von Reflexionen und Vorschlägen haben können, nicht aber als einzig mögliche Form von Unterricht angesehen werden dürfen.

Lehrer sollten von ihrer Aus- und Fortbildung her befähigt sein, Entscheidungen betreffs ihres Unterrichts fällen zu können, sei es, dass sie die Stoffmenge überdenken, sei es, dass sie unkonventionelle Einstiege versuchen und spezielle Methoden verwenden wollen oder bestimmte Inhalte bevorzugen. Entscheidend ist letztlich der Lernerfolg der Schüler, die durch den Unterricht einen neuen oder besseren Blick für die Realität ihrer (musikalischen) Umwelt bekommen haben sollen.

Anmerkungen zu den Vorbemerkungen

1 Innerhalb dieser Arbeit wird darauf verzichtet, zwischen weiblichen und männlichen Personen zu unterscheiden, da es hier auf die Funktion und nicht auf die individuelle Person ankommt. So werden die Begriffe *Lehrer* und *Schüler* stellvertretend benutzt. Sie bedeuten keinerlei Gewichtung, Bevorzugung oder Diskriminierung.

2 Die Anmerkungen und Fußnoten zum fortlaufenden Text stehen immer gesammelt am Ende des jeweiligen Abschnitts.

02 Einleitung

Musik steht uns heute durch Massenmedien und billige Technologien jederzeit zur Verfügung; dadurch ist uns potentiell jede Art von Musik verfügbar geworden; sie ist jederzeit reproduzierbar, auch dann, wenn nicht aktiv musiziert wird oder der Konsument selbst dazu auch gar nicht in der Lage oder willens wäre. Musik ist so allgegenwärtig, dass bereits Begriffe wie *musikalische Umweltverschmutzung* oder auch *Musikzwang* (1) geprägt wurden.

Wurde Musik früher (wie heute auch) zur Arbeitserleichterung und zur Unterhaltung genutzt (Küchenlieder, Worksongs u.ä.), dann wurde die Musik der Wahl immer im Augenblick des Bedarfes produziert, d.h. der Arbeiter oder die Gruppe sang oder spielte selbst die Musik, die dann z.B. durch ihren Rhythmus den Arbeitsfluss erleichterte oder sogar beschleunigte - oder die Melodie und die Harmonien bestärkten oder veränderten die Stimmung. Heute wird fast ausschließlich das Musik*hören* benutzt, um z.B. in Industrie und Handel die Produktion und den Absatz zu erhöhen; aber auch im Bereich der Freizeit wird sie zur Kompensation von Langeweile und Einsamkeit eingesetzt. Die dabei wirksame Musik ist allerdings nicht den persönlichen Bedürfnissen der betroffenen Menschen angepasst, sondern den Bedürfnissen der Firma, des Betriebes oder den angenommenen Bedürfnissen einer anonymen Masse. (2)

Der Gebrauch von Kopfhörern (walkman) verschafft nicht nur jedem Individuum seine eigene Musikwelt, sondern isoliert den Hörer dabei gleichzeitig von der Umwelt. So ist es zwar möglich, dass jeder Einzelne *seine eigene Musik* überall und jederzeit hören kann, ohne andere damit zu belästigen oder zu stören; die gemeinschaftsbildenden Faktoren gemeinsam gesungener Lieder oder in einer Gruppe gespielter oder gehörter Musik fallen hier allerdings auch weg, sie werden gar in ihr Gegenteil verkehrt.

Jugendliche konsumieren Musik in zunehmendem Maße in Verbindung mit visuellen Eindrücken (Videoclips, TV-Shows). Dadurch wird Musik zum Teil eines Ganzen und rückt damit aus dem Fokus in den Hintergrund des

Geschehens und wird zu einem unselbständigen Bestandteil eines Mediums. Damit ergeben sich für Lehrer neue Probleme, denn „es ist (...) ein grundsätzliches Problem der Musikerziehung, denErfahrungshorizont der Schüler so zu erweitern, dass sie überhaupt erst in die Lage versetzt werden zu erfahren, daß Musik mehr sein kann als nur die Komponente eines Gesamteindrucks“.(3)

Besonders zu beachten ist die Rolle der Musik im Freizeitbereich; passives Musikhören über längere Zeit hinweg nimmt mehr Raum ein als aktives Musizieren (obwohl der in den letzten Jahren steigende Verkauf von Musikinstrumenten einen gewissen Wandel signalisieren könnte). Allein durch die Wohnraumsituation der meisten Menschen und die gesetzlichen Verordnungen sind den musikalischen Aktivitäten enge Grenzen gesetzt; und viele Schüler, die ein Instrument erlernen wollen, geben nach kurzer Zeit wieder auf, weil die Ansprüche an Konzentration und Durchhaltevermögen erheblich sind und nicht immer die Bereitschaft besteht, Zeit und Kraft im erforderlichen Maße zu investieren. Häufig wird dann doch der Apparat vorgezogen, der auf Knopfdruck Musik „eigener“ Wahl produziert. Ein Anzeichen hierfür ist die hohe Zahl der Schüler, die den Unterricht in Musikschulen oder bei Privatlehrern vorzeitig abbrechen.

Dadurch, dass Musik eher als ein Mittel zur Ablenkung, Berieselung und Unterhaltung benutzt wird, und nicht als Anregung zu Aktivitäten und als Herausforderung zu Auseinandersetzungen dient, sind die Menschen stärker in der Gefahr, durch Musik manipuliert zu werden.(4)

Wenn Schule nicht nur die Aufgabe hat, Informationen weiterzugeben, sondern darüber hinaus auch junge Menschen befähigen will, sich ihrer Umwelt kritisch stellen und damit eigene Meinungen und Ansichten bilden und vertreten zu können, ist Musik als Schulfach durchaus als bedeutend einzustufen. Dem Lehrer fällt dabei die nicht einfache Aufgabe zu, Zusammenhänge aufzuzeigen, Wirkungen bewusst zu machen, musikalische Elemente und Fachbegriffe zu vermitteln und bei den jungen Menschen ein Bewusstsein für die Problematik des heutigen Musiklebens zu wecken - und all das an einem Gegenstand, der tief in die emotionalen Schichten wirkt und gegen dessen „Pädagogisierung“ sich viele verständlicherweise wehren.

Nicht zuletzt ist Musik ein Kulturgut ersten Ranges, mit dem die Menschheit seit Jahrtausenden lebt und das sie ständig weiterentwickelt; Musik hat in jeder Kultur ihren festen Platz - und wenn zu den weiteren Aufgaben der Schule auch eine Weitergabe von Kulturgütern von einer Generation zur anderen gehört, dann hat Musik selbstverständlich dort ihren Platz.

Der Fachlehrer hat Musik studiert, kennt ihre Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge, hat einen gewissen Überblick über musikalische Bereiche wie Harmonie, Kontrapunkt und Tonsatz, über Instrumentenkunde und Musikgeschichte, ist fähig einen Chor, ein Orchester oder eine Band zu leiten, spielt selbst eines oder mehrere Instrumente mit nicht geringem Können und geht im Allgemeinen mit dem Vorsatz in den Unterricht, seinen Schülern einen Einblick in die Vielfalt der Musik und des Musiklebens zu vermitteln und ihnen das Rüstzeug mitzugeben, damit sie mit den verschiedenen Erscheinungsformen der Musik heute und morgen umgehen und nicht zuletzt auch Freude bei der Betätigung mit musikalischen Themen empfinden können. Für den Lehrer ist es daher wichtig, nicht nur selbst gut informiert zu sein, sondern sein Wissen auch vermitteln zu können und dafür Materialien an der Hand zu haben, mit denen er diese Vorsätze verwirklichen und ausführen kann.

Die bisher skizzierten Ziele des Musikunterrichtes bedürfen wie jeder Unterricht der Sprache, der Sprache über Musik; es reicht im Unterricht nicht aus, Musik quasi für sich sprechen zu lassen. Durch sprachliche Erklärungen, Erläuterungen und Fragestellungen muss immer wieder aufs Neue versucht werden, den Schülern die Welt der Musik bewusst zu machen. Dazu bedarf es in der Regel ausser der Umgangs- und der Fachsprache auch noch des Mittels der schriftlichen Fixierung von Musik, der Notation. Auch sie macht es möglich, *über* Musik zu sprechen. Beide, Sprache und Musik unterliegen freilich der zeitlichen Vergänglichkeit und können nur durch Wiederholung präsent gehalten oder in der Schrift konserviert werden. Sogenannte „Musikkonserven“ wie Schallplatte, Tonband, CD oder Cassette sind auch nur als eine Form der Wiederholung anzusehen, da sie die Musik nicht unabhängig von der Zeit machen können. Daher kann man sagen: „Musik bedarf wesensmäßig der Sprache, um sich mitteilen zu können, und zwar so, wie sie *gemeint* ist. Dabei tritt die Sprache als Kommunikationsmittel

zwischen Komponist, Interpret und Hörer (sowie zwischen Lehrer und Schüler, H.K.) in Erscheinung, am sinnfälligsten in der Form der *Notation“.* (5) Sprechen über Musik muss ohne Notation fragmentarisch bleiben, wenn es über allereinfachste Eindrücke hinweggehen und die Musik nicht nur in flüchtiger Form erscheinen soll. Außerdem bestehen in der Geschichte der abendländischen Musik ein enger Zusammenhang und eine direkte Wechselwirkung zwischen der Entwicklung der Notation und der notierten Musik. Dabei setzen sich Notation und Musik gegenseitig Grenzen, da die Schrift Sprache und Musik immer nur in Kürzeln wiedergeben kann, soll ihre Lesbarkeit erhalten bleiben. Das heisst, Musik und Notation setzen sich gegenseitig Grenzen und bedingen sich zumindest in der abendländischen Kultur auch gegenseitig.

So ergibt sich für den Lehrer, dass Kenntnisse über Notation vermittelt werden sollten, allein schon - wie oben beschrieben - als Kommunikationsmittel. Richtlinien und Lehrpläne bestätigen ihn hierin, da sie zumindest für die Primarstufe dieses ausnahmslos fordern. Wie ist aber dann zu erklären, dass es trotzdem so viele daran zweifeln lässt, ob die Vermittlung der Notation imSchulmusikunterricht einen Sinn hat? Weshalb gibt es sogar Überlegungen, Notation aus dem Schulmusikunterricht auszuklammern?(6)

Musik - zumindest als Gesangunterricht - hat als Schulfach eine lange Tradition, in deren Verlauf freilich dieStellung des Faches im Gesamtfächerkanon verändert und damit verknüpft auch die gesellschaftliche Stellung des Schulmusikers unterschiedlich gesehen wurden. Heute wird Musik mit Ausnahme der Musikgymnasien und der Gesamtschulen mit Schwerpunkt Musik im Wahlpflichtbereich noch immer mit einer vergleichsweise geringen Wochenstundenzahl unterrichtet. Häufig gibt es keine Kontinuität im Fachunterricht, sondern der Unterricht wird epochal erteilt oder auf bestimmte Jahrgänge beschränkt. Dies geschieht zum Teil aus stundenplantechnischen Gründen, da die zur Verfügung stehenden Schülerunterrichtsstunden dann für andere Fächer „gebraucht“ werden, zum Teil aber auch aus Mangel an Fachkräften.
Eine gewisse Geringschätzung des Faches kann sich auch darin ausdrücken, dass die finanziellen Mittel der Schulen schwerpunktmäßig anderen „wichtigeren“ Fächern zugeteilt werden und dass sich der Musiklehrer für

Anschaffungen rechtfertigen muss, die vom Lehrplan her Vorbedingungen für die Erfüllung der Lehr- und Lernziele , also eigentlich eine Selbstverständlichkeit sind. Bei Schülern und Eltern kann sich dann leicht eine Einstellung entwickeln, die Musik als Nebenfach definiert und Leistungen der Schüler in diesem Fach nicht genug schätzen lässt, so dass sie dann vom Lehrer auch nicht mehr ohne weiteres eingefordert werden können.

Dieses und noch vieles mehr bewirkt eine Verunsicherung des Lehrers, der sich ja nicht nur als ein Übermittler von Fachwissen versteht, sondern auch als ein Erzieher, der die Interessen seiner Schüler fördern und ihnen Grundlagen für ihr Leben in ihrer musikalischen Umwelt vermitteln will. Über seine Person als „Vermittlungsinstanz“ und „Interpret des Sinnes von Schule“ (7) tritt der Schüler in Kontakt mit den unterschiedlichen Angeboten der Schule und damit auch für ihn neuen Bereichen der Musik.

Diese wenigen Beispiele, die sich beliebig fortsetzen ließen, zeigen, dass Unterricht und besonders Musikunterricht zu einem großen Teil von äußeren Faktoren abhängen, die nicht direkt mit ihren Inhalten und deren Vermittlung zusammenhängen, die sie aber zu einem überwiegenden Teil beeinflussen, sogar lenken. Diese äußeren Bedingungen und Nebeneffekte können in den meisten Fällen sicher nicht umgangen werden, sie müssen vielmehr bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt und - wenn möglich - als Störfaktoren ausgeschaltet werden. Hier gilt es, sich von traditionellen Unterrichtsmustern zu befreien und das Problem für jede Schülergeneration neu zu lösen.
Vermutlich ist das Problem der Vermittlung von Notation so alt wie die Notation selbst; denn schon immer wurde versucht, durch methodische Mittel diesem Problem zu begegnen, so zum Beispiel mit der *Guidonischen Hand*, der Solmisation, durch Einsatz von Farben und Bildern, durch Spiele, Rätsel, Körperübungen und vieles mehr.
Beim Sichten, Analysieren und Kritisieren solcher Mittel und dem Versuch, Lösungen für das Problem Notation zu finden, muss der einzelne Lehrer überfordert sein; denn seine zeitlichen und materiellen Mittel reichen in der Regel zu so aufwendiger Arbeit nicht aus. Hier will diese Arbeit den Betroffenen die aktuelle Situation bewusst machen und Lösungsmöglich-keiten für ihre individuelle Arbeit anbieten.

Anmerkungen zur Einleitung (02)

1 Fehling 1976, S.17

2 Spezialisierte Firmen stellen Musikkassetten für die verschiedensten Bedürfnisse her: Sei es zur Beruhigung der Patienten in einer Zahnarzt= praxis, zur Anregung der Kauflust spezifischer Kundengruppen in Kauf= häusern oder zur Steigerung des Arbeitsrhythmus´ am Fließband; Radiostationen verbreiten gezielt abgestimmte Musik- und Nachrichten= sendungen für spezielle Hörergruppen.

3 Scholz 1991

4 Fehling: in „Musik und Medizin“ 5/75

5 Günther 1965

6 vgl. das Hauptthema der 11.Bundesschulmusikwoche 1976: „Schule ohne Musik?“

7 Kleinen: in Musikpsychologie, S.336

03 Gesellschaftliche und schulische Voraussetzungen für Musikunterricht am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts

Schule, die in ihr tätigen Personen und der Lernstoff waren und sind immer auch von den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen und Ansprüchen abhängig. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Schule deshalb immer ein Spiegel der Gesellschaft sein muss, es bedeutet auch nicht, dass Schule eine bestimmte Unterrichtsform abverlangt wird, dass sie z.B. affirmierend, kompensierend oder emanzipierend arbeiten sollte, sondern es bedeutet nur, dass die realen äußeren Voraussetzungen und Gegebenheiten bei der Planung, Analyse und Durchführung von Unterricht nicht unberücksichtigt bleiben oder sogar verleugnet werden dürfen, weil sie in aller Regel eine größere Rolle spielen als gemeinhin angenommen wird. Reflektionen über Unterricht müssen daher auch die sozialen, kulturellen und materiellen Voraussetzungen, unter denen er stattindet, miteinbeziehen, um nicht abgehoben von der Realität oder zu einseitig und damit wenig sinnvoll zu bleiben.

Um die folgenden Abschnitte, die sich direkt mit Musikunterricht und den dafür vorgesehenen Materialien befassen, in einen realistischen Rahmen stellen zu können, soll an dieser Stelle mit einem kurzen Abriss über derzeitige soziale Bedingungen, deren Auswirkungen im Unterricht spürbar sind, begonnen werden.

Soziale Veränderungen

In den jüngst vergangenen Jahrzehnten waren gesellschaftliche Veränderungen zu beobachten, die insgesamt, aber auch in Einzelfällen in dieser Ausformung bislang nicht erlebt und beschrieben wurden. Dazu gehört ganz besonders die weitgehende Individualisierung der Menschen (in der sogenannten Ersten Welt und ganz besonders in Europa und Nordamerika), die oft mit einem ausgeprägten Egozentrismus einhergeht. (1) Dies ist unter anderem wohl auch eine Folge der immer kleiner werdenden Familienverbände, in denen viele Kinder „bezugspersonenarm“ aufwachsen, damit aber auch gleichzeitig „arm (...) an argumentativem Widerstand“ sind und „arm an der Erfahrung, dass Anstrengung Glück bedeuten kann“. (2) Aber genau diese nicht gelernten Verhaltensweisen und fehlenden Erfahrungen sind u.a. Voraussetzung für schulisches Lernen, das immer noch in relativ großen Gruppen (bis zu 30 Schüler in einer Klasse), in festgelegten Bahnen und meist mit vorgegebenen Regeln abläuft. Die Beherrschung solcher Fertigkeiten ist nicht zuletzt für den schulischen Erfolg Voraussetzung.

Damit sind Konflikte vorprogrammiert. Ob diese durch eine Umstrukturierung der Schule vermieden oder auch nur gemildert werden können, sei dahingestellt; Fakt ist, dass viele Unterrichtsprobleme dieser Vereinzelung entspringen und dass viel Zeit dafür aufgewendet werden muss, sie zu lösen - Zeit, die der eigentlichen Lehrsituation verloren geht.

Zusätzlich zu dieser Diskrepanz zwischen „privatem“ und „offiziellem Leben“ wird den Schülern durch die Medien - dabei besonders durch Zeitschriften und Fernsehen - ein Weltbild vermittelt, das oft in krassem Gegensatz zur erlebten Realität steht. Durch ihre Darstellungen geben die Medien das Versprechen, die Welt könne viel „Spaß“ bereiten, das Leben könne „locker und leicht“ verlaufen und mit wenig Bemühen und Anstrengung gemeistert werden. Dies ist nicht nur ein falsches, sondern auch ein gefährliches Bild. Die Jugendlichen können die tatsächlichen Anforderungen an sie selbst nicht mehr deutlich genug wahrnehmen und schätzen sich und ihre Umwelt und damit auch die Schule und ihre Anforderungen oft nicht mehr richtig ein. Dazu tragen auch die Musiksendungen bei, in denen Musiker, Sänger und Bands im Playbackverfahren und mit großer Überzeugungskraft ihre Shows

darbieten, was den jungen Zuschauern suggerieren kann, dass Musikmachen mit Leichtigkeit betrieben werden kann und keine Anstrengung bedeutet. Die Bereitschaft, für einen Erfolg auch hart zu arbeiten, kann dann nur durch negative Erfahrung erworben werden - und oft wird dann diese Erfahrung doch nicht gemacht, weil der Einsatz und die Energie nicht ausreichen, um über die Schwelle zu kommen.
Die „Prägekraft der (mit Schule) konkurrierenden ´Miterzieher´ - Familie, Gruppe der Altersgenossen, Massenmedien, Gesinnungsgemeinschaften - (ist) nicht selten größer als die der Schulen.“(3) Damit ist eine Konkurrenz zwischen Schule und Gesellschaft geschaffen, die nicht immer leicht zu durchschauen und noch schwerer kalkulierbar und in das Unterrichtsgeschehen einplanbar ist.

Die Schüler stehen also ständig zwischen zwei sehr unterschiedlichen Welten: Sie sind sozusagen Pendler zwischen der reglementierten Welt innerhalb der Schule und der geradezu hedonistisch ausgeprägten und mit wenig festen Rahmen versehenen Lebensgestaltung außerhalb der Schule. (4)
Daraus resultieren Schwierigkeiten für die Schüler: Sie müssen einerseits die Verschiedenheit ihrer Lebenswelten akzeptieren und damit umzugehen lernen; sie müssen sich andererseits in der Schule ständig entgegen ihrer sonstigen Lebensweise verhalten und Dinge tun, Stoff erlernen und Kontakte erleben bzw. ertragen, denen sie sonst ausweichen würden. Das kostet Überwindung, Kraftanstrengung und Unlustüberwindung und kann zu Stress bis hin zur Arbeitsverweigerung führen.
Wenn die Schüler mit solchen, durchaus als groß einzustufenden Schwierigkeiten zu kämpfen haben, bedeutet das auch Schwierigkeiten für die Lehrer, denn dann müssen sie wichtige Lernschritte auch gegen die Unlust der Schüler durchsetzen, müssen in (durchaus langwierigen) Prozessen erst Überzeugungsarbeit leisten, bevor sie ihre eigentliche Arbeit tun können - und dabei selbst auch Durchhaltevermögen beweisen.

Gleichzeitig mit der geringeren Reglementierung des „Privatlebens“ der Jugendlichen wird in unserer Gesellschaft ein „Jugendkult“ gepflegt, der durchaus so weit geht, daß ältere Menschen z.B. Kleidung, Musikgeschmack und Verhaltensweisen wieSprache (Jargon) von den Jugendlichen

übernehmen und sich damit zumindest äußerlich kaum noch von ihnen unterscheiden. Damit bekommt der Generationenkonflikt eine neue Dimension: Befehlsgewalt und Weisungsbefugnis gehen nicht mehr von Personen aus, die deutlich erkennbar anders, nämlich *erwachsen* sind, sondern von scheinbar Gleichen. Akzeptanz und Respekt müssen dann stärker über geistig - sachliche Argumentation erreicht werden und dies ist bekanntermaßen schwieriger und dauert länger als wenn traditionell die ältere Generation als die führende anerkannt wird. Oftmals bleibt die ältere Generation bei den Versuchen sich durchzusetzen erfolglos und überlässt die Jugendlichen dann den Chancen und Gefahren eines entgrenzten Lebens.(5)

Jugend und Jugendlichkeit sind aber in unserer Gesellschaft nicht nur erstrebenswerte Zustände, sondern sie sind auch gegenüber vergangener Zeiten stark verlängerte Lebensabschnitte. „Die Übergänge von der Kindheit in die Jugendphase sowie in das Erwachsensein werden zunehmend entkoppelt. Die Zielspannung Erwachsenwerden hat nachgelassen.“(6) Jugend ist also nicht mehr ein (relativ) kurzer Zeitabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsensein, sozusagen Vorbereitung auf das ´ernste´ Leben, sondern ein prolongierter Schwebezustand zwischen Kindheit und Reifezeit, der eine Eigendynamik entwickelt hat. Dies ist aus Werbung, Konsumforschung und Politik unschwer zu erkennen. Das Ziel des Erwachsenseins wird damit kaum mehr angestrebt, weil die Aussicht auf ein weniger reizvolles, nämlich verantwortungsbewusstes Leben nicht verlockend genug erscheint.

Für die Schüler bedeutet dies, dass sich „die Machtbalance zwischen Jungen und Älteren ... enorm gewandelt „ (7) hat, dass die Jungen sich selbst wichtiger nehmen können als es die Älteren konnten, so dass sie sich viel stärker in Entscheidungen eingebunden wünschen und selbständiger arbeiten wollen, Gebote häufig nicht widerspruchslos hinnehmen, Regeln in Frage stellen und es häufig zu Machtkämpfen kommen lassen. „Obgleich ein großes Bedürfnis nach dem Setzen von Orientierungsmarken, nach Struktur, Eindeutigkeit und Grenzziehung (...) mehrheitlich bei Jugendlichen in Erziehungsfragen vorhanden zu sein scheint, sind heute Konturlosigkeit, Unsicherheit, Desorientierung und Ratlosigkeit in Erziehungsfragen bei fast

allen Beteiligten weit verbreitet.“ (8)
Für den Unterricht bedeutet dies oft, dass Schüler bei der Auswahl der Unterrichtsthemen mitbestimmen wollen, dass sie die Methoden bewerten und häufig ihre Präferenzen in Bezug auf die Lehrer deutlich zum Ausdruck bringen.
Das damit verbundene Problem für den Lehrer kann man in drei Fragen zusammenfassen:

- Können Schüler Unterricht bewerten und beurteilen?
- Sollen Schülerwünsche bei der Unterichtsplanung berücksichtigt werden, auch wenn sie von den durch Lehrplan oder Richtlinie vorgegebenen Themen abweichen?
- Wie könnte ein Kompromiss aussehen?

Versuche, trotz Offenheit und Verstehensbereitschaft gegenüber den Schülern dennoch klare Vorgaben und Lernziele zu formulieren, lassen sich in den derzeit gültigen Lehrplänen erkennen und in vielen Lehrbüchern finden, wie weiter unten gezeigt werden soll.

Lebens- und Verhaltensweisen Jugendlicher

Die Ausdehnung der Jugendphase zieht eine ausgeprägte Jugendkultur nach sich, da die Zeitspanne, in der sich so etwas wie eine Subkultur bilden und etablieren kann, immer länger wird. Zudem sind die finanziellen und sonstigen materiellen Möglichkeiten der Jugendlichen größer als je zuvor, so dass eine Jugendkultur nicht nur eine gute Basis findet, sondern dass diese auch von der Wirtschaft gefördert und gestärkt und damit von der älteren Generation ausgenutzt wird.
Es kann aber nicht angenommen werden, dass der Begriff ´Jugendkultur´ etwas Homogenes oder Eindeutiges bedeute. Es gilt: „Die jugendkulturellen Stile nehmen (...) schnelllebige, diffuse ekklektische und sehr flexible Formen an. Zudem verlieren sie manchmal die deutliche wechselseitige Abgrenzung.“(9)
Kann es bei solcher konstatierter Vielfältigkeit der Lebensbedingungen und Ansprüchen eigentlich noch möglich sein, allgemeinverbindliche Lernziele zu formulieren und zu fordern? Können in einer bestimmten Situation mit einer bestimmten Schülergruppe erprobte Themen und Methoden auf andere Situationen übertragen werden? Gibt es dann noch einen Sinn, Lehrbücher, die eine bestimmte Intention verfolgen, zu schreiben und zu drucken?

Trotz des Anscheins, Jugend sei ein erstrebenswerter Zustand und müsse möglichst lange andauern, empfinden viele Jugendliche durchaus eine gewisse Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, die zum Teil mit dem unklaren sozialen Status zusammenhängen mag, aber auch mit der zur Zeit bestehenden wirtschaftlich unübersichtlichen Situation. (10)

Die unverbindliche, erlebnisorientierte Lebensweise hinterläßt auch in Bezug auf die Musik ihre Spuren: So geben 92% der Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland *Musikhören* (11) als eine ihrer bevorzugten Freizeitbeschäftigungen an; dagegen stehen nur 22% (West) und 10% (Ost), die Musik in welcher Form auch immer aktiv selbst betreiben. (12) (Eine Unterteilung in Jugendliche, die mit oder ohne fachliche Anleitung Musik machen und /oder ein Instrument erlernen, wurde dabei nicht vorgenommen.) Viele geben an, Instrumente wie Gitarre, Schlagzeug oder Keyboard ohne

Lehrer zu erlernen, indem sie sich die nötigen Techniken und Kenntnisse von Freunden zeigen lassen oder durch Nachspielen von Gehörtem die gewünschten Fertigkeiten zu erlangen suchen. (13) Immer wieder kommen Jugendlichen auch aufgrund ihrer Erfahrungen und Lernfortschritte im Hobbybereich dazu, Musik auch zu ihrem Beruf zu machen. (14)

Die Offenheit und Bereitschaft gegenüber der Musik ist also hoch, wenn sie sich in erster Linie auf das Hören bezieht. Kann oder soll Schule daran anknüpfen oder sollte sie sich von dem Freizeitverhalten distanzieren? Sollen Musiklehrer Anleiter zum Instrumentalspiel, ´wertfreie Musikvermittler´, oder musikwissenschaftliche Dozenten sein? (15)
Diese grundlegenden Fragen beschäftigen die Fachwissenschaft in den letzten Jahren immer häufiger. Überzeugende Antworten konnten allerdings noch nicht gegeben werden. Vielmehr wird immer wieder versucht, Einzelprobleme des Musikunterrichtes zu beleuchten und Einzelfragen zu klären, wie weiter unten gezeigt werden soll.

Der intensive Umgang der Kinder und Jugendlichen mit den Medien, besonders den audiovisuellen wie Video und Computer, führt zu grundsätzlich veränderten Verhaltensweisen. So wird z.B. Fernsehen und Video oft allein und in ruhiger Körperhaltung konsumiert, das Computerspiel mit vorprogrammierten Lösungen gespielt (die mit der Zeit auswendig beherrscht werden und keine Herausforderung mehr darstellen) und weniger Aktivitäten in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen unternommen; dies zieht durchaus erhebliche psychomotorische Probleme nach sich: Kinder, die nicht mehr ausreichend laufen, nicht mehr hüpfen, rückwärts gehen, sich verstecken und die Umwelt am eigenen Leibe erfahren und körperlich - geistig experimentieren können, zeigen später erhebliche Mängel nicht nur in ihrer körperlichen Befindlichkeit, sondern auch in ihrer geistig - seelischen Entwicklung; sie zeigen Schwächen in kognitiver Leistungsfähigkeit und Konzentrationsstörungen, da das körperliche Training gleichzeitig immer auch ein Training für das Gehirn und seine kognitiven Funktionen ist. Ein Mangel an Körpererfahrung, eine Vernachlässigung des Erlebens bewirkt auch eine Verringerung des beidhemisphärischen Arbeitens des Gehirns, vielleicht sogar eine Verhinderung desselben. (16)
Wie kann Schule, wie kann Musikunterricht solch einen Mangel verhindern

oder zumindest kompensieren?

Die audiovisuellen Medien haben eine eigene Struktur und Dynamik, die sich oberflächlich betrachtet in schnellen Bildschnitten, spektakulären Einstellungen und der fast ständig beigemischten Musik und die jederzeitige Abwahlmöglichkeit (Zappen) auszeichnen. Die Gewöhnung an solche Darbietungen macht es vielen Schülern schwer, sich auf längere Unterrichtssequenzen zu konzentrieren. „Diese an Fragmentierungen, Segmentierungen, Abbrüche, Überblendungen, Unvollendungen und der Zusammenballung von Augenblicksmomenten orientierten vielfältigen Wahlmöglichkeiten heutiger Bilderfluten und audiovisuellen Räusche sind freilich das blanke Gegenprogramm zum geduldigen Abwarten - Können, zur gelassenen Lebensplanung und zum analytisch - tiefenstrukturellen Aufsuchen eines ´roten Fadens´ sowie zur inneren Konzentrationsfähigkeit, verbunden mit Diskursivität der Sprache, der Begriffsbildung und des Lesens, was zum unerlässlichen Kanon pädagogisch bearbeiteter kontinuierlicher und geduldiger Lern- und Bildungsprozesse gehört.“ (17) Die schnelle Signalverarbeitung bleibt oberflächlich und führt selten zu vertieftem Interesse mit der entsprechenden Arbeitsintensität und -dauer. Dies könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass Instrumentalunterricht oft vorzeitig abgebrochen wird.

Kann und soll Musikunterricht in der Schule an dieser Art von Darbietungen anknüpfen oder sollte er sie besser durch Gegensteuern zu kompensieren suchen?
Kann ein Gegensteuern dazu führen, dass z.B. die Beschäftigung mit Musik intensiviert wird? Kann die Pädagogisierung eines Freizeitverhaltens Erfolg haben oder wird dadurch nur eine oppositionelle Haltung herausgefordert? Wenn Musikunterricht in diesem Zusammenhang für wichtig erachtet wird, welche Rolle spielt dann die Notation?

Musikalische Bildung an der Schule

Bei der Durchsicht der Lehrpläne, Diskussionsbeiträge und Lehrbücher fällt generell auf, dass zwar immer wieder viele der oben genannten Punkte und Probleme angesprochen werden, dass auch immer wieder Lösungsvorschläge unterbreitet werden, dass aber keine grundsätzliche Debatte stattfindet und damit auch keine wirklicheAnpassung an die derzeitigen gesellschaftlichen Strömungen, Anforderungen und Schwierigkeiten. (Solches ist dann natürlich überhaupt nicht möglich, wenn z.B. die Hamburger Lehrpläne für die Grundschule aus dem Jahr 1974 stammen!)
In Lehrplänen und Lehrbüchern findet sich traditionelle neben neuer Musik, Musikhören neben Musikmachen, Musikgeschichte und -theorie neben Aufforderungen zu Improvisationen und Kompositionen, traditionelle neben graphischer Notation, kurz, von allem, was unser Musikleben ausmacht, etwas - ohne Schwerpunktsetzung. Den Lehrern bleibt es dann weitestgehend selbst überlassen bzw. den Lehrern wird die Freiheit gegeben, selbst diese Schwerpunkte zu setzen und auszuwählen, was sie für wichtig erachten. Dieses geschieht dann sicher in bester Absicht, kann aber immer nur die eigene musikalische Sozialisation wiederspiegeln und die eigenen Erfahrungen vor den tatsächlichen Gegebenheiten dominieren lassen.

Dies mag ein Grund dafür sein, dass der Musikunterricht in der Schule kaum je einen Bezug zu der musikalischen Wirklichkeit der Schüler hat. In dieser spielt eine bestimmte, gruppeninterne, zeitorientierte Musik die Hauptrolle, die das Alltagsleben begleitet und zu deren Klängen auch (exzessiv) getanzt wird. Die Auswahl der Musik ist ein Teil der Identitätsfindung der Jugendlichen und unterliegt ständiger Veränderung.

Der hörende, fühlende Umgang mit Musik bedeutet auch eine Dominanz des Emotionalen und damit der rechten Hirnhälfte, also auch des ganzheitlichen Umgangs mit der Umwelt. Dagegen steht die unterrichtliche Intention, die auch im Bereich der Musik eher die kognitiven und analytischen Ansätze in den Vordergrund stellt, also die Arbeit der linken Hirnhälfte betont.
Also auch in diesem Bereich ist der Unterschied zwischen ´privatem´ und

schulischen Lernen und Arbeiten deutlich und kann nicht durch einzelne, isolierte Maßnahmen verringert oder eliminiert werden.

Neueste Hirnforschung hat ergeben, dass die veränderten Lebensbedingungen bereits ihre Spuren bei den Jugendlichen hinterlassen haben, dass Veränderungen in der Hirnstruktur festzustellen sind und dass bei den heutigen Jugendlichen „verschiedene Informationen an anderen Cortexstellen verarbeitet werden (als bei älteren Menschen, H.K.), dass sich die rhythmischen Muster ändern und daß anders abgespeichert wird“. (19)

Das bedeutet dann allerdings, dass die Lehrer, die ihre bestimmten (generationen-) spezifischen Denk -, Lern - und Lehrmethoden haben, gar nicht immer von den Schülern verstanden werden können, und dass sie wiederum oft die Schüler nicht wirklich verstehen .

Kann Schule dann weiterhin in ihrer tradierten Form betrieben werden? Ist nicht vielmehr ein Umdenken vonnöten? Denn: „Erwachsene haben in ihrer Jugend anders gedacht und gefühlt als Jugendliche, weswegen sie die eigenen jugendkulturellen Erfahrungen nur bedingt auf nachfolgende Jugendgenerationen übertragen können.“ (20) Im Falle des Musikunterrichts scheint diese Erkenntnis eine besonders wichtige Rolle zu spielen, da der Unterschied zwischen der tradierten, sogenannten ´klassischen´ Musik und den heutigen Popmusikstilen zumindest klanglich außerordentlich groß ist, aber auch der zwischen der Unterhaltungsmusik, z.B. der Nachkriegszeit und der der Jahrtausendwende. Der Unterschied ist in diesem Fach viel deutlicher zu erkennen als z.B. bei den Sprachen oder den Naturwissenschaften.

Für den Musikunterricht ist zudem bedeutsam, dass nicht von *der Musik* schlechthin gesprochen werden kann, es müsste eigentlichen von *Musiken* die Rede sein, denn es gab und gibt eine unendliche Menge verschiedener Musikstile, historischer und moderner, ethnischer und globaler, die alle ihre Produzenten und Konsumenten haben. Es gibt auch keine einheitliche, überregionale Jugendmusik, auch wenn die Globalisierung der amerikanischen Unterhaltungsmusik dies vermuten lassen könnte, sondern auch in diesem Bereich verschiedene Formen, die gruppenspezifisch ausgewählt und favorisiert werden. Wenn also Lehrpläne und

Unterrichtswerke bestimmte (neuere) Musikstücke vorschlagen oder anbieten, kann damit auch immer nur ein Teil der Schülerschaft angesprochen und angeregt werden, der andere (meist größere) Teil wird andere Musik bevorzugen.

Wenn das so ist, dann ist es weitestgehend unmöglich, die Jugend bzw. Schülermusik als solche in den Unterricht einzubeziehen. Daher ist vielleicht eine Distanz zwischen Schul- und Alltagsmusik besser für die unterrichtliche Situation als das krampfhafte Versuchen, hier einen Kompromiss oder Konsens erreichen zu wollen; denn „Musikunterricht und Schule sollten (vielleicht) weniger den Zugriff auf Schülermusiken versuchen, sondern sich als eine eigene soziale Erfahrungswelt begreifen, in der die Schüler und Schülerinnen (wiederum andere) musikalische Erfahrungen machen können.“ (21) Dies hieße dann, dass Schule sich dann als ein spezieller Ort der sozialen Kontakte und der allgemeinen, fachlichen und ästhetischen Erziehung verstehen sollte.

Es ist für die heutige Situation also unerlässlich, dass grundsätzliche Klärungen für den Schulbereich vorgenommen werden:
Eine Definition der Schulmusik bedeutet einerseits eine Eingrenzung, andererseits aber auch eine Begrenzung des Phänomens (und vielleicht auch des Problems). Während ersteres eher eine Hilfe für die Unterrichtsplanung ist, könnte letzteres auch als Bevormundung aufgefasst werden. Dennoch ist die Chance, durch eine Definition zu Klarheit und zu einer (inhaltlichen) Vergleichbarkeit zu kommen, nicht von der Hand zu weisen.
Der äußerst schwierige Vorgang einer Definition der Schulmusik wird immer aus den traditionellen Wurzeln heraus und durch die gegenwärtigen Bedingungen begründet werden müssen und daher in verschiedenen Kulturen zu verschiedenen Zeiten immer wieder andere Ergebnisse hervorbringen. Daher muss dieser Vorgang immer wieder aufs Neue geleistet und überprüft werden, muss also Prozess und nicht Status bedeuten.
Für unsere mitteleuropäische Kultur stellen sich daher folgende Fragen in Bezug auf Musikunterricht:
- Was alles ist Musik?
- Welche Funktionen erfüllen diese Musiken?

- Gehört Musikunterricht zur schulischen Bildung oder zur allgemeinen Erziehung?
- Wieviel soll von den Musiken in derSchule vermittelt werden?
- In welcher Form kann und soll das geschehen?
- Welche Schüler sollen unterrichtet werden?
- Welche Aufgabe hat in diesem Zusammenhang z.B. die Notation?

Antworten auf diese Fragen können aber nur gefunden werden, wenn auch die gesellschaftlichen und schulischen Bedürfnisse klar beschrieben und umrissen sind:

- Wofür bildet Schule aus?
- Wen bildet sie aus?
- Wer unterrichtet die Schüler?
- Wie findet Lehreraus und -fortbildung statt?
- In welcher Form soll Unterricht durchgeführt werden?

Die Verflechtung von Gesellschaft und Unterricht wird dabei deutlich, und jede Gesellschaft muss immer wieder neue Überlegungen darüber anstellen, wie die Bildung der jungen Generation strukturiert sein, wohin sie führen soll - aber auch darüber, was sie nicht sein soll oder nicht leisten kann.

Anmerkungen zur Analyse der gesellschaftlichen Situation (03)

1 vgl. Ferchhoff, Wilfried : Situation der Gesellschaft und Jugend in den 90er Jahren
in: Musikforum 83, Dez 95, S.6 ff

2 Fromberg-Koch, Liane von: Stellungnahme des deutschen Kinderschutzbundes im Rahmen des Symposiums „Ernstfall Grundschule - sind Kinder keine Kinder mehr?“ am 31.10.91
in: Die Deutsche Schule 1/92, S.15

3 Recum, Hasso von: Schule im sozialkulturellen Wandel
in: Die Deutsche Schule 4/94, S.398

4 Ferchhoff a.a.O., S.5 und 6
nennt dieAusformung dieser Lebenseinstellung *Erlebnisgesellschaft* , in der das Erlebnis zum Selbstzweck wird. Die so nur scheinbefriedigten Bedürfnisse können dann zu Frustration undAggression ausarten.

5 ders a.a.O., S.10 ff

6 ders, S.10

7 ders, S.11

8 ders, S.13

9 ShellStudie No 12, 1997, S.20

10 ebd, S.15

11 ebd, S.343

12 ebd, S.349

13 die in vielen Musikwerken verpönte „Papageienmethode“ findet hier ihre beste Legitimation.

14 vgl. Dennis´ Aussagen in der Shell Studie No 12 auf S. 157/8

15 Schließ, Gero: Musikalische Bildung und allgemeinbildende Schule
in: Musikforum 83, S.71

16 vgl. Dennison, Paul: Befreite Bahnen, S.60 ff

17 Ferchhoff a.a.O., S.120 ff

18 vgl. Dennison a.a.O., S.120 ff
und

19 Wallbaum. Christopher : Musik und Jugendverhalten
in: Musikpädagogik Beiheft 7, S.61

20 Baacke, Dieter zitiert nach Wallbaum a.a.O. , S.68

21 Wallbaum a.a.O., S.71/2

22 vgl. Kaiser, Hermann Joachim : Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung
in: Musikforum 83, S.17 ff

23 vgl. die Themen der 17. Bundesschulmusikwoche 1988:
Spiel - Räume fürs Leben
Musikerziehung in einer gefährdeten Welt

2 Psychologischer Teil

2.1 Sprache - Musik - Schrift

Eine phänomenologische Skizze

Musik soll im Zusammenhang dieser Arbeit als ein komplexes kulturelles Geschehen verstanden werden, das sich in seiner Struktur und Intention von der Sprache unterscheidet - obwohl beides Kommunikationsformen sind, die zu einem großen Teil über die Stimme und das Ohr übermittelt werden. Vielleicht haben sich beide aus einer gemeinsamen elementaren Kommunikationsform entwickelt, das ist aber kaum noch nachzuvollziehen - heute haben beide trotz vieler Ähnlichkeiten sehr unterschiedliche Funktionen und Anwendungsgebiete, die es hier näher zu beleuchten gilt.

Deshalb soll zuerst Musik in Abgrenzung zur Sprache analysiert werden, dann die schriftlichen Darstellungsmöglichkeiten gezeigt und schließlich die heute gebräuchliche Funktion von Notation dargelegt werden.
Die besondere Ausrichtung dieser Analysen auf die Fixierbarkeit und Codierbarkeit von Musik in und durch Schrift gilt dem Versuch, dem Problem der Vermittlung von Musik und Notation in der Schule näher zu kommen.

Vergleich von Sprache und Musik

Physikalisch betrachtet ist Musik als ein Ablauf akustischer Schwingungen aufzufassen, der sich in ein physikalisches Ordnungssystem (Zeit - Frequenz - Amplitude) einordnen lässt. Einfachen Schwingungsstrukturen entsprechen z.T. elementare musikalische Erscheinungen wie Obertöne, Kombinationstöne, Schwebungen, was vor allem im 19.Jahrhundert dazu führte, z.B. Schwingung mit Ton, Amplitude mit Lautstärke gleichzusetzen. (1)
Auf diese Weise entstand in der musikalischen Umgangssprache ein physikalisierender Sprachgebrauch, der z.B. den „Ton“ nach seinen „Eigenschaften“ charakterisiert, die dem akustischen Modell entnommen sind: *Tonhöhe* (entsprechend Frequenz),*Tondauer* (entsprechend der chronologischen Zeit), *Klangfarbe* (entsprechend dem Fourière-Spektrum einer komplexen Schwingungskurve) und *Lautstärke* (entsprechend dem Schalldruck). Dieses Vorstellungsmodell spielt als tradiertes Vorurteil nach wie vor eine große Rolle in Musiktheorie und Musikdidaktik (2), weil es die Kommunikation *über* Musik vereinfacht. Hier werden diese „Toneigenschaften“ als Parameter bezeichnet und für Analyse und Lehre benutzt, weil eine so einfache Gliederung das komplexe Gebiet der Musik ad hoc überschaubarer und damit scheinbar leichter verständlich macht.

Akustische Schwingungen jeder Art kommen aber in der Natur und in der vom Menschen geschaffenen Umwelt - etwa bei der Sprache - in großem Maße vor, ohne dass es sich dabei um Musik im Sinne der *Tonkunst* handeln muss, der ein stufenmäßig festgelegter und im Dur-Moll - System notierbarer Tonvorrat zugrunde liegt. Der Unterschied zu Klängen und Geräuschen liegt u.a. darin, dass bei der Musik „deutlich unterscheidbare ´diskrete´ Stufen der Tonhöhe gegeben sind, im Gegensatz zur ´kontinuierlichen´ Veränderung der Tonhöhe (wie zum Beispiel) bei Sprache“(3) und der nicht festlegbaren Tonhöhe bei Geräuschen.

Es gibt Sprachen, in denen die Tonhöhe einer Silbe oder eines Wortes von Bedeutung für den Sinn oder Inhalt des Gesprochenen ist (z.B. Chinesisch, Burmesisch u.a.), d.h. dasselbe Wort, dieselbe Silbe hat in einer anderen Tonhöhe einen (völlig) anderen semantischen Inhalt; hier ist die Tonhöhe

aber nicht für das einzelne Wort und alle Sprecher festgelegt, sondern sie wird als Unterschied zu den vorhergehenden und nachfolgenden Silben gesprochen und gehört. Die Tonhöhenunterschiede sind hier an die individuelle Sprechweise gebunden und in dem Sinne nur relativ fixier- und wiederholbar. (4)
In den europäischen Sprachen spielt die Sprachmelodie bzw. die Tonhöhe einzelner Buchstaben oder Silben nur eine sekundäre Rolle, sie ist zum Verständnis der Semantik nicht notwendig. (So werden ´Computerstimmen´ sehr wohl verstanden, obwohl sie nur eine Tonhöhe zur Verfügung haben.) Allerdings wird eine „melodische“ Aussprache als angenehmer empfunden als eine „tonhöhenarme“ Sprechweise und auch erfahrungsgemäß meistens schneller und leichter verstanden.

Ein weiteres Kriterium für eine Erklärung des Phänomens Musik unter dem Gesichtspunkt der Nachvollziehbarkeit (und damit der Notierbarkeit) auf physikalischer Basis ist die Ordnung des vorhandenen Klangmaterials zu einem System, das es ermöglicht, Musik wiederzuerkennen, einzuordnen und zu imitieren, „denn für die Begrenzung dessen, was wir noch als Musik zu akzeptieren gewillt sind, spielt die Überschaubarkeit, die Faßlichkeit eine erhebliche Rolle“ (5). Dies kann aber lediglich für die Musiktradition im westeuropäischen Raum gelten: denn nur hier wurde eine Hervorhebung der melodischen Elemente vor den rhythmisch-klanglichen herauskristallisiert, wodurch eine Dominanz der Tonstufen impliziert wurde.

Darüber hinaus kann die „Tonkunst“ von anderen akustischen Erscheinungen dadurch abgegrenzt werden, dass man sie auf ihre Erscheinungen und Funktionen in der Kultur hin definiert: „(...) es gibt keine Musik in der Natur: jede Musik ist also synthetisch. Sie ist eine *artifizielle Konstruktion* der Klang-Umwelt, ein Spiegel des Menschen, in dem dieser sich projiziert und in dem er sich wiedererkennen muß wie in jedem anderen Element der *Kultur* .“(6)
Musik im Sinne von „Tonkunst“ ist demnach ein Produkt des Menschen, das seiner Führung unterliegt und durch seinen Gebrauch definiert wird. In dieser Hinsicht sind Musik und Sprache ähnlich; denn auch Sprache wird erst durch ihren Gebrauch lebendig und wirksam.

Die Ordnung, der die Musik unterliegen muss, um zur „Tonkunst“ zu werden, muss erkennbar, fassbar, wiederholbar und übertragbar sein. Sind diese Bedingungen erfüllt und sind die Töne, ist der Tonvorrat strukturiert, so kann von einem „Tonsystem“ gesprochen werden.

Der Begriff „Tonsystem“ ist nicht nur durch die Musikpraxis, sondern auch durch theoretische Überlegungen auf dem Gebiet der Physik und der Musik entstanden und umfasst nicht nur den Tonvorrat einer Gruppe von Menschen, eines Volkes, einer Kultur etc., wie Blume meint, sondern ebenso eine willkürliche Einteilung und Ordnung des Tonmaterials, die jedem Ton durch seine Lage im System einen gewissen „Musikalischen Charakter“ verleiht und damit eine Art von „Gesellschaft von Tönen“ (7) etabliert. Die theoretische Fixierung des Tonvorrates beeinflusst und lenkt die Musikpraxis, dies besonders durch die notationale Festlegung und engt schließlich auch das System selbst ein, indem sie Vereinfachungen vornimmt, um Übersichtlichkeit zu schaffen und zu wahren. Dadurch werden Hörgewohnheiten und auch Hörfähigkeit der Praktizierenden und Rezipierenden vorstrukturiert und letztlich begrenzt. Die Folge ist, dass Fremdsysteme durch eine Art ´Filter´ gehört und aufgefasst, damit verfälscht erfasst oder gar nicht verstanden werden; ebenso wie es jedem Menschen schwer fällt, die Klänge einer Fremdsprache zu erfassen und zu reproduzieren.

Der Begriff „Tonsystem“ selbst sagt demnach noch nichts über die Art des Systems aus und lässt verschiedene Formationen zu. Tonsysteme hängen auch von der jeweiligen Kultur ab, in der sie entstehen - je nach den Bedürfnissen der Gruppe, der Hörfähigkeit der Menschen, des Instrumen= tariums und der speziellen Art der Kultur- und Traditionspflege. Das bedeutet nicht, dass Tonsysteme nicht auch übernommen und in neuen Zusammen= hängen benutzt werden und damit eine andere Bedeutung bekommen können. (Man denke an den Jazz, Rock ´n Roll und HipHop etc) Dabei muss ein System auch nicht als ein starres Muster verstanden und eingesetzt werden; Systeme sind entwicklungsfähige Ordnungen, die sich verändern und veränderten Voraussetzungen und Bedürfnissen in der Kultur anpassen lassen. „Jedes System ist ein Kompromiß zwischen der momentanen Entwicklungsstufe des Tonbewußtseins und den praktischen Erfordernissen der Musik“(8).

Die theoretische Etablierung eines Systems bedeutet aber nicht nur ein

Ordnen des Tonvorrats, sondern auch eine Erweiterung des Wissens und der Lehre; es regt durchaus auch eine musikalische Weiterentwicklung an - es kann aber genauso gut Hemmnis und Einengung bedeuten.

Sprachen und Dialekte bestehen aus unterschiedlichen Klängen, die bestimmten Ordnungen unterliegen und damit nachvollziehbar, fassbar und imitierbar sind; Alphabete oder ähnliche Ordnungen sind damit als Systeme anzusehen, wenn auch die einzelnen Laute nicht so stark definiert und eingrenzbar sind wie z.B. die Tonhöhen in unserer europäischen „Tonkunst". Musik und Sprache spielen bestimmte Rollen in einer Kultur oder einer Gesellschaft. So wie sich Material und Hörfähigkeit wechselseitig beeinflussen, bedingen einander auch die Formen von Sprache und Musik und ihre jeweiligen Rollen. „Die Rolle, die Musik in einem bestimmten gesellschaftlichen System spielt, ihre soziale Funktion also, eröffnet ihrer technischen und ästhetischen Entwicklung auch wieder ganz bestimmte Grenzen." (9)

Betrachtet man allein die westliche Kultur, so hat sich im Laufe der Entwicklung der Tonumfang stark vergrößert (von etwa zwei Oktaven entsprechend der Singstimme in hellenistischer Zeit bis zu achteinhalb Oktaven Tonumfang des heutigen Klaviers). Es veränderten sich auch Empfindungen für Klänge (Konsonanz - Dissonanz) und die Ordnungen des Systems (Tetrachord - Kirchentöne - Dur-Moll-System). Solche Veränder= ungen sind aber immer nur ein Symptom der jeweiligen sozialen Bedingtheit der Musik; von größerer Bedeutung ist die Veränderung der tatsächlichen aktiven Verbindung zwischen Mensch und Musik, die sich in vielen Bereichen von einer Einheit beider zu räumlicher und psychischer Distanz gewandelt hat. „Der primitive Musiker", so Blaukopf, „ist mit dem Tonmaterial noch eins. Erst der Musiker der Neuzeit zerreißt das Band des instinktiven (gemeint ist hier sicher des ´intuitiven´; H.K.) Zusammenhangs. Er gewinnt Distanz gegenüber dem musikalischen Marterial und lernt dadurch die Gesetze des Tonsystems erkennen. Und ihnen anstatt wie früher blind unterworfen zu sein, verwendet er sie zur souveränen Beherrschung des Materials." (10) Dies bedeutet aber auch eine zunehmende Auffächerung unterschiedlicher sozialer Funktionen, die im neueren soziologischen und musikwissenschaftlichen Sprachgebrauch mit den drei Begriffen *Produzent*

(Komponist), *Interpret* (Künstler) und *Konsument* (Hörer) bezeichnet werden.Wurde Musik ursprünglich als Ausdruck der eigenen Person ausgeübt, so wird sie heute, zumindest im Bereich der Kunstmusik und der notierten Musik, vorrangig gehört, also von außen aufgenommen. „Von der antiken Einheit eines allmusischen Menschen, für den Musik kein Erwerb ist, sondern eine Lebenshaltung im Ganzen, entfernen wir uns immer mehr zu beruflicher Spezialisierung und einem ´Perfektionismus´, der die einst so ´realen´ und magischen Werte der Musik längst entzaubert hat.“ (11) Diese Entzauberung kann aber nur für diejenigen gelten, die Musik bewusst oder kritisch betreiben oder mit ihr arbeiten. Für viele Menschen gehört Musik immer noch zum Alltag dazu, ohne dass über sie selbst oder ihre Wirkungen nachgedacht werden müsste.

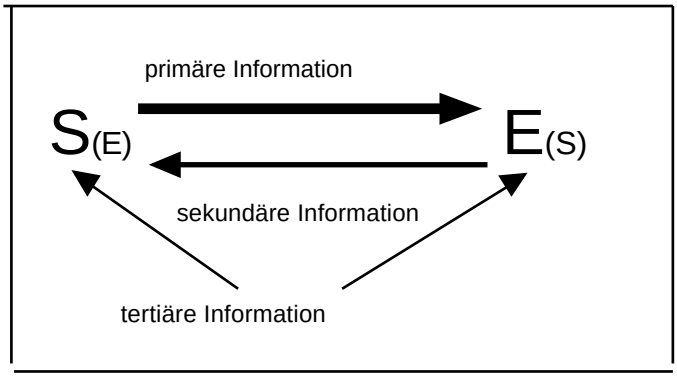
Im Gegensatz zu Musik, die in der heutigen Zeit zwar allgegenwärtig ist, aber im semantischen Sinne keine oder nur geringe Bedeutung hat und aktiv in sehr viel geringerem Maße ausgeübt wird, wird Sprache (fast) ebensoviel gesprochen wie sie gehört wird, da ihre Funktion mehr und direkter den Alltagsdingen des Lebens zugeordnet wird als die der Musik.

Durch die Lösung von der produzierenden Person wird Musik immer mehr zur Ware, die den gleichen marktwirtschaftlichen Bedingungen ausgesetzt ist wie jede andere Ware auch. Die Musik wird damit nicht nur nach Kriterien der Qualität ausgesucht, sondern nach ihren Gebrauchs- und vor allem ihren Verkaufsmöglichkeiten. Dadurch werden weitere Mechanismen in Gang gesetzt, die durch den Zwang zum Erfolg bestimmt werden: Es wird eine größtmögliche Identifizierung der Hörer mit dem Produzenten bzw. der von ihm produzierten Musik angestrebt, zum Teil auch über nicht- musikalische Elemente wie z.B. Aussehen der Interpreten, Ausstattung und Schnitt des Videoclip u.a.m. Dadurch, dass die betreffende Musik nur gehört und nicht selbst produziert wird, entsteht statt der inneren Verbundenheit eine psychische Distanz; die entsprechende Erfüllung durch die eigene Leistung fällt weg und es ergibt sich dadurch eine Schablonisierung der Gefühle und eine Scheinbefriedigung. Dies aber lässt immer wieder Bedürfnisse ent= stehen, die nicht selten in weiterem Konsum enden.

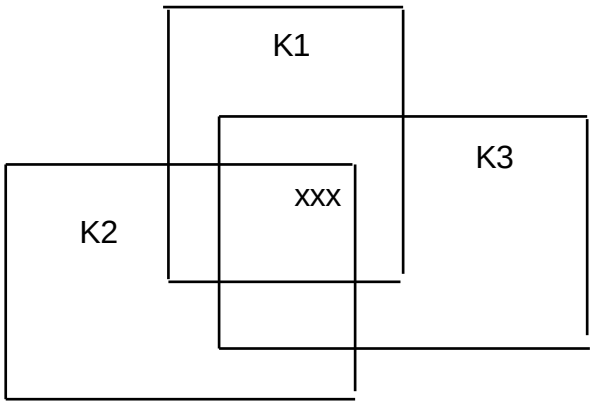
Diese Bedingungen und Zusammenhänge werden durchaus von der Musikindustrie ausgenutzt. So wird ganz gezielt sogenannte *funktionale Musik* (vgl Fehling) hergestellt und eingesetzt, durch die der Mensch in seinem Verhalten und in seinen Gewohnheiten beeinflusst und reglementiert

werden kann. (12)

Die Tatsache, dass der Begriff *Musik* spezielle Formen von Interaktion zwischen Individuen oder Gruppen umschließt, macht es erforderlich den kommunikativen Charakter von Musik zu betrachten. Zumindest in dieser Betrachtungsweise ist Musik als Kommunikationssystem mit Sprache gleich= zusetzen. Die Unterschiede werden weiter unten herausgestellt.
„Kommunikation ist der Austausch von Informationen zwischen dynamischen Systemen oder Teilsystemen, die in der Lage sind, Informationen aufzu= nehmen, zu speichern, umzuformen usw.“(13) - ein Austausch, der reziprok und zeitlich nicht eingrenzbar ist. Dabei verläuft Kommunikation niemals nur in einer Richtung, sondern sie ist stets eine mehr oder weniger ausgeprägte Wechselbeziehung mit gleichzeitiger gegenseitiger Beeinflussung. Zudem ist die Umwelt, in der Kommunikation stattfindet, ein weiterer einflussnehmender Faktor, so dass von drei Formen der Informationsleitung innerhalb eines Kommunikationsvorganges gesprochen werden kann.
Im hypothetischen Elementarfall der Einwegkommunikation spricht man von *Sender* , *Empfänger* und *Umwelt* oder *Umfeld .* Tatsächlich aber sind die Kommunikationspartner Sender- Empfänger-Systeme.



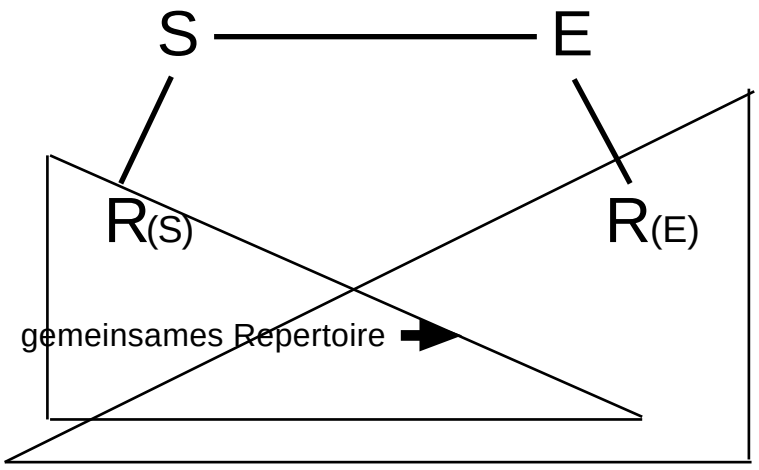
Dabei bleibt außer Acht, in welcher Form die Signale gegeben bzw. empfangen werden; denn Kommunikation kann grundsätzlich auf allen Wahrnehmungsebenen stattfinden; jedoch bestehen bei jedem Kommuni= kationsvorgang Prioritäten in Bezug auf die Wahrnehmung, so dass bei verschiedenartigen Kommunikationen primär auch unterschiedliche Sinne angesprochen werden.



K1, K2, K3
Kommunikationsebenen

xxx
Übermittlungsebene

Eine weitere grundlegende Bedingung für eine Verständigung zwischen Kommunikationspartnern ist das Vorhandensein eines gemeinsamen Zeichenrepertoires, das allen Beteiligten möglichst vollständig, zumindest aber in Teilbereichen bekannt und verfügbar sein muss.



In Bezug auf die primär akustischen Kommunikationsformen müssen wir die musikalischen den sprachlich-verbalen gegenüberstellen, wobei in einer etwas groben Kategorisierung die Musik den nonverbalen Kommunikations= formen zugerechnet wird (14). Wie die Rede ist auch die Musik in ihrer ursprünglichen Form eine Geschehensganzheit, bei der alle sensorischen bzw. affektorischen Aspekte der Verständigung eingesetzt werden können. Der Begriff *nonverbale Kommunikation* kann dazu dienen, die Tatsache hervorzuheben, dass es um ein komplexes Gefüge von nicht sprachlichen

(also nicht lexikalischen) Handlungen geht, das die Gebiete der Sensomotorik, der auditiven Erfahrungen und der sozialen Erlebniswelt umfasst.
Diese Handlungen prägen und formen Menschen in ihrer geistig-psychischen Entwicklung und Reifung stärker, umfassender und über einen längeren Zeitraum als die verbal-sprachliche Kommunikation, da sie u.a. bereits im vorsprachlichen (und sogar vorgeburtlichen und im unbewussten) Stadium des Menschseins erlebt und geübt werden. (15)

Die als musikalisch bezeichneten Verhaltensweisen entstehen in und um diesen Bereich der allgemeinen nonverbalen Kommunikation und sind als konträr, aber auch als komplementär dazu anzusehen. Nonverbale Kommunikation kann den verbalen Inhalt (einer Information) wiederholen, ergänzen oder erweitern, ihm widersprechen oder auch Informationen übermitteln, die verbal nicht ausgedrückt werden können oder sollen.

Die Musik fällt in beide Bereiche, da sie Informationen übermittelt, auch wenn diese nicht in den verbal-lexikalischen Bereich fallen und auch nicht direkt durch sprachliche Mittel ersetzt werden können. Obwohl über Musik gesprochen werden kann, ist es nicht möglich, allgemeingültige Aussagen über sie zu machen, die für alle, die mit ihr umgehen, gleiche Gültigkeit haben. Nur in Teilbereichen ist eindeutige Information möglich, sonst entzieht sich Musik der verbalen Beschreibung. (Die Benennung von Instrumenten z.B. dürfte eine eindeutige Information sein, dieBeschreibung der Klangfarbe derselben Instrumente bereits nicht mehr.)
Bei Aufnahme und Beschreibung von Musik spielen die physische und psychische Verfassung der Beteiligten, ihre Vorerfahrungen und ihre Sensitivität während des Kommunikationsvorganges eine derart bedeutende Rolle, dass das gesendete Objekt (die Musik) erst mit und unter diesen Bedingungen zum empfangenen und damit ´subjektiven Objekt´ wird.(16)
Die gehörte Form und Struktur der Musik ist demnach ein Produkt der gesen= deten Struktur und der Aufnahmenbedingungen und -fähigkeiten sowie der Erwartungen des Empfängers. Dabei nimmt er eine derartige Modifizierung des ursprünglichen Marterials vor (die erst durch genaue Analysen relativiert werden kann), dass es z.B. zu Schematisierungen in der Musik kommen kann.

Das Einordnen musikalischer Erlebnisse und Empfindungen in Formsche= mata ist ein Resultat solcher Zusammenhänge; durch die Erwartungshaltung wird das gehörte Objekt in bekannte Schemata eingeordnet und entspre= chend bewertet. Nach Moles ist Form dann Bewusstsein von Vorhersehbar= keit in der Anordnung der Elemente.(17)

Diese mehr oder weniger beabsichtigt vorgenommenen Einordnungen erleichtern das Verstehen von Informationen und helfen beim Orientieren in dem vielfältigen Angebot der Musikwelt.

Die wechselseitige Abhängigkeit zwischen dem Objekt Musik und dem produzierenden, interpretierenden oder hörenden Subjekt ist freilich nicht nur ein Phänomen der Gegenwart, sondern ebenso als ein Element der Entwickung zu verstehen. „Sich wandelnde geschichtliche Horizonte - durchaus unterschiedlicher Dimensionen - verändern sowohl die Voraus= setzungen des Hörens als auch die des Musikwerks (selbst). Der Hörer bringt in den Verstehensakt den Horizont seiner eigenen Lebens- und Welter= fahrung als ´Vorverständnis´ ein, das Musikwerk seinerseits steht im geschichtlichen Horizont zunächst seiner Entstehungszeit, später seiner Wirkungsgeschichte.“(18) Kunst (Musik) als ein Produkt des Kulturlebens muss immer in Abhängigkeit zu diesem gesehen und verstanden werden, da Musik ohne die sie produzierenden Subjekte nicht existieren kann, aber andererseits auch erst durch den Hörvorgang materialisiert wird. (Dass produzierendes und perzipierendes Subjekt dieselbe Person sein können, ändert nichts an diesen Fakten.) „Musik als Kunst ist immer bezogen auf den Menschen, auf sein Erleben; ihre ´Struktur´ mag ´objektiv´ festlegbar sein, ihre ´Form´existiert nicht unabhängig von ihm.“(19)

Arnold Schönberg hat 1909 diesen Zusammenhang einmal so formuliert: „Um einen Kunsteindruck empfangen zu können, muß die eigene Phantasie schöpferisch mitwirken. Nur die Wärme, die man selbst abzugeben imstande ist, gibt das Kunstwerk, und schließlich ist eigentlich fast jeder Kunsteindruck ein von der Phantasie des Zuhörers Geschaffenes.“(20) Damit ist ausge= drückt, dass die Befindlichkeit des Betrachters, Hörers oder Lesers ein wichtiger, wenn nicht vorrangiger Teil des Kunst-und Kulturlebens ist. Wenn sich dann viele verschiedene Individuen (wie in der Schule) mit der gleichen Musik befassen (müssen), kann man nicht erwarten, gleiche Eindrücke, Emotionen und Äußerungen zu erhalten. (Kann der Einsatz von Notation daran etwas ändern?)

Schriftliche Darstellung von Sprache und Musik

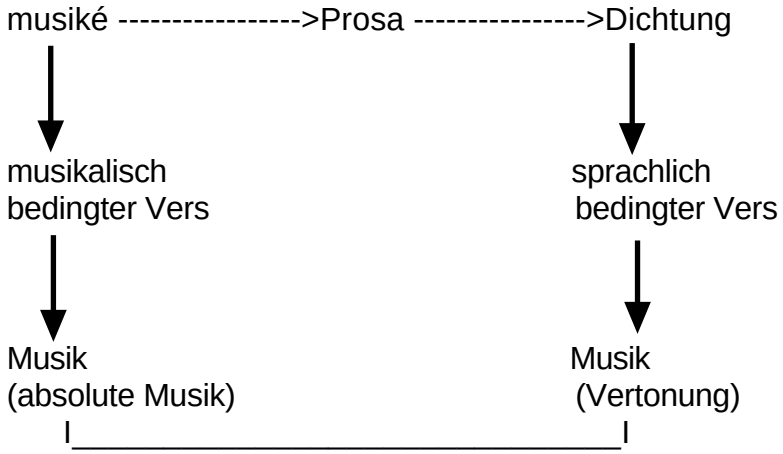
Die visuelle Form und Ausdrucksweise der beiden Kommunikationssysteme - Sprache und Musik - haben sich im Laufe ihrer jahrhundertelangen Geschichte nur unwesentlich verändert:
So, wie es viele verschiedene Sprachen auf der Erde gibt, gibt es auch viele verschiedene Schriftformen. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf die Beispiele der Entwicklung der lateinischen Schrift und der Fünflinien-Notation; denn sie dienen vorrangig der Fixierung der europäischen Sprachen und Musikstile.
Die Entwicklung der Sprach-Schrift lässt sich mehrere Jahrtausende zurück= verfolgen. Man kann davon ausgehen, dass bereits magische Höhlen= zeichnungen kommunikative Bedeutung hatten und sich damit den Vorläufern der Schrift zuordnen lassen.(21) Sie erzählten etwas, gaben Nachrichten weiter oder waren besitzanzeigende Hinweise. Diese Bilder wurden in der weiteren historischen Entwicklung zu wiederholbaren Zeichen stilisiert, die in einer Reihenfolge bereits ganze Sätze darstellen konnten (z.B.Hieroglyphen). Mit dieser noch sehr verkürzten Schriftform ließen sich bereits Geschichten aufschreiben. Da im Gegensatz zur mündlichen Kultur nur bildlich-schriftliche Dokumente ohne größere Veränderungen überliefert sind, bedeutet dies auch, dass unsere Geschichte erst mit diesen ersten Darstellungen menschlichen Lebens beginnen konnte und wir sie nur bis zu diesen Zeichen hin zurückverfolgen können. (Neuere archäologische Forschungen bringen zusätzlich noch weitere Informationen und Einsichten, die aber ob ihres Mangels an menschlicher Ausdruckskraft vorerst Spekulation bleiben müssen) Mündliche Überlieferungen wurden meistens auch später schriftlich festgehalten und damit von der direkten persönlichen Kommunikation unabhängig, allerdings gleichzeitig auch weniger anpassungsfähig an die jeweilige Situation, in der der überlieferte Text oder die überlieferte Musik benutzt wurde.

Das wichtigste Sinnesorgan - außer dem Gedächtnis - für die zeitlich unabhängige Übermittlung von Nachrichten und die indirekte Verständigung zwischen Individuen ist das Auge. Daher wurde die Schrift immer weiter differenziert und vervollständigt: Nach der Bilderschrift entstand die

Silbenschrift, die bereits phonetische Zeichen in visuelle umsetzen konnte. Bereits vor 4000 Jahren wurden die Nordsemitischen Konsonanten entwickelt, d.h. diese Schrift stellte die Konsonanten der Sprache dar, verzichtete aber noch auf die Vokale (wie es die arabischen Schriften auch heute noch tun); vor ca 3200 Jahren wurde dann das griechische Alphabet mit getrennten Zeichen für Konsonanten und Vokale entwickelt, das dann die Möglichkeit eröffnete, (fast) alle Formen von Wörtern und Sätzen festzuhalten. Dabei wurde es auch möglich, den Klang fremder Wörter nachzuvollziehen und damit verfügbar zu machen. Die lateinische Schrift, die noch heute als schriftliche Kommunikationsform in der ganzen Welt verstanden und gebraucht wird, basiert auf dem gleichen Prinzip der Zeichen für Konso= nanten und Vokale. Diese Zeichen geben allein oder kombiniert Laute wieder; sie sind einfach strukturiert und lassen sich auf verschiedenen Materialien anbringen. Es gibt von dieser Schriftform Varianten (z.B. eckige oder runde, verzierte oder schlichte Buchstaben), die aber nach dem gleichen Grundbild geformt sind und sich deshalb identifizieren lassen.
(Diese Skizze könnte den falschen Eindruck vermitteln, dass diese Entwick= lung unserer Schrift gradlinig verlaufen sei; tatsächlich sind die verschie= denen Schriftformen des Altertums genauso wie die verschiedenen Schrift= formen der heutigen Welt - z.B. Chinesisch, Kyrillisch, Indisch. - nebenein= ander her entstanden und benutzt worden.)

Für die schriftliche Darstellung auch der Musik gab es verschiedene Ansätze, das akustische und damit flüchtige Phänomen zu fixieren und somit verfügbar zu machen - wie bereits in Abschnitt 1.1 erläutert wurde. Die Musikschrift der alten Griechen bestand aus Buchstaben, die die einzelnen Töne der Tetrachorde bezeichneten, ohne die Tonhöhe optisch nachzuvollziehen. Oktavierungen wurden durch kleine und große oder verdrehte Buchstaben angegeben. (22) Diese Schrift aber war eher ein Mittel für wissenschaftliche Studien als eine Hilfe für die Musikpraxis. „Soweit erkennbar unternahmen die Griechen nichts vorsätzlich, um bestimmte Weisen oder Musikstücke über ihren angestammten Geltungsbereich hinaus zu verbreiten oder für die Zukunft zu konservieren.“(23)
Allerdings war die griechische Musik noch so eng mit der Sprache verbunden, dass der Begriff *musiké* nicht nur als Stammwort für unser heutiges Wort *Musik* aufgefasst werden darf, sondern auch als (inhaltlicher)

Vorläufer unserer Musik, Lyrik und Prosa angesehen werden muss.



Die im frühen Mittelalter entwickelten Neumen waren dagegen keine abstrakte Musikschrift, deren Zeichen durch rationale Überlegungen gefunden wurden, sondern eine aus dem gestalteten Sprechen und Singen entstandene.

Die Bezeichnung *Neuma* - der Wink - ist schon ein Hinweis darauf, wie diese Zeichen die Musik bzw. die Melodien der Liturgien darzustellen vermochten: Sie bildeten die Bewgungen (Winke) des Chorleiters (Cheironom) und damit den Verlauf der Melodien grob nach, jedoch noch ohne räumliche oder zeitliche Ordnung.

Die verschiedenen Zeichen der Neumen lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen:

- die erste Gruppe enthält Zeichen, die einzelne Töne und deren Richtung aus den vorhergehenden anzeigen;
- die zweite Gruppe ist die der „stenographischen Kürzel“, die eine melodische Figur, eine bestimmte Floskel oder einen kleinen (stereotypen) Melodieabschnitt darstellen;
- die dritte Gruppe bezieht alle die Zeichen ein, die eine Figurenkombination darstellen und einer oder mehreren Textsilben zugeordnet werden.(vgl Floros Bd 1)

Trotz aller Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung können die Neumen nicht eindeutig übersetzt oder transskribiert werden, da alle Dechiffrierungs= versuche aufgrund der geringen Kenntnis über die gesangspraktischen Konventionen dazu bei weitem nicht ausreichen. Es sind immer nur Näherungen möglich, die uns zwar einen Einblick geben können, aber nicht

wirklich Klarheit und Übersicht verschaffen.

Wie bereits angedeutet, stehen Musikpraxis und Musikschrift in einer Wechselbeziehung zueinander.
Als im Mittelalter eine genauere Fixierung der Musik gebraucht wurde, entstand in mehreren Entwicklungsschritten (die hier nicht angeführt werden) die Mensuralnotation, das System „Guido von Arezzos“, das in seiner Weiterentwicklung heute als das „traditionelle Notationssystem“ noch immer Verwendung findet.
Das von Guido um 1000 n. Chr. vorgefundene Musik- und Musikschriften= material ermöglichte ihm, durch Verschmelzung und Hinzufügung eine neue Schrift zu bilden:

„1) Eine fest ausgeprägte diatonische Grundskala.
2) Eine Tonschrift, welche sich der Namen der Töne in ihrer Grundskala bediente.
3) Eine andere Tonschrift, welche durch Stellung und Biegung von Linien (...) Tonhöhenverhältnisse ausdrückte (Neumen).
4) Eine dritte Tonschrift, welche den Text in Silben zerbrach und durch die Stellung der Silben auf den Sprossen einer Linienleiter deren Tonhöhe für den Gesang ganz genau angab, indem jede dieser Linien durch einen vorgesetzten Schlüssel eine bestimmte Tonhöhe erhielt.“(24)

Die Synthese dieser Elemente ergab schließlich ein Notationssystem, dessen vier Linien im Terzabstand die Tonhöhen der C-Dur - Skala fixierten und das den Grundstein für die später dann fünf Linien umfassende Mensuralnotation bildete.
Die Linien der Mensuralnotation waren aber nicht auf bestimmte Tonhöhen fixiert, sondern konnten unter Verwendung (und gegebenenfalls Verschiebung) eines Schlüssels, der das eingestrichene c´ angab, den Erfordernissen der jeweiligen Musik angepasst werden, so dass diese Musikschrift sowohl für die Notierung von Vokal- als auch für Instrumental= musik geeignet war. Damit war aber lediglich die Tonhöhe, noch nicht die Tondauer festgelegt. „Daß die Entwicklung des Metrischen erst viel später als die der Tonhöhe, erst im 12.Jahrhundert, beginnt, ist verständlich, da bei der auf Worte gesungenen Liturgie, auf die sich die Notationsversuche damals im Wesentlichen beschränkten, der Sprachrhythmus die ausreichende

Grundlage für die zeitliche Gliederung gewesen zu sein scheint.“(25)
DieEntwicklung der Musikinstrumente und der Gesangstechnik erforderten zwangsläufig eine genauere Notierung. Vor allem die Mehrstimmigkeit verlangte nach einer größeren Präzision.
Die Präzision der Tondauer wurde durch ein System von Zeichen erreicht, das bestimmte Relationen der einzelnen Formen zueinander festlegte, den absoluten zeitlichen Wert aber unberücksichtigt ließ. Diese Zeichen wurden *Nota* genannt, was nichts weiter als „Zeichen“ bedeutet, und stellten durch ihre Lage im Notationssystem sowohl die Tonhöhe als auch die Tondauer im Verhältnis zu den anderen Zeichen dar. (vgl Tappolet und Smits van Waesberghe, Bruno Stäblein und Besseler/Gülke)
Im Laufe der Zeit wurden diese Zeichen weiter differenziert, was die Lese- und Erkennungsmöglichkeiten erschwerte. Im Zwiefelsfalle galt die einfachere Lösung.
Außer den klingenden Elementen der Musik konnten mit der Mensural= notation aber auch die nicht-klingenden, die Pausen, ausgedrückt werden, für die es wiederum spezielle Zeichen gab.
Da das System sich an der C-Dur - Tonleiter orientierte, deren Tonabstände nicht gleichmäßig sind, war es notwendig, Transpositionszeichen einzu= führen, die bei einer Modulation die Veränderungen in der Skala durch Erhöhungs- oder Erniedrigungszeichen angaben.
Mehrstimmige Musik wurde anfangs stimmenweise aufgezeichnet, d.h. die Stimmen wurden getrennt voneinnder -je nach Ordnungsmöglichkeit- auf einem Blatt oder mehreren einzeln notiert, was für die damalige Musikpraxis ausreichte. Eine partiturartige Notierung war zunächst wegen der Kompli= ziertheit des Systems noch nicht möglich.

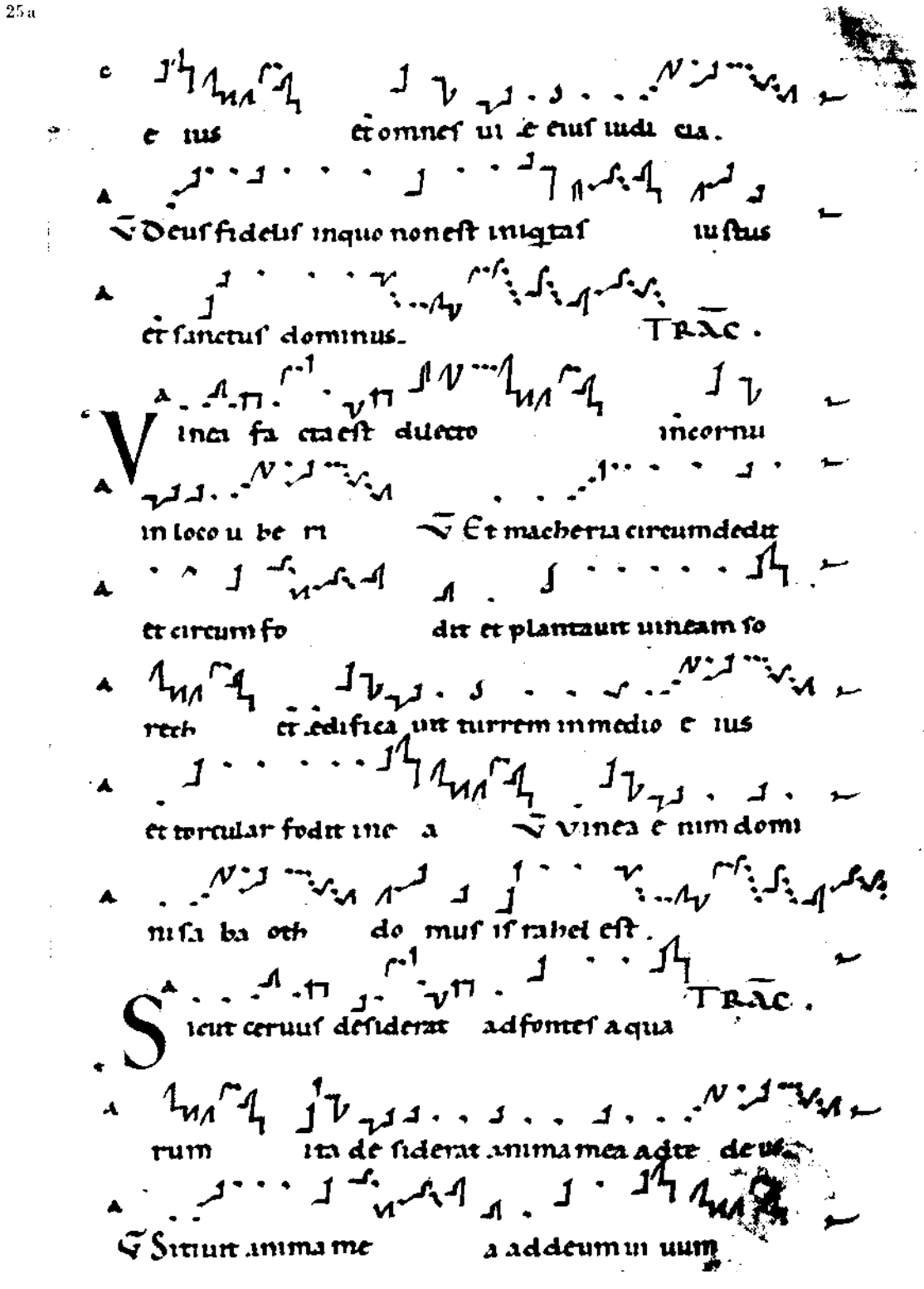
Abgesehen von einigen Versuchen, neue Notastionssysteme zu entwickeln und zu benutzen, wird die traditionelle und auch ein großer Teil der avant= gardistischen Musik immer noch in dem heute gebräuchlichen System notiert, das sich direkt aus der Mensuralnotation entwickelt hat:
Beibehalten wurden die Linien im Terzabstand, der Gebrauch von Schlüsseln für die Festlegung der Tonhöhen, Vorzeichen, sowie die Tatsache, dass die Noten Tonhöhe und relative Tondauer gleichzeitig angeben. Statt eines Schlüssels für c´ allein, werden Schlüssel für die Töne f, c´und g´ benutzt, die nach ihrer Lage im System als Bass-, Tenor- und Sopran-(Violin-) Schlüssel

bezeichnet werden. (Prinzipiell sind sie in ihrer Lage im System nicht festgelegt, sondern sie können zusätzlich bei Bedarf verschoben werden.)

Der größte Unterschied zur Mensuralnotation aber liegt in den Taktstrichen, die das System oder mehrere Systeme gleichzeitig senkrecht unterteilen und als eine Fortsetzung der Mensur anzusehen sind. Damit wird die innere metrische Struktur der Musik äußerlich sichtbar und nachvollziehbar gemacht. Dadurch wurde es auch möglich, Partituren zu schreiben, die alle Stimmen eines Musikstückes gleichzeitig erfassen und optisch strukturiert darstellen. Die Entwicklung der Instrumental- und Chormusik zu komplexer Mehrstim= migkeit machten dieses notwendig. Nur so wurde das Komponieren und Dirigieren von großen Orchesterstücken und Chorwerken möglich.
Die Ansprüche des Musilklebens und die Möglichkeiten der technischen Realisierbarkeit haben ein weiteres Phänomen der Musikschrift hervor= gebracht: Die Spiel- und Interpretationszeichen. Hierzu gehören Angaben für die Dynamik, Artikulations- und Akzentzeichen, Tempobezeichnungen und Klangcharakterbestimmungen. (vgl Vinci)

Trotz der großen Zahl von Zeichen und Angaben, die der Musikschrift zur Verfügung stehen, und der im Vergleich mit anderen Schriften mannigfaltigen Möglichkeiten der Codierung akustischer Signale, bleibt sie überschaubar und gut lesbar; allerdings bleibt sie dennoch Surrogat, weil sie das, was Musik im Grunde und insgesamt betrachtet ausmacht (nämlich die Feinheiten der individuellen Gestaltung), nicht sichtbar machen kann.

Abb. 21
Neumen, 11. Jh



25a

25b

e ius et omnes ui e eius iudi cia.

℣ Deus fidelis inquo non est iniqtas iustus

et sanctus dominus. TRAC.

Vinea fa cta est dilecto in cornu

in loco u be ri ℣ Et macheria circumdedit

et circum fo dit et plantauit uineam so

reth et edifica uit turrem in medio e ius

et torcular fodit in e a ℣ vinea e nim domi

ni sa ba oth do mus is rahel est.

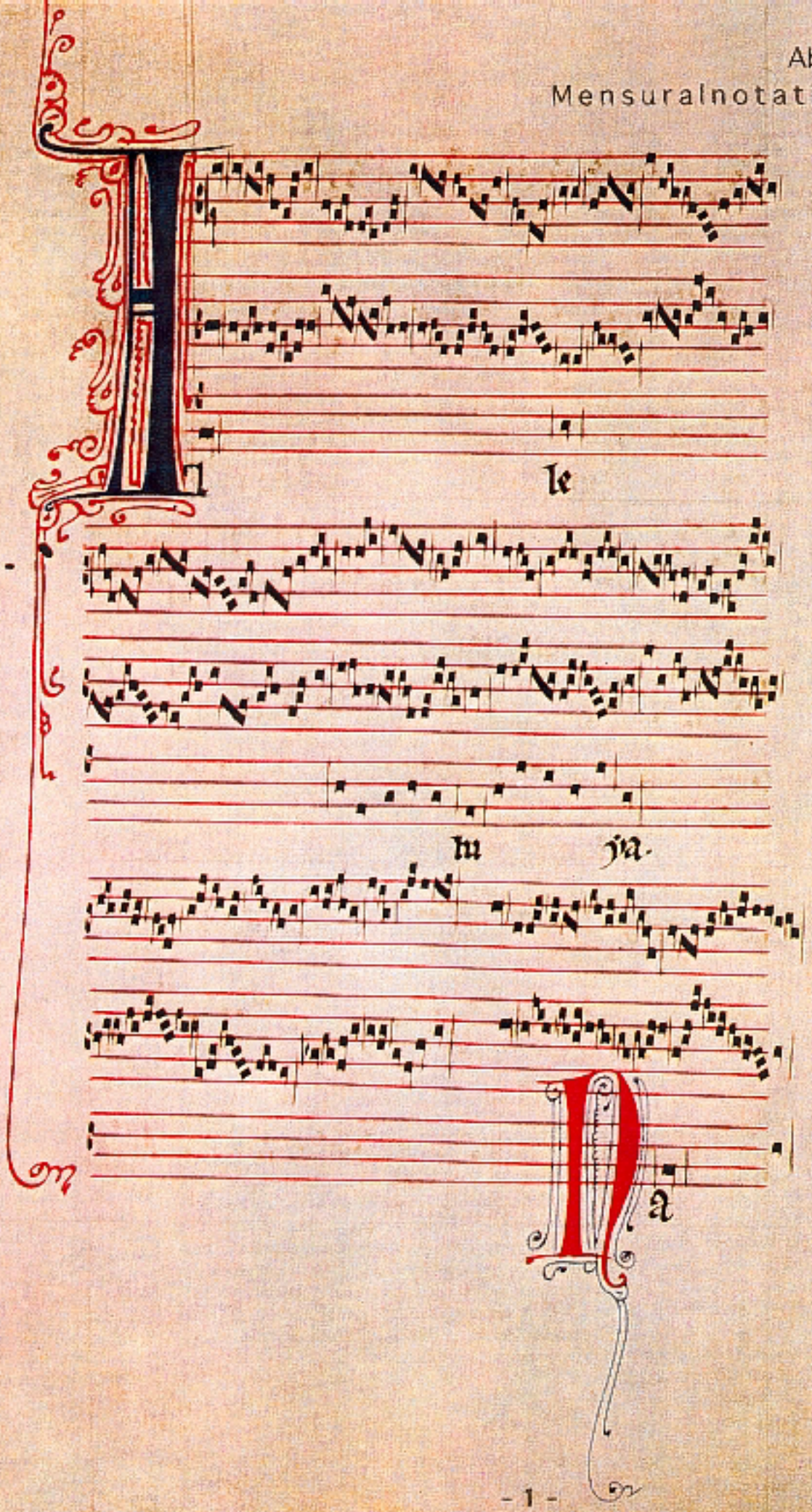
TRAC.

Sicut ceruus desiderat ad fontes aqua

rum ita de siderat anima mea ad te de us

℣ Sitiuit anima me a ad deum u uum

Abb. 22

Mensuralnotation, 1160

exulta fi lia ſy on lau da fi li
a the ru ſa lem ecce rex tu us ue
In
nit ſanctus et ſalua tor mundi. ſō
Ver na tus eſt no
bis et fi li us da tus
eſt no bis cuius impe rium ſuper
hu meruṁ e ius et uoca
bitur nomen e ius magni con

ſili i am ge lus. Pſ. antate
domino canticū nouū quia mirabi
lia fe cit. Alleluia. ſeru ſeru
mini. Gē. ideruṁ om nes
fi nes ter re ſaluta re
re i noſtri uibilate re
o om nis ter ra
v. omnis terra

Mensuralnotation, 1496

Abb. 23

Abb. 24
Notation von 1504

Abbildungen 66a und b, 67a und b

[6] NA der Fassung Abb. 67: Petrucci, *Frottole*, ed. Schwartz, Nr. 2; *Frottole*, ed. Disertori, 3.

[7] Bologna, Biblioteca universitaria, Cod. mss. 2216, Nr. 39 – fol. 27v–28r; NA dieser Fassung: *Chanson and Madrigal*, I:2–1:71; Bologna 2216, ed. Gallo; teilweise Ghisi, a. a. O., 58; ders., *MGG Giustiniani, Leonardo*, [illegible]

67a

67b

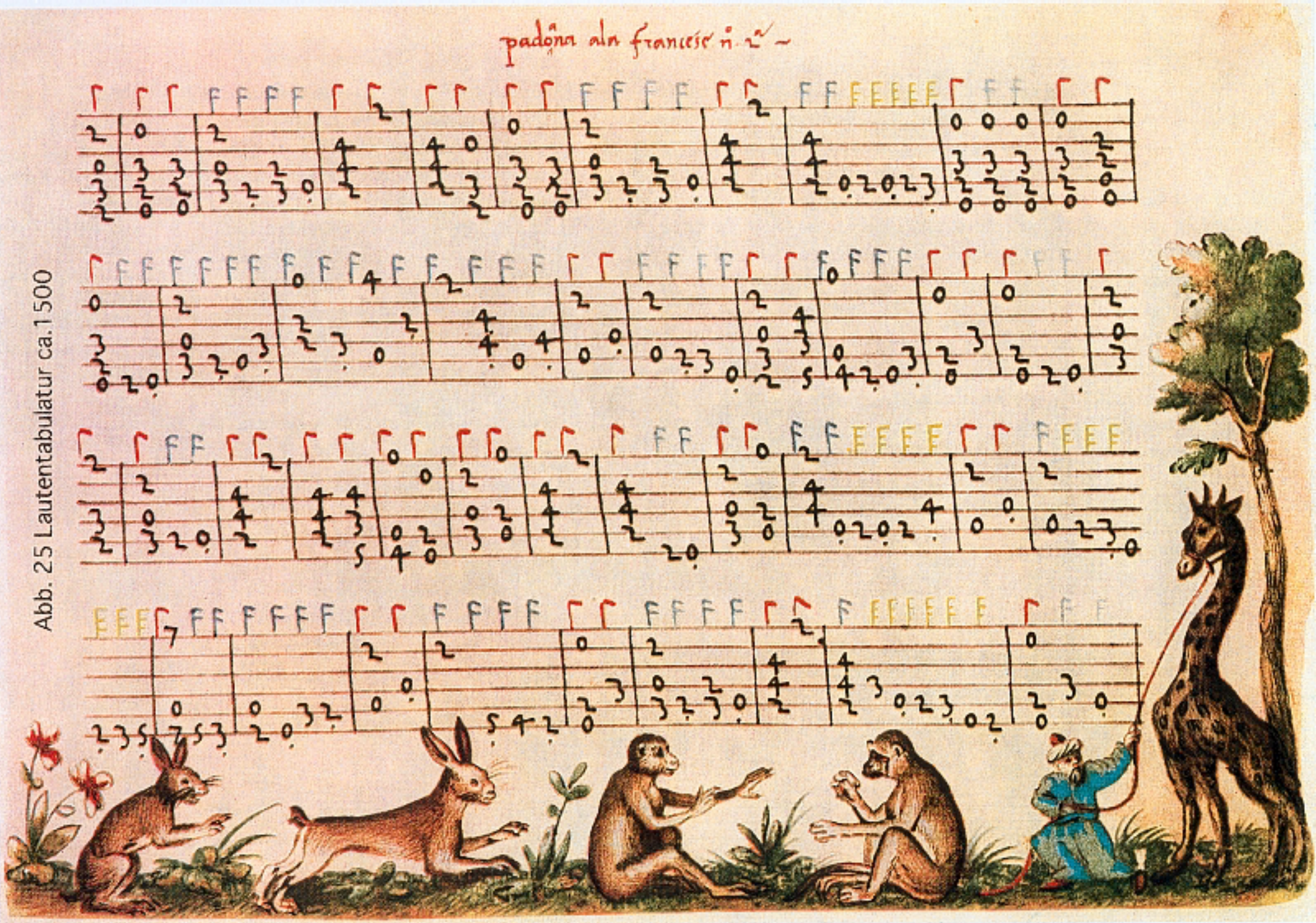
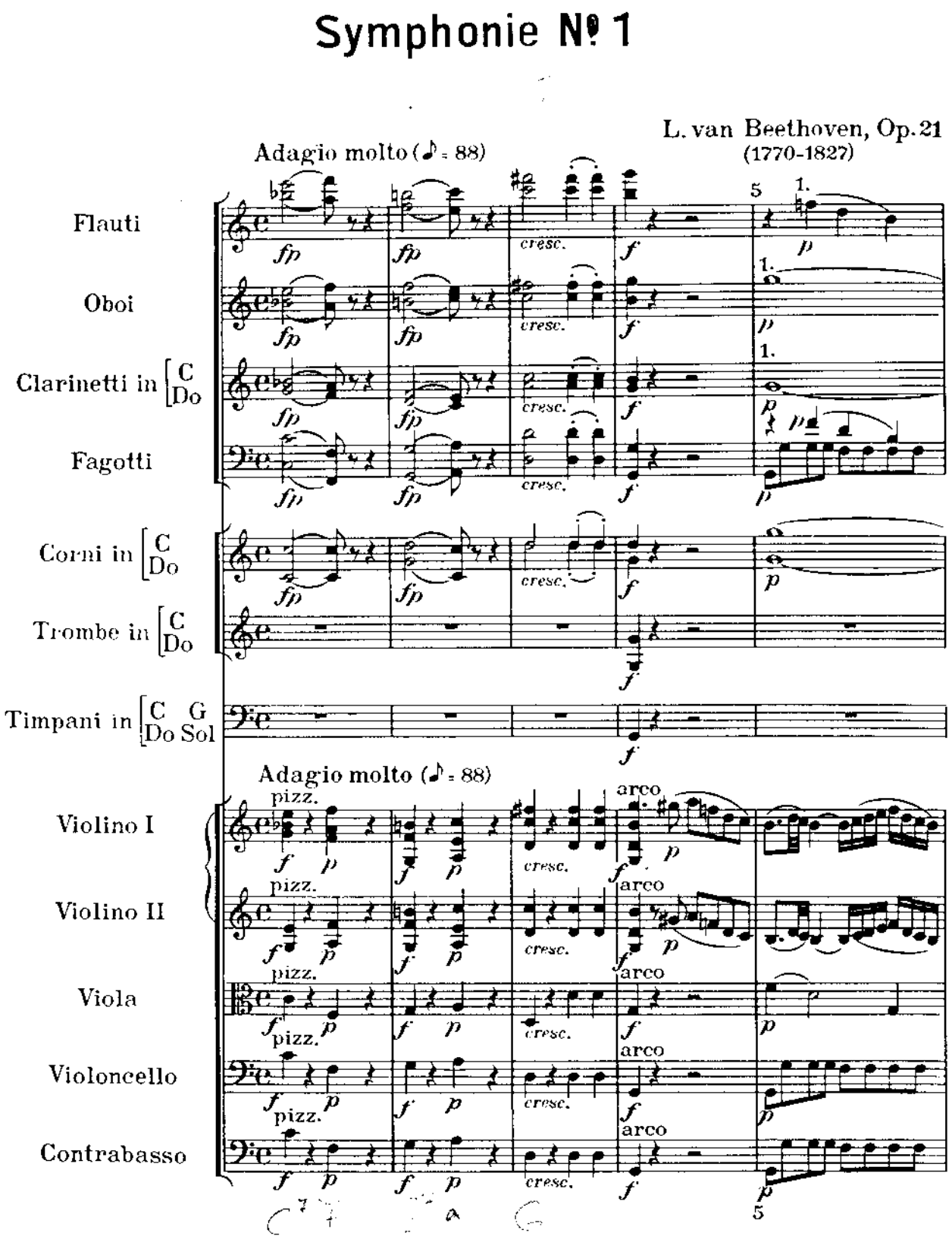



Abb. 25 Lautentabulatur ca.1500

Abb. 26 Ludwig v. Beethoven 1.Seite der Partitur der 1. Synphonie

Funktion von Schrift und Notation

Sprache, besonders die Schriftsprache, ist in Sätze (gedankliche Abschnitte) gegliedert und diese wiederum in deren Elemente, die Wörter. Diese haben in erster Linie lexikalische Bedeutung, sie stehen für etwas - für einen Gegenstand, für eine Tätigkeit, für Gefühle u.a.m. und stellen diese sozusagen auf einer anderen Geistesebene dar. Die Wörter sind innerhalb eines Kultur- und Sprachraums allgemeinverständlich und je nach Bedarf einsetz- und kombinierbar. Grenzen werden hier erst gesetzt, wenn Ver= ständlichkeit nicht mehr gegeben ist durch z.B. zu lange Sätze, ungewohnte Wortkombinationen oder zu großen Informationsgehalt. Trotzdem ist es möglich, Sätze zu verstehen, die so noch nie zuvor gesprochen , geschrieben oder gehört wurden, weil wir mit Sprache sprechend umgehen und die unbekannten Sätze über Satzbaupläne als Strukturmodelle ständig mit anderen Sätzen unbewusst vergleichen und einordnen. (26)
Die schriftliche Form der Sprache hat hiermit in erster Linie die Funktion, Informationen zu fixieren, weiterzugeben, aufzunehmen und zu konservieren. Dabei können zeitliche und räumliche Distanzen beliebig sein; allenfalls die Haltbarkeit des Schriftträgers setzt Grenzen.
Andere Bereiche menschlicher Kommunikation wie z.B. Emotionen können dabei nur sekundär vermittelt werden, etwa durch eine bestimmte Wortwahl; dadurch wird die Emotion zur Information; die Gefühle selbst sind nicht in den Worten enthalten.Bei der Wiedergabe von Schriftsprache (Vorlesen, Auf= sagen) muss dem Wort durch Tonfall, Sprachmelodie, Sprechtempo u.ä. Ausdrucksmittel die emotionale zu der lexikalischen Bedeutung hinzugefügt werden.
Schrift selbst ist quasi anonym, das Wort erhält seine Individualität erst durch den Sprecher. Vorrangig allerdings vermittelt Schrift Sprache, indem sie die akustisch-auditive Ebene überspringt und z.B.

- Gedanken/Ideen fixiert,
- diese ordnen hilft,
- Informationen übermittelt und Sender und Empfänger über zeitliche und räumliche Distanz verbindet,
- den Leser unterhält, reglementiert (Gesetze) oder auch erzieht u.v.m.

ohne dass Sprache hörbar wird.

So viel Ähnlichkeit auch zwischen Sprache und Musik besteht, so verhält es sich doch bei der Musik und ihrer Notation anders als bei der Schriftsprache. Musik enthält keine Wörtern oder Sätzen vergleichbare Strukturen, da sie keine lexikalischen Bedeutungen übermitteln kann. Auch wenn es musika= lische Floskeln gibt, die für eine bestimmte Stilepoche, einen Kulturraum, bestimmte Situationen oder auch Komponisten typisch sind, so gibt es doch keine „Wortbildungen“ von allgemeingültiger Bedeutung. Dieselben Floskeln können in anderem Zusammenhang eine völlig andere Wirkung bzw. Bedeutung haben und somit auch ganz andere Auswirkungen auf den Interpreten und den Hörer haben. Dennoch drückt Musik immer „etwas“ aus, das aber eher im emotionalen Bereich angesiedelt ist und sehr unterschiedlich auf die Inidividuen wirken kann.

Ganz ähnlich wie die Schriftprache hat Notation als Musikschrift verschiedene Funktionen, aber ihre Nutzung liegt schwerpunktmäßig auf anderen Gebieten als bei der Sprache.
Quantitativ gesehen ist sie in erster Linie eine Grundlage für das Interpre= tieren von (historischer) Musik, weiterhin ein Mittel des Komponisten, seine Gedanken, Gefühle und Eindrücke fixieren und der Umwelt vermitteln zu können; und schließlich ist Notation eine Basis der Metakommunikation, ein Mittel für wissenschaftliche Analyse.
Im Gegensatz zu der Schriftsprache hat Notation im Alltagsleben der meisten Menschen keine Bedeutung; Musik wird viel mehr *gehört* als gelesen (vgl die Abschnitte 02 und 03), und das obwohl der vergleichsweise hohe Bildungs= stand der Menschen in Europa darauf schließen lassen könnte, dass auch die Notation zur Allgemeinbildung gehören sollte. (Der Abschnitt 1 zeigt, dass dieser Anspruch bestand und oft noch implizit in Unterrichtsmaterialien zu finden ist.) Trotz ihrer langen Geschichte und ihrer Entwicklung zu einer übersichtlichen und praktikablen Schriftform ist sie immer noch das *Arbeitsmittel* speziell geschulter Personen, die sie in besonderen *Arbeitssituationen* benutzen. Solche sind z.B.das Einüben von Musik mit oder ohne Lehrer, Konzerte, Schulmusikunterricht und musikwissenschaft= liche Forschung und Lehre.
Die Notation hat nur für eine verhältnismäßig kleine Gruppe von Menschen (Fachleuten wie Berufs- und Hobbymusikern, Toningenieuren, Musik= verlagsmitarbeitern und Musiklehrern etc) eine Bedeutung für ihr alltägliches

Leben, im Beruf wie in der Freizeit. Im Grunde genommen hat sich also trotz aller Bemühungen (der Schulmusiker) die Stellung der Notation in unserer Kultur seit ihren Anfängen nicht verändert; die meisten Menschen sind in Bezug auf die Notation Analphabeten oder Semialphabeten - und das nicht, weil sie keinen oder unzureichenden Musikunterricht hatten, sondern, weil sie mit der Notation nicht umgehen und auch nicht umgehen müssen.

2.2 Lerntheoretische Grundlagen für Unterricht

Nach den Erläuterungen von Musik, Sprache und Schrift als Unterrichts= gegenständen bedarf es jetzt einer Klärung derjenigen Vorgänge, die man gemeinhin als *Lernen* bezeichnet. Dabei soll zuerst versucht werden, Lernen als einen lebensimmanenten Vorgang zu beschreiben und danach die speziell für das Erlernen von Musik bedeutenden Faktoren zu beleuchten.

Der lernende Mensch soll hier als ein soziales Wesen begriffen werden, das erst dadurch *Mensch* ist, dass es andere Menschen gibt, die mit ihm und untereinander kommunizieren und ihre Kommunikation vermitteln, fixieren und allgemeingültig machen können (wie es z.B. bei der *Hochsprache* der Fall ist).
Die zum Erlernen dieser Kommunikation notwendigen Prozesse sind vielfältiger Art und begleiten den Menschen von der Geburt bis zum Tod; man kann sich kein Lebensalter vorstellen und keine Situation herbeiführen, in denen keine Lernprozesse ablaufen - solange der Mensch auch nur Reste seiner Sinnesorgane besitzt. (Die Vorstellung vom „life-long-learning“ existiert in der pädagogischen Diskussion aber erst seit relativ kurzer Zeit; sie impliziert den Gedanken, dass Lernen kein abschließbarer, sondern ein kontinuierlicher, nicht abgrenzbarer Prozess ist.)
Lernen in einer Gesellschaft, das von ihr und durch sie intendiert wird, verlangt von den beteiligten Personen, dass sie sich in einem geistig-körperlichen Zustand befinden, den man als „Normalzustand“ bezeichnet. Dieser wird durch Konvention definiert. Er entspricht nicht nur einer Menge von Verhaltensweisen, die von der Gesellschaft gebilligt werden, er bedeutet auch, dass die Sinnesogane die Reize der Umwelt aufnehmen, verarbeiten und bewerten können, so dass der Mensch auf diese Reize reagieren oder von sich aus Reize abgeben und somit eine Aktion auslösen kann.
(Psychische und physische Krankheiten können solche Prozesse verändern, indem sie sie verzögern, verfälschen oder sogar verhindern. Im Zusammenhang dieser Arbeit soll an dieser Stelle eine Krankheit, die *Amusie* erwähnt werden, die die Patienten daran hindert, musikalische Zeichen zu empfangen, zu verstehen oder auch zu senden.)

2.2.1 Wahrnehmung als biologisch - psychologisch - soziales Problem

Lernen geschieht nicht losgelöst von der Umwelt, sondern vollzieht sich stets durch von außen an das Individuum herangetragene Reize und darauf folgende innere und äußere Reaktionen. Eine Voraussetzung für Lernen ist also der Kontakt das Individuums zur Umwelt.
Dieser Kontakt wird durch die Sinnesorgane hergestellt, die die Umweltreize über Nervenbahnen zum Zentralnervensystem (Gehirn) weiterleiten, wo sie verarbeitet werden. Von dort werden dann Impulse für die Reaktionen auf die Reize zurück an die Sensoren und außerdem an die entsprechenden Organe geleitet.
Dieser Vorgang wird mit dem Begriff der *Wahrnehmung* umschrieben; diese geschieht aber nicht passiv. Die Reize dringen also nicht „ungestört“ und „unverändert“ in das Individuum ein, sondern Wahrnehmung ist ein aktiver Vorgang, an dem das Individuum selbst maßgeblich beteiligt ist. Seine physische und psychische Verfassung, auch seine Erfahrungen sowie seine Absichten modifizieren seine Wahrnehmung, d.h. die Intensität der Reizaufnahme und die Reizauswahl, sofern dies sinnesphysiologisch möglich ist. Sodann strukturieren Vorerfahrungen und Handlungsintentionen die Wahrnehmung. Die Interpretation der Reize ist demnach eine Handlung, ein kybernetischer Prozess, der über mehrere Sinneskanäle eingeleitet wird, deren Aufgabenbereiche jedoch voneinander getrennt sind. Sie können einander nicht ersetzen, aber miteinander in Verbindung treten und durch die gemeinsame Arbeit das menschliche Weltbild formen.
Durch die spezielle Ausrichtung der Sinnesorgane wird die Welt nur durch die von ihnen ermöglichten Ausschnitte erfahren, d.h., dass nur das wahrgenommene Spektrum an Reizen das Weltbild und damit das Leben gestaltet, eine objektive Wahrnehmung demnach Utopie sein muss.

Wahrnehmung ist also eine Voraussetzung für das Lernen und dabei gleich= zeitig vom Lernen abhängig, denn die Vorerfahrung wählt jeweils unter den Reizen aus und leitet damit die Sinnesorgane. „Wahrnehmen und Erinnern enstehen in Verbindung mit der sozialen Erfahrung und sind in ein komplexes Kommunikationsnetz verwickelt. Sie sind wesentliche Aspekte menschlichen

Handelns. So betrachtet sind diese geistigen Prozesse weder mechanisch noch getrennt von der sozialen Umgebung, die sie fördert.“(28)
Wahrnehmung steht also im situativen Kontext der Reizquellen, der Verfassung des Individuums, des sozialen Milieus und der Gesamtheit der Vorerfahrungen.

Obwohl die Sinne spezielle Funktionen haben, gibt es grundsätzliche Gemeinsamkeiten der sinnesphysiologischen Vorgänge:
Die speziell ausgebildeten Organe nehmen durch Rezeptoren eine spezifische Anzahl der auf sie treffenden Reize auf und geben sie über die afferenten Nervenstränge zum Gehirn weiter. Aber nur ein Teil der aufgenommenen Reize gelangt tatsächlich in die Hirnrinde, der weitaus größte Teil wird bereits vorher „aus den spezifischen Projektionsbahnen wieder abgezweigt und in einem morphologisch kompliziert gestalteten Nervengeflecht (...) dem Netzkörper zugeführt und verarbeitet. Dort im Netz= körper wird vor allem die Aufmerksamkeit gesteuert (...).“(29)
Der größte Teil der aufgenommenen Reize wird also nicht zur Informations= speicherung genutzt, sondern zur Steuerung der Aufmerksamkeit für diese Reize. Durch diesen Kreisvorgang der Wahrnehmung ist aber nicht gewährleistet, dass eine größere Reizflut eine größere Aufmerksamkeit bedingt. Vielmehr bedingt die Vorerfahrung, ob die Aufmerksamkeit gesteigert oder verringert wird; daher die unterschiedlichen Reaktionen verschiedener Individuuen auf denselben Umweltvorgang. (30)

Die Wahrnehmung ist aber nicht als ein additiver Vorgang der einzelnen Sinnesorgane zu verstehen, sondern als eine komplexe Aktion, an der je nach der Strukturierung der Umwelt die verschiedenen Sinne quantitativ unterschiedlich beteiligt sind und nach ihrem qualitativen Wert für die Wahr= nehmung eingesetzt werden.
So können sich die Sinne in ihren Funktionen ergänzen oder stören; so ermöglicht z.B. der aktive und gesteuerte Einsatz mehrerer Sinnesorgane auf einen Gegenstand durchaus die Konzentration auf ihn und vergrößert damit die Aufnahmemöglichkeit für die Informationen.
Für die Musik als akustischem Phänomen gilt, dass sie in erster Linie auf das auditive Sinnesorgan Ohr einwirkt, aber zusätzlich auf den visuellen Bereich einwirken kann, wenn sie auch optisch wahrgenommen wird (Noten, öffent=

liches Konzert, Plattenhüllen, Videoclips etc). Hinzu kommen die Einflüsse der Umwelt, in der Musik jeweils gehört wird, so dass ebenfalls das haptische und das olfaktorische System angesprochen werden. Deren Wirkung auf die Musikwahrnehmung dürfen nicht unterschätzt werden. (Man denke an einzelne Menschen oder Gruppen, die „meine“ oder „unsere Musik“ in Verbindung mit emotionalen Erlebnissen kennen und sich daher stark mit ihr identifizieren.)

Darüber hinaus ist die Wahrnehmung eine Voraussetzung für die Sprache, das wichtigste menschlicheKommunikationsmittel. Erst das Hören ermöglicht das Erlernen von Sprache, denn sie wird durch Nachahmung erworben. Die Entwicklung der menschlichen Sprache ist also eine Funktion der Wahrneh= mung, insbesondere des Hörens. Da durch Sprache Gefühle, Begriffe und Tatbestände etc, also Bereiche der realen und sozialen Umwelt, vermittelt und klassifiziert werden, ist sie wiederum ein weiterer Faktor zur Modifikation von Wahrnehmung. Für die Wertung und Einordnung der Eindrücke sorgt die Sprache, sie ordnet, klassifiziert, wertet und selektiert. Die durch die Sprache erworbenen Symbole grenzen die Aufnahmekapazität der Sinnesorgane aber bereits durch das durch sie festgelegte Repertoire ein. Andererseits ermöglicht erst das Zusammenwirken von Denken, Sprechen und Wahr= nehmen die Bewältigung der Umwelt und deren Erkenntnis. (31)
Dies ist ein bemerkenswerter und wichtiger Punkt für den Schulunterricht, wo Schüler unterschiedlichster sozialer, sprachlicher und kultureller Prägung zusammenkommen.

Auditive Wahrnehmung

Wie bereits erläutert, sind am Vorgang der Wahrnehmung alle Sinnesorgane beteiligt, jedes dieser Organe ist aber unabhängig von den anderen funktionstüchtig und wird nicht durch Ausfall eines oder mehrerer anderer Sinne in seiner Funktion beeinträchtigt; im Gegenteil, die Aufnahmekapazität eines Organs kann sich dadurch noch erhöhen und somit seinen Aktionsraum innerhalb der Wahrnehmung ausdehnen.

Das Organ für die auditive Wahrnehmung, die Aufnahme von Schall, ist das Ohr. Die Eigentümlichkeit des Ohres liegt darin, dass es nicht auf die Schall= intensität eingestellt werden (so wie sich das Auge auf die Helligkeit einstellt), wohl aber über eine gewisse Zeitspanne hinweg adaptieren kann, dass es nicht selbst auf die Schallquelle gerichtet werden kann, sondern dabei von den Kopfbewegungen abhängt (die als nicht hinreichend anzusehen sind), und dass ferner das Ohr immer in Funktion bleibt, auch wenn dies nicht intendiert wird.
Daraus ergibt sich ein Ausgeliefertsein an die akustische Umwelt, was gerade in der heutigen industrialisierten und technologisierten Umwelt besonderer Beachtung bedarf (vgl Abschnitt 02 und 03). Akustische Reize jeglicher Art dringen ungewollt auf den Menschen ein. Besonders für die Musik gilt, dass das Nichtausweichenkönnen zunehmend zur Manipulation von Verhalten eingesetzt wird. Dabei spielt die Tatsache eine nicht unbedeutende Rolle, dass das Ohr in hohem Grade für die Aufnahme von emotionalen Aussagen und Reaktionen verantwortlich ist. Sprechen und Hören sind der einzige direkte Zugang zum Innenleben des Menschen ohne weitere Codierung oder Verschleierung, da er z.B. den nonverbalen Anteil der Sprache nur beim unmittelbaren Kommunizieren und Hören erfahren kann. „Die Möglichkeit, durch das Hören Gedanken und Emotionen unserer Mitmenschen ´erfahren´ zu können, gilt ebenso für die Musik. Beide Tätigkeiten, Sprechen und Musizieren, nehmen noch eine weitere Sonderstellung ein, weil sie an eine permanente Tätigkeit gebunden sind.“(32) Das Ohr ist das Organ, das nur zeitlich ablaufende Reize wahrnehmen kann. Die zeitliche Gebundenheit ist ein weiteres Phänomen auditiver Wahrnehmung, was eine direkte Kontrolle des Wahrgenommenen unmöglich macht; helfen könnte dann nur das

Gedächtnis. Das ist freilich allein keine hinreichende Kontrollinstanz, weil es wie die Wahrnehmung immer nur eine Interpretation des Wahrgenommenen enthält. Helfen kann deshalb nur eine Schallkonserve, die es in gewisser Weise ermöglicht, den Höreindruck zu bestätigen, zu differenzieren oder auch zu revidieren.

Das Ohr kennt ansich nur zwei Sinnesqualitäten: Die Lautstärke und die Tonhöhe. Dabei ist die Unterscheidungsfähigkeit beider abhängig von der Dauer des Höreindrucks. (33) Die Unterscheidungsfähigkeit des Ohres hat also Grenzen, es nimmt nur einen Ausschnitt aus den möglichen akustischen Eindrücken der Umwelt tatsächlich wahr. „Das Ohr greift aus den Umwelt= bedingungen Schallwellen heraus und hat dafür eine besonders niedrige Reizempfindlichkeit. Von den vier Grunddimensionen der Sinne entspricht die Tonhöhe, die wir unterscheiden können der Sinnesqualität und die Lautstärke der Sinnesintensität.“(34) Dabei können beide Dimensionen bei einem Hörvorgang unterschieden werden; eine Mischung der Tonhöhen ergibt Klänge, so dass das Wahrnehmen der Klangfarben ein Wahrnehmen der Tonhöhenmischungen ist . Diese Ergebnisse stehen nicht ganz im Einklang mit der akustischen Analyse von Tonstrukturen, die die Klangfarbe als Schwingungs*form* definiert.(35)

Das Sinnesorgan Ohr besteht aus den seitlich außen am Kopf angebrachten Ohrmuscheln (wodurch stereophones Hören möglich ist und Richtungen wahrgenommen werden können), sowie dem System des Mittel- und Innen= ohres innerhalb des Schädels. Diese bestehen aus einem komplizierten System aus Knöchelchen, Windungen, Haarzellen und Membranen sowie weiterleitenden Nervenzellen. Es wandelt die Schallwellen aus der Luft in elektrische Impulse um, die als Information zum Gehirn weitergeleitet werden. (36) Dabei entspricht jede wahrnehmbare Frequenz einem Nervenimpuls. Das Gehörte wird aber nicht als eine Summe von Impulsen wahrgenommen, sondern in seiner Gesamtheit erfasst und als Struktur verarbeitet. Erst dadurch wird das Wiedererkennen von Formen möglich. Das Ohr ist aber auch in der Lage, aus dem Gesamthöreindruck bestimmte Teile selektiv zu erfassen und gerichtet auszuwählen, also durch Intention gelenkt aufzuneh= men. Dadurch können z.B. Tondauern unterschieden und nachvollzogen werden. Das Ohr kann sich auch an die auf es eintreffenden Reize

„einstellen“ und z.B. unangenehme ausblenden, obwohl das autonome Nervensystem diese durchaus noch registriert.(37)
Weiterhin können gewisse akustische Eindrücke andere überdecken; so lassen es z.B. laute tiefe Töne nicht zu, dass gleichzeitig leise hohe wahrgenommen werden.
Diese Erkenntnisse könnten für den Unterricht nutzbar gemacht werden, um die Schüler gezielter und genauer ansprechen und erreichen zu können.

Visuelle Wahrnehmung

Die Bereiche des Lesens, der schriftlichen Musikanalyse und ein Teil der Metakommunikation über Musik fallen in den Bereich der visuellen Wahrnehmung. Das entsprechende Sinnesorgan sind die Augen, die wie die Ohren an beiden Kopfhälften angebracht sind. Die Augen lassen sich aber , im Gegensatz zu den Ohren, durch ihre Lage an der Vorderseite des Kopfes, in die gleiche Richtung fixieren. Durch synchrone Bewegungen ist stereo= skopisches, also räumliches Sehen möglich; aber auch beim Ausfall eines Auges reicht die Wahrnehmungsfähigkeit in der Regel für die täglichen Anfor= derungen, da auch ein Auge allein z.B. alle zweidimensionalen Darstell= ungen, wozu auch die Schrift gehört, voll erfassen kann. (38)
Der das Auge treffende Reiz ist das Licht einer Lichtquelle oder das reflek= tierte Licht aus der Umgebung. Dabei stellt sich das Auge auf die Intensität des Lichtes ein, so dass die Nervenfasern der Netzhaut nicht überreizt werden. Das Licht wird durch die Pupille und die Linse, die die Nahein= stellung reguliert, auf den Augenhintergrund gelenkt, wo es durch Stäbchen und Zapfen in die Nervenbahnen und als elektrischer Impuls zum Gehirn weitergeleitet wird. Die Abbildung der Umweltreize auf der Netzhaut darf aber nicht als eine photographische Abbildung verstanden werden, sondern als eine Strukturierung des Lichts; denn die Reize müssen erst durch die Adern- und Bindegewebsschichten zu den Nervenzellen dringen und erscheinen deshalb dort nicht als „Bild“.
Eine Besonderheit des Auges ist die ungleichmäßige Verteilung der Seh= zellen auf dem Augenhintergrund, so dass an der Peripherie nur ein unscharfes schwarz-weiß Bild entsteht, während in der Mitte ein scharfes farbiges Bild wahrgenommen wird. Dieser Fovea genannte Teil des Auges wird bei genauem Hinsehen auf den zu betrachtenden Teil des Bildes, der Umgebung etc gerichtet, und durch „Abtasten“ werden Konturen oder einzelne Punkte des zu betrachtenden Objekts erfasst. Bei unbekannten Objekten gilt, dass das „Scanning“ genannte Abtasten zur Wahrnehmung führt, während bekannte Objekte eher ganzheitlich erfasst werden. Beide Erfassungsarten sind freilich im täglichen Leben nicht streng zu trennen, sondern meistens gemischt. Beim Lesen auch unbekannter Texte werden erstaunlicherweise nur einzelne Punkte der Zeilen fixiert, ohne dass deshalb

Informationen verloren gingen.

Die hier skizzierten Wahrnehmungsabläufe könnten fälschlicherweise zu dem Schluss führen, dass alle Menschen unter den gleichen Bedingungen gleiches wahrnehmen: dies ist aber nicht richtig, da sich bereits die biologischen und genetisch bedingten Voraussetzungen aller Menschen individuell unterscheiden. D.h. jeder Mensch hat seine eigene genetische „Bauweise“ und damit unterschiedlich geformte Organe, Nervenstränge etc, die eine zumindest minimal verschieden strukturierte Wahrnehmung impli= zieren. Aber das ist nicht allein ausschlaggebend für die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen, wie sie im Alltagsleben zu beobachten sind: Da Wahrnehmung als solche nur feststellbar ist, wenn ihr Reaktionen und Äußerungen oder Handlungen folgen, muss also wiederum der individuelle Prozess der Wahrnehmungsverarbeitung berücksichtigt werden. Darauf im Besonderen geht der folgende Abschnitt ein.

2.2.2 Lernen als Prozess

Lernen - ob durch und in Institutionen geleitet oder nicht - findet in verschie= denen Formen und auf verschiedenen Ebenen der kognitiven, psycho= motorischen und affektiven Bereiche des Menschen statt. Dabei ist eine solche Trennung in Bereiche nur schematisch. Lernen setzt sich immer aus allen betrachteten Formen zusammen und ist als ein komplexer Vorgang zu verstehen, der in seinen Wechselbezügen und in seiner Vielschichtigkeit nicht eindeutig zu erfassen und zu beschreiben ist. Die theoretisch -systema= tische Trennung in Einzelbereiche ist als ein Hilfsmittel zu verstehen, das wenigstens in Ansätzen Einblick in die Vorgänge des Lernens bringen könnte. Da eine erschöpfende Behandlung dieses Gebietes menschlichen Geistes den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, ist hier die Betrachtung der Einzelgebiete unter dem Gesichtspunkt der Komplexität als hinreichend anzusehen.

Wie bereits gesagt, gehört Lernen auch zu den Formen der Kommunikation zwischen Menschen. Dabei werden Reize von einem Sender zu einem Empfänger geschickt; dieser Prozess ist jederzeit reversibel. Die Reize enthalten sowohl Informationen, die als unbekannte, neue Signale zu definieren sind, als auch redundante, also bereits bekannte Zeichen, die vorhersagbar sind und damit - informationstheoretisch - imGegensatz zu den Informationen stehen. Das quantitative Verhältnis von Information und Redundanz einer Nachricht oder eines einzelnen Reizes bestimmt u.a. wie schnell die Nachricht, der Reiz verstanden werden kann; ein zu hoher Anteil an Information erschwert die Aufnahme, ein zu hoher Anteil an Redundanz lässt unter Umständen die Aufmerksamkeit sinken und verringert damit zwangsläufig die Aufnahmefähigkeit.
Information und Redundanz werden über Kanäle übertragen:

a) durch den Raum (optisch / akustisch) → Sender und Empfänger
b) durch die Zeit (Nachrichtenkonerven) → Sender und Empfänger
c) durch Raum und Zeit gleichzeitig → Sender und Empfänger
d) über natürliche Kanäle (Sehen / Hören) → Empfänger
e) über künstliche / technische Kanäle
(Medien) → Sender

f) sie werden in einer zeitlichen und zwei
räumlichen Dimensionen wahrgenommen → Empfänger (39)

Das Übertragen von Information wird aber erst dann möglich, wenn ein gemeinsames Zeichenrepertoire existiert, dessen sich Sender und Empfänger bedienen können und das beiden gleich viel wert ist - aber auch dann ist die Übertragung nicht problemlos und unmittelbar, sondern sie wird durch innere und äußere Interferenzen bei den beteiligten Personen beeinträchtigt. Äußere Störungen sind z.B. Geräusche, die eine akustische Übertragung verzerren, technologische Fehler innerhalb eines Informations= systems oder auch eine Vermischung mehrerer Informationen; innere Störungen können im Zeichensystem selbst liegen (Ungenauigkeit), oder durch die psychische Verfassung, die Erwartunghaltung oder körperliche Bereitschaft der beteiligten Personen bedingt sein. Relativ resistent gegen= über Störfaktoren sind bekannte Strukturen von Nachrichten oder Reizen; sie bilden sozusagen ein „Gerüst“, das Mängel nicht in den Vordergrund treten lässt.
Lernen aus Sicht der Informationstheorie ist somit das Bilden von subjektiver Redundanz.

Das Gedächtnis

Das Subjekt kann aber nur Redundanz bilden, wenn ein Speicher vorhanden ist, der die aufgenommenen Informationen bewahrt und verfügbar macht. Diesen Speicher nennt man *Gedächtnis .* Es ist nach vorliegenden Erkenntnissen in drei hierarchisch gegliederte Bereiche eingeteilt:

- Das *Ultrakurzgedächtnis*, es lässt Informationen ca. 20 Sekunden lang (als elektro-chemische Reaktion) im Zentralnervensystem kreisen. Wird eine Information nicht innerhalb von 20 Sekunden bewusst abgerufen oder lässt sie sich nicht an bereits vorhandene Gedankenverbindungen anknüpfen, wird sie wieder vergessen; die elektro-chemische Reaktion löst sich also auf,
- das *Kurzzeitgedächtnis,* das ca, 20 Minuten andauert und das
- *Langzeitgedächtnis,* das Erinnerungen relativ fest verankert und damit verfügbar macht. (40)

Lernen und Gedächtnis hängen aber auch von äußeren und inneren Faktoren ab. So muss z.B. die Informationübermittlung möglichst störungsfrei oder zumindest störungsarm sein. „Eine zuverlässige Kommunikation kann in der semantischen Sphäre nur dann zustande kommen, wenn sowohl der Weg der *Signale* wie der (bildlich gesprochene) ´ Weg´ der*Zeichen* frei von Störungen ist.“ (41) Dies gilt für den äußeren ´Weg´, aber auch für die innere Befindlichkeit der Individuen. Zudem muss der Zeichenvorat der Kommuni= kationspartner aneinander angeglichen werden und die Möglichkeit der Redundanzbildung in Betracht gezogen werden: „Verschiedene redundanz= vergrößernde Maßnahmen können dem Perzipienten die Zeichenanpassung erleichtern, wie zum Beispiel Signalwiederholung, Mehrwegdarbietung, Präkorrektur und Beschränkung auf ein geschlossenes Zeichensystem.“(42)

Beim Vermitteln von Informationen innerhalb der menschichen Kommuni= kation ist aber auch immer zu berücksichtigen, dass alle Nachrichten / Infor= mationen nicht nur einen semantischen, sondern immer auch einen emotionalen und einen ästhetischen Inhalt haben. „Offenbar gehen die realen, zwischen menschlichen *Operatoren* übertragenen Nachrichten weit über die semantische Nachricht hinaus. Ihr überlagert sich eine *ästhetische Nachricht* , die Gesamtheit der *Variationen* , die die Gestalt der Nachricht

erfährt, während sie noch identifizierbar bleibt, da jedes Zeichen Toleranzen im Rahmen seines standardisierten Charakters gestattet.“(43)

Eine Nachricht oder eine Information ist also kein absolutes Phänomen, sondern immer eines, das entsprechend der Vorbildung, Verfassung und Intention des Senders ausgewählt und gesendet wird und dann auf seiten des Empfängers nach Passieren der Übertragungskanäle mit ihren Störungen und Veränderungen sowie aufgrund der spezifischen Vorbildung, Verfassung und Intention des Empfängers aufgenommen, interpretiert und verarbeitet und somit jeweils subjektiv eingeschätzt und variiert wird.

Das bedeutet, dass Wahrnehmung und Lernen bei allen Individuen ver= schieden ablaufen , aber auch bei jedem Individuum selbst, immer wieder je nach Situation, unterschiedlich ausfallen. Sie stehen im situativen Kontext der Reizquellen, der Verfassung des Individuums, des sozialen Milieus und der Gesamtheit der Vorerfahrungen.

Der Begriff *Lernen* beinhaltet somit erreichte Veränderungen im Individuum; Veränderungen in den Äußerungen und sowohl den Haltungen und Handlungen nach und gegenüber Reizen, Informationsübermitlungen etc.

Verschiedene Lerntheorien

Lernen als Verhaltensänderung hängt zu einem nicht unbedeutenden Teil vom Entwicklungsgrad und der psychischen Reife des Individuums ab. Das zeigt sich besonders deutlich an dem Erwerb motorischer Fähigkeiten im frühen Kindesalter. Hier spielen noch deutlich motorische und kognitive Lernphasen zusammen. Neben dieser biologisch-organischen Reifung durchläuft das Individuum auch noch eine psychisch-geistige Entwicklung. Lernen ist somit mehr als eine Anhäufung von Wissen und Fertigkeiten, einer Addition von Verhaltensweisen, es ist eine Persönlichkeitsformung; denn der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen eröffnet wiederum weitere Wege des Lernens, er lenkt z.B. die Auswahl von Interessengebieten und die Motivation zu neuem oder weiterem Lernen.
Über diese Prozesse gibt es verschiedene Theorien, die entweder den Begiff des Lernens auf bestimmte Bereiche beschränken, ihn auf bestimmte Verhaltensformen einengen oder ihn als eine menschliche Verhaltensform mit variabler Struktur darstellen. Einige wichtige sollen hier kurz skizziert werden:

Die Theorie der *Konditionierung* des menschlichen Lernens (Pawlow) vom behaviouristischen Ansatz aus besagt, dass menschliches Handeln voraussagbar sei und damit auch kontrollierbar. Sie stellt alles menschliche Handeln als eine Reaktion (R) auf einen Reiz (S wie Signal) dar (S R) und basiert auf der Vorstellung, „daß der Mensch zu fast grenzenloser Anpassung an seine Lebensbedingungen in der Lage sei und in seinem Verhalten in erster Linie durch die Umwelt bestimmt werde“.(44) Dabei bleibt allerdings unberücksichtigt, dass der Mensch meistens bewusst und aktiv handeln, sowie unter Aternativmöglichkeiten auswählen kann.
Auch die von Guthrie zur *Kontiguitätstheorie* erweiterte Konditionstheorie versteht Menschen nur als rezeptive Wesen; denn Guthrie stellt sie lediglich in ihren passiven Verhaltensweisen dar.
Eine andere Erweiterung der Konditionstheorie ist die der *instrumentellen Konditionierung* von Thorndike. Hier ist das entscheidende Moment für das Lernen der Erfolg in einem „trial and error“- Ablauf. Auf diese Weise wird unter den verfügbaren Verhaltensweisen selektiert; wie die neuen Verhal=

tensweisen erworben werden, bleibt allerdings unberückschtigt.
Hat eine Handlung keinen konkreten direkten Erfolg, sondern ist der Erfolg sozialer Art und wird erst später erlebt, so spricht man von *operanter Konditionierung* (Hull / Skinner). Dadurch ist potentiell eine unendliche Anzahl von Verhaltensänderungen des Individuums möglich, die durch die Umwelt verursacht werden
Im Gegensatz zu den behaviouristischen Theorien stehen die *kognitiven* Lerntheorien, die dem gestalttheoretischen Konzept Köhlers entstammen. „Während S → R -Theorien Lernen als Gewohnheitsbildung und Zusammenschluß von einzelnen Gewohnheiten zu komplexen Verhaltensmustern beschreiben, werden bei kognitiven Theoretikern Lernvorgänge auf kognitive Strukturen, Sinnzusammenhänge, Wissensinhalte und Mittel-Ziel - Verbindungen bezogen.“(45) Dies gilt besonders für kompliziertere Lernvorgänge, während das S ——— R - Modell durchaus für einfachere Vorgänge als Erklärung dienen kann, ja, sogar viele Verhaltensabläufe nur so erklärt werden können. Kognitives Lernen ist an Einsicht in Zusammenhänge gebunden und schließt deren Verstehen ein.

Eine Verbindung von Konditionierungs- und kognitiver Theorie bietet Tolman an, der das Lernen in „Lernen und Vollzug des Gelernten“ gliedert. Der Vollzug bedürfe der Verstärkung, weil sonst das Gelernte latent bleibe. Da der Mensch sich nach dieser Auffassung nicht passiv verhält, sondern sich durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Orientierung in ihr bildet, wird hier von *Orientierungstheorie* gesprochen.

Bei diesen Lerntheorien ist Lernen nicht unmittelbar an die Gegenwart anderer Menschen gebunden, sondern es bezieht sich auf das Lernen einer Person an einem Gegenstand. Anders ist es beim *Beobachtungslernen* , wie es Badura beschreibt. Es meint das Erlernen einer Verhaltensweise, dadurch dass andere Personen oder auch nur ein künstliches Modell in einer entsprechenden Handlung beobachtet werden. Lernen ist hier also Nach= ahmung. Nachahmung aber ist kein passiver Vorgang, sondern Beobachtungslernen “konzipiert Handeln, Erkennen und Motivation als eine untrennbare Einheit“.(46)

Ebenfalls - zumindest teilweise - personenabhängig ist das *Begriffslernen* ,

das Erwerben von Begriffen, das die Informationsvielfalt der Umwelt strukturiert und ordnet. Diese Theorie stammt von Piaget, der die gesamte Organisation des Wissens, der Prinzipien und Begriffe sowie der Regeln als kognitive Struktur versteht. Diese Struktur wird durch einen Lernvorgang ausgebildet. Dazu organisiert der Mensch seine Aktivitäten in sogenannte Schemata. Diese wirken als integrierte Ganzheiten und stellen koordinierte Aktivitätsmuster und Ordnungskategorien dar. Sie ermöglichen das Ein= ordnen von Umwelteindrücken und sinnlichen Erfahrungen sowie von abstrakten Sachverhalten und Beziehungen. Zu diesen Schemata gehören motorische und kognitive Erfahrungen, die die motorischen Handlungen bzw. die kognitiven Vorgänge klassifizieren. Ein Beispiel dafür ist der Erwerb der Syntax, ein längerer Prozess vom Verstehen und Anwenden einzelner Wörter bis zum Gebrauch komplizierter Sätze.
Dabei nimmt die Quantität der kognitiven Schemata proportional zum Alter zu. Der Erwerb neuer Schemata ist an die Angebote der Umwelt gebunden (Assimilation), desgleichen ihre Änderung (Akkomodation). Der Erwerb neuer Schemata hängt zudem von der materialeigenen Struktur ab, so dass die Lernprozesse als hierarchisch angesehen werden müssen.

Eine weitere Differnzierung des kognitiven Lernens bringt die *Subsumtionstheorie* von Ausubel, der zwei Grundarten des Lernens unter= scheidet: Das Entdeckungslernen und das rezeptive Lernen. Ihnen entsprechend erstrecken sich die Lernvorgänge zwischen weiten Extremen - dem bedeutungsvollen und dem mechanischen Lernen. Man kann je ein Paar bilden, so dass dem Entdeckungslernen das bedeutende Lernen zuzuordnen ist und dem rezeptiven das mechanische. Das bedeutende Lernen ermöglicht es dem Individuum, das Gelernte einzuordnen, umzu= strukturieren oder in eigenen Begriffen auszudrücken; beim mechanischen Lernen ist das Material vorgegeben, nicht veränderbar und nicht individuell einzuordnen.

Gagné hat nun versucht, die bisher aufgeführten Lerntheorien hierarchisch zu ordnen. Dabei bilden nach seiner Meinung die einfacheren Lernarten die Basis für die höheren, nämlich:

a) Signallernen,
b) Reiz-Reaktionslernen,

c) Kettenbildung (Ketten von Reiz-Reaktionsmustern),
d) Assoziationsbildung (z.B. bildliche Vorstellungen beim Wortlernen),
e) multiple Diskrimination (Unterscheidung zwischen mehreren Signalen),
f) Begriffslernen,
g) Regellernen (Erweiterung des Begriffslernens auf Vorgänge),
h) Problemlösen (Anwendung der Lernformen je nach Bedarf zur Lösung eines Problems).

Einen ganz anderen Ansatz zur Erläuterung des Lernens findet Galparin in seiner *Handlungstheorie* , die den Menschen als handelndes Wesen versteht und sein Denken als verinnerlichtes Handeln, das es ihm ermöglicht, auch unbekannte Situationen zu bewältigen. Dies Konzept basiert auf der Vorstellung, dass Bewusstsein und Tätigkeit eine Einheit sind. Durch Tätigkeit formt sich das Bewusstsein; gleichzeitig steuert und reguliert das Bewusstsein36 dieTätigkeit. Zwar gibt es Handlung ohne Bewusstsein, niemals jedoch Bewusstsein ohne Handlung.

Wenn auch die oben dargestellten Lerntheorien in sich geschlossene Systeme darstellen, so darf man sie doch nicht als konkurrierende Systeme verstehen, die einander an Wahrheit und Bedeutung zu übertreffen versuchen. Sie sind vielmehr als spezielle Fälle des Lernens zu verstehen; diese bilden üblicherweise eine komplexe Einheit von Vorgängen, die je nach Situation, Materie und individueller Reife und Verfassung anders strukturiert sind. „Menschliches Lernen ist ein Prozeß, in dessen Verlauf einerseits historische gesammelte Erfahrungen dem Individuum übermittelt werden, in dem es andererseits die Fähigkeit erwirbt, die von den Menschen geschaffenen materiellen und ideellen Objekte sowie sozialen Beziehungen in seinem Sinn mitzugestalten und bewusst gewordene Ziele zu realisieren.“ (47)
Lernen ist daher nicht nur ein individueller Prozess, sondern auch ein gesellschaftlicher, da über das Lernen die menschliche Kultur übermittelt und verändert und dieser Vorgang durch Menschen ausgelöst wird. Ein besonders deutliches Beispiel dafür ist das institutionalisierte Lernen z.B. in der Schule.
Lernen lässt sich aber nicht allein aus informationstheoretischen Zusam= menhängen und mit verschiedenen Lerntheorien erklären; Lernen ist beim

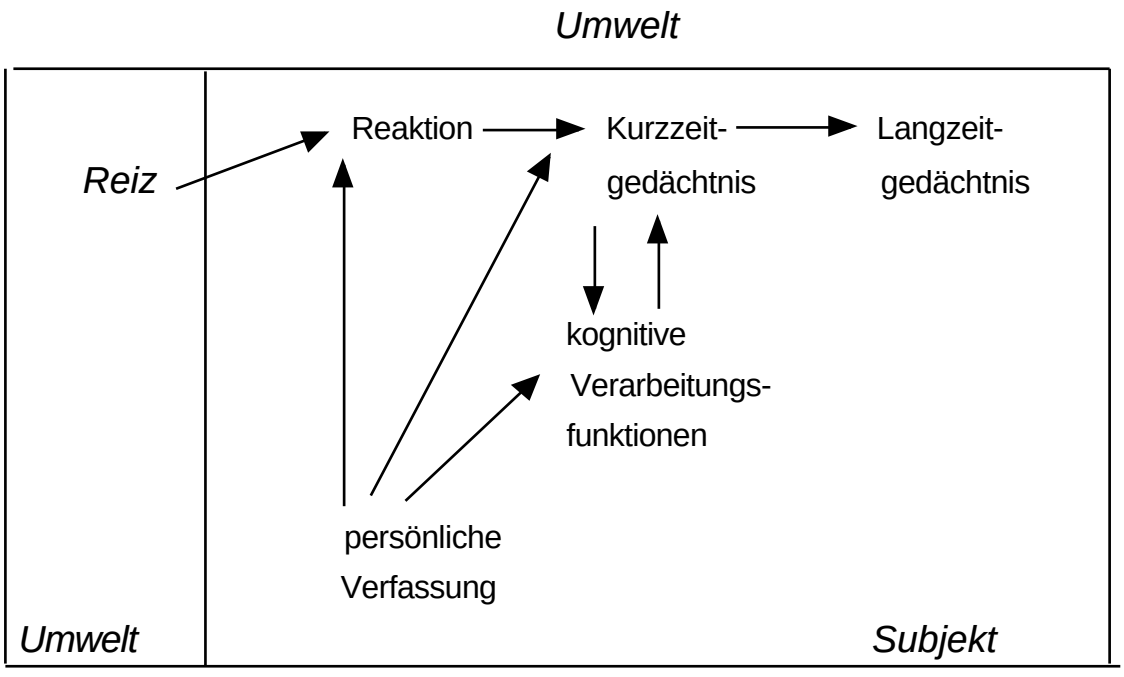
Individuum auch an Funktionen wie das Gedächtnis und psychische Abläufe wie z.B. Motivation , Interessen u.a. gebunden.

Zunächst soll hier die Funktion des Gedächtnisses für das Lernen betrachtet werden.

Lernen kann erst dann im pädagogischen und informationstheoretischen Sinne als solches bezeichnet werden, wenn erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten etc im Gedächtnis gespeichert und jederzeit abgerufen, also für die Lebensbewältigung nutzbar gemacht werden können. Dabei muss man zwischen unwillkürlichem und willkürlichem Einprägen unterscheiden. Das willkürliche Einprägen meint das gewollte und geplante Einprägen, das bei der Vermittlung von Wissen verlangt wird. Das Einprägen geschieht umso schneller und intensiver, es ist umso mehr gegen Vergessen gefeit, je mehr sich das lernende Subjekt mit dem zu lernenden Objekt psychisch-emotional identifizieren kann.

Erst das Gedächtnis bildet Redundanz, die Voraussetzung für eine weitere Orientierung in der Umwelt. Die Wissensspeicherung geschieht, biologisch-physiologisch gesehen, im Neokortex, dem am meisten differenzierten Teil der Großhirnrinde; die Wissensspeicherung gehört also auch biologisch gesehen zu den kognitiven Leistungen höherer Ordnung und kann für den Lernprozess nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Der Weg der Signale von dem auf das Individuum eindringenden Reiz bis zum abrufbaren Wissen lässt sich vereinfacht und schematisch so darstellen:



(48)

Es scheint nicht möglich zu sein, das Gedächtnis als eine Funktion des Zentralnervensystems an einer bestimmten Stelle im Hirn lokalisieren zu können. Es ist vielmehr als eine von den einzelnen Funktionszentren des Hirns unabhängige Größe zu verstehen, die zugleich an alle kognitiven und emotionalen Funktionen gebunden ist. Für die Instruktion hat das zur Folge, dass Gedächtnis nicht von einem gelernten Gegenstand auf den anderen transferierbar ist und immer wieder aufs Neue erworben werden muss.
Die oft vertretene These, dass das Auswendiglernen bestimmter Texte, Lieder oder Musikstücke, das Lernen einer bestimmten „Grundsprache“ wie Latein u.a.m. das Gedächtnis als solches trainiere, ist also irrig und solches Lernen eher als Ballast denn als Hilfe anzusehen. Vielmehr müssen immer alle Bereiche der Gedächtnisleistung gebraucht werden, um das Gedächtnis zu üben, und jeder Text, jedes neue Musikstück muss von Neuem erlernt und erarbeitet werden. Allerdings fällt erfahrungsgemäß das Lernen leichter, wenn kontinuierlich und an vergleichbaren Objekten gelernt wird. (Wenn ein Pianist z.B. mehrere Mozart-Sonaten hintereinander einübt, wird er durch die Erfahrung mit den speziellen Stilmitteln Mozarts nach einer gewissen Zeit der Beschäftigung damit neue Stücke wahrscheinlich schneller einüben können als zu Anfang der Arbeit mit diesen Sonaten) D.h. der im Schulunterricht häufig auftretende Wechsel von Inhalten und Methoden muss sich auf die Leistung selbst nicht unbedingt positiv auswirken. Als besonders negativ kann in diesem Zusammenhang angesehen werden, dass das Fach Musik oft nur mit einer Wochenstunde unterrichtet wird, oder in wenigen Epochen von jeweils einigen Monaten innerhalb der gesamten Schulzeit. Dies macht kontinuierliche Arbeit fast unmöglich und führt Bemühungen sowohl auf seiten der Lehrer als auch auf seiten der Schüler ad absurdum. (Wozu könnten dann z.B. Kenntnisse der Notation dienen, wenn die Unterweisung nicht fortgeführt werden kann oder für längere Zeit unterbrochen werden muss?)

Als eine Hilfe zur Bildung des Gedächtnisses gelten die Assoziationen, die in verschiedenen Formen die Bildung von Redundanz erleichtern.
Assoziationen ergeben sich aus dem zu lernenden Gegenstand selbst, aus erinnerter Erfahrung oder aus der Lernsituation; sie können gezielt vom Instruktor angeboten und eingesetzt werden oder auch vom Lernenden selbst gefunden und benutzt werden.

Eine schematische Darstellung der Assoziationsformen nach Pawlik und Schröder:

Ähnlichkeit	- Gemeinsamkeit einer gewissen Zahl von Elementen in ein oder mehr Informationen,
Mittelbarkeit	- Möglichkeit der Bildung eines Zwischenelements,
Kontrast	- gegensätzlicheVorstellungen,
Nähe	- räumlich nahe Vorstellungen
Kausalität	- Ursache und Wirkungsabhängigkeit der Information,
Komplex	- innere Verflechtung der Information selbst.

Es ist sicherlich nicht möglich, von Lehrerseite die im speziellen Falle „besten“ Assoziationen vorzugeben oder bestimmte Strategien zu empfehlen, aber es ist möglich, Lernstoff auf vielfältige Weise anzubieten, so dass individuellen Assoziationsbildungen Raum gelassen wird. Welche der genannten Assoziationsformen dann wirksam werden kann, muss der individuellen Struktur jedes Einzelnen in der Beschäftigung mit der jeweiligen Materie überlassen bleiben.

Ein weiterer wichtiger Faktor für das Lernen ist die Motivation des Menschen, seine Bereitschaft zu lernen. Motivation kann durch äußere Einwirkungen entstehen (erwartete Belohnung, Strafe etc), aber auch aus innerem Antrieb stammen (Interesse, Neugier etc), wobei beide Formen nicht immer klar voneinander getrennt werden können; denn auch eine äußere (extrinsische) Motivation kann eine innere (intrinsische) nach sich ziehen. Für Unterricht in institutionalisierter Form mit Zensurengebung ist anzunehmen, dass dort extrinsische Motivation vorherrscht, obwohl die intrinsische immer angestrebt werden sollte, weil aus intrinsischer Motivation Gelerntes wahrscheinlich besser behalten und auch schneller gelernt wird.

2.2.3 Erlernen von Musik

Akustische Phänomene treffen in unendlicher Anzahl auf die Menschen, ohne dass sie als Musik bezeichnet oder erkannt werden. Wie bereits in Abschnitt 2.1 ausgeführt, müssen bestimmte Kriterien erfüllt sein, um akustische Eindrücke als Musik zu empfinden. Da diese Kriterien in unterschiedlichen Kulturkreisen verschieden definiert werden, müsste eigentlich von *Musiken* gesprochen werden. Gemeinsam ist diesen Musiken, dass sie in ihrem Kulturkreis eine bestimmte Rolle mit bestimmten akustischen Strukturen einnehmen, zu denen bestimmte Verhaltensweisen gehören. Diese unter= scheiden sich von denen der nicht-akustischen Erscheinungen eines Kulturkreises.
Wichtig für das Phänomen Musik ist hier, dass sie als Erscheinung oder Verhaltensweise wiedererkennbar und nachvollziehbar ist, d.h. ,dass Musik einer Ordnung unterliegt, ein System darstellt und dass es möglich ist, sie einzuordnen und zu imitieren.

Kulturelle Phänomene und Systeme werden in menschlicher Aktion und Interaktion gebildet, gepflegt und weitergegeben. Verschiedene Völker, ethnische Grzuppen und soziale Schichten haben ihre ihnen eigene Musikkultur tradiert, wodurch Musik - obwohl als Phänomen global und inter= kulturell - nicht a priori verstanden werden kann. Sie ist in ihrer Verständlich= keit abhängig von dem sozio-kulturellen Rahmen, in dem sie entstanden ist und in dem man sie anwendet. Dies gilt ebenso für verschiedene Stil= epochen und Hörerschichten. Man kann in dieser Hinsicht wie in der Sozio-Linguistik von Barrieren sprechen, die zwischen den Hörergruppen bestehen, und die sich nicht ohne eine Änderung der Sozialstruktur oder der Hörge= wohnheiten aufheben lassen.(49)

Um Musik verstehen zu können, ist, wie bereits angedeutet, ein Lernprozess notwendig, der es dem Individuum ermöglicht, die semantischen und ästhetischen Seiten von Musik kennenzulernen, ihre Information aufnehmen zu können, sowie ihr Zeichenrepertoire zu erwerben. „Kunst (Musik) zu verstehen heißt, sie zu dechiffrieren, und das zu erlernen ist das Ergebnis (...) ästhetischer Erziehung.“(50) Um diese Dechiffrieung möglich zu machen,

„bedarf es einer mentalen Repräsentation der musikalischen Bedeutungen (Gehalte). Die Bildung solcher musikalischer Repräsentationen nennen wir genuin musikalisches Lernen.“(51)

Ob und in welcher Weise dieser Lernprozess verläuft, hängt in erheblichem Maße von der sozialen Gruppe ab, in der das Individuum aufwächst und lebt, von den sozialen und materiellen Möglichkeiten, die ihm geboten werden und die es wahrnehmen kann und von den Anregungen und Unterstützungen, die ihm zuteil werden.

Die Erziehung der Individuen und Gruppen findet in der Kleinfamilie, dem Kindergarten, der Schule und anderen Orten mit anderen Bezugspersonen (z.B. peer groups) statt, und überall werden die Individuen mit Musik konfron= tiert: Sei es, dass die Mutter dem Kleinkind zur Beruhigung , zum Trost oder nur aus Freude etwas vorsingt; dass die Stereoanlage den neusten Hit spielt; dass im Kindergarten Bewegungslieder eingeübt werden; dass der Lehrer in der Schule Musik eines bestimmten Komponisten vorstellt; dass Freunde neue aufregende Musik als Pretigeobjekt oder Abgrenzung zur Erwachse= nenwelt benutzen; sei es, dass das Individuum selbst Instrumentalunterricht erhält oder in einem Chor mitsingt. Die Situationen, in denen ein Mensch mit Musik seiner Wahl oder mit der Musik anderer konfrontiert wird, sind unendlich vielfältig; immer aber sind sie auch mit einem außermusikalischen Kontext verbunden, mit Gefühlen positiver oder negativer Art, mit optischen Eindrücken, Gerüchen, taktilen Erlebnissen etc., so dass die Musik immer auch besetzt wird mit außermusikalischen Ereignissen, Erlebnissen und den Erinnerungen daran.

Daraus lässt sich erklären, dass die meisten Menschen Vorlieben in bezug auf Musik haben, Abneigungen äußern oder aber bestimmte Musik, bestimmte Klangfarben als störend empfinden. Diesen Reaktionen lässt sich kein rationales Erklären, Üben oder Aufzwingen entgegensetzen, da solchen Reaktionen unbewusste Erlebnisse zugrunde liegen. Es ist daher nur zu verständlich, dass in einer Situation wie dem Schulmusikunterricht die verschiedensten Interessen, Vorlieben und Abneigungen zutage treten, denn in einer solchen Situation wird eine bestimmte Art von Musik zu einer vorgegebenen Zeit an vorgegebenem Ort ´zwangsweise´ gehört, gemacht oder besprochen.

Wenn man bedenkt, dass sich das menschliche Gehör bereits in der zwan= zigsten Schwangerschaftswoche auszubilden beginnt und im sechsten Monat

bereits ausgereift ist, und dass es in dieser Zeit bis zur Geburt das einzige Kommunikationsmittel mit der Umwelt ist, kann man verstehen, dass dieses Organ die emotionalen Seiten der Menschen in besonderem Maße anspricht und auch anregt. Wenn dann eine musikalische Erziehung erst im Schulalter oder noch später beginnt und die Schüler dann auch noch mit Ungewohntem konfrontiert oder ihnen rationale Reaktionen abverlangt werden, ist es nicht verwunderlich, wenn dieses oft auf Unverständnis oder Ablehnung stößt oder sogar noch heftigere Reaktionen auslöst.

Die Bestandteile der Musik werden wie die Bestandteile der Sprache gelernt: „Dieselben Fähigkeiten, die das Kind zur Bewältigung der Umweltreize und zum Erlernen der Sprache einsetzt, werden auch eingesetzt, um die musi= kalischen Stimuli zu verstehen, zu speichern und zu reproduzieren. So entwickelt sich die Fähigkeit, Tonhöhen, Rhythmen, Klänge und Harmonien bewusst rückerinnernd wahrzunehmen.“ (52)
Hören, Nachahmen, Eigenschöpfungen und Eingrenzungen auf das Repertoire des Umfeldes sind dabei die Entwicklungsschritte. Dabei gehört Musik „wie Sprache zu den Gebrauchsgegenständen des Menschen.“(53) Es ist aber noch nicht erforscht, ob kleine Kinder zuerst die rhythmischen, die melodischen oder die harmonischen Strukturen oder aber die Musik als komplexes Gefüge erfassen. In der Ontogenese ist festzustellen, dass Kleinstkinder melodisch-rhythmische Strukturen erzeugen, die noch nicht eindeutig der Sprache oder der Musik zuzuordnen sind. (Dies ist auch bei hörgeschädigten oder sogar völlig tauben Kindern der Fall.) Diese Strukturen singen oder sprechen sie mit vielen Wiederholungen, womit bereits eine der Bedingungen von Sprache und Musik erfüllt ist - die Wiedererkennbarkeit.
Bei der Wiedergabe musikalischer Strukturen und beim Äußern eigener musikalischer Erfindungen bei Kindern kann man beobachten, dass nicht nur mit zunehmendem Alter stärker differenziert wird, sondern dass auch eine Abstufung innerhalb der musikalischen Parameter stattfindet:
Schon ab etwa 6 Monaten kann man unterschiedliche *Melodiestrukturen* erkennen, während eine sichere *Intonation* und ein Gespür für *Tonalität* erst wesentlich später, nämlich im Alter von etwa 8 bis 9 Jahren zu beobachten ist; die *rhythmische Differenzierung* setzt etwa mit dem Schuleintrittsalter ein, obwohl die Kinder dann noch Schwierigkeiten haben, ein gleichmäßiges Zeitmaß zu halten. (54)

Ob diese Entwicklungsschritte genetisch bedingt sind oder sich aus den Einflüssen unserer melodisch betonten musikalischen Umwelt ergeben, ist noch unklar. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die rhythmisch-metrisch betonte *techno music* von vielen jungen Menschen als besonders reizvoll, anregend und herausfordernd angesehen wird. Dies wiederum mag auch damit zusammenhängen, dass socherart Musik immer auch als Protestmittel verstanden und benutzt werden kann.
Für das Erlernen eines Instrumentes können diese Erkenntnisse und Beob= achtungen außer Acht gelassen werden, da hier die Erfordernisse des Instru= mentes selbst ausschlaggebend sind für die Art der Vermittlung. Für den Schulmusikunterricht selbst können und sollten sie aber in Betracht gezogen werden, da die „musikalische Alphabetisierung“ für viele Kinder erst dann einsetzt, wenn der Musikunterricht beginnt. Zumindest ist zu berücksichtigen, dass die Kinder nicht mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie allein schon wegen ihres noch geringen Entwicklungsstandes gar nicht bewältigen können.

Neuere Untersuchungen über die Auswirkungen verstärkten Musikunter= richtes an Grund- und Mittelstufenschülern (55) ergeben einen signifikanten Zusammenhang zwischen Musiklernen und Sprachkompetenz. Es fallen z.B. bei den Grundschülern positive Berichte (der Lehrer) über das Lesenlernen auf. Aber auch auf anderen Stufen werden oft eine Leichtigkeit des Lernens und eine gute Entwicklung der Schüler in Musikklassen im sprachlichen Bereich erwähnt. Es scheint hier die Übung des Gehörs eine große Rolle zu spielen, weil „Personen infolge guter Hörfertigkeiten sowohl Klänge als auch Sprachlaute und Sprachlautfolgen nicht nur besser wahrnehmen, sonden auch besser wiederzugeben vermögen(...)“(56)
Aber auch die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten der Schüler in Musik= klassen erweiterte sich mit der Dauer des verstärkten Musikunterrichtes, so dass mit Sicherheit angenommen werden kann, dass eine intensivere Beschäftigung mit Musik, d.h. eine prakische instrumentale Ausbildung gekoppelt an Ensemblespiel (Klassenorchester), Chorsingen u.a.m., sowie der theoretischen Unterweisung zu höherer Sprachkompetenz führt und somit einen direkten Zusammenhang zwischen Sprach- und Musiklernen aufzeigt. (57) Und dies, obwohl die Stunden für den verstärkten (Klassen-) Musik= unterricht innerhalb des normalen Stundenkontingents liegen und nicht

zusätzlich gegeben werden. D.h. die Schüler haben weniger Unterricht in den sogenannten Lernfächern zugunsten des Musikunterrichtes und erreichen trotzdem - oder gerade deswegen - gleiche oder sogar höhere Leistungen. Wichtig ist aber, zu bemerken, dass die Schüler *verstärkten* Musikunterricht mit einer großen Bandbreite des Lehrangebots haben und weit über den ´normalen´ Unterricht hinaus mit Musik beschäftigt werden, so dass auch nur im Zusammenhang mit solch intensiver Beschäftigung von (positiven) Aus= wirkungen auf die Leistungen in anderen Bereichen gesprochen werden kann.

Ein relativ neues Phänomen in der Geschichte des Musikhörens, -machens und -lernens sind die technischen Medien, die seit den 1950er Jahren einen immer größeren Anteil an der Musikvermittlung haben; dies nicht nur im privaten und öffentlichen Bereich, sondern auch im Schulmusikunterricht, wo Schallkonserven aller Art benutzt werden um Musik kennenzulernen, zu besprechen oder um zu einem Playback zu musizieren.
Das Musizieren im Familienkreis, in der Gruppe o.ä. ist daher zu einem großen Teil von dem (zum Teil pausenlosen) Hören elektronisch übertra= gener Musik verdrängt worden.(58) Dabei ist nicht nur zu bedenken, dass die (oben genannten) positiven Wirkungen der „selbst gemachten“ Musik dann nicht zum Tragen kommen, sondern auch, dass der technisch vermittelte Klang den natürlichen, unmittelbar erlebten, nicht wirklich ersetzen kann, weil die auf „natürlichem Weg erzeugten Töne immer ´individuelle´ Töne sind, die aus der Zusammenarbeit der Materialien (Holz, Metall, Fell etc) und der sie benutzenden Menschen entstehen“(59), also immer etwas Individuelles und Einmaliges an sich haben und nicht in ein technisch-klangliches Raster gepresst werden können. Unmittelbar erzeugter Klang scheint daher eine direktere Wirkung auf die Menschen zu haben als technisch übertragener, wodurch sich erklären lässt, dass Musik in der Geschichte und auch heute noch immer wieder als gemeinschaftsbildend, persönlichkeitsformend u.ä.m. angesehen und dargestellt wird.
Welche Wirkungen solche ´synthetischen´ Klänge langfristig auf den Men= schen haben, ist noch weitgehend unerforscht. Anthroposophen vertreten die Ansicht, dass über Lautsprecher übertragene Musik z.B. für die Musiktherapie ungeeignet sei, da damit nicht das volle Spektrum der möglichen Klang= elemente übermittelt werden kann, die Musik also wichtiger Elemente

entbehrt, und sie damit den Menschen auch nicht so ansprechen kann, wie es für die Zwecke der Musiktherapie nötig ist. (60)
Eine Folgerung daraus für den Musikunterricht könnte sein, dass die Musikstunden vorrangig dazu benutzt werden sollten, die Schüler musizieren zu lassen, um ihnen die positiven Auswirkungen des selbst Musizierens sowie der natürlichen und direkten Klänge zukommen zu lassen und die Wirkungen der Musik auch wirklich nutzen zu können.
Auf der anderen Seite bieten erst die Medien die Möglichkeit auch im Unter= richt Musik aus vielen Epochen, Kulturen und Subkulturen hörbar und vielen Menschen gleichzeitig zugänglich zu machen. Noch nie war es so einfach, komplizierteste Musik in den eigenen vier Wänden oder im Klassenzimmer mit nur ganz geringem Aufwand vorzustellen, kennenzulernen oder zu genießen. Daher ließe sich auf diese Weise die Kenntnis fremder Musik und damit die Tolerenz und das Interesse ihr gegenüber eigentlich ständig vergrößern. Tatsächlich ist aber häufig zu beobachten, dass die Vorliebe für eine bestimmte Art von Musik sowie die Möglichkeit, sie jederzeit zur Verfü= gung zu haben, bei vielen Menschen eher dazu führt, dass der musikalische Horizont verengt und dadurch die Intoleranz bzw. Abneigung gegenüber ungewohnter Musik verstärkt wird.

Für den Schulmusikuntericht stellt sich dann die Frage nach den musikalischen Inhalten und der Art ihrer Vermittlung. Sollte Bekanntes und Vertrautes im Mittelpunkt stehen oder sollte Schule nicht die Aufgabe haben auch Fremdes und Ungewohntes anzubieten, um Horizonte erweitern und die Schüler für Fremdes öffnen zu können? Sollte die ausgewählte Musik vorrangig selbst gespielt und gesungen werden oder steht das Hören und Besprechen im Vordergrund?
Bei den anstehenden Entscheidungen spielt das Stichwort ´multikulturelle Erziehung´ eine beseutende Rolle; denn in Schulklassen mit Schülern aus verschiedenen Ländern und Kulturkreisen wird kein Lehrer den traditionellen, allein an der europäischen Musikpflege der letzten 150 Jahre orientierten Unterricht, geben können oder mögen, ohne an den Schüler ´vorbei zu unterrichten´. Dies würde auch zu einer Ausgrenzung bestimmter Schülergruppen führen, die sich weder angesprochen fühlen noch dem Unterricht folgen könnten.

2.3 Zusammenfassung des psychologischen Teils

Obwohl die im vorangegangenen Abschnitt skizzierten biologischen, psychologischen und soziologischen Aspekte wichtige Teilbereiche des Lernvorgangs sind, ist es nicht möglich, die dabei ablaufenden Prozesse im Einzelnen zu erkennen, zu analysieren oder zu steuern. Der Lernvorgang ist derart komplex, zudem individuell so verschieden, dass bei äußerlich gleichen Bedingungen doch immer sehr unterschiedliche Ergebnisse zu beobachten sind.
Im normalen Schulunterricht kann aber auf diese individuellen Unterschiede nur sehr bedingt eingegangen werden, da nicht nur Schüler mit den unter= schiedlichsten Voraussetzungen in einer Lerngruppe sind, sondern auch viele außerunterrichtliche Störfaktoren hineinspielen, wie z.B. gruppen= dynamische Prozesse, persönliche Befindlichkeiten u.v.m.; auch das Unterrichtsmaterial muss von seiner Struktur her immer pauschalisierend bleiben, da es von einem oder mehreren Autoren mit ihren individuellen Lebens- und ganz speziellen Unterrichtserfahrungen hergestellt wird und deshalb nicht wirklich auf die damit im Moment arbeitende Lerngruppe bezogen sein kann. Lehrer, Buchautoren, Fortbilder, Komponisten und Arrangeure von „Unterrichtsmusik“ bringen (verständlicherweise) ihre ganz persönlichen Vorlieben, Ansprüche und Wünsche in ihre Arbeit hinein und die Erwartung, dass diese auf andere Menschen, meistens Schüler, über= tragen werden können.
Bestimmte Vorstellungen der Autoren und Lehrer von Unterrichtsabläufen, lerntheoretischen Modellen und gesellschaftlichen Ansprüchen bilden eine Art Grundgerüst, in das hinein die Lehr- und Lernbeispiele gebracht werden; dabei wird oft nicht berücksichtigt, dass sich z.B. Erfordernisse ändern, dass die Lernvoraussetzungen ständigen Veränderungen unterworfen sind und dass nicht zuletzt sich das musikalische Umfeld der Schüler und der Lehrer gewandelt hat.
Wichtig für den Lehrer ist es dann doch, dass er einerseits um die Komplexität des Lernprozesses weiß, andererseits aber auch dessen möglichweise wichtigen Details kennt und sie als Rüstzeug für die Vielfalt der Unterrichts= situationen nutzen kann. Dabei sollten (und können) Unterrichtsinhalte kaum rein nach lerntheoretischen Modellen erstellt und stukturiert werden; aber das

Wissen um mögliche Lernformen kann helfen, eventuell auftretende ´Lernlücken´ oder ´Lernfehler´ zu erkennen, zu füllen und möglicherweise zu eliminieren.
In manchen Lehrwerken scheinen bestimmte Lerntheorien ausschlaggebend für die didaktischen und methodischen Empfehlungen gewesen zu sein, ohne dass sie explizit erwähnt und ohne dass sie begründet oder diskutiert wurden. Die entwicklungsbedingten Möglichkeiten der Kinder, Musik zu erlernen oder zu betreiben, scheinen auch nicht immer berücksichtigt worden zu sein, da sich in einigen Unterrichtswerken Lieder, Spiel- und Hörstücke finden, die Kinder in der angegebenen Altersstufe noch gar nicht bewältigen können. Solche Überforderung kann zu Aversionen führen, die durchaus lebenslang bestehen bleiben.

Meistens gehen die Menschen im europäischen Kulturkreis unbewußt mit Musik um, da sie ihnen oft ungewollt und ungezielt begegnet, also nur eine Komponente von vielen in der momentanen Situation ist; sehr viel seltener wird Musik gezielt ausgewählt gehört und noch seltener wird sie aktiv (außer bei Berufsmusikern) ausgeübt. Das Bemühen vieler Schulbuchautoren und Lehrer, die unbewusst aufgenommene Musik bewusst und gegenwärtig zu machen, ihre Komplexität zu durchleuchten, die Vielfalt der Zeichen der Notation überschaubar zu machen, basiert anscheinend oft auf dem Versuch, den Schülern mit Hilfe eines Buches, einer Cassette, bunten Graphiken, gezielten Fragen und Aufgaben die musikalische Umwelt mit allen ihren Facetten nahezubringen. Dabei steht das Bemühen, eine Identifikation der Schüler mit dem Unterrichtsmaterial herbeizuführen, eine höhere Lernmo= tivation und damit bessere Lernergebnisse zu erreichen, immer mit im Vordergrund. Es ist aber die Frage, ob diese wichtigen Ziele mit einem Buch oder einem ähnlichen Unterrichtsmaterial überhaupt zu erreichen sind oder ob es nicht vielmehr darauf ankommt, im speziellen Moment , in der beson= deren Situation, mit der einmalig zusammengesetzten Lerngruppe die entsprechenden, passenden, vielfältig strukturierten und weiterführenden Ideen, Materialien und Methoden (soweit möglich) zur Hand zu haben und sie ganz individuell, aber auch ganz gezielt einsetzen zu können?

Dass Motivation für erfolgreiches Lernen von Bedeutung ist, weiß jeder aus eigener Erfahrung, dass es möglich ist, fehlende oder mangelnde Motivation

auszulösen oder zu verstärken, weiß jeder Lehrer - und dennoch ist es in der Praxis erfahrungsgemäß schwer, diese Prozesse auszulösen; Empfehlungen von und Hinweise auf attraktive Inhalte und Methoden müssen nicht zwangs= weise überall den erwünschten Effekt erzielen, sie können unter Umständen sogar demotivierend wirken. Die z.B. in vielen Schulmusikbüchern anzu= treffenden oft mehrfarbigen und humorvollen Illustrationen sind gewiss zum Zweck der Motivation und Aufkockerung aufgenommen worden. Kann aber ein Bild, dessen Information sicher nicht für alle Betrachter gleich ist, generell Motivation auslösen oder verstärken? Kann eine bestimmte Auswahl von Inhalten (z.B. witzige Lieder- oder Begleittexte) neugierig auf weitere musi= kalische Erscheinungen machen - oder ist dies vielmehr nur durch (ent= sprechend geschickte) Konfrontation mit dem Material selbst zu erreichen? Die Lernphysiologie und -psychologie geben darauf keine eindeutigen oder zuverlässigen Antworten, da es keinen generell gültigen „Lernfahrplan“ geben kann. Man kann aber mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass didaktisch-methodische Umwege nur selten ihr Ziel wirklich erreichen, dass falsch aufgefasste Lerntheorien zu unsinnigen Mitteln und Vorgehensweisen führen können und dass die Verknüpfung unterschiedlicher Medien zum Zweck der Veranschaulichung, der Gedächtnisbildung und der Intensivierung sehr vorsichtig, bewusst und gezielt vorgenommen werden müssen, um wirksam sein zu können. Daher ist es erforderlich, Unterrichtsmaterialien nicht nur aus dem Blickwinkel interessierter oder erfahrener Autoren herzustellen; es müssten auch Fachleute der angrenzenden Wissenschaften wie Psycho= logie, Philosophie, Musikwissenschaft u.a.m. hinzugezogen und die Mate= rialien unter unterschiedlichsten Bedingungen erprobt werden, bevor sie veröffentlicht werden können.

Die Vielzahl der angebotenen Schulmusiklehrwerke mit den unterschied= lichsten Vorgehensweisen in Bezug auf Notation zeigen (vgl Abschnitt 1.3), in welch schwieriger Lage sich die verschiedenen Autoren befinden, wenn sie immer wieder andere Wege mit anderen Beispielen vorlegen, die im End= effekt doch nicht die gewünschten Resultate erzielen. Oft scheint vergessen worden zu sein, dass Lernen immer ein einmaliger, nicht genau wieder= holbarer Vorgang ist, dass Erfolg und Misserfolg nicht unbedingt vorher= sagbar sind und dass das Wissen um hirnphysiologische Prozesse, Unter= schiede und Präferenzen in der Wahrnehmung und die Vielzahl der mög= lichen Vorgehensweisen wichtiger und wahrscheinlich erfolgreicher ist als

das Nacharbeiten mehr oder weniger erprobter Lehrgänge.

Gerade beim institutionalisierten Lehren und Lernen bilden die soziolo= gischen Vorbedingungen der Lerngruppen und die Vorerfahrungen eines jeden Schülers wichtige Unwägbarkeiten im Unterricht, die ein Lehrer kaum je alle erfassen und berücksichtigen kann. Deshalb ist es in dieser Situation wichtig, dass es ein Bewusstsein für diese Bedingungen gibt, damit es möglich ist, auf sie adäquat reagieren zu können, auch wenn diese Reak= tionen von außen betrachtet nicht unbedingt allen wissenschaftlichen Kriterien standhalten , sondern immer nur ein Optimum der jeweiligen Situa= tion sein können.
Allerdings kann das Lernumfeld aber so gestaltet werden, dass gute Lehr- und Lernbedingungen herrschen: Beide Seiten, Lehrer wie Schüler, sollten sich in ihrer Lernumgebung wohl fühlen, sollten möglichst störungsarm arbeiten können und eine gewisse Harmonie und Freundlichkeit empfinden. Wie dieses im Einzelnen zu erreichen ist, kann hier nicht geschildert werden, da die Möglichkeiten und die individuellen Gegebenheiten zu vielfältig sind; aus den Forschungsergebissen geht aber klar hervor, dass Lernen unter Störeinflüssen nicht oder nur in Teilbereichen gelingen kann, dass ein Wohl= fühlen nötig ist, um Identifikation zu ermöglichen und dass Motivation zu einer Sache oder einem Thema aus einer gewissen Offenheit zur Materie entsteht und nicht durch äußere Druckmittel erreicht werden kann. Am Beispiel Nota= tion kann man sehr gut nachvollziehen, dass alle „Tricks“ der Buchautoren und Lehrer nicht dazu geführt haben, dass die schulgebildete Bevölkerung Noten lesen kann - wahrscheinlich einfach deshalb, weil es für die meisten Menschen keinen Grund gibt, dieses zu können. Motivierte Instrumental= schüler aber beherrschen das benötigte Notenmaterial meistens ohne Probleme.

Gerade bei der hier skizzierten Vielfalt an positiven und negativen Einflüssen auf das Unterrichtsgeschehen scheint es nötig, noch einmal auf die Schul= versuche mit verstärktem Musikunterricht hinzuweisen, aus denen eindeutig hervorgeht, dass sich das Sozialgefüge innerhalb der (Musik-)Klassen nach einiger Zeit signifikant verbessert hat, dass die Schüler insgesamt eine positivere Einstellung zu ihrer Klassengemeinschaft bekommen haben und sich wohler fühlen als Vergleichsgruppen (61). Worauf das im Einzelnen

zurückzuführen ist, kann hier nur vermutet werden, da die Versuche noch nicht abgeschlossen sind - es ist aber sicher, dass die Schüler einer Musikklasse mehr Möglichkeiten haben, miteinander positive Erlebnisse zu haben und zu teilen, indem sie z.B. gemeinsam musizieren, Aufführungen bestreiten und dabei einander zuhören, sich aufeinander einstellen müssen und der Einzelne sich in eine Gemeinschaft einzufügen hat, deren Ziel es ist, etwas Angenehmes, nämlich die Musik, zu produzieren und darzubieten. Die positiven Rückmeldungen der Angehörigen, Zuhörer und Lehrer tun dabei sicher das Ihrige.
Sich Wohlfühlen heißt aber auch, dass eine größere Bereitschaft zu Leistung möglich ist, dass gegebenenfalls eine größere Frustrationstoleranz festzu= stellen ist und dass angenehmere Umgangsformen herrschen können. Dies alles zusammen kann im Zusammenwirken mit den in der Situation richtigen didaktisch-methodischen Maßnahmen in erheblichem Maße zum Erfolg von Schule beitragen.

Ob die positiven Auswirkungen des verstärkten Musikunterrichts allein auf die Musikausübung selbst zurückzuführen sind, sei dahingestellt - auch hier spielen viele Faktoren hinein, die innerhalb dieser Arbeit nicht aufgeschlüs= selt werden können. Sicher ist aber, dass auch das größere Interesse der betroffenen Eltern an Schule und deren Gelingen, die häusliche Beschäf= tigung mit einem Musikinstrument (´Kopf, Herz und Hand´ werden hier gleichermaßen gefordert) und die (oft positiven) Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld sowie der Öffentlichkeit zum guten Ergebnis beitragen.

Anmerkungen zum psychologischen Teil 2

1 vgl Blume
2 vgl Reinecke, 1972
3 Handschien,1948, S.30
4 Bodmer S.231 ff
5 Blume S.9
6 Moles, 1973, S.201
7 Handschien, 1948
8 Blaukopf, S.100
9 ebd. S.16
10 ebd. S.46
11 Gerson-Kiwi, S.5
12 vgl Musik und Medizin, 1975 Bd5, S.46
13 Klaus, S.305
14 vgl. Scherer, 1970
15 Clauser und Reinecke in : Musik und Medizin, 1976 Bd 2, S.37-41
16 Schumacher, S.12
17 Moles, 1973, S.53
18 Rauhe, Reinecke, Ribke, S.76
19 Erpf. S.168
20 Schönberg (zitiert nach einer Programmschrift für die Ausstellung „Schönberg als Maler“,Schleswig, 1997
21 vgl Földes-Papp, S.23
22 vgl Tappolet
23 Zaminer, S.11
24 Riemann, 1878, S.157
25 Tappolet, S.24
26 vgl Gruhn, 1989, S.140
27 vgl Weizsäcker, 1940
28 Lindesmith, S.193
29 Eckel, S.57
30 In diesem Zusammenhang sei an das unterschiedliche Verhalten geübter und ungeübter Konzertbesucher erinnert, für die die äußeren Bedingungen und Wahrnehmungsmöglichkeiten nahezu

gleich sind, deren Reaktionen, Empfindungen und Erinnerungen nach dem Konzert aber sehr unterschiedlich ausfallen können.

31 vgl. Holzkamp, S.152
32 Eckel, S.61
33 vgl. ebd, S.62
34 ebd. S.64
35 vgl. Behne
36 vgl. Life-Buch: Schall und Gehör, Gibson S.105-129 und Eckel S.67 bis 69
37 vgl. Harrer, 1974
38 vgl. Gregory, S.234 - 274
39 vgl. Moles, 1971, S.19 und 21
40 vgl. Vester, S.43 - 68
41 Meyer-Eppler, S.354
42 ebd. ,S.369
43 Moles, 1973, S.28
44 bei Rosemann, 1973 d, S.15
45 ebd. S.26
46 ebd. S.34
47 ebd. S.52
48 vgl. Antenbrink, S.23
49 vgl. Oevermann
50 Schumacher, S.17
51 Gruhn/Altenmüller, S.17
52 Bruhn, Oerter, Rösing, S.354
53 ebd.
54 Gembris, S.37 ff
55 Scheidegger, S.155
56 ders. S.165
57 vgl. ders. S.159
57 Gembris, S.159
59 vgl. Beilharz, S.106 - 107
60 vgl. ebd, S.106
61 vgl. Scheidegger, S.161 ff und Bastian in: Werte-Wandel, S.175

3 Pädagogischer Teil

Konsequenzen für Organisation und Gestaltung von Notation im Schulmusikunterricht

Pädagogik (Musikpädagogik) ist keine Wissenschaft, die mit eindeutigen Vorgaben zum Bewältigen ihrer Aufgaben beitragen kann. Das Wort *Pädagogik* selbst besteht aus den zwei griechischen Wörtern für *Kind* (päd) und *Handlung* (agogik), zeigt also schon in sich selbst an, dass es sich bei der Pädagogik um einen Prozess handelt und nicht um einen Zustand, den man eindeutig definieren und analysieren kann; Pädagogik ist daher auch nicht in der Lage, endgültige und nachvollziehbare Ergebnisse zu konstatieren.
Diese Fakten führen immer wieder zu Schwierigkeiten bei der schulischen Arbeit; und bei unterrichtlichen Problemen sucht der Lehrer, wünscht sich der Schüler eine klare, eindeutige, gut nachvollziehbare Lösung, die aber nicht gegeben werden kann, weil die Unwägbarkeiten der jeweiligen Situation zu vielfältig und oft auch einfach nicht erkennbar und durchschaubar sind.

In den vorangegangenen Ausführungen wurde die vielschichtige Problematik des institutionalisierten (Notations-)Unterrichtes dargelegt, dabei tauchten vielfältige Fragen auf. Antworten darauf können aber weder eindeutig noch endgültig sein, da jeweils gleichzeitig viele unterschiedliche Gesichtspunkte einbezogen und viele Unwägbarkeiten berücksichtigt werden müssen.
Aber es können durchaus Gedanken frei- und in Gang gesetzt werden. Und das ist eins der Ziele dieser Arbeit. Vielleicht ist es dadurch möglich, Nota= tionsunterricht in der Schule in einem anderen Licht als dem gewohnten zu sehen und unter anderen als den tradierten Perspektiven zu betrachten.

Falls es möglich ist, zu neuen theoretischen Ansätzen zu kommen, könnte in deren Folge auch die Unterrichtspraxis geändert werden; denn die Behörden könnten dann Lehr- und Lernziele neu definieren, Verlage neu strukturierte Bücher und Materialien vorlegen, Lehrer ihren Unterricht unter anderen als den gewohnten Gesichtspunkten planen und durchführen und schließlich die Schüler vielleicht mit mehr Motivation und Eigeninitiative daran teilnehmen

und teilhaben. (1)

Eine Arbeit wie diese kann aber den Planern, Lehrern und Herausgebern ihre Entscheidungen nicht abnehmen oder gar endgültige Statements formu= lieren, vielmehr möchte diese Arbeit das Thema *Notation in der Schule* in einen relativ neutralen Kontext rücken, aus dem heraus neue Überlegungen angestellt werden können, die das Thema möglichst von Vorurteilen sowie von positiven wie negativen Vorerfahrungen frei machen können; denn wenn man aus einem Problem herausfinden will, muss eine neue Basis der Diskussion geschaffen werden. Dabei können sich ergebende Fragen, Gedanken und Anregungen immer nur beispielhaft sein: jede in die (Musik-) Pädagogik involvierte Person mag eigene (offene) Fragen haben, die sie unterschiedlich bewerten und beantworten muss. Deshalb sollen im Folgen= den die Ergebnisse aus den Abschnitten 0.1 bis 2.3 noch einmal zusam= mengefasst und für den Schulalltag ausgewertet werden.

Aus den vorhergehenden Ausführungen geht hervor, dass sinnvoller Unterricht nicht geplant und durchgeführt werden kann, ohne die jeweils dominanten gesellschaftlichen Strömungen und Tendenzen zu berück= sichtigen. Deshalb folgt zunächst eine kurze Betrachtung der derzeitigen sozialen Gegebenheiten in Bezug auf Kindheit, Jugend und Schule. Dabei wird die Betrachtung allerdings auf eine bestimmte Altersgruppe beschränkt und auf die deutlichsten und gravierendsten Phänomene eingeschränkt; denn eine umfassende Sozialanalyse ist in diesem Zusammenhang nicht möglich.

Wie stellt sich die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit dar? (2)

In den letztenJahrzehnten sind nicht übersehbare Veränderungen festzu= stellen. Diese sind u.a.

- in der veränderten Familienstruktur,
- im Durchdringen des Alltagslebens mit elektronischen Medien,
- in der Änderung und Verlagerung ethisch-moralischer Werte, sowie in der
- größeren kulturellen Vielfalt

zu finden. Schüler, die heute die Schule besuchen, finden eine Institution vor, deren äußere Organisation, inneren Werte und Inhalte größtenteils aus dem vorigen Jahrhundert stammen, einer Zeit, in der sich die gesellschaftliche Struktur erheblich von der heutigen unterschied.
Da aber Schule für die derzeitigen Erfordernisse ausbilden soll, ist es dringend erforderlich, politischem und didaktisch-methodischem Denken neue Impulse zu verleihen, wozu nicht zuletzt die Berücksichtigung dieser Veränderungen gehört.

Dazu im Einzelnen:

- Die familiären Situationen haben sich z.B. dahingehend verändert, dass insgesamt weniger Kinder geboren werden und viele als Einzelkinder aufwachsen, die dadurch weder die Reibungspunkte des geschwister= lichen Zusammenlebens noch deren gegenseitige Unterstützung und Liebe kennenlernen. Zudem wachsen viele Schüler mit nur einem Elternteil auf, wodurch noch weniger Möglichkeit besteht, das Leben in

einer (kleinen) Gruppe kennenzulernen. D.h. viele Schüler haben bis zu ihrem Eintritt in Kindergarten oder Schule weder gelernt, sich in eine Gruppe einzufügen, noch die Vorteile des „Lernens von anderen“ erfahren und erleben können. In der Schule werden sie dann in der Regel mit Klassenfrequenzen von (in Hamburg) bis zu 27 Schülern konfrontiert, wobei ihnen ohne Übergang ein völlig anderes als das gewohnte Verhalten abverlangt wird.
Unterricht in seiner tradierten Form basiert aber zu einem großen Teil auf einer Anpassung des Individuums an eine Gruppe, die gleichzeitig und gleichartig arbeitet. Speziell im Musikunterricht kommt hinzu, dass Musik als Lied oder Spielstück nur dann sinnvoll erarbeitet und aufgeführt werden kann, wenn Gleichzeitigkeit der Aktionen gewährleistet ist. Dieses kann in kleineren oder größeren Gruppen geschehen - immer aber ist die enge und genaue Zusammenarbeit der Mitspieler oder -sänger nötig. Aber nicht nur der zeitliche Ablauf ist genau einzuhalten, sondern auch die anderen Parameter müssen so präzise wie möglich wiedergegeben werden, damit Musik als solche erhalten bleibt und erkannt wird. Viele Schüler haben gerade mit dieser Genauigkeit und Gleichzeitigkeit Probleme. Da die traditionelle Notation u.a. auch deshalb zu ihrer heutigen Gestalt entwickelt wurde, um die Genauigkeit des Zusammenspiels zu ermöglichen (Partituren), stellt sich hier die Frage nach der Rolle der Notation in der Schule: Kann, soll sie hier eine Hilfe zum Erlangen der ´sozialen Bereiche´ der Musik sein?

- Das Leben der Schüler hat sich aber auch deshalb verändert, weil die Technik viele Bereiche des kommunalen und privaten Lebens verändert hat.
  Heute hat (fast) jeder Schüler eigene audi-visuelle Apparate, die er nach seinem eigenen Belieben nutzt und benutzt, wodurch die Informations- und Unterhaltungsmöglichkeiten enorm gestiegen sind; das bedeutet einerseits eine fast nicht mehr zu übersehende Vielfalt an Angeboten mit der Option zur gezielten Auswahl, zur Wissenssteigerung und auch der Unterhaltung - andererseits aber auch eine Einschränkung in der körperlichen und sensorischen Erlebnisvielfalt, wie sie zur Entwicklung der Menschen nötig ist. Dadurch, dass der Konsum der industriell vorge= fertigten medialen Angebote fast immer zur Bewegungslosigkeit zwingt,

schwinden die individuellen Erfahrungsmöglichkeiten in gleichem Maße. Bewegungsdefizite, die auch zu Lerndefiziten führen können, werden oft beobachtet; bildliche Darstellungen werden anstelle fortlaufender Texte bevorzugt; schnelle Bildschnitte/Themenwechsel sind beliebter als längere Texte und Sequenzen; die ständige Verfügbarkeit der Angebote erzieht oft zur Unduldsamkeit - denn, was nicht gefällt, kann abgestellt, ersetzt oder weggezappt werden.

Gerade im Musikunterricht aber wird von den Schülern Ausdauer und Duldsamkeit erwartet, besonders dann, wenn es darum geht, Musikstücke einzuüben oder sogar längere Produktionen zur Aufführung zu bringen.

Es ist dadurch eine Diskrepanz zwischen privatem Musikkonsum und schulischer Musikpraxis entstanden, in der es immer noch darauf ankommt, mit Ausdauer und Detailgenauigkeit zu arbeiten.

Man kann dieses Phänomen der unmittelbaren Lustbefriedigung durch externe Mittel schlicht als Verwöhnung bezeichnen, denn körperliche und geistige Anstrengungen sind eben häufig nicht erforderlich, um zu erreichen, was momentan als angenehm und befriedigend empfunden wird.

Schule will und soll aber diese Phänomene nicht weiter verstärken, sondern die jungen Menschen fordern und fördern, indem sie Schüler herausfordert Neues kennenzulernen und dadurch Veränderungen in ihrem Verhalten und eine Erweiterung des Wissensstandes bei ihnen zu bewirken sucht.

Der Musikunterricht kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, indem er den Schülern durch ein entsprechendes Angebot zu gemeinsamen Aktionen verhilft, ihnen durch positive Erfahrungen in diesen Aktionen weitere Motivationen möglich macht und damit zu weiterem Arbeiten anregen kann. Welcher Art solche Angebote sein können oder sollen, muss immer von den Klassenstufen, dem Unterrichtsstand und den situativen Gegeben= heiten abhängig bleiben.

Inwieweit die Notation mit einbezogen werden kann oder muss, ist ebenfalls von der jeweiligen Unterrichtssituation abhängig. Sie kann aber, wie aus den Analysen hervorgeht, wichtige Aufgaben erhalten und von Bedeutung für den Ablauf und Erfolg des Unterrichts sein. In welcher Form, in welchem Maße und mit welcher Intention sie eingesetzt werden kann oder soll, kann an dieser Stelle aber nicht entschieden werden.

Welche Bedeutung hat Schule in unserer Gesellschaft?

Durch diese (und weitere) einschneidende Veränderungen, die sich zudem in wenigen Jahrzehnten vollzogen haben und sicher noch weitere nach sich ziehen werden (siehe Computerisierung, Internet etc), haben die bislang zumindest in einigen Bevölkerungsschichten gültigen ethisch-moralischen Werte, die das tägliche Leben, aber auch das Berufsleben und besonders den Schulltag regelten, entweder an Bedeutung verloren oder sind teilweise durch andere Werte ersetzt worden. (Dies ist in der Menschheitsgeschichte kein neuer Prozess, sondern ein immer wiederkehrendes und auch immer wieder beklagtes Phänomen - nur die Ausformung ist in jeder Generation anders.)
So haben die jungen Menschen z.B. weniger Respekt vor Althergebrachtem, Überkommenen und vor der älteren Generation, die diese alten Werte noch vertritt. Sie stellen ihre Umgebung eher in Frage und sind viel eher bereit, Unangenehmem auszuweichen und sich mehr den lustbetonten Beschäftigungen zu widmen als es noch bis vor einigen Jahren möglich war. Dadurch verlieren sie aber oft die Fähigkeit, Frustrationen zu ertragen, über Anstrengung zu einer befriedigenden Leistung zu kommen und durch die eigene Arbeit Sinn und Inhalt für ihr Leben zu finden.
Schüler sind oft schnell bereit, Unterrichtsinhalte und -verläufe offen in Frage zu stellen, wenn diese nicht ihren Vorstellungen entsprechen; damit stellen sie durchaus auch Schule selbst und die dahinter stehenden Institutionen in Frage; und damit ist Unterricht nicht mehr allein Sache der Lehrer, an die die Schüler sich anzupassen haben, sondern Schule ist -nicht zuletzt auch durch neue Gesetzte zum Elternrecht - zu einer Angelegenheit vieler und damit auch komplizierter geworden.

Die Schüler eines Wohnbezirkes, einer Schule und einer Klasse stellen keineswegs eine homogene Gruppe dar, sondern vereinen (je nach Bevölkerungsstruktur des Bezirkes oder Einzugsgebietes) unterschiedliche geistige und soziale Niveaus, kommen aus verschiedenen Bildungsgruppen, zeigen vielfältige Verhaltensmuster und Lernbereitschaften und entstammen darüber hinaus unterschiedlichen Kulturkreisen. Die Durchmischung der einzelnen Klassen ist somit sehr unterschiedlich. Es mögen sich zwar hier

und da relativ homogene Gruppen finden; insgesamt gesehen unterscheidet sich jedoch die Zusammensetzung der Lerngruppen heute stark von den früher üblichen und stellt damit die Lehrer vor zusätzliche Probleme. Kann man z.B. tradiertes deutsches Liedgut in einer Klasse unterrichten, deren Ausländeranteil bei über 50% liegt, wovon ein großer Teil aus der Türkei stammt? Oder: Sind klassische Sinfonien für Asylantenkinder relevant? Ganz zu schweigen von der Frage, ob z.B. traditionell afghanisch aufgezogene Kinder die traditionelle europäische Notation überhaupt verstehen können. Was ist zu tun, wenn der Unterricht die Schüler nicht mit für sie irrelevanten Inhalten überziehen, sondern auf sie und ihre Bedürfnisse eingehen soll? Wenn Unterricht diese veränderte Mentalität und Struktur nicht berücksichtigt, sondern an den überlieferten Inhalten, Formen und Verfahren festhält, ist es kaum möglich, die Schüler zu erreichen und sie über das Gewohnte hinaus zu interessieren und zu motivieren.
Der Musiklehrer ist hier vor ein Problem gestellt, das es so in anderen Fächern nicht gibt und ohne Hilfe von außen (durch z.B. Richtlinien, Material= vorschläge, methodische Empfehlungen vielfältiger Art etc) kaum gelöst werden kann. Wie bereits besprochen, können die gewohnten und bekannten Lehrbücher hier nicht weiterhelfen; hier wird die Forderung nach neuen, den veränderten Bedingungen angepaßten Unterlagen und Fortbildungsmaß= nahmen gestellt, die den Lehrern Möglichkeiten geben, ihren Unterricht zu überdenken und gegebenenfalls neu zu struktuieren.

Der von den Lehrern gewohnte und meist bevorzugte „Frontalunterricht“, der die Informationsquelle, sprich den Lehrer, in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, wurde und wird immer wieder aufgebrochen und durch andere, oft freiere Formen des Lehrens und Lernens teilweise oder ganz ersetzt. Auch die neueren Unterrichtswerke verwenden meistens eine andere, freiere und direktere Ansprache der Schüler bei Aufgaben, Arbeitsanweisungen und den Anleitungen für Arbeitstechniken, um auch für offenere Situationen verwend= bar zu sein. Dabei können aber auch solche auf den ersten Blick fortschritt= lichen Methoden ihre Wurzeln in traditionellen Zielen und Verfahren haben und damit wesentlich weniger neu sein als angenommen. Die angebotenen oder empfohlenen Anweisungen scheinen häufig nicht in einem größeren Zusammenhang des Lernprozesses „Musikerwerb“ zu stehen, sondern eher momentane Beschäftigungen zu sein. (Vgl auch Abschnitt 1.4) Die dargeleg=

ten methodischen Veränderungen oder Neuerungen scheinen oft auf den individuellen Erfahrungen der Lehrer oder Autoren zu basiern; ihnen fehlt eine empirische, wissenschaftliche Grundlage. Dadurch kann es sein, dass vorgeschlagenen Methoden trotz bester Absichten nicht anregen und Neues auslösen, sondern sogar verwirren können.

Schule ist trotz aller Veränderungen immer noch die Hauptbildungsinstitution in Deutschland. Sie hat nicht nur sozusagen das Bildungsmonopol, das staatlich finanziert und kontrolliert wird, sondern es gibt auch eine Schulpflicht für jeden jungen Menschen, die vom sechsten bis zum achtzehnten Lebens= jahr reicht und deren Einhaltung gegebenenfalls mit exekutiven Mitteln durchgesetzt wird.
Eine solche umfassende, übergreifende Institution ist immer schwerfällig, wenn es darum geht, sie inhaltlich oder organisatorisch zu verändern. Da sich gesellschaftliche Strömungen und Veränderungen aber immer zuerst an der „Basis“, nämlich im täglichen Leben der Bevölkerung, bemerkbar machen, also im Falle der Bildung zuerst bei den Schülern, ist es oft ein langer Weg durch die Instanzen, bis sich nötige und sinnvolle Veränderungen durchge= setzt haben. Die daraus resultierende mangelnde Flexibilität kann bei den beteiligten Personen an der Basis durchaus zu Resignation oder ´Dienst nach Vorschrift´ oder ähnlichen Reaktionen führen, so dass viele nicht mehr bereit sind, Energie, Zeit und Gedanken für Veränderungen und einen der neuen Situation angepassten Unterricht aufzubringen; zudem werden Lehrer auch immer noch nicht dafür ausgebildet, Veränderungen oder Neuerungen zu initiieren, zu erproben, zu verbreiten und durchzuführen.

Zusätzlich wird der Anspruch der Gesellschaft an die Arbeit der Schule immer größer: Es wird nicht nur erwartet, dass Schule (abfragbares) Wissen und entsprechende Lerntechniken vermittelt, sondern auch, dass Sozialverhalten (in diesem Falle das Verhalten in einer relativ großen Gruppe, das Befolgen von Anweisungen u.a.m.) geübt und kontrolliert wird. Ohne die Beherrschung gewisser Verhaltensmuster kann Schule nicht funktionieren, und die in schultypischen Situationen erforderlichen sozialen Dynamiken können auch nur in den entsprechenden Situationen gelernt und geübt werden - aber dieses sind sozusagen Verhaltensmuster höherer Ordnung, denen einfachere zugrunde liegen, die eigentlich schon im Elternhaus, in der

Familie und unter Geschwistern geübt worden sein müssten, es oft aber nicht sind. Das notwendige Üben des Sozialverhaltens kann in der Schule sogar so weit gehen, dass sein Anteil größer wird als der des Stofflernens, was oft ein Absinken des Leistungsniveaus nach sich zieht. Der Anspruch der Gesellschaft an die Schule hat sich (nicht nur) in diesem Punkt erweitert, ohne dass dem durch entsprechende Maßnahmen wie mehr Personal, passend ausgestatteten Räume etc Rechnung getragen würde. Gerade auch im Musikunterricht, muss der Lehrer Lern- und Arbeitstechniken vermitteln oder auf sie zurückgreifen können, anders ist z.B. Instrumentalspiel nicht möglich; auch die Vermittlung der Notation, die am Klangbeispiel geschehen muss, kann nicht erfolgreich vorgenommen werden, wenn nicht gewisse Arbeitstechniken beherrscht werden. Trotzdem wird Musik fast immer im Klassenverband ohne äußere Differenzierung unterrichtet, was die Arbeit naturgemäß erschwert.

Aus diesen kurz angerissenen Problemfeldern ergeben sich viele Fragen für die Gestaltung von Schule, von denen einige wie folgt lauten können:
Kann es denn möglich sein, im traditionellen Schulsystem (dreigliedriges Schulsystem, in Jahrgängen organisierte Lerngruppen von bis zu dreißig Schülern, Unterricht im 45 Minuten Takt etc) mit traditionellen Werten (humanistische Bildung, christliche Wertvorstellungen etc) die heutigen Schüler mit ihren ganz eigenen Problemen und Belastungen, aber auch mit ihren Stärken ernst zu nehmen und erfolgreich (d.h. merklich zum Positiven verändert) zu unterrichten?
Kann am althergebrachten Fächerkanon mit einer bestimmten Zeitvorgabe für den Unterricht in den einzelnen Fächern festgehalten werden, wenn z.B. viele Schüler der deutschen Sprache als Grundlage des Unterrichts nicht mächtig sind oder/und ihnen zum Verständnis einzelner Fächer wichtige Fertigkeiten fehlen? Sollten bestimmte tradierte Unterrichtsinhalte (wie z.B. allgemeine Musiklehre oder traditionelle Notation) nicht lieber aufgegeben werden, um Zeit und Raum zu schaffen für momentan scheinbar besonders notwendige Fächer (wie moderne Sprachen, Informatik, etc) oder gewünschte (und oft auch notwendige, aber lehrerstundenintensive) Arbeitsformen (Einzel- oder Kleingruppenunterricht) für bestimmte Schüler?

Welche Bedeutung hat Musik in der Schule bei Kindern und Jugendlichen?

Das musikalische Freizeitverhalten Jugendlicher ist sicherlich so vielfältig und unterschiedlich wie die Menschen es sind, aber es gibt doch feststellbare Gemeinsamkeiten: So *hören* junge Menschen sehr viel Musik, meistens aus dem Popbereich; dabei können ethnische Strömungen (Türkischer Pop, Amerikanischer Rock, Neue Deutsche Welle etc) und andere Vorlieben durchaus auch unter den Jugendlichen Kontroversen auslösen und in der Lerngruppe für Polarisierung sorgen. D.h. gemeinsam ist die Tatsache des (zeitlich ausgedehnten) Musik*hörens* und der vielleicht ähnliche Musikstil; unterschiedlich dagegen sind die Feinstrukturen, die ganz persönlichen Vorlieben für eine bestimmte Klangfarbe, gewisse Rhythmen, Musikgruppen oder auch einen einzelnen Interpreten. Von Bedeutung ist dabei weniger, wer die Musik *geschrieben* hat, sondern, wer sie *interpretiert* und wie sie interpretiert wird. Dabei steht die Jugendmusik bzw. die musikalischen Vorlieben der Jugendlichen in einem gewissen Gegensatz zu den Intentionen der Schulmusik: Hier sollen u.a. eher die Strukturen (von Text und Musik) erfasst und analysiert, Stile verglichen und Bewertungen vorgenommen werden. Dies führt bei vielen Jugendlichen zu einer Abwehrhaltung, die ein Ausdruck für die Distanzierung von der Pädagogisierung der Jugendkultur, aber auch ein Ausdruck dafür sein kann, dass Jugendliche ihre Welt für sich haben wollen, in die Erwachsene nicht hineinreden sollen. Das Nachsingen und -spielen erfolgreicher Popmusikstücke dagegen wird oft begrüßt, auch wenn das Klangergebnis nicht annähernd dem Original entspricht, ihm auch nicht entprechen kann.

Da Musik - wie bereits beschrieben - zu einem ständigen Begleiter der jungen (und alten) Menschen geworden ist, sie sozusagen permanente Präsens hat, übt sie auch permanenten Einfluss (im positiven - aber auch im negativen Sinne) auf die Menschen aus. Diesem Einfluss kann nur dann etwas entgegengesetzt werden, wenn die Menschen eine entsprechende Ausbildung erfahren, die es ihnen ermöglicht, musikalisch-psychologische und musikalisch-soziologische Zusammenhänge zu erkennen und eventuell zu durchschauen. Das heißt auch, dass Musik als Schulfach weiterhin eine

große Bedeutung hat, vielleicht sogar eine größere Bedeutung als bisher bekommen muss, wenn Schule auch für die Bewältigung der gegenwärtigen Umwelt ausbilden soll; denn eine ihrer Aufgaben ist es, auch soziales Lernen (und alles, was damit zusammenhängt) zu vermitteln und zu üben. Dies soll aber nicht nur in speziellen Unterrichtseinheiten, sondern vor allem auch im Fachunterricht geschehen (3). Dem Musikunterricht, der besonders in seinen praktischen Teilen viele soziale Komponenten hat, kommt damit eine beson= dere Aufgabe zu, deren Wirksamkeit in verschiedenen Schulversuchen belegt worden ist (vgl Abschnitt 2.2.3).

Es bleibt die Frage nach Aufbau und Struktur eines in viele Bereiche des menschlichen Lebens und Werdens hinein wirksamen Musikunterrichtes und (besonders auch im Zusammenhang dieser Arbeit) nach der Funktion der Notation innerhalb eines solchen Unterrichts.

Antworten lassen sich nur finden, wenn alle Bereiche, die für Schule wichtig sind oder sie tangieren, berücksichtigt werden. Beim Erstellen von Richtlinien und Lehrplänen, beim Entwickeln von Unterrichtsmaterial und beim Planen der Schulorganisation müssen die derzeit üblichen Lebens- und Verhaltens= weisen der Kinder und Jugendlichen genauso berücksichtigt werden wie die politischen, finanziellen und personellen Möglichkeiten des Schulapparates, um nicht an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler vorbeizugehen und damit letztlich unwirksam zu bleiben.

Dies ist ein immer wieder neu zu wagender Drahtseilakt, um das Optimum zwischen all den gewünschten, geforderten und machbaren Möglichkeiten zu finden; Tatsache ist, dass die rigide Schulorganisation, dass der häufig vorzufindende Raum-, Material- und (Fach-)Personalmangel bestimmte Unterrichtsformen sozusagen bevorzugen lässt (Frontalunterricht, rigide Lehrbucharbeit, auf ein Minimum reduziertes Klassenmusizieren u.a.m.) und dem Phänomen Musik selbst gerecht werdende Methoden (Gruppen- und Einzelarbeit an Instrumenten, Übemöglichkeiten, Betreuung der Lerngruppen durch mehr als eine Person u.a.m.) kaum zur Realisierung kommen lässt.

Beim Einbeziehen und Betrachten all dieser Punkte darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass Schule letztlich ein Produkt der Gesellschaft ist, in der sie stattfindet. Wenn also nicht genügend Material (im weitesten Sinne) zur Verfügung steht, um Kinder optimal fördern zu können, dann scheint der Bedarf nicht gesehen oder nicht erkannt zu werden - oder aber andere

Bedarfe drängen sich in den Vordergrund und ziehen mehr Aufmerksamkeit und Mittel auf sich.

Eine Veränderung der Unterrichtsinhalte und der Schulorganisation (und ganz besonders des Musikunterrichtes) wäre mit großem Aufwand in perso= neller und materieller Hinsicht verbunden. Es stellt sich hier nach den Analysen und Beschreibungen aber die Frage, ob der Einsatz nicht schließlich durch sehr viel positivere Ergebnisse (nicht nur in messbarer oder abfragbarer Leistung, sondern auch in persönlicher Befriedigung und damit als positive Auswirkung auf das Schulleben insgesamt) als bisher und durch eine entsprechend größere Zufriedenheit auf Seiten der Schüler und Lehrer nicht durchaus gerechtfertigt wäre.

Welche Aufgaben hat Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen?

Die Musik, mit der sich die Jugendlichen identifizieren, unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von den traditionellen Musikformen und immer wieder auch von den Musikformen jüngst vergangener Epochen, obwohl allen das gleiche musikalische Grundmaterial, die gleichen Parameter zugrunde liegen. Die Unterschiede sind vordergründig in den Klangfarben zu finden, aber auch in rhythmischen Strukturen, im stimmlichen Ausdruck und im Einsatz der Harmonien. Das heißt einerseits, dass die Unterschiede deutlich zu erkennen und zu definieren sind, andererseits aber auch, dass genügend Gemein= samkeiten bestehen, um miteinander über die jeweilige Musik sprechen, sie gemeinsam einüben, kritisieren, analysieren und sie - zumindest ansatzweise - verstehen zu können. Damit ist aber auch der Umkehrschluss möglich, dass über die moderne Musik ein Zugang zu traditioneller geschaffen werden könnte.

Da der Musikunterricht heute nicht mehr direkt einem Zweck verbunden ist, wie er es z.B. im Mittelalter war, sondern u.a. die Aufgabe hat, die vielfältigen täglichen (akustischen) Umwelteinflüsse für die Schüler durchschaubar zu machen, ihnen Grundlagen über ein wichtiges Kulturgut zu vermitteln und nicht zuletzt, den Schülern Grundlagen, Anregungen und Material für ihr Freizeitverhalten zu geben, muss der Unterricht so gestaltet werden, dass möglichst viele Bereiche des Gebietes Musik angesprochen und geübt werden können.

Auch wenn hier nur in wenigen Sätzen umrissen worden ist, wie weitgreifend Musikunterricht sein müsste, lässt sich doch ohne Weiteres daraus schließen, dass dieses Fach viel Zeit (und oft auch Personal) benötigt. Diese wird dem Fach in den Lehrplänen nicht eingeräumt; es geschieht vielmehr das Gegenteil: Der Musikunterricht muss mit einem Minimum an Wochenstunden (eine oder zwei an Regelschulen), meistens im vollen Klassenverband (bis zu 27 Schüler in HH) und oft auch nur epochal durchgeführt (z.B. im Wechsel mit Kunsterziehung) auskommen. Wie die Ausführungen der Abschnitte 1.1, 2.1 und 2.2.3 deutlich machen, kann ein zu knapp gehaltener Unterricht dem

Phänomen Musik nicht gerecht werden. Wenn von einem komplexen System immer nur (kleine) Teilbereiche vermittelt werden, wenn Fertigkeiten wie das Instrumentalspiel nicht kontinuierlich und konsequent geübt werden und der Kontakt mit einem Thema nach unbefriedigender -weil nicht ausreichender- Arbeit abgebrochen werden muss, kann bei den Schülern weder eine Wert= schätzung der Musik gefördert , noch die Arbeit in dem Fach mit positiven Gefühlen verbunden werden (vgl Abschnitt 2.3), ganz abgesehen davon, dass auch für die Lehrer eine solche Verkürzung unbefriedigend sein muss. Den Gestaltern der Lehrpläne und Stundentafeln sollte bewusst sein, dass es viele Bereiche im Musikunterricht gibt, die der Kontinuität und der aufbauenden Arbeit bedürfen:

- Arbeitstechniken, die so diffizil sind wie z.B. das Instrumentalspiel, erfordern konsequentes Üben, um zum Erfolg -wie z.B. einem gut gesungenen Lied mit passender Begleitung im Klassenunterricht, einem Instrumentalstück für eine Schulfeier oder auch nur einem stimmigen Percussions-Arrangement zu einem Halbplayback gespielt- führen zu können;
- musiktheoretische Bereiche, die zum Verständnis bestimmter Musik nötig sind, bedürfen nicht nur der gezielten Übung, sondern ebenfalls der praktischen Erprobung und Anwendung (nicht umsonst muss jeder Musikstudent auch Klavier spielen, um diese Bereiche erleben und erlernen zu können);
- nicht zuletzt ist die Notation ein umfassendes und komplexes Gebiet, das nur in seiner praktischen Anwendung Sinn hat und macht und nicht verstanden werden kann, wenn es nur theoretisch, sozusagen „trocken“ vermittelt wird, Notation kann nur dann sinnvoll erarbeitet werden, wenn ihre Grundlage, nämlich das Musizieren, in bestimmten Bereichen bereits beherrscht wird, so wie Schrift nicht ohne Kenntnis der zugrundeliegenden Sprache erworben werden kann (vgl Abschnitt 2.1). Ohne Kontinuität von und im Musikunterricht ist die Vermittlung von Notation sinnleer.

Die in vielen historischen und kontemporären veröffentlichten Musiklehr= werken und didaktischen Abhandlungen zu findende Furcht vor einem „musikalischen Analphabetimus“, der sich vor allen Dingen in Unkenntnis der Notenschrift ausdrückt, und dem durch entsprechende Unterrichtsinhalte und Übungen entgegengewirkt werden müsste, zeigt, dass die enge Verbindung von Musik und der sie darstellenden bzw. repräsentierenden Notation gesehen, aber überbewertet wird. Anaphabetismus besteht dann, wenn die

schriftliche Darstellung einer beherrschten Sprache dem Individuum oder einer Gruppe nicht zur Verfügung steht, bestimmte Elemente der Kommuni= kation also fehlen und deshalb nicht über die gesamten Kommunikations= möglichkeiten verfügt werden kann. Auf die Musik übertragen hieße das, dass erst die Musik als solche bekannt sein, sie in Teilbereichen beherrscht werden muss, bevor die schriftliche Darstellung - soweit nötig - erlernt werden kann und sollte. Wenn dann eine Art Analphabetismus bestehen bleibt, weil Notation nicht erlernt oder wieder vergessen wird, bleibt doch die Kenntnis der Musik, die Fähigkeit mit ihr umzugehen und die potentielle Möglichkeit, weitere Elemente des Musilklebens zu erwerben, wozu sicher auch die Notation gehören kann.

Für den Erfolg schulischen Musikunterrichtes gibt es aber noch weitere unabdingbare Voraussetzungen: Lehrer und Schüler, die immer ein sehr unterschiedliches Zeichenrepertoire mitbringen (Sprachstile, Fachjargon) müssen ein gemeinsames Repertoire entwickeln, um miteinander reibungs= arm und damit wirkungsvoller kommunizieren zu können. Auch dieses kann nicht innerhalb kurzer Zeit geschehen - und z.B. Lehrerwechsel tragen eher dazu bei, dass so ein gemeinsames (sprachliches und gestisch-mimisches) Zeichenrepertoire auch für gemeinsames Musizieren, nicht erlangt werden und Unterricht damit nicht oder nur verlangsamt zum erwünschten Ziel geführt werden kann.

Zum Gelingen von Unterricht gehören auch Rituale, die eine gewisse Vertrautheit und Sicherheit vermitteln und die Reibungsmöglichkeiten reduzieren. Durch die (zeitliche) Möglichkeit ihrer Anwendung kann im Unterricht wiederum mehr Zeit für die Inhalte gewonnen und damit mögli= cherweise bessere Ergebnisse erzielt und eine größere Befriedigung bei Lehrern und Schülern erreicht werden. D.h., dass anfangs investierte Zeit auch und gerade im Musikunterricht schließlich zu Zeitersparnis führen kann, weil die beteiligten Parteien aufgrund der Kontinuität und Konsequenz des Unterichts einander verstehen gelernt haben.
Zudem muss der Lehrer immer wieder darauf achten und dafür sorgen, dass durch seinen Unterricht Unbekanntes für die Schüler zu Bekanntem, dass Fremdes zu Vertrautem wird. Dies kann nur in kleinen Schritten und bei kontinuierlicher Arbeit geschehen. Es muss immer wieder Neugier geweckt

werden, die Umwelt zu erforschen, um damit mehr Sicherheit im Umgang mit der Materie und der Umwelt zu erlangen. „(...)je mehr Probleme gelöst sind, je mehr Wissen man hat, je mehr Neues zu Bekanntem geworden ist, desto größer ist die erreichte Sicherheit.“(4). Und eine gewise Sicherheit im Umgang mit der Umwelt und den fachspezifischen Fragen sollten die Schüler im Laufe ihrer Schulbesuchszeit erlangen.

Der Prozess , der dem Erlangen von Sicherheit zugrunde liegt, ist allerdings nicht ohne Anstrengung zu durchlaufen. Die Schüler müssen immer wieder ermutigt werden, über Arbeit und Anstrengung nicht nur zu Resultaten, sondern auch zu persönlicher Befriedigung zu gelangen. Ihnen z.B. vorgefer= tigte Materialien anzubieten und standardisierte Aufgaben zu stellen, die ihnen nur geringen Einsatz abverlangen, führt zwar vordergründig zu schnellen Erfolgen und macht Freude (fun), führt aber auch zu Verwöhnung, eventuell sogar zu Langeweile und Anspruchsdenken bis hin zur Arbeits= verweigerung und nur äußerst selten zu einem langfristig befriedigenden Ergebnis.
Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Anspruch und Vertrautheit im Unterrichtsangebot kann die Schüler zu Leistungen motivieren, die bei zu geringen oder zu hohen Ansprüchen nicht erreicht würden: „Bei einer mittleren Aktivierung zeigt sich die höchste Leistung, sowohl eine zu geringe als auch eine zu hohe Aktivierung äußern sich in einem Leistungsabfall.“(5)
(Ist es dann möglich, diese Ziele mit einem „für den Gebrauch an allgemein= bildenden Schulen“ konzipierten Buch zu erreichen?)
Für z.B. das Instrumentalspiel und damit verbundenes Notenlernen muss der Lehrer dann das zu benutzende Material so aufarbeiten können, dass er der Lerngruppe mit all ihren verschiedenen Leistungsständen, Vorlieben etc gerecht werden kann. D.h., dass vorgeformte Materialien eigentlich immer überarbeitet, zumindest modifiziert werden müssen.

Motivation wird oft mit Spaß verwechselt. Motiviert, d.h. mit Interesse arbeiten, muss nicht gleichzeitig bedeuten, dass Spaß oder Freude die Hauptbeweg= gründe für die Arbeit sind. Es kann z.B. genauso gut ein gestecktes Ziel sein, das es zu erreichen gilt. Dann entsteht die Freude erst beim Erreichen des Zieles - und das Wissen um diese Freude kann die Motivation zur Leistung sein. Solcherart Freude an einer Sache oder einer Arbeit darf aber nicht mit

sogenannten spaßigen Methoden, witzigen Illustrationen oder netten Spielen verwechselt werden. Wenn der Spaß von der Sache, dem Ziel oder dem Lernthema ablenkt oder zum Selbstzweck wird, ist er pädagogisch sinnlos; als zusätzliche Anregung eingesetzt und direkt auf die Sache selbst bezogen, kann er (anfangs) durchaus zu mehr Leistungsbereitschaft führen.
Auf die Notationslehre bezogen, kann man daher sagen, dass lustige Geschichten, Spiele und bunte Bilder kaum zum Erlernen beitragen können, es sei denn, sie sind auflockernde Begleitung in einem *Lernprozess, der immer nur durch Codierung und Decodierung von Musik in der direkten Anwendung vonstatten gehen kann, in der Koppelung von Klang und Zeichen mit motorisch-sensorischer Erfahrungsmöglichkeiten.* Der Spaß, die Freude kann durch entsprechendes Klang- und Übungsmaterial ausgelöst werden, durch gut vorstrukturiertes Material, das Erfolge sowie auch ein vorführbares Ergebnis möglich macht. Wenn Lust und Neugier auf neue Spielstücke, Lieder und theoretische Themenbereiche entsteht, ist der Unterricht erfolgreich verlaufen und Lehrer wie Schüler profitieren davon. Dies kann aber nur eintreten, wenn Zeit, Raum, Ausstattung und Vorbildung bei Lehrern und Schülern in entsprechendem Maße gegeben sind!

Nicht außer Acht gelassen werden sollte auch, dass zumindest in der jeweiligen Lerngruppe, möglichst aber auch in der ganzen Schule und im Idealfall in der Gesellschaft gemeinsame Werte erkannt, gefordert und akzeptiert werden; denn „Entscheiden und Handeln setzt Werten voraus. Gemeinsame Werte (das müssen nicht unbedingt nur ethisch-moralische Werte sein, sondern können auch fachlich-inhaltliche Werte sein, wie aus der Analyse der Unterrichtsgeschichte hervorgeht) sind notwendig als Grundlage koordinierten Handelns, werden als Grundlage eines sinnvollen Lebens geschätzt und gelten als Garanten der gesellschaftlichen Ordnung.“(6) Gemeinsame - geachtete und befolgte - Werte sind eigentlich eine Utopie und können immer nur näherungsweise erreicht werden. Je kleiner eine Gruppe ist, desto weniger schwierig ist es, zumindest für einen gewissen Zeitraum gemeinsame Werte zu finden. In großen Gruppen muss dies aber immer ein Prozess bleiben, der wahrscheinlich nur selten zu einem wirklich befriedigenden Ergebnis führen kann. Dennoch sollte dieser Aspekt des menschlichen Zusamenlebens nicht übergangen werden, wenn es darum geht , pädagogische Überlegungen anzustellen.

Wichtig ist dabei nicht so sehr, welche Werte als solche postuliert werden, auch nicht, ob es tradierte oder bewährte Vorstellungen sind, sondern hauptsächlich darauf, dass die Werte dem jeweiligen moralisch-ethischen Stand der (Lern-)Gruppe gerecht werden, von ihr generell akzeptiert und von den beteiligten Personen auch gefordert und eingehalten werden. Sonst kann es pasieren, dass „´Wertehimmel´und alltägliche Handlungspraxis (...) nicht selten durch eine weite Kluft getrennt“(7) sind und diese Kluft zu Konflikten führt. Da Werte keine absoluten Größen sind, sondern Verände= rungen unterliegen, wird es immer Reibungspunkte zwischen der derzeitigen Gesellschaft und z.B. traditionellen Institutionen, den verschiedenen Gene= rationen und den unterschiedlichen aufeinandertreffenden Kulturen geben. Wichtig ist daher, dass der (notwendige) Wertewandel in Hinsicht auf den Umgang miteinander, aber auch in Hinsicht auf Unterrichtsinhalte erkannt, akzeptiert und zu einer für alle verträglichen Neustrukturierung geführt wird.

´Alte´, gerade auch an der Schule gepflegte Werte sind z.B.: Disziplin, Gehorsam, Ordnung, Pflichterfüllung, Pünktlichkeit, Fleiß, Treue, Beschei= denheit, Anpassungsbereitschaft, Fügsamkeit und Enthaltsamkeit.
´Neue´Werte dagegen sind:Eigenständigkeit, Ungebundenheit, Kreativität, Spontaneität, Lebensgenuß, Wahrung ökologischer und kultureller Lebens= grundlagen. (8)
Die unterschiedlichen Werte müssen einander aber nicht unbedingt ausschließen, sondern können sozusagen kombiniert weitergepflegt werden. So schließen sich z.B. Kreativität und Pflichterfüllung nicht aus, sondern ergänzen einander, z.B. in musikalischen Zusammenhängen. Kreativität im Musikunterricht ist eine auch in den Lehrplänen erwünschte Eigenschaft; viele Lehrbücher versuchen Anregungen zu kreativem Umgang mit der Musik zu geben - aber dies kann nur dann von Erfolg gekrönt werden, wenn auch die Pflichtübungen erfüllt werden - ohne diese bliebe Kreativität ziel- und ergebnislos.

Auch bezogen auf den Schulmusikunterricht müssen Werte immer wieder auf ihren Sinn und ihr Ziel hin überprüft werden. Ist es z.B. sinnvoll, Liedgut aus dem vorigen Jahrhundert zu pflegen, daran musikalische Bildung festzu= machen und die Stimme und das Gehör zu schulen? Ist es immer noch sinnvoll, fehlerloses Notensingen anzustreben? Ist es für Schüler gut, ein

Instrument zu erlernen und was sollten sie darauf spielen können? Kann die Beschäftigung mit alter Musik Schüler positiv beeinflussen? Verändert die Beschäftigung mit Popmusik die Sichtweise der Schüler, macht der Unterricht sie dann stärker für den Umgang mit den Massenmedien?
Auch hier kann keine Lösung vorgegeben werden: In jeder Unterrichts= situation müssen neue Entscheidungen getroffen, Ziele neu formuliert, Werte und Prioritäten gefunden werden, die im Zusammenhang mit den Erforder= nissen der Umwelt, den politischen Ansprüchen und der schulischen Realität stehen müssen.
Die Schwierigkeiten, in einer Gruppe gemeinsame Werte zu finden, sind immer vielfältiger Art und können sicherlich nicht in einem einfachen und schnellen Prozess gelöst werden; für die besondere Situation der Schule aber gelten immer noch weitere Schwierigkeiten: Es wird z.B. dann schwierig, gemeinsame Werte, Rituale usw für Schüler und Fachlehrer zu erarbeiten, wenn der (Fach-)Unterricht in nur wenigen Wochenstunden und womöglich noch epochal erteilt wird. Dann ist es kaum möglich, neben der fachlichen Unterweisung noch die soziale Entwicklung zu beeinflussen. Wenn der (Musik-)Lehrer nur dieses eine Fach in einer Lerngruppe unterrichtet, können die Schwierigkeiten kaum noch gesteigert werden. Hier ist die Zusammen= arbeit aller an einer Lerngruppe beteiligten Lehrer und Schüler gefordert, aber auch die Schulverwaltung, die zumindest teilweise die fachlichen und sozialen Werte vorgeben sollte, die dann als Richtschnur dienen können. Oft aber ist der Lehrer in seinen Bemühungen auf sich allein gestellt und kann kaum mit Unterstützung durch andere rechnen. Die Erfahrung zeigt, dass es nicht wenige (Musik-)Lehrer gibt, die schließlich aufgrund der problemati= schen Gegebenheiten ihre Bemühungen aufgeben und nur noch versuchen, dem Lehrplan irgendwie gerecht zu werden oder sogar ihr Fach und im Extremfall sogar ihren Beruf aufgeben.
Ohne Vorgaben und Unterstützung wäre der einzelne Lehrer, wäre auch eine Schule überfordert. Ein gewisser Konsens innerhalb einer größeren Organi= sationsgruppe und möglichst darüber hinaus kann helfen, den Menschen im Miteinander Sicherheit und damit durchaus auch Erfolge zu vermitteln.

Die bestehende Ungleichheit der einzelnen Schulen in sozialer und fach= licher Hinsicht ist einerseits ein Resultat aus den unterschiedlichen Einzugs= gebieten mit durchaus sehr verschiedenen Ansprüchen und Forderungen

(die bei der Unterrichtsplanung auch nicht außer Acht gelassen werden dürfen), andererseits ein Problem für Schüler und Lehrer, die einen Schul= wechsel vornehmen, und für weiterführende Schulen und Arbeitgeber, die aufgrund der Zeugnisse Entscheidungen treffen müssen.
Um eine gewisse Vergleichbarkeit gewährleisten zu können (in Hamburg z.B. werden seit 1999 von der Schulbehörde Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik schon ab den dritten Schuljahr verlangt), müssten zumindest die materiellen Voraussetzungen gleich sein, damit wenigstens in dieser Hinsicht keiner Lerngruppe Nachteile entstehen können; und das Fach Musik sollte überall mit gleicher Stundenzahl (ausgenommen Fachgym= nasien) und von Fachlehrern gegeben werden. Auch Definitionen von über= greifenden End-Lernzielen für die verschiedenen Altersgruppen oder Schulstufen müssen vorgegeben werden, damit die Ziele des Unterrichts klar und verbindlich sind. Aber in den Einzelheiten des Unterrichts wird und muss jede Schule, jede Lerngruppe ihren eigenen Weg gehen (können), zu unterschiedlich sind die menschlichen und fachlichen Bedingungen des jeweiligen Unterrichts.

Zu diesen Einzelheiten gehört auch die Notation. Da es möglich ist, ein Instrument ohne Kenntnis der Notation spielen zu lernen (bis zu einem gewissen Grad der Perfektion), über Musik zu sprechen (bis zu einem gewissen Schwierigkeitsgrad) und Freude an ihr zu haben, muss für jede Situation neu entschieden werden, ob und wie die Notation einbezogen wird, ob sie für die Schüler wichtig ist und ob sie für den Unterrichtsverlauf von Belang ist. Die Kenntnis der Notation an sich, kann in der heutigen Welt kein Wert als solcher mehr sein; *erst im Zusammenhang der praktischen Arbeit und der Notwendigkeit, ein Arbeitsmittel zur Hand zu haben, bekommt die Kenntnis der Notation einen Wert für die Lerngruppe, nämlich den einer Gedächtnisstütze, eines Kommunikationsmittel , einer Lernhilfe o.ä..*

Musikunterricht sollte zudem in einer räumlich und persönlich angenehmen Atmosphäre stattfinden, die es allen Beteiligten ermöglicht, störungsarm zu arbeiten. Die räumliche Situation dürfte dabei das geringere Problem sein, da es möglich ist, schon mit wenigen Mitteln (Farben, Bilder, Illustrationen, Pflanzen, Sitzordnung etc.) äußere Störfaktoren zu mindern oder sogar auszuschalten. Allerdings sind architektonische Vorgaben wie eine schlechte

Akustik, zu wenig Licht, zu kleine Räume, mangelnde Isolierung gegenüber den angrenzenden Räumen u.a.m. kaum oder gar nicht zu ändern, was sich in einem solchen Falle auf die Lehrenden und Lernenden negativ auswirkt. Hier sind Architekten und Schulplaner gefordert.

Die individuellen Störfaktoren, d.h. die von Schülern und Lehrern einge= brachten persönlichen Schierigkeiten, ihre Vorlieben und Abneigungen in Bezug auf die Teilnehmer der Lerngruppe, die erarbeitete Musik oder das Fach als solches, ihre Erlebnisse und Vorerfahrungen können weder vorausschauend einkalkuliert und kaum während des Unterichts eliminiert werden, da sie zu komplex und undurchschaubar sind (vgl Abschnitt 2.2.); die Unwägbarkeiten des Unterrichtsverlaufes stellen also immer wieder eine Herausforderung an die Beteiligten dar. Daraus ergibt sich, dass ständige Flexibilität erforderlich ist, um die Herausforderung annehmen zu können, wofür eine umfassende Aus- und Fortbildung der Lehrer, eine vielseitige Ausstattung der Fachräume und ausreichend Zeit Minimalbedingungen sind.

Der Unterricht selbst sollte den Schülern in vielfältiger Weise angeboten werden, so dass nicht nur multisensorisch gearbeitet und gelernt werden, sondern dass auch möglichst jedes Individuum angesprochen und jedes seine persönliche Lernform finden und anwenden kann. Dies bedeutet nicht unbedingt offenen Unterricht oder nur Einzel- und Kleingruppenarbeit, sondern *Methodenvielfalt.* Dies kann sukzessiv oder auch zeitgleich geschehen - es ist letztlich themen- und personenabhängig. Auch in dieser Hinsicht kann ein Lehrplan oder eine Verordnung zwar eine Richtschnur sein, die einzelnen Unterrichtsverläufe müssen aber immer individuell geplant und durchgeführt werden.

Vorgefertigte Stundenverläufe, durchstrukturierte Lehrbücher u.a. können dabei kaum als Hilfe angesehen werden, sie engen den Lehrer eher in seiner Entscheidungsfreiheit ein. Gerade in Hinblick auf Methodenvielfalt und reichhaltiges Angebot an Lernformen können ´neutrale´ Materialsammlungen eher von Nutzen sein, weil sie Modifikationen zulassen und von Lehrern und Schülern als das genutzt werden können, was sie sind: Material zum Lernen, Arbeiten und Ausprobieren. In Bezug auf Notation könnten z.B. unterschied= lichste Lied- und Stückesammlungen vorgelegt werden, aus denen dann das jeweils Passende herausgesucht werden kann, und wozu die nötigen Übungen entweder selbst entwickelt oder aus einer weiteren Übungs=

sammlung kombiniert werden können. So kann der Lehrer zumindest teil- und zeitweise auf die Lernbedingungen und -möglichkeiten der Lerngruppe individuell eingehen.
Welche Stücke, welche Lieder und Übungen dann leztlich ausgewählt und verwendet werden, muss der Lehrer aus seiner fachlichen und pädago= gischen Kompetenz und nicht zuletzt seiner Unterrichtserfahrung heraus entscheiden.

Lernen ist per definitionem Verhaltensänderung, die u.a. aufgrund einer Gedächtnisleistung erfolgt. Da aber Gedächtnis keine absolute, kontrollier= bare Größe , sondern individuell geprägt ist und auch individuell verschieden funktioniert, also sozusagen eher eine Rekategorisation oder Rekonstruktion des Erlebten darstellt (9) (und vgl Abschnitt 2.2.2), ist die vielfältige Darbie= tung des Lernstoffes besonders wichtig. Dadurch haben nicht nur die verschiedenen Lernpersönlichkeiten ähnliche Chancen am Lernen teilzu= nehmen, sondern auch für den Einzelnen können sich somit verschiedene Gedächtnisspuren bilden, die sich gegenseitig relativieren und somit für eine Art ´überarbeitetes´ Gedächtnis sorgen können. Dies kann dann größeren Lernerfolg ermöglichen und damit auch die Motivation und die Leistungs= fähigkeit steigern. In Bezug auf die Notation und das Arbeiten mit ihr kann ein vielfältiges Herangehen nicht wichtig genug genommen werden, da die Schüler üblicherweise außer in der Schule nur wenig Kontakt zu ihr haben und dehalb auch keine Vorerfahrung, keine internen Assoziationsmöglich= keiten, keine motorischen Patterns - dafür aber oft unbefangenes und unkonventionelles Herangehen und Kreativität , die kanalisiert und für den Unterricht brauchbar gemacht werden sollten.

Welche Bedeutung hat Notation im Schulmusikunterricht?

Notation als Teilbereich der Musik ist naturgemäß an diese gebunden und kann deshalb auch nur im Zusammenhang mit der Diskussion über Schul= musik erläutert werden.
Daher wäre jedwede Erörterung über Notation hinfällig, wenn nicht der Musik als Schulfach Bedeutung beigemessen würde. Dennoch löst sich das Problem Notation nicht von selbst oder gleichzeitig mit der Lösung der Frage nach dem Musikunterricht schlechthin. Es bleiben Fragen zum Teilthema offen, denen hier nachgegangen werden soll.
Die Fragen, die in der Einleitung zu dieser Arbeit angerissen wurden, sollen jetzt ausgeführt und erörtert werden, um aus den Analysen heraus zu einer Standortbestimmung zu kommen, die es möglich machen kann, Notation im Schulmuikunterricht bewusst, gezielt und sinnbringend einzusetzen, oder aber eben auch begründet darauf zu verzichten.

Fragen, die sich wahrscheinlich jeder Schulmusiker schon einmal gestellt hat, könnten sein:

- Ist es überhaupt sinnvoll, Notation im Schulmusikunterricht zu berücksichtigen, oder kann man ganz auf sie verzichten? Wenn sie aber unterrichtet werden soll oder wenn es unumgänglich ist, Kenntnisse zu vermitteln,
- soll Notation dann gleichsam isoliert, d.h. in einer geschlossenen Unterrichtseinheit, unterrichtet werden, oder
- ist es sinnvoller, sie begleitend, gekoppelt an andere Ziele zu vermitteln?
- Kann oder sollte Notation ohne Arbeit am Instrument gelernt werden, kann für die Vermittlung der Notation die theoretische Arbeit an der Tafel oder mit Arbeitsblättern ausreichen? Ist Notensingen oder Instrumentalspiel nach Noten ein ausreichendes Ziel in der Schulmusik?
- Muss Notation en detail vermittelt werden, oder genügt es für viele Schüler, dass sie die graphischen Inhalte der Notation erfassen?

In den Lehrplänen und Richtlinien wird versucht, diese Fragen zu beant= worten, ohne dass die Fragen explizit gestellt werden. Somit stehen die Lösungen zum Problem Notation ohne fachlichen und pädagogischen

Hintergrund und bleiben damit vage und nicht unbedingt nachvollziehbar. Ebenso verhält es sich mit den Angeboten in Lehrbüchern und Stundentafeln. Viele Lösungsangebote scheinen individuell stark geprägt und aus persön= lichen Erfahrungen erwachsen, zum Teil sogar historischen Vorbildern verhaftet. Da jede Unterrichtssituation anders und neu, sogar einmalig ist, können solche Angebote nicht zu befriedigenden Lösungen führen.
Deshalb sollen in dieser Arbeit aus den vorangegangenen Analysen stich= haltige Argumente für und auch gegen Notationsunterricht in der Schule gefunden und erörtert werden.

Wenn man alle Ergebnisse der Analysen für eine Entscheidung in Bezug auf Notation im Schulmusikunterricht zugrunde legt, kann diese Entscheidung nicht lauten, dass insgesamt auf Notation verzichtet werden kann oder sollte, da sie in vielen Bereichen unabdingbares ´Handwerkzeug´ ist (Spielstücke, Analysen , mehrstimmige Lieder u.a.m.), wenn die Arbeit über den Elemen= tarbereich hinausgehen soll; die Aufgaben der Notation innerhalb der Musikkultur haben auch für den Unterricht Gültigkeit, aber es muss stark differenziert werden, ob, wann und welche Bereiche der Notation be- und genutzt und damit auch unterichtet werden sollen oder müssen. Es ist dabei immer wichtig, dass Notation als das vermittelt wird, was sie letztlich ist: Kommunikationsmittel, Gedächtnisstütze und Arbeitsmaterial für den Zweck der Musikausübung, der Analyse und der Vermittlung eines zeitlich gebun= denen Phänomens über Zeit und Raum hinweg.
Jeder Musiklehrer sollte also abwägen (können), ob die Kenntnis der Nota= tion oder Teile davon für die Schüler im Zusammenhang jeder Unterichts= einheit, jedes Themas wichtig oder nützlich ist. Die Notation kann nur dann ihren Zweck erfüllen, wenn sie auch verstanden wird, d.h., dass die Rolle der Notation in jedem speziellen Fall für die Schüler deutlich werden und dass der Unterricht den kognitiven und emotionalen Möglichkeiten der Schüler gerecht werden und entsprechend gestaltet werden muss.

Damit wird deutlich, dass die Tiefe der Kenntnis sehr unterschiedlich sein kann, je nachdem, in welcher Klassenstufe, in welcher Schulform und mit welchem Thema unterrichtet wird. Es ist damit aber auch möglich, dass über einen gewissen Zeitraum hinweg ganz auf die Vermittlung der Notation verzichtet wird, weil sie eben momentan nicht zum Verständnis des Themas

beitragen könnte. (So erlernen z.B. viele Musiker - besonders im Bereich der Unterhaltungsmusik - underfahrungsgemäß auch viele Schüler ihre Stücke immer noch ohne Notation oder lernen sie schnell auswendig und brauchen die Noten dann nicht mehr und spielen nach dem Gehör; Tanzen und freie Bewegung nach Musik müssen eigentlich nie an die Notation gebunden sein; Klangfarben können sehr wohl ohne Noten gehört werden u.a.m.)
Es ist nicht nur aus diesem Zusammenhang heraus unverständlich, dass Musiklehrbücher „für den Gebrauch an allgmeinbildenden Schulen“ konzi= piert werden, also mit ihren Inhalten und Methoden für alle Schulformen und meistens auch mehrere Klassenstufen gelten sollen, ohne dass das Lern= material, die Aufgaben und Texte differenziert angeboten oder Hinweise zur Differenzierung gegeben werden - sofern dies denn in Form eines Buchlehr= gangs überhaupt möglich wäre.
Die meisten Bücher sind für mehrere Jahrgänge gedacht, was auf den ersten Blick kostengünstig wirkt. Es ist aber die Frage, ob sich z.B. Schüler einer zehnten Klasse mit den Inhalten identifizieren können, die in einer siebten Klasse Erfolg haben, oder wie ein Lehrer es schafft, das Material so aufzu= arbeiten, dass es der jeweiligen Lerngruppe entspricht. Musik ist zwar ein universelles Phänomen mit einem breiten Wirkungsgrad und hoher Akzep= tanz, aber gerade Jugendliche unterscheiden stark zwischen ihren jeweiligen Vorlieben. Wenn Inhalte abgelehnt werden, kann auch kaum mit ihnen gelernt werden, d.h. dass Arbeit an und mit Notation kaum positive Wirkung haben kann, wenn das dabei verwendete Musikstück oder Lied nicht von den Schülern angenommen wird - oder umgekehrt ein nicht akzeptiertes Musik= stück kaum dazu anregen wird, sich mit der Notation dazu zu beschäftigen.

Wenn eine Basis des Verstehens von Notation geschaffen werden kann, aus der heraus die Schüler das Phänomen selbst verstehen, seine Aufgaben erkennen und (in Teilbereichen) damit umgehen können, können sie ohne Probleme Detailkenntnis erwerben. Dabei sollte auch bedacht werden, welche Details denn nötig sind, ob es wirklich sinnvoll ist, alle Ausformungen der Notenschrift den Schülern an allgmeinbildenden Schulen vermiteln zu wollen, ob z.B. Zehnjährige wissen müssen, was eine Triole oder eine Synkope ist, wenn sie nicht gerade eine wichtige Rolle in der bearbeiteten Musik spielt.

Ob und wann Notation dann als Unterrichtsthema wichtig wird, hängt mit Sicherheit immer davon ab, wann der Fachunterricht begann, wie lange er schon dauert und welche Unterichtsbedingungen herrschen. Es ist sicher nicht sinnvoll, die Notation zu Beginn des Fachunterrichtes einzubeziehen, auch wenn es in den Lehrplänen für diesen Jehrgang gefordert wird, wenn keine aktuelle Veranlassung, keine Notwendigkeit dafür besteht. Wichtiger ist, dass die Schüler über die Beschäftigung mit Musik dazu kommen, Notation als einen wichtigen, notwendigen und sinnvollen Teil der Musikkommuni= kation zu erfassen, bevor sie damit beginnen, die Zeichen zu lernen.

Sollte der Idealfall eintreten und Musikunterricht von der Grundstufe bis zum Abitur in ausreichender Stundenzahl unterrichtet werden können, so wird es mit Sicherheit viele Situationen geben, in denen es sinnvoll oder notwendig ist, (Teile der) Notation zu beherrschen und zu verstehen; sei es, dass es für mehrstimmiges Singen, Instrumentalspiel, Analysen, verstärktes Hören oder das (gegenseitige) Vermitteln von Musik über Zeit und Raum hinweg wichtig ist.
Das bedeutet jedoch nicht, dass es in solchen Zusammenhängen immer nötig ist, die traditionelle Notation möglichst umfassend zu unterrichten; häufig wird eine graphische Darstellung reichen oder die Nutzung nur eines Parameters bereits dem Zweck dienlich sein. Von der Notation muss immer so viel vermittelt werden, wie es der jeweilige Zweck erfordert. Es ist dabei selbst= redend möglich, dass einzelne Lerngruppen in die Lage versetzt werden können, Partituren von Sinfonien o.ä. mit Verständnis verfolgen oder analy= sieren zu können.

Aus dieser Verknüpfung der Notation mit der (unterrichteten) Musik selbst ergibt sich auch für den Schulmusikunterricht, dass Notation nicht isoliert als ein getrenntes Thema gelernt und abgefragt werden kann. So wie Schrift immer an das gesprochene Wort gebunden ist und nur dann einen Sinn hat, wenn durch sie Wörter und Sätze, vor allem Inhalte vermittelt werden, sie also an das Begrifflich-Praktische gebunden bleibt, so kann auch Notation nur dann verstanden und erfasst werden, wenn sie an Musik, d.h. an Klang und Bewegung gekoppelt ist. Notation hat nur dann einen Sinn, wenn sie an ein Klangbeispiel gebunden ist oder die Vorstellung eines Klanges auslöst.
Das soll aber nicht heißen, dass z.B. ein Ton auf dem Xylophon und eine

einzelne Note bereits als Koppelung verstanden werden sollen; das Klangbeispiel muss einen, wenn auch anfangs sehr einfachen ´Sinn´ haben, einen Rhythmus oder eine Melodie, ein Teil von einem Ganzen, das sinnvoll, überschaubar und nachvollziehbar ist. Dadurch können die praktische Erfahrung, das theoretische Verständnis und die Lese- und Schreibarbeit Hand in Hand gehen und zu Lernerfolgen führen.

Symbolsysteme wie die Notation „können als quasi ´externe´ Speicher ange= sehen werden, auf die man sich (...) verlässt, was natürlich nur dann sinnvoll ist, wenn sie die gesuchten Gedächtnisinhalte auf adäquat empfundene Weise abbilden“. (10)
Das bedeutet, dass Notation ´Sinn´ für die Schüler haben muss, indem sie etwas speichert, was für die Schüler von Belang ist. Damit ist deutlich, dass das Vermitteln von Notation um ihrer selbst willen immer zum Scheitern verurteilt sein muss.

Auch aus diesen Überlegungen heraus liegt der Schluss nahe, dass es nicht möglich ist, konkrete Unterrichtsbeispiele vorzustrukturieren und die Unter= richtsinhalte und -verläufe im Voraus festzulegen, welche dann von den betreffenden Lehrern nachvollzogen werden sollen - wie es aber in vielen Lehrbüchern und Marterialsammlungen der Fall ist. Dazu sind die unterricht= lichen Gegebenheiten zu vielfältig und die Unwägbarkeiten zu groß.

Es ist möglich, dass trotz der traditionellen Notierung der Lieder und Stücke vom Lehrer (oder von den Schülern) eine graphische Form der Notation im Unterricht gewählt wird, um bestimmte Unterrichtsziele zu erreichen, wie z.B. Melodiegestaltung (hoch-tief, Schritte-Sprünge u.a.m.). Oftmals ist eine solche Graphik Verstehenshilfe oder die erste Form der notationalen Verständigung z.B. zwischen Schülern, wobei aber bedacht werden muss, dass es keine genormte graphische Notation gibt, nicht geben kann, sondern dass alle graphischen Darstellungen Einzelfälle sind, deren Struktur nur sehr bedingt auf andere Stücke oder andere Lerngruppen übertragbar ist. Manche moderne Musik kann nur graphisch dargestellt werden, da für diese Art von Musik das traditionelle System nicht die nötigen Zeichen bereit hält. (Dies gilt auch für außereuropäische Musik, die entweder traditionell nicht oder in einem anderen System notiert wird. Ihre Übertragung in das traditionelle

europäische Notationssystem bedeutet nicht nur Einzwängung der Musik in das Dur-Moll-System, sondern auch tonale, melodische und rhythmische Verkürzung.) Avantgardistische Musik kann z.T, nur in Graphiken dargestellt werden, da sie nach anderen als den traditionellen Kriterien komponiert wurde. Sollte solcherart Musik Unterrichtsgegenstand sein, erübrigt sich die Frage nach der Notationsform (11).

Obwohl graphische Mittel im Musikunterricht sinnvoll sind, wenn sie z.B. als Einstieg in die Aufgaben einer Musikschrift gewählt oder als (erstes) musik= schriftliches Kommunikationsmittel eingesetzt werden, können sie kein ständiger Ersatz für die traditionelle Notation sein, denn ihre Dartstellungs= möglichkeiten sind begrenzt und können die Vielfalt der Möglichkeiten der traditionellen Notation nicht erreichen.

Es ist auch aus lernpsychologischer Sicht nicht sinnvoll, graphische Zeichen mit traditionellen gleichzusetzen, also das Erlernen der Zeichen auf zwei Ebenen (gleichzeitig oder nacheinander) zu vollziehen. Die klare Trennung der unterschiedlichen Systeme in Bezug auf ihre Aufgaben und Anwen= dungen ist dabei wichtig für den Lernprozess der Schüler. Graphische Notation kann immer nur als das benutzt und gelernt werden, was sie ist: Graphiken, die etwas nachvollziehen und die in ihrer Erscheinungsform nicht allgemeingültig fixiert, d.h. auch nicht übertragbar und daher auch nur bedingt decodierbar sind; graphische Notation ist meistens ein individuelles Hilfs= mittel, das im Moment für einen bestimmten Zweck eingesetzt wird und die traditionelle Notation beim Darstellen und Analysieren von traditioneller europäischer Musik nur zeitweilig ersetzen oder ergänzen kann.

Welche Bedingungen müssen in der Schule erfüllt sein, damit sinnvoller und befriedigender Notationsunterricht stattfinden kann?

Aus den Analysen und Reflektionen ergibt sich, dass Musikunterricht ein multifaktorieller Vorgang ist, für dessen Durchführung viel Fach- und Detail= wissen notwendig ist:
Selbstverständlich sollte ein Musiklehrer fachlich umfassend gebildet sein, d.h. er muss die theoretischen und praktischen Elemente des Faches sowie pädagogisch-psychologische Erkenntnisse so beherrschen, dass er für möglichst viele der Unwägbarkeiten des Unterrichts gewappnet ist. Diese sind z.B.
- die technische und instrumentale Ausstattung der Schulen (er muss mit den bereits vorhandenen Geräten und Instrumenten umgehen, sie gegebenen= falls reparieren und abwechslungsreich einsetzen können),
- das Verhalten und die Reaktionen der Lerngruppen (jeder Lehrer muss in der Lage sein, seinen Unterrichtsplan zugunsten der momentanen Umstände zu modifizieren oder sogar völlig zu verwerfen, wenn es die Situation erfordert und dennoch sinnvoll weiterarbeiten können),
- und die Tatsache, dass meistens mehrere Unterrichtsebenen gleichzeitig ablaufen (der Lehrer also z.B. so firm sein muss, dass er ein Instrument spielen und gleichzeitig dirigieren und die Schüler kontrollieren kann und oft auch noch mitsingen und Arbeitsanweisungen erteilen können muss).

Wieweit die Ausbildung der einzelnen Bereiche dann letztlich gehen muss, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden; es ist aber davon auszugehen, dass eine profunde künstlerische und schulmusikpraktische Ausbildung wichtig und nützlich ist.(12)

Ein umfassend ausgebildeter Musiklehrer geht selbst ständig mit der Notation als einem unverzichtbaren Bestandteil der Musik um und wird sie wahr= scheinlich auch für die Schüler als wichtig anerkennen (vgl Abschnitt 1.5). Je sicherer er im Umgang mit diesem Medium ist, desto leichter wird es ihm fallen, Entscheidungen in Hinsicht auf den Zeitpunkt, die Art und den Umfang der Vermittlung zu fällen.

Ein Musiklehrer muss aber nicht nur die Musik beherrschen, sondern auch die mit dem Lehrberuf verbundenen Disziplinen wie Pädagogik, Psychologie und Soziologie, und meistens noch ein oder mehrere weitere Schulfächer unterrichten.
Nun kann niemand alle diese Fächer im Vollstudium absolvieren, zumal da ein Musikstudium selbst durch seine praktischen Teile schon sehr zeitauf= wendig ist. Aber es ist möglich, auf diesen Gebieten bereits in der Studienzeit und auch später in der Fortbildung schwerpunktmäßig zu arbeiten und immer wieder das zu lernen, was für die sich ständig ändernde Schul- und Unterrichtspraxis wichtig ist.

Allerdings kann es in einer Zeit des schnellen sozialen, kulturellen, wirt= schaftlichen und wissenschaftlichen Wandels nicht sein, dass ein einmal absolviertes Studium für die ganze Berufslaufbahn ausreichend scheint. Hier sind Institutionen und Individuen gefordert, neue Erkenntnisse zu sammeln, sich anzueignen, sie anzuwenden und zu evaluieren. Dabei ist es wichtig, dass eine Rückmeldung von der Basis (Schule) an die Wissenschaft möglichst schnell und reibungsarm vonstatten gehen kann, denn nur durch das direkte ´feed back´ zwischen Theoretikern und Praktikern kann Forschung in Gang gesetzt und können deren Ergebnisse wiederum für den Schulalltag genutzt werden.

Die notwendige Fortbildung der Lehrer sollte ebenfalls möglichst auf direktem Wege erfolgen, um Reibungsverluste zu vermeiden. (Hier gelten die gleichen Bedingungen wie bei jeder anderen Kommunikationsform auch.) So scheint es fraglich, ob die bisher meist praktizierte Art der Lehrerfortbildung durch spezielle Institute sinnvoll und effektiv genug ist. Diese Institute stellen eine Art Bindeglied oder Katalysator zwischen wissenschaftlicher Arbeit und der Schule dar und versuchen Lehrerfortbildung in unterrichtsbegleitenden oder -vorbereitenden Kursen durchzuführen. Der Besuch dieser Kurse ist freiwillig und meist mit zusätzlichem Zeitaufwand (und oft auch finanziellem Einsatz) verbunden. Die Kurse werden teilweise von Fachleuten aus der Wissenschaft geleitet, meistens aber von Lehrern, die sich für ein spezielles Gebiet durch öffentlich gemachte oder veröffentlichte Arbeit qualifiziert haben und die Aufgabe der Weiterbildung ihrer Kollegen parallel zu ihrer Arbeit in der Schule ausfüllen.

Durch den Umweg über ein spezielles Institut wird einerseits der Infor= mationsweg verlängert, andererseits aber auch die Information selbst modi= fiziert und oft auch verkürzt, eventuell sogar verhindert.
Als Stätte des Austausches von Erfahrungen und Materialien und als Ideenbörse o.ä. erfüllen diese Institute allerdings eine sinnvolle und wichtige Aufgabe, da der einzelne Lehrer in seiner Arbeit meistens quasi allein gelassen ist und selten Anregungen, Kritik und Unterstützung erfährt. In diesem Bereich kann durch Kommunikation, Koordination und Organisation eine große Hilfe für die einzelnen Lehrer geschaffen werden.

Aus- und Fortbilung findet aber auch z.B. über Fachliteratur statt, deren Vorteil u.a. auch darin besteht, das sie frei verfügbar ist und in zeitlicher Unabhäng= igkeit studiert und ausgewertet werden kann. In der Fachliteratur, die jedem Lehrer zur Verfügung gestellt werden müsste, könnten allgemeine pädago= gische, psychologische und soziologische aber auch fachspezifische Themen, Probleme und Erkenntnisse ausführlich und umfassend dargestellt und vielseitig diskutiert werden. Der einzelne Lehrer hat dann die Möglichkeit, die seine Bedingungen und Bedürfnisse betreffenden Berichte und Informa= tionen auszuwählen und sich somit zu informieren und seine eigenen Ansichten zu formen.

Da der Lehrer einen großen Teil seiner Arbeit allein erledigt, sei es am Schreibtisch bei der Vor- oder Nachbereitung oder als Fach- oder Klassen= lehrer im (verschlossenen) Klassen- oder Fachraum, bleibt es nicht aus, dass sich Einstellungen, Verfahrensweisen und Beurteilungen verfestigen und so durchaus zu problematischen Situationen führen können. Die direkte Kom= munikation unter Lehrern, gegenseitige Hospitation und Beratung, gemein= same Problemlösung und das Hinzuziehen von Fachleuten sollten ermöglicht werden. Diese Fachleute müssten nicht unbedingt aus dem Bereich der Schulorganisation kommen, sondern eher aus anderen Bereichen, um neue Gedanken, Perspektiven und Prozesse auszulösen. So wäre es denkbar, dass z.B. Musikwissenschaftler am Unterricht teilnehmen und ihre Sichtweise einbringen - oder neue Instrumente und Spielfomen durch Spezialisten vorgestellt werden könnten, um neue Impulse auszulösen.
Es ist damit auch denkbar, dass durch fachlich kompetente und individuell abgestimmte Fortbildung neue Gedanken in Bezug auf das Lehren und

Lernen gerade auch der Notation ausgelöst werden.

Da optimale Unterrichtsbedingungen selten zu finden sind, vielmehr der einzelne Lehrer auf sich und seine Initiativen angewiesen ist, wenn er seinen Unterricht nach seinen Vorstellungen gestalten will, kann die als negativ angesehene relative Isolierung allerdings auch ein Vorteil sein - denn so ist es ihm doch möglich, wenigstens in Teilbereichen seine Vorstellungen durchsetzen und verwirklichen zu können.
Eine Änderung der derzeitigen Situation des Musikunterichtes kann z.Zt nur von der Basis aus geschehen, da die Administration noch nicht signalisiert, dass inhaltliche Änderungen in Lehrplänen und Richtlinien sowie Lehr= büchern und der Schulorganisation angestrebt werden.

Anmerkungen zu Abschnit III

1 vgl de la Motte-Haber, Helga: Die Motivation zu Leistung und Erfolg
in: Psychologische Grundlagen des Musiklernens, S.273 ff

2 die folgenden Ausführungen beziehen sich, abgesehen von Zitaten, nicht nur auf die vorangegangenen Analysen und die Erfahrung der Verfasserin, sondern auch auf folgende Veröffentlichungen:
- Cloer, Ernst: Veränderte Kindheitsbedingungen im Wandel der Kinderkultur
  in: Die Deutsche Schule Heft 1/92, S.10-26
- Recum, Hasso von: Schule im sozialkulturellen Wandel
  in: Die Deutsche Schule Heft 4/92, S.388-403
- Hopf, Wulf: Schule im sozialkulturellen Wandel - ein Wechselver= hältnis, ebd S.403 - 412
- Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode
- ders: Vom Verschwinden der Kindheit

3 vgl. die Einleitung zu: Materialien für die Tutorenarbeit der Hamburger Gesamtschulen, S.4-6

4 Zimmerschied, Dieter: `Werte-Wandel´ Musikunterricht in neuer Orientierung in: ´Werte-Wandel´ Kongressbericht der 21. Schul= musikwoche, S.131

5 de la Motte-Haber a.a.O., S.287

6 Recum a.a.O., S.389

7 ebd.

8 vgl. Recum a.a.O., S.390

9 vgl. Sacks, Oliver: The Island of the Colourblind, S.XIV
(and since memory ... is never a simple recording or reproduction but an active process of recategorization - of reconstruction, of imagination, determined by our own values and perspectives ...)

10 Nauck-Börner, Christa: Wahrnehmung und Gedächtnis
in: Psychologische Grundlagen des Musiklernens, S.15

11 vgl Karkoschka, Edgar: Das Schriftbild der neuen Musik

12 vgl auch Hans Bäßler :
Schule verändern durch ein verändertes Musiklehrerstudium
in: Helms, Jank, Knolle: Verwerfungen in der Gesellschaft
Verwandlungen der Schule,1996

4 Schlussbemerkungen

In den Lehrplänen, Lehrbüchern und Publikationen zum Thema Musikunter= richt wird immer wieder erwähnt oder sogar betont, dass die Musik selbst und damit auch der Musikunterricht positive Auswirkungen auf die Menschen habe und ihm damit besondere Beachtung zukommen müsse. Diesen Postu= laten liegen aber keinerlei empirische Daten zugrunde, vielmehr scheint hier ein lange tradierter Wert (im antiken Griechenland wurde der musiké positiver Einfluss auf die sie ausübenden Menschen zugeschrieben; im Mittelalter wurde Musik als heilendes Medium benutzt - und auch heute gibt es die Musiktherapie, deren Erfolg bei vielen psychichen und motorischen Leiden unbestritten ist) unreflektiert übernommen worden zu sein oder auch Wunschdenken seinen Ausdruck zu finden.

Im Gegensatz zum gezielten, therapeutischen Einsatz von Musik wird der Musikunterricht im Allgemeinen dazu benutzt, etwas zu vermitteln, Gedanken in Gang zu bringen, Bewusstsein zu schaffen u.a.m. Hier geht es z.B. um das Erlernen von Kommunikationsformen und Arbeitstechniken, dem Übermitteln von Kulturgütern und der Schaffung von Umweltbewusstsein für akustische Ereignisse.

In der Schulrealität kann man dann allerdings auch keine diesen Vorstell= ungen entsprechenden Auswirkungen z.B. auf die Organisation des Unter= richts bemerken. Die Diskrepanz zwischen der Vorstellung von Unterricht mit den erwünschten Auswirkungen (auf die Menschen insgesamt und damit auch auf andere Gebiete, z.B. andere Schulfächer) und dem tatsächlich stattfindenden Unterricht ist so groß, dass die Enttäuschung auf Seiten der Schüler und Lehrer in vielen Gesprächen, Diskussionen und Veröffent= lichungen artikuliert wird, dass immer wieder versucht wird, durch metho= dische ´Kniffe´ Abhilfe zu schaffen, und schließlich sogar in Erwägung gezogen wird, die Musik als Schulfach ganz abzuschaffen.

Die Notation wird in diesem Zusammenhang oft als ein Vehikel verstanden, das dazu dienen könne, die Musik umfassender oder gründlicher zu unter= richten, einen besseren Zugang für die Schüler zu schaffen, also als ein Mittel, die guten Wirkungen von Musik in die Menschen zu transportieren.

Musik dient in allererster Linie aber sich selbst und nicht anderen Bereichen,

sie ist ein Wert an sich. Notation dagegen hat immer eine Funktion und kann nicht ohne die dazugehörige Musik verstanden werden. Das Bild, die Graphik der Notation allein, ist abstrakt;erst im Zusammenhang mit der dargestellten Musik (in der Vorstellung oder im Klang) bekommt sie einen Sinn, wie bereit ausgeführt.

Für den Schulmusikunterricht heisst das, dass Musik, die als Kulturgut, als lustvolle Beschäftigung, als Teil einer Veranstaltung oder nur zur Über= brückung von Langeweile in unserer Gesellschaft genutzt und eingesetzt wird, auch nur als das im Unterricht behandelt werden sollte und kann. Damit wird sie in einen überschaubaren Rahmen gerückt und für die Beteiligten sinnvoll. Wenn Musik, die erarbeitet, betrachtet, analysiert oder aufgeführt wird, in einem für die Schüler sinnvollen Kontext steht, wird auch die dazugehörige Notation als sinnvoll, hilfreich oder notwendig akzeptiert, gelernt und benutzt werden können.

Gleichzeitig mit dem Vermitteln der verschiedensten Formen und Erschein= ungen von Musik werden im Unterricht immer auch andere Werte trans= portiert, die oft mit dem Begriff der Persönlichkeitsbildung umschrieben werden. Was Persönlichkeitsbildung eigentlich ist, bleibt individuell und zeitgeschichtlich geprägt. Überschaubarer und wohl auch leichter nachvoll= ziehbar wäre eine Unterteilung des Begriffes in Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten, die einerseits zum Erlernen der Musik nötig sind, anderer= seits durch die Beschäftigung mit Musik ausgelöst oder verstärkt werden.
- Ein oft im Zusammenhang mit der Musikausübung genannter Begriff ist der der *Gemeinschaft* oder der Gemeinschaftbildung, also ein sozialer Wert. Beim gemeinsamen Musizieren im Klassenverband oder in einer Instrumen= talgruppe sind bestimmte Verhaltensweisen wichtig oder sogar Vorbeding= ung: Auf andere (Mitspieler/Solist) hören, auf jemanden (Dirigent/ Lehrer) achten und Anweisungen genau umsetzen können, um zu einem gemein= samen Erfolg (oder Misserfolg) kommen und aus den Erfahrungen lernen zu können.
- Dabei sind noch weitere (Lebens-)Erfahrungen wichtig und nötig: Ohne *Arbeit am Detail* kann kein Vorhaben wie ein (wenn auch kleines) Musikstück aufzuführen, ein schwieriges Lied zu singen oder ein mehrstimmiges Chor= stück aufzuführen, zum Erfolg gebracht werden.;

- zudem müssen die Schüler hierbei gleichzeitig die unterschiedlichsten Techniken und Verhaltensweisen lernen und anwenden; sie müssen *auf unterschiedlichen Gebieten gleichzeitig* arbeiten, sozusagen polyzentriert denken und handeln können.

Die Notation kann dabei eine Hilfe sein, diese Ziele zu erreichen, wenn sie z.B. als Lern- und Erinnerungshilfe oder Kommunikationsmittel eingesetzt wird. D.h., dass die Notation eine Rolle beim Erlernen der gesetzten Ziele spielen kann, aber nicht muss.

Inwieweit die Schüler dann die Details und die Fachausdrücke der Notation kennen müssen, muss in diesem Zusammenhang offen bleiben: In einer Grundschulklasse, die ein Kinderlied einübt und mit wenigen Instrumenten und Tönen begleitet, ist es sicher völlig unerheblich, ob die Kinder den Unterschied zwischen den Notenwerten und den Tonhöhen beherrschen - die Schüler singen und spielen wahrscheinlich hauptsächlich nach dem Gehör und auswendig; ein Klassenorchester eines Musikgymnasiums muss allerdings die Terminologie der Notation und der allgemeinen Musiklehre beherrschen, da sonst der Lehrer/Dirigent kaum in der Lage wäre, die Proben sinnvoll und erfolgreich zu leiten.

- Das praktische Erarbeiten eines Liedes oder Musikstückes bedarf immer besonderer *Anstrengungen*, um zu einem befriedigenden Ergebnis zu gelangen. Es ist hierbei für den Einzelnen nicht möglich, so etwas wie eine Teilarbeit zu leisten, sondern es ist immer notwendig, die gestellte Aufgabe voll und ganz zu erfüllen, sonst leiden das gesamte Stück und die Mitschüler. Dies setzt *Konzentration* auf die Sache und *Durchhaltevermögen* voraus. Diese zu erlangen ist ein großer Schritt für die Schüler, welcher der Hilfe unterschiedlicher Mittel bedarf. Die Notation kann dabei z.B. dazu dienen, die Konzentration zu lenken und bis zum Ende des Liedes oder Stückes auf= rechtzuerhalten. Dies kann aber nur dann gelingen, wenn sie für die Schüler im Moment der Anwendung überschaubar und nachvollziehbar bleibt.

- Beim Hören von Musik ist aufgrund der Vergänglichkeit des Materials eine besondere konstante Konzentration auf das Gehörte vonnöten, soll der Eindruck über das Genießen schöner oder interessanter Klänge hinaus=

gehen. Da aber lange und gezielte Übung dazugehört, über einen längeren Zeitraum hinweg genau hinzuhören, Gehörtes dabei im *Gedächtnis* zu behalten und gleichzeitig Neues aufzunehmen und mit dem Gehörten zu vergleichen, kann Notation als Hörhilfe eingesetzt werden. Dies ist aber nicht zu leisten, wenn das Notenbild durch seine Komplexität zuviel der visuellen Aufmerksamkeit erfordert und dann keine Hilfe mehr ist, sondern ablenkt oder Verwirrung stiftet. Notation kann nur dann eine Hörhilfe sein, wenn sie soweit beherrscht wird, wie es das Klangbild und das Unterrichtsziel erfordern. Das bedeutet für den Unterricht, dass Notation entweder nur bei musikalisch einfachen Abläufen oder sehr kurzen Abschnitten eingesetzt werden sollte; die originale Partitur einer Sinfonie o.ä. enthält so viele Elemente und Zeichen, dass ein (nicht durch Privatunterricht geschulter) Schüler hoffnungs=los überfordert sein muss und folglich sehr schnell die Lust verlieren kann, sich überhaupt mit Notation oder sogar nur mit (Unterrichts-) Musik zu beschäftigen. Graphische Partituren, die Melodieverläufe, rhythmische oder dynamische Verläufe näherungsweise darstellen, scheinen oft als Hörhilfe wesentlich besser geeignet, da sie die *Aufmerksamkeit* auf bestimmte Parameter der Musik lenken und damit den Höreindruck lenken und vertiefen können. Vergleiche zwischen Musikstücken lassen sich mit dieser Methode oft sehr gut anstellen, weil z.B. die Melodieverläufe trotz unterschiedlicher Tonarten, Tonhöhen und Notenwerten auf einen Blick verglichen werden können. Auf diese Weise ist z.B. das Unterrichtsziel ´Vergleich von Melodie=verläufen´ bei Gedichtvertonungen sehr viel schneller zu erreichen als mit der traditionellen Notation.

- Wenn in den zuvor genannten Beispielen teilweise oder sogar ganz auf die traditionelle Notation verzichtet werden kann, so ist sie für die *detaillierte analytische Arbeit* unabdinglich. Der Höreindruck allein kann in den seltensten Fällen ausreichen. Um kleinere Details wahrzunehmen, Vergleiche anzustellen oder Unterschiede herauszuarbeiten, bedarf man der Notation, in der das Stück aufgeschrieben wurde. Auch im Rahmen des Schulmusikunterrichts ist es nicht anders möglich. Da musikwissenschaftliche Analyse aber nur mit Schülern möglich ist, die lange Zeit Musikfachunterricht genossen haben und die entsprechende Vorbildung mitbringen, spielt Analyse für den Schulmusikunterricht nur eine untergeordnete Rolle. Wenn es dann aber möglich ist, in dieser Weise musikwissenschaftlich zu arbeiten,

kann auf die Kenntnis der traditionellen Notation nicht verzichtet werden. Um solche Vorausseztungen zu erreichen, wird es nötig sein, vorab in einem Kurs die gemeinsame Sprache für den Untericht dieser Gruppe zu festigen, damit eine reibungsarme Kommunikation gewährleistet ist.
Solches ist aber wahrscheinlich erst dann möglich, wenn die Schüler die Notation als ein Element der Musik bereits kennengelernt und eine gewisse Vertrautheit mit ihr erlangt haben, wenn die Notation für sie ein Kommmuni= kationsmittel geworden ist, auf das man im Zusammenhang mit der ausge= übten oder betrachteten Musik nicht immer verzichten kann, das dann oft sogar ein unentbehrliches Hilfsmittel ist.
Notationsunterricht ist also immer dann sinnvoll, wenn Notation gebraucht wird, gleich in welcher Ausformung und Intensität und zu welchem Zweck. Gebrauchen heisst: *Die Notation im Zusammenhang mit der dargestellten Musik nutzen und soweit wie zum Verständnis nötig in den Details erarbeiten*.

Notationsunterricht ist aber immer dann sinnleer und Anlass zu Frustrationen und Schwierigkeiten, wenn Notation als alleiniger Unterrichtsgegenstand thematisiert und unabhängig von der Musik, die sie darstellt, gelehrt wird; Notationsunterricht erfüllt dann seine Zweck nicht, wenn er zum Selbstzweck wird und auch die Ankoppelung an Klangbeispiele dieses nicht abmildern oder ändern können; Notationsunterricht kann auch dann nicht erfolgreich durchgeführt werden, wenn er über die Belange, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler hinausgeht und sie inhaltlich überfordert.

Notation selbst kann nicht automatisch zu einem tieferen Verständnis der Musik führen, sie kann auch nicht ersatzweise musikalische oder soziale Ziele anstreben oder erreichen, sie muss immer Hilfs- und Arbeitsmittel bleiben, das ein zeitlich gebundenes Phänomen in Teilbereichen fixiert und damit zeitunabhängig macht, aber auch gleichzeitig verkürzt und einengt.

Die Aufgabe des Lehrers kann und muss dann sein, die im Schulalltag zu erarbeitende Musik auszuwählen, zu strukturieren, gegebenfalls zu arrangieren und die Notation, wenn es ihrer bedarf, soweit vorzubereiten, zu vemitteln und einzusetzen, wie es im aktuellen Falle nötig ist.

Dabei ist die Frage nach wie vor offen, ob diese Arbeit im Vorwege, d.h. in

Form von Büchern, Stundenbildern etc, die dem Lehrer Vorbereitungsarbeit abnehmen wollen, in allgemeinverbindlicher Form geleistet werden kann - oder ob so individuelle Arbeit auch immer für den Einzelfall neu erbracht werden muss.

Die Antwort kann auf Grund der multifaktoriellen Bedingungen von Schul= musik- und Notationsunterricht keine einfache und eindeutige sein, Sicher ist aber, dass durchstrukturierte Unterrichtsverläufe nicht als Vorbild hingestellt oder von Lehrern unverändert übernommen werden können. Sicher ist aber auch, dass Lehrer Hilfe für ihren Unterricht brauchen, da das Gebiet der Musik so umfassend ist; sicher ist auch, dass es Einzelpersonen nicht möglich sein kann, z.B. passende Klangbeispiele in ausreichender Anzahl, deutliche Graphiken, die richtige Auswahl von Liedern, Tänzen und Spielstücken u.a.m. in der benötigten Menge und Form immer parat zu haben und einsetzen zu können. Hier Hilfen in Form von Kompendien und Materialsammlungen (Kopiervorlagen, Tonträger, Textsammlungen, bildliche Dartstellungen von Instrumenten und deren Bau, Schreib- und Malübungen u.v.m.) vorzulegen, die den Lehrer in seiner Arbeit stärken, aber nicht bevormunden sollen, ist sinnvoll. Wie solche Materialien im Einzelnen dann aussehen können und wie besonders das Unterrichtsmaterial für die vielen Möglichkeiten und Fälle der Unterweisung in Notation gestaltet sein sollte, muss an anderer Stelle entschieden werden.

Literaturliste

Abel-Struth, Sigrid:
Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule Bd 2, 1972
Abraham, Lars-Ulrich:
Einführung in die Notenschrift, 1969
Antenbrink, Horst:
Unterricht als Determinante kognitiven Lernens (Diss), 1973
Antholz, Heinz:
Unterricht in Musik
ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik, 1972
Bäßler, Hans:
Schule verändern durch ein verändertes Musiklehrerstudium
in: Verwerfungen in der Gesellschaft
Verwandlungen der Schule S.117 - 123
Bastian, Günther:
Musik im Fernsehen
Funktion und Wirkung bei Kindern und Jugendlichen, 1986
Bastian,G.:
Zum Einfluß von intensiver Musikerziehung auf die
Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern
in: Werte-Wandel, 1997
Becker, Ingeborg et al.:
Musik macht Spaß, 1978
Behne, Karl-Ernst:
Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer
in: Psychologische Grundlagen des Musiklernens
Handbuch der Musikpädagogik Bd 4,1987
Beilharz, Gerhard (Hrsg):
Erziehen und Heilen durch Musik, 1989
Benker, Heinz:
Von Note zu Note
Notenkunde und Melodielehre, 1967
Berichte der Bundesschulmusikwochen 1963, 1965, 1968, 1970, 1972, 1976,
1980, 1982, 1986, 1988, 1996

Besseler, Friedrich:
Die Musik des Mittelalters und der Renaissance, 1951
Besseler, F. und Peter Gülke:
Schriftbild der mehrstimmigen Musik
in: Musikgeschichte in Bildern Bd III
Besseler,F. und Max Schneider Hrsg:
Musikgeschichte in Bildern
Bd III Musik des Mittelalters und der Renaissance
- Musikerziehung, Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter
- Schriftbild der einstimmigen Musik, 1975
- Schriftbild der mehrstimmigen Musik
Blaukopf, Kurt:
Musiksoziologie, 1969
Blaukopf,K. und Gunnar Sonstevold:
Musik der „einsamen Masse“
Musik und Gesellschaft, 1968
Blume, Friedrich:
Was ist Musik?
in: Musikalische Zeitfragen Bd 5, 1959
Braun, Gerhard:
Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen
bis zur Kestenbergreform,1952
Breckoff,Werner et al.:
Musik aktuell, 1971
Bücken, Ernst:
Handbuch der Musikerziehung o.J.
Chailly, Jaques:
Die Musik und ihre Zeichen,1967
Chomsky, Noam:
Sprache und Geist,1973
Church, Joseph:
Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit
Über den Spracherwerb des Kleinkindes, 1971
Clauß, Dieter et al.:
Banjo 5/6, 1979 // 7-10,1981 // 7-10 R, 1988

Cohn, Anneliese:
Komm, wir lernen Noten,1990
Dahlke, Ernst und Walter Schmidt:
Das deutsche Lied, 1932
Daube, Otto:
Lehrerhandbuch Musik,1985
Dennison, Paul:
Befreite Bahnen,1996
Eckel, Kurt:
Der Anteil der Sinnespsychologie an der menschlichen Hörwelt
in: Grundlagen der Musiktherapie, 1975
Encyclopaedia Britannica - USA:
The History of Musical Notation
Instant research service
Erpf, Hermann:
Form und Struktur in der Musik,1967
Esser, Ben et al.:
Methodik des Musikunterrichtes in der Volksschule,1927
Evans, Roger:
How to read music, 1994
Faltien, Peter und Hans-Peter Reinecke:
Musik und Verstehen,1973
Fehling, Reinhard:
Manipulation durch Musik,1976
Ferchhoff, Wilfried:
Situation der Gesellschaft und Jugend in den 90er Jahren
in: Musikforum, 83, Dez. 1995
Fleischer, Oskar:
Die germanischen Neumen,1923
Floros, Constantin:
Universale Neumenkunde Bd 1-3,1970
Freitag, Werner D.:
Zum Lernzieldefizit der Schulmusikdidaktik
in: Musikerziehung, 26.Jahrgang, 1972/73

Fromberg-Koch, Liane von:
Stellungnahme des deutschen Kinderschutzbundes im Rahmen des Symposiums „Ernstfall Grundschule - sind Kinder keine Kinder mehr?“ in: Die Deutsche Schule 1/92

Fuchs, Friedrich:
Die höheren Schulen von Konstantinopel, 1926

Fuchs, Peter et al.:
Unser Musiklehrbuch Dudelsack,1977

Funk-Kolleg Grundlagentexte:
Pädagogische Psychologie
Bd 1 Entwicklung und Sozialisation
Bd 2 Lernen und Instruktion, 1973

Gagné, Robert M:
Die Bedingungen des menschlichen Lernens,1969

Gembris,Heiner; Rudolf-Dieter Kraemer; Georg Maas Hsg:
Musikpädagogische Forschungsberichte 1995

Georgiades, Thrasybulos:
Musik und Sprache, 1954

Gerson-Kiwi, Edith:
Der orientalische Musiker
in: Musik und Bildung, Heft 1/1975

Goenner, Rudolf:
Curriculum Forschung als Instrument bildungspolitischer Entscheidung
Salzburger Universitätsreden, Heft 41,1980

Goodman, Nelson:
Sprache der Kunst
Ein Ansatz zu einer Symboltheorie, 1973

Graf, Walter:
Die musikalische Klangforschung,1969

Gregory, Richard L:
Auge und Gehirn
zur Psychophysiologie des Sehens, 1972

Gruhn, Wilfried:
Wahrnehmen und Verstehen,1989

Gruhn,W.:
Geschichte der Musikerziehung,1993

Gruhn, W. und Eckart Altenmüller:
Das Bild der Musik im Kopf
in: Musikpädagogische Forschungsberichte 1995, S.11 - 40

Günther,Ulrich:
Zur Bedeutung des Instruments in Musikerziehung und Musikunterricht, 1964

Günther, U.:
Die Notation als Beispiel einer Didaktik der Musik
in: Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung
6.Bundesschulmusikwoche, 1965

Günther,U.:
Die Sprache in der Musikerziehung
in: Westermanns päd. Beiträge 11/65

Günther,U.:
Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergreform bis zum Ende des Dritten Reiches, 1967

Günther,U.:
Lied und Singen am Schulanfang
Ein altes und neues Problem der Musikdidaktik
in: didactica 1/1970

Günther,U.:
Musikhören - das musikpädagogische Problem der Gegenwart?
in: Westermanns päd. Beiträge 5/1970

Günther,U.:
Gedankensplitter zu Musikpädagogik, Musikunterricht,
Musiklehrerausbildung heute
Manusskript

Günther,U.:
...sed vitae discimus
Ein Blick in die Zukunft von Musikunterricht und Musiklehrerausbildung
Manusskript

Günther,U.:
Musikunterricht in der Gesamtschule
Prinzipien - Ziele - Aufgaben
in: Westermanns päd. Beiträge 9/70

Günther,U. und Thomas Ott:
Musikmachen im Klassenunterricht -
10 Unterrichtsreihen aus der Praxis, 1984
Haarmann, Harald:
Universalgeschichte der Schrift, 1991
Händchen, Fritz:
Kindgemäßer Weg in die Musik, 1935
Handbuch der Musikerziehung, 1954
Handbuch der Psychologie Bd 1 Wahrnehmungslehre,
Handschin, Jacques:
Der Toncharakter
Eine Einführung in die Tonpsychologie,1948
Harrer, Gerhart (Hrsg):
Grundlagen der Musikterapie und Musikpsychologie, 1975
Harrer,G.:
Das „Musikerlebnis“ im Griff des naturwissenschaftlichen Experiments
in: Grundlagen der Musiktherapie, 1975
Harrer,G.:
Music and the autonomic nervous system, 1974
Helms, Siegfried; Birgit Jank und Niels Knolle:
Verwerfungen in der Gesellschaft
Verwandlungen der Schule, 1996
Henle, Paul:
Sprache, Denken, Kultur,1969
Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg):
Musikunterricht 5.und6.Schuljahr Förderstufe,1984
Hickmann, Hans:
Notation
in: MGG Bd9, Spalte 1595, 1989
Hildesheimer Musikwissenschaftliche Arbeiten Bd 4,1997
Hoffmann, Freia:
Musiklehrbücher in den Schulen der BRD, 1974
Hofstätter, Peter:
Einführung in die Sozialpsychologie,1966
Hofstätter,P.:
Sozialpsychologie, 1973

Hofstätter,P.(Hrsg):
Das Fischer Lexikon
Psychologie,1972

Hofstätter, Renate:
Ziele und Inhalte in Schulmusikbüchern für den Musikunterricht seit 1970, 1982

Holzer, Horst:
Kommunikationssoziologie, 1973

Holzkamp, Klaus:
Kritische Psychologie, 1973

Hopf, Wulf:
Schule im sozialkulturellen Wandel - ein Wechselverhältnis
in: Die Deutsche Schule 4/92 S.406-413

Jank, Birgit:
Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen, 1998

Jank, Werner:
„Veränderte Kindheit“ - veränderte Didaktik?
in: Ganzheitliches, soziales und handlungsorientiertes Lernen in Schule und Seminar
Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V., 3-4/1994

Jank,Werner; Meyer,Hilbert; Ott, Thomas:
Musikpädagogische Forschung, Bd 7, 1986

Jöde, Fritz:
Musik und Erziehung, 1924

Jöde, F.:
Elementarlehre der Musik 1.Teil, 1927

Jöde, F.:
Der Musikant
Lieder für die Schule, 1934

Jöde, F.:
Das kann ich auch
in: Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, 1953

Kaiser, Hermann Josef:
Was hat schülerorientierter Musikunterricht mit der schriftlichen (Re)Präsentation von Musik zu tun?
Vortrag, 1994

Kaiser,H.J.:
Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung
in Musikforum 83, Dez 1995

Kalwies, Hannelore :
Kritische Analysen und Hypothesenaufstellung zum Entwurf eines programmierten Notenlehrgangs (Ex), 1971

Kalwies,H.:
Einführung in das traditionelle Notationssystem in einer vierten Klasse (Ex), 1976

Karkoschka, Edgar:
Das Schriftbild der neuen Musik,1966

Kemmelmeyer,K-J et al.:
Spielpläne I und II, 1981

Kestenberg, Leo:
Musikerziehung und Musikpflege, 1921

Kleinen, Günter:
Musik als Mittel der Erziehung
in: Musikpsychologie, 1985

Klusen, Ernst:
Musikverständnis ohne Notenkenntnis, 1975

Koch, Peter:
Blattlesen in der Schule
die nü-methode, 1972

Kretzschmar, Hermann:
Musikalische Zeitfragen
zehn Vorträge, 1963

Kritische Stichwörter Musikunterricht, 1978

Kühn, Walter:
Geschichte der Musikerziehung
in: Handbuch der Musikerziehung, 1931

Kühn, W.:
Schulmusik, 1923

Lehrpläne und Richtlinien der Freien und Hansestadt Hamburg, 1974-1991

Lehrerhandbuch der Musik, 1975

Lemmermann, Heinz:

Musikunterricht, 1977

Liederbuch für die Volksschule,1941

Lindesmith, Alfred:

Symbolische Bedingungen der Sozialisation Teil1, 1974

Lugert, W.D., Schütz,V (Hrsg):

Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik

Ein Fach im Umbruch,1991

Lundgren, Peter:

Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick

Teil I: 1770 - 1918, 1980

Teil II: 1918 - 1980, 1981

Mager, Robert:

Lernziele und programmierter Unterricht, 1969

Meyer-Eppler, W.:

Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie, 1959

Meyenberg, Rüdiger und W.-D. Scholz:

Schule und Gewalt, 1995

Milhaus, Darius:

Noten ohne Musik, 1962

Möbius, Gerhard:

Das Tonsystem aus der Zeit vor 1000, 1963

Möbius, G.:

Musik aus dem Tetrachord, 1963

Moles, Abraham:

Informationstheorie und ästhetische Wahrnehmung, 1971

Moles, A.:

Kunst und Computer,1973

Moser, Hans Joachim (Hrsg):

Grundfragen der Schulmusik, 1931

Moser, Heinz:

Handlungsorientierte Curriculumforschung, 1974

Moser,He.:

Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, 1975

Musikpädagogik Bd 9:
Aktualität und Geschichtswissenschaft in der Musikpädagogik, 1973
Musikpädagogik :
Forschung und Lehre, Beiheft 7, 1993
Musik und Bildung:
Bd 4/69, 9/74, 1/76,
Musik und Medizin:
Bd 5, 8 und 9/75, 2/76
Münnich, Richard:
Jale
in: Beiträge zur Schulmusik Bd 3, 1959
Musik im Leben:
zweiter Band, 1958
Musikpädagogische Konzeption undSchulalltag
Nauck-Börner, Christa:
Wahrnehmung und Gedächtnis
in: Psychologische Grundlagen des Musiklernens, 1987
Neuhäuser, Meinolf:
Bunte Zaubernoten,1965
Niemöller, Wolfgang:
Untersuchungen zu Musikpflege und Musikunterricht an den deutschen Lateinschulen vom ausgehenden Mittelalter bis um 1600, 1967
Noack, Elisabeth:
Mein erstes Singbuch, 1931
Noll, Günther:
Zum didaktischen Stellenwert der Tonsilbensysteme heute
in: Musik im Unterricht Heft 3, 1968
Nolte, Eckhard:
Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland von Beginn des 19.Jahrhunderts bis in die Gegenwart, 1975
Oevermann, Ulrich und Heinrich Roth:
Sozialisation und Sprachbarrieren (Raubdruck)
Otto, Günther:
Kunst als Prozeß im Unterricht, 1964
Pfeiffer, Michael Traugott und Georg Nägeli:
Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, 1810

Piaget, Jean:
Theorien und Methoden der modernen Erziehung, 1972
Piaget,J.:
Sprechen und Denken des Kindes,1972
Pietzsch, Gerhard:
Die Musik im Erziehungs- und Bildungsideal des ausgehenden Altertums und frühen Mittelalters, 1932
Postman, Neil:
Amusing ourselves to death,1986
Postman,N.:
Das Technopol, 1991
Postman,N.:
Das Verschwinden der Kindheit,1996
Praetorius, Ernst:
Die Mensuraltheorie des Franchimus Gafurius, 1903
Prinz, Ulrich et al.:
Musik um uns 5/6, 1992
7-10, 1982
Prior,H (Hrsg):
Materialien für die Tutorenarbeit der Hamburger Gesamtschulen, 1979
Pütz, Werner und Rainer Schmitt:
Hauptsache Musik 5/6, 1992
7-10, 1995
Quellentexte der Musikpädagogik, 1973
Rabsch, Edgar:
Gedanken über Musikerziehung,1925
Rabsch, E. und Hans Burkhardt:
Musik Teil 1, 1929
Rauhe, Hermann:
Popularität in der Musik, 1974
Rauhe,H.:
Musikpädagogik als Didaktik musikalischer Kommunikation und Interaktion in: Festschrift für Blaukopf, 1975
Rauhe,H.; Hans-Peter Reinecke; Wilfried Ribke:
Hören und Verstehen,1975

Recum, Hasso von:
Schule in sozialkulturellem Wandel
in: Die Deutsche Schule 4/92

Reckziegel, Walter und Bernd Gasch:
Musikdidaktik -
ein kritischer Dialog, 1979

Reinecke, Hans-Peter:
Der Vorrang musikalischer Hörhilfen vor der musikalischen Grammatik
in: Musik und Bildung 2/69

Reinecke, H.-P.:
Psychologische Aspekte der Bildungsziele und -inhalte des Faches Musik
Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche, 1970

Reinecke, H.-P.:
Musik und Musikrezeption
Musische Bildung und soziale Funktion
in: Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik, 1974

Reinecke, H.-P.:
Verbale und nonverbale Kommunikation
in: Musik und Medizin 2/1976

Riemann, Hugo:
Studien zur Geschichte der Notenschrift, 1878

Riemann Musiklexikon Bd 2, 1961

Rosemann, Hermann:
Arbeitshefte Psychologie, 1973

Roth, Heinrich:
Begabung und Lernen, 1968

Sabel, Hans:
So fang ich´s an, 1977

Sacks, Oliver:
The Island of the Colour-blind, 1996

Scheidegger, Josef:
Bessere Bildung mit mehr Musik?
Schulversuche in der Schweiz
in: Werte-Wandel
Musikunterricht in neuer Orientierung, 1997

Schiffler, Horst und Rolf Winkeler:
Tausend Jahre Schule
Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, 1985
Schließ,Gero;
Musikalische Bildung und allgemeine Schule
in: Musikforum 83
Seifert, Adolf:
Die musikalischen Grunderlebnisse
eine Musiklehre, 1940
Sequenzen Informationsband, 1972
Scherer, Klaus R.:
Non-verbale Kommunikation, 1970
Schröder,Hartwig:
Lerntheorie und Progammierung, 1971
Schünemann, Georg:
Geschichte der deutschen Schulmusik
in: Handbuch der Musikerziehung Bd I und Bd II, 1928
Schütz, Volker:
Welchen Musikunterricht brauchen wir?
in: Afs Magazin 1/96 und 3/97
Shahar, Shulamith:
Kindheit im Mittelalter, 1993
Shell-Studie No12, 1997
Shuter, Rosamund:
The Psychology of Musical Ability, 1968
Skowronek, Helmut:
Lernen und Lernfähigkeit, 1969
Smits van Waesberghe, Joseph:
Musikerziehung
Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter
in: Musikgeschichte in Bildern Bd III
Stahl, Wilhelm:
Geschichte des Schulmusikunterrichts, 1913
Stäblein, Bruno
Schriftbild der einstimmigen Musik
in: Musikgeschichte in Bildern Bd III

Strätker, Berhard :
Gymnasiallehrer und Musiklehrbücher (Ex), 1994
Tappolet, Willi:
Notenschrift und Musizieren
Das Problem ihrer Beziehungen vom frühen Mittelalter bis ins 20.Jahrhundert, 1967
Tausch, Reinhard:
Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht
Skript zur Vorlesung, WS 1969
Valentin, Erich (Hrsg):
Handbuch der Schulmusik, 1962
Venus, Dankmar:
Unterweisung im Musikhören, 1969
Vester,Frederic:
Denken, Lernen, Vergessen, 1978
Vinci, Albert C.:
Die Notenschrift
Grundlagen der traditionellen Musiknotation, 1988
Vogelsänger, Siegfried:
Das Erlernen der Notenschrfit - eine pädagogisch fragwürdige Aufgabenstellung
in: Musik und Bildung 4/69
Wagenschein, Martin:
Zum Begriff des exemplarischen Lernens, 1964
Wagenschein, M.:
Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, 1965
Wagenschein, M.:
Verstehen lernen,1968
Wallbaum, Christopher:
Musik in Jugendwelten
in: Musikpädagogik Beiheft 7
Watzlawick, Paul:
Lösungen
Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandelns, 1974

Watzlawik, P. et al.:
Menschliche Kommunikation
- Formen, Störungen, Paradoxien, 1969
Wehle, Gerhard (Hrsg):
Pädagogik aktuell Bd 1-3,1973
Weizsäcker, Victor von:
Der Gestaltkreis
Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen, 1940
Wenz, Josef
Musikerziehung durch Handzeichen
Neuformung eines alten Weges,1950
Wiechell, Dörte:
Der Stellenwert der traditionellen Notation im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule
in: Musik und Bildung 1/76
Wilke, Ernst:
Entwicklungsgemäße Musikarbeit in der Volksschule, 1957
Woll, Erna et al.:
Einführung in das Notenhören
ein Buchprogramm, 1971
Zaminer, Friedrich:
Griechische Musikaufzeichnungen
in: Musikalische Edition im Wandel des Bewußtseins,
Zaminer, F.:
Über Musiktheorie, 1970
Zimmerschied, Dieter:
Die Musik-Curricula der Bundesländer und Westberlins,
aktualisierte Fassung August 1980
Zimmerschied, D. (Hrsg):
„Werte-Wandel“ Musikunterricht in neuer Orientierung
Kongreßbericht der 21. Bundesschulmusikwoche 1996, 1997
Zitlsperger, Helga:
Musik in Linien und Farben
rhythmisch musikalische Erziehung mit dynamischen Notenbildern, 1976
Zweibarth, Oskar:
Bremer Liederbuch Teil II, 1937

Anhang

A) Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1 Darstellung der sieben artes liberales
Miniatur aus dem „Hortus deliciarum“ der Äbtissin
Herad von Landsberg
2. Hälfte des 12.Jahrhunderts
in: Musikgeschichte in Bildern Bd III, Lfg3, S.5

2 Messgesänge zu Christi Himmerlfahrt
„In die ascensionis dominis“
Graduale und Topare
Wohl aus Bologna, zweites Viertel des 11.Jahrh.
in: Musikgeschichte in Bildern Bd III,Lfg4, S.127

3 Die „lectio“ des Exultet
^ Handschrift aus Jumiège, 12. Jahrh.
in: Musikgeschichte i.B, Lfg3, S.71

4 Boethius, Pythagoras und Nicomachus
als Autoritäten, auf die sich die mittelalterliche Musiklehre stützt
Miniatur, Canterbury um 1150
in: ebd S.57

5 Aus dem Reimoffizium zum Fest des hl Thomas Becket
am 29.Dezember, um 1449, Salzburg,Passau
in: Musikgeschichte i.B. Bd III, Lfg4, S.164

6 Gafurius doziert vor seinen Schülern
Holzschnitt aus „de Harmonia musicorum instrumentorum opus“ von Franchimus Gafurius
Mailand 1518
in: Musikgeschichte i. B. Bd III Lfg3, S.187

7 verschiedene Darstellungen der „Guidonischen Hand“
aus dem 15.Jahrh.
in: Musikgeschichte i.B. BdIII Lfg3, S. 141

8 Graphische Darstellung von Rhythmus und Metrum mit Hilfe von „figura arborum“
Traktat des Johannes Verulus de Anagnia
Anfang des 15.Jahrh. Italien
in: ebd. S.174

9 Der Lehrer einer großen Lateinschule
Holzschnitt,1592
in: Tausend Jahre Schule, S.67

10 Das Bild des Lehrers - in der Sichtweise des malerischen Realismus im 19.Jahrh.
in: ebd, S.126

11 „Gesangunterricht“
Holzschnitt, 19.Jahrh.
in: ebd, S.108

12 „Die Schulstunde“ (um 1770) von Georg ;Melchior Kraus
in: ebd.,S.89

13 Einführung in das Notenhören, S.5

14 Spielpläne, S.73

15 Banjo, S.46

16 Musik um uns, S.140

17 Die Musikstunde, S.96

18 Musik macht Spaß, S.48/49

19 So fang ich´s an, S.VI

20 Hauptsache Musik, S.130

21 letzte 4 Traktus der Osternacht
„Vinea“ und „Sicut carvus“
Graduale aus dem Dom von Pisbia, 2.Hälfte 11.Jahrh. oder 12.Jahrh.
in: Musikgeschichte i.B. Bd III Lfg4, S.139

22 Perotinus „Magnus“ (um 1160/1170)
„Alleluja (Nativitatis)“ Wolfenbüttel
in: ebd., S.129

23 Schluß der zweiten und Beginn der dritten Weihnachtsmesse („In de sancto“)
aus dem Gradualresponsorium „Viderunt“ 1496
Zisterzienserkloster Langheim/Oberfranken
in: ebd., S.205

24 Marco Cara (gest. nach 1525) „Oimè elcor, oimè latesta“
Frottola in der Form einer Barzeletta, Venedig 1504
in: ebd., S.129

25 Vincenzo Capirola (1475 - nach 1548)
Intavolierung von „Padoana a la francese No2
Chicago Newberry Library
in:ebd., S.139

26 Philharmonia, Partituren No7
Ludwig van Beethoven, Synphonie No1, S.1

Schulart 1

1 LehrerInnen mit Ausbildung 2
2 LehrerInnen mit Ausbildung 3
1 LehrerInnen mit Ausbildung 4
6 LehrerInnen mit Ausbildung 5

10 LehrerInnen

Schulart 3

1 LehrerInenn mit Ausbildung 2
1 LehrerInnen mit Ausbildung 3
2 LehrerInnen mit Ausbildung 5

4 LehrerInnen

Schulart 4

2 LehrerInnen mit Ausbildung 1
2 LehrerInnen mit Ausbildung 2
9 LehrerInnen mit ausbildung 3
5 LehrerInenn mit Ausbildung 5

18 LehrerInnen

Schulart 5

1 LehrerInnen mit Ausbildung 3

1 LehrerInnen

Schulart 6

2 LehrerInnen mit Ausbildung 5

2 LehrerInnen

Schulart 8

1 LehrerInnen mit Ausbildung 2
33 LehrerInnen mit Ausbildung 3

34 LehrerInnen

Schulart 9

5 LehrerInnen mit Ausbildung 3

5 LehrerInnen II

74 LehrerInnen insgesamt

Auswertung (Ausbildung, Schule)

Ausbildung 1

2 LehrerInnen an Schulart 4

2 LehrerInnen

Ausbildung 2

1 LehrerInnen an Schulart 1
1 LehrerInnen an Schulart 3
2 LehrerInnen an Schulart 4
1 LehrerInnen an Schulart 8

5 LehrerInnen

Ausbildung 3

2 LehrerInnen an Schulart 1
1 LehrerInnen an Schulart 3
9 LehrerInnen an Schulart 4
1 LehrerInnen an Schulart 5
33 LehrerInnen an Schulart 8
5 LehrerInnen an Schulart 9

51 LehrerInnen

Ausbildung 4

1 LehrerInnen an Schulart 1

1 LehrerInnen

Ausbildung 5

6 LehrerInnen an Schulart 1
2 LehrerInnen an Schulart 3
5 LehrerInnen an Schulart 4
2 LehrerInnen an Schulart 6

74 LehrerInnen insgesamt

Auswertung (Ausbildung, Jahr)

Ausbildung 1

1 von Jahr 1986
1 von Jahr 1970

2 LehrerInnen

Ausbildung 2

1 von Jahr 1979
1 von Jahr 1970
1 von Jahr 1962
2 von Jahr 1960

5 LehrerInnen

Ausbildung 3

1 von Jahr 1988
1 von Jahr 1984
1 von Jahr 1983
1 von Jahr 1980
2 von Jahr 1979
1 von Jahr 1978
1 von Jahr 1977
5 von Jahr 1975
2 von Jahr 1974
1 von Jahr 1973
2 von Jahr 1972
3 von Jahr 1971
3 von Jahr 1970
1 von Jahr 1969
3 von Jahr 1968
3 von Jahr 1967
5 von Jahr 1966
1 von Jahr 1965
3 von Jahr 1964
2 von Jahr 1963

1 von Jahr 1962
1 von Jahr 1960
1 von Jahr 1959
1 von Jahr 1958
1 von Jahr 1955
1 von Jahr 1954
1 von Jahr 1953
1 von Jahr 1951
1 von Jahr 1950

51 LehrerInnen

Ausbildung 4

1 von Jahr 1975

1 LehrerInnen

Ausbildung 5

15 von Jahr 1970

15 LehrerInnen

74 LehrerInnen insgesamt

Auswertung (Ausbildung, Stunden)

Ausbildung 1

1 LehrerInnen mit 4 Stunden
1 LehrerInnen mit 10 Stunden

2 LehrerInnen mit 7,0 Stunden durchschnittlich

Ausbildung 2

1 LehrerInnen mit 4 Stunden
1 LehrerInnen mit 7 Stunden
1 LehrerInnen mit 14 Stunden
2 LehrerInnen mit 18 Stunden

5 LehrerInnen mit 12,2 Stunden durchschnittlich

Ausbildung 3

1 LehrerInnen mit 2 Stunden
1 LehrerInnen mit 5 Stunden
3 LehrerInnen mit 6 Stunden
2 LehrerInnen mit 7 Stunden
3 LehrerInnen mit 10 Stunden
3 LehrerInnen mit 11 Stunden
2 LehrerInnen mit 12 Stunden
3 LehrerInnen mit 13 Stunden
7 LehrerInnen mit 14 Stunden
1 LehrerInnen mit 15 Stunden
3 LehrerInnen mit 16 Stunden
3 LehrerInnen mit 17 Stunden
3 LehrerInnen mit 18 Stunden
2 LehrerInnen mit 19 Stunden
4 LehrerInnen mit 20 Stunden
4 LehrerInnen mit 21 Stunden
2 LehrerInnen mit 22 Stunden
4 LehrerInnen mit 23 Stunden

51 LehrerInnen insgesamt mit 15,1 Stunden durchschnittlich

Ausbildung 4

1 Lehrerin mit 2 Stunden

1 Lehrerin mit 2,0 Stunden durchschnitlich

Ausbildung 5

2 LehrerInnen mit 1 Stunden
3 LehrerInnen mit 2 Stunden
1 LehrerInnen mit 3 Stunden
3 LehrerInnen mit 4 Stunden
1 LehrerInnen mit 6 Stunden
3 LehrerInnen mit 8 Stunden
1 LehrerInnen mit 9 Stunden
1 LehrerInnen mit 22 Stunden

15 LehrerInnen insgesamt mit 5,6 Stunden durchschnittlich

74 LehrerInnen insgesamt

Schulart 1

1 LehrerInnen mit 1 Stunden
4 LehrerInnen mit 2 Stunden
1 LehrerInnen mit 3 Stunden
1 LehrerInnen mit 4 Stunden
1 LehrerInnen mit 6 Stunden
1 LehrerInnen mit 8 Stunden
1 LehrerInnen mit 12 Stunden

10 LehrerInnen mit 4,2 Stunden durchschnittlich

Schulart 3

1 LehrerInnen mit 5 Stunden
1 LehrerInnen mit 7 Stunden
1 LehrerInnen mit 8 Stunden
1 LehrerInnen mit 9 Stunden

4 LehrerInnen mit 7,3 Stunden durchschnittlich

Schulart 4

1 LehrerInnen mit 2 Stunden
3 LehrerInnen mit 4 Stunden
1 LehrerInnen mit 6 Stunden
1 LehrerInnen mit 8 Stunden
2 LehrerInnen mit 10 Stunden
1 LehrerInnen mit 11 Stunden
1 LehrerInnen mit 12 Stunden
3 LehrerInnen mit 14 Stunden
1 LehrerInnen mit 16 Stunden
2 LehrerInnen mit 18 Stunden
1 LehrerInnen mit 21 Stunden
1 LehrerInnen mit 22 Stunden

18 LehrerInnen mit 11,6 Stunden durchschnittlich

Schulart 5

1 LehrerInnen mit 20 Stunden

1 LehrerInnen mit 20,0 Stunden durchschnitlich

Schulart 6

1 LehrerInnen mit 1 Stunden
1 LehrerInnen mit 4 Stunden

2 LehrerInnen mit 2,5 Stunden durchschnittlich

Schulart 8

2 LehrerInnen mit 6 Stunden
2 LehrerInnen mit 7 Stunden
2 LehrerInnen mit 10 Stunden
2 LehrerInnen mit 11 Stunden
3 LehrerInnen mit 13 Stunden
5 LehrerInnen mit 14 Stunden
1 LehrerInnen mit 16 Stunden
3 LehrerInnen mit 17 Stunden
3 LehrerInnen mit 18 Stunden
2 LehrerInnen mit 19 Stunden
3 LehrerInnen mit 20 Stunden
2 LehrerInnen mit 21 Stunden
1 LehrerInnen mit 22 Stunden
3 LehrerInnen mit 23 Stunden

34 LehrerInnen mit 15,5, Stunden durchschnittlich

Schulart 9

1 LehrerInnen mit 15 Stunden
1 LehrerInnen mit 16 Stunden
1 LehrerInnen mit 21 Stunden
1 LehrerInnen mit 22 Stunden
1 LehrerInnen mit 23 Stunden

5 LehrerInnen mit 19.4 Stunden durchschnitlich

74 LehrerInnen insgesamt

Auswertung (Jahrgangsstufen, Stunden)

Jahrgangsstufen a

2	LehrerInnen mit	1 Stunden
4	LehrerInnen mit	2 Stunden
1	LehrerInnen mit	3 Stunden
1	LehrerInnen mit	4 Stunden
1	LehrerInnen mit	6 Stunden
1	LehrerInnen mit	8 Stunden

10 LehrerInnen mit 3,1 Stunden durchschnittlich

Jahrgangsstufen b

1	LehrerInnen mit	2 Stunden
4	LehrerInnen mit	4 Stunden
3	LehrerInnen mit	6 Stunden
1	LehrerInnen mit	7 Stunden
2	LehrerInnen mit	8 Stunden
2	LehrerInnen mit	10 Stunden
1	LehrerInnen mit	11 Stunden
1	LehrerInnen mit	13 Stunden
4	LehrerInnen mit	14 Stunden
1	LehrerInnen mit	16 Stunden
1	LehrerInnen mit	17 Stunden
1	LehrerInnen mit	19 Stunden
2	LehrerInnen mit	20 Stunden
1	LehrerInnen mit	21 Stunden
1	LehrerInnen mit	22 Stunden

26 LehrerInnen mit 11.3 Stunden durchschnittlich

Jahrgangsstufen c

1 LehrerInnen mit 10 Stunden

1 LehrerInnen mit 10.0 Stunden durchschnittlich

Jahrgangsstufen d

1	LehrerInnen mit	5 Stunden
1	LehrerInnen mit	7 Stunden
1	LehrerInnen mit	9 Stunden
2	LehrerInnen mit	12 Stunden

Jahrgangsstufen e

1	LehrerInnen mit	7 Stunden
1	LehrerInnen mit	10 Stunden
2	LehrerInnen mit	11 Stunden
2	LehrerInnen mit	13 Stunden
4	LehrerInnen mit	14 Stunden
1	LehrerInnen mit	15 Stunden
2	LehrerInnen mit	16 Stunden
2	LehrerInnen mit	17 Stunden
5	LehrerInnen mit	18 Stunden
1	LehrerInnen mit	19 Stunden
2	LehrerInnen mit	20 Stunden
3	LehrerInnen mit	21 Stunden
2	LehrerInnen mit	22 Stunden
4	LehrerInnen mit	23 Stunden

32 Lehrer mit 17,2 Stunden durchschnittlich

Auswertung (Bedeutung von Noten)

.	.	.	.	.	x	x	von	1 LehrerInnen
.	.	.	.	x	x	.	von	1 LehrerInnen
.	.	.	.	x	x	x	von	2 LehrerInnen
.	.	.	x	.	.	x	von	1 LehrerInnen
.	.	.	x	.	x	.	von	2 LehrerInnen
.	.	.	x	.	x	x	von	3 LehrerInnen
.	.	.	x	x	x	.	von	1 LehrerInnen
.	.	.	x	x	x	x	von	2 LehrerInnen
.	.	x	.	.	.	.	von	1 LehrerInnen
.	.	x	.	.	x	x	von	1 LehrerInnen
.	.	x	x	.	x	x	von	1 LehrerInnen
.	.	x	x	x	x	x	von	1 LehrerInnen
.	x	.	.	x	x	.	von	2 LehrerInnen
.	x	.	x	.	x	x	von	1 LehrerInnen
.	x	.	x	x	x	x	von	2 LehrerInnen
.	x	x	.	.	.	.	von	1 LehrerInnen
x	.	.	x	.	.	x	von	11 LehrerInnen
x	.	.	x	.	x	x	von	9 LehrerInnen
x	.	.	x	.	x	x	von	2 LehrerInnen
x	.	.	x	x	x	.	von	1 LehrerInnen
x	.	x	x	x	x	x	von	9 LehrerInnen
x	.	x	.	.	x	x	von	1 LehrerInnen
x	.	x	.	x	x	x	von	3 LehrerInnen
x	.	x	x	.	.	.	von	1 LehrerInnen
x	.	x	x	.	.	x	von	1 LehrerInnen
x	.	x	x	.	x	.	von	1 LehrerInnen
x	.	x	x	.	x	x	von	5 LehrerInnen
x	.	x	x	x	x	x	von	3 LehrerInnen
x	x	x	x	.	.	x	von	1 LehrerInnen
x	x	x	x	.	.	x	von	1 LehrerInnen
x	x	x	x	x	x	x	von	3 LehrerInnen

Auswertung (Bedeutung von Noten X)

Ausbildung 1

1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	x	.	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	.	x	x	x	x

2 LehrerInnen

Ausbildung 2

1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	.	.	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	x	.	x	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	x	.	.	x	x	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	.	x	.	.	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	x	x	x	x	x	x

5 LehrerInnen

Ausbildung 3

1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	.	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	x	.	.	x
2 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	x	.	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	x	x	x	.
2 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	x	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	x	.	.	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	x	x	.	x	x
10 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	.	x	.	.	x
9 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	.	x	.	x	x
2 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	.	x	x	.	x
8 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	.	x	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	.	.	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	.	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	x	.	.	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	x	.	x	x
5 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	x	.	x	x
2 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	x	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	x	x	x	.	.	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	x	x	x	x	x	x

51 LehrerInnen

Ausbildung 4

1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	.	x	x	x

1 LehrerInnen

Ausbildung 5 **XI**

1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	.	x	x	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	.	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	.	x	.	x	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	x	.	.	.	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	.	x	x	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	x	.	.	x	x	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	x	,	x	.	x	x
2 LehrerInnen mit Bewertung	.	x	.	x	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	x	x	.	.	.	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	.	x	x	.	.	.	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	.	x	x	x	.
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	.	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	.	x	x	x	x	x
1 LehrerInnen mit Bewertung	x	x	x	x	x	x	x

15 LehrerInnen

74 LehrerInnen insgesamt

Auswertung (Schulart, Ausstattung)

Schulart 1

1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . . . . x . . . . x . x . . x x .
1 LehrerInnen mit ausstattung	x x x . . . . x . . . x x . . . . x . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . . . . x . . x . x . x . . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . . . . x x . . . x . . . . x . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . x . . x . . . . x . . . . . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . x . . x . . . . x . x x . x x .
1 LehrerInnen mit ausstattung	x x x . x . . x . x x x x . . . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . x . . x x . . x x . . . . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x . . . x x x x x x . x . . . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x x x x . x . x . . . x .

10 LehrerInnen

Schulart 3

1 LehrerInnen mit ausstattung	. . x . . . . x . . . x . . . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . . . . . . x . x x . x . . x x .
1 LehrerInnen mit ausstattung	x x x . . x . x . . x . x . . . x x x .

1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . x . . x . . x x x . x x . x x . XII

4 LehrerInnen

Schulart4

1 LehrerInnen mit ausstattung . . x . . x . . x . . x . . x . x . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung . x x x x x . x . . . x x . x . x . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x . x x x x . x x . x x x . x . . . . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x . x x x x . x x x x x . x x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x . . x . x . x . x . x x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x . . x . x x x . x . x . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x . x x . . . . x . . x x .
2 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x . x x . . x x . x . x . . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x . x x . . x x . x . x . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x x . x . . x x . x x . . .
1 LehrerInnen mit ausstattung x x x x x x x x x . x x x . x . x . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x x x x . x x x x x . x . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x x x x . x x x x x x x x . .
2 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x x x x . x x x x x x x x x .
1 LehrerInnen mit ausstattung x x x x x x x x x x x x x x x . x x x x
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x x x x x x x x x x . x x x x

18 LehrerInnen

Schulart 5

1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x x x x x x x . x x x x x x . . x .

1 LehrerInnen

Schulart 6

1 LehrerInnen mit Ausstattung . x x . . . x . . . . x . . . . x . .
1 LehrerInnen mit ausstattung x x . . x . . x . . . . x . x . . x x .

2 LehrerInnen

Schulart 8

1 LehrerInnen mit Ausstattung . . x . x . . . . . x x . . . . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung . . x x x x x . . . . x x x x x . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . . . x . . . x x . . . x . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . . . x x . . x x x x x x . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . . x x . x . x x x x x x . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . x . . . . . x . . . . x . . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . x . . . . . x . x x . x . . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . x . . . . . x x x . x . . . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . x . . . . . x x x x x x . . x .
2 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . x . x . . . x x x x x x . . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung x x x . x x x . x . x x x x x x . . x x

1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . x x x x . . x x x x . x . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x . x . x . . . x . . x . x x . x
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x . x x . . . x x x x . x . x . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x . x x . x . x x x x . x . x . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x . x x x x . x x x . x x x . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x . x x x x . x x x x . x . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x . x x x x . x x x x x x x x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x . . . . . x x x . . . x .
2 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x . x . . . x x x x x x . . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x . . . x x x . . x . x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x . . . x x x . x . . . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x . . . x x x x x . x . . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x . . x x x x x x . x x x
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x . . x x x x x x x x . .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x x . x . x . x x x x x x
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x x . x x . x x x x x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x x . x x x x x x x x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x x . x x x x x x x x . .
3 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x x . x x x x x x x x x .

34 LehrerInnen

Schulart 9

1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . x x x . x . x x x x x x x . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . x x x x x . x x x x x x . . x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x . x x x x x . x x x x x x . x x x
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x x . x x . x x x x x x .
1 LehrerInnen mit Ausstattung	x x x x x x x x x . x x x x x x x x x .

5 LehrerInnen

74 LehrerInnen insgesamt

Auswertung (Materialien)

1 LehrerInnen verwenden	. . . . .
1 LehrerInnen verwenden	. . x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	. . x . . . . . x x . . x
1 LehrerInnen verwenden	. x x . x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . . . x . . . x x x . .
1 LehrerInnen verwenden	x . . x x . x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . . x x x x x . . . . .
5 LehrerInnen verwenden	x . x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x x

2 LehrerInnen verwenden	x . x . . . . . x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x . . . . x x . . x
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x . . x . x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x . . x x x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x . x x . x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x x . . . x x . x x
2 LehrerInnen verwenden	x . x . x x x x
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x x x x . . . . x . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x x x x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x x x x x x x
1 LehrerInnen verwenden	x . x x x x x x . . x . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x . . x . . . . .
2 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x . . . . . .
2 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x x . . . . .
2 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x x x
2 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x x . . . x . x
3 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . . . .
3 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . . . x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . . x . x
2 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . x . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . x . x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . x . x . x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . x x . . .
3 LehrerInnen verwenden	x x x x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x . . . . . x . . x
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x . x . . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x . x . . . . . x .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x . . . . . x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x . . . . .
9 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . . . . .
2 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x x
2 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . . . x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . . . x . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . x x . x x

74 LehrerInnen

Auswertung (Materalien)

Schulart 1

1 LehrerInnen verwenden	x . . . x . . . x x x . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x x
2 LehrerInnen verwenden	x . x . . . . . x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x . . . . x x . . x

1 LehrerInnen verwenden	x . x . x . . x . x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x . . x x x . . . .
2 LehrerInnen verwenden	x x x x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x x

10 LehrerInnen

Schulart 3

1 LehrerInnen verwenden	. . x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . . x x . x x . . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x . x x . x . . . .

4 LehrerInnen

Schulart 4

1 LehrerInnen verwenden	. . x . . . . . x x . . x
1 LehrerInnen verwenden	. x x . x x x . . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . . . .
4 LehrerInnen verwenden	x . x . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x x . . . x x . x x
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x x x x
1 LehrerInnen verwenden	x . x x x x . . . . x . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x x x x x . . x . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x x
1 LehrerInnen verenden	x x x . x x x x . . x . .
1 LehrerInnen verenden	x x x . x x x x . x . x . x
1 LehrerInnen verwenden	x x x x . . . . . x . . x
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x . . . . . x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . x x . x x

18 LehrerInnen

Schulart 5

1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x x

1 LehrerInnen

Schulart 6

1 LehrerInnen verwenden	. . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x x x x . . . . .

2 LehrerInnen

Schulart 8

1 LehrerInnen verwenden	x . , x x x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x . x x x x
1 LehrerInnen verwenden	x . x x x x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x . x x x x x x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x . . x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x . . . . .
2 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x x . . . . .
2 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x x x
2 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x x . . . x . x
3 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . . . x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . . x . x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . x . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . . x . x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x . x x x x . x x . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x . x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x . . . . .
5 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x x
2 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . . . . x x
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . . . x . .

34 LehrerInnen

Schulart 9

1 LehrerInnen verwenden	x x x . x . x . . . . .
1 LehrerInnen verwenden	x x x x x . x . . . . . x .
3 LehrerInnen verwenden	x x x x x x x x . . . . .

5 LehrerInnen

74 LehrerInnen insgesamt

Referent:	Prof. Dr. Ulrich Günther (Oldenburg/ Old)
Korreferent:	Prof. Dr. Hans-Peter Reinecke (Berlin)
Tag der Disputation:	17.12.2000

Lebenslauf

Name: Kalwies
Vorname: Hannelore
geboren am : 21.02.1947
Geburtsort: Hamburg
Familienstand: ledig
Kinder: 3 (23 / 19 /19)
Anschrift: Zimmerstraße 19
22085 Hamburg
Tel: 040/2209678
Fax: 040/22716351
email: hannelore.kalwies@gmx.de

Ausbildung:

1953 - 1968	Schulbesuch in Hamburg mit dem Abschluss *Abitur.*
1968 - 1971	Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Psychologie am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg und der Schulmusik mit Hauptfach Klavier an der Hochschule für Darstellende Kunst und Musik in Hamburg mit dem Abschluss *Erstes Staatsexamen*.
1969 - 1970	Zusatzausbildung im Fach Blockflöte mit dem Abschluss *Blockflötenlehrerin im Nebenfach.*
1971 - 1975	Aufbaustudium der Sozialpsychologie und der Pädagogik an der Universität Hamburg ohne weiteren Abschluss und gleichzeitig Studium für Privatmusikerzieher mit dem Hauptfach Klavier mit dem Abschluss *SMP.*
1976 - 1977	Referendariat für das Lehramt an Grund-,Haupt- und Realschulen in Hamburg mit dem Abschluss *Zweites Staatsexamen*.
1980 - 1981	Berufsbegleitendes Studium im Fachbereich 2 (Kommunikation und Ästhetik) der Universität Oldenburg mit dem Ziel: Promotion.
1992 - lfd	Berufsbegleitende Ausbildung im Fach Gesang bei Frau Lola Quante-Mentzel in Hamburg.
17.12.2000	*Promotion zum Dr phil* im Fachbereich 2 (Kommunikation und Ästhetik) der Universität Oldenburg „Carl v. Ossietzky“ Thema der Dissertation: Notation im Schulmusikunterricht, ein Beitrag zur historisch-systematischen Musikdidaktik.

Berufserfahrung:

1968 - 1973	Tätigkeit an der Jugendmusikschule Hamburg in den Bereichen Chorklassen, Blockflöten- und Klavierunterricht.
1968 - lfd	Tätigkeit als Privatmusiklehrerin für Klavier, Cembalo und Blockflöte.
1975 - 1976	Lehrauftrag für das Fach Musik am Gymnasium Klosterschule in Hamburg, Unterricht in den Jahrgangsstufen 6 -12.
1977 - 1978	Anstellung mit vollem Stundendeputat an der Hamburger Gesamtschule Otto Hahn mit den Fächern Musik und Englisch als Studienrätin V-R
1978 - 1979	Beurlaubung wegen der Geburt meines ersten Kindes.
1979 - 1993	Beschäftigung an der Gesamtschule Winterhude mit Übernahme der Fachleitung Musik während der gesamten Zeit und der Fachleitung Englisch für die letzten sieben Jahre; währenddessen Mitarbeit an den Lehrplänen und Handreichungen für Englisch an Gesamtschulen und an Handreichungen für den Musikunterricht an Gesamtschulen.
1990 - lfd	Mitglied der Jury bei „Jugend musiziert“ im Regionalwettbewerb Hamburg-Süd für die Fächer Klavier, Klavierbegleitung, Blockflöte und Gesang.
1993 - lfd	Beschäftigung an der Grund-, Haupt- und Realschule Königstraße mit Schwerpunkt im Fachbereich Musik, Aufbau des Musikfach= unterrichtes in der Grundschulabteilung und Leitung diverser Musikprojekte und Veranstaltungen. Ausbildung und Anleitung von Referendaren in den Fächern Musik, Englisch und Deutsch.
1993 - 1994	Lehrauftrag am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg im Bereich Musikdidaktik.

Hamburg, den 17.04.2001

Hannelore Kalwies