

Bettina Küntzel

# Selbstbestimmtes Lernen im Musikunterricht vs. Aufbauender Musikunterricht

## Self-Determined Learning vs. Prescribed Progression of Teaching in Music Education

*Schlagnworte: Musisch-kulturelle Bildung, Selbstbestimmtes Lernen, Kinderorientierung*

### Zusammenfassung

*Kinder lieben den Musikunterricht in der Schule. Doch wie wird Musik am besten unterrichtet? Darüber gibt es innerhalb der Musikpädagogik einen Streit über das Konzept des „Aufbauenden Musikunterrichts“. Deren Befürworter\*innen schwören auf einen Lehrgang, der die kindlichen Bedürfnisse nach Bewegung und praktischem Tun zwar einschließt, der aber nur dann Erfolg verspricht, wenn seine einzelnen aufbauenden Schritte eingehalten werden. Eine grundsätzliche Kritik an diesem Modell unterstreicht die Musikpädagogin und an einer Grund- und an einer Oberschule praktizierende Lehrerin Bettina Küntzel, die das selbstbestimmte Lernen von Musik bevorzugt, weil es Kindern die Möglichkeit gibt, ihrer Begeisterung für die von ihnen präferierte Musik im Unterricht Ausdruck zu verleihen. Um zu verdeutlichen, wie Unterricht aussehen kann, der sich an den individuellen Kompetenzen der Schüler\*innen und an deren Bedürfnissen orientiert, wird das Input-Output-Prinzip des „Aufbauenden Musikunterrichts“ kritisiert und seine Problematik für den inklusiven Unterricht unterstrichen.*

### Abstract

*Children love music lessons at school. This leads to the question of how music should best be taught? This question is a topic of dispute regarding the concept of “prescribed progression” in music teaching. Advocates of this concept are convinced that success in music education can only be reached if a specific progression of prescribed modules is followed, while still fulfilling the children’s needs for movement and practical activities. Bettina Küntzel, a music pedagogue and practicing teacher at a primary and secondary school, fundamentally criticizes this model as she prefers self-determined learning in music education believing that it gives the children the opportunity to express their enthusiasm for their preferred music during lessons. In order to show what teaching can be like which orientates itself to the individual competencies and needs of pupils, the principle of input-output underlying the “prescribed progression” approach is criticized and its problems for inclusive teaching are underlined.*

Als Vollzeitlehrerin mit dem Hauptfach Musik in der Grundschule und der Sekundarstufe I bin ich eine ebenso leidenschaftliche Praktikerin wie Didaktikerin und sowohl in der Lehrerfortbildung als auch in der Betreuung von Lehramtsstudent\*innen aktiv. Somit erlebe ich Musikunterricht (MU) an allgemein bildenden Schulen sowohl aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern (SuS) als auch aus der Perspektive fachlich ausgebildeter, fachfremd unterrichtender und zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer (LuL).

Aus diesem Erfahrungswissen heraus stelle ich fest, dass es SuS im MU darum geht,

- Spaß zu haben durch
- Aktivitäten, die ihre
- Nähe zur Musik abbilden.

Natürlich verlagern sich die Handlungsfelder mal mehr in Richtung Aktivität (z. B. beim Basteln von Klangerzeugern) und mal mehr in Richtung eigener Nähe zur Musik (z. B. beim Choreografieren momentaner Lieblingsmusik).

Den jetzigen und zukünftigen LuL geht es im Wesentlichen darum, dass die SuS

- Freude am MU haben und
- durch einen gut geplanten Unterrichtsverlauf
- eine gute Arbeitsatmosphäre und wenig Störungen entstehen.

Die Musikdidaktik wiederum denkt darüber nach, wie ein Unterricht aussehen könnte, in dem ein Maximum an Musik gelernt wird und wie dies im schulischen Kontext stattfinden sollte.

Und genau ab hier scheiden sich die Geister. Während die einen ihre Vorstellungen von Musiklernen in einem streng strukturierten Lehrgang wiederfinden, der die Grundlagen der Musik und des Musikmachens vermitteln soll, entwickeln die anderen ihre didaktische Vorstellung vom Kind bzw. vom Jugendlichen aus. Das eine Unterrichtskonzept fragt also nach einem Musikerwerb, das andere nach den SuS und wie sie mit Musik umgehen. Auf diese Weise entstehen zwei völlig verschiedene Zugangsweisen. Die eine nennt sich *Aufbauender Musikunterricht* (AMU) und die andere nennt sich *Selbstbestimmtes Lernen von Musik*. Gemeinsam ist beiden Konzepten, dass das Bedürfnis der SuS nach Aktivität befriedigt wird. Doch das war es dann schon mit den prinzipiellen Gemeinsamkeiten. Edwin Gordons *Music Learning Theory*, die zu den Grundlagen des AMU gehört, bezieht die Perspektive des Kindes zwar insofern ein, dass das Musiklernen zum Beispiel vom Körper ausgeht, doch es geht hier immer um eine objektive Vorstellung über das Lernen von Musik. Das selbstbestimmte Lernen interessiert sich dazu im Unterschied für den individuellen Zugang des Kindes zur Musik und zu seiner Aneignung.

## Spracherwerb = Musikerwerb vs. Individuelles, musikalisches Erleben

Der AMU betont in seinen grundlegenden Schriften immer wieder die Parallelität von Spracherwerb und Musikerwerb und bezieht sich dabei auf die Arbeiten von Gordon. Demnach erfasst das Baby hörend die Sprachlaute in seiner Umgebung, dann imitiert es in Sprachmelodien ganze Sätze, es folgen Ein- bis Dreiwortsätze, sodann werden eigene Gedanken formuliert in sprachlicher Improvisation.

Erst mit dem Eintritt in die Grundschule, d. h., wenn es mehrere Wörter sprechen kann, lernt das Kind lesen und schreiben. In diesem Zusammenhang lernt es auch die grammatischen Regeln, die es zuvor schon unbewusst angewendet hat. Mit gehobener Grammatik und Literatur beschäftigt es sich erst in der Sekundarstufe. (Fuchs, 2010, S. 25–26)

Dies schreibt Mechtild Fuchs in ihrem Buch *Musik in der Grundschule* und schlussfolgert mit Gordon: „Gordon hat diesen Prozess auf das musikalische Lernen übertragen, das im Idealfall parallel zum sprachlichen Lernen stattfindet“ (ebd., S. 26). Tatsächlich richtet sich der AMU entsprechend aus. So wird in der ersten Stufe des Unterrichts erst mit dem Körper gelernt (Koordination, Stimmbildung, Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten), sodass hier wie beim frühen vorschulischen Spracherwerb (siehe dazu ebd., S. 31) Grundlagen vereinheitlicht werden. Danach geht es los mit den „grammatischen Regeln“, die für den MU formuliert werden mit „2. Strukturen benennen“ (Einführung rhythmischer und tonaler Silben) und „3. Symbole verwenden“ (Noten lesen und schreiben).

Aus der Gehirnforschung ist bekannt, dass sich das Sprach- und das Musikzentrum in enger Verbindung miteinander befinden.<sup>1</sup> Menschen sind von Geburt an von Sprache umgeben und erleben Sprache neben Gestik und Mimik als wichtigstes Kommunikationsmittel, das sich durch alle Bereiche des Lebens zieht. Musik dagegen ist nicht das wichtigste Kommunikationsmittel. Es bereichert Familien und Gesellschaften mehr oder weniger. Kinder begegnen Musik in ihrem familiären Kontext und eignen sich diese entsprechend ihrer Präferenzen an. Manche entwickeln auf diese Weise besondere Kompetenzen im Singen, andere im Tanzen, andere gar nicht. Familien, in denen Musik eine große Rolle spielt, sozialisieren ihre Kinder stärker mit Musik als andere. In irgendeiner Form ist jede Familie mit Musik konfrontiert, nur eben nicht annähernd so funktional ausgerichtet wie die gesprochener Sprache.

---

<sup>1</sup> Die Neurowissenschaften ermittelten entsprechend, dass es keine getrennten Hirnareale gibt, welche ausschließlich für Sprache oder Musik verantwortlich sind. Dass die Sprache in der linken Gehirnhälfte und die Musik in der rechten verarbeitet werde, ist eine häufig auftauchende, aber irriige Annahme. Sobald die neuronalen Netzwerke durch eine Musikstimulation aktiviert werden, sind beide Hemisphären gleichzeitig aktiv. Andersherum dasselbe: auch eine Sprachstimulation aktiviert die neuronalen Netzwerke beider Gehirnhälften (Jäncke, 2008, S. 359).

Interessant für das *Selbstbestimmte Lernen von Musik* ist die Erlebenseintensität im Zusammenhang mit Musik. Kinder wachsen immer mit vollständiger Musik auf und erleben sich und andere mit ihr. Sie erleben die Charaktere ihrer Familienmitglieder besonders intensiv über Musik: Der Vater hört vielleicht ganz andere Musik als die Mutter oder das ältere Geschwisterkind verhält sich wiederum anders dazu. Aber Kinder reagieren auch ganz persönlich auf Musik und agieren mit ihr. Je älter sie werden, desto unabhängiger verläuft der Prozess vom Elternhaus und nun erleben sie ihre präferierte Musik als persönlichkeitsbildend. Das beginnt in ersten Ansätzen ab der dritten Klasse und durchzieht die gesamte Pubertät. Hier findet ein persönliches Erleben von Musik statt und dies bildet die Basis für das Arbeiten mit und an Musik. Die Notwendigkeit, sich intensiv mit Musik und dem Musikmachen zu beschäftigen, entsteht also aus dem persönlichen Verlangen, sich selbst nicht nur als aktiv hörende Person, sondern auch als musizierende zu erleben. Natürlich müssen LuL dafür das Material elementarisieren, aber sie müssen nicht „von vorne“ beginnen (Gembris & Schellberg, 2007, S. 71).

### **Input – Output – Lernen vs. erwünschtem, projektorientiertem Lernen**

„Wird nachhaltiges Musiklernen angestrebt, so sollten Lernebenen nach Möglichkeit in der hier skizzierten Reihenfolge durchlaufen werden“, schreibt Fuchs (2010, S. 31). Auch im Handbuch *Primacanta* für den AMU in der Grundschule aus dem Jahre 2019 wird darauf hingewiesen: „Wichtig ist, die Erarbeitung der Kompetenzbereiche den Kapiteln entsprechend von vorne nach hinten anzulegen“ (Graefe-Hessler, Jank & Marke, 2019, S. 10). Die drei Kompetenzbereiche im Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ sind die tonal-vokale, die metrische und die rhythmische Kompetenz. Diese drei Kompetenzbereiche sollen „grundsätzlich im Unterricht miteinander kombiniert werden“ (ebd., S. 11). Innerhalb der drei Kompetenzbereiche sind zusätzlich Bausteine, Ebenen und Übungen „planvoll nach Komplexität, Anspruch und Schwierigkeit aufsteigend angeordnet“ (ebd.). Es wird dringend daraufhin gewiesen, dass der Unterricht „dieser Ordnung folgen“ soll. „Tut er es nicht, so wird sich ein nachhaltiger Unterrichtserfolg nicht oder nur in sehr engen Grenzen einstellen“ (ebd.). Man stelle sich vor, dass eine Lehrkraft, womöglich wie empfohlen bereits ab der ersten Klasse, jede Stunde konsequent nach den Vorgaben des AMU unterrichtet und wenn sie es dann nicht konsequent „aufsteigend“ durchhält, hat sich der Aufwand nicht mal gelohnt.

Es kann hier nicht die gesamte Systematik des AMU im Detail aufgeblättert und dargestellt werden. Die oben genannten Zitate dienen dazu, die pädagogische Vorstellung einer Input-Output-Korrelation, auf der der AMU basiert, zu demonstrieren. Diese Vorstellung geht davon aus, dass die Lehrperson ein bestimmtes Material in die Lerngruppe

hineingibt und ein entsprechendes Ergebnis dabei herauskommt. Damit dies geschieht, muss, wie oben beschrieben, die Reihenfolge eingehalten werden. Doch nicht jede\*r SuS wird die Erwartungen vollständig erfüllen. Die Zensurenpalette wird daher am Ende zeigen, inwieweit der erwartete Output sichtbar geworden ist.

Da das *Selbstbestimmte Lernen von Musik* (Küntzel, 2010, 2020 sowie die Website <https://selbstbestimmtes-lernen-von-musik.de> [26.1.2021]) vom Erlebenspotenzial ausgeht, das die SuS mit in den Unterricht bringen, ist es unvorstellbar, derart zu arbeiten wie beim AMU. Denn hier geben die SuS den Input und die LuL sind für einen angemessenen Output in Selbstverantwortung der SuS zuständig. Gegenstand des Unterrichts ist im Wesentlichen der Umgang mit Musik, die von den SuS sehr konkret oder im Prinzip erwünscht ist. Es findet also ein Abstimmungsprozess statt, bevor es an die Arbeit geht. So kann es sein, dass SuS einen bestimmten Song mitbringen und ihn für einen bestimmten Umgang (Singen, Tanzen, Musizieren) vorschlagen und dass darüber entschieden wird, ob die Vorschläge aufgegriffen werden. Es kann aber auch sein, dass die Lehrkraft die Stimmung erfasst, die es für ein vorgeschlagenes Musikstück gibt. Es geht dabei letztlich immer darum, dass SuS ein eigenes Interesse am Output haben, damit ein nachhaltiger Erfahrungsprozess passiert. Eine der wichtigsten Kompetenzen der Lehrkraft für diese Art von Unterricht liegt also darin, konstruktive Kommunikationsprozesse innerhalb der Lerngruppe anleiten zu können. Darüber hinaus muss sie in der Lage sein, jede\*n einzelne\*n SuS zu dem Leistungsniveau zu bringen, das sich der Schüler oder die Schülerin für sich erwünscht. Tatsächlich entscheiden die SuS ihr angestrebtes Leistungsniveau selbst. Die Lehrkraft ist also mit Fragen konfrontiert, wie: „Du möchtest eine schwierige Intromelodie selbst spielen? Dann habe ich die Aufgabe, sie dir mit einer geeigneten Methode beizubringen und du hast die Aufgabe, sie derart konsequent zu üben, sodass sie im Gesamtarrangement passt.“ „Du möchtest nur sehr wenig und eine sehr leichte Stimme spielen? Dann habe ich die Aufgabe, dass ich die richtige Stimme für dich finde und du sie dann so gut spielst, dass du ein wichtiger Teil des gemeinsamen Musizierens wirst.“

Erwünschte Inhalte werden projektartig unterrichtet. Umfang und Inhalt des Projektes werden mit den SuS gemeinsam abgestimmt. Nehmen wir an, ein bestimmter Song soll unbedingt Unterrichtsinhalt sein. Dann wird entschieden, ob nur gesungen wird, ob, und wenn ja, in welcher Komplexität ein Arrangement dazu musiziert und/oder ob eine Choreografie dazu entwickelt werden soll. Bereits an dieser Stelle wird die Selbstverantwortung der SuS abgerufen: Das, was beschlossen wird, wird gemacht und gemeinsam durchgestanden – jeder gibt sein Bestes. Wenn dann ein Ergebnis erreicht wird, haben alle gemeinsam etwas Erwünschtes erlebt. Natürlich gab es auf diesem Weg wichtige Inputs durch die Lehrkraft. Doch diese Inputs richten sich konsequent nach den formulierten Bedürfnissen der Gruppe oder einzelner SuS aus.

## Inklusion

Gemäß den Ausführungen in *Primacanta* ermöglicht der AMU „dann nachhaltiges und schnelles Musikhören der Kinder, wenn er langsam voranschreitet“ (Graefe-Hessler, Jank & Marke, S. 12). Es käme darauf an, „dem Üben, der Ergebnissicherung, Anwendung und Übertragung auf neue Aufgaben viel Zeit und Raum zu geben“, „vorausgegangene Lernerfahrungen kognitiv tiefgehend zu verarbeiten und zu verinnerlichen“ und „aufbauende Lernerfahrungen gründlich vorzubereiten“. Das „Vorgehen Schritt für Schritt“ ermögliche „auf diese Weise alle – oder zumindest möglichst viele – Kinder ‚mitzunehmen‘ und nicht nur die, die ohnehin immer schnell lernen und vom Elternhaus gute Förderung mitbekommen“ (ebd.).

Die letzte Äußerung provoziert zwei Fragen: (1) Wie gehen LuL mit jenen um, die nicht zu den „möglichst vielen“ gehören? Die scheint es zu geben, sonst wäre die Einschränkung nicht gemacht worden. (2) Wie sollen jene, die „ohnehin immer schnell lernen“, das langsame Voranschreiten aushalten? Dieses Dilemma kennen alle LuL zu Genüge aus allen Fächern: Im inklusiven Unterricht haben wir es mit einer großen Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe zu tun. Gleicher Input für alle bedeutet immer, dass LuL das Unmögliche möglich machen sollen: dass alle dasselbe lernen. So sehr sich LuL darum bemühen – und das tun die meisten in bewundernswerter Form –, es kann kaum gelingen. Das Tragische daran ist, dass die „schnell lernenden“ SuS immer „gut“ und oft gelangweilt sind und dass auf diese Weise etliche SuS gegenteilige Erfahrungen machen: Sie erleben sich immer als schlecht und fühlen sich somit immer gedemütigt. Eine herausragende Lehrer\*innenpersönlichkeit kann dieses soziale Dilemma vielleicht abmildern, aber solange Unterrichtskonzepte einen einheitlichen Input und Output verlangen, ist das Problem nicht zu lösen.

Für den inklusiven Unterricht hingegen bildet das *Selbstbestimmte Lernen von Musik* großartige Möglichkeiten. Wie oben bereits erwähnt, entscheiden SuS nicht nur gemeinsam mit der Lehrkraft über den Unterrichtsinhalt, sondern auch über das erwünschte Leistungsniveau. Es ist in der Praxis immer wieder faszinierend zu beobachten, wie unterschiedlich sich SuS hierzu verhalten. Da gibt es zum Beispiel den berühmten Anfang von *Für Elise*, der unbedingt gelernt werden will und bei einem anderen Musikstück möchte dieselbe Person möglichst wenig machen. Die Begeisterung für das eine Musikstück steht hier im Gegensatz zu der nicht vorhandenen bezüglich des anderen. Der Erlebnischarakter von Musik bricht wieder durch: Das eine will ich unbedingt können, das andere ist mir nicht wichtig. Es gibt Songs, die unbedingt gesungen werden wollen und hier werden plötzlich SuS aktiv, denen man dies nie zugetraut hätte. Es gibt Basspatterns, die so gut im Ohr liegen, dass sie von SuS gespielt werden können, die wiederum andere Patterns nicht hinbekommen. Es gibt Rhythmen, die beispielsweise geflüchteten SuS dermaßen vertraut sind,



dass sie diese mit Bravour und solistisch trommeln, während sie sich an anderen Instrumenten eher zurückhalten.

Nach meiner Erfahrung ist es bezüglich des Musizierens an Instrumenten ratsam, dass die SuS die vorgesehenen Stimmen für ein Arrangement zuerst einmal gemeinsam lernen. Denn auf diese Weise werden sie gezwungen, sich selbst am Instrument mit einer neuen Erfahrung zu erleben. Vielleicht können sie mehr als sie von sich erwartet haben! Hierbei kann die Lehrkraft individuell motivierende Tipps zur Leistungssteigerung geben. Doch wenn es ans Klassenmusizieren geht, entscheidet jedes Kind selbst, welches Instrument er oder sie spielen möchte. Ab hier beginnt dann wieder der Prozess der Selbstverantwortung: Du möchtest am Bass spielen? Dann darfst du keine Fehler machen! (vgl. auch Wagner, 2016).

## Individuelle Kompetenzen

Es könnte sein, dass LuL, die den AMU strikt umsetzen, nie erleben werden, was ihre SuS eigentlich über das vom AMU Verlangte musikalisch noch könnten, „wenn sie losgelassen“ werden würden. Das bedeutet: wenn sie ihrer Begeisterung für ihre persönliche Musik freien Lauf lassen dürften, wenn diese Begeisterung nicht zurückgedrängt oder durch die normative Setzung einer „richtigen“ Wahrnehmungsweise kritisiert werden würde,<sup>2</sup> wenn sie sogar aufgegriffen und für guten Musikunterricht, also für gemeinsames Musizieren auf maximal hohem Niveau genutzt werden würde. Das wäre nicht nur für die SuS schade, sondern auch für die LuL. Man weiß aus unzähligen Musikvideos auf den Onlinekanälen und aus Fernsehshows, was Kinder und Jugendliche individuell an musikalischen Kompetenzen hervorbringen, womöglich sogar, ohne dafür pädagogisch angeleitet worden zu sein. Solche Besonderheiten gibt es in jeder Lerngruppe in unterschiedlichem Ausmaß. Diese zu entdecken, macht den Lehrberuf spannend, abwechslungsreich und persönlich. So wurde ich kürzlich von SuS darauf aufmerksam gemacht, dass ein sehr schüchterner, liebevoller Junge den Song *Shake It Off* von Taylor Swift perfekt singen könne. Ich konnte es nicht glauben, doch er bewies es nicht nur mir, sondern der gesamten Klasse. Daraufhin hatte ich die Aufgabe, ein spielbares und musikalisch einigermaßen angemessenes

---

<sup>2</sup> Fuchs führt aus, wie musikalisches Verhalten diskreditiert werden kann. Sie schreibt, dass Musik von vielen Kindern und Erwachsenen gar nicht musikalisch wahrgenommen wird: „Wer nicht gelernt hat, aus eigener musikalischer Tätigkeit heraus musikspezifische mentale Vorstellungen zu entwickeln, wird dazu neigen, gehörte Musik vorwiegend mit schon bekannten, außermusikalischen Vorstellungen und Klischees zu verknüpfen. Sie wird dann wahrgenommen und beschrieben etwa als Verfolgungsjagd, als Einbruch der Außerirdischen, als Märchenszene von Feen und Kobolden“. Stattdessen: „Musik ‚musikalisch‘ zu erfahren bedeutet, die besondere Sprache der Musik verstehen und darin kommunizieren zu können“. Dazu muss man in der Lage sein „auf eine gegebene Phrase mit einer passenden antworten zu können, einen Rhythmus in vorgegebenem Tempo, Metrum und Stil fortzusetzen“ (Fuchs, 2010, S. 15).

Arrangement mit der Klasse einzustudieren. Noch nie hatten wir etwas derart Schwieriges musiziert! Aber für und mit diesem Sänger lohnte sich der Aufwand. Als Kolleg\*innen unser musikalisches Ergebnis hörten, freuten sie sich ganz besonders, da der Sänger den „I-Status Lernen“<sup>3</sup> hatte und selten schulische Erfolge erlebte. Ich könnte unendlich viele solcher Geschichten erzählen und es gibt auch immer wieder jene, die zehn und mehr Jahre nach Schulabschluss gerne an die Erfahrung mit dem selbstbestimmten Lernen von Musik zurückdenken. Nicht wenige haben ihr Wissen und ihr Können stetig erweitert und sind ihren eigenen musikalischen Weg aktiv und selbstbewusst gegangen.

## Fazit

Dem Bedürfnis vieler LuL, nach ihrem Plan mit wenigen Störungen und in guter Arbeitsatmosphäre unterrichten zu können, kommt das Konzept des AMU weitgehend entgegen. Durch das enge Korsett, das der AMU ihnen auferlegt, führen sie die SuS gezielt und in enger Führung durch den Lehrgang. Das heißt aber nicht, dass es keine Störungen gibt, denn natürlich könnten sich SuS, die ihre Begeisterung für ihre eigene Musik im MU wiederfinden wollen, oder SuS, die schulischen Erwartungen eher selten entsprechen, renitent verhalten.

Beim *Selbstbestimmten Lernen von Musik* gibt es auch Störungen, doch diese beziehen sich nie auf das Konzept. Hier geht es manchmal lauter zu, weil Selbstbestimmtheit in der Schule normalerweise nicht praktiziert wird und ein solcher Unterricht zu Anfang daher gerne als Ventil genutzt wird. Effektive Unterrichtsgestaltung bezieht sich hier nur zum einen auf möglichst hochwertige musikalische Ergebnisse. Zum anderen geht es immer um die soziale Komponente: Wie können wir gut miteinander reden, planen und umsetzen? Wie können wir die individuellen Interessen zu einem Gemeinschaftserlebnis zusammenfügen, das auch noch gut klingt oder gut aussieht? Es geht also viel um Beziehungsarbeit, die zu einer guten Arbeitsatmosphäre führen soll.

Das aufbauende Lernen beim *Selbstbestimmten Lernen von Musik* ergibt sich über die Begeisterung, sich selbst sowohl in der Musik als auch im musikalischen Tun wiederzufinden: Die SuS suchen sich freiwillig zunehmend anspruchsvollere Aufgaben und Herausforderungen.

Im Rahmen ihres Unterrichts haben die LuL selbstverständlich die Möglichkeit, das gute Recht und begrenzt sogar die Pflicht, eigene Inhalte einzubringen: ob Klassik, Noten, Instrumentenkunde, Rhythmussprache oder Tanz. Es geht nichts verloren. Zur Not wird darüber gerungen werden müssen, dass und wie andere Unterrichtsinhalte außer den von

---

<sup>3</sup> „I-Status Lernen“ bedeutet, dass dieses Kind in Bezug auf den Bereich „Lernen“ einen Förderbedarf diagnostiziert bekommen hat und daher anders bewertet wird als SuS ohne diesen Status.



SuS erwünschten Bestandteil des Unterrichts sind, doch dass dies geschieht, steht meiner Meinung nach außer Diskussion. Und selbstverständlich wird sich die Lehrkraft auch bei solchen Unterrichtsvorhaben darum bemühen, das Niveau in Bezug auf den Austausch für die Entwicklung interessanter Aneignungen beizubehalten.

Zukünftiger Musikunterricht muss sich den SuS mehr und mehr öffnen. Gerade der zunehmend vielfältige Medienkonsum schafft unendliche Möglichkeiten, sich mit Musik zu beschäftigen. Der Pool an Kompetenzen und Interessen, der dadurch entsteht, darf nicht ignoriert werden. An allgemein bildenden Schulen geht es nicht darum, systematisch Musik zu erlernen, wie es der AMU vorschlägt. Wenn Eltern dies mögen, können sie ihre Kinder in AMU-Kursen an Musikschulen anmelden. Dorthin gehört das Konzept. In der Schule wollen und sollen wir selbstverantwortliches Handeln initiieren, das SuS in der Entwicklung ihres Selbstbewusstseins dient. Je gezielter und geschulter wir die SuS in den Mittelpunkt des MU stellen, desto besser.

## Literatur

- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Innsbruck: Helbling.
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. *Musikpsychologie*, 19, 71–92.
- Graefe-Hessler, D., Jank, W. & Marke, A. (2019). *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme! Aufbauender Musikunterricht in der Grundschule*. Innsbruck: Helbling.
- Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau?* Bern: Huber.
- Küntzel, B. (2010). *Kinder & Musik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer.
- Küntzel, B. (2020). *Plötzlich Musiklehrer\*in*. Handorf: Lugert.
- Wagner, R. (2016). *Max Einfach – Musik Gemeinsam von Anfang an* (Lehrerband). Regensburg: ConBrio.